مجزوءة التقويم

1. تقديم المجزوءة وإرشادات منهجية

تفرض سيرورات التكوين الخاصة بالمستفيدات والمستفيدين من التكوين في مهن التدريس[1]، ضمن الأنموذج (البراديغم) المعتمد (عملي-نظري-عملي)، انتقال التقويم من التمركز فقط حول المحتويات المؤسسة على المعارف والنظريات، إلى التقويم باعتماد المقاربة بالكفايات كمحدد يوجه سيرورات التعلم ووضعيات التقويم نحو بناء وتطوير الكفايات المستهدفة لدى المتعلم.

ويشكل التقويم –كما هو معلوم-أحد المكونات الأساسية في المنهاج التعليمي باعتباره لحظة تساؤل حول إمكانيات المتعلم(ة) ودرجة اكتسابه للموارد، ومدى امتلاكه للقدرات المستهدفة ومستوى تملكه للكفاية المتوخاة، سواء تعلق الأمر بهذه المكتسبات كمدخلات في بداية العملية التعليمية التعلمية أو ضمن سياقها أو في ختامها.

وإن عدم إعطاء التقويم الأهمية الكافية في أي تكوين وممارسة يحول دون إتمام العملية التعليمية التعلمية التي تقتضي رصد الحاجات التي يعبر عنها المتعلمات والمتعلمون، وقياس المكتسبات التي تتوفر لديهم، وتشخيص الصعوبات وتحديد الاختلالات التي تعتري سيرورة تعلمهم ومعالجة تعثراتهم. كما أنه إغفال للتساؤل حول مدى نجاعة اشتغال المدرس بيداغوجيا وديدكتيكيا، بل ومدى صلاحية كل مكونات المنهاج التعليمي.

لذلك فإن تضمن عدة تكوين المستفيدات والمستفيدين من التكوين في مهن التدريس بمختلف الأسلاك التعليمية لمجزوءة خاصة بالتقويم، يعتبر إقرارا بهذه الأهمية وبضرورة امتلاك المدرس(ة) لكفاية التقويم، عبر اكتساب المعارف الضرورية في هذا المجال، وكذا المهارات والتقنيات اللازمة لممارسته واستثمار نتائجه.

وهكذا ترتكز مجزوءة التقويم على بناء إحدى أهم كفايات مهنة التدريس، وذلك عبر اكتساب مجموعة من المعارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة. وبالاستناد إلى أنشطة تحرص على الجمع بين المقاربات النظرية وتقديم المفاهيم، وبين التمرن على الأدوات والتقنيات والاشتغال على الوضعيات الممهنة والوقائع المهنية عبر الممارسة.

وتتوخى هذه المجزوءة تأهيل المستفيدات والمستفيدين من التكوين في مهن التدريس على تملك إجراءات تقويم، وهذا ما يساعد على:

- التمكن من الحكم على مهارة المتعلم في مجال موسع من الوضعيات (مشاريع، إنجازات، نقاشات...)؛
- تمكن المدرس(ة) من العمل على تحسين أدواته وتقنياته في التقويم، سواء تعلق الأمر بتقويم تشخيصي قبلي، أو تقويم تكويني مواكب، أو تقويم إجمالي نهائي أو إشهادي؛
- إتاحة إمكانية استعمال معايير للتقدير والحكم الموضوعيين على أجوبة وإنتاجات المتعلمين.

كما تسهم هذه المجزوءة في إرساء منهجية، تعيد الاعتبار للحكم والتقدير المهني واكتساب مهارات التقويم القابلة للتحويل والنقل في الممارسة المهنية الآنية والمستقبلية للمدرس(ة)، وذلك عبر:

- جمع المعطيات من خلال:
  - أنشطة تقويمية مناسبة لتعلمات مجزأة؛
  - أنشطة تقويمية مناسبة لتعلمات مركبة ومندمجة باعتبار الربط والتوليف؛
- تأويل النتائج المحصل عليها في مقارنتها مع المنتظرات؛
- اتخاذ القرارات المناسبة (معالجة التعثرات، الدعم، تقويم أثر المعالجة، الإشهاد...)

[1]- نعني بالمستفيدات والمستفيدين: الأساتذة المتدربون بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والأساتذة المتعاقدون، والأساتذة الممارسون الراغبون في تطوير كفاياتهم المهنية.

1- عنوان المجزوءة:

مجزوءة التقويم

2- الكفاية المستهدفة:

يبلور المستفيد(ة) أدوات لتقويم التعلمات ومستوى نماء الكفايات ويفعلها، ويعالج تعثرات المتعلمين باستحضار المحددات التالية:

- المنهاج الخاص بالمواد الدراسية؛
- تدرج سيرورة تطور القدرات المستعرضة المؤثرة في التعلمات؛
- خصوصيات المتعلم وجماعة الفصل؛
- طبيعة الأخطاء والتعثرات وعوائق التعلم.

3- الأهداف المرتبطة بالكفاية:

- تعرف التقويم وأنواعه وأدواته وتمييز وظائفه ومواصفاته وخصائصه؛
- بناء أدوات تقويم لقياس مستويات تحقق الأهداف التعلمية ونماء الكفايات؛
- إجراءات التصحيح وتحليل نتائج التقويم وتأويلها لاتخاذ القرارات حسب النتائج المحصل عليها؛
- بناء وتدبير استراتيجيات الدعم والمعالجة.

4- هيكلة مجزوءة التقويم:

المحاور	المقاطع	الوحدة التكوينية		
		رقم الوضعية	عنوان الوضعية	عدد الأسناد
1. مفهوم التقويم وأنواعه ووظائفه	مفهوم التقويم وأنواعه	الوضعية 1	التقويم : مفهومه وأنواعه	04
	وظائف التقويم	الوضعية 1	التقويم : الوظائف البيداغوجية	05
2. أدوات تقويم للمكتسبات القبلية ومستويات تحقق الأهداف التعلمية ونماء الكفايات	أدوات وتقنيات تقويم التعلمات	الوضعية 1	الوضعيات التقويمية: أنواعها وخطوات بنائها	04
		الوضعية 2	الوضعيات التقويمية: الوضعية المشكلة	03
3. تحليل نتائج التقويم وتأويلها	إجراءات التصحيح	الوضعية 1	تقنيات التصحيح	01
	تقنيات تحليل وتأويل نتائج التقويم	الوضعية 2	تحليل النتائج وتأويلها	02
4. بناء وتدبير استراتيجيات الدعم والمعالجة.	إجراءات وأنشطة الدعم والمعالجة	الوضعية 1	مفهوما الدعم والمعالجة	04
		الوضعية 2	مقاربات الدعم والمعالجة	02
		الوضعية 3	تدبير أنشطة الدعم والمعالجة	03

المحور الأول

مفهوم التقويم وأنواعه ووظائفه

المقطع 1: مفهوم التقويم وأنواعه.

الوضعية التكوينية 1: تعرف مفهوم **التقويم وأنواعه.**

1. **المنتوج المنتظر**:
   - بطاقة تعريفية لمفهوم التقويم؛
   - بطاقة واصفة لأنواع التقويم وخصائص كل منها؛
   - جدول بأهم الضوابط الإجرائية للتقويم حسب أنواعه.

2. **السياق**: في إطار ممارستك لمهام التدريس، قمت بتقويم المكتسبات والتعلمات باعتماد الكتاب المدرسي المقرر والمنهاج الدراسي، فوجدت صعوبة في التعامل مع مفهوم التقويم وأنواعه.

3. **التعليمات**:

بعد الاطلاع على الأسناد المدرجة بعده، والوثائق الرسمية المنظمة للتقويم:

1. عرف(ي) مفهوم التقويم؛
2. بين(ي) أنواع التقويم؛
3. حدد(ي) أهم القرارات الناتجة عن التقويم حسب أنواعه.

نوع التقويم	أهم القرارات الناتجة عنه
التقويم.....	
التقويم.....	
التقويم.....	

4. الأسناد:

- الوثيقة رقم 1: مفهوم التقويم؛
- الوثيقة رقم 2: التقويم التشخيصي.évaluation diagnostique
- الوثيقة رقم 3: التقويم التكويني Evaluation formative
- الوثيقة رقم 4: التقويم الإجمالي Évaluation sommative
- وثائق أخرى: المذكرات الرسمية المنظمة للتقويم، الكتاب الأبيض، البرامج والتوجيهات التربوية (حسب السلك والمستوى والتخصص) ...

الوثيقة رقم 1: مفهوم التقويم

التقويم هو مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلف بتعليم فئات معينة أو شخص آخر أو المتعلم ذاته، والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف بالتقويم من أداء مهام أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ إنجازات، يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها واتخاذ قرار يخصه أو يخص عملية تعليمية ذاتها...

ويتأسس هذا التعريف على عناصر أساسية هي:

(1) التقويم عمليات
(2) توظف أدوات
(3) من طرف شخص (داخلي أو خارجي)
(4) تكون الأداة مبنية
(5) هدفها تمكين المتعلم من الأداء والإنجاز
(6) يتم فحص هذا الأداء وتحليله
(7) ثم الحكم عليه
(8) قصد اتخاذ قرارات.

- في مفهوم عام، يشير اللفظ إلى الفعل الذي نقوم به للحكم على حدث أو شخص أو موضوع بالرجوع إلى معيار معين أو عدة معايير كيفما كانت هذه المعايير.

وفي مفهوم خاص هو فحص لدرجة الملاءمة بين مجموعة من المعلومات ومجموعة من المعايير الملائمة للهدف المحدد لأجل اتخاذ قرار.

-والتقويم سيرورة جمع المعطيات الضرورية للحكم على قرار محتمل.

- ويعرف التقويم في التربية أيضا بأنه أساس حكم على قيمة شيء أو شخص أو ظاهرة تربوية، الغرض منه توجيه الفعل الذي نريد القيام به.

وهو عملية إجرائية تسمح بإصدار حكم على درجة تحقق الأهداف (القدرات، الكفايات...) والذي بمقتضاه يتم اتخاذ قرار أو موقف تربوي مناسب.

وهو أيضا عملية جمع ومعالجة لمعلومات كيفية أو كمية ترمي إلى تقدير مستوى التعلم الذي يبلغه شخص بالنسبة لأهداف معينة، وذلك قصد الحكم على المراحل التي أنجزت سابقا واتخاذ أفضل القرارات بالنسبة للخطوات اللاحقة "

معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية العددان 9-10 (بتصرف)

الوثيقة رقم 2: التقويم التشخيصي. évaluation diagnostique

التقويم التشخيصي:

- عملية مرتبطة بوضعيات انطلاق المناهج والدروس، ويقصد بها فحص معالم هذه الوضعية وتشخيصها بهدف الحصول على معلومات وبيانات تمكن من اتخاذ قرارات حول تعليم لاحق... وموضوع هذا التقويم هو تقدير الخصائص الفردية للشخص والتي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على مساره التعلمي.

- إجراء نقوم به في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات ومعارف ومواقف المتعلمين(ات)السابقة والضرورية لتحقيق أهداف الدرس، فهو إذن تشخيص لمنطلقات عملية التدريس ومدى استعداد المتعلمين؛ بحيث يمكن للمدرس(ة) عند بداية الدرس أن يلجأ إلى اختبار سريع أو أسئلة شفوية أو حوار مفتوح، يستهدف تعرف مدى استعداد المتعلمين(ات)لمتابعة الدرس واستيعاب محتوياته.

- مفتاح بيداغوجيا الكفايات، ينجز في بداية الموسم الدراسي بناء على اختبار تستثمر نتائجه على مستوى الفصل، وعلى مستوى المؤسسة. ويشكل هذا الاستثمار نقطة انطلاق بناء مشروع المؤسسة بمراعاة:

- تنويع التنظيم البيداغوجي (جداول الحصص مرنة)؛

- تشكيل المجموعات استنادا إلى الحاجات (مجموعات الحاجات)؛

- تنويع التدخلات والأدوات.

تقويم التعلمات، وزارة التربية الوطنية، كراسة التكوين الذاتي، ص 169، (بتصرف)

الوثيقة رقم 3: التقويم التكويني Evaluation formative

منذ مدة، اعتبر التقويم التكويني آلية لتحسين التعلم وترشيد التعليم الذي يقدم للمتعلمات والمتعلمين، وهذا يعني أن التقويم التكويني، قبل أن يكون منهجا وإجراء عمليا، فهو تعبير عن ذهنية تربوية جديدة تقوم على أساس القبول بمبدأ تكييف التعلم مع إمكانات وخصوصيات المتعلم، واعتبار التعلم مسارا مستمرا قابلا للتعديل والتحسين نحو بلوغ الأهداف المرجوة.

من هذا المنطلق يشكل التقويم التكويني مسارا مستمرا يتوخى الكشف عن تدرج المتعلم(ة) خلال التعلم، وذلك بغية إدخال تغييرات على عملية التعليم ذاتها، أو تحسين التعلم عن طريق تدخلات للتصحيح والدعم، والتعزيز والتعويض والتقوية، من أجل بلوغ الأهداف المرجوة.

1- أدوات التقويم التكويني: أي مواصفات؟

يفترض التقويم التكويني للتعلم الاعتماد على معايير محددة من قبل المتعلمين والمدرس(ة) معا. فكيف ذلك؟

- يمكن التقويم التكويني من تحقيق الأهداف المتوخاة من التقويم الإجمالي؛ بحيث إن المتعلمين يدركون عبر هذا النمط من التقويم إمكانياتهم، مما يسمح بالكشف عن ثغرات تعلمهم، ومن تم العمل على تصحيحها.
- إن ردود فعل المتعلمين (ات) تجاه عملهم وإنتاجاتهم تكون أكثر فاعلية إذا ما أتيحت لهم فرص التفكير في المعايير، مما يجعلهم يقيمون طرق التعلم، وكيف يشتغل الذهن لاكتساب المعرفة.
- إن التقويم التكويني يرتكز على فكرة مفادها أن الأخطاء جزء لا يتجزأ من التعلم، فهو يتيح للمتعلم فرصا متعددة للإفصاح عن تعلماته، والتمكن من كفاية ما بأشكال عدة، عبر منحه الوقت اللازم للتعلم، والاجتهاد وتحمل المسؤولية.

2- التقويم التكويني سبيل من سبل تحقيق جودة التعلم:

إذا كان التعلم يسعى إلى تحقيق الجودة، فإن التقويم التكويني سبيل من سبل تحقيق هذه الجودة كما تبين ذلك المعطيات التالية:

- ينمي التقويم التكويني لدى المتعلم(ة)، وعبر أليات التقويم الذاتي، كفايات وقدرات تمكنه من تطوير جهده بنفسه.
- تساعد الملاحظات الدقيقة والواضحة والشاملة المسجلة في التقويم التكويني المدرس(ة) والمتعلم(ة) على العمل سويا من أجل تحسين التعلم. ومن ثم، اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق جودة التعلم.
- عندما نشتغل في مجال التقويم التكويني، نحدد نقط القوة ونقط الضعف بالنسبة إلى التعليم الذي قدم للمتعلم(ة)، ثم نسعى للأخذ بيده ليتعلم أكثر، أو لاتخاذ قرار بتغيير طريقة التدريس.
- عندما يتسنى للمتعلم(ة) اكتساب مهارات وكفايات جديدة، فإنهما ستحتاجان إلى وضعيات جديدة لتطبيق هذه الكفايات. من هذا المنطلق، يجعلنا التقويم التكويني نحدد ما تعلمناه، وما بقي أن نتعلمه.

3- صيغ عملية التقويم التكويني:

- يجب أن يتخذ التقويم طابع التوجيه الذي يساعد المدرس(ة) والمتعلم(ة) معا على تحقيق التعلم، وذلك لأنه يقدم باستمرار معلومات عن الصعوبات من خلال وضعيات التعلم.
- إن التقويم التكويني يمنح للمتعلم(ة)، وهو ينجز مع أقرانه أعمالا للتعلم، إمكانية تقويم ذاتي تبادلي وفردي عن طريق أدوات تسمح بالتقدير الذاتي لمجهوده عما حققه من تقدم.
- إنه تقويم لمسار التعليم ذاته، لأنه يمكن المدرس من تعرف مدى قيمة التعليم الذي خطط له، وطبقه في صيغ مجددة تتماشى ومتطلبات التعلم.

نستخلص من خلال تحديد مفهوم التقويم، بوجه عام، والتقويم التكويني بوجه خاص، أنه جملة إجراءات نقوم بها وفق خطوات منهجية تتحدد من خلال مفاهيم أساسية، وهي:

- **قياس الفارق:**

- إن التقويم استراتيجية تنطلق من قياس الفارق بين المستوى الفعلي للتعلم والمستوى المنشود.
- بإمكان التقويم إذا صمم في ضوء نتائج هذا الفارق أن يقلصه بواسطة تدخلات داعمة في ضوء الأهداف المنشودة.

- **معايير ومؤشرات:**

- إنه لا يمكن أن نقيس هذا الفارق ما لم تتوفر لدينا معايير ومؤشرات قابلة للملاحظة.
- إن المعايير محكات أو خصائص أو صفات أو قواعد تمكن من إصدار حكم على أداء أو إنجاز ما.
- إن المؤشرات مستويات كمية أو كيفية من الإنجاز تساعد على قياس الفارق بين ما هو مطلوب وما هو منجز فعليا.

- **اتخاذ قرارات:**

- إن المعلومات التي نحصل عليها بواسطة التقويم تكون موجهة أصلا نحو اتخاذ قرارات تخص عملية التعليم أو التعلم.
- إن القرارات تخص عملية التعليم إذا كانت تتصل بتحسين طرقه وأساليبه وأدواته، وتخص التعلم إذا ما تعلق الأمر بالدعم أو الترشيد أو التعزيز.

- Scallon، G.et J.Dolbec (1988)، Introduction au vocabulaire de base et à l'évaluation formative des apprentissages، Université LAVAL.

- عبد اللطيف الفاربي، مصوغة التقويم، 2014.

الوثيقة رقم 4: التقويم الإجمالي Évaluation sommative

يعتبر التقويم الإجمالي أساسا في اتخاذ قرارات التطوير والتعديل بالنسبة لبرامج ووسائل التعليم، فهو إجراء عملي نقوم به عند نهاية التدريس من أجل التأكد أن النتائج المرجوة من عملية التدريس قد تحققت فعلا. وهو بذلك يتيح لنا تحديد النتائج الفعلية للتعليم (حصيلة مجهود المتعلمين) ومقارنتها بالنتائج المتوخاة، مما يمكن من قياس الفارق بين ما نتوخاه وما تحقق فعلا واتخاذ قرارات للدعم والتصحيح بناء على حدة وكثافة الفارق الملاحظ.

إن التقويم الإجمالي يهتم بفحص الأهداف العامة للتعليم، ويمكن بالتالي الإجابة على أسئلة مثل: هل هناك روابط وعلاقات بين الأهداف؟ هل يمكن نقل المتعلم إلى مستوى لاحق؟

أغراض التقويم الإجمالي:

1– تقرير التحصيل النهائي للمتعلمين(ات).

2-تزويد المقوم بمعلومات لاتخاذ قرارات تحكم على المتعلمين(ات) حكما منصفا وعادلا.

3-تقدير كفايات المنهاج الدراسي.

4-التزويد ببيانات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.

تقويم التعلمات، وزارة التربية الوطنية، كراسة التكوين الذاتي، (بتصرف)

5. أدوات التقويم الذاتي:

بطاقة تقويمية (أجوبة من متعدد QCM)

التعليمات	المؤشرات	نعم	لا
عرف مفهوم التقويم؛	عرفت مفهم التقويم		
بين أنواع التقويم؛	حددت أنواع التقويم		
	• تشخيصي		
	• تكويني		
	• إجمالي		
حدد الضوابط الإجرائية لمفهوم التقويم حسب أنواعه.	حددت أهم القرارات الناتجة عن التقويم التشخيصي		
	حددت أهم القرارات الناتجة عن التقويم التكويني		
	حددت أهم القرارات الناتجة عن التقويم الإجمالي		

6. الإسهام النظري:

مفهوم التقويم

قبل الشروع في الحديث عن مفهوم التقويم، لا بد من طرح بعض الأسئلة التي تشغل بال كل مكونات المجتمع :

- **لماذا نقوم ؟**

أو بمعنى آخر، هل هناك غايات ومقاصد نسعي إليها من خلال التقويم؟

- **هل التقويم ضروري ؟**
- **ما علاقة التقويم بالتعلم ؟**
- **ماذا يقصد بالتقويم؟**

لماذا نقوم ؟

- **نقوم لمعرفة مدى قدرة المتعلمين على استيعاب البرنامج الذي قدم أو سيقدم إليهم (مضامين ومنهجيات...).**
- **نقوم لتحديد التحديات والعوائق التي يجب التغلب عليها لضمان سير أمثل للتعلم.**
- **نقوم للإقرار بأن المتعلم أو المتعلمة قد حقق أو حققت مستوى معين من تحصيل التعلمات وتنمية الكفايات المرصودة؟**

هل التقويم ضروري ؟

- **نعم، إذا ما علمنا أن التعليم والتعلم مرتبطان ارتباطا وطيدا بالممارسات التقويمية.**
- **وكما نرى، فإننا نقوم لعدة اعتبارات :**
- **نقوم لأن المدرسين مطالبون بالتقويم؛**
- **نقوم لأن المتعلمين يتوقعون التقويم أو يعملون من أجل التقويم؛**
- **نقوم لأن الأمهات والآباء ينتظرون نتائج التقويمات؛**
- **نقوم لأن مستقبل المتعلمين يعتمد على هذه التقويمات.**

ما علاقة التقويم بالتعلم ؟

للتقويم أهمية بالغة وأدوار مهمة :

- **في تحصيل التعلمات،**
- **في الإقرار بدرجة هذا التحصيل،**
- **وكذلك في تطوير التعليم والتعلم والارتقاء بالنموذج التربوي.**

ماذا يقصد بالتقويم؟

التقويم في اللغة، حسب التعاريف الواردة في عدد من المعاجم :

- **من قوم أي وزن وقدر وأعطى ثمنا ما أو قيمة معينة،**
- **وقوم تعني كذلك صوب وعدل ووجه نحو الصواب.**

التقويم كذلك هو «استخراج قيمة» : والقيمة هي مجموعة من المعلومات والبيانات التي تمكن من إصدار حكم قيمة.

ويتم الإقرار بهذه القيمة بطريقة ضمنية أو بطريقة صريحة :

- **بطريقة ضمنية : عن طريق صياغة حكم أو تقدير متعلق بإنجاز أو سلوك.**
- **بطريقة صريحة : عن طريق تقدير بواسطة نقطة.**

نستخلص من هذه التعاريف أن للتقويم أكثر من معنى واحد.

ويمكن تجميع هذه المعاني في معنى عام ومعنى خاص :

في المعنى العام، أو في سياق عام، يحيل مفهوم التقويم على ما نعمله من أجل الإقرار بقيمة شيء أو إصدار حكم على شيء أو كائن أو خبر أو موضوع ما استنادا إلى مقياس معين أو مقاييس معينة معروفة ومتداولة.

وفي المعنى الخاص، أو في سياق خاص، يحيل مفهوم التقويم على ما نعمله من أجل اتخاذ قرار عبر الوقوف على مدى استجابة منتوج ما أو توفره على مواصفات، مقارنة مع مواصفات معينة مستهدفة أو نطمح إلى الوصول إليها.

وفي سياق التربية والتعليم، يعتبر التقويم عملية تسعى إلى معرفة درجة تحقيق الهدف أو الأهداف المسطرة لحصة أو لعدد من الحصص، ومن خلال ذلك، الوقوف على نجاعة التخطيط المسبق والممارسة الصفية أو تدبير التعلمات والوسائل الديدكتيكية والبيداغوجية.

وفي سياق التربية والتعليم دائما، للتقويم كذلك دور بالغ الأهمية في الإقرار بقيمة عمل أو قدرات أو أدوات أو وسائط أو ظواهر، خاصة إذا كان الهدف هو التخطيط أو إعادة التخطيط لما هو آت : توجيه العمل، تعديله أو تصويبه، إعادة النظر في الممارسات والأدوات المستعملة...

بعد التطرق لمختلف معاني التقويم، يمكن استخلاص التعاريف المتكاملة الآتية :

التقويم عملية إجرائية تسعى إلى استخراج قيمة عمل أو منتوج أو سلوك أو مشروع بهدف إصدار حكم على تحقق أو عدم تحقق الأهداف أو النتائج المنتظرة، وبذلك الإقرار:

- **أولا : بنجاح الشيء المراد تقويمه من عدمه؛**
- **وثانيا : بالتدابير التربوية الملائمة للتوجيه والتصويب والتعديل.**

التقويم هو كذلك مجموعة تدابير عملية تتم أجرأتها بواسطة أدوات مبنية بطريقة محكمة وهادفة يستعملها المتعلم نفسه أو المدرس(ة) أو كل من أسندت له مسؤولية التقويم.

وخلال تهييء الأدوات، تؤخذ بعين الاعتبار مواصفات الإنجازات المنتظرة (مهام، أجوبة...) والتي يسمح التقويم بتحديد ما تحقق منها وفحصها وقياسها ومقارنتها بالمطلوب واستنتاج قيمتها قصد الحكم عليها وعلى منهجية تنفيذها واتخاذ القرارات التربوية المناسبة.

والتقويم هو كذلك إجراء يكمن في جمع ومعالجة معطيات بهدف :

- **تحديد مستوى بلوغ الأهداف مقارنة مع المستوى المطلوب؛**

- **الوقوف على نجاعة أو عدم نجاعة التعلمات السابقة؛**
- **إصدار القرارات الملاءمة للمحطات الموالية.**

بعد مناقشة مفهوم التقويم من عدة جوانب، بقي أن نشير إلى أن التقويم ليس هدفا في حد ذاته، بل هو إجراء نطمح من اعتماده إلى الارتقاء بالعملية التعلمية التعليمية تحصيلا وممارسة.

وفي هذا الصدد، نشير إلى أن الفصل بين التقويم والتعلم هو مجرد فصل منهجي بحيث أن عمليات التقويم هي إجراءات مواكبة ومرافقة ومصاحبة للتعلم، ومؤثرة كذلك على سيرورة التعلم تخطيطا وتدبيرا.

كما أنه من الضروري إجراء فصل منهجي بين التقويم والقياس، لأن القياس ليس هو التقويم، بل يعد بمثابة مكون من مكونات التقويم، فهو جزء يساهم في التقويم.

أنواع التقويم

عموما، دون الخوض في تفاصيل من يقوم (تقويم من طرف المدرس، تقويم ذاتي، تقويم متبادل)، يمكن تقسيم التقويم إلى ما يلي :

- **التقويم التشخيصي؛**
- **التقويم التكويني ؛**
- **التقويم الإجمالي.**

التقويم التشخيصي

يرتبط التقويم التشخيصي ببداية التعلمات (بداية السنة، بداية أسدوس، بداية دورة، بداية وحدة دراسية...).

ويكمن التقويم التشخيصي في جمع معطيات وبيانات تتعلق بدرجة تحصيل التعلمات السابقة بهدف الوقوف على أمكانيات المتعلمات والمتعلمين وقدرتهم على مسايرة التعلمات اللاحقة، وبذلك معرفة حظوظهم في التفوق في دراستهم.

ويكمن التقويم التشخيصي كذلك في تحديد خصوصيات المتعلمات والمتعلمين (خصوصيات جماعية وخصوصيات فردية) من خلل حاصل في التعلم أو تعثرات يمكن أن تأثر سلبا على المسار التعلمي إن لم نعمل على التصدي إليها عن طريق المعالجة أو الدعم والتقوية.

التقويم التشخيصي إذا هو عملية تهدف إلى تشخيص قدرات المتعلمات والمتعلمين على مستوى المعارف والمهارات والمواقف في مستهل مسار تعلمي جديد.

يكتسي التقويم التشخيصي ونتائجه أهمية بالغة بالنسبة لكل المتدخلين في العملية التعليمية التعلمية والمستفيدين منها:

- **المتعلمات والمتعلمون؛**
- **المدرسات والمدرسون؛**
- **أولياء المتعلمات والمتعلمين؛**
- **المدرسات والمدرسون في التخصص؛**
- **المدرسات والمدرسون العاملون بالمؤسسة.**
- **ومن أجل إجراء تقويم تشخيصي يؤدي إلى ما نريد فحصه أو التأكد من تحصيله، وإلى نتائج قابلة للاستثمار ولتوجيه التعلمات اللاحقة، من الضروري اعتماد أدوات ملائمة من قبيل :**
- **اختبار سريع، تمارين، وضعيات مشكلة مركبة أو غير مركبة، أسئلة شفوية، أسئلة متعددة الاختيار، حوار، لعب أدوار...**

ومن أجل تمرير التقويم التشخيصي في ظروف حسنة، لا بد من استحضار ما يلي :

- **التهييء النفسي للمتعلمات والمتعلمين (إخبارهم بأن الهدف من هذا التقويم ليس هو النقطة، وذلك لضمان ارتياحهم)؛**
- **انخراط المتعلمين والمتعلمات (إخبارهم بأن هذا التقويم إجراء في صالحهم)؛**
- **الاعتماد على النفس (عمل فردي للوقوف على التعثرات الفردية).**
- **يؤدي التقويم التشخيصي، إذا تم استعمال أدوات ملائمة وإذا تمت مراعاة ظروف التمرير، إلى نتائج متعلقة بكل متعلمة أو متعلم يتم استثمارها على مستوى مجموعة القسم، وكذلك على مستوى المؤسسة، وذلك باعتماد ما يلي :**
- **ملاءمة أو مرونة التنظيم البيداغوجي مع مراعاة الضوابط؛**

- **العمل بمبادئ البيداغوجيا الفارقية (مجموعات الحاجات أو تفريد التعلمات)؛**
- **ملاءمة التخطيط للتعلمات؛**
- **ملاءمة سيرورة التعلمات؛**
- **ملاءمة التدخلات والممارسات؛**
- **ملاءمة الأدوات.**

التقويم التكويني

ماذا نقصد بالتقويم التكويني ؟

التقويم التكويني هو عملية مستمرة ومواكبة لسيرورة التعلم، عميلة تهدف إلى :

- **مصاحبة المتعلمات والمتعلمين طوال سيرورة تحصيل التعلمات وتنمية الكفايات**
- **تجويد التعلمات والممارسات.**
- **يستند التقويم التكويني إلى مبدإ أساس مفاده مصاحبة المتعلمات والمتعلمين في مسارهم التعلمي للتصدي إلى تعثراتهم خلال التعلم.**
- **وينبثق هذا المبدأ عن قناعات تتجلى في :**
- **ملاءمة التعلمات والممارسات للملمح الحقيقي للمتعلمات والمتعلمين؛**
- **التعديل والتجويد المستمران للتعلمات والممارسات قصد الارتقاء بالتعلم؛**
- **المعالجة المسترسلة للخلل الحاصل في التعلم قصد تحصيل جيد ودائم.**
- **استثمار الأخطاء، باعتبارها جزءا من التعلم، وتوظيفها في المعالجة والتعلم الذاتي.**

ما هي مزايا التقويم التكويني ؟

- **تكون معايير التقويم محددة ومعروفة ومتقاسمة مع المتعلمات والمتعلمين.**
- **يقف المتعلم(ة) على أخطائه وتعثراته.**
- **يعمل المتعلم(ة) بنفسه على تصحيح الأخطاء وتجاوز التعثرات أو يناقشها مع زملائه أو مع المدرس.**
- **ومن مزايا التقويم التكويني كذلك كونه يُسهم في تحقيق جودة التعلم.**

- **ويتجلى هذا الإسهام في :**
- **تعويد المتعلم(ة) على التقويم الذاتي، والتطوير الذاتي للمكتسبات.**
- **تعويد المتعلم(ة) على التقويم المتبادل.**
- **مساعدة المتعلم(ة) على معالجة تعثراته.**
- **مساعدة المدرس على ملاءمة طريقة التدريس.**
- **مساعدة المدرس على تحديد ما تم تحصيله وما يجب البث فيه.**

توصيات من أجل إجراء تقويم تكويني جيد :

- **اعتبار التقويم التكويني عملية توجيهية مستمرة تمكن من الوقوف على التعثرات والخلل الحاصل في التعلم؛**
- **اعتماد خطوات منهجية محكمة من أجل إجراء التقويم التكويني بطريقة تمكن من قياس الفارق بين درجة التحصيل الفعلي للتعلم ودرجة التحصيل المطلوبة؛**
- **اعتماد معايير ومؤشرات من أجل قياس هذا الفارق؛**
- **إعطاء المتعلم(ة) أثناء الإنجاز فرصة التقويم الذاتي والتقويم التبادلي؛**
- **توفير أدوات تقويمية تمكن المتعلم(ة) من التقويم التكويني الذاتي؛**
- **استثمار نتائج التقويم التكويني من أجل اتخاذ القرارات اللازمة لتقليص الفارق الحاصل بين ما هو واقع وما هو مأمول، وبذلك تجويد العملية التعليمية التعلمية عن طريق :**
  - **تصويب مسار التعلم،**
  - **والعمل على ملاءمة تخطيط التعلمات لمتطلبات المتعلمات والمتعلمين،**
  - **والتبصر في الطرائق والأساليب والممارسات المعتادة،**
  - **وإعادة النظر في أدوات التعلم المستعملة،**
  - **برمجة حصص للمعالجة والدعم والتقوية.**

التقويم الإجمالي

- **التقويم الإجمالي هو إجراء نقوم به في نهاية عدد من المحطات التعليمية (نهاية وحدة أو دورة أو أسدوس أو سنة دراسية) من أجل التأكد من النتائج المتوخاة والإقرار بدرجة التحقق الفعلي لأهداف التعلم (اكتساب موارد، تنمية كفايات).**
- **إضافة إلى درجة التحقق الفعلي لأهداف التعلم، يسمح التقويم الإجمالي بما يلي :**
  - **اتخاذ قرارات للدعم والتقوية انطلاقا من النتائج؛**
  - **اتخاذ قرارات لتوجيه المتعلمات والمتعلمين؛**
  - **مقارنة نتائج المتعلمات والمتعلمين؛**
  - **مقارنة درجة التحكم الفعلي للكفايات بمستوى التحكم المطلوب.**
  - **يسمح التقويم الإجمالي كذلك بفحص برامج ووسائل التعليم من أجل اتخاذ قرارات التطوير والتعديل اللازمين لإعطاء معنى للتعلمات وتمكين المتعلمات والمتعلمين من تحصيل جيد.**
- **من أجل تقويم إجمالي محكم، لا بد من :**
  - **ضبط مواعيد الإجراء،**
  - **توزيع المهام (استنساخ، مراقبة...)،**
  - **أعداد وتوفير شبكات التصحيح،**
  - **الالتزام بميثاق العمل وأخلاقيات المهنة (السرية، الدقة في التصحيح...).**

7. ضبط وتعديل المنتوج:

بعد الاطلاع على العرض التأطيري والوثائق الرسمية المنظمة للتقويم، ارجع(ي) إلى الوثائق التي أنتجتها وقم (قومي) بمراجعتها لضبطها وتعديلها باعتماد الملاحظات والتصويبات التي استنتجتها.

المقطع الثاني: وظائف التقويم

الوضعية التكوينية 1: تعرف الوظائف البيداغوجية للتقويم.

1. **المنتوج المنتظر**:
   - جدول تركيبي لأنواع التقويم ووظائفه؛

2. **السياق**:

لاحظت أن زملاءك في العمل يقومون بمجموعة من التقويمات دون استحضار الوظائف البيداغوجية لكل نوع منها. في إطار تبادل الخبرات قررت تحديد هذه الوظائف.

3. **التعليمات/المهام**:

بعد الاطلاع على الأسناد المدرجة بعده، والوثائق الرسمية المنظمة للتقويم:

1. اذكر أنواع القرارات التي تنتج عن كل نوع من أنواع التقويم.
2. حدد داخل الجدول رفقته وظائف التقويم وفق الخصائص المثبتة.

وظائف التقويم	نتائج التقويم	موضوع التقويم	توقيت التقويم
وظيفة			
وظيفة			
وظيفة			

4. **الأسناد**:

- الوثائق السابقة من 1 إلى 4.
- الوثيقة رقم 5: وظائف التقويم
- وثائق أخرى: المذكرات الرسمية المنظمة للتقويم، الكتاب الأبيض، البرامج والتوجيهات التربوية (حسب السلك والمستوى والتخصص) ...

الوثيقة رقم 5: أهم وظائف التقويم

للتقويم عدة وظائف تستمد من أنواع القرار أو القرارات المتخذة. وكل نوع من هذه القرارات يعتمد على منهج معين في التقويم. ويمكن تصنيف هذه القرارات التربوية إلى:

- موضعة المتعلمين(ات) في الأقسام الملائمة لكي نضمن لهم حظوظا أكثر في النجاح. ويتم ذلك بتجميع المتعلمين(ات) المتجانسين فيم بينهم. ويناسب هذا النوع من القرارات التقويم الموضعي الذي يسعى إلى تحديد مؤهلات المتعلمين(ات) لانتمائهم لأقسام أو مجموعات معينة، وتوفر لهم أحسن الظروف من أجل الحصول على أعلى النتائج من حيث التعلم. وتجدر الإشارة إلى المؤهلات العقلية والنفسية عند المتعلمين.

- تعديل وتصحيح التعليم والتعلم أو القرارات التكوينية، هذا النوع من القرارات يهم التعليم والتعلم معا، ولذلك سمي التقويم الذي يؤدي إلى هذه القرارات بالتقويم التكويني أو تقويم السيرورة التعليمة التعلمية. ويعد هذا النوع من التقويم العمود الفقري للعملية التعليمية؛ إذ يمكن من الوقوف على مكامن النجاح والفشل ونوع الصعوبات التي يواجهها المتعلمون، فرديا وجماعيا، ويمكن أيضا من رصد مواطن ضعف أو قصور الوسائل والطرق التدريسية الموظفة. ويعرف التقويم التكويني على أنه "تقويم موضوعه إخبار المتعلم(ة) والمدرس بدرجة التحكم المحصل عليها، ويرمي إلى اكتشاف مواطن ونوع الصعوبة التي يصادفها المتعلم(ة) خلال تعلمه، بهدف اقتراح استراتيجيات للعلاج أو جعله يكتشفها بنفسه De Landsheere.

وظيفة التوجيه: ويقصد بها توجيه المتعلم(ة) نحو أنشطة تعليمية معينة وينجز هذا النوع من التقويم في بداية التعلمات للوقوف على مدى تمكن المتعلمين(ات)من المكتسبات السابقة. ويمكن أن يعتمد هذا التقويم على وضعية إدراج تتعلق بالكفايات التي اكتسبها سابقا، أو أدوات اختبارية أخرى يتم استثمارها لتحقيق هدفين أساسين:

*تحديد مؤهلات المتعلم(ة) لمواصلة تعلم جديد.

*تقدير المخاطر التي قد تعوق السير العادي للتلميذ.

- **وظيفة التعديل** régulation: لتحقيق هذه الوظيفة، ينجز التقويم خلال مختلف أنشطة التعلم (التعلم العادي وتعلم الإدماج). وتستعمل لهذا الغرض الوسائل المعتادة في مجال التقويم التكويني. ويتمثل الهدف من هذه العملية في تشخيص أخطاء المتعلمين(ات)واستثمارها في وضع خطة للعلاج. وفي هذا الصدد يمكن اتباع المراحل التالية لإنجاز تشخيص فعال:

*تصنيف الأخطاء، خصوصا الشائعة منها، حسب طبيعتها.

* تحليل هذه الأصناف لتحديد أسبابها.

*وضع خطة علاجية لتدارك الأخطاء.

- **وظيفة المصادقة**: وتتجلى في المصادقة على امتلاك المتعلم(ة) للتعلمات الأساسية، وقدرته على إدماجها في حل وضعية مشكلة. وينجز التقويم الخاص بهذه الوظيفة للمصادقة في نهاية التعلم على نجاح أ وتعثر المتعلم. ويعتمد على وضعية مكافئة للوضعية التي اعتمدت لإدماج التعلمات، شريطة أن تكون جديدة بالنسبة للتلاميذ. وتقتضي المصادقة ضرورة الاهتمام بالإنجازات الصحيحة (النجاحات) فقط، دون اعتبار الأخطاء. فالمقاربة بالكفايات تندرج ضمن بيداغوجيا النجاح.

---

1 -وزارة التربية الوطنية، التقويم التربوي،1995، ص.8.

2-محمد فاتحي، مناهج القياس وأساليب التقويم، منشورات دبداكتيكا، الدار البيضاء، ط،1995،

3-عبد الرحمان التومي، الكفايات وتحديات الجودة، ص.106 -108.

5. أدوات التقويم الذاتي:

بناء على أجوبتك المتعلقة بالتعليمتين السابقتين، عبئ (ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة (x) في الخانة الصحيحة:

المعايير: ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـــــــ	المؤشرات	نعم	لا
أهم وظائف التقويم	للتقويم وظيفة وحيدة.		
	للتقويم وظائف متعدد تستمد من أنواع القرارات المتخذة		
	للتقويم وظيفة موضعة المتعلمين لضمان فرص النجاح		
	من وظائف التقويم تعديل وتصحيح التعليم والتعلم أو القرارات التكوينية		
	من وظائف التقويم تقويم السيرورة التعليمة التعلمية		
	من وظائف التقويم توجيه المتعلم(ة) نحو أنشطة تعليمية معينة		
	من وظائف التقويم تحديد مؤهلات المتعلم(ة) لمواصلة تعلم جديد		
	من وظائف التقويم تقدير المخاطر التي قد تعوق السير العادي للتلميذ		
	لتقيق وظيفة التعديل، ينجز التقويم في بداية السنة الدراسية		
	من وظائف التقويم المصادقة على امتلاك المتعلم(ة) للتعلمات الأساسية		
	تقتضي المصادقة ضرورة الاهتمام بالإنجازات الصحيحة فقط		

6. الإسهام النظري:

وظائف التقويم

للتقويم وظائف ذات علاقة وطيدة بمسألتين :

- **بأنواع التقويم والغاية المتوخاة من كل نوع،**
- **وبأنواع القرارات الي يتم اتخاذها على إثر كل محطة تقويمية، تلك القرارات التي لها بدورها علاقة بالتقويم المقترح والأدوات المقترحة.**

يمكن تصنيف وظائف التقويم على الشكل الآتي :

- **وظيفة التوجيه؛**
- **وظيفة التعديل؛**
- **وظيفة المصادقة.**

وظيفة التوجيه

تكمن وظيفة التوجيه في جعل المتعلم(ة) :

- **يتعاطى لأنشطة هادفة؛**

- **أو يتوجه نحو دراسات معينة أو شعبة أو مسلك.**

وفيما يلي توضيح لكل حالة من هاتين الحالتين :

- **يجعل التقويم المتعلم(ة) يتعاطى لأنشطة هادفة، مراعاة لدرجة نماء قدراته ولتعثراته، وذلك قصد تذليل الصعاب والوصول إلى المستوى المطلوب، ويتعلق الأمر هنا بالتقويمين التشخيصي والتكويني :**
  - **التقويم التشخيصي الذي يكون في بداية التعلمات لتحديد مدى تمكن المتعلمات والمتعلمين من المكتسبات القبلية، بهدف تحديد قدرة المتعلم(ة) على مواصلة التعلم وتوقع ما قد يعوق مسار المتعلم(ة).**
  - **التقويم التكويني الذي يواكب العملية التعليمية التعلمية قصد التصدي لكل خلل قد يحصل في التعلم.**
- **أو يتوجه نحو دراسات معينة أو شعبة أو مسلك، مراعاة لمؤهلاته وميولاته، ويتعلق الأمر هنا بالتقويم الإجمالي الإشهادي أو بصفة عامة التقويمات التي تجرى في نهاية السنة الدراسية (بما في ذلك ما يسمى بالتقويم التنبئي.**

وظيفة التعديل

أما وظيفة التعديل فتكمن في استثمار أخطاء المتعلمات والمتعلمين، التي تم الوقوف عليها عن طريق التقويم التكويني، وبلورة خطة لمعالجة الخلل الحاصل في التعلم.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن بناء خطة المعالجة يقتضي تحليل الأخطاء وتصنيفها حسب نوعها أو طبيعتها وأسبابها وترددها وطريقة معالجتها، ثم اعتمادها في تشكيل مجموعات حاجات.

وتتجلى المعالجة في اقتراح أنشطة ملائمة للتصنيف المنجز ولمجموعات الحاجات المحددة.

وتكمن وظيفة التعديل كذلك في تصحيح وتصويب السيرورة التعليمة التعلمية استنادا إلى القرارات المتعلقة بالتعليم والتعلم والمنبثقة عن التقويم التكويني.

نظرا لأهمية الوظيفة التعديلية، يعد التقويم التكويني بمثابة العمود الفقري للعملية التعليمية. وتستند عملية التعديل إلى :

- **النتائج المحققة مقارنة مع النتائج المنتظرة؛**
- **التعثرات التي تعيق مسار المتعلمين، فرديا وجماعيا،**
- **القصور الحاصل في الوسائل المستعملة والطرائق التدريسية المعتمدة.**

وظيفة المصادقة

أما وظيفة المصادقة فتكمن في الإقرار الناتج عن التقويم الإجمالي الذي يتموقع في نهاية التعلم والذي يشهد بتحصيل المتعلم(ة) للتعلمات المقررة وبقدرته على توظيفها بطريقة مجزأة أو مدمجة في وضعيات مختلفة.

كخلاصة لعلاقة وظائف التقويم بأنواع التقويم وبالغاية المتوخاة من كل نوع وبالقرارات المترتبة عن كل نوع، يمكن القول بأنه يتم اللجوء إلى تقويم معين لمعرفة ثلاثة أشياء :

- **مدى توفر المتعلم(ة) على المكتسبات اللازمة لمسايرة التعلم (تقويم تشخيصي أو تقويم تكويني من أجل توجيه المتعلم(ة) أو توجيه التعلم)؛**
- **مدى خطورة المعيقات التي تعترض المتعلم(ة) في مساره التعلمي (تقويم تكويني : تعديل الممارسات تخطيطا وتدبيرا وتقويما)؛**
- **مدى تحصيل المتعلم(ة) للتعلمات المقررة (تقويم إجمالي إشهادي : نجاح المتعلم(ة)، المصادقة على التعلم).**

جدول مقارن لوظائف التقويم

الوظيفة	متى؟	لماذا؟	غايته	ماذا؟	الأداة
التقويم التشخيصي	في بداية التعلّم	استكشاف الثغرات لسدها والتأكد من امكانية اكتساب تعلم جديد	تربوية: إنصاف المتعلمين بجعلهم في مستوى متقارب	مكتسبات قبلية	تمارين؛ وضعيات تقويمية
التقويم التكويني	خلال عملية التعلّم	تثمين المكتسبات واستكشاف الصعوبات لمعالجتها	تربوية: جعل المتعلّمين في مستوى متقارب	موارد تم ارساؤها	تمارين؛
				درجة نماء الكفاية	وضعيات تقويمية مركبة وغير مركبة
التقويم الإشهادي	في نهاية التعلّم	اتخاذ قرار (انتقال، إعطاء شهادة...)	إدارية اجتماعية: تصنيف المتعلمين وترتيبهم (ناجح / راسب؛ متمكن / غير متمكن؛ أول، ثاني، ثالث، ...)	اكتساب الكفاية	وضعيات تقويمية مركبة

7. ضبط وتعديل المنتوج:

بعد الاطلاع على العرض التأطيري والوثائق الرسمية المنظمة للتقويم، ارجع (ي) إلى الوثائق التي أنتجتها وقم بمراجعتها لضبطها وتعديلها باعتماد الملاحظات والتصويبات التي استنتجها.

المحور الثاني:

أدوات تقويم المكتسبات ومستويات تحقق الأهداف التعلمية ونماء الكفايات.

المقطع 1: أدوات وتقنيات تقويم التعلمات

الوضعية التكوينية 1: الوضعيات التقويمية: أنواعها وخطوات بنائها.

1. **المنتوج المنتظر**:
   - تحديد تعريف للوضعيات التقويمية.
   - إنتاج بطاقة تحدد أصناف الأسئلة وخصائصها.

2. **السياق**:

في إطار قيامك بمهام التدريس، قمت بإعداد تقويم باعتماد عدة أنواع من الأسئلة دون تحديد مفهوم الوضعية التقويمية وأنواعها وخصائص الأسئلة المرتبطة بكل نوع منها.

3. **التعليمات/المهام**:

بعد اطلاعك على الوثائق المرفقة:

1. عرف الوضعيات التقويمية؛
2. عرف الأسئلة الموضوعية والمفتوحة؛
3. حدد في جدول خصائص الأسئلة الموضوعية والمفتوحة.

4. **الأسناد**:

- الوثيقة رقم 1: الوضعيات التقويمية.
- الوثيقة رقم 2: منهجية إعداد أدوات كتابية للتقويم التكويني
- الوثيقة رقم 3: الأسئلة الموضوعية.
- الوثيقة رقم 4: الأسئلة المفتوحة.
- وثائق أخرى: المذكرات الرسمية المنظمة للتقويم، الكتاب الأبيض، البرامج والتوجيهات التربوية (حسب السلك والمستوى والتخصص)، دليل المدرس(ة)، الكتاب المدرسي...

الوثيقة رقم 1: الوضعيات التقويمية

يقصد بالوضعيات التقويمية المحطات الأساسية والحاسمة في تقويم الكفايات النهائية للإشهاد بمستوى اكتسابها وتحديد درجة هذا الاكتساب. وهي تشكل إجراء بيداغوجيا قويا. وتحدد الوضعيات التقويمية انطلاقا من الخصائص التالية:

- توفر الشروط الموضوعية لإجراء التقويم.
- وجود كفايات محددة بدقة في إطار مرجعي.
- التحديد الدقيق للأنشطة المطلوبة ولظروف الإنجاز.

وهي لا تهدف إلى تقويم كل الكفايات وإنما الكفايات الأساسية أو المركزية، الوازنة (كفاية واحدة أو كفايتان)

مراحل بناء الوضعيات التقويمية:

تتأسس الوضعيات التقويمية عبر المراحل الآتية:

1. التحديد الدقيق للهدف من بناء الوضعيات التقويمية: هل لهدف تكويني أو للإشهاد؟
2. التحديد القبلي للحظة تمرير هذه الوضعيات.
3. حصر المحتوى: ويتعلق الأمر بمضمون الكفاية المراد تقويم درجة اكتسابها مترجمة إلى قدرات وأهداف.
4. اختيار شكل الوضعيات التقويمية: هل هي وضعيات تطبيقية أو شفوية...؟
5. تحديد نوع وعدد الأسئلة: هل الأسئلة مفتوحة أو مغلقة؟ ما عددها؟
6. صياغة الأسئلة وشبكة التقويم: وذلك باعتماد صياغة تأخذ بعين الاعتبار دقة تقديم المعطيات والسياقات المؤطرة للأسئلة....
7. توقع شكل إخراج الوضعيات: من خلال اختيار ترتيب معين خاضع لمنطق ما.
8. توقع الشروط المادية لتمرير الوضعيات التقويمية: بتهيئة الوسائل والشروط والفضاءات التي سيتم فيها تمرير الوضعيات التقويمية وتحديد الموارد البشرية التي ستتولى السهر على هذا التمرير (المُلاحِظُ...)
9. توقع إجراءات التصحيح: تحديد من سيتولى عملية التصحيح، وإمداد المصححين بتعليمات وتوجيهات وكذا بعناصر الإجابة...

تكوين الأساتذة المتدربين بالسلك الثانوي، مصوغة الجذع المشترك، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، 2010-2011

الوثيقة رقم 2: منهجية إعداد أدوات كتابية للتقويم التكويني

لإعداد أدوات كتابية للتقويم التكويني، نتبع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف: تتجلى ضرورة هذه المرحلة في تحديد ما يراد قياسه من مهارات أو أداءات مرتبطة بالمحتويات المدروسة منذ البداية وتجنب أي تشتت في الطريق.

- حصر المشاكل التي نريد استخراجها: ينبغي بناء الأسئلة التي ستعطي الفرصة لبعض المتعلمين(ات)لارتكاب أخطاء معينة، الشيء الذي سيسمح بتشخيص أدق لصعوبات المتعلمين(ات)).

- تحديد ناتج التعلم المستهدف: في هذه المرحلة سنحدد ما إذا كان التعلم المقاس مصنفا كإخبار لفظي أو تصور أو قاعدة بسيطة أو مركبة أو مهارة حركية، إلخ ... وستؤدي هذه المرحلة إلى اختيار نوع الاختبار الذي سيتم بناؤه.

- تحديد نوع الاختبار: ينبغي للاختبار الذي سيتم بناؤه أن يقيس التعلم المستهدف، ففي هذه المرحلة سنبرر نوع وشكل الأسئلة، وكذا تسلسلها وعددها.

- صياغة عناصر الاختبار: عند تحديد نوع الاختبار، نلجأ إلى صياغة وحداته، ففي هذه المرحلة سيطبق المدرس المنهجية الخاصة بهذا النوع من الاختبارات.

- كتابة الاختبار: تعطى التوجيهات التي ستساعد المتعلم(ة) على أداء المهام المنوطة به، وتحدد عتبات النجاح التي ستقارن بها النتائج. وفي الأخير يحرر الاختبار في صيغته النهائية، بما في ذلك المكان المخصص لكتابة اسم المتعلم(ة)، القسم، إلخ...

المقاربة الأداتية للتقييم التكويني للتعلمات
ترجمة وتكييف: عبد المجيد غازي جرنيتي

الوثيقة رقم 3: الأسئلة الموضوعية

أولا: أصناف أسئلة الاختبارات الموضوعية

تتعدد أصناف الأسئلة الموضوعية إلى:

- سؤال / اختيار، وهو اختيار جواب من بين عدد من الأجوبة المقترحة.
- سؤال الجواب القصير، وهو سؤال مباشر يأتي الجواب عليه في صيغة كلمة أو عدد أو جملة.
- إتمام جمل أو عبارة، وهو كتابة كلمة تم إغفالها داخل جملة أو فقرة.
- سؤال "الصحة أو الخطأ"، وهو اقتراح إقرار "Enoncé" والمطالبة بالحكم عليه من حيث الصحة أو الخطأ.
- سؤال الوصل، وهو وصل "عنصر – جواب " ب " عنصر -سؤال"
- سؤال الترتيب، وهو ترتيب عناصر الجواب حسب ترتيب محدد. (تسلسل منطقي أو زمني أو حسب الأهمية... إلخ)
- سؤال الاختيار من المتعدد، وهو اختيار الجواب الصحيح من بين عدد من الأجوبة المقترحة.

ثانيا: قواعد صياغة أهم الأسئلة الموضوعية:

أ- أسئلة الصحة أو الخطأ:

- **السلبيات:**
  * 50% من حظوظ الإجابة الصحيحة عشوائيا.
  * غالبا ما تكون معطيات السؤال غير كافية للإجابة بشكل حاسم.
  * غالبا ما تركز على معارف (الذاكرة).
  * غالبا ما يغيب الإطار العام للسؤال مما يؤدي إلى غموض هذا الأخير.
- **الإيجابيات:**
  * الصنف الأكثر ملائمة لقياس المعارف.
  * غير مكلف على مستوى الصياغة والتصحيح.
- **قواعد الصياغة:**
  * يوظف عندما يكون الأمر يتعلق بمضامين محددة، أي يكون السؤال خاطئا كليا أو صحيحا كليا.
  * من الممكن توظيفه لقياس سيرورات ذهنية أعلى من مستوى المعرفة.
  * يجب أن يكون الجواب الصحيح مقنعا بالنسبة للخبراء في تدريس المادة.
  * تفادي إدخال مؤشر على الجواب الصحيح (صيغ مثل: دائما، بتاتا، عامة)
  * تفادي إدخال صيغ السلب حتى لا تتم الزيادة في صعوبة السؤال مجانا.
  * صياغة السؤال على نحو يوفر للممتحن ما يكفي من المعطيات للإجابة عليه.

ب: أسئلة الاختيار من المتعدد

- **السلبيات:**
  * من أصعب الأسئلة الموضوعية صياغة.
- **الإيجابيات:**
  * الصنف الأكثر مرونة، يتلاءم وقياس أغلب أصناف التعلمات ومنتوج أعلى السيرورات والعمليات الذهنية.
  * يقلص من احتمالات الإجابة الصحيحة العشوائية.
- قواعد **الصياغة:**
  * مراجعة الصياغة الأولية عبر تحليل قوة استقطاب الإجابات الخادعة لتحسين جودة السؤال.
  * في حالة استحالة إيجاد خدع مناسبة يتم تغيير صنف السؤال.

* تفادي تضمين صيغة السؤال لمؤشرات الجواب الصحيح من ضمنها إيلاء أهمية خاصة لصياغة الاختيار الصحيح. يجب أن تكون صياغة الاختيارات متكافئة من حيث الطول ودرجة التعقيد.
* ضرورة صياغة اختيارات من نفس الصنف والطبيعة.
* من الممكن توظيف اختيار من صنف " كل هذه الأسئلة صحيحة " أو" من بين هذه الأجوبة، ليس هناك جواب صحيح " إذا كان الأمر يتعلق بمضامين محددة ودقيقة.
* من الممكن صياغة اختيارات صحيحة متعددة يختار الممتحن أدقها.
* إذا كان الأمر يتعلق بتعريف لمفهوم، من الأفضل اقتراح تعديلات متعددة على مستوى الاختيارات بدل اقتراح تعريف ومطالبة الممتحن باختيار، من بين مصطلحات متعددة، المصطلح الملائم للتعريف. يمكن العمل بهذه الصيغة من إيجاد اختيارات خادعة بسهولة أكبر.
* تجنب إدخال صيغ السلب لتفادي احتمالات تعقيد السؤال بشكل مجاني.
* مبدئيا يجب ترتيب الاختيارات عشوائيا، لكن، عندما يكون ذلك ممكنا، من الأفضل اعتماد ترتيب كرونولوجي أو أبجدي أو منطقي.
* تجنب استعمال نماذج متداولة في الكتب المدرسية عند صياغة الأسئلة أو اختيارات الأجوبة.
* تجنب استعمال السلب المزدوج الذي يعني الإيجاب حتى لا يتم تغليط الممتحن.

ج-أسئلة الوصل:

- **قواعد الصياغة:**

* ضرورة صياغة التعلمات بشكل واضح. غالبا ما يجد الممتحنون صعوبة في فهم طريقة الإجابة على هذا الصنف من الأسئلة.
* وضع العناصر التي تلعب دور السؤال جهة اليمين معرفة بأرقام والعناصر التي تلعب دور الجواب جهة اليسار معرفة بحروف.
* من الضروري أن تكون عدد العناصر التي تلعب دور الجواب أكبر من عدد العناصر التي تلعب دور السؤال.
* استعمال عناصر متجانسة

مصوغة: منهجيات بناء أدوات التقويم، محمد الساسي.

الوثيقة رقم 4: الأسئلة المفتوحة

تندرج تحتها الأسئلة الانشائية والأسئلة ذات الأجوبة القصيرة، ووضعيات حل المشكلات... وكل وضعية اختبارية تدفع المتعلم(ة) إلى الإنتاج.

فمثلا في وضعية حل المشكلات فإن الموقف المفروض على المتعلم(ة) هو عبارة عن مشكل يتطلب حلا معينا. وهذا يستلزم من المعنى بالأمر البحث عن الحل وذلك باستحضار القواعد وكل المعلومات التي يتطلبها الموقف أولا، ووضع الفرضيات وتجريب بعض الحلول، وفي الأخير الوصول إلى حل مناسب للمشكلة المطروحة.

أما الأسئلة الإنشائية فهي التي تترك فيها الحرية للتلميذ لكي ينتج ويعبر عن آرائه. وما يجب أن تعطى له الأهمية في هذا النوع من الأسئلة هو قدرة المتعلم(ة) على التحليل والتركيب وكذا الجدية بما يأتي به من أفكار.

أما نوع الأسئلة التي توضع خصيصا للحصول على أجوبة قصيرة هو نوع الأسئلة التي يحدد المدرس جوابها في مجموعة من السطور. ويسمح للتلميذ في هذا النوع أن يكتب جوابه بنفسه كأن نطلب منه استخلاص وكتابة الفكرة الرئيسية للنص أو أن يعلق على خبر مل على ألا يتعدى في ذلك خمسة أسطر. الخ.

وهكذا فهذا النوع من الأدوات يصلح خاصة لقياس السيرورات الذهنية التي تبرز الجانب الكيفي عند المتعلمين(ات)): أي كفاءة هذا الأخير في التحليل والتركيب والخلق والإبداع.

مادي الحسن، التقييم الدراسي أنواعه وتطبيقاته

5. أدوات التقويم الذاتي:

بناء على أجوبتك المتعلقة بالتعليمتين السابقتين، عبئ (ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة (x) في الخانة الصحيحة:

المعايير: ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـــــــــ	المؤشرات	نعم	لا
1. الوضعيات التقويمية	- الوضعيات التقويمية محطات أساسية وحاسمة في تقويم الكفايات النهائية للإشهاد بمستوى اكتسابها		
	- الوضعيات التقويمية لا علاقة لها بالكفايات المستهدفة.		
	- تتأسس الوضعيات التقويمية عبر المراحل الآتية: – التحديد الدقيق للهدف من بناء الوضعيات التقويمية.		
	التحديد القبلي للحظة تمرير هذه الوضعيات.		
	حصر المحتوى		
	اختيار شكل الوضعيات التقويمية		
	تحديد نوع وعدد الأسئلة		
	صياغة الأجوبة وشبكة التقويم		
	توقع شكل إخراج الوضعيات		
	توقع الشروط المادية لتمرير الوضعيات التقويمية		
	توقع إجراءات التصحيح		
2. منهجية إعداد أدوات كتابية للتقويم التكويني	لإعداد أدوات كتابية للتقويم التكويني، نتبع الخطوات التالية: - تحديد الهدف		
	- حصر المشاكل التي نريد استخراجها:		
	- تحديد ناتج التعلم المستهدف		
	- تحديد نوع الاختبار		
	- صياغة عناصر الأجوبة		
	- كتابة الاختبار		
3. الأسئلة الموضوعية	تتعدد أصناف الأسئلة الموضوعية إلى: -سؤال / اختيار		
	-سؤال الجواب القصير		
	-إتمام جمل أو عبارة		
	-سؤال "الصحة أو الخطأ"،		
	-سؤال الوصل		
	-سؤال الترتيب		
	-سؤال الاختيار من المتعدد		
4. الأسئلة المفتوحة	-الأسئلة المفتوحة هي الأسئلة المقالية		
	-الأسئلة المفتوحة تستوجب البحث عن الحل		
	-الأسئلة المفتوحة تترك الحرية للمتعلم(ة) لكي ينتج ويعبر عن رأيه		
	-الأجوبة عن الأسئلة المفتوحة لا تكون إلا قصيرة		
	-تقديم ملخصات الكتب والمقالات تدخل ضمن الجواب عن الأسئلة المفتوحة		

6.الإسهام النظري:

الوضعيات التقويمية : أنواعها وخطوات بنائها

مدخل للوضعيات التقويمية

من منظور المقاربة بالكفايات، تعتبر الوضعية التقويمية وعاء يبين فيه المتعلم(ة) القدرة على تعبئة المكتسبات باستقلالية كاملة، وتوظيفها بطريقة مجزأة أو مدمجة، في وضعيات مختلفة يستدعي حلها، أو تتطلب معالجتها، معارف ومهارات وقيما وسلوكات معينة.

ومن هذه المنظور، تعتبر الوضعية التقويمية قطب الرحى في تنمية الكفايات، فبواسطتها يتمرن المتعلم(ة) على توظيف المكتسبات، وبها كذلك يبرهن على تملك هذه المكتسبات.

أنواع الوضعيات التقويمية

من أجل تحديد أصناف الوضعيات التقويمية لا بد من الأخذ بعين الاعتبار الأدوات المعتمدة والأساليب التي يتم اللجوء إليها، تلك الأدوات والأساليب التي يجب أن تكون ملائمة لما نعتزم تقويمه، أي لمخرجات التعلم التي نريد الوقوف عليها.

ويمكن تصنيف مخرجات التعلم على الشكل التالي :

- **مخرجات معرفية.**
- **مخرجات مهارية.**
- **مخرجات وجدانية.**

المخرجات المعرفية هي كل ما اكتسبه المتعلم(ة) من معارف ومفاهيم وأحداث وحقائق علمية، ثقافية، اجتماعية...

المخرجات المهارية هي كل ما يتوفر عليه المتعلم(ة) من قدرات عقلية وما اكتسبه من قدرات منهجية وحسية وحركية.

المخرجات الوجدانية هي كل ما اكتسبه المتعلم(ة) من قيم وميولات وقناعات واتجاهات تتجلى في مواقف وسلوكات.

عمليا، يتطلب تقويم كل صنف من مخرجات التعلم أدوات وأساليب أو اختبارات ملائمة.

وفيما يلي أنواع الاختبارات حسب أنواع المخرجات.

أنواع الاختبارات

عموما، تتجسد الاختبارات الخاصة بالمخرجات الوجدانية في أدوات لقياس القدرات المتعلقة بما يلي:

- **الوعي البيئي والوعي الاجتماعي والوعي الاقتصادي.**
- **القناعات والتوجهات والمشاعر.**
- **المواقف والسلوكات.**

فيما يخص الاختبارات الخاصة بالمخرجات المهارية، يتم بناء أدوات تجعل المتعلم(ة):

- **ينجز خطاطة؛**
- **يقترح رسم بياني انطلاقا من جدول أو معطيات ؛**
- **يوظف معطيات من أجل إنتاج عمل ما؛**
- **يقارن بين معطيات أو أشياء أو وثائق؛**
- **يستثمر وثائق بعد تجميعها ؛**
- **ينتج تقارير ويعدها للعرض ويناقشها بعد العرض.**

أما أنواع الاختبارات الخاصة بالمخرجات المعرفية فيمكن اختزالها فيما يلي :

- **الاختبارات الشفوية التي تقوم القدرة على الإجابة والتعبير والتفاعل شفويا.**
- **الاختبارات العملية التي تقوم القدرة على إنجاز بحث أو ملف أو تقرير...**
- **الاختبارات الإنشائية المفتوحة التي تقوم القدرة على التعبير بأسلوب خاص وعلى إبداء الرأي وتنظيم الأفكار والتحليل والتفسير والاستدلال...**
- **الاختبارات الموضوعية التي تكون نتائجها ثابتة ولا تتأثر بوجهة نظر المصحح (صواب/خطأ، مزاوجة، ترتيب، اختيار من متعدد...).**

خطوات ومنهجية بناء أدوات التقويم

يتطلب بناء أدوات التقويم منهجية محكمة وخطوات متتالية ومترابطة نوردها على النحو التالي :

- **تحديد الهدف من الأداة المراد إعدادها : يتم تحديد الهدف من الأداة المراد إعدادها استنادا إلى صنف التقويم المستهدف : تقويم تشخيصي أو تكويني أو إجمالي.**
- **تحديد المخرجات المراد تقويمها : يتم تحديد المخرجات المراد تقويمها نظرا لعلاقتها بشكل أداة التقويم.**

- **تحديد المحتوى المراد تقويمه بالرجوع إلى المقرر الدراسي والتوجيهات التربوية المتعلقة بالمادة وباستهداف العناصر التي تمكن من تحقيق توازن أداة التقويم وإحاطتها بالمقرر في شموليته.**
- **مراعاة منطق التدريس بالكفايات الذي تقاس نجاعته، ليس فقط بتحقق الأهداف التعلمية التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار في التقويم، ولكن بتنمية القدرة على الربط بين المكتسبات وتعبئتها في وضعيات مختلفة مرتبطة بكفاية المادة وبكفايات مستعرضة.**
- **مراعاة الشمولية وتنويع المجالات (معارف ومفاهيم، منهجيات ومهارات، مواقف وسلوكات...) من أجل إنصاف المتعلمات والمتعلمين وإعطائهم فرصا متعددة.**
- **تنويع أشكال التقويم واقتراح تقويمات تعطي معنى للتعلمات بالنظر إلى المتعلم والمقرر الدراسي وباستحضار القيمة المضافة الناتجة عن اختلاف المهمات والربط بين مجالات التعلم.**
- **اقتراح تقويمات ذات بعد تكويني، إضافة إلى أحد البعدين التشخيصي أو الإجمالي.**
- **إعداد لائحة بأسماء الأدوات والوسائل والوسائط الممكن استعمالها من طرف المتعلمات والمتعلمين أثناء الإنجاز.**
- **إعداد شبكة التصحيح المتضمنة لمعايير التقويم ومؤشرات الإنجاز المستهدفة من التقويم المقترح .**
- **التأكد من أن المنتوج المنتظر من التقويم المقترح يسمح باستعمال مجموع المعايير المدرجة في شبكة التصحيح ويتيح الإقرار بنماء الكفاية أو الكفايات المستهدفة.**

شروط أدوات التقويم

يمكن اختزال شروط أدوات التقويم فيما يلي :

- **الوثوقية أو الصدق؛**
- **الثبات؛**
- **الموضوعية؛**
- **الشمولية؛**
- **القابلية للاستعمال.**

❖ **الوثوقية أو الصدق :**

المقصود هنا هو أن الأداة التقويمية تقيس ما نريد قياسه من معارف ومهارات وسلوكات تم تحديدها مسبقا. ويكون هذا الشرط نسبيا أحيانا حسب طبيعة ما نريد قياسه.

❖ **الثبات أو الاستمرارية :**

والمقصود هنا هو أن النتائج التي تتيحها الأداة التقويمية تكون دائما منسجمة ومستقرة ودون أي تأثير.

❖ **الموضوعية:**

والمقصود هنا هو أن النتائج التي تتيحها الأداة التقويمية تكون مستقلة عن أي أحكام انطباعية للمصححين، تلك الأحكام أو الانطباعات التي، إن وجدت، تؤثر سلبا على ثبات الأداة التقويمية.

❖ **الشمول أو الشمولية :**

والمقصود هنا هو أن النتائج التي تتيحها الأداة التقويمية لا تتعلق أو تقتصر على هدف واحد أو مجال واحد أو بعد واحد للشخصية، بل تتعدى ذلك إلى ترابط الأهداف وتداخل المجالات وكذلك إلى الأبعاد الثلاثة للشخصية، وخاصة في المستويات الإشهادية.

❖ **القابلية للاستعمال :**

والمقصود هنا هو أن تكون الأداة التقويمية قابلة للاستخدام وأن يكون التقويم قابلا للأجرأة في الظروف المعتادة وبوسائل وطرق في المتناول من حيث الكلفة، والسرعة في الاستعمال، واليسر في الإعداد والتصحيح.

7.ضبط وتعديل المنتوج:

بعد الاطلاع على العرض التأطيري والوثائق الرسمية المنظمة للتقويم، ارجع (ي) إلى الوثائق التي أنتجتها وقم بمراجعتها لضبطها وتعديلها باعتماد الملاحظات والتصويبات التي استنتجتها.

المقطع 1: أدوات وتقنيات تقويم التعلمات

الوضعية التكوينية 2: الوضعيات التقويمية: الوضعية المشكلة

1. **المنتوج المنتظر:**
- بطاقة واصفة للوضعية-المشكلة؛
- جدول مراحل وخطوات إعداد أدوات كتابية للتقويم التكويني
- تحديد تعريف للمعيار والمؤشر؛

2. **السياق:**
في إطار قيامك بمهام التدريس، قمت بإعداد تقويم تكويني باعتماد حل المشكلات من خلال بناء وضعيات-مشكل تقويمية.

3. **التعليمات/المهام:**
بعد اطلاعك على الوثائق المرفقة:
1. أنجز بطاقة واصفة للوضعية-المشكلة؛
تعريف الوضعية المشكلة
أهداف الوضعية المشكلة
خصائص الوضعية المشكلة
مكونات الوضعية المشكلة
2. أنجز(ي) جدولا تحدد مراحل وخطوات إعداد أدوات كتابية للتقويم التكويني، مع تفسير كل مرحلة.
3. عرف(ي) المعيار والمؤشر؛

4. الأسناد:
- الوثيقة رقم 1: الوضعية المشكلة.
- الوثيقة رقم 2: الوضعية المشكلة أداة للتقويم التكويني.
- الوثيقة رقم 3: المعايير والمؤشرات
- وثائق أخرى: المذكرات الرسمية المنظمة للتقويم، الكتاب الأبيض، البرامج والتوجيهات التربوية (حسب السلك والمستوى والتخصص)، دليل المدرس(ة)، الكتاب المدرسي...

الوثيقة رقم 1: الوضعية المشكل

1. مفهوم الوضعية – المشكل Situation-Problème

- تتضمن صعوبات لا يمكن للمتعلم تقديم حلول جاهزة لها.
- يواجهها المتعلم.
- يشعر فيها المتعلم أنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير لا يملك عنه تصورا مسبقا.
- يجهل المتعلم الإجابة عن الموقف المشكل.
- يشعر المتعلم بحافز للبحث والتقصي قصد التوصل لحل المشكلة.

2. أهداف الوضعية – المشكل

- خلق الثقة بالذات.
- تنمية روح المبادرة وتحمل المسؤولية.
- بناء المتعلم لمعارفه باعتبارها نابعة من ذاتيته.
- يتعلم المتعلم كيف يتعلم ذاتيا وذلك لمجابهة المشاكل التي تصادفه.
- تطوير المتعلم لمعرفته وتنميتها.

3. خصائص الوضعية المشكل

3.1- تنظم الوضعية المشكل لتجاوز المتعلمين(ات)للعائق، وهو عائق يحدد مسبقا بشكل جيد.

3.2- تنظم الدراسة حول وضعية ذات طابع ملموس، تسمح بشكل جيد للتلميذ بصياغة فرضيات وتخمينات. إ ذ الأمر لا يتعلق بدراسة واضحة أو بمثال ذا طابع تشخيصي، كما هو الأمر في الوضعيات الكلاسيكية للتعليم، بما فيها الأعمال التطبيقية.

3.3- يدرك المتعلمين(ات)الوضعية المقترحة عليهم، باعتبارها لغزا حقيقيا ينبغي حله، حيث يجب أن يكونوا قادرين على الإسهام به. وهو الشرط الذي بسببه تقف الوصاية، بحيث أن المشكل المقترح في البداية من طرف المدرس، يصبح أمرا يهم المتعلمين(ات)).

3.4- لا يمتلك المتعلمين(ات))، في بداية الأمر وسائل الحل المبحوث عنه، إزاء العائق الذي ينبغي تجاوزه، مما يشكل حاجة لحل المشكل، التي تدفع بالمتعلمين(ات)إلى الصياغة أو الملائمة الجماعية للأدوات العقلية التي تكون ضرورية لبناء الحل.

3.5- ينبغي أن توفر الوضعية مقاومة كافية، تقود المتعلم(ة) إلى توظيف معارفه السابقة المتوفرة، وأيضا تصوراته، بشكل تودي فيه بالمتعلم(ة) بالتساؤل حولها وصياغة أفكار جديدة.

3.6- ومع هذا كله، فإن الحل ينبغي أن ينظر إليه وفق متناول المتعلمين(ات)إذ أن الوضعية – المشكل ليست ذات طابع إشكالي، بحيث أن النشاط ينبغي أن يشتغل ضمن منطقة متناولة، ومناسبة للتحدي الذهني، الذي ينبغي النهوض به واستدماج قواعد اللعب.

3.7- استباق النتائج والتعبير عنها بشكل جماعي، بعد البحث الفعلي عن الحل، بحيث أن المغامرة التي يقوم بها كل تلميذ تشكل جزء من اللعبة.

3.8- يستغل عمل الوضعية –المشكل، على هذا الأساس، في صيغة نقاش علمي داخل الفصل الدراسي، يحفز الصراعات السوسيو-معرفية المتوفرة.

3.9- صدق الحل وإقراره، لا يأتيان بشكل خارجي، عن طريق المدرس وإنما ينتجان عن نمط بناء الوضعية نفسها.

3.10- إعادة الاختبار الجماعي للسيرورة المتبعة، تشكل فرصة لصدى انعكاس، ذو طابع ميتا معرفي يساعد المتعلمين(ات)على تبصر استراتيجيات المتوفرة بصدد الوضعيات الجديدة.

4. القيمة التربوية للوضعية – المشكل

– تستدرج الوضعية – المشكلة لإنجاز مجموعة من الأنشطة سواء منها النظرية أو التجريبية وذلك بغرض تقديم حل للمشكلة الموضوعة.

– يستخدم المتعلم فكره.
– يستثمر معارفه السابقة في إطار تحصيل معرفة وخبرة جديدة.
– يحدد المتعلم المشكلة.
– يجمع معلومات تتعلق بالمشكلة.
– يفترض فرضيات تتعلق بالحل.
– يختبر فرضياته تلك التي توصل إليها ويمحصها.
– يحصل على استنتاجات.
– يعمم ما توصل إليه على مشاكل مشابهة تعترضه.
– فالتعلم عن طريق وضعية مشكلة يجذب انتباه المتعلم.
– يجعل المتعلم يهتم بالبحث عن حل للمشكلة.
– الدرس المؤسس على هذه الشاكلة:

- يربك المتعلم – يستفزه.
- يجعل المتعلم يشعر بالمتعة والحماس وهو منخرط في إيجاد الحل.
- يربط المتعلم معارفه ومكتسباته السابقة بتلك التي يتوصل إليها مما يجعله يبني معارفه وينمي كفاياته.

5. مكونات الوضعية – المشكل

يري دو كيطيل De Ketèle أن الوضعية – المشكلة تستند إلى ثلاثة مكونات هي :

1) الدعامات: يقصد بها مجموع العناصر المادية التي يتم تقديمها للمتعلم ومنها: النصوص، الصور، الرسوم، الخبرات، المجال والمحيط اللذان يوجد فيهما المتعلم.

2) المهمة: عبر هذا المكون يقوم المتعلم بتأدية نشاطه، قصد تقديم الإنتاج الذي توصل إليه.

3) الإرشادات: مجموعة من الإرشادات المتضمنة لقواعد العمل والتي تقدم للمتعلم قصد القيام بعمله، وكمثال على ذلك ما جاء به De Ketèle في توضيحه للوضعية – المشكلة والمتمثلة في:

– وضع مجسم للمدرسة من طرف المتعلم.
– يستخدم المتعلم مواد معينة.
– يعطي للمتعلم تصميم للمدرسة.

لتوضيح المثال السابق:

- الدعامات: تصميم المدرسة
  - المواد والأدوات التي سيعتمدها المتعلم في وضع المجسم.
- المهمة: إنجاز مجسم للمدرسة.
- الإرشادات: إخبار المتعلم أن المدرسة ستشارك بالمجسم في إحدى المعارض.

الوثيقة رقم 2: الوضعية – المشكل أداة لتفعيل التقويم التكويني

إذا كان التقويم التكويني (l'évaluation formative) يهدف إلى مساعدة المتعلمين(ات)على التعلم، فان هذا يستدعي التمييز بين التقويم الجزائي المشفوع بنقط والتقويم التكويني حيث لا وجود لهذه النقط، إذ كيف يمكن للتلاميذ التقدم في تعلماتهم وتنميتها إذا لم يكن يسمح لهم بالخطأ؟

فالتقويم التكويني إذن، يعتبر محطة أساسية في مساعدة المتعلمين(ات)على التعلم في أفق إكسابهم الكفايات المطلوبة. كما تعتبر الوضعية-المشكلة أداة ناجعة لممارسة التقويم التكويني، إذ يتيح هذا الأخير في سياق الوضعية-المشكلة...إمكانية:

- تعرف المشكلة المطروحة خلال الوضعية التعلمية. إذ سيقوم المتعلمين(ات)بمواجهة هذه المشكلة والبحث عن الحلول لها وتقديم فرضيات، بمثابة مشاريع حلول، دون التخمين في الجواب الصحيح الذي ينتظره المدرس...

- الوعي بالجوانب التي يحقق فيها المتعلمين(ات)نجاحات والجوانب التي تحتاج إلى مزيد من التعلمات، خاصة إبان وضعهم شبكة للمعايير (grilles de critères)، إذ ستصبح الأخطاء في نظر المتعلمين(ات)بمثابة رافعة لعملية التعلم، اعتبارا لكونها غير خاضعة للجزاء. فبناء شبكات معايير حل المشكلة تمكن المتعلمين(ات)من تمثل المهمة التي سيحققون فيها النجاح، وبالتالي بناء أدوات التقويم الذاتي (l'auto-évaluation)

- التمكن من رصد، أثناء معالجة الوضعية-المشكلة، وبكيفية تدريجية للمكتسبات والنجاحات

وملاحظة ما تحقق من تقدم و قياس الحاجة إلى تعلمات لتطوير نواتج التعلم (... les compétences des plus complexes)-

- الربط بين التعلمات الدقيقة (Les apprentissages ponctuelles) والكفايات الجد معقدة.

وعليه، فالتقويم التكويني لا يمكن أن يتم إلا من خلال العمل على تحقيق هذه الكفايات وفي إطار وضعيات – مشكلة [2]

[2] - Evaluation formative, Département primaire- outils pour /par des enseignants

الوثيقة رقم 3: المعايير (Critères) والمؤشرات (Indicateur)

إن التقويم من منظور المقاربة بالكفايات، وانسجاما مع الطابع البنائي والإدماجي لهذه البيداغوجيا، يقضي بالاهتمام بما يتوصل إليه المتعلم من منتوجات في شموليتها بدل الاهتمام بالمعارف الجزئية المشكِّلة لهذه المنتوجات والممثلة في المعارف والمهارات المنعزلة (Des savoirs ponctuels).

فهذا المعطى الجديد، المرتبط بوضع التقويم في مدخل الكفايات يدعو المقوم إلى أن يأخذ بعين الاعتبار عددا من المبادئ الجديدة، أيضا.

من الناحية الكيفية (qualificatif)، ينبغي تحديد الوضعيات الاختبارية بدقة، وضبط التعليمات (Consignes) ومعايير التصحيح والمؤشرات.

- المعيار حسب الباحثين (F. Raynal) و(A. Rieunier):

"هو بمثابة عنصر إخباري (élément d'information) يتم تحديده في إطار تقويم معين، وهو يتيح إمكانية الإقرار بحضور أو غياب خاصية ما (une qualité) في الموضوع المقوم ... فالمعيار بصفة عامة، عبارة عن حزمة مؤشرات..."

- المؤشر (Indicateur)، حسب (Linda Allal):

" كل سلوك(Comportement) يقدم معلومة معينة حول حضور كفاية ما". ويرى كل من (F. Raynal) و(A. Rieunier) أنه عندما نُقَوِّمُ كفاية معينة أو مهارة محددة، ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المؤشرات الدالة على الانجاز (Performance) . فبالنسبة لهؤلاء المؤلفين، فإن المؤشرات " تطابق العتبات التي تشكل الحد الأدنى لوجود الكفاية"، ففي أقل من هذه العتبات لا يمكن الحديث عن الكفاية.

كما ينبغي ترتيب المعايير وتصنيفها إلى معايير الحد الأدنى (Critères minimaux)، ومعايير التميز (Critères de Perfectionnement):

معايير الحد الأدنى (Critères minimaux)،	معايير التميز: (Critères de Perfectionnement)
فبواسطتها يُشهد (Certifier)، بنجاح أو فشل المتعلم. ويشكل عدم التحكم فيها عقبة أمام المتعلم لمواصلة التعلم موضوع التقويم.	ـ لا يَحُولُ عدم التحكم فيها دون مواصلة المتعلم(ة) لتعلمه؛ ـ تمكن من الكشف عن مستوى أداء المتعلم(ة)؛ ـ تسم بتصنيف المتعلمين(ات)وترتيبهم ترتيبا تفاضليا

الفرق بين المعايير والمؤشرات

إن ما يميز المعايير عن المؤشرات، كون المعايير تبقى قارة، ولا تتغير في نفس فئة الوضعيات المشكلة. وعلى العكس من ذلك، فإن المؤشرات ينبغي أن تتوافق وطبيعة الوضعية، اعتبارا لخصوصيات كل وضعية على حدة.

5. أدوات التقويم الذاتي:

بناء على أجوبتك المتعلقة بالتعليمتين السابقتين، عبئ (ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة (×) في الخانة الصحيحة:

المعايير ملاءمة الأجوبة المتعلقة ب	المؤشرات	نعم	لا
1. الوضعية المشكل	تتضمن الوضعية المشكل صعوبات يمكن للمتعلم تقديم حلول جاهزة لها		
	تتضمن الوضعية المشكل صعوبات لا علاقة لها بما يعيشه المتعلم(ة)		
	يشعر المتعلم بحافز للبحث والتقصي قصد التوصل لحل المشكلة		
2. أهداف الوضعية – المشكل	تنمية روح المبادرة وتحمل المسؤولية.		
	بناء المتعلم لمعارفه باعتبارها نابعة من ذاتيته.		
	تطوير المتعلم لمعرفته وتنميتها.		
3. خصائص الوضعية المشكل	تنظم الوضعية المشكل لتجاوز المتعلمين(ـات)لعائق محدد مسبقا.		
	تنظم الدراسة حول وضعية ذات طابع ملموس،		
	تتجاوز الوضعية المشكل مدركات المتعلمين(ـات)		
4. القيمة التربوية للوضعية – المشكل	يستخدم المتعلم فكره.		
	يستثمر معارفه السابقة في إطار تحصيل معرفة وخبرة جديدة.		
	يفترض فرضيات تتعلق بالحل.		
	يعمم ما توصل إليه على مشاكل مشابهة تعترضه.		
5. مكونات الوضعية – المشكل	الدعامات		
	المهمة		
	الأسئلة المباشرة		
	الإرشادات		
6. الوضعية – المشكل أداة لتفعيل التقويم التكوين	يهدف التقويم التكوين إلى مساعدة المتعلمين(ات)على التعلم		
	التقويم التكويني مشفوع بنقط كالتقويم الجزائي		
	التقويم التكويني يساعد المتعلم(ة) على ضبط وتعديل مساره التعلمي		
	التقويم التكويني يساعد المتعلم(ة) على التفكير في حلول وتقديم فرضيات		
	الوضعية المشكل تعيق المسار التعلمي للمتعلم(ة)		
	الوضعية-المشكل تجعل المتعلم(ة) دائما في وضعية تلقي		
7. مميزات الوضعية – المشكل	تمكن من تعبئة مكتسبات مندمجة وليست مضافة بعضها لبعض.		
	توجه المتعلم نحو إنجاز مهمة مستقاة من خارج محيطه،		
	تحيل إلى صنف من المسائل الخاصة بمادة أو بمجموعة مواد.		
	تعتبر مألوفة بالنسبة للتلميذ عندما يتعلق الأمر بتقويم الكفاية.		
8. المعايير والمؤشرات	التقويم في إطار المقاربة بالكفايات يعنى بالجزئيات		
	التقويم في إطار المقاربة بالكفايات يعنى بالمنتوج في شموليته		
	المعيار هو المؤشر نفسه، ولا فرق بينهما		
	المعيار هو عبارة عن حزمة مؤشرات		
	المعيار قار والمؤشر ثابت		
	نلجأ للمعايير من أجل موضوعية التصحيح		
	نلجأ للمعايير من أجل تشخيص التعثر وتحديد أسبابه واقتراح المعالجة المناسبة		
	المؤشر عنصر ملموس، قابل للملاحظة، وهو أجرأة المعيار		
	المؤشرات تكون نوعيّة.		
	المؤشرات تكون كميّة.		
	المؤشرات تكون نوعيّة أو كميّة.		

6. الإسهام النظري:

الوضعية المشكلة

مدخل للوضعية المشكلة

سبق أن تطرقنا إلى التقويم في إطار المقاربة بالكفايات وعرفناه بأنه يُسهم في صقل قدرات المتعلمات والمتعلمين وأنه بذلك يكتسي طابعا تكوينيا عوض أن يقتصر على إسناد نقطة لعمل ما. وفي هذا الصدد، تعتبر الوضعية المشكلة قطب الرحى في التعلم عامة والتقويم خاصة لأنها في نفس الوقت وعاء للتعلم وللبرهنة على التحكم في المكتسبات وتملك الكفاية أو الكشف عن التعثرات الناتجة عن خلل في التعلم.

إذا تمعنا في مصطلح «الوضعية المشكلة»، نجد أنه مركب من :

- «الوضعية» التي تحيل إلى السياق الذي يتموقع فيه المتعلم أو الذي يتم إقحامه فيه؛
- «المشكل» الذي يحيل إلى ما ينتظر عمله والذي يطرح بطبيعة الحال تحديا ينبغي تجاوزه للوصول إلى الحل.
- عندما نتحدث عن الوضعية المشكلة التقويمية، يتعلق الأمر بكل وضعية تهدف إلى تقويم القدرة على التعبئة المدمجة في سياق جديد للمكتسبات التي تم إرساؤها بطريقة مجزأة أو مدمجة.

مميزات الوضعية المشكلة

من أهم مميزات الوضعية المشكلة أنها :

- تختلف عن التمرين التطبيقي لدرس معين لكونها تمرن المتعلم(ة) على توظيف المكتسبات لاقتراح حل أو حلول لمشكلة معينة.
- تتيح للمتعلم(ة) فرصة إنجاز مهام تعطي معنى للتعلمات لكونها مرتبطة بواقعه السوسيو ثقافي وبذلك تجعله يوظف مكتسباته في ميادين لها علاقة بحياته المعيشة ومراكز اهتمامه الخاصة إضافة إلى ميادين أخرى مختلفة.
- تقترح إنجاز مهام تتعلق بمادة دراسية أو بمجموعة من المواد، وبذلك تتيح له الفرصة لتطبيق ما تم اكتسابه وللربط بين النظري والتطبيقي، ولانتقاء ما يفترض انتقاؤه من كل مادة من المواد الدراسية.
- تتسم بالجدة لكونها تقحم المتعلم(ة) في سياقات متجددة من أجل إنجاز مهام جديدة، خاصة عندما يتعلق الأمر بالوضعية المشكلة التقويمية.
- تحث المتعلم(ة) على التعلم الذاتي، بحيث تجعله يقف على حاجاته في التعلم عن طريق تشخيص ذاتي لمؤهلاته ومقارنتها مع الملمح المرغوب فيه، انطلاقا مما يتطلبه التحدي الواجب رفعه أو تجاوزه لحل الوضعية المشكلة. كما تحثه على التبصر في سيرورة تعلمه ومشروعه المتعلق ببناء رصيده المعرفي والمهاري والسلوكي.

خصائص الوضعية المشكلة

تعتبر الوضعية المشكلة وعاء لإنتاج مهام مركبة أو غير مركبة من أجل اقتراح حل أو حلول غير بديهية، عن طريق تعبئة مكتسبات من قبل المتعلم(ة) بكامل الاستقلالية.
ومن خصائص الوضعية المشكلة أنها :

- واقعية : لكونها مرتبطة بالواقع السوسيو ثقافي للمتعلم(ة).
- ملائمة : لكونها تراعي خصوصيات وملمح المتعلم(ة).
- شاملة : لكونها تنمي وتوظف الأبعاد الشخصية الثلاثة للمتعلم(ة).
- تشاركية : لكونها مبنية على مبادئ سوسيو بنائية تسمح بعمل المتعلمات والمتعلمين في مجموعات.
- واضحة : لكونها مصاغة بطريقة لا تسمح بتأويلات مختلفة .
- قابلة للإنجاز : لكونها مبنية على أساس الاقتصاد من حيث ما تتطلبه من جهد ومدة للإنجاز.
- محفزة : لكونها تسهم في التقدم وتنمية القدرات والكفايات بطريقة تدريجية من البسيط إلى المركب ثم الأكثر تركيبا.

مكونات الوضعية المشكلة

يمكن اختزال مكونات الوضعية المشكلة في العنصرين الآتيين :

- الحامل.
- المهمة.

أما الحامل فهو السند الذي يتم إعداده من أجل تقديمه للمتعلم(ة)، ويحتوي على السياق والمعطيات، كما يعطي فكرة دقيقة عن الوظيفة.

- السياق هو الوضع السوسيو ثقافي أو الدراسي أو المهني أو العائلي الذي يقحم فيه المتعلم(ة) ويدمج فيه من أجل إنجاز المهمة، والتعبير بذلك على مدى تملكه(ها) للكفاية أو التعلمات المقصودة.
- المعطيات هي المعلومات التي يختار من بينها المتعلم(ة) ما يراه صالحا لاقتراح حل أو حلول ناجعة، علما أن بعض المعلومات قد تكون صالحة وأدرجت فقط للتشويش وصقل القدرة على الاختيار.
- الوظيفة هي ما تستهدفه الوضعية أو بالضبط ما يستهدفه التعامل مع الوضعية من استدعاء ناجع لمعارف ومهارات وسلوكات تؤدي بطريقة منسجمة ووجيهة إلى الحل أو إلى سبل ممكنة للحل.
- وتجدر الإشارة هنا إلى أن تعبئة المكتسبات والاختيار الحر لهذه المكتسبات و للسبل الممكنة للحل يؤديان إلى تحقيق وظيفة أخرى مستهدفة وهي تنمية الحافزية على التعلم عامة والإنجاز خاصة.

وأما المهمة فتكمن فيما هو مطلوب من المتعلم(ة) من خلال نص التعليمة أو التعليمات.

ومن المعلوم أن التعليمات ذات الطابع المفتوح تعطي قيمة مضافة للوضعية المشكلة، بحيث تتيح للمتعلم(ة) أن يعبر عن رأيه بكامل الحرية، وأن ينمي حس المبادرة والمقاولة ويتفاعل مع محيطه بكامل الوعي بحقوقه وواجباته.

التقويم عبر الوضعية المشكلة المركبة

توظف الوضعية المشكلة وخاصة المركبة من أجل تقويم الكفايات، وهذا التوظيف يتطلب أدوات للتحقق والتصحيح الذاتيين أو التصحيح من قبل المدرس. ومن أجل بناء هذه الأدوات، لا بد من اللجوء إلى معايير ومؤشرات تسمح بتقويم المنتوج، أي بالوقوف على مختلف مواصفاته.

- **المعايـيـر هي صفات يتم التوافق عليها وينتظر الوقوف عليها في منتوج المتعلم(ة) من أجل التقويم.**
- **تتميز المعايير بكونها:**
  - **وجيهة : بحيث تقوّم فعلا ما يراد تقويمه .**
  - **مجردة : بحيث تكون عامّة ومن قبيل المثالية.**
  - **مصاغة بصيغة ملخصة : بحيث تكون على شكل كلمة أو عبارة ذات حمولة إيجابية.**
  - **يشترط في المعايير أن تكون : قليلة العدد ومستقلة بعضها عن بعض :**
    - **قليلة العدد، مثلا : ملاءمة المنتوج للمطلوب، الاستعمال السليم لأدوات المادة، الانسجام، وتعتبر هذه المعايير الثلاثة معايير الحد الأدنى الضرورية للإقرار باكتساب الكفاية، فيما المعيار الأخير، والذي هو معيار الإتقان، فلا يعتبر ضروريا ولا يؤخذ بعين الاعتبار إلا إذا تم التحكم في المعايير الثلاثة الأولى.**
    - **مستقلة بعضها عن بعض : بهدف تسهيل التصحيح وتحقيق الإنصاف بعدم تقويم نفس الشيء مرتين، لأن تقويم نفس الشيء مرتين يؤدي إلى معاقبة المتعلم(ة) مرتين على الخطأ نفسه.**
    - **تعتمد لتقويم فئة من الوضعيّات المتعلقة بكفاية معينة، ولتقويم كل المواد الدراسية.**
- **نلجأ للمعايير من أجل:**
  - **تصحيح موضوعي وجيد ،**
  - **توجيه ناجع للتعلم والتعليم،**
  - **تشخيص ناجع للتعثرات والوقوف على أسبابها واقتراح المعالجة المناسبة لها.**

أما المؤشرات فهي :

- **عناصر ملموسة، إما نوعيّة وإما كميّة؛**
- **قابلة للملاحظة؛**
- **تعمل على أجرأة المعايير؛**
- **توفّر للمصحّح معطيات وبيانات عن درجة تحقّق المعيار ومستوى التحكّم فيه؛**
- **مصاغة بشكل يجعلها غير قابلة للتأويل؛**
- **لها علاقة وطيدة بالوضعية وتتغير بتغيير معطياتها.**
- **لها علاقة وطيدة بالوضعية وتتغير بتغيير معطياتها.**

7. ضبط وتعديل المنتوج:

بعد الاطلاع على العرض التأطيري والوثائق الرسمية المنظمة للتقويم، ارجع (ي) إلى الوثائق التي أنتجتها وقم بمراجعتها لضبطها وتعديلها باعتماد الملاحظات والتصويبات التي استنتجتها.

المحور الثالث:

تحليل نتائج التقويم وتأويلها

المقطع 4: إجراءات التصحيح

الوضعية التكوينية 1: تقنيات التصحيح

1. **المنتوج المنتظر:**
   - إنتاج شبكات للتقويم فردية وجماعية.

2. **السياق:**
في إطار تبادل الخبرات، قررت مشاركة زملائك في تحديد تعريف لشبكات التقويم ومواصفاتها التقنية.

3. **التعليمات/المهام:**
انطلاقا من الوثيقة رفقته، واستنادا على مطالعاتك في الموضوع:
   - عرف شبكات التقويم الفردية والجماعية؛
   - حدد المواصفات التقنية لشبكات التقويم الفردية والجماعية؛
   - أبرز الخطوات المنهجية لإعداد شبكات التقويم.

4. **الأسناد:**
   - الوثيقة رقم 1: شبكات التقويم الفردية والجماعية
   - وثائق أخرى: المذكرات الرسمية المنظمة للتقويم، الكتاب الأبيض، البرامج والتوجيهات التربوية (حسب السلك والمستوى والتخصص)، دليل المدرس(ة)، الكتاب المدرسي...

الوثيقة رقم 1: شبكات التقويم الفردية والجماعية

1. شبكات التقويم الفردية والجماعية:

يعتمد إجراء التقويم في مدخل الكفايات على وسائل وأدوات وطرائق متعددة ومتنوعة: المقال، الروائز والملاحظة المباشرة والمسجلة وغيرها. وتعتبر شبكات التقويم من أكثر الأدوات نجاعة وانسجاما مع هذا المدخل، فهي كفيلة برصد مستوى تحقق الكفايات، وتروم تحقيق ما يلي:[3]

- فحص والتحقق مما اكتسبه كل متعلم من البرنامج الدراسي.
- ضمان أكبر قدر من النجاح لكل متعلم.
- الإخبار بمستوى تطور أداء كل متعلم.
- وضع استراتيجية محكمة للدعم...

إن تحقيق هذه الأهداف وغيرها يستدعي تجميع المعطيات الدالة ودراستها عبر فترات مختلفة. فخلال تدبير العملية التعلمية، لن يكون المدرس دائما في حاجة لاستخدام أدوات مدققة (instrumentation formelle)، غير أن بعض الوضعيات تدعوه أكثر من غيرها، إلى تحديد انطباعاته أو تقديراته باستخدام أدوات معينة وتحديدا هذه الشبكات (Grilles d'évaluation).

1.1-الشبكات الفردية للتقويم (Grille d'évaluation Individuelle):

وتستثمر في التقويم الذاتي (L'auto-évaluation)، وهي عبارة عن بطاقات ترافق عادة، التمارين وتتضمن معطيات تتصل مباشرة بكل بند من بنود الاختبار أو كل سؤال من الأسئلة التقويمية، ويحدد من خلالها المتعلم مستوى الصعوبة التي اعترضته أثناء الإنجاز، على ألا يشفع بنقطة تقديرية، لأن غايته هي خدمة الجانب التكويني لدى المتعلم لتنمية قدراته وكفاياته وإكسابه الثقة في النفس وتعويده على الاستقلالية، كما تشركه في إيجاد الحلول للصعوبات التي قد تواجهه أثناء العملية التعلمية. فيصبح عندها التقويم أمرا مرغوبا فيه من طرف المتعلم الذي يتحول من مجرد خاضع للعملية التقويمية إلى فاعل إيجابي وراغب فيها.

1.2-الشبكات الجماعية للتقويم (Grille Collective d'évaluation):

وهي بمثابة إطار مرجعي للتقويم (Référentiel d'évaluation)، وتتضمن الكفايات والقدرات والأهداف المراد تقييم مستوى اكتسابها من طرف المتعلمين في مادة دراسية معينة، وفي مرحلة تعليمية ما. وتوضع من طرف متخصصين في التقويم، وخاصة التقويم الإشهادي وتراعى في وضعها مجموعة من المبادئ: كالتغطية والشمولية والتدرج والصدق...وهي وعلى عكس الشبكات الفردية تذيل بنقط مرمزة (Codé) (مثلا: 0. 9 .1=1: صحيح/ 9: خطأ/ 0: دون جواب) لتسهل معالجتها بواسطة الحاسوب في أفق تحديد عتبات التحكم في الكفايات المستهدفة والإشهاد بحدوث هذا التحكم أو عدم حدوثه.[4]

1.3-المواصفات التقنية لشبكات التقويم:[5]

[3] -Geneviève Meyer (1991), Cheminement en maternelle, Coll .l'école au Quotidien, Hachette, Paris, P.72

[4] - شكير حسن (2002)، مدخل الكفايات والمجزوءات، المتقي برينتر، المحمدية، ص ص. 103-116

[5] Ministère de l'éducation (2006) L'évaluation des Apprentissages au secondaire , Cadre de référence, Version préliminaire, Québec, pp.20-22

ينبغي عند إخراج شبكات التقويم مراعاة عنصري البساطة والسهولة في الإنجاز، وذلك من خلال الحرص على ما يلي:

ـ تخصيص حيز من الورقة لتدوين المعلومات التالية: اسم المتعلم(ة) والفوج الذي ينتمي إليه وتاريخ تمرير الشبكة والتعاليق المرفقة.

ـ تجميع ـ كلما أمكن ـ كل المعلومات في نفس الصفحة.

ـ تجميع المعايير والعناصر القابلة للملاحظة بغية تيسير فهمها.

ـ تحديد المستوى المطلوب للتمكن من تأويل النتائج بسهولة.

ـ تخصيص حيز من الصفحة لتدوين الملاحظات المسجلة ...

1.4-منهجية إعداد شبكات التقويم:

يعتمد في إعداد شبكات التقويم على العمل الجماعي، إذ أنها تشكل من جهة، أداة عمل مشتركة، ومن جهة أخرى تكون مناسبة لاستثمار خبرات كل المساهمين في هذا الإعداد.

وتجدر الإشارة إلى وجود مقاربات عديدة يمكن اعتمادها في بلورة شبكات التقويم، غير أنه يتعين على واضعي هذه الشبكات القيام بدراسة قبلية لبعض خطواتها.

وإذا كانت بعض الأدبيات تحدد خطوات بلورة شبكات التقويم في سبع محطات أساسية، فإنه يمكن تكييف هذه المحطات تبعا للحاجات الملحة ومراعاة جودة أداة التقويم والهدف المتوخى من التقويم. [6]

وفيما يلي جدول يوضح الخطوات المنهجية لإعداد شبكة التقويم:

وتجدر الإشارة إلى أن انتقاء كفاية نوعية خاصة واحدة (Une Compétence disciplinaire spécifique) يجعل من السهل على واضعي شبكات التقويم تعرف عناصر الشبكة وكيفية بنائها وتمريرها في الفصل الدراسي، أما الكفايات العرضانية أو الممتدة، فيمكن إدماجها في هذه الشبكة أو جعلها موضوعا لشبكة خاصة.

[6] - Ibid , p .22

5. أدوات التقويم الذاتي:

بناء على أجوبتك المتعلقة بالتعليمتين السابقتين، عبئ (ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة (×) في الخانة الصحيحة:

المعايير: ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـــــــ	المؤشرات	نعم	لا
شبكات التقويم الفردية والجماعية	يعتمد إجراء التقويم في مدخل الكفايات على وسائل وأدوات وطرائق متعددة ومتنوعة؛		
	تعتبر شبكات التقويم من أكثر الأدوات نجاعة وانسجاما مع مدخل الكفايات		
	تستثمر الشبكات الفردية في التقويم النهائي		
	تستثمر الشبكات الفردية في التقويم الذاتي		
	تعتبر الشبكات الجماعية بمثابة إطار مرجعي للتقويم		
	تعتمد الشبكات الجماعية في كل أنماط التقويم		
	لشبكات التقويم الفردية والجماعية مواصفات وجب مراعاتها		
	يعتمد في إعداد شبكات التقويم على العمل الجماعي		
	يتعين على واضعي الشبكات القيام بدراسة قبلية لبعض خطواتها		

6. الإسهام النظري:

فكما هو معلوم، يعد التقويم وفق المقاربة بالكفايات أحد مكونات المنهاج، وذلك باعتباره لحظة تساؤل حول إمكانيات المتعلم ودرجة اكتسابه للموارد، ومستوى تحكمه في منطوق الكفاية المنشودة والمحددة سلفا. وبهذا يعد كل إهمال لأدواره، إهمالا مقابلا لتمام سيرورة العملية التعليمية التعلمية، التي تقتضي رصد حاجيات المتعلم وقياس درجة تحكمه في المكتسبات، وذلك من خلال المناوبة المستمرة بين رصد الصعوبات ومعالجتها. بالإضافة إلى ذلك، يعد التقويم فرصة للتساؤل حول النجاعة الديدكتيكية والبيداغوجية للأداء المهني للمدرس، فهو أداة موضوعية لتحليل الممارسة الصفية والتبصر فيها.

إن اكتساب المدرس للكفاية المهنية الخاصة بالتقويم وفق المقاربة بالكفايات، سيساعده على تحسين أدواته وتقنياته المتصلة بهذا الإجراء، في أفق ممارسته (باستعمال معايير للتقدير والحكم الموضوعيين) وكذا استثمار نتائجه.

وهو الأمر الذي سيعيد الاعتبار لتقديرات الأستاذ وأحكامه، وذلك حول درجة اقتراب ملمح المتعلم الجزئي أو النهائي من مواصفات المستوى أو السلك.

في هذا الإطار يأتي الحديث عن "شبكات التصحيح"، من منطلق اعتبارها أكثر الأدوات ملاءمة مع المقاربة البيداغوجية المتبناة من طرف المدرسة المغربية.

وتنقسم هذه الشبكات إلى نوعين:

أولا -الشبكات الفردية للتقويم: تعد هذه الشبكات أداة للتقويم الذاتي، حيث تتضمن مجموعة من المعطيات المرتبطة مباشرة بنمط الاختبار أو السؤال، الذي يتشكل عادة من تمارين تطبيقية للربط والتوليف. ويحدد المتعلم، بمقتضى هذه الشبكات، الصعوبات التي اعترضته أثناء الانجاز، مما سيساعده على تصفيتها بشكل ذاتي. فيصبح، بذلك، فاعلا إيجابيا في إجراء التقويم، على اعتبار إقداره على تنمية قدراته وكفاياته، مع تعزيز ثقته بنفسه واستقلاليته. ويعتبر غياب التقييم العددي (النقطة التقديرية) سمة أساسية لتمييز هاته الشبكات عن غيرها.

ثانيا-الشبكات الجماعية للتقويم: ويمكن تعريفها باعتبارها إطارا مرجعيا للتقويم، حيث تتضمن الكفايات والأهداف المراد قياس درجة تحققها في مادة دراسية معينة، وفي مرحلة تعليمية ما. وترتبط الشبكات الجماعية للتقويم، عادة، بالتقويمات الإشهادية. فتراعي، بذلك، شرط التغطية والشمولية والتدرج والصدق. كما تذيل بنقطة عددية، تحدد عتبات التحكم في الكفايات المستهدفة، كما تشهد بحدوث التحكم أو عدمه.

ويشترط في هذه الشبكات (سواء الفردية أو الجماعية) مجموعة من المواصفات التقنية، كالبساطة والسهولة، الأمر الذي يستدعي من واضعيها تجميع المعايير والعناصر القابلة للملاحظة لتيسير فهمها وملاحظتها وقياسها. إضافة إلى ضرورة تخصيصها حيزا لتدوين بعض المعلومات الخاصة بالمتعلم إضافة إلى حيز آخر لتدوين الملاحظات المسجلة.

وعموما يبقى التركيز على كفاية وحيدة، إجراء أساسيا لضبط عناصر الشبكة، وتيسير تعبئتها وتفريغها. ثم إن تكثيف هذه العناصر وتبسيطها سيساعد، لا محالة، على الإخبار بمستوى تطور أداء كل متعلم، وذلك في أفق وضع استراتيجية محكمة للدعم والمعالجة.

7. ضبط وتعديل المنتوج:

بعد الاطلاع على العرض التأطيري والوثائق الرسمية المنظمة للتقويم، ارجع (ي) إلى الوثائق التي أنتجتها وقم بمراجعتها لضبطها وتعديلها باعتماد الملاحظات والتصويبات التي استنتجها.

المقطع 1: إجراءات التصحيح

الوضعية التكوينية 2: تحليل النتائج وتأويلها

1. **المنتوج المنتظر**:

2. **السياق**:

في إطار تبادل الخبرات، لاحظت أن زميلك في العمل قام بمجموعة من التقويمات، فقررت القيام بعملية تحديد أدوات تحليل النتائج.

3. **التعليمات/المهام**:

بعد الاطلاع على الأسناد المدرجة بعده، والوثائق الرسمية المنظمة للتقويم:

1- اذكر أهم أدوات تحليل النتائج؛

2- حدد أنواع القياس وما يتميز به كل نوع.

4. **الأسناد**:

- الوثيقة رقم 1: أدوات تحليل النتائج
- الوثيقة رقم 2: من الملاحظة إلى التأويل
- وثائق أخرى: المذكرات الرسمية المنظمة للتقويم، الكتاب الأبيض، البرامج والتوجيهات التربوية (حسب السلك والمستوى والتخصص)، دليل المدرس(ة)، الكتاب المدرسي...

الوثيقة رقم 1: أدوات تحليل النتائج

- الوسط الحسابي (المتوسط)

الوسط الحسابي لعدد من القيم هو مجموع تلك القيم مقسوماً على عددها.

مثال: الوسط الحسابي للقيم: (8، 9، 5، 2، 3)، هو مجموع القيم (27) ÷ عددها (5) = 5,4

يفيد الوسط الحسابي في معرفة الأداء العام للمتعلمين(ات)؛ ففي اختبار (في ظروف عادية) من 20 درجة كان الوسط الحسابي لدرجات المتعلمين(ات) 14، يعتبر أداءً جيداً، بينما يكون أداء المتعلمين(ات) غير جيد إذا كان الوسط الحسابي 08 مثلاً.

- الوسيط

القيمة التي يقع تحتها 50% من القيم، ويحسب بعد ترتيب القيم تصاعدياً أو تنازلياً. ففي القيم أعلاه والتي متوسطها 5,4، فإن الوسيط لها هو 5. يفيد الوسيط في معرفة الدرجة التي يقع تحتها نصف عدد المتعلمين(ات). وعادة ما يقارب المتوسط.

- المدى

الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة في مجموعة من القيم. يفيد المدى في إعطاء صورة مبسطة للتشتت في درجات المتعلمين(ات) والتفاوت بينها، فعندما تكون الدرجة العظمى في اختبار من 20 درجة 20، والدرجة الصغرى 2، يكون المدى واسعاً، مما يعكس عن تباين في أداء المتعلمين(ات) كحكم مبدئي.

- معامل السهولة:

يقيس مدى سهولة الفقرة، وهو عبارة عن عدد الإجابات الصحيحة بالنسبة لعدد المتعلمين(ات) الذين حاولوا الإجابة. ففي اختبار حضره 35 متعلما(ة) أجاب منهم 33 متعلما(ة) على إحدى الفقرات، وكانت إجابات 20 منهم إجابة صحيحة، فنحسب معامل السهولة للفقرة كما يلي:

معامل السهولة = (20÷33) ×100=60.6%.

- معامل الصعوبة:

يقيس صعوبة الفقرة، ويحسب بطرح معامل السهولة من 100%. فيكون للفقرة في المثال أعلاه، 100-60.4=39.6%.

يعتمد معاملا الصعوبة والسهولة على الهدف من الفقرة فمعامل السهولة 70% لفقرة مستوى الهدف فيها تذكر مثلاً، قد لا يكون مقبولاً عند الفاحص بينما هو عالياً في فقرة مستوى الهدف فيها تحليل.

- معامل التمييز:

يقيس معامل التمييز مدى تمييز الفقرة بين المتعلمين(ات) على اختلاف مستوياتهم. فالامتحان الجيد هو الذي يميز بين المتعلمين(ات). ويحسب بعد تقسيم مجموعة المتعلمين(ات) إلى مجموعتين عليا ودنيا. وطريقة حسابه كما يلي:

معامل التمييز = (عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا – عدد الاجابات في المجموعة العليا) ÷ عدد تلاميذ إحدى المجموعتين.

ففي إحدى الفقرات (اختبار لـ 30 متعلما(ة))، كان عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا 10، وعدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا 4، فإن معامل تمييز الفقرة يكون:

معامل التمييز = (10-4) ÷ 15= 40%.

- قراءة معامل التمييز:

تعد قيمة معامل التمييز 25% الحد الأدنى المقبول في كثير من القياسات، وقد تقل أو تزيد حسب الحاجة. وكلما كان معامل التمييز مرتفعاً في فقرة كان ذلك أفضل، ودالاً على تمييز الفقرة بين تلاميذ المجموعة العليا وتلاميذ المجموعة الدنيا.

لكن ذلك لا يمكن تحقيقه في جميع فقرات الاختبار حيث سينتج عنه اختبار صعب جداً للمجموعة الدنيا.

*** <u>ملحوظـــــــــة:</u>**

المعاملات الخاصة بالفقرات (السهولة والصعوبة والتمييز) معرفة هنا على اعتبار أن الفقرات موضوعية (إجابتها محددة)، وفي الفقرات المقالية يراعى الدرجة الكلية للفقرة ومجموع درجات المتعلمين(ات).

فمثلاً في فقرة درجتها (3 درجات) كان مجموع إجابات المتعلمين(ات) وعددهم (30) كان المجموع 60 فيكون:

معامل السهولة =

مجموع درجات المتعلمين(ات)(60) ÷ (عدد المتعلمين(ات)(30) × درجة الفقرة(3)) = 0,6 أو 60%.

المراجع:

- أحمد عودة، 2000، القياس والتقويم في العملية التربوية، ط4، دار الأمل، إربد، الأردن.
- عايش زيتون، 1999، أساليب تدريس العلوم، ط5، دار الشروق، عمان، الأردن.
- عبد المجيد نشواتي، 1996، علم النفس التربوي، ط3، دار الفرقان، إربد، الأردن.

الوثيقة رقم 2: من الملاحظة إلى التأويل

لا يكفي تصنيف وظائف التقييم التربوي إلى تقييم تشخيصي وتقييم تكويني وتقييم إجمالي، لإعطاء نظرة شمولية بخصوص مختلف الأعمال والأنشطة التي يتضمنها في الأوساط التعليمية والتي تهم مجال القياس وتقييم التعلم لدى المتعلمين(ات)). من المعلوم أن التقييم ينطوي على حكم نوعي يلازمه بدرجات مختلفة الإحساس بالرضى أو بعدم الرضى من طرف الشخص المقيم.

1-طرق الملاحظة والقياس:

لكن وقبل إصدار الأحكام وأيضا قبل الإحساس بالرضى أو بعدم الرضى، هناك عمليات أخرى في طور الإنجاز نذكر منها تلك المرتبطة بالملاحظة والقياس وتأويل ما تمت ملاحظته من أحداث. ففي مجال المردودية والحصيلة الأكاديمية، تنصب الملاحظة عادة على سلوكات تربوية ناجحة أو فاشلة تتعلق بإنجاز أعمال جد محددة كاستخراج الفاعل والمفعول به في نص معين، أو حساب المضاعف المشترك الأصغر لعددين أو لثلاثة أعداد صحيحة، إلخ. في حالات وظروف أخرى ستهتم الملاحظة بالتقاط وتسجيل حركة أو سلوك يعد مؤشرا لصفة معينة.

1-1 مدخل إلى مجال القياس:

ليس كل ما يسبق التقييم التربوي ويؤسس له قياسيا بمعنى الكلمة. إذ هناك أشكال من الملاحظة تنتمي لمجال التذوق وإصدار أحكام تقييمية بناء على معطيات نوعية كتذوق الاستماع لمقطع موسيقي أو بلوحة تشكيلية. وهي كلها سلوكات لا نعتمد فيها على الأرقام للتعبير عن جودتها. إذ عندما نلجأ إلى الأرقام والأعداد وما يتبع ذلك من حساب نكون قد دخلنا المجال الكمي في التقييم. وتجدر الإشارة هنا إلى أن تعداد الأحداث أو عد الأشياء جوانب واضحة من المجال الكمي. وعندما نستطيع نعت موضوع التعداد بتردد وحدة بالمعنى الحسابي، كالمتر بالنسبة لتعداد المسافات والمساحات، والدرجة بالنسبة لتحديد الحرارة أو الكيلوغرام بالنسبة لوزن الأشياء، فإننا إذن في وضعية قياس بمعنى الكلمة. والتعبير عن طول مسافة ما أو درجة الحرارة في مكان معين كلها نتائج لعمليات قياسية.

1-2 مدخل لشبه القياس:

وعندما لا تتكون وحدات القياس المعتمدة من نفس المسافة أو الطول، فإننا قد انتقلنا إلى مجال ما يعرف بشبه القياس. وفي هذا السياق يمكن على سبيل المثال، وضع خشيبات مختلفة الطول واحدة تلو الأخرى، ولصيقة لها مباشرة، لقياس طول الطاولة في حالة غياب المتر أو جزء من أجزائه المعروفة والتوصل إلى معرفة عدد الخشيبات في المسافة المقصودة. في هذه الحالة لا تتوفر الخشيبات على طول موحد ولا يمكن بذلك اعتبار أية منها وحدة للقياس، إننا إذن في مجال شبه القياس. لأننا لا نعرف الطول الحقيقي لأية خشيبة لعدم توفرنا على أية وحدة مرجعية للقياس... ترى أن إدراك القيمة الحقيقية للشيء يتطلب معرفة مدلول ومغزى الأداة التي تم بها قياسه وكذا بعض المؤشرات القارة عندما نحتاج مقارنة نتائج الملاحظة والقياس بخصوص صفات هذه القيمة، كما هو الأمر في التقييم التربوي.

وهنا بيت القصيد، فما رأيك مثلا، في إنجاز تلميذ حصل على 56 نقطة في إحدى الاختبارات؟ ولمزيد من المعلومات، فلنقل إن هذه النقطة هي نتيجة الأجوبة الصحيحة في اختبار يتكون من 75 سؤالا أو مسالة. وهنا

لابد من أن يتساءل القارئ، أهي نتيجة أجوبة صحيحة من نفس مستوى الصعوبة وبنفس معامل التنقيط؟ أم هي نتيجة أسئلة متفاوتة الصعوبة ومختلفة المعاملات.

من المستحيل أن تكون الأمور على هذا المنوال، ولو كانت كذلك فإن السؤال النموذج في هذا الاختبار قد لا يكون معروفا لدينا. والمحتمل جدا هو اختلاف الأسئلة من حيث موضوعها ودرجة صعوبتها. إننا إذن في بداية طرح إشكالية القياس في العلوم الإنسانية عامة، وفي مجال التربية والتعليم خاصة. ولكي نتمكن من إعطاء مدلول ومغزى معقولين لنتائج القياس (بل لنتائج شبه القياس، عندما يتعلق الأمر بالحصيلة الدراسية) لابد من اللجوء إلى إحدى مقاربات التأويل التي تم تطويرها في مجال التربية والتعليم، خلال السنين الأخيرة، والتي تتجلى في الطريقتين التاليتين:

1-طريقة موضعة نتيجة القياس بين باقي النتائج المتوفرة حول قسم، أو عينة من المتعلمين(ات)).

2-طريقة مقارنة نتيجة القياس بمستوى، أو بعلامة، أو بنمط تم اتخاذه كعتبة أو مقياس (critère) للنجاح.

فإذا اعتمدنا الطريقة الأولى وجدنا أنفسنا قد اخترنا القياس ذي التأويل المعياري

أما إذا اعتمدنا الطريقة الثانية، فإننا قد تبنينا القياس ذي التأويل المقياسي.

ويجدر التنبيه هنا إلى أن الطريقتين معا لا نجدهما إلا في مجال القياس المعتمد على المقاربات والمناهج الكمية في التقييم.

2-التأويل المعياري:

ندرك بسهولة نسبية أنه من الممكن إرفاق أو استبدال نتيجة للقياس بالرتبة التي تحتلها بين مجموعة من النتائج التي هي من نفس الصنف والعينة. ويمكن أيضا ترتيب تلاميذ قسم معين حسب نتائجهم في إحدى الاختبارات أو الامتحانات الدراسية، وبصدد الحديث على الرتبة، لابد من الإشارة إلى أن الرتب تعد أهم المؤشرات لمجمل الحالات المعروفة في التأويل المعياري...

ولتوضيح بعض الجوانب من طبيعة التأويل المعياري نورد الأمثلة الآتية:

* يمكن للتأويل المعياري أن يغطي على مواطن القوة أو الضعف عند أفراد مجموعة من المتعلمين(ات)بعد إنجازهم لتمارين أو لاختبار معين.

* فالمشكل الذي تم طرحه سابقا من الأهمية بمكان، بقدر ما يكون عدد أفراد القسم أو المجموعة المستهدفة بالقياس والتقييم قليلا. حيث أن احتلال مرتبة في اختبار عادٍ على مستوى القسم ونفس المرتبة في اختبار موحد على المؤسسة شيئان جد مختلفين. واحتلال نفس الرتبة في امتحان على المستوى الوطني شيء آخر ومختلف تماما.

* ومع ذلك يبقى التأويل المعياري مفيدا وضروريا في الحالات التي تتطلب انتقاء عدد محدود من الأفراد من بين أحسن وأجود عناصر المجموعة أو العينة.

* إن الغموض الذي يرافق الرتبة بخصوص الكشف كليا وبصفة واضحة، على مؤهلات وكفايات المتعلم(ة) يجعل من التأويل المعياري منهجا غير صالح للتقييم التكويني وغير موثوق فيه في غالب الحالات. إذ يعد من

قبيل التهور أن نفكر في تصنيف المتعلمين(ات)وعزل المتعثرين منهم لتزويدهم بحصص من الدعم قصد تعديل وتقويم التعلم، بناء على معطيات معيارية فقط.

وانطلاقا من هذه الملاحظات، كان لابد من التفكير في منهجية للقياس والتقييم تستجيب بما فيه الكفاية، لمتطلبات الموضوعية والموثوقية، على مستوى التأويل بالخصوص، تمشيا مع مستلزمات تعديل وتقويم التدريس والتعلم.

3-التأويل المقياسي:

عندما نقوم بمقارنة نتيجة للقياس أو نقطة في اختبار ما بنتيجة مرتقبة أو **عتبة للنجاح**، وذلك بغض النظر عن باقي نتائج المتعلمين(ات)الآخرين، فإننا في مجال القياس التربوي ذي التأويل المقياسي. ويترتب عن عملية المقارنة هاته عادة، حكم باكتساب المعارف والمهارات المستهدفة في القياس والتحكم فيها، إذا كانت نتيجة المتعلم(ة) تفوق أو تساوي عتبة النجاح أو النتيجة المنتظرة المحددة. ونحكم بعدم النجاح والتحكم كلما كانت نتيجة المتعلم(ة) دون العتبة المذكورة.

قد يكون بديهيا الإدلاء من جديد، بالملاحظات الواردة سابقا، بخصوص التأويل المعياري للنتائج، لأن أغلبها يجسد الوجه الآخر للعملة عندما نطبق تلك الملاحظات على التأويل المقياسي. ومع ذلك، لابد من التنبيه هنا إلى أن مدلول ومغزى حكم تقييمي بخصوص التحكم أو عدم التحكم ليس مرتبطا باستعمال مقياس أو عتبة نجاح كنقطة للمقارنة فحسب. فالتأكيد على أن أحد المتعلمين(ات)قد تجاوز **نقطة الانتقال** التي هي إعطاء الإجابات الصحيحة في 60 % من الأجوبة المنتظرة، لكونه أجاب على 75 % من كافة أسئلة الاختبار العام في نهاية السنة، هو التأكيد على نجاحه كما هو الشأن في التأويل المقياسي. يبقى أنه لابد من إمكانية وصف قدرات هذا المتعلم(ة) وتحديد مواطن القوة والضعف في مكتسباته الدراسية. وهو أمر ليس بالهين، حيث تكمن الصعوبة في تنوع واختلاف الأسئلة أو المسائل التي تتكون منها، كما هي العادة أغلب امتحانات نهاية السنة الدراسية أو نهاية الفترة الدراسية.

إن مجرد مقارنة نتيجة بعتبة للنجاح أو نقطة للانتقال ليس أكثر من أن نقوم بإجراء تأويل لا معياري ونفس العملية إذا أنجزت بواسطة اختبار أو تمرين يتكون من أسئلة أو من مسائل تنصب كلها في هدف تعليمي واحد (كأن نختبر المتعلمين(ات)في عملية ضرب أعداد من رقمين، أو في ملء الفراغ في عدة جمل) تتحول إلى عملية تأويل مقياسي بالمعنى الدقيق للعبارة.

وخلاصة القول إن التأويل المقياسي هو تأويل يتميز بخاصيتين أساسيتين هما:

ربط إنجازات المتعلم(ة) ومقارنة نتائجه بمقياس أو عتبة نجاح مستقلة عن نتائج باقي تلاميذ القسم أو العينة .... الوصف الشامل والدقيق لقدرات وكفايات كل تلميذ، من خلال نتائجه الخاصة وبغض النظر عن حصيلة نتائج غيره من المتعلمين(ات))، قصد توجيه عملية الدعم والتقوية الخاصة به.
خلاصة: لقد تطورت منهجية التأويل المقياسي مع ظهور أنماط من التغذية الراجعة، وكذا أشكال من المقاربة التحليلية في القياس والتقييم التي تسعى إلى تجاوز طريقة احتساب عدد الأجوبة الصحيحة ومقارنتها بعتبة نجاح معينة.

في بعض الحالات يتم استبدال النتيجة العامة وتجاهل عتبة النجاح بغية تكوين مواصفات الحصيلة الدراسية، وذلك بتقسيم المجال الخاص بهدف تربوي معين مجال أو حقل التدريس والتعلم إلى معارف ومهارات دقيقة. متكاملة ومنسجمة فيما بينها.

كما أن ملاحظة وتحليل الأخطاء الخاصة بتلميذ أو بمجموعة قسم من المتعلمين(ات))، وكذا التقييم الوصفي بخصوص الإنشاء والإنجازات المعقدة ذات المستويات العليا من التفكير والإنتاج، تختلف تماما عن النموذج الأساسي الذي كان يضرب به المثل طوال سنين عدة، في توضيح خصائص التقييم ذي التأويل المقياسي.

وعندما تصبح التغذية الراجعة الهدف الأول من عملية المراقبة والتأكد من حصول التعلم، لابد أن تصدر الأحكام بنوع من الحشمة والاعتدال. غير أن الروح الأساسية والتي كانت في الأصل لصيقة بالتقييم ذي التأويل المقياسي، لازالت كما هي ولم يمسها أي وهن، بل عرفت عكس ذلك تطورا ملموسا وتقوت مكانتها من بين أساليب القياس والتقييم الحديثة.

المفاهيم والمصطلحات الأساسية في التقييم التكويني للتعلم

تأليف: Jacynthe dobec - Gérard Scallon

5. أدوات التقويم الذاتي:

6. بناء على أجوبتك المتعلقة بالتعليمتين السابقتين، عبئ (ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة (x) في الخانة الصحيحة:

المعايير: ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـــــــ	المؤشرات	نعم	لا
أدوات تحليل النتائج	الوسط الحسابي هو مجموع نقط المتعلمين		
	الوسط الحسابي هو مجموع النقط مقسوم على عددها		
	يفيد الوسيط في معرفة الدرجة التي يقع تحتها نصف عدد المتعلمين(ات).		
	المدى هو الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة في مجموعة من القيم.		
	يعتمد معاملا الصعوبة والسهولة على الهدف من الفقرة		
	يقيس معامل التمييز مدى تمييز الفقرة بين المتعلمين(ات) على اختلاف مستوياتهم		
	تعد قيمة معامل التمييز 75% الحد الأدنى المقبول في كثير من القياسات		
من الملاحظة إلى التأويل	ليس كل ما يسبق التقييم التربوي ويؤسس له قياسيا بمعنى الكلمة		
	عند اختلاف وحدات القياس ننتقل إلى شبه القياس		
	يمكن للتأويل المعياري أن يغطي على مواطن القوة أو الضعف عند أفراد مجموعة من المتعلمين(ات)بعد إنجازهم لتمارين أو لاختبار معين.		
	يترتب عن عملية المقارنة حكم باكتساب المعارف والمهارات المستهدفة في القياس والتحكم فيها		
	إن التأويل المقياسي هو تأويل يتميز بخاصيتين أساسيتين		
	يتم استبدال النتيجة العامة وتجاهل عتبة النجاح بغية تكوين مواصفات الحصيلة الدراسية		

7. الإسهام النظري:

تعد عملية "الملاحظة" عتبة أولية لرصد وتجميع مختلف الأفعال والسلوكات التعلمية، الناجحة أو الفاشلة، الصادرة عن المتعلم نتيجة لانخراطه في القيام بمهام جد محددة (استخراج ظاهرة تركيبة من نص أو إجراء عملية حسابية وفق تقنية رياضية معينة...). وتعتبر مختلف الأفعال والسلوكات الملتقطة من خلال الملاحظة مِؤشرا لصفة معينة.

وتنقسم الملاحظة في التقويم إلى نوعين:

- الملاحظة المفضية إلى التأسيس الكمي لفعل التقويم
- الملاحظة التذوقية القائمة على معطيات نوعية (كالاستحسان والتذوق والاستمتاع) وهي كلها سلوكات لا نعتمد فيها على لغة الأرقام للتعبير عن درجات اقترابها أو عدمه من سقف التحقق المحدد سلفا.

يتضح مما سبق، أن هناك مجموعة من المعطيات غير القياسية التي تدخل ضمن مجال التقويم. الأمر الذي يحول دون تكميمها أي تعدادها. وتجدر الإشارة هنا-حسب " GERARD SCALLON "-إلى أن تعداد الأحداث أو عد الأشياء جوانب واضحة من المجال الكمي. وعندما نستطيع نعت موضوع التعداد بتردد وحدة بالمعنى الحسابي، كالمتر بالنسبة لتعداد المسافات والمساحات، والدرجة بالنسبة لتحديد الحرارة أو الكيلوغرام بالنسبة لوزن الأشياء، فإننا إذن في وضعية قياس بمعنى الكلمة. والتعبير عن طول مسافة ما أو درجة الحرارة في مكان معين كلها نتائج لعمليات قياسية.

وعندما لا تتكون وحدات القياس المعتمدة من نفس المسافة أو الطول، فإننا قد انتقلنا إلى مجال ما يعرف بشبه القياس. لعدم توفرنا على أية وحدة مرجعية للقياس... حيث إن إدراك القيمة الحقيقية للشيء يتطلب معرفة مدلول ومغزى الأداة التي تم بها قياسه وكذا بعض المؤشرات القارة كما هو الأمر في التقويم التربوي.

يتبين مما سبق أن إشكالية القياس مطروحة بشدة في مجال التقويم، حيث يتميز هذا الأخير عادة (وهنا أقصد شكل الاختبار) بغياب وحدة مرجعية للقياس، وذلك من خلال اعتماد التنقيط على أسئلة بمعاملات مختلفة، وبدرجات صعوبة متفاوتة. ولكن وعلى الرغم من ذلك، يبقى الأستاذ مطالبا بإعطاء مدلول ومغزى معقولين لنتائج القياس (بل لنتائج شبه القياس) وذلك باللجوء إلى إحدى مقاربات التأويل التي تم تطويرها في مجال التربية والتعليم، خلال السنين الأخيرة، والتي تتجلى في:

أولا-**القياس ذو التأويل المعياري**:

يتعلق الأمر في هذه المقاربة التأويلية بموضعة نتيجة القياس بين باقي النتائج المتوفرة حول قسم، أو عينة من المتعلمين(ات)). حيث يرفق أو يستبدل المدرس نتيجة القياس بالرتبة التي تحتلها بين مجموعة من النتائج التي هي من نفس الصنف والعينة. وبهذا تصبح الرتب من أهم المؤشرات لمجمل الحالات المعروفة في التأويل المعياري.

بناء على ما سبق، يبقى التأويل المعياري مفيدا وضروريا في الحالات التي تتطلب انتقاء عدد محدود من الأفراد من بين أحسن وأجود عناصر المجموعة أو العينة. إلا أنه، وبمقابل ذلك، قد يغطي على مواطن القوة أو الضعف عند أفراد مجموعة من المتعلمين(ات)بعد إنجازهم لاختبار ما. وبهذا يصبح تصنيف المتعلمين(ات)وعزل المتعثرين منهم لتزويدهم بحصص من الدعم قصد تعديل وتقويم التعلم، بناء على معطيات معيارية فقط أمرا غير فعال.

ثانيا-**القياس ذو التأويل المقياسي**:

يقارن هذا الصنف من التأويل نتيجة للقياس أو نقطة في اختبار ما بنتيجة مرتقبة أو **عتبة للنجاح**، وذلك بغض النظر عن باقي نتائج المتعلمين(ات) الآخرين. ويترتب عن ذلك عادة حكم باكتساب المعارف والمهارات المستهدفة والتحكم فيها إذا فاقت النتيجة عتبة النجاح أو تساوت معها. ونحكم بعدم النجاح والتحكم كلما كانت نتيجة المتعلم(ة) دون العتبة المذكورة.

إن أهمية هذين النموذجين التأويليين وقوتهما في قراءة معطيات التقويم، سيساعدان الأستاذ، لامحالة، في الاستجابة لمتطلبات الموضوعية والموثوقية، على مستوى التأويل بالخصوص. شريطة عدم الاقتصار فقط على مقارنة نتيجة بعتبة. بل محاولة وصف قدرات هذا المتعلم(ة) وتحديد مواطن التعثر في تعلماته، في أفق اقتراح استراتيجيات فعالة للدعم والمعالجة.

8. ضبط وتعديل المنتوج:

بعد الاطلاع على العرض التأطيري والوثائق الرسمية المنظمة للتقويم، ارجع (ي) إلى الوثائق التي أنتجتها وقم بمراجعتها لضبطها وتعديلها باعتماد الملاحظات والتصويبات التي استنتجها.

المحور الرابع:

بناء وتدبير استراتيجيات الدعم والمعالجة.

المقطع 1: إجراءات الدعم وأنشطته.

الوضعية التكوينية 1: تعرف مفهومي الدعم والمعالجة.

1. **المنتوج المنتظر**:
   - إنتاج ورقة تعريفية لمفهومي الدعم والمعالجة.
   - وضح أغراض الدعم.

2. **السياق:**

في إطار تحملك لمسؤولية التدريس، وبعد إجراءات تقويمات واستثمار نتائجها، أنجزت مجموعة من حصص الدعم والمعالجة دون بلورة خطة لذلك.

3. **التعليمات:**
   1. عرف مفهومي الدعم والمعالجة
   2. بين أنواع الدعم ومجالاته
   3. حدد أغراض الدعم التربوي
4. **الأسناد:**
   - الوثيقة رقم 1 : الدعم : مفاهيم أولية
   - الوثيقة رقم 2 : مفهوم المعالجة
   - الوثيقة رقم 3 : مجالات الدعم التربوي
   - الوثيقة رقم 4: أغراض الدعم التربوي
   - وثائق أخرى: المذكرات الرسمية المنظمة للتقويم، الكتاب الأبيض، البرامج والتوجيهات التربوية (حسب السلك والمستوى والتخصص)، دليل المدرس(ة)، الكتاب المدرسي...

الوثيقة رقم 1: الدعم: مفاهيم أولية

" مجموع الإجراءات والأنشطة التي تنطلق من نتائج التعلم المدرسي، ومن المؤشرات المحصل عليها بواسطة التقويم التشخيصي الهادفة إلى تعويض مواطن النقص لدى المتعلمين والرفع من مستوى مكتسباتهم وضبط وترشيد جهودهم''

وزارة التربية الوطنية (2012) برنامج دعم النجاح المدرسي مرجع سابق

" مجموعة من التقنيات والوسائل التربوية التي تستهدف تمكين المتعلمين(ات) المتعثرين دراسيا، من تجاوز الصعوبات الذاتية والموضوعية التي تواجههم أصناء العملية التعليمية التعلمية، حتى يتأتى لهم متابعة دراستهم بصورة طبيعية لوقايتهم من الرسوب والتكرار"

شنتوفي مصطفى، بيداغوجيا الدعم والتقوية بين التنظير والتطبيق، مجلة معالم تربوية، العدد 9، دجنبر، 1997

" مجموعة إجراءات واستراتيجيات تهدف إلى تصحيح ثغرات التعليم والتعلم، من أجل تقليص الفارق بين الأهداف المتوخاة والنتائج الفعلية "

بيداغوجيا التقييم والدعم، أساليب كشف تعثر المتعلمين(ات)وأنشطة الدعم، عبد اللطيف الفاربي ومحمد أيت موحى.

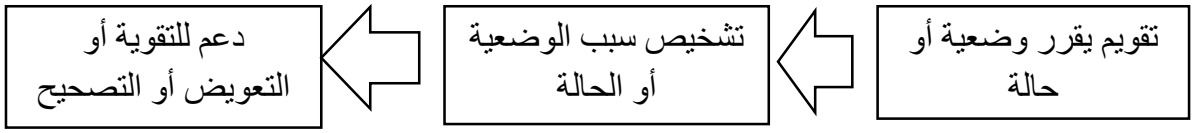
" الإجراءات العملية التي يقوم بها المدرس من أجل تذويب الثغرات والتعثرات التي تعترض متعلميه، أو بتعبير أخر، ما بقوم به من نشاطات خاصة لتكييف تعليمه مع طبيعة وقدرات متعلميه المتعثرين، أي جعل هذا التعليم في مستوى هؤلاء المتعلمين(ات)مستجيبا لحاجاتهم"

سلسلة التكوين التربوي، بيداغوجيا الدعم، مطبعة النجاح الجديدة، 1997.

تدقيق مفهوم الدعم:

أ. مكون من مكونات عمليات التعليم والتعلم، وليس إجراء نقوم به في سياق منفصل عن هذه العمليات التي تشكل بنية أو نظاما متناسقا يشغل فيها الدعم وظيفة محددة.

ب. الدعم جزء لا يتجزأ من وضعية التعليم والتعلم يتجلى موقعه في الرسم الآتي:



ج. للدعم التربوي وظيفة محددة داخل عمليات التعليم والتعلم تتمثل في عمليتين رئيستين، هما:

- عملية التشخيص التي تبدأ لحظة انتهاء التقويم لتشخيص أسباب النتائج المتعثرة أو الناقصة التي أسفر عنها التقويم.
- عملية الضبط التي تشتمل على إجراءات تتيح التمكن من التعلم بفضل أنشطة الدعم التي تصحح التعثر وتحسن نتائج التعلم.

وزارة التربية الوطنية (2012)، برنامج دعم النجاح المدرسي، مرجع سابق.

الوثيقة رقم 2: مفهوم المعالجة Remédiation

يشكل لفظ **علاج** داخل علوم الفعل مرادفا للفعل التصحيحي أو للضبط، وفي البيداغوجيا، يشكل العلاج عدة مؤسساتية، تفيد تقديم للمتعلم أنشطة جديدة للتعلم، ليتسنى له تجاوز الصعوبات التي تم تشخيصها خلال التقييم التكويني. وتستعمل في هذا الصدد عدة مقترحات بيداغوجية تكون ناجعة عندما تختلف نسبيا عن الطرق المستعملة خلال فترة التدريس، كما هو الشأن بالنسبة للمساعدات السمعية البصرية والإعلاميات وجماعات العمل الصغيرة والتعليم المفردن والتعليم المتبادل والدفاتر الجديدة للتمارين والوثائق الجديدة التي ينبغي دراستها والوضعيات المميزة...

ضمن بيداغوجيا التحكم المؤطرة داخل تصور **بلوم B.Bloom** ، فإن وضعيات العلاج تعد فترات لوضع كل المتعلمين(ات)ضمن نفس المستوى قبل الإقبال على التعلمات الجديدة، بحيث ان العلاج يعد الخطوة الثالثة والمهمة في الوقت نفسه لعدة التحكم : 1- تدريس ، 2- اختبار تكويني ، 3- علاج / تصحيح.

فحسب الاصطلاح المستعمل من طرف **لندا علال**، فإن أنشطة العلاج تتطلب أساسا مع سيرورة الضبط المرجعي...

عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، ص.826.

الدعم باعتباره مكونا من مكونات عمليات التعليم والتعلم

- التعليم والتعلم عمليتان تنطلقان من مدخلات وتنجزان وفق عمليات للوصول إلى نتائج يفحصها التقويم.
- التقويم استراتيجية تنطلق من قياس الفارق بين المستوى الفعلي للتعلم والمستوى المنشود بواسطة معايير ومشيرات قابلة للملاحظة والقياس كيفيا أو كميا
- التشخيص يبحث بواسطة أدوات عن أسباب التعثر الذي أبان عنه التقويم في أفق تصحيحه ومعالجته
- المعلومات التي نحصل عليها بواسطة التشخيص تكون موجهة أصلا نحو اتخاذ قرارات تخص تحسين عمليات التعليم أو التعلم.
- القرارات تخص عملية التعليم إن كانت تتصل بتحسين طرقه وأساليبه وأدواته، وتخص التعلم إن كانت تتعلق بالدعم لتجاوز الصعوبات وضعف التحصيل.
- التقويم يخضع لعدة مسارات منها ما يلي:

مسار وقائي توقعي

في البداية تشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلم، والعمل على اقتراح كيفية معالجته

مسار تتبعي

متابعة دائمة للمتعلم ومستوى تقدمه قصد التدخل من أجل تعويض النقص والضبط والتوجيه

مسار علاجي

علاج الثغرات في ضوء النتائج النهائية التي تم التوصل إليها لتقليص الفروق وتحسين المستوى

الوثيقة رقم 3: مجالات الدعم

الدعم التربوي	معالجة التعثرات الحاصلة في التعلم، وتقوية المكتسبات، وعلاج مواطن النقص وهو المقصود في هذه المجزوءة
الدعم النفسي	معالجة المشكلات النفسية والسلوكية والعلائقية لدى المتعلمين بواسطة مراكز الإنصات والإرشاد النفسي في إطار مشروع المؤسسة عادة.
الدعم الاجتماعي	التخفيف من المشكلات الاجتماعية المادية بتقديم الكتب والأدوات المدرسية والمنح والعلاجات الطبية...، في إطار برامج وطنية لدعم التمدرس أو برامج محلية للمؤسسة مع الشركاء

الوثيقة رقم 4: أغراض الدعم التربوي

يسعى الدعم التربوي إلى تحقيق الأغراض الأتية:

- رصد مواطن الضعف لدى المتعلمين، وتجديد أسبابها، وتشخيص المجالات التي ينبغي أن يستهدفها الدعم، واقتراح الوسائل والطرائق المناسبة لذلك.
- تقليص التباعد الملاحظ بين المتعلمين فيما بينهم، وبين مستواهم والأهداف المسطرة للمادة أو المرحلة الدراسية، وتطوير المردودية العامة لمجموع الفصل الدراسي.
- مراجعة الدروس عن طريق تكملتها، وإضافة التمارين، مع التركيز على ضبط مستوى الكفايات المطلوب لدى المتعلمين(ات)ومقارنتها مع الأهداف المسطرة.
- تصحيح وضعيات التعليم والتعلم من حيث المحتويات، والطرائق، والوسائل، وادوات التشخيص والتقويم والدعم، والتي قد تكون عاملا من عوامل تعثر المتعلمين(ات)..
- معالجة التعثرات المشخصة لدى المتعلمينـ والعمي على إيصالهم إلى المتوسط العادي، على الأقل.
- تجديد حاجات المتعلمين، ووضع الخطة الملائمة لمساعدتهم على تدارك تأخرهم أو تعثرهم، وتيسير اندماجهم في المرحلة التعليمية التي يتابعون دراستهم بها.

4. أدوات التقويم الذاتي:

بناء على أجوبتك المتعلقة بالتعليمتين السابقتين، عبئ (ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة (x) في الخانة الصحيحة:

المعايير: ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـــــــ	المؤشرات	نعم	لا
الدعم: مفاهيم أولية	الدعم هو مجموعة من الإجراءات التي تنطلق من نتائج التعلم		
	الدعم يستهدف المتعلمين(ات) المتعثرين(ات) دراسيا		
	الدعم يستهدف المتعلمين(ات) المتعثرين(ات) اجتماعيا		
	الدعم يستهدف تقليص الفارق بين الأهداف المتوخاة والنتائج الفعلية		
	الدعم إجراءات لتذويب الثغرات وتجاوز التعثرات		
	الدعم مكون من مكونات عمليات التعليم والتعلم		
	الدعم إجراء منفصل عن سياق التعلم		
	للدعم التربوي وظيفة محددة داخل عمليات التعليم والتعلم		
	الدعم يتغيا تحسين نتائج التعلم		
مفهوم المعالجة	يشكل لفظ **علاج** في البيداغوجيا عدة مؤسساتية		
	وضعيات العلاج تعد فترات لوضع كل المتعلمين(ات)ضمن نفس المستوى قبل الإقبال على التعلمات الجديدة		
	علاج الثغرات يستهدف تقليص الفروق وتحسين المستوى		
مجالات الدعم	معالجة التعثرات الحاصلة في التعلم		
	معالجة المشكلات النفسية والسلوكية والعلائقية لدى المتعلمين		
	التخفيف من المشكلات الاجتماعية المادية		
أغراض الدعم التربوي	يسعى الدعم التربوي إلى رصد مواطن الضعف لدى المتعلمين(ات)		
	يسعى الدعم التربوي إلى تقليص التباعد الملاحظ بين المتعلمين فيما بينهم		
	يسعى الدعم التربوي إلى تصحيح وضعيات التعليم والتعلم من حيث المحتويات، والطرائق، والوسائل، وادوات التشخيص والتقويم والدعم		

5. الإسهام النظري:

أولا -مستوى الدعم:

1 - تعريف الدعم:

- الدعم إجراء يستهدف تمكين المتعلمين المتعثرين دراسيا، من تجاوز الصعوبات الذاتية والموضوعية التي تواجههم أثناء تعلمهم، وذلك عبر تصحيح ثغرات والتعلم التي يمكن أن تتحول إلى عائق يحول دون نماء الكفايات لدى المتعلم.

ويعتبر الدعم التربوي كإجراء، مكونا من مكونات عمليات التعليم والتعلم، يواكبها من بدايتها إلى نهايتها، وهو يشغل في سياق المناهج الدراسية، عدة وظائف هي:

- الوظيفة الأولى: هي وظيفة تشخيص لكشف مواطن التعثر أو التأخر أو النقص وتفسير أسبابه؛

-الوظيفة الثانية: هي وظيفة ضبط وتصحيح، تتحقق عبر إجراءات للتحكم في مسار التعلمات.

- اما الوظيفة الثالثة: فهي وظيفة ترشيد لعمليات التعليم والتعلم لتقليص الفارق بين مستوى تعلم المتعلمين والأهداف المنشودة.

هذا وينفتح الدعم على عدة مفاهيم هي: المراجعة والتثبيت والتقوية والتعويض والضبط والعلاج...

2-هناك عدة نظريات ومقاربات تشكل خلفية نظرية لفهم الدعم ووظيفته منها:

- نظرية النظم: تتعامل مع الظواهر الطبيعية والإنسانية، ومنها التعليم والتعلم، باعتبارها أنساقا ونظما تضبطها مدخلات، وعمليات أو سيرورات ثم مخرجات. وتؤكد هذه النظرية على أن أهمية هذه العناصر تكمن في العلاقات المترابطة بينها، وفي التفاعل

القائم بين أجزاءها، من أهداف تعلم ومحتويات وطرائق ووسائل وتقويم انتهاء بالدعم.

في ظل هذا النسق يعتبر الدعم عنصر ضبط وترشيد لعملية التعليم والتعلم، بواسطة إجراءات تناسب ما يكشف عنه التقويم عبر مراحل الدرس، فهو يمثل عملية وقائية إن كان قبل انطلاق التعلمات، وهو عملية توجيهية ضابطة إن كان مواكبا لسيرورة التعليم والتعلم، وهو عملية علاجية بعد تقويم المخرجات والنتائج.

- مقاربة اتخاذ القرار: هذه المقاربة تعتبر أن التدريس هو سلسلة من القرارات، تبدأ من الهدف إلى الفعل ثم التقويم والضبط، وهي تقوم على فكرة أن المدرس يختار البدائل الأنسب لبلوغ الأهداف المسطرة، فيخطط لكيفية بلوغها، وينجز عمله، ثم يقوم النتائج، ليتمكن من تحسينها عبر إجراءات الدعم والتصويب.

إن الدعم في ظل هذه المقاربة يعتبر إجراء لضمان جودة إنجازات المتعلمين؛ يلجأ إليه المدرس في عدة حالات، هي:

الحالة الأولى: إذا توقعت نتائج التقويم التشخيصي أن بعض المتعلمين لن يتمكنوا من متابعة التعليم وتدبير تعلماتهم، فإنه من اللازم اتخاذ تدابير وقائية داعمة لتمكينهم من المتابعة؛ فهو دعم وقائي استباقي لمعالجة النقص في ضوء معطيات التقويم التشخيصي باعتباره من مدخلا ت التعليم والتعلم.

الحالة الثانية: إذا كشفت نتائج التقويم التكويني التتبعي على أن بعض المتعلمين يجدون صعوبة في التحصيل، فإنه من اللازم القيام بتدخلات داعمة لتجاوز تلك الصعوبات؛ فهو دعم ضابط، يتم خلال عملية التعليم والتعلم، هدفه التصويب والتوجيه والضبط. الحالة الثالثة: إذا كشفت نتائج التقويم الإجمالي النهائي على أن الأهداف لم تتحقق لدى بعض المتعلمين، فينبغي

اتخاذ قرارات علاجية لتدارك الأمر؛ فهو دعم علاجي يروم تصحيح الثغرات وتقليص الفارق بين ما نستهدفه ونتوخاه وبين ما تحقق فعلا.

3 - أنواع الدعم: متعددة تبعا للمعيار المعتمد في التصنيف، فحسب معيار الترتيب الزمني، نميز بين:

- **دعم وقائي**: إن كان قبل انطلاق التعلمات، لأنه يقي المتعلم من التعثر قبل بدء عملية التعليم والتعلم. وله ارتباط وثيق بالتقويم التشخيصي.

- **دعم تتبعي**: يواكب سيرورة التعليم والتعلم، له صبغة توجيهية ضابطة، فوظيفته هي ضبط جهد المتعلم وترشيده وسد ثغراته، وله علاقة بالتقويم التكويني التتبعي.

- **دعم علاجي**: يأتي بعد تقويم المخرجات وحصر النتائج ومهمته تعويض النقص الملاحظ في نتائج تقويم التعلمات.

وحسب معيار مجال الشخصية الذي يتوجه إليه الدعم، فإننا نميز بين:

- **الدعم المعرفي/المنهجي**: وهو ينصب على جانب المعارف ومنهجيات العمل المطلوب اكتسابها.

- **الدعم النفسي**: ويختص بالمتعلمات والمتعلمين الذين يعانون صعوبات ومشاكل نفسية تعيق تعلماتهم وتحول دون تطوير أدائهم.

- **الدعم الاجتماعي**: يسعى لمساعدة المتعلمين على تجاوز الصعوبات والمعيقات الاجتماعية التي تشكل عائقا لتنمية تعلماتهم؛

وحسب معيار العدد، نجد:

- **الدعم الفردي**: لموجه لمتعلم واحد، يتخذ شكل إرشادات شفهية أو مكتوبة يلتزم بها المتعلم منفردا، أو شكل القيام بإنجاز مهام يكلف بها.

- **والدعم الجماعي**، ونميز فيه بين دعم عام لفائدة جماعة القسم بأكملها، أو دعم خاص بالمجموعات سواء كانت متجانسة أو غير متجانسة.

وحسب معيار الجهة التي تقدم الدعم نميز بين:

- **دعم مندمج**: ينجزه المدرس داخل الفصل

- **دعم مؤسسي**: تنظمه المؤسسة داخل فضاءاتها وفي أقسام خاصة...

- **دعم خارجي**: دعم يتم في فضاءات خارج المؤسسة.

ثانيا -مستوى المعالجة

1 – **تعريف المعالجة**: على المستوى اللغوي، يشكل لفظ علاج داخل علوم الفعل مرادفا للفعل التصحيحي أو للضبط، أما في البيداغوجيا فيشكل العلاج عدة مؤسساتية تفيد تقديم أنشطة جديدة للتعلم لفائدة المتعلم ليتسنى له تجاوز الصعوبات التي تم تشخيصها خلال فترات التقييم.

إن المعالجة كسيرورة تلي عملية التقويم التكويني تُبنى على بيانات ومعلومات يستخرجها المصحّح من إنتاج المتعلّم، وتقترح حلولا لتجاوز خلل في التعلّمات يعيق نماء الكفاية.

2 - أنماط المعالجة؟

يوجد بعدان لكل معالجة مهما كانت طبيعتها، هما:

- البعد الأول يقوم على تشخيص الصعوبات وتفسيرها؛

- أما البعد الثاني فيركز على وضع عدّة للمعالجة وتنفيذها.

وحسب المكانة المخصصة لكل بعد، يمكن الحديث عن أربعة أنماط من المعالجة هي:

- المعالجة المدمجة: تواكب العملية التعليمية-التعلمية؛ وتستجيب لحاجات المتعلمين ...
- المعالجة الموجهة: تنطلق من تشخيص دقيق لتعثرات المتعلمين وتستهدف جوانب محددة. كالأخطاء المتواترة.
- المعالجة المؤسساتية: تقوم على عدّة موثّقة وتقنيات خاصة على صعيد المؤسسة، ويمكن الاستعانة فيها بوصيّ لمرافقة المجموعات.
- المختصة: تسند إلى مختصين من خارج الإطار التربوي، مختصين في علم النفس مثلا.
- أما حسب طبيعة التدخل الذي تتضمنه المعالجة فنميز بين الأنماط الآتية:
- النمط الأول: معالجة تقوم على التغذية الراجعة تقوم بتصحيح أخطاء المتعلّم في الحين.
- النمط الثاني: معالجة تقوم على الإعادة والأعمال الإضافية: تتخذ شكل مراجعة مضامين معيّنة كمراجعة المكتسبات القبلية، وإنجاز تمارين إضافيّة لدعم المكتسبات وتركيزها،
- النمط الثالث: معالجة تتبنى استراتيجيات جديدة تعتمد طرائق تربوية بديلة لإرساء المكتسبات، مثلا تنويع المقاربات البيداغوجية المعتمدة؛ والانفتاح على أشكال عمل ديداكتيكي كالبحث وعمل المجموعات والأنشطة اللا صفية القبلية والبعدية.
- النمط الرابع والأخير عبارة عن معالجة مختصة، يقوم بها مختصون من خارج المؤسّسة التربوية لتصحيح اضطراب ما في السلوك أو خلل ما يؤثر على التعلّم المختصّين في تقويم النّطق أو أطباء العيون أو السّمع أو أطباء نفسانيين

6. ضبط وتعديل المنتوج:

بعد الاطلاع على العرض التأطيري والوثائق الرسمية المنظمة للتقويم، ارجع (ي) إلى الوثائق التي أنتجتها وقم بمراجعتها لضبطها وتعديلها باعتماد الملاحظات والتصويبات التي استنتجها.

المقطع 1: الضوابط والمحددات الإجرائية للدعم والمعالجة.

الوضعية التكوينية 2: المقاربات البيداغوجية للدعم والمعالجة.

1. **المنتوج المنتظر**:

-توضيح العلاقة بين الفروق الفردية والتفاوت في التحصيل

-إنتاج بطاقة واصفة للمقاربات البيداغوجية المتصلة بالدعم المعالجة...

2. **السياق**:

في إطار تحملك لمسؤولية التدريس، وبعد إجراءات تقويمات واستثمار نتائجها، أنجزت خطة للدعم والمعالجة، بالاستناد إلى مقاربات بيداغوجية.

3. **التعليمات**:

1. أبرز العلاقة بين الفروق الفردية والتفاوت في التحصيل
2. تحديد خصائص المقاربات البيداغوجية المتصلة بالدعم والمعالجة

4. **الأسناد**:

- الوثيقة رقم 1: الفروق الفردية والتفاوت في التحصيل
- الوثيقة رقم 2: البيداغوجيات المرتبطة بأنشطة الدعم
- وثائق أخرى: المذكرات الرسمية المنظمة للتقويم، الكتاب الأبيض، البرامج والتوجيهات التربوية (حسب السلك والمستوى والتخصص)، دليل المدرس(ة)، الكتاب المدرسي...

الوثيقة رقم 1: الفروق الفردية والتفاوت في التحصيل

تتنوع المقاربات التي تتناول العوامل المؤثرة في الفروق الفردية والتفاوت في التحصيل الدراسي، ويمكن التمثيل بالبيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا الخطأ، ونظرية الذكاءات المتعددة.

البيداغوجيا الفارقية

- تتناول هذه البيداغوجيا تنويع العمليات والطرائق التي يمكنها أن تستجيب لتنوع حاجات المتعلمين (Legrand، 1995)
- تبني البيداغوجيا الفارقية الأنشطة التعليمية والتعلمية على أساس الفروق في أساليب التعلم، وهي فروق قد تكون فسيولوجية أو معرفية أو وجدانية أو اجتماعية ثقافية.
- يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من البيداغوجيا الفارقية:

- البيداغوجيا التنويعية التي تستعمل أنشطة وطرائق وتقنيات تتنوع حسب الفترات والحصص، بحيث يتم إنجاز الدرس "أ "باعتماد تقنية ما، ثم ينجز الدرس "ب "باعتماد تقنية أخرى...

- بيداغوجيا المداخل المتعددة التي تقدم درسا معينا باستعمال تقنيات متنوعة ومختلفة بكيفية متزامنة من لغة وصور وحركات وتشخيص...

- البيداغوجيا الفارقية تعتمد بالإضافة إلى ما سبق التنويع في محتويات التعلم على تنويع التقنيات والوسائل في الدرس الواحد أو من درس لآخر؛ وإنما تعتمد التنويع في الطرائق وفي المحتوى معا (Astolfi، 1997 ،

تتنوع مجالات الفروق رغم القواسم المشتركة الموجودة بين المتعلمين(ات) في القسم الواحد. وهي مجالات تشمل:

- المجال الفيزيولوجي (فروق متعلقة بالبنية الجسمية والعضلية وسلامة الحواس) ....
- المجال المعرفي (فروق متعلقة بالإدراك والمعارف والمهارات وأساليب التعلم وطريقة التفكير....)
- المجال الاجتماعي الثقافي (فروق متعلقة بالعادات والتقاليد والثقافة الأسرية والاجتماعية، والقيم والمثل الأخلاقية، والمواقف من التربية والتكوين وتقدير العمل والمجهود والنجاح) ...
- المجال الوجداني (فروق متعلقة بالدوافع والاستعدادات والحاجات والاهتمامات والنظرة إلى الذات وإلى الآخرين) ...

بيداغوجيا الخطأ

من المبادئ الأساس لبيداغوجيا الخطأ التي تعالج الفروق بين المتعلمين والتفاوت بينهم في التحصيل، يمكن الإشارة إلى المبادئ الآتية:

- مبادئ مرتبطة بالمتعلم(ة).
  - ✓ لكل متعلم (ة) وتيرته الخاصة وكذا أسلوبه الخاص في التعلم كما أن له اهتمام خاص بمواضيع التعلم.
  - ✓ لكل متعلم (ة) مكتسباته القبلية التي تشكلت من خلال تفاعله مع محيطه، لذا فهو ليس صفحة بيضاء
- مبادئ مرتبطة بالمدرس(ة)
  - ✓ لكل مدرس (ة) وتيرته الخاصة وكذا أسلوبه الخاص في التدريس كما أن له تجربته المهنية الخاصة
  - ✓ لكل مدرس (ة) مكتسباته المعرفية والثقافية والاجتماعية.
- أثر الانسجام أو التباين بين أسلوب المدرس (ة) في التدريس وأسلوب المتعلم(ة) في التعلم:
  - ✓ حينما يستعمل المدرس (ة) أسلوبه الخاص في التدريس، تحدث فروق في تحصيل المتعلمين(ات))، بحيث يكون التدريس في صالح الذين تنسجم أساليبهم في التعلم مع أسلوب المدرس (ة) دون غيرهم.
  - ✓ حينما يستعمل المدرس (ة) وتيرة خاصة به في التدريس، تحدث فروق في تحصيل المتعلمين(ات))، بحيث يكون التدريس في صالح الذين تنسجم وتائرهم في التعلم مع وتيرة المدرس (ة) أكثر من غيرهم.
- مبادئ مرتبطة بالمعرفة.
  - ✓ المعرفة المدرسية تختلف عن المعرفة العفوية الشعبية التي اكتسبها المتعلم (ة) في محيطة.
  - ✓ المعرفة العفوية أكثر رسوخا عند المتعلم(ة) لأنه اكتسبها طبيعيا وترسخت لديه طيلة حياته.
  - ✓ المتعلم (ة) ميال إلى استعمال معرفته العفوية بدل المعرفة المدرسية حينما يحصل تعارض بينهما
  - ✓ المعرفة التي يبنيها المتعلم بنفسه أكثر ثباتا ورسوخا من المعارف الجاهزة التي تقدم له؛

✓ المعرفة ليست حقيقة مطلقة، بل هي حقيقة مؤقتة ونسبية.

نظرية الذكاءات المتعددة

تقوم نظرية الذكاءات المتعددة على أن كل طفل يملك "باقة من الذكاءات "مع تفوقه في ذكاء واحد أو أكثر (Gardner،2008)، لذا فإن المتعلمين لا يتعلمون بطريقة واحدة، ويمكن التمثيل لذلك بما يأتي:

الذكاء	صاحبه	
	يتفوق في	**يتعلم أحسن عن طريق**
1. لفظي لغوي	استعمال اللغة والقراءة والكتابة وحفظ النصوص وابتكار الأفكار.	القراءة والكتابة والاستماع والقصص والمناقشة والتعبير والحوار.
2. منطقي رياضي	الرياضيات والبرهنة المنطقية وحل المشكلات وتقنين المعلومة.	بناء المفاهيم والتفكير المنطقي والرقمي واستعمال البيانات والرموز.
3. مكاني فضائي	التفكير المتعدد الأبعاد ورسم الأشكال وتمثل الصور والمرئيات.	الاشتغال بالأشكال والألوان والتصاميم والخرائط والنماذج المجسمة.
4. حسي حركي	التربية البدنية والرقص والمسرح والعمل اليدوي واستخدام الأدوات.	الألعاب التربوية ومحاكاة الأدوار والتشخيص واستعمال الأشياء والأجهزة.
5. موسيقي	تمييز الأصوات وتذوق الألحان وتعرف الإشارات الصوتية	الإيقاع والألحان والعزف والغناء.
6. اجتماعي (تفاعلي)	معرفة الآخرين والاحتفاء بالضيوف والتواصل بسهولة وحل الخلافات.	التعاون مع الجماعة والتقاسم مع الآخرين والعمل في مجموعات.
7. شخصي ذاتي	معرفة الذات (مواطن القوة والضعف) وتحديد أهدافه الشخصية.	الأنشطة الفردية والمشاريع الذاتية والاستقلالية والضبط الذاتي.
8. طبيعي	تعرف عناصر الطبيعة وتصنيف الكائنات الحية.	الخرجات الميدانية والأنشطة العملية والتجارب على النبات والحيوان.

وقد أضاف **جاردنر** لاحقا الذكاء الروحي (الوجداني)، والذكاء الوجودي الإنساني (الأخلاقي).

الوثيقة رقم 46: البيداغوجيات المرتبطة بأنشطة الدعم

1- بيداغوجيا التمكن

تفترض هذه البيداغوجيا أن كثيرا من مشاكل التعلم تعود إلى الفارق بين الزمن الذي يخصص للتعليم والزمن اللازم للتعلم، (كارول Carrol). ولذلك يجب ضبط زمن التعليم (الزمن الفعلي) ليوافق زمن التعلم (الزمن الضروري). كما اهتمت هذه البيداغوجيا بمشكلة وجود فروق في نتائج التعلم، تعود إلى كون التعليم موحدا بالنسبة إلى جميع المتعلمين(ات)، مما يتطلب مراعاة الفروق بينهم لتحديد نوعية التعليم اللازم لكل فئة (B.S. Bloom) .

2- بيداغوجيا الأهداف

تعتمد بيداغوجيا الأهداف التحليل النسقي للتدريس، ويشمل هذا التحليل العمليات التالية:

- تخطيط الأهداف وصوغها صياغة إجرائية.
- برمجة المحتويات التعليمية وترتيبها وفقا لمنطق ييسر على المتعلم استيعابها في ضوء ما تم تخطيطه من أهداف.
- اختيار الطرائق والأنشطة والوسائل المناسبة مع الطرائق والمحتويات والأهداف.
- تحديد إجراءات التقويم والدعم الملائمة لترشيد عملية التعليم والتعلم .

3- البيداغوجيا التعويضية

بيداغوجيا الدعم في أبسط صورها؛ قد تقترب في مفهومها من الدروس المعتادة التي تسمى دروس التقوية أو دروس المراجعة. وهي في غالب الأمر حصص تعويضية تخصص لضعاف المتعلمين(ات)ليلتحقوا بمستوى زملائهم .

4- البيداغوجيا العلاجية

بيداغوجيا تتم في مؤسسات متخصصة، ولذلك يكون أساس هذه البيداغوجيا طبي بالدرجة الأولى، ويوكل التدريس إلى متخصصين لأنه لن يكون بإمكان عموم المدرسين تطبيق هذه البيداغوجيا.

5- البيداغوجيا الخاصة

بيداغوجيا لا تدخل في عموم أصناف التعثر التي تعترض السير الدراسي للمتعلمين، وإنما تكون في مؤسسات خاصة بالمتعلمين في وضعيات صعبة؛ وتتطلب فتح أقسام خاصة وتوظيف أدوات تعليمية خاصة وإسناد التدريس إلى مربين متخصصين.

6- بيداغوجيا الخطأ

وتجعل من الخطأ لحظة هامة في البناء، بيداغوجيا تعترف بحق المتعلم (ة) في التعلم بالخطأ المعرفي، بل تعتبره لحظة انطلاقه. ويميل المدرس (ة) في هذا الاتجاه إلى الكشف عن أخطاء تلاميذه والتعاطي معها بإيجابية باعتبارها مؤشرا على وجود صعوبات وعوائق تحول دون الاكتساب السليم للمعارف.

وزارة التربية الوطنية، دليل الدعم المدرسي، قسم الدعم التربوي، 2003.

5. أدوات التقويم الذاتي:

بناء على أجوبتك المتعلقة بالتعليمتين السابقتين، عبئ (ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة (x) في الخانة الصحيحة:

المعايير: ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـــــــــ	المؤشرات	نعم	لا
الفروق الفردية والتفاوت في التحصيل	تبني البيداغوجيا الفارقية الأنشطة التعليمية والتعلمية على أساس الفروق في أساليب التعلم		
	البيداغوجيا التنويعية التي تستعمل أنشطة وطرائق وتقنيات تتنوع حسب الفترات والحصص		
	تعتمد البيداغوجيا الفارقية التنويع في محتويات التعلم		
	تتنوع مجالات الفروق رغم القواسم المشتركة الموجودة بين المتعلمين(ات) في القسم الواحد		
	من المبادئ الأساس لبيداغوجيا الخطأ أنها تعالج الفروق بين المتعلمين والتفاوت بينهم في التحصيل		
	لكل متعلم (ة) وتيرته الخاصة وكذا أسلوبه الخاص في التعلم		
	لكل متعلم (ة) مكتسباته القبلية التي تشكلت من خلال تفاعله مع محيطه		
	لكل مدرس (ة) وتيرته الخاصة وكذا أسلوبه الخاص في التدريس		
	لكل مدرس (ة) مكتسباته المعرفية والثقافية والاجتماعية		
	المعرفة المدرسية تختلف عن المعرفة العفوية الشعبية		
	المتعلم (ة) ميال إلى استعمال معرفته العفوية بدل المعرفة المدرسية		
البيداغوجيات المرتبطة بأنشطة الدعم	يجب ضبط زمن التعليم ليوافق زمن التعلم		
	تعتمد بيداغوجيا الأهداف التحليل النسقي للتدريس		
	بيداغوجيا الدعم تقترب في مفهومها من الدروس المعتادة التي تسمى دروس التقوية أو دروس المراجعة		
	البيداغوجيا العلاجية تتم في مؤسسات متخصصة		
	البيداغوجيا الخاصة تكون في مؤسسات خاصة بالمتعلمين في وضعيات صعبة		
	بيداغوجيا الخطأ تعترف بحق المتعلم(ة) في التعلم بالخطأ المعرفي		

6. الإسهام النظري:

أولا: بعض المقاربات والنظريات التي تعالج الفروق الفردية والتفاوت في التحصيل الدراسي متنوعة، منها البيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا الخطأ، ونظرية الذكاءات المتعددة.

❖ **البيداغوجيا الفارقية**: تؤكد هذه البيداغوجيا على الفروق بين متعلمي الفصل الواحد، وهي فروق تشمل عدة مجالات، هي:

- المجال الفيزيولوجي: يعكس الفروق المتعلقة بالبنية الجسمية والعضلية وسلامة الحواس...

- المجال المعرفي: يعكس الفروق المتعلقة بالإدراك والمعارف والمهارات وأساليب التعلم وطريقة التفكير...

- المجال الاجتماعي الثقافي: يعكس الفروق المتعلقة بالعادات والتقاليد والثقافة الأسرية والاجتماعية، والقيم والمثل الأخلاقية، والمواقف من التربية والتكوين وتقدير العمل والمجهود والنجاح.

- المجال الوجداني: يعكس الفروق المتعلقة بالدوافع والاستعدادات والحاجات والاهتمامات والنظرة إلى الذات.

في ظل هذه الفروق، تقترح الفارقية حلولا لإشكالية الخصوصية التفريدية للمتعلم، كفرد له تمثلاته وإيقاعه الخاص في التعلم، مع فتح المجال لجميع المتعلمين لبلوغ الأهداف المنشودة، ويتحقق ذلك من خلال تنويع العمليات والطرائق والوسائل التي يمكنها أن تستجيب لتنوع حاجات المتعلمين، من أجل الوصول إلى نفس الأهداف.

❖ **بيداغوجيا الخطأ**: تستند على عدة مبادئ تعالج الفروق بين المتعلمين وتفاوت تحصيلهم، وهي مبادئ تهم المعرفة المدرسية والمدرس والمتعلم، وهي:

- المبادئ المرتبطة بالمعرفة المدرسية، تختلف عن المعرفة العفوية الشعبية التي اكتسبها المتعلم(ة) في محيطه والتي تعتبر أكثر رسوخا عند المتعلم ...

إن المتعلم يمتلك معلومات قبلية جاهزة، يبني معارفه الجديدة على أنقاضها؛ وفي هذا السياق يقول **غاستون باشلار** "إننا نعلم على أنقاض المعرفة السابقة، أي على أنقاض المعارف التي لم نحسن بناءها... بذلك وجب على المربين أن يعلموا للتلاميذ اعتمادهم على هدم أخطائهم".

- المبادئ المرتبطة بالمدرس: تؤكد أن لكل مدرس مكتسباته المعرفية والثقافية والاجتماعية، وأسلوبه الخاص ووتيرته الخاصة في التدريس،

- المبادئ المرتبطة بالمتعلم تشير ايضا إلى أن لكل متعلم وتيرته الخاصة وأسلوبه الخاص في التعلم، واهتماماته الخاصة بمواضيع التعلم. كما له تمثلاته ومكتسباته القبلية التي تشكلت من خلال تفاعله مع محيطه.

أي أثر للانسجام أو التباين بين أسلوب المدرس(ة) في التدريس وأسلوب المتعلم(ة) في التعلم على سير التعلمات؟

- حينما يستعمل المدرس(ة) أسلوبه الخاص في التدريس، تحدث فروق في تحصيل المتعلمين، بحيث يكون التدريس في صالح الذين تنسجم أساليبهم في التعلم مع أسلوب هذا المدرس دون غيرهم.

- وحينما يستعمل المدرس(ة) وتيرة خاصة به في التدريس، تحدث فروق في تحصيل المتعلمين أيضا، بحيث يكون التدريس في صالح الذين تنسجم وتيرتهم في التعلم مع وتيرة المدرس أكثر من غيرهم.

❖ **نظرية الذكاءات المتعددة**:

أشار هوارد جاردنر إلى أن كل طفل يملك "باقة من الذكاءات" مع تفوقه في ذكاء واحد أو أكثر، وأن المتعلمين لديهم خصائص منفردة ومواهب مستقلة، كما لديهم تفضيلات مختلفة لكيفية تعلمهم واستجاباتهم لمواقف التعلم، فهم لا يتعلمون بطريقة واحدة في ظل اختلاف

الذكاءات لديهم. مما يفرض اختيار الأنشطة والوسائل والاستراتيجيات المناسبة لكل نوع من الذكاءات

إن التعلم الفعال يقتضي استثمار إمكانات المتعلمين على أفضل وجه ممكن تبعا لتنوع ذكاءاتهم، ويمكن الاستئناس في ذلك بالأنشطة والوسائل والاستراتيجيات المناسبة لكل نوع من الذكاءات.

ثانيا: بعض المقاربات البيداغوجية والبيداغوجيات ذات الصلة بالدعم، متعددة، منها:

❖ **بيداغوجيا التمكن**: تفترض أن كثيرا من مشاكل التعلم تعود إلى الفارق بين الزمن المخصص للتعليم والزمن اللازم للتعلم، ولذلك يجب ضبط زمن التعليم أي الزمن الفعلي، ليوافق زمن التعلم أي الزمن الضروري. كما اهتمت هذه البيداغوجيا بمشكلة وجود فروق في نتائج التعلم، تعود إلى كون التعليم موحدا بالنسبة إلى جميع المتعلمين(ات))، مما يتطلب مراعاة الفروق بينهم لتحديد نوعية التعليم اللازم لكل فئة.

❖ **بيداغوجيا الأهداف**: تعتمد التحليل النسقي للتدريس، ويشمل هذا التحليل عدة عمليات، منها تحديد إجراءات التقويم والدعم الملائمة لترشيد عملية التعليم والتعلم

❖ **البيداغوجيا التعويضية**: تجسد بيداغوجيا الدعم في أبسط صورها؛ قد تقترب في مفهومها من الدروس المعتادة التي تسمى دروس التقوية أو دروس المراجعة. وهي في غالب الأمر تنبني على تخصيص حصص تعويضية لفائدة المتعلمين المتعثرين ليلتحقوا بمستوى زملائهم في الفصل.

❖ **البيداغوجيا العلاجية**: بيداغوجيا تتم في مؤسسات متخصصة، ولذلك يكون أساس هذه البيداغوجيا طبي بالدرجة الأولى، ويوكل التدريس إلى متخصصين لأنه لن يكون بإمكان عموم المدرسين تطبيق هذه البيداغوجيا

❖ البيداغوجيا الخاصة: بيداغوجيا لا تدخل في عموم أصناف التعثر التي تعترض السير الدراسي للمتعلمين، وإنما تكون في مؤسسات خاصة بالمتعلمين في وضعيات صعبة؛ وتتطلب فتح أقسام خاصة وتوظيف أدوات تعليمية خاصة وإسناد التدريس إلى مربين متخصصين.

❖ **بيداغوجيا الخطأ**: تعنى بتشخيص الأخطاء لدى المتعلمين، وتبيان أنواعها، وتحديد مصادرها، إذ أعطت قيمة خاصة للخطأ في مسيرة التعلم، فهي تعترف بحق المتعلم في التعلم بالمحاولة والخطأ، بحيث يصوغ الفرضيات ويجرب ويقيس ويستنتج ويعمم ويجرب الحلول، وهو ما يجعله يستكشف أخطاءه ويتعرفها، ويعمل على تصحيحها دون خوف من عقدة الخطأ.

وإذا كان الدعم التربوي يعتبر آلية لتمكين المتعلمين المتعثرين من تجاوز أخطاءهم وتعثراتهم، فإن الأمر يقتضي من المدرس الكشف عن أخطاء تلاميذه والتعاطي معها بإيجابية، باعتبارها مؤشرا على وجود صعوبات وعوائق، تحول دون الاكتساب السليم للمعارف، صعوبات يمكن يتم تجاوزها عبر عدة إجراءات منها أنشطة الدعم والمعالجة.

خلاصة القول: هناك عدة مقاربات ونظريات تعالج الفروق الفردية. يمكن للمدرس أن يستنير بها للكشف عن تركيبة المتعلمين لديه، كما أن هناك عدة بيداغوجيات ذات الصلة بالدعم، يمكن للمدرس أن يستعين بها لاختيار أنشطة داعمة مناسبة لهم.

7. ضبط وتعديل المنتوج:

بعد الاطلاع على العرض التأطيري والوثائق الرسمية المنظمة للتقويم، ارجع (ي) إلى الوثائق التي أنتجتها وقم بمراجعتها لضبطها وتعديلها باعتماد الملاحظات والتصويبات التي استنتجها.

المقطع 1: إجراءات الدعم وأنشطته

الوضعية التكوينية 3: إجراءات وأنشطة الدعم والمعالجة.

1. **المنتوج المنتظر**:
   - تحديد إجراءات تنفيذ الدعم التربوي
   - تحديد الأنماط المستخدمة لتنفيذ الدعم التربوي.
   - تحديد أنشطة الدعم التربوي ومواصفاتها.
2. **السياق**:

في إطار تحملك لمسؤولية التدريس، وبعد إجراءات تقويمات واستثمار نتائجها، أنجزت خطة للدعم والمعالجة، وعملت على تنفيذها.

3. **التعليمات/المهام**:
   1. بين أهم خطوات الدعم والمعالجة
   2. حدد أنماط الدعم والمعالجة
   3. اذكر أهم أنواع الدعم وإجراءاته.
4. **الأسناد**:

- الوثيقة رقم 1: إجراءات تنفيذ الدعم.
- الوثيقة رقم 2: أنماط تنفيذ الدعم
- الوثيقة رقم 3: أنشطة تنفيذ الدعم
- وثائق أخرى: المذكرات الرسمية المنظمة للتقويم، الكتاب الأبيض، البرامج والتوجيهات التربوية (حسب السلك والمستوى والتخصص)، دليل المدرس(ة)، الكتاب المدرسي...

الوثيقة رقم 1: إجراءات تنفيذ الدعم

إجراءات وطرق بناء أدوات تشخيص مستوى المتعلمين، وكيفية وضع خطة للدعم.

أولا-التشخيص:

هو الإجراء الذي نقوم به بعد التقويم لمعرفة أسباب التعثر أو النقص الحاصل في النتائج وعواملها، ومن تم نتمكن من التدخل لإزالة هذه الأسباب والعوامل. ويجيب التشخيص عن أسئلة من قبيل ما يلي:

- ما المؤهلات التي يتوفر عليها المتعلمون قبل بداية التدريس؟
- كيف يتتبع المتعلمون البرنامج؟ زما الثغرات والصعوبات التي يصادفونها؟
- ما النتائج التي تحققت؟ وهل هي ملائمة للأهداف المنشودة والمطلوبة؟

ثانيا-إعداد خطة الدعم:

ينبغي أن تساعد الأدوات المعدة للتشخيص على تحديد مستوى المتعلمين، بعد انجازها، ويمكن أن يتم هذا الإنجاز بأساليب مختلفة تحددها كل مادة على حدة، وذلك على النحو التالي:

- عند بداية الدورات قصد تشخيص مكتسبات المتعلمين وخبراتهم السابقة.
- خلال إنجاز الدروس عن طريق وقفات للفحص والتتبع.
- عند نهاية الوحدة قصد التمكن من فحص النتائج الإجمالية وضبطها.

وإذا استعملت هذه الأدوات، وكشفت عن مستوى فئة من المتعلمين وجب العمل لى تخطيط الكيفية التي سيتم بها الدعم، وذلك من خلال ما يلي:

- أهداف الدعم، أي ما يراد معالجته وتطويره لدى المتعلم.
- نمط الدعم وشكله: مندمج – مؤسسي – خارجي.
- أنشطة الدعم: واجبات، أعمال إضافية، تمارين، مراجعة، قراءات، أداءات فردية أو جماعية...

هذا، وشتمكن هذه الخطط من تنفيذ الدعم، كما ستمكن من فحص ما إذا كان المتعلمين(ات)قد تغلبوا على الصعوبات الي تصادفهم في تعليمهم.

ثالثا-تشخيص أخطاء المتعلمين(ات):

الخطاء انحراف ملحوظ عن القواعد، ويمكن أن يعتبر مؤشرا على مكامن الضعف والاختلال، أو بمثابة إجراء تربوي يستعمله المتعلم(ة) قصد التعلم. والأخطاء متعددة، وتتجلى في كل ما يقدمه المتعلمون من إنتاجات شفهية أو مكتوبة.
لكي نعالج مشكلة ما علينا أن نكون ملمين بطبيعتها، حجما ونوعا، وعلينا كذلك أن نكون مدركين لأساليب علاجها، وأن تتوافر لدينا الوسائل اللازمة لمواجهتها والتغلب عليها، ولذلك فإن الأهداف التي ينبغي أن تكون من وراء تشخيص الأخطاء وتحليلها هي:

- تحديد الصعوبات الي تعتبر ظاهرة طبيعية في التعلم، وتلك التي تتكرر باستمرار رغم الجهود المبذولة في معالجتها.
- وضع قوائم للأغلاط والأخطاء بوصفها معايير لتقويم مدى نمو التعلم.
- اعتماد دراسة الأخطاء بوصفها معايير لتقويم مدى نمو التعلم

الوثيقة رقم 2: أنماط تنفيذ الدعم

يتطلب تنفيذ الدعم استخدام ثلاثة أنماط، وهي:

- الدعم المندمج الذي ينجزه المدرس داخل الصف.
- الدعم المؤسسي الدي يتم داخل المؤسسة، وفي أقسام خاصة.
- الدعم الخارجي الدي يتم في فضاءات خارج المؤسسة.

1- الدعم المندمج:

هو شكل من الدعم، يتم في نطاق نشاط الصف الدي يمارسه المدرس، ويتميز هذا النمط بما يلي:

- دعم دائم ومستمر بتم بموازاة مع أنشطة التعليم والتعلم في شكل تدخلات انية للمراجعة والتثبيت والتعويض وسد الثغرات وغيرها.
- دعم تابع للتقويم التكويني عند نهاية الدرس الدي يقوم به المدرس، أو للتقويم الإجمالي.

2- الدعم الخاص:

مجموعة من الأنشطة والوسائل والإجراءات التي تتوخى معالجة حالات التعثر الدراسي في إطار فصول خاصة، أو حصص مستقلة عن السير العادي للبرامج الخاصة بالمواد الأساسية، وذلك قصد تقليص الفروق بين مستوى المتعلمين(ات)ومكن أن يساهم الفضاء الثقافي العام للمؤسسة التربوية في تحقيق بعض أهداف الدعم الخاص ودلك عن طريق مشاركة المتعلمين في المجلة المدرسية أو الحائطية أو في الأنشطة المسرحية والرياضية والثقافية المختلفة، أو في الخرجات الميدانية، ناهيك عن الدور الهام الدي يمكن أن تضطلع به المكتبة المدرسية، والإذاعة التربوية والتلفزة المغلقة.

3- الدعم الذاتي:

مجموعة من النشاطات والوسائل غير المدرسية التي ترمي إلى تحقيق أهداف معرفية وتثقيفية وتهذيبية عند المتعلم(ة)، وذلك عمن طريق أعمال بيتية ينجزها المتعلم(ة) خارج الصف في شكل مراجعة وتمارين وقراءات وغيرها، فهو دعم فردي يتم عن طريق تكليف عينة من المتعلمين بأداء بعض الواجبات، والأعمال لسد ثغرات تعلمهم.

الوثيقة رقم 3: أنشطة الدعم

من بين أهم أنشطة الدعم التربوي:

1- أنشطة المراجعة:

هي حصص وفسح زمنية مخصصة للمراجعة اليومية للدروس قصد ضمان متابعة المتعلم المستمرة للدراسة، ومواكبة البرامج الدراسية، مما يبيح لهما إمكانية التفوق الدراسي، والمشاركة الفعالة في القسم، وتشمل هذه الأنشطة مجالات عدة، من ـهمها ما يلي:

- مراجعة الدروس المنجزة خلال الأسبوع في كافة المواد، مما يسمح بتشخيص الصعوبات ومعالجتها في آنها.
- تحضير الدروس المقبلة، والاستعداد لعا ذهنيا وماديا قصد ضمان مشاركة فعالة في السير الدراسي.
- تحضير فروض المراقبة المستمرة والامتحانات الدورية، مما يمكن من التفوق، وتحقيق النتائج الايجابية
- تبادل الخبرات والمعلومات قصد مساعدة المتعلمين(ات)بعضهم بعضا (الدعم بواسطة الأقران، العمل في مجموعات...)

2- العمل في فريق أو مجموعة

الفريق أو المجموعة هو عدد من الأفراد الذين يتفاعلون فيما بينهم لأجل أداء مهمو محددة عن طريق تظافر جهودهم والتعاون فيما بينهم. وهذا يعني أنك عندما تكون في مجموعة للاشتغال فيما بينها، فأنك تستحضر بالضرورة ما يلي:

- كل مجموعة تصبو إلى تحقيق هدف معين، إذ لا يمكن أن يتكون فريق دون مهمة محددة.
- العمل الجماعي ليس عبارة عن أفراد مجتمعين يعمل كل واحد بمفرده، بل لا بد من التعاون والتآزر
- العمل الجماعي يتيح للمتعلم إمكانية اكتساب كفايات التنظيم والتفاعل الاجتماعي.
- العمل الجماعي أسلوب للتحفيز على التعلم نظرا لما يوفره مناخه العام من تنافسية ورغبة في التعلم.

3- الدعم بالأقران

"الدعم بالأقران "شكل من أشكال" رعاية الأقران - tutorat par les pairs " يقوم على فكرة خلق وضعيات تمكن اثنين من المتعلمين أو أكثر من تقاسم المعرفة والتجارب، ومساعدة بعضهم بعضا مما يوطد أواصر الصداقة والتعاون والتآزر بينهم.

لماذا الدعم بالأقران؟

يمكن هذا النمط من الدعم مما يلي:

ا-استثمار الإمكانات المتوافرة في عين المكان أي المتعلمة أو المتعلم أنفسهم.

ب-خلق دينامية للتبادل والتواصل بينهم.

ج-تنمية قدرتهم على التدبير الجماعي لتعلميهم، والاستقلال في اتخاذ القرار.

إن الدعم عن طريق الأقران سيمكن المتعلمة والمتعلم من:

أ- تغطية جوانب النقص الحاصل لديهم بمساعدة زملائهم.

ب- تعزيز مكتسبات ذوي الجيد بفضل تدخلهما لمساعدة زملائهم.

ج-تقليص الفروق بين مستويات المتعلمين.

د-اكتساب الثقة في النفس، وتعزيز الحوافز على التعلم والدراسة.

هـ -تقوية روابط الصداقة والتعاون بين الجميع.

و-اكتساب القدرة على التدبير الذاتي للتعلم.

4- الدعم بواسطة أعمال ومهام فردية:

هو أسلوب للدعم والتعلم الذاتي يمكن متعلمين يشعرون بنقص في مسار تعلمهم، أو بتعويض يطمح إلى تحسين مستواهم، وذلك في شكل وصفات وبرامج فردية، ومشاريع شخصية، ومهام محددة يقوم خلالها المستهدف بتدبير تعلمه بنفسه.

يستخلص من هذا التحديد المقدم العناصر الأساسية التالية:

- الطابع الفردي للعمل الذي تقوم به المتعلمة أو المتعلم.
- الغاية التي يسعى إليها هذا العمل، وهي: الدعم، أو التقوية، أو التعويض.
- إن هذا الدعم يتخذ شكل وصفات وبرامج ومهام ومشاريع.

لماذا الدعم بواسطة أعمال ومهام فردية؟

- مساعدة المتعلمة أو المتعلم على تجاوز صعوبات التعلم. وتغطية النقص الحاصل لديهما.
- تمكين كل منهما من اكتساب مهارات وتقنيات العمل الفردي والتعلم الذاتي.
- اكتساب القدرة على تنظيم العمل وبرمجة المهام المنجزة.
- تنمية روح المسؤولية وحس المبادرة لدى المتعلمة أو المتعلم.
- تحسين مستواهما ومساعدتهما على تحقيق نتائج دراسية طيبة.

5- أسلوب الوصفات والاتفاقات

وصفات الدعم الفردية Prescriptions de soutien individuel: هي عبارة عن نشرة أو بطاقة فردية يصف فيها المستفيد الأعمال التي سيقوم بها خلال مدة من الزمن. شريطة أن يتم الاتفاق معه حول ذلك.

الاتفاقات الفردية Convention individuelle: أسلوب من أساليب الدعم يقوم على أساس الاتفاق بين المؤطر وبين مستفيد أو مجموعة من المستفيدين بهدف إنجاز مهام معينة.

ما أهداف الوصفات والاتفاقات الفردية:

- مساعدة المستفيد على تحسين تعلمه وتعزيز قدراته.
- تعليمه كيف يتحمل المسؤولية، وتعويده على الالتزام الأخلاقي بالتعهدات والاتفاقات المبرمة.
- تعويده على تنظيم عمله، وإكسابه القدرة على البحث والتعلم الذاتي.

6- الدعم بواسطة الوثائق والكتب

الدعم بواسطة الكتب والمراجع والبحث البيبليوغرافي وسيلة من وسائل الدعم الفردي أو في مجموعات صغرى، فهو يمكن المستفيد من البحث عن المعلومات اللازمة، أو اكتساب كفاية معينة- أو استكمال تعلماته.

لماذا الدعم بواسطة الوثائق والكتب؟

- الحصول على المعلومات المطلوبة أ في إعداد الدروس ومراجعتها.
- اكتساب مهارات البحث واستثمار الكتب والوثائق ومعالجتها.
- اكتساب الميول نحو القراءة والتثقيف.
- تنمية كفاية التعلم الذاتي.
- التمكن من تحقيق المشاريع الشخصية للمستفيد.

7- الدعم بواسطة استخدام الوسائط

يتوسل هذا الأسلوب من الدعم بالأنترنيت، والأقراص المدمجة التربوية، والبرامج الخاصة لتمكين المستهدفين من التعلم والدعم. وهو شكل من أشكال الدعم يمكن توظيفه في وضعيات مثل:

- حالة من يبحث عن معلومات يود الحصول عليها بسرعة.
- حالة من يعبر عن نقص في مادة أو مهارة ويريد أن يحقق مشروعا شخصيا لتحسين مستواه.
- حالة فريق من المتعلمين ينجز مشروعا ويحتاج إلى معلومات معينة.
- حالة من يروم الاستفادة من أشخاص مصادر عن بعد.) ونفأ، (استخدام الوسائل الإلكترونية
- حالة التواصل بين مراكز أخرى.

لماذا الدعم بواسطة الوسائط؟

- دعم التعلم الذاتي للمستفيدين وتعويدهم على المبادرة والاستقلالية.
- تحسين تعلماتهم في مواد ومجالات يعانون فيها من نقص أو تعثر.
- اكتساب الخبرات الضرورية لاستخدام الوسائط (كمبيوتر، أنترنيت)
- تحقيق مشاريع شخصية للدعم، أو مشاريع جماعية للتفتح والتعلم.
- تبادل الخبرات بين المتعلمات والمتعلمين

5. أدوات التقويم الذاتي:

بناء على أجوبتك المتعلقة بالتعليمتين السابقتين، عبئ (ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة (×) في الخانة الصحيحة:

المعايير: ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـــــــ	المؤشرات	نعم	لا
إجراءات تنفيذ الدعم	التشخيص هو الإجراء الذي نقوم به بعد التقويم لمعرفة أسباب التعثر أو النقص الحاصل في النتائج وعواملها		
	ينبغي أن تساعد الأدوات المعدة للتشخيص على تحديد مستوى المتعلمين، قبل انجازها		
	الخطاء انحراف ملحوظ عن القواعد		
أنماط تنفيذ الدعم	الدعم المندمج هو شكل من الدعم، يتم في نطاق نشاط الصف الدي يمارسه المدرس		
	الدعم المندمج دعم دائم ومستمر بتم بموازاة مع أنشطة التعليم والتعلم		
	الدعم الخاص هو مجموعة من الأنشطة والوسائل والإجراءات التي تتوخى معالجة حالات التعثر الدراسي في إطار فصول خاصة		
أنشطة الدعم	أنشطة المراجعة من أنشطة الدعم		
	مراجعة الدروس المنجزة تكون خلال الأسبوع في كافة المواد		
	يتم الدعم بواسطة الأقران في مجموعات		
	يتم الدعم بواسطة أعمال ومهام فردية		
	يتم الدعم بواسطة الوثائق والكتب		

6. الإسهام النظري:

أولا: أنماط الدعم وأهدافه ومجالاته:

1 -أنماط الدعم حسب مصدره: هناك:

النمط الأول هو **الدعم المندمج**: دعم يتم في ظل نشاط يمارسه المدرس داخل الفصل الدراسي، ويتميز هذا النمط بكونه:

- دعم دائم ومستمر يتم بموازاة مع أنشطة التعليم والتعلم، في شكل تدخلات آنية للمراجعة والتثبيت والتعويض وسد الثغرات وغيرها.
- يتميز أيضا بكونه دعم تابع للتقويم التكويني أو الإجمالي، يتم خلال الأسابيع المخصصة للدعم.
- كما يتميز هذا الدعم بكونه دعم فردي: يرتكز على تكليف عينة من المتعلمين لأداء واجبات مدرسية داعمة لسد ثغرات تعلمهم.

النمط الثاني: هو **الدعم المؤسسي**: وهو دعم يتم داخل المؤسسة في أقسام خاصة، أو أوقات خارجة عن حصص البرنامج الدراسي، ومن بين إجراءاته:

- إدراج الدعم ضمن مجالات مشروع المؤسسة لدعم المتعلمين(ات)المحتاجين له.
- إحداث أقسام خاصة بالدعم في بعض المواد يتكلف بها أساتذة معنيون.
- تخصيص أسبوع للدعم قبيل الامتحانات سواء الدورية أو الإشهادية.

النمط الثالث: **الدعم الخارجي**: يتم داخل المؤسسة أو خارجها بصيغ عديدة، منها:

- شراكات مع جمعيات تنموية أو هيئات تتولى دعم المتعلمين(ات)والمتعلم(ة)ات المحتاجين للدعم؛
- شراكات لتنظيم الدعم خارج المؤسسة في دور الشباب والثقافة أو مقرات أخرى

2 - **أهداف الدعم**، متعددة، منها:

- تقليص الفوارق التعلمية بين المتعلمين؛ والسعي وراء حصول الاندماج المتناغم بين مجموعة الفصل الواحد
- تجاوز بعض معيقات التعلم التي لا يكون المتعلم (ة) بالضرورة مسؤولا عنها؛
- جعل المتعلم قادرا على تجاوز تعثراته في الوقت المناسب، قبل تراكم التعثرات؛
- تيسير عملية الربط بين التعلمات السابقة والتعلمات الجديدة.
- تمكين المدرس من البحث عن بدائل بيداغوجية وديدكتيكية جديدة للارتقاء بمستوى المتعلمين.

3-مجالات **الدعم**: يمكن للدعم أن يلامس عدة مجالات، هي:

- **الدعم التربوي**: يركز على معالجة أخطاء وتعثرات المتعلمين، وتقوية مكتسباتهم، وعلاج مواطن الضعف لديهم لتمكينهم من متابعة تدرسيهم بعيدا عن كل تسرب ....
- **الدعم النفسي**: يركز على معالجة المشكلات النفسية والسلوكية والعلائقية لدى المتعلمين بواسطة مراكز الإنصات والإرشاد النفسي...
- **الدعم الاجتماعي**: يهدف إلى التخفيف من المشكلات الاجتماعية المادية بتقديم الكتب والأدوات المدرسية والمنح والعلاجات الطبية، في إطار برامج وطنية لدعم المتمدرس أو برامج محلية للمؤسسة مع الشركاء.

ثانيا: إجراءات تنفيذ الدعم: هي:

الإجراء الأول: هو التشخيص، إنه إجراء يلي التقويم، يهدف كشف مواطن النقص أو التعثر أو التأخر لدى المتعلمين، مع رصد أسباب ذلك، توظف له عدة أدوات كالروائز والاختبارات أو المقابلات أو الاستمارات أو تحليل كشف النقط ومضمون الأجوبة.

إن إجراء تشخيص في مجال ما يعني قياس الفارق بين وضعية فعلية يتواجد فيها المتعلم (وضعية تعثر)، ووضعية منشودة نتوخاها كمربين، مع تفسير العوامل التي حالت دون وصول المتعلم إليها.

إذا كان هذا هو تعريف التشخيص فما هي وظائفه وما هي أدواته؟

فبالنسبة لوظائف التشخيص، فهي تصب في تشخيص:

- التعلمات الأساس في بداية منهاج دراسي؛
- التعلمات الخاصة بدرس أو مقطع؛
- مجموع التعلمات المرحلية أو النهائية للبرنامج.

أما بالنسبة للأدوات المعتمدة في التشخيص، فينبغي أن تكون ملائمة لنوعية الأهداف المسطرة، ولنمط الدعم المارد اعتماده، ومن هذه الأدوات: الاختبارات الكتابية والشفهية، وكواشف النقط، وآلية الملاحظة لتشخيص السلوك، وتقنية المقابلة، إلخ...

الإجراء الثاني: **التخطيط للدعم**: عملية تقوم على إعداد خطة للدعم تتضمن عدة عناصر هي:

- أهداف الدعم، أي ما يراد معالجته وتطويره لدى المتعلم؛
- نمط الدعم وشكله: مندمج – مؤسسي – خارجي.
- مضمون الأنشطة الداعمة، معارف أو مهارات، إلخ...
- كيفية تنظيم وضعياته، وأشكال توزيع المتعلمين وتفييئهم...

الإجراء الثالث: فيتجلى في **تنفيذ خطة الدعم**: سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، تقتضي اتخاذ الاجراءات التنظيمية الضرورية لإنجاز عمليات الدعم، كتنظيم فضاء الدعم، وتنظيم المتعلمين وفق وضعيات الدعم، وإنجاز الأنشطة الداعمة.

الإجراء الرابع الذي يعرف **بالفحص**: وهو عملية تتوخى التأكد من درجة تجاوز التعثرات ومدى تقلص الفوارق بين المستوى الفعلي للمتعلمين وبين الأهداف المنشودة.

ثالثا: الأنشطة الداعمة: متنوعة تبعا لخصوصية المنطلق الذي تنطلق منه،

- ❖ تصنيف الأنشطة الداعمة في علاقة بالأهداف:
  - أنشطة لمعالجة تعثرات المعارف؛
  - أنشطة لمعالجة تعثرات المهارات العملية؛
  - أنشطة لمعالجة عوائق وجدانية وعلائقية؛
  - أنشطة لمعالجة صعوبات، حس/ حركية.
- ❖ تصنيف الأنشطة الداعمة تبعا للآلية المعتمدة فيه:

- أنشطة المراجعة، مخصصة لمراجعة الدروس المنجزة، الهدف منها تثبيت التعلمات لدى المتعلمين، وضمان متابعتهم لها، ومواكبتهم للبرنامج الدراسي، وهي تمكن من تشخيص الصعوبات ومعالجتها في حينها.

- **أنشطة الدعم الجماعي** تتخذ:

➢ شكل دعم بالأقران كشكل من أشكال والمصاحبة يقوم على خلق وضعيات تمكن متعلمين أو أكثر من تقاسم المعرفة والتجارب وتبادل المساعدة، مما يخلق دينامية للتواصل والتبادل بينهم ...

➢ شكل دعم في إطار عمل بالمجموعات يتيح تبادل المعلومات والخبرات والتجارب بين أفراد المجموعة لمعالجة ثغرات تعلمهم.

- **أنشطة الدعم الذاتي**: تتحقق بواسطة أعمال ومهام فردية يقوم بها المتعلم كأسلوب للدعم والتعلم، يدبر خلالها تعلمه الداعم بنفسه. ومن هذه الأنشطة،الواجبات المدرسية...

- أسلوب الوصفات والاتفاقات، يتضمن:

➢ وصفات الدعم الفردية: وهي عبارة عن نشرة أو بطاقة فردية يصف فيها المستفيد الأعمال التي سيقوم بها خلال مدة من الزمن، شريطة أن يتم الاتفاق والتعاقد معه حول ذلك.

➢ الاتفاقات الفردية :أسلوب يستند على اتفاق بين المؤطر والمتعلم لإنجاز مهام داعمة معينة.

- الدعم باستخدام الوسائط يقوم على تدريب المتعلمين على استخدام الوسائط المتعددة كتمكينهم من استخدام الحاسوب والإنترنيت والتواصل الإلكتروني، وما يستلزمه ذلك من مهارات. مع تحديد موارد التعلم والدعم وتوجيههم لها، مثلا تحديد المواقع التربوية والوسائط المتعددة

- الدعم عن طريق الوثائق والكتب: وسيلة من وسائل الدعم الفردي أو في مجموعات صغرى؛ فهو يمكن المتعلم(ة) من البحث عن المعلومات اللازمة، أو اكتساب مهارات معينة.

2 ضبط وتعديل المنتوج:

بعد الاطلاع على العرض التأطيري والوثائق الرسمية المنظمة للتقويم، ارجع (ي) إلى الوثائق التي أنتجتها وقم بمراجعتها لضبطها وتعديلها باعتماد الملاحظات والتصويبات التي استنتجها.

ملحقات

المراجع

- فاتحي، محمد (2004)، *تقويم الكفايات*، مطبعة النجاح، الدار البيضاء.

- فاتحي، محمد (1995)، *مناهج القياس وأساليب التقويم*، منشورات ديداكتيكا، الدار البيضاء.

- عبد المجيد غازي جرنيتي (1996)، *المقاربة الأداتية للتقويم التكويني للتعلمات*، ترجمة وتكييف لكتاب لافوا سيروا، جانين.

أحبادو، ميلود (1992)، اتجاهات حديثة في بناء المناهج وتقويمها. مجلة الدراسات النفسية التربوية. العدد 13.

أحمد ليسيكي والمحجوب بنسعيد (1989)، التقويم التربوي. مجلة الدراسات النفسية التربوية. العدد العاشر.

البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس المواد التعليمية المملكة المغربية

بسير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها، دار العلوم، بيروت.

بيير ديشي، تقييم الكفايات من خلال اختيار الاستراتيجيات.

جودة أحمد سعادة (1984)، مناهج للدراسات الإجتماعية، دار العلم للملايين ط1.

جورج ما دوس، بن يامين بلوم، توماس هاستنجس: تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة أمين المفتي، زينب علي النجار، أحمد إبراهيم شلبي(1983)، القاهرة، دار ماجرو هيل للنشر، الطبعة العربية.

حسن شكير (2002)، مدخل للكفايات والمجزوءات: مقارنة نظرية ومنهجية. مطبعة الملتقى.

حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت.

حمدان محمد زيدان (1980)، تقييم التعليم أسسه وتطبيقاته. دار العلم للملايين، لبنان.

خالد المير وآخرون: سلسلة التكوين التربوي، الكتاب 5، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1996

الدريج، محمد (1983)، تحليل العملية التعليمية. منشورات مجلة الدراسات النفسية التربوية.

الدريج، محمد، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، ع 16، ط2000

دعم الكفايات التربوية (2002): الإنصاف في الفضاء المدرسي، مديرية العمل التربوي.
رياض الجبان، فاعلية التدريس برزمة وسائل متكاملة، المجلة العربية للبحوث التربوية، م7 ع2 س87
سعد أبو عناب (2005)، في التقويم التربوية، مداخل واتجاهات،
سلسلة التكوين التربوي، العدد 5
عبد الرحمن التومي، الجودة ورهانات التربية والتكوين: مقاربة مفاهيمية، منشورات دار الهلال وجدة.
عبد الرحمن التومي، المدخل إلى الكفايات مقاربة نسقية، دار الهلال وجدة.
عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، ترجمة لحسن اللحية وعبد الإله شرياط، نشر الفنك.
عبد الكريم، غريب (1990)، تنشيط الجماعات، من أجل تقييم نشيط، سلسلة السيكولوجية التربية.
عبد اللطيف الفاربي ومحمد أيت موحى (1991)، بيداغوجيا التقييم والدعم، دار الخطابي للطباعة والنشر.
عبد اللطيف، الفاربي، ومحمد أيت موحى (1994)، معجم علوم التربية، ع 1، سلسلة علوم التربية، الطبعة الأولى.
عبد المجيد الانتصار (1994)، التقويم والإدارة التربوية، أية علاقة، ع 4.
عبد المجيد غازي جرنيتي (1996)، *المقاربة الأداتية للتقويم التكويني للتعلمات*، ترجمة وتكييف لكتاب لافوا سيروا، جانين.
عبد الواحد المزكلدي (1995)، التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب، دراسة نفسية تربوية حول آثار الامتحانات المدرسية على تكوين بعض الاتجاهات النفسية لدى التلاميذ، مجلة علوم التربية، العدد 8، 4 .
علي أحمد مذكور (1997)، نظريات المناهج التربوية دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.
غريب، عبد الكريم وآخرون (2001)، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، عدد 9 . 10 منشورات عالم التربية. ط 3.
غريب، عبد الكريم، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، منشورات عالم المعرفة، ط2، 2003.
غريب، عبد الكريم، والبشير اليعكوبي، المجزوءات، استراتيجية التربية والتكوين، الكفايات
فاتحي، محمد (1995)، *مناهج القياس وأساليب التقويم*، منشورات ديداكتيكا، الطبعة الأولى، 1995، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء
فاتحي، محمد (2004)، *تقويم* الكفايات، مطبعة النجاح، الدار البيضاء.
فاتحي، محمد، التقييم التربوي من خلال قراءة للميثاق الوطني للتربية والتكوين، عالم التربية، العدد 14.
الفارابي، عبد اللطيف وآخرون (1994)، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة.

الفارابي، عبد اللطيف وعبد العزيز الغرضاف (1989)، كيف تدرس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية عدد: 2
الفارابي، عبد اللطيف ومحمد أيت موحى (1991)، بيداغوجية التقويم والدعم. سلسلة علوم التربية. عدد: 6
فاطمة كمراوي، محمد بنمعيزة، التهامي بنجدي، عمر بنخضرة، المقاربة بالكفايات الأساسية: إصدار قسم استراتيجيات التكوين (ملف المشارك).
فتوحي، محمد (1984)، التقويم ودوره في تحسين الوظيفة التعليمية. مجلة الدراسات النفسية التربوية. العدد الرابع
الكتب المدرسية المقررة بجميع المستويات الدراسية: التعليم الابتدائي / التعليم الثانوي الإعدادي /التعليم الثانوي التاهيلي (كتاب التلميذ ودليل الأستاذ).
كزافيي روجيرس ور.رومانفيل ومن معه، وف.تيلمان (2005). من إعداد وترجمة لحسن لكلاوي، بيداغوجيا الإدماج الإطار النظري: الوضعيات، الأنشطة. منشورات مجلة علوم التربية.الطبعة الاولى.
كمال عبد المجيد زيتون البنائية: منظور ابستمولوجي وتربوي،
لحسن مادي (1990)، الأهداف والتقويم في التربية، مطبعة جمعية الإصلاح، التربوي والاجتماعي.
مادي، لحسن (1990)، الأهداف والتقييم في التربية. شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع. الرباط.
مادي، لحسن (1991)، التقييم الدراسي. أنواعه وتطبيقاته. مادي لحسن. شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع. الرباط.
مادي، لحسن، الأهداف والتقييم في التربية، ط 1990، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط
ماهي الكفايات؟ لمجموعة من المؤلفين
مجلة علوم التربية، ع 28، فبراير 2005، تقويم الكفايات: تعديل التعلم أم النشاط، عمر بيشو.
مجلة علوم التربية، ع 9 س 5، أكتوبر 1995، الأهداف والتقييم في التربية.
مجموعة من الأساتذة والباحثين، التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم.
مجموعة من الباحثين التربويين، الدليل البيداغوجي للتعليم الإبتدائي، من إصدارات وزارة التربية الوطنيةو التعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي.
محمد السرغيني ومحمد علي الهمشري ومحمد عبد الحميد الدميري ومحمد العالم، كتاب التربية.
محمد أيت موحى (1991)، التقويم والدعم في برامج التعليم الأساسي. مجلة ديداكتيكا. عدد: 1.
محمد حمود، بناء الكفايات وتقويمها، منشورات صدى التضامن.
محمد رضا البغدادي الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق
محمد زياد حمدان (1980)، تقييم التعلم، أسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين ط1.

محمد زياد حمدان (1984)، تقييم وتوجه التدريس، سلسلة التربية الحديثة رقم 15، دار السعودية للنشر والتوزيع.
محمد زياد حمدان (1990)، سلسلة المكتبة التربوية السريعة، التصميم العملي للتدريب من التخطيط الى تقييم الجدوى.
محمد زياد حمدان، الوسائل التعليمية: وتطبيقاتها، مؤسسة الرسالة، بيروت.
محمد زياد حمدان، تحضير الدروس اليومية: تنفيذه وخططه المتنوعة في التعليم والتدريس. سلسلة المكتبة السريعة-الرسالة 1986/26:
محمد مكسي، من الكفايات إلى المهارات، منشورات صدى التضامن.
الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، يناير 2000.
ميلود التوري، من درس الأهداف إلى درس الكفايات: مقاربة نظرية-علمية/دروس تطبيقية
نادر فهمي الزيود وهشام عامر علبان (1992)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ط2، عمان.

- Abernot (Yvan) , 1995, ***Les méthodes d'évaluation scolaire***, Esf ed, Paris,
- André de Peretti. ***Encyclopédie de l'évaluation en formation et en Éducation***. Guide pratique. Collection pédagogiques/ outils.2ème édition.2000.
- Astolfi J.P. L'erreur, ***un outil pour enseigner***, ESF, 1997.
- Barbier. ***L'évaluation en formation***. P.U.F. Paris. 1985.
- Beckers J. (2002), ***Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité,*** Bruxelles : Labor.
- Bertrand- Richard, ***Modèles et mesures, l'apport de la théorie des réponses aux items***, PUF, Québec, 2004.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., Madaus, G.F. (1971). Handbook on ***Formative and Summative Evaluation of Student Learning***. New York : McGraw-Hill Book Company.
- Bonboir (A). ***La docimologie***. P.U.F. Paris. 1972.
- Burton, F., Rousseau, R. (1998). La ***planification et l'évaluation des apprentissages***. Ottawa : Les Éditions Saint-Yves.
- Cardinet (J). ***Evaluation scolaire et mesure***. Bruxelles De Boeck. 1986.
- Davis, A. (2008). ***L'évaluation en cours d'apprentissage***. Collection Evaluation et compétences. Québec : Edition Chanelière Education.
- De Ketele et chabchoub (Dir) ***Comment améliorer la qualité de l'enseignement de base,*** publications de l'U.N.C.F, Tunis 1999
- De Landsheere (A). ***Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation***. P.U.F. Paris.. 1979.
- Depover, C., Noël, B. (1999). ***L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*** : Modèles, pratiques et contextes. Bruxelles : De Boeck.
- Dessaint, M.-P. (1995). ***Évaluer : De la mesure avant toute chose.*** Dans M.-P. Dessaint (Ed.), La conception de cours : Guide de planification et de rédaction (pp. 205-244). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Figari Gérard, 1995, ***évaluer, quel référentiel ?*** De Boeck Université Paris-Bruxelles
- Gillet. P : (sous-direction de), ***construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs,*** édition. E.S.F, Paris 1991
- Grégoire, J. (1996). Éval***uer les apprentissages : Les apports de la psychologie cognitive***. Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Hadji Ch. ***L'évaluation démystifiée***, ESF, 1997.
- Jean Freeman : ***Pour une éducation de base de qualité : Comment développer la compétence,*** UNESCO, 1993
- Jorro, A. (2000). ***L'enseignant et l'évaluation***, Bruxelles : de Boeck université.
- LE BOTERF G. "***Ingénierie et évaluation des compétences***", Editions de l'organisation - 2002

- Mager (R.F).***Comment mesurer les résultats de l' enseignement***. Bordas.Paris. 1986
- Merle P. ***L'évaluation des élèves***, PUF, 1996.
- Merle P. ***Sociologie de l'évaluation scolaire***, PUF, Coll. QSJ, 1998.
- Meyerin G., ***Profession enseignant, Evaluer, Pourquoi ?*** Hachette, 1995
- Minder (Michel), 1980, didactique ***fonctionnelle objectifs, stratégies, évaluation*** .H .Dessain.
- Morissette, D. (1993). ***Les examens de rendement scolaire*** (3 e éd.). Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval, 469 p.
- Morissette, D. (1996). ***L'évaluation sommative : un guide pratique***. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Perrenoud (PH) ***construire des compétences dès l'école,*** Collection pratique et enjeux pédagogiques
- Pieron (H). ***Examen et docimologie***. P.U.F. Paris. 1969.
- Rey A : Les ***compétences travers les en question*** E.S.F 1996
- Scallon, G. (2000). ***L'évaluation formative***. Saint-Laurent : Editions du Renouveau Pédagogique.
- Scallon, G. (2004). ***L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*** . Saint-Laurent (Québec) : ERPI.
- Tardif- Jaques, ***L'évaluation des apprentissages des compétences***, Chanelier Education, Montréal, 2006.
- Tousignant, R. (1990). Les pri***ncipes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*** (2 e éd.). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Vogler J. (coord.) : **L'évaluation**, Hachette, 1996.