الـجمهـورية الـجزائـرية الديـمقراطـية الشعـبية

وزارة التعليم العـالي و البـحث العلمي

جامعة قـاصدي مرباح – ورقلـة

كلية الآداب واللغـات

قسم اللغة والأدب العربي

صعوبات التقويم التكويني في مادة اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات

"لدى معلمي السنة الخامسة الابتدائية"

مذكرة تخرج من متطلبات نيل شهادة الماستر

تخصص: تعليمية اللغة العربية

إعـداد الطالبـة:

لويزة بن حمزة

الأستاذ المشرف الدكتور:

محمد رضا عياض

نوقشت وأجيزت بتاريخ: 2016/05/25

أمام أعضاء اللجنة المكونة من:

د/ بلخير شنس ..... جامعة قاصدي مرباح ورقلة ..... رئيسا

أ/ حكم رحمون ..... جامعة قاصدي مرباح ورقلة ..... مناقشا

السنـة الجامعـية: 2016/2015

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

صعوبات التقويم التكويني في مادة اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات

"لدى معلمي السنة الخامسة الابتدائية"

مذكرة تخرج من متطلبات نيل شهادة الماستر

تخصص: تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة:

لويزة بن حمزة

الأستاذ المشرف الدكتور:

محمد رضا عياض

نوقشت وأجيزت بتاريخ: 2016/05/25

أمام أعضاء اللجنة المكونة من:

د/ بلخير شنس ..... جامعة قاصدي مرباح ورقلة ..... رئيسا

أ/ حكم رحمون ..... جامعة قاصدي مرباح ورقلة ..... مناقشا

السنة الجامعية: 2016/2015

شكر وتقدير

الشكر الأول لله عز وجل الذي منّ عليّ بفضله؛

فالحمد لله الذي ألهمني بالصبر والثبات ومدني بالقوة والعزيمة على انجاز هذا البحث، وسخر لي من عباده من كان لي عوناً وسنداً؛

أتقدم بالشكر الجزيل إلى **أستاذي المشرف محمد رضا عياض** وإلى كل الأساتذة الذين قدموا لي يد العون والمساعدة في إعداد هذا البحث، وأخص بالذكر **الأستاذ سعادة رشيد ، والأستاذ طبشي إبراهيم**؛

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى من كان سرّ عزيمتي وسندي القوي أخي الفاضل سليم؛

وإلى كل من أعانني ومدّ يد العون لإخراج هذا البحث بكلمة، أو نصيحة، أو تشجيع أو دعاء .

لويزة بن حمزة

فهرس المحتوى

ملخص الدراسة I

فهرس الجداول III

فهرس المخططات IV

فهرس الملاحق V

مقدمة ..... أ

تمهيد 06

الفصل الأول: الجانب النظري.

المبحث الأول: التقويم التكويني. 10

أولا: مفهوم التقويم التكويني. 10

ثانيا: أهداف التقويم التكويني. 15

ثالثا: أدوات التقويم التكويني 20

المبحث الثاني: التدريس بالكفاءات. 28

أولا: مفهوم التدريس بالكفاءات. 28

ثانيا: خصائص التدريس بالكفاءات. 32

ثالثا: استراتيجيات التدريس بالكفاءات. 35

المبحث الثالث: الدراسات السابقة. 43

أولا: الدراسة الأولى. 43

ثانيا: الدراسة الثانية. 45

ثالثا: مقارنة النتائج. 46

الفصل الثاني: الجانب الميداني.

المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية. 51

أولا: عينة الدراسة وخصائصها. 51

ثانيا: أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية. 54

ثالثا: الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة. 59

فهرس المحتوى

المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة. 60

أولا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى. 60

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية. 73

ثالثا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة. 75

المبحث الثالث: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة. 77

أولا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى. 77

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية. 93

ثالثا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة. 94

الخاتمة. 96

قامة المصادر والمراجع. 99

الملاحق. 102

ملخص الدراسة

تناولت هذه الدراسة الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، حيث استهدفت إبراز أهم هذه الصعوبات ومعرفة ما إذا كانت تختلف آراء المعلمين حول هذه الصعوبات باختلاف جنسهم وخبرتهم المهنية، وذلك وفقاً لعينة عرضية في بعض ابتدائيات مقاطعة سكرة وبني ثور بولاية ورقلة، والمتكونة من (40) معلماً ومعلمة، وهذا باستخدام استبيان صمم خصيصاً كأداة للدراسة واستعمال الأساليب الإحصائية اللازمة وهي النسب المئوية وحساب التكرارات ومعادلة $كا^2$ لإيجاد الفروق بين متغيرات الدراسية.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1. أن صعوبات التقويم التكويني الأكثر شيوعاً وانتشاراً بين معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي تتمثل بصورة خاصة في كثافة عدد التلاميذ في القسم، وضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية وضعف التكوين في مجال التقويم إلى جانب صعوبة إعداد أداة التقويم وغموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي ونقص التفاعل الصفي؛
2. لا تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف الجنس؛
3. تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف الخبرة المهنية؛

الكلمات المفتاحية: الصعوبة، والتقويم التكويني والتدريس بالكفاءات.

Résumé

Cette étude portait sur les difficultés rencontrées par les enseignants de la langue arabe dans la cinquième année de l'école primaire au cours d'une évaluation de la structure à la lumière des compétences d'enseignement,

Où ciblés pour mettre en évidence le plus important de ces difficultés et de voir si les différents points de vue des enseignants autour de ces difficultés, en fonction de leur sexe et leur expérience professionnelle, selon un échantillon transversal dans certains des écoles primaires province Sokra et Beni Thoure Ouargla., et composé de 40 hommes et femmes professeurs, et que l'aide d'un questionnaire conçu spécifiquement comme un outil pour l'étude et l'utilisation des méthodes statistiques nécessaires pourcentages et calculer les fréquences et l'équation **Ka²** pour trouver les différences entre les variables scolaires.

L'étude a conclu ce qui suit :

1. L'évaluation structurelle la plus couranteet répandue parmi les professeurs de langues arabes cinq années d'enseignement primaire pour les années difficultés sont particulièrement dans la densité du nombre d'étudiants dans le département , et le temps limité alloué à la part de la taille des frais de scolarité de Courier et le manque de formation dans le calendrier, ainsi que la difficulté de préparer l'outil de calendrier et de l'ambiguïté des réformes des programmes et le caractère d'urgence et un manque d'interaction enclasse;
2. vues de la langue arabe pour la cinquième année des enseignants ne sont pas différents de l'enseignement primaire sur les difficultés d'évaluation structurels à la lumière des compétences d'enseignement selon le sexe ;
3. vues de la langue arabe pour la cinquième année des enseignants varient de l'enseignement primaire sur les difficultés d'évaluation structurels à la lumière des compétences d'enseignement dans différentes expériences professionnelles ;

Mots clés: la difficulté, l'évaluation et l'enseignement des qualifications structurelles.

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	ص
جدول رقم (01)	مقارنة بين مقاربات التعلم الملائمة لمقاربة التدريس بالكفاءات	39
جدول رقم (02)	توزيع أفراد عينة الدراسة على المؤسسات التربوية وأماكن تواجدهم	51
جدول رقم (03)	خصائص عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس	52
جدول رقم (04)	خصائص عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية	52
جدول رقم (05)	خصائص عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة (الجنس – الخبرة المهنية)	53
جدول رقم (06)	توزيع عينة المحكمين وخصائصها	56
جدول رقم (07)	البنود التي تم حذفها من الاستبيان	56
جدول رقم (08)	البنود التي تم تعديلها في الاستبيان	57
جدول رقم (09)	عرض عام لمعدل التكرارات والنسب المئوية لمحاور الاستبيان (صعوبات التقويم التكويني)	60
جدول رقم (10)	عرض التكرارت والنسب المئوية للبنود التابعة لمحور كثافة عدد التلاميذ	62
جدول رقم (11)	عرض التكرارت والنسب المئوية للبنود التابعة لمحور ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية.	63
جدول رقم (12)	عرض التكرارت والنسب المئوية للبنود التابعة لمحور ضعف التكوين في مجال التقويم	65
جدول رقم (13)	عرض التكرارت والنسب المئوية للبنود التابعة لمحور نقص التفاعل الصفي	67
جدول رقم (14)	عرض التكرارت والنسب المئوية للبنود التابعة لمحور غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي ..	69
جدول رقم (15)	عرض التكرارت والنسب المئوية للبنود التابعة لمحور صعوبة إعداد أداة التقويم	70
جدول رقم (16)	معدل التكرارات وقيمة كا^2 لاستجابات أفراد العينة في ظل متغير الجنس	73
جدول رقم (17)	معدل التكرارات وقيمة كا^2 لاستجابات أفراد العينة في ظل متغير الخبرة المهنية	75

فهرس المخططات

رقم المخطط	عنوان المخطط	ص
مخطط رقم (01)	كيفية اعتماد المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية	41
مخطط رقم (02)	تصنيف **بلوم** لمستويات الأسئلة المعرفية	91

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	ص
ملحق رقم (01)	الاستبيان في صورته النهائية	102
ملحق رقم (02)	خطوات التأكد من ثبات الاستبيان بإستخدام طريقة التجزئة النصفية	105
ملحق رقم (03)	خطوات حساب $كا^2$ لمعرفة الفروق بين أفراد العينة في ظل متغير الجنس	106
ملحق رقم (04)	خطوات حساب $كا^2$ لمعرفة الفروق بين أفراد العينة في ظل متغير الخبرة المهنية	107

مقدمة

مقدمة

إنّ الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور انفسنا وسيئات اعمالنا من يهده الله فهو المهتدي ومن يضلل فلا هادي له واشهد أنّ لا اله الا الله وحده لا شريك له وأشهد أنّ محمدا عبده ورسوله صلى الله عليه وسلم.

وبعد فإنّ مرحلة التعليم الابتدائي تعدّ المرحلة القاعدية والاساسية لتزويد التلاميذ بمهارات التعلم الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، إذ يمثل الطور الثالث منها الذي يخص السنة الخامسة الإبتدائية طور التحكم في اللغات الأساسية وتعزيز التعلمات خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، والتي تعتبر الهدف الرئيس الذي يسعى المعلم الى تحقيقه، وباعتبار أن بيداغوجيا الكفاءات التي تبنتها المدرسة الجزائرية تهتم بتعليم المتعلم كيف يتعلم، نجد أن هذه العملية تستلزم من المعلّم تطبيق التقويم التكويني خلال السنة الدراسية الذي يتطلب تحديد أهداف التقويم ووضع معايير النجاح حتى يتمكن من الاطّلاع على نقاط الضعف لعلاجها و نقاط القوة الخاصة بتعلم المتعلم لدعمها أثناء التعلم.

وبهذا يكون التقويم في شكل منسق متواصل باعتباره عنصرا من عناصر الفعل التربوي ومندمجا بداخل البنية الكلية لسيرورة التعليم والتعلم غير معزول عنها، هذا ما يُكسِب التقويم التكويني أهمية كبيرة في ظل التعليم المرتكز على الكفاءات، ولكن رغم هذه الأهمية التي يحضى بها، إلاّ أن المعلمين أو المشرفين على تطبيقه في المدرسة الابتدائية تواجههم عدة صعوبات وهذا ما نسعى إلى الكشف عنه من خلال هذه الدراسة الموسومة بـ:

صعوبات التقويم التكويني في مادة اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات

" لدى معلمي السنة الخامسة الابتدائية"

والتي تسعى إلى محاولة الإجابة على الإشكالية الرئيسة التالية.

ما هي الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات؟

والتي تندرج تحتها **التساؤلات الجزئية** التالية:

1- هل تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف الجنس؟
2- هل تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف الخبرة المهنية؟

ولمعالجة الإشكاليات السابقة تمَّ صياغة الفرضيات التالية:

1- نتوقع أنّ الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات تتمثل في: **كثافة عدد التلاميذ في القسم، وضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية وضعف التكوين في مجال التقويم؛**
2- تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف **الجنس؛**
3- تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف **الخبرة المهنية؛**

ومن أجل الإجابة عن هذه الاشكاليات اتبعنا خطة تضمنت:

تمهيدا ضُبِطتْ فيه بعض المفاهيم الإجرائية المتعلقة بالدراسة، ويليه فصلان وخاتمة أدرجت فيها نتائج الدراسة؛

أما **الفصل الأول** يمثل الجانب النظري فقد قسّمناه إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: التقويم التكويني (مفهومه، وأهدافه وأدواته)؛
المبحث الثاني: التدريس بالكفاءات (مفهومها، وخصائصها واستراتيجياتها)؛
المبحث الثالث: الدراسات السابقة (الدراسة الأولى، والدراسة الثانية ومقارنة النتائج).

أما **الفصل الثاني** يمثل الجانب الميداني فقسّمناه أيضا إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية (عينة الدراسة وخصائصها، أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة)؛
المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة (عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى، عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية، عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة)؛
المبحث الثالث: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة (مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى، مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية، مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة).

وتتمثل أهمية ودواعي اختيارنا لهذا الموضوع في:

1- كون هذا التوجه التربوي الحديث يعطي أهمية بالغة لدور المتعلِّم في العملية التعليمية ويجعله المحور الرئيسي في بناء تعلمه بنفسه إذا وفرنا له العناية الكافية أثناء التعلّم، وذلك بتوفير المناخ التربوي الملائم للتعلم، كي تأخذ بيد المتعلم إلى الفعالية وارتفاع الأداء والتحصيل، وهذا يستلزم معاملة المتعلم معاملة تكوينية، مما يستوجب متابعة المتعلمين باستخدام الآليات المناسبة التي تضمن توفير التغذية الراجعة من أجل الوصول إلى مستوى التعلم، ومن هذه الآليات آلية التقويم التكويني الذي يجب أن يُبْنَى على أسس موضوعية وملائمة لخصائص التلاميذ؛ لأنه أصبح أحد العناصر الأساسية المكونة للعملية التربوية.

2- الاطِّلاع على واقع التقويم السائد في مرحلة التعليم الابتدائي.

3- لفت انتباه المعنيين ببعض العيوب التي تعاني منها العملية التقويمية لغرض تشخيصها والبحث عن الحلول المناسبة.

وقد فرض المنهج الوصفي نفسه في هذه الدراسة على اعتبار أنه يعتمد على دراسة الظواهر كما هي موجودة في الواقع، ووصفها وصفًا دقيقًا، حيث قمنا من خلاله بوصف عملية التقويم التكويني في مادة اللغة العربية والصعوبات التي تعتري المعلم في ظل التدريس بالكفاءات.

ونسعى من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- معرفة الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات؛

2- معرفة ما إذا كانت تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف الجنس؛

3- معرفة ما إذا كانت تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف الخبرة المهنية؛

والباحث مهما كانت وسائله وقدراته فلن يخلو سبيله من العراقيل والصعوبات التي تجعل حضوره في الموضوع متأرجحا بين التوهج والخفوت؛ وقد وجدنا أنفسنا ونحن نعالج الموضوع أمام صعوبة بناء أداة الدراسة (الاستبيان) والتأكد من خصائصها السيكومترية (الثبات) بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة للتمكن من عرض نتائج الفرضيات (كـا^2) وذلك لعدم إدراج مقياس الإحصاء؛

ولا يفوتنا أنْ نتوجه بالشكر الجزيل إلى **الأستاذ المشرف "محمد رضا عياض"** وإلى كل الأساتذة الذين قدموا لنا يد العون والمساعدة في إعداد هذا البحث، وأخص بالذكر الأستاذين " **طبشي إبراهيم "و" سعادة رشيد "**؛

كما تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة قد أفادت من بعض المصادر والمراجع منها:

1- **التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه، وأدواته)** لـ "غريب العربي".

2- **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي** لـ "صالح الحثروبي".

3- **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات** لـ "حاجي فريد".

4- **مقاربة التدريس بالكفاءات** لـ "خير الدين هني".

وفي الأخير، إن كان في هذه الدراسة من توفيق فذلك بفضل من الله تعالى يؤتيه من يشاء، وإن شابها نقص فحسبنا إخلاص النية وصدقها، وما توفيقنا إلا بالله عليه توكلنا وهو رب العرش العظيم.

لويزة بن حمزة

2017/2016

تمهيد

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي البيئة الأولى التي تستقبل التلميذ بعد الأسرة وتهتم بتربيته وتعليمه، وهي الركيزة الأساسية لتربية الأجيال وإكسابهم المعارف؛

فالتعليم الابتدائي حسب المرجعية العامة للنظام التربوي في الجزائر هو بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم التهييئي (التحضيري) وبين التعليم المتوسط و يبدأ غالبا انطلاقًا من سن السادسة أو السابعة، يكتسب فيها الأطفال المعارف الأساسية، وهي مرحلة منظمة في ثلاثة أطوار منسجمة؛

الطور الأول يشمل السنتين الأولى والثانية وهو طور الإيقاظ والتعليمات الأولية، و**الطور الثاني** يشمل السنتين الثالثة والرابعة وهو طور تعميق التعليمات الأساسية و**الطور الثالث** يخص السنة الخامسة الابتدائية وهو طور التحكم في اللغات الأساسية،[1] خاصة التحكم في اللغة العربية باعتبار أن إتقانها هو الوسيلة لرفع مستوى الفهم والتعبير لديهم في كل المواد وسائر النواحي، وباعتبار أن التلاميذ في هذه المرحلة يحتاجون إلى متابعة مستمرة ومدعمة ليتمكن المعلم من اكتشاف الثغرات والصعوبات التي سوف تواجههم بشكل مستمر يستلزم عليه مراقبة تعلماتهم من خلال تطبيقه للتقويم التكويني بشكل كبير لأنه "جزء لا يتجزأ من المسار العادي و الأخطاء تعتبر فترات حل مشكلة من المشاكل وليست ضعفا يستلزم اللوم أو أعراض مضرة"؛[2]

لما كان هذا التقويم في صلب العملية التعليمية فإنه يشكل حجر الزاوية في ظل الإصلاح التربوي الذي أقدمت عليه المنظومة التربوية، لكن رغم هذه الأهمية التي حظي بها إلا أن تطبيقه من قبل المعلمين وفق ما تنص عليه بيداغوجيا التدريس بالكفاءات يعتبر أمرا صعبًا عليهم أمام الظروف التي نتجت عن هذا الإصلاح والتغيير السريع، إذْ لابد له من أساتذة أكفاء للتكيف مع هذه الظروف الجديدة وتوفير الأجواء والمتطلبات التي يحتاجونها للقيام بمهامهم التقويمية بشكل أريح؛

---

[1] . ينظر: محمد الصالح حثروبي (مفتش التربية الوطنية)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي – وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية – ؛ دار الهدى، الجزائر، ج 1، 2012، ص 22، 23.

[2] ينظر: محمد الصالح حثروبي؛ نفس المرجع، ص 296.

وهذا ما سنحاول أن نقف عليه ونكشفه بصورة واضحة من خلال هذه الدراسة، لكن قبل ذلك سنتعرف على المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة والتي تعتبر ككلمات مفتاحية توجهنا إلى الطريق الصحيح وهي كالآتي:

1/- **صعوبة التقويم:** هي العراقيل التي تقف حائلا أمام قيام المعلم بمهامه التقويمية، وتتمثل هذه الصعوبة في عدم معرفته لكيفية استعمال التقويم وعدم القدرة على تطبيقه بصورة جيدة وتصحيح نتائجه والاستفادة منه؛

2/- **التقويم التكويني:** هو مجموعة الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء العملية التعليمية والتي تهدف إلى تحسين المسار التعليمي للتلميذ أو تصحيحيه أو تعديله؛

3/- **اللغة العربية:** هي مادة من المواد الأساسية التي تدرس لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على اعتبار أنّها الوسيلة للفهم والتعبير في كل المواد الأخرى ولابد من التحكم فيها؛

4/- **التدريس بالكفاءات:** هو مجموعة الإجراءات والنشاطات التعليمية التي يقوم بها المعلم لتنمية قدرات المتعلم قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي تسمح له بحل المشاكل وتثمين المعارف المدرسية في مواقف الحياة المختلفة؛

5/- **معلّم المرحلة الابتدائية:** هو المكلف بمهمة التربية والتعليم بالمرحلة الابتدائية.

الفصل الأوّل

الجانب النظري

الفصل الأوّل

المبحث الأوّل: التقويم التكويني.

أوّلا: مفهوم التقويم التكويني.

ثانيا: أهداف التقويم التكويني.

ثالثا: أدوات التقويم التكويني.

المبحث الثّاني: التدريس بالكفاءات.

أوّلا: مفهوم التدريس بالكفاءات.

ثانيا: خصائص التدريس بالكفاءات.

ثالثا: استراتيجيات التدريس بالكفاءات.

المبحث الثّالث: الدراسات السابقة.

أوّلا: الدراسة الأولى.

ثانيا: الدراسة الثانية.

ثالثا: مقارنة النتائج.

المبحث الأوّل: التقويم التكويني.

أوّلاً: مفهوم التقويم التكويني.

يعد التقويم التكويني مكونًا هامًا من مكونات العملية التعليمية، فهو يواكب جميع مراحلها ويمس كل مُركِباتها؛ أي يبدأ مع بداية التعلّم ويواكبها أثناء المسار الدراسي، ويمثل أحد أهم المداخل الحديثة لتحسينها وتطويرها، لأنّه يَحْدُثُ أثناء العملية التدريسية لا بعدها؛ أي عندما لا يزال التعلّم والتعليم قابلين للتعديل والتغيير والتطوير.

لذا نجد أنّ التقويم التكويني من المفاهيم التي حظيت باهتمام الكثير من العلماء والمهتمين بميدان التربية، الأمر الذي أدّى إلى تعدد تعاريفه واشتداد الجدال حول تحديد المعنى الدقيق للمصطلح، وهذا أيضًا يُعتبر في حدِّ ذاته ثراءً وتطورًا في هذا المجال.

قبل أن نتطرق إلى هذه التعاريف سنحاول أنْ نُدْرِجَ المفهوم اللّغوي والاصطلاحي للتقويم أولا؛

- **مفهوم التقويم:**

  - لغة: التقويم كلمة مشتقة من الفعل " **قَوَّمَ** " على وزن " **فَعَّلَ** " من جذر " **ق. و. م**" جاء في لسان العرب " **قوم:** أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، وقومَ درأه؛ أزال عِوَجَهُ [...] والاستقامة: الاعتدال".[1]

ومن خلال هذا التعريف اللّغوي للتقويم، يمكن اعتبار أنَّ التقويم في التربية والتعليم يعني: عملية إصلاح وتعديل الأخطاء والاعوجاج أثناء التعلُّم.

  - اصطلاحا:

➢ ***نعرفه رافدة عمر الحريري:*** «« هو العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية، أو وصف العلاج اللاّزم لتعديل جوانب الضعف؛ وهو العملية التي يتم من خلالها اكتشاف مواطن القوة في العملية التربوية وتعزيزها.

والتقويم عملية مستمرة شاملة لكل العناصر التي تتداخل وتتشابك فيما بينها لتشكل كل أركان العملية التربوية، وذلك بُغية تحقيق الأهداف المرجوة»».[2]

---

[1] . ينظر: ابن منظور، لسان العرب؛ دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، مج 12، مادة (قوّمَ)، 2003، ص **587، 588.**

[2] . رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، عمان، ط1، 2007، ص **12.**

➢ ***نَعرِّفهُ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:*** « ... يُعَرَّفُ في مجال التربية على أنّه العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة منها ».[1]

إنّ التقويم بتعاريفه السابقة الذِّكر له ثَلاثُ وظائف رئيسية تتمثّل في: وظيفة توجيه التعلّم ويقابلها **التقويم التشخيصي**، ووظيفة التأهيل ويقابلها **التقويم الختامي**، ووظيفة تعديل مسار التعلّم ويقابلها **التقويم التكويني**، وهو ما سوف نركز عليه.

إذْ يرجع – حسب ما أورده "**عبد الحق منصف**"– أنَّ استعمال **مصطلح التقويم التكويني** لأوّل مرة عام **1967م** مع كل من " **كرونباخ** " و" **سكريفن** "، ومنذ هذا التاريخ والمصطلح يتطور داخل الأدبيات التربوية إلى درجة أصبح فيها موضوع دراسات وندوات خاصة كان هدفها تقعيد التقويم التكويني وتحديد نواته الأساسية التي انطلق منها " **كرونباخ** " و" **سكريفن** " في أبحاثهما وهي: أن التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، وأنَّ ما يسمى داخل طرق التدريس والامتحان التقليدي " **الخطأ** " ليس ضعفًا في سلوك التلميذ ولا أمرًا سلبيًا أو عائقًا لسيرورة التعلّم، بل هو لحظة أساسية من لحظات تطور تلك السيرورة، فليس " **الخطأ** " إجابة غير ملائمة عن سؤال أو مشكل ما، بل هو تباعد يكشفه المقوِّم بين الهدف الأصلي للتعلّم وبين الإنجاز المرحلي للتلميذ؛ وأنه علاقة بين نقطتين تُبَرْمَجُ بينهما أنشطة التدريس وعمليات التعلّم، وتعاد برمجة أنشطة الدعم والتقوية في حالة عدم تحقق الأهداف المتوخاة من تلك الأنشطة؛ من هنا كان التقويم التكويني مُنصَبًا أساسًا على تنظيم عمليات المتعلّم وذلك بدفعه إلى تكوين فعلي عن مقاييس نجاح المهام التي سيواجهها؛[2]

ومن خلال هذه النواة الأولى لاستعمال **مصطلح التقويم التكويني** داخل الأدبيات التربوية، تعددت الدراسات واختلفت المفاهيم حوله؛

---

[1] . ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال؛ دار الشروق، الأردن، ط1، 2006، ص **102**.

[2] . ينظر: عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة؛ الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، د ط، 2007، ص **120**، **121**.

لكن رغم ذلك فإنّها تَصُبُ في مجملها في تطوير وتحسين العملية التعليمية من خلال تقديم **تغذية راجعة** * لكل من المعلّم والمتعلّم وعملية التدريس أثناء المسار الدراسي **ونورد أهم هذه المفاهيم فيما يلي:**

- ✓ ***يعرّفه "عبد الحميد محمد علي" و"طارق عبد الرؤوف عامر":*** بأنّه << تقويمٌ يتمّ تنفيذه أثناء العملية التعليمية، ويُعَرَّفُ بأنّه عملية تقييمية منهجية (منظّمة) تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلِّم والمتعلِّم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلُّم ومعرفة مدى تقدم التلميذ >>.[1]
- ✓ ***ويرى "عيساني عبد المجيد في نفس هذا الصدد":*** أنّ هذا النوع من التقويم << يُسْتَخْدَمُ أثناء عملية التدريس، حيث يُسْهِمُ في تزويد المتعلِّم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلّماته، وباستخدام هذا النوع من التقويم بشكل منتظم ومستمر يصل كلّ من المعلِّم والمتعلِّم إلى تغذية راجعة، ومن خلالها يتعرّفون على أخطائهم وهذا يساعد على تقدّم العملية التعليمية، وكما أنَّ هذا التقويم يُمَكِّنُ المتعلِّم من اكتساب المعرفة بشكل دقيق ومتكامل>>.[2]
- ✓ ***كما يُعَرِّفُه "أحمد حسين القاني" و"علي أحمد الجمل":*** بأنّه << هو ذلك التقويم الذي يتمّ مواكبًا لعملية التدريس ومستمرًا باستمرارها، والهدف منه تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة، بناءً على ما يتمّ اكتشافه من نواحي قصور أو ضُعْفٍ لدى التلاميذ، ويتمّ تجميع نتائج التقويم في مختلف المراحل، وإضافةً إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي>>.[3]

---

* **تغذية راجعة:** "يطلق مصطلح التغذية الراجعة على نتاجات العملية التعليمية، كما تظهر في سلوك المتعلم استجابات للمؤثرات أو المثيرات (اختبارات، مواقف، القيام بأداء...) التي ينظمها المعلم من أجل التأكد من حدوث التعلم.

كما يطلق هذا المصطلح على ما يتلقاه المتعلم من ملاحظات أو توجيهات أو تعليمات أو إيضاحات أو تعزيز أو انتقادات حول نوع أو مستوى أدائه التعليمي من إطار الأهداف المخطط لها، سواءً كان ذلك نتيجة التقويم الذاتي من قبل المتعلم أو التقويم من قبل المعلم". **أنظر: نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية؛ دار الميسرة، عمان، ط1، 2008، ص 70. وأنظر: أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس؛ عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003، ص 129.**

[1] . عبد الحميد محمد علي، طارق عبد الرؤوف عامر، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي؛ مؤسسة طيبة، القاهرة، ط1، 2008، ص **72**.

[2] . ينظر: عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية؛ دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012، ص **144**.

[3] . ينظر: أحمد حسين القاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس؛ عالم الكتب، القاهرة ط2، 2003، ص **138**.

- ✓ ***ويعرّفه أيضا "نواف أحمد سمارة" و"عبد السلام موسى العديلي":*** بأنّه ‹‹ تقويم يقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية خلال مسارها، ويهدف بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم المتعلّمين نحو الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع تعليمي تعلّمي محدد (حصة، أو وحدة دراسية)››.[1]
- ✓ ***أما "أكرم صالح محمود خوالدة":*** فَيُعرِّف التقويم التكويني بأنّه ‹‹... التقويم الذي يتم تنفيذه عدة مرات أثناء عملية التدريس بقصد تحسينها وتطويرها ويمثل اصدار أحكام على عملية مستمرة أو على نتاج يُمْكِن مراجعته وتطويره››.[2]
- ✓ ***بينما يَعرِّفه "خير الدين هنى":*** بأنّه التقويم الذي ‹‹ يساير مرحلة بناء التعلّمات (معالجة الدرس)، والهدف منه الوقوف على مدى مسايرة عملية التعلّم للخطة التي رسمها المعلّم بمعية تلاميذه، وهو بهذه الكيفية يشكل تغذية راجعة؛ إصدار إشارات من المعلِّم في شكل رسالة تعود من التلاميذ إلى المعلّم، لتُعَبِّرَ عن درجة تحكّمهم في المعطيات الجديدة (الأهداف)، ومن خلال ذلك تتم عملية الاستمرار في العمل إذا كانت النتائج جيدة، أو بتعديل الطريقة أو تغييرها إذا رأى اضطرابًا لدى أغلبية التلاميذ في تعلُّماتهم؛

  والغرض من ذلك كله: هو تقويم درجة التحسّن في بناء المعارف واكتساب المهارات والكفاءات المطلوبة، وفهم طبيعة الصعوبات التي تواجه تقدم التلاميذ في التعلُّم (تحسين المسار وتصحيحه) حتى نضمن النتائج المطلوبة ››.[3]

وعليه يمكن أن نُجْمِلَ هذه التعاريف كلها في تعريف شامل لـ:

- ✓ ***"محمد الصالح حثروبي":*** يرى أن التقويم التكويني ‹‹ هو تقويم يساير العملية التعليمية (التعلُّمية) – أي أثناء بناء التعلُّمات – ويندرج في صميمها ويقصد به التَعَرُّف المستمر على تحصيل المتعلِّمين وكيفية تَدَرُّجِهِم في التعلّم، ويرمي بذلك إلى قياس مدى تمكّنهم من الأهداف المرحلية؛

  وللتقويم التكويني دور إخباري بالنسبة للمتعلِّم الذي يُتَاحُ له من خلاله التعرُّف على المسافة التي تفصله عن الهدف البيداغوجي، في حين يسمح للمدرس بالتعرُّف على مدى تدرج المتعلِّم في المكتسبات وتعثّراته (التغذية الراجعة) ومن ثمّ يعمل التقويم التكويني بصفة مستمرة على

---

[1] . نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية؛ دار الميسرة، عمان، ط1، 2008، ص 75.

[2] . ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي؛ دار ومكتبة الحامد، عمان، ط1، 2012، ص 38.

[3] . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مطبعة ع / بن، ط1، 2005، ص 197، 198.

تعديل سلوك المتعلّمين وتصويب تعلُّماتهم، وتصحيح مسارهم التعليمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية الملائمة؛

فالتقويم التكويني إذًا؛ هو تقويم بيداغوجي محض غايته دعم وتحسين عملية التعلُّم، موجه بالأساس نحو الأنشطة التي يقوم بها المعلِّم والمتعلِّم، والهدف من كلّ ذلك ضمان تطور مستمر للتعلُّمات بواسطة أنشطة تصحيحية أو إثرائه>>.[1]

وبناءً على هذه التعاريف يُمْكِنُنَا القول بأنَّ **التقويم التكويني** عملية تُمَارسُ أثناء الفعل التربوي على امتداد مراحله، كما يعطي مفعولاً رجعيا مزدوج لكل من المعلِّم والمتعلِّم، بحيث يمدُّ المتعلَّم بمعلومات توضح له مدى سيره مع الدرس وتُبيِّن له الصعوبات والعراقيل التي تصادفه، كما يُبيِّن للمعلِّم طريقة سير برنامجه، ويُمَكِّنُه من معاينة ما قام بتنفيذه خلال العملية التعليمية، وما العراقيل التي تصادفه، كما يهدف إلى التصحيح المستمر لمسار التعلُّم والتعديل والتصويب والتصحيح الدائم له.

[1] . محمد الصالح حثروبي (مفتش التربية الوطنية)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)؛ مرجع سابق، ص **294**، **295**.

ثانيًا: أهداف التقويم التكويني.

يحتل التقويم التكويني مكانة خاصة في العملية التعليمية، إذْ من خلاله يُمْكِنُنَا التّعرُّف على ما إذا كنّا قد بلغنا في تحقيق الأهداف المراد من العمل التربوي أم لا، والأهداف التي يحققها هذا النوع من التقويم كثيرة ومتعددة بتعدد العناصر التعليمية من معلِّم ومتعلِّم وطرق ووسائل...إلخ، الأمر الذي جعل العلماء والمهتمين بميدان التربية يختلفون في تحديد هذه الأهداف وتقسيمها كلٌّ بحسب وجهة نظره والعنصر الذي يُركِّز عليه، وهذا ما سنحاول أنْ نعرضه؛

يحدد "**عبد الحق منصف**" في كتابه أهداف التقويم التكويني في النقاط الثلاث الآتية:

1- إنتاج معلومات حول الاشتغال الفعلي لنشاط التكوين وتحديد الأخطاء الجزئية والمرحلية وتصحيحها، إذْ لا يتعلق الأمر فقط بأخطاء المتعلِّم؛ لأنَّ الخطأ في التقويم التكويني يرجع إلى طريقة عمل البرنامج البيداغوجي، وما المتعلِّم إلاّ جزءً من هذا البرنامج؛
ومهما كان من أمر، فإنَّ الهدف الوحيد للتقويم التكويني حسب "**ج. دولاند شير**" هو أنْ نَعْرِفَ أين يواجه تلميذ ما صعوبة معينة، وما هو موضوعها، وأنْ نُخْبِرَهُ بذلك، وهذا النوع من التقويم لا يترجم في علامات التنقيط ولا في إشارات أو أرقام، وإنّما الأمر يتعلق في الواقع بتغذية راجعة لدى التلميذ والمدرس معًا؛
إذْ أنَّ التقويم التكويني يتطلَّب – بسبب طبيعته التشخيصية – القيام بنشاط تصحيحي، فبدونه لا يمكن أن يقوم أو يتواجد أيّ تعليم حقيقي (فعلي)؛
إذًا، حسب ما حدده "**ج. دولاند شير**" فإن الهدف من التقويم التكويني في هذه النقطة يكمن في تقديم تغذية راجعة لكل من المتعلِّم والمعلِّم من خلال معرفة المتعلِّم للصعوبات التي يواجهها أثناء التعلُّم والقيام باستدراكها وتصحيحها أو علاجها، وكذلك المعلِّم من خلال معرفة سبب هذه الصعوبات ليعدِّل في الأدوات التي يستخدمها أو الطريقة التي يَتَّبِعُهَا.
2- القيام **بتقويم فردي*** يتّجه نحو التعلُّم الفردي وتصحيحه ذاتيا مع التقليل ما أمكن من تدخل المدرّس؛

---

* <<**التقويم الفردي:** هو شكل من أشكال تشجيع التلاميذ على التفكير فيما تعلموه، والبحث عن وسائل تحسينه وتخطيط الأمور التي مكنتهم من التقدم كمتعلمين نحو تحقيق أهدافهم>>. **ينظر: السيد أمير عبد القادر وآخرون، دليل منهجي في التقويم التربوي؛ مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، د ط، 2010، ص 86، وينظر: عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة؛ مرجع سابق، ص 145.**

فالتقويم التكويني – من منظور "**شارل دلروم**" – يصبح إحدى اللحظات القوية بالنسبة لكل تلاميذ الفصل، كما أنّه يُسَهِلُ لديهم – بفعل آثار الدعم والتقوية التي يُؤَمِّنُهَا لهم – تثبيت الفهم ودوامه؛

ومع ذلك، فإنّ الجديد الحاسم الذي يحمله التقويم التكويني يكمن أساسا في آثار التنظيم والتقنين التي يُوَلِّدُهَا؛ هذا التقنين – الذي يكون محايثا لعمليات التعلُّم – يعدل نشاط التلميذ الذي سيعمل على تعديل تقدمه في التعلُّم بواسطة مختلف المعلومات التي سيتلقاها؛[1]

(الهدف من التقويم التكويني بحسب ما ذكره "**شارل دلروم**": هو التقويم الذاتي للمتعلِّم مع التعديل والتقنين وما ينتج عنهما من تقدّم في التعلُّم.).

3- تحقيق مقاصد قياسية بالأساس؛ فهو يقيس مدى تحقق التعلُّم انطلاقا من مقاييس سابقة لسلوك المتعلِّم، وهذا ما يفسر ارتباط صيغة التقويم التكويني بالاستعمال المكثف طيلة مسار التعلُّم للتمارين والاختبارات الجزئية الخاضعة لمقاييس محددة سلفا داخل البرنامج البيداغوجي المخطط للتعلُّم؛[2]

أمَّا "**غريب العربي**" فإنّه يُقسِّم أهداف التقويم التكويني إلى قسمين: أهداف متعلّقة بالمتعلِّم وأهداف متعلقة بالمعلِّم، حيث يقول: << إذا كان التقويم تكوينيًا فإنَّه يقدم معلومات هامة سواءً للمتعلم أو للمدرس>>؛

- **بالنسبة للمتعلِّم:**
  - يتيح للمتعلِّم إمكانية التعرُّف على مدى مواكبته للدرس؛
  - يبين للمتعلِّم الصعوبات التي تعترضه خلال التعلُّم؛
  - يمكن المتعلِّم من تقويم ذاته وتصحيح المسار؛
  - يساعد المتعلِّم على التعلُّم الذاتي عن طريق تنظيم جهوده ذاتيًا.
- **بالنسبة للمدرّس:**
  - يسمح للمدرّس من معاينة ما تمَّ تنفيذه من خلال العملية التعليمية؛
  - يُمَكِّنُ المدرّس تحديد درجة المحتوى المُقدَّم؛

[1] . ينظر: عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة؛ مرجع سابق، ص **121**، **122**.

[2] . ينظر: عبد الحق منصف؛ نفس المرجع، ص **122**.

- يساعد على قياس مستوى المتعلّمين، ومدى فعالية الطرائق والاستراتيجيات والوسائل التعليمية المستعملة؛
- يُمَكِّنُ المدرّس من ضبط الفعل التعليمي ولا ينتقل من مرحلة إلى أخرى إلاّ بالتأكد من حصول المرحلة الأولى؛
- يساعد المدرّس على تمييز الفروقات الفردية بين مجموعة المتعلّمين.[1]

وفي نفس الصدد يحدد كل من "**مروان أبو حويج**" و"**إبراهيم الخطيب**" و"**سمير أبو مغلي**" أهداف التقويم التكويني فيما يلي:

- تحديد تقديرات وقتية (آنية) عن تقدّم المعلّم؛
- تحديد مستويات القوة والضعف ونواحيها عند المتعلّم خلال تعلُّمه؛
- إعطاء التغذية الراجعة المنظّمة والمستمرة لكلا الطرفين المعلّم والمتعلّم.[2]

ويقتصرها "**أنس محمد أحمد قاسم**" في استخدام واحد وهو أنَّه ‹‹يُسْتَخْدَمُ بهدف متابعة مدى تقدّم المتعلّمين أثناء دراستهم، ويرتبط هذا النوع من التقويم بمبادئ التدعيم والتغذية الراجعة››؛[3]

أمَّا "**أكرم صالح محمود خوالدة**" فإنّه يحدد من خلال الأهداف التي يحققها هذا التقويم أبرز الوظائف التي يقوم بها وهي:

- توجيه تعلُّم المتعلّمين في الاتجاه المرغوب؛
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلّمين، وذلك لعلاج جوانب الضعف وتلافيها وتعزيز جوانب القوة؛
- تعريف المتعلّم بنتائج تعلُّمه، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه؛
- إثارة دافعية المتعلّم للتعلُّم والاستمرار فيه؛
- مراجعة المتعلّم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها؛
- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم لتسهيل انتقال أثر التعلُّم؛
- تحليل الموضوعات المُدَرَّسَة وتوضيح العلاقات القائمة بينها؛

---

[1] . ينظر: غريب العربي، التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه، وأدواته)؛ دار الغرب، وهران، د ط، 2007، ص 57.

[2] . مروان أبو حويج وآخران، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس؛ دار العلمة الدولية ودار الثقافة، الأردن، ط1، 2002، ص 23.

[3] . أنس محمد أحمد قاسم، الفروق الفردية والتقويم؛ دار الفكر، عمان، ط1، 2008، ص 265.

- وضع برنامج **للتعلّيم العلاجي***[1] وتحديد منطلقات **حصص التقوية***[2]؛
- حفز المعلّم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو على شكل نتاجات تعليمية يراد تحقيقها؛[①]

وفي الأخير، يُمْكِنُ أنْ نقول أنَّ المُتَأَمِل لمجموعة الأهداف التي يحققها هذا النوع من التقويم يجد أنَّ السِمة أو الخاصية المشتركة بينها، والتي تمثل أهم ثمار عملية التقويم التكويني هي: **التغذية المرتدة في التعلّم**، إذْ تلعب دورا هاما في عملية التقويم التكويني بالنسبة لكل من المعلّم والمتعلّم والعملية التعليمية كلّها؛

وعمومًا، يُمْكِنُ تلخيص أهمية التغذية الراجعة في عملية التعلُّم في النقاط التالية:

- **<u>بالنسبة للمعلّم</u>:** تُمَكِّنُهُ من معرفة:
  - مدى تحقيقه للأهداف المسطرة؛
  - مدى صلاحية المحتوى والمنهج المقدّم؛
  - مدى صلاحية الأساليب والطرق والوسائل التي يستخدمها؛
  - تمكّنه من كشف الفروق الفردية بين المتعلّمين داخل الصف؛ مما يجعله يكتشف قدرات كل متعلّم، وكفاءته، وميولاته، واتجاهاته ومواهبه، فَيَتَعرَّف من خلالها على شخصية كلّ متعلّم؛

وبحصول هذه التغذية المرتدّة لدى المعلّم يُمْكِنُهُ معاينة ما تمَّ تنفيذه خلال العملية التعليمية، وإصلاح وتصحيح الثغرات، واستدراك نقاط الضعف لديه؛

---

*[1] **التعليم العلاجي (المعالجة):** " هي فعل تصحيحي للتعثرات التي قد تظهر لدى المتعلمين أثناء عملية التعلم، ويتركز على تشخيص واضح لهذه الصعوبات، والتعثرات والأسباب التي أدت إلى ظهورها لتحديد أفضل السبل الكفيلة لعلاجها، وبالتالي فهي تكون دائما امتدادًا لأنشطة تعليمية سابقة. **محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، ص 333.**

*[2] **حصص التقوية:** "هي حصص تقوم بعملية تعزيز مواطن القوة لدى المتعلمين والعمل على اغناء رصيدهم المعرفي والمهاري وتعزيزه من أجل رفع المستوى المفاهيمي لديهم، وتوسيع حقل تطبيق المكتسبات، وبالتالي، فهي تهدف أساسا إلى تحسين نوعية التعلمات"؛ **محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، ص 333.**

"وكلّ من التعليم العلاجي وحصص التقوية تعتبر مفاهيم مرتبطة بالدعم البيداغوجي، إذ هو فرصة لترسيخ مَوَاطِن القوة وأداة للوقاية من تراكم التعثرات المؤدية إلى الفشل المدرسي، ووسيلة لفهم صعوبات التعلم التي يقتضي وضع أساليب تربوية هادفة لمعالجتها"؛ **ينظر: محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، ص 331.**

وهو ما يهدف إليه التقويم التكويني.

[①] . ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي؛ مرجع سابق، **ص 39، 40.**

- **بالنسبة للمتعلّم:**
  - تكشف له عن درجة تقدّمه في التعلُّم ومقدار تَحَكُّمِهِ في المعلومات والمعارف، وبنتيجة تعلُّمه ممَّا يقلل القلق والتوتر لديه؛
  - تكشف له عن نقاط القوة التي لديه؛ ممّا يثير في نفسه الدافعية نحو التعلُّم، وكما تكشف له عن نقاط الضعف، والصعوبات والعراقيل التي تعترضه، ممَّا يجعله يقوم بتقويم ذاتي لمكتسباته، ومضاعفة جهده وتصحيح مساره.
- **بالنسبة للعملية التعليمية:**

من خلال ما كشفته التغذية الراجعة لكل من المعلِّم والمتعلِّم باستطاعتنا الكشف عن مدى حسن سير العملية التعليمية ودرجة تحقيق الأهداف الخاصة بها، والحكم على سلامة الإجراءات والممارسات المتَّبعة، ونوعية وجودة باقي جوانب العملية التعليمية بهدف التحسين والتطوير.

ثالثًا: أدوات التقويم التكويني.

يعتمد المعلِّم التقويم التكويني للتأكُّد من مدى استيعاب المتعلمين لما قدمه لهم في مجال اللغة بأشكالها (الشفوي، والكتابي، والسمعي والقرائي)، وجمع معلومات آنية وسريعة عن مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية، وذلك ليس فقط لوضع تقديرات لكل منهم في نهاية مدة دراسية، وإنَّما لتبين جوانب القوة والضعف في تحصيلهم لكي يتسنى له اقتراح أساليب علاجية مناسبة للمتعلمين الذين يجدون صعوبة في تحقيق هذه الأهداف؛

لذلك فإنّه يعتمد على مجموعة من الأدوات التي تساعده على ذلك، بحيث لا تختلف هذه الأدوات التي تستعمل في التقويم التكويني عن تلك التي تستعمل في التقويم التشخيصي أو التحصيلي؛

ومن جملة هذه الأدوات ما يلي:

- الاختبارات التحصيلية الصفية (وتكون إمَّا يومية أو شهرية أو نصف فصلية...)؛
- أسئلة وأجوبة تبنى من خلالها التعلمات؛
- التمارين اللغوية عقب تقديم المادة اللغوية؛
- اختبارات قصيرة في وسط الحصة (استجواب)؛
- الملاحظة المباشرة والمقابلة؛
- الواجبات المنزلية؛

وقبل أن نتطرق إلى هذه الأدوات التي تعد الإجراء الحسي الملموس لقياس ما يمارس في العملية التعليمية لمعرفة مدى تحقيق وبلوغ الأهداف، سوف نتطرق إلى تعريف أدوات التقويم التكويني من خلال تعريف " **جوبيل**" "G.Goubil"؛

فقد عرّفها على أنها « وسائل يستعملها المدرّس من أجل جمع المعلومات في شكل كتابي أو شفوي فيما يتعلق بتحصيل التلاميذ »؛[1]

والتقويم هو الوسيلة الجيدة التي تمكّننا من معرفة مقدار التعلُّم ونوعه، ولتحقيق ذلك يجب على المدرّس استخدام مجموعة من الأدوات من بينها ما يلي:

[1] . ينظر: غريب العربي، التقويم التربوي؛ مرجع سابق، ص 69.

01. الاختبارات التحصيلية الصفية:

هي إجراء تنظيمي تتمّ فيه ملاحظة سلوك المتعلّمين والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعية وذلك بالإجابة عن مجموعة من الفقرات أو الأسئلة مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية؛[1]

وهي ليست غاية في ذاتها، وإنّما هي وسيلة للتعرف على مدى فهم المتعلّمين للمعلومات التي تلقوها ومدى امتثالهم لها، ويتوقف الغرض منها على نوع التقويم المستخدم، فإذا كان التقويم المستخدم هو تقويمٌ تكويني – هذا ما يهمنا – فإنه يكون الغرض من الاختبارات التحصيلية هو قياس مستوى التحصيل ليتسنى للمعلّم اقتراح أساليب علاجية مناسبة والتي تعتبر من أهداف التقويم التكويني بالدرجة الأولى؛[2]

حيث يقوم المعلم بإجراء اختبارات صفية عديدة خلال العام الدراسي وهذه الاختبارات إما أن تكون يومية، أو شهرية، أو نصف فصلية أو فصلية وتصنف أسئلة الاختبارات الصفية حسب استجابة المفحوص لها إلى أربعة أنواع رئيسية هي الاختبارات: 1- الشفوية، 2- المقالية، 3- الموضوعية، 4- الأدائية؛

وهذه الأنواع الأربعة يضمها البعض في ثلاثة أنواع على اعتبار أنَّ المقالية والموضوعية تصنف تحت نوع واحد هو الاختبارات التحريرية، ويجعلها البعض الآخر نوعين: الاختبارات التحريرية أو الكتابية وتشمل الاختبارات المقالية والموضوعية والاختبارات العملية أو الأدائية وتشمل الاختبارات الشفوية والأدائية (العملية)[3]، وسنعتمد هذا التصنيف وهي على النحو الآتي:

1.1. الاختبارات التحريرية أو الكتابية: وتشمل الاختبارات المقالية والموضوعية؛

1.1.1. الاختبار الموضوعي: هو ذلك الاختبار الذي لا يسمح بأن يتواجد الرأي الذاتي للمصحح أيْ دور في تقدير علامة الفحوص، وذلك بسبب أن الجواب على كل من فقراته محدد تمامًا، بحيث لا يختلف في تصحيحه أو تدقيقه اثنان؛

---

[1] . ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي؛ مرجع سابق، ص 58.

[2] . ينظر: زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية؛ الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002، ص 63.

[3] . ينظر: زكريا محمد الطاهر وآخرون؛ نفس المرجع، ص 59.

وقد أخذ هذا النوع من الاختبارات اسمه من طريقة تصحيحه، فهي موضوعية في التصحيح مقابل الذاتية في التصحيح، والاختبارات التحصيلية الموضوعية على عدة أشكال أشهرها ما يلي:[1]

1.1.1.1. **اختبار الصواب أو الخطأ:** في هذا النوع من الأسئلة يقدم إلى الممتحن في شكل عبارات تمثل حقائق ومعطيات ويطلب منه أن يصدر عليها حكمًا بصحتها أو خطئها، ومن محاسنه أنه لا يستهلك مساحة كبيرة في حالة الطبع أو الكتابة ويمكّن من تغطية جانب هام من المقرر، ولا يتطلب جهدًا في التصحيح وسهل في وضع الصياغة، إلاّ أنه يعاني أثر التخمين وقلة الثبات ولا يقيس بعض القدرات مثل القدرة على التحليل والتركيب والتقويم.

2.1.1.1. **اختبار المطابقة (المقابلة، أو الربط أو المزاوجة):** يتشكل من قائمتين أو عمودين؛ العمود الأول يمثل عبارات موضوع السؤال (المقدمات)، والعمود الثاني يمثل الإجابات (الاستجابات)؛

إذ يطلب من الممتحن الربط بين كل عبارة من قائمة العمود الأول (الأسئلة) وما يقابلها من عبارات في قائمة العمود الثاني (الأجوبة)؛

يتأثر هذا النوع بالتخمين، وكذلك أن الإجابة عن السؤال الأول تنقص من احتمالات الإجابات الباقية وتنقص العملية كلما تقدم الممتحن في الإجابة، وعليه يُنْصَح أن يكون عدد عبارات العمود الأول أقل من عدد عبارات العمود الثاني.[2]

3.1.1.1. **أسئلة الإختيار من متعدد:** هذا النوع من الاختبارات عبارة عن سؤال محدد في البداية وفيه إثارة، ويتطلب من المتعلّم أن يحدد الإجابة الصحيحة من مجموعة الإجابات والتي تدعى بالبدائل أو الاختيارات؛

وينبغي أن يتراوح عدد الأسئلة ما بين ثلاثة إلى سبعة، إذْ أنَّ هذا التحديد له أهميته، فإذا قلت الإجابات عن ثلاثة أصبحت ضمن **اختبار الصواب والخطأ**، وإذا زادت عن سبعة أربكت المتعلّم كثيرًا وأجهدته في البحث عن الإجابة المطلوبة؛

---

[1] . ينظر زكريا محمد الطاهر وآخرون؛ مرجع سابق، **ص 91**.

[2] . ينظر: غريب العربي، التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه وأدواته)؛ مرجع سابق، **ص 79، 80**.

إضافة إلى ذلك، ما تحتاجه من الوقت الكبير عند الإعداد، والإلمام الكبير بتفاصيل المقرر والتحكم في اللغة، حيث بالإمكان صياغة أسئلة سليمة لا تربك المتعلّم ولا توحي إليه بالإجابة.[1]

4.1.1.1. **اختبارات التكميل أو ملء الفراغ:** يقوم اختبار التكملة على كتابة عبارة يترك فيها جزء ناقص يتطلب من المختبرين تكملته، أو ملؤه بما يناسب، وقد يعطى للمتعلّم مجموعة من البدائل يختار من بينها الكلمة أو العبارة الناقصة؛

إذْ ينبغي على المعلم أن يغطي من خلاله معظم أجزاء المقرر الذي تمت دراسته، كما يجب مراعاة الدقة في الألفاظ وحسن التعبير بحيث يفهم المتعلّم المقصود تمامًا دون لبس أو غموض.[2]

2.1.1. **الاختبارات المقالية:** تعتبر الاختبارات المقالية من أقدم أنواع الاختبارات وأكثرها شيوعًا واستعمالاً في المدارس، وفي هذا النوع من الاختبارات يسترسل المتعلم في الإجابة المناسبة، وغالبا ما تبدأ بكلمات: عدد، أذكر، اشرح، ناقش، قارن، أكتب ما تعرفه عن...الخ.

ومن أبرز الاستخدامات التي تستعمل لأجلها هذه الاختبارات:

- قياس القدرة التعبيرية للمتعلم وقياس قدرته على انتقاء الأفكار وربطها وتنظيمها؛
- قياس الأهداف التربوية التي يكون التعبير الكتابي مهمًا فيها؛ كإجراء مقارنة بين شيئين، أو تكوين رأي والدفاع عنه، أو بيان العلة أو السبب، أو التحليل أو اقتراح حلول المشكلات؛[3]

ومن محاسن هذه الاختبارات ما يلي:

☑ سهولة الإعداد ووضع الأسئلة؛

☑ يمكن أن تقيس قدرات عدة ومتنوعة (كقدرة المتعلم على الفهم، التحليل، التراكيب...)؛

---

[1] . ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي؛ مرجع سابق، ص 65، 66.

[2] . ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة؛ المرجع نفسه، ص 63.

[3] . ينظر: زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية؛ مرجع سابق، ص 155.

- ☑ يساعد على تنمية الثروة اللغوية والتعبيرية عند المتعلّم؛
- ☑ يساعد على معرفة مدى قدرة المتعلّم على حلّ المشكلات؛

ولكن رغم هذه المحاسن التي تتميز بها هذه الاختبارات إلاّ أنها لا تخلو من عيوب من بينها ما يلي:

- ☒ يظهر فيها الاهتداء العشوائي مع كثرة الغش وإمكانية الخروج عن الموضوع؛
- ☒ صعبة التصحيح وتتدخل فيها الذاتية؛
- ☒ لا تستطيع أن تغطي جميع موضوعات البرنامج؛[1]
- ☒ لا تمكن المتعلّم من تقويم ذاته، كما أنّها صعبة التحقيق مع المتعلمين ضعاف اللغة وذوي المستويات التعليمية الدنيا.

2.1. الاختبارات العملية أو الأدائية: وتشمل الاختبارات الشفوية والأدائية؛

1.2.1 الاختبارات الشفوية: وهي أقدم طريقة استخدمت في تحديد مدى استيعاب المتعلّمين للدروس التي تعلموها، وتعتمد على لقاءات تتم بين المدرس والمتعلّم؛ يسأل المدرس ويجيب المتعلّم وجها لوجه؛

وتشمل الاختبارات الشفوية المحددة وما يجري في الحصة من أسئلة ومناقشة ومحاورة لدى مراجعة الدرس السابق؛

وتهدف الاختبارات الشفوية إلى معرفة مدى قدرة المتعلّم على الفهم، والتعبير، والمحاكمة واستحضار المعلومات بداهة، كما يرمي إلى تقدير مدى تحقق الأهداف التربوية، وبالاختبارات الشفوية يتمكن المدرس من الوقوف على سلامة النطق وضبط الحفظ؛

وللأساليب الشفوية فوائد كثيرة عندما تصبح جزءًا من عملية التعليم، فهي تجعل التقويم عملية مستمرة تدفع المتعلّمون إلى الاستذكار أوّلاً بأوّل، كما تعطي الفرصة للمدرس كي يعرف نواحي القوة والضعف عند متعلّميه، كما لها ميزات أخرى كالقضاء على الخجل والتدريب على سرعة التذكر، لكن رغم هذه الميزات التي تتميز بها إلاّ أنها لا تخلو أيضًا من العيوب، فهي لا تعطي للمتعلّم فرصة كافية ليعبر عن قدراته، وقد يرتبك المتعلّم في الإجابة لسبب ما، ممّا يؤدي إلى ترك انطباع سيء لدى المدرس كما أنها

[1] . ينظر: محمد مقداد وآخرون، قراءة في التقويم التربوي؛ جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1993، ص 231.

لا تحقق العدالة في توزيع الأسئلة على المتعلّمين وتعتمد اعتمادًا كبيرًا على التقدير الذاتي للمدرس.[1]

2.2.1. **الاختبارات الأدائية:** هي نوع من الاختبارات ذات الصيغة العملية، فهي تعتمد على الأداء العملي وليس على الأداء اللغوي المعرفي، وتعتبر أحدث كثيرًا من الاختبارات النظرية التي تعتمد أساسًا على اللغة، ويمكن تقويم هذه الاختبارات عن طريق ملاحظة المتعلّمين أثناء الأداء، وتستخدم الاختبارات الأدائية في معظم مجالات الدراسة، كمراقبة تحسن الخطأ، أو التدريب على نطق بعض الحروف والكلمات أو كتابة قصة... وغيرها؛

والاختبارات الأدائية ضرورة لا غنى عنها في كل المراحل الدراسية، حيث أنها تمكن المتعلّم من تطبيق ما درسه نظريا على أرض الواقع، فهي تعني بالممارسة والتجريب وتساعد المتعلّمين على اكتساب العديد من المهارات التي يحتاجونها في حياتهم العملية.[2]

02. الواجبات المنزلية:

هي أسلوب من الأساليب الكتابية التي تعوّد المتعلّم على البحث والمطالعة والرجوع إلى المصادر المختلفة، وبذلك تظهر شخصيته وجهده ومدى حرصه على التعلّم، ومن الضروري أنْ تزود مكتبة المدرسة بالكتب التي تساعد المتعلّمين على ذلك تيسيرًا عليهم وتوفيرًا لوقتهم؛

وليس للواجبات طريقة محددة، بل تختلف باختلاف جوانب المادة فقد تكون على شكل قراءة موضوع ثمّ تحديد أفكاره الرئيسية، أو إجابة عن أسئلة؛

وللواجبات المنزلية وظائف عديدة أهمها ما يلي:

- تطبيق ما سبق تعلّمه، وينبغي أن تكون وثيقة الصلة بالدروس؛
- التدريب على مهارات معينة منها الكتابة والتلخيص؛
- مراجعة الأفكار الأساسية الواردة في الدرس؛
- الدراسة الذاتية للطالب.[3]

---

[1] . ينظر: عبد الوهاب عبد السلام طويلة، التربية الإسلامية وفن التدريس؛ دار السلام، مصر، ط4، 2008، ص **217**، **2018** .

[2] . ينظر: رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية؛ مرجع سابق، ص **62**.

[3] . ينظر: عبد الوهاب عبد السلام طويلة، التربية الإسلامية وفن التدريس؛ مرجع سابق، ص **220**.

03. التمارين اللغوية:

وهي عبارة عن تدريب وممارسة مستمرة لعمل من الأعمال، يكون مباشرة عقب تقديم المادة التعليمية والغرض منه تدريب المتعلّم لترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللغوية، ويتم ذلك في صوغ أسئلة إجرائية تكون بمثابة تشخيص لصعوبات المتعلم والتأكد من مدى رسوخ هذه المعلومات أو المكتسبات؛

فهي تعتبر وسيلة للكشف عن البنية اللغوية، وتوضيح وفك اللبس عن فهم الدروس، وترسيخ المعلومات وتثبيتها في الأذهان، إذْ تعد وسيلة فعالة لتصحيح الأخطاء بأنواعها وتنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلّم؛[1]

والتمارين اللغوية أنواع ومصادر مختلفة تتمثل في:

أ. **التمارين البنيوية:** تتمثل في إعطاء المتعلّم نموذجًا معينًا ويطلب منه أن يبني جُمَلاً وفق ذلك النموذج نماذج أخرى من أجل الترسيخ، حيث يعتبر هذا النوع من أسهل التمارين.

ب. **التمارين التواصلية:** يُعْطَى هذا النوع من التمارين من أجل أن يتدرب المتعلّم على حسن التواصل مع الآخرين (القدرة على التعبير الشفوي أو الكتابي في مختلف المناسبات قصد التواصل مع الآخرين).

ج. **التمارين الوظيفية:** يتمثل هذا النوع من التمارين في تدريب المتعلّم على حسن استعمال العناصر اللغوية في سياقاتها ومواقعها المناسبة، إذْ هي وسيلة فعالة لتحليل الأخطاء ووصفها، وتفسيرها ثم تصويبها وعلاجها.

أمّا بالنسبة لمصادر التمارين اللغوية فهي تختلف وتتنوع بحسب مرجعياتها منها:

- تمارين موجودة في كتاب المتعلّم؛
- تمارين موجودة في كتاب المعلّم؛
- تمارين من إعداد المعلّم؛
- تمارين موجودة في الكتب والمراجع الخارجية.[2]

---

[1] . ينظر: عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة؛ مرجع سابق، ص **146، 147**.

[2] . ينظر: عيساني عبد المجيد، نفس المرجع؛ ص **150، 151**.

04. الملاحظة:

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الهامة التي يجب استخدامها في الصفوف الابتدائية الأولى، ويتطلب هذا من المعلّم الاستمرار في ملاحظة المتعلّمين عند قيامهم بالواجبات أو النشاطات، وتسجيل تلك الملاحظات بصورة مختصرة أمام اسم كل متعلّم، وبذلك تتجمع لدى المعلم صورة جيدة عن سلوك متعلّميه من حيث كتاباتهم، وقراءاتهم وتعاملهم مع أقرانهم، وهذا كله يساعد المعلم في اتخاذ الطرق الفعالة بتحسين تدريسه وتمكنه من الأخذ بيد المتعلّم الذي يحتاج إلى عناية وذلك من خلال إعلام ولي الأمر أو من خلال العمل الفردي مع ذلك المتعلّم، وكما تمكن المعلّم أيضًا من تعميق سلوك معين أو ميل ما حينما يلاحظ لدى أحد متعلّميه كحب القراءة، والرياضيات، والفن واللعب... الخ.[1]

وتوجد أدوات أخرى قد لا تخطر ببالنا، والمهم أن تكون هذه الأدوات تعبر عن انجازات سريعة وآنية ومنسجمة مع أهداف الدرس، إذْ تمكن من قياس الفروق الفردية بين المتعلّمين وتحدد الصعوبات والنقائص التي تعترض بلوغ الأهداف وتمكن المتعلّم من تقويم ذاته؛[2]

وفي الأخير، فإنَّ هذه الأدوات تعتبر أهم الوسائل في تقويم العمل التربوي برمته، فهي تحقق وظائف جوهرية في حياة المتعلّمين، والمعلّمين، والمؤسسات التعليمية والمجتمع بصفة عامة، ولا يمكن الاستغناء عنها لما لها من أدوار مركبة في مجالات وأغراض متعددة، منها:

- توضيح تعلم المتعلّم وتوظيف مهاراته في مواقف حقيقية أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية؛
- مراقبة المتعلّم في مواقف تعليمية مختلفة وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد الحكم عليه وقياس تحصيله وقدراته ومهاراته في مجالات معينة؛
- تشخيص نقاط القوة والضعف لديهم وتصنيفهم وفقًا لقدراتهم في مجموعات؛
- قياس مدى تقدمهم في المادة أو لتنشيط دافعيتهم وتحسين نوعية تعلّمهم.

---

[1] . ينظر: زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية؛ مرجع سابق، ص 17، 18.

[2] . ينظر: غريب العربي، التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه وأدواته)؛ مرجع سابق، ص 57، 58.

المبحث الثَّاني: التدريس بالكفاءات.

أوّلاً: مفهوم التدريس بالكفاءات.

تعد الجزائر واحدة من الدول التي أولت النظام التربوي خلال العشر سنوات القليلة الماضية إصلاحًا شاملاً مسَّ مختلف مستويات التعليم، إذْ عمدت إلى إدخال التدريس بالمقاربة بالكفاءات نتيجة للتطور الذي فرضته طبيعة العصر؛

وقد تكون المقاربة بالكفاءات من أفضل المناهج التي تبنتها الجزائر لبناء الإنسان المعاصر، فهي بيداغوجيا تجنح إلى الطابع العلمي الذي يهدف إلى تكوين فرد قادر على توظيف معارفه في الميدان العملي وتوظيف مكتسباته في الوضعيات المختلفة للحياة اليومية؛

ونظرا لأهمية هذه الإستراتيجية الجديدة وارتباطها بمستقبل الفرد والمجتمع، سنحاول تسليط الضوء عليها وتوضيحها بقدر المستطاع؛

إنَّ التدريس عملية منظمة تفاعلية بين المعلّم والمتعلّم، حيث يهدف إلى مساعدة المتعلّم على تطوير إمكاناته التي تسهل عملية التكيّف مع البيئة المحيطة به؛

ويعد التدريس بالكفاءات نموذجًا واضحًا على هذا النوع من التدريس، إذْ أنَّ المقاربة بالكفاءات تهدف أساسًا إلى حصول الفرد على كفاءات تمكنه من مواجهة مواقف الحياة، وقبل أن نتطرق إلى مفهوم التدريس بالكفاءات سوف نعرج إلى التعريف بالمفاهيم المركِبة لها (التدريس، المقاربة والكفاءة) أولاً؛

أ. – معنى التدريس:

- لغة: هو مصدر للفعل درس، " درس الكتاب يدرسه درسًا ودراسةً ودارسَه من ذلك، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، ودرست الكتاب أدرسه درسًا أي ذللته بكثرة القراءة حتى خف حفظه علي".[1]

[1] . ينظر: ابن منظور، لسان العرب؛ مج6، مادة (درس)، مرجع سابق، ص 95.

- اصطلاحا: هو مجموعة الإجراءات والنشاطات التعليمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلّم والتي يتم من خلالها التفاعل بينه وبين المتعلمين بغية تسهيل عملية التعلّم وتحقيق النمو الشامل والتكامل للمتعلّم؛[1]

هو نظام مخطط له بقصد، يشمل على مجموعة من العمليات الهادفة التي يقوم بها كل من المعلّم والمتعلّم.[2]

ب. – معنى المقاربة:

- لغة: هو مصدر للفعل قرب " قرب الشيء، يَقْرُبُ قُربانًا وقِرْبَانًا وقِرْبَانًا أي دنا، فهو قريبٌ".[3]
- اصطلاحا: هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلّم، والوسط والنظريات البيداغوجية؛[4]

يقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبط بأهداف معينة) والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة، أو حل مشكل، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما؛

وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلّمية...، وهي ترتبط هنا بالتدريس بالكفاءات الذي لا يقصد به مجرد حصول المعرفة أو حسن أدائها، حتى يقال بأننا أكفاء، وإنَّمَا يَبرز ذلك فيما تأكد منها وتجلى في أداء مجند بالموارد، والمهارات والقدرات.[5]

ج. – معنى الكفاءة:

- لغة: هي المماثلة في القوة والشّرف... القدرة على العمل وحسن تصريفه أو ما يكفي ويغني عن غيره.[6]

---

[1] . نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية؛ مرجع سابق، **ص 55.**

[2] . سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل؛ مرجع سابق، **ص 157.**

[3] . ينظر: ابن منظور، لسان العرب؛ ج1، مادة (قرب) مرجع سابق، **ص 777.**

[4] . حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات –؛ دار الخلدونية، الجزائر، د ط، 2005، **ص 11.**

[5] . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، **ص 101.**

[6] . ينظر: خير الدين هنى، نفس المرجع، **ص 53.**

- اصطلاحا:

- الكفاءة: هي ما يجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات، والمعارف، والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة، والتكييف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر، متغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم، وكذا حل المشكلات المختلفة وانجاز المشاريع المتنوعة التي تختم بها محاور الدرس؛[①]
- الكفاءة تعني التصرف إزاء وضعية مشكلة بفعالية استنادا إلى قدرات مبنية من تقاطع معارف، ومهارات وخبرات متراكمة؛

وحينما نتحدث عن كفاءة المتعلّم؛ نقصد بذلك مدى قدرته على تجنيد (تعبئة) مختلف المعارف والقدرات، وإدماجها وتوظيفها في مواجهة وضعية ما، ومثال ذلك أن يكتب نصًا ذا معنى ويبلّغه للآخرين ولا يكتفي بِرَصِ الكلمات.[②]

وبناءً على ما تقدّم، يمكن تصور وتقريب مفهوم التدريس بالكفاءات من خلال التعاريف الآتية:

- ✓ " هو البيداغوجيا التي تعمل على تمكين المتعلّم من اكتساب المعرفة، والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة للوصول به إلى نموذج المُوَاطِنْ الايجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لهما موقعًا في المجتمع والعالم"؛[③]
- ✓ " هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكّم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يُمَكِّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"؛[④]
- ✓ ويعرف التدريس بالكفاءات أيضا على أنّه " تدريس يهدف إلى تعليم المتعلّم الاعتماد على نفسه والتعرّف على قدراته الكامنة وكيفية استثمارها بُغْيَةَ توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية "؛[⑤]

---

① . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص **55، 56.**

② . ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات –؛ مرجع سابق، ص **16، 17.**

③ . حاجي فريد؛ نفس المرجع، ص **76.**

④ . حاجي فريد؛ نفس المرجع، ص **11.**

⑤ . حاجي فريد؛ نفس المرجع، ص **45.**

✓ كما يعرّفه "**فليب بيرنو**" على أنه " تدريس يستهدف تنظيم المعرفة وتنشيط آليات اكتسابها واستخدام الواقع واستثماره، كما أنّه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل المتعلّم للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظّمة تسمح له بالتصرف الفعّال لتجاوزها أو ترويضها لصالحه وبهذا تكون المعرفة أثناء الحاجة".[①]

وانطلاقًا من هذا التعريف الأخير نحدد ثلاث نقاط أساسية للتدريس بالكفاءات:

1. الهدف من التدريس ليس المعرفة في حدِّ ذاتها بل كيفية الحصول عليها وتنظيمها؛
2. يهدف التدريس بالكفاءات إلى إعداد الفرد للتكيّف مع واقعه؛
3. المعرفة وسيلة تساعد على تجاوز الفرد المواقف التي تواجهه.[②]

ومن خلال هذه التعاريف للتدريس بالكفاءات نخلص إلى ما يلي:

التدريس بالكفاءات يعتبر منهاجًا للتعليم وليس برنامجًا للتعليم؛ وهو تعلُّمٌ يهدف إلى إكساب المتعلِّم كفاءات (معارف، وقدرات ومهارات) وليس تعليمًا لتكديس المحفوظات والمعلومات، كما أنّه تعلُّم يرتبط بالحياة – حياة المتعلِّم الحاضرة والمستقبلية – ؛

وتتميز بيداغوجيا التدريس بالكفاءات بالفعالية والحيوية، فهي تفسح المجال واسعًا للممارسات التعليمية، حيث تعطي للمدرس مجالاً واسعًا للتصرف والإبداع كفاعلاً مشاركًا، ومساعدًا ومنشطًا للتعلُّمَات، وفي المقابل، تجعل المتعلّم عنصرًا فاعلاً وتساهم في تكوين قدراته ومهاراته، ولا تقتصر على مجال ضيق أو إطار محدود يُكبِّل طاقات المتعلِّم ويَحدُّ من خياله الخصب وفكره الخلاّق؛[③]

وبهذا يعد التدريس بالكفاءات نموذجًا تدريسيًا يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

- يسعى إلى جعل المتعلِّم عنصرًا فعّالاً في العملية التعليمية مشاركًا في بناء معارفه بنفسه، وعنصرًا فعّالاً في مجتمعه يساهم في تطوره وتقدمه؛
- يركز على ربط المدرسة بالحياة، وإعطاء العملية التعليمية بُعْدَها الوظيفي والعملي.

---

① . ينظر: نورة بوعيشة، سمية بن عمارة، ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين؛ ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص 742.

② . ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، ص 100.

③ . ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات –؛ مرجع سابق، ص 44.

ثانيًا: خصائص التدريس بالكفاءات.

إنّ التدريس بمنظوره الجديد (المقاربة بالكفاءات) استثمار للطاقة البشرية فيما ينفع الانسان ويرفع من مردوده الاقتصادي والاجتماعي والأخلاقي، وهو التعلُّم الباقي الذي يُوَظَّفُ لحلّ المشكلات في الحياة، وهو المُستَهدَف والمطلب الاجتماعي الذي تريده المؤسسة الاجتماعية من المدرسة؛

وانطلاقا من المفاهيم التي تطرّقنا لها في المبحث الأول (التدريس، المقاربة، الكفاءة) والتي تعتبر الدعامة الأولى والأساس في بناء هذه البيداغوجيا الجديدة المعتمدة في التدريس، سنحاول أن نُبرِزَ أهم الخصائص التي تتميز بها وتتمثل فيما يلي:

❶ **تفريد التعليم:** أي؛ جعل المتعلّم يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه، وفسح المجال أمام مبادراته، وآرائه وأفكاره مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين ليأخذ كل متعلّم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه من غير كبت، أو قهر، أو تسلط، أو عزل أو تهميش.

❷ **قياس الأداء:** ومعنى ذلك أنّ التركيز ضمن هذه المقاربة يَنْصَبُّ مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

❸ **تحرير المعلّم من القيود:** للمعلم أثر فعّال في التخطيط والإعداد للأنشطة التعليمية، وتنشيط المتعلّمين وتوجيههم، وتكييف ظروف التعلُّم ومرجعيات التعليم (محتوياته)، وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية المتعلّمين، وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية، وتقويم الأداء، كما يساعد المتعلِّمين على التعلُّم الفعّال؛

ولكي يتحرر المعلِّم من قيود الرتابة (الروتين) والتبعية للغير، يجب أن يكون حاملاً لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي وتبصر، كما يكون قادرًا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلُّم المتعلِّمين، وليس مقلدًا يجتر تجارب متهالكة أنهكتها السنون.

❹ **دمج المعلومات:** وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفاءات، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج وليس في شكل انعزالي (استقلالية المواد) تراكمي تكديسي محفوظاتي، ويكون دمج المعلومات متماشيًا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن.[①]

❺ **توظيف المعارف:** وتتمثل في استغلال المكتسبات القبلية (معارف، نظريات، قوانين، خبرات، مهارات...) لمواجهة إشكالية معينة، أو الخروج من موقف يشكل عائقًا بالنسبة للمتعلِّم (إشكاليات، ومواقف مدرسية أو اجتماعية...) واستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة.

---

① . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص 65، 66.

❻ **تحويل المعارف:** ويتم ذلك من خلال توظيف المعارف وإخراجها من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكات ملحوظة، تظهر نتائجه في إنجاز يقوم به المتعلِّم، وقد يكون هذا الانجاز خروج من مشكلة أو منتوج يعود بالنفع عليه؛[1]

فإذا لم تُحوَّل المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام، فإنّ ذلك يُعَبِر عن فشل المدرسة ضمن التصور الاستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات.[2]

❼ **اعتبار المتعلِّم محورًا أساسيًا في العملية التربوية:** فالمتعلِّم في ظلِّ هذه المقاربة عنصرًا فعَّالاً وأساسيًا فهو يشارك في تحديد الأهداف التي يتوخى بلوغها وفي تقويم الأعمال المنجزة، كما يشارك في انجاز المهام وحلِّ الوضعيات المشكلة ذات الدلالة بالنسبة له سواءً كان بمفرده أو في إطار تقسيم المهام وتكاملها بين أعضاء الفريق وذلك كله في جو من التنافس الايجابي والمسؤولية.[3]

❽ **التقويم البِنَائي:** أي أن التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعلُّمِية، والمهم في العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرد المعرفة.

❾ **النظر إلى الحياة من منظور عملي.**

❿ **التخفيف من محتويات المواد والأنشطة الدراسية.**

بالإضافة إلى الخصائص السابقة فإنها تتميز كذلك بما يلي:

- منطق التعليم والتكوين؛
- مبدأ حل المشكلات؛
- الاعتماد على وضعيات ذات دلالة؛
- أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة؛
- الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي معًا؛
- الإدماج الفعلي الأفقي والعمودي؛
- النظرة الشمولية والكلية؛
- ربط المدرسة بالواقع؛
- اعتماد المحك كمرجع؛
- نتعلم لنتصرف.[4]

---

[1] . ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، ص **101**.

[2] . خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص **66**.

[3] . محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، ص **101، 102**.

[4] . ينظر: الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات؛ مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص **567، 568**.

ومن خلال هذه الخصائص التي تتميز بها بيداغوجيا التدريس بالكفاءات يتبيّن أنّه لابد من تصورات أخرى لإستراتيجية التعليم والتعلُّم أهم مميزاتها ما يلي:

- تصور آخر للتعلُّم:
  - تعلُّم مؤسس على اكتساب الكفاءات وليس على تراكم المعارف؛
  - تعلُّم موجه نحو الحياة؛
  - توجيه التعليم نحو تنمية القدرات العقلية السامية (التحليل، التركيب، حل المشكلات)؛
  - تبني أسلوب الإدماج للمعارف بدل الأسلوب التراكمي.
- تصور آخر للمعلِّم والمتعلِّم:
  - المعلِّم أصبح موجهًا، مستشارًا، منشطًا، مبدعًا ومستقلاً بذاته أكثرِ ممَّا هو مُبَلِغ للمعارف، أو محاضر أو قارئ؛
  - المتعلِّم أصبح عنصرًا فاعلاً في العملية التعليمية أكثر مِمَّا هو خزان لاستقبال المعارف.
- تصور آخر للمنهاج:
  - أصبح نموذج الكفاءات بدل نموذج الأهداف؛
  - تطبيق المقاربات بدل من الطرائق؛
  - تطبيق منطق التعلُّم بدل من منطق التعليم؛
  - استقلالية البيداغوجية الموجهة بدل من التبعية المنهجية.
- تصور آخر للتقويم:
  - يدمج التقويم ضمن عملية التعلم ويركز فيه أكثر على البعد التكويني.

ثالثًا: استراتيجيات التدريس بالكفاءات.

انطلاقًا من التوضيحات السابقة بخصوص البيداغوجيا في التدريس من حيث المفهوم والخصائص، فإنه ينبغي التأكيد على أنّ العمل بها وأجرأتها يحتاجان إلى استراتيجيات تتجاوز الممارسات التقليدية المتمحورة حول المعرفة والمدرِّس إلى ممارسات حديثة تتمحور حول المتعلِّم وتُحَوِّل دور المدرس من ملقِّن إلى منشِّط وموجِّه، لأنّ هذه البيداغوجيا في التدريس تَعتَبِرُ التعلُّم ممارسة واشتغالاً ذاتيا للمتعلِّم، فهي تخلق لديه أمام المواقف التعليمية اهتمامات وحاجات معرفية ومادية تجعله يصوغ تلقائيا أهداف متجدّدة، قد يعدّلها أو يتجاوزها متى أصبحت الضرورة التعليمية تقتضي ذلك؛

ومن بين الاستراتيجيات الفعَّالة لتحقيق تدريس مثمر يخدم الأهداف المستوحاة من المقاربة بالكفاءات، نذكر ما يلي:

❶ التعلُّم بواسطة حل المشكلات.

هي طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلِّم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، وتُعد آلية لبناء المعرفة، كما أنّها تركز على نشاط المتعلِّم، حيث تفتح له المجال للتفكير، وهي عموما طريقة تدريس:

- تضع المتعلِّم أمام قضايا شاملة ومعقدة من الإشكاليات؛
- تتماش وواقع المتعلِّم؛ أي تربطه بالمجتمع والبيئة المحلية؛
- تدفع المتعلِّم نحو إتِّبَاع خطوات التفكير العلمي؛
- تسمح بتكوين مواقف عقلية (فكرية) تتماش هي وأهداف المادة المدروسة؛[①]
- تزيد من الرغبة في التعلُّم والاستمتاع بالعمل؛
- تنمي روح البحث وحب الاستطلاع؛

وبمعنى آخر؛ أنّ التعلم بواسطة حلّ المشكلات يسعى إلى وضع المتعلِّم أمام وضعية معقدة (مشكل)، إذْ يتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية واستثمارها بأسلوب يساعد على إيجاد حل للمشكلة المطروحة، بحيث يقترح كل متعلِّم من مجموعة الفوج حلاً للمشكلة في إطار تعاوني، وقد تُطْرَحُ بعض الوضعيات التي يُعَالَجُ فيها المشكل بحلول فردية؛

والمبدأ الأساسي الذي يقوم عليه هذا النموذج من التعلُّم هو أنّ المتعلِّمين تتاح لهم الفرصة بشكل أفضل في المساهمة الفعَّالة لبناء معارفهم تدريجيًا وذلك بوضعهم أمام مشكل معين؛

[①] . حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات –؛ مرجع سابق، ص 38، 39.

ويقتصر دور المُدَرِّس ضمن هذا النموذج على تقديم المساعدة المنهجية للمتعلِّمين، وفي اختيار الوضعيات التي تناسب الموقف التعليمي الجديد، كما يقوم بالمراقبة والتوجيه وتقويم أعمال المتعلِّمين.[1]

❷ **التعلُّم التعاوني.**

هو التعلُّم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلِّمين داخل القسم بإنجاز عمل ما وبالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلِّم، ومن أهم سماته أنّه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين المتعلِّمين فَيُنَمِّي القدرة على التعاون والتآزر في حل المشكلات ويتم ذلك ضمن احترام آراء الآخرين وتَقَبُّل وجهات النظر، ويحارب العزلة والانطواء والتقوقع حول الذات؛

وهي طريقة تدريس:

- تجعل المتعلِّم يشعر بالمسؤولية نحو نفسه والآخرين؛
- تؤدي إلى التفاعل الايجابي بين المتعلّمين؛
- تتم بإعداد الوضعيات التعليمية التعلُّمية قبل انجاز الدرس؛
- تنظم عمل المجموعات مع تقديم تعليمات العمل؛
- تركز على ملاحظة عمل المجموعات والتفاعلات بين عناصرها؛
- تساعد عناصر (أفراد) المجموعة على العمل؛
- تغذي الصراعات المعرفية بين المتعلَّمين؛
- تركز على ضرورة تقويم عمل المجموعة، وكذا النتائج التي تتوصل إليها؛[2]
- اكتساب الكفاءة التعاونية، وتنمية المهارات الاجتماعية للمتعلِّمين كالتواصل واحترام الآخرين؛
- ينمي مفهوم الذات وثقة المتعلِّم بنفسه؛
- زيادة الدافعية الداخلية؛
- تكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة الدراسية.

❸ **التعلُّم بواسطة المشروع.**

إنّ مقاربة التدريس بالكفاءات ضمن هذا التوجُّه تركز على التعلُّم الإدماجي الذي يتيح للمتعلِّمين فرص التدريب على استثمار المكتسبات القبلية (معارف، نظريات، مهارات، قدرات، سلوكات) ضمن وضعيات جديدة؛

---

[1] . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص **160، 161**.

[2] . ينظر: خير الدين هنى؛ نفس المرجع، ص **159، 160**.

لذلك كان المشروع يمثل أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية، إذْ بفضل ذلك يمكن للمتعلِّم أن يحتل المحور الأساسي في العملية التعليمية، ويكون عنصرًا فاعلاً ضمن المجموعة الفصلية (زملاؤه) ويتيح له فرص التخطيط والتفكير في العمل التعليمي عند انجازه وقبله وبعده؛[1]

واعتبارًا لما سبق يمكن القول: أن التعلُّم بواسطة المشروع نموذجا للتعليم الممركز على المتعلِّم كونه:

- يعطيه الإحساس بالتملك، حيث أنّها تنطلق من أسئلة محورية قد يطرحها هو بنفسه، وتكون هذه الأسئلة ذات علاقة مع وحدات أو أهداف محددة في المنهاج؛
- يخلق لديه الإحساس بالتحدي، ذلك أنّ تصميم المتعلِّم لهذه المشاريع يتطلب نظرة شمولية حول المشروع، وذلك بإخراجه من مرحلة التصور إلى مرحلة التنفيذ، هذه الأخيرة بدورها تتطلب كفاءات مختلفة مثل: البحث، التحليل، التركيب، التواصل... الخ، فعملية البحث مثلا تستلزم من المتعلِّم التفتح على مصادر المعلومات خارج فضاء المدرسة؛
- يمنحه الإحساس بالمسؤولية، بحيث يلعب الدور المحوري في العملية التعليمية التعلمية؛[2]

إذًا، طبيعة هذا التعلُّم يرفض مبدأ صبِّ المعارف في ذهن المتعلِّم وتكديسها بشكل تراكمي، فالمعارف – بناءً على ذلك – يتطلب بناؤها وتنميتها من قبل المتعلمين ضمن وضعية (إشكالية) تستلزم حله؛

فالتعلِّم بواسطة المشروع ضرورة حتمية في بناء مشروع كل متعلّم بنفسه، إذْ به يكتسب كفاءة أو مجموعة من الكفاءات نابعة من ذاته ومعبرة عن شخصيته غير مفروضة عليه من الخارج كالمعلِّم؛

ويمكن تلخيص المبادئ التي تعتمد عليها بيداغوجيا المشروع في ثلاثة عناصر أساسية، وهي:

- ☑ تحديد الوضعيات (الإشكاليات) التي يرتكز عليها كل فعل تعلُّمي؛
- ☑ هيكلة التعلُّمات لجعل الإجابة تدور حول الإشكاليات الجديدة؛
- ☑ استثمار السيرورات بشكل فعَّال حتى تتحقق التعلُّمات المطلوبة.[3]

❹ **<u>التعلُّم الاستراتيجي.</u>**

يعتبر نموذج التعلُّم الاستراتيجي من أهم البيداغوجيات التي انبثقت عن البحوث العلمية والتي توصَّل إليها علم النفس المعرفي؛

ولقد كانت العلاقة بينه وبين مقاربة التدريس بالكفاءات قوية وذلك لوجود ارتباط بين خلفياتهما وأسسهما بحيث تتجلى في النظريات المعتمدة في بيداغوجيا الكفاءات والتي هي في حد ذاتها قائمة

---

[1] . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص **158**.

[2] . ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات –؛ مرجع سابق، ص **37**، **38**.

[3] . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص **159**.

بالأساس على علم النفس المعرفي، إذْ تتجسد في الكيفية التي يعتمد عليها المتعلِّم في معالجة، وتصنيف، واكتساب، وتنظيم وادماج المعرفة الجديدة ضمن مكتسباته السابقة؛

ومن أبرز ما يركز عليه التعلُّم الاستراتيجي هو:

- أن ينطلق من التدرج ضمن عمليات تعلُّم معقدة؛
- أن يكون دور المدرس وفق هذا النموذج عبارة عن وسيط بين المتعلّمين والمعرفة وأن يقدم لهم العون والمساعدة لاستثمار استراتيجي؛
- أن يحتل المتعلِّم دورًا أساسيا وفاعلاً في تعلُّماته، بحيث يحدث النشاط الممارس في هذا النموذج شعورًا بالرغبة في ذات المتعلِّم في إنجازه وإتمامه، فيزداد ثقة بنفسه وفعالية في عمله فيشعر بدوره الإيجابي؛

يكون التقويم ضمن هذا النموذج – التعلُّم الاستراتيجي – تكوينيًا في أساسه إذا بلغ الهدف المراد تحقيقه والذي يتمثل في قياس قدرات المتعلِّم لاختيار الاستراتيجيات الملائمة لتعلُّماته.[①]

[①] . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص 162.

	التعلّم بالمشروع	التعلّم التعاوني	التعلّم الاستراتيجي	التعلّم بواسطة حل المشكلة
التعريف	المقاربة بالمشروع عبارة عن سيرورة تطمح إلى بلوغ مجموعة من التعلّمات انطلاقا من الوضعيات التي يعيشها التلميذ في شكل مشروع	هي مقاربة بيداغوجية تفاعلية تتم بالقسم عن طريق العمل الجماعي بين المجموعات، كما تمكن من توفير فرص العمل الفردي	هو الكيفية التي يتبعها في عملية معالجة معلومة أو استيعاب مفهوم، يهتم أيضا بالمكتسبات السابقة للتعلم وكيفية استثمارها وتنظيمها لاكتساب معارف جديدة	يؤكد على وضع التلميذ أمام اشكالية معقدة، تتطلب منه ادماج مكتسباته السابقة واستثمارها بشكل ملائم لإيجاد حل ملائم للمشكل الذي اعترضه.
المعلم	يشترك مع التلاميذ لاختيار مشروع التعلم، يضع خطة لإنجازه ويساعد التلاميذ على تنفيذه.	يُكوّن مجموعة من العمل، ويشجع على العمل الجماعي ويغذي الصراعات المعرفية بين التلاميذ.	يتعرف على استراتيجيات التعلم المستمرة، ويساعد على تطويرها وكذا على التفكير في عملهم	يحدد سياق المشكل ويضع مؤشرات الحلول المتوقعة، ويتعرف على قدرات تلاميذه وكيفية توظيفها في مواجهة المشاكل.
المتعلم	يسهم في اختيار المشروع ويشترك في تنفيذه، يبني معرفه ويرتبط تعلمه بالواقع	يعمل ضمن فريق يهيكل معارفه في فترات التعلم الفردي، ويتفاعل هو وعناصر المجموعة.	يستثمر استراتيجياته في التعلم، يصنف عمله، يُقوّم الحلول التي توصل إليها.	يواجه المشكل بمفرده، ويجدد مكتسباته وقدراته ويتحد العوائق والصعوبات ويبني معارفه.
التقويم	يتناول أهداف مشروع التعلم، يكون ذاتيا مع تقويم عمل المجموعة، ينظر إلى السيرورة في انجاز المشروع.	يكون ذاتيا وتبادليا مع عناصر فريقه، يُقوّم عمل الفريق على ضوء الأهداف المطلوب الوصول إليها.	تقويم السيرورات الذهنية الموظفة من قبل التلميذ مع تقويم السيرورات التي اعتمدها أفراد الفوج ووصفها.	تقويم قدرات المتعلمين على استثمار المكتسبات القبلية في إيجاد الحل الملائم مع تقويم السيرورات الذهنية.
علاقتها بالمقاربة	يعتبر المشروع أفضل أداة لتحقيق التعلم الادماجي الذي ترتكز عليه بيداغوجيا الكفاءات	يمثل التعلم التعاوني أفضل سياق لامتلاك الكفاءات الأفقية في مجال التواصل المنهجي.	يؤدي إلى تطور استراتيجيات التعلم، تُمكن من امتلاك الكفاءات المطلوبة.	يُتيح للتلاميذ فرص التدريب على تجنيد مكتسباتهم القبلية وإدماجها واستثمارها بما يحقق الكفاءة المنتظرة.

جدول رقم (01): مقارنة بين مقاربات التعلُّم الملائمة لمقاربة التدريس بالكفاءات *

توضيح: عندما نتأمل هذه المقارنة بين المقاربات التي تلائم مقاربة التدريس بالكفاءات نلاحظ ما يلي:

- هذه المقاربات تعمل في تآزر تام ضمن الوضعيات المختلفة، ولا يمكن فصلها عن بعضها في استقلالية تامة.
- أنّ بعضها يغلب استعماله في بعض الأنشطة وذلك للطبيعة الملائمة بينهما:

فالتعلم التعاوني يتناسب مع نشاط المطالعة والأناشيد والمحفوظات عند الإنشاد الجماعي، أو في الإعداد لبعض المشاريع والنشاطات الرياضية والثقافية...الخ.

* ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص163،162.

أما **التعلُّم بالمشروع** فيتناسب هو و**نشاط الإدماج*** الذي قررته الإصلاحات الجديدة التي تضمنتها المناهج الدراسية وكذا في التربية العلمية والتكنولوجية...

و**التعلُّم الإستراتيجي** يمكن استغلاله في جميع الأنشطة كتصنيف المعلومة بشكل دقيق ومحدد (مثل: التسطير على فقرة أو مقطع من نص يبدوان هامين)، أو القيام بربط مختلف العناصر المكونة للموضوع (مثل: ربط أفكار أساسية بأفكار أخرى ثانوية أو تابعة لها، أو إحداث علاقة منطقية بين المكتسبات الجديد والمكتسبات السابقة)، أو تحديد الأفكار الأساسية للنص، أو التحرير أو التلخيص...

أمّا بخصوص **التعلُّم بواسطة المشكل** فهو يتناسب مع الأنشطة ذات البنية المركبة كالرياضيات؛[1]

بالإضافة إلى هذه المقاربات الأربعة للتعلُّم الملائمة لمقاربة التدريس بالكفاءات توجد مقاربة أخرى معتمدة في تدريس **أنشطة اللغة العربية** وهي المقاربة النصية؛

❺ المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية.

تعريف المقاربة النصية

- **لغة:** تعني الدنو من النص، وملامسة سطحه والصدق في التعاطي معه بعيدًا عن الحكم المسبق عليه.[2]
- **اصطلاحا:** هو السياق الذي يمارس فيه المتعلّم الأنشطة اللغوية ويكتشف الظواهر اللغوية المختلفة ويوظفها في إنتاجه الكتابي والشفوي.

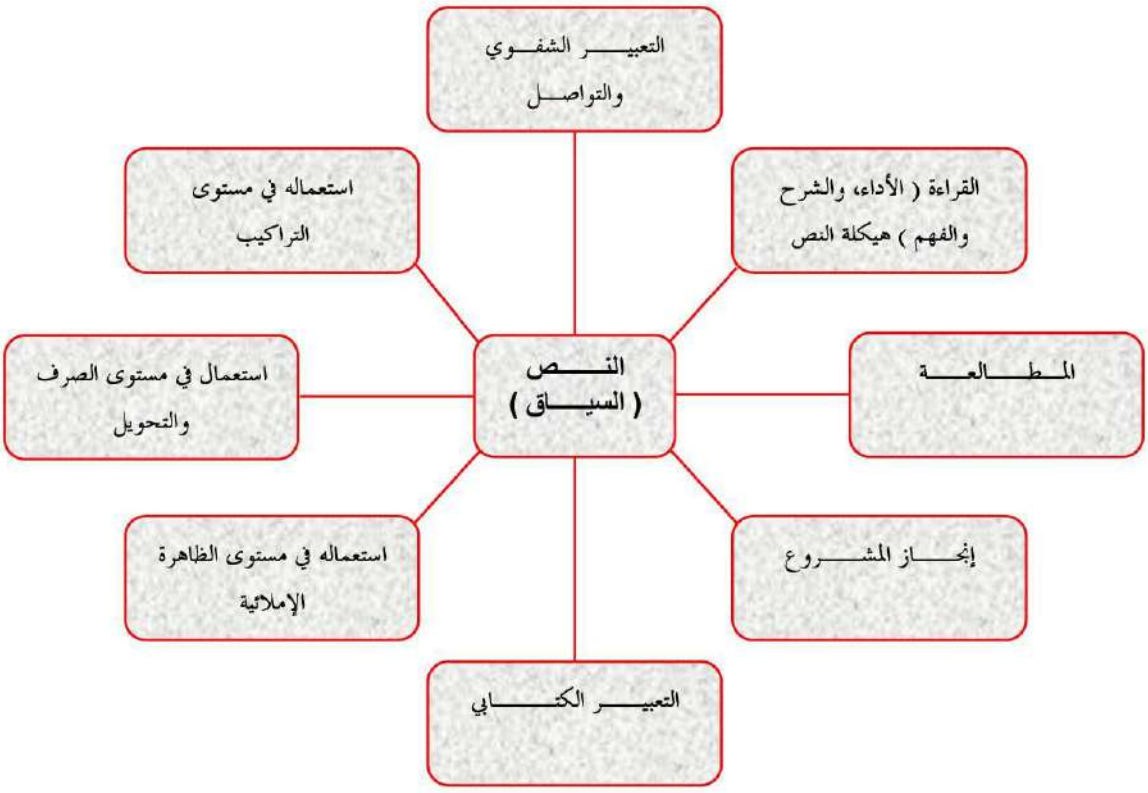
وهي بذلك تترجم في المخطط التالي:

---

* . **نشاط الإدماج:** هو نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعليمية، حيث يتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي بناها المتعلمون في سياقات تعلمية مجزأة ضمن حصص تشملها الوحدة التعليمية، بل يستهدف إدماج (مزج) ما تم اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة (تمارين متنوعة) قصد إعطائها معنى في حياة المتعلمين، وفي غالب الأحيان ينجز في نهاية تعلمات معينة، إذْ يستهدف بناء كفاءات محددة. **ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص 111.**

[1] . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، **ص 163، 164، 165.**

[2] . محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، **ص 122.**



مخطط رقم (01): يوضح كيفية اعتماد المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية [1]

ومن خلال هذا المخطط نستنتج أن المقاربة النصية تجعل النص محورًا تدور حوله مختلف الأنشطة اللغوية وتنطلق منه، فهو يتناول موضوعًا يقرأه المتعلِّم ثمَّ يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل، ويتعرَّف على كيفية بنائه، كما يتلمس من خلاله القواعد النحوية، والصرفية والإملائية ليتوصَّل إلى إنتاج نصوصه الكتابية؛ أي: الانطلاق من النص والرجوع إليه والانتهاء به.

إن تطبيق المقاربة النصية تخدم وظيفتين تربويتين:

- ☑ **الأولى:** تتعلق بالتلقي والفهم، فبواسطة دراسة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصدية أصحابها، وفي مستوى أكثر تجريدًا ندرك الآليات المتحكمة في تعلق البنيات النصية فيما بينها؛
- ☑ **الثانية:** تتعلق بالإنتاج، فبمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك.[2]

---

[1] . وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم لمواد اللغة الرابعة للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، جوان 2012، ص **10**.

[2] . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم للغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، جوان 2012، ص **12**، **13**.

إذًا المقاربة النصية هي عمومًا طريقة تدريس:

- تساعد المتعلّم على توظيف مكتسباته القبلية؛
- تسمح بتنويع أشكال التعبير للمتعلّمين وذلك من خلال تنويع أنماط النصوص التي تكون مُنْطَلَقًا لمختلف الأنشطة؛
- تستدعي تعويد المتعلّم على بعض طرائق التعامل مع النص مهما كانت بساطتها مثل:
  - تدوين المعلومات حيث يقرأ ويسمع.
  - التعليق شفويا أو كتابيا عندما يقرأ أو يسمع.
  - وصف ما يشاهد من الأشياء.
  - التدريب على فهم وإدراك ما يُطْلَبُ منه فعله.
  - المبادرة في اختصار الكلام وحوصلته.
- تجعل المتعلّم قادرًا على الحكم على قدراته وإمكاناته اللغوية في حلّ المشكلات التي يعرضها عليه النص (اكتشاف معاني ومدلولات المفردات في سياقها الطبيعي وبيئتها الحقيقية...).[1]

وفي الأخير، نخلص إلى أنّ الهدف الجوهري من استراتيجيات التدريس الجديدة وهو مساعدة المتعلّم ليكون العنصر الفاعل في منظومة التعليم والتعلّم ويقوم بتعلُّماته بنفسه في مساحات واسعة، ويكون المعلّم مجرد موجه ومقدم للدعم ليساعده على بناء تعلُّماته وتنمية كفاءاته العامة والمنهجية من خلال تطبيقه لإجراءات تدريسية حديثة.

[1] . ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، ص 124.

المبحث الثَّالث: الدراسات السابقة.

إنّ الباحث غالبا لا يبدأ من فراغ، إذْ أنّ البحث العلمي بناءٌ متكامل يعتمد فيه اللاحق على ما درسه السابق حتى يكتمل بناء هذا البحث؛

فطبيعة البحث العلمي تفرض على الباحث الاطلاع على كتابات ودراسات الباحثين الذين سبقوه في نفس حقل تخصصه؛

وانطلاقا من هذا، فإنّ دراستي والمتمثلة في: صعوبات التقويم التكويني في مادة اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات << لدى معلمي السنة الخامسة الابتدائية >>

لا تخلو من دراسات سبقتها في نفس المجال وهو التقويم التربوي بمنظوره الجديد والصعوبات التي يواجهها مطبقو هذا التقويم في ظل البيداغوجيا الجديدة المتبناة منذ سنة 2004/2003، سواءً في مجال اللغة أو الرياضيات أو بقية المواد، أو على مستوى التعليم الابتدائي أو المتوسطي أو الثانوي، إذْ تتمثل هذه الدراسات التي تعد في نفس مجال دراستي والتي تمكنت من التوصل إليها والحصول عليها في دراستين وهما على النحو الآتي:

أوّلاً: الدراسة الأولى.

دراسة الطالب الباحث "يوسف خنيش" (2006/2005):

وهي مذكرة لنيل شهادة " **الماجستير** " في علوم التربية (جامعة باتنة) بعنوان: **صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها؛**

وقد صيغت مشكلة البحث في الأسئلة الأساسية التالية:

- هل يعاني أساتذة التعليم المتوسط صعوبات في التقويم؟
- هل توجد فروق في صعوبات التقويم وفقًا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين؟
- هل يستعمل أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات اللازمة كحلولاً للصعوبات التي يعانون منها؟
- هل توجد فروق في استعمال الاستراتيجيات وفقًا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين؟
- ما هي المصادر الأكثر أهمية في تزويد أساتذة التعليم المتوسط بالاستراتيجيات المناسبة كحلول للصعوبات التي يعانون منها؟

- هل توجد فروق في المصادر الأكثر أهمية بتزويد أساتذة التعليم المتوسط بالاستراتيجيات اللازمة وفقًا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين؟

حيث استخدم الباحث **المنهج الوصفي**، وكانت أداة الدراسة عبارة عن **استبيان مكون من ثمانية وعشرين (28) بندًا موزع على سِتِ (06) محاور**، وتمّ تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيًا مكونة من ثمانية وثمانين (88) أستاذًا للتعليم المتوسط ذكورًا وإناثًا من خرّيجي المعاهد التكنولوجية للتربية سابقًا، وخرّيجي الجامعة حاملي شهادة الليسانس ومهندس دولة وشهادة الدراسات العليا (بولاية سطيف)، والذين تتراوح خبرتهم في مهنة التدريس بين سنتين (02) وتسعة وعشرين (29) سنة؛

إذْ حاول الباحث الإجابة على فرضيات الدراسة بعد عرض نتائجها وتحليلها باستعمال الأساليب الإحصائية اللازمة والمتمثلة في:

- **النسبة المئوية وحساب التكرارات** لمعرفة نسبة وجود الصعوبات المتعلقة بالتقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط، ونسبة القدرة على استعمال الاستراتيجيات ونسبة الاستفادة من مصادرها؛
- **اختبار كا²** لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث من جهة وبين الأساتذة خرّيجي الجامعة والأساتذة خرّيجي المعاهد التكنولوجية للتربية من جهة أخرى في صعوبات التقويم والاستراتيجيات المستعملة للتغلب عليها، ومصادر استعمال هذه الاستراتيجيات؛

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات في التقويم في مرحلة التعليم المتوسط بنسبة 86.30% وتمثلت هذه الصعوبات فيما يلي:

- صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي؛
- صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين؛
- صعوبات مرتبطة بالأهداف وكثافة البرنامج الدراسي؛
- صعوبات مرتبطة ببناء واستعمال الأساليب التقويمية؛
- صعوبات مرتبطة بتصحيح وتحليل وتفسير النتائج؛
- صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم.

بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية وبين الذكور والإناث في مستوى الصعوبات التي تواجههم أثناء التقويم أو في استعمال الاستراتيجيات المناسبة، بينما من ناحية انتقاء مصادر هذه الاستراتيجيات فتوجد فروق بين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية وأمّا من جهة الذكور والإناث فلا توجد فروق.

ثانيًا: الدراسة الثانية.

دراسة الطالبة الباحثة "بن سي مسعود لبنى" (2008/2007):

وهي مذكرة لنيل شهادة " **الماجستير** " في علوم التربية (جامعة قسنطينة) بعنوان: **واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بولاية ميلة –**؛

وقد صيغت مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ما هو واقع التقويم في التعليم الابتدائي؟ هل هو تقويم تكويني يتوافق مع منهجية التناول الجديدة للمناهج في ظل المقاربة بالكفاءات؟
- ما هي الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم التكويني؟ وإلى ماذا ترجع هذه الصعوبات؟
  - هل ترجع إلى نقص تكوين المعلّمين في مجال التقويم التربوي؟
  - أم ترجع إلى نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية؟
  - أم هي راجعة إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد؟
  - أم هي راجعة إلى كثافة المناهج التعليمية؟

حيث استخدمت الباحثة **المنهج الوصفي**، وتمثلت أدوات الدراسة في بناء **استمارة الاستبيان** التي تتكون من **تسعة وثلاثين (39) عبارة موزعة على أربع (04) محاور**، وتم تطبيق هذه الأداة على عينة اختيرت عشوائيًا مكونة من **مائة عشرة (110) معلمٍ ومعلمةٍ للتعليم الابتدائي لسنوات الإصلاح من التعليم الثانوي وخرّجي الجامعات** موزعين على اثنان وأربعين (42) مدرسة ابتدائية بولاية ميلة؛

وفي الأخير، حاولت الباحثة الإجابة على فرضيات الدراسة بعد عرض نتائجها وتحليلها باستعمال الأساليب الإحصائية التالية:

- **التكرارات:** لحساب تكرارات إجابات المعلمين على كل عبارة من عبارات الاستبيان؛
- **النسب المئوية:** لإعطاء دلالة التكرارات؛
- **كا²:** لإيجاد الفروق بين متغيرات الدراسة.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى نتائج نوجزها في النقاط الآتية:

- نقص تكوين المعلّمين؛
- نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية؛
- كثافة المناهج التعليمية؛
- ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد؛

وهو ما يجعل التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويمًا تقليديًا؛

ثالثًا: مقارنة النتائج.

من خلال عرض نتائج الدراستين << دراسة الطالب الباحث "يوسف خنيش" (2006/2005) ودراسة الطالبة الباحثة "بن سي مسعود لبنى" (2008/2007)>> والنتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا؛

سنجري هذه المقارنة بين النتائج من خلال إدراج النتائج المشتركة والنتائج التي تميز كل دراسة بخلاف الأخرى:

❖ **مقارنة نتائج دراسة الباحثة "لبنى بن سي مسعود" بنتائج دراستنا الحالية:**

1/- النتائج المشتركة بالنسبة للدراستين:

- صعوبات متعلقة بضعف التكوين في مجال التقويم؛
- صعوبات متعلقة بكثافة عدد التلاميذ في القسم؛
- صعوبات متعلقة بنقص الوقت المخصص للحصة الدراسية.

2/- النتائج المميزة لكل دراسة:

➢ ***بالنسبة لدراسة الباحثة "لبنى بن سي مسعود":***

- صعوبات متعلقة بكثافة المناهج؛
- التقويم في مرحلة التعليم الابتدائي لا يزال تقويما تقليديا؛

➢ ***بالنسبة لدراستنا الحالية:***

- صعوبات متعلقة بإصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي؛
- صعوبات متعلقة بنقص التفاعل الصفي؛
- صعوبات متعلقة بإعداد أداة التقويم؛
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين منخفضي ومرتفعي الخبرة تجاه صعوبات التقويم (ممّا يعني أنّ للخبرة دور في تذليل الصعوبات)؛
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين الذكور والاناث تجاه صعوبات التقويم التكويني (ممّا يعني أنّه لا أثر لعامل الجنس في تذليل الصعوبات).

❖ **مقارنة نتائج دراسة الباحث "يوسف خنيش" بنتائج دراستنا الحالية:**

1/- النتائج المشتركة بالنسبة للدراستين:

- صعوبات متعلقة بضعف التكوين في مجال التقويم؛
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين الذكور والإناث في مستوى الصعوبات التي تواجههم؛

2/- النتائج المميزة لكل دراسة:

➢ ***بالنسبة لدراسة الباحث "يوسف خنيش":***

- صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي؛
- صعوبات مرتبطة بالأهداف وكثافة البرنامج الدراسي؛
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية وبين الذكور والإناث في استعمال الاستراتيجيات المناسبة لحل هذه الصعوبات؛
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية في انتقاء مصادر هذه الاستراتيجيات المستخدمة لحلّ هذه الصعوبات، بينما بالنسبة للذكور والإناث فلا توجد فروق؛

➢ ***بالنسبة لدراستنا الحالية:***

- صعوبات متعلقة بكثافة عدد التلاميذ في القسم؛
- صعوبات متعلقة بضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية؛
- صعوبات متعلقة بغموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي؛
- صعوبات متعلقة بنقص التفاعل الصفي؛
- صعوبات متعلقة بإعداد أداة التقويم؛
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين منخفضي ومرتفعي الخبرة في مستوى الصعوبات التي تواجههم (للخبرة دور في تذليل الصعوبات)؛

من خلال ما ورد في هذا الفصل نخلص إلى أنّ التقويم في ظل التدريس بالكفاءات ينطلق من تقويم الكفاءات، بمعنى أنّ الأمر لا يتطلب فقط استدعاء معارف وإنّما يتعدى ذلك إلى توظيفها واستعمالها في وضعية مشكلة معقدة، وعليه فإن التقويم وفق هذه البيداغوجيا يعتبر تقويمًا تكوينيًا يندمج في العملية التعليمية ولا ينفصل عنها؛

هذا ما جعل المعلّم يهتم بتعليم المتعلّم كيف يتعلّم، ويحدد أهداف ومعايير ناجحة خاصة بالكفاءات المقصودة التي تساعده على ملاحظة وتَبيُن نقاط الضعف والقوة الخاصة بتعليمه من جهة وبتعلُّم المتعلّم من جهة أخرى، إلاّ أنّ واقع مجال التقويم يُبَيِن أنّ المعلّم الجزائري تواجهه عدة صعوبات أثناء ممارسته لهذا النوع من التقويم (التكويني)، هذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة **يوسف خنيش** (**2006/2005**) في رسالته صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، ودراسة **بن سي مسعود لبنى** (**2008/2007**) في رسالتها " واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات؛

فهل أيضًا معلمو التعليم الابتدائي في الطور الثالث (السنة الخامسة) يواجهون نفس الصعوبات أثناء التقويم التكويني؟ أم أنّه توجد صعوبات أخرى، كون هذه المرحلة تمثل المرحلة النهائية للتعليم الابتدائي والانتقالية إلى التعليم المتوسط؛

وكل هذا سنحاول أن نعالجه ونكتشفه في الفصل الثاني من هذه الدراسة.

الفصل الثَّانِي

الجانب الميداني

الفصل الثّاني

المبحث الأوّل: إجراءات الدراسة الميدانية.

أوّلا: عينة الدراسة وخصائصها.

ثانيا: أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.

ثالثا: الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

المبحث الثّاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة.

أوّلا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

ثالثا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

المبحث الثّالث: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

أوّلا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

ثالثا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

المبحث الأوّل: إجراءات الدراسة الميدانية.

أوّلاً: عينة الدراسة وخصائصها.

➢ ***عينة الدراسة:***

تتمثل عينة الدراسة في معلمي اللغة العربية الذين درَّسُوا سابقًا وَيُدَرِّسُون حاليًا أقسام السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، حيث بلغ عدد أفرادها 50 معلّمًا ومعلّمةً موزعين على ست (06) مدارس من مقاطعتي سكرة وبني ثور بولاية ورقلة؛

وقد تمّ اختيار هذه المدارس بطريقة **قصدية** لعدة عوامل وذلك لوقوعها في محيط جغرافي يمكن التردد عليه عدة مرّات بسهولة، ووجود استعداد من قبل مديري ومعلّمي هذه المدارس للتعاون معنا؛

ومن هنا فقد تمّ توزيع خمسين (50) استمارة على جميع أفراد عينة الدراسة، فأعيدت منها اثنان وأربعين (42) استمارة، واستبعد منها استمارتان لعدم اكتمال الإجابات عليها ليبلغ في الأخير عدد الاستمارات (الاستبيانات) الصالحة للتحليل الإحصائي أربعين (40) استمارة، وتصبح عينة الدراسة **أربعين (40) معلمًا ومعلمةً** موزعة على المؤسسات التالية:

اسـم المؤسسـة	عدد المعلمون والمعلمات	الموقـع الجغرافـي
ابتدائية الإمام الغزالي	05	مقـاطعة بنـي ثـور
ابتدائية طارق بن زياد	04	
ابتدائية أول نوفمبر	08	مقـاطعة سكـرة
ابتدائية حي الدوي سكرة	08	
ابتدائية مفدي زكريا	06	
ابتدائية مفدي زكريا الجديدة	09	

جدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على المؤسسات التربوية وأماكن تواجدهم.

➢ ***خصائص عينة الدراسة:***

بعد توزيع استمارات البحث على عينة الدراسة وفرزها وتصنيفها، أمكن تحديد خصائص أفرادها بحسب المتغيرات الآتية:

1- من حيث الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	13	%32.5
اناث	27	%67.5
المجموع	**40**	**%100**

جدول رقم (03): يمثل خصائص عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس.

2- من حيث الخبرة المهنية: تتراوح خبرة عينة الدراسة محسوبة بسنوات التدريس في المنصب من سنتين (02) إلى اثنان وثلاثين (32) سنة، بمتوسط حسابي قدره 16.4؛

حيث أن:

$$\text{المتوسط الحسابي} = \frac{\text{مجموع سنوات التدريس}}{\text{عدد أفراد العينة}} \quad \text{.....}①$$

$$\boxed{16 \cong 16.4 = \frac{656}{40} =}$$

الجنس	العدد	النسبة المئوية
منخفضو الخبرة (< 16 سنة)	19	%47.5
مرتفعو الخبرة (> 16 سنة)	21	%52.5
المجموع	**40**	**%100**

جدول رقم (04): يمثل خصائص عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة المهنية.

① : ينظر: أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس؛ الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2007، **ص 356.**

وفي الأخير، يمكن أن نجمل هذه الخصائص في جدول عام كما هو موضح:

الجنس / الخبرة		ذكر	نسبة الخبرة	أنثى	نسبة الخبرة	التعدادات	نسبة الخبرة
		ع	%	ع	%	ع	%
أقل تماما من 16 سنة	ع	1	5.26%	18	94.74%	19	47.50%
النسبة المئوية للجنس	%	7.69%		66.67%			
أكثر من 16 سنة	ع	12	57.14%	9	42.86%	21	52.50%
النسبة المئوية للجنس	%	92.31%		33.33%			
المجمـــــوع	ع	**13**		**27**		**40**	**100%**
النسبة المئوية للجنس	%	**32.50%**		**67.50%**			**100%**

جدول رقم (05): يمثل خصائص عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس – الخبرة المهنية).

وبناءً على هذه المواصفات فقد بلغ عدد المعلّمات الإناث **(27) معلّمةً** بنسبة مئوية تقدر بـ **67.5%**؛ أي أكثر من نصف عينة الدراسة (منهن (18) منخفضات الخبرة بنسبة مئوية قدرها 94.74% و (09) مرتفعات الخبرة بنسبة مئوية قدرها 42.86%)؛

في مقابل **(13) معلّمًا** بنسبة مئوية تقدر بـ **32.5%** (منهم (12) مرتفعو الخبرة بنسبة مئوية قدرها 57.14% وواحد (01) ذو خبرة منخفضة أي تقدر نسبته بـ 5.26%)؛ **هذا من ناحية الجنس؛**

أمّا **من ناحية الخبرة المهنية** فقد بلغ عدد المعلّمين الذين تفوق خبرتهم 16 سنة بـ **(21) معلمًا ومعلّمةً**؛ أي بنسبة تقدر بـ **52.5%** وهي النسبة الرّاجحة (منهم (12) ذكرًا بنسبة 9.23% و(09) إناث بنسبة 33.33%)؛

في حين بلغ عدد المعلّمين الذين تقل خبرتهم عن 16 سنة (19) معلّمًا ومعلّمةً؛ أي بنسبة تقدر بـ **47.5%** (منهم 18 أنثى بنسبة 66.67% وذكر واحد بنسبة 7.67%).

ثانيًا: أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.

➢ ***أداة الدراسة:***

لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع الدراسة قمنا بتصميم الاستبيان الذي يعتبر أكثر الأدوات استخداما لجمع البيانات في البحوث الوصفية، وكذلك لإمكانية تطبيقه تطبيقا جماعيًا على عدد كبير من أفراد العينة ولتعذر إمكانية استخدام أدوات أخرى نتيجة لكبر حجم العينة محل الدراسة؛

ويمكن تعريف الاستبيان بأنّه: " هو وسيلة لجمع أكبر قدر من الآراء حول موضوع معين، أو شخصٍ معين أو هدف معين، كما أنه لا يستغرق إلاّ فترة وجيزة إذا ما قيس بالوسائل الأخرى، كما أنه يساعد على إصدار الأحكام العامة "[1]، إذ يتناول ويتضمن الاستبيان على جانبين؛ جانب يحتوي على معلومات متعلقة بمتغيرات عينة الدراسة وجانب آخر يحتوي على عدد معين من الأسئلة تبرز فيه المشكلة الرئيسية والمشكلات الجزئية والفرعية، ثم يقدم هذا الاستبيان لفرد من أفراد عينة الدراسة لملئه بحرية تامة ومطلقة وذلك باختيار الإجابة التي تبدو له مناسبة؛

وقد استعنّا في بناء هذا الاستبيان بما يلي:

- القيام بملاحظة بعض المعلّمين (06 معلمين) أثناء قيامهم بأداء مهامهم التعليمية (أي أثناء تدريسهم لأنشطة اللّغة العربية)، وذلك للوقوف على مختلف الممارسات التقويمية للمعلّمين في الواقع؛
- اجراء مقابلات مع عينة من أساتذة التعليم الابتدائي والبالغ عددهم (14) معلّمًا، وكانت المقابلات تركز في كل مرة على الأسباب والصعوبات التي تواجههم أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات من خلال طَرْحِنَا للسؤال الآتي: **ما هي الصعوبات التي تواجهكم في مادة اللغة العربية أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات؟**

فكانت إجاباتهم في الأغلب تتمحور حول هذه الصعوبات وهي:

- صعوبات متعلقة بكثافة عدد التلاميذ في القسم؛
- صعوبات متعلقة بضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية؛
- صعوبات متعلقة بضعف التكوين في مجال التقويم؛

[1] . ينظر: حلمي أحمد الوكيل ومحمد الأمين المفتي، أسس بناء المناهج؛ دار المسيرة، الأردن، ط 2، 2007، ص **187**، **188**.

- صعوبات متعلقة بإعداد أداة التقويم؛
- صعوبات متعلقة بغموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي؛
- صعوبات متعلقة بنقص التفاعل الصفي؛

ومن خلال هذه الإجابات قمنا ببناء الاستبيان، حيث أَدْرَجْنَا هذه الصعوبات كمحاور كبرى إذ يمثل كل محور الصعوبة الرئيسة أو السبب الرئيس لبقية الصعوبات الجزئية التي تتدرج عنها والتي تُمثل بنود الاستبيان، وهي على النحو الآتي:

- **المحور الأوّل** ← ويضم (05) صعوبات جزئية؛
- **المحور الثّاني** ← ويضم (06) صعوبات جزئية؛
- **المحور الثّالث** ← ويضم (06) صعوبات جزئية؛
- **المحور الرّابع** ← ويضم (07) صعوبات جزئية؛
- **المحور الخامس** ← ويضم (06) صعوبات جزئية؛
- **المحور السّادس** ← ويضم (07) صعوبات جزئية؛

وقد أُرْفِقَتْ هذه الصعوبات بالبدائل التالية: نعم، أحيانا، لا؛

- كما أُدرج في الاستبيان بعض المتغيرات محل الدراسة وهي: الجنس والخبرة المهنية المستدل عليها بعدد سنوات التدريس؛

➢ الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1- الصدق: يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار بالفعل ما وضع لقياسه،[1]
للتأكد من أنّ الاستبيان يقيس فعلا ما أُعِدّ لقياسه تمّ الاعتماد على صدق المُحكّمين وذلك قصد مراجعة بنوده للتأكد من سلامة صياغة أسئلة الاستبيان ووضوحها من حيث اللغة، والأسلوب، وملاءمتها لمستوى المعلّمين وما هو متداول في الوسط المدرسي ومدى صلاحيته للتطبيق، حيث تمّ الأخذ بآراء المُحَكِّمِين والبالغ عددهم سبعة (07) موزعين كما يلي:

[1] . ينظر: أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس؛ مرجع سابق، ص 194.

المحكمين	التخصص الدراسي والمهني	مكان العمل
الدكتور سعادة رشيد	علم النفس وعلوم التربية وأستاذ متعاون في مركز التكوين المهني للبنات زوبيدي عبد القادر في اختصاص تربية الطفولة	جامعة غرداية مركز التكوين المهني للبنات زوبيدي عبد القادر بـ ورقلة
الدكتور عمر حجاج	علم النفس المدرسي	جامعة غرداية
الأستاذ عياض يوسف	مفتش التربية والتعليم	مقاطعة رقم (03)
الدكتور طبشي إبراهيم	دراسات لغوية نظرية	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
الدكتور مشري عبد الناصر	لسانيات عربية	
الأستاذة حنان عواريب	لسانيات عربية	
الأستاذ المشرف الدكتور عياض محمد رضا	النحو العربي والفكر اللساني	

جدول رقم (06): يبن توزيع عينة المُحَكِّمِين وخصائصها.

عُدِّلَتْ بنود الاستبيان بناءً على ملاحظات المُحَكِّمِين (بالحذف واعادة الصياغة لبعض البنود) كما يلي:

- **<u>البنود التي تمّ حذفها:</u>**

المحاور	البنود التي تمّ حذفها
المحور الثّاني	– ضيق الوقت لا يسمح لي بادراك الفروق الفردية بين التلاميذ.
المحور الثّالث	– أجد صعوبة في التوفيق بين دورات التكوين ومهمة التدريس.
المحور الرّابع	– لا أهتم بالتغذية الراجعة للتلميذ. – أجد صعوبة في إتقان اللغة.
المحور الخامس	– أجد استعصاء في فهم وظيفة القواعد وبالتالي صعوبة في تقويم التراكيب النحوية.
المحور السّادس	– أجد صعوبة في إعداد اختبار صادق يقيس الأهداف التي وضع من أجلها. – أجد صعوبة في تحديد الأهداف التربوية وبالتالي عدم موضوعية التقويم.

جدول رقم (07): يوضح البنود التي تمّ حذفها من الاستبيان.

- **البنود التي تمّ تعديلها (إعادة صياغتها):**

المحـاور	البنود التي تمّ تعديلـها
المحور الثّاني	– **تعديل البند من:** ضيق الوقت لا يسمح لي بتصنيف وتصحيح أخطاء التلاميذ. **إلـى:** ضيق الوقت لا يسمح لي بتصنيف أخطاء التلاميذ وتصحيحها.
المحور الخامس	– **تعديل البند من:** أجد مضمون المادة لا يتماشى مع اهتمامات التلاميذ. **إلـى:** أجد مضمون المادة لا يتماشى مع حاجات التلاميذ.

جدول رقم (08): يوضح البنود التي تمّ تعديلها في الاستبيان.

بعد الأخذ برأي المُحَكِّمِين تمّ الاحتفاظ بـ **(30) بندًا** من بين **(37) بندًا** المقترحة، إذْ تمّ إلغاء سبعة (07) بنود لنقص قياسها للظاهرة في نظر عينة المُحَكِّمِين وتعديل بندين (02) لخطأ في الصياغة، ليأخذ الاستبيان الصورة النهائية التي طُبِّقَت على عينة الدراسة الأساسية (أنظر الملحق رقم (01))، إذْ أصبح يتوزع على ست (06) محاور رئيسية يضم كل محور على خمس (05) بنود جزئية، وهي على النحو الآتي:

المحور الأوَّل: صعوبات متعلقة بكثافة عدد التلاميذ في القسم وتضم **(05) بنود** مرقمة من **01** إلى **05**؛

المحور الثَّاني: صعوبات متعلقة بضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية وتضم **(05) بنود** مرقمة من **06** إلى **10**؛

المحور الثَّالث: صعوبات متعلقة بضعف التكوين في مجال التقويم وتضم **(05) بنود** مرقمة من **11** إلى **15**؛

المحور الرَّابع: صعوبات متعلقة بإعداد أداة التقويم وتضم **(05) بنود** مرقمة من **16** إلى **20**؛

المحور الخامس: صعوبات متعلقة بغموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي وتضم **(05) بنود** مرقمة من **21** إلى **25**؛

المحور السَّادس: صعوبات متعلقة بنقص التفاعل الصفي وتضم **(05) بنود** مرقمة من **26** إلى **30**؛

2- الثّبات: يقصد بالثبات أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أُعِيدَ تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد؛[1]

وتوجد عدة طرق لحساب الثّبات؛ إمّا عن طريق إعادة تطبيق الاختبار، أو الصور المتكافئة، أو بالتجزئة النصفية، أو الاتساق الداخلي أو تحليل التباين؛

للتأكد من أنّ الاستبيان ثابت استخدمنا طريقة التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم الاستبيان إلى بنود زوجية وأخرى فردية ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين وذلك باستخدام **معامل الارتباط "بيرسون"** ثم تعديله **بمعادلة "سيبرمان براون"**؛

- **معامل الارتباط "بيرسون":**

$$r = \frac{n\sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n\sum x^2 - (\sum x)}\sqrt{n\sum y^2 - (\sum y)}} \quad \text{.....}^{[2]}$$

حيث:

n : عدد أفراد العينة.

x: درجات بنود الاستبيان الفردية.

y: درجات بنود الاستبيان الزوجية.

وأُعطِي لكل بديل من بدائل الاستبيان درجة لتحديد مستوى الاجابة على بنوده وهي كالآتي:

نعم = 3، أحيانا = 2، لا = 1؛

- **معادلة "سيبرمان براون":**

$$r_{aa} = 2\frac{r}{1+r} \quad \text{.....}^{[3]}$$

وكانت النتائج كما يلي:

وجدنا أنَّ قيمة r (**معامل "بيرسون"**) تساوي 0.8، وبعد تعديله **بمعادلة "سيبرمان براون"** أصبح r_{aa} يساوي 0.9، أنظر الملحق رقم (02)؛

وهذا يؤكد على أنّ أداة البحث تتوفر على خاصية الثبات.

---

[1] . ينظر: أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس؛ مرجع سابق، ص **173**.

[2] . ينظر: أحمد يعقوب النور؛ نفس المرجع، ص **407**.

[3] . ينظر: أحمد يعقوب النور؛ نفس المرجع، ص **178**.

ثالثًا: الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

بعد عملية جمع البيانات التي تعتبر مرحلة أولية تليها مرحلة أهم من ذلك؛ وهي عرض وتحليل البيانات إحصائيا، وهنا يتم الاعتماد على أساليب إحصائية مختلفة تتماشى مع طبيعة كل موضوع وأهدافه؛

وفي دراستنا اعتمدنا في معالجة البيانات على الأساليب الإحصائية التالية:

1- ***النسب المئوية*** لتقدير تكرارات أفراد عينة الدراسة حسب المحاور، وذلك لمعرفة نسبة وجود الصعوبات المتعلقة بالتقويم التكويني في مادة اللغة العربية لدى معلّمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، إذْ تمّ حساب النسبة المئوية لكل بند على حده بالعلاقة الآتية:

$$\text{نسبة البند} = \frac{\text{س}}{\text{ن}} \times 100$$ حيث يمثل **س:** تكرار البند

ن: عدد أفراد العينة

ثم بعد ذلك تمّ حساب النسبة المئوية لكل محور على حده بالعلاقة الآتية:

$$\text{نسبة المحور} = \frac{\text{مجموع نسب بنود المحور}}{\text{عدد بنود المحور}}$$

2- ***اختبار*** $كـا^2$ لمعرفة الفروق بين أفراد العينة في ظل متغيري الدراسة (الجنس، الخبرة المهنية) والمعادلة هي على النحو الآتي:

$$كـا^2 = \frac{مج(\text{التكرار الملاحظ (المشاهد)} - \text{التكرار المتوقع})^2}{\text{التكرار المتوقع}} \quad \text{.....} \quad ①$$

حيث أنّ: $\text{المتوقع} = \frac{\text{مجموع العمود} \times \text{مجموع الصف}}{\text{العدد الكلي لعينة الدراسة}}$

المشاهد: يمثل عدد تكرارات كل بديل من بدائل الاستبيان.

لعرض القيم وخطوات الحساب أنظر الملحق رقم (03) والملحق رقم (04)؛

① . ينظر: أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس؛ مرجع سابق، ص **421**.

المبحث الثَّاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة.

أوَّلاً: عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

<< نتوقع أنّ الصعوبات التي يواجهها معلّمو اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات تتمثل في: كثافة عدد التلاميذ في القسم وضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية وضعف التكوين في مجال التقويم >>؛

لاختبار الفرضية نقوم بعرض معدل التكرارات والنسب المئوية لكل محور من محاور (الصعوبات) الاستبيان بصورة عامة في جدول عام مرتبة ترتيبا تنازليا بحسب الصعوبة التي تعتبر الأكثر شيوعا (من أعلى نسبة مئوية إلى أدنى نسبة مئوية)؛

ثمّ نقوم بالتحليل الإحصائي لمحاور الاستبيان مفصلة من خلال إبراز التكرارات والنسب المئوية للبنود (العبارات) التابعة لكل محور وكذلك عرض التكرارات والنسب المئوية لكل صعوبة على حده؛

	المحـــــــــور	نعم	%	أحيانا	%	لا	%
1	كثافة عدد التلاميذ في القسم	22	55.00%	7	18.00%	11	27.00%
2	ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية	19	47.00%	8	20.00%	13	33.00%
3	ضعف التكوين في مجال التقويم	17	43.50%	6	14.00%	17	42.50%
4	صعوبة اعـــداد أداة التـــــقويم	17	42.00%	10	24.50%	13	33.50%
5	غموض اصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي	16	40.00%	15	37.50%	9	22.50%
6	نقص التفاعل الصفي	14	34.50%	6	15.50%	20	50.00%

جدول رقم (09): يمثل عرض عام لمعدل التكرارات والنسب المئوية لمحاور الاستبيان (صعوبات التقويم التكويني).

يتضح من الجدول أعلاه – جدول رقم (09) – أنّ معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي يعانون صعوبات في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، وهي مرتبة حسب النسب المئوية كما يلي:

نجد في المرتبة الأولى الصعوبات المتعلقة بكثافة عدد التلاميذ في القسم، إذْ بلغت نسبتها **55%**، ثمّ تليها في المرتبة الثانية الصعوبة المتعلقة بضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية بنسبة **47%**، ثمّ في المرتبة الثالثة الصعوبة المتعلقة بضعف التكوين في مجال التقويم التي تقدر نسبتها بـ **43.5%**، وبعدها مباشرة في المرتبة الرابعة الصعوبة المتعلقة بإعداد أداة التقويم بنسبة **42%**، ثمّ تليها في المرتبة الخامسة الصعوبة المتعلقة بغموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي والتي تقدر بنسبة **40%**، وفي الأخير في المرتبة السادسة الصعوبة المتعلقة بنقص التفاعل الصفي بنسبة **43.5%**؛

وبناءً على ما سبق، ومن خلال ترتيب الصعوبات حسب النسب المئوية نقبل فرضية البحث التي مفادها: << نتوقع أنّ الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات تتمثل في: كثافة عدد التلاميذ في القسم وضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية وضعف التكوين في مجال التقويم >>؛

وهذا يعني أنّ هذه الصعوبات تتمثل فعلاً في: كثافة عدد التلاميذ في القسم وضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية وضعف التكوين في مجال التقويم، بالإضافة إلى صعوبات أخرى وهي: صعوبة إعداد أداة التقويم وغموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي ونقص التفاعل الصفي؛

وفيما يلي عرض مفصل لكل هذه الصعوبات التي تمثل كل محور من محاور الاستبيان على حده، وذلك من خلال إبراز التكرارات والنسب المئوية للبنود (العبارات) التابعة لكل محور؛

*** محـور كثافة عدد التلاميذ في القسم**

		نعم	%	أحيانا	%	لا	%	مج.ت	%
1	عدد التلاميذ لا يسمح لي بملاحظة تقدم كل تلميذ.	21	52.50%	05	12.50%	14	35.00%	40	100%
2	عدد التلاميذ لا يسمح لي بتحليل أداء كل تلميذ.	24	60.00%	14	35.00%	02	5.00%	40	100%
3	عدد التلاميذ لا يسمح لي بتوجيه كل تلميذ نحو خطئه وكيفية تصحيحه.	27	67.50%	03	7.50%	10	25.00%	40	100%
4	عدد التلاميذ لا يسمح لي بمتابعة إنجازات كل تلميذ.	26	65.00%	02	5.00%	12	30.00%	40	100%
5	عدد التلاميذ لا يتيح لي فتح باب المناقشة.	12	30.00%	12	30.00%	16	40.00%	40	100%
	معدل مجموع التكرارات والنسب لكل بديل	22	55.00%	7	18.00%	11	27.00%	40	100%

جدول رقم (10): عرض التكرارت والنسب المئوية للبنود التابعة لمحور كثافة عدد التلاميذ.

من خلال الجدول الخاص بمحور كثافة عدد التلاميذ نجد أنّ:

1/- كثافة عدد التلاميذ في القسم لا تسمح للمعلم بملاحظة تقدم كل تلميذ نحو تحقيق الأهداف، حيث بلغت نسبة المعلمين الذين يرون ذلك بـ **52.5%**، في حين ترى نسبة **35%** منهم أنّ بإمكانهم ملاحظة تقدم كل التلاميذ رغم عددهم الكبير في القسم وبالتالي لا تعد صعوبة في التقويم التكويني، بينما ترى نسبة **12.5%** أنّ هذه الصعوبة يعاني منها المعلمون في بعض الأحيان؛

2/- كثافة عدد التلاميذ في القسم لا تسمح للمعلم بتحليل أداء كل تلميذ، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يرون ذلك ويعدونها صعوبة بـ **60%**، في حين ترى نسبة **35%** منهم أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان، بينما ترى نسبة **5%** من إجمالي معلمي العينة (أي ما يعادل معلمان من مجموع العينة) أنّ كثافة عدد التلاميذ لا تعتبر عائقا في تحليل أداء التلاميذ وبالتالي لا تعد صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات؛

3/- كثافة عدد التلاميذ في القسم لا تسمح للمعلم بتوجيه كل تلميذ نحو خطئه وكيفية تصحيحه، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يرون ذلك ويعدونها صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات بـ **67.5%**، في حين ترى نسبة **25%** منهم أنّ كثافة عدد التلاميذ في القسم لا تعتبر حائلا في توجيه كل تلميذ نحو خطئه وكيفية تصحيحه، بينما ترى النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **7.56%** أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان؛

4/- كثافة عدد التلاميذ في القسم لا تسمح للمعلم بمتابعة انجازات كل تلميذ، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يرون ذلك ويعدونها صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات بـ **65%**، في حين ترى نسبة **30%** منهم أنها لا تعد صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات،

بينما ترى النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **5%** (أي ما يعادل معلمان من مجمل العينة) أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان؛

5/- كثافة عدد التلاميذ في القسم لا تعد صعوبة في وجه المعلم، إذْ بإمكانه فتح باب المناقشة داخل القسم وقدرت نسبة المعلمين الذين يرون ذلك بـ **40%**، في حين ترى نسبة **30%** منهم أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان، كما ترى نفس النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر أيضًا بـ **30%** أنّ العدد الكبير من التلاميذ داخل القسم لا يتيح لهم الفرصة في فتح مجال المناقشة في الصف، وبالتالي تعد كثافة عدد التلاميذ في القسم صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات؛

وفي الأخير، من خلال معدل التكرارات والنسب المئوية لكل بديل من بدائل المحور نلاحظ أنّ أفراد العينة يعانون فعلاً من صعوبات في التقويم التكويني المتعلقة بكثافة عدد التلاميذ في القسم، إذْ تبرز بنسبة **55%** من مجمل أفراد العينة، بينما النسبة المتبقية تغلبها نسبة أفراد العينة الذين لا يعدون كثافة عدد التلاميذ صعوبة في التقويم التكويني وتقدر بـ **27%** من مجمل العينة مقارنة بأفراد العينة الذين يعتبرونها في بعض الأحيان صعوبة وتقدر بـ **18%** من مجمل هذه العينة.

*** ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية**

		نعم	%	أحيانا	%	لا	%	مج.ت	%
6	ضيق الوقت لا يسمح لي بإجراء تمارين في نهاية الحصة.	21	52.50%	09	22.50%	10	25.00%	40	100%
7	ضيق الوقت لا يسمح لي بممارسة دور الموجه بسبب تركيزي على شرح الدرس.	17	42.50%	11	27.50%	12	30.00%	40	100%
8	ضيق الوقت لا يسمح لي بتصنيف أخطاء التلاميذ وتصحيحها.	16	40.00%	10	25.00%	14	35.00%	40	100%
9	ضيق الوقت لا يتيح لي معالجة نقاط الضعف لكل التلاميذ.	18	45.00%	05	12.50%	17	42.50%	40	100%
10	ضيق الوقت لا يتيح لي تبني طرق التدريس الحديثة.	22	55.00%	05	12.50%	13	32.50%	40	100%
	معدل مجموع التكرارات والنسب لكل بديل	19	47.00%	8	20.00%	13	33.00%	40	100%

جدول رقم (11): عرض التكرارت والنسب المئوية للبنود التابعة لمحور ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية.

من خلال الجدول الخاص بمحور ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية نجد أنّ:

6/- ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية في مادة اللغة العربية لا يسمح للمعلم بإجراء تمارين في نهاية الحصة، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يرون ذلك ويعدونه صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات بـ**52.5%**، في حين ترى نسبة **25%** منهم أنّ ضيق الوقت لا يعتبر عائقا في قيامه بتمارين في نهاية الحصة وبالتالي لا يعد صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، بينما ترى نسبة **22.5%** من المعلمين أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان؛

7/- ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية في مادة اللغة العربية لا يسمح للمعلم بتوجيه التلاميذ لتركيزه على شرح الدرس أكثر، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يرون ذلك ويعدونه صعوبة بـ **42.5%**، في حين ترى نسبة **30%** منهم أنّه لا يعد صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، بينما ترى النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **27.5%** أن هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان؛

8/- ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية في مادة اللغة العربية لا يسمح للمعلم بتصنيف أخطاء التلاميذ وتصحيحها (معالجتها)، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك ويعدونه صعوبة أمام تطبيق التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات بـ **40%**، في حين ترى نسبة **35%** منهم أنّ الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية في مادة اللغة العربية كافٍ لتصنيف هذه الأخطاء ومعالجتها وبالتالي لا يعد صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، بينما ترى النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **25%** أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان؛

9/- ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية في مادة اللغة العربية لا يتيح للمعلم بمعالجة نقاط الضعف لكل التلاميذ، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يرون ذلك ويعدونه صعوبة في تطبيق التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات بـ **45%**، في حين ترى نسبة **42.5%** منهم أنّ الوقت المخصص لحصة اللغة العربية كافٍ لمعالجة نقاط الضعف لكل التلاميذ، بينما ترى نسبة **12.5%** من المعلمين المتبقية أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان؛

10/- ضيق الحجم الساعي المخصص لحصة اللغة العربية لا يتيح للمعلم فرصة تبنّي وتطبيق الطرق الحديثة للتدريس (حل المشكلة، بناء مشروع...)، حيث بلغت نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك بـ **55%** وبالتالي يعدونه صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، في حين ترى نسبة **32.5%** أنّ الحجم المخصص للحصة الدراسية كاف لتطبيق طرق التدريس الحديثة، بينما ترى النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **12.5%** أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان؛

وفي الأخير، من خلال معدل التكرارات والنسب المئوية لكل بديل من بدائل المحور نلاحظ أنّ أفراد العينة يعانون فعلاً من صعوبات في التقويم التكويني المتعلقة بضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية بنسب متفاوتة، إذْ تعتبر النسبة الغالبة لأفراد العينة الذين يعتبرونها صعوبة التي تقدر بـ **47%** من مجمل أفراد العينة، بينما النسبة المتبقية تغلبها نسبة أفراد العينة الذين لا يعدون ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية صعوبة في التقويم التكويني والمقدرة بـ **33%** من مجمل أفراد العينة مقارنة بأفراد العينة الذين يعتبرونها في بعض الأحيان صعوبة وتقدر بنسبة **20%** من مجمل أفراد هذه العينة.

* محور ضعف التكوين في مجال التقويم

		نعم	%	أحيانا	%	لا	%	مج.ت	%
11	أعاني صعوبة في التقويم لإهتمام مكوني الأساتذة بالجانب النظري فقط واهمال الجانب التطبيقي.	27	67.50%	01	2.50%	12	30.00%	40	100%
12	عدم قدرتي على بناء اختبارات تميز بين المتفوقين والعاديين والضعفاء في التحصيل	23	57.50%	06	15.00%	11	27.50%	40	100%
13	أعاني صعوبة في التقويم لإهتمام مكوني الأساتذة بالجانب الكمي أثناء التكوين واهمال الجانب النوعي (الشرح).	25	62.50%	02	5.00%	13	32.50%	40	100%
14	**أجهل أسس بناء اختبار موضوعي.**	07	17.50%	11	27.50%	22	55.00%	40	100%
15	**أجهل استراتيجيات تصحيح الاختبار.**	05	12.50%	08	20.00%	27	67.50%	40	100%
	معدل مجموع التكرارات والنسب لكل بديل	17	43.50%	6	14.00%	17	42.50%	40	100%

جدول رقم (12): عرض التكرارت والنسب المئوية للبنود التابعة لمحور ضعف التكوين في مجال التقويم.

من خلال الجدول الخاص بمحور ضعف التكوين في مجال التقويم نجد أنّ:

11/- ضعف التكوين في مجال التقويم يجعل المعلم يعاني صعوبة في التقويم وذلك لاهتمام مكوني الأساتذة في الدورات التكوينية بالجانب النظري من التقويم وإهمالهم للجانب التطبيقي منه، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك بـ **67.5%** وهي نسبة كبيرة تفوق نصف مجموع عينة الدراسة، في حين ترى نسبة **30%** منهم أنّ اهتمام مكوني الأساتذة بالجانب النظري وإهمالهم للجانب التطبيقي من التقويم في الدورات التكوينية لا يشكل لهم صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، بينما ترى النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **2.5%** (أي ما يعادل معلما واحدا من مجمل العينة) أنّ هذه الصعوبة يعاني منها في بعض الأحيان؛

12/- ضعف التكوين في مجال التقويم يجعل المعلم غير قادر على بناء اختبارات تميز بين المتفوقين والعاديين والضعفاء من التلاميذ في التحصيل، حيث بلغت نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك ويعدونه صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات بـ **57.5%**، في حين ترى نسبة **27.5%** منهم أنّ بإمكانهم بناء اختبارات بهذه المواصفات رغم نقص تكوينهم في مجال التقويم، بينما ترى النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **15%** أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان؛

13/- ضعف التكوين في مجال التقويم يجعل المعلم يعاني صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، وذلك لاهتمام مكوني الأساتذة في الدورات التكوينية بالجانب الكمي وإهمالهم للجانب النوعي (الشرح) في مجال التقويم، حيث تقدر نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك بـ **62.5%**، بينما تصرح نسبة **32.5%** منهم أنّهم لا يعانون من هذه الصعوبة، في حين ترى النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **5%** أي بمعدل معلمين من مجمل عينة الدراسة أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان؛

14/- ضعف التكوين في مجال التقويم لا يجعل المعلم بالضرورة جاهلاً لأسس بناء الاختبار الموضوعي، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك ولا يعدونه صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات بـ **55%**، في حين تصرح نسبة **27.5%** منهم أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان، بينما النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **17.5%** تصرح بأنّها تجهل لأسس بناء الاختبار الموضوعي بسبب نقص تكوينهم في مجال التقويم وبالتالي يجدون صعوبة أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات؛

15/- ضعف التكوين في مجال التقويم لا يجعل المعلم بالضرورة جاهلاً لاستراتيجيات تصحيح الاختبارات وبالتالي لا يشكل صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، حيث بلغت نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك بـ **67.5%**، في حين تصرح نسبة **20%** منهم أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان، بينما النسبة المتبقية منهم والتي تقدر بـ **12.5%** تصرح بأنّ نقص تكوينهم في مجال التقويم هو ما جعلهم يجهلون لهذه الاستراتيجيات وبالتالي تعد صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات؛

وفي الأخير، من خلال معدل التكرارات والنسب المئوية لكل بديل من بدائل المحور نلاحظ أنّ أفراد العينة يعانون فعلاً من صعوبات في التقويم التكويني المتعلقة بضعف التكوين في مجال التقويم بنسب متقاربة، إذْ تعتبر النسبة الراجحة هي نسبة أفراد العينة الذين يعتبرونه صعوبة وتقدر بـ **43.5%**، بينما النسبة المتبقية تغلبها نسبة أفراد العينة الذين لا يعدون ضعف التكوين في مجال التقويم يشكل لهم صعوبة أثناء التقويم التكويني والتي تقدر بـ **42.5%** مقارنة بأفراد العينة الذين يعتبرونه في بعض الأحيان صعوبة وتقدر بنسبة **14%**.

* محـور نقص التفاعل الصفي

		نعم	%	أحيانا	%	لا	%	مج.ت	%
16	أجد صعوبة في شرح الدرس (ايصال الرسالة).	10	25.00%	08	20.00%	22	55.00%	40	100%
17	أعجز عن اثارة دافعية التلاميذ (التشويق).	12	30.00%	04	10.00%	24	60.00%	40	100%
18	أجد صعوبة في المحافظة على النظام الصفي (الانظباط الصفي).	15	37.50%	03	7.50%	22	55.00%	40	100%
19	أجد صعوبة في فهم خصائص التلاميذ وبالتالي غياب الفهم والاستعاب.	13	32.50%	06	15.00%	21	52.50%	40	100%
20	أجد بطئا في استجابات التلاميذ داخل الصف (رفع الألواح ومسحها،...).	19	47.50%	10	25.00%	11	27.50%	40	100%
	معدل مجموع التكرارات والنسب لكل بديل.....	14	34.50%	6	15.50%	20	50.00%	40	100%

جدول رقم (13): عرض التكرارت والنسب المئوية للبنود التابعة لمحور نقص التفاعل الصفي.

من خلال الجدول الخاص بمحور نقص التفاعل الصفي نجد أنّ:

16/- نقص تفاعل التلاميذ داخل الصف لا يجعل المعلم بالضرورة غير قادر على شرح الدرس وإيصال الرسالة إلى المتعلم وبالتالي لا يجد صعوبة أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك بـ **55%**، في حين تصرح نسبة **25%** منهم أنّ نقص تفاعل التلاميذ داخل الصف يعتبر عائقا في عدم تمكنهم من شرح الدرس وإيصال الرسالة بشكل جيد وبالتالي يعد صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، بينما تصرح النسبة المتبقية من المعلمين التي تقدر نسبتهم بـ **20%** بأنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان؛

17/- نقص تفاعل التلاميذ داخل الصف لا يجعل المعلم بالضرورة عاجزًا عن إثارة دافعيتهم وتشويقهم للدرس وبالتالي لا يعد صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك **60%**، في حين تصرح نسبة **30%** منهم أنّ نقص تفاعل التلاميذ داخل الصف يجعلهم عاجزين عن إثارة دافعيتهم وتشويقهم للتعلم ممّا يجعله صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، بينما تصرح النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **10%** أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان؛

18/- نقص تفاعل التلاميذ داخل الصف لا يجعل المعلم بالضرورة غير قادر على المحافظة على النظام الصفي وبالتالي لا تشكل له صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك بـ **55%**، في حين تصرح نسبة **37.5%** منهم أنّ نقص تفاعل التلاميذ داخل الصف يجعلهم غير قادرين على المحافظة على النظام الصفي وبالتالي تعد صعوبة لهم أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، بينما تصرح النسبة المتبقية منهم والتي تقدر بـ **7.5%** أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان؛

19/- نقص تفاعل التلاميذ داخل الصف لا يجعل المعلم غير قادر على فهم خصائص التلاميذ وبالتالي لا يعد صعوبة أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، إذْ تقدر نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك **52.5%**، في حين تصرح نسبة **32.5%** منهم عكس ذلك، إذ ترى أن نقص تفاعل التلاميذ داخل الصف يجعلهم غير قادرين على فهم خصائص التلاميذ ممّا يجعل التلاميذ لا يتمكنون من فهم واستيعاب الدرس وبالتالي يعد صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، بينما تصرح النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **15%** أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان؛

20/- تعتبر نسبة **47.5%** من المعلمين أنّ بطئ استجابات التلاميذ داخل الصف يجعلهم لا يتفاعلون بالشكل الجيد مع التلاميذ، وهذا ما يترتب عنه صعوبة أثنا القيام بالتقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، لأن هذا البطء سيكون عبء على المدة الزمنية المخصصة للحصة الدراسية وإجراء التقويم، وهذا كله نتيجة تكرار المحاولات التي تهضم الوقت المخصص للحصة من أجل البلوغ إلى الأهداف المراد من العملية التعليمية، في حين ترى نسبة **27.5%** منهم أنّه رغم بطئ استجابات التلاميذ داخل الصف إلاّ أنّ بإمكانهم التفاعل معهم وإجراء التقويم التكويني، بينما ترى النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **25%** أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان؛

وفي الأخير، من خلال معدل التكرارات والنسب المئوية لكل بديل من بدائل المحور نلاحظ أنّ أفراد العينة لا يعانون بشكل كبير من صعوبات في التقويم التكويني المتعلقة بنقص التفاعل الصفي داخل القسم والتي تبرز بنسبة 50% من مجمل أفراد العينة، بينما النسبة المتبقية تغلبها نسبة أفراد العينة الذين يعدون نقص التفاعل الصفي داخل القسم صعوبة في التقويم التكويني وتقدر بـ 34.5% من مجمل عينة الدراسة وهذا مقارنة بأفراد العينة الذين يعتبرونه في بعض الأحيان صعوبة وتقدر نسبتهم بـ 15.5% من مجمل هذه العينة.

* محـور غموض اصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي

		نعم	%	أحيانا	%	لا	%	مج.ت	%
21	أجد مضمون المادة لا يتماشى مع حاجات التلاميذ.	20	50.00%	15	37.50%	05	12.50%	40	100%
22	أجد صعوبة في فهم المنهاج .	18	45.00%	19	47.50%	03	7.50%	40	100%
23	أجد أن مضمون المادة الدراسية صعب (يفوق قدرات التلميذ).	10	25.00%	22	55.00%	08	20.00%	40	100%
24	أجد صعوبة تحقيق الغاية من تعليم اللغة العربية (الفهم، الاستيعاب).	13	32.50%	05	12.50%	22	55.00%	40	100%
25	أجد صعوبة في تطبيق المناهج في ظل المقاربة بالكفاءات.	19	47.50%	14	35.00%	07	17.50%	40	100%
	معدل مجموع التكرارت والنسب لكل بديل	16	40.00%	15	37.50%	9	22.50%	40	100%

جدول رقم (14): عرض التكرارت والنسب المئوية للبنود التابعة لمحور غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي.

من خلال الجدول الخاص بمحور غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي نجد أنّ:

21/- تصرح نسبة **50%** من المعلمين بأنّ غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي جعل مضمون مادة اللغة العربية لا يتماش مع حاجات التلاميذ ممّا يشكل ذلك صعوبة أمامهم أثناء إجرائهم للتقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، في حين تصرح نسبة **37.5%** منهم أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان، بينما تصرح النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **12.5%** بأنهم لا يجدون أنّ مضمون مادة اللغة العربية لا يتماش مع حاجات التلاميذ وبالتالي لا يواجهون صعوبة أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات؛

22/- غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي يجعل المعلم يجد في بعض الأحيان صعوبة في فهم مناهج اللغة العربية وبالتالي سيشكل له ذلك صعوبة أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين صرحوا بذلك بـ **47.5%**، في حين تصرح نسبة **45%** منهم أنهم يواجهون صعوبة أثناء التقويم التكويني لعدم تمكنهم من فهم مناهج اللغة العربية بسبب غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي، بينما تصرح النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **7.5%** أنّهم لا يعانون من هذه الصعوبة؛

23/- تصرح نسبة **55%** من المعلمين أنّه في بعض الأحيان يكون مضمون مادة اللغة العربية يفوق قدرات التلاميذ وذلك بسبب غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي الذي لم يراعي في وضع بعض مواضيع مضمون المادة قدرات التلاميذ في هذه المرحلة، أمّا نسبة **25%** منهم ترى أنّ مضمون مادة اللغة العربية صعب ويفوق قدرات التلميذ بسبب غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي ممّا يجعلهم يواجهون صعوبة أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، في حين تصرح النسبة المتبقية من المعلمين المقدرة بـ **20%** أنّهم لا يعانون من هذه الصعوبة؛

24/- تصرح نسبة **55%** من المعلمين أنّه رغم غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي إلاّ أنّ بإمكانهم تحقيق الغاية من تعليم اللغة العربية إذْ بمقدور التلاميذ فهمها واستيعابها، وبالتالي لا تواجه هذه النسبة صعوبة أثناء التقويم التكويني، في حين تصرح نسبة **52%** منهم أنّ غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي يجعلهم غير قادرين على تحقيق الغاية من تعليم اللغة العربية وبالتالي يشكل ذلك صعوبة أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، بينما تصرح النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **12.5%** أنّهم يعانون من هذه الصعوبة في بعض الأحيان؛

25/- غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي يجعل المعلم غير قادر على تطبيق مناهج اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات، حيث بلغت نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك ويعدونه صعوبة في التقويم التكويني بـ **47.5%** في حين تصرح نسبة **35%** منهم أنّ هذه الصعوبة يعانون منها في بعض الأحيان، بينما ترى النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **17.5%** بأنّ غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي لا يجعلهم بالضرورة غير قادرين على تطبيق منهاج اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات وبالتالي لا يعد ذلك صعوبة في التقويم التكويني؛

وفي الأخير، من خلال معدل التكرارات والنسب المئوية لكل بديل من بدائل المحور نلاحظ أنّ أفراد العينة يعانون فعلا من صعوبات التقويم التكويني المتعلقة بغموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي بنسب متقاربة، إذْ تعتبر النسبة الراجحة نسبة أفراد العينة الذين يعتبرون غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي صعوبة والمقدرة بـ **40%**، في حين تليها نسبة أفراد العينة الذين يعتبرونه في بعض الأحيان صعوبة والمقدرة بـ **37.5%**، أمّا النسبة المتبقية لأفراد عينة الدراسة من المعلمين والتي تصل إلى **22.5%** لا تعتبره صعوبة في التقويم التكويني.

*** محـور صعوبة اعـــداد أداة التـــــــقويم**

		نعم	%	أحيانا	%	لا	%	مج.ت	%
26	أجد صعوبة في اعداد اختبار يضم جميع النقاط الأساسية في المادة.	23	57.50%	08	20.00%	09	22.50%	40	100%
27	أجد صعوبة في وضع تقويم شامل وموضوعي لغياب التقييم المستمر والاختبارات الشهرية.	23	57.50%	06	15.00%	11	27.50%	40	100%
28	أجد صعوبة في وضع أسئلة تراعي كل المستويات المعرفية (البناء الفكري).	10	25.00%	12	30.00%	18	45.00%	40	100%
29	أجد صعوبة في وضع أسئلة تراعي كل المستويات اللغوية (البناء اللغوي).	18	45.00%	14	35.00%	08	20.00%	40	100%
30	أجد صعوبة في وضع أسئلة تقيس المهارات اللغوية (الوضعية الادماجية).	10	25.00%	09	22.50%	21	52.50%	40	100%
	معدل مجموع التكرارت والنسب لكل بديل	17	42.00%	10	24.50%	13	33.50%	40	100%

جدول رقم (15): عرض التكرارت والنسب المئوية للبنود التابعة لمحور صعوبة إعداد أداة التقويم.

من خلال الجدول الخاص بمحور صعوبة إعداد أداة التقويم نجد أنّ:

26/- صعوبة إعداد أداة التقويم تجعل المعلم غير قادر على إعداد اختبار يضم جميع النقاط الأساسية في مادة اللغة العربية والتي من خلالها يتم بلوغ الأهداف المراد تحقيقها في العملية التعلمية بصفة عامة وبصفة خاصة لهذه المادة، ممّا تشكل ذلك صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك بـ **57.5%**، في حين تصرح **22%** أنّه رغم صعوبة إعداد أداة التقويم إلاّ أنّ بإمكانهم بناء اختبار يضم جميع النقاط الأساسية الموجودة في مادة اللغة العربية، وبالتالي لا يشكل ذلك صعوبة أثناء التقويم التكويني، بينما تصرح النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **20%** أنهم يعانون من هذه الصعوبة في بعض الأحيان؛

27/- صعوبة إعداد أداة التقويم وإلغاء التقييم المستمر والاختبارات الشهرية يجعل المعلم غير قادر على وضع تقويم واحد فقط، ويكون شاملا لجميع النقاط الأساسية لمادة اللغة العربية التي تعد المادة الأساسية لفهم بقية المواد الأخرى، وفي نفس الوقت أن يكون هذا التقويم موضوعي يراعي جميع المستويات المعرفية والعقلية للتلاميذ، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك ويعدونها صعوبة ذات أهمية بالغة وكبيرة أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات بـ **57.5%**، في حين ترى نسبة **27.5%** أنّ صعوبة إعداد أداة التقويم وإلغاء التقييم المستمر والاختبارات الشهرية لا يشكل لهم عائقا في وضع تقويم شامل وموضوعي، وبالتالي لا تعد في التقويم التكويني، بينما تصرح النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **15%** أنهم يعانون من هذه الصعوبة في بعض الأحيان؛

28/- صعوبة إعداد أداة التقويم لا تجعل المعلم بالضرورة غير قادر على وضع أسئلة البناء الفكري في مادة اللغة العربية، وبالتالي لا يشكل بنسبة كبيرة ذلك صعوبة أثناء التقويم التكويني، حيث بلغت نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك بـ **45%**، في حين ترى نسبة **30%** منهم أنهم يعانون من هذه الصعوبة في بعض الأحيان، بينما تصرح النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **25%** بأنّ صعوبة إعداد أداة التقويم تجعلهم غير قادرين على وضع أسئلة البناء الفكري في مادة اللغة العربية ممّا يترتب عنه صعوبة في التقويم التكويني؛

29/- صعوبة إعداد أداة التقويم تجعل المعلم يجد صعوبة في وضع أسئلة البناء اللغوي في مادة اللغة العربية، إذْ بلغت نسبة المعلين الذين يصرحون بذلك ويعدونها صعوبة في التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات بـ **45%**، في حين تصرح نسبة **35%** منهم أنهم يعانون من هذه الصعوبة في بعض الأحيان، بينما تصرح النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **20%** أنّ صعوبة إعداد أداة التقويم لا تشكل لهم عائقا في وضع أسئلة البناء اللغوي؛

30/- صعوبة إعداد أداة التقويم لا تجعل المعلم بالضرورة غير قادر على وضع أسئلة الوضعية الإدماجية في مادة اللغة العربية، وبالتالي لا يشكل لهم ذلك صعوبة أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، إذْ بلغت نسبة المعلمين الذين يصرحون بذلك بـ **52.5%**، في حين تصرح نسبة **25%** منهم أنّ صعوبة إعداد أداة التقويم تجعلهم غير قادرين على وضع أسئلة الوضعية الإدماجية في مادة اللغة العربية وبالتالي تعد صعوبة أثناء التقويم التكويني، بينما تصرح النسبة المتبقية من المعلمين والتي تقدر بـ **22.5%** أنّهم يعانون من هذه الصعوبة في بعض الأحيان؛

وفي الأخير، من خلال معدل التكرارات والنسب المئوية لكل بديل من بدائل المحور نلاحظ أنّ أفراد العينة يعانون فعلا من صعوبات التقويم التكويني المتعلقة بصعوبة إعداد أداة التقويم بنسب متقاربة، إذْ تعتبر النسبة الغالبة لأفراد العينة الذين يعتبرونها صعوبة والتي تقدر بـ **42%**، ثم تليها نسبة أفراد العينة الذين لا يعدون إعداد أداة التقويم صعوبة في التقويم التكويني والتي تقدر بنسبة **33.5%** من مجمل عينة الدراسة، أمّا النسبة المتبقية لأفراد عينة الدراسة من المعلمين والتي تقدر بـ **24.5%** تعتبره في بعض الأحيان صعوبة.

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

<< تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف الجنس>>؛

لاختبار الفرضية نستخدم ***كا*** ^{2} لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى صعوبات التقويم التكويني، ثم نقوم بمقارنتها بـ ***كا*** ^{2} **الجدولية؛**

فإذا كانت:

كـا ^{2} المحسوبة > كـا ^{2} الجدولية ← فإنه توجد فروق (**دالة**)؛

أمّا إذا كانت:

كـا ^{2} المحسوبة < كـا ^{2} الجدولية ← فإنه لا توجد فروق (**غير دالة**)؛

البيانات الاحصائية

الجنس	نعم	أحيانا	لا	كا² المحسوبة	درجة الحرية	كا² الجدولية	مستوى الدلالة	
ذكور	7	2	4	0.68	02	5.99	0.05	غير دالة
إناث	11	7	9					

جدول رقم (16): معدل التكرارات وقيمة ***كا*** ^{2} لاستجابات أفراد العينة في ظل متغير الجنس.

من خلال الجدول يتضح لنا أنّ قيمة **كا^2 المحسوبة** المساوية لـ **0.68** أقل من قيمة **كا^2 الجدولية** المساوية لـ **5.99** وذلك عند درجة الحرية (**02**) وعند مستوى الدلالة **(0.05)** أي بنسبة ثقة **95%**، ممّا يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حول صعوبات التقويم؛

إذْ يتضح أنّ آراء المعلمون (الذكور) والمعلمات (الإناث) حول صعوبات التقويم التكويني في مادة اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات **لا تختلف** (لهم نفس الآراء)؛

وعليه **نرفض** فرضية البحث التي فحواها << تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف الجنس>> ونتبنى الفرضية البديلة التي مفادها << لا تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف الجنس>>؛

إذْ نخلص إلى أنّ متغير الجنس ليس له تأثير في تذليل الصعوبات المتعلقة بالتقويم التكويني في مادة اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات لأنّ الصعوبات التي يعانون منها المعلمون ذكورا وإناثا هي نفسها؛

ثالثا: عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

<< تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف الخبرة المهنية >>؛

لاختبار الفرضية نستخدم **كا 2** لحساب دلالة الفروق بين معلمي مرتفعي الخبرة (أكثر من 16 سنة) ومنخفضي الخبرة (أقل تمامًا من 16 سنة) في مستوى صعوبات التقويم التكويني، ثم نقوم بمقارنتها بـ **كا 2 الجدولية**؛

فإذا كانت:

كـا 2 المحسوبة > كـا 2 الجدولية ← فإنه توجد فروق (**دالة**)؛

أمّا إذا كانت:

كـا 2 المحسوبة < كـا 2 الجدولية ← فإنه لا توجد فروق (**غير دالة**)؛

البيانات الاحصائية

الخبـــرة	نعم	أحيانا	لا	كا2 المحسوبة	درجة الحرية	كا2 الجدوليـــة	مستوى الدلالـة	
أقـ ل تماما مـ ن 16 سنة	12	5	2	7.53	02	5.99	0.05	دالـــــة
أكـ ثر مـ ن 16 سنة	6	4	11					

جدول رقم (17): معدل التكرارات وقيمة **كا 2** لاستجابات أفراد العينة في ظل متغير الخبرة المهنية.

من خلال الجدول يتضح لنا أنّ قيمة **كا2 المحسوبة** المساوية لـ **7.53** أكبر من قيمة **كا2 الجدولية** المساوية لـ **5.99** وذلك عند درجة الحرية (**02**) وعند مستوى الدلالة **(0.05)** أي بنسبة ثقة **95%**، ممّا يعني وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المعلمين منخفضي ومرتفعي الخبرة تجاه صعوبات التقويم؛

إذْ يتضح أنّ آراء المعلمون – من ناحية الخبرة – حول صعوبات التقويم التكويني في مادة اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات **تختلف** (ليست لهم نفس الآراء)، ممّا يعني ذلك أنّ لمتغير الخبرة المهنية تأثير واضح على آراء أفراد العينة؛

وعليه **نقبل** فرضية البحث التي مفادها << تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف الخبرة المهنية >>؛

إذْ نخلص إلى أنّ الخبرة تلعب دورًا كبيرًا في التأثير على تذليل الصعوبات المتعلقة بالتقويم التكويني في مادة اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات، لأنّ الصعوبات التي يعانون منها المعلمون ليست نفسها بل هي متفاوتة من معلم إلى آخر، وتختلف وتتمايز حسب الخبرة المكتسبة بهذا الشأن؛

المبحث الثَّالث: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

أوّلاً: مناقشة وتفسير الفرضية الأولى.

تنصّ الفرضية الأولى على ما يلي:

<< نتوقع أنّ الصعوبات التي يواجهها معلّمو اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات تتمثل في: كثافة عدد التلاميذ في القسم، وضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية وضعف التكوين في مجال التقويم>>؛

للتأكد من تحقق الفرضية نقوم بمناقشة وتفسير نتائج كل محور من محاور (الصعوبات) الاستبيان على حده في ضوء ما توصلنا إليه في المبحث السابق الخاص بعرض وتحليل نتائج الدراسة وما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة والمصادر النظرية؛

* المحور الأول: كثافة عدد التلاميذ في القسم:

من خلال الجدول رقم (10) والخاص بمحور كثافة عدد التلاميذ في القسم، ومن خلال التحليل الإحصائي تبين لنا ما يلي:

إنّ كلّ ما له علاقة بالوضع البيداغوجي بدايةً بظروف المؤسسات والإطارات المسيّرة للمؤسسة والوسائل المناسبة كتهيئة الظروف والأقسام بتوفير العتاد من طاولات وكراسي والعدد المناسب من التلاميذ في القسم يعتبر شرط من شروط تحقيق التدريس الفعّال وعاملاً من العوامل التي تخدم العملية التقويمية؛

لكن الملاحظ على أقسامنا هو أنّها تَعُجُّ بالتلاميذ ويصل عددها إلى ما يقارب أو يساوي خمسين (50) تلميذا في القسم الواحد، وهذا لا يساعد المعلّم على القيام بأدواره أثناء العملية التقويمية كملاحظة سلوك وأداء التلاميذ في القسم التي تعتبر من أهم الأدوار الرئيسية أثناء التقويم التكويني؛ لأنّها تزود المعلّم بالمعلومات والبيانات اللاّزمة عن التلاميذ، ومستوى تحصيلهم اللغوي، وتكشف عن الصعوبات التي تواجههم أثناء التعلُّم، كما تمكنه من ملاحظة تقدم كل تلميذ نحو تحقيق الأهداف المسطرة وذلك بمتابعة إنجازاته وتحليل أدائه قصد معرفة الفروق الفردية في عملية الفهم والاستيعاب لما يُقَدَّمُ أثناء الدرس، وكذلك معرفة مدى تطبيق ما تعلّمه في مواقف طبيعية، وأيضًا تحديد نقاط

الضعف أو النقص ليتمكّن المعلّم من معالجتها أو تغيير طريقة تدريسه واستخدام أساليب أخرى لتوصيل المعلومات إليهم وفتح باب المناقشة مع كل تلميذ؛

إذْ هذا ما أشار إليه الدكتور " **على راشد** " قائلاً: << يظهر دور المعلّم في التقويم المرحلي من خلال عملية التدريس، حيث يتعرّف عن طريق الملاحظة، والمشاركة، والتفاعل الصّفي، ومن خلال تصحيح إنتاج التلاميذ العلمي، وإشرافه على هذا الإنتاج وذلك لأجل تحديد مدى تقدم هؤلاء التلاميذ في عملية التعلُّم، ويتم ذلك عن طريق التقويم التكويني المصاحب لعملية التعلُّم للوقوف على الإيجابيات والسلبيات، وكذلك لاستخدام التغذية الراجعة في تحسين التعلُّم>>؛[1]

كما تُمكِّن الملاحظة أيضًا المعلّم من توجيه كلّ تلميذ نحو خطئه وكيفية تصحيحه حتى يستفيد منه في بناء تعلُّمه وبالتالي عدم إعادتها مستقبلاً؛

وكل ذلك يُعَدُّ في مدارسنا **صعب المنال** أمام الاكتظاظ الكبير للتلاميذ داخل القسم باعتبار الملاحظة المباشرة تتطلب وضع قوائم ومقاييس التقدير، وبطاقات ملاحظة السلوك لكل تلميذ للتمكن من ملاحظة تقدم كل تلميذ وتحليل أدائه بشكل أيسر؛

إذْ هذا ما جعل أداء وعمل المعلم أمام هذا العدد الكبير من التلاميذ يقتصر فقط على محاولة إلقاء الدرس وشرحه دون فتح باب المناقشة وإشراكهم في بناء الدرس معًا، رغم أنّ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تنص على تفعيل دور المتعلّم وجعله محور العملية التعليمية التعلمية؛

كما يقتصر أيضا أداء المعلّم على إعادة طرح بعض الأسئلة حول القاعدة التي وضعت للدرس دون تكليف التلاميذ بإنجازات وأعمال في نهاية الحصة، وإنْ كلّفوا بذلك فإنّ هذه الأعمال لا تصحح بشكل فردي وإنّما يقتصر على التصحيح الجماعي دون التشخيص للأخطاء المرتكبة من قبل كلّ تلميذ وتوجيهه نحوها ليتمكن من إدراكها وتصحيحها مستقبلا، وبالتالي يبقى الخطأ يتكرر في أعماله التي سوف يُكَلَّفُ بها فيما بعد؛

وهذه النتائج التي توصلنا إليها في هذا المحور تتطابق تقريبا مع النتائج التي توصلت إليها الباحثة " **لبنى بن سي مسعود** "**(2007 / 2008) في دراستها حول واقع التقويم في التعليم**

[1] : ينظر: على راشد، خصائص المعلّم العصري وأدواره (الاشراف عليه – تدريبه)؛ دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2002، ص **93**.

الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، ممّا يؤكد لنا أنّ مشكلة كثافة عدد التلاميذ في الأقسام الدراسية مع قلة الإمكانيات والمعلّمين لها أثر كبير على أداء المعلّم وتقويمه وعلاقته بالمتعلّمين وبالتالي على العملية التعليمية ككل، وذلك لأنَّ زيادة عدد التلاميذ داخل القسم مع اختلاف قدراتهم العقلية ومستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية... تقف عائقا أمام سعي المعلّم لتقويمهم تقويمًا فرديًا حسب ما تنص عليه بيداغوجيا الكفاءات (تفريد التعلُّم) وهذا لإعطاء الصورة الحقيقية عن مدى تقدم كل تلميذ على حده، كما تقف عائقًا أمام إعطاء المعلّم فرصة ليكتشف ويتفاعل بشكل أكبر مع مستوى التلاميذ؛

إذْ هذا يستدعي من مؤسساتنا التربوية إعادة النظر في عدد التلاميذ داخل القسم ومحاولة تقليصه، كما يستدعي على دولتنا –من خلال هيآتها والسلطات المعنية–إنشاء وبناء مدارس جديدة لاستيعاب هذا العدد الهائل من التلاميذ وتوزيعهم على الأقسام بالشكل الذي يساعد ويناسب تطبيق عملية التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات؛

* المحور الثاني: ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية:

من خلال الجدول رقم (11) والخاص بمحور ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية، ومن خلال التحليل الإحصائي تبين لنا ما يلي:

يعتبر التقويم اللغوي في المرحلة الابتدائية تقويمًا شكليًا، وهذا راجع إلى ضيق ساعات التعلُّم والتعليم الخاصة باللغة العربية التي لا تتفق وطبيعة التعلُّم الإنساني المتأني، كما لا تتفق وطبيعة المتعلّم في مراحله الأولى من التعليم والعدد الهائل للمتعلّمين في الأقسام التعليمية وارتباط المعلّم ببرنامج مطالب بإنهائه في الوقت المحدد والمراقبة الشهرية لمفتشي التربية، ممّا جعل عامل الوقت لا يسمح لمعلّم اللغة العربية بإجراء بعض الممارسات التقويمية أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات كالتأكد من مدى استيعاب التلاميذ وتحقيقهم لأهداف التعلُّم وذلك بإجراء تمرينات تطبيقية في نهاية الحصة وهذه التمرينات عبارة عن تدريبات لغوية منظمة منطوقة كانت أو مكتوبة (كتمارين الإعراب وتمارين الشكل أو التحرير أو التصريف أو الترتيب والتراكيب أو التعيين والتبيين أو الاستخراج) يسعى من خلالها المعلّم إلى ترسيخ ودعم المكتسبات اللغوية أو تشخيص وتصويب الأخطاء للقضاء عليها؛

فمعالجة هذه الأخطاء ونقاط الضعف لكلّ تلميذ تتطلب من المعلم القيام بتصنيفها أولاً ثم انتقاء الإستراتيجيات المناسبة لمعالجتها والتقليل منها، ثم القيام بعد ذلك بتصحيحها ليدرك كلّ متعلّم خطئه

فيقوم بتجنبه في المستقبل، لكن ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية لا يسمح للمعلّم بالقيام بكل ذلك ممّا يجعله يلجأ إلى اختيار (انتقاء) بعض الأخطاء والقيام بتصحيحها جماعياً وإهمال بقية الأخطاء الأخرى وهذا ما توصلت إليه الباحثة " **لبنى بن سي مسعود** " **(2007 / 2008) في دراستها حول واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات** ؛حيث أكدت أنّ المعلّم في مرحلة التعليم الابتدائي فعلاً تواجهه صعوبات أثناء التقويم وأنَّ الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح له بإجراء بعض الممارسات التقويمية واستعمال الأدوات التقويمية كالقيام بتصنيف أخطاء التلاميذ وتصحيحها؛

بالإضافة إلى أنَّ استخدام طرق التدريس الحديثة كالتعلُّم التعاوني والتعلُّم بواسطة المشروع أو حلّ المشكلة كلها طرق تحتاج إلى حجم ساعي كبير للحصة الدراسية، لكن هذا الحجم غير متوفر مما يجعل المعلّم يلجأ إلى إلقاء الدرس فقط ومحاولة شرحه دون اشراك التلميذ بشكل كبير فيه، رغم أن المقاربة بالكفاءات جاءت لتفعيل دور المتعلّم وجعل المعلّم كموجه ومرشد لهم حيث يقوم بتوجيههم إلى تعلُّم واكتساب كفاءات جديدة بأنفسهم، وهذا ما أشار إليه **الدكتور "على راشد"** في هذه المسألة حيث قال :<<المعلّم الجاد الكفء هو الذي يركز جهوده على توجيه وإرشاد ومساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف التعلُّم أكثر من أن يلقّنهم المعلومات الجاهزة كما يساعدهم ويرشدهم على كيفية مواجهة مشكلاتهم بنجاح وعلى كيفية تقويم عملهم وتعلُّمِهم بأنفسهم>>[1]

وفي هذا الصدد فإن الدراسة التي قام بها "**حسن عبد البارى عصر**" في فترة زمنية تقدر بشهر من خلال التحقيق المصوب للتعليم اللغوي في المرحلة الابتدائية لمجموعات الأهداف السلوكية لدى معلّمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، تبينت له أمور عديدة لم يستطع المعلّم تحقيقها في ظلّ ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية والتي من بينها ما يلي:

- الكثرة المتناهية في إعداد الأهداف على مستوى الشكل دون الواقع؛ بمعنى أن معلّمي اللغة العربية يقومون بتحديد عدة أهداف في الحصة يسعون إلى تحقيقها لكن ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بذلك؛
- هزال في نسبة التحدث والكتابة والغياب الكامل للاستماع بوصفه الفن اللغوي الأوّل الذي يجب أن يوجد في تعليم اللغة العربية في المراحل الأولى من التعليم وخاصة المرحلة الابتدائية؛

[1] . على راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره؛ مرجع سابق، ص 92.

- الانفصال بين الأهداف والإستراتيجيات الناجمة عنها؛ بمعنى أنّ ضيق الوقت لا يسمح للمعلّم بتبني طرق التدريس الحديثة التي تلائم هذه الأهداف؛
- سطحية التقويم التكويني والختامي لمهارات اللغة؛
- زيادة العناية في كتب اللغة وتدريسها وتقويم تعلُّمِها بالمعرفة الثقافية على حساب مهارات اللغة استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة.[1]

وهذه النتائج التي توصّلنا إليها بالإضافة إلى النتائج التي توصّل إليها "**حسن عبد البارى عصر**" وما توصلت إليه الباحثة " **لبنى بن سي مسعود** " في دراستها كلها تؤكد بأن الوقت عامل رئيسي لا يمكن تجاهله سواء في الإنتاج الدراسي أو في قياس مردود الإنتاج (التقويم)، ممّا يدعو إلى التفكير مليّاً في الحجم الساعي المخصص لأنشطة اللغة العربية وكيفية تسييرها وتقويمها من طرف المعلّم لما لها من أهمية كبيرة للحد من أزمة الضعف اللغوي على ألسنة وأقلام المتعلّمين في هذه المرحلة التي تعتبر القاعدة والركيزة لبقية المراحل الأخرى.

* المحور الثالث: ضعف التكوين في مجال التقويم:

من خلال الجدول رقم (12) والخاص بمحور ضعف التكوين في مجال التقويم، ومن خلال التحليل الإحصائي تبيّن لنا ما يلي:

يمثل معلّم اللغة العربية ركيزة أساسية في العملية التربوية، فَحُسْن إعداده يعتبر تبشيرًا بنجاح وفاعلية النظام التعليمي، لأنّه يحد من أزمة التلوث اللغوي على ألسنة وأقلام المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة مرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر الركيزة والأساس لبقية المراحل التعليمية الأخرى، ونظرًا لخطورة الدور الذي يقوم به معلّمو اللغة العربية حفاظًا على لغتنا وديننا وبالتالي الحفاظ على الثقافة العربية الإسلامية؛

فإنّ أي مجتمع أو قطاع تربوي لا يمكنه أنْ يُهْمِل إعداده أو يترك هذا الأمر للصدفة والعفوية وخاصة بعد الإصلاحات الأخيرة التي أقدمت عليها وزارة التربية الوطنية والتي تمّ من خلالها اعتماد

[1] . ينظر: حسن عبد البارى عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ الدار الجامعية، مصر، د ط، د س، ص **468، 469، 470، 471**.

التدريس بالكفاءات، إذْ لابد له من أساتذة أكفّاء للتكيف مع الظروف الجديدة التي نتجت عن هذا الإصلاح لتأدية واجبهم على أكمل وجه ومسايرة طريقة التقويم الجديدة في ظل المقاربة بالكفاءات؛

لكن النتائج التي توصل إليها الباحث " **يوسف خنيش** " **(2005 / 2006) في دراسته حول صعوبات التقويم في التعليم المتوسط وإستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها**، بالإضافة إلى النتائج التي توصّلنا إليها تُبيِّن عكس ذلك؛ بمعنى أنّ هناك قصورًا في إعداد المعلّم قبل الخدمة وأثناءها وخاصة فيما يخص مجال التقويم، إذْ تصرح نسبة كبيرة من المعلمين في دراستنا بأنّ التكوين الذي تلقوه حول كيفية إجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات غير كافٍ وذلك لاهتمام مكوني الأساتذة بالجانب النظري والكمي وإهمالهم الجانب التطبيقي والكيفي، وهذا يعود إلى أنّ مكوني الأساتذة أو المعلّمين في حدّ ذاتهم تنقصهم الخبرة والمهارة والتكوين في مجال الإعداد وما يخص التقويم، وخاصة بعد الإصلاح الذي قامت به وزارة التربية وتبنيها لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات؛

وهذا ما يؤكده الدكتور " **على راشد** " حيث يقول: << هناك قلة من أساتذة كليات التربية وإعداد المعلّمين يمتلكون مهارات وخبرات إعداد معلمي المستقبل، ولكن الأغلبية لا يمتلكون هذه المهارات أو تلك الخبرات ممّا يجعلهم يستغلبون لاستراتيجيات الكم على استراتيجيات الكيف والطابع النظري التقليدي على الطابع التطبيقي، لأنّ همهم الوحيد التصدير لسوق العمل أعدادًا كبيرة من المعلّمين وإنْ كانوا ناقصي الخبرة والتأهيل >>؛[1]

كما يشير " **حسن شحاتة** " أيضًا في مسألة الإعداد للمعلّمين وكذا المشرفين عليها حيث يقول: << إنّ إعداد معلّمي اللغة العربية يتطلب أهلاً لذلك، بحيث لا يشارك فيه فقط المتخصصون في اللغة العربية من أعضاء هيئات التدريس بل لا بد أنْ يشارك فيه المتخصصون في علم النفس التعليمي والصحة النفسية والتربية المقارنة والإدارة التعليمية وأصول التربية فكل هؤلاء يرون في معلّم اللغة العربية جوانب أخرى أساسية وضرورية يجب توافرها في إعداده لا يراها المتخصصون في طرق تدريس اللغة العربية، ومن هنا يُصبح إعداد المعلم ميدانيا إعدادًا شاملاً ومتكاملاً ومحققا للهدف من التربية العملية، كما يجب أن يخصص للمعلّم عامًا دراسيًا عقب تخرجه للتلْمَذَة على قدامى المعلمين والموجهين في أحضان المدرسة شأنه في ذلك شأن الطبيب الحديث التخرج والذي يقضي سنة امتياز للتدريب الطبي في أحد المستشفيات، ويسمى حينئذ المعلم بـ " **معلم امتياز** ">>؛[2]

---

[1] . ينظر: على راشد، خصائص المعلّم العصري وأدواره؛ مرجع سابق، **ص 177، 178.**

[2] . ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق؛ الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط5، 2002، **ص 434، 435.**

وبناءً على ما سبق فإنّ المعلّم سوف تواجهه أيضًا صعوبة في بناء وسائل التقويم **كالاختبارات**، إذْ أنّ هذه الاختبارات لا تُبْنَى بصورة عشوائية وإنّما تخضع إلى أسس وشروط، فعلى المعلّم أن يكون على دراية بها وكذلك كيفية توظيفها في الاختبارات، لكن الملاحظ من خلال النتائج المتوصَّل إليها هو أنّ المعلّمين لا يجهلون لهذه الأسس والشروط وإنّما يجهلون كيفية توظيفها في الاختبارات؛

ولعلى ما يفسر ذلك هو عدم تكوينهم في المجال التطبيقي؛ أي أنهم لم يتمرّسوا ذلك على أرض الواقع –من حيث الإعداد والتوجيه والمتابعة والتقويم أثناء التدريس في القسم – وذلك من أجل استدراك النقائص العملية (الميدانية)، وكذلك عدم تمرّنهم بالكفاية في إعداد أدوات التقويم (خاصة إعداد الاختبارات) أثناء تلقيهم تكوينا بهذا الشأن رغم ما بحوزتهم من مصادر ، ووثائق ومستندات تدعمهم فيما يخص الجانب النظري، كما أنّ إعداد أدوات التقويم تتطلب مهارة عالية وخبرة في هذا المجال؛

هذا ما أشار إليه " **غريب العربي** " قائلاً: << إنّ احترام المعلّمين لشروط وأسس بناء الاختبارات سيمكنهم من تحديد مستوى متعلّميهم وضبط العوامل والصعوبات التي تعيق تَعَلُّمِهم والعمل على علاجها في الوقت المناسب واتخاذ القرار، إلاّ أنّ الواقع عكس ذلك تمامًا فنجد مدرسين يُقَوِّمُون مُتَعَلِّمِيهِم من خلال مجموعة من الأسئلة وفي بعض المرات سؤال واحد غير مبالين بهذه الشروط، إمّا لعدم علمهم بها أو أنهم لم يتدربوا على ذلك رغم أنّ بعضهم يتلقون دروسًا في البيداغوجيا إلاّ أنّه لم يتدرب على كيفية قياس ما علّمه >>؛[1]

كما أكدته **دراسة الباحثة** " **لبنى بن سي مسعود** "**(2007 / 2008) حول واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات**، إذْ توصلت أنّ المعلّمين لم يتم تكوينهم على كيفية إعداد هذه الاختبارات وأنّهم غير راضين عن التكوين المقدم لهم؛

هذا فيما يخص الأسس والشروط، أمّا فيما يخص استراتيجيات التصحيح فإنّ ما يجعلها هينة على المعلّمين هو طبيعة الاختبارات التي توضع في هذه المرحلة من التعليم، حيث نجد أنّ نوع الاختبارات الأكثر استخداما في هذه المرحلة هي الاختبارات الموضوعية لأنها أنسب الأنواع لكافة التلاميذ خصوصا الذين لم يصلوا بعد إلى اكتساب مهارة الكتابة والتعبير اللغوي، إذْ هي تتميز بسهولة تصحيحها وهذا ما أشار إليه كل من " **حلمي أحمد الوكيل** " و" **محمد أمين المفتي** " في قولهما:<< من

[1] .ينظر: غريب العربي، التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه وأدواته)؛ مرجع سابق، ص 87.

مميزات هذه الاختبارات الموضوعية أنّ استراتيجيات تصحيحها سهلة وتصحيحها يستغرق وقتًا قصيرًا إذَا ما قورنت بالاختبارات الأخرى >>؛[1]

لكن رغم السهولة التي تتميز بها الاختبارات الموضوعية من ناحية التصحيح إلاّ أنّ إعدادها يتطلب خبرة وتمكنًا كبيرين، هذا ما جعل المعلّمون يصرحون بعدم قدرتهم على بناء اختبارات تميز بين المتفوقين، والعاديين والضعفاء في التحصيل، ولعلَّ هذا راجع إلى طبيعة التلاميذ الذين تُعَدُ من أجلهم وكذلك اختلاف قدراتهم ومستوياتهم، هذا ما يجعل إعدادها يتطلب ما يلي:

بحسب ما أورده " **حلمي أحمد الوكيل** " و" **محمد أمين المفتي** ": << فإنّ هذه الاختبارات تتطلب جهدا كبيرًا ووقتًا طويلاً لإعدادها حتى تكون دقيقة وخالية من الأخطاء وتناسب جميع مستويات المتعلّمين، كما تتطلب خبرة وفيرة ودراية تامة ومهارة وعلم... ومن الصعب أن تتوفر هذه الصفات في المعلّمين العاملين في مدارسنا في الوقت الحاضر ولذلك من الضروري تدريب المعلّمين الحالين على إعداد هذه الاختبارات، وكذلك تزويدهم بمجموعات نماذج من هذه الاختبارات لمختلف المواد الدراسية حتى يتسنى لهم الاعتماد على أنفسهم في إعدادها >>؛[2]

ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها في هذا المحور الخاص **بضعف التكوين في مجال التقويم** يتبيّن لنا أنّ التحكم في بناء الاختبارات والتحكم في العملية التقويمية يبقى أمرًا صعبًا في ظلّ البرامج والمعلومات التي تقدم للمعلّمين أثناء التكوين وأنّهم بعيدين كل البعد عمّا تتطلبه وتقتضيه المقاربة بالكفاءات خاصة في ميدان التقويم التربوي، ولهذا لا بد من إعادة النظر في التكوين الجيد والفعَّال للمعلّمين.

* المحور الرابع: نقص التفاعل الصفي:

من خلال الجدول رقم (13) والخاص بمحور نقص التفاعل الصفي، ومن خلال التحليل الإحصائي تبيّن لنا ما يلي:

إن للإدارة الصفية التي توفر جواً من التفاعل داخل القسم أهمية كبيرة وخاصة في العملية التعليمية لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات التي يحتاجها المعلّم للقيام بمهامه التعليمية كالممارسات التقويمية لقياس مدى تقدم كل تلميذ وتحقيقه للأهداف التعليمية، فهي ترتبط بشكل كبير بما يلي:

---

[1] . ينظر: حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، مرجع سابق، **ص 200**.

[2] .ينظر: حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي؛ نفس المرجع، **ص 201**.

- بالخصائص المعرفية والشخصية التي يتميز بها المعلِّم بحد ذاته كالمهارة والاهتمام والتكوين الجيد بالإضافة إلى المودة والقدرة على التواصل مع الآخرين والتعاطف معهم وكذلك الخبرة والحماس في أداء مهامه التعليمية، كل ذلك يجعل المعلِّم فعّالاً ويجعل التعليم والتقويم أكثر فعالية، ممّا يزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلُّم لأن استجابات التلاميذ ترتبط أكثر بحماس المعلِّم وخبرته والمواد التي تقدم بشكل حماسي؛
- كما ترتبط بقدرة المعلِّم على تنظيم عملية التفاعل الصفي وذلك باستخدامه للأساليب الفعَّالة التي تشجع التلاميذ على التفاعل في الموقف التعليمي؛

وأبرز هذه الأساليب والممارسات التي يجب على المعلم القيام بها لتشجيع التفاعل الصفي وتسهيل عملية التقويم، وفي ضوئها ما يلي:

1. **إثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ:** وذلك بإيجاد الرغبة في التعلُّم وتحفيزهم عليه وإعطائهم الفرصة في المشاركة في بناء الدرس وإبداء الرأي وتقبل اقتراحاتهم، فَتَوَفُر هذه الدافعية يقلل من ظهور مشكلات النظام والضبط الصفي باعتبارهما وسيلة وشرط لازمين لحدوث عملية التعلُّم واستمرارها في أجواء منظَّمة وخالية من العوامل المعيقة للتعلُّم كما يزيد من استجاباتهم داخل الصف، وبالتالي سوف تُسَهل على المعلم عملية إيصال الدرس والرسالة إليهم بشكل أريح وأيسر وهو نفس التصور الذي ذهب إليه " **حسن شحاتة** "قائلاً:<< من المهام المِهَنِيَة للمعلِّم في الفصل توفير جو من الدافعية والتشويق، وتوفير الوسائل التي يستخدمها لحث تلاميذه على الاشتراك التلقائي في الأنشطة، وضبط الفصل، وامتلاك انتباه التلاميذ لما يَدْرُسُون وحفظ النظام في الفصل مع خلق مناخ مريح ومشجِّع على التعلُّم.>>؛[1]

وأيضًا أشار " **على راشد** " إلى بعض المهام التي يجب أن يقوم بها المعلِّم لتوفير جو من التفاعل الصفي قائلاً: <<من الخصائص المِهَنِيَة للمعلِّم العصري أن تكون لديه مهارة الاستحواذ على انتباه تلاميذه خلال الدرس بتنويع المثيرات التي يستخدمها من خلال حركاته، والتنوع في نبرات صوته وكذلك فترات الصمت المناسبة وغيرها من المثيرات التي تجعل التلاميذ لا ينصرفون عنه طوال الدرس، وبالتالي يحقق الأهداف المنشودة من هذا الدرس >>؛[2]

---

[1] . ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق؛ مرجع سابق، ص 417.

[2] . ينظر: على راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره؛ مرجع سابق، ص 32.

2. **فهم خصائص التلاميذ:** وذلك بالتعرّف على حاجاتهم ومشكلاتهم والسعي على مواجهتها؛
3. استخدام أساليب التعزيز الإيجابي والتنويع في استراتيجيات التعليم والأنشطة التعليمية؛
4. معالجة حالات الفوضى بخلق أجواء صفية تسودها الجدية والحماس؛
5. تعريف التلاميذ بنتائجهم وإشعارهم بالنجاح والتقدم وبأهمية التقويم فذلك يعزز مشاركتهم في عملية التعلُّم ويؤدي إلى إثارة دافعيتهم بشكل فعَّال؛

فإذا توافرت هذه الخصائص (المعرفية والشخصية) لدى المعلِّم واستخدم هذه الأساليب الفعّالة فإن ذلك سوف يساعده على عملية التقويم التي تعتبر جزءاً لا تتجزأ من المسار الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات، والتي بدورها تُعطي أهمية كبيرة للتقويم التكويني باعتباره الأداء الذي ينبغي أن يراقب به باستمرار أثناء العملية التعليمية؛

لكن الملاحظ من خلال النتائج المتوصَّل إليها في هذا المحور هو أن عنصر التفاعل الصفي يعتبر من بين الصعوبات التي يواجهها معلِّمو اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي أثناء التقويم التكويني في ظلِّ التدريس بالكفاءات، وهذا يعني أنّ هذا المعلِّم لا يلتزم بشكل كبير باستخدامه للأساليب والأنماط التي تشجع على حدوث التفاعل الصفي، وربما يلجأ إلى أساليب أخرى للحفاظ على النظام الصفي كالعقاب البدني، واستخدام عبارات التهديد والوعيد، وإهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم، واحتكار الموقف التعليمي وفرض آراءه دون إتاحة الفرص للتلاميذ بالكلام، والنقد الجارح...الخ.

* المحور الخامس: غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي:

من خلال الجدول رقم (14) الخاص بمحور غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي، ومن خلال التحليل الإحصائي تبيّن لنا ما يلي:

لكي يتمكَّن المعلِّم من ممارسة أدائه أثناء العملية التعليمية لابد أن يوضع بين يديه منهاجاً واضحاً يقوم على أسسه الأربعة (الأهداف، والمحتوى، والطرق، والتقويم)، بحيث تُحدد فيه الأهداف والوسائل التي تُوصِلُنَا إلى تحقيقها، والمحتويات (المقررات الدراسية) التي تُخْتَار في ضوء هذه الأهداف، والأساليب الدراسية (التقويم) التي تساعدنا على قياس مدى تحقيق هذه الأهداف؛

وهذا الأخير –التقويم– لا يمكن أن يتحقق ما لم تكن هناك جِدِّيَة في إعداد المناهج، إذْ أنّه من بين الأمور التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في منهج اللغة العربية، هو أن يتضمن المنهج كل ما

يجب مراعاته في عمليات الاتصال اللغوي ووسائله لتحقيق الفهم والإفهام وتبادل الأفكار، وأنْ تُوضَع المقررات الدراسية بحسب مستويات المتعلمين وما يتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم العقلية وطاقاتهم؛

لكن الملاحظ في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي هو وجود بعض المواضيع التي تفوق قدرات التلاميذ في هذه المرحلة والتي من بينها ما يلي:

- الخبر جملة؛
- الخبر شبه جملة؛
- النداء؛
- خبر كان جملة؛
- خبر كان شبه جملة؛
- الفعل الجامد والمشتق؛
- الحال جملة وشبه جملة؛
- التمييز ؛
- الاستثناء بـ إلاَّ؛
- المفعول فيه، والمفعول لأجله والمفعول معه؛
- التوكيد اللفظي والمعنوي؛
- حذف النون من الأسماء المطلقة؛

وكل هذه المواضيع كان من الأحرى أن تدرج في مرحلة التعليم المتوسط لأنّ التلميذ غير قادر على استيعابها في هذه المرحلة، ممّا يجعل المعلِّم يجد صعوبة في تقويم التلاميذ وخاصة في هذه المواضيع؛

إذًا الاستعجال والغموض في وضع المناهج وعدم مراعاة هذه الأمور يجعل المعلّم يجد صعوبة في فهم منهاج اللّغة العربية وتطبيقه، الأمر الذي جعل غموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي يُعد صعوبة أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات لدى معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي؛

هذا ما أشار إليه "**حسن عبد البارى عصر**" والذي أكّد أنّ هناك فعلاً صعوبة في فهم المنهاج وتطبيقه نظراً لعدم مراعاة حاجات المتعلمين ومستوياتهم في وضع المقررات الدراسية، الأمر الذي جعل معلم اللغة العربية يجد صعوبة في تحقيق الغاية من تعليمها (الفهم والاستيعاب) وبالتالي صعوبة في ممارسة التقويم التكويني في ظل الإصلاح الذي أُجري، حيث قال:<<هناك تناقض بين ما ينصّ عليه في

خُطَط المنهج والواقع الذي يمارس فيه هذا التقويم والحصاد الذي يُعنى به في عملية التقويم هذه>>،[1] إذْ لابد أنْ يُعْطَى اهتمام كبير خاص لمستويات عقول التلاميذ في هذه المرحلة، فتصمم المواد والخبرات المدرسية ومهام التعليم لتكون متناسقة مع مستوياتهم وقدراتهم،[2] لكن المتصفح لكتب القراءة التي يدور عليها تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يؤكّد على أنَّ هذه المواضيع المتواجدة فيه على تعدد محاورها البيئية، والمحلية والقومية الإنسانية ليست هي كل الموضوعات التي تُحقق حاجات الطفل في المدرسة الابتدائية وإنما وضعت باختيار ذاتي محض من لجان تأليف هذه الكتب،[3] لذا نجد أنّ التلاميذ يمارسون اللغة ويتواصلون بها بطلاقة خارج القسم والمدرسة أكثر من ممارستهم إياها داخل القسم لأنهم لا يجدون ما يتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم العقلية، هذا ما يجعل حاجزاً بينهم وبين اللغة فيقومون بهجرها دون أسف أو ندم ليلبوا رغباتهم وحاجاتهم خارج القسم والمدرسة من اللعب، والتحدث وحتى التشاجر كما يجعل حاجزاً بينهم وبين المعلّم إذْ لا يتمكّن من تقويمهم بصورة منطقية في ضوء هذه اللغة المتدنية؛

وانطلاقاً من هذه النتائج المتوصَّل إليها نخلص إلى أنَّه يجب على المنظومة التربوية إعادة النظر في مناهجها التعليمية لتصبح أكثر تركيزاً على التقويم التكويني الذي يُعَدُّ عملية مصاحبة للعملية التعليمية وجزءاً لا يتجزأ منها، وهذا يتطلب إعادة النظر في الطبيعة التكوينية للمناهج بحيث تصبح أكثر التصاقاً ومعالجة للحياة الواقعية، كما تتطلب إعادة النظر في المنطلقات الأساسية لتصميم المناهج من تحليل الحاجات اللّغوية وتحليل الموقف، وتخطيط الغايات ونواتج التعلُّم، وبناء المحتوى، واختيار المواد التدريسية، وأساليب التقويم؛ وذلك لمعرفة ما يحتاجه التلميذ في هذه المرحلة من التعليم وما يتناسب مع مستواه وقدراته من مواضيع، وتحديد الأهداف والكفاءات التي تُحَقِق للتلميذ كفاية لغوية...، وكل هذه الأمور تساعد المعلّم في فهم المناهج أكثر وتُسَهّل عليه طريقة تطبيقه وبالتالي يَسْهُل عليه كيفية تقويم التلميذ تقويماً تكوينياً يساهم في تحسين العملية التعليمية ورفع مردودية نظامنا التربوي.

---

[1] . ينظر: حسن عبد البارى عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ مرجع سابق، ص 100.

[2] . ينظر: حسن عبد البارى عصر، المرجع نفسه، ص 63، 64.

[3] . ينظر: حسن عبد البارى عصر، المرجع نفسه، ص 102، 103.

* المحور السادس :صعوبة إعداد أداة التقويم:

من خلال الجدول رقم (15) والخاص بمحور صعوبة إعداد أداة التقويم ومن خلال التحليل الإحصائي تبيّن لنا ما يلي:

لكي يتمكَّن المعلِّم أثناء التقويم التكويني من اكتشاف الصعوبات التي تُعِيقُ حدوث التعلُّم لإزالتها واكتشاف قدرة المتعلِّم على تطبيق ما تعلَّمه يستعمل مجموعة من الأساليب التقويمية (وسائل وأدوات) للحصول على المعلومات والبيانات، ولعل أبرز هذه الأساليب التقويمية التي يعتمدها معلِّم اللّغة العربية هي الأسئلة الصّفية والتمارين اللّغوية والاختبارات التحصيلية وهي كلها تدخل ضمن ما يعرف بالسؤال التعليمي الذي يعتبر الركيزة الأساسية في المواقف التعليمية المختلفة عموما وفي تعليم اللّغة على وجه الخصوص؛

وبما أنّ المتعلِّم في هذه المرحلة (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي) مقبل على شهادة التعليم الأساسي، فإن المعلِّم يحاول التركيز في تقويمه لأداء المتعلِّم على أداة الاختبارات التحصيلية وذلك لمحاولة تعويده على مستويات الأسئلة التعليمية التي تُدْرَج فيها، لأنّ اختبارات اللّغة العربية في هذه المرحلة تقسم إلى ثلاثة أنواع من الأسئلة وهي: أسئلة البناء الفكري: والتي تقيس المستوى المعرفي لدى المتعلِّم، وأسئلة البناء اللّغوي: والتي تقيس المستوى اللّغوي لدى المتعلِّم، وأسئلة الوضعية الإدماجية: والتي تقيس المهارات اللّغوية لدى المتعلِّم؛

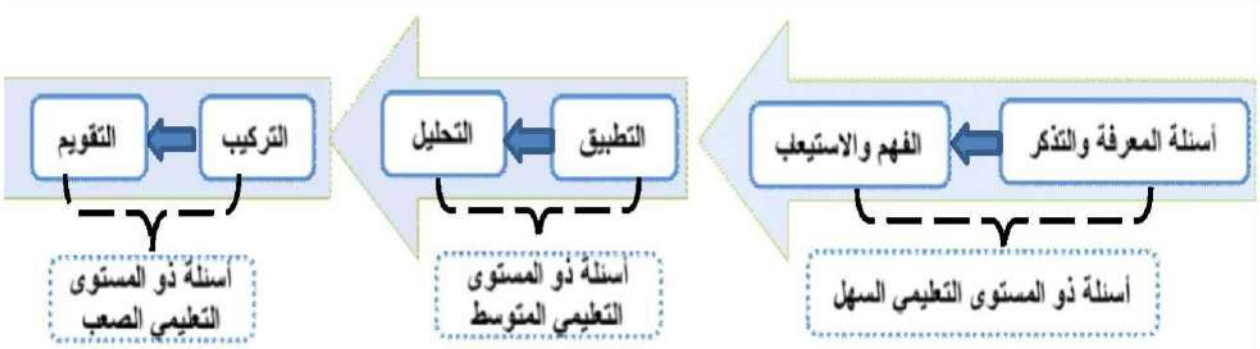
لكن الملاحظ من خلال النتائج المتوصَّل إليها في هذا المحور هو أنّ معلِّم اللّغة العربية يعاني صعوبة كبيرة في إعداد هذه الأداة (الاختبارات)، و لعلّ ما يفسر ذلك هو ما توصَّلنا إليه في المحور الثّالث (ضعف التكوين في مجال التقويم)، بالإضافة إلى أنّ إعدادها يتطلّب من المعلِّم وقتًا طويلاً، ومهارة عالية، ومعرفة جيدة بالميدان المراد قياسه، وبما تخضع له من شروط ومقاييس على المعلِّم أنْ يَتقيَّد بها لكي تتحقق الأهداف المرجوة منها، ومن مثل هذه الشروط والمقاييس ما يلي:

1/- مراعاتها للفروق الفردية بين التلاميذ وهذا يتطلب من المعلِّم الوقت الكافي لاكتشاف هذه الفروق لكن الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية لا يسمح للمعلِّم باكتشافها، كما أن مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ يتطلّب من المعلِّم وضع أسئلة في متناول الجميع؛ أي تضم كل المستويات المعرفية (السهلة والصعبة والمتوسطة) وفقا للقدرات العقلية للتلاميذ ووفقا لما يتطلّبه كل نوع من الأسئلة فمثلا:

- ***أسئلة البناء الفكري:*** تتطلّب من المعلّم أن يضع فيها أسئلة تتعلق بالنص وهي أسئلة من **المستوى السهل** مثل أسئلة التذكر، إذْ هي أسئلة تعتمد على الاستظهار وتذكر المعلومات الجزئية والعامة للنص ومن صيغها (أذكر، هات، عدد، سمي)، وأسئلة الفهم والاستيعاب هي الأسئلة التي يُطْلَبُ فيها إعادة صياغة المعلومات بلغته الخاصة وتعكس مدى فهم واستيعاب المتعلم للنص ومن صيغها (صف، اشرح)؛
- ***أما أسئلة البناء اللّغوي:*** فتتطلب من المعلّم أنْ يضع فيها أسئلة تتعلق باللّغة من نحو وصرف وهي أسئلة من **المستوى المتوسط** مثل أسئلة التطبيق، وبهذه الأسئلة يُحَوِّل فيها المتعلّم المعلومات النظرية التي تلقّاها من صيغتها النظرية إلى صيغتها التطبيقية، ومن صيغها (استخرج، وضح، طبق)، وأسئلة التحليل هي تلك الأسئلة التي تقيس قدرة المتعلّم على تجزئة المادة الموجودة أمامه (نص) إلى عناصرها الأساسية وإعادة بنائها بحسب فهمه، ومن صيغها (أعرب، حلل، علّل)؛
- ***أما أسئلة الوضعية الإدماجية:*** فتتطلّب من المعلّم أنْ يضع فيها أسئلة تخص التعبير الكتابي وهي أسئلة من **المستوى الصعب**، إذْ هي تكشف عن المتميزين من المتعلّمين مثل أسئلة الربط والتركيب (الأسئلة الإبداعية) إذْ هي من النّوع الذي لا يتقيد فيه المتعلّم بالمادة المقررة بل تتاح له الحرية في البحث عن الحلول التي يراها مناسبة ومن صيغها (أنتج فقرة، أكتب، أنشئ)، وأسئلة التقويم هي تلك الأسئلة التي تقيس القدرة على إصدار الأحكام، وهي نادرا ما تستعمل للمتعلّم في هذه المرحلة؛

وانطلاقا ممّا يتطلّبه كل نوع من هذه الأسئلة فإنّه يستلزم على المعلّم أنْ يَكُونَ مُكَوّنًا ومُعدًا جيدًا في هذا المجال، وخاصة فيما يخص أسئلة البناء اللّغوي التي يلاحظ أنّ المعلّمين يجدون فيها صعوبة أكثر من أسئلة البناء الفكري والوضعية الإدماجية وذلك لأنّهم يجدون قصورا في فهم وظيفة القواعد وعدم وضوح الأهداف من تدريسها، هذا ما توصلت أيضا إليه الباحثة " **سعاد جغراب** " **(2010/2009)** في رسالتها << التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية >> في محاولة معرفتها أين تكمن الصعوبة في تقويم المستويات اللّغوية، هل تكمن في تقويم الأصوات أم في تقويم المفردات أم في تقويم التراكيب النحوية فتوصّلت إلى أنّ الصعوبة تكمن بشكل كبير في تقويم التراكيب النحوية والأصوات؛

كما تستلزم أيضًا على المعلّم أنْ يكون على دراية تامة بتصنيف "**بلوم**" لهذه الأسئلة كما يلي:



مخطّط رقم (02): يبيّن تصنيف "**بلوم**" لمستويات الأسئلة المعرفية.

2/- كما أنّه من بين الشروط والمقاييس التي تخضع لها هذه الاختبارات هو أنْ تتسم بالشمولية؛ أي يجب أنْ تضمّ جميع النقاط الأساسية في المادة، وهذا أمر صعب على المعلّم وضعه في اختبار واحد أمام القرار الذي أصدرته الوزيرة في الآونة الأخيرة وذلك بإلغاء التقييم المستمر والاختبارات الشهرية التي تساعد المعلّم بشكل كبير في توزيع أسئلة المادة عليها، ولِمَا لها من أهمية كبيرة في زيادة اكتساب اللّغة العربية والكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ وتصنيفهم؛

3/- كما أنّه توجد شروط أخرى كأن يكون السؤال واضحا خاليًا من الإبهام والغموض سليم اللّغة دقيق الألفاظ بعيدًا عن الاجتهادات لا يحتمل أكثر من تفسير... وأنْ يكون مختصرًا وبسيطًا ومرتبًا ذا قيمة علمية... الخ؛

ونظرا لهذه الشروط والمقاييس الكثيرة التي تخضع لها هذه الاختبارات بالإضافة إلى عدم الإعداد الجيد للمعلّمين أثناء تكوينهم فإنَّ المعلّم يتخذ أنسب حل للخروج من هذه الصعوبة وهو اعتماده على الاختبارات المحكية المرجع؛ بمعنى المعدة سابقا في حوليات تباع كنماذج مقترحة للامتحانات دون التأكد من سلامة وصحة إعدادها، هذا ما جعل مستوى المعلّمين في إعداد أداة التقويم يبقى متدنيًا؛

وفي الأخير فإنّ هذه النتائج المتوصَّل إليها في هذا المحور تؤكد مرة أخرى أنّ التكوين في هذا المجال(التقويم) مازال ناقصًا.

وأخير من خلال عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها نستطيع أن نخرج بهذه الملاحظة الهامة عن دراستنا والمتمثلة في:

أن هذه الصعوبات التي صرح وأدلى بها معلّمو اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي أثناء ممارستهم للتقويم التكويني في ظلّ التدريس بالكفاءات والتي بنينا من خلالها محاور استبياننا لا تُعْتَبَر في جملها حكراً فقط على مادة اللّغة العربية ككثافة عدد التلاميذ في القسم ونقص التفاعل الصفي، بل قد تمس المواد الأخرى كالحساب باعتبارها صعوبات بيداغوجية وتنظيمية؛ أي أنّها تمس كل متطلبات الوضع البيداغوجي الذي يسمح للمعلّم بأداء ممارساته التعليمية والتقويمية على أكمل وجه وبشكل أريح؛

هذا يعني أن الصعوبات التي تواجه المعلّم أثناء التقويم التكويني في ظلّ التدريس بالكفاءات لا تعود بدرجة كبيرة إلى طبيعة المادة التي يُقَوم من خلالها التلميذ، وإنّما تعود إلى الظروف البيداغوجية التي يعمل فيها المعلّم بشكل كبير والإصلاح الذي قامت به وزارة التربية وذلك باستيرادها لكفايات الدول الأجنبية المتقدمة تكنولوجياً بجميع اهتماماتها وتطلعاتها ومشاكلها (فتطلعاتنا ليست تطلعاتهم ومشاكلنا ليست مشاكلهم)، ودون سابق إنذار أو تكوين للمعلّم لأنه هو الذي يعطي للإصلاح بُعده العملي من حيث أنّه المشارك الرئيسي في تحديد نوعية التعلُّم.

ثانيا: مناقشة وتفسير الفرضية الثّانية:

تنصّ الفرضية الثّانية على ما يلي:

<< تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف الجنس>>؛

من خلال الجدول رقم (16) الخاص بالفرضية الثّانية ومن خلال التحليل الإحصائي تبيّن لنا أنّه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين الذكور والإناث في آرائهم حول صعوبات التقويم التكويني في مادة اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظلّ التدريس بالكفاءات؛ أي أنّه لا أثر لمتغير الجنس في ذلك؛

وتفسير عدم الاختلاف بين الذكور والإناث حول صعوبات التقويم يعود إلى أنّهم يدرّسون نفس المادة وهي اللغة العربية ونفس السنة الدراسية (الخامسة من التعليم الابتدائي) الذي يعني انسجام في العمر العقلي والزمني، كما أن المعلّمين يعملون في بيئة ذات ظروف متشابهة؛

كما أنّ مهنة التعليم وقدرة المعلّم على التقويم لا تقتصر على جنسه وإنما تقتصر على جهده، ورغبته، وميوله، وخبرته، وإلمامه الكافي بمادته، وتجديد نفسه وتنميتها بمداومة القراءة والإطلاع، والتزود من العلّم والمعرفة، والوقوف على الآراء المبتكرة والمؤلفات الحديثة، ومسايرة التطور الثقافي...الخ.

ثالثا :مناقشة وتفسير الفرضية الثّالثة:

تنصّ الفرضية الثّالثة على ما يلي:

<< تختلف آراء معلمي اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف الخبرة المهنية >>؛

من خلال الجدول رقم (17) الخاص بالفرضية الثّالثة ومن خلال التحليل الإحصائي تبيّن لنا أنّه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين مرتفعي ومنخفضي الخبرة المهنية تجاه صعوبات التقويم التكويني في مادة اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي في ظلّ التدريس بالكفاءات؛

ويمكن تفسير ذلك بأنّ للخبرة المهنية أثرًا واضحًا في ذلك؛ أي أنّ لخبرة المعلّم دورًا أساسيًا في التقليل من حدة الصعوبات، فسنوات التدريس التي يقضيها تساعده على إدراك واستيعاب كل جوانب وتفاصيل الموقف التعليمي والتكيُّف أكثر مع معطيات وواقع المدرسة الجزائرية، وذلك باعتبار أنّ التعرض لنفس المواقف يؤدي بالمعلّم إلى الاستفادة منها ممّا يجعله يتوقع الصعوبات التي قد تواجهه ويهيئ لها حلولاً مسبقة، وهذا يعني أنّ التدريس والتقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات عملان متلازمان يستندان إلى عدة مطالب تَلْزَم كليهما معًا؛ منها الموهبة، والرغبة، والقدرة على ضبط ما يراد تدريسه وتقويمه ثمّ تأتي الخبرة المهنية فيما بعد لتزيد الإلمام والوعي بطبيعة المادة وخصائص التلاميذ فتكسب المعلّم الكثير من المهارات وخاصة في الممارسات التقويمية سواءً المتعلقة بإعداد أداة التقويم والمقاييس والشروط التي ينبغي أنّ تتوفر فيها، أو ملاحظة أداء التلاميذ وإنجازاتهم للتمكن من الإطلاع على نقاط القوة والضعف لديهم، أو إدراك الفروق الفردية بينهم أو المحافظة على النظام الصفي... ؛

إذًا فأفضل طريقة يستخدمها المعلّم للتذليل والتقليل من حدة الصعوبات التي تواجهه أثناء التقويم التكويني هي الطريقة التي يستخلصها من تجاربه الخاصة.

الخاتمة

الخـــاتمـة

من خلال الدراسة التي قمنا بها في بحثنا والتي استهدفت الكشف والوقوف على الصعوبات الحقيقية التي يواجهها معلّمو اللّغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أثناء التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات وذلك بعد اختيار العيِّنة وتطبيق الاستبيان الخاص بالموضوع عليها، وبعد التحليل الإحصائي للمعطيات المتحصل عليها توصلنا إلى النتائج التالية:

1/- أنّ صعوبات التقويم التكويني الأكثر شيوعا وانتشارا بين معلِّمي اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي تتمثل بصورة خاصة في كثافة عدد التلاميذ في القسم، وضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية وضعف التكوين في مجال التقويم إلى جانب صعوبة إعداد أداة التقويم وغموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي ونقص التفاعل الصفي؛

2/- لا تختلف آراء معلِّمي اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظلّ التدريس بالكفاءات باختلاف الجنس؛

3/- تختلف آراء معلّمي اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي حول صعوبات التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات باختلاف الخبرة المهنية؛

وبناءً على هذه النتائج التي توصَّلنا إليها من خلال الدراسة التي قمنا بها نورد **الاقتراحات** التالية كحلول للتخلص أو التقليل من هذه الصعوبات:

- ضرورة إعادة النظر في الإعداد والتكوين الجيد لمعلِّمي اللّغة العربية – التي تعد الوسيلة الأولى لتحصيل المعرفة والرفع من مستوى الفهم والتعبير في سائر المواد الأخرى في مرحلة التعليم الابتدائي – وذلك بإعطاء جانب التقويم الأهمية التي يستحقها والاهتمام بالجانب التطبيقي منه أكثر ؛

إذْ لابد في ظلّ الإصلاح الذي أقدمت عليه وزارة التربية الوطنية والذي تم من خلاله اعتماد التدريس بالكفاءات من أساتذة أكفاء للتكيّف مع الظروف الجديدة التي نتجت عن هذا الإصلاح لتأدية واجبهم على أكمل وجه ومسايرة طريقة التقويم الجديدة التي ترتبط بشكل كبير بالعملية التعليمية والتي تعتبر جزءا لا تتجزأ منها؛

- العمل على تخفيض وتقليص عدد التلاميذ في القسم بما يسمح للمعلّم بتقويمهم تقويمًا فرديًا بحسب ما تنص عليه بيداغوجيا الكفاءات، وذلك بفتح مؤسساتنا التربوية لأقسام إضافية أخرى، وبهذا تُحَلُّ مشكلة كثافة عدد التلاميذ في القسم كما يصبح الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية كافيًا لمراقبة كل التلاميذ وملاحظة أدائهم ومعالجة النقائص والثغرات التي وقعوا فيها؛ وبذلك تتوفر لدى المعلّم كل الأجواء والمتطلبات التي يحتاجها للقيام بمهامه التقويمية والقدرة على التحكّم في الإدارة الصفية التي سوف توفر له جوًا من التفاعل والنظام الصفي؛

- يجب على المنظومة التربوية إعادة النظر في مناهجها التعليمية لكي تصبح أكثر التصاقا ومعالجة للحياة الواقعية وذلك من خلال إعادة النظر في منطلقاتها الأساسية التي تبنى عليها؛ من تحليل للحاجات اللغوية للمتعلم، وتحليل الموقف، وتخطيط الغايات ونواتج التعلُّم، وبناء المحتوى، واختيار الطرق التدريسية وأساليب التقويم، وذلك من خلال معرفة ما يحتاجه المتعلِّم في هذه المرحلة من التعليم الابتدائي وما يتناسب مع مستواه وقدراته من مواضيع وتحديد الأهداف والكفاءات التي تحقق للمتعلِّم كفاية لغوية، وكل هذه الأمور سوف تساعد المعلِّم في فهم منهاج اللّغة العربية أكثر وتسهل عليه طريقة تطبيقه، وبالتالي سوف يَسْهُل عليه تقويم المتعلِّم تقويمًا تكوينيًا يساهم في تحسين العملية التعليمية ورفع مردودية نظامنا التربوي، كما أنّه لابد من إشراك المعلِّم واستشارته في كل تغيير أو إصلاح لأنه المعني بتنفيذ ما جاءت به هذه المناهج؛

ونظرًا لأهمية التقويم التكويني في هذه المرحلة من التعليم اللّغوي فإنّنا **نوصي** الباحثين بدراسات أخرى في هذا المجال للتمكن من البحث عن الحلول والاستراتيجيات المناسبة والناجعة التي يجب على المعلِّم اتخاذها للتغلب على هذه الصعوبات؛

آمل أن أكون قد أصَبْتُ فيما قصدت ووُفِّقْتُ في تحقيق ما كنت أنشده من المساهمة في الكشف والوقوف على الصعوبات الحقيقية التي يعاني منها معلِّمو اللّغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أثناء التقويم التكويني في ظلّ التدريس بالكفاءات، وما للخبرة المهنية من أثر في تذليل هذه الصعوبات وذلك للفت انتباه المعنيين ببعض العيوب التي تعاني منها العملية التقويمية لغرض تشخيصها والبحث عن الحلول المناسبة لها، فإنْ وُفِّقْتُ فذلك بفضل الله تعالى وإن قصّرت أو أخطأت فحسبنا إخلاص النية وصدقها؛
وآخر دعوانا أنَّ الحمد لله رب العالمين.

قائمـــة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1- المعاجم

(01) ابن منظور، لسان العرب؛ دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، مج 12، 2003

2- الكتب

(02) أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس؛ عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003

(03) أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية؛ دار الميسرة، عمان، ط1

(04) أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس؛ الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2007

(05) أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي؛ دار ومكتبة الحامد، عمان، ط1، 2012

(06) أنس محمد أحمد قاسم، الفروق الفردية والتقويم؛ دار الفكر، عمان، ط1، 2008

(07) حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات -؛ دار الخلدونية، الجزائر، د ط، 2005

(08) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق؛ الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط5، 2002

(09) حسن عبد البارى عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ الدار الجامعية، مصر، د ط، د س

(10) حلمي أحمد الوكيل ومحمد الأمين المفتي، أسس بناء المناهج؛ دار المسيرة، الأردن، ط 2، 2007

(11) خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مطبعة ع / بن، ط1، 2005

(12) رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، عمان، ط1، 2007

(13) زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية؛ الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002

(14) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال؛ دار الشروق، الأردن، ط1، 2006

(15) عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة؛ الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، د ط، 2007

(16) عبد الحميد محمد علي، طارق عبد الرؤوف عامر، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي؛ مؤسسة طيبة، القاهرة، ط1، 2008

(17) عبد الوهاب عبد السلام طويلة، التربية الإسلامية وفن التدريس؛ دار السلام، مصر، ط4، 2008،

(18) على راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره (الاشراف عليه – تدريبه)؛ دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2002

(19) عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة. اكتساب المهارات اللغوية الأساسية؛ دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012

(20) غريب العربي، التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه، وأدواته)؛ دار الغرب، وهران، د ط، 2007

(21) محمد الصالح حثروبي (مفتش التربية الوطنية)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي – وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية – ؛ دار الهدى، الجزائر، ج 1، 2012

(22) محمد مقداد وآخرون، قراءة في التقويم التربوي؛ جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1993

(23) مروان أبو حويج وآخران، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس؛ دار العلمة الدولية ودار الثقافة، الأردن، ط1، 2002

3- الوثائق التربوية

(24) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم للغة العربية للسنة الرابعة إبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، جوان 2012

(25) وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم لمواد اللغة الرابعة للسنة الرابعة ابتدائي،، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، جوان 2012

4- المجلات والملتقيات

(26) الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات؛ مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية

(27) نورة بوعيشة، سمية بن عمارة، ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين؛ ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والآدب العربي
تخصص: تعليمية اللغة العربية

إستمارة بحث

في إطار إعداد مذكرة بحث ستقدم لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي بعنوان:
صعوبات التقويم التكويني في مادة اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات " لدى معلمي السنة الخامسة الابتدائية "

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

لاشك أنكم تواجهون مجموعة من الصعوبات في عملية التقويم أثناء عملكم كمدرس وعليه أعرض أمامكم هذا الاستبيان الذي يضم جملة من العبارات، المطلوب منكم أن تضعوا علامة (×) أمام الخانة التي تمثل فعلاً الإجابة التي تناسب أو تتفق مع واقعكم التربوي.

آمل منكم تقديم يد العون من خلال الإجابة على مضمون عبارات هذا الاستبيان بكل صدق ومسؤولية، لأن نجاح البحث يتوقف على ذلك.

وأحيطكم علما أن إجابتكم ستحظى بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

وشكرا على تعاونكم

الباحثة
ل. بن حمزة

- الجنس. ☐ - عدد سنوات التدريس. ☐

الصعوبات التي أواجهها خلال التقويم التكويني هي:

كثافة عدد التلاميذ في القسم				
رقم	نـــص الـفـقـــــرة	نعـــم	أحيـــانا	لا
01-	عدد التلاميذ لا يسمح لي بملاحظة تقدم كل تلميذ.			
02-	عدد التلاميذ لا يسمح لي بتحليل أداء كل تلميذ.			
03-	عدد التلاميذ لا يسمح لي بتوجيه كل تلميذ نحو خطئه وكيفية تصحيحه.			
04-	عدد التلاميذ لا يسمح لي بمتابعة إنجازات كل تلميذ.			
05-	عدد التلاميذ لا يتيح لي فتح باب المناقشة.			

ضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية				
رقم	نـــص الـفـقـــــرة	نعـــم	أحيـــانا	لا
06-	ضيق الوقت لا يسمح لي بإجراء تمارين في نهاية الحصة.			
07-	ضيق الوقت لا يسمح لي بممارسة دور الموجه بسبب تركيزي على شرح الدرس.			
08-	ضيق الوقت لا يسمح لي بتصنيف أخطاء التلاميذ وتصحيحها.			
09-	ضيق الوقت لا يتيح لي معالجة نقاط الضعف لكل التلاميذ.			
10-	ضيق الوقت لا يتيح لي تبني طرق التدريس الحديثة.			

ضعف التكوين في مجال التقويم				
رقم	نـــص الـفـقـــــرة	نعـــم	أحيـــانا	لا
11-	أعاني صعوبة في التقويم لاهتمام مكوني الأساتذة بالجانب النظري فقط واهمال الجانب ا			
12-	عدم قدرتي على بناء اختبارات تميز بين المتفوقين والعاديين والضعفاء في التحصيل.			
13-	أعاني صعوبة في التقويم لاهتمام مكوني الأساتذة بالجانب الكمي أثناء التكوين واهمال الج			
14-	أجهل أسس بناء اختبار موضوعي.			
15-	أجهل استراتيجيات تصحيح الاختبار.			

نقص التفاعل الصفي				
رقم	نص الفقرة	نعم	أحيانا	لا
16-	أجد صعوبة في شرح الدرس (ايصال الرسالة).			
17-	أعجز عن اثارة دافعية التلاميذ (التشويق).			
18-	أجد صعوبة في المحافظة على النظام الصفي (الانظباط الصفي).			
19-	أجد صعوبة في فهم خصائص التلاميذ وبالتالي غياب الفهم والاستعاب.			
20-	أجد بطئا في استجابات التلاميذ داخل الصف (رفع الألواح ومسحها،...).			

غموض اصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي				
رقم	نص الفقرة	نعم	أحيانا	لا
21-	أجد مضمون المادة لا يتماشى مع حاجات التلاميذ.			
22-	أجد صعوبة في فهم المنهاج.			
23-	أجد أن مضمون المادة الدراسية صعب (يفوق قدرات التلميذ).			
24-	أجد صعوبة تحقيق الغاية من تعليم اللغة العربية (الفهم، الاستيعاب).			
25-	أجد صعوبة في تطبيق المناهج في ظل المقاربة بالكفاءات.			

صعوبة اعداد أداة التقويم				
رقم	نص الفقرة	نعم	أحيانا	لا
26-	أجد صعوبة في اعداد اختبار يضم جميع النقاط الأساسية في المادة.			
27-	أجد صعوبة في وضع تقويم شامل وموضوعي لغياب التقييم المستمر والاختبارات الشهر			
28-	أجد صعوبة في وضع أسئلة تراعي كل المستويات المعرفية (البناء الفكري).			
29-	أجد صعوبة في وضع أسئلة تراعي كل المستويات اللغوية (البناء اللغوي).			
30-	أجد صعوبة في وضع أسئلة تقيس المهارات اللغوية (الوضعية الادماجية).			

ملحق رقم (01): الاستبيان في صورته النهائية.

n	عدد أفراد العينة	40
	$\sum x$	36
	$\sum y$	32
	$\sum x^2$	98
	$\sum y^2$	82
	$\sum x\,y$	79

r	معامل بيرسون
0.8	

raa	معادلة سبيرمان براون
0.9	

3160 n ∑ x y
1152 ∑x ∑y
3280 n ∑y² 3920 n ∑x²
1024 (∑y)² 1296 (∑x)²

2256 2624
5919744 2433 2008
0.8

البنود	درجات بنود الاستبيان الفردية (x)	البنود	درجات بنود الاستبيان الزوجية (y)	x^2	y^2	$x \times y$
01	3	02	3	9	9	9
03	3	04	3	9	9	9
05	1	06	3	1	9	3
07	3	08	3	9	9	9
09	3	10	3	9	9	9
11	3	12	3	9	9	9
13	3	14	1	9	1	3
15	1	16	1	1	1	1
17	1	18	1	1	1	1
19	1	20	3	1	9	3
21	3	22	2	9	4	6
23	2	24	1	4	1	2
25	3	26	3	9	9	9
27	3	28	1	9	1	3
29	3	30	1	9	1	3
مج	36	مج	32	98	82	79

معامل بيرسون

$$r = \frac{n\sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n\sum x^2 - (\sum x)}\sqrt{n\sum y^2 - (\sum y)}}$$

معادلة سبيرمان براون

$$r_{aa} = 2\frac{r}{1+r}$$

الملحق رقم (02): يمثل خطوات التأكد من ثبات الاستبيان بإستخدام طريقة التجزئة النصفية

حسب الجنس						
	ذكور			إناث		
المحـــــــور	نعم	أحيانا	لا	نعم	أحيانا	لا
كثافة عدد التلاميذ في القسم	8	1	4	14	6	7
ضيق الحجم الساعي المخصص للحـ	7	1	5	12	7	8
ضعف التكوين في مجال التقويم	6	1	6	12	4	11
نقص التفاعل الصفي	6	2	5	8	4	15
غموض اصلاحات المناهج وطابعها	6	4	3	10	11	6
صعوبة اعـــداد أداة التـــــقويم	7	2	4	10	8	9
معدل التكرارات لمجمل المحاور....	7	2	4	11	7	9

درجة الحرية = (عدد الصفوف – 1) (عدد الأعمدة – 1)

= (ن ص – 1) (ن ع – 1)

= (3 – 1) (2 – 1)

= 02

الجنـــس	نعم	أحيانا	لا	المجموع
ذكـــور	7	2	4	13
إنـــــاث	11	7	9	27
المجمـــوع	17	9	14	40

درجة الحرية (02) تقابلها في الجدول الاحصائي قيمة كا²

الجدولية = 5.99

ومستوى الدلالة = 0.05

نسبة ثقة = 95%

المتوقع (07)	5.6	كـــا²	0.18
المتوقع (02)	2.8	كـــا²	0.29
المتوقع (04)	4.3	كـــا²	0.00
المتوقع (11)	12	كـــا²	0.08
المتوقع (07)	5.9	كـــا²	0.13
المتوقع (09)	9.2	كـــا²	0.00

كـا² المحسوبة	0.68

البيانات الاحصائية

الجنـــس	نعم	أحيانا	لا	كـا² المحسوبة	درجة الحرية	كـا² الجدوليـــة	مستوى الدلالـة	
ذكـــور	7	2	4	0.68	02	5.99	0.05	غير دالة
إنـــــاث	11	7	9					

ملحق رقم (03): خطوات حساب كا² لمعرفة الفروق بين أفراد العينة في ظل متغير الجنس.

حسب الخبرة

المحـــــــور	أقل تماما من 16 سنة			أكثر من 16 سنة		
	نعم	أحيانا	لا	نعم	أحيانا	لا
كثافة عدد التلاميذ في القسم	11	4	4	11	3	7
ضيق الحجم الساعي المخصص للحـ	12	4	3	7	4	10
ضعف التكوين في مجال التقويم	12	4	3	6	1	14
نقص التفاعل الصفي	12	5	2	2	1	18
غموض اصلاحات المناهج وطابعها	11	6	2	5	9	7
صعوبة اعـــداد أداة التـــــقويم	12	6	1	4	4	13
معدل التكرارات لمجمل المحاور....	12	5	2	6	4	11

الخبـــــرة	نعم	أحيانا	لا	المجموع
أقـ ل تماما مـ ن 16 سنة	12	5	2	19
أكـ ثر مـ ن 16 سنة	6	4	11	21
المجمـــوع	17	9	14	40

المتوقع (12)	8.3	كـــا²	1.30
المتوقع (05)	4.1	كـــا²	0.15
المتوقع (02)	6.6	كـــا²	2.51
المتوقع (06)	9.2	كـــا²	1.18
المتوقع (04)	4.5	كـــا²	0.13
المتوقع (04)	7.3	كـــا²	2.26

البيانات الاحصائية

كـا² المحسوبة 7.53

الخبـــــرة	نعم	أحيانا	لا	كـا² المحسوبة	درجة الحرية	كـا² الجدوليـــة	مستوى الدلالـة	
أقـ ل تماما مـ ن 16 سنة	12	5	2	7.53	02	5.99	0.05	دالـــة
أكـ ثر مـ ن 16 سنة	6	4	11					

ملحق رقم (04): خطوات حساب كا² لمعرفة الفروق بين أفراد العينة في ظل متغير الخبرة المهنية.