مجلة الباحث – المدرسة العليا للأساتذة الشيخ العلامة مبارك بن محمد إبراهيمي الميلي الجزائري – بوزريعة – الجزائر

المجلد: (16)	العدد: (02)	السنة: 2024	صفحات المقال: 409-432	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

امتحان تقويم مكتسبات تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائيّ، ومكانة المنطوق من اللّغة

An examination to assess the prior learning of primary school pupils, And the place of the oral comprehension from the language

رضا بريك

مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر(2)، (الجزائر)

redha.brik@univ-alger2.dz

أ.د. إسماعيل بوزيدي

المدرسة العليا للأساتذة، الشّيخ مبارك بن محمّد الميلي الجزائري، بوزريعة، (الجزائر)

bouzidi.smail@ensb.dz

تاريخ الإرسال: 2024/05/30 **تاريخ القبول: 2024/08/20** **تاريخ النشر: 2024/09/30**

المؤلف المراسل: رضا بريك، redha.brik@univ-alger2.dz

الملخص:

تعالج هذه الورقة البحثيّة إشكاليّة تتعلّق بامتحان تقويم مكتسبات تلاميذ السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الذي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة ابتداء من الموسم الدراسيّ 2023/2022، حيث تبحث في جديد هذا التّقويم من حيث التّصوّرات والمرجعيّات التي يستند عليها هذا الامتحان من جهة، وفي الأدوات الإجرائية التي وضعت من أجل تطبيقه ميدانيّا من جهة أخرى، وكذا الاختلالات المسجّلة في تطبيقه. كما تبحث هذه الورقة أيضا، في مدى اهتمام هذا الامتحان بتقييم جانب المنطوق من اللّغة العربيّة، ونقصد بذلك ميداني فهم المنطوق والتّعبير الشّفهيّ، من خلال إجراء مقارنة بين امتحان اللّغة العربيّة في صورته السّابقة، وفي صورته الجديدة التي جاء بها هذا الامتحان، مع إبراز المكانة التي صار إليها جانب المنطوق من اللغة العربيّة، ثمّ وصف الشّبكات المطبّقة في تقييم اللغة العربيّة شكلا ومضمونا وتحليلها، ودراسة مدى سلامة المعايير الخاصة بكفاءة الخطاب والتّواصل الشفهيّ، ومدى قدرتها على قياس الكفاءة الشّاملة للّغة العربيّة.

الكلمات المفتاحية: المنطوق، تقييم، المكتسبات، امتحان، الابتدائي.

Abstract:

This research paper addresses a problem related to the examination to assess the prior learning of pupils in the fifth

year of primary education, which was approved by the Ministry of National Education starting from the 2022/2023 academic season, as it examines the newness of this evaluation in terms of the perceptions and references on which this examination is based on and in the procedural tools on one hand, which was developed for its application in the field on the other hand, as well as the imbalances recorded in its application. And making a comparison between the Arabic language exam in its previous form and the new form in which this exam came, while highlighting the status that the aspect has reached.

The oral language of the Arabic language, then describing and analyzing the networks applied in evaluating the Arabic language in form and content, and studying the soundness of the standards for the proficiency of speech and oral production..

Keywords: *Oral, assessment, acquisitions, exam, primary.*

المجلد: (16) | العدد: (02) | السنة: 2024 | صفحات المقال: 409-432 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

1. مقدمة:

إن تطور المفاهيم التربوية سنّة تستجيب لكل جديد في مخرجات البحوث التربوية، والعلوم البينية التي تستقي منها التربية أدواتها. وكذلك التّقويم باعتباره مفهوما أساسا، وأداة لا يمكن الاستغناء عنها في العمليّة التّعليمية التّعلّمية، إذ أنّه القاطرة التي تقود التّعلم، والبوصلة التي نعرف بها سلامة المسار من عدمه، ولا يمكن لأيّ فاعل في الحقل التّعليمي أن يتحدّث عن التّعلم وعن مدى سلامة سيرورته، في غياب نظرة واعية سليمة لموضوع التّقويم وأدواته. ذلك أنّ التّقويم يقدّم معلومات وافية حول مسار التعلم، إذ يعتبر الأداة التي تمكّننا من إصدار الأحكام واتّخاذ القرارات المناسبة وتحسينها، بناء على معلومات وبيانات، مستقاة من خلال مجموعة من الإجراءات والعمليات المخطّط لها مسبقا، بأسلوب علميّ دقيق. وعليه فكلّما كان التّقويم بأنواعه دقيقا متحكّما فيه. كانت القرارات التي تتبعه سليمة، تفضي إلى تنصيب سليم للكفاءات لدى المتعلمين، وقياس صادق لمدى نموّها لديهم.

لقد عكفت وزارة التربية الوطنية الجزائرية في السّنوات الأخيرة على الاهتمام بالتقويم في مرحلة التعليم الابتدائي، والانتقال به من تقويم كمّي جزئيّ، إلى تقييم نوعيّ شامل، في مادّة اللّغة العربيّة، وفي غيرها من المواد التّعليمية، سعيا منها إلى تحديد أسباب الإخفاق الذي يحدث في التّعلم في مختلف مراحله. مستحدثة بذلك ما أطلق عليه: **امتحان تقييم مكتسبات تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، وقد نال هذا الامتحان من الاهتمام الإعلامي والجدل، ما جعلنا نسعى إلى دراسته، من حيث ملاءمته: كأداة تقيس فعلا مدى تحكّم التّلاميذ في كفاءات الموادّ الدّراسيّة عموما، وكفاءات اللغة العربيّة خصوصا، والوقوف على جديد التّقويم فيما يتعلّق بالجانب المنطوق من اللّغة، بواسطة ورقتنا البحثية الموسومة بامتحان **تقييم مكتسبات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، ومكانة المنطوق من اللغة.**

المجلد: (16) | العدد: (02) | السنة: 2024 | صفحات المقال: 409-432 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

1-الإشكالية:

لأجل الوقوف على خصوصيات امتحان تقييم مكتسبات تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الذي اكتسى حلة جديدة مغايرة عما عهدته المدرسة الجزائرية، جاءت إشكالية بحثنا على النحو الآتي:

- أي جديد جاء به امتحان تقييم مكتسبات تلاميذ السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي؟
- وما هي التعديلات التي مسّت مختلف الأدوات المتعلّقة بتقييم مكتسبات هذه المرحلة، وبأيّ أدوات تمّت مقاربة هذا المفهوم الجديد للتّقويم؟
- هل اهتمّت النّظرة الجديدة للتّقويم بالجانب المنطوق من اللّغة العربية، وهل قدّمت للأستاذ الأدوات الإجرائيّة لتنفيذه في الصّفّ الدّراسيّ؟

2-الفرضيات:

- جاء امتحان تقييم مكتسبات تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ، من أجل تعديل التّصورات ومن ورائها الممارسات، بنقل التّقويم من تقويم كمّيّ يهتمّ بالكمّ، إلى تقويم نوعي ينشد جودة الأداء والمنتوج، ومن تقويم نقطي يسعى إلى ترتيب التلاميذ وفق أعداد ليس لها دلالات بيداغوجيّة، إلى تقويم بياني يسعى إلى الحصول على معطيات حقيقية صادقة عن مستوى التحكّم والتحويل عند المتعلم، ومن تقويم مقتصر على بعض الموادّ دون غيرها بل مقتصر على جانب معين في المادّة نفسها دون جوانب أخرى، إلى تقويم شامل يمسّ جميع مواد التّعلم بميادينها المختلفة.
- مسّت التعديلات التصوّرات من حيث المفهوم والوظيفة، فلا بدّ أن تتغيّر الإجراءات الخاصّة بهذا النوع من التقويم من خلال أدوات التقويم الواقعي، متمثّلة في شبكات خاصة تستند على ما يسمّى بسلالم التقدير.
- أولت وزارة التربية الوطنية من خلال امتحان تقييم مكتسبات تلاميذ السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي اهتماما بالنظام المنطوق من اللغة وذلك بالاهتمام بميداني فهم المنطوق والتعبير الشفهيّ، من خلال شبكة خاصّة تقيس مدى نموّ كفاءات هذا النّظام من اللغة.

3-أهداف الدّراسة ومنهجها:

إن أيّ دراسة لها أهدافها الخاصّة التي تمنحها شرعيّة الوجود، ومن الأهداف التي دفعتنا إلى تناول موضوع امتحان تقييم مكتسبات تلاميذ السّنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ:

- تميُّزُ هذا الموضوع بالجدّة، إذ أنّه حديث عهد بالمنظومة التّربوية الجزائرية، ومن خلاله نستهدف الوقوف على جديد التقويم في المدرسة الجزائرية، في مرحلة التعليم الابتدائي. تصوّرات في المنشورات الرسميّة وإجراءات في أدلة تقييم المكتسبات.
- تحديد أوجه الاختلاف والائتلاف بين الامتحان في صورته الحالية، أي ما أطلق عليه امتحان تقييم مكتسبات تلاميذ السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي وصورته السّابقة ونقصد بها امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.
- دراسة مدى الاهتمام بمادة اللّغة العربية باعتبار التحكم فيها كفاءة عرضيّة من جهة، ثمّ الوقوف على الجديد المتعلق بتقييم اللغة العربية في شقها المنطوق من جهة أخرى.
- تقديم اقتراحات عمليّة في هذا الامتحان لتحسين تناول الجانب الشفهيّ من اللّغة العربية، من خلال ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفهي.

وقد مزجنا في هذه الدراسة بين المنهج الوصفيّ التّحليليّ، والمنهج المقارن، ذلك أن البحث احتاج منا استكناه ما جاء في الشبكات التحليلية وصفا وتحليلا للوقوف على الجديد فيها، ثم مقارنة معطيات الوضع الجديد مع سابقه.

4- أهمّيّة الدّراسة:

تستمد هذه الدراسة أهمّيّتها من الموضوع في حدّ ذاته، باعتبارها تتناول موضوعا جديدا تكاد الدّراسات السابقة تنعدم فيه ، والتحكّم فيه تحكم في أداة مهمّة، تُمكِّن من الوقوف على عيوب العملية التّعليمية التّعلمية وتصويبها. ومعالجة نقاط الضّعف التي يعاني منها متعلمو هذه المرحلة الحساسة من مراحل التعليم في الجزائر. كما أنّنا نروم أن ندلي ببعض الملاحظات المتعلقة بهذا الامتحان، باعتبارنا فاعلين في الحقل التعليميّ في مرحلة التّعليم

الابتدائي إن على مستوى التصوّرات أو الإجراءات، وقد مارسنا هذا الامتحان على مدار سنتين متتاليتين تكوينا وبناء وتصحيحا وتحليلا لنتائجه.

5- الدراسات السابقة:

مما وقفنا عليه خلال بحثنا قلة الدّراسات في الموضوع محلّ الدّراسة: وقد تمكّنا من الاطّلاع على دراستين اثنتين إحداهما في مجال التعليميّة، والأخرى في مجال علم النّفس.

- **الدّراسة الأولى:** تقييم المكتسبات والبطاقة التحليلية في أنشطة اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي: مقال علمي[1] لمكاوي خديجة، وهو عبارة عن دراسة وصفيّة قُدّمت فيها الشّبكات التّحليليّة لأنشطة اللّغة العربيّة المعتمدة في دليل تقييم المكتسبات 2022/ 2023 في نسخته الأولى.

- **الدّراسة الثّانية:** الضّغوط النفسيّة المدركة لدى أساتذة السّنة الخامسة ابتدائي في ظلّ تقييم المكتسبات–دراسة ميدانية – مقال علمي[2] لـــ: عيشة جحا ونوال بوضياف، ومفاد الدّراسة الوقوف على الضغوط النّفسية لأساتذة السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، بالنظر إلى كثافة هذا الامتحان خاصة في نسخته الأولى.

6-سياق التّحول:

6-1 التقويم ضرورة لسلامة مسار التعلم

شهدت المناهج الدراسية في الجزائر حركية كبيرة وتغييرا جذريا بداية من سنة 2003 حيث تم تبنّي المقاربة بالكفاءات باعتباره خيارا بيداغوجيّا، في إطار ما سمّي آنذاك بالإصلاح التربويّ، ثم شهدت سنة 2016 تحسينا وتعديلا مسّ بعضا من عناصر المنهاج تنظيما وهيكلة. ومن هذه التّعديلات امتحان تقييم المكتسبات.

يعرّف منهاج مرحلة التّعليم الابتدائيّ التّقويم على أنّه " الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على تعلّمات التّلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة، وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجيّة وإدارية، ولا يمكن للتّعلم أن يكون سليم المسار إلا بوضع استراتيجيّة للتّقويم بأنواعه: تشخيصيّ، تكوينيّ، وإشهادي، أو نهائيّ الذي يساهم في المصادقة على النّتائج النهائيّة"[3].وهذه الأهمّية التي أوردها المنهاج للتقويم لها مبرّراتها، إذ أنّ المناهج الحديثة تقوم

المجلد: (16)	العدد: (02)	السنة: 2024	صفحات المقال: 409-432	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

على مجموعة من العناصر المتكاملة في علاقاتها، حيث يعتبر الفعل التقويميّ "مكوّنا أساسا من مكوّنات المنهاج التّعليميّ"[4] ، ذلك أنّ فقدان الرؤية الواضحة للفعل التقويميّ في المنهاج، يفقده الوظيفة التي وجد من أجلها، فتختلّ السّيرورة السليمة لبناء التّعلمات. هناك مقولة نصّها ألا تقاول في ما لا يمكن تقويمه، ومفادها أنّ كل عمل بشريّ لا يسايره التقويم في جميع مراحله مغامرة مجهولة العواقب وغالبا ما يكون مآل هذا العمل –مهما كان متقنا–الفشل، والفشل في غياب التقويم درجات حسب أهمّية العمل، إلا أنّه في قطاع حسّاس كقطاع التّربية والتعليم يتعامل مع طفل له جسم ينمو وروح تتكوّن يكون أشنع وأخطر." من أجل كلّ هذا كان التّقويم إجراء أساسيا يطال كلّ مراحل الفعل التربوي التعليميّ"[5]

إنّ الفعل التقويميّ يكتسب أهميته من مفهوم التقويم في حدّ ذاته، إلا أنّ وظائفه تتعدد باختلاف زوايا الرؤية، وباختلاف الأهداف التي وضع من أجلها. والمُطّلع على الكتابات المتعلقة بالشّأن التربويّ، يلاحظ وجود تصنيفات عديدة للتقويم" حيث تتعدّد بناء على المحدّدات التي يرتضيها كلّ باحث في الحقل التربويّ (تقويم توجيهيّ، إشهاديّ، معياريّ normative، ممعير critériée، تشخيصيّ، تكوينيّ...) والحقيقة أن هذا الاختلاف قد يبقى سطحيّا، ولا يعكس الأصناف المسوّقة، فقد ندرك مثلا أن التقويم يمكن أن يكون في الآن نفسه إجماليّا وإشهاديا ومعياريا، ويصحّ الأمر نفسه على التقويم التّكوينيّ والإدماجيّ والممعير. "[6]

ومادامت وزارة التربية الوطنيّة، تسعى لتتويج مرحلة التّعليم الابتدائي بدفتر بيداغوجيّ يفصّل بدقّة مدى نموّ الكفاءات لدى تلاميذ السنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، فنحن هنا إزاء تقويم تحصيليّ إشهاديّ، استحدثته الوزارة أداةً جديدة لتقييم تلاميذ هذه المرحلة، ونقصد هنا امتحان تقييم المكتسبات. والمراد من لفظة المكتسبات كلّ ما يفترض من المتعلّمين أن يتحكموا فيه خلال خمس سنوات في مرحلة التعليم الابتدائي: معارف بأنواعها وإجراءات وكفاءات.

المجلد: (16)	العدد: (02)	السنة: 2024	صفحات المقال: 409-432	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

2-6 لماذا تقييم المكتسبات وليس تقويمها؟

بالنّظر إلى المصطلح فإنّنا نجد كلمة تقييم في مقابل كلمة تقويم، ومن المعروف الجدل القائم بين المصطلحين حول التّرجمة العربيّة للفظة Evaluation حيث ترجمت أحيانا إلى مصطلح تقييم، وفي مراجع أخرى إلى مصطلح تقويـــم، وهنا حدث الخلط في استعمال مصطلحي: التقييم والتقويم في أدبيّات المناهج والكتابات المتعلقة بالفعل الديداكتيكي" حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي المعنى ذاته، ومع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أنّ كلمة التقويم صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنّها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعوجّ منه. أما كلمة التّقييم فتدلّ على إعطاء قيمة للشّيء فقط" [7]، ومن هنا يتبيّن لنا أن كلمة التقويم أعمّ وأشمل، وأكثر دلالة وارتباطا بمسار التّعلم وبالقرارات النّاجمة عنه، في حين أن التقييم جزء منه، ولعل من بين أسباب اطلاق مصطلح تقييم المكتسبات بدل تقويم المكتسبات في هذا الامتحان، ما هو مرتبط أساسا بنوع هذا التّقويم ووظيفته، فهو ليس مصاحبا للعملية التّعليمية التّعلمية وإنما مرتبط بنهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، وهذا ما يعطيه الوظيفة التّحصيلية أو التّجميعية والإشهادية، رغم أنّ له امتدادات في التّعليم المتوسّط من خلال قيام أساتذة التعليم المتوسط بمعالجة الاختلالات الموجودة في مكتسبات التلاميذ، التي تصلهم عن طريق الأرضية الرقميّة التي خصصتها وزارة التربية الوطنية لهذا الامتحان " www.taqiim.education.dz " في كلّ مادّة من المواد الدراسية، إلا أنّ وظيفته في التّعليم الابتدائي، تتوقف على إطلاق الأحكام واتّخاذ القرارات. وممّا جاء في دليل بناء هذا الامتحان ما يلي:" ولأنّ طبيعة التقييم تتميز بالشّمولية، وتعتمد على بعدين أساسيين تحصيلي وتشخيصيّ خلافا لما كان عليه الاختبار فيما سبق، فقد أوجب أخذ بعض المعطيات الأساسية عند تصميم أداة التقييم."[8] نستخلص منها أن هذا الفعل التقويميّ في هذا الامتحان يركّز على الوظيفة التشخيصية في هذه المرحلة التعليمية، وإطلاق مصطلح تقييم أنسب له.

المجلد: (16) | العدد: (02) | السنة: 2024 | صفحات المقال: 409-432 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

7- النظرة الجديدة للتقويم، أيُّ أنموذج للتقويم اتخذ كخلفية نظرية؟

1.7. النماذج الحديثة للتقويم والتقويم التحصيلي:

شهد التّقويم في الحقل التربويّ تطورا تماشيا مع تطوّر المقاربات الحديثة للتّعلم، بدءا من الأنموذج النّفعي الحدسيّ والذي يستهدف التنقيط كغاية نهائية لعملية التقويم، مرورا بالأنموذج الدوسيمولوجي الذي أقيم على أنقاضه، والذي حاول أصحابه إيجاد خطاب علميّ حول الاختبارات ومفاهيم التقويم ومخرجاته، وصولا إلى النّماذج الحديثة المتعلّقة بالمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج. ومن بين النّماذج الحديثة التي رافقت النّموذج SCI نذكر ما يلي:

7-1-1 أنموذج التّقويم المتمركز على الكفاءات:

أنموذج أصدره مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والتشاور CEPEC، في فرنسا، تتلخص مراحله في: تحديد الكفاءات العليا والكفاءات الدّنيا، التي يمثل كل منها مستوى من مستويات الكفاءة العليا، ثمّ تحديد المهمّات، التي يتطلب حلّها المرور من الكفاءة المنشودة. مع تحديد معايير التّحكم حسب نوع الكفاءة، هذه المراحل خاصة بالتقويم كإجراء شامل. أما التقويم التحصيلي في هذا النموذج فإنّه يتعلّق " باقتراح وضعيات جديدة على المتعلمين يفعّلون في حلها الكفاءات الدنيا"[9] .

7-1-2 أنموذج التقويم في خدمة بيداغوجيا الإدماج:

يركّز هذا النّموذج الجديد، أساسا على تقويم الكفاءة من خلال الوضعيّات المركّبة باستعمال المعايير والمؤشّرات مع ضوابط نسبيّة، ومن بين النّماذج التي تندرج ضمن هذا النّموذج من التّقويم، أنموذج دوكتيل Deketel، وأنموذج كزافيي روجيرس Xavier roeegiers. وأنموذج برنارد راي Bernard Rey، ومن المعروف تأثير كل منهم في مناهجنا، فيما يتعلّق بتقويم الكفاءات. يقتضي التقيد بهذا النموذج تقويم الكفاءة في وضعية إدماج " وهي وضعية معقدة تتضمّن معلومات ضرورية ومعلومات طفيلية، يتطلّب حلها تفعيل تعلّمات سابقة بعينها"[10]. وهنا المعايير هي التي تقيس مدى تحقق الكفاءات التي وضعت من أجلها. من خلال مؤشرات قابلة للملاحظة والقياس.

المجلد: (16)	العدد: (02)	السنة: 2024	صفحات المقال: 409-432	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

8- امتحان تقييم المكتسبات ونماذج التقويم:

رغم عدم تصريح الوثائق الرسميّة والمنشورات الوزاريّة المؤسِّسة لامتحان تقييم مكتسبات تلاميذ السنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، بالخلفيّة النّظرية المعتمدة، والأنموذج التقويميّ المعتمد، إلا أنّ سمات نماذج التقويم المتعلقة بالكفاءات وببيداغوجيا الإدماج تبدو ظاهرة، من خلال اعتماد شبكات تحليلية تنتظم فيها كل كفاءة وفق معايير محدّدة.

1.8. أسباب ودواعي امتحان تقييم المكتسبات

في إطار إعادة النّظر في منظومة الامتحانات المدرسية الوطنية وتكييفها. حسب ما ورد في المنشور رقم14 المتعلق بتنظيم امتحان تقييم المكتسبات المؤرخ في 2023/01/18. جاء امتحان تقييم المكتسبات في هذه الحلّة الجديدة، شاملا لجميع الموادّ المقرّرة، وبديلا عن امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي الخاصّ بموادّ اللغة العربية والرياضيات واللغة الفرنسية، والذي كان يخضع بناؤه للقرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007، وقد نالت اللّغة العربية اهتماما بالغا في هذا التقييم الجديد، باعتبارها مكوّنا رئيسا للهوية الوطنيّة: "ولغة تدريس كل المواد التعليميّة في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة عرضية، والتحكّم فيها مفتاح تعلّم كل المواد." [11] مسّ هذا التّحول طبيعة الامتحان، ليحدث تحوّلا في شموليّته وفي آليّات الإجراء والتّصحيح. وذلك بهدف تحديد مدى تلمّس تلميذ المرحلة الابتدائية للكفاءات الختامية الأربع للّغة العربية التي نقصد بها كفاءة فهم المنطوق، وكفاءة التعبير الشفهي، وكفاءة فهم المكتوب، وكفاءة الإنتاج الكتابي، بعد قضائه لخمس سنوات في التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي.

التّحوّل إلى هذه الصّيغة من التّقييم، أملته جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والاجتماعية... إلا أن حديثنا هنا ينصبّ على الدّواعي البيداغوجية دون غيرها، وعليه فقد قسّمنا الأسباب إلى عامّة وخاصة، عامة لكل المواد الدراسيّة، من أجل الوقوف على الملمح الشّامل للمتعلم، وأسباب خاصّة من أجل الاهتمام باللّغة العربية في جميع ميادينها.

المجلد: (16) | العدد: (02) | السنة: 2024 | صفحات المقال: 409-432 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

1.1.8.أسباب عامة لكلّ المواد

- تأثير التقييم السوسيوبنائي في المنظومة التربوية: في إطار النظرة الإيجابية إزاء المتعلم، تسعى المقاربة الحديثة للتقويم إلى ما يسمى بإجبارية النجاح، حيث تحاول جل المناهج الحديثة، الانتقال إلى مفهوم الخدمة المعرفية الذي يقتضي نجاح المتعلمين وتلافي الفشل مهما كان، "فعندما يكون التلميذ أو عدة تلاميذ قد فشلوا في بناء معارف إجرائية ... فإنه سيكون من غير المعقول إنهاء هذه الخطوة عبر مخاطبتهم بالقول لقد فشلتم"[12] بل المطلوب في هذه الحالة أن يجتهد جميع الفاعلين ضمن العقد الديداكتيكي، للوصول إلى استراتيجيات جديدة، تجعل هؤلاء التلاميذ يتمكنون من تلك المعارف الإجرائية. "إن الفشل غير موجود في السياق المدرسي إنه بمثابة لا معنى non-sens كل ما هنالك أن التعلم يتم تأجيله وتمديده"[13]
- التّركيز على وظيفتي التّحصيل والتّشخيص، من أجل الوقوف على مستوى نموّ الكفاءات المحدّدة في المنهاج في هذه المرحلة، إضافة إلى تشخيص التّعثرات المحتملة في تعلّمات كلّ تلميذ لعلاجها في مرحلة التّعليم المتوسّط.
- الوقوف على أسباب الإخفاقات التي سجّلت في نتائج تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط في اللغة العربية بشقيها الكتابيّ والشّفويّ، إذ لوحظ تباين كبير بين نتائج تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، والنتائج التي تحصلوا عليها في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.
- إعداد دفتر بيداغوجيّ شامل يصف بدقة مكتسبات التلاميذ في جميع كفاءات الموادّ المقرّرة، وفي جميع جوانب الشخصية عند المتعلم، إذ أنّنا نجد تلميذ المرحلة الابتدائيّة ينتقل إلى التّعليم المتوسط، بملف إداريّ يفصّل كل معلوماته الشخصية، وملف صحيّ يصف بدقّة حالته الصّحّية ومسار نموّه الجسميّ، والاعتلالات التي يمكن أن تكون قد أصابته، إلا أنّنا لا نجد له ملفا بيداغوجيّا، إلا النّقاط التي تحصّل عليها في الموادّ الثّلاث: اللّغة العربية، واللغة الفرنسية والرياضيات، ومن هنا كان من أهداف هذا الامتحان تزويد المتعلمين بدفتر بيداغوجيّ يحدّد بدقة نقاط القوة ونقاط الضّعف لديهم، ودرجة تملّكهم لجميع الكفاءات الشّاملة والختاميّة.

المجلد: (16) | العدد: (02) | السنة: 2024 | صفحات المقال: 409-432 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

2.1.8. أسباب خاصة باللغة العربية

ترجع أسباب اعتماد هذه النظرة الجديدة للتقويم في امتحان تقييم المكتسبات إلى وجود قصور في تقييم كفاءات اللغة العربية وفق الطبيعة السابقة للامتحان من حيث:

- الشمولية: إهمال نظام مهمّ في اللّغة وهو النّظام الشفهيّ، كنظام مستقلّ بذاته له قوانينه وضوابطه وآليّات تعليمه وتعلّمه وتقويمه، والاهتمام بالنّظام المكتوب في اللّغة على حسابه.
- نمط التّعلم: إهمال أنماط التّعلم السّمعية والبصرية، ومن ورائها التلاميذ الذين يتميزون بها، وفي هذا إخلال بمبدأي تكافؤ الفرص، والتفريق البيداغوجي.

9. مقارنة بين الامتحانين:

حتى تتضح الفروق، أوردنا الجدولين المواليين بهدف مقارنة امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، والامتحان في صيغته الجديدة: امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي.

9-1 مقارنة عامة بين الامتحانين:

مجال المقارنة	امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي	امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي
المواد المعنية بالامتحان	يشمل ثلاث مواد هي اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات	تشمل مجموعة من المواد: اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية والرياضيات والتربية الإسلامية والتاريخ والجغرافيا والتربية العلمية والتربية المدنية.
طبيعة الامتحان	امتحان كتابي	امتحانات شفهية وأدائية وكتابية
الشمولية	امتحان جزئي يقيس بعض الكفاءات في بعض المواد	امتحان شامل يقيس كل الكفاءات في المواد الخاضعة للتقييم.
طبيعة الأسئلة	أسئلة متنوعة (مفتوحة – ومغلقة) تستهدف في غالبها الاسترجاع والفهم والتحليل والتركيب	أسئلة متنوعة (مفتوحة – ومغلقة) تستهدف أجوبتها مختلف مستويات التفكير إلا أنّ الأجوبة المنتظرة تقتضي إفراز أربعة مستويات للتحكم.
التقدير	عددي –كمّيّ	تقديرات نوعية: أقصى–مقبول – جزئيّ – محدود

المجلد: (16)	العدد: (02)	السنة: 2024	صفحات المقال: 409-432	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

طبيعة شبكة التصحيح	غياب الشبكات التي تقيم منتوج المتعلمين، باستثناء الوضعيّات الإدماجية.	شبكات تحليلية أحادية سلم التقدير متكونة معايير خاصة بكفاءات كلّ مادة من المواد الخاضعة للامتحان.

9-2 مقارنة بين تقييم اللغة العربية في الامتحانين

مجال المقارنة	امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي	امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي
طبيعة الامتحان	امتحان كتابي واحد متكون من نص ومركبتين من الأسئلة: أسئلة الفهم– أسئلة اللغة – ووضعية إدماجية.	تقويم مستمر فردي من خلال تقويم أداء المتعلمين في الجانب الشفهي والقرائي. ثلاثة امتحانات كتابية الأول: نص ومجموعة من الأسئلة تستهدف مستويات الفهم. الثاني: نص ومجموعة من الأسئلة تستهدف مستويات اللغة وفق معايير محددة. الثالث: سند قصير رفقة وضعية إدماجية بمجموعة من المهمات.
الشمولية	امتحان جزئي يقيس كفاءتي فهم المكتوب – والإنتاج الكتابي، ويغفل الكفاءات المتعلقة بالجانب الشفهي والأدائي.	امتحان شامل يقيس الكفاءات الأربع للغة العربية: فهم الخطاب والتواصل الشفهي – الأداء القرائي –فهم المكتوب – الإنتاج الكتابي.
طبيعة الأسئلة	أسئلة متنوعة (مفتوحة – ومغلقة)	أسئلة متنوعة (مفتوحة – ومغلقة) يغلب عليها سؤال الاختيار من متعدد، والأجوبة المنتظرة تقتضي إفراز أربعة مستويات للتحكم.
التقديرات	عددية تعتمد سلم تنقيط من عشر نقاط	تقديرات نوعية بأربعة مستويات: أقصى–مقبول –جزئي –محدود
طبيعة شبكة التصحيح	شبكة متكونة من معايير ومؤشرات	شبكة تحليلية أحادية سلم التقدير متكونة معايير.

المجلد: (16) | العدد: (02) | السنة: 2024 | صفحات المقال: 409-432 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

10. دراسة شبكات التقدير أحادية المعيار المعتمدة في الامتحان

10-1 الدراسة الشكلية:

الشبكة عبارة عن جدول يحدد فيه منصوص الكفاءة، المعنية بالتقويم، وتتدرج تحتها مجموعة من المعايير، وكلّ معيار تقدر له أربع درجات في التحكم، أعلاها أقصى درجة لظهور المعيار لدى المتعلم، وأدناها انعدام المعيار أو أقل ظهور له، وبينهما درجتان إحداهما تحكم مقبول والأخرى جزئي، ويكون الترتيب وفق ما يلي: أقصى ثم مقبول ثم جزئي ثم محدود وفق النموذج الموالي:

البطاقة التحليليّة لتقييم الكفاءات الختاميّة في "اللغة العربية" –مرحلة التعليم الابتدائي					
المعايير		سلم التقدير			
كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفوي		أ	ب	ج	د
1	الالتزام بآداب الاستماع والتحدث				
2	إدراك موضوع الخطاب وفكره الأساسية				
3	تدوين رؤوس الأقلام				
4	الاسترسال وسلامة لغة التواصل				
5	توظيف الدلالات اللفظية وغير اللفظية				

البطاقة التحليليّة لتقييم الكفاءات الختاميّة في "اللغة العربية" –مرحلة التعليم الابتدائي					
المعايير		سلم التقدير			
كفاءة الأداء القرائي		أ	ب	ج	د
1	قراءة وحدات لغوية كاملة قراءة مسترسلة				
2	قراءة معبرة عن المعاني				
3	احترام علامات الوقف وتمثلها				
4	احترام زمن الإنجاز (مدة القراءة)				

البطاقة التحليليّة لتقييم الكفاءات الختاميّة في "اللغة العربية" –مرحلة التعليم الابتدائي					
المعايير		سلم التقدير			
كفاءة فهم المكتوب		أ	ب	ج	د
1	تحديد الفكرة العامة المعالجة في النص				
2	تحديد معلومات صريحة في النص				
3	فهم العلاقات التركيبية والاستبدالية على فقرة				
4	تفسير ظاهرة من النص أو تبيانها				
5	استخلاص فكرة ضمنية من النص				
6	اختيار مقطع وتبريره				
7	التعبير عن رأي أو عرض وجهة نظر				

البطاقة التحليليّة لتقييم الكفاءات الختاميّة في "اللغة العربية" – مرحلة التعليم الابتدائي					
المعايير		سلم التقدير			
كفاءة الإنتاج الكتابي		أ	ب	ج	د
1	احترام التعليمة والمهمات المرفقة				
2	وضوح التصميم وفق طبيعة المنتج				
3	تسلسل الأفكار وترابطها				
4	الالتزام بقواعد اللغة (النحوية والصرفية والإملائية)				
5	الاستعمال السليم لعلامات الوقف				
6	إدراج قيمة أو تحديد موقف أو إبداء رأي				
7	جودة المنتج (تنظيم الورقة، احترام التباعد والمسافات...)				

الشبكات التحليلية الخاصة بكل كفاءة من كفاءات اللغة العربية[14]

10-2 دراسة محتوى الشبكات

مكونات الشبكة المعتمدة في امتحان تقييم المكتسبات:

- عنوان الكفاءة المعنية بالتقويم: حاول القائمون على إعداد هذه الشبكة الإلمام بجميع كفاءات اللغة العربية،

وقد أحصينا عددا من الكفاءات والمعايير التي تتماشى معها وفق التنظيم الآتي:

المجلد: (16)	العدد: (02)	السنة: 2024	صفحات المقال: 409-432	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

- كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفهي: عدد المعايير التي تقاس بها: خمسة معايير.
- كفاءة الأداء القرائي: عدد المعايير التي تقاس بها: أربعة معايير.
- كفاءة فهم المكتوب: عدد المعايير التي تقاس بها: سبعة معايير.
- كفاءة الإنتاج الكتابي: عدد المعايير التي تقاس بها: 7 معايير.

لكن الملاحظ على منصوص هذه الكفاءات، أنها لا تنسجم مع منصوصات الكفاءات الواردة في المناهج الرسمية الصادرة سنة 2016، وللوقوف على تلك الاختلافات نقدم الجدول الموالي الذي يضبط الفروق بين الوثيقتين:

الوثيقة	المنهاج	دليل بناء امتحان تقييم مكتسبات اللغة العربية
منصوصات الكفاءة	يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، من شتى الوسائط وفي سياقات المختلفة.	فهم الخطاب والتواصل الشفهي
	يتواصل بلسان عربيّ ويعبّـر عن رأيه، ويوضّح وجهة نظره ويعلّلها، في المواقف اليومية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.	
	يقـرأ نصوصا مختلفة الأنماط ويفهمها، قراءة مسترسلة واعية، من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة	الأداء القرائي
		فهم المكتوب
	يتواصل كتابة بنصوص منسجمة من مختلف الأنماط، وينجز مشاريع كتابية لها دلالات اجتماعية	الإنتاج الكتابي

من خلال هذه المقارنة يتضح جليا الاختلاف الواضح على مستوى المنصوصات إذ أنه على:

المجلد: (16)	العدد: (02)	السنة: 2024	صفحات المقال: 409-432	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

10-2-1 المستوى الشفهي للغة:

منصوصا كفاءتي فهم المنطوق والتعبير الشفهي، ونقصد بهما كفاءة فهم المنطوق والتي منصوصها: **يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، من شتى الوسائط وفي سياقات المختلفة.** وكفاءة التعبير الشفهيّ: **يتواصل بلسان عربيّ ويعبّـر عن رأيه، ويوضّح وجهة نظره ويعلّلها، في المواقف اليومية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.** اخترلا في كفاءة واحدة هي **كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشفهي.** حيث جاء منصوص الكفاءة مختصرا على شكل توصيف للكفاءتين معا.

دمج الكفاءتين في منصوص واحد بمعايير مشتركة أمر طبيعيّ، ذلك أن اللغة في تعلمها تقوم على التلقي والإنتاج، وفي تقويمها تقوم على الإنتاج والتلقي، فعملية تقويم فهم المنطوق تتطلب تقويم الإنتاج الشفهي أيضا، إذ أن عمليتيّ التلقي والإنتاج متلازمتان، والفصل بينهما لا يعدو إلا أن يكون فصلا منهجيا، تقتضيه الدراسة والتنظيم.

10-2-2 المستوى المكتوب للغة:

تم تجزئة كفاءة فهم المكتوب الواردة في المنهاج إلى كفاءتين، إحداهما الأداء القرائي والأخرى فهم المكتوب، وفي هذا جانب إيجابي فالقراءة ليست فهما للمفردات والمعاني واستنتاجا للأفكار واستنباطا للقيم فحسب، إنما هي قبل ذلك أداء صوتي وفي ذلك اهتمام بالمقاطع الصوتية وفوق الصوتية من نبر وتنغيم.

11. مرجعية الشبكة المعتمدة في امتحان تقييم المكتسبات:

مما جاءت به المقاربة بالكفاءات أن الكفاءة لا تقوم إلا في عن طريق وضعية مركبة، تُمكّن المتعلم من توظيف مكتسباته بطريقة مندمجة لحلها، وفي الغالب " نطلب من التلاميذ إنجاز مهمة مركبة، وهذا يتطلب انتقاء وإدماج عدد محدّد من الإجراءات" من أجل حل الوضعية المركبة"[15]

ومن المعروف أن الكفاءات تقوم "وفق شبكات تحليلية ممعيرة"[16] ولكن الجانب الشفهي من اللغة له مقيداته الخاصة التي تميزه عن الكتابي، فالجانب الشفهي يقوّم فيه المتعلم فرديا من خلال الملاحظة المستمرّة، بواسطة "شبكات خاصة بالمتعلم ترتبط بأنشطة الإدماج والتقويم في الميدان الواحد"[17] عكس الجانب المكتوب الذي يمكن للتقويم أن يكون فيه في

المجلد: (16) | العدد: (02) | السنة: 2024 | صفحات المقال: 409-432 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

وقت واحد، وعليه فمن الطبيعي أن تختلف الكفاءات المتعلقة بالمشافهة عن تلك المكتوبة، على مستوى الإجراء والممارسة الصّفّيّة.

مما يلاحظ خلال السنوات الأخيرة، ذلك الاهتمام المتزايد بأدوات التقويم الحديثة، ومن بينها ما يسمّى التّقويم الواقعيّ، الذي يسعى إلى قياس إنجازات المتعلمين وأداءاتهم ومكتسباتهم في مواقف حقيقية، تختلف عما تعوّد عليه المدرسون في التّقويم التّقليدي: ومن بين الأدوات الفعّالة نجد ما يسمى بسلالم التقدير، " وتسمى كذلك سلالم الحكم أو التقييم وتتكون من مجموعة معدة مسبقا من الفئات أو العلامات يتمّ إعدادها في صورة ملفوظات وصفية أو أعداد أو رسوم مع استعمال سلم مناسب للتكرار أو كثافة الاستعمال" [18]، وتعدّ هذه السّلالم من أدوات التّقويم الواقعيّ. ويُعرَّف سلَّم التقدير على أنه " أداة بسيطة تظهر مستوى مهارات المتعلم، حيث تخضع كل فقرة لتدريج من عدة فئات أو مستويات، حيث يمثّل أحد طرفيه انعدام وجود الصفة التي نقدّرها بشكل ضئيل، ويمثّل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها، وما بين الطرفين التدريج لمستوى وجودها"[19]

12. كفاءة فهم الخطاب والتواصل الشّفهيّ في امتحان تقييم المكتسبات:

كما ذكرنا سابقا، فقد وصف القائمون على هذا الامتحان كل ما يتعلق بالجانب المنطوق من اللغة بكفاءة واحدة هي كفاءة فهم الخطاب والتّواصل الشّفهيّ، والجدول الموالي يمثل بطاقة تحليلية للجانب المنطوق من اللغة العربية.

البطاقة التحليليّة لتقييم الكفاءات الختاميّة في "اللغة العربية" –مرحلة التعليم الابتدائي.

المعايير		سلم التقدير			
فهم الخطاب والتواصل الشفوي		أ	ب	ج	د
1	الالتزام بآداب الاستماع والتحدث				
2	إدراك موضوع الخطاب وفكره الأساسية				
3	تدوين رؤوس الأقلام				
4	الاسترسال وسلامة لغة التواصل				
5	توظيف الدلالات اللفظية وغير اللفظية				

المجلد: (16) | العدد: (02) | السنة: 2024 | صفحات المقال: 409-432 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

12-1 معايير تقييم الجانب الشفهي من اللغة العربية:

من خلال الشّبكة التحليلية السابقة، التي خصصت للكفاءة الختامية المتعلقة بميداني فهم المنطوق والتعبير الشفهيّ، نلاحظ أنها تتفرّع إلى مجموعة من خمسة معايير، وهذا يقودنا للحديث عن المعيار والمؤشر:

المعيار: يعرفه كثيرون على أنه " وجهة نظر point de vue نتبناها لتثمين منتوج ما ... بينما المؤشّر دالّة قابلة للملاحظة والقياس تمكن من أجرأة المعيار"[20]. وعليه فإنّ المعايير عامّة مجرّدة، والمؤشّرات صفات دالّة دقيقة تسمح بالحكم على مدى تحقق المعيار. المعايير أيضا تسمح باشتقاق مجموعة من المؤشرات. بينما المؤشّر غير قابل للتفتيت والاشتقاق.

في هذا السياق نورد الجدول الموالي الذي يمثل مقارنة بين المعيار والمؤشر: [21]

المعيـــــار	المؤشّـــــر
المعيار = الشيء الذي به نحكم. – المعيار في حدّ ذاته مجرّد وعامّ، أي أنّنا لا نستطيع تصوّره ذهنيا كصفات:" أحمر "، " أزرق "	-المؤشّر = الشيء الذي ننطلق منه لتقدير عمل ما. -حتّى يكون المعيـــار عمليا، يجب أن يُرفَق بقرائـــن قابلة للملاحظة، فتكون دليلا على احترام المعيار. وتسمّى هذه القرائن الملاحظة بـــ " المؤشّرات.»

من خلال هذا التحليل نكتشف أن المعايير الواردة في البطاقة التحليلية للغة العربية في جانبها الشفهي، بحاجة إلى مؤشرات تبيّن مدى التحكّم فيها، فعندما نقول معيار **الاسترسال واليسر** مثلا هذا بلا شك يحيلنا إلى الحديث عن مدى صدق حكمنا على المعيار من عدمه، في غياب مؤشّرات واضحة تشرح المعيار، وكذلك الأمر مع بقية المعايير. وإذا أردنا تميّزها وفق عمليّتي التّلقي والإنتاج نجد ما يلي:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع والتحدث. خاصّ بالتلقّي أي مهارة الاستماع.

المعايير: الثاني والرابع والخامس: خاصة بمهارة الإنتاج، أي بمهارة التّحدّث.

المجلد: (16) | العدد: (02) | السنة: 2024 | صفحات المقال: 409-432 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ المعيار الثّالث: **تدوين رؤوس أقلام**، يشوبه شيء من التداخل مع النّظام المكتوب، ذلك أن مسك القلم واستعماله في كتابة الأفكار هو ما يحيل على نظام آخر. ولعل من بين المبررات التي تقدَّم في وضع معيار دخيل متعلق بالمكتوب، في قياس نموّ كفاءة شفهيّة، هو السّياق الاصطناعيّ المدرسيّ، واختلافه عن اللغة الطّبيعية التي يستعملها المتعلم في المعيش اليوميّ.

13. آفاق امتحان تقييم المكتسبات:

من مكاسب امتحان تقييم المكتسبات توفيره لقاعدة بيانات عمليّة، تمكننا من الحديث عن جودة التعليم من خلال التعامل مع البيانات المتوفرة لكل تلميذ، في كل كفاءة ختامية وفي كل مادة، وذلك من خلا ل ما جاء في المنشور الوزاري رقم35 المؤرخ في 2024/03/05 المحدد للمعالجة المهيكلة للتعلم، حيث تم تفعيل قاعدة البيانات على مستوى كل أستاذ ومدرسة ومفتش، من أجل أن يقوم كلّ على مستواه بحصر اختلالات التعلم من خلال قاعدة البيانات والعمل على تلافيها مستقبلا، وجعل معايير الاختلال محل تكوين في المستقبل.

وإذا أردنا أن نضرب مثالا لذلك، نأخذ جزءا من شبكة اللغة العربية الخاصة ببعض التلاميذ كما يلي:

	الكفـــــــــاءات	الكفاءة1: فهم الخطاب والتواصل الشفهي				
	المعاييـــــــر	1	2	3	4	5
1	التلميذ1	ب	ب	أ	أ	أ
2	التلميذ2	أ	أ	ب	د	ب
3	التلميذ3	أ	ج	ج	د	د
4	التلميذ4	أ	أ	ب	أ	ب
5	التلميذ5	أ	ب	ج	ج	ج
6	التلميذ6	أ	ب	ج	د	ب
7	التلميذ7	ج	ب	ب	د	ب

المجلد: (16) | العدد: (02) | السنة: 2024 | صفحات المقال: 409-432 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

8	التلميذ8	أ	أ	أ	أ	أ
9	التلميذ9	ب	ب	ب	د	ب
10	التلميذ10	أ	أ	ب	أ	ب

من خلال الملاحظة يتبيّن لنا أن المعيار المؤثر في الشبكة هو معيار الاسترسال واليسر، وهذا ما يحيل الفاعلين على ضرورة الاهتمام بهذا المعيار، لاستكمال النقص في تكوينهم وفي السندات التربوية الرسمية، وتجاوز العقبات المحتملة مع التلاميذ القادمين من السنة الرابعة ابتدائي، بل البحث عن تاريخ هذه الصعوبات في الوثائق التربوية وفي الممارسات... لتلافيها مرة أخرى.

14. نتائج البحث:

خلص بحثنا إلى مجموعة من النّتائج نوردها كما يلي:

- لمسنا تطوّرا ملموسا في مفهوم التقويم على مستوى التصورات، بالانتقال من التقويم العددي إلى التقويم النوعيّ، وهذا منحى شجاع نحو مكانة تليق بعنصر مهمّ كالتقويم.
- استحداث أدوات إجرائية حديثة جديدة متمثلة في شبكات تقيم الكفاءات الختامية، ومن خلالها الكفاءات الشّاملة، ورغم أنّنا لم نجد لها مرجعيّات واضحة في الجانب النّظريّ، إلا أنّها شبكات إبداعيّة تجمع بين سلالم التقدير الوصفية، والشّبكات المعياريّة الخاصّة بالإنتاج في وضعيات مركبة، على غرار شبكة إيفا. حيث مكّنت هذه الأداة من تقديم وصف دقيق عن مكتسبات المتعلمين، في جميع المواد الدراسية. وفي مختلف الكفاءات الختاميّة.
- الاهتمام الواضح بالجانب المنطوق من اللغة العربيّة، والذي كان غائبا على مدار سنوات خلت.
- رغم أنّ نُبل المقصد يشفع للقائمين على بناء هذه الأدوات، إلا أنّه من الطبيعيّ أن يعتري العمل البشريّ النقص والاختلال. وعليه فقد سجّلنا الاختلالات الآتية:

المجلد: (16)	العدد: (02)	السنة: 2024	صفحات المقال: 409-432	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

- عدم الانسجام بين منصوصات الكفاءات الختامية في المناهج الدّراسية الرسمية، مع الأدلّة التي تؤطر امتحان تقييم مكتسبات تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ، مما يؤثر على المتعلمين في إنتاجاتهم، وعلى المعلّمين في ممارساتهم.
- بعض المعايير تقترب كثيرا من مفهوم المؤشّر، ويصعب اشتقاق مؤشّرات منها.
- الحكم على تملّك المعايير يجب أن يخضع لمؤشرات واضحة قابلة للملاحظة والقياس.
- إذا كان الجانب المتعلق بكفاءات النظام المكتوب في اللغة قد خصّصت له نماذج وافية تسهّل ممارسته في الميدان، إلا أنّ الجانب المنطوق من اللّغة يحتاج توضيحا حول آليات ممارسته على مستوى القسم.

15. خاتمة:

إنّ التّقويم هو القاطرة التي تقود التّعلم، وسلامته مؤشّر إيجابيّ يضمن لنا سلامة التّعلم، خاصة في مرحلة حسّاسة كمرحلة التّعليم الابتدائي، لذلك فامتحان تقييم المكتسبات محطّة فارقة، يمكنها أن تنقلنا من نمطيّة سلبيّة في التقويم سادت لعقود، إلى تقويم نوعيّ يستهدف الوصول بالمدرسة إلى ما يسمى بجودة التّعلم، بل يمكنه أن يؤثر حتى على جودة الممارسة الصفية لمختلف الأنشطة. كما أنّ اللغة العربية باعتبارها اللّغة الرسمية الوطنيّة وفق النّصوص القانونيّة، وباعتبارها لغة التّعلم، وكفاءة عرضية ضرورية لبقيّة الأنشطة، قد نالت أيضا اهتماما وافرا في هذا الامتحان، وتمّ استدراك الجانب المنطوق منها في عمليّة التقويم، مما جعل الفاعلين على مختلف مراتبهم، ينتبهون إلى أهمّية النّظام الشفهي وما يكتسيه من مكانة في عملية التواصل.

وبما أنّ كلّ عمل بشريّ يشوبه النّقص والقصور، نقترح ما يلي:

- ضرورة إعادة بناء المناهج وفق التّصورات التي جاء بها امتحان تقييم المكتسبات.
- مراجعة الشبكات التّحليليّة عامّة، وشبكة كفاءات اللّغة العربيّة خصوصا من أجل المعايير الخاصة بكل كفاءة.
- إدراج نماذج لآليات تقويم الجانب الشفهيّ للغة داخل الصفّ الدّراسيّ.

المجلد: (16)	العدد: (02)	السنة: 2024	صفحات المقال: 409-432	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

- تبقى في الأخير بعض النّقاط العالقة، نتمنّاها منطلقا لبحوث أخرى في هذا الموضوع ونوردها فيما يلي:
- امتحان تقييم المكتسبات وجودة التعلّم.
- إدراج المؤشّرات في الشبكات التحليلية الخاصة بمختلف الكفاءات.

الهوامش:

[1] مكاوي خديجة: 2024، تقييم المكتسبات والبطاقة التحليلية في أنشطة اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة محمد بوضياف – المسيلة، المجل د8، ال عدد1، ص 172/165.

[2] عيشة جحا ونوال بوضياف: 2023، الضغوط النفسية المدركة لدى أساتذة السنة الخامسة ابتدائي في ظل تقييم المكتسبات–دراسة ميدانية، الضغوط النفسية المدركة لدى أساتذة السنة الخامسة ابتدائي في ظل تقييم المكتسبات–دراسة ميدانية، مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 10، العدد 03، ص162–143.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مرحلة التعليم الابتدائي 2016 ص27.

[4] التجاني عبد الرزاق وسرستو الجيلالي القراءة المنهجية وتدريسية النصوص ،2013، ط1. دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ص135.

[5] التوري ميلود: تقويم التعلمات من التنظير إلى التطبيق، 2018، ط1. مصانع الرباط نت، الرباط، ص05.

[6] توبي لحسن: بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهيّ،2012، ط1. افريقيا الشرق–الدار البيضاء ص199.

[7] غريب عبد الكريم: المنهل التربوي،2006، ط1.الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ص348

[8] وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي –اللغة العربية– 2024/2023، ص3

[9] التوري ميلود: مرجع سابق، ص73.

[10] المرجع نفسه ص73.

[11] وزارة التربية الوطنية: مرجع سابق ص 3.

[12] كايو ميشال: التكوين الديداكتيكي للمدرسين ترجمة غريب عبد الكريم والخطابي عز الدين،2011، ط1.الدار البيضاء، منشورات علم التربية، ص427.

[13] المرجع نفسه، ص427.

المجلد: (16)	العدد: (02)	السنة: 2024	صفحات المقال: 409-432	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

[14] وزارة التربية الوطنية: مرجع سابق ص5-6.

[15] Bernard Rey et autre : les compétences à l'école, 2014, E3.De Boeck éducation, Louvain – la-Neuve p46.

[16] Léopold Paquay ; Ghislain Carlier et autre : l'évaluation des compétences chez l'apprenant, Collection Recherches en formation des enseignants et en didactique, 2000, UCL presses universitaires, de Louvain p14 .

[17] وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمناهج 2016، ص42.

[18] غريب عبد الكريم: مرجع سابق ص 477.

[19] برنامج تطوير المدارس، التقويم الصفي الواقعي، الحقيبة التدريبية، 1435ه، ص35.

[20] التوري ميلود: مرجع سابق ص 86.

[21] وزارة التربية الوطنية: الدليل المنهجيّ في التقويم التربويّ، 2010، ص73.

17- المراجع:

- المراجع باللغة العربية:

1- التجاني عبد الرزاق وسرستو الجيلالي القراءة المنهجية وتدريسية النصوص، 2013، ط1. دار أبي رقراق للطباعة والنشر.

2- التوري ميلود: تقويم التعلمات من التنظير إلى التطبيق، 2018، ط1. مصانع الرباط نت، الرباط.

3- برنامج تطوير المدارس، التقويم الصفي الواقعي، الحقيبة التدريبية، 1435ه، ص35.

4- توبي لحسن: بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهيّ، 2012، ط1. افريقيا الشرق- الدار البيضاء.

5- كايو ميشال: التكوين الديداكتيكي للمدرسين ترجمة غريب عبد الكريم والخطابي عز الدين،2011، ط1.الدار البيضاء، منشورات علم التربية.

6- غريب عبد الكريم: المنهل التربوي،2006، ط1.الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

المجلد: (16)	العدد: (02)	السنة: 2024	صفحات المقال: 409-432	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

- **الوثائق الرسمية الوزارية:**

1- وزارة التربية الوطنية: الدليل المنهجيّ في التقويم التربويّ، 2010.

2- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مرحلة التعليم الابتدائي 2016.

3- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمناهج 2016، ص42.

4- وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي – اللغة العربية – 2024/2023.

5- المنشور 1711 الصادر عن وزارة التربية الوطنية بتاريخ 2022/10/19.

6- القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007 الذي يحدد كيفيات تنظيم امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي والانتقال إلى السّنة الأولى متوسط، وطبيعة اختبار مادة اللغة العربية.

7- المنشور الوزاري رقم35 المؤرخ في 2024/03/05 المحدد للمعالجة المهيكلة للتعلم.

- **المراجع باللغة الأجنبية:**

1- Bernard Rey et autre : les compétences à l'école, 2014, E3.De Boeck éducation, Louvain – la- Neuve.

2- Léopold Paquay ; Ghislain Carlier et autre : l'évaluation des compétences chez l'apprenant, Collection Recherches en formation des enseignants et en didactique, 2000, UCL presses universitaires, de Louvain.