

تقييم القراءة في الصفّ الأساسيّ الأوّل تطبيق مقارنة متعدّدة المسارات

جورج ميشال الحصري

جامعة الجنان – باحث في تعلّمية اللّغة العربيّة

Georges_hosri@hotmail.com

الملخص

في هذه المقالة، سنعرض منظومة تقييم للقراءة في ختام العام الدّراسيّ في الصفّ الأساسيّ الأوّل. هي تأخذ بالاعتبار، في بنائها، مهارتي القراءة: الاستشعار- التّمييز والفهم. سنحلّل مدى صدقيّة الاختبارات التي تؤلّف تلك المنظومة المقترحة، قياساً إلى نماذج الاستشعار وتمييز الكلمات، إضافةً إلى فهم النصّ. طبّقت المنظومة، فردياً، على 68 تلميذاً في الصفّ الأساسيّ الأوّل في مدرسة بلبنان (الرّاهبات الأنطونيّات-غزير). سننوّث، عبر تحليل البيانات تحليلاً كمّيّاً ونوعيّاً، فائدة التزام مقارنة تجمع بين عدّة اختبارات يُخصّص اثنان منها لفهم نصّ مكتوب بالاعتماد على الذات، بهدف تقييم مستوى التّلاميذ في القراءة وبهدف تمييز مستويات صعوباتهم المختلفة.

كلمات مفتاحيّة: تقييم ، قراءة ، فهم ، استشعار ، تمييز ، مقارنة متعدّدة المسارات ، الصفّ الأساسيّ الأوّل.

تقييم القراءة في الصفّ الأساسي الأول؟

بعض العناصر السياقية

بدءاً من «معرفة الاستشعار» وصولاً إلى فهم النصوص المكتوبة، تتعدّد تعريفات «مهارّة القراءة»، من ضمنها تلك المرتبطة بالقارئ المبتدئ. مع ذلك، اليوم، يبدو أنّ توافقاً واسعاً بدأ يتبلور ناحية أنّ تعريف هذا الأخير، أي «القارئ المبتدئ»، لا يمكن قصره على الاستشعار وأنّ غاية القراءة هي الفهم. انطلاقاً من وجهة النظر هذه، تتسم القراءة بمكوّنين: الاستشعار-تمييز الكلمات وفهم الجمل والنصوص، محيلةً، بذلك إلى التفريق الذي يُشدّد عليه علم النفس المعرفي بين آليات المستوى الأدنى والآليات المستوى الأعلى (Ecalte & Magnan, 2010) التي تتشكّل، في مستواها الأخير، من كفايات الفهم نظير القدرة على استعمال المعارف في مجال بنية القصة، القدرة على إنتاج استدلالات، القدرة على تقييم منتج الفهم تقييماً ذاتياً (Blanc, 2009). ولئن تشارك علم النفس المعرفي والديتايك وجهة النظر المذكورة، وبصورة واسعة، غير أنّ المكانة المحفوظة لتعليم الفهم في مرحلة التعليم التكميلي تبدو «معدومة» في المناهج اللبانية (المركز، 1997).

من جهةٍ أخرى، في الصفّ الأساسي الأول، يبدو أنّ تقييم القراءة يتمّ بطريقة مخلخلة، نظراً إلى الصعوبات التي يواجهها المعلمون الذين عليهم أن يختاروا أو يصمّموا اختبارات تقييم تستجيب لمتطلبات المؤسسة التربوية. هذا ما يُشير إليه (Gonthier-Maurin, 2012) الذي يتكلّم على «ضغط التقييم» (ص. ٥٦) والذي ينتقد، بصورة أكثر شمولاً، «تضخّم التوصيفات خارج أيّ إطار متماسك، على ما هو عليه من تضخّم يززع منهجيات المعلم لأنه يفترن بفرض ضمنيّ لعدّة وسائل وطرائق يجب احترامها» (ص. ٣٣). يندرج عملنا في هذا السياق العامّ المثير للقلق، حيثُ يمثّل التقييم جزءاً مهماً من عمل المعلمين (MEN-MESR, 2012).

في هذه المقالة المكرّسة لتقييم القراءة، نفترح بناء واختبار منظومة نصفها بـ«الهندسة التقييمية قصيرة المدى». بصورة أوضح، صمّمنا نصّاً وثلاثة اختبارات موازية، أحدها بهدف القراءة الشفوية والاثنتان الباقيان بهدف الفهم. تتماشى الهندسة المقترحة مع المناهج. الهدف الرئيسي هو أن نستطيع تمييز التلاميذ ذوي الصعوبات في القراءة في ختام العام الدراسي في الصفّ الأساسي الأول. إنّ لبحتنا، أيضاً، رؤيةً إضافيةً، على المدى المتوسط، تقوم على مدّ المعلمين بالأدوات اللازمة للمساهمة في تطوير ممارساتهم التعليمية.

في الواقع، نحن نتلاقى، هنا، مع مفهوم التكوين المهني الذي يدافع عنه (Goigoux & Cèbe, 2013a) : «من الأجدى بنا العمل مباشرةً على تطوير ممارسات المعلمين من أجل تعديل تصوراتهم ومعارفهم، بدلاً من العمل على العكس».

تقييم القراءة ضمن إطار مقاربات التقييم النفسية-التعلمية (APDE)

تنبثق الاختبارات، من حيث مفهّماتها، من مقاربات التقييم النفسية-التعلمية (psychological approaches APDE) (Vantourout & Blanc, 2014). الرجوع إلى APDE يعني، إذًا، أننا نريد أن نربط، على النحو الأفضل، بين التعلمية وعلم نفس القراءة المعرفي من جهة، والتقييم من جهة أخرى. انطلاقًا من هذا المقاربة، نتمحور على نظام «المهمة-النشاط» وملتزم فكرة أنّ استجابات الفاعل، أي ما يُظهره أمام المراقب الخارجي من كفايات ومكتسبات، تتوقف على الوضعيات التي يواجهها ويجب أن تُحلّل، بالتالي، بصفقتها هذه. هكذا، بهدف فهم استجابة التلميذ بصورة أفضل، نأخذ بالاعتبار بُعد النشاط الإدراكي، وهذا ما يعزّز، بشكل كبير، الحصول على تشخيص عالي الجودة يضمن صدقية الاختبارات النفسية التعلمية (validité psycho-didactique VPD)، وبطريقة متلازمة، صدقية الأحكام. يهدف ضمان هذه الصدقية، أخذنا بالاعتبار، في أثناء تصميم الاختبارات، عددًا من العناصر النظرية ونتائج الأبحاث المرتبطة باليات عمل التلميذ الإدراكية في مجال القراءة.

غنية بالنماذج والنتائج هي المؤلفات العلمية المتخصصة في تعلمية القراءة. نُشير، في البداية، إلى وجود فرق بين الحالة الرّاهنة للمعارف العلمية المرتبطة بسيرورات المستخدمة في القراءة وتعلّمها، من جهة، وإضافات هذه المعارف إلى التّعليم (Martinet & Rieben, 2010)، وإلى التّقييم، استطرادًا، وهو ما ينطبق على بحثنا. يرد التّقييم، في مطارح متقدمة، ضمن هذه المؤلفات، لكن وفق غائية المصادقة على النّماذج، بالاستناد إلى التّحليل الإحصائي الذي يتضمّن مكوناتها (Berger & Desrocher, 2011). كيف يمكننا الاستفادة من تلك الدّراسات والأبحاث بينما نريد أن نقيّم، ضمن الإطار المدرسي، كفايات التّلاميذ ومكتسباتهم في القراءة في ختام العام الدّراسي في الصفّ الأساسي الأوّل؟

على ما ذكرناه أعلاه، يتوافق الباحثون على وجود مكونين-مفتاحين يستدمجهما التّلميذ في تنمية مهارة القراءة: الاستشفار-التّمييز وفهم اللّغة المسموعة، وهذا ما يُحيل إلى نموذج «نظرة القراءة المبسّطة» (Gough & Tunmer, 1986) (Simple View of Reading).

من دون الدخول في نقاش حول أهمية هذين المكوّنين، نتوقّف على بعض النتائج ذات العلاقة مع الأسئلة التي نطرحها. ولا سيّما تلك المرتبطة بملاحم القراء:

- لدى التلاميذ الشباب، تُعدّ مساهمة تمييز الكلمات في فهم المقروء عالية بصورة لافتة (Cain, 2010).
- بين التلاميذ المصنّفين بـ«بطيئي الفهم» في القراءة، نجد هؤلاء الذين يتّسمون بذلك حصراً كنتيجة حصرية للصعوبات في تمييز الكلمات، من دون إظهار أيّ مشكلات فهم عامّ أو خاصّ عند الكتابة.
- عكس ذلك، نجد بين التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الفهم القرائي، تلاميذ يملّون قدرة على القراءة الدقيقة والانسيابية بالقياس إلى عمرهم (Martinet و Rieben, 2010). هؤلاء التلاميذ الذين يعكسون نسبة 10% من مجموعة أطفال بين 7 و 11 عامًا، يشكون، خاصّةً، من صعوبات في إنتاج قصص متماسكة (Ecalte و Magnan, 2010).

إنّ هذه النتائج التي تكشف عن روابط معقّدة بين الاستشفار- التّمييز والفهم تعلّل ميلنا إلى اقتراح اختبار دامج. إضافةً إلى ذلك، يسمح لنا هذا الاختبار باحترام التطلّعات التي يجب أن تكون عليها مناهج اللّغات في مراحل التّعليم الأولى (MEN., 2008). بصورةٍ أشمل، يتوافق ذلك مع عدّة اعتبارات مرتبطة بتعليم القراءة الأولى وتعلّمها:

«ما زالت تتولّد كثيرٌ من المفاهيم الخاطئة من التّداخل بين هذين المظهرين [تمييز الكلمات وفهم المكتوب في التّصوص التي يقرأها القارئ نفسه أو سواه] أو، بالحدّ الأدنى، من النّقص في التّحديد الذي يسمح بمقاربة القراءة بصورةٍ عامّة. لكن، فيما يرتبط بالتعلّم، يكمن جوهر المشكلة في المقاربة الآتية: يجب على التّبعدين أن يكونا، نظريّاً، في الوقت عينه، متميّزين وممارّسين لذاتيهما، في خلال أنشطة مختلفة، على أن يبقيا مُندرجين في سيرورة بلوغ هدف القراءة التّهاوي، ألا وهو إمكانيّة الوصول إلى المعنى والتّواصل» (Martinet و Rieben, 2010) (ص. 190).

يبقى أن نوضّح طريقة إدراكنا للفهم. نحن نتبنّى وجهة نظر علماء النّفس المعرفي الكلاسيكيّة: بالنسبة إلى القارئ، يعني فهم النّصّ بناء تصوّر عقليّ يستدمج في كلّ منسّق الوضعية المعنيّة ويفارق، بل ويتجاوز، المعلومة التي يقدّمها النّصّ» (Blanc & Brouillet, 2003)، (ص. 14). يرتبط بهذه المفهومة التّفريق بين «ذاكرة النّصّ» و«ذاكرة فهم النّصّ»، كما وجود عدّة طبقات من التّصورات داخل الذاكرة يُفترض بها أن تجسّد مستويات من الفهم والتّجريد متعدّدة (Bianco, 2010).

في الوقت الحاضر، أتفق للدلالة إلى هذا التصور، سواءً أيتضمن من المعارف السابقة الحجم القليل أم الكبير، تبعاً، على مصطلحي أساس النصّ أو نموذج الوضعيّة (Blanc و Brouillet، ٢٠٠٣). يتكوّن أساس النصّ من عناصر ومن علاقات مشتقة من النصّ، مباشرةً. يتعلّق الأمر بالمستوى الذي يتضمّن مجموعة الاقتراحات الدلاليّة المقروءة أو المستدلّة في أثناء القراءة. أما نموذج الوضعيّة فيتضمّن المعارف العامّة لفهم النصّ وتأويله؛ هو يمثّل تصوّراً تخطيطياً ومتكاملاً لمجموع النصّ ولمجموع أحواله، شخصيّاته وأحداثه (Bianco، ٢٠١٠) (Blanc و Brouillet، ٢٠٠٣). تغدّي نماذج الفهم المستعرضة اقتراحات المتخصّصين في التعلّميّة (Goigoux و Cèbe، ٢٠١٣)، وهذا ما يهّمّد الطّريق لضرورة تأثيرها في أيّ تطوير للمناهج محتمل. تستحقّ مستويات التصوّر الالتفات إليها من حيث طريقة مقارنة التّقييم، وهذا ما سنعمل عليه في عملنا، ذلك أنّها تحيل إلى مستويات من الفهم تتحقّق بدرجات متفاوتة.

بغية ضمان صدقيّة الاختبارات التي نقتربها، أي ضمان ملاءمتها الضمنيّة لمهارة القراءة التي وضّحناها أعلاه، سنأخذ في الاعتبار أنشطة الاستفسار- التّمييز والفهم التي تستتبعها. تحليل هذه الاختبارات، بصورة مسبقّة، سيرتكز إلى الإضافات النظريّة المرتبطة بتلك الأنشطة التي سنفصلها مع تقدّم المقالة، ولا سيّما في المقطع عرض التجربة والمقطع تحليل نصّ يارا. بعد ذلك، سنقارن البيانات المحصّلة مع التّحليلات المسبقّة، وهذا ما سيّتيح لنا تحليل إجابات التّلاميذ عن كلّ اختبار (مقطع اختبار القراءة بصوت عالٍ (إخ. ١)، تنكّر النصّ (إخ. ٢)، وبنود أسئلة (إخ. ٣)) وتسلط الضوء، إذا لزم الأمر، على تنوع التصرفات الفرديّة. سننوّف على العلاقات بين الاختبارات الثلاثة في المقطع اعتبار الاختبارات الثلاثة. أمّا في المقطع خلاصة- مناقشة فسنعود على أبرز النتائج وسنناقش أهميّة منظومة التّقييم المقترحة.

عرض التجربة

الاختبارات

الاختبارات الثلاثة قصيرة لكي يتسنى تقييم الصفّ كلّهُ من شخصٍ واحد، على مدى يقدر بيومٍ واحد. من أجل احترام شرط المدّة الزمنية هذا، يكفي نصّ واحد أعدناه كوسيلة للاختبارات. تمّ تصميم الاختبارات بطريق تسمح بإجرائها فردياً، على نمط «العيادة المعيارية» حيث سيعتمد الشفويّ في التعليمات، الأسئلة والأجوبة حتّى لا يتضخّم بُعد «القراءة» في المهمة، مع التذكير بأنّ النصّ الذي سمّيناه بـ *يارا* (مستند 1) هو المستند المكتوب الوحيد المقدم إلى التلاميذ. فيما يختصّ بالصدقية، سيجنبنا ذلك الرجوع المحدود إلى المكتوب سلسلة من «الكفايات-الشاشة» التي قد تبرز عندما يتوجّب على التلاميذ قراءة تعليمات، أسئلة وأجوبة (أسئلة مغلقة)، وإنتاج إجابة مكتوبة.

مستند 1 – نصّ يارا

تَحَصَّرُ يَارَا الحَلْوَى مَعَ بَابَا. تَكْسِرُ البَيْضَ. تَخْلِطُهُ مَعَ الشوكولا فِي الوعاء.
ثُمَّ يَسْكُبُ بَابَا المَزِيجَ. وَبَعْدَ ذلك، يُصْبِحُ فِي الفُرْنِ.
يَارَا فَرِحَةٌ كَثِيرًا. غَدًا سَوْفَ تُعِيدُ عِيدَهَا السَّادِسَ مَعَ الأَصْدِقَاءِ.
«لكن، ما رائحة الحلوى المحروقة؟»، قَالَتْ مَامَا، وَهِيَ تَدْخُلُ إِلَى المَطْبَخِ.
«أوف! الفُرْنُ كَانَ سَاخِنًا جَدًّا؛ يَجِبُ أَنْ نَبْدَأَ مِنْ جَدِيدٍ».

يستند الاختبار الأول (إخ. 1) إلى مهمة كلاسيكية «القراءة بصوت عال» [لنصّ ما]؛ يحيل ذلك إلى مهارة الاستشفار وإلى أحد بنود محتوى المناهج: «القراءة، بصوت عالٍ، لنصّ قصير كلماته قريبة المتناول، سهلة اللفظ» (المركز، 1997) (ص. 16). بعبارة (De Ketele, 2001)، يُعدّ هذا البند بمنزلة «الهدف النهائي الإدماجي»، أي بمنزلة الكفاية الكبرى (Macro) التي تستدعي حشد مجموعة من مهارات الحد الأدنى المرتبطة بتمييز الكلمات. بصورة شاملة، ترشدنا نتائج الاختبار الأول، إذًا، إلى مستوى إتقان الاستشفار النصّي، نظرًا إلى أنّ المستشفر الجيد هو القادر على استشفار النصّ الذي أمامه، سريعًا ومن دون خطأ (Martinet و Rieben، 2010).

أول اختباري الفهم (إ.خ.٢) هو «تذكر النص». على الرغم من أن استعمال مثل هذا النمط من الاختبارات موصى به لتنمية الكفايات السردية (Goigoux & Cèbe, 2013b) (Kucer, 2014)، غير أنه قليلاً ما يُستعمل للتقييم، وخصوصاً في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. للوهلة الأولى، من حيث المبدأ، يبدو تطبيقه سهلاً لكن، في الواقع، يتضح دقيقاً جداً التعامل معه، سواءً بالنسبة إلى هؤلاء الذين يصممونه ويقترحونه، أم بالنسبة إلى الذين يجيبون عنه (Giasson, 1990). يساهم هذا الاختبار في «إعادة صياغة المعنى». يدلّ النجاح فيه على فهم جيّد مرتبط بنوعيّة التصوّر الذهنيّ الذي أمكن القارئ أن يبيّنه، وخصوصاً على صعيد العلاقات السببية بين الأحداث (Goigoux و Cèbe، ٢٠١٣b).

أما اختبار الفهم الثاني (إ.خ.٣) فهو بنود أسئلة تركز إلى النصّ المقروء. على الرغم من أنّ صيغ استخدام هذا النمط من الاختبارات وتصميمه كان، غير مرّة، موضع أخذ وردّ (Joole, 2008) (Goigoux و Cèbe، ٢٠١٣a) (Giasson، ١٩٩٠)، غير أنّ بنود الأسئلة تبقى الأداة التي يفضّلها المعلمون في مجال تقييم الفهم (Fijalkow, 2003). زد على ذلك أنه يحترم أحد أهداف المنهاج: «أن يجد التلميذ في النصّ أو الرسم إجابةً عن سؤال يرتبط بما قرأ» (المركز، ١٩٩٧) (ص. ١٣).

المجموعة المستهدفة، مسار التطبيق

هم ثمانية وستون طفلاً يتوزعون على ثلاثة صفوف من الصفّ الأساسيّ الأول. قمنا باختبارهم، فرادى، في منتصف شهر حزيران، أي في الفترة حيث يبلغ التلاميذ، مبدئياً، مرحلة أتمتة القراءة. يجري التطبيق على النحو الآتي:

- يُطلب من التلميذ، في البداية، أن يقرأ النصّ (الاختبار إ.خ.١)، التعلّيم المعطاة هي: «سأقرأ النصّ بصوت عالٍ». لن يستفيد من أيّ وقت للتّحضير ويتمّ قياس زمن القراءة. يُسجّل المُختبر الأخطاء المرصودة (من ضمنها أخطاء الحذف، الاستبدال والإضافة) على مسوّد جانبيّة؛
- ثمّ، بعد قراءة النصّ - اختياريّاً، يخضع التلميذ للاختبار إ.خ.٢ (تذكر النصّ). من أجل التطبيق، أردنا تعلّيمه بسيطة، قابلة للفهم و«حياديّة»، لا تؤثر التوجيه نحو أساس النصّ (الاسترجاع الصّريح إلى الذاكرة)، كما لا تؤثر نموذج الوضعيّة (الاسترجاع الواضح إلى الفهم): «يُمكنني أن أقرأ النصّ. أخبرُ القصة. في هذا الوقت، أقلب الورقة ولا يمكنني أرى النصّ»؛

- في زمنٍ ثالثٍ حيثُ يُوضَعُ النصُّ، مجدِّداً، في متناول التلميذ، يُطلب منه أن يُجيب عن بنود من الأسئلة (الاختبار إ.خ. ٣) قمنا بتصميمها (مستند ٢). يشتمل الاختبار على ست أسئلة يطرحها المختبر على التلميذ، على أن تكون الإجابات شفوياً حصراً. تُتبع الأسئلة الخمس الأولى بطلب تحليل يُساعد تدوينه في الوصول إلى سيرورة التفكير وإلى مستوى التصوّر المُستدعى في أثناء إنتاج الجواب. وُجّه الطلب إلى التلميذ، مباشرةً بعد الإجابة عن السؤال، مع استعادة العبارات عينها التي استخدمها. لم يُتبع السؤال س. ٦ بطلبٍ مماثلٍ لأنَّهُ يتضمّن، حدّ ذاته، دعوةً إلى التعليل والتسوية.

مستند ٢ – بنود الأسئلة

| |
|--|
| س ١: أين تجري القصة؟ |
| س ٢: من يسكب المزيج؟ |
| س ٣: متى سَعَيْدُ يارا عيد ميلادها؟ |
| س ٤: في هذه القصة، هل يارا فرحة؟ |
| س ٥: في هذه القصة، من يُساعدُ يارا في صنْعِ الحلوى؟ |
| س ٦: لماذا قالتُ ماما إنَّ الفُرْنَ كان ساخناً جداً؟ |

سُجّلت إنتاجات التلاميذ الشفوية عن الاختبارين إ.خ. ٢ وإ.خ. ٣ (الإجابات والتعليقات)، ثم فرّغت قبل الانتقال إلى مرحلة التحليل.

تحليل نص يارا

بصورةٍ شاملة، من الناحية الكميّة، يمكننا أن نلاحظ أنّ هذا النصّ قصير (٥٣ كلمة)، مؤلّف من ٩ جُمَلٍ ومن كلمات قصيرة: ٥ كلمات من مقطع صوتي واحد، ١٥ كلمة من مقطعين صوتيين، ١٧ كلمة من ثلاثة مقاطع صوتية و ٩ كلمة من أربعة مقاطع صوتية).

من أجل تقدير مستوى الصعوبة الذي يطرحه تمييز كلمات النصّ، أخذنا في الاعتبار عاملين:

- العامل الأوّل مستند إلى التعرّض للمكتوب، يسمح بتقدير ما إذا كان للتلاميذ حظّ مرتفع، نوعاً ما، في تعرّف الكلمة «مباشرةً»، أي بتمييزها آلياً بوساطة سيرورة صرفية إملائية. كُنّا قد بنينا مدوّنة للمعجم الذي يفترض أن يعرفه التلميذ في الصفّ الأساسي الأوّل،

وأدرجناه كمعجم فرعي في «معجم العربية الآلي»، «المعالي» الذي طوره قسم اللسانيات في جامعة ليون الثانية (Dichy, Braham, Ghazali, & Hassoun, 2002). تسمح قاعدة البيانات الفرعية هذه بتقدير خاصية النص الصرفية المذكورة، من خلال قياس تكرار الكلمات (*SFI, Standard*) (*Frequency Index*). عدا اسم العلم «يارا»، كلمات النص كلها مصنفة في القاعدة؛

- العامل الثاني يستعين بالخاصيات الألسنية الأخرى للكلمات المرتبطة بالاستشفار الصوتي الذي يرجع إليه التلاميذ عندما يعجزون عن تمييز كلمة ما آلياً. في حالة مماثلة، السيرورات المحشودة هي ذات طابع تصويري-مقطعي، و/أو تصويري-صوتي (Ecalte & Magnan, 2002)، نظراً إلى أنّ الصعوبات المرتبطة بتطبيقها تخضع، تبعاً، لتعقد البنى المقطعية أو لتعقد أشكال الأصوات (graphemes).

استناداً إلى هذين العاملين، قمنا باحتساب رقمي لمستوى صعوبة كل كلمة (Vantourout & Blanc, 2015)، ليتبين أنه من أصل ٤٦ كلمة مختلفة (مفردة)، قد تشكلت ست كلمات صعوبة في الاستشفار-التمييز بالنسبة إلى قسم من المجموعة المقيمة: نُحَضِرُ، تَخْلِطُهُ، فَرِحَهُ، تُعَيِّدُ، الأَصْدِقَاءُ، المحروقة.

من أجل فهم أكثر دقة للمظاهر المرتبطة بفهم نص يارا، قمنا بتحليله تحليلاً افتراضياً، وفق طريقة تقارب الفهم ونماذجه من حيث أنه معالجة تركز إلى الذاكرة (Blanc & Brouillet, Comprendre un texte - L'évaluation des processus cognitifs, 2005). باعتماد هذا التحليل، نرصد، في النص، أربعة وعشرين افتراضاً وست عشرة مقولة. زد على ذلك أنّ فهم النص، إذا قُيِّمَ غيباً (أي بغياب النص) كمهمة تذكيرية يفترض، بقوة، تحميلاً إضافياً على الذاكرة غير قليل. في حالتنا، تتطلب هذه العملية إنتاج سبعة استدلالات (بدءاً من «يارا فرحة كثيراً»)، من بينها أربعة استدلالات سببية. وهي، لئن سهّلت بتدخل بعض الترسيمات المتشابهة جزئياً، «صناعة الحلوى»، و«عيد الميلاد»، غير أنها افترضت تثبيطاً لصورة نمطية مرتبطة بدور كل من الأب والأم.

في نهاية المطاف، رجوعاً إلى تصنيف (Goigoux & Cèbe, Apprendre à lire à l'école, 2006)، نجد نص يارا نصاً من النمط الثاني: قليل الحمل الثقافي والرمزي، يحيل إلى عالم يألفه الأطفال، مكتوب بلغة بسيطة نسبياً، لكنه يطرح مشكلات في الفهم؛ نعني بها، هنا: «تحديد شخصيات القصة، تبيان أهداف كل منهم ومشاعرهم، مسار الأحداث الزمني وفهم العلاقات الضمنية بينها» (راجع المستند ١).

تجربة القراءة بصوت عال (إ.خ. ١)

نتوقّف على مبيّني أداء فيما يرتبط بالاختبار إ.خ. ١:

- الأوّل هو علامة الكلمات المقرّوة صحيحةً في الدّقيقة MCLM (Mots Correctement Lus) ÷ مدّة القراءة × 60 (بالثواني). عدد الكلمات المقرّوة صحيحةً هو عدد الكلمات التي يتضمّنّها النصّ منقّصاً منه الأخطاء (من بينها الحذف، الإضافة والاستبدال). عندما يتلعثم التلميذ في قراءة الكلمة أو يعيدها ثمّ يقرأها صحيحة، لا يُحتسب الخطأ؛ لقد تمكّن من الاستشفار وتُحصر محاسبته في قياس الوقت فقط.
- الثّاني هو «مستوى القراءة»، بحسب ما يقدّره Giasson (La lecture: Giasson, apprentissages et difficultés, 2012) الذي يتحدّث عن ثلاثة مستويات: مستوى الاعتماد على الذات (أقلّه نسبة ٩٦% من الكلمات المتعرّفة صحيحاً، أي ما يقلّ عن ٣ الأخطاء)، مستوى التعلّم (بين ٩٠% و ٩٥%، من ٤ إلى ٧ أخطاء)، ومستوى العجز (أقلّ من ٩٠%، ٨ أخطاء وأكثر). بنويّاً، يترابط هذان المبيّنان لأنّهما يحاسبان، كلاهما، الكلمات المخفّقة ولا يأخذان إلاّ بالكلمات المقرّوة صحيحة. يمكن أن يُعدّ الـ MCLM مقداراً ثنائيّ الأبعاد، «سرعة القراءة» بصوت عال. يُعلمنا مستوى القراءة بنوعيّة القراءة من حيث دقّتها، وهذا مقدار أحاديّ الأبعاد. بالرّجوع إلى هذين المبيّنين، تتوافر لنا عدّة معطيات حول سرعة الاستشفار النصّيّ وحول دقّته، مع الإشارة إلى أنّ هاتين الصّفّتين تندرجان ضمن معايير أتمّة تميّز الكلمات التي تولّف النصّ.
- يمكننا أن نتساءل ما إذا كان المبيّنان المذكوران يتمايزان، فعليّاً، على صعيد المجموعة المختبّرة. في الواقع، لو لم تكن الحال كذلك، لكان إمكاننا الاكتفاء بالدّعوة إلى احتساب مستوى القراءة باعتباره أكثر سهولةً من الـ MCLM، لأنّه لا يتطلّب جمع بيانات عن زمن القراءة. يسمح الجدول ١ الذي يجمع الـ MCLM إلى المستوى القراءة بفهم أفضل للعلاقة بين هذين العاملين ويؤكّد ضرورة الرّبط بين السرعة والدقّة.
- في المجموعة المختبّرة، يرتفع متوسط الـ MCLM إلى الـ 59، مع انحراف معياريّ يساوي الـ 28، وهاتان قيمتان تؤكّدان ما أورده كلّ من Giasson و Zorman (La lecture: Giasson, apprentissages et difficultés, 2012) و (Zorman, 2008). بهدف بناء الجدول ١، قسّمنا المجموعة على أربع فرق بحسب نتائج الـ MCLM، مبنيةً قياساً إلى المتوسط والانحراف المعياريّ.

الجدول ١ حجم المجموعة وتوزعها بالنسب تبعاً لنتائج ال-MCLM ومستويات القراءة

| المجموع | الكلمات المقروءة صحيحةً في الدقيقة | | | | مستويات القراءة |
|-----------|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--------------------|
| | ≥88 | [59 ; 88[| [31 ; 59[| ≤30 | |
| 47 | 11 | 21 | 15 | | الاعتماد على الذات |
| 69% | 16% | 31% | 22% | | |
| 10 | | 1 | 4 | 5 | التعلم |
| 15% | | 1,5% | 6% | 7,5% | |
| 11 | | | | 11 | العجز |
| 16% | | | | 16% | |
| 68 | 11 | 22 | 19 | 16 | المجموع |
| 100% | 16% | 32,5% | 28% | 23,5% | |

نستنتج من تفحص الجدول ١ ما يلي:

- وحدهم بعض التلاميذ من فئة «الاعتماد على الذات» يبلغون سرعة القراءة القصوى (≥88)؛
- وحدهم بعض التلاميذ كثيري البطء (≤30) ينتمون إلى مستوى العجز؛
- غالبية كبرى من التلاميذ (69%) تتركز في مستوى الاعتماد على الذات. لكن، من بينهم، نلاحظ سرعات في القراءة مشتتة (وحدها نتائج ال-MCLM المتدنية جداً (≤30) لم تمثل). في هذا الشريحة من المجموعة، نجد تلاميذ يقرأون «جيداً» - من حيث الاستشعار- التمييز - لكن بسرعات متفاوتة نوعاً ما. هكذا، أقله بالنسبة إلى القسم الأغلب من المجموعة الذي يتمركز في مستوى الاعتماد على الذات، يسمح ال-MCLM بتوصيف الأداءات الفردية بصورة أكثر دقة، في أثناء اختبارات القراءة بصوت عالٍ. سنعتمد، إذًا، هذا المبيّن على نحو تفضيلي.

تذكُّر النصّ (إخ. ٢)

طريقة تحليل التذكُّرات والنتائج

نظرًا إلى عدد نصوص التذكُّر المهمّ الذي توجّب علينا تحليلها (68)، لم يكن من المحبّب إخضاعها إلى تحليل افتراضيّ كان، في الأحوال كلّها، سيبدو غير ملائم لإنتاجات تلاميذ الصفّ الأساسيّ الأوّل الشفويّة. في الواقع، من المعروف أنّ، في هذه المرحلة، يصوغ التلاميذ، بصورةٍ عامّة، تذكُّرات قليلة التنظيم يعسر مطابقتها مع هذا النمط من التحليل (Blanc و Brouillet، Comprendre un texte - L'évaluation des processus cognitifs، ٢٠٠٥).

في هذا الصّد، استوحينا من (Giasson، La compréhension en lecture، ١٩٩٠) بعض التوجيهات من أجل تطوير شبكة ترتكز إلى تقسيم نصّ يارا على خمس عشرة وحدة، وهي وحدات تشكّل حدودها الوقفات الصّامتة التي يقوم بها الرّاشدون في أثناء القراءة بصوتٍ عالٍ (المستند ٣).

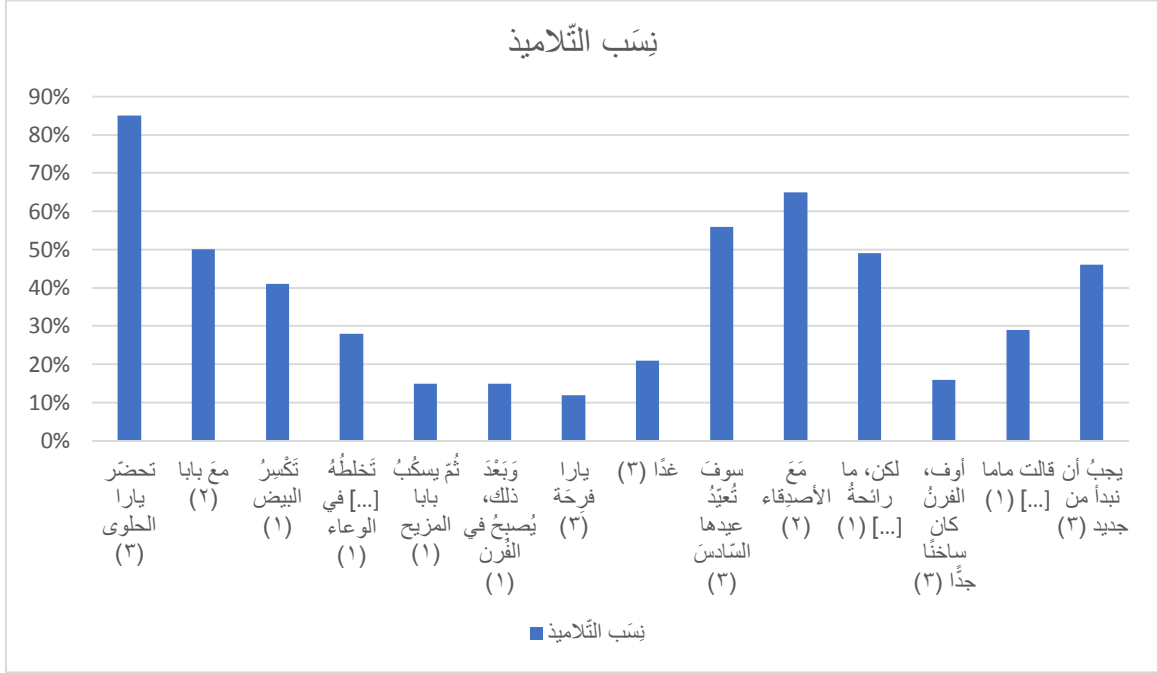
أسندنا إلى كلّ وحدة ثلاث علامات، اثنتين أو علامة واحدة بحسب أهميّتها في بناء تصوّر للوضعيّة صحيح. هكذا، نميّز العناصر ذات الأهميّة المرتفعة («تحضّر يارا الحلوى»)، المتوسّطة («مع الأصدقاء») أو المتدنيّة («تكسير البيض»).

يمثّل المستند ٣ نسبة التلاميذ الذين يتذكرون كلّاً من وحدات النصّ (على المحور الأفقيّ، إلى جانب كلّ وحدة ترد العلامة التي أسندت إليها).

من بين النتائج اللافتة، تبدو بعضها متطابقة مع فكرة أنّ نسبة التذكُّر مرتبطة، إيجابًا، بأهميّة الوحدة المتذكّرة:

- أغلبيّة عناصر الأهميّة المرتفعة (6/10) تمّ تذكُّرها بصورةٍ جيّدة ($\geq 46\%$).
- الأغلبيّة العظمى (4/5) من عناصر الأهميّة المتدنيّة لم يتمّ تذكُّرها كثيرًا ($\leq 28\%$).

المستند ٣ - نسب التلاميذ الذين تذكروا كلاً من وحدات النصّ



تبرز من هذه الفكرة نتائج أخرى، ويوضح أنّ بعض عناصر الأهمية المرتفعة تمّ تذكرها بصورة سيّئة جداً. هكذا:

- العنصر الوحيد الذي يسمح بتحديد الزّمن «غداً»، لم تتذكره سوى نسبة 21% من التلاميذ.
 - «يارا فرحة كثيراً» هو الأقل تذكرًا من بين العناصر كلّها (12%)، وهذه نتيجة تتوافق مع الأعمال البحثية التي تؤكد أنّ المشاعر هي أقل ما يمكن أن تستعيده ذاكرة الأطفال من ذوي الست سنوات (Blanc N., Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant, ٢٠٠٩).
 - «عيدها السادس»، مع «صناعة الحلوى»، تبدو فكرتين محوريّتين لبناء تصوّر الوضعية المسترجعة الصّالح والصّحيح: تذكرها أقل من نصف التلاميذ.
- من الناحية الكميّة، نستنتج أنّ هذه التذكّرات هي، بأغلبيتها السّاحقة، قليلة التنظيم: يتعلّق الأمر، غالباً، وبصورة مستقلة عن نتائج العلامات، بتعاقب العناصر وتجاوزها،

من بينها عدد قليل جداً يؤشّرُ إلى المحطّات الزّمانية والرّوابط السبّبية بين مختلف مكوّنات القصة، وهذا ما يؤكّد ملاحظات Makdissi و Blanc N. , *Lecture et habiletés de compréhension chez* (Boisclair l'enfant, 2009) (ص. 34).

العلامات على التذكّر

بهدف تقدير التذكّرات المنتجة، بطريقة موجزة، نُسند إلى كلّ تلميذ علامة تتراوح بين 0 و10، تُحدّد على النحو الآتي: «n» هي مجموع العلامات المرصودة للوحدات التي تذكّرها التلميذ، علامة التذكّر تساوي: $n/32 \times 10$ (32 = الحد الأقصى من العلامات الممكنة). التذكّر الذي يتضمّن العناصر كلّها، بطريقة تُتيح بناء تصوّر يستند إلى الوضعية الواردة في النصّ في كلّ متنسّق، يحصل، مثلاً، على علامة 6,6. وحدهم ستة تلاميذ (9%) بلغوا أو تخطّوا هذه العلامة، فيما حصل واحد وأربعون تلميذاً (60%) على علامة ≤ 5 . تشير النتائج إلى أنّ معظم التذكّرات تتضمّن ثغرات وأنّ متوسط العلامات يتمركز عند 4,1 مع انحرافٍ معياريّ يساوي 2.

يمكننا ردّ ضعف العلامات إلى نقص عناصر مرجعية واضحة تتوافر للتلاميذ حول «المنتج المتوقع»، ولا سيّما أنّ هؤلاء واجهوا نادراً، بل لم يواجهوا قطّ، مهمة تذكّر. على ما يستعيده (Blanc N. , *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, 2009)، فيما يرتبط بمهمّات الإنتاج الشفويّ القريبة من مهمّات تذكّر النصّ، «لا يدلّ غياب بعض المعلومات، بالضرورة، إلى أنّ الطّفّل لم يفهمها، لكن ذلك قد يعكس إمكانية أنّه لم يدركها مهمّة لفهم القصة التي يُنتجها» (ص. 19). لهذا السبب، أعقبنا اختبار الإنتاج هذا، على ما هو عليه من إنتاج مفتوح، ببند من الأسئلة تدرج في صيغة اختبار أكثر كلاسيكية تعودها التلاميذ بصورة أكبر.

بنود الأسئلة (إخ. 3)

طريقة تحليل الأجوبة وتعليقات التلاميذ

من حيثُ الفهم، يمكننا أن نحلّل، بصورة سليمة، الأجوبة عن سؤال حول النصّ، من دون تحليل طبيعة العلاقات التي يقيمها السؤال مع النصّ. من بين التّصنيفات التي تأخذ بالاعتبار هذا البعد، إلى جانب التمييز الكلاسيكيّ بين الأسئلة المباشرة والأسئلة الاستدلالية (Cèbe و Goigoux، 2004)،

- نتوقّف على تصنيف (علاقة-سؤال-جواب (Relation-Question-Réponse) (RQR) Pearson- و Johnson (La compréhension en lecture, Giasson, 1990)؛ يميّز هذا التصنيف بين:
- ثلاثة أنماط من العلاقات (R) المحتملة، المتلازمة مع ثنائيتي: «السؤال/الجواب الصحيح»: «سؤال صريح وجواب نصي»، «سؤال ضمني وجواب نصي» أو «سؤال ضمني وجواب مبني على صور القارئ الذهنية».
 - نمطين من العلاقات فيما يرتبط بالإجابات المغلوط فيها، «التسرّب النصي» و«تسرّب صورة ذهنية»، يعنيان، بالتتابع، رجوعاً إلى النصّ غير ملائم أو تفعيلاً لصورة ذهنية غير مناسبة.
- تحليل بنود الأسئلة القبلي (تحتسب التعليقات ضمن الإجابات) يكون، إذًا، كما يلي:
- السؤال س. ١ (أين تجري القصة؟) يقبل عدّة إجابات صحيحة (منزل يارا، المطبخ، إلخ) تتطلب استدلالاً على المكان، ويحيل الـRQR إلى نمط «سؤال ضمني وجواب مبني على صور القارئ الذهنية»؛
 - الأسئلة س. ٢ (مَنْ يَسْكُبُ المَزِيج؟)، وس. ٣ (مَتَى سَتُعِيدُ يَارَا عِيدَهَا ميلادها؟)، وس. ٥ (في هذه القصة، مَنْ يُسَاعِدُ يَارَا فِي صُنْعِ الحَلْوَى؟) أسئلة تدرج في نمط العلاقة «الضمنية-النصية»، مستخدمة، بصورة مسبقة، ذاكرة النصّ وأساس النصّ؛
 - السؤال س. ٤ (في هذا القصة، هل يارا فرحة؟) الذي يتوقّع الأجوبة كلّها (يارا فرحة، أو ليس فرحة، أو الإجابتان معاً، بحسب المرجع المعتمد: العيد و/أو الحلوى المحروقة) يندرج في النمط «الصريح والنصي». مع ذلك، يفترض اختيار التعليل المبني على المعنى، غير المبني على عودة إلى النصّ، تنفيذ استدلال سببي؛
 - السؤال س. ٦ (لماذا قالت ماما إنّ الفرن كان ساخناً جداً؟) يحشد، بصورة مسبقة، نموذج الوضعية، حيثُ تستدعي الإجابة الصحيحة تنفيذ استدلال سببي وتبني وجهة نظر الأم: «قالت إنّ الفرن كان ساخناً لأنّ الحلوى احترقت».
- استناداً إلى هذا التحليل القبلي، يمكننا توقّع نسب النجاح الأدنى على س. ٦ ونسب النجاح الأعلى على س. ٢، س. ٣ وس. ٥.

تحليل الإجابات والنتائج

يمثل الجدولان ٢ و٣ توليفة للنتائج والتحليلات التي تستند، بالتتابع، إلى نسب النجاح والإخفاق. من حيث سيرورة الإجابات وآلية عمل التلاميذ الإدراكية، نميز ثلاثة أنماط من التعليقات المقبولة. الأول، الذي يستخدم نموذج الوضعية، يتضمن مستوى تصوّر الوضعية الواردة في النصّ ومستوى الفهم الأكثر تقدّمًا، يركز بناؤه إلى حشد المعارف الخاصة بالقارئ كالتصور الذهنية، أحيانًا على سبيل المثال، بالنسبة إلى س.١، «في المطبخ... لأنهما يصنعان الحلوى، والفرن، يكون غالبًا في المطبخ» أو «عند البنت الصغيرة... لأنه عيد ميلادها وهي ستدعو الأصدقاء». الثاني يحيل إلى أساس النصّ لأنه يستند، بصورة واسعة، إلى العناصر الموجودة في النصّ أو المشتقة منه، مباشرة. على سبيل المثال، بالنسبة إلى س.١، «في المطبخ... لأنها يقولان ذلك منذ قليل». «العودة إلى النصّ» هو عملية تقوم على الإشارة، في النصّ، إلى مكان الإجابة. إذ تركز هذه العملية إلى «أساس النصّ» نجدها شبيهة، أحيانًا، بالعودة إلى النصّ، مع تميّز الأولى بأنها تستند، بصورة قاطعة، إلى ذاكرة النصّ. تتأّى التعليقات غير المقبولة والإجابات المغلوط فيها، في معظمها، من التسريبات النصية أو من نماذج الوضعية. على سبيل المثال، كسبب للإخفاقات في س.٢، نجد، في كثيرٍ من الأحيان، الجواب: «يارا» الذي يُستخلص من تسرب نصّي مرتبط بذاكرة نصّ غير واضحة.

الجدول ٢ - نسب النجاح على الأسئلة وتحليلها

| الأسئلة | نسب النجاح/الأجوبة الصحيحة | التعليقات المقبولة | | | التعليقات المقبولة أو غياب الجواب | أنماط التعليقات غير المقبولة | | |
|---------|----------------------------|-------------------------------|------------|------------------|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------------|-----------|
| | | نموذج الوضعية- الصورة الذهنية | أساس النصّ | العودة إلى النصّ | | أنماط التعليقات غير المقبولة | تسرب نموذج الوضعية- الصورة الذهنية | تسرب نصّي |
| س.١ | 87% | 72% | 63% | 7% | 2% | 15% | 7% | 8% |
| س.٢ | 68% | 62% | 21% | 29% | 12% | 6% | 1% | 5% |
| س.٣ | 72% | 68% | 10% | 34% | 24% | 4% | 1% | 3% |
| س.٤ | غير مطابق | 94% | 21% | 66% | 7% | 6% | 3% | 2% |
| س.٥ | 91% | 85% | 18% | 50% | 17% | 6% | 1% | 5% |
| س.٦ | 54% | 54% | 54% | | | غير مطابق | | |

الجدول ٣ - نسب الإخفاق على الأسئلة وتحليلها

| أنماط الإخفاق | | | | | نسب الإخفاق/الأجوبة المغلوط فيها | الأسئلة |
|----------------|-----|--------------|---------------|--|-------------------------------------|---------|
| غياب الجواب | آخر | تسرّب آخر | تسرّب نصّي | تسرّب نموذج الوضعيّة، صورة ذهنيّة | | |
| 4% | 3% | 3% | 3% | | 13% | س.١ |
| | 3% | | 23% | 6% | 32% | س.٢ |
| 3% | 3% | 1% | 12% | 9% | 28% | س.٣ |
| | | | 4% | 5% | 9% | س.٥ |
| 9% | 3% | | 6% | 28% | 46% | س.٦ |

مقابلة النتائج مع التحليل القبلي:

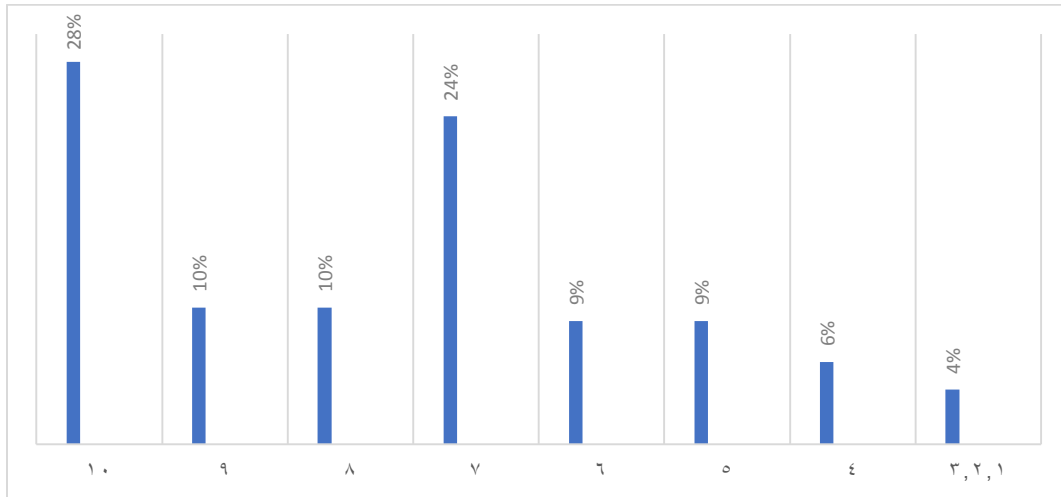
- فعلياً، السؤال س.٦ هو الأقل نجاحاً. النجاح الذي يدلّ، بصورة عامّة، إلى مستوى من الفهم مرتفع، يعتمد نموذج وضعية مبنياً إلى حدّ ما؛ مع ذلك، في بعض الحالات، ينتج ذلك قليلاً من أساس النصّ. في الواقع، تحظى الأسئلة س.٢، س.٣ وس.٥ بمعدّلات نجاح جيّدة ويتمّ تبرير ذلك، غالباً، بالرجوع إلى أساس النصّ أو بالعودة إلى النصّ؛

- على النقيض من توقّعاتنا، كان السؤال س.١ الأقل نجاحاً، تقريباً (المرتبة الثانية، 87%). يسمح تحليل التعليلات بفهم الآتي: وحدهم 63% من التلاميذ يلتزمون نموذج الوضعية، فيما يلتزم الآخرون ذاكرة النصّ وأساس النصّ، أو يقومون بالرجوع إلى النصّ. بصورة أعمّ، قد يُصنّف أحد الأسئلة، في نهاية المطاف، من النمط المباشر والاستدلاليّ، حتّى ولو بدأ، في أثناء التحليل القبليّ (الذي يمكن أن يضع في المقدّمة العمليّة الأكثر فعاليّة) محصوراً في أحد النمطين.

العلامات على بنود الأسئلة

أسندنا لكل تلميذ علامة من أصل عشر: علامة لكل إجابة صحيحة ولكل تعليق مقبول، إلا السؤال س. ٤ الذي قصرناه على تعليق واحد والسؤال س. ٦ الذي لا يُستتبعُ بتعليق. في المستند ٤، نستنتج نسبة نجاح مرتفعة لدى 48% من التلاميذ (علامات 10,9,8)، متوسطة لدى 42% من التلاميذ (علامات 7,6,5)، بينما يعاني 10% من التلاميذ صعوبات، بل وصعوبات كبيرة (علامات 4,3,2,1) في فهم النص على النمط ٢.

المستند ٤ – توزع المجموعة (%) بحسب العلامة على بنود الأسئلة



اعتبار الاختبارات الثلاثة

العلاقات بين الاختبارات الثلاثة

من أجل فهم العلاقات المحتملة فيما بين المتغيرات الثلاثة التي تولّفها علامات كل من الاختبارات، احتسبنا معدّلات الارتباط بين المتغيرات مثنّى مثنّى. النتائج اللافتة هي الآتية:
 - هنالك ارتباط موجب بين مبيّني الفهم (علامات التذكّر وبنود الأسئلة): $r = 0.53$. مع ذلك، نلاحظ، على المستوى الشامل، أنّ السؤال س. ٣ أقلّ نجاحًا من التذكّر (إخ. ٢)،

نظرًا إلى أنّ الانحرافين المعياريين لتوزيعي العلامات ذات القيم المتقاربة هي 2,2 لـ (إ.خ. ٣) و 2 لـ (إ.خ. ٢)، فيما المتوسطان هما: 7,5 (السؤال) و 4,1 (التذكّر).

يمكن تفسير هذا الاختلاف، لمصلحة بنود الأسئلة، بالنظر إلى أنّ اختباري الفهم يقيمان، بصورة مسبقة، كفايات مختلفة: معظم أسئلة (إ.خ. ٣) يمكن نجاحها من خلال العودة البسيطة إلى أساس النصّ، بل العودة إلى النصّ (راجع مقطع: تحليل الأجوبة والنتائج: تمثل الأسئلة الصّريحة والنصيّة 60% من العلامات)، أمّا التذكّر، لكي يتمّ نجاحه، فيتطلّب عودة إلى نموذج الوضعيّة (راجع مقطع: العلامات على التذكّر: وحدات النصّ السبع الأكثر أهميّة في بناء تصوّر الوضعيّة الصّحيح تمثل 66% من العلامة). أضف إلى ذلك أنّ اختبار التذكّر، على النقيض من بنود الأسئلة، لا يندرج في طقوس المدرسة اليوميّة، وهذا ما يمكن أن يُربك التلاميذ.

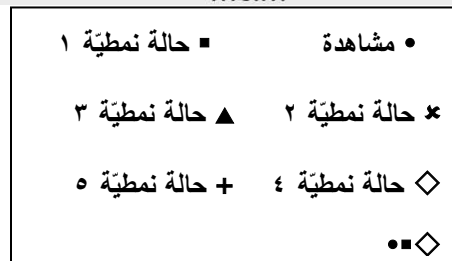
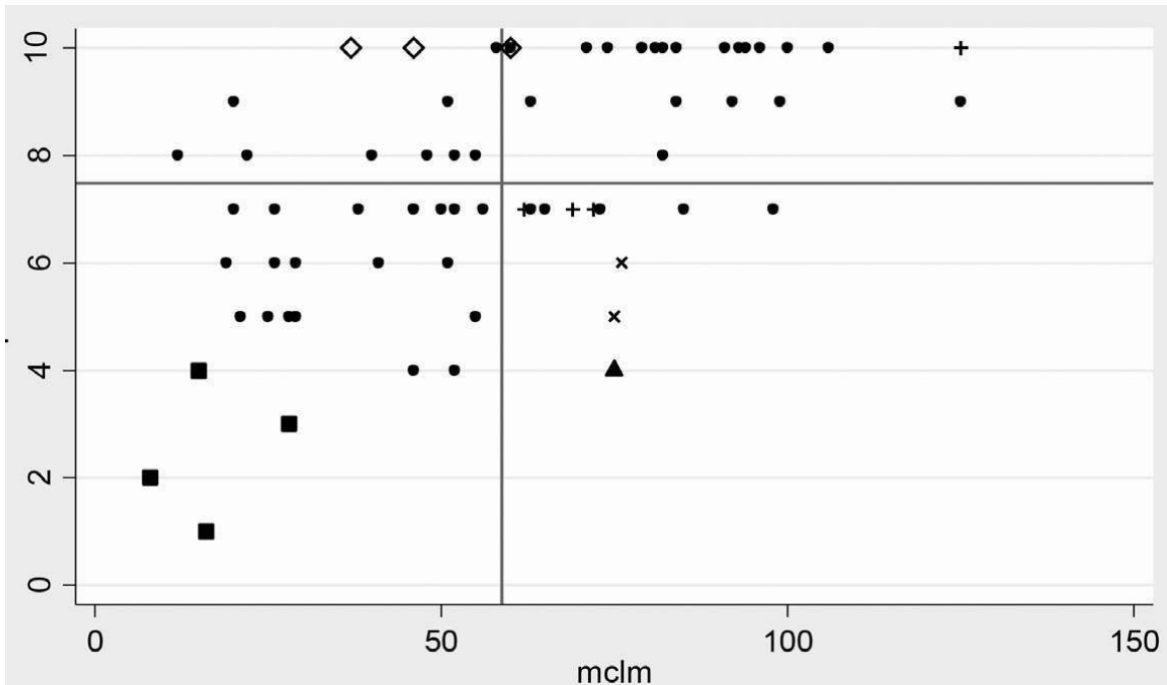
- الـ MCLM (إ.خ. ١) مرتبط ارتباطًا موجبًا مع كلّ من اختباري الفهم. يبدو الارتباط الإحصائيّ أكثر قوّة بين علامات الـ MCLM وبنود الأسئلة ($r = 0.58$)، ممّا هو عليه بين علامات الـ MCLM والتذكّر ($r = 0.39$). هذا ما قد يُفسّر بالنّاحية «المدرسيّة» التي يتشاركها اختبارا القراءة بصوت عالٍ (إ.خ. ١) وبنود الأسئلة (إ.خ. ٣)، في حين يبدو اختبار التذكّر (إ.خ. ٢) منفصلاً عن العادات المدرسيّة.

التقييمات الفرديّة

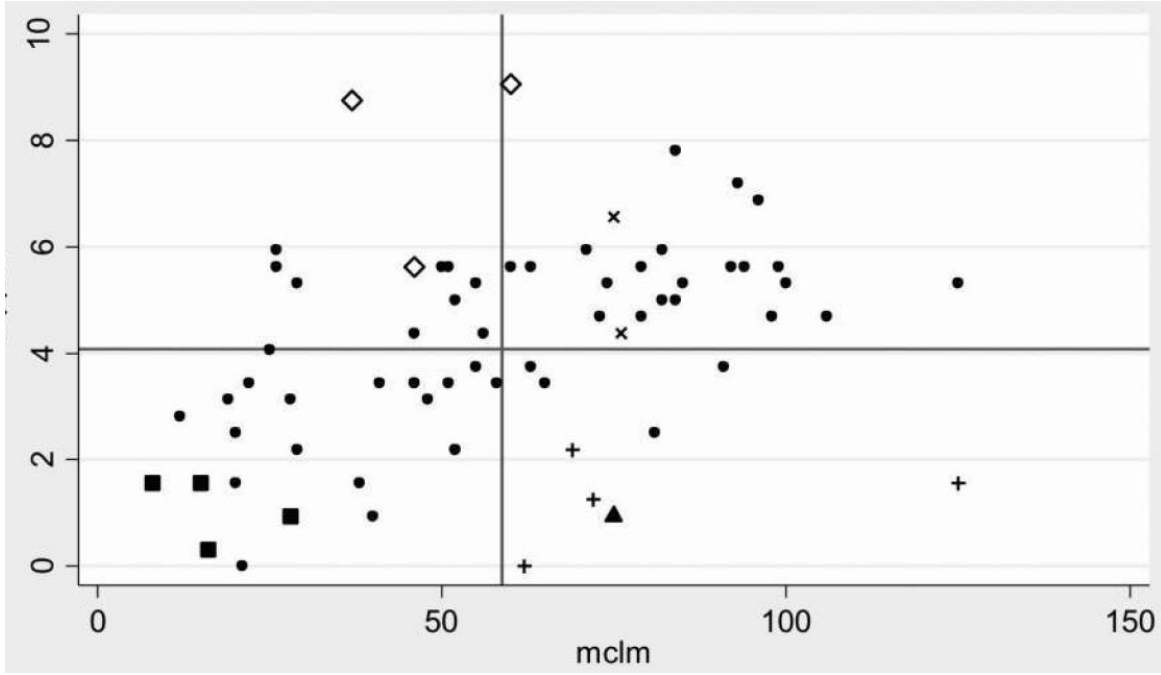
لا يُفترض بتبسيط النتائج الشّاملة أن يغفلنا عن طابع التصرفات الفرديّة المعقّدة. بهدف توضيح ذلك، اعتبرنا مشاهداتنا حول التلاميذ الثّمانية والسّتين كنقاطٍ في فضاء ثلاثيّ الأبعاد، تشتمل إحداثياته على العلامات المسندة إلى كلّ من الاختبارات الثلاثة. صمّمنا المستندات ٦، ٥، و٧، كانعكاسات لسحابة النّقاط تلك على أصعدٍ ثلاثةٍ تمثل الاختبارات: MCLM وبنود الأسئلة (المستند ٥)، MCLM والتذكّر (المستند ٦)، التذكّر وبنود الأسئلة (المستند ٧). رسمنا، في كلّ مستند، المحور العموديّ والمحور الأفقيّ اللّذين يمثّلان المتغيّرين المعنويين، لكي نبيّن، في كلّ مشاهدة، نوعيّة الأداءات في الاختبارين (المتوسّط الذي يساوي، في كلّ توزيع، الحدّ بين العلامات الجيدة والسيّئة).

- يُظهِرُ تنوع التصرفات الفردية تشتتٌ عدّة نقاط تمثل المشاهدات المرصودة. يستوقفنا، هنا، تعليقان:
- لبعض التلاميذ علامة جيّدة في الـMCLM وعلامات متدنّية في اختباري الفهم (حالة نمطيّة ٣). يألّف المعلمون مَلَمَحَ القراء هذا: «سرعة الاستشفار، عندهم، لا تُحسّن، بالضرورة، نوعيّة الفهم» (Goigoux و Cèbe، ٢٠١٣، ص. ٩).
 - بصورة أكثر تفارقيّة، نجد بعض التلاميذ بمستوى فهم ممتاز (علامات جيّدة جدًّا في إ.خ. ٢ وفي إ.خ. ٣)، مع قيمة MCLM متدنّية نوعًا ما (حالة نمطيّة ٤). ولئن بدا هؤلاء التلاميذ بطيئين في الاستشفار غير أنهم يخفّقون بدرجة قليلة نسبيًّا؛ لعلّ دقّة الاستشفار عندهم هي ما تسمح لهم بالنجاح في اختباري الفهم. هنا، أيضًا، نرصد ملمح قارئ يتعرّف إليه المعلم (Adolf, Catts, & Little, 2006).

المستند ٥ - لكل تلميذ: قيم الـMCLM (الأفصول) والعلامات على بنود الأسئلة (الأرتوب)



المستند ٦ – لكل تلميذ: قيم الـ MCLM (الأفصول) والعلامات على التذكّر (الأرتوب)



| | |
|----------------|----------------|
| • مشاهدة | ◊ حالة نمطية ٤ |
| ◻ حالة نمطية ١ | •◊ |
| ◼ حالة نمطية ٢ | |
| + حالة نمطية ٣ | |

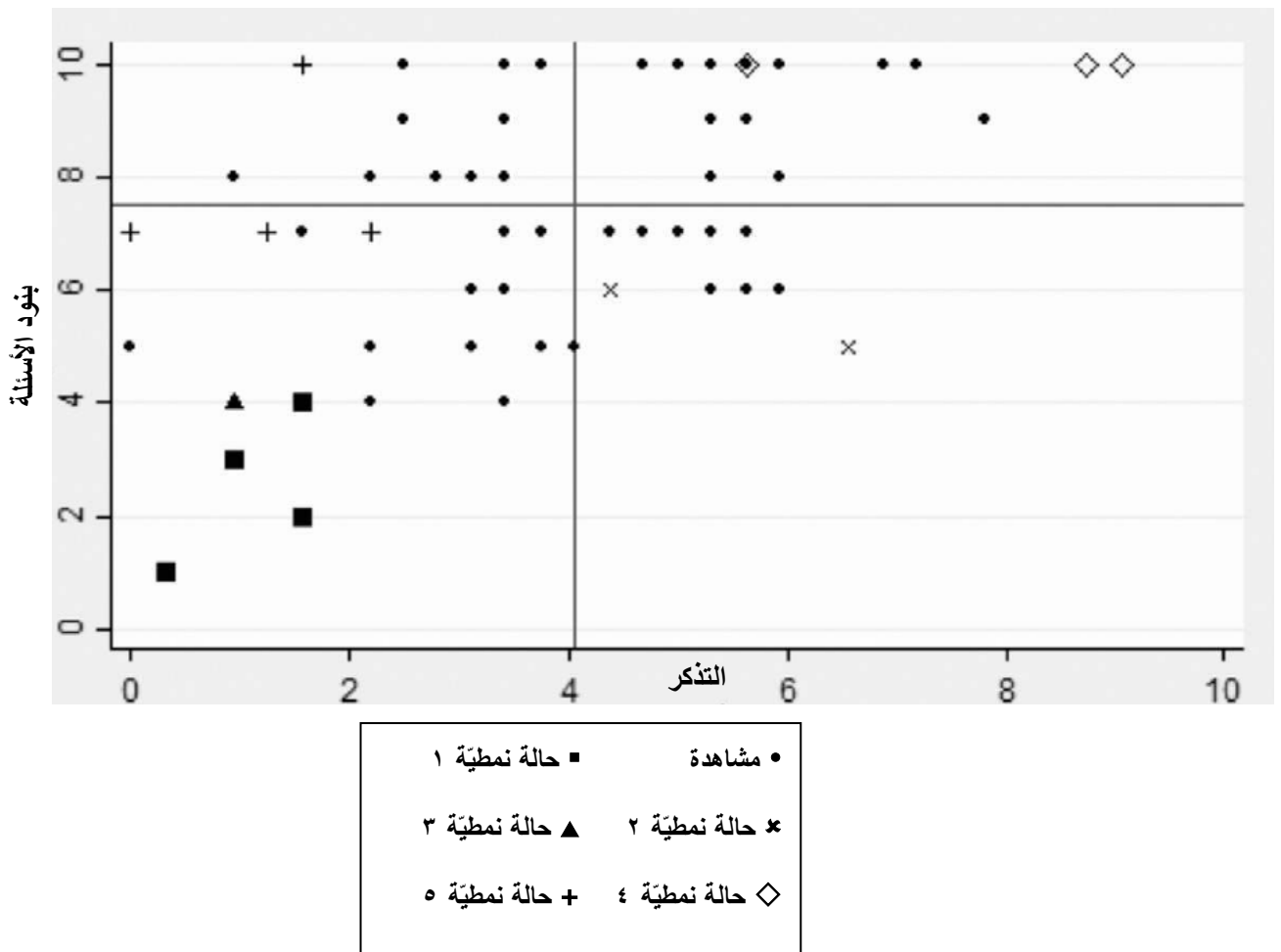
يؤكد هذان التعلّيقان وجود «ملامح لا نمطية»، أي تلاميذ نلاحظ عندهم تدنّيًا كبيرًا أو تفوقًا

كبيرًا نسبيًا في أحد أنماط الاختبارات.

هذا ما يؤكد أهمية قياس الفهم الذاتي للنص المكتوب بدءًا من الصفّ الأساسيّ الأول. في الواقع، يبدو أنّ الامتناع عن هذا التقييم سيف ذو حدّين: من جهة التلاميذ المعنّيين بالتعلّيق الأول، أي هؤلاء الذين قد تُخفي عندهم سهولة الاستشفار النسبيّة صعوباتٍ في الفهم (Yuill & Oakhill, 1991)، يتولّد خطر خلق «أخطاء إيجابية»، خطر تخيل، من خلال تأثير الهالة، تلاميذ كفويين على ما هم ليسوا عليه أصلاً؛ في المقابل، من جهة التلاميذ المعنّيين بالتعلّيق الثاني، أي هؤلاء الذين، على الرّغم من تدنّي أدائهم في الاستشفار،

يبرهنون أداءً في الفهم مرتفعاً، يتولد خطر خلق «أخطاء سلبية»، خطر طمس أيّ كفاية عند التلاميذ، مهما كانوا كفويين في هذا المجال. على هذه النقطة الأخيرة أن تحضنا على الحذر فيما يرتبط بلا-تقييم الفهم، على النحو الممارس منهجياً في الصفّ إلى حدّ كبير، لدى التلاميذ المعتمدين كمستشفرين سيئين في الصفّ الأساسي الأول.

المستند ٧ – لكل تلميذ: قيم العلامات على التذكّر (الأفصول) وعلى بنود الأسئلة (الأرتوب)



وجد تلاميذ ذوي أداء شبه ممتاز في الاختبارين (إ.خ.١) و(إ.خ.٢)، لكن مع علامات متدنية في (إ.خ.٣) (الحالة النمطية ٣). بصورة تبادلية، نجد تلاميذ يحظون بعلامات متدنية في (إ.خ.٢) لكنهم أكدوا أداءً جيّداً في الاختبارين الأول والثالث (الحالة النمطية ٥).

هذا يدلّ إلى أنّه، عندما يكون الهدف إنتاج تقييمات فردية لا يمكن إجراء مبادلة بين الاختبارين (إخ. ٢) و(إخ. ٣). نرصد، أخيراً، أربعة تلاميذ (الحالة النمطية ١) يشكون من صعوبات كبيرة جداً: علاماتهم متدنية جداً في الاختبارات الثلاثة، وهم، بحسب تصنيف (Giasson)، في مستوى العجز القرائي.

النتائج الشاملة

في المستوى الشامل، تتوزع المجموعة المختبرة وفق الطريقة الآتية:

- واحد وعشرون تلميذاً، أي 31% من المجموعة حازوا معدّلات تفوق أو تعادل متوسط علامات كلّ من الاختبارات الثلاثة؛

سبعة عشر تلميذاً، أي 25% من المجموعة، حصلوا على ثلاث علامات تتدنى عن المتوسطات المتتالية.

تسمح هاتان النتيجةتان بالقول، فقط، إنّ سبعة عشر تلميذاً حصلوا على علامات أقلّ جودة من زملائهم. ولئن لا يمكن لهذا المتوسطات أن تشكل حداً لتبيان الصعوبة، لكن باستطاعتنا أن نقدر أنّه، من بين السبعة عشر تلميذاً المشار إليهم أعلاه، نجد أربعة تلاميذ (الحالة النمطية ١) يواجهون صعوبة في القراءة في ختام الصفّ الأساسي الأول (علاماتهم كانت متدنية بشدّة).

سبعة تلاميذ (الحالة النمطية ٣ والحالة النمطية ٤)، أي 10% من المجموعة، يتشابهون أداءً في اختباري الفهم (كلا الاختبارين جيّدان/كلا الاختبارين سيّان) ويفترقون أداءً في الاختبار الأول (سيء/جيّد). وحدهم ثلاثة وعشرون تلميذاً، أي 34% من المجموعة، يحققون أداءً مختلفاً في اختباري الفهم (من بينهم تلاميذ الحالة النمطية ٢، والحالة النمطية ٥). يتوزع هؤلاء، بصورة متساوية عملياً، بين تلاميذ علامتهم جيّدة على (إخ. ٢) = ١١ تلميذاً أو تلاميذ علامتهم جيّدة على (إخ. ٣) = ١٢ تلميذاً.

مما لا شكّ فيه أنّ هذه النتائج الكميّة تحتاج إلى مقايسة: هي ترتبط، قبلياً، بالنصّ المختار، لكن، أيضاً، بتصميم بنود الأسئلة. على أيّ حال، أجرينا، في هذا العمل، عدّة طرائق للتّحليل يمكن أن تنفّذ في أيّ تقييم قرائي آخر، بهدف تمييز نقاط قوّة التّلميذ وضعفه.

خلاصة - مناقشة

إن هذه المنظومة التجريبية المخصصة لتقييم مهارة القراءة، في ختام الصفّ الأساسي الأول، تأخذ في الاعتبار بُعدين: الاستشفار- التمييز وفهم النصّ فهماً معتمداً على الذات. هي تفترض تطبيق ثلاثة اختبارات فردية وشفوية متمحورة على نصّ واحد، وقد أخضعت لتحليلات قبلية تمت مقابلتها، لاحقاً، مع بيانات التجربة.

يمثل استخدام الشفويّ مزايا متعدّدة، ولا سيّما بالنسبة إلى الاختبار (إ.خ. ٣ = بنود الأسئلة) الذي يسمح بتلافي الكفايات-الشاشة المرتبطة بمعالجة الأسئلة المكتوبة وبطلب التعليقات، وهذا ما يسهّل بلوغ تصوّر الوضعية التي يبنيها القارئ. لعلّ معدّلات اللا-إجابات الطفيفة جدّاً المتلازمة مع شفوية الأسئلة والأجوبة تشكل حجةً قويةً لنا للقيام بهذا الاختبار.

إن كان من ثمن للاحتكام إلى اختبارين لتقييم الفهم، فإنّ له إيجابيات: في الواقع، إضافةً إلى أنّ توافر عدّة اختبارات يُحسن، «ألياً»، نوعية الحكم التقييمي على التلميذ، أكدت التحليلات النوعية أنّ الاختبارين (إ.خ. ٢) و(إ.خ. ٣) لم يتطلبا، بالضرورة، مستوى التصوّر عينه. على سبيل المثال، من المهمّ مقابلة الـ 72% من الإجابات الصحيحة («غداً») عن السؤال (س. ٣) في أثناء الاختبار إ.خ. ٣ (متى سنعيد يارا عيد ميلادها؟) مع الـ 21% من تذكر العنصر «غداً» في أثناء الاختبار إ.خ. ٢ (الجدول ٢ والمستند ٣). يؤكد التحليل النوعي أنّ التعليقات المقبولة في س. ٣. تحيل، بصورة واسعة، إلى أساس النصّ، أو مباشرةً، إلى النصّ (العودة)، أي، بصورة كثيرة التّرجيح، إلى مستوى من التصوّر قليل التّعقيد؛ في المقابل، في أثناء التذكّر، غالباً ما يشير استخدام «غداً» إلى أنّ التلميذ أدرك الزمنية المختلفة حيث تندرج وضعيتنا «صنع الحلوى» و«عيد الميلاد» - كما في مقولة «وبعد، غداً، يوم عيدها السادس، سنعيد عيدها» - وهذا ما يساهم في اتساقية نموذج الوضعية. مع ذلك، يُخفي تبسيط النتائج الشاملة النسبي (والتي تدلّ إلى ارتباطات موجبة بين المتغيرات) تشتتاً في النتائج الفردية (المستندات ٥، ٦، ٧). هكذا، إذا أردنا أن نعرف، نسبياً، موقع كلّ تلميذ من كفايات القراءة، تُبرر التحليلات النوعية التي قمنا بها مسار تقييم الاستشفار النصّي وتقييم فهم النصّ المكتوب ذاتياً، بوساطة اختبارات متنوّعة.

يتركز مظهر عملنا الأكثر جدّة في اللجوء إلى اختبار للتذكّر الفرديّ بهدف تقييم فهم القراءة في البيئة المدرسية ومع تلاميذ الصفّ الأساسي الأول. مع ذلك،

لا ينتقل هذا الاختبار إلى حيز التطبيق من دون صعوبات:

- يطرح مشكلات منهجية حاولنا تجاوزها من خلال شبكة لتجميع الإنتاجات. لأن يشتمل استعمال الشبكات النوعية على مسار دقيق جداً، غير أننا فضلناها على الشبكات الكمية التي تغلب الحفظ، وعلى مضمض، لأن «نوعية تذكر النص تكشف عن الفهم الجيد بصورة أفضل مما تكشفه الأحداث المسرودة» (Goigoux و Cèbe، 2013) (ص.٥).

- على الرغم من أن تحليل العناصر التي تذكرها مجموع التلاميذ (المستند 1) عكس نتائج مهمة، غير أن التذكريات والنتائج الفردية (العلامات على التذكر) أنت محبطة. بدت المهمة معقدة بالنسبة إلى العدد الأكبر من التلاميذ، بالتأكيد، على ما ذكرناه سابقاً، بسبب انقطاعها عن المهمات المعتادة. لكن، لم يكن من شك في فائدة هذا النمط من الاختبارات لتنمية كفايات الإنتاج السردية في تعلم الفهم (Kucer S. B., 2014).

يبدو المعلمون معدمين عندما يفترض بهم تقييم تلاميذهم، ولا سيما في مجال القراءة بالصف الأساسي الأول. لا غرابة في هذا المعطى لأن الباحثين يتوافقون على الصعوبة القصوى في تقييم فهم المقروء (Rocher, 2013)، ولا سيما عند القراء المبتدئين.

كان أحد غايات عملنا بناء منظومة، واضحة الأهداف، بصورة كافية، واختبارها وتطبيقها فتشكل أساساً لهندسة تقييمية قصيرة قد تكون، في زمن ثانٍ (عمل المشاريع)، مختبرة في أوساط المعلمين. عملياً، في أثناء البحث الحاضر، سمحت صيغ التطبيق المعتمدة باحترام شروط الصف الزمنية (متوسط مدة المقابلات الفردية بين بين الـ 6 والـ 7 دقائق). بكل تأكيد، لا يقتصر عمل المعلم، عند التقييم، على تجميع البيانات: يجب عليه، بعد ذلك، أن يستثمر هذه البيانات بهدف إنتاج حكم تقييمي. يجسد عملنا، بصورة مباشرة، الطريقة حيث تحلل البيانات المجمعة كمياً، وكذلك العلامات على الاختبارات الثلاثة. من وجهة النظر هذه، تقوم المنظومة المقترحة على أداة تقييم سهلة الإتاحة. نقدر أن جزءاً كبيراً من العمل المطلوب في مشروعنا المقبل سيقوم، إذاً، على رصد كيفية تملك المعلمين (أو عدم تملكهم) لطرائق تحليل البيانات الفردية وكيفية ترجمة نتائج التحليل في حكم تقييم يُسجل في بطاقة العلامات المدرسية.



المراجع

1. Adolf, S., Catts, H., & Little, T. (2006). Should the Simple View of Reading Include a Fluency Component? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 933-958.
2. Berger, M., & Desrocher, A. (. (2011). *L'évaluation de la littératie*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
3. Bianco, M. (2010). La compréhension de texte: peut-on l'apprendre et l'enseigner? In M. Crahay, & M. Dutrévis, *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 220-254). Bruxelles: De Boeck.
4. Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris: Dunod.
5. Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris: Dunod.
6. Blanc, N., & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension - Lire pour comprendre*. Paris: In Press.
7. Blanc, N., & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte - L'évaluation des processus cognitifs*. Paris: In Press.
8. Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
9. Cèbe, S., & Goigoux, R. &. (2004). *Enseigner la compréhension*. Document non-publié.



10. De Ketele, J.-M. (2001). Évaluation des compétences: une problématique émergente. In G. Figari, & M. Achouche, *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 39-43). Bruxelles: De Boeck.
11. Dichy, J., Braham, A., Ghazali, S., & Hassoun, M. (2002). *La base de connaissances linguistiques DIINAR.1 (Dictionnaire INformatisé de l'Aabe, version I)*. Tunis: Paper Presented at the International Symposium of the Processing of Arabic.
12. Ecalle, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture - Fonctionnement et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
13. Ecalle, J., & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris: Armand Colin.
14. Fijalkow, E. (2003). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation*. Paris: l'Harmattan.
15. Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
16. Giasson, J. (2012). *La lecture: apprentissages et difficultés*. Bruxelles: De Boeck.
17. Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris: Retz.
18. Goigoux, R., & Cèbe, S. (2013a). *Lectorino & Lectorinette - Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris: Retz.
19. Goigoux, R., & Cèbe, S. (2013b). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire: des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Revue Recherches*, 58, 29-45.
20. Gonthier-Maurin, B. (2012). *Sénat - Rapport fait la mission d'information sur le métier d'enseignant*. Répéré à [<http://www.senat.fr/notice-rapport/2011/r11-601-notice-hmtl>].



21. Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
22. Joole, p. (2008). *Comprendre les texte écrits*. Paris: Retz.
23. Kucer, S. (2014). What Retellings Can Tell us about the Nature of Reading Comprehension in School Children. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31(1), 31-44.
24. Kucer, S. B. (2014). What Retellings Can Tell us about the Nature of Reading Comprehension in School Children. *Australian Journal of Language and Literacy*, 37(1), 31-44.
25. Martinet, C., & Rieben, L. (2010). L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés. In M. Crahay, & M. Dutrévis., *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 190-224). Bruxelles: De Boeck.
26. MEN. (2008). *Les nouveaux programmes de l'école primaire*. Repéré à: [http://cache.media.education.gouv.fr/file.02_fevrier/24/3/BOEEcolePrimair eWeb_24243.pdf].
27. MEN-MESR. (2012). *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes*. Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/05/8/2012-070_rapport_227058.pdf].
28. Rocher, T. (2013). *Mesure de compétences: les méthodes se valent-elles? Questions de psychométrie dans le cadre de l'évaluation de la compréhension de l'écrit*. Thèse de Doctorat non-publiée, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense.
29. Vantourout, M., & Blanc, C. (2014). Approches et validité psychodidactiques des évaluations. *Éducation et Formation*, e-302, 139-156.



30. Vantourout, M., & Blanc, C. (2015). Une épreuve psycho-didactique pour évaluer en lecteur en fin de CP. *Communication présentée au 27ème colloque de l'Admée-Europe: «L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines»*. Liège.
31. Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
32. Zorman, M. (2008). *Évaluation de la lecture en fluence, 12 pages*. Document no-publié.
٣٣. والإينماء التّربويّ للبحوث المركز. (١٩٩٧). *مناهج التّعليم العامّ وأهدافها، تفاصيل محتوى منهاج اللّغة العربيّة وآدابها*. بيروت.