

التّقويم الإدماجي وأثره في تجويد التّعلّيمات

الدكتور: نورين عبد القادر

مخبز الخطاب الحجاجي أصوله ومرجعياته وآفاقه بالجزائر

جامعة ابن خلدون تيارت

Nouroi407@yahoo.fr

الملخص :

يعدّ إدراج الفعل التّقويمي بخصائصه البيداغوجيّة حدثاً إصلاحياً أصاب المنهاج الجديد وفرضته ضرورة الإصلاح المنهجي الأخير الذي تبنته المنظومة التربويّة الجزائريّة والناجمة عن منتج التطور العالمي لعلوم التربية والتقنيات ، حيث تم الاستعانة بالمقاربات النظرية الحديثة مثل النظرية المعرفية ، البنوية ، والبنوية الاجتماعية وبالتالي جاءت المناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات تحمل تصورا جديدا للعلاقة المعرفية وكيفية بنائها وتقويمها.

وفي هذا الإطار أولت المنظومة التربوية الجزائرية مكانة هامة للتقويم ، فأصبح جزءاً لا يتجزأ من سيرورة الفعل التّعليمي التّعلّمي في مخططات التعلّيمات ، ينطلق معه من التّشخيص والاستكشاف لتحديد المكتسبات القبلية للمتعلّم وتحديد أسباب الإضطراب التّعليمي الملاحظ لانقضاء الوضعيّات والموارد والطرائق والوسائل البيداغوجيّة لتصحيح الثغرات وعلاجها ، ويسايره أثناء بناء التّعلّيمات وتنسيق الأنشطة لمساعدته على ضبط استراتيجيات تعلمه وتقويم ذاته ومعرفة أخطائه وتجاوزها ، وتعديل ما يمكن تعديله في مسار العمليّة التّعلّميّة لتنمية الكفاءة وتعزيزها من خلال

الأداء ، وتختتم العملية بخلاصات أو تطبيقات إدماجية للتأكد من درجة التحكم والإتقان في نموّ الكفاءة وتنشيتها أي في مهارة التحكم في الموارد وكيفية توظيفها ومن ثم ضبط مخرجات التعلم .

وبذلك أصبح التّكوين بمفهومه الإدماجي الجديد يشكّل بمفرده بيداغوجيّة نشطة تتأسّس على مقولات ومفاهيم وسيرورات ينبغي فهمها من طرف الفاعلين لإخضاعها للتطبيق في سيرورة التّعلم لتوجيه الممارسات التّقويمية للقيام بوظائفها المتمثلة أساسا في الضبط البيداغوجي قصد العلاج الآني أو التعديل الضروري وتكييف التعلّيمات حسب حاجات المتعلمين لتنمية الكفاءة المستهدفة أو تحديد درجة التحكم في الكفاءة فيكون التّكوين مزدوج التفصيل للمسار المتبع في التعلم ولنواتجه المنتظرة .

الكلمات الدالة : التّكوين الإدماجي —الوضعية الإدماجية —الكفاءة —الموارد— التّكوين التكويني .

Abstract

The inclusion of the orthodontic act with its pedagogic characteristics is a reform event that affected the new curriculum and imposed on it the necessity of the recent systematic reform adopted by the Algerian educational system resulting from the product of the global development of the sciences of education and technology. The modern theoretical approaches such as cognitive theory, Competencies assume a new vision of the relationship knowledge and how to build and evaluate.

In this context, the Algerian educational system has assumed an important position for the evaluation, so that it may not be caught up in the processes of the following, understanding the fragmentation and the ability to endurance and endurance building the learning And to coordinate the activities to help him adjust his learning strategies, evaluate himself, identify and overcome his mistakes, and modify what can be modified in the learning process to develop efficiency and enhance it through performance and conclude the process with integrated abstracts or applications to ensure the degree of control and proficiency in the growth and consolidation of efficiency growth Employ and then adjust learning outcomes.

The evaluation, in its new sense of integration, has become an active pedagogy based on concepts, concepts and processes that should be understood by the actors to be applied in the learning process to guide the evaluation practices to carry out their functions mainly in pedagogic control for immediate treatment or necessary modification and adaptation of learners' Determining the degree of proficiency control is a double-edged assessment of the course followed in learning and its expected outcomes.

Key words: Integral Calendar - - Integrative Position - Efficiency - Resources - Formative Evaluation

مقدمة :

في ظلّ الإصلاحات التي تشهدها المنظومة التّربويّة في المدرسة الجزائرية بعد تبنيها للمقاربة بالكفاءات في إعداد المناهج وبيداغوجيا الإدماج كإطار منهجي لأجراً الكفاءات وسيرورة لتصريفها تغيّر مفهوم التّكوين حيث أصبح يُنظر إليه على أنّه الأداة التي تستعمل لخدمة التّعلم بدل توظيفه في انتقاء المتعلّمين وترتيبهم ، فتحول من التّفسير المحكي للنتائج إلى التّفسير المعياري ، أي

اعتماد فردانية التّقيّم لمساعدة المتعلّم على التّدرّج في تعلّمه بشكل مستمر واستثمار محاولاته وأخطائه ونجاحاته ، وانتقل من تقويم المعارف لوحدها إلى تقويم الكفاءات التي هي نقطة المنطلق والنهاية في العملية التّعليميّة التّعلّميّة ، وتغيّرت وسائل القياس ، وأصبح بهذا المعنى جزءاً لا يتجزأ من سيرورة العملية التّعليميّة التّعلّميّة التي تعتمد تعليمياً اندماجياً بالدرجة الأولى ، وتمنح أهميّة خاصّة للبعد المتعلّق بدلالة ومعنى ما يتمّ تعلّمه بالنسبة للمتعلّم ، فالأمر لا يتمثّل في تعلّمه لجملة من المعارف المجزأة سرعان ما يتمّ نسيانها ، إنّما يتعلّق الأمر باكتساب كفاءات مستدامة ، تشكّل حلولاً لوضعيات - مشكلة تتعدّد تدريجياً ، وتتحولّ بذلك إلى أدوات أساسيّة تمكّن الأفراد من الاستعمال المتنوّع لمكتسباتهم الدّراسيّة في حياتهم الشخصيّة والاجتماعيّة «لابد أن يكون التقويم عبارة عن وضعيات معقدة ومركبة من أجل التثبيت من مدى تملك المتعلّم للكفاءات وأن توضع تلك الوضعيات في سياقات واقعية حية عبر تقديم مجموعة من الصور والأسناد والبيانات لمعالجتها ...» (1).

ومن هذا المنظور الجديد للتّعلّم تكون للتّقيّم وظيفتان أساسيتان هما : مساعدة المتعلّم على تعديل مسار التّعليم والتّعلّم ، وإقرار كفاءاته وتطلّب هاتان الوظيفتان ، عند التّطبيق تقويمياً تكوينياً يمارس خلال عمليّة التّعلّم ، لمتابعة المسار التّعلّمي للتّلميذ وفهم طبيعة الصّعوبات التي تعترضه أثناء التّعلّم ، بغرض الاستمرار فيه أو تصحيحه أو تعديله ويركز هذا التقويم على المسار الذي اتبعه المتعلّم في تنمية كفاءته وتقويم تحصيلي يمارس عند نهاية وحدة تعليميّة أو سنة دراسيّة أو طور تعليمي وهو تقويم يركز على المنتوج بهدف التّعرّف على مستوى نمو الكفاءة وبالتالي لم يصبح التّقيّم وسيلة لقياس التّعلّم فقط وإنّما وسيلة لإحداث تعلّم أفضل يشارك فيه المتعلّم طول الوقت ، وبذلك أصبح عمليّة عادلة ومحفّزة وخطة علاج وتنمية مستدامة للتّعلّم .

هذا المفهوم الجديد للتّقيّم في ضوء بيداغوجيا الإدماج يتميّز بتفاعل قوي بين فعل التّعلّم والتّعليم وفعل التّقيّم ويفرض تكييف الممارسات البيداغوجيّة للتّقيّم حتّى تتماشى والمنهجيّة الجديدة في إرساء الموارد وتنمية الكفاءات وتقويمها وهذا يدفعنا لطرح جملة من التساؤلات والاجابة عنها لتلبية حاجة المدرسين البيداغوجية والتربوية للتحكم أكثر في العملية التعليمية التعلمية وتجويدها : ما المفهوم الجديد للتّقيّم في منظور بيداغوجيا الإدماج ؟ ماذا نقوّم ؟ ما وسائل وشروط التّقيّم ؟ كيف نبني نظاماً للتّقيّم يستند للمعايير والمؤشّرات ؟ ماهي أنواع التّقيّم ووظائف كل نوع ؟

¹ -د- جيل حمادي : نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة / 2015/ ص 43 .

مفهوم التّقيّم :

التّقيّم من الفعل قوم التي تعني تقدير الشيء وإعطاءه قيمة والحكم عليه وإصلاح إوجاجه « جاء في لسان العرب لابن منظور تحت مادة قوم "قوم السلعة :قدرها ، ويرى أن أصل الفعل قوم لاقيم ،وجاء في قواميس اللغة قوم السلعة تقويما أعطاهها قيمة مادية ،وقوم الشيء أزال إوجاجه مثل : قوم الرمح أو عدله ،وقوم المتاع : جعل له قيمة معلومة ،ومن ثم فقومته في اللغة عدلته وجعلته قويا أو مستقيما.. » (1)

ومن خلال هذا التعريف نرى أنه من الأصوب استخدام مصطلح التّقيّم بدل التّقيّم لأنه يدل على بيان قيمة الشيء وعلى فعل التعديل والتصحيح بينما يدل التّقيّم على بيان قيمة الشيء فقط . قبل أن نقف عند مفهوم التّقيّم في بيداغوجيا الإدماج لابدّ أن نعرّج على تعريفاته عند بعض المختصّين في التّربية حيث يعني عند جون ماري دي كيتال « فحص ومعاينة درجة الملاءمة بين مجموعة إعلامية ومجموعة من المعايير للأهداف المحددة من أجل إتخاذ قرار ... » (2) . فهذا التعريف يركّز على إتخاذ القرار إعتقادا على المعايير التي تمّ تحديدها للأهداف المسطرة والتي تقتضي تحصيل مجموعة من المعلومات والمعطيات تتسم بالملاءمة والمصدقيّة والثبات وفحص درجة التّطابق الموجودة بينها وبين هذه المعايير .

ويقترح منه تعريف ستيفلبيم (Stuffbeam) « عملية حصر المعلومات ،والحصول عليها ، والترود بالمعلومات النافعة التي تسمح لنا بالحكم واتخاذ قرارات ممكنة ... » (3) . ويقدم لنا " محمّد الدريّج " هو بدوره تحديداً دقيقاً لمفهوم التّقيّم بقوله : « التّقيّم التربوي هو الجمع المنظّم للمعلومات قصد معرفة مدى حدوث بعض التّغييرات المقصودة والمتضمّنة في الأهداف ، ومراقبة مستواها لدى كلّ تلميذ وإصدار الحكم الملائم واتّخاذ القرارات المناسبة . » (4) .

والتّقيّم عند الدكتور " ميلود زيّان " عمليّة تفحص وتشخيص ووزن القيم « التّقيّم عمليّة حديثة في الميدان التربوي يهدف في أبعاده إلى التّشخيص والعلاج ووزن القيم التي تحتوي عليها

¹ - وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، ديوان المطبوعات المدرسية - دليل الأستاذ ، اللغة العربية - السنة 1متوسط - موفم للنشر - ص36

² - وزارة التربية الوطنية الجزائرية، ديوان المطبوعات المدرسية - دليل الأستاذ ، اللغة العربية - السنة 1متوسط - موفم للنشر - ص37

³ - وزارة التربية الوطنية الجزائرية، ديوان المطبوعات المدرسية - دليل الأستاذ ، اللغة العربية - السنة 1متوسط - موفم للنشر - ص37

⁴ - محمد الدريّج : الكفايات في التّعليم ،من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج ، من منشورات رمسيس ،سلسلة المعرفة للجميع ط

2003 ،العدد 19 ص : 173 .

العمليات التربوية المختلفة ، .. ولهذا فإنَّ عملية التَّقويم تفحص وتُشخَّص وتُزن كلَّ ما يعود على الفعل التربوي من إيجابيات وسلبيات « (1) .

والتَّقويم لا يقتصر على جمع المعلومات التي لها علاقة بتقدم المتعلِّم في بناء معارفه وإنما يمتدُّ للعلاج « يعطينا صورة عن جميع المعلومات التي لها علاقة بتقدُّم التَّلميذ سواء أكانت هذه المعلومات كميَّة أو كميَّة وذلك باستخدام القياس والملاحظة والتَّجريب ، ويمتدُّ إلى العلاج والأسباب والوقاية منها » (2) .

وهو يعني تتبع الأثر التعليمي التعليمي بغرض قياسه بمعايير ثابتة « التَّقويم والتَّقييم من المفاهيم التعليمية التي حددت وظيفتها بتقصي الأثر التعليمي التعليمي بغرض قياسها وفق معايير ثابتة ومنطقية ولتثمينها ومنحها مرجعية محددة... » (3) .

وعلى العموم ، فإنَّ معظم التعريفات المقدَّمة لمفهوم التَّقويم ، تتفق على مجموعة من الإجراءات هي :

- تحديد موضوع التَّقويم وأهدافه.
- البحث عن أداة التَّقويم الملائمة .
- إجراء التَّقويم واستعمال الأداة، أسئلة، تمرين، وضعية ...
- تصحيح إنجازات التَّلاميذ.
- معالجة المعلومات المحصَّل عليها واتخاذ القرارات التَّصحيحية .

مفهوم التَّقويم من منظور بيداغوجيا الإدماج :

لقد اثبتت الدِّراسات الحديثة في مجال البيداغوجيا ، عدم صلاحية الكثير من الأساليب المعتمدة لحدِّ الآن في التَّقويم وتدني مستواها من حيث الهدف والثَّبات ، ومن حيث قدرتها على تغطية مختلف الجوانب المستهدفة ، فالاختبارات مازالت تركز على قياس حفظ المعلومات واسترجاعها وذلك على حساب قياس الكفاءة في المستويات العليا للنَّشاط العقلي (التَّحليل ، الاستدلال ، الابتكار

¹ - ميلود زيان : أسس تقريُّات التَّقويم التربوي ، منشورات ثالة الجزائر 1998 ص : 08 .

² - د- حسن شحاتة : المناهج الدراسية بين النَّظريَّة والتَّطبيق ، مكتبة الدَّار العربيَّة للكتاب ، القاهرة ، مصر ، ط 1 ، 1988 ، ص : 205 .

³ - لحسن مادي الأهداف والتَّقييم في التربية - شركة بابل للطباعة والنشر ، الرباط ، المغرب ط 1 ص 91

...) و على حساب قياس الجوانب المهارية والوجدانية والاجتماعية في شخصية الفرد ، وبما أن النموذج التقليدي في التعليم ينظر إلى المدرس كمنبع للمعرفة فإن دور التقويم في هذا النموذج تحول إلى وسيلة مراقبة وعقاب وفصله عن الفعل التربوي وأصبحت وظيفته إسهادية تشجع على حفظ المعارف وتخزينها .

لكن هذه النظرة للتقويم تغيرت في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج التي تعتبر المحور الرئيس للمناهج الجديدة التي جعلت من بناء الكفاءة المنطلق والغاية والمعارف مجرد وسيلة لتنميتها « يجب أن تكون النظرة الجديدة للتقويم منسجمة مع روح المناهج الجديدة التي تعتبر منتج التطور العالمي لعلوم التربية والتقنيات ، نظرة تستعين بالمقاربات النظرية مثل النظرية المعرفية ، البنوية ، البنوية الاجتماعية ... » ⁽¹⁾ فهو يعتبر عملية مندمجة في المنهاج الدراسي أو المجزوءة التعليمية ، كما هو الشأن بالنسبة للطريقة التعليمية ، إذ إنه يتفاعل مع مختلف عناصر العملية التعليمية - التعلمية ، بل ويساهم بشكل فعال في انسجام وحدة البنية قصد تحقيق الأهداف والكفاءات المرجوة « هو أداة تسيير وظيفي، لا وسيلة اتخاذ قرار فحسب بل ثقافة ... وهو جزء من ممارسات المسار التعليمي يبرز التحسينات المحققة ويكشف الثغرات المعرقة ، ويحدد العمليات الملائمة لتعديل التعلم ولل علاج البيداغوجي ... » ⁽²⁾ .

فالمتعلم في الفكر البنائي هو بان للمعرفة انطلاقاً من تفاعله مع البيئة التعليمية من خلال تصورات ومعتقداته ودوافعه « فالبنائيون يعتقدون أن الطالب يتعامل مع كل موضوع من موضوعات التعلم من خلال مجموعة من الاعتقادات الشخصية والدوافع والمفاهيم الخاصة بموضوع الدراسة ، وكذلك الخاصة بالمعرفة نفسها ، وعندما يتم التدريس لهؤلاء الطلاب فإنهم يكونون معان فردية للمادة الدراسية عن طريق رجوعهم إلى مفاهيمهم وأطرهم المعرفية الموجودة لديهم بالفعل ... » ⁽³⁾ . وبالتالي فيصبح العامل المهم في عملية التقويم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل حيث يرى " أوزوبل " : « أن العامل المؤثر والمهم في عملية التعلم بصفة عامة وفي عملية التقويم بصفة خاصة هو ما يعرفه المتعلم بالفعل بينما في تصميم التعليم التقليدي فإن الغايات والأهداف هي العامل المؤثر والمهم ... » ⁽⁴⁾ .

¹ - وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية - المرجعية العامة للمناهج - ط 2016 ص 78

² - . المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي وزارة التربية الوطنية ، ص : 09 .

³ -الدكتور حسن حسين زيتون والدكتور كمال عبد الحميد زيتون : التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية : عالم الكتب القاهرة مصر ط 1 2003 م ص 242

⁴ -الدكتور حسن حسين زيتون والدكتور كمال عبد الحميد زيتون : التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية : عالم الكتب القاهرة مصر ط 1 2003 م ص ص : 243 .

وهذا التحوُّل من الاتجاه التقليدي إلى الاتجاه البنائي قد انعكس على توجيه الاهتمام إلى ما يسمَّى بالتَّقيُّم الحقيقي ليكون معياريَّ المرجع أكثر من كونه محكيَّ المرجع ، وأصبح منصباً على ما يجري داخل عقل المتعلِّم من عمليَّات عقليةً غلياً تؤثر في سلوكه مثل بلورة الأحكام واتِّخاذ القرارات وحلَّ المشكلات باعتبارها مهارات عقليةً تمكِّن المتعلِّم من التَّعامل مع مواقف حقيقية ، حيث يطلب من المتعلِّم عرض معرفته ومهاراته ومواقفه بتعبئة مكتسباته وتجنيداً بالطريقة التي يجدها ملائمة ، لمواجهة مواقف ومشكلات حقيقية ومهام ذات قيمة ومعنى بالنسبة له والتَّقويم الذي ينصبُّ عليها يسمَّى بالتَّقويم الإدماجي الذي يعني «توظيف المتعلِّم لموارده السَّابقة أو لمكتسباته المستضمرة بغية توظيفها واستثمارها لحلَّ الوضعية المشكلة ، وتسمَّى بالوضعية الإدماجية ، ومن ثمَّ فالتَّقويم الذي ينصبُّ عليها يسمَّى بالتَّقويم الإدماجي ... »⁽¹⁾ .

لم يعد التَّقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات غاية في حد ذاتها لتحديد نجاح المتعلمين وانتقائهم إلى الصفوف الأعلى أو المراحل التعليمية اللاحقة أو رسوبهم ، وإنما أصبح الأداة التي تستعمل في خدمة عملية التعلم وتوجيهها وتعزيزها وتصحيح مسارها لتنمية شخصية المتعلم وما يمتلكه من مهارات وظيفية وفهم عميق لمضمون المواد الدراسية « التَّقويم هو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلُّمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة ، وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية ، وتعتبر المقاربة بالكفاءات التَّقويم جزء لا يتجزأ من مسار التعلم ، خاصة التَّقويم التكويني منه ... »⁽²⁾ وتحول شكل التَّقويم من التفسير المحكي للنتائج إلى التفسير الممعيِّر لها « وأشكال التَّقويم تحولت من التفسير المحكي للنتائج أي الكشف عن رتبة المتعلم مقارنة بزملائه في القسم إلى التفسير المعياري لها ، أي فردانية التَّقويم ... »⁽³⁾

والتَّقويم يتناول كل الموارد المشكلة للكفاءة ، حيث يتم إختبار المتعلمين في وضعيات معقدة يتطلب حلها وذلك بتجنيد ودمج كل الموارد التي تم اكتسابها وخبرات المتعلم ، وبذلك فهو أداة مراقبة للثغرات والصعوبات التي تعيق التعلم فيتدخل لتوجيهها أو تعديلها أو علاجها .

¹ - جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد التَّقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة /2015/ ص03

² - وزارة التربية الوطنية الجزائرية- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية - دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الثانية من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر ص9 .

³ - محمد الطاهر واعلي - الوضعية الادماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات) الورسم للطبع والتوزيع - الجزائر ط2 ص8 .

فالتقويم بمفهومه الجديد أصبح يقود التعلم من خلال المؤشرات التي تضبط سيرورة التعلم ويكشف عن الخطأ ويحدد أسبابه ويقترح سبل علاجه في كل المراحل ،حيث يسبق الفعل التعليمي ليوجهه ويسايره ليصححه أو يعدله عبر نسقية متواصلة وشاملة تساعد على ضبط وتصحيح السيرورة التعليمية بكل عناصرها من قدرات ومهارات ومواقف وخبرات وطرائق ومحتويات» يعطينا صورة عن جميع المعلومات التي لها علاقة بتقديم التلميذ سواءا أكانت هذه المعلومات كمية أو كفية وذلك باستخدام القياس والملاحظة والتجريب ، ويمتد الى العلاج والاسباب والوقاية أيضا ... » (1)

فالأداء التعليمي لابد له من رقابة ومتابعة تكشف عن أثره ،وتصف ناتجه الفعلي سواء تعلق الأمر بالحصائل المراد تحقيقها من كفاءات تعليمية وطرائق بيداغوجية ،أم إمتد إلى وضعيات إشكالية ذات دلالات بيداغوجية مقصودة .

ويهدف التقويم إلى تحسين نوعية التعلم والمصادقة على درجة التحكم في مكتسبات المتعلمين وملاحظة سيرورة تعلمهم بعمق والحكم على مهاراتهم في إنجاز المهمات وتشخيص الصعوبات التي تعترضهم لمساعدتهم على تجاوزها .

وأصبح الاهتمام منصب في التقويم الإدماجي على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه وتظهر في شكل نتاجاته وأدائه وإنجازاته يستطيع هو لنفسه تقويمها ليرى مقدار ما تعلمه وأنجزه ومن ثم إتجه الاهتمام إلى عمليات التفكير العليا ومهارات الاكتشاف والنقصي تتمظهر في نشاطات تستدعي بلورة الاحكام واتخاذ القرارات وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكن المتعلم من التعامل مع محيطه ، كما أنه تقويم يوفر التغذية الراجعة الفورية لانجازات المتعلم ويتكفل بتصويب تعلماته ومواصلة التعلم ، وهو تقويم بنائي يستند إلى عدة محكات .

ونلاحظ أنَّ هذا الاتجاه في التقويم يركّز على مهارات التفكير العليا وخاصة التحليل الناقد لأفكار الآخرين ، وبناء أفكار خاصة بالفرد أو تركيبها ، وقياس بناء المعرفة من خلال مهام تعليمية ووضعيات معقدة ومركبة للتثبت من امتلاك المتعلم للكفاءة المستهدفة في سياقات ذات معنى « لابدّ أن يكون التقويم عبارة عن وضعيات معقدة ومركبة من أجل التثبت من مدى تملك المتعلم للكفاءات

¹ -د/حسن شحاتة -المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق -مكتبة الدار العربية للكتاب -القاهرة ط1 1998 ص205

وأن توضع في سياقات واقعية حيّة عبر تقديم مجموعة من الصُّور والأسناد والبيانات لمعالجتها ... « (1).

وعليه أصبح التّقويم مرتبطاً بأنشطة الإدماج فهو يقيس كفاءات المتعلّم وطريقة استدماجه للموارد وكيفية حلّه للوضعية « وهو في منظور تنمية الكفاءات اختبار التّلاميذ في وضعيات معقّدة يتطلّب حلّها توظيف مجموعة المكتسبات الأساسيّة ... » (2).

وبذلك فهو يكتسي طابعاً مميزاً كونه لا يكتفي بالقياس ، بل يهدف - زيادة على ذلك - إلى إدماج التّعلّمات من أجل بناء معرفة مهيكلّة ومنسجمة لدى المتعلّم ، ولذلك يجب أن:

- يساير التّدرّج في التّعلّم ويجعل المتعلّمين ينجّمسون في مهمّات ذات معنى فتبدو لهم كنشاطات تعلّم وليس كاختبارات سرّيّة وبالتالي يساهمون في تقويم مساراتهم واستراتيجياتهم التعليمية.
- يساهم في اكتشاف الحواجز التّعلّميّة ووضع خطة للعلاج .

- يعزّز ويدعم التّعلّمات ويثيرها.

- يقيس مدى تحقّق أهداف التّعلّم.

وتتجسّد الأهداف السّالفة الذّكر من خلال وضعيات الإدماج التي تتوّج كلّ وحدة مفاهيميّة ، وذلك بهدف بناء مفهوم في مستوى معيّن يندرج في إطار مفاهيمي محدّد ، « ينطوي التّقويم على وضعيات تجعل التّلميذ يعي إستراتيجيّة التّحكّم لأنّ فحص وضعيّة الانطلاق قبل الشّروع في الدّرس يسهّل عمليّة سدّ الثّغرات وتغطية النّقص المسجّل ... » (3).

إنّ كلّ هذه المبادئ هي مطابقة كلياً ومنسجمة مع التّوجّه العام للمدرسة الحديثة والذي يتلخّص في تنمية قدرات المتعلّم الفكريّة وإكسابه المعرفة الضّروريّة التي تساعد على إكمال تعلّمه الجامعي أو التي تؤهّله للدّخول إلى الحياة العمليّة .

لماذا التّقويم ؟

التّقويم في بيداغوجيا الإدماج يمثل موقف ورؤية وثقافة محكمة وتجويد للعمل وتعديل للسلوك « وعلى العموم فالتّقويم هو تعديل للسلوك وبناء هادف وثقافة محكمة وتجويد للعمل المطلوب وزيادة في النّشاط والفاعليّة ... » (4) ، لأن ممارسته تخبّيء في طيّاتها رؤية خاصّة لعمليّة التّعلّم تكون مبنية على جعل المتعلّم لا المعلم ، محوراً لعمليّة التّعلّم ، فهو يؤمن متابعة عمليّة التّعلّم وأنشطتها في كلّ مراحلها ، ابتداءً من استكشاف النّقص وتشخيص الصّعوبات عند المتعلّم ، كي يتمّ

1 - د/حسن شحاتة - المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق - مكتبة الدار العربية للكتاب - القاهرة ط1 1998 ، ص : 43 .

2 - المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 المتعلق بإصلاح نظام التّقويم التربوي - وزارة التربية الوطنية ، ص : 10 .

3 - المركز الوطني للوثائق التربوية ، نافذة على التربية ، الجزائر ، نوفمبر 2003 عدد 57 ، ص : 07 .

4 - جهيل هداوي : نحو تقويم تربوي جديد التّقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة /2015/ ص39

تأمين ما هو ضروري للحصول على مكتسبات جديدة ، وانتهاءً بجرد المكتسبات من معارف وقدرات ومواقف ضرورية للانتقال من صف إلى آخر أو للحصول على شهادة .
وبالتالي يصبح التّكوين وفق هذه الرؤية أداة تستعمل لخدمة المتعلّم بدل توظيفه في مقارنة أدائه مع أداء المتعلّمين الآخرين قصد الترتيب أو الانتقاء وهذا لتحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل في الآتي:

- تحسين نوعيّة التّعلّم بالعودة إلى مكتسبات المتعلّم وملاحظة سيرورة تعلّمه لتكثيف المقاربات والاستراتيجيات لإرساء الموارد والمصادقة على درجة تحكّمه في مكتسباته لتطوير قدراته ومهاراته لإنجاز مهام عقلية معرفية ذات دلالة ، وتشجيعه على العمل والتفكير من خلال منحه فرص متنوعة في وضعيات تقويمية "عائلة وضعيات" في سياقات مختلفة من واقعه المعيش وتكليفه بتقويم إنتاجه وإنتاجات زملائه لتعويده على تحمّل المسؤولية والقيام بالتّقويم الذاتي لمعرفة ما لديه من موارد وما ينبغي أن يكسبه لتحسين مساره التّعلّمي ومساعدته على معرفة عوامل نجاحه وأسباب إخفاقه « فمن خلاله يتمّ التّعرّف على أثر كل ما تمّ التخطيط له : الأهداف ، المحتوى ، والتّعرّف على نقاط القوة والضعف فيها ومن ثمّ اقتراح الحلول التي تساهم في التّأكد على نقاط القوة وتدعيمها وتلافي مواطن الضعف وعلاجها ... » (1) .

المبادئ الموجّهة لنظام التّقويم التربوي في إطار بيداغوجيا الإدماج :

يرتكز الجهاز الجديد للتقويم في بيداغوجيا الإدماج على جملة من المبادئ التي تؤطره وتوجهه للقيام بوظائفه ، والتي يجب على المدرسين هضمها والتحكم فيها أثناء الممارسة

فالتقويم أصبح نشاطاً مندمجاً في سيرورة التّعليم والتّعلّم وبعداً أساسياً فيها يتوجّه إلى المتعلّم ويتابع مسار تعلّمه ويساعده على معرفة مستواه الدّراسي ونقاط التّميّز لديه لتنميتها ويشهد عليها ويثمنها ولا يعاقب أو ينتقي ، بل يعطي للخطأ دوراً تربوياً على اعتبار أنّ التّعلّم يمكن أن يتمّ عبر التجربة والخطأ ، وعلى هذا الأساس ، يأخذ الخطأ الذي يقترفه المتعلّم معنى مختلفاً عمّا هو متعارف عليه ؛ فهو يعتبر مؤشراً لصعوبات تعلّمية أو لاستراتيجيّة تعلّمية غير مناسبة بما يسمح باقتراح الحلول لذلك من خلال الدّعم المدرسي .

¹ - د-راتب عاشور : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ط 1 عمان 2003 ص 269

فهو ليس علامة عجز وإنما هو مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات ويمثل الحلقة الأولى من عملية الدعم لذا يجب استغلاله بصفة آنية ، لتشخيص أسبابه ، والقيام بعملية علاجية هادفة تفاديا لعرقلة التعلّات اللاحقة .

ولا يتناول التقويم المعارف منعزلة ، بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل في وضعيات معقدة ، تتطلب (حلها) توظيف مختلف الموارد المكتسبة التي تتطلبها الكفاءة المستهدفة و تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته في التعلّم ، وتمكّنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.

إنّ كلّ هذه المبادئ هي مطابقة كلياً ومنسجمة مع التوجّه العام للمدرسة الحديثة والذي يتلخص في تنمية قدرات المتعلّم الفكرية وإكسابه المعرفة الضرورية التي تساعد على إكمال تعلّمه الجامعي أو التي تؤهّله للدخول إلى الحياة العملية .

ماذا نقوم في بيداغوجيا الإدماج ؟

نظرا لأهمية منظومة التقويم في إثناء كفاءة المتعلّمين ، فقد ميّزت بيداغوجيا الإدماج بين صنفين من التقويم وهذا انطلاقاً من تعريف الكفاءة التي تجعلها المناهج الجديدة نقطة الانطلاق والنّهاية " هي القدرة على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد الداخلية والخارجية قصد حلّ وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة معينة من الوضعيات " . فهناك تقويم يستهدف الموارد التي تنمي بها الكفاءة سواء أكانت معارف أم مهارات لتحديد مستوى تحكّمهم في الموارد، وعادةً ما يتمّ هذا النوع من التقويم بتمارين بسيطة.

والنوع الثاني يستهدف تقويم كفاءة المتعلّم ، وتصبح الحاجة ملحةً إلى اعتماد وضعية تعلّمية يواجه فيها المتعلّم مشكلة أو مهمة لإنجازها بتجنيد مكتسباته من الموارد ودمجها وبالتالي فالتقويم « لايعتمد على المعارف فحسب بل يجب أن يتعداها إلى المساعي الذهنية التي يسلكها المتعلم والاستراتيجيات التي يعمل بها ،فقد يخطئ المتعلم لأن معارفه ناقصة أو خاطئة ،أو للجوء إلى مسعى ذهني غير مناسب أو لاستعماله استراتيجية غير ملائمة للعمل المطلوب ،وبعد أن يكتشف الأستاذ موقع عجز المتعلم يتدخل ليوجهه إلى التصويب المناسب ،مع الحرص على جعله واعياً

بأخطائه ومشاركها في علاجها ... » ⁽¹⁾ وتتخلص وظيفة التقويم في وظيفتين وظيفة تعديلية لتقويم مسارات التعلم ووظيفية إقرارية لتقويم الكفاءات .

1- تقويم الموارد :

يقصد بالموارد مجموع المعارف والأداءات والسلوكات التي يتعيّن على المتعلّم اكتسابها لتنمية الكفاءة المستهدفة والموارد نوعان داخلية وخارجية ، وتصنف الموارد الداخلية إلى :

أ-المعارف الدّاخلية (savoir ,): وتشمل « مختلف المعلومات المنظمة والمكتسبة بواسطة النشاط الذهني حيث تمس كل الميادين التي تمثل مجالا للدراسة ... » ⁽²⁾ كالمفاهيم والتعاريف والقواعد والقوانين والنظريات " كالفعل ، القسمة ، المثلث ، الدّورة الدّمويّة ...

ب-المعارف الأدائية " المهارات " (savoir -faire) :يعبر هذا النوع من المعارف على قدرات الفرد على الإنجاز أو التكيف مع موقف موضوعي محدد ، وهي مجموع العمليّات والإجراءات والطرائق لإنجاز مهمّة معيّنة كتصريف الفعل وتوظيفه في زمن معيّن وحساب مساحة المثلث ، إنجاز عمليّة الضرب .

وقد يكون تقويم هذه المعارف كميا لقياس مقدار القدرة على أداء مهمة ضمن شروط معينة ، وقد يكون كيفيا لقياس القدرة على الإستجابة إلى مثيرات تخص مواضيع عملية .

3- المعارف السلوكيّة (savoir- etre) : ويقصد بها الاستجابات التي يؤديها الفرد في مختلف المواقف الاجتماعية كالاتّجاهات والقيم والميول والمواقف التي يبديها المتعلّم تجاه الأشخاص والأشياء والأفكار كاحترام الغير ، وإسعاف مريض ومعارضة موقف غير أخلاقي .

وتقويم هذا النوع من المعارف يعني تقويم جانب من جوانب شخصية المتعلم .

وتتمثّل الموارد الخارجيّة في الوثائق والسّنات والأدوات التي توضع بين يدي المتعلّم لإنجاز المهمّة " نص ، خريطة ، قاموس ...

تقوم الموارد مباشرة بعد إرسائها حسب المخطّطات التّعلّميّة ولا يتمّ الانتقال إلى موارد أخرى إلاّ إذا تمّ التّأكد من تحكّم 80 بالمائة من المتعلّمين فيها ، ويجب التّدخل لمعالجة العجز المسجّل لدى المتعلّمين في حينه .

وسائل تقويم الموارد :

لتقويم موارد المتعلّم نلجأ للأسئلة التي تتنوّع بين أسئلة التّحرير القصير التي يجيب فيها المتعلّم على سؤال في كلمة أو جملة " مثل : عرّف الفاعل ، وأسئلة التّعيين والتي يطلب فيها من

¹ - وزارة التربية الوطنية-مناهج السنة الرابعة المتوسط -الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان 2013 ص 22 .

² - وزارة التربية الوطنية الجزائرية - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، دليل استخدام اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص 37.

المتعلم اختيار جواب أو أجوبة من بين مجموعة إجابات وتتنوع أشكالها منها الاختيار من متعدد وأسئلة المناوبة وأسئلة المقابلة وأسئلة إعادة الترتيب .

ومن أساليب التقويم المفيدة المناقشة والتقارير والأسئلة الشفوية فهي تكسب المتعلم « شجاعة في مواجهة المواقف وطلاقة في التعبير ، وتوضيح وجهة النظر والدفاع عنها والقدرة على الإقناع وتقبل النقد واحترام وجهات النظر البديلة ، علاوة على أن التلميذ سيشارك في عملية التقويم ويتسفيد من تبادل الآراء وتصحيح الأخطاء ... » (1) .

وتعتبر الملاحظة اليومية للمتعلمين جزء من عمل المعلم اليومي مع المتعلمين فهو يعلمهم ويوجههم ويناقشهم ويحاورهم ويصحح أخطاءهم، وتظهر أهمية الملاحظة عندما يتعلق الأمر بتطوير المهارات واكتساب العادات كقياس قدرة المتعلم على القراءة السليمة أو التعبير الجيد أو تصميم تجربة...فهذه مهارات يصعب قياسها بإختبارات تقليدية .

وعند تقويم الموارد يتم اتخاذ قرارات إما بمواصلة إرساء الموارد في حال تحقق الأهداف وفق قاعدة 80 بالمائة أو اللجوء إلى المعالجة إذا ظهرت صعوبات عند المتعلمين أو عند بعضهم يتم تشخيصها وتحديد أسبابها وتحليلها واقتراح أنشطة لعلاجها في القسم وأخرى في البيت لتصحيحها وقد نلجأ لأنشطة الدعم لبلوغ الحد الأدنى من الجودة ..

2-تقويم الكفاءة:

بعد تقويم الموارد والتأكد من تحكم المتعلمين فيها تأتي عملية تقويم الكفاءة ولا يتم تقويمها إلا من خلال منتج يكون حلاً لوضعية إدماجية تنتمي إلى عائلة وضعيات متكافئة بعد نهاية الفصل أو السنة حسب تنظيم المنهاج للوحدات أو المجالات التعليمية مع الإشارة أن عدد الكفاءات لا يتعدى ثلاث أو أربع كفاءات سنوياً ، ويستدعي تقويمها إرساء موارد ترمي إلى إنمائها تدريجياً ، كما تتطلب تدريباً تدريجياً على الإدماج نهاية كل أسبوع من خلال اقتراح وضعيات بسيطة تسير نحو التركيب ويجب التفريق بين الكفاءة الختامية وبين الكفاءة الشاملة التي تحدّد لنا ملمح المتعلم بعد نهاية مرحلة تعليمية والتي يتم تقويمها عن طريق امتحان يسمى " امتحان إنتقال من طور إلى آخر " .

والكفاءة المراد تقويمها لابد أن تتمظهر في أداءات تتم ملاحظتها « تلاحظ عن طريق العمل المطلوب من التلميذ إنجازها ، ويكون نجاحه فيه أو إخفاقه مؤشرا لتقويمه وللقيام بذلك لابد من بناء أنشطة قابلة للإخراج في صيغة ملموسة تدرج فيها الظروف التي سيظهر فيها السلوك المنتظر ومتطلبات التعلم والمقاييس التي ستوظف في عملية التقويم ... » (2)

¹ -وزارة التربية الوطنية الجزائرية - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، دليل استخدام اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص 38.

² -وزارة التربية الوطنية -مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط -الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جوان 2013 ص 22.

وينبغي أن نولي إهتماماً لكل ما من شأنه أن يعمل على إدماج المعارف لأن هذا التحكم يبقى مطلوباً إذ كلما كانت المعارف مدمجة كان التحكم في المفاهيم القاعدية أفضل وتلتحم المعارف الجديدة ألتحماً أفضل .

بماذا نقوم الكفاءة ؟

تقوم الكفاءة من خلال منتج يقدمه المتعلم يبرهن من خلاله على تحويل مكتسباته وتوظيفها في وضعيات جديدة لحلّ مشكل أو إنجاز مهمة كلف بها ويتعلّق الأمر في اللغة العربية بأنشطة التعبير الكتابي والشفهي وإعداد المشروع ووضعيات إدماجية وهذا بعد التأكد من تحكم المتعلم في الموارد ومكونات الوضعيات التي تقدّم للمتعلّم لتقويم كفاءته وهي السياق والسندات والتّعليمية وتتضمّن مجموعة من المعطيات ويطلب منه تقديم إنتاج معيّن وفق تعليمية ما لتدريبه على الإدماج أو قياس قدرته على إدماج الموارد لتقويم نموّ كفاءته ، ويشترط في الوضعيّة أن تستهدف الكفاءة المراد تقويمها وتكون مركبة وفيها معلومات مشوشة ، وأن تكون دالة للمتعلّم وتطرح أمامه تحدياً وتتضمّن إرساء قيمة جديدة .

وحتى يكون التقويم موضوعياً ينبغي أن يبدأ التخطيط له واستصحابه مع مرحلة الإعداد للدرس أو الوحدة بدءاً بجرد القدرات المستهدفة من خلال الكفاءات المسطرة في المنهاج ، مروراً بتحديد الوضعيّة أو الوضعيات التعليمية المناسبة للقدرات ومستوياتها التي تمّ جردها وتحديد انطلاقتها من كفاءاتها ، وصولاً إلى تحديد معايير الإنجاز المرتقب من المتعلّم ، مع تحديد المهام الإجرائيّة المساعدة على تحقيق المطلوب ، دون إغفال الوسائل والمعينات ، وكذا إعداد سيناريوهات للتّعثرات المحتملة وإجراءات مواجهتها ، كلّ هذه المكونات وغيرها تتشكّل أساساً لعملية تقويم مدى تحقيق الكفاءة بشكل عام .

شبكة التقويم :

أصبح التقويم يشكّل أداة فعلية من أدوات التّعلّم لذلك أعطيت له عناية خاصّة في بيداغوجيا الإدماج إنطلاقاً من إعداد أدوات التقويم سواء الأسئلة الموجهة لقياس الموارد أو بناء الوضعيات لقياس الكفاءات تسمح بحصر عناصر وعمليات وأفعال عن وضعيات تعليمية معيّنة قصد تحقيق أغراض تقويمية وفق معايير ومؤشرات دقيقة تمكن من إصدار حكم على منتج المتعلّم .

معايير ومؤشرات التقويم في بيداغوجيا الإدماج

أمام الفشل الدراسي والصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون فرض سؤال أساسي نفسه على المهتمّين بالشأن التربوي ما هو العمل المطلوب القيام به لمساعدة المتعلّمين على تجاوز هذه الصّعوبات ؟ وكيف يمكن أن يتمّ ذلك ؟ " .

في الإجابة عن هذا السؤال يكمن سرُّ اعتماد معايير التَّقويم التي هي أساس المقاربة بالإدماج إذ لابدَّ من تقويم ما أنتجه المتعلِّم في ضوء مجموعة من المعايير التي يسميها كزافيي روجيرس "معايير التصحيح" وهي تلك المؤشرات التي ينبغي مراعاتها في إنتاج التلميذ من الوضوح والدقة والملائمة والانسجام والأصالة وعلى ضوءها تتخذ القرارات وترتبط المعايير بهدف التَّقويم ، فإذا كان الهدف هو تقرير نجاح أو رسوب التلميذ يكون المعيار مثلاً مدى تمكُّن المتعلِّم من التعلُّمات ، دون الاهتمام بكيف تمَّ التعلُّم أو لماذا لم يتمَّ أمَّا إذا كان الهدف هو تقرير تدارك هفوات المتعلِّم ، فإنَّ المعيار يرتبط بكيفيَّة التعلُّم والصُّعوبات التي تحول دونه .

والمعايير هي صفات مرجعيَّة عامَّة ومجرَّدة وثابتة واضحة وصادقة ويجب أن تكون منفصلة عن بعضها البعض حتَّى لا يعاقب المتعلِّم على خطئه مرَّتَيْن في نفس الإنتاج وتمنحه حظوظ أوفر للنجاح وأن تتوافق مع المهمَّة المطلوب إنجازها ، فمثلاً يسمح معيار الواجهة بتحديد توافق إجابة المتعلِّم مع التعلُّمة ، في حين يبيِّن الانسجام ما إذا كان إنتاجه مقبولاً حتَّى ولو كان بعيداً عن المطلوب منه ، ويتمُّ أجرأة " تفسير " هذه المعايير بمؤشَّرات تكون واضحة وملموسة قابلةً للملاحظة والقياس في كلِّ إنتاج لقياس مدى تحكُّم المتعلِّم في المعيار وأن يتراوح عددها ما بين ثلاثة أو أربعة مؤشَّرات لكلِّ معيار والمؤشَّرات تتغيَّر من وضعيَّة لأخرى أمَّا المعايير فهي ثابتة .

وفي التَّقويم الإدماجي نستعين بقاعدة دوكتيل التي تسمَّى قاعدة 3/2 لتحديد نسبة النَّجاح الكفائي وهو الإجابة عن وضعيَّتين من ثلاث وضعيَّات والاحتكام إلى معايير الحد الأدنى حيث يتمُّ اعتماد نوعين من المعايير في تقويم كفاءة المتعلِّم :

- **معايير الحد الأدنى :** أي المعايير التي يتوجَّب على المتعلِّم امتلاكها جميعاً كي يمكن اعتبار الكفاءة مكتسبة ، وعددها ثلاثة : الواجهة ، الصَّوابيَّة ، الانسجام .
 - **معايير التَّمايز أو الإكتمال :** وهي المعايير التي لا تعتبر ضروريَّة للحكم على اكتساب الكفاءة أو عدمه ؛ إنَّما تكمن وظيفتها في تمييز متعلِّم عن آخر . ولذلك فهي محدودة العدد، معيار واحد أو اثنان على الأكثر.
- ومن الصُّعوبات التعلُّميَّة التي يمكن أن يواجهها المتعلِّم ويتمُّ الوقوف عليها من خلال تقويم إنتاجه وفقاً لمعايير الحد الأدنى :

أ- أن يمتلك المعلومات المعرفية وطرائق استعمالها ولكنه لا يستطيع فهم المهمة المطلوب منه القيام بها أي أن إجابته لا تتلاءم مع المطلوب بالرغم من صحتها من الناحية المعرفية أو العلمية ، ولذلك يجب مساعدته في فهم ما هو مطلوب منه القيام به .

ب- أو أنه يستطيع فهم ما هو مطلوب منه ولكن المشكلة تكمن في عدم قدرته على الاستعمال الصحيح لقواعد المادة ومعارفها ومفاهيمها (قواعد اللغة مثلاً أو القوانين العلمية أو القواعد الرياضية) ولذلك يجب مساعدته على حسن استعمال أدوات المادة .

ت- كما قد تكمن المشكلة في أن المتعلم ، بالرغم من اكتسابه المعرفة العلمية المتعلقة بالمادة إلا أنه لا يستطيع إعطاء جواب مترابط الأفكار أو لا يتمتع بالحس النقدي الذي يمكنه من اكتشاف عدم منطقية جوابه .

إن تحديد الصعوبات هو الخطوة الأولى الضرورية لمساعدة المتعلم وتصحيح مسار عملية التعلم ، وبالتالي فإنّ التّقيّم على أساس المعايير يؤدّي وظيفته التكوينية التي تتجلى في استكشاف أخطاء التلاميذ وإعطائها دوراً مهماً من خلال تحديد أسبابها ، وذلك من أجل مساعدة المتعلم على تجاوز الصعوبات التي تعيق عملية التعلم كما تساعده على تعميق المكتسبات السابقة .

مراحل تقويم كفاءة بيداغوجية :

بعد التأكد من تحكّم المتعلم في الموارد ننتقل إلى اختبار قدرته على تجنيد هذه الموارد بشكل مدمج وتوظيفها لحلّ وضع مشكلة وذلك للإقرار بمستوى نمو الكفاءة من خلال تقديم إنتاج معيّن ويتعلّق الأمر في اللغة العربية مثلاً بمواضيع التعبير الشفهي والكتابي والمشروع ، ولتقويم نموّ الكفاءة نلجأ إلى بما يسمّى بالوضعية الإدماجية « مرتبطة بمواردها وسندها وحاملها وتعليماتها ومعاييرها ومؤشراتها التقويمية ،بالإضافة إلى وضع شبكات التمرير وشبكة التحقق وشبكة التصحيح والمعالجة والدعم والاستدراك ... » ⁽¹⁾ ، وعليه تمر عملية تقويم كفاءة بيداغوجية باتّباع المراحل التالية :

¹ - د. جميل حداوي : نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة / 2015/ص47.

- تحديد الكفاءة المستهدفة ، مثلاً " في مقام تواصل دال ينتج المتعلم كتابياً وشفوياً نصوصاً من أنماط مختلفة بالاعتماد على سندات مكتوبة أو مصوّرة أو مسموعة " .

- تحليل الكفاءة من حيث : المهام : أي المهمة المنتظرة من المتعلم فعلها ؟

- الموارد : ينبغي تحليل الكفاية واستخراج الموارد (معارف - مهارات - مواقف) المنتظر تعبئتها لإنجاز الكفاية المستهدفة .

-بناء الوضعية التي ستقاس من خلالها الكفاءة .

-تحديد معايير ومؤشرات إنجاز الكفاءة المستهدفة .

-إعداد شبكة التقويم .

شروط صياغة وضعية إدماجية :

لبناء كفاءة تقويمية يجب احترام الشروط التالية :

* أن تكون وضعية التقويم مركبة : إنّ بناء كفاءة بيداغوجية يتطلب امتلاك مجموعة من الموارد " معارف وقدرات و مهارات " ، وهذا يعني أنّ بناءها لا يتم بمورد تعليمي واحد . ولذلك يجب أن تضع وضعية تقويم الكفاءة المتعلم أمام مشكلة لا يكون حلّها إلاّ بتعبئة عدد معتبر من الموارد المكتسبة .

* أن تكون وضعية التقويم ملائمة: تتحقّق الملاءمة عندما تكون المكتسبات المطلوب تعبئتها بطريقة إدماجية مناسبة لمستوى المتعلمين ولها علاقة بالكفاءة المراد تقويمها ، فلا ينبغي تقديم وضعيات أعقد من التي سبق أن واجهها المتعلم أثناء التعلّات السابقة .

* أن تكون وضعية التقويم جديدة : من خصائص وضعية تقويم الكفاءة أن تكون غير منجزة سابقاً من طرف المتعلمين ، ولكنها تنتمي إلى فئة من وضعيات بناء الكفاءة لها نفس درجات التركيب والصعوبة للتأكد من قدرة المتعلم على تحويل المعرفة .

* أن تكون لغتها واضحة : يجب أن يكتب نص وضعية تقويم الكفاءة بلغة مفهومة من طرف المتعلم ، لكي لا يشوّش متغير اللغة على ما نريد قياسه .

* أن تكون تعليماتها واضحة : وهو ما يعني وضوح ما ينبغي إنجازه أولاً في نصّ وضعيّة التّكوين وأن يكون في متناول المتعلّم ثانياً .

* أن يواجه فيها المتعلّم مشكلاً ينبغي حلّه وتكون معلوماتها مشوّشة لتدريبه على انتقاء المعلومات التي يحتاجها .

* أن تستهدف منها إرساء قيمة ولو بطريقة غير مباشرة.

* أن تكون دالّة بالنسبة للمعلّم تعالج موضوعاً له علاقة بحياته.

مكوّنات وضعيّات التّكوين :

-السياق : يعني السياق الظروف المحيطة بإنجاز الكفاءة أو المعلومات (المعطيات)
الضروريّة لحلّ الوضعيّة ، قد يكون السياق مدرسيّاً أو اجتماعيّاً أو تجاريّاً أو تاريخيّاً ..

-السند : هو الشّكل الذي يحمل المعلومات التي يجب توظيفها كليّاً أو جزئياً قصد إنجاز المطلوب . فقد يكون نصّاً أو صورة أو خريطة أو مخطّطاً أو تسجيلاً صوتيّاً ...

-التّعليميّة : تشير التّعليميّة إلى المهمّة أو المهام المطلوب إنجازها وتكون بأفعال تستهدف أنشطة مركبة .

وإذا كانت الغاية من الوضعيّة الإدماجية هي إما تدريب المتعلّم على الإدماج أو إنماء الكفاءة المستهدفة أو التّأكد من تنصيبها فإنه لا بد من إختيار وضعيات إدماجية جديدة قصيرة أو طويلة محددة في الزمان والمكان والسياق تتدرج من البساطة إلى التركيب والتعقيد وتستفّر من تتطلّبه الكفاءة من موارد.

أنواع التّكوين في بيداغوجيا الإدماج :

جاء المنهاج الجديد بثلاثة أنماط من التّكوين تسير العمليّة التّعليميّة التّعليميّة من قبل الفعل التّعلّمي إلى نهايته عبر سيرورة نسقيّة متواصلة فأصبح أداة تربويّة شاملة تساعد على ضبط وتصحيح السيّرورة التّعليميّة بكلّ عناصرها " القدرات والمهارات والمواقف والخبرات والطرائق ومنهجيّات التّدرّيس بغرض التّحكّم في الأداء وقياس ناتجه الفعلي بالرجوع إلى معايير ثابتة يحدّدها موجه العمليّة بخبرته وكفاءته المهنيّة .

1-التقويم التشخيصي : وظيفته متوقفة على رصد أثار التعلّات السّالفة للتأكد من سلامتها للبناء

عليها أو رصد الاختلالات واستدراكها بالمعالجة المناسبة ، وهذا من خلال حساب الفارق بين الوضعية المتوخاة (ما ينبغي أن يكون) والوضعية الحقيقية وهي مرتبطة بوضعية الانطلاق للحصول على معلومات وبيانات تمكّن من اتخاذ قرارات بيداغوجية حول التعلّم اللاحق وعليه فله « وظيفة إرشادية وتوجيهية وتشخيصية ... » (1) ..

ووصف ما تحقّق من تعلّات لدى المتعلّم بدقة يتطلّب العودة للأطر المرجعية للتقويم التشخيصي التي منها الملاحظة اليومية للنشاطات الصفية ومنهجية الإنجازات والإصغاء والحديث مع المتعلّمين وتقويم الأقران والتقويم الجماعي بين المتعلّمين وتحليل نتائج التقويم الإشهادي وهذا قصد تصنيف الاختلالات والصّعوبات وتحديد العلاجات المناسبة لكلّ محلّ من محلات استعمال التقويم التشخيصي " في بداية الدّرس ، في بداية الفصل ... " .

وبناء على هذا التشخيص « تتحدد الكفايات والقدرات المستهدفة ، وتتنبّى الوضعيات والمحتويات والمعارف والموارد ، كما تتحدد الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية ... » (2) . وقد صنف بلوم نقطة أي تعلم جديد بالنسبة لأيّ متعلم إلى قسمين : « تتعلق الأولى بالقدرات العقلية (مكتسبات سابقة) والثانية بالموصفات العاطفية المتمثلة في (دافعية التلميذ للتعلم) ... » (3) إضافة إلى مساهمته في تحديد أعراض الاضطراب التعليمي حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي لإزالة العوائق بالنسبة للمعلم والمتعلم.

2-التقويم التكويني : هو نشاط مدمج في المسار التعليمي يقود التعلم ويرتبط بسيروته لا بنتائجه حتّى يتمكّن المتعلّم من تصحيح استراتيجيات تعلمه ومراقبة نشاطه وعلاج أخطائه والاستمرار في تعلّمه وبناء معارفه « وهو تقييم مستمرّ يهدف إلى ضمان تدرّج كلّ فرد في مسعى تعلّمي بغرض تعديل وضعية التعلّم أو وتيرة هذا التدرّج من أجل إدخال التّحسين أو التّصحيح المناسبين عند الحاجة ، كما يهدف إلى تحديد الصّعوبات التي تواجه المتعلّم ومساعدته على إيجاد التّدابير التي تسمح له بالتّقدّم في تعلّمه ويتم هذا التّقييم أثناء العملية التّعليمية أي أثناء الدّرس ... » (4) ويحدّده الدكتور هاملين بقوله « يكون التقويم تكوينياً إذا كان هدفه الأساسي أن يقدم ويسرّع للمتعلّم معلومات مفيدة عن تطوّره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة الضّعف ... » (5) .

1 - د. جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة / 2015/ص40

2 - د. جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة / 2015/ص40

3 - وزارة التربية الوطنية الجزائرية - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، دليل استخدام اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص 35 .

4 - مناهج السنة الثانية المتوسط ط ديسمبر 2003 ص42

5 - حسن حسين زيتون والدكتور كمال عبد الحميد زيتون : التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، عن دار عالم الكتب ص231

وتكمن وظيفة هذا النوع من التّكوين حسب بارلو في أنه « .. يقيس مستوى التّلميذ والصّعوبات التي تواجهه أثناء الفعل التّعلّمي فهو إجراء عملي يمكن كل من المعلّم والمتعلّم من التّدخل لتصحيح مسار هذا الفعل ... » (1) .

أما بلوم فيرى أن الهدف من التّكوين التّكويني: « هو معرفة مدى تطّلع التّلميذ في موضوعه وتحديد قدرة سيطرته على المشكل الذي يعارضه في كل وحدة تعليميّة ... » (2) وبالتالي فهو يقود إلى « تثبيت الكفاية وتعزيزها ، وبناء الدرس كفاءيا ، وترسيخ الوضعيات بشكل إيجابي وتكوين المتعلم تكوينا أدائيا وإنجازيا ، وتطوير قدراته النمائية والمعرفية أثناء مواجهته للوضعية المستهدفة. » (3) .

3- التّكوين التّحصيلي : ويطلق عليه البعض التّكوين النهائي أو التّجميعي « وهو إجراء عملي يتعلق بنهاية التدريس ، ويمحص بلوغ الأهداف النهائية التي قد تتعلق بدرس أو وحدة دراسية أو مقرر أو مرحلة دراسية كاملة ... » (4) ، فهو يقع إذن بعد عدد من مهام التّعلّم التي تمثّل كلاً « فصلاً من المقرّر أو مجموع مقرر ثلاثي . .. وتسمّى الامتحانات الفصلية والفروض الدورية بتقييم الكفاءات أو بعض المؤشرات ... » (5) .

من هذا المنطلق فإن طبيعة التّكوين التّجميعي تسمح بتحديد مستوى المتعلّم ومدى تحكّمه في الموارد الضرورية من معارف ومهارات ومواقف لإنماء الكفاءة ، حيث يوضع المتعلّم أمام وضعية حقيقية أو مشابهة لها تسمّى "وضعية إدماجية" يعالجها دون مساعدة على أن تتضمن مجموع عناصر الكفاءة المستهدفة لقياس المسار التّعلّمي من أوّل مرحلة والتأكد من التّحكم في الكفاءة من خلال معايير مناسبة ، بحيث تمكّن النتائج المحصّل عليها من اتّخاذ القرارات المناسبة ، وهو بذلك تقويم تصفوي يهتم الإدارة ومتخذي القرارات وقد أكد كارديني « أن هذا النوع من التّكوين يلعب دورا اجتماعيا في ضمان سير النظام التّعليمي نفسه باستجابته لحاجة الأفراد إلى التعرف على مكتسباتهم وحاجة المجتمع لمراقبة حقيقة القدرات التي تمكنت المدرسة من نقلها للتلميذ ... » (6) .

¹ - محمد شارف سرير ونورالدين خالدي : التدريس بالأهداف وبيداغوجية التّكوين ، ص 98

² - المرجع نفسه ص 98

³ - د. جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد التّكوين الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة / 2015/ ص 41.

⁴ - . وزارة التربية الوطنية الجزائرية - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، دليل استخدام اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص 36

⁵ - محمد شارف : سرير ونور الدين خالدي : التدريس بالأهداف وبيداغوجية التّكوين ، ص : 42 .

⁶ - . وزارة التربية الوطنية الجزائرية - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، دليل استخدام اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص 36

وخلاصة القول :أنَّ التَّقْوِيمَ في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج أصبح واقعياً وشاملاً يهتمُّ بما يجري في عقل المتعلِّم من عمليَّات عقليةٌ تؤثر على سلوكه وبمهاراته المعرفية وحلِّ المشكلات والاتِّصال مع الآخرين ، ويتَّجه للأدوات والإنجازات في مواقف حقيقية وواقعية تجعل المتعلِّم ينغمس في مهمَّات ذات معنى ويراقب تعلُّمه من خلال التَّقْوِيم الذاتي وفق محكات الأداء المطلوبة ، كما أصبح عنصراً هاماً في السيرورة الـديداكتيكية يرافق عمليَّتي التعلُّم والتعليم يسهم تدريجياً في بناء مؤشر الكفاءة على مستوى الدرس والكفاءة القاعدية على مستوى الوحدة التعليمية ويوفِّر التَّغذية الرَّاجعة الفورية ويتكفَّل بتصويب تعلُّمات المتعلِّم ويصحِّح أخطاءه وبذلك أصبح فعلاً " تقويمياً من أجل التعلُّم " .

قائمة المراجع والمصادر

- 1- د- د- جميل حمداوي : نحو تقويم تربوي جديد للتقويم الإدماجي ، الطبعة الأولى الألوكة / 2015
- 2- د- حسن شحاتة : المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الدَّار العربيَّة للكتاب ، القاهرة ، مصر ، ط 1 ، 1988
- 3- د- حسن حسين زيتون والدكتور كمال عبد الحميد زيتون : التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، عن دار عالم الكتب
- 4- د- راتب عاشور : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ط 1 عمان 2003
- 5- محمد الدريج : الكفايات في التَّعليم ، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المتدمج ، من منشورات رمسيس ، سلسلة المعرفة للجميع ط 2003 ، العدد 19
- 6- د- محمد شارف : سرير ونور الدين خالدي : التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم
- 7- محمد الطاهر واعلي - الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات) الورسم للطبع والتوزيع - الجزائر ط 2
- 8- ميلود زيان : أسس تقريظت التقويم التربوي ، منشورات ثالة الجزائر 1998
- 9- مناهج السنة الثانية المتوسط ط ديسمبر 2003
- 10- وزارة التربية الوطنية الجزائرية - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، دليل استخدام اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط
- 11- وزارة التربية الوطنية الجزائرية - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية - دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الثانية من التعليم المتوسط ، أوراس للنشر
- 12- وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية - المرجعية العامة للمناهج - ط 2016
- 13- وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، ديوان المطبوعات المدرسية - دليل الأستاذ ، اللغة العربية - السنة 1 متوسط - موفم للنشر
- 14- المركز الوطني للوثائق التربوية ، نافذة على التربية ، الجزائر ، نوفمبر 2003 عدد 57
- 15- المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي - وزارة التربية الوطنية