المملكة المغربية

وزارة التربية الوطنية
والتعليم العالي
وتكوين الأطر
والبحث العلمي

بيداغوجيا الإدماج

دليل التقويم

يوليوز 2010

تقديم

تولي المجتمعات الحديثة أهمية بالغة للمسألة التربوية، وتخص أنظمتها في التربية والتكوين بمكانة متميزة. ولاشك أن الرهان المجتمعي لإصلاح منظومة التربية والتكوين يكتسي مشروعية، لأن النظام التربوي الفعال والناجع هو الذي يضمن تنمية الرأسمال البشري وتطوره. وقد أظهرت تجارب العديد من الدول في شتى أنحاء المعمور أن الرأسمال البشري هو أساس كل تقدم اقتصادي واجتماعي، وبالتالي كل تنمية بشرية.

بيد أن الحديث عن إصلاح منظومة التربية والتكوين، باعتبارها قاطرة أساسية للتنمية، لا يمكن أن يقف عند أبعاده الكمية، بل يجب أن يتعداها إلى المراهنة على الجودة، وذلك بالتركيز على تأهيل الموارد البشرية القادرة على الاندماج في محيط اقتصادي عالمي، يتسم بالمنافسة الشرسة، وتطبعه رهانات وتحديات العولمة وتنامي اقتصاديات المعرفة. من دون أن يعني ذلك أن وظيفة المدرسة المغربية ستنحصر في تمكين المتعلمات والمتعلمين من كفايات تستجيب لمتطلبات عالم الشغل فقط، فرسالتها تتعدى ذلك إلى تكوين مواطنين يكونون قادرين فعليا على الاندماج في المحيط العلمي والتكنولوجي، ومتشبعين بالقيم الأخلاقية والروحية وبقيم المواطنة الإيجابية في بعديها الوطني و الكوني.

من هذا المنطلق، يعتبر الإصلاح البيداغوجي، وفق مداخل المقاربة بالكفايات، والتربية على القيم، والتربية على الاختيار، وفي ضوء الميثاق الوطني للتربية والتكوين، لبنة أساسية لتطوير جودة التعليم بغاية تمكين المتعلمات والمتعلمين ـ مواطنات ومواطني الغد ـ من الكفايات الضرورية، للمشاركة الفعالة في مسلسل البناء الديمقراطي والتنمية البشرية المستدامة والمواكبة الإيجابية لمختلف الإصلاحات، التي تشهدها بلادنا في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، تحت القيادة الرشيدة لصاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله وأيده.

وإذا كنا، اليوم، على مشارف نهاية عشرية الإصلاح، فإن الإرساء الفعلي للمقاربة بالكفايات لم يرق بعد إلى المستوى المنشود، على الرغم من المجهودات الكبيرة التي بذلت. فالتقرير الأول للمجلس الأعلى للتعليم (2008) يشير إلى أن مراجعة المناهج والبرامج وفق المقاربة بالكفايات لم تتح بعد بلوغ الأهداف والغايات المتوخاة منها على الشكل المطلوب، وخصوصا تلك المتعلقة بتحديد قاعدة الكفايات والمعارف التي من المفروض أن يتحكم فيها المتعلمات والمتعلمين في نهاية المسار التعليمي الإلزامي، أو تلك المرتبطة بتجديد أساليب وطرائق التعليم و التقويم.

في هذا السياق، جاء البرنامج الاستعجالي، ليعطي نفسا جديدا لإصلاح المنظومة التربوية وفق مرجعية الميثاق الوطني للتربية والتكوين، عبر تسريع وتيرة الأوراش الإصلاحية واستدراك مكامن القصور والضعف التي تم تشخيصها. فراهن على إصلاح بيداغوجي لا يقف عند باب الفصل الدراسي، بل يتعداه ليضع المتعلم في قلب منظومة التربية والتكوين، ويجعل باقي دعاماتها في خدمته. وغني عن البيان أن إصلاحا بهذه الروح مطالب بأن يعبئ كل الموارد الممكنة والمتاحة، ليضمن للمتعلم تعلمات تكتسي دلالة بالنسبة إليه، وتنمي لديه كفايات تؤهله لمواجهة الحياة العامة، وبناء مستقبله و مشروعه الشخصي.

في هذا الإطار، استهدف المكون الأول للمشروع الثامن من المجال الأول للبرنامج الاستعجالي، والمتعلق باستكمال إرساء المقاربة بالكفايات، توفير إطار منهجي واضح الصياغة العلمية والإجرائية. وقد تم اعتماد بيداغوجيا الإدماج كإطار منهجي ليُيسر للمدرسين والمدرسات إمكانات الممارسة الفعلية للمقاربة بالكفايات، وتصريفها بشكل عملي وإجرائي داخل الفصول الدراسية.

إن بيداغوجيا الإدماج، من خلال استنادها إلى مبدأ إدماج المكتسبات، تعد خياراً أثبت نجاعته في عدد من الأنظمة التربوية، وأساسا في مناهج التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي، حيث قدم صيغا إجرائية تستوفي شروط الجودة وتكافؤ الفرص والمردودية الداخلية والخارجية، وتم التأكد منها بواسطة عدة دراسات وأبحاث. وفضلا عن ذلك يتيح هذا الخيار المنهجي تجسيد الإصلاحات البيداغوجية بطريقة تتسم بالمرونة والسلاسة والتدرج، فهو لا يدعو إلى إحداث قطيعة مع الممارسات البيداغوجية السائدة، بل يسعى إلى احتضانها وترصيدها وإغنائها.

ونظرا لأن هذا التوجه يعد خيارا استراتيجيا لمأسسة المقاربة بالكفايات والممارسات البيداغوجية المتصلة بها، فقد تم إعداد مخطط دينامي لإرساء بيداغوجيا الإدماج بسلكي التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي، يتبنى مبدأ التجريب والتقويم والتصحيح قبل التعميم.

ويسعى هذا المخطط، كما هو معلوم، إلى إرساء بيداغوجيا الإدماج بشكل تدريجي، وجعل المقاربة بالكفايات ممارسة فعلية يومية للمدرسات والمدرسين، من خلال تمرينهم عليها، و تمكينهم من اكتساب مبادئها، والعمل على تنمية مهاراتهم، وتحسين أساليبهم البيداغوجية، بهدف التصريف البيداغوجي الأمثل للمناهج التعليمية وفق مدخل المقاربة بالكفايات.

بيد أن إرساء بيداغوجيا الإدماج كإطار منهجي لأجرأة المقاربة بالكفايات في منظومتنا التربوية، يقتضي استحضار النظرة النسقية وما يترتب عنها من ممارسات بيداغوجة للمقاربة، لضمان التمفصل الملائم والانسجام بين طرائق التدريس والتكوين والتقويم. كما يقتضي كذلك التوفر على تصور مشترك ومنهجية واضحة ومتجانسة بين كل الفاعلين التربويين المتدخلين في

العملية التعليمية، من مدرسين ومفتشين ورؤساء مؤسسات ومكونين ومستشارين في الإعلام والتوجيه.

في هذا السياق، تم إعداد عدة بيداغوجية، مكملة للكتاب المدرسي، تتمثل في دفاتر الوضعيات الخاصة بالمتعلم(ة) ودلائل الإدماج الخاصة بالمدرس(ة). كما تم إعداد أربعة دلائل مرجعية تمت صياغتها من طرف خبرات وطنية، لإرساء وتثبيت المقاربة بالكفايات في المنظومة التربوية المغربية. ويتعلق الأمر بالدلائل التالية:

1- دليل المقاربة بالكفايات؛

2- دليل بيداغوجيا الإدماج؛

3- دليل المكون في بيداغوجيا الإدماج؛

4- دليل التقويم بالكفايات.

وهي دلائل موجهة إلى جميع الفاعلين التربويين، باعتبارها أدوات مرجعية للتدريس والتكوين والتقويم، كفيلة بتمكينهم من الإحاطة بمفهوم بيداغوجيا الإدماج في جميع أبعاده النسقية، بغاية التنزيل الأمثل للمقاربة بالكفايات في الفصول الدراسية. والأمل معقود في أن تشكل هذه الدلائل مجتمعة، وثيقة مرجعية ووسيلة عمل وتكوين في الوقت نفسه لكل الفاعلين التربويين، عبر استجابتها لمتطلباتهم، وإجابتها على تساؤلاتهم، وتركيزها على الاختيارات الخاصة المتحكمة في تبني المقاربة المذكورة داخل نظام التربية والتكوين المغربي.

وإن أملنا لكبير في أن تسهم هذه المراجع في تذليل الصعاب المرتبطة بتعميم المقاربة بالكفايات، وما يترتب عنها من ممارسات بيداغوجية تضمن التمفصل المنشود والانسجام بين التكوين والتدريس والتقويم. غير أن ذلك يستدعي، من دون شك، انخراطا قويا وتعبئة متواصلة من قبل جميع الفاعلين، استجابة للإرادة الملكية السامية القاضية بتسريع وتيرة الإصلاح البيداغوجي الهادف إلى استكمال الإصلاح الكيفي، وتبوئ المدرسة المغربية المكانة التي تستحقها. والله الموفق.

لطيفة العبيدة

كاتبة الدولة في التعليم المدرسي

المقدمة

في إطار أجرأة وتنفيذ مقتضيات البرنامج الاستعجالي، ومن أجل دعم الجهود المبذولة منذ سنوات، بغاية تجويد التعلمات وتمكين المتعلمات والمتعلمين من التحكم في الكفايات وضمان شروط النجاح المدرسي، قررت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، في ضوء نتائج تقويم الممارسات الفصلية في مجموع التراب الوطني، إعادة التأطير المنهجي للمقاربة بالكفايات التي تم تبنيها منذ سنوات في كل المؤسسات التعليمية.

وتهدف إعادة التأطير المنهجي هاته التي بنيت انطلاقا من خلاصات تأمل عميق وبحث صارم شارك فيه خبراء وطنيون وأجانب، إلى تفعيل ودعم ما يشكل جوهر المقاربة بالكفايات، أي إدماج التعلمات من خلال دعم وتشجيع تعميم العمل بما يسمى «بيداغوجيا الإدماج». وهكذا، وتتويجاً لحلقات دراسية وتكوينية في الموضوع، ثم تطوير خطة لتجريب بيداغوجيا الإدماج عبر أربع مراحل أساسية:

- مرحلة تحضيرية (شهر ماي 2008)؛
- مرحلة التجريب المحدود (2009/2008)؛
- مرحلة التجريب الموسع (2010/2009)؛
- مرحلة التعميم (2011/2010).

وقد سمح الملتقى الوطني الذي عقد بتاريخ 16 فبراير 2008، بالوقوف على القيم الموجهة لنظام التقويم، والتي تبقى متطابقة مع التوجهات الكبرى للميثاق الوطني للتربية والتكوين. وهكذا انتهت خلاصات الملتقى وتوصياته إلى أن النظام الوطني للتقويم يجب أن:

1- يُشهد ويُثمن، لا أن يُعاقب أو ينتقي؛

2- يُشيع ثقافة النجاح ويدعمها؛

3- يُصاحب المتعلمات والمتعلمين الذين يواجهون صعوبات، بمعالجة تعثراتهم بشكل منتظم وفعال وملائم؛

4- يُدافع عن استقلالية المتعلم(ة) وتعليمه تحمل المسؤولية، مع الحرص على ضمان تكافؤ الفرص والإنصاف؛

5- يَسمح للمتعلم(ة) بأن يطور كفاياته، وأن يواجه الوضعيات المركبة دون إغفال اكتساب الموارد؛

6- يعطي للتقويم التكويني مكانة متميزة، ويهيئ لهذه الغاية الآليات الملائمة، ويخصص فترة محددة للتقويم التوجيهي؛

7- على رغم من أن التوجيه لا يعنى بالسلك الابتدائي، فإنه مطالب بأن يراعي طموحات وحاجيات المتعلمات والمتعلمين، وحاجيات المجتمع، مع تشجيعهم على اكتساب الكفايات.

وبما أن التقويم يعتبر مكونا داخليا للعملية التعليمية ـ التعلمية، فإنه من الطبيعي تكييف الممارسات التقويمية مع روح بيداغوجيا الإدماج. والواقع أن تساؤلات عديدة تواجه كل المتدخلين في هذا الميدان. و من باب التوضيح، نسوق الأسئلة الآتية:

- كيف نبني نظاما للتقويم يستند إلى المعايير، علما أن الممارسات التقويمية الحالية تبقى متمركزة على المضامين، من دون أي اصطدام مع هذه الممارسات أو مقاومة من جهتها؟
- كيف ننظم تقويم الموارد والكفايات؟
- كيف نقوّم التحكم في إدماج التعلمات؟
- كيف نهيئ الروائز والاختبارات طبقا لبيداغوجيا الإدماج؟

لقد تم إعداد الدليل الحالي بهدف مصاحبة الفاعلين التربويين في قطاع التعليم الابتدائي، ودعم مجهوداتهم لتكييف الممارسات التقويمية وفق مبادئ بيداغوجيا الإدماج، علما بأن مساهمتهم الأساسية (بحكم إبداعيتها المشحوذة بالخبرة التي تم اكتسابها في إطار تجريب المقاربة الجديدة) ستجد في هذا الدليل أداتها.

كما يطمح هذا الدليل إلى أن يصبح أداة تكوين تكميلية، وأداة عمل توجه المفتشات والمفتشين ورؤساء المؤسسات والمدرسات والمدرسين نظرا لدورهم الأساس في أجرأة التوجهات الرسمية.

كما يستهدف هذا الدليل من جهة، تقديم توضيحات مفاهيمية ونتظيمية ومنهجية، ومن جهة أخرى، تطوير الممارسات التقويمية. ويتمحور حول ثلاثة محاور كبرى:

ـ المحور الأول يقدم **الإطار المفاهيمي**، الخاص بتوضيح المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالتقويم في إطار بيداغوجيا الإدماج.

ـ ويقدم المحور الثاني **الإطار التنظيمي** الخاص بالاختيارات التقويمية، وكذا أدوار مختلف

الفاعلين التربويين المعنيين بإنتاج وضعيات التقويم وتبليغ النتائج.

ـ أما المحور الثالث، فيقدم **الإطار المنهجي** المتعلق ببناء العدة التقويمية وأجرأتها حسب المقاربة بالكفايات ومبادئ إدماج التعلمات.

I. الإطار المفاهيمي

1.1- الأسس والمبادئ

تقوم بيداغوجيا الإدماج، بشكل أساسي، على أعمال دو كيتل (De Ketele) في نهاية الثمانينيات. والتي طورها كزافيي روجيرز (X. Roegiers) بعد ذلك (2000)، وأجرأها مكتب هندسة التربية والتكوين (BIEF)، لتطبق تدريجيا في عدة بلدان بأوربا وإفريقيا، منذ التسعينيات، خصوصا على مستوى التعليم الابتدائي والإعدادي (التعليم الأساسي)؛ كماطبيقت في التعليم التقني والمهني. وتستهدف هذه البيداغوجيا تحسين فعالية الأنظمة التربوية، وذلك من خلال السعي إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية:

• التركيز على ما ينبغي التحكم فيه من قبل المتعلم(ة) في نهاية السنة الدراسية، وفي نهاية التعليم الإلزامي، لا على ما ينبغي مدرس(ة) أن يعلمه؛ فدور المدرس(ة) هو تنظيم التعلمات بأحسن طريقة ممكنة، ليوصل المتعلمات والمتعلمين إلى المستوى المطلوب.

• إعطاء معنى للتعلمات وذلك بجعل المتعلم(ة) يدرك الفائدة المرجوة من كل ما يتعلمه في المدرسة. وعلى أساس ما تقدم وجب تجاوز استظهار قائمة المضامين، والمهارات الفارغة من المعنى، التي غالبا ما تشعره المتعلم(ة) بالملل، وتكبح الرغبة في التعلم. فبيداغوجيا الإدماج تعلمه وضع التعلمات في سياقاتها وفي علاقة بوضعيات لها معنى بالنسبة له، لكونها تسمح لهباستخدام واستثمار المكتسبات في هذه الوضعيات؛

• الإشهاد على مكتسبات المتعلم(ة) انطلاقا من حل وضعيات ملموسة، وليس بناء على استظهار معارف وتطبيق مهارات، والتي غالبا ما ينساها المتعلم(ة)، ولا يعرف كيفية استثمارها في الحياة العملية.

2.1- المفاهيم الأساسية

1.2.1- مفهوم الكفاية

الكفاية هي إمكانية الفرد لتعبئة مجوعة موارد مندمجة بطريقة مستبطنة ومفكر فيها، بغاية حل وضعية ـ مشكلة تنتمي إلى فئة معينة من الوضعيات (Rogiers, 2010).

2.2.1- الموارد

في عالم البيداغوجيا، لا ينحصر معنى مصطلح «الموارد» في المعارف والمهارات، بل يتضمن كل ما يسمح للمتعلم(ة) بحل وضعية ـ مشكلة، وهي بالأساس تنقسم إلى نوعين:

◄ الموارد الداخلية للشخص، التي توجه فعله لحل وضعية ـ مشكلة. يتعلق الأمر أساسا بالمعارف والمهارات والمواقف الضرورية للتحكم في الكفاية، والتي يتعلمها المتعلم(ة) في المدرسة.

◄ الموارد الخارجية، وتمثل كل ما يمكن تعبئته خارج قدرات الشخص الذاتية ومهاراته. وتشمل الموارد المادية (الصور، البيانات، الورق، البرانم، الأدوات الهندسية، الحاسبات، المعجم...) والموارد الاجتماعية (الاجتماعات، شبكة العلاقات، شخص مورد...) أو موارد إجرائية (خوارزميات، قواعد للتطبيق، إلخ...).

3.2.1- الوضعية الإدماجية

تعد الوضعية الإدماجية انعكاسا لكفاية، حيث تشكل فرصة لممارسة المتعلم(ة) للكفاية التي اكتسبها وأداة لتقويم مدى تحكمه فيها. وتتميز الوضعية الإدماجية عن الوضعية الديداكتيكية بكون هذه الأخيرة تستهدف تنمية وتطوير التعلمات المجزأة (المفاهيم، والمهارات). بينما الوضعية الإدماجية هي وضعية – مشكلة مركبة وليست تمرينا بسيطا. عموما، تتميز الوضعية الإدماجية بالخصائص الآتية:

- هي وضعية تجعل المتعلم(ة) يعبئ موارده المكتسبة؛
- هي وضعية مركبة تستدعي التعبئة المندمجة لمجموعة من الموارد؛
- قابلة للتقويم؛
- مرتبطة بالحياة اليومية للمتعلم(ة)، وذات دلالة ومعنى بالنسبة إليه؛
- منتمية إلى نفس فئة الوضعيات ذات الصلة بالكفاية المعنية.

4.2.1- فئة الوضعيات والوضعيات المتكافئة

ترتبط كل كفاية بفئة من الوضعيات ـ المشكلة، وهي مجموعة من الوضعيات الإدماجية التي تشكل كل واحدة منها مناسبة لممارسة الكفاية، و لها درجة كافية من التركيب (في ضروف واقعية) تستجيب للمستوى المطلوب. فكل هذه الوضعيات تسمى بالوضعيات المتكافئة، أي تقبل أن تعوض بعضها البعض في الاستعمالات البيداغوجية (تعلم الإدماج، أو تقويم التحكم في الكفاية)، وبالتالي لا يمكن اعتبار المتعلم(ة) متمكنا إلا إذا استطاع حل أية وضعية تنتمي لنفس فئة الوضعيات التي تعلمها ودرسها، علما بأن وضعية تقويم اكتساب الكفاية ينبغي أن تكون جديدة وإلا أصبحت مجرد إعادة إنتاج للوضعية ـ الأولى. لذا ينبغي إعداد وضعيات متكافئة متعددة.

يمكن أن نقول إن مجموعة من الوضعيات تشكل فئة من الوضعيات حين تستوفي الخصائص الآتية:

- تحيل كلها على نفسها؛
- لها نفس درجة التركيب (علما بأن التركيب يرتبط بالسياق وبالموارد القابلة للتعبئة)؛
- تسمح بتعبئة موارد تنتمي لنفس مجال.

ونجد هذه الوضعيات في كراسة الوضعيات التي تم إعدادها في إطار تجريب بيداغوجيا الإدماج بالمغرب. ويمكن اعتبارها مثالا يحتدى به في بناء وضعيات أخرى من طرفالمدرسات والمدرسين، المفتشات والمفتشين، ومؤلفي الكتب المدرسية.

على المستوى البيداغوجي، بعد إرساء التعلمات المجزأة التي تحضر للكفاية أو أحدى مراحلها، نقدم للمتعلم(ة) في الأسبوع الأول، وضعيات مركبة ليتعلم من خلالها ممارسة كفايته (تعلم الإدماج)، وفي وقت الأسبوع الثاني نقترح عليه وضعيات متكافئة لتقويم كفايته (التقويم).

5.2.1- التقويم

التقويم حسب معناه الاشتقاقي في اللاتينية هو استخراج قيمة شيء ما أو إظهارها. ويعني التقويم حسب دو كيتلي (Deketele 1989) :

- جمع أو تحصيل مجموعة من المعلومات والمعطيات تتسم بالملاءمة والمصداقية والثبات.
- فحص درجة التطابق الموجود بين هذه المعلومات وبين مجموعة من المعايير المطابقة لأهداف محددة مسبقا ومعدلة أثناء العمل بها.
- وذلك بغاية اتخاذ قرار.

وتتسم المعلومات المحصل عليها ب:

- **الملاءمة**: وتعني أن المعلومات الواجب تحصيلها ينبغي أن تكون هي المطلوبة؛
- **المصداقية**: وتعني التأكد من أن عدة جمع المعلومات تضمن أن هذه الأخيرة هي بالضبط المعلومات هي ما نريد الحصول عليها؛
- **الثبات**: وتعني أن الظروف التي يتم فيها جمع المعلومات تمكن من الحصول على نفس المعلومات من قبل أي شخص في مكان آخر ولحظة أخرى.

6.2.1- وظائف التقويم

لتقويم الكفايات ثلاث وظائف، تماما كتقويم الموارد، وهي:

• **توجيه التعلم**: ويكون ذلك في بداية السنة الدراسية، حيث نقوم مدى تحكم المتعلم(ة) في كفايات السنة المنصرمة، ونشخص تعثراته لمعالجتها، مما يتيح للكفايات الجديدة أن تنمى على على أساس مكتسبات ثابتة. يتعلق الأمر، إذن، بتقويم تشخيصي.

• **تعديل التعلم**: ويتعلق الأمر بتقويم يتم طيلة السنة الدراسية، بغاية تجويد التعلمات، إذ نقوم مستوى تحكم كل متعلم(ة) في الكفايات ومراحلها بهدف مساعدته على تجاوز صعوبات التعلم. وهنا، يخص الأمر التقويم التكويني.

• **الإشهاد**: يقصد به معرفة مدى استيفاء المتعلم(ة) للحد الأدنى من الكفايات، كي ينتقل إلى مستوى أعلى. وتستعمل بيداغوجيا الإدماج، مصطلح التقويم الإشهادي بدل التقويم الإجمالي الذي يحيل على جمع المكتسبات. ويبقى للتقويم نفس الوظائف سواء خص المتعلمات والمتعلمين أو الفصل، كما يتضح من الجدول الآتي:

	قبل	أثناء	بعد
على مستوى المتعلم(ة)	تقويم توجيهي	تقويم تكويني	تقويم إشهادي
على مستوى المجموعة	تقويم توجيهي	تقويم تعديلي	تقويم مؤسساتي

ملحوظة: يهدف التقويم المؤسساتي إلى التأكد من فعالية التعلمات على جميع المستويات (مستوى الفصل، مستوى المدرسة، مستوى المنطقة التربوية أو الجهة).

عادة ما تميز الأدبيات التربوية، بين أنواع مختلفة من التقويم:

التقويم التوجيهي، التقويم التعديلي، التقويم الإشهادي، التقويم الإجمالي، التقويم من منظور الإدماج، التقويم المعياري (على أساس المعايير)، التقويم التكويني، إلخ. والحال أن هذا التمييز لا يكون له أحيانا من مُسَوِّغٍ على اعتبار أن التقويم يمكن أن يكون في نفس الآن إجماليا وإشهاديا ومعياريا(Normative)، كما يمكنه أن يكون تكوينيا ومندمجا وممعيرا(Critériée). لهذا فالمهم هو تحديد نمط تجميع المعلومات. وفي هذا السياق، يميز روجيرز (2010) بين ثلاثة أنماط:

* **الجمع الإجمالي للمعلومات**: ويقدم حصيلة مكتسبات لمجموعة من التعلمات. في هذه

الحالة، يرتكز التقويم على عدد من الأسئلة (items) المطابقة لمجموعة من الأهداف. ويتعلق الأمر هنا بتقويم الموارد.

* **الجمع الإدماجي للمعلومات**: ويستهدف كفاية واحدة أو مجموعة من الكفايات. ويقوم التقويم على حل مهمة مركبة أو عدد قليل من المهام المركبة. ويتعلق الأمر هنا بتقويم الكفايات.

* **الجمع الوصفي للمعلومات**: غايته هي التشخيص الفارقي، وينصب على التحقق من أهداف محددة، لتبيُّنِ الصعوبات التي يواجهها المتعلمات والمتعلمين بخصوص تلك الأهداف. في هذه الحالة يتعلق الأمر بتقويم دقيق للموارد.

ويقدم الجدول التالي التقاطعات الموجودة، من جهة، بين أنماط تجميع المعلومات، و من جهة أخرى وظائف التقويم:

وظائف التقويم / أنماط تجميع المعلومات	التوجيه	التكوين	الإشهاد
الإجمالي	X	تقويم إجمالي للموارد	تقويم إجمالي للموارد
الإدماجي	تقويم الكفايات	تقويم الكفايات	تقويم الكفايات
الوصفي	تقويم دقيق للموارد	تقويم دقيق للموارد	X

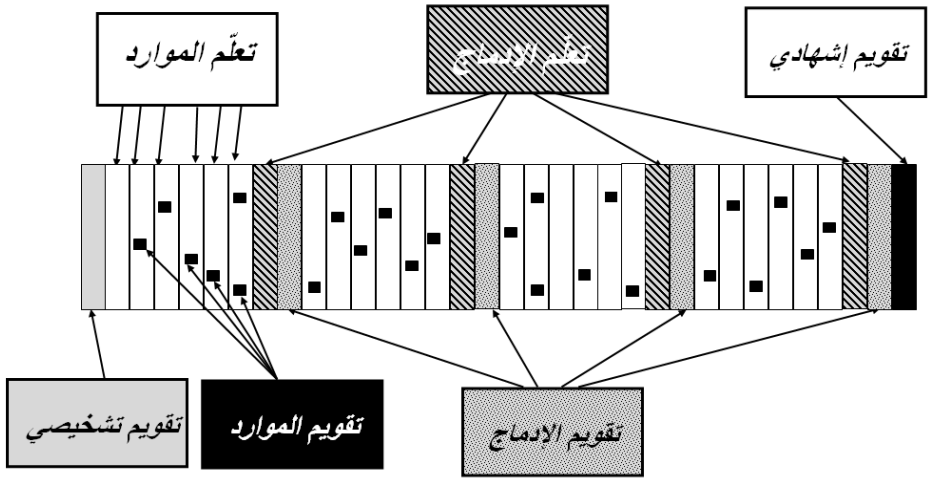
3.1- بيداغوجيا الإدماج وأثرها في التقويم

حسب بيداغوجيا الإدماج، تنظم المكتسبات المدرسية للتلاميذ على مرحلتين:

- مرحلة تعلم الموارد، والتي هي عبارة عن معارف ومهارات، يتم تعلمها في المدرسة مجزأة؛
- ومرحلة تعلم الإدماج حيث يمكن للمتعلمين وللمتعلمات، بعد ستة أسابيع، أن يواجهوا وضعيات إدماجية، لتدريبهم على تعبئة الموارد المتعلمة من قبل.

ولتقويم مكتسبات المتعلمين والمتعلمات، ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار هاذين الصنفين من التعلمات، وأن يكونا موضوعين لتقويمين منفصلين: تقويم الموارد، وتقويم الكفايات.

ليس من الممكن تقويم كل شيء في نفس الآن، لهذا سيركز الأستاذ(ة) على تقويم مكتسبات المتعلمات والمتعلمين بأشكال مختلفة وفي أوقات متباينة. وهو ما يمكن تمثيله بالخطاطة الآتية:



تمثل المستطيلات البيضاء في هذه الخطاطة أسابيع تعلم الموارد مجزأة، وذلك حسب الطرق الأكثر ملائمة لتعلم الأهداف النوعية.

أما المربعات سوداء اللون فتمثل التقويمات المنتظمة والمرحلية للموارد. فعندما يتحكم المتعلمون في هدف معين (معارف أومهارات أو مواقف)، يقوّم المدرس(ة) هذا الهدف بأشكال مختلفة (أسئلة شفوية، مواضيع كتابية، تمارين...إلخ). ويعتبر هذا التقويم تقويما تكوينيا قبل كل

شيء، إذ المهم هو التحقق أو التأكد من تحكم المتعلمات والمتعلمين في الهدف. وفي عدم تحكمهم في الهدف فإن المدرس(ة) مطالب باتخاذ الاجراءات العلاجية المناسبة.

وتمثل المستطيلات المرشومة محطات لتعلم الإدماج؛ فأثناء هذه المحطات،تقدم للمتعلمين وضعيات مركبة ليعبئوا من خلالها الموارد التي اشتغلوا عليها من قبل.

ويقوم المتعلمون بحل هذه الوضعيات جزئياً من خلال العمل في مجموعات صغرى ثم بعد ذلك بشكل فردي، وذلك حتى يستوعبوا كيفية حل هذا النمط من الوضعيات.

وتمثل المستطيلات ذات اللون الرمادي محطات لتقويم الإدماج، حيث يواجه المتعلمون وضعية مركبة ثانية يقومون بحلها بشكل فردي. بعد ذلك، يصحح المدرس(ة) إنجازات المتعلمين باعتماد معايير محددة، وينظموا أنشطة للمعالجة انطلاقا من الصعوبات التي واجهها المتعلمون، وبالتالي تعتبر هذه التقويمات، تقويمات تكوينية، أيضا.

4.1- اختبار التقويم

1.4.1- تقويم الموارد

يمكن للموارد أن تقوم من خلال اختبارات تبنى انطلاقا من الأهداف المحددة (الموارد) المراد تقويمها. والمهم، في تقويم الموارد، هو التأكد من أن الهدف الخاص المقصود تقويمه قد تم التحكم فيه. وفي هذا السياق، فإن تمرينا واحدا لا يكون كافيا للتأكد من مدى تحكم المتعلم(ة) في الهدف النوعي، كما لا يسمح بفهم الصعوبات التي من المحتمل أن يواجهها المتعلمات والمتعلمين.

إن هذا النمط من التقويم لا يختلف عن تقويم المعارف والمهارات المعمول به بشكل عام، غير أن بيداغوجيا الإدماج تركز بشكل كبير على أن يستهدف التقويم الموارد الأكثر أهمية (المرتبطة بالكفاية).

يتعلق الأمر، هنا، ببناء تقويم يسمح بتحديد مستوى اكتساب المتعلمين والمتعلمات للموارد، بالاحتكام إلى معايير مناسبة، بحيث تؤدي نتائج التقويم إلى اتخاذ القرارات الملائمة.

2.4.1- تقويم الكفايات

لكي نقوم كفاية ما، نبني اختبارا يتضمن وضعية إدماجية مركبة، يُبرز المتعلم(ة) من خلالها تملكه للكفاية وتُعد الاختبارات في بيداغوجيا الإدماج، (روجيرز 2000، 2010) بشكل على أساس وضعيات تنتمي لنفس فئة الوضعيات، التي نريد تقويمها.

5.1- المعايير والمؤشرات

1.5.1- مفهوم المعيار

يعتبر المعيار صفة أو ميزة يجب أن تتوفر في إنجاز مهمة مركبة؛ فهو بمثابة رؤية للموضوع المقوم ومعيار مرجعي لتقويمه، وبالتالي يمثل وجهة نظر نُقوم عبرها إنتاج المتعلم(ة). وتجدر الإشارة إلى أن معايير التقويم الأكثر استعمالا حسب روجيرز(2004، 2010) هي:

- الملاءمة، وتعني تطابق إنتاج المتعلم(ة) مع الوضعية، وخصوصا، مع التعليمة والأسناد؛
- الاستخدام السليم لأدوات المادة الدراسية (الموارد)؛
- الانسجام، ويعني الاختيار المناسب لأدوات المادة واستعمالها استعمالامنطقيا وتناسق الإنتاج؛

ملحوظة: في المغرب اعتُمِد معياران للتقويم هما: الملاءمة والاستعمال السليم لأدوات المادة في المستويات الأول والثاني والثالث والرابع من التعليم الابتدائي، باستثناء مادة اللغة العربية في المستوى الرابع، التي تعتمد المعايير الثلاث على نحو مماثل لمستويي السنة الخامسة والسادسة.

إن تعيين معيار ما لا يكون دائما بنفس الشكل، بل يتغير حسب المواد والتخصصات. فمعيار «الملاءمة» يعني مثلا، في اللغات: تطابق المنتوج مع المطلوب (الموضوع)؛ وفي الرياضيات: التأويل أو التفسير الصحيح للمشكل؛ وفي الاجتماعيات: التطابق مع ما هو مطلوب.

أما معايير الإتقان، فننتقيها انطلاقا من الأهداف المنشودة، ومن القيم المفضلة.

2.5.1- مفهوم المؤشر

إذا كان المعيار يحدد الاتجاه العام للتصحيح، فإنه يبقى غير كاف لضمان تصحيح ناجع. فالمعيار يبقى عاما ومجردا؛ ولا يمكن الحكم عليه إلا بشكل إجمالي. لقياس معيار ما بدقة لابد من اللجوء إلى مؤشرات، تسهل ملاحظتها في وضعيات محددة، وتكون قيمها إما إيجابية أو سلبية. كما أنها تدقق مضمون المعيار، وتسمح بأجرأته.

يمكننا اللجوء إلى نمطين من المؤشرات:

المؤشرات الكيفية: وهي التي نلجأ إليها، لتحديد ملامح أو مواصفات معيار ما، فهي مؤشرات تعكس إما حضور أوغياب عنصر معين، أو درجة تحقق خاصية ما؛ وعندما تستخدم المؤشرات الكيفية وفق منظور وصفي، فإنها تساعد على تعيين مصادر الخطأ، وتساعد على تصحيحه ومعالجته.

المؤشرات الكمية: نلجأ إليها عندما يتعلق الأمر بتدقيق عتبات التحكم في معيار ما؛ ويعبر عنها بالأرقام، أو بالنسب، أو بوحدة قياس (مثلا: ثلثا عمليات الجمع أنجزت بشكل صحيح، وجوب توفر أربع مميزات من خمس). ويعتبر استخدام المؤشرات الكمية أكثر بساطة، غير أنها أقل وصفية، وبالتالي تقل فائدتها التكوينية، ولا تساعد كثيرا على المعالجة.

6.1- تصحيح إنجازات المتعلمات والمتعلمين

1.6.1- مفهوم شبكة التصحيح

تعد شبكة التصحيح أداة لتقويم معيار معين انطلاقا من مؤشرات دقيقة. ومن الناحية البيداغوجية، فهي أداة مساعدة على تصحيح إنجازات المتعلمات والمتعلمين، حيث تسمح بضمان موضوعية أكبر في التصحيح. أما من الناحية الاستراتيجية، فتستجيب لمطلب توحيد معايير التصحيح. ويمكن تصور شبكة التصحيح من زاويتين، الأولى كيفية والثانيةكمية، فإذا بتبني الزاوية النظر الكيفية، تقدم شبكة التصحيح للمصحح لائحة مؤشرات كيفية.

فبالنسبة لمعيار «جودة العرض»، مثلا، تكون مؤشرات هذا المعيار هي الآتية:

ـ وضوح الخط وقابليته للقراءة؛

ـ غياب التشطيب؛

ـ غياب الأخطاء الإملائية؛...إلخ.

...إلخ.

بتبني الزاوية النظر الكمية، فإن شبكة التصحيح تبرز العلاقة بين إنجاز المتعلم(ة) والنقطة بتحديد عتبات التحكم. مثلا، بالنسبة لمعيار «هل استخراجت المعلومات المطلوبة من الوثيقة؟»، يمكن أجرأته بالمؤشرات الآتية:

- استخرجت كل المعلومات من الوثيقة (3 نقط)؛
- استخرج ثلثا (2/3) المعلومات من الوثيقة (نقطتان)؛
- استخرجت معلومة واحدة على الأقل من الوثيقة (نقطة واحدة)؛
- لم تستخرج أية معلومة من الوثيقة (صفر).

سنرى، فيما بعد، أنه غالبا ما نلجأ في شبكات التصحيح إلى المزاوجة بين زاوية النظر الكمية وزاوية النظر الكيفية.

2.6.1. استخدام المعايير في تصحيح إنجازات المتعلمين

يسمح اللجوء إلى المعايير بتعرف قوة وضعف إنجازات المتعلمين. وإذا كنا في إطار التقويم التوجيهي أو التكويني، نلجأ إلى تقدير درجة التحكم في كل معيار. أما إذا كنا في إطار التقويم إشهادي فلا بد من تقدير إنجاز المتعلم(ة) بمنح نقطة عددية محددة، استجابة للطلب الاجتماعي الذي يفرض ذلك.

توجد عدة طرق لاستخدام المعايير، لتقدير التحكم في كفاية من الكفايات. وقد اعتمدت، في سياق تجريب بيداغوجيا الإدماج بالمغرب، القاعدتان الآتيتان:

قاعدة الثلثين (2/3): وتقوم على منح المتعلم(ة) اختبارا، يتضمن ثلاث فرص مستقلة لممارسة كفايته، وبالتالي ثلاث مناسبات للتحقق من كل معيار. ويعتبر المتعلم(ة) متحكما في معيار ما إذا نجح على الأقل في ثلثي الفرص التي اقترحت عليه. وتعتبر هذه العتبة مطابقة للحد الأدنى من التحكم في المعيار. أما الحد الأقصى فهو النجاح في جميع الفرص المقترحة. إن التقويم، في بيداغوجيا الإدماج، لا تشترط الكمال في إنجاز المتعلم(ة). ولا تعتبر الخطأ فشلا أو عدم تحكم في الكفاية، ولا تتحدث عن عدم التحكم إلا عند تكرار الخطأ.

قاعدة ثلاثة أرباع (3/4): ومضمون هذه القاعدة هو ألا يتجاوز الوزن المخصص لمعايير الإتقان في اختبار تقويمي ربع (1/4) الوزن الإجمالي، مما يعطي لمعايير الحد الأدنى وزن لايقل عن ثلاثة أرباع (3/4). أما إذا خصصنا وزنا أكبر لمعايير الإتقان، فلن نضمن وصول المتعلم(ة) الذي لا يتحكم سوى في معايير الحد الأدنى وحدها إلى عتبة النجاح.

لنفترض أننا أعطينا معايير الإتقان ثلث الوزن 1/3 والثلثين المتبقيين لمعايير الحد الأدنى، فإنه ينبغي لمتعلم(ة) نجح في التحكم في ثلثي الفرص المتاحة له الخاصة بمعايير الحد الأدنى (التحكم الأدنى) أن ينجح حسب قاعدة الثلثين. والحال أنه لا يحصل، حسابيا إلا على 2/3 × 2/3 من النقط، أي على أقل من نصف النقط.

تتمم، إذن، قاعدة ثلاثة أرباع (3/4) قاعدة الثلثين. ونعني بذلك أنه إذا نجح متعلم(ة) في فرصتين من أصل ثلاث فرص للتحكم في معايير الحد الأدنى، والتي تمثل ثلاثة أرباع (3/4) النقط، سيحصل على 6/12، أي 50% من النقط. وعليه يشهد للمتعلم(ة) بالنجاح على أساس التحكم الأدنى في معايير الحد الأدنى. باختصار، يمكن أن نؤسس التقويم الإشهادي على القاعدة 2/3 والقاعدة 3/4. وفي هذا السياق:

- ينبغي لشبكة التصحيح ولسلم التنقيط أن يخصصا على الأقل ثلاثة أرباع (3/4) من

الوزن المخصص لمعايير الحد الأدنى، والربع (1/4) لمعايير الإتقان؛

• ينبغي لاختبارات التقويم أن تبنى على أساس التحقق من كل معيار من معايير الحد الأدنى ثلاث مرات، علما بأن التحكم الأدنى في كل معيار من معايير الحد الأدنى يوازي النجاح في فرصتين 2/3 من أصل ثلاث فرص.

في المغرب، حددت معايير الحد الأدنى المستعملة لتقويم جميع الكفايات، وهي واردة في دلائل الإدماج.

3.6.1- تصحيح إنجازات المتعلمين

لتوحيد معايير تصحيح إنجازات المتعلمين، لابد من اعتماد شبكات للتصحيح.

4.6.1- استعمال شبكة التصحيح

تعتبر شبكة التصحيح أداة لتقدير درجة تحقق معيار معين من خلال مؤشرات دقيقة. وتمثل شبكة التصحيح، على المستوى البيداغوجي، أداة تساعد على تصحيح إنجاز المتعلم(ة)، ويتم استخدامها بالأساس لتحقيق هدفين:

• **الهدف الأول**: هو ضمان أقصى ما يمكن من الموضوعية في التصحيح بحيث يتم الاتفاق أو التلاقي بين المصححين بفضل اعتمادهم على مؤشرات محددة. فمعلوم أن المصحح عادة ما يتأثر بخطأ معين فيما يخص معيارا محددا، مما يؤثر على باقي عملية التصحيح. والمثال الأكثر إثارة في هذا الصدد هو ما تعرفه عملية التصحيح في مادة الرياضيات حيث يتم منح صفر نقطة للمتعلم(ة) بمجرد إرتكابه للخطأ في الجزء الأول من الجواب.

• **الهدف الثاني**: هوتقديم دعم للمدرسين المبتدئين، أولمن يرغب منهم في تغيير ممارسته التقويمية (أداة تكوينية). وينبغي التأكيد، هنا، أن الأمر لا يتعلق برفع مسؤولية التصحيح عن المدرس(ة)، بل منحه أدوات تمكنه من تغييرنظرته إلى إنجازات المتعلمين.

يمكن تصور شبكة التصحيح كيفيا أو كميا (راجع المؤشرات الكمية والكيفية أعلاه). في حالة تصورها كيفيا، تقدم للمصحح لائحة مؤشرات كيفية. لكن، ولضمان نجاعة التصحيح، يتعين بناء شبكات تصحيح هادفة مرتبطة بكل وضعية مشكلة، سيما عندما لا يكون المدرس(ة) هو من أعد الوضعية ـ المشكلة.

5.6.1 - التنقيط في إطار بيداغوجيا الإدماج

يمكن استخدام الشبكة الآتية، في تنقيط إنجاز المتعلم(ة):

المعايير / التعليمات	المعيار الأول ملاءمة الإنجاز	المعيار الثاني الاستعمال الجيد لأدوات المادة	المعيار الثالث انسجام الإنتاج (المنتوج)	المعيار الرابع الإتقان (حسب المادة)
التعليمية 1	.../1	.../1	.../1	.../1
التعليمية 2	.../1	.../1	.../1	
التعليمية 3	.../1	.../1	.../1	
المجموع	.../3	.../3	.../3	.../1

7.1 ـ مفهوم المعالجة

إنها تأهيل التعلمات وتصويبها، خصوصا لدى المتعلمات والمتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلم. وتقوم المعالجة على أساس تشخيص يقوم به المدرس(ة) بناء على نتائج التقويم، بحيث يكون مطالبا بتصور عدة بيداغوجية كفيلة بأن تقدم بعديا حلولا مناسبة للثغرات الملاحظة أثناء التعلم. ويمكن للمعالجة أن تتم في إطار بيداغوجيا فارقية:

◄جماعيا، في حالة ما إذا لاحظ المدرس(ة) وجود ثغرات في التعلم لدى أغلب المتعلمات والمتعلمين؛

◄ في إطار مجموعات صغرى، إذا لاحظ المدرس(ة) أن بعض المتعلمات والمتعلمين لديهم صعوبات مشتركة؛

◄ فرديا، إذا كانت الصعوبات الملاحظة تبرر هذا الاختيار.

لكن هذا لا يمنع من الجمع بين عدة صيغ للمعالجة. مثلا، يمكن للمعالجة أن تكون جماعية طوال نصف ساعة، ثم في إطار مجموعات صغرى طوال حوالي 45 دقيقة.

أما في سياق التقويم التكويني، فإن المهم هو التعرف على أخطاء المتعلمات والمتعلمين، أولا، من خلال المعايير غير المتحكم فيها، وبعد ذلك، من خلال الموارد غير المتحكم فيها، من أجل بلورة تشخيص بيداغوجي، يكون منطلقا لبناء استراتيجية للمعالجة تمكن المتعلمات والمتعلمين من تجاوز الصعوبات التي يواجهونها في تعلماتهم.

كما يمكن، أيضا، استثمار أخطاء المتعلمات والمتعلمين للتنبؤ بالصعوبات المحتمل مواجهتها من طرفهم في تعلماتهم المقبلة؛ مما يجعل التشخيص الدقيق للصعوبات في التعلم، هو الشرط الضروري لكل معالجة فعالة، علما بأن طبيعة المعالجة ونمطها يتحددان انطلاقا من مصادر الأخطاء.

وكخلاصة، يمكن اعتبار العناصر النظرية المقدمة في هذا الجزء الأول تذكيرا بأسس المقاربة بالكفايات؛ فهي تقدم توضيحات وتدقيقات ضرورية لاستيعاب جوهر إدماج التعلمات، وهي بمثابة تمهيد للإطارين التنظيمي والمنهجي.

II. الإطار التنظيمي

تفرض الاختيارات الرسمية في مجال التقويم، كما هي محددة حسب مبادئ بيداغوجيا الإدماج، ضرورة بناء إطار مرجعي لتقويم الموارد والكفايات لدى المتعلمات والمتعلمين.

1.2- الإطار المرجعي لتقويم موارد وكفايات المتعلمات والمتعلمين

1.1.2- مفهوم الإطار المرجعي لتقويم الموارد والكفايات

يعتبر الإطار المرجعي لتقويم الموارد والكفايات إطارا يحدد أنماط ووظائف وصيغ تقويم الموارد والكفايات المكتسبة عند نهاية مستوى دراسي معين، أو عند نهاية مسار تكويني.

وينبغي لهذا الإطار المرجعي لتقويم الموارد والكفايات أن يستجيب بالضرورة لمتطلبات بيداغوجيا الإدماج المعتمدة في المغرب، باعتبارها الإطار المرجعي لأجرأة المقاربة بالكفايات. وهكذا تم حصر وظائفه في الآتي:

- تصور سيرورة تقويم العملية التعليمية ـ التعلمية باعتبارها سيرورة تشمل تقويم الموارد والوضعيات المركبة (أنظر بهذا الخصوص دليل الإدماج الخاص بالأستاذ)؛
- تقويم الفروق الموجودة بين الموارد والكفايات المطلوبة، من جهة، والموارد والكفايات المكتسبة حسب المستوى الدراسي، من جهة ثانية؛
- بناء عدة للمعالجة والدعم والتأهيل؛
- تسهيل التواصل بين المدرسة وباقي الفاعلين التربويين.

2.1.2- تقويم الموارد

يهدف هذا التقويم إلى تقويم المعارف والمهارات والمواقف كما هي محددة في الكتاب الأبيض، ومصرح بها في الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، وفي مختلف المذكرات الوزارية الخاصة بالتقويم.

3.1.2- تقويم الكفايات

يتم تقويم كفاية معينة من خلال اقتراح وضعيات مركبة تتضمن الآتي:

- معلومات دقيقة (خاصة بنمط الإنتاج المنتظر)؛
- الموارد المراد تعبئتها من قبل المتعلم(ة)؛
- شروط الإنجاز.

وينبغي لهذه الوضعيات أن تحترم بعض الخصائص المشتركة المسماة محددات فئة الوضعيات، والتي تعد مؤشرات دالة على تكافؤ تلك الوضعيات (أنظر الإطار المفاهيمي).

2.2- الاختيارات في مجال التقويم

ترتبط الاختيارات المعتمدة في التقويم بنمط التقويم (هل هو تكويني، توجيهي، أو إشهادي؟) وبوظيفته، وبمعالجة وتأويل المعطيات والمعلومات التي تم جمعها من أجل اتخاذ القرارات.

3.2- التقويم التوجيهي (التشخيصي والتنبئي)

1.3.2- الوظيفة والتوقيت والغاية

إن التقويم التوجيهي الذي يتم إجراؤه في بداية الموسم الدراسي يعتبر مرحلة أساسية تسمح بتحديد مستوى التحكم في المكتسبات (سواء على مستوى الموارد أو الكفايات)، لهذا ينبغي لهذا التقويم أن يأخذ بعين الاعتبار كل ما هو أساسي للتعلمات المقبلة للمتعلمات والمتعلمين.

وفي هذا السياق، يبرمج أسبوع في بداية الموسم الدراسي من أجل التشخيص، يتم على إثره بلورة استراتيجيات للمعالجة، تعمل على تجاوز الثغرات ودعم التعلمات.

وهكذا، يكون من الضروري اللجوء إلى مختلف أدوات جمع المعلومات (روائز، استمارات، إلخ...) التي تسمح بالتعرف على حاجيات المتعلمات والمتعلمين وتفسير النتائج المحصل عليها.

2.3.2- تجميع المعطيات

نأخذ بعين الاعتبار نمطين لتجميع المعلومات:

- الجمع المندمج (المرتبط بتقويم كفايات الموسم الدراسي المنصرم)؛
- الجمع الوصفي (المرتبط بتقويم الموارد الأساس).

3.3.2 - التأويل

لكي يتم تحديد مستوى التحكم في الكفايات، ينبغي لتأويل النتائج أن يقوم على مقاربة ممعيرة(Approche critériée) (أنظر الإطار المفاهيمي)، أما بخصوص الموارد، فإن مستوى التحكم يحدد في ضوء النتائج المحصل عليها.

4.2- التقويم التكويني

1.4.2- الوظيفة والتوقيت والغاية

لا يكمن دور التقويم فقط في وظيفته الجزائية، بل يقوم أساسا، على مساعدة المتعلمات والمتعلمين على تجاوز ذواتهم، واستثمار أخطائهم، والاكتساب التدريجي والمطلوب للمكتسبات. وبالتالي، فالتقويم التكويني جزء مندمج من سيرورة التعلم، هدفه هو ضبط التعلمات. ويتدخل بشكل دوري، طوال التعلمات. أما على المستوى التنظيمي، فإن السنة الدراسية يتم تقسيمها إلى أربع مراحل. كل مرحلة تغطي ستة أسابيع تخصص لإرساء الموارد وتقويمها، يتبعها أسبوعان للإدماج: يخصص الأول أساسا لتعلم الإدماج فيما يخصص الثاني أساسا للتقويم التكويني وللمعالجة.

2.4.2- جمع المعلومات

هنا، أيضا، نأخذ بعين الاعتبار ثلاثة أنماط في جمع المعلومات:

- الجمع المندمج (المرتبط بتقويم الكفايات عن طريق الوضعيات المركبة)؛
- الجمع الوصفي (المرتبط بتقويم الموارد الأساسية، أي التي تشكل نواة الكفاية)؛
- الجمع الإجمالي (المرتبط بالتقويم الإجمالي للموارد).

ويستند النمطان الأخيران على اختبارات خاصة بالموارد من قبيل روائز التحكم في المعارف والمهارات، والتمارين التطبيقية.

3.4.2- التأويل

لتحديد مستوى التحكم في الكفايات، نأول النتائج على أساس مقاربة ممعيرة. أما بخصوص الموارد، فإن القرار يؤخذ في ضوء النتائج المحصل عليها. وتستدعي النتائج المحصل عليها التساؤلات الآتية: ما هي التعلمات الواجب استئنافها؟ كيف يمكن استئنافها؟ ما هي صيغ الدعم الواجب تبنيها: دعم جماعي أم فردي؟

وإذا كنا نتفق على أن التحكم في الكفايات يعتبر محددا وحاسما، فإن دعم الموارد وتقويتها يعتبر هو أيضا، بالنسبة للتعلمات المقبلة، محددا وحاسما للتحكم في الكفايات ومن أجل التعلمات اللاحقة. ويجب بناء خطة للمعالجة الفردية أو الجماعية، في ضوء نتائج المتعلمات والمتعلمين، سواء على مستوى «اختبارات الموارد»، أو على مستوى «اختبارات الوضعيات المركبة»، وذلك بغاية تمكين أغلبهم من التحكم في الكفايات المستهدفة.

5.2- التقويم الإشهادي

1.5.2- الوظيفة والتوقيت والغاية

يصادق التقويم الإشهادي على التعلمات من وجهة نظر مؤسساتية واجتماعية؛ وعادة ما يتوج السنة الدراسية. بالنسبة للسنوات الزوجية، يُجرى هذا التقويم في نهاية السنة الدراسية، بواسطة اختبار موحد، ينظم على على صعيد المؤسسة أو الصعيد الإقليمي. ويتدخل التقويم الإشهادي جزئيا في المرحلتين الثالثة والرابعة من مراحل الإدماج. كما يسمح التقويم الإشهادي باتخاذ قرار فيما يخص الانتقال إلى مستوى أعلى، أو منح شهادة أو دبلوم نهاية الدروس.

يجب أن تشكل المبادئ الآتية موجها لسيرورة التقويم الإشهادي:

- بلورة صيغ التقويم والإشهاد في انسجام مع المبادئ الموجهة للنظام الحالي للتقويم، من جهة، ومع متطلبات بيداغوجيا الإدماج من جهة ثانية؛
- ضمان انسجام نظام التقويم والإشهاد مع متطلبات بيداغوجيا الإدماج؛
- العمل بمبدأ التغيير التدريجي لتفادي الآثار الثانوية على المردودية.

2.5.2- جمع المعطيات

نأخذ بعين الاعتبار نمطين لجمع المعطيات:

- جمع مندمج (متعلق بتقويم التحكم في الكفايات النهائية من خلال مهام مركبة)؛
- جمع إجمالي (متعلق بالتقويم الإجمالي للموارد).

3.5.2- التأويل

لتقويم مستوى التحكم في الكفايات، يطالب المتعلم(ة) بحل وضعيات إدماجية، وتثمن الإنتاجات وتأول النتائج على أساس مقاربة ممعيرة.

من الضروري، أثناء التخطيط للتقويم، القيام باختيار ملائم لوسائل التقويم من بين وسائل القياس المتاحة حسب وظيفة التقويم ومداه وخصوصيات المجالات ذات الصلة بالكفايات المستهدفة.

4.5.2- اختبار التقويم

لجمع المعلومات الخاصة بمستوى تحكم المتعلمات والمتعلمين في الكفايات، يبني المدرس(ة)،اختبارا تقويميا يمكنه من جمع ما يكفي من المعلومات بخصوص ملاءمة الموارد

المعبئة، ودرجة التحكم في الكفايات المعنية. لهذا لا بد من احترام المراحل الآتية:

أولا، بالنسبة لتقويم الكفايات يجب:

- اختيار الكفاية أو الكفايات الواجب تقويمها؛
- اختيار وضعية جديدة تنتمي لفئة الوضعيات ذات الصلة بالكفاية؛
- تحديد معايير التحكم في الكفاية، والحرص على أن يتم التأكد من كل معيار، على الأقل من خلال ثلاث فرص، وفي استقلال عن باقي المعايير؛
- تحديد مؤشرات التحكم؛
- إعداد الأسناد وصياغة التعليمات بحيث تكون المهمة المطلوب إنجازها واضحة بالنسبة للمتعلم(ة)؛ ويمكن أن نتصور ثلاث تعليمات مستقلة (أنظر الإطار المنهجي، مراحل إعداد اختبار التقويم)؛
- الحرص على ضمان تكافؤ الاختبارات التي تقوم نفس الكفاية بالرجوع إلى محددات فئة الوضعيات: (المعايير، عدد الموارد القابلة للتعبئة؛ مستوى تركيب المهام؛...إلخ).

ثانيا، لتقويم الموارد يجب:

- تحديد الموارد المطلوب تقويمها (الموارد الأساسية والضرورية للتحكم في كل كفاية)؛
- تحديد سلم التنقيط بالنسبة لكل سؤال على أساس جدول للتخصيص؛
- بناء الأسئلة انطلاقا من الموارد المستهدفة؛
- صياغة التعليمة الملائمة والمطابقة لكل سؤال أو مجموعة أسئلة.

5.5.2- شبكات التقويم

تسمح شبكة التقويم باستخلاص خصائص سيرورة أو إنجاز ما، بالنظر للمعايير التي سبق تحديدها. وتتضمن، عموما، لائحة بمعايير ومؤشرات التقويم. وتختلف طبيعة شبكة التقويم حسب المقاربة المتبناة: هل هي المقاربة التحليلية أو الإجمالية.

في بيداغوجيا الإدماج، يتداخل مفهوم شبكة التقويم مع مفهوم شبكة التصحيح.

6.5.2- شبكات التصحيح

تسمح شبكات التصحيح الخاصة بالوضعيات المركبة بتنظيم المعلومات المحصل عليها عند تقدير الإنجازات، وتتضمن المعطيات الآتية:

- الأسئلة أو التعليمات؛
- الكفاية أو الموارد المستهدفة؛
- الأجوبة المنتظرة؛
- سلم التصحيح.

وتشبه شبكات التصحيح هاته تلك المتوفرة في دلائل الإدماج (أنظر 6.1).

7.5.2- شبكات استغلال نتائج التقويم

إنها شبكات ذات مدخل مزدوج، تخبرنا عن الإنجازات الفردية بالنظر للموارد والكفايات المقومة. وتسمح مدرس(ة) باتخاذ قرارات تخص وضع خطط للمعالجة. كما يمكن استثمارها من طرف كل فاعل معني بنتائج المتعلمات والمتعلمين.

8.5.2- بيان التحصيل المدرسي

إن الدور التكويني للتقويم يمر عبر الإخبار المنتظم لالمتعلمات والمتعلمين ولأوليائهم بتطور نتائج دراسة أبنائهم. ويعتبر بيان النقط أحد وسائل الاتصال الكلاسيكية للتواصل مع المتعلمات والمتعلمين وأولياء أمورهم. غير أن الآباء والمتعلمات والمتعلمين يمكنهم أن يستفيدوا أيضا من وسائل أخرى للتواصل، من قبيل «الأعمال المصححة»، «الملف الشخصي»، اللقاءات مع الآباء والأولياء، «دفتر التتبع».

وينبغي، أثناء إعداد المعلومات الموجهة للآباء مراعاة القواعد الآتية:

- التمييز بين العناصر ذات الصلة بالموارد، وتلك التي لها صلة بالكفايات؛
- الاقتصار على الكفايات التي كانت موضوع تعلم واكتساب وتقويم صريح طبقا لتوصيات وتوجهات بيداغوجيا الإدماج؛
- الحرص على إرفاق النقط (في حالة التقويم الإشهادي) بتقدير كيفي؛
- الحرص على إبراز تطور مجهودات المتعلم(ة) والمجهودات المنتظرة منه (أو المنتظرة من أولياء أمره، عند الاقتضاء) لتحقيق التجاوز المرجو؛

• إيلاء اهتمام خاص لصياغة التقديرات الكيفية، وذلك لضمان تواصل فعال مع الأطراف المعنية.

6.2- الاختصاصات حسب مستويات اتخاذ القرار

1.6.2- على المستوى الوطني

تحدد الإدارة المركزية السياسة العامة، وتتحمل مسؤولية إرساء نظام التقويم وتفعيله، وذلك من خلال ما يأتي:

- تحديد التوجهات العامة؛
- تصور نظام التقويم؛
- تحديد الاختصاصات؛
- بلورة برامج التكوين والتأطير والتجريب؛
- إرساء بنيات التسيير والتتبع لمختلف العمليات؛
- التأطير الإداري والتربوي (إنتاج الأطر المرجعية؛ المذكرات والدوريات؛...إلخ).

2.6.2- على المستوى الجهوي

تتم العمليات على المستوى الجهوي عبر هيئة جهوية للتقويم يجب إرساؤها لكي تقوم الأكاديميات الجهوية بالآتي:

- التخطيط والتنسيق والإشراف على عمليات التقويم؛
- الإشراف على إنجاز البرامج التكوينية والتأطيرية وكذا إجراء مختلف عمليات التجريب المرتبطة بمجال التقويم؛
- تدبير قاعدة المعطيات وتسييرها.

3.6.2- على المستوى الإقليمي

تحرص النيابات على إنجاز وتنفيذ العمليات طبقا للتوجيهات الوطنية والجهوية. ولأجل النجاح في ذلك، لابد من أن تتوفر السلطات الإقليمية في القطاع على هيئة ذات كفاءة في المجال لتدبير بنوك الأسئلة والمعطيات، والتأطير، وتتبع العمليات، واستثمار المعطيات، وتنظيم التكوينات، والتواصل ونشر المعلومات والإخبار.

7.2- التنقيط واتخاذ القرار

1.7.2 مفهوم الكفاية من صنف «أ»

ينبغي للتنقيط ولتقديرات إنجازات المتعلمات والمتعلمين، كما للقرارات المتصلة بالإشهاد وبالانتقال من مستوى لآخر، أن تحترم، بصرامة، توجيهات ومقتضيات النصوص الرسمية من مذكرات وقرارت.

إن اتخاذ قرار الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر مرتبط، في المغرب، بالدرجة الأولى بالتحكم في الكفايات، وخصوصا، تلك التي يعتبر التحكم فيها لازما لمتابعة الدراسة، والمسماة الكفايات من صنف (أ). ويتم اختيارها من ضمن مجموع كفايات كل مستوى من المستويات الدراسية. كما أن النقط التي يحصل عليها المتعلمات والمتعلمين أثناء تقويم اكتسابهم «للموارد» طوال السنة الدراسية تؤخذ بعين الاعتبار إذا فشل المتعلم(ة) في الوصول إلى عتبات التحكم المطلوبة في اختبارات الوضعيات، وذلك حسب الشروط المفصلة أسفله.

2.7.2 خصائص التقويم حسب المستويات

نسجل، أولا، وجود صنفين من الكفايات:

الكفايات من صنف «أ»، وتعتبر كفايات ضرورية لمتابعة الدراسة؛ ويتم تحديدها في مجالات المواد الدراسية الأساسية (اللغة العربية، اللغة الفرنسية، الرياضيات)؛

الكفايات من صنف«ب»، وهي باقي الكفايات المحددة في المنهاج.

السنة أولى ابتدائي

تقويم على مستوى القسم يستهدف الموارد والكفايات من صنف «أ» و«ب».

المراحل	وزن الموارد (60%)	وزن الكفايات (40%)
المرحلة الأولى	2	**تقويم بغاية التعديل (وظيفة تكوينية)**
المرحلة الثانية	3	**تقويم بغاية التعديل (وظيفة تكوينية)**
المرحلة الثالثة	3	4
المرحلة الرابعة	4	6

السنة ثانية ابتدائي

تقويم على مستوى القسم يستهدف الموارد والكفايات من صنف «أ» و«ب».

فروض موحدة محلية تستهدف تقويم الكفايات من صنف «أ».

المراحل	وزن الموارد (60%)	وزن الكفايات (40%)
المرحلة الأولى	2	**تقويم تعديلي (وظيفة تكوينية)**
المرحلة الثانية	3	**تقويم تعديلي (وظيفة تكوينية)**
المرحلة الثالثة	3	4
المرحلة الرابعة	4	6
الإمتحان الموحد على صعيد المؤسسة		10

السنة ثالثة ابتدائي

تقويم على مستوى القسم يستهدف الموارد والكفايات من صنف «أ» و«ب»

المراحل	وزن الموارد (50%)	وزن الكفايات (50%)
المرحلة الأولى	2	**تقويم بغاية التعديل (وظيفة تكوينية)**
المرحلة الثانية	3	**تقويم بغاية التعديل (وظيفة تكوينية)**
المرحلة الثالثة	3	4
المرحلة الرابعة	4	6

السنة رابعة ابتدائي

تقويم على مستوى القسم يستهدف الموارد والكفايات من صنف «أ» و«ب»

فروض موحدة محلية تستهدف تقويم الكفاية من صنف «أ»

المراحل	وزن الموارد (50%)	وزن الكفايات (50%)
المرحلة الأولى	2	**تقويم تعديلي (وظيفة تكوينية)**
المرحلة الثانية	3	**تقويم تعديلي (وظيفة تكوينية)**
المرحلة الثالثة	3	4
المرحلة الرابعة	4	6
الإمتحان الموحد على صعيد المؤسسة		10

السنة الخامسة ابتدائي

تقويم على مستوى القسم يستهدف الموارد والكفايات من صنف «أ» و«ب»

المراحل	وزن الموارد (40%)	وزن الكفايات (60%)
المرحلة الأولى	2	**تقويم بغاية التعديل (وظيفة تكوينية)**
المرحلة الثانية	3	**تقويم بغاية التعديل (وظيفة تكوينية)**
المرحلة الثالثة	3	4
المرحلة الرابعة	4	6

تقويم على مستوى القسم يستهدف الموارد والكفايات من صنف «أ» و«ب».

امتحان موحد محلي يستهدف الموارد

امتحان موحد إقليمي يستهدف أساسا تقويم الكفايات من صنف «أ».

المراحل	وزن الموارد (50%)	وزن الكفايات (50%)
المرحلة الأولى	2	**تقويم تعديلي (وظيفة تكوينية)**
المرحلة الثانية	3	**تقويم تعديلي (وظيفة تكوينية)**
الإمتحان الموحد على صعيد المؤسسة	8	
المرحلة الثالثة	3	4
المرحلة الرابعة	4	6
الإمتحان الموحد على صعيد الإقليمي		10

8.2- المصادقة والإشهاد على التعلمات

تحدد المذكرة رقم 204 في موضوع التقويم والامتحانات بالتعليم الابتدائي، الصادرة في 29 دجنبر 2010 شروط الانتقال حسب المستويات الدراسيةكما يلي:

1.8.2- عند نهاية المستويات الفردية

يتم اتخاد فرار النجاح عيد نهاية المستويات الفردية حسب الشروط التالية:

أ. الحصول في تقويم كفايات المرحلة الرابعة على الحد الأدنى (على الأقل) من التحكم في جميع الكفايات من صنف "أ". ويصنف المتعلمات والمتعلمون المستوفون لهذا الشرط ضمن المجموعة **"أ - 1"**؛

أو

ب. الحصول على المعدل المطلوب (5 من 10 على الأقل) في تقويم جميع كفايات المرحلتين الثالثة والرابعة من الصنفين "أ" و"ب". ويصنف المتعلمات والمتعلمون المستوفون لهذا الشرط ضمن المجموعة "أ ـ 2"

أو

ج. الحصول على المعدل المطلوب (٥ من ١٠ على الأقل) في مجموع نقط المراقبة المستمرة في تقويم الموارد خلال المرحلتيين الثالثة والرابعة وفي تقويم كفايات المرحلتين الثالثة والرابعة من الصنفين "أ" و"ب". ويصنف هؤلاء المتعلمات والمتعلمون ضمن المجموعة "ب ـ1"

د. الحصول على المعدل المطلوب (٥ من ١٠ على الأقل) في مجموع نقط المراقبة المستمرة في تقويم الموارد طيلة السنة الدراسية وفي تقويم جميع كفايات المرحلتيين الثالثة والرابعة من الصنفين "أ" و"ب". ويصنف هؤلاء المتعلمات والمتعلمون ضمن المجموعة "ب ـ 2"

أما المتعلمون والمتعلمات الذين لايستوفون أحد الشروط السالفة، فينتقلون إلى مستوى الأعلى ويستفيدون خلال السنة الدراسية من تتبع خاص وحصص للدعم والمعالجة الملائمة تساعدهم على تجاوز صعوبات التحصيل لديهم وتؤهلهم لمتابعة الدراسة بدون صعوبات

2.8.2- عند نهاية المستويات الزوجية غير النهائية

يتم اتخاذ قرار النجاح عند نهاية المستوى الثاني والمستوى الرابع ابتدائي حسب الشروط التالية:

أ. الحصول على الحد الأدنى (على الأقل) من التحكم في جميع الكفايات من صنف "أ" في الفرض الموحد المحلي وفي كفايات المرحلة الرابعة من صنف "أ" المرتبطة بتقويم الشفوي. يصنف المتعلمات والمتعلمون المستوفون لهذا الشرط ضمن المجموعة **"أ-1"**؛

أو

ب. الحصول على المعدل المطلوب (5 من 10 على الأقل) في تقويم جميع كفايات المرحلتين الثالثة والرابعة من الصنفين "أ" و"ب" وفي كفايات الفرض الموحد المحلي. ويصنف المتعلمات والمتعلمون المستوفون لهذا الشرط ضمن المجموعة "أ ـ 2"

أو

ج. الحصول على المعدل المطلوب (٥ من ١٠ على الأقل) في مجموع نقط المراقبة المستمرة في تقويم الموارد خلال المرحلتيين الثالثة والرابعة وفي تقويم كفايات المرحلتين الثالثة والرابعة من الصنفين "أ" و"ب" وفي كفايات الفرض الكتابي الموحد المحلي. ويصنف هؤلاء المتعلمات والمتعلمون ضمن المجموعة "ب ـ1"

أو

د. الحصول على المعدل المطلوب (5 من 10 على الأقل) في مجموع نقط المراقبة المستمرة في تقويم الموارد وفي تقويم جميع كفايات المرحلتيين الثالثة والرابعة من الصنفين "أ" و"ب" وفي كفايات الفرض الكتابي الموحد المحلي. ويصنف هؤلاء المتعلمات والمتعلمون المستوفون لهذا الشرط ضمن المجموعة "ب ـ 2"

3.8.2- عند نهاية السلك الابتدائي

يتم اتخاذ قرار النجاح في امتحان نيل شهادة الدروس الابتدائية حسب الشروط التالية:

أ. الحصول على الحد الأدنى (على الأقل) من التحكم في جميع الكفايات الامتحان الموحد الإقليمي من صنف "أ" وفي كفايات المرحلة الرابعة من صنف"أ" المرتبطة بتقويم الشفوي. يصنف المتعلمات والمتعلمون المستوفون لهذا الشرط ضمن المجموعة **"أ-1"**؛

أو

ب. الحصول على المعدل المطلوب (5 من 10 على الأقل) في تقويم جميع كفايات المرحلتين الثالثة والرابعة من الصنفين "أ" و"ب" وفي الكفايات الامتحان الموحد الإقليمي. ويصنف المتعلمات والمتعلمون المستوفون لهذا الشرط ضمن المجموعة "أ ـ 2"

أو

ج. الحصول على المعدل المطلوب (5 من 10 على الأقل) في مجموع نقط المراقبة المستمرة في تقويم الموارد خلال المرحلتيين الثالثة والرابعة وفي تقويم كفايات المرحلتين الثالثة والرابعة من الصنفين "أ" و"ب" وفي كفايات الامتحان الموحد الإقليمي. ويصنف هؤلاء المتعلمات والمتعلمون المستوفون لهذا الشرط ضمن المجموعة "ب ـ1"

د. الحصول على المعدل المطلوب (5 من 10 على الأقل) في مجموع نقط المراقبة المستمرة في تقويم الموارد طيلة السنة الدراسية وفي الامتحان الموحد المحلي وفي تقويم جميع كفايات المرحلتيين الثالثة والرابعة من الصنفين "أ" و"ب" وفي كفايات الامتحان الموحد الإقليمي. ويصنف هؤلاء المتعلمات والمتعلمون المستوفون لهذا الشرط ضمن المجموعة "ب ـ 2"

III. الإطار المنهجي

سنعالج التقويم في هذا الجزء بغاية مد المدرس(ة) الممارس(ة) بالعناصر المنهجية الكفيلة بمساعدته على أجرأة مبادئ بيداغوجيا الإدماج. كما أن الأمثلة المقدمة ستوضح كيفية تقويم إنجازات المتعلمات والمتعلمين من خلال وضعيات إدماجية مركبة. ولأجل هذه الغاية تُقترح الخطوات الآتية:

- إعداد اختبار للتقويم مع شبكة للتصحيح؛
- تجريب اختبار التقويم؛
- تمرير اختبار التقويم؛
- تصحيح إنتاجات المتعلمات والمتعلمين؛
- الاستثمار البيداغوجي للنتائج المحصل عليها بغاية التكوين؛
- بناء استراتيجية للمعالجة.

1.3- إعداد اختبار التقويم

1.1.3- معنى اختبار التقويم بالنسبة لبيداغوجيا الإدماج؟

يعرف Gerard, F.M (٢٠٠٨) امتحان تقويم الكفاية بأنه: «وضعية تسمح بتحديد مستوى اكتساب المتعلم(ة) لكفاية ما من خلال معارف ومهارات، وبالاعتماد على معايير مناسبة، بحيث تمكن النتائج المحصل عليها من اتخاذ القرارات المناسبة». وبالتالي، يقوم تقويم الكفايات حسب هذا التعريف على الآتي:

- تقديم وضعية تقويمية مركبة للمتعلم(ة)، وهي وضعية تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات المتصلة بالكفاية التي نريد تقويمها؛
- استعمال معايير ومؤشرات صريحة ومحددة لتحليل إنتاجات المتعلمات والمتعلمين وتقديرها؛
- اتخاذ القرارات الملائمة.

2.1.3 -كيف نبني اختباراً تقويميا؟

لبناء اختبار تقويمي لكفاية معينة لا بد من المرور من عدد من المراحل التي تساعدنا على

التحديد الدقيق للآتي:

- ما سنقومه لدى المتعلم(ة)؛
- لماذا نقوم؟
- كيف نقوم؟
- مراجع ومعايير تحليل إنتاجات المتعلمات والمتعلمين وتقديرها.

أما مراحل الإجراء فهي كالآتي:

- اختيار الكفاية (أو الكفايات) الواجب تقويمها؛
- اختيار أو بناء وضعية أو وضعيتين من نفس فئة الوضعيات التي درسها المتعلم(ة)، مع الحرص على أن تكون الوضعيات وضعيات جديدة؛
- الحرص على التحقق من كل معيار في عدة مرات وبشكل مستقل (على الأقل ثلاث مرات، إذا ما أردنا احترام قاعدة 2/3)؛
- اختيارالأسناد بعناية وتحريرالتعليمات بحيث تكون المهمة المطلوبة من المتعلم(ة) واضحة؛
- تحديد المؤشرات التي سيعتمدها المدرس(ة) أثناء التصحيح؛
- بناء شبكة التصحيح.

3.1.3 أمثلة توضيحية

نقدم فيما يلي مثالين لاختبار التقويم (وضعيتان): يخص المثال الأول اللغة العربية (الكفاية الكتابة)؛ ويخص المثال الثاني الرياضيات (الكفاية المتصلة بمجال الحساب والأعداد).

⬅المثال الأول: اللغة العربية:

الكفاية الواجب تقويمها:

«في نهاية السنة الرابعة، ينتج المتعلم(ة) كتابياً في وضعية تواصل دالة، نصا سردياً و/أو وصفياً و/أو حوارياً من ست جمل، معتمدا على صور ونصوص و/أو وثائق، موظفا رصيده اللغوي ومكتسباته في الإملاء والتراكيب، وفي الصرف والتحويل، وفي أساليب السرد و/أو الوصف و/أو الحوار.»[1]

1 نصوص الكفايات والوضعيات وشبكات التصحيح المرتبطة بها مقتبسة من دلائل الإدماج الخاص بالتعليم الابتدائي، نسخة 2010

نلاحظ أن صياغة هذه الكفاية تمت بطريقة تظهر المحددات الواجب اعتمادها في بناء الوضعية التقويمية، أي:

- **المستوى المعني**: «نهاية السنة الرابعة»؛
- **السياق**: «في وضعية تواصل دالة»؛
- **الأسناد**: «معتمدا على صور ونصوص و/أو وثائق»؛
- **المهمة المطلوبة من المتعلم(ة)**: «ينتج المتعلم(ة)، كتابيا، نصاً سردياً و/أو وصفياً و/أو حوارياً»؛
- **حجم الإنتاج**: «ست جمل».
- **الموارد المطلوب تعبئتها**: «موظفا رصيده اللغوي ومكتسباته في الإملاء والتراكيب، وفي الصرف والتحويل، وفي أساليب الكتابة سرداً و/أو وصفاً و/أو حواراً.».

⬅وضعية مقترحة لتقويم الكفاية[2]

2 لمصدر: كراسة الوضعيات الإدماجية، المستوى الرابع ص(20)

اللغة العربية	المستوى 4	الكفاية 2	المرحلة4	الوضعية2

كَـــمْ أُحبُّك يا مَدْرَسَتي !

لاَحَظْتَ بِأَنَّ بَعْضَ زُمَلَائِكَ يَقُومُونَ بِرَمْيِ الأَزْبَالِ فِي سَاحَةِ الـمَدْرَسَةِ.
فَقَرَّرْتَ أَنْ تَكْتُبَ لَهُمْ نَصًّا عَلَى الـمَجَلَّةِ الحَائِطِيَّةِ.

التعليمات:

اِسْتَعِنْ بِالصُّورَتَيْنِ وَاكْتُبْ لِزُمَلَائِكَ نَصًّا مِنْ ثَمَانِ جُمَلٍ عَلى الْأَقَلّ:

- تَنْصَحُهم بِالْـمُحافَظَةِ عَلى نظافة الْـمَدْرَسَةِ؛
- تُوَضّحُ لَهمُ خُطورَةَ التَّلَوُّثِ وَأَثَرَهُ عَلى صِحَّةِ الْأَطْفالِ؛
- تَدْعوهُم إِلى الْـمُشارَكَةِ فِي حَمْلَةِ نَظافَةِ الْـمَدْرَسَةِ.

ـ ما الذي يميز هذه الوضعية التقويمية؟

تنتمي هذه الوضعية المركبة إلى نفس فئة وضعيات الكفاية الواجب تقويمها. كما أنها مبنية بطريقة تبرز المكونات الأساسية، والخصائص المطلوب توفرها في وضعية معدة لأهداف تقويمية. نلاحظ، مثلا، أن هذه الوضعية تتضمن:

• عنوانا دالا «كم أحبك يا مدرس(ة)تي!»، يحيل على المدرسة بوصفها محيطا مباشرا للمتعلم(ة) يجب أن يصونه ويحافظ عليه؛

• سياقا إجرائيا (مشاهدة الطفل لأحد زملائه وهو يرمي الأزبال بساحة المدرسة)، ويخاطب المتعلم(ة) مباشرة (فقررت أن تكتب لهم نصاً...).

• أسناد تتضمن معلومات يمكن استثمارها من طرف المتعلم(ة)، ويتعلق الأمر أساسا بصور تتطرق لمشكل رمي الأزبال بالساحة، وقيام المتعلمات والمتعلمين بحملة لتنظيف مدرس(ة)تهم...»؛

• تعليمات تصرح بالمهمة الواجب إنجازها؛ وفي هذه الحالة يتم تجزيء المطلوب من المتعلم(ة) إلى ثلاث مهمات صغرى (ثلاث فرص للتأكد من كل معيار حسب قاعدة 2/3)؛

ونلاحظ أنه لتحديد درجة تركيب الوضعية، نأخذ بعين الاعتبار مستوى المتعلم(ة) (نهاية السنة السادسة من التعليم الابتدائي).

• شبكة للتنقيط كأداة لتصحيح أجوبة المتعلمات والمتعلمين؛

يمكن أن نضيف عناصر أخرى، مثلا العناصر الخاصة بشروط إجراء اختبار الكفاية (المواد التي يمكن للمتعلم(ة) استخدامها؛ الزمن المخصص لحل الوضعية إلخ...).

⬅ المثال الثاني: الرياضيات

الكفاية المراد تقويمها:

«في نهاية السنة السادسة ابتدائي، واعتمادا على أسناد مصورة و/ أو مكتوبة (جداول رسوم مبيانية،...) يحل المتعلم وضعية – مشكلة دالة، بتوظيف:

• المقارنة والترتيب والعمليات الأربع الأساسية في نطاق الأعداد الصحيحة الطبيعية والأعداد العشرية والأعداد الكسرية؛

- التناسبية والنسب المئوية.

على أن لا تتعدى الإجابة عن كل تعليمة ثلاث مراحل».

نلاحظ هنا أيضا أن منطوق هذه الكفاية صيغ بشكل يظهر العناصر الأساسية التي تسمح ببناء الوضعية – التقويمية:

- **المستوى المعني**: «في نهاية السنة السادسة ابتدائي»؛
- **السياق**: «وضعية مشكلة ـ دالة»؛
- **الأسناد**: «باستخدام أسناد مصورة أو / ومكتوبة (لوائح، جداول)»؛
- **المهمة المطلوبة من المتعلم(ة)**: «يحل المتعلم(ة) وضعية مشكلة»؛
- **الموارد المطلوب استثمارها**: «تعبئة مكتسباته في القياس والأشكال الهندسية»؛
- **شرط الإنجاز**: «شريطة أن لا يتضمن الجواب عن كل تعليمة أكثر من ثلاث مراحل».

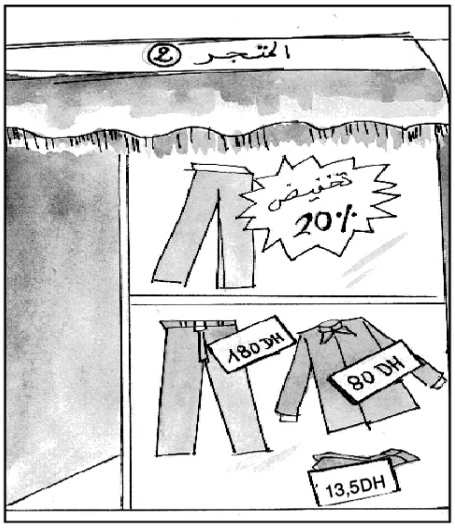
⬅ الوضعية المقترحة لتقويم هذه الكفاية[3]

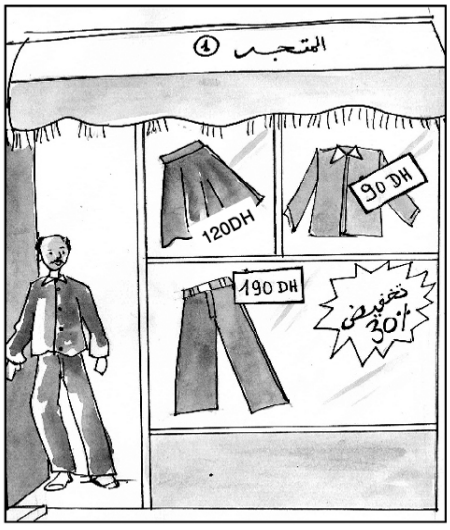
(3) المصدر: كراسة الوضعيات الإدماجية، المستوى السادس

الرياضيات	المستوى 6	الكفاية 1	المرحلة 4	الوضعية 2

شراء ملابس

رافقت أمك إلى محلات تجارية ومعها 325Dh لتشتري لك سروالا وقميصا وجوارب من متجرين يعرضان نفس الملابس بالأسعار والتخفيضات المبينة في الوثيقتين 1 و2. أعجبت أمك بالتنورة، فاقترح عليها صاحب المتجر رقم 1 أداء مبلغ 276Dh لشراء التنورة والسروال والقميص.





التعليمات:

باعتماد الوثيقتين 1و2 وباستعمال العمليات الحسابية المناسبة تعاون مع أمك على:

1– تحديد المتجر الذي ينبغي أن تشتري منه القميص والسروال بأفضل عرض؛

2– اختيار أفضل العرضين إن أرادت شراء التنورة أيضا، (التخفيض ب 30% أو مقترح صاحب المتجر)؛

3– تحديد عدد أزواج الجوارب التي يمكن شراؤها في حالة قبول مقترح صاحب المتجر.

⬅ما الذي يميز هذه الوضعية؟

• يتعلق الأمر بوضعية تخص مادة الرياضيات (الأعداد)، في مستوى السنة السادسة ابتدائي، المرحلة الرابعة. وهي مبنية بحيث تبرز المواصفات أو الخصائص المطلوبة في وضعية تقويمية. ونسجل أنها تتضمن الآتي:

• عنوانا دالا؛

• وظيفة: تتمثل في تعاون الطفل مع أمه لشراء ملابس؛

• سياقا له غاية عملية ويخاطب المتعلم(ة) بصفة شخصية؛

• أسنادا تتضمن معلومات يمكن للمتعلم(ة) استثمارها؛ وهي معلومات يمكن البحث عنها في السياق (القدر المالي الذي يتوفر عليه؛ اقتراح التاجر؛ السلع المراد شراؤها؛...) كما في التوضيحات والبيانات (الأثمنة المعلن عنها في الواجهات الزجاجية للمحلات التجارية)؛

• مهمة مركبة مجزأة إلى ثلاث مهمات فرعية؛ وهي بمثابة ثلاث فرص للتأكد من كل معيار حسب قاعدة 2/3؛

• شبكة تنقيط تصلح لتقويم إنجازات المتعلمات والمتعلمين.

2.3- التحقق من اختبار التقويم والمصادقة عليه

عندما نبني وضعية تقويمية، يكون من المهم التساؤل عما إذا كانت تطابق متطلبات وضعية تقويمية في إطار بيداغوجيا الإدماج؛ علما بأنه توجد عدة أدوات (شبكات) للتحقق تسمح بالتأكد من حضور المميزات الرئيسية لوضعية تقويمية. والأسئلة المقدمة هنا تستلهم هذه الأدوات وتعتبر تكييفا لها مع السياق المغربي.

فإذا أخذنا المثال الخاص بوضعية اللغة العربية «كم أحبك يا مدرس(ة)تي!»، فإننا سنطرح الأسئلة الآتية:

⬅ هل ما يجب تقويمه محدد بشكل جيد؟

نعم، الكفايةالمستهدفة محددة بشكل صريح؛ وهي موجهة إلى إنتاج نص مكتوب في وضعية تواصلية؛

⬅ هل نقوم فعلا، انطلاقا من وضعية مركبة، وليس انطلاقا من أسئلة مفصولة؟

نعم، ينبغي على المتعلم(ة) أن يقدم منتوجا مركبا انطلاقا من التعليمات. توجد، في هذه الحالة، تعليمة واحدة متفرعة إلى ثلاث تعليمات جزئية مختلفة، وكل واحدة منها تستلزم إنتاجا مستقلا.

⬅ هل الوضعية التقويمية وضعية دالة بالنسبة للمتعلم(ة)؟

نعم، لأنها في علاقة بمحيط المتعلم(ة)، وتدفعه ليقدم منتوجا كتابيا، ويدافع عن اختياره.

⬅ هل هي وضعية إدماجية؟

نعم، لأن المتعلم(ة) سيعبئ عدة موارد لتحقيق هذا الإنتاج: إتقان الكتابة، تنظيم أفكاره، استعمال المعجم الملائم، إتقان القراءة، احترام قواعد الإملاء،...إلخ.

⬅ هل تتضمن الوضعية مكونات وضعية تقويمية (سياق، وظيفة، سند، مهمة، تعليمة)؟

نعم، فالسياق، هو مشاهدة الطفل لبعض زملائه يرمون الأزبال بساحة المدرسة ؛ والسند، هو الإعلان والصور؛ والوظيفة، هي الرغبة في كتابة نص بمجلة المدرسة؛ أما المهام أو التعليمات، فهي المطالب التعليمات الثلاث الموجهة للتلاميذ.

⬅ هل تحترم الوضعية قاعدة 2/3

نعم، لأن العمل المنتظر من المتعلم(ة) يمنح ثلاث فرص على الأقل للتأكد من كل معيار:

فبالنسبة للمعيار الأول (ملاءمة المنتوج): هناك ثلاث تعليمات، كل واحدة منها هي بمثابة فرصة للتأكد من معيار الملاءمة، وكل فرصة هي مستقلة عن الأخرى. فالإجابة الخاطئة عن إحدى التعليمات الفرعية لا تؤدي أوتوماتيكيا إلى الإجابة الخاطئة عن تعليمة فرعية أخرى.

أما بالنسبة للمعيار الثاني (الاستعمال السليم للغة) فإن الفرص المقدمة للمتعلم(ة) (وعددها ثمانية) تتمثل في مطالبته بإنتاج ثماني جمل.

ونفس الشيء بالنسبة للمعيار الثالث حيث يقدم عدد الجمل المطلوب كتابتها فرصا متعددة للتحقق من معيار الإنسجام (داخل كل جملة، وبين الجمل).

⬅ هل التعليمات واضحة؟

نعم، فهي تصرح بما يجب على المتعلمات والمتعلمين فعله.

3.3- بناء شبكة للتصحيح:

1.3.3-مبادئ بناء شبكة للتصحيح:

ينبغي التذكير بأن تقويم الكفايات يفترض تحديد معايير التقويم وفق بيداغوجيا الإدماج. حيث ينبغي للاختبار أن يسمح بتقويمها على الأقل ثلاث مرات بكيفية مستقلة (قاعدة 2/3)؛ كما ينبغي لهذا التقويم أن يحدد المؤشرات الملائمة. وينبغي تصور شبكة التصحيح بالشكل الذي يجعلها تحدد بدقة درجة التحكم في الكفاية. كما ينبغي أن تكون الشبكة واضحة بما فيه الكفاية بحيث تضمن لأكبر عدد من المصححين أن يتفقوا حول النقطة الواجب منحها. وفي الحالة المغايرة لا يكون الفرق بين النقط شاسعا، بل يكون هامش الاختلاف بينها ضيقا لأقصى حد. ولأجل هذه الغاية لابد من التحديد الدقيق والوحيد للمؤشرات.

كيف يجب بناء شبكة للتصحيح؟

إن شبكة التصحيح من حيث هي «أداة لتقدير معيار معين من خلال مؤشرات دقيقة» تتضمن بشكل عام العناصر الآتية:

- معايير مرفقة أو غير مرفقة بشروحاتها؛
- مؤشرات تظهر بالضبط ما يجب ملاحظته من طرف المدرس(ة) عند تصحيح جواب المتعلم(ة)؛
- سلم تنقيط يسمح بتقرير التحكم أو عدم التحكم في المعيار، وعند الاقتضاء، مستوى هذا التحكم.

2.3.3- طريقة بناء شبكة التصحيح:

الخطوة الأولى: اختيار المعايير

يمنح اللجوء إلى المعايير ثلاث فوائد حاسمة في التقويم:

- نقط أكثر عدالة؛
- تثمين العناصر الإيجابية في إنتاجات المتعلمات والمتعلمين؛
- تعرف أفضل على المتعلمات والمتعلمين المهددين بالفشل.

وبشكل عام يتم اعتماد معيارين أو ثلاثة معايير دنيا، حسب المستويات، ومعيارٍ واحدٍ

للإتقان.

في المغرب، لا نستخدم عموما سوى معيارين بالنسبة للأقسام الدنيا (السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة) هما معيار الملاءمة، ومعيار الاستعمال السليم لأدوات وموارد المادة. أما بالنسبة للمستويين الأخريين (السنة الخامسة والسادسة)، فإننا نستعمل ثلاثة معايير دنيا هي الملاءمة، والاستعمال السليم لأدوات المادة، والانسجام.

وينبغي تدقيق كل معيار حتى يسمح لنا بالتعرف على الدرجة أو المستوى الذي يكون فيه المتعلم(ة) متحكما في المعيار. مثلا: «معيار الاستعمال السليم لأدوات اللغة يكون قد تحقق عندما يحترم إنتاج المتعلم(ة) قواعد الإملاء والنحو التي درسها وطبقها في القسم».

لنأخذ الآن، مثال الوضعية السابقة: « كم أحبك يا مدرس(ة)تي!». يمكن تقويم هذه الوضعية من خلال ثلاث معايير دنيا هي:

- معيار الملاءمة (هل ينجز المتعلم(ة) ما يطلب منه؟):
- معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة، ويتم التركيز هنا بشكل خاص على تصحيح اللغة (هل يستطيع المتعلم(ة) بناء جمل دون أخطاء في النحو والصرف والإملاء؟)؛
- معيار انسجام المنتوج (هل ما يكتبه المتعلم(ة) يشكل كلا منسجما؟).

وهناك معيار رابع، هو معيار الإتقان والتقديم الجيد للمنتوج (هل يقدم المتعلم(ة) ورقة خالية من التشطيب والوسخ؟).

الخطوة الثانية: تحديد المؤشرات

يستدعي بناء سبكة التصحيح تحديد المؤشرات ـ ثلاثة أو أربعة ـ المناسبة لكل تعليمة ومعيارالمعايير، ننتقل إلى تحديد المؤشرات.وتجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت المعايير خاصة بالكفاية، فينبغي أن تكون هي نفسها بالنسبة لجميع الوضعيات التي تقوم هذه الكفاية. أما المؤشرات فترتبط بالوضعية، وبالتالي ينبغي تحديدها تبعا لكل وضعية جديدة. فإذا أخذنا، مثلا، الوضعية السابقة: «كم أحبك يا مدرس(ة)تي!»، يمكن أن نؤجرئ معيار الملاءمة من خلال ثلاثة مؤشرات، وذلك حسب التعليمات الثلاث للوضعية، وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

	التعليمات	المؤشرات
	استعن بالصورتين واكتب لزملائك نصا من ثمان جمل على الأقل	
معيار الملاءمة	التعليمة 1: تنصحهم بالمحافظة على نظافة المدرسة	المؤشر 1: ينصح المتعلم(ة) زملائه كتابة بالمحافظة على نظافة ساحة المدرسة. (نقطة واحدة)
	التعليمة 2: توضح لهم خطورة الثلوث وأثره على صحة الأطفال	المؤشر 2: يوضح المتعلم لزملائه كتابة خطورة التلوث. (نقطة واحدة)
	التعليمة 3: تدعوهم إلى المشاركة في حملة نظافة المدرسة	المؤشر 3: يدعو المتعلم زملائه كتابة إلى المشاركة في حملة النظافة. (نقطة واحدة)

الخطوة الثالثة: بناء شبكة للتصحيح

إن بناء شبكة للتصحيح، هو تحديد، بالنسبة لكل سؤال أو تعليمة ولكل معيار مؤشرات (ثلاثة أو أربعة) مناسبة.

أمثلة شبكات التصحيح

مثال أول: شبكة تصحيح خاصة بمادة اللغة العربية

لقد تم بناء شبكة التصحيح الآتية، انطلاقا من الوضعية السابقة «كم أحبك يا مدرس(ة) تي!». (السنة الرابعة ابتدائي).

	معايير الحد الأدنى			معيار الإتقان
	1: الملاءمة	2: الاستعمال السليم لأدوات المادة	3:الانسجام	3: جودة العرض
تعليمة1	• يكتب متعلم(ة) لزملائه ينصحهم بالمحافظة على ساحة المدرسة. .../1	• خلو ثلثي الإنتاج من الأخطاء (التراكيب، الصرف، الإملاء...) .../1	• يحصل متعلم(ة) على نقطة إذا حصل الانسجام (الترابط) بالنسبة للإنتاج المرتبط بكل تعليمة؛ • يحصل متعلم(ة) على نقطة ثانية إذا حصل الانسجام بالنسبة للإنتاج في شموليته؛ • يحصل متعلم(ة) على نقطة ثالثة إذا كان إنتاجه خال من الحشو والتناقض؛ • ملحوظة: يحصل الانسجام • - إذا كان هناك تسلسل منطقي في الأفكارالواردة في الإنتاج ككل؛ • - إذا أضافت كل جملة معلومة أو معلومات إضافية جديدة وغاب التكرار؛ • - إذا ثم حسن استعمال أدوات الربط.	• خلو الورقة من الشطب؛ .../1
تعليمة 2	• يكتب متعلم(ة) لزملائه يوضّح لهم خطورة التلوث . .../1	• خلو ثلثي الإنتاج من الأخطاء (التراكيب، الصرف، الإملاء...). .../1		
تعليمة 3	• يكتب متعلم(ة) لزملائه يدعوهم للمشاركة في حملة النظافة . .../1	• خلو ثلثي الإنتاج من الأخطاء (التراكيب ، الصرف ، الإملاء . . .) . .../1		
المجموع	.../3	.../3	.../3	.../1

⬅المثال الثاني: شبكة للتصحيح في مادة الرياضيات

- **الكفاية المستهدفة**

«في نهاية السنة السادسة، واعتمادا على أسناد مصورة و/ أو مكتوبة (جداول، رسوم مبيانية،...) يحل المتعلم وضعية – مشكلة دالة بتوظيف:

- المقارنة والترتيب والعمليات الأربع الأساسية في نطاق الأعداد الصحيحة الطبيعية والأعداد العشرية، والأعداد الكسرية؛
- التناسب والنسب المئوية.

على أن لا تتعدى الإجابة عن كل تعليمة ثلاث مراحل».

- وضعية التقويم: أنظر وضعية التقويم المتعلقة بهذه الكفاية المدرجة أعلاه.

•معايير التقويم:

- معيار 1: التأويل السليم للوضعية (يختار المتعلم(ة) العمليات الرياضية المناسبة)؛
- معيار 2: الاستعمال السليم للأدوات الرياضية في حل الوضعية (ينجز المتعلم(ة) العمليات الرياضية المطلوبة بشكل صحيح)؛
- معيار 3: انسجام الإجابة (يحصل المتعلم(ة) على أعداد معينة، يعبر عنها بالدرهم)؛
- معيار 4: معيار الإتقان أي جودة العرض.

شبكة التصحيح المقترحة للوضعية المقدمة أعلاه

	معايير الحد الأدنى		معيار الإتقان	
	معيار 1: الملائمة	**معيار 2: سلامة أدوات المادة**	**معيار 3: انسجام الإنتاج**	**معيار 4: جودة الإنتاج**
التعليمة 1	ـ استعمل الأعداد 190 و90 والنسبة 30% و20% وقدم رقم متجر اعتبره المتجر الذي يبيع بأقل ثمن .../1	ـ استعمال صحيح لعمليات الجمع والقسمة والضرب مهما كانت النتيجة ـ إنجاز صحيح للعمليات: (190+90)- (190+90)x30 /100)=196Dh (180+80- (180+80)x20/100)=208Dh .../1	حصل على أعداد أقل من 300 وعبر عليها بالدرهم .../1	ـ قدم ورقة بأجوبة منظمة وواضحة .../1
التعليمة 2	ـ استعمل الأعداد 190 و 90 والنسبة 30% والكسر 3/4 وقدم عددا اعتبره ثمن التنورة .../1	ـ استعمال صحيح لعمليتي الطرح والضرب مهما كانت النتيجة ـ إنجاز صحيح للعمليات: 190-(190X30/100)=143 143x3/4=107,25 .../1	حصل على أعداد أقل من 150 وعبر عليها بالدرهم	
التعليمة 3	ـ استعمل الأعداد 13 و5 و75و349 والنسبة 20% وقدم رقم عددا اعتبره عدد الجوارب الممكن شرائها .../1	ـ استعمل صحيح لعمليات الجمع والقسمة والضرب مهما كانت النتيجة ـ إنجاز صحيح للعمليات: 347,7 -(196+107,25) = 46,5 13,5-(13-5x20/100) = 10,8 .../1	حصل على أعداد أقل من 10 وعبر عليها بالدرهم .../1	
	.../ 3	.../ 3	.../ 3	.../1

الخطوة الرابعة: بناء سلم للتنقيط

سنلاحظ ، أنه إذا أخذنا نموذج الشبكتين السابقتين ، فإن سلم التنقيط مدمج في الشبكة . فعدد النقط المخصصة بكل سؤال أو تعليمة أو معيار محدد بالشكل الآتي: تنقط معايير الحد الأدنى كلها على 3 ، أما معيار الاتقان فينقط نقطة واحدة ، وهو ما يعطينا الشبكة الآتية:

	المعيار الأول **الملاءمة**	**المعيار الثاني** **استعمال أدوات** **وأدوات المادة**	**المعيار الثالث** **الانسجام**	**المعيار الرابع** **الإتقان:** **تقديم الورقة** **والجواب**
التعليمة / السؤال 1	مؤشر واحد 1/...	مؤشر واحد 1/...	مؤشر واحد 1/...	
التعليمة / السؤال 2	مؤشر واحد 1/...	مؤشر واحد 1/...		.../1
التعليمة / السؤال 3	مؤشر واحد 1/...	مؤشر واحد 1/...		
المجموع	.../3	.../3	.../3	.../1

ينصح بهذه الطريقة في التنقيط للأقسام العليا (السنتين الخامسة والسادسة) ، أما بالنسبة للمستويات الدنيا (السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة ابتدائي) حيث لا يكون لدينا سوى معيارين من معايير الحد الأدنى ، فيمكن تنقيط معيار واحد على 3 والثاني على 6 والمعيار التكميلي أو معيار الإتقان على نقطة واحدة .

مثال:

	المعيار الأول الملاءمة	المعيار الثاني الاستعمال السليم لأدوات المادة	المعيار الرابع تقديم الورقة
التعليمة / السؤال 1	مؤشر واحد 1/...	مؤشران 2/...	.../1
التعليمة / السؤال 2	مؤشر واحد 1/...	مؤشران 2/...	
التعليمة / السؤال 3	مؤشر واحد 1/...	مؤشران 2/...	
المجموع	.../3	.../6	.../1

ملاحظة:

يخضع سلم التنقيط لضرورة الإشهاد، أي ضرورة منح نقطة معينة. ولكن يمكن تصور نظام يعمل فقط بتقديرات كيفية من قبيل: «متحكم»؛ «متحكم جزئيا»؛ «غير متحكم». وفي هذه الحالة، نكتفي بشبكة للتصحيح الكيفي بدون اللجوء إلى أية نقطة.

4.3- تجريب اختبار التقويم

تمت الإشارة من قبل إلى وجوب احترام وضعية التقويم لمعايير الصلاحية والمصداقية والملائمة. لهذا يعتبر ضروريا بل ملزما، في إطار بيداغوجيا الإدماج، إخضاع وضعية الإدماج إلى اختبار ميداني قبل اعتمادها لتقويم كفاية معينة لدى المتعلمات والمتعلمين. مما يقودنا إلى طرح الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: لماذا يجب تجريب الوضعية الإدماجية؟

- لضمان تكافئ الوضعية لوضعية أخرى تنتمي لنفس فئة الوضعيات المستعملة لتقويم نفس الكفاية؛
- للتأكد من أن مكونات الوضعية بالنسبة للمتعلم(ة) (السياق، الأسناد، التعليمات، والمهام المطلوب إنجازها) دالة بالنسبة المتعلم(ة)؛
- للتقدير الدقيق للغلاف الزمني لإنجاز المطلوب؛
- للتأكد من الفهم الجيد للأسناد (مثلا وضوح الرسومات)؛
- للتأكد من أن الوضعية الاختبارية تتضمن كل المعلومات الضرورية؛

• للتأكد من الصياغة الجيدة للتعليمات، أي صياغة واضحة ودقيقة وفي مستوى المتعلمات والمتعلمين ولا تقبل معاني عديدة، كما أنها لا توحي بأجوبة، بل تستدعي اجتهاد وإبداع المتعلمين؛

• لتسهيل التعرف على المؤشرات الملائمة في بعض الأحيان قد تكون المؤشرات المحددة بكيفية قبلية غير ملائمة تماما لإنتاجات المتعلمين ضمن سياق محدد.

السؤال الثاني: ماذا يعني تجريب الوضعية الاختبارية؟

يقوم تجريب الوضعية التقويمية على الآتي:

• مواجهة الوضعية التقويمية مع واقع المتعلمات والمتعلمين ؛

• تجميع أو توفير المعلومات الضرورية لإنجاز التصويبات أو التصحيحات المطلوبة؛

• التحقق من وجود الخاصيات المشار إليها أي الملاءمة، والصلاحية، والمصداقية.

السؤال الثالث: على أي مستوى ينبغي تجريب الوضعية التقويمية؟

إن عملية بناء وتجريب اختبارات التقويم والمصادقة عليها تتم على عدة مستويات:

• على المستوى الجهوي، يتم إعداد الاختبارات (نهاية السنة السادسة ابتدائي) وتجريبها والمصادقة عليها؛

• على مستوى المؤسسة، يتم إعداد اختبارات التقويم الموحد للسنتين الثانية والرابعة ابتدائي، وتجريبها والمصادقة عليها؛

• على مستوى القسم، يتم إعداد وتجريب الإختبارات والأدوات التقويمية التي يجريها الأستاذ على مستوى القسم (نهاية السنة بالنسبة للمستويات الأولى، والثالثة، والخامسة).

السؤال الرابع: كيف يمكن للمدرس(ة) أن يجرب ويث في صلاحية عدته التقويمية؟

لا يمكن مدرس(ة) أن يلجأ للمساطر المعقدة للتجريب والمصادقة. ولكن يمكنه الرجوع إلى إجراءات بسيطة لتجريب وضعيات التقويم قبل استعمالها في الفصل. ويمكنه على سبيل المثال:

• أن يستخدم وضعية مركبة في قسم معين كوضعية لتعلم الإدماج، وكوضعية تقويمية في قسم آخر؛

• أن يختبر وضعية معينة كأداة للتقويم التكويني طوال السنة، ويستخدامها في السنة الموالية كوضعية للتقويم للإشهاد على مكتسبات المتعلمين؛

• الاتفاق بين المدرسين في مدرسة معينة على اختبار وضعيات إدماجية محددة في أقسام معينة، واعتبارها وضعيات تقويمية في أخرى. وعندما لا يكون ذلك ممكنا، يمكن دائما للمدرس(ة) أن يطلب من أحد زملائه أن يفحص ويصادق على الوضعية التي أعدها والأدوات المصاحبة.

5.3- تمرير اختبار التقويم

يتعلق الأمر، على هذا المستوى، بشكل خاص بتحديد الشروط المادية واللوجيستكية والبشرية الضرورية لتمرير اختبار التقويم. نتساءل مثلا: ما هي التجهيزات أو الأدوات الضرورية للمتعلم(ة)؟ (ورقة الامتحان معدة بشكل جيد، أقلام، مسطرة، أدوات لأجل الكتابة، أوراق التسويد. . .)؛ كم يحتاج من الوقت (20 دقيقة، 30 دقيقة. . .إلخ)؟ ماذا يقول المدرس(ة) بالضبط للمتعلمات والمتعلمين؟ ما هي حدود مساعدته لهم؟ ما هي شروط اشتغال المتعلمات والمتعلمين ؟ هل يجلسون فرادى أم ثنائيا؟ ما هي احتمالات التأثير على بعضهم البعض ؟ ومن المهم جدا، في الحالات التي يجرى فيها التقويم على نطاق واسع بحيث يستدعي العديد من الأطراف، تضمين كل الإجراءات في دليل للتمرير.

1.5.3- أدوار مختلف الفاعلين

دور المدرس(ة)

□ قبل التمرير

ـ إخبار المتعلمات والمتعلمين وعائلاتهم بتاريخ وساعة التمرير وإعدادهم؛

ـ الحضور قبل موعد التمرير بنصف ساعة للتأكد من صلاحية القاعة من حيث الإضاءة، النظافة، التهوية، توفر الطاولات والكراسي بالعدد الكافي؛

ـ تخصيص 10 دقائق لتهييئ المتعلمات والمتعلمين.

□ أثناء التمرير

ـ تخصيص 10 دقائق للتأكد من الوثائق: توفر مواضيع الامتحان بالعدد الكافي، توفر لوائح المتعلمات والمتعلمين، توفر دليل التمرير؛

ـ تفادي الإجابة عن التعليمات وإعطاء معلومات عن موضوعات الامتحان وأسئلته؛

ـ عدم السماح للمتأخرين بالالتحاق بقاعات الاختبار بعد توزيع مواضيع الاختبار؛

ـ الحرص على أن يأخذ كل متعلم(ة) مكانه؛

ـ قراءة تعليمات دليل التمرير بشكل واضح ودقيق؛

ـ إثارة انتباه المتعلمات والمتعلمين إلى الأمور الآتية: القراءة الحذرة للموضوعات (التعليمات ، الوضعيات . . .)؛

ـ استعمال العداد (الساعة)؛

ـ تسجيل الوقت على السبورة في بداية الامتحان وقرب نهايته وإخبار المتعلمات والمتعلمين بذلك؛

ـ التحرك بين الصفوف .

□ بعد التمرير

ـ جمع أوراق المتعلمات والمتعلمين ؛

ـ التأكد من أن كل المتعلمات والمتعلمين توقفوا عن العمل؛

ـ التأكد من أن كل أوراق المتعلمات والمتعلمين تتضمن المعلومات الضرورية عن المتعلم؛

ـ عدم السماح للمتعلم(ة) بالخروج من القاعة إلا بعد تسليم ورقته حتى ولو كانت فارغة؛

ـ التأكد من عدد الأوراق ومقارنته بعدد المتعلمات والمتعلمين المسجلين في اللائحة .

□ دور المتعلم(ة)

ـ أن يقرأ بانتباه الموضوع (التعليمات ، الأسئلة ، الوضعيات)؛

ـ أن يجيب بما هو منطقي؛

ـ أن يرفع يده بعد الانتهاء من الإجابة عن السؤال؛

ـ الانتباه للوقت؛

ـ أن يعيد قراءة إنتاجه ومراجعته .

□ دور باقي المسؤولين

القيام بكل ما يدخل في مهامهم من أجل إعداد التمرير: إعداد أوراق التحرير بالعدد الكافي ، دليل التمرير ، لوائح المتعلمات والمتعلمين .

2.5.3- تصحيح أوراق المتعلمات والمتعلمين

(أ) - خصوصية تصحيح إنتاج مركب

تعتبر عملية تصحيح أوراق المتعلمات والمتعلمين عملية أساسية لأنها تسمح بإعطاء معنى لعمل المتعلم(ة). فعن طريق التصحيح، يمكن للمدرس(ة) إن رغب في ذلك، أن يمنح المتعلم(ة) نقطة عن عمله، ولكنه يستطيع بالأساس إظهار الصعوبات التي يواجهها المتعلم(ة) وتحليلها وتبين الصعوبات المتكررة أو الهامة بالنسبة لمسار التعلمات، علما بأنه لا يوجد جواب «جيد» محدد. يتعلق الأمر، إذن، بتصحيح إنتاج مركب. لهذا سيكون على من سيقوم بالتصحيح أن يعالج جواب المتعلم(ة) من منظورات مختلفة (تعدد المعايير) والتحقق من ما إذا كانت المؤشرات متوفرة بالشكل المطلوب أم لا. وسيقوم المصحح، في هذه الحالة بمقارنة جواب المتعلم(ة) بالشبكة التي تم بناؤها أثناء إعداد اختبار التقويم.

سيحلل المصحح، بالنسبة إلى كل تعليمة وكل معيار جواب المتعلم(ة)، وسيحدد ما إذا كانت المؤشرات المحددة مسبقا حاضرة بالشكل الكافي. لكن إذا كان من المهم ملاحظة المؤشرات المحددة سلفا، فينبغي، أيضا، تحليل الإنجاز الملموس للمتعلم(ة)؛ إذ عادة ما يتضمن جوابه مؤشرات لم يتم التفكير فيها، مما يدل على أن المتعلم(ة) فهم المطلوب منه، وبالتالي يجب اعتبار جوابه جوابا ملائما.

(ب) - كيفية تصحيح أوراق المتعلمات والمتعلمين

لتصحيح أوراق المتعلمات والمتعلمين لا بد من التوفر على الوسائل وأسناد التقويم الآتية: الوضعية الإدماجية، شبكة التصحيح، سلم التنقيط، أوراق التحرير الخاصة بالمتعلمات والمتعلمين. ويمكن إجراء التصحيح على ثلاث مراحل أساسية هي:

المرحلة الأولى: التعرف على الأجوبة التي يمكن معالجتها بشكل موحد

ويكون هذا في الحالة التي تكون فيها أدوات التصحيح والتقويم موحدة جزئيا (أي أنها تستبق الأجوبة الأكثر احتمالا والنقط المتعلقة بها). هنا يجب جمع الأوراق التي تقدم هذه الأجوبة ومنح كل معيار من معايير الحد الأدنى النقطة المقابلة له. ثم بعد ذلك تعاد قراءة أجوبة المتعلمات والمتعلمين من زاوية توفر المعيار التكميلي (معيار الإتقان) ومنح النقطة الخاصة بهذا المعيار. ثم وضع هذه الاوراق جانبا.

المرحلة الثانية: تصحيح الأوراق المتبقية

بالنسبة لتصحيح الإوراق المتبقية، التي لا تدخل في إطار الأجوبة التي تستدعي معالجة موحدة، يستحسن تصحيحها معياراً بعد معيار، وذلك على الشكل التالي:

◄ تصحح التعليمة رقم 1 (السؤال رقم 1)، بالنسبة لمعيار الحد الأدنى الأول، في الورقة الأولى،

ثم في باقي الأوراق ونمنح النقطة وفقا للزؤشرات الحاضرة وباعتماد شبكة التصحيح .

◄تصحح بعد ذلك نفس التعليمة بالنسبة لمعيار الحد الأدنى الثاني ، في الورقة الأولى ، ثم في باقي الأوراق . وهكذا دواليك بالنسبة لباقي معايير الحد الأدنى؛

◄ نتبع نفس الطريقة بالنسبة للتعليمة الثانية (السؤال 2) ، نصححها بالنسبة لمعايير الحد الأدنى معيارا بعد معيار ، ثم نقوم بنفس الشيء بالنسبة للتعليمة الثالثة (السؤال 3)؛

◄ وفي الأخير نصحح جميع الأوراق بالنسبة لمعيار الإتقان ونسند النقطة التي تعكس درجة التحكم في هذا المعيار .

إن تصحيح أوراق المتعلمات والمتعلمين حسب كل تعليمة وحسب كل معيار يعتبر أكثر عدلا لأنه أكثر موضوعية . حيث يمنح المصحح انتباهه لمعيار واحد ولتعليمة واحدة بالنسبة لجميع الأوراق ، وبالتالي لا يتأثر بالتقدير الإجمالي الذي يكون له عن الورقة .

المرحلة الثالثة: معالجة النتائج

سواء خص الأمر التقويم التكويني أو التقويم التوجيهي ، نبني جدولا للمعايير بالنسبة لمجموع تلاميذ الفصل ، ونتعرف ، بناء عليه ، على المجموعات ذات الحاجيات المحددة (المشتركة) ، وذلك بهدف وضع لسبرابيجية العلاج الملائمة .

أما في حالة التقويم الإشهادي ، فإننا نمنح نقطة لكل ورقة حسب القواعد الآتية:

ـ نحدد ما إذا كان المتعلم(ة) قد اكتسب الحد الأدنى من الكفاية ، أي هل حصل على 2/3 من النقط بالنسبة لجميع معايير الحد الأدنى إلا واحدا ، وحصل على الأقل على 1/3 بالنسبة لهذا المعيار الأخير . في هذه الحالة تكون نقطة المتعلم(ة) هي مجموع النقط المحصل عليها بالنسبة لمعايير الحد الأدنى وكذا معيار الإتقان ، تظاف إليها نقطة التحكم في الكفاية (أنظر الجدول)

ـ في الحالة المغايرة ، تكون النقطة الممنوحة للمتعلم(ة) ، هي مجموع النقط المحصل عليها في معايير الحد الأدنى من التحكم ، باستثناء النقطة الممنوحة للتحكم في الكفاية وكذا نقطة معيار الإتقان .

يمثل الجدول الآتي بعض الحالات الممكنة والنقطة الممنوحة حسب كل حالة .

	هل يتحكم المتعلم(ة) في الكفاية				أية نقطة نمنحه إياها			
المتعلم(ة)	معيار الحد الأدنى الأول	معيار الحد الأدنى الثاني	معيار الحد الأدنى الثالث	التحكم في الكفاية	النقطة «الخام»	نقطة التحكم في الكفاية	معيار الإتقان	النقطة النهائية
فاطمة	2/3	2/3	2/3	نعم	6/9	1	0/1	7/10
محمد	2/3	1/3	2/3	نعم	5/9	1	1/1	7/10
رشيدة	3/3	3/3	0/3	لا	6/9	0	1/1	6/10
حفيظة	3/3	2/3	1/3	نعم	6/9	1	1/1	8/10
أحمد	1/3	3/3	1/3	لا	5/9	0	1/1	5/10

ملحوظة:

«في حالة الاشتغال بمعيارين فقط، يعتبر المتعلم(ة) كفئاً إذا حصل على 2/3 في المعيار الأول وعلى 4/6 في المعيار الثاني. غير أنه إذا حصل على أقل من الحد الأدنى للتحكم بنقطة واحدة في أحد هذين المعيارين يعتبر كفئاً أيضاً. مثال ذلك المتعلم الذي يحصل على 1/3 في المعيار الأول و 4/6 في المعيار الثاني، والمتعلم الذي يحصل على 2/3 في المعيار الأول و 3/6 في المعيار الثاني. فهذان المتعلمان لهما الحق في النقطة الإضافية وفي النقطة المخصصة لمعيار الإتقان إذا كانا يستحقانها.

على خلاف ذلك، يعتبر المتعلم الذي يحصل على 0/3 في المعيار الأول و 4/6 في المعيار الثاني غير كفئ، وكذلك الشأن بالنسبة للمتعلمين الذين يحصلون على (0/3 و 6/6) أو على (2/3 و 2/6) أو على (3/3 و 2/6).

ما الفائدة من النقطة الإضافية؟

تلعب النقطة الإضافية وظيفة مزدوجة:

– فهي أولا تشجع المتعلمين على الحصول على إنجازات متوازنة في جميع المعايير. فالمتعلم الذي حصل على 2/3 و 2/3 و 1/3 في معايير الحد الأدنى يستحق النقطة الأضافية، بينما المتعلم الذي حصل على 2/3 و 3/3 و 0/3 لايستحقها مادام قد حصل على 0/3 في أحد معايير الحد الأدنى. طبعا يمكن لمعيار الإتقان أن يحدث فرقاً بين المتعلمين على مستوى النقطة

الاجمالية – إذا كان أحدهما يستحقها – لكن إذا كانت نقطتهما في هذا المعيار هي 0/1 دون أن يكون هناك أي فرق بينهما على مستوى النقطة النهائية.

– ومن ناحية أخرى تمكن النقطة الإضافية أيضا من ترجمة الكفاية إلى نقطة عددية، وبعبارة أخرى فحصول المتعلم(ة) على يدل أكثر على كفائته مقارنة بحصوله على. ولهذا الأمر تأثير ليس فحسب على معدل المتعلم(ة) بل أيضا على مجموع النتائج على صعيد المنظومة التربوية ككل.»

(ج) - إلى ماذا يجب الانتباه؟

تتطلب عملية التصحيح كثيرا من الانتباه والتركيز من طرف المصححين ، فهي عمل دقيق . لهذا يجب الالتزام باحترام التوجيهات الآتية من طرف المصحح:

◄ أثناء تصحيح معايير الحد الأدنى ، يستحسن عدم التأثر بالتقديم السيئ للورقة الذي هو موضوع معيار آخر ، ولكن في جميع الحالات لا ينبغي للتقديم السيئ أن يؤثر على باقي المعايير الأساسية .

◄ أثناء التصحيح ، وفي حالة الشك ، يستحسن اتخاذ القرار لفائدة المتعلم(ة) وليس ضده ، فالمصحح يبحث عن مصلحة المتعلم(ة) ، وينبغي للشك أن يكون لصالح المتعلم(ة) .

◄ تفادي الصرامة المبالغ فيها فنحن لا نبحث عن الكمال . فإذا كانت كل المؤشرات حاضرة ، فإنه من الواضح أن درجة التحكم الأقصى هي القرار المناسب الذي ينبغي اتخاذه .

◄ إذا كنا نتردد بين مستويين للتحكم ، فمن الأحسن اتخاذ المستوى الأكثر إيجابية بالنسبة للمتعلم(ة) . مثلا إذا تردد المدرس(ة) بين «التحكم الأدنى» (2/3) «والتحكم الجزئي» (1/3) ، فإنه يختار في الأخير «التحكم الأدنى» .

◄ ينبغي لشبكة التصحيح أن تكون مرنة: فلائحة المؤشرات ليست شاملة ، وهذا يعني ، أنه يمكن للمصحح أثناء التصحيح أن يتعرف على مؤشرات جديدة وجيهة انطلاقا من أجوبة المتعلمات والمتعلمين .

◄ لا يكفي التعرف على أخطاء المتعلمات والمتعلمين أو تسطير تحتها ، بل من المهم أيضا الانتباه لها وخصوصا للأخطاء المتكررة ، وللأخطاء الواجب الاشتغال عليها في أسرع وقت ممكن (حتى لو كانت أخطاء فردية) ، الخ . لأن هذه الأخطاء هي أساس المعالجة التي من الضروري إجراؤها لاحقا .

6.3- كيفية استخدام التصحيح بالمعايير لأغراض التشخيص والمعالجة

في إطار التقويم التكويني، يقوم الاستثمار البيداغوجي لنتائج التقويم على التعرف على الأخطاء والصعوبات التي يعاني منها المتعلمات والمتعلمين للقيام بالمعالجات الضرورية. فمن خلال معالجة إجابات المتعلمات والمتعلمين، نتعرف على المعايير التي لم يتم التحكم فيها بغاية المعالجة. وعادة ما تكون هذه المعايير هي تلك التي لا يحصل فيها المتعلمات والمتعلمين على «التحكم الأدنى». لهذا نبدأ برصد المعايير غير المتحكم فيها (معايير الحد الأدنى وحدها معنية بالمعالجة) وذلك عبر بتجميع النتائج في جدول إجمالي للنقط:

1.6.3- بناء جدول إجمالي للنتائج

يعتبر الجدول الإجمالي للنقط أداة لاستثمار النتائج في التقويم، فهو يقدم صورة عن أداء المتعلمات والمتعلمين ونتائجهم في القسم، ويسمح بالتعرف على المعايير غير المتحكم فيها. يمكن إذن، انطلاقا من هذا الجدول تصنيف المتعلمات والمتعلمين إلى مجموعات واقتراح أنشطة المعالجة، انطلاقا من المعايير غير المتحكم فيها. ونقدم فيما يأتي جدولا إجماليا بنقط 10 متعلمين، يتضمن أسماء المتعلمات والمتعلمين ونتائجهم في علاقة بالمعايير الأساسية. وللدلالة على التحكم في كل معيار، يمكن أن نعطي نقطة عددية، كما في الجدول أسفله؛ لكن، في حالة التقويم التكويني، يستحسن استعمال علامة (+) للدلالة على "التحكم" وعلامة (−) على "عدم التحكم".

نموذج لجدول إجمالي لنقط قسم معين:

المتعلمات والمتعلمين	معايير الحد الأدنى		
	المعيار الأول	المعيار الثاني	المعيار الثالث
1	3/3	1/3	2/3
2	1/3	3/3	2/3
3	2/3	2/3	0/3
4	3/3	0/3	2/3
5	2/3	3/3	0/3
6	1/3	2/3	2/3
7	1/3	3/3	2/3
8	2/3	1/3	2/3
9	3/3	3/3	1/3
10	3/3	3/3	0/3

كيف يمكن استثمار هذا الجدول؟

نبدأ بتحليل المعطيات الواردة في الجدول للتعرف على المعايير التي لم يتم التحكم فيها كليا أو جزئياً من قبل المتعلمات والمتعلمين، ولهذا الغرض ننشأ ثلاث خانات على يمين الجدول، حيث نضع علامة (X) للدلالة على المعايير التي لم يتم التحكم فيها، كما يظهر ذلك الجدول الموالي:

المتعلمين	معايير الحد الأدنى			المعايير غير المتحكم		
	المعيار الأول	المعيار الثاني	المعيار الثالث	المعيار الأول	المعيار الثاني	المعيار الثالث
1	3/3	1/3	2/3		X	
2	1/3	3/3	2/3	X		
3	2/3	2/3	0/3			X
4	3/3	0/3	2/3		X	
5	2/3	3/3	0/3			X
6	1/3	2/3	2/3	X		
7	1/3	3/3	2/3	X		
8	2/3	1/3	2/3		X	
9	3/3	3/3	1/3			X
10	3/3	3/3	0/3			X
المجموع				ثلاثة تلاميذ لا يتحكمون في المعيار	ثلاثة تلاميذ لا يتحكمون في المعيار	أربعة تلاميذ لا يتحكمون في المعيار

انطلاقا من هذا الجدول، يمكن للمدرس(ة) أن يقوم بتشكيل مجموعات صغيرة من المتعلمات والمتعلمين على أساس المعايير التي لم يتمكنو من التحكم فيها ويقترح، بالتالي، أنشطة للمعالجة بالنسبة لكل مجموعة.

وإذا أخدنا بعين الاعتبار المعطيات الواردة في الجدول السابق، يمكننا الحصول على التوزيع التالي:

• **المجموعة الأولى**: تتكون من المتعلمات والمتعلمين الحاملين للأرقام الآتية (2 و6 و7) هذه المجموعة ستنجز أنشطة للمعالجة يؤطرها المدرس(ة)، تخص المعيار الأول (الملاءمة) حيث سيشتغل على الفهم الإجمالي للوضعيات، خصوصا على مستوى قراءة الأسناد والتعليمات، انطلاقا من وضعية تنتمي لنفس الصنف أو العائلة. يمكن للمدرس(ة) أن يقترح على هذه المجموعة أنشطة يشتغل فيها المتعلمات والمتعلمين على الربط بين التعليمة والسند، من قبيل إعادة صياغة التعليمة، أو التعرف على المقاطع المعنية أو المستهدفة في السند، إلخ.

•**المجموعة الثانية**: تتكون من ثلاثة متعلمين (1، 4، 8) يواجهون صعوبات على مستوى المعيار الثاني الخاص بالاستخدام السليم أدوات اللغة. ويتعلق هذا المعيار بالتحكم في الموارد اللغوية. والتخطيط لعمل فردي انطلاقا من بطاقات للتقويم الذاتي و/أو لبرنام ملائم يمكنه أن يساعد على المعالجة، وربما مع دعم منتظم من طرف المدرس(ة) فيما يخص بعض الصعوبات النوعية.

•**المجموعة الثالثة**: تتكون من المتعلمات والمتعلمين الحاملين للأرقام 3 و5 و9 و10 وتواجه صعوبة على مستوى المعيار الثالث الخاص بالانسجام. ويمكن للمدرس(ة) أن يقترح تمارين للإشتغال على إنتاج نص منسجم. مثلا، بناء فقرة منظمة انطلاقا من جمل متفرقة غير منظمة، إضافة روابط وكلمات بين الجمل، الاشتغال على نصوص قصيرة لاستخراج فكرتها الأساسية، وتلخيصها، . . . إلخ.

7.3- إعداد استراتيجية للمعالجة

كيف ننظم نشاطا للمعالجة انطلاقا من تصحيح أجوبة المتعلمات والمتعلمين ؟

تعتبر المعالجة مرحلة هامة في بيداغوجيا الإدماج . فهي تسمح للمتعلم(ة) بالتغلب على الصعوبات التي تعيق تطور اكتسابه للكفايات المستهدفة . ويمكن للمدرس(ة) أن يبني استراتجية لمعالجة التعثرات الهامة والمتكررة لدى المتعلمات والمتعلمين ، حسب أصناف الصعوبات والوسائل المتوفرة لديه ، والغلاف الزمني المتاح له .

1.7.3- كيفية إجراء المعالجة

كيف يمكن ، بشكل ملموس ، تطور المعالجة على مستوى قسم من الأقسام؟ يمكننا ، بشكل إجرائي ، تحديد أربعة مستويات للمعالجة ، يمكن للمدرس(ة) أن يقترحها ، حسب المواد التي يدرسها وحسب الأدوات التي يتوفر عليها (روجيرز ، 2010) .

المستوى الاول: التغذية الراجعة

يتمثل هذا المستوى من المعالجة في تمكين المتعلمات والمتعلمين من الجواب أو المنتوج المنتظر . مثلا التصحيح الجيد في حالة ما إذا كان الجواب المقدم من الأجوبة المغلقة (نموذج الرياضيات أو العلوم) ، أو تقديم العناصر الدالة في الجواب المنتظر ، إذا كان الأمر يتعلق بالأجوبة المفتوحة (حالة اللغات) .

الهدف من هذه العملية هو تمكين المتعلم(ة) من الإجابة الصحيحة بحيث يمكن له أن يقارنها بإنتاجه الخاص أو جوابه ، وتخص هذه المعالجة كل المواد .

المستوى الثاني: المعالجة على مستوى مجموع القسم

يقوم المستوى الثاني على التعرف ، وبالنسبة لجميع المعايير ، على الخطئين أو ثلاثة أخطاء الأكثر شيوعا بين المتعلمات والمتعلمين بنسبة جد دالة بالنسبة لمجموع تلاميذ القسم (أكثر من نصف تلامذة القسم) بحيث يجب على هذه الأخطاء أن تكون موضوع تعلمات منتظمة من طرف جميع تلامذة القسم (أنشطة التعلم أو التطبيقات) .

والغرض من ذلك ، هو تغطية أكبر عدد ممكن من الأخطاء باعتماد عدة جماعية ، يسهل التحكم

فيها من طرف المدرس(ة). ويخص هذا المستوى أيضا كل المواد.

المستوى الثالث: معالجة فارقية حسب مجموعات ذات حاجات مشتركة

يتمثل المستوى الثالث في التعرف على المعايير التي لم يتم التحكم فيها حسب مجموعات المتعلمات والمتعلمين (وهي معايير تعني ما بين 10 و 50 % من المتعلمات والمتعلمين) وبناءا على المنهجية التي تم اقتراحها أعلاه. يتعلق الأمر، بالنسبة لهذه المعايير بالتعرف على الخطئين أو ثلاث أخطاء التي ارتكبها المتعلمات والمتعلمين الذين لا يتحكمون في هذه المعايير، ومعالجتها، بتتبع الخطوات الآتية:

- تكوين مجموعات من المتعلمات والمتعلمين حسب حاجياتهم المشتركة بالنظر إلى الكفايات التي لا يتقنونها؛
- التعرف، بالنسبة لكل مجموعة من مجموعات الحاجة على الخطئين أو ثلاث أخطاء الأكثر شيوعا (غير تلك التي تم الاشتغال عليها في المستوى الثاني).
- اقتراح، لكل خطأ، بعض التمارين وأنشطة المعالجة للعمل عليها جماعيا.

يخص هذا النوع من المعالجة مواد: اللغات والرياضيات، ولكن أيضا المواد التي تم التعرف على تعثرات في دراستها وسيكون لها تأثير سلبي على التعلمات اللاحقة.

المستوى الرابع: المعالجة الفارقية الفردية

يختص المستوى الرابع من المعالجة بتصحيح الاختلال الخاص بتعلم كل متعلم(ة) لكفاية من الكفايات، مما يفترض التوفر على العدة الفردية للمعالجة، يمكن للمدرس(ة) أن يبنيها أو يبحث عنها في ابناك المعطيات الخاصة بالمعالجة، كما يمكنه أن يبنيها بالتدريج.

ويخص هذا المستوى، أيضا المواد كاللغات والرياضيات... وينتظر، بالتالي، من كل مدرس(ة) أن يصل إلى المستوى الرابع في المعالجة، ولكن يمكنه أن يقف عند حدود المستوى الثالث، في حالة عدم توفر الوقت و الوسائل.

2.7.3- خصوصية التقويم الشفهي

يتميز التقويم الشفهي بسمات خاصة، وبالتالي يتطلب مقاربة منهجية نوعية، إذ ليس تقويم الإنتاج الشفهي للمتعلم(ة) بالمهمة السهلة، وذلك لأسباب عديدة، نذكر من بينها:

- فعل التلفظ فعل لحظي، ولا يمكن تقويمه إلا في حينه وبشكل فردي. ثم إن قابلية هذا الفعل للتقويم غير أكيدة لأسباب ترتبط بموضوعية الملاحظة، ثم بحكم ما تستغرقه من غلاف زمني؛

• العملية تعتبر جد مكلفة، في إطار الامتحانات الإشهادية، من حيث غلافها الزمني والمالي، بالنظر إلى العدد المتزايد من المترشحين؛

• كما أن التأكد من صلاحية هذا التقويم يعتبر صعبا، في ظل الشروط الحالية.

ومع ذلك، يمكن اللجوء إلى الحلول الآتية فيما يخص قياس القدرات الشفهية لمتعلم(ة):

◄ تقليص معايير التقويم إلى معيارين كحد أقصى؛

◄ إيجاد الصيغ التنظيمية، التي تسمح بالتوزيع العقلاني للتدخلات التي تستهدف تقدير تطور كفايات كل متعلم(ة) في مجال التواصل الشفهي (فهدف التقويم هو، في هذه الحالة، أساسا تكويني)؛

◄ باستخدام تقنيات التسجيل؛

◄ باستخدام الأدوات المكيفة والمدروسة والمجربة مسبقا كشبكات الملاحظة والتقويم الذاتي؛ إلخ . . .

الخلاصة

تم إعداد هذا الدليل في انسجام تام مع القيم الجديدة الموجهة لنظام التقويم والمبادئ الأساسية للممارسات الجديدة في هذا المجال والتي تهدف إلى تطوير كفايات المتعلمين وتشجيع ثقافة النجاح والتفوق كما يدعو إلى ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين، من جهة، والبرنامج الاستعجالي (2009 ـ 2012)، من جهة ثانية.

وتظهر هذه الممارسات التقويمية الجديدة من خلال:

- تقويم الكفايات من خلال الوضعيات الإدماجية؛
- تصحيح أجوبة المتعلمات والمتعلمين بالاعتماد على شبكات للتصحيح؛
- اتخاذ القرار الخاص بالتحكم في الكفايات؛
- اتخاذ القرار الخاص بالإشهاد على المكتسبات.

وقد استدعت هذه الممارسات الجديدة ضرورة تكييف نظام التقويم والإشهاد لمتطلبات بيداغوجيا الإدماج باعتبارها إطارا لأجرأة المقاربة بالكفايات في المغرب حسب التوجهات الآتية:

- بلورة إجراءات ومساطر للتقويم والإشهاد منسجمة مع المبادئ المؤسسة للنظام الحالي للامتحانات الإشهادية، من جهة أولى، ومع متطلبات بيداغوجيا الإدماج من جهة ثانية؛
- ضمان الانسجام بين نظام التقويم والإشهاد، من جهة أولى، وتبعات بيداغوجيا الإدماج، من جهة ثانية؛
- تبني مبدأ التغيير التدريجي لتفادي الآثار الجانبية المحتملة على المردودية.

يمثل إذن هذا الدليل في نفس الآن، أداة عمل ووثيقة مصاحبة منهجية لفائدة الفاعلين التربويين في إطار تجريب بيداغوجيا الإدماج.

ومن شأن البحث والمطالعة في مجال التقويم من منظور بيداغوجيا الإدماج أن يساهما في الاستخدام الفعال لهذا الدليل، وبالتالي تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها. وفي هذا الإطار، نقترح قائمة المراجع الآتية التي تبقى مجرد اقتراح يمكن تطويره وتعميقه.

البيبليوغرافيا

• Bipoupout, J.-C., Boulhan, N., Diallo, N., Manda Kizabi, Roegiers, X. & Zida Traore, C. (2008). **Former pour changer l'école : la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration**. Paris : EDICEF / OIF.

• De Ketele, J.-M., (1989), **L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation**, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.

• Gerard, F.-M. & BIEF. (2008, 2e éd. 2009). **Évaluer des compétences – Guide pratique**. Bruxelles : De Boeck.

• Roegiers, X. (2004, 2e éd. 2010). **L'école et l'évaluation**. Bruxelles : De Boeck.

• Roegiers, X. (2010). **La pédagogie de l'intégration :** des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés. Bruxelles : De Boeck.

المعجم

□ ملمح التخرج (Profil de sortie)

وصف الصفات المنتظرة من متعلم عند نهاية دورة دراسية أو تكوينية. يمكن التعبير عنها بالكفايات المستهدفة التي تخبر المدرس(ة) عن الأدوات التي يمكن توفيرها للمتعلمين الذين يتحمل مسؤولية تكوينهم. ويجب أن تتميز بالواقعية والملموسية، الوضوح والصراحة، أن يكون لها معنى واحد وأن تخص مستوى محدد، قابلة للتقويم ومصاغة بشكل مندمج. كما ينبغي أن تتميز بشكل رئيسي بربط التربية بحاجات المجتمع الذي تتم في إطاره.

□ الإدماج (Intégration)

السيرورة التي تقوم على تعبئة مكتسبات المتعلمات والمتعلمين لاستثمارها بشكل مندمج من خلال وضعيات مركبة.

□ الكفاية (Compétence)

الإمكانية التي تكون لفرد لتعبئة بشكل مستبطن ومفكر فيه مجموعة مندمجة من الموارد بغاية مواجهة كل وضعية تنتمي لفئة الوضعيات ذات الصلة بالكفاية.

□ مرحلة/مدارج الكفاية (Palier de compétence)

مقطع من العملية التعليمية ـ التعلمية موزع إلى قسمين: قسم أول متمحور حول إرساء موارد كفاية ما، وقسم ثان متمحور حول لحظات تحويل أو إعادة استثمار هذه الموارد.

□ الموارد الداخلية (Ressources internes)

هي الموارد الخاصة بفرد معين وتوجه نشاطه ليحل وضعية ـ مشكلة. ويتعلق الأمر بشكل رئيسي بالمعارف وبالمهارات والتي يمكنها أن تمارس في المجالات المعرفية والنفسية الحسية الحركية أو الاجتماعية العاطفية.

□ الموارد الخارجية (Ressources externes)

كل ما يمكن تعبئته من خارج الموارد الداخلية للشخص. وتخص الموارد المادية (أداة، نص، . . .)، والموارد الاجتماعية (اجتماع، شبكة علاقات اجتماعية)، والموارد الإجرائية (الخوارزميات، قواعد السلوك. . .)، . . .إلخ.

□ التعبئة المنتظمة للموارد (Mobilisation ponctuelle des ressources)

يتعلق الأمر بتطبيق أو تمرين يهدف إلى التحكم في معرفة معينة أو مهارة خاصة ووحيدة. وتتم، عادة، أثناء تعلم إرساء الموارد.

□ التعبئة المتآزرة/ المتلازمة للموارد (Mobilisation conjointe des ressources)

تهدف إلى التحكم في الروابط الموجودة بين مختلف أصناف المعارف والمهارات؛ وذلك من خلال تعبئتها في وضعيات مركبة وغالبا ما تأتي بعد تعلمات عديدة.

الوضعية الديداكتكية (Situation didactique)

هي الوضعية التي يتم إعدادها واقتراحها على المتعلمين بغاية الاكتشاف وتعلم معارف ومهارات جديدة. وعادة ما تسمى «وضعيات استكشافية». وتقدم في بداية كل عملية تعلم.

الوضعية الإدماجية (Situation d'intégration)

إنها وضعية مركبة يتم إعدادها لتنفيذها عند نهاية فترة من تعلم إرساء الموارد. يتم تصور وإعداد الوضعيات الإدماجية لتسمح للمتعلم بتعلم إدماج مكتسباته، من جهة أولى، وللمدرس(ة) بتقويم الاستعداد للإدماج ومستوى التحكم في المضامين، والمهارات والقدرات التي تم اكتسابها في التعلمات المنتظمة.

عائلة أو فئة الوضعيات (Famille de situation)

ترتبط كل كفاية بصنف من الوضعيات الإدماجية لها نفس درجة الصعوبة بحيث تكون كل واحدة منها مناسبة لممارسة الكفاية.

المعيار (Critère)

هو الصفة التي ننتظر تحققها في إنجاز متعلم(ة) عندما يحل وضعية مركبة. كل معيار هو نظرة خاصة يلقيها المدرس(ة) على إنتاج المتعلم(ة).

المؤشر(Indicateur)

علامة قابلة للملاحظة، يمكن لنا من خلالها التحقق من احترام المعيار. ويمكن للمؤشر أن يكون كميا أو كيفيا.

التقويم التكويني (Évaluation formative)

تقويم مستمر للتعلمات بغاية تعديلها؛ فيقوم مستوى تحكم كل متعلم(ة) في الكفايات أو في مراحلها بهدف معالجة الصعوبات التي يواجهها في تعلماته.

التقويم الإشهادي (Évaluation certificative)

تقويم يحدد ما إذا كان المتعلم(ة) قد اكتسب الكفايات الضرورية لينتقل إلى مستوى أعلى.

الفهرس

تقديم 3

المقدمة 6

I. الإطار المفاهيمي..... 9

1.1- الأسس والمبادئ 9

2.1- المفاهيم الأساسية 9

3.1- بيداغوجيا الإدماج وأثرها في التقويم..... 14

4.1- اختبار التقويم..... 15

5.1- المعايير والمؤشرات..... 16

6.1- تصحيح إنجازات المتعلمات والمتعلمين 17

7.1- مفهوم المعالجة 20

II. الإطار التنظيمي..... 22

1.2- الإطار المرجعي لتقويم موارد وكفايات المتعلمات والمتعلمين..... 22

2.2- الاختيارات في مجال التقويم 23

3.2- التقويم التوجيهي (التشخيصي والتنبئي)..... 23

4.2- التقويم التكويني..... 24

5.2- التقويم الإشهادي 25

6.2- الاختصاصات حسب مستويات اتخاذ القرار..... 28

7.2- التنقيط واتخاذ القرار 29

8.2- المصادقة والإشهاد على التعلمات 32

III. الإطار المنهجي.....36
1.3- إعداد اختبار التقويم.....36
2.3- التحقق من اختبار التقويم والمصادقة عليه..... 43
3.3- بناء شبكة للتصحيح.....45
5.3- تمرير اختبار التقويم.....54
6.3- كيفية استخدام التصحيح بالمعايير لأغراض التشخيص والمعالجة..... 60
7.3- إعداد استراتيجية للمعالجة.....64
الخلاصة 67
البيبليوغرافيا..... 68
المعجم..... 69