أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي على ضوء المقاربة بالكفاءات

فيزازي موفق
جامعة وهران 2

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى معرفة واقع إستخدام أساتذة التّعليم الإبتدائي لأساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادّة اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، من خلال معرفة الفروق إن وجدت بين الأساتذة في صياغة أسئلة إنتاج النص بإختلاف المؤهل العلمي والأقدمية؛ كما تهدف إلى فهم وتحليل أسئلة الإختبارات بأسلوب تحليل المحتوى، والتّنبؤ بمدى تحقّق الأهداف التّربوية وفق المعايير التي يستند إليها الأستاذ في صياغته للأسئلة.

وعليه يصوغ الباحث إشكالية الدّراسة على النحو التّالي:

"هل يوجد إختلاف في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادة اللغة العربية لدى أساتذة التّعليم الإبتدائي وفق المقاربة بالكفاءات؟"

1. "هل توجد فروق بين أساتذة التّعليم الإبتدائي في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادّة اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلمي؟"
2. "هل توجد فروق بين أساتذة التّعليم الإبتدائي في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادّة اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغيّر الأقدمية ؟" وبإستخدام الأسلوب الإحصائي (tet–t)تبين أنه:

"–1لايوجد إختلاف في إستخدام أساتذة التّعليم الإبتدائي لأساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادّة اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات".

" – 1.1لاتوجد فروق دالّة إحصائيا بين أساتذة التعليم الابتدائي في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادّة اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلمي ".

"– 1. 2 توجد فروق دالّة إحصائيا بين أساتذة التّعليم الابتدائي في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادّة اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغيّر الأقدمية لصالح 20 سنة فأكثر ".وتمت مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة.

المقدمة:

إنّ المعلّم الكفء، يسعى دائما إلى تجديد معارفه كي يكون قادرا على التّكيف ومستجدات المنهاج، ولن يتأتّى هذا إلّا بالتّحكّم في المفاهيم وأجرأتها ميدانيا عن طريق إعتماد أسلوب علمي محض في تقييم التعلّمات، وفق حاجات المتعلّم ودوافعه؛ يأتي هذا الإختيار من منطلق تدنيّ نتائج التّحصيل وتفشّي ظاهرة الرّسوب المدرسي، ممّا أقنع المنظومة التّربوية على ضرورة تجديد المناهج وعصرنة الوسائل لضمان تعلّم هادف يستجيب لمتطلبات المجتمع.

يتناول الطّالب موضوع تقويم أسئلة الوضعية الإدماجية لمادّة اللّغة العربية كدراسة تحليلية للمناهج، يتعرّف فيها عن واقع تّقويم الأساتذة للوضعية الإدماجية وفق المقاربة بالكفاءات.

وعليه يقسّم الدّراسة الى خمسة فصول، الفصل الأول خُصّص للإطار العام للدّراسة، والفصل الثّاني خاص بأساليب التّقويم في مادّة اللّغة العربية، وذلك من خلال التّطرق إلى مفهوم التّقويم التّربوي وماهية الأساليب المنتهجة في تقييم المكتسبات، ثم يعكف دراسته على تقييم الإختبارات كأداة لقياس الموارد في مادّة اللّغة العربية، بينما يتناول في الفصل الثّالث التعلّم بالمقاربة بالكفاءات وأهم المفاهيم البيداغوجية بمنظور حديث، بحيث يركّز على أهم الطّرائق البيداغوجية الحديثة وعن مفهوم المقاربة النصّيّة وأهمّ الكفاءات المستهدفة في التعليم الإبتدائي، هذا من جهة ومن جهة أخرى يتحدّث الطّالب عن إستراتيجيات التّدريس وشروط بناء إختبار تحصيلي التي هي من مميزات وخصائص كفاءة الأستاذ، وأمّا الفصل الرّابع فالإجراءات المنهجية للدّراسة التّطبيقية، ثم تُختم الدّراسة بعرض نتائجها ومناقشتها على ضوء الدّراسات السّابقة.

أهمية الدّراسة:

تكمن أهمية الدّراسة بالنّسبة للطّالب الباحث في العناصر التّالية:

- تشخيص صعوبات تقويم مادّة اللّغة العربية، من خلال دراسة الفروق بين أساتذة التعليم الإبتدائي في بناء إختبار تحصيلي وصياغة الوضعية الإدماجية وفق المعايير.
- إستخدام وضعيات تعلمية مستوحاة من الواقع وإسنادها إلى مؤشرات ومعايير التقويم.
- تفعيل بيداغوجية الإدماج ضمن عائلة من الوضعيات التعلمية لتحقيق الكفاءات المستهدفة.

أهداف الدّراسة:

أهداف علمية:

- معرفة الاختلاف الموجود بين أساتذة التّعليم الابتدائي في إستخدام أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادة اللغة العربية بإختلاف المؤهل العلمي.
- معرفة الاختلاف الموجود بين أساتذة التّعليم الابتدائي في إستخدام أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادّة اللّغة العربية، باختلاف الأقدمية.

أهداف عملية:

- تحسين دور التّقويم في تحقيق الكفاءات المتوخاة من التّعلّم، وتثمين فاعليته في تكوين شخصية متكيفة للمتعلّم.
- التنبّؤ من خلال عملية التّقويم بمدى تحقّق الأهداف التّربوية، وإنعكاساتها على نمو شخصية المتعلّمين.
- تحكّم الأساتذة في أساليب تخطيط وتقويم وتنفيذ آدائهم البيداغوجي بهدف
- تقدير حاجات المتعلّمين وإثارة دافعيتهم للتعلم.

تحديد مشكلة الدراسة:

إنّ الدّراسات السّابقة كدراسة الباحث) مسعودي أمحمّد، (2011تؤكّد على أنّ الأساتذة يواجهون صعوبات في تقويم الإختبارات، وفي كيفية بناءالآداة وإعداد سلّم للتّنقيط، يختلف هذا بإختلاف الخبرة المهنية، والمؤهل العلمي للأستاذ.

أما دراسة الأستاذ غريب العربي، (2002 في موضوع) التقويم من أجل التعلّم، حيث درس الفروق بين التّقويم التربوي بالمفهوم المعاصر والممارسات السّائدة في الشُّعب الثّلاث، بإعتماده التّصميم الشّبه تجريبي، وتوصّل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبية، لصالح هذه الأخيرة بحيث بلغت نسبة إمتثال الأساتذة في المجموعة التجريبية في مجال التقويم 75غريب العربي،. (2002: 225)

أمّا الباحث (حلوش مصطفى، 2007) في دراسته: تقويم عملية تدريس التّعبير الكتابي في اللّغة العربية للطّور الثّاني من التّعليم الأساسي. "وتوصّل إلى النّتائج التّالية:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين السّلوك التّدريسي الملاحظ الخاصّ بالتّقويم والسّلوك التّدريسي الفعّال".

الفرق يشير إلى أنّ السّلوك التّدريسي الممارس ميدانيا أقلّ من السّلوك التّدريسي الفعّال الخاصّ بمجال التّقوي حلوش مصطفى 142 :2007

أمّا الباحث محمد عطية أحمد عفانة، "2011 واقع إستخدام معلمي اللّغة العربية لأساليب التّقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس الغوث الدولية بقطاع غزّة في ضوء الإتجاهات الحديثة".

كانت الدّراسة على عينة من معلّمي المدرسة الإبتدائية، قوامها 149 معلّما ومعلّمة و22مديرا ومديرة بمنطقة الغوث بقطاع غزة، متبنّيا في دراسته المنهج الوصفي التّحليلي، وبعد تأسيسه لإشكاية الدّراسة مستدّلا بدراسات سابقة صاغ إشكاليته كالتّالي:

"ما واقع إستخدام معلمي اللّغة العربية لأساليب التّقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الإتجاهات الحديثة؟"

وتوصّل إلى النّتائج التالية:

في البعد المتعلّق بتقويم الآداء بالإختبارات الكتابية:

الإختبارات الكتابية هي أكثر إستخداما لدى المعلّمات، وجاءت في المرتبة الأولى بنسبة(70%)، حيث تستطيع المعلّمة من خلالها الكشف عن مواطن الضّعف، وجوانب القوة في قدرة الطّالب على الكتابة بلغته الخاصّة، وتساعد المعلّمة على رصد التّطورات اللّغوية والفكرية للطّالب.

إتّفقت هذه الدّراسات على حدّقول الباحث، مع الدّراسات الّتي قام بها كّل من السّويدي (1993)ودراسة بروكهارت(1994)، سيزيك وأخرون(1996)، البازوالمطوع(2001)، والجلاد (2007)لذين توصلوا إلى أن المعّلمين يستخدمون الإختبارات الكتابية لتقويم التعلّمات).عطية أحمد عفانة، (2011:169)

بناء على ما سبق من دراسات وبحوث تربوية في مجال التّقويم، فإنّ الباحث يركّز إهتماماته على معايير تقويم الوضعية الإدماجية في مادة اللغة العربية من خلال فحص مكتسبات المتعلّمين، في وضعيات تجريبية، تستدعي دمج كلّ المعارف والمهارات وإستثمارها في حلّ مشكل قابل للملاحظة والقياس. وعليه تصاغ إشكالية الدراسة على النحو التالي:

" هل يوجد إختلاف في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية في مادة اللغة العربية لدى أساتذة التّعليم الإبتدائي وفق المقاربة بالكفاءات؟"و تفرعت إلى التساؤلات التالية:

" 2-1هل توجد فروق بين أساتذة التّعليم الإبتدائي في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية في مادّة اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلمي؟"

" 3-1هل توجد فروق بين أساتذة التّعليم الإبتدائي في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية في مادّة اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغيّر الأقدمية؟"

فرضية الدراسة:

"توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادة اللغة العربية لدى أساتذة التّعليم الإبتدائي وفق المقاربة بالكفاءات"؟و تفرعت إلى الفرضيات الآتية:

" 2-1توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية في مادّة اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلمي"؟

"" 3-1توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية في مادّة اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغيّر الأقدمية"؟

منهج الدراسة:

يعتمد الباحث في دراسته لأساليب التقويم على المنهج الوصفي الإستدلالي وهو" كلّ إستقصاء ينصبّ على ظاهرة نفسية أو تربوية بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، وهو لا يقف عند وصف الظاهرة إنّما يحلّل ويفسّر ويقارن و4 يقيّم من أجل الوصول إلى تعميمات ذات معنى).خيري وآخرون، (157 :2008).

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على جمع عينة من إختبارات تحصيلية في مادة اللغة العربية، قوامها 100 إختبار، من أصل أساتذة التّعليم الإبتدائي، من مدارس حضرية وأخرى ريفية يختلفون في الجنس، والأقدمية، والمؤهل العلمي.

المفاهيم الإجرائية الأساسية للدراسة:

أساليب التّقويم:

(مؤشرات ومعايير يستند إليها الأستاذ في صياغة وضعية إدماجية، مع مراعاة شروط صياغتها) السند –التعليمة – المهمة (لغرض معرفة قدرة المتعلّم على إدماج المكتسبات النظرية والتطبيقية بهدف حل مشكل في حسني عبد الباري عصر 397 :999، بتصرّف).

الوضعية الإدماجية:

عائلة من الوضعيات التعلمية، مثيرة لسلوك المتعلم، تستدعي تجنيد كل القدرات المعرفية والمهاراتية لمعالجة مشكل أو إنجاز عمل قابل للقياس.

المقاربة بالكفاءات:

هي قدرات ومهارات تُترجم في شكل ممارسات هادفة، وسلوكات قابلة للملاحظة والقياس وفق معايير، يكفي أن يحقّق فيها المتعلّم الحدّ الأدنى من التّحكّم.

أستاذ التّعليم الابتدائي مورد بشري تُوكل إليه مهام تربوية، بيداغوجية، متحصّل على شهادة كفاءة مهنية ومؤهلات علمية، وله أقدمية تفوق الخمس (05) سنوات.

منهجية الدراسة التطبيقية:

طريقة إختيار العيّنة:

إعتمد الباحث في إختياره لأفراد العينة الأساسية، طريقة العينة العشوائية، بحيث تُرتّب العيّنة بشكل دوري ثمّ نحدّد طول الدّورة الّذي يساوي حاصل قسمة المجتمع على حجم العينة . (411/100=4)

نحدّد بعد ذلك عددا أقل من 10 وليكن 7 مثلا: أُختير بطريقة عشوائية (ثم نبدأ بالعدّ بإضافة طول الدّورة في كلّ مرّة إلى غاية إستكمال العينة عند العدد).403 خيري وناس، (198 :2008)

المجال المكاني والزماني للدراسة:

أجريت الدراسة الأساسية بالمدارس الإبتدائية لولاية سيدي بلعباس، حيث بلغت نسبة التغطية حوالي 75%أما المدة الزمنية فإستغرقت حوالي أربعة أشهر من 01/02/2013إلى.05/06/2013

أدوات البحث :إستمارة تحليل محتوى أسئلة إختبار التحصيل:

أداة البحث عبارة عن إستمارة تحليل مضمون إختبار التحصيل مادّة اللّغة العربية لدى أساتذة التّعليم الإبتدائي؛ تستهدف مستوى السّنة الثّالثة، والرّابعة، والخامسة إبتدائي، وهي شبكة أُعدت لتقويم الوضعية الإدماجية، من حيث الصياغة اللغوية والعلمية مع مراعاة شروط صياغتها طبقا للمعايير المحددة مسبقا.

وصف الآداة:

- البعد السّلوكي ويتضمّن بعد إنتاج النّص وفيه خمس (05) فقرات موزّعة حسب المعايير التّالية:

الوجاهة (التأويل السليم للوضعية)

1- يطلب منهم أن يعبّروا في صلب الموضوع مع مراعاة التعليمات.

الصّوابية (الإستعمال السليم لوسائل اللّغة)

2- يحدّد قواعد اللّغة المطلوب توظيفها في إنتاج النصّ.

الإنسجام (تناسق السرد)

3- يطلب من المتعلّم تنظيم الأفكار وفق سياق الأحداث.

الجودة والإتقان (معيار التميز)

4- يطلب منهم إنتاج نصّ يحترم فيه المتعلّم جودة الخطّ وتنظيم الورقة.

5- يطلب منهم طرح أفكار جديدة حول الموضوع أو إقتراح حلول.

الجدول رقم(01): يبيّن عدد فقرات المقياس .

الأبعاد	عدد الفقرات قبل الحذف	عدد الفقرات النهائية	الفقرة المحذوفة
الوضعية الإدماجية	ست(06)	خمس(05)	رقم02

طريقة تصحيح المقياس:

البدائل والأوزان:

إستعمل البّاحث ثلاثة بدائل هي:

يطابق تماما، نوعا ما، لايطابق إطلاقا وأمّا الأوزان فكانت على التّوالي: (00-01-02)

أقوى درجة للبديل الأوّل يطابق تماما (يليه البديل الثّاني) نوعا ما يطابق (بدرجة أقل، ثم البديل الثّالث) لا يطابق إطلاقا (بدرجة معدومة والّذي لم يظهر خلال تفريغ الإستمارة.)

الأداة الثانية:

إختبار تحصيلي في مادّة اللّغة وهو عبارة عن أسئلة موزّعة كمايلي:

1- **أسئلة البناء الفكري:** تقيس الفهم.

2- **أسئلة البناء اللّغوي** :تقيس القواع النّحوية والصّرفية والإملائية.

- **(الوضعية الإدماجية)** الظاهرة موضوع الدراسة(تقيس الكفاءات)

الأساليب الإحصائية:

- معامل برسون لحساب الإتّساق الدّاخلي.
- معامل الثبات ألفا كرونباخ.

النّسب المئوية

إختبار ت t-test

- تحليل التّباين (Anova) أحادي الإتجاه لدراسة الفروق بين متوسّطات أكثر من ثلاث مجموعات.
- إختبار شيفي للمقارنة البعدية، لمعرفة المجموعات الأكثر مساهمة في ظهور الفروق.

عرض النتائج:

بُعد الإنتاج

تنص الفرضية على ما يلي:

"توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم الإبتدائي في أساليب تقويم الوضعية الإدماجيةفي مادة اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى المؤهل العلمي".

الجدول رقم :(02) يبيّن نتائج الفرضية الأولى في بعد إنتاج النّص

Stat المؤهل العلمي	العدد	المتوسطات لحسابية	الإنحرافات المعيارية	قيمة ت	قيمةsig	مستوى الدلالة
أقل من بكالوريا	39	8,72	1,654	1.785	0.077	**0.05**
بكالوريا فأكثر	61	9,28	1,451			

يتّضح من الجدول أعلاه أن قيمة مستوى الدّلالة (0.077) أكبر من (0.05)

ومتوسطات حسابية متقاربة حيث بلغت في فئة الأقل من بكالوريا(8.72) وفي فئة بكالوريا فأكثر (9.28)كما أنّ الفئتين غير متجانستين من حيث العدد وعليه:

"لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم الإبتدائي في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية في جانب إنتاج النّص لمادّة اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلمي".

عرض نتائج الفرضية الثانية في بعد إنتاج النص(الوضعية الإدماجية)

الجدول رقم(03): يبيّن نتائج الفرضية الجزئية الثانية لمتغيّر الأقدمية

Stat البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	ddl	متوسط المربعات	f	مستوى الدلالة
بعد الفهم	بين المجموعات	1 ,509	02	0 ,755	1,168	0,315
	داخل المجموعات	62,681	97	0,646		
	الكلي	64,190	99			
بعد اللّغة	بين المجموعات	0,965	02	0,482	0,592	0,555
	داخل المجموعات	79,035	97	0,815		
	الكلي	80 ,00	99			
بعدإنتاج النّص	بين المجموعات	16.939	02	4,923	3.722	0,028
	داخل المجموعات	220.701	97	2.275		
	الكلي	237.640	99			
الأداة الكلّية	بين المجموعات	17.776	02	8.888	1.665	0.195
	داخل المجموعات	517.94	97	5.340		
	الكلي	535.710	99			

*دالة عند مستوى الدلالة(0.05) في بعد إنتاج النصّ.

يتّضح من الجدول أعلاه أن قيمة مستوى الدلالة في بعد إنتاج النص)الوضعية الإدماجية (قدّرت بـ (0,028)وهذا يعني أن القيمة المحسوبة أصغر من (0,05) وعليه:

" توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم الإبتدائي في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادة اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات يعزى إلى متغير الأقدمية".

الجدول رقم:(04) :يبيّن نتائج المقارنة البعدية للآداة الكلّية

المتغيرات الأبعاد	1-أكثر من5س وأقل من10س 2-10س فأكثر وأقل من20 س 3-20س فأكثر	1-أكثر من5س وأقل من10س 2-10س فأكثر وأقل من20 س 3-20س فأكثر	الفروق في المتوسطات	مستوى الدّلالة Sig
الدّرجة الكلّية	1	2 3	0.855 0.363	
	2	1 3	0. 855 1.218	
	3	1 2	0.363 1.218	**0.179**

نلاحظ من الجدول أعلاه أنّ الفروق في المتوسّطات بين المجموعتين الأولى والثّالثة يساوي (0.363)وتعني أنّه لا تكاد توجد فروق في الآداة الكلّية، بينما تدلّ القيمة الإحصائية على وجود فروق طفيفة في أحد أبعاد الآداة لم يصرّح بها البرنامج الإحصائيSPSS.

أمّا بالنسبة للفروق في المتوسطات بين المجموعتين الأولى والثّانية فقدّرت (0.855) وهذا يعني أنّ قية الفرق إرتفعت مقارنة بالقيمة الأولى ولم تظهر في البرنامج الإحصائي).(SPSS)

أمّا بالنسبة للفروق بين المجموعتين الثّانية والثّالثة فإرتفعت إلى مستوى أكبر قدّر ت بـ (1.218) ولقد أشار إليها البرنامج الإحصائي spss في بعد إنتاج النصّ.

بما أنّ قيمة sig للدّرجة الكلّية تساوي(0.179) وهي قيمة أكبر من مستوى الدّلالة (0.05) فإنّه:

"لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التّعليم الإبتدائي في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمآة اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير الأقدمية".

مناقشة نتائج الدراسة

متغير المؤهل العلمي:

"توجد فروق دالّة إحصائيا بين أساتذة التّعليم الإبتدائي في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادة اللغةوفق المقاربة بالكفاءات، تعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي".

توقّع الباحث وجود فروق وتفاوت بين أساتذة التعليم الإبتدائي في صياغتهم لأسئلة إنتاج النّص بحكم إختلافهم في المؤهلات العلمية وكذا التخصّص ومن البديهي أنّ حاملي شهادة ليسانس في تخصّص اللّغة وآدابها يتفوقون على زملائهم من تخصصات أخرى في صياغة أسئلة إنتاج النص. لكن النتائج تؤكّد على أنّه:

"لاتوجد فروق دالّة إحصائيا بين أساتذة التّعليم الإبتدائي في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادة اللغة وفق المقاربة بالكفاءات، تعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي".

يفسّر الباحث هذه النّتيجة على أن الأستاذ المؤهل أكاديميا يسعى دائما إلى البحث عن المعرفة وتجديد المعارف، بعكس الأساتذة الّذين لم يواصلوا دراساتهم الجامعية فإنّهم بحاجة إلى تكوين من أجل مسايرة المناهج والتّحكم في تطبيقها.

من هذا المنطلق توقّع الطّالب أنّه:

"توجد فروق دالّة إحصائيا بين أساتذة التعليم الإبتدائي في أساليب تقويم جانب إنتاج النصّ وفق المقاربة بالكفاءات، تعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي ".النّتائج أثبتت عكس ذلك، حينها يمكن تفسيرها على أنّ الأساتذة بإختلاف مؤهلاتهم تعوّدوا على صياغة أسئلة إنتاج النصّ)الوضعية الإدماجية (إنطلاقا من النّص)السند منذ مرحلة ما بعد الإستقلال وبالخاصّة عند صدور الأمرية35 المؤرّخة في 16 أبريل 1976 والّتي تنصّ على إصلاح المنضومة التربوية في الجزائر تنظيم وتسييرالتّعليم.

بحيث تلقوا تكوينا أكاديميا في هذا الإطار، فكانت النّتائج أنّه أغلب التّلاميذ أبدوا تفوقا في أسئلة الفهم واللّغة، لكنّهم عاجزون على التّعبير الإبداعي؛ لأنّ ما كان يُلّقّن للمتعلّمين إنّما هي تعلّمات مجزّأة، تستهدف وضعيات متناثرة جافّة غير مستوحاة من واقع المتعلّم؛ إلى أن تبنت المنظومة

التربوية إصلاحا تربويا لا يستهدف المعرفة في ذاتها، إنّما يستهدف آليات إكتساب المعرفة وتوظيفها في إطار التعلّمات الإندماجية، على ضوء التّدريس بالكفاءات؛ فأصبح من الضّروري تنظيم التعلّمات وتصنيفها إلى تعلّمات ظرفية لتقويم المعارف النّظرية وتعلّمات إدماجية لتقويم الكفاءات، الشّيئ الّذي أعطى صبغة علمية للإختبار التّحصيلي المستند إلى معايير دقيقة لتقييم تعابير التّلاميذ.

هذه المعايير التّوجيهية يستند إليها في صياغة أسئلة الإنتاج، وفي تقييم الكفاءات الختامية، فهي من مؤشرات تحكّم الأستاذ في بناء الإختبار، والواقع يبيّن أن جلّ الأساتذة يلتزمون بتطبيقها لكنّهم لا يتحكّمون في أجرأتها، وبالتّالي فأسئلة إنتاج النصّ التي يطرحها الأستاذ حاليا في الإختبارات، تكون إمّا نمطية تقيس الذّاكرة وتعتمد على الحشو المعرفي، وإمّا تقيس معارف ومهارات معا؛ وهذا يتوقّف على مهارة كلّ أستاذ وتكوينه الذّاتي وعلى مؤهلاته وخبرته المهنية .

بعد قراءة وفحص كلّ الأسئلة التي تقدّم بها الأساتذة في بعد إنتاج النصّ وأثناء تفريغها، إتّضح أنّ جلّها لا تستوفي شروط الوضعية الإدماجية) السّند، المهمّة، التعليمة (فلوحظ نوع من تناسي بعض المعايير والتّركيز فقط على معايير الحدّ الأدنى. التأويل السّليم للوضعية، سلامة إستعمال وسائل اللّغة (أمّا تعليمات معيار الإنسجام، ومعيار الجودة، فلاوجود لها في سياق الوضعية الإدماجية، إلّا في قليل من الإختبارات؛ فلا يزال الأساتذة يواجهون صعوبات في صياغة الوضعية الإدماجية.

هذا ما توصّلت إليه أغلال فاطمة الزهراء، (2006) في دراستها التي أجريت على معلّمي المدرسة الإبتدائية في صعوبات تقويم المتعلّمين، وكشفت نتائجها أنّ المعلّمين يعانون من صعوبات في التقويم، فهم يستعملون الأسئلة التي من المنتظر أن يجيب عليها المتعلّم .فكانت معظم الأسئلة تقيس قدرة الإسترجاع والتّذكّر كما هو عليه في التّقويم التّقليدي. نقلا عن مسعودي أمحمد، (2011: 173)

أمّا دراسة حلّوش، (2007) في تقويم تدريس التّعبير الكتابي في اللّغة العربية في الطّور الثّاني من التّعليم الأساسي، فإنّه يؤكّد فيها على الصعوبات التي تواجه الأساتذة في إدراكهم لمفهوم التعبير الكتابي، بناءا على ما توصّل إليه من نتائج الفرض القاضي:

"بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الممارسات الميدانية للمعلّمين في تدريس التعبير الكتابي والسّلوك التعليمي الفعّال الذي يؤدي إلى تنمية المهارات الفكرية واللّغوية اللّازمة لكفاءة التعبيرالكتابي".

"بحيث فسّر هذه الفروق بعدم الإدراك الدّقيق لدى الكثير من المعلّمين بأنّ عملية التّعبير الكتابي هي عمليّة كلّية ذات عمليّات صغرى متضمّنة تحت العمليّة الكلية".

"عدم الوعي بالطبيعة المركّبة لكفاءة التعبير الكتابي، فتحقّق هذه الكفاءة يستلزم تحقّق تفاعل جملة من المهارات اللّغوية والفكرية، التي تتطوّر بالممارسات، وليس بتراكم المعرفة عن طريق الحفظ".حلّوش، (2007: 135)

جلّ هذه التفسيرات تتّفق مع ما توصّلنا إليه من نتائج تؤكّد على نفي وجود فروق دالّة إحصائيا في أساليب تقويم جانب إنتاج النّص بالإتّجاه السّالب بمعنى أنّ الأساتذة يواجهون صعوبات في صياغة أسئلة جانب إنتاج النصّ من الإختبار، وبالتّالي يصعب عليهم تقويم نواتج التعلّم من تحصيل دراسي وكفاءات وميول وإتّجاهات ملمح الخروج على المدى البعيد.

قد يتوقّع الباحث وجود فروق بين الأساتذة في صياغة الوضعية الإدماجية تعزى إلى متغير الأقدمية والخبرة المهنية.

متغير الأقدمية:

"توجد فروق دالّة إحصائيا بين أساتذة التّعليم الإبتدائي في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادّة اللّغة العربية تعزى إلى متغيّر الأقدمية".

أسفرت النّتائج عن وجود فروق دالّة إحصائيا بين أساتذة التّعليم الإبتدائي في أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لمادّة اللّغة العربية تعزى إلى متغيّر الأقدمية لصالح المجموعة الثّالثة) أكثر من 20 سنة.

هذه الفئة أظهرت تفوقا كبيرا في صياغة أسئلةإنتاج النصّ وذلك من خلال إلتزامهم بتطبيق تعليمات الوضعية الإدماجية بحكم تمرّسهم على أسئلة التّعبير وإستفادهم من خبرتهم في مجال التّعبير الكتابي.

هذا من جهة ومن جهة أخرى إستفادوا من تكوين أكاديمي في إطار التّعليم عن بعد الذي جاء متزامنا مع التّدريس بالمقاربة بالكفاءات.

إنّ عنصر الإدماج في التعلّمات يعتبر من أساسيات تحقيق الكفاءة، فعلى الأستاذ في أسئلة الإختبار أن يستهدف الكفاءة المتوخّاة إنطلاقا من أسئلة الفهم، إلى أسئلة اللّغة، ثمّ أسئلة إنتاج النّص هذا ما لوحظ عند الأساتذة الّذين تفوق أقدميتهم المهنية 20 سنة.

بالتّالي يتحقّق التّرابط والتّكامل والإتّساق ما بين فقرات الوضعيات التّجريبية في إطار التعلّم الإدماجي.

هذه النّتائج تتّفق جزئيا من حيث الصّعوبات التي تواجه الأساتذة في إعداد أسئلة الإختبار وبالخاصّة في حصّة التعبير الكتابي، مع ما توصّل إليه الأستاذ حلّوش، 2007 في دراسته للسّلوك التّعليمي المرتبط بمجال التقويم والذي قال فيها أنّ:

"الآداء التّعليمي المتمثّل في عرض المعلّمين موضوعات لتعابير كتابية ذات علاقة بالواقع المعاش للمتعلّم، وتدريبهم على التّقويم الذّاتي، في عمومه متوسّط، بينما الأسئلة المطروحة في الإختبار)أسئلة إنتاج النصّ (تقيس معارف سبق وأن تعامل معها المتعلّم، مزيدا على ذلك أنّ السّلوك الّذي يُبديه أغلب المعلّمين بإختلاف أقدميتهم وخبراتهم تجاه أسئلة التّعبير الكتابي، وطريقة تصحيح ما أنتجه المتعلّم، ومستوى التكفّل بالأخطاء المرتكبة، يخالف بدرجة كبيرة ما هو متوقع بيداغوجيا القيام به في حصّة الإنتاج الكتابي، وحصّة التّصحيح، وفي مختلف الوضعيات التي تتطلّب تدخّلا مناسبا لتقويم كتابات المتعلّمين)" حلّوش، (141 :2007)

أُذكّر أنّ الدّراسة الّتي قام بها الأستاذ حلوش، (2007) كانت متزامنة مع نظام التّدريس بالكفاءات، وهي دراسة تقييمية لموضوع التّعبير الكتابي وفق التّدريس بالأهداف الإجرائية، وفي الوقت نفسه دراسة إستكشافية لمعرفة مدى تكيّف وتحكّم الأساتذة في المفاهيم البيداغوجية التي جاء بها الإصلاح.

يتفق الطالب البحث مع وجهة نظر الأستاذ فيما يخصّ السّلوك التّدريسي لأساتذة التّعليم الإبتدائي في حصة التّعبير، هو سلوك يستدعي توظيف ما تعلّمه المتعلّم في الحصص السّابقة ذات علاقة بالموضوع، والتي يعتمد فيها على التّعبير التلقائي، التعبير الموجّه وبناء الحوار، دراسة الصّيغ التعبيرية وتثبيتها، التعبير الكتابي، بمعنى ليس هناك إجتهاد وإبداع من قبل الأساتذة في موضوع أساليب تقويم اللّغة العربيةبكلّ مكوّناتها قراءة، كتابة، إملاء، صرف، نحو .إعراب.

كما أنّ دراسة الباحثة نسيمة ربيعة جعفري التي إعتمدت على الملاحظة وعلى طريقة تحليل الخطأ نجد فيها تأييدا لنتائج دراستنا مفادها: "أنّ المعلّمين في مستوى السّنة الرّابعة إبتدائي لا يتّبعون

طرائق تقويم تساعد على تحصيل المهارات اللّغوية، فهم لا يراقبون التّلاميذ أثناء التّصحيح الذّاتي، ويهملون كثيرا تصحيح االأخطاء الأساسية.

"تسيمة ربيعة جعفري، (2003 نقلا عن):حلوش، (141 :2007)

هذه التّراكمات من الأخطاء حسب إعتقادي تزيد من صعوبات تعلّم التّعبير الكتابي وبالتّالي يفقد المتعلم ثقته بنفسه ويعجز على التعبير عن مشاعره.

هذا ما أشار إليه وليد جابر (1991) في دراستة عن أسباب ضعف المتعلّمين في التّعبير الكتابي، "نتيجة لعدم متابعة المعلّمين لأعمال التّلاميذ التّعبيرية، وبخاصّة إهمال بعضهم تقويم موضوعات التّلاميذ الكتابية، والإكتفاء بالنّظر إليها أو وضع إشارة عليها، وفي ذلك ضرر.

فالتّلميذ المخطئ لا يتعرّف على خطئه فيصحّحه، وأمّا الّذي يصيب فلا يستطيع أن يحكم على صحّة إجابته). وليد جابر، (143 :1991نقلا عن) حلوش، (141 :2007)

لكنّ الواقع يبيّن أنّ مستوى أساتذة التّعليم الإبتدائي في تحسّن ملحوظ مقارنة بالسّنوات السّابقة لأنّهم يجدون في التّدريس بالمقاربة بالكفاءات مُتعة للأستاذ والتّلميذ وإستقلالية في البحث عن المعرفة، إلاّ أنّ حجم المعرفة والوضعيات التّعلمية تفوق مستوى المتعلّمين

توصيات الدراسة: يلخص الباحث توصيات دراسته فيما يلي:

- الإفادة من نتائج الدّراسة في تطوير البرامج الدّراسية وإعداد أساليب علمية لتقييم كفاءات المتعلّمين.
- تطوير برامج تدريس أساتذة التّعليم الإبتدائي في مادّة اللّغة مع التّركيز على الكفايات التّخصصية اللّازمة لهذه المرحلة الّتي تفي بالاحتياجات الفعلية لأساتذة التّعليم الابتدائي.
- عقد دورات تكوينية لصالح أساتذة التّعليم الإبتدائي والوقوف عند أهم نقاط الضّعف من أجل تنمية كفاءاتهم الشّخصية.
- مراعاة خصائص التّقويم الجيد عند إجراء عملية التّقويم والابتعاد عن الإرتجالية والعشوائية في بناء أسئلة الإختبار.
- إجراء تقويم مستمر للبرامج التّدريسية أثناء الخدمة وضمان إستجاباتها للإحتياجات الفعلية للأساتذة كمّا وكيفا.

قائمة المراجع:

1-وليد جابر(1991)، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن (ط3).

2-حسني عبد الباري عصر(1999)، قضايا في تعليم العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، -مصر.

3-حلوش مصطفى(2007)، دراسة تقويمية لعملية تدريس التعبير الكتابي في اللّغة العربية في الطور الثاني من التعليم الأساسي، مذكرة ماجستير-وهران، الجزائر.

4- خيري وناس وآخرون(2008)، تربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم عن بعدالجزائر)الإرسال)(3-2-1ط.3)

5- محمد عطية عفانة(2011)، واقع إستخدام معلمي اللّغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الإتجاهات الحديثة، مذكرة مجستير-غزة- فلسطين.

6- مسعودي أمحمد(2011)، صعوبات تقويم المتعلمين لدى معلمي المدرسة الإبتدائية، مذكرة ماجستير-وهران، الجزائر.

7- نسيمة ربيعة جعفري-(2003)الخطأ اللّغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية-مشكلات

8-و حلول، ديوان المطبوعات الجامعية-الجزائر.

9- غريب العربي(2002)، التقويم من أجل التعلّم، مذكرة ماجستير-وهران.

10- السّويدي وضحة علي(1993)، أساليب التقويم الشائعة الإستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر، مجلة التربية بقطر، 105، .85-67

11- Boubekeur benbouzid(2009) ,la reforme de l'Education en algerie ,casbah edition-Algerie

12- Xavier Rogiers(2006), l'approche par compétence dans l'école algérienne, ministère de l'education **nationale.**