

الفصل الرابع:

المخرجات اليداكتيكية

نعني بالمخرجات (Output) تقويم المنجز التطبيقي، وقياس الأداء والممارسة، والحكم على الأنشطة التي قام بها المتعلم في ضوء الأهداف والكفايات المسطرة. وإذا لم يتحقق ذلك، فلا بد من تمثل التغذية الراجعة لتصحيح العملية الديدانكتيكية كلياً أو جزئياً.

تتمثل المخرجات الديدانكتيكية في عملية التقويم التربوي والديدانكتيكي الذي ينقسم إلى أقسام عدة، منها: التقويم القبلي أو التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الإجمالي، والتقويم الإشهادي، والتقويم الكفائي والإدماجي، والتقويم الذاتي، والتقويم المستمر، والتقويم الإعلامي، والتقويم التوجيهي، والمعالجة، والدوسيمولوجيا ...

المبحث الأول: التقويم

يعد التقويم من أهم عناصر المنظومة البيداغوجية، ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية -التعلمية؛ لما له من علاقة وثيقة بالأهداف والكفايات المسطرة، علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي، وقياس تجاربنا الإصلاحية في مجال التربية والتعليم. وينضاف إلى ذلك، أن التقويم هو المعيار الحقيقي للتثبت من نماء الكفايات الأساسية أو الكفايات المستعرضة. بل يمكن القول: إن التقويم هو آلية إجرائية فاعلة في المجال البيداغوجي؛ لأنه يقوم بوظائف عدة، مثل: التقدير، والتشخيص، والاستشراف، والانتقاء الاجتماعي. ومن ثم، لا يمكن للعملية الديدانكتيكية أن تنفصل فيها المدخلات عن العمليات والمخرجات، فالعلاقة متينة بين التمهصلات الثلاثة. بمعنى أن الأهداف والكفايات لا يمكن التحقق منها باعتبارها مدخلات إلا بالمخرجات التقويمية، مروراً بالعمليات التي تتمثل في المحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديدانكتيكية.

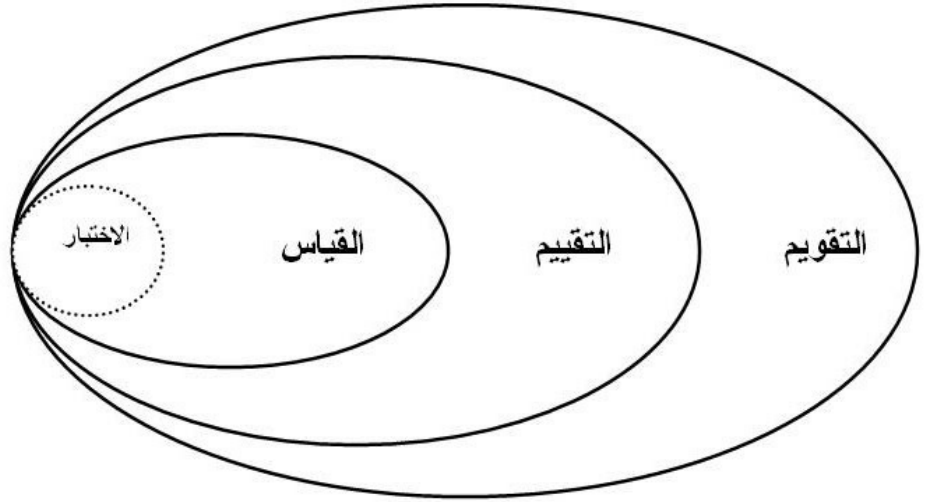
إذا، ما دلالات التقويم الاصطلاحية والمفهومية؟ وما مرتكزاته ومكوناته وعناصره؟ وما أهدافه وأنواعه وآلياته؟ وكيف نستثمر نتائج التقويم بشكل إيجابي، فنستفيد منها نظرياً وعملياً وميدانياً؟ تلكم هي الأسئلة التي سوف نرصدها بالتحليل في فصلنا هذا.

المطلب الأول: مفهوم التقويم

يعد التقويم من أهم عناصر المنظومة البيداغوجية، ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية -التعلمية ؛ لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المسطرة، علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي ، وأداة فاعلة للتثبيت من نجاعة التجارب الإصلاحية في مجال التربية والتعليم.

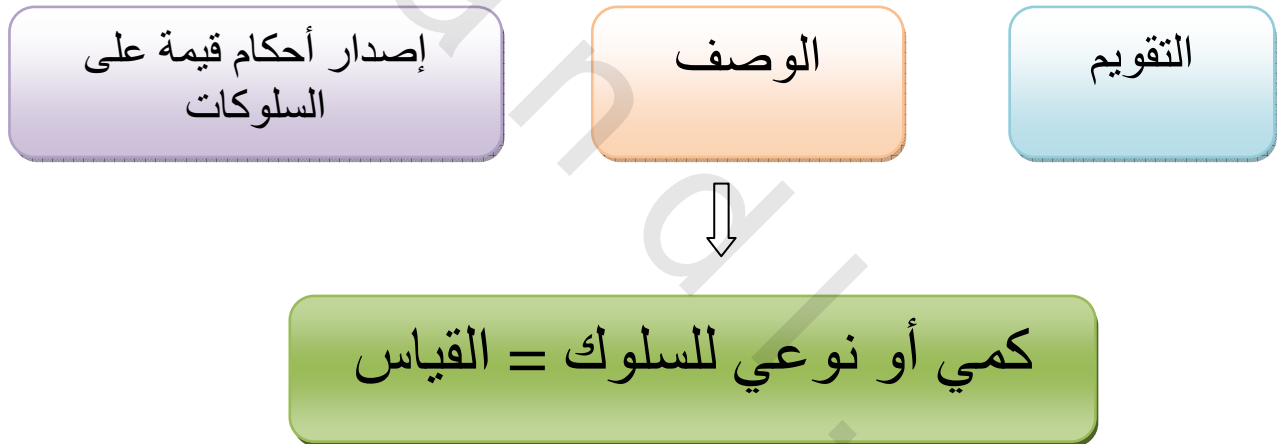
ومن المعلوم أيضا، أن التقييم والتقويم وجهان لعملة واحدة، لكن التقويم أعم من التقييم والقياس؛ لأن التقويم هو الحكم على عمل أو شخص أو شيء أو حدث أو مهمة منجزة بإصدار حكم قيمة. أي: إن التقويم هو تثمين وتقييم المنجز أو الشخص المرصود، بعد إخضاعه لطرائق ومعايير دوسيمولوجية وقياسية (الأسئلة، والاختبارات، والروائز، والفروض، والامتحانات...). أما التقييم، فيحيل على القيمة أو التقدير، سواء العددي منه أم المعنوي. ومن ثم، يكون القياس أول خطوة يبدأ بها المقوم للحكم على المنجز، مادام خاضعا للقياس الكمي والكيفي. وإذا كان التقويم بمعنى التقدير العددي والمعنوي اعتمادا على معايير قياسية محددة، فإنه كذلك سيرورة نسقية تهدف إلى تحديد مدى تحقق الأهداف والكفايات لدى المتعلم عبر العملية الديدانكتيكية.

هذا، وينصب التقويم على مدى تحكم المتعلم في مهارة ما، وتحديد درجة التحكم والإتقان. وليس المهم هو تقويم المعارف، بل تقويم الكفايات والقدرات المستضمنة لدى المتعلم. بمعنى التركيز على الكيف، وليس الكم. أي: تقويم مدى تحكم المتعلم في مهارات اكتساب الموارد، وحسن توظيفها. ومن ثم، فالهدف من بيداغوجيا الكفايات هو إعطاء معنى ما للتعليمات، مع تحويل المضامين والمحتويات إلى وضعيات ومشاكل مستعصية ومعقدة ومتنوعة ومركبة وجديدة.



تمثيل تخطيطي بصري للعلاقة الجزئية بين مصطلحات القياس والتقييم والتقويم

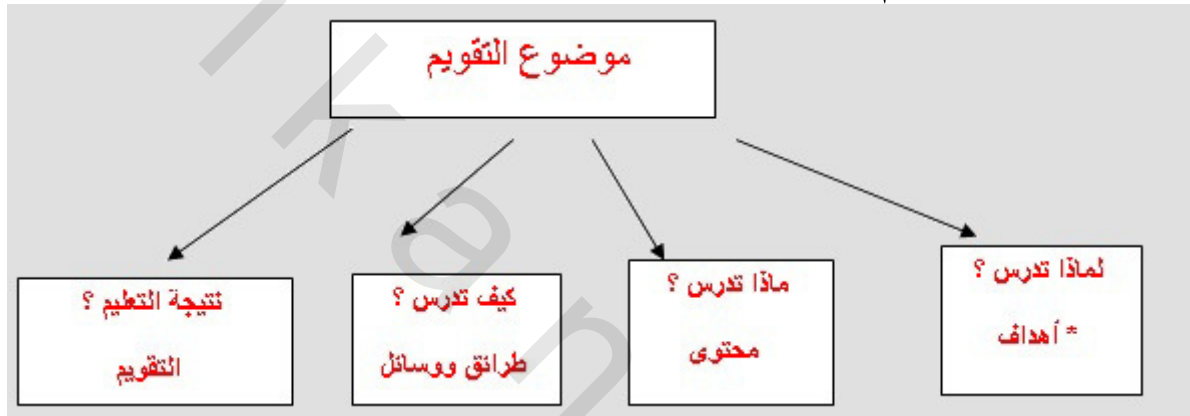
يمكن توضيح العلاقة بين القياس و التقويم في الخطاطة التالية :



وعلى العموم، فالتقويم هو تعديل للسلوك، وبناء هادف، وثقافة محكمة، وتجويد للعمل المطلوب، وزيادة في النشاط والفاعلية.



وينصب التقويم، في الحقيقة، على الأهداف والكفايات من جهة أولى، وعلى المحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل اليداكتيكية من جهة ثانية، وعلى التقويم نفسه من جهة ثالثة.



و يلخص الجدول التالي أهم العناصر المرتبطة بكل وظيفة من وظائف التقويم :

توقيت التقويم	موضوع التقويم	نتائج التقويم	وظيفة التقويم
قبل بداية التعلم	المؤهلات والمخاطر	توجهات ، مع ما يجب اتباعه	وظيفة التوجيه
أثناء التعلم	الأخطاء الشائعة	تشخيص الأخطاء وخطة العلاج	وظيفة التعديل
نهاية التعلم	النجاحات	الدليل / الحجة على التمكن	وظيفة المصادقة

المطلب الثاني: مركّزات التقويم

ينبني التقويم على طرح مجموعة من الأسئلة الجوهرية، مثل: لماذا نقوم؟ وماذا نقوم؟ ولمن نقوم؟ ومن يقوم؟ وماذا نقوم؟ ومتى نقوم؟ وأين نقوم؟ ويعني هذا أن هذه الأسئلة تحيل على المقوم (المدرس، والمُشرف، والتلميذ، والمكون، والمتعلم، والتكوين...)؛ أو على العمل المقوم (إنجازات المتعلم الكتابية والشفوية، والمعارف، والمهارات، والكفايات النوعية والمستعرضة...)؛ وتحديد الهدف من التقويم (تحديد أهداف إجرائية أو كفايات نمائية)؛ وتبيان طبيعة التقويم (تقويم ذاتي أو تقويم موضوعي، فروض، واختبارات، وروائز...)؛ ورصد زمان التقويم ومكانه؛ ثم استكشاف لمن يتم هذا التقويم (القطاع المسؤول عن التربية والتعليم، مستقبل التلميذ، التكوين، المتعلم...)

المطلب الثالث: وظائف التقويم

من المعروف أن للتقويم عدة وظائف أساسية، ويمكن حصرها في مايلي:

① **الوظيفة الاجتماعية** التي تتمثل في معرفة مدى صلاحية النظام التربوي لمسايرة التطور الاجتماعي، ومدى قدرة المدرسة على تغيير المجتمع أو التكيف معه ، ومدى قدرتها على إعداد المتعلم اجتماعيا، وتأهيله نظريا وتطبيقيا لخدمة المجتمع، والسير به نحو آفاق زاهرة.

② **الوظيفة البيداغوجية** التي تتجلى في تقويم العملية التعليمية-التعليمية، والتحقق من تحقق الأهداف المسطرة في شكل سلوكيات وكفايات، واختبار الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية والاستراتيجيات المتبعة في إلقاء الدروس، وتحليل السياقات الاجتماعية والنفسية للمتعلمين، بغية معرفة مواطن الخلل والإخفاق عن طريق المعالجة

والفيدباك. ويعني هذا أن التقويم إجراء تشخيصي لمستوى المتعلمين والأساتذة معا.

③ الوظيفة المؤسسية التي تحيلنا على سلطة المدرس حين يشهرها في وجه التلميذ، أو الخضوع للنظام المؤسسيات التراتبي والطبقي. وفي هذا الصدد، يقول بلبل (PELPEL): "إن هدف الوظيفة الاجتماعية هو في الأخير توزيع الأفراد حسب أذواقهم وقدراتهم على مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية والمهنية، بينما نجد العكس في التقييم البيداغوجي حيث إن الهدف هو خلق مجموعة متجانسة، لأن المشروع البيداغوجي للمدرس لا يمكن أن يهدف إلا إلى إنجاح الجميع، أو على الأقل الأغلبية. أما بالنسبة للوظيفة المؤسسية والتي تعتبر وسيطة بين الوظيفتين: الاجتماعية والبيداغوجية فهدفها لا يمكن أن يكون إلا متناقضا: إنه في الوقت نفسه الارتقاء والتصفية. فقرار التصفية والارتقاء متعلقان بنوع السنة الدراسية: في بعض الأحيان تحدد مسبقا نسبة النجاح لمستوى معين. كما أن لنفس القرارات علاقة بالمؤسسات، فبعضها أكثر تسامحا، والبعض الآخر أكثر تشددا. أي: إنه أكثر تصفية".⁴³

هذا، وتكمن أهمية التقويم في كونه فعلا طبيعيا وعقلانيا لاختبار مناهج التعليم، والتأكد من الأهداف التي تم تحقيقها أو التي لم يتم تحقيقها عن طريق القياس والدوسيمولوجيا (Docimologie). كما أن التقويم واجب وطني من خلاله نتأكد من مدى نجاعة نظامنا التربوي الوطني، ومدى قدرة المدرسة على المواكبة، ونجاحتها في تأهيل المتعلمين للحاضر والمستقبل معا. كما أنه واجب اجتماعي لمعرفة الدور الذي يقوم به هذا النظام التربوي في تنمية المجتمع وتطويره، فضلا عن كونه أداة في عملية الإصلاح والتأطير والتكوين. وبصفة عامة، يساعد التقويم على تشخيص مواطن النقص والكمال لدى المدرسين والمتعلمين والإداريين والمشرفين والمسؤولين عن المنظومة التربوية والتعليمية على حد سواء، قصد اتخاذ القرارات الصائبة من أجل الإصلاح، وإيجاد الحلول المناسبة لكل التعثرات.

⁴³ -P . PELPEL : se former pour enseigner, Bordas, Paris, 1966, p : 105.

وللتقويم كذلك أهداف ووظائف أخرى، يمكن حصرها في اللائحة التالية من الأغراض والمقاصد:

- ① يهدف التقويم إلى تحديد تقدم المستوى التعليمي لدى التلميذ أو الطالب.
- ② تشخيص مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية- التعلمية بصفة خاصة، والمنظومة التربوية بصفة عامة.
- ③ تقويم طرائق التدريس من جهة، وتتبع العملية اليداكتيكية من جهة أخرى.
- ③ التثبت من مدى تحقق الأهداف المعلنة في مداخلات الدرس.
- ④ انتقاء المتعلمين الأكفاء المؤهلين، وتمييزهم عن غير الأكفاء.
- ⑤ مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي، وتصحيح الأخطاء المرتكبة بجردها، وتصنيفها، وتصحيحها، ومعالجتها.
- ⑥ مراقبة المتعلم مراقبة متدرجة عبر مساره الدراسي.
- ⑦ استكشاف طبيعة القدرات لدى المتعلم ، واستجلاء طبيعة المواهب والذكاءات الموجودة لديه.
- ⑧ يسعف المقوم في التغذية الراجعة، وتمثل المعالجة الداخلية والخارجية.
- ⑨ تشخيص مستوى المتعلمين قبلها وتكوينها ونهايا.
- ⑩ التقويم أداة مهمة في الانتقاء والتكوين، وتنمية الكفاءات الإنمائية الأساسية، عبر مجموعة من المجزوءات الإجبارية والداعمة والتكميلية. وعلى العموم، للتقويم أربع وظائف أساسية كبرى هي:
 - ① الوظيفة التشخيصية (تبيان مواطن القوة والضعف)؛
 - ② الوظيفة التحكيمية (إصدار أحكام تقديرية)؛
 - ③ الوظيفة الاستشرافية (تحديد مستقبل المتعلم وطبيعة التوجيه)؛
 - ④ الوظيفة الإشهادية (الشهادة والدبلوم)...

المطلب الرابع: مراحل عملية التقويم

تمر عملية التقويم التربوي واليداكتيكي - كما هو معروف- عبر ثلاث مراحل أساسية هي:

① **تحضير الاختبار:** بتحديد هدفه، وعرض مضمونه، واختيار نوع الأسئلة، وتبيان معايير التصحيح، وإرساء سلم التنقيط.

② **إجراء الاختبار:** ينجز الممتحن الاختبار الذي قد يكون كتابيا أو شفويا، في زمان ومكان معينين. وبعد ذلك، تصحح الإجابات في ضوء مقاييس معيارية مضبوطة.

③ **استعمال الاختبار:** بتفسير نتائجه، وأخذ القرارات اللازمة.

أما الجوانب التنظيمية للامتحانات المعيارية (ما يسمى بالتقويم الخارجي)، فتعهد إلى لجان مختصة إما وطنية وإما جهوية وإما إقليمية لتعد الموضوعات الخاصة بكل امتحان . ويتم إعداد الامتحان انطلاقا من اقتراحات الأساتذة، مع احترام التعليمات الواردة في المذكرة الوزارية. وتجرى الامتحانات في المؤسسات التعليمية، وتسهر عليها أطر تربوية وإدارية ومشرفون لإضفاء المصدقية على الشهادات والدبلومات، بغية توفير تكافؤ الفرص بين التلاميذ.

وثمة عمليات مصاحبة لإجراء الاختبارات داخل مركز التقويم أو الامتحان، كتهيء القاعات بالعدد الكافي، ووضع لوائح المترشحين انطلاقا من المحاضر الجماعية، وتوزيع المترشحين على القاعات بالتنسيق مع الأكاديمية، وضبط الغياب، وإعداد لوائح المراقبين والقاعات المسندة إليهم (مراقبان في كل قاعة- مثلا-)، وإعداد أوراق التحرير والتسويد بالنسبة لجميع الامتحانات، وفتح الأظرفة الخاصة بالمواضيع أمام مرأى التلاميذ والمراقبين والمشرفين، والحرص على احترام مواقيت الامتحان. وتتم المراقبة داخل القاعة بالتأكد من هوية التلاميذ، وتجريدهم من وثائقهم، وإعطائهم أوراق الامتحان والتسويد، والتثبت من توقيع المترشحين، بعد تسلم أوراق الامتحان، وضبط الغياب في أوراق صفراء مخصصة لذلك، وضبط حالات الغش في محضر الغش، وإرجاع الأوراق إلى إدارة المؤسسة. وبعد ذلك، ترجع إلى الإدارة الإقليمية والجهوية.

وتأسيسا على ما سبق، يعتبر التصحيح إجراء تربويا فاعلا في عملية التقويم والتقييم والقياس. وقد يتم التصحيح من قبل الأستاذ شفويا أو كتابيا،

سواء أكان ذلك في مجموعة كبيرة أم صغيرة. كما يتم من قبل المتعلم ذاتيا أو من قبل أقرانه.

ومن مواصفات التصحيح، أن يكون واضحا ومنتظما متتبعا لأعمال التلميذ، ومفردنا يحترم شخصية التلميذ، وإيجابيا يعترف بعمل التلميذ ومجهوده كيفما كان ناقصا. وينبغي أن يكون أيضا مبررا تبريرا تربويا كما وكيفا. وتتم عملية التصحيح بعد أن توزع الأكاديمية أطرفة الامتحانات على مختلف المؤسسات لترجعها في أوقات محددة. وتجري عملية التصحيح داخل المؤسسة، حيث يتم التأكد من عدد الأوراق الموجودة في الظرف، قبل عملية التصحيح وبعدها، والتأكد من النقطة النهائية. وتستلزم كتابة النقطة بالعدد والحروف، مع التوقيع أثناء الوقوع في الخطأ أو السهو، مع الحرص التام على تطابق النقطة على الورقة مع النقطة المدونة في المحضر الجماعي، والمشاركة في عملية المداولات. وبعد ذلك، تستثمر نتائج الامتحانات الموحدة أو المعيارية في اتخاذ القرارات اللازمة على مستوى المؤسسة، والمستوى الإقليمي، والمستوى الجهوي، والمستوى الوطني، قصد تشخيص مواطن الضعف والكمال، وتحديد النواقص والإيجابيات، وإبراز مواطن الجودة والخلل، والقصد من ذلك هو تحسين مردودية النظام التعليمي.

المطلب الخامس: أنواع الامتحانات

يمكن الحديث عن أنواع عدة من الامتحانات على النحو التالي:

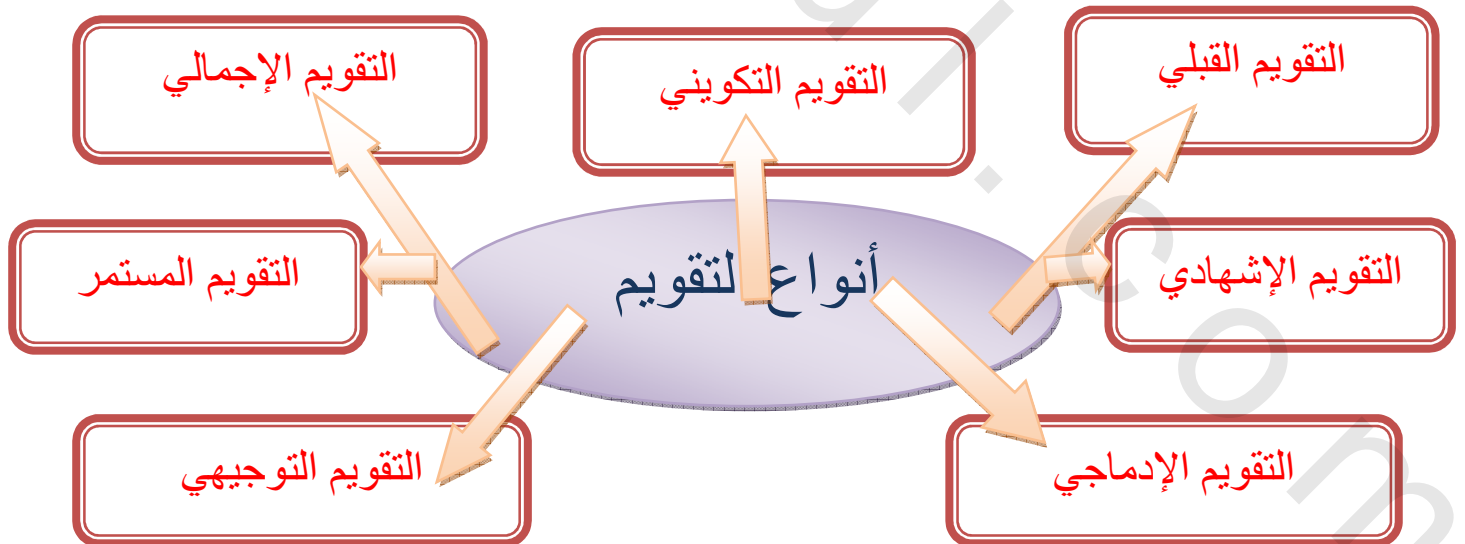
- ① حسب طبيعتها: امتحانات كتابية، و امتحانات شفوية.
 - ② حسب التصحيح: امتحانات ذاتية، و امتحانات موضوعية.
 - ③ حسب التوظيف والاستعمال: امتحانات معيارية (امتحانات وطنية)، و امتحانات غير معيارية (امتحانات مدرسية داخلية).
- وهناك أيضا امتحانات التبريز لمعرفة مدى تحقق الأهداف الكفائية لدى المتعلم أو الطالب، و امتحانات الانتقاء لاصطفاء متعلمين معينين ، و امتحانات التشخيص لتبيان مواطن القوة والضعف، و امتحانات استشرافية لتبيان مسار المتعلم في المستقبل من حيث نجاحه وإخفاقه.

والغرض من هذه الامتحانات هو تقويم المتعلم إيجاباً أو سلباً، وتوفير معايير التوجيه المهني أو الدراسي التي يستعين بها الموجه التربوي، وتقديم شهادات صادقة للآباء والمجتمع المدني حول مردودية النظام التربوي من حيث التأهيل والكفاءات، مع منح المتعلم شهادة أو دبلوما لينال بها مكانة اجتماعية أو منصبا أو وظيفة ما.

المطلب السادس: أنواع التقويم

ينقسم التقويم التربوي والديداكتيكي إلى أقسام عدة، منها: التقويم القبلي أو التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الإجمالي، والتقويم الإشهادي، والتقويم الكفائي والإدماجي، والتقويم الذاتي، والتقويم الإعلامي، والتقويم المستمر، والتقويم التوجيهي، والتقويم الدوسيمولوجي.

خطاطة لأنواع التقويم



الفرع الأول: التقويم التشخيصي أو القبلي أو التمهيدي

يقصد بالتقويم القبلي ذلك التقويم الذي ينصب على المكتسبات القديمة في إطار المراجعة والاستكشاف والاستثمار . كما أنه تقويم يحفز المتعلم على طرح الموضوع واستكشافه، أو هو تقويم تشخيصي يحاول معرفة مواطن القوة والضعف لدى المتعلم. ومن ثم، فله وظيفة إرشادية وتوجيهية وتشخيصية. وقد يكون التقويم القبلي أو التمهيدي بمثابة وضعية استكشافية، يراد بها إثارة انتباه المتعلم إلى موضوع جديد، قد يكون فعلاً محور الدرس الكفائي.

وبناء على هذا التقويم، تتحدد الكفايات والقدرات المستهدفة، وتنتقى الوضعيات والمحتويات والمعارف والموارد . كما تحدد الطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية الوظيفية، والتقويم المناسب لقياس الكفاية واختبارها. وغالباً، ما يكون التقويم القبلي أو الاستكشافي أو التشخيصي في بداية السنة أو بداية الحصة الدراسية، أو حين تحضير المقطع الأولي أو التمهيدي من الدرس.

الفرع الثاني: التقويم التكويني

يكون التقويم التكويني في وسط الدرس، أو أثناء بناء العملية التعليمية-التعلمية، أو أثناء التنسيق بين أنشطة المتعلم والمعلم، ويهدف هذا التقويم إلى التثبيت من صحة الحلول التي يقترحها المتعلم، و كيفية تعامله مع الوضعيات. و من ثم، يسعى هذا التقويم إلى مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي لمعرفة الأخطاء المرتكبة. وينصب هذا التقويم على علاقة المدرس بالمتعلم من خلال أنشطة الوضعيات. وغالباً، ما يكون التقويم ذاتياً بالفعل. هذا، ويستند التقويم التكويني- الذي يتخلل العملية التعليمية-التعلمية بكل مراحلها- إلى التنظيم التربوي المنهجي، والتعرف على المساعدات الضرورية.

وعليه، تتمثل وظيفة التقويم التكويني في وظيفة تثبيت الكفاية وتعزيزها ، وبناء الدرس كفائياً، وترسيخ الوضعيات بشكل إيجابي، وتكوين المتعلم تكويناً أدائياً وإنجازياً، وتطوير قدراته النمائية والمعرفية أثناء مواجهته

للموضعية المستهدفة. وبطبيعة الحال، تتزامن هذه الوظيفة مع مرحلة الدرس الوسطي أو المقطع الرئيس.

الفرع الثالث: التقويم الإجمالي

يكون التقويم الإجمالي أو النهائي في آخر الحصة الدراسية ، بعد الانتهاء من المقطع الوسطي الذي يتخلل الدرس، ويكون هذا التقويم في شكل خلاصات عامة، أو تطبيقات إدماجية قصيرة أو طويلة، أو تمارين فصلية و منزلية . ويعني هذا أن التقويم الإجمالي يرتبط بمدة معينة، بعد الانتهاء من فرض أو تجربة أو درس. ويهدف إلى قياس المعارف والمهارات ، والتثبت من مدى تحقق الهدف أو الكفاية في آخر الدرس. ويستحسن أن تجمع كل التمارين التطبيقية والوضيعات الإدماجية في مرتب المتعلم الذي يسمى بـ (Port-folio) الذي يحدد مستوى المتعلم، وتتبع إنجازاته عبر الفترة الدراسية . ومن ثم، ينبغي أن يركز التقويم الإجمالي الهادف على كيفية اكتساب الموارد والمعارف والمهارات في إطار ما يسمى بالميتامعرفي، وقياس القدرات الكفائية، والابتعاد عن قياس المعارف والمعلومات المخزنة في الذاكرة.

الفرع الرابع: التقويم المستمر

هو تقويم مستمر ومتواصل، هدفه قياس تعلمات المتعلم وخبراته عبر مختلف مراحل الدرس أو التعلم. ويتم التقويم المستمر عبر الفروض والأنشطة الكتابية والشفوية، والأنشطة الموازية، والأعمال المنجزة، والمشاريع البيداغوجية المتنوعة...

وعليه، فالتقويم المستمر هو تقويم للمتعلم معرفيا ووجدانيا وحركيا، وتتبعه في كل مراحل التعلم والتكوين التي تؤدي إلى نقطة نهائية، تظهر، بكل جلاء، في طابعها العددي (النقطة) والكيفي (التقدير القيمي). ويدخل في هذا التقويم: نتائج الفروض الكتابية والشفوية، والأنشطة المنجزة في

القسم أو الأنشطة المنزلية، ومشاركة التلميذ داخل القسم، والروائز القياسية، وكذا الأحكام الذاتية للأستاذ. وتساهم هذه المراقبة المستمرة في مراقبة الأستاذ لتلميذه، وتتبع تعلماته، وتقييم خبراته، وتصحيح العمليات اليداكتيكية التي ينجزها داخل الفصل الدراسي مع المتعلمين.

وينبغي أن تراعي في التقويم المستمر مجموعة من المبادئ هي:

① **مبدأ الانتظام والاستمرارية:** الهدف من هذا المبدأ إجراء وقفات تقييمية، بعد فترة معينة من التدريس والتحصيل، لمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة في بداية المنهاج.

② **مبدأ الشمولية:** أن تشمل جميع وحدات المقرر، و تتناول جميع مراقبي الصناعات المعرفية والوجدانية والحركية.

③ **مبدأ التنوع:** أن تكون المراقبة المستمرة متنوعة في أساليب التقويم وآليات القياس والاختبار (امتحانات كتابية- فروض منزلية- أسئلة مقالية- أسئلة ذات أجوبة قصيرة).

④ **مبدأ التكوين:** تهدف هذه المراقبة التقييمية إلى تكوين المتعلم، وتتبع تحصيله الدراسي، ومدى استيعابه لخبرات المقرر.

⑤ **مبدأ تكافؤ الفرص:** لابد أن توفر المراقبة المستمرة الحظوظ نفسها للمتعلمين في استعمال الروائز والامتحانات والفروض نفسها....

وإذا أردنا كيفية احتساب المعدل - حسب الدبلومات- عبر الأسلاك التعليمية في التعليم المغربي- مثلاً-، فإن امتحان نيل شهادة الدروس الابتدائية للمترشحين الرسميين يتخذ ثلاثة مستويات:

⊙ **المراقبة المستمرة بنسبة ٥٠٪** (جميع المواد الممتحن فيها لها معامل واحد).

⊙ **الامتحان الموحد على صعيد المؤسسة بنسبة ٢٥٪** (جميع المواد الممتحن فيها لها معامل واحد، وعددها خمس).

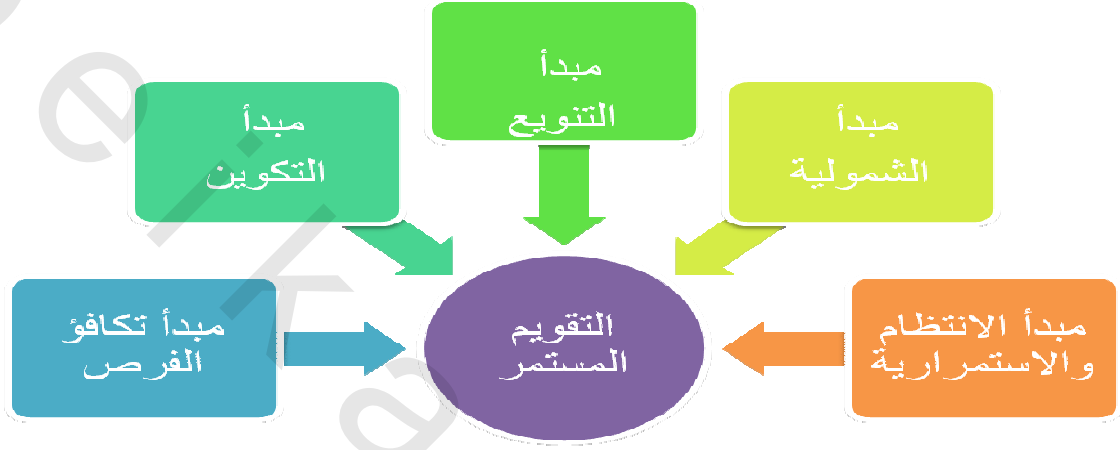
⊙ الامتحان الموحد الإقليمي بنسبة ٢٥٪ (اللغة العربية والتربية الإسلامية معاملهما ٣/ اللغة الفرنسية معاملها ٢/ الرياضيات معاملها ٢).

أما بالنسبة لامتحان شهادة السلك الإعدادي بالنسبة للمترشحين الرسميين، فالمرقبة المستمرة بنسبة ٣٠٪ (جميع المواد لها معامل واحد)، والامتحان الموحد على صعيد المؤسسة بنسبة ٣٠٪ (المواد ذات معامل واحد)، والامتحان الموحد على الصعيد الجهوي بنسبة ٤٠٪ (أربع مواد لها معامل ٣ كاللغة العربية والفرنسية والرياضيات والتربية الإسلامية، أما الاجتماعيات فمعاملها ١).

أما شهادة البكالوريا الأدبية، فيأخذ الامتحان الجهوي في السنة الأولى من سلك البكالوريا نسبة ٢٥٪ ، إذ يمتحن التلميذ في أربع مواد (التربية الإسلامية معاملها ٢ ، واللغة الفرنسية معاملها ٣ ، والعلوم الطبيعية معاملها ١ ، والرياضيات معاملها ١)، بينما تكون المراقبة المستمرة في السنة الختامية بنسبة ٢٥٪ في جميع المواد حسب معاملاتها الرسمية، ويكون الامتحان الوطني الموحد بنسبة ٥٠٪ في أربع مواد أساسية هي: اللغة العربية، والفلسفة، والإنجليزية، والاجتماعيات، وكل مادة لها معامل (٣). وما يقال عن الشعبة الأدبية، يقال كذلك عن شعبة العلوم التجريبية، لكن بمواد مختلفة. ففي الامتحان الجهوي، يمتحن التلميذ في خمس مواد هي: اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والاجتماعيات، والترجمة، بمعامل ٢ لكل مادة، والفرنسية بمعامل ٦. وفي السنة الختامية، يكون الامتحان الوطني في خمس مواد هي: الرياضيات، والفيزياء، والطبيعيات، بمعامل ٧ لكل مادة على حدة، والفلسفة والإنجليزية لكل منهما معامل ٢.

ويتبين لنا ، من هذا كله، أن الانتقال من قسم إلى آخر داخل سلك دراسي معين يتم عبر المراقبة المستمرة، وبعد مداولة مجلس القسم، ومن سلك إلى آخر بواسطة الدبلوم. وقد تم تقليص الامتحانات بالنسبة للمتعلمين في آخر سلك من الأسلاك التعليمية إلى أربع مواد أو خمس. ويتخذ الامتحان كذلك تدرجا هرميا، فيكون على صعيد القسم و المؤسسة، ثم الإقليم. وبعد

ذلك، على المستوى الوطني. كما تتغير نسب المراقبة المستمرة من نهاية سلك إلى آخر من ٥٠٪ بالنسبة لشهادة الابتدائي إلى ٣٠٪ لشهادة السلك الإعدادي إلى ٢٥٪ لشهادة البكالوريا. كما تعتبر نقطة الصفر موجبة للرسوب في الامتحان الوطني الموحد، وفي نيل الشهادة الابتدائية والإعدادية.



الفرع الخامس: التقويم الإعلامي

يهدف التقويم الإعلامي (INFORMATIVE) إلى تقويم العملية الديداكتيكية في مختلف مراحلها الدراسية ومقاطعها التكوينية والبنوية، كأن نقوم - مثلا - مرحلة الاستكشاف، ومرحلة المقطع الوسطي، ومرحلة الاستنتاج النهائي. وهدفه الرئيس هو جمع كل المعلومات الضرورية حول الفعل الديداكتيكي، وجرد ثوابته ومتغيراته، وتعيين محطاته الأساسية. ومن ثم، يسهل عملية التحكم في المسار الديداكتيكي. كما يتبنى هذا التقويم مجموعة من المناهج، مثل: الاستمارة، وملاحظة القسم، والتعليم المصغر، والإشراف التربوي، واستعمال شبكة فلاندرس (Flandres) لرصد التفاعلات التربوية والديداكتيكية داخل الفصل الدراسي.

الفرع السادس: التقويم الكفائي أو الإدماجي

يهدف التقويم الكفائي إلى قياس القدرات الكفائية لمتعلم ما وفق وضعيات معقدة ومركبة محددة . وتعمل على تقويم أو تقدير مختلف القدرات لدى المتعلم أثناء استدماجه لموارده التعليمية بغية حل الوضعيات - المشكلات. لذا، يسمى هذا التقويم أيضا بالتقويم الإدماجي. ويهدف هذا التقويم إلى تطوير الكفايات النمائية، وقياس قدرات المتعلمين أثناء حلهم للوضعيات- المشكلات.

ويستند هذا التقويم إلى مجموعة من المعايير، مثل: معيار الملاءمة (ملاءمة الحل للمشكل الموضوع)؛ ومعيار الاستعمال الأمثل لموارد المادة؛ ومعيار الانسجام المتعلق بترابط النص ، وتسلسل أفكاره، واتساق جملة؛ ومعيار الإتقان والجودة والكمال.

أما عن المبادئ الأساسية لتقويم الكفايات، فتتمثل في ترابط الوضعيات بالسياق ، وتوظيف جميع المعارف والموارد المستعرضة لحل الوضعية المشكلة، و الاعتماد على وضعيات مشكلات أو وضعيات معقدة ومركبة وجديدة.

وقد يتطلب حل وضعية ما مشاركة فردية وفق فلسفة التعلم الذاتي، أو مشاركة ثنائية تجمع المتعلم وزميله في الفصل الدراسي، أو مشاركة متعددة يشارك فيها بعض المتعلمين. ويستند التصحيح إلى إستراتيجيات معرفية وميتا معرفية لرصد الأخطاء ومعالجتها.

وللتوضيح أكثر، ترتبط بيداغوجيا الإدماج بالبلجيكي روجرز كزافيي (Xavier Roegiers)⁴⁴، وتهدف إلى تطوير الكفايات في التعليم الابتدائي والإعدادي والعالي، بإعطاء المعنى للتعلمات. ومن ثم، فقد كان التقويم ينصب على المعارف والإنتاج، دون الاهتمام بالكفايات. ومن ثم، تساعد هذه الطريقة على النجاح ، بتمهيد المتعلم بمجموعة من الكفايات الإدماجية التي تسعفه في حل مشاكل الواقع. وللتمثيل: حينما نقول من

⁴⁴- ROEGIERS, X. Des situations pour intégrer les acquis. Bruxelles : De Boeck Université..٢٠٠٣

الضروري أن نحمي البيئة، فهذا هدف عام، لا يمكن تقويمه بشكل من الأشكال. لكن حينما نضع هذا الهدف في شكل وضعية - مسألة، بالتركيز على الأسباب والحلول، يمكن الحديث آنذاك عن وضعية مشكلة هادفة وبناءة. ومن ثم، لا يمكن أن تتعدى الكفايات ثلاثا في السنة، في تخصص معين، وإذا تعدينا ذلك، فسنلتجئ إلى التقطيع وتجزئ المحتويات أكثر فأكثر.

وينضاف إلى ذلك، أنه لا بد أن يكون التقويم عبارة عن وضعيات معقدة ومركبة من أجل التثبت من مدى تملك المتعلم للكفايات الحقيقية، ولا بد أن توضع تلك الوضعيات في سياقات واقعية حية، بتقديم مجموعة من الصور والأسناد والبيانات لمعالجتها. ويترتب على ذلك صدق التقويم وثباته. وهذا ما يسمى ببيداغوجيا الإدماج أو المقاربة عبر الكفايات الأساسية.

وبناء على ما سبق، ننتظر من المتعلم إجابات أصيلة ومبدعة لحل وضعية ما، ولا بد من تقويم ما أنتجه المتعلم في ضوء مجموعة من المعايير التي يسميها روجرز مؤشرات التصحيح (critères de correction). ومن ثم، فمعيار التصحيح هو ذلك المؤشر الذي ينبغي مراعاته في إنتاج التلميذ، مثل: الإنتاج الواضح الدقيق، والإنتاج المنسجم، والإنتاج الأصيل.... إذاً، فالمؤشر هو وجهة نظر من خلالها نقوم عملا ما. فإذا أردنا أن نقوم لاعبا رياضيا ما، فإننا نركز على الأناقة، وجودة اللعب، وانسجام الفريق، والإنتاجية.

ومن أهم مؤشرات التقويم، نذكر: المؤشر الأدنى (Critère minimal) ومؤشر الإتقان. فمؤشر الأدنى هو الذي يحدد بعض الشروط لتحقيق كفاية ما، كأن نقول بأن السباح الكفاء هو الذي لا يغرق. ومن ثم، يحافظ على توازنه. أما إذا أضفنا كفايات أخرى، مثل: السرعة، وشدة الحركة، والأناقة، واحترام القواعد، فإننا ننقل إلى مؤشر الإتقان (critère de perfectionnement).

ولا بد من تقليل المؤشرات الدنيوية، وإلا سنكون قساة مع المتعلمين، حينما نتضخم هذه المؤشرات التقويمية. ويعني هذا أن التقويم لا يبنى على محك الأخطاء، بل يبنى على قياس الكفايات المهارية، فليس هناك من لا يخطئ، ولا يعقل أن يكون الخطأ هو المعيار الوحيد للتقويم.

هذا، ويمكن الاستعانة أثناء التقويم الإدماجي بقاعدة دوكيتيل (De Ketele) التي تسمى بقاعدة ٣/٢ . بمعنى أن نسبة النجاح الكفائي هو الإجابة عن وضعيتين من ثلاث وضعيات^{٤٥} . ولابد من الاحتكام - أولا - إلى المؤشر الأدنى، بدلا من الاحتكام إلى مؤشر الإتقان التكميلي. هذا، ولابد أن تكون معايير مؤشر الأدنى مستقلة عن بعضها البعض، فلا يعقل أن تكون الأسئلة مترابطة ومتتابعة ومتناسلة، لأننا سنظلم المتعلمين، بل لابد أن تكون الأسئلة منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض، لكي تكون هناك حظوظ متوفرة أمام المتعلم. علاوة على وجود معيار الانسجام الذي يستلزم ترابط أجزاء الموضوع منهجيا ومنطقيا؛ ومعيار الملاءمة الذي يعني تلاؤم أجوبة المتعلم مع تعليمات الوضعية ومعطياتها؛ ومعيار الاستعمال السليم لتقنيات التخصص؛ ومعيار الاتساق الداخلي. وبطبيعة الحال، هذا له علاقة بالكفاية الأساسية والكفاية النوعية. وعليه، يتضمن اختبار التقويم ثلاثة شروط هي:

- ① أن يتلاءم التقويم مع الكفايات المطلوبة تقويمها.
 - ② أن تكون الكفايات دالة ومحفزة على العمل.
 - ③ أن تنصب الكفايات على قيم إيجابية كالمواطنة وحماية البيئة - مثلا^{٤٦} .
- كما يبنى الاختبار الإدماجي على أساس مجموعة من المحطات على النحو التالي:

- ◆ تحديد الكفايات التي ينبغي تقويمها.
- ◆ بناء وضعية أو وضعيتين جديدتين ملائمتين للكفاية.
- ◆ وضع معايير التقويم المستقلة بشكل واضح ودقيق في ضوء قاعدة ٣/٢.
- ◆ كتابة الأسناد والتعليمات لكي تكون المهمة التي ينبغي إنجازها من قبل المتعلم واضحة.

⁴⁵ - DE KETELE, J.M :L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23, ١٩٩٦, p. 17-36.

⁴⁶ -ROEGIER, X. Des situations pour intégrer les acquis. Bruxelles : De Boeck Université.2003.

◆ تحديد مؤشرات التصحيح التي سيعتمد عليها المدرس حين تصحيح ورقة الاختبار.

◆ وضع شبكة التصحيح.

وعليه، فمن الأفضل والأجدي الاكتفاء بوضعية واحدة أو وضعيتين على الأقل، وعدم تقسيم التعليمات إلى أسئلة فرعية جزئية متعددة، يجعل المتعلم أمام صعوبات معرفية ومنهجية؛ بسبب تعدد الأسئلة التي قد تكون متشابهة وتابعة للتعليلة الأولى أو الثانية أو الثالثة. بمعنى بناء أسئلة مستقلة هادفة وناجعة. ولابد من تجذير الوضعية داخل سياقها التداولي، وتكون وضعية جديدة، ويكون الإنتاج أصيلاً. كما يجب الابتعاد عن نصوص ووثائق وأسناد معروفة، فلا بد أن تكون جديدة وموضوعية ضمن سياق جديد.

هذا، وتقوم المؤشرات بدور هام في توفير تصحيح عادل، فقد يكون مؤشراً كفيماً، كأن نطالب المتعلم بتوظيف أفعال أو صفات أو أحوال أو تشابه أو استعارات في وصفه؛ وقد يكون مؤشراً كمياً، حينما نطالب المتعلم على مستوى التركيب بتوظيف ثلثي من الجمل صحيحة لكي ينال ٣ / ٢.

وعليه، فالتقويم الخاضع للمعايير والمؤشرات فوائد مهمة - حسب روجرز - هي^{٤٧}:

- ① تكون النقط عادلة. بمعنى أن التقويم ينصب - هنا - على الكفايات. ومن ثم، فكثير من الراسبين، في التربة التقليدية، هم ناجحون، وكم من ناجح يستحق الإخفاق في النظرية الجديدة، مادام الهدف هو التركيز على الكفايات والقدرات المهارية، وليس على المعلومات وكثرة المعارف.
- ② تثمين النقط الإيجابية، بتقويم العناصر الأساسية، وإظهار مواطن القوة والعناصر الإيجابية في إنتاجات المتعلمين.
- ③ تحديد هوية التلميذ الذي يستحق النجاح أو الإخفاق.

وعليه، لابد من تخفيض مؤشرات التقويم لتحقيق مدرسة النجاح والأمل. فكلما زادت معايير التقويم، ضاع التلميذ بين هذه المؤشرات. ومن هنا، لا يستطيع التحكم في الأجوبة المتعددة. لذا، فلا بد من الاكتفاء بمؤشرين أو

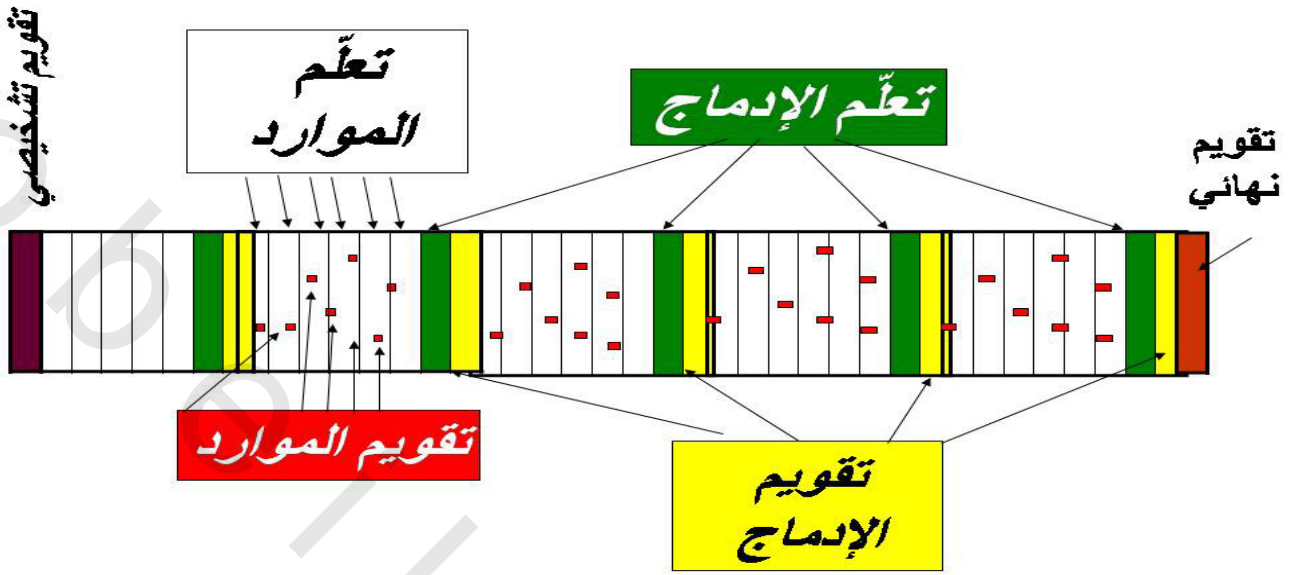
⁴⁷- ROEGIER, X. L'école et l'évaluation. Bruxelles: De Boeck Université.2004.

ثلاثة. كما يمكن الاكتفاء بكفائيتين أو ثلاث كفايات أساسية. وكلما أكثرنا من مؤشرات التقويم، وخاصة إذا كانت مؤشرات تابعة وغير مستقلة، فإننا نرتكب ظلما في حق المتعلم الذي نعاقبه مرات متعددة على الخطأ نفسه. ومن الأفضل كذلك أن يعرف المتعلم معايير التقويم لكي يستأنس بها، فيعطي كل ما لديه. ومن ثم، يمكن أن يلتجئ إلى التقويم الذاتي. وتأسيسا على ما سبق، يعتمد التقويم الإدماجي على تسطير وضعية معينة مرتبطة بمواردها وسندها وحاملها وتعليماتها ومعاييرها ومؤشراتها التقويمية، بالإضافة إلى وضع شبكات التمرير والتحقق والمعالجة والدعم والاستدراك. ومن المعروف أن المدرس المدير يقدم للمتعلم ثلاثة أنواع من الأنشطة الدراسية:

① **أنشطة ديداكتيكية أو ما يسمى أيضا بالموارد أو التعليمات**، وترد في شكل معارف عقلية وذهنية، أو في شكل قيم ومواقف وجدانية، أو في شكل مهارات سلوكية حسية حركية.

② **أنشطة موازية تكميلية** تهدف إلى خدمة المتعلم تسليية وإفادة.

③ **الوضعيات الإدماجية** التي توظف الأسناد المكتوبة والمصورة لحمل المتعلم على تعبئة الموارد التي اكتسبها أثناء أسابيع تعلم الموارد. وعليه، تنقسم السنة الدراسية في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي إلى أربعة وثلاثين أسبوعا كاملا من النشاط الفعلي، يطابقها حجم حصص من ١٠٠٠ إلى ١٢٠٠ ساعة. وتنقسم السنة الدراسية إلى أربع مراحل أو درجات، وتتكون كل مرحلة من ثمانية أسابيع، إذ يخصص الأسبوع الأول والثاني والرابع والخامس لإرساء موارد الكفاية، ويخصص الأسبوع الثالث من كل مرحلة للربط والتوليف والدعم والتقويم، أو ما يسمى كذلك بالإدماج الجزئي. بينما يخصص الأسبوع السابع والثامن للإدماج، فالسابع لإنماء الكفاية، ويخصص الأسبوع الثامن لتقويمها معالجة وتصحيحا ودعما.



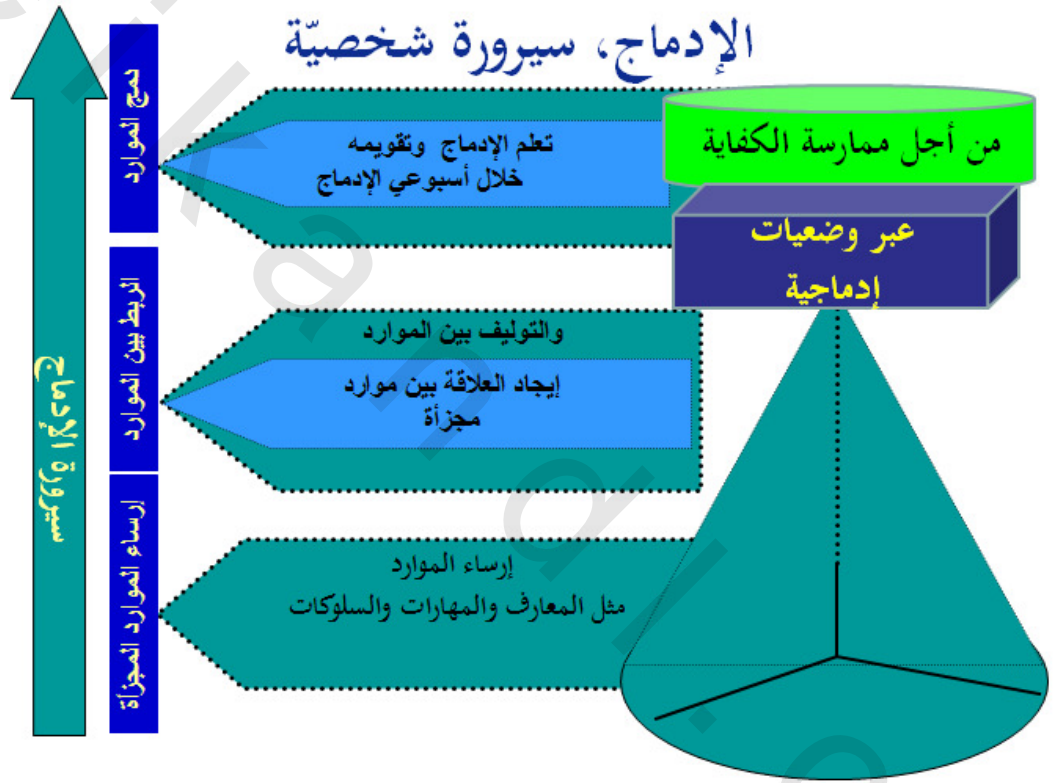
هذا، ويستلزم تدبير الوضعية الإدماجية أن تقدم للتلميذ المتعلم مجموعة من الموارد في شكل وضعيات مركبة متنوعة، بغية إدماج كل مكتسباته المعرفية ومواقفه الوجدانية ومهاراته الحسية الحركية، من أجل إيجاد حلول مناسبة لتلك الوضعيات المتدرجة في السهولة والصعوبة. و ينتقل المتعلم إلى إنماء كفايته الشفوية أو الكتابية، بإنجاز مجموعة من الوضعيات الإدماجية تعلمًا وتطبيقًا، بعد مجموعة من أسابيع إرساء الموارد، والربط بين التعلمات توليفًا وتقويماً.

وبعد الانتهاء من الإدماج، يلتجئ المدرس إلى تقويم الكفايات المستهدفة، وتصحيحها في ضوء معايير الدعم المناسبة ومؤشرات التقويم الإدماجي، رغبة في إيجاد حلول علاجية داخلية وخارجية.

وهكذا، يعتمد المدرس، في تدبير الوضعية الإدماجية، على دفتر أو كراسة الوضعيات الإدماجية التي تتضمن مجموعة من الوضعيات والأسناد والصور الأيقونية والوثائق الدياكتيكية، المرفقة بمجموعة من التعليمات وسلم التنقيط. ومن جهة أخرى، هناك دليل الإدماج، ويشتمل على بطاقات التمرير أو الاستثمار، وشبكات التحقق، وكذلك شبكات التصحيح.

وعليه، يستوجب تدبير الوضعية الإدماجية أربع مراحل متكاملة ومتتابعة، هي:

- ① فهم الوضعية الإدماجية عنوانا، وسياقا، وأسنادا، وصورا، ومقصودا، واستيعاب التعليمات بشكل جيد.
- ② إنجاز العمل المطلوب باحترام تعليمات الوضعية، وإنجاز العمل كما هو مطلوب وموصوف، واستثمار الصور والوثائق بشكل جيد لخدمة الموضوع.
- ③ التحقق من جودة الإنتاج بالتحقق من مراعاة المواصفات، ومقارنة قيمة الإنتاج بالإنتاج المنتظر.
- ④ المعالجة الداخلية والخارجية تقويما وتصحيحا ودعما من أجل تطوير الإنتاج. وهنا، يعتمد التصحيح الذاتي وتحسين الإنتاج.

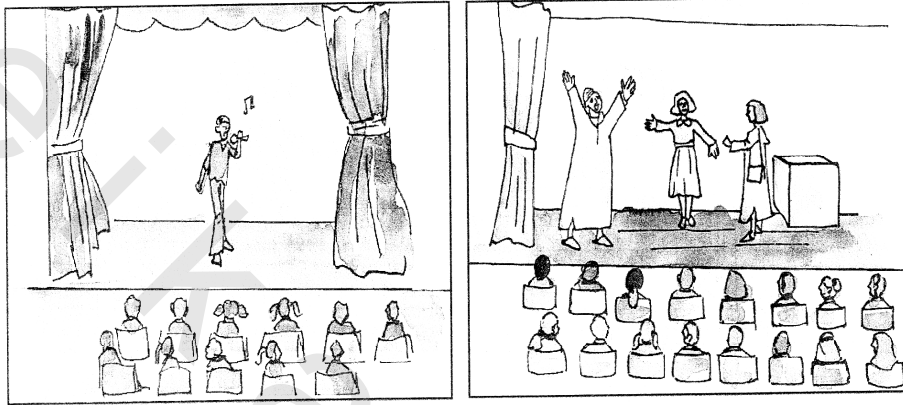


تخطيط وضعية إدماجية

اللغة العربية	المستوى 1	الكفاية 2	المرحلة 4	الوضعية 2
---------------	-----------	-----------	-----------	-----------

حَفْلُ مَدْرَسِي

شَارَكْتُ فِي حَفْلِ مَدْرَسِي. فَكَتَبْتُ إِلَى صَدِيقِكَ تَحْكِي لَهُ عَنْ ذَلِكَ.



التعليمات:

انْطِلاقاً مِنَ الصُّورَتَيْنِ، اُكْتُبْ نَصّاً مِنْ ثَلَاثِ جُمَلٍ عَلَى الْأَقْلَى:

- 1- تَصِفْ لِصَدِيقِكَ دَوْرَكَ فِي الْحَفْلِ؛
- 2- تَصِفْ لَهُ مَا قَامَ بِهِ زُمَلَاؤُكَ؛
- 3- تَصِفْ لَهُ الْجَائِزَةَ الَّتِي حَصَلَتْ عَلَيْهَا.

3م	2م	1م	
	2\	1\	1ت
1\	2\	1\	2ت
	2\	1\	3ت
1\	6\	3\	

13

الفرع السابع: التقويم الإشهادي

نعني بالتقويم الإشهادي ذلك التقويم المرتبط بشهادة أو دبلوم ما، يسمح للمتعلم بالانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى ، أو بإجراء مباراة ما للحصول على وظيفة ما أو تولية منصب معين.

وعليه، ينتهي كل سلك دراسي بمنح شهادة أو دبلوم، فهناك شهادة الدروس الابتدائية إثر اجتياز السنة السادسة، وشهادة السلك الإعدادي بعد النجاح في السنة الثالثة إعدادي، وشهادة البكالوريا بعد اجتياز السنة الثانية من سلك البكالوريا.

وغالبا، ما يكون التقويم الإشهادي في نهاية التكوين أو التعلم، ويتوج بامتحان يتسلم بعده المتعلم شهادة أو دبلوما معينا، يخول له أن ينال وظيفة ما أو يلج تعليما دراسيا أعلى . والغرض من هذا التقويم هو التثبت من صحة ما اكتسبه المتعلم من موارد ومعارف ومهارات، والتأكد من مدى تحقق الأهداف المسطرة من عملية التكوين والتعلم.

هذا، و يعتمد التقويم الإشهادي على الامتحان لمعرفة القدرات الكفائية لدى المتعلم ، وربط ذلك بعملية النجاح والإخفاق. و من جهة أخرى، يعتمد على المباراة لانتقاء الأكفاء والمؤهلين جيدا لتولية وظائف الدولة، أو الولوج إلى بعض المؤسسات التعليمية الانتقائية، أو تعيين في وظيفة ما ، سواء أكانت عامة أم خاصة أم شبه عامة.

الفرع الثامن: التقويم الذاتي

نعني بالتقويم الذاتي (autoévaluation) أن يصحح المتعلم أخطاءه بنفسه، اعتمادا على مجموعة من المؤشرات ومعايير وأدوات التصحيح الواضحة والدقيقة والبسيطة. ومن ثم، يساعد هذا التقويم المتعلم على تنظيم التعلم وفق بيداغوجيا كفائية إدماجية.

وغالبا، ما يستعين التقويم الذاتي بوضع شبكة التصحيح الذاتي (Une grille de correction)، في ضوء مجموعة من المؤشرات الديداكتيكية والبيداغوجية . والهدف من ذلك هو معيرة التصحيح، ودفع المتعلم إلى التصحيح الذاتي ، في ضوء مجموعة من التعليمات والمعايير والمؤشرات التقويمية التي ترتبط بالوضعية والكفاية المقومة. ومن ثم، يحقق هذا التقويم نوعا من الموضوعية. وقد يدخل هذا النوع من التقويم أيضا ضمن ما يسمى بالتصحيح الذاتي (Autocorrection)، " إما بمنح التلميذ دليل التصحيح، وإما بمنحه أدوات ليصحح أخطاءه بنفسه؛ ومن هذه الأدوات: المعايير، والطريقة، والمراجع(القاموس، والموسوعة،

والكتاب المدرسي...) ، أو الجواب (وعليه في هذه الحالة تحديد الطريقة الموصلة إليه)، إلخ.

وهناك معالجة أخرى عن طريق المقابلة والمقارنة بين تصحيح ذاتي وتصحيح خارجي(تصحيح المدرس، وتصحيح التلاميذ الآخرين)، من أجل الاستفادة من زوايا الصراع السوسيو معرفي(التقايم)^{٤٨} ومن الأجدى أن يعتمد التقويم الذاتي على شبكة التصحيح لكي يقوم المتعلم بنفسه أو بمساعدة مدرسه على تبيان أخطائه، وتجريدها وتصنيفها وتقييمها وتقديرها وتقييمها. أي: " يجب معالجة إنتاجات التلاميذ ، إلى جانب تثمينها والتصديق عليها في الآن نفسه، سواء كان المدرس هو من يختارها، أم تلاميذ آخرون، بمساعدة شبكة تصحيح (تقدم الجواب الصحيح)، أو شبكة تقويم، حتى لو تضمنت أحكاما سلبية أكثر من الإيجابية (يلزم الحرص ، دائما، على البدء بإبراز الجوانب الإيجابية) . ويسري هذا الأمر على كل أنشطة المتعلم، ولاسيما إنتاجات التلاميذ في إطار أنشطة الإدماج. فالقاء النظرة التحليلية عليها، بمنح التلاميذ تغذية راجعة دقيقة محددة ليتمكنوا من تحديد الجوانب التي ينبغي تحسينها. كما تفيدهم هذه النظرة التحليلية في التوقع بالنسبة إلى المستوى المنتظر في التقويم الجزائي".^{٤٩}

وعليه، فالتقويم الذاتي هو الذي يقوم به المتعلم بنفسه ، حينما يصحح أخطاءه وفق مجموعة من المعايير والمؤشرات، اعتمادا على شبكات التصحيح والتحقق والاستثمار.

نموذج شبكة التقويم الذاتي بالنسبة للتلميذ

جوانب التقويم	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف
---------------	-------	---------	-----	-------	------

^{٤٨} - انظر: بيداغوجيا الإدماج، ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، ٢٠٠٩م، ص: ١٢٩.

^{٤٩} - انظر: بيداغوجيا الإدماج، ص: ١٠٨.

١.	وضع تصميم للموضوع				
٢.	تصور الفكرة العامة للنص				
٣.	ايجاد ملخص عام للنص				
٤.	تحديد الحقول الدلالية الموجودة في النص				
٥.	تحديد العلاقات التي تربط بين الحقول الدلالية				
٦.	ادراك انواع الايحاءات الموجودة في النص				
٧.	التمييز بين أنواع الصور البلاغية الموجودة في النص				
٨.	التقطيع الجيد للبحر وتحديد تفعيلاته و بحرته				
٩.	التتظيم الجيد للورقة				
١٠.	الكتابة بخط واضح				

الفرع التاسع: التقويم التوجيهي

يقصد بالتقويم التوجيهي ذلك التقويم الذي يستهدف توجيه المتعلمين إلى شعب معينة، وفق النقاط التي حصلوها في فروضهم واختباراتهم وامتحاناتهم الكتابية والشفوية. و من ثم، يبني عليها الموجه التربوي قراراته النهائية، كأن يوجه المتعلم إلى الشعبة الأدبية أو الشعبة العلمية أو الشعبة التقنية أو الشعب الفنية والتطبيقية، أو غيرها من الشعب الأخرى الموجودة في لوائح الاختيار والتوجيه...

وعليه، يقوم هذا النوع من التقويم على توجيه المتعلمين في مسارهم التعليمي. وغالبا، ما يكون هذا التقويم في السنة الختامية للسلك الإعدادي أو في الجذع المشترك من التعليم الثانوي التأهيلي، أو في السنة الأولى من البكالوريا ، قصد توجيه المتعلمين حسب ميولهم ورغباتهم ومواهبهم وكفاياتهم المعرفية.

الفرع العاشر: الدوسيمولوجيا

الدوسيمولوجيا ، في معجم البيداغوجيا ، هو علم الامتحانات ، وقد تبلورت الدوسيمولوجيا سنة ١٩٢٢ م مع هنري بيرون (**Henri Piéron**).

ويقصد بالتقويم الدوسيمولوجي (**docimologie**) قياس الامتحانات المدرسية، ومقارنة بعضها ببعض، وتبيان مواطن القوة والضعف فيها، واستجلاء الجوانب الذاتية والموضوعية ، وإخضاع الامتحانات للمقاييس العلمية. وينضاف إلى ذلك، أن التقويم الدوسيمولوجي يعنى بدراسة الامتحانات الإشهادية ذات البعد الانتقائي، وتبيان علاقتها بالفروض والمراقبة المستمرة والروائز. علاوة على ذلك، يبحث التقويم الدوسيمولوجي في مختلف العوامل التي تتحكم في تقويم عمل التلميذ ، سواء أكان كتابيا أم شفويا. بمعنى أن هذا التقويم يسعى جادا لمعرفة اختلاف نقطة التلميذ من مصحح إلى آخر، وأسباب هذا الاختلاف، وتبيان العوامل التي تكون وراء هذا التباين في عملية التقويم. وقد تكون هذه العوامل راجعة إلى: المقوم، أو إلى ظروف التقويم، أو إلى طبيعة الملفوظ أو السؤال.

وعليه، يرتبط علم الدوسيمولوجيا بتدبير الامتحانات المحلية، والجهوية، والوطنية، والدولية، بتنظيم أسئلة هذه الامتحانات، وتنويع صيغها وأشكالها وأنماطها. ومن ثم، يمكن الحديث عن أنواع عدة من الأسئلة الدوسيمولوجية:

- ① **أسئلة الشك:** عبارة عن أسئلة يقترح لها المدرس إجابات مشكوك فيها في حالتها الصواب و الخطأ، ومثاله:
رجعت لنفسي فاتهمت حصاتي و ناديت قومي فاحتسبت حياتي

ما معنى كلمة حجر:

① الحجر الصغير

② النفس

③ الحياة

④ التراب

② **الأسئلة المغلقة أو المقيدة:** هي أسئلة تتطلب جوابا معيناً واحداً، مثل: الأسئلة ذات التصحيح الموضوعي والأسئلة ذات الاختيار المتعدد. ويعني هذا أن المستجوب لا يمكن أن يختار من الأجوبة إلا جواباً واحداً، فيقول: نعم، أو لا، أو صحيح، أو خطأ، أو لا أعرف... وتندرج الأسئلة المغلقة ضمن مجموعة من الأسئلة المترابطة منطقياً وسيكولوجياً، والمتنوعة في مراميها وأهدافها. ومثال ذلك:

● صاحب كتاب (الأدب الجاهلي) هو طه حسين. نعم ☐ لا ☐

③ **الأسئلة المفتوحة أو الحرة:** هي أسئلة تترك الحرية للمستجوب للتعبير عن آرائه، ومعتقداته، وسلوكياته، وتوجهاته، وميوله، وتصرفاته. وللمستجوب الحرية التامة في التعبير عن آرائه بكل صراحة وشفافية. ومثال ذلك:

● ما أسباب الحرب العالمية الثانية؟.....

④ **الأسئلة ذات الاختيار المتعدد:** يستلزم السؤال ذو الاختيار المتعدد أن يرفق السؤال بمجموعة من الأجوبة، لكن المجيب يختار الجواب الملائم الذي يتناسب مع السؤال المطروح، بوضع علامة معينة على ذلك الجواب. ويعني هذا أن الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة عبارة عن "أسئلة شبه مغلقة؛ لأنها تطرح للمجيب مجموعة كبيرة من الإجابات (أربعة أو

خمسة أو أكثر) ، تتضمن في غالب الأحيان، جوابا صحيحا واحدا، على
المجيب أن يبحث عنه ضمن أجوبة مشابهة، ولكنها خادعة.^{٥٠}
ومن أمثلة ذلك السؤال التالي:

❶ في نظرك، ماهي الأسباب التي جعلت شعراء الاتجاه الإحيائي يعودون
إلى التراث الشعري العربي القديم؟

❶ ☐ نضج الشعر القديم ☐

❷ ☐ عدم الاحتكاك الثقافي بالآداب الغربية ☐

❸ ☐ جهل اللغات الأجنبية ☐

❹ ☐ عدم الرغبة في الانسلاخ عن الثقافة الإسلامية الأصيلة ☐

❺ **أسئلة الصواب والخطأ:** تستلزم أسئلة الصواب والخطأ أن يكون
الجواب مقننا ومضبوطا. ومن ثم، تكون الإجابة بالتصديق
بالإثبات (صحيح)، أو النفي (لا-خطأ)...
ومثال ذلك:

❶ ظهرت مدرسة الديوان بمصر.

☐ صحيح ☐ خطأ

❷ **أسئلة التعليل:** هي أسئلة مرتبطة بتفسير الظواهر والمتغيرات
والعلاقات السببية، وتعليل المسببات، بغية فهم العلل والأسباب التي تكون
وراء تصرف أو سلوك أو حدث ما...، وغالبا ما يكون السؤال بصيغة: "
لماذا؟ أو ما السبب في ذلك؟ أو ما العلة في ذلك؟ أو ما الدافع؟...
ومثال ذلك:

❶ لماذا تخطى شعراء الحداثة عن العروض الخليلي؟.....

❷ **أسئلة التكملة:** يستوجب سؤال التكملة أن يكمل المستجوب جوابه
بمعلومات أخرى، يتذكرها أو يقترحها أو يراها أنها صحيحة
ومهمة. وغالبا، ما يكون سؤال التكملة بوضع نقط الحذف التي تتطلب
التعبئة والتحديد والاستبيان.
ومثال ذلك:

^{٥٠} - عبد الكرم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة
النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٦م، ص: ٨٠٠.

❖ في نظرك، ما الأسباب التي دفعت الشعراء الرومانسيين إلى الهروب من الواقع؟

❶ فظاظة الواقع ☐

❷ الاستعمار ☐

❸ تردي القيم ☐

❹ البحث عن الهدوء وصفاء الطبيعة ☐

أسباب أخرى:

❸ سؤال ثنائي الاختيار: يستلزم هذا السؤال أن يجيب المستجوب إما بكلمة صحيح، وإما بكلمة خطأ. ويسمى كذلك بسؤال الصواب والخطأ. ❖ نازك الملائكة هي صاحبة كتاب (قضايا الشعر المعاصر).

صحيح ☐ خطأ ☐

❹ الأسئلة المزاوجة (Question couplées): تجمع الأسئلة المزاوجة بين الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة. بمعنى أن هناك توليفا بين ماهو مغلق ومفتوح من الأسئلة. ومثال ذلك: ❖ هل تعرف بعض شعراء أبولو؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بـ "نعم"، الرجاء تحديد سير هؤلاء الشعراء !

.....

❺ الأسئلة المصورة: تتركن إلى تقديم الأسئلة في شكل صور ورسومات بدل العبارات المكتوبة التي يختار المستجوبون منها الإجابات. مثال: اذكر أسماء الشعراء التالية صورهم.



① ① أسئلة التصنيف و إعادة الترتيب : في هذا الشكل، يقدم للتلميذ مجموعة من الأسماء أو الأحداث أو الظواهر...مختلطة ، و يطلب منهم تصنيفها أو ترتيبها حسب معيار واضح و محدد.
مثال : صنف هؤلاء الشعراء حسب العصور :الجاهلي ، والأموي، والعباسي:

امروء القيس- حسان بن ثابت- ذو الرمة- جميل بن معمر- المتنبي- البحتري-

② ① أسئلة التذكر البسيط : يرتبط هذا النوع من الاختبارات بالذاكرة. أي: يتعلق هذا السؤال بسرد المعلومات المحفوظة، و يصلح للتعرف إلى بعض المعلومات الأساسية و الأولية التي يجب توفرها عند التلاميذ.
مثال:

كم عدد بحور العروض؟
ما تفعيلات البحر الطويل؟

③ ① أسئلة المطابقة: يضع المتعلم قائمتين عموديتين من الكلمات أو العبارات أو مجموعة من الأسئلة تقابلها مجموعة من الأجوبة، فيقوم المتعلم بربط السؤال بجوابه الصحيح، باستعمال سهم أو غير ذلك من العلامات الموصلة ، مثال:
عين بواسطة سهم المفعول لأجله المناسب لكل جملة

القائمة الأولى	القائمة الثانية
-سافر زيد إلى الخارج -تهاجر الطيور -وزع الأستاذ التلاميذ إلى مجموعات -يذهب الناس إلى الشاطئ	-بغية مراجعة دروسه -استجماما -تحفيزا على العمل الجماعي -احتماء من البرد -رغبة في العمل

④ 1 أسئلة الفهم: تتعلق باختبار فهم المتعلم ، والتثبت من مدى فهمه للنص المدروس.

مثال: استخلص من النص الفكرة العامة والوحدات الفكرية .

⑤ 1 السؤال المقال: يتعلق بالجواب عن سؤال مقال بكتابة مقدمة، وعرض، وخاتمة. ويكون بهذا الشكل: اكتب موضوعا إنشائيا تحلل فيه قصيدة (إرادة الحياة) لأبي القاسم الشابي.

⑥ 1 سؤال التحليل والمناقشة: يكون الجواب بتحليل النص أو السؤال أو القولة، ثم مناقشة ذلك وفق مجموعة من الآراء النقدية . ومثال ذلك: يقول سارتر: " أنا والآخرين إلى الجحيم " حل وناقش هذه القولة.

⑦ 1 سؤال التقليد والمحاكاة: يكون بتقليد جملة أو عبارة أو تركيب أو عمل ما، ومثال ذلك: قل هذه الجملة: لولا النيل لكانت مصر صحراء.

⑧ 1 سؤال الإبداع: يقوم على إبداع جمل أو فقرات أو متواليات أو نصوص تخيلية أو علمية أو فنية. ومثال ذلك: اكتب قصة قصيرة حول موضوع البيئة.

⑨ 1 سؤال الدخيل: يتعلق بحذف الكلمات أو المفاهيم أو الأسماء التي لا تنتمي إلى لائحة معينة. ومثال ذلك: احذف الكلمة الدخيلة : المغرب- الجزائر- تونس- مصر- الوردية.

هذه هي أهم الأسئلة التي تستند إليها الامتحانات في تجميع المعلومات، وتحصيل البيانات والمعطيات قصد فهمها وتفسيرها وتقويمها.

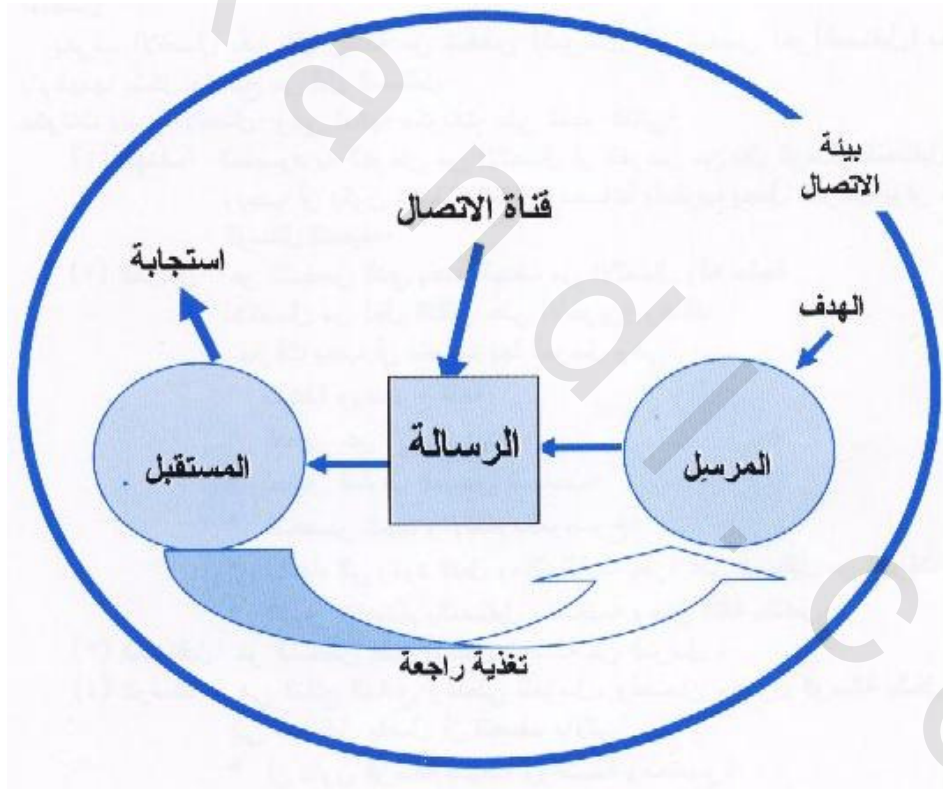
المبحث الثاني: التغذية الراجعة

نعني بالتغذية الراجعة (Feed back) تصحيح العملية التعليمية-التعلمية، و تشخيص مواطن القوة والضعف التي تخللت العملية التدريسية، مع سد الثغرات السلبية الممكنة، وتقويم الدرس في ضوء نظرية الأهداف أو الكفايات تقويما شاملا، مع رصد كل التعثرات الكائنة، ووضع خطة إستراتيجية لتحسين الدرس وتجويده، بإعادة النظر في المدخلات والعمليات والمخرجات، وإيجاد فرص مناسبة وملائمة تربويا لدعم المتعلم المتعثر، والحد من الفوارق الفردية داخل القسم الواحد العادي ، أو داخل القسم المشترك، أو داخل قسم ذوي الحاجيات الخاصة، ثم اقتراح رؤية ناجعة لمعالجة داخلية وخارجية للمتعلم.

وعليه، فالتغذية الراجعة هي إعلام المتعلم وإخباره بأخطائه وتعثراته لتصحيحها وفق شبكات التصحيح الذاتي. ومن ثم، فهي آلية إجرائية لتعديل سلوك المتعلم داخل الفصل الدراسي انطلاقا من النتائج المحصل عليها، وتقوية قدراته التعليمية بتعويده على التعلم الذاتي والتكوين المستمر. ومن هنا، للتغذية الراجعة دور بالغ الأهمية في تطوير العملية اليداكتيكية مدخلا وعملية ومخرجا، إذ تساعد المدرس على ضبط مستوى المتعلم بشكل موضوعي، والتحكم فيه بالتغيير والتصحيح والتعديل والتقويم، مع الرفع من أدائه الإنجازي وتقويته ، وتجويد التعلم وتحسينه كما وكيفا.

وعليه، تنبني فالتغذية الراجعة على تصحيح مسار العملية التعليمية-التعلمية، بسد فجواتها، ومعالجة أخطائها، بعد تشخيص مواطن القوة والضعف في العملية اليداكتيكية. ويعني هذا إذا وجد المدرس أن أهداف الدرس و كفاياته لم تتحقق عمليا أثناء مرحلة التقويم، يمكن أن يصحح درسه بالرجوع إلى مكان الخطأ . أي: يقوم بتصحيح المدخلات أو العمليات أو المخرجات. ويهدف هذا إلى تطوير العملية التعليمية – التعليمية، وتصحيحها ترقية وتحسينا وتجويدا كما وكيفا، كما تساعد المتعلم والمدرس معا على الاعتماد الذاتي في عملية المراجعة والتنقيح والتصحيح والتوليف.

وعليه، تهدف التغذية الراجعة، في الميدان التعليمي، إلى إخبار المتعلم بنتائج ردوده، وتدفعه إلى تصحيح أخطائه. ومن ثم، فهي تساهم في تعديل السلوك عند المتعلم بتقويم نتائجه. وللتغذية الراجعة دور بالغ الأهمية في عملية التعلم الذاتي، فهي تؤدي إلى تسهيل عملية التعلم ؛ وتساهم في زيادة الكفاءة العلمية التعليمية، ورفع جودة التعلم، وتحسين الإنتاج كما ونوعا وسرعة. ومن هنا، فالتغذية الراجعة بمثابة نقد للدرس الـديداكتيكي في كل مكوناته البنوية، وفحص له تخطيطا وتدويرا ورقابة، وتجويد لمراحله ونتائجه وخططه. وقد يقوم به المدرس بنفسه أو المتعلم في إطار تقويم ذاتي كفائي ومهاري.



المبحث الثالث: المعالجة

تعد المعالجة (Remédiation) الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي. ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات والروائز، بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة، بتمثل المعالجة الداخلية التربوية والديداكتيكية، وتمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي. بمعنى أن المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء والأغلاط، وتشخيصها في سياقاتها، وتصنيفها نوعيا وكميا، وتحليلها وفق القواعد المعطاة، ووصفها بدقة، وتفسيرها في ضوء عواملها ومصادرها، وتقديم معالجة إجرائية ناجعة.

ومن هنا، يقترح الباحثان العربي اسليماني ورشيد الخديمي مجموعة من الخطوات الإجرائية لمعالجة الخطأ، ويحصرها في أربعة خطوات عملية هي: افتراض الخطأ، ومواجهة الخطأ، وتحليل الخطأ، ومعالجة الخطأ. ويقصد بافتراض الخطأ " البناء التعليمي التعليمي، وترقب إجابات وإنجازات مرتبطة أساسا بتمثيلات التلاميذ للموضوع الجديد. وقد تكون هذه التمثيلات صحيحة تساعد على التقدم في الدرس، وقد تكون معرقة للدرس. وهكذا، ينبغي للمدرس أن يصوغ مجموعة من الفرضيات أثناء بناء الدرس، بما في ذلك ترقبات الأجوبة الخاطئة، سواء أكانت أصولها بيداغوجية أم معرفة أم نفسية أم اجتماعية.^{٥١}

أما مواجهة الخطأ، فتعني أن " يدفع الأستاذ التلميذ إلى الإحساس بالخطأ، واعتباره حالة عابرة يمر منها الناس جميعا.^{٥٢}

أما فيما يتعلق بتحليل الخطأ، فيستحسن أن يقوم به المتعلم؛ فإذا لم يستطع، فعلى المدرس أن يساعده أو يطلب من زملائه محاولة التحليل، لكن في شكل رأي ومنافسة شريفة، مثال: أن يقوم التلميذ، وحده أو بمساعدة أستاذه أو بمشاركة زملائه، بتصنيف الأخطاء التي وقع فيها إلى نحوية وتركيبية وصرفية ودلالية؛ ثم يقوم بتحليل كل واحد منها.^{٥٣}

^{٥١} - العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٥ م، ص: ١٠١.

^{٥٢} - العربي اسليماني ورشيد الخديمي: نفسه، ص: ١٠١.

^{٥٣} - العربي اسليماني ورشيد الخديمي: نفسه، ص: ١٠١.

أما معالجة الخطأ، فتتخذ مسلكين:

" المسلك الأول: هو جعل المتعلم يتحرر من عقدة اعتبار الخطأ آفة أو ظاهرة مرضية. وبالتالي، جعله يكشف الأسباب التي أدت به إلى الخطأ، ويتلمس إفرزاته الجدلية التي تحدثنا عنها من أجل بناء المعرفة الملائمة. المسلك الثاني: يتمثل في إشعار المتعلم بضرورة التعلم والتعلم مدى الحياة؛ الشيء الذي يتطلب منه بذل الجهد والتحلي بالصبر والأنفة والروية، سواء أكنت أجوبته وردوده صحيحة أم خاطئة. ولا ينبغي تربويا أن يفصل الأستاذ بين المسلكين اللذين يسيران بطريقة متوازية.^{٥٤}"

وعليه، تستند المعالجة الديدانكتيكية إلى مجموعة من المراحل نحصرها فيما يلي:

- ① الكشف عن الأخطاء والتوقف عندها؛
- ② وصف الأخطاء وتحليلها؛
- ③ البحث عن مصادر الخطأ؛
- ④ تصنيف الأخطاء حسب مجالاتها ومستوياتها؛
- ⑤ ذكر القواعد الضابطة والمعيارية التي توجه تلك الأخطاء، وتتحكم فيها؛
- ⑥ تقويم الأخطاء وفق المعايير الدنيا ومعايير الإتقان؛
- ⑦ تصحيح الأخطاء اعتمادا على الذات أو بمساعدة الأصدقاء والمدرس؛
- ⑧ تهييء عدة المعالجة، سواء على المستوى الداخلي أم الخارجي.
- ⑨ تعضيد المعالجة بدروس التقوية والدعم والتثبيت والتوليف والمراجعة والتغذية الراجعة (Feed Back).
- ⑩ التحقق من مدى استفادة المتعلم من تلك الأخطاء نفسها بوضعه من جديد أمام سياقات ووضعيات إدماجية مشابهة لما تم طرحه سابقا. ويمكن اقتراح خطاطة إجرائية لتصحيح الأخطاء:

أرقام التلاميذ	الشواهد	الخطأ	نوعه	مصدره	الصواب	القاعدة الضابطة
٠٧			صرفي	ديدانكتيكي		

^{٥٤} - العربي اسليماني ورشيد الخديمي: نفسه، ص: ١٠١.

٢٠		صوتي	سيكولوجي		
١٢		فكري	اجتماعي		
١٧		توثيقي	إبستمولوجي		
٣٥		معرفي	إعلامي		

نوع الخطأ	رمزه
الخطأ اللغوي أو اللفظي	ل
الخطأ النحوي	ن
الخطأ الصرفي	ص
الخطأ الإملائي	م
الخطأ الأسلوبي أو التعبيري	س
التكرار	ت
خطأ في الإسناد (القرآن و الحديث)	س

(يطبع هذا الجدول و يوزع على المتعلمين)

ويعني هذا أن المصحح أو المقوم يبدأ بتحديد الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في موضوعه حسب سياقها ومطابقتها. وبعد ذلك، يصف الأخطاء المرصودة في الإنتاج الشخصي، فيحللها بشكل جيد، ثم يصنفها إلى أنواع ومستويات، مثل: أخطاء صوتية، وأخطاء إملائية، وأخطاء صرفية، وأخطاء دلالية، وأخطاء تركيبية، وأخطاء تداولية.... ومن ثم، يحدد مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، بالبحث عن أسباب هذه الأخطاء، متسائلا عن مصدرها: هل ترجع إلى مصدر داخلي ديداكتيكي وتربوي أم إلى مصدر خارجي نفسي واجتماعي؟! بمعنى البحث عن العوامل الذاتية والموضوعية التي تكون سببا في تلك الأخطاء.

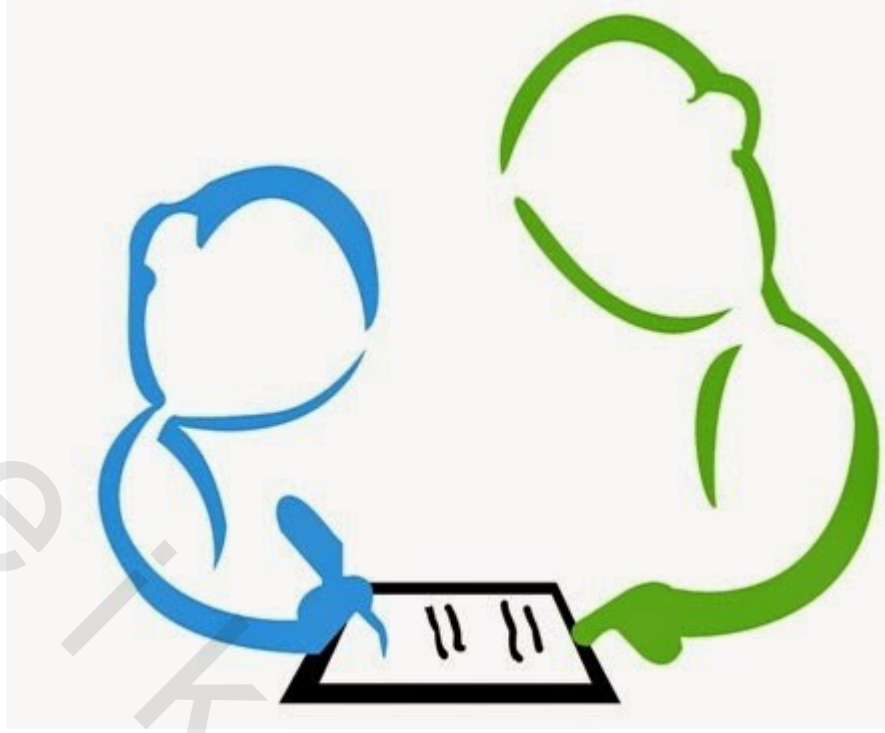
وفي الأخير، يقترح المصحح أو المقوم مجموعة من الإستراتيجيات لتجاوز هذه الأخطاء والنواقص والتعثرات التي قد ترتبط بالمدرس، أو بالمتعلم، أو بالنظام التربوي العام. ولا تتم المعالجة إلا إذا تكرر الخطأ مرات عدة. أما الذي يقوم بالمعالجة، فقد يكون المدرس نفسه، أو المتعلم نفسه في إطار التصحيح الذاتي، أو تلميذ آخر، أو قد يكون أخصائيا نفسانيا أو أخصائيا اجتماعيا أو ملحقا إداريا أو تربويا. وقد يلتجئ المقوم كذلك إلى وسائل الإعلام، والسجلات الذاتية، والبرامج الرقمية ...

هذا، ومن أهم الإستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

- ① التغذية الراجعة أو الفيدباك لتصحيح العملية الديداكتيكية، وسد ثغراتها المختلفة والمتنوعة، وتفادي نواقصها وعيوبها، سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المدرس أم التلميذ نفسه اعتماداً على أدلة التصحيح.
- ② المعالجة بالتكرار أو بالعمليات التكميلية. أي: بمراجعة المكتسبات السابقة، وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للتقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.
- ③ تمثل منهجيات تعليمية جديدة، كمنهجية الإدماج، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.
- ④ إجراء تغييرات في العوامل الأساسية^{٥٥}، كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسسية ديمقراطية، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والاجتماع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها. وعليه، تكون المعالجة بطريقة التشخيص، ورصد التعثرات، وتصنيف الأخطاء. ويتم إصلاح الأخطاء ومعالجتها بطريقة فورية موجهة، أو بطريقة بعدية (مبدأ الفارقة)، أو بطريقة مدمجة مواكبة، أو بطريقة مؤسسية (داخل المؤسسة)، أو بطريقة خاصة (خارج المؤسسة).

وفي الأخير، تكون المعالجة بتصحيح الأوراق والأنشطة المنجزة، وتفييء المتعثرين، والتدخل للمعالجة.

^{٥٥} - انظر: بيداغوجيا الإدماج، ص: ١٢٩.



وخلاصة القول، يتبين لنا – مما سلف ذكره- أن التقويم أعم من التقييم، ومن ثم، فهو عبارة عن معايير كمية وكيفية لقياس تعلمات التلميذ وخبراته وقدراته الكفائية، حين يوضع أمام وضعيات معقدة ومركبة وجديدة لحل مشاكلها المستعصية. ومن ثم، يساعدنا التقويم على معرفة مستوى التلاميذ، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم. كما يسعفنا في اختيار المناهج والبرامج الصالحة لتحسين المنظومة التربوية والديداكتيكية. ويفيدنا كذلك في معرفة مدى تحقق الأهداف والكفايات المرجوة البلوغ إليها، ويعطينا صورة واضحة عن مدى ما تحققه المدرسة من نتائج، ويساهم عددا وتقديرا في التوجيه والإرشاد المدرسي^{٥٦}. وعليه، فالتقويم مجموعة من الوظائف أهمها: الوظيفة التشخيصية، والوظيفة التحكيمية، والوظيفة الاستشرافية، والوظيفة الإشهادية، والوظيفة الإدماجية، والوظيفة الكفائية...

كما أن التقويم أنواع عدة، فهناك : التقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم النهائي، والتقويم المستمر، والتقويم الإعلامي، والتقويم الكفائي

^{٥٦} - محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص: ٨٦-٨٧.

والإدماجي، والتقويم الذاتي، والتقويم الإشهادي، والتقويم الدوسيمولوجي،
والتقويم التوجيهي...

وفي الأخير، لا ينبغي أن يقتصر التقويم على الوظيفة الكمية والعددية
فحسب، بل ينبغي أن يتجاوز ذلك إلى الوظيفة الكيفية، ليصبح أداة إجرائية
فعالة لمراقبة المنظومة التربوية في مختلف آلياتها التخطيطية والتدبيرية،
مع تتبع مسارها بإحكام وإتقان ، بالجمع بين المدخلات والعمليات
والمخرجات والتغذية الراجعة.

الخاتمة

وخلاصة القول، إذا كانت البيداغوجيا عملا تربويا نظريا عاما ، يهدف إلى تهذيب المتعلم وتنقيفه وتنويره وتربيته، فإن الديداكتيك عمل إجرائي خاص، يتعلق بطرائق التدريس، وكيفية عرض درس معين، في مادة معينة، ضمن فضاء تربوي معين.

هذا، وتنبنى العملية الديداكتيكية أو العملية التعليمية- التعليمية على أربع محطات أساسية هي: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة، أو ما يسمى أيضا بالفيدباك.

وإذا كانت المداخل التربوية تتكون من أهداف أو كفايات حسب الفلسفة المطبقة في مجال التعليم، فإن العمليات أساسها اختيار المحتويات المناسبة، واستعمال الطرائق البيداغوجية الملائمة، والاستعانة بالوسائل الديداكتيكية الهادفة، وتنظيم الفضاء الصفّي بشكل جيد ومحكم، وتدبير الإيقاعات الزمنية بشكل دقيق ومتزن ومضبوط، واختيار التواصل الفعال، سواء أكان لفظيا أم بصريا أم رقميا. أما المخرجات، فتعنى بالتقويم في مختلف مستوياته. أما التغذية الراجعة، فوظيفتها الأساسية هي تصحيح السلوك وتعديله وتوجيهه، ومعالجة إنتاج المتعلم ديداكتيكيا ونفسيا واجتماعيا، في ضوء مختلف النتائج التي تحصل عليها، بعد إنجاز الاختبار المعطى.

وعليه، فالتقويم مجموعة من الوظائف أهمها: الوظيفة التشخيصية، والوظيفة التحكيمية، والوظيفة الاستشرافية، والوظيفة الإشهادية، والوظيفة الإدماجية، والوظيفة الكفائية...

كما أن التقويم أنواع عدة، فهناك : التقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم النهائي، والتقويم المستمر، والتقويم الإعلامي، والتقويم الكفائي والإدماجي، والتقويم الذاتي، والتقويم الإشهادي، والتقويم التوجيهي...

وتعد الدوسيمولوجيا علم الامتحانات والاختبارات والروائز. لذا، فلا بد من اختيار الفروض والامتحانات ، سواء أكانت محلية أم جهوية أم وطنية، وفق المعايير المرجعية الدولية أو وفق ما ترتضيه لجان الامتحانات المركزية على الصعيد الوطني. أضف إلى ذلك، لابد من تنويع أسئلة الامتحانات رغبة في قياس كل جوانب المتعلم ومناحيه النمائية والذهنية والوجدانية والحسية- الحركية.

ثبت المصادر والمراجع

❖ المعاجم اللغوية والتربية:

- ١- ابن منظور: لسان اللسان، الجزء الثاني، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٣ م.
- ٢- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٦ م.
- ٣- حسن الزيات وآخرون: المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، إستانبول، تركيا.
- ٤- عبد الكرم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٦ م.

❖ المراجع باللغة العربية:

- ٥- بيير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣ م.
- ٦- جان بياجي: التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٨ م.
- ٧- الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج، منشورات المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٠ م.
- ٨- عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠١١ م.
- ٩- العربي اسليمانى ورشيد الخديمي: قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٥ م.

- ١٠- غي آفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة: الدكتور عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة ١٩٨١م.
- ١١- كسافيي روجيبرز: التدريس بالكفايات (وضعيات لإدماج المكتسبات)، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٧م.
- ١٢- مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٠م.
- ١٣- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ١٩٨٣م.
- ١٤- محمد الدريج: الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، المغرب، العدد ١٦، أكتوبر ٢٠٠٠م.
- ١٥- محمد لبيب النجحي: مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٢م.
- ١٦- ميلود التوري: القسم المشترك نحو مقاربة فارقية، أنفوبرانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٢م.
- ١٧- وزارة التربية الوطنية: كراسة الوضعيات الإدماجية، الجزء الأول، المستوى السادس، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ٢٠١٠م.
- ١٨- وزارة التربية الوطنية: دليل الإدماج، المستوى الثالث من التعليم الابتدائي، مطبعة الأحداث، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٠م.

❖ المراجع باللغات الأجنبية:

- 19- A, IRRIBANE : La compétitivité, Défi Social, Enjeu éducatif, CNRS, Paris, 1989.
- 20-Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?), dans Probio revue, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL), 1993.

- 21- DE KETELE, J.M. L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23١٩٩٦..
- 22-Edward .T.Hall: la dimension cachée.Ed Seuil.Coll. Point, n° 89.1971.
- 23 -GILLET, P :(L'utilisation des objectifs en formation, contexte et évolution), Education permanent, Nr : 85, octobre 1986.
- 24-G.Mialaret : Pédagogie générale, P.U.F.Fondamentale, Paris, 1991.
- 25- Oxford advanced learners, Dictionary Oxford University press 2000.
- 26- Paul Robert : Le Petit Robert, Paris, éd, 1992.
- 27-P. PELPEL : se former pour enseigner, Bordas, Paris, 1966.
- 28-ROEGIERS, X., avec la collaboration de DE KETELE, J.-M. Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles-Paris : De Boeck Université.٢٠٠٠.
- 29- ROEGIERS, X. Des situations pour intégrer les acquis. Bruxelles : De Boeck Univers٢٠٠٣.
- 30- ROEGIERS, X L'école et l'évaluation. Bruxelles: De Boeck Université.٢٠٠٤.
- 31-V. et G. Landsheere : Définir les objectifs de l'éducation, Liège et George Thoune 1975.

المقالات:

32- باولا جونتيل وروبيرتا بنتشيني: (بناء الكفايات: مقابلة مع فليب بيرنو)، الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، تعريب: محمد

العمارتى والبشير اليعكوبى، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٤م.

33- حسن بوتكلاي: (مفهوم الكفايات وبنائها عند فيليب بيرنو)، الكفايات فى التدريس بين التنظير والممارسة، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٤م.

٣٤- محمد نادر سراج: (التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربى القديم والنظر الراهن)، الفكر العربى المعاصر، لبنان، العددان: ٨٠/٨١، السنة ١٩٩٠م،

٣٥- نيكو هرت: (بصدد المقاربة عبر الكفايات هل نحتاج إلى عمال أكفاء أم إلى مواطنين نقديين؟)، الكفايات فى التدريس بين النظرية والممارسة، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٤م.

➡ الروابط الرقمية:

٣٦- مولاي المصطفى البرجاوي: (قراءة فى المفاهيم التربوية: البرنامج والمنهاج أنموذجا)، موقع الألوكة الثقافية، نشر بتاريخ: ٢٠١٣/٠٧/٠٤م،
<http://www.alukah.net/culture/0/56850>

الفهرس

٣	الإهداء
٥	المقدمة
٧	الفصل الأول: البيداغوجيا والديداكتيك
١٩	الفصل الثاني: المدخلات الديداكتيكية
٥٣	الفصل الثالث: العمليات الديداكتيكية
٨٩	الفصل الرابع: المخرجات الديداكتيكية
١٣٠	الخاتمة
١٣٢	ثبت المصادر والمراجع
١٣٦	الفهرس

سيرة الباحث:



- جميل حمداوي من مواليد مدينة الناظور المغرب.
- حاصل على دكتوراه الدولة سنة ٢٠٠١م.
- أستاذ التعليم العالي .
- أديب ومبدع وناقد وباحث، يشتغل ضمن رؤية أكاديمية موسوعية.
- حصل على جائزة مؤسسة المثقف العربي (سيدني/أستراليا) لعام ٢٠١١م في النقد والدراسات الأدبية.
- حاصل على جائزة ناجي النعمان الأدبية سنة ٢٠١٤م.
- رئيس الرابطة العربية للقصة القصيرة جدا.
- رئيس المهرجان العربي للقصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد القصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد الكتابة الشذرية ومبدعيها.
- رئيس جمعية الجسور للبحث في الثقافة والفنون.
- رئيس مختبر المسرح الأمازيغي.
- عضو الجمعية العربية لنقاد المسرح.
- عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية.
- عضو اتحاد كتاب العرب.
- عضو اتحاد كتاب الإنترنت العرب.
- عضو اتحاد كتاب المغرب.
- من منظري فن القصة القصيرة جدا وفن الكتابة الشذرية على الصعيد العربي.
- خبير في البيداغوجيا والسيميولوجيا والثقافة الأمازيغية.
- ترجمت مقالاته إلى اللغة الفرنسية و اللغة الكردية.

- شارك في مهرجانات عربية عدة في كل من: الجزائر، وتونس، ومصر، والأردن، ولبنان، والسعودية، والبحرين، والعراق، والإمارات العربية المتحدة، وسلطنة عمان...

- مستشار في مجموعة من الصحف والمجلات والجرائد والدوريات الوطنية والعربية.

- نشر العديد من المقالات الورقية المحكمة وغير المحكمة التي تربو على الألف. علاوة على عدد كبير من المقالات الرقمية، وأكثر من (١١٤) كتاب في مجالات متنوعة. وبهذا، يكون أكثر إنتاجا في المغرب العربي من حيث الكتب والمقالات.

- ومن أهم كتبه: الشذرات بين النظرية والتطبيق، والقصة القصيرة جدا بين التنظير والتطبيق، والرواية التاريخية، تصورات تربوية جديدة، والإسلام بين الحداثة وما بعد الحداثة، ومجزئات التكوين، ومن سيميوطيقا الذات إلى سيميوطيقا التوتر، والتربية الفنية، ومدخل إلى الأدب السعودي، والإحصاء التربوي، ونظريات النقد الأدبي في مرحلة ما بعد الحداثة، ومقومات القصة القصيرة جدا عند جمال الدين الخضير، وأنواع الممثل في التيارات المسرحية الغربية والعربية، وفي نظرية الرواية: مقاربات جديدة، وأنطولوجيا القصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصيدة الكونكرتية، ومن أجل تقنية جديدة لنقد القصة القصيرة جدا، والسيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، والإخراج المسرحي، ومدخل إلى السينوغرافيا المسرحية، والمسرح الأمازيغي، ومسرح الشباب بالمغرب، والمدخل إلى الإخراج المسرحي، ومسرح الطفل بين التأليف والإخراج، ومسرح الأطفال بالمغرب، ونصوص مسرحية، ومدخل إلى السينما المغربية، ومناهج النقد العربي، والجديد في التربية والتعليم، وببليوغرافيا أدب الأطفال بالمغرب، ومدخل إلى الشعر الإسلامي، والمدارس العتيقة بالمغرب، وأدب الأطفال بالمغرب، والقصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصة القصيرة جدا عند السعودي علي حسن البطران، وأعلام الثقافة الأمازيغية...

- عنوان الباحث: جميل حمداوي، صندوق البريد ١٧٩٩، الناظور ٦٢٠٠٠، المغرب.

- الهاتف النقال: ٠٦٧٢٣٥٤٣٣٨.

- الهاتف المنزلي: ٠٥٣٦٣٣٣٤٨٨
- الإيميل: Hamdaouidocteur@gmail.com
Jamilhamdaoui@yahoo.fr

كلمات الغلاف الخارجي:

إذا كانت البيداغوجيا عملا تربويا نظريا عاما ، يهدف إلى تهذيب المتعلم وتنقيفه وتنويره وتربيته، فإن الديداكتيك عمل إجرائي خاص، يتعلق بطرائق التدريس، وكيفية عرض درس معين، في مادة معينة، ضمن فضاء تربوي معين.

هذا، وتنبنى العملية الديداكتيكية أو العملية التعليمية- التعليمية على أربع محطات أساسية هي: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة، أو ما يسمى أيضا بالفيدباك.

وإذا كانت المداخل التربوية تتكون من أهداف أو كفايات حسب الفلسفة المطبقة في مجال التعليم، فإن العمليات أساسها اختيار المحتويات المناسبة، واستعمال الطرائق البيداغوجية الملائمة، والاستعانة بالوسائل الديداكتيكية الهادفة. أما المخرجات، فتعنى بالتقويم. ومن ثم، فإن التقويم أنواع ثلاثة: التقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم الإجمالي. أما التغذية الراجعة، فوظيفتها الأساسية هي تصحيح سلوك المتعلم وتعديله، في ضوء مختلف النتائج التي تحصل عليها، بعد إنجاز الاختبار المعطى.