

الفصل الثاني:

التقويم الإدماجي

من المعروف أن التقويم هو أهم عملية إجرائية في العملية التعليمية-التعلمية؛ لأنه هو الذي يحكم على مدى تحقق الهدف أو الكفاية، أو هو معيار إجرائي نستعين به للتثبت من تحكم المتعلم في الكفاية المستهدفة أو الأساسية أو النوعية أو المستعرضة، والتأكد كذلك من مدى تمكنه من حصيلة الموارد والمعارف والمهارات والدرايات التي اكتسبها بطريقة مستضمنة عبر سيرة التعلم.

وإذا كان التقويم التقليدي يعنى بقياس المعارف ، والاهتمام بالكم، والتثبت من قدرات الحفظ والاستيعاب لدى المتعلم، فإن التقويم الإدماجي يهتم بتقويم القدرات الكفائية لدى المتعلم، بوضعه أمام وضعيات إشكالية صعبة ومعقدة، من أجل أن يجد لها حلاً ناجحة، وتكون تلك الوضعيات مستمدة من الحياة اليومية أو الواقعية أو الحياة المدرسية. ويعني هذا أن المتعلم يتعلم الحياة عبر الحياة ذاتها. ومن هنا، فالتقويم الإدماجي هو السبيل المنهجي للحكم على المتعلم المتمكن أو الكفاء أو المؤهل، والحكم أيضاً على المنظومة التربوية والديداكتيكية، وتقويم مستوى التعليم في وطننا العربي مقارنة بالتعليم في الدول الغربية أو الدول المتقدمة والنامية . ومن هنا، لا يمكن الحديث عن التقويم الإدماجي إلا بالحديث عن المقاربة البيداغوجية بالكفايات.

ومن باب التذكير، يمكن الحديث عن أنواع عدة من التقويم ، مثل: التقويم التشخيصي، والتقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم الإجمالي، والتقويم الإشهادي، والتقويم المستمر، والتقويم الإعلامي، والتقويم الذاتي. وما يهمنا في هذا الموضوع هو التوقف عند التقويم الإدماجي الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم الكفائي. إذاً، ما الكفايات؟ وما التقويم الإجمالي؟ وما مكوناته؟ وما شروطه؟ وما أهدافه؟ وما قيمته؟ وكيف نحضر وضعيات إدماجية وفق التقويم الإدماجي؟ هذه هي الأسئلة التي سوف نحاول الإجابة عنها في فصلنا الثاني هذا.

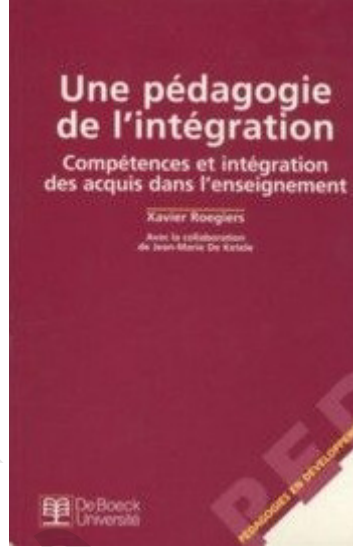
المبحث الأول: التعريف بالتقويم الإدماجي

إذا كان التقويم يقصد به قياس قدرات المتعلم وخبراته وتعلماته ودرائاته ومهاراته وإتقاناته، بتشخيص مواطن القوة والضعف لديه، فإن الإدماج (Intégration) هو توظيف المكتسبات السابقة ، واستثمارها في معالجة الوضعيات الإدماجية المعقدة والصعبة. بمعنى أن المتعلم يستدمج كل تعلماته وموارده الدراسية وأبحاثه ومعلوماته المخزنة والمستضمرة في حل وضعية إدماجية ما، بغية التثبت من مدى تحقق الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية المطلوبة. ويساعدنا الإدماج أيضا على حسن استعمال معارفنا ومهاراتنا في التعامل مع الوضعيات الإدماجية ، سواء أكانت بسيطة أم مركبة، ومعالجتها وفق معايير ومؤشرات كمية وكيفية، بغية الحكم على المتعلم بالكفاءة والتأهيل أو عدم استحقاقه ذلك. والهدف من ذلك كله هو إعداد المتعلم للحياة الواقعية أو الحرفية أو المهنية لكي يتكيف مع سوق الشغل، ويتأقلم مع صعوبات الحياة ومشاكلها وعوائقها. أي: تسعف عملية الإدماج المتعلم في امتلاك الذكاء الكفائي النظري والتطبيقي على حد سواء.

ومن هنا، ينبني الإدماج على التعلم الذاتي، والموارد والمكتسبات، والوضعيات الإدماجية، والحلول الناجعة، والتقويم، والتصحيح، والمعالجة. ويشكل هذا كله ما يسمى بالمقاربة الإدماجية (Approche intégratrice). ومن ثم، يمكن الحديث عن تخطيط إدماجي، وتدبير إدماجي، وتقويم إدماجي.^{٣٠}

^{٣٠} - عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠١١م، صص: ١٨٧-١٩١.

هذا، وقد ارتبطت المقاربة الإدماجية بالمربي البلجيكي روجيرز كسافيي³¹ (ROEGIERS)، وبشريكه دو كيتيل (DE KETELE)، كما يتجلى ذلك واضحا في كتابهما (بيداغوجيا الإدماج) الذي نشر سنة ٢٠٠٠م.



المبحث الثاني: مرتكزات التقويم الإدماجي

يرتكز التقويم الإدماجي على مجموعة من المرتكزات التي يمكن تحديدها في : الموارد، والدعم والتوليف، والوضعية- الإدماجية، والكفاية المستهدفة، والحلول الإدماجية.

المطلب الأول: الموارد التعليمية

³¹- ROEGIERS, X., avec la collaboration de DE KETELE, J.-M. Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles-Paris : De Boeck Université, ٢٠٠٠. 304 pages.

نعني بالموارد (Ressources) مجموعة من التعلّيمات، والمعارف، والمعطيات، والخبرات، والتجارب، والمهارات، والممارسات، والتطبيقات، والدرايات، والإتقانات، والبحوث، والأنشطة المتنوعة التي تعرف إليها المتعلم سابقا في فصله الدراسي أو مقرره التعليمي أو في مؤسسته التربوية. وهذه الموارد قد يكون المتعلم قد استوحاها من مدرسه مباشرة، أو اكتسبها شخصا عبر التعلم الذاتي، وعبر العروض المنجزة، والبحوث الفردية، والأعمال الميدانية.

المطلب الثاني: الدعم والتوليف

يخضع الإدماج لعملية الدعم والتوليف، بعد مرحلة اكتساب الموارد واستيعابها وتخزينها بطريقة مستضمرة، ولا يمكن اللجوء إلى وضع المتعلم أمام وضعيات إدماجية إلا بعد فترة الدعم والتطبيق والتوليف والتركيب بين المعارف، بعد أن اكتسبها المتعلم بطريقة منفصلة. وبتعبير آخر، يقصد بعملية الدعم والتوليف استثمار مكتسبات المتعلم في شكل مراجعة عامة ومفصلة ودقيقة وواضحة وناجعة، بإنجاز مجموعة من الأنشطة الإدماجية المسبقة لتعويد المتعلم - مستقبلا - على إنجاز الوضعيات الإدماجية. أضف إلى ذلك، أن المتعلم قد اكتسب مجموعة من التعلّيمات والخبرات والدرايات المنفصلة ليجمع بينها ويركبها بشكل منسجم ومتسق، أثناء حصص الدعم والتوليف التي تعقب مباشرة حصص الموارد والمكتسبات والتعلّيمات. ومن هنا، فعملية التوليف والدعم هي مرحلة متقدمة وسابقة في نطاق التقويم الإجمالي، إذ تأتي مباشرة، بعد حصص الدروس والتعلّيمات وتخزين الموارد.

المطلب الثالث: الوضعية الإدماجية

يقصد بالوضعية الإدماجية تلك الأنشطة الصعبة والمعقدة التي تحمل في طياتها عوائق ومشاكل تتطلب حولا ناجعة من المتعلم، وترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاية المستهدفة أو الأساسية. وأكثر من هذا، تتضمن الوضعية

الإدماجية معلومات ضمنية وصريحة، وأسنادا، وصورا، ووثائق، وخطاطات، وتعليمات، ومعايير، ومؤشرات كمية وكيفية. وترد في شكل مسألة معقدة تستلزم حولا ، وكلما وجد المتعلم حولا لهذه الوضعيات المركبة والصعبة والمعقدة ، كان المتعلم كفاً ومؤهلاً وذكياً. وبالتالي، استحق شهادة أو دبلوم النجاح.

ويعرف عبد الكريم غريب الوضعية الإدماجية بقوله: " يقصد بوضعية الإدماج (Situation d'intégration) الوضعية التي ينبغي للتلميذ أن يكشف في إطارها عن قدراته على تجنيد موارد عدة؛ وبتفكيك هذه الوضعية بشكل يتيح للمتعلم الإجابة عن أسئلة جزئية أو إنجاز مجموعة من المهام البسيطة، فقد يكون هنالك انزياح عما يراد القيام به؛ وهو الأمر الذي يعني أن المسألة تهم بالتحديد إثارة إدماج الدرايات والإتقانات ، وليس القيام بمجاورتها.^{٣٢}"

ومن هنا، يتبين لنا أن الوضعية الإدماجية هي أساس الإدماج والتحقق من مدى تمكن المتعلم من الكفاية الأساسية المستهدفة.

المطلب الرابع: الكفاية المستهدفة

يرتبط الإدماج بتقويم الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية (كفاية معيار الحد الأدنى)، بغية التثبت من مدى تحققها في إنتاج المتعلم، والتأكد من مدى اكتساب المتعلم لمختلف موارد التعلمية. ومن هنا، فالكفاية المستهدفة هي التي تركز عليها تعليمات الوضعية الإدماجية، وهي أساس النجاح، ويشترط فيها الملاءمة ، والاستعمال السليم لأدوات ومفاهيم المادة، والانسجام. وتتقابل الكفاية المستهدفة الأساسية مع كفاية الإتقان أو كفاية جودة الإنتاج. ويعني هذا كله أنه يستحيل الحديث عن إدماج في غياب الكفاية الأساسية أو الكفاية المستهدفة؛ لأنها هي المعيار المستعمل

^{٣٢} - عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٠م، ص: ١٩٧.

لاختبار عمل المتعلم، وفحص قدراته الكفائية من خلال الحلول التي قدمها لمعالجة الوضعية الإدماجية.

وتأسيسا على ماسبق، ينبغي أن تكون الكفاية قابلة للتقويم. لذا، لابد أن تصاغ بطريقة إجرائية واقعية. فإذا أخذنا على سبيل المثال هذه العبارة: "احترام البيئة"، فهذه العبارة لا يمكن تجسيدها كفائيا أو مهاريا، ولا يمكن تقويمها عمليا. لذا، لابد من وضعها في وضعية معقدة أو في سياق إشكالي ما، ضمن أسناد (نصوص، صور، وتعليمات، وإرشادات، وتوجيهات...)، وتحويل الوضعية إلى كفاية إجرائية واقعية، يمكن تقويمها إجرائيا، والتحقق منها فعليا وعمليا. كأن نقدم للمتعلمين - مثلا - وضعية إيكولوجية (تتعلق بالبيئة)، نطالب فيها المتعلمين بتحديد الأسباب والنتائج والحلول، مع الاستعانة بما درسوه من مفاهيم لغوية، أو صرفية، أو نحوية، أو تركيبية، أو دلالية... وهنا، يمكن الحديث عن وضعية مشخصة، وملموسة، وواقعية، وقابلة للتقويم. بمعنى أن تكون الكفاية إجرائية وملموسة ومعطاة، ضمن وضعية مركبة ومعقدة، تستلزم حولا من المتعلم، وهذه الحلول المقدمة هي التي تحكم على مدى كفاءته من عدمها.

وإليك وضعية إدماجية تحت على الحفاظ على البيئة بصفة عامة، والحفاظ الماء بصفة خاصة.

اللغة العربية	المستوى السادس	الكفاية ٢	المرحلة ٢	الوضعية ٢
---------------	----------------	-----------	-----------	-----------

لنحافظ على الماء

أقمت مدة لدى صديق لك، فلاحظت أنه يفرط في استعمال الماء، اكتب له بعد عودتك إلى منزلك.

استقطبت الموارد الطبيعية اهتمام علماء البيئة، نظرا لدورها في حياة الكائنات والمجتمعات، ولقد أدرك الإنسان أن البيئة أصبحت معرضة للتدهور والتبذير، ومن الموارد المهددة بالاستنزاف الغابة والماء.
أحمد الحطاب: السكان والبيئة : التربية السكانية بالمغرب ١٩٩١م، ص: ٢٠٣.



التعليمات:

انطلاقا من الوثيقة والصورة، اكتب له رسالة من إحدى عشرة جملة على الأقل:

- تذكره بالأضرار الناجمة عن تبذير الماء؛
- تحدثه عن منافع الماء؛
- تقدم له أربع نصائح لترشيد استعمال الماء^{٣٣}.

يلاحظ أن هذه الوضعية الإدماجية تجسد الكفاية المطلوبة التي تتمثل في مدى قدرة المتعلم على كتابة رسالة في موضوع البيئة (الحفاظ على الماء)، بالتركيز على أضرار تبذير الماء، وذكر منافعها، وتقديم النصائح بغية ترشيد استعمال الماء.

^{٣٣} - وزارة التربية الوطنية: كراسة الوضعيات الإدماجية، الجزء الأول، المستوى السادس، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ٢٠١٠م، ص: ١١.

المطلب الخامس: الحلول الإدماجية

الحلول أنواع عدة منها: الحلول المباشرة، وحلول الحفظ، وحلول الذكاء، وحلول التركيب والاستنتاج، والحلول الثقافية، والحلول الموجهة، والحلول المستقلة، والحلول الفردية، والحلول الجماعية، والحلول الشفوية، والحلول الكتابية، والحلول الآنية الفورية، والحلول المؤجلة...بيد أن ما يهمنا ، في هذا السياق، هو الحلول الإدماجية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم الإدماجي من جهة، والوضعية الإدماجية من جهة ثانية.

ويعني هذا أن الوضعية الإدماجية، بسياقها، وأسنادها، وتعليماتها، ومعاييرها، ومؤشراتها، هي التي تستلزم الحلول المطلوبة، انطلاقاً من معايير أساسية هي: معيار الملاءمة، ومعيار الاستخدام السليم للأدوات، ومعيار الانسجام؛ ومعايير ثانوية تتمثل في معيار الجودة والإتقان. ومن ثم، يتميز الحل الحقيقي والمعتبر بتمثل هذه المعايير التقويمية كلها، سواء أكانت أساسية أم ثانوية، بالجمع والتوليف بينها.

المبحث الثالث: الوضعية الإدماجية

ينبغي أن تصاغ نماذج التقويم الإدماجي في إطار وضعيات معقدة ومركبة، وفق الكفاية الأساسية المراد تنميتها لدى المتعلم. ولا يعني هذا أن تكون الوضعيات المقدمة للمتعلم وضعيات طبيعية أو معاشة ، بل وضعيات أقرب إلى الواقع، في شكل نصوص، ووثائق، وصور، ومستندات، وخطابات توضيحية...تتطلب نوعاً من المعالجة من المتعلم وفق الموارد التي اكتسبها في حصص التعلم والتمهير والدعم والتوليف.

وتتبنى الوضعية الإدماجية على مجموعة من العناصر والمكونات الأساسية التي يمكن حصرها فيما يلي:

المطلب الأول: الوضعية - المسألة

يتضمن التقويم الإدماجي الوضعية المسألة التي تتكون من الوضعية من جهة، والمسألة من جهة أخرى. بمعنى أن الوضعية تحوي موضوعا وسياقا. في حين، تتوفر المسألة على عائق أو مشكل ينبغي أن نجد له حلا. وكل من وجد هذا الحل، فهو شخص كفاء أو مؤهل^{٣٤}. ومن ثم، تكون الوضعية في خدمة التعلّيمات الجديدة. ويعني هذا أننا نتعلم كيف نحل المشاكل. وتذكرنا هذه الطريقة ببيداغوجيا حل المشكلات. ومن هنا، فالوضعية المسألة هي "وضعية تضع عائقا معيناً تبعا لسلسلة من التعلّيمات، مثل: الوضعية المسألة التي تقتضي إنشاء مجسم للمدرسة، باستعمال مواد معينة، بهدف تقديم المدرسة في إطار معرض.

الوضعية المسألة التي تقتضي إيجاد الإجراءات التي يتعين اتخاذها في مواجهة مشكلة بيئية مطروحة.

الوضعية المسألة التي تقتضي شرح بنية اجتماعية تتسم بطابع الصراع اعتمادا على وقائع تاريخية سابقة.^{٣٥}

ويمكن الحديث عن أنواع عدة من الوضعيات، فهناك وضعيات حياتية، ووضعيات طبيعية، ووضعيات مهنية، ووضعيات تعليمية أو بنائية أو ديداكتيكية وتربوية. وفي هذا يقول، كزافيي: "الوضعية المسألة، بشكل عام، هي وضعية تجيب عن إشكال مطروح. وفي الحياة اليومية، تملئ الوضعيات المسائل من قبل الأحداث التي يواجهها كل شخص يوميا؛ كما هو الشأن بالنسبة للوضعية المسألة التي تتعلق بتوليف مواعيد عدة، والوضعية المسألة التي تتعلق بضياح المفاتيح... إلخ. ونتكلم عن وضعيات حياتية مثلما نتكلم عن وضعيات مهنية، عندما نطرح هذه الأخيرة في إطار مزاولة مهنة، مثل: مواجهة مشكلة عطب في آلة، وفي حال التزامنا

^{٣٤} - كسافيي روجيبرز : التدريس بالكفايات (وضعيات لإدماج المكتسبات)، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٧م، ص: ١١.

^{٣٥} - كسافيي روجيبرز : التدريس بالكفايات، ص: ١٣.

بأجل محدد للإنتاج. وكل هذه الأمثلة تشكل وضعيات يمكن وصفها بوضعيات طبيعية. في الإطار المدرسي، الوضعية المسألة هي وضعية... يتم بناؤها أيضا على اعتبار أن الوضعية المسألة تتموضع داخل سلسلة مخطط لها للتعليم. وسيكون هناك على سبيل المثال عدد أقل من المعطيات المشوشة، كما هو الأمر في وضعية حياتية، أو معطيات يتم تقديمها للتلميذ وفق ترتيب معين لكي يحترم التدرج فيما يخص الصعوبات التي يتعين عليه تجاوزها.^{٣٦}

ولكن ما يهمنا من الوضعيات - المسائل **الوضعيات الديدانكتيكية**، وهي الوضعيات التي يقترحها المدرس لجماعة الفصل قاطبة في سياق تعلم جديد: درايات، وإتقانات جديدة... انطلاقا من الموارد الإدماجية. وتسمى أيضا هذه الوضعيات ب**وضعيات الاستكشاف** التي تهدف إلى تملك تعلمات جديدة، بحل المشاكل المستعصية. ويكون الاستكشاف بطرح أسئلة حول موضوع ما، وطرح فرضيات حوله....

ومن جهة أخرى، يمكن الحديث عن **الوضعيات الإدماجية** أو ما يسمى **بالوضعيات المستهدفة** أو **وضعيات إعادة الاستثمار** أو **وضعيات الأهداف**، ويلتجىء إليها المتعلم بعد الانتهاء من اكتساب الموارد، والدخول في عملية الإدماج أو استثمار المعلومات لحل المشاكل المستعصية أو المعقدة التي تطرحها الوضعيات المشكلات أو المسائل المعقدة والصعبة والمركبة.

وإذا كانت الوضعيات الديدانكتيكية توظف لتيسير التعلم الجيد، فإن الوضعيات الأهداف أو الوضعيات الإدماجية تقوم بدمج المعلومات والموارد السابقة من أجل حل وضعية جديدة، بغية التثبيت من مدى تحقق الكفاية المستهدفة. وفي هذا، يقول كزافيي: " لا تقتضي وضعية مسألة هدف مجاورة تمارين صغيرة، لأن هذا قد يكون مجرد مراجعة؛ بل

^{٣٦} - كسافيي روجييرز : نفسه، ص: ١٨.

تقتضي وضعية معقدة ، يكون فيها على التلميذ القيام بمفصلة وتوليف عدة درايات وإتقانات صادفها من قبل. إن الأمر يتعلق في الآن نفسه بوضعية مسألة في شكل سيرورة، تستعمل لتعلم الإدماج، ووضعية مسألة منتج، تستعمل كشاهد على ما يتعين أن يتمكن منه التلميذ. وحتى لا تلتبس هذه الوضعيات بالوضعيات المسائل الديدانكتيكية ، فنسميها وضعيات أهداف^{٣٧}.

وعليه، تصبح الوضعية دعامة خامة بمعلوماتها المفصلة، ثم هي أداة ديدانكتيكية تساعد التلميذ على التعلم وحل المشكلة، ثم هي عقد مبرم بين المتعلم والمدرس الذي يقترح الوضعيات (عقد ديدانكتيكي)، وهي كذلك إنجاز وعمل وتنفيذ إجرائي. إذاً، هناك تفاعل بين المتعلم والمعلومات، وتفاعل بين المتعلم والمدرس، وتفاعل بين المتعلم والعمل، من خلال تعاقد صريح أو ضمني بين مقترح الوضعية ومن يحلها (المتعلم).

كما تتنوع الحلول إلى حل موجه، وحل مستقل، وحل فردي، وحل جماعي...

وتتبنى الوضعية المسألة على الهدف العائق. أي: مواجهة العائق وتجاوزه انطلاقاً من الموارد المكتسبة التي استتصرها المتعلم بغية إدماجها لحل الوضعية- المشكلة. إذاً، يضع المدرس هدفاً، ويتمثل هذا الهدف في طرح مشكلة أو عائق ينبغي تجاوزه وإيجاد حل له. ويسمى هذا الهدف بالهدف العائق، وهو يصدر عن المواجهة بين منطقتين:

" منطق الأهداف المحددة من لدن الخبير (المدرس، وأخصائيو المحتويات) ، والتي تنتج عن تحليل المحتويات؛

ومنطق تحليل الصعوبات التي تعترض المتعلم لكي يتجاوز ويتوصل إلى الدرايات المراد تكوينها انطلاقاً من تمثلاته الخاصة.

^{٣٧} - كسافيي روجيبرز : نفسه، ص: ٣٤.

وتحاول الأهداف المعيقات أن توفق بين هذين المنطقتين: منطق الخبير ومنطق المتعلم:

من جهة، يدرس الهدف بطريقة معينة، حيث يشكل التعلم تقدما فكريا لدى التلاميذ؛

ومن جهة أخرى، يدرس الهدف بشكل يمكن من الاشتغال على معيق قابل للتجاوز من قبل المتعلم.

يتعلق الأمر-إذاً- بنوع من التفاوض بخصوص الهدف.^{٣٨}

وتختلف طبيعة الوضعية - المسألة من فرد إلى آخر، ومن لحظة إلى أخرى، فقد تكون صعبة ومعقدة عند فرد ما، وسهلة ومتداولة عند فرد آخر، وقد تكون مشكلة ما في لحظة معينة، ولاتكون كذلك في لحظة أخرى. وفي هذا السياق، يقول كزافيي: "إن مفهوم الوضعية المسألة نسبي أساسا، لأنه يرتبط في جزئه الأكبر بمن يتكلف بحل هذه الوضعية. ويمكن أن تكون وضعية معينة، وضعية مسألة بالنسبة لفرد ما؛ لكنها تبقى وضعية متداولة بالنسبة لفرد آخر. وبالمثل، يمكن أن تشكل وضعية معينة، وضعية مسألة بالنسبة لفرد ما في لحظة معينة، ولاتطرح له أي إشكال في لحظة أخرى."^{٣٩}

وقد تكون الوضعية - المسألة معرفية، أو وضعية وجدانية، أو وضعية حسية حركية.

ويكون التلميذ هو المستهدف بحل وضعيته الإدماجية. أي: يكون قادرا على إدماج مكتسباته لحل الوضعية المعقدة الجديدة، بناء على موارده المكتسبة التي استضمورها. بمعنى أن يكون التلميذ فاعلا في الإدماج أو هو الذي يقوم بعملية الإدماج؛ " وهذا لاينفي بعض أشكال العمل الجماعي

^{٣٨} - كسافيي روجيبرز : نفسه، ص: ٢٨.

^{٣٩} - كسافيي روجيبرز : نفسه، ص: ٢٩.

التعاوني أحيانا؛ وهي أشكال عمل قد تخدم بعض التلاميذ فيما يخص مقصدية إدماج المكتسبات؛ ذلك أن المهم هو التأكد من أن كل تلميذ، خصوصا الضعيف، لديه فرصة مهمة لتجديد تفكيره...^{٤٠}

وعليه، ترتبط الوضعية - المسألة بالتعلمات والموارد (الدرايات، والإتقانات، والمهارات)، والوضعيات اليداكتيكية، والوضعيات الإدماجية. كما أن الأنشطة التعليمية أنواع: أنشطة تعليمية - تعليمية مجردة من السياق، وأنشطة تعليمية - تعليمية مسبقة، وأنشطة تعليمية - تعليمية في وضعية طبيعية، وأنشطة التمارين والتطبيق.

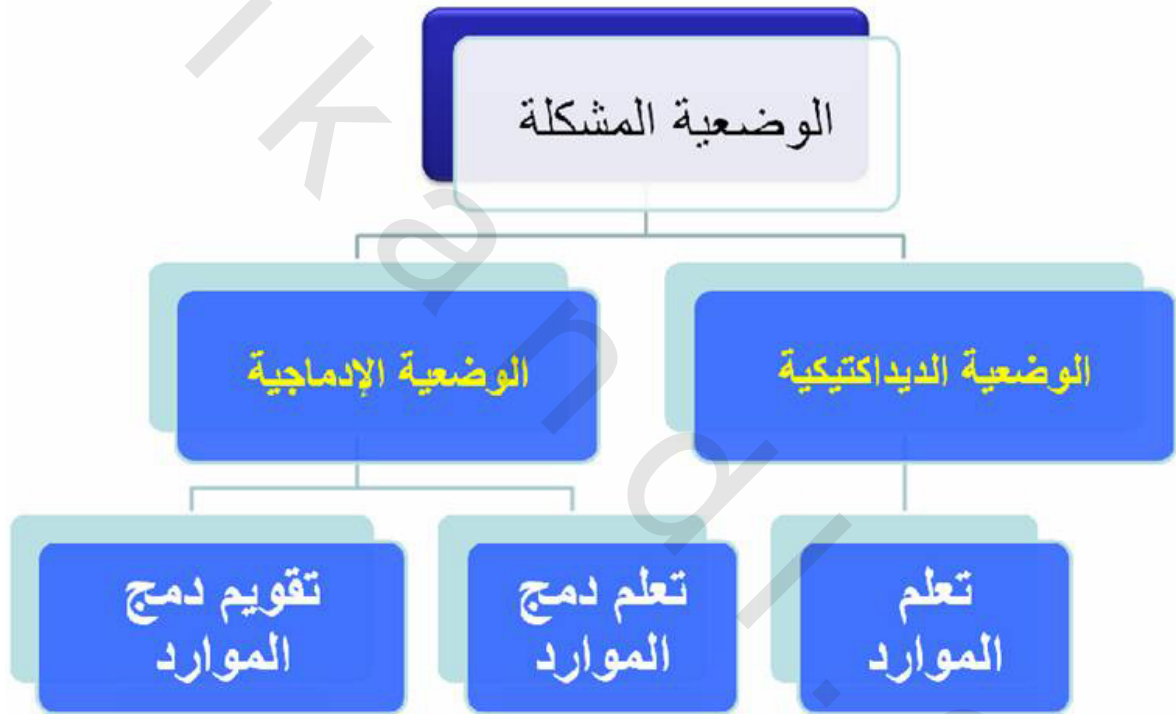
وعليه، للوضعية المسألة وظيفة إدماجية من جهة (التقويم الإدماجي)، ووظيفة تقويمية من جهة أخرى (التقويم التكويني أو الإجمالي). بل يمكن الحديث عن أهداف تشخيصية لوضعيات إدماجية في بداية السنة الدراسية (التقويم التشخيصي)، أو لأهداف التوجيه والضبط والإشهاد في آخر السنة الدراسية (التقويم الإشهادي).

إذ يقول كزافيي: " هذا ما يتيح الإدماج للتلاميذ، باعتبارها فرصة للتقدم، وخصوصا لأضعفهم؛ ذلك أن الفوارق بين التلاميذ النبهاء والضعاف منهم، مردها إلى كون التلاميذ النبهاء يستطيعون الإدماج بشكل تلقائي؛ إنهم ليسوا بحاجة إلى تعلم نوعي من أجل إعادة استثمار مكتسباتهم. وبالتالي، فإن المستفيد من تطوير وضعيات الإدماج، هم التلاميذ النبهاء على اعتبار أن مثل هذه الوضعيات، تشكل لهم فرصا للتمرن، كما يستفيد منها التلاميذ الضعاف بدورهم؛ إذ تشكلت بالنسبة لهم تعلمًا حقيقيا. إنه تعلم قلما تتاح لهم الفرصة لتلقيه، مادام قد ترسخت لديهم بشكل قوي الفكرة التي مفادها أن المساعدة الوحيدة للتلاميذ الضعاف،

^{٤٠} - كسافيي روجيبرز : نفسه، ص: ٤٣.

تكمن في تبسيط التعلمات. ومن المؤكد أن هذا صحيح في بعض اللحظات، لكنهم يحتاجون فيما بعد، للعودة إلى لحظات تعلم ماهو مركب.^{٤١}

إذاً، لا يمكن الحديث عن تقويم إدماجي إلا باستحضار الوضعية الإدماجية، والموارد المكتسبة، والكفايات المستهدفة، وأنشطة الدعم والتوليف، والحلول المقترحة. ومن هنا، يمر التقويم الإدماجي بعدة مراحل أساسية هي: تعلم الموارد، وتعلم كيفية دمج هذه الموارد، وتقويم عملية الدمج لهذه الموارد.



المطلب الثاني: السند

نعني بالسند أو الأسناد (Support) تلك العناصر أو الدعامات المادية التي تعتمد عليها الوضعية المسألة أو الوضعية الإدماجية ، مثل: النصوص، والوثائق، والصور، والأيقونات، والخرائط، والبيانات،

^{٤١} - كسافيي روجيبرز : نفسه، ص: ٦٣-٦٤.

والجداول، والأشكال الهندسية، والخطاطات... ويرتكز السند على ثلاثة عناصر هي: السياق، والمعلومة، والوظيفة.

وهذه الأسناد إما لفظية (نصوص ووثائق)، وإما بصرية (صور وخرائط وجداول وبيانات...)، وإما رقمية (معطيات الحاسوب). ويمكن توضيح ذلك كله بالشكل التالي:

الفرع الأول: السياق

يقصد بالسياق البيئة التي تتم فيها الوضعية، أو هو ذلك الإطار الذي يصف البيئة التي تتموضع فيها الذات. أي: ترتبط الوضعية بالسياق الذي يعني مجموعة من الظروف التي يتموقع فيها الأشخاص داخلها. أي: "مجموعة من الظروف في لحظة معينة"^{٤٢}.

وقد يكون السياق طبيعياً، أو حياتياً، أو مهنيًا، أو مدرسياً... ومن هنا، فالسياق هو البيئة التي يتم فيها عمل التلاميذ، ويشتمل على مكونات عدة: الإطار المختار (الإطار المدرسي مثلاً)، والفضاء الذي تحل فيه الوضعية (السياق المكاني)، وزمن الوضعية (السياق الزمني)، ويتضمن أيضاً البيئة الاجتماعية للوضعية. أي: العمل بشكل فردي أو بمساعدة وصي في إطار مجموعة (السياق الاجتماعي).

أضف إلى ذلك، فالسياق هو " البيئة التي تعرض فيها المسألة كسياق حفل أو سياق مراسلة مدرسية أو سياق الدفاع عن البيئة أو سياق محاربة داء السيدا إلخ... إنه يتعلق بمحتوى المسألة، وليس بحلها، مادام من النادر أن يكون بإمكاننا استباق ظروف تحقيق هذه الأخيرة. ويمكن أن يكون السياق معيشاً من قبل التلاميذ، عندما تعرض الوضعية بشكل طبيعي. وعلى خلاف ذلك، عندما يتعلق الأمر بوضعية مبنية، يكون على التلاميذ بذل مجهود لكي يلجوا هذا السياق الذي يبقى بالنسبة لهم بناء

^{٤٢} - كسافيي روجيبرز : نفسه، ص: ١٢.

خارجيا بشكل قبلي. وطبيعة هذا المجهود ، على الخصوص، هي التي تجعل وضعية معينة تكتسي دلالة أو لا تكتسبها بالنسبة للتلميذ.^{٤٣}

وينبغي أن يرتبط السياق بالقيم التي نود غرسها في المتعلم، مثل: قيم المواطنة، وقيم التسامح، وقيم التعاون، وقيم التضامن، وقيم السلم، والتربية على الصحة، ومحاربة السيدا، وقيم التربية السكانية، وقيمة الحفاظ على البيئة...

وغالبا، ما يتم وصف السياق في نص تمهيدي، أو في رسم توضيحي يعرض ديكور الوضعية، كالشخص، ومميزات المرسل والمرسل إليه، والتحديدات المكانية والزمانية المتعلقة بالوضعية.

وهكذا، يعتمد السياق، في تدريس اللغات، على السياق التواصل كاعتماد المراسلة ، واستحضار كل أطراف التواصل (المرسل-المرسل إليه- الرسالة- الزمان- المكان- آثار التلفظ). في حين، يركز السياق ، في مواد العلوم الإنسانية، على الوثائق التي يتعين استغلالها. ويتكئ السياق، في المواد الأدبية ، على النصوص الشعرية أو النثرية أو النقدية. أما السياق في العلوم التجريبية والحقة ، فيتغير حسب ضرورات الإدماج.

وللتمثيل نأخذ هذا النموذج :

التاريخ والتربية على المواطنة	المستوى السادس	الكتابة	المرحلة ٢	الكفاية ٢

المغرب قبل الفتح الإسلامي

^{٤٣} - كسافيي روجيبرز : نفسه، ص: ٨٥.

سجل عزيز نفسه للمشاركة في رحلة سياسية إلى الموقع الأثري الروماني بوليلي، تنظمها جمعية تهتم بالطفولة والثقافة، فدعاك لتزويده بمعلومات حول هذه المعلمة التاريخية بالمغرب.

الوثيقة ١

لعب الفينيقيون دورا هاما في الميدان التجاري في كل من حوض البحر المتوسط والساحل الأطلسي في المغرب... وأدخلوا الكتابة الأبجدية.



الوثيقة ٢

التعليمات:

انطلاقا من الصورة والنص ومادرسه في التاريخ وفي التربية على المواطنة:

① حدثه عن هذه المعلمة التاريخية؛

② اقترح عليه خطة لحمايتها؛

③ حدثه عن تأثير الفينيقيين في سكان المغرب^{٤٤}.

يتحدث سياق هذه الوضعية الإدماجية عن مشاركة سياحية لتعزيز حيال الموقع الأثري الروماني بوليلي، في إطار الأنشطة الجموعية. لذا، قرر البحث عن معلومات تتعلق بهذه المدينة. ومن ثم، فقد كانت الوثيقتان في خدمة عزيز للتعرف إلى مدينة وليلي سياحيا وتاريخيا.

الفرع الثاني: المعلومات

المعلومات هي معطيات الوضعية ومواردها الأساسية. بمعنى أن المعلومات هي بمثابة محتويات ومضامين يغلف بها السياق، ويعضد دلاليها. وغالبا، ماتكون المعلومات هي عناصر للسياق، مثل: الذوات الحاضرة في السياق، والمعطيات الزمانية والمكانية، والوثائق، والنصوص، والخبرات التي يتضمنها النص السياقي. وفي هذا، يقول كسافيي: "وأحيانا، تكون الحدود دقيقة جدا على مستوى التمييز بين المعطيات (المعلومات) وعناصر السياق؛ حيث يمكن ألا يكون لتحديد المكان والتاريخ أي تأثير في بعض الحالات، ونعتبره عنصر سياق؛ وفي حالات أخرى، يمكن أن يكون له تأثير، لدرجة أنه يعتبر معطى. فمن الصعب جدا إرساء هذه الحدود، لدرجة أن بعض المعطيات تكون في الوقت نفسه عناصر السياق^{٤٥}."

ويعني هذا أن المعلومة عبارة عن معطيات من شأنها أن تتدخل في حل وضعية معينة. ويمكن أن تكون المعلومة تامة أو ناقصة من جهة، أو تكون ملائمة أو مشوهة من جهة أخرى. وغالبا، ما تكون المعلومة متضمنة في

^{٤٤} - وزارة التربية الوطنية: كراسة الوضعيات الإدماجية، ص: ٢٧.

^{٤٥} - كسافيي روجيبرز : نفسه، ص: ٨٩.

الوثائق التي يعرضها السند. وبصفة عامة، تتواجد المعلومة في الوضعية، إلا أنه قد يحدث أن تدعو المتعلم إلى البحث بنفسه عن المعلومات الملائمة من أجل حل الوضعية.

وتتخذ معلومات السياق عدة مظاهر، كأن تكون عناصر رسم يتعين ملاحظته، أو مقدار عددي يتعين استعماله، أو مادة ينبغي استعمالها لصنع شيء معين، أو تفاصيل واردة في وثيقة يتعين تحليلها، أو كلمات ينبغي توظيفها في إنتاج معين...

وترد المعلومات في أشكال عدة، كأن ترد في شكل أدبي (سردي وحكائي)، أو في شكل تصميم أو خطاطة، أو في شكل وثائق يتعين تحليلها...ويمكن أن تتواجد المعلومات والمعطيات السياقية في ملفوظ الوضعية أو على خلاف ذلك، ويمكن أن تبرز مجتمعة وشاملة (حالة نص سردي) ، أو منفصلة بطريقة مقطعية (حالة الوثائق). وقد تبرز المعلومات والمعطيات بالسياق أو تتميز عنه. وقد تكون المعلومات رقمية (التوفر على أعداد أو أرقام) أو غير رقمية ، وقد تكون حقيقية (معقولة) أو خيالية، وقد تكون فردية (موجهة إلى فرد واحد) أو جماعية (موجهة إلى جماعة الفصل)، وقد تكون ثابتة أو قابلة للتكيف (تكييفها مع السياق البيئي أو الواقعي الذي يوجد فيه المتعلم).

وقد تكون المعلومات والمعطيات موجودة داخل الوضعية. وفي حالات أخرى، ينبغي للمتعلم أن يبحث عنها في أماكن أخرى ، مثل: الأنترنت، والكتب، وبنك المعلومات...وهناك معطيات مساعدة أو معطيات مشوشة غير ملائمة لا تتدخل في حل المسألة، ولكن يمكن أن تكون معطى ضروريا لحل المسألة. وثمة معطيات أو معلومات ينبغي تحويلها قبل استعمالها أو توظيفها أو استعمالها ، مثل: تحويل اللترات إلى أمتار مكعبة في الرياضيات - مثلا-.

الفرع الثالث: الوظيفة

تثير الوظيفة الهدف الذي يتحقق الإنتاج من أجله. أي: يجب مفهوم الوظيفة على السؤال التالي: ماذا نستهدف بالوضعية؟ ولم تصلح هذه الوضعية؟ وما وظيفتها الإجرائية؟ وما المفروض الذي ينبغي أن تجيب عنه الوضعية؟ وما هي وظيفتها البيداغوجية؟

ومن هنا، فالوظيفة الإجرائية للوضعية هي الحاجة التي يفترض أن تستجيب لها الوضعية. لذا، فالوضعية " بإمكانها أن تأخذ طابعا إجرائيا أولا، فإن لها وظيفة بيداغوجية، تخدم التعلّات بطريقة خاصة. ويمكن القول: إن بإمكان وضعية مسألة معينة أن تلعب بشكل أساسي ثلاث وظائف بيداغوجية "٤٦، وهي: وظيفة ديداكتيكية لتعلّات مضبوطة، ووظيفة إدماجية، ووظيفة تقييمية.

وغالبا، ماتكون الوظيفة ضمنية، إلا أنه بإمكانها أن تبرز بشكل صريح وواضح وبارز.

المطلب الثالث: التعلّات

التعلّات (Consignes) هي مجموعة من التعلّات والأسئلة التي تعطى للمتعلّم قصد التقيد بها أثناء معالجة الوضعية الإدماجية، ولكن بشكل صريح وواضح، انطلاقا من الأسناد المعروضة (سياق، ومعلومة، ووظيفة)؛ " إنها تترجم البيئة البيداغوجية المستهدفة من خلال استغلال الوضعية. "٤٧

٤٦ - كسافيي روجييز : نفسه، ص: ٨٢.

٤٧ - كسافيي روجييز : نفسه، ص: ٧٦.

وعليه، فإن التعليم بمثابة مهمة ينبغي أن يقوم بها المتعلم، وقد تكون هذه المهمة تحرير نص، أو إنجاز سيناريو، أو إيجاد حل لمسألة أو مشكلة ما، أو إبداء اقتراحات، أو إنتاج عمل أصيل...

وعموماً، تكون التعليم صريحة إلا أنها يمكن أن تكون في بعض الحالات ضمنية؛ لأنها تفرض نفسها من ذاتها^{٤٨}.

إذاً، تتعلق التعليم بالمهمة. أي: بما نريد أن يكتسبه المتعلم بنفسه. وهي بمثابة أداء وإنجاز وتنفيذ وترجمة ما اكتسبه المتعلم من موارد في أرض الواقع. وفي هذا، يقول كسافيي: "إن هذه المهمة ليست صريحة بالضرورة؛ بل ينبغي أحياناً البدء بولوج الوضعية لتحديد المهمة المراد إنجازها. أي: لوضع تقرير لما ينتظر من التلميذ. ففي أغلب الأحيان، تكون التعليم هي التي تعكس بشكل جيد نوع المهمة المنتظرة. وتبعاً للحالات، يمكن التعبير عن المهمة بالمفاهيم التالية:

- حل المسائل؛
- إبداع جديد؛
- إنجاز مهمة معتادة؛
- اقتراح عمل؛
- اختيار جواب من اختيار متعدد، مثلاً^{٤٩}.
- وللتمثيل^{٥٠}:

سياق	أنت صحفي، وبادرت الجريدة اليومية التي تعمل بها إلى نشر
------	--

^{٤٨} - كسافيي روجيبرز : نفسه، ص: ٨٠.

^{٤٩} - كسافيي روجيبرز : نفسه، ص: ١٠٠.

^{٥٠} - كسافيي روجيبرز : نفسه، ص: ٧٦.

سلسلة من المقالات حول موضوع (الولايات المتحدة الأمريكية: أرض الحريات؟)	
أنت مكلف بتحرير مقال تاريخي مخصص للمرحلة الممتدة ما بين نهاية القرن الثامن عشر ونهاية القرن التاسع عشر؛ وفي هذا الإطار، تولدت لديك نية استجواب مؤرخ أمريكي كبير.	وظيفة
بفعل هاجس جودة الإعداد لاستجوابك، قمت بتجميع بعض الوثائق الملائمة حول تاريخ هذه المرحلة.	سياق
١- صغ خمسة أسئلة يطرحها عليك تحليل هذه الوثائق ومقارنتها، ثم نظمها منطقياً بالشكل الذي يجعلك تهيء استجوابك بصورة جيدة، ويتم فيها بناء الأسئلة التي ستطرح فعلاً على المؤرخ اعتماداً على مجموعة الأسئلة الأولى. ٢- لاتنس توظيف مفهوم عرفته في الفصل الدراسي (استعمار- أزمة- نمو- هجرة...)	تعلّيم
الوثيقة ١ الوثيقة ٢ الوثيقة ٣ الوثيقة ٤ الوثيقة ٥	معلومة

ويشترط في التعليم أن تكون واضحة (تعليمية صريحة وبديهية وشفافة)، ومختزلة (مركزة)، وتامة (تستوفي جميع العناصر).

المبحث الرابع: معايير التقويم الإدماجي

ينبني التقويم الإدماجي على مجموعة من المعايير الأساسية (Critères) المستعملة في تقويم إنتاج المتعلم، واختبار إنتاجه الشخصي، مع مراعاة الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية. وتسمى أيضا عند كسافي روجرز بمعايير التصحيح (critères de correction). ومن ثم، فمعايير التصحيح هو ذلك المقياس الذي ينبغي مراعاته في إنتاج التلميذ، مثل: الإنتاج الواضح الدقيق، والإنتاج المنسجم، والإنتاج الأصيل...إذاً، فالمعيار هو وجهة نظر من خلالها نقوم عملا ما. فإذا أردنا أن نقوم لاعبا رياضيا ما، فإننا نركز على الأناقة، وجودة اللعب، وانسجام الفريق، والإنتاجية.

وللحديث عن معايير التصحيح، لابد من تعريف المعيار، وتبيان أنواع المعايير، على الوجه التالي:

المطلب الأول: تعريف المعيار

نعني بالمعيار وجهة نظر من خلالها نقوم كفاية ما، أو هي صفة مميزة لابد أن تتوفر في عمل المتعلم، مثل: وضوح الإنتاج، وانسجام العمل، وأصالة العمل...

ومن هنا، فالمعيار بمثابة أداة لتقويم إنتاج المتعلم أو هو بمثابة منظور نقوم من خلاله العمل المقدم من قبل المتعلم. وكلما تعددت معايير التقويم، كان من الأجدى تغيير زوايا النظر إلى الإنتاج ليكون التقويم أكثر ملاءمة ومناسبة للموضوع. فعندما نقوم عملا رياضيا، نركز - مثلا - على اللياقة، أو المهارة، أو الاحترافية، واحترام القواعد، وروح الفريق...

المطلب الثاني: المعيار بين الكفاية والأخطاء

بادئ ذي بدء، كثير من الأكفاء من الأطباء والمهندسين والرياضيين والسياسيين يخطئون كباقي الناس، ولا ينتقص هذا من كفاءتهم ومؤهلاتهم العلمية أو المهنية أو الحرفية. بمعنى أن المتعلم الكفء مثل هؤلاء قد يرتكب أخطاء قليلة أو كثيرة ، سواء أكانت صوتية أم صرفية أم إملائية أم تركيبية أم دلالية ... فمن الأخطاء يتعلم الإنسان. وقلما نجد شخصا في الواقع لا يخطئ، مهما كانت مكانته العلمية ومؤهلاته الكفائية. فالخطأ وارد في كل لحظة ودقيقة. لذا، لا ينبغي أن نركز - أثناء عملية التقويم- على الأخطاء المرتكبة أو المرصودة، فنعاقب المتعلم على ذلك بقسوة مرات ومرات عدة، وننسى الكفاية الأساسية أو التعليمات المهمة. بمعنى أن تقويم الموضوع ينبغي أن يراعي مدى ملاءمة إجابات المتعلم للتعليمات المطروحة. وبهذا، لا تقتصر الكفاءة على تفادي الأخطاء فحسب، بل التثبت من مدى التمكن من الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية ، والقدرة على التحكم فيها. ومن هنا، يبقى معيار الحد الأدنى هو الضابط الحقيقي في عملية التقويم الإدماجي.

وللتمثيل، إذا أجاب المتعلم ، في امتحان التاريخ المعاصر، عن مجموع تعليمات الوضعية الإدماجية المتعلقة بالحرب العالمية الثانية، باستعراض أسباب هذه الحرب، وذكر مراحلها، وتعداد نتائجها، مع كتابة مقدمة وخاتمة تامتين ومستوفيتين. بيد أنه ارتكب أخطاء نحوية قليلة أو كثيرة، فهذا لن يؤثر في كفاءة التلميذ ومجهوده الشخصي. فقد تحققت - فعلا- كفاية الوضعية ، بمجرد احترامه لبنود الوضعية وتعليماتها، وتلاؤم إجاباته مع ما هو مطلوب. أما ما ارتكبه من أخطاء، أو ما استعمله من تشطيب أو سوء تنظيم للورقة، فإن هذا لن يؤثر في قدراته الكفائية؛ لأنه أصاب الهدف المرجو أو المبتغى ، فحقق النجاح المنشود.

المطلب الثالث: أنواع المعايير

يستند التقويم الإدماجي إلى مجموعة من المعايير، نحصرها فيما يلي:

- ① **معيار الملاءمة** ، ويقصد به ملاءمة الحل للمشكل الموضوع؛
- ② **معيار الاستعمال السليم لموارد المادة** ، و يعني سلامة الاستعمال، وحسن الاستثمار لمختلف الموارد والمفاهيم والمصطلحات التي اكتسبها المتعلم في حصص التعلم والدعم والتوليف؛
- ③ **معيار الانسجام** ، والمقصود بذلك استعمال خطة منطقية لاتناقض فيها، والتوصل إلى نتائج معقولة النتائج ، والحفاظ على تسلسل في الأقوال والكتابة، وتوظيف للروابط المنطقية بشكل جيد؛
- ④ **معيار الإتقان أو الكمال أو الجودة**. بمعنى أن يكون حل الوضعية مكتملا وشاملا لجميع عناصر الوضعية- المشكلة. كأن يتميز العمل بأصالة الإنتاج، وجودة العرض، ومقروئية الخط، والتنظيم الجيد للورقة...

المعايير	التعاريف
المعيار الأول: معيار الملاءمة	ملاءمة الحل لما هو مطلوب.
المعيار الثاني: الاستعمال السليم لأدوات المادة	الاستثمار الجيد للموارد التي اكتسبها المتعلم .
المعيار الثالث: الانسجام	ترابط النص واتساقه منطقيا ومعنوياً.
المعيار الرابع: الإتقان والجودة	جودة العرض، ومقروئية الخط، وتنظيم الورقة.

المطلب الرابع: المعيار الأدنى ومعيار الإتقان

ينبني التقويم الإدماجي على معيارين أساسيين هما: معيار الحد الأدنى ومعيار الإتقان، فمعيار الحد الأدنى (Critère minimal) هو الذي

يساعدنا على التثبت من مدى تحقق الكفاية، ويتحقق ذلك بمقيار الملاءمة.أي: ملاءمة الحل لتعليمات الوضعية الإدماجية، وكذلك انسجام الأجوبة مع المطلوب. وإذا أفلح المتعلم في حل الوضعية المعطاة له، فقد حقق الهدف المنشود من تلك الوضعية. ومن ثم، فهو كفء ومؤهل وناجح في عمله. ويعني هذا أن الحد الأدنى هو مقياس النجاح، وليس معيار الإتقان والجودة. ومن ثم، يرتبط معيار الحد الأدنى بالكفاية الأساسية أو المستهدفة ارتباطا وثيقا وعضويا وسببيا. على أساس أن هذا المعيار هو أساس تحقق الكفاية ، وأساس النجاح والتأهيل .

وللتمثيل: لكي نحكم على سباح بأنه كفء، فهناك على الأقل معياران: معيار التحرك داخل المسبح، ومعيار التوازن (عدم الغرق). وثمة معايير أخرى، يمكن الاستئناس بها، ولكنها أقل أهمية مقارنة بمعيار الحد الأدنى، مثل: السرعة، واللياقة، و تنوع أوضاع السباحة، وتدخل هذه المواصفات ضمن معيار الإتقان والجودة(مؤشر الإتقان/ critère de perfectionnement).

ويعني هذا أن معيار الإتقان لايعتبر أساسيا في تقويم الكفاية المستهدفة، بل هو معيار ثانوي ومكمل، ولايؤخذ بعين الاعتبار إذا تحقق المعيار السابق (معيار الحد الأدنى).

لكن لاينبغي أن نضخم في لائحة المعايير الأساسية. إذ ينبغي أن نتجنب الإكثار من المعايير الدنيا لكي لانكون قساة مع متعلمينا. إذاً، لابد من التقليل من معايير التصحيح والتقويم. ومن هنا، يرجح كفة معيار الحد الأدنى (معيار الملاءمة) أثناء التصحيح على معيار الإتقان الذي يعنى بجودة المنتج، ومحاسبة المتعلم على أخطائه. فالتلميذ الذي كتب موضوعا إنشائيا جيدا في تحليل النص الأدبي، بمراعاة جميع التعليمات التي تتطلبها الوضعية الإدماجية ، هو تلميذ كفء ومؤهل، على الرغم من ارتكابه لعدد من الأخطاء اللغوية والإملائية والتركيبية .

لأن المهم - هنا- ليس هو الإتقان، وجودة العرض، وحسن الخط، بل هو معيار الملاءمة. بمعنى ضرورة الاحتكام إلى معيار الحد الأدنى بدل الاحتكام إلى معيار الإتقان. بتعبير آخر، فقد كان المدرسون، في التربية التقليدية، يحاكمون التلميذ انطلاقاً من رداءة الخط، وعدم تنظيم ورقته، دون الاحتكام إلى الأجوبة ومدى تطابقها مع الأسئلة المطروحة. لذا، نحكم على كل تلميذ أو متعلم استوفى جوابه كل عناصر المطلوب، فهو ناجح ، على الرغم من رداءة الخط، وكثرة الأخطاء، بشرط ألا تكون نقط الإتقان أكثر من نقط الملاءمة، وألا تتعدى ثلث مجموع النقط. أي: لا يبنى التقويم على محك الأخطاء، بل يبنى على قياس الكفايات المهارية، فليس هناك من لا يخطئ، فاللاعب الرياضي الماهر يخطئ عندما لا يسجل أهدافاً، والطباخ الماهر قد يخطئ بدوره أثناء الطهي، فلا يعقل أن يكون الخطأ هو المعيار الوحيد للتقويم .

ومن ناحية أخرى، لابد أن تكون معايير الحد الأدنى مستقلة عن بعضها البعض، فلا يعقل أن تكون الأسئلة مترابطة ومتتابعة ومتناسلة، كما نجد ذلك في امتحانات ومسائل الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية ؛ لأن هذا ظلم وإجحاف في حق المتعلم ، بل لابد أن تكون الأسئلة منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض، لكي تكون هناك حظوظ متوفرة أمام المتعلم.

المجموع	مقياس الإتقان	معايير الحد الأدنى التي لم تتحقق	معايير الحد الأدنى												أسماء المتعلمين
			الانسجام				الاستعمال السليم لأدوات المادة				الملاءمة				
			مج	ت ₃	ت ₂	ت ₁	مج	ت ₃	ت ₂	ت ₁	مج	ت ₃	ت ₂	ت ₁	

المطلب الخامس: قاعدة ٣/٢

ترتبط قاعدة ٣/٢ بدوكتيل (De Ketele)^{٥١} ، وفحواها أن التلميذ لن يكون مؤهلاً وناجحاً إلا إذا أجاب عن وضعيتين مستقلتين من ثلاث، باحترام معيار الحد الأدنى في الإنتاج. ومن ثم، لا بد من تقديم ثلاث فرص مستقلة للتحقق من المعيار. ولاتثبت كفاءة المتعلم إلا في فرصتين على ثلاث. ومن هنا، لا بد أن يتوفر نموذج التقويم المقدم للمتعم على ثلاث وضعيات - مشكلات لحلها في الرياضيات أو في أية وحدة دراسية أخرى، أو تقديم وضعية واحدة بثلاث تعلميات مستقلة ومختلفة ، كتكوين ثلاث جمل في اللغة العربية بالنسبة للتلميذ المبتدئ.

⁵¹ - 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.

وعليه، تعني قاعدة دوكيتيل (De Ketele) التي تسمى بقاعدة ٣/٢ أن نسبة النجاح الكفائي هو الإجابة عن وضعيتين من ثلاث وضعيات.^{٥٢} ولا بد من الاحتكام أولاً إلى معيار الحد الأدنى بدل الاحتكام إلى معيار الإتقان التكميلي.

المطلب السادس: قاعدة ٤/٣

لا ينبغي أن نرجح كفة معيار الإتقان ، بأي حال من الأحوال، على معيار الحد الأدنى الذي يتمثل في معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة؛ لأن السبب في فشل المتعلم وتعثره يعود إلى اهتمام المدرس المقوم بمعايير الإتقان بدل معيار الحد الأدنى. كما ينبغي التقليل من مؤشرات معايير الإتقان . فالرسوب الواهم يعود إلى ترجيح كفة معيار الإتقان على معيار الحد الأدنى عند الكثير من المدرسين التقليديين. لذا، قدم دوكيتيل قاعدة ٣/٤ ليبين لنا أن معيار الإتقان لا ينبغي أن يتعدى الثلث من مجموع النقاط.^{٥٣}

معايير الحد الأدنى				معيار الإتقان
المعيار 1	المعيار 2	المعيار 3	المعيار 4	
الملاءمة	الاستعمال السليم	الانسجام	تقديم الورقة	
٣/٠	لأدوات المادة	٣/٠	1/٠	
	٣/٠			
الورقة 1				
الورقة 2				

⁵² - DE KETELE, J.M. L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? P. 17-36.

⁵³ -DE KETELE, J.M. L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi, p. 17-36.

				الورقة 3
				الورقة 4
				الورقة 5
				الورقة 6
				الورقة 7
				الورقة 8
				الورقة 9
				الورقة 10

المبحث السابع : المؤشرات

المؤشر (Indicateur) هو علامة واضحة ودقيقة وملموسة قابلة للملاحظة تسمح بأجراً معيار معين. ويعني هذا أن المؤشرات في خدمة معايير التقويم، كمعيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الجودة والإتقان، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة. وينبغي أن تكون المؤشرات واضحة وملموسة وقابلة للتطبيق. ومن ثم، فهي التي تسعنا في الحكم على مدى تمكن المتعلم من كفاية ما. وهي التي تجعل المعايير أيضاً أكثر وضوحاً وانسجاماً ومقبولية ضمن الوضعية الإدماجية.

وتنقسم المؤشرات إلى قسمين: مؤشرات كمية، ومؤشرات كيفية.

المطلب الأول: المؤشرات الكمية

تستند المؤشرات الكمية إلى النقاط العددية والدرجات والمقادير والنسب المئوية، وتحديد الأعداد والأحجام، كأن يكتب المتعلم إنشاء فيه على الأقل عشرة أسطر لينال ثلاث نقاط تامة، وإذا كتب أقل من ذلك، فينال نقطتين أو نقطة واحدة. بمعنى أن المؤشر الكمي هو توصيف مادي وعددي ونقطي.

ويعني هذا أن المؤشرات الكمية تعنى بسلم التنقيط، وتحدد عتبات النجاح والإخفاق.

المطلب الثاني: المؤشرات الكيفية

تهتم المؤشرات الكيفية بتحديد مجموعة من المواصفات التي ينبغي أن تتوفر في الإنتاج، مثل: استخدام الجمل الفعلية، أو الاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية، واستخلاص الجمل الإنشائية، والتثبت من حضور عنصر أو غيابه، كحضور الفعل في الجملة، وكتابة جمل صحيحة وسليمة وخالية من الأخطاء، واحترام المنهجية.

وتتخذ المؤشرات الكيفية طابعا وصفيا ، وتنصب على تبيان الأخطاء وتصحيحها ومعالجتها.

وعليه، تقوم المؤشرات بدور هام في توفير تصحيح عادل، فقد يكون مؤشرا كيفيا، كأن نطالب المتعلم بتوظيف أفعال أو صفات أو أحوال أو تشابه أو استعارات في وصفه، وقد يكون مؤشرا كميا، حينما نطالب المتعلم على مستوى التركيب بتوظيف ثلثي من الجمل صحيحة لكي ينال ٣ / ٢.

المبحث العاشر: دليل الإدماج

لا يمكن الحديث عن التقويم الإدماجي إلا باستحضار مجموعة من الأدلة العملية التي تساعد المدرس والمتعلم معا على إنجاز الوضعيات الإدماجية تخطيطا وتدبيراً وتقويماً. ومن ثم، يتضمن دليل الإدماج للمدرسين كراسة **الوضعيات الإدماجية**، وهو دفتر الوضعيات الخاص بالمتعلم، ويشتمل على مجموعة من الوضعيات الإدماجية المأخوذة والمستوحاة من حياته اليومية وبيئته. وهذه الكراسة هي تكملة للكتب المدرسية المقررة. وتستثمر هذه الوضعيات، في السلك الابتدائي، من قبل المتعلم أثناء أسابيع الإدماج والدعم والتقويم في مختلف المواد: اللغة العربية، واللغة الفرنسية، واللغة

الأمازيغية، والتربية الإسلامية، والتاريخ، والرياضيات، والتربية التشكيلية، والنشاط العلمي...

وقد تنوعت هذه الوضعيات حسب المراحل الأربع للسنة الدراسية الإدماجية، وخصص لكل مرحلة وضعيتان. وقد أرفقت هذه الوضعيات الإدماجية بالصور والوثائق والأسناد والتعليمات.

ومن جهة أخرى، يمكن الحديث عن ثلاث شبكات أساسية في إطار الوضعية الإدماجية وهي: شبكة التمرير أو الاستثمار، وشبكة التحقق، وشبكة التصحيح.

توظيف أدوات تفعيل الوضعية الإدماجية

الأداة	مرحلة الاستعمال	لماذا
شبكة التمرير	مصاحبة التلميذ خلال الإنجاز	لتدبير محكم لتعلم حل الوضعية الإدماجية • فهم الوضعية • معرفة المهام • إنجاز المطلوب وفق مواصفات الإنتاج المنتظر
شبكة التحقق	التثبت من تحقق المعايير	للتعاقد مع التلميذ بخصوص مواصفات العمل المطلوب لتحقق التلميذ أو زميله أو الأستاذ من مطابقة العمل للمواصفات التي تم التعاقد بشأنها لمعرفة قيمة الإنتاج مقارنة مع العمل المنتظر
شبكة التصحيح	مقارنة الإنجاز بالحد الأدنى التقويم والعلاج	تشخيص الأخطاء ثم معالجتها تحديد مستوى التحكم في كل معيار ثم التحكم في الكفاية أو في مرحلة تدرجها تحديد خطة علاجية

المطلب الأول: شبكة التمرير أو الاستثمار

نعني بشبكة التمرير أو بطاقة الاستثمار أو جذاذة توظيف الوضعية (Fiche d'exploitation de la situation) تلك الشبكة التي تستعمل لمصاحبة المتعلم خلال الإنجاز، قصد تدبير محكم لتعلم حل الوضعية

الإدماجية، عن طريق فهم هذه الوضعية، ومعرفة المهام، وإنجاز المطلوب وفق مواصفات الإنتاج المنتظر.

ويقصد ببطاقة تمرير وضعية أو بطاقة استثمار تلك البطاقة التي تتضمن توضيحات وتفسيرات تشرح للمتعلم كيفية تمرير الوضعية، وسبل استثمارها. وأكثر من هذا، فهي خارطة طريق منهجية يرافق بها الأستاذ التلاميذ في مختلف مراحل إنجاز الوضعيات.

وبتعبير آخر، فهي أداة إجرائية تساعد المتعلم على " تدبير الوضعيات الإدماجية حسب الهدف (تعلم الإدماج: الوضعية الأولى، وتقويم تعلم الإدماج : الوضعية الثانية) ، وخصوصية المادة (شفوية /كتابية)، وأنساق التعلم تفاديا للسقوط في النمطية، ودون تفكيك مكونات الوضعية أو الموارد المراد تعبئتها اجتنابا للتعامل مع التعليم كمجرد تمرين.^{٥٤}"

وتستند شبكة استثمار الوضعيات المتعلقة بوضعية تعلم الإدماج (الوضعية الأولى) إلى مجموعة من المحطات:

① المحطة الأولى تعنى بتقديم الوضعية ، بمشاهدتها، وقراءة العنوان بغية الفهم والإنجاز، وقراءة التعليمات لفهم المهمة ومواصفات الإنتاج المنتظر، والتحقق من فهم المتعلمين للمهمة المطلوبة إنجازها، بالتعبير عن ذلك بلغتهم وأسلوبهم الشخصي، وتدوين مواصفات الإنتاج المنتظر على السبورة بلغة واضحة وبسيطة.

② المحطة الثانية تتعلق بإنجاز المهمة ، بإعطاء مهلة للمتعلمين من أجل التفكير، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات، والحث على العمل الفردي، والمرور بين صفوف التلاميذ لتشجيعهم وتحفيزهم على العمل، والتوقف

^{٥٤} - وزارة التربية الوطنية: دليل الإدماج، المستوى الثالث من التعليم الابتدائي، مطبعة الأحداث، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٠م، ص: ٣.

عند الإيجابيات وتثمينها، وتصحيح التعثرات بشكل فوري وذاتي، مع نصح المتعلمين بالالتزام بالمواصفات المنصوص عليها في السبورة.

③ المحطة الثالثة تتعلق بالتحقق والمعالجة، إذ يختار المدرس مجموعة من الإنتاجات لمدارستها ، ويدعو المتعلمين إلى التحقق الذاتي، بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر؛ ويحثهم أيضا على التحقق الجماعي انطلاقا من مواصفات الإنتاج المنتظر. ومن ثم، يدلي بحكمه على مطابقة الإنتاج للمواصفات؛ ويدون الصعوبات التي تحتاج إلى معالجة مركزة. وبعد ذلك، يهيئ المدرس أنشطة للدعم والمعالجة حسب الحاجة، ثم يقوم أثر المعالجة.

أما فيما يخص وضعية التقويم (الوضعية الثانية)، فهناك المحطات الثلاث نفسها بتلك المواصفات نفسها التي رأيناها في الوضعية الأولى.

وعليه، تنبني بطاقة التمرير أو جذاذة الاستثمار والتوظيف على مكونين منهجيين هما: اختيار المعلومات، ومعالجة المعلومات. ويكون اختيار المعلومات بالقراءة الأولية، وتوضيح العوائق (دلالات الكلمات والعبارات) ، وشرح المفاهيم العلمية (التوضيحات والأسناد)، وتحديد المطلوب من قبل المتعلمين، وتحديد الموارد المستعملة من قبل المتعلمين.

وتكون معالجة المعلومات بالعمل في نطاق المجموعات (التذكير بتوظيف المعلومات والموارد السابقة، والارتكان إلى المعالجة الجماعية ، مع تشجيع المنتج الفردي، ومتابعة عمل المجموعات برصد نوع التعثر)، أو بطريقة فردية (التذكير بتوظيف المعطيات والموارد السابقة لحل الوضعية، والتذكير بالمنتج الفردي، ومتابعة عمل الفرد برصد تعثره، وتحديد طبيعته، وطريقة معالجته).

شبكة استثمار الوضعيات^{٥٥}

وضعية تعلم الإدماج: الوضعية الأولى		
المحطات	المدرس	المتعلم
المحطة ١: تقديم الوضعية	... يطلب مشاهدة الوضعية؛ ... يطلب قراءة العنوان أو يقرأ العنوان من أجل استخراج البيانات المساعدة على الفهم فالإنتاج؛ ... قراءة السياق أو يقرأ السياق من أجل استخراج البيانات المساعدة على الفهم والإنتاج؛ ... يبحث على استثمار الأسناد قصد استخراج البيانات المساعدة على الفهم والإنتاج؛ ... يبحث على قراءة التعليمات أو يقرأ التعليمات من أجل فهم المهمة ومواصفات الإنتاج المنتظر؛ ... يتحقق من أن المتعلمين فهموا جيدا المهمة المراد إنجازها من خلال التعبير عن ذلك	... يستخرج من العنوان بيانات مساعدة على الفهم والإنتاج؛ ... يستخرج من السياق بيانات مساعدة على الفهم فالإنتاج؛ ... يستخرج من الأسناد بيانات مساعدة على الفهم والإنتاج؛ ... يحدد بعباراته المهمة المطلوبة؛ ... يحدد بعباراته مواصفات الإنتاج المنتظر.

^{٥٥} - وزارة التربية الوطنية: دليل الإدماج، المستوى الثالث من التعليم الابتدائي، ص: ٦.

	بلغتهم وبأسلوبهم؛ ... يدون على السبورة بلغة مبسطة مواصفات الإنتاج المنتظر.	
...يفكر في الإنتاج ويدون رؤوس أقلام إن كان قادرا على الكتابة؛ ...يتقاسم الأفكار مع زملائه من أجل إنجاز المهمة؛ ...ينجز العمل بمفرده.	...يعطي مهلة للتفكير الفردى؛ ...يدعو إلى التقاسم في مجموعات صغرى؛ ...يحث على العمل الفردى؛ ...يمر بين المتعلمين لتثمين ما أنجزوا وللمساعدة على التصحيح الذاتى والفورى؛ ...يحث على الالتزام بالمواصفات المنصوص عليها في السبورة.	المحطة ٢: إنجاز المهمة
...يقدم إنتاجه؛ ...يقوم إنتاجه انطلاقا من المواصفات المنصوص عليها ، ويحلل طريقة إنجازه للوقوف على الخطأ ومصدره؛ ...يقوم إنتاج زملائه بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر؛ ...ينجز أنشطة العلاج؛ ...يطور إنتاجه أو يحل وضعية ٣.	...حسب كثافة الفصل ، يطلب من المتعلمين تقديم إنتاجهم أو يختار إنتاجات تمثل مختلف الأوجه المعبرة عن إنتاجات الفصل؛ ... يحث على التحقق الذاتى بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر؛ ...يحث على التحقق الجماعى بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر؛ ...يدلى بحكمه على مطابقة الإنتاج	المحطة ٣: التحقق والمعالجة

	للمواصفات؛ ...يدون الصعوبات التي تحتاج إلى معالجة مركزة؛ ...يعد أنشطة للمعالجة حسب الحاجة؛ ...يعالج حسب الحاجة؛ ...يقوم أثر المعالجة (تطوير الإنتاج/ وضعية (٣	
--	--	--

المطلب الثاني: شبكة التحقق

يقصد بشبكة التحقق تلك الشبكة التي تستعمل للتثبت من مدى تحقق المعايير في إطار التقويم الذاتي. ويستعملها المتعلم للتأكد من مدى احترامه للتعليمات والمعايير المطلوبة، كأن يقارن إنتاجه بتلك المعايير التي تذيلت بها الوضعية الإدماجية.

و تدخل شبكة التحقق ضمن التقويم الذاتي (autoévaluation) الذي يقصد به أن يصحح المتعلم أخطاءه بنفسه، اعتمادا على مجموعة من المؤشرات ومعايير التصحيح الواضحة والدقيقة والبسيطة. ومن ثم، يساعد هذا التقويم المتعلم على تنظيم التعلم وفق بيداغوجيا كفاية إدماجية.

وتستعمل شبكة التحقق أو شبكة التقويم الذاتي من قبل المتعلم لقياس درجة نمو الكفاية المرصودة، ومدى التحكم فيها. وترتكز هذه الشبكة القائمة على التحقق من صحة المعلومات، والتثبت من الحلول المقترحة لمعالجة الوضعية المعطاة. كما يستعملها المدرس للتثبت من مدى تمكن المتعلم من الكفاية المستهدفة.

هذا، وتتضمن شبكة التحقق مجموعة من المعطيات على الوجه التالي:

① **المعايير:** معيار الملاءمة، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة، ومعيار انسجام الإنتاج، ومعيار الإتقان أو جودة عرض الإنتاج.

② **المؤشرات:** تنفرع المعايير إلى مجموعة من المؤشرات الكمية والكيفية التي تساعد المتعلم على التقويم الذاتي بطريقة صحيحة وموضوعية.

أما عن أدوار شبكة التحقق وأهدافها، فتتمثل في ما يلي:

- ① تمكن المتعلم بمقارنة إنتاجه بما هو مطلوب (معيار الملاءمة)؛
- ② تساهم في التحقق من مدى اكتساب المتعلم للكفاية الأساسية؛
- ③ مساعدته على التعلم الذاتي؛
- ④ مشاركة المدرس للمتعلم في التقويم الذاتي، والتعرف إلى معايير الوضعية الإدماجية ومؤشراتها التقويمية؛
- ⑤ التعرف إلى جوانب الضعف والقوة في العمل المنجز؛
- ⑥ الكشف الذاتي عن الأخطاء والنواقص والتعثرات؛
- ⑦ التعود على التصحيح الذاتي في ضوء فلسفة التعلم الذاتي؛
- ⑧ التغذية الراجعة بإعادة النظر في المعارف، وترتيب المعلومات، وتوظيف الموارد المكتسبة بطريقة تخدم الكفاية الأساسية؛
- ⑨ مرافقة المتعلم قصد اجتناب الأخطاء الناجمة عن السهو والتسرع؛
- ⑩ استغلالها قبل الإنجاز للتعاقد مع المتعلم بشأن مواصفات الإنتاج المنتظر، واستعمالها بعد الإنجاز والتصحيح بهدف التقويم الذاتي والتقويم المتبادل.

نموذج أول من نماذج شبكة التحقق

المادة:..... اسم التلميذ:..... المستوى:..... المرحلة:...

خاص بالمتعلم	خاص بالأستاذ
المعيار ١: الملاءمة أتحقق..... إذا.....	التحكم الأدنى

	إذا..... إذا..... ملاحظة: ٣ مؤشرات أساسية في كل وضعية
التحكم الأدنى	المعيار ٢ : الاستعمال السليم لأدوات المادة أتتحقق..... إذا..... إذا..... إذا..... ملاحظة: ٣ مؤشرات أساسية في كل وضعية
التحكم الأدنى	المعيار ٣ : الانسجام أتتحقق..... إذا..... إذا..... إذا..... ملاحظة: ٣ مؤشرات أساسية في كل وضعية
	المعيار ٤ : الإتيان أتتحقق..... إذا.....

نموذج ثان من شبكات التحقق

المعيار ١. ملائمة الإنتاج: أتتحقق ما إذا:	
• كتبت رسالة بـ ١٠ أسطر.	
• تحدثت عن خطرين على الأقل يهددان مستقبل الأطفال المنقطعين عن الدراسة.	
• حددت أهمية الدراسة بالنسبة لمستقبل الأطفال.	
• أقنعت زميلي بالعودة إلى المدرسة.	
• وعدته بالمساعدة.	

المعيار ٢. الاستخدام السليم لأدوات المادة : أتتحقق ما إذا:	
• احترمت قواعد الصرف والتراكيب (٣ أخطاء على الأكثر). • احترمت قواعد الإملاء (٣ أخطاء على الأكثر). • احترمت علامات الترقيم. • استعملت الأزمنة الثلاثة استعمالاً سليماً.	
المعيار ٣. انسجام الإنتاج: أتتحقق من:	
• ذكرت أخطاراً منطقية واقعية للإنقطاع عن الدراسة. • قدّمت حججاً منطقية للعودة إلى الدراسة. • استعملت أدوات الربط.	
المعيار ٤. جودة عرض الإنتاج: أتتحقق من:	
• مقروئية الخط. • عدم وجود تشطيب.	

نموذج ثالث من شبكات التحقق (تحليل النص الأدبي)

المعيار	طريقة التحقق	نعم	لا
الملاءمة	• هل أطر النص الأدبي في إطاره العام؟ • هل حددت فرضية القراءة؟		

		● هل عرفت بالشاعر أحمد شوقي؟ ● هل لخصت النص جيدا؟ ● هل استخرجت حقلين دلاليين، وبينت العلاقة الموجودة بينهما؟ ● هل تحدثت عن الإيقاع الخارجي والداخلي؟ ● هل ذكرت خمسة أساليب إنشائية؟ ● هل ذكرت الصور البلاغية مع الأمثلة والوظائف؟ ● هل أشرت إلى مدى تمثل النص للاتجاه الأدبي الذي ينتمي إليه؟	
		● هل احترمت قواعد اللغة؟ ● هل كتبت بلغة عربية سليمة؟ ● هل وظفت مفاهيم الدرس اللغوي بشكل مناسب؟	الاستعمال السليم لأدوات المادة
		● هل خطي	جودة العرض

		مقروء؟ ● هل ابتعدت عن التشطيب؟ ● هل ورقتني منظمة بشكل جيد؟	
--	--	--	--

المطلب الثالث: شبكة التصحيح

تعرف شبكة التصحيح بأنها " أداة تقدير معيار عبر المؤشرات المحددة بدقة وبلغة أخرى، فإن الشبكة تجيب عن هم توحيد التصحيح وبلغة بيداغوجية تشكل أداة للمساعدة على تصحيح إنتاجات التلاميذ. وهي تستعمل بغايتين كذلك هما:

● ضمان حد أقصى من الموضوعية في التصحيح.

● تغيير رؤية المدرسين لإنتاجات التلاميذ.

يمكن النظر إلى شبكة التصحيح من جانب كمي أو كيفي.^{٥٦} "

إذاً، يقوم المدرس إنتاج المتعلمين اعتماداً على شبكة التصحيح، بهدف التثبيت من مدى تحكم المتعلم في المعايير ، ومدى فهمه واستيعابه للتعليمات، وكذلك التأكد من مدى تحقق الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية، عبر مرحلة معينة، أو في آخر السنة الدراسية، أو حسب الدورات الدراسية. ويترجم التقويم تلك المعطيات التقديرية إلى أرقام عددية ، كما يثبت ذلك سلم التنقيط، أو تحليل عليها المؤشرات الكمية.

وينقسم جدول شبكة التصحيح إلى خانتين: خانة خاصة بالمعايير المندرجة ضمن ما يسمى بمعيار الحد الأدنى، وهي: معيار الملاءمة، ومعيار

^{٥٦} - الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج منشورات المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٠م، ص: ٢٠٠.

الاستعمال السليم لأدوات المادة، ومعيار الانسجام. وفي الخانة الثانية، توجد ثلاث تعليمات لكل معيار. وبعد ذلك، ينقط المدرس المتعلمين حسب هذه المعايير والتعليمات الثلاث. وهناك المعيار الرابع هو معيار الإتقان ، ويتعلق بجودة العمل خطأ وقراءة، وخلوه من التشطيب.

نموذج لشبكة التصحيح

المعيار													
الإتقان	الانسجام				الاستعمال السليم للموارد				الملاءمة				أسماء المتعلمين
	مج.	ت ٣	ت ٢	ت ١	مج.	ت ٣	ت ٢	ت ١	مج.	ت ٣	ت ٢	ت ١	
													١
													٢
													٣
													٤
													٥
													٦
													٧
													٨
													٩
													١٠
													١١
													١٢
													١٣
													١٤
													١٥
													١٦
													١٧
													١٨

														٨
														١
														٩
														٢
														٠
														٢
														١
														٢
														٢
														٣
														٢
														٤
														٢
														٥
														٢
														٦
														٢
														٧
														٢
														٨
														٢
														٩
														٣
														٠
														مجموع عدم التحكم
														نسبة عدم التحكم

نموذج آخر من نماذج شبكة التصحيح

معيار الإتقان	معايير الحد الأدنى		
المعيار 4 تقديم الورقة	المعيار 3 الانسجام	المعيار 2 الاستعمال السليم لأدوات المادة	المعيار 1 الملاءمة

1/٠	٣/٠	٣/٠	٣/٠	
				الورقة 1
				الورقة 2
				الورقة 3
				الورقة 4
				الورقة 5
				الورقة 6
				الورقة 7
				الورقة 8
				الورقة 9
				الورقة 10

تصحيح الإنشاء

المعيار	تعريفه	سلم التنقيط
الحجم	عدد الأسطر التي يتكون منها منتج التلميذ	من ٨ أسطر إلى ١٢ سطرا ماعدا ذلك ملحوظة : السطر يعني أربع كلمات فما فوق إلا إذا كانت كلمة واحدة أو كلمتان أو ثلاث كلمات كافية لتشكيل جملة حوارية
نمط الكتابة الحوارية	يراعى حضور المكونات الثلاث الآتية :	حضور المكونات الثلاثة حضور المكونين (٣+١) أو (٢+١)
٦ نقط		٣ نقط

٠ نقطة	حضور المكونين (٣+٢) أو مكون واحد	(١) تناوب الحوار ... (٢) دفاع كل منهما عن رأيه ... (٣) عدم إبداء التلميذ وجهة نظره ...	
٦ نقط ٣ نقط ٠ نقطة	ملاءمة تامة (حضور العناصر الثلاثة) ملاءمة جزئية : حضور العنصرين (٣+١) أو (٢+٣) حضور العنصرين (١+٢) أو أحدهما فقط	ملاءمة المکتوب للمطلوب :	الملاءمة
٣ نقط ٠ نقطة	الشروع في الحوار مباشرة وضع مقدمة الحوار		الترتيب
٣ نقط ٠ نقطة	٣ كلمات غير مقروءة على الأكثر أكثر من ٣ كلمات غير مقروءة	وضوح الخط بغض النظر عن ارتباط المحتوى بالمطلوب	المقروئية
٦ نقط ٣ نقط ٠ نقطة	٤ أخطاء على الأكثر كيفما كان نوع الخطأ ما بين ٥ أخطاء و ٧ أخطاء ما فوق ٧ أخطاء	تراعى المؤشرات الآتية : الأخطاء اللغوية، الأخطاء النحوية، الأخطاء الإملائية، الأخطاء الصرفية، الأخطاء التركيبية، الأخطاء التعبيرية	اللغة
٣ نقط ٠ نقطة	الاستعمال الخاطئ لعلامات الترقيم ٣ مرات على الأكثر استعمال علامات الترقيم استعمالا خاطئا، أكثر من ٣ مرات أو عدم استعمالها إطلاقا	استعمال علامات الترقيم استعمالا سليما	علامات الترقيم

يلاحظ أن شبكة التصحيح تستخدم للتقويم والمعالجة ، والهدف منها هو التثبت من مدى التحكم في المعايير، ومدى تحقق الكفاية المستهدفة، اعتمادا على مجموعة من المؤشرات الكيفية (الحجم المحدد، وجودة المقروئية، وسلامة اللغة، وتوظيف علامات الترقيم، والترتيب، والملاءمة، ونمط الكتابة المستخدمة ...)، والمؤشرات الكمية (سلم التنقيط). ويمكن للمدرس والمتعلم معا أن يستعينا بشبكة التصحيح بغية تقويم الإنتاج كما وكيفا.

شبكة تفريغ وتصنيف نتائج المتعلمين

المتعلمون	الملاءمة			درجة التحكم	المستهدفون بالمعالجة	الاستخدام السليم للموارد			درجة التحكم	المستهدفون بالمعالجة	الانسجام				درجة التحكم	المستهدفون بالمعالجة	النقطة	الملاحظة
	نق ١	نق ٢	نق ٣			نق ١	نق ٢	نق ٣			نق ١	نق ٢	نق ٣	نق ٤				
١																		
٢																		
٣																		
٤																		
٥																		
٦																		
٧																		
٨																		
٩																		
١٠																		
١١																		
١٢																		
١٣																		
١٤																		
١٥																		
١٦																		
١٧																		
١٨																		
١٩																		
٢٠																		
٢١																		
٢٢																		
٢٣																		
٢٤																		
٢٥																		
٢٦																		
٢٧																		

المبحث الحادي عشر: 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، من خلال تمثل المعالجة الداخلية التربوية والديداكتيكية، وتمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي. بمعنى أن المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء، وتشخيصها، ووصفها، وتقديم معالجة إجرائية ناجعة. ومن ثم، تستند المعالجة الديداكتيكية إلى أربع مراحل:

① الكشف عن الأخطاء.

② وصف الأخطاء.

③ البحث عن مصادر الخطأ.

④ تهييء عدة المعالجة.

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، فيصنفها إلى أنواع، مثل: أخطاء صوتية، وأخطاء إملائية، وأخطاء صرفية، وأخطاء دلالية، وأخطاء تركيبية، وأخطاء تداولية... وبالتالي، يحدد مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، بالبحث عن أسباب هذه الأخطاء، متسائلاً عن مصدرها: هل ترجع إلى مصدر داخلي ديديكتيكي 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 المتعلم 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 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 اعتمادا 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 تعلمية جديدة، كمنهجية الإدماج، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.

④ إجراء تغييرات في العوامل الأساسية^{٥٧}، كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسساتية 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

^{٥٧} - انظر: بيداغوجيا الإدماج، ص: ١٢٩.

بطريقة بعدية (مبدأ الفارقة)، أو بطريقة مدمجة مواكبة، أو بطريقة مؤسساتية (داخل المؤسسة)، أو بطريقة خاصة (خارج المؤسسة).

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

وخلاصة القول، يتبين لنا - مما سلف ذكره- أن التقويم الإدماجي تقويم تربوي وديداكتيكي جديد ، جاء لتعميق مكتسبات بيداغوجيا الكفايات. ومن هنا، لا يمكن الحديث عن التقويم الإدماجي إلا باستحضار الوضعيات الإدماجية بأسنادها ومعلوماتها ووثائقها وصورها وتعليماتها ومعاييرها ومؤشراتها. وإذا كان التقويم الكلاسيكي يعتمد على معيار الإتقان كثيرا، ويحكم المتعلم على أخطائه بقسوة، فإن التقويم الإدماجي يهتم بمعايير أساسية مستهدفة ، وهي: معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة. ويعني هذا أن معيار الحد الأدنى يرجح على معيار الإتقان والجودة. ولا يمكن الحديث أيضا عن المعايير إلا بالحديث عن المؤشرات الكمية والكيفية التي تتحكم في تلك المعايير بنوع من الدقة الإجرائية.

ولا ينحصر التقويم الإدماجي فيما هو نظري، بل هو عبارة عن ممارسة تقويمية عملية، إذ يعتمد- إجرائيا- على دليل الإدماج الذي يتمثل في كراسة الوضعيات الإدماجية، وشبكة التمرير والاستثمار، وشبكة التحقق، وشبكة التصحيح. وبعد هذه الشبكات المتكاملة والمتجاورة فيما بينها، تحضر عملية المعالجة الديداكتيكية ، والمعالجة النفسية ، والمعالجة الاجتماعية.

obeikandi.com

الخاتمة

وهكذا، نخلص إلى أن المقاربة بالكفايات هي مقاربة تربوية وديداكتيكية جديدة، تعنى بآليات التأهيل والتمهير والتكوين ، بامتلاك المتعلم لقدرات ومعارف ودرايات وإتقانات يستتضمها بشكل إدماجي ، بغية توظيفها واستثمارها أثناء مواجهة الوضعيات- المشكلات، ولاسيما المعقدة والمركبة والصعبة منها. ومن هنا، فالكفاية هي قدرة المتعلم على توظيف محتويات المقرر في سياقات إدماجية إشكالية. ومن ثم، فالكفايات أنواع: كفاية أساسية، وكفاية نوعية، وكفاية مستعرضة... وترتبط هذه الكفايات بسياق المشكلة أو سياق المسألة.

بيد أن ما يهمننا في هذا المصنف هو التقويم الإدماجي الذي يقصد به ذلك التقويم القائم على عملية الإماج. أي: إدماج الموارد والمعارف والمهارات في حل المشكلات التي تطرحها الوضعيات الإدماجية، بغية التمكن من الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية.

ومن هنا، يعتمد هذا التقويم على عدة معايير مثل: معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة، ومعيار الإتقان. بيد أن المعيار المفضل في التثبيت من تحقق الكفاية المستهدفة الأساسية هو الأخذ بمعيار الحد الأدنى مقارنة بمعيار الإتقان والجودة. ومن ثم، يستند هذا المعيار إلى تعليمات ومؤشرات كمية وكيفية لتقويم إنتاج المتعلم.

ومن شروط هذه المعايير التقويمية نذكر: الاستقلالية، والاكتفاء بثلاث وضعيات، والتقليل من عدد الكفايات الأساسية، والأخذ بقاعدة ٣/٢، وقاعدة ٤/٣ التي تعني ترجيح المعايير الدنيا على معيار الإتقان والجودة، على أساس ألا يتجاوز هذا المعيار ثلث مجموع التنقيط.

هذا، ويتجاوز التقويم الإدماجي الإطار النظري إلى التطبيق الإجرائي الفعال، بالاعتماد على دليل الإدماج الذي يستند بدوره إلى كراسة الوضعيات الإدماجية، وشبكة التحقق، وشبكة الاستثمار، وشبكة التصحيح. وبعد هذا كله، تحضر عملية المعالجة التي تتخذ عدة صور تتمثل في: المعالجة الـديداكتيكية، والمعالجة النفسية، والمعالجة الاجتماعية.

ثبت المصادر والمراجع

المصادر:

١- ابن منظور: لسان اللسان، الجزء الثاني، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٣ م.

المراجع باللغة العربية:

٢- بيير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣ م.

٣- حسن الزيات وآخرون: المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، إستانبول، تركيا.

٤- الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج، منشورات المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٠ م.

٥- عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠١١ م.

٦- كسافيي روجييرز: التدريس بالكفايات (وضعيات لإدماج المكتسبات)، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٧ م.

٧- محمد الدريج: الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، المغرب، العدد ١٦، أكتوبر ٢٠٠٠ م.

- ٨- وزارة التربية الوطنية: كراسة الوضعيات الإدماجية، الجزء الأول، المستوى السادس، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ٢٠١٠م.
- ٩- وزارة التربية الوطنية: دليل الإدماج، المستوى الثالث من التعليم الابتدائي، مطبعة الأحداث، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٠م.

🔍 المراجع باللغات الأجنبية:

- 10- A, IRRIBANE : La compétitivité, Défi Social, Enjeu éducatif, CNRS, Paris, 1989.
- 11-Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?), dans Probio revue, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL) ,1993.
- 12- DE KETELE, J.M. L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23.١٩٩٦.
- 13 -GILLET, P :(L'utilisation des objectifs en formation, contexte et évolution), Education permanent, Nr : 85, octobre 1986.
- 14- Oxford advanced learners, Dictionary Oxford University press 2000.
- 15- Paul Robert : Le Petit Robert, Paris, éd, 1992.
- 16-ROEGIERS, X., avec la collaboration de DE KETELE, J.-M. Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles-Paris : De Boeck Université.٢٠٠٠.

17- ROEGIER, X. Des situations pour intégrer les acquis. Bruxelles : De Boeck Univers. ٢٠٠٣

18- ROEGIER, X L'école et l'évaluation. Bruxelles: De Boeck Université. ٢٠٠٤.

19-V. et G. Landsheere : Définir les objectifs de l'éducation, Liège et George Thoune 1975.

👉 المقالات:

٢٠- باولا جونتيل وروبيرتا بنتشيني: (بناء الكفايات: مقابلة مع فليب بيرنو)، الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٤م.

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

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

obeykandl.com

الفهرس

٣	الإهداء
٥	المقدمة
٧	الفصل الأول: بيداغوجيا الكفايات
٥٣	الفصل الثاني: التقويم الإدماجي
١٠٥	الخاتمة
١٠٧	ثبت المصادر والمراجع
١١١	الفهرس

السيرة الذاتية المختصرة:



- 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، والسعودية، ولبنان، والبحرين، والعراق، والإمارات العربية المتحدة،...

- 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 (١١٠) 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 مابعد 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

obeykanda.com

كلمات الغلاف الخارجي:

إن المقاربة بالكفايات هي مقاربة تربوية وديداكتيكية جديدة، تعنى بآليات التأهيل والتمهير والتكوين ، بامتلاك المتعلم لقدرات ومعارف ودرايات وإتقانات يستتضمها بشكل إدماجي ، بغية توظيفها واستثمارها أثناء مواجهة الوضعيات- المشكلات، ولإسيما المعقدة والمركبة والصعبة منها. ومن هنا، فالكفاية هي قدرة المتعلم على توظيف محتويات المقرر في سياقات إدماجية إشكالية. ومن ثم، فالكفايات أنواع: كفاية أساسية، وكفاية نوعية، وكفاية مستعرضة... وترتبط هذه الكفايات بسياق المشكلة أو سياق المسألة.

بيد أن ما يهمنا في هذا المصنف هو التقويم الإدماجي الذي يقصد به ذلك التقويم القائم على عملية الإماج. أي: إدماج الموارد والمعارف والمهارات في حل المشكلات التي تطرحها الوضعيات الإدماجية، بغية التمكن من الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية.