

شعبة الاجتماعيات:

الوضعيات الخاصة بمجزوءة التقويم :

مجزوءة : التقويم



أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء - سطات

فرع الجديدة

ذ : حاميد اعنيبر

هيكلية مجزوءة التقويم:

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

تقديم

تقديم :

يشكل التقويم كما هو معلوم أحد المكونات الأساسية في المنهاج التعليمي باعتباره لحظة تساؤل حول إمكانات المتعلم 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 أهمية كافية في أي تكوين وممارسة يحول دون إتمام العملية التعليمية التعلمية التي تقتضي رصد الحاجات التي يعبر عنها المتعلمات والمتعلمين وقياس المكتسبات التي تتوفر لديهم، وتشخيص الصعوبات وتحديد الاختلالات التي تعترض صيرورة تعلمهم، ومعالجة تعثراتهم. كما أنه إغفال للتساؤل حول مدى نجاعة اشتغال المدرس بيداغوجيا وديداكتيكيا، بل ومدى صلاحية كل مكونات المنهاج التعليمي.

وبذلك فإن انتقال التقويم من التمرکز 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.

- مفهوم التقويم التربوي

يعد التقويم 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.

و يشير Ronald LEGENDRE إلى أن المعنى العام للتقويم هو (إصدار حكم كفي أو كمي على قيمة شخص أو موضوع أو سيرورة أو وضعية، وذلك بمقارنة الخصائص الملاحظة مع قواعد معروفة، وانطلاقا من معايير واضحة، بهدف توفير معطيات صالحة لاتخاذ قرار حول المسار المعتمد لبلوغ غاية أو هدف.. وأما المعنى الآخر فيعني تقدير القيمة الكلية لنظام تكوين أو لدرس¹.

في اللغة:

من قوم يُقوم أي وزن وقدر وأعطى ثمنا ما أو قِيَّمة ما.

وفي 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.

¹ Dictionnaire actuel de l'éducation - 1988

المحور الأول

مفهوم التقويم وأنواعه ووظائفه

الوضعية التكوينية رقم 1

الموضوع : 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 Evaluation sommative

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 التعليمي.

- 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:

- تنوع التنظيم البيداغوجي (جداول الحصص مرنة)؛

- تشكيل المجموعات استنادا إلى الحاجات (مجموعات الحاجات)؛

- تنوع التدخلات والأدوات.

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

الوثيقة رقم 3: التقويم التكويني Evaluation formative

منذ مدة، اعتبر التقويم التكويني آلية لتحسين التعلم وترشيد التعليم الذي يقدم للمتعلّيمات والمتعلّمين، 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 إمكانيات 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 ثم 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 يشغل الذهن لاكتساب المعرفة.
- إن التقويم التكويني يركز 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 نشغل 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 وفردى 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 الترشيح 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 Evaluation 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 منصفاً وعادلاً.

3-تقدير كفايات المنهاج الدراسي.

4-التزويد ببيانات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.

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

منتوج الوضعية 1 : مفهوم التقويم وأنواعه ووظائفه

1 -مفهوم التقويم

في المعنى العام يحيل مفهوم التقويم على ما نعمله من أجل الإقرار بقيمة شيء أو إصدار حكم في كل شيء استنادا إلى مقياس معين أو مقاييس معينة معروفة ومتداولة. وفي المعنى الخاص، يحيل مفهوم التقويم عن ما نعمله من أجل اتخاذ قرار الوقوف على مدى استجابة منتوج ما أو توفره على مواصفات، مقارنة مع مواصفات معينة مستهدفة أو نطمح إلى الوصول إليها.

أما في 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 التعلّيمات والوسائل الديداكتيكية والبيداغوجية.

بعد التطرق لمختلف معاني التقويم، يمكن استخلاص التعريفات 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.

يعد التقويم كذلك مجموعة تدابير عمليا تتم أجرئها بواسطة أدوات مبنية بطريقة محكمة وهادفة يستعملها المدرس أو المتعلم أو كل من أسندت له مسؤولية التقويم.

2 -أنواع التقويم

يمكن تقسيم التقويم إلى ما يلي :

- التقويم التشخيصي
- التقويم التكويني
- التقويم الإجمالي

- التقويم التشخيصي :

يرتبط التقويم التشخيصي ببداية التعلم (بداية السنة، بداية الأسس، بداية دورة، بداية وحدة دراسية...). ويمكن التقويم التشخيصي في جمع معطيات وبيانات تتعلق بدرجة تحصيل التعلم السابقة بهدف الوقوف على إمكانية المتعلمين وقدرتهم على مسطرة التعلم اللاحقة، وبذلك معرفة حظوظهم في التفوق في الدراسة. فالتقويم التشخيصي إذن هو عملية تهدف إلى تشخيص قدرات المتعلمين على مستوى المعارف والمهارات في مسهل مسار تعليمي جديد.

- التقويم التكويني:

- هو عملية مستمرة ومواكبة لصيرورة التعلم، عملية تهدف إلى :
- مصاحبة المتعلمين طوال صيرورة التحصيل وتنمية الكفايات.
- تجويد التعلم والممارسات.
- يستند التقويم التكويني إلى مبدأ أساس مفاده مصاحبة المتعلمين في مساهم التعليم ينبثق هذا المبدأ عن قنوات تتجلى في :
- ملائمة التعلم والممارسات للملمح الحقيقي للمتعلمين
- التعديل والتجديد المستمران للتعليمات والممارسات قصد الارتقاء بالتعلم
- استثمار الأخطاء باعتبارها جزء من التعلم .

- التقويم الإجمالي:

هو إجراء نقوم به في نهاية عدد من المحطات التعليمية، من أجل التأكد من النتائج المتوخاة والإقرار بدرجة التحقق الفعلي للأهداف التعلم. إضافة إلى درجة التحقق الفعلي لأهداف التعلم، يسمح التقويم الإجمالي بما يلي :

- اتخاذ قرارات للدعم والتقوية انطلاقاً من النتائج

- اتخاذ قرارات لتوجيه المتعلمين

- مقارنة نتائج المتعلمين

- مقارنة درجة التحكم الفعلي للكفايات

من أجل تقويم إجمالي محكم من :

- ضبط مواعيد الإجراء

- توزيع المهام

- إعداد شبكات التصحيح

- الالتزام بميثاق العمل وأخلاقيات المهنة.

3- خصائص ووظائف التقويم

للتقويم عدة وظائف تستمد القرارات المتخذة ، كل نوع من هذه القرارات يعتمد على منهج معين في التقويم ويمكن تصنيف هذه القرارات التربوية إلى:

- موضعه للمتعلمين في الأقسام الملائمة لكي نضمن لهم حظوظاً أكثر في النجاح.

- تعديل وتصحيح التعليم والتعلم أو القرارات التكوينية، هذا النوع من القرارات يهتم التعليم والتعلم معاً، ولدى سعي التقويم الذي يؤدي إلى هذه القرارات بالتقويم التكويني.

من بين أنواع وظائف وخصائص التكوين :

● وظيفة التوجيه

تكمّن وظيفة التوجيه في جعل المتعلم :

- التعاطي للأنشطة الهادفة

- التوجه نحو دراسات معينة

● وظيفة التعديل

تكمن وظيفة التعديل في استثمار أخطاء المتعلمين، التي ثم الوقوف عليها عن طريق التقويم التكويني، بلورة خطة لمعالجة الخطأ الحاصل في التعلم.

نظرا للأهمية الوظيفية التعديلية، يعد التقويم التكويني بمثابة العمود الفقري للعملية التعليمية التعليمية.

● وظيفة المصادقة

تكمن وظيفة المصادقة من الإقرار الناتج عن التقويم الإجمالي الذي يتموقع في نهاية التعلم والذي يشهد بتحصيل المتعلم للتعلمات المقررة وبقدرته على توظيفها بطريقة مجزوءة أو مدمجة في وضعيات مختلفة.

4 – الضوابط الإجرائية للتقويم

نوع التقويم	أهم القرارات الناتجة عنه
التقويم التشخيصي	- الحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات ومعارف المتعلمين السابقة - مفتاح بيداغوجيا الكفايات - تنوع التنظيم البيداغوجي - تنوع التدخلات والأدوات
التقويم التكويني	- تحسين التعلم عن طريق التدخلات للتصحيح والدعم. - تحقيق جودة التعليم - تطوير قدرات المتعلم - اكتساب المتعلم مهارات وكفايات جديدة
التقويم الإجمالي	- الاهتمام بفحص الأهداف العامة للتعليم - تقرير التحصيل النهائي للمتعلمين - تقدير كفايات المنهاج الدراسي - التزويد ببيانات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.

المقطع الثاني: وظائف التقويم
الوضعية التكوينية 1: تعرف الوظائف البيداغوجية للتقويم.

1. المنتج المنتظر:

– جدول تרכيبي 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

السلوك 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 فيهم بينهم. ويناسب هذا النوع من القرارات التقويم الموضوعي الذي يسعى إلى تحديد مؤهلات المتعلمين (ات) لانتماهم 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 يهتم التعليم والتعلم معا، ولذلك سمي التقويم الذي يؤدي إلى هذه القرارات بالتقويم التكويني أو تقويم السيرورة التعليمية التعليمية. ويعد هذا النوع من التقويم العمود الفقري للعملية التعليمية؛ إذ يمكن من الوقوف على مكان 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 التعلم 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 أساسيين:

* 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 الأخطاء 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 أو تعثر المتعلم. ويعتمد على وضعية مكافئة للوضعية التي اعتمدت لإدماج التعلم، 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 فاتي، مناهج القياس وأساليب التقويم، منشورات ديداكتيكا، الدار البيضاء، ط، 1995،

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

الوضعية التكوينية رقم 2

الموضوع: تعرف الوظائف البيداغوجية للتقويم.

1. المنتج 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.

منتج الوضعية رقم: 2

جدول تركيبي لأنواع التقويم ووظائفه

أنواع التقويم	وظائف التقويم	نتائج التقويم	موضوع التقويم	الأداة	توقيت التقويم
التقويم التشخيصي	وظيفة توجيهية	- موضوعة المتعلمين(ات) في الأقسام الملائمة؛ - تحديد مؤهلات المتعلم(ة) لمواصلة تعلم جديد؛ - تقدير المخاطر التي قد تعوق السير العادي للتلميذ؛	الوقوف على مدى تمكن المتعلمين(ات) من المكتسبات السابقة	تمارين وضعيات تقويمية	ينجز هذا التقويم الخاص بهذه الوظيفة في بداية التعلم
التقويم التكويني	وظيفة توجيهية	- تصنيف الأخطاء، خصوصا الشائعة منها، حسب طبيعتها؛ - تحليل هذه الأصناف لتحديد أسبابها؛ - وضع خطة علاجية لتدارك الأخطاء	يرمي الى اكتشاف مواطن ونوع الصعوبات التي تصادفها سيرورة التعلم	تمارين وضعيات داعمة	يكون التقويم الخاص بهذه الوظيفة ملازما للسيرورة التعليمية
	وظيفة تعديلية				
تقويم إجمالي إسهادي	وظيفة المصادقة	- المصادقة على امتلاك المتعلم(ة) للتعلمات الأساسية، وقدرته على إدماجها في حل وضعية مشكلة	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	وضعيات تقويمية مركبة وغير مركبة وضعيات تقويمية مركبة	ينجز التقويم الخاص بهذه الوظيفة للمصادقة في نهاية التعلم على نجاح وتعثر المتعلم

المحور الثاني:

أدوات تقويم المكتسبات ومستويات تحقق الأهداف التعلمية ونماء الكفايات.

المقطع 1: أدوات وتقنيات تقويم التعلم

الوضعية التكوينية 1: الوضعيات التقويمية: أنواعها وخطوات بنائها.

1. المنتج 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 كفتان)

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 (الملاحظ...)
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 مصنفًا 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 الأدائية للتقييم التكويني للتعليمات

ترجمة وتكييف: عبد المجيد غازي جرنيتي

الوثيقة رقم 3: الأسئلة الموضوعية

أولاً: 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.

ثانياً: قواعد صياغة أهم الأسئلة الموضوعية:

أ- أسئلة الصحة أو الخطأ:

■ السلبيات:

* 50% من حظوظ الإجابة الصحيحة عشوائياً.

* غالباً ما تكون معطيات السؤال غير كافية للإجابة بشكل حاسم.

* غالباً ما تركز على معارف (الذاكرة).

* غالباً 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 خاطئاً كلياً أو صحيحاً كلياً.

* من الممكن توظيفه لقياس سيرورات ذهنية أعلى من مستوى المعرفة.

* يجب أن يكون الجواب الصحيح مقنعاً بالنسبة للخبراء في تدريس المادة.

* تفادي إدخال مؤشر على الجواب الصحيح (صيغ مثل: دائماً، بتاتا، عامة)

* تفادي إدخال صيغ السلب حتى لا تتم الزيادة في صعوبة السؤال مجانياً.

* 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 التعليمات 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 أدها.

* 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.

* مبدئياً يجب ترتيب الاختيارات عشوائياً، لكن، عندما يكون ذلك ممكناً، 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 التعليمات بشكل واضح. غالباً 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.

محمد الساسي: مصوغة منهجيات بناء أدوات التقويم.

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 معيناً. وهذا يستلزم من المعنى بالأمر البحث عن الحل وذلك باستحضار القواعد وكل المعلومات التي يتطلبها الموقف أولاً، 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 خصيصاً 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.

الحسن مادي، التقويم الدراسي أنواعه وتطبيقاته

منتج الوضعية رقم: 3

1 - مفهوم الوضعيات التقويمية :

- تعريفها:

لا تختلف الوضعيات التقويمية في تركيبها عن الوضعية المشكلة، التي تعتمد في التعلم وإكساب الكفاية إلا في درجة تعقيد المشكلة، حيث تكون المشكلة في الوضعية المشكلة مركبة بدرجة كبيرة بحيث تطرح أمام المتعلم تحدياً طويلاً الأمد وتستدعي منه عدداً من التعلّيمات الجديدة للتمكن من حلها، في حين تكون المشكلة في الوضعية التقويمية في متناول المتعلم، ولا تفرض عليه تحديات تتطلب تعلّيمات جديدة بل تستدعي فقط تعبئة تعلّماته ومكتسباته.

وتحدد الوضعيات التقويمية انطلاقاً 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 كفتان)

-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 (معرفية – مهارية – الوجدانية) التي نريد الوقوف عليها ، ويتطلب تقويم كل صنف من مخرجات التعلم أدوات وأساليب أو اختبارات ملائمة.

2 - بطاقة تحدد أصناف الأسئلة وخصائصها.

أصناف الأسئلة	تعريفها	خصائصها
الأسئلة الموضوعية	هذه الأسئلة تحتاج إلى إجابة محددة أو إجابات قصيرة، وعادةً تطرح بهدف استدعاء معلومات وخبرات سابقة لا يستطيع المتعلمين الإجابة عليها إلا من خلال نطاق محدود من الخيارات.	- سؤال اختياري: وهو اختيار جواب من بين عدد من الأجوبة المقترحة - سؤال جواب قصير: سؤال مباشر يأتي الجواب عليه في صيغة كلمة أو عدد أو جملة - إتمام جمل أو عبارة: كتابة كلمة تم إغفالها داخل جملة. - سؤال صحيح أو خطأ: والمطلوبة بالحكم عليه من حيث الصحة أو الخطأ - سؤال الوصل: وصل عناصر الأجوبة بالأسئلة - سؤال الترتيب: ترتيب عناصر الجواب حسب ترتيب محدد. (تسلسل منطقي أو زمني أو حسب الأهمية... إلخ
الأسئلة المفتوحة	هي الأسئلة التي يكون لها أكثر من إجابة واحدة، وتشجع على إجابة عامة أو واسعة، وهي طويلة نسبياً. وهذا النوع من الأسئلة ليس له جواب واحد، أو جواب	- وضعية حل المشكلات: عبارة عن مشكل يتطلب حلاً معيناً. وهذا يستلزم من المعنى بالأمر البحث عن الحل وذلك باستحضار القواعد وكل المعلومات التي يتطلبها الموقف أولاً.

– الأسئلة الإنشائية: فهي التي تترك فيها الحرية للتلميذ لكي ينتج ويعبر عن آرائه، قدرة المتعلم (ة) على التحليل والتركيب والجدية بما يأتي من أفكار. – الأسئلة ذات الأجوبة القصيرة: 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 ما.	مثالي لأنها تستدعي معلومات أوسع وأعمق مما هو متوفر في الدرس و تتطلب رأيا ذاتيا أو حكما أو توقعا. وتكون أكثر إفادة عندما تريد المتعلمين أن يقدموا أفكارا جديدة أو تعقيبا تفصيليا على موضوع.	
--	--	--

المقطع 1: أدوات وتقنيات تقويم التعلم

الوضعية التكوينية 2: الوضعيات التقويمية: الوضعية المشكلة

1. المنتج 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 المشكلة

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 لمواجهة 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. إذ 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 تصورات، 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 يشغل 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 كيطل De Ketèl أن الوضعية – المشكلة تستند إلى ثلاثة مكونات هي :

(1) الدعامات: يقصد بها مجموع العناصر المادية التي يتم تقديمها للمتعليم 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 للمتعليم قصد القيام بعمله، وكمثال على ذلك ما جاء به De Ketèl في توضيحه للوضعية – المشكلة والمتمثلة في:

- وضع مجسم للمدرسة من طرف المتعلم.

- يستخدم المتعلم مواد معينة.

- يعطي للمتعليم 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، فإن 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 التعليمية. 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 التعلم، 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 وقياس الحاجة إلى تعلمات لتطوير نواتج التعلم (...)(les compétences des plus complexes) -

- الربط بين التعلم الدقيق (Les apprentissages ponctuelles) والكفايات الجد معقدة.

وعليه، فالتقويم التكويني لا يمكن أن يتم إلا من خلال العمل على تحقيق هذه الكفايات وفي إطار وضعيات – مشكلة²

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 المشكّلة 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

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

من المبادئ الجديدة، أيضا.

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

"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..."

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

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

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

" كل سلوك (Comportement) يقدم معلومة معينة حول حضور كفاية ما ". ويرى كل من (F. Raynal) و(A. Rieunier) أنه عندما نُقَوِّم 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.

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

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.

منتج الوضعية رقم: 4

أولا : بطاقة واصفة للوضعية-المشكلة

❖ الوضعية-المشكلة Situation-problème

تعتبر الوضعية-المشكلة، في إطار المقاربة بالكفايات، عنصرا مركزيا. وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعليمية متعلقة بالكفاية، أو أنشطة تقويم الكفاية نفسها.

❖ مفهوم الوضعية - المشكلة

تتكون الوضعية-المشكلة حسب روغيرس من :

- وضعية ((situation : تحيل إلى الذات في علاقتها بسياق معين، أو يحدث (évènement)، مثال : خروج المتعلم إلى نزهة، زيارة مريض، اقتناء منتوجات، عيد الأم، اليوم العالمي للمدرس.
- مشكلة ((problème : وتتمثل في استثمار معلومات أو إنجاز مهمة أو تخطي حاجز، لتلبية حاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي.

وتحدث الوضعية-المشكلة، في الإطار الدراسي، خلخلة للبنية المعرفية للمتعلم، وتساهم في إعادة بناء التعلم. وتتموضع ضمن سلسلة مخططة من التعلم.

❖ أهداف الوضعية - المشكلة

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

❖ خصائص الوضعية - المشكلة

حسب Deketélé في ما يلي

✓ خاصية الادماج :

- يعتبر Deketélé أن الوضعية – المشكلة، وضعية معقدة.
- تشتمل على أهم المعلومات الواضحة والأخرى المشوشة خاصة تلك التي يقصد بها التلاعب بتعليمات المتعلم.
- تقتضي هذه الوضعية تعبئة الجوانب المعرفية والحسية الحركية والاجتماعية العاطفية، إضافة إلى المكتسبات السابقة للمتعلم.

✓ خاصية الإنتاج

- إنتاجية المتعلم تكون منتظرة باستمرار.
- تبدو إنتاجية المتعلم واضحة المعالم.
- إنتاجية المتعلم قابلة للتطوير والتجديد.
- تتم إنتاجية المتعلم انطلاقا من مباشرته لنص أو حل لمسألة محددة، أو لموضوع وظيفي أو لخطة عمل محددة إلى غير ذلك من الأعمال التي تتحدد بها إنتاجية المتعلم.
- إنتاج الإجابة مرده للمتعلم وليس للمدرس.

✓ خاصية ديداكتيكية

- لفظ وضعية - مشكلة ليس مرادفا للفظ وضعية ديداكتيكية.
- الوضعية المشكلة وليدة فعل المتعلم ذاته، في الوقت الذي تعتبر الوضعية الديداكتيكية وضعية مقدمة من طرف المدرس.

مكونات الوضعية المشكلة :

تتكون الوضعية- المشكلة من عنصرين أساسيين، هما :

1 - السند أو الحامل : ويتضمن كل العناصر المادية التي تقدم للتلميذ، والتي تتمثل في :

السياق و المعلومات التي سيستثمرها التلميذ أثناء الإنجاز. وقد لا يستغل بعضها في الحل فتسمى معلومات

مشوشة، تتمثل أهميتها في تنمية القدرة على الاختيار .

الوظيفية : وتتمثل في تحديد الهدف من حل الوضعية، مما يحفز التلميذ على الإنجاز.

2 - المهمة : وتتمثل في مجموع التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم إنجازها.. ويستحسن أن تتضمن أسئلة مفتوحة، تتيح للتلميذ فرصة إشباع حاجاته الشخصية، كالتعبير عن الرأي، واتخاذ المبادرة، والوعي بالحقوق والواجبات.

واعتبارا لهذه المكونات، تأخذ الوضعية-المشكلة دلالة بالنسبة للتلميذ حيث إنها :

* تتيح له فرصة تعبئة مكتسباته في مجالات حياته، التي تعتبر مراكز اهتمامه؛

* تشكل تحديا بالنسبة للتلميذ، ومحفزا على التعلم الذاتي؛

* تتيح له فرصة الاستفادة من مكتسباته، بنقلها بين سياقات مختلفة؛

* تفتح له آفاق تطبيق مكتسباته؛

* تحثه على التساؤل عن كيفية بناء وصقل المعرفة، وعن مبادئ وأهداف وسيرورات تعلمه؛

* تمكنه من الربط بين النظري والتطبيقي، وبين مساهمات مختلف المواد الدراسية؛

* تمكنه من تحديد حاجاته في التعلم، من خلال الفرق بين ما اكتسبه، وما يتطلبه حل الوضعية-المشكلة.

ثانيا : بطاقة مراحل و خطوات تدبير أنشطة التقويم التكويني :

المراحل والخطوات	نشاط الأستاذ	نشاط المتعلم
تقديم الوضعية	يدعو المتعلمين للملاحظة يطرح أسئلة يشجع المتعلمين على التعبير يتأكد من فهم المتعلمين عناصر الوضعية	يلاحظ و يحلل الوضعية يجيب على الأسئلة يتكلم بحرية يستمع و يتمعن في الشروحات
إنجاز المهمة	يترك المتعلمين ينجزون المهمة يراقب إنتاجاتهم يساعد المتعثرين يكمل بعض الانتاجات يدون الصعوبات لإعداد الدعم	ينتجون على انفراد أو في مجموعات يقدمون إنتاجاتهم يشاركون في التصحيح ينصتون للتصحیحات ولإضافات التكميلية
العلاج	يخطط الأنشطة الداعمة يوجه المتعلمين لإنجازها	ينجزون الأنشطة الداعمة

ثالثا : مفهوم المعيار والمؤشر :

- ✓ **مفهوم المعيار :** هو جودة منتظرة من منتج المتعلم: تأويل، الدقة، التماسك، تقديم سليم، السلامة النحوية، احترام التعليمات، استعمال سليم للأدوات الرياضية...عمومية المعيار عام وغير دقيق.
- ✓ **المؤشر:** إشارة قابلة للملاحظة تسمح بأجراً معيار و يكون كمياً (عتبة منتظرة) أو كيفياً (جودة ينبغي التوفر عليها).

- **المعايير الدنيا:** تحدد النجاح والتحكم في الكفاية
- **معايير الإتقان:** ليس ضرورية لكنها تميز بين منتج مرض ومنتج ممتاز (معيار التقديم)

□ مثال: المعيار : " تقديم سليم لورقة تحرير الأجوبة"

المؤشرات: وجود العناوين، غياب التشطيب، غياب بقع الوسخ...

✓ **كيف نميز بن النوعين:**

- إذا كان التعثر الكلي في المعيار يؤثر في التحكم في الكفاية فإنه معيار أدنى.
- مثال: التلميذ الذي يقدم منتوجاً ممتازاً في مادة التاريخ، لكنه ارتكب عدة أخطاء إملائية، هل يعتبر فاشلاً؟

المحور الثالث:

تحليل نتائج التقويم وتأويلها

المقطع 4: إجراءات التصحيح

الوضعية التكوينية 1: تقنيات التصحيح

1. المنتج 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:

انطلاقاً من الوثيقة رفقته، واستناداً 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، الروايات والملاحظة المباشرة والمسجلة وغيرها. وتعتبر شبكات التقويم من أكثر الأدوات نجاعة وانسجاماً 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 التعليمية، لن يكون المدرس دائماً في حاجة لاستخدام أدوات مدققة (instrumentation formelle)، غير أن بعض الوضعيات تدعو أكثر من غيرها، إلى تحديد انطباعاته أو تقديراته باستخدام أدوات معينة وتحديداً 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 التعليمية. فيصبح عندها التقويم أمراً مرغوباً 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

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

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 تذيّل بنقط مرمزة (Codé) (مثلاً: 0.9 = 1: صحيح / 9: خطأ / 0: دون جواب) لتسهيل معالجتها بواسطة الحاسوب في أفق تحديد عتبات التحكم في الكفايات المستهدفة والإشهاد بحدوث هذا التحكم أو عدم حدوثه.⁴

1.3- المواصفات التقنية لشبكات التقويم⁵:

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

- تخصيص حيز من الورقة لتدوين المعلومات التالية: اسم المتعلم(ة) والفوج الذي ينتهي إليه وتاريخ تمرير الشبكة والتعليق المرفقة.
- تجميع. كلما أمكن. كل المعلومات في نفس الصفحة.
- تجميع المعايير والعناصر القابلة للملاحظة بغية تيسير فهمها.
- تحديد المستوى المطلوب للتمكن من تأويل النتائج بسهولة.
- 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 تبعاً للحاجات الملحة ومراعاة جودة أداة التقويم والهدف المتوخى من التقويم⁶.

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 موضوعاً لشبكة خاصة.

⁴ - حسن شكير (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

⁶ - Ibid , p. 22

منتوج الوضعية رقم: 5

لقد اهتم المربون في الآونة الأخيرة بموضوع التقويم بكل أنواعه. لما له من الأثر البالغ على العملية التربوية بأكملها فهو الذي يحدد الأسس و المنطلقات المنهجية لأي عمل تربوي هادف يكشف النقائص و يعالج السلبيات و يدعم المكتسبات و يدفع إلى الإبداع و لكي يكون المدرس موضوعيا في تقويم إنتاجات التلاميذ المعقدة يتعين عليه استخدام عدة وسائل منها شبكات التقويم .

ما المقصود بشبكة التقويم الفردية و الجماعية؟ و ما هي مواصفات و خطوات بنائها؟

تعريف شبكات التقويم

تعرف شبكة التقويم بصفة عامة على أنها أداة ووسيلة تسمح بحصر عناصر وعمليات وأفعال عن وضعيات تعليمية معينة قصد تحقيق أغراض تقويمية

1 - تعريف شبكات التقويم الفردية و الجماعية

(أ) الشبكات الفردية للتقويم (Grille d'évaluation Individuelle):

عبارة عن بطاقات ترافق عادة، التمارين وتتضمن معطيات تتصل مباشرة بكل بند من بنود الاختبار أو كل سؤال من الأسئلة التقويمية، تستثمر في التقويم الذاتي، ومن خلالها يحدد المتعلم مستوى الصعوبة التي اعترضته أثناء الإنجاز وغايتها خدمة الجانب التكويني لدى المتعلم لتنمية قدراته وكفاياته وإكسابه الثقة في النفس وتعويدته على الاستقلالية، كما تشركه في إيجاد الحلول للصعوبات التي قد تواجهه أثناء العملية التعليمية.

(ب) الشبكات الجماعية للتقويم (Grille Collective d'évaluation):

هي على عكس الشبكات الفردية تذييل بنقط مرمزة لتسهيل معالجتها بواسطة الحاسوب في أفق تحديد عتبات التحكم في الكفايات المستهدفة و بمثابة إطار مرجعي للتقويم، كما تتضمن 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... والإشهاد بحدوث هذا التحكم أو عدم حدوثه.

2 - المواصفات التقنية لشبكات التقويم:

يشترط في هذه الشبكات (سواء الفردية أو الجماعية) مجموعة من المواصفات التقنية، كالبساطة والسهولة، الأمر الذي يستدعي من واضعها :

- ✓ تجميع المعايير والعناصر القابلة للملاحظة لتيسير فهمها وملاحظتها وقياسها.
- ✓ تخصيص حيز من الورقة لتدوين المعلومات التالية: اسم المتعلم(ة) والفوج الذي ينتمي إليه وتاريخ تمرير الشبكة والتعليق المرفقة.
- ✓ تجميع. كلما أمكن. كل المعلومات في نفس الصفحة.
- ✓ تجميع المعايير والعناصر القابلة للملاحظة بغية تيسير فهمها.
- ✓ تحديد المستوى المطلوب للتمكن من تأويل النتائج بسهولة.
- ✓ تخصيص حيز من الصفحة لتدوين الملاحظات المسجلة ...

3 - الخطوات المنهجية لإعداد شبكات التقويم

توجد عدة نماذج من شبكات التقويم وذلك حسب الغرض منها كشبكة التقويم الفردي أو شبكة التقويم التبعي للمتعلمين أو شبكة التقويم لوضعية تقويمية ... إلى غير ذلك من الشبكات، غير أنها تشترك فيما بينها في أمور أساسية وضرورية لكي يتم بنائها، وذلك وفق الخطوات التالية :

- ✓ أولا : صياغة الكفاية المستهدفة بكل وضوح
- ✓ ثانيا : الصياغة الدقيقة للوضعية
- ✓ ثالثا : الصياغة الدقيقة للمعايير و المؤشرات
- ✓ رابعا : وضع سلم التنقيط

4 - إنتاج شبكات للتقويم فردية وجماعية

1 - إنتاج شبكات للتقويم فردية

شبكة التقويم الفردية المادة: الاجتماعيات الاستاذ: المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - جهة الحراك الإقليمي - مكناس الفرع الإقليمي الجديدة			
المؤشرات			اسم كامل للمتعلم:
متعارف	في نمو	متميز	المعايير
?	?	?	ضبط خطوات بناء خط زمني
?	?	?	مدى الاستئناس بمفاهيم تاريخية
?	?	?	القدرة على تحليل الوثائق التاريخية

2- إنتاج شبكات للتقويم الجماعية

شبكة التقويم الجماعية
المادة:
الاجتماعيات
الأستاذ:



رت	الاسم و النسب		النقط المحصل علمها حسب المواد	الميزة	مجالات التعثرات				توجيهات ومقترحات لمعالجة التعثرات
					معرفية	منهجية	مهارة	ممتدة	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
معالجة إحصائية للنتائج									
الحاصلون على المعدل		غير الحاصلون على المعدل		أعلى نقطة	أدنى نقطة		مستوى القسم		

ملحوظة

.....

.....

المقطع 2: إجراءات التصحيح

الوضعية التكوينية 2: تحليل النتائج وتأويلها

1. المنتج المنتظر:

ضبط أدوات تحليل النتائج وتأويلها.

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 متعلماً(ة) أجاب منهم 33 متعلماً(ة) على إحدى الفقرات، وكانت إجابات 20 منهم إجابة صحيحة، فنحسب معامل السهولة للفقرة كما يلي:

$$\text{معامل السهولة} = 100 \times (33 \div 20) = 60.6\%$$

• معامل الصعوبة:

يقيس صعوبة الفقرة، ويحسب بطرح معامل السهولة من 100%. فيكون للفقرة في المثال أعلاه، $100 - 60.4 = 39.6\%$. يعتمد معامل 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 متعلماً(ة))، كان عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا 10، وعدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا 4، فإن معامل تمييز الفقرة يكون:

$$\text{معامل التمييز} = 15 \div (4 - 10) = 40\%$$

- 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.

***ملحوظة:**

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:

$$\text{معامل السهولة} = \text{مجموع درجات المتعلمين(ات)} (60) \div (\text{عدد المتعلمين(ات)} (30) \times \text{درجة الفقرة} (3)) = 0.6 \text{ أو } 60\%.$$

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 يلزمه 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 لعددتين 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 التدوق وإصدار أحكام تقييمية بناء على معطيات نوعية كتدوق الاستماع لمقطع موسيقي أو بلوحة تشكيلية. وهي كلها سلوكات لا نعتد 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 بتعدد وحدة بالمعنى الحسابي، كالتر 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.

2-1 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 خشبية 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 سؤالاً أو مسألة. وهنا لابد من أن يتساءل القارئ، أي هي 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 موضوعة 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 تبيننا 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 لتمرارين 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 شيئا من 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 المعيارى 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. ويترب 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 المعيارى 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 معيارى 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 تماماً 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، لا بد أن تصدر الأحكام بنوع من الحشمة والاعتدال. غير أن الروح الأساسية والتي كانت في الأصل لصيقة بالتقييم ذي التأويل المقياسي، لازالت كما هي ولم يمسه 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

منتج الوضعية رقم: 6

أولاً : أدوات تحليل النتائج

يتم اعتماد نتائج التقويم بهدف استخراج مجموعة من المؤشرات و الأدوات الإحصائية التي تساعد على تقييم النتائج و تفسيرها و تأويلها و هذه المؤشرات و الأدوات هي ما يطلق عليه بالأدوات تحليل النتائج وهي كالتالي :

1 - الوسط الحسابي (المتوسط)

المتوسط الحسابي: المتوسط الحسابي لعدد من القيم هو مجموع تلك القيم مقسوماً على عددها.

مثال: إذا اعتبرنا القيم التالية (10، 15، 8، 20، 11).

مجموع القيم: 65

عددها: 5 إذن المتوسط الحسابي = $12,8 = 64 \div 5$

ما فائدة حساب المتوسط الحسابي ؟

لا يستهان بالحساب المتوسط الحسابي فهو وسيلة لمعرفة الأداء العام للمتعلمين ، إلا إذا كان المتوسط الحسابي 10 فما فوق فهو عموماً أداء جيد، بينما إذا كان أقل من 10 فهو غير جيد.

2 - الوسيط

فهي القيمة التي يقع تحتها 50% من القيم والغرض منه معرفة الدرجة التي يقع تحتها نصف عدد المتعلمين(ات).

3 - المدى

هو الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة بصيغة أخرى هو أعلى قيمة ناقص أدنى قيمة.

أما الفائدة منه هو إعطاء صورة مبسطة للتشتت في درجات المتعلمين(ات) والتفاوت بينها كحكم مبدئي.

فمثلاً في اختبار كانت أعلى نقطة هي 20 وأدنى نقطة هي 15 يكون المدى ضيقاً مما يعكس تقارباً في أداء المتعلمين

4 - معامل السهولة :

فهو أداة يقيس سهولة الاختبار فهو عبارة عن عدد الإجابات الصحيحة بالنسبة لعدد المتعلمين الذين حاولوا الإجابة بصيغة أخرى :

$$\text{معامل السهولة} = (\text{عدد المتعلمين الذين حاولوا الإجابة} \div \text{عدد الإجابات الصحيحة}) \times 100$$

5 - معامل الصعوبة :

فهو أداة لقياس صعوبة الاختبار و يحسب عن طريق (معامل الصعوبة = معامل السهولة - 100)

ووفقاً لويلسون فإن صعوبة البند هي العنصر الأكثر أهمية في تحليل البند ومع ذلك، ليس هذا هو السبيل الوحيد لتقييم عناصر الاختبار

يتغير معامل السهولة والصعوبة بتغير الهدف من الاختبار.

ففي اختبار يشخص المكتسبات يمكن أن تكون نسبة سهولة الاختبار 70% غير مقبولة بينما في اختبار إجمالي يمكن

تكون هذه النسبة مقبولة نوعا ما

6 - معامل التمييز

يقصد بمعامل التمييز قدرة فقرة الاختبار، أو السؤال على التمييز بين الطلبة الممتازين والضعاف فالامتحان الجيد هو الذي يميز بين الطلاب. ويحسب بعد تقسيم مجموعة الطلاب إلى مجموعتين عليا ودنيا.

وطريقة حسابه كما يلي:

معامل التمييز = (عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات في المجموعة الدنيا) ÷ عدد تلاميذ إحدى المجموعتين.

- المشتت : هو الخيار المموه في بنود اختبار الاختيار من المتعدد.

– المشتت القوي: يقصد به البديل غير الصحيح الذي اختاره العدد الأكبر من المفحوصين بعد اختيارهم للبديل الصحيح.

-موقع المشتت القوي: يقصد به موقع المشتت القوي سواء أكان قريبًا بجانب البديل الصحيح، أم بعيدًا ببديل أو بديلين من موقع البند الصحيح.

← أما الغرض من هذه الأدوات هي إعطاء المدرس فرصة لتطوير الاختبارات وتحسين نوعية الأسئلة التي يشتمل عليها أي

إتاحة الفرصة في صقل خبراته في تصميم الاختبارات وكذا التعديل في محتويات المادة الدراسية لتتلاءم مع المتعلمين

المتفوقين والمتوسطين والضعاف، كما تكشف مدى صدق الاختبار وشموليته لمختلف الجوانب المستهدفة.

ثانيا: أنواع القياس

مفهوم القياس: القياس بمفهومه الواسع هو التعبير عن الأشياء بالأرقام حسب قواعد محددة (القياس هنا هو وصف كمي للسلوك أو تعميم الظاهرة)

مفهومه في التربية: هو عملية تعتمد على جمع المعلومات من أجل تقدير الأشياء تقديرا كميا في ضوء وحدة قياس معينة .

وهو كذلك العملية التي نحدد بواسطتها كمية ما يوجد بالشيء من الخاصية أو السمة التي نقيسها.

يعتبر تأويل النتائج هو إصدار حكم على النتائج بناء على مبادئ الموجهة للمناهج أو التعلم و ينقسم إلى نوعين :

1 - التأويل المعياري :

يقتضي هذا النوع من التأويل مقارنة نقطة المتعلم بمعيار مستخرج من جماعة التعلم التي ينتهي إليها.

أي ينبغي على المقارنة إذ نقارن نقطة المتعلم بنقطة الجماعة التي ينتهي إليها.

مثال : حصول المتعلم على نقطة 16 لا يعني متمكن لأن قد تكون هي آخر نقطة في جماعة القسم إذا المتعلم في هذه الحالة يعتبر غير متمكن و يحتاج إلى الدعم.

في الغالب يتم استعمال التأويل المعياري في انتقاء عدد محدد من الأفراد داخل مجموعة ما (أولمبيات مباريات التعليم، مباريات الشرطة.....)

2- التأويل المقياسي:

يتم هذا النوع من التأويل بمقارنة النتيجة التي حصل عليها المتعلم مع عتبة نجاح محددة قبلها.

أي أننا نتكلم عن عتبة التحكم أو النجاح، وبغض النظر عن نتائج الآخرين.

نأخذ مثالا: نعتبر انه تم وضع عتبة النجاح هي 10: هذا يعني أن من حصل على 10 متمكن ولا يهم أن يحصلوا المتعلمين الآخرين أكثر أو أقل منه، والذين يحصلون على أقل من 10 يتم إقصاءهم.

وبهذا نخلص إلى أن لتأويل المقياسي خاصيتين هما:

- ربط إنجازات المتعلم ومقارنة نتائجه بمقياس أو عتبة النجاح مستقلة عن نتائج القسم.
- الوصف الشامل والدقيق لقدرات وكفايات كل متعلم من خلال نتائجه الخاصة وبغض النظر عن حصيلة نتائج غيره من المتعلمين.

المحور الرابع:

بناء وتدبير استراتيجيات الدعم والمعالجة.

المقطع 1: إجراءات الدعم وأنشطته.

الوضعية التكوينية 1: تعرف مفهومي الدعم والمعالجة.

1. المنتج المنتظر:

- إنتاج ورقة تعريفية لمفهومي الدعم والمعالجة.
- وضع 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 أثناء 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، دجنر، 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 موح،

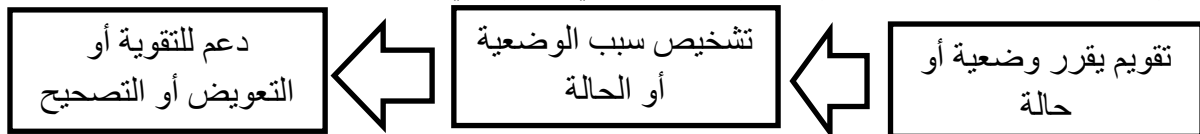
"الإجراءات العملية التي يقوم بها المدرس من أجل تذويب الثغرات والتعثرات التي تعترض متعلميه، أو بتعبير آخر، ما يقوم به من نشاطات خاصة لتكييف تعليمه مع طبيعة وقدرات متعلميه المتعثرين، أي جعل هذا التعليم في مستوى هؤلاء المتعلمين (ات) مستجيبا لحاجاتهم"

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 رئيسيتين، 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 المفرد 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 التعلم 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 إستراتيجية تنطلق من قياس الفارق بين المستوى الفعلي للتعلم والمستوى المنشود بواسطة معايير ومشتريات قابلة للملاحظة والقياس كقياس أو كمي
- 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 لتقليل 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 الآتية:
• 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 تكميلتها، 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، وأدوات التشخيص والتقويم والدعم، والتي قد تكون عاملا من عوامل تعثر المتعلمين(ات). • معالجة التعثرات المشخصة لدى المتعلمين والعمل 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.

منتوج الوضعية رقم: 7

❖ مفهوم الدعم :

الدعم تدخل بيذا غوجي وظيفته التشخيص و ضبط التعلمات من اجل تقليص الفوارق بين المستوى الفعلي للتلاميذ والكفايات و الأهداف المنشودة الشيء الذي يؤدي إلى تعزيز فرص النجاح و محاربة الفشل الدراسي .

وهو عملية وقائية، علاجية و تصحيحية تتم بعد التقويم التشخيصي و التكويني بالتوقف عند مواطن الضعف و القوة لدى المتعلم بصياغة إستراتيجية ملائمة أما فورية أو مرحلية أو مستمرة لمسايرة التعلم.

و لا يمكن للدعم أن يحقق أهدافه ما لم يكن مسبقا يتقويم دقيق للتعلمات، حيث يتم تحديد نوع الصعوبات و التعثرات و تصنيف المتعلمين حسب الحاجيات..

كما يعتبر الدعم 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.

❖ مفهوم المعالجة :

جاء في لسان العرب المعالجة والمعالج أي المداوي سواء عالج جريحا أو مريضا. والمعالجة التربوية البيداغوجية هي تدارك النقص الملاحظ لدى المتعلمين بعد عمليتي التقييم والتشخيص.

تعتبر المعالجة من أهم النشاطات البيداغوجية، لا تمارس إلا بتخطيط فعال، ولا تحقق أهدافها إلا إذا تأسست على معطيات بيداغوجية وهي نشاط بعدي يبنى على بيانات ومؤشرات تقويمية بغرض التصدي للصعوبات المسجلة، وإزالة ما يعيق عملية بناء التعلمات أو دمج الموارد.

❖ أنواع الدعم ومجالاته :

يمكن تصنيف الدعم باعتماد معيار الترتيب الزمني إلى:

✓ الدعم التربوي الوقائي :

وله ارتباط وثيق بالتقويم التشخيصي، و سمي بالوقائي لأنه يقي المتعلم من التعثر قبل بدء عملية التعليم و التعلم.

✓ الدعم التتبعي :

وله علاقة بالتقويم التكويني، و وظيفته ترشيد جهد المتعلم و سد ثغراته بتدخلات آنية فورية مستمرة.

✓ الدعم التعويضي :

يقع في نهاية التدريس، وينطلق من نتائج التقويم الإجمالي، و الغرض منه تقليص الفوارق و تعويض النقص الملاحظ في نتائج تقويم التعلمات.

✓ الدعم النفسي:

ويختص بالمتعلمات والمتعلمين الذين يعانون صعوبات ومشاكل نفسية تعيق تعلماتهم وتحول دون تطوير أدائهم.

✓ الدعم الاجتماعي:

يسعى لمساعدة المتعلمين على تجاوز الصعوبات والمعوقات الاجتماعية التي تشكل عائقا لتنمية تعلماتهم؛

✓ الدعم المؤسسي:

تنظمه المؤسسة داخل فضاءاتها وفي أقسام خاصة...

❖ أغراض الدعم التربوي:

للدعم التربوي أو المدرسي مجموعة من الأهداف الأساسية والإجرائية التي يمكن حصرها فيما يلي:

✓ مراجعة الدروس عن طريق تكملتها، وإضافة التمارين، مع التركيز على ضبط مستوى الكفايات المطلوب

لدى المتعلمين(ات) ومقارنتها مع الأهداف المسطرة

✓ خلق قسم مندمج ومتوازن على مستوى التعلم والمعارف والذكاءات؛

✓ تطوير المردودية العامة للصف المدرسي كما وكيفا، بتطوير مناهج الدعم والتقوية والتعزيز والمعالجة،

بهدف تكوين مواطن صالح يتأقلم ويتكيف مع مختلف الوضعيات القديمة أو المستجدة؛

✓ مساعدة المتعلم المتعثّر على تجاوز صعوباته بالأنشطة الداعمة والهادفة والمفيدة والمثمرة، وفق بيداغوجيا

الدعم التربوي أو المدرسي

✓ الرفع من المردودية التحصيلية لدى المتعلم بمجموعة من الاختبارات والروائز والأنشطة والدروس

والتمارين الداعمة والهادفة، ليكون في مستوى أقرانه داخل الصف الدراسي الواحد.

✓ الحد من الفوارق الفردية التي يمكن أن تكون داخل القسم الدراسي

✓ لحد من مختلف تعثرات المتعلم وعوائقه، سواء أكان ذلك على المستوى المعرفي أم الوجداني أم الحسي-

الحركي.

المقطع 1: الضوابط والمحددات الإجرائية للدعم والمعالجة.

الوضعية التكوينية 2: المقاربات البيداغوجية للدعم والمعالجة.

1. المنتج المنتظر:

- توضيح العلاقة بين الفروق الفردية والتفاوت في التحصيل
- إنتاج بطاقة واصفة للمقاربات البيداغوجية المتصلة بالدعم والمعالجة...

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 تنوع 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

"باعتتماد تقنية ما، ثم ينجز الدرس "ب" باعتتماد 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 التنوع في محتويات التعلم على تنوع التقنيات والوسائل في الدرس الواحد أو من درس لآخر؛ وإنما تعتمد التنوع 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 وتأثرهم في التعلم مع وتيرة المدرس (ة) أكثر من غيرهم.
- مبادئ مرتبطة بالمعرفة.
 - ✓ المعرفة المدرسية تختلف عن المعرفة العفوية الشعبية التي اكتسبها المتعلم (ة) في محيطه.
 - ✓ 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 يبنها 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 "باقية 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 وفقاً 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 مؤشراً على وجود صعوبات وعوائق تحول دون الاكتساب السليم للمعارف.

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

منتج الوضعية رقم: 8

1 - العلاقة بين الفروق الفردية والتفاوت في التحصيل

يعرف البعض الفروق الفردية بأنها (الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة).

كما أنها (تلك الصفات التي يتميز بها كل إنسان عن غيره من الأفراد سواء كانت تلك الصفة جسمية أم في سلوكه الاجتماعي).

عندما نتكلم عن الفروقات الفردية داخل مجموعة القسم، فالأمر يتعلق باختلاف إيقاع التعلم لدى الأفراد

المتعلمين، وهذا مرده إلى عدة جوانب ترتبط ب :

- الحياة البيولوجية؛

- الحياة العلائقية والاجتماعية؛

- أنماط التطور الذهني؛

- أنماط التطور العاطفي؛

هذه الجوانب تؤثر على سرعة استيعاب وإدراك المعرفة من لدن الفرد المتعلم، مما ينعكس سلباً أو إيجاباً على التحصيل الدراسي لديه، فنلاحظ أن هناك من يحفظ سمعاً بالتكرار على صوت عال، وآخر يكتفي بالقراءة البصرية...، وتبرز هذه الفروقات بوضوح لدى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، خصوصاً الذين تظهر لديهم مشاكل وصعوبات في التعلم، ويحتاجون إلى تربية خاصة، ومربون متخصصون، وطرق خاصة في التعامل، إلا أن واقع المدرسة المحافظ لا يزال خجولاً ومتردداً، مما يؤثر على التحصيل التعليمي الفردي والجماعي.

تشكل الفوارق الفردية سواء كانت بسيطة أو معقدة، هاجساً لدى المدرس الذي يكون شغله الشاغل هو توليد المعرفة والمهارات الذاتية لكل تلميذ، حيث يعتبر المدرس المسؤول الأول والأخير عن كل تلميذ داخل الفصل، وتطرح إشكالية الفوارق الفردية نفسها بقوة كمعضلة تؤرق بال المربين والمدرسين على حد سواء، باعتبارها تحدي يلزمهم إعادة النظر في جوهر سلوكياتهم المهنية، حيث أن النمط التربوي الذي يأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية ينبغي الوصول إلى الاستقلالية العاطفية والذهنية والاجتماعية، لدى المتعلم بدرجة أولى، والتخلي عن أشكال التعبئة.

2 - المقاربات البيداغوجية المتصلة بالدعم والمعالجة

❖ بيداغوجيا التمكن

تفترض هذه البيداغوجيا أن كثيراً من مشاكل التعلم تعود إلى الفارق بين الزمن الذي يخصص للتعليم والزمن اللازم للتعلم. 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 موحداً 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 حصص تعويضية تخصص لضعاف المتعلمين (ات) المتعثرين ليلتحقوا بمستوى زملائهم في الفصل.

❖ البيداغوجيا العلاجية

هي 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

تشخيص الأخطاء لدى المتعلمين وتبيان أنواعها وتحديد مصادرها. أعطت قيمة خاصة لخطأ في مسيرة التعلم هي تعترف بحق المتعلم في التعلم بمحاولة والخطأ، حيث يصوغ المتعلم الفرضيات ويجرب ويقيس ويستنتج ويعمم ويجرب هو ما يجعله يكتشف أخطأه ويتعرفها ويعمل على تصحيحها دون خوف من عقدة الخطأ.

المقطع 1: إجراءات الدعم وأنشطته

الوضعية التكوينية 3: إجراءات وأنشطة الدعم والمعالجة.

1. المنتج 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.

أولاً-التشخيص:

هو الإجراء الذي نقوم به بعد التقويم لمعرفة أسباب التعثر أو النقص الحاصل في النتائج وعواملها، ومن ثم نتمكن من التدخل لإزالة هذه الأسباب والعوامل. ويجب 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؟

ثانياً-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 مكانن الضعف والاختلال، أو بمثابة إجراء تربوي يستعمله المتعلم(ة) قصد التعلم. والأخطاء متعددة، وتتجلى في كل ما يقدمه المتعلمون من إنتاجات شفوية 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 إلي 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 الذي يتم داخل المؤسسة، وفي أقسام خاصة.
- الدعم الخارجي الذي يتم في فضاءات خارج المؤسسة.

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

- دعم دائم ومستمر يتم بموازاة مع أنشطة التعليم والتعلم في شكل تدخلات أنية للمراجعة والتثبيت والتعويض وسد الثغرات وغيرها.
- دعم تابع للتقويم التكويني عند نهاية الدرس الذي 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) ويمكن أن يساهم الفضاء الثقافي العام للمؤسسة التربوية في تحقيق بعض أهداف الدعم الخاص وذلك عن طريق مشاركة المتعلمين في المجلة المدرسية أو الحائطية أو في الأنشطة المسرحية والرياضية والثقافية المختلفة، أو في الخرجات الميدانية، ناهيك عن الدور الهام الذي 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 وثقافية وتهديبية عند المتعلم (ة)، وذلك عن طريق أعمال بيئية 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 أهمها ما يلي:

-مراجعة الدروس المنجزة خلال الأسبوع في كافة المواد، مما يسمح بتشخيص الصعوبات ومعالجتها في أنها.

-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 مه ام محددة عن طريق تضافر جهودهم والتعاون فيما بينهم. وهذا يعني أنك عندما تكون في مجموعة للاشتغال فيما بينها، فأنت 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:

- 1- استثمار الإمكانيات المتوفرة في عين المكان أي المتعلمة أو المتعلم أنفسهم.
 - ب- خلق دينامية للتبادل والتواصل بينهم.
 - ج- تنمية قدرتهم على التدبير الجماعي لتعلمهم، 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 لديهم.
- 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، وتعويدته 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 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 بالانترنت، والأقراص المدمجة التربوية، والبرامج الخاصة لتمكين المستفيدين 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، انترنت)
- تحقيق مشاريع شخصية للدعم، أو مشاريع جماعية للتفتح والتعلم.
- تبادل الخبرات بين المتعلمات والمتعلمين

منتج الوضعية رقم: 9

1 - إجراءات تنفيذ الدعم

أولا-التشخيص:

هو الإجراء الذي نقوم به بعد التقويم لمعرفة أسباب التعثر أو النقص الحاصل في النتائج وعواملها، ومن ثم نتمكن من التدخل لإزالة هذه الأسباب والعوامل.

ثانياً-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

ثالثاً تشخيص أخطاء المتعلمين :

تحديد الصعوبات التي 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

2 - الأنماط المستخدمة لتنفيذ الدعم التربوي.

✓ الدعم المندمج:

يتم في نطاق نشاط الصف الذي يمارسه المدرس، ويتميز هذا النمط بما يلي:

- دعم دائم ومستمر يتم بموازاة مع أنشطة التعليم والتعلم
- دعم تابع للتقويم التكويني عند نهاية الدرس الذي يقوم به المدرس

✓ 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)

✓ الدعم الذاتي:

مجموعة من النشاطات والوسائل غير المدرسية التي ترمي إلى تحقيق أهداف معرفية وثقافية وتهديبية عند المتعلم(ة)، وذلك عن طريق أعمال منزلية ينجزها المتعلم(ة).

3 - أنشطة الدعم التربوي ومواصفاتها

✓ 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. كما تشمل هذه الأنشطة مجالات عدة كمراجعة الدروس المنجزة والتحضير للدروس المقبلة والاستعداد للتقويمات

✓ العمل في فريق أو مجموعة

المجموعة هي عدد من الأفراد الذين يتفاعلون فيما بينهم لأجل أداء مهم محددة عن طريق تضافر جهودهم والتعاون فيما بينهم. والعمل على تحقيق هدف معين، إذ لا يمكن أن يتكون فريق دون مهمة محددة.

✓ الدعم بالأقران

يقوم على فكرة خلق وضعيات تمكن اثنين من المتعلمين أو أكثر من تقاسم المعرفة والتجارب، ومساعدة بعضهم بعضا مما يوطد أواصر الصداقة والتعاون والتأزر بينهم.

يمكن هذا النمط من الدعم مما يلي:

- استثمار الإمكانيات المتوفرة في عين المكان أي المتعلمة أو المتعلم أنفسهم.

- خلق دينامية للتبادل والتواصل بينهم.

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

ملحقات

مادة التاريخ

الاشتغال على الوثائق (10نقط)

الوثيقة 1:

...وفي تلك الأثناء تقدمت القوات الفرنسية..من الجزائر إلى وجدة وتقدم جيش مغربي بقيادة السلطان إلى المدينة غير أن هذا الجيش الذي اتخذ موقعه وراء نهر ايسلي لقي الهزيمة الكاملة على أيدي الفرنسيين في 14 غشت 1844 وفي نفس الوقتوصلت قوة بحرية إلى موكادور ، واستولت على الجزيرة...وقصفت المدينة في 15 غشت ودمرتها.

الوثيقة 2:

وكانت نتيجة هذا الصراع غير المتكافئ معروفة مقدما فقد تمكن جيش اسباني تحت قيادة الماريشال اودونيل من هزم قوة مغربية خارج تطوان في 4 فبراير 1860 ثم تبع ذلك باحتلال المدينة. ولما كان الإسبان قد طالبوا بتأجير تطوان فان السلطان لم يقبل شروطهم للسلام واستمرت الحرب ... وقصف الإسبان كلا من العرائش وأصيلا ...وانتهت...الحرب بعقد معاهدة تطوان"

الوثيقة 3:

"و فيما كانت الشعوب الإسلامية تفقد فضائلها... وقد أدرك محمد عبده أن الشعوب الإسلامية لن تصبح قوية ومزدهرة إلا إذا اقتبست العلوم التي نتجت عن نشاطها العقلي وان هذا الاقتباس يمكن تحقيقه بدون التخلي عن الإسلام غير أن ذلك يقتضي تغييرا في مؤسسات المجتمع الإسلامي: في نظامه الشرعي ومدارسه وأساليب الحكم فيه"

المطلوب:

1 - حدد السياق التاريخي للوثيقتين 1 و 2

..... (1.5ن)

2 - اشرح مايلي شرحا تاريخيا (1ن)

معركة

تطوان :.....

معركة إيسلي:.....

3 - حدد من خلال الوثيقتين 1 و 2 طبيعة الضغوط الأوربية على المغرب وبين بعض مظاهرها ونتائجها.....3.5 ن

4 - بين من خلال ما درسته أهم الإصلاحات التي قام بها المغرب خلال هذه الفترة.....1.5 ن

5- استخلص من الوثيقة 3 شروط النهضة حسب محمد عبده، ثم عرف بالتيار الذي يمثلها وبعض المبادئ التي يقوم عليها.....2.5 ن

مادة الجغرافيا

كتابة موضوع مقالي (10ن)

اكتب في احد الموضوعين من اختيارك .

الموضوع الأول:

تعرف المدن والأرياف المغربية العديد من المشاكل وتواجه العديد من التحديات بالرغم من كل الجهود المبذولة.

حرر موضوعا مقاليا من مقدمة وعرض و خاتمة تحلل فيه العنصرين التاليين :

- مظاهر أزمة المدينة في المغرب والعوامل التي تفسرها
- أشكال التدخل لمعالجة أزمة المدينة بالمغرب

الموضوع الثاني:

يواجه العام العربي عدة تحديات بيئية خطيرة تتجلى في مشكل الماء وظاهرة التصحر اكتب مقال جغرافي توضح فيه.

- مظاهر مشكل الماء بالعالم العربي وعوامله.
- مشكل التصحر والعوامل المفسرة له.

نموذج فرض كتابي مادة الاجتماعيات المستوى الثالثة ثانوي إعدادي

الاشتغال على الوثيقة (7 ن)

مكون التاريخ

نص تاريخي :

لما احتلت فرنسا الجزائر و ظهر الأمير عبد القادر الجزائري...كان السلطان (مولاي عبد الرحمان بن هشام) يعينه على مقاومتها،إلى أن ضاقت عليه المسالك،ودخل الحدود المغربية، و همت فرنسا باقتفاء أثره... فاضطر السلطان إلى إرسال ولده سيدي محمد فكانت بينه وبين الجنرال بيجو واقعة إيسلي الشهيرة(14 غشت 1844م التي هزم فيها الجيش المغربي) و بعد ذلك عقد السلطان مع فرنسا اتفاقا فيه ثمانية شروط، ثم تلاه اتفاق (معاهدة لالة مغنية).

-اشرح ما تحته خط (1ن)

2- استخرج من الوثيقة ما يلي (2ن)

تاريخ معركة إيسلي	السلطان المغربي الذي وقعت في عهده	قائد الجيش المغربي	قائد الجيش الفرنسي

3- استخلص من الوثيقة ما يلي (2ن)

سبب المعركة.....

نتيجة المعركة:

عسكريا:.....

سياسيا.....

4- اذكر من خلال مكتسباتك ضغطا عسكريا آخر تعرض له المغرب خلال القرن 19م (0.5 ن)

5- املأ النص بما يناسب مما يلي (النظام الرأسمالي / الإمبريالية / القرن 19م)..... (1.5ن)

إن الضغوط الاستعمارية التي تعرض لها المغرب خلال ماهي إلا
استجابة للحركة..... الناتجة عن ازدهار وتطور.....

مكون الجغرافيا

الموضوع المقالي (7 ن)

تشكل بلدان المغرب الكبير وحدة جغرافية متكاملة تجمع بينها
عناصر مشتركة وتختلف من حيث مواردها الاقتصادية. غير أنها
تواجه عدة تحديات...

اكتب موضوعا مقاليا تبرز فيه:

- عناصر الوحدة الطبيعية والبشرية
- تحديات داخلية وأخرى خارجية تعاني منها بلدان المغرب الكبير

مكون التربية على المواطنة

تعاريف وأسئلة موضوعية (6ن)

(ن1) عرف بالمشكل الاجتماعي -

(أجب بعبارة (صحيح) أم (خطأ) (ن3-2)

	تعتبر الأمية مشكلا اجتماعيا ناتجا عن انحراف السلوك -
	يتكون مجلس التدبير من ممثلي التلاميذ فقط -
	تساهم المشاكل الاجتماعية في التنمية البشرية -
	تتحمل الدولة وحدها مسؤولية حل المشاكل الاجتماعية -
	يرأس المدير مجلي التدبير -
	(تتكون كل مؤسسة تعليمية من 4 مجالس (التدبير / التربوي / القسم / التربوي -

صل بسهم بين ما يلي (ن2-3)

- | | |
|--------------------------------|---------------------|
| البطالة ● | مشاكل انحراف السلوك |
| إدمان المخدرات ● | |
| مشاكل أوضاع اقتصادية واجتماعية | ● السكن غير اللائق |
| العنف ● | |

والله ولي التوفيق

نموذج جذاذة فرض كتابي المستوى أولى باك علوم

القدرات المستهدفة	سلم التنقيط	الأسئلة	أجوبة الفرض
تحديد السياق التاريخي للوثيقة.	(1.5ن)	✓ مادة التاريخ : - تحديد السياق التاريخي للوثيقة.	المكان, الزمان, الموضوع
استخلاص طبيعة وأهم الضغوط الأوروبية على المغرب	(1.5ن)	- تعريف المصطلحات.	- شرحا المفاهيم شرحا تاريخيا - ضغوط عسكرية , اقتصادية, سياسية
إبراز أهم شروط النهضة بالمشرق العربي وروادها	(3ن)	- استخلاص طبيعة الضغوط الأوروبية على المغرب. - تحديد أهم الإصلاحات التي قام بها المغرب خلال هذه الفترة	- البعثات الطلابية, تدريب وتقوية الجيش المغربي نبد البدع, العدل. التيار السلفي العودة إلى أصول الإسلام على عهد السلف الصالح, ونبد البدع والشعوذة, وفتح باب الاجتهاد, والتوفيق بين الدين والعلم.
	(1.5ن)	- إبراز أهم شروط النهضة عند محمد عبده، ثم عرف بالتيار الذي يمثله وأهم المبادئ التي يقوم عليها.	
	(2.5ن)		

1 - يواجه المدن والأرياف المغربية مشاكل بالجملة في الميدان الاقتصادي والاجتماعي والبيئي تستدعي تدخلا عاجلا من طرف السلطات لإيجاد حلول لهذه الاختلالات... 2 - يواجه العالم العربي مشكل الماء وظاهرة التصحر، مما يحتم على الدول العربية التعاون وتنسيق الجهود...	✓ مادة الجغرافيا : 1- تحديد مظاهر أزمة المدينة في المغرب والعوامل التي تفسرها وذكر أشكال التدخل لمعالجة أزمة المدينة بالمغرب. 2- مظاهر مشكل الماء بالعالم العربي وعوامله و مشكل التصحر والعوامل المفسرة له.	(10ن)	كتابة موضوع مقالي متكامل في أحد الموضوعين: - التهيئة الحضرية والريفية وأشكال التدخل. - العالم العربي مشكل الماء وظاهرة التصحر.
--	--	--------------	---

مراجع الاستئناس

- فاتحي، محمد (2004)، *تقويم الكفايات، مطبعة النجاح، الدار البيضاء.*
- فاتحي، محمد (1995)، *مناهج القياس وأساليب التقويم، منشورات ديداكتيك، الدار البيضاء.*
- عبد المجيد غازي جرنيتي (1996)، *المقاربة الأدائية للتقويم التكويني للتعليمات، ترجمة وتكييف لكتاب لافوا سيروا، جانين.*
- Bruxelles : de Boeck université.، A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation.*- Jorro
- A. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage.* Collection Evaluation et compétences. ، - Davis
Québec : Edition Chanelière Education.
- ، *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité.*- Beckers J. (2002)
Bruxelles : Labor.
- André de Peretti. *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en Éducation.* Guide pratique.
Collection pédagogiques/ outils. 2^{ème} édition. 2000.