الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

دليل منهجي
في التقويم التربوي

نوفمبر 2010

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

دليل منهجي في التقويم البيداغوجي

نوفمبر 2010

أنجز هذا الدليل تحت إشراف مديرية التقويم والتوجيه والإيصال، المديرية الفرعية للتقويم بالتنسيق مع منظمة اليونيسف.

لجنة إعداد الدليل :

- السيد أمير عبد القادر، مفتش التربية و التكوين،
- السيد عبد العزيز عميمر، مفتش التعليم الابتدائي في مادة اللغة العربية
- السيدة فاطمة الزهراء بلحاج، مفتشة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات
- السيد إسماعيل ألمان، مفتش التربية و التكوين.

هده الوثيقة مدعمة بمنتوجات المعلمين المشاركين في الدورة التكوينية التي انعقدت في مارس 2009 :

حريتي نسيمة، معلمة التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية
عشاش رشيدة، معلمة التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية
فرناح ليلى، معلمة التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية
بوغنو فريدة، معلمة التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية
صاولي نصيرة، معلمة التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية
بكاري ربيعة، معلمة التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية
احدادن حسينة، معلمة التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية
بوشيشة فتيحة، معلمة التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية
أوشان جميلة، معلمة التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية
سدار عائشة، معلمة التعليم الإبتدائي لمادة اللغة العربية
عمارة بهية، معلمة التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية
حفاف فتيحة، معلمة التعليم الابتدائي لمادة اللغة الفرنسية
حاج محفوظ، معلمة التعليم الابتدائي لمادة اللغة الفرنسية
تركي سميرة، معلمة التعليم الابتدائي لمادة اللغة الفرنسية
سعدو ليلى، معلمة التعليم الإبتدائي لمادة اللغة الفرنسية
معطى الله نعيمة، معلمة التعليم الإبتدائي لمادة اللغة الفرنسية
خميسة نظيرة، معلمة التعليم الإبتدائي لمادة اللغة الفرنسية
بونعيم فوضيل، أستاذ التعليم المتوسط لمادة الرياضيات
حاج بار مليكة، أستاذة التعليم المتوسط لمادة الرياضيات
العربي سامية، أستاذة التعليم المتوسط لمادة الرياضيات
أكروت فاطمة، أستاذة التعليم المتوسط لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا
عياط رشيد، أستاذ، التعليم المتوسط لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا
بوسناجي ناجية، أستاذة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية
بوذراع سعيد، أستاذ التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية
قوماري محمد، أستاذ التعليم المتوسط لمادة التربية العلمية و التكنولوجيا
دريس منيرة، أستاذة التعليم المتوسط لمادة الرياضيات
حمداني رابح، أستاذ التعليم المتوسط لمادة الرياضيات
ونوغي عبد النور، أستاذ التعليم المتوسط لمادة الرياضيات
برصالي محمد، أستاذ لتعليم المتوسط لمادة اللغة العربية
عمير عبد العزيز، مفتش التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية
بلحاج فاطمة الزهراء، مفتشة التعليم المتوسط لمادة الرياضيات.

الفهرس

تقديم 5
تمهيد 6
الجـزء الأوّل 8
التقويم في التمثّلات:أيّ مقوّم أنت ؟ (1) 8
التقويم في التمثّلات:أيّ مقوّم أنت ؟ (2) 12
أيّ مقوّم أنت: وضعية صفيّة في القسم 15
التقويم في الممارسات 20
أسئلة مسبقة لإنجاز تقويم 22
شرح مقترحات الأسئلة الاختيارية 25
النقطة الأولى: ما معنى التقويم ؟ 27
النقطة الثانية: الأسئلة التي ينبغي طرحها 32
أشكال التقويم:أيّ تقويم لأيّ هدف ؟ 36
التقويم والمراقبة: ما الفرق ؟ 45
التقويم الذاتي: ما معناه ؟ ولمَ ؟ 48
تخطيط التقويم 55
كيف نقوّم: أدوات التقويم 62
أدوات التواصل: ما هو دفتر المتابعة ؟ 70
مدخل إلى مفهوم المعيار 73
المعيار الأدنى – معيار التحسين 78
الجـزء الثانـي 83
المسار: من التعلّم إلى التقويم والعكس 83
من التعلّم إلى التقويم 85
تحليل وضعية تعلّمية 89
التقويم في خدمة التعلّم 93
وضعية تعلّمية – وضعية تقويمية: وضعية بسيطة – وضعية معقّدة 95
تقويم الكفاءة 99
كفاءات عرضية 110
التقويم في نهاية السنة 115
الجزء الثـالث : منتوج التربّص 118
الملاحـق 161
التقويم الذاتي 164
تنبيه للمكوّنين 166
المراجع 169

تقديم

لم يعد التقويم كوسيلة للتسيير والضبط ضرورة ملحّة، وكوسيلة تضفي شفافية على عمل المدرسة في كلّ الأنظمة التربوية فحسب، بل أصبح أيضا واجبا تفرضه الأنظمة التربوية المتميّزة بالديمقراطية (منها نظامنا التربوي) على نفسها لتقديم حسابات عن المردود، وذلك بفضل ما يوفّره من معلومات.

إنّ تقويم النظام التربوي تقويما منسّقا لمكوّناته، والبحث عن الارتباطات من خلال تقويم عمل المؤسّسات، وتقويم المناهج والكتب المدرسية والمكتسبات، خاصّة التقويم البيداغوجي الذي يكون في خدمة التعلّم، لهو مركز اهتمامات وزارة التربية الوطنية.

والشعور السائد الآن هو أنّ القسم هو موطن تحقيق النجاح المدرسة أو فشلها. ولذلك، ينبغي أن يدرج التقويم في القسم كأداة بيداغوجية مدمجة كمسعى وتقنية في خدمة التلميذ في أن واحد.

ولا شكّ أنّ هذه الوثيقة تستجيب لهذا الاهتمام لكونها أُعِدّت كوسيلة للتكوين الذاتي (عندما يسمح ذلك المستوى الإعلامي للمدرّس) وهي على الأقلّ وسيلة للتكوين المدعم.

والهدف هو جعل التقويم البيداغوجي ممارسة عادية، مثله مثل أيّ ممارسة صفّية، مع الاحتفاظ له بوظائفه الأخرى الإشهادية لأغراض مدرسية أو اجتماعية.

ويهدف هذا الدليل المنهجي إلى تعريف المدرّسين بكيفية إعداد وضعيات تقويمية متعلّقة بالتجديد البيداغوجي والمقاربة بالكفاءات المعتمدة في المناهج، وإلى إعداد أدوات التقويم المناسبة.

وعلى المستوى المنهجي، فقد اعتمد هذا الدليل المبدأين الآتيين:

1. أنّه لا يقدّم وصفات جاهزة، بل يعلّم المدرّسين كيف ينتجون بأنفسهم الوسائل التي تتكيّف مع الوضعية التقويمية والهدف المقصود؛
2. أنّه قد أخذ في الحسبان الممارسات التقويمية (عن طريق تحقيق محدود) وتصوّراتهم وتمثّلاتهم، فهو يهدف إلى تنمية هذه الممارسات في اتّجاهها السليم.

وفي الأخير، نقول أنّه يمكن اعتبار هذه النسخة نسخة تجريبية يتمّ تقويمها ميدانيا من خلال الدورات التكوينية المقبلة، خاصّة في التطبيق الصفّي ... نحن في انتظار آرائكم وانتقاداتكم البنّاءة.

محمّد شايب الدراع الثاني
مدير التقويم والتوجيه والاتّصال

تمهيد

أيّها القـــــارئ

لقد تردّدت على مسامعنا لفظة « **تقويم** » " مرارا وتكرارا، حتّى تعوّدنا عليها، وصارت اليوم جزءا طبيعيّا في لغة المدرّسين.

نتحدّث عن التقويم عندما نصحّح؛ ونتحدّث عن التقويم عندما نقوم بعملية مراقبة شفهية أو كتابية لمراقبة مكتسب من المكتسبات أو تقدير نوعية تطبيق من التطبيقات؛ كما نقوّم أيضا عندما نمنح علامة للفروض الشهرية أو الامتحانات الفصلية؛ نقوّم أيضا في مختلف الامتحانات...

و صارت بذلك عبارة « **تقويم** » لصيقة بكلّ النشاطات التي تستهدف المراقبة، ولو لم تتوّج باتّخاذ قرارات بيداغوجية. وصار الكلام عن التقويم أمرا عاديا، دون إحداث تطوّر في تمثّلاته ومفاهيمه، وظلّت تطبيقاته التي روتينية من حيث المساعي والأدوات المستعملة.

ويهدف هذا العمل إلى تطوير التمثّلات والمفاهيم، والتخلّص من اللبس، وتحسين أداء المدرّسين والمقوِّمين في الوقت نفسه .

ويحاول هذا العمل أن يكون «حواريا » لينجرّ عنه تفكير عن بعد... ولا شكّ أنّكم ستدعون مرارا للإنتاج. افتحوا ملفّا تضعون فيه كلّ إنتاجكم الذي سيكون أثرا لأعمالكم وتطوّراتكم. ويبقى هذا الملفّ مفتوحا لعمليات تكوينية أخرى. وإذا كنتم قد فتحتم ملفّا، فاحتفظوا به استمروا في استكماله؛ وستحتاجون يوما الرجوع إليه كما تراجعون دفتر الدروس، لأنّ أفضل الدروس هي تلك التي تأخذونها من تجاربكم ومن التفكير في ممارساتكم داخل القسم ومن قراءاتكم التي استوعبتم فحواها جيّدا.

وسيكون أيضا بمثابة دفتر فروضكم، خاصّة إذا طعّمتموه بتكوينات أخرى وبملاحظاتكم الخاصّة. وإذا ثابرتم على ذلك، فلا شكّ أنّكم ستكوّنون لأنفسكم شيئا فشيئا " **دفتر متابعة التكوين** " *Portfolio de formation*. ولا شكّ أيضا أنّه سيمتلئ سريعا، فستلجؤون إلى التصنيف واختيار ما ترونه جديرا بالحفظ. كما سيكون بمثابة " **دفتر متابعة للتقديم**" *portfolio de présentation* الأفضل تمثيلا لنجاحاتكم، تقدّمونه لأيّ صديق يطلب منكم المساعدة.

وستجد في **البطاقة رقم 13** تقديما لدفتر المتابعة: " **دفتر التكوين** ".

المسعى البيداغوجي

1.أ) يتعلّق الأمر بإبراز مفاهيم التقويم التي نعتبرها مرجعية لنا، وذلك قصد جعلها في مستوى من الوعي الواضح:

المعرفة الدقيقة لكيفية التفكير في التقويم قبل مواجهة مفاهيمنا وتمثّلاتنا بما نطالعه في الأدبيات التي أثبتت جدارتها في هذا المجال.

كما يتعلّق الأمر في هذه المرحلة أيضا بالوعي، وبتحليل بعض الممارسات التقويمية من خلال وضعيات صفّية أصيلة، وذلك لمعرفة كيف نتصرّف ووصف ذلك كتابيا.

1.ب) في المرحلة الموالية، نسعى إلى إحداث استقرار في المفاهيم والتعاريف بالرجوع إلى الأدبيات المتخصّصة في هذا المجال، وذلك انطلاقا التمثّلات والممارسات الفردية الواضحة.

وتشكّل هاتين المرحلتين الجزء الأوّل من هذه الوثيقة.

2. عندما نملك الأدوات المفاهيمية مصحّحة ومستقرّة، فإنّه يكون في إمكاننا بناء وضعيات تقويمية أكثر نضجا، ترتكز على أهداف تقويمية أكثر تحديدا. وهذا موضوع الجزء الثاني من هذه الوثيقة، والتي تتعدّى مجرّد أسئلة تقويمية إلى تناول موضوع إدماج التقويم في العملية التعلّمية.

3. ويعرض الجزء الثالث من هذه الوثيقة – كتوضيح – ما أنتجه المدرّسون في التربّص الذي اتّبع المسار البيداغوجي الذي قدّمناه قبل قليل.

الجـــــزء الأوّل

البطاقـــــة 1

التقويـــم في تمثّـــلات

أيّ مقـــوّم أنـــت ؟ (1)

الهدف: أ) أنت تساعد على بروز تمثّلاتك؛

ب) أنت تساعد على تميّـــز ممارستك.

النشط 1:

إليك 20 مقترحا من التعاريف للتقويم وأهدافه.

أ) عليك أن تختار من بين هذه مقترحات تلك التي تقترب أكثر من مفاهيمك، وتلك التي تبتعد أكثر.

ب) استخرج الكلمات الدّالّة التي مكّنتك من الاختيار. فالاقتراح الثاني على سبيل المثال: كلمة «**معاينة**» وكلمة «**أداء**».

1. تقويم تلميذ معناه تعيين موقعه بالنسبة لزملائه: ما موقعه في الرتيب	2. التقويم معناه **معاينة** حالة واقعة: نوعية العمل، **أداء** التلميذ.	3. ينبغي أن نقيّم التلميذ أكثر ما يمكن من المرّات، بالنسبة إليه، والنسب لتقدّمه.	4. التقويم بعديّ دائما: نقوّم في نهاية الحصّة، في نهاية الشهر، في نهاية الفصل أو السنة.	5. المعلّم هو المسؤول الوحيد عن التقويم
6. ينبغي أن يكون التقويم مساعدة وجدانية، جب أن تنبّه التلميذ وتحمّسه	7. في محال التقويم المدرسي، ليست النتيجة هي ما نعتبره فقط، بل الأهمّ منها هو المسار المتّبع والطريقة المستعملة في للحصول على النتيجة.	8. دور التقويم هو التمكّن خاصة من توقّع النتائج: هل اكتسب التلميذ ما يمكّنه من النجاح في القسم الأعلى؟	9. للتقويم دور توجيهي: يمكّن من توجيه التلميذ وفق قدراته.	10. تقويم تلميذ يعني مساعدته على بناء معارفه بنفسه. لا يمكن لأحد تعويضه، وما علينا إلاّ تشجيعه وضبط الأمور معـــه.
11. للتقويم هدف وحيد هو منح نقطة تسجّل على كشف النقاط.	12. يكون التقويم مستمرّا لتمكين التلميذ من معرفة موقعه في كلّ وقت.	13. التقويم فعل اجتماعي: لا يمكن للمدرّس أن يقوّم وحده، ولا يمكنه أن يقوّم إلاّ بالحوار مع زملائه، ومع التلاميذ أنفسهم.	14.هدف التقويم هو التحقّق من تمكّن التلميذ من أهداف المنهاج.	15. دور المعلّم هو تقديم المعرفة والمهارة. هو الوحيد الذي يمكنه أن يحكم: هل اكتُسِبت أم لا.
16. التقويم وسيلة للاكتشاف المبكّر للتلاميذ الذين يعانون صعوبات.	17. التقويم وسيلة لجمع المعلومات التي تساعدنا على اتّخاذ قرارات بيداغوجية.	18. يجب أن يكون التقويم شفّافا؛ فالتلميذ يجب أن يعلم في كّل مرّة المقاييس التي يقوّم على أساسها.	19. التقويم مسار تواصلي. حتّى نري تقويما يجب أن يدرك التلميذ لماذا وكيف يقوَّم.	20. يجب أن يكون التدرّب على التقويم الذاتي جزءا لا يتجزّأ من التعلّم.

النشاط 2: يتعلّق الأمر هنا بتدقيق الاختيار، وذلك بترتيب المقترحات في الجدول الموالي:

(سجّل الرقم في الخانة)

- مفهومان 2 أتّفق معهما تماما | |
- 4 مفاهيم أتّفق معها | | | |
- 8 مفاهيم حيادية في نظري، أو مقبولة | | | | | | | |
- 4 مفاهيم لا أتّفق معها | | | |
- مفهومان 2 أختلف معهما | |

نعتر هذه الآراء أجوبة ممكنة

أ) فيما يلي معدّل ما أجاب به المدرّسون في تحقيق اقتُرِح عليهم فيه هذا العمل نفسه:

- مفهومان 2 أتّفق معهما تماما 17 – 13
- 4 مفاهيم أتّفق معها 7–10 – 14 – 3
- 8 مفاهيم حيادية في نظري، أو مقبولة 16– 8– 9– 12– 6– 19– 20 – 18
- 4 مفاهيم لا أتّفق معها 1– 4– 15– 2
- مفهومان 2 أختلف معهما 11– 5

إليك الميول التي أسفر عنها التحقيق الذي أُجري مع المدرّسين ف الميدان:

المقترحات	الميول
1. تقويم تلميذ معناه تعيين موقعه بالنسبة لزملائه: ترتيبه.	مفهوم لا نتّفق معه
2. التقويم معناه **معاينة** حالة واقعة: نوعية العمل، **أداء** التلميذ.	مفهوم يمكن أن نتّفق معه
3. ينبغي أن نقيّم التلميذ أكثر ما يمكن من المرّات، بالنسبة إليه، وبالنسبة لتقدّمه.	مفهوم يمكن أن نتّفق معه
4. التقويم بعديّ دائما: نقوّم في نهاية الحصّة، في نهاية الشهر، في نهاية الفصل أو السنة.	مفهوم يمكن أن نتّفق معه
5. المعلّم هو المسؤول الوحيد عن التقويم.	مفهوم نختلف معه أكثـــر
6. ينبغي أن يكون التقويم مساعدة وجدانية، جب أن تنبّه التلميذ وتحمّسه	مفهوم لا نتّفق معه

7. في محال التقويم المدرسي، ليست النتيجة هي ما نعتبره فقط، بل الأهمّ منها هو المسار المتّبع والطريقة المستعملة في للحصول على النتيجة	مفهوم يمكن أن نتّفق معه
8. دور التقويم هو التمكّن خاصة من توقّع النتائج: هل اكتسب التلميذ ما يمكّنه من النجاح في القسم الأعلى؟	مفهوم يمكن أن نتّفق معه
9. للتقويم دور توجيهي: يمكّن من توجيه التلميذ وفق قدراته.	مفهوم يمكن أن نتّفق معه
10. تقويم تلميذ يعني مساعدته على بناء معارفه بنفسه. لا يمكن لأحد تعويضه، وما علينا إلاّ تشجيعه وضبط الأمور معــه.	مفهوم يمكن أن نتّفق معه
11. للتقويم هدف وحيد هو منح نقطة تسجّل على كشف النقاط المدرسي.	مفهوم نختلف معه أكثر
12. يكون التقويم مستمرّا لتمكين التلميذ من معرفة موقعه في كلّ وقت.	مفهوم نتّفق معه
13. التقويم فعل اجتماعي: لا يمكن للمدرّس أن يقوّم وحده، ولا يمكنه أن يقوّم إلاّ بالحوار مع زملائه، ومع التلاميذ أنفسهم.	مفهوم يمكن أن نتّفق معه
14.هدف التقويم هو التحقّق من تمكّن التلميذ من أهداف المنهاج.	مفهوم يمكن أن نتّفق معه
15. دور المعلّم هو تقديم المعرفة والمهارة. هو الوحيد الذي يمكنه أن يحكم: هل اكتُسِبت أم لا.	مفهوم يمكن أن نتّفق معه
16. التقويم وسيلة للاكتشاف المبكّر للتلاميذ الذين يعانون صعوبات.	مفهوم نتّفق معه
17. التقويم وسيلة لجمع المعلومات التي تساعدنا على اتّخاذ قرارات بيداغوجية.	مفهوم يمكن أن نتّفق معه
18. يجب أن يكون التقويم شفّافا؛ فالتلميذ يجب أن يعلم في كّل مرّة المعايير التي يقوّم على أساسها.	مفهوم يمكن أن نتّفق معه
19. التقويم مسار تواصلي. حتّى نري تقويما يجب أن يدرك التلميذ لماذا وكيف يقوَّم.	مفهوم يمكن أن نتّفق معه
20. يجب أن يكون التدرّب على التقويم الذاتي جزءا لا يتجزّأ من التعلّم.	مفهوم يمكن أن نتّفق معه

نستخلص أنّ المفاهيم التي **يتّفق معها المدرّسون أكثر** في الغالب المقترحات الآتية:

12. يكون التقويم مستمرّا لتمكين التلميذ من معرفة موقعه في كلّ وقت (الوظيفة التواصلية للتقويم).	16. التقويم وسيلة للاكتشاف المبكّر للتلاميذ الذين يعانون صعوبات (الوظيفة التشخيصية للتقويم).

لكن ما يعارض أيضا (بالسبة لعدد كبير من المدرّسين) المقترحات السابقة:

4. التقويم بعديّ دائما: نقوّم في نهاية الحصّة، في نهاية الشهر، في نهاية الفصل أو السنة (استمرار المفهوم التقليدي للتقويم لدى الكثير من المستجوَبين).

من المفاهيم التي يتّفق معها المدرّسون نجد في الغالب المقترحات الآتية:

16. التقويم وسيلة للاكتشاف المبكّر للتلاميذ الذين يعانون صعوبات **(الوظيفة التشخيصية للتقويم والنظرة العلاجية)**.	8. دور التقويم هو التمكّن خاصة من توقّع النتائج: هل اكتسب التلميذ ما يمكّنه من النجاح في القسم الأعلى؟ **(الوظيفة التوقّعية للتقويم)**.	9. للتقويم دور توجيهي: يمكّن من توجيه التلميذ وفق قدراته **(الوظيفة التوجيهية للتقويم)**.

وكذا المفهوم المرتب آنفا:

12. يكون التقويم مستمرّا لتمكين التلميذ من معرفة موقعه في كلّ وقت (وظيفة تواصل التقويم).

من المفاهيم التي لا يتّفق معها المدرّسون، نجد في الغالب المقترحات الآتية:

1. تقويم تلميذ، معناه تعيين موقعه بالنسبة لزملائه: ما موقعه في الترتيب؟	6. ينبغي أن يكون التقويم مساعدة وجدانية، جب أن تنبّه التلميذ وتحمّسه.

من بين المقترحات التي لا يتّفق معها المدرّسون **تماما**، نجد في الغالب المقترحات الآتية:

11. للتقويم هدف وحيد، هو منح نقطة تسجّل على كشف النقاط المدرسي.	5. المعلّم هو المسؤول الوحيد عن التقويم.

ب) الكلمات المفتاحية التي تحثّ على الاختيار:

1. التعيين – الترتيب	2. المعاينة – الأداء	3. نقيّم– التقدّم	4. التقويم بعديّ	5. المسؤول
6. مساعدة – تحمّسه	7. النتيجة – المسار	8. التوقّع– المكتسب القبلي	9.التوجيه – قدراته	10. بناء – معارفه
11. نقطة	12. التقويم– مستمرا	13. فعل اجتماعي– الحوار	14. تمكّن – المنهاج	15. يحكم
16.الاكتشاف– صعوبات	17. المعلومات– القرار	18. شفّافا– المقاييس	19. المسار– تواصلي	20. التقويم الذاتي– التعلّم

البطاقة 2

التقويم في التمثّلات

أيّ مقــوّم أنت؟ (2)

يُفهَم التقويم - **حسب الأهمّية التي نوليها له** - بمفاهيم تختلف من شخص إلى آخر، ويؤدّي إلى تمثّلات متباينة، بل متعارضة.

أنت كذلك لديك فكرة عن التقويم وعن فوائده.

كما لديك فكرة أيضا عمّا يفهمه التلاميذ، والأولياء، والمؤسّسة من التقويم.

هذه التمثّلات (التصوّرات) كلّها هي التي تحدّد موقفك تجاه التقويم والأهمّية التي توليها له، وهذا ما يؤثّر حتما على ممارساتك.

النشاط 1

أجب عن الأسئلة الآتية لتتمكّن من « التموقع » بالنسبة لوظيفة التقويم. ويمكنك أن تشطب على عدة خــانات في الوقت نفسه.

أ) كيف تفهمه أنت ؟

1. ممارسة روتينية في مهنة التعليم ؟
2. أمر مكره لا بدّ منه ومفروض ؟
3. عبء يستهلك وقتا على حساب التعلّمات ؟
4. استعراض لسلطة المدرّس ؟
5. وسيلة إعلامية، وقيادة بيداغوجية ؟

ب) في رأيك، كيف يفهمه كلّ من:

- **التلميذ:**

1. عمل لا بدّ منه في مهنته كتلميذ ؟
2. واجب لا بدّ منه؟
3. ثمن لمجهوداته ؟
4. فترة زمنية تمكّنه من التعرّف على ما ينتظره منه المدرّس ؟
5. محفّز للعمل ؟

- **المؤسّسة:**

1. طريقة للضبط الداخلي والخارجي للنظام ؟
2. واجب اجتماعي للتواصل الخارجي ؟
3. أداة للتوقّع ؟
4. وسيلة لإرغام التلاميذ على العمل ؟
5. وسيلة تواصل مع المجتمع ؟

6. تقديم حسابات عن الخدمات المقدّمة ؟
7. فريضة لصيقة بتاريخ المدرسة ؟

- **الأوليـــــاء:**

1. أمل مبرّر من المدرسة ؟
2. حقّ في الإعلام ؟
3. تتويج لعمل أبنائم ؟
4. وسيلة اتّصال لإشراكهم في نتائج أبنائهم ؟

اخترت الأجوبة الآتية:

- ❖ بالنسبة لتمثّلاتك الشخصية:

1 و 5: لديك تمثّل إيجابي للتقويم،

الأجوبة الأخرى: لديك فكرة عن التقويم تميل نحو السلبية.

- ❖ بالنسبة لتمثّلات المؤسّسة:

1-2-3-5: لديك فكرة صائبة عن دور المؤسّسة،

6 : يمكن أن تكون الحال كذلك، ويكون عبارة عن واجب نحو المجتمع،

7: لا شكّ أنّ التقويم أيضا فريضة مدرسية.

- ❖ بالنسبة لتمثّلات التلميذ:

3-4-6: إذا كان تلاميذك يعتبرون التقويم كذلك، فإنّه من السهل عليك أن تقاسمهم الأفكار المعبّر عنها في 1 و 5 من تمثّلاتك الشخصية،

الأجوبة الأخرى: ينبغي أن تتمكّن من تغيير رأيهم، وذلك بالقيام بعمل بيداغويّ ضروري.

- ❖ بالنسبة لآمال الأولياء:

1-2-3 : إنّها آمال مشروعة،

4 : أمر مثاليّ إذا كانوا يفهمون التقويم بهذا المعنى، ويمكنهم في هذه الحالة أن يساعدوك في البحث عن الحلول ومواجهة صعوبات تعلّم أبنائهم.

النشاط 2

أعد قراءة الملاحظات التي تسجّلها على كشف النقاط المدرسي، وسجّل التعابير التي تستخدمها:

أ) للتلاميذ النجباء،

ب) للتلاميذ المتوسّطين،

ج) للتلاميذ الضعاف.

تلاحظ أنّ التعابير التي تستخدمها:

- متنوّعة

– غير متنوّعة ¦

في هذه الحالة الأخيرة، سجّل التعابير التي تتكرّر أكثر للفئات الثلاث من التلاميذ.

هذه بعض التعابير التي استخدمها المدرّسون، أخناها بالصدفة من كشوف التلاميذ:

لا يبذل أيّ جهد

يعمل، لكنّه غير موفّق

لا تنقصه الإرادة

لا يشارك في القسم

كثير السهو في القسم

بعض التحسّن؛ واصل

تحسّن طفيف، لكنّ النتائج غير كافية.

ما رأيك في هذه الملاحظات؟

– من حيث المعلومة التي تحملها:

أ) كافية ¦

ب) غير كافية ¦

– من حيث التأثير على التلميذ:

أ) مشجّعة ¦

ب) مثبّطة ¦

ملاحظة: هذه أوّل وثيقة ينبغي وضعها في دفتر متابعتك.

البطاقة 3

أيّ مقوّم أنت ؟

الهدف: لنجعلك تفكّر في وضعيات صفّية (داخل القسم).

إليك وضعيات تتعلّق بالتقويم، ولا شكّ أنّك عشتها في قسمك؛ وستكون بمثابة مراقبة أو فحص لمكتسباتك.

علّق عليها قبل أن تقوم بالتقويم الذاتي لنفسك.

الوضعيّة 1: بعد درس في الحساب، يستعمل المدرّس طريقة " **لامارتينيار** ". في رأيك: – يراقب تطبيقا؟ – يقوّم؟ – مرحلة من التقويم إذا ... (أكمل). ما هو تعليقك ؟	**الوضعيّة 2:** أنجز المدرّس توزيعا سنويّا للدروس قي بداية السنة الدراسية. لم يحدث أيّ تغيير على هذا التوزيع حتّى نهاية السنة. في رأيك، يكون هذا المدرّس قد: – احترم توزيعا متدرّجا للتعلّمات. ما هو تعليقك ؟	**الوضعيّة 3:** مجلس القسم في نهاية السنة الدراسية: – تحصّل تلميذ على المعدّلات الآتية: 12–10–8 ، فانتقـــــل. – تحصّل تلميذ آخر على المعدّلات الآتية: 7–9–12، فلم ينتقــل. ما هو تعليقك ؟
الوضعيّة 4: عندما كان المدرّس يملأ الكشوف في نهاية الفصل الدراسي لم يجد الصيغ التي يعبّر بها عن ملاحظاته غير: «أحسنت، واصل».« يمكنه أن يعمل أكثر». أو يطلق أحكاما مثل« عمله غير كاف». يمكن أن يتحجّج بضيق الخانة لكتابة ملاحظة تفيد الأولياء بمعلومات عن مستوى أبنائهم. هل هذا العذر مقبول ؟ ما هو تعليقك ؟	**الوضعيّة 5:** يقترح المدرّس الاختبار الآتي في الجغرافيا: – السؤال الأوّل: اذكر خمس موانئ جزائرية. – السؤال الثاني: حدّد مواقعها على الخريطة. – السؤال الثالث: أيّ ميناء من هذه الموانئ أكثر أهمّية في رأيك من وجهة النظر الاقتصادية ؟ علّل إجابتك. ما هو تعليقك ؟	**الوضعيّة 6:** في اختبار من الاختبارات، تحصّل مدرّس على النتائج الآتية: – تحصّل تلميذان على نقطة تفوق 20/15 ؛ – 5 تلاميذ تحصّلوا على نقطة بين 10 و15؛ – 10 تلاميذ تحصّلوا على نقطة بين 8 و10؛ – 13 تلميذا تحصّلوا على نقطة أقلّ من 8؛ من بيتهم 6 تحصّلوا على نقطة أقلّ من 5. ما هي أسباب هذه النتائج ؟ ما القرارات التي على المدرّس أن يتّخذها؟ ما هو تعليقك ؟

الوضعيّة 7:	الوضعيّة 8:	الوضعيّة 9:
سُمع هذا الكلام في قسم: قال المدرّس للتلميذ: – « لقد شرحته مائة مرّة، وما زلت ترتكب الخطأ نفسه! ». طُلب من التلميذ حلّ المسألة الآتية: « دفع مشترٍ 150,00دج لشراء 5 أشياء. كم سيدفع إذا اشترى 10 ؟ يتمثّل خطأ التلميذ في أنّه حسب أوّلا ثمن الشيء الواحد، ثمّ ضربه في 10، عوض أن يطبّق القاعدة الثلاثية التي تعلّمها سابقا، أو إيجاد استدلال آخر أقصر يودّ المدرّس أن يحسّس به التلاميذ. ما هو تعليقك ؟	نحن في بداية السنة الدراسية. أراد المدرّس أن يختبر تلاميذه، لكنّه لا يعرف كيف يقوم بذلك: – هل يطّلع على الدفاتر أو الكشوف، ليكتف مبدئيّا النجباء منهم والضعفاء؟ – أم يعدّ اختبارات على أساس الأهداف الأولى للمنهاج معتبرا ذلك مكتسبات قبلية؟ – أم يشرع في التعليم معتقدا أنّه سيكتشف لا محالة التلاميذ العاجزين؟ ما هو تعليقك ؟	لنعد إلى الوضعية 3: إذا كنّا مرتاحين للنتائج التي حقّقها التلميذ الثاني، فإنّ نتائج التلميذ الأوّل مقلقة. فقد بدأ التدهور يظهر منذ الفصل الثاني. ما هي الإجراءات التي كان من المفروض اتّخاذها قبل أن يتفاقم هذا التدهور ويبرز في الفصل الثالث ؟ ما هو تعليقك ؟

تعاليق:

الوضعية 1: طريقة " **لامارتينيير** " طريقة للمراقبة السريعة، تُستعمل في التطبيق أو المراجعة. يعرف المدرّسون هذه الطريقة ويستعملونها كثيرا، لكن دون استغلال كلّ مواردها.

بيد أنّ المراقبة ليست تقويما، إذ هي جزء منه، ويحتويها مهما كانت طبيعة المراقبة والأشكال التي تتّخذها.

يمكن أن تكون المراقبة هدفا في حدّ ذاتها، لكن يمكنها أيضا أن تشكّل مرحلة من مراحل التقويم البيداغوجي في وقت لاحق، إذا كان المدرّس يعتبرها **أداة للملاحظة** تمكّنه من اكتشاف التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلّم.

بما أنّ المراقبة تعيّن واقع الحال، فإنّها توفّر **معلومة** يمكن أن تكون نقطة انطلاق التفكير، بل التحليل الذي يبرّر إجراء التقويم.

الوضعية 2 : للتوزيع الذي يُعدّ في بداية السنة الدراسية وظيفة **تقديرية** (أي التوقّع): إنّه يوزّع أهداف المنهاج بصفة متكافئة آخذا في الحسبان التنظيم السنوي لزمن التعليم. وهو يختلف عن **التدرّج البيداغوجي** الذي تتحكّم فيه وتيرة وتطوّر التعلّمات الجماعية والفردية.

ينبغي أن نسعى إلى تحقيق التوازن – **من خلال التقويم** – بين التوزيع التوقّعي للأهداف و التدرّج البيداغوجي الذي تُحقّق من خلاله هذه الأهداف.

حتّى لا نعطّل تقدّم التدرّج البيداغوجي، واحترام – قدر الإمكان– التوزيع السنوي، فإنّه لابدّ من وضع جهاز الدعم والمعالجة البيداغوجية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات، وذلك على أساس **تقويم تشخيصي**.

الوضعية 3 : إنّ **المعدّل** المحصّل عليه هو المعيار الذي يحدّد - بصفة عامّة - التوجيه، والانتقال إلى القسم الأعلى، والنجاح في الامتحانات. لذلك، فإنّ التلميذ الذي يتحسّن باستمرار (تُظهر النقاط أنّ ذلك ليس نجاحا مؤقّتا) سيعاقب.

وفيما يخصّ **التنبّؤ**، فإنّ الأمر يتعلّق بمعرفة أيّ التلميذين ستكون له القدرة أكثر على متابعة الدراسة في القسم الأعلى. إنّه سؤال جدير بالطرح في مجالس الأقسام.

هناك أسئلة أخرى جديرة بالطرح أيضا:

- هل نملك أفضل **وسيلة إعلامية** متمثّلة في كشف النقاط المدرسي، عند اتّخاذ قرار يرهن مستقبل التلميذ ؟
- ما هي الإجراءات البيداغوجية المتّخذة للتلميذ الأوّل لاجتناب التقهقر- بمجرّد ظهور الأعراض الأولى- ووضع حدّ له **بالدعم** و**المعالجة** ؟
- بغضّ النظر عن الفضول البيداغوجي، أليس من المفيد أن نتساءل عن أسباب – المعرفية أو الوجدانية- نجاح التلميذ الثاني، وإيجاد مبادئ يمكن تعميمها ؟

الوضعية 4 : لا يجوز التحجّج بضيق الخانة المخصّصة لكتابة ملاحظة لا تفيد في شيء: الأولياء، رئيس المؤسّسة أو رؤساء المؤسّسات التي ستستقبل التلاميذ في حال انتقالهم، المدرّسين الذين سيستقبلون هؤلاء التلاميذ. ولا ينبغي أن نهمل الوظيفة الرئيسة للتقويم، ألا وهي **التواصل**.

الوضعية 5 : السؤال الأوّل يستدعي الذاكرة: الجواب مجرّد استرجاع.

السؤال الثاني يقتضي معارف إضافية: ينبغي أن يعرف التلميذ تحديد الموانئ:

- على خريطة صمّاء،
- على خريطة يرسمها بنفسه.

فالجواب إذن يقتضي مهارة.

السؤال الثالث عبارة عن وضعية مشكلة معقّدة تقتضي تجنيد:

- المعارف،
- واستخدام التعاليق وإصدار أحكام **شخصية**.

الوضعية 6 : يمكن أن نكتفي بالقرار الإداري الذي يتمثّل في إنجاح التلميذ الحاصل على المعدّل، والإعادة للتلميذ غير الحاصل عليها، أو إنجاحه بالإنقاذ. ولا أحد يحتجّ على هذا القرار لكونه يحترم القوانين السارية المفعول.

لكن في إمكاننا تجاوز القرار الإداري- وهذا ما ينبغي فعله – فنتساءل عن نتائج الفصول الدراسية الثلاثة لإعطائها دلالة:

- لا شكّ أنّ التلميذ الأوّل قد حصل على المعدّل السنوي العام؛ لكنّه **يتقهقــر** باستمرار؛
- لم يحصل التلميذ الثاني على المعدّل السنوي العام، لكنّ **تحسّنه** (تقدّمه) كان دائما.

وإذا كان لا بدّ من إبداء الرأي فيما **نتوقّعه** من قدرات هذا وذاك على متابعة الدراسة في القسم الأعلى، لا شكّ أنّ توقّعاتنا تكون لصالح التلميذ الثاني، خاصّة أنّ اختبارات الفصل الثالث تغطّي – من المفروض– منهاج السنة كلّه.

أمّا **التوجيه**، فإنّ التحسّن الدائم في النتائج هو الذي ينبغي اعتماده بدل المعدّل العام الذي أصبح محلّ شكّ بسبب التقهقر الملاحظ.

وعلى هذا الأساس، يمكن إجراء **اختبارات تأكيدية** لتجاوز ذلك الامتحان الجزافي المعتمد على المعدّل العام، مثل ما هو معمول به عموما في مجالس الأقسام.

الوضعية 7 : لقد احترم التلميذ منطق العمليات بحساب قيمة الوحدة باستعمال القسمة، ثمّ ضربها في عدد الأشياء المشتراة.

أمّا القاعدة الثلاثية، فهي اختصار للعمليتين في عملية واحدة للحصول على أقرب نتيجة ممكنة عندما تكون القسمة تعطي نتيجة بباق.

وإذا لم يطبّق التلميذ آلية العملية التي تقتضي الضرب قبل القسمة، فعلى المدرّس أن يتساءل عن أسباب ما يسمّيه« خطأ»؛ والفرضية المحتملة أكثر هي أنّ التلميذ لم يفهم معنى القاعدة الثلاثية:

1. مبدأ اقتصادي: وضع عملية واحدة بدل عمليتين؛
2. تقريب النتيجة أكثر عندما تعطي القسمة نتيجة بباق؛
3. إدراج حساب النسبة المئوية (إذا كان المنهاج يحتوي على هذا الهدف).

الحلّ الأفضل هو إدراك أنّ 10 هي ضعف 5، وأنّه يكفي ضرب ثمن الأشياء الـــ 5 في 2.

والتقييم في هذه الحال بالذّات يتمثّل إنّما هو تقييم – قبل كلّ شيء – عدد التلاميذ الذين لم يطبّقوا القاعدة الثلاثية. فإذا كان العدد كبيرا (4/3 التلاميذ مثلا) فإنّه لا بدّ من إعادة الدرس بطريقة أخرى. وإذا كان العدد محدودا في بعض التلاميذ فقط (4 أو 5)، فعلى المدرّس أن يفكّر في المعالجة البيداغوجية لهؤلاء التلاميذ في فوج أو فرديا.

كما ينبغي أيضا إجراء تقويم تشخيصي قصد:

1. التأكّد من أنّ «الخطأ» ليس عرضيا بسبب الظروف التي جرى فيها الاختبار؛
2. تحديد الأسباب (لكلّ تلميذ) التي أدّت إلى عدم تطبيق القاعدة الثلاثية، وكذا تأكيد الفرضية المذكورة آنفا؛
3. لاتّخاذ القرار في شكل المعالجة والأهمّية التي ينبغي إجراؤها.

ما نريد قياسه:

- معرفة القاعدة الثلاثية بحساب قيمة الوحدة،
- التحكّم في القسمة بباق يقترب من السنتيمتر،
- التحكّم في عملية الضرب في عدد صحيح؛

جمع المعطيات : طرح تمارين لتحديد أصل« الخطأ »:

الاحتمالات:

التلميذ لا يتحكّم في آلية القسمة،

التلميذ لا يتحكّم في آلية القسمة بباق،

التلميذ لا يعرف كيف يدقّق النتيجة الأقرب من السنتيمتر.

الوضعية 8 : مراجعة الدفاتر أمر حسن في حدّ ذاته. لكنّ، للأسف أنّ هذه الدفاتر منجزة في الغالب بطريقة لا تقدّم ملمحا دقيقا عن التلميذ، بل تكتفي بإعطاء فكرة عن مستواه المتوسّط فقط. لذا لا بدّ من اختبار تشخيصي عن المكتسبات القبلية المتعلّقة بما سيتعلّمه.

أمّا الاقتراح الثالث فهو «هروب إلى الأمام » لشخص لا يريد تحمّل مسؤولياته!

الوضعية 9 : لا شكّ أنّ التقهقر الملاحظ في الفصل الثاني قد سبقته بوادر الفشل (انعدام الحماس لدى لتلميذ، صعوبة المتابعة، نتائج سيّئة في فروض المراقبة المستمرّة، ...) التي من المفروض قد نبّهت المدرّس، وجعلته:

- يخضع التلميذ **للمراقبة** قصد الاستكشاف المبكّر لصعوبات التعلّم التي يعاني منها؛
- يستجوب التلميذ وأولياءه ومدّرسه في السنة الماضية؛
- تحليل ما ينتجه لمعرفة مدى أهمّية الصعوبات التي يعاني منها؛
- ... باختصار، نقول جمع كلّ المعلومات التي يمكن أن تنيره في اتّخاذ القرار الصائب: قد يكون مجرّد مساعدة معنوية أحيانا، مساعدة شخصية لاستدراك النقائص، إخضاعه لنشاطات المعالجة البيداغوجية التي يمكن أن تشمل تلاميذ آخرين يشاركونه الصعوبات نفسها.

دون هذا ، فإنّه من الطبيعي أن يستمرّ التقهقر ويتفاقم في الفصل الدراسي الموالي.

البطاقة 4

التقويم في الممارسات

الهدف: إكمال البطاقة حول التصوّرات

لنعد إلى البطاقة رقم 2:

التقويم والمدرّس

التقويم جزء لا يتجزّأ من مهنة المدرّس. لا يمكن أن نتصوّر مشروعا تعليميا دون مشروع تعلّميّ، ولا مشروعا تعلّميا دون (هو نفسه) مشروع تقويميّ:

- عندما يحضّر المدرّس درسه ويحدّد أهدافه التعليمية والتعلّمية، فإنّه يعدّ أشكال وأوقات تقويم النتائج. فصياغة الأهداف في حدّ ذاتها(سواء كانت كفاءات أو موارد مجنّدة) تدمج معايير التقويم (أي ظروف الإنجاز ومستويات النجاعة المطلوبة)؛
- عندما يقدّم درسه ينبغي أن يكون منتبها للآثار التي يحدثها، وذلك من خلال ملاحظة تصرّفات التلاميذ، أو اعتماد أشكال من المراقبة السريعة لما ينتجونه في الحال، أو ما يمكن أن نسمّيه « *بالتقويم العارض* » ؛
- في نهاية الحصّة يقيّم المدرّس المكتسبات من خلال التمارين التطبيقية المعتادة.

لكنّ المشكل في كون هذه العمليات لا تتعدّى في الغالب معاينة الحال متوّجة بنقطة وملاحظات لا تفيد كثيرا في الغالب، وفي كلّ الأحوال لا تؤوّل من أجل تعلّمات تعويضية أخرى عند الحاجة، ولا تُعتبر تغذية راجعة تكشف عن ظواهر تُفسّر داخل مسار التعليم والتعلّم.

بينما ينبغي اعتبار تصحيح الفروض والمراقبة السريعّة أو الدورية أوقاتا هامّة للتعليم والتعلّم: تتمّ أثناءها التعديلات، وضبط الأمور الضرورية. ولا ينبغي اعتبار التصحيح أو المراقبة – مهما كان شكلها وحجمها – غاية في حدّ ذاتها، بل فترات لإعادة التعلّم انطلاقا من تحليل منتوج التلاميذ والنقائص الملاحظة.

إلى جانب ذلك، يبقى عدم التمييز سائدا (في الغالب) بين نشاط المراقبة ونشاط التقويم، حتّى نتجنّب اللبس بين المفاهيم وآثارها على الممارسات؛ ولو أنّ نشاط التقويم في البداية يمكن أن يعتمد على مراقبة مُحلّلة ومُؤوّلة بشكل سليم.

التقويم والتلميذ

التقويم جزء من «مهنة » التلميذ أيضا. فهو يعلم أنّه سيُقــيّم، وبصفة عامّة، يعلم أيضا متى سيقّــيّم، لأنّ تواريخ التقييم محدّدة في الرزنامة الوطنية، وهذا من تقاليد المدرسة أيضا. يبدو أنّ التلميذ يعرف لماذا يُقيَّم: الفروض والاختبارات في اعتقاده من أجل الحصول على نقطة تحدّد له مرتبة وتمكنّه من الانتقال إلى القسم الأعلى. هذا هو الرهان الوحيد الذي يعترف به التلميذ للاختبارات. لكنّه من جهة أخرى، لا يعرف لما سيستخدم هو نفسه هذا القويم في إطار تعلّمه.

بما أنّ للتقويم وظيفة تواصلية، فإنّه لا بدّ من إعلام جميع المتعاملين: المدرّسين، الأولياء، الإدارة وحتّى التلاميذ إن اقتضت الضرورة.

علينا أن نقدّم للتلميذ معلومات مفيدة حتّى يتمكّن من تحديد موقعه، لا بالنسبة لزملائه– وهذا ما يقوم به الترتيب – بل بالنسبة لإمكاناته الخاصّة. وفي هذا الصدد، ينبغي أن نمكّن التلميذ من التقييم الذاتي، وأن نجعل التقييم الذاتي محلّ تعلّم.

التقويم والمؤسّسة

إنّ الشغل الشاغل للمؤسّسة المدرسية هو تقويم مردود المدرسة. والمردود بلغة الاقتصاد هو العلاقة (التي نودّها إيجابية) بين كُلفة الإمكانيات المخصّصة ونوعية النتائج المحصّل عليها، المقاسة – بصفة عامّة– بنسب الانتقال والامتحانات. وتشكّل نتائج التلاميذ وتطوّرها عبر الزمن المؤشّرات التي تمكّن المؤسّسة من اتّخاذ الإجراءات الملائمة للوضعيات الملاحظة، فيما يخصّ تنظيم المناهج، تكوين المدرّسين، تحسين المناهج والكتب المدرسية، تنظيم المؤسّسات التعليمية، التجديد البيداغوجية...

وفي هذا الصدد، فإنّ التقويم النسقي هو الوسيلة التي لا يمكن الاستغناء عنها من أجل القياس، والحكم، واتّخاذ القرار.

التقويم والأولياء

التقويم في تصوّر الأولياء لا يتعدّى شكله المادّي: إنّه يتمثّل في كرّاس القسم الذي يوقّعون عليه، وكشوف النقاط المدرسية الموجّهة إليهم، خاصّة الأخير منها لكونه يحمل حكم آخر السنة.

ينبغي أن نعترف أنّ هذا قليل بالنظر إلى الدور الذي نريد أن يقوموا به في تطوير المدرسة، سواء على المستوى الفردي، أو عن طريق جمعياتهم.

وعلى الأولياء أن يفهموا أيضا كيف يُقيَّم أبناءهم: فالتواصل عبر الوسائل الحالية غير كافية تماما. هل يكون دفتر المتابعة *portfolio* جوابا لآمالهم ؟

البطاقة 5

أسئلة مسبقة لإنجاز تقويم

الأهداف: أ) مساعدتكم على إيجاد الأسئلة التي ينبغي أن نجيب عنها عندما نقيّم؛

ب) مساعدتكم على تناول وظائف التقويم بشكل حدسي.

النشاط 1: لنعد إلى مقترحات البطاقة 2

رتّبها بالنسبة للأسئلة المتعلّقة بالتقويم معتمدا على الأفكار الأولى التي ترى أنّ التقويم:

- يجب أن يكون مقصودا،
- يجب أن يكون ذا دلالة.

ولمساعدتـــك:

« التقويم المقصود تقويم ذو أهداف، ويكون مجّها لشخص معيّن. ويكون التقويم ذا دلالة عندما يكون مفهوما من جميع المتعاملين، ويساهم في تنوير القرارات».

أ) ما هو التقويم ؟

ب) ماذا نقوّم ؟

ج) لماذا نقوّم ؟ لأيّ غرض ؟

د) متى نقـــوّم ؟

ه) من المسؤول عن التقويم ؟

و) ما النوعية التي يجب أن تتوفّر في التقويم ؟

ز) كيف نقوّم، وبأيّ وسائل ؟

خذ وقتا كافيا لإنجاز هذا النشاط، **ولا تلجأ** إلى التصحيح النموذجي**!**

اطّلـــع الآن على التصحيح : لقد بنيت المقترحات لتكون أجوبة عن الأسئلة السابقة:

الأسئلـــة	المقترحـــــات		
ما هو التقويم ؟ **ما معنـــاه ؟**	17.التقويم وسيلة **لجمع معلومات** تساعـــدنا على اتّخاذ **قـــرارات** بيداغوجية.	16. التقويم وسيلة **للاكتشاف** المبكّر للتلاميذ الذين يعانون **صعوبات.**	1. تقويم تلميذ معناه **تعيين موقعه** بالنسبة لزملائه: ما هي **رتبته** ؟
	2. التقويم معناه **معاينة** حالة واقعة: نوعية العمـــل، **أداء** التلميذ.	10.تقويم تلميذ يعني **مساعدته** على **بناء معارفه** بنفسه. لا يمكن لأحد تعويضه، وما علينا إلاّ تشجيعه وضبط الأمور معه.	

الأسئلـــة	المقترحـــــات			
ماذا نقـــــوّم ؟	3. ينبغي أن نقيّم التلميذ أكثر ما يمكن من المرّات، بالنسبة إليه، وبالنسبة **لتقدّمه**.	7. في محال التقويم المدرسي، ليست **النتيجة** هي ما نعتبره فقط، بل الأهـمّ منها هـو **المسار** المتّبع والطريقـة المستعملة في للحصول على النتيجة.	2. التقويـم معناه **معاينـة** حالة واقعة: نوعية العمـل، **أداء** التلميذ.	
	14.هدف التقويم هو التحقّق من **تمكّن** التلميذ من أهداف **المنهاج**.			
لماذا نقوّم ؟ لأيّ غرض ؟	8. دور التقويم هو التمكّن خاصة من **توقّـع النتائج**: هـل **اكتسب** التلميـذ مـا يمكّنه من النجاح في القسم الأعلى؟	9. للتقويـم دور **توجيهي**: يمكّن من توجيه التلميذ وفق **قدراته**.	14.هدف التقويم هو **التحقّق** من **تمكّن** التلميذ من أهداف **المنهاج**.	11. للتقويم هـدف وحيد هو منح **نقطة** تسجّـل على كشف النقـاط المدرسي.
	2.التقويم هو **معاينة حالة واقعة**: نوعية العمل، **أداء** التلميذ.	6. ينبغي أن يكون التقويم **مساعدة** وجدانية، **تنبّه** التلميذ وتحمّسه.		1. تقويم تلميذ معناه **تعيين موقعه** بالنسبة لزملائـه: مـا هي **رتبته** ؟
من هو المسؤول عن التقويـــم ؟	5. المعلّم هو **المسؤول** الوحيد عن التقويم.	15. دور المعلّم هو تقديـم المعرفة والمهارة. هو الوحيد الذي يمكنه أن **يحكـم**: هل اكتُسِبت أم لا.		13. التقويم **فعل اجتماعي**: لا يمكن للمدرّس أن يقوّم وحده، ولا يمكنه أن يقوّم إلاّ **بالحوار** مع زملائه، مع التلاميذ أنفسهم.
متى نقـــــوّم ؟	4.التقويم **بعديّ** دائما: نقوّم في نهاية الحصّة، في نهاية الشهر، في نهاية الفصل أو السنة.		12. يكون التقويم **مستمرّا** لتمكين التلميذ من معرفة موقعه في كلّ وقت.	
ما هي محاسن التقويم ؟	18. يجب أن يكون التقويم **شفّافا**؛ فالتلميذ يجب أن يعلم في كلّ مرّة المعايير التي يقوّم على أساسها.	19. التقويم **مسار تواصلي**. حتّى نجري تقويما يجب أن يدرك التلميذ لماذا وكيـف يقـوَّم.	6. ينبغي أن يكون التقويـم **مساعدة وجدانية**، يجب أن تنبّه التلميذ وتحمّسه.	
	10. تقويم تلميذ يعني **مساعدته على بناء معارفه بنفسه**.لا يمكن لأحد تعويضه، وما علينا إلاّ تشجيعه وضبط الأمور معه.			
كيـف نقـوّم ؟ بـأيّ الوسائـل ؟	**هذا هو بالذات دور الدليل المنهجي، الذي يعلّم المدرّسين لإنجاز وضعيات تقويمية، وإعداد أدواتها الملائمة.**			

وقد أكّــد العديد من الكتاّب في هذا المجال:

« التقويم **بناء مشترك للمعرفة والمعنى».**

وهذا معناه أنّ جزءا من العمل التقويمي يتمثّل في **توضيح الضمنيّ المبهم**، والانتقال من« **تقويم ضمنيّ** » إلى « **تقويم مؤسّساتي** » حيث تكون كلّ مراحل العملية التقويمية موضوع **مناقشة**، ومحلّ **ملاحظة.**

سؤال: ماذا يقتضي ذلك:

- **من وجهة نظر التلميذ ؟**
- **من وجهة نظر المدرّس ؟**

لاحظ أنّ العبارات الهامّة قد أوردناها بارزة.

- التقويم **بناء للمعنى** : أي يعطي نتائج قابلة للتحليل والتأويل قصد الفهم واتّخاذ القرار:
  - فهم ما كان حسنا أو سيّئا في مسار التعليم والتعلّم،
  - اتّخاذ قرار عن الإجراءات التي ينبغي اتّخاذها للتصحيح، وتحسين المسار؛
- التقويم بناء مشترك للمعنى، وهذا يعني أنّه لا بدّ من اثنين على الأقلّ لبنائه: المدرّس والتلميذ، المدرّس مع مدرّسين آخرين.
- يجب أن يشارك التلميذ في تقويمه: وهذا يقتضي أن يكون التقويم شفّافا، وأن يعرف التلميذ لماذا يقوّم، كيف يقوّم، متى يقوّم، لأنّ التقويم ليس مجرّد تقويم للتعلّم، بل هو نفسه تعلّم.
- الانتقال من الضمني إلى المؤسّساتي، معناه شرح وتوضيح كيفيات التقويم، وذلك بالإجابة عن الأسئلة المذكورة في الجدول السابق.
- كيفيات التقويم محلّ مناقشة بين:
  - المدرّسيـــــــن؛
  - المدرّس والتلاميذ.

البطاقة 6

شرح مقترحات الأسئلة الاختيارية

الهدف : مساعدتكم على إثارة أول تطوير لتمثّلاتكم (مفاهيمكم)

التعليق على مقترحات الأسئلة الاختيارية

الرقم	التعاليق
1	يتعلّق المقترح بالتقويم التقليدي الهادف إلى ترتيب التلاميذ على أساس النقطة. هذا هو التصوّر الذي سيعمل الدليل على تطويره نحو وظائف أخرى للتقويم، على وجه الخصوص نحو التقويم البيداغوجي.
2	إنّه تعريف مبتور عن التقويم، والذي لا ينبغي أن يتوقّف عند المعاينة، بل ينبغي أن يستغلّ أيضا المعلومات التي أفرزتها المعاينة. والمعاينة المحلّلة تمكّن من إصدار حكم يترتّب عليه قرار.
3	يصحّح هذا المقترح المقترح الذي قبله بإدراج بعد التقويم التكويني. يهتمّ التقويم بالتلميذ في سياق مواصلة تعلّماته أكثر من الاهتمام بنتائجه الآنية.
4	بغضّ النظر عن فترات التقويم، يميّز هذا المقترح بين التقويم التحصيلي خارج مسار التعليم والتعلّم لكونه قبليا، والتقويم التكويني المدمج في مسار التعلّمات نفسه. وبذلك يتّفق هذا المقترح مع المقترح 12، لأنّه يعتبر التقويم في حدّ ذاته مسارا.
5	إنّه مفهوم تقليدي يعتبر المدرّس الحَكَم الوحيد، ويجعل بذلك تقويمه غير قابل للنقاش، يقصي التقويم المشترك والتقويم الذاتي، ويتعارض مع المقترح 13 الذي يعتبر التقويم عملا اجتماعيا يستلزم نقاشا. بالمنظور البيداغوجي، فإنّ مقارنة التقويم الهرمي للمدرّس والتقويم الذاتي للتلميذ جزء من تعلّم التلميذ للتقويم.
6	يهدف التقويم إلى التعرّف على ما يحتاجه التلميذ من تعلّمات، وتقديم المساعدة بمختلف الأشكال ذات طابع معرفي، وليست وجدانية فحسب؛ فالوجدانيّة نجدها في العلاقة البيداغوجية المشروعة في القسم، والتي ينبغي أن يستفيد منها جميع تلاميذ القسم.
7	يدرج المقترح ضمنيا مفهوم التقويم البيداغوجي ذي الأثر التكويني، فبالإضافة إلى تقويم النتائج، فهو يبحث عن العوامل التي أنتجتها. يكون التقويم بيداغوجيا عندما يهتمّ أيضا بطرائق التعليم والمساعي التي تمخّضت عنها هذه النتائج؛ ويكون تكوينيا عندما يهتمّ بمسارات التعلّم.
8	يدرج المقترح مفهوم الهدف ووظيفة التقويم. لا يكفي أن نقيّم المكتسبات – كفاءات وموارد – بل يجب قياسها بمقياس مستلزمات المستقبل التي تحدّد تحت عنوان " مكتسبات قبلية ". ولا شكّ أنّ التقويم المركّب لا يمكن أن يقوم به المدرّس وحده، بل يقوم به مجلس القسم بمساهمة مدرّسي القسم الأعلى. لا بدّ من هذا التقويم عندما ينتقل التلميذ من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وذلك ما يضمن له أحسن فرص النجاح.
9	يتّفق معنى هذا المقترح مع معنى المقترح السابق. فالهدف المقصود هنا هو توجيه التلميذ وفق قدراته المدركة كمجموعة مقوّمة من كفاءاته، ومعارفه، وقدرته على تجنيدها وتوظيفها. وليس التوجيه من مسؤولية المدرّس وحده على أساس معدّل عددي، لكنّه من مسؤولية فريق يقوم بفحص مسار التلميذ في مرحلة تعليمية.

10	لا يمكن للتقويم أن يكون مساعدة إلاّ إذا قدّم للتلميذ معلومات كافية عن نقائصه، وعن إمكانيات تحسّنه؛ أو كان يشرك التلميذ في تقويم نفسه بالحديث معه في الموضوع. ويصبح التقويم تكوينيا إذا مكّن التلميذ من التدخّل في بناء معارفه بنفسه بمساعدة المدرّس.
11	يذكّرنا هذا المقترح بالمفهوم الضيّق للتقويم، والذي يفضّل النقطة والترتيب (المقترح 1)، وهو غير كاف في الغالب لاعتماد المكتسبات وتتويجها بشهادة في نهاية التمدرس، أو على المستوى الاجتماعي. إنّه مفهوم يسبّب مشاكل (التنقيط)، ويقف حجر عثرة في طريق تحسين مردود التقويم بصفة عامّة (البطاقة رقم 9 *Viallet et Maisonneuve*).
12	لقد برزت في هذا المقترح الوظيفة التواصلية: إنّها تقدّم للتلميذ معلومات بانتظام لتمكّنه من معرفة موقعه بالنسبة لأهداف التعلّم؛ ولم يبق إلاّ تحديد الوسائل وتقديم المعلومة المفيدة له في الوقت المناسب.
13	هذا المقترح يعارض المقترح5 بتعريف التقويم على أنّه فعل اجتماعي خاضع « للتفاوض» والمناقشة مع شركاء آخرين: – مع مدرّسين آخرين في إطار تقويم مشترك يأخذ في الحسبان مسار التلميذ المدرسي في إطار قرار يرهن مستقبله؛ – مع التلاميذ أنفسهم في إطار تقويم ذاتي مدعوم، والذي يمثّل فترة تعلّمية خاصّة.
14	لا يذكر هذا المقترح إلاّ وظيفة واحدة للتقويم، ولا وهي التقويم الإشهادي ***certificative*** للمكتسبات المتعلّقة بالأهداف المتحكّم فيها. لا شكّ أنّ هذا النوع من التقويم ضروريّ، لكنّه لا يغني عن أشكال التقويم الأخرى لأغراض بيداغوجية (التقويم التكويني والتقويم المكوِّن).
15	لو صغنا هذا المقترح صياغة أخرى، فإنّه سيوافق المقترح 5 (أنظر التعليق).
16	ما يمكّن من اكتشاف التلاميذ الذين يعانون صعوبات، هو مرحلة الملاحظة خاصّة، أو الفحص الاختباري على الوجه الأصحّ: فهذا الأخير يختلف عن الملاحظة الطبيعية« الساذجة » أو التصحيح التقليدي، وذلك لكونه اختبارا معياريا القصد منه اكتشاف النقائص المحتملة في ميدان معيّن، انطلاقا من مجموعة معايير ومؤشّرات.
17	إنّه التعريف النموذجي للتقويم. « **جمع** كمّية من **المعلومات** الوجيهة، السليمة، الموثوق منها، ثمّ **فحص** درجة **الملاءمة** بين هذه المجموعة من المعلومات، ومجموعة المعايير الملائمة للأهداف المسطّرة في البداية، أوالمعدّلة أثناء المسار، وذلك قصد **اتّخاذ القرار**». (*J.-M. DE KETELE, 1989.*). ويتّفق أغلب المربّين (على اختلاف تعابيرهم) على هذا التعريف الذي يؤكّد على ما يحفّز التقويم، أي **اتّخاذ القرار**.
18	يتّفق هذا المقترح مع المقترح 12 في ما يبرز الوظيفة التواصلية للتقويم، مع إضافة خاصّية الشفافية: بالفعل، من المهمّ جدّا أن يعرف التلميذ المعايير التي يقيّم عليها، وفي سياق تعلّم التقويم الذي يمكّنه من تطبيق هذه المعايير عندما يقوم بالتقويم الذاتي.
19	هذا المقترح تكرار للمقترح السابق بصياغة أخرى: إنّه يترجم بعبارة مألوفة (ولو جزئيّا) معنى كلمة «معيار».
20	كان المقترح 10 قد أشار إلى التقويم الذاتي، لأنّ الأمر يتعلّق« بضبط التعلّمات مع التلميذ نفسه» ؛ فهذا المقترح يشرح هذه الفكرة. هندما نريد أن نحمّل التلميذ مسؤولية تعلّمه بشيء من الاستقلالية، فإنّه من الواجب علينا أن نعطيه إمكانية القيام بالتقويم الذاتي: أي لابدّ من يكون التدريب على التقويم المشترك أو التقويم الذاتي الموجّه جزءا من التعلّم، وينبغي أن يُعتبر كفاءة يجب اكتسابها.

النشاط: حاول أن تعدّ تعريفا أوّليا للتقويم وفق ما تتصوّره الآن.

هذا التعريف ثمين ؛ سيوضع في دفتر متابعتكم! ستضيفها إلى التعاريف الأكاديمية الموالية.

البطاقة 7

النقطة الأولى

ما هو التقويم ؟

الهدف: وضع بعض التعاريف لمساعدتكم على المضيّ قدما.

التقويم أداة لقيادة المنهاج.

تعريف: التقويم في تعريفه العام هو الإجراء الذي يمكّن من **تقويم** – أي إصدار حكم **قيمي** – عمل ما، انطلاقا من أهداف تعلّمية قصد اتّخاذ قرار.

إنّه « **جمع** لمعلومات وجيهة، سليمة، موثوق منها، **وفحص** درجة الملاءمة بين هذه المجموعة من المعلومات، ومجموعة المعايير الملائمة للأهداف المسطّرة في البداية، أو المعدّلة أثناء المسار، وذلك قصد **اتّخاذ القرار**».

تعاريف أخرى : «تقويم التعليم هو مختلف الأحكام التي يصدرها المدرّس على عمله مع التلاميذ. إنّه التفكير في الفعل» كما يسميّه *Schön* (*Maurice Tardif et Claude Lessard*) ».

« **التقويم** هو إبراز القيم (*Charles de Peretti*) » .

« **التقويم** هو الاعتراف بالقيمة » .

« **التقويم** هو إسناد« قيمة » لوضعية حقيقية على ضوء وضعية مرغوبة، وذلك بمقابلة مجال الواقع الحقيقي بمجال المنتظرات الملموسة » .(*Charles Hadji*) .

« **التقويم** معناه معرفة (...) تعيير، "بناء جماعي للمعنى " » . (*Hoppe*) .

« **التقويم** هو **استخلاص معلومة** تمكّن من الحكم على **قيمة** فعل من الأفعال، أو منتوج وفق كفاءة أو هدف منشود.

إنّه إعطاء معلومات عن العلاقة بين المتعلّم وموضوع التعلّم (وظيفة إدماجية)، أو المصادقة على تعلّم من التعلّمات (وظيفة مؤسّستية). ويكمن مسار المعلومة في معرفة المهمّة المقوّمة، وفي أفعال التعلّم ». (*Franc Morandi*) .

« **التقويم** هو **المساعدة على التغيير**، هو إعطاء معالم بالنسبة لأهداف، أي معرفة ما إذا حُدّد الهدف وعولجت المشكلة » .(*P. Meirieu*) .

« **التقويم** هو **الحصول** على **المعلومة** ممّا يمكن ملاحظته حسب مرجعيات/ وقصد تنوير قرارات»..(*Stufflebeam*) .

« **التقويم** هو فهم الفعل وتنويره بشكل يمكّن من اتخاذ قرار عادل في أحداث المستقبل ». (*Legendre*) .

« **التقويم** هو مسار(1) نحدّد من خلاله (2)، ونحصل (3) ونقدّم معلومات(5) مفيدة(6) تمكّن من الحكم على قرارات ممكنة(7). .(*Stefflebeam*) .

(1) المسار = نشاط مستمرّ

(2) التعريف= التعرّف على معلومات وجيهة

(3) الحصول = جمع، تحليل، قياس المعطيات

(4) توفير = نشر هذه المعطيات

(5) معلومات = أمر للتأويل

(6) معلومات مفيدة = تستجيب لمعايير الوجاهة

(7) القرارات الممكنة= عمليات تعليمية، توجيهية الخ...

تعاليق أوّلية للتفكير

1.« لا وجود للتقويم الحقيقي في حدّ ذاته، بل توجد **تقويمات وجيهة لأغراض** معلومة، من أجل استعمال اجتماعي محدّد. ولذلك ينبغي أن يكون التقويم في خدمة الغرض المنشود، وهذا ما يحدث تناقضات مثل: كيف نستخدم التقويم لنعيد الثقة لدى التلاميذ ونجعلهم يساهمون إراديا في التعلّمات الجديدة، مع تقديم حصيلة مقبولة اجتماعيا في نهاية التكوين ؟ ». (*C. Hadji (L'évaluation règles du jeu*) .

2. بعض المبادئ:

- جعل التقويم مفهوما (1)لدى جميع المتعاملين ؛
- الملاحظة، الإصغاء، النقاش (2) ؛
- التركيز على المعنى أثناء بنائه (3) ؛
- الجرأة على التغييـــر (4).

نشاطات:

1. هل لديكم حوابا عن سؤال "حاجي *C. Hadji* ؟
ما هو التناقض الذي يتحدّث عنه ؟

2. علّق على العبارات المرقّمة.
(*اطّلع على التعاليق الموالية*).

1. التقويم المدرسي يتوّج عمل التلميذ، محاولا تقديم حصيلة عادلة، وحكما يكون عادة في شكل نقطة عددية ليست محفّزة دوما.

ويكمن المشكل هنا في محاولة توفيق تتويج عمل التلميذ باستعادة الثقة وجعله يساهم- رغم العقوبة -في التعلّمات. هذا هو الرهان الذي يريد التقويم كسبه، وعلى وجه الخصوص التقويم التكويني.

2. **تعاليق:**

(1) يجب أن يكون في إمكان كلّ من المدرّس، والتلميذ، والأولياء، والمؤسّسة قراءة وفهم، وتأويل المعلومة التي يقدّمها التقويم، ذلك قصد التصرّف؛ لذلك يجب أن تكون هذه المعلومة واضحة حتّى تكون مفيدة. فهل النقطة العددية واضحة بالقدر الكافي؟ لماذا تُرفق إذن بملاحظات ؟

(2) تقويم التلميذ مسار معقّد، ولا يقتصر على قويم أدائه. لا شكّ أنّ النقاش موجود في مجلس القسم، لكنّه ليس بالنقاش المرغوب فيه. فالنقاش الذي نعنيه هنا، هو ذلك النقاش الذي يديره المدرّس مع تلميذه حين يعاني هذا الأخير من الصوبة. فالنقاش والإصغاء يمكّنان من الفهم الأفضل، وتحاشي الأحكام المتسرّعة والتصنيف النهائي المجحف: هل من المقول أنّ التلميذ الذي صدر عليه حكم متسرّع بـــ " *الضعيف* " يظلّ كذلك طوال تمدرسه ؟

هل يمكن أن نكتشف شخصيته من خلال أدائه المدرسي فقط ؟

(3) إذا كان التقويم بناء مشتركا للمعنى – كما ذكرناه سابقا – فإنّ هذا المعنى يجب أن يكون بناؤه مشتركا حقيقة بالنقاش بين « **المقوِّم**» و« **المقوَّم**» دون حكم مسبق.

(4) الجرأة هي القبول بأنّنا يمكن أن نخطئ، وأنّ التقويم ناقص أو أنّ أداء التلميذ لم يكن في مستوى إمكاناته. والرهان على المستقبل معناه الثقة فيه، والأمل في أن ينتج مسار التكوين الجاري تغييرا إيجابيا.

نشاطات: تحليل التعاريف؛

استخراج المرادفات؛

إيجاد التعريف الملخّص لها؛

أي تعريف لم تستطع ترتيبه ؟

تعليمة: استخرج عناصر التعاريف، وضعها في الجدال المناسبة.

ابن أكمل تعريف ممكن باستخدام عناصر من الجدول، إمّا بصياغة أصيلة أو بجمع عناصر من التعاريف المقدّمة.

القيم	المعلومات	نوعية المعلومة	الفرق أو التوافق	القرار	المعنى

تصحيح نموذجي مقترح

القيم	المعلومات	نوعية المعلومة	الفرق أو التوافق	القرار	المعنى
- استخراج القيم - إسناد قيمة.	- أخذ المعلومة - تلقّي مجموعة من المعلومات.	- وجيهة (هامّة)، سليمة وموثوق فيها.	- بين وضعية حقيقية ووضعية مرغوب فيها - بين حقيقة واقعة ومنتظرات - بين معلومات ومعايير - حول أمر قابل للملاحظة بالنسبة لمرجعيات.	- توضيح قرارات - من أجل اتّخاذ قرار.	بناء معنى.

التعريف الأكمل:

إنّه « تلقّي مجموعة من المعلومات الوجيهة السليمة والموثوق فيها *من أجل الحكم على قيمة فعل من الأفعال*، وذلك باختبار درجة التوافق بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة من المعايير المناسبة للأهداف المسطّرة في البداية أو المعدّلة أثناء المسار قصد اتّخاذ قرار» ، والمتمثّلة في:

1. المصادقة على تعلّم والانتقال إلى الحصّة المقبلة؛
2. إعادة النظر في الاستراتيجية والمساعي التي استخدمها المدرّس؛
3. إعادة تحفيز التلميذ؛
4. إعادة النظر في كيفية التقويم إن اقتضى الأمر.

نشاط: الملاحظة

ما الذي يمكن لاحظته لتقديم معلومات مفيدة للتقويم ؟

ما يمكن ملاحظته هو الآثار التي تركها:

- المنتوج التلاميذ الشفهي أو الكتابي(أي الأداء)؛
- المواقف والسلوك والتصرّفات.

الأولى منها يمكن تحليلها بالنسبة للمعايير؛ الثانية أكثر صعوبة بالنسبة للمدرّس الذي عليه أن يعتمد على قدرته على الملاحظة وحدسه. وفي هذه الحال، يجب أن تكون الملاحظة منتظمة؛ فيلاحظ التلميذ في القسم أثناء عمله الفردي أو في مجموعة، وكذلك خارج القسم (أثناء الاستراحة مثلا). وعند وجود شبكة المعايير، ينبغي أن تملأ تدريجيا.

" ما هي القرارات التي يمكن اتّخاذها في القسم بعد عملية التقويم" ؟

يمكن تصنيف هذه القرارات في فئتين:

- تتعلّق الأولى بالمدرّس، أي المدرّس، الطرائق التي يستعملها، نوعية التحضير (في نفس الوقت)... وكذلك الأهداف المسطّرة، ظروف القسم. يتعلّق الأمر إذن بإدخال التعديلات الضرورة بتصحيح النقائص الملاحظة؛
- وتتعلّق الثانية بالتلميذ، وتكون بتقديم مساعدة بمختلف الأشكال، منها المعالجة البيداغجية.

البطاقة 8

النقطة الثانية

أسئلـــة تعــود دومـــا

أسئلة مسبقة

من يقـــوّم ؟

- المدرّس، وكذلك التلميذ؛
- مجموعة من المدرّسين، وكذلك مجموعة من التلاميذ (2 أو 3).

ماذا نقـــوّم ؟

منتوج، كفاءات، معارف، تصرّف، قدرات، مواقف، مساعي، استدلالات...

أقلت ... **التقويـــم ؟**

كيـــف ؟

تنويع أشكال المراقبة والتقويم: تمارين، فروض، فحوص، أعمال الأفواج، وضعية حلّ مشكلات بوساطة شبكات معيارية.

لمن نقـــوّم ؟

للتلميذ أوّلا، للمدرّس، للمؤسّسة

متـــى نقـــوّم ؟

قبل التعلّمات، بعد التعلّمات، بل أثناء التعلّمات خاصّة.

لمـــاذا نقـــوّم ؟

لتشجيع النجاح، تشخيص الصعوبات، دعم مسار التعلّم، التوقّعات.

لأيّ غرض؟ ما الأثر المنتظر؟

لإنجاح التلاميذ، لتحفيزهم، لمساعدتهم، لمكافأتهم، للعلاج.

نقيّم انطلاقا من ماذا ؟

انطلاقا من مرجعية: – معيّنة أو ملاحظة أو مجموعة؟

كيف؟ انطلاقا من أيّ مصادر:

- المكتسبات القبلية؟
- اختبار الآثار: الكشف؟ ، كراس التلميذ؟ دفتر متابعة التلميذ؟

التقويم بالنسبة لأيّ شيء ؟

بالنسبة:

- لأهداف؟ ما هي؟
- لمعايير ؟ كي وضعت؟

كيـف نقـــوّم؟

الطرائق والأدوات

الكيفيات

Monsieur de La Palisse n'aurait pas dit mieux; mais quoi encore ? ***ماذا نقوّم ؟ ما يُدرّس ويحفــظ***

ماذا ندرّس؟

لقد ركّزت المناهج الحالية على اكتساب الكفاءات: تُعرّف الكفاءة (التي سنتعرّض لها لاحقا) على أنّها « **حسن التصرّف**» الذي يجنّد **المعارف**.

وإذا ما حاولنا التمييز بين **المعرفة** بمعنى ***savoir*** و**المعارف** بمعنى ***connaissances*** ، نقول أنّ الأولى هي ما يوجد خارج الموضوع المدروس (أي ببساطة: هو ما يوجد في الكتب مثلا).

أمّا الثاني، فهو المعرفة التي **يدرسها** الشخص **ويحفظها** في الذاكرة **ويتمكّن** منها. وقد تكون المعرفة *savoir* الواحدة معروفة لدى عدّة أفراد بدرجات متفاوتة.

أنماط المعارف *connaissances*

نميّز عادة بين ثلاثة أنماط من المعرفة ***savoirs*** التي ينتج عنها ثلاثة أنماط المعارف *connaissances* :

1. المعارف التقريرية التي هي في العموم معارف نظرية.

معرفة قاعدة نحوية، قانون فيزيائي، نظرية رياضية، أو تعريف من التعاريف، تاريخ من التواريخ، أو اسم نهر من الأنهار، عاصمة من العواصم... كلّ ذلك يسمّى " معارف تقريرية " *connaissances déclaratives* . وهي تجيب عن السؤال: « **ماذا أعرف ؟**».

- أسماء المدن الساحلية في الوطن؛
- تاريخ استقال الوطن؛
- نظرية طاليس؛
- قاعدة بناء الفعل للمجهول؛
- كيف يشتغل جهازمن الأجهزة الكهربائية؛
- ...

2. المعارف الإجرائية التي هي معارف مهارية سلوكية

إنّها معارف تدلّ على مهارة الشخص في استخدام شيء من الأشياء، أو توظيف قانون أو مفهوم من المفاهيم.

تجيب هذه المعارف عن السؤال: « **كيف أعمل ؟** ».

معرفة كيفية استعمال شيء أو آلة، توظيف صيغة أو إستراتيجية لحلّ مشكل من المشاكل.

- تحديد مواقع 5 مدن ساحلية على خريطة صماء؛
- عزف نوطة "صول " على آلة موسيقية؛
- حلّ مشكل باستخدام نظرية طاليس؛
- تشغيل جهاز ...؛

3. المعارف الشرطية أو النفعية

إنّها معارف تتعلّق بشروط الاستعمال والأسباب التي تحدّد استخدام شيء أو مفهوم أو إستراتيجية أمر هامّ أو وجيه بالنسبة للوضعية التي استخدمت فيها.

وهي تجيب عن السؤال: « **متى ؟ وكيف ؟** ».

- عدم استخدام آلة إخماد النار إلاّ لعد تحديد سبب طبيعة الحريق؛
- عدم توصيل جهاز كهربائي إلاّ التأكّد من شدةّ التيار؛
- اختيار من بين اثنتين الأداة المناسبة أكثر للعمل الذي نريد القيام به.

بأيّ نشاطـــات نعلّـــم ؟

النشاط ذو المهمّة الواحدة أو متعدّد المهامّ في آن واحد، يكون متعلّقا بهدف التعليم (النشاط الذي يقوم به المدرّس لإنجاح درسه)؛ ومتعلّقا بهدف التعلّم (النشاط الذي يقوم التلميذ للتعلّم).

هذه الأسئلة « **ماذا نعلّـــم ؟ ماذا ينبغي أن يتعلّمه التلميذ** ؟» تمكّن من تصنيف النشاطات وفق أنماط المعرفة التي تتضمّنها:

أ) النشاطات المعرفية: تهدف إلى اكتساب المعارف، المعارف العامّة والمهارات المعرفية؛

ب) النشاطات العملية: تهدف إلى اكتساب المهارات الحركية، الممارسات، الإجراءات؛

ج) النشاطات التأمّـــلية: تهدف إلى اكتساب آداب المعاملة *savoir-être*، السلوكات والمواقف الفكرية، حسن طرح الأسئلة؛

د) النشاطات النفسية الوجدانية: تهدف إلى اكتساب آداب المعاملة *savoir-être*، معرفة الذات، تسيير القلق، القذرة على الاستثمار الشخصي؛

هـــ) النشاطات النفسية الاجتماعية: تهدف إلى اكتساب آداب المعاملة ذات طبع علائقي، القدرة على التواصل.

(عن *Haute École Francisco Ferrer – Québec*).

4. بأيّ نوع من المشكلات ؟

أ) المشكلات الموجّهة إلى حـــثّ التلاميذ على بناء معارف جديدة (المسمّاة عادة بـــ « الوضعيات المشكلة »)؛

ب) المشكلات الموجّهة إلى تمكين التلاميذ من توظيف معارف اكتسبوها في دراستهم (المسمّاة عادة بـــ « مشكلات إعادة الاستثمار »)؛

ج) المشكلات الموجّهة إلى تمكين التلاميذ من توسيع مجال توظيف مفهوم درسوه من قبل (المسمّاة أحيانا بـــ « مشكلات الإدمـــاج أو التلتلخيص »)؛

د) المشكلات الأكثر تعقيدا، التي يجب علـــى التلاميذ أن يستخدموا فيها معا عدّة أصناف من المعارف (المسمّاة أحيانا بـــ « مشكلات التحويـــل ») ؛

هـــ) المشكلات الهادفـــة إلى تمكين كـــلّ من المعلّم والتلاميذ من ضبط كيفيـــة التحكّم في المعارف (« مشكلات التقويم»)؛

و) المشكلات الموجّهة إلى وضع التلميذ وضعية البحث، أي تنمية كفاءات تتّسم بأكثر منهجية (« مشكلات مفتوحة »).

(عن *Roland CHARNAY – IUFM$*).

نشـــــاط

اربـــط نمـــط المشكلة بالنشـــاط المناسب.

مثال:

المشكلة	النشـــاط المناسب
أ) المشكلات الموجّهة إلى حـــثّ التلاميذ على بناء معارف جديدة (المسمّاة عادة بـــ « الوضعيات المشكلة »).	**أ) النشاطات المعرفية: تهدف إلى اكتساب المعارف، المعارف العامّة والمهارات المعرفية.**

سليمة= valide – وموثوق فيها= fiable – أداء = performance –

موقف = attitude السلوك = conduite تصرّف = comportement

قدرات= aptitudes استدلال = raisonnement

حسن التصرّف = ***savoir-agir*** مهارة = savoir-faire آداب المعاملة = *savoir-être*

مفعول رجعي = Rétroactive تكهّن = pronostic

استكشافي = heuristique

البطاقــة 9

أشكـــال التقويـــم

أيّ تقويـــم لأيّ هـــدف ؟

الهـــدف: مساعدتكم على توضيح تصوّراتكم للتقويم، واستقرار «مفاهيمكم» .

غزيرة هي الكتابات في موضوع التقويم. كيف يمكننا أن نميّز بين التعاريف التي تقدّمها، بين مختلف أشكال التقويم التي تجريها ؟

إذا كان معنى التقويم عند هؤلاء الكتّاب موحّد، فإنّ تصوّراتهم مختلفة: البعض يعتبر أوقات التقويم (قبل، أثناء، بعد)، والبعض الآخر يعتبر الوظائف (التكويني، الإشهادي...)؛ والبعض يقابل التقويم كوظيفة بيداغوجية بالتقويم كوظيفة اجتماعية، ثمّ يصنّف التقويم التكويني في الأولى، والتقويم الإشهادي في الثانية.

بقراءة الجدول وفّر لنفسك **خـــطّ السيـــر:** تعرّف على وظائف التقويم التكويني قصد استخدامه في القسم.

1. تصنيف أوّلـــي

2. التمييز بين وظيفتين كبيرتين

الوظيفة البيداغوجية	الوظيفة الاجتماعية
للتقويم وظيفة بيداغوجية: **التقويم التكويني** بالإنجليزية:formative assessment, formative evaluation	وله وظيفة اجتماعية: **التقويم التحصيلي**
Noizet-Caverni (« *Méthodologie et didactique de l'EPS* »)	
يهدف التقويم التكويني إلى التأكّد من أنّ وسائل التقويم مكيّفة لخصوصيات التلاميذ.	يهدف التقويم التحصيلي إلى التأكّد من أنّ خصوصيات التلاميذ تستجيب لشروط نظام التكوين.
L. Allal (*Evaluation formative et pédagogie différenciée*)	

1. بين طرق التقويم

التقويم التكويني	التقويم التحصيلي
في خدمة التعلّمات	في خدمة حصيلة وشهادة

غالبا ما نضع التقويم التكويني في مقابل التقويم التحصيلي، وذلك باعتبار الأوّل في خدمة التعلّم، والثاني هدفه إقامة الحصائل ونتائج عملية التعليم والتعلّم. لذا نلحقه غالبا بالتقويم الإشهادي *certificative* ذي الوظيفة الاجتماعية الناتجة عن الامتحانات. ويسمّى إشهادي أنّه يتوّج الدراسة بشهادة، ويسمّى اجتماعي لأنّ المجتمع يعترف من خلال هذه الشهادة بشكل من أشكال النجاح.

التقويم التكويني	التقويم التحصيلي
قاموس التقويم والبحث في التربية ***"Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation" de G. De Landsheere. (PUF 1979)***	**قاموس التقويم والبحث في التربية** ***"Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation" de G. De Landsheere. (PUF 1979)***
• إنّه تقويم يُجرى عادة في نهاية كلّ مهمّة تعلّمية، غرضه إطلاع التلميذ والمعلّم عن درجة التحكّم التي بلغها، إلى جانب اكتشاف موطن وسبب صعوبة التعلّم التي يعاني منها التلميذ، وبقصد تزويده باستراتيجيات أخرى تمكّنه من التقدّم في تعلّمه. • تدلّ عبارة " **التقويم التكويني** " أنّ التقويم جزء لا يتجزّأ من المسار الدراسي العادي، والأخطاء تُعتبر فترات في حلّ مشكلة من المشاكل (وعلى العموم كفترات في التعلّم)، وليست ضعفا يستوجب اللوم أو أعراض مضر. يمكّن أيضا من معرفة مكتسبات التلميذ الضرورية لمواصلة تعلّمه، كلّ ذلك في مجموعة من الحصص. أمّا في تقويم المناهج فإنّه يمكّن من اكتشاف النقائص وتصحيحها. ***"Psychologie de l'évaluation scolaire " de G.*** **NOIZET et JP. CAVERNI** ***(PARIS, PUF 1978).*** •يتدخّل **التقويم التكويني** أثناء التعلّم، ويتمثّل مبدأها في التأكّد من تقدّم التلميذ واقترابه من الهدف. والهدف من التقويم التكويني إذن يتمثّل في الحصول على مفعول رجعي مزدوج: مفعول رجعي على التلميذ لتعريفه بالمراحل التي قطعها في مشوار تعلّمه، وبالصعوبات التي يصادفها؛ مفعول رجعي على المعلّم لتعريفه بكيفية سير برنامجه البيداغوجي، وما هي العراقيل التي يتعرّض لها.	• إذا كان التقويم التكويني يُجرى عادة في نهاية كلّ مهمّة تعلّمية قصد التدخّل العاجل حيث تبرز الصعوبة، فإنّ **التقويم التحصيلي** يتميّز بإقامة الحصيلة. فهو يتدخّل إذن بعد عــدد من التعلّمات التي تشكّل كلاّ كــاملا، لفصل من فصول الدرس مثلا، أو لدرس بكامله، الخ... • تُعتبر الامتحانات الدورية والفروض الجماعية تقويمات تحصيلية. إذا كان التقويم التكويني يكتسي طابع الخصوص (نوع من الحوار بين المربّي وتلميذه)، فإنّ التقويم التحصيلي يكتسي طابع العموم: أي ترتيب بين التلاميذ، إعلام الأولياء بالنتائج عن طريق كشف النقاط المدرسي، تسليم شهادة... (حسب بلوم *BLOOM*). ***"Psychologie de l'évaluation scolaire " de G.*** **NOIZET et JP. CAVERNI** ***(PARIS, PUF 1978).*** • يتدخّل **التقويم التحصيلي** أثناء الامتحانات ، وتمكّن من الحكم على هذا التلميذ أو ذاك أهل لتلك الرتبة، أو أنّه يمكن أن ينتقل إلى القسم الأعلى. وعليه، فإنّ التقويم التحصيلي يهدف إلى تقديم حصيلة (أين يتواجد موقع التلميذ؟)، ويمكّن من اتّخاذ القرار (هل يتحصل التلميذ على الشهادة أم لا ؟ ينتقل إلى القسم الأعلى أم لا ؟).

حتّى نفهم **الفرق بين التقويم التكويني والتقويم التحصيلي**، نستعرض ما أعدّته *Louise Belair* في:

(*L'évaluation formative, cahier PEPO, MEO, Toronto, 1993*) على أساس 5 معالم:

- **الوظيفــة؛**
- **مقصود المقــوِّم؛**
- **القيــاس،**
- **الحُكــم،**
- **القــرار.**
-

الفـــروق		التقويم التحصيلي	التقويم التكويني
1. الوظيفـــة		• تقديم حصيلة ما تعلّمه التلميذ؛ • التمكين من إسناد شهادة.	•التمكين من مفعول رجعي إيجابي (المعالجة) على تقدّم التلميذ، واكتشاف المشاكل المعيقة للتعلّم.
2. مقصود المقـــوِّم	**الأهـــداف**	• فحـــص درجـــة التحكّـــم في البرنامج أو جزء منه؛ • منح الإمكانيات أو الاعتراف بالمكاسب.	• تكييف التعليم لتعلّمات التلاميذ؛ • القيام بالتصحيحات الضرورية.
	الأوقات المفضّلة	• في نهاية التعلّـــم	• قبل، أثناء، وبعـــد التعلّم
	المضاميـــن	• الأهداف النهائية للبرنامج	• هدف أو بعض الأهداف مركّـــزة على المعـــارف العامّة، والحذق، والمواقف.
3. القيـــاس	**أنواع تفسير القيـــاس**	• بمعاييـــــر	• بمعاييـــــر
	الوسائـــــل	وسائـــل القياس: • الاختبـــــارات • الامتحان الشامل • سلّم التقديـــرات • شبكة الملاحظة	وسائـــل القياس: • الامتحـــانات • تمارين المراقبة • شبكة الملاحظة • سلّم التقديـــرات • التقـــييم الذاتي
4. الحُكـــم	**أنواع المفعول الرجعي**	المعلومات والحكم الخاصّ بكلّ تلميذ من النوع: • **التحليلي:** ملمح هذه المكتسبات • **التلخيصي:** الحكم الشامل • **معلومات تخصّ المجموعة:** مؤشّرات عامّة عن مكتسبات المجموعة.	المعلومات والحكم الخاصّ بكلّ تلميذ من النوع: •التحليلي: ملمح النتائـــج •**التشخيصي:** أصل الصعوبات • **معلومات تخصّ المجموعة:** مؤشّرات عامّة عن التحسّن، عن المشاكل.
5. القـــرار	**طبيعة القـــرار**	**قـــرار من النوع الإداري:** • منح شهادة • الانتقال إلى القسم الأعلى	**قـــرار من النوع البيداغوجي:** • عن تغيير الإستراتيجيات والمواقف • عن التصحيحات الضرورية الانتقال إلى القسم الأعلى.

2. في القســم:

عندما انتهى المدرّس من حصّة تعلّمية، أجرى اختبارا لتلاميذه في شكل "دراسة نصّ ".

يقوم بالتصحيح معتمدا على **التصحيح النموذجي** الذي أعدّه (بمثابة مقياس له)، و **بسلّم تنقيط** (قدّر لكلّ سؤال درجة). حصل أحد التلاميذ على النقاط الآتية:

أ) الفهم (على 8 نقاط):

- السؤال 1 = 1,5 على 2
- السؤال 2 = 2 على 4
- السؤال 3 = 1 على 2

ب) التعبير الكتابي (على 12 نقطة):

- التعبير في حدّ ذات = 5 على 10
- العرض والتــنظيم = 1 على 2

يجمع النقاط، ويسجّــل العلامة النهائية (نقطة الحصيلة): **10,5 على 20** .

الملاحظة: فــرض متوسّط.

اعدّ المدرّس الجداول الآتية:

الجدول 1 : عدد التلاميذ الذين حصلوا على المعدّل، والذين لم يحصلوا عليه.

عدد التلاميذ	التلاميذ الحاصلين على المعدّل	التلاميذ غير الحاصلين على المعدّل	التلاميذ الغائبون
30	10	19	1

الجدول 2 : ما هو السؤال الذي كان سببا في النجاح أو الإخفاق بالنسبة للفوجين ؟

التلاميذ الحاصلين على المعدّل : 10		التلاميذ غير الحاصلين على المعدّل : 19	
الفهــم المعدّل: 4 على 8	التعبيــر الكتابــي المعدّل: 6 على 12	الفهــم المعدّل: 4 على 8	التعبيــر الكتابــي المعدّل: 6 على 12
7	3	18	1

التفــسيـــــر:

- من بين التلاميذ الــ 10 الحاصلين على المعدّل، 7 منهم كان بفضل سؤال الفهم (لم يحصلوا على المعدّل في سؤال التعبيــر).
- من بين التلاميذ الــ 10 الحاصلين على المعدّل، 3 منهم فقط نجحوا في سؤال التعبيــر.
- من بين التلاميذ الــ 19 غير الحاصلين على المعدّل، 1 منهم فقط نجح في سؤال التعبيــر.
- **الحصيلة:** 4 تلاميذ فقط حصلوا على المعدّل في سؤال التعبيــر.

إذا توقّف بحث المدرّس عند هذا الحــدّ، يمكننا القول أنّ التقويم الذي أجراه **تقويم تحصيلي**.

تساءل المدرّس عن الحصيلة المنجزة، وطرح الأسئلة الآتية:

أ) لماذا لم ينجح التلاميذ في التعبير الكتابي ؟

ب) من هم التلاميذ الذين يعانون من نقائص كبيرة في هذا المجال ؟

ج) ما الذي ينبغي القيام به لعلاج الأمر ؟

هذه بداية التفكير بغرض القيام **بتقويم تكويني**.

3. تمايزات أخرى

.1.3

تقويم تكويني	تقويم تحصيلي/ تشخيصي	تقويم تحصيلي/استكشافي
في خدمة التعلّمات.	في خدمة الحصائل الكمّية والنوعية في آن واحد، لأنّه يقدّم تشخيصات وسطية.	في خدمة الحصيلة النهاية التي لا تتوقّف عند المعاينة فقط، بل تتعدّى إلى التساؤل.

التكويني: عندما يتعلّق الأمر بمشروع بيداغوجي مركّز على التلميذ وللتلميذ، فإنّ الوظيفة الأولى للتقويم هي مرافقة تعلّماته، وإعطائه صورة تعطيه قيمة لنفسه.

1. تحصيلي/ تشخيصي: هدفه تقديم حصائل الكمّية والنوعية في مراحل محدّدة في مخطّط التعليم والتعلّم، وفي الوقت نفسه، تحليل النتائج الوسيطة في نهاية عملية الضبط والتعديل التي تقتضيها «أحداث المسار».

حسب رأي "*سكالون Scallon* "، «لا يقتصر التقويم التحصيلي على تشخيص نقائص التلاميذ الذين يعانون. ينبغي أن يمكّن التشخيص من اكتشاف جوانب القوّة وجوانب الضعف، وكذا درجة تحضير التلاميذ قبل أن يشرعوا في حصّة تعلّمية هامّة، أو درس أو برنامج دراسي».

2. تحصيلي/استكشافي: هو تقويم تحصيلي لكونه يقدّم الحصيلة الكمّية والنوعية النهائية. وهو استكشافي لكونه يفسّر أيضا النتائج **بالبحث** (استكشافي بهذا المعنى) عن الأسباب التي أنتجتها.

يمكن أن نميّز في هذا الجدول ثلاث وظائف للتقويم، ويبيّن أنّ الحدود بين التقويم التكويني والتقويم التحصيلي ليست كتيمة: إذ للتقويم التحصيلي الذي تكمن وظيفته الأولى في تقديم الحصائل، يمكن أن تمتدّ وظيفته إلى التقويم التكويني، وذلك لأنّ:

1. تُستثمر وتُحلّل الحصائل الوسيطة لتكون تشخيصا يُستخدم في ضبط وتعديل التعليم أو معالجة التعلّمات؛
2. تُفسّر الحصيلة النهائيّة، وتستخدم كنقطة انطلاق للبحث عن الأسباب المنتجة لهذه النتائج – النتائج السلبية في الغالب. وفي هذه الحالة نستقصي عدّة عوامل: التلميذ، المدرّس والطرائق التي يستخدمها، المناهج والظروف.

أمّا التقويم التعلّمات، فإنّه يُقام في إطار التقويم النسقي للتقويم: فهو نسقي بحكم ربطه بين جميع العوامل المشتركة في مسار التعليم والتعلّم.

2.3. يميّز بعض المربّيــن بين:

التقويم التكوينـــي	التقويم التحصيلـــي	التقويم التقديـــري التقويم التنبّـــئي
	يقابله بالإنجليزية: summative assessment, summative evaluation	

ويعرّفون الكيفيات بما يأتي:

التقويم التكويني: وترتبط **بمسار التكوين** أكثر من الأشكال الأخـــرى للتقويم. ويهدف إلى مرافقـــة التلميـــذ وتوجيهه في عمله؛ وبذلك نحصل على معلومات تتعلّق بالصعوبات التي يتلقّاها التلميذ. وتُفسّر هذه المعلومات قصد التعرّف على أسباب هذه الصعوبات. وعلى أساس هذا التفسير يكيّف المدرّس مساعدته لتيسير التعلّم. ولذلك يرتبط التقويم التكويني – بشكل كبير – ببيداغوجيا الفوارق .

« تندمج إجراءات التقويم التكويني بنشاطات التعليم والتعلّم خلال كلّ الفترة المخصّصة لوحدة من الوحدات التكوينية. ومن خلال ملاحظة التلاميذ أثناء التعلّم، فإنّنا نريد أن تعرّف على الصعوبات عند ظهورها، ونشخّص العوامل التي تولّدت عنها صعوبـــات كلّ تلميذ، ونحدّد بذلك التكييف الفردي للنشاطات البيداغوجية.

وبهذا المنظور فإنّ كلّ تفاعلات التلميذ بالمدرّس، بالتلاميذ الآخرين، بالوسائل البيداغوجية تشكّل فرصا للتقويم (أو التقويم الذاتي) تمكّن من تكييف التعليم والتعلّم . إذن، فضبط هذه النشاطات تفاعـــلي الطبيعة. والهدف هو توفير توجيه فردي خلال التعلّم أكثر من معالجة بعدية » (ل. علاّل *L. Allal*).

التقويم التحصيلي: يجرى عموما في نهاية فترة تكوينية، ويتأكّد من **اكتساب** التلميذ أو عدم اكتسابه لمجموع المعارف (معارف نظرية، منهجية أو عملية) التي استهدفها التكوين.

فهو إذن عبارة عن **حصيلة عامّـــة** في امتحانات نهاية مرحلة تعليمية تؤدّي إلى الحصول على شهادة دراسية، اجتماعية ومهنية.

حتّى مجرّد نقطة (وإن ادّعت أنّها تمثّل مستوى عامّـــا من الاكتساب) هي جزء من التقويم التحصيلي.

ملاحظة: ينبغي أن تُعتبر النتائج المحصّل عليها في التقويم التحصيلي كمعلومات يجب تفسيرها، والتعليق عليها قصد اتّخاذ قـــرار:

- تحليل النتائج لفهم ما يجـــري؛
- تحضير تقويم بغرض التكوين.

التقويم التقديـــري أو (التنبّـــئي): هدفه توقّع نجاح التلميذ في التكوين. يمكن أن يجرى في بداية التكوين، فنقدّر فرص نجاح التلميذ. كما يمكن أيضا في نهاية التكوين، فنتكهّن إذن بفرص نجاح التلميذ في تكوينه المستقبلي.

التقويم **مسا مستمرّ** حيث يتدخّل التقويم الإشهادي *certificatif* في التكويني كتكهّن مؤيّد ضمن رؤية تكوينية مستمرّة.

3.3. تمييز آخــر أيضا:

التقويم التحصيلي	التقويم التكويني
1. التقويم التحصيلي المعياري normative نقول عن تقويم أنّه معياري عندما تقارن أداء متعلّم بأداء متعلّم آخر. **2. التقويم التحصيلي القياسي critériée** نقول عن تقويم أنّه قياسي عندما لا تقارن متعلّما بمتعلّمين آخرين، بل نحدّد عبر قياسات ومعايير ما إذا حقّق الأهداف، أو هو أهل للانتقال إلى القسم الأعلى.	**التقويم التشخيصي diagnostique** هو تقويم يجرى في بداية التعلّم، وربّما أثناءه، والذي يمكّن من اكتشاف وتحديد الصعوبات التي يعاني منها التلميذ أو الطالب، وذلك قصد القيام بالعلاج البيداغوجي المناسب. والمقابل الإنجليزي: ***Équivalent anglais: diagnostic assessment, diagnostic évaluation***. من مهامّ التقويم التشخيصي أن يساهم في مسار التعلّم، والتعرّف على مكتسبات التلميذ ونقائصه قبل الشروع في درس جديد. وهو بذلك يمكّن من إدخال عناصر ممن بيداغوجيا التمايز والتعليم الإفرادي بغرض تحضير كلّ تلميذ إلى **الاستفادة من الدرس الجديد.** كما يساهم أيضا في بناء الأجوبة المناسبة في إطار الجهاز المؤسّساتي.

ملاحظة: التقويم التشخيصي يمكّــن من قــياس المسافة التي قطعها المتعلّــم من مساره وتسجيل العناصر الأساسية التي اكتسبها، خاصّة في بداية تكوينه. **هذا النوع من التقويم لا يمنح نقطة، ولا تصحيحا وافيا، لكنّه يفيد في إعداد مشروع بيداغوجي يدمج نشاطات العلاج التدريجي:**

يكشف التقويم التشخيصي كيف يتصوّر التلميذ العمل؛
يكشف التقويم التشخيصي للمتعلّم سعة ما تنتظره المؤسّسات؛
يمكّن التقويم التشخيصي التلميذ من الساهمة في تكوين بنفسه؛
يمكّن التقويم التشخيصي من تكييف التكوين للاحتياجات الحقيقية للمجموعة.

4.3. هناك تمييز آخر بين:

التقويــم والقيــاس[1]	التقويــم والتنقيــط	التقويــم وإسناد قيمــة
القياس هو الوسيلة التي نقيّم من خلالها، لكنّه ليس تقويما؛ لا يصدر أيّ حكم، لكنّه يساعد على العبير عنه. 1. يفيد هذا التمييز في التفريق بين «قياس » أداء قصد الحصول على نتيجة، وتحليل دلالة واقعيــة لنتيجة أو عدّة نتائج قصد المساعدة على تشخيص تعلّمــه.	يوهنا التنقيط بأنّه قياس، ومن خلاله تبدو الموضعية والمنطقية. وهو في الحقيقة لا يملك هذا لا ذاك، لأنّ تحقيق ذلك ولو بالتقريب يستلزم أكثر من مجرّد تصحيح.	التقويم معناه إسناد قيمة (راجع التعارف السابقة).يمكن أن نسند قيم لشيء أو عمل، لكن لا وجود لقيمة التقويم (بمعنى إنتاج قيم إضافية) إلاّ مددنه في حدّ ذاته بالقرارات والعمليات المنتجة لها.

بالمختصر المفيد، نقول أنّ التقويم يقتضي:

- مرجعية القيم؛
- مقارعة الأفكار، ومشاركة مختلف المتعاملين المعنيّين بالعملية التقويمية؛
- إمكانية إعطاء قيمة للشيء المقوّم (أو نزعها)، وإعطاء قيمة الفعل التقويمي في حدّ ذاته.

التقويم التكويني	التقويم المكوّن
نشاط: املأ هذا العمود بما تعرفه عن التقويم التكويني.	يتحدّث بعض المربّين عن تقويم أسموه " التقويم المكوّن"*formatrice* ، ويقصدون به التقويم الذي يتكيّف أكثر مع التلميذ، لأنّه تقويم لا يعتمد على الأهداف المراد تحقيقها وفق منطق مضامين المادّة، بل على العمليات الحقيقية التي قام بها التلميذ وفق منطق المتعلّم. (***M. Barlow***, *Formuler et évaluer ses objectifs en formation.*)

نشاطات:

1. في أيّ فئة تسجّل التقويمات التي تقوم بها في قسمك ؟

استعمل الجدول الموالي للإجابة.

في أي وقت ؟	لماذا ؟	وظيفة التقويم المستهدف

ضف اسطر أخرى إذا كان عدد التقويمات التي تقوم بها أكثر ممّا تطلبه المؤسّسة.

2. ما هو التعريف وما هي وظائف التقويم التكويني التي سجّلتها ؟

احتفظ بهذه الأجوبة في دفتر متابعتك.

نماذج لمساعدتك وتبسيط أجوبتك مستقبلا:

1.1. أسئلة للترسيخ:

نقوّم – لماذا ؟ هدف التقويم – مبرّرات.

– ماذا ؟ هدف (أو أهداف) التقويم – وجاهة الاختيارات.

– كيف ؟ الترتيبات – النوعية التقنية والبيداغوجية.

– متى ؟ الأوقات المناسبة– وجاهة جدول التقويمات.

– لمن ؟ اختيار المعلومات لاتّخاذ القرار.

– أسئلة أخرى ؟ .....

2.1. الجدول المحوصل:

القسم الأوّل : الوظائف العامّـــة للتقويم؛

القسم الثاني: أوقات التقويم؛

القسم الثالث: أنماط التقويم.

التقويم بوظيفة بيداغوجية (من أجل تسيير أفضل للتكوين)			التقويم بوظيفة اجتماعية (من أجل: منح شهادة، التوجه، الاختيار)	
في بداية التعلّم	أثناء التعلّم	في نهاية التعلّم		
تقويم يغلب عليه التشخيص	**تقويم يغلب عليه التكوين والتكوّن**	**تقويم يغلب طابع الإشهاد**		
		الإشهادي		**الاختياري، التنبّئي**
تعرّف المعلّم والتلميذ على ما اكتُسب، وما لم يُكتسب.	التعــرّف على صعوبات التعلّم.	حصيلة المكتسبات.	الاعتراف الاجتماعي	التوظيف المهني
القــرار: *تحليل الأسباب	القــرار: * المعالجة؛ * تطبيق التمايز البيداغوجي؛ * إعادة تنظيم العملية التكوينية.	القــرار: * المصادقة على المكتسبات بالنسبة للمعايير.		

ملخّص في ثماني نقاط:

وظائف التقويم
1. للقويم وظيفة تقديم معلومات عن حاجات التلاميذ ومنتظراتهم
2. التقويم جزء لا يتجزّأ من مسار التعلّم. 3. الوظيفة الرئيسة هي وظيفة التكوين.
4. يتدخّل التقويم : – في بداية مرحلة تعليمية/ تعلّمية لفحص المكتسبات القبلية، ونصيب العناصر الضرورية لإستراتيجية التعلّــم؛ – أثناء التعلّم: * في بداية الحصّة للتأكّد من توفّر المكتسبات الضرورية، * أثناء الحصّة لضبط وتعديل التعلّمات، * في نهاية الحصّة لحوصلة المكسبات؛ – في بداية مرحلة تعليمية/ تعلّمية لحوصلة المكتسبات المقرّرة في برنامج المرحلة.
5. ضبط وتعديل التعلّمات مشروطة بنتائج التقويم.
6. سيخصّ الضبط والتعديل تنظيم نشاطات الدعم البيداغوجي والمعالجة.
7. يهدف الضبط والتعديل إلى تقديم مساعدة شخصية للتلاميذ الذين يعانون أثناء التعلّم قصد تجنّب المعالجة والاستدراك مستقبلا.
8. تشكّل المعالجة البيداغوجية مجالا هامّا للعمل المشترك لمجموع المدرّسين، وللتشاور البيداغوجي.

البطاقــة 10

التقويم والمراقبـــة contrôle

مـــا الفـــرق ؟

الهدف: مساعدتكم على التميـــيز بين « المراقبة ***contrôle*** » و « التقويم».

في القســـم:

- أحفظ المعلّم جدول الضرب في **8**؛ واستظهرها من تلميذين أو ثلاثة (عشوائيا)؛
- قدّم قائمة مكتوبة من التواريخ، وطلب من التلاميذ الإجابة بذكر الأحداث التي تشير إليها؛
- في القرض الشهري، قدّم المدرّس نصّا وترك متعمّدا أخطاء صرفية ونحوية، و طلب من التلاميذ تصحيحها؛
- قدّم أستاذ الرياضيات برهانا باستخدام نظرية لا تناسب تلك الحالة، وطلب من التلاميذ استخراج الخطأ؛
- طلب الأستاذ نفسه من تلميذ حساب: $(a+b)^2 = a^2 + b^2 + 2\,ab$.

هل قام هذا المدرّس بمراقبة أم بتقويم ؟

وقد استخلص المهتمّون بالتقويم الالتباسات الآتية:

- بين التقويم والمراقبة؛
- بين التقويم والتنقيط ؛
- بين التقويم والقياس.

الخلاصة: « من الصعوبات الرئيسة الملاحظة عندما نتحدّث عن التقويم مع المدرّسين، هي أنّ المصطلح نفسه يستعمل في الدلالة عن الوقائع التي يمكن أن تكون مختلفة جدّا:

- في غالب الأحيان يتعلّق الأمر بتقويم مكتسبات التلاميذ. أي الحكم على أعمالهم أو معلوماتهم ، وهو تقويم غالبا ما يختلط بعملية التنقيط التي يبدو مظهرها قياسا. لكنّ الحديث عن هذا التقويم للتلاميذ يتطلّب اللجوء إلى سلسلة من النعوت: التقويم التحصيلي، التكويني، الإشهادي، ... غير أنّه في الغالب يستعمل أيضا مصطلـــح « **مراقبة** » (المعلومات) للدلالة على نشاط التقويم،
- المصطلح نفسه يستعمل للدلالة على تقويم الطرائق والوسائل المستعملة لتمكين التلاميذ من هذه المكتسبات، مثل التقويم الذي يقوم به المفتّش للمدرّس عن تعليم أو تكوين.

ما المقصود إذن بالتقويـــم ...؟

للتقويم عدّة تعاريف، لكنّ المختصّين اتّفقوا على نقاط يمكن ذكر بعضها:

- يختلف التقويم عن المراقبة،
- يختلف التقويم عن القياس،
- يختلف التقويم عن التنقيط » .

يرى " *شارل حاجي Charles HADJI*" أنّ موضوع **المراقبة** هو **فحص** التناسب أو الفرق بين إنتاجات التلاميذ في وضعية معيّنة بالنسبة إلى نموذج مرجعيّ متّفق عليه، والمعايير.

أمثلـــة:

- أنجز تلميذ رسما هندسيا وفق قواعد المادّة المقّررة سلفا. ومعنى المراقبة هنا هو التأكّد من احترام هذه القواعد (سمك الخطوط، بيانات الأضلع، اتّجاه قراءة الرسم ...).
- تلميذ آخر بيّـــن المدن الموجودة في الشمال – بالنسبة لنقطة في الخريطة الجغرافية – وتلك الموجودة جنوبا، والموجودة شرقا، والموجودة غربا. فمعنى المراقبة هنا هو التأكّد من أنّ التلميذ يعرف توجيه الخريطة تطبيقا للدرس.
- تلميذ آخر صحّح خطأ نحويّا، فطلب منه المدرّس التذكير بالقاعدة. الأمر إذن يتعلّق بمراقبة مدى تمكّن التلميذ من القاعدة النحوية المعني، وأنّ التصحيح الذي قام ه لم يكن صدفة.

ما هي المراقبة contrôle ؟

عندما نقوم **بالمراقبة**، فإنّنا نلاحظ درجة مطابقة ما أنتجه التلميذ مع قاعدة من القواعد، أو نموذج، أو طريقة ... والتي تكون بمثابة **المقارِن** بالنسبة **للمقارَن** المتمثّل في المنتوج. (ويقال أيضا بالنسبة للمسند إليه المعياري).

وقد اشتُـــقّ اللفظ الأجنبي " contrôle " (الذي تُرجِم هنا بـــ "مراقبة ") من اللغة العسكرية، حيث يُجنّد الجنود enrôlait ، ويُسجّلون على دفتر يسمّى (le rôle) ، ثمّ على دفتر ثان يراقب الأوّل (contre –rôle) . كما يحيل اللفظ أيضا إلى لغة المحاسبة، حيث تتمّ مراقبة الحسابات بدفتر ثان يسمّى " دفتر المراقبة " *registre de contrôle*.

أمّا **التقويم**، فهو على العكس **أسئلة عن معنى** ما يُنتَج في وضعية معيّنة. ولفظ " **تقويم** " مشتقّ من **القيمة**، ولا يقتصر الأمر على التأكّد من احترام المعايير والترتيبات، بل يهدف التقويم إلى تقدير قيمة عمل من الأعمال، وإعطائه معنى بمحاولة فهمه. فالمجال مجال **تقدير وتثمين** أكثر من **الفحص**.

إذا كانت المراقبة قياسا للفروق بوساطة المرجع الرتيب والمعَدّ مسبقا (المقياس، القاعدة، النموذج، كيفيات عملية... يجب احترامها) ، فإنّ التقويم ينتج مراجعه الخاصّة باستمرار وفق الهدف الذي حدّده، ووفق معايير النجاح التي أعدّها، وفيما سيوظّف النتائج (أنظر لاحقا المعايير والمؤشّرات).

هل المراقبة والتقويم متناقضان ؟

يبدو أنّ المعالجة (*traitement*) المدرسية لمكتسبات التلاميذ لا تنفصل عن مراقبة المعارف *connaissances* ؛ فالمدرّس في حاجة إلى التأكّد من تأثير تعليمه على تعلّمات التلاميذ؛ ولا يمكنه أن يتصوّر تسييرا لتعليمه – وبالتالي تسييرا للتعلّم – دون فحص مستمرّ لمدى بلوغ الأهداف المقصودة من الأوّل ومن الثاني.

للامتحانات ولمختلف أشكال التقويم مكانة مرموقة، سواء تعلّق الأمر بإشهاد تكوين (تقويم إشهادي)، أو فحص مدى اكتساب معارف أو كفاءات (تقويم تحصيلي)، أو تقدير المستوى والقدرة على المواصلة في هذه الطريق أو تلك (تقويم توقّعي)، أو قياس المستوى الذي بلغه الجمهور المدرسي (تقويم تشخيصي)، الخ... ولا شكّ أنّ المراقبة ضرورية، ولا تكوّن خطرا إلاّ إذا شغلت حيّز التقويم كلّه.

وحسب *J. Ardoino* يشمل التقويم المراقبة ويتعدّاها. فقد كتب: « يتدخّل التقويم في نظام دائم التطوّر، ويفضّل النوعية عن الكمّية قصد توضيح كيفية العمل وتطوّره».

للتقويم والمراقبة أهداف مختلفة، لكنّها أهداف متكاملة. يمكن للمراقبة أن يكون سببا لتقويم أوسع؛ ويمكن للتقويم أن يؤدّي إلى مراقبات فحص. ولكلّ من التقويم والمراقبة منطقه الخاصّ، لكن يجب أن نتجنّب تعارضهما أو تخفيض أحدهما. و يتمثّل الأمر في « تكريس الجدلية، التبيين، البدل، اشتراك ... لكن دون الخلط، القبول بالمراقبة، القبول بمرافقة التلميذ في تعلّمه » .

خصوص النقطة: كم من مصحّح ينبغي تجنيده للحصول على نقطة «حقيقية مضبوطة» ؟

يقول *F. Viallet et P. Maisonneuve* أنّ الحسابات قد أثبتت أنّ الحصول على « نقطة حقيقية مضبوطة» لوثيقة واحدة يستلزم عددا من المقوّمين لكلّ مادّة من المواد الآتية:

- 762 مقوّما في الفلسفة؛
- 468 مقوّما في اللغة الفنسية؛
- 168 مقوّما في اللغة الإنجليزية؛
- 95 في الفيزياء؛
- 78 مقوّما في الرياضيات، ...

... وبعبارة أخرى، ينبغي حساب معدّل [762، 468، 168، ...] لكلّ وثيقة للحصول على نقطة لا تقل النقاش».

البطاقة 11

التقويم الذاتي

التقويم الذاتي: ما معناه ؟ ولمَ ؟

الهدف: مساعدتكم على الإدراج التدريجي للتقويم الذاتي في القسم.

يعرّف ***Robert Galisson et Daniel Coste*** التقويم الذاتي كما يأتي: " نقول عن تقويم أنّه ذاتي، عندما يكون في استطاعة المتعلّم تقييم التقدّم الحاصل في تعلّماته بنفسه، وبوسائل ملائمة دون اللجوء إلى المدرّس والممتحن ".

يؤكّد " الإطار الأوروبي المشترك لمرجعيات اللغات (***CECR***)"على أهمّية وضع المتعلّم في قلب التعلّمات، وجعله فاعلا في مسار تعلّمه.

« وبهذا المنظور، تكون قدرة المتعلّم على تقييم نفسه في غاية الأهمّية».

وعليه، فإنّ التقويم الذاتي ليس ممارسة تقويمية فحسب، بل نشاط تعلّميّ أيضا.

« إنّه شكل من أشكال تشجيع التلاميذ على التفكير فيما تعلّموه، والبحث عن وسائل تحسينه، وتخطيط الأمور التي مكّنتهم من التقدّم كمتعلّمين نحو تحقيق أهدافهم ». (***CECR***)

وتضيف هذه الهيئة من جهة أخرى، أنّ التقويم الذاتي « **عامل تحفيز وتوعية**، يساعد المتعلّمين على معرفة جوانب قوّتهم وجوانب ضعفهم، وبذلك حسن تسيير تعلّمهم. فالتقويم الذاتي يضع المتعلّم في قلب مسار التعلّم، وهذا ما يشجّعه على **تقييم نفسه**، وتنمية قدرته على التفكير، ويحفّزه على **المبادرة** في تعلّماته والنشاط فيها... ».

... لكنّنا نلاحظ أيضا صعوبات لممارسة التقويم الذاتي لا ترض نفسها، كن يمكن تعلّمها:

« ليس تقويم النفس بالمهمّة السهلة، فهو يستلزم معرفة ما سنقوّمه، وكيف نقوّمه.

يجب أن يتوفّر لدى المتعلّم الذي يريد تقويم نفسه معرفة واضحة، أو على الأقلّ مرجعية تمكّنه من تقدير أدائه بالمقارنة ».

أهمّية التقويم الذاتي في التزام التلاميذ بتعلّماتهم

إنّ تأثير التقويم على التزام التلاميذ بتعلّماتهم أمر بديهي: «فهو يوجّه حكمهم على أهمّ ما ينبغي تعلّمه، ويؤثّر على محفّزاتهم وتمثّلاتهم فيما يخصّ الكفاءات، ويهيكل تنظيم عملهم الشخصي، ويدعم تعلّماتهم، ويطبع تنمية مواقف واستراتيجيات التعلّم». (كروكس *Crooks*).

في مسعى التقويم الذاتي، لا بدّ من شفافية معايير التقويم:

« يتمكّن التلاميذ من تنمية الكفاءات المعرفية الضرورية لتسيير المهمّة والتحكّم فيها، إذا تمكّنوا من بناء نظرة شاملة عن هذه المهمّة المطلوب تحقيقها والأهداف المتعلّقة بها ». (*White et Frederiksen*).

نشـــاط:

حلّل هذه البيانات، وأجب عن الأسئلة الآتية بملء الجدول الموالي:

ما هو التقويم الذاتي ؟	ما هي مهمّته ؟	ما هي شروطه ؟

ما هو التقويم الذاتي ؟	ما هي مهمّته ؟	ما هي شروطه ؟
يكون التقـــويم الذاتي عندما يقوم التلميذ نفسه بتقويم تقدّم تعلّمه.	– جعل التلاميذ يقومون بتعلّماتهم بأنفسهم؛ – تشجيعهم على التفكير فيما تعلّموه، ومعرفة جوانب قوّتهم وضعفهم؛ – توجيه حكمهم؛ – هو عامل تحفيز التلميذ والتزامه؛ – يشجّع على الاستقلالية؛ – تساعد التلاميذ على هيكلة تعلّمهم.	يشترط الشفافية: أي تتوفّر لدى التلميذ معلومة واضحة عن الهدف المقصود ليتمكّن من بناء نظرة شاملة عن المهمّة المطلوب تحقيقها.

وباختصار، ينبغي الاحتفاظ بما يلي:

ما هي مهمّـــة التقـــويم الذاتـــــي ؟

إنّـــه عامل محفّز (يدرك التلميذ ما يتعلّمه)؛

إنّـــه خطوة نحو الاستقلالية (التلميذ يتعلّم بنفسه)؛

إنّـــه وسيلة الحوار مع المدرّس.

ما هي أوقاته ؟

يُجرى التقويم الذاتي قبل تقويم المدرّس، وذلك حتّى لا يكون مجرّد انعكاس له، فيفقد بذلك وظيفته المتمثّل في التفكير في التعلّمات. ويمكن أن تكون الفوارق بين التقديرين محلّ نقاش بين المدرّس والتلميذ أو التلاميذ؛ وهو في الوقت نفسه فترة مفيدة في مسار التعلّم.

شبكة التقويم الذات:

لقد طوّر المجلس الأوروبي لـــ « الإطار الأوروبي المشترك لمرجعية اللغات » هذه الشبكة، وهي تتكوّن من ثلاث فئات:

– المستعمل المبتدئ (المستوى أ 1 و أ 2)؛

– المستعمل الحـــرّ (المستوى ب 1 و ب 2)؛

– المستعمل المتمرّس (المستوى ج 1 و ج 2).

لتقويم مستواك في لغة أجنبية، اقرأ الأوصاف الآتية ، ولكلّ عنوان فرعي (استماع، قراءة، مشاركة في نقاش، تعبير شفهي مسترسل، كتابة) سجّل المستوى المناسب (مثال: مستعمل حـــرّ – ب 1).

الفهـــم

الاستماع

أ1: إذا تكلّم الناس بتأنّ ووضوح، يمكن أن أفهم كلمات مألوفة وتعابيـــر شائعة فيما يخصّني، أو يخصّ عائلتي، أو المحيط الاجتماعي القريب.

أ 2 : يمكن أن أفهم تعابيـــر وكلام متداول يتعلّق بي وبما يحيط بي (مثل: أنا، عائلتي، المشتريات، المحيط، العمل...). يمكنني أيضا فهم أهم ما يوجد في إعلان أو رسالة بسيطة واضحة.

ب 1 : يمكن أن أفهم أهم النقاط من كلام بلغة واضحة ومبسّطة عندما يتعلّق بمواضيع مألوفة تتعلّق بالعمل، المدرسة، الاستجمام، الخ... كما أفهم أيضا أهمّ ما يرد في العديد من الحصص الإذاعية أو التلفزيوني ة الإخبارية أو حول مواضيع تهمّني شخصيا أو مهنيا، إذا كان الكلام بتأنّ ووضوح.

ب 2 : يمكن أن أفهم محاضرات وخطب تتميّز بنوع من الطول، بل يمكنني متابعة تعليلات معقّدة إذا كان الموضوع مألوفا. يمكنني أن أفهم معظم الحصص التليفزيونية الإخبارية، وأفهم معظم الأفلام بلغة مبسّطة.

ج 1 : يمكن أن أفهم خطابا مطوّلا، ولو كان سيّئ الهيكلة والترابط. يمكنني أن أفهم بسهولة الحصص التليفزيونية والأفلام.

ج 2 : أفهم اللغة الشفهية دون أيّ صعوبة، سواء كانت مباشرة أو عن طريق وسائل الإعلام ولو كان الكلام بسرعة، شرط أخذ الوقت الكافي للتأقلم مع نبرتها *accent* الخاصّة.

القراءة

أ1: إذا تكلّم الناس بتأنّ ووضوح، يمكن أن أفهم كلمات مألوفة وتعابيـــر شائعة فيما يخصّني، أو يخصّ عائلتي، أو المحيط الاجتماعي القريب.

أ 2 : يمكن أن أقرأ نصوصا بسيطة وقصيرة جدّا. يمكنني أن أجد معلومة خاصّة في الوثاق المتداولة، مثل الإعلانات القصيرة، النشرات الدعائية، قوائم المأكولات، جداول الأوقات، كما يمكنني فهم الرسائل الشخصية القصيرة البسيطة.

ب 1 : يمكن أن أفهم نصوصا مكتوبة بلغة متداولة تتعلّق بعملي. كما يمكنني أن أفهم أيضا وصف أحداث، وتعابير عاطفية أو تمنّيات في رسائل شخصية:

ب 2 : يمكنني أن أقرأ مقالات وتقارير في مواضيع معاصرة، يعبّر فيها كتّابها عن مواقف أو آراء معيّنة. يمكنني أن أفهم نصّا أدبيّا نثريا معاصرا.

ج 1 : يمكن أن أفهم نصوصا factuels أو أدبية طويلة ومعقّدة، مع تذوّق مختلف الأساليب. يمكنني أن أفهم مقالات متخصّصة وبتعليمات تقنية طويلة، ولو لم تكن في مجال اختصاصي.

ج 2 : أستطيع قراءة كلّ أنواع النصوص دون جهد، ولو كان يتميّز بالتجريد أو التعقيد شكلا ومضمونا، كالكتاب المدرسي مثلا، أو مقالا متخصّصا، أو مؤلّفا أدبيا.

التحـــدّث

المشاركة في نقاش:

أ1 : يمكنني التواصل بصورة بسيطة، شرط أن يقبل المتحدّث إعادة كلامه أو إعادة تركيب جمله بتأنّ، وأن يعينني على صياغة ما أحاول قوله. يمكنني أن أطرح أسئلة بسيطة في مواضيع مألوفة، والتي أنا في حاجة إليها، وأن أجيب عن مثلها.

أ2 : أستطيع التواصل في وضعيات بسيطة عادية، لا تتطلّب إلاّ تبادل معلومات بسيطة ومباشرة في مواضيع ونشاطات مألوفة. كما أستطيع أن أبادل حديثا مختصرا ، ولو لا أفهم كثيرا لمواصلة الحديث.

ب 1 : يمكنني مواجهة أغلب الوضعيات التي تصادفني في سفري إلى منطقة تتكلّم تلك اللغة. أستطيع أن أشارك دون تحضير في نقاش في مواضيع مألوفة أو ذات فوائد شخصية، وتتعلّق بالحياة اليومية (العائلة، الترفيه، السفر والأحداث).

ب 2 : أستطيع التواصل بشيء من العفوية والسهولة التي تمكّن من التبادل العادي مع المخاطَب. أستطيع المشاركة في حوار في وضعيات مألوفة، وتقديم رأيي والدفاع عنه.

ج 1 : أستطيع أن أعبّر بتلقائية واسترسال دون تلعثم. يمكن أن أستعمل لغة مرنة وبليغة في مجال العلاقات الاجتماعية أو المهنية. أستطيع أن أعبّر عن أفكاري وآرائي بدقّة، وأن أربط تدخّلاتي بتدخّلات مخاطبيّ.

ج 2 : في مقدوري المشاركة دون عناء في كلّ حوار أو نقاش، كما أرتاح أيضا للتعابير اللغوية الخاصّة والأساليب المستعملة. يمكنني أن أعبّر بطلاقة، وأن أعبّر بدقّة عن المعنى. وفي حال وجود أيّ صعوبة، يمكنني أن أتراجع لأعالج الأمر ببراعة متناهية حتّى يكاد لا يشر به أحد.

التعبير الشفهي المسترسل

أ1 : يمكن أن أستعمل عبارات وجمل بسيطة لوصف الحيّ الذي أسكن فيه، والأشخاص الذين أعرفهم.

أ2 : يمكن أن أستعمل سلسلة من الجمل أو العبارات في وصف عائلتي وأناس آخرين بألفاظ بسيطة، وظروف حياتي، تكويني ونشاطي المهني الحالي أو الحديث.

ب 1 : يمكن أن أعبّر بطريقة بسيطة لأقصّ تجارب وأحداث، أحلامي وآمالي أو أهدافي. أستطيع أن أقدّم أسباب مشاريعي وأفكاري وشرحها. يمكن أن أحكي حكاية أو عقدة رواية أو فلم، وأعبّر عن شاعري.

ب 2 : يمكن أن أعبّر بوضوح وتفصيل في لكثير من المواضيع التي تهمّني. أستطيع أن أتوسّع في رأي يتعلّق بموضوع الساعة، وشرح محاسن ومساوئ مختلف الإمكانات.

ج 1 : أستطيع أن أقدّم أوصافا واضحة مفصّلة في مواضيع معقّدة، وإدراج محاور متعلّقة بها، مع التوسّع في بعض النقاط، واختتام تدخّلي بطريقة ملائمة.

ج 2 : أستطيع أن أقدّم وصفا أو تعليلا واضحا مسترسلا بأسلوب ملائم للسياق، وبناء تصوّر منطقي، ومساعدة السامع على الملاحظة تذكّر النقط الهامّة.

الكتابـــة

أ1 : أستطيع أن أكتب بطاقة بريدية قصيرة وبسيطة. ويمكنني أن أسجّل بعض التفاصيل الشخصية على استمارة أسئلة *questionnaire* ، أسجّل مثلا اسمي، جنسيتي، وعنواني على بطاقة الفندق.

أ.2 : أستطيع أن أكتب ملاحظات ورسائل قصيرة وبسيطة. يمكنني أن أكتب رسائل بسيطة شخصية للشكر مثلا.

ب.1 : أستطيع أن أكتب نصّا بسيطا ومنسّقا في مواضيع مألوفة ، أو تهمّني شخصيا. أستطيع أن أكتب رسائل شخصية لوصف تجربة أو شعور.

ب.2 : أستطيع أن أحرّر نصوصا واضحة مفصّلة في مواضيع كثيرة تتعلّق باهتماماتي. يمكن أن أحرّر مقالة أو تقريرا أنقل فيه معلومات، أو أعرض أدلّة لتأييد رأي معيّن أو ضدّه. أو أكتب رسائل أبرز فيها المعنى الذي أريده للأحداث أو وقائع.

ج 1 : أستطيع أن أعبّر في نصّ واضح ومحكم التركيب عن رأيي. كما أستطيع أن أحرّر رسائل في مواضيع معقّدة، مقالة أو تقريرا أبرز فيها النقاط التي أعتبرها مهمّة. يمكنني أن استخدم الأسلوب المناسب للمرسل إليه.

ج 2 : أستطيع أن أكتب نصّا واضحا بأسلوب يناسب المقام. يمكن أن أحرّر رسائل وتقارير معقّدة بأسلوب واضح يمكن القارئ من فهم النقاط الهامّة وحفظها. في مقدوري أن ألخّص وأنتقد كتابيا مؤلّفا مهنيا أو أدبيا.

تطبيق التقويم الذاتي (الملحق 3)

اقـــرأ قبل أن تكمل

كيف حال التقويم الذاتي ؟

أسئلة وأجوبة للمتدخّلين، أُخِذت على شبكة الأنترنت؛ بين الصعوبات والفشل وإرادة النجاح.

مقترحات:

كيف تتمكّن من تسيير التقويم الذاتي ؟ (20 أوت 2008).

« أنا أستاذ في التعليم المتوسّط، أوزّع كلّ سنة على تلاميذي شبكة للتقويم الذاتي بأربع (4) كفاءات:

الاستدلال، الاستعلام، التواصل، الممارسة ». أثناء النشاطات، يجب أن يكون كلّ تلميذ قادرا على التقويم الذاتي، مع الأخذ في الحسبان التعليمات، والمعايير "نجحتُ لو ..."، والتصحيح، واتّخاذ القرار المتعلّق باللون الذي سيلوّن به الخانة المقابلة للكفاءة المناسبة: أخضر (نجحتُ)، أحمر (لم أنجح).

لا بدّ من الاعتراف أنّ هذه الطريقة تأخذ وقتا طويلا بين التلاميذ الذين لم يفهموا المبدأ بعد 6 أشهر، والذين ضيّعوا الشبكة، والذين ليس لديهم اللون الأخضر واللون الأحمر، الذين يحاولون الغشّ (الذين لم يفهموا أنّ ذلك ليس في مصلحتهم)، والذين يجب أن ينجزوه في البيت (لكنّهم نسوا...).

ملاحظة: أنا في المتوسّط، أطمح إلى النجاح.

ما رأيك في هذا النمط مكن التقويم التكويني، إذا استخدمته؟ وكيف تطبّقه في يوميا ؟

الأجوبة على المنتدى:

من « ... »، 18مارس 2009؛ 13:56

« قمت بهذا آليا في البداية، وتلقّيت المشاكل التي تلقّيتها أنت نفسها. أعترف أنّني لم أستطع المواصلة، وقلت في نفسي لمَ كلّ هذا اعمل ؟ من يستفيد منه ؟ في حين أنّي أشير إليه في بعض النشاطات وأسجّل على الشبكة لاحقا. وفي الأعمال التطبيقية (ليس منقوطا بالضرورة) والمراقبة، فإنّي أقوم بالشطب على خانات الكفاءات بنفسي، وأسجّلها على شبكة المتابعة.

وأمّا في التقويم التكويني– مع قائمة معايير النجاح – فإنّي أفضّل أن يستخدم التلميذ نفسه هذه الوسيلة لتحسين إنتاجه، وهذا أفضل من الاستمرار في هذا العقد. " أعترف أنّي لم أنجح، وأشطب على هذا الأمر بخطّ أحمر" ».

من « ... »، 18مارس 2009؛ 14:07

« أتبقى الفوائد إلى حدّ الساعة مخيّبة، وهذا ما جعلني أتساءل عن الطريقة التي تجعل هذا النوع من التقويم أمثلا، لأنّه – كما يبدو لي – تقويم مفيد حقّا.

بالنسبة للمدرّس، فإنّه يتمكّن من تحديد ملمح كلّ تلميذ، ودرجة التحكّم في الكفاءات الأربع (4) الكبرى للتعليم المتوسّط، دون الاهتمام بتطوّر النقاط المحصّل عليها.

أمّا بالنسبة للتلاميذ – حتّى الذين يفقدون الإرادة بسهولة – **فإنّ هذا العمل يمكّنهم من معرفة جوانب القوّة لديه، والتعرّف على النقائص التي ينبغي استدراكها لتحسين النقطة.**

الفكرة إذن حسنة، وتبقى الصعوبة في جعل هذا التقويم مفيدا، ويصبح آليا، وأن يتبنّى التلاميذ هذه الطريقة، لكنّ ذلك ليس بالأمر الهيّن».

من « ... »، 18مارس 2009؛ 15:12

التقويم الذاتي بالنسبة إليّ يتمثّل يمكن ترجمته بمثال واحد بسيط جدّا:

تلميذ ينجز رسما تخطيطيا انطلاقا من ملاحظة...

أمرّ بين الصفوف، ألاحظ العمل الذي يقوم به وأقول له:

– " عمل جيّد، لكنّ الإطار لم ينجز بمسطرة، والبيانان تغطّي رسمك، وينقصه عنوان... هل يمكن تحسينه قبل أن تقّمه لي ؟ "

قام التلميذ بتصحيح رسمه وسلّمه لي في الوقت المحدّد ... وحصل على نقطة جيّدة.

إذن، هذا هو التقويم الذاتي في نظري... **والأمر يستغرق وقتا أقلّ من ملء الشبكات، ويسدي تكوينا أغدق وأفضل!**

من « ... »، 22 مارس 2009؛ 23:25

« قراءة تدخّلاتكم تطمئنني. أعترف أنّ هذا الأمر قد حيّرني منذ سنوات. حتّى الأساتذة تاهوا ! الوقت اللازم (ساعة ونصف في الأسبوع لـــ 250 تلميذا على الأقلّ ؟ متى ؟ من ؟ كيف ؟ التنفيذ وحده – عندما يجب شرح كلّ شيء للتلاميذ – يتطلّب عشرات الدقائق، ضف إلى ذلك استغلال الشبكة... الخ...

على العكس من ذلك، فإنّه مفيد للأستاذ (في تحضيره وبرمجته)يمكّنه من تنويع النشاطات والتقويمات، بل ربّما توزيعها على السنة أو عبر المراحل التعليمية (وهذا ما يجنّبنا تقويم نسف الشيء دائما)».

أنت الآن تعرف ما هو التقويم الذاتي، وتعرف صعوباته والفوائد التي يمكن جنيها منه أيضا.

ألا يجدر بنا أن نجرّب ؟

في متناولك وسيلة مساعدة: إنّه دفتر متابعة التلميذ *le portfolio* .

هل سمعت عن دفتر المتابعة ؟

إذا أجبت بنعم، املأ الجداول الموالية قبل الدرس:

ما هو دفتر المتابعة ؟	لما يستعمل ؟
.....	....

البطاقــة 12

تخطيط التقويم

الهدف: مساعدتك على تخطيط التقويم

أوقات التقويم البيداغوجي:

أوقات التقويم

- أخذ المعلومة؛
- التفسير؛
- الحكم؛
- القرار.

المراحــل	الوصــف
أخذ المعلومة	
جمع المعطيات	جمع المعلومات المرتبطة مباشرة بما نريد قياسه.
تنظيم المعطيات	دراسة المعلومات المتحصّل عليها وتنظيمها قصد تفسيرها.
تفسير النتائج	استخلاص الدلالات من المعطيات المحصّل عليها والمنظّمة.
الحكــم	إبداء الرأي في وضعية التلميذ، مع الأخذ في الحسبان نتائج القياس، ومختلف الاعتبارات. (النقطة هي التعبير عن الحكم بالأرقام).
القــرار	دراسة العمليات الممكنة، واختيار العملية التي ستنفّذ، أي القرار الذي سيسجّل.
إعلان النتائج	أخر مرحلة من مسعى التقويم وإعلان النتائج الذي يمكن أن يتمّ بأشكال مختلفة وفق المرسل إليه (كشف النقاط، وحصيلة دفتر المتابعة، ...الخ).

1. أخذ المعلومة

أ) جمع المعطيات:

هي المرحلة الحاسمة التي تكيّف نوعية العمليات الآتية.

يتمثّل المصدر الرئيس للمعلومة فيما ينتجه التلاميذ. غير أنّه من الممكن أن نحتاج إلى مرشدين آخين (خارجيّين) لاستكمال الحكم: أقصد مدرّسين آخرين، أولياء التلاميذ عندما يكون التلميذ يعاني من صعوبات...

والأسئلة التي ينبغي طرحها لتنظيم عملية جمع المعلومات بطريقة سليمة هي:

– ما الهدف من جمع المعلومات ؟ (غالبا ما يكون الهدف موجّها من فرضية خفيّة ضمنية)؛

– في المقابل، ما هي المعلومات التي من الضروري الحصول عليها ؟ وما هي تلك التي يمكن الحصول عليها ثانويا ؟
– ما هو المصدر الرئيس للمعلومة التي نريد الحصول عليها ؟ (من المخوّل له إعطاؤها) ؟
– من يمكنه أن يعوّض المخبر المخوّل له ؟

لا يتّخذ قرار اختيار أدوات التقويم الملائمة إلاّ بعد الإجابة عن لائحة الأسئلة السابقة، لأنه لا بدّ من تكييفها مع الهدف وسياق التقويم، بل حتّى مع سياق التعلّم، لأنّ الذي سيقوّم هو منتوج التعلّم:

– **الأغراض التي يستهدفها التعلّم** هي: الاكتساب، التطبيق، الفهم، الإبداع، الهيكلة، الخ ... ؛
– **مساعي التعلّم**: التعلّم بالكفاءات، التعلّم بالمشكلات؛
– **مساعي التعليم**: الطرائق لتي يستخدمها المدرّس؛
– الخ ...

أمّا اختيار كيفيات التقويم وأدوات جمع المعلومات، فإنّه سيحدَّد من خلال سياق مزدوج: سياق التعلّم وسياق التقويم.

– **اختيار مصادر المعلومات** : على أيّ مصدر يعتمد المدرّس لجمع المعلوما ت الوجيهة والكافية لإصدار الحكم؟ هل يستخدم الفروض المنزلية ؟ الامتحانات في القسم ؟ المهام المعقّدة والمشاريع ؟ الروائز المعتمدة على الإعلام الآلي ؟ ملفّات التعلّم أو دفتر المتابعة ؟ شبكات التقويم الذاتي.

بأيّ أدوات *instruments* ؟

« *يشكّل اختيار أدوات جمع المعلومات مرحلة يصدر فيها المدرّس حكمه المهني* » .

– **الملاحظة** " **الساذجة** "(أو الأوّلية) **– في مقابل التقويم الشكلي** *instrumentée* ؛
– **أدوات التقويم الشكلي:**

- الملاحظة المعتمدة على شبكة منمذجة *étalonnée* ،
- استمارة أسئلة،
- قائمة الفحص،
- التسجيل،
- الروائز،
- المقابلة.

أ) تنظيم المعطيات

كلّ المعلومات المحصّل عليها بمختلف الوسائل (مجموعة ملاحظات، سلسلة من النقاط المحصّل عليها في مختلف المراقبات، المقابلات مع التلميذ – حينما يعاني من صعوبات دراسية مثلا– المعلومات التي يقدّمها الأولياء...) هي معلومات ينبغي فحصها وتحويلها إلى **معطيات وفق التفسير الذي نريده.** يمكن تصنيفها – على سبيل– إلى معطيات تخبرنا عن الملمح المعرفي؛ وأخرى عن الملمح الوجداني، والوجداني الاجتماعي... فالمهمّ أن تكون ذات دلالة حتّى نتمكّن من استخراج المعلومات التي تفيدنا في اتّخاذ القرار.

وهناك طريقة أخرى لتنظيم المعلومات، تتمثّل في تصنيفها في **فئة كمّية** *quantitative* ، و**فئة نوعية** *qualitative*:

العلامات العددية في الفئة الأولى– مثلا، الملاحظات أو المعلومات الواردة من الملاحظات في الفئة الثانية.

النتائج الكمّية:

هي عبارة عن مقارنة بين النتائج المحصّل عليها والنتائج المرجوّة، وذلك على قائمة الفحص التي نقوم بالتشطيب عليها. وتحتوي هذه القوائم على كلّ الأهداف المراد تحقيقها، وعلى المعايير والمؤشّرات الموجودة في الوحدة.

وبذلك يمكننا أن نقوّم مدى تقدّم المشروع، ونسجّل الأهداف المحقَّقة والأهداف التي هي في صدد التحقيق، وتلك التي لم تحقَّــق؛ ونتساءل عن أسباب التأخّر قصد إحداث التصحيحات اللاّزمة.

النتائج النوعية:

ستخصّ الجوانب النوعية (على وجه الخصوص) التقدّمات التي أحرزها التلاميذ فرديا وجماعيا فيما يخصّ التصرّفات، النجاح المدرسي، المثابرة ...ثمّ تُترجَم هذه الجوانب البيداغوجية إلى أهداف، وإلى معايير ومؤشّرات.

إليك الآن معلومات عن تلميذ يتحصّل على نتائج غير منتظمة، ونتائجه الأخيرة مقلقة:

– كثير السهو في القسم؛ ويتفاجأ دائما بالأسئلة التي تطرح عليه في القسم، وأجوبته عليها خاطئة في الغالب. ولم يكن كذلك من قبل، فهو تلميذ متوسّط مثل غالبية تلاميذ القسم.

– تصرّفاته أثناء الاستراحة مثل تصرّفاته في القسم.

المعاينة الأوّلية للمدرّس: لا شكّ أنّ لهذا التلميذ مشكلة مزمنة:

ما هو القرار الذي على هذا المدرّس اتخاذه في رأيك ؟

– ينتظر حتّى تسوّى الأمور بنفسها

– يسعى إلى الحصول على معلومات في محاولة لفهم المشكلة

- مراجعة الدفتر المدرسي للسنة الماضية
- يطلب معلومات من زميله
- يسأل أولياءه
- يسأل زملاءه
- يتحدّث مع التلميذ
- ماذا أيضا ؟ .....

لا شكّ أنّك شطبت على كلّ الخانات: حقيقة، كلّ هذه المصادر صالحة، لكنّها لا تقدّم نفس نوعية المعلومة. رتّب المصادر حسب الترتيب الذي تختاره إذا حصلت مثل هذه الحالة معك.

1) يراجع المدرّس الدفتر المدرسي للسنة الماضية أوّلا، فيجد أنّ التلميذ له معدّل مقبول مكّنه من الانتقال؛
2) حديثه مع مدرّس السنة الماضية تؤكّد نتائج الدفتر المدرسي: تلميذ متوسّط، بل أحرز بعض التقدّم في نهاية السنة.

لا شكّ إذن من وجود مشكلة : ينبغي مواصلة البحث.

3. الحديث مع التلميذ لم يجد نفعا: لا يعلم، ولم يفهم لماذا تراجعت نتائجه، فقد يشعر بأنّ عمله كان في المستوى...

4) أصب الحديث مع الأولياء ضرورة ملحّة، لكنّ الأب يعمل والأمّ لا يمكنها التنقّل إلى المدرسة، فجاء الأخ الأكبر، وصرّح: « ليست هناك مشاكل عائلية، بدليل أنّ أخاه الأصغر يشتغل كلّ مساء في إنجاز الفروض التي يكلَّف بها... ».

يبدو أنّ الأمر قي مأزق، ولا حيلة للمدرّس إلاّ أن يحاول تحفيز التلميذ من جديد بوضعه في الفوج الخاضع للمعالجة البيداغوجية.

في يوم من أيّام الله، خرج المدرّس في جولة (والقصّة واقعية)، فرأى طفلا صغيرا يبيع الخبز على قارعة الطريق: إنّه تلميذه !! ورآه التلميذ أيضا، فاختبأ وراء جذع شجرة .... الشخص الذي جاء لمقابلة المدرّس لم يكن أخاه الأكبر، بل أحد الجيران استعان به التلميذ نفسه.

ب) التفسير:

التفسير مرحلة حاسمة، لأنه يمكّن من إعطاء دلالة للمعطيات المحصّل عليها قصد إصدار حكم صائب، واتّخاذ قرارات ملائمة.

ومن محاسنه الرئيسة أنّه يترجم بنزاهة وموضوعية المعلومات المحصّل عليها. وإذا كانت الموضوعية صفة مرغوبة، فإنّها في المقابل صعبة المنال. ولا يكفي تحديد المعايير لتحليل الأعمال، لأنّ تفسير المعيار قد يختلف من مدرّس إلى آخر.

وكمثال على ذلك، فإنّ وجاهة الجواب بالنسبة للمشكلة المطروحة أو الإستراتيجيات المستعملة يمكن أن يُحكَم عليها أحكاما مختلفة من مدرّس إلى آخر: هذا يعتبر أنّ معيار الوجاهة محترم تماما، وذاك يراه نسبيا؛ كما يمكن أن يكون الحكم على الإستراتيجيات التي استخدمها التلميذ بالفعّالية لدى هؤلاء، وبعدمها عند أولئك.

وللقضاء على هذا الاختلاف في الحكم، ينبغي تكون لدينا معايير سلّمية، وكلّ مستوى من السلّم يوافق مستوى من النجاح، ويمكّن من مقارنة النتيجة المحصّل عليها بالنتيجة المنتظرة.

ويكمن دور التفسير في تحويل المعلومات المحصّل عليها بمختلف الأدوات (تصحيح الأوراق، المساءلة، المقابلة...) إلى معطيات كمّية ونوعية مقروءة ومنظّمة لتنوير القرارات، مع العلم أنّ المقيِّم ليس دائما من يتّخذ القرار.

في إطار التقويم التكويني، فإنّ التفسير يكون مهمّا في التقويمات الوسيطة، لأنّه يمكّن من اتّخاذ القرارات المرافقة للتعلّمات قصد تنوير قرارات المعالجة مثلا، وتغيير مسار التكوير لاحقا.

ج) الحكـــم:

يعرّف "*Legendre*" الحكم على أنّه « **المرحلة المركزية من مسعى التقويم البيداغوجي، والذي يتمثّل دوره في إبداء الرأي في تقدّم أو مدى تحقيق التعلّمات، وذلك على ضوء مختلف المعلومات المحصّل عليها** ».

أمّا " *J. M. Barbier* "، فإنّه يرى أنّ الحكم عنصر أساسي، إذ بدونه لا يمكن يبقى التقويم ناقصا:« **يؤدّي الفعل التقويمي في نهايته إلى إصدار حكم قيمي، وهو الذي يمكّننا من معرفة وجود تقييم من عدمه. ويشكّل الحكم القيمي علامة التقـــويم** ».

من جهة أخرى، ينبغي أن يتحلّى الحكم بالموضوعية، والعدل والإنصاف. وحتّى يتحلّى بهذه الصفات، ينبغي أن يعتمد على توثيق جيّد.

وقد طُرِح السؤال الآتي (ل. علاّل) على مدرّسين " بجنيف السويسرية *Genève* " و " الكبيك بكندا Québec " : « ***ما هو العامل الذي تأخذونه في الحسبان عندما تعطون نقطة للتلميذ*** ؟ ».

نشـــاط:

إذا طُرِح عليك السؤال السابق: « ***ما هو العامل الذي تأخذه في الحسبان عندما تعطي نقطة للتلميذ*** ؟ »، **بمَ ستجيب؟**

أغلبية المدرّسين يأخذون في الحسبان خاصّة أداء التلميذ المدرسي: العامل الوحيد الذي ينبغي أخذه في الحسبان عندما نعطي نقطة، هو مستوى التعلّم المدرسي.

لكنّ الكثير منهم أيضا يعتبرون العوامل الآتية: الجهد، المشاركة، مهارات التلميذ، التصرّفات، والحضور في القسم.

هل من الممكن أن نحـــدّ من الذاتية في إصدار الحكم، بقياس الأداء اعتمادا على سلّم أو على قائمة المراقبة ؟

أ) التقويم المعتمد على **سلّم** هو تحديد الأداء في مستوى معيّن من السلّم الذي يحتوي عادة على عدد زوجي من الدرجات لتفادي الجواب المتوسّط؛

ب) التقويم المعتمد على **قائمة المراقبة** هو الحكم على أداء من خلال قائمة من النقاط الوجيهة بالتشطيب عليهـــا.

مثـــال: يكون في مقدور التلميذ التعرّف على **ثلاث آلات** موسيقية وتسميتها **خلال خمس دقائق** على الأكثر، من بين الآلات المستعملة في عزف قطعة موسيقية كلاسيكية.

- العمل المطلوب: ⟵ *التسمية*
- الموضـــــــوع: ⟵ *التلميذ*
- النتيجة المنتظرة: ⟵ *تسمية الآلات الموسيقية*
- مستوى الأداء : ⟵ *ثلاث آلات على الأقلّ*
- الشـــــــروط: *خلال خمس دقائق.*

شبكة التقديـــر

التلميذ: .....

تسمية التلميذ سليمة	5 دقائق على الأكثر	الحكـــم
آلة واحدة (1)		
آلتان (2)		
3 آلات		

د) القـــرار

ليس القرار من مسؤولية المقوِّم دائما، بل يساعد فقط على توضيح قرار ستتّخذه الهيئات المسؤولة. وتتمثّل مساعدته في تقديم معلومات تساعدهم على اتّخاذ القرار، وهذا تقويم **خارجي** تقوم به جهات محايدة لضمان الشفافية.

ولذلك، عندما يكون موضوع التقويم هو التوجيه مثلا، فإنّ القرار يكون من صلاحية مجلس القسم أو مجلس التوجيه.

حتّى في حال اتّخاذ قرار بيداغوجي (إجراء عملية المعالجة مثلا)، فإنّ المدرّس في حاجة إلى مساعدة مدرّسين آخرين، بل ومختصّين في بعض الأحيان. هذا ممكن حين يكون القرار قابلا للتأجيل، لكنه ليس كذلك دائما.

أمّا التقويم التكويني، فإنّه يتطلّب أحيانا قرارات متقاربة. لذلك ينبغي أن يُجرَى في أوقات منتظمة يحدّدها التوزيع البيداغوجي، وفي مسار مستمرّ.

بين تقويمين متتاليين يهدفان إلى اتّخاذ قرارات تستلزم تدخّلات بيداغوجية هامّة، ينبغي إجراء مراقبات محدّدة زمنيا، تقوم بتصحيحات سريعة، وتوفّر معلومات للتقويم مستقبلا.

هـــ) إعلان النتائج

آخر مرحلة في مسعى التقويم. يمكن أن يكون الإعلان بطريقة كلاسيكية (أي كشف النقاط، الدفتر المدرسي، بطاقات الحصيلة)، أو بطريقة ليست من تقاليد المدرسة حاليا (دفتر المتابعة *portfolio* مثلا)، أو بمقابلات مع الأولياء. والأهم في هذا كلّه هو تقديم معلومات مفيدة لمن يوجّه إليه التقويم (التلميذ، الأولياء، إدارة المؤسّسة، الزملاء الآخرين ...) ووفق الاستعمال المراد.

« إنّ التعليقات والشروح التي يسجّلها المدرّس على دفتر المتابعة تزوّد التلميذ بفهم أفضل لمسار تعلّمه، وتحفّزه على اكتشاف أخطائه وتصنيفها، وعلى تصحيحها بنفسه، وعلى تقويم نفسه بنفسه (أي التقويم الذاتي) ».

أمّا « مخطّط السياسة المحلّية للتقويم » الذي تسطّره كلّ مؤسّسة تربوية، فإنّه يمكّن من استئناس مختلف المعايير، وتطبيق النماذج الخاصّة بمحيطه، والإطار القانوني يسمح بذلك، إذ يمكن للمدرّسين تقرير الوقت الذي تقوّم فيه الكفاءات، والطريقة التي يوفّرون بها المعلومات (تنظيم لقاء ثلاثي على سبيل المثال).

البطاقــة 13

كيــف نقـــــوّم ؟
أدوات التقويـــم

يخضع اختيار إجراءات التقويم أساسا لهدف التقويم المستهدف، ولطبيعة وأهمّية المعلومات المراد الحـــصول عليهـــا.

ما هو مستوى نوعية التقويم المطلوب ؟

- **تقويم تجريبي، تقويم انطباعي ؟**
- **تقويم وسائطي صارم ؟**

ما هو نوع التقويم الذي ينبغي تفضيله: تقويم شامل ونوعي على وجه الخصوص، يقدّم معلومات ضافية، يعتمد على مهارة المقوِّم صاحب التجربة، أو تقويم تحليلي أكثر، يستخدم الوسائط أكثر، صارم المعايير لقياس الجوانب الكمّية والنوعية ؟

لا يمكن أن يكون اختيار الإجراءات والوسائط اعتباطيا: يجب أن تُستعمل في التقويم الأداة الأكثر ملاءمة:

1. لموضوع التقويم: **ماذا** نريد تقويمه؟
2. لهدف التقويم: ماذا نريد تقويمه؟ **ولماذا** ؟
3. لمن يوجّه له التقويم: ماذا نقوّم، **لمن**، ولماذا ؟
4. لطبيعة ونوعية المعلومة المراد الحصول عليها؛
5. لنوعية الحكم أو التقدير المستهدف (أي وظيفة طبيعة القرار الذي نريد اتّخاذه ومستواه).

طرق إضافية في واقع القسم

1. الملاحظة « الساذجة » والحكم الانطباعي (الحدسي)

من المعلّمين من يكتفي بحكم يعتمد على الملاحظة « الساذجة » – إن استطعنا أن نسمّيها كذلك – التي لا تعتمد على أيّ أدوات أو وسائل، ودون أيّ معلومات نظرية أو منهجية مسبقة، ودون استخدام لأيّ معايير خاصّة . هذا الحكم المبني على الحدس أو الانطباعات الساذجة (لا تتعدّى في الغالب تصوّرات المدرّس ذي الخبرة) هو دون شكّ حكم غير موضوعي، لأنّه ليس خارجيا عن الموضوع المقوَّم.

ويكمن الخطر في أنّ الانطباعات الأولى (التي لا تكون صحيحة دائما) هي الثابتة في الأخير، وتؤدّي إلى أحكام مسبقة غير ناضجة.

2. التقويم الوسائطي

- في القاعدة: المعيار والمؤشّر

- لجمع المعلومات: شبكات التقويم

على عكس ما سبق، فإنّ التقويم الموضوعي يجب أن يكون مستقلاّ عن فردية المقوِّم، لذا يكون استخدام الوسائط والأدوات ضروريا. والتقويم المعياري أو المُمَعْيَــر يبني نتائجه وفق مرجعية أو معيار، وليس على انطباعات شخصية.

ويعتبر المعيار (كما سيأتي) من المحاسن المطلوبة التي يجب احترامها (مثل معايير اختيار لاعب، أو عامل، أو أيّ مترشّح لوظيفة من الوظائف).

للمعيار طابع عامّ ومجرّد (العرض أو التقديم مثلا، غالبا ما يُعتبر معيارا في تقدير الحكم. ويمكن أن يُطبَّق أيضا على تقديم طبق من الطعام أو النادل الذي يقدّمه، أو على عمل كتابي، أو على المدرّس في قسمه ...).

أمّا المؤشّر، فإنّه في وضعية يعتبر فيها بمثابة الإشارة الملاحظة للمعيار: حلق شعر الوجه مثلا، هو مؤشّر معيار " العرض " .

فالتقويم المعياري إذن هو بناء لكلّ هدف معاييره ومؤشّراته التي تمكّن من الحكم على نوعية إنجازه، وقياسه وفق سلّم متدرّج بوضعه على درجة الأداء الذي نراه مقبولا.

3. التجريبية القياسية: تقويم مؤسّس على مكتسبات التجربة، لكنّ المعايير تبقى غامضة وغير متّفق عليها.

لا بدّ من مخرج بين الموقفين؛ مخرج يتحكّم فيه نمط المعلومة التي نريد الحصول عليها، ومستوى الدقّة المرغوب، وضرورة القياس أو عدمه، وفي الأخير وعلى وجه الخصوص استعجال إيجاد الحلّ.

يعمل المدرّس إذن بمعايير ومؤشّرات غامضة (في ذهنه فقط)، وغير معبَّر عنها. ولا يستهان بهذا النوع من التقويم الذي يوضّحه حسن التصرّف، عندما يتعلّق الأمر بإيجاد الحلل السريعة التي تستجيب للاستعجال. إنّه شكل من أشكال «عقلنة» التقويم بغرض تحويل حكم انطباعي إلى حكم «عقلاني» .

ويكمن نقص هذا العمل في عدم شفافية التقويم، لأنّ المعايير غير معلنة، وبالتالي لا يعرفها التلميذ. يمكن أن يكون غير عادل، لأنّه لا يعود إلى معايير واضحة، ويمكن أن يكون عير منصف، لأنّه يخضع لذاتية المدرّس.

اختيار الأداة الأكثر ملاءمة لهدف التقويم المحدّد *... متحاشين التقليد*

الأدوات : « في غياب صور حقيقية لمختلف أشكال التقويم، يقتصر المدرّسون والمكوّنون عموما على استعمال روائز هيكلية مملّة أكل عليها الدهر وشرب. ويستسلمون لعادة غير واضحة المعالم: كتصحيح الأوراق أو فرز الروئز، وتسجيل ملاحظات هي عبارة عن قوالب جاهزة؛ ويقومون بعمليات تقويمية مبهمة غير خاضعة للنقد».

A. De Perreti (Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative, INRP, Paris 1980)

كلّ عملية تقويمية ترتكز على جمع المعلومات وتحليلها. يجب أن تكون أدوات التقويم مكيَّفة مع هدفه المحدّد، مع نوع التقويم المعتمد، مع الظروف التي يجري فيها التقويم؛ وداخل هذه الظروف، تكون مكيّفة مع شروط إجــراء الاختبارات التقويمية.

هذا الاختيار لأداة الجمع هي المرحلة التي « يتموقع» فيها المدرّس بالنسبة لعملية التقويم، ويمارس معارفه المهنية وحسن تدبيره.

1. أدوات التصوّر المفاهيمي أوّلا

التقويم يُتَصوّر أوّلا، يحضّر ويُنجز بقواعد تضمن **أصالته.** فالتقويم الارتجالي أو الذي لا يحترم أدنى التعليمات، هو تقويم **غير أصيل.**

يذكر ***G.Wiggins*** ثمانية معايير لتحديد **التقويم الأصيل:**

أ) تقويم لا يحتوي إلاّ على مهامّ ظرفية[1] ؛

ب) تقويم يستخدم مشكلات معقّدة؛

ج) تقويم يساهم في تنمية التلاميذ لكفاءاتهم؛

د) تقويم يشترط الاستخدام الوظيفي لمعار المادّة الدراسية؛

هـ) لا وجود لأيّ فرض زمني مدّد اعتباطي عند تقويم الكفاءات؛

و) مهامّ هذه الشروط معروفة قبل وضعية التقويم؛

ز) تقويم يتطلّب شكلا معيّنا للإعداد مع الرفاق؛

ح) تصحيح يأخذ في الحسبان الاستراتيجيات المعرفية ومستلزمات المعرفة *métacognitives*[2] التي يستعملها المتعلّم.

2. تزويد التقويم بالأدوات: الأدوات التي ينبغي إنشاؤها:

مثال أوّل

ينجز المدرّس تقويما لا قام بتعليمه قصد معرفة ما تحقّ وما لم يتحقّق	
يحلّل فروض واختبارات الفصل الثالث انطلاقا من العلامات التي حصل عليها التلاميذ **(المرجع)**.	– هل حدّد مسعى التحليل، وتعرّف على مراحله ؟ – هل حدّد نمط المعلومة المراد الحصول عليها ؟ – هل أنجز الوسيلة التي تمكّنه من الحصول على الملومة وتنظيمها؟ (شبكة الجمع، قائمة الفحص...).

أنماط الأدوات المستعملة:

يقترح "*ميشال بورلو Michel Barlow* " في كتابه *(*Formuler et évaluer ses objectifs en évaluation *)* تصنيف أدوا التقويم على أساس الاستعمالات التي توظّفها:

1.2. التذكير بالأهداف المقصودة والتأكّد من عدم نسيان أحدها: **قائمة الفحص** *check-list*.

المبدأ: نسجّل على شبكة جميع التعليمات (المعايير)، ونتأكّد من احترامها بالشطب عليها.

التلميذ يعرف حــلّ المشكلات		
	نعــم	**لا**
يحسن إعادة صياغة المشكلة		
يختار العناصر الوجيهة لحلّ المشكلة		
يستخدم مسعى ناجعا		
يعرف كيف يراقب مسعاه		
يعرف كيف يكتشف عناصر النجاح		
يعرف كيف ينقل مسعاه على وضعيات أخرى		

نسبة المعايير المحترمة: .....% .

يكون الحكم وفق النسبة المعتمدة كمؤشّر للنجاح.

هذه الأداة تناسب على وجه الخصوص التقويم الذاتي والتقويم المسعِف *assistée* . وفي هذا الأخير يؤكّد المدرّس أو ينفي أجوبة التلميذ، ويُجرى نقاش في حال الاختلاف.

أ) **مثــال** (عن بارلو *M. Barlow*):

	التلميذ		**المدرّس**	
	نعــم	**لا**	**نعــم**	**لا**
1. أعرف كيف أتعرّف على المعطيات (الخاصّية التي سيبرهن عليها)				
2. أعرف الربط بين المشكلة والدرس. أعرف تصنيف مختلق خصائص الدرس أو تعاريفه المتعلّقة بالخاصّية التي سيُبرهَن عليها. أعرف إعادة صياغة للمعطيات إذا اقتضى الأمر.				
3. قادر على شرح (بجلة واحدة) المسعى الذي أسير عله (أعرف كيف أكتب مختلف المراحل وربطها بأدوات الربط المناسبة).				
4. أحسن إعادة صياغة الخاتمة (خاصّية أو جواب عن السؤالامطروح).				

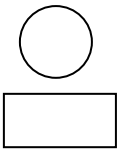
ب) مثال عن شبكة التقويم الذاتي المسعف، مع سلّم التقدير: (أنظر: ع. أمير و إ. إلمان؛ *المعالجة البيداغوجية*).

أقوّم طريقتي في استغلال المعلومة

اقرأ البيانات الآتية

ضع علامة تقييمية لدرجة السهولة في الدائرة

وسيضع معلّمك ملاحظاته داخل المستطيل



يمكنك بعد ذلك مقارنة ملاحظاتك بملاحظات معلّمك.

	أجد صعوبة كبيرة	أنا قادر إذا ما وجدت مساعدة	أنجزه بمفردي
أراجع مختلف موارد المعلومات (جرائد، كتب، انترنيت الخ...			
أختار المعلومة الهامّة لما سأقوم به.			
أجمع وأنظّم المعلومات التي حصلت عليها.			
استعمل المعلومة المحصّل عليها للإجابة عن أسئلتي.			
أنا قادر على اختيار مصدر المعلومة التي أحتاجها لنوع آخر من البحث.			

2.2. لاختبار نشاطات الذاكرة: **استمارة الأسئلة**

يتعلّق الأمر بمراقبة ما اكتسب من المعارف: أي هل حفظ التلميذ مضامين التعليم الذي تلقّاه. ويذكر *M. Barlow* في هذه الفئة النصوص الناقصة والأسئلة المغلقة.

– هذا **مثال عن النصّ الناقص**، المطلوب منك أن تملأه بنسفك:

« في حالة **التقويم التكويني**، **الهدف** هو الحصول على ..... مضاعف **عن التلميذ**، وذلك قصد تعريفه بالمراحل التي قطعها في مساره التعلّمي، والصعوبات التي تلقّاها، ..... **عن المعلّم** لتعريفه بكيفية سير برنامجه البيداغوجي، وما هي العراقيل التي يصطدم بها ».

– وهذا **مثال عن الأسئلة المغلقة:**

« من أنجز أوّل تصنيف للأهداف التربوية ؟ »

« كيف يسمَّى التقويم الذي هدفه الحصول على مفعول رجعي عن التلميذ والمعلّم ؟ »

3.2. للحصول على جواب سريع: **أسئلة بأجوبة معدّة مسبقا، وتسمّى " أسئلة متعدّدة الاختيار " (QCM)**

أ) الأسئلة من النوع « **صحيح** » « **خطأ** »: غنيّة عن التعريف، لكن نقدّم مثالا:

	صحيح	**خطأ**
يستخدم التقويم للتنقيط والترتيب فقط		

ب) الأسئلة المتعدّدة الاختيار: هذه الأداة معروفة أيضا: كلّ سؤال يحتوي على ثلاثة أجوبة، واحد منها فقط صحيح، وينبغي التشطيب عليه.

« إذا كان الشمال في أعلى الخريطة،فإنّ:

الشرق على اليسار

الشرق على اليمين

الشرق أسفل الخريطة» .

ويتطلّب تحرير هذه الأسئلة عناية خاصّة، لا يسمح المقام بعرضها هنا؛ لكنّنا نكتفي بتوصية : يجب أن تكون الأسئلة **واضحة، وغير قابلة للتأويل.**

في التقويم التكويني، تُعقّد هذه الأسئلة بسلّم الأجوبة الذي يمكّن من قياس درجة اليقين.

لنفترض أنّ تلميذا يتردّد بين جوابين ممكنين: « على اليسار » أو « على اليمين » فنتركه يعبّر على عدم يقينه:

إذا كان الشمال في أعلى الخريطة:	**اقتراح صحيح**	**من المحتمل أن يكون اقتراحا صحيحا**	**اقتراح خاطئ**	**من المحتمل أن يكون اقتراحا خاطئا**	**لا أعلـــم**
الشرق على اليسار				+	
الشرق على اليمين		+			
الشرق أسفل الخريطة			+		

وبقدير منطق الأجوبة نقول: اقتراحان لا يمكن أن يكونا في الوقت نفسه بنفس الصفة («صحيح » و« خاطئ » مثلا).

بهذا المنظور، تكون أجوبة التلميذ منطقية: فهو يعبّر عن يقين: « الشرق أسفل الخريطة» اقتراح خاطئ.

أمّا بخصوص الاقتراحين الآخرين، فهو غير متأكّد كما يبدو من أجوبته. والجوابان - في واقع الأمر- صحيحان، لكنّهما في حاجة إلى **التأكيد بتمارين تدعيمية.**

كان في إمكان التلميذ أن يجيب بطريقة مخالفة، يعس فيها الاحتمال:

إذا كان الشمال في أعلى الخريطة:	اقتراح صحيح	من المحتمل أن يكون اقتراحا صحيحا	اقتراح خاطئ	من المحتمل أن يكون اقتراحا خاطئا	لا أعلـــم
الشرق على اليسار		+			
الشرق على اليمين				+	

مازال التلميذ متردّدا، لكنّ جوابيه خاطئان، إذن **لا بدّمن إعادة التعلّم.**

ب) الترتيب الأجوبة أو تزاوج الأجوبة: هو عبارة عن ربط بأسهم بين قائمة من العناصر وخصائصها في قائمة أخرى مشوّشة الترتيب.

الشمال في أعلى الخريطة:

الجنوب على	اليمين
الشرق على	السار
الغرب على	الأسفل

4.2. لاختبار **نشاطات التلخيص: اختبارات بأجوبة تحرير**

يجيب التلميذ بتحرير جواب بطول نسبي (طول وقصر): وحتّى يكون الاختبار قابلا للتقويم، يجب أن يكون خاضعا لمعايير (أنظر مفهوم المعيار لاحقا).

ملاحظة: الأدوات المقدّمة الآن لم تبت في موضوع تقييم الكفاءات، وسنتعرّض له لاحقا.

تعاليـــق:

1. يعرّف " *روبير غاليسون R. Galisson* " *الظرفية* في كتابه: (من اللغة إلى الثقافة بالكلمات) أنّها تطبيق لمسعى يهدف إلى حديد موقع موضوع الدراسة في محيطه.

ما هو المحيط بالنسبة للتقويم ؟ إنّه – بصفة عامّة – المؤسّسة التربوية: أي الإجابة عن السؤال « لمن سيوجّه التقويم **؟** »، وعن السؤال «لأيّ استخدام **؟**».

المحيط هو أيضا المدرسة **(** كيف تدرك إدارة المدرسة التقويم ؟**)**. أمّا السياق الخاصّ فهو الظروف النفسية والمادّية التي يجري فيها التقويم ...

عندما يُخضَع التقويم للظروف، فإنّه يتحوّل إلى مسعى جماعيّ يجمع كل المتعاملين، ويحوّل المحاولات الفردية إلى تسيير واع ونجع.

1. يمكن أن نوضّح مستلزمات المعرفة *métacognitive* بهذه الأقوال:

- **معرفة الذات** ومحاسنها، كوامنها ونقائصها: « **اعرف نسك بنفسك** »، وهي عبارة مكتوبة على معبد دلفيس *Delphes* بالونان، وتقول الخرافة اليونانية أنه قول الإله أبولون *Apollon*.

وقد ردّد "مونتين *Montaigne*" في منتوجه المسمّى « *les Essais*» فقال تحت عنوان " بلاغ للقارئ ": « أعرف نفسك بنفسك ». ويتساءل في الصفحات اللاحقة : « ماذا أعرف ». وأصبح هذا التساؤل عنوانا للسلسلة الشهيرة « Que sais-je ? » .

- ثمّ إنّها بعد ذلك تساؤل عن المسارات التي نستخدمها للوصول إلى المعرفة ، كما أنّها تساؤل عن المعرفة في حدّ ذاتها، وعن شرح وتوضيح المعرفة : « **ما الذي يحدث عندما أكتب**» .(*R. Barthes, à propos de la production littéraire*).

إنّ ما أسميناه بـــمستلزمات المعرفة يمكن أن نسمّيه باختصار **معرفة حول المعرفة**. إذن، فنشاط مستلزمات المعرفة مسعى يستعمل مسارات إنتاج المعرفة: فالمدرّس يتساءل عمّا تحقّق وما لم يتحقّق في تعليمه قصد التصحيح أو التحسين؛ والتلميذ (الموجّه من المدرّس ثم بمفرده) يتساءل عن الأسباب التي أدّت به إلى ارتكاب أخطاء (لم تكن لديه المعارف المفيدة، كان مسعاه خاطئا، ولماذا ؟...)، يستعمل مسعى خاصّا بمستلزمات لمعرفة، فهذا التلميذ يستطيع إذن أن يقوم بالمراقبة الذاتية لنشاطه وإنتاجه؛ إنّه قادر على التصحيح الذاتي.

الإستراتيجية: (أو التصرّف الإستراتيجي) تظهر من خلال أداء مهمّة تمكّن التلميذ (في مرحلة أوّلية) من **الاختيار الحرّ** للوسيلة بين عدد من الوسائل المقترحة (معارف إجرائية مثلا).

البطاقـــة 14

أدوات التواصل

ما هو دفتر المتابعة ؟

تتناول هذه البطاقة فصلا من الوثيقة المعنونة « المعالجة البيداغوجية »

(ع. أمير و إ. إلمان)

من نشر الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ONEFD

متابعة التلميذ: دفتر المتابعة *Le portfolio* ، «***دفتر قيادة*** **» لتكون التلميذ .**

يمكن أن يشكّل دفتر المتابعة وثيقة مفيدة لتشكيل ملمح التلميذ ومعرفة جوانب قوّته وضعفه.
ما هو دفتر المتابعة أو« حافظة المعارف» ؟

لقد وُجِدت هذه الأداة منذ زمن بعيد، وكان استمالها في الأصل في المجال المهني، وهي تكمّل السيرة الذاتية للعامل V. C وتشهد لدى ربّ العمل على تجربته المهنية وكفاءاته.
أمّا في الوسط المدرسي، فإنّ هذه الوثيقة هي حصيلة أعمال التلميذ طوال مساره المدرسي.

ويحدّد المربّون **ثـــلاث وظائف** لهذه الأداة:

- ملفّ التعلّـــم؛
- ملفّ التقويـــم ؛
- ملفّ التقديـــم.

ما هي محتويات دفتر المتابعة ؟

حسب المهمّة المستهدفة، ندرج أدوات الملاحظة والتدوين وتقويم التعلّمات، وعلى وجه الخصوص الأعمال والمشاريع التي يختارها التلميذ والمدرّس. ويشكّل هذا الإنتاج آثارا لطرائق التعلّم ومسار تقدّمه فيه، والذي يمكن تحليله وتأويله.

– **دفتر متابعة التعلّم**: وظيفته جمع كلّ الأعمال والمعلومات التي ينبغي معالجتها وفق الأهداف المتعدّدة:

- ضبط حصيلة التعلّمات،
- قياس التقدّم الحاصل،
- تقويم المكتسبات وإجازتها بشهادة،
- التحضير للتعلّمات المقبلة،
- إخبـــار الأوليـــاء...

ويشرك دفتر متابعة التعلّم التلميذ في التفكير والتقويم الذاتي لتعلّماته، ومراجعة الأعمال مع معلّمه وزملائه.

– **دفتر متابعة التقويم:** ويحتوي على مجموع الامتحانات التكوينية والتحصيلية التي خضع لها التلميذ. لكنّ هذا الدفتر فقد الآن مبرّر وجوده بحكم إدماج التقويم في التعلّمات، ووجود ملاحظات المدرّس في دفتر متابعة التعلّم.

– **دفتر متابعة التقديم:** ووظيفته إيصال أحسن الأعمال التي يختارها التلميذ بنفسه إلى الآخرين، لأنّه يعتبرها ممثّلة لأحسن نتائجه.

ومن المهمّ أن نعرف أنّ التلميذ يثمّن الأعمال ويبدي لذلك فخرا. وهذا ما يمكّن من الحكم على كفاءاته وتقويم نفسه، وعلى نوعية أحكامه.

هل لدفتر المتابعة وجود قديم ؟

يمكن أن نجيب بنعم إذا اعتبرنا دفتر متابعة التعلّم مجموع الإنتاج المقيَّم للتلميذ، ودفتر متابعة التقديم كاختيار لأحسن الأعمال: فكرّاس القسم اليومي، والكرّاس الشهري أو كرّاس الاختبارات، وكرّاس المداولة الذي يمرّ يكتب فيه تلاميذ القسم كلّهم، لها كلّها نفس الوظيفة:

–حمل آثار العمل اليومي وآثار التقدّم المحرز؛

–خلق منافسة بين التلاميذ الذين يستطيعون المقارنة المتبادلة على كرّاس المداولة؛

–تقويم التعلّمات شهريا.

هل لهذه الوثائق عيـــوب؟

يوجد عيبان على الأقــلّ:

عدم استغلالها بهدف المعالجة ؛

– عدم مشاركة التلميذ في تقويم نفسه.

كرّاس المسوّدة (و يسمّى أيضا كرّاس المحاولة)

إذا كـــان:

1. للتلميذ حقّ في الخطأ،
2. واعتبرنا الخطأ جزءا من التعلّم،
3. واعتبرنا أنّ الخطأ يشكّل أمرا « قابلا للملاحظة» و « المساءلة»،

فإنّ كرّاس المسوّدة أداة لا يمكن تعويضها:

- لتمكين التلميذ من **التعلّم بالمحاولة والخطإ،**

- لتمكين المدرّس من معرفة الطرائق الخاطئة من خلال تردّد التلميذ ومحاولاته التصحيح بدلالة الشطب وكلّ **الآثار** التي يتركها نشاطه.

نشاط: راقب دفتر متابعتك.

ما هي ملاحظاتك ؟

بأيّ بحوث شخصية استكملتها ؟

كيف ترى إفادة زملائك الذين ليس لهم نفس مسارك ؟

هل شكّلت دفتر تقديمك ؟

املأ الجدول الآتي: ***دفتي للتقديم***

ما اخترت تسجيله	لماذا اخترته

البطاقــة 15

مدخــل إلى مفهــوم المعيــار

الهدف: مساعدتك على الألفة بمفهوم المعيار والمؤشّر.

لا شكّ أنّ المدرّسين يعتمدون عند التصحيح – ربّما دون وعي بها – معاييــر ويمنحون العلامة وفق مؤشّرات. وما يعتبرونه عادة في جواب قصير عن سؤال (مهما كانت المادّة) إنّما هو **صحّة النتيجة**. فالصحّة هي **المعيــار**، والنتيجة هي **المؤشــّر**.

في إنتاج طويل، كالتعبير الكتابي أو البرهان الرياضي، تتعدّد المعاييــر. لكنّ مدرّسيّ الرياضيات بصفة عامّــة يأخذون في الاعتبار الاستدلال المستعمل في البرهان و **صحّة** النتائج. أمّا مدرّسو اللغة، فإنّهم يأخذون في الاعتبار **مطابقة** المنتوج الكتابي مع الموضوع المقترح **وسلامة اللغة.**

ويعتبر هذا **حدّا أدنى** بالنسبة لمدرّسيّ الرياضيات واللغــة؛ ويمكن إضافة معايير أخرى مثل: **أصالة** المنتوج التي تؤدّي إلى إضافة في النقطة الممنوحة.

ما هي المعاييــر والمؤشّــرات ؟

المعيـــــار	المؤشّـــــر
– المعيار = الشيء الذي به نحكم. بالنسبة لأيّ " **صفة** " نصدر حكما على نوعية الفرض؟ – المعيار في حدّ ذاته مجرّد، أي أنّنا نستطيع تصوّره ذهنيا كصفات:" أحمر "، " أزرق "؛ أو كلمات:" طاولة "، " كرسي " التي تحيل إلى صور وأفكــار.	– المؤشّر = الشيء الذي ننطلق منه لتقدير عمل ما. – حتّى يكون المعيــار عمليا، يجب أن يُرفَق **بقرائــن قابلة للملاحظة**، فتكون دليلا على احترام المعيار. وتسمّى هذه القرائن الملاحظة بـــ " **المؤشّرات** ". – يمكن أن تنتمي المؤشّرات إلى **فئات** مختلفة: الإنجاز، النتائج أو الأثــر.

وعن قاموس التقويم والبحث في التربية لــ: *G. De Landsheere* نورد ما يلي:

معيار: 1. «ميزة أو خاصّية الشيء أو الشخص، والذي ننطلق منه لإصدار حكم قيمي عليه». مثال: تقدير شخص **لذكائه.**

المعيار نموذج يُستخدم لمقارنة **النوعية**. أمّا في المقارنة الكمّية فتُستخدم وحدة القياس.

2. هو المبدأ الذي نعتمده لإصدار حكم أو تقدير.

مؤشّــر: «كلّ ظاهرة تدلّ على وجود أخرى. نبحث عموما عن مؤشّرات مميّزة وسهلة القياس. ويمكن أن تكون نماذج من التصرّفات المدروسة،أو أعراضا ».

مثال في الرياضيات:

«لتكن معادلة جبرية خطّية ذات مجهول واحد (الشرط). احسب المجهول (التصرّف) في أقلّ من 20 دقيقة (المعيار 1) في ثلاث معادلات على الأقــلّ من أربعة (المعيار 2) ».

توجد المعاييـــر في الملاحظات، لكنّها في الغالب غامضة مبهمة. فيما يلي بعض الملاحظات المستخرجة من أوراق التلاميذ، وبسّطناها للعرض:

المـــادّة	الملاحظـــة	النقطة الممنوحة
لغـــة	1. عرض جيّد؛ لغة سليمة ؛ غنيّة بالمفردات؛ لكنّك لم تجب في الموضوع !	10/07
	2. هيكلة الموضوع جيّدة ؛ تحرير سليـــم ؛ لكن عليك بعناية أكثر.	20/12
رياضيات	1. المسعى صحيح، لكنّ حساباتك خاطئة !	20/00
	2. كيف يمكن أن تبرهن على أساس شكل خاطئ الرسم ؟	20/15

نشـــاط :

- استخرج المعايير المستعملة للملاحظة.
- كيف يمكن – في رأيك – جعل هذه المعاير قابلة للملاحظة؟

اللغـــة:

الفرض 1 :

المعاييـــر	المؤشّـــرات
1. العـــرض	أ) خـــطّ مقـــروء **ب)** أسطـــر متباينة ج) هامش للملاحظات.
2. سلامـــة اللغـــة	أ) جمـــل سليمة التركيـــب **ب)** أخطـــاء إملائية قليلـــة
3. ثـــراء لمفردات	أ) تنوّع المفـــردات: الألفاظ والعبارات مستعملة استعمـــالا سليما، مع تحاشي التكرار
4. وجهـــة الجواب	**ب)** استعمل التلميذ مفردات لا تنتمي إلى م اكسبه في القسم. لم يعالج التلميذ الموضوع المطروح.

الترتيب السلّمي: في هذا التقويم (على الأقلّ) فضّل المدرّس الوجاهة، أي المطابقة مع الموضوع المطروح. وسلّم التـــنقيط الذي يعتمده مدرّسو اللغة من 0 إلى 15؛ وقد أعطيت 8 نقاط للوجاهة ، و 7 نقاط لسلامة اللغة.

الفرض 2 :

المعاييـــر	المؤشّـــرات
1. المخطّـــط	– تنظيم النـــصّ (يبدو المخطّط عند القراءة)
	– التناسق: (ترابط الجمل والفقرات في وحدة متكاملة، استعمال الروابط المنطقية أو الزمنية استعمالا مفيدا ...).
2. سلامـــة اللغـــة	– سلامة استعمال القواعد اللغوية: تركيب سليم للجمل
	– ألفاظ وعبارات مناسبة
	– احترام القواعد الإملائية.
3. العـــرض	خـــطّ مقروء وجميل.

لقد أولى المصحّح أهمّية لمعيار " العرض " على حساب المعيارين الآخرين (بنية النصّ وسلامة اللغة). كما نجد معيارا هامّا آخر(" الوجاهة أو التطابق " مع الموضوع المطروح) لا يظهر في الفرض الأوّل.

معايير غير معلنة

فيما يلي مستخلص من كشف نقاط تلميذ من التلاميذ الممتازين:

المواد	العلامات (النقاط)	الملاحظات
اللغة العربية	20/17	تلميـــذ ممتـــاز
اللغة الفرنسية	20/15	تلميـــذ ممتـــاز
الرياضيات	20/19	تلميـــذ ممتـــاز
التاريخ	20/18	تلميـــذ ممتـــاز
ملاحظة عامّـــة: تلميـــذ ممتـــاز؛ لوحة شرف مع التهاني.		

ما هي الملاحظات التي يمكن إبداؤها ؟

1. الملاحظة «*تلميذ ممتاز*» لا توافق النقطة. ومعنى ذلك أنّ لكلّ مدرّس فكرة خاصة عن معنى الامتياز، إذ: بين 20/19 في الرياضيات، و 20/15 في اللغة الفرنسية يفقد الامتياز 4 نقاط **!** وأقلّ منها بقليل في الموادّ الأخرى.
2. العلامة 20/15 هي الحدّ الأقصى عند مدرّس اللغة الفرنسية. ومعنى ذلك أنّ سلّم التنقيط عنده ينتهي عند النقطة 15 ، على بعد 5 نقاط من الحدّ الأقصى 20 ؛ وهذا صحيح أيضا لدى مدرّسي اللغات الآخرين.
3. هذه نقاط الـــ 5 كفارق غير المبرّرة هي في الحقيقة مقابل معيار ضمنيّ غير مصرّح به للتلميذ القابل بهذا التنقيط، والذي ينتهي به الأمر إلى الاقتناع بأنّ الامتياز في اللغة هو 20/15 أو أكثر بقليل.

الفرض 1 :

« المسعى صحيح، لكنّ حساباتك خاطئة ! ».

المعيار المعتمد للملاحظة والتنقيط هو **صحّة النتائج**، وذلك على حساب الاستدلال أو البرهان. قد يبدو ذلك مفاجئا، لكن يمكن أن نفسّر ذلك بأنّ المدرّس أراد أن يركّز على الحسابات في هذا الاختبار، لأنّه لاحظ أنّ التلاميذ يهملون هذا الجانب، وأنّ هذا المعيار مهمّ عندما تكون النتائج هي المقياس. إلاّ أنّ هذا لا يمنعنا من أن نعارض الوزن الذي أُعطِي للحساب وإهمال الاستدلال أو البرهان.

الفرض 2 :

« كيف يمكن أن تبرهن على أساس شكل خاطئ الرسم ؟ ».

اعتمد المدرّس معيارين: الاستدلال أو البرهان، ودقّة الرسم (معيار يعلو من شأن التلميذ: نوعية البرهان والاستدلال؛ ومعيار عقابي: رسم الشكل).

نشـــاط 1:

كيف تبني أنت – حسب المادّة التي تدرّسها – معاييرك لتقويم إنتاج تلاميذك، وعلى أساس أيّ مؤشّرات مرتبطة بالمعاييـــر تـــقدّره وتنقّطه ؟

نشاط 2:

طُلب منك تعيين مسؤول اقسم من بين تلاميذك. عدّد الصفات (*المعاييـــر*) التي تنتظرها منه.
كيف يمكنك أن تتأكّد أنّ هذه الصفات موجودة لدى التلميذ الذي ستختاره ؟

مثال عن المعايير والمؤشّرات لمساعدتك:

نريد تقويم كفاءات شخص قبل توظيفه في مؤسّسة. هذا الشخص سيتحمّل مسؤوليات.
ينبغي أن يستجيب للشروط الآتية:

- أن يمتلك قدرات على الاستدلال والتعليل؛
- أن يكون متفتّح الفكـــر؛
- أن يتحلّى بروح العلاقات الحسنة ؛
- أن يكون قادرا على القيادة؛
- أن يكون قادرا على تسيير عواطفه وانفعالاته؛
- أن يتحلّى بسهولة التواصل.

كيف نتأكّد من امتلاك المترشّح لهذه القدرات ؟ كيف نعرف أنّه قادر على الاستدلال مثلا ؟
توجد عدّة إمكانيات لمعرفة ذلك:

- مراجعة السيرة الذاتية *CV* للمترشّح لمعرفة ما إذا مساره يستجيب لشروط المنصب: فنصادق على خبرة؛ نتفحّص الشهادات: « ماذا تتقن فعله» ؟ « ما الذي يجعلك تقول أنّك تحسن الفعل» ؟

بالنسبة للتلميذ سيكون دفتره المدرسي، أو ربّما دفتر المتابعة محلّ دراسة:

- المقابلة بأسئلة مفتاحية: « ماذا تتقن فعله» ؟ « ما الذي يجعلك تقول أنّك تحسن الفعل» ؟
- جعله في وضعية: إذا أردنا أن نعرف قدرة شخص على « الاستدلال»، نقترح عليه مشكلات تتطلّب أنماطا مختلفة من الاستدلال والمنطق الذي تعتمده.

سيواجه التلميذ عدّة وضعيات تستدعي الاستدلال: وضعيات رياضية إذا أردنا معرفة تمكّنه من الاستنتاج، وكذلك وضعيات من الحياة المدرسية تستدعي منطق الاستدلال.

لا يمكن أن نعلن أنّ تلميذا يعرف أو لا يعرف الاستدلال إذا لم نجعله في عدّة وضعيات حيث يستخدم مختلف أشكال الاستدلال: هل يعرف كيف يستقرئ ويستنتج، ويستدلّ بالقياس ؟

إليك في ما يلي أنماطا من القدرات المطلوبة في لبغالب:

الاستـــدلال:	**التفتّح الفكـــري**	**حسن العلاقـــة**
روح التحليل؛	الفضول العلمي؛	الروح الاجتماعية؛
روح التلخيص؛	الإبداع؛	القدرة على الاستماع؛
الحكم/ Discernement (التمييز) ؟؟	الروح المرحة؛	الروح الجماعية؛
الموضوعية؛	القدرة على التكيّف.	الديبلوماسية؛
الصرامة الفكرية ؟		القدرة على الشرح؛
الروح النقـــدية.		روح التفاوض.
الروح القيادية	**التوازن العاطفي**	**حسن التعبير**
روح المسؤولية؛	التـــوازن ؟	الشفهي ؟
السلطة والنفوذ؛	الرزانـــة ؟	الكتابي .
القدرة على القيادة؛	قـــوّة العقل؛	
موهبة التنظيم؛	الحـــذر ؟	
موهبة التنشيط؛	الواقعيـــة.	
الاهتمام بأمن الأشخاص والممتلكات؛		
روح االنظام.		

نشـــاط:

اختر قدرة أو قدرتين، واذكـــر كيف تثبت وجودهما.

(انتبه إلى ســـنّ التلاميذ!)

البطاقــة 16

المعيار الأدنى ، معيار التحسين

الهدف: مساعدك على تحديد المعاييـــر

تذكير بتعاريف سابقة:

معيار: 1. « ميزة أو خاصّية الشيء أو الشخص، والذي ننطلق منه لإصدار حكم قيمي عليه **».** مثال: تقدير شخص **لذكائه.**

المعيار نموذج يُستخدم لمقارنة **النوعية.** أمّا في المقارنة الكمّية فتُستخدم وحدة القياس.

2. هو المبدأ المعتمد لإصدار حكم أو تقدير.

مؤشّـــر: « كلّ ظاهرة تدلّ على وجود أخرى. نبحث عموما عن مؤشّرات مميّزة وسهلة القياس. ويمكن أن تكون نماذج من التصرّفات المدروسة،أو أعراضا **».**

المعيار الأدنى ومعيار التحسين de *perfectionnement*

يفرّق بعض المختصّين بين « المعايير الدنيا » و « معايير التحسين »؛ فما معنى ذلك ؟

المعيار الأدنى هو **معيار** لا بدّ من احترامه. أمّا **معيار التحسين** فهو **معيار** لا يُخضع لشروط معيّنة تقويم الكفاءة والحكم الذي نصدره على النتائج .

نماذج من المعايير الدنيا:

« يمكن أن نحدّد عددا من معايير التحسين التي تختلف أهمّيتها باختلاف الأهداف المسطّرة، والقيم التي نفضّلها، وشروط التقويم الخاصّة،...الخ. وتعتبر هذه المعايير في غالب الأحيان كمعايير التحسين، أي لا يُشترط التحكّم فيها للمصادقة على اكتساب الكفاءة، لكن **يستحسن** التحكّم فيها. ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- نوعية اللغة في غير المواد الأدبية؛
- نوعية عرض العمل على ورقة التلميذ؛
- الفوائد الاجتماعية أو مغزى المقترحات، مثل تحليل المشكلات الاجتماعية، التاريخية، الجغرافية، البيئية،...؛
- أصالة الإنتاج، خاصّة في الموادّ الأدبية أو الاجتماعية؛
- الطريقة الاقتصادية أو "أناقة " البرهان الرياضي؛
- ألخ... ».

أمثلـــة: معياران من المعايير الدنيا صالحان لكلّ الموادّ.

معيار الوجاهة	معيار السلامة
ملاءمة الجواب أو المنتوج مع المطلوب(أي التعليمة)، وفي المقاربة بالكفاءات تكون الملاءمة مع الوضعية. يمكن أن نلاحظ الوجاهة بطرح هذا السؤال: « هل أنجز التلميذ ما ينبغي إنجازه ؟ » . الوجاهة في **اللغة** هي عدم الخروج عن الموضوع مثلا؛ وفي **الرياضيات** هي التأويل الصحيح للمشكلة أو حسن اختيار الأدوات؛ وفي العلوم الاجتماعية هي مطابقة الجواب للمطلوب؛ الخ...	معيار السلامة، أو الاستعمال الصحيح للمفاهيم والأدوات الخاصّة بالمادّة، هو الجواب عن السؤال: « هل أنجز التلميذ عمله بشكل سليم ؟ » ولو كان خارج المطلوب منه. وفي **اللغة**، يُستعمل هذا المعيار في سلامة القواعد الإملائية والنحوية؛ و يستعمل في **الرياضيات** في الاستخدام الصحيح لفنّيات – أي تقنيات– الحساب (ولو كانت العملية المستعملة في غير محلّها)؛ وفي **العلوم**، يستعمل في الدقة العلمية **للمبرّر**.

نضيف لهذين المعيارين الأساسيين معيارين آخرين يتميّزان بصوبة أكبر في التسيير، واستعمالهما يتغيّر وفق المادّة المعنية، والمستوى المطلوب للاختبار التقويمي، ومستوى التلاميذ.

معيـــار الانسجـــام	معيـــار التكامـــل
الانسجام هو استخدام مسعى منطقيّ، لا تناقض فيه(ولو لم يكن وجيها)[1] ، الاختيار المنسجم للأدوات، والتسلسل المنطقي لها، وحدة دلالة المنتوج، ...الخ. 1 . في التعبير الكتابي، يمكن أن يكون المقال خارج الموضوع مثلا، لكنّه منسجم البناء (الجمل والفقرات مترابطة). وبذلك يكون معيار الانسجام قد أفاد التلميذ الذي أنجز الفرض 1 من الأمثلة السابقة.	**التكامل** هو الطابع الكامل للجواب، وذلك متوقّف على إمكانية تعريف الجواب الكامل[1]. 1. الملاحظة: « موضوعك لم ينته » مثلا، من الصعب تقويمها إذا تعلّق الأمر بالتعبير الكتابي، ولا تفيد التلميذ بأيّ معلومة، ولا تبرّر في نظره النقطة التي حصل عليها.

المؤشّر الأدنى ومؤشّر التحسين

إنّ التمييز بين المعيار الأدنى ومعيار التحسين يمكّن من الأخذ في الحسبان الطابع التطوّري للتعلّم. قد نتصوّر أن هذا المعيار أو ذاك يُعتبر ثانويا في بداية التعلّم، ثمّ يصبح ذا أولوية في نهاية المشوار.

كما يمكن أن تبدو السلامة اللغوية ثانوية بالنسبة للوجاهة، إذا اعتبرنا الأولوية في تعليم التلميذ احترام التعليمات، ومطابقة الجواب للموضوع وللمشكلة المطروحة.

يمكن أن نعتبر – في الرياضيات مثلا– أن المعيار الرئيس هو منطق الاستدلال والبرهان، والنتيجة ثانوية. وعلى العكس من ذلك في الدراسات الطبّية، إذ تكتسي دقّة الفحص أهمّية بالغة، مهما كان المسعى المتّبع.

تطبيق المعاييـــر

الكفاءة المطلوب تقويمها: « التلميذ قادر على أن يتصوّر ويروي شفهيا قصّة مماثلة لحكايات كليلة ودمنة » :

المعاييـــر الدنـــيا					**معاييـــر التحسين**		
المطابقة مع الحكاية المقروءة في كليلـــة ودمنـــة.	سلامـــة النطـــق	تنظيـــم الحكايـــة			أصالـــة الأفكـــار	سهولـــة التعبيـــر	الوقـــع الدرامي
		احتـــرام المخطّـــط القصصـــي للحكايـــة	احتـــرام التسلســـل الزمـــني	احتـــرام التسلســـل المنطقـــي			

أمثلـــة أخـــرى

تقويم درجة استقلالية التلميذ

الكفاءة المطلوب تقويمها: « بحث التلميذ بمفرده عن معلومات إضافية لإنجاز مشروع فردي» : نفترض أنّ التلميذ قد حصل على معلومات خلال التعلّمات السابقة في إطار مشروع فردي يتطلّب البحث في شبكة الأنترنت.

ملاحظـــة: *يمتدّ التقويم عبر فترة طويلة نسبيا، ويمكن أن يتضمّن عدّة وضعيات تقويمية.*

المؤشّرات الموافقة لمعيار الاستقلالية

المعيـــار: الاستقلالية في مجال البحث الوثائقي	
المؤشـــرات الموافقـــة	
في مجال المبادرة	**في مجال البحث عن المعلومة**
أ) المتعلّم يبادر حيث تجب المبادرة؛ ب) تتميّز مبادراته بالوجاهة.	أ) يعرف كيف يطّلع على ملفّ في الإعلام الآلي؛ ب) يبحث المتعلّم عن معلومات إضافية لإنجاز عمله بإتقان؛ ج) يحسن اختيار المصادر ؛ د) بحثه مثمر: حصل على معلومات وجيهة بالنسبة للمشكل المطروح.

لماذا نضع للتقويم معايير ؟

« إنّ وضع معايير للتقويم معناه تمكين التلميذ من إدراك ما يحسنه من الأعمال، وما لا يحسنه... وبشكل عملي. لكنّ ذلك لا يعني أن نفهم التلميذ بأنّه لا يحسن تحرير موضوع إنشائيّ، بل أن نعرّفه بمستواه في إعداد مخطّط الموضوع، والأمثلة التي يستشهد بها، والمقدّمة، وكيفية الانتقال من عنصر إلى آخر، والأسلوب... وعندما نعرّفه بهذه المعالم، يمكننا بعد ذلك أن نقوم بالمعالجة اللازمة وتجميع التلاميذ وفق التدريبات الضرورية لذلك ».

(***Philippe Meirieu***)

مراحل بناء وضعية تقويمية ممعـــيرة *critériée*

ككلّ الوضعيات التقويمية، مراحل البناء هي:

1. التعبير عن الغرض بكلّ وضوح؛
2. تحديد الأدوات التي سنستعملها:

- الاختبار (على شكل: وضعية مشكلة وغيرها؛ عدد الأهداف التي ستقوّم، معايير ومؤشّرات تقويمها)،
- أدوات جمع وتفسير المعلومات (كيفية التصحيح: شبكات التصحيح، وسلّم التنقيط)؛

3. شروط الإنجاز (المدّة، التوثيق المستعلم).

وإليك مثال عن اختبار ممعيـــر في أحد أقسام السنة 6 من التعليم الأساسي، فما هو تعليقك ؟

النصّ: رسالة .

الجزائر في 2006/3/15

صديقي العزيز،

أكتب لك هذه الأسطر لأحدّثك عن الرحلة التي نظّمناها بمناسبة نهاية الفصل الدراسي الثـــاني.

لقد ذهبنا إلى تيبازة، وزرنا الأماكن السياحية فيها. وقد أخذ التلاميذ صورا تذكارية، وعمّنا الفرح جميعا.

ماذا فعلتم أنتم في مدرستكم؟ هل كانت الأمور جيّدة؟

أحمّـــد

التعليمات: أكتب رسالة - في 5 أسطر أو 6 - إلى محمّد لـــ:

- تسأله عمّا شهده في تيبازة،
- تجيبه عن سؤاليه،
- ترسل له رسما أو صورة تذكارية عليها تعليقكّ.

* التعليق = الشرح.

الفوج 2: موضوع اللغة العربية – السنة 6 أساسي (الرسالة).

الأهداف	المعيار1: الوجاهة	المعيار2: الأدوات	المعيار3: الانسجام	المعيار4:الإتقان والأصالة
هـ 1	السؤالان عن تيبازة (الأماكن المزارة).	– التحكّم في أسلوب الاستفهام؛ – التقديم والتأخير؛ – علامات الوقف؛ – استخدام السؤال.	– استخدام الروابط؛ – ظرف الزمان وظرف الزمان.	التجديد في اختيار الحدث (غير التي اقتُرحت): معرض، مسرحية، ...الخ.
هـ 2	اختيار النشاط: يقـدّم انطباعه الموافق أو غير الموافـق.	الجمل التقريريـة	احترام التسلسل الزمني للأحداث	
هـ 3	– اختيار الرسم أو الصـورة؛ – جود التعليـق.	الجمل البسيطة(الربط بين الفعل والفاعل)، أو التسمية الصحيحة.	توافق بن الدال والرسالة اللغوية.	

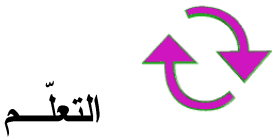
نشـاط:

- **استخرج من البرنامج كفاءة مطلوب تقويمها.**
- **صـغ الكفاءة.**
- **استخرج المعايـير الدنيا ومعايير التحسين التي ستستخدمها في تقويمك.**

الجـزء الثـاني

البطاقة 17

المسار: من التعلّم إلى التقويم والعكس



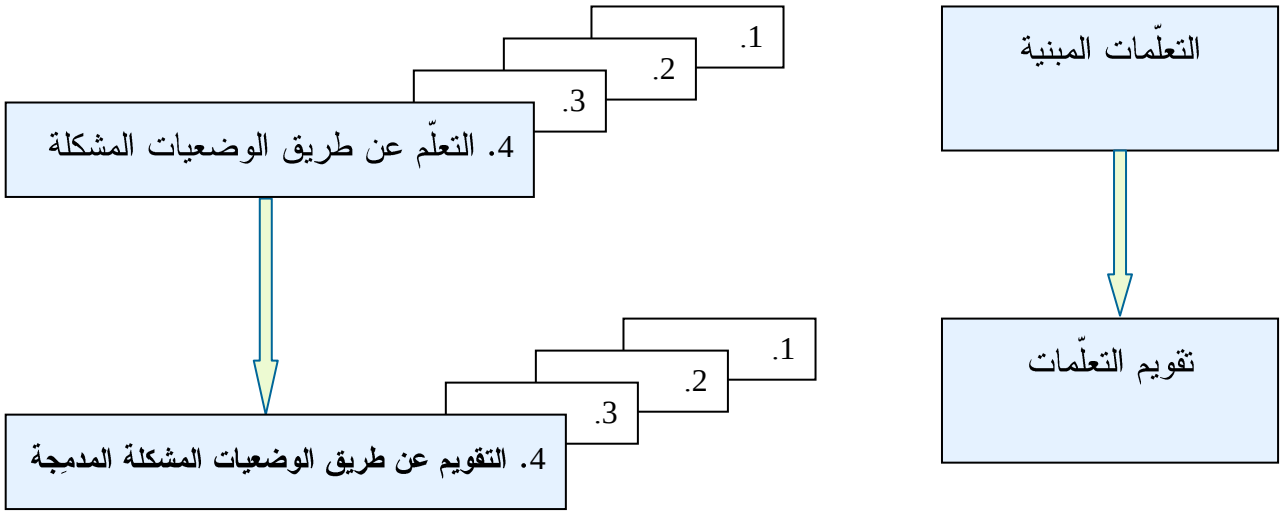
نشـــاط 1:

بماذا يوحي ك هذا الرسم؟

عبّـــر عنه بجملة أو جملتين.

الجواب الممكن:

1. التقويم جزء لا يتجزّأ من عملية التعليم والتعلّم.
2. تترك طرائق التقويم والنتائج التي تنبثق عنه أثرا على التعليم وعلى تعلّم التلميذ: فالتقويم يقدّم المعلومات التي تمكّن من العودة إلى التعليم (المحتويات وطرائق التعليم) قصد المعالجة والتكييف، العودة إلى التعلّم (الكيفيات التي يتعلّم بها التلميذ) قصد المعالجة.



التأويـــل: أ) تعلّمات مبنية على وضعيات تعلّمية كلاسيكية (1- 2- 3...).

التعلّم عن طريق وضعيات مشكلة (التعلّم عن طريق الوضعيات 4).

ب) تقويم التعلّمات عن طريق **الوضعيات المشكلة المدمِجة (4)**.

نشـــاط 2: بماذا يوحي ك هذا الرسم؟

عبّـــر عنه بجملة أو جملتين.

الجواب الممكـــن:

1. تُبنى التعلّمات بالمشاركة النشيطة للتلميذ القائم بتكوين نفسه بنفسه؛ وذلك على خلفية البنوية الاجتماعية التي تتّفق مع المقاربة بالكفاءات.
2. كيفيات التعلّم هي التي تحدّد كيفيات التقويم.
3. وما التعلّم عن طريق المشكلات بوضعيات مشكلة إلاّ كيفية من كيفيات التعلّم العديدة، ولا يمنه أن يكون آليا. لكنّ التعلّم الكلاسيكي لم يُلغ.
4. لا يمكننا أن تقوّم بالوضعيات المشكلة إلاّ إذا كان التعلّم بهذه الكيفية.
5. مهما كان شكل التعلّم الذي اخترناه، فإنّ وضعية التقويم يجب أن تكون دائما وضعية إدماجية.

نشـــاط 3:

التوثيـــق: استخرج من الوثائق التي تستخدمها (البرامج، الوثائق المرافقة لها، الكتب) الدلالات التي تمكّنك من فهم المفاهيم الآتية:

- البنويـــة؛
- وضعية تعلّمية؛
- وضعية مشكلة؛
- وضعية تقويمية.

البطاقــة 18
من التعلّــم إلى التقويــم

الهــدف:مساعدتك على " تركيب " وضعيات تعلّمية وتقويمية

المسعى العــامّ:

حصص تعلّمية تختلف ي طواها وفــق أهمّية الأهداف المقصودة. ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ مراقبة منتظمة أشكال مختلفة لفحص المكتسبات استعدادا للتقويم.	الحصة1: 3 أهداف تعلّمية مرتبطــة تكوّن وحــدة	اختبار إدماجي تقويمي
	الحصة2: 5 أهداف تعلّمية مرتبطــة تكوّن وحــدة	اختبار إدماجي تقويمي
	الــخ...	الــخ...

قــراءة الجــدول:

- يتشكّل التعلّم من **حصص** تشتمل على **هدف** أو **عدّة أهداف** مرتبطة تكوّن **وحدة تعلّمية**؛ و**مراقبات** للتأكّد من المكتسبات، و**التقويم الدوري المُدمج** في المسارات التعلّمية، **أي أنه جزء من التعلّم.**
- يمكن أن تنصبّ **المراقبة على أهداف منفصلة**، لكنّ **التقويم** يتدخّل على **الوحدة التعلّمية بكاملها.**
- تكون **المراقبات منتظمة**، وتُبنى على أنّها **إعداد للقويم**، أي: يمكن أن **تتوّج بنقطة** تُحتسب في المراقبة المستمرّة أو **غير منقوطة.**
- يكون **التقويم دوريّا**، و**يستجيب لــ:**
  - حاجتنا إلى معرفة (بصفة عامّة) كيف استُوعبت الكفاءات والموارد وأدرجها كافّة التلاميذ في تعلّمهم بعد كلّ حصّة أو عدد من الحصص؛
  - حاجتنا إلى معرفة مستوى التعلّم الذي بلغه كلّ تلميذ، ومن هم التلاميذ الذين هم في حاجة إلى مساعدة؛
  - حاجتنا إلى معرفة ما إذا كانت طرائق المعلّم في حاجة إلى إعادة النظر فيها؛
  - الخ...
- يكون التقويم في الأوقات المناسبة قصد الإجابة عن التساؤلات بجمع المعلومات الضرورية لاتّخاذ القرارات المناسبة بهدف التكوين، أو الحصول على شهادة، أو للتوجيه.

مثال إجرائي وفق ترتيب الجدول:

1. تحديد الحصّة التعلّمية

1.1. الكفاءة المراد إكسابها: يتمكّن التلميذ في نهاية الحصّة من تحرير رسالة[1] من عشرة أسطر تُحترم فيها مقاييس الكتابة:

1. يتعلّق الأمر بكتابة **رسالة** موجّهة إلى **مرسل إليــه** ، وليس مجرّد نصّ.

- نصّ جيّد البنية،
- استعمال :
  - لغة سليمة إملائيا ونحويا،
  - خــطّ مقروء.

2.1. أهداف التعلّم:

- تخصّ تحرير نصّ :

الهدف 1: احترام الانسجام النصّ(ويسمّى في البيداغوجيات القديمة "بالفقرة " ،

الهدف 2: احترام السلامة النحوية (تعليم التلاميذ استخدام الجمل البسيطة)،

الهدف 3: استخدام الروابط اللغوية،

الهدف 4: احترام القواعد الإملائية والصرفية (حسب المستوى)،

الهدف 5: احترام قواعد العرض والخــطّ.

ملاحظة: هذه الصفات التي تكتسب بالتعلّم ستشكّل معايير التقويم.

- ثمّ تخصّ بعد ذلك مفهوم الرسالة: **للنصّ مرسَل إليه.** وبهذا المعنى، فهو يدرج عناصر الوضعية التواصلية:

  * **لمــن** ؟ (وضعية التواصل)،
  * **لمــاذا؟** (قصد التواصل)،
  * **كيــف؟** (كيفية التواصل: فهيا أو كتابيا – إستراتيجيات التواصل).

ملاحظة: تشكّل هذه العناصر الوضعية المشكلة التعلّمية، والوضعية المشكلة التقويمية. كما تمكّن من الحكم على وجاهة الرسالة كفعل توصلي، وستُؤخذ بعين الاعتبار كمعايير تقويمية.

ونذكّر أنّ معايير التقويم موجودة أيضا في تحديد أهداف التعلّم.

2. الوضع حيّز التنفيذ

1.2. الاكتساب

أ) يمكن أن نباشر الاكتساب من خلال **التعلّم المتواصل** وفق الأهداف المحدّدة حسب التوزيع المعدّ مسبقا، فتكون **فتطبّق** كالمعتاد في شكل موضوع إنشائيّ:

« اكتب رسالة إلى صديقك (أو صديقتكِ) لتعتذر عن حضور حفل عيد ميلاده (ها) ذاكرا الأسباب».

ملاحظة: يتعلّق الأمـــر هنا برسالة اعتذار، حيث يعبّـــر عن الأسف.

ب) يمكن أن نباشر الاكتساب من خلال **وضعية مشكلة:** فتتحوّل الرسالة إلى مشكلة مطلوب حلّها، ونصّ الموضوع المذكور أعلاه هو نقطة الانطلاق. وبذلك تعطى الأولوية لكفاءة التواصل، ولتحليل الوضعية التواصلية؛ فنبحث معا عن حلول لـــ:

- للرسالة التي سنحرّرها كفعل تواصلي (لمـــن؟ لمـــاذا؟ كيـــف؟
- للموارد (من كلّ نوع) التي ينبغي تجنيدها (بما في ذلك الموارد اللغوية).

2.2. التقويـــم

مهما كان المسعى المعتمد، فإنّ التقويم يستهدف **الأغراض نفسها**، وسيستعمل **المعايير نفسها.** وستتحوّل أدوات التقويم إلى شبكات، حيث يتعلّق عدد عناصرها ودقّة تحديدها بالمعلومات المراد الحصول عليها:

- يمكن أن تكون ذات **تقدير شامل** بسلّم تنقيط يخصّ الهدف العامّ للتعلّم:

الهـــدف العـــــامّ	غير كاف 1	ضعيف 2	جيّد 3	جيّد جدّا 4	ممتاز 5
كفاءة التلميذ في تحرير رسالة مفهومة					

- يمكن أن تبقى ذات تقدير، لكن **بتدقيق الأهداف** المقصودة بالتعلّم:

	غير كاف 1	ضعيف 2	جيّد 3	جيّد جدّا 4	ممتاز 5
نوعية النـــص					
الهدف 1: انسجام النصّ					
الهدف 2: السلامة اللغوية					
الهدف 3: استعمال الأسماء الموصولة					
الهدف 4: الخ...: يمكن أن نجمع الهدفان3 و4 في معيار أوسع: " السلامة اللغوية " .					
نوعية الرسالـــة					
تحديد مقام المتخاطبين					
غرض التواصل(يعرف لماذا يكتب الرسالة)					
استخدام إستراتيجيات التواصل(يستخدم مثلا حججا مقبولة)					
الخ...					

- يمكن تكون أكثر **معيارية** عندما يكون الهدف نفسه محلّل إلى أهداف ابتدائية فتصبح بدورها معايير:

مثال : يمكن أن يحدّد **انسجام النصّ** بالمكوّنات الآتية:

- **بنيته الزمنية أو المنطقية** إذا كان النصّ سرديا أو حججيا (فنلاحظ حينئذ الاستخدام السليم لظروف الزمان أو الروابط المنطقية، وكذا الاستخدام الصحيح للتكرارات التي هي مؤشّرات المعيار)؛
- **التقدّم** (يتقدّم النصّ دون أن يدور في فراغ، تسلسل الأفكار، عدم تكرار نفس الفكرة – *إلّا إذا تعلّق الأمر بتعميقها* – فتكوّن مؤشّرات المعيار)؛
- **انسجام الألفاظ والعبارات** (دقة استعمال التعابير والألفاظ، الاستخدام السليم للمعاني العامّة والخاصّة،...فكلها مؤشرات للمعيار)...

كلّما كثرت المعاييـــر والمؤشّرات، كلّما كان تقويمنا التشخيصي دقيقا.

مثال آخـــر

الكفاءة: « التلميذ قادر على (1) تحرير نصّ (2) يعبّر فيه عن أفكاره (3) بشكل دقيق (4)، مكيّفا أسلوبه لمقام المرسل إليه » .

التقويم:

المعاييـــر: تستخرج المؤشّرات من عمل التلميذ	غير كاف 1	ضعيف 2	جيّد 3	جيّد جدّا 4	ممتاز 5
1. نصّ واضح وجيّد البنية					
2. تعبير يدلّ عل اتّخاذ موقف					
3. تفاصيل في عرض الأفكار					
4. تكييف الأسلوب					

البطاقـــة 19

الوضعيـــة التقويميـــة

تحليـــل وضعيـــة تعلّميـــة

الهـــدف: مساعدتك على تلخيص النقاط الرئيسة في البطاقة السابقة، ومساعدتك على إعداد وضعية تعلّمية تحتوي على معالم تقويمها.

1. إعداد وضعية	2. تحديد الأهداف	3.الإنجاز اليداغوجي	4. إعداد التقويم

1. إعداد الوضعية:

هل لهذه الوضعية دلالة عند التلميذ ؟

- هل هي مفيدة ؟ وبـــم؟
- ما هو مجال التجربة الحياتية الذي تتضمّنه هذه الوضعية ؟

هل هي محفّزة ؟

- ما هو التحدّي الذي تقحم فيه التلميذ، ولأيّ رهان ؟

نلاحظ أنّ الوضعية إذا كانت مأخوذة من تجربة الحياة أو " وضعية حياتية " كما يسمّها " لويس دينو* *L. D'Hainaut* "، **فإنّها حتما ستكون ذات دلالة لدى التلميذ من وجهة النظر الاجتماعية، وكذلك من وجهة النظر المدرسية بالنسبة للوضعيات الأصيلة المقرّرة في القسم. وستكون محفّزة لأنّها تقدّم كمشكلة للحلّ، ولأنّها تشكّل حاجزا في مقدور التلميذ تجاوزه.**

2. تحديد الأهـــداف:

ما هي الكفاءة (أو الكفاءات) العرضية التي يمكن تنميتها ؟

ما هي موارد المادّة التي يمكن استهدافها في هذه الوضعية ؟

- معارف تصريحية، إجرائية، نفعية؛
- مواقف، تصرّفات.

هل توجد أهداف لرفع المستوى الثقافي؟

ونسجّـــل هنا أنّ الأهداف التعلّمية يجب أن تحدّد بوضوح حتّى تكون قابلة للتقويم.

3. الإنجاز اليداغوجي:

ما هي النشاطات المقرّرة ؟

ما هي كيفيات الإنجاز ؟

- على شكل مهامّ فردية؟
- على شكل عمل تعاوني؟
- على شكل مشاريع؟

4. إعــداد التقويــم

هل فكّرنا فيه أثناء تحديد الأهداف ؟

هل تتضمّنه صياغة الهدف التعلّمي، أو يمكن استنتاجه بسهولة من الهدف ؟

في أيّ وقت هي مقرّرة :

- حين تحدّد الهدف التعلّمي ؟
- أثناء التعلّم وعلى ضوء الملاحات التي أبداها المدرّس؟

هل من المقرّر أن يشارك التلميذ في تقويمه ؟

ونسجّــل أنّ التقويم جزء من التنفيذ البيداغوجي، خاصّة في بيداغوجيا الإدماج؛ كما هو جزء من تعلّم التلميذ أيضا.

الوضعيــة التقويميــة

تحدّد الوضعية التقويمية انطلاقا من العناصر الآتية:

- **الكفاءات المراد تقويمها،**
- **ظروف (شروط) التقويــم،**
- **تحديد النشاط المراد تحقيقه،**
- **ظروف (شروط) إنجاز النشاط،**
- **الأداء لمنتظر لمعايير التقويم (مؤشّــرات التقويم)**

يجب أن تكون **ذات دلالــة** لدى التلميذ، **مدمِجة** للتعلّمات المنجزة في الحصّة، وبالتالي فهي **معقّدة، من نفس عائلة** الوضعيات المشكلة التي استخدمت في التعلّم.

مثال عن الوضعية المشكلة التقويمية:

1. **« نظّمت مدرستك رحلة إلى الجنوب، فأرسلت من هناك بطاقة بريدية إلى والديك تصف فيها ما اكتشفته، معبّرا عن إعجابك».**
2. **« لقد قدّرت أنّ البطاقة البريدية رسالة موجزة جدّا؛ فأرسلت لهما رسالة أطول، وأطنبت فيها في وصف الطبيعة».**
3. **« سقطت بعض الأمطار فاندهشت؛ وكتبت رسالة تحكي فيها هذا الحدث ».**

إليك هذا الجدول الذي يمكّنك من تصوّر وإنجاز وضعيات تقويمية:

المسعـــى	بـــم يتعلّق الأمـــر ؟	المثـــال
1. اختيار الكفاءة المقصود تقويمها تقدير وجاهة إعداد تقويم تشخيصي في البداية للتأكّد من اكتساب المعارف الضرورية، وتحديد الكفاءات المراد تقويها.	تبدو الوضعية الإدماجية في: **تجنيد** مجموعة **مندمجة** من الموارد **لحـــلّ** وضعية مشكلة تنتمي إلى **عائلة الوضعيات** المشكلة المدروسة	في نهاية الحصّة، ينبغي أن ينتج التلميذ نصّا من عشرة أسطر يحكي فيه رحلته إل الجنوب الجزائـــري. إنتاج ثلاث وضعيات متكافئة: * **فعل شفهيّ: الحكاية** *الشكل: القصّ *الموارد اللغوية: – استعمال الزمن الماضي، – الروابط الزمنية.
2. اختيار المعاييـــر التقويمية لكلّ كفاءة إذا كانت متعدّدة.	المعيـــار هو نظرة إلى الشيء المقوّم، ونوعية يجب احترامها.	المعايير الدنيا: – وجاهة الإنتاج، – انسجام النصّ، – الاستعمال السليم لموارد اللغـــة. معايير التحسين: – أصالة الإنتاج، – الأسلوب الشخصي
3. إعداد اختبار التقويم باقتراح ثلاث وضعيات متكافئة تنتمي إلى نفس العائلة ولكنّها معقّدة. اختيار الوسيلة المناسبة وفق هدف التقويم: – شبكة التقويم – قائمة الفحص – دفتر المراقبة – المقابلة – معارف تطبيقية – المهام المركّزة على الإنتاج،المسارات أو المواقف.	الوضعيـــة تحدّد الوضعية التقويمية انطلاقا من العناصر الآتية: – الكفاءات المراد تقويمها، – ظروف (شروط) التقويـــم، – تحديد النشاط المراد تحقيقه، – ظروف (شروط) إنجاز النشاط، – الأداء لمنتظر لمعايير التقويم **(مؤشّـــرات التقويم).**	
3. تحدّد المؤشـــرات لكلّ معيار ولكلّ وضعيـــة.	المؤشّر عنصر ملموس يشاهد مباشرة، يقدّم إشارة لتقويم المعيار.	

خصائـــص الوضعية التقويميـــة[1]:

كلّ تقويم أصيل ينبغي أن يستجيب لمعاني وأهداف التعلّم، وأن يتميّز ببعض الخصائص. وكلّ وضعية يجب أن:

- تجنّد المكتسبات القبلية؛
- ترتبط بكفاءة أو كفاءتين؛
- تكـــون سليمـــة؛
- تؤدّي إلى إنتاج شخصي؛
- تكون ذات دلالة لدى التلاميذ؛
- تكون في متناولهم وقابلة للتقويم؛
- تراجع مواصفات الأداء المنتظر(التي تشكّل مؤشّر القياس الذي يدلّ على درجة التحكّم في الكفاءة).

1. أنظر قائمة المراقبة (أو الفحص) في البطاقة 20.

البطاقـــة 20

التقويـــم في خدمة التعلّـــم

التقويـــم التعلّـــم

الهـــدف: موجود في الجواب عن السؤال الآتي:« **وإذا كان التقويم يساعد على بناء أفضل للتعلّم؟** »

نقـــوّم لنعلّـــم أفضـــل،

نقـــوّم نتعلّـــم أفضـــل.

DUCASSE, Roland. « Evaluer pour évoluer»

تساؤلات مقلقـــة:

ماذا نقـــوّم ؟ وكيـــف ؟

لا يمكن الإجابة عن هذين السؤالين إلاّ إذا أوضحنا أسئلة أخرى:

- ماذا علّمنا، وماذا تعلّم التلميذ ؟
- ما هي المعلومات التي نبح عنها، ولماذا ؟

لا يمكن أن نتفادى موضوع التعلّم ندما نتساءل عن التقويم.

1. ماذا على التلميذ أن يتعلّمه ؟

ما هي الأغراض المقصودة في الوضعية التعلّمية (التربوية والبيداغوجية) ؟

ما هي مواضيع التعلّم المستهدفة ؟

- ما هي الكفاءات العرضية ؟
- ما هي الكفاءات الخاّصة بالمادّة ؟
- ما هي الموارد التي سنجنّدها ؟

ما هي طرائق التعلّم التي سنجنّدها ؟

- تعلّم تقليدي من نوع: « درس – تطبيق »؛
- تعلّم بالمشكلات عن طريق الوضعيات المشكلة ؟
- تعلّم بالمشاريع ؟

ما هي النشاطات المكيّفة لأهداف التعلّم ؟

- نشاطات فردية؟
- نشاطات فوجية بمهام تعاونية ؟

2. ماذا سنقوّم ؟ ما هي مواضيع التقويم ؟

- كفـــاءات ؟
- معـــارف ؟
- تجنيد معارف(كموارد) مرتبطة بوضعية مشكلة ؟
- مسعـــى؟
- مواقـــف، وتصرّفات ؟
- نتيجـــة ؟

3. كيـــف سنقـــوّم ؟

- ما هي معايير التقويم ؟
- هل يعرفها التلاميذ ؟
- كيف يمتلكها التلاميذ ؟
- هل يوجد جهاز خاصّ لإسعاف التلاميذ الذين يعانون ؟
- هل الوضعية المقترحة ثرية ومعقّدة بكفاية لتجنيد مختلف الموارد ؟ وهل هي مدمِجة بكفاية؟
- هل للوضعية دلالة لدى التلميذ ؟ هل يدرك أهمّيتها أو فائدتها ؟
- هل التقويم مخطّـــط له ؟

4. كيف سنقوّم ؟

كيف نجمع المعلومات؟ كيـــف نبلّغها ؟

- ما هي أدوات التقويم التي يجب أن إعدادها ؟
- لأيّ هدف تقويمي ؟
- كيف نحتفظ بالمعلمة لنتمكّن من استعمالها ؟ تأويلها ؟
- هل أعددنا شبكات التقويم، والتقييم المشترك، أو التقويم الذاتي ؟

5. كيف نعلم بأنّ التعلّم قد تـــمّ ؟ وكيف نبلّغ ذلك ؟

- ما هي المؤشّرات الموافقة للمعاييـــر التي أعددناها ؟
- كيف نجعل التلميذ يلاحظ نجاحاته ونقائصه ؟
- هل أعددنا رموزا تصحيحية على ورقة التلميذ ليفهم الملاحظات؟
- هل يعرفها التلاميذ، ويعرون استخدامها ؟
- هل تقرّرت جلسات مع لتلاميذ الذين يعانون ؟

6. كيـــف نمدّد التقويم؟ وبـــأيّ قرارات ؟

- هل نكمل التقويم برأي ثالث: زميل، مجلس القسم ؟
- هل القرارات التي ستتّخذ فردية ؟ جماعية ؟

نشـــاط: حاول أن تتصوّر وتخطّـــط قويما محاولا الإجابة عن بعض هذه الأسئلة.

البطاقــة 21

وضعية تعلّمية – وضية تقويمية

بسيطــة / معقّــدة

الهــدف: مساعدتك على بناء وضعيات تعلّمية وتقويمية تستهدف كفاءات.

« إنّ المقاربة بالكفاءات – التي اعتمدتها كثير من المنظومات التربوية عبر العالم اليوم – تهدف إلى جعل التلاميذ قادرين على تجنيد معارفهم، ومهاراتهم لحــلّ وضعيات مشكلة.

وفي هذا السياق، يأخذ تقويم مكتسبات التلاميذ بعدا آخر، إذ: لا يقتصر إعداد أدوات التقويم على أخذ عيّنة من المحتويات و/أو الأهداف الخاصّة والعملية الممثّلة للمرجعية من حيث المحتويات والأهداف، بل يقترح وضعيّة أو عدّة وضعيات معقّدة، تنتمي لعائلة الوضعيات التي حدّدتها الكفاءة، والي تتطلّب من التلميذ إنتاجا معقّدا هو كذلك قصد حلّ الوضعية».

في مقاربة يعتمد التعلّم فيها على الكفاءات، فإنّ الوضعيات التعلّمية ووضعيات التقويم هي وضعيات تنتمي إلى **نفس العائلة.**

يمكن أن تُحدَّد على أنّها وضعيات تجنّد كلّيا أو جزئيا*:

- الكفاءات العرضية نفسها؛
- كفاءات المادّة نفسها؛
- المجالات المفاهيمية نفسها؛
- الصيغ نفسها؛
- الأهداف نفسها؛
- العوامل نفسها؛
- النشاطات نفسها؛
- المواقف والتصرّفات نفسها.

مفهوم عائلة وضعيات:

« تتحدّد الوضعية بالنسبة لعائلة الوضعيات، أي مجوعة من الوضعيات المتقاربة (...). فالأمر يقتصر عمليا على البحث عن بعض الوضعيات المتكافئة [*].

معالم انتماء عائلة وضعيات:

« ترتبط هذه المعالم قبل كلّ شيء بسند الوضعية، أي ما يقدَّم للتلميذ(...).

« يمكن أيضا أن ترتبط هذه المعالم بنمط المهمّة: درجة تعقّدها، مستوى الدقّة المطلوب، حجم الإنتاج، الوسائل المادّية المتوفّرة لإنجازها، الخ...».

(*X. Rogiers, avec la collaboration de J.M De Ketele « Une pédagogie de l'intégration* »)

سعـــة الكفاءة

بغرض دعم التنمية المندمجة للكفاءة، نقترح على التلاميذ وضعيات تعلّمية وتقويمية تستدعي كفاءة أو أكثر من مادّة دراسية واحدة، بل ربّما وضعيات تعلّمية وتقويمية مشتركة بين عدّة مواد.
زيادة عن ذلك، فهي تمكّن على العموم من تنمية وممارسة كفاءة أو عدّة كفاءات عرضية. أمّا مختلف إمكانيات توسّع الوضعيات، فهي كالآتي:

أ) يمكن أن تخصّ كفاءة واحدة من المادّة؛
ب) يمكن أن تخصّ عدّة كفاءات من نفس المادّة؛
ج) يمكن أن تخصّ كفاءات من موادّ مختلفة.

العناصر المكوّنة للوضعية التعلّمية أو التقويمية:

نقدّم هذه العناصر هنا في قائمة المراقبة *check-list* التي تمكّنكم من معرفة ما إذا اتّخذتم كلّ الإجراءات لتكون وضعيتكم التعلّمية أو التقويمية في أقصى درجة من الفعّالية:

قائمة المراقبة *check-list* (أنظر ممّا سبق: " خصائص الوضعية التقويمية الأصيلة")	**اشطب على الخانة**
1. الوضعية تأخذ في الحسبان مصالح التلاميذ	
2. الوضعية تأخذ في الحسبان معارف التلاميذ السابقة	
3. على التلاميذ حلّ مشكلات حقيقية أو ممكنة الوقوع في المدرسة أو في لحياة اليومية خارج المدرسة.	
4. على التلميذ القيام بعدّة مهام تمكّن من ملاحظة المسعى الذي سلكه، وتتطلّب منه إنتاجا أو عدّة إنتاجات.	
5. المهمّة أو المهامّ تستدعي عدّة كفاءات.	
6. لإنجاز المهمّة أو المهامّ، يجنّد التلميذ عدّة موارد: مفاهيم، إستراتيجيات، مواقف، ...	
7. يعتمد التلاميذ على إبداعهم لإنتاج أجوبة أصيلة.	
8. تحفّــز الوضعية التلاميذ على العمل الجماعي، أو على التعاون بينهم.	
9. يُسمح للتلاميذ باستعمال مختلف الموارد: كتب، أشخاص، برمجيات، الخ...	
10. الإنتاج موجّــه لجمهور مختلف (تلاميذ القسم، تلاميذ الأقسام الأخرى، الأولياء،...)	
11. للتلاميذ الوقت الكافي لإنجاز مهمّتهم؛ والمدّة متغيّرة: بعض الفترات، أيّام، أسابيع، أشهر، الخ..	
12. يستخدم المدرّس عدّة معايير للحكم على فعّالية المسعى، ونوعية الإنتاج؛ مع العلم أنّ معايير التقويم ملومة لدى التلاميذ.	

وضعيات بسيطة ووضعيات معقّدة

1. الوضعيات البسيطة

تتميّــز وضعية الإنتاج البسيطة عادة بالتأليف بين العناصر الآتية:

- مهمّة (طلب) واحدة يُطلب القيام بها، سهلة الوصف والإحاطة؛
- عدد محدود من المعطيات والصعوبات؛
- مستوى التجريد المطلوب ضعيف؛
- نموذج بسيط واحد يمكن استخدامه لتمثيلها؛
- عدد محدود من التقييمات؛
- النتائج تحتوي على عدد محدود من مفاهيم النصّ والمسارات، والجمل والمفردات؛
- يمكن أن تحتوي النتيجة على عدد محدود من المراحل؛
- التلميذ متحكّم في الموارد المادّية المستعملة؛
- السياق مألوف لدى التلميذ.

2. الوضعية المعقّدة

تكون الوضعية معقّدة عندما تضع المتعلّم في ظروف مشابهة لما يعيشه في الحياة اليومية، وليست مجزّأة إلى مفاهيم خاصّة بمادّة واحدة. عندما يبحث الإنسان في الحياة عن فهم أمر ما، أو يحاول امتلاك كفاءة جديدة، فإنّه يقوم بإعداد مسعى يمكن أن يؤسّس على الملاحظة، البحث عن المعلومات، إثبات صحّة فرضية، المحاولة والخطأ، المحاكاة، التكرار، الحفظ، السؤال، الخ.

والمقصود بالوضعيات المعقّدة هو احتوائها على معارف عديدة وصعوبات متعدّدة، وفرص عديدة للتفكير، وضعيات تتّجه من الأعلى إلى الأسفل.

والجدير بالذكّر أنّ هذا النوع الوضعيات هو الذي نفكّر فيه عندما نتحدّث عن التعلّم بالوضعيات.

تتميّــز وضعية الإنتاج المعقّدة بالعناصر الآتية:

- احتوائها على عدّة مهام أو نشاطات؛
- حاجتها إلى قائمة هامّة من المعارف؛
- عدد من المعطيات والصعوبات، لكلّ منها نشاطات أو مهامّ؛
- اشتراط مستوى عال من التجريد؛
- استعمال نموذج لتمثيلها؛
- حاجتها إلى حصص تقويمية متزامنة ترسيخية وتحويلية؛
- احتواء نتائجها النهائية على المفاهيم والمضامين التي تطلّبها كلّ نشاط؛
- احتواء نتيجتها النهائية على مراحل؛
- إيلاف التلميذ تقنية جديد أو أداة تكنولوجية جديدة.

أمّا الصعوبة فتتميّز بـــ:

- بمستوي تعقيد الوضعية؛
- توفّر المعارف المكتسبة أثناء التعلّمات السابقة؛
- درجة المرافقة الممنوحة للتلميذ.

بناء وضعيات تعلّمية توظّف الكفاءات:

وضع "برنـــار ري *Bernard Rey* " خمسة شروط لذلك:

الشرط الأوّل: يجب أن نقدّم للتلاميذ **مهامّا *tâches* معقّدة**، أي يتطلّب حلّها اختيار مجموعة من الترتيبات المحفوظة والمنسّقة؛

الشرط الثـــاني: يجب أن نقدّم للتلاميذ **مهامّا لم يسبق استعمالها**، أي لأوّل مرّة يراها التلاميذ؛

الشرط الثالث: يجب أن يكون التلاميذ **متحكّمين** تمام التحكّم **في الإجراءات** الضرورية لحلّ المهمّة؛

الشرط الرابـــع: نقترح على التلاميذ اختبارات تقوّم الكفاءات التي تمكّن من تشخيص الصعوبات التي يتلقّونها؛

الشرط الخـــامس: يجب أن نقدّم للتلاميذ اختبارات تقيس نجاح المهمّة في مجملها، لأنّنا لا نبصر الكفاءة أبدا، بل نلاحظ آثارها.

نشـــاط:

استخرج العبارات التي تدلّ على:

- خصائص الاختبار التقويمي،
- الهدف المقصود،
- الموارد التي يجب تجنيدها.

الأجوبة المقترحـــة:

خصائص الاختبار التقويمي	الهدف المقصود	الموارد التي يجب تجنيدها
مهام معقّدة مهام لم يسبق استعمالها	التشخيص الصعوبات	الإجراءات

نشـــاط:

الوضعية: أراد مدير مؤسّسة تعليمية أن ينشئ مكتبة يمكنها أن تستقبل تلاميذ المؤسّسة في أحسن الظروف للمطالعة. هذه المكتبة تكون مفتوحة أيّام الدراسة بالطبع، بل حتّى الجمعة صباح والسبت ظهرا. يريد أن يجمع :كلّ أسباب النجاح في هذه المهمّة:

أ) تحديد الهدف،

ب) تحديد الموارد والصعوبات،

ج) وصف معايـــير تحقيق الهدف (دون سلّم التنقيط)،

د) وصف المؤشّرات التي تدلّ على احترام المعايـــير.

البطاقــة 22

تقويـــم كفـــاءة

الهـــدف: – تحديد الكفاءة؛

– اقتراح مسعى لتقويم كفاءة مدمجة لمراقبات وسيطة للموارد.

لننطلق من مفهوم الكفاءة

تعاريف الكفاءة:

« الكفاءة هي حسن التصرّف *savoir-agir* المبني على التجنيد والاستعمال الناجع لمجموعة من الموارد (وزارة التربية بمقاطعة الكبك 2001) »

حسن التصرّف هو معرفة ما نقوم به، كيف قوم به،مت نقوم به، ولماذا.

« الكفاءة هي القدرة استخدام مجموعة منظّمة من المعار، والمهارات، والمواقف التي تمكّن من أداء عدد من المهام ».

« الكفاءة هي حسن التصرّف المعقّـد الناتج عن الإدماج، والتجنيد، والتنسيق الإستراتيجي لمجموعة من القدرات والمهارات في وضعية بسيطة أو معقّدة ».

« الكفاءة هي نظام من المعارف *connaissances* المفاهيمية والإجرائية المنظّمة في مخطّطات عملية، والتي تمكّن – داخل عائلة ن الوضعيات – من التعرّف على مهمّة مشكلة (أي عمل في صيغة مشكلة) وحلّها بعملية ناجعة (*Gillet*) ».

« الكفاءة قدرة معترف بها لشخص على القيام بوظيفة أو عمل».

« الكفاءة مجموعة مركّبة ومدمجة من المعارف والمهارات، ومن حسن التعامل وحسن تسيير هذه المعارف بالعلاقة التى تربطها بالتصرّف فى الواقع وعليه ».

« الكفاءة هي قدرة الفرد على أن ينتقي بنفسه من سجلّ معارفه ومهاراته ما هو وجيه وضروري منها لحلّ مشكة معقّدة أو فئة من المشكلات ».

« يمكن أن نحكم على فرد بالكفاءة، عندما يواجه وضعية جديدة، فيختار بنفسه من بين المساعي التي بحوزته تلك التي تناسب الوضعية. إذن، فأحد العناصر الرئيسة في الكفاءة، هو القدرة على التكيّف مع وضعية غير مألوفة ».

نشـــاط: حلّـــل التعريف السابقة.

سطّر تحت الكلمات المفتاحية من التعاريف؛ (كلمتان على الأكثر في كلّ تعريف).

لا شكّ أنّك لاحظت أنّ كلمة " قدرة " تتكرّر كثيرا؛ فما هو الفرق إذن بين القدرة والكفاءة ؟

- **القـــدرة:**

تدلّ **القدرة** على محور **التكوين** الذي يتقدّم عليه المتكوّن.

ليست القدرة مُبصَرَة ولا هي قابلة للتقويم، **بل تحدّد مقصدا متشارك المواد؛ فهي إذن عرضية بالتعريف.**

كما أنّها تبدأ بصيغة الفعل (يستعلم، يتواصل، يقوّم ...).

يتمّ تعليم القدرات من خلال عدّة نشاطات متشابهة ومنسّقة في مختلف المواد الدراسية.

مثال: حلّـــــل – نصّـــا، وصفة.

لاحـــظ – ظاهرة، صورة.

- **الكفـــاءة:** تمكّن **الكفاءات** من التعرّف بوضوح على **أهداف** التكوين المراد بلوغها؛ وتظهر على شكل تصرّفات **قابلة للملاحظة**. وتقوّم بمجموعة من الأداءات *performances* المنتظرة؛ وتهدف أساسا إلى اكتساب المهارة المهنية المرتبطة بمجال التدخّل الموصوف في مرجعية الوظيفة.

تحدّد الكفاءة قدرات وطرائق ومعارف قصد أداء عمل أو مجموعة من الأعمال؛ وتُكتسب في مجالات: **المعرفـــة** (نظرية أكثر)، **والإتقـــان** *Savoir-faire* (عملي أكثـــر)، و**حسن التعامل** (تصرّفي أكثـــر). (*J.P. Cornu*).

ملخّص التعاريف لفحص:

حسـن التصرّف (المسؤول والمعتمد)	* *Le Boterf*
حسن **الإدماج**	
حسن **التجنيد**	
حسن **تحويل** **مجموعة من الموارد**[1] (معارف، قدرات، مواقف وتصرّفات...) في **سياق معيّن** لمواجهة مختلف **المشكلات** أو **إنجاز مهمّة.**	
إمكانية **تجنيد**	* *Rogiers*
مجموعة من الموارد قصد حلّ **مشكلة** تنتمي إلى **عائلة من الوضعيات** المشكلة[2].	

لذلك، فالكفاءة عني مجموعة من الإجراءات التي تجعل التلميذ قادرا على الإنجاز الناجع لمهمّة معيّنة:

- إجراءات وجدانية اجتماعية تحمّسه وتدفعه إلى التصرّف، وتفعيل إمكاناته في المهمّة؛
- إجراءات معرفية تستدعي المعارف والمساعي الواجب تجيدها أو بناؤها؛
- إجراءات تمكّنه من التعرّف على وضعيات مكافئة حيث تكون هذه المعارف والمساعي وجيهة وقابلة للتبيق.

1. **الموارد :** محتويات التكوين (مبادئ، مفاهيم وتصوّرات، معلومات، طرائق وإستراتيجيات، مسارات وتقنيات، مواقف وتصرّفات) واستراتيجيات تعلّم التلميذ (الضبط، مستلزمات المعرفة، التحويـــل، الاستقلالية، الخ...).

2. **عائلة من الوضعيات:** الكفاءة مرتبطة بعائلة من الوضعيات المشكلة. تمكّن – داخل عائلة من الوضعيات- من معرفة المهمّة المشكلة وحلّها بعملية حاسمة (النجاعة).

تقويم الكفاءة

ترتبط الكفاءة بالقدرة التي يجب على التلميذ إظهارها للتعرّف (1) على طبيعة مشكلة من المشاكل، (2) المسعى المطبّق في حلّها، (3) المواد المناسبة التي يجب تجنيدها، (4) نوعية لحلّ والنتيجة المحصّل عليها.
تقويم هذه القدرة (5) في سياق حلّ المشكلات معناه نشهد للتلميذ حصوله على الكفاءة، كما نشهد أيضا (6)على أنّ المعلومات المقدّمة في التعليم قد **أُدمجت**، ويمكن استعمالها **كموارد**.

تقويم الكفاءة انطلاقا من التعريف نفسه:

1.يتعلّق الأمر بمعرفة ما نريد تقويمه ووصف أداة التقويم هذه.

« تضطلع الكفاءة بعدد مدمج من المعارف(معلومات خاصّة)، والمهارات (الحذق) وحسن اللياقة (مواقف) التي تبرز على شكل تصرّف يمكّن من الفرد الشخص من إنجاز مهمّة وفق ما تقتضيه وضعية العمل ».

يتفق المختصّون على أنّ الكفاءة:

حسن التصرّف المسؤول والمعتمد(2)	حسن الإدماج حسن التحويل حسن التجنيد (2)

(3) ويتمثّل في **التجنيد** بطريقة حفظ باطني
(4) لمجموعة **مندمجة** من الموارد
(5) في **سياق** معيّن
(6) قصد **حـــلّ** وضعية مشكلة
(7) تنتمي إلى **عائلة** من الوضعيات المشكلة.

2.يتعلّق الأمر بعد ذلك بإيجاد العناصر القابلة للتقويم أو المراقبة للتقويم:

أ . حسن التصرّف الذي يترجَم بـــ * حسن الإدماج،
* حسن التحويل،
* حسن التجنيد؛
ب. القدرة على التجنيد بطريقة باطنية؛
ج. إدماج الموارد وحفظها؛
د . القدرة على معرفة خصائص نصّ وتحليله؛
هـــ.معرفة مساعي حلّ المشكلة؛
و. تفسير وتحليل وضعية مشكلة، والقدرة على ربطها بوضعيات من نفس العائلة.

العناصـــر التي ستقوّم وفق المعايير المعتمدة لكلّ مركّبة:

حسن التصرّف:	**معاييـــر التقويـــم** الإشـــراك في البحث عن الحـــلّ؛ تخطيـــط العمـــل.
تجنيد الموارد المناسبة للوضعية:	القدرة على البحث والتجنيد الناجع للموارد الناجعة للوضعية ولحلّ المشكلة.
مسعى الحـــلّ:	نوعية مسعى حـــلّ المشكلة.
التحكّم في المعارف المستخدمة كموارد:	نوعية الموارد؛ نوعية إدماج مجموع المركّبات.
تفسير الوضعية المشكلة وانتمائها إلى عائلة الوضعيات:	فهم الوضعية المشكلة؛ المعنى الذي يعطيه لها التلميذ.
السيـــاق	نوعية الجواب عن الوضعية المشكلة؛ وجاهة الحـــلّ بالنظر إلى السياق.

أيّ نمـــط من الكفاءات نقـــوّم ؟

النمطية:

الكفاءات المعرفية: **لنعـــرف.**	**الكفاءات التقنية:** **لننجـــز.**
الكفاءات العلائقية: **للتصرّف الداخلي.**	**الكفاءات الانفعالية:** **لنحسّ.**

أيّ موارد نقـــوّم ؟

تقويم كفاءة من الكفاءات، معناه تقويم القدرة على تجنيد موارد داخلية وخارجية:

1. معـــارف – تصريحية، – إجرائية، – شرطية. **2. قـــدرات** **3. كفاءات مكتسبة.**	**4. مهـــارات** – مسارات، – خوارزميات – ومهارات أخرى.	**5. سلوكـــات** – إستراتيجيات مستلزمات المعرفة، – مواقـــف، – قيـــم.

مراحل تقويم الكفاءات:

إنّ تحرير بطاقة تقويمية معناه تحرير وضعية، وإنشاء بطاقة معايير التقويم:

- صياغة نصّ الوضعية التقويمية صياغة دقيقة ؛
- العناية بأن تكون التعليمات (المطالب) بسيطة، دقيقة ودون لبس؛
- إعلام التلميذ بالمعايـــير؛
- إعلام التلميذ بالمطلوب منه؛
- بناء شبكة معايير التقويم وفق المخطّـــط الآتي:

صياغة دقيقة للكفاءة المقوَّمة (أهداف أو أداء منتظر).	**صياغة دقيقة لمعايير ومؤشّرات النجاح**	**اختيار سلّم التنقيط كمعلم لمستوى النجاح** (ليس من الضروري إسناد نقطة)
الهدف1 [1]	معايير ومؤشّرات النجاح في الهدف 1	.../20
الهدف2 [1]	معايير ومؤشّرات النجاح في الهدف 2	.../20
الهدف3 [1]	معايير ومؤشّرات النجاح في الهدف 3	.../20
الهدف4 [1]	معايير ومؤشّرات النجاح في الهدف 4	.../20
الخ...		المجموع/...

[1]– الأهداف 1-2-3، الخ... يمكن أن تكون عناصر من كفاءة معقّدة (راجع تعريف الكفاءة المعقّدة ومستويات الكفاءة).

هل يقصي تقويم كفاءات المواد تقويم المعارف ؟

لا يوجد تناقض بين الكفاءة والمعرفة. وداخل المشكلة المطروحة للحلّ تأخذ المعرفة معنى: تصبح موردا على التلميذ أن يعرف كيف يجنّدها.

ويري السيّد *G. Fourez* أنّه عوض التضادّ بين الكفاءات والمعارف، يجب أن نربطها حول المقصد وغايات الموضوع، لأنّ المقصد هو الذي يعطي معنى للمعارف. فمعرفتك لنظرية من النظريات معناه أنك كفء في استخدامها. والتحكّم في معرفة من المعارف معناه القدرة على استخدامها بدراية. المعرفة والقدرة متلازمتان.

إنّ تقويم المعارف المكتسبة أو مراقبة مدى اكتسابها ضرورية للمدرّس الذي عليه أن يفحص كيفية تحقيق أهداف التعلّم المسطّرة، وما درجة نجاعة النشاطات المخطّطة والطرائق المستعملة. فملاحظاته تساهم (إلى جانب ممارسات أخرى) في حصر قوى وصعوبات التلميذ. وعندما تحلّل هذه الملاحظات وتفسّر، فإنّها تكون في صميم الوظيفة التشخيصية للتقويم.

يمكن أن نقوّم المعارف منعزلة بنفسها، كما رأينا من قبل أنّ هذا التقويم مرتبط بالمراقبة. لكن، في المقاربة بالكفاءات وفي التعلّم بالمشكلات، فإنّ تنمية وتقويم المعارف يكون بشكل متداخل في الكفاءات، ومن غير المناسب أن نصدر أحكاما على نموّ **الكفاءات** معتمدين على فحص المعارف فقط.

إنّ تجنيد المعارف بشكل ملائم كفاءة في حدّ ذاته.

الكفاءة تتطوّر: تُبنى بالتدريج، و **تتعقّد** شيئا فشيئا؛ فنحدّد بذلك لكلّ مادّة درجات الكفاءة المراد بلوغها في مستويات معيّنة من التعليم. وعلى سبيل المثال، حدّدت ستة مستويات للكفاءة [1] في إطار «**البرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات** التلاميذ » المعروف بمصطلح ***PISA*.**

مثال عن التوزيع المتدرّج للصعوبة في أربعة مستويات مبرمجة في طور تعليمي:

- قراءة **نصّ قصير** يتكوّن من بضعة أسطر **دون تردّد ودون خطإ في الكلمات؛**
- قراءة **حكاية** تتكوّن من حوالي ثلاثين سطرا دون تردّد ودون خطإ في الكلمات؛
- قراءة النصّ نفسه بالشروط نفسها بصفة معبّرة، مع **إبراز الخاصّية السردية؛**
- قراءة قصّة خيالية **قراءة تعبّر عن الخوف...**

إنّ كفاءة القراءة الابتدائية التي ترمي إلى التهجّي فقط، تتحسّن حتّى تصبح كفاءة تواصلية: إذ لا نقرأ لأنفسنا، بل للآخرين وصوبهم؛ وهذه مستويات مختلفة للكفاءة.

هذه المستويات تشير إليها مبدئيا البرامج، وتتدرج في تدرّج التعلّم:

- قراءة القليل يعني (في المستوى الأوّل) التحكّم في آليات القراءة؛
- قراءة أحسن يعني إظهار فهم أفضل للنصّ وتفسيره بشكل معبّر؛
- قراءة بطريقة مخالفة يمكن أن يعني تكييف إستراتيجيته في القراءة مع وضعية القراءة:
  * مع مقصود القراءة،
  * مع نمـــط القراءة؛
- قراءة بطريقة نقدية يمكن أن يعني التعرّف على مقاصد الكاتب، وإصدار حكم.

القدرة (أو كفاءة عرضية، أو كفاءة عامّة ...) : القراءة من أجل المعلومات	كفاءة القراءة في مستوى من مستويات التعليم الابتدائي: قراءة نصّ من حواليّ عشرين جملة في موضوع الماء، ومعرفة كلّ النصائح لتجنّب التبذيـــر.	كفاءة القراءة في مستوى من مستويات التعليم المتوسّط (في الموضوع نفسه أو في موضوع آخر): قراءة نـــصّ حجاجي في شكل حوار بين شخصين (في موضوع للاختيار)، وتحليل حجج كلّ منهما للحكم.

مستويات من الكفاءة، حيث الكفاءة متطوّرة ؟

إذا كانت لمستويات الكفاءات وجود، فكيف نرتّبها سلّميا لتفادي تجزؤ الكفاءة إلى عناصر لا معنى لها ؟

يميّـــز كلّ من:**Rey** ، و **Carette** ، و **Defrance** ، و**Kahn** **ثلاثة مستويات**، الأخيران منها فقط أهل لتسميتهما بالكفاءات في نظرهم:

- **الكفاءة الابتدائية:** معرفة إنجاز عملية استجابة لإشارة (إجراء آلي، مهارة)؛
- **الكفاءة المؤطَّـــرة:** تفسير وضعية غير مسبوقة، واختيار الكفاءة الابتدائية الملائمة؛
- **الكفاءة المعقّدة:** اختيار وتنسيق عدّة كفاءات لمعالجة وضعية جديدة ومعقّدة.

ويحدّد " برنار ري ***Bernard REY*** " (كلّية علم النفس وعلوم التربية؛ الجامعة الحرّة ، بروكسل) **ثلاث درجات للكفاءة:**

الدرجة الأولى: هي الإجراءات القاعدية مثل « إنجاز عملية، أو سلسلة من العمليات استجابة لإشارة (سؤال، تعليمة، وضعية معلومة)؛ والآلية ممكنة، والتدريب ناجع ».

قيادة سيارة (سلسلة من العمليات البسيطة، كالإقلاع، والتسارع *accélérer* ، والكبح ...) كفاءة من هذا النمط.

الدرجة الثانية : الوضعية جديدة لم يسلق تناولها، لكنّ الإجراء معروف.

قيادة سيارة أخرى غير سيارتك كفاءة ن هذا النوع. ومن نفس النمط إذا قدت سيارة من نوع آخر.

الدرجة الثالثة: اختيار عدّة إجراءات قاعدية وتنسيقها لمعالجة وضعية جديدة ومعقّدة.

لكي يتمكّن التلميذ من المستويات الثلاثة للكفاءة، يجب أن نضعه – طوال مساره – في وضعيات تستلزم ثلاثة مستويات من التعقيد للمهمّة:

- المستوى الأوّل، تستلزم فيه المهمّة إجراءات بسيطة معروفة لدى التلميذ بل أصبحت آلية عنده؛

– المستوى الثاني، تستلزم فيه المهمّة القدرة على اختيار الإجراء الذي سنطبّقه من بين الإجراءات المعروفة؛

– المستوى الثاني، تكون فيه المهمّة معقّدة: أي ننسّق بين عدّة إجراءات معروفة.

هذه المستويات المختلفة لتقويم الكفاءات تفترض إستراتيجية مبنية لاكتسابها وتقويمها في مسار التلميذ من خلال الوضعيات والنشاطات المقترحة. (ب. ري *B. Rey*).

متى نستطيع أن نجزم أنّ تلميذا يتحكّم في كفاءة من الكفاءات في المستوى المطلوب ؟

مثـــال:

- نطلب من وكالة سياحية الدورات السياحية التي تنظّمها، مع ذكر أسعارها.
- الطلب نفسه، لكن مع تفضيل دورة معيّنة؛ ونحن لا نعلم إذا كانت هذه الوكالة تنظّم مثلها، وما هي شروطها **المالية والاستقبالية.**
- الطلب نفسه، لكنّه موجّه إلى الديوان المحلّي للسياحة، نطلب منه وثائق تمكّننا من الاختيار.
- الطلب نفسه، لكنّه موجّه إلى صديق يقطن تلك الجهة، نطلب منه تزويدنا بالمعلومات المرغوبة.

تقويم هذه الكفاءة: « كتابة رسالة نطلب فيها معلومات »، **يجب أن يُنجَز في وضعيات مشكلة عديدة** (3 في الأفضل) مع تنويع السياق، حتّى نتأكّد من التمكّن منها في المستوى المطلوب.

بالطلب نفسه على المستوى الشفهي « طلب شيء ما من شخص »، والوسيط المفروض (رسالة)، يمكن أن يتنوّع السياق وفق الأسئلة الآتية:

– ما هي المعلومة المطلوبة ؟

– لماذا هذه المعلومة مهمّة لدى طالبها ؟

– ممّـــن نطلبها ؟

– ما الشكل الذي ستأخذه الرسالة ؟

– ما هي الوسائل اللغوية التي ستجنَّد ؟

المستوى البسيط

الكفاءة 1: في مقدور التلميذ أن يكتب بطاقة بريدية (في عطلة) موجزة وبسيطة.

عناصر الكفاءة	غير كاف 1	ضعيف 2	جيّد 3	جيّد جدّا 4	ممتاز 5
1. يستطيع أن يعيد إنتاج جمل بسيطة معروفة شفهيا دون خطـــإ.					
2. يستطيع كتابة جمل بسيطة عن نفسه أو عن غيره، يصف ما يعملون وأين يسكنون.					
3. يستطيع أن يحكي قصّة معيشة أو خيالية في بضعة جمل.					

المستوى المعقّــد

الكفاءة 2: في مقدور التلميذ أن يحرّر نصّا يعبّر فيه عن أرائه بصفة مفصّلة، مكيّفا أسلوبه مع المرسل غليه.

	غير كاف 1	ضعيف 2	جيّد 3	جيّد جدّا 4	ممتاز 5
1. يستطيع أن يعبّر بواضح وانسجام.					
2. يستطيع أن يعرض مواقفه يالتفصيل.					
3. يستطيع أن يحرّر نصوصا باستعمال الأسلوب المناسب للمرسل غليه.					

من هو التلميذ الكفء ؟

هو في المستوى الأمثل:

« يكون التلميذ كفئا عندما يكون قادرا على حــلّ وضعية مشكلة بمفرده »				
قادر على تطبيق مسعى معقول في حلّ المشكلة	قادر على تجنيد الموارد الوجيهة	قادر على مراقبة مسار مساعيه	قادر على تقويم نتائجه	قادر على تحليل مسارات إنتاجه
* قادر على تحليل وضعية مشكلة؛ * قادر على استخراج عناصر المشكلة المطروحة؛ * قــادر على إعــادة صياغتها.	* قادر على تجنيد مكتسباته وفق الوضعية المشكلة؛ * قادر على مراجعة الوثائــق.	* قادر على تخطيط عمله؛ * قادر على تخطيط مراحل مخططه؛ * قادر على تغيير مساره إذا اقتضى الأمر، وانتهاج مسعى آخــر.	* قادر على عرض نتائجه على معايير التقويم؛ * قادر على اكتشاف نقائصه.	* قــادر على تحديــد أسبــاب أخطائــه؛ * قادر على التصحيح الذاتــي.

انطلاقا من هذا المقام المثالي للكفاءة ووفق القسم، في أيّ مستوى تضع تلاميذك ؟

املأ الجدول الآتــي :

« يكون التلميذ كفئا عندما يكون قادرا على حــلّ وضعية مشكلة بمفرده »		اشطب
قادر على تطبيق مسعى منطقي في حلّ المشكلة	* قادر على تحليل وضعية مشكلة؛	
	* قادر على استخراج عناصر المشكلة المطروحة؛	
	* قــادر على إعــادة صياغتها.	
قادر على تجنيد الموارد الوجيهة	* قادر على تجنيد مكتسباته وفق الوضعية المشكلة؛	
	* قادر على مراجعة الوثائــق.	
قادر على مراقبة مسار مساعيه	* قادر على تخطيط عمله؛	
	* قادر على تخطيط مراحل مخططه؛	
	* قادر على تغيير مساره إذا اقتضى الأمر، وانتهاج مسعى آخــر.	
قادر على تقويم نتائجه	* قادر على عرض نتائجه على معايير التقويم؛	
	* قادر على اكتشاف نقائصه.	
قادر على تحليل مسارات إنتاجه	* قــادر على تحديــد أسبــاب أخطائــه؛	
	* قادر على التصحيح الذاتــي.	

تريد أن تضع جهاز استدراك لما اعتبرته نقائص بالنسبة لما قدّمته من تعليم.

أجب أوّلا عن الأسئلة الآتية:

1. كيف عرفت أنّها نقائص ؟

أ) بالتجربة ؟

ب) بعد التقويم؟

ج) ما هي مرجعيتك في الحالتين ؟

2. ما تعرف عن أسباب هذه النقائص ؟

أ) تعود إلى نوعية تعليمك ؟

ب) تعود إلى مستوى التلاميذ ؟

ج) تعود إلى السياق ؟

د) في الحالة الأخيرة، ما هي عناصر السياق غير المساعدة ؟

هذه بعض الصعوبات التي استخرجها فريق من الباحثين:

(**STREBELLE Albert, DEPOVER Christian, NOEL Bernadette, DELFOSSE Philippe**))، ولضرورة العرض، فقد نظّمت هنا في **ستّ فئات من العوامل التي يمكن أن تكون محلّ معالجة.**

الصعوبات الرئيسة في وضع كفاءة حيّز التطبيق هي:

الاستعدادات النفسية الوجدانية	– نقص الثقة في كفاءاتـــه؛
	– صعوبة التركيز المتعلّقة بمشكل الاستمرار في الانتباه؛
فهم الوضعية	– صعوبات في قراءة وفهم نصّ التعليمة أو المهمّة؛ – صعوبة التمييز بين عناصر الوضعية؛ – التركيز على عنصر واحد من الوضعية؛ – بناء تمثّل (تصوّر) جزئي وخاطئ للوضعية؛
تجنيد المعارف	– مشكل في توفّـــر المعارف: معارف إجرائية، معارف تقريرية متعلّقة بمفاهيم المادّة، وتوفّر المفردات المتعلّقة بالمجال المعجمي المجنّد للمهمّة؛ – تجنيد العادات المدرسية ذات التأثير السلبي، مثل تطبيق إجراءات تقنية غير مناسبة، أو البحث عن دقّـــة لا تناسب المهمّة؛ – نقص التحضير لمهامّ حلّ المشكلات التي تفيد اندماج مجموعة من المعلومات الدقيقة قصد أداء مهامّ أكثر تعقيدا أو غير المتعوّد عليها؛ – مشكل في تجسيد المسارات الذهنية؛ – مشكل في التعبير الكتابي لترجمة المنتوج العقلي إلى أداء أو تعبير شفهيّ لتجسيد تلك المسارات؛
مسعى حلّ المشكلات	– اللجوء إلى المحاولة؛ – اللجوء إلى استراتيجيات الحلّ السهل أو التي لا تناسب الوضعية؛ – عدم التسجيل (لا مسودة ولا ملاحظات مكتوبة) أو الاستعانة بالإشارات لترجمة الإجراءات المجنّدة، وقد يؤدّي ذلك إلى الاكتظاظ الذهني؛ – مشكل في تنقيط الوحدات؛
التمثّل (التصوّر) الذهني للمهمّة	– تحفيز خاطئ للتمثّلات القبلية كأوامر استعلائية خاطئة، أو تعميمات مبالغ فيها؛ – قلّـــة العمل على التمثّلات الذهنية؛ – عدم استعمال مسار تحويلي تلقائي؛ – صعوبة في استخدام التحويل التصحيحي الناجع؛
تسيير الجهد	– المبالغة في تنميق الورقة التي تسلّم للمصحّح؛

ملاحظـــة

1. **المستويات الرياضية حسب *PISA* (الملحق 2)**

مشروع ***PISA*** هو **تحقيق** دولي شُرِع فيه منذ سنة 2000 تحت رعاية " **منظّمة التعاون والتنمية الاقتصادية** ***OCDE*** " . يقوم البرنامج باختبارات منتظمة لمكتسبات التلاميذ في نهاية التعليم الإلزامي، وذلك قصد تحديد كيفية تحضير الشباب إلى الحياة العملية. كما يراقـــب أيضا المعارف المدرسية والكـــفاءات التي تعتبـــرها المجموعة الدولية رئيســـة للمشاركة في الحيـــاة الاجتماعية (*OCDE*, 2007) . لذلك فهو يقوّم ويقارن كلّ ثلاث سنوات فهم المكتوب، وثقافة الرياضيات والعلوم لدى التلاميذ البالغين سن خمس عشرة سنة (سن نهاية التعليم الإلزامي في العديد من البلدان).

البطاقــة 23

الكفـــاءات العرضيـــة

الهدف: تحديد مفهوم الكفاءة العرضية.

« من واجب المدرسة أن تسهر على أن يكتسب الشباب قدرات أساسية متأصّلة في مجموعة منظّمة من المعارف.(مقاطعة الكبيك بكندا) ».

هذه بعض الأسئلة التي طُرِحت في تربّص إنتاجي:

1. في مجال الكفاءات العرضية

1.1. كفاءات عرضية ذات طابع فكري:

ماذا تفهم من العبارة الآتية: « استغلال المعلومة » في مجالات :

- الرياضيات؛
- اللغة العربية؛
- الفيزيـــــاء؛
- اللغة الفرنسية؛

... ووفق مستويات التعليم ؟

2.1. كفاءات عرضية ذات طابع منهجي:

ماذا تعني لديك العبارة: « اكتساب طرائق العمل لحلّ مشكلة » ؟ في المجالات نفسها ووفق مستويات التعليم.

3.1. كفاءات عرضية ذات طابع شخصي واجتماعي:

ماذا تعني لديك العبارة: « تعـــــاون » ؟ **وكيف ترى تسخير هذه الكفاءة العرضية لخدمة مادّتك ؟**

ها هي الأجوبة المحصّل عليها.

المـادّة	الطابع الفكري	الطابع المنهجي	الطابع الشخصي والاجتماعي
اللغة العربية		طالع الأجوبة في الجـــزء الثالـــث	
الرياضيات و الفيزياء	استغلال المعلومة هو: – تجنيدها للإجابة عن سؤال أو حلّ مشكلـــة (مدرسية، مهنية،اجتماعية)؛ – لاتّخـــاذ قـــرار؛ – التعـــرّف على الأخطاء (في منتوج كتابيّ للتلميذ) قصد المعالجة، أو تخطيـــط الدروس المقبلـــة؛	اكتساب طرائق العمل لحلّ مشكلة معناه: – اختيار إستراتيجية لحلّ مشكلة؛ – بناء إجراءات العمل؛ – تجريب وتخمين ...لحلّ مشكلة؛ – اختيار طريقة الجواب عن سؤال.	التعاون معناه: – العمل ضمن مجموعة أو فريق؛ – العمل مع الغيـــر للحصول على منتوج مشترك؛ – تبادل آراء...احترام آراء الغير...
اللغة الفرنسية	– البحث، المعالجة (استغلال) المعلومـــة؛ – صياغة فرضيات البحث – ملاحظة وتجريب النتائج وتبليغها؛ – تجنيد معارف قاعدية كأداة لحلّ مشكلات.	لا نختار الطريقة، بل تُفرَض فرضا وفق المادّة والوضعية؛ – ننظّم أنفسنا للقيام بمهمّة؛ – العمل بمنهجية؛ – أداء العمل إلى نهايته.	– العمل ضمن فريق، التعاون، المشاركة في أداء مهمّة؛ – تطبيق قواعد الحياة في المجتمع.

نشـــاط: قارن بين هذه الأجوبة واستخرج:

- القواسم المشتركة بينها وما يدلّ على أنّها عرضية؛
- ما تختلف فيه وما يدلّ على خصوصيتها.

تعريف الكفاءة الرضية

يعرّفها البعض (البلجيكيون مثلا) على أنّها " مواقف، ومساعي ذهنية، ومساعي منهجية مشتركة بين مختلف المواد، نكسبها للمتعلّم ليستخدمها خلال إعداد مختلف المعارف والمهارات، ويهدف التحكّم فيها إلى الاستقلالية المتزايدة لتعلّم التلاميذ ".

ومن الواضح أنّ الكفاءات العرضية «**لا تشكّل المساعي الأساسية للفكر** (الذي يمكن تحويله من مادّة إلى أخرى) **فحسب، بل تشمل أيضا كلّ التفاعلات الاجتماعية والمعرفية والوجدانية والثقافية والنفسحركية بين المتعلّم والواقع المحيط به** ».

كما تشمل المهارات المعرفية والتطبيقية في آن واحد، إلى جانب السلوك والسلوك المتكيّف، أي القدرة على التكيّف مع المستقبل.

مرّة أخرى، ما هي الكفاءات العرضية ؟

- إنّها حسن لتصرّف (إتقان مركّب)؛
- ليست كفاءات مدرسية، بل كفاءات الحياة؛
- الكفاءات العرضية أكثر عالمية، أي تفيد ي كلّ السياقات.
- يمرّ تعلّم كفاءة عرضية حتما على تعلّمات في عدّة مواد، ويمكنه أن يحوّل من مادّة إلى أخرى، مع إبراز حسن التصرّف نفسه.

ومكن أن تكون :

- **ذات طابع فكري**: استغلال المعلومة، إيجاد حلول لمشاكل، لإصدار أحكام نقدية، استخدام الفكر الإبداعي؛
- **ذات طابع منهجي**: اكتساب منهجيات العمل الناجع، استغلال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال؛
- **ذات طابع شخصي واجتماعي**: تحديث رصيده الشخصي، والعمل التعاوني؛
- **ذات طابع تواصلي**: التواصل بكيفية ملائمة.

نشـــاط 1: حلّل التعاريف السابقة؛

- ضع سطرا تحت الكلمات المفتاحية في التعارف (كلمة واحدة في كلّ تعريف)؛
- اذكر خمس كفاءات تراها مشتركة بين مادّتك وموادّ أخرى:

كفاءات ذات طابع فكري	كفاءات ذات طابع منهجي	كفاءات ذات طابع تواصلي	كفاءات ذات طابع شخصي واجتمعي
.1			
.2			
.3			
.4			
.5			

أمثلة عن لكفاءات العرضية التي نجدها في كلّ المواد:

استغلال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال: في مقدور التلميذ أن يعمل بأدوات رقمية مناسبة لسنّه، مثل برمجيات التعلّم التفاعلية (متحرّكة).

البحث عن المعلومة واستلالها: التلميذ يبحث بمفرده أو بتوجيه من المدرّس عن لمعلومات المفيدة لحلّ المشكلة المقترحة عليه؛ أن يكون قادرا على استغلال ملفّ ورقي أو رقميّ .

التعاون والعمل ضمن فرق: التلميذ يتعاون عندما يشرك زملاءه في المعلومات، ويتدخّل في العمل الجماعي أو المهامّ التعاونية.

تقويم إنتاجه: التلميذ قادر على تقويم إنتاجه المكتوب بمفرده أو بالتقويم الثنائي.

استثمار المكتسبات: التلميذ يستفيد من المعلومة عندما يستخرج المعطيات المفيدة من إنتاجه، وعندما يستثمر – في سياقات جديدة من الإنتاج – الإستراتيجيات والمساعي الناجحة التي استخدمها من قبل.

إيجاد حلول لمشكلات: التلميذ يحلّل عناصر الوضعية عندما يطرح أسئلة قصد توضيح المساعي ومفاهيم النصّ أو الجملة والمفردات، ويتبنّى عملا مرنا عندما يصادق على مهارته ويعدّلها عند الحاجة.

اكتساب طرائق العمل الناجع: التلميذ يكتسب الوسائل التي تمكّنه من النظرة المتبصّرة على العمل بمجمله عندما يصف هدف المهمّة المنوطة به، أو يحدّد المهارات والمفاهيم المراد اكتسابها. ويحلّل مسعاه عندما يصادق على مهاراته.

التواصل بشكل ملائم: التلميذ يكتسب المفاهيم ومبادئ الجملة، النصّ، المفردات، ويلجأ إلى مختلف أشكال التواصل، ويسيّر عملية التواصل عندما يعرض إنتاجه ويشرك زملاءه باستخدام القواعد النحوية والإملائية.

اتخاذ مبادرات : التلميذ يتصوّر مشروع وإنجازه بمفرده، أو مع زملائه، باستقلالية أو بمساعدة المدرّس.

كيف تُقوَّم الكفاءات العرضية ؟

إنّ تعريف مفهوم الكفاءة في حدّ ذاته يفرض علينا إصدار حكم تقييميّ على **الجوانب الثلاثة المكوّنة** :التجنيد السياقي، توفّر الموارد، والانعكاس التقويمي؛ وقد ذكرنا في الفصل الأوّل ثلاثة أشياء للتقويم مترابطة للحكم على نمـــوّ كفاءات الموادّ:

- **القدرة على التجنيد** الناجع لمجموعة من الموارد في وضعيات واقعية؛
- **وجود عدد من الموارد الشخصية** – بما في ذلك مختلف الإستراتيجيات — للتعرّف أو بناء الموارد الضرورية غير المتوفّرة؛
- **القدرة على شرح المسار المعتمد واختياراته** في معالجة الوضعية (أي شرح ما نقوم به، كيف نقوم به، ولماذا نقوم به بهذه الكيفية).

يقوم تقويم الكفاءات العرضية على هذه الأشياء نفسها. لكن، ينبغي أن تلاحظ في عدّة سياقات ومن هلال عدة وضعيات مشكلة، سواء كانت خاصّة بمادّة من المواد أو مشتركة بين عدّة مواد(مادّتين على الأقلّ)، أو خارج السياق المدرسي، وذلك حتّى نتمكّن من إصدار حكم أكثر عدلا على أحوال نموّها.

إنّ تقويم كفاءة «**كتابة رسالة نطلب فيها معلومات** » يستوجب إجراءها في عدّة وضعيات مشكلة (ثلاثة في ألفضل) لكيّ نستطيع أن نتأكّد من التحكّم فيها في المستوى المطلوب.

« تؤخَذ الموارد المطلوب تجنيدها (معارف، إستراتيجيات أو مواقف) من هذه السياقات المختلفة. وبذلك، فإنّ كفاءة "استغلال المعلومة " يمكن استخدامها لمعطيات علمية أو تاريخية من جهة، أو لإشكاليات اجتماعية أو أخلاقية مرتبطة بالصحّة أو ممارسة رياضة جماعية ». (برنامج التكوين بمقاطعة الكبيك بكندا).

كما يمكن تقويم كفاءة عرضية من خلال كفاءة مادّة تتضمّنها. على سبيل المثال: الكفاءة العرضية «**البحث عن المعلومة واستغلالها** » تُستخدم في كفاءة المادّة اللغوية الآتية:

«التلميذ قادر على كتابة رسالة مبرّرة لطلب معلومات حول سفر يودّ القيام به أثناء العطلة».

هذه الكفاءة (كما رأينا) يمكن اكتسابها وتقويمها من هلال الوضعيات المشكلة الآتية:

- نطلب من وكالة سياحية الدورات السياحية التي تنظّمها، مع ذكر أسعارها.
- الطلب نفسه، لكن مع تفضيل دورة معيّنة؛ ونحن لا نعلم إذا كانت هذه الوكالة تنظّم مثلها، وما هي شروطها **المالية والاستقبالية.**
- الطلب نفسه، لكنّه موجّه إلى الديوان المحلّي للسياحة، نطلب منه وثائق تمكّننا من الاختيار.
- الطلب نفسه، لكنّه موجّه إلى صديق يقطن تلك الجهة، نطلب منه تزويدنا بالمعلومات المرغوبة.

في الرياضيات مثلا، «**البحث عن المعلومة واستغلالها** » يمكن أن تتطلّب وسائل أخرى غير الرسالة: يمكن أن تكون بمطالعة فهارس المكتبات لاختيار كتاب تمارين مصحّحة قصد المراجعة التحضيرية للامتحان.

كما يمكن أن نتصوّر وضعيات مشكلة أخرى تستخدم الكفاءة العرضية نفسها.

غير أنّ مشكلا يبدو بديهيا، هو: أنّ الكفاءة العرضية «**البحث عن المعلومة** »، لا يمكن أن تُكتسَب إلاّ بالتدرّج، ولو كانت هذه المعلومة محدّدة بدقّة، لأنّ اكتسابها يتطلّب عدّة وضعيات تعلّمية ومتنوّعة بالضرورة؛ ولهذا الغرض تستخدم كلّ مادّة مساعي واستراتيجيات في وضعيات تعلّمية خاصّة بها، وفي مستويات اكتساب مختلفة.

كيف نتأكّد إذن من اكتساب الكفاءة العرضية «البحث عن المعلومة » وفي أيّ مستوى ؟

يمكن أن يكون الحلّ في جهاز خاصّ يتكفّل باكتساب « برنامج » من الكفاءات العرضية الذي تتآلف حوله كلّ برامج المواد. هذا البرنامج الذي يجب ألاّ يصاغ صياغة عامّة، ينبغي أن يُكتسَب عن طريق وضعيات تعلّمية اندماجية في المادّة نفسها، وبشكل أكثر في وضعيات اندماجية متعدّدة المواد، أو في عائلات من الموادّ على الأقلّ.

إذا حُدّد البحث على أنّه **بحث توثيقي** مثلا، فإنّ المهمّ ليست مواضيع البحث، بل الأهمّ هي المساعي المستخدمة. وهذا المنظور، لا يوجد اختلاف بين البحث الوثائقي الخاصّ باللغات والبحوث التي نقوم بها في مواد أخرى.

وهذا ما يمكن أن نسمّيه أيضا بـــ "**القدرة** "، لكونه لا يرتبط بمادّة معيّنة، ولا بأشياء خاصّة بهذه المادّة، **بل يرتبط بنمط من البحث.**

الأمر نفسه فيما يتعلّق بالتقويم: إي أنّ تقويم كفاءة عرضية سيكون بوساطة وضعيات تقويمية إدماجية ومتعدّد المواد: أي أنّ المشروع الذي تشترك فيه عدّة موادّ هو الأداة المفضّلة لإجراء هذا التقويم، لكن يمكن أن نتصوّر أيضا أن يشترك مدرّسون في بناء اختبارات إدماجية، لكون هذا الموضوع تكفّلت به التعلّمات، وستتكفّل مجالس الأقسام هذه المسؤولية لكونها تقوم بوظيفة بيداغوجية.

مشكل مصطلحات أو مشكل مفاهيم ؟

هل يجب أن نميّز بين:

- الكفاءة والكفاءة العرضية ؟
- الكفاءة العرضية والكفاءة العامّـــة *générique* ؟
- الكفاءات العامّـــة والكفاءات الخاصّة ؟

لعلّ هذا المعجم الصغير الذي نقدّمه سيوضّح الأمور:

كفاءة: تعني أساسا « القدرة الحقيقية والمثبتة على أنّ شخصا قد استعمل مهارته وقدراته المهنية ، وكفاءاته ومعارفه في وضعيات وفق الشروط المهنية العادية والجديدة ». (*CEDEFOP*).

الكفاءة هي «القدرة على **القيام بعمل ناجع** في مواجهة عائلة من الوضعيات التي نتحكّم فيها عندما تتوفّر لدينا المعارف الضرورية، والقدرة على تجنيدها الملائم في الوقت المناسب، لتحديد مشكلات حقيقية وحلّها ». (*Ph. Perrenoud*).

كفاءة عرضية: هي كفاءات توافق **الكفاءات المنهجية** لتسيير التعلّمات من قبل المتعلّمين أنفسهم، و**كفاءات معالجة** الوضعيات المعقّدة التي تقتضي إشراك عدّة مجالات من المعرفة.

قدرة: هي مجموعة من المعارف والمهارات المكتسبة بالتكوين. القدرة جزء من الكفاءة، أي هي نوع من **الكفاءة خارج السياق.**

كفاءة عامّة *générique* **: هي« مجموعة من القدرات ترتبط بالشخصية أكثر من ارتباطها بوظيفة معيّنة.** وتنمو الكفـــاءة العامّـــة بالعمل وتتطور خلال حياة الفرد في مختلف تجارب الحياة ووضعيات العمل ». (*Bélisle*) .

كفاءة خاصّة: هي « **مجموعة من القدرات ترتبط بوظيفة أكثر من ارتباطها بعمل معيّن أو نشاط محدّد.** وتنمو الكفاءة الخاصّة غالبا خلال تكوين مقصود أو عفويّ ». (*Bélisle*) .

البطاقــة 24

التقويـــم في نهايـــة السنـــة

خصائـــص اختبـــار نهايـــة السنـــة

إنّ اختبار نهاية السنة – الذي سيحدّد الانتقال من عدمه – يجب أن يقدّم حصيلة هي بمثابة توقّعات في آن واحد. وهو في الوقت نفسه اختبار **إشهادي** *certificative* لأنّه سيشهد على المستوى الذي بلغه التلميذ، واختبار **تنبّئي** *prédictive* لأنّه يساعد على التوجيه السليم، وبالضرورة على التشخيص لكونه يقدّم المعلومات الكافية لتبرير القرار الذي سيُتّخذ.

ينبغي أن يقترح مهمّة شاملة ومعقّدة تستهدف (بمفهوم التنبّؤ) الكفاءات التي تُعتبر مكتسيات قبلية للسنة المقبلة، لذا فإنّه من الضروري الاطّلاع المسبق على البرنامج المقبل، ومن هنا ندرك أهمّية العمل المتعدّد الأطراف:

– بالنسبة للتعليم الابتدائي: تعليم اللغة العربية كلغة تعليم للموادّ الأخرى؛

تعليم اللغة الأمازيغية (محتمل)؛

تعليم اللغة الفرنسية (محتمل).

– بالنسبة للتعليم المتوسّط والتعليم الثانوي: لا شكّ أنّ وضع هذا الجهاز سيكون أصعب، لكنّنا يمكن أن نتصوّر اختبارات خاصّة بكلّ مادّة، واختبارات "عرضية" تشمل مجالا من المواد، تتناول الكفاءات المنهجية على الأقلّ.

الوضعية التقويمية

– يمكن أن تشمل عدّة اختبارات متدرّجة زمنيا، (لأنّه من الصعب بناء اختبار واحد يشمل كلّ الأهداف السنوية الرئيسة التي تمكّن من اتّخاذ القرار؛

– يمكن أن تكون وحيدة المادّة، أو ثنائية المادّة، أو متعدّدة المواد؛

– يجب أن ترصد كلّ **كفاءات المادة** أو المواد المعنية؛

– يجب أن تدمج **كفاءتين عرضيتين** على الأقلّ مختارتين من فئات مختلفة؛

– يجب أن تتوقّع للتلميذ **مجموعة من المهامّ** التي تقدّم معلومات عن درجة التحكّم في الكفاءات؛

– يجب أن تبرمج بقيّة المهامّ في " **سيناريو** " كامل (يكون بمثابة انطلاق بوضعية البداية الأولى) يربط بين مختلف المهامّ ويؤدّي إلى خاتمة أو منتوج معقّد وذي دلالة.

– يجب أن تقوَّم الكفاءات انطلاقا من **مؤشرات الكفاءة** التي وُضِعت على أساس **معايير التقويم** والأهداف التي حدّدها البرنامج لنهاية السنة.

وهذه المؤشّرات مصدر المهام التي أنجزها التلميذ في أكثر من سياق (أو ظرف) لكفاءة معيّنة.

المهام المطلوبة من التلميذ:

- يجب أن ينجزها بنفسه وبمفرده؛
- يجب أن تُدرج في السيناريو بجعلها في وضعية، أو يتحكّم فيها منطق " السيناريو"، ويجب أن تساهم في تطوير " السيناريو" بشكل منطقي؛
- بما أنّ الأمر يتعلّق بتقويم بالكفاءات، فإنها لا ينبغي أن تقتصر على مراقبة المعارف فقط، بل على **تجنيدها كموارد**؛
- يجب أن تُنجز في **مختلف السياقات** للكفاءة نفسها؛
- يجب أن تُنجز في وضعيات مختلفة عن تلك التي استعملت في التعلّم، لكن هذه الوضعيات يجب أن تكون من عائلات الوضعيات المدروسة.

تقويم المهامّ:

- يجب أن يتمّ بوساطة **شبكات** تأخذ في الحسبان معايير تقويم الكفاءة الأولى، ويمكن أن تكون الشبكة **عامّة** *générique*، أي مطبّقة على كلّ المهام، أو تكون **خاصّة** بكلّ مهمّة.
  - يجب أن يكون **وصفيا**، لا يوجد فيها توازن بين المعايير، ولا وجود لعتبة النجاح الكمّية؛
  - يجب أن يكون **معياريا**، لا يحتوي على عناصر المقارنة بين التلاميذ؛
  - يجب أن ينصبّ على **إنتاج** التلميذ أوّلا، وعلى **الإستراتيجيات** المستعملة، وعلى **المسعى** المتّبع؛
  - يجب أن تنصبّ على المعلومات المتعلّقة نسبيا بالمسعى والإستراتيجيات المحصّل عليها **بالملاحظة** المباشرة للتلميذ وهو يعمل، أو بجمع معلومات لدى التلميذ نفسه، أو **بآثار وثائقية** للتلميذ.

الحكم على درجة التحكّم في كلّ كفاءة:

- يكون حصريا من خلال إنتاجات التلاميذ أثناء عملية التقويم في نهاية المرحلة التعليمية، وعلى الإستراتيجيات المستعملة والمسعى المتّبع أثناء هذه الوضعية؛ **ولا يأخذ في الحسبان مسلك التعلّم**، خاصّة من خلال دفتر متابعة التلميذ، ولو أنّ بعض عناصر وضعية نهاية المرحلة يمكن أن تُدمج لاحقا في دفتر متابعة التلميذ؛
- يكون شاملا، مع الأخذ في الحسبان مجموع المعلومات الوجيهة التي نحصل عليها أثناء عملية التقويم. و**ليست** هذه المعلومات **مكمّمة** و**لا متوازنة**؛
- يعبّر بوساطة **حكم مهني للمدرّس** على كفاءة التلميذ بالنظر إلى سلّم الوصف الذي أنتجه le MEQ للكفاءة المستهدفة في المرحلة المقصودة؛
- يقوم به المدرّس، سواء بمشاركة أعضاء فريق المرحلة الآخرين أو دون مشاركة.

الأدوات الموضوعة تحت تصرّف المدرّس يجب أن تشتمل على:

- **المحتوى الشامل** للوضعية التقويمية (الكفاءات المستهدفة، المجالات العامّة للتكوين المعني، المدّة الشاملة للوضعية، عدد المهام المخصّصة، الخ...)؛
- **محتويات السيناريو** (الموضوع، البداية، تسلسل المهامّ، الخ...)؛
- **إجراء نموذجي** (التوقيت، الوسائل الضرورية، بيانات التنشيط، معالم التسليم، الخ...)؛

- **شبكات تقويم** المهامّ؛
- **كشف الكفاءات** المهنية قصد التعبير عن الحكم؛
- **السلالم الوصفية** (التنقيط) الوجيهة.

الأدوات الموضوعة تحت تصرّف التلميذ يجب أن تشتمل على:

- **المعلومات** (نصوص، صور، فيديو *vidéos* ، أشياء) التي ينطلق منها التلميذ في إعداد المهامّ؛
- **الأدوات** (شبكات، استمارات، الخ...) الضرورية لتسليم المنتوج؛
- **الأدوات** (مذكّرات شخصية، لائحة الأسئلة،...) الضرورية **لحفظ آثار المسعى**؛
- **الأدوات** (قوائم الفحص، أدلّة التصحيح الذاتي) التي تفيده في **تقويم تقدّم** مهمّته.

الجـزء الثالــث

إنتاجات المدرّسين

لقد أنجز هذا العمل خلال التربّص الذي جرى في الفترة 28 – 31 مارس 2009، والذي كان يهدف إلى إنتاج حصص تعلّمية، مشفوعة بتقويم في ثلاث موادّ هي: اللغة العربية، الرياضيات، والفيزياء.

ونقدّم نتائج هذا العمل كما هو(دون معالجة منّا)، والذي تكمن قيمته على وجه الخصوص في التفكير الذي أثاره لديهم.

التعليمات:

1. اختيار حصّة تعلّمية من المنهاج؛
2. وصف الكفاءات والموارد التي يجب على التعلّم أن يغرسها في مدّة محدّدة؛
3. وصف الوضعية الإدماجية التي تمكّننا من تقويمها، على ألاّ يغيب من ذهننا السؤالان: ماذا ؟ و لماذا ؟
   - مع استعمال تعريف الكفاءة؛
   - وافتراض فحص مسبق للموارد المكتسبة، وذلك باختبار تقليديّ محدّد الهدف (1)؛
   - وذكر معايير النجاح في كلّ مرّة؛
4. تصوّر النتائج وتأويلها (ما القرار الذي نتّخذه إذا حصلنا على هذه النتيجة أو تلك؟ انظر التقويم السياقي).

(1) في واقع القسم، يتمّ فحص المكتسبات بشكل مستمرّ باختبارات قصيرة أو شاملة.

1.الوضعية 1 ب: أنت في نهاية الفصل الثاني، وعليك أن تقوّم تلاميذك لتعرف مستواهم، وعلى أيّ أمر ستركّز جهودك في الفصل الأخير.

ابنِ اختبارا(أو اختبارات) يمكّنك من الاستجابة لهذا الانشغال.

2.الوضعية 2. حدّد حصّة تعلّمية من المنهاج، و:

1.2. استخرج الكفاءات المطلوب تنصيبها (أو غرسها)،

2.2. أعد صياغة الكفاءات بشكل يجعلها قابلة للتقويم،

3.2. صف الموارد التي ستجنَّد (معارف، مهارات، معارف اجتماعية)،

4.2. ابنِ الحصّة التعلّمية.

3.الوضعية 3: قم بإعداد الوضعية التقويمية المناسبة للوضعية 2 أ)

- حدّد الهدف التقويمي (لماذا أقوّم)؛
- حدّد مواضيع التقويم (ماذا أقوّم)؛
- تعرّف على وسائل التقويم (نمط وشكل الاختبار).

4.الوضعية 4 ب):- صغ الاختبار على شكل وضعية مشكلة؛

- اعرّف على معايير ومؤشّرات النجاح؛
- صف (أو حدّد) شروط الإنجاز.

5. أنجز على نفس المنوال أربع وضعيات و اختبارات تقويمية أخرى.

1.إجابة المعلمين عن الأسئلة المطروحة في عمل الورشات

الموضوع الأول: تقويم الاختبارات والإجراءات المتخذة

إنّكم في نهاية الفصل الثاني، عليكم واجب تقويم تلاميذكم لمعرفة أين هم ؟ وعلى ماذا يجب تركيز جهودكم في الفصل الثالث ؟ ابن اختبارا (أو اختبارات) يمكّنك من ذلك.

أولا: تحليل نتائج الفصل الثاني لأخذ صورة حقيقية، ولتحديد الإجراءات التي ستقوم بها:

- قراءة تحليلية للنتائج التي تستلزم السؤال: **لماذا ؟**
- تصنيف النتائج حسب كل مادة؛
- تحديد عتبة النجاح؛
- مقارنة بين النجاح المحقّق والأهداف التي رسمتموها من قبل؛
- مقارنة بين مدى التحصيل وحجم المنهاج (التنبؤ والتحصيل)؛
- ربط الأهداف التي توصلت إليها بأهداف المنهاج؛
- إعادة النظر في حجم التغطية التي مسّت المواضيع (الاختبارات) ومقارنتها (كلّما كانت التغطية شاملة، كلّما كان القياس أقرب إلى الصواب، والعكس صحيح).

السؤال: على ماذا يجب تركيز جهدهم في الفصل الثالث ؟

1. إجراء تعديلات على البرنامج السنوي؛
2. إعادة النظر في ضبط مسار التعلّمات وتكييفها حسب مجموعة المتعلّمين التي وجدت صعوبة؛
3. الاعتناء بهم بإضافة حصص الدعم والمعالجة التربوية؛
4. تنويع الطرائق التي تعتمد على مشاركة التلاميذ؛
5. إشراك الأولياء في مساعدة أبنائهم ومرافقة نشاطاتهم.

ثانيا: بناء الاختبار

لإعداد اختبار، يمكن إتّباع الخطوات الآتية:

- تعيين الهدف (لماذا أقوّم ؟)؛
- ماذا أقوّم؟ (المحتوى)، تحديد التعلّمات أو المحتوى المراد قياسه، والتحقّق من اكتسابه؛
- كيف أقوّم ؟
- كيف يجري هذا التقويم، وما هي النتيجة التي نرجوها ؟
- إعداد الوضعيات والأسئلة المناسبة؛
- إعداد شبكة التقويم؛
- التنقيط (يكون حسب الأسئلة ونوعها، والهدف منها).

الموضوع الثانـــي: اختيـــار طـــرق العمـــل

ماذا يعني في رأيكم اختيار طرائق العمل لحلّ مشكلة ؟

- طرائق العمل هي كيفية تناول الموضوع الذي يواجه الإنسان؛
- التصرف في وضعية معيّنة قصد رسم مسار يتضمّن خطوات متدرّجة لحلّ مشكلة.

الاختيار: يعني اختيار الطريقة بناء على نوع "الوضعية المشكلة "، وعلى مستوى التلاميذ، والمنهاج والكفاءة المستهدفة. هذه العناصر هي التي تفرض الطريقة، والوسيلة، ونوع التعامل بين المعلّم والمتعلّم؛ كما تفرض على المتعلّم اختيار الطريقة والوسيلة، والإستراتيجية.

نوع المادة هو الذي يفرض إستراتيجية التعلّم، والوسائل المناسبة.

الموضوع الثالـــث: التعـــاون

ماذا يعني التعـــاون ؟

- تنمية القيم من خلال العمل الجماعي؛
- تبادل الخبرات، نقل التجربة؛
- تقبل رأي الآخـــر.

أشكال التعاون بالنسبة للمعلّم:

- تبادل الزيّارات، عقد الندوات الداخليّة أو الخارجيّة، إنجاز مذكّرات جماعية؛

كيف يمكن استغلال هذه الكفاءة لفائدة مادّتكم ؟

- العمل ضمن مجموعات (ورشات)؛
- في البحوث والواجبات المدرسية؛
- في المشاريـــع؛
- استغلال المناسبات والمسابقات الفكريّة والثقافيّة؛
- تقسيم المسؤوليات، والشعور بالاحترام والتقدير؛
- مغزاه الأخير هو ربط التلميذ بالقيّم وتحرير النّفس من العقد؛

ويكون المعلّم منشّطا يدير الحوار، ويتدخّل لتذليل الصعوبات.

ماذا يعني استغلال المعلومة ؟

- استغلال المعلومة في ميدان اللغة العربية؛
- معرفة مدى تطبيق المنهاج؛
- استثمار المكتسبات القبليّة وتوظيفها في المجالات المختلفة؛
- المعلومة تعكس ملمح التلميذ؛
- استثمار المعلومة في إعداد معالجة تربوية وتقديم الدعم؛
- استثمار المعلومة في معرفة مدى تطبيق المنهاج لإجراء بعض التعديلات؛
- استثمار المعلومة في التقييم الذّاتي للمعلّم قصد تحديد مدى تمكّنه من إستراتيجية التدريس؛
- استثمار المعلومة لمعرفة نمو المفاهيم وتدرّجها، ومقارنة المسار التعليمي التعلّمي؛

- استثمار المعلومة للاطّلاع على نمو القدرات المعرفية والوجدانيّة؛
- استثمار المعلومة لاكتشاف نوع الموارد وتناسبها مع التقويم المستهدف؛
- استثمار المعلومة لأخذ قرار التوجيه، قرار الانتقال، قرار منح شهادة؛
- استثمار المعلومة لتصنيف قدرات التلاميذ ومعرفة الفروق الفردية.

لماذا نصنـــف ؟

بالنسبـــة للمـــدرّس:

- للمعالجـــة؛
- لإعادة النظر في إستراتيجية التعلم؛
- للبنـــاء؛
- استثمار المعلومة لتوجيه التلاميذ نحو الاختصاصات والحرف، (غالبا ما يكون في نهاية الطور).

بالنسبـــة للتلميـــذ:

- ليعرف قدراته ويصنّف نفسه (تقويم ذاتي)؛
- لاستثمار المعلومة وتعزيزها وإثرائها؛
- لاستثمار المعلومة لاكتشاف الميول والمواهب، وربط التّعليم بالتكوين المهني.

2. عمــل الورشــات (إنتــاج وضعيــات)

السنـــة الخامســـة ابتدائـــي
مقطـــع من التعلّمـــات

الوضعيـــة1:

إليك الفقـــرة الآتيـــة:

« إنّ الجـــزإر شامخة في بنيانها كثيفة في عمرانها، تـــشتهر أحياؤها القديمة بضيـــق الأنهج وشدّة الالتواء والتعاريج، وإنّها راءعة إذا رئيتها من بعيد فكئن البحر يعانقها ».

بعد قراءتك للفقرة، لاحظت بعض الأخطاء.

– صحّح الأخطاء الواردة، وعلّل ذلك بقاعدة إملائية.

المـــوارد:

– يعرف كتابة الهمزة المتوسطة.

مؤشـــر الكفاءة :

– يكتب الهمزة المتوسطة كتابة صحيحة على الألف، على النّبرة، على الواو.

الوضعيّـــة 2:

أثناء درس " المحافظة على البيئة "، كلّفت بمخاطبة زملائك بهذه الجملة: " ارفع صوتك منذرا بخطر التلوّث".

المـــوارد :

– استعمال جمع المذّكر السّالم.

مؤشّـــر الكفاءة

– يحوّل الجملة من صيغة المفرد إلى صيغة الجمع.

الوضعيّـــة 3:

أنت على أبواب الاختبار؛ خاطب زملاءك وانصحهم بالاستعداد لذلك. ركّز مخاطبتك على تلميذ أو تلميذين.

المـــوارد:

– حرف النّـــداء

مؤشـــر الكفاءة :

– يتعرّف على حرف النّداء وإعراب المنادى.

الوضعيـــة 4:

قمت برحلة إلى وهران، وبقيت فيها مدّة.

صف في سطرين لزملائك هذه الرّحلة، محدّدا موقع مدينة وهران بالنّسبة إلى مدينة الجزائر، وكم بقيت فيها.

المـــوارد :

استعمال ظرف المكان وظرف الزمان.

مؤشـــر الكفاءة:

- يتعرّف على إعراب ظرف المكان وظرف الزّمان.

الوضعيـــة 5:

في قسمك زميلان يميلان إلى اللّعب أكثر مما يحبّان الدّراسة، تريد أن تنصحهما مستعملا العبارة التّالية " يجب أن تتابع وتهتمّ أثناء شرح المعلّم".

المـــوارد:

استعمال الفعل المضارع المنصوب.

مؤشّـــر الكفاءة:

يتعرّف على إعراب الفعل المضارع المنصوب في حالة المثنّى.

مقطـــع من التعلّمـــات

السنة الرابعة ابتدائي

المـــادة : قواعد النّحو

المـــوضوع : إنّ وأخواتها

الكـــــفاءة: يوظّف إنّ أو إحدى أخواتها توظيفا صحيحا

المـــــوارد: – يعرف المبتدأ والخبر

– يعرف الجمل الاسمية (المبتدأ – الخبر)

الوضعيّـــة التعلّميـــة 1

مؤشـــر الكفـــاءة	الوضعيـــة التعلّميـــة
– يؤكّد جملة باستعمال حرف مشبّه بالفعل يفيد التوكيد (إنّ).	– صديقك مصاب بالرّبو، نصحه الطبيب بممارسة السّباحة. أكّـــد له ذلك. – إنّ السّباحة مفيـــدة.
– يوظّف حرفا مشبّها بالفعل يفيد التمنّي (ليت).	– أنت مقبل على اختبار امتحان الفصل الأخير، تمنّيت سهولته. مـــاذا تقـــول ؟ – ليت الامتحان سهل.
– يوظّف حرفا مشبّها بالفعل يفيد التّشبيه (كأنّ).	– خرجت في نزهة إلى الحديقة، فأعجبتك فراشة كانت تّحط على زهرة أردت أن تشبهّها بها. مـــاذا تقـــول ؟ – كأنّ الفراشة زهرة.
– يذكر التغيير الذي طرأ على الجمل الاسمية عند دخول إن ّ ، كأنّ، وليت عليها لاستنتاج القاعدة.	الجمـــل: – السّباحة مفيدة – الامتحان سهل –الفراشة زهرة – إنّ السّباحة مفيدة – ليت الامتحان سهل – كأنّ الفراشة زهرة
– يستنتج القاعدة	**القاعدة:** تدخل إنّ أو إحدى أخواتها على الجملة الاسمية فتنصب الأول ويسمّى اسمها، وترفع الثاني ويسمّى خبرها.
يأتي بثلاث جمل تحتوي على إنّ أو إحدى أخواتها.	الجمـــل:- - -
يضبط بالشكل أواخر الكلمات التي بين قوسين.	– أصبح (الكسول مجتهد) – إنّ (التّلوّث خطر) على البيئة – أعلم أنّ ا(لسّباحة مفيدة)، لكنّ (البحر مضطرب).

الوضعيـــة التعلّميـــة 2

السنة الثانية ابتدائي

المحـــور: الحياة الاجتماعية

النـــص : بنـــت عطوفـــة

الوضعية التعلّميّـــة : تعيين حروف الجرّ وتوظيفها

النوع	مؤشـــر الكفاءة	الوضعية التّعلميّـــة
تشخيصي	– أن يساعد الكبار ويحترمهم؛ – أن يقرأ التلميذ النصّ قراءة صامتة؛ – أن يجيب على السّؤال الاختياري؛ – أن تقرأ المعلّمة النّص قراءة معبّـــرة ومشخّصـــة؛ – أن يقرأ التلاميذ النصّ قراءة مسترسلة محترمين علامات الوقف، تتخلّلها أسئلة حول المعـــنى، وتذليل الصعوبات التي تظهر أثـــناء القـــراءة.	– رأيت جارتك العجوز تحمل قفّة ثقيلة عاجزة على عبور الطريق. فماذا تفعـــل؟ – قراءة النّص قراءة صامتة. – أين كان الشيخ الأعمى ؟ – قراءة النص قراءة معبرة ومشخصة. – قراءة النّص قراءة مسترسلة محترما علامات الوقف، تتخلّلها أسئلة حول المعنى. – هل استطاع الشّيخ عبور الطريق لوحده؟ لمـــاذا ؟
تكويني	**الموارد** : أن يميّـــز بين الفعل والاســـم؛ – أن يلوّن حرف الجرّ بعد استخراجه؛ – أن يوظّف حرف الجرّ في جمل مفيدة؛ – أن يوظّف حروف الجرّ الباقية في جمل مفيدة؛ – أن يعيّـــن حروف الجرّ في الفقرة الأولى.	– ماذا فعلت البنت ؟ – وإذا كنت مكان البنت ماذا تفعل ؟ – يوظّف الكلمات الصعبة بعد شرحها – بعد خروجك من المدرسة إلى أين تتجه ؟ – وظّف حرف الجرّ (إلى) في جملة مفيدة – وظّف حروف الجرّ التالية في جمل مفيدة (من، في،ب على) عيّـــن حروف الجرّ في الفقرة الأولى.
تحصيلي	– أن يعدّد حروف الجرّ الموجودة في النّص.	–استخرج جميع حروف الجرّ الموجودة في النّص.

الوضعيـــة التقويميـــة

السنة الرابعة ابتدائي

السنـــد:

كيف لا يفرح الشّعب الجزائري بهذا اليوم، ولا يحتفل بهذا العيد؟ وهو اليوم الذي أطلق فيه أولى رصاصات الحرّية والاستقلال.

كان ذلك في فاتح نوفمبر سنة 1954، يوم اندلعت الثّورة الوطنية لتحرير الشّعب الجزائري بقيادة "جبهة التّحرير الوطنيّ فأقبل عليها الشّعب، رجالا ونساء، وخاض غمارها طيلة سبع سنوات ونصف من الجهاد والتّضحية والكفاح، واستشهد أثناءها أكثر من مليون شهيد، من خيرة أبناء هذا الشّعب الأبيّ، إلى أن كلّـل هذا الجهاد بالنصر، ونال الوطن حرّيته واستقلاله.

من أجل ذلك كله، يبقى هذا اليوم حيّا خالدا، في قلب كلّ جزائريّ وجزائريّة. تحتفل به البلاد في كـلّ سنـة وتتذكّر فيه أبطالها وشهداءها الذين سقطوا في ميدان الشّرف ، وأناروا الطّريق في وجه هذه الأمّة لتحيا حياة العزّ والكرامة.

عن جريدة الشّعب

الأسئلة: فهـــم النـــصّ:

1. اختر العنوان المناسب:

الوطن – ذكرى أول نوفمبر – ذكرى الاستقلال.

2. كيف يعيش الوطن بعدما أنار له أبناؤه الطريق ؟

3. اشـــرح ما يلـــي:

الكفاح: خاض غمارها.

بناء النصّ: أكتب جملة على المنوال الآتي:

« كيف لا يفرح الشّعب الجزائريّ بهذا اليوم ولا يحتفل بهذا العيد ؟ ».

لغة النصّ: 1. املأ الجدول بما يناسب من السّند

فعل ماض ناقص	اسم موصول	اسم إشارة

2. أعرب ما تحته خطّ في السّند.

3. صرّف الفعل " **احتـــفل** " في الماضي مع ضمائر الغائب.

4. لماذا كتبت الهمزة على السّطر في كلمة ' **نساء**" ؟

الوضعية الإدماجية:

قدّم الشّعب الجزائريّ تضحيات عظيمة في سبيل تحرير وطنه. حرّر فقرة لا تقلّ عن ستّة أسطر تتحدّث فيها عن مثال من تلك التّضحيات، سمعت أو قرأت عنه أو شاهدته في التلفاز،موظّفا مفعولا مطلقا، وضع تحته خطّا.

الوضعيـــة التقويميـــة
السنة الرابعة ابتدائي

السّنـــــد:

المخــدّرات

إنّ المخدّرات آفة فتّاكة تجرّ عواقب وخيمة، صحّيّا واجتماعيا واقتصاديا على الأفراد والمجتمعات، وهي إذا لم تواجه بالوقاية أوّلا، فإنّ علاجها يصعب.

فالمخدرات تؤثّر على متعاطيها بصورة مدمّرة، فقد أثبت البحث العلميّ أنّ للإدمان أثار سلبية على أجهزة الجسم مثل القلب والجهاز التنفّسي والجهاز الهضمي والكبد والجهاز العصبي إذ يستغرق المتعاطي في خياله وتوهّماته وتضعف ذاكرته، ويعاني من الشّعور بالقلق، وفقدان الإحساس بالمسؤولية والتّهور، وكذلك تتسبّب المخدّرات في تفكّك الأسر، وانهيار العلاقات الاجتماعيّة، والعجز عن توفير المتطلّبات الأساسيّة للفرد والأسرة، الأمر الذي يدفع المتعاطي إلى الانحراف وارتكاب جرائم السّرقة والقتل.

ولقد حرّم الدّين الإسلامي وجميع القوانين تعاطيها وبيعها وسنّت قوانين عقابية لمنعها، ولكن السبيل الوحيد للقضاء على هذه الآفة الخطيرة هو في قيام الأسرة بدورها في تربية أبنائها تربية سليمة، ومراقبة تصرّفاتهم وحثّهم على التّمسّك بالدّين الحنيف والأخلاق السّامية.

الأسئلـــة

البنـــاء الفكـــري:

1. ضع إشارة (–) أمام العبارة الصحيحة وإشارة × لأمام العبارة الخاطئة:
   - المخدّرات تضرّ بصحّة الإنسان ضررا كبيرا.
   - المخدّرات تنشّط الإنسان وتجعله قادرا على العمل.
   - تربية الأبناء تساعد على القضاء على آفة المخدّرات.
2. هات مرادف الكلمتين التاليتين من السّند ثمّ وظّفها في جملتين مفيدتين:

مهلكة:..... الحماية:.....

البنـــاء اللّغـــوي:

1. أكمل الفراغات في الجدول بما يناسب:

صفة مرفوعة	فعل مضارع مجزوم	حرف مشبّه بالفعل	حرف جزم

2. حوّل العبارة التالية إلى المثنّى المذكر:

« يستغـــرق المدمـــن في خيالـــه ».

3. أعرب ما تحته خطّ في السّند.

4. أكمــل الجــدول:

الكلمـــة	كتبت الهمزة على	السّبب
المسؤوليـــة		
أبنائهـــا		

الوضعية الإدماجية:

جاء خبر وفاة جدّ صديقك منير، بسبب التدخين، فشعرت بالأسى اتّجاهه، وأردت أن تنصح كلّ متعاط له (التّدخين).

اكتب فقرة لا تقلّ عن ستّة أسطر تتحدّث فيها عن خطر التدخين موظّفا جملة استفهامية، واسمين من الأسماء الموصولة.

الوضعيـــة التعلّميـــة 3

المـــادة: لغـــة عربيـــة (قواعـــد اللغـــة)

المستوى: السنة الأولى من التعليم المتوسط

المحـــور: العلوم والتكنولوجيا

مؤشر الكفاءة: التعرّف على الفعل المبني للمجهول وصياغته

المـــوارد: – عناصر الجملة الفعلية؛

– أزمنة الفعـــل؛

– صياغة الفعـــل؛

– علامات الإعراب؛

– الفاعـــل؛

– المفعول به؛

– الضمائر المتّصلة؛

– الضمائر المستترة.

شاهدت شريطا عن المركبات الفضائية، لخّصته قائلا:

« تحمل المركبات مختبرات كاملة العدّة لإجراء التجارب العلميّة والاستكشافات. تطلق المركبات عادة إلى الفضاء صواريخ مرحلية، وقد ألقي منها أعداد كبيرة جدّا ؟».

الأنشطـــة:

النشاط الأول: – لمَ تطلق المركبات الفضائيّة ؟

– بمَ جهّزت المركبات الفضائية ؟

النشاط الثاني:– يتضمّن السند أفعلا، استخرجها.

– إليك الجدول الآتي، صنّف فيه هذه الأفعال: تحمل– تطلق – تألقي

ماضي	مضارع	أمـــر

– تأمّل الفعلين المضارعين. ما الفـــرق الملاحظ بينهما ؟

– عد إلى النصّ وأقرأ الفعل ضمن جملته: تحمل المركبات مختبرات/ تطلق المركبات.

– حدّد عناصر الجملة الأولى.

– لاحظ الجملة الثانية. كم عدد عناصرها ؟ ما نوعها ؟

– كلا الفعلين مضارعين: الأوّل مبنيّ للمعلوم، والثاني مبنيّ للمجهول.

النشاط الثالث: ابنِ الجملة الأولى للمجهول.

- ما التغيير الذي طرأ على هذه الجملة ؟ (تحمل مختبرات)
- ما التغيير الذي طرأ على هذه الجملة ؟ (تحمل مخبرات)
- لاحظ الجملة الأخيرة: ألقي منها أعداد كبيرة.

هل بنيت للمعلوم أو للمجهول ؟

النشاط الرابع: ابن الفعلين الآتيين للمجهول:

أكل – يفتح

التقويم التحصيلي – كيف قمت بذلك ؟

- أعرب الجملتين التاليتين: « قرئ الدرس » – « تنجز الواجبات المنزلية ».

الاستنتـــاج العـــام:

استنتج القاعدة المناسبة لدرسك، ثمّ مثّل لكلّ مرحلة منها.

الفعل المبني للمجهول: هو فعل ماض أو مضارع متعدّ، مجهول

القاعدة:

« يصاغ الفعل المبنيّ للمجهول من الفعل الماضي بضمّ أوّله وكسر ما قبل آخره، ومن الفعل المضارع بضمّ أوّله وفتح ما قبل آخره ».

الوضعية التعلّمية 4

المـــادّة: لغـــة العربيـــة (قواعـــد اللغـــة)

المستوى: السنة الرابعة من التعليم المتوسط

السّنـــد:

فليت أغنياؤنا يفكّرون في أنّهم يستطيعون أن ينفقوا من فضول أموالهم مخلصين غير منافقين ولا مرائين ليتبيّنوا أيخلف الله عليهم ما أنفقوا ولكن هيهات ! ليس إلى ذلك من سبيل لأنّ أغنياءنا لا يقرؤون، وهم إذا قرؤوا لا يؤمنون، وهم إذا آمنو ا لا يغامرون، وأهون عليهم أن يغامروا بالألوف في ناد من أندية الميسر وميدان من ميادين السباق، من أن يغامروا بالألوف في سبيل البّر، كإغاثة الملهوف، وانقاد المحروم ليتبيّنوا (أن يصدقهم الله) (ما وعدهم) أم لا.

طه حسين (المعـــذّبون في الأرض)

الأسئلـــة:

1. في السند نبرة موسيقية، استخرجها وسمّها.
2. لاحظ الجمليتين الواقعتين بين قوسين في السّند، بيّن محل إعراب كلّ منها.
3. اخترت في لجنة التحكيم لمسابقة شعرية لاختيار أحسن القصائد، فأعجبت بقصيدة تضمّنت سجعا، وجملة واقعة مفعولا به، إلا أن أعضاء اللجنة خالفوك في اختيارك هذا.

التعـــلمية:

اكتب نصّا من خمسة أسطر إلى ثمانية، مدافعا عن رأيك، مقنعا أعضاء اللجنة، مؤثّرا فيهم بالجمل المؤثّرة بنبراتها الموسيقية التي تضمّنت سجعا وجملة واقعة مفعولا به.

المحـــور: قضايـــا اجتماعيـــة

مؤشّـــر الكفاءة: التعرف على الجملة الواقعة مفعولا به.

المـــوارد:

- السجـــع؛
- عناصر الجملة الفعلية؛
- إعراب المفعول به (جملة)؛
- الجملة المصدرية؛
- الجملة الموصولة؛
- تصريف الأفعال الخمسة؛
- الضمائر المنفصلة والضمائر المتّصلة؛
- أدوات الإقـــناع.

الوضعيـــة التقويمية

المـــادّة: لغـــة عربيـــة

المستوى: السنة الثانية من التعليم المتوسط

المحـــور: الوطـــن والمواطنـــة

مؤشّـــر الكفاءة: التحلّي بالروح الوطنية والاعتزاز بالبطولات الوطنية

المـــوارد: – استعمال القاموس اللغوي؛

– علـــم البيان؛

– علـــم البديع؛

– أحـــداث تاريخية؛

– وثائـــق تاريخية.

السنـــد:

مررت بإحدى المتوسطات سمّيت بإحدى بطلات الجزائر الثورية، فأثار ذلك في ذهنك أفكارا، منها: لقد كانت حرب التحرير مسرحا لبطولات نادرة، وكان للنّضال النّسائي في هذا الميدان نصيب موفور وجهد مشكور، حيث وقفت المرأة الجزائريّة إلى جانب المقاتل الجزائريّ، تسانده و تؤازره، إمّا بالمشاركة في حلقات الاتّصال السرّيّ بين كتائب المجاهدين، أو قيادة قوافل الإبل المحمّلة بالأسلحة عبر الصحراء، غير مباليات بقسوة حرّها أو عواصفها الرمليّة.

زد على ذلك ما قمن به من عمليات مباشرة، كوضع القنابل في أماكن خاصّة تستهدف بالخطر حياة المستعمرين، أو حرمانهم من الإنتاج المصنعيّ بضرب مصانعهم على أرض وطننا العزيز، إلى غير ذلك من أعمال سوف يخلّدها التاريخ لكفاح المرأة الجزائريّة.

النشاط الأول:

البنـاء الفكري: أكمل الناقص لتكوّن عنوانا مناسبا لنصّك هذا:

دور.....في .....

– ذكرت في سندك ثلاث بطولات للمرأة الجزائريّة خلال حرب التحرير. أعد كتابتها في هذا المخطّط:

بطولات المرأة الجزائرية خلال حرب التحرير هي :

– وظّفت كلمتا: تـــؤازر – الحرمـــان

أعد توظيفهما في جملتين مستقلّـــتين.

النشاط الثاني:

البنـــاء الفني:

1. قال الله تعالى" قل أعوذ بربّ الفلــق من شــرّ ما خلــق " .

تتضمّن هذه الآية الكريمة رنّة موسيقية تظهر في الكلمتين المشار إليها. ابحث في نصّك عمّا يشابه ذلك.

- بمَ تسمّى هذه الصورة الجميلة ؟
- استخرج من نصّك ما يشابه ذلك.
- ايتِ بأمثلة من عندك.

2. قال الحجّاج بن يوسف:

" إنّي أرى رؤوسا قد أينعت وحان قطافها، وإني لصاحبها"

- هل تتضمّن هذه الجملة سجعا ؟ بيّنــه.
- ما مرادف " أينعت"؟
- هل الرؤوس تينع وتثمر؟
- ما الشيء الذّي يثمر؟
- بمَ شبّه الحجّاج الرؤوس؟
- ما رأيك في هذا التعبير؟
- استخرج من نصّك مجازا.

التقويم التحصيلي

الوضعية الإدماجية:

- سمعت إحدى قريباتك تتحدّث عن إحدى بطلات الثورة التحريريّ، اهتزّ لها شعورك، فرحت تعرض تساؤلاتك عن بطولات نساء أخريات.

التعليمـــة:

- أضف إلى معلومات قريبتك شفويّا قصّة بطلة مماثلة، معبّرا عن:
  - طفولتها،
  - كيفيّة التحاقها بصفوف المجاهدين،
  - أهمّ العمليّات الفدائيّة التي قامت بها.

الوضعيـــة التقويـــمية

المـــادّة: لغـــة عربيـــة

المستوى: السنـــة الرّابعـــة من التعليم المتوسّط

السّنـــد:

ذلك الإنسان كلّ عقبة في هذا العالم، فاتّخذ نفقا في الأرض، وصعد في سلّم أرض، وصعد في سلّم إلى السّماء، وعقد (مابين المشرق والمغرب) بأسباب من حديد، وخيوط من نحاس، وانتقل بعقله إلى العلم العلويّ، فعاش في كوكبه، وعرف أغوارها وأنجادها، وسهولها وبطاحها، وعامرها وغامرها، ورطبها ويابسها، ووضع المقاييس لمعرفة أبعاد النّجوم ومسافات الأشعّة، والموازين لوزن كرة الأرض إجمالا وتفصيلا، وغاص في البحار فعرف أعماقها، وفحص تربتها وأزعج سكانّها، ونبش دفائنها وسلبها كنوزها، وغلبها على لآلئها وجواهرها ونفذ من بين الأحجار والآكام إلى القرون الخالية، فرأى أصحابها وعرف كيف يعيشون وأين يسكنون، وماذا يأكلون ويشربون، وتسرّب من منافذ الحواسّ الظّاهرة إلى الحواس الباطنية، فعرف النّفس ودبيب المنى، واخترق بذكائه كلّ حجاب، وفتح كلّ باب، ولكنّه سقط أمام باب الغد عاجزا مقهورا لا يجرؤ على فتحه، بل لا يجرؤ على قرعه، لأنّه باب الله والله (لا يطلع على غيبه أحدا).

مصطفى لطفي المنفلوطي (النّظرات)

البناء الفكري (06 ن):

1) قرأت السّند وأعجبت بمضمونه؛ حاول صياغة عنوان له.

2) يستخدم الإنسان وسائل مختلفة حسب العبارات الآتية، اقرأها ثمّ سمّ الوسائل المناسبة:

- اتخّذ نفقا في الأرض:.....
- صعد في سلم إلى السّماء: .....
- عقد مابين المشرق والمغرب بأسباب من حديد: .....
- عقد بين المشرق والمغرب بخيوط من نحاس: .....
- انتقل بعقله إلى العلم العلويّ: .....
- غاص في البحار: .....

3) إليك المفردات الآتية، ابحث عن أضدادها في السّند:

عقد – فصل – طفا – القادمة.

البناء الفني (02 ن):

1) وظّف الكاتب الطّباق في عدّة مواضيع من السّند، عيّن ذلك.

2) تتضمّن الجملتان الآتيتان صورتين بيانيتين، أذكرهما.

- عقد ما بين المشرق والمغرب بأسباب من حديد.
- عقد مابين المشرق والمغرب بخيوط من نحاس.

البنـــاء اللغوي (04 ن):

1) إليك الجدول الآتي، املأه بما يناسب:

الاسم	الفعل	صيغة المبالغة	صيغة المبالغة
كوكب	عرف		
التّصغير	اسم التّفصيل	الفعل	الفعل
		سمع	يسمع

2) اقرأ الجملتين الواقعتين بين قوسين في السّند، ثمّ حدّد وضيفة كلّ منها.

الوضعية الإدماجية (08):

" تطوّر عقل الإنسان، واخترق بذكائه كلّ حجاب ".

وأنت في عصر التقدّم التّكنولوجي، تلاحظ مدى تقدّم المجتمعات في شتّى الميادين.

التّعليمة:

اكتب نصّا من 8 إلى 12 سطرا تبيّن فيه:

- اثر التقدّم التّكنولوجي على حياتك اليومية؛
- أثر التّكنولوجيا على تطوّر مجتمعك؛
- كيفية مساهمتك في ازدهار وطنك بين الأمم.

الوضعية التقويمية

المحور: الشباب والمستقبل

الكفاءة المستهدفة:

- القدرة على حسن استغلال الوقت وإدراك قيمته.

تحديد الأهداف:

- يعرف قيمة الوقت؛
- ينتج نصّا حجاجيا عن الوقت؛
- ينهى عن تضييع الوقت؛
- ينصح بحسن استغلال الوقت؛
- يوظّف الوقت وينظّم أعماله.

تحديد العمل:

- يظهر قدراته وتحكّمه في المكتسبات القبلية من خلال تحليله للنصّ ؛
- ينتج نصّا حجاجيا اعتمادا على التعليمة وتوظيف الموارد المكتسبة، أو إظهار إبداعاته.

المحـــور: الشباب والمستقبل

المـــوارد: – القاموس اللغوي؛

– أنماط النصوص؛

– التشبيه؛

– المجـــاز؛

– الاستعارة بنوعيها؛

– اسم التفضيل؛

– الفعل الثلاثي؛

– الجملة الموصولة؛

– ضمائر الرفع المنفصلة؛

– الأفعال الخمسة؛

–المثنّى والجمع؛

– تقدّم الخبر عن المبتدأ وجوبا؛

– المحّسنات البديعية.

الوضعيـــة التقويميـــة

المـــادّة: لغـــة عربيـــة

المستوى: السنة الرابعة من التعليم المتوسط

السنـــد: قيمـــة الوقـــت

إنّ قيمة الوقت كقيمة المال: كلاهما قيمته في جودة إنفاقه، وحسن استعماله ... وضياع الوقت (يكون لسببين) السبب الأول: ألاّ يكون للإنسان غرض يسعى إليه، لأنّ تحديد الغرض يوفّر من الوقت الشيء الكثير، ويسيّر في الحياة على هدى، والسّبب الثاني: هو أن يكون للإنسان غرض محدود، لكنّه لا يخلص لغرضه ... فعدم الغرض، وعدم الإخلاص له، هما اللّصّان (اللّذان يسرقان الزّمن)، ويضيّعان فائدته.
ولا تتطلّب المحافظة على الوقت (أن نعمل باستمرار)، وأن لا نترك وقتا للرّاحة، وإنّما تتطلّب أن نستعمل أوقات الرّاحة والفراغ استعمالا يجعلنا أقدر على العمل.

أحمد أمين (المختار في قواعد اللغة العربية)

الأسئلـــة:

البنـاء الفكري (06 ن)

1) اختر عنوانا آخر للسّند
2) حدّد الكاتب لصّين يسرقان الزّمن، اذكرهما.
3) للمحافظة على الوقت شروط يجب توفّرها، ما هي ؟
4) استبدل ما بين قوسين بكلمة من نفس المعنى:
   - الوقت والمال كلاهما قيمته في (جودة) إنفاقه.
   - للإنسان (غرض) يسعى إليه.

البنـــاء الفني (02 ن):

1) ضع علامة (×) أمام النّمط الذي ينتمي إليه السّند:

الوصف: ☐ السرد: ☐ الحوار: ☐ الإخبار: ☐ الحجاج: ☐

2) " فعدم الغرض، وعدم الإخلاص له هما اللصّان اللّذان يسرقان الزّمن، ويضيّعان فائدته ".
   تتضمّن هذه الجملة صورة بيانية جميلة، اذكرها، ثمّ اشرحها.

البناء اللّغوي (04):

1) بيّن محلّ إعراب الجمل الواقعة بين قوسين في السّند.
2) استخرج من السّند اسم تفضيل، مبيّنا فعله وصورته.
3) استبدل ضمير المثنّى بضمير الجمع في الجملة الآتية، وغيّر ما يجب تغييره:
   " هما اللصّان اللّذان يسرقان الزّمن".

الوضعية الإدماجية (08 ن):

وأنت على وشك الامتحان النّهائي، وبينما كنت تراجع دروسك، أدركت إهمال صديقك لدروسه وعدم اهتمامه بالوقت الضّائع.

التّعليمة:

اكتب نصّا حجاجيّا من 12 سطرا تنصح فيه صديقك بحسن استغلال الوقت، موظّفا:

- خبرا تقدّم عن المبتدأ وجوبا،
- محسّنا بديعيا.

الأجوبة النّموذجية وسلّم التنقيط

البناء الفكري (06 ن):

1) عنوان السّند: أهمّية الوقت/ الوقت / لصّا الوقت /..... (1)

2) اللصّان اللّذان يسرقان الزّمن هما:

- عدم تحديد الغرض(ألاّ يكون للإنسان غرض يسعى إليه)؛ (1).
- عدم الإخلاص للغرض (يكون للإنسان غرض محدود، لكنّه لا يخلص لغرضه). (1)

3) للمحافظة على الوقت شرط وهو أن نستعمل أوقات الرّاحة والفراغ استعمالا يجعلنا أقدر على العمل. (1)

4) الوقت والمال كلاهما قيمته في (حسن) إنفاقه. (1)

- للإنسان (هدف) يسعى إليه. (1)

البناء الفنّي (02 ن):

1) الإخبـــار. (0,5)

2) الصورة البيانية هي: استعارة مكنية لأنّ الكاتب ذكر المشبّه ولم يصرّح بالمشبّه به (1,5)

البناء اللّغوي (04 ن):

1) محلّ إعراب الجمل:

- ضياع الوقت (يكون لسببين): جملة فعلية في محلّ رفع خبر (0,5)
- هما اللّصان (اللّذان يسرقان الزّمن): جملة موصولة في محل رفع صفة (0,5)
- ولا تتطّلب المحافظة على الوقت (أن نعمل باستمرار): جملة فعلية في محلّ نصب مفعول به (0,5)

2) اسم التّفضيل هو: أقـــدر (0,5)

فعله: قـــدر (0,5)

صورته: ليس مقترنا بـــ " ال " التّعريف ولا معرّفا بالإضافة (0,5)

3) هـــم اللّصوص الذين يسرقون الزّمن .

0,25 0,25 0,25 0,25

شبكة تقويم الوضعية الإدماجية (08 ن)

المعـــايير	المؤشّـــــرات	العـــلامات
الوجاهة 02	• احترام حجم المنتوج (12 سطرا) • النصّ حجاجيّ يتضمّن النصح بحسن استغلال الوقت • استخدام علامات الوقف المناسبة	0,5 01 0,5
الانسجام 02	• ترتيب الأفكار بشكل منطقي • إدراك الإهمال للدراسة من طرف صديق • عدم اهتمامه بالوقت الضائع • نهيه عن ذلك • تقديم النصائح • الحثّ على حسن استغلال الوقت • توظيف أدوات الربط المناسبة	01 01
سلامة اللغة 03	• الكتابة بلغة سليمة من الأخطاء • توظيف: – خبر متقدّم عن المبتدأ وجوبا – محسّن بديعيّ	01 01 01
الإتقان والإبداع 01	• الكتابة بخطّ واضح مقروء ومنظّم • تدعيم النصائح باستشهادات: – أقوال مأثورة – حكم وعبر – آية قرآنية – حديث شريف	0,5 0,5

الوضعيـــة التّعليميـــة

وعدتك أسرتك إن فزت بشهادة التعليم المتوسّط، بمنحك رحلة لقضاء العطلة، لكنّك احترت في المكان الذي تقصده، والوسيلة الّتي تختارها لذلك.

التّعليمـــة

اكتب فقرة من 4 أسطر تعبّر فيها عن اختيارك للمكان ووسيلة السّفر، مبرّرا سبب ذلك.

تعليــق على عمــل الأفــواج

بعد إطّلاعنا على العمل الذي قام به المعلّمون والأساتذة أثناء التربّص الذي نظّم للمساهمة في إنتاج الوضعيات، وتبادل الرأي حول بعض المفاهيم المتعلقة بالتقويم، فقد لاحظنا بعض النقائص التي يمكن أن ترجع لسوء فهم معنى الوضعيات التعلّمية أو التقويمية، أو لعدم التمكّن من بناء الوضعيات نظرا لعدم تدرّبهم علها.

ويمكن أن نلخّص هذه الملاحظات في النقاط الآتية:

- عدم التفريق بين الوضعية التعلّمية والوضعية التقويمية؛
- عدم وضوح شروط بناء الوضعية عند الجميع؛
- تفاوت في قدرات المعلّمين ومعارفهم؛
- تفاوت في اهتمام المعلّمين بالإصلاحات الجارية في المنظومة التربوية؛
- وضوح الكفاءة في إطارها النظري، لكنّها صعبة الأجرأة والبناء؛
- عدم التفريق بين: الكفاءة، والموارد، والقدرات، والتعليمة.

وبعد هذه المعاينة، نرى أنّه من الضروري تأكيد بعض المفاهيم، وتكريس بعض المصطلحات التي تُعتبــر مفاتيح المقاربة المعتمدة، استدراكا لتلك النقائص الملاحظة، لعلّهــا توضّــح مبهمــا، وتفتح مقفلا، وتعرّف مجهولا.

1. الوضعيــة التعلّميــة

هي وضعية يراد بها تدريب التلاميذ على إجراءات عملية تقود إلى:

- التحكّم في توظيف معلومات؛
- التحكّم في اتّباع طرائق معّنة لحلّ مشكلة؛
- استنتاج قاعدة أو خلاصة؛
- شرح وتذليل الصعوبات (مفاهيم ومصطلحات)؛
- اكتساب القدرة على التأليف والابتكار؛
- امتلاك المبادئ الأساسية لبناء التعلّمات.

وتتميّز الوضعية التعلّمية بكونها:

- وضعية لها دلالة شخصية بالنسبة للتلميذ، قريبة من محيطه ومن اهتمامه، فتشدّه إليها؛
- وضعية لها دلالة اجتماعية أيضا، فلا تعالج اللغة من أجل اللغة (الفهم والبناء)، ولكنها تؤدي إلى بناء سلوك جديد بتغيير بعض الأنماط التي لا تتماشى وقيم المجتمع الجزائري؛
- تتضمّن أنشطة متنوعة، وتعتمد على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي وتقديم الأمثلة؛
- حصّة تعلّم يبني التلميذ فيها معارفه بنفسه، وتجعله مشاركا، بل محورا أساسيا بفضل الأنشطة والسندات المتوفّرة وطريقة التقديم؛
- رابطة بين التلميذ والمدرّس والمنهاج، فينتج عن ذلك:العقد التعليمي/التعلّمي؛

- تتحدّى المتعلّم، شرط أن يكون مضمونها مشوّقا ومحفّزا (يفكر، يختار، يرغب في العمل، يصل للحل)؛
- قابلة للتجسيد غير مستحيلة ولا مستعصية على الحلّ أو تفوق مستوى التلميذ (العقلي أو الدراسي)؛
- تدمج المكتسبات السابقة وتجنّدها؛
- تستجيب للأهداف المسطّرة من قبل المنهاج، ويوحي مضمونها باستخراج الأفكار الجديدة والتعلّمات المستهدفـــة؛
- تجسّـــد مبادئ المنهاج (الكفاءة المحددة، القدرات المستهدفة، المضمون المطلوب).

2. الوضعيـــة التقويميـــة:

تهدف إلى معرفة مدى الاكتساب لدى المتعلّم، وقدرته على توظيف المعلومات واستثمارها، والاطّلاع على مسار الإجراءات المستعملة، وتتوّج بإصدار حكم واتّخاذ قرار (الانتقال إلى مستوى أعلى، أو منح شهادة، أو توجيه معيّن حسب الملمح الذي أظهرته قدراته في بعض المواد).

يمكن أن تدلّ نتائج الوضعية التقويمية على فعّالية المناهج والكتب المدرسية، وتحكّم المعلّم في طرائق التدريس والتكويـــن،الخ...

ترتبط الوضعية التقويمية بشبكة تقويم تتضمّن عنصرين هامّين هما:

أ) معـــأييـــر التـــقويم؛

ب) المؤشّـــــرات.

تتمـــيّز الوضعية التقويمية بكونها:

- شاملة تقـــيس غالبا مدى تحقّـــق الكفاءة؛
- تقـــيس مدى اكتساب وتحكّم المتعلم في عدّة تعلّمات لعدد من المحاور؛
- تغطّي جانبا كبيرا من البرنامج؛
- باشتمالها على عملية إدماج؛
- تتـــوّج غالبا بنقطـــة.

3. بين الموارد والكفـــاءة:

- **الموارد** ليست كفاءة، وليست هدف الدرس أو التعلّمات المبرمجة.
- هي حصيلة التعلّمات السابقة، يضيفها المتعلّم للتعلّمات الجديدة ويدمجها، ويجنّدها عند الحاجة.
- فهي إذن أدوات عمل يتحكّم فيها المتعلّم ويوظّفها لحلّ وضعيات مشكلة.

- **الكفاءة** هي نتيجة عدّة تعلّمات وقدرات، وتكون غالبا في:

أ) نهاية محور أو ملفّ؛

ب) نهاية فصل أو سنة،

ج) نهايـــة طـــور،

- الكفاءة نتيجة إدماج وانصهار عدة معارف ومعلومات وخبرات؛
- الكفاءة تنمو وتتطوّر مع تطوّر نضج المتعلّم، ومع المستوى الدراسي، ومع عملية الاكتساب المستمرّة. لذا، فإنّ ما يُطلب في السنة الأولى ليس ما يطلب في السنة الثانية، وما يطلب في السنة الثالثة ليس ما يطلب في السنة الرابعة أو الخامسة في المادّة.

4. التعليمـــة: وينبغي أن تكـــون:

- واضحة دقيقة لا تقبل التأويل والاحتمالات:
  - كلّما كانت دقيقة، كلّما كانت المطالب مفهومة، والعمل المنتظر حسنا،
  - كلّما دقّقنا في التعليمة كلّما سهل علينا التصحيح ،
  - كلّما دقّقنا في التعليمة كلّما سهل علينا وضع شبكة التقويم؛
- مصاغة صياغة واضحة، مناسبة لمستوى فهم المتعلّم (السِنّي والدراسي)؛
- تستجيب للمهمّة التي يقوم بها المتعلّم (العمل المنتظر).

الرياضيـــات

1. التقويـــم التشخيصي

الاختبار الأول

المستوى : السنة 5

الموضوع: المحيط والمساحة

المقصود : معرفة إذا كان التلميذ قد أستوعب مفهوم المساحة والمحيط

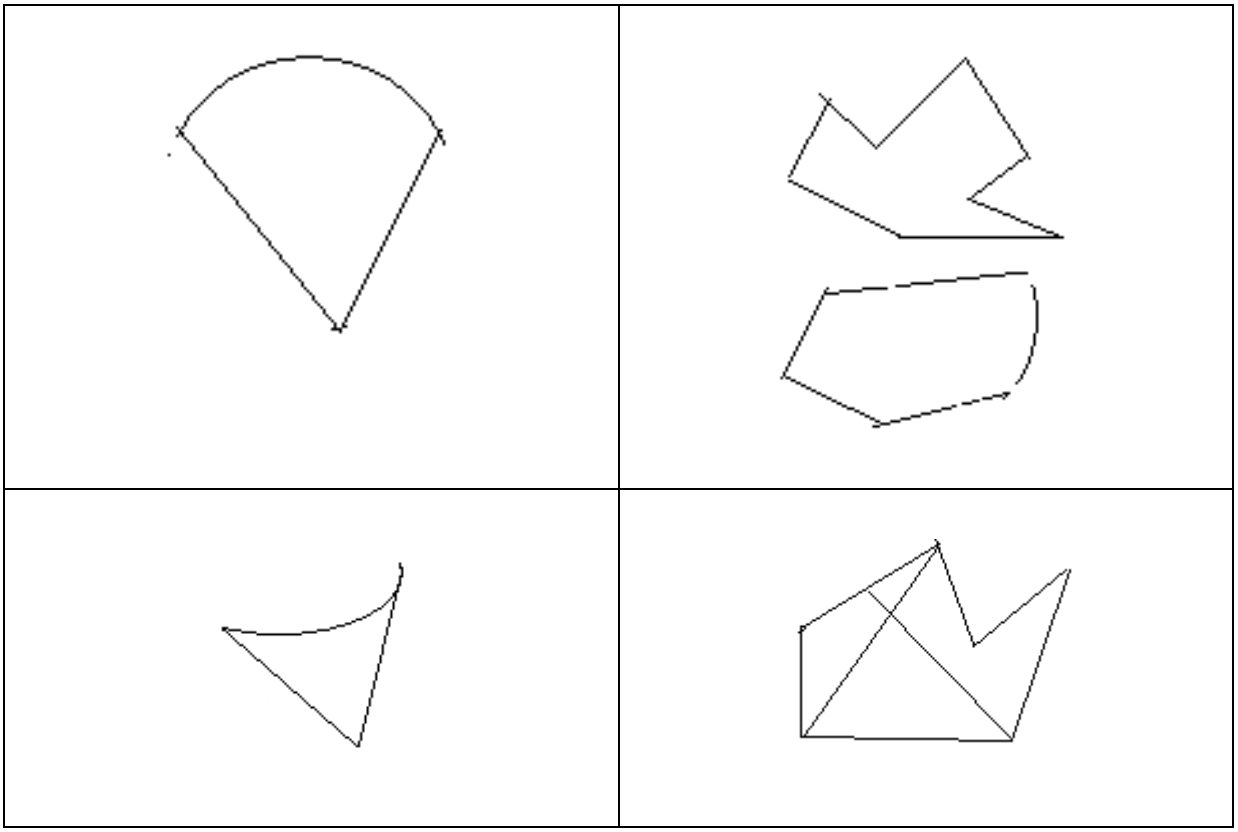
الكفاءات : يختار التلميذ ويستعمل وحدات القياس المناسبة لحساب أطوال ومساحات

الفتـــرة : نوفمبر\ ديسمبر

النشـــاط1

عنصر الكفاءة: الربط بين المصطلح والرسم الهندسي

لوّن بالأحمر ما يمثل محيط كلّ شكل، وبالأخضر مساحة كلّ شكل



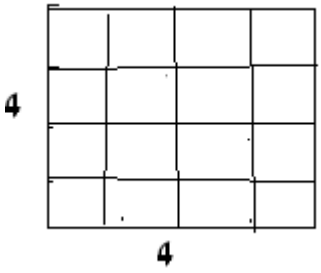
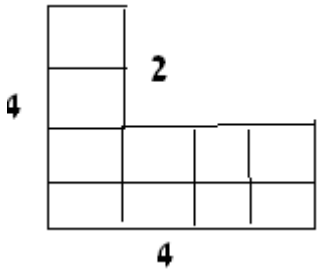
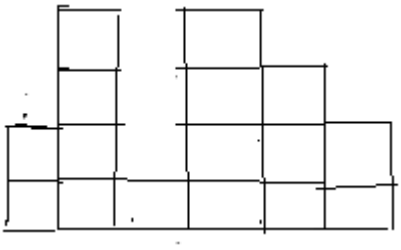
النشاط 2

عنصر الكفاءة: التميز بين المحيط والمساحة

ما هي المضلّعات التي لها نفس المحيط ؟ هل لها نفس المساحة ؟

ما هي المضلّعات التي لها نفس المساحة ؟ هل لها نفس المحيط ؟

ماذا نستنتـــج؟

شكل 1	شكل 2	شكل 3
		

الاختبـــار الثـــاني

المستوى: السنـــة 5

الموضوع: الأعداد العشرية

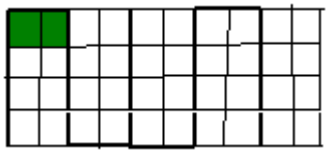
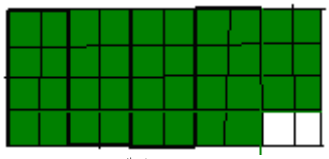
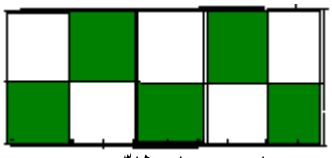
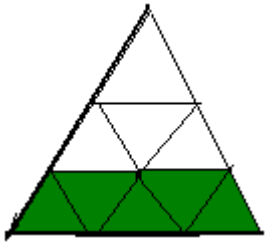
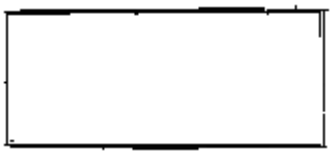
المقصود: مكتسبات التلميذ الخاصّة بتعيين الأعداد العشرية

الكفاءات: تعيين الأعداد العشرية ومقارنتها، واستعمال العلاقات بينها

الفترة: ديسمبر

النشاط1

اكتب في كل مرّة كسرا يمثّل الجزء المظلّل من المستطيل

 الجزء المظلّل هو:	 **الجزء المظلّل هو:**
 **الجزء المظلّل هو:**	 **الجزء المظلّل هو:**
 **الجزء المظلّل هو:**	 **مظلّل $\frac{3}{10}$ من المستطيل المقابل**

النشـــاط 2

أحط بالكتابة التي تساوي : $2+\frac{5}{100}$

$\frac{25}{100}$ ، $\frac{205}{100}$ ، $\frac{7}{100}$

$\frac{5}{100}+\frac{20}{100}$ ، $\frac{5}{100}+\frac{200}{100}$ ، $\frac{5}{100}+\frac{2}{100}$

0,25	**25,100**	**2,05**	**200,05**	**205,100**	**20,5**	**2 ,5**

النشـــاط 3

احصر كلّ عدد عشريّ بين عددين طبيعيّين متتاليين

... < 5,13 <... ; ...<15,3<... ; ....<1,53< ...

النشّـــاط 4

رتّب الأعداد المتتالية من الأكبر إلى الأصغر

1,537 ; 153,8 ; 15, 38 ; 15,5 ; 15,05

النشـــاط 5

ضع الفاصلة (,) في مكانها، علما أنّ في كلّ مرّة 4 هو رقم الآحاد

12456 ؛ 7348 ؛ 4358 ؛ 3457

الاختبـــار الثالـــث

المستوى: السنة 5

الموضوع: وحدات القياس

الكفاءات : يختار التلميذ ويستعمل وحدات القياس لقياس مقدار

الفترة: سبتمبـر

النشاط 1

أكمل بكتابة المفردة المناسبة : **متر (m)، غرام (g) ، ساعة (h) ، لتر (l) ، متر مربع (m^2) ، دينار**

المنافسة الرياضية:

قطعـــت مسافـــة: ... 200

رمي كرة كتلتها : ... 200

بدأت الحفلة على: ... 10

اشتريت قارورة ماء: 1

النشاط 2

اكتب العدد المناسب:

3 kg = ….. g ; 530mm= …. Cm ; 7 km= … m , 450 m = … km

25cm= …. M ; 25 l = …. Cl ; 1,5l = … cl

15kg 73g = …g ; 35l 25cl = …l ;

1min 30s = …… s ; 120 mln = ….. h ; 254 s = … h …. Min … s

2. الوضعيات التعلّميـــة

الموضوع: التناسبية

الكفاءات: حلّ مشكلات التناسبية باستعمال استدلالات شخصية مناسبة

الوضعية الأولـــى

طول 6 قطع من الحديد هو 23 مترا. ما هو طول 18 قطعة ؟

الوضعية الثانيـــة

لاحظ الجدول

عدد القواميس	4	6	10
الكتلة (g)	1800	2700	؟

ما هي كتلة 10 قواميس

الوضعية الثالثـــة

سجّل مكتبيّ على الجدول عدد الكراريس التي باعها وثمنها؛ لكنّ حبرا ساح على هذه الورقة، فاختفت بعض الأسعار. ساعده على إيجادهـــا.

العدد	السعر(دينار)
120	5400
65	2925
185	[illegible]
55	[illegible]

3. الوضعيات التقويميـــة

الوضعية 1

قاعة رياضة شكلها مستطيل طوله 54 مترا، وعرضه 32 مترا. يريد صاحبها تبليطها ببلاط من نفس النوع، شكله مستطيل، ومساحاته 4 ديسيمتر. يباع البلاط في علب، تحتوي كلّ علبة على 20 بلاطة.

سعر العلبة الواحدة هو 864 دينارا.

طلب البنّاء أجرة قيمتها $\frac{3}{10}$ من ثمن البلاط.

ساعد صاحب القاعة على إيجاد كلفة التبليط.

المعيـــار	المؤشّـــرات
– فهم المشكل، – اختيار أدوات الحلّ المناسبة	– اختيار العمليات والأعداد المناسبة لحساب المساحة، – حساب عدد وثمن البلاط، – حساب أجرة البنّاء، – حساب الكلفة الكلّية، – يحوّل إلى الديسيمتر.
استعمال الأدوات بصفة سليمة	ينجز كلّ العمليات بصفة سليمة
تقديم الأجوبة	يقدّم كلّ النتائج مع الوحدات المناسبة

الوضعية 2

لتحضير مربّى نستعمل فواكه وسكّرا بنفس الوزن. 1 كيلوغرام من الخليط يعطي 600 غرام من المربّى.

استعملت أمّي 6 كيلوغرام من الفراولة لتحضير المربّى. تريد وضع المربّى في أواني زجاجية، يحتوي كلّ إناء على 400 غرام من المربّى.

ساعد الأمّ على حساب عدد الأواني اللازمة.

المعيار	المؤشّرات
– فهم المشكل، – اختيار أدوات الحلّ المناسبة	– يختار العمليات والأعداد المناسبة لحساب كتلة المربّى حساب عدد الأواني اللازمة
استعمال الأدوات بصفة سليمة	ينجز كلّ العمليات بصفة سليمة
تقديم الأجوبة	يقدّم كلّ النتائج مع الوحدات المناسبة

الوضعية 3

أرسم قطعة مستقيمة AB طولها $4\ cm$، ثم ارسم الدائرة التي مركزها A ونصف قطرها $3\ cm$.

ارسم دائرة أخرى مركزها B ونصف قطرها $3\ cm$.

سمّ نقطتي التقاطع، وارسم المستقيم الذي يشمل هاتين النقطتين ويقطع O في

هذه ليس وضعية... إذن لا يمكن تطبيق المعايير.

المعيار	المؤشّرات
– فهم المشكل، – اختيار أدوات الحل المناسبة.	– القياس، – التحكم في استعمال المسطرة، – عناصر الدائرة، – التقطع
استعمال الأدوات بصفة سليمة	يقدّم النتائج
تقديم الأجوبة	يقدّم كلّ النتائج؟؟؟

التشخيص

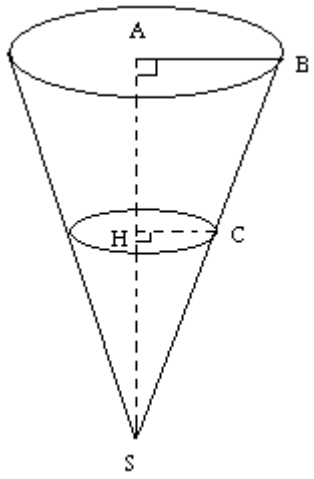
الوضعية 1

المستوى: الرابعة متوسط

الكفاءات : – توظيف نظرية طاليس لحساب الطول

– توظيف نظرية فيثاغورث لحساب الطول

– حساب الحجوم

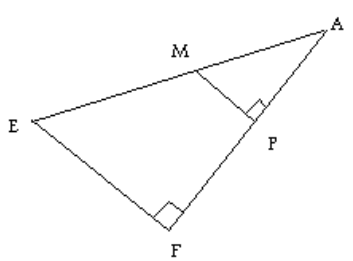
الجزء الأعلى لكأس له شكل مخروط دورانيّ قطره = 6cm وارتفاعه AS = 9cm 1. أوجد القيمة المضبوطة للطول BS 2. بيّن أنّ حجم المخروط هو: $27\pi\, cm^3$ 3. نملأ هذا الكأس بالماء حيث HS = 4,5cm هو ارتفاع الماء. سطح الماء هو القرص الذي نصف قطره HC أحسب HC.	

الأخطاء: 1.عدم الانتباه لوجود التوازي لتطبيق نظرية طاليس؛

2.عدم التمكّن من تطبيق نظرية طاليس : $\frac{AH}{AS}=\frac{BC}{BS}=\frac{AB}{HC}$

3.خطأ في حساب الحجم (خطأ في حساب القوة R^2)

المعالجة:

1 – لاحظ الشكل التالي حيث: $AM=6cm$; $MP=4,8cm$ $AP=3,6cm$, $EF=6cm$ بيّن أنّ : $(EF)//(MP)$ ثم أستنتج الطول AE أحسب الطول ME 2–أحسب ما يلي : $\frac{5\times10^5\times\left(2\times10^{-1}\right)^3}{24\times10^3}$	

الوضعية 2

المستوى: السنة الأولى متوسّط

النشاط	الخطأ	المعالجة
من بين الكسور الآتية، ما هو الكسر الذي يساوي العدد **1,2** : $\frac{12}{100}$; $\frac{12}{10}$; $\frac{10}{12}$; $\frac{102}{10}$ **الكفاءات:** تعيين وكتابة أعداد عشرية	$\frac{10}{12}=1,2$; $\frac{12}{100}=1,2$	اقتراح أنشطة للمرور من كتابة إلى أخرى والتأكيد من أنّ الكتابة بالفاصلة هي اصطلاح (اتفاق)
أوجد عددا محورا بين العددين :25,3 و 25,4 **الكفاءات:** مقارنة أعداد عشرية	– لا يوجد – <.....> – صعوبات مرتبطة بصعوبات الترتيب	اقتراح أنشطة يستعمل فيها المستقيم المدرّج (10/10 أو 100/100)حيث يظهر عدم الفراغ بين عددين
رتّب الأعداد الآتية من الأصغر إلى الأكبر: $-10,25$; $10,24$; $-1,10$; $10,01$; $10,8$ **الكفاءات:** ترتيب أعداد عشرية ترتيب أعداد نسبية	-10,25<-1,01 10,8<10,24	$10,24=10+\frac{24}{100}=\frac{1024}{100}$ مقارنة الأعداد واحدا بعد الآخر ابتداء من اليسار

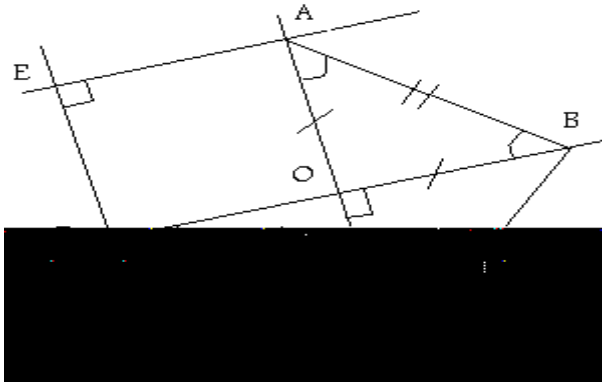
الوضعية3:

المستوى: السنة الثانية متوسّط

الكفاءات: – استخراج معلومات لحلّ مشكلة

– قراءة شكل مشفّــر

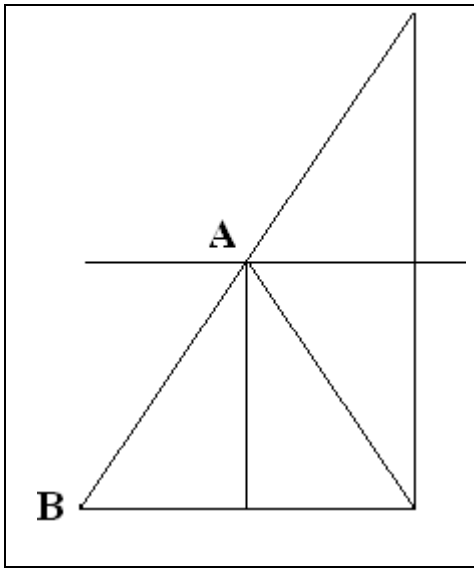
– فكّ تشفير شكــل

– الشكل مرسوم بأطوال و قياسات غير حقيقية – المستقيمان (AC) و (BD) يتقاطعان في النقطة O – باستعمال التشفير الموجود في الشكل، هل يمكن التصريح بما يلي :	

☐	لا	☐	نعم	**OA= OB ?**
☐	لا	☐	نعم	**EA= DO ?**
☐	لا	☐	نعم	**(DE)⊥(OD) ?**
☐	لا	☐	نعم	**(OD)⊥(OA) ?**
☐	لا	☐	نعم	$\widehat{COB} = 90^\circ$ **?**
☐	لا	☐	نعم	$\widehat{OCD} = 40^\circ$ **?**
☐	لا	☐	نعم	$\widehat{OAB} = \widehat{OBC}$ **?**
☐	لا	☐	نعم	$\widehat{OBC} = \widehat{OBC}$ **?**

الوضعية4:

الكفاءات: استغلال معطيات نصّ لتشفير شكل



إليك الشكل المقابل

- عيّن النقط N ; E ; C ; M على الشكل مع وضع التشفير المناسب، حيث :

ABC مثلّث، $AB = AC$

- المستقيم (AM) عمودي على الضلع $[BC]$ في النقطة M
- النقطة N نظيرة النقطة B بالنسبة إلى النقطة A
- (Δ) مستقيم يشمل النقطة A و يوازي (BC) ويقطع $[CN]$ في النقطة E

وضعيات تعلّم وتقويم

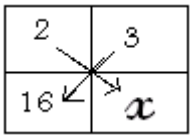
المحور: التناسبية

الكفاءة : حلّ مشكلات متعلّقة بالتناسبية

الموارد المجندة: - التعرف على وضعية تناسبية

- إتمام جدول تناسبي
- تعيين الرابع المتناسب
- حساب نسبة مئوية
- حساب مقياس خريطة أو تصميم واستعماله

الكفاءة القاعدية: إيجاد الرابع المتناسب

المراحل	سير الأنشطة التعلّمية	مؤشّرات الكفاءة	ملاحظات
طرح المشكل	1) يعطي منبع 16 لترا من الماء في دقيقتين. كم لترا من الماء يعطيه خلال 3 دقائق 2)أكمل الجدول الآتي:		
مرحلة البحث	نطلب من التلاميذ البحث على أكبر عدد من الحلول		
مرحلة العرض والمناقشة	مناقشة الحلول لتصديقها **أوّلا:** * الرجوع إلى الوحدة: يعطي المنبع **في دقيقة واحدة** 8 لترات من الماء: $16\div 2=8$ يعطي في **3 دقائق** 24 لترا من الماء : $3\times 8=24$ * استعمال الخواصّ الخطّية * استعمال الجداء المتبادل: (القاعدة الثلاثية)  $2x=16\times 3$ $2x=48$ $x=\frac{48}{2}$ $x=24L$ **ثانيا:** استغلال نتائج السؤال الأول		
الحوصلة	يستدرج التلاميذ إلى التصريح بما يلي: **المعرفة:** إيجاد الرابع المتناسب يؤول إلى إتمام جدول تناسبية له أربعة أعداد، ثلاثة منها معلومة و الرابع مجهول		
استثمار المعارف	:أكمل جدول التناسبية التالي بطرق مختلفة		

المدّة $(\min)$	2	3	5	7	12
الحجم (L)	16				

المدة $(\min)$	2	3	5	7	12
الحجم (L)	16				

8	10	12	6	4	2
					3

وضعية تقويم حول الرابع المتناسب:

الكفاءات: توظيف الرابع المتناسب

توظيف الخواصّ الخطّية

المشكلة1: تستهلك سيارة $21L$ من البنزين لقطع مسافة $280km$

1)كم لترا من البنزين تستهلك السيارة لقطع مسافة $120km$؟ و $400km$ ؟

2)ما هي المسافة التي تقطعها هذه السيارة عندما تستهلك $18L$ من البنزين ؟

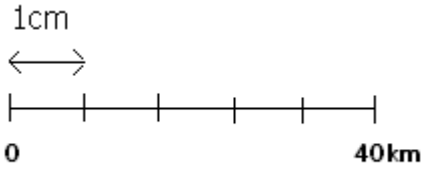
الكفاءات: – إتمام جدول تناسبية

– حساب المقياس

–توظيف المقياس لحساب المسافة على خريطة والمسافة الحقيقية

المشكلة2:

وضع على خريطة المخطط الآتي المقياس الآتي:



1) أكمل الجدول الموالي مستعينا بالمعطيات السابقة:

الطول في الحقيقة بـــ(cm)		
الطول على الخريطة بـــ(cm)	5	1

2) ما هو مقياس هذه الخريطة ؟

3) إذا كانت المسافة بين مدينتين على الخريطة هي $35cm$، فما هي المسافة الحقيقية بين المدينتين؟

4) إذا كانت المسافة الحقيقية بين مدينتين هي $160km$. فما هي المسافة على الخريطة بين هاتين المدينتين ؟

المستوى: الرابعة متوسط:

وضعية مشكلة 1

الكفاءات: قواسم عدد طبيعي – الحصر

طول حائط $24m$؛ أراد أحمد غرس أشجار على طول الحائط، بحيث يغرس شجرة في كلّ طرف، وتكون نفس المسافة بين كلّ شجرتين متتاليتين.

1) ما هي المسافة بين كلّ شجرتين متتاليتين، علما أنّها عدد طبيعيّ محصور بين $2,5m$ و $5,5m$ ؟

2) ما هو عندئذ أكبر عدد من الأشجار التي يمكن غرسها ؟

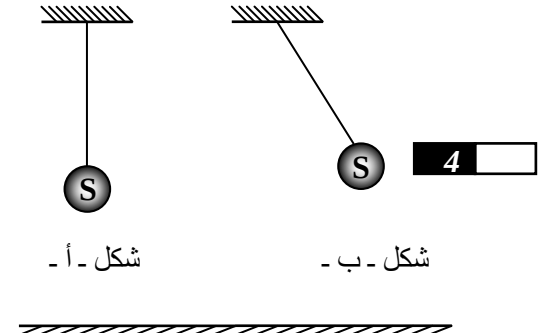
وضعية مشكلة 2

الكفاءات: ترييض مشكلة – معادلة الجداء المعدوم

الفيزيـــاء

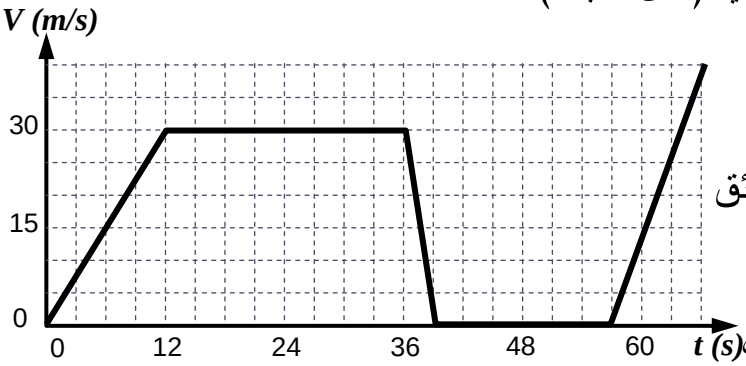
الاختبار التشخيصي

I . كرة S معلّقة في طرف خيط مثبّت في حامل.



1. لماذا أخذ الخيط وضعية شاقولية ؟
2. لماذا لم تسقط الكرة على الأرض ؟
3. ماذا حدث لها عندما قرّبنا منها الجسم *4* ؟ و لماذا ؟
4. مثّل الأفعال الميكانيكية المؤثّرة على الكرة S . (الشكل - ب -).
5. مثّل مخطّط أجسام مؤثّرة لهذه الجملة الميكانيكية (شكل - ب -).

II. يمثّل مخطّط السرعة المقابل حركة سيارة.



1. حدّد مراحل حركة السيّارة .
2. في مرحلة من مراحل الحركة، صادف السائق عائقا فتوقّف. حدّد هذه المرحلة.
3. ما نوع القوّة المؤثّرة على عجلات السيّارة في المجال الزمني $[36s \text{ ــ } 39s]$ ؟
وما هي جهتها بالنسبة لحركة السيّارة ؟ مثّلها على إحدى العجلات.

III . رحلت عائلة إلى بيت جديد، و صادفت فيه عدّة مشاكل، منها:

أ) عند توصيل الأجهزة التالية: (ثلاّجة، فرن كهربائي، غسّالة، مكواة، مجفّف الشعر)، ينقطع القاطع الآلي. ما سبب انقطاعه ؟

ب) بعد ما أصلح الأمر، أصبحت الأمّ تشعر بصدمة كهربائية كلّما لمست هيكل الثلاجة. ما سبب الصدمة الكهربائية ؟

ت) تنقسم عناصر الحماية إلى قسمين:

ـ إحداها لأمن الأشخاص، هي: .....

ـ الأخرى لحماية الأجهزة، هي: .....

الكفاءات الّتي يجب تأسيسها:

- يفرّق بين المهبط و المصعد؛
- جهة حركة الشوارد الموجبة نحو المهبط؛ و جهة حركة الشوارد السالبة نحو المصعد؛
- جهة حركة الإلكترونات خارج المولّد من القطب السالب نحو القطب الموجب؛
- كتابة المعادلات: أ) معادلة المصعد، ب) معادلة المهبط، ج) المعادلة الإجمالية.

المعارف الّتي يجب تجنيدها (الموارد):

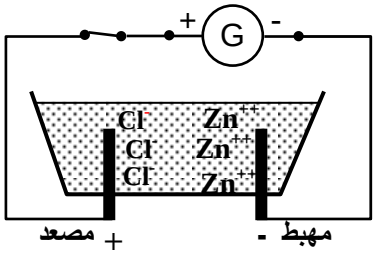
- يعرف أنّ المحلول هو محلول شاردي (ناقل للتيّار الكهربائي)؛
- يعرف طبيعة التيّار الكهربائي المستعمل (تيّار مستمر)؛
- الماء لايشارك في التفاعل الكيميائي؛
- لا يحدث تآكلا للمسريين.

المحور: المادة و تحوّلاتها

الموضوع: التحليل الكهربائي

I. تجارب:

التحليل الكهربائي البسيط لمحلول كلور الزنك:



أ) تجربة: حقّق دارة كهربائية تتكوّن من مولّد للتيّار المستمر، قاطعة نواقل و وعاء تحليل كهربائي به مسريين من الفحم.

ضع كمية من محلول مائي لكلور الزنك في وعاء التحليل ثمّ أغلق الدّارة الكهربائية.

ملاحظة1: تصاعدت فقاعات غازية في المسرى المتّصل بالقطب الموجب للمولّد (المصعد Anode).

ـ ضع قطرات من كاشف النيلة (أزرق الميثيلين) بجوار المصعد.

ملاحظة2: اختفى كاشف النيلة (أزيل).

استنتاج: انطلق غاز الكلور في المصعد. (من خواصّ الكلور إزالة الألوان).

ملاحظة3: توضّعت دقائق معدنية على المسرى المتصل بالقطب السالب للمولّد (المهبط Cathode).

استنتاج: ظهر الزنك في المهبط.

ب) نمذجة التحوّل الكيميائي عند كلّ مسرى:

أثناء مرور التيّار الكهربائي عبر محلول كلور الزنك:

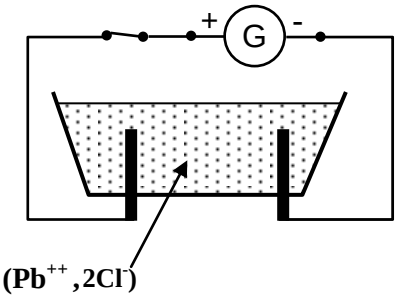
ـ انجذبت الشوارد السالبة (Anions) نحو المصعد حيث تخلّصت من إلكتروناتها الزائدة، متحوّلة إلى ذرّات الكلور، ومنتجة غاز الكلور: $2Cl^-_{(aq)} \longrightarrow Cl_{2\,(g)} + 2e^-$

ـ من جهة أخرى انجذبت الشوارد الموجبة (Cations) نحو المهبط، حيث استرجعت إلكتروناتها متحوّلة إلى ذرّات الزنك، ومتوضّعة على المسرى كمعدن : $Zn^{2+}_{(aq)} + 2e^- \longrightarrow Zn_{(s)}$

ـ بجمع المعادلتين طرفاً لطرف، نحصل على المعادلة الكيميائية الإجمالية للتفاعل:

$$Zn^{2+}_{(aq)} + 2Cl^-_{(aq)} \longrightarrow Zn_{(s)} + Cl_{2\,(g)}$$

II. التقويـــم:



يمثل الشكل المقابل تحليلا كهربائيا بسيط لمحلول كلور الرصاص.

1. حدّد بسهم:

أ . جهة التيّار الكهربائي؛

ب. جهة الإلكترونات؛

ج. جهة الشوارد الموجبة؛.

د. جهة الشوارد السالبة.

2. أ . فسّر ما يحدث عند كلّ مسرى؛

ب . أكتب المعادلة الكيميائية عند كلّ مسرى، والمعادلة الإجمالية.

الوضعية 3: إعداد وضعيات تعلّمية

الوحدة: التحليل الكهربائي البسيط لكلور الزنك $ZnC\ell_2$

تفصيل المراحل لإعداد كلّ وضعية:

- **الوضعية الأولى:** معرفة مكوّنات الدّارة الكهربائية:
  - مولّد تيّار مستمرّ (12V)
  - جهاز التحليل الكهربائي
  - قاطعة وثلاثة نواقل (أسلاك توصيل)
- **الوضعية الثانية:** التعرّف على جهاز التحليل الكهربائي:

1) أن يكون شفّافا ليتمكّن المتعلّم من مراقبة التجربة: ملاحظات واستنتاجات؛
2) مادّة صنع المسريين من الفحم لأنّه لا يتآكل (لا يتفاعل) و يظهر بشكل واضح توضّع المعدن عليه.

- **الوضعية الثالثة:** التعرّف على جهاز التحليل الكهربائي:

1) طبيعة التيّار المستعمل: هو تيّار مستمرّ للحصول على الزنك من جهة والكلور من جهة ثانية؛
2) محلول كلور الزنك هو محلول شاردي لأنّه ناقل للتيّار الكهربائي.

- **الوضعية الرابعة:** عند توصيل جهاز التحليل الكهربائي بمولّد للتيّار المستمرّ:

1) المصعد هو المسرى الموصول بالقطب الموجب للمولّد؛
2) المهبط هو المسرى الموصول بالقطب السالب للمولّد.

- **الوضعية الخامسة:** ماذا يحدث للمحلول الشاردي في جهاز التحليل الكهربائي البسيط ؟

1) يتحلّل المحلول الشاردي إلى عناصره الأوّلية (تفكّك الروابط الكيميائية):
   - الزنك "Zn" (صلب يتوضّع على المهبط)؛
   - الكلور "$C\ell_2$" (غاز ينطلق بجوار المصعد)
2) هجرة الشوارد (حاملات الشحن):
   - تتجه شوارد الكلور "Cl^-" نحو المصعد لتتخلّص كلّ من إلكترونها الزائد.
   - متحوّلة مع بعضها البعض، (مثنى مثنى) مُشكّلة غاز الكلور "$C\ell_2$" .
   - تتجه شوارد الزنك "Zn^{2+}" نحو المهبط لتكسب كلّ شاردة إلكترونين، فتتحوّل إلى ذرّة زنك "Zn" .
3) كتابة المعادلات الكيميائية:

الوضعية 3: إعداد وضعيات تعلّمية

الوحدة: التحليل الكهربائي البسيط لكلور الزنك $ZnC\ell_2$

تفصيل المراحل لإعداد كلّ وضعية:

- **الوضعية الأولى:** معرفة مكوّنات الدّارة الكهربائية:
  - مولّد تيّار مستمر ($12V$)
  - جهاز التحليل الكهربائي
  - قاطعة و ثلاثة نواقل (أسلاك توصيل)
- **الوضعية الثانية:** التعرّف على جهاز التحليل الكهربائي.

1) أن يكون شفّافا ليتمكّن المتعلّم من مراقبة التجربة: ملاحظات و استنتاجات.

2) مادّة صنع المسريين من الفحم لأنّه لا يتآكل (لا يتفاعل) و يظهر بشكل واضح توضّع المعدن عليه.

- **الوضعية الثالثة:** التعرّف على جهاز التحليل الكهربائي:

1) طبيعة التيّار المستعمل: هو تيّار مستمر للحصول على الزنك من جهة و الكلور من جهة ثانية.

2) محلول كلور الزنك هو محلول شاردي لأنّه ناقل للتيّار الكهربائي.

- **الوضعية الرابعة:** عند توصيل جهاز التحليل الكهربائي بمولّد للتيّار المستمر.

1) المصعد هو المسرى الموصول بالقطب الموجب للمولّد.

2) المهبط هو المسرى الموصول بالقطب السالب للمولّد.

- **الوضعية الخامسة:** ماذا يحدث للمحلول الشاردي في جهاز التحليل الكهربائي البسيط ؟

1) يتحلّل المحلول الشاردي إلى عناصره الأولية (تفكّك الروابط الكيميائية):
  - الزنك "Zn" (صلب يتوضّع على المهبط)
  - الكلور "$C\ell_2$" (غاز ينطلق بجوار المصعد)

2) هجرة الشوارد (حاملات الشحن):
- تتجه شوارد الكلور "Cl^-" نحو المصعد لتتخلص كلّ من إلكترونها الزائد متحوّلة مع بعضها البعض، (مثنى مثنى) مُشكّلة غاز الكلور "$C\ell_2$" .
- تتجه شوارد الزنك "Zn^{2+}" نحو المهبط لتكسب كلّ شاردة إلكترونين، فتتحوّل إلى ذرّة زنك "Zn" .

3) كتابة المعادلات الكيميائية:

ـ معادلة المهبط: $2Cl^-_{(aq)} \longrightarrow Cl_{2\,(g)} + 2e^-$

ـ معادلة المصعد: $Zn^{2+}_{(aq)} + 2e^- \longrightarrow Zn_{(s)}$

ـ المعادلة الإجمالية: $Zn^{2+}_{(aq)} + 2Cl^-_{(aq)} \longrightarrow Zn_{(s)} + Cl_{2\,(g)}$

الوضعية 4: إعداد وضعيات تعلّمية، بناء وضعية تقويم لكلّ مرحلة من مراحل الوحدة .

1. أهداف التقويم (لماذا أقوّم) ؟

الهدف من التقويم هو معرفة:

ـ مدى استعداد المتعلّم للوحدات التعليمية؛

ـ معرفة طرق بناء المعارف المكتسبة؛

ـ توظيف المعارف في مجالاتها المحدّدة؛

ـ اتّخاذ القرار البيداغوجي لتوجيه المتعلّم ومعالجة نقائصه.

2. عناصر التقويم (ماذا أقوّم ؟.

ـ نقوّم المكتسبات المعرفية الّتي قدّمها المعلّم للمتعلّم لتمكينه من مواكبة سيرورة أهداف البرنامج واكتشاف قدراته، توجيهه لتحقيق أهداف كلّ وحدة تعلّمية.

3. عيّن أدوات التقويم (نوع وشكل الاختبار)

ـ يجب أن يكون التقويم مستمرّا لمتابعة مستوى المتعلّم في كلّ حين؛

ـ تجنيد وإدماج عدد من الموارد (مختلف المعارف) في سياق معين قصد حلّ نوع من المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية،

. تكوين أفواج للتلاميذ لتقييم أعمالهم بأنفسهم، ثمّ يتدخّل الأستاذ كحكم وموجّه.

. نوع و شكل الاختبار :

النوع	الشكل مدّة الاختبار
ـ في نهاية كلّ حصّة تمرين	5 د ـ 10 د
ـ في نهاية كلّ مجال فرض	1 سا
ـ في نهاية كلّ فصل اختبار	1 سا و 30 د

وعمومًا في مادة العلوم الفيزيائية يكون التقويم بعدّة أشكال منها:

ـ تمارين؛

ـ حلّ إشكاليات (وضعية إدماجية)؛

ـ القيام بتجربة؛

ـ إتمام رسومات ناقصة؛

ـ الإجابة عن أسئلة شفوية؛

ـ القيام بوظائف منزلية؛

ـ إنجاز مشروع تكنولوجي.

المعيار: – هو معرفة مدى استيعاب المتعلّم للمكتسبات والمفاهيم، وتوظيفها في الحياة اليومية، والبناء المعرفي والثقافي، وتتمثّل في:

- استعمال حمض كلور الماء "$HC\ell$" (روح الملح) لإذابة المواد الكلسية في المجاري المائية قصد تسريحها؛
- استعمال هيدروكسيد الصوديوم "$NaOH$" لإذابة المواد العضوية قصد تسريح المجاري المائية؛
- الوقاية من أخطار المود الكيميائية الّتي نستعملها في حياتنا اليومية، واستعمالها بطريقة أمثل.

المؤشر: – استعمال التقويم المذكور أعلاه كظاهرة لتؤكّد مدى استيعاب التلاميذ للدرس، وأنّهم يتحكّمون في أهداف البرنامج.

اللغــة الفرنسيــة

Français

Situations d'apprentissage

Objectif : utiliser l'adjectif qualificatif pour décrire.

Grammaire	Orthographe	Vocabulaire
Activité 1 : 1er degré Texte : « Sur la plage déserte, les enfants ramassent de beaux coquillages ronds. Consigne : retrouver les adjectifs qualificatifs et les souligner. **Activité 2** : 2ème degré Exercice à trous à compléter ; dans la liste, il y a un « intrus » - rouges- allongé- grande- belle Texte : Khalti était plus….que Nana. Elle était ….avec un visage…..et des pommettes bien…. **Activité 3** : 3ème degré Exercice de production. Demander à l'élève d'écrire une phrase correcte contenant un adjectif qualificatif qui convient.	L'apprenant doit accorder correctement le nom avec l'adjectif qualificatif. Activité 1 : « Ecris le féminin des groupes nominaux suivants : Un marchand sérieux….Une ….. Un chanteur connu….Une…. Activité 2 : Choisis l'adjectif qui convient aux noms : -Des filles (heureux/heureuses) -Des perroquets (bavards/bavardes) -Une veste (jolie/joli) Activité 3 : Complète les groupes nominaux suivants par un adjectif qualificatif de ton choix : - Un animal…… - un film…… - une ……..fille - un ……jardin	Lecture : texte sur les mammifères. Idée : les mammifères s allaitent leurs petits.

Situation d'intégration 1: Objectif : A partir d'une évaluation, faire un diagnostic précis des difficultés pour situer les apprenants les uns par rapport aux autres. Les classer à partir des notes obtenues et recenser les erreurs pour prendre une décision (changer de méthode, remédier, changer/adapter la progression)

Forme : étude de texte

La baleine bleue

On peut attribuer aux baleines le titre de « Géant de la mer ».
Ce sont les plus grands mammifères de notre époque. Aucune espèce aquatique ni terrestre n'atteint leur taille. Une femelle peut mesurer trente mètres de longueur et pèse cent soixante-dix tonnes.
Les baleines vivent naturellement dans les mers froides non loin des pôles, là où se trouve une grande quantité de baleines.
Comme tous les mammifères, la baleine doit respirer de l'air pour cela sortir à la surface. Elle expulse avec une forte pression par la voie nasale L'air qui a traversé les poumons. Otto Von Frisch,

Les animaux dans la nature

Questions :
I – **Compréhension de l'écrit**

1. Coche la bonne réponse
   Ce texte est

   Narratif ¦ descriptif ¦ informatif ¦

2. On a donné un autre nom aux baleines bleues. Retrouve-le dans le texte.
3. Relève l'expression qui dit comment respire la baleine.
4. Donne un mot de la même famille que « respirer »
5. Réécris la phrase suivante « Les baleines sont des animaux mammifères » en commençant par
   La baleine ……
6. Réponds à la question suivante :
   - Qu'est-ce qu'un mammifère ?

Situation d'intégration 2
Compétence relevée dans les programmes de français, classe de 5ème AF.
- produire un texte informatif

Compétence reformulée :
- donner des informations qui conviennent en respectant la consigne proposée ;
- retrouver les matériaux linguistiques à réinvestir convenablement ;
- donner des informations
- respecter le thème et le volume de production ;
- respecter le temps demandé ;
- employer correctement la 3ème personne du singulier.

A ton tour, écris un texte informatif de 4 à 5 phrases en parlant du lion, pour dire :
- *Ou il vit,*
- *Sa nourriture,*
- *Son cri,*
- *Sa famille.*

Utilise le présent de l'indicatif et la 3ème personne du singulier

Evaluation
Critères minimaux :

1. qualité de la description	- indicateurs :	*nombre de phrase (4/5) *emploi correct des adjectifs
2. cohérence sémantique	- indicateurs :	*vocabulaire approprié *thématique *Enchaînement des idées
3. cohérence linguistique	- indicateurs :	*emploi de la 3ème personne du singulier *emploi du présent de l'indicatif.
Critères de perfectionnement	- indicateurs :	*un titre *lisibilité et propreté.

الملاحــق

(تورد كما هي في أصلها)

Annexe 1 **الملحــق 1**

Des objectifs assignés aux évaluations diagnostiques (extrait du B.O. français)

« L'objectif de l'évaluation au CE1 :
Cette évaluation a été conçue pour esquisser un premier constat de l'acquisition des compétences dans les domaines de la lecture, de l'écriture et des premiers apprentissages en mathématiques, et pour repérer et analyser les difficultés que rencontrent certains élèves de CE1 dans ces domaines. À partir de cette analyse, les équipes de maîtres pourront déterminer plus précisément les réponses à apporter à ces difficultés, dans le cadre d'une pédagogie différenciée au sein de la classe. Ces réponses seront complétées si besoin, après un bilan plus approfondi, par des interventions des membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ou de professionnels extérieurs à l'école ».

L'objectif de l' évaluation diagnostique au CE2 et en 6ème

« Les évaluations à l'entrée du CE 2 et de la 6ème ont pour objectif premier de permettre d'apprécier les réussites et les difficultés éventuelles de chaque élève considéré individuellement, à un moment précis de la scolarité. Elles fournissent aux enseignants des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages. Cependant, elles ne couvrent pas tous les domaines des programmes officiels, soit pour des raisons d'ordre technique (pas d'évaluation de l'expression orale, par exemple), soit pour ne pas alourdir la durée de passation des épreuves. Les critères explicites qu'apportent ces évaluations complètent et enrichissent les différentes sources d'information dont disposent les enseignants pour identifier les acquisitions et les difficultés possibles des élèves. L'analyse des réponses obtenues contribue à la mise en œuvre des réponses pédagogiques adaptées aux besoins particuliers de leurs élèves ».

Termes et définitions adoptés par la Commission générale de terminologie et de néologie (France)

évaluation certificative
Domaine : Éducation-Formation.
Définition *:* Évaluation sommative sanctionnée par la délivrance d'une attestation.
Voir aussi : évaluation sommative.
Équivalent étranger : –

évaluation diagnostique
Domaine : Éducation-Formation.
Définition *:* Évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés renco.trées `ar l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées**.**
Équivalent étranger : diagnostic assesrment

évaluation formative
Domaine : Éducation-Formation.
Définition *:* Évaluation intervenant au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet à l'élève ou à l'étudiant de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrées, et de découvrir par lui-même les moyens de progresser.
Équivalent étranger : formative assessment, formative evaluation.

évaluation sommative (langage professionnel)
Domaine : Éducation-Formation.
Définition *:* Évaluation intervenant au terme d'un processus d'apprentissage ou de formation afin de mesurer les acquis de l'élève ou de l'étudiant.
Équivalent étranger : summative assessment, summative evaluation.

الملحــق 2

Niveaux « PISA »

Le rendement en mathématiques est divisé en six niveaux de compétence correspondant chacun à un groupe de tâches de difficulté croissante, le niveau 6 étant le ,us élev© ep le niveau 1 le plus f`ible. Les élèves dolt le rendement est inférieur au niveau 1 (note globale inférieure à 359) sont habituellement incapables de présenter les connaissances et les compétences les plus rudimentaires que le test PISA vise à mesurer. Ces élèves éprouvent de sérieuses difficultés à utiliser leurs compétences en mathématiques. Le fait que ces élèves soient classés à ce niveau ne signifie pas que ceux-ci ne possèdent aucune compétence en mathématiques. La plupart de ces élèves sont capables de répondre correctement à certains des items du PISA. D'après leurs réponses à l'évaluation, on pourrait s'attendre à ce qu'ils puissent accomplir moins de la moitié des tâches figurant dans un test constitué uniquement d'éléments de niveau 1.

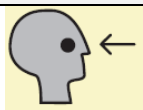
Dans le cadre du PISA, on a attribué un niveau de compétence aux élèves selon la probabilité qu'ils répondent correctement à la majorité des questions correspondant à ce niveau. On peut supposer qu'un élève qui se situe à un niveau donné est capable de répondre correctement aux questions correspondant à tous les niveaux inférieurs. Pour faciliter l'interprétation, ces niveaux sont reliés à des fourchettes particulières de notes sur l'échelle globale. Ci-dessous se trouve la description des aptitudes associées à chaque niveau de compétence. [Source : Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA 2003).

Niveaux		
Niveau 1 (Note variant de 359 à 420) Au niveau 1, les élèves sont capables de répondre à des questions ayant trait à des contextes familiers, quand toute l'information pertinente est présentée et que les questions sont définies clairement. Ils savent reconnaître l'information et exécuter des procédures de routine en suivant des instructions directes dans des situations explicites. Ils sont capables d'accomplir des tâches qui sont évidentes et qui découlent directement des stimuli donnés.	**Niveau 2 (Note variant de 421 à 482)** Au niveau 2, les élèves sont capables d'interpréter et de reconnaître des situations dans des contextes qui ne demandent que des inférences directes. Ils savent extraire l'information pertinente à partir d'une source unique et utiliser un mode de représentation unique. Les élèves de ce niveau sont capables d'utiliser des algorithmes, des formules, des procédures ou des conventions élémentaires. Ils sont capables de produire un raisonnement direct et d'interpréter littéralement les résultats.	**Niveau 3 (Note variant de 483 à 544)** Au niveau 3, les élèves sont capables d'exécuter des procédures décrites clairement, y compris celles qui nécessitent la prise d'une série de décisions. Ils savent choisir et appliquer des stratégies simples de résolution de problèmes. Les élèves de ce niveau sont capables d'interpréter et d'utiliser des modes de représentation fondés sur diverses sources d'information et d'élaborer un raisonnement directement d'après celles ci. Ils sont capables de produire de brefs exposés pour présenter leurs interprétations, leurs résultats et leurs raisonnements
Niveau 4 (Note variant de 545 à 606) Au niveau 4, les élèves sont capables d'utiliser efficacement des modèles explicites pour représenter des situations concrètes complexes pouvant faire intervenir des contraintes ou requérant la formulation d'hypothèses. Ils savent choisir et intégrer divers modes de représentation, y compris la notation symbolique, et les relier directement aux divers aspects des situations du monde réel. Les élèves de ce niveau sont capables d'utiliser des compétences bien maîtrisées et font preuve de souplesse de raisonnement, ainsi que d'une certaine intuition, dans ces contextes. Ils sont capables d'élaborer et de communiquer des explications et des arguments fondés sur leurs interprétations, leurs arguments et leurs actions.	**Niveau 5 (Note variant de 607 à 668)** Au niveau 5, les élèves sont capables d'élaborer et d'utiliser des modèles s'appliquant à des situations complexes, d'énoncer les contraintes et de spécifier les hypothèses. Ils savent choisir, comparer et évaluer des stratégies appropriées de résolution de problème applicables aux problèmes complexes associés à l'utilisation de ces modèles. Les élèves de ce niveau sont capables de travailler dans une perspective stratégique, en faisant appel à des capacités générales, bien développées, de réflexion et de raisonnement, et en utilisant les modes de représentation et les caractérisations symboliques et formelles connexes appropriées, ainsi que leur connaissance approfondie de ces situations. Ils sont capables de réfléchir à leurs actions et de communiquer leurs interprétations et leur raisonnement.	**Niveau 6 (Note supérieure à 668)** Au niveau 6, les élèves sont capables de conceptualiser, de généraliser et d'utiliser l'information recueillie durant leurs travaux d'investigation et de modéliser des situations correspondant à des problèmes complexes. Ils peuvent établir le lien entre diverses sources d'information et modes de représentation, et passer facilement des uns aux autres. Les élèves de ce niveau sont capables de faire appel à une pensée et un raisonnement mathématiques poussés. Ils savent appliquer cette compréhension approfondie ainsi que leur maîtrise des opérations et des relations mathématiques symboliques et formelles en vue d'élaborer de nouvelles approches et stratégies pour s'attaquer aux situations nouvelles. Ils sont capables de formuler et de communiquer de façon précise leurs actions, ainsi que leur pensée en ce qui concerne leurs observations, leurs interprétations, leurs arguments et l'adéquation de ceux ci par rapport à la situation originale.

Annexe 3 **الملحــق 3**

Deux exemples de grilles d'auto-évaluation proposées aux élèves pris au PEL (Portfolio Européen des Langues conçu dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les Langues).
Sources : **Microsite de l'Académie de Strasbourg (annexe 3)**

1. Lire et comprendre

Après chaque correction, tu peux griser ce que tu sais faire. ☹ 😐 ☺ ☺ ☺ - + ++ +++						
Date de l'auto-évaluation……						Langue
A2 Lire et comprendre 						☹ 😐 ☺ ☺ ☺ + ++ ++
Je peux comprendre une lettre personnelle simple et courte.						
Je peux reconnaître les principaux types de lettres (demande d'information, commande, réclamation...) sur des sujets familiers.						
Je reconnais si un article de presse traite d'un sujet politique, culturel ou économique, d'un fait divers, de la météo...						
Je peux comprendre les panneaux dans les lieux publics (pour l'orientation, la sécurité, le danger, les interdictions...)						
Je peux trouver un renseignement spécifique dans des prospectus, des menus, des annonces, des horaires, un site Internet...						
Je peux suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant (comme un téléphone portable ou public).						
Je peux aussi...						

2. Ecrire :

Après chaque correction, tu peux griser ce que tu sais faire.						***ANGLAIS***
Date de l'auto-évaluation						
A2 Ecrire						☹ 😐 ☺ ☺ ☺ + ++ +++
Je peux, dans une petite lettre personnelle, décrire ma famille, l'endroit où je suis et ce que je fais.						
Je peux écrire une petite lettre personnelle pour inviter quelqu'un ou lui faire une proposition.						
Je peux écrire un petit message pour remercier d'une invitation ou d'une proposition ou pour m'excuser.						
Je peux reproduire à l'écrit des phrases que je connais à l'oral ou m'inspirer de l'oral pour construire des phrases à l'écrit.						
Je peux raconter ce qui m'est arrivé dans un passé proche ou lointain.						
Je peux relier mes phrases avec des mots tels que « parce que », « d'abord », « ensuite », « enfin ».						
Je peux, en me relisant plusieurs fois, repérer, corriger ou supprimer mes erreurs.						
Je peux prendre des notes pendant une conversation au téléphone, à condition de pouvoir faire répéter.						
Je peux aussi...						

Votre auto-évaluation

« Je sais agir avec compétence Vous pouvez me faire confiance :

- **je sais agir et réussir dans telle situation**
- **j'ai des ressources utiles**
- **je sais décrire expliquer et analyser comment je m'y prends pour agir dans telle situation**
- **je connais mes ressources et je sais les mobiliser dans telle situation**
- **et je suis capable de le prouver »** **D'après Le Botterf**

Ne remplissez la grille que si vous pouvez répondre aux questions suivantes :

Que savez-vous maintenant ?

- Comment savez-vous que vous savez ?
  * parce que vous savez reformuler ?
  * parce que vous savez donner d'autres exemples ?
  * parce que vous savez travaillez avec ce que vous savez ?
    - Avez-vous essayé ?
    - Avec quels résultats ?

Grille : Niveaux d'assimilation considérés:
A un peu **B** moyennement **C** bien **D** parfaitement

Concepts et notions	**1. je sais ce que c'est**				**2. je sais donner des exemples**				**3. je sais travailler avec**			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
Concept central : Evaluation												
Sommative Certificative Formative Diagnostique Prospective Prédictive												
Auto-évaluation Co-évaluation												
Situation d'évaluation Situation d'intégration Situation complexe												
Critère d'évaluation Indicateur d'évaluation Grille d'évaluation												

Concepts liés **Apprentissage** Situation d'apprentissage Situation problème Famille de situations **Compétence** Disciplinaire Transversale Evaluation de la compétence												
Pratiques Utiliser des grilles d'évaluation Construire des situations d'apprentissage Construire des situations d'évaluation Construire des grilles d'évaluation des grilles appréciatives des grilles critériées												

Insérez votre auto-évaluation dans votre portfolio

A l'attention des formateurs

Ce document destiné aux enseignants n'a pas ni la prétention d'être complet, ni la prétention de se substituer à une formation générale en pédagogie, et à une formation en évaluation qui sont du ressort de l'inspecteur formateur.
Le guide méthodologique est une aide ; il est conçu pour être utilisé directement par les enseignants, certes, mais n'est pas prévu pour faire l'économie d'une formation quand elle s'avère nécessaire.

La démarche

Pourquoi un guide méthodologique à l'usage des enseignants, alors qu'un recueil d'instruments – une boite à outils – semblerait suffire ?
A priori le recueil d'instruments, la boite à outils, la trousse d'urgence sont nécessaires quand on n'a rien d'autre et surtout quand on ne sait pas les produire. L'inconvénient est que ce sont des instruments standards pour des situations elles-mêmes standardisées. La clé de 8 du mécanicien ne peut serrer ou desserrer que des boulons de 8. C'est la même chose pour la clé de 9, la clé de 10 ou la clé de 11. Malheureusement, même si les situations d'enseignement peuvent être normalisées pour répondre à un enseignement collectif, l'apprentissage et les effets individuels qu'il produit sont toujours singuliers : entre la clé de 8 et la clé de 9 pour reprendre l'image précédente, il existe des décimales à introduire entre 8 et 9 lorsqu'il s'agit d'apprentissage ; on peut sans doute standardiser des situations d'enseignement mais on ne peut ramener les apprentissages individuels à un modèle unique : les élèves apprennent différemment, réussissent ou se trompent différemment, même quand ils produisent les mêmes fautes. Les cheminements erronés- les processus de production de la « faute »- ne sont pas identiques chez tous les élèves.
A l'inverse de la boite à outils standardisés, le guide apprend à l'enseignant à produire ses propres instruments d'évaluation à partir des caractéristiques toujours particulières de la situation qu'il évalue.

Adapter des instruments préfabriqués à la situation qu'on évalue ? C'est ignorer qu'il est sans doute plus difficile d'adapter un outil à un usage pour lequel il n'est pas fait, que de produire soi-même directement – quand on a appris à le faire – l'outil à l'usage auquel on le destine.

« Donner du poisson à quelqu'un, dit la sagesse chinoise, c'est le nourrir pour un jour ; lui apprendre à pêcher, c'est le nourrir pour la vie ». C'est dans ce sens qu'il faut aussi interpréter la formule de Dottrens, vieille d'une quarantaine d'année « Apprendre à apprendre » qui signifie aussi « **entraîner à l'autonomie** ». (**Eduquer et instruire, par Robert Dottrens avec la collaboration de Gaston Mialaret, Edmond Rast et Michel Ray (1966)**

Il s'agira donc et principalement – c'est la vocation de ce guide - d'apprendre aux enseignants à concevoir des situations d'évaluation dans le cadre d'une approche des apprentissages par les compétences et à fabriquer des instruments adaptés aux objectifs de l'évaluation qu'ils veulent réaliser à partir d'exemples qui leur seront présentés.

La démarche de formation envisagée sera la suivante :

1. Les enseignants doivent d'abord maîtriser les concepts liés à l'évaluation à partir de leurs représentations, de leurs pratiques, des expériences même si elles sont imparfaites ou incomplètes. La formation voulue par le guide doit faire évoluer les premières et améliorer les autres. « Savoir de quoi on parle pour agir avec » évitera des confusions ou des approximations conceptuelles avec des effets de même nature sur les pratiques.
2. Il s'agira, ensuite pour eux, de concevoir des situations d'évaluation avec des concepts maîtrisés et « opérationnalisés » et à partir du sens à donner à l'évaluation :
   - qu'est-ce que l'on veut évaluer ?
   - dans quel but ?
   - avec quels instruments adaptés à l'objectif et aux conditions d'évaluation ?

3. L'élaboration d'instruments adaptés (procédures et épreuves d'évaluation) à partir d'exemples réalisés en ateliers et proposés dans le guide, constituera la phase terminale d'une formation d'initiation ; il reste entendu que c'est par une pratique réfléchie – ou mieux « raisonnée » - que les enseignants pourront intégrer naturellement l'évaluation dans leur action pédagogique.

Quelle entrée pour une présentation générale de l'évaluation ?

Des définitions vers une pratique ?

Il est tentant de présenter d'emblée les définitions qui se rattachent à l'évaluation et en faire l'objet même de la formation. Ce serait à la fois commode et facile, et pas nécessairement inutile : un lexique, en quelque sorte, qui répondrait à la question « l'évaluation, c'est quoi ? ».
Le risque est que ces « définitions de dictionnaire » ne rencontrent aucune expérience avérée pour se transformer en concepts opératoires ; elles n'éveillent aucun écho ni dans les représentations des enseignants, ni dans leur pratique de l'évaluation. « *Je sais ce que c'est, mais je ne sais pas faire avec* » avouait honnêtement un enseignant à propos de l'approche par les compétences.
Suivraient ensuite les questions du « A quoi ça sert ? » et du « Comment faire ? »

Des fonctions vers une pratique ?

Le point de départ serait la réponse à la question « A quoi cela sert-il ? », ce qui revient à poser la question de l'objectif d'évaluation :

- évaluer pour certifier des acquisitions ?
- évaluer pour orienter ?
- évaluer pour réguler un enseignement ?
- évaluer pour remédier à un déficit des apprentissages ?
- …pour quels autres objectifs ?

A chacun des objectifs visés, on fera correspondre une forme d'évaluation : ici, elle sera sommative, là elle sera pédagogique tout en gardant à l'esprit que les informations produites par une évaluation sommative/certificative peuvent être exploitées pour initier une évaluation à fonction pédagogique.
A titre d'exemples:

- pour un objectif d'orientation, il faudra se poser les questions suivantes :

Quels pré-requis sont exigés pour la formation à venir ?
Quels acquis sont avérés par l'évaluation ?
Quels écarts faut-il réduire pour articuler acquis et prérequis ?

Les deux premières questions sont destinées à produire de l'information (étude du programme futur, évaluation-bilan des acquis) ; la troisième question engage une solution pédagogique sous la forme de remédiation ou de rattrapage et fera appel à une **évaluation diagnostique**.

- pour un objectif prédictif:

Quels objectifs doit-on réaliser?
Quels sont les acquis avérés par le bulletin scolaire ?
Quels pronostics peut-on raisonnablement émettre relativement à la réussite ou
à l'échec d'une orientation ?
Quels soutiens d'accompagnement mettre en œuvre dans le cadre du futur programme ?

La réponse à la troisième question fera appel à une **évaluation prédictive ou pronostique**.

Des pratiques vers la définition des fonctions et des instruments d'évaluation ?

Il s'agit d'explorer les pratiques d'évaluation en tant qu'elles sont produites par des représentations que l'on voudrait faire évoluer.

Une enquête terrain est réalisée avec des Q-Sort (littéralement « Tri qualitatif » ou sélection de propositions révélatrices des représentations ou des conceptions à l'origine des pratiques).
Les tendances mises au jour par l'enquête, complétée par l'expression de leurs besoins par un échantillon d'enseignants, orientera le contenu de formation du guide méthodologique.

المراجع

ABERNOT (Y) Yvan, **Les méthodes d'évaluation scolaire** : techniques actuelles et innovations, Bordas, 1988.

ALLAL (L), " **Stratégie d'évaluation formative** : conceptions psycho - pédagogiques et modalités d'application ", in l'évaluation formative dans un enseignement différencié, actes du colloque à l'université de Genève, Paris, Peter Lang, 6 Ed, mars, 1978.

ALLAL(L), **Vers une pratique de l'évaluation formative** : matériel de formation continue des enseignants, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991.

ALLAL (L.), CARDINET,(J). et PERRENOUD, (Ph) (dir.), (1989), **l'évaluation formative dans un enseignement différencié**, Berne, Lang (5e éd., 1e éd. 1979.

ALLAL (L)., Rain,(D). et Perrenoud,(Ph), **Régulations métacognitives** : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative.

ANTIBI (A), **La constante macabre**, éd. Math'Adore, 2003.

ARDOINO J., BERGER G., 1989, **D'une évaluation en miette à une évaluation en acte**. Paris, éd. Matrice, Andsha.

BARBIER (J. M), **L'évaluation en formation**, Paris, P.U.F, 2 Ed, 1990.

BARLOW (M), **Formuler et évaluer ses objectifs en formation**, Lyon, Chronique sociale, coll. L'essentiel, 1989.

BARLOW (M), **L'évaluation scolaire**. Décoder son langage, Lyon, Chronique sociale, coll. « L'essentiel », 1992.

BONBOIR (A), **La docimologie**, Paris, P.U.F, 1972.

BONNIOL(J.J), VIAL (M) l, **Les modèles de l'évaluation**, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.

DAUVISIS (M.C), **Introduction à la problématique de l'évaluation** : définitions et différentes approches " in actes de colloques : **L'évaluation dans l'enseignement des langues**, Bourguignon - Dijon, mars, 1988.

DOYEN (C) LEGRIS-JUNEAU (D), **Faire participer l'élève à l'évaluation** de ses apprentissages. Chronique sociale. Editions Beauchemin. Québec 1991.

CARDINET(J) J, **Évaluation scolaire et pratique**, Bruxelles, De Boeck, 1986. Ed. le Centurion, 1984

CATTANG, DE LA GARANDERIE A, **le dialogue pédagogique avec l'élève**.

DE KETELE (J.M) (dir.), **L'évaluation approche prescriptive ou descriptive ?,** Bruxelles, De Boeck, 1986.

De LANDSHEERE(G) **Évaluation scolaire et pratique**. Précis de docimologie, Paris, Nathan, 1972. DE LANDSHEERE (G), " **Dictionnaire de l'évaluation** et de la recherche en éducation ", Paris, P.U.F, 1979.

DELORME (C),**L'évaluation en questions**, Paris, ESF éditeur, 1987.

DOMINICE (P), **L'évaluation, enjeu de la formation** Berne, Peter Lang, 1985.

GRANGEAT(M), **Différenciation, Evaluation et Métacognition** dans l'Activité pédagogique à l'Ecole et au Collège, Lyon, Université Lumière Lyon 2 (thèse), (1997).

HADJI (c), (sous la dir. de), **Guide méthodologique pour l'évaluation** des actions de formation. Groupe ressource évaluation. Mafpen de Grenoble. Grenoble, éd. Crdp, 1986.

HADJI (C), **L'évaluation des actions éducatives** , Paris, P.U.F, 1992.

HADJI (C), **L'évaluation, règle du jeu** : des intentions aux outils ", Paris, E.S.F, 2 Ed, 1990.

HADJI (C), **L'évaluation démystifiée**, ESF éditeur, 1997.

JORRO (A), **L'enseignant et l'évaluation** : des gestes évaluatifs en question, Bruxelles, De Boeck université, 2000.

LE BOTERF(G).,1990, **L'ingénierie et l'évaluation** de la formation. Paris, Ed. d'Organisation.

LESENBAUM (N), **Autonomie et auto-évaluation**, INRP, Economica, 1982.

MERLE (P), **L'évaluation des élèves** : enquête sur le jugement professoral, Paris, Presses universitaires de France, 1996.

MERLE (P), **Sociologie de l'évaluation scolaire**, PUF, Que sais-je ? n° 3278, 1998.

MEYER (G)., **Évaluer : pourquoi ? Comment ?,** Paris, Hachette Éducation, coll. « Profession enseignant », 1995.

MONNERIE (A. M), **Evaluation, quelques repères historiques** , le français dans le monde, recherches et application, août - septembre, 1993.

NOIZET (G) et CAVERNI (J. P), **Psychologie de l'évaluation scolaire** , Paris, P.U.F, 1978.

NUNZIATI (G), **la formation des enseignants à / par l'évaluation formatrice** in évaluer l'évaluation, actes de rencontre internationale, INRAP, Dijon 17 - 19, septembre, 1986.

NUNZIATI (G), **Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice** , cahiers pédagogiques, n ° 280, janvier, 1990.

PERRENOUD (P), **La fabrication de l'excellence scolaire** : du curriculum aux pratiques d'évaluation, Genève, Droz, 1984, 2e édition augmentée, 1995.

PERRENOUD (P), **L'évaluation des élèves**, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

PIQUE (B), **L'évaluation participative de la formation** : un outil du management Lyon : Chronique Sociale, 1990.

REUCHLIN (M), **La docimologie** : effort d'explicitation , Paris, CIEP, Les amis de sèvres, n° 20, 1968.

ROUSSEL (J), **Evaluation des apprentissages scolaires** in La pédagogie contemporaine ", Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 1972.

SCALLON (G), **Evaluation formative des apprentissages** , Québec, Presses de l'université de Laval, tome I, réflexions, 3 Ed,1991.

SCALLON (G), **L'évaluation formative des apprentissages** , **L'instrumentation** Québec, Presses de l'université de Laval, tome II, , 2 Ed,1989.

SCHLEICHEIR (A), TAMASSIA (C), **Mesurer les connaissances et les compétences des élèves**, lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000, OCDE/Madrid, 2000.

VIALLET (F), MAISSONNEUVE (P), " **80 fiches d'évaluation** ", Paris, Les Éditions d' Organisation, 1981.

VOGLER (J) J (dir.) **L'évaluation**, Paris, Hachette Éducation, 1996.

YBERNOT (Y), **Les méthodes de l'évaluation scolaire** , Paris, Bordas, 1988