الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبيّة
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة
كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربيّة

التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني.

رسالة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه (لـ م د) في الآداب واللّغة العربيّة

تخصص: لسانيات تعليميّة

إعداد الطالبة:
أحلام علية

إشراف الأستاذة الدكتورة:
فوزية دندوقة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
نعيمة سعدية	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
فوزية دندوقة	أستاذ (ة) محاضر (أ)	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
دليلة مزوز	أستاذ	جامعة باتنة	مناقشا
فطومة لحمادي	أستاذ	جامعة سوق أهراس	مناقشا
ليلى سهل	أستاذ	جامعة بسكرة	مناقشا
نورة بن حمزة	أستاذ (ة) محاضر (أ)	جامعة بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية: 2020/2019 م

الموافق لـ: 1441/1440 هـ

شكر وعرفان:

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه...

خالص الشكر والامتنان موجه للأستاذة المشرفة **دندوقة فوزية** صاحبة

الفضل على هذا البحث.

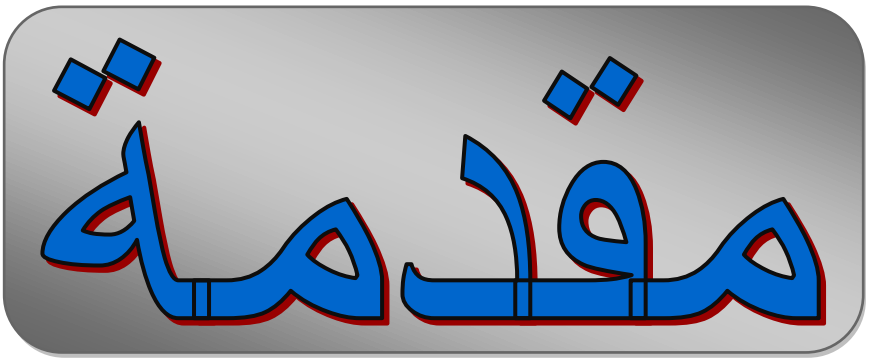
كما نتوجه بجزيل الشكر للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم

لتقييم هذا البحث وتقويمه.

دون أن ننسى الأساتذة الأفاضل الذين جمعتنا بهم رحلة طلب العلم

فلم يبخلوا علينا بكلمة نصح وتوجيه

أو مدّ يدّ العون والمساعدة في رحلة البحث الطويلة.


مقدمة

تعرف المنظومة التربوية الجزائرية انفتاحا غير عاديٍّ على المستجدات التربوية العالمية الحاصلة، وتتخذ لنفسها من ذلك مجالا حيويا لاستقبال جديد التصوّرات والأفكار التربوية، حريصة من خلال ذلك على توجيه قطاع التربية والتعليم نحو تبني نسقٍ من رؤى التجديد والتغيير، لكسب رهان التحسين والتطوير، على صعيد إنتاج الكفاءات الفردية والجماعية التي تلعب دورا فعّالا في الارتقاء بالمسار التنموي للأمّة الجزائريّة، على كافة المستويات: الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية....

ولأن هذا الأمر استدعى منها أن تكون حقلا لممارسة عديد المقاربات التعليمية عبر فترات زمنية متسارعة، فإن خياراتها الإصلاحية الأخيرة قد أفصحت عن أهمية الانتقال من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني، دعماً لمجال المسايرة والتماشي مع المتغيرات، وكان لها من وراء ذلك سياسة مناهضة للتوّجهات التقليدية التي وقعت فيها المقاربات السابقة، وتحديثٌ لنمط العمل بالمقاربة بالكفاءات وإضفاء الانسجام عليها، وتحيينٌ للمصطلحات والمفاهيم التعليمية، وتحديدٌ لنمط التدريس؛ إذ كانت تلوّح لما يعرف بالتدريس بالوضعيات، وتستنجد به في مساعيها الحثيثة نحو بناء وتنمية الكفاءات لدى المتعلّمين.

وتندرج الوضعيات التقويمية ضمن هذا الفضاء لتشكّل هي الأخرى جسراً يربط بين عملية التدريس والأهداف المتوّخاة منها، عندما تقوم على أهمية تحقيق التفاعل داخل الصف التعليمي، من خلال ما تعرضه من ضوابط منهجية أرادت منها مناهج الجيل الثاني تصحيح الآليات القاعدية لتقويم التعلّمات وطرائق التدريس، فكان التقويم في ضوء هذه المناهج محطة لإرساء الفعالية في صورتها الشمولية، من خلال تمكين المتعلّم من امتلاك الأدوات السليمة التي تعينه على تجاوز كل العقبات، ومواجهة كل التحديّات داخل المدرسة وخارجها، ولهذا كان لابد من أن نستشعر مدى تحقق تلك الفعالية ميدانيا، فجاء بحثنا موسوما بـ: "**التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني**".

و سنسعى من خلال الفصول والمباحث المتطرق إليها للإجابة عن الإشكالية الآتية:

ما موقع التقويم التربوي من تبني إصلاحات الجيل الثاني؟

وعن هذه الإشكالية تفرعت مجموعة من التساؤلات، تمثلت في:

ـما واقع التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني؟

_هل استطاعت إصلاحات الجيل الثاني _انطلاقا من إعطاء تصّور جديد لمفهوم التقويم_ تحديد أدوار الثنائية التعليمية (المتعلّم / المعلم) على الصعيدين: النظري والتطبيقي؟

_هل تمكّنت إصلاحات الجيل الثاني بمبادئها وأسسها من معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تمّ تحديدها في البرامج والمناهج السابقة؟

_هل تمكّن التقويم التربوي في ضوء مناهج الجيل الثاني من تحقيق الأهداف المنشودة في تعليمية اللغة العربية؟

أما عن دوافع اختيار هذا الموضوع فانتظمت كالآتي:

ـالكشف عن كثير من الحقائق التعليميّة الخاصة بالمنظومة التربوية الجزائرية، التي يجهلها الكثير منا.

_التعرّف على واقع إصلاحات الجيل الثاني.

_التقرب أكثر من الواقع العملي/ التعليمي، والبحث في الصعوبات التي يطرحها.

_الكشف عن خبايا متعلقة بموضوع التقويم التربوي لم تكشفها الدراسات السابقة، ولم تجعلها محطة أساسية للدراسة؛ إذ نجد من تلك الدراسات ما يكتفي ببيان الوضع التقويمي الجديد وإجراءاته الميدانية، دون أن يشير إلى مشاركة المعطيات الخارجية في رسم صورة واقع التقويم داخل المدرسة الجزائرية، التي تجتمع في ما يسمى بالفروق الفردية، ومن تلك الدراسات السابقة نذكر ما يأتي:

واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بولاية ميلة.

ولقد كان لهذا البحث جملة من الأهداف أجملناها في الآتي:

_الكشف عن واقع التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني.

_التعرف على الواقع العملي لعملية التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة.

_البحث في الصعوبات التي يطرحها الجانب التطبيقي للمفاهيم النظرية.

_تقديم مجموعة من التصورات البديلة والمقترحات الكفيلة بدعم مسار التحسين في قطاع التربية والتعليم.

ولما كان السعي نحو تحقيق تلك الأهداف منوطا بانتهاج منهج للدراسة، جاء المنهج الوصفي التحليلي كدليل عملي في الجانب النظري من الدراسة، الذي ستعزم فيه الباحثة على ضبط التحديد النظري والإجرائي للدراسة، على أن يأتي منهج تحليل المحتوى كوسيلة لدعم مسار البحث في هذا الموضوع؛ من خلال الاعتماد عليه في الجانب التطبيقي الأول من الدراسة، أما اعتماد المنهج الإحصائي فسيكون حضوره مبنيا على تعزيز الدراسة التطبيقية الأولى بآلية جديدة، لضبط النسب المئوية المتعلقة بتحليل المحتوى، حتى يسهل التعليق عليها بعد ذلك، كما أنه سيكون حاضرا كدليل عملي في الدراسة التطبيقية الثانية، مدعوما دائما بآلية التحليل في التعليق على الإحصائيات المتوصل إليها.

وفي إطار الإحاطة بحدود موضوع الدراسة وأساسياته ستقوم الباحثة بحصر خطة البحث في مجموعة من التقسيمات كانت كالآتي:

_مقدمة: ستتناول الإشكال المطروح ومجموعة التساؤلات التي تفرعت عنه، كما ستعنى بتناول أسباب اختيار الموضوع والأهداف المتوّخاة منه، والمنهج المتبع في الدراسة النظرية والتطبيقية، إضافة إلى الخطة المعتمدة في بناء هيكل الدراسة، وأهم المصادر والمراجع المعتمدة، والصعوبات التي ستواجه عملية إنجاز هذا البحث.

_فصل أول: عُنوِن ب: الحدود النظرية للبحث، وقسم إلى مبحثين اثنين؛ سيتناول المبحث الأول منه مصطلحي التقويم والتربية من حيث المفهوم والأنواع والخصائص والأساليب والوظائف والمعالم، أما المبحث الثاني من هذا الفصل فسيكون فيه ضبط لمفهومي المرحلة المتوسطة وإصلاحات الجيل الثاني، وعرض للأهداف الخاصة بهما، إضافة إلى المفاهيم الأساسية والإجراءات المعتمدة في هذه الإصلاحات.

_فصلٌ ثانٍ: سيخصص لإجراء الدراسة التطبيقية الأولى؛ والمتمثلة في تحليل محتوى

نماذج اختبارات اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط، بناء على مقاربتها لمجموعة من المعايير والضوابط الضمنيّة والشكلية التي تحكم التقويم الجيّد.

_فصلٌ ثالث: سيكون ميدانا للدراسة التطبيقية الثانية التي سترتكز على إجراء المعاينة الميدانية استنادا إلى أداة الاستبيان، وتحليل المعطيات التي توصلت إليها.

_خاتمة ستجمع كل النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال الدراسة النظرية والتطبيقية، وفي الأخير سيتم عرض جملة من التوصيات والمقترحات والبدائل من أجل الإفادة والاستفادة.

ولقد كان لهذا البحث زادٌ مرجعي انبنى على مجموعة من المصادر والمراجع، أهمها: الوثائق التربوية (المنهاج، والدليل، والوثيقة المرافقة) للتعليم المتوسط، كيف نفهم الجيل الثاني لزينب بن يونس، بيداغوجية التقويم لمحمد مغزي بخوش، القياس والتقويم _بناء وتقنين المقاييس لعادل محمد العدل، القياس والتقويم المدرسي والتربوي لإبراهيم إبراهيم أبو عقيل، وكفاءات الأداء التدريسي لعلي راشد.

وقد اعترض طريق هذا البحث جملة من الصعوبات تمثلت في:

_ قلة المراجع المتخصصة في إصلاحات الجيل الثاني، وخاصة البحوث الميدانية فيه.

_صعوبة الربط بين ما ورد في الوثائق التربوية وما هو معمول به ميدانيا.

_عدم قبول الزيارة الميدانية عند كثير من مديري المؤسسات التعليمية.

_صعوبة توزيع الاستبيان وجمعه.

وبالرغم من تلك الصعوبات إلا أنّ البحث في هذا الموضوع سيكون محفزا لمواصلة الدرب، والتسليم بأهمية الوقوف على مجموعة من الجوانب الميدانية الهامة، خصوصا تلك المتعلقة بالمتعلّم؛ والتي تبرز مأساوية وضعه داخل المدرسة الجزائرية في ظل الفوضوية في الاختيار، وعدم الرسو على مقاربة تعليمية جديرة بإنتاج كفاءات فردية وجماعية حقيقية، تساهم وبشكل فعّال في أداء المهام المنوطة بها على الصعيد الوطني.

وفي الختام نتوجه بالشكر الجزيل إلى **الأستاذة المشرفة فوزية دندوقة** على ما قدمته

من تصويبات وتوجيهات لهذا البحث حتى يخرج بهذه الصورة.

الفصل الأول: الحدود النظرية للبحث

المبحث الأول: التقويم التربوي.

_أولا: التقويم

_ثانيا: التربية

المبحث الثاني: المرحلة المتوسطة وتبني إصلاحات الجيل الثاني.

_أولا: المرحلة المتوسطة

_ ثانيا: إصلاحات الجيل الثاني

يعدّ التحديد النظري للكلمات المفاتيح في أيّ منجزٍ علمي انطلاقة واعدة تهدف إلى كشف الستار عن ملابساته، وتقديم تصوّرات واضحة عن محاوره التي ينبغي أن يسير وفقها، حتى لا يذود عن موضوعه الأصل، لذلك كان لابد على كل باحث مهتم أن يقف عند هذه الخطوة؛ لتكون أولى خطواته في إنجاز بحثه العلمي، فلقد غدت شرطا مهما من شروط نجاح الباحث في تقديم تصوّر عام عن موضوع بحثه من خلال تحديد وتوجيه رؤيته الوجهة السديدة، وقد ارتأينا بناء على هذا أن نُفصِح عن جملة من المُحدِدات التي نراها قِوام هذا البحث العلمي، وشرطا من شروط سيرورته.

المبحث الأول: التقويم التربوي

أولا_ التقويم:

1_ تعريف التقويم:

أ_ لغة:

يأخذ التقويم مفهومه اللغوي من المادة اللغوية **(ق و م)**، ولقد جاء في "**لسان العرب**" لابن منظور ما في أصله الاشتقاق بالتحويل والزيادة للمادة اللغوية **(ق و م)**، فنجد:

"الاستقامة: الاعْتِدال(...)، يُقالُ اسْتقامَ له الأمرُ، وقوله تعالى: فاستقيموا إليه في التوّجُهِ إليه دون الآلهة، وقامَ الشَيء واسْتقامَ: اعْتدَلَ واسْتوى (...)، أقمتُ الشيء فقوَّمْتُه فقامَ بمعنى: اسْتقام (...)، واسْتقامَ الشِعْرُ: اتَّزَنَ. وقَوَّمَ دَرْأَهُ: أَزالَ عِوَجه (...)، والاسْتقامة: التَقْويم"[1].

نلاحظ إذاً في لسان العرب لابن منظور أنّ لفظة التقويم تشكِّل إحدى الاشتقاقات المتفرعة عن الأصل **(ق و م)**، وهي ذات دلالات عديدة تنضوي كلّها تحت معنى الاستواء والاتِّزان.

وإن ذهبنا إلى معجم "**تاج العروس**" فإننا لا نجد فيه اختلافا هو الآخر بين المعاني والمدلولات التي تتأصل في كثير من الاشتقاقات لتُحيلُ إلى المعنى الواحد، ومنه نجد: "قويمُ وقَوّامٌ كَشَدَّاد أي: حَسَنُ القامَةِ، والقِيمَة بالكَسْرِ واحدةُ القِيَمِ: وهو ثَمنُ الشيء

[1] _ ابن منظور أبو الفضل جمال الدين بن مكرم الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، (دت)، المجلد12، ط1، مادة (ق و م)، ص498 وما بعدها.

بالتقويم، وأصله الواو لأنه يَقومُ مَقامَ الشيء، ويُقال: مَا لَهُ قِيمَةٌ إذا لم يدُمْ على شيء ولم يَثْبُت، وقوَّمتُ السِلْعَة تقْويمًا (...) والصواب اسْتَقَمْتُها (ثَمَّنْتُها) أي: قدَّرْتُها، واسْتَقامَ الأمْرُ: اعْتَدَلَ، وهذا قد تقدّم فهو تَكْرار، وهو مُطاوِعُ أقامَهُ وقَوَّمهُ، وقوَّمْتُه: عدَّلْتُه، فهو قويمٌ ومستقيم، ويقال: رمْحٌ قويمٌ، وقَوامٌ قويمٌ أي: مستقيمٌ "[1].

وبعد الوقوف على تحديد المفهوم اللغوي للتقويم استنادا إلى ما ورد في معجمي **لسان العرب وتاج العروس** في مادة **(ق و م)** نستنتج أن الدلالة المعجمية لمصطلح التقويم تتمحور حول شيء من الثبات، عندما تُحيل إلى كل فعل يأتي في سياق تسوية الاعوجاج وتنحيته، فيكون التقويم بمعناه اللغوي بناءً على ذلك مستندا إلى فكرة جوهرية مفادها أنّ الاعتدال والاتِّزان هما الأصل في قيام الأفعال والأعمال، ومنهما تتحدد قيمة الفعل والعمل؛ فيُزَكَّى ما في قِوامه الاستقامة ويُسَوى ما في هيئته الاعوجاج، وفي كليهما يتضح المعنى اللغوي العام للتقويم، فيكون الجمع بين تحديد قيمة الشيء أو الفعل وبين جهود الإصلاح والتعديل من أساسيات التشكيل الدلالي لمصطلح التقويم.

ب_اصطلاحا:

من المعروف أنّ التعدد والاختلاف ميزة تتماشى والتخطيط لبيان الرؤى وتوجهاتها، بناء على مجموعة من الأنساق المتنوّعة التي تجسد طريق الباحث في تحديده للمفاهيم المختلفة، ومن هنا كان للتقويم في الاصطلاح تعريفات عدّة، تعددت بتعدد رؤى وتخصصات كل باحث، فنجد منها ما يحيط بهذا المصطلح من ناحية تربوية عندما يتعلق الأمر بتلك العملية التي يهدف التربويّ من ورائها إلى تبيان أوجه القصور في فعل التعلّم، والبحث في سبل تجاوز ذلك القصور في مراحل لاحقة، ومنها ما يرى في التقويم عملية تتداخل فيها جملة من المؤشرات النفسية التي تحيل إلى معرفة أسباب العجز في بناء المركبات التعلّمية، وآخر يرى فيه عملية تصاحب كل مراحل الحياة، فلا يقتصر على مرحلة التعليم فحسب.

ونحن إن حاولنا التفصيل في كل توجه من تلك التوّجهات سنشير في بادئ الأمر إلى أنّ التقويم بمعناه الاصطلاحي يستند إلى تلك المعاني اللغوية، التي تناثرت في كثير من

[1] _ الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: إبراهيم الترزي، ج33، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي للطبع، الكويت، ط1، 2000، ص312.

المعاجم لتُجمِل دلالات مختلف الاشتقاقات الخاصة بهذا المصطلح في دلالة عامة أكبر من تلك في شموليتها، فكان التقويم في الاصطلاح بناء على ذلك "عبارة عن وزْنٍ للأمور أو تقديرٍ لها، أو الحكم على قيمتها"[1]، دون الاقتصار على مجال معين، فتكون العملية التقويمية بذلك أكثر شمولية في سياستها المنتهجة لتثمين أي أمر بعد إخضاعه لجملة من الشروط التي تفضي إلى إعطاء تقدير عام له، سواء كان هذا التقدير بالإيجاب أو بالسلب، وفي هذا التعريف خصوصية جوهرية تُمْلي علينا ضرورة إتِّباع منهج معيّن يخص التقويم بشمولية التوظيف، فيغدو في ضوء ذلك عملية تصاحب مختلف الأمور والقضايا دون حصرها في بوتقة متفردة.

ويعرَّف التقويم أيضا على أنّه "مجموع الإجراءات التي يتمّ بواسطتها جمع بيانات أو ملاحظات خاصة بفردٍ أو مشروعٍ أو مادة معينة، يتمّ دراستها (أي تلك البيانات) بأسلوب عِلمي للتأكدِّ من مدى تحقيق الأهداف الموجودة واتّخاذ القرارات المناسبة"[2]، وفي هذا التعريف رؤية لا تختلف كثيرا عن سابقتها في ربط العملية التقويمية بجملة من الإجراءات والشروط التي تحيل إلى تحديد مواطن التقدير والتثمين، انطلاقا من أولوية قُربها من الأهداف المسطرة، إلا أنّ الطفرة هنا تكمن في ربط هذه العملية بمحاولات تصحيح القصور المُلاحَظ.

وغير بعيد عن ذلك يعرَّف التقويم على أنّه "مسارُ يتمثّل في جمع معلومات، ومراقبة التوافق بين تلك المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المستهدفة، وذلك لاتّخاذ قرار مؤسَّس"[3]، يقف عند ضرورة تمحيص ما تمّ التوصل إليه من ملاحظات، وذلك عن طريق ربطها بمجموعة من المعايير التقويمية التي تجعلنا ندرك في موقف ما نقاط الاختلاف والتوافق بين ما تمّ ملاحظته وبين ما سُطِرَّ من أهداف.

---

[1] _ عمر لعويرة، علم النفس التربوي، مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر، (دط)، 2017، ص205.

[2] _ طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية"_في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، (دط)، 2015، ص77.

[3] _ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات_ الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، (دط)، 2005، ص13.

والتقويم بمفهوم آخر "عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية، يُحَدَّدُ خلالها تَعَرُّف أسباب الضعف، وتوضيح العلاج لوضع الحلول المناسبة، للتغلّب على نواحي الضعف والإفادة من نواحي القوّة لتمثيل الوقاية في العمل على تدارك الأخطاء"[1]، ومن هنا يتضح أنّ التقويم عملية يهدف المُقوِّم من خلالها إلى جمع معلومات تتعلّق بعملٍ ما، مع السعي نحو بيان أوجه الضعف والقصور فيه ليتمّ تحديد أساليب العلاج بعد ذلك.

وللتقويم من وجهة تربوية تعريفات عدّة تتقاطع كلّها في الإشارة إلى تلك العملية التي تصاحب مختلف الممارسات التعليمية لتضفي عليها طابع الحيوية والنشاط، حينما تركز على ضرورة الكشف عن معوِّقات التواصل المعرفي بين المعلم والمتعلّم، والبحث في سبل القضاء عليها حتى تكون الممارسة التعليمية أكثر فعالية.

فالتقويم هو "وسيلة للحكم على فاعليّة العملية التعليمية واستراتيجياتها العامة للتغيير التربوي، من أجل التطوير والتحسين، ويقوم التقويم بدور فعّال في العملية التعليميّة، فيساعد على تشخيص العقبات والمشكلات التعليمية، ثمّ يقدِّم الحلول المناسبة لها، ويساعد على مدى تحقيق الخُطّة التعليمية للأهداف الخاصة بها، في كل مرحلة، والسعي لإصلاحها بهدف تحقيق النَماء الشامل في الشخصية"[2]، و ليساعد المتعلّم على أن يصبح أكثر منهجية في سعيه نحو بناء المعرفة، فيكون حريصا على أن تكون أخطاؤه في مرحلة ما دافعا لاجتنابها في مراحل لاحقة.

والتقويم بمفهوم تربوي آخر "مسعى نسقي يهدف إلى تحديد المستوى الذي بَلَغَهُ التلميذ في تعلُّمِه، وذلك بالنسبة إلى مقياسٍ مِثل أهداف المنهاج"[3]، بمعنى أنّ قياس مدى قرب المتعلّم أو التلميذ من تحقيق الأهداف الخاصة بالمنهاج أو بالحصة التعليمية، أو بمرحلة تعليمية معينة وغيرها يشكّل ركيزة من ركائز قيام العملية التقويمية التي تهدف من وراء ذلك إلى تقديم مقترحات بغية التجديد والتطوير في العملية التعليمية، وبناء على ذلك يكون التقويم إصداراً للحُكم على ما بلغناه من أهداف تعليمية، ووقوفاً على نقاط الضعف

---

[1] _ يوسف خليل مارون، الوسط المدرسي_بيئة ريادية للتعلّم والتعليم (بحسب النظام التعليمي الجديد)، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 2015، ص216_217.

[2] _المرجع نفسه، ص217.

[3] _ عبد القادر أمير وإسماعيل إلمان، المعالجة البيداغوجية _درس تكويني، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، (دط)، ديسمبر 2008، ص76.

ونقاط القوّة في محاولةٍ للتغلب على نقاط الضعف، وتحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل وتحسين عملية التدريس[1].

ويمكن أن نشير في هذا السياق إلى أنّ التقويم عملية لا تقتصر على قياس التعلّمات ومدى مقاربتها للأهداف المسطرة فقط، بل تتعدّى ذلك إلى التبصر في مضامين المناهج التربوية وأسس بنائها، وشروط استيفائها لمستجدات الواقع، كما أنّها تبحث في دور المعلم داخل العملية التعليمية وتسعى من خلال كثير من الأحكام إلى تحسين دوره، ومن هنا فالتقويم عملية "تستند على مُسَلَمَةٍ مفادها أنّ العملية التربوية عملية منظمة ومتتابعة ومتسلسلة، تهدف إلى التأكد مما تحقق من أهداف، وتزويد المعلم ببيانات عن أدائه بهدف تحسين إجراءات تدريسه وتطوير تعلّم تلاميذه"[2]، إذاً فالعملية التقويمية تتميز بالشمولية في إحاطتها بمختلف مُرَكّبات العملية التعليمية/التربوية، فخيار التجديد والتطوير في كل تلك المركبات يستند وبشكل رئيس على مختلف النتائج والأحكام التي هي قِوام العملية التقويمية.

والتقويم بمفهومه التربوي العام يستند إلى جملة من الاعتبارات الهامة التي تجعل منه[3]:

1_ أداة لاختبار قيمة وفعالية ما نُعَلِّمُه، وكيف نُعَلِّم؟ وبأيّة وسيلة.

2_ وسيلة لتصحيح هذا التعليم وتوجيهه وتحسينه على ضوء ما لوحِظ من ثغرات.

3_ إجراء لاتخاذ قرارات تربوية عادلة ودقيقة بخصوص مسار العمل التربوي.

وعليه فإنّ التقويم عملية يتمّ العمل فيها على إرشاد الدور الفعلي للعملية التعليمية وتوجيهه الوجهة الصحيحة، بناء على تلك الأحكام والنتائج التي كانت حوصلة الملاحظة والمراقبة لأركان الفعل التعليمي/ التربوي، ومن هنا يمكن القول بأنّ التقويم "لا يتعلّق بنتائج المتعلّم فقط، بل يمتدّ إلى تقويم الوسائل التعليمية التي تُسْتَعْمَل، وكذا الطرائق

---

[1] _ينظر: على راشد، كفايات الأداء التدريسي، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2013، ص177.

[2] _ المرجع نفسه، ص ن.

[3] _ محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف _أسسه وتطبيقاته، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، (دط)، (دت)، ص91.

والأنشطة والمحتويات، بل حتى وسائل وأدوات التقويم نفسها"[1].

والتقويم من هذه الزاوية هو أكثر العمليات التربوية فعالية؛ لأنه يشمل كل جوانب العملية التعليمية/التربوية، ويجعل منها محط اهتماماته، ومركزا في بناء قواعده وأسسه، ومنها يخلص إلى دواعي التجديد والإصلاح في النظام التعليمي/ التربوي وفقا لمعايير خاصة تحدد ملامح التآلف والاختلاف في الممارسات التربوية.

ويخرج التقويم بمفهومه التربوي من التوّجه التقليدي الذي يرى في الممارسات التقويمية مجرد أحكام يكون الهدف منها تخصيص المتعلّم بنتيجة النجاح أو الرسوب في مختلف المراحل التعليمية، إذ "لم تعد تلك الممارسات التقويمية _في كثير من الأحيان_ تتماشى والمتطلّبات الراهنة والمستقبلية للتعليم واحتياجاته المتغيّرة، بل إنّ الأداء الوظيفي للمتعلّم أصبح يتطلب منه اكتساب معلومات جديدة وبطرق ذاتية، يوظفها في حل مشكلات متعدّدة غير منظورة في حينها، أداءً وظيفيا يحتاج إلى متعلّم يستطيع أن يكيِّف سلوكه، وينظِّم تفكيره ذاتيا، ويقدر على التواصل والتعاون مع الآخرين"[2].

إنّ التقويم الحديث هو البحث في سبل تطوير أداء المتعلّم معرفيا ومنهجيا، وتفعيل دوره داخل العملية التعليمية وخارجها، فهو "يركِّز على أداء المتعلّم، وكفاءاته، وفهمه، وتنظيمه لبنيته المعرفية، وهو ما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعدّدة مثل ملاحظة أداء المتعلّم ونقد مشروعاته ونِتاجاتِه وعُروضِه ومَلَفَ أعماله، حتى يتّسِع نِطاق المعلومات التي يتمّ جمعها عن المتعلّم، وتوظيف هذه المعلومات في تقويم أساليب تفكيره ونمط أدائه وتوثيق تعلّمه، وتَعرُّفِ جوانب قُوَّتِه وضعفه"[3]، كل هذه الإجراءات تلخص مفهوم التقويم في تلك الآلية التربوية التي يسعى التربويون من خلالها إلى الإحاطة بوصف دقيق للممارسات التعليمية ومعرقلات سيرها السليم، خصوصا تلك التي تتعلق باكتساب المتعلّم للمعارف، حتى يتمّ بعد ذلك انتهاج سياسة إصلاحية.

وفي الأخير يمكن القول إنّ مجمل التعريفات التي خُصَّت بالتقويم لتبحث في مفهومه وماهيته قد تقاطعت في رأي واحد يحصر التفكير في أنّ التقويم عملية تختص ببيان

---

[1] _ محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف _أسسه وتطبيقاته، ص 91.

[2] _ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات_ الأبعاد والمتطلبات، ص40.

[3] _ المرجع نفسه ، ص ن.

أوجه القوّة والضعف في أي منجز بغية التحسين والتطوير، وهو في التربية لا يأخذ معنىً مغايرا حين يشير إلى تلك العملية التي يكون الهدف من ورائها كشف الخلل الذي يعيق السير الحسن للعملية التعليمية بكل مركباتها، والبحث في سبل علاجه وتنحيته.

2_ أنواع التقويم:

إنّ التعدد المفهومي للتقويم انعكس بصورة جليّة على تحديد أنواعه، فبات الاختلاف يشوب تصنيفه بناء على مجموعة من الاعتبارات التي كانت محل اختلاف هي الأخرى بين المختصين في هذا المجال، ويمكن إجمال تلك الاعتبارات والتصنيفات في ما يأتي[1]:

_ **الشمولية:** وحسبها يصنف التقويم إلى تقويم كلّي وتقويم جزئي.

_ **زمن الإجراء:** ويصنف فيه التقويم إلى تقويم تمهيدي، وتقويم بنائي، وتقويم نهائي.

_ **الشكليّة المنهجية:** وفيها يصنف التقويم إلى التقويم الرسمي (المنهجي) والتقويم غير الرسمي (غير المنهجي).

_ **وفق المعلومات والبيانات:** ويصنف التقويم بناء على ذلك إلى تقويم كمي وتقويم نوعي.

_ **وفق الموقف من الأهداف:** ويصنف التقويم فيه إلى تقويم معتمد على الأهداف وتقويم غير معتمد على الأهداف.

وفي ضوء وجود كل هذه التصنيفات يبقى علينا أن نشير إلى أنّ التصنيف الأكثر شيوعا في الدراسات والبحوث التربوية هو التصنيف على اعتبار زمن الإجراء، فيكون للتقويم بناء على ذلك ثلاثة أنواع وهي: التقويم التشخيصي (التمهيدي)، والتقويم البنائي (التكويني أو التطوّري)، والتقويم النهائي أو الختامي، ويختص هذا التصنيف بكل الإجراءات التعليمية التي تكون الغاية منها تحسين وتفعيل عملية التعلّم، بناء على استجابة المتعلّم لجملة المثيرات التعليمية التي يتعرض لها داخل العملية التعليمية.

وللخوض في الحديث عن أنواع التقويم سنركز في حديثنا هذا على التصنيف المتداول والذي يخص المتعلّم بالعمليات التقويمية، وتتمثل أنواع التقويم بناء على هذا التصنيف في

---

[1]_ ينظر: ماهر إسماعيل إبراهيم الجعفري، نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقويمه، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016 ص103_104.

ما يأتي:

أ_ التقويم التشخيصي:

ويطلق عليه أيضا التقويم التمهيدي أو الأوّلي، وهو "يعني تقويم المكتسبات القبلية ومعرفة نقاط الضعف التي تكون مجرد كلمات يسهل تجاوزها، أو أنّها تشكِّل حاجزا حقيقيا يتطلّب حصرا وصياغة أهدافٍ لتجاوزه، وضمان انطلاق الفعل التعلّمي بشكل صحيح"[1]، إذًا فالتقويم التشخيصي عملية تصاحب الممارسات التعليمية، لتكون دليلها في استمرارية تحقيق أفعال التعلّم بعد إدراك أوجه القصور في التعلّمات السابقة، والعمل على تداركها في مراحل لاحقة.

ويأتي هذا المفهوم من التركيز على خاصية التشخيص التي تعني "التعرّف على مكتسبات المتعلّم، ثمّ تحديد نقطة انطلاق التعلّم الجديد، أي فحص مستوى الأهداف الضرورية المتوفرة لدى المتمدرسين، والتي تسمح لهم بمتابعة التعلّمات المنتظرة"[2]، فلا يمكن أن نؤسس لفعل تعليمي جديد في ظل غياب أحكام خاصة بما تمّ تعلّمه سابقا.

ويمكن أن نشير إلى أنّ الهدف من التقويم التشخيصي هو الكشف عن[3]:

_ مدى التحكم في التعلّمات، أو توفر القدرات والكفاءات الضرورية، المحدِدَة لبداية التعلّم الجديد.

_ كيفية تنظيم أفواج متجانسة، وفق مميزات مرجعية (الاهتمام بالموضوع، وقوّة الدافعية المجندة لإنجاز المهمة)، أو متغيرات مرتبطة بإستراتيجية أو نمط تعلّم معيّن.

وفي تلك الأهداف غاية واضحة تتمحور في محاولات جادّة لتحسين عملية التعلّم وذلك من خلال الحرص على متابعة حصول التعلّمات، وفق ما سُطر من أهداف تربوية، وفي الغالب تكون تلك المتابعة لازمة من لوازم بناء التعلّمات، فيأتي العمل بها كعتبة لولوج تعلّمات جديدة، حتى يتحقق التكامل المعرفي الذي هو ركيزة العملية التربوية/ التعليمية الحديثة.

---

[1] _ طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية" في التعليم الابتدائي والمتوسط، ص77.

[2] _ محمد مغزي بخوش، بيداغوجية التقويم، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، (دط)، 2016، ص16.

[3] _ المرجع نفسه، ص17.

ويعرّف التقويم التشخيصي أيضا على أنّه "إجراء نقوم به في بداية سنة دراسية، أو محور (مجموعة دروس)، أو درس، أو جزء من درس، حتى نتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبيّن لنا مدى تحكم التلميذ في المكتسبات القبلية (قدرات_ مهارات_ معارف) والتي يستند عليها تدريس معطيات جديدة"[1]، وبناء على هذا التعريف يمكن اعتبار التقويم التشخيصي أداة من أدوات التجديد في قيام التعلّمات، فهو يشكل موقفا تعليميا مخالفا للممارسات التعليمية التقليدية القائمة على مبدأ تزويد المتعلمين بجملة من المعارف والمعلومات، دون أن تكون هنالك محاولات للبحث في مدى تحقق تلك المعارف والمعلومات في أذهان المتعلّمين، فيكون التعلّم بناء على ذلك تراكميا لا فائدة ترجى منه.

ويمكن أن نلخص كل تلك التعريفات بالقول إنّ التقويم التشخيصي هو أحد المركبات التعليمية، التي يُتوَّخى منها تحقيق تكامل معرفي مؤَسَس، يبتعد عن الممارسات التقليدية للعمليات التقويمية، فيُحدِد بناء على هذه الرؤية الجديدة مميزات التوجه المنهجي للعملية التعليمية، فيكون التشخيص المبكر لأداءات المتعلّم المعرفية والبحث في نقاط عجزها وسبل علاجها وتجاوزها في مراحل لاحقة أهم سمة في هذا التوجه الجديد.

ب_ التقويم البنائي (التكويني أو التطوّري):

ولقد سُميّ بذلك لأنه أكثر من أن يكون ممارسة تقويمية تقف عند موقف تعليمي معيّن، لتحدد مواطن القصور فيه، وتبحث في أساليب علاجه، بل تتجاوز ذلك إلى أن تكون ممارسة دائمة تشارك السير المتواصل لأفعال التعلّم، والتقويم البنائي هو "الذي يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر، ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلّم، وهو يبدأ مع بداية التعلّم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية، ومن الأساليب التي يستخدمها المعلم فيه ما يلي: المناقشة الصفيّة_ ملاحظة أداء الطالب_ الواجبات المنزلية ومتابعتها_ التوجيهات والإرشادات_ حصص التقوية"[2].

كل هذه الأساليب هي بمثابة إجراءات تشخيصية لجوانب القصور المتشعبة في كثير من التعلّمات، حتى يسهل بعد ذلك حصول تعلّمات جديدة بناء على ما تمّ تعلّمه سابقا،

[1]_ محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف_أسسه وتطبيقاته، ص96.

[2]_عادل محمد العدل، القياس والتقويم_بناء وتقنين المقاييس، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2015، ص41.

والتقويم البنائي يعني أيضا "استخدام التقويم المنظَم في عملية بناء المنهج، في التدريس وفي التعليم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث، وحيث إنّ التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها"[1].

إذًا فالتقويم البنائي يستمد تشكل مفهومه من تلك الرؤية المستحدثة للعملية التعليمية، والتي ترى أهمية التكامل بين مختلف التعلّمات، بناء على منهجية يتعوّدها كل من المعلم والمتعلّم في ممارسة الفعل التعليمي/ التعلّمي، حين يكون البناء أحد الخواص الرئيسة في تمظهر تلك الممارسات، ولا ننسى أنّ نتائج هذا النوع من التقويم تشكل محطة مهمة في إعادة هيكلة المناهج التربوية وفقا لمقتضيات التحسين والتطوير.

ويمكن أن نجمل الأهداف المتوّخاة من إشراك التقويم البنائي في العملية التعليمية/ التعلّمية في ما يأتي[2]:

_ توجيه تعلّم الطلبة في الاتجاه المرغوب فيه.

_ تحديد جوانب القوّة والضعف لدى الطلبة، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها، وتعزيز جوانب القوّة.

_ تعريف المتعلّم بنتائج تعلّمه، وإعطاؤُه فكرة واضحة عن أدائه.

_ إثارة دافعية المتعلّم للتعلّم والاستمرار فيه.

ومما تقدّم يمكن حصر تلك المفاهيم المتعلقة بالتقويم البنائي في قولنا بأنّ لهذا النوع من التقويم دورا كبيرا في تحقيق أهم غايات وأهداف المنهاج التربوي، عندما يضع ضرورة التحقق السليم للتعلّمات فوق كل الضروريات، فيسعى إلى أن تكون إجراءاته التقويمية منطلقا للبحث في سبل تصحيح المسارات التعلّمية / التعليميّة وتوجيهها الوجهة السليمة التي تعود بالفائدة على المتعلّم.

[1] _ عادل محمد العدل، القياس والتقويم_بناء وتقنين المقاييس، ص41.

[2] _ عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون، التعلّم النشط_ استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص178.

ج_ التقويم النهائي (الختامي):

يأتي التقويم النهائي أو الختامي بمفهومه العام ليدل على تلك المهمة المنوطة بتحديد درجات تحقق المخرجات الرئيسة لمقرر تعليمي ما بالنسبة للمتعلّمين، وكمثال لذلك نأتي على ذكر الامتحانات المعمول بها في المدارس والمؤسسات التعليمية، والتي تجرى في نهاية كل فصل دراسي لتمس مختلف المواد الدراسية المتناولة[1]، فيجري بناء على ذلك تحديد جملة المعايير التي تحدد قرب المتعلّمين من تحقيق أهداف المنهاج، وذلك من خلال ردود الفعل التي تتولد عن تعرض هؤلاء المتعلّمين إلى مثيرات تعليمية، فيكون هذا الوضع إشارة توحي إلى بلوغ أو عدم بلوغ ما سُطِرَّ من أهداف تعليمية/ تربوية.

والتقويم الختامي "يتم في ضوء محددات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة، ومراعاة سريّة الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدّقة في التصحيح"[2]، كل هذه المنطلقات التي يتخذها التقويم النهائي أساسا في قيام الممارسات التقويمية وتجريدها من خصوصية الثبات والجمود، لتصبح أكثر فعالية ونجاعة هي في حقيقة الأمر مبادئ هامة يرتكز عليها فعل التعلّم؛ لينطلق نحو تحقيق الأفضل.

ويُنظَرُ للتقويم البنائي أيضا على أنه "إجراءٌ يسعى لتَبَيُّنِ حصيلة التكوين، قياسا على ما قبل العملية، فيُنَظَم على شكل تمارين، أو اختبار يُضَمَنُ في وضعية إدماجية"[3]، لتتمّ فيه مراجعة ما تمّ اكتسابه، بغية إعطاء وصف دقيق للتعلّمات المتحققة وغير المتحققة، حتى يوضع في الحسبان أنّ هناك عراقيل تعيق عملية تحقق التعلّم والتي ينبغي أن نبحث في سبل ناجعة لتنحيتها، وتبقى تلك النتائج مرتبطة بما تفرزه الإجراءات التقويمية المتمثلة في الاختبارات، الفروض،...إلخ، والتي تحدد مواطن العجز عند المتعلّم بشكل أفضل.

وللتبسيط أكثر يمكن أن نجمل الأغراض العامة من اعتماد التقويم النهائي كشكل تعليمي يعكس توافق وعدم توافق الممارسات التعليمية مع الأهداف المسطرة في المناهج

---

[1] _ ينظر:عادل محمد العدل، القياس والتقويم _بناء وتقنين المقاييس، ص46.

[2] _ المرجع نفسه، ص ن.

[3] _ محمد مغزي بخوش، بيداغوجية التقويم، ص19.

التربوية، وتتمثل تلك الأغراض التعليمية في ما يأتي[1]:

_ تحديد الطلبة الذين أتقنوا حدًا معيّناً من المهمات التي تعرضوا لها أثناء تنفيذ تدريس وحدة دراسية، أو فصلٍ دراسي يسمح لهم بمتابعة دراسة وحدة لاحقة أو مساقا لاحقا، أو يمكن ترفيعهم إلى مستوى أعلى.

_ يُحدِد المعلم العلامة التي يستحقها كل طالب.

_ منح شهادات.

_إصدار قرارات متعلّقة بالإكمال والنجاح والرسوب وبيان مِحَكّاتِها.

_الحُكْم على مُلائمة البرامج أو المناهج أو الطرائق التدريسية والسياسات التربوية المعمول بها داخل المدرسة.

_يُعْطى المُدّرِس فكرةً عن فاعلية تدريسه.

_ يتمّ تحديد فعالية الهيئة التدريسية والإدارية في المدارس، والمقارنة بينها.

_ تصنيف الطلبة حسب تحصيلهم وقدراتهم ومهاراتهم إلى فروع (كالصناعي والتجاري والعلمي والأدبي والفَنْدَقي وغيرها).

وبناء على تلك الأغراض تمّ اعتماد التقويم البنائي ليكون خطوة هامة تندرج ضمن محاولات هادفة لتحقيق غايات المناهج التربوية في العملية التعليمية، والتي تتلخص في السعي نحو تطوير أداءات كل من المعلم والمتعلّم، فيصبح لكليهما دورٌ خاصٌ يضطلع بضرورة إحداث الفعالية في الممارسات التعليمية/ التعلّمية، وتأتي الإجراءات التقويمية لتحدد عمل المشرف على العملية التعليمية، حين تركز الرؤية حول جودة أدائه للعمليات التقويمية، فتزكي أداءه المتقن وتقترح تشريعات لتحسين أدائه غير السليم.

ويمكن أن نشير في السياق ذاته إلى أنّ الحُكم على أداء المعلم بالجودة يبقى منحصرا في أهمية صياغته للمواقف التقويمية، بما يستثير قدرات المتعلمين، لتتولد عنها ردود أفعال التعلّم، ولا يقتصر التقويم البنائي على مراقبة أداء المعلم فقط، بل يستجيب أيضا لممارسات المتعلّم داخل الصف التعليمي، فيقوم بتقديم أحكام تساهم في تفعيل أدائه في

[1]_ إبراهيم إبراهيم أبو عقيل، القياس والتقويم المدرسي والتربوي، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص27.

مراحل لاحقة، وذلك باجتناب أفعال التعلّم غير السويّة.

3_ خصائص التقويم الجيّد (الحقيقي أو الأصيل).

قبل أن نعرج للحديث عن خصائص ومميزات التقويم الجيّد ينبغي في بادئ الأمر أن نشير إلى قصديتنا من هذا المفهوم ، وذلك بتقديم شروحٍ وافية حول مفهومه وتعريفه، فالتقويم الجيّد أو ما يعرف بالتقويم الحقيقي أو الأصيل هو التقويم الذي يرجع بالفائدة على مختلف مركبات العملية التعليمية، ويركز بشكل لافت للانتباه على الفائدة التي تتحقق للمتعلّم، بعد أن أصبح في التربية الحديثة جوهر قيام مختلف العمليات التعليمية، والتقويم الجيد بناء على هذا هو "الذي يجعل التلاميذ ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيستطيعون بلورة الأحكام واتخاذ القرارات، وحل مشكلات حياتية حقيقية يعيشونها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير العلمي، والتفكير التأملي، والتفكير الابتكاري"[1].

وهو بهذا المفهوم يتجاوز النظرة التقليدية للممارسات التقويمية، فيحرر المتعلّم من قيود الحفظ والاسترجاع الجامدين، اللذين شكلا في زمن سابق منطقا ثابتا في إيجاد الحلول لمختلف المواقف التقويمية التي تقع في نهاية المرحلة التعليمية، دون أن يكون لتلك المعارف المكتسبة من طرف المتعلّم وقعٌ داخلي في نفسه، يستوجب منه تسخير جميع قدراته الإدراكية لتحليلها وتفسير حصولها.

ويكون التقويم حقيقيا أصيلا "عندما يُدْمِج التلاميذ في مهام ذات مغزى ومعنى، ويتطلب مهارة تفكير عالية المستوى، كما يتطلب تآزرا وتناسقا لِمَدًى عريضٍ من المعارف والخبرات"[2]، إنّه بهذا المفهوم يؤكد على ضرورة بناء المعارف البناء السليم، الذي يمكن المتعلّمين من ربط ما يتعرضون إليه من وضعيات مشكلة بمكتسباتهم المعرفية التي تساعدهم على إيجاد حلول شافية لتلك الوضعيات، فتكون هذه الوضعيات أو المواقف التقويمية حافزا لاستثارة قدراتهم الإدراكية والمعرفية، التي يشكل حُسْن استغلالها خطوة هامة في نجاح الفعل التعليمي/ التعلّمي.

---

[1] _ علي راشد، كفاءات الأداء التدريسي، ص182.

[2] _ المرجع نفسه، ص ن.

إذا فالتقويم الجيد هو تلك النقلة المستحدثة في المجال التعليمي بهدف تحسين وتطوير الممارسات التعليمية/ التعلّمية التي لاقت في وقت سابق إجحافا كبيرا انحصر في تلقين المعارف والمطالبة باسترجاعها وقت الحاجة، دون أن يكون لها دور في تفعيل عمل المتعلّم داخل العملية التعليمية، ومن هذا المنطلق كان للتقويم الجيد رؤية حداثية للتعليم تستوجب تضافر الجهود التربوية في السعي نحو الانتقال بالمتعلّم من منطق التعليم إلى منطق التعلّم، حتى يكون مشاركا فعالا في عملية بناء المعرفة من خلال بحثه الدؤوب والمتواصل عن مصادر معرفية مختلفة.

وإن عدنا للحديث عن خصائص ومميزات التقويم الجيّد فسيكون ما قلناه منطلقا لما سنقوله في هذا الموضع، ويمكن أن نجمل تلك الخصائص في مجموعة من النقاط وهي كما يأتي:

أ_ الاستمرارية:

وتعني أن يكون التقويم ملازما لسيرورة الفعل التعليمي/ التعلّمي، وأن يتماشى معه في جميع مراحله ومركباته، فالتقويم "ليس مرحلة نهائية، بل إنّ كل مرحلة من الدرس أو مجموعة دروس سيتمّ ضبطها وتصحيحها، كما يتيح إمكانية معرفة ثغرات التدريس وصعوباته في حينها"[1]، وهذا ما يسهم بشكل كبير في تجنب حصول مثل هذه الثغرات في مراحل لاحقة.

وبناء على هذا "ينبغي أن يسير التقويم جنبا إلى جنب مع التعليم من بدايته إلى نهايته فيبدأ منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط، ويستمر مع التنفيذ ممتداً إلى جميع أوجه النشاط المختلفة في المدرسة وإلى أعمال المعلمين، حتى يمكن تحديد نواحي الضعف ونواحي القوّة في الجوانب المراد تقويمها، وبالتالي يكون هناك متسعٌ من الوقت للعمل على تلافي نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات"[2]، إذا فالتقويم الجيّد لازمة من لوازم سير العملية التعليمية على أكمل وجه؛ لأنه يختص بدراسة التعلّمات، فيحدد مواطن القوة والضعف فيها، ويوصي بمقترحات لمَواطن الضعف.

---

[1] _ محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف_ أسسه وتطبيقاته، ص89.

[2] _ عادل محمد العدل، القياس والتقويم_ بناء وتقنين المقاييس، ص54.

ب_ الشمولية:

وهي تقع بين خصائص التقويم الجيّد، لتشير إلى شمولية الممارسات التقويمية للمعارف والتعلّمات المكتسبة، وكذا عناصر العملية التعليمية، ومن هذا المنطلق يجب أن يكون التقويم شاملا للشخص أو الموضوع الذي يتم تقويمه، فإذا كان الهدف منه تقويم أثر المنهج على الطالب، فمعنى ذلك أن يتم تقويم مدى نموه في كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والفنية والثقافية والدينية[1]، وذلك يعني البحث في مدى تقدّمه من أهداف المنهاج التربوي، فهذه العملية ينبغي أن تتضمن كل الموارد المعرفية والإجراءات التعليمية المناسبة التي تستهدف مقاربة التعلّمات للأهداف المتوّخاة منها.

وهذا التقويم يجب أن يُغطي جوانب التعلّم الثلاثة لدى التلميذ (المعرفية والمهارية والوجدانية)، فتكون أسئلة الاختبار بناءً على ذلك أكثر شمولية للموضوعات التي درسها التلاميذ، ولمهاراتهم وميولاتهم واتجاهاتهم وقيّمهم[2]، حتى تستهدف فيهم جوانب مهمة توحي بتمكّنهم وعدم تمكّنهم مما تعلّموه، وعلى هذا الأساس تقدّم نتائج التقويم في شكل أحكام تُعَبِرُ عن كيفية ممارسة التعلّمات من طرف التلاميذ.

إذا فالتقويم الناجح هو ذلك التقويم الذي لا يسمح لإجراءاته التقويمية بتجاوز أي مركب من مركبات العملية التعليمية في أدائها لمهمتها، وذلك في إطار محاولة إضفاء طابع الجودة والفعالية على مختلف عناصر العملية التعليمية، ويدخل في ذلك تقويم المعلم، وتقويم المتعلم، وتقويم المنهاج التربوي، وتقويم الوسائل التعليمية، وتقويم أساليب التقويم.

ج_ التنوّع:

من المعروف أنّ التقويم "عملية تربوية يقوم بها المربي باستمرار، ترمي إلى إعطاء نتائج محدّدة تمكّن من إصدار أحكام واتخاذ القرارات، سواء في شأن المتعلّمين، أو المحتويات، أو الطرائق والوسائل، أو حتى أدوات التقويم نفسها"[3]، هذه الأخيرة مثلت الأساس في قيام مختلف الممارسات التقويمية، فبناءً عليها يتمّ التوصل إلى النتائج

[1] _ينظر: عادل محمد العدل، القياس والتقويم_ بناء وتقنين المقاييس، ص54.

[2] _ ينظر: على راشد، كفايات الأداء التدريسي، ص183.

[3] _ محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف_ أسسه وتطبيقاته، ص109.

وإصدار الأحكام، لذلك فقد كانت محط اهتمام كثير من المختصين الذين أكّدوا أن نجاعة التقويم مستمدة من نجاعة الوسائل التقويمية في تحقيقها للمرامي المتعلقة بها.

وترتبط نجاعة الوسائل التقويمية بشروط مُهمَة ينبغي أن تُراعى في اختيار تلك الوسائل والأدوات، حتى تتحقق الفائدة المطلوبة من استخدامها داخل العملية التعليمية، ويعدّ التنوّع من أهم تلك الشروط في صلاحية تلك الوسائل التقويمية للاستخدام، فالتنوّع في التقويم بشكل عام يعمل على كسر الروتين، والابتعاد قدر المستطاع عن الرتابة، فهو يعمل على إثارة الدافعية والانتباه لدى الطلبة، ولقد كانت عمليات التقويم قديما تقوم على نوع واحد من أدوات التقويم وهو الاختبارات[1]، لذلك كانت معظم الأحكام آنذاك أحكاما مجحفة في حق المتعلّم بشكل خاص؛ لأنّها لم تكن مبنية على أسس سليمة تسمح ببناء وضعيات تقويمية تراعي مختلف الفروق الفردية للمتعلّمين.

وبما أنّ أداة الاختبار كانت الوسيلة التقويمية الوحيدة المستخدمة في قياس مدى تحقق التعلّمات عند المتعلّم، كان لا بد أن نشير إلى أنّ العمل على البحث في مواطن العجز والقصور داخل التراكمات التعلّمية لا يمكن الوصول إلى تحديده في ظل غياب أدوات تقويمية تراعي الفروق الفردية لهؤلاء التلاميذ، فالتقويم الصحيح يتوقف على صلاح أدواته، وبالتالي يجب التأكد من توفر شروط الدّقة في أدوات القياس والتقويم المستخدمة، ومن أهم هذه الشروط: الموضوعية، والثبات، والصدق[2].

وبناءً على ذلك يمكن القول بأنّ الاعتماد على أداة واحدة في التقويم كالاختبارات على سبيل المثال لا يمكن أن يكون تقويما عادلا، لذلك يجب على المعلم استخدام أدوات القياس والتقويم بأنواعها (الاختبارات، الملاحظات، سلالم التقدير...إلخ)[3]، ثمّ إنّ العمل بتلك الأدوات جميعها يستند إلى فكرة جوهرية مفادها أنّ التكامل بين الوسائل التقويمية يعطينا في النهاية صورة واضحة عن مدى نمو الطالب من جميع النواحي[4]، فكل أداة تنظر إلى ذلك النمو من وجهة معينة لتشكل في الأخير مجموعة من النتائج المتكاملة؛ لأن جميعها يعمل في مجال واحد، وهو قياس التعلّم لدى التلاميذ، فتكون نتائجها

[1] _ ينظر: إبراهيم إبراهيم أبو عقيل، القياس والتقويم المدرسي والتربوي، ص32.

[2] _ ينظر:عادل محمد العدل، القياس والتقويم _بناء وتقنين المقاييس، ص55.

[3] _ ينظر: إبراهيم إبراهيم أبو عقيل، القياس والتقويم المدرسي والتربوي، ص32.

[4] _ ينظر: عادل محمد العدل، القياس والتقويم _بناء وتقنين المقاييس، ص54.

وأحكامها أقرب للصواب.

د_ مراعاة الفروق الفردية:

تأتي العملية التعليمية لتشكل أحد مقوّمات النظام التعليمي العام الذي يهدف إلى تكوين المتعلّمين تكويناً جيّداً يجعل نشاطهم فاعليا داخل المدرسة وخارجها، ولتحقيق ذلك كان من الواجب أن يعيد النظر في أسس البناء التي تترتب عنها ملامح شخصية المتعلّم، ليتمّ بناءً على ذلك تحديد المعارف والتعلّمات التي تستهدفه، وكذا الأهداف التربوية المنوطة بتعلّمه، فيستند من هذه الزاوية إلى كثير من نتائج علم النفس الفارقي*، التي تؤكد على أنّ شخصية الفرد نظام معقد ينبغي أن يتوافر لدراستها جملة من الآليات النفسية التي تركز في شتى مراحلها على دراسة الفروق الفردية للشخصية.

فنحن إن أردنا البحث في ذلك فإننا "نعرف من دراستنا لظاهرات النمو النفسي والدافعية والتعلّم، والإدراك والاتجاهات، وغير ذلك من الظاهرات النفسية، أن كل شخص يختلف عن الآخرين، لأنّ له خصائصه المميِّزة، ولأنه يمر بخبرات في المنزل والمدرسة والمجتمع، لها خصائصها ومميزاتها، ومن ثمّ يكتسب عادات واتجاهات ومفاهيم تميّزه عن غيره من الناس"[1]، وبناء على جملة هذه المؤشرات النفسية يتمّ رسم ملامح العملية التعليمية/ التعلّمية فتغدو هذه الأخيرة مرتبطة بتقديم تعلّمات تتماشى مع مختلف الفروق الفردية للمتعلّمين، إضافة إلى تعديل الأساليب التقويمية وفقا لما يناسب ذلك.

إذا فالتقويم بعدّه ركنا رئيسا في نجاح العملية التعليمية ينبغي أن يراعي هو الآخر الفروق الفردية التي تطرحها شخصيات المتعلّمين، حتى يتمّ بناء عليها التفكير في أساليب التقويم التي تتماشى مع تلك الفروقات، وتوظيفها بالشكل السليم الذي يخدم عملية التعلّم، ويمكن أن نجمل تلك الأساليب التي ينبغي على المعلم أن يوظفها لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين في ما يأتي[2]:

---

* وهو علم يدرس الفروق الفردية بين الناس لمواجهة المشكلات العملية والمشكلات التربوية لدى الأطفال في مختلف مراحل الدراسة: أسعد شريف الإمارة، سيكولوجية الفروق الفردية_علم النفس الفارقي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص22.

[1] _سليمان الخضري الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، (دط)، 1989. ص13.

[2] _ ينظر: إبراهيم إبراهيم أبو عقيل، القياس والتقويم المدرسي والتربوي، ص40_41.

_ التنوّع في الأساليب واستخدام الحوار والقصة والعصف الذهني..,الخ.

_ التنوع في الأمثلة لكي تتناسب والفروق الفردية.

_التنوع الحركي في تغيير المعلم من موقعه في الصف، والتي بدورها تغيّر في الرتابة وتساعد على انتباه الطلبة على أن لا يبالغ المعلم في حركاته وتحركاته.

_ تحويل التفاعل لزيادة فاعلية العملية التدريسية، وهناك ثلاثة أنواع من التفاعلات في غرفة الصف: تفاعل المعلم والطالب، تفاعل المعلم والطلاب ككل، والتفاعل بين طالب وطالب.

_التنويع في مخاطبة حواس المتعلّم، بحيث ينبغي على المعلم أن يخاطب جميع قنوات الاتصال عند طلبته.

_ التعزيز ودوره المهم في التأثير في سلوك المتعلّمين.

_ عمليات تراعي مستويات الطلبة العقلية والعمرية...الخ.

إنّ تعدد وتنوّع هذه الأساليب لتدخل ضمن سياق محاولات تفعيل وتطوير العملية التعليمية وفق ما يترتب عنها من مراعاة العديد من الجوانب التي تخص المتعلّمين، شكلّ ملمحا مستحدثا لولوج ممارسات تقويمية تعرف بالتقويم الجيّد، وهذه الممارسات تحقق لنفسها الأصالة إذا راعت مختلف الفروقات الفردية التي تطرحها شخصيات المتعلّمين، فتنوِّع بناء على ذلك في توظيف أساليب التقويم بما يستهدف تعلّمات التلاميذ.

هـ_التركيز على التغذية الراجعة:

تُعْرَف التغذية الراجعة على أنّها "وسيلة تعبيرية ذات أشكال متنوّعة، تُنبِّه المتعلّم إلى ضرورة تقويم أدائه، عن طريق خلق الأجواء، والمشاركة في استيعاب الرسالة التي تلقَّفها لمعرفة النتائج التي توصل إليها"[1]، فتمنحه فرصة تطوير أداءه من خلال تزويده بمعلومات تخص ما حققه من نتائج خلال وضعية تقويمية معينة.

ولقد أثبتت دراسات المختصين بالشأن التربوي أنّ "التعلّم يزداد سهولة ويُسْرا حين يعرف المتعلّم كل خطوة عن تعلّمه الذي يُحْرِزُه، وهذا ما يجعل مفهوم معرفة النتائج

[1] _ يوسف خليل مارون، الوسط المدرسي_بيئة ريادية للتعلّم والتعليم (بحسب النظام التعليمي الجديد)، ص90.

مطابقا لمفهوم النجاح والفشل، فإذا عرف المتعلّم أنّ استجابته غير صحيحة فيعرف أنه أخطأ، وينبغي تصحيح الخطأ والتحكم الذاتي في السلوك، وإذا كانت استجابته صحيحة فقد تؤثر في دافعيّته في معدّل التعلّم ومستواه، فكلّما كانت معرفة النتائج أكثر نوعية زادت سرعة التعلّم، وارتفع مستواه عند المتعلّم، وإذا كانت معرفة النتائج متقطعة فإنّ معدّل تدهور التعلّم يزداد"[1].

ومن هذا المنطلق ركز التقويم الجيّد بمفهومه العام على أهمية تزويد المتعلّمين بمعلومات عن نتائج تعلّمهم، حتى تكون منطلقا لهم في تجسيد تعلّماتهم في مراحل لاحقة، ومن هنا يصبح للتغذية الراجعة دور مهم في عملية تحسين الممارسات التعليمية وتطويرها، وذلك بالتركيز على تفعيل دور المتعلّم؛ ليصبح مشاركا فعالا في تصحيح أخطائه.

وفي الأخير يمكن القول بأنّ خصائص التقويم الجيّد تتبلور في سمة تقع من الأهمية بمكان حينما تقترح ممارسات مغايرة للممارسات التقويمية التقليدية، لتختصر دورها في ضرورة التركيز على المتعلّم والبحث في سبل تطوير وتفعيل أداءاته التعلّمية، وذلك بانتهاج أساليب تعليمية/ تقويمية ناجعة نتوصل من خلالها إلى أحكام عادلة في حق تعلّماته، بناء على منهجية خاصة يتمّ فيها مراعاة الفروقات الفردية لهؤلاء المتعلّمين في صياغة الوضعيات التقويمية، وكذا في استخدام مختلف الوسائل التقويمية.

4_ أساليب التقويم الجيّد:

يأتي العمل بالتقويم الجيّد في العملية التعليمية مبنيا على جملة الأساليب والأدوات القياسية، التي يهدف المشرف على العملية التعليمية من ورائها إلى بيان مدى قرب المتعلّم من تحقيق الأهداف التربوية، مستندا في ذلك إلى خصوصيتها بشكل يتناسب والخصائص المختلفة للمتعلّمين، حتى تكون نتائجها أكثر صدقا ودقة، وما دامت تسعى هذه الأدوات إلى أن تستهدف قدرات المتعلّمين المعرفية والإدراكية، فتستثيرها بناء على ذلك باقتراح سياقات تقويمية تعمد إلى حصر دور المتعلّم في ترقية أساليب الاستجابة وردود الفعل، فإنّه بات من الضروري التركيز على أهميتها في نجاح العملية التقويمية.

[1] _ يوسف خليل مارون، الوسط المدرسي_بيئة ريادية للتعلّم والتعليم (بحسب النظام التعليمي الجديد)، ص90.

إنّ نجاح التقويم يبقى مرتبطا بنجاعة وفعالية أدواته وأساليبه القياسية المستخدمة في العملية التعليمية؛ ولأنّ التقويم " يمثل عصب أيّة منظومة تربوية، فهو أكثر مكونات هذه المنظومة أهمية وتركيبا، ففيه تتمّ عملية قياس مستمرٍ لمدى تحقق الأهداف، والحساسية الشديدة لكل تغيّر يطرأ على الأهداف التربوية نتيجة للتغيرات في المجتمع، والمقارنة بين الهدف وما تمّ تحقيقه، واتّخاذ القرارات المناسبة في ضوء تلك المقارنة"[1]، فهو يعدّ من العمليات التربوية الأكثر شمولية لمناحي العملية التعليمية/ التربوية، وبناء على هذا كان لوسائله وأدواته الممارسة العملية نفسها، فكانت تؤسس في عملها لشمولية تعليمية تشمل كل مقوّمات المنظومة التربوية.

وتتلخص أساليب التقويم الجيّد في نوعين من الأساليب هما:

أ_ أساليب تقويمية اختبارية:

ونعني بها تلك الأساليب التي تجعل من وسيلة الاختبار ركيزة في قياس التعلّمات عند التلميذ، وتتدرج هذه الأساليب ضمن استراتيجية التقويم القائمة على الورقة والقلم، "والمتمثلة في الاختبارات بأنواعها من الاستراتيجيات المهمة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلّم في مجالات معينة، وتشكل جزءً مهما من برنامج التقويم في المدرسة، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى قياس مستوى امتلاك المتعلّمين للمهارات العقلية والأدائية المُتضَمَنَة في النِتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث معيّن باستخدام أدوات مُعَدَّة بعناية وإحكام"[2].

ومن هنا كان التركيز في هذا النوع من الأساليب التقويمية على تجريد الممارسات التعليمية من ملامح الضعف والعجز، بعد الكشف عنها والتدبر في أساليب علاجها، ويمكن أن نشير هنا إلى أنّ الأساليب التقويمية الاختبارية تتمظهر على العموم في أنواع ثلاثة هي:

1. الاختبارات الشفوية:

ويقصد بها ذلك النوع من الأساليب التقويمية الذي لا يقوم على استخدام الورقة والقلم،

[1] _مصطفى عبد السميع وجيهان كمال محمد السيد، قضايا تربوية معاصرة _رؤية تحليلية مقارنة، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص13.

[2] _ عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون، التعلم النشط _استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، ص192.

بل يعتمد على الشفوية في الطرح، ليستنجد بها في ممارسة أحكامه وقوانينه، وفي هذا النوع "يقدّم المعلم الأسئلة إلى التلاميذ شفاهة، أو باستخدام البطاقات أو عن طريق الأجهزة السمعية (مسجل_ حاسوب) شريطة أن يقدّم التلاميذ الإجابة شفاهة"[1]، فمثل هذه الاختبارات يستهدف حاسة السمع عند المتعلّمين، لأن ذلك يسمح لهم بالتركيز أكثر على تقنين أداءاتهم وتحسينها، فيلجؤون إلى الاستنجاد بمختلف القدرات الذهنية/ الإدراكية في إيجاد حلول للوضعيات التقويمية المعروضة أمامهم.

ويمكن أن نجمل أهم مزايا هذا النوع من الأساليب التقويمية في النقاط الآتية[2]:

_تعطي صورة دقيقة عن قدرة التلميذ على القراءة الصحيحة والنطق السليم والتعبير الشفوي عند دراسة اللغة العربية أو إحدى اللغات الأجنبية على سبيل المثال.

_تساعد على إصدار الحكم على قدرة التلميذ على المناقشة والحوار، وكذلك على سرعة التفكير والفهم وربط المعلومات واستخلاص النتائج منها وإصدار الحكم عليها.

_تعتبر ذات فائدة كبرى عند تقويم التلميذ في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، لأنّهم في هذه الفترة غير قادرين على التعبير الكتابي السليم نظرا لعدم اكتسابهم بعد المهارات الكتابية، وبالتالي تعدّ الاختبارات الشفوية صادقة لتقويم التلاميذ في هذه الحالة.

_تتيح الفرصة أمام التلاميذ للاستفادة من إجابات بقية التلاميذ بطرق مختلفة، وذلك لأنها تعمل على ترسيخ المعلومات في ذهن التلميذ من ناحية، وعلى تجنب الأخطاء التي يقع فيها الآخرون من ناحية أخرى.

رسمت هذه المزايا وغيرها أهمية توظيف هذا الصنف من الاختبارات في العملية التعليمية، وذلك بالنظر إلى الفائدة التي تتحقق للمتعلّم عندما يمارس ردود أفعاله بناء على تشكلات هذا الصنف التقويمي، فينطلق من استخدام أساليب التفكير المتعالية في بحثه عن حلول لتلك الوضعيات، والتي تستهدف شفويتها جوانب المتعلّم اللغوية لتبحث أيضا في مؤديات قصورها ومواطن القوّة فيها.

---

[1] _ على راشد، كفايات الأداء التدريسي، ص190.

[2] _ المرجع نفسه، ص ن.

2. الاختبارات التحريرية:

وهي تعني مجموعة الاختبارات التي تستند في موقفها على ما يعرف بالكتابة أو التحرير، وهي تقترح في ذلك إلزامية استخدام الورقة والقلم في الإجابة عن مختلف أسئلتها وطروحاتها، وتتشكل مختلف الاختبارات التحريرية في ثلاثة أنواع هي:

أ_ اختبارات المقال:

وهي صنف من أصناف الاختبارات التحريرية التي تستهدف قدرات المتعلّم المعرفية وآليات تفكيره، لتحوّلها إلى مجموعة من التحليلات والشروحات والاستنتاجات، ومن أهم ميزات هذا الصنف أنّه يترك للتلميذ الحرية في الإجابة عن السؤال، كما أنّه يُستخدَم كثيرا في قياس التحصيل في المدارس، ويتكوّن الاختبار عادة من عدّة أسئلة، ويطلب من التلميذ إعطاء إجابة عنها طبقا لفهمه لتلك الأسئلة، كما أنّ هذا الصنف يركز في بناء الأسئلة على استهداف قدرة التلميذ على إنتاج وتنظيم وشرح الأفكار المطلوبة للإجابة[1].

وهذا يعني أنّ المتعلّم مجبر على أن يوظف قدراته الإفهامية من شرح ووصف وتحليل، ليُبين عن فهمه الصحيح لما طُلِبَ منه، وعن قدرته على تقديم حلول وإجابات شافية له، وبناء على هذا تُقدَّم الإجابات محرّرة على الورقة المخصصة للإجابة ليتم على إثرها تقديم أحكام تقديرية وأخرى تصويبية، ويمكن أن نشير في هذا المقام إلى أنّ لاختبار المقال عيوب تراءت في نظر الكثير من المختصين التربويين، ولقد أجملناها في مجموعة من النقاط الهامة، وهي كالآتي:

_أنها اختبارات غير شاملة، حيث لا تقيس إلا جزءً محددا من الجانب المعرفي للتلميذ وهو تذكر واسترجاع المعلومات، وأحيانا فهمها، وتهمِل الجوانب المهارية والوجدانية لديه.

_أنّها اختبارات غير ديموقراطية، فهي تُفرَض على التلاميذ في أوقات محددة، وبأسلوب معين، وتعلن نتائجها على التلاميذ دون أن تكون أمامهم فرصة لمعرفة أسرارها أو مناقشتها.

_أنها لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، فهي في معظم الأحيان موحدّة بالنسبة للجميع وتحاول أن تزِنَهم جميعا بميزان واحد دون مراعاة لما بينهم من اختلافات في

[1] _ عمر لعويرة، علم النفس التربوي، ص208.

القدرات والاستعدادات والمواهب.[1]

_أن تصميم الأسئلة يشوبه الذاتية، أي أنّ الدرجة التي يحصل عليها الطالب تتأثر بالحالة النفسية للمُصحِح، حيث إنّ التلميذ يحصل على درجات متفاوتة، وربما تتناقص إذا ما تعدد المُصحِحون للورقة الامتحانية الواحدة[2].

إذاً فللاختبارات المقالية مزايا وعيوب حددها أهل الاختصاص بعد مجهودات متواصلة تبحث في أسس التحسين والتطوير للأساليب والأدوات التقويمية، من خلال تقديم جملة من المقترحات والتوصيات التي تفيد البحث التربوي والعملية التعليمية/ التربوية في الآن نفسه.

ب_ الاختبارات الموضوعية:

وهي نوعٌ "صُمِمَ بغرض التغلب على عيوب اختبارات المقال، ويقصد بالموضوعية في الاختبار عدم تأثر تصحيح هذا الاختبار بذاتية المصحح أو حالته المزاجية والنفسية، بحيث إذا أُعيد تصحيح هذا الاختبار من قِبَل أي عددٍ من المصححين لأعطوا نفس الدرجة"[3]، ولذلك ركز المهتمون بالشأن التربوي على هذا النوع من الاختبارات وعلى أهمية توظيفه في العملية التعليمية وذلك بعد أن رأوا فيها مناسبةً لأغراض التقويم العامة، والتي حددها **رشدي لبيب** في ما يأتي[4]:

_ الكشف عن حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم، بقصد تكييف المنهج تبعا لما تحصل عليه من نتائج.

_ تحديد ما حصل عليه التلاميذ من نتائج التعلّم المقصود وغير المقصود.

_ توجيه عملية التعلّم التوجيه السليم.

_ الحصول على جميع المعلومات اللازمة لإدخال التغييرات في المناهج.

---

[1] _على راشد، كفايات الأداء التدريسي ، ص193.

[2] _سعاد سيد محمد الفجّال، التقويم التربوي _رؤى وأساليب، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2017، ص70.

[3] _على راشد، كفايات الأداء التدريسي، ص196.

[4] _ ماهر إسماعيل إبراهيم الجعفري، نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقويمه، ص99.

إنّ كل هذه الأغراض وغيرها من أغراض التقويم الأخرى التي حددها المختصون ترسم أهمية توظيف مختلف الاختبارات الموضوعية التي تتحدد فيها شروط التقويم الجيّد لتكون أدوات تقويمية ناجحة في تأدية الغايات الكبرى للتقويم، وينبغي أن نشير هنا إلى أنّ الاختبارات الموضوعية تمظهرت في أشكال عدّة لاقت من الاستخدام العملي نصيبها في العملية التقويمية، وتتمثل تلك الأشكال في ما يأتي:

_ أسئلة الإكمال/Supply Items

والمقصود بها "أن يكتب المعلم السؤال ويُنقِصَ بعض الكلمات التي بدونها لا يستقيم المعنى"[1]، فيكون المطلوب بناء على ذلك أن يلتزم التلميذ أو المتعلّم بخصوصية هذا الوضع فيبحث في الكلمات المناسبة، ويقوم بوضعها داخل الفراغات على أن تشكل بتواجدها ذاك معناً مفيدا يحسنُ الوقوف عنده.

ومن الضروري أن يراعى في صياغتها ما يأتي[2]:

_ أن تكون العبارات قصيرة بقدر الإمكان.

_ أن تكون الفراغات قرب نهاية العبارة.

_ أن يتحاشى المعلم العبارات الغامضة والغريبة في صياغة السؤال.

_ ألا تكون الكلمة المطلوبة لأحد الفراغات موجودة في سؤال آخر.

_ يراعى في تخطيط السؤال أن يكون لكل فراغ إجابة واحدة صحيحة وتستخدم في قياس النواتج البسيطة نسبيا للمتعلّم مثل معرفة المصطلحات والحقائق النوعية أو المبادئ.

إنّ مراعاة هذه الجوانب في صياغة أسئلة الإكمال هو بمثابة جهدٍ واعٍ يتأسس على أهمية ضبط الوضعيات التقويمية، لتكون النتائج بعد ذلك مضبوطة أيضا، كما أنّ هذا التدقيق في شروط الصياغة مثّل حلقة مهمة في نجاح العملية التقويمية، فيأتي دوره هذا منحصرا في تطوير قدرات الفهم والاستنباط والاستنتاج لدى المتعلّم لتكون العملية التقويمية أكثر فعالية وأكثر حيوية.

---

[1] _ سعاد سيد محمد إبراهيم الفجال، التقويم التربوي _ رؤى وأساليب، ص71.

[2] _ المرجع نفسه، ص ن.

وانطلاقا من ذلك كان لابد أن نشير إلى أنّ العملية التعليمية في الوقت الحالي تبوأت مكانة هامة داخل النسق الاجتماعي بعد إدراك أهميتها في ترقية هذا النسق والانتقال به نحو الأفضل، فكان التخطيط لرسم ملامحها مقابلةً لمتغيرات ومستجدات الحاضر أكثر من ضرورة، حتى تؤدي مهمتها على أكمل وجه ضمن النسق الاجتماعي العام، ومن هنا كان لهذا البعد الحديث أن "يستهدف ضبط قواعد التخطيط التربوي، وفق تدابير ذكيّة وآليات إنجاز إجرائية، من منظور يرمي إلى تفعيل عمليات التدريس إلى مستوى يسفر عن نتائج في منتهى الإيجابية، تكاد تكون حتمية التحقق"[1]، ولقد كانت الوسائل التقويمية أحد تلك الجوانب المخطط لتطويرها تماشيا مع مستجدات العملية التعليمية، فجاءت شروط الصياغة لتناسب هذا الوضع الجديد، فتعمل جاهدة على تفعيل العملية التعليمية.

_ أسئلة الصواب والخطأ/True_ False Test

وهذا النمط من الاختبارات يتألف من مجموعة من العبارات القصيرة، ويطلب عادة من التلميذ أن يبيّن ما إذا كانت العبارة صحيحة أم خاطئة[2]، وذلك بالتأشير إلى نوع الإجابة بأحد الإشارات المقترحة، مستندا في ذلك إلى ما اكتسبه من معارف ومهارات تعلّمية، ومن هنا فإنّ هذا الاختبار هو عبارة عن "إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما، ووصفه بوسائل ذات قياس عددي أو نظام طبقي_ درجات أو تقدير"[3].

إنّ هذا الإجراء التقويمي يستهدف مساعدة المتعلّم على الربط بين ما اكتسبه سابقا، وما تتطلبه الوضعيات المطروحة أمامه، فيعمل بناء على ذلك على أن يكون عمله أكثر دقة حتى يتوصل للإجابة الصحيحة، وذلك بالتأشير عليها بإشارة الصحيح، ويمكن أن نعرض هنا أهم صفات الاختبار الناجح وهي كالآتي[4]:

_ الانتشار: ونعني به أن تغطي أسئلة الاختبار أوسع مجال من الأهداف.

_التمييز: ويقصد به تصنيف التلاميذ المفحوصين إلى فئات متمايزة.

---

[1] _ محمد مغزي بخوش، مقاربات التدريس(أصالة_ تطور وعصرنة)، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، (دط)، 2015، ص78.

[2] _ على راشد، كفايات الأداء التدريسي، ص198.

[3] _ محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف_أسسه وتطبيقاته، ص102.

[4] _ ينظر: محمد مغزي بخوش، بيداغوجية التقويم، ص36.

_ الصلاحية: وهي تعني صدق المحتوى (موافقة التعلّم الفعلي)، وصدق المِحَك(موافقة أداة القياس للمحتوى المقاس).

_الثبات: فكلّما أُعيد تطبيق الأداة أعطت نتائج مماثلة لحصيلة الاختبار الأول (المرجعي).

_ الموضوعية: وتعني استقلالية المعايير والتقديرات عن ذاتية المُصحِح.

وانطلاقا من كل ذلك يمكن القول إنّ أسئلة الصواب والخطأ ينبغي أن تشمل في استخدامها مختلف التعلّمات، بما أنها تتميز عن غيرها بطرح أسئلة ذات خصوصية يتطلب حلّها تأشيرا للإجابة فقط، فلا تأخذ من الوقت إلا القليل في التفكير واستثمار المكتسبات.

_ أسئلة المزاوجة:

ويقوم هذا الصنف من الأسئلة على " تقديم عدد من المشكلات وعدد من الحلول، وتلك الحلول هي بدائل لكل المشكلات، وهي تركز على الصيغة أو المحتوى، ويمكن استخدام التعبير اللفظي أو الرمزي في هذا النوع من الأسئلة"[1]، على أن يكون العمل بها فاعليا يشترط من المتعلّم إدماج مكتسباته في اختيار تلك البدائل اللغوية أو الرمزية، وهو من هذا المنظور يأتي كأساس من أسس التقويم البديل التي ترى بأنّ هناك جوانب ينبغي مراعاتها والتركيز عليها، ومن أهم تلك الجوانب ما يأتي[2]:

_العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف هي غايات يجب رعايتها عند الطلبة والتأكد من اكتسابهم لها من خلال التقويم.

_ التقويم البديل يقتضي أن تكون المشكلات والمهام أو الأعمال المطروحة للدراسة والتقصي واقعية، وذات صلة بشؤون الحياة العملية التي يعيشها الطالب في حياته اليومية، وبذلك تكون المشكلات المطروحة متداخلة تستدعي توظيف المعارف والمهارات للتوصل للحلول المناسبة.

_ إنجازات الطلبة هي مادة التقويم البديل وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها، ويقتضي

---

[1] _سعاد سيد محمد الفجال، التقويم التربوي _ رؤى وأساليب، ص74.

[2] _ عبد الرحمن عبد الهاشمي، التعلّم النشط _ استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، ص185.

ذلك أن يكون هذا التقويم متعدد الوجوه والميادين، متنوعا في أساليبه وأدواته.

فالتنوع في أساليب التقويم الاختبارية كاعتماد أسئلة المزاوجة في حيز ضيق من المجال العام للاختبارات التقويمية يشكل ورغم حصره في إطار ضيق مساهمة فاعلة في التخفيف عن المتعلّم عبء الشرح والتحليل اللذان هما خاصيتان ملازمتان للإجابات المتعلقة بالأسئلة المقالية، فيجد المتعلّم في هذا التنوع راحة تعينه على تغيير نمط إجابته.

_أسئلة الاختيار من متعدد/Multiple choise Items

وهذا الصنف من الاختبارات " يتطلب إجابة واحدة من عدّة بدائل، والإجابة المختارة تكون صحيحة أو أدق إجابة أو عبارة عن علاقة بين سبب وأثر، ويتكوّن السؤال من جزأين: رأس السؤال أو المشكلة يتبعها عدد من الإجابات البديلة، وقد يكون رأس السؤال غير كامل وتكون تكملته أحد البدائل، وتكون صياغة البدائل هي المشتتات للطالب الضعيف"[1]، لذلك كان من الواجب أن تتوفر صياغة تلك البدائل على جملة المؤشرات التي سبق ذكرها، والتي تحقق الغاية المطلوبة من توظيفها.

إنّ الاختيار من متعدد خاصية تسمح للتلميذ بالحصول على الإجابة الصحيحة عندما توفر له متسعا معرفيا يحوي مجموعة من البدائل المختلفة، التي يقع اختيار التلميذ على أحدها مستندا في ذلك إلى جملة المكتسبات المعرفية التي تمّ اكتسابها فعلا، ولا يكون هذا النمط من الاختبارات فاعليا وصادقا إلا إذا قصد ممارسة عملية للتعلّمات المكتسبة حقيقة.

وفي إطار ذلك يستند هذا النمط كغيره من الأنماط الأخرى إلى نتائج علم النفس التربوي الذي يهتم " بتطبيق مبادئ علم النفس ونظرياته ومناهج البحث الخاصة به في مجال التربية والتدريس والتعليم والتدريب، وما يظهر فيه من مشكلات وظواهر في حاجة إلى دراسة أو علاج أو حلول، ويهدف هذا الفرع من كل هذا إلى رفع كفاية العملية التربوية أو التعليمية وجعلها أكثر عائدا وأقل تكلفة وأفضل نجاحا"[2]، ولهذا فالنظر إلى أساليب التقويم على اختلافها وتنوعها بذلك المنظور الذي يستند إلى ما توصل إليه علم

[1] _ سعاد سيد محمد الفجال، التقويم التربوي_ رؤى وأساليب، ص75.

[2] _فرج عبد القادر طه، أصول علم النفس الحديث، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (دط)، 2000، ص40.

النفس بجميع فروعه من نتائج وتوصيات شكل مسارا حديثا أسفرت عنه الرؤية المستحدثة للنظام التربوي والتي تصف العملية التعليمية بالنسق، المتعدد الأبعاد لكونها سياقا غير منفصل عن مجموعة السياقات الاجتماعية المعروفة، فهي منشأ الأجيال والأفراد والمواطنين بدون منازع، لذلك كان الاهتمام بها متولدا عن هذه الرؤية.

ومما سبق ذكره نقف في هذا الباب المتعلق بالاختبارات الموضوعية على أن هذا الصنف من الاختبارات انبنى على مجموعة من التشكلات التقويمية التي صيغت في أشكال متعددة وهي: أسئلة الإكمال، أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة المزاوجة، وأسئلة الاختيار من متعدد، وهي كلّها تندرج ضمن الأسئلة الاختبارية التي تعمد في كتابة الإجابة على استخدام الورقة والقلم، كما أنها تسعى إلى أن تكون إجابة التلميذ محصورة في جملة من المواضع قد تكون عبارة عن: ملأ فراغات، اختيار بديل من البدائل المتاحة، التأشير بمؤشر.

وخلاصة لما أشرنا إليه يمكن القول إنّ أساليب التقويم الاختبارية تتضمن نوعين مهمين من الاختبارات التي لاقت شيوعا وانتشارا لا نظير له في الوسط التربوي، كما أن هذين النوعين عرفا حضورا عمليا ظلّ مرافقا للعملية التعليمية عبر عصورها المختلفة، إلا أنّ ذلك الحضور أضحى في الوقت الحالي مميزا بظهور اتجاهات تدعو إلى التطوير والتحسين في تلك الأنواع تماشيا مع متطلبات الوقت الراهن، مستندة في ذلك إلى نتائج جميع فروع علم النفس العام، ويبرز هذين النوعين في ما يعرف بالاختبارات الشفوية والاختبارات الكتابيّة.

ب_ أساليب التقويم غير الاختبارية:

وفي هذا النوع من الأساليب تتداخل جملة من أدوات التقويم المعروفة التي تعمل على قياس تعلّم التلاميذ باللجوء إلى مهارات عالية تستوجب حضور أدوات التقويم الآتية: الملاحظة_المقابلة_ الاستبيان، بغية رصد التحصيل العلمي للتلاميذ، والذي يعدّ "من أهم مجالات التقويم التربوي في العملية التعليمية، ويمكن اعتباره محور العملية التعليمية لأنه يُستخدَم في توجيه وتحسين عملية التعلّم، حيث يحاول المعلم جمع بيانات ومعلومات عن تلاميذه لمعرفة مستواهم في الموضوعات الدراسية المختلفة، ومستواهم العقلي لكي يستفيد من ذلك في العملية التعليمية، وتساعده هذه المعلومات في الإعداد للدروس وفي اختيار

الوسائل والأساليب المناسبة لمستوى تلاميذه واستعداداتهم"[1].

ويخرج استعمال هذا النوع من الأساليب عن الاستخدام التقليدي لأدوات التقويم الذي كان متمركزا في استخدام الأساليب الاختبارية فقط، لذلك كانت النتائج المتوصل إليها توحي بأهمية تنويع الأساليب التقويمية المستخدمة في العملية التعليمية، وذلك لتغطية مختلف الفوارق الفردية بين المتعلّمين وشتى أنواع التعلّمات، وبما أنّ التقويم الحقيقي يهدف إلى التركيز على تنمية مهارات وكفايات لدى الطلاب بالإضافة إلى المهارات الأساسية، حتى تكون لديهم القدرة على مواجهة مواقف الحياة الواقعية، وحتى يتمكنوا من استعراض تلك المهارة أثناء أدائهم، لذلك كان لابد أن يكون التركيز متمحورا أيضا على وسائل التقويم البديلة بدلا من الاختبارات التحصيلية المقننة[2].

ويمكن أن نفصل الحديث في تلك الأساليب بأن نشير لكل أسلوب على حدة في ما يأتي:

3. الملاحظة:

وهي تعني "المشاهدة الدقيقة والمباشرة لظاهرة ما لدى المتعلّم، مع الاستعانة بأساليب البحث والدرس بقصد عزلها وتفكيك مكوناتها الأساسية، للوقوف على طبيعتها، وعلاقتها، والكشف عن التفاعلات بين عناصرها وعواملها دون الحاجة لتقارير الآخرين، ويكون ذلك بغرض التقويم أو الإرشاد"[3]، إذاً فالملاحظة خاصية تستجيب لكثير من أغراض التقويم الجيّد، وذلك عن طريق رصد عمل المتعلّم الرصد البنّاء الذي يفيد في قيام أحكام قياس التعلّم ومقترحات علاجية للتعلّم غير السوي.

وللملاحظة أنواع تعددت بتعدد مواءمتها للمواقف التقويمية، وهي كالآتي[4]:

_الملاحظة العابرة أو غير المنظَمة: وتتم دون التقيد بنظام معين، ويعاب عليها عدم

---

[1] _ عمر لعويرة، علم النفس التربوي، ص207.

[2] _ وليد كمال عفيفي القفاص، التقويم والقياس النفسي والتربوي_اتجاهات معاصرة_برامج تدريبية_نماذج لإعداد وتعريب الاختبارات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، (دط)، 2011، ص219.

[3] _ حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، السعودية، ط1، 2004، ص73.

[4] _ عادل محمد العدل، القياس والتقويم _بناء وتقنين المقاييس، ص85.

دقتها وسوء تنظيمها، وتدخل عوامل متعددة في تحديد نوع البيانات المتحصل عليها.

_الملاحظة المنظَمة: وفيها يخطط الملاحظ للملاحظة بحيث تتم في عدد من المواقف، وقد يحاول الملاحظ الانضمام إلى جماعة ما أو فئة معينة كي يستطيع مراقبتها عن كثب ودون وعي منهم، والملاحظة المنظمة جهد علمي منظم يخطط له على أسس معينة وينفّذ بطريقة خاصة.

_الملاحظة الميدانية: وتستخدم في محاولة لمعرفة تقاليد وقيم وعادات فئات معينة من البشر.

إنّ الملاحظة بأنواعها الثلاث شكلت حيّزا في الممارسة التقويمية، فكان الاعتماد عليها مبنيا على اللجوء لمهارات ذات مستوى عالٍ، تتأسس على الدقة في مشاهدة وضعيات التعلّم ووصفها الوصف الدقيق الذي يحدد فيها مواطن القوّة والضعف، ليتم بناءً على ذلك اقتراح العلاج المناسب بغية تدارك ذلك الخلل في وضعيات تقويمية لاحقة.

4. المقابلة:

وتعني "ذلك الحوار الذي يقوم بين المعلم والتلميذ لجمع بيانات خاصة بتقويم هذا التلميذ أو الكشف عن ميوله واتجاهاته ومشكلاته، حيث يبدأ هذا الحوار بخلق علاقة ودٍ بينهما ليضمن المعلم الحد الأدنى من تعاون التلميذ، ثم يشرح المعلم له الغرض من المقابلة، وبعد أن يشعر المعلم بأنّ التلميذ على استعداد للتعاون يبدأ بطرح الأسئلة التي يحددها مسبقا، وينتظر إجابته عن كل سؤال، مُلاحِظا أي سوء فهم للسؤال لتوضيحه، أو إعادة طرحه بصورة أخرى، ثم يسجل الإجابة بكلمات التلميذ تاركا التفسير إلى ما بعد المقابلة، وعلى المعلم أن يقرر مسبقا تسجيل الإجابات يدويا أو آليا، أو على شريط تسجيل، مع ملاحظة أثر الطريقة على الإجابة"[1].

إنّ المقابلة بهذا التعريف تؤكد على أنّها "علاقة فنيّة إنسانية تفاعلية بين المعلم والمتعلّم وجها لوجه وفق أسلوب علمي وظروف مناسبة من العلم والخبرة، إذ يحاول المعلم استثارة معلومات وآراء الطالب في ظروف محددة زمانا ومكانا، وهي ليست غاية

[1] _ على راشد، كفايات الأداء التدريسي، ص211_212.

في ذاتها ولكن وسيلة لجمع المعلومات لتحليلها للوصول إلى الأهداف المرسومة"[1]، وانطلاقا من ذلك تترسم خصوصية المقابلة في الشفوية التي يُدّرب المتعلّم فيها على حوصلة المعارف والتعلّمات شفهيا؛ ليقدّمها على شكل إجابات للوضعيات التي يتعرض لها، على أن يصاحب ذلك حضور فعلي عملي للمعلم؛ ليقوم بتسجيل تلك الإجابات من أجل الحكم عنها.

وتأتي المقابلة لتدل على استراتيجية هامة من استراتيجيات التقويم بالتواصل، حين يتمّ ذلك "بواسطة عملية تعاونية يتعلّم فيها الطالب آليات التواصل وقواعده، ويتوصل المعلم من خلالها إلى طبيعة تفكير الطالب، ويستكشف قدراته ويحدد جوانب ضعفه، ليقدّم له المساعدة للوصول إلى إتقان مهارات التواصل المنشودة"[2].

ويمكن أن نشير إلى أنّ للمقابلة عدّة أنواع تختلف باختلاف الغرض من التقويم، وكذا الهدف منه، وهي محددة في ما يأتي[3]:

_من حيث العدد: وتنقسم إلى مقابلة فردية وأخرى جماعية.

_من حيث الهدف: وتصنف بناء على ذلك إلى مقابلة تشخيصية ومقابلة إرشادية ومقابلة علاجية.

_من حيث الأسئلة: وتنقسم إلى مقابلة مقيدّة وأخرى حرّة.

ومما تقدّم نجد أنّ الملاحظة هي أحد الآليات التي تقوم عليها المقابلة في قياس نواتج التعلّم لدى المتعلّم، وفي ذلك أهمية تضطلع بأداة الملاحظة؛ لتكون وسيلة من وسائل التقويم الجيّد، وفي العموم تدرج أساليب المقابلة والملاحظة عادة " لمعرفة المعلومات عن تاريخ الحياة السابقة للأفراد وهواياتهم ومهاراتهم الخاصة أو ميولهم، ولابد أن تقدّم بطريقة مقننة وتصحح بطريقة مقننة"[4]، فهي بناءً على ذلك أساليب تقويمية تهدف إلى تحديد أوصاف دقيقة لمختلف الخصائص والميزات التي تتبعثر بين الأفراد، لترسم طريقهم في الحياة، ومن هذا المعنى العام تبوأت هذه الأساليب موقعا من عملية التقويم مقابلا

---

[1] _ محمد محمود شاكر، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ص76

[2] _ عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون، التعلّم النشط _استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، ص190.

[3] _ محمد محمود شاكر، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ص77.

[4] _ سعاد سيد محمد الفجّال، التقويم التربوي _رؤى وأساليب، ص78.

لاشتراط تحقيق الخصوصية والأغراض.

5. الاستبيان:

وهو "أسلوب من أساليب جمع المعلومات عن مدى التغير الذي حدث في أحد جوانب التلميذ نتيجة تعلّمه، وتشمل الاستبانة مجموعة من الأسئلة تصاغ بعناية حول بعض جوانب نمو التلميذ، وأثر العملية التعليمية فيها، حيث يطلب من التلميذ الإجابة عن الأسئلة، أو إبداء الرأي في بعض العبارات، ثم تدرس نتائج الاستبانة لمعرفة ميوله واتجاهاته"[1]، إذا فالاستبيان كغيره من الأساليب التقويمية الأخرى يهدف إلى بيان مواطن الضعف والقوة في تعلّمات التلاميذ، إلا أنه يتميز عن تلك الأساليب في كونه يترك للتلميذ في بعض الأسئلة حرية التعبير، فتكون الإجابات عن ذلك مؤشرات للتحسين والتطوير.

وتكمن أهمية الاستبيان داخل العملية التقويمية في النقاط الآتية[2]:

_يمكن أن ينصب استخدام الاستبانة على جميع العملية التعليمية أو بعضها.

_يمكن استخدام الاستبانة على أكبر عدد من التلاميذ في أماكن مختلفة في وقت واحد.
_تعدّ الاستبيانات من أكثر الوسائل من الناحية الاقتصادية

إنّ هذه الأهمية التي يضطلع بها توظيف هذا الصنف من الأدوات داخل العملية التقويمية هي ما يجعل الاستبيان ذا مكانة مهمة بين الوسائل التقويمية الحديثة، التي تسعى إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية، بناء على جملة تلك النتائج والأحكام المتوصل إليها بعد كل عملية تقويمية.

وخلاصة القول بعد أن عرضنا للتقويم ومفهومه وخصائصه وأساليبه، أن للتقويم بمفهومه الحديث مصطلح تراءى للكثير من المختصين أن يطلقوه عليه وهو التقويم الجيّد أو البديل أو الأصيل أو الحقيقي، فتعددت المصطلحات للدلالة على المعنى الواحد، والذي يتلخص في تلك العملية التي تقع من العملية التعليمية/ التربوية في المركز، بالنظر إلى أهميتها وشموليتها في تحقيق الغايات الكبرى المتوّخاة من العملية التعليمية، فيأتي

[1] _ على راشد، كفاءات الأداء التدريسي، ص213.

[2] _ المرجع نفسه، ص ن.

التقويم بناءً على ذلك متعلقا بكل ما يخص هذه العملية من مكونات ومقوّمات، ويبرُز في التقويم تركيزه المتواصل على توصيف عمل المتعلّم داخل هذا الصرح المعرفي، فيستند في ذلك التوصيف إلى جملة من الأساليب الإجرائية التي تهدف لبيان مَواطِن الصحة والخطأ في فعل التعلّم والبحث في سُبل العلاج.

ثانيا: التربية:

1_ مفهوم التربية:

أ_ لغة:

تستند التربية بمعناها اللغوي إلى جملة المعاني التي تحيط بكثير من مشتقات الجذر اللغوي **(ربا)**، فقد وقع في لسان العرب أنّ: "رَباَ الشيءُ يَرْبوا رُبُواً ورِباءً: زاد ونَمَا، وأرْبَيْتُهُ: نَمّيْتُهُ، وتَرْبو في كَفِّ الرحمن حتى تكون أعظم من الجبل، وفي قوله تعالى في صفة الأرض: اهْتَزَتْ ورَبَتْ معناه: عَظُمَتْ، وفي قولك: رَبَوْتُ في حِجْرِهِ رُبْوًّا ورَبْوًا، ورَبيتُ رباءً ورُبِيّاً: نشأتُ فيهم، وفي قولك رَبَّيْتُ فلاناً أُرَبيه تربيةً، وتَرَبَّيْتُه ورَبَبْتُهُ ورَبَّيْتُهُ بمعنى واحدٍ وتَرَبَّيْتُهُ أي: غَذَوْتُه"[1]، ومما تقدّم نستنتج أنّ الدلالة العامة لمصطلح التربية حسب ما ورد في لسان العرب لا تخرج عن مَعْنيي: النماء والتنشئة.

أما في معجم الوسيط فإنّ المعنى اللغوي للتربية يسير على النهج نفسه ليتضح في مجموعة من المشتقات، فعلى سبيل الاختيار نجد: ربّاَ: وَلِيَّهُ وتَعَهَّدَهُ بما يُغَذِيه ويُنَمِّيه ويُؤَدِّبُه، وفي قولنا: رَبَّ الشيء: أصْلَحَه ومتَّنَهُ، والمُربِّي: القَيِّمُ والمُنْعِمُ والمُدَبِّرُ والمُصْلِحُ[2].

إذا فالدلالة المعجمية لمصطلح التربية بحسب ما أحاطت به مشتقات الفعل (ربَّى) تتجسد في معاني التنمية والتطوير في الأشياء والأفعال والأخلاق، كما أنّها تتخذ بمعناها ذاك أولية إصلاح الاعوجاج الملاحظ في كل ذلك، والتربية بمعناها اللغوي العام المستند لمجموعة تلك المعاني المتشكلة في كثير من المشتقات هي عمل يهدف إلى التحسين والتطوير والتنشئة الحسنة.

---

[1] _ ينظر: أبو الفضل جمال محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، المجلد14، مادة (ر_ب_ا)، ص304 وما بعدها.

[2] _ ينظر: مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2004، ص321.

ب_ اصطلاحا:

تتضح الدلالة الاصطلاحية للفظ التربية في آراء الكثير من الباحثين والمهتمين الذين يجمعون على أنّ هذا الفنّ هو مبحث من مباحث الدراسات الاجتماعية والتعليمية، فأخرجوا له بناء على ذلك جملة من التعريفات المتعددة، ونحن في هذا الصدد سنعرض أهم تلك التعريفات على أمل أن نجد وجهتنا في ذلك.

تعرّف التربية بأنّها "عملية تطبيع مع الجماعة، وتعايشٍ مع الثقافة، وهي بالتالي حياة كاملة في مجتمع معين، وتحت ظروف معينة، وفي ظل حكم معين، وتماشيا مع نظام محدد، وخضوعا لمعتقدٍ أو عقيدة ثابتة، إنّها عملية تشكيل وصقل الإنسان، وهي في النهاية النتاج الذي تتشكل به أنفسنا، ونصبح بالتالي كما نحن عليه"[1]، ومنه فالتربية بمفهومها الاجتماعي العام كيان يتحدد في ضوء الجماعة الحاضنة، وهو بذلك يتقيّد بنوازعها وأعرافها في تشكيل الذهنيات والعقليات.

والتربية بمفهوم آخر "عملية مقصودة هادفة وموجهة، يقوم المربون من خلالها بخلق مواقف تربوية، يكون من حصيلة تفاعل الفرد معها تغيرات في السلوك الإنساني"[2]، وهي من هذه الوجهة تعني تلك العملية التي تطمح لاستهداف السلوك البشري بهدف تنميته وتطويره استنادا لجملة المؤشرات الاجتماعية التي تحددها طبيعة الجماعة الحاضنة، وهي تعني أيضا "عملية نمو الكائن البشري لتصل به إلى درجة الكمال الممكن جسميا وعقليا وروحيا واجتماعيا"[3] تماشيا مع مقتضيات ومتطلبات الجماعة، فتؤسس من خلال ذلك الإطار العام الذي ينبغي أن يكون عليه السلوك الإنساني، فتعمد إلى ترويضه ترويضاً سليماً، مستفيدة في ذلك من قيّم حضارية واجتماعية متعددة.

وتعرّف في موضع مقارب لذلك على أنّها "تلك العملية الموجَهَة نحو تغيير السلوك الإنساني على المستوى الفردي وعلى المستوى الجماعي، بهدف أن يكون الغد دائما

---

[1] _ وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة_ تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2005، ص107.

[2] _ حسن الحياري، أصول التربية_في ضوء المدارس الفكرية (إسلاميا وفكريا)، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، (دط)، 1993، ص226.

[3] _ عمر لعويرة، علم النفس التربوي، ص130.

أحسن من اليوم، متوسلين في ذلك بمختلف الوسائط المُعينة على تحقيق هذه المهمة"[1]، وتتحدد مهمة التربية في ضوء هذا التعريف في عمليتي التحسين والتطوير، لتشمل بذلك مختلف مناحي الحياة، فترويض السلوك البشري بهدف تطويره يعني محاولة إيجاد بدائل للخلل الموجود على مستوى المركبات الاجتماعية، ومن هنا تقف التربية على تحسين سلوك الفرد لينجر عنه تحسين باقي المركبات.

كما أنّ التربية تعني "تلك العملية التي يتمّ بمقتضاها تنمية الشخصية الإنسانية، وبناء الإنسان الكامل داخل الهيكل الأدبي، بناءً يبلُغُ الإنسان معه غايته التي يرجوها من الكمال الإنساني، ويكون ذلك من جميع الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية، فلا يُهمِل فيها هذا الهيكل ذاته، ويكون وفقا لمعايير تتفق عليها الجماعة التي يتمّ في وسطها عملية البناء وحسب الأدوار التي يقوم بها الفرد المُعَدُّ للبناء، والمراد من التربية"[2]، وفي هذا التعريف شمولية نابعة من ارتباط التربية بعمليات التنمية والتغذية التي تبقى لصيقة في جميع مراحلها بالجوانب الجسمية والفكرية والروحية والنفسية للشخص المُربّى.

وإذا تأملنا جيّدا هذه التعريفات سنجد أنّ التربية منهج لا يقتصر في غايته على جانب من جوانب السلوك البشري، بل يرمي من خلال شموليته لها جميعا إلى تحقيق الكمال المطلوب في ذلك السلوك، أما إذا أدرنا الوجهة لما هو شائع ومتعارف عليه، فيمكن القول بأن التربية بمفهومها الاصطلاحي الحديث " مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المُربي، لتحقيق الأهداف والسير مع قوانين الطبيعة، لأن العملية التعليمية هي عملية بنائية لشخصية المتعلّم في أبعادها الفسيولوجية والفكرية والنفسية والاجتماعية والإنسانية"[3]، واستنادا لهذا التعريف نجد تداخلا كبيرا بين التربية والتعليم، فكلاهما يهتم بتطوير جوانب معينة في سلوك الفرد بهدف أن يلقى هذا الأخير تواجدا مستحسنا بين جماعته التي ينتمي إليها، ومن هنا كان الحديث عن التربية يعني الحديث عن التعليم في حد ذاته.

---

[1] _حسن الحياري، أصول التربية _في ضوء المدارس الفكرية (إسلاميا وفكريا)، ص226.

[2] _محمد يوسف حمودة، منهج التربية _عند الإمام محمد ماضي أبو العزائم، دار المدينة المنورة للطبع والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1989، ص35.

[3] _ يوسف خليل مارون، الوسط المدرسي_ بيئة ريادية للتعلّم والتعليم (بحسب النظام التعليمي الجديد)، ص42.

قد شكّل هذا التداخل بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم خلطا كبيرا عند الكثيرين حين أصبحت التربية مرادفا للتعليم، ففي حقيقة الأمر أنّ الاختلاف بين اللفظتين هو مانع الترادف بينهما؛ لأن التربية أكثر شمولية وأسبق من التعليم، فالتربية "ليست كما يفهمها السواد الأعظم من الناس أنّها تعني القراءة والكتابة، لقد عرف الإنسان التربية واستخدمها في تحقيق أهدافه وغاياته، قبل أن تُعرَفَ القراءة والكتابة"[1]، لذلك كانت المفارقة بينهما ضرورة لابد منها إذا أردنا تحديد مفهوم دقيق للتربية.

إذاً فالتربية هي "عملية تشكيل وإعداد أفراد إنسانيين، وفي مجتمع معين وفي زمان ومكان معينين، حتى يستطيعوا أن يكتسبوا المهارات والقيّم والاتجاهات وأنماط السلوك المختلفة، التي تيسر لهم عملية التعامل مع البيئة الاجتماعية"[2]، وهي تسعى من وراء ذلك إلى تطوير المجتمعات وفقا لما تقتضيه خصوصية الزمان والمكان.

ومما تقدّم يمكن القول إنّ التربية بمفهومها الاصطلاحي تشكل خطًا موازيا لمفهوم التعليم مما أحدث خلطا كبيرا بين المفهومين، وهو ما أثار بعضا من جهود محاولة التفرقة بين المصطلحين، وبالرغم من ذلك يبقى الاستخدام والاستعمال للفظتين للدلالة على الترادف ميزة الكثير من الآراء، وذلك استنادا للمنظور العام الذي يحدد دور التربية والتعليم في تغيير السلوك الإنساني، وفقا لخصوصيات اجتماعية ومكانية وزمانية، في إطار تحقيق أهداف محددة مسبقا.

2_ وظيفة التربية في العملية التعليمية:

من المعروف أنّ النظام التربوي يقوم على مقوّمات عدّة، لعل أبرزها العملية التعليمية/التربوية بكل مركباتها، والتي أخذت من هذا النظام تموقعا هاما، خصوصا بعد أن بات نجاحه مرتبطا بنجاحها في مهمتها، ولقد أثارت العملية التعليمية/ التربوية جدلا حول ذلك الارتباط المتلازم بين التعليم والتربية، فنشأ عنه صرحٌ من الحديث عن العلاقة الجامعة بين الاثنين، وعن وظيفة التربية ودورها في العملية التعليمية.

---

[1] _ حسن الحياري، أصول التربية_في ضوء المدارس الفكرية (إسلاميا وفكريا)، ص225.

[2] _ عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، (دط)، 2016، ص16.

إنّ التعليم كنظام متكامل "يتصف بتوجيه السلوك في مجال معين ونحو هدف محددٍ سلفاً، الذي يرغب المجتمع في تنميته، سواء أكان على مستوى الفرد أو على مستوى المجتمع، ولتحقيق ذلك يتطلب من الساهرين على التعليم وضع قواعد تربوية، واقتراح طرق ووسائل تربوية، وتقديم توجيهات تربوية مسبقة عن العملية التعليمية، لتحقيق أهداف المجتمع، وذلك لتحصيلٍ أحسن وكسب مهاراتٍ أفضل، ولمعرفة مستوى التلميذ التحصيلي، يتطلب توفير جملة من تقنيات القياس والتقويم التربوي، قصد توجيه التلميذ توجيها صحيحا"[1]، ومن هنا كان التعالق بين التعليم والتربية واضحا إلى درجة كبيرة توحي بأنّ التربية هي عماد التعليم.

ويبقى دور التربية في العملية التعليمية مرتبطا أيّما ارتباط بالدور الذي تلعبه في بناء الفرد والمجتمع، وعليه فإنّ وظيفة التربية يُنظَر لها من زاويتين اثنتين[2]:

1_زاوية التراث الثقافي الذي يُعتبَر المتعلّم أحد وَرثَتِه.

2_زاوية البيئة التي يعيش المتعلم في وسطها، ويُنتَظَر أن ينسجم معها كل الانسجام.

فالتربية في ضوء ذلك هي مَحَطُ الاهتمام؛ لأنّ لها دورا كبيرا في نقل الثقافة المجتمعية بين الأجيال المتلاحقة، ومن هنا كانت التربية أساس التكوين داخل المدرسة، بالنظر إلى وظيفتها الأساسية المتمثلة في "نقل التراث الثقافي للأجيال الصاعدة، وذلك للمحافظة على بقاء المجتمع واستمرار وجوده من جهة، ومن ناحية أخرى اختصارا للوقت والجهد المبذول على الأجيال الصاعدة، وأيضا نقل خبرة وتجربة الجيل الناضج إلى الجيل الصاعد، ولا تقتصر الاستفادة من تراث الأجيال بل تتعداه إلى الاستفادة من تراث الإنسانية بما يخدم المجتمع"[3]، وفي هذه الوظيفة تقارب كبير مع دور الهيكل المعنوي المدرسي الذي يهدف إلى بناء فرد متزّن ثقافيا واجتماعيا.

ولما كانت المدرسة تهدف إلى "تحقيق غايات معيّنة تسمى أهداف التربية، وهي الترجمة الميدانية لمُثُل المجتمع وتطلعاته لغدٍ مشرقٍ ومزدهر"[4]، كان لا بد أن نعيد النظر

---

[1] _ عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ص66.

[2] _ وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة_ تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص107.

[3] _ محمد عسعوس، مقاربة التعليم والتعلّم بالكفاءات، ص60.

[4] _ محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف _أسسه وتطبيقاته، ص8

في تلك المفاهيم التربوية التي تشكل حجر الأساس في قيام ونجاح الفعل التربوي، فالمعلم باعتباره المُرَبي الذي ينبغي أن يأخذ بيد المتعلّم نحو تحقيق أهداف المدرسة بشكل عام وأهداف التربية بشكل خاص، كان لا بد أن نستجد أداءه التربوي ليكون أقدر "على تقديم نوعية تربوية، تكون أكثر مناسَبة لإكساب أبنائنا المهارات التي تمكّنهم من التعامل الواعي مع التحديات الجديدة، التي يعيشها عالمنا المعاصر، الذي بات يتغير ويتبدل بسرعة لم تشهد البشرية مثيلا لها من قبل"[1].

إنّ لهذا الدور المستجد للمعلم داخل العملية التعليمية/ التربوية أهمية كبرى في تحقيق وظيفة التربية الأساسية والمتمثلة في خلق فرد متجانس ثقافيا وفكريا وقَيْمِيّاً، فالمعلم هو المجسد والمطبق لتلك الوظائف التربوية على الميدان، لذلك يبقى نجاح دوره في أداء مهمته مرتبطا بتحقيقه لأهداف التربية.

ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى أنّ نجاح التربية في تحقيق وظيفتها التعليمية يقف عند أهمية زرع القيم المتشعبة في نفوس المتعلمين، وتعزيزها بما يناسب دورهم الاجتماعي، فالقيّم "تعدّ عنصرا مهما في العلاقات بين أفراد المجتمع لأنها تعكس ثقافة الناس، فهي أساس كل نشاط إنساني، وتعتمد عليها صور العلاقات الإنسانية وأشكالها، ذلك أنّ المنظومة القيمية تسهم في صياغة الشخصية الإنسانية صياغة معينة تحدد دور الفرد في حياة مجتمعه، وتشكل إطارا مرجعيا لوجود الإنسان وحركته في الحياة"[2]، وتبرز أهمية غرس القيم بناءً على ذلك في تحديد مكانة الفرد من الجماعة التي ينتمي إليها، ليشاركها في مقوّماتها الدينية والأخلاقية والسياسية والوطنية وغيرها، بهدف أن يكون هناك تجانس اجتماعي يحمي هذا المركب الاجتماعي من الزوال والاندثار.

وانطلاقا من ذلك كان التأسيس لمشروع قيْمي داخل المنظومة التربوية هاجس التربية في حد ذاتها، فكانت منطلقها في تحقيق جملة من الأهداف التربوية داخل العملية التعليمية، وتحتاج العملية التربوية "التي تسود المجتمع إلى توافق الأنماط السلوكية والقيّم عند المتعلّمين، حيث تؤدي القيم دورا حاسما في نجاح البرنامج التربوي بوصف أنّ

---

[1] _ رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم_ بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد_الأسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص122.

[2] _ عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون، التعلّم النشط_ استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، ص140.

التربية من أهم المحدِدات التي تركز عليها هو نسق القيم الذي يتأتى من فلسفة المجتمع"[1]، ولما كانت القيّم ركيزة من ركائز قيام التربية، كان لها أنّ تؤسس لنمطٍ تربوي يستقي معتقداته من جملة الدراسات الاجتماعية التي تسعى لتحديد خصوصيات المجتمعات والأفراد، فلا يجوز تعريف المتعلّم بقيم غير قيّم مجتمعه الذي ينتمي إليه.

ولقد كانت تلك القيم أساسا يتركب عليه بناء المناهج الدراسية في إطار السعي نحو تحقيق الأهداف العامة المتوّخاة من عملية التدريس، لذلك اقترحت جملة من الشروط في بناء المناهج الدراسية تمثلت في ما يأتي[2]:

_أن تلبي احتياجات الطلبة الفعلية واهتماماتهم.

_أن تتلاءم مع قدرات الطلبة واستعداداتهم.

_أن تراعي الخصائص النمائية للطلبة.

_أن تتناسب مع اتجاهات الطلبة وميولهم.

_تربط الطلبة بمواقف حياتية مختلفة.

_أن تتلاءم مع الزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية.

_أن تتلاءم مع الإعداد المستقبلي للطلبة.

إنّ هذه الشروط المقترحة في بناء المناهج بهدف التحسين والتطوير في محتواها لتتناسب مع الأهداف العامة للنظام التربوي العام، هي بمثابة رؤية مستحدثة تضع أولوية تلبية الحاجات فوق كل الأولويات، وذلك بهدف جذب المتعلّم نحو المحتوى الذي يعود عليه بالفائدة في بقية مشواره الدراسي، وكذا مشواره الحياتي، والذي تتجسد فيه جملة القيّم التربوية التي يراعى في وضعها تماشيها مع خصوصيات المجتمع الثقافية والدينية والسياسية والأخلاقية ...إلخ.

ولقد استحوذت القيّم المتعددة على قيام التربية بوظائفها داخل العملية التعليمية، فكان دورها ذاك مرتبطا بغرس مجموعة تلك القيّم الدينية والوطنية والأخلاقية...إلخ في نفوس التلاميذ، حتى يتحسسوا أهميتها في بناء شخصياتهم البناء السوي؛ الذي يتماشى مع

[1] _ عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون، التعلّم النشط_ استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، ص142.

[2] _ ماهر إسماعيل إبراهيم الجعفري، نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقويمية، ص143_144.

خصوصيات مجتمعهم، وبعد ذلك فهُم مجبرون على أن يستفيدوا من تلك القيّم وأن يوظِّفوها في حياتهم، تناسبا مع ما تطرحه مستجدات التطور الهائل الذي يعرفه العالم اليوم.

3_ معالم الفلسفة التربوية الحديثة:

تعرف الفلسفة التربوية بأنها ذلك النظام المتكامل الذي يحمل في معناه ملامح التكوين النسقي لمجموعة من المركبات التعليمية، ولقد جاء هذا الاتّصاف ليحيل إلى الصلة العميقة التي تجمع بين الفلسفة والتربية، ومن هنا كانت "صلة الفلسفة بالتربية لجهة الأهداف والتفكير، لأنّ الفكر الفلسفي ضروري لكلّ إنسان مفكِّر وعاقل، كما هو ضروري لكل مجتمع حضاري متطوِّر، فالفلسفة تقدّم خدمات مفيدة للتربية أهمها: تحديد القيّم التربوية، وتحديد الأهداف التربوية التي تساعد على اكتمال النماء الشامل للشخصية التي تتّسم بالفضائل والمثل، كما تمدُّها بالمبادئ والأصول والوسائل لمعالجة القضايا التربوية"[1].

وتتركب التربية الحديثة بعدّها نسقا مترابطا على كثير من نتائج العلوم والفنون كالفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها، هادفة من وراء ذلك لرسم معالمها طبقا لما يجانس التحدّيات المعاصرة، ولقد شكل الفكر التربوي الحديث ثورة في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية عندما أعاد الاعتبار لمبدأي التعليم والتعلّم، مؤكدا على أهميتهما في قيام المجتمعات والشعوب ورقيها.

إنّ تحديدنا لمعالم الفلسفة التربوية الحديثة ينطلق من خصوصية المنطق التربوي الحديث الذي استحدث كثيرا من المفاهيم التربوية بعد أن رأى أولوية التجديد فيها تماشيا مع متطلبات العصر، وبعد أن أصبح التعليم "يواجه في عصرنا الحاضر عددا من التحديات التي يجب عليه مواجهتها، ويأتي في مقدّمتها التقدّم العلمي والمعرفي السريع والمتلاحق، ولمواجهة تلك التحديات فإنّ المرحلة القادمة تتطلب نوعا متميزا من التعليم يمكّن الأفراد من حيازة المعرفة العلمية المتقدّمة، لذلك كان لابد للتعليم أن يحظى بالجودة من جميع عناصر المنظومة التعليمية (مُدخلات_ عمليات_ مُخرجات)"[2].

---

[1] _يوسف خليل مارون، الوسط المدرسي _بيئة ريادية للتعلّم والتعليم (بسب النظام التعليمي الجديد)، ص65.

[2] _عبد الرحمن الهاشمي وآخرون، التعلّم النشط (استراتيجيات وتطبيقات ودراسات)، ص15.

ومن هنا أخذ الفكر التربوي على عاتقه أولوية التجديد مشترطا في ذلك إلزامية تجاوز المنطق التقليدي للتعليم بكل عناصره، وفي إطار ذلك تمّ تحديد جملة من المعالم التربوية الحديثة التي تأتي في سياق تحقيق الجودة للعملية التعليمية، ويمكن أن نجمل تلك المعالم في مجموعة من العناصر، وهي كالآتي:

أ_التعلّم كبديل للتعليم:

استدعى التطور المتماهي الذي يشهده العالم اليوم البحث في سبل التطوير لمختلف القطاعات، من أجل أن تلقى مكانها من ذلك التحدّي الذي فرضته التطورات الحاصلة على كافة الأصعدة، ولقد عرف قطاع التعليم هو الآخر، في الوطن العربي بوجه عام وفي الجزائر بوجه خاص، مساعي تطوير واسعة هدفت إلى توجيه هذا القطاع نحو وجهة جديدة ترى ضرورة استبدال منطق التعليم بمنطق التعلّم، على أمل أن تكون النواتج ذات جودة عالية، ومن المعروف أنّ التعلّم هو " ممارسة البحث عن المعرفة، انطلاقا من رغبة ذاتية راسخة، وكلّ ما سيتعلّمه المتعلّم هو بمثابة قاعدة ومنطلقا لمستجدات معرفية، قد تتكامل مع المعارف السابقة المكتسبة، وترسّخها أو تعدّلها وتثريها"[1].

واستنادا إلى ذلك كان التعلّم أحد البدائل لإشراك المتعلّم في العملية التعليمية، بعد أن كان المعلم هو الوحيد من يقوم بتحضير الدروس ويقدّمها له، دون أن يكون له موقفٌ من ذلك، فالتعليم منطق أفضى إلى وجود متعلّم راكدٍ فكريا ومعرفيا، فالتعلّمات التي كان يتلقاها تلقينا من طرف المعلم لم يكن لها أثر حقيقي في نفسه، بل كانت تحفظ عن ظهر قلب، ليتمّ استرجاعها يوم الامتحان، وفي ظل وجود هذا المنطق الجامد كان إيجاد البديل أكثر من ضرورة، بهدف خلق متعلّم أكثر فاعلية، وبناء على ذلك كان التعلّم وجهة الفلسفة التربوية الحديثة؛ لتفعيل النشاط التربوي داخل العملية التعليمية، تماشيا مع تداعيات التطور المعرفي الهائل.

وبما أنّ التعلّم هو "تغيير ثابت نسبيا في السلوك أو الخبرة، ينجُم عن النشاط الذاتي للفرد لا نتيجة للنضج الطبيعي أو ظروف عارضة"[2]، فإنّ اقتراحه كبديل للتعليم هو اقتراح

[1] _ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات_ الأبعاد والمتطلبات، ص45.

[2] _ عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلّم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2011/2010، ص19.

مؤسَس يرى في تدخل قصديّة المتعلّم في بناء الصرح المعرفي قاعدة أساسية ينبني عليها دوره داخل المجتمع بعد ذلك، فالتعلّمات التي يكتسبها نتيجة تفاعله ونشاطه الحيوي داخل العملية التعليمية تعزز من إتقانه لأدواره المستقبلية عندما يلج الحياة المهنية، وهذا ما تطمح إليه الفلسفة التربوية الحديثة، عندما اختارت التعلّم كبديل للتعليم.

ولأنّ التعلّم بمفهومه السيكولوجي "لا يقتصر على مجرد اكتساب الوسائل وإنّما يتخطاه إلى اكتساب القيم والأهداف بل والحاجات، كما أنّ التعلّم لا يتقيّد بالنتيجة التي تترتب على السلوك من حيث التوافق أو اللا توافق بل يتعدّاه إلى كونه عملية تفاعلية تقتضي التأثر والتأثير"[1]، وبهذا المفهوم اكتسى التعلّم أهمية في الساحة التربوية، وذلك بالنظر إلى دوره المتميز في بناء شخصية تكاملية تؤسِس لها جملة من الحاجات والقيّم والنوازع التي تكتَسب في ضوء هذا المنطق.

إذاً فالموقف الذي يتخذه التعلّم داخل العملية التعليمية الحديثة بوصفه مصدر تشكل المعارف، وبنائها البناء السليم الذي يوحي باستيعاب مضامينها، مما يؤكد حسن الاستفادة منها في المواقف الحياتية اللاحقة، هو جوهر العملية التربوية الحديثة والاعتماد المبرر لنجاحها في تحقيق الغايات والأهداف التربوية العامة، فالتواجد المميز للمتعلّم داخل هذا المنطق المستحدَث هو نتيجة التفكير في ضرورة خلق متعلّم قادر على مواجهة كل التحدّيات التي يفرضها التطور المتسارع للميادين المعرفية.

ب_ مركزية المتعلّم:

جاء هذا التصور الجديد للمتعلّم في سياق إدراج التعلّم كمبدأ رئيس في تشكيل ملامح العملية التعليمية الحديثة، وكان عليه أن يستند إلى جملة المتغيرات التي يطرحها ذلك التبني في تحديد الدور الجديد للمتعلّم داخل العملية التعليمية، حيث إن دوره ذاك غدا مرتبطا بضرورة تحقيق الفعالية لتلك العملية، فإذا "كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية، فإنّ التلميذ أو المتعلّم هو المستهدَف من وراء هذه العملية، حيث تسعى التربية إلى توجيه التلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة، ولكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجاته وسلوكه"[2]؛ لأن معرفتها تسهم وبشكل كبير في تحديد

[1] _ عمر لعويرة، علم النفس التربوي، ص45.

[2] _ كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص81.

المضامين والمحتويات التي ينجذب إليها المتعلّم ويتفاعل معها، ومن خلال ذلك التصوّر يبقى التلميذ أو المتعلّم من الأسس الهامة التي توضع عليها ومن أجلها المناهج الدراسية[1].

وفي هذا المنطق التربوي يصبح المتعلّم مشاركا نشطا في العملية التعليمية، يقوم بأنشطة عدّة تتصل بالمادة المتعلّمة، من خلال طرح الأسئلة والفرضيات، وممارسة التفكير والنقد، والتعاون[2]، فمن خلال تلك المضامين التعليمية التي تراعي الخصائص المختلفة للتلميذ سيكون من الإمكان جدا إثارة قدراته الإدراكية والفكرية، ومن ثم توظيفها في تسيير عملية التعلّم والاكتساب.

إذاً فنجاح العملية التعليمية يبقى مرتبطا بضرورة إشراك المتعلّم في كل الممارسات والأفعال التعليمية؛ لأن ذلك يساعد على الإدراك الفعلي للتعلّمات، ومن ثمّ يصبح استثمارها كلّما دعت الضرورة إلى ذلك أمرا ممكنا، ولا نختلف هنا في القول بأن ذلك التحقق الفعلي للتعلّمات يفيد في إيجاد الحلول المناسبة للوضعيات المشكلة التي تواجه الفرد خارج إطار المدرسة، فالتلميذ في العملية التعليمية الحديثة لا يسعى إلى اكتساب المعارف فقط، بقدر ما يسعى إلى اكتساب منهجية توظيفها في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات والتحدّيات التي تواجهه داخل المدرسة أو خارجها.

ج_ دور مختلف للمعلم:

بعد أن أصبح المتعلّم مركز العملية التعليمية ومحورها الرئيس الذي تدور حوله مختلف الممارسات التعليمية، كان لابد أن نعيد النظر في دور المعلم في ظل وجود هذه المتغيرات، وبذلك فمن الضروري أن "يتغير دوره كليّة من كونه مرسلا للمعلومات وملقنا للتلاميذ ليصبح مرشدا وموجها أو مستشارا تعليميا لهم، ومنظما لبيئة التعلّم، ومن ثمّ يتقلّص دوره من التركيز على نقل المعلومات والمعارف جاهزة إلى عقول المتعلمين وأدمغتهم، باعتبارها مستودعات يتوقف نجاحه في عمله على مدى قدرته على ملئها وحشوها، وفي المقابل يتعاظم دوره في تعليمهم كيفية التعلّم، فيدربهم على خطوات الطريقة

[1] _ ينظر: وزارة التربية الوطنية، التربية وعلم النفس، الحراش، الجزائر، (دط)، 2004، ص39.

[2] _ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات _الأبعاد والمتطلبات، ص48.

العلمية في التفكير وحل المشكلات"[1].

إنّ الدور الجديد للمعلم داخل العملية التعليمية يخالف دوره السابق بعد أن كان مالكا للمعرفة، ومخاطِباَ، ومُعِدًّا، وسائلاً، في حين يتموضع المتعلّم من كل ذلك في وضعية المتلّقي المُجيب، المُستَظهِر[2]، وبعد أن تمّ تجاوز هذه الوضعية التعليمية الجامدة القائمة على التلقين والحفظ والاسترجاع إلى وضعية حيوية تتميز بمشاركة فعالة للمتعلّم داخل القسم التعليمي، كان لابد على المعلم أن يلتزم بأداء مهامه الجديدة، وأن يسعى دائما إلى تقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة لتلاميذه بشكل يمكنهم من التقدّم الجيّد في اكتساب المهارات والمعارف المختلفة.

ولقد أصبح دور المعلم اليوم ضروريا في تشكيل وتجسيد تلك الفعالية داخل الصف التعليمي، وذلك من خلال توجيه المتعلمين وإرشادهم الوجهة الصحيحة، "فيعلمهم أصول صوغ الأسئلة وكيفية إثارتها، وأساليب الوصول إلى المعلومات والمعارف من مصادرها الأولية، المتعددة والمتنوعة، وطرق المفاضلة بينها، واختيار أنسبها واستخدامها في اشتقاق الفروض العلمية، واختبار صحتها في سبيل الإجابة عن الأسئلة التي أثاروها، ويدربهم كذلك على فنون المناقشة العلمية والحوار الموضوعي وعرض وجهة النظر"[3]، وكل هذه الواجبات التي ينبغي أن يقوم بها المعلم في سبيل تحسين وتطوير عملية التعلّم تأتي ضمن محاولات الرقي بالمركب التعليمي/ التربوي تماشيا مع التطورات الحاصلة.

ولما كان المتعلّم الحجر الأساس في قيام العملية التعليمية/ التربوية الحديثة فإنّ المعلم هو من يشكلّ ذلك الحجر وفقا لخصوصية الموقف التعليمي، وتماشيا مع الأهداف الموضوعة، فالنظر إلى المعلم من هذه الزاوية لا ينفي أهميته في تسيير العملية التعليمية بقدر ما يؤكد على الحاجة الكبيرة إلى دوره الفاعل في نجاحها وذلك من خلال تزويد المتعلّم بمبادئ وأسس التعلّم الفعال، وكذا منهجية اكتساب المعارف من مصادر معرفية متنوعة.

---

[1] _ رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم _بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)، ص132.

[2] _ ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات _الأبعاد والمتطلبات، ص9.

[3] _رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم _بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)، ص132.

د_ التركيز على طرائق التدريس النشطة:

اختزل الفكر التربوي الحديث شروط قيام التعليم الفعال في اعتماد طرائق التدريس النشطة داخل الممارسة التعليمية، وتعرف هذه الطرائق باجتماعها على "أن ينخرط الطلبة ببعض الأعمال، وبنفس الوقت يفكرون بما يقومون به"[1]، بحيث تلعب تلك الطرائق دورا هاما في جذب انتباه المتعلّم، وتفاعله مع ما يتعلّمه، ومن أهم خصائص ومميزات تلك الطرائق ما يأتي[2]:

_ تجعل من عملية التعلم متعة يُقبِل عليها المشاركون كبارا كانوا أو أطفالا.

_ تزيد من احتمال احتفاظ المشاركين بالأفكار والمفاهيم والمبادئ التي تمّ تطويرها خلال العروض والمناقشات.

_ تساعد كل مشارك على اكتساب مهارات الإصغاء لزملائه، والتعبير عن أفكاره وتطويرها.

_ تخلِقُ روحًا جماعية، وتجعل الجميع يشعرون بمساهمتهم، ويقدِّرون هذه المساهمات ويكتسبون الثقة بأنفسهم.

_ تجعل المشاركين أكثر احتراما للفروق الفردية وكيفية تنميتها لإغناء العمل الجماعي.

_ تكسب المشاركين مهارات التفكير الناقد المقرون بحلول ابتكارية جماعية.

وقد جاء اعتماد الطرائق النشطة داخل العملية التعليمية في إطار منطق التعلّم الذي يركز على المتعلّم ودوره داخل الممارسة التعليمية، فهذا الاعتماد يتيح للمتعلّم التفاعل مع مجموعة من الطرائق والاستراتيجيات التي تستثير دافعيّته من خلال الوضعيات التعليمية التي تطرحها، فالطرائق النشطة بمفهومها العام " تعمل على مساعدة المتعلم كي يكون حقيقة في قلب منظومة التعلّم، حيث يقوم وفي مساحات واسعة بتعلّماته بنفسه، وذلك هو الهدف الجوهري"[3] من العملية التعليمية، إذ إنّها تنطلق من أولوية تحقيق الاتصال المعرفي بين المعلم والمتعلم، فالاتصال " عملية مهارية إنسانية هادفة، تستثمر القدرات

[1] _ عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون، التعلم النشط _ استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، ص36.

[2] _ المرجع نفسه، ص36_37.

[3] _ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات_ الأبعاد والمتطلبات، ص37.

الإدراكية (نفسية، عقلية، اجتماعية، عاطفية، وحس/حركية) كافة، استثمارا متكافئا يؤشر لمستوى كفاءة الفرد فيدل بوضوح على مدى النجاح في تجنيد تلك القدرات لاستيعاب (تعلّم) مضمون الرسالة المستهدفة"[1].

وفي هذا التوجه الجديد لطرائق التدريس تأكيد متواصل على أنّ المتعلّم هو الأساس الذي ينبغي أن تنبني عليه مختلف الممارسات التعليمية، إذ إنّ المتعلّم في كل تلك الممارسات ينبغي أن يسعى للبحث عن المعرفة، وعن أنماط تشكلها موظفا في ذلك جملة القدرات الإدراكية والفكرية التي تساعده على التزود بالمعارف والتعلّمات، وتثبيتها في ذهنه بشكل يسمح له بأن يستفيد منها في المستقبل.

ويمكن أن نلخص تلك الاستراتيجيات في ما يأتي:

1_ استراتيجية التعلّم التعاوني: وهي "تقنية يُنجِز من خلالها المتعلّمون أعمالهم كشركاء في مجموعات صغيرة متعاونة، من خلال تناولهم أنشطة وأوراقا للعمل تساعدهم في عملية تعلّم الدرس المراد تعلّمه خلال التعاون بين أعضاء المجموعة، ويمكن أن يتعلّم المتعلّم بطئ التعلّم من المتعلّم المتفوّق بالمناقشة والحوار والمشاركة، حيث يُدمَج المتعلّمون ويعملون في مجموعة واحدة"[2].

2_ استراتيجية التعلّم بالمشاريع: يعتمد هذا الأسلوب على تشجيع المتعلّمين على التقصّي والاستكشاف، والمساءلة، والبحث عن حلول لقضايا شائكة، كما أنه يشجِّع على إظهار كفاءات ذهنية، تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلّم من المجرّد إلى التطبيق من ناحية، وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى[3].

3_ استراتيجية العصف الذهني: وهي تعني ذلك الموقف التعليمي الذي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة، وخلال فترة زمنية

[1] _ مغزي بخوش محمد، مقاربات التدريس (أصالة، تطور وعصرنة)، ص77.

[2] _ عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، ص106.

[3] _ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات_ الأبعاد والمتطلبات، ص37.

محددة وفي جو تسوده الحرية في طرح الأفكار[1].

4_ استراتيجية حل المشكلات: وهي "وضع تعلّمي يقوم فيه المتعلّم باكتشاف حل لمشكلة معينة تواجهه، ويسمح هذا الوضع عادة بتوافر استجابات أو حلول بديلة عديدة يمكن القيام بها، وقد تؤدي واحدة من هذه الاستجابات أو أكثر إلى الحل المقبول"[2].

5_ استراتيجية تمثيل الأدوار: تتميز هذه الطريقة بأنها تمكن المتعلّمين من التعامل مع المشكلة من خلال التجربة المباشرة، وفيها يتم تحديد الموقف التعليمي من قبل المعلم، ويطلب من التلاميذ تمثيله ومناقشته، ومن خصائص هذه الطريقة أنها تمدّ المتعلّمين بتجارب شبيهة بما قد يواجهونه في حياتهم خارج المدرسة، وتساعدهم على تطوير خبراتهم، وأحاسيسهم ومعتقداتهم.[3]

تتضح جدّية استراتيجيات التعلّم النشط في الانتقال بالمتعلّم من منطق التعليم الجامد إلى منطق التعلّم الفعّال، حين توفر له أوضاعا تعليمية خاصة تحرره من قيود التلقي والحفظ، وتسمح له بإشراك قدراته المتنوعة في البحث عن المعرفة وعن طرق الاكتساب المعرفي، ويبقى المتعلّم في ضوء هذه الاستراتيجيات محور العملية التعليمية الذي توضع من أجله المضامين والوسائل التعليمية، وتوفر له الأجواء التعليمية المناسبة من أجل استثارة قدراته ومواهبه بهدف تحقيق أهداف المنهج وغايات المنظومة التربوية ككل.

وخلاصة القول: إن التربية بمفهومها الحديث غدت أكثر شمولية من مفهومها اللغوي الضيّق المنحصر في التنشئة السليمة للصغار، إذ أصبحت تمثل واحدا من المفاهيم الأساسية التي تدخل في سياق الحديث عن النظام التعليمي ومقوّماته، استنادا إلى دورها الفاعلي في تنشيط وتسوية عمل هذا النظام والارتقاء به نحو الأفضل، ولا شك أنّ في هذا المعنى المستحدث للتربية تقاطع كبير مع المعنى العام للتقويم، الذي يركز هو الآخر على جِدَّة العمل في تحسين أدوار الثلاثية التعليمية، بناء على النتائج المتوصل إليها من

---

[1] _ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات_ الأبعاد والمتطلبات ، ص15.

[2] _ عبد الحميد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2003، ص452.

[3] _ ينظر: يوسف خليل مارون، الوسط المدرسي_ بيئة ريادية للتعلّم والتعليم (بحسب النظام التعليمي الجديد)، ص235.

خلال جملة النشاطات التقويمية التي تُطْرَحُ في مختلف الوضعيات التعليمية، والتي يكون الهدف منها الوقوف على معوقات السير الحسن للعملية التعليمية، والبحث في سبل العلاج والتحسين والتطوير، والتقويم بناءً على ذلك يعدّ عمدة في بناء المناهج التربوية، وإصدار القرارات المتعلقة بنجاح النظام التعليمي/التربوي في تحقيق الغايات التعليمية/ التربوية الكبرى.

المبحث الثاني: المرحلة المتوسطة وتبني إصلاحات الجيل الثاني:

يرتكز حديثنا عن أساسيات تكوين فكرة عامة وواضحة حول مرحلة تعليمية جديرة بإمعان النظر في أهميتها، وقواعد وأسس بنائها، وأهدافها العامة والخاصة، والجديد والمستحدث فيها، وهي المرحلة المتوسطة بوصفها الخطوة الثانية في قيام النظام التعليمي الجزائري، حيث تمثل هذه المرحلة ملمحا للالتحاق بمراحل تعليمية عالية، يستوجب التعلّم والتعليم فيها تكوينا مسبقا يرتكز على فكرة التكامل بين مختلف المراحل التعليمية، وبناءً على هذا ارتأينا في هذا المبحث أن نعرِّج على بعض المتعلقات التي تخص المرحلة المتوسطة، وكذا تبني إصلاحات الجيل الثاني.

أولا: المرحلة المتوسطة:

1_ مفهومها:

تعرف المرحلة المتوسطة على أنّها "مرحلة تعليمية تقع بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي، ومدّتها أربع سنوات بعد أن كانت ثلاث سنوات، يلتحق بها جل التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية والتي مدّتها خمس سنوات بدلاً من ست سنوات"[1]، إذًا فالمرحلة المتوسطة تمثل إحدى المسارات التعليمية التي يمر عبرها التلميذ في رحلته التعليمية، التي يخضع فيها إلى تكوين متعدد الأبعاد يتجزأ على مختلف المراحل التعليمية فتأخذ كل مرحلة من تلك المراحل دورها الخاص من ذلك التكوين، وتعدّ المرحلة المتوسطة من بين تلك المراحل التعليمية التي أخذت نصيبها من تكوين التلاميذ على مدار أربع سنوات متتالية، تُخَصَص كل سنة إلى تحقيق جملة من الأهداف التعليمية/ التربوية؛ لتشكل في الأخير حقلا متكاملا من الأهداف.

[1] _ نسيمة بومعراف وأحمد سعيدي، انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط _دراسة ميدانية بإكمالية يوسف العمودي بمدينة بسكرة، جامعة بسكرة، ص362.

وعموما فالمرحلة المتوسطة هي منبر يتم الإعلان فيه عمّا حققه التلميذ من نتائج تعليمية، وأخرى تربوية متعلقة بمرحلة تعليمية سابقة، وهي مرحلة التعليم الابتدائي، مع العمل على أن يكون التكوين المعرفي والمنهجي الذي سيقع في مختلف سنوات هذه المرحلة مترابطا ومكملا لما تمّ اكتسابه سابقا، وعليه فإنّ لكل مرحلة تعليمية حدودها وأهدافها الخاصة التي تميّزها عن غيرها، لكنها في الآن نفسه تترجم الانسجام والترابط والتكامل بين مختلف الأهداف والحدود الخاصة بجميع المراحل التعليمية.

ومن الضروري أن نشير إلى أنّه في المرحلة المتوسطة "يتم التركيز على المفاهيم الأخلاقية والقيّم والمُثُل العليا، مع بداية تأسيس التعاطي بشكل جادّ مع العلوم الأساسية في الدين والتاريخ والعلوم والرياضيات، والتوّسع في تعلّم اللغة الانجليزية، وتنمية مهارات القراءة والكتابة والمحادثة"[1]، ومن هنا كان قيام هذه المرحلة التعليمية مبنيا على جملة من المحددات المتنوعة التي تسمح للتلميذ بتنمية وتطوير مكتسباته من خلال ما يتناوله من معارف جديدة داخل سيرورة العملية التعليمية، وبناء على ذلك كان تزويد المتعلّم بتلك المعارف قائما هو الآخر على الالتزام بمراعاة خصوصياته العمرية التي تشكل حجر الأساس في بناء مضامين الكتب المدرسية والمناهج التربوية الخاصة بهذه المرحلة التعليمية.

والمرحلة المتوسطة هي مرحلة تقع ضمن ما يعرف بالتعليم الأساسي وتشترك في ذلك مع المرحلة الابتدائية، فالتعليم الأساسي "يضمن تعليما مشتركا لكل التلاميذ، ويسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين، أو المشاركة في حياة المجتمع"[2]، فالمتعلّم في المرحلة المتوسطة يُزوَّد بمجموعة من المعطيات المعرفية والمنهجية التي يبني عليها ممارساته التعليمية داخل المدرسة، وممارساته المهنية خارج المدرسة.

---

[1] _ أحمد العيسى، إصلاح التعليم في السعودية_ بين غياب الرؤية السياسية وتوّجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية، دار الساقي، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص111.

[2] _ سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، عين مليلة، الجزائر، 2011، ص57.

ويمكن أن نلخص الأهداف التي يجمعها التعليم الأساسي في نقطتين مهمتين هما[1]:

_ تزويد التلاميذ بأدوات التعليم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.

_منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف.

واستنادا إلى هذين الهدفين الرئيسين في تشكل النظام التعليمي الأساسي الذي تعد المرحلة المتوسطة أحد مكوناته، يمكن القول إنّ العملية التعليمية في المرحلة المتوسطة تقوم على أهمية تزويد المتعلّم أو التلميذ بأساليب تحسين وتنمية مردوده التعليمي، الذي يتأسس على جملة من المقوِّمات، تشكل القيّم التربوية أهمها، استنادا إلى أنّ المنظومة التربوية تهدف لخلق وبناء فرد متشبع بالقيمّ الوطنية والروحية التي تمكنه من التعامل بشكل سليم مع التحديات والطروحات الخارجية.

كما أنّ تزويد التلاميذ بالقيم والمواقف في هذه المرحلة يمكِّنهم من[2]:

_اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلّم مدى حياتهم.

_تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.

_التشبع بقيّم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.

_تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التقنيولوجية للصنع والإنتاج.

_تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.

_التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.

_العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما، وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.

---

[1] _ سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ص 57.

[2] _ المرجع نفسه، ص ن.

_تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوّة التحمل.

_ التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.

_مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

إنّ الغاية العامة التي يتمحور حولها التعليم الأساسي تتبين في مهمة تطوير أداء المتعلّم إلى حدود التماشي مع متطلبات ومستجدات العصر، فتستدعي لبلوغ ذلك كل الإجراءات والوسائل التعليمية التي تجعل المتعلّم يتحرر من قيود التعليم التقليدي، الذي كانت تلخصه المقاربات التعليمية التقليدية في مبدأي التلقين والحفظ، فأصبح التعليم الحديث، الذي يتغنى التعليم الأساسي بشعاراته ومبادئه، يسعى إلى تكوين متعلّمٍ متجانس فكريا، ومعرفيا، ولغويا، ودينيا، وأخلاقيا، وقيميا، وتاريخيا، واجتماعيا، مع المجتمع الذي ينتمي إليه، وكذا مع النطاقات القومية والمحلية والدولية.

والمرحلة المتوسطة بعدِّها أيقونة من أيقونات تشغيل وتفعيل النظام التعليمي الأساسي تركز هي الأخرى على تزويد التلميذ أو المتعلّم بمجموعة من المكتسبات المعرفية، والفكرية، واللغوية، والدينية، والأخلاقية، والتاريخية، والاجتماعية، التي توصي بدورٍ وأداءٍ متمايز داخل المدرسة وخارجها، يحكمه مبدأ التكامل الذي توَّلَد عن خصوصية الأفعال التعليمية التي كانت تُجسَد داخل العملية التعليمية، والتي تميزت بالتكامل والترابط المنهجي والمعرفي.

2_الأهداف العامة في المرحلة المتوسطة:

يتطلب الحديث عن خصوصية المرحلة المتوسطة النظر في أسباب الخوض في أسلوبٍ تعليمي ذي مستوى أعلى من الأسلوب التعليمي الخاص بالمرحلة الابتدائية، له من الأهمية بمكان في توجيه المتعلّم نحو مسار تعليمي جديد يتناسب مع طبيعة نموّهِ الجسمي والعقلي والفكري، وكذا مع حاجاته وميولاته، ولاشك أنّ الاعتماد على هذا النوع من الأساليب التعليمية في المرحلة المتوسطة يحدد أكثر الأهداف والغايات التي تخص هذه المرحلة التعليمية، فيأتي تشكيلها مُؤسَساً على إلزامية تحقيق الأهداف العامة المنشودة.

وتُعْنى المرحلة المتوسطة كغيرها من المراحل التعليمية الأخرى بضرورة مناسبتها لوظائف وأدوار المدرسة الجزائرية والمتمثلة في[1]:

1_وظيفة تعليمية تربوية.

2_وظيفة التنشئة الاجتماعية.

3_ وظيفة تأهيلية.

فتأتي مهمة التعليم في المرحلة المتوسطة مستندة إلى أهمية تحقيق هذه الوظائف الأساسية، وبناءً على ذلك يكون العمل في هذه المرحلة مُنصَبا في تكوين المتعلّم التكوين النَوْعي، الذي يجمع بين الجانب المعرفي وكثير من الجوانب التي تحدد انتماء هذا المتعلّم لبيئة معينة لها لغتها ودينها وعاداتها وتقاليدها الخاصة التي تميِّزُها عن غيرها.

وتبقى المرحلة المتوسطة إحدى المراحل التعليمية التي يسعى فيها التربويون إلى أن يكون هناك تناسبٌ بين المرحلة العمرية للمتعلم وبين ما يقدّم إليه من مضامين تعليمية، فتحدد انطلاقا من ذلك طبيعة المادة المعرفية التي تقدم لتلميذ المرحلة المتوسطة، وكذا طبيعة أساليب تقديمها؛ لأنّ نجاح المهمة التعليمية في تحقيق الأهداف العامة التي تقوم المناهج التربوية بتحديدها بناء على جملة من المعايير، يتوقف على خلفية تختصر تحقق التعلّم في مبادئ أساسية وهي[2]:

_المتعلّم هو محور العملية التعليمية بصفة دائمة.

_ الدافعية هي محرك أساسي للتعلّم.

_التعلّم مسار من البحث والتقصي يستدعي استراتيجيات معرفية، تمكِّن من تسيير التعلّمات.

وفي ضوء ذلك يصبح المتعلّم حجر الأساس الذي تتمحور حوله مختلف الممارسات التعليمية، لذلك كان لابد من إعادة النظر في طرائق تسيير الحصص التعليمية بما يتناسب مع الوضع الجديد للمتعلم، فيجري العمل إلا بالطرائق التعليمية النشطة التي تثير

[1] _وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي لمناهج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص2.

[2] _طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات_ الممارسة البيداغوجية :أمثلة عملية"، ص15.

دافعية المتعلم وفاعليته نحو الاكتساب المعرفي، وفي ضوء كل هذه المستجدات يكون تحديد الأهداف العامة الخاصة بالمرحلة المتوسطة ذا طابع تناسقي ينسجم مع الدور الجديد لكل من المعلم والمتعلّم.

وتتمثل تلك الأهداف في "جعل كل تلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي، أو الاندماج في الحياة العملية، وتكون هذه الكفاءات ذات طابع اتّصالي، فكري، اجتماعي، وشخصي"[1]، واستنادا إلى ذلك يمكن القول إنّ المتعلّم في المرحلة المتوسطة مؤهل لأن يكون فرداً ذا شخصية استقلالية عندما ينهي تعليمه المتوسط، ويتوجه نحو الحياة العملية، لذلك ينبغي أن يتزوّد خلال هذه المرحلة التعليمية بزادٍ عِلْمي/منهجي يفتح له المجال لأن يكون عنصرا إيجابيا تحركه مجموعة القيم الدينية والاجتماعية والوطنية والإنسانية التي تجذرت في ملامح بناء شخصيته بعد تكوين متعدد الأبعاد دام لأربع سنوات تعليمية.

ويمكن أن نخص جملة الكفاءات التي تلزم لمتعلّم هذه المرحلة بحديث خاص يتشارك مع الإشارة إلى تلك الأهداف الخاصة بالتعليم المتوسط، بالنظر إلى احتواء الأهداف على أهم الكفاءات التي يجب أن يزوّد بها المتعلّم في هذه المرحلة التعليمية، ويحدد المختصون بهذا الشأن تلك الكفاءات في ما يأتي:

أ_كفاءات ذات طابع فكري وآخر منهجي:

وتدرج هذه الكفاءات ضمن ما يعرف بالكفاءات العَرَضِية التي تعني "القدرة على الاستخدام الفعّال لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلّمات والنشاطات، لمواجهة وضعية جديدة أو مألوفة، والتكيّف معها"[2] سواء داخل المدرسة أو خارجها، فطبيعة الكفاءات العرضية الشمولية تسمح للمتعلّم بأن يوظف ما اكتسبه في مواجهة الوضعيات المختلفة.

---

[1] _ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص5.

[2] _ زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، Allure audiovisuel، برج الكيفان، الجزائر، ط1، 2017، ص82_83.

وتحدد في ضوء هذه الكفاءات العرضية مجموعة من الكفاءات ذات الطابع الفكري والمنهجي التي ينبغي أن يتسلح بها التلميذ، فالأولى تتمثل في جعل المتعلم[1]:

*يمارس قدراته على الملاحظة والتصنيف.

*يستعمل البرهان الاستقرائي والاستنتاجي.

*يعتني بمشكلات تناسب سنّه.

*يعبّر عن رأيه.

*يمارس فضوله وخياله وإبداعه.

*يمارس استقلاليته.

أما بالنسبة للكفاءات ذات الطابع المنهجي فنجدها هي الأخرى شمولية في تصوراتها، وتتمثل في جعل المتعلم[2]:

*ينظّم عمله وينجزه بإتقان.

*يندمج في مجموعة عمل، ويساهم في إنجاز المهام المشتركة.

*يقوم بتحاليل بسيطة بغرض الفهم.

*يستخدم مساعي وترتيبات لإنجاز عمل معين.

وفي خضم تعرض التلميذ إلى مناخ علمي/ منهجي تحدّه جملة من المُؤسِسات التي تشرك التلميذ في سيرورة الفعل التعليمي/ التعلّمي، وتجعله محور تمركز مختلف الممارسات التعليمية، فإنّ حصول هذه الكفاءات المتنوعة لديه يمثل نقلة هامة في تحقيق أهداف المنهاج الخاصة بالمرحلة المتوسطة السالف ذكرها.

ب_ كفاءات ذات طابع تواصلي:

وتعني "كل ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفهي وغير الشفهي، فاللغات: العربية، الأمازيغية، والأجنبية، ومختلف اللغات التعبيرية إنّما تعتبر وسائط لتنمية

[1] _ وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص12.

[2] _المرجع نفسه، ص ن.

الكفاءات ذات الطابع التواصلي"[1]، ولهذا فلكل ما يكتسبه التلميذ أبعاد تواصلية يمكن أن يستفيد منها في بناء سلوكاته سواء داخل القسم التعليمي أو خارج إطار المدرسة؛ لأنّ ذلك يسمح بأن تكون شخصية هذا المتعلّم سويّة تتلاءم مع مختلف التغيرات والتحولات القائمة داخل واقعه المعيش.

وعلى اعتبار أنّ هذا الاتّصاف الذي يلزم لشخصية المتعلّم ليكون عنصرا فاعلا داخل مجتمعه، من الجوانب المهمة فإنّ دور المدرسة بشكل عام بات متمحورا حول أهمية تثبيت جملة من الكفاءات ذات الطابع التواصلي في نفس المتعلّم، ومن بين تلك الكفاءات التي تخص مرحلة التعليم المتوسط نذكر ما يأتي[2]:

*يتواصل بصفة سليمة في مختلف وضعيات التواصل.

*يتواصل باستعمال مختلف أساليب التواصل: الأدبية، الفنية، البدنية.

*يستعمل وسائل الإعلام والاتّصال لتبليغ الرسائل واستقبالها.

*يستغل موارد تكنولوجيات الإعلام والاتصال للبحث والتواصل مع أقرانه.

*يتواصل في مختلف الوضعيات بالاستماع" المناسب والحوار المسؤول والبنّاء.

إنّ تعريف المتعلّم بقواعد التواصل وشروط نجاحه لنلمس أثره الإيجابي بعد ذلك في الاستفادة والاستزادة من معارف الآخرين وخبراتهم يشكل خطوة مهمة في تحسين وتطوير أداءاته المختلفة، خصوصا تلك الأداءات المتعلقة بالانفتاح على العالم، وكل ما هو مستجد من معارف وعلوم وخبرات وتجارب...إلخ، حتى يكون هذا المتعلّم عضوا فاعلا يساهم في تطوير مجتمعه والارتقاء به نحو الأفضل؛ ارتقاءً يتماشى مع مختلف التحديات التي يشهدها العالم.

ج_ كفاءات ذات طابع اجتماعي:

إنّ هذا النوع من الكفاءات يجمع بشكل لافت للانتباه بين مختلف الكفاءات ذات الطابع الفكري والمنهجي والتواصلي، حين يتعلّق تكوين المتعلم اجتماعيا بجملة الخبرات

[1] _ وزارة التربية الوطنية ، المرجعية العامة للمناهج،معدلة وفق القانون التوجيهي رقم: 08_04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس2009، ص32.

[2] _ وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص13.

والمكتسبات الفكرية والمنهجية والتواصلية التي حققها بعد تكوين خاص بتلك المجالات، ونعني بالكفاءات ذات الطابع الاجتماعي "مجموع الكفاءات الإدماجية التي في إمكانها أن تجنِّد الموارد الشخصية والجماعية للفوج حول تحقيق مشروع ما"[1]، ومن ذلك يعي المتعلّم أن فرديته لا تتحقق إلا في ضوء الجماعة التي ينتمي إليها، حين يدرك أنّ التعاون والتآزر والتكافل الاجتماعي الذي يسود كثيرا من الوضعيات التعليمية التي تتطلب مواجهتها التحلّي بذلك، هي مؤشرات تحدد انتماءه الخاص، وتواجده داخل مجتمعه، فيتزود داخل ذلك المناخ المدرسي بمجموعة من الأسلحة التي تحمي شخصيته من الاندثار داخل وسطه الاجتماعي.

وتكفل الكفاءات ذات الطابع الاجتماعي، التي ينبغي أن يتزود بها المتعلم في المرحلة المتوسطة، تواجدا مناسبا للفرد داخل حياته الاجتماعية، ويمكن أن نحدد تلك الكفاءات في ما يأتي[2]:

*يتعرّف على القيّم الاجتماعية ويستلهم منها.

*ينمّي سلوكات التعاون والتضامن المناسبة لسنِّه.

*يهتم بمحيطه القريب (الحيّ، القرية، المدينة)، ويساهم في تنظيم النشاطات الكبرى التي تقام داخله.

*يشارك في حماية نوعية محيطه القريب.

*يساهم في فظ الموارد الطبيعية، ويتبنى سلوكات المحافظة عليها.

إنّ الحرص على تكوين المتعلّم في المرحلة المتوسطة تكوينا تطبعه الأهمية داخل الوسط المدرسي وخارجه يحدد الكفاءات المتنوعة التي تلزم لتلميذ هذه المرحلة، بالنظر إلى الأهداف الخاصة بالمرحلة المتوسطة عامة، فهذا التكوين ينبني على أسس تعليمية هامة ينبغي أن يزود بها المتعلّم لأنّه موَّجَه إما نحو مراحل تعليمية عالية أو نحو الحياة العملية، وهذان الأمران يتطلبان حضورا نوعيًّا للمتعلّم بعد أن أنهى فترة التكوين في المرحلة المتوسطة، وعموما فإنّ تحقق مختلف الكفاءات الفكرية والمنهجية والتواصلية

[1] _ وزارة التربية الوطنية ، المرجعية العامة للمناهج، ص32.

[2] _ وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص13.

والاجتماعية لمتعلّم هذه المرحلة يمثل نقلة هامة في قرب الممارسات التعليمية من تحقيق الأهداف المنشودة التي تتلخص في محاولة بناء شخصية متشبعة قَيْمياً وفكريا ومنهجيا لها أهمية كبرى في ترقية المستوى الحضاري للمجتمعات.

ثانيا- إصلاحات الجيل الثاني:

1_ مفهومها:

لا يختلف اثنان في أنّ إصلاحات الجيل الثاني هي انبثاق حداثي عن سياسة إصلاحية تربوية تخص المدرسة الجزائرية بشكل عام والعملية التعليمية بشكل خاص، ولربما تأخذ إصلاحات الجيل الثاني مفهومها الخاص من المفهوم العام للإصلاح التربوي حين نرى أن تشكيلها المصطلحي يستند بشكل رئيس لمصطلح الإصلاحات، ومن المعروف أنّ الإصلاح بمفهومه النظري "حركة تغيير قصديّة يراد بها المراجعة والمساءلة والتحسين، لنقل المجتمع من وضع يتسم بالجمود والتقليد إلى وضع آخر يتسم بالتجديد والاجتهاد"[1]، فهو عملية تهدف لتحسين وضع المجتمع بإقرار سياسة تنموية ترتكز في قراراتها على ما تم ملاحظته من ترصدّ واقع هذا المجتمع وما يحدث فيه من خلل.

أما إذا ربطنا الإصلاح بالواقع المدرسي فيمكن أن نعرّفه بأنه "عملية تهدف إلى التجديد والبحث عما هو أحسن وأفضل في المناخ المدرسي"[2]، وذلك باتخاذ الإجراءات التنفيذية المناسبة التي تلغي كل ما هو رديء وجامد، وتستبدله بكل ما هو فاعلي ونشيط، من أجل التحسين والتطوير في الأداء المدرسي بشكل عام، خصوصا بعدما باتت غاية المدرسة المعاصرة هي تناول المتعلّم بأكمله، "فتجعل منه فردا مكتمل الجسم والروح، ومواطنا صالحا عاملا، وإنسانا متفهما، وعضوا فاعلا في المجتمع الإنساني، مطامحه حدود الآفاق، وغاياته الترقي نحو الأفضل"[3]، وانطلاقا من ذلك أضحى الإصلاح المدرسي ضرورة حتمية تستوجبها المدرسة في ظل كل هذه المستجدات.

---

[1] _ غادة فتحي أبو لبن، أولويات الإصلاح المدرسي كما يراها مديرو المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تحقيقها، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علوم التربة_ الإدارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2011، ص9.

[2] _ المرجع نفسه، ص ن.

[3] _ يوسف خليل مارون، الوسط المدرسي _بيئة ريادية للتعلّم والتعليم (بحسب النظام التعليمي الجديد)، ص30.

ولا يختلف الإصلاح التربوي عن الإصلاح المدرسي في مفهومه العام، فكلاهما عملية تهدف إلى تحسين وتطوير المنظومة التربوية من خلال اتخاذ جملة من القرارات الإجرائية المناسبة التي يستوجبها الوضع السيء للقطاع التربوي، والإصلاح التربوي إن حاولنا تعريفه فهو في أبسط تعريفاته عبارة عن "سيرورة متواصلة ديناميكية ودائمة، تتضمن مراحل للمتابعة والتعديل من أجل ضمان السير الحسن والطبيعي للمنظومة التربوية"[1]، فهو بناءً على ذلك عملية تطوير وتحسين تمس كل مركبات القطاع التربوي، وما يميزها هو أنها تخضع لمستجدات الواقع فتعمل على أن تكون مقترحاتها وإجراءاتها أكثر تماشيا مع كل ما هو جديد، وبذلك يغدو الإصلاح التربوي عملية حيوية لا تقف عند موقف واحد لوضع تعليمي معين، بل تختص بالتجديد في كافة الأوضاع التعليمية، بما يتناسب ومستجدات الواقع الراهن.

ومما لا شك فيه أنّ إصلاحات الجيل الثاني في مفهومها العام تقف الوقفة نفسها التي يقفها الإصلاح التربوي، حين تحيل إلى ذلك الوضع الجديد الذي ميّز المنظومة التربوية في الآونة الأخيرة، فأضحت له مفاهيم ووسائل وأساليب وإجراءات تعليمية جديدة، إضافة إلى رؤية جديدة لمست حتى إعداد الكتب المدرسية والمناهج ومختلف الوثائق التربوية، كل هذا جاء في إطار مشروع إصلاحي غايته الانتقال بالقطاع التربوي نحو الأفضل.

ولقد جاءت إصلاحات الجيل الثاني أو كما هو معروف بمناهج الجيل الثاني لتجمع بين الأصالة والمعاصرة، ولتنفتح على المستجد من الأفكار والنظريات التربوية والسيكولوجية، وبمعنى آخر فهي تُضمِّن صفحاتها من النظريات التربوية التراثية، وفي الوقت نفسه تستفيد من مستجدات النظريات البيداغوجية العالمية، فهي _وانطلاقا من ذلك_ تدعو إلى الاعتماد على الذات في ابتكار النظريات التربوية، وبالتالي وضع استراتيجية إصلاحية تخدم المصلحة الوطنية قبل كل شيء[2]، وهي من هذا المنظور تعمد إلى التعبئة الفردية داخل المدرسة بحكم أنّ هذه الأخيرة هي منشأ الأجيال المتلاحقة ومنبتهم، وتحرص من وراء ذلك إلى أن تكون تلك التعبئة موردا لإدراك المأمول من تبني

[1] _ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص5.

[2] _ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص8.

فكرة الإصلاح، فجميع منطلقاتها تحيل إلى محاولات هادفة تسعى لتفعيل العملية التعليمية ككل، وذلك باتخاذ الإجراءات التعليمية المناسبة التي تنتقل بالمتعلّم من الهامش إلى المركز.

ولقد ركزت إصلاحات الجيل الثاني على المتعلّم بشكل لافت للانتباه حين دعت إلى استعمال الاستراتيجيات المستقبلية والطرائق والأساليب البيداغوجية الحديثة التي توفر الوقت والجهد، والتي تخدم المتعلّم في اكتساب المعرفة وتوظيفها ضمن حاجاته اليومية، لتحقيق الجودة التربوية والنجاعة البيداغوجية، مركزة في ذلك على أربع استراتيجيات منهجية أساسية وهي: الأصالة، والانفتاح، والاندماج، والتخطيط[1]، إذاً فإصلاحات الجيل الثاني تؤكد على أن تغيير دور المتعلم من متلقٍ للمعرفة إلى باحث ومشارك في اكتسابها هو منطلق التجديد والتطوير في المدرسة الجزائرية؛ لأنّ ذلك سيطبع عليها الفعالية والحيوية المنشودة، كما أنّ ذلك يعدّ مؤشرا لخلق جيلٍ نافعٍ لأمّته بعد إنهاء فترة التعليم.

ولا يفوتنا في هذا المقام أن نشير إلى أنّ إصلاحات الجيل الثاني قامت على أنقاض ما يعرف بالجيل الأول، والذي يعني تبني المقاربة بالكفاءات* كسياسة تعليمية أو مسعى بيداغوجي يطرح فكرة الانتقال من التعليم كاستراتيجية تقوم على التلقين والإملاء، وتركز على المادة المعرفية وكمِّها، إلى التعلّم كاستراتيجية تقوم على النشاط والاكتشاف الذاتي في شكل عملٍ فردي أو جماعي عن طريق البحث والتقصي والمعالجة، وتركز على المتعلّم وتجعل دوره محوريا كمشارك فعال يُجنِّد قدراته المختلفة لبناء المعرفة، ويكتسب كفاءات تساعده على حُسْن التصرف والتعامل مع وضعيات حياتية مشابهة ومتجددة[2]، إذاً فتبني مناهج الجيل الأول للمقاربة بالكفاءات كان مبنيا على جملة الطروحات والامتيازات التي يمكن أن يحققها التطبيق الفعلي لمبادئ وأسس هذه المقاربة على أرض الواقع.

وبعد فترة من الزمن، وفي ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات، جاء تبني إصلاحات الجيل الثاني ليشير إلى أنّ التدريس بالكفاءات هو عبارة مجازية تحتاج لتحديدٍ عملي يكون أكثر

---

[1] _ ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص8_9.

* وهي عبارة عن تصور بيداغوجي ينطلق من الكفاءة المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي. ويضبط الإستراتيجية للتكوين في المدرسة من حيث المحتوى والوسائل والشروط والأهداف وأساليب القويم وأدواته: أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، ص19.

[2] _ ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات _الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية"، ص28.

معقولية؛ ولأنّ العبارة البديلة والأدق للتدريس بالكفاءات هي التدريس بالوضعيات، تناولت مناهج الجيل الثاني هذا النمط من التدريس لتوضيح المفاهيم والتصورات التعليمية، وعموما فمناهج الجيل الثاني لا تختلف كثيرا عن مناهج الجيل الأول، فقد جاءت بقصد معالجة نقائص تلك المناهج التي أعدّت في ظروف استعجالية دون التمكّن من إضفاء الانسجام المطلوب عليها[1]، وبناء على ذلك يمكن أن نعدّ إصلاحات الجيل الثاني بمثابة المسار السليم والدقيق الذي ينبغي أن يسير عليه التدريس بالكفاءات ليصل إلى تحقيق التنمية الشاملة لمختلف الكفاءات التعليمية.

وفي الأخير يمكن القول إنّ إصلاحات الجيل الثاني بمفهومها العام عبارة عن رؤية مستحدثة للواقع التعليمي مست التدريس بالكفاءات الذي كان خيار المنظومة التربوية الجزائرية في وقت ما، فأفاضت في توسيع معالمه، وذلك بتحديد الإجراءات التنفيذية المناسبة التي تجعله يحقق نتائج نوعية على مستوى الميدان العملي، كما أنها قدمت في ضوء ذلك تحديدا لكثير من المفاهيم الإجرائية التي تغاضت عنها السرعة في إعداد مناهج الجيل الأول، وعموما فإنّ إصلاحات الجيل الثاني منطلقٌ إجرائي يهدف إلى تحقيق الجودة والنوعية للمدرسة الجزائرية بشكل عام، ولكل الممارسات التعليمية بشكل خاص.

2_ أهداف كتابة مناهج الجيل الثاني:

من الواضح أنّ تبني إصلاحات الجيل الثاني كان قائما على أرضية منهجية خصبة حاولت تجاوز المزالق التي وقعت فيها مناهج الجيل الأول في إطار تحسين الأداء التعلّمي/التعليمي الذي هو غاية المنظومة التربوية الجزائرية، ويمكن أن نفصّل في ذلك بعرض الأهداف العامة من تبني إصلاحات الجيل الثاني والمتمثلة في الآتي:

أ_ معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تمّ تحديدها في برامج الجيل الأول:

وتتلخص أوجه القصور في برامج الجيل الأول في ما يأتي[2]:

*الاهتمام بالمعرفة الجاهزة.

[1] _ ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، 7_8.

[2] _ينظر: المرجع نفسه، ص63.

*عدم التكفل بالقيم بشكل صريح، إذ نجدها مدرجة كأبعاد فقط في نصوص الكفاءات.

*وجود انسجام غير صريح بين المواد التعليمية.

وبناءً على هذا جاءت إصلاحات الجيل الثاني لتعيد النظر في إمكانية التجديد في العملية التعليمية بناء على ما تمّ ملاحظته في برامج الجيل الأول، مستهدفة بذلك كل الأبعاد التعليمية/ التربوية، لتصرّح بأهمية التركيز على النشاطات التي تمكن من إكساب المهارات، والاعتماد على الوضعيات التعلّمية ذات الطابع الاجتماعي وذات الدلالة التي تمكن المتعلّم من تجنيد موارده لحل مشكلات في حياته اليومية، كما ركزت على أن يكون مجال القيّم ذا علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية للمتعلمين[1]، وبطبيعة الحال فإنّ في ما تدعو إليه إصلاحات الجيل الثاني رؤية مغايرة لما ورد في الجيل الأول تحرص كل الحرص على أن يكون هناك انسجاما بين مبادئها ومقرراتها.

إذاً فإصلاحات الجيل الثاني لم تكن هادمة لمناهج الأول، بل كانت في مسعى إصلاحي ارتكز على إضفاء التحسينات والتدعيمات لتلك البرامج، بغية أن يكون العمل بمبادئها وأسسها أكثر منهجية وأكثر واقعية، فمناهج الجيل الأول لم تكن لها الفرصة بأن تضع قدما وخطوة هامة في المدرسة الجزائرية لولا وجود الإجراءات الداعمة التي أتت بها مناهج الجيل الثاني؛ لأنّ في ذلك تصحيحا لبعض المغالطات التي وقع فيها إعداد برامج الجيل الأول دون قصد.

ب_ امتثال المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القوانين التوجيهية للتربية:

ركزت إصلاحات الجيل الثاني على أن تكون مقرراتها ومبادئها متماشية مع المقررات التي أقرّها القانون التوجيهي للتربية في المنظومة التربوية الجزائرية، ولقد خصت بتركيزها ذاك مضامين المناهج المدرسية باعتبارها "مجموع الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها، بغية مساعدتهم على نموّ شخصياتهم في جوانبها المتعددّة، نموّا يتوافق مع الغايات والأهداف التعليمية"[2]، وهي بذلك تعمد إلى أن يكون إعداد المناهج المدرسية بعدّها حلقة مهمة في تسيير العملية التعليمية وفق المستجدات والمستلزمات، مبنيا على تلك التشريعات القانونية الواردة في القانون التوجيهي للتربية.

[1] _ ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص63.

[2] _ طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات _الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية، ص22.

ويعدّ القانون التوجيهي أو كما يعرف بالقانون التصحيحي، العمدة في قيام المنظومة التربوية بسائر مركباتها، وقد تولدّ هذا القانون عن القرار الذي "أصدره رئيس الجمهورية السابق عبد العزيز بوتفليقة في 21 جانفي 2008 تحت رقم 04، والذي نشر عبره الإصلاحات الكبرى في مجال التربية (...)، وقد مسّ هذا القانون التوجيهي جوانب عدّة لاسيما غايات المدرسة التي تسعى لترسيخ حب الانتماء والاعتزاز بالوطن وتقوية الوعي الفردي الجماعي بالهوية الوطنية، وترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية ومبادئ ثورة نوفمبر 1954، لصناعة فرد متّزن مع قيّمه، ومتمسِّكا بوطنيته، مستلهما من ماضي سلفه"[1].

وفي حدود ذلك حكمت إصلاحات الجيل الثاني بأن تكون مهمة العملية التعليمية منصبة في تكوين الناشئة التكوين السليم الذي ينساق ضمن الأطر القيمية المتعارف عليها داخل المجتمع الجزائري، إضافة إلى حرصها الشديد على أن تخضع مهام المدرسة إلى الشروط الرئيسة التي حددها القانوني التوجيهي للتربية والمتمثلة في[2]:

_ أن تكفل المدرسة التفتح الكامل والمتوازن لشخصية التلاميذ، بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام.

_ تنمية قدرات التلاميذ وتزويدهم بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة، يمكن توظيفها بتبصرة في وضعيات تواصل حقيقية وكذا في حل المشاكل التي تواجههم، مما يتيح لهم التعلّم مدى الحياة، والمساهمة الفعلية في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيرات.

_ وضع التلميذ في مركز الممارسات التعليمية.

وفي ضوء هذه التصحيحات والتوجيهات التي كانت الغاية منها الارتقاء بالمنظومة التربوية الجزائرية نحو الأفضل، وذلك بإقرار تعليم فاعلي تنضوي تحت لوائه لوازم تحسين أداء المتعلم وتكوينه، لتغدو شخصيته مركز اهتمام مختلف الممارسات التعليمية، حين يكون الهدف من وراء كل تلك الممارسات هو بناء شخصية متوازنة لمتعلّم اليوم الذي هو مواطن الغد، بناءً يطبعه الالتزام بخصوصيات المجتمع الجزائري وركائزه، وكذا

[1] _ سعد لعمش وابراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ص36_37.

[2] _ ينظر: المرجع نفسه، ص37.

خصوصيات التطوير والتجديد الذي تعرفه الساحة التربوية والعالمية، ومن هذا المنظور كانت إصلاحات الجيل الثاني مبعث الاهتمام الذي طال بناء المناهج المدرسية وفق الحضور الفعلي لهذه المقتضيات.

ج_ تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلّمات:

من المعروف أنّ المقاربة بالكفاءات عبارة عن تصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية وهي مقاربة ذات نظرة جديدة لمحتويات التعليم، والكتاب المدرسي، وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية، والوسائل، والتقويم، والزمن البيداغوجي(...)، كما أنّها مقاربة تتمركز حول المتعلّم وتجعله طرفا فاعلا، نشطا، يتعلّم كيف يتعلّم، وكيف يعمل، وكيف يعيش مع الآخرين، وكيف يكون، وليس مجردّ متلقٍ مثلما كان عليه الشأن في البيداغوجيات التقليدية[1]، ولقد حرصت إصلاحات الجيل الثاني على تدعيم هذا المنهج التعليمي ليكون لصيقا بكل الممارسات التعليمية وذلك بهدف تحسينها وتطويرها تماشيا مع مستجدات العصر.

إنّ التركيز على تفعيل دور المتعلم لإضفاء طابع الحيوية على العملية التعليمية بتوفير الآليات والإجراءات التعليمية التي تفضي لتحقيق ذلك، هو محط الانطلاق في التطبيق الواقعي للمقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني، فالتعلم الذي يعدّ أحد المفاهيم الأساسية التي ركّزت عليها إصلاحات الجيل الثاني في إطار تحديد دور المتعلم وتعزيز أدائه ليصبح أكثر فعالية، شكّل منطلقا رئيسا في تدعيم المقاربة بالكفاءات، كمنهج تسير وفقا له جلّ الممارسات التعلمية/التعليمية في مناهج الجيل الثاني، إذ إن مفهوم التعلم هو ثورة عن مفهوم تقليدي يدعى التعليم "مرجعه تصور قديم يرى المدرس مصدرا وحيدا للمعرفة، المأمون على نقلها إلى المتعلم عن طريق التلقين، فيستوعبها بالتكرار الملزم حتى يتسنى له تذكرها عند الطلب"[2]، ولهذا فمركزية المتعلم تتحدد في ضوء هذا المنظور حين يكون التعلم منطلقا في بحث المتعلم عن المعرفة ومصادر استقائها.

---

[1] _ ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات _الأبعاد والمتطلبات، ص5.

[2] _مغزي بخوش محمد، مقاربات التدريس (أصالة، تطور وعصرنة)، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، (دط)، 2015، ص9.

لقد شكلت المقاربة بالكفاءات كمنهج تعليمي يستند إلى مبدأ التعلم لتحقيق مركزية المتعلم داخل العملية التعليمية رؤيةً هامة، انطلقت منها إصلاحات الجيل الثاني في إعداد المناهج والبرامج الدراسية، وكذا الكتب المدرسية، وبناءً على ذلك كان العمل في إعداد تلك البرامج والمناهج والكتب مبنيا على المقاربة بالكفاءات التي تراعي التطورات الحاصلة[1]، وتجعل منها حدثا رئيسا في بناء المضامين والمحتويات الخاصة بذلك، ولهذا جاءت المقاربة بالكفاءات لتفادي سلبيات المقاربات التعليمية السابقة، للتكيف مع المستجدات الحاصلة على المستوى الاقتصادي والتكنولوجي[2] في إطار رؤية إصلاحية جديدة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية .

إذاً فإصلاحات الجيل الثاني ركزت في تحديد مبادئها وأسسها على تطوير أداء المتعلم من خلال تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج تعليمي يسعى إلى تكوين شخصية ذاتية متشبعة بكل القيم والوسائط الوطنية والدينية عند المتعلم، كما أن إصلاحات الجيل الثاني تسعى من خلال تدعيم أداء المتعلّم بجملة من المنطلقات الأساسية التي تنبغي لمركزه المستحدث، ليكون ذلك نقطة تحول في مسار المدرسة والمنظومة التربوية ككل.

وفي الأخير يمكن القول إنّ إصلاحات الجيل الثاني تعد بناءً مستحدثا يراعي المواصفات العصرية التي تنطلق من التماشي المؤسَس لمتطلبات العصر ومستجداته، وهي بذلك تسعى لتجنب سلبيات الجيل الأول الذي لم يخضع في تطبيقه الميداني لجملة الضوابط المعروفة وكذا الرقابة التربوية، كما أنها حددت في ذلك الإطار خطة جديدة تخضع لها سيرورة المنظومة التربوية بشكل عام والممارسات التعليمية بشكل خاص، خطة تستند إلى جملة القوانين التوجيهية التي أقرها رئيس الجمهورية ضمن الإصلاحات العامة التي مست كل مركبات الدولة الجزائرية، ومن بينها تبني المقاربة بالكفاءات كمنهج تعليمي تخضع له المنظومة التربوية ككل.

[1] _ينظر: سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ص36-37.

[2] _ينظر: المرجع نفسه، ص37.

3_المفاهيم الأساسية لإصلاحات الجيل الثاني:

ارتبطت إصلاحات الجيل الثاني في المدرسة الجزائرية بمجموعة من المفاهيم القاعدية التي سُخِرت لإعطاء ملمح عام لسيرورة الممارسات التعلمية / التعليمية، يمكن إجمالها في ما يأتي:

أ_ ملمح التخرج:

شكل هذا المفهوم ركيزة هامة تستند إليها مختلف الممارسات التعلمية / التعليمية، وهو عموما مفهوم "يترجم غايات المدرسة الجزائرية، وملمح المواطن الجزائري الذي على المدرسة تكوينه، ويعرف عادة على شكل معارف ومهارات وسلوكات"[1] تنبغي للمتعلم في آخر كل مرحلة تعليمية، وتكون على العموم لازمة من لوازم التعليم والتكوين اللذين هما خاصيتان جوهريتان في بناء المنظومة التربوية الجزائرية، ولقد "جاءت ملامح التخرج في مقدمات البرامج الدراسية كأهداف بعيدة المدى، أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي يزود المتعلم بكفاءات تمكّنه من المشاركة النشيطة في الحياة الاجتماعية، والتكيف مع التغيرات"[2].

إذاً فملمح التخرج عموما هو نهاية المسار التعلّمي/التعليمي الذي ينبغي أن يصل إليه المتعلم في آخر مرحلة تعليمية معينة، تتقاطع حدود تكوينه مع غايات المدرسة الجزائرية ومبادئها، والتي تنحصر في تكوين شخصية ذات أبعاد دينية، وطنية، اجتماعية، ... الخ، قادرة على مواجهة كل التقلبات التي يعرفها العصر.

ب_الكفاءة:

يعد هذا المفهوم من المفاهيم الأساسية التي ركزت عليها إصلاحات الجيل الثاني في تكوين شخصية المتعلم، وهي عموما عبارة عن "نشاط معرفي أو مهاري أو حركي يمارَسُ في وضعيات مشكلة، وذلك بتوظيف مجموعة من القدرات، وتعرف كذلك بأنها قدرة الشخص على تجنيد مجموعة من الموارد المعرفية والوجدانية والحركية...الخ، من أجل إنجاز صنف من الأعمال أو لحل نوع من الوضعيات المشكلة (وليس لإجراء تطبيقات

---

[1] _زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص79.

[2] _ المرجع نفسه، ص ن.

بسيطة) بطريقة بيداغوجية"[1].

إن الكفاءة عبارة عن مخزون متعدد الحدود يركز على الاستخدام الفعلي لمجموعة القدرات الإدراكية في تكوين المعارف المتنوعة، وهي من المرتكزات الأساسية التي تسعى مناهج الجيل الثاني إلى إنمائها وتعزيزها عند المتعلم.

ج_المصفوفة المفاهيمية:

وهي بمثابة المخطط العام للمادة التعليمية، غايتها التحديد الشامل للموارد الضرورية لبناء الكفاءات المستهدفة، حيث تتكون هذه الموارد من معارف المادة، والكفاءات العرضية، والقيم، وكذلك المهارات والسلوكات الضرورية[2]، التي تشكل بالنسبة لهذه العملية نقطة هامة في تكوين شخصية المتعلم، ولقد ركزت إصلاحات الجيل الثاني على مصفوفة المعارف والموارد التعلمية/ التعليمية في العملية التعليمية؛ لأنها ترى في ذلك تحسينا وتطويرا لهذه العملية بشكل عام.

إن المصفوفة المفاهيمية بمفهومها الخاص تستند إلى تلك الرؤية المستحدثة لعمليتي التعلم والتعليم حين تتطلب من المتعلم البحث والاستقصاء والاستنتاج في تشكيل المعارف، ومن المعلم التوجيه والرقابة لتكون الممارسات التعلمية/ التعليمية في حدود الإطار التعلمي/ التعليمي الجديد الذي فرضته التحولات والمستجدات الحاصلة.

د_الوضعية التعليمية المشكلة:

تسعى إصلاحات الجيل الثاني من خلال هذا المفهوم إلى تعزيز أداء المتعلم بجملة من الإجراءات المنهجية التي تساعده على مواجهة كل التحديات التي تعترض طريقه داخل المدرسة وخارجها، والوضعية المشكلة هي" وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج، وينبغي أن يكون فيها السياق والناتج جديدين، أو أحدهما على الأقل، وتستدعي الوضعية المشكلة القيام بمحاولات مثل بناء فرضيات، وطرح تساؤلات، والبحث عن حلول وسيطة تمهيدا للحل النهائي، ومقارنة النتائج وتقييمها."[3]

---

[1] _وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ_اللغة العربية(السنة الرابعة من التعليم المتوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص6.

[2] _ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص81.

[3] _حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات_الأبعاد والمتطلبات، ص12.

إن ما تسعى إليه الوضعية المشكلة هو تعريف المتعلم بمنهجية الحصول على الحلول المناسبة لمختلف الوضعيات التعلمية التي تُطرَح أمامه، فيكون عمله بناء على ذلك أكثر فعالية عندما يتحصل على قواعد البحث والاستقصاء الجيّد، ويسعى إلى توظيفها في مساره التعلّمي وكذا مساره المهني فيما بعد.

هـ_ المقطع التعلّمي:

وهو "مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات،_ ينوب عن التحضير اليومي_ يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المختلفة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين قصد المفاهمة في إنماء الكفاءة الشاملة "[1].

إذاً فالمقطع التعلمي عبارة عن هيكلة منظمة تخضع لها جملة الأنشطة والمهمات التي تقف عندها العملية التعلمية/التعليمية، وذلك بهدف تحقيق الخاصية التكاملية التي تسعى إصلاحات الجيل الثاني لتحقيقها في مختلف الممارسات التعليمية، ويبنى المقطع التعلمي وفق الخطوات الآتية:

*تحليل قبلي للمادة الدراسية.

*ضبط الموارد المستهدفة(معرفة، منهجية، قيم ومواقف وكفاءات عرضية).

*تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلة والإدماج والتقويم والمعالجة.

وبناءً على هذا فالمقطع التعلمي مفهوم يسعى إلى تنظيم وترابط مختلف التعلمات لتشكل في الأخير مجموعة من الكفاءات المتنوعة التي تتحقق للمتعلم في ضوء مسار تعلمي/ تعليمي تنضوي تحته مجموعة من المقاطع التعلمية.

و_ الوضعية الإدماجية التقويمية:

تسعى إصلاحات الجيل الثاني إلى تحسين العملية التعليمية والارتقاء بها نحو مستوى يتناسب مع إفرازات التطور الحاصل، فنشاط "الإدماج التقويمي هو نشاط تعليمي/ تعلمي يهدف إلى استدراج المتعلم لتحريك المكتسبات التي كانت موضوع تعلمات منفصلة،

[1] _وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص1.

تستلزم من المتعلم أن يعبئ كل موارده بشكل من الأشكال لحل الوضعية المطروحة"[1]، وعليه فإنّ التركيز على الوضعية الإدماجية التقويمية في إصلاحات الجيل الثاني يعد استثمارا مفلحا للمكاسب التي يحققها وضع المتعلم أمام وضعيات تقويمية تتطلب منه تسخير مختلف القدرات الإدراكية، كما تمكنه من مهمة التوظيف الصحيح للمكتسبات السابقة، واستثمارها في إيجاد الحلول المناسبة لتلك الوضعيات المشكلة.

وفي الأخير يمكن القول إن اعتماد مناهج الجيل الثاني على تحديد المفاهيم القاعدية التي ينبغي أن تسير عليها العملية التعليمية خلال مسارها العام هو عبارة عن تصور ينبثق من تلك المحددات والإجراءات التي تقوم عليها عملية الإصلاح؛ لتفادي المزالق التي وقعت فيها المقاربات التعليمية السابقة، ومن هذا المنطلق شكلت هذه المفاهيم ركيزة أساسية تنبني عليها التعلمات في إطار التحسين والتطوير.

4_إجراءات إصلاحات الجيل الثاني:

جاءت إصلاحات الجيل الثاني لتعيد النظر في ضوابط السير الحسن للعملية التعلمية/ التعليمية، ولتعطي إشارات الانطلاق للبدء الفعلي في تطبيق المشروع الإصلاحي التربوي الذي يركز على أن تكون المعطيات التعليمية خاضعة لمقومات الهوية الوطنية الجزائرية، ومتماشية مع مستجدات العصر، ومن هذا المنطلق كان لإعداد المناهج والكتب المدرسية توجها جديدا، كما عرف التقويم في ضوء هذه الإصلاحات جملة من اللمسات الجديدة الهادفة لتفعيل العملية التعلمية/ التعليمية، ويمكن أن نفصِّل أكثر في الحديث عن هذه الإجراءات العملية في ما يأتي:

أ_إعداد المناهج والكتب المدرسية:

تعدّ عملية إعداد المناهج والكتب المدرسية من أهم العمليات التربوية التي تدرج ضمن ما يعرف بالتخطيط التربوي، والذي جاء ليشكل إحدى الحلول الهامة لكل الوضعيات المزرية التي يتخبط فيها قطاع التربية والتعليم في الجزائر، والتخطيط التربوي كما يعرّفه البعض "عملية وضع السياسات وتوزيع المصادر البشرية والمادية للنظام التربوي الذي يكفل إعداد متطلبات الغد من المتعلمين الكفوئين"[2]، فهو يعمل على تسخير الامتيازات

[1] _زينب بن يونس، كيف نفهم إصلاحات الجيل الثاني؟، ص124.

[2] _ وزارة التربية الوطنية، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، ص20.

التربوية وفقا لذلك المنظور الذي يفضي إلى تكوين المتعلّمين التكوين الذي يكفل لهم تواجدا داخل المدرسة وخارجها.

وفي ضوء التخطيط التربوي أصبحت عملية إعداد المناهج والكتب المدرسية عبارة عن حلقة هامة تُعتمَد كأساس عملي لتحقيق الغايات الكبرى للمدرسة الجزائرية، وعليه فقد كانت هذه العملية منطلقا رئيسا في نجاح العمليات التعليمية/ التربوية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، خصوصا لما رأت هذه الأخيرة أن حضور هذه العملية يسهم وبشكل كبير في قرب الممارسات التعليمية/ التعلّمية من السياق التربوي العام الذي تنتظره الدولة الجزائرية من تبني الإصلاح، والذي تعدّ فكرة التكوين المرتكز على ترسيخ مختلف القيّم في بناء شخصية المتعلّم أحد مشكِّلاتِه إضافة إلى مناسبتها وتماشيها مع التطورات الحاصلة.

ومن هنا كان لابد أن تراعي مضامين المناهج والكتب المدرسية التطورات الحاصلة على الصعيد العالمي[1]؛ لأنّ في ذلك تطويرا وتحسينا لنواتج التعلّم، فتصبح تلك النواتج بناء على ذلك أكثر فعالية حيث أنّها تصبح قابلة للاستخدام والتوظيف في مختلف الوضعيات أينما دعت إليها حاجة المتعلّم أو الفرد، ولما كان المنهاج المدرسي ليس مجرد مجموعة مقررات تعليمية تقدّم لأقطاب العملية التعليمية فحسب، فإنه غدا عبارة عن مجموع الخبرات التي يكتسبها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المعلمين[2]، بغية تحقيق الفهم الصحيح لما يقدّم لهم، وانطلاقا من ذلك تكون أكثر استيعابا وترسيخا في أذهانهم، فيصبح توظيفها في إيجاد الحلول لمختلف الوضعيات أكثر يسرا وسهولة.

ومن هذا المنطلق ركزت إصلاحات الجيل الثاني على يكون إعداد المناهج الدراسية قائما على المقاربة بالكفاءات التي جاءت كخيار بيداغوجي للتحكم في الانفجار المعرفي الهائل الذي شهدته العقود الأخيرة[3]، إذ إنّها تسعى لأن يكون التحقق الفعلي للتعلّمات خطوة من خطوات نجاح العملية التعلّمية /التعليمية وتفعيلها، إضافة إلى تعزيز أداء المتعلّم باعتباره محور العملية التعليمية بجملة من الكفاءات التي تساعده على تجاوز

[1] _ ينظر: سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ص37.

[2] _ ينظر: ماهر إسماعيل إبراهيم الجعفري، نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقويمه، ص14.

[3] _ ينظر: سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري ص38.

العقبات ومواجهتها سواء داخل المدرسة أو خارجها، ومن هذا المنطلق كان بناء المناهج الدراسية على المقاربة بالكفاءات يستلزم العمل بإجراءات منهجية وأخرى بيداغوجية داخل العملية التعليمية، يمكن إجمالها في ما يأتي[1]:

*اعتماد الطرائق النشطة والوسائل المناسبة لتقديم المضامين، وتحقيق أهداف المنهاج كاعتمادها على حل المشكلات وتوفير الوسائل التكنولوجية.

*توفير الوثائق التربوية الداعمة التي تيسر للمدرس والدارس أداء مهامهما، فبالنسبة للمعلم توفر له الوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الأستاذ، وتوفر للمتعلّم الكتب المدرسية.

*إدراك موقع المتعلّم في العملية التربوية، ومعرفة حاجاته وميولاته، ومنحه فرصة المبادرة وقواعد التعلّم.

والملاحظ في إعداد المناهج الدراسية وفق المنظور الإصلاحي الجديد هو السعي نحو التجديد والتطوير تماشيا مع المستجدات، لأنّ "من الأمور المسلم بها أنّ المناهج المدرسية غير جامدة بل تتصف بالحركة الدائمة، وتخضع دوريا إلى تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها، كما أنّ التقدّم العلمي والتكنولوجي يفرض إدراج معارف جديدة أو مواد دراسية جديدة بإدخال تحسينات عن طريق تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها، ضمن مقاربة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج في المرحلة أو الطور، حيث تعتمد هذه الأخيرة على أن يكون المعلّم والمتعلّم طرفين فاعلين في العملية التعليمية/ التعلّمية"[2].

إذاً فالتخطيط لبناء المناهج المدرسية يحتاج النظر وبشكل دقيق في كل ما يحصل داخل الساحة التربوية والعالمية من مستجدات، ليكون ذلك منطلقا لبناء المضامين التي من شروطها مراعاة التطورات على كافة المستويات، ومن أبرز ما ينبغي أن تتحلى به المناهج الجديدة حصول الانسجام بين المضامين، وقابلية إنجازها ميدانيا، إضافة إلى قابليتها للتقويم المستمر[3] الذي يهدف إلى تحيين المناهج الدراسية بداعي التحسين

[1] _ أمينة طيبي، قراءة في الطرائق البيداغوجية لتحليل النصوص الأدبية الموجهة لتلاميذ الثانوية، مجلة اللغة والاتصال، العدد1، أكتوبر2005، ص95.

[2] _ زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص6.

[3] _ ينظر: المرجع نفسه، ص65.

والتطوير، وتبقى هذه المبادئ لازمة من لوازم بناء المناهج الدراسية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني؛ لأنّ في ذلك عملا تعليميا/ تربويا مغايرا أكثر فعالية من الممارسات التعليمية التقليدية.

ولا يختلف إعداد الكتب المدرسية كثيرا عن الجديد الذي خصت به المناهج المدرسية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، باعتبار أنّ الكتاب المدرسي* هو لبنة من لبنات المنهاج الدراسي الذي يهدف إلى تزويد المتعلّم بوثائق تربوية داعمة تساعده على تحصيل المعرفة وتحقيقها، ومن هنا فالكتاب المدرسي عبارة عن "أداة أساسية لم تعد تتضمن مجرد محتويات المواد التي ينبغي على المتعلّم استيعابها بالذاكرة أو تمارين يقوم بحلِّها بطرق متشابهة، وإنّما أصبح لهذه الأداة وظائف أخرى مختلفة ومتكاملة تساهم وبشكل كبير في إدماج الكفاءات"[1] لدى المتعلّمين.

وتبقى مهمة المشرفين على إعداد الكتب المدرسية ومضامينها منحصرة في محاولة تطبيق القرارات الواردة في تلك المناهج الدراسية، فهي الوحيدة المكلفة بتحديد المضامين التعليمية التي ينبغي تقديمها للمتعلّمين، وتحرص في ذلك على أن تكون تلك المضامين خاضعة إلى جملة من المعايير يمكن إجمالها في ما يأتي[2]:

***الصدق:** إذ ينبغي في محتوى الكتاب المدرسي أن يكون وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، ومتماشيا مع الأفكار الحديثة التي أثبتت صحتها.

***الأهمية:** لذلك يجب أن يتحقق طابع الأهمية في ذلك المحتوى، حتى يتسنى بعد ذلك الوصول إلى الأهداف المتوّخاة في العملية التعليمية.

***اهتمامات التلاميذ:** إذ على المكلف بإعداد الكتب مراعاة اهتمامات التلاميذ وحاجياتهم، حتى يتسنى لهم التفاعل مع ذلك المحتوى.

***قابلية المحتوى للتعلّم:** بمعنى أن يكون ذلك المحتوى متناسبا وقدرات التلاميذ

---

* هو مجموع الوثائق المطبوعة المستعملة في التدريس وخصوصا كتب التمارين والتطبيقات وكتب القراءة و التعليم المبرمج والجذاذات وغيرها: عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة_ دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، (دط)، 2007، ص237

[1] _ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات_ الأبعاد والمتطلبات، ص34.

2_ وزارة التربية الوطنية، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، ص128_129.

ونضجهم، وخبراتهم السابقة، وذلك من أجل تحقيق مجموعة من الكفاءات المعرفية التي تساعدهم على تحسين تحصيلهم الدراسي.

***الفائدة والمنفعة:** إذ لابد في محتوى الكتب المدرسية أن يكون مفيدا ونافعا للجميع.

وعموما إنّ خضوع محتويات الكتب المدرسية لجملة هذه المعايير يمثلّ نقلة هامة في المشوار التعلّمي/ التعليمي الذي يسعى إلى إحداث الفعالية، وذلك بتوفير الأجواء التعليمية المناسبة التي تنتقل بالمتعلّم من منطق التعليم إلى منطق التعلّم الذاتي، الذي يشكلّ مبدأً رئيسا من مبادئ الجيل الثاني، وانطلاقا من ذلك عرفت الكتب المدرسية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني بناءً مضامينيا ومنهجيا مغايرا، إذ إنّ بنائها المضاميني كان يدور في فلك التطورات العلمية والتكنولوجية إضافة إلى الإشارة لمختلف القيم التي تهم الفرد الجزائري.

وفي الأخير يمكن القول إن إصلاحات الجيل الثاني قدمت قيمة أكبر للإجراءات المنهجية التي لطالما سعت المقاربة بالكفاءات إلى العمل بها ضمن الأطر الميدانية، لتكون النتائج أكثر نوعية، وعلى هذا الأساس كان إعداد المناهج الدراسية والكتب المدرسية إجراءاً تعزز في ضوء الإصلاحات الجديدة، بفكر تدعيمي، أريد منه توفير كل المقترحات التي تهدف إلى تطوير وتحسين العملية التعليمية، من خلال بعث أداء المتعلّم نحو الحيوية والفعالية.

ب_ التقويم:

يعدّ التقويم من الميادين التربوية الهامة التي ركزت عليها إصلاحات الجيل الثاني وذلك بعد استيعاب أهمية الحضور الفاعلي للتقويم في نجاح العملية التعلّميّة/ التعليميّة، ولقد رأت إصلاحات الجيل الثاني إعادة النظر في الممارسات التقويمية القائمة على المقاربة بالكفاءات وتدعيمها بإجراءات منهجية داعمة تساعد على التحديد الدقيق للثغرات الواردة في أفعال التعلّم، لكي يحصل بعد ذلك العلاج المناسب الذي يفضي إلى تحقيق نواتج تعلّميّة سليمة، ويمكن أن نلخص الفروقات القائمة بين التقويم في مناهج الجيل الأول والجيل الثاني فيما يأتي[1]:

[1] _ زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص78.

التقويم في الجيل الأول	التقويم في الجيل الثاني
_التركيز على تقييم الكفاءات المتعلّقة بالمادة ومعارفها.	_يشمل التقويم المعارف والمساعي، ونمو القيّم والسّلوكات.
_تطبيق ناقص للتقويم التكويني.	_التقويم التكويني جزء لا يتجزأ من مسار التعلّم.
_غياب التقويم الذاتي والتقويم من الفوج.	_تأسيس التقويم الذاتي والتقويم من الفوج.
_غياب المعالجة البيداغوجية الفعالة.	_تأسي س المعالجة البيداغوجية في التعلّم، والتي تمكّن المتعلّم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمه.
_مبالغة في حصص التقويم على حساب التعلّم.	_وتيرة فصليّة معقولة للتقويم.

إنّ الوقوف على الأبعاد الإجرائية للتقويم في مناهج الجيل الأول هو منطلق التصحيح في مناهج الجيل الثاني، فلما كان التقويم في المقاربة بالكفاءات يهدف إلى تحديد تلك الكفاءات المعرفية والمنهجية التي لم تتحقق لدى المتعلّم، أو ربما تحققت لديه لكن بالشكل غير المطلوب، تمّ السعي بناء على ذلك إلى إيجاد السبل المناسبة التي تفضي لتمكّن المتعلّم من جميع الكفاءات التي تنبغي له في مرحلة تعليمية أو وضعية تعلّمية معينة، وذلك باتخاذ إجراءات تنفيذية صارمة، تتجسد صرامتها في الطابع الكمي للوضعيات التقويمية التي يوضع أمامها المتعلّم بغية تحسين أدائه وتصحيح مسار تعلّمه.

وبالرغم من ذلك إلا أنّ تلك الممارسات التقويمية تبقى قاصرة عن إيجاد حلول فعلية/ واقعية للأخطاء المتمظهرة في أداءات المتعلّم؛ لأنها في الغالب تركز على الكم لا على الكيف والنوعية اللذين يشكلان سمة جوهرية في التعلّم الأصيل الجيّد الذي هو مركز التجديد والإصلاح في النظام التعليمي، ولما كان التعلّم هو الأساس في النظام التعليمي/التربوي؛ لأنّه أرقى درجة في سلم الاكتساب من التعليم[1] كان لابد أن نكيّف

[1] _ ينظر :عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ص69.

الممارسات التقويمية على هذا الأساس، إذ لابد فيها من الاستمرارية الفاعلية التي تحقق للتعلّم مركزيته داخل الصف التعليمي.

ويبرز التجديد الخاص بميدان التقويم في ضوء إصلاحات الجيل الثاني في ما يأتي[1]:

_الاهتمام بالوظائف الثلاثة للتقويم التشخيصي، التكويني، التحصيلي.

_التقويم أداة فعلية من أدوات التعلّم، حيث يكون الخطأ في قلب السيرورة التعلّمية.

_توظيف الوضعيات الإدماجية لتقييم الكفاءة عن طريق شبكة معايير ومؤشرات، وأنماط التقويم.

_تستمر نتائج التقويم للمعالجة البيداغوجية.

ولهذا فقد كان النظر إلى وظيفة التقويم التشخيصي في مناهج الجيل الثاني مبنيا على إعادة النظر في ممارسة هذا التقويم وفي كيفياته، ليستجيب لما يحقق الغاية من وجوده، فالكشف عن الوضعية المتوّخاة يتطلب تحديد موضوع التقويم (تعلّمات التلاميذ السابقة) أينما كان محل التقويم من ذلك، والذي ينبغي أن يصف بكل دقة ما تحقق من تعلّمات لدى المتعلّمين، ولا يمكن في أي حال من الأحوال الوصول إلى هذا الهدف إلا من خلال الاستناد إلى التقويم النهائي أو الختامي أو الإشهادي لأنه المعبَر الحقيقي الذي يدل على مدى الاكتساب (ما هو كائن)[2].

ويمكن أن نشير في هذا السياق إلى أنّ نجاح التقويم في أداء مهمته داخل العملية التعليمية يبقى منحصرا في مبدأ التكامل الذي ينبغي أن يجمع بين جميع أنواعه المعروفة؛ لأن في ذلك شمولية واحتضانا لكل نقاط الضعف التي يمكن أن تكشفها كل وضعية تقويمية على حدة، ومن ثم يكون العمل على إيجاد حلول لها أكثر منهجية؛ لأنّ العمل هنا يكون مبنيا على جملة تلك المحددات التي تخص كل وضعية تقويمية فيلجأ إلى استثمار ذلك في تعويد المتعلّم على الربط بين مختلف الوضعيات التي يتعرض لها، بغية الاستفادة من تلك التجارب في تجنب الوقوع في الخطأ مرة أخرى.

---

[1] _ زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص64.

[2] _ ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ _اللغة العربية_ السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص44.

وليس ببعيد عن ذلك تبقى المعالجة البيداغوجية عنصرا ملازما للعمليات التقويمية في مناهج الجيل الثاني، ونعني بالمعالجة البيداغوجية "العمليات التي يمكن أن تقلّص من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ"[1] داخل الصف التعليمي، وذلك بهدف خدمة أدائه خارج المدرسة في المستقبل؛ لأنّ المنهجية التي يتعودها المتعلّم داخل القسم هي رهان تموقعه السليم داخل كل ما يحيط به.

وعلى هذا الأساس لم تقتصر الوظيفة الرئيسة للتقويم في مناهج الجيل الثاني على تحديد النجاح أو الرسوب فحسب، بل في ذلك دعم لمسعى تعلّم التلاميذ، وتوجيه أعمال المدرس من خلال المعالجة البيداغوجية[2]، التي أضحت سجلا ينبغي العمل بشروطه ومبادئه في كل الوضعيات التقويمية، وينبغي أن نشير إلى أنّ المعالجة البيداغوجية تظهر في عدّة مستويات من مخطط إجراء التعلّم: بعد الوضعية التعلمية البسيطة؛ حيث تبدو مواطن الضعف لدى المتعلم، أو ضعف التحكم في المعارف بعد وضعية تعلّم الإدماج، وفيها يظهر ضعف المتعلّم في تجنيد الموارد، وبعد حل الوضعية المشكلة الانطلاقية؛ يُظهِر المتعلم نقصا في استخدام الموارد[3].

إن هذه المستويات التي ترشحها مختلف الوضعيات التقويمية لتكون محور المعالجة البيداغوجية مثلّت الحد الأقصى الذي يمكن أن نضعه في مركز الاهتمام عند الحديث عن التقويم في مناهج الجيل الثاني، فهذه المحطات التي يقف عندها المتعلّم خلال سيرورة التعلّم ينبغي أن نجد لها حلولا آنية لكي لا تكون مستقبلا عبارة عن صعوبات غير قابلة للعلاج.

وتطرح الوضعية الإدماجية التقويمية التي هي موطن التجديد في مناهج الجيل الثاني أيضا قواعد ومنهجية التصحيح الآني، وكذا تعلّم كيفية إدماج المكتسبات واستثمارها، وعموما فالأنشطة التي تقع ضمن الوضعيات الإدماجية التقويمية هي "أنشطة شبيهة بالتعلّم الإدماجي إلا أنها تهدف أساسا إلى تقييم مدى قدرة المتعلمين على إدماج معارفهم، وتوظيفها لحل وضعيات جديدة، وتكون ذات طابع إدماجي، فهي وضعية تجنيد

[1] _عبد القادر أمير وإسماعيل إلمان، المعالجة البيداغوجية _درس تكويني_، ص5.

[2] _ ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص118_119.

[3] _ ينظر: المرجع نفسه، 133.

الموارد المعرفية والمنهجية، ودرجة تحقق الكفاءات العرضية، وإرساء المواقف والقيم، والتي تمتاز بكونها من نفس عائلة الوضعية الانطلاقية بما تحمله من إدماج للموارد المعرفية والمنهجية، كما تسمح بقياس مدى اكتساب المتعلّم للموارد"[1].

وعليه فإنّ الوضعية الإدماجية التقويمية تجمع بين الإدماج والعلاج الشاملين، وهي محطة رئيسة لتطبيق المعالجة البيداغوجية بكل أشكالها، ولقد كان التركيز عليها في مناهج الجيل الثاني تماشيا مع الأهداف العامة والخاصة المتوّخاة من العملية التعلّمية/ التعليمية بشكل عام، ومن التقويم بشكل خاص، فهي تسعى إلى أن يكون تطوير أداء المتعلّمين من خلال وضعهم أمام وضعيات تجعلهم يوظفون الإدماج بشكل خاص ودائم، مما يكوِّن لديهم بناءً معرفيا ومنهجيا وقيميًّا وسلوكيا متكاملا.

وفي الأخير يمكن القول إنّ من شروط صياغة مناهج الجيل الثاني هو إعادة النظر في إعداد مضامين المناهج والكتب المدرسية التي تعدّ بمثابة نافذة لولوج كثير من الأمور التي تخص المتعلّمين، والتي تنير طريقهم سواء داخل المدرسة أو خارجها، وترسم لهم إطارا مرجعيا يحدد انتمائهم لشبكة مترابطة من القيم والسلوكات التي تتجذر لديهم كهوية وطنية ودينية، ويشكل التقويم هو الآخر في ضوء مناهج الجيل الثاني صرحًا تعليميا يساهم في تكوين ملامح شخصية المتعلّم وبناء ملامحها المُحددَة ضمن الأطر المرجعية التي تدعو إلى تزويده بجملة من القواعد المنهجية والمعارف التي تحدد دوره ضمن ما يحيط به.

وخلاصة لكل ما تقدّم يمكن القول إنّ التقويم بالمنظور التربوي الحديث الذي يستمد مبادئه ومفاهيمه من الفلسفة التربوية الحديثة أضحى ميدانا تربويا قائما بذاته، له شروطه وخصائصه وقواعده وأساليبه الخاصة، فضلا عن أنه وبالمنظور الجديد اكتسى أهمية كبرى جسدتها خصوصية العمل به داخل العملية التعليمية، حين أصبح عنصرا فاعلا في إرساء وتدعيم مبدإِ التعلّم الذي جاء كردّة فعل عن التعليم الجامد الثابت الذي لا روح فيه ولا فائدة منه، وقد تعززت مكانة التقويم التربوي عندما جاء تبني مناهج الجيل الثاني؛ ليكون لمسة من لمسات الإصلاح التربوي الذي لطالما هدفت المنظومة التربوية الجزائرية من خلاله إلى التجديد والتطوير تماشيا مع التطورات الحاصلة.

[1] _ زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ ، ص125.

ويبقى التقويم إجراءً عمليا رأت مناهج الجيل الثاني تحيينه وفق المستجدات الحاصلة، فبات من هذا المنطلق عبارة عن عملية تمحيصية استمرارية تسعى إلى تعزيز التعلّم لدى المتعلّمين بإجراءات منهجية تساعدهم على تحسين أداءاتهم بشكل يسمح لهم بأن يكونوا أشخاصا فاعلين داخل المدرسة وخارجها، خصوصا بعد أن بات الواقع اليوم يتطلب وجود فرد متزن داخليا قادر على مواجهة كل الصعوبات والتحديات بشكل جيّد يبين عن تمرِّسه السليم داخل المدرسة، وعلى هذا الأساس صاحب التقويم في ضوء مناهج الجيل الثاني كثير من الآليات الإجرائية الجديدة التي تزيد من فعالية التقويم داخل العملية التعليمية.

الفصل الثاني: تحليل محتوى نماذج اختبارات اللغة العربية لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

1) التعريف بمنهجية الدراسة

2) المنهجية الخاصة بتوزيع البيانات

3) التحليل

تمهيد:

جاءت هذه الدراسة التطبيقية لتقف على تحليل محتوى نماذج اختبارات التلاميذ في المرحلة المتوسطة، حيث وقع الاختيار في هذه الدراسة على اختبارات اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط لتكون عينة الدراسة، ويرجع سبب وقوع هذا الاختيار إلى الموقع الهام الذي تحتله اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني، على اعتبار أنها اللغة الوطنية الرسمية التي يتم بها تدريس مختلف المواد التعليمية، ولما أضحت اللغة العربية في المناهج الجديدة المورد الرئيس لتزويد المتعلّمين بمختلف الكفاءات خلال مسارهم التعليمي، كان لابد أن نعير جوانب تقويم التحصيل الدراسي في هذه المادة اهتماما هو الآخر، منطلقين في ذلك من تحليل محتوى نماذج الاختبارات التحصيلية الخاصة بمادة اللغة العربية استنادا إلى جملة المعايير والمؤشرات التي تحدد مواصفات التقويم الفعّال الذي يجيز تعلّمات التلاميذ السليمة، ويعدِّل في تعلماتهم غير السليمة.

1_ التعريف بمنهجية الدراسة:

يعدّ تحليل المحتوى أداة من أدوات البحث في كثير من الدراسات التطبيقية الميدانية التي تهتم بجمع المعطيات والبيانات حول المادة المدروسة، بهدف تقديم وصف دقيق لنظامها الداخلي، وتقديم تخريجات لأنماط تشكيله وتركيبه بناء على مجموعة من المعايير والمؤشرات المعتمدة التي تمّ تحديدها سابقا، والتحليل بناء على ذلك "يتطلب تجزئة المادة إلى عناصر وأجزاء، يدخل في إطارها تحليل العناصر والعلاقات وتحليل مبادئ التنظيم"[1]، فهو عملية تفكيكية تتطلب وضع المحتوى حيّز الدراسة، إذ يعدّ منطلقها الذي تبدأ منه وتنتهي إليه في كل مستوياتها.

أما المحتوى الذي هو منطِقُ الدراسة فيعرَّفُ بأنه "هيكلٌ من المعاني في صيغة رموز (وقد تكون الرموز لفظية أو صورية أو إشارية)، وهذه المعاني هي التي تشكِل لنا عملية الاتصال"[2]، بحيث يجسِد هذا المحتوى في بُعدِه النهائي حواراً موضوعيا يدور بين مُوَّجِه الرسالة ومتلقيها، يتطلّب من الأول أن يُضَمِن رسالته التضمين الحَسَن الذي يُفْضي بها

[1] _يوسف خليل مارون، الوسط المدرسي _بيئة ريادية للتعلّم والتعليم(بحسب النظام التعليمي الجديد)، ص119.

[2] _سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مركز ديبونو لتعليم التفكير للنشر، عمان، الأردن، ط3، 2016، ص376.

إلى نفس المتلقي، لتكون رُدوده إيجابية على النحو المطلوب، ويتطلّب من الثاني أن يكون متلقياً حكيماً، فيوظِفَ قُدُراتِه العقلية والإدراكية في إيجاد منافِذَ لفهم ما يُوَّجَه إليه.

أما إذا عدنا للحديث عن تحليل المحتوى فيمكن القول إن هذا المنهج يسعى إلى تمكين الباحث من الوقوف على تلك المضامين، التي تشكل في الغالب رسائل تحتاج من متلقيها تدقيق النظر والتمعن في جملة العناصر المشكلة له، والسعي نحو فك شفرات تشكيله بهدف تقديم توصيفات له، وعموما فإنّ تحليل المحتوى عبارة عن "أسلوب أو أداة بحثية علميّة تستخدم لتحليل المادة العلمية، ولوصف المحتوى الظاهر للمادة من حيث الشكل والمضمون تلبية للاحتياجات المصاغة في ضوء أسئلة البحث، ويساعد التحليل عادة على التوصل إلى استدلالات واستنتاجات تساهم في عملية تطوير أو تعديل أو تحسين المادة العلمية المطروحة، ويجب أن تتمّ عملية التحليل بصفة منتظمة وفق أسس منهجية ومعايير موضوعية"[1].

ومن هنا يمكن القول إن تحليل المحتوى منطق يحتاج الأخذ بجملة من المعايير والمؤشرات في وصف المادة المدروسة، وذلك بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة ومضمونة تكون أرضية خصبة لقيام دراسات لاحقة، ويشترط المختصون في هذا الحقل أن تتم عملية التحليل وفقا لخطوات إجرائية منهجية تحدد مهمة الباحث داخل السياق العام للبحث، ومن هنا كان لابد في قيام كل عملية تحليلية العمل بتلك الإجراءات، والمتمثلة في ما يأتي[2]:

- تحديد مشكلة البحث.
- وضع الفروض أو الفرضيات.
- اختيار عينة التحليل.

[1]_ وضحى بنت حمد بن محمد القحطاني، تحليل محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للعلوم، دراسة مقدمة استكمالا لنيل درجة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 1434/1433، ص9. TIMSSوالرياضيات

[2]_ ينظر: رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي _أساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر، دمشق، سوريا، (دط)، 2000، ص216.

ولأنّ تحليل محتوى نماذج الاختبارات الذي نحن بصدد تسليط الضوء عليه في هذه الدراسة يحتاج منا الالتزام بهذه الخطوات في عملية التحليل كان لابد أن نحدد في ضوء ذلك مشكلة وفرضيات الدراسة، إضافة إلى تحديد العينة التي ستكون ميدان التحليل، ولهذا فقد قمنا باستعراض ذلك أملاً منا أن تسير هذه الدراسة نحو الوجهة السديدة، وأن تكون نتائجها وفقا لذلك أكثر موضوعية.

أ_ مشكلة الدراسة:

تعدّ مشكلة البحث من المرتكزات الأساسية التي يتمّ في ضوئها وضع تصوّر عام لمباحث الدراسة ومطالبها مما يسهل عمل الباحث بعد ذلك، ولهذا فقد كان تحديد المشكلة من أهم الخطوات الإجرائية في بناء أي بحث علمي؛ لأن أي فرد يريد أن يحل مشكلة ما عليه أولا وقبل كل شيء أن يعرف تلك المشكلة، حيث إن جزءاً كبيرا من حل أيّ مشكلة يكمن في معرفتنا لها في بادئ الأمر[1]، وهذا يعني أن الباحث مجبر على تحديد مشكلة بحثه كخطوة أولى يخطوها في طريقه نحو الإجابة عن جملة التساؤلات التي تطرحها مشكلة الدراسة.

ووقوفا عند أهمية تحديد مشكلة الدراسة قمنا ببلورة عدد من التساؤلات التي كانت تجتمع في حقل واحد؛ لتشير إلى المشكلة التي نسعى من خلال هذه الدراسة التطبيقية إلى الإجابة عنها، وتحددت مشكلة الدراسة في جملة التساؤلات الآتية:

- هل قامت اختبارات اللغة العربية المقدّمة لتلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط على أسس موضوعية تراعي المعايير المعتمدة في صياغة الاختبارات التحصيليّة الجيّدة؟
- ما مدى ملائمة نماذج الاختبارات المتحصل عليها، والخاصة بمادة اللغة العربية، لخصوصيات المتعلّمين في السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط؟

[1] _ينظر: أحمد الخطيب وآخرون، البحث والتقويم التربوي، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 1984، ص25.

- ما مدى اهتمام الأساتذة بالالتزام بشروط ومعايير التقويم الفعّال في صياغة أسئلة الاختبارات التحصيليّة الخاصة بمادة اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط كما هي محددة في مناهج الجيل الثاني؟
- ما مدى فعالية الاختبارات التحصيلية المبرمجة في الكشف عن أوجه القصور في أفعال التعلّم عند تلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط؟

ب_ فرضيات الدراسة:

إنّ فروض الدراسة عبارة عن "تخمين أو استنتاج يتوّصل إليه الباحث ويأخذ به بشكل مؤقت أي أنّها أشبه برأي مبدئي للباحث في حل المشكلة، أو يمكن أن نقول: الفرض حلٌ مؤقت يضعه الباحث لحل مشكلة البحث، فهو إجابة محتملة لأسئلة البحث"[1]، ويبقى على الباحث أن يحدد فرضياته في عبارات واضحة ودقيقة تبين عن فهمه لمشكلة الدراسة التي هو بصدد الإجابة عنها، ولهذا فهو يقدّم فرضياته تنبؤً بصحتها بعد الفراغ من بحوث الدراسة.

ولقد تمّ في ضوء ذلك تحديد فرضيات هذه الدراسة التطبيقية، والتي جاءت كما يأتي:

1_ تساهم اختبارات مادة اللغة العربية الموجهة لتلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط نسبيا في الكشف عن نقاط الضعف الموجودة في أفعال التعلّم.

2_ الالتزام النسبي بمراعاة معايير التقويم الفعال في إعداد اختبارات اللغة العربية للسنوات الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط.

3_ ملائمة الاختبارات لقدرات التلاميذ ومكتسباتهم المعرفية والمنهجية.

4_ إعداد الاختبارات في ضوء جدول المواصفات الخاص بمادة اللغة العربية.

ج_ عينة التحليل:

تمثلت عينة التحليل في مجموعة من نماذج اختبارات مادة اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط للموسم الدراسي2018/2017؛ لأنّها كانت تخضع لمعطيات الجيل الثاني، وقد خُصَّ جمع عينة الدراسة بأربع متوسطات لولاية بسكرة

[1] _ رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي _أساسياته النظرية وممارسته العملية، ص109.

وهي:

* متوسطة الشيخ صالح مسعودي "دائرة سيدي عقبة_ ولاية بسكرة".

* متوسطة بن عمارة عبد الحفيظ "دائرة سيدي عقبة _ولاية بسكرة".

* متوسطة نور الدين عبد القادر "دائرة سيدي عقبة _ولاية بسكرة".

* متوسطة سقني سقني "دائرة سيدي عقبة _ ولاية بسكرة".

2_ تحليل محتوى نماذج اختبارات اللغة العربية الموجهة لتلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط:

إنّ الحديث عن تحليل محتوى اختبارات اللغة العربية الموّجهة لتلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط يحتاج لتوصيف إجراءات التحليل، بحيث سنخضِع مجموعة النماذج المتحصل عليها إلى عدد من الوقفات التحليلية التي نسعى من خلالها إلى مقاربة هذه النماذج من حيث:

- مراعاتها للشروط والمعايير العامة للتقويم الجيّد.
- مراعاتها لأهداف التقويم الواردة في مناهج الجيل الثاني.
- مقاربتها للأساليب الاختبارية التحصيلية الجيّدة ومهامها.
- مراعاتها للمعايير المعتمدة في بناء وتصميم وإخراج الاختبارات التحصيلية الجيّدة.

ووقوفا عند هذه الاعتبارات في التحليل حاولنا في بداية الأمر تقديم عرض نظري لتلك الاعتبارات التي نسعى من خلالها إلى مقاربة النماذج الاختبارية المتحصل عليها، والموّجهة لتلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط، والتي تدخل ضمن إطار الممارسات التقويمية الفصلية التي تحدد نِسَب تحقق التعلّمات من عدم تحققها عند تلاميذ هذه المرحلة الدراسية، وذلك بهدف اتخاذ الإجراءات التربوية المناسبة من أجل تصحيح وتوجيه مسارات التعلّم نحو تلبية حاجيات المدرسة الجزائرية، وكذا تلبية حاجات الأمة الجزائرية في ظل التطور الملاحظ.

أ_ الشروط والمعايير العامة للتقويم الجيّد:

لاشك أنّ عملية التقويم تحتاج لوضع تربوي/ تعليمي خاص يؤدي فيه كل عنصر من عناصر العملية التعليمية مهمته ووظيفته في بناء صرح تعلّمي/ تعليمي ناجح، وعلى اعتبار ذلك أرادت التوّجهات التربوية الإصلاحية من عملية التقويم بعدِّها عملية تربوية تمتد إلى ضبط العناصر المتدخلة في سير العملية التعليمية (محتويات، أنشطة، وسائل وأدوات، وحتى تدبير التقويم نفسها)[1]، بأن تخضع في تحكيمها إلى جملة من المعايير والشروط العامة التي صيغت بهدف تحسين عملية التعلّم وتطويرها، ويمكن تحديد تلك المعايير في النقاط الآتية:

***التناسق مع الأهداف:** أي مسايرة العملية التقويمية للمنهج وفلسفته وأهدافه[2].

***الصدق والثبات والموضوعية:** فالمقصود بالصدق أن تقيس الأداة التقويمية ما وضعت لقياسه، والثبات يعني أنه إذا أعيد تطبيق الأداة على العينة نفسها أو عينة أخرى مكافئة، فإننا نحصل على النتائج نفسها تقريبا، والمقصود بالموضوعية عدم تأثر العملية التقويمية بالعوامل الشخصية للمعلّم.

***الاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة:** لأن الاختبارات الطويلة قد تستغرق الإجابة عنها وقتا طويلا، وبذلك تشكل عبئا ثقيلا على كل من التلميذ والمدرس[3].

***التكامل:** ونعني به أن تدور الأساليب التقويمية المعتمدة في فلك واحد، لتأدية الغرض العام من العملية التقويمية؛ لأن ذلك يعطينا صورة واضحة ودقيقة عن عملية التعلّم التي نحن بصدد تقويمها[4].

إنّ نجاح العملية التقويمية في أداء مهامها يرتكز بدرجة كبيرة على الالتزام الصادق بجملة هذه المعايير والشروط في صياغة مختلف المواقف التقويمية الهادفة إلى تصحيح وتوجيه مسارات تعلّم التلاميذ، ولأنّ التقويم مستهدف بأن يثبت نجاعته في تحسين

---

[1] _ينظر: محمد بخوش مغزي، بيداغوجية التقويم، ص15.

[2] _ وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية، ص39.

[3] _ينظر: علي أحمد مدكور، منهج التربية_ أساسياته ومكوناته، الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (دط)، (دت)، ص85.

[4] _ ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية، ص39.

وتطوير العملية التعلميّة / التعليميّة كان لابد أن يأخذ بعين الاعتبار كل ما من شأنه أن يبرر ذلك، فيعمل على تزكية الأساليب والوسائل التقويمية وفقا للمعايير التي تثبت جِدَّة العملية التقويمية من عدم جِدَّتها.

ب_ أهداف التقويم كما حددتها مناهج الجيل الثاني:

يحظى موضوع التقويم بموقع خاص في مناهج الجيل الثاني، ويتم التعامل معه على أنّه أداة تعلميّة/ تعليميّة لا تكتفي برصد مواطن القصور في أفعال التعلّم فحسب، بل يتسع مجال وظائفها إلى المعالجة البيداغوجية الفورية، وكذا تعزيز منطق التعلّم عند المتعلّمين، وقد خصصت إصلاحات الجيل الثاني بابا في الحديث عن منطلقات التقويم الفاعلي الجيّد الذي يحقق للعملية التعلميّة / التعليميّة خصوصيتها في ضوء الفكر التربوي الحديث.

وعلى اعتبار ذلك كان للتقويم أهداف واعدة رأت المناهج الجديدة أهمية تحديدها في سبيل تقنين مختلف الممارسات التقويمية التي تجري داخل العملية التعليمية، فأصبح العمل بهذه الأداة مبنيا على ضرورة تحقيق الأهداف المنشودة، والمتمثلة في[1]:

* متابعة تطور التعلّمات.
* قياس المكتسبات.
* دعم التعلّمات.
* تحسين التعلّمات مع مراعاة الصعوبات.
* مساعدة التلميذ على التطوّر.
* فهم وظيفة أو اختلال الممارسات.

ومما تقدّم نستخلص أن فعالية الممارسات التقويمية في مناهج الجيل الثاني تبقى متمركزة حول أولوية تحقيقها لجملة الأهداف المحددة في تلك المناهج، ولذلك يشترط في بنائها من طرف القائمين على ذلك أن تخضع لمجموعة المعايير والشروط المتفق عليها والمحددة سلفاً؛ لأنه لا سبيل لتحقيق تلك الأهداف ما لم يُبْنَ التقويم على أسس بيداغوجية

[1]_زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟ ص121.

تسهم في تلبية حاجات العملية التعلميّة / التعليميّة، والمتمثلة في تحقيق وتعزيز جملة من الكفاءات لدى المتعلّم إضافة إلى حصول التكوين ذي الأبعاد المتعددة الذي لطالما سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى تحقيقه، والذي يستهدف المتعلّم بالدرجة الأولى على اعتبار مركزيته داخل العملية التعلميّة / التعليميّة.

وليس ببعيد عن ذلك يبقى علينا أن نشير في السياق ذاته إلى أنّ التقويم الممارس في مناهج الجيل الثاني، والذي يستند إلى خصوصية العمل بالمقاربة بالكفاءات كمنهج لبناء التعلّمات وتسييرها، ينحصر دوره في الآتي[1]:

- تنمية مستوى الكفاءة والأداء لدى المتعلّم.
- تشخيص صعوبات التعلّم، والكشف عن حاجات المتعلّم مشكلاته وقدراته قصد تكييف العمل التربوي.
- اختبار مدى نجاح الطرائق والأساليب المستعملة.
- التعرّف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، بتحديد ما حصل عليه المتعلّم من نتائج تعلميّة.
- الحصول على المعلومات اللازمة في تقويم المتعلّم لتوجيهه حسب قدراته واستعداداته.

ومن هنا نستنتج أنّ العملية التقويمية في مناهج الجيل الثاني تسعى إلى مراعاة ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات من مبادئ وأسس في قيام مختلف الأفعال التقويمية، وهي بذلك تستهدف ما ينبغي أن يتحقق للمتعلّم داخل العملية التعليمية بشكل عام، وداخل العملية التقويمية بشكل خاص، فتقيم للكفاءات موضعا هاما في عملية تقويم التلاميذ، وذلك بالعمل على تنميتها وتطويرها من خلال مبدأي التعزيز والدمج، وفي ضوء ذلك يصبح لنظام التقويم أبعادا ثلاثة وهي[2]:

- تقويم مدى اكتساب الموارد.

---

[1] _ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات _الأبعاد والمتطلبات، ص66.

[2] _ زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص115.

- تقويم الكفاءات العرضية، ومدى التحكم في توظيف الموارد السابقة.
- تقويم مدى اكتساب ونمو السلوكات البناءة والقيّم.

وعليه فإنّ العملية التعليمية القائمة على المقاربة بالكفاءات تستدعي أن تقوم كل الممارسات التعلمية / التعليمية بما فيها الممارسات التقويمية على ضرورة تحقق الكفاءات والموارد المعرفية والمنهجية للتلاميذ؛ لأن ذلك شرط من شروط نجاح المدرسة في بلوغ الغايات الكبرى للنظام التربوي الجزائري، بحيث يمكن اعتبار تلك الكفاءات والموارد صنفا من أصناف القيّم التي لطالما نادت الإصلاحات التربوية بوجه عام ومناهج الجيل الثاني بوجه خاص، بأهمية اكتسابها من طرف المتعلّمين، لأن في ذلك تربية سويّة لشخصياتهم وعقلياتهم التي تساعدهم على أن يكونوا أعضاء فاعلين داخل أمتّهم، متشبعين بقيّمها ومبادئها، عاكفين في سبيل تطويرها وتنميتها.

ج_ أساليب الاختبار التحصيلي الجيّد:

تعرف الاختبارات التحصيلية على أنها الوسيلة التقويمية الأكثر استخداما في قياس تحصيل التلاميذ للمعارف والمكتسبات، وفي غالب الأحيان يلجأ إليها المعلم ظنا منه أنها الأداة الوحيدة الأقدر على ملامسة حقيقة ما تعلّمه التلاميذ، والبحث في أوجه الخلل التي تشكل حاجزا أمام طريق حصولهم على معارف جديدة، وعموما فالاختبار التحصيلي بمفهوم عام "طريقة منظمة لتحديد مستوى الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تمّ تعلّمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية"[1].

ويقدِّم هذا التعريف الهدف العام من استخدام هذه الأداة التقويمية في العملية التعليمية، حيث إنّ استخدامها يبقى مشروطا بدورها في تحديد مستوى تحصيل التلاميذ للمعارف والمهارات التي كانت موضع تعلّم سابق، من خلال عرض مجموعة من الوضعيات المشكلة التي تستهدف استثارة قدراتهم ومهاراتهم لإعطاء ردود أفعال يمكن من خلالها تحديد مواطن القوّة والضعف في أفعال التعلّم لدى المتعلّمين، حتى يتمّ أخذ ذلك

[1] _ إبراهيم الرواشدة وآخرون، مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، مديرية الاختبارات، عمان، الأردن، 2000، ص2.

بالحسبان في مواصلة بناء التعلّمات.

والاختبار التحصيلي بمفهوم قريب وسيلة تتبلور مهمتها في قياس التحصيل الدراسي الذي "يرتبط مباشرة بالأداء الدراسي للطلاب، لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى الطلاب"[1]، وهذا يعني أنّ هناك علاقة قوية تجمع بين هذه الأداة التقويمية وبين تحصيل التلاميذ، حيث إنّ هذه العلاقة تستلزم وجود الأول لمعرفة وجود الثاني، ومن هنا يمكن القول إنّ الاختبارات التحصيلة غالبا ما "تستخدم لتحديد ما تعلّمه المتعلّم بعد أن تعرّض لنوعٍ معين من التعليم، أي بعد أن درس منهجا معينا، أو تلقى برنامجا تعليميا خاصا"[2]، وذلك بهدف اتخاذ الإجراءات اللازمة للتحسين والتطوير في المنتوج التعليمي.

ويمكن إجمال تلك الأهمية التي يضطلع بها الاختبار التحصيلي كوسيلة لقياس تحصيل التلاميذ داخل العملية التعليمية في ما يأتي[3]:

_التعرّف على مواطن القوّة والضعف لدى المتعلّم.

_قياس تحصيل المتعلمين ومدى تقدّمهم.

_إثارة دافعية المتعلّم للتعلّم.

_تقييم طرائق التدريس.

_تقييم المناهج الدراسية، ومدى ملاءمتها لحاجات المتعلّمين.

_تزويد المتعلّمين وأولياء الأمور وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل المتعلّمين.

_تقييم البرنامج التعليمي.

ومما تقدّم يمكن الإقرار بأن للاختبارات التحصيلية أهمية كبرى في عملية التدريس،

---

[1] _وليد كمال عفيفي القفاص، التقويم والقياس النفسي والتربوي _اتجاهات معاصرة _برامج تدريبية _ نماذج لإعداد وتعريب الاختبارات، ص63.

[2] _ لمعان مصطفى الجيلالي، التحصيل الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص25.

[3] _عادل محمد العدل، القياس والتقويم _بناء وتقنين المقاييس، ص175.

حيث إنّ العمل بها هو محصلة الإدراك الحقيقي للنتائج الإيجابية التي تحققها هذه الوسيلة التقويمية داخل العملية التعليمية، بالنظر إلى دورها الهام في تقييم المردود التعليمي وإعطاء وصف دقيق لمعيقات تنميّته وتطويره، فتشير للمقوّم بأهمية المعالجة الفورية لنقاط الضعف، إضافة إلى اتخاذ الإجراءات الملائمة للتقوية والتعزيز وفقا للمعطيات التي تقدّمها نتائج الأساليب الاختبارية التحصيلة المتنوّعة، وعليه فإن اللجوء للاختبار التحصيلي هو عملية مساندة لتعزيز مبدأي التعلّم والتعليم اللذين يشكلان منطقا رئيسا في عملية التعليم ككل، إذ "لابد أن يكون الاختبار جزءً متمما للعملية التعليمية، ويجب أن يراعى في أثناء التخطيط للتعليم حتى تتحقق إمكانية جعل الاختبارات التحصيلية كمعينات تعليمية، فهناك مجموعة من المهام التي يقوم بها المعلمون، ويستطيع الاختبار تحقيق فعالية تلك المهام بإعطاء الكثير من المعارف التي يستعان بها في القرارات والأحكام، ونقترح هنا ثلاثا من تلك المهام والأعمال التي يحتاجها المعلمون في هذا الصدد، وهي[1]:

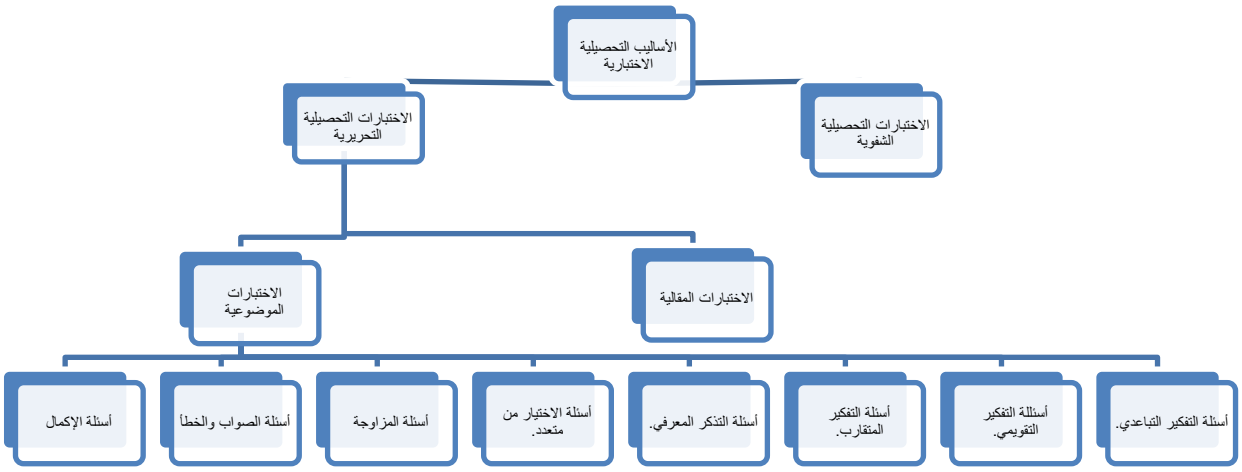
- المهام والأعمال عند البدء في التعلّم.
- المهام والأعمال في أثناء التعلّم.
- المهام والأعمال عند الانتهاء من التعلمّ.

ومن هنا تتحدد أهمية الأخذ بهذا الإجراء التقويمي في عملية التدريس؛ لما له من دورٍ كبيرٍ في مساعدة المعلّم والمتعلّم في أداء مهامهما، حيث يُعين المعلّم على تشكيل تصوّر عام لعملية التعليم وفقا المعطيات المحددة في ضوء هذا الإجراء، فيأخذ بعين الاعتبار خصائص المنتوج التعلّمي للمتعلّم، وعلى أساس ذلك يتم تقديم المُعطى الجديد، أما بالنسبة للمتعلّم فيعينه على اكتشاف النقائص التي تعتري مخزونه المعرفي والمنهجي من أجل انتهاج سبل التصحيح والتسوية.

وفي ضوء هذه المفاهيم والمهام التي يختص بها الاختبار التحصيلي كأداة من أدوات التقويم الأكثر استخداما في العمليات التعليمية، تتحدد شروط العمل بالأساليب المختلفة للاختبارت التحصيلية، بحيث ينحصر دورها في مساعدة المُقَوِّم على رصد واستخلاص

[1]_ عادل محمد العدل، القياس والتقويم _بناء وتقنين المقاييس، 173_174.

جوانب القوّة والضعف في المنتوج التعليمي المقدّم سابقا، بهدف تقديم أساليب العلاج المناسبة، وبما أننا أشرنا لتلك الأساليب سلفا بشيء من التفصيل سنقوم هنا بعرضها في المخطط الآتي:



المخطط رقم (1): أنواع الأساليب الاختبارية التحصيلية.

يوضح هذا المخطط مختلف الأساليب الاختبارية التحصيلية التي تندرج ضمن نوع واحد من أنواع التقويم المعروفة، التي يلجأ إليها المعلّم سعيا منه إلى معرفة ما تحقق من أهداف وكفاءات لدى التلاميذ، والاطلاع على مَواطن القصور المسجلة في أفعال التعلّم حتى يتم استدعاء العلاج المناسب في سبيل تحقيق كافة الأهداف والكفاءات المرجوة من عملية التدريس، ويبقى علينا أن نشير إلى أنّ الأساليب الاختبارية التحصيلية التحريرية هي في الغالب الأعم منطلق المعلّم في تأدية مهمته تلك، حيث غدا هذا النوع من الأساليب الأداة الوحيدة التي كثيرا ما يعمد المقوّم إلى استخدامها في تأدية مهمته التقويمية داخل العملية التعليمية.

ويعود سبب الاستناد المفرط على الأساليب الاختبارية التحصيلية التحريرية في تحديد قيمة الممارسات التعلميّة / التعليميّة من طرف المسؤول عن التقويم، إلى الميل الكبير الذي يوليه المتعلّمون لهذا النوع من الأساليب التقويمية خلال سيرورة العملية التعلميّة/ التعليميّة، وخوفهم وبغضهم الشديدين للأساليب التحصيلية الشفوية، التي تخلِّف لديهم قلقا وارتباكا كبيرين، وهذا ما يدفع بالمقوّم في الغالب إلى استخدام الأسلوب الآخر، إلا أن ذلك يبقى عملا ينقص من قيمة العملية التقويمية؛ لأنّ لكل أسلوب فائدة نجنيها من

استخدامه، فالأساليب الاختبارية الشفوية هي الوحيدة المسؤولة عن كشف النقائص أو العيوب التي تترتب في الاستخدامات الشفوية لأجوبة التلاميذ، ولا يمكن أن يحل محلها أسلوب آخر إذا ما أردنا بالفعل قياس قيمة مختلف أفعال التعلّم والممارسات التعلميّة / التعليمية.

د_ المعايير المعتمدة في تصميم وإخراج أساليب الاختبار التحصيلي الجيّد:

إنّ الحديث عن المعايير المعتمدة في تصميم وإخراج أساليب الاختبار التحصيلي الجيّد يلزم له الإشارة إلى مجموعة الخصائص التي تميز أساليب الاختبار التحصيلي الجيّد عن غيرها، إذ أنّ هناك علاقة جامعة بين الخصائص العامة للتقويم الجيّد والميزات الخاصة بهذا النوع من الأساليب التحصيلية، ففي كليهما تتجسد غاية نحو تحقيق الجودة والفعالية للعملية التعلميّة / التعليميّة، ويمكن أن نجمل خصائص أو مواصفات الاختبار التحصيلي الجيّد في ما أشرنا إليه سلفا حين تعرضنا لشروط ومعايير التقويم الجيّد، أما إذا ذهبنا لحديث خاص بالمعايير والشروط الواجب مراعاتها في إعداد نموذج الاختبار التحصيلي الجيّد فيمكن أن نشير إلى ذلك في ما يأتي[1]:

- اختيار الأسئلة الكفيلة بتغطية الأهداف التعليمية جميعها، مع الأخذ في الحسبان أنّ الأهداف التعليمية المختلفة تتطلب طرق قياس مختلفة.
- صياغة الأسئلة بطريقة واضحة لا لبس فيها، بحيث تحول دون تفسيرات أو تأويلات مختلفة، حيث يفهم الطالب ما المقصود بالسؤال على نحو سهل ومباشر.
- تحديد الأسئلة، وبخاصية المقالية منها، بطريقة تمكن الطالب من تنظيم أفكاره ومعلوماته، ومن صياغة إجابته على نحو منطقي وسليم.
- اتّصاف الأسئلة بمستوى صعوبة معين، بحيث يتمكن الطالب من الحصول على 50% من العلامات القصوى المخصصة للاختبار.

إذاً فعملية صياغة الاختبار التحصيلي تتطلب الوقوف على مجموعة من المؤشرات التي يجب أن تُأخَذَ بعين الاعتبار في إعداد أسئلة الاختبار، فهناك من الضروريات ما

[1]_عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2003، ص614_615.

تجعل الاختبار التحصيلي حيّزاً يحيط بكافة المضامين والأهداف التعليمية التي تخص برنامجا تعليميا أو مرحلة تعليمية معينة، ليستهدف ذلك قياس النجاح المحقق ويعطي لغير المحقق موعدا للتحقق من خلال اتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة، ولا يلزم كل هذا إلا بالاعتماد على الوضوح والبساطة من جهة والصعوبة المستيسرة في طرح الأسئلة من جهة أخرى، حتى تكون هنالك رؤية واضحة لما قد تتركه هذه الأسئلة من أثر سلبي أو إيجابي لدى المتعلّمين.

كما أنه من الضروري كذلك الإحاطة بنوع متعدد من الأساليب التقويمية في صياغة الاختبار التحصيلي الجيّد، لأن ذلك يفيد في ملامسة كل جوانب التعلّم لدى التلاميذ، ومن ثم الحصول على معلومات كافية حول مواصفات المنتوج المقدّم، حتى يتمّ اتخاذ الإجراءات اللازمة للعلاج أو التعزيز، فلكل نوع من تلك الأساليب الاختبارية التحصيلية قيمة عملية تفضي إلى تقديم أوصاف دقيقة لجانب من جوانب التعلّم، فالأساليب الاختبارية المقالية على سبيل المثال قد تتيح للمعلم معرفة عدد من العيوب الخاصة بكتابات التلاميذ ومنهجياتهم في التقيّد بشروط كتابة مقال تحريري، وهذا ما يسمح له بإعادة النظر في عملية التوجيه والإرشاد، فيعطي لهذا الجانب حيزا من الاهتمام حتى يتمّ تدارك الأخطاء الواقعة في عملية التعلّم.

أما إذا ذهبنا للحديث عن مواصفات إخراج الاختبار التحصيلي الجيّد فيمكن القول إنّ العمل بتلك المعايير السالف ذكرها قد يجرّ المقوِّم إلى العمل أيضا بجملة من الإرشادات التوجيهية التي رأى واضعوها أنّها محصلة نجاح الاختبار في تأدية الأغراض العامة من إجراء عملية التقويم، وتتمثل تلك الإرشادات في النقاط الآتية[1]:

- الابتعاد عن الأخطاء المطبعية والإملائية قدر المستطاع.
- كتابة التعليمات والفصل بينها وبين الفقرات.
- الفصل بين كل سؤال والذي يليه بمسافة معقولة.
- يراعى أن لا يقسم في صفحتين، كأن يأتي الفرع (أ) من السؤال في صفحة والفرع (ب) في صفحة أخرى.

[1] _إبراهيم إبراهيم أبو عقيل، القياس والتقويم _المدرسي والتربوي، ص183.

- يراعى اختيار الخط المناسب والحجم المناسب والترقيم.
- ضرورة ترك مسافة بين السؤال والدرجات عليه، كأن توضع الدرجات الكليّة لكل سؤال على جانب وبترتيب منطقي.

وبعد أن عرضنا في هذا المقام مجموعة الإجراءات التي يبقى على المقوّم التقيد بها أثناء إخراج الاختبار التحصيلي في صورته النهائية، ليساعد ذلك في أن تؤدي العملية التقويمية مهمتها على أكمل وجه، سنشير أيضا إلى نقطة هامة تعدّ بمثابة القاعدة الأساسية لتركيب وصياغة وإعداد وإخراج الاختبار التحصيلي الجيّد في حلّته النهائية، وهي كما أشار إليها الخبراء والمختصون في مجال التقويم والقياس متمثلة في جدول المواصفات الذي يعدّ الملجأ الوحيد للمقوّم في إنتاج مختلف الاختبارات التحصيلية إذا ما أراد الحصول على نتائج موضوعية تخص سيرورة عمليتي التعلّم والتعليم، وسنعتمد على هذا الجدول في عملية تحليل نماذج اختبارات اللغة العربية المتحصل عليها.

- **جدول المواصفات:**

يعدّ جدول المواصفات من المعايير الهامة والرئيسة في بناء وإعداد مختلف الاختبارات التحصيلية، وهو عبارة عن خريطة أو تصميم مبدئي يوجه المعلّم إلى الاتجاه الصحيح في بناء الاختبار، حيث يمكن عدّه جدولا ذا بعدين يوضحان علاقة التعلّم بمحتوى المقرر المستخدم لتحقيق التغيرات السلوكية المطلوبة، فيوضح أحد البعدين أهداف المقرر (مخرجات التعلّم) ويوضح البعد الآخر موضوعات المقرر[1]، ومعنى هذا أن جدول المواصفات صُمِم من أجل تحديد وحصر الموضوعات وأهدافها، بهدف إجراء تقويم مناسب يمس كل هذه المعطيات، فيقدّم وصفا دقيقا لنقاط القوّة والضعف المتشكلة في أفعال التعلّم، حتى يُمكِّن ذلك من اتخاذ الإجراءات العملية المناسبة.

إذن فلجدول المواصفات قيمة داخل العملية التقويمية إذ إنه يتيح للمعلّم فرصة ثمينة لعرض وسيلته التقويمية العرض الجيّد الذي يعينها على أداء مهمتها في أكمل وجه، وتتحدد قيمة جدول المواصفات أكثر من خلال جملة الفوائد التي يحققها استخدامه في

[1] _ ينظر: سعاد سيد محمد الفجّال، التقويم التربوي _رؤى وأساليب، ص33.

العملية التقويمية، والمتمثلة في الآتي[1]:

- يساعد على تحقيق صدق الاختبار، لأنّه يجبر المعلم على توزيع أسئلته على مختلف أجزاء المادة، وعلى جميع الأهداف مما يؤدي إلى اتّصاف اختباره بالشمول.
- يبعد الطالب عن الحفظ غيبا، بمعنى أنّ جدول المواصفات توزع فيه الأهداف على جميع المستويات.
- شمولية جدول المواصفات للمادة التعليمية، بمعنى أنه يغطي جميع أجزاء المادة، وبهذا يكون المقوّم عادلا في ذلك.
- يعطي كل جزء من المادة وزنه الحقيقي، وذلك بالنسبة للزمن الذي أُنفِق في تدريسه وكذلك حسب أهميته النسبيّة.
- يسهم في مراعاة توزيع الأسئلة على أشكال فقرات وترتيبها داخل الاختبار.

ومما تقدّم نستنتج أنّ العمل بجدول المواصفات يغطي جزء كبيرا من منهجية العملية التقويمية الجيّدة، حيث إنّه يوسع من إدراكنا للصعوبة التي تعتري إعداد وتصميم مختلف الاختبارات التحصيلية من جهة، ويمهد ليقيننا بأنّ التقويم في ضوء ذلك يخضع لتحكيمات جليلة تفضي إلى منطق صحيح وواقعي، وفي العادة يترتب ذلك في النتائج التي نتوصل إليها من خلال العمل بهذا الجدول في إعداد مختلف الاختبارات التقويمية، وهذا يؤكد كل التأكيد على أنّ الالتزام بالحدود الدنيا والقصوى لجدول المواصفات في صياغة الأسئلة والفقرات الاختبارية يحقق للعملية التقويمية الجيّدة خصوصيتها داخل العملية التعليمية.

- **خطوات إعداد جدول المواصفات:**

من المعروف أنّ للعملِ بجدول المواصفات أهمية كبرى في نجاح العملية التقويمية، إلا أنّ نجاحه ذاك في حقيقة الأمر يبقى مرتبطا بأهمية مراعاة عدد من الخطوات العملية في إعداد هذا الجدول، لذلك ينبغي على المقوّم أن يأخذ بالحسبان جملة تلك الوقفات أو الخطوات في إعداده لجدول المواصفات الخاص بالاختبارات التحصيلية التحريرية حتى

[1] _ ينظر: إبراهيم إبراهيم أبو عقيل، القياس والتقويم _المدرسي والتربوي، ص180.

تكون أكثر موضوعية وثباتا وصدقا، وتتمثل هذه الخطوات في الآتي[1]:

_تحليل محتوى الكتاب المدرسي بصورة إجرائية.

_صياغة الأهداف التعليمية بصورة سلوكية.

_تقسيم المحتوى الدراسي حسب الوزن النسبي لأهمية كل وحدة وكل جزئية في الوحدة.

_تحديد النسبة المئوية للمستويات العقلية المختلفة من تذكر _فهم _ تطبيق_ تحليل_ تركيب.

إذاً فالعمل بهذه الخطوات في إعداد جدول المواصفات الخاص بالاختبارات يمثل مرحلة حاسمة في ضبط وتقنين هذه الأداة التقويمية وجعلها ذات فعالية اكبر داخل العملية التعلميّة / التعليميّة، بشيء يسمح لها أن تؤدي الغرض المتوّخى منها بشكل خاص، والغرض المتوّخى من عملية التقويم بشكل عام، ويعدّ تحليل محتوى الكتاب الذي تمّ تناوله بالفعل أهم خطوة في إعداد جدول المواصفات نظرا للفائدة التي تتحقق في ضوئه، بحيث يساعد المعلم على[2]:

_تحقيق الشمول والتوازن في الاختبار، فالمحتوى هو الوسيط الذي تتحقق من خلاله الأهداف التعليمية.

_فهم أعمق لمحتوى المادة التعليمية شكلا ومضمونا.

_تحسين العملية التعلميّة / التعليميّة وعملية تقويم الأهداف المتوّخاة.

_ يتيح له أن يقرر درجات الأهمية النسبية التي يمكن أن تعطى للأجزاء في التحليل التفصيلي؛ لأنّ الوزن الذي يتضمنه الاختبار لكل جزء من أجزاء المادة ينبغي أن يعكس الأهمية النسبية التي يتوّخاها المعلم من تعلّم ذلك الجزء.

ومما لا شك فيه أنّ الفوائد الجمّة التي يحققها جدول المواصفات لعملية بناء الاختبارات وإعدادها هي ما رسم ضرورة الالتزام بجملة الخطوات السالف ذكرها في إعداده حتى لا يذود عن مهمته في تقنين الاختبارات من حيث صدقها وثباتها وموضوعيتها، فكل ما يمكن أن يحققه جدول المواصفات للعملية التقويمية بوجه عام تحدّه أهمية العمل به

[1] _سعاد سيد محمد الفجال، التقويم التربوي _رؤى وأساليب، ص37.

[2] _ إبراهيم إبراهيم أبو عقيل، القياس والتقويم – المدرسي والتربوي، ص171.

امتثالا لعدد وقفاته وخطواته في ضبط وصياغة الأسئلة والفقرات الاختبارية على تنوّعها، حتى يؤدي ذلك إلى رصد دقيق وفصيح لنقاط القوّة والضعف المترائية في مختلف تعلّمات التلاميذ، إضافة إلى تقديم تصوّرات مستخلصَة وواضحة لمنهجيات وطرائق التدريس، حتى تتم إعادة النظر فيها على نحوٍ يستجيب للعمل بأساليب وطرائق تعلميّة / تعليميّة فاعلة.

مثال توضيحي يقدّم جدول مواصفات خاص بالتقويم لدرس إنّ وأخواتها[1]:

هدف الموضوع	المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
إنّ و أخواتها	المبتدأ الخبر الناسخ	معنى المبتدأ . معنى الخبر. معنى الناسخ	تمارين تحتوي على الناسخ. استخراج الناسخ من النص...إلخ.	نصب الناسخ للمبتدأ. رفع الناسخ للخبر	تحرير فقرة تحتوي على إنّ وأخواتها .	الحكم على نص مشكول يحتوي على الناسخ.	6 4 2
المجموع	3	3	2	2	1	1	12
النسبة	%25	%25	%16.66	16.66 %	8.33 %	%8.33	99.98 %
عدد الأسئلة	5	5	3	3	2	2	.20

والمتمعن في هذا الجدول يلاحظ أنّه تمّ تحليل محتوى الدرس الخاص بموضوع "**إنّ**

[1] _ ينظر: عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلّم بالكفاءات، ص156_157.

وأخواتها" إلى مجموعة من العناصر التركيبية تمثلت في: المبتدأ _ الخبر _ الناسخ، ومن ثمّ جاء العمل بعد ذلك متمركزا على ربط تلك العناصر بالمستويات العقلية الإدراكية حتى تتموقع أكثر في أذهان المتعلّمين، فغدت الفئات التالية: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم تقنيات منهجية تبرهن على مدى وعي المتعلّم لما يتعلّمه، فجاء الاعتماد عليها مبنيا على أهمية توظيفها في الكشف عن جوانب القوّة والضعف في أفعال التعلّم، وانطلاقا من ذلك تمّ تحديد العلامات الخاصة بكل فئة من تلك الفئات على أن يكون مجموعها كلّها محدِدا إضافيا لحساب النسب المئوية لكل فئة، ومن ثمّ إعطاء بيانات رقمية خاصة بعدد الأسئلة الواجب وضعها وكذا المجموع العام للعلامات.

3_المنهجية الخاصة بتوزيع البيانات:

أ) بالنسبة لتحديد النسب الخاصة بكل فئة:

رقم الفئة × النسبة المئوية العامة (100) ÷ مجموع الفئات يساوي: النسبة المئوية للفئة.

ب) بالنسبة لتحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل فئة:

العلامة الإجمالية المقترحة للاختبار × النسبة المئوية للفئة ÷ النسبة المئوية العامة(100).

وخلاصة لكل ما قلناه: إنّ منهجية تحليل المحتوى تتطلب من الدارس الوقوف على جانب جادٍ من جوانب البحث، بحيث يرد له لزوم العمل بمجموعة من الإجراءات في عملية التحليل تساعده على أن يكون أكثر موضوعية ومصداقية في ترصد والإلمام بمتعلقات بحثه، أما إن ربطنا ذلك بتحليل محتوى نماذج الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية الموجهة لتلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط فإنّ ذلك يأخذ المسار نفسه في عملية التحليل، إلا أن الاعتبارات التي تخص هذا النوع من الدراسة تبقى ذات ميزة خاصة لها ارتباطاتها المباشرة مع موضوع التقويم الذي يشكل أساس البحث في هذه الدراسة، ووقوفا عند ذلك استدعت أداة الدراسة أهمية الإشارة إلى جملة تلك الاعتبارات والمعايير بشيء من التفصيل حتى يسهل العمل بعد ذلك، فكان لمنهجية إعداد نموذج الاختبار التحصيلي شروط ضمنية وأخرى شكلية تحيط بعملية إعداد وصياغة النموذج على النحو الذي يجعل منه أداة فاعلة تؤدي الغرض المتوّخى منها ومن

عملية التقويم ككل، ويبقى اتّصاف النموذج الاختباري بالصدق والثبات والموضوعية من الخصوصيات الهامة التي ينبغي أن تميّز الاختبار التحصيلي الجيّد، وهذا زيادة على أهمية العمل بجدول المواصفات الذي له أهمية كبرى في نجاح عملية إعداد النموذج الاختباري التحصيلي الجيّد.

****التحليل**:**

بعد الاطلاع على نماذج الاختبارات التحصيلية الخاصة بمادة اللغة العربية والموّجهة لتلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط، خلصنا من خلال عملية التحليل إلى جملة من النتائج ارتأينا عرضها في مجموعة من الجداول، وهي كالآتي:

أولا: من حيث مقاربة نماذج الاختبارات للمعايير والشروط العامة للتقويم الجيّد:

1) من حيث تناسقها مع الأهداف:

ـ جدول رقم (1): يوضح مقاربة نماذج اختبارات اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط لمعيار التناسق مع الأهداف:

ميدان الأسئلة	البناء الفكري		البناء اللغوي		البناء الفني		الوضعية الإدماجية	
الإقتراح / النموذج	تقارب	لا تقارب	تقارب	لا تقارب	تقارب	لا تقارب	تقارب	لا تقارب
النموذج (1)	*		*		*		*	*
النموذج (2)	*		*		*		*	*
النموذج (3)	*		*		*		*	*
النموذج(4)	*		*		*		*	*
النموذج(5)	*		*		*		*	*
النموذج(6)	*		*		*		*	*
النموذج(7)	*		*		*		*	*

المتمعن في هذا الجدول يلاحظ أنّ جميع النماذج الخاصة بالسنة الأولى من التعليم المتوسط قد قاربت شروط التقويم الجيد في محورها المتعلق بأهمية التناسق مع أهداف منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط وفلسفته، حيث إنّها تعبر جميعا عن مضامين مختارة تندرج ضمن المحتوى المقدّم خلال الفصول الدراسية، كما أنّها في ضوء ذلك تتوزع على مجموعة من الميادين الموضحة في الكتاب المدرسي، والمتمثلة في: حب الوطن، الطبيعة، الحياة العائلية، عظماء الإنسانية، والتي يتمّ من خلالها الحرص الدائم على موافقة فلسفة مناهج التعليم المتوسط، والتي تدعو إلى تثبيت وتعزيز مجموعة القيّم الآتية[1]:

_ قيم الهوية الوطنية المرجعية (الإسلام والعروبة والأمازيغية) التي تشكل بانصهارها جزائرية الجزائري.

_ القيم العالمية الأكثر خصوبة في أبعادها الإنسانية، والعلمية، والثقافية.

والملاحظ أيضا أنّ كل النماذج قد قاربت المنهجية المعتمدة في تدريس اللغة العربية ومختلف أنشطتها، كما هي محددة في مناهج التعليم المتوسط، حيث إنّها شكلت منطلقا يبدأ منه التلميذ في أداء فعل القراءة الصامتة وينتهي إليه كلّما انتقل إلى الإجابة عن أسئلة البناء الفكري واللغوي والفني، حتى أنّ جلّ الوضعيات الإدماجية المدرجة في هذه النماذج تسعى إلى أن ينطلق التلميذ من النص المعروض في إيجاد الحلول المناسبة للوضعية، مستندا في توظيف المطلوب منه في إنتاج نصوص وصفية وأخرى حوارية، إلى منهجية العرض في النصوص المعروضة.

والمقاربة النصية التي تتبناها مناهج التعليم المتوسط في تدريس اللغة العربية هي "خيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يمثل النص البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلميّة، ومن خلالهما تنمّى كفاءات ميادين اللغة"[2]، بحيث يتوقف تناول مختلف أنشطة اللغة العربية على العودة إلى النص

[1] _ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس2016، ص6.

[2] _ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، 2016، ص6.

المدروس، ليشكل هذا التناول حلقة تدور حول النص وتنجذب إليه كلّما دعت الضرورة إلى ذلك، حتى أننا _ومن خلال النماذج المتحصل عليها_ نرى ذلك مجسدا على مستوى أسئلة كل من البناء الفكري واللغوي والفني، فعلى سبيل المثال نذكر ما يأتي:

_البناء الفكري (فهم المكتوب):

1_ اشرح المفردتين الواردتين في النص: منحها _ تشمخ.

2_ هات عنوانا مناسبا للنص؟

_البناء اللغوي (الظاهرة اللغوية):

1_ أعرب ما تحته خط في النص إعرابا تاما.

_البناء الفني (أتذوق النص):

1_حدد النمط الغالب في النص.

2_استخرج من النص أسلوبا إنشائيا، وحدد نوعه.

نلحظ عبر هذه المحطات وجود أسئلة متمحورة حول السند النصي، تؤشر إلى ضرورة العودة إلى النص المعطى لاستخراج الظواهر اللغوية والفنية الواردة فيه، كما أنها تتضمن مرجعية نصية حينما يطلب فيها من التلميذ تقديم عنوان للنص المعطى بعد قراءته وفهمه، وشرح المفردات الواردة فيه استنادا إلى مكتسباتهم السابقة، ونشير هنا إلى أنّ هذه المنهجية المعتمدة في طرح أسئلة البناء الفكري واللغوي والفني هي المنهجية نفسها التي تترتب عليها ممارسة الأنشطة المختلفة داخل الحصة، حيث تبدأ هذه الممارسة بنشاط فهم المكتوب الذي هو عبارة عن نص للقراءة والفهم، على أن تتبع هذا النشاط مجموعة من الأنشطة اللغوية والفنية والأسلوبية التي تنطلق من نص القراءة المقدم لتنتهي إليه في الأخير باستخراج مجموعة من القواعد الخاصة

_ جدول رقم (2): يوضح مقاربة نماذج اختبارات اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط لمعيار التناسق مع الأهداف:

ميدان الأسئلة	البناء الفكري (فهم المكتوب)		البناء اللغوي (أتعلّم قواعد لغتي).		البناء الفني (أتذوق النص).		الوضعية الإدماجية	
الاقتراحات / النماذج	تقارب	لا تقارب	تقارب	لا تقارب	تقارب	لا تقارب	تقارب	لا تقارب
النموذج1	*		*		*		*	
النموذج2	*		*		*		*	
النموذج3	*		*		*		*	
النموذج4	*		*		*		*	
النموذج5	*		*		*		*	
النموذج6	*		*		*		*	
النموذج7	*		*		*		*	

من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أنّ النماذج الاختبارية للسنة الثانية من التعليم المتوسط قد قاربت أهداف المنهاج من حيث اعتمادها على سندات نصيّة تتمحور حول مواضيع تبرز فيها القيم اللازمة لتلميذ هذه المرحلة التعليمية بشكل لافت للانتباه، حيث إنّها تتناول مجموعة من المبادئ الأخلاقية والإنسانية؛ لتبعث في نفس متلقيها دعوة خالصة للسير على نهج العظماء في العمل بتلك القيّم الوطنية والعالمية، وتبرز مضامين هذه النصوص في تناول الميادين الآتية: الطبيعة _الصحة والرياضة _الحياة العائلية _ حب الوطن، حتى أنها ومن خلال التطرق إلى هذه الميادين تستهدف أولية تحقق الكفاءة الشاملة للتعليم المتوسط في جانبها القيمي، ودليل ذلك تثبته الجدولة المتماثلة للميادين التعليمية في السنتين الأولى والثانية من التعليم المتوسط، والكفاءة الشاملة على سبيل التوضيح هي "هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في كل طور، وكفاءة

شاملة في نهاية كل سنة، وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادّة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة"[1]، وتتجسد الكفاءة الشاملة للطور المتوسط في جانب القيم والمواقف في[2]:

_يتعلق بمكونات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها، وتراث وطنه التاريخي والجغرافي والديني والثقافي، ويقدّره.

_يحب وطنه ويتعلّق به، ويدافع على رموز وحدة الأمة الجزائرية وانسجامها، ويحافظ على ممتلكات الأمة، ويعمل على تمتين الصّلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية.

_يتحلّى بروح التعاون والتضامن في محيطه، وبالصدق في التعامل، ويساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية، وينتهج أساليب الاستماع والحوار، وينبذ العنف والتعصب والعنصرية بمختلف أشكالها.

_يتواصل مع غيره، ويحترم ثقافات وحضارات المجتمعات الأخرى، ويتقبل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين، وينفتح على الآداب العالمية.

ومن هنا نستخلص أنّ فلسفة مناهج التعليم المتوسط تنبني على تصور مفاده أنّ المتعلّم في هذه المرحلة موّجه نحو مستويات أعلى، أو نحو الحياة الاجتماعية والمهنية، لذلك من الضروري أن يتحصل على الزاد القيمي / المنهجي الذي يضمن حصانة تواجده داخل الجماعة وداخل الحياة المهنية، والملاحظ أيضا في جميع النماذج الاختبارية أنّها تجعل المتعلّم يتعوّد أكثر على منهجية واحدة، تسعى لتحقيق تكامل معرفي بين مختلف الأنشطة المقررة، بحيث يكون النص الأساس في الإجابة عن مختلف أسئلة الاختبار.

_جدول رقم (3): يوضح مقاربة نماذج اختبارات اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط لمعيار التناسق مع الأهداف:

[1] _ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص10.

[2] _ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، ملخص مناهج الطور الأول للتعليم المتوسط، ص7.

ميادين الأسئلة	البناء الفكري(فهم المكتوب)		البناء اللغوي(أتعلّم قواعد لغتي)		البناء الفني (أتذوق النص)		الوضعية الإدماجية	
الاقتراحات / النماذج	تقارب	لا تقارب	تقارب	لا تقارب	تقارب	لا تقارب	تقارب	لا تقارب
النموذج1	*		*		*		*	
النموذج2	*		*		*		*	
النموذج3	*		*		*		*	
النموذج4	*		*		*		*	
النموذج5	*		*		*		*	

من خلال ما ورد في الجدول وبناءَ على حوصلة تحليل نماذج اختبارات اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط رأينا أنّ التركيز على الأهداف الواردة في مناهج التعليم المتوسط والخاصة بتدريس مادة اللغة العربية قد كان واضحا جدا في تلك النماذج، حيث إنّ تقويم المتعلّم هنا لا يقتصر على كشف مواطن الخلل في أفعال التعلّم، بل يتعدى ذلك لتثبيت وتعزيز نوع من التعلّمات، خُصِص للمنهجية المعتمدة في تناول أنشطة اللغة العربية، وكذا القيم والمبادئ الواجب التحلّي بها في هذه المرحلة، وتقوم المنهجية المعتمدة على العمل بمبادئ المقاربة النصية في إيجاد الحلول لمختلف الوضعيات المشكلة، أما جانب القيّم فيتعزز بتقديم سندات نصية تتناول الميادين الآتية: الهجرة الداخلية والخارجية _العلم والتقدّم التكنولوجي_ الصناعات التقليدية _التلوث البيئي.

ويمكن أن نقول في الأخير إنّ كل النماذج المتحصل عليها للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط، والخاصة بمادة اللغة العربية، تقارب فلسفة مناهج التعليم المتوسط وأهدافه، خصوصَا في بعدها المتعلق بأهداف تدريس اللغة العربية والمتمثلة في "دعم المكتسبات اللغوية للمتعلّمين وإثرائها، وتغذية البعد الثقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبي احتياجاتهم المدرسية والاجتماعية باعتمادها وسيلة للتواصل اليومي

الشفوي والكتابي، والتحكم في الأدوات المنهجية والفكرية، وغرس القيم الأخلاقية والروحية للأمة الجزائرية، وتذوّق جماليات آدابها وفنونها، والاعتزاز بأمجادها"[1]، ومن هذا المنظور نشير إلى أنّ تلك النماذج المتحصل عليها يمكن عدّها سندا متمما ومكملا لعملتي الاكتساب والتعزيز داخل فضاء تدريس اللغة العربية .

2_ من حيث الصدق والثبات والموضوعية:

لقد كانت مقاربة النماذج المتحصل عليها لمعيار الصدق قائمة على تحديد العوامل المؤثرة فيه، والمتمثلة في: طول الاختبار _ثبات الاختبار _طبيعة العلاقة بين الاختبار والمحك، وعلى هذا الأساس كان تحديد طول الاختبار مبنيا على عدد صفحاته، فالاختبار الطويل هو ما يأتي في صفحتين فأكثر، وما عداه فغير ذلك، أما من ناحية ثبات الاختبار فقد اعتبرنا قياس ذلك منوطا بجملة من الاعتبارات أجملناها في[2]:

_حجم الاختبار.

_المدة الزمنية الإجرائية للاختبار.

_ تعليمات الاختبار.

_الفصل بين ميادين الأسئلة.

_ تحديد درجات الاختبار.

ومن هنا يكون الاختبار ثابتا إذا وافق محتواه حد الصفحة الواحدة، إضافة إلى احتوائه المشروط على التعليمات الأساسية التالية: عنوان الاختبار _المستوى _السنة الدراسية _المدة الزمنية _اسم المؤسسة، كما أنّ تحديد نمط أسئلة الاختبار، بإدراجها مفصولة تحت الميادين المخصصة لها، والمتمثلة في: البناء الفكري أو فهم المكتوب _البناء اللغوي أو أتعلم قواعد لغتي _ البناء الفني أو أتذوق النص _الوضعية الإدماجية أو إنتاج المكتوب، يعدّ هو الآخر شرطا من شروط ثبات الاختبار، دون أن ننسى أهمية ورود الدرجات أو العلامات لكل ميدان ولكل سؤال من أسئلة الاختبار.

[1] _ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، ص6.

[2] _ ينظر: عادل محمد العدل، القياس والتقويم –بناء وتقنين المقاييس، ص353_354.

- **الصدق:** إنّ البحث في صدق النماذج المتحصل عليها كان قائما في بداية الأمر على تحديد طول الاختبار من عدمه، وتحديد ثباته من عدمه، دون أن ننسى طبيعة العلاقة بين الاختبار والمحك، وهذا ما ستوضحه الجداول الآتية:

_ جدول رقم (1): يوضح طول الاختبار من عدم طوله:

اختبارات اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.			
الاقتراحات	**اختبار طويل**	**اختبار غير طويل**	**المجموع**
التكرار	1	6	7
النسبة المئوية	%14	86%	%100
اختبارات اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط.			
التكرار	**1**	**6**	**7**
النسبة المئوية	%14	%86	%100
اختبارات اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط			
التكرار	2	3	5
النسبة المئوية	%40	%60	%100

المتمعن في هذا الجدول يلاحظ أنّ نِسَب الاقتراح الأول في جميع النماذج منخفضة مقارنة بنِسَب الاقتراح الثاني، وهذا يوحي في حقيقة الأمر بأنّ أغلب النماذج قد راعت إلى حد ما أهمية توافق حجم الاختبار مع عامل عدم الطول، حتى أنّ أغلب النماذج جاءت في صفحة واحدة، وهذا شرط أساسي لنجاح الاختبار في أداء مهمته، فالاختبار غير الطويل يوفر على التلميذ وقتا وجهدا يمكن استغلالهما في مراجعة الإجابات بعد الفراغ منها، حتى أنه يمكن له أن يتفطن لأخطاء قد وقع فيها سهوا فيصححها قبل أن يقدّم ورقة الإجابة.

ومما لاشك فيه أنّ عدم طول الاختبار يزيد من مصداقيته أكثر؛ لأنّه في هذه الحالة يصبح عاملا إيجابيا يساعد الممتحِن على تقديم كل الشوائب التي تعيق تعلّمه، إذ أنّ ما تقيسه أسئلة الاختبار غير الطويل يصبح هدفا قابلا للتحقق؛ لأنّ عدد الأسئلة هنا لا يعيق عمل التلميذ ولا يثقل كاهله بأن ينأى عن تقديم إجابات لكل أسئلة الاختبار، في حين يأخذ الاختبار الطويل من جهد ووقت الممتحِن الحيز الأكبر الذي يدفعه للحيلولة عن الإجابة عن جميع الأسئلة المقترحة، وهذا ما يشكل عائقا أمام إصابة تلك الأهداف التي ترمي لها العملية التقويمية.

والملاحظ أيضا أنّ نسبة 40% الواردة في الجدول، والتي تعبر عن مجموعة النماذج الطويلة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، تفوق بكثير النسب المتحصل عليها في السنوات السابقة، وهذا يوحي بأنّ كثيرا من الأساتذة لا يعيرون هذا الجانب أهمية أثناء إعداد أسئلة الاختبارات، فتأتي السندات النصية طويلة يتبعها عدد كبير للأسئلة، ويعتقد هؤلاء أنّ اللجوء إلى ذلك هو السلاح الوحيد لاستخلاص جميع نقاط الضعف الموجودة في أفعال التعلّم، كما أنّ هذا النمط من الاختبار يصلح لتلميذ هذا المستوى ويتماشى مع خصوصياته، وهم بذلك يركزون على الكم لا على الكيف، وهذا بطبيعة الحال سيكون عاملا سلبيا في عملية التقويم، فيؤثر سلبا على المنطلقات التي تستهدفها أداة الاختبار خصوصا في هذا المستوى التعليمي الحساس؛ لأن تلاميذ هذه المرحلة بحاجة إلى عناية تقويمية سليمة، فهم على موعد مع مرحلة انتقالية نهائية ينبغي أن تكون مكتسباتهم فيها مبنية البناء السوي الذي يركز على الكيف لا على الكم.

وتوضح النسبتين 86% و60% الواردتين في الجدول وجود عدد كبير من النماذج التي يسعى فيها المقوّمون إلى مراعاة جانب وفرة الوقت والجهد في إجراء الاختبار، فيلجئون لعدد لا بأس به من الأسئلة على أن تمسّ عددا أكبر من التعلّمات عند التلميذ، ليتمّ من خلال ذلك الوقوف على أوجه القصور وأوجه الصحّة فيها، وهذا ما يؤكد في حقيقة الأمر صدق الاختبار ونتائجه.

_جدول رقم (2): يوضح ثبات الاختبار من عدم ثباته:

اختبارات اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط			
الاقتراحات	**اختبار ثابت**	**اختبار غير ثابت**	**المجموع**
التكرار	2	5	7
النسبة المئوية	%29	%71	100%
اختبارات اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط			
التكرار	3	4	7
النسبة المئوية	43%	%57	100%
اختبارات اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط			
التكرار	1	4	5
النسبة المئوية	%20	80%	%100

الملاحظ في الجدول أنّ نِسَب الاختبارات غير الثابتة مرتفعة مقارنة بنسب الاختبارات الثابتة، وهذا ما تشير إليه نسب: 71% و57% و80%، ومرد هذا الارتفاع هو عدم اكتراث غالبية الأساتذة لأهمية احتواء ورقة الاختبار على كافة التعليمات الواجب توافرها ليكون الاختبار أكثر ثباتا في قياس مستوى التعلّمات لدى جميع التلاميذ، وهذا ما وجدناه متجليّا أثناء عملية التحليل، فهناك من النماذج ما كان افتقارها شديدا لكثير من المعلومات التي تحدد زمن إجراء الاختبار وتاريخه، والدرجات أو العلامات التي تخص كل ميدان من ميادين الأسئلة الواردة في محتوى الاختبار، ولا يمنعنا هذا من القول بأنّ هناك نماذج قد احتوت على كافة التعليمات الخاصة بالاختبار، إضافة إلى الفصل بين ميادين الأسئلة، إلا أنّ طولها كان سببا في نقص درجة ثباتها؛ لأنّ ذلك يؤثر في عمل التلميذ أثناء الإجابة .

وتشير نسب: 29% و43% و20% إلى أنّ هناك عددا محدودا من الأساتذة الذين يرون أهمية إدراج كافة التعليمات في ورقة الاختبار فيراعون ذلك أثناء إعداد الاختبار وحتى بعد طباعته، وهنا يمكن أن نشير إلى أهمية وضوح التعليمات؛ بحيث ينبغي الحرص على أن لا تشكل التباسا (تأويلا) للمفحوص، بل ينبغي أن توحي بمنهجية الإنجاز[1]، وهذا ما تحيل إليه مجموعة من النماذج المتحصل عليها، حيث لاحظنا احتواءها على التعليمات التالية ووضوحها: اسم المؤسسة _ عنوان الاختبار _المستوى _المدة الزمنية لإجراء الاختبار _السنة الدراسة أو تاريخ الاختبار _درجات ميادين الأسئلة، دون أن ننسى التزامها بسندات نصية غير طويلة وعدد مقبول من الأسئلة يندرج في ميادين منفصلة بعضها عن بعض، وبالرغم من هذا يبقى عدم الثبات مخيما على كثير من النماذج، مما يثبت نقص التكوين الخاص بهذا الجانب أثناء عملية تكوين الأساتذة.

_جدول رقم (3): يوضح طبيعة العلاقة بين الاختبار والمحك (الدرجة أو العلامة):

ميادين الأسئلة	البناء الفكري (فهم المكتوب)		البناء اللغوي (أتعلّم قواعد لغتي)			البناء الفني (أتذوق النص)		الوضعية الإدماجية	نماذج لا تتوفر على درجة المحك
المحك	06	05	3.5	04	05	02	2.5	08	
التكرار	12	1	1	11	1	12	1	13	6
النسبة المئوية	%92	8%	8%	84%	8%	92%	8%	100%	32%

يوضح لنا هذا الجدول طبيعة العلاقة بين ميادين الأسئلة والدرجات الموضوعة لها، كما يبين لنا طبيعة العلاقة القائمة بين جميع النماذج الاختبارية والدرجات المسندة إليها من حيث التوافق ولا توافق، والمتأمل في الجدول يرى أنّ درجات المحك على مستوى كل

[1] _محمد مغزي بخوش، بيداغوجية التقويم، ص37.

الميادين قد تباينت فيما بينها، إذ نجد من الأساتذة من يعطي لميدان البناء الفكري (6) درجات، في حين يعمد آخر إلى وضع (5) درجات فقط لهذا الميدان، وهذا دليل على أنّ هناك اختلافا كبيرا بين الأساتذة في توزيع درجات الاختبار، وهذا ما يثبته أيضا الاختلاف الملاحظ بين الدرجات في ميدان البناء اللغوي والبناء الفني.

والمميز في هذا التباين أنّ أعلى درجة من إجمالي علامات الاختبار قد كانت من نصيب الوضعية الإدماجية، ويرجع سبب ذلك إلى كون هذه الأخيرة نشاطا يستهدف جزء كبيرا من تعلّمات التلاميذ، لذلك جاء التركيز عليها من حيث توزيع درجات الاختبار، فهي عبارة عن نشاط "يهدف أساسا إلى تقييم مدى قدرة المتعلمين على إدماج معارفهم وتوظيفها لحل وضعيات جديدة، وتكون ذات طابع إدماجي، فهي وضعية تجنيد الموارد المعرفية والمنهجية، ودرجة تحقق الكفاءات العرضية، وإرساء المواقف والقيّم"[1]، إذا فللوضعية الإدماجية دور كبير في إبراز كثير من جوانب القوّة والضعف في تعلّمات التلاميذ، لذلك يعطي لها الأساتذة نصيبا كافيا من الدرجات.

أما بالنسبة لدرجات الميادين الأخرى فنجدها تعبر عن الأهمية المتباينة للميادين، فلميدان البناء الفكري من أهمية بالغة في قياس مدى فهم التلميذ للنص بأفكاره، ومعانيه، وألفاظه، ونمطه، وتراكيبه، وأنواع أساليبه... إلخ، بحيث يرشد هذا الميدان التلاميذ في باقي الميادين الأخرى؛ لأنه يعطي لهم إشارات الانطلاق التي تساعدهم على أن يكونوا إيجابيين في إجاباتهم عن الأسئلة الأخرى، في حين ترشدنا الدرجات المعطاة لميدان البناء اللغوي في الغالب إلى التوافق التام بينها وبين عدد الأسئلة، وكذا أهمية الأسئلة في استهداف الجوانب اللغوية للمتعلّم، وهذا لا يختلف كثيرا عن ميدان البناء الفني؛ فعلى الأغلب يبقى التناسب ميزة الدرجات وعدد الأسئلة وأهميتها، بحيث تعطى درجة أكبر للسؤال الذي يستهدف عددا معينا من موارد المتعلّم.

وللتعليق عن النسب المدرجة في الجدول يمكن القول إنّ هناك توافقا كبيرا بين الأساتذة من ناحية توزيع العلامات، وهذا ما تشير إليه النسب: 92%، 84%، 92%، 100%، بحيث يعطي هؤلاء البناء الفكري (6ن) ، والبناء اللغوي (4ن)، والبناء الفني (2ن)،

[1] _ زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص125.

والوضعية الإدماجية (8ن)[1] كأقصى حد، ويبرر هذا التوافق الكبير وجود فهم ووعي كبيرين لخصوصية كل ميدان من تلك الميادين، في حين تشير نسبة 8%، التي تعبر عن وجود عينة من النماذج التي لا تتوافق مع النماذج الأخرى، من حيث توزيع الدرجات إلى حد ما، إلى أنّ هناك من الأساتذة من لا يعير خصوصية كل ميدان من تلك الميادين اهتماما، فتأتي أسئلتهم قاصرة إلى حد ما عن استهداف تلك الجوانب التي كان من المفروض أن يستهدفها ذلك الميدان على وجه الخصوص، وبناءً على ذلك تُعطى لكل ميدان درجته غير المستحقة بالتركيز على عدد الأسئلة فقط.

وتوضح نسبة 32%، التي تعبر عن النماذج التي غاب عنها تحديد درجات كل ميدان من ميادين الأسئلة المقترحة، وجود عينة من الأساتذة الذين لا يقصدون هذا الباب، ربما بسبب عجزهم عن توزيع الدرجات بالشكل الذي يحدد لكل ميدان أهميته وقيمته داخل الاختبار وداخل العملية التقويمية، أو ربما بسبب ظنهم بأن لا أهمية لإعلام الممتحِن بالدرجات المخصصة لكل ميدان من خلال إدراجها في ورقة الاختبار، ومرجع هذا كلّه هو أنّ هؤلاء الأساتذة لم يتلقوا تكوينا في هذا المجال يرشدهم ويوجههم في أداء مهامهم على كافة المستويات: التعليمية _ التقويمية ...إلخ.

إذا ومن خلال هذه الجداول يمكن القول إنّ قياس صدق وثبات النماذج المتحصل عليها جاء بعد تحليل محتوى تلك النماذج من حيث: الطول _ التعليمات_ الفصل بين الميادين _درجات الاختبار، وقد تبين من خلال ذلك أنّ هناك صدقا وثباتا نسبيين لوجود نماذج قليلة فقط يراعي محتواها كل المعايير المذكورة، في حين تسلك باقي النماذج مسلكا سلبيا يدّل على قلة خبرة واضعها أو عدم تلقيه تكوينا في مجال الممارسات التقويمية، وذلك بسبب تناقضها مع مواصفات الاختبار الصادق/الثابت لعدم التزامها بكل المعايير اللازمة لها.

- **الموضوعية:**

يأتي تحليل نماذج الاختبارات المتحصل عليها من حيث مناسبتها للمعايير والشروط العامة للتقويم الجيّد قائما على البحث في موضوعيتها من حيث التزام المقوّم بتجنب المؤثرات الشخصية في إعداد الاختبار، وهذا ما سنبرزه من خلال الوقوف على:

[1]- يمثل الحرف (ن) اختصارا لكلمة نقطة أو نقاط، وتعني الدرجات الممنوحة.

_البساطة والتعقيد.

_توافقها مع المقرر الدراسي.

_توافق الأسئلة مع خصوصية الميادين.

_شموليتها للكفاءات الأساسية.

_جدول رقم (4): يوضح موضوعية نماذج الاختبارات من عدم موضوعيتها:

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أسئلة ونصوص تمتاز بالبساطة	16	%84
أسئلة ونصوص تمتاز بالتعقيد	3	%16
توافق الأسئلة مع خصوصية الميادين	19	%100
توافق الأسئلة والنصوص مع المقرر الدراسي	19	%100
شمولية الأسئلة والنصوص للكفاءات.	19	%100

يبيّن لنا هذا الجدول أن موضوعية النماذج التي هي قيد الدراسة قد انحصرت في معايير ثلاث وهي:

_ موافقة خصوصية ميادين الأسئلة.

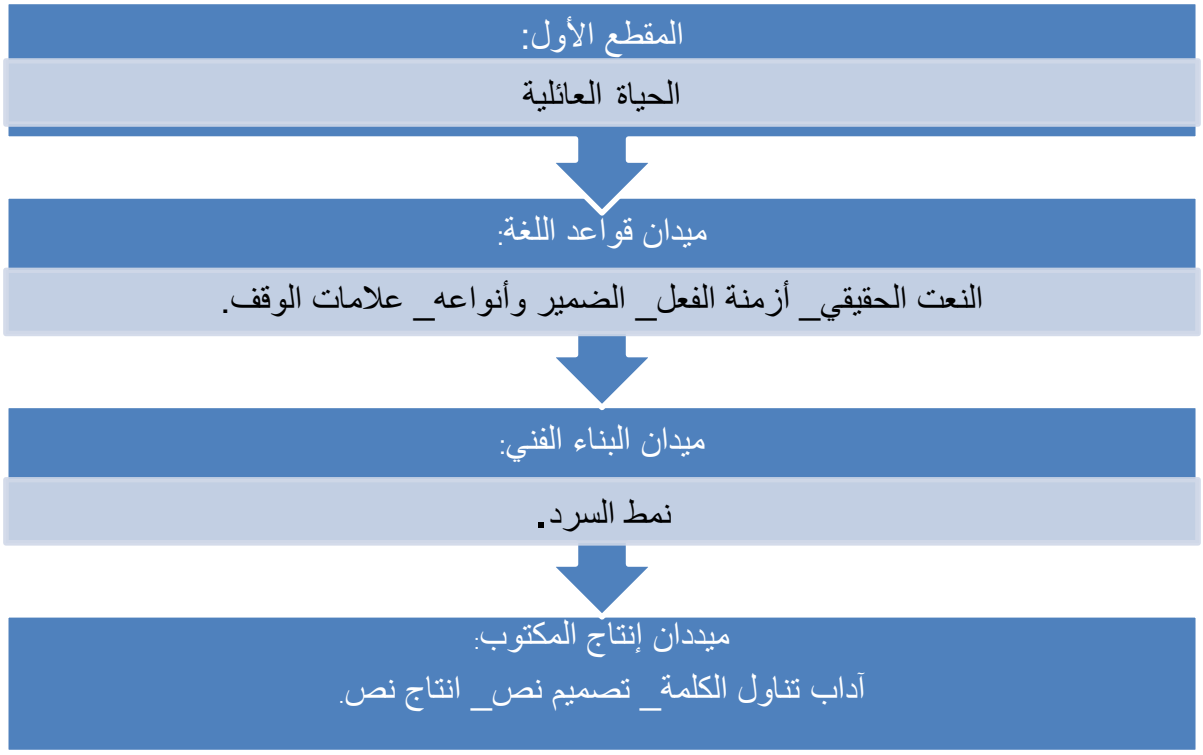
_ موافقة المقرر الدراسي.

_ شمولية الاختبار للكفاءات الأساسية .

ولقد أثبتت عملية التحليل- كما هو موضح في الجدول- أنّ كل النماذج الاختبارية قد قامت على الفصل الهام بين الميادين بهدف تخصيص مجموعة من الأسئلة لكل ميدان، وهذا ما تشير إليه نسبة 100%، حيث جاءت كل الأسئلة المدرجة تحت كل ميدان نابعة من خصوصية ذلك الميدان وحدوده، وهذا ما يدلّ على أنّ الأسئلة كانت موضوعية لحد بعيد، فالالتزام بذلك يبعد المقوِّم عن الخلط بين الأسئلة، وهو ما تتسبب فيه_ في العادة_ مؤثرات ذاتية قد تكون على سبيل المثال متضمنة في قلة خبرته على توزيع الأسئلة

حسب خصوصياتها، أو لعدم تمكّنه من التفريق بينها من حيث الأهداف: أهداف لغوية، أهداف فنيّة...إلخ، فيصبح الاختبار غير موضوعي.

أما نسبة 100% التي تشير إلى أنّ جميع النماذج قد وافقت مضامينها محتويات المقرر الدراسي، فتدّل على إدراك أهمية الالتزام بالمحتوى الدراسي المقدّم في إطار محاولة هادفة لتحقيق أهداف المنهاج، وعملا بذلك كانت نصوص النماذج وأسئلتها متمحورة حول خصوصية الميادين التعلمية والمقاطع الموضحة في الكتاب المدرسي، فعلى سبيل المثال نجد إشارة واضحة لمحتوى مقاطع تعلّمية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في نماذج من اختبارات السنة الأولى، وهو ما تشير إليه المخططات الآتية:



مخطط رقم (1): يوضح محتوى المقطع التعلّمي الأول من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

مخطط رقم (2): يوضح محتوى المقطع التعلّمي الثاني من نفس الكتاب.

إنّ العمل بما جاء في المقرر الدراسي في بناء مختلف الاختبارات يهدف في حقيقة الأمر إلى مراجعة الممارسات التعلميّة /التعليمية من خلال رصد معوّقات سيرورة العملية التعلميّة / التعليمية، وذلك بعد مساءلة مختلف قدرات التلاميذ على الدمج بين المكتسبات، واستثمارها معرفيا ومنهجيا في إيجاد حلول للوضعيات المشكلة المدرجة في نصوص الاختبار، ومن خلال هذه العملية تتراءى للمقوِّم نقاط الضعف والقوّة في أفعال التعلّم، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية المستخدمة.

والحديث عن شمولية أسئلة النماذج للكفاءات الأساسية الخاصة بالطور المتوسط يأخذ المسار نفسه الذي سلكته مختلف النماذج في العمل بمحتوى المقرر الدراسي الموضح في الكتاب المدرسي والمنهاج، حيث إنّ الملاحظ في هذه النماذج هو أنّها تسعى لأن تلبيّ حاجة المتعلّم للكفاءات الأساسية التي يحتاجها في هذه المرحلة التعليمية كما هي محددة في مناهج الطور المتوسط، والمتمثلة في:

_كفاءات ذات طابع قيمي، تخص قيّم بناء الشخصية التي تتضمنها ملامح التخرج للطور المتوسط، مثل: الهويّة الجزائرية، الضمير الوطني، المواطنة، التفتح على العالم[1]، وغيرها من القيم والصفات السمحة.

[1]_ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات _الممارسة البيداغوجية "أمثلة عمليّة"، ص31.

_كفاءات ذات طابع منهجي مرتبطة كغيرها بمسعى الكشف عن مسار تحقق الكفاءة الختامية لهذه المستويات التعليمية، وعلى سبيل المثال يمكن أن يمس هذا النمط من الكفاءات الكفاءة الختامية الآتية: "أن ينتج المتعلّم نصاً مكتوباً (خطبة)، يدمج فيه مكتسباته المعرفية واللغوية والتقنية لفن الخطابة بأفكار وعبارات منسجمة ومترابطة"[1].

_كفاءات ذات طابع معرفي: كفاءات لغوية، كفاءات عروضية، كفاءات أسلوبية.

وعلى سبيل تحقق هذه الكفاءات لتلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط كانت المنهجية المعتمدة في صياغة كل تلك النماذج قائمة على توفير نصوص يتوافر لها من الثراء القيمي واللغوي والبلاغي والأسلوبي ما يمكن أن يسدّ حاجة متعلّم هذه المرحلة إلى ذلك، ولقد كان ذلك منوطا بما هو وارد في مناهج التعليم المتوسط والمقررات الدراسية المحددة في الكتب المدرسية، حيث أثبتت عملية التحليل شمولية كل النماذج لتلك الكفاءات وفقا للمحتوى المدروس، وسنحدد في هذا المقام مجموعة من الكفاءات المختلفة التي لامستها النماذج، وهي كالآتي:

- **كفاءات ذات طابع قيمي:**

_ تعزيز حب الوطن من خلال نصوص تتحدث عن الهجرة غير الشرعية ومأساتها.

_ التحفيز على ممارسة الرياضة من خلال نصوص تتناول فوائد الرياضة وانعكاساتها الإيجابية على الصحة.

_ ترشيد السلوك نحو المحافظة على البيئة من خلال إدراج نصوص تتحدث عن التلوث البيئي وانعكاساته الخطيرة على الطبيعة والإنسان.

_ التعريف بالموروث الوطني الشامل من خلال نص يتحدث عن الصناعات التقليدية في الجنوب الجزائري.

- **كفاءات ذات طابع منهجي:**

_ اعتماد المقاربة النصية (العودة إلى النص لاستخراج المطلوب ...إلخ).

_ منهجية حل الوضعية الإدماجية (مقدمة _ عرض _ خاتمة).

[1] _ طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات _الممارسة البيداغوجية "أمثلة عمليّة"، ص 204.

- **كفاءات ذات طابع معرفي:**

_ تثبيت الكفاءات اللغوية وتنميتها: المبتدأ والخبر، الفعل والفاعل، الضمائر...إلخ.

_ تثبيت الكفاءات البلاغية وتنميتها: التشبيه، الصور البيانية...إلخ.

_ تثبيت الكفاءات الأسلوبية وتنميتها: الأساليب الإنشائية، الوصف، الإخبار، السرد...إلخ.

إذاً فاتّصاف النماذج بالموضوعية تحدده أكثر المعايير الثلاثة التي توضح التزامها بخصوصية ميادين الأسئلة ومحتوى المقرر الدراسي، وكذا شموليتها للكفاءات الأساسية، أما معيارا البساطة والتعقيد فيصفان النوعية التي ينبغي أن تتميز بها الاختبارات حتى تكون أكثر موضوعية، فنسبة 84% التي تخص النصوص والأسئلة التي تمتاز بالبساطة هي نسبة تشير إلى أنّ أكثر النماذج المتحصل عليها تمتاز بنصوص وأسئلة بسيطة إلى حد ما، حيث يكون مستواها من مستوى التلميذ، إذ تعبر عن محتويات متنوعة بألفاظ وتراكيب وأساليب يسيرة الفهم، تمكِّن التلاميذ من النفاذ للحلول الشافية والوافية لمختلف الأسئلة، وتتضح هذه البساطة في الطابع الذي يشير إلى أنّ التلاميذ قد تعوّدوا على هذا النمط من النصوص والأسئلة أثناء تعاملاتهم اليومية مع نصوص وأسئلة مشابهة تدرج في مختلف الأنشطة التعليمية: فهم المنطوق، فهم المكتوب، الظاهرة اللغوية...إلخ.

أما نسبة 16% فكانت تشير إلى تلك النماذج التي اتصفت بنوع من التعقيد، وذلك لاحتوائها على سندات نصية ذات ألفاظ وتراكيب معقدة لا تتناسب مع مستوى فهم التلميذ في هذه المرحلة، مما شكّل نوعا من التعقيد في كثير من الأسئلة المتعلقة بميدان البناء الفكري (فهم المكتوب) والبناء الفني، وعلى سبيل المثال نذكر ما يلي: الرؤوم، دجت، قيض، مزمجرة، من منّا لم يستغرب تلعثم الأرض، إن دجّت الخطوب بجانبيها...إلخ، وبناء على ذلك يمكن أن نقول إنّ تمييز الموضوعية من عدمها في نماذج الاختبارات التي هي عينة الدراسة ارتكز على الأخذ بجملة المعايير المحددة سلفا، وكما هي موضحة في الجدول أعلاه فجاءت أغلب النماذج موضوعية من حيث المضامين والموضوعات، أما من حيث الطابع التركيبي فكانت تتراوح بين الموضوعية واللا موضوعية، إلا أنّ السبق في هذا الباب كان للموضوعية، حيث تراءى لنا في عملية التحليل أنّ أغلب النماذج تمتاز بالموضوعية لكفالتها لجميع المعايير المحددة.

2) من حيث التناسق مع مبدأ الاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة:

يرتبط حديثنا عن مدى تناسق النماذج، التي هي قيد الدراسة، مع مبدأ الاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة بالحديث عن طول النماذج، فهو المعيار الوحيد للحكم عليها بالتناسق واللا تناسق، وعلى اعتبار أننا أشرنا إلى طول النماذج في السابق سنكتفي فقط بذكر النسب والتعليق عليها.

_النماذج الطويلة: بنسبة 21%.

_النماذج غير الطويلة: بنسبة 79%.

المتمعن في هذه النسب يلاحظ بأنّ أغلب النماذج تتصف بعدم الطول، مما يؤكد على العمل بمبدأ الاقتصاد في الوقت والجهد أثناء إعداد الاختبار، وهذا ما يشير إلى وجود اهتمام كبير من طرف الأساتذة بالأخذ بجملة شروط ومعايير التقويم الجيّد أثناء إعداد محتوى الاختبارات، وتثبت نسبة 21% التي تعني وجود عدد معتبر من النماذج التي لا يوافق طولها حد الصفحة الواحدة، أن هناك خللا يعتري عملية إعداد مجموعة من الاختبارات لوجود تقصير في مهمة الأخذ بالمعايير العامة للتقويم الجيّد، وهذا ما يجعلها محط نقص في تأدية مهامها التقويمية ووظائفها، ويعود كل هذا لقلة خبرة واضعي هذه الاختبارات في جانب الممارسات التقويمية وإعداد الاختبارات بسبب عدم تكوينهم أو لتلقيهم تكوينا نظريا فقط.

3)من حيث العمل بمبدأ التكامل في نماذج الاختبارات:

يتضح العمل بمبدأ التكامل في النماذج في أهمية تحقيقها للتكامل المعرفي والمنهجي، الذي يمس عددا كبيرا من تعلّمات التلاميذ، وبناء على ذلك قمنا بإيضاح ذلك في الجدول الآتي:

_ جدول رقم (5): يوضح تكامل النماذج من عدمه:

الاقتراحات	متكاملة	غير متكاملة
التكرار	19	0
النسبة المئوية	%100	%0

الملاحظ في هذا الجدول أنّ القيمة المطلقة للتكرار والنسبة المئوية قد كانت من نصيب الاقتراح الأول، والذي يشير إلى أنّ جميع النماذج ذات طابع تكاملي، فمن خلال عملية التحليل توصلنا إلى أنّ جميع النصوص والأسئلة الواردة في تلك النماذج تشكل سلسلة معرفية / منهجية تبدأ من النص وتنتهي إليه، حتى أنّ المطلوب في هذه النماذج غدا وصفا لتلك السلسلة، فكانت أسئلة البناء الفكري واللغوي والفني عبارة عن محطات متدرجة تتحدد وفقا لها معطيات التكامل الذي هو خاصية جوهرية في المنهجية المعتمدة في تدريس اللغة العربية بشكل عام، وفي إعداد هذه الاختبارات بشكل خاص، وهذا يعني أنّ كل النماذج قد تكفلت بضبط محتواها وفق معطيات المقاربة النصية التي تستند إلى مدخل التكامل في تعليمية اللغة العربية؛ والذي يعنى بتعليم هذه المادة على أنها وحدة متكاملة، وهو في الواقع تنظيمٌ لمنهجها، وعنده تزول الحواجز بين فروعها المختلفة، وتقدّم المهارات اللغوية فيها بصورة متكاملة[1] يكون النص محور دورانها، فتنطلق منه وتنتهي إليه عبر محطات التعلّم والاكتساب المختلفة.

وخلاصة كل ما قلناه حول مقاربة نماذج اختبارات اللغة العربية في السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط، للمعايير والشروط العامة للتقويم الجيّد نخلص إلى أنّ النماذج المتحصل عليها قد قاربت إلى حدٍ ما شروط ومعايير التقويم الجيّد في التزامها بعدد من الجوانب الموضوعية والمنهجية في عرض المحتوى كالتحلي بميزة التكامل واعتماد المقاربة النصية، والتزام الاقتصاد في الوقت والجهد، وغيرها من المناحي التي تثبت جدّتها الفعلية في عملية التقويم، إلا أنّه وبالرغم من ذلك يبقى هنالك نوعا من

[1] _ينظر: :علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، (دط)، 2010، ص56.

القصور يعتري عددا من النماذج، ويبرر عدم جدّتها وشموليتها لأهداف العملية التقويمية، لوجود كثير من الممارسات غير السويّة كاعتماد الطول واللا وضوح في صياغة محتوى الاختبار وتعليماته، مما يوحي بقلة خبرة من وضعها لعدم تلقيه تكوينا نظريا / تطبيقيا في هذا الميدان.

ثانيا: من حيث مقاربتها لأهداف التقويم كما هي محددة في مناهج الجيل الثاني:

قامت عملية تحليل النماذج المتحصل عليها من حيث مقاربتها لأهداف التقويم كما حددتها مناهج الجيل الثاني، على حساب التكرار والنسبة المئوية للنماذج التي وجدنا فيها مقاربة للأهداف، وللنماذج التي لم تقارب الأهداف الموضحة في مناهج الجيل الثاني، على أن يتبع ذلك تعليق على النتائج المتوصل إليها بعد عرضها في الجدول.

_جدول رقم (1): يوضح مقاربة النماذج لأهداف التقويم كما حددتها مناهج الجيل الثاني:

أهداف التقويم كما حددتها مناهج الجيل الثاني.	التكرار		النسبة المئوية	
	تقارب	لا تقارب	تقارب	لا تقارب
متابعة تطور التعلّمات	19	0	%100	%0
قياس المكتسبات	16	03	%84	%16
دعم التعلّمات	19	0	%100	%0
تحسين التعلّمات مع مراعاة الصعوبات.	19	0	100%	%0
مساعدة التلميذ على التطوّر.	19	0	%100	%0
فهم وظيفة أو اختلال الممارسات.	19	0	%100	%0

الملاحظ في هذا الجدول أنّ هنالك اتفاقا كبيرا بين النماذج المتحصل عليها وبين أهداف التقويم الواردة في مناهج الجيل الثاني من حيث متابعة تطوّر التعلّمات ودعمها

وتحسينها، ومن حيث مساعدة المتعلّمين على التطوّر، إضافة إلى فهم وظائف الممارسات التعلميّة / التعليميّة ودواعي اختلالها، وهذا ما توضحه نسبة 100% التي كانت من نصيب جميع النماذج في جانبها المتعلّق بتقويم التعلّمات التي تحصّل عليها التلاميذ خلال فصل أو مجموعة من الفصول الدراسية، وذلك بهدف إعطاء المسار التعلّمي طابع التميّز، فالممارسة التقويمية التي تحدث من خلال هذه الاختبارات تعطي للمقوّم وصفا دقيقا عن ردود أفعال التلاميذ حول ما تمّ تقديمه، حتى يكون ذلك تمهيدا للممارسات التعليمية المتلاحقة، فيأتي بناءً على ذلك تقديم المعطيات التعلّمية الجديدة التي تمثل خطوة من خطوات تطوّر التعلّمات.

ولقد أثبتت جميع النماذج سعيها نحو متابعة تطور التعلّمات من خلال ملامسة ميادينها للزاد المعرفي / المنهجي للتلاميذ، وتقييسه وفقا للمعايير والمؤشرات التي تحدد مناسبة هذه المعطيات للأهداف العامة والخاصة للعملية التعلميّة / التعليميّة، ولم يتوقف دور هذه الاختبارات عند هذا الحد فحسب، بل أخذ على عاتقه مهمة دعم التعلّمات وتحسينها من خلال إيضاح جوانب النقص التي تعتري أفعال التعلّم والممارسة التعلميّة للمكتسبات، ليتمّ على أساس ذلك اتخاذ الإجراءات العلاجية المناسبة، حتى لا يشكل ذلك عائقا أمام سيرورة عمليّة التعلّم فيما بعد، أما بالنسبة لدعم التعلّمات فتؤكد هذه النماذج على رصد مَواطن القوّة في أفعال التعلّم والممارسة العملية / المنهجية للتعلّمات من خلال وضع التلاميذ أمام وضعيات مشكلة تستدعي منهم استثمار مكتساباتهم، بما يخدم مصالحهم في الوصول إلى الحلول الشافية، وهذا ما يفضي بطبيعة الحال إلى تثبيت تلك المكتسبات أكثر فأكثر.

وبناءً على هذا كانت هذه النماذج عبارة عن وسيلة تساعد المتعلّم على التطوّر من خلال إبراز النقائص التي تحتاج إلى علاج فوري، وكذا تثبيت المكتسبات ودعمها بالمنهجية التي تقود إلى تنمية مهاراته الأدائية باكتساب آليات جديدة لتوظيف مدّخراته المعرفية والمنهجية بغية الوصول إلى المطلوب منه في مختلف الوضعيات التقويمية، سواء أكانت لغوية أم فنيّة أم متعلّقة بفهم النص...إلخ، ولا يخفى علينا في هذا المقام أن نشير إلى أنّ كل هذه الميزات التي تراءت لنا بعد تحليل نماذج الاختبارات المتحصل عليها تدور جميعها وتخدم خاصية جوهرية، وهي فهم وظيفة الممارسات التعلميّة

والتقويمية، وكشف الاختلالات التي تعيق نجاحها في تحقيق الأهداف العامة، والملاحظ في هذه النماذج أنّها تطمح لتوصيف الممارسات التعلّمية / التعليمية والتقويمية وفقا لمؤشرات تعين المتعلّم والمقوّم على إعادة النظر في ما تمّ تقديمه، وما تمّ اكتسابه بما يخدم المصالح العامة، والمتمحورة في تطوير وتحسين المردود التربوي على الصعيدين التعليمي والاجتماعي، وعليه فإنّ نمط التقويم القائم على الاختبارات كغيره من الأنماط التقويمية الأخرى ينبغي أن يلامس هو الآخر عدّة جوانب تخص العملية / التعليمية، ولا يقتصر على المكتسبات فقط، لأن التقويم بمفهومه الحديث "لا يقتصر على قياس مستوى التلميذ أو النتائج التي بلغها، بل إنّه شمولي، يتعلّق بسيرورة التعليم، التعلّم، المحتويات، الطرائق، الوسائل، وأدوات التقويم نفسها"[1].

والحديث عن نسبة 16% التي كانت تشير إلى أنّ عددا من نماذج الاختبارات لم تستهدف قياس مكتسبات التلاميذ، يرتبط بالإشارة إلى ما قلناه سابقا حول طول محتوى هذه النماذج؛ لأنّ حجمها الكبير يقود هؤلاء التلاميذ للإجابة عن بعض الأسئلة فقط، بسبب المدة الزمنية المخصصة لهذا الاختبار، والمتمثلة في ساعتين من الوقت، والتي لا تناسب طبيعة هذه النماذج، ولسبب آخر يكمن في أنّ هذا الحجم الكبير يثبط جهود التلاميذ ومعنوياتهم، فيؤدي ذلك إلى عزوفهم عن الإجابة على كثير من الأسئلة، وهذا يشكِّل عائقا أمام مهمة الاختبار في قياس المكتسبات، وبالرغم من وجود هذه النماذج إلى أنّ هناك عددا كبيرا من النماذج التي تعتبر قياس المكتسبات مطلبا رئيسا في عملية التقويم، وذلك ما تشير إليه نسبة 84%، وهذا مؤشر على وجود مساعي واضحة للعمل بأهداف التقويم كما حددتها مناهج الجيل الثاني.

وفي الأخير يتضح أنّ نماذج الاختبارات المتحصل عليها قد قاربت إلى حد بعيد أهداف التقويم كما هي محددة في مناهج الجيل الثاني، لأخذها بجملة المعايير والمؤشرات التي تثبت جدّتها في تقويم التعلّمات، وإصلاح الاعوجاج الملاحظ في العملية التعلميّة / التعليمية، بالإضافة إلى دعم التعلّمات وتطويرها بناءً على الملاحظات التي تمّ التوّصل إليها، ولهذا فقد أولت هذه النماذج قياس التحصيل الدراسي اهتماما كبيرا انصب في عرض سندات نصية وأسئلة تقويمية مست جوانب التعلّم عند التلاميذ على مستوى

[1] _محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف _أسسه وتطبيقاته، ص89.

المعارف والمنهجيات والقيّم والسلوكيات...إلخ، بهدف الكشف عن النقائص المتشعبة في العديد من الأمور الهامة التي تخص عمليتي التعلّم والتعليم: كالمكتسبات، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المنهجية ...إلخ، وبالرغم من ذلك إلا أنّ هناك خللا يعتري عددا معتبرا من النماذج على مستوى قياس المكتسبات، مما يثبت وجود نقص الخبرة والتكوين عند بعض الأساتذة، وهذا جانب ينبغي إعادة النظر فيه واتخاذ إجراءات تربوية / بيداغوجية فورية.

ثالثا: من حيث مقاربتها لأساليب الاختبار التحصيلي الجيّد ومهامه:

جاء تحليل نماذج الاختبارات من حيث مقاربتها لأساليب الاختبار التحصيلي الجيّد ومهامه مبنيا على قاعدتين أساسيتين، تمثلت الأولى في تحديد أنواع الأسئلة المدرجة في تلك النماذج، والثانية في مقاربة النماذج للمهام اللازمة في أساليب الاختبار الجيّد، وسيأتي عرض النتائج المتوصل إليها في الجداول الآتية:

-جدول رقم (1): يوضح أنواع أساليب الاختبار المعتمدة في نماذج الاختبارات:

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
أسئلة المزاوجة	0	%0
أسئلة الإكمال	01	%1
أسئلة الصواب والخطأ	0	%0
أسئلة الاختيار من متعدد	02	%1
أسئلة التفكير التباعدي	05	%3
أسئلة التفكير المتقارب	111	%63
أسئلة التذكر المعرفي	50	%29
أسئلة التفكير التقويمي	06	%3

المتمعن في الجدول يلاحظ أنّ أسئلة الاختبارات قد تنوّعت من حيث ملامستها للجوانب المعرفية / الإدراكية والمنهجية، والمتمعن أكثر يلاحظ حرص هذه النماذج الكبير على

استخدام عدد متنوّع من الأساليب التحصيلية التحريرية المعروفة، والتي تتضمنها الأساليب التحريرية الموضوعية بشكل خاص، والمعروف أنّ هذه الأخيرة جاءت محصلة الحاجة الملحة لأسلوب تقويمي أكثر موضوعية وثباتا وصدقا من حيث المنتوج والنتائج، ولقد كان ذلك ثورة في وجه القصور الذي خلفته الاختبارات المقالية، والمتمثل في عدم التمثيل بشكل كاف للمادة الدراسية، في حين يمكن للاختبار الموضوعي أن يغطي حجما كبيرا من محتوى المادة الدراسية لكثرة أسئلته من جهة وقِصَرِها من جهة أخرى[1].

وعليه فإن اللجوء إلى هذا النوع من الأساليب التحريرية يعدّ مطلبا هاما في تغطية كافية وشاملة لمكتسبات التلاميذ المختلفة، وعلى هذا الأساس فإن الاعتماد عليها في نماذج الاختبارات التي هي قيد الدراسة يبرر بشكل أو بآخر سعي واضعيها للحصول على نتائج دقيقة حول أفعال التعلّم والممارسات التعليمية، ليتم تعزيز مَواطن القوّة وإصلاح مَواطن الخلل فيها، وهذا ما عبرت عنه النسب التالية: 1%، 3%، 63%، 29%، والتي تشير إلى تفاوت كبير في إدراج نمط معين من الأسئلة في هذه الاختبارات، فنسبة 63% تشير إلى تمركز اهتمام كثير من الأساتذة على أسئلة التفكير المتقارب، والتي "تتسم بالتفكير المقيّد، لكنها تتطلب من التلاميذ معرفة واسعة بأنواع المعلومات التي تقع في مستوى التذكر المعرفي"[2].

وهذا ما دفع بهؤلاء الأساتذة إلى اعتماد هذا النمط من الأسئلة لاستهداف قدرات التلاميذ الإدراكية والمعرفية، ومعرفة طرائق التفكير لديهم، حتى يتسنى لهم بعد ذلك ترشيد تفكيرهم نحو الوجهة التي تساعدهم على أن يكونوا أكثر فاعلية سواء داخل الممارسات التقويمية أو الممارسات التعلمية، ولا يقتصر ذلك على العملية التعليمية فحسب، بل يتعداها إلى توسيع هذا المنطق التفكيري ليشمل تعاملاتهم داخل الحياة الاجتماعية والمهنية في كل مستوياتها ولا يتوقف هذا عند النظر في الآليات الإدراكية وعملها عند التلاميذ، وإنّما يسعى بشكل كبير لاستهداف مكتسباتهم، وكيفية استثمارها في إيجاد حلول شافية لمختلف الوضعيات التقويمية، ومن خلال هذا النمط من الأسئلة يصبح عمل كل من المعلم والمتعلّم مقيّدا بإجابة نموذجية واضحة، لا تتخللها التأويلات والترجيحات.

---

[1] _ ينظر: عمر لعويرة، علم النفس التربوي، ص210.

[2] _ سعاد سيد محمد الفجّال، التقويم التربوي _رؤى وأساليب، ص65.

أما إذا ذهبنا للحديث عن نسبة 29% التي تشير إلى توظيف أسئلة التذكر المعرفي في نماذج الاختبارات فيمكن القول: إنّ التركيز على هذا النمط من الأسئلة يستهدف بالدرجة الأولى قدرة التذكر عند التلاميذ، ومنطلقاتها في التأسيس لرصيد معرفي يفضي إلى تيسير عملية التعلّم، ومن هذا المنطلق كان استدراج المتعلّم نحو وضعيات التقويم القائمة على هذا النمط من الأسئلة لازمة من لوازم نجاح العملية التقويمية، التي ينبغي أن تستهدف في جانب تقويم المعارف المعلومات المخزنة في ذاكرة المتعلّم، بهدف استحضارها وتجنيدها لحل المشكلات المطروحة[1]، ولعلّ هذا ما دفع بالكثير من الأساتذة إلى توزيع هذا النمط على ميادين البناء الفكري، واللغوي، والفني من أجل الحصول على المعلومات الكافية الخاصة بمنطق التذكر، وكيفية استثمار المعارف في مواجهة مختلف الوضعيات التي تعترضهم.

ويبقى علينا أن نشير في السياق ذاته إلى أنّ أسئلة التذكر المعرفي "تتطلب إجاباتها الاسترجاع أو التعرّف، وتتميز بأنّ لها إجابة واحدة صحيحة، وغالبا ما تكون قصيرة، حيث إنّها تساعد على: تكوين الحقائق، تعزيز الملاحظات، التواصل"[2]، فتكوين الحقائق يخص قدرة التذكر والمخزون المعرفي للتلميذ، وتعزيز الملاحظات يتضمن شبكة تقييم تجمع بين ما تمّ وما سيتم ملاحظته في أفعال التعلّم وكافة الممارسات التعلّمية / التعليمية التي تساعد المُقَوِّمَ على اتخاذ الإجراءات المناسبة، أما التواصل فيتمثل في إمكانية المتعلّم على إيصال إجابته للمقوِّم بالشكل الذي لا يعتريه أي نقص، ومن هنا كان توظيف أسئلة التذكر المعرفي بشكل يعكس الإدراك الكبير لأهميتها في تحصيل معلومات كافية وصادقة عن تعلّمات التلاميذ، يدلّ على أنّ هناك مسعًى جادّا لتقويم حيّز كبير من الكفاءات المتنوعة عند التلاميذ.

وتشير نسبة 3% التي تخص توظيف كل من أسئلة التفكير التباعدي وأسئلة التفكير التقويمي في نماذج الاختبارات إلى أنّه لم يكن هنالك تركيزا كبيرا على هذين النمطين مقارنة بالنمطين السابقين، ومن المعروف أنّ أسئلة التفكير التباعدي تندرج تحت بند عريض وهو الأسئلة مفتوحة النهاية، حيث تعتمد إجابات التلاميذ على معلوماتهم السابقة،

[1] _ ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط _اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص22

[2] _ سعاد سيد محمد الفجّال، التقويم التربوي _رؤى وأساليب، ص65.

التي يفترض أن تكون دقيقة وصادقة، لكن المميز في هذه الإجابات هو أنّه من الصعب وصفها بالصحة والخطأ، وإنما يمكن اعتبارها إجابات مقبولة أو مفضّلة[1]، حتى أنّه يمكن اعتبار هذا النمط من الأسئلة منطقا يستهدف قياس مجموعة من القدرات كالتحليل والاستنتاج والتفسير...إلخ، ولا يسعى بشكل رئيس إلى قياس مكتسبات التلاميذ.

أما أسئلة التفكير التقويمي "فتتطلب من التلاميذ إصدار حكم على قيمة الأشياء، والسلوك والاختيارات، والأعمال، والأفكار، وتقديم الأسباب التي تبرر أحكامهم، وتستند على بعض الشواهد، والمستويات، والمعايير التي قد تكون من وضع التلميذ أو غيره من أفراد الجماعات، وتتميز هذه الأسئلة بأنها تثير التفكير وتعتمد في الإجابة على المستويات السابقة وعادة ما ينتج عنها إجابات لا يمكن وصفها بأنّها صحيحة أو خاطئة"[2]، واللافت للانتباه هنا هو أن هذا النمط من الأسئلة كسابقه يعير اهتمامه الكبير لقياس جوانب التفكير والتأويل والتفسير والتحليل والاستنتاج...إلخ، إذ يسعى إلى تحصيل معلومات كافية عن منهجية توظيف تلك الجوانب في إجابات التلاميذ، لذلك لا يمكن لأسئلته مهما كان أن تستهدف جوانب أخرى في تعلّمات التلاميذ، لأنّ طبيعة إجاباته تختلف عن الإجابات العادية التي تبرر اكتساب أو عدم اكتساب التلميذ لمعارف وحقائق معينة.

ومن هذا المنطلق كان عدم التركيز على هذين النمطين واضحا في مختلف النماذج، لأنّ هذا النوع من الاختبارات (الاختبارات التحصيلية) يسعى لاستهداف ثلاثة أمور، هي[3]:

_ تحديد مدى إتقان التلاميذ لقدر محدود من المادة التعليمية.

_ تحديد مدى تحقيق أهداف معينة متميزة.

_ التوصل إلى أساس محدد لوضع درجات التلاميذ.

ويبقى هذا النوع من الاختبارات متموضعا حول مكتسبات التلاميذ ومعارفهم التي كانت نتيجة تناول مقرر دراسي معين أو جزء منه خلال فصل دراسي معين، ومنطلقه في ذلك

---

[1] _ ينظر: سعاد سيد محمد الفجّال، التقويم التربوي _رؤى وأساليب، ص66.

[2] _ المرجع نفسه، ص ن.

[3] _ لمعان مصطفى الجلالي، التحصيل الدراسي، ص26.

هو أنّ كل ما يقدّم للتلاميذ ينبغي جرّه إلى وضعيات تقويم تبين عن تحققه الفعلي أو عدم تحققه لديهم، بهدف اتخاذ الإجراءات المناسبة في إطار المحاولات الواسعة لتحسين العملية التعليمية وتطويرها، وبالرغم من ذلك إلا أنّ التفريط في أسئلة التفكير التباعدي وأسئلة التفكير التقويمي في كثير من النماذج لا يمكن أن يبرره هذا التعسف في تقويم التعلّمات، لأنّ العملية التعلمية التعليمية / بقدر ما هي في حاجة إلى تقويم مكتسبات التلاميذ، فهي بحاجة أكبر لاستثمار كثير من الجوانب التي تخص عملية التعلّم كالتفكير، التحليل، التفسير، الاستنتاج، التأويل...إلخ، في تحقيق الفعالية المنشودة، ومن هنا يصبح من الضروري جدا الالتزام بهذه الأنماط من الأسئلة بالشكل الذي يساعد على تنمية تلك الجوانب وتطويرها خدمة للتلميذ على كافة المستويات.

والحديث عن نسبة 1% التي تخص أسئلة الإكمال وأسئلة الاختيار من متعدد، لا يختلف كثيرا عما قلناه حول أسئلة التفكير الإبداعي وأسئلة التفكير التقويمي، فالجامع بينهما واحد، وهو عدم التمثيل لها بشكل يفي بالفائدة التي تحققها للاختبارات بشكل خاص وللعملية التقويمية بشكل عام، وهو وجه القصور الذي غطى كثيرا من النماذج لعزوفها عن توظيف مثل هذه الأساليب، والقول يأخذ وجهة أخرى إن تحدثنا عن نسبة 0% التي تعني التخلي عن أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة المزاوجة في جميع الاختبارات، ومرد ذلك يعود ربما إلى أنّ هذين النمطين يفقدان سيرورة التقويم فاعليتها؛ لأنهما لا يستهدفان الجوانب الذهنية للتلاميذ، فالإجابات عن هذا النمط من الأسئلة تتضمنها في الغالب الأجوبة في حد ذاتها، أو يتمّ تقديمها على سبيل الاختيار، وعليه يصبح تخمين وتفكير التلاميذ قليلا جدا.

وانطلاقا من ذلك يمكن القول إنّ مجموعة نماذج الاختبارات قد قاربت إلى حدٍ ما أساليب الاختبار التحصيلي الجيّد في ذلك الجانب المتعلق بأسئلة البناء الفكري واللغوي والفني حتى أنّ تركيزها كان منصبا على الامتثال لأسئلة التفكير المتقارب وأسئلة التذكر المعرفي، مما يدل على مركزية الاهتمام بالمكتسبات المعرفية التي كانت محصلة تناول محتوى دراسي معين، ولم ينف هذا الاهتمام مقدرة هذا النوع من الأسئلة على ملامسة جوانب أخرى تخص عملتي التفكير والتذكر، إلا أنّ ذلك يبقى في حاجة ماسة إلى الاستعانة بأنواع أخرى من أساليب الاختبار التحصيلي التي يمكن من خلالها تنمية

وتطوير جوانب ذهنية هامة تخص الأداء الفاعلي للتلاميذ.

أما بالنسبة للوضعية الإدماجية فهنالك نمط واحد تسري عليه كافة الاختبارات، وهو أسئلة التحرير الطويل، ويكون الجواب عليها في شكل مقال، كأن نطلب من المتعلّم مثلا أن يتحدث عن تجربة خاصة على منوال النص المدروس، والملاحظ في هذا النمط أنّه يلقى إجابات مختلفة لدى التلاميذ[1]، إلا أنّها جميعها ينبغي أن تأخذ بجملة المطالب المقدّمة في نص السؤال، والتي في الغالب ما تكون إشارة إلى عدد من الجوانب اللغوية والفنية التي كانت محل تعلّمات سابقة، وهذا النوع من الأساليب يترك للتلميذ حرية التعبير عن مكتسباته بشكل يقود إلى قياسها وتقويمها، ولقد كانت النماذج المتحصل عليها حريصة على استهداف جوانب مختارة من تعلّمات التلاميذ لتنتظم في مقال تحريري يتقيّد بإتباع منهجية معينة كانت هي أيضا محل تعلّم سابق.

والمتأمل في تلك الوضعيات الإدماجية يلاحظ أنّ هناك التزاما كبيرا بخصوصيات هذا النوع من الوضعيات التقويمية خصوصا في جانبها المتعلّق بنشاط الإدماج، والذي يعني ذلك النشاط الذي يقوم به المتعلّم لاستغلال المعارف المكتسبة، مستعينا في ذلك بموارده الذاتية من قدرات وطاقات في الموقف التعلّمي / التعليمي[2]، حيث تسعى هذه الاختبارات من خلال تلك الوضعيات إلى استهداف قدرات التلاميذ على الإدماج بين مختلف المعارف المكتسبة لحل الوضعيات المطروحة أمامهم، وهذا الأمر مثلّ انطلاقة واعدة تُحسب لهذه الاختبارات في إطار مهمة التقويم المتمثلة في تحقيق الغايات والأهداف الكبرى للعملية التعليمية.

ووقوفا عند الحديث عن مقاربة هذه النماذج لمهام أساليب الاختبار التحصيلي الجيّد قمنا بوصف تلك النماذج من حيث الأهمية التي يضطلع بها الاختبار التحصيلي الجيّد داخل العملية التقويمية، ولقد جاءت النتائج المتوصل إليها وفقا لما هو وارد في الجدول الآتي:

_جدول رقم (2): يوضح مقاربة نماذج الاختبارات لمهام الاختبارات التحصيلية الجيدة:

[1] _ ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط _اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص26.

[2] _ ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص32.

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
التعرف على مواطن القوّة والضعف لدى المتعلّم.	14	%74
قياس تحصيل المتعلّمين ومدى تقدّمهم.	14	%74
إثارة دافعية المتعلّم للتعلّم.	19	%100
تقييم طرائق التدريس.	19	%100
تقييم المناهج الدراسية، ومدى ملائمتها لحاجيات المتعلّمين.	19	%100
تزويد المتعلّمين وأولياء الأمور وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل المتعلّمين.	14	%74

مما تقدّم نستنتج أنّ هناك عينة من النماذج لم يكن لها حظ في أن تمارس مهامها الأساسية بشكل يفي بحاجة العملية التقويمية لهذا النوع من الأساليب التقويمية، وما يمكن أن يعيب هذه النماذج في جانبها المتعلّق بعدم قدرتها على التعرف التام على مواطن القوّة والضعف في أفعال التعلّم، وكذا في عدم قدرتها على قياس تحصيل التلاميذ ومدى تقدّمهم، هو تقصيرها الواضح في العمل بعدد من الأمور المنهجية التي تشكل مبدأً رئيسا في إعداد الاختبارات التحصيلية الجيّدة، حيث أثبتت عملية التحليل أنّ حجم عدد من هذه النماذج لا يترك للتلميذ فرصة تقديم إجابات عن كل الأسئلة المدرجة بسبب الإفراط الكبير في الطول، مما يقيّد عملية التقويم ببعض الإجابات المقدّمة فقط.

وهذا يعني أنّ التقويم هنا لا يسلك المسار السليم في قياس عددٍ كبير من تعلّمات التلاميذ ومكتسباتهم، حتى أنّ ذلك لا يمكن أن يقدّم ملاحظات وافية عن تعلّمات التلاميذ، كما أنّ ذلك القصور لا يقف عند هذا الجانب فقط، بل يتعدّاه إلى جانب آخر وهو رداءة الطباعة، والتي تشكل عائقا أمام التلميذ في قراءة المحتوى ومعرفة المطلوب منه، حتى يتسنى له بعد ذلك تقديم إجابات عنه.

ومن هذا المنطلق يصعب حقيقة على مثل هذه النماذج أن تقدّم ملاحظات كافية عن تعلّمات التلاميذ، مما يفضي إلى عدّم قدرتها الكافية على تزويد المتعلّمين وأولياء الأمور وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة الشافية عن تحصيل هؤلاء التلاميذ ومستواهم، ومن هنا يمكن القول إنّ هذه النماذج لم تقارب أساليب الاختبار التحصيلي الجيّد من حيث المهام التي تشير إلى مقدرتها الفعلية على توجيه العملية التعلميّة / التعليمية.

أما نسبة 74% التي تشير إلى أداء عدد من النماذج لمهام رئيسة تخص العملية التعلميّة / التعليمية بشكل عام فيمكن اعتبارها مؤشرا إيجابيا يدلّ على أنّ هناك من الاختبارات ما يقدّم توصيفات دقيقة عن تعلّمات التلاميذ، مما يسمح باتخاذ إجراءات مناسبة سواء على مستوى مَواطن الضعف أو على مستوى مَواطن القوّة، وهذا هو الهدف العام المتوّخى من عملية التقويم بشكل عام، حيث يغدو هذا النمط من الاختبارات مؤشرا للبحث في مدى بلوغ المتعلّم للأدوار المتعلقة بمركزه الجديد داخل العملية التعلّميّة / التعليميّة، بعد أن أصبح مخوّلا لأن يكون طرفاً فاعلا داخل هذه العملية، وأن يتجاوز الأدوار التقليدية فيكون ذلك المفكّر والمبدع والمنشئ للمعرفة[1] باختلاف أصنافها، والمكتشِف لمصادرها الرئيسة.

أما إذا ذهبنا للحديث عن نسبة 100% التي تشير إلى التزام كل النماذج الاختبارية بمجموعة من المهام والمتمثلة في:

_إثارة دافعية المتعلّم للتعلّم.

_تقييم طرائق التدريس.

_تقييم المناهج الدراسية، ومدى ملاءمتها لحاجات المتعلمين.

فإننا ينبغي أن نشير في بادئ الأمر إلى أنّ تحليل هذه النماذج من حيث مقاربتها لتلك المهام كان قائما على النظر في محتويات هذه النماذج وموازنتها وفقا للمعايير التي تثبت أداءها الفعلي لتلك المهام، ومن بين تلك المعايير ما يأتي:

_التمثيل للتعلّمات والمكتسبات بسندات نصية تلامس ما تمّ تقديمه وتناوله خلال الفصول

[1] _ ينظر: عبد السلام يسمينة وآخرون، أساسيات العملية التعليميّة، دار المثقف للنشر والتوزيع، باتنة، الجزائر، ط1، 2019، ص57.

الدراسية.

_شمولية المطالب لطرائق التدريس المعتمدة في العملية التعلميّة / التعليمية.

_التمثيل لمبادئ ومحتويات مناهج اللغة العربية للتعليم المتوسط.

_التركيز على أن تكون الوضعيات التقويمية مستمدة من واقع المتعلّم داخل المدرسة وخارجها.

ووقوفا عند ذلك في عملية التحليل توصلنا إلى أن جميع النماذج قادرة على أن تفي بحاجات العملية التعليمية من باب إثارة دافعية التلاميذ نحو التعلّم، وتقييم طرائق التدريس، وكذا تقييم المناهج الدراسية من حيث ملاءمتها لحاجات المتعلّمين، لأنها في حقيقة الأمر تتضمن دواعي نجاح ذلك، لامتثالها لجملة المعايير السابق ذكرها، فما تحتوي عليه من نصوص قاربت إلى حد بعيد ما تمّ تقديمه خلال الفصول الدراسية، يمكن له وحده أن يشارك في تحفيز المتعلم أثناء عملية التعلّم، وهذا بدوره يساعد على معرفة حاجات المتعلّمين وميولاتهم من خلال ما يقدّمونه من ردود الأفعال في مختلف الوضعيات التقويمية، كما أنّ المنهجية المعتمدة في صياغة هذه النماذج وأسئلتها بمقدورها أن تعطي إشارات عن بعض النقائص التي تعتري إعداد مناهج اللغة العربية في هذه المرحلة، فتسهم بذلك في تقييمها وتصحيحها.

وما يمكن أن نشير إليه هنا أيضا هو أنّ هذه النماذج بإمكانها أن تفضي إلى معرفة الخلل الذي يعتري عملية التعلّم سواء على مستوى طرائق التدريس أو على مستوى المحتويات والمضامين، وحتى على مستوى طرائق التقويم في حد ذاتها، بالإضافة إلى الكشف عما يمكن أن يتخلل عملية التواصل اللغوي ككل من عراقيل تمنح مسارا مختلفا لسيرورة القدرة التواصلية التي لا تتحقق في الأصل استنادا إلى معرفة بنية اللغة العربية فقط، وإنّما على أساس مراعاة قواعد استعمالها وفق شروطها الاجتماعية وضوابطها السياقية[1]، التي تؤكد حقيقة تمكن المتعلّم من استثمار معارفه اللغوية في عملية التواصل بشكل جيّد.

[1]_ ينظر: مجموعة من الباحثين، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2008، ص13.

وعليه فإنّ القول بمقاربة هذه النماذج لمهام أساليب الاختبار التحصيلي الجيّد يشتمل على التزام هذه النماذج بالمعايير المحددة سلفا، وهذا ما أثبتته فعليا عملية التحليل، حيث كانت النتائج قائمة على دور هذه الاختبارات في تحقيق امتيازات للعملية التقويمية من خلال ما تعرضه من وضعيات تلامس واقع المتعلّم المدرسي والخارجي.

ومن خلال ذلك يمكن القول إنّ نماذج الاختبارات المتحصل عليها قد قاربت إلى حدٍ ما أساليب الاختبار التحصيلي الجيّد من حيث الأنواع والمهام، إلا أنّ ذلك لا يمكن اعتباره مؤشرا لصلاحية كل هذه الاختبارات لأن تؤدي الأدوار الكبرى للعملية التقويمية، لوجود عدد من النقائص فيها، تراوحت بين نقائص منهجية، وأخرى مطبعية أفضت إلى عدم مقاربة تلك النماذج لعدد من الجوانب المنهجية والشكلية، وهذا ما يثبت مرة أخرى وجود خلل في عملية تكوين الأساتذة، مما يحتاج إلى إعادة النظر في المهام التكوينية بشكل يكون أكثر شمولية لمختلف الميادين التعليمية خدمة لقطاع التعليم ككل.

4_ من حيث مقاربتها للمعايير المعتمدة في صياغة وإخراج الاختبارات التحصيلية الجيدة:

لقد جرى تحليل نماذج الاختبارات من حيث مقاربتها للمعايير المعتمدة في صياغة وإخراج الاختبارات التحصيلية الجيدة على مستويين، تمثل المستوى الأول في مقاربة النماذج للمعايير المعتمدة في صياغة أسئلة وفقرات الاختبارات التحصيلية الجيدة، أما المستوى الثاني فكان لدراسة النماذج من حيث مقاربتها للمعايير المتبعة في إخراج الاختبارات التحصيلية الجيدة، وسيتم عرض النتائج المتوصل إليها في كل مستوى على حِدة على سبيل الإيضاح.

_جدول رقم (1): يوضح مقاربة النماذج للمعايير المعتمدة في صياغة أسئلة وفقرات الاختبارات التحصيلية الجيدة:

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
_اختيار الأسئلة الكفيلة بتغطية الأهداف التعليمية جميعها، مع الأخذ في الحسبان أنّ الأهداف التعليمية المختلفة تتطلب طرق قياس مختلفة.	15	%79
_صياغة الأسئلة بطريقة واضحة لا لبس فيها.	17	%89
_تحديد الأسئلة وبخاصة الأسئلة المقالية بطريقة تمكن المتعلم من تنظيم أفكاره ومعلوماته، ومن صياغة إجابته على نحو منطقي وسليم.	17	%89
_اتّصاف الأسئلة بمستوى صعوبة معين.	13	%68

يوضح هذا الجدول التباين الموجود في النماذج من حيث التزامها بالمعايير المعتمدة في صياغة أسئلة وفقرات الاختبار التحصيلي الجيد، حيث تبين النسب المدرجة في الجدول أنّ 89% من النماذج فقط قد تمّ فيها مراعاة معياري: صياغة الأسئلة بطريقة واضحة لا لبس فيها، وتحديد الأسئلة، وبخاصة الأسئلة المقالية بطريقة تمكِّن المتعلّم من تنظيم أفكاره ومعلوماته، وصياغة إجابته على نحوٍ منطقي وسليم، وهذا مؤشر على أنّ هناك من الأساتذة من يضع أسئلة وفقرات الاختبار عبثا، دون أدنى التزام بأهمية مراعاة هذين المعيارين في عملية التقويم، أما التزام بقية النماذج بهذين المعيارين فمرجعه الوعي الكبير الذي يوليه عدد من الأساتذة لأهمية ذلك في تحقيق مهمة الاختبار التحصيلي، والتي تتبلور أساسا في الإجابة عن السؤال التالي: هل حقق التلاميذ الهدف المطلوب؟[1]، وعليه فإنّ مطابقة هذه النماذج لتلك المعايير يفضي إلى أخذ صورة عن مسار التلاميذ نحو بلوغ الأهداف المنشودة.

أما نسبة 79% فتشير إلى التزام صنف من النماذج فقط باختيار الأسئلة الكفيلة بتغطية الأهداف التعليمية جميعها، مع الأخذ بالحسبان أنّ الأهداف التعليمية المختلفة

[1] _ ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، ص102.

تتطلب طرق قياس مختلفة، وهذه النسبة توضح قصور عدد من النماذج على تغطية الأهداف التعليمية المختلفة بسبب اقتصارها على نوع معين من الأسئلة، وهذا ما يثبت للمرة الثانية وجود صنف من الأساتذة الذين لا يعيرون جوانب صياغة أسئلة الاختبارات وفقراتها اهتماما، لقلة خبرتهم في هذا المجال، نظير تلقيهم أو عدم تلقيهم تكوينا فاعلا يغطي مختلف جوانب العملية التعلّمية /التعليميةّ، وهذا لا ينفي بطبيعة الحال الدور الكبير الذي تلعبه النماذج الأخرى في تحصيل جوانب القوّة والضعف في إجابات التلاميذ، مما يسهم في وصف سيرورة العملية التقويمية بعد ذلك، حتى يتسنى للقائمين عليها اتّخاذ الإجراءات المناسبة سواء أكانت تدعيمية أم إصلاحية.

وتشير نسبة 68% لوجود عدد من النماذج التي تتصف أسئلتها بمستوى معين من الصعوبة مراعاةً لجوانب تنمية المهارات الإدراكية لجميع التلاميذ: الذكاء، التفكير التفسير...إلخ، ويعدّ ذلك عملا بالرؤية المستحدثة للتقويم، والتي توجب التقويم كأداة لتحسين التعليم والتعلم، فقد "أدرك التربويون أنّ الأسلوب الذي يتمّ به اختبار شيء ما يؤثر على طريقة تعليمه وتعلّمه، فإذا ركز الاختبار على الحقائق والأرقام، اهتم المعلمون بتدريس هذه الحقائق والأرقام، أما إذا اهتم الاختبار بقياس القدرة على التفكير المنطقي وحل مشكلات الحياة الحقيقية اتّجه المعلمون بشكل أكبر إلى تعليم التلاميذ أساليب التفكير والتحليل وحل المشكلات"[1]، ولذلك فقد غدا عمل هذا الصنف من النماذج بمثابة خطوة جديّة من الخطوات الرامية إلى تحسين العمليات التقويمية وكذا العمليات التعليميّة / التعلميّة، لاستهدافه جوانب التفكير والتحليل والاستنتاج...إلخ عند المتعلّمين، مما يزيد من دافعية تقويم الجوانب الإدراكية والعقلية كعملية تلازم عملية تقويم مكتسبات التلاميذ.

ومما تقدّم يمكن القول إنّ مقاربة النماذج للمعايير المعتمدة في صياغة أسئلة وفقرات الاختبار التحصيلي الجيّد يقف عند التزام صنف من النماذج فقط بالمعايير المذكورة، مما يوضح الاختلاف الذي يغطي عملية التقويم القائمة على أسلوب الاختبار التحصيلي بين كثير من الأساتذة، فعدم التزام عينة من النماذج بعدد من تلك المعايير يثبت لمرة أخرى وجود عدد من النقائص التي تعتري عملية التقويم بشكل خاص، والعملية التعلميّة / التعليمية بشكل عام، وعلى الأرجح يكون السبب في وجود تلك النقائص متمثلا في: قلة

[1] _ على راشد، كفايات الأداء التدريسي، ص186.

الخبرة المهنية، عدم خضوع الأساتذة إلى التكوين التربوي / البيداغوجي، التكوين غير الفعال الذي يركز على الأمور النظرية ويتغاضى عن الجوانب التطبيقية.

_جدول رقم (2): يوضح مقاربة نماذج الاختبارات للمعايير المعتمدة في إخراج الاختبارات التحصيلية الجيدة:

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
_الابتعاد عن الأخطاء المطبعية والإملائية قدر المستطاع.	**06**	**%32**
_كتابة التعليمات والفصل بينها وبين الفقرات.	**08**	**%42**
_الفصل بين كل سؤال والذي يليه بمسافة معقولة.	**12**	**%63**
_يراعى ألا يقسم الاختبار إلى صفحتين، بحيث يأتي الفرع (أ) من السؤال في صفحة والفرع (ب) في صفحة أخرى.	**17**	**%89**
_يراعى اختيار الخط المناسب والحجم المناسب والترقيم.	**06**	**%32**
_ضرورة ترك مسافة بين السؤال والدرجات عليه، بحيث توضع الدرجات الكليّة لكل سؤال على جانب، وبترتيب منطقي.	**11**	**%59**

المتمعن في هذا الجدول يلاحظ أنّ العمل بالمعايير المعتمدة في إخراج الاختبارات التحصيلية الجيدة، في النماذج المتحصل عليها قد شابهُ هو الآخر الاختلاف من حيث الالتزام بالضوابط المطبعية والإخراجية أثناء إعداد وإخراج ورقة الاختبار، وهذا ما تشير إليه النسب التالية: 32%، 42%، 63%، 89%، 59%، بحيث تبين نسبة 32% كأدنى نسبة ملاحظة في الجدول، أنّ الالتزام بمعيار الابتعاد عن الأخطاء المطبعية والإملائية قدر المستطاع قد لامس فقط فئة قليلة من النماذج الاختبارية، مما يعني وجود كثير من الأخطاء في كثير من النماذج الأخرى، ولقد أسفرت عملية التحليل عن الوقوف على بند عريض من تلك الأخطاء في عدد من النماذج الاختبارية، حيث شملت هذه الأخطاء كل ما يتعلقّ بالنقائص الكتابية والمطبعية التي من شأنها أن تقلل من قيمة هذه

النماذج في عملية التقويم.

ومن أهم تلك الأخطاء التي تمّ الوقوف عندها ما يلي:

_فما أروعَ مفاتنِ الطبيعة (مفاتنَ).

_ثلاثة وحدات جزئية (ثلاث وحدات).

_اعد كتابتها بأسلوبك الخاص (أعد).

_لان (لأنّ)، ما أسباب إنقلاب المناخ (انقلاب).

_تلخّص في الإحتباس الحراري (الاحتباس).

_ من كل حجر قيها (فيها).

_أكادأقع (أكاد أقع).

_ استحرج من النص (استخرج).

_ لا يقتصر على أشياء الظاهرة فيها (الأشياء).

_ استخرجا أسلوبا إنشائيا وبيّن نوعه (استخرج).

_ عدم وضوح الكتابة بسبب رداءة الآلة الطابعة.

إنّ وقوع تلك النماذج في هذه الأخطاء يزيد من احتمال عدم فاعليتها في العملية التقويمية، بالنظر إلى ما يمكن أن ينجر عن وجود مثل هذه الأخطاء في العملية التعلميّة/ التعليميّة، فلما غدت مختلف الممارسات التقويمية بالمنظور الإصلاحي الجديد نهجاً لتحسين عملية التعلّم، إذ لم تعد "تقتصر على تحديد النجاح أو الرسوب فحسب، بل هي دعم لمسعى تعلّم التلاميذ، وتوجيه أعمال المدرِّس من خلال المعالجة البيداغوجية"[1]، وعليه كان من الواجب أن يصبح للممارسات التقويمية القائمة على أداة الاختبار التحصيلي وضعٌ خاص يمهد لنمطٍ جديدٍ من التعلّم، حيث تشكِّل مختلف الوضعيات التقويمية الواردة في الاختبار التحصيلي منطلقات لسيرورة عمليتي التعلّم والتعليم، لذلك كان لا بد في هذه المنطلقات أن تتسم بمجموعة من الخصائص الشكلية، بما فيها الخصائص الكتابية (إملائية، لغوية، مطبعية ...إلخ) التي تنمّ عن جديّة في العمل بهذه

[1] _ زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص118_119.

الوسيلة التقويمية، ووعيٍ كبير بأهمية ذلك في تعزيز عملية التعلّم.

ومن هنا يمكن القول: إنّ وجود كثير من الأخطاء الإملائية والمطبعية في كثير من النماذج المتحصل عليها يشير إلى اللا اهتمام الكبير الذي يغطي عملية إعداد وإخراج الأوراق الاختبارية، بحيث يسير العمل في ذلك على نحوٍ مخالف للتقويم الجيد وخصوصياته، إذ تتناثر في هذا الوضع التقويمي مجموعة من النقائص الإخراجية التي توحي بأن هنالك تقصيرا كبيرا من طرف المقوّمين، مرجعه القلة المتجسدة على مستوى الكفاءة التدريسية وكذا الخبرة المهنية، وعليه يصبح الوضع في ظل هذه النقائص وضعا حرجا يتطلب إجراءات ردعية تلزم جميع الأساتذة بالعقلانية والموضوعية في الممارسات التعلميّة / التعليمية والممارسات التقويمية بمختلف أدواتها وأساليبها.

وتشير نسبة 32% كذلك إلى النماذج التي تمّ فيها مراعاة الخط المناسب والحجم المناسب والترقيم، مما يعني وجود كثير من النماذج التي خالفت النهج، بسبب وجود تشوّهات شكلية على مستوى خط الكتابة وحجمه، إذ يعدّ ذلك قصورا لا يمكن تبريره بأي شكل من الأشكال، فوجوده يعني عدم الاهتمام الكبير من طرف المسؤولين على عملية التقويم، وهذا الأمر يعدّ بمثابة عائق بالنسبة للتلاميذ، لأنهم لا يجدون في تلك الاختبارات ما يدفعهم للالتزام بالإجابة عن أسئلتها ووضعياتها المشكلة، فالخط والطباعة هما عاملان أساسيان لشدّ انتباه التلاميذ وتحفيزهم على التعامل مع الاختبار بشكل يفضي إلى تقديم إجابات عن كل أسئلته ووضعياته.

أما غياب الترقيم عن كثير من النماذج فيعدّ هو الآخر شكلا من أشكال القصور التي تزيح الموضوعية والمصداقية عن ورقة الاختبار، وتجعل منها موضعا يتعالى فيه الخطأ على حساب الصواب، إذ يصبح التلاميذ أقدر في هذا الباب على الوقوع في الخطأ بسبب عدم وجود ترقيم يوضح لهم حدود كل سؤال، ويزيد مسافة الفصل بين مختلف الأسئلة والميادين، ومن هنا تصبح أخطاء التلاميذ نتيجة لوقوع المقوِّم في الخطأ أثناء إعداد ورقة الاختبار، وعليه يمكن القول إنّ عملية التقويم في ضوء هذه المغالطات لا يمكن لها أن تُرشِد التلاميذ إلى بر الأمان لسبب واحد وهو قصورها عن تحقيق المطالب والأهداف التعلميّة / التعليميّة.

وإذا ذهبنا لتفسير نسبة 42% التي تشير إلى التزام عدد من النماذج بمعيار كتابة

التعليمات والفصل بينها وبين الفقرات، فإنه يمكن القول إنّ استناد ورقة الاختبار للتعليمات الواجب توافرها في الاختبار التحصيلي الجيّد تؤدي غرضا هاما يمكِّن التلميذ من التعامل مع الاختبار على نحوٍ جيّد، وفي الغالب تكون تعليمات الاختبار عبارة عن إرشادات هامة توّجه الطلبة لبيان كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار، لذلك يجب فيها أن تكون واضحة ومحددة ومفصلة، لأنّ ذلك يسهم في رفع معامل صدق وثبات الاختبار وتزيد من موضوعيته[1].

وعليه فإنّ عدم التزام كثير من النماذج _كما توضحه النسبة المشار إليها_ بإدراج التعليمات هو مؤشر على سقوطها في دائرة اللا موضوعية، مما يعني عدم أحقيتها بأن تكون وسيلة لتقويم التلاميذ على كافة المستويات، فغياب التعليمات في ورقة الاختبار يمهد هو الآخر لوضع تقويمي مخالف للأعراف التقويمية المحددة في المناهج الدراسية في ضوء مناهج الجيل الثاني، بحيث يكون توجيه التلاميذ وإرشادهم نحو المسار الصحيح الذي يقودهم إلى تحسين وتطوير تعلّماتهم، موضع لا اهتمام من طرف كثير من الأساتذة، مما يفضي إلى وجود تقويم غير مؤسس لا يمكن لأيٍّ كان أن يعتبره حاصلا لاتخاذ صورة عن وضع تعلّمات التلاميذ ومكتساباتهم.

أما نسبة 59% فتشير إلى أنّ أكثر من نصف النماذج المتحصل عليها قد اتفقت على الالتزام بضرورة ترك مسافة بين السؤال والدرجات عليه، بحيث توضع الدرجات الكليّة لكل سؤال على جانب وبترتيب منطقي، وهو الأمر الذي يعدّ بمثابة هيكلة تنظيمية يتمّ السعي فيها نحو تضييق دائرة الوقوع في الخطأ، وذلك باجتناب كل ما من شأنه أن يوقع التلاميذ في الخلط أثناء تقديم الإجابات، فالتلميذ في العادة يركز على السؤال الذي يكون ذا درجة عالية ويوظف في ذلك ما تسنى له من قدرات ذهنية وإدراكية بغية الحصول على الدرجة الكلية للسؤال.

وعليه فإن تفريط عدد من النماذج الأخرى في هذا المعيار الهام يقود لا محالة إلى التشويش على التلميذ بدرجة قد تجعله ينأى عن استخدام وتوظيف كل قدراته لإيجاد حلول أو إجابات لتلك الأسئلة، كما أنّ غياب هذا المؤشر يرجح الكفة إلى وجود اللا موضوعية في عملية إعداد تلك النماذج، بحيث يعمد المقوِّم إلى عدم إدراج الدرجات في

[1] _ ينظر: إبراهيم إبراهيم أبو عقيل، القياس والتقويم المدرسي والتربوي، ص182.

ورقة الاختبار تاركاً ذلك إلى آجال تصحيح أوراق الإجابات، بهدف تقديم وتوزيع الدرجات على حساب نوعية الإجابات المقدّمة، وقد يرجح ذلك أيضا احتمال عدم مقدرة المقوِّم على توزيع درجات الاختبار على نحوٍ إيجابي يقود في الغالب إلى عدالة نوعية تمس عملية قياس التعلّمات والمكتسبات.

وتشير نسبة 63% إلى أنّ أكثر من نصف عينة الدراسة قد راعت بين طيّاتها معيار أهمية الفصل بين كل سؤال والذي يليه بمسافة معقولة، ويعود سبب ذلك إلى الوعي الكبير الذي يوليه كثير من الأساتذة إلى أهمية هذا الجانب في عدم التشويش على التلميذ أثناء تعامله مع ورقة الاختبار، فالفصل بين أسئلة الاختبار وفقراته عامل إيجابي يعين التلاميذ على التعامل مع الاختبار بشكل إيجابي وواضح لا تشوبه الضبابية، أما بالنسبة للنماذج الأخرى التي لم تراعِ هذا المعيار في وضع أسئلتها وفقراتها فذاك مؤشر على عدم صدقها وثباتها وموضوعيتها، لعلّة احتوائها على مظاهر سلبية تعيق عمل التلميذ، مما يزيد من وقوعه في الأخطاء بشكل أكبر، فالوضع الفوضوي اللا متناسق الذي تعرفه أسئلة الاختبار وفقراته سيفضي بطبيعة الحال إلى وضع أسوأ يطبع إجابات التلاميذ بسبب وقوعهم في الخلط بين تلك الأسئلة.

وإن انتقلنا للحديث عن نسبة 89% التي تشير إلى التزام كبير بمعيار أهمية مراعاة ألا يقسم الاختبار إلى صفحتين، بحيث يأتي الفرع **(أ)** من السؤال في صفحة والفرع **(ب)** في صفحة أخرى، فيمكن القول إنّ هذه النسبة تُبين الاتفاق الكبير بين كثير من النماذج حول أهمية مراعاة ذلك الجانب في إعداد الاختبار التحصيلي الجيّد، مما يعني وجود وعي وإدراك كبيرين من طرف المقوِّمين بأهمية تنظيم ورقة الاختبار بشكل يساعد التلاميذ على التعامل الجيد مع مطالب الاختبار ومضامينه، أما بالنسبة للنماذج الأخرى التي لم يحصل فيها هذا الشرط فيمكن عدّها مواضع خلل تعيق السير الحسن لهذا النوع من العمليات التقويمية، لأنّ عدم مراعاة الجوانب التنظيمية في إعداد ورقة الاختبار يمثل عاملا مشوشا يثير الفوضى في كثير من إجابات التلاميذ، وهذا الأمر قد يخلق وضعا غير قابل للقياس إطلاقا بسبب المرجعية اللا موضوعية.

ومما تقدّم يمكن القول في الأخير إنّ هنالك التزاما نوعياً ببعض المعايير المعتمدة في صياغة وإخراج الاختبارات التحصيلية الجيدة، طبع هذا الالتزام عينة من النماذج

المتحصل عليها، ولقد كان ذلك مؤشرا على وجود تعاملات جديّة مع أداة الاختبار بوصفها الأداة الأكثر استخداما في قياس تحصيل التلاميذ، ولما كان التقويم بمفهومه الجديد يحرص على الأدوار الفاعلة لأساليبه وتقنياته من أجل الارتقاء بالعملية التعلميّة / التعليميّة نحو الأفضل، أصبح من الضروري جدا العمل بتلك المعايير المعتمدة في إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة على كافة المستويات: الشكلية، الطباعية، الضمنية...إلخ، وعليه فإنّ عدم الالتزام بعدد من تلك المعايير في إعداد عدد من النماذج التي هي قيد التحليل والدراسة يعدّ تجاوزا للمعنى المستحدث للتقويم، والذي يوجب الممارسات التقويمية مسارا مكملا لسيرورة العملية التعلميّة / التعليميّة، لما في ذلك الوضع من عراقيل تعيق السير الحسن للعملية التقويمية، ومن ثمّ السير الحسن للعملية التعلميّة / التعليميّة.

5_من حيث العمل بجدول المواصفات في إعداد محتوى الاختبار:

لعل الحديث عن جدول المواصفات والعمل به في إعداد محتوى الاختبار في النماذج المتحصل عليها سيكون الفاصل في الإجابة عن كثير من التساؤلات التي لطالما كانت موضع اهتمام الباحثة أثناء عملية تحليل محتوى اختبارات اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط، ومن أهم تلك التساؤلات ما يأتي:

_ ما هي الاعتبارات التي يتمّ وفقها وضع محتوى الاختبار؟ وأيّ الاعتبارات أحرص على تحقيق النوعية والجديّة للمضامين الاختبارية؟

_ ما قيمة الاختبار التحصيلي في ضوء التباين واللا اتفاق الممارس في العمل بتلك الاعتبارات؟

_ كيف لنا أن نمارس التقويم الجيد من خلال الاختبارات التحصيلية في غياب مواصفاته ومؤشراته؟

ووقوفا عند هذه التساؤلات وبعد الولوج لعدد من العتبات في تحليل محتوى النماذج المتحصل عليها توصلنا إلى أنّ عملية وضع المضامين والمحتويات الاختبارية قد تأسست على اعتبار واحد وهو الاختيار الذاتي اللا موضوعي، حيث كانت توضع الأسئلة والفقرات الاختبارية جزافا دون أن يكون لها وضع خاص يثبت أهميتها في قياس جوانب كثيرة من تعلّمات التلاميذ، وهذا يعني أنّ العمل بجدول المواصفات لم يكن له داعٍ في

وجود مثل هذه الممارسات، وهذا وإن دلّ فإنّه يدل على وجود سبب وحيد وهو اللامبالاة التي يعيرها جميع الأساتذة للعمل بهذا الجدول في وضع مضامين الاختبارات، مما يشير إلى أنّ عملية التقويم القائمة على أداة الاختبار التحصيلي تبقى قاصرة عن أداء مهامها المتلخصة في تعديل مسار التعليم / التعلّم[1].

وعليه فإنّ ترأس اعتبار الاختيار الذاتي اللا موضوعي لعمليات وضع المضامين والمحتويات الاختبارية في جميع النماذج المتحصل عليها يفيد بغياب اعتبار يعدّ من المرتكزات الأساسية في تحقيق النوعية والجدّية لمضمون الاختبار التحصيلي، وهو اعتبار الأهمية النسبية الذي يمثل العمود الفقري للعمل بجدول المواصفات، إذ من خلاله يتمكن المقوِم من معرفة المحتويات الدراسية التي يمكن أن تمسّ قدرا كبيرا من تعلّمات التلاميذ، فيلجأ إلى توظيفها والاستعانة بها في الاختبار بهدف تحقيق أهداف تقويمية أكبر.

ومن هنا يمكن القول إنّ التغاضي عن أهمية العمل بجدول المواصفات في وضع محتويات نماذج الاختبارات يشير إلى أنّ هذه الاختبارات لم يكن لها قيمة داخل العملية التقويمية لوجود كثير من الممارسات السلبية الناجمة عن تجاوز عدد من الضوابط العملية التي تُسيِّر عملية التقويم القائمة على أسلوب الاختبار، ولهذا فمن غير الممكن أن نمارس التقويم الجيّد في ضوء غياب مواصفاته ومؤشراته بسبب طغيان العشوائية واللا موضوعية على الممارسة التقويمية لغياب العمل بجدول المواصفات في وضع محتويات الاختبارات التحصيلية.

خلاصة:

[1] _محمد مغزي بخوش، بيداغوجيا التقويم، ص17.

بعد الخوض في عملية تحليل محتوى نماذج الاختبارات لمادة اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط، من حيث مقاربتها لعدد من الوقفات والاعتبارات التي تخص العملية التقويمية في مناهج الجيل الثاني، خلصنا إلى القول بأنّ هذه العملية قد أسفرت عن مجموعة من النتائج تمثلت في:

_ تنتمي النماذج المتحصل عليها إلى صنف تقويمي يعدّ الأكثر استخداما في قياس تحصيل التلاميذ المعرفي، وهو الاختبارات التحصيلية التحريرية.

_ يلزم للاختبار التحصيلي الجيّد مراعاةً للتحسين والتطوير في العملية التقويمية بشكل خاص والعملية التعلميّة / التعليميّة بشكل عام، جملة من الاعتبارات الضمنية والشكلية والمنهجية التي تحدّ نطاقه، بهدف تفعيل دوره الإيجابي في توصيف التحصيل التعليمي للتلاميذ من أجل إعطاء مؤشرات صادقة عن الوضع التعلمي / التعليمي بشكل عام، ليتمّ اتخاذ الإجراءات اللازمة لكلا الوضعين الإيجابي والسلبي.

_ مقاربة النماذج نسبيا للشروط والمعايير العامة للتقويم الجيد من حيث الصدق والثبات والموضوعية والتناسق مع مبدأ الاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة، وكذا العمل بمبدأ التكامل في إعداد أسئلة وفقرات الاختبار.

_ التوافق الكبير بين نماذج الاختبارات من حيث مقاربتها لأهداف التقويم كما هي محددة في مناهج الجيل الثاني على مستوى العمل بالمبادئ الآتية: متابعة تطور التعلّمات ودعمها وتحسينها، مساعدة المتعلّم على التطوّر، فهم وظائف الممارسات التعلميّة / التعليميّة ودواعي اختلالها، أما في ما يخص العمل بمبدأ قياس مكتسبات التلاميذ فالوضع في هذه النماذج يأخذ منحًا آخر، إذ تمّ ملاحظة غياب بعض المؤشرات المنهجية على عدد من النماذج، مما ساق تلك النماذج إلى عدم مقدرتها الفعلية على قياس المكتسبات والتعلّمات وتتمثل تلك المؤشرات في : طول الاختبار، الشكل الطباعي للاختبار.

_ يأتي العمل بأساليب الاختبار التحصيلي الجيد على اعتبار أهمية التنويع والتعدد بينها في النماذج المتحصل عليها، مبنيا على التركيز بشكل واضح على أسئلة التفكير المتقارب وأسئلة التذكر المعرفي بناءً على الاهتمام الكبير الذي يوليه كثير من الأساتذة إلى واقع المكتسبات المعرفية عند التلاميذ.

_ الإجحاف الكبير في حق كثير من أساليب الاختبار التحصيلي الجيد التي تحقق للعملية التقويمية فاعليتها في قياس جوانب هامة من قدرات التلاميذ الإدراكية والذهنية كأسئلة التفكير التباعدي وأسئلة التفكير التقويمي.

_ مقاربة النماذج لمهام أساليب الاختبار التحصيلي الجيد من حيث قدرتها على أن تفي بحاجات العملية التعلميّة / التعليميّة من باب إثارة دافعية التلاميذ نحو التعلّم، وكذا تقييم طرائق التدريس والمناهج الدراسية بهدف اتخاذ الإجراءات اللازمة للتحسين والتطوير، ويختلف الأمر مرة أخرى بين تلك النماذج في العمل بمهام واعدة تحرص على قياس تحصيل المتعلّمين ومدى تقدمهم، وتزويدهم وأولياء أمورهم وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى التحصيل المعرفي عند هؤلاء التلاميذ.

_ مقاربة النماذج المتحصل عليها نسبيا للمعايير المعتمدة في صياغة وإخراج الاختبارات التحصيلية الجيدة مؤشر على وجود ممارسات غير مضبوطة من شأنها أن تؤثر سلبا على الممارسة التقويمية، فتؤدي بذلك إلى تأثيرات غير مباشرة على العملية التعلميّة / التعليميّة ككل، بحيث يطرح غياب كثير من المعايير الشكلية والطباعية عن عدد من النماذج تداعيات خطيرة تمس عمل التلاميذ أثناء تقديم إجاباتهم.

_ يصرح واقع تجاوز العمل بجدول المواصفات في إعداد محتويات النماذج المتحصل عليها، بوجود كثير من المغالطات التي تغطي العملية التقويمية القائمة على أداة الاختبار، مما يلزم له إجراءات رادعة وفورية لتصحيح وتحسين الممارسة التقويمية في المرحلة المتوسطة.

_ ترجح الممارسة العملية السيئة للتقويم _القائم على أداة الاختبار التحصيلي التحريري_ في كثير من النماذج لمادة اللغة العربية في السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط، وجود مجموعة من النقائص التي تعتري الأطر العامة لبناء صرح العملية التعلميّة / التعليمية الناجحة، ممثلة في: قلة التكوين الذي يتلقاه الأساتذة في هذه المرحلة، وعدمه في مناحي أخرى، وعدم جدّته في كثير من الأحيان، وهذا الأمر يتطلب من المختصين بهذا الشأن إعادة النظر في جملة تلك الإجراءات.

الفصل الثالث: المعاينة الميدانية لواقع التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني.

1-أداة البحث: الاستبيان

2_عينة البحث

3_منهج الدراسة

4_أهمية الدراسة

5_طريقة توزيع البيانات

6_عرض نتائج الدراسة وتحليلها

تمهيد:

تعدّ هذه الدراسة المحطة التطبيقية الثانية التي تتوقف عليها محاولات الكشف عن واقع التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني، استنادا إلى وقفة عملية تقابل بين التنظيرات الواردة في الوثائق التربوية والمناشير الوزارية وبين التجسيد الميداني لها؛ وعلى اعتبار ذلك كانت دراستنا هذه متمحورة حول أبعاد الممارسة التطبيقية للتقويم في ضوء مناهج الجيل الثاني من خلال ما سيقدمه الاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية للطور المتوسط.

1_ أداة البحث:

تعدّ أداة البحث من العناصر الهامة التي يتركب عليها البحث العلمي في جميع مراحله، إذ تشارك بدور فعّال في عملية الاستكشاف والاستقصاء من أجل ضمان نتائج دقيقة وموضوعية، والأداة البحثية باختصار هي "الوسيلة التي يجمع بها الباحث بياناته"[1] بعد أن رسى على منهج معين في دراسة موضوع ما، وعلى سبيل تحديد طبيعة دور الأداة البحثية في نجاح الدراسة العلمية فإن أبسط ما يقال في ذلك الشأن هو أنّ ما يمكن أن يتوصل إليه الباحث من نتائج دقيقة وسليمة مرجعه فعالية الأداة المختارة بالدرجة الأولى، وحسن الاختيار والاستخدام بالدرجة الثانية.

إنّ الأداة هي سلاح الباحث في مسيرة البحث ومُعينه في كشف الحقائق والأسرار؛ فبها يحقق الثورة على كل ما هو خفي وغامض في موضوع دراسته، وبها يكون قادرا على تقديم توصيفات دقيقة وموضوعية عن الوقائع والأحداث التي تتطلبها طبيعة الدراسة، ولا ينتهي دورها عند الوصف والكشف بل إن من إمكانياتها أيضا أن تقدّم للباحث فُرص التثمين وإعطاء البدائل والاقتراحات لكل وضع يحتاج إلى ذلك.

وتبقى فعالية الأداة البحثية مرهونة بما يمكن أن تقدمه للباحث ولبحثه من خدمات جليلة تساير طبيعة الدراسة، فإذا كانت هذه الأخيرة تندرج على سبيل المثال ضمن البحوث الميدانية كان شرطا في هذه الأداة أن تساعد الباحث على إحراز نتائج ميدانية/ واقعية

[1] _ أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية، الدوحة، قطر، (دط)، 1994، ص36,

تؤكد على أن هذه الدراسة انطلقت من الميدان وانتهت إليه في محطاتها الأخيرة، لتستطيع بعد ذلك أن تعطي توصيات ومقترحات بخصوص هذا الوضع الميداني من أجل الإفادة.

ولأنّ دراستنا هذه تندرج تحت ما يعرف بالدراسات الميدانية "التي تُنفَذُّ عن طريق جمع المعلومات من واقع المؤسسات والوحدات الإدارية والتجمعات البشرية المعنية بالدراسة، و التي يكون جمع المعلومات فيها عادة بشكل مباشر من هذه الجهات، وعن طريق الاستبيان والاستقصاء أو المقابلة والمواجهة أو الملاحظة المباشرة"[1]، فإنّه من الضرورة أن نشير إلى أنّ لهذا النمط من الدراسات منهجية خاصة تتركب على قاعدة جمع البيانات باعتماد أدوات بحثية خاصة أيضا، وهي كالآتي[2]:

- الملاحظة بأنواعها المختلفة.
- المقابلات Interviews.
- الاستبيانات Questionnaires.
- تحليل المحتوى أو المضمون Content Analysis (والبعض يعتبره منهجا).
- الأساليب الإسقاطية.
- أساليب قياس الاتجاهات والمقاييس السوسيومترية.

ولقد خصصت هذه الدراسة أداة الاستبيان بمحاولات جمع البيانات الكافية عن واقع التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء الإصلاحات الجديدة من خلال كمٍ من الأسئلة التي تحددت مرجعيا في إطار إثبات التكافؤ والتلازم النظري / التطبيقي من عدمه بعد الإطلاع على ما هو موجود في الوثائق التربوية والمناشير الوزارية؛ والذي يلخص حقيقة إلزامية الأستاذ بمجموعة من القواعد والضوابط والثوابت العملية أثناء ممارساته الميدانية، فجاء الاستبيان بناء على هذا ليحصي مجموعة الآراء والاعترافات غير المباشرة حول ما يقتنع به الأساتذة من مبادئ نظرية وممارسات عملية تخص عملية

[1] _ نادية سعيد عاشور، تقديم عبد الرحمن برقوق، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ص113.

[2] _ أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، ص36.

التقويم بوجه خاص والعملية التعلميّة/ التعليميّة بوجه عام.

- **الاستبيان:**

من المعروف عنه أنه "عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معيّن، تقدّم لعيّنة من الأفراد للإجابة عنها، وتعدّ هذه الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط ولا يحتاج إلى شرح إضافي"[1]، فعلى سبيل الإحاطة بالمعلومات الكافية حول وضع معين يأتي الاستبيان كمحطة استفسارية تجمع بين الآراء والمقترحات وبين التجربة والخبرة المقدمة من طرف أصحاب الاختصاص الذين يمثلون العينة المختارة، وفي حدود الصياغة الواضحة والإعداد البسيط لمحتوى الاستبيان تترجِم إجابات العينة المختارة الواقع الميداني لموضوع الدراسة حتى يتسنى بعد ذلك اقتراح الحلول واتخاذ الإجراءات اللازمة.

ووقوفا عند أهمية هذه الأداة في المعاينة الميدانية لواقع التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني ينبغي أن نشير إلى أن عملية إعداد محتوى الاستبيان ارتكزت وبشكل خاص على الملاحظة الميدانية للممارسات التقويمية داخل القسم، إذ كان الحضور اليومي المتكرر لحصص اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسط، ميدانا لتجميع الأفكار والبيانات الكافية لبناء الاستبيان وتصحيح بعض الطروحات الفاشلة وغير المجدية من مثل:

_ الصياغة المعقدة لبعض الأسئلة.

_ ارتباط الأسئلة بالجانب المعرفي للأستاذ فقط.

_ التركيز على المعارف النظرية بدل التركيز على الممارسة التطبيقية.

_ التركيز على مهام المُقَوِّم ودوره في العملية التقويمية دون مراعاة أدوار المُقَوَّم في نجاح هذه العملية.

_ التفكير في الإنجازات الميدانية على حساب الصعوبات المطروحة ميدانيا أمام كل من المعلم والمتعلّم.

[1] _ أحمد عباد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (دط)، 2006، ص121.

ولقد كانت الزيارة الميدانية موجهة نحو المتوسطات الآتية:

- **متوسطة سقني سقني _ دائرة سيدي عقبة _ بسكرة**
- **متوسطة الشهيد بن طراح إبراهيم _ دائرة سيدي عقبة_ بسكرة.**
- **متوسطة الشهيد عمارة عبد الحفيظ الفضلي _ دائرة سيدي عقبة_ بسكرة.**

فاختيار هذه المؤسسات التعليمية لتكون ميدانا لإجراء الملاحظة والمعاينة الميدانية جاء مبنيا على برنامج عملي منظم يراعي التوقيت المبرمج لكافة حصص اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسط، ومسافة الانتقال بين هذه المؤسسات لحضور الحصص المبرمجة للدراسة، بالإضافة إلى عامل آخر والذي نراه أهم تلك العوامل جميعها وهو مراعاة مقبولية إجراء الزيارة الميدانية عند مديري ومسيري هذه المؤسسات.

- **أسئلة الاستبيان:**

تضمن استبيان هذه الدراسة مجموعة من الأسئلة المفتوحة والمغلقة؛ كان للصنف الأول منها حضور مكثف؛ الهدف منه جمع آراء ومواقف الأساتذة بخصوص جملة من المفاهيم والمعطيات النظرية والتطبيقية المتمحورة حول الإجراء التقويمي في تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني، كما أنّ لهذا الصنف من الأسئلة مجال واسع للتعبير بحرية عن المواقف والمقترحات والبدائل التي تكون الغاية منها متبلورة أساسا في محاولة استكشاف والتعرف على بعض الحقائق المجهولة[1]، وهذا ما قد يساعدنا على تفكيك بعض الشفرات الهامة لموضوع التقويم في مناهج الجيل الثاني.

أما الصنف الثاني من الأسئلة فقد كان حاضرا بقوّة أيضا إلا أنه يبقى قليل الاعتبار نسبيا داخل هذا الاستبيان، وفي هذا الصنف يتم تقديم مجموعة من "الإجابات المحتملة على السؤال ويُطلَب من المُجيب اختيار واحد أو أكثر من الإجابات التي تتفق مع رأيه أو

[1] _ ينظر: حامد سوادي عطية، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، (دط)، 1993، ص77.

تجربته...إلخ"[1]، وعلى اعتبار ذلك تم عرض الأسئلة المغلقة في هذا الاستبيان متبوعة ببعض الاحتمالات التي راعينا فيها مبدأ البساطة، والوضوح، والدقة، بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة وصادقة.

ولأن أسئلة الاستبيان كانت تمس عدّة جوانب مختلفة من: مفهوم التقويم المستحدث وإصلاحات الجيل الثاني، والعملية التعلميّة / التعليميّة، وغيرها من الأساسيات التي تتجاذبها أقطاب هذه الدراسة، فإنّ انتظامها داخل الاستبيان كان متوزعا على تسعة محاور تموضعت كالآتي:

المحور الأول: البيانات الشخصية.

المحور الثاني: التكوين والتأهيل العلمي والبيداغوجي للأستاذ: وضم الأسئلة من 1 إلى 4.

المحور الثالث: البعد النظري والإجرائي للتقويم في مناهج الجيل الثاني: وضمّ الأسئلة من 5 إلى 15.

المحور الرابع: البعد المستحدث للتقويم التشخيصي في مناهج الجيل الثاني: وضمّ السؤالين: 16 و17.

المحور الخامس: الأساليب التقويمية: وضمّ الأسئلة من 18 إلى 21.

المحور السادس: نتائج الممارسة البيداغوجية للتقويم في ضوء مناهج الجيل الثاني: وضمّ الأسئلة من 22 إلى 28.

المحور السابع: مدى الالتزام بالمخططات والأجهزة التقويمية الفاعلة في الحقل التعليمي: وضمّ الأسئلة من 29 إلى 32.

المحور الثامن: الصعوبات: وضمّ السؤالين رقم 34 و 35.

المحور التاسع: آراء ومقترحات: وضمّ السؤالين رقم 36 و37.

[1] _ حامد سوادي عطية، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم ، ص78.

2_ عينة البحث:

إنّ من قواعد الدراسة الميدانية التمثيل الجيد لمجتمع البحث بعينة مصغرة تحمل نفس المواصفات والخصائص والسمات التركيبية للحصول على نتائج دقيقة وموضوعية بأقل جهد وتكلفة، فالعينة الجيّدة هي التي "تمثل المجتمع الأصلي كله بقدر الإمكان"[1] حتى إن نتائجها بعد ذلك تكون صالحة للتعميم على كافة الوحدات التركيبية لهذا المجتمع، وبما أنّ صلاحية التمثيل تتطلب التفكير في الحجم المناسب للعينة المحددة فإن هنالك مجموعة من الإرشادات التي وضعت أساسا لخدمة الباحث وتوجيهه نحو الوجهة السديدة التي تخدم بحثه، وتجتمع تلك الإرشادات في النقاط الآتية[2]:

_إنّ حجم العينة الذي يتراوح بين (30_50) مفردة يعتبر ملائما لمعظم أنواع البحوث.

_عند استخدام العينة الطبقية، أي تقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات من مثل الذكور والإناث فإن حجم العينة لكل فئة يجب أن لا يقل عن (30) مفردة.

_في حالة استخدام الانحدار المتعدد أو الاختبارات المماثلة له، فإن حجم العينة يجب أن يكون أضعاف متغيرات الدراسة، ويفضل أن يكون حجم العينة هنا (10) أضعاف متغيرات الدراسة، فإذا احتوت الدراسة على (6) متغيرات لإجراء التحليل عليها فإنه يفضل أن لا يقل حجم العينة عن (60) مفردة.

_في بعض أنواع البحوث التجريبية، التي يكون فيها حجم الضبط والرقابة عاليا، فإن حجم العينة مقداره (10) إلى (20) مفردة يكون مقبولا.

ولما خصصت الدراسة الميدانية لواقع التقويم في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني تدريس اللغة العربية بإجراء المعاينة والملاحظة، كونه يمثل أهم الروافد التعليمية في التحصيل (اللغوي / المعرفي) ومرتعا مركزيا لتعزيز لغة الأمة ووطنية الدولة وهويتها العربية / الجزائرية؛ وهو ما ركزت عليه المناهج الجديدة في

---

[1] _ رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر المعاصر للطبع، دمشق، سوريا، ط1، سبتمبر2000، ص308.

[2] _ المرجع نفسه، ص ن.

مختلف وثائقها التربوية، جاء تحديد مجتمع الدراسة مبنيا على ذلك؛ إذ كان محصورا في أساتذة اللغة العربية للطور المتوسط في الجزائر بشكل عام، ولأنّ هذا الحصر قد يتطلب جهدا كبيرا وتكلفة أكبر مما يسهل الوقوع في الخطأ، ومن ثم التحصل على نتائج غير دقيقة ولا موضوعية، فإنّه لا مجال لدراسة المجتمع ككل بل إنّ اختيار عينة منه لإجراء الدراسة سيكون مؤشرا للدقة والموضوعية.

وبناء على ذلك تم الاعتماد على العينة العشوائية في إجراء المعاينة الميدانية وتوزيع الاستبيان؛ فكانت ممثلة في مجموعة من أساتذة اللغة العربية للطور المتوسط في ولاية بسكرة.

- **حجم العينة:**

تركبت العينة المختارة من خمسين أستاذا يدرّسون مادة اللغة العربية في الطور المتوسط والذين يشملون كافة المستويات التعليمية لهذا الطور، وعلى اعتبار ذلك تمّ توزيع الاستبيان وفقا لحجم العينة المحدد، فكانت العملية موزعة بين ذكور وإناث على مستوى عدد من متوسطات ولاية بسكرة.

3_ منهج الدراسة:

لما كانت طبيعة المعرفة تقترح أوجها مختلفة لكيفية طلبها وسبل الحصول عليها من مصادرها الرئيسة، كان لظهور المناهج داعٍ وحيد يؤكد على أهمية ضبط تلك الكيفيات والطرائق وتنظيمها في حدود الأطر المنهجية؛ التي من ركائزها خدمة الباحث في رحلة طلب المعرفة، ولهذا فقد كان المنهج فنّا من فنون التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، وإما من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين[1].

ولأن عمليات التنظيم تلك تساير طبيعة المادة المعرفية المختلفة التي هي قيد الدراسة فإنّ ذلك يفسر عملية الاختلاف التي تقع بين المناهج في رحلة البحث، إذ نجد للمناهج أصنافا عديدة ومختلفة باختلاف أصناف المعرفة والدراسات، وبما أننا في دراستنا هذه

[1] _ينظر: محمد خان، منهجية البحث العلمي، ص 16.

بصدد معاينة واقع التقويم في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني فالمنهج الوصفي التحليلي سيكون دليلنا المنهجي في جمع الحقائق والبيانات الكافية حول هذه الظاهرة، على أن يكون التحليل والتفسير موجهين نحو خدمة هذا المنهج في عملية الكشف عن دلالات البيانات والحقائق المتوصل إليها من خلال الاستبيان، وتستند طبيعة هذه الدراسة أيضا للمنهج الإحصائي في عمليات حساب التكرار والنسب المئوية المتعلقة ببيانات الاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط، مدعوما بأداة التحليل الضرورية في التعليق عن تلك النسب والنتائج.

4_ أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية المعاينة الميدانية لواقع التقويم في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني في النقاط التالية:

_إثراء ميدان البحوث التربوية بواحد من الموضوعات الهامة التي شغلت ولا تزال تشغل تفكير الباحثين في العلوم الاجتماعية والتربوية.

_المساهمة في تقديم اقتراحات وتوصيات عملية للحقل التربوي.

_الكشف عن ملامح الممارسة العملية للتقويم في ضوء مناهج الجيل الثاني وما تطرحه من إشكالات تطبيقية.

_بيان بعض الحقائق المجهولة عن التطبيق الإجرائي للمفاهيم والمبادئ النظرية.

_ البحث عن بدائل لتذليل الصعوبات التي تواجه كل من المعلم والمتعلم أثناء أداء مهامهما البيداغوجية.

5_ طريقة توزيع البيانات:

جاءت بيانات الدراسة موزعة على مجموعة من الجداول؛ حيث تمّ احتساب التكرار في الإجابات المتحصل عليها؛ بعد الفراغ من جمع الاستبيانات الموزعة على أساتذة اللغة العربية للطور المتوسط، إذ قمنا بصب النتائج المتوصل إليها في شكل نسب مئوية وفقا للقاعدة الآتية:

النسبة المئوية = التكرار× 100÷ المجموع.

على أن تأتي هذه النسب والتكرارات مبينة في الجداول المعتمدة، والتي تمّ فيها مراعاة خصوصية كل محور وتعليماته على حدة، وقد كان اعتماد هذه الطريقة مرتبطا بتسهيل وتنظيم عملية تحليل النتائج والتعليق عليها فيما بعد.

6_ عرض نتائج الدراسة وتحليلها:

خصص عرض نتائج الدراسة بمجموعة من الجداول التي أوضحت الإجابات المختلفة لأسئلة الاستبيان مع بيان تكراراتها في شكل نسب مئوية، ولقد التزمت عملية عرض نتائج الدراسة بالترتيب المنطقي لمحاور الاستبيان وأسئلته، إذ تمّ عرض نتائج كل محور في مجموعة من الجداول حسب ما تضمنه هذا المحور من أسئلة وتعليمات، واستنادا إلى ذلك جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

_ المحور الأول: البيانات الشخصية:

_جدول رقم (1): يبيّن توزيع أفراد العينة حسب خاصية الجنس:

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
التكرار	13	37	3
النسبة المئوية	%26	%74	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أفراد العينة يتمايزون من حيث الجنس؛ إذ نجد الذكور والإناث؛ ومؤدى ذلك واضح جدا حين يقترن التوظيف داخل القطاع التعليمي ببعض المعطيات الخارجية من مثل: التشارك الاعتيادي الذي باتت تعرفه مساحة التوظيف في مختلف القطاعات العامة والخاصة، بعد أن سنحت التحولات السياسية والاقتصادية للدفع بالمرأة للخروج إلى ميدان العمل بجانب الرجل، من أجل العمل معا

على تحقيق التنمية في شتى المجالات[1].

ولقد أصبح للمرأة باعٌ عظيم في ميدان العمل والشغل بناءً على ذلك؛ إذ تمكنت من تكريس مجهوداتها لخدمة المجتمع والأمة، ومشاركة الرجل في تحقيق التنمية المستدامة، والحصول على مواد قانونية تكفل لها حقوقها وواجباتها، وتحميها من هيمنة واستبداد الذكورة، ولا يعني هذا أبدا أنّ المرأة انسلخت من طبيعتها الأصلية، وما تحمله من معاني التربية والتنشئة والتوجيه والإرشاد، بل إن التفكير في أن تشارك الرجل في العمل بقطاع التعليم يؤكد للمرة الألف على دعم هذه الطبيعة الحيوية تكريسا لمبدأ التربية الحسنة، والتنشئة الجيدة للتلاميذ.

إن الاعتراف بدور المرأة في الرقي بالتعليم يمكن أن يكون فرضية تبرهن على صحتها النسب المئوية التي تشير إلى أن الحضور الأنثوي داخل عينة الدراسة يفوق بكثير الحضور الذكوري داخل نفس العينة، حيث تمثل نسبة 74% الحضور المتميز للأنثى داخل العينة، في حين تمثل نسبة 26% التواجد الذكوري داخل العينة نفسها، ويبقى هذا التمايز في النسب يعرض مجموعة من الاحتمالات التي يمكن أن تبرر حقيقة التوظيف بالنسبة للمرأة والرجل في قطاع التعليم، إذ تنفتح أمامنا فرضيات عدّة، تعدّ الفرضية السالفة الذكر إحداها، تختصرها النقاط الآتية:

_تتوجه الإناث إلى دراسة الفروع الأدبية في حين يتوجه الذكور في أغلب الأحيان إلى دراسة الفروع العلمية، وهذا الأمر ينجر عنه بطبيعة الحال إجراء آخر يتمثل في تدريس الإناث للمواد الأدبية أكثر من غيرها، في حين يذهب الذكور في الغالب إلى تدريس المواد العلمية.

_أن دور المرأة داخل الأسرة يسهل من مهامها في مهنة التعليم، فهي في البيت بمثابة: الموجه والمربي والناصح والمرشد، وهذا سبب هام يكفل دافعيتها إلى امتهان هذه المهنة والتمسك بها.

[1] _ينظر: عاجب بومدين، الآثار الأسرية والاجتماعية المترتبة عن عمل المرأة خارج البيت _دراسة ميدانية على عينة من النساء العاملات بمدينة الأغواط، أطروحة مقدمة للحصول على شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2، 2017/2016، ص5.

_ارتفاع نسبة المواليد بالنسبة للإناث على عكس الذكور، وهذا ما تشير إليه إحصائيات المواليد للسنوات الأخيرة.

_جدول رقم (2): يبيّن الإطار التعليمي لأفراد عينة الدراسة:

الاقتراحات	أستاذ(ة) مرسم(ة)	أستاذ(ة) متربص(ة)	أستاذ(ة) مستخلف(ة)	المجموع
التكرار	37	4	9	50
النسبة المئوية	74%	8%	18%	%100

تشير إحصائيات الجدول الذي يبيّن الإطار التعليمي لأفراد عينة الدراسة، إلى أن نسبة الأساتذة المرسمين قد بلغت 74% في حين بلغت نسبة الأساتذة المستخلفين 18% ، أما الأساتذة المتربصين فقد بلغت نسبتهم 8% فقط، والمتمعن أكثر في تلك النسب يلاحظ فرقا عميقا في مناصب التوظيف المعتمدة داخل قطاع التعليم، إذ نجد في هذا الأخير استنجادا واضحا بالأساتذة المستخلفين لتغطية الغياب المؤقت وغير المؤقت للأساتذة المرسمين؛ والذي تستدعيه ظروف اجتماعية مختلفة: المرض، التحويلات، مسافة البعد بين المؤسسة التعليمية ومقر السكن، ...إلخ.

ولما كانت عملية إحصاء المناصب الشاغرة داخل المؤسسات التعليمية منوطة بإجراء مسابقات توظيف في هذا القطاع تلبية للحاجيات والمتطلبات، أخذ مسار التوظيف طابعا إصلاحيا جديدا يُلزم المؤطرين التربويين بعملية التكوين والتأطير لفائدة الناجحين في تلك المسابقات خلال فترات زمنية محددة، وهذا ما يوحي بأن هؤلاء الناجحين سيكونون في فترة تربص أثناء الالتحاق بمناصبهم وأداء مهامهم خلال فترات بيداغوجية تحددها هيئة التفتيش المكلفة بمتابعة أداء الأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية لتتم إجازتهم كأساتذة مرسمين بعد ذلك، وتشير نسبة 8% الخاصة بالأساتذة المتربصين إلى أنّ لهذا النمط تداعيات صريحة على مستوى العملية التعليمية، إذ أنّ هؤلاء الأساتذة تبقى تنقصهم الخبرة الكافية والإحاطة اللازمة بكافة معطيات الجيل الثاني النظرية والتطبيقية من أجل ممارسة

نشاطهم التعليمي بصفة جيدة، ولهذا فإنّ عملية إشراك هؤلاء في التعليم قبل ترسيمهم وتثبيتهم تعدّ إجراءً تثبيطيا يعيق نجاح الفعل التعلّمي / التعليمي لما قد يخلقه من إشكالات أثناء تأدية المهام البيداغوجية من مثل: اختلالات في عملية التواصل مع المتعلم، عدم المقدرة على تشكيل التوافق المعرفي / المنهجي، خلل في تسيير البرامج والمحتويات، ...إلخ.

والحديث عن النسب الموضحة في الجدول يؤكد على أنّ النسبة المرتفعة للأساتذة المرسمين مؤشر واضح على أنّ هنالك إحاطة واسعة بأهمية هذا الإطار التعليمي داخل العملية التعليمية، إذ نلمس في هذه الإحاطة سعيا جادا لتحقيق جملة من المطالب التعليمية والتربوية التي لا تخرج حقيقة عن مدار التحسين والتطوير، فميزة الاستقرار والثبات التي هي من ميزات الأستاذ المرسم تعدّ مطلبا هاما في حياة التلاميذ المدرسية، إذ أن التركيز على هذه الصفة البيداغوجية من شأنه أن يخلق ارتياحا نفسيا وعمليا لدى المتعلمين كون أنّ الأستاذ المرسم يملك قدرات عملية أكثر من غيره، فإحرازه لعلامة الترسيم جاء بعد أن ثبتت إمكاناته التعليمية والتربوية والمنهجية داخل العملية التعليمية، ولأنّ هذه الإمكانات والقدرات تسخر الأستاذ لتوجيه وإرشاد المتعلّم وتحقيق جملة من الكفاءات المختلفة لديه فإنّ الحاجة إليه في الوسط التعليمي تكبر وتعظم.

والمتأمل في نسبة الأساتذة المستخلفين التي بلغت 18% يلاحظ أنّ استغلال هذا المنصب لتغطية الغياب المبرر واللا مبرر لمجموعة من الأساتذة الدائمين قد يخلق فجوة كبيرة في تعلّمات التلاميذ، فبعد أن تعوّد التلاميذ على أستاذ معين وطريقة عمل معينة يأتي الأستاذ المستخلف ليفتح أمامهم بابا من أجل التعود والألفة مرة أخرى، وهذا وضع ينفي تماما المقدورية المطالب بها لتحقيق الأهداف والغايات العامة والخاصة للمدرسة الجزائرية خصوصا وأنّ هذا الوضع بات يطرح إشكالات عدّة بسبب ما يمارس من انتهاكات في حق المهام البيداغوجية المنوطة بكل من المعلم والمتعلّم.

_جدول رقم (3): يبيّن المستوى العلمي لأفراد العينة:

الاقتراحات	ليسانس	ماستر	دراسات عليا	المجموع
التكرار	36	10	4	50
النسبة المئوية	%72	20%	8%	100%

إنّ ما يمكن أن نستشفه من النتائج المتحصل عليها والمبينة في الجدول أعلاه، هو أنّ وجود مستويات علمية مختلفة بالنسبة لأفراد عينة الدراسة مرجعه الاختلاف المتعارف عليه بين الأطوار الجامعية الأكاديمية والتوجهات الشخصية للطلبة الجامعيين، فمن المعروف أنّ الجامعة الجزائرية قد تبنت نظام (LMD) بحيث تكون الدراسة في[1]:

1_مرحلة الليسانس (03) ثلاث سنوات.

2_مرحلة الماستر (02) سنتين.

3_مرحلة الدكتوراه (03) سنوات.

وفي كل مرحلة يبقى الطالب مخيرا أمام متابعة مساره الجامعي في المراحل اللاحقة أو إنهاءه بالحصول على شهادة نجاح بعد استكمال الرصيد العلمي لمرحلة معينة، وهذا وضع نظامي يعمل على تقييم مستوى الطالب وفق الظرف الانتقائي الذي يسمح له بالالتحاق بمرحلة تعليمية عليا إن ثبتت عليه شروط الانتقاء والالتحاق التي تحددها الجامعة أو الهيئة الوصية، ولا شك أنّ الالتزام بهذه النظامية في التعليم الجامعي يفتح المجال أمام إخراج فئات من المستويات العلمية المختلفة للالتحاق بالحياة المهنية.

وللحصول على مبررات موضوعية لما يبيّنه الجدول أعلاه من نتائج يمكن أن نربط تلك الإحصائيات والنسب ببعض الاستنتاجات المتوصل إليها، فنسبة 72% المتعلقة بالأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس توحي بأنّ وضع التوظيف داخل القطاع التعليمي في مرحلة سابقة كان يشهد حالة من الاستنفار لمواجهة التحديات المفروضة

[1] _ محمد خان، منهجية البحث، ص25

على مناصب الشغل آنذاك، إذ سنحت الفرصة إلى توظيف الأساتذة في التعليم المتوسط بناء على النصوص المرجعية الخاصة بأسلاك التربية وشبكات التوظيف والترقية وشروطها، والتي تحدد في هذا الإطار شروط الالتحاق بمنصب أستاذ التعليم المتوسط، حيث ينبغي أن يخضع المترشح إلى ما يعرف بالمسابقة الخارجية لأجل التوظيف؛ والتي "يتقدم لها المترشحون الحائزون على شهادة ليسانس للتعليم العالي أو ما يعادلها حسب الاختصاص المطلوب"[1].

ولهذا كان التوظيف في الطور المتوسط مقتصرا على الحائزين فقط على شهادة الليسانس نظرا للحالة الاستعجالية التي كانت تمهد لها محاولات النهوض الفوري بقطاع التربية والتعليم في ذلك الوقت، كما أنّ الجهود المكثفة آنذاك من أجل تحقيق تعليم شامل لكل أبناء الوطن على اختلاف طبقاتهم أمكنت من الاستعانة بهذا المستوى العلمي لتغطية الطلب المعروض على الوظيف العمومي، أما نسبة 20% التي تحدد أفراد العينة المتحصلين على شهادة الماستر فتشير إلى أنّ عملية التكييف التي باتت تخضع لها المستويات العلمية المختلفة للمترشحين لمنصب أستاذ التعليم المتوسط قد رشحت لهذا المنصب خلال الثلاث السنوات الأخيرة شهادة الماستر لتكون شرطا لإسناد المهام التعليمية / البيداغوجية في الطور المتوسط، واعتبارا لهذا الشرط أدرجت الخبرة التعليمية كخيار لتنشيط وتفعيل الممارسات التعليمية / التعلميّة في هذا الطور لأنّ الاعتماد على مستوى أعلى في التوظيف من شأنه أن يخلق أريحية كبيرة داخل المسار التعليمي/التربوي بدليل أنّ الخبرة العلمية التي يمتاز بها الحائز على شهادة الماستر قادرة على إنتاج شبكات من التواصل المعرفي بين المعلم والمتعلّم.

ولا يفوتنا في هذا السياق أن ننوه بفكرة هامة وهي أنّ مزاولة التعليم في طور الماستر "تخضع لشروط معينة، تضبطها الجامعة أو الوزارة بقوانين عملية بحيث تمكّن الطلبة المتفوقين من مواصلة الدراسة في هذه المرحلة، ومهما تكن الإجراءات التنظيمية، فإنّ للتحصيل الدراسي العالي، والتفوق العلمي، دورا كبيرا في تمكين الطالب من الالتحاق

[1]_سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي، ص291

بهذه المرحلة"[1]، ولعلّ هذه الخصوصية هي من فتحت المجال أمام تبني شرط الإجازة في الماستر للحصول على منصب أستاذ التعليم المتوسط، ويمكن أن نعتبر ذلك حلا لتكريس مبدأ التوافق بين الطور التعليمي والمستوى العلمي للأستاذ المُوَظَف.

والحديث عن نسبة 8% الخاصة بالأساتذة المتحصلين على شهادة الدراسات العليا يستند إلى المعلومات المتحصل عليها خلال إجراء لقاءات مباشرة مع هذه الفئة من عينة الدراسة، والتي أوضحت كثيرا من الأمور الشائعة في قطاع التعليم بوجه عام وفي الطور المتوسط بوجه خاص، إذ تمكنا من إيجاد مبررات لهذه الإجابات والتي يمكن أن تلخصها النقاط الآتية:

_بعد الحصول على منصب أستاذ في التعليم المتوسط يتابع مجموعة من أفراد العينة دراساتهم العليا في الدكتوراه في إطار العمل بالمرسوم التربوي الذي يسمح للأستاذ بتحسين المستوى.

_لجوء بعض أفراد العينة إلى مسابقات التوظيف للأطوار الثلاث: الابتدائي، المتوسط، الثانوي بعد حيازتهم على منصب بيداغوجي لمزاولة تعليمهم العالي في الطور الثالث دكتوراه.

_الالتزام للوظيفة التعليمية في الطور المتوسط بعد إنهاء مدّة التكوين في الطور الثالث والحصول على شهادة الدكتوراه عند مجموعة من أفراد العينة، وذلك بسبب عدم الحصول على منصب أستاذ التعليم العالي.

وعموما يحيلنا الحديث عن جميع النسب الموضحة في الجدول إلى أنّ هنالك تشاركا غير متعمد في الأخذ بجميع المستويات العلمية في المجال التعليمي، وهذا وإن دلّ فإنما يدل على أنه ليس هنالك وضع صريح يضبط هذا المجال ويحدد الإجراءات العملية الواجب الأخذ بها في تسيير عملية التوظيف داخله، كما أنّ وجود جميع هذه المستويات في الطور المتوسط يفتح بابا للتفكير في وضع الشغل بالجزائر على كافة الأصعدة، حيث لا نجد سياسة جادة لإعادة الاعتبار للشهادات العليا في التوظيف، وهذا ما يحدث على

[1] _ محمد خان، منهجية البحث العلمي، ص26.

سبيل المثال مع طلبة الدكتوراه المتخرجين الذين لم يتلقوا في كثير من الأحيان تسهيلات للحصول على مناصب توظيف في الجامعة بما أنّ التنصيب كأستاذ في التعليم العالي هو المكافئ المنطقي الوحيد الذي يكفل لهم حقوقهم وواجباتهم المهنية.

_جدول رقم (4): يبيّن سنوات الخبرة لأفراد العينة:

الاقتراحات	أقل من سنتين	من 2__5سنوات	من 5__10سنوات	أكثر من 10سنوات	المجموع
التكرار	12	12	11	15	50
النسبة المئوية	%24	24%	22%	30%	100%

يقدّم هذا الجدول إحصائيات خاصة لكل سنوات الخبرة بالنسبة لأفراد عينة الدراسة، حيث توضح هذه الإحصائيات أنّ نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة في التعليم أكثر من 10سنوات، قد بلغت 30% وهي النسبة الأكثر ارتفاعا مقارنة بنسب سنوات الخبرة الأخرى، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين تتحدد خبرتهم من (5 إلى 10سنوات) 22%، والأساتذة أصحاب الخبرة المعينة في (من 2 إلى 5سنوات) 24%، أما الأساتذة أصحاب الخبرة الأقل من سنتين فقد بلغت نسبتهم أيضا 24%، ويفترض أن نقيم في هذا الإطار حوصلة للاستنتاجات التي أفضت إليها هذه النسب، لذلك فكرنا في أن نعرض جملة من النقاط التي تتناول استنتاجات عامة، وملاحظات، وتعليقات عن هذه النسب.

وتتمثل هذه النقاط في الآتي:

أ_تؤكد نسبة 30% المتعلقة بأصحاب الخبرة الذين تجاوزوا عشر سنوات في تأدية المهام التعليمية على أنّ هنالك دراية واضحة بأهمية الاستفادة من خبرة هؤلاء الأساتذة، والاستعانة بهم في تطبيق المقاربة الجديدة التي تُعرَف بتبني مناهج الجيل الثاني، والتعويل على الطرائق النشطة التي تسعى إلى تفعيل الفعل التّعلّمي / التّعليمي من خلال إبراز دور المتعلّم وإشراكه في العملية التربوية ببناء تعلّماته بنفسه، وتفاعله معها أثناء

عملية البناء[1]، ومما لا شك فيه أنّ لهؤلاء الأساتذة القدرة الكافية على التعامل مع المعطيات الجديدة بشكل يوافق حقائق الواقع وظروف الميدان حتى لا يقع التصادم بين التنظير والتطبيق، ويضافُ إلى ذلك جانب عملي اقترن بتكوين وممارسة خاصة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؛ التي تتدعم في الجيل الثاني بإجراءات ومبادئ أكثر فعالية، وهذا الأمر يفرض منطق تكريس جهود هؤلاء الأساتذة لأنهم أصحاب خبرة طويلة في الميدان.

ب_تبرهن نسبة 22% الخاصة بأفراد العينة أصحاب الخبرة من (5 إلى 10سنوات) على أنّ التفكير في الإيجابيات التي يحققها مبدأ الخبرة في الجانب التعليمي يمكن هؤلاء الأساتذة من تقديم الإعانة اللازمة لهذا الطور التعليمي بوجه عام ولتدريس اللغة العربية بوجه خاص، حيث تشارك هذه الفئة من الأساتذة بخبرتها الكبيرة في التسيير الناجح للعملية التّعلميّة / التّعليميّة والارتقاء بمستوى التعلّمات نحو الأفضل من خلال ما يتحقق من كفايات معرفية وتواصلية ومنهجية لتلاميذ الطور المتوسط.

ج_إنّ نسبة 24% التي تحصي فئة من أفراد العينة الذين يمتلكون خبرة من سنتين إلى 5سنوات تشير إلى أنّ هؤلاء الأفراد يفترض بهم أنهم قد باشروا تكوينا خاصا حول إصلاحات الجيل الثاني منذ زمن تبنيها من قبل المنظومة التربوية الجزائرية، وعليه يمكن القول إنّ خبرتهم تبقى محدودة مقارنة بخبرة من سبقهم من أفراد العينة، لأنّهم في الحقيقة لم يطلعوا على المقاربة بالكفاءات في جيلها الأول ومن ثم فليس لديهم في الأساس فكرة خاصة عن كيفية الانتقال من التصور المقارباتي في جيله الأول إلى التصور المقارباتي في جيله الثاني، ولعلّ ذلك قد يحيل إلى أن هؤلاء الأساتذة على موعد مع تجربة خاصة تقوم على محاولات إيجاد الفروق في المقاربة المعتمدة بين الجيلين، لأن ذلك من شأنه أن يساعدهم على التأقلم الطبيعي وبشكل أفضل مع المعطيات الجديدة.

ففي الحقيقة هنالك ارتباط وثيق الصلة بين المقاربة بالكفاءات ومناهج الجيل الثاني؛ فالملاحظ أنّ هذه الأخيرة قد اتخذت من المقاربة بالكفاءات منهجا إجرائيا تسير وفقا له مختلف الممارسات التعلميّة / التعليميّة، وتخضع له مختلف الوضعيات التعلميّة /

[1] _ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص29.

التعليميّة، وعليه يكون من الواضح جدا أن تتحدد في ضوء هذه المنهجية ضوابط جديدة تتماشى مع الوضع التعليمي/ التربوي الراهن، إلا أنّ ذلك يبقى في ارتكاز مباشر وغير مباشر على المعطى المقارباتي الذي يتخذ من الكفاءة موضوعا قاعديا ، إذ يصرح بأنّ الكفاءة التعليمية عبارة عن "مجموع المعارف، والقدرات، والمهارات المدمجة ذات وضعية دالّة، والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدّة"[1]، فالمتعلّم في هذا الوضع ملزم بتحقيق جملة من الكفاءات المتنوعة من أجل كسب رهان التحدي وتفعيل دوره في إطار السعي نحو تحقيق الجودة الشاملة للمدرسة الجزائرية.

ولا نختلف في حديثنا هذا مع ما تشير إليه هذه النسبة ففي الوضع نفسه تكون هذه الفئة من الأساتذة أمام وضع خاص يتطلب منهم إحاطة كافية بمختلف المعطيات والسياقات النظرية والتطبيقية للمقاربة بالكفاءات في الجيل الأول، وما تحتاجه من رؤى داعمة تحتفظ بالمنجزات العملية وما يعترضها من صعوبات وإشكالات، من أجل إقامة صرح عملياتي جديد من مهامه الكبرى تجاوز تلك الصعوبات وتقديم أفكار جيدة من أجل ممارسة أكثر فعالية للعمليات التعلميّة / التعليميّة.

وتشير نسبة 24% المتعلقة بأفراد العينة الذين تتحدد خبرتهم المهنية في أقل من سنتين، إلى أنّ هنالك إجراءً عمليا يحتاج إلى إعادة النظر في مركباته الأساسية، فنقص الخبرة عند هؤلاء الأساتذة يفتح المجال أمام ممارسات غير مسؤولة وأفعال غير مشروطة بتبني السلوكيات الفعّالة التي تدعو إليها دائما إصلاحات الجيل الثاني، ولهذا فإنّ ما يمكن قوله بخصوص هذا الشأن هو أنّ الحاجة الماسة للعامل البشري في تغطية العجز التي تعرفه مناصب التوظيف في الطور المتوسط بوجه خاص، هي من أفرزت وجود هذا الصنف من الخبرة المهنية في العينة المختارة، إلا أن ذلك يبقى خطوة عملية هامة ينبغي أن تحاط بإجراءات خاصة من أجل تكوينها ودعمها، لأنّ الفرق في الخبرة يترتب عنه فرق في أداء المهام التعليمية ومن ثمّ فروق شتى في أفعال التعلّم لدى تلاميذ هذا الطور الحساس.

[1] _ زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص14.

المحور الثاني: التكوين والتأهيل العلمي والبيداغوجي للأستاذ.

جدول رقم (5): يبيّن هل تلقى أفراد عينة البحث تكوينا في إصلاحات الجيل الثاني :

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	28	22	50
النسبة المئوية	%56	%44	100%

إنّ المتمعنّ في هذا الجدول يلاحظ الفرق القائم بين النسب المئوية التي تؤشر لوجود مبدأ التكوين من عدمه عند أفراد العينة المختارة، إذ تشير نسبة 56% إلى الأفراد الذين تلقوا تكوينا بيداغوجيا في ما يعرف بإصلاحات الجيل الثاني؛ وهذا وإن دلّ فإنه يدل على أنّ هنالك محاولات جادة من قبل المؤطرين التربويين للتكفل بالمسار البيداغوجي للأستاذ في الطور المتوسط، وتحسين أدائه البيداغوجي من خلال تعريفه بالخصوصيات التي يتمسك بها التعليم في ضوء مناهج الجيل الثاني، والأدوار الهامة التي تلعبها الثلاثية في الارتقاء بالعملية التعلميّة / التعليمية نحو فضاء جديد يتكفل بتكوين فعّال لمتعلّمي هذا الطور، والذين يمكن اعتبارهم أعضاء فاعلين في تحقيق الجودة والنوعية على كافة الأصعدة، إذا تمّ التكفل الحقيقي بأدوارهم داخل الصف التعليمي وداخل المدرسة.

وتكوين المعلم اليوم غدا منوطا بإحداث التطور على مستوى الأداء، حيث يلزم إنتاج المعلم النشط والتدريس الإبداعي؛ الذي يعتمد على أسس متينة منها: الوعي بطرائق التدريس الناجحة والعوامل التي تؤثر فيها، والأسس التي تقوم عليها، ومهارة التدريس وفاعليته، واختيار الاستراتيجية الإبداعية التي تعتمد على طريقة التدريس+ الصفات الشخصية للمعلم + نتائج التدريس[1]، في إطار السعي نحو تجسيد البعد التفاعلي داخل هذه العملية مسايرة لطبيعة الانفجار المعرفي الحاصل.

وتطرح هذه النسبة أيضا أبعادا جديدة في الحديث عن حدود العلاقة القائمة بين مجالي

[1] _ينظر:عبد الرحمان عبد الهاشمي وآخرون، التعلّم النشط استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص92.

التأطير والتوظيف، إذ تأكد هذه النسبة على أنّ هنالك متابعة رسمية للأساتذة الحائزين على مناصب بيداغوجية في هذا القطاع، وتستند هذه المتابعة على تقديم جملة من الأدوات المنهجية، والنظرية، والعملية، التي تحدد الدور التوجيهي للأستاذ داخل العملية التعلميّة / التعليميّة، وصورة الانتقال من مهمة التلقين إلى مهام الإرشاد والتوجيه وسلك مضمار الفعالية بجعل المتعلّم عنصرا مركزيا يشارك في عملية البناء والتركيب المعرفي والمنهجي، ويبحث في سجيّة عن المعرفة في مصادرها المختلفة والمتنوعة، وتبقى عملية التكوين هذه فضاءً نظريا/ تطبيقيا يفسح المجال للأستاذ لكي يدرك وظيفته الجديدة ويلتزم بضوابطها أثناء ممارسة مهامه البيداغوجية داخل الصف التعليمي، ولا يشكك هذا الدور الجديد في قيمة الأستاذ داخل العملية التعليمية وأهمية حضوره الشخصي والفكري في إرساء معالم هذا الفضاء التعليمي، وإنما يمنحه قيمة أكبر لعظمة دوره في الإجراء المقارباتي الجديد.

فمن الواضح جدا أنّ "هذه النقلة في وظيفة المدرس ليس المقصود منها التقليل من دوره، بل العكس يجب أن يكون حاضرا بكل وجوده الإنساني وليس بوجوده كمدرس، حيث يحتفظ بكامل سلطته الفكرية والمعنوية دون أن يفرض هذه السلطة على متعلميه بل يضعها في خدمتهم، أيضا لا ينبغي أن ينوب عن دور المتعلّم أو يشكل نموذجا يجب احتذاؤه بل يجب أن يبتكر الوضعيات التعليمية ومنهجيات التعلّم، والمُعينات والأدوات الديداكتيكية، ويقترحها على المتعلّمين، ويقوم بدور المنشّط حينما تحتاج المجموعة إلى حلٍ لإحدى المشكلات، والمستشار حينما يُطلَب من المجموعة إجراء تنظيم، والاختصاصي بضروب المعرفة حينما تنشأ عقبة ما وهكذا ينخرط المدرس في لعبة ينتقل فيها من منطق التعليم إلى منطق التعلّم[1]، وفي هذا الباب تتدخل عملية التكوين البيداغوجي لتشارك في تأطير الأساتذة التأطير الذي يمكنهم من خدمة المتعلّم بالدرجة الأولى ومن ثم خدمة القطاع التعليمي بالدرجة الثانية.

إنّ وجود فئة معتبرة من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في إصلاحات الجيل الثاني دليل على وجود وعي كبير بأهمية إخضاع أستاذ التعليم المتوسط لهذا النمط من التكوين سعيا

[1] _ ينظر :حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات _ الأبعاد والمتطلبات، ص53_54.

نحو تحقيق الأهداف التعليمية/ التربوية المنشودة من تبني هذه الإجراءات الإصلاحية، وبالرغم من ذلك إلا أنّ نسبة 44% التي تشير إلى الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا في إصلاحات الجيل الثاني مؤشر واضح على أنّ الالتزام بشرط التكوين البيداغوجي _الذي يعدّ لبنة من لبنات الإصلاحات التربوية التي عرفتها المدرسة الجزائرية في الآونة الأخيرة، حيث يتوجب "تعميم التكوين لهيأة التأطير والإدارة والتلميذ"[1] من أجل دعم التصور المنهجي / العملي الجديد بآليات فعالة تساهم في إرساء نظام الجودة والنوعية_ لم يكن في صيغته الشاملة التي ينبغي أن يكون عليها في الأصل، ففي الواقع نلمس قصورا واضحا في جدّة التعامل مع هذا الشرط الهام وكيفيات التحكم في تنظيمه بناء على النسبة المقدمة، وهذا لا يدل على شيء آخر سوى أنه لا توجد إجراءات صارمة تضبط مسار التكوين والتأطير البيداغوجي، وهذا راجع بطبيعة الحال إلى اللا اهتمام واللامبالاة الممارسة بحق هذا المبدأ في الميدان التربوي.

***أما فيما يخص الشق الفرعي الأول الذي تضمنه هذا السؤال؛ والمتعلق بالأساتذة الذين أجابوا ب: "نعم"، فقد كانت لديهم محطة للإجابة عن السؤال التالي: كم دامت مدة التكوين؟**

واستنادا إلى ذلك ترتبت إجابات هذه العينة من الأساتذة في مجموعة من الفترات الزمنية المختلفة، وهي كالآتي:

- سنتين
- سنة
- أربع سنوات
- شهرين
- أربعة أشهر
- في كل فصل دراسي يوم تكويني واحد

[1] _ سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ص38.

- بضع ساعات
- عدد من الأيام التكوينية.

والملاحظ هنا هو أنّ وتيرة العمل بهذا المبدأ في الجانب الميداني تبقى في سيرورة متباينة وهذا ما تؤكده الإجابات المختلفة، والمقدمة من طرف الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في إصلاحات الجيل الثاني، وفي الواقع لا يمكن لهذه الوتيرة أن تحصي جملة الانتهاكات الممارسة في الجانب الميداني للتعليم، غير أنها تصرح بإهمال كبير من طرف القائمين على الشأن التربوي؛ لأنّهم وحدهم من يتحملون مسؤولية الرداءة الحاضرة بقوة على مستوى عمليات التسيير والتنظيم، خاصة تلك التي تشكل باكورة التشريع التعليمي / التربوي من مثل: التأطير، التكوين، التفتيش، ...إلخ.

ولقد تعلقت هذه النتيجة بمدى استهلاك الفوضى داخل الميدان العملي، فالتقيّد بمنهجية عملية مشتركة وواضحة في أداء مهمة التكوين والتأطير_ والذي يعد واحدا من الأنماط الإجرائية الفاعلة في هذا الحقل؛ لكونه يمدّ المسار التعليمي بإمكانات مشتركة على المستوى الواحد لتعطيه فرصا متقاربة من أجل الإدلاء بأفعال تعليمية موحدة_ بات يعرف حالة من الاضطراب الذي يمس بسياسة تكوين وتأطير الأساتذة في الطور المتوسط، وهذا عامل آخر يضاف إلى حالة التهميش التي يعرفها مبدأ التكوين البيداغوجي في الميدان العملي، إذ تبين الإجابات المقدمة أن عملية التكوين بحاجة إلى وضع جديد يمنح لجميع الأساتذة تأطيرا بيداغوجيا موحدا ومشتركا من ناحية التزوّد بالخبرات والمعارف النظرية والتطبيقية الخاصة بالممارسة العملية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، ومن ناحية الإجراء الزمني الخاص بعملية التكوين في حد ذاتها.

***أما فيما يتعلق بالشق الفرعي الثاني من السؤال نفسه، والمتمثل في:**

_وهل ترى أنّ هذه المدة كافية للإحاطة بكل ما يخص تلك الإصلاحات؟

فقد انحصرت إجابته في: "**نعم**" أو "**لا**"، ولهذا كانت النتائج المتحصل عليها كالآتي:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	0	28	28
النسبة المئوية	%0	%100	%100

وانطلاقا من النتائج المبينة في هذا الجدول نصل إلى معطى صريح يتكفل بأهمية التنبيه إلى وضع التكوين في المنظومة التربوية الإصلاحية، وما يشهده من تناقضات على أرض الواقع، فنسبة 100% التي تشير إلى أنّ جميع الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في إصلاحات الجيل الثاني قد صرحوا بعدم كفاية مدة التكوين وقصورها في الإلمام بكل الخصوصيات والمعطيات النظرية والإجرائية للفكر الإصلاحي الجديد، الذي تحكمه القدرة الوافية على استيعاب التغييرات الإصلاحية، والعمل على ترجمتها واقعيا باتساقٍ وسلاسة[1]، والتفريط بالسبل اللازمة لتزويدهم بها ميدانيا، ولعلّ هذا يؤكد لمرة أخرى على وجود انتهاكات ممارسة في حق مطلب التكوين والتأطير البيداغوجي ميدانيا.

ومما تقدم نستنتج أنّ وجود اللامبالاة واللا اهتمام في الالتزام بهذا المبدأ الهام في الميدان قد يفضي إلى وجود ممارسات عملية أخرى تتناقض مع مبادئ الجيل الثاني ومرجعياته النظرية والتطبيقية على الصعيد التعلّمي / التعليمي، وهذا ما سيؤدي بطبيعة الحال إلى الابتعاد كل البعد عن مسار تحقيق الأهداف والغايات العامة والخاصة التي تنضوي تحت مشروع تبني إصلاحات الجيل الثاني، والذي كان مسعاه تحسين أداء كل من المتعلّم والمعلم، وتطوير المنتوج التعلّمي / التعليمي الذي يسمح بتحقيق الجودة والنوعية على مختلف الأصعدة الأخرى.

_جدول رقم (6): يبين آراء أفراد عينة الدراسة حول السؤال الآتي: تمحورت إصلاحات الجيل الثاني حول أهمية الانسجام الداخل للمناهج الدراسية من حيث: الكفاءات المستهدفة، البرامج الدراسية، الأهداف، المحتويات.

[1] _ينظر: خالد فارس، المنهاج والإصلاح التربوي، مجلة علوم التربية دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد69، سبتمبر 2017، ص12.

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
الكفاءات المستهدفة	18	%36
البرامج الدراسية	04	%8
الأهداف	06	%12
المحتويات	03	%6
الكفاءات المستهدفة+الأهداف	01	%2
الكفاءات المستهدفة+المحتويات	01	%2
الكفاءات المستهدفة+ البرامج الدراسية	02	%4
الأهداف+ المحتويات	01	%2
البرامج الدراسية+الأهداف	01	%2
الكفاءات المستهدفة+البرامج الدراسية+الأهداف	01	%2
الكفاءات المستهدفة+البرامج الدراسية+المحتويات	02	%4
الكفاءات المستهدفة+الأهداف+ المحتويات	02	%4
البرامج الدراسية+الأهداف+المحتويات	01	%2
جميع الاقتراحات	07	%14
المجموع	50	%100

انطلاقا من معطيات الجدول نستنتج وجود اختلاف كبير في الأخذ بمقصدية هذا السؤال عند جميع أفراد العينة؛ ولربما يعود ذلك إلى أن طبيعة السؤال في حد ذاتها تفتح مجالا موسعا لتقبل أكثر من اقتراح واحد، ولهذا جاءت إجابات كثير من الأساتذة مبنية على اختيار متعدد للمقترحات المعروضة، وتؤكد الإحصائيات التي تضمنها الجدول

المبين أعلاه على وجود تباين كبير في فهم طبيعة المقاربة الجديدة وملامحها الإصلاحية / التجديدية عند هؤلاء الأساتذة، فنسبة 14% التي تخص الأساتذة الذين شملت إجاباتهم كل المقترحات المقدمة، تشير إلى أنّ هنالك وعيا كبيرا من طرف هذه الفئة بما تسعى إصلاحات الجيل الثاني إلى تحقيقه على مستوى المناهج الدراسية، لأنّ الجديد الذي جاءت به هذه الإصلاحات قد مسّ عملية إعداد المناهج الدراسية بالدرجة الأولى؛ فتكونت في ضوء ذلك فكرة الاندماج التي تعنى بأهمية "اعتماد مفهوم شمولي للمنهاج، والعمل على تحقيق نوع من التكامل بين الأهداف والمضامين، بينما يعتمد مفهوم التخطيط على استشراف المستقبل، واندماج المنهاج مع خصوصيات الوطن والمواطن، واندماج المراحل والشعب التعليميّة"[1].

إنّ هذا التصور يكرس العلاقة المبنية على التكامل بين كل من الكفاءات والبرامج الدراسية والمضامين والأهداف، التي تشكل في الأصل نظاما تركيبيا واحدا داخل المنهاج الدراسي، لذلك كان من الضروري جدا اللجوء إلى سياسة منهجية تضبط هذا النظام وتحقق الانسجام الحقيقي له يقينا منها بمتطلبات الواقع الراهن، وما يستدعيه قطاع التعليم في ضوء المستجدات والتطورات الحاصلة، ولهذا كان الإصلاح التربوي الجديد متمحورا حول أهمية تحقيق الانسجام الداخلي للمناهج الدراسية من حيث: الكفاءات المستهدفة والبرامج الدراسية والأهداف والمحتويات.

والمتمعن في النسب الأخرى يلاحظ أنّ أعلى نسبة مئوية كانت للمقترح الأول "الكفاءات المستهدفة" حيث بلغت 36%، وهذا يعني أنّ أغلب أفراد العينة يعتقدون أنّ هذا المقترح لوحده يمثل الإجابة الصحيحة للسؤال المطروح، وتشير هذه النسبة إلى أنّ هؤلاء الأساتذة لا يزالون يفكرون بالطريقة التقليدية، التي تعرض على المعلم مجموعة الكفاءات التي ينبغي تحقيقها لدى المتعلم دون ربطها بالمحتوى المقدم ضمن البرنامج الدراسي، ودون ربطها بالأهداف المسطرة في المناهج الدراسية، ورغم ذلك إلا أنّ الوضع التعليمي الراهن يبقى حبيس هذا الاعتقاد اللا إيجابي.

[1] _ زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص50.

كما أنّ نسب 12% و8% و6% و4% و2% تشير كلها إلى وجود فئة كبيرة من أفراد العينة الذين لا تتضح لديهم مقومات الإصلاحات الجديدة وإجراءاتها على المستوى النظري، ومرد ذلك هو نقص التكوين أو انعدامه إن صح القول لأنه _وكما أشرنا سابقا_ لا يمكن بأي شكل من الأشكال أن نحيط بكل الخبرات والمعطيات الواردة في مناهج الجيل الثاني دون أن يكون هنالك تأطير ممنهج يقدم مساحة كافية من تكافئ الفرص لكافة الأساتذة للاستفادة من التكوين الذي يشكل أهم انطلاقة في مسار تطبيق المقاربة الجديدة واعتمادها ميدانيا بشكل يراعي كل خصوصياتها وركائزها.

وانطلاقا من هذه النسب جميعها يمكن القول أنّ ممارسة التعليم في ظل وجود هذه المعطيات الحساسة يحتاج إلى إعادة النظر في الإمكانات المتاحة؛ من أجل توفير فضاء يليق بهذا الصرح المقارباتي الجديد، ويسع كل الصيغ النظرية والعملية المتعلقة به، وعلى اعتبار ذلك أصبح من الضروري جدا أن نركز على كيفيات تجاوز مثل هذه الإجراءات الإقصائية التي تجر العملية التعلميّة / التعليميّة نحو القصور ومن ثم الفشل، ولا يستدعي ذلك منا إلا الكشف عن الثغرات المشاعة في هذا الوسط واتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة.

***أما فيما يخص الوقفة الجزئية لهذا السؤال، والمتعلقة بتبرير الإجابة من طرف أفراد العينة، فقد ارتأينا أن نجمل تلك التبريرات في النقاط الآتية:**

_ إنّ التركيز على الكفاءات المستهدفة في مناهج الجيل الثاني والحرص على تحقيقها وتنميتها يعدّ شرطا أساسيا لبلوغ ذروة الإصلاح التربوي ميدانيا، والتفكير العملي في ضرورة التوجه نحو هذه المحطة الهامة في ممارسة الفعل التعليمي،و يكسب الصف التعليمي حيوية ونشاطا أكبر.

_لقد بات موضوع إعداد البرامج الدراسية يكتسي أهمية بالغة في ضوء إصلاحات الجيل الثاني؛ إذ بات يعْرَف بحالة من التنظيم غير المسبق، فلزم صورة وتركيبة جديدة تمكن المعلم من سلك مسارٍ سليمٍ في أداء مهمة تحقيق الكفاءات، التي تمثل نقطة تحول عظمى في المنظومة التربوية ككل؛ لأن هنالك انتقالا واضحا من مقاربة تقليدية جامدة تهتم بالحشو المعرفي، إلى مقاربة جديدة يميزها النشاط المتمركز حول تمكين المتعلم من

كفاءات معينة ومحددة تضبط سيرورة حياته المدرسية والخارجية.

_تتكفل إصلاحات الجيل الثاني، من خلال تمحورها حول أهمية تحقيق الانسجام الداخلي للمناهج الدراسية، بضبط الأهداف العامة والخاصة التي تحدد منهجية العمل، وأداء المهام داخل العملية التعلميّة/التعليميّة، لهذا كان تسليط الضوء على المناهج الدراسية مقترنا بمركزية الأهداف داخل هذا الفضاء، الذي يحمل المعلم على تحقيق جملة من المكاسب على مستوى المتعلّم بالدرجة الأولى، ومن ثم على مستويات ثلاث، وهي: القسم، المدرسة، المنظومة التربوية.

إنّ التعليق على مناهج الجيل الثاني عن ما هو مستجد فيها على المستوين: النظري والتطبيقي، يفضي إلى الالتفاف حول المحتويات الدراسية لكونها قد ارتبطت في التصور الإصلاحي الجديد بمعايير جديدة تزيح الأفكار التقليدية التي تنظر إلى المحتوى الدراسي على أنه مجموعة مكثفة من الموضوعات والمعارف التي يستوجب على المتعلم حفظها_ جانبا ولتعلن عن مفهوم بديل يرى في هذا المحتوى فضاء تسيره خصوصيات المتعلم وواقعه المعاش، فيتركب دوريا وفق المستجدات التي تحدث على هذا المستوى الذي ينبني على: الميولات، الاتجاهات، الفروق الفردية، الفروق البيئية، الأحداث، الوقائع...إلخ.

_ يقوم التصنيف المحوري داخل مناهج الجيل الثاني على اعتماد جديد يتركب على محطة الكفاءات المستهدفة ومحطة الأهداف، إذ تبيّن الشراكة التي تجمع بين المحطتين داخل التصور الإصلاحي الجديد علاقة كل منهما بالآخر؛ فالكفاءات المستهدفة تشكل معلما أوليا وختاميا داخل منظومة الأهداف المحددة مرجعيا في كل الوثائق التربوية الخاصة بالجيل الثاني، كما أنّ القول بأنّ الكفاءة هي ما يجب أن يتزود به المتعلّم في نهاية السنة الدراسية، وكما هو منصوص عليه في المناهج الجديدة يؤكد على أنّها تمثل هدفا من الأهداف المنصوص على تحقيقها ميدانيا.

_ينص منهاج الجيل الثاني على إجراءات عملية تخص مستويين اثنين وهما: الكفاءات والمحتويات، فتعطي كيفيات جديدة للتعامل مع هذين المستوين على اعتبار أنّ محور المحتوى الدراسي ككل يخدم وبشيء من الإيجابية محور الكفاءات والعكس منطقي أيضا،

لأنهما في الحقيقة يتقاطعان في نقطة مركزية وهي خلق جو تفاعلي يكون أقرب لواقع المتعلّم من غيره.

_إنّ الإصرار على أن تكون هنالك مهام مشتركة من أجل تفعيل دور المتعلّم ميدانيا ألزم جميع القائمين على السير الحسن للعملية التعلميّة/ التعليميّة بأن يخطوا خطوة هامة تتمثل في مسايرة النمط النظري الذي يركز على الكفاءات المستهدفة والبرامج الدراسية.

_لما كانت غاية المنظومة التربوية متمثلة في جعل المتعلّم محورا مركزيا داخل الفضاء التعليمي، جاءت إصلاحات الجيل الثاني متمحورة أيضا حول الأهداف الدراسية والمحتويات باعتبارها حلقة هامة في تكوين المتعلّم تكوينا يناسب مركزيته ودوره الجديد.

_تحث مناهج الجيل الثاني على تحقيق الهدف الشامل؛ والمتمثل في تطوير التعلّم والتعليم وذلك من خلال عرض برامج جديدة تتأسس على قاعدة الكفاءات الفردية للمتعلّم في تسيير العملية التعليميّة/ التعلميّة.

_عملا بما جاء في مناهج الجيل الثاني وما تضمنته من تصوّرات جديدة فإنّ الممارسة البيداغوجية أصبحت متمحورة حول ذلك المنطق الذي يرى أنّ سبل الدعم ينبغي أن تمس المستويات التالية: الكفاءات المستهدفة، البرامج الدراسية، الأهداف، المحتويات، لأن إصلاحات الجيل الثاني تدعو إلى التكامل المعرفي والمنهجي أثناء الممارسة العملية.

إنّ التسليم بهذه المبررات عند كثير من أساتذة التعليم المتوسط يفضي إلى أن نتوقع أنّ هنالك شرخا كبيرا على المستوى الميداني، إذ تؤكد المعطيات المقدمة على أنّه لا توجد ثوابت موحدة تجمع بين أفراد عينة الدراسة، سواء على الصعيد النظري وحتى على الصعيد التطبيقي؛ لأن عملية التكوين البيداغوجي، التي هي في الأصل عملية أولية تؤسس لفكر توجيهي / إرشادي يطلع المعلم خلال مساره التعليمي على شروط العمل ومبادئه وتطلعاته في ضوء المقاربة الإصلاحية المعتمدة، لم تكن لتقدم الزاد المعرفي / المنهجي الكافي المتوخى منها كعملية ملازمة للمسار التعليمي.

كما أنّ ذلك يُبين عن عدم الالتزام بالضابط التشريعي الذي تنص عليه **المادة 78 من القانون 04/08**، و**المادة 89 من القرار 778**، حيث تشير الأولى إلى أنّ كل

أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر طوال مسارها المهني، أما الثانية فتشير إلى الهدف العام من عملية التكوين، ملخصة ذلك في اعتبار هذه العملية حقاً وواجباً، وأنّها تساعد الموظفين المبتدئين على التكيّف مع منصب العمل، وتحسين تأهيل الموظفين الآخرين وترقيتهم مهنيا، ورفع المردود المدرسي ونوعية التعليم[1]، ولهذا فإنّ تجاوز العمل بنصوص المواد القانونية المشرعة لكيفية العمل داخل المنظومة التربوية الجزائرية، وضوابط تسيير المهام البيداغوجية داخل المدرسة، يستدعي وجود لا مبالاة داخل التركيبة التربوية ككل، وذلك يستوجب اتخاذ إجراءات ردعية صارمة للحد من سلبية ما يمارس ميدانيا.

ولعملية التكوين وكما أشرنا سلفا _استنادا إلى الإحصائيات المتوصل إليها_ وضع خاص؛ إذ لم تجرِ بحسب ما هو مخطط له، فكانت في كثير من الأحيان لا تخضع للشرط الزمني الذي يرتبط بشمولية وتكاملية الزاد المعرفي / المنهجي الذي يجب أن يتحصل عليه الأستاذ داخل هذا الظرف الإصلاحي الجديد، وفي وضعٍ موازٍ لم تكن لتجريّ أساسا، فلم يكن الأستاذ يخضع لهذا النمط من التكوين وهو في بداية المشوار التعليمي، ولا حتى في منتصفه، وبالرغم من وجود نظرة صائبة عند فئة قليلة من الأساتذة الذين برهنوا عن تكوينهم الفعلي لمدة زمنية كانت كافية بأن يدركوا المحاور الأساسية لمناهج الجيل الثاني، إلا أنّ ذلك لا يمكن اعتباره مؤشرا على الجدّة في العمل بما تدعو إليه المقاربة الإصلاحية الجديدة بل إن الوضع أكثر سوء من أن نعتبره مجرد قصور في تركيبة عملية توجهها أفكار جديدة، وضع بات يتطلب إيجاد مخارج آنية لممارسة التعلّم والتعليم في الإطار التصوري الذي تنطلق منه إصلاحات الجيل الثاني، والحد من الممارسات التقليدية التي تعرقل مسار تحقيق الأهداف التربوية / التعليمية المحددة في ضوء تبني هذه المناهج الجديدة.

_جدول رقم (07): يوضح آراء أفراد العينة حول السؤال الآتي: جاءت إصلاحات الجيل الثاني لتقديم بدائل نوعية لعملية التدريس بهدف تحسينها وتطويرها، فكان البديل موجها نحو: طرائق التدريس، العمليات التقويمية، الموضوعات الدراسية، الأهداف.

[1] _ ينظر: سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ص417_418.

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
طرائق التدريس	07	%14
العمليات التقويمية	10	%20
الموضوعات الدراسية	03	%6
الأهداف	01	%2
طرائق التدريس+ العمليات التقويمية	04	%8
طرائق التدريس+ الموضوعات الدراسية	04	%8
طرائق التدريس +الأهداف	01	%2
العمليات التقويمية +الموضوعات الدراسية	03	%6
العمليات التقويمية+ الأهداف	03	%6
طرائق التدريس+العمليات التقويمية+الموضوعات الدراسية	01	%2
طرائق التدريس+العمليات التقويمية + الأهداف	01	%2
العمليات التقويمية+الموضوعات الدراسية+ الأهداف	01	%2
جميع الاقتراحات	11	%22
المجموع	50	%100

إنّ ما تكشف عنه النتائج الواردة في الجدول أعلاه هو أنّ الأخذ بالمعطيات النظرية الخاصة بمناهج الجيل الثاني والإصلاحات الجديدة عند أفراد العينة لا يزال يميزه التباين، إذ تشير النسب التالية: 14%، 20%، 6%، 2%، 8%، 22%، والتي تتكرر على مدار الاقتراحات المقدمة في كثير من الأحيان، إلى أنّ لكل فئة من أفراد العينة حاصل معرفي معيّن تكوّن من خلال عملية التكوين، أو من خلال التجربة الميدانية، أو

التعامل العملي مع مختلف الوثائق التربوية المختلفة، وأن هذا الحاصل هو محط اختلاف وتشارك _في كثير من الأحيان_ بين أساتذة اللغة العربية للتعليم المتوسط.

فنسبة 20% تشير إلى أنّ الكثير من أفراد العينة يرون بأنّ البديل الذي جاءت به إصلاحات الجيل الثاني كان موّجها نحو العمليات التقويمية بشكل خاص، وهذا وإن دلّ فإنه يؤكد لمرة أخرى على أنّه لا يوجد إدراك حقيقي وواعٍ بكل المعطيات النظرية الخاصة بإصلاحات الجيل الثاني، وبالرغم من أنّ هذه الفئة من أفراد عينة الدراسة قد أصابت في تعيين جانب من الجوانب التي مسّها الإصلاح إلا أنها أهملت جوانب هامة أخرى كيّفت أساسا لتحقيق التكاملية والشمولية التي تدعو إليها هذه الإصلاحات، من مثل الموضوعات الدراسية، والتي تشكّل حلقة هامة في قيام عمليتي التعلّم والتعليم؛ ولأنّ المحتوى الدراسي يتوسط بين المعلم والمتعلّم، ويخص كليهما، لما يحقق الرسالة التواصليّة لعمليّة التّدريس[1]، فإنّ تجاهله داخل هذه العملية حسب ما تصرح به كثير من الآراء ينافي الطبيعة العملية المحددة في القوانين التوجيهية التي تسيّر قطاع التربية والتعليم في الجزائر.

أما نسبة 14% التي تشير إلى الأساتذة الذين أجابوا بالمقترح الأول وهو "طرائق التدريس" فهي أيضا تلوّح بعمق القصور الذي يعتري مسار التكوين والتأطير داخل قطاع التعليم، في حين تشير نسب 8% و6% و2% إلى أنّ إجابات مجموعة من الأساتذة تمحورت حول الاقتراحات التالية: **طرائق التدريس والعمليات التقويمية، طرائق التدريس والموضوعات الدراسية، الموضوعات الدراسية، العمليات التقويمية والموضوعات الدراسية، العمليات التقويمية والأهداف، الأهداف، طرائق التدريس والأهداف، طرائق التدريس والعمليات التقويمية والموضوعات الدراسية، وطرائق التدريس والعمليات التقويمية والأهداف، العمليات التقويمية والموضوعات الدراسية والأهداف.**

واستنادا إلى تلك المعطيات والنسب يمكن القول بأنّ حصر البديل الذي جاءت به إصلاحات الجيل الثاني في مقترحات دون غيرها مؤشر على أنّ هنالك وضعا يتطلب اتّخاذ إجراءات علاجية فورية؛ لأنّ وجود مثل هذه الأفكار غير الواعية واللا مسؤولة

[1] _ينظر: عبد السلام يسمينة وآخرون، أساسيات العملية التعليمية، ص 125 _126.

سينتج عنه بطبيعة الحال ظرف عملي خاص أكثر سوءً من أن نعتبر هذه الأفكار مجرد أمور عرضية في الميدان التطبيقي.

فحين لا يدرك الأستاذ _المسؤول عن سير أكبر عملية تجري داخل الصف التعليمي والمتمثلة في التعلّم والتعليم_ ما جاءت به الإصلاحات التربوية_ التي هي قيد التطبيق_ من مفاهيم ومبادئ ومعطيات شكلية وإجرائية تخص دوره كموجه ومرشد داخل هذا الفضاء التعليمي الجديد، فإنّ الأمر يستدعي إعادة النظر في الوسائل المتاحة، بما فيها عمليات التأطير والتكوين، وكل الإجراءات التي وضعت أساسا لتحسين دور المعلّم، هذا الأخير الذي يمثل "العنصر المركزي في النسق التربوي، إذ هو الواسطة بين المنهاج والطالب، وعبره ينتقل الأول إلى الثاني، وبحكم موقعه في النسق ودوره في التبليغ قد لا تقل كفاءته المعرفية والمهنية عن عُدّة مبرمج المنهاج بل يزيد عليها من فضل ممارسته التدريس"[1]، وهو في ضوء هذه المهمة يبقى بحاجة ماسّة إلى أن تقدم له مختلف الإمكانات المعنوية والمادية التي تساعده في أداء دوره باحترافية.

أما نسبة 22% فإننا نجدها تؤشر لوجود وعي معتبر بالمستجد في إصلاحات الجيل الثاني حين كانت الإجابات موجهة نحو جميع الاقتراحات المعروضة، وهذا يعني أنّ هؤلاء الأساتذة قد تمكنوا من فهم وإدراك كل المضامين المتعلقة بهذا الجانب، الذي يعد محورا جوهريا في تبني هذه الإصلاحات التربوية، ومنهجا فعّالا لتطبيق مختلف الشعارات النظرية ميدانيا، ولأنّ وجود هذه النسبة المرتفعة يحيلنا إلى التمعن في الإجراء التكويني العام _الذي يفترض أن يمس جميع الأساتذة على حد السواء_ وكيفيات الاشتغال به في ضوء هذه الإصلاحات، يمكننا من القول بأنّ وضع التكوين والتأطير لا يختلف كثيرا عن ما أشرنا إليه سابقا، فكل هذا يتطلب إجراءً تمحيصيا يكلل في الأخير بعرض شامل يلزم الجميع بمبادئ واحدة، وأفكار واحدة، ومنهجية ضابطة وموحدة.

[1] _ محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، العاصمة، الجزائر، ط1، 2010، ص54.

_جدول رقم (08): يوضح آراء العينة في السؤال المتعلق ب: هل تحظى تعليمية اللغة العربية بأهمية بالغة في مناهج الجيل الثاني أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	32	18	50
النسبة المئوية	%64	%36	%100

إنّ المتمعن في هذا الجدول يلاحظ أن أغلبية أفراد العينة قد صرحوا بأنّ تعليمية اللغة العربية قد كان لها مكانة خاصة في مناهج الجيل الثاني، وهذا ما تؤشر له نسبة 64%، وهي النسبة التي تحيلنا إلى أن نتوقع أنّ الكثير من هؤلاء الأساتذة قد أدركوا حقيقة أهمية تعليم هذه اللغة في المناهج الجديدة،، وما حظيت به من توّجهات تربوية حديثة داعمة تساند طبيعتها الخلاقة؛ لأنّها بطبيعتها لغة غنيّة ثرة، حملت في ثناياها عوامل تزكيتها ونمائها، وسايرت عبر الأزمنة المتلاحقة التطور الحضاري والفكري، وعبّرت بيسرٍ عن الفكر الأصيل بكل أبعاده، حين أضحت لسان القرآن الكريم ووعاءه، ووسعت الفكر الدخيل لمّا مسّت الحاجة التطلع إليه، والاستعانة به[1]، ومن هنا أخذت اللغة العربية مكانتها داخل إصلاحات الجيل الثاني بما يخدم منشأها الذي يجمعها بأبنائها الناطقين بها، ويحرص على دعم بُعدها الشمولي والتكاملي الذي لا ينفك عن تحقيق المطالب المختلفة في تعليم المواد الأخرى.

أما وجود نسبة 36% فيوحي بأنّ هنالك من الأساتذة من يتوقع أن تعليم اللغة العربية لم يكن له نصيب من الاهتمام في مناهج الجيل الثاني، وهذا الرأي يقودنا إلى التفكير في الأسباب التي أوجدت ذلك، والتي احتملت احتمالين اثنين وهما:

_قلة التكوين أو انعدامه في إجلاء المضامين والقوانين الخاصة بتعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني.

[1] _ ينظر: توفيق محمد شاهين، أصول اللغة العربية _بين الثنائية والثلاثية، دار التضامن للطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 1980، ص8.

_أنّ التعامل الميداني مع تعليم اللغة العربية بالنظر إلى ما هو موجود في مختلف الوثائق التربوية عند هذه الفئة من الأستاذة قد أثبت عكس ما كانت تدعو إليه هذه المناهج.

***أما الشق الثاني من هذا السؤال فقد كان مرتبطا بالأساتذة الذين أجابوا ب: "نعم"،** وقد كان متمحورا حول التعرف على مختلف الاعتبارات التي استند إليها هؤلاء الأساتذة أثناء الإجابة عن الشق الأول من السؤال، فجاءت آرائهم ملخصة في النقاط التالية:

_باعتبارها لغة الأمة ورمز من رموز الهوية الوطنية الجزائرية.

_باعتبارها اللغة الأم للتلميذ، حيث يجري تدريس كل المواد بها ودائما تحتل الصدارة في درجة المعاملات: في السنة الأولى "معامل2"، في السنة الثانية "معامل 2"، في السنة الثالثة "معامل3"، في السنة الرابعة "معامل5".

_لأنها المنهل الوحيد للتلميذ، فمنها ينطلق في كل المواد.

_باعتبار أنّ الكفاءات المحددة في مناهج الجيل الثاني تتمركز حول الكفاءات اللغوية بشكل خاص.

_باعتبار أنّ هذه اللغة مهمشة داخل الوسط الاجتماعي على الرغم من أنها تمثل الإطار العام الشامل الذي يمس اللغة الرسمية للدولة والخطب الرئاسية وغيرها، فتحتم على هذه المناهج إعادة الاعتبار لهذه اللغة اجتماعيا وتعليميا.

_باعتبار أنها لغة القرآن الكريم وقد استمدت موسوعيتها منه فكانت بحرا وسع كل مجالات الحياة.

باعتبار أنها تحقق التواصل الهادف بين التلاميذ داخل المدرسة وبين الأفراد خارج إطار المدرسة.

_باعتبار أنّ التمكن من اللغة العربية شفاهة وكتابة يعد منجزا هاما يفيد التلميذ داخل المدرسة وخارجها.

بعد الوقوف على مجموعة الاعتبارات التي رأى هؤلاء الأساتذة وجودها في ظل ما

تحظى به تعليمية اللغة العربية من أهمية بالغة في مناهج الجيل الثاني، كان لنا أن نشير فيما بعد إلى أنّ جملة هذه الاعتبارات تؤكد على أنّ هؤلاء الأساتذة على يقين كاف بما تمثله اللغة العربية داخل الوسط المدرسي وخارجه، فهي تمثل "لغتنا القومية، وركنا أساسيا في وجود أمّتنا العربية وتحديد هويّتها، وعاملا من عوامل وحدّتها ونهضتها، والتعبير عن فكرها وشخصها"[1]، كما أنهم يشيرون في ضوء تلك الاعتبارات إلى أنّ مناهج الجيل الثاني تسعى من خلال تبني المركزية في تعليمية اللغة العربية إلى تحقيق الطابع الشمولي في التعليم .

المحور الثالث: البعد النظري والإجرائي للتقويم في مناهج الجيل الثاني.

جدول رقم (9): يبيّن آراء أفراد العينة حول ما إذا كان قد عرف التقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني أبعادا تعليمية / تربوية جديدة أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	35	15	50
النسبة المئوية	%70	%30	%100

من خلال ما يقدمه هذا الجدول من إحصائيات نصل إلى أنّ أغلب أفراد العينة يرون بأنّ للتقويم في مناهج الجيل الثاني أبعادا تعليمية / تربوية جديدة، وهذا ما توضحه أكثر نسبة 70%، التي نستنتج من خلالها أنّ هؤلاء الأساتذة على دراية كافية بما هم مستجد في ضوء هذه الإصلاحات، بخصوص موضوع التقويم التربوي، الذي يعدّ جانبا من الجوانب الهامة التي تقوم عليها العملية التعلميّة / التعليميّة؛ لأنّه وسيلة للتأكد من تحقيق الأهداف[2] المنشودة على صعيد الثلاثية التعليمية: المتعلّم، المعلم، المحتوى، في حين تشير نسبة 30% إلى أنّ هنالك عينة من الأساتذة الذين يرون عكس ذلك، وهذا وإن دلّ

[1] _طه حسين الدليمي، اللغة العربية _مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، (دت)، ص158.

[2] _ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون، التعلّم النشط _استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، ص163.

فإنه يدلّ على قلة التكوين وانعدامه في ضوء تبني إصلاحات الجيل الثاني.

إنّ ما يمكن أن نستنتجه من خلال هذه الإحصائيات هو أنّ منهجية العمل بالتقويم باعتباره أداة من أدوات التحسين والتطوير في مسار التعلّمات قد تختلف بين أفراد العينة في ظل وجود هذا التباين في الآراء، وقد ينعكس ذلك سلبا على المسار التعليمي ككل؛ كون أنّ التصور التقليدي للتقويم قد يأخذ مجرى تطبيقيا في ضوء هذه الإصلاحات، بحكم أنّ الأستاذ عندما يمارس التقويم داخل القسم يحتكم بشكل مباشر إلى خلفيته المعرفية الخاصة بتطبيق المبادئ النظرية ميدانيا، وإن كان له تصور مسبق عن ما كان يمارس في ضوء المقاربة السابقة فحتما سيكون له أثر أثناء ممارسته الآنية للتقويم.

***أما بالنسبة للشق الثاني من السؤال والذي كان متعلقا بالأبعاد التعليمية / التربوية الجديدة للتقويم في مناهج الجيل الثاني، والذي خصّ الأساتذة الذين أجابوا ب: "نعم"** فحاولنا فيه تلخيص كل الآراء المقدمة، إذ جاءت الأبعاد فيه كالآتي:

_استمرار تحقيق الفعالية بجعل المتعلّم المحور المركزي داخل العملية التقويمية، وجعل المعلم مرشد وموجه.

_العمل على تحسين المردود التعليمي للمتعلّم تحسينا تراعى فيه كافة متطلبات الفرد / المواطن الذي تهدف المدرسة الجزائرية إلى إنتاجه.

_مساعدة التلميذ على الاندماج المباشر وغير المباشر في الحياة الاجتماعية، وتكوين فرد قادر على التأقلم مع مختلف المتغيرات.

_التقويم أساس التعلّم، ومدخل من المداخل الحديثة لتطوير التعليم من خلال الكشف عن مناحي الضعف والقوّة وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعلميّة/التعليمية.

_زيادة دافعية التلاميذ نحو التعلّم والاكتشاف.

_شمولية الفعل التقويمي لمختلف محطات العملية التعلميّة / التعليميّة انطلاقا من التقويم التشخيصي نهاية إلى التقويم الختامي .

_بعد تعليمي تمثل في أهمية البناء السليم للمعارف وبعد تربوي تمثل في إكساب المتعلّم

منهجية التعامل مع مختلف الوضعيات المشكلة داخل المدرسة وخارجها.

_الاعتماد على ثنائية "تقييم / تقويم" ثم المعالجة.

تشير جملة هذه النقاط إلى أنّ ثمة توافقا إلى حد ما مع ما تدعو إليه مناهج الجيل الثاني في النظر إلى التقويم على أنه الفعل الأكثر فعالية؛ لأنه يسمح للمتعلّم بتحرير طاقاته المعرفية، حين يجبره على التعامل مع مختلف الوضعيات المشكلة تعاملا يتأسس على مفهوم الإدماج، ودوره في تمكين المتعلّم من إيجاد الحلول الشافية لتلك الوضعيات، بعد أن تعوّد على هذا النمط من التفكير في بناء التعلّمات المختلفة سابقا، لمّا كان يتعرض لمواقف مماثلة في محطة النص الإدماجي؛ والتي كانت تلعب دورا محوريا في تمكينه من المهارات الأساسية لتوظيف اللغة، وتحويلها إلى نشاطات فعلية (مكتوبة)، وفي الوقت نفسه، كانت تشكل فرصة لدمج التعلّمات المنعزلة، ومحطة لتقويم موارد اللغة، ومعالجة ما لوحظ من أخطاء[1] داخل تلك التعلّمات.

ويضاف إلى ذلك أنّ كل هذه الإجابات المقدمة قد أصابت إلى حدٍ بعيد في الإحاطة بكثير من المرتكزات والمبادئ، التي صاحبت التقويم التربوي في ظل تبني مناهج الجيل الثاني، إذ نجدها تشير إلى أنّ العمل بهذه المبادئ والمرتكزات كفيل بأن يجعل العملية التعلميّة / التعليميّة في أحسن صوّرها.

_ جدول رقم (10): يوضح رأي أفراد العينة حول ما إذا كان للتقويم في مناهج الجيل الثاني ارتباطات صادقة مع مقوّمات الفلسفة التربوية الحديثة أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	33	17	50
النسبة المئوية	%66	%34	%100

إن ما توضحه النسب المعروضة في الجدول أعلاه؛ هو أنّ أكبر حضور كان على

[1] _ينظر: محمد مغزي بخوش، مقاربات التدريس (أصالة، تطور وعصرنة)، ص105.

مستوى المقترح الأول، والذي يعني أن أغلبية الأساتذة يرون بأنّ للتقويم في مناهج الجيل الثاني ارتباطات صادقة مع مقوّمات الفلسفة التربوية الحديثة، وهذا ما تشير إليه نسبة 66%، والتي نستنتج من خلالها: أنّ هؤلاء الأساتذة على اطلاع كبير بما تدعو إليه الفلسفة التربوية الحديثة من مبادئ وتصوّرات، وكيف استفادت مناهج الجيل الثاني من تلك المبادئ والتصورات لتضمن ارتباطها وآتصالها بهذا الفكر الفلسفي التربوي الحديث، الذي يميزه التحيين الدائم والمستمر، تحسبا للتماشي مع الحدث المتغيراتي في كل الأزمنة المختلفة.

في حين تشير نسبة 34% إلى الأساتذة الذين يرون أنه لا يوجد أي ارتباط يجمع بين التصور الجديد للتقويم في ضوء مناهج الجيل الثاني، وبين مقوّمات الفلسفة التربوية الحديثة، ويدل ذلك على أن هؤلاء لم يتمكنوا من استيعاب المحتوى التنظيري لمناهج الجيل الثاني في جانبه المتعلق بالتقويم، والذي تحرص مختلف الوثائق التربوية على إبرازه وتقديمه في صورته الواضحة لكل الأساتذة بوجه عام وأساتذة التعليم المتوسط بوجه خاص، ولا يخفى عنا في هذا المقام أن نشير إلى أنه لربما تقدّم التجربة الميدانية لهؤلاء الأساتذة صورة معاكسة للجوانب النظرية المحددة في تلك المناهج مما يدفعهم إلى التصريح بأنه لا يوجد أي ارتباط بين الاثنين.

***أما فيما يتعلق بالجزئية الثانية من السؤال، والمتعلقة بمعرفة تلك الارتباطات، والتي كانت موجهة للأساتذة الذين أجابوا ب: "نعم"**، فإنها أدلت بمجموعة من الآراء التي كانت تصب في حيز واحد وهو تلك الارتباطات التي تجمع بين التقويم في مناهج الجيل الثاني، وبين مقومات الفلسفة التربوية الحديثة كما يراها هؤلاء الأساتذة، ولهذا جاءت مختصرة في الآتي:

_إن التقويم في مناهج الجيل الثاني يحاول جعل التلميذ المركز في العملية التعليمية من خلال تبنيه لفكرة التقويم الذاتي.

_التقويم التربوي ركيزة أساسية في العملية التعليمية.

_يرتكز التقويم في المناهج الجديدة على الالتزام بالطرائق التعلميّة / التعليميّة النشطة

والفعالة.

_يكون المعلّم في عملية التقويم موجها ومرشدا فقط.

_إن جميع أنماط التقويم تهدف إلى تعزيز مبدأ الاكتساب الفعال لدى المتعلّم، وذلك من خلال التحقق من محور الكفاءات المستهدفة والموارد المستهدفة ومبدأ التحكم فيها عند المتعلّم.

_يرتكز التقويم على تحقق خاصية التدرج من الكل إلى الجزء أثناء التصحيح والتعزيز.

_يشارك التقويم في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

_يشارك التقويم في ربط المتعلم بواقعه المعاش من خلال تناول وضعيات مرتبطة بذلك أيضا.

وقوفا عند هذه الارتباطات نستشف إيجابية في التفكير بوضوح في العلاقة التي تجمع مناهج الجيل الثاني بالفكر الفلسفي التربوي الحديث، وذلك لوجود تصورات حاسمة تبين حقيقة عن أواصر الجمع بين الفكرين كتبني منهجية واحدة في العمل بالتقويم؛ والتي تفرض الجودة في ممارسة مختلف الأفعال التقويمية وذلك من خلال التمركز حول المتعلّم وجعله عضوا فاعلا يبحث في أخطائه وفي السبل السديدة لتصحيحها، وكذا تفعيل دور المعلم بانتهاج منحى التوجيه والإرشاد في ممارسته للفعل التقويمي، ذلك المنحى الذي يضيف على العملية التقويمية أثرا إيجابيا يمكن كل من المتعلّم والمعلم من سلك الطرق النشطة أثناء أداء مهامهما البيداغوجية، وتجسيد ملامح العقد التعلّمي* الناجح ميدانيا.

لقد أحاط هؤلاء الأساتذة بجوانب هامة تخص التقويم في مناهج الجيل الثاني، وذلك من خلال تحديد الآليات التي تتحكم في هذه العملية استنادا إلى ما هو موجود في مختلف الوثائق التربوية والمناشير الوزارية، والتي تصرح بتعاطي الفكر الفلسفي التربوي الحديث في المنظومة التربوية الجزائرية وما تنتهجه من مقاربة تعليمية، وتعد هذه الإحاطة دليلا

*هو اتفاق يحصل بين طرفين أو عدّة أطراف، يلتزمون فيه بالقيام بإنجاز ما، وهو ينطلق من المنهاج الذي يحدد الكفاءات التي تترجم إلى الوضعيات التي يحصل فيها التعلّم، طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات _الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية"، ص17..

على مدى استيعاب هؤلاء الأساتذة للأفكار المتأصلة في المناهج الجديدة.

_جدول رقم (11): يبين آراء العينة حول ما إذا كانت مناهج الجيل الثاني تدعو إلى مبدأ الاستمرارية والشمولية والتكاملية أثناء ممارسة العمليات التقويمية أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	42	08	50
النسبة المئوية	%84	%16	%100

الملاحظ في النسب المبينة في الجدول أنها تشكل فرقا عميقا داخل أفراد عينة، فنسبة 84% تشير إلى أنّ أغلبية الأساتذة يرون أنّ مناهج الجيل الثاني تدعو إلى الشمولية والاستمرارية والتكاملية أثناء الممارسة التقويمية، وهذا يدلّ على أنّ هؤلاء الأساتذة على دراية كافية بما تحمله مناهج الجيل الثاني من تصوّرات ومبادئ نظرية تخص موضوع التقويم، أما نسبة 16% التي تعكس وضعا معرفيا مغايرا عند بقية الأساتذة حين تعبر عن مجموعة الآراء التي ترى أنّ مناهج الجيل الثاني لا تدعو إلى وجود الاستمرارية والشمولية والتكاملية داخل الممارسة التقويمية، فهي تعبر أيضا عن عمق الفجوة داخل عملية التأطير البيداغوجية عندما لا تسمح لكل الأساتذة بالانفتاح على كل صغيرة وكبيرة في المقاربة الجديدة.

***أما فيما يخص السؤال الجزئي الذي يتعلق بالأساتذة الذين أجابوا ب: "نعم"، فيأتي ليرى رأي هؤلاء الأساتذة فيما إذا يمكن اعتبار ذلك صيغة من صيغ تحسين وتطوير المنتوج التعلّمي/ التعليمي أم لا؟**

جدول رقم (12): يبين آراء هؤلاء الأساتذة فيما إذا كان ذلك يعدّ صيغة لتحسين وتطوير المنتوج التعلّمي/ التعليمي أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	30	12	42
النسبة المئوية	%71	%29	%100

تشير النسب المدرجة في هذا الجدول إلى طغيان الرأي القائل بأنّ ما تدعو إليه مناهج الجيل الثاني من شمولية وتكاملية واستمرارية أثناء ممارسة التقويم، يمكن اعتباره صيغة من صيغ تحسين وتطوير المنتوج التعلّمي/التعليمي، ودليل ذلك وجود نسبة 71%، فكان ذلك على حساب آراء القليل من الأساتذة الذي كانوا يرون العكس وهو ما تشير إليه نسبة 29%، وعلى العموم يمكن القول أنّ وجود هذه النسب وهذه الآراء يرجع بطبيعة الحال إلى ما يمكن أن تحدده الخبرة المهنية لهؤلاء الأساتذة، وما يمكن أن تقدمه التجربة الميدانية من تصورات وأفكار.

***أما بالنسبة للأساتذة الذين أجابوا ب: "لا" عن هذا السؤال فقد كانت لهم فرصة لتبرير رأيهم**، وبناء على ذلك جاءت إجاباتهم ملخصة كالآتي:

_رغم ما تدعو إليه مناهج الجيل الثاني من صيغ تحسينية إلا أن ذلك يتعارض مع ما تعرفه البرامج التعليمية من كم معلوماتي هائل، وأهداف مسطرة غير منسجمة لا تتماشى مع واقع التلميذ وما يعرفه من ظروف اجتماعية، اقتصادية، ثقافية...إلخ.

_سبب ذلك يرجع إلى أنّ هذه المبادئ تبقى نظرية فقط ولا يوجد مسعى حقيقي لتطبيقها ميدانيا لوجود عراقيل كثيرة: عدد التلاميذ داخل القسم، الوقت الزمني المبرمج...إلخ.

ما يمكن أن نستنتجه من وجود هذه الآراء هو أنّ هنالك أسبابا خاصة تمنع هؤلاء الأساتذة من العمل بهذه المبادئ أثناء أدائهم لمهامهم البيداغوجية داخل الصف التعليمي، فتبني إصلاحات الجيل الثاني لم يكن عند حسن ظن هؤلاء الأساتذة؛ لأنه لم يبذل جهدا في توفير الظروف الملائمة، التي ينبغي أن تهيؤها الجهات التربوية المختصة، للعمل

بالمبادئ والتصورات النظرية ميدانيا، فما تدعو إليه هذه المناهج يبقى بحاجة دائمة إلى هيكلة الفضاء الميداني بما يتناسب وتلك الشعارات.

_جدول رقم (13): يوضح آراء أفراد العينة حول ما إذا كان التقويم في مناهج الجيل الثاني يتحدث عن توجه جديد في العمل بالوضعية الإدماجية التقويمية أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	30	20	50
النسبة المئوية	%60	%40	%100

توضح النسب المدرجة في الجدول إلى اختلاف الآراء داخل عينة الدراسة، إذ تشير نسبة60% إلى أنّ عددا كبيرا من الأساتذة يرون بأنّ للوضعية الإدماجية التقويمية تصوّر جديد في مناهج الجيل الثاني، وهو التصوّر الذي ينبني على تبني مبدأ الإدماج وحضوره في جميع مراحل التعلّم، ولا ينبغي بأي شكل من الأشكال أن نربطه فقط بالمرحلة النهائية من اكتساب الكفاءة[1]، ويمتد هذا المبدأ ليشمل العملية التقويمية في ضوء مناهج الجيل الثاني حين يتم استدعاء الوضعية الإدماجية التقويمية لتصبح محطة ملازمة لسير التعلّمات وتسييرها.

وانطلاقا من ذلك يمكن أن تفسر تلك النسبة وجود وعي كبير بين هؤلاء الأساتذة، عندما يتعلق الأمر بإدراك الأفكار المستجدة في مناهج الجيل الثاني، والمبادئ والشعارات التي يؤكد عليها تبني الإصلاحات التربوية الجديدة، خصوصا تلك المتعلقة بموضوع التقويم وسبل الممارسة العملية لمختلف الوضعيات التعلّمية التي تمثل قاعدة أساسية في التقويم بمفهومه الجديد، أما نسبة 30% والتي تشير إلى الأساتذة الذين يرون بأنه لا يوجد توجه جديد للعمل بالوضعية الإدماجية التقويمية في مناهج الجيل الثاني، فتؤكد على نقص التكوين وانعدامه إن صح القول بالنسبة لهؤلاء الأساتذة، وعلى عدم اطلاعهم أو إدراكهم لما تحويه مختلف الوثائق التربوية الخاصة بالجيل الثاني.

[1] _ ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية، ص32.

***أما بالنسبة للشق الثاني من السؤال والذي كان يخص الأساتذة الذين أجابوا ب: "نعم"، والذي جاء متمحورا حول شروط العمل بالوضعية الإدماجية التقويمية في الوضع التقويمي الجديد،** فقد كانت له مجموعة من الآراء ارتأينا عرضها بشكل مختصر في النقاط التالية:

_ صدق محتوى الوضعية الإدماجية التقويمية.

_ الموضوعية والشمولية والتكاملية والاستمرارية، والانسجام والاتساق.

_التركيز على المتعلّم وفتح المجال له من أجل التمكن من الاستثمار والدمج بين مكتسباته المختلفة دون عراقيل.

_فتح الفرصة للمتعلّم من أجل تثبيت المكتسبات وتعزيزها بمعارف جديدة.

_أن تضع المتعلّم أمام مشكل مستوحى من حياته اليومية بهدف الوقوف على الثغرات الموجودة في التعلّمات واتخاذ الإجراءات العلاجية المناسبة.

_مراعاة الفروق الفردية.

_أن تكون مدخلات المتعلّم متوافقة مع مخرجاته.

في الحقيقة كانت الغاية من طرح هذا السؤال هي معرفة مدى توافق آراء هؤلاء الأساتذة مع الشروط المنهجية العامة للعمل بالوضعية الإدماجية التقويمية في ضوء مناهج الجيل الثاني، والتي كانت مستوحاة بالأساس من التصور الجديد للتقويم الذي عرِفت به مختلف الوثائق التربوية، وعلى العموم يمكن أن نصل من خلال جملة هذه الآراء، التي تمثل شروطا بالنسبة لهؤلاء الأساتذة، إلى أنّ هنالك توافقا بعيد المدى بين ما ذكره الأساتذة وبين ما هو موجود في الوثائق التربوية، لأنّ جميع هذه الشروط تدور حول المتعلّم وتجعل منه مركز الانطلاق دائما، فتحيط بكل ما يمكن أن يجعل منه عنصرا فاعلا داخل العملية التعلّمية وخارجها، وهو الأمر الذي تدعو إليه إصلاحات الجيل الثاني في كل محطاتها.

_جدول رقم (14): يبين آراء أفراد العينة حول ما إذا كان التقويم في ضوء مناهج

الجيل الثاني يخضع إلى سياسة منهجية تدعو إلى متابعة مسار تحقق الكفاءات ونموّها عند المتعلّم أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	34	16	50
النسبة المئوية	%68	%32	%100

انطلاقا من النسب الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أنّ أغلبية الأساتذة قد فهموا ما جاء به التقويم في ضوء مناهج الجيل الثاني، وما تم الارتكاز عليه في هذه الإصلاحات الجديدة، حيث جاءت نسبة 68% لتدل على ذلك، و قد يرجع هذا الفهم إلى فعالية التكوين الذي كان قائما في فترة ما أو إلى حرص واطلاع هؤلاء الأساتذة على ما هو موجود في الوثائق التربوية، التي وضعت خصيصا من أجل انفتاح المعلم على كل ما هو مستجد في هذه المناهج.

في حين تأتي نسبة 32% لتقديم دليل على أن هنالك من الأساتذة من يمارس التقويم وفق المنظور التربوي الجديد ولا يدري على أي أساس تتركب هذه الممارسة التقويمية الجديدة، وهذا قد يكون سببا في العمل بالمفهوم التقليدي الذي يحصر عملية التقويم في "منح المدرس علامة للمتعلّم بعد القيام بمراقبة أو فرض أو اختبار"[1]، وهي الممارسة التي تتنافى مع التصور التربوي الجديد الذي يسعى إلى تمكين المتعلم من مجموعة من الكفاءات التي تعود بالأثر النفعي عليه داخل المدرسة وخارجها.

***أما فيما يتعلق بالسؤال الجزئي الذي يخص الأساتذة الذين أجابوا ب: "نعم"، فكان مرتبطا بتحديد الضوابط المنهجية المعتمدة في تلك المتابعة،** وقد جاءت إجابات الأساتذة كالآتي:

_الملاحظة، القياس، المعالجة.

[1] _ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات _الأبعاد والمتطلبات، ص 65.

_إشراك المتعلم في مختلف الممارسات التقويمية، وجعله يبحث عن الحلول المختلفة لكل الوضعيات المشكلة.

_التشخيص، التكوين، البناء، المعالجة البيداغوجية.

_الشمولية والاستمرارية والتكاملية والتنويع في الأساليب التقويمية.

_التمسك بمبدأ تحقيق الفعالية في كل الأنشطة التقويمية.

وقوفا عند هذه الإجابات نلاحظ أن هؤلاء الأساتذة يدركون تماما التصور الجديد الذي تتمحور حوله عملية التقويم في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، والدليل على ذلك تحدده عملية الربط بين التصور العام للتقويم كما هو محدد في مناهج الجيل الثاني وبين عملية المتابعة الخاصة بتتبع مسار تحقق الكفاءات ونموّها عند التلاميذ، فالضوابط المنهجية التي تتحكم في تلك المتابعة مستوحاة من تلك الشروط والمبادئ والأفكار التي تحيط بالتقويم في مناهج الجيل الثاني، بل إن في بعض الأحيان تصبح هي نفسها، فعندما تحضر الشمولية والتكاملية والاستمرارية في المتابعة فإن ذلك هو منطق التطابق لأنّ عملية المتابعة تلك لا تكاد تفترق عن المسار العام للعملية التقويمية ككل.

_جدول رقم (15): يبيّن أراء أفراد العينة حول ما إذا كان هنالك التزام في مناهج الجيل الثاني بما يدعو إليه التقويم التربوي الجيد من ضرورة الاستخدام التوافقي للأساليب التقويمية في صيغة تكاملية أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	39	11	50
النسبة المئوية	%78	%22	%100

الملاحظ في هذا الجدول هو أنّ التفوق النسبي يعود إلى الأساتذة الذين يرون بأنّ هنالك التزاما في مناهج الجيل الثاني بما يدعو إليه التقويم التربوي الجيّد من ضرورة الاستخدام التوافقي للأساليب التقويمية في صيغة تكاملية، وهو ما توضحه أكثر نسبة

78% التي تشير إلى إطلاع هؤلاء الأساتذة على ما يدعو إليه التقويم في مناهج الجيل الثاني، إضافة إلى إدراكهم لبعض الجوانب الخاصة بالتصورات العامة التي ينبني عليها التقويم التربوي الجيّد، خاصة تلك المتعلقة بشروط العمل بالأساليب التقويمية من أجل إضفاء الفعالية على العملية التعلميّة/ التعليمية ككل.

في حين تأتي نسبة 22% لتشير إلى أولئك الأساتذة الذين يرون العكس، وهذا يدل على عدم اطلاعهم على تلك الوثائق التربوية التي تدعو جميعها إلى التسليم بالجدّة في التقويم من خلال التنويع في الأساليب التقويمية، حيث يلزم التقويم صيغة جديدة تتمثل في شموليته للمعارف والمساعي والسلوكات، ويتطلب أيضا اعتماد بيداغوجيا الفوارق؛ والتي تعني القدرة على تجنيد وسائل تعليم وتعلّم متنوعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية للتلاميذ، وتمكنهم من النجاح بمختلف الطرق[1]، كل هذه الجوانب مهدت لأن يسلك التقويم نفس المسلك لما صار منوطا بملازمة العملية التعلميّة/ التعليمية في كل مراحلها.

_جدول رقم (16): يوضح آراء أفراد العينة حول ما إذا كان التقويم التربوي في ضوء مناهج الجيل الثاني يستجيب للقاعدة التي تقول بأنّ مراعاة الفروق الفردية شرط أساسي في بناء محتوى الوضعية التقويمية أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	41	9	50
النسبة المئوية	%82	%18	%100

توضح النسب الموجودة في هذا الجدول عمق الفجوة بين أفراد العينة، فهنالك من الأساتذة من يرى أنّ التقويم في مناهج الجيل الثاني يدعو إلى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في إعداد وصياغة محتوى مختلف الوضعيات التقويمية، وهذا ما تشير إليه نسبة 82%، وهي النسبة الأكبر مقارنة بنسبة الأساتذة الذين يرون عكس ذلك والتي بلغت 18% فقط، وهذا الاختلاف يأتي في ظل ما يعرفه واقع التكوين والتأطير البيداغوجي،

[1] _ ينظر: زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص119.

الذي يشهد حالة من الاختلال وعدم التوازن في التطبيق، لأنه لا يقدم فرصا متكافئة لجميع المتكوِنين في التعريف بالإصلاحات الجديدة وتصوراتها وشعاراتها ومبادئها التي تمس مختلف الميادين التعليمية.

ومن هنا كان انصراف الأساتذة إلى وجهات مختلفة دليلا على أنّ عملية التكوين بحاجة إلى إعادة النظر في مركباتها الأساسية التي تمنح لجميع الأساتذة خزانا معرفيا/ منهجيا واحدا يوجههم الوجهة السليمة في أداء مهامهم المختلفة، ولا نستثني من ذلك وجود الاستخلاف الذي يبقى بحاجة إلى أن يقع كغيره في هذه البوتقة التكوينية، وهو الذي يمكن أن يكون سببا في وجود كثير من الأخطاء المعرفية والمنهجية المتعلقة بالأستاذ في بداية الأمر لتنتهي بعد ذلك إلى مواطن ضعف مترتبة في تعلّمات التلاميذ.

_جدول رقم (17): يبيّن آراء أفراد العينة حول ما إذا كانوا يعالجون الخلل المتمظهر في تعلّمات التلاميذ بشكل آني أو في وقت لاحق.

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	25	25	50
النسبة المئوية	%50	%50	%100

كانت الغاية من طرح هذا السؤال هي الوقوف على الإجراء العملي الخاص بممارسة التقويم في صيغته العلاجية للخلل المتمظهر في تعلّمات التلاميذ، والوقوف على التطبيق الفعلي للمبادئ والتصورات المستجدة في العمل بالإجراء التقويمي في ظل إصلاحات الجيل الثاني، ومن خلال الإحصائيات المتوصل إليها في هذا الجدول يتضح أنّ أفراد العينة انقسموا إلى قسمين متساويين في الإجابة عن هذا السؤال، القسم الأول منهم أشار إلي أنه يقوم بعلاج الأخطاء المترتبة في تعلّمات التلاميذ فور وقوعها.

ورأيهم هذا ينّم حقيقة عن مدى تمسكهم بتطبيق الأسس التي ينصّ عليها التقويم في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، والتي جاءت "بغرض ضبط التعلّمات وتعديلها وتوجيهها،

وتسهيل عملية تقدّم التلميذ في تعلّماته"[1]، وإن كان ذلك تشير إليه نسبة25% فإن نفس النسبة تشير أيضا إلى وجهة عكسية تعبر عن ما يمارس عند القسم الثاني من أفراد العينة، والذي يتمحور حول ممارسة العلاج الخاص بأخطاء التلاميذ ومواطن الخلل لديهم في وقت لاحق، وهو الأمر الذي يدلّ على أنّ هنالك انتهاكا للقوانين الخاصة بممارسة التقويم في صيغته الجديدة، مما يرجح الكفة إلى نقص التكوين وانعدامه في كثير من الأحيان، يضاف إلى ذلك نقص الخبرة عند هؤلاء الأساتذة في كيفية التعامل مع مختلف الوثائق التربوية وما تتضمنه من توجيهات وإشادات عملية.

_جدول رقم (18): يوضح آراء أفراد العينة حول ما إذا تعاملهم مع الوضعية التقويمية يستند إلى أولوية التركيز على: كشف مواطن الضعف أو كشف مواطن القوّة أو التعزيز والعلاج.

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
كشف مواطن الضعف	**13**	**%26**
كشف مواطن القوّة	**04**	**%8**
التعزيز والعلاج	**18**	**%36**
كشف مواطن القوّة والضعف معا	**04**	**%8**
كشف مواطن الضعف+ التعزيز والعلاج	**06**	**%12**
جميع الاقتراحات	**05**	**%10**
المجموع	**50**	**%100**

تشير عملية تفريغ البيانات داخل هذا الجدول إلى أنّ ممارسة التقويم في ضوء إصلاحات الجيل الثاني لا تزال بعيدة جدا عن ذلك التصور الذي يلزم هذه العملية

[1] _ وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط للجيل الثاني، مارس2016، ص25.

بتحقيق مجموعة من الكفاءات المتنوعة، حيث يجري العلاج الخاص بالخلل المتمظهر في تعلّمات التلاميذ وفق صيغة تقليدية تركز على كشف مواطن الضعف في تعلمات التلاميذ فقط عند بعض الأساتذة، أو الكشف عن مواطن القوّة في تعلماتهم فقط عند البعض الآخر، وهو ما تشير إليه نسبة 26% و8%، في حين تزداد هذه الصيغة في التجلي أكثر لما يتعلق الأمر بكشف مواطن الضعف والقوّة معا حسب ما يمارس عند بعض آخر من الأساتذة، وهو ما تشير إليه نسبة 8%.

أما الانتقال من هذه الصيغة التقليدية بشكل نسبي إلى صيغة أخرى يجد فيها التعزيز والعلاج مكانا لممارسة التقويم بشكل فاعلي بعد الكشف عن مواطن الضعف المتجليّة في تعلمات التلاميذ فإنه يوحي بضبابية تعتري هذا الرأي لأنه يزيح الكشف عن مواطن القوّة والتي يخصها مبدأ التعزيز بالدرجة الأولى، وهذا الرأي تشير إليه نسبة 12%، في حين تشير نسبة 36% وهي أعلى نسبة موجودة في هذه العينة إلى الأساتذة الذين يركزون على أولوية التعزيز والعلاج في الخلل المتمظهر في تعلّمات التلاميذ، وهذا يرجع إلى أنّ هذه الفئة من الأساتذة لا تدرك ذلك الارتباط الذين يجمع هذين المبدأين بعملية الكشف الخاصة برصد مواطن الضعف والقوّة معا، وقد يكون نقص التكوين أو انعدامه سببا في وجود هذا الخلل المتمظهر في معارف وخبرات هؤلاء الأساتذة.

وإن انتقلنا للحديث عن نسبة 10% الخاصة بالأساتذة الذين يركزون على جميع المقترحات أثناء عملية العلاج، فإننا نجد هذه الفئة أكثر التزاما بما ينص عليه التقويم في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، لأنهم يشيرون بذلك إلى خاصية الانسجام التي تساعد عملية التقويم في تحقيق الآتي[1]:

_متابعة تطور التعلّمات.

_قياس المكتسبات.

_قياس التطورات المحققة.

_دعم التعلّمات.

[1] _ زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ص121.

_تحسين التعلّمات مع مراعاة الصعوبات.

_مساعدة التلميذ على التطور

_فهم وظيفة أو اختلال الممارسات.

وبالرغم من ذلك إلا أنّ هذه النسبة تؤكد أيضا على الاختلالات التي تعرفها العملية التقويمية بوجه خاص والعملية التعلّميّة / التعليميّة بوجه عام، والتي يبقى لها آثار سلبية على المتعلّم على اعتباره محور التكوين داخل المدرسة، فهو الفاصل الوحيد في الاعتراف بنجاح العملية التعليمية أو عدم نجاحها، وفي ضوء هذه الرؤية يبقى من الضروري جدا أن توحد الجهود من أجل ضبط الممارسات التعليمية إذا ما إذا كان هنالك إصرارا حقيقيا على تحقيق الفعالية والجودة والنوعية، وتنشئة الفرد التنشئة السليمة التي تجعله عضوا فاعلا داخل مجتمعه.

_أما بخصوص السؤال المفتوح الذي كان متمحورا حول آراء أفراد العينة في المعنى الخاص بالتغذية الراجعة، فقد أفرز مجموعة من التعريفات لبعض منهم فقط، بحكم وجود أساتذة لم يجيبوا على هذا السؤال، وقد تمّ تلخيصها في ما يأتي:

_انتظار النتائج والآراء من جهة أخرى أو هي استطلاع لمعرفة مدى وصول الفكرة ومدى تقبلها.

_التصحيح الفوري لأخطاء المتعلّم.

_ مجموعة معلومات يتلقاها الفرد عن أدائه ونتائجه، بحيث توضح له الأخطاء التي وقع فيها، ومقدار تقدّمه ومقدار ما تعلّمه، ومدى ملائمة أدائه للهدف الذي ينبغي الوصول إليه.

_إخبار المتعلّم بنتائج ردوده، وتصحيح أخطائه، فهي تساهم في تعديل السلوك عند المتعلّم.

_أن يعرف المتعلّم مواطن القوّة والضعف لديه من أجل أن يراعي ذلك في بقية مشواره الدراسي.

_إعلام المتعلّم بنقطة الامتحان أو نقطة التقويم، أو هي المعلومات المقدمة للمتعلّم عن مستواه المعرفي والتحصيلي.

تمعنًا في هذه التعريفات نصل إلى أنّ هؤلاء الأساتذة قد كانت إجاباتهم تركز على ذلك الإجراء البيداغوجي الذي يهدف إلى تعريف المتعلّم بالمسار الذي يسير عليه، من خلال تزويده بالنتائج التي تحصل عليها خلال وضع تعلّمي معيّن، وذلك من أجل أن يتعلّم من أخطائه حتى لا يقع فيها مرّة أخرى، وأن تكون مواطن القوّة لديه بمثابة محفزات للانطلاق نحو تعلّمات أخرى تعينه في سلك مسار أرقى وأفضل، ومن هنا تتضح أهمية هذا الإجراء البيداغوجي في منظومة التقويم بوجه خاص ومنظومتي التعلّم والتعليم بوجه عام، فهو وسيلة مساعدة بإمكانها خلق جو تقويمي مصاحب يتم فيه علاج الأخطاء المتمظهرة في تلك التعلّمات حتى لا تكون معرقلات في وقت لاحق.

أما عن تعريفات الأساتذة فيمكن القول بأنها تتشارك في تلك الصفة التي توحي بإطلاعهم على هذا الإجراء البيداغوجي وما يحمله من خصائص وميزات، في حين تدلي بعض الاستبيانات التي لم يقدم فيها أصحابها رأيا أو تعريفا لهذا الإجراء، على أنّ هؤلاء لم يكن لهم ما يقولونه بهذا الشأن، وقد يعود ذلك إلى عدم معرفتهم بهذا الإجراء أو أنهم لم يسمعوا به إطلاقا خلال مسارهم التعليمي، وهذا قد يوحي بغياب هذا الإجراء عن ممارساتهم التقويمية بوجه خاص والممارسات التعليمية بوجه عام، وإن كان ذلك فهو يبقى قصورا تسبب فيه نقص التكوين أو انعدامه إلا أنّ هذا الوضع يحتاج إلى اتخاذ إجراءات تصحيحية فورية.

_جدول رقم (19): يوضح آراء أفراد العينة حول ما إذا كان للتغذية الراجعة دور في المسعى التقويمي الجيّد أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	36	14	50
النسبة المئوية	%72	%28	%100

تؤكد النسب المدرجة في الجدول على أنّ هنالك من الأساتذة من لا يدرك فعلا أهمية التغذية الراجعة ودورها في المسعى التقويمي، وهذا ما تشير إليه نسبة28% التي تخص الأساتذة الذين يرون بأنّه ليس للتغذية الراجعة دور في المسعى التقويمي الجيّد، في حين تأتي نسبة 72% لتشير إلى أولئك الأساتذة الذين يرون العكس، وتوحي هذه النسبة بوعي كبير وفهم عميق بكل ما يمكن أن تحققه التغذية الراجعة لعملية التقويم من فوائد جمّة.

وعلى اعتبار ذلك يكون من الواجب جدا التركيز على التغذية الراجعة قبل وبعد كل فعل تقويمي، لأنها تفتح المجال أمام كل من المعلم والمتعلّم لتقديم الأفضل والأحسن على الصعيدين: التعزيزي والعلاجي، ولهذا وجب التفكير في جعلها عملية مصاحبة للمسار التعلّمي/ التعليمي والمسار التقويمي على حد سواء، بالإضافة إلى زيادة التكوين في هذا المجال والتنبيه إلى أهميته في تحسين العملية التعلميّة/ التعليمية واستكمال مسار تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة.

***أما الشق الثاني من السؤال والذي كان مخصصا لتعليل آراء الأساتذة الذي أجابوا ب: "نعم" فقد كانت إجاباته ملخصة في الآتي:**

_لأنّ التغذية الراجعة تسعى إلى تعديل العملية التعلميّة من خلال المساهمة في إصلاح الاعوجاج المتمظهر في تعلّمات التلاميذ، كما أنها تمكن المتعلّم من معرفة ما إذا كان قد وصل إلى الأهداف المتوخاة من تعلّمه أم لا.

_لأنها توضح مدى ملائمة أداء المتعلّم للهدف الذي ينبغي الوصول إليه.

_لأنها تهدف إلى تحسين أداء المتعلّم.

_ لأنها تساهم في زيادة الكفاءة العلمية التعليمية ورفع جودة التعلّم وتحسين الإنتاج كمّا ونوعا وسرعة.

_لأن لها علاقة بموضوعات التلاؤم والتكيّف والتعليم والتعلّم وتصحيح الأخطاء.

_لأنها تجعل المعلم يتفطن إلى مجالات التدخل المختلفة للتوجيه والتصحيح أثناء العملية التقويمية بوجه خاص والعملية التعليميّة/ التعليميّة بوجه عام.

استنادا إلى هذه التبريرات نقف على جانب هام في الممارسة العملية للعملية التعلّميّة / التعليميّة، وهو أنّ هنالك من يعمل بالتغذية الراجعة في الميدان إيمانا بأهميتها ودورها في نجاح المسعى التقويمي الجيّد، وما تقدّمه من تسهيلات على الصعيدين المنهجي والمعرفي لتحسن في أداء كل من المتعلّم والمعلّم، وتبرز العلاقة بينهما _والتي هي بالأساس علاقة تربوية ترتكز على معرفة كل الجوانب المتصلة بالذات، والعقل، وقدرات المتعلّم[1] المختلفة_ بوصفهما الأساس التركيبي للعملية التعلميّة/ التعليميّة.

وحرصا على الاستفادة من خدمات التغذية الراجعة في عملية التقويم نشير إلى أنّ المسعى التعليمي / التربوي يبقى بحاجة إلى جانب تكويني خاص يركز على تزويد جميع الأساتذة بزاد معرفي / منهجي ينفتحون من خلاله على الأبعاد العملية الخاصة بالتغذية الراجعة، وكيفية التعامل معها مناسبة للمقتضيات التعليميّة / التربوية التي تهيأ هذا الفضاء لتحقيق الأهداف المسطرة في مناهج الجيل الثاني، والتي تحدد من قبل منظومة التربية والتعليم.

_المحور الرابع: البعد المستحدث للتقويم التشخيصي في مناهج الجيل الثاني.

_جدول رقم (20): يوضح آراء أفراد العينة حول ما إذا كان قد أخذ التقويم التشخيصي في المرحلة المتوسطة حيّزا مفاهيميا مستحدثا في مناهج الجيل الثاني أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	40	10	50
النسبة المئوية	%80	%20	%100

يبيّن لنا هذا الجدول أنّ الكثير من أفراد العينة قد كانت إجابتهم منصبة في ذلك التيار الذي يؤكد على فهمهم لمناهج الجيل الثاني في النقطة المتعلقة بعنصر التقويم التشخيصي، إذ تشير نسبة 80% إلى الأساتذة الذين يرون بأنّ التقويم التشخيصي قد أخذ إطارا مفاهيميا مستحدثا في مناهج الجيل الثاني على اعتبار أنه نوع من أنواع التقويم

[1] _ ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات _الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية"، ص98.

الجيّد والفعّال، في حين تأتي نسبة 20% لتشير إلى عكس ذلك عند فئة من الأساتذة الذين لم يفهموا لحد الساعة طبيعة هذه الإصلاحات والتصورات المستحدثة في العملية التعلميّة/ التعليمية الحالية.

وكل هذا يرجع إلى نقص التكوين وانعدامه في كثير من الأحيان، يضاف إلى ذلك عدم الاطلاع على مختلف الوثائق التربوية، بما فيها الوثائق المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، والتي تعدّ "وسيلة من وسائل التكوين المعززة للمناهج، ترشد الأستاذ إلى كيفيات التناول لمكونات المنهاج، وتقدّم له أمثلة يستأنس بها وينسج على منوالها، ولا ريب أنها لا تغنيه عن استشارة السندات التربوية المختلفة قصد تحيين معارفه، وتحسين أساليب عمله، وصقل مهاراته التدريسية لتحقيق المردود المتوّخى من أقرب سبيل وبأقل جهد"[1]، فجميع الوثائق التربوية هي وسائل مساعدة تمكن المعلّم من التأقلم مع ضوابط الوضع التربوي الجديد وتضبط مهامه وأداءاته إذا ما أحسن قراءتها وفهمها.

***أما فيما يتعلق بالشق الجزئي من هذا السؤال، والذي هو مخصص للأساتذة الذين أجابوا ب: "نعم" فقد انشطر إلى شطرين؛ شطر خصص لتحديد مفهوم التقويم التشخيصي في مناهج الجيل الثاني، وشطر لتحديد مرامي استخدامه حسب رأي كل أستاذ،** وعلى اعتبار ذلك كانت آراء الأساتذة حول مفهوم التقويم التشخيصي في المناهج الجديدة ملخصة في الآتي:

_نمط تقويمي يأتي في بداية الدرس لرصد الأخطاء التعلّميّة عند التلاميذ من أجل المعالجة قبل الدخول في درس جديد.

_إجراء يسمح للمعلم بتشخيص مكتسبات المتعلّم التي كانت موضع تعلّمات سابقة، ومعرفة ما إذا كان هذا الأخير قادرا على متابعة عملية التعلّم في ضوء تلك الظروف.

_تقويم هدفه بوضع المتعلّم في جوّ تعليمي إيذانا بمرحلة جديدة، ويشمل الوضعية الانطلاقية، وضعية بناء التعلّمات، الوضعية الختامية.

_محاولات لجمع معلومات تتسم بالدقة والثبات والفعالية وتحليل درجة ملائمة هذه

[1] _ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، ص6.

المعلومات لمجموعة من المعايير الخاصة بالأهداف المحددة في البداية بهدف اتخاذ قرار مناسب.

_أسلوب تعليمي مبني على جمع بيانات عن المستوى التعليمي للتلاميذ حتى يتمكن المعلم من التعرف على مواطن القوّة والضعف لديهم بهدف تصميم الأنشطة الصفية وفق الصيغة التي تلاءم حاجيات هؤلاء التلاميذ.

_عملية تقييمية لمكتسبات المتعلّم القبلية وتفسير النتائج بهدف ضبط وتعديل عمليتي التعليم والتعلّم.

إنّ الملاحظ في هذه الآراء أو التعريفات هو اقتصارها على الجانب المفاهيمي الجامد الذي يركز على المنطلقات الزمنية في هذا الإجراء التقويمي، إضافة إلى تلك الارتباطات التي تجمع هذا الإجراء بعملية وصف تعلّمات التلاميذ واستخلاص نقاط القوّة والضعف فيها، من أجل اتخاذ اللازم دون وضع اعتبار للطبيعة الفاعلية التي ينبغي أن تميز هذا النمط من الوضعيات التقويمية، في إطار استخدام أدوات تشخيصية غير تلك التي تمّ استخدامها سابقا، وبالنظر إلى ما ينبغي أن يتصف به التقويم التشخيصي في ضوء مناهج الجيل الثاني حين يتأسس على[1]:

_تحديد الوضعية _نوع التقويم المقصود بإعادة التحليل والقراءة (الإطار المرجعي للتقويم التشخيصي).

_إعادة تحليل وقراءة التقويم المرجعي بغير الأدوات السابقة، بما يسمح بتحديد الاختلالات وتحديد نوع العلاجات المقدمة انطلاقا من الوثائق نفسها مع تغيير الآليات.

نلاحظ في هذه التعريفات والآراء رؤية تقليدية محضة للتقويم التشخيصي والغاية من توظيفه داخل العملية التعليمية، ومن هنا نرى بأنّ هذا الوضع في حاجة ماسة إلى اتخاذ إجراء توجيهي يطلع جميع الأساتذة على كل المستجدات المتعلقة بهذا النمط التقويمي بما فيها كيفيات التعامل معه، وطرق الانتقال من أدوات تشخيصية إلى أدوات أخرى في وضعيات تشخيصية جديدة، وذلك حفاظا على مبدأ الشمولية في ممارسة هذا النمط

[1] _ وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية _السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 44.

التقويمي الذي يلزم كلا من المعلم والمتعلّم بدور مميز تنتج عنه الفعالية المطلوبة التي لطالما ركزت عليها إصلاحات الجيل الثاني ودعت إلى تحقيقها على المستويين الداخلي والخارجي.

***أما عن مرامي استخدام التقويم التشخيصي في ضوء مناهج الجيل الثاني فكانت الإجابات منحصرة في ما يلي:**

_الوقوف على الخلل المترتب في تعلّمات التلاميذ واتخاذ الإجراءات العلاجية الملائمة.

_ترتيب التلاميذ حسب مستواهم التعليمي.

_معرفة مدى اكتساب التلاميذ للموارد السابقة ومدى التحكم فيها.

_الوقوف على مدى استعداد التلاميذ لاستقبال معارف ومهارات تعلميّة جديدة.

_ تحفيز وتشويق المتعلمين.

_ مساعدة المعلم في إعداد الخطط والاستراتيجيات التعلميّة/ التعليمية الملائمة وتحديد الوسائل المناسبة لبلوغ الأهداف المتوّخاة.

_كشف مواطن القوّة والضعف من أجل التعزيز والعلاج، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ.

_الإدماج بين المكتسبات.

_ الكشف عن صعوبات التعلّم.

_تصحيح مسارات التعلّم بصفة مستمرة.

من خلال ما تقدّم نلحظ تركيز الأساتذة المجيبين على كثير من الجوانب الهامة الخاصة بعملية التقويم التشخيصي خصوصا تلك التي تمثل ركيزة أساسية يستند عليها هذا النمط من التقويم والمتمحورة حول أهمية تشخيص تعلّمات التلاميذ، والوقوف على مواطن القوّة فيها بهدف التثبيت والتعزيز والدعم، ومواطن الضعف من أجل العلاج الفوري لها قبل أن تصبح محطات معرقلة داخل مسارهم التعليمي، كما أنّ التركيز على محاولات الإدماج بين المكتسبات المختلفة للمتعلمين بناء على فتح المجال لتذكر ما اكتسب سابقا وتدعيمه

بمعارف ومهارات جديدة، قد أكدّ على وجود فهم نسبي لدى أفراد العينة.

أما عن مسعى ترتيب مستوى المتعلمين عند هؤلاء الأساتذة فإنه يكاد يجزم بأنّ التقويم التشخيصي قد وضع من أجل الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ، ليتم بعد ذلك وضع إجراءات تعليمية تراعي هذا الجانب الذي يمهد لتخطيط جديد يمكن جميع التلاميذ من اكتساب زاد معرفي متقارب ومتكافئ إلى حد ما، وعلى العموم يرتبط هذا النمط من التقويم بمجموعة من المرامي التي حددتها مناهج الجيل الثاني لتفصل في أدوار كل من المعلم والمتعلم، فكانت هذه المرامي متمثلة في[1]:

- **بالنسبة للمعلم:**

_تنمية القدرة على تحليل المواد التعلميّة بفاعلية أكبر.

_تنمية التفكير فيما سيعلِّم، وكيف، ولماذا يُعلِّم؟

_المساعدة في بلورة مؤشرات التعلّم بدقة.

_استعمال الفارقية.

- **بالنسبة للمتعلّم:**

_التعاون مع الرّفاق بشكل فعّال لتخطي المعيقات.

_التبادل والتكامل.

_القدرة على تحديد مواطن القوّة والضعف.

_توطين الشعور بالانتماء للفوج.

إنّ ما يمكن أن نصل إليه من عملية المقارنة بين ما تمّ تحديده في مناهج الجيل الثاني وما قدّمه الأساتذة هو أنّ هنالك فرقا نسبيا بين كلا الجبهتين، فالأمر إن تعلق بما يمكن أن تشمله عملية التقويم التشخيصي فإن ذلك موجود على مستوى المنهاج لا غير، أما إن ذهبنا لتخصيص الوضع التقويمي في مجموعة من الأهداف البسيطة فإن ذلك

[1] _ وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية _السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص46.

نجده على مستوى آراء هؤلاء الأساتذة لأنهم كانوا يحصرون هذا النمط من العمليات التقويمية في بعض الجزئيات التي تتطلب في الحقيقة رافدا يزيح عنها ذلك الجمود ويضيف عليها جوا حماسيا تعاونيا أكثر فعالية.

_جدول رقم (21): يوضح آراء أفراد العينة حول الفترات التعلّمية/ التعليمية التي ينبغي أن يحضر فيها التقويم التشخيصي.

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
في بداية الدرس	09	%18
في بداية السنة الدراسية	07	%14
في بداية المقطع التعلّمي+ في بداية الفصل الدراسي	03	%06
في بداية الدرس+ في بداية السنة الدراسية	14	%28
في بداية الدرس+ في بداية المقطع التعلّمي	04	%08
في بداية السنة الدراسية + في بداية المقطع التعلّمي	03	%06
في بداية الدرس+ في بداية الفصل الدراسي	01	%02
في بداية الدرس+في بداية السنة الدراسية+ في بداية المقطع التعلّمي	03	%06
جميع المقترحات	06	%12
المجموع	50	%100

إذا ما حاولنا التعليق على نتائج هذا الجدول فيمكن القول أنّ 28% من أفراد العينة يرون بأنّ التقويم التشخيصي ينبغي أن يحضر في بداية السنة الدراسية وفي بداية الدرس ظنا منهم أنّ هاتين المحطتين كفيلتين بتغطية كل الإجراءات التشخيصية للتعلمات، ومن

خلالهما يمكن الوصول إلى الأهداف المتوّخاة من توظيف هذا النمط التقويمي داخل العملية التعلميّة/التعليميّة، في حين تشير نسبة 18% إلى أولئك الأساتذة الذين يرون بأنّ هذا الإجراء التقويمي يكون في بداية الدرس فقط، أما نسبة 14% فتشير هي الأخرى إلى الأساتذة الذين يعتقدون أنّ التقويم التشخيصي يكون في بداية السنة الدراسية فقط.

وتشير نسبة 12% إلى الأساتذة الذين يرون بأن جميع المقترحات المقدمة هي محطات أساسية ينبغي أن يحضر فيها التقويم التشخيصي، لأن لكل محطة من تلك المحطات خصائص مميزة، تساهم في ترشيد وتوجيه هذه العملية التقويمية، وتعطيها فرصا أكبر للوقوف على جوانب القصور في تعلّمات التلاميذ من أجل اتخاذ اللازم، ودعم ما يمكن دعمه من مواضع القوّة لديهم، ويمكن لذلك أن يكون أيضا وسيلة لتنبيه كل من المعلم والمتعلّم إلى دورهما في إضفاء الجو الفاعلي على هذه العملية.

في حين تشير نسبة 8% إلى تصور آخر يرى فيه مجموعة من الأساتذة أنّ التقويم التشخيصي يكون في بداية الدرس وفي بداية المقطع التعلّمي فقط، وهذا يدل على أنهم يمارسون هذا النمط من التقويم وفقا لهذا التصور، وكأنهم يجمعون على أنّ هذه النمطية هي الجديرة بتشخيص كل التعلّمات والأخطاء الواردة فيها ومنوطة أكثر من أي فترة أخرى بكسب رهان المعالجة البيداغوجية، أما نسبة 6% فتشير إلى مجموعة من التصورات التي كانت ترى أن عملية التقويم التشخيصي تكون في المحطات الآتية:

_في بداية المقطع التعلّمي وفي بداية الفصل الدراسي.

_ في بداية السنة الدراسية وفي بداية المقطع التعلّمي.

_ في بداية الدرس وفي بداية السنة الدراسية وفي بداية المقطع التعلّمي.

وتحيل هذه الآراء والتصورات جميعها إلى اختلاف الممارسات التقويمية التشخيصية بين هؤلاء الأساتذة، مما يؤكد على أنّ هذا النمط من التقويم لا يسير ميدانيا بالوتيرة نفسها التي وضعها منهاج الجيل الثاني في مسعاه لتحسين المردود التعلّمي/ التعليمي.

وتشير نسبة 2% إلى رأي آخر يطيل طريق الاختلاف بين الأساتذة في العمل بالتقويم التشخيصي وبمبادئه، ويتمثل هذا الرأي في الإشارة إلى أنّ المحطة التعلّميّة/ التعليميّة

التي ينبغي أن يحضر فيها هذا النمط التقويمي هي بداية الدرس وفي بداية الفصل الدراسي، والمتمعن في هذه النسب والآراء والتصورات يستنتج أن الكثير من أفراد العينة لم يفهموا بعد المستجد المتعلق بالتقويم التشخيصي في مناهج الجيل الثاني، والذي يرى في هذه العملية بعدا حيويا تنشطه مجموعة من المبادئ الهامة لعلّ أهمها حرص المعلم على التقيد بالمحطات الانطلاقية الأربع، والتحلي بروح المسؤولية في التعامل مع التقويم التشخيصي حسب طبيعة كل محطة.

_المحور الخامس: الأساليب التقويمية:

_أما السؤال المتعلق بالشروط التي ينبغي أن يبنى في ضوءها الاختبار التحصيلي الجيّد فقد أسفرت الإجابة عنه عن مجموعة من الإجابات، كانت كالآتي:

_الشمولية والتكاملية والتنوّع.

_الوضوح ومراعاة الحجم الساعي.

_الارتباط بالمضامين المدروسة.

_التدرج والتسلسل في بناء الأسئلة.

_مراعاة الفروق الفردية.

_وضع سلّم تنقيط مناسب.

_إعطاء تعليمات واضحة ومحددة.

_الصدق والثبات والموضوعية.

_ملائمتها لمستوى التلاميذ.

_إتّباع صنافة بلوم.

_انسجام محتوى الاختبار مع الأهداف.

_إعداد جدول المواصفات والتقيد بالوزن النسبي.

_الإخراج.

انطلاقا من الإجابات المقدمة نقف على جملة من الشروط التي رأى أفراد العينة أهمية حضورها في إعداد الاختبار التحصيلي الجيّد، وهي في الحقيقة تقارب إلى حد بعيد تلك المعايير والشروط العامة المعتمدة في إعداد وتصميم الاختبار التحصيلي الجيّد، والتي كنا قد فصلنا فيها سابقا، واعتبارا لذلك يمكن القول بأنّ هنالك وثيقة مخصصة لعرض مجموعة من النقاط الهامة الموضوعة أساسا لضبط عملية إعداد الاختبار التحصيلي الجيد وذلك لتوجيه جميع الأساتذة نحو العمل بمنهجية واحدة في إعداد هذا النوع من الاختبارات، وقد كانت هذه الوثيقة تقدم لجميع الأساتذة لتعميم العمل بهذه المنهجية، ولذلك نجدهم في هذا السؤال على دراية ببعض الشروط التي تعدّ ركيزة هامة في نجاح الاختبار التحصيلي في الوصول إلى الأهداف المنشودة، إلا أنهم وبالرغم من ذلك لا يزالون بحاجة لتكوين نوعي جيّد يمكنهم من الإلمام بجميع الشروط والمعايير ويلزمهم بالتقيّد بها أثناء إعداد ورقة الاختبار التحصيلي.

_أما بالنسبة للسؤال الذي يفتح المجال لهؤلاء الأساتذة للتعبير عن آرائهم حول الأساليب التقويمية التي يرونها الأنسب في الكشف عن مواطن القوّة والضعف في تعلّمات التلاميذ، فقد مكننا من الحصول على عدّة إجابات مختلفة أجملناها في الآتي:

_الاختبارات، الفروض الشفوية والكتابية.

_الأسئلة الفجائية، الواجبات المنزلية.

_التمارين الكتابية داخل القسم.

_المعالجة البيداغوجية

_التقويم التحصيلي والختامي.

_الأسئلة التي تكون في بداية الدرس.

_الأسئلة اليومية.

_الاستجوابات المرحلية.

_اختبارات القدرات والاستعدادات.

_وضعيات الإدماج.

_البطاقة أو الشبكة التقويمية.

_الملاحظة، المقابلة.

_أسئلة الإكمال وأسئلة الربط بالأسهم.

إنّ الملاحظ في بعض الإجابات هو اعتمادها على طابع الإجراء التقويمي، مما يشير إلى أنّ أصحاب هذه الإجابات لا يفرقون بين الأسلوب التقويمي وبين أنماط التقويم وإجراءاته وأشكاله، فالفرق واضح بين الاثنين لأنّ الأول معنيّ ومتعلق بتلك الوسائل التي توظف من أجل إنجاز التقويم عمليا أو لقياس مستوى تحصيل التعلمات[1]، أما الثاني فمرتبط بذلك النسق الذي يقتضي من المدرس متابعة مسار التعلّمات انطلاقا من ما يأتي[2]:

_أن يطلب من التلاميذ إنجاز أعمال يسهل في البداية تفاعلهم معها وتزيد تدريجيا في التعقيد.

_أن يدفعهم باستمرار إلى التفكير في كيفية إنجازهم للأعمال.

_أن يربط بين المعارف المكتسبة واستعمالاتها في سياقات جديدة، وبهذه التصرفات يسمح المدرس لتلاميذه بالتقدم وفق مراحل التعلّم.

وفي ضوء هذا يكون الخلط عند هؤلاء الأساتذة معيارا لوجود ممارسات غير منطقية يبررها المستوى المتدني لعمليات التأطير والتكوين التي تقع في مجال محوري هام ينبغي أن يعزز بإجراءات إصلاحية تجعله أقدر على تحقيق المهام البيداغوجية المنوط بها، وهذا لا ينفي وجود بعض الإجابات التي تصب في محور الأساليب، وتقدّم رؤية واضحة عن أهمية العمل بمجموعة من الأساليب التقويمية المتنوعة لتغطية كمٍ من نقاط القوّة والضعف في تعلّمات التلاميذ، وهذا منطق تبرره بعض عمليات التكوين التي كانت تسير في ظروف حسنة، اعتبارا لما توصلنا إليه سابقا، إلا أن ذلك لا يمكن له أن يغطي عن

[1] _ ينظر: مغزي بخوش محمد، بيداغوجية التقويم، ص32.

[2] _ وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية _السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص29_30.

تلك الممارسات التي تنافي تماما ما جاءت به إصلاحات الجيل الثاني في شقها المتعلق بعمليات التقويم والإرادة الفاعلة لتحقيق الأحسن والأفضل بشكل مستمر ودائم.

_جدول رقم (22): يوضح آراء أفراد العينة فيما إذا كان التنويع في استخدام الأساليب التقويمية يسهم بالقدر الكافي في الإلمام بكل ما يعيق سيرورة التعلّم أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	39	11	50
النسبة المئوية	%78	%22	%100

تبين النسب الموضحة في الجدول أنّ 78% من الأساتذة يرون بأنّ التنويع في استخدام الأساليب التقويمية يسهم بالقدر الكافي في الإلمام والإحاطة بكل ما يعيق سيرورة التعلّم، وفي هذه الرؤية تجاوب مع الحركة الإصلاحية التي تنتفض في وجه التصورات التقويمية التقليدية من خلال وضع ملامح جديدة تصيب الجدّة في التقويم، والعمل به باعتباره "وسيلة للتشخيص لمعرفة مستويات المتعلمين، وبالتالي تطويع المادة العلمية وأساليب تدريسها لتتناسب مع كل متعلّم"[1]، ولا بد في هذا الملمح الجديد من أن ترتكز الممارسات التقويمية على تفعيل دور كل من المتعلّم والمعلّم في تسيير هذه العملية الهامة وبلورة الأساليب وردود الفعل في جوّ تفاعلي يصيب الأهداف المسطرة.

كما يبين هذا الجدول أنّ 22% من أفراد العينة لا يرون في هذا التنويع إمكانية جديرة بالذكر في محاولات الإلمام بكل الصعوبات التي تعيق عملية التعلّم بالدرجة الأولى وعملية التعليم بالدرجة الثانية، ويأخذ هذا الاعتراف على محمل عدم دراية هؤلاء الأساتذة بالصنيع الذي يقدمه مبدأ التنوع للعملية التقويمية من خدمات جليلة، لعلّ أهمها الوقوف على جوانب القصور المترتبة في العملية التعلميّة/التعليمية؛ والتي تسمح للمعلم بإعادة النظر في وسائل التعليم وأساليبه وانتهاج سبل أخرى تكون أكثر فعالية في إيصال المتعلّم

[1] _ مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 2008، ص12.

إلى بر الأمان.

ولاشك أنّ في عملية تنويع الأساليب التقويمية كسر للروتين وابتعاد قدر المستطاع عن الرتابة، وعمل على إثارة الدافعية والانتباه لدى الطلبة[1]، كما أنها تشارك في صناعة الفارق بين أدوات القياس المختلفة وتعطي لكل واحدة منها فرصة العثور على الحلول المناسبة بعد تحديد بؤر الخلل المتناثرة في تعلّمات التلاميذ، ونشير هنا إلى أن هذه الميزة الهامة التي ينبغي أن تطبع استخدام الأساليب التقويمية تحرص دائما على إضفاء الطابع التكاملي بين مختلف أدوات القياس وأساليب التقويم لأنها تهتم بخصوصية كل أسلوب وما يقدمه من نتائج، لتجعل من ذلك فضاء متكاملا يقنع كلا من المعلم والمتعلّم بنسب التقدم والتأخر حتى يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة.

***أما بالنسبة للشق الجزئي من هذا السؤال، والذي كان مخصصا للأساتذة الذين أجابوا ب: "لا" ليقدموا مقترحاتهم كبديل لذلك، فقد حضرت فيه جملة من المقترحات ارتأينا تلخيصها في الآتي:**

_ التمحور حول وسيلة الاختبار لأنها تمكن من الإحاطة بعدد كبير من التعلّمات.

_ التركيز على الأسئلة الشفوية بشكل مستمر ودائم.

_ضرورة وجود محطات توجيهية تقوم على التحاور والمناقشة لمعرفة العوائق الداخلية والخارجية للعملية التعليمية.

إنّ هذه البدائل التي يذكرها هؤلاء الأساتذة ظنا منهم أنها تناسب ذلك الوضع الذي يسعى للإلمام بكل ما يعيق سيرورة التعلّم، تبقى قاصرة وعاجزة أمام تلك المهام الكبرى التي لا يمكن لأي كان أن يقلل من قيمتها، ودورها في نجاح العملية التقويمية على وجه الخصوص، والتي تبقى منوطة بمشاركة أساليب التقويم والعمل على التنويع في استخدامها، لأنها كفيلة بالوصول إلى أهداف التقويم المنشودة التي تختصرها محاولات جعل المتعلّم عضوا فاعلا داخل المدرسة وخارجها، وذلك بتمكينه من الأدوات السليمة والأداءات الرزينة التي تحكم تعاملاته مع مختلف الوضعيات المشكلة، التي يواجهها

[1] _ ينظر: إبراهيم إبراهيم أبو عقيل، القياس والتقويم المدرسي والتربوي، ص32.

داخل المحطات التقويمية، ليكون ذلك محددا لسلامة تعامله مع ما يواجهه من وضعيات مشابهة وغير مشابهة خارج المدرسة.

_جاء السؤال المتمحور حول السبب الرئيس الذي يجعل من الأساليب الاختبارية على رأس الممارسة العملية للتقويم النهائي، مشتملا على مجموعة من الإجابات المختلفة، والمتمثلة فيما يأتي:

_من أجل التصفية والغربلة وأخذ العملية التعليمية في النهاية إلى مرحلة المستويات، وتحديد سبل سليمة من أجل العلاج.

_لأنها توافق نفسية المتعلّم ، بالإضافة إلى كونها شاملة.

_للكشف عن مواطن القوّة والضعف ومحاولة تصحيح المسار الدراسي للمتعلّم.

_ لأنها الأكثر موضوعية في تقويم الأداء اللغوي.

_لأنّ اعتمادها يقع بعد مجموعة من التعلمات، ولأنها تعتمد مبدأ التنويع في الأسئلة، وهذا ما يمنحها إمكانية تغطية عدد كبير من الإجابات عن محتويات معرفية مختلفة.

_لأنها تعطي قيمة رقمية أو لفظية أو غيرها تبين مقدار إنجاز الطالب وتحصيله العلمي.

_لأنها تفيد في الكشف عن الأخطاء والوقوف عند عثرات المتعلمين.

_ لأنها الأقدر على معرفة مدى اكتساب المتعلّم للكفاءات التي تناولها في ميدانه الدراسي.

_لأنّ لها دورا كبيرا في ضبط المهارات المعرفية السابقة، ولأنها الأقدر على الإلمام بأكبر عدد من المحتويات المعرفية التي تلقاها المتعلّم خلال فصل دراسي بأكمله.

_لأنها تبرز كفاءات التلاميذ وحقيقة ما تعلموه وفهموه.

_ لأنها تساعد المتعلم على تنمية قدرته على إبداء الرأي وإصدار الأحكام على عبارة أو فكرة ما، كذلك تمكنه من ضبط سلوكه من خلال التقيّد بزمن محدد.

إنّ ما يمكن أن نصل إليه من خلال الإجابات المتحصل عليها هو أنّ للأساليب الاختبارية طابع خاص يساعد في تحديد مستوى المتعلّم من خلال تعريضه لمجموعة من

الوضعيات التقويمية المختلفة التي تتلخص في مجموعة من الأسئلة المتنوعة، ولهذا جاءت آراء الأساتذة متمركزة حول المعطى النفعي لهذه الأساليب كونها تخصص صيغها المختلفة لاحتواء معارف المتعلمين وفحصها وتمحيصها لإعطاء صور صادقة عن مدى اكتسابهم لتلك المعارف، ومدى تحكمهم في الكفاءات التعلميّة التي كانت موضع تعلّمات سابقة في فصل دراسي معين، كما أنها تجعل من سلوك التلاميذ محورا للدراسة بالبحث في محاسنه ومساوئه من أجل تقديم اللازم من دعم وعلاج.

ويصرح هذا التصور العام الذي طبع إجابات جميع أفراد العينة، بوجود لفتة نوعية بأهمية فهم وإدراك تلك الطبيعة التي تسيّر العمل بالأساليب التقويمية الاختبارية، وحتى لو كان ذلك نظريا فقط إلا أنه يحسب لهؤلاء الأساتذة، فتصورهم هذا يصيب مجموعة من الأهداف والغايات التي وضعت من أجلها هذه الأساليب، مما دفع بها إلى أن تكون منصّبة على رأس الممارسة العملية للتقويم النهائي الذي "ينجز في نهاية وحدة أو أكثر من وحدات التعلّم، لغاية تحديد ما إذا كان التلميذ قد حقق التعلّم المتضمن في الأهداف النهائية أو القصوى لتلك الوحدات ولغاية إصدار الأحكام والقرارات المناسبة"[1]، ومن هنا تتأكد تلك الأهمية أكبر عندما تنكشف تلك العلاقة التي تجمع بين الأساليب الاختبارية والتقويم النهائي، فهذا الأخير يجعل من الأساليب الاختبارية محل التمركز لأنها الأقدر على تلبية احتياجاته، وتحقيق أهدافه.

_المحور السادس: نتائج الممارسة البيداغوجية للتقويم في ضوء مناهج الجيل الثاني:

_ جدول رقم (23): يوضح آراء أفراد العينة حول ما إذا قد استطاع التقويم بمفهومه الجديد من الوقوف حقيقة على معيقات استمرارية التعلّم في تعليمية اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة أم لا؟

[1] _محمد الدريج، التقويم التربوي، مجلة الدليل التربوي، الجمعية المغربية للمناهج التربوية، ج4، الرباط، المغرب، فبراير 1995، ص12.

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	22	28	50
النسبة المئوية	%44	%56	%100

جاء هذا السؤال ليقف عند نتيجة من نتائج التطبيق الميداني للتقويم في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، وقد أوضحت النسب المعطاة سلبية الوضع الميداني الذي يعيشه التقويم بمفهومه الجديد، إذ يشير 56% من أفراد العينة إلى عدم فعالية هذه العملية التقويمية في تغطية الوضع التعلّمي للتلاميذ، والوقوف على معيقات استمرارية عملية التعلّم لديهم، مما يوحي بوجود جوانب نقص على المستوى البيداغوجي سواء من حيث التركيبة العملية التي يشترك فيها المعلم ومعدّو البرامج الدراسية، أو من حيث الطبيعة غير المواءمة لتقبل تصورات دخيلة في الحقل التربوي، أما عن ما يراه 44% من أفراد العينة حينما يؤكدون على فعالية التقويم في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، فإنّ ذلك يجعلنا على يقين تام بأنّ الوضع التعليمي بوجه عام والوضع التقويمي بوجه خاص، في كلتا الحالتين بحاجة ماسة إلى اتخاذ إجراءات بيداغوجية مناسبة.

_جدول رقم (24): يوضح آراء أفراد العينة حول ما إذا قد استطاع التقويم في ضوء مناهج الجيل الثاني من تحقيق التطلعات التي ترمي إليها إصلاحات الجيل الثاني أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	20	30	50
النسبة المئوية	%40	%60	%100

انطلاقا من النسب المدرجة في هذا الجدول نلاحظ أنّ 60% من أفراد العينة يرون بأنّ التقويم في ضوء مناهج الجيل الثاني لم يتمكن من تحقيق التطلعات التي كانت ترمي إليها إصلاحات الجيل الثاني، في حين يرى 40% من أفراد العينة عكس ذلك، وهذا وإن دلّ فإنه يدل على اختلاف الممارسة العملية واختلاف الالتزام بالمبادئ النظرية، يضاف

إلى ذلك تباين في التكوين والتأطير لدى جميع الأساتذة، مما يرجع ذلك إلى عدم التقيد بضوابط منهجية واحدة في تسيير العملية التعليمية والعملية البيداغوجية، وهذا وضع يتطلب تكثيف الجهود من أجل الخروج بحل ناجع يقدم الأفضل للمنظومة التربوية والعملية التعلّميّة/ التعليمية.

_جدول رقم (25): يوضح آراء أفراد العينة حول وضعية تجاوب التلاميذ مع مختلف الوضعيات التقويمية المطروحة في تعليمية اللغة العربية:

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
جيّد	**02**	**%4**
حسن	**23**	**%46**
متوسط	**25**	**%50**
لا يوجد تجاوب	**00**	**%00**
المجموع	**50**	**%100**

تبين نتائج الجدول وجود تجاوب لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة مع مختلف الوضعيات التقويمية المقدمة في تعليمية اللغة العربية، إلا أنها تشير إلى اختلاف كبير في طبيعة ذلك التجاوب، فنسبة 50% التي تعدّ أعلى نسبة مقارنة مع النسب الأخرى تشير إلى الطبيعة المتوسطة لذلك التجاوب، وهذا يعني أنّ أغلب الوضعيات التقويمية لا تقيم بشكل كاف جوا حيويا يغطي حاجة المتعلّم إلى الانجذاب والتفاعل مع كل ما يراعي خصوصية واقعه الذي يعيش فيه.

في حين تشير نسبة 46% إلى التجاوب الحسن للتلاميذ مع تلك الوضعيات وهذا يقلّص بطبيعة الحال حجم عدم الفعالية داخل هذه الوضعيات، أما نسبة 4% فتعطي إشارات ضئيلة عن وجود تجاوب ذا طبيعة جيدة مع محتوى تلك الوضعيات التي تطرح أمام التلاميذ في تعليمية اللغة العربية، وهي نسبة تفتح بابا عن الإشكاليات المطروحة

ميدانيا، والتي تقيّد السير الحسن للعملية التعلميّة / التعليمية.

وعن نسبة 0% التي تنفي عدم تجاوب التلاميذ مع تلك الوضعيات التقويمية، فما يمكن قوله في ذلك الشأن هو أنّ هنالك تفاعلا نسبيا داخل الفضاء التقويمي، تفاعل يرسمه التزام الأساتذة ببعض الشروط في إعداد محتوى هذه الوضعيات، وهذا ما يلعب دورا حاسما في تحديد طبيعة ونسبة تجاوب التلاميذ مع هذه الوضعيات، فكلما كان محتوى الوضعية التقويمية يصور جانبا من جوانب المعرفة استنادا إلى خصوصية المتعلّم وواقعه المعاش كلما كانت درجة تجاوب هذا الأخير أكبر مع هذا المحتوى كلما كان سلوكه واضحا وأكثر قابلية للتقويم.

جدول رقم (26): يوضح آراء أفراد العينة حول ما إذا كان الوقت المخصص للحصة الدراسية يسمح بممارسة التقويم في صيغته الاستمرارية / الشمولية أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	22	28	50
النسبة المئوية	%44	%56	%100

إنّ ما يمكن ملاحظته من خلال هذا الجدول هو أنّ أعلى نسبة قد أعطيت للاقتراح الذي يفند كفاية الوقت المخصص للحصة الدراسية من أجل ممارسة التقويم في صيغته الاستمرارية / الشمولية، حيث قدرت تلك النسبة ب56%، في حين تأتي نسبة 44% لتشير إلى رؤية معاكسة يرى فيها مجموعة من الأساتذة كفاية الوقت المخصص للحصة الدراسية لممارسة التقويم في صيغته الاستمرارية/الشمولية، ولقد أثارت هذه النسب قضية اختلاف الآراء بين هؤلاء الأساتذة وإرجاعها إلى اختلاف الممارسة الميدانية، وطبيعة التحكم في الأدوات والوسائل والطرائق التعليمية، واختلاف التسيير داخل العملية التعلميّة / التعليميّة وخاصة أثناء ممارسة التقويم.

ولا ننافي الحقيقة إن قلنا بأنّ التقويم في ضوء إصلاحات الجيل الثاني ينبغي أن يُمارَس في صيغة استمرارية / شمولية؛ بحيث يوزع عبر كل مراحل بناء التعلمات، ويشارك في

تلك العملية من أجل سلامة التركيبة المعرفية للتلاميذ، خصوصا إذا اتّصف بالديمواقراطية التي تقوم على أساس احترام شخصية المتعلّم بالسماح له بأن يشارك في إدراك غاياته، والإيمان بأهميته وتقبل نتائجه قبولا جسنا، ويشاركه في تقويم ذاته[1]، ليكون بذلك لهم أداةً مساعدة في تخطي العراقيل التي تعيق مسارهم، لهذا كان من الواجب أن يُأخذ ذلك بعين الاعتبار في تحديد الوقت المخصص للحصة الدراسية، وأن يسعى الأستاذ دائما إلى التحكم في الإطار الزمني ذاك بالشكل الذي يخدم هذه الصيغة.

***أما فيما يخص الشق الجزئي لهذا السؤال والمخصص للأساتذة الذين أجابوا ب: "لا"، والمتمثل في اقتراح حلول لتجاوز ذلك، فقد قدّم هؤلاء الأساتذة مجموعة من المقترحات أجملناها في الآتي:**

_التقليص من محتوى البرامج الدراسية.

_إعطاء وقت مخصص للتقويم أثناء سير الحصص، وتحديده في المنهاج الدراسي ومختلف الوثائق التربوية الموجهة لأستاذ اللغة العربية للتعليم المتوسط.

_ تخفيف المقررات التعليمية.

_تقسيم الحصة إلى شق نظري وآخر تطبيقي.

_التدريس بالأفواج.

بالنظر إلى الحلول المقترحة من طرف هؤلاء الأساتذة نستنتج جملة من الأسباب التي كانت عاملا في عدم كفاية الوقت المخصص للحصة الدراسية لممارسة التقويم في صيغته الاستمرارية / الشمولية، وهذه الأسباب متعلقة بجوانب منهجية تخص تركيبة المناهج الدراسية، إذ نستنتج من مقترحات الأساتذة وجود عبئ مقرراتي لا يمكنهم من تنفيذ كثير من المبادئ والتصورات المحددة في مناهج الجيل الثاني، كما أنّ طبيعة الصف الدراسي تفرض منطقها هي الأخرى داخل الممارسة التعليمية، فوجود عدد هائل من التلاميذ داخل حجرة الدرس يصعّب المهمة أمام هؤلاء الأساتذة للالتزام بتلك التصورات والمبادئ بما فيها الالتزام بالصيغة الاستمرارية / الشمولية أثناء ممارسة التقويم

[1] _ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون، التعلّم النشط _استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، ص169.

داخل العملية التعلّميّة / التعليميّة، لذلك نجدهم يستنكرون هذه المعطيات ويقترحون حلولا لها.

_جدول رقم (27): يوضح آراء أفراد العينة حول الفاصل الزمني الذي يرونه الأنسب لتقويم نتائج تعلّم التلاميذ حسب خبرتهم في الميدان.

الاقتراحات	أثناء الحصة	أثناء التقويم الإجمالي	المجموع
التكرار	26	24	50
النسبة المئوية	%52	%48	%100

تحمل النسب المدرجة في الجدول أعلاه اختلافا في الآراء بين أفراد العينة، فنسبة 52% تشير إلى توجه يرى في " أثناء الحصة" فاصلا زمنيا مناسبا لتقويم نتائج تعلّم التلاميذ، في حين تشير نسبة 48% إلى توجه آخر يرى أنّ الفاصل الزمني الأنسب لممارسة تقويم نتائج تعلّم التلاميذ هو أثناء التقويم الإجمالي؛ وهو "العملية التي ينجزها المعلم غالبا في نهاية البرنامج التعليمي، ومن ثمّة إصدار حكم نهائي على مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة"[1]، ومن خلال تلك النسب نستنتج وجود اختلاف كبير في ممارسة هذا الشكل من أشكال التقويم عند هؤلاء الأساتذة، وهذا يعني أنّه ليست هنالك نمطية واحدة تسير عملية تقويم نتائج التعلّم بالنسبة لهؤلاء الأساتذة.

_جدول رقم (28): يوضح آراء أفراد العينة حول ما إذا كان الإجراء التقويمي الجديد يتماشى مع طبيعة تعليمية اللغة العربية أم لا؟ في ضوء ممارستهم للتقويم كما تنص عليه مناهج الجيل الثاني:

[1] _ مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص33.

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	30	20	50
النسبة المئوية	%60	%40	%100

تبيّن نتائج الجدول أنّ 60% من أفراد العينة يرون بأنّ الإجراء التقويمي الجديد يتماشى مع طبيعة تعليمية اللغة العربية، ويرى 40% عكس ذلك، ومرد هذا الاختلاف في النسب يعود إلى عامل الخبرة المهنية وعامل التكوين والتأطير اللذان يلعبان دورا حاسما في تحديد مسار الأستاذ سواء على المستوى الفكري أو المستوى العملي، بحيث يمكنه ذلك من تفهم وضع الممارسة التقويمية في تعليمية اللغة العربية وفق المعطى المنهجي الجديد، وتقديم ملاحظات عن ذلك.

***أما بالنسبة للشق الثاني من هذا السؤال والمتعلق بتبرير إجابة الأساتذة الذين أجابوا ب: "لا"، فقد تلخصت إجاباته في الآتي:**

_لأنّ هذا الإجراء التقويمي يعتمد أكثر على الوضعيات، كما أنه يفوق قدرات التلاميذ.

_لأنّ منهاج الجيل الثاني لتعليمية اللغة العربية لا يتماشى حقيقة مع واقع التلاميذ من حيث التمركز الجغرافي والمستوى الاجتماعي.

_لأنّ تقييد الأستاذ بنموذج معين يحول دون ترك المجال له للإبداع في ممارسة العملية التقويمية.

_ لأنه لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

_لأنّ تعليمية اللغة العربية متشعبة جدا: نحو، صرف،عروض، بلاغة...إلخ، ولا يمكن لهذا الإجراء أن يحصر جميع هذه التشعبات.

استنادا إلى هذه التبريرات نجد هؤلاء الأساتذة يقفون في المستوى الميداني على مجموعة من النقاط الهامة التي تصعب مهمة ممارسة التقويم في إجراءه الجديد في تعليمية اللغة العربية، والظاهر أنّ نجاح تلك المهمة يبقى مرهونا بإعادة الاعتبار لتعليمية

اللغة العربية، وتوفير الظروف الحسنة لتمكين المعلم والمتعلّم من ممارسة أدوارهما الجديدة، فطبيعة هذه المادة التعليمية تحتاج إلى فضاء تقويمي خاص يغطي جميع فروعها وأنشطتها اللغوية، تغطية تصب في الحرص الدائم على مراعاة خصوصيات المتعلّمين المختلفة، وتوجيه المعلم إلى سبل الإرشاد السليمة التي تنتقل بالمتعلم من منطق التعليم إلى منطق التعلّم الفعّال.

جدول رقم (29): يوضح آراء أفراد العينة حول ما إذا كانت علامة الاختبار التحصيلي في تعليمية اللغة العربية تعكس الوضع العام للتعلّم عند المتعلّم أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	27	23	50
النسبة المئوية	%54	%46	%100

الملاحظ في هذا الجدول هو أن نسبة 54% تشير إلى أنّ أغلبية الأساتذة يرون أنّ علامة الاختبار التحصيلي في تعليمية اللغة العربية تعكس وضع التعلّم العام عند المتعلّم، ومرد هذه النسبة يعود إلى إيمان هؤلاء الأساتذة بدور الوسيلة الاختبارية التحصيلية وفعاليتها في تكوين نسق وصفي عام عن وضع التعلمات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتحديد جوانب الصحة والخطأ فيها، وذلك لما تتمتع به من طبيعة شمولية يمكن لها أن تحوي رزنامة من الوضعيات المشكلة التي تقيس على مدى متنوع أداءات هؤلاء التلاميذ المعرفية واللغوية.

كما أن نسبة 46% الموضحة في الجدول نفسه تشير إلى مجموعة معتبرة من الأساتذة يرون بأنّ علامة الاختبار التحصيلي لا تعكس الوضع العام للتعلّم لدى التلاميذ، ولعلّ ذلك يعود إلى أن سير العملية التقويمية القائمة على أداة الاختبار التحصيلي تتدخل فيه مجموعة من العوارض من مثل: الغش، الغياب...إلخ، لذلك لا يمكن لعلامة الاختبار أن تكون مؤشرا عن وضع التعلّم لدى التلاميذ، وبالرغم من ذلك إلا أنّه يبقى هنالك مؤشرات هامة تقدمها علامة الاختبار التحصيلي بالنظر إلى شبكة المعايير التي تخضع

لها عملية إعداد محتوى الاختبار، ولا يمكن لوجود مثل تلك العوارض أن تنفي مطلقا ما تحمله هذه العلامة من ملاحظات صادقة.

المحور السابع: مدى الالتزام بالمخططات والأجهزة التقويمية الفاعلة في الحقل التعليمي.

_ بالنسبة للسؤال المتعلق بتحديد مفهوم البطاقة التقويمية من قبل أفراد العينة فكانت إجاباته محصورة في النقاط الآتية:

_ هي بطاقة تترجم سير المتعلّم خلال فصل دراسي أو سنة.

_هي مجموعة من المعايير والمؤشرات التي يعتمد عليها المعلم في تقييم المتعلّم وتقويم أخطائه، ولها ثلاث مستويات تتدرج من السهل إلى الصعب.

_هي وثيقة تربوية تساعد المعلم على الوقوف وتشخيص مستوى المتعلّم في جوانب مختلفة من مساره الدراسي لتحديد مواطن القوّة والضعف لديه.

_أسلوب تربوي يهدف إلى تثمين جهد التلميذ وتعزيز قدرا'ته.

_هي ضبط لفاعلية المتعلم بالتقويم والتقييم سواء أكان ذلك أثناء الحصة "سير الدرس" أو خلال الثلاثي الدراسي.

_هي جمع لمعلومات تتسم بالصدق والثبات والمعالجة، وتحليل درجة الملائمة بين تلك المعلومات ومجموعة المعايير الخاصة بالأهداف المحددة في البداية من أجل اتخاذ قرار سليم.

_ وتعني تلك الوثيقة التي تحتوي على شبكة من المعايير والمؤشرات الواردة بهدف معرفة مستوى التلاميذ داخل الحصة.

_هي مخطط خاص بتحديد مواطن القوة والضعف وإيجاد حلول للمعالجة البيداغوجية.

_هي بطاقة يستعملها المعلم لإدراك أهم الأخطاء التي يقع فيها وانتهاج سبل لمعالجتها.

_هي شبكة من المعايير والمؤشرات المعرفية واللغوية لقياس قدرات المتعلّم المعرفية واللغوية.

_هي بطاقة لمتابعة التلميذ أثناء عملية التعلّم، وذلك من أجل مراقبته وتقويمه، والتعرف على مستواه الدراسي.

_ هي مجموعة من الأسئلة الخاصة بمحور ما يقوم التلميذ بالإجابة عنها من خلال ما اكتسبه من المحور الذي انطلقت منه تلك الأسئلة.

___هي بطاقة يلجأ إليها المعلم من أجل مراقبة سلوكات وتصرفات متعلّميه داخل القسم، ويدوّن فيها كل صغيرة وكبيرة يقوم بها المتعلّم، ومن خلالها يتعرف على شخصياتهم، وعلى هذا الأساس يقوّمهم.

_تعني التقويم المستمر، ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلّم أثناء سيرورة الدرس.

_هي طريقة من طرق التقويم الحديثة، وعادة ما تكون مرتبطة بالألوان لتحديد المستويات المتدرجة للتلميذ.

إنّ الملاحظ في هذه الإجابات هو تمحورها حول بعض الجوانب الهامة التي تشكل عملا مركزيا داخل العملية التقويمية، وقاعدة رئيسة في مسار العملية التعلّميّة / التعليميّة الناجحة والملفت للنظر هو أنّ هذه الجوانب تصف حقيقة ما ينبغي أن يكون عليه دور المعلم باعتباره الموجه والمرشد والمسير لمراحل التعلّم والتعليم، إذ تعطينا مؤشرات واضحة عن كيفية تعامل المعلم مع هذا النوع من الأدوات التقويمية، حيث تبرز منهجية التقويم المستمر من خلال ملاحظات وصفية تقدّم عن أداءات التلاميذ وسلوكاتهم في ضوء شبكة من المعايير والمؤشرات.

وتعرض كثير من تعريفات الأساتذة المقدمة للبطاقة التقويمية مدلولات تقارب إلى حد بعيد المهمة المرجوة من هذه الأداة التقويمية، فالتوجه نحو تتبع تعلّمات التلاميذ وأخطائهم ونقاط القوّة لديهم يمثل حلقة من حلقات التقويم العام، الذي يمهد بعد ذلك لسلك مسار جديد يتأسس على ممارسة العلاج والدعم والتعزيز بعد تنبيه المتعلّم إلى أخطائه، والاطلاع على دلالة البطاقة التقويمية أو بطاقة الملاحظة عند هؤلاء الأساتذة يدل على أنها مرجع هام يرتكز عليه الأستاذ أثناء سير الدرس على اعتبار أنها تحوي مجموعة

الملاحظات الوصفية المكتوبة التي تعبر عن التقدّم الذي أحرزه التلميذ يوما بعد يوم[1]، كما أن ذلك يشير إلى الموقع الهام الذي تحتله هذه الأداة داخل العملية التقويمية بالنظر إلى وظيفتها الحيوية التي تساعد كلا من المعلم والمتعلّم على تقديم الأفضل والأحسن للعملية التعلمّية / التعليمية.

_جدول رقم (30): يوضح آراء أفراد العينة حول اعتمادهم على البطاقة التقويمية أثناء تقويم التلاميذ:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	22	28	50
النسبة المئوية	%44	%56	%100

المتمعن في هذا الجدول يلاحظ أنّ نسبة 56% من أفراد العينة لا يعتمدون على البطاقة التقويمية أثناء تقويم التلاميذ، في حين يلجأ 44% من أفراد العينة الآخرون إلى العمل بهذه البطاقة في ممارساتهم التقويمية، وهذا مؤشر واضح على إدراك هؤلاء لأهمية هذه الأداة التقويمية في كسب رهان الفعالية من خلال توفير الملاحظات الدقيقة عن وضع التعلّمات لدى التلاميذ، وإبراز حدود التطور فيه يوما بعد يوم، أما بالنسبة للأساتذة الذين يرون عكس ذلك فيمكن إرجاع ذلك إلى نقص التكوين لديهم أو عدم كفايته أو انعدامه في كثير من الأحيان، وهذا جانب يتطلب فحصا دقيقا ومعمقا من أجل اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة للقضاء على مثل هذه الممارسات السلبية.

_أما بالنسبة للسؤال المتعلق بمفهوم جدول المواصفات فقد كانت إجابات الأساتذة عنه ملخصة في الآتي:

_ مخطط تفصيلي يربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية، ويبيّن الوزن النسبي لكل موضوع في المقرر الدراسي، والأوزان النسبية للأهداف المعرفية.

[1] _ ينظر: وزارة التربية الوطنية، المعالجة البيداغوجية _درس تكويني، ص76.

_ خطوة يقوم بها الأستاذ أثناء إعداد ورقة الاختبار التحصيلي، تتضمن مجموعة من المعايير التي يتم على أساسها اختيار الأسئلة.

_هو مقياس تبنى وفقه ورقة الاختبار التحصيلي.

_هو عبارة عن مخطط تفصيلي يربط المحتوى الدراسي بالأهداف التعليمية، وتحقيق التوازن في الاختبار، والتأكد من أنه يقيس عينة ممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية.

_جدول تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية.

_ خطة تضمن للمعلم الموضوعية في إعداد محتوى الاختبار.

_ معيار يتم في ضوءه بناء وإعداد محتوى الاختبار التحصيلي أو ورقة الاختبار بشكل عام.

إنّ ما يمكن أن تعبر عنه هذه التعريفات هو أنّ لهؤلاء الأساتذة اطلاع نسبي مسبق عن الإطار النظري لجدول المواصفات وكيفية العمل به، وما يحويه من معايير ومؤشرات لتنظيم الخيارات المعرفية وتحديد نسب الأهمية للمحتويات المقررة في ضوء الأهداف المنشودة، وبالنظر إلى تلك التعريفات نلحظ أيضا شمولية النظرة لهذا الجدول واعتباره مجالا مفتوحا لتبني الموضوعات الدراسية والموضوعات التقويمية على حد السواء، إذ لا يكتفي بتوزيع نسب الأهمية للمواضيع الدراسية بحسب الأهداف المختلفة بل إنه يتجاوز ذلك ليستفيد من تلك المعطيات في عملية التقويم، بحيث يصبح بإمكان المعلم أن يخصص هذا الجدول لأسئلة التقويم، فبدلا من أن يضع في خانات الجدول محتوى الدروس يصب فيها النسب المئوية المستخرجة من الجدول الخاص بالدروس التي سبق له أن استخرجها، ثم يقترح عدد الأسئلة التي يراها مناسبة، بحسب أهمية العنصر في الدرس وخبراته في الميدان، وذلك لاستخراج عدد الأسئلة الخاصة بكل فئة هدف، ويطبق المعادلة الآتية[1]:

[1] _ ينظر: عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلّم بالكفاءات، ص157_158.

أسئلة حسب خانة الأهداف= عدد الأسئلة المقترحة × النسبة المئوية ÷ 100

ومثل ذلك ما يلي: "**عدد الأسئلة المقترحة (20)**"

1 _**المعرفة**= 20×25÷100=5

2_**الفهم**=20×25÷100=5

3_**التطبيق**=20×16.66÷100=3.33

4_**التحليل**=20×16.66÷100=3.33

5_**التركيب**= 20×8.33÷100=1.66

6_**التقويم**=20×8.33÷100=1.66.

وعليه يمكن القول في الأخير إن إجابات الأساتذة كانت جميعها تصب في وصف المجال الحيوي الذي يعيّن جدول المواصفات كوسيلة مساعدة تسهل مهمة المعلم في إعداد محتوى ورقة الاختبار التحصيلي، وتلزمه الموضوعية في سلوكه التقويمي من خلال ما تمنحه له من مؤشرات عن كيفية تقسيم أسئلة الاختبار مناصفة دون أيما تحيز قد يقلل من قيمة هذا الاختبار ومن وصوله إلى الأهداف المتوّخاة، التي تقتضي في الواقع الوقوف على ملاحظات دقيقة وحقيقية عن وضع التعلّمات لدى التلاميذ من أجل الإعلان عن جملة المقترحات العلاجية والتدعيمية، وذلك بهدف تحسين وتطوير المنتوج التعلّمي/التعليمي خدمة للمطالب التربوية/الاجتماعية العامة.

_جدول رقم (31): يوضح ما إذا كان أفراد العينة يلجؤون إلى جدول المواصفات أثناء إعداد ورقة الاختبار التحصيلي أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	19	31	50
النسبة المئوية	%38	%62	%100

ما نلاحظه من خلال هذا الجدول أنّ أعلى نسبة قدرت ب62% وهي خاصة بالأساتذة الذين لا يعتمدون على جدول المواصفات في إعداد الاختبار التحصيلي، أما النسبة الأخرى والمقدرة ب38% فنجدها تخص الأساتذة الذين يلجؤون إلى عكس ذلك حينما يتعلق الأمر بالتركيز على جدول المواصفات في إعدادهم للاختبار التحصيلي، وتشير كلتا النسبتين إلى وجود وضع خاص يقصي مبدأ التآلف داخل الممارسة العملية ويعلن عن مركزية الاختلاف التي تحولت عن مسارها الإيجابي لمسار أكثر سلبية، وذلك لرفضها الالتزام المطلق بجدول المواصفات في صياغة محتوى الاختبارات التحصيلية، وهذا ما يبرره توجه أغلبية الأساتذة إلى عدم الالتزام بهذه الصيغة المنهجية في ممارسة التقويم القائم على الاختبارات التحصيلية، ويرجع هذا السلوك الممارس إلى نقص التكوين وعدم كفايته في كثير من الأحيان.

***أما بالنسبة للشق الثاني من السؤال والمتعلق بالأساتذة الذين أجابوا ب"نعم"، والمخصص لذكر المعايير الشكلية والمضمونية التي يحتويها جدول المواصفات، فقد جاءت الإجابات فيه كالآتي:**

_مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.

_عدم الخروج عن المضامين المقدمة.

_وضع سلم تنقيط مناسب.

_طرح الأسئلة يكون من الأسهل إلى الأصعب، ومتفاوت بين مستويات المتعلّمين الضعيف، المتوسط، الممتاز.

_أن تلامس الأسئلة جوانب: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.

_نظافة الورقة ووضوح الخط.

_ربط الأسئلة المقترحة بالأهداف.

بالنظر إلى الإجابات المقدمة نصل إلى أنّ المعايير المذكورة تفتقد إلى طابع الخصوصية والتنظيم، كما أنها تحتاج إلى مزيد من المتممات والمكملات الشكلية

والمضمونية التي لا يمكن بأي شكل من الأشكال أن نقيم فاصلا بينها وبين المعايير المذكورة، لأنها كل متكامل يتأسس على المتابعة والمواصلة في ضمان المنهجية التقويمية السليمة؛ التي تضع المتعلّم أمام مجموعة من الوضعيات المشكلة، محددة له في ضوء ذلك الطابع المرجعي الذي يجيزه لأن يكون تعامله مع هذه الوضعيات تعاملا تحكمه الدقة والموضوعية بناء على ما قدّم له من تسهيلات وتوجيهات.

ونستنتج من خلال المقابلة بين المعايير المذكورة والمعايير المتناولة سابقا في الجزء الأول من الدراسة التطبيقية، أنّ طبيعة الاستجابة للسؤال قد كانت في كثير من الإجابات تنم عن عدم فهم هؤلاء الأساتذة لمحتوى السؤال، حيث جرى الخلط بين المعايير الشكلية المعتمدة في صياغة ورقة الاختبار التحصيلي وبين المعايير المعتمدة في إعداد جدول المواصفات، وهذا وإن دلّ فإنه يدل على نقص الخبرة في استخدام هذه الأداة وكيفية التعامل معها ميدانيا، وهذا يعود بطبيعة الحال إلى عدم كفاية التكوين والتأطير الممارس ميدانيا، وما يلاحظ هنا هو أنّ العملية التقويمية تفتقر إلى أحد من عوامل نجاحها والمتمثل في الوعي التام بأهمية جدول المواصفات، هذا الأخير الذي "يعطي الدقة في التنظيم، والتحكم في اكتساب المعرفة وتحديد القدرة العقلية المقصودة تنميتها، وإعطاء الحرية للمعلم فيما يقدمه اليوم وما يؤخره إلى الغد وفيما يراه مناسبا"[1]، كل هذه الفوائد الجمّة التي يمنحها الاستخدام السليم لجدول المواصفات للعملية التقويمية نجدها في منأى بعيد عن ما يعيشه ميدان التقويم في ضوء إصلاحات الجيل الثاني من سلبية في الممارسة نتيجة لنقص التكوين والتأطير.

_المحور الثامن: الصعوبات:

_يتمحور السؤال الأول من هذا المحور حول الصعوبات التي تواجه المتعلم في تعليمية اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بناء على الخبرة المهنية لأفراد العينة، وقد تلخصت الإجابات المقدمة من طرف هؤلاء الأساتذة في النقاط الآتية:

_صعوبة التجاوب مع المعارف المقدمة في هذه المرحلة لأنها لا تراعي في كثير من

[1] _ عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلّم بالكفاءات، ص158.

الأحيان المستوى الحقيقي للمتعلّم.

_كثرة المقاطع التعليمية لا تحقق الكفاءة المرجوة.

_كثافة المحتوى التعليمي المبرمج وعدم توافقه مع الحجم الساعي.

_الاكتظاظ داخل القسم.

_الفروق الفردية.

_الضعف القاعدي للمتعلّم.

_صعوبة التعبير خاصة التعبير الشفهي.

_عدم التقيد بالمنهجية المقدمة له من طرف المعلم.

_صعوبة التكلم باللغة العربية الفصيحة وأحيانا صعوبة الكتابة بها في الوضعية الإدماجية.

_عدم التمكن من الإلمام بالقواعد الصرفية المتعلقة بصياغة الكلمة وسلامة بنائها ليستطيع التلفظ بها بشكل صحيح، والتعبير بها عن المعاني المناسبة.

_عدم التمكن من إدراك وظيفة الكلمة في الجملة وأثر موقعها من السياق في تحديد معنى الجملة.

_قلة رغبة التلاميذ في التعلم نظرا إلى بعد النصوص عن توخي مراعاة الجوانب النفسية، الاجتماعية، الثقافية، البيئية...إلخ للمتعلمين.

_صعوبة تنظيم المعلومات.

_عدم الترابط بين الدروس.

_تغير المناهج من فترة إلى فترة.

إن المتمعن في هذه الصعوبات يدرك الواقع المزري الذي تعرفه تعليمية اللغة العربية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، حيث تستمر الأخطاء المرتكبة على مستوى المناهج ومضامينها حين تلعب دورا محوريا في تكريس العراقيل والمعيقات أمام المتعلم من خلال

ما تعرضه من نصوص جافة لا تقارب وإلى أي حد الالتزامات النظرية المقررة في مناهج الجيل الثاني، كما أنها تفتك من المتعلم فعاليته عندما تقيد فعل التعلّم لديه برزنامة من المضامين والبرامج التي تصعب عليه المهمة لأنها تفوق وبكثير طاقة الاستيعاب لديه، ويمكن اعتبار هذا الأمر سببا في وجود مثل هذه الصعوبات المعروضة، يضاف إلى ذلك نقص التكوين والتأطير والخبرة لدى الأساتذة في التعليم المتوسط.

_أما السؤال الثاني في هذا المحور فكان مخصصا لتقديم ما يواجه أفراد العينة من صعوبات وعوامل مساعدة أثناء إنجاز الأنشطة التقويمية المختلفة داخل القسم، ولهذا كانت الإجابات كالآتي:

***الصعوبات: تمثلت في:**

_صعوبة فهم الأسئلة.

_عدم التجاوب مع الأنشطة التقويمية المختلفة

_الاكتظاظ

_غياب الرابط الذي يجمع بين المعلم والمتعلم ويحرك العلاقة فيما بينهما أثناء ممارسة النشاط التقويمي.

_تعدد مراحل وأنشطة التقييم.

_الحجم الساعي.

_المعالجة الفورية للأخطاء.

_تنوع أنشطة اللغة العربية

_الفروق الفردية

_سوء التخطيط لمناهج الجيل الثاني.

_صعوبة العمل في مجموعات.

***العوامل المساعدة تمثلت في:**

_التحضير الجيد للتلاميذ.

_استعمال الوسائل التكنولوجية.

_التنويع في طرق ووسائل التقويم.

_المنافسة وروح الحوار بين التلاميذ.

_العمل ضمن أفواج.

_المعالجة البيداغوجية.

_تفاعل المتعلمين.

_الوثائق التربوية المختلفة (الدليل، المنهاج، الوثيقة المرافقة).

لقد كانت الإجابات المقدمة على مستوى الصعوبات والعوامل المساعدة تشير إلى أنّ هنالك تناقضا في التصريح بما يواجه الأستاذ من عراقيل تعيق سيرورة نجاح العملية التقويمية، إذ نجد في أغلب الأحيان تصريحا بوجود صعوبات تستهدف المتعلّم بالدرجة الأولى فتأثر في فعاليته داخل هذه العملية، ولأن ذلك ينحي عن العملية التعلمية / التعليمية صفة الحيوية والنشاط فإنه لمن المستبعد أيضا أن نجد عواملا مساعدة تكفل ولو بشيء يسير انفتاح العملية التقويمية على المستجد في الجيل الثاني.

ومن هذا المنطلق نؤكد على وجود التناقض في الإجابات لدى أفراد العينة، لأنه لو كانت هنالك عوامل مساعدة لما كان الأستاذ يواجه صعوبة في ممارسة الأنشطة التقويمية المختلفة، أما عن الوثائق التربوية ودورها في مساعدة المعلم على إنجاز النشاط التقويمي والتحكم في سيرورته فإن ذلك يبقى مرتبطا بإمكانيتها على خلق معينات له في تجسيد وتطوير وترقية المشروع التعليمي/ التعلمي من خلال تصدر المنهج والوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ[1]، إلا أنه وفي ضوء الإشارات التي قدمها أفراد العينة؛ والتي تصف الوضع الكارثي للمتعلم عندما يتعلق الأمر بوضعه أمام محتويات ومضامين ووضعيات تعلميّة لا تراعي خصوصياته الاجتماعية، الثقافية، الدينية، ...إلخ، فإنّ هذه الوثائق لا يمكن أن

[1] _ ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية _السنة أولى متوسط، ص5.

تحقق ذلك المشروع الكبير الذي يحاول أن ينهض بقطاع التربية والتعليم، وأن يشارك في إنتاج العنصر البشري الفاعل الذي ينبغي أن يمارس الواجب الترقوي والنهضوي بكل مدخلاته ومخرجاته.

المحور التاسع: آراء ومقترحات

_جاء السؤال الأول المفتوح في هذا المحور بهدف التعرف على المقترحات التي يراها الأساتذة مناسبة لتفعيل دور الأنشطة التقويمية في تعليمية اللغة العربية، ولهذا فقد تحصلنا على مجموعة من المقترحات أجملناها في:

_الإصلاح والاهتمام بالأنشطة البنائية.

_التخفيف من المحتوى المعرفي.

_تبيان عظمة اللغة العربية وقيمتها.

_تحفيز التلاميذ، وبث فيهم روح التنافس.

_العمل في أفواج.

_توفير الوسائل المساعدة.

_إعطاء الحرية للمعلم من أجل التصرف حسب الظروف الملائمة للمتعلم، أو إعادة هيكلة الأنشطة التقويمية وتصحيح الأخطاء بما يناسب الوضع.

_مراعاة مستوى التلميذ وخصوصياته في إعداد المناهج الخاصة باللغة العربية.

_اعتماد النصوص الراقية الجذابة التي تداعب وجدان المتعلم.

_إدراج تمارين متنوعة لقياس الكفاءات المختلفة للمتعلّم.

_مشاركة المعلم في صناعة الكتاب المدرسي وبناء المنهاج.

_ممارسة التقويم خارج الصف (الأنشطة اللاصفية).

_تخصيص وقت زمني كاف لأنشطة اللغة العربية.

_التخفيف من عدد التلاميذ داخل القسم حيث ينبغي أن لا يتجاوز العدد 25 تلميذا.

_تفعيل حصص الأعمال الموجهة والدعم والمعالجة البيداغوجية.

_اتباع بيداغوجيا اللعب أثناء الدرس.

_تخصيص حصص أسبوعية لنشاط التقويم.

_تشجيع التلاميذ على المراجعة خارج القسم.

إن الوقوف عند هذه المقترحات يحيلنا إلى أنّ التجربة العملية لهؤلاء الأساتذة قد أفصحت عن وجود سياسة تعليمية رديئة لا تستثني العمل بالتوجهات المقارباتية التقليدية التي تكرس منطق الجمود داخل الفعل التعلّمي/ التعليمي، مما يسمح بتفشي الرداءة على مستوى المنتوج المدرسي الذي لطالما سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى تحسينه وتطويره من خلال تبني منهج الإصلاحات، ولعل أنّ مثل هذه الممارسات قد تستبعد وبشكل كلي وجود مساعٍ حقيقية للنهوض بهذا القطاع الحساس ميدانيا، فوجود نصوص تعليمية لا تتماشى مع واقع التلاميذ على سبيل المثال يفند صدق المبادئ التي تتغنى بها إصلاحات الجيل الثاني، ويؤكد على أنّ المحتوى التعليمي لا يزال بحاجة إلى توخي جملة من المعايير في الصياغة، والمذكورة سابقا.

وتجدر الإشارة بنا هنا إلى أن المحتوى التعليمي يشكل بالنسبة للمتعلم ملمحا لدخول عالم المعرفة والإبحار فيه، أما بالنسبة للمعلم فهو فضاء لممارسة دوره الجديد المحصور في توجيه المتعلم وإرشاده، وتسيير الحقل التعلّمي / التعليمي داخل حجرة الدرس وخارجها، ولهذا فالمتعلّم والمعلم، وفي ضوء ما يشهده الكتاب المدرسي للغة العربية والمقرر التعليمي للمادة نفسها من تجاوزات تمس بالصيغة التجديدية التي صاحبت تبني مناهج الجيل الثاني، يحتاجان إلى دعم حقيقي لتفعيل دورهما الإيجابي من خلال تحسين طبيعة المحتوى المقدم وكذلك تحسين العملية التأطيرية التي تتدخل فيها الوثائق التربوية كوسيلة مساعدة على تعريف المعلم بمهامه ودوره الجديد داخل العملية التعلميّة / التعليمية.

ومن هنا نخرج بدلالة قائمة في اختيار هذه المقترحات دون غيرها عند أفراد العينة الذين عبروا عن طموحهم في تغيير بعض الجوانب البيداغوجية كحل لما تعرفه تعليمية

اللغة العربية بوجه عام والأنشطة التقويمية اللغوية بشكل خاص من عراقيل وصعوبات، ولأن تلك الدلالة مرتبطة بإيجاد البدائل الفعالة فإنّ مسلك التغيير ذاك يجب أن ينطلق من إيمان قوي بالإصلاح والغايات منه، على اعتبار أنه المرجع الوحيد الذي تعود إليه المدرسة بوجه عام والعملية التعلميّة / التعليمية بوجه خاص للاقتناع بتصورات جديدة وأدوات أكثر إيجابية تسعى للارتقاء بالمردود التعلمي /التعليمي نحو الأفضل، ويشترط في ذلك الإيمان أن يكون متوازيا مع الواقع الميداني ومتطلباته المتواصلة من أجل تطبيق الفكر الإصلاحي على أكمل وجه.

_ أما بالنسبة للسؤال الثاني المفتوح من هذا المحور فقد كان يستشعر آراء الأساتذة حول الطريقة المثلى التي تمكن المعلم والمتعلّم من ممارسة التقويم في صيغته الجيدة، وقد تحصلنا من خلاله على مجموعة من الآراء أجملناها في:

_تقسيم الحصة الدراسية إلى زمنين: زمن التنظير وزمن الإجراء.

_إعطاء حيز كبير للمتعلم لمعالجة أخطائه بعد تشخيصها.

_الطريقة الاستجوابية.

_طريقة التوجيه والتصويب من طرف المعلم.

_أن يتعامل كل معلم مع متعلِّميه بالطريقة التي يراها ملائمة لمستواهم، وليس شرطا أن يتقيد بكل ما يتضمنه الدرس، وذلك للوصول بهم إلى تحقيق الهدف المنشود ألا وهو فهم واستيعاب الدروس.

_التشارك في العمل بين المتعلم والمعلم.

بناء على ما تم تقديمه من آراء نستنتج في الأخير بأنّه لا توجد فعالية داخل العملية التعليمية في ضوء تبني إصلاحات الجيل الثاني، وأنّ الوضع التعليمي لا يزال بحاجة ماسة إلى تسخير الجهود الصادقة من أجل انتشاله من هذه الأزمة. كما أنّ العملية التقويمية تشهد وفي ضوء ذلك قصورا كبيرا على مستوى الطرائق والأدوات، مما ينفي اتصال هذه العملية بالتصورات التربوية الحديثة، التي تحمل رؤية تنموية من خلال السعي نحو تكوين وخلق الفرد الفاعل الذي بدوره يحاول رسم مسار التطوير والتنمية على

كافة المستويات: الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية، الثقافية...إلخ.

_خلاصة:

بعد الخوض في عملية تحليل الاستبيان الموجه لأساتذة للغة العربية للتعليم المتوسط خلصنا في الأخير إلى مجموعة من النتائج، تمثلت في ما يلي:

_قصور العملية التكوينية والتأطيرية عن تأدية مهامها البيداغوجية في توجيه المعلمين نحو المستجد في مناهج الجيل الثاني.

_افتقار العملية التعلميّة/التعليمية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني إلى النمط الممارساتي الإيجابي.

_تناقض الأفكار والتصورات على المستويين التنظيري والإجرائي خصوصا داخل مجال إعداد مناهج الجيل الثاني والكتب المدرسية.

_عدم وجود أحكام ضابطة لتسيير الأطر التعليمية والمستويات العلمية والخبرات المهنية المكلفة بتكوين الأقسام النهائية (السنة الرابعة من التعليم المتوسط).

_التهرب من التصورات التربوية التجديدية الملخصة في مناهج الجيل الثاني إلى تصورات تقليدية غير فاعلة لدى أساتذة اللغة العربية للتعليم المتوسط.

_ابتعاد مناهج الجيل الثاني عن تصوير الواقع المختلف لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

_الضعف القاعدي للتقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني، وقصور أدواته وأساليبه وطرائقه في ظل الصياغة غير المنطقية للمناهج الدراسية والكتب المدرسية.

_جهل الكثير من أساتذة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالأفكار والتصورات النظرية العامة والخاصة لإصلاحات الجيل الثاني، خاصة في شقها المتعلق بتعليمية اللغة العربية بوجه عام والتقويم التربوي بوجه خاص.

_ترجع الصعوبات الميدانية التي تواجه كلا من المتعلم والمعلم إلى اللا مناسباتية التي تعرفها العملية التقويمية بوجه خاص والعملية التعلميّة / التعليميّة بوجه عام، على مستوى

إعداد المناهج الدراسية والكتب المدرسية، وضبط عدد التلاميذ داخل الصف الدراسي.

_تتمركز مقترحات أساتذة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة حول أهمية التعديل في المناهج والكتب المدرسية للغة العربية، وضرورة إشراك المعلم في عملية إعداد هذين الأخيرين إذا ما كانت هناك غاية حقيقية نحو تفعيل العملية التعلميّة/ التعليميّة والعملية التقويمية.

خـــــاتمة

قطعت هذه الدراسة المتمحورة حول موضوع التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني شوطا كبيرا، في مسعاها للحصول على إجابات صادقة عن الإشكال المطروح، ومجموعة التساؤلات المتفرعة عنه؛ إذ كانت دائما متمركزة حول أهمية وصف الواقع العملي للتقويم التربوي في ضوء تبني إصلاحات الجيل الثاني، من خلال ما تمّ عرضه على مستوى مناهج الجيل الثاني من مبادئ وشعارات وتصورات، وما تطرحه التجربة الميدانية من صعوبات وإشكالات، حتى خلصت في الأخير إلى مجموعة من النتائج النظرية والتطبيقية، تمثلت في الآتي:

_يأخذ التقويم التربوي دلالاته الاصطلاحية الحديثة من ذلك التصور الفلسفي التربوي الحديث، الذي يتمحور حول تحقيق الفعالية داخل العملية التعلّمية / التعليمية، انطلاقا من تحرير كل من المتعلّم والمعلم من قيود التلقي والتلقين.

_ يرتبط التقويم التربوي في ثوبه الحديث بمجموعة من الخصوصيات التي تجعل منه أكثر انفتاحا على عمليات التصحيح والتعديل.

_ينطلق التقويم التربوي بمفهومه الحديث من الأصالة في التوجه، والجدّة في الممارسة ليصل إلى الحقيقية في النتائج.

_تقتضي الممارسة التقويمية الناجحة التبصر في تركيبة المتعلّمين المتنوّعة والمختلفة، وضبط أدواتها وأساليبها وفقا لذلك.

_تحتل الأساليب الاختبارية حيزا استعماليا مكثفا داخل الممارسة التقويمية مقارنة بالأساليب غير الاختبارية؛ لأن لها قدرة خاصة على وصف عدّة جوانب مختلفة ومتنوعة عن أوضاع التعلّمات لدى المتعلّمين.

_يأتي تبني إصلاحات الجيل الثاني كحل وسطي للمشاكل التي لا تزال تتخبط فيها منظومة التربية والتعليم الجزائرية بوجه عام، والعملية التعلّميّة / التعليميّة بوجه خاص، إلا أنه لا يجد طريقا لذلك في ظل ما يمارس من تجاوزات على مستوى التطبيق الإجرائي للمسلمات والأفكار المستحدثة نظريا وميدانيا، مما يفتح الباب على مصراعيه أمام تقبل التناقض في صورته التامة داخل هذه الإصلاحات.

_تعدّ مناهج الجيل الثاني مساحة صغرى لعرض الحلول المقترضة على مستويات عدّة نذكر منها: التعلّم، التعليم، التقويم، طرائق التدريس، البرامج الدراسية، المحتويات

المعرفية، الكفاءات، الأهداف، الكتب المدرسية، المناهج الدراسية، لكنها لا تستثني من تلك المستويات ما قد يحرز الفعالية المطلوبة ميدانيا، لتعلن عن فشلها عبر تلك المستويات من خلال إجراءاتها.

_يحتاج تبني إصلاحات الجيل الثاني إلى الرصانة في التطبيق، والثبات في المبادئ، والعقلانية في الممارسة.

_ينساق التقويم التربوي نظريا، وفي ضوء إصلاحات الجيل الثاني، نحو تلبية المطلب التفاعلي بين عناصر العملية التعلميّة / التعليميّة ودفعها نحو مسار التحوّل والتغيير.

_يدخل التقويم التشخيصي في المرحلة المتوسطة بعدّه ركيزة من ركائز نجاح العملية التقويمية كما تراه إصلاحات الجيل الثاني.

_يقف التقويم التربوي في ضوء تبني إصلاحات الجيل الثاني أمام فضاء نظري يتصف بإشاعة مفهوم المشاركة الفعالة عند المتعلّم.

_يدخل التدريس بالوضعيات في مناهج الجيل الثاني كأسلوب تعزيزي / تدعيمي تخضع له العمليات التقويمية المختلفة؛ لتغدو في ضوئه أكثر شمولية عبر كل مراحل التعلّم / التعليم.

_تسعى مناهج الجيل الثاني من خلال إقامة التقويم على منصة تفاعلية، إلى إرساء قاعدة الكفاءات والموارد والقيّم التي تعدّ مطلبا رئيسا للمدرسة الجزائرية.

_تقوم الاختبارات التحصيلية _وكما تنص عليه مناهج الجيل الثاني_ على أهمية الالتزام بالمعايير والضوابط الضمنيّة والشكلية التي تحدّ استخدامها كوسيلة تقويمية تقارب ما يتصف به التقويم الجيد.

_يعدّ جدول المواصفات ضابطا ضمنيا يتحكم في محتوى ورقة الاختبار التحصيلي من خلال حرصه على تحديد الأهمية النسبية لما يمكن أن تمسه أسئلة الاختبار من معارف مكتسبة.

_تشكل الممارسة التقويمية القائمة على الاختبارات التحصيلية في المرحلة المتوسطة وعلى ضوء إصلاحات الجيل الثاني مرحلة حاسمة في بلوغ درجات دراسية أعلى أو الانتقال إلى فصول دراسية جديدة بزاد معرفي مقنن.

_تعتمد الاختبارات التحصيلية في تعليمية اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة من

التعليم المتوسط على تركيبة تقويمية تمس جوانب عديدة من أوضاع التعلّمات لدى تلاميذ هذه المرحلة، وتستنفذ طاقاتها من أجل ملامسة جوانب الضعف فيها لاتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة، إلا أنها تبقى قاصرة إلى حد بعيد في أداء مهامها التقويمية في ظل ما تعرفه من اللا اتزان في الأخذ بالمعايير والضوابط المحددة لهذا النمط من التقويم.

_تنحصر مهمة الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط في أداء الفعل التقويمي بمفهومه التقليدي، إذ نلمس فيها محاولات لوضع المتعلّمين أمام مجموعة من الوضعيات المشكلة دون إيراد شرط التجاوب الفعلي مع مضامينها.

إنّ المقاربة النسبية لفئة من نماذج الاختبارات في مادة اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط_ وما يجمعها بالاعتبارات التي تخص نجاح العملية التقويمية في المرحلة المتوسطة من توافق نسبي، لا ينفي أبدا حقيقة ما يعيشه هذا النمط من التقويم بشكل خاص، وما يعيشه التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة بشكل عام من رداءة وضعف وتجاوزات وأخطاء على صعيد المركبات الأساسية للعملية التقويمية.

_يختص الوضع التقويمي في نماذج الاختبارات للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية باستهلاك الطاقة السلبية لتلاميذ هذا الطور استنادا إلى ما يزوّدون به من مفاهيم ومعارف جامدة لا حيوية فيها.

_يحتاج الوضع التقويمي المبني على الاختبار التحصيلي التحريري في تعليمية اللغة العربية للمرحلة المتوسطة إلى جهود تصحيحية / علاجية للقضاء على التركيبة الهشة للتقويم التربوي.

_يشير الوضع التقويمي لتعليمية اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وعلى ضوء إصلاحات الجيل الثاني إلى مجموعة من التداعيات السلبية التي ترجع إلى ضعف العملية التكوينية / التأطيرية لأساتذة هذا الطور، والاستعجالية في إعداد المناهج والبرامج التعليمية.

_يرتبط ضعف المستوى التحصيلي في تعليمية اللغة العربية لتلاميذ المرحلة المتوسطة بضعف المادة المعرفية المبرمجة في الكتب المدرسية، وعدم جودة منهجية المتابعة البيداغوجية في ظل المقاطعة المباشرة وغير المباشرة لواقع المتعلّمين وخصوصياته في

إعداد البرامج الدراسية.

_تندرج الصعوبات التي تواجه كلا من المتعلّم والمعلم داخل العملية التقويمية بوجه خاص والعملية التعلميّة / التعليميّة بوجه عام في المرحلة المتوسطة ضمن الاحتياجات الهامة التي تنقص إعداد مناهج الجيل الثاني.

_تبقى إصلاحات الجيل الثاني في محور الشكليات الذي لا نجد له صدى على الصعيد التطبيقي، وذلك لتعارض شعاراته مع ما هو مصرح به ميدانيا.

_لا تزال المدرسة الجزائرية بحاجة إلى تبني موقف إصلاحي حقيقي تحكمه أولوية التوافق مع متطلبات الواقع الجزائري بالدرجة الأولى.

_توصيات ومقترحات:

_إشراك مجموعة من الخبراء الاجتماعيين في عملية إعداد المناهج التربوية والكتب المدرسية.

_إعداد خلايا تشاورية تجمع أولياء التلاميذ ومفتشي التربية ومستشاريها والمؤطرين البيداغوجيين لتدارس الوضع التربوي بصفة دورية.

_ضبط التوجه التربوي الإصلاحي وفقا للمعطيات التربوية الراهنة.

_إقامة حلقات لتبادل الرؤى والأفكار التربوية بمعية باحثين في العلوم الاجتماعية والإنسانية للاستفادة من نتائج بحوثهم ودراساتهم العلمية على صعيد خصوصيات التركيبة الشخصية للمتعلّمين.

_إرساء قاعدة مكتبية خاصة تعنى بالتأليف التعليمي / التربوي لشرح المفاهيم والمصطلحات التربوية، وتوضيح المهام البيداغوجية لكل من: الأساتذة، المفتشين، المؤطرين، مستشاري التربية، مدراء التربية، مدراء المؤسسات التعليمية.

_إقامة مخابر تربوية مختصة في التدقيق اللغوي والمعرفي للكتب المدرسية لجميع الأطوار التعليمية.

_تكثيف الجهود في سبيل انتقاء النصوص التعليمية الجيّدة للأطوار التعليمية الثلاث.

_ضبط صيغ التكوين والتأطير البيداغوجية من حيث الزمن والإجراء والتعميم والممارسة.

_الاهتمام بالبحوث التربوية ونتائجها النظرية والتطبيقية.

_دعم الدراسات الميدانية لطلبة الجامعات بتوفير آليات الموافقة الإدارية لإجراء التربصات

العلمية داخل المؤسسات التربوية بوجه خاص.

_توسيع دائرة الجهود التربوية الإصلاحية بمطالبة الأساتذة والمفتشين بتقديم تقارير فصلية عن الصعوبات التي تواجه كلا من المتعلّم والمعلم، من أجل إعادة النظر في المركبات التعليمية الإجرائية.

_إعادة النظر في صيغ كتابة وإعداد المناهج الدراسية والوثائق التربوية وإمدادها بأساليب صارمة نوعا ما.

_إعطاء أهمية أكبر للكيف المعرفي داخل البرامج الدراسية على حساب الكم، وذلك بمراعاة الفروق الفردية والظروف الاجتماعية، والاقتصادية، ...وغيرها أثناء اختيار المحتوى المعرفي للكتب المدرسية.

_تحديد رزنامة تربوية خاصة بالأنشطة اللا صفية داخل البرامج الدراسية.

_توفير الآليات والأدوات اللازمة لممارسة (تعلّم/تعليم) موّحد في كل المناطق الجزائرية.

_إيجاد حلول ممكنة للتعداد الإحصائي للتلاميذ داخل الصفوف الدراسية، وتكييفه بحسب مضامين وحجم البرامج الدراسية.

_إنشاء خلية تربوية وصية داخل الجامعات الجزائرية؛ مكلفة بدراسة التوصيات والمقترحات التي تقدمها الأبحاث الجامعية التربوية من أجل الاستفادة منها ميدانيا.

ملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر _بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

استبيان خاص بالأساتذة

عنوان المذكرة: التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني

_يسرني أن أتقدّم لسيادتكم أساتذتي الكرام بهذه الاستمارة المتعلقة بمذكرة تخرج مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص: اللسانيات التعليمية، وهي في مجملها عبارة عن مجموعة من الأسئلة تتطلب منكم أساتذتنا الأفاضل الإجابة عنها بكل دقة وموضوعية؛ وذلك خدمة لمساعي البحث العلمي ولإثراء هذا الموضوع بخبرتكم المهنية.

وفي الأخير لكم منا فائق التقدير والاحترام على تعاونكم معنا وشكرا.

- **ملاحظة: يرجى وضع العلامة (×) في الخانة المخصصة للإجابة حسب رأيك الخاص.**

المحور الأول: البيانات الشخصية:

_الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

_الإطار التعليمي: أستاذ(ة) مرسم(ة) ☐

أستاذ(ة) متربص(ة) ☐

أستاذ(ة) مستخلف(ة) ☐

_المستوى العلمي: ليسانس ☐

ماستر ☐

دراسات عليا ☐

_الخبرة المهنية: أقل من سنتين ☐ **من2 إلى 5 سنوات** ☐

من5 سنوات إلى 10 سنوات☐ **أكثر من 10 سنوات**☐

المحور الثاني: التكوين والتأهيل العلمي والبيداغوجي للأستاذ:

1_هل تلقيت تكوينا في ما يعرف بإصلاحات الجيل الثاني؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة ب" نعم" فكم دامت مدة التكوين؟ .....
- وهل ترى أن هذه المدة كافية للإحاطة بكل ما يخص تلك الإصلاحات؟

نعم ☐ لا ☐

2_تمحورت إصلاحات الجيل الثاني حول أهمية تحقيق الانسجام الداخلي للمناهج الدراسية من حيث: الكفاءات المستهدفة☐ البرامج الدراسية☐ الأهداف☐

المحتويات ☐

- برر إجابتك.

.....

.....

.....

3_جاءت إصلاحات الجيل الثاني لتقديم بدائل نوعية لعملية التدريس بهدف تحسينها وتطويرها، فكان البديل موّجها نحو:

- طرائق التدريس ☐
- العمليات التقويمية ☐
- الموضوعات الدراسية ☐
- الأهداف ☐

4_تحظى تعليمية اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني بأهمية بالغة: نعم☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة ب" نعم" فلأي الاعتبارات يرجع ذلك؟

.....

.....

.....

.....

المحور الثالث: البعد النظري والإجرائي للتقويم في مناهج الجيل الثاني

5_عرف التقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني أبعادا تعليمية / تربوية جديدة: نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة ب" نعم" فما هي هذه الأبعاد حسب رأيك؟

.....

.....

.....

.....

6_للتقويم في مناهج الجيل الثاني ارتباطات صادقة مع مقوّمات الفلسفة التربوية الحديثة، فما رأيك في ذلك؟ وما هي هذه الارتباطات حسب رأيك؟

- الرأي:.....

.....

.....

- الارتباطات:.....

.....

.....

.....

7_ تدعو مناهج الجيل الثاني إلى مبدأ الاستمرارية والشمولية والتكاملية أثناء ممارسة

العمليات التقويمية: نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك ب "نعم" فهل تعتبر ذلك صيغة من صيغ تحسين وتطوير المنتوج التعلّمي/ التعليمي؟ نعم ☐ لا ☐
- إذا كانت إجابتك ب "لا" فبما تبرر ذلك؟

.....

.....

.....

.....

- وهل تعتبر ذلك هدفا قابلا للتحقق على أرض الواقع؟ نعم ☐ لا ☐
- إذا كانت إجابتك ب "لا" فما هي رؤيتك في ذلك؟

.....

.....

....

8_يتحدث التقويم في ضوء مناهج الجيل الثاني عن توّجه جديد في العمل بالوضعية الإدماجية التقويمية: نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة ب "نعم" فما هي شروط العمل بها في الوضع التقويمي الجديد؟

.....

.....

.....

.....

9_ تخضع ممارسة التقويم في ضوء مناهج الجيل الثاني إلى سياسة منهجية تدعو إلى متابعة مسار تحقق الكفاءات ونموّها عند المتعلّم؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك ب "نعم" فما هي الضوابط المنهجية المعتمدة في تلك المتابعة؟

.....

.....

.....

.....

.....

10_يدعو التقويم التربوي الجيّد إلى ضرورة الاستخدام التوافقي للأساليب التقويمية في صيغة تكاملية، فهل ترى لذلك التزاما في مناهج الجيل الثاني؟ نعم ☐ لا ☐

11_ هل يستجيب التقويم التربوي في ضوء مناهج الجيل الثاني إلى القاعدة التي تقول أن مراعاة الفروق الفردية شرط أساسي في بناء محتوى الوضعية التقويمية؟ نعم☐ لا ☐

12_ هل يتم اتّخاذ الإجراءات العلاجية للخلل المتمظهر في تعلّمات التلاميذ:

فورا ☐ لاحقا ☐

13_ هل تعاملك مع الوضعية التقويمية يستند إلى أولوية التركيز على:

- كشف مواطن الضعف☐
- كشف مواطن القوّة ☐
- التعزيز والعلاج ☐

14_ في رأيك ماذا نعني بالتغذية الراجعة؟

.....

.....

.....

.....

15_هل ترى بأن للتغذية الراجعة دور في المسعى التقويمي الجيد؟ نعم☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك ب "نعم" فبما تعلل ذلك؟

.....

.....

.....

.....

المحور الرابع: البعد المستحدث للتقويم التشخيصي في مناهج الجيل الثاني:

16_أخذ التقويم التشخيصي في المرحلة المتوسطة حيزا مفاهيميا مستحدثا في مناهج الجيل الثاني على اعتباره نوعا من أنواع التقويم الجيّد والفعال: نعم☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة ب "نعم" فكيف تلخص مفهوم التقويم التشخيصي في هذه المناهج؟ وما هي مرامي استخدامه حسب رأيك؟
- مفهوم التقويم التشخيصي:

.....

.....

.....

.....

- مرامي استخدامه في عملية التدريس:

.....

.....

.....

.....

.....

17_ما هي المحطة التعلّميّة / التعليميّة التي ينبغي أن يحضر فيها التقويم التشخيصي؟

- في بداية الدرس☐
- في بداية السنة الدراسية☐
- في بداية المقطع التعليمي ☐
- في بداية الفصل الدراسي☐

المحور الخامس: الأساليب التقويمية

18_في رأيك ما هي الشروط التي ينبغي أن يبنى في ضوئها الاختبار التحصيلي الجيّد؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

19_ما هي الأساليب التقويمية التي تراها الأنسب في الكشف عن مواطن القوّة والضعف في تعلّمات التلاميذ؟

.....

.....

.....

.....

.....

20_ هل تعتقد بأن التنويع في استخدام الأساليب التقويمية يسهم بالقدر الكافي في الإلمام بكل ما يعيق سيرورة التعلّم؟ نعم☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك ب "لا" فما هو مقترحك كبديل لذلك؟

.....

.....

.....

.....

21_ لماذا تُنَصَّب الأساليب الاختبارية على رأس الممارسة العملية للتقويم النهائي حسب رأيك؟

.....

.....

.....

.....

المحور السادس: نتائج الممارسة البيداغوجية للتقويم في ضوء مناهج الجيل الثاني

22_هل استطاع التقويم بمفهومه الجديد من الوقوف حقيقة على معيقات استمرارية التعلّم في تعليمية اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟ نعم ☐ لا ☐

23_ هل استطاع التقويم في ضوء مناهج الجيل الثاني تحقيق التطلعات التي ترمي إليها إصلاحات الجيل الثاني؟ نعم ☐ لا ☐

24_كيف يكون تجاوب التلاميذ مع الوضعيات التقويمية المطروحة في تعليمية اللغة العربية؟

- جيد ☐
- حسن ☐
- متوسط ☐
- لا يوجد تجاوب ☐

25_في رأيك هل يسمح الوقت المخصص للحصة الدراسية بممارسة التقويم في صيغته الاستمرارية / الشمولية؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك ب"لا" فما هي الحلول التي تراها مناسبة لتجاوز ذلك؟

.....

.....

.....

.....

26_ حسب خبرتك ما هو الفاصل الزمني الذي تراه مناسبا لتقويم نتائج تعلّم التلاميذ؟

- أثناء الحصة ☐
- أثناء التقويم الإجمالي ☐

27_ في ضوء ممارستك للتقويم كما تنص عليه مناهج الجيل الثاني هل ترى بأنّ هذا

الإجراء التقويمي الجديد يتماشى مع طبيعة تعليمية اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك ب "لا" فبما تبرر ذلك؟

.....

.....

.....

.....

28_ برأيك هل تعكس علامة الاختبار التحصيلي في تعليمية اللغة العربية الوضع العام للتعلّم عند المتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك ب "لا" فما هي مقترحاتك بهذا الشأن؟

.....

.....

.....

.....

المحور السابع: مدى الالتزام بالمخططات والأجهزة التقويمية الفاعلة في الحقل التعليمي

29_ ما مفهومك للبطاقة التقويمية؟

.....

.....

.....

.....

30_ هل تعتمد على البطاقة التقويمية أثناء تقويم التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك ب "نعم" فما هي المعايير المعتمدة في إنجاز هذه البطاقة؟

.....

.....

.....

.....

31 _ ما هو مفهومك لجدول المواصفات؟

.....

.....

.....

32_ هل تلجأ لجدول المواصفات أثناء إعداد ورقة الاختبار التحصيلي؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك ب"نعم" فما هي المعايير الشكلية والمضمونية التي يحتويها هذا الجدول؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- إذا كانت إجابتك ب "لا" فعلى أي أساس يتم تحضير وإعداد ورقة الاختبار التحصيلي حسب رأيك؟

.....

.....

.....

.....

.....

المحور الثامن: الصعوبات

33_ في ضوء خبرتك المهنية لخص الصعوبات التي تواجه المتعلّم في تعليمية اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

34_ ما هي الصعوبات والعوامل المساعدة التي واكبت إنجازك للأنشطة التقويمية المختلفة داخل القسم؟

- الصعوبات:.....

.....

.....

.....

.....

.....

- العوامل المساعدة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

..

المحور التاسع: آراء ومقترحات

35_ ما هي المقترحات التي تراها مناسبة لتفعيل دور الأنشطة التقويمية في تعليمية اللغة العربية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

36_ برأيك ما هي الطريقة التي تمكن المعلم والمتعلّم من ممارسة التقويم في صيغته الجيّدة؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Mohamed Khider - Biskra
Faculté des Lettres et des Langues

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة
كلية الآداب واللّغات
قسم الآداب و اللغة العربية
رقم: 172 /2018

إلى السادة مديري متوسطات دائرة سيدي عقبة
ولاية بسكرة

الموضوع:طلب إذن بزيارة ميدانية

في إطار التكوين الميداني لطلبة التكوين العالي فيما بعد التدرج المعتمد من قبل الجامعة ،يشرفني أن لمكم بأن الطالبة:**أحلام علية** تعد أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه(ط3) في الآداب و اللغة العربية خصص:اللسانيات التعليمية) عنوانها:**التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني-وسطات دائرة سيدي عقبة أنموذجا**-.وموضوع بحثها المشار إليه في جانب كبير منه سمته التطبيق المبني على ملاحظة الميدانية في المؤسسات المعنية.لذلك أرجو منكم السماح للطالبة بلقاء الأساتذة في المؤسسات التي شرفون على إدارتها ،والترخيص لها بحضور الحصص ، و توفير ما تحتاجه من وثائق تربوية ،و تيسير ما يتطلبه بحثها.

إن تعاونكم مع الجامعة صنيع من شأنه دفع البحث العلمي إلى استثمار الميدان ،بغية تحقيق نظرة واعية لدور ه مقتضيات الواقع في بناء المعرفة.

و لكم مني وقفة احترام و تحية عرفان ،و من الشكر أجزله لتعاونكم.

بسكرة في:2018/10/22
ع /رئيس القسم

مواقع المدير.

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Mohamed Khider - Biskra
Faculté des Lettres et des Langues

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة
كلية الآداب واللّغات
قسم الآداب و اللغة العربية
رقم: 172 /2018

إلى السادة مديري متوسطات دائرة سيدي عقبة
ولاية بسكرة

الموضوع:طلب إذن بزيارة ميدانية

في إطار التكوين الميداني لطلبة التكوين العالي فيما بعد التدرج المعتمد من قبل الجامعة ،يشرفني أن أعلمكم بأن الطالبة:**أحلام علية** تعد أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه(ط3) في الآداب و اللغة العربية (تخصص:اللسانيات التعليمية) عنوانها:**التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني-متوسطات دائرة سيدي عقبة أنموذجا-**.وموضوع بحثها المشار إليه في جانب كبير منه سمته التطبيق المبني على الملاحظة الميدانية في المؤسسات المعنية.لذلك أرجو منكم السماح للطالبة بلقاء الأساتذة في المؤسسات التي تشرفون على إدارتها ،والترخيص لها بحضور الحصص ، و توفير ما تحتاجه من وثائق تربوية ،و تيسير ما يتطلبه بحثها.

إن تعاونكم مع الجامعة صنيع من شأنه دفع البحث العلمي إلى استثمار الميدان ،بغية تحقيق نظرة واعية لدور فقه مقتضيات الواقع في بناء المعرفة.

و لكم مني وقفة احترام و تحية عرفان ،و من الشكر أجزله لتعاونكم.

بسكرة في:2018/10/22
ع /رئيس القسم

مساعد رئيس قسم الادب و اللغة العربية
مكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي
الدكتور الامين ملاوي

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Mohamed Khider - Biskra
Faculté des Lettres et des Langues

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة
كلية الآداب واللّغات
قسم الآداب و اللغة العربية
رقم: 172 /2018

إلى السادة مديري متوسطات دائرة سيدي عقبة
ولاية بسكرة

الموضوع:طلب إذن بزيارة ميدانية

في إطار التكوين الميداني لطلبة التكوين العالي فيما بعد التدرج المعتمد من قبل الجامعة ،يشرفني أن لمكم بأن الطالبة:**أحلام علية** تعد أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه(ط3) في الآداب و اللغة العربية خصص:اللسانيات التعليمية) عنوانها:**التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني- وسطات دائرة سيدي عقبة أنموذجا**-.وموضوع بحثها المشار إليه في جانب كبير منه سمته التطبيق المبني على ملاحظة الميدانية في المؤسسات المعنية.لذلك أرجو منكم السماح للطالبة بلقاء الأساتذة في المؤسسات التي شرفون على إدارتها ،والترخيص لها بحضور الحصص ، و توفير ما تحتاجه من وثائق تربوية ،و تيسير ما يتطلبه بحثها.

إن تعاونكم مع الجامعة صنيع من شأنه دفع البحث العلمي إلى استثمار الميدان ،بغية تحقيق نظرة واعية لدور ه مقتضيات الواقع في بناء المعرفة.

و لكم مني وقفة احترام و تحية عرفان ،و من الشكر أجزله لتعاونكم.

بسكرة في:22/04/2018

ع /رئيس القسم

جلطي علي

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المعاجم:

أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، (دت)، مادة (ق، و، م)، المجلد12.

مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2004.

محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: إبراهيم الترزي، ج33، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي للطبع، الكويت، ط1، 2000.

ثانيا: الكتب:

1. إبراهيم إبراهيم أبو عقيل، القياس والتقويم المدرسي والتربوي، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016.
2. إبراهيم الرواشدة وآخرون، مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، مديرية الاختبارات، عمان، الأردن، (دط)، 2002.
3. أحمد الخطيب وآخرون، البحث والتقويم التربوي، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 1984.
4. أحمد العيسى، إصلاح التعليم في السعودية_ بين غياب الرؤية السياسية وتوّجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية، دار الساقي، بيروت، لبنان، ط1، 2009.
5. أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية. الدوحة، قطر، (دط)، 1994.
6. أحمد عباد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (دط)، 2006.
7. أسعد شريف الإمارة، سيكولوجية الفروق الفردية_ علم النفس الفارقي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.
8. توفيق محمد شاهين، أصول اللغة العربية _بين الثنائية والثلاثية، دار التضامن للطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 1980.
9. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات_ الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع،القبة، الجزائر، (دط)، 2005.

10. حامد سوادي عطية، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، (دط)، 1993.
11. حسن الحياري، أصول التربية_في ضوء المدارس الفكرية (إسلاميا وفكريا)، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، (دط)، 1993.
12. حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، السعودية، ط1، 2004.
13. رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر المعاصر للطبع، دمشق، سوريا، ط1، سبتمبر 2000.
14. رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم_ بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد_الأسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.
15. زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، Allure audiovisuel، برج الكيفان، الجزائر، ط1، 2017.
16. سعاد سيد محمد الفجّال، التقويم التربوي _رؤى وأساليب، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2017.
17. سعد لعمش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ج1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر،2011.
18. سليمان الخضري الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، (دط)، 1989.
19. سوسن شاكر مجيد، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مركز ديبونو لتعليم التفكير للنشر، عمان، الأردن، ط3، 2016.
20. طه حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، (دت).

21. طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية"_في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، (دط)، 2015.
22. عادل محمد العدل، القياس والتقويم_بناء وتقنين المقاييس، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2015.
23. عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة _دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، (دط)، 2007.
24. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلّم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2011/2010.
25. عبد الحميد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2003.
26. عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون، التعلّم النشط_ استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016.
27. عبد السلام يسمينة وآخرون، أساسيات العملية التعليمية، دار المثقف للنشر والتوزيع، باتنة، الجزائر، ط1، 2019.
28. عبد القادر أمير وإسماعيل إلمان، المعالجة البيداغوجية _درس تكويني، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، (دط)، ديسمبر 2008.
29. عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، (دط)، 2016.
30. علي أحمد مدكور، منهج التربية_ أساسياته ومكوناته، الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (دط)، (دت).
31. علي راشد، كفايات الأداء التدريسي، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2013.

32. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، (دط)، 2010.
33. عمر لعويرة، علم النفس التربوي، مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر، (دط)، 2017.
34. فرج عبد القادر طه، أصول علم النفس الحديث، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (دط)، 2000.
35. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003.
36. لمعان مصطفى الجلالي، التحصيل الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2011.
37. ماهر إسماعيل إبراهيم الجعفري، نماذج بناء المنهاج المدرسي وتقويمه، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016.
38. مجموعة من الباحثين، اللغة والتواصل التربوي والثقافي _مقاربة نفسية وتربوية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2008.
39. محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، العاصمة، الجزائر، ط1، 2010.
40. محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف _أسسه وتطبيقاته، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، (دط)، (دت).
41. محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، شبكة الألوكة.
42. محمد خان، منهجية البحث العلمي "وفق نظام LMD"، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، ط1، 2011.
43. محمد مغزي بخوش:
44. بيداغوجية التقويم، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، (دط)، 2016.
45. مقاربات التدريس(أصالة_ تطور وعصرنة)، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، (دط)، 2015.

46. محمد يوسف حمودة، منهج التربية _عند الإمام محمد ماضي أبو العزائم، دار المدينة المنورة للطبع والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1989.
47. مصطفى عبد السميع وجيهان كمال محمد السيد، قضايا تربوية معاصرة _رؤية تحليلية مقارنة، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2006.
48. مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 2008.
49. نادية سعيد عاشور، تقديم عبد الرحمن برقوق، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر، (دط)، 2017.
50. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة_ تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2005.
51. وليد كمال عفيفي القفاص، التقويم والقياس النفسي والتربوي_اتجاهات معاصرة_برامج تدريبية_نماذج لإعداد وتعريب الاختبارات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، (دط)، 2011.
52. يوسف خليل مارون، الوسط المدرسي_بيئة ريادية للتعلّم والتعليم (بحسب النظام التعليمي الجديد)، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 2015.

ثالثا: الرسائل الجامعية والمقالات العلمية:

1. أمينة طيبي، قراءة في الطرائق البيداغوجية لتحليل النصوص الأدبية الموجهة لتلاميذ الثانوية، مجلة اللغة والاتصال، العدد1، أكتوبر2005.
2. غادة فتحي أبو لبن، أولويات الإصلاح المدرسي كما يراها مديرو المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تحقيقها، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علوم التربة_ الإدارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2011.
3. محمد الدريج، التقويم التربوي، مجلة الدليل التربوي، الجمعية المغربية للمناهج التربوية، ج4، الرباط، المغرب، فبراير1995.

4. نسيمة بومعراف وأحمد سعيدي، انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط _دراسة ميدانية بإكمالية يوسف العمودي بمدينة بسكرة، جامعة بسكرة، 2012.
5. وضحى بنت حمد بن محمد القحطاني، تحليل محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للعلوم، دراسة مقدمة استكمالا لنيل درجة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 1434/1433. TIMSSوالرياضيات .

رابعا: الوثائق التربوية:

***وزارة التربية الوطنية:**

1. أساسيات التخطيط التربوي _ النظرية والتطبيقية، الحراش، الجزائر، 2009.
2. الإطار المرجعي لمناهج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.
3. التربية وعلم النفس، الحراش، الجزائر، (دط)، 2004.
4. دليل أستاذ اللغة العربية _السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017.
5. دليل أستاذ اللغة العربية _السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013.
6. المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي رقم: 08_04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس2009.
7. ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، مارس 2016.
8. مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013.
9. مناهج مرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس2016.

10. الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.
11. الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط _اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2013.
12. الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط للجيل الثاني، مارس 2016.

فهرس المحتويات

العنـــوان	الصفحـة
مقدمة	**أ_____د**
الفصل الأوّل: الحدود النظرية للبحث	**8_____84**
المبحث الأوّل: التقويم التربوي	**8_____55**
أولًا- التقويم	**8_____40**
1- مفهوم التقويم	**8_____14**
أ- لغةً	**8_____9**
ب- اصطلاحًا	**9_____14**
2- أنواع التقويم	**14_____20**
أ- التقويم التشخيصي	**15_____16**
ب-التقويم البنائي (التكويني أو التطوّري)	**16_____17**
ج- التقويم النهائي (الختامي)	**18_____20**
3- خصائص التقويم الجيّد (الحقيقي أو الأصيل)	**20_____26**
4- **أساليب التقويم الجيّد**	**26_____40**
ثانيًا: التربية	**40_____55**
1- **مفهوم التربية**	**40_____43**
أ- لغةً	**40**
ب-اصطلاحًا	**41_____43**
2- **وظيفة التربية في العملية التعليمية**	**43_____47**
3- **معالم الفلسفة التربوية الحديثة**	**47_____55**
المبحث الثاني: المرحلة المتوسطة وتبني إصلاحات الجيل الثاني	**55_____84**
أوّلًا: المرحلة المتوسطة	**55_____64**
1-مفهومها	**55_____58**
2- الأهداف العامة في المرحلة المتوسطة	**58_____64**

ثـانيًـا: إصلاحـات الجيـل الثانـي	**84____64**
1- مفهومها	**67____64**
2- أهداف كتابة مناهج الجيل الثاني	**71____67**
3- المفاهيم الأساسية لإصلاحات الجيل الثاني	**75____71**
4- إجراءات إصلاحات الجيل الثانـي	**84____75**
الفصل الثاني: تحليل محتوى نماذج اختبارات اللغة العربية لتلاميذ المرحلة المتوسطة	**148____86**
1- التعريف بمنهجية الدراسة	**90____86**
2- المنهجية الخاصة بتوزيع البيانات	**105___104**
3- التحليل	**146___105**
أولًا- من حيث مقاربة النماذج الاختبارية للمعايير والشروط العامة للتقويم الجيّد	**125___105**
ثانيًا- من حيث مقاربتها لأهداف التقويم كما هي محددة في مناهج الجيل الثاني	**128___125**
ثالثًا- من حيث مقاربتها للأساليب الاختبارية التحصيلية الجيّدة ومهامها	**137___128**
رابعًا- من حيث مقاربتها للمعايير المعتمدة في صياغة وإخراج الاختبارات التحصيلية الجيدة	**146___137**
الفصل الثالث: المعاينة الميدانية لواقع التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني	**236____150**
1- أداة البحث	**154____150**
2- عينة البحث	**156____155**
3- منهج الدراسة	**157____156**
4- أهمية الدراسة	**157**
5- طريقة توزيع البيانات	**158____157**
6- عرض نتائج الدراسة وتحليلها	**237____158**

خاتمة	**243____239**
ملاحق	**259____245**
قائمة المصادر والمراجع	**266____261**
فهرس المحتويات	**272____268**

ملخص:

جاءت هذه الدراسة الموسومة ب: التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني، لتقف عند واحد من المفاهيم التي اصطبغت بصيغة جديدة في ظل تبني مناهج الجيل الثاني، ولتبحث في خيارات الانتقال من النظرة التقليدية لأساليب تقويم التعلمات إلى نظرة حديثة تستوجب ملازمة العمليات التقويمية لجميع مراحل بناء التعلمات، وقد عنيت هذه الدراسة ببيان لبنات التجديد في الوضع التقويمي الخاص بتعلمات التلاميذ من خلال الاطلاع على محتوى مختلف الوثائق التربوية ، والكشف عن الإجراء الميداني الخاص بتطبيق تلك المفاهيم النظرية، وما يطرحه من تناقضات وإشكالات وصعوبات.

Abstract :

the present study is labelled as rhe educational evaluation in the stage of middle school in light of the second generation reforms , whichaims to focus on one of the concepts that was marked by new features while approving second generation curricula . in addition it seeks to examine the options of switching form the traditional perspective of evaluation the learning method to a modern innovative one that requires an accompauying for all the procedures . this study is a sonieant to elucidate the importance of improving the learning assessment process for purls examing the contenu of the different educational documents an a exploring the field based action to apply those theoretical concept and what they include in learmes of contradiction and difficulties.