

تقييم المهارات اللغوية في النظام التربوي المغربي: تشخيص الواقع واستشراف آفاق التطوير

The assessment of language competency in the Moroccan educational system: diagnosing reality and exploring development prospects

نضال العسري، طالبة باحثة بسلك الدكتوراه

Nidal EL ASSRI ,A student researcher in the PhD

كلية علوم التربية، الرباط

Faculty of Education Sciences,Rabat

تاريخ القبول: 2020/11/22

تاريخ الإرسال: 2019/11/15

Abstract:**ملخص:**

This study aims to address the topic of assessing language skills in general, and to scrutinize research in the problems that arise in assessing reading skill in particular, because it is of great importance in communicating and linking with other language skills (listening, speaking, writing), and our study comes as a continuation of what Known by the field of language teaching and learning from continuous updating, it tries to link the tangible with the abstract and approaches topics that go beyond the dimensions of cognitive thinking to what is behind it, evoking at the same time keenness on the originality of the research on the one hand and its cognitive betting in discussing the issues raised on the other hand and we started from the following problem: How much benefit The Moroccan educational system is the theoretical basis for assessing reading skill? How was it drained to understand how to build literacy among learners? We tried to examine these foundations and understand the references of their classification of skills, and we

تهدف هذه الدراسة معالجة موضوع تقييم المهارات اللغوية بشكل عام، وتدقيق البحث في الإشكالات التي تعترى تقييم مهارة القراءة بشكل خاص، لما لها من أهمية كبرى في التواصل وربط الصلة مع باقي المهارات اللغوية الأخرى (الاستماع، التحدث، الكتابة)، كما تأتي دراستنا كمسايرة لما يعرفه مجال تعليم اللغات وتعلمها من تحديث مستمر، يحاول ربط الملموس بالمجرد ويقارب مواضيع تتجاوز أبعاد التفكير المعرفي إلى ما وراءه مستحضرين في نفس الوقت الحرص على أصالة البحث من جهة وراهنيته المعرفية في مناقشة القضايا المطروحة من جهة ثانية وقد انطلقنا من الإشكالية التالية: ما مدى استفادة النظام التربوي المغربي من الأسس النظرية لتقييم مهارة القراءة؟ وكيف تم تعريفها لفهم كيفية بناء مهارة القراءة لدى المتعلمين؟ ومحاولين تمحيص هذه الأسس وفهم مرجعيات تصنيفها للمهارات، كما حاولنا ربط الجانب اللغوي بمجال التقييم لتسليط الضوء على أبرز جوانب قوة وضعف النماذج التقييمية للمهارات اللغوية القائمة في مدارسنا التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التقييم / القراءة / المهارة / مهارة القراءة.

models of the existing language skills in our educational schools.

Keywords:assessment / reading / competency / reading competency.

also tried to link the linguistic side to the field of evaluation to highlight the most important aspects of the strengths and weaknesses of the evaluation

1. مقدمة

بغية ترسيخها وإيصالها إلى مستوى عال من الكفاءة، وهذا لا يقصي أهمية توفر المتعلم على رصيد لغوي متنوع، وحفظه لقواعد لغوية وبلاغية ثابتة، بهدف تحقيق التفاعل بين مكونات الدرس القرائي، وعناصره بشكل تفاعلي يضمن مبدأ التدرج عبر المراحل التعليمية، انطلاقاً من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، إما بواسطة تكوين صريح أو بواسطة ممارسة نشاط.

إشكالية الدراسة:

حاولنا في سياق هذا البحث الانطلاق من الإشكالية التالية:

- ما مدى استفادة النظام التربوي المغربي من الأسس النظرية لتقييم مهارة القراءة؟ وكيف تم تصنيفها لفهم كيفية بناء مهارة القراءة لدى المتعلمين؟

أهداف الدراسة:

- البحث في الأسس النظرية لتقييم المهارات اللغوية.
- فهم مستويات تصنيف هذه الأسس للمهارات اللغوية ودواعي الربط بينها.
- تسليط الضوء على واقع الممارسة التقييمية للمهارات اللغوية في المغرب.
- معرفة حدود استفادة النظام التربوي المغربي من الطفرة المعرفية والنظرية في مجال تقييم المهارات اللغوية.

فرضيات الدراسة:

فرض أن:
- النظام التربوي المغربي لم يستفد بعد من الطفرة النظرية في مجال تقييم المهارات اللغوية.

تشكل اللغة ظاهرة من مظاهر الحياة الاجتماعية المتفردة التي تطبع المجتمعات الإنسانية وتميزها عن غيرها من الكائنات الأخرى، ومع تطور الأزمنة والعصور انتقلت وظائفها من وسيلة بسيطة لتحقيق التواصل بين الأفراد ونقل حاجاتهم ورغباتهم إلى أن أصبحت تشكل ماضياً إرثياً وحاضراً وجودياً بل ومستقبلاً امتدادياً يضمن استمرارية الأمم والشعوب الناطقة بها وأصبحت حاملاً حيويًا للثقافات، وقد أصبح الأمر أكثر تعقيداً بعد دخول العصر الحديث "بعولماته" المتعددة وأقطابه المتصارعة. لقد أدى هذا الوعي بأهمية هذا المكون إلى تنامي الاهتمام بتدريسها وتمريرها إلى الأجيال الناشئة لضمان عدم اندثارها وبالتالي اندثار الأمم والثقافات الحاملة لها، فبرزت نظريات حديثة تبحث في كيفية اكتساب الطفل لها وتدقق الدراسة في مكوناتها ومهاراتها، باعتبارها تشكل مجالاً مهماً لتطوير الكفايات اللغوية وتوسيع المدارك الثقافية. وفي هذا السياق، تأتي دراستنا لتبين أسس تقييم مهارة القراءة لما لها من أهمية كبرى في التواصل وربط صلة الوصل مع باقي المهارات اللغوية الأخرى (الاستماع، التحدث، الكتابة).

تحديد مفاهيم البحث

تشكل المهارة مجموع المعارف والقدرات التي تتحكم فيها عمليات عقلية مختلفة وتؤثر عليها أداءات المتعلم وإنجازاته حسب مقتضيات وأهداف، كما أنها تخضع باستمرار للنمو والتطور بالتمرين والممارسة والتدريب،

- المستوى التشخيصي: يبرز هذا المستوى بشكل جلي من خلال تفكيك خلاصات نتائج البرامج التقييمية الوطنية والدولية التي تدل على ضعف المتعلم المغربي في التمكن من اللغات والمعارف بشكل عام، كما نهدف من وراء هذا التشخيص إلى محاولة تقييم تجربة استفادة النظام التربوي المغربي من نتائج وخلاصات البحوث النظرية.

2. الأسس التربوية للتقييم

انطلاقا مما حققته الأبحاث في مجال السيكلوجيا المعرفية في العقود الأخيرة، لم يعد التعلم حسب ما أنجزته السلوكية المتمثلة في Thorndike و Skinner قائما على أساس الارتباطات بين المثير والاستجابة، وأثارها الإيجابية على ظهور واستقرار السلوك الفعال من خلال ميكانيزم التعزيز والتكرار، لذلك كانت لأبحاث بياجى Piaget نتائج كبيرة، استفادت منها الأبحاث البيداغوجية لمرحلة زمنية طويلة ومازالت إلى الآن، حيث اعتمدت على مقارنة بنائية لاكتساب المعارف مفادها أن المعرفة لا تعطى جاهزة من الداخل (النضج) ولا من الخارج (التعلم)، بقدر ما تكون من خلال رد الفعل بين المعطيات الداخلية والخارجية.

- ضعف المتعلم اللغوي في مجال التمكن من اللغات مرتبط بمشاكل تقييم المهارات اللغوية.

المنهج المتبع:

تستلزم الإجابة عن الاشكالية العامة للبحث والتحقق من فرضياته تحديد مختلف طرق وسبل معالجتها من خلال منهج وأدوات علمية تهدف إلى فحص وتحليل القضايا المطروحة، وتساهم في استخلاص النتائج بأكثر قدر ممكن من العلمية والموضوعية والصدق، وتماشيا مع طبيعة البحث المركبة، فقد آثرنا منهجا وصفيًا متعدد المستويات اعتقادا منا أن ذلك كفيلا بضمان قدر كبير من العلمية، لكننا في الآن نفسه لا ندعي العلمية المطلقة، لكون طبيعة هذا الموضوع تحتم متابعته ودراسته لمدى زمني طويل، وإقامة تجارب لا يسمح لا الوقت ولا الظروف الادارية والموضوعية بالقيام بها.

وبالتالي فقد تبنى هذا البحث المستويات التالية:

- المستوى الوصفي: وهو متعلق بجمع المعطيات والحقائق النظرية التي تأسس عليها المهارات اللغوية، وذلك من خلال مختلف الوثائق الرسمية، بالإضافة إلى مواقف الباحثين المحليين والأجانب في ذلك، وذلك رغبة منا في تحديد الميكانيزمات التربوية المتحكمة في هذه المقاربات وانعكاسها على الوضعية التعليمية للمتعلمين وعلى مواقفهم اتجاه تملك المهارات اللغوية.

وصل إليه الطفل والذي يظهر من خلال قدرته على حل المشاكل لوحده، والمستوى الكامن/Potentiel/ الذي يظهر من خلال قدرة الطفل على حل المشاكل بمساعدة الآخر أو الراشد.

- المسافة التي تفصل بين مستوى النمو الحالي ومستوى النمو الكامن تحدد مايسميه Vygotsky بالمنطقة القريبة من النمو Zone proximale de développement.

إذن فإن التعليم حسب Vygotsky يؤدي إلى النمو بتحريك وتنشيط مجموعة من السيرورات المعرفية التي لا يلج إليها الطفل إلا في إطار التفاعلات مع الراشد أو في إطار العمل المشترك بالتعاون مع أقرانه.

انطلاقا من المقاربة المعرفية الحديثة، نستطيع القول إن اكتساب المعارف هو الموضوع الذي يتوحد فيه النمو والتعلم على أسس مشتركة، أهمها:

- الاستناد إلى مراحل النمو وتشغيل الآليات والعمليات العقلية/الذهنية وإلى السياقات التي يتم فيها التعلم والاكتساب بصيغة تفاعلية بين الطرفين.
- التأكيد على طبيعة المعارف وأشكالها ودورها في سيرورة الاكتساب من حيث الربط بين المعارف المخزنة في الذاكرة بما تشكله من رصيد متنوع لدى المتعلم وبين المعارف والخبرات الجديدة.

ورغم أن البنيوية الجديدة استلهمت الكثير من مبادئ نظرية بياجى المحددة لمراحل النمو والاكتساب، إلا أنها وجهت لها عدة مؤاخذات من بينها:

- الإفراط في الأهمية الممنوحة لنشاط الذات ولكل ما هو داخلي على حساب خصائص المحيط وكل ما هو خارجي.

- المبالغة في المعنى السيكولوجي للبنى المنطقية مع إهمال دور العوامل الاجتماعية والثقافية والسياقية والتعليمية واللغوية في تكوين البنى المعرفية. (احرشاو الغالي ، 1999)

خلاصة القول فإن المقاربة التكوينية أعطت الأولوية للنمو وجعلت التعلم تابعا له، والسلوكية اختزلت النمو في التعلم، ويعتبر الاتجاه الاجتماعي الثقافي في علم النفس نقيضا لكل من التكوينية والسلوكية، حيث ينطلق Vygotsky من أن سيرورات المعرفة العليا تبنى باستدماج تدريجي للأدوات الثقافية. وبالتالي فإن النمو السيكولوجي لا ينفصل عن الحياة الاجتماعية وعن التفاعلات بين الطفل والراشد.

مما أدى به إلى تحديد علاقة النمو والتعلم بطريقة تتعارض مع المواقف السابقة وتتميز عنها في كثير من النقط أهمها:

- الاعتماد على الطبيعة الاجتماعية وليس البيولوجية التي تسمح للطفل بامتلاك الحياة الفكرية للأفراد المحيطين به.

- التعلم مرتبط بمستوى نمو الطفل، لكن في النمو يوجد مستويان: المستوى الحالي/ Actuel/ للنمو الذي

الوجدانية، ونتائج التعلم النفس حركية في درس القراءة. حيث نجد أن المتعلم يستعمل قدراته العقلية وشحناته الوجدانية والعاطفية، من خلال قراءته، واستماعه، وإجاباته، وانفعالاته ضمن ما تقدمه المادة المقروءة.

ومن أهم هذه الصناعات، صنافة بلوم Bloom، حيث تتضمن نتائج تتعلق بتذكر المعلومات واسترجاعها، والقدرات، والمهارات العقلية المعرفية، وبناء على هذا يندرج ضمن هذا المجال المعرفي ست مستويات رئيسة هي:

- اكتساب المعارف Acquisition des connaissances: تعد المعرفة أدنى المستويات الستة في هذا المجال، وهي تتضمن عملية تذكر المعلومات والمعرفة العلمية التي تم تعلمها سابقا، أي القدرة على التمييز واستدعاء المادة التعليمية واستدكارها. وتتضمن المعرفة الجوانب الآتية:

- معرفة الحقائق العلمية المفردة والمجردة والتعاريف والتعابير.
- معرفة المفاهيم، والمصطلحات، والرموز.
- معرفة المبادئ، والقوانين، والقواعد والنظريات.

- الفهم Compréhension: يقصد بالفهم القدرة على استيعاب معنى الأشياء، وبالتالي القدرة على امتلاك المتعلم معنى المادة التعليمية المتعلمة، أي تفسير المبادئ والمفاهيم. ويقسم بلوم الفهم إلى ثلاثة مستويات:

لذلك لا تنحصر المهارات والقدرات في سلوكيات وأفعال تتموقع في مساحة محددة رقميا وآليا كما يجدها التوجه السلوكي في المثير والاستجابة، وإنما تتجاوزها إلى الأخذ في الحسبان مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم حين أداء المهارة بإتقان. الحاصل إذن أن تعلم المهارات يستلزم الانطلاق من تحصيل وتعلم المهارات الدنيا، كمكتسبات قبلية تنبني وتتأسس عليها بقية المهارات العليا، التي تتشكل في مجموعة من القدرات أهمها:

- تعرف المتعلم الرموز الصوتية العربية.

- اكتساب آليات القراءة الجهرية والصامتة.

- إتمام الرصيد اللغوي والمعجمي باستخدام المعاجم والمطالعة الحرة.

بناء عليه يستلزم التمكن من المهارات، قدرات أعلى توطؤها، بما تقتضيه من تشغيل لعمليات عقلية عليا تتناسب ومراحل النمو ووضعية التعلم وسيورته. أي التمكن من الانتقال من مستوى التحليل إلى التركيب ثم التقييم. وهذا ما سنحاول صياغته وفق أهم الصناعات المؤسسة لهذا المنحى في المجال التربوي والبيداغوجي والديداكتيكي.

3. مرجعيات تصنيف المهارات

تشكل الصناعات Taxonomies البيداغوجية المرجعية الأساسية في تنظيم وترتيب المهارات. مما يمكننا من التفريق بين نتائج التعلم المعرفية، ونتائج التعلم

السلوك الإبداعي، والأنماط البنائية الجديدة، ويتضمن التركيب ما يأتي:

- كتابة خطة عمل جديدة.
- اقتراح خطة لإجراء تجربة ما.
- اقتراح نظام جديد لتصنيف الأشياء.
- استنتاج علاقات جديدة من مجموعة من القضايا، والعلاقات والصور الرمزية.

- التقييم Evaluation: وهو القدرة على إعطاء حكم قيمة، وذلك بموجب معايير محددة وواضحة، وتعد النتائج التعليمية في مستوى التقييم أعلى مستوى في المجال المعرفي (العقلي)، وذلك لإحتوائها على عناصر جميع المستويات الأخرى، ويتضمن التقييم ما يأتي:

- الحكم على الترابط المنطقي.
- الحكم على صحة الاستنتاجات العلمية. (بلوم بنيامين، 1995)

وبالتالي يمكننا القول أن هذه الصنافة تعتبر مرجع أساسي في نظامنا التعليمي عامة، وإفادات بيداغوجية لدرس القراءة خاصة، مما يتطلبه من مهارات تقتضي تفاعلا على مستوى إنجازاتها ومن أهمها:

- التعرف في نص قرائي على أساليب بلاغية.
- استخراج عنصر أو محتوى معلومة محددة في نص قرائي.
- ترتيب أفكار أو تصورات ومواقف حسب أهميتها في النص.

ومما تجب ملاحظته في هذا الصدد أن اعتماد الصنافات في مجال التعليم يقتضي تحديد أسس قياس وتقييم عمل

• الفهم بالتحويل Transposition: ويقصد به التعبير عن كلمات أو مصطلحات بالمرادف أو بالضد مع الدقة والأمانة في التحويل.

• الفهم بالتأويل Interprétation: يروم تأويل معلومات ومعارف إلى شكل مخالف لما تم تعلمه أي بصياغته صياغة جديدة.

• الفهم بالتعميم Extrapolation: يهدف إلى تعميم المعارف والمعطيات على مجالات تعلم أوسع بالانتقال إما من الجزء إلى الكل أو من الكل إلى الجزء.

-التطبيق Application: وهو القدرة على استعمال، أو تطبيق المعرفة التي تم تعلمها في مواقع جديدة، أو حل مسائل جديدة في أوضاع جديدة، ويتضمن القدرة على:

- تطبيق المفاهيم، والمبادئ.
- تطبيق القواعد والنظريات على مواقف جديدة.
- التحليل Analyse: وهو القدرة على تفكيك المادة العلمية إلى أجزائها المختلفة، وإدراك ما بينها وتركيبها. ويتضمن التحليل القدرة على:

- تحليل المركبات إلى عناصر.
- تحليل البناء التنظيمي لمادة ما.
- التنظيم المنهجي لبنية النص.

- التركيب: وهو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها، لتكوين مركب أو مادة جديدة. عكس التحليل الذي يتضمن تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها. وجزئياتها الدقيقة، بينما يعمل التركيب على تجميعها في قالب، ويركز النتاج التعليمي في هذا المستوى على

(Deketele, J.M, 1982) أما ويلبور هاريس
Wibur Harris يعتبر التقييم "سيرورة نسقية
إصدار حكم بشأن قيمه" (Wibur Harris,)
(1968)

ما نستنتجه أن التقييم يعد أحد المكونات الأساسية في
العملية التعليمية-التعلمية، بل إنه أحد مركزاتها الهامة
التي لا يستقيم التعليم بدونها، خاصة إذا كان التقييم
يهدف إلى الضبط والموضوعية، والتقييم في التصور
الحديث لا يقتصر على إسناد النقط أو اصلاح
الاعوجاج بل يوظف من أجل خلق دينامية إيجابية في
كل نشاط تعليمي-تعليمي إذ نجده:

- يستعمل من أجل تشخيص
Diagnostiquer المستوى الحقيقي عند التلميذ
والذي ستنبئ عليه الكفاءة الجديدة.
 - يطبق في النهاية من أجل معرفة ما تحقق وما لم
يتحقق بعد كل نشاط دراسي محدد وهادف.
- وبالموازاة مع هذا وذاك فالتقييم يوظف ليوفر معلومات
للتلميذ وللمدرس لإعادة النظر في عملهما من أجل
ضبطه وتوجيهه وإغناؤه. (مادي لحسن، 1991)

2.4. أنواع التقييم

- تقييم تشخيصي Evaluation
Diagnostique: هو نمط من أنماط التوقعات،
يتيح للمدرس معرفة ما إذا كان المتعلم قادرا على تتبع
الأنشطة المنتظر إنجازها ويسمى كذلك بالتقييم
التمهيدي Introductif وهو عملية يتعلق حكمها

التلميذ بواسطة اختبارات، والتي تعد بمثابة أداة إضفاء
الشرعية والمصادقية على مجهودات التلاميذ من جهة
والأطر التربوية المسؤولة والمشرفة مباشرة على تعليمهم
من جهة.

4. أسس تقييم مهارة القراءة

يتطلب تقييم مهارة القراءة تحديد المهارات المستهدفة
ومستوى تحصيل المتعلم لها. فنكون بصدد تقييم
تشخيصي عندما نرزم تحديد مستوى تحصيل التلاميذ
للمهارات ورصد الصعوبات، مروراً بالتقييم التكويني
عندما نسعى إلى فحص مدى تمكن التلميذ من تحصيله
للمهارات، والوقوف على الصعوبات التي يواجهها،
والعمل على توجيهه، وبصدد تقييم إجمالي في
الامتحانات الدورية بهدف إعطاء نظرة إجمالية مؤقتة
حول مستوى تحكم التلاميذ في المعارف والمهارات
المستهدفة من خلال مجموعة من الدروس أو الوحدات
الديداكتيكية.

1.4. التقييم: التعريف والأهداف

يمثل التقييم مجموعة عمليات منظمة لتتبع مدى
تطور اكتساب التلاميذ مختلف التعلم، بهدف اتخاذ
قرار، كما نجد اختلاف تعاريفه باختلاف التوجهات
والأهداف والمرجعيات المعتمدة فيه، ونختار منها:

التقييم عند دوكتيل Deketele هو "جمع معلومات
تتسم بالصدق والثبات والفعالية، وتحليل درجة ملائمة
تلك المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف
المسطرة في البداية، بهدف اتخاذ قرار"

على تشخيص نقاط القوة والضعف في تحصيل التلاميذ، لتقديم المساعدة التي يحتاجون إليها" (بيعع نادبة، 1998).

- تقييم إجمالي Evaluation Sommativ: يهدف إلى فحص حصيلة التعلم واختبارها في نهاية كل وحدة دراسية لاتخاذ القرارات؛ أي أن التقييم الإجمالي يستهدف إنجاز حصيلة للمكتسبات المدرسية من خلال الإحالة على أهداف للتكوين، والتي تتمثل في الأهداف النهائية لدورة دراسية أو سنة بكاملها قصد توجيه التلاميذ.

والتقييم الإجمالي يسمح بتقرير ما إذا كان هذا التلميذ يستطيع أن يسير في هذا المسار، أو أن يسلك هذا السلوك، كما يعتمد على نتائج التقييم الإجمالي لإعطاء الشواهد والدرجات العلمية. لذا يعتبر أساسيا في العملية التعليمية، ويسمى أيضا بالتقييم الإشهادي.

وما تجدر الإشارة إليه هو أن عملية التقييم في مجال علوم التربية جد معقدة، حيث تتعلق بتقييم حصيلة المعارف أو المهارات أو المعارف أو المواقف، التي تهم المدرسة بإنمائها وتطويرها، كما أن الصعوبات التي يتميز بها التقييم التربوي والنفسي ترجع أساسا إلى طبيعة الإنسان ككائن حي وحيوي من جهة، وإلى طبيعة المتغيرات التي يتناولها التقييم في المجالين النفسي والتربوي من جهة أخرى.

" كما أن كل عملية تقييمية تعتمد على نتائج لعملية قبلها هي عملية القياس. ومن باب التذكير فإن القياس في مجالي التربية وعلم النفس يعتمد على أدوات تسمى

بالوضع الآتي عند المتعلم. يهدف هذا الشكل من التقييم إلى تحديد مستوى المتعلمين قبل بداية المقرر أو البرنامج المراد تدريسه، وذلك من أجل تحديد ومعرفة مدى ملائمة مستوى البرنامج، وأساليب العمل لمستوى التلاميذ (مادي لحسن، 1990). ويمكن تلخيص هذه الاهداف على الشكل التالي:

- تحديد مدى ما حصله التلاميذ من معارف ومهارات سابقة في السنة.
- تشخيص المكتسبات والصعوبات لاقتراح أنشطة وحلول.

- تقييم تكويني Evaluation Formative: التقييم التكويني له صيغة اخبارية Informer- أي إعطاء معلومات- إخبار المدرس والتلميذ معا بكيفية واضحة عن أوضاع وحالات التعليم والتعلم التي يكونان بصدها. حيث يخبر أولا المتعلم عن المسافة التي تفصل بينه وبين الهدف المحدد: إذ يدرك بنفسه، عن طريق مقارنة ما حصل عليه أو ما قام به ويقوم به. وبالنسبة للمدرس فإن التقييم التكويني يخبره عن الكيفية التي تم بها استيعاب معلوماته أو مهاراته من طرف التلاميذ. هذا الإخبار يسمح للمدرس بضبط وتعديل ممارسته.

فالهدف الرئيسي هو فحص مدى تمكن المتعلم من تحصيله، كما يتيح للمدرس اكتشاف مواطن الصعوبات، فيقوم بسد الثغرات.

- ترى نادبة بيعع " إن التقييم التكويني خلال العملية التعليمية- التعليمية يجعل المدرس يتخلص بالتدرج من النتائج السلبية لعمليات التقييم المعتادة، كما يساعد

التحدث، القراءة والكتابة، هي في حقيقتها مهارات متشابهة ومتداخلة. كما أن تملك أي مهارة منها يسهل طريق الطفل لتملك مهارة أخرى.

فهي تحقق التكامل فيما بينها، ولا يمكن بأي حال من الأحوال عزل مهارة بعينها عن باقي المهارات إلا من قبل الإحالة على الأخرى، والحقيقة أن جوهر هذه المهارات منقسم إلى شقين أساسيين، مهارات استقبالية، تضم في طياتها مهارتي الاستماع والقراءة ومهارات إنتاجية، تتمثل في التحدث والكتابة.

لقد شكل الاهتمام بهذه المهارات نقطة بارزة في تاريخ البحث العلمي حيث تفتن الباحثون إلى أهميتها في تحقيق التعلم سواء بالنسبة للمعلم أم للتعلم.

كما تشكل علامة فاصلة وحاسمة في نجاح أو فشل المتعلم في تعلم اللغة، فقد أبرزت معظم التقارير التقييمية الوطنية والدولية ضعف المتعلمين اللغوي، خصوصا في اللغة العربية واللغات الأجنبية كما هو الحال بالنسبة للمتعلم المغربي. ومن بين الأسباب الرئيسة في ذلك عدم تملكهم للمهارات والكفايات اللغوية الأساسية، كما أبرزت التقارير أن أغلب أسباب فشل المتعلمين الدراسي، راجع أساسا إلى ضعف مهاراتهم اللغوية، والواقع أن عدم تمكن المتعلم من تملك مهارة الاستماع والتحدث يحيل وبالضرورة إلى تعثره القراءة والكتابة، بل إن عدم تمكنه منها يقف حاجزا أمام تملكه واستفادته من المعرفة بشكل أعم وسنحاول في ما يلي تسليط الضوء على هذه المهارات بشكل ينفرد مع اهتمامنا بمهارة القراءة بشكل خاص.

بالاختبارات أو الروايز، وأن التنقيط المتبع فيها يستند على مقاييس وسلام قياسية Echelles de mesure هي السلم الاسمي Echelle Nominale والسلم الترتيبي Echelle Ordinale". (فاتحي محمد، 1995)

ولهذا فالأساس من هذه الدراسة هو اختبارات التحصيل في الدرس القرائي، وكيفية أجزائها من أجل تمكين المتعلمين من المهارات القرائية، ويقتضي ذلك أن ترتبط بما تحيل عليه من معارف ومهارات، وأن تكون ملائمة وقابلة للقياس، ولأجل ذلك أظهرت نتائج البحوث في علوم التربية أهمية اعتماد اختبارات موضوعية وثابتة حتى تقدم فكرة واضحة حول المتغيرات المراد قياسها وتقييمها.

5. أهمية المهارات اللغوية

تعد المهارات اللغوية أدوات أساسية في إنتاج واستقبال وفهم اللغة، وقد ازداد الاهتمام بدراساتها في السنوات الأخيرة نظرا لارتباطها بالوعي بماهية الصيغ والكلمات وفي اختيارها، فهي تشكل مجموع عناصر الاداء اللغوي وتقوم بدور أساسي في معالجة اللغة في مختلف مواقف التواصل اللغوي، وتتجلى أهميتها البالغة في الجمع بين الدقة والكفاية من جهة والسرعة والفهم من جهة أخرى.

إضافة إلى الدقة والكفاءة والسلامة اللغوية في شتى مكونات اللغة الصرفية، والتركيبية، الصوتية والدلالية. من المعلوم أن المهارات اللغوية، التي تضم الاستماع،

السلس من فكرة إلى أخرى، فهذه الوسيلة تمثل أداة للتعبير عن حاجيات الإنسان ورغباته، وأحاسيسه ومشاعره...، كما أنها وسيلة لنقل الأفكار والمعارف. تنفرد مهارة التحدث بكونها مهارة إنتاجية، تستوجب من المتعلم امتلاك قدرة كبيرة على توظيف الأصوات واستخدامها بدقة عالية وهي ترجمة عملية لتمكن صاحبها من الصيغ النحوية، ودليل على قدرته على ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد في مختلف مواقف الحياة.

مهارة القراءة: تحتل مهارة القراءة المرتبة الثالثة في ترتيب المهارات اللغوية حسب تصنيف الباحثين لها وفقا لتسلسل اكتسابها عند الفرد، وتعتبر مهارة القراءة حظيت بنصيب وافر من اهتمامنا دليلا "لمموسا" يدل على نضج العوامل الذاتية التي تشمل الأعضاء الجسمية والعقلية، والعوامل البيئية التي تشمل محيط الفرد.

يبد أن هذه المهارة قد عرفت تضاربا شديدا من طرف الخبراء والباحثين حول السن المناسب لتدريسها، فمنهم من يرى ضرورة البدء في تعليمها منذ دخول الصف إلى حجرة الدراسة والتحاقه بمرحلة التعليم الابتدائي بينما يعارض البعض الآخر هذا الطرح وينادي بضرورة تعليمها قبل ذلك حتى يتسنى تطويرها في مراحل لاحقة من حياة الطفل الزمنية والدراسية، في نفس السياق يرى أرنولد أن تعليم القراءة "يعتبر أساسيا لطفل ما قبل المدرسة وطفل الروضة، وذلك لسبب وجيه يتمثل في كون التحاق الطفل بالمدرسة، يمثل فترة نضج المهارات المساعدة على القراءة، حيث يكون جاهزا لها، من

مهارة الاستماع: تعد هذه المهارة أولى وسائل الاتصال اللغوي، فالإنسان يبدأ مراحل تطوره اللغوي مستمعا ثم متحدثا. وقد تفتن العرب لأهمية هذه المهارة مبكرا حيث كانوا يرسلون أبناءهم إلى البادية لتشرب اللغة والاحتكاك بسماعها (الحوسنية علي، 2013)

يعد الاستماع عملية معقدة ومركبة يتم من خلالها " إعادة تدوير " اللغة أو بمعنى أصح الأصوات اللغوية وتحويلها إلى دلالات ومعاني بعد خضوعها لتحليل دماغي جد معقد وقد اجتهد بعض الباحثين في تعريفها " عملية استقبال الصوت ووصوله إلى الأذنبقصد وانتباه " (بن صالح عبد الرحمان، 2002)، فهي عملية تنظيمية بالدرجة الأولى تنظم ما يصل إلى أذن الإنسان من أصوات وهي عملية "فرزية" تقوم بفرز الوحدات اللغوية لتصبح ذات معنى في مجموعها، وهي عملية تستلزم توفر "القصدية" عند السامع حيث يعتمد المستقبل إلى استقبال الأصوات وتحليلها لفهم معانيها وتحقيق التواصل من خلالها، بناء على مجموع الخبرات والمعارف السابقة للفرد.

تتصل مهارة الاستماع اتصالا وثيقا بما يليها من مهارات تالية لها، حيث إن القدرة على الاستماع الجيد يترتب عند فهم جيد للذي قيل وبالفهم الجيد يستطيع الفرد التحدث والقراءة والكتابة.

مهارة التحدث: لا تخلو مهارة التحدث من الطابع المركب مثل سابقتها ولاحقاتها، حيث تستلزم التمكن من توظيف الأساليب بشكل صحيح، وتحقيق المرونة في مختلف مواقع الكلام وتغييرها، والقدرة على الانتقال

ذلك الطفل إلى البحث عن المعاني في القصص والكتب، وذلك بعد وصوله إلى قرابة السنتين والنصف من عمره، وفي هذه الفترة يعتقد الطفل أن بإمكانه الوصول إلى مضمون الصور بيده، ويعتقد أنه سيحصل على محتواها.

بعد ذلك يمر الطفل إلى مرحلة سرد القصص وملاحظة كلماتها وحروفها عند إتمامه لسنه الثالثة وفي هذه المرحلة يكون الطفل مستعدا لمشاركة القصص مع زملائه وملاحظة الحروف الكبيرة الموجودة في الكتب، وقد يتعرف على بعض الحروف منها، خاصة الحروف التي يعتاد رؤيتها والاحتكاك معها، وتشهد هذه الفترة طفرة حقيقية لزيادة الثروة اللغوية، وتشهد استعدادا من طرفه لاكتساب مهارات القراءة.

يدخل بعد ذلك الطفل مرحلة التمييز بين الحقيقي والخيالي، وغالبا ما يلتحق الطفل بالروضة في سن الرابعة من عمره، وهنا تتكون لديه مهارة الاستعداد للقراءة ويستطيع تطوير قدراته اللغوية، وتوسيع مداركه واهتمامه بالكتب والقصص.

تستأثر مهارة الكتابة بالمرتبة الأخيرة في تصنيف المهارات اللغوية، وذلك لا يشير إلى تنقيص من قدرها أو قيمتها بل العكس من ذلك، فهي لاتقل عن سابقتها قيمة وأهمية في مساعدة الطفل على تحقيق التواصل والتعبير عن نفسه وعن شعوره وحاجاته وترجمها في كتابات وتدوينات. فهي مهارة إنتاجية لاغنى عنها في العملية التعليمية التعلمية، ونجد في الواقع تضاربا في تعريف هذه

خلال معرفته بالحروف وأشكالها الغرافية، ويكون مستأنسا بالكتب ومحتكا بمهارة الاستماع، ويمثل ذلك مرحلة مفصلية في نمو القراءة التي تسبق بكثير دخول الطفل للمدرسة (بل قد تبدأ معه منذ الولادة)، حيث يتم إدماج الطفل في أسلاك الروضة، وهو في مراحل تختلف من طفل إلى آخر، من مراحل تمكنه من القراءة" (Arlond Cath, 2001)

إن القراءة تمثل مرحلة من مراحل التطور النمائي للإنسان، تتمازج فيها ذاتية الطفل مع محيطه وبيئته، فهي مرحلة تشهد على نمو الطفل معرفيا، جسميا وعقليا وعلى قدرته على تفكيك الرموز التي تصادفه، وهي عملية ذهنية معقدة تستدعي الاستعانة بالخبرات والتجارب لبناء فهم سليم لما هو مبثوث.

والحقيقة أن مرحلة القراءة تنقسم في جوهرها إلى مراحل جزئية، تبدأ بـ:

مرحلة الاستعداد للقراءة، حيث يكون شعف الأطفال إلى حدود الخامسة تقريبا منصبا إلى النظر إلى الصور والألوان وتبدأ هذه المرحلة عادة بتناول الكتاب باليد ولمسه كباقي الأشياء الملموسة الأخرى، التي يميل لها الطفل، ما دون السنة والنصف من عمره، بعد ذلك يمر الطفل إلى تسمية الأشياء الموجودة في الكتاب، ويبدأ باستعمال الكلمات ليدل على مضمون الصور بطريقته الخاصة، ثم يمر الطفل إلى التعاطي للقصص القصيرة المصورة والملونة، ذات الألوان الجذابة، لكون الطفل متعة كبيرة في التفاعل مع مضمون صور القصة. يمر بعد

الأربع، تحظى كل واحدة منها بأهمية بالغة في ذاتها وبالنسبة للمهارات الأخرى، إن تحقيق التكامل بين هذه المكونات يعد أبرز الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغة ويعد مدخلا تجاه الباحثون من مطلع هذا القرن، ويحمل في طياته اعتبار تدرّس اللغة وحدة متكاملة، وبالرغم من أن التكامل الكلي، والسمة الأساسية لها، إلا أن هناك تكاملا جزئيا بين بعض مهاراتها، كالتكامل بين السماع والتحدث وبين القراءة والكتابة، فالمهارات اللغوية كائن حي يرتبط نمو عنصر فيه بنمو العناصر الأخرى.

لكن بالرغم من ذلك فإن استفادة النظام التربوي المغربي من خلاصات الأبحاث الحديثة تبقى جد محتشمة في انتظار تطوير المناهج اللغوية المدرسية، وتحسينها بالشكل الذي يخدم المتعلم لغويا وتواصليا ومعرفيا.

المهارة حيث اعتبرها مينوڤي، على أنها "مهارة تشكيل الحروف باليد" (Minovi Romin, 1976) وإذا ما دققنا في هذا التعريف فنجد شديدا التركيز على الجانب العضوي لهذه العملية أي العضو المسؤول عن عملية الكتابة، بينما نجد تعريفا أكثر استفاضة. يشير إلى كونها "عملية تمثيل الرموز الصوتية برموز خطية على سطح مادي (...)"، فهي إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي وتجسيدها على الورق من خلال أشكال ترتبط ببعضها البعض وفق نظام معروف، اصطلاح عليها أصحاب اللغة في وقت ما (...) نظاما لتسجيل الأفكار والمشاعر على الورق لتقاسمها مع الآخرين" (بغدادى شرين، 2012)

إن الكتابة تمثل أعظم اكتشاف إنساني، توصل إليه الإنسان، وقد استطاع بفضل هذه الأداة الحفاظ على بقاء إنتاجه وضمان استمراريته، لذلك قد حظت بنصيب وافر من الدراسة والتحليل من طرف مفكرين وباحثين تربويين ولغويين، كما اهتم النظام التربوي المغربي بها وخصها بتقارير وتقييمات دورية لمستوى المتعلمين فيها.

6. خاتمة

لقد حاولنا في سياق هذا البحث التركيز على مدى اهتمام النظام التربوي المغربي بالمهارات اللغوية، وذلك بتسليط الضوء على مقارباتها النظرية، فالأهمية التي يكتسبها تقييم المهارات اللغوية نابعة من كونها تمثل شكلا من أشكال استعمال اللغة. والواقع أن المهارات

-بغدادى شرين. (2012). الموسيقى والمهارات اللغوية. ص 187. القاهرة: دار المكتب الجامعي، ط1.

-بلوم بنيامين. (1995). صنفاء الأهداف البيداغوجية: المجال العقلي. ترجمة محمد آيت موحى. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة .

-بن صالح عبد الرحمان. (2002). كيفية اكتساب المهارة وتقويم المهارات اللغوية. ص 152. المملكة العربية السعودية.

-فاتحي محمد. (1995). مناهج القياس وأساليب التقييم: بناء الإختبارات والإمتحانات ومعالجة النتائج. منشورات ديداكتيكا.

-مادي لحسن. (1990). الأهداف والتقييم في التربية. الرباط: شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع.

7. المراجع

Arlond Cath. (2001). child - development and learning 2-5 years. p40-44. London: Paul CH man published

Minovi Romin. (1976). Early - Reading and Writing. P 104. London: The Foundation of Literacy

-ببيع نادية. (1998). التقويم التربوي: نظرة معاصرة. الرباط: مجلة علوم التربية، العدد الرابع عشر.

-أحرشاو الغالي . (1999). سيورة اكتساب المعارف بين النمو والتعلم. مجلة علوم التربية 17.

-الحوسنية علي. (2013). الاستماع والتحدث، الواقع والمشكلات. ص 18. عمان: منشورات جامعة قابوس.