المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش- آسفي
الفرع الإقليمي - الصويرة

ملف جامع لمجزوءة التقويم

وفق توصيف الإطار المرجعي

د . مصطفى القصَّاب
أستاذ التعليم العالي

السنة التكوينية : 2024/2023

المحور 1 : مفهوم التقويم وأنواعه ووظائفه ومجالاته

1 - مفهوم التقويم :

المفهوم الإجرائي للتقويم :

هو عملية منظمة تقوم على توظيف أدوات متنوعة لجمع معطيات حول حصيلة التعلم ، وفحص مدى مطابقة هذه المعطيات لمعايير ومؤشرات مرتبطة بأهداف وكفايات محددة سلفا وإصدار الحكم المناسب بهدف اتخاذ قرار ملائم

العناصر المكونة للمفهوم :

- عملية منظمة :

ليست عملية عشوائية متروكة للارتجال ، بل هي عملية معقلنة يتقدمها تصور واضح وتخطيط محكم لمختلف الإجراءات التي يتطلبها تحقيق الهدف من التقويم باعتباره سيرورة ممتدة :

- ✓ تحديد الأهداف التعلمية / الكفايات،
- ✓ تحديد المجال ،
- ✓ بناء أداة القياس ،
- ✓ معالجة النتائج (الاشتغال على نتائج القياس بهدف اسخراج مؤشرات تساعد على تأويل النتائج)
- ✓ اتخاذ القرار البيداغوجي ./إداري

- توظيف أدوات متنوعة :

يستعمل المُقوِّم أدوات متعددة لتقييم درجة تحقق الأهداف ونماء الكفايات :

روائز ، اختبارات (كتابية /شفهية /أداءات) ملف الإنجاز ، شبكات ملاحظة .....

- جمع معطيات :

يجمع المقوم معطيات تتعلق بدرجة تحصيل التعلمات السابقة

أو تتعلق بسيرورة التعلم ومدى حدوث بعض التغيرات لدى المتعلم الناجمة عن مختلف الخبرات التي تعرض لها (الموارد التي اكتسبها)،

أو تتعلق بدرجة تمكن المتعلم من المكتسبات الضرورية والحد الأدنى من الكفايات .

- فحص مدى المطابقة :

ينتهي المقوم بعد تحليل النتائج إلى :

وجود التطابق :

بين الأهداف والكفايات المسطرة والنتائج المحققة ، حيث يكشف التقييم درجة تحقق الأهداف و مدى قدرة المتعلمين على تطبيق تعلماتهم و توظيفها في وضعيات معينة .

أو وجود فارق :

بين الأهداف والكفايات المسطرة والنتائج المحققة .

- إصدار الحكم المناسب بهدف اتخاذ قرار ملائم :

القرار البيداغوجي هو فعل تدخلي يحدد نوع الإجراءات المناسبة لحكم بيداغوجي معين ، وهو يختلف حسب نوع التقييم و مستوى النتائج التحصيلية وصعوبات التعلم المشخصة .(القرار قد يكون : بيداغوجيا / إداريا)

2- علاقة التقويم بالمفاهيم المرتبطة به :

لا تكاد أي دراسة أو مقالة علمية تناولت موضوع التقويم إلا أثارت قضية التداخل بين مصطلحات مرتبطة به هي (التقويم - التقييم - القياس ، التقدير) ، و حسما لمادة الخلاف و رفعا للالتباس نبادر إلى القول إن معاني هذه المصطلحات مختلفة ، لكنها مترابطة ارتباط الجزء بالكل لأن بعضها متوقف على الآخر ، ولعلنا نجلي ذلك من خلال عرض مراحل التقويم :

المرحلة1 :

القياس : عملية جمع معطيات عن المتعلمين بتحويل صفاتهم وسماتهم (التحكم في الموارد ، القدرة على تعبئتها ....) إلى كم عن طريق أداة من أدوات القياس (اختبار كتابي – رائز .....) : فتكون نتيجة العملية هي نقطة : 10/8 أو نسبة : 30 % ....

عملية القياس تحدد مقدار مايوجد من الصفات والسمات لدى المتعلم .

فالقياس هو : التقدير الكمي للسلوكات المقيسة .

المرحلة2 :

التقييم : إصدار حكم قيمة بناء على نتيجة القياس المحصل عليها ،

فنقول عن النقطة : 10/8 متحكم ، حسن ...

ونقول عن النسبة : 30 % غير متحكم ، ضعف في المستوى ....

فالتقييم هو : الوصف الكمي والكيفي للسلوكات المقيسة .

المرحلة3 :

التقويم : إتخاذ قرار بيداغوجي والتدخل بالتعديل والإصلاح .

المتعلم : (انتقال / تكرار / معالجة / تثبيت / تقوية)

الأستاذ : إعادة النظر في طرائق التدريس ....

البرنامج : تعديل المضامين ....

صفوة القول في العلاقة بين المصطلحات :

- القياس هو أول عملية من عمليات التقويم ، ولا يُتصور إجراؤه (أي التقويم) في غياب نتيجة القياس.
- التقييم يُبنى على نتيجة القياس ، لكن : التقييم لا يقف عند حدود التقديرات الكمية والوصفية ، بل :
  - ✓ يقدم معلومات عن درجة تحكم المتعلمين في الأهداف المرحلية والكفايات النهائية .
  - ✓ يقدم مؤشرات عن الصعوبات التي يواجهها المتعلمون .
  - ✓ يقدم بيانات عن الفارق بين ما نتوخى تحقيقه بفعل التعليم والتعلم وما تحقق في الواقع .
- التقويم شامل (للقياس والتقييم) لأنه يبنى على نتائجهما باتخاذ قرار بيداغوجي وتنفيذه .

التقدير :

يَرِد بمعنيين ، أحدهما : قياس نسبة توافر السمات والصفات المقيسة في إنجازات المتعلمين فيقال تقدير كمي ، كما يَرِد بمعنى التقييم بالنظر إلى أنه يُعنَى بالحكم الوصفي الذي يفسر نتيجة القياس ، فيقال تقدير كيفي .

3- أنواع التقويم :

أ - التقويم التشخيصي :

عملية مرتبطة بوضعيات انطلاق المناهج و ببداية بناء التعلمات

(بداية السنة - بداية أسدس - بداية وحدة دراسية - بداية درس- بداية حصة)

يطلق عليه كذلك : التقويم القبلي ، التمهيدي ، الاستكشافي ، التنبئي .

الهدف منه :

- ✓ جمع معطيات تتعلق بدرجة تحصيل التعلمات السابقة للوقوف على إمكانيات المتعلمين وقدرتهم على مسايرة التعلمات الجديدة (تحديد مكامن القوة والضعف في كفايات المتعلمين)
- ✓ تحديد الخصوصيات الفردية والجماعية للمتعلمين التي يمكن أن يكون لها أثر إيجابي أو سلبي في مسار تعلمهم (وهنا يمكن الاستئناس في عملية التشخيص بأساتذة السنة السابقة / أساتذة المواد الأخرى للسنة نفسها ، رفاق الفصل ، مدير المؤسسة ، يمكن اعتماد الملف الخاص للمتعلم لكن التقديرات فيه قد تكون غير موضوعية).

موضوعه : المؤهلات (المكتسبات القبلية) والحاجيات.

القرارات :

- تفييئ المتعلمين بحسب درجة التحكم (مجموعات الحاجات)
- علاج الصعوبات التي تعترض المتعلمين قبل إكسابهم كفايات جديدة عن طريق برمجة حصص للدعم الذي تختلف صيغته باختلاف نتائج التقييم (دعم عام / دعم خاص)
- تحديد استراتيجية التعليم وإيقاعه الملائمين لجماعة الفصل . (تكييف التخطيط)

القاعدة التربوية الشهيرة : « ينطلق الأستاذ من حيث يوجد المتعلم »

خصائصه المميزة :

- ازدواجية الوظائف :

بعض أشكال التقويم التشخيصي لها أكثر من وظيفة (تقويم المستلزمات) :

تشخيصي : باعتبار تشخيص المكتسبات القبلية .

تكـــــويني : لأن المقوم يحاول تقوية مكتسبات المتعلمين لتيسير التعلمات الجديدة .

- مفتاح بيداغوجيا الكفايات .
- ذو طبيعة استباقية : يفيد في عملية التدخل المبكر لمساعدة المتعلمين على تحقيق الكفاية المطلوبة

التقويم التكويني :

عملية مرتبطة بإرساء التعلمات وسيرورتها ، يطلق عليه : (الجزئي / البنائي / التطويري / المرحلي)

الهدف منه :

- يقدم للمدرس والمتعلم عملية " الارتداد " أي التغذية الراجعة التي تخص تطور التعلم بإطلاع المتعلمين على نتائج تعلمهم لإثارة دافعيتهم وحفزهم .

موضوعه :

التحكم التدريجي في الموارد والكفايات والصعوبات .

القرارات :

- ترشيد التعليم عبر ملاءمة وتكييف أنشطة التعليم والتعلم لحاجات المتعلمين طوال سيرورة تحصيل التعلمات وتنمية الكفايات.
- تبصر الأستاذ (ة) في الطرائق والأساليب والممارسات المعتادة بإعادة النظر فيها .
- يسجل الأستاذ (ة) في الخانة المخصصة للملاحظات في المذكرة اليومية في كل حصة أنواع الأخطاء التي تصدر من المتعلمين ليعمل على معالجتها في الحصة نفسِها أو في الحصص المبرمجة للدعم في اليوم الأخير من الأسبوع ،أو في الأسبوع الخامس من كل وحدة .

خصائصه المميزة :

- أفضل أنواع التقويم لأنه يهتم بالمتعلم و يحصل بطريقة تفاعلية . (≠ المقاربة الأداتية)
- من أهم البيداغوجيات التي يســـتند إليها هذا النوع من التقويمات هو بيداغوجيا الخطأ ، نســـتحضـــر هنا قولة مونتسوري

L'éléve a droit a l' érreur , mais l' érreur corrigée.:

- يتم اســـتثمار الأخطاء وتوظيفها في التعلم الذاتي ، لأن المتعلم يقف على أخطائه وتعثراته. ويتعلم الوعي بالإنتاجات الناجحة
- يمنح للمتعلم ، وهو ينجز مع أقرانه أعمالا للتعلم ، إمكانية تقويم تبادلي .
- يركز على السيرورة أكثر من المنتوج .
  - يدخل في هذا النوع :

✓ تصحيح الدفاتر .

✓ المراقبة المستمرة لأنها تغذي الأستاذ بمكامن الخلل التي سيشتغل عليها في حصص الدعم ، كما تمكنه من تتبع إنجازات المتعلمين بانتظام .(بعدها التكويني أولى من البعد الجزائي)

التقويم الإجمالي :

إجراء مرتبط بنهاية المحطات التعليمية . يرتبط ب: نهاية التعلمات (نهاية السنة،أسدوس ، الدرس) يطلق عليه كذلك : (البعدي ، الختامي ، النهائي)

الهدف منه :

✓ التأكد من تحقق أهداف التعلم واكتساب الكفايات .

✓ قياس الفارق بين ما تحقق وما هو مطلوب .

موضوعه :

المنتج النهائي للمتعلم

القرارات :

- مقارنة نتائج المتعلمين والمتعلمات (الإشهاد / الانتقال / التكرار)
- مقارنة درجة التحكم الفعلي للكفايات بدرجة التحكم المطلوب
- فحص برامج التعليم من أجل اتخاذ قرارات التطوير والتعديل اللازمين لإعطاء معنى للتعلمات وتمكين المتعلمين من تحصيل جيد .

« التقويم هو البرنامج الحقيقي » . Pierre Berno

خصائصه المميزة :

- يحظى بأهمية في مدخل الكفايات لأننا ننظر من خلاله إلى مدى اكتساب الكفايات .
- من حوامله :
  - ✓ تقويم الوحدة .
  - ✓ المراقبة المستمرة (تجميع النقط المحصل عليها في السنة كلها)
  - ✓ الامتحان الموحد المحلي على صعيد المؤسسة
  - ✓ الامتحان الموحد الإقليمي .

3 - وظائف التقويم :

حددها المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي في ثلاثة وظائف رئيسة :

وظيفة توجيهية :

تشكل أنشطة التقويم التشخيصي مجالا لاشتغال هذه الوظيفة حيث يتم توجيه المتعلمين عبر أدوات اختبارية نحو أنشطة تعليمية معينة في بداية التعلمات ، كما يمكن استثمار هدا النوع من التقويم في توجيه المتعلمين لأهمية التكوين الذاتي بإشراف الأستاذ .

وظيفة تعديلية:

تكمن وظيفة التعديل في استثمار أخطاء المتعلمات والمتعلمين، التي تم الوقوف عليها عن طريق التقويم التكويني، وبلورة خطة لمعالجة الخلل الحاصل في التعلم مما يقتضي تحليل الأخطاء وتصنيفها حسب نوعها أو طبيعتها وأسبابها وترددها وطريقة معالجتها ، ثم اعتمادها في تشكيل مجموعات حاجات.

و تكمن وظيفة التعديل كذلك في تصحيح وتصويب السيرورة التعليمة التعلمية استنادا إلى القرارات المتعلقة بالتعليم والتعلم والمنبثقة عن التقويم التكويني.

و نظرا لأهمية الوظيفة التعديلية، يعد التقويم التكويني العمود الفقري للفعل التعليمي التعلمي .

وتستند عملية التعديل إلى :

- النتائج المحققة مقارنة مع النتائج المنتظرة؛
- التعثرات التي تعيق مسار المتعلمين، فرديا وجماعيا
- القصور الحاصل في الوسائل المستعملة والطرائق التدريسية المعتمدة

وظيفة إشهادية

تكمن في الإقرار الناتج عن التقويم الإجمالي الذي يتموقع في نهاية التعلم الذي يشهد بتحصيل المتعلم(ة) للتعلمات المقررة وبقدرته على توظيفها بطريقة مجزأة أو مدمجة في وضعيات مختلفة

وسواء تعلق الأمر بوحدة، أو اختبارات فصلية أو إشهادية في نهاية السنة، فإن تحقق الأهداف التعليمية جزئيا أو كليا، وتحقيق التمكن، بدرجات، من الكفايات المستهدفة في نهاية التعلم يقابله إقرار للمتعلم بنجاحه وهو ما تشير إليه بيداغوجيا النجاح باعتبارها مظلة أساس تظلل المقاربة بالكفايات. فتحقق النجاح يقابله إقرار وإشهاد للمتعلم بذلك.

4- نظام التقويم في المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي:

1 - توجهات واختيارات في مجال التقويم والإشهاد :

في إطار عناية النظام التربوي بالمنهاج الدراسي في مفهومه الشامل والمتكامل، تم إيلاء التقويم عناية واضحة تتجلى من خلال المبادئ والتوجهات الآتية :

- ربط التعليم بمحيطه من خلال ملاءمة المنهاج والبرامج الدراسية للمنتظرات، وتحقيق العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع. لذا، ينبغي أن تتأسس وضعيات التقويم على معطيات منسجمة مع المحيط؛
- إرساء مدرسة موحدة الأهداف، متنوعة الأساليب والأشكال التقويمية حتى تتم الاستجابة لجميع انتظارات المستفيدين من الخدمات التعليمية؛
- اعتماد الإنصاف وتكافؤ الفرص في التقويم التربوي، وذلك انطلاقا من أن المدرسة مجال حقيقي لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية.

2 - مجالات تقويم التعلمات :

تستهدف عملية التقويم الكشف عن مواطن القوة التي يجب تعزيزها، وعن التعثرات التي ينبغي تجاوزها. وهي عملية تمكن الأستاذ(ة) من اتخاذ تدابير ملائمة ودقيقة لتفعيل كفايات المتعلم(ة) ، وتطويرها.

ومن ثم يجب أن يرتكز التقويم، سواء التشخيصي منه أو التكويني أو الإجمالي، على مبدأ تقويم الكفايات التي اكتسبها المتعلم(ة.)

وتبعا لذلك فإن أساليب التقويم لا تقيس فقط الجوانب المعرفية الصرفة لدى المتعلم(ة،) بل تقيس أيضا قدرته على توظيف هذه المكتسبات وقدراته التعبيرية والتحليلية والمنهجية والاستراتيجية.

ونظرا لكون الكفاية مركبة بطبيعتها، حيث تستلزم تعبئة معارف ومهارات وقدرات وقيم ملائمة لإنجاز مهمة معينة بنجاح، فإن تقويمها يتطلب اختبار العناصر الأساس المكونة لها والمشتقة منها، وتدريب المتعلم(ة) على استثمار حصيلة التعلمات المكتسبة، واختيار الملائم منها لإنجاز مهمات مركبة، أو إيجاد حلول لوضعيات مشكلة .

3 - التقويم المعتمد من أجل الإشهاد في نهاية التعليم الابتدائي :

وهو تقويم يروم التحقق من مدى توفر المتعلم(ة) على المواصفات الخاصة بملمح التخرج من هذا السلك التعليمي، بالوقوف على ما اكتسبه من كفايات تعبيرية وتواصلية أساسية، وقدرة على توظيفها في وضعيات مبسطة، وما اكتسبه من رصيد لغوي ومعرفي ومهاري يؤهله لاستيعاب مختلف الظواهر الاجتماعية والثقافية واتخاذ مواقف منها أو تجاهها، وذلك استعدادا لسلك التعليم الثانوي الإعدادي المندرج في سيرورة الحفاظ على مكتسبات المتعلم(ة) في التعليم الابتدائي وتطويرها .

وينصب هذا التقويم على :

- اللغات والمعارف والمفاهيم والمهارات البسيطة والاعتيادية،
- قدرة المتعلم(ة) على الاستماع وفهم التعليمات وفك الرموز والتواصل شفهيا وإشاريا وأيقونيا وكتابيا ، ويتم ذلك، في إطار قياس القدرة على الاندماج في بيئة التعلم والتكيف مع المحيط والتفاعل الإيجابي مع متغيراته.
- قدرة المتعلم(ة) على التفاعل الإيجابي مع محيطه المحلي والجهوي والوطني والعالمي، ومدى امتلاكه القدرة على الاستبطان الأولي لقيم المبادرة، والاختيار والتنافس الإيجابي، والعمل الجماعي، والاعتماد على النفس، وإدراك الحقوق والواجبات؛

المحور 2 : أدوات وأساليب القياس البيداغوجي

1 - التمييز بين أدوات القياس و التقويم :

يوظف كل من القياس والتقويم أدوات محددة تختلف مواصفاتها ووظائفها تبعا لطبيعة الميدان الذي تشتغل فيه ، ويحسُن بنا قبل تفصيل القول في هذا المحور أن نَميزَ الأدوات الآتية :
الأداة الاختبارية وغير الاختبارية / أداة القياس و أداة التقويم .

- **أدوات اختبارية :** هي أدوات قياس متضمنة لأسئلة أو مثيرات توجه للمتعلم وينتظر منه الاستجابة لها في مدة محددة (اختبارت كتابية ، شفهية ....)
- **أدوات غير اختبارية :** هي أدوات تستخدم أو تصمم لقياس بعض الأهداف التي لا تقاس بالاختبارات التقليدية، أو المصممة لتقييم أهداف تتعلق بأداء معقد نسبياً، فهي تعتمد على أدوات تقدير للقياس.(الملاحظة ، ملف الإنجاز ، دراسة حالة ...)
- **أداة القياس :**

هي أداة تمكننا لطبيعتها من الحصول على النتائج التي لها علاقة بالتحصيل الدراسي للمتعلمين بجمع معطيات متعلقة بصفاتهم وسماتهم المقيسة وقد تكون الأداة روائز أو اختبارات (كتابية ، شفهية ، عملية) .

- **- أداة التقويم :**

هي وثيقة تستعمل لحفظ النتائج التي ترتبط بالتحصيل الدراسي أو التطور العام للمتعلم ، و ترصد أساسا لتسهيل عملية تفسير النتائج ، ومنها : بطاقة البيان المدرسي (Bulletin scolaire) .

2 - تحديد أغراض استخدام الأداة :

- **التمييز بين التقييم المعياري والتقييم المقياسي .**

تفرض أدوات القياس على المكلف ببنائها أن يقدم بين يدي عملية البناء أسئلة مُوجِّهة لعمله وهي :

- ما الوظيفة التي ستؤديها الأداة ؟
- لأجل ماذا نريد استخدامها ؟

وعليه فإن أغراض استخدام الأداة الاختبارية تختلف بالنظر إلى نوع التقييم .
تميز الأدبيات التربوية التي تُعنى بالقياس والتقييم شكلين للتقييم ، هما : التقييم المعياري والتقييم المقياسي .

- **اختبار معياري : (مرجعي الجماعة)**

يقتضي هذا النوع مقارنة نقطة المتعلم بمعيار مستخرج من جماعة التعلم التي ينتمي إليها ، أي أن مستوى المتعلمين الآخرين يشكل قاعدة أو مرجعا للحكم على أداء الفرد ، وهو يُعنى بتقييم المستوى التحصيلي في المواقف التعليمية نفسِها (أي في السياق المادي والبيداغوجي نفسه .)

مثاله : النقطة 6/10 تعتبر مقبولة إذا كانت هي أول نقطة بالنظر إلى نقط جماعة الفصل، فصاحب هذه النقطة هو أجود متعلم في الفصل من حيث ترتيبُه ، وفي فصل آخر من المستوى نفسه في المؤسسة نفسها ، قد تكون 10/ 6 غير مقبولة إذاكانت هي آخر نقطة في الفصل.

* وعلاقة هذا النوع من التقييمات بأغراض استخدام الأداة هو :

أن تميز لنا الأداة من خلال نتائجها بين الأفراد المكونين لجماعة الفصل .

- **اختبار مقياسي : (مرجعي المحك)** " ارتبط ببيداغوجيا التحكم " .

يقتضي هذا النوع مقارنة نتيجة القياس في اختبار ما بعتبة محددة قبليا (الأهداف ، الكفايات ،..) دون النظر إلى باقي نتائج جماعة الفصل ، فمرجع المقارنة هو مدى بلوغ كل متعلم للأهداف والكفايات المسطرة .

مثاله : إذا كانت عتبة التحكم هي 75%.

فيترتب عن عملية المقارنة :

- الحكم بالتحكم في المعارف والمهارات المستهدفة بالقياس ، إذا كانت نتيجة المتعلم تفوق أو تساوي العتبة
- الحكم بعدم التحكم في المعارف والمهارات المستهدفة بالقياس إذا كانت نتيجة المتعلم دون العتبة .

* وعلاقة هذا النوع من التقييمات بأغراض استخدام الأداة هو :

أن تمكننا الأداة من قياس مدى اكتساب المتعلمين لخصائص وصفات معينة .

وننوه إلى أن التمييز بين الاختبارين (المعياري والمقياسي) ليس هو المحدد الوحيد لمنهجية بناء أدوات القياس بل هناك محددات أخرى ، ولعل المحدد الأساس لأغراض استخدام الأداة هو بالنظر إلى نوع التقييم :

نوع التقييم	أغراض استخدام الأداة
تشخيصي	-رصد استعدادات المتعلمين ومؤهلاتهم التي على أساسها ستبنى التعلمات الجديدة . - المعطيات التي ستوفرها الأداة (نتائج الاختبار التشخيصي) تُتخذ منطلقا للدعم .
تكويني	توفير معلومات للمتعلم وللأستاذ عن التعلمات التي هي في طور البناء والكفايات التي هي في طور النماء
إجمالي	تركيز الأداة على أداءات المتعلمين إما بعد مرحلة متوسطة من التعلم (وحدة ، أسدس) أو بعد مرحلة طويلة (نهاية السنة أو السلك)

3- تحديد ما نريد قياسه :

اعتبر المختصبون في مجال القياس والتقييم أن أدق مرحلة في بناء الاختبارات هي تحديد ما نريد قياسه ، لأن على أساسها تتحقق إلى حد كبير صلاحية الاختبار ، ذلك أن درجة صلاحية المعلومات التي نستقيها من الاختبار رهينة بالعناية التي أعطيت لإعداد الاختبار وتصميمه.

عادة ما تنطلق فكرة بناء الاختبار من أهداف تتسم بنوع من العمومية وعدم الوضوح، مما يستدعي تفكيكها وتحديد أبعادها وعناصرها عبر الإشتغال على مختلف المفاهيم التي تمثلها وأجرأتها بما يجعلها قابلة للقياس.

- المطابقة بين نص الهدف الإجرائي وأسئلة الاختبار :

يعتبر المرور من مرحلة الأهداف الخاصة إلى مرحلة أسئلة الاختبار مرحلة دقيقة في عملية بناء أدوات القياس، لذلك يؤكد المختصون في مجال القياس والتقييم على ضرورة مراعاة المطابقة بين وضعية القياس المعروضة في عنصر الاختبار ونص الهدف، ولكي يتسم عنصر الاختبار بالتطابق ينبغي التقيد بثلاثة معايير هي :

✓ **المعيار الأول :**

وجود علاقة وثيقة بين فعل الأداء في نص الهدف وفعل التوجيه في السؤال ، حيث يجب أن يكون سؤال الاختبار قادرا على ترجمة السلوك المنتظر من المتعلم الذي تم التعبير عنه في الهدف الخاص عبر عدد من العمليات والأفعال الخاصة التي تكون قابلة للملاحظة المباشرة ، كما هو واضح في الجدول أسفله :

فعل الهدف الاجرائي	أفعال أسئلة الاختبار
يصف	حدد، اعط خصائص، اشرح معنى، اكتب معنى، ما معنى،...
يعرف	ضع علامة، سطر على ، أحط بدائرة، ما هو الاسم الذي...
يبين	برهن، نفذ مع تقديم شرح، أنجز مبينا طريقة، بين كيف...
يرتب	اكتب بترتيب، رتب تنازليا أو تصاعديا، ماهو الترتيب الكرونولوجي، ماهو الترتيب الأهم ل، ...
يسمي	اكتب اسم، قل، عدد، ماذا نسمي، ماهو الاسم الذي يشر إلى، من الذي...
ينشئ	اكتب نصا، قم ب، انجز، ارسم، حرر، مثل شكلا...

مثال:

- الهدف : أن يحدد المتعلم مجموع عددين من بين عدة أعداد.
- عنصر الإختبار : من بين الأعداد التالية، (24 . 32 . 312 . 42 . 12 . 56 .) ضع العلامة X أمام العدد الذي يمثل مجموع العددين 15 و27. ؟
- فعل الأداء في هذا المثال هو (حدد)
- الفعل التوجيهي هو (ضع علامة) ،

وكلاهما يفيد أن يختار المتعلم شيئا من بين عدة أشياء معلومة.

✓ **المعيار الثاني :**

أن تتطابق ظروف الإنجاز في عنصر الاختبار مع ظروف الإنجاز المتوقعة في الهدف، فإن كان الهدف يفصح عن ظرف محدد للإنجاز فيجب أن تتطابق معه وضعية الإختبار.

مثال :

- الهدف: أن يحدد المتعلم الدول المجاورة للمغرب من الجهات الأربع باستعمال الخريطة .
- عنصر الاختبار: وطن على الخريطة أسماء الدول التي تجاور المغرب .؟
- فعل الأداء : في هذا المثال هو (حدد)
- الفعل التوجيهي : هو (وطن) ،
- ظرف الإنجاز في الهدف يفرض توفر المتعلم على خريطة لا أن يرسمها .

✓ **المعيار الثالث :**

أن يكون المحتوى المقاس في عنصر الاختبار عبارة عن عينة ممثلة للمحتوى المرجعي المتوقع إنجازه في نص الهدف.

مثال :

الهدف: أن يكون التلميذ قادرا على حساب مجموع عددين صحيحين طبيعيين كلاهما أكبر من صفر ويكون مجموعهما أصغر من 10.

وهذه عينة من الأسئلة لقياس تحقق هذا الهدف:

- أحسب 5+4 / أحسب 4 زائد 5. / إذا كان أ=4 و ب=5 فما هي قيمة أ+ب؟ / أحسب مجموع العددين 5 و4.
- لأحمد 4 لعب ولكوثر 5 لعب، ما مجموع اللعب عند أحمد وكوثر.
- أنجز العملية التالية

5

\+

4

= _____

4 - جدول للتخصيص :

يمثل جدول التخصيص أداة مهمة تستخدم للتأكد من كون عينة الأسئلة التي تم انتقاؤها لتشكل الاختبار تمثل فعلا جميع المجالات التي يستهدفها القياس .

تعريفه :

مخطط تفصيلي وصفي يربط مضامين مادة دراسية بالأهداف التعلمية ويبين الأوزان النسبية للمجالات الدراسية المعنية بالقياس (موضوعات المقرر الدراسي) والأوزان النسبية للمستويات المهارية .

يتكون الجدول من مدخلين :

- الأول عمودي : يتضمن عناصر المحتوى الدراسي .
- الثاني أفقي : يتضمن الأهداف و مستوياتها المهارية.

أهميته :

- ✓ يسمح بالتأكد من كون الأسئلة التي يتكون منها الاختبار تعبر فعليا عن مجريات التعلمات داخل الفصل الدراسي
- ✓ يسمح بإنشاء رابط بين أسئلة الاختبار والأهداف التعلمية للمحتوى المستهدف بالقياس .
- ✓ يساعد المكلف ببناء الاختبار على توزيع الأسئلة على مختلف وحدات المادة الدراسية مع مراعاة وزنها الحقيقي .
- ✓ يسمح بوضع ترتيب لأسئلة الاختبار حسب الأهداف التعلمية وحسب المستويات المهارية .
- ✓ يثق من خلاله المتعلم بعدالة الاختبار ويساعده في توزيع جهد ثبيت المضامين وتنظيم الوقت .

معايير تحديد درجة أهمية الأهداف :

تشير الخانة المخصصة للأهمية إلى الدرجة التي تُعطى للأهداف التعلمية حسب أهميتها ، و تُحدد درجة أهمية كل هدف في سلم ثنائي القيم (1- 2) حيث تُمنح الدرجة 1 للهدف المهم والدرجة 2 للهدف الأكثر أهمية اعتمادا على معايير أساسية منها :

أ - الوقت الذي خصص لتدريس الوحدة أو محتويات الهدف .

ب - امتدادات الوحدة والأهداف التعلمية المرتبطة بها إلى التعلمات اللاحقة .

ج - نسبة أهمية الوحدة من مجموع البرنامج الدر اسي الخاص بالمادة التعليمية .

د - أهمية المستويات المهارية بالنظر إلى المرحلة العمرية للمتعلمين .

مراحل بناء جدول التخصيص :

(1) جدول تخصيص لبناء مراقبة مستمرة بدلالة الأهداف :

جدول تحديد درجة الأهمية :

المضامين	الأهداف	أهمية الأهداف	مجموع أهمية الأهداف
الدرس 1	3	1+2	4
الدرس 2	4	1+3	5
الدرس 3	4	1+3	5
الدرس 4	2	1+1	3
الدرس 5	3	3	3
		المجموع : 20	

جدول تحديد نسبة أهمية الأهداف(الوزن النسبي)

المضامين	الوزن النسبي لأهمية الأهداف		
الدرس 1	%20	=	$\frac{4 \times 100}{20}$
الدرس 2	%25	=	$\frac{5 \times 100}{20}$
الدرس 3	%25	=	$\frac{5 \times 100}{20}$
الدرس 4	%15	=	$\frac{3 \times 100}{20}$
الدرس 5	%15	=	$\frac{3 \times 100}{20}$

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{مجموع أهمية أهداف الدرس} \times 100}{\text{المجموع}}$$

جدول تحديد أسئلة الاختبار

المضامين	عدد الأسئلة المقترحة : 7		
الدرس 1	1	⟸	1,4
الدرس 2	2	⟸	1,75
الدرس 3	2	⟸	1,75
الدرس 4	1	⟸	1,05
الدرس 5	1	⟸	1,05

$$\text{عدد الأسئلة} = \frac{\text{الوزن النسبي} \times 7}{100}$$

جدول تحديد سلم التنقيط

المضامين	سلم التنقيط /10		
الدرس 1	2 ن	=	$\frac{10 \times 20}{100}$
الدرس 2	2,5 ن	=	$\frac{10 \times 25}{100}$
الدرس 3	2,5 ن	=	$\frac{10 \times 25}{100}$
الدرس 4	1,5 ن	=	$\frac{10 \times 15}{100}$
الدرس 5	1,5 ن	=	$\frac{10 \times 15}{100}$

$$\text{سلم التنقيط} = \frac{\text{الوزن النسبي} \times 10}{100}$$

(2) جدول تخصيص لبناء اختبار إشهادي :

1-تجميع الأهداف حسب المجالات :

المجال الفرعي	عدد الأهداف أو الكفايات	درجة الأهمية	النسبة
التعبير	5		
القراءة	6		
الكتابة	4		
المجموع	15		

2- تجميع النقط المحصلة في كل مجال حسب درجة أهمية كل هدف :

المجال الفرعي	عدد الأهداف أو الكفايات	درجة الأهمية	النسبة
التعبير	5	9	
القراءة	6	12	
الكتابة	4	7	
المجموع	15	28	

3- أهمية المجالات استنادا إلى درجة الأهمية المحددة للأهداف :

تحسب بالصيغة الآتية :

النقطة المحصلة من حيث درجة الأهمية للمجال ×100/مجموع نقط درجة أهمية المجالات

المجال الفرعي	عدد الأهداف أو الكفايات	درجة الأهمية	النسبة
التعبير	5	9	**32.14%**
القراءة	6	12	**42.86%**
الكتابة	4	7	**25%**
المجموع	15	28	100%

4- تحديد أهمية المستويات المهارية بالنسبة لمجالات المادة :

تحسب بالصيغة الآتية :

قسمة تردد أهداف المستوى المهاري / مجموع أهداف المستويات المهارية لنفس المجال ×100

	المستويات المهارية						
المجال لفرعي	المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
1- التعبير	3 60%	1 20%	1 20%	-	-	-	5 100%
2- القراءة	2 33.33%	1 16.66%	3 50%	-	-	-	6 100%
3- الكتابة	1 25%	1 25%	2 50%	-	-	-	4 100%
المجموع	6 40%	3 20%	6 40%	-	-	-	15 100%

5- تحديد وزن كل مجال : (أهمية المجالات والمستويات المهارية)

تحسب بالصيغة الآتية :

نسبة أهمية المجال × نسبة أهمية المستوى المهاري داخل المجال/100

	المستويات المهارية				
المجال الفرعي	المعرفة	الفهم	التطبيق	....	المجموع
1- التعبير	% 19.28	% 6.43	% 6.43		% 32.14
2- القراءة	% 14.29	% 7.14	% 21.43		% 42.86
3- الكتابة	% 6.25	% 6.25	% 12.5		% 25
المجموع	% 39.82	% 19.82	% 40.36		% 100

6- تحديد عدد الأسئلة :

أ - عدد الأسئلة المخصصة للمجال :

مجموع الأسئلة × وزن المجال /100

ب- عدد الأسئلة المخصصة لكل مستوى مهاري :

مجموع عدد أسئلة المجال × وزن المستوى المهاري / 100

	المستويات المهارية				
المجال الفرعي	المعرفة	الفهم	التطبيق	....	عدد الأسئلة
1- التعبير	6 س	2 س	2 س		9.64 س 10س
2- القراءة	4.33 س 4 س	2.16 س 2 س	6.5 س 7 س		12.85 س 13 س
3- الكتابة	1.75 س 2س	1.75 س 2س	3.5 س 3س		7.5 س 7س
					30 س

7- تحديد سلم التنقيط :

أ - عدد النقط المخصصة للمجال : مجموع النقط × وزن المجال /100

ب- عدد النقط المخصصة لكل مستوى مهاري :

مجموع نقط المجال × وزن المستوى المهاري / 100

	المستويات المهارية				
المجال الفرعي	المعرفة	الفهم	التطبيق	....	سلم التقيط
1- التعبير	3.6ن 4ن	1.2ن 1ن	1.2ن 1ن		6.42ن 6ن
2- القراءة	2.99ن 3ن	1.49ن 1.5ن	4.5ن		8.57ن 9ن
3- الكتابة	1.25ن	1.25ن	2.5ن		5ن
					20 ن

5 - أسئلة الاختبارت الكتابية :

أ - الأسئلة المغلقة (الموضوعية) :

وجه التسمية :

- مغلقة : لأنها لاتحتمل أكثر من جواب واحد .
- موضوعية : لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للمُقوم . / إمكانية تغطيتها لمختلف أجزاء البرنامج الدراسي .

أصناف الأسئلة الكتابية المغلقة بشكل عام :

الأصناف	الخصائص
سؤال الاختيار من المتعدد	اختيار الجواب الصحيح من بين عدد من الأجوبة المقترحة.
سؤال الجواب القصير	سؤال مباشر يأتي الجواب عنه في صيغة كلمة أو عدد أو جملة.
سؤال الإكمال	كتابة كلمة تُرِك بياض مكانها داخل جملة أو فقرة.
سؤال "الصواب أو الخطأ"	عبارة عن جمل أو فقرات إخبارية تتضمن كل واحدة منها معلومة واحدة يطلب من المتعلم الحكم عليها بالصواب أو الخطأ.
سؤال الربط والمقابلة	وصل (عنصر – جواب) ب (عنصر – سؤال)
سؤال الترتيب	ترتيب عناصر الجواب حسب ترتيب محدد : (تسلسل منطقي ، تسلسل زمني، تسلسل حسب الأهمية... إلخ)

– أهم الأسئلة الكتابية المغلقة : (قواعد الصياغة - المحاسن - العيوب):

سؤال : الاختيار من المتعدد :

المحاسن	العيوب	قواعد الصياغة
✓ الصنف الأكثر مرونة، يتلاءم وقياس أغلب أصناف التعلمات ✓ يقلص من احتمالات الإجابة الصحيحة العشوائية بسبب تعدد البدائل المطروحة . ✓ تتميز نتائجه بدرجة عالية من الثبات والمصداقية . ✓ سهولة وسرعة التصحيح . ✓ إمكانية التصحيح الآلي . ✓ القدرة على التغطية .	✓ صعوبة صياغة مموهات قريبة من الجواب الصحيح . ✓ لايسمح بتتبع مسار بناء الإجابة . ✓ صعوبة قياس المستويات المهارية العليا .	✓ تجنب استعمال نماذج متداولة في الكتب المدرسية عند صياغة الأسئلة أو اختيارات الأجوبة. ✓ مراجعة الصياغة الأولية عبر تحليل قوة استقطاب الإجابات الخادعة (المموهات) لتحسين جودة السؤال. ✓ يجب أن تكون صياغة الاختيارات متكافئة من حيث الطول ودرجة التعقيد. . ✓ تجنب استعمال السلب المزدوج الذي يعني الإيجاب حتى لايتم تغليط الممتحن. مثاله : " لماذا لايكون من غير الممكن عدم ملاحظة ظاهرة الخسوف بالعين المجردة ؟" ✓ توحيد عدد البدائل في جميع الأسئلة .

سؤال : الصواب أو الخطأ

المحاسن	العيوب	قواعد الصياغة
✓ الصنف الأكثر ملاءمة لقياس المعارف . ✓ سهولة التصحيح . ✓ موضوعية التصحيح .	✓ حظوظ الإجابة الصحيحة العشوائية (التخمين) قد تصل إلى 50 %. ✓ صعوبة قياس المستويات المهارية العليا . ✓ قد تفتقد للقدرة التمييزية .	✓ يوظف عندما يتعلق الأمر بمضامين محددة، أي يكون السؤال خاطئا كليا أو صحيحا كليا. ✓ يجب أن يكون الجواب الصحيح مقنعا بالنسبة للخبراء في تدريس المادة. ✓ تفادي إدخال مؤشر على الجواب الصحيح بعبارات قطعية (صيغ مثل: دائما ، عامة) لأن إجاباتها تكون في الغالب هي النفي ✓ تنويع عبارات الاختبار بين الخاطئة والصحيحة .

سؤال : المطابقة أو المزاوجة

المحاسن	العيوب	قواعد الصياغة
✓ سهولة التصحيح . ✓ موضوعية التصحيح . ✓ تسمح باستعمالها في مختلف المستويات الدراسية . ✓ تسمح بتوظيف الأعداد والرموز والصور .	✓ صعوبة قياس المستويات المهارية العليا .	✓ يتألف هذا النوع من الأسئلة من قائمتين : الأولى (قائمة المقدمات مسبوقة بأرقام) الثانية (قائمة الاستجابات مسبوقة بحروف) . ✓ من الضروري أن تكون عدد عناصر الجواب أكبر من عدد عناصر السؤال ، وألا يقل عدد الأولى عن ثلاثة .

ب - الأسئلة المفتوحة (المقالية) :

وهي اختبارات يطلب فيها من المتعلم الإجابة بقدر يطول أو يقصر حسب المراد ، وتستعمل في العادة كلما رغبنا في معرفة قدرة المتعلمين على التعبير والتحليل والإبداع ، و تندرج تحتها :

- **الأسئلة الانشائية :**

هي التي تترك فيها الحرية للمتعلم لينتج و يعبر عن آرائه ، و ما يجب أن تُعطى له الأهمية في هذا النوع من الأسئلة هو قدرة المتعلم على التحليل و التركيب و كذا جِدَّة ما يأتي به من أفكار.

- **الأسئلة ذات الأجوبة القصيرة :**

هي نوع من الأسئلة يحدد المدرس جوابها في مجموعة من السطور. و يسمح للمتعلم في هذا النوع أن يكتب جوابه بنفسه كأن نطلب منه استخلاص و كتابة الفكرة الرئيسة للنص أو أن يعلق على خبر على ألا يتعدى في ذلك ثلاثة أسطر مثلا .

- **وضعيات حل المشكلات .**

و هكذا فإن هذا النوع من الأدوات (الأسئلة المفتوحة) يصلح خاصة لقياس السيرورات الذهنية التي تبرز الجانب الكيفي عند المتعلم أي كفاءته في التحليل و التركيب و الإبداع.

ومن العيوب التي لم تخل منها هذه الاختبارات :

- أنها لا تسلم من ذاتية المكلف بعملية التقييم .
- أنها تتطلب وقتا للتقييم .
- أسئلتها لاتغطي إلا جانبا المحتوى المستهدف بالتقييم .

6 - أسئلة الاختبارت الشفهية :

هذا النوع من الاختبارات له أهمية كبيرة في تقييم أداء المتعلمين من حيث قدرتهم على استحضار المعارف و على التعبير والتواصل بلغة سليمة ، و كذا قدرتهم على المواجهة والإقناع ، لكنها لا تحظى بعناية كبيرة من طرف المدرسين كما هو شأن نظيرتها (الاختبارات التحريرية) .

ومن عيوبها :

- ✓ غياب الموضوعية في توزيع الأسئلة وتنويعها وتقييم الأجوبة في حالة عدم التخطيط المحكم للأسئلة حيث يتم الاعتماد على التقدير والتخمين لحظة المقابلة .
- ✓ صعوبة الإجراء عندما يتعلق الأمر بأعداد كثيرة من المتعلمين .
- ✓ تأثير شخصية الأستاذ وعلاقته بالمتعلمين في إجاباتهم (اضطراب نفسي ، عقدة لسان ....)

7- الخصائص القياسية للأداة (مواصفات الأداة)

1- الصدق :

يكون التقويم صادقا حينما يقيس فعلا ما وُضع لقياسه . مثال ذلك :

في مادة الرياضيات إذا خصص الأستاذ للأخطاء الإملائية نقطا في سلم التنقيط فالاختبار لايتصف بالصدق ، لأن اختبار المادة نقيس من خلاله المعارف و المهارات الرياضياتية وليس شيئا آخر .

- أجوبة المتعلم رشيد صحيحة رياضياتيا لكنه حصل على 10/7بسب أخطائه الإملائية.
- أجوبة المتعلم إبراهيم خاطئة رياضياتيا ، لكنه لم يخطئ في الاملاء فحصل على درجة المتعلم رشيد نفسها 10/7.

خلل في القياس لأنه أفضى إلى نتائج غير منصفة .

2 - الموضوعية :

- يتسم التقييم بالموضوعية :
- ✓ عندما يكون الجواب عن بنود الاختبار واضح المعايير والمؤشرات ولايحتمل المطلوب أكثر من تأويل
- ✓ تتحقق موضوعية أداة القياس عندما لا تختلف نتيجة التقييم من مصحح إلى آخر بحيث لاتتأثر بالأحكام الذاتية للمُقوِّم.
- ضمانا لموضوعية التقييم يفضل المهتمون أن يتخذ في بنائه صورا تساعد على الابتعاد عن الذاتية ، لذلك تشترط المذكرات المنظمة للتقويم على المدرس قبل إجراء الاختبار تحديد عناصر الإجابة الصحيحة ويحدد لها مؤشرات من أجل اختبار صلاحيتها وتعديل صياغتها إن وجد أن الذاتية قد تتدخل في عمله .

3 - الحساسية:

أي قدرة التقييم على التمييز الدقيق بين المفحوصين ، ولذلك يعتبر التقييم حساسا حينما يكون قادرا على ترتيب مفحوصين عدة في صفة سلوكية معينة ، دون أن يحشر كثيرا منهم في مرتبة واحدة ، فوفق التجربة المهنية في تقييم الاختبارات المرحلية والإشهادية **الغالب** أن تفرز النتائج تمييزا بين ثلاث فئات : ذوو الدرجات العليا – ذوو الدرجات المتوسطة – ذوو الدرجات الدنيا ، وإنما قلت **الغالب** لأن النتائج التي تفرز التصنيف **الثلاثي** ليست قاعدة مطردة :

- فقد تختلف بحسب المواد التي لها خصوصيات من حيث كون المتعلمين يجدون صعوبة للتحكم فيها (الرياضيات / العربية /الفرنسية) .
- أو بحسب جماعة الفصل فقد تضم متعلمين نجباء وفئة قليلة متوسطة وليس بينهم ذوو المستوى الأدنى .

لكن القاعدة عموما هي أن التمييز حاصل في جميع الأحوال مهما كانت درجة التقارب والانسجام بين جماعة الفصل .

4 - الثبات :

ومعناه أن يكون التقييم قادرا على أن يقيس دوما ما يقيس ، حيث تُعطي أدوات القياس النتائج نفسَها إذا توافرت الشروط والظروف المادية نفسُها ، فإذا قدم الأستاذ للمتعلمين اختبارين كتابيين متتاليين ، فإنه سيحصل على النتائج نفسِها .

8 - تقويم الكفايات :

أ - الوضعية المشكلة التقويمية :

	مكونات وخصائص ووظائف الوضعية المشكلة
مكونات الوضعية المشكلة	1-السـنـد أو الحامل: مجموعة من العناصـر المادية التي تقدم للمتعلم مثل نص مكتوب، جدول ،تمثيلات بيانية... ، وتعرف بثلاثة عناصر هي : أ- السياق: المجال الذي تمارس فيه الكفاية. ب-المعلومات: يستثمرها المتعلم أثناء الإنجاز. ج-الوظيفة: تحدد الهدف من إنجازات التلميذ لإنتاج معين 2-المهمة وتوقع المنتوج المنتظر 3-التعليمة أو التعليمات: مجموع التوجيهات التي توضح للمتعلم المطلوب منه.
خصائص الوضعية	-وضعية معقدة تتطلب تعبئة وإدماج القدرات المعرفية والحسحركية وسوسيو وجدانية. -تحديد الإنتاج المنتظر بدقة مثل نص أو حل مشكلة أو خطة عمل. -الوضعية المعقدة لا تطابق الوضعية الديداكتيكية التي يتم تنظيمها من طرف المدرس. -الوضـعية الدالة تحرك التلميذ وتعبئه، وتمنحه الرغبة في العمل وتضـفي على تعلماته معنى معينا. وتمس مراكز اهتماماته بالحياة. -البحث عن وضعيات تكون متوازية ومتساوية فيما بينها من حيث الصعوبة، وتمكننا من معرفة مدى امتلاك التلميذ لكفايته.
وظائف الوضعية المشكلة	وظيفة ديداكتيكية تتجلى في تحفيز التلميذ على الانخراط في التعلم بالبحث عن حل للإشكالية. وظيفة الإدماج تتمثل في إدماج الموارد وظيفة التقويم عن طريق تحديد الصعوبات التي تعيق اكتساب الكفاية، والعمل على تجاوزها. وظيفة الإشهاد وذلك بالتأكد من تمكن المتعلم من تحقيق للكفاية المطلوبة

ب - بناء وضعية تقويمية :

- تحديد الكفاية؛
- تحديد الأهداف النوعية المنتظر تحققها كمؤشرات لتقويم الكفاية؛
- تحديد معايير التقويم المستهدفة من الوضعية؛
- تحديد المضامين والمحتويات التي ستكون موضوع التعلم؛
- تحديد الموارد التي سيسمح للمتعلمين باستعمالها، وما قد يطلبه هؤلاء أثناء الإنجاز؛
- تحديد سياق مناسب للوضعية التقويمية. والتأكد من أن لسياق الوضعية معنى عند المتعلم، وأنه مرتبط بأحد مجالات التكوين (التعلم) العامة، وأنه يراعي محتويات التكوين؛
- تحديد السند المساعد لإنجاز المطلوب؛
- توقع مهمات مختلفة، بإحداث روابط ممكنة بين مختلف مجالات التعلم؛
- التأكد من تغطية التقويم لمجموع المعايير؛
- استعمال مختلف وسائل التقويم التي تمكن من تقديم حكم صحيح وصادق عن نمو الكفاية؛
- إعداد شبكة للتقويم إذا كان الأمر يتعلق بوضعية اختبارية.

ج - المعايير والمؤشرات :

إذا كانت الكفاية هي إمكانية تعبئة مجموعة من الموارد ، وكانت الموارد منها ما هو قابل للملاحظة المباشرة ومنها ما ليس قابلا للملاحظة المباشرة ، فلا يمكن تقويم الكفاية إلا بإرفاقها بمجموعة من المعايير والمؤشرات ، فما معنى المعيار وما معنى المؤشر؟

*** مفهوم المعيار :**

هو عنصر إخباري يحدد صفات العمل المنتظر من إنتاج المتعلم ، بحيث يتيح إمكانية الإقرار بحضور أو غياب خاصية ما في الموضوع المقوم ، والمعيار بصفة عامة عبارة عن حزمة من المؤشرات .

*** أنواع المعايير :**

تنقسم المعايير إلى نوعين :

- ✓ معايير الحد الأدنى : هي معايير أساسية يعتبر التمكن منها ضروريا لامتلاك الكفاية .
- ✓ معايير الإتقان : هي معايير تتعلق بجودة المنتج .

*** مميزات المعايير :**

من مميزات المعايير التي يستند إليها التقويم وفق المقاربة بالكفايات أنها :

1- يجب أن تكون قليلة العدد ، ولأجل ذلك تم حصرها فيما يلي :

- معيار الملاءمة : أي موافقة المنتج المقدم من قبل المتعلم للمطلوب من تعليمات الوضعية التقويمية.
- معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة : وهو الاستثمار الجيد للموارد التي اكتسبها المتعلم .
- معيار الانسجام : وهو ترابط المنتج واتساقه .
- معيار الإتقان : جودة العرض ومقروئية الخط وتنظيم الورقة .

2- يجب أن تكون مستقلة بعضها عن بعض : بهدف تسهيل التصحيح و تحقيق الإنصاف بعدم تقييم الشيء نفسه مرتين لما فيه من معاقبة المتعلم مرتين على خطأ ارتكبه .

❋ ملحظ :

ومما يجب التفطن إليه، أن معيار الحد الأدنى - وليس معيار الإتقان - هو أساس تحقق الكفاية ، وبناء عليه (أي معيار الحد الأدنى) نحكم على المتعلم من خلال أدائه بأنه كفء ومؤهل .

في ذيل التعريف المتقدم للمعيار قلنا إن المعيار بصفة عامة عبارة عن حزمة من المؤشرات .

فما المقصود بها ؟ ولِمَ لَمْ نكتف بالمعايير دون المؤشرات ؟

* **تعريف المؤشر :**

المؤشر هو كل سلوك يقدم معلومة معينة حول حضور كفاية ما أو علامة دقيقة واضحة وملموسة قابلة للملاحظة .

ومن خلال وظائف المؤشرات نجيب عن سؤال لِمَ لَمْ نكتف بالمعايير ؟

* **وظيفة المؤشر :**

- ✓ أنه يسمح بأجرأة المعايير .
- ✓ أنه يوفر للمقوم معطيات وبيانات عن درجة تحقق المعيار ومستوى التحكم فيه .
- ✓ أنه يسعفنا في الحكم على مدى تمكن المتعلم من كفاية ما .

* **أنواع المؤشر :**

- ✓ مؤشرات كمية : مثالها : أقل من ثلاثة أخطاء إملائية ....
- ✓ مؤشرات نوعية : مثالها : وجود شطب ...

المحور 3 : الوثائق الرسمية المنظمة للتقويم

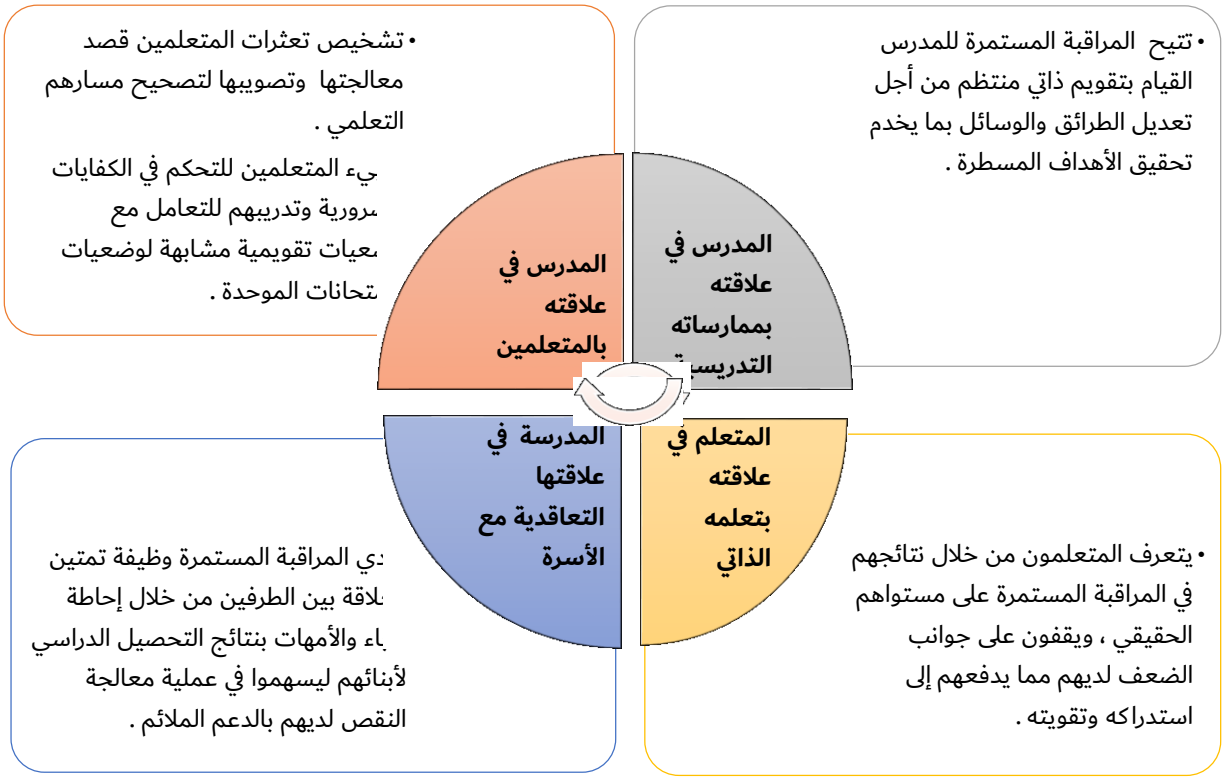
1- أهمية المذكرات المنظمة للمراقبة المستمرة :

يمكن إبراز أهميتها من خلال نتائج عدم مراعاتها عند بناء الاختبارات ، حيث يفضي عدم اعتمادها إلى :

- إجراء التقويم بكيفية مرتجلة غير منظمة وغير معقلنة ، وهو مؤشر على عدم التنظيم أثناء الممارسة التدريسية ، وقد قيل " قل لي كيف تقوم أقل لك ماذا تدرس وكيف تدرس "
- عدم تكافؤ الفرص بين المتعلمين من المستوى نفسه .
- اختلاف المدرسين في أساليب التقويم لغياب موجهات موحدة فالمذكرات هي التي تحسم مختلف التأويلات والاجتهادات .

2 - أهداف المراقبة المستمرة :

تسعى المراقبة المستمرة إلى تحقيق جملة من الأهداف بالنظر إلى الأطراف المعنية بها على النحو الآتي :



3-موجهات وإجراءات ا لمراقبة المستمرة :

تنص المذكرات على وجوب إجراء فروض المراقبة المستمرة في ظروف ووفق شروط تضمن نتائجها درجة الدقة المطلوبة، وحتى تؤدي الوظيفة الجزائية والإشهادية بالشكل المطلوب وتضمن حظوظا متكافئة، وذلك بمراعاة الموجهات الآتية :

- ✓ إنجاز البرامج الدراسية المقررة في الفترات المحددة لها ووفق المذكرات الفرعية الخاصة بكل مادة.
- ✓ إعداد فروض المراقبة المستمرة بناء على مقتضيات التوجيهات التربوية الخاصة بكل مادة دراسية مع استحضار الموجهات العامة الواردة في الأطر المرجعية.
- ✓ التقيد بالفترات المحددة لإجراء فروض المراقبة المستمرة كما هي محددة في مقرر تنظيم السنة الدراسية

- ✓ تهييء المتعلمات والمتعلمين للتحكم في الكفايات الضرورية للتعامل مع وضعيات اختبارية مشابهة لوضعيات الامتحانات الموحدة.
- ✓ إجراء الفروض وفق الجدولة الزمنية المحددة لها مع احترام الحيز الزمني المخصص لكل فرض، وتهييء ظروف الإنجاز بما يضمن حظوظا متكافئة لجميع المتعلمين والمتعلمات من حيث الإجراء والحراسة والتتبع .
- ✓ تصحيح إجابات المتعلمين والمتعلمات بالاستناد إلى عناصر الإجابة وسلم التنقيط المحددة سلفا في جذاذة الفرض
- ✓ تصحيح الفروض مع المتعلمين والمتعلمات لتمكينهم من التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف في تحصيلهم في أفق وضع خطة محكمة للدعم .

4- مواصفات ا لمراقبة المستمرة :

- تحقيق نوع من التوازن والتنوع بين الوضعيات الاختبارية على مستوى تدرج الأفعال الإجرائية (التعرف ، التمييز ، التطبيق ، التحليل ....) وفق المنهاج الدراسي وعلى مستوى توزيعها بكيفية متساوية بين مجالات ومكونات الوحدات الدراسية .
- تمثيلية الوضعيات الاختبارية للجزء المنجز من البرنامج الدراسي المعني بالمراقبة المستمرة .
- تفادي اقتراح وضعية تتطلب جوابا له تأثير على أجوبة الوضعيات اللاحقة.
- تقدير كمية ونوعية الأجوبة التي تستدعيها أجوبة الاختبار، واعتبار المجهود الفكري والمدة الزمنية المخصصة لذلك.
- ترتيب وضعيات كل اختبار ترتيبا تصاعديا حسب درجة الصعوبة.
- إعداد (جذاذات فروض المراقبة المستمرة) وهي بيان وصفي للاختبار يضم الأهداف المرسومة للوضعيات الاختبارية:
  - ✓ الوضعيات الاختبارية بجميع مكوناتها؛
  - ✓ المدة الزمنية المخصصة للإنجاز؛
  - ✓ شبكة للتصحيح تتضمن عناصر الأجوبة وسلم للتنقيط.

5 - العلاقة بين الأطر المرجعية والمراقبة المستمرة :

- ✓ من خلال المراقبة المستمرة يتم تهييء المتعلمات والمتعلمين للتحكم في الكفايات الضرورية للتعامل مع وضعيات اختبارية مشابهة لوضعيات الامتحانات الموحدة التي تبنى وفق الأطر المرجعية (المذكرة 175/10 .)
- ✓ من أهداف الأطر المرجعية : توفير موجهات لبناء فروض المراقبة المستمرة .(المذكرة 63/10)
- ✓ إعداد فروض المراقبة المستمرة بناء على مقتضيات التوجيهات التربوية الخاصة بكل مادة دراسية مع استحضار الموجهات العامة الواردة في الأطر المرجعية. (المذكرة 175/10 .)

ثانيا : الأطر المرجعية للمواد المبرمجة في الامتحان الموحد الإقليمي للمستوى السادس ابتدائي

1- مفهوم الإطار المرجعي

أداة منهجية وطنية تعاقدية للامتحانات الإشهادية، يُمَكِّن توظيفها من موثوقية الامتحانات ومصداقيتها ، ويتضمن الكفايات المستهدفة و المجالات الرئيسية والفرعية للمضامين والمحتويات وشروط الإنجاز وجدول التخصيص لحصر درجة الأهمية النسبية لكل مجال مضموني داخل المنهاج الرسمي للمادة الدراسية المعنية بالامتحانات

2- أهداف الإطار المرجعي

- توحيد الرؤية بين مختلف اللجن المكلفة بوضع الامتحان الموحد حول ما يجب أن يستهدفه هذا الامتحان بغض النظر عن تعدد الكتب المدرسية .
- توحيد المرجعيات بالنسبة لكل المتدخلين والمعنيين، بجعل الامتحان يقوم على أساس تعاقدي، بين جميع الأطراف المعنية (مدرسين و مدرسات و ومتعلمين ومتعلمات ولجن إعداد المواضيع،) بما يدعم مصداقية الامتحانات .
- السعي إلى الرفع من صلاحية مواضيع الامتحانات الإشهادية عبر الرفع من تغطيتها وتمثيليتها للمنهاج الدراسي ، وذلك في اتجاه التصريف الفعلي لمبدإ تكافؤ الفرص؛
- إيجاد سند ملزم يحتكم إليه لتقويم الامتحانات الإشهادية.
- توفير موجهات لبناء فروض المراقبة المستمرة، واستثمار نتائجها في وضع الآليات الممكنة من ضمان تحكم المتعلمين في مضامين المناهج الدراسية، والكفايات الأساسية المرتبطة بها؛
- تطوير وتدقيق أدوات ومساطر إعداد مواضيع الامتحانات الإشهادية، وتكييفها مع المستجدات التربوية.اعتماد معيار وطني لتقويم مواضيع الامتحانات الإشهادية .

3- معايير توظيف الإطار المرجعي في بناء الاختبارات :

يقتضي بناء مواضيع الامتحانات وفق الإطار المرجعي الاستناد إلى المعايير الآتية :		
التغطية :	**التمثيلية :**	**المطابقة :**
المقصود بهذا المعيار أن يشمل موضوع الاختبار كل المجالات المحددة في الإطار المرجعي والمستمدة من تحليل المنهاج والبرنامج الدراسيين ، وبذلك نتجنب قياس أداة الاختبار لهدف واحد أو مجال واحد أو بعد واحد للشخصية التي تتنافى مع التقويم من منطلق المقاربة بالكفايات التي تستدعي تعبئة المتعلم لكل الموارد لحل الوضعيات التقويمية المركبة .	المقصود بهذا المعيار احترام درجة الأهمية المحددة في الإطار المرجعي لكل مجال من مجالات الموارد الدراسية ولكل كفاية أو مستوى مهاري في بناء موضوع الاختبار .	بأن يتم التحقق من مطابقة الوضعيات الاختبارية للمحددات الواردة في الإطار المرجعي على مستويات ثلاث : • الكفايات والمهارات . • الموارد الدراسية ومجالاتها. • شروط الإنجاز .

4-بنية الإطار المرجعي :

يستند وضع الأطر المرجعية لاختبارات مواضيع الامتحان الموحد الإقليمي على التحديد الدقيق والإجرائي لمعالم التحصيل النموذجي للمتعلمين وللمتعلمات عند نهاية السلك الابتدائي وذلك من خلال :		
ضبط الموارد الدراسية المقررة في السنة السادسة من التعليم الابتدائي مع حصر درجة الأهمية النسبية لكل مجال من مجالاتها داخل المنهاج الرسمي للمادة الدراسية .	تعريف الكفايات والقدرات المسطرة لهذا المستوى التعليمي تعريفا إجرائيا مع تحديد درجة الأهمية بالنسبة لكل مستوى مهاري داخل المنهاج الرسمي للمادة .	تحديد شروط الإنجاز .

5 – ربط أهداف مجالات المواد المعنية بالامتحان الإقليمي للمستوى السادس بالمستويات المهارية

اللغة العربية :

5- المستويات المهارية للمجال العقلي المعرفي:

- **المعرفة:**

ويقصد بها تذكر المضمون الذي سبق تعلمه؛ بمعنى آخر هي استرجاع وتذكر ما هو مخزون في الذاكرة، من معارف ومعلومات، وأفكار، وأحداث، وقواعد، ونظريات ... ويمثل التذكر أدنى مستويات نواتج التعلم في البعد المعرفي.

وأفعاله هي: يعرف، يضيف، يعين، يعنون، يقابل، يختار، يكتب، يضع قائمة، يتعرف، يسمي ...

- **الفهم:**

يقصد به القدرة على إدراك معنى مضمون ما، ويمكن أن يظهر هذا عن طريق ترجمة المضمون من صورة إلى أخرى، أو تفسيرها وشرحها ... ومن أفعاله: يحول، يميز، يقدر، يفسر، يشرح، يعمم، يعطي أمثلة، يستنتج، يعبر، يستخرج ...

- **التطبيق:**

وهو القدرة على استعمال ما تعلمه المتعلم في مواقف جديدة ومحسوسة، ويشمل ذلك تطبيق القواعد والقوانين

والطرق والمفاهيم والنظريات في وضعيات جديدة، ويتطلب هذا مستوى أعلى من الفهم ومما يتطلبه الاستيعاب. ومن أفعاله: ينجز، يحسب، يوضح، يكتشف، يعدل، يتبع، يبين، يحل، يستخدم، يتحكم، يعرض، يطبق ...

- **التحليل:**

هو تفكيك الأدوات (المواد) إلى أجزائها المكونة لها، وإدراك العلاقات الموجودة بين هذ ه ا لأجزاء . وأفعاله هي : يحلل، يقارن، يستدل، يختصر، يربط، يختبر، يستنبط ...

- **التركيب:**

يقصد به قدرة المتعلم على وضع الأجزاء مع بعضها البعض لتشكيل كل جديد، وقد يتضمن هذا إعداد خطاب أو موضوع أو مقالة. والنواتج التعليمية في هذا المجال تركز على السلوك الإبداعي، وتلك وبن أنماط بنائية جديدة . أفعاله :

يصنف، يؤلف، ينتج، يبدع، يبتكر، يصمم، يكتب، يحكي، يعيد ترتيب، يلخص، يعيد تنظيم، يعيد كتابة ...

- **التقويم:**

وهو القدرة على الحكم على قيمة مضمون ما بالاستناد إلى معايير محددة؛ وتمثل نواتج التعل م لهذا المجال أعلى مستويات التعلم في المجال المعرفي، لأنها تتضمن عناصر من كافة المستويات السابقة . ومن بين أفعاله: يبدي رأيه، ينتقد، يقوم، يدافع، يبرر، يحكم على ..

مادة التربية الإسلامية :

المهارات الأساسية	من محدداتها
توظيف المعارف المكتسبة	تعريف - تمثيل – تصنيف...
تحديد المفاهيم الشرعية وتمييز خصائصها	تعريف– تمييز الخصائص- تحديد العلاقة...
تحليل النصوص الشرعية واستخراج أحكامها التكليفية	تقسيم النص إلى مقاطع دالة - تحديد معانيها – تركيب المعاني - استخراج الأحكام التكليفية...
استخراج القيم وتوظيفها	تحديد القيمة – تثمين القيمة – اعتمادها في التقدير
تحديد المواقف والتعبير عنها وتعليلها	تحديد الموقف – التعبير عن الرأي– التعليل...
الاستشهاد بالنصوص الشرعية المناسبة	إيراد النص المناسب للرأي أو المفهوم أو الموقف - الحجاج بالنص....

المحور 4 : استراتيجيات الدعم والمعالجة" المفهوم ، المقاربات ، الأنواع "

يتبوأ الدعم في سيرورة التعليم و التعلم موقعا مائزا ، وهو مرتبط ارتباطا عضويا بنتائج التقويم ، فلا يمكن للدعم أن يحقق الهدف منه ما لم يسبقه تقويم دقيق للتعلمات المستهدفة .
وإذا كان التقويم يتوخى قياس الفارق بين المستوى الفعلي للمتعلم و الأهداف المنشودة ، فإن الدعم يروم تقليص هذا الفارق بأنشطة علاجية وتصحيحية .

هذا و إن الدعم ليس عملا اختياريا لك حرية إعماله أو إهماله ، ولا هو عمل اضطراري يُلجأ إليه في حالات خاصة ، كما أن استراتيجيته ليست مستقلة في سياق منفصل ، بل هو مكون أساس في العملية التعليمية التعلمية يتأثر بها و له تأثيره القوي فيها ، فالدعم أداة للضبط وتصحيح نتائج التعلم ، وأداة للوقاية من تراكم التعثرات التي قد تصيب المتعلمين فتؤدي بهم في حالة عدم تداركها إلى الفشل ، حيث يصبح المتعلم عاجزا عن مسايرة التعلم و المستوى الذي عليه أقرانه ، عجزا يفضي به إلى الهدر الدراسي .

1- نحو مفهوم موسع للدعم :

بالنظر إلى ما آل إليه مستوى المتعلمين في المدرسة الابتدائية من ضعف المردودية، وذلك من خلال ما كشفت عنه تقارير الدراسات الوطنية والدولية، جرى عُرف الاستعمال لمصطلح الدعم لدى الفاعلين التربويين أن يطلق بإطلاقات لا تخرج عن المعنى الآتي: "الدعم إجراء يستهدف تمكين المتعلمين المتعثرين دراسيا، من تجاوز الصعوبات الذاتية والموضوعية التي تواجههم أثناء تعلمهم، وذلك عبر تصحيح ثغرات التعلم التي يمكن أن تتحول إلى عائق يحول دون نماء الكفايات لديهم".

إن مصطلح الدعم عند إطلاقه غالبا ما تنصرف الأذهان إلى اعتباره إجراء خاصا بالمتعثرين ، وهذا نظر ضيق ينأى عن فلسفة الدعم المؤسس لها في الأدبيات التربوية ، لأن عملية الدعم وإن كانت تستهدف فئة غير المتحكمين لتدارك النقص الحاصل لديهم في استيعاب المحتوى التعليمي ، لكنها تستهدف المتحكمين أيضا استجابة وتدعيما لمواطن القوة والتفوق التي يرغبون في تعزيزها ، وقد أحسنت وثيقة " المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي " صنعا في الإلماع إلى ذلك إذ اعتبرت الدعم يركز على " معايير الحد الأدنى التي لم يقع التمكن منها دون إغفال المتعلمين والمتعلمات المتمكنين من معايير الحد الأدنى. " .ص48 .

وعلى هذا فإن المعنى الموسع للدعم الذي يشمل كل فئات المتعلمين هو الأولى بالقبول، فهو :
"مجموع الإجراءات والأنشطة التي تنطلق من نتائج التعلم المدرسي ومن المؤشرات المحصل عليها بواسطة التقويم والهادفة إلى تعويض مواطن النقص لدى المتعلمين والرفع من مستوى مكتسباتهم وضبط وترشيد تعلماتهم".

2- مفاهيم مرتبطة بالدعم البيداغوجي :

- **التقوية :** هي إغناء رصيد المتعلمين من أجل التوسع عن طريق تعزيز مواطن القوة تبعا للرغبات والميول.
- **التعويض :** يقصد به تعويض النقص الحاصل في استيعاب المحتوى التعليمي الذي سبق تقديمه للمتعلمين .
- **العلاج :** ينكب على التعثرات التي قد تواجه المتعلمين، بإيجاد حلول لها؛ وذلك بإتباع أفضل السبل الكفيلة بسد النقص الحاصل.
- **التثبيت :** هو ترسيخ للمعارف والمهارات والقدرات المقدمة للمتعلمات والمتعلمين عن طريق إجراءات تحقق ذلك؛
- **الضبط والتعديل :** هو التحكم في مسار العملية التعليمية باعتماد تدخلات وإجراءات داعمة حتى لا تبتعد عن مسارها المحدد .

3- وظائف الدعم :

يعتبر الدعم التربوي مكونا من مكونات عمليات التعليم والتعلم، يواكبها من بدايتها إلى نهايتها، وهو يشغل في سياق المناهج الدراسية، عدة وظائف هي:

- الوظيفة الأولى : وظيفة تشخيص لكشف مواطن التعثر وتفسير أسبابه؛
- الوظيفة الثانية : وظيفة ضبط وتصحيح، تتحقق عبر إجراءات للتحكم في مسار التعلمات.
- الوظيفة الثالثة : وظيفة ترشيد لعمليات التعليم والتعلم لتقليص الفارق بين مستوى التعلم والأهداف المنشودة.

4 - مقاربات الدعم والمعالجة (الخلفية النظرية للدعم) :

لإدراك موقع الدعم في عملية التعليم والتعلم وتأثره بها وتأثيره فيها ننطلق من مقاربتين تشكلان معا خلفية نظرية لفهم الطبيعة البيداغوجية للدعم هما : المقاربة النسقية و مقاربة اتخاذ القرار .

1 - المقاربة النسقية (نظرية النُّظُم) :

تقوم هذه المقاربة على فكرة أن عمليات التعليم والتعلم إن هي إلا أنساق ونظم تضبطها " مدخلات ، و سيرورات ، ومخرجات" ، و تكمن أهمية هذه الأنساق في العلاقات المترابطة بينها وفي التفاعل القائم بين أجزائها متجهة إلى تحقيق أهداف معينة على النحو الآتي :

- ✓ تشكل وضعيات انطلاق المتعلمين و الكفايات والأهداف مدخلات لعمليات التعليم والتعلم، لأنها تحدد ما نرغب فيه ونريد بلوغه، وتختزل المتغيرات المحددة للمدخلات (خصائص المتعلمين؛ خبرة المدرسين؛ توجهات المنهاج؛ مضامين المقرر؛ الوسائل والتجهيزات المتاحة)
- ✓ تشكل المحتويات والطرائق والوسائل عناصر التفاعلات التي تحصل بين المثلث الديداكتيكي (المدرس ، مادة التعلم ، المتعلمون) التي يترتب عنها تحولات وتغيرات لدى المتعلمين (السيرورة)
- ✓ يمثل التقويم إجراء عمليا يحدد نوع النتائج المحصل عليها. (المخرجات) .
- ✓ يمثل الدعم :
  - عملية وقائية استباقية : قبل انطلاق العمليات .
  - عملية توجيهية ضابطة : إن كان مواكبا لسيرورة التعليم والتعلم .
  - عمليـة علاجـية : بعد تقويم المخرجات والنتائج .

ففي ظل هذا النسق يعتبر الدعم عنصر ضبط وترشيد لمكونات عملية التعليم والتعلم ومن ثمة فهو متأثر بها مؤثر فيها.

2 - مقاربة اتخاذ القرار :

تَعتَبِرُ مقاربة اتخاذ القرار أن التدريس سلسلة من القرارات :

تبدأ من : الهدف ⬅ إلى الفعل ⬅ ثم التقويم ⬅ انتهاء بالدعم.

تقوم هذه المقاربة على فكرة مفادها أن المدرس يختار من بين بدائل متعددة ما يساعده على بلوغ أهدافه ،فيخطط لكيفية بلوغها ، ثم ينجز عمله ويُقوِّم النتائج لكي يتمكن من تحسينها عبر إجراءات الدعم .

وتؤكد العديد من الأبحاث أن القرارات المعقلنة المبنية على تحليل منهجي لنتائج التعلم تساعد على تقليل النتائج السلبية، وتمكن من التقدم الملموس في اتجاه الأهداف المنشودة.

تأسيسا على ما تقدم فإن الدعم إجراء يسهم في تجويد التعلمات عبر ما يأتي :

- ✓ إذا توقعت نتائج التقويم التشخيصي أن بعض المتعلمين لن يتمكنوا من متابعة التعليم، فإنه من اللازم اتخاذ تدابير وقائية لتمكينهم من المتابعة .
- ✓ إذا كشفت نتائج التقويم التكويني أن بعض التلاميذ يجدون صعوبة في التحصيل، فإنه من اللازم القيام بتدخلات لأجل تجاوز تلك الصعوبات.
- ✓ إذا كشفت نتائج التقويم الإجمالي النهائي أن الأهداف لم تتحقق لدى بعض المتعلمين، فينبغي اتخاذ قرارات لتدارك النقص الحاصل .

5 - أنواع الدعم التربوي :

يمكن تصنيف أنواع الدعم التربوي حسب عدة معايير وفق الجدول الآتي :

المعايير	أنواع الدعم	
معيار الترتيب الزمني	**الدعم الوقائي**	ينجز قبل انطلاق التعلمات، لأنه يقي المتعلم من التعثر قبل بدء عملية التعليم والتعلم. وله ارتباط وثيق بالتقييم التشخيصي.
	الدعم التتبعي	يأتي بعد التقييم التكويني، ويواكب سيرورة الوضعية الديداكتيكية، ويحقق وظيفة توجيهية ضابطة لجهد المتعلم والقيام بتدخلات لتجاوز التعثرات والصعوبات.
	الدعم العلاجي	يأتي بعد التقييم الإجمالي، ومهمته تعويض النقص الملاحظ في نتائج تقييم التعلمات، وذلك باتخاذ قرارات علاجية لتصحيح الثغرات وتقليص الفارق بين القدرات والأهداف المستهدفة وما تحقق فعلا من خلال أداء المتعلم
معيار الجهة التي تقدم الدعم	**الدعم المندمج**	ينجزه المدرس داخل الفصل، وهو مندمج مع مختلف السيرورات الديداكتيكية من بدايتها إلى نهايتها.
	الدعم المؤسسي	ينظم داخل المؤسسة ويتم تحديد أقسام خاصة بالدعم
	الدعم الخارجي	ينظم خارج فضاء المؤسسة، وقد ينفذ بشراكة مع جمعيات المجتمع المدني
معيار العدد	**الدعم الفردي**	موجه لمتعلم واحد، يتخذ شكل إرشادات شفهية أو مكتوبة يلتزم بها المتعلم منفردا، أو شكل مهام يكلف بإنجاز ها.
	الدعم الجماعي	موجه لفائدة مجموعة من المتعلمين، ونميز فيه بين دعم عام لفائدة جماعة القسم بأكملها، أو دعم خاص بالمجموعات سواء كانت متجانسة أو غير متجانسة.
معيار مجال الشخصية	**الدعم المعرفي والمنهجي**	يركز على المعارف ومنهجيات العمل المطلوب اكتسابها .
	الدعم النفسي	يهدف إلى معالجة الصعوبات والمشكلات النفسية التي تعيق التعلم.
	الدعم الاجتماعي	يهدف إلى مساعدة المتعلمين على تجاوز الصعوبات والمعيقات الاجتماعية التي تعيق تنمية تعلمهم.

6 - مفهوم المعالجة و أنماطها :

- المفهوم :

المعالجة فعل تصحيحي يحقق تعديلا بيداغوجيا للتعلم، بهدف تسهيل عملية التعلم للمتعلمين الذين يحتاجون في لحظة ما إلى تدخل بغاية تحقيق القدرات والأهداف المرجوة .

- الأ نماط :

لكل معالجة مهما كانت طبيعتها بُعدان :

- بُعد يقوم على تشخيص الصعوبات وتفسيرها .
- بُعد يركز على وضع عدة للمعالجة وتنفيذها .

وحسب المكانة المخصصة لكل بعد، يمكن الحديث عن أربعة أنماط من المعالجة هي :

1. المعالجة المدمجة : تواكب العملية التعليمية-التعلمية؛ وتستجيب لحاجات المتعلمين ...
2. المعالجة الموجهة : تنطلق من تشخيص دقيق لتعثرات المتعلمين وتستهدف جوانب محددة. كالأخطاء المتواترة.
3. المعالجة المؤسساتية : تقوم على عدة موثقة وتقنيات خاصة على صعيد المؤسسة، ويمكن الاستعانة فيها بوصي لمرافقة المجموعات.
4. المعالجة المختصة : تسند إلى مختصين من خارج الإطار التربوي، (مختصين في علم النفس مثلا.)

أما حسب طبيعة التدخل الذي تتضمنه المعالجة فنميز بين الأنماط الآتية:

1 - معالجة تقوم على التغذية الراجعة تقوم بتصحيح أخطاء المتعلم في الحين.

2 - معالجة تقوم على الإعادة والأعمال الإضافية: تتخذ شكل مراجعة مضامين معينة كمراجعة المكتسبات القبلية، وإنجاز تمارين إضافية لدعم المكتسبات وتركيزها.

3 - معالجة تتبنى استراتيجيات جديدة تعتمد طرائق تربوية بديلة لإرساء المكتسبات، من مثل تنويع المقاربات البيداغوجية المعتمدة ، والانفتاح على أشكال العمل الديداكتيكي كعمل المجموعات والأنشطة اللا صفية القبلية والبعدية.

4 - معالجة مختصة، يقوم بها مختصون من خارج المؤسسة التربوية لتصحيح اضطراب ما في السلوك أو خلل ما يؤثر في التعلم كالمختصين في تقويم النطق أو أطباء العيون أو السمع أو أطباء نفسانيين..

7 - إجراءات الدعم والمعالجة :

مضى معنا أن الدعم لا يمكنه أن يحقق الهدف منه ما لم يسبقه تقويم دقيق للتعلمات المستهدفة ، يمكننا من الكشف عن مواطن التعثر ، ليأتي بعده الدعم لتصحيح التعثر ، وهي عملية تتم وفق خطوات إجرائية ذات طابع منطقي وصنافي متدرج يتلخص في الإجراءات الآتية :

الإجراء الأول : تشخيص أسباب التعثرات والصعوبات

هو إجراء يلي التقويم ويجيب عن سؤال : لماذا حصل التعثر لدى المتعلمين ؟

إن إجراء التشخيص يعني تفسير العوامل التي منعت المتعلم من الوصول إلى (الوضعية المنشودة) وجعلته في (وضعية تعثر) .

وإن أهم عمليات الدعم هي مرحلة تشخيص الأخطاء وتصنيفها وتحليل أسبابها ، فالعملية شبيهة بالتدخل الطبي ، فإذا كان التشخيص غير دقيق كان الدواء الذي يصفه الطبيب غير نافع ، وقل مثل ذلك في معالجة ثعثرات المتعلمين.

و التعثر الدراسي هو حالة مؤقتة يكاد يكون أمرا طبعيا يصيب جميع المتعلمين بدرجات متفاوتة , و أسبابه مختلفة :

- **قد يكون سببه المتعلم :**
  - ✓ ضعف المكتسبات السابقة التي لم تعالج في حينها
  - ✓ المحيط السوسيو ثقافي للمتعلم .
- **قد يكون سببه المدرس :**
  - ✓ لايخطط جيدا
  - ✓ لا يحسن انتقاء الوسائل الديدكتيكية الملائمة ،
  - ✓ طريقة تدريسه غير منتجة
- **قد يكون سببه المحتوي التعليمي :**
  - ✓ صعوبة المحتوى .
  - ✓ غير مناسب للفئة العمرية .

الإجراء الثاني : التخطيط للدعم

هي عملية تقوم على إعداد خطة للدعم تتضمن عدة عناصر هي:

- تحديد أهداف الدعم : أي ما يراد معالجته وتطويره لدى المتعلم؛
- تحديد نمط الدعم وشكله : مندمج –مؤسسي –خارجي.
- تحديد مضمون الأنشطة الداعمة : معارف أو مهارا .....
- تحديد كيفية تنظيم وضعياته، وأشكال توزيع المتعلمين وتفييئهم...

الإجراء الثالث : تنفيذ خطة الدعم

وهي عملية نقل الإجراءات المخطط لها إلى الإنجاز .

الإجراء الرابع : الفحص (قياس أثر أنشطة الدعم)

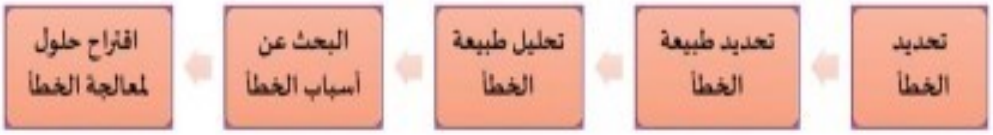
عملية تتوخى التأكد من درجة تجاوز التعثرات ومدى تقلص الفوارق بين المستوى الفعلي للمتعلمين والأهداف المنشودة ، وذلك برصد الفارق بين نتائج التقويم ووضعية الاكتساب بعد عملية الدعم .

8 – خطوات تشخيص الأخطاء ومعالجتها : نموذج فهم المقروء / مادة اللغة العربية

مفهوم الخطأ:

لا يعد الخطأ مؤشرا من مؤشرات فشل عمل الأستاذ(ة) والمتعلم(ة) على حد سواء، وخروجا عن الصواب يستوجب العقاب والزجر. فالخطأ تعبير عن خلل في التعلم يتم الانطلاق منه لبناء تعلم سليم؛ إذ للخطأ قيمة في اكتشاف مو اقع التعثر لدى المتعلمات والمتعلمين ومحاولة تصحيحها والاستفادة منها.

خطوات تشخيص الأخطاء:



مثال :

الخطوة	المثال
تحديد الخطأ	لاحظ أستاذ(ة) من خلال تجربته أنه رغم الجهود التي يبذلها، فإن متعلماته ومتعلميه ظلوا متعثرين في فهم المقروء.
تحديد طبيعة الخطأ	- تكرار الألفاظ أثناء القراءة، وضع حرف مكان آخر أو كلمة مكان أخرى.. - القراءة المتقطعة، وصعوبة تمييز الكلمات، وتكرار الكلمات والوقوف عندها لتهجيها، أو الاعتماد على الحفظ. - بطء في القراءة: تصفح بطيء لمادة قرائية لكي يعثر على كلمة، وإطالة النظر إلى النص المقروء الناتج عن ضعف القدرة على قراءة الكلمات الجديدة السهلة. - الارتباك أثناء القراءة الجهرية لعجزه عن قراءة الكلمات الواردة بعدها أو عجزه عن فهم المقروء.
تحليل طبيعة الخطأ	النظر إلى الأخطاء المرتبطة بكل متعلم(ة) • هل الخطأ منتظم يتخذ صفة التواتر والتكرار، ويؤشر على عدم امتلاك قدرات وكفايات معيّنة (مثل الرصيد اللغوي)، وهذا النوع هو الذي يجب أن نركز عليه في مرحلة الدّعم. • هل الخطأ عارض غير منتظم ناجم عن سهو أو عدم انتباه... النظر إلى الأخطاء بالنسبة لجماعة الفصل برمتها: • هل الخطأ معزول يرتكبه بعض المتعلمات والمتعلمين بشكل انفرادي؟ ومن ثم فهم يحتاجون إلى دعم فردي في إطار البيداغوجيا الفارقية. • هل الخطأ دال يمسّ فئة كبيرة من المتعلمات والمتعلمين وقد يشملهم جميعاً، وهو يحيل مباشرة إلى أن التعليم المقدم إليهم يؤشّر إلى خلل فيه، ومن ثم يتطلّب إعادة النّظر في طريقة التدريس المتّبعة.

بحث أسباب الخطأ وتفسيره

- هل الخطأ مرتبط بعائق في التعلم؟ مثلا: المتعلم(ة) لا يميز بين الصوت والحرف.
- هل الخطأ مرتبط بالمكتسبات السابقة في الوعي الصوتي والمبدأ الألفبائي؛ مما يؤدي إلى ارتكاب أخطاء؟
- هل الخطأ متعلق فقط بالانتباه والتركيز؟
- هل الخطأ مرتبط بضعف التطبيق العملي: عدم تدرب المتعلم على القراءة بسرعة - الحاجة إلى مثال يحتذى في القراءة الجيدة.
- هل الخطأ مرتبط بكيفية فهم المتعلمات والمتعلمين للتعليمات بشكل غير صحيح للنص المقروء؟

اقتراح حلول لمعالجة الخطأ

- بناء على طبيعة الخطأ وأسبابه تحدد طرق الدعم المناسبة:

الخطأ منتظم	دعم منظم جماعي أو في مجموعات أو تتبع فردي.
الخطأ عارض	جلسة أو تمرين خاص محدود الأثر.
الخطأ معزول	دعم فردي في إطار البيداغوجيا الفارقية.
الخطأ دال	إعادة النّظر في طريقة التدريس المتّبعة، ومراجعة الموضوع بطريقة جديدة.
الخطأ مرتبط بعائق في التعلم	البحث عن سبب العائق ومعالجته بطرق جدية وتمارين إضافية.
خطأ الانتباه والتركيز	أداء مهام فردية أو جماعية.
خطأ مرتبط بضعف التطبيق العملي	إنشاء برنامج لتمارين تطبيقية ممتدة.
خطأ فهم التعليمات	حصص خاصة بكيفية التعامل مع التعليمات و أنماطها.
خطأ المكتسبات السابقة	مراجعة جماعية أو فردية أو مع مجموعة لدروس سابقة وتقويم أثر ذلك.

9 – أنواع أنشطة الدعم :

أنشطة الدعم الجماعية

المراجعة الجماعية	تشمل هذه الأنشطة مجالات عدة، من أهمها ما يأتي: - مراجعة الدروس المنجزة خلال الأسبوع قصد معالجتها في آنها. - تبادل الخبرات والمعلومات بين المتعلمين والمتعلمات قصد مساعدة بعضهم بعضا. - إنجاز أنشطة تكميلية إثرائية كألعاب القراءة وركن القراءة وأنشطة التفتح. - تكليف المتعلمين والمتعلمات بالمراجعة في بيوتهم وتخصيص حصص للتتبع والتصحيح (استثمار موارد رقمية ومواقع تعليمية).
الدعم في إطار مجموعات	تكوين مجموعات للدعم تبعا لما يأتي: - تعيين المتعلمات والمتعلمين الذين سيشاركون في كل فريق حسب نوعية تعثرهم (الاستماع التحدث، فهم المسموع، القراءة بطلاقة، فهم المقروء، الكتابة) ويكون كل فريق متجانس المستوى أو من مستويات مختلفة من الأداء. - توزيع المهام والأنشطة على كل فريق، وتنظيم أعمالهم وفق برنامج محدد. - متابعة أعمالهم، وتوجيهها، وفسح فرص لتقديم أعمالهم لمجموعات أخرى.
الدعم عن طريق الأقران	"الدعم بالأقران" شكل من أشكال "رعاية الأقران" يقوم على فكرة خلق وضعيات تمكن متعلمين اثنين أو أكثر من تقاسم المعرفة والتجارب، ومساعدة بعضهم بعضا في الحالات الآتية: - في الحصص الدراسية التي تخصص لمراجعة الدروس وإنجاز الواجبات. - عند ملاحظة وجود صعوبات في مراجعة المتعلمين والمتعلمات لدروسهم. - عندما تحلل النتائج الدراسية، ويصنف المتعلمون والمتعلمات إلى مستويات غير متقنة وفي طور الإتقان ومتقنة. - حينما يساعد زميل أو زميلة أخرى، ويحتاج إلى تعليمات تؤطر هذه المساعدة. - عندما يقترب موعد الامتحانات، ويلاحظ أن بعض المتعلمين والمتعلمات يجدون صعوبة في طريقة المراجعة. كون فرقا للدعم بالأقران بحسب أنماط عدة من قبيل ما يأتي: - متعلم(ة) ذو مستوى تحصيلي حسن يساعد متعلما آخر من مستوى أدنى. - متعلم(ة) متفوق في مهارة وآخر في مهارة أخرى.

أنشطة الدعم الفردية

الواجبات والمهام لفردية	تمكن الواجبات والمهام الفردية المتعلمات والمتعلمين من مواكبة دروسهم، وتعويدهم على حسن التنظيم، والالتزام، وتحمل المسؤولية. ويتطلب ذلك ما يأتي: - لا بد أن يتوافر كل متعلم (ة) على مذكرة أو دفتر خاص يسجل فيه ما ينجزه من مهام وواجبات. ويمكنك، تبعا لذلك، من تتبع عمله. - ينبغي أن يتعلم المتعلم(ة) تنظيم وقت العمل وضبطه وتوزيعه بحسب المهام. - يعمل كل متعلم(ة) مع باقي زملائه حسب الإمكانات المتوافرة، ويقدم يد المساعدة لغيره؛ فالعمل الفردي لا يستثني الاستعانة بأشكال العمل الجماعي. - يستعين الأستاذ(ة) بمذكرة الاختبار الفوري وسجل تتبع المتعلم.
الدعم الذاتي	الدعم الذاتي عبارة عن مشروع شخصي يعبر عنه المتعلم(ة)، فيتحول إلى خطة منظمة وبرنامج مضبوط يعمل على تحقيقه عبر خطوات منهجية منظمة. ويتم ذلك على النحو الآتي: - جعل المتعلم يشعر بحاجة إلى تحقيق مشروع شخصي يترجم حاجته للتعلم، ومساعدته على ذلك، بتوظيف أسئلة من قبيل: ما الجوانب التي تشعر فيها بنقص؟ كيف تعالج هذا النقص؟ وماذا يمكنك أن تفعل؟ - ترك فرص للمتعلم(ة) للبحث عن الحلول الممكنة والإجابة عن هذه الأسئلة. - ترجمة الحل الذي اقترحه المتعلم(ة) إلى هدف واضح ينبغي أن يسعى إلى تحقيقه. - تحديد برنامج الإنجاز معه في شكل تعيينات مضبوطة من حيث النشاط والوقت وكيفية الأداء. - مساعدته على تنفيذ البرنامج الذي وضعه، وتشجيعه على الالتزام به. - تتبع مراحل التنفيذ عبر وقفات للضبط، وكشف الصعوبات، والعمل على تجاوزها. - منح فرصة للمتعلم لتقديم ما أنجزه، و تقويم حصيلة عمله.

أنشطة الدعم بالمراجع والموارد الرقمية

الدعم باستخدام الوثائق والكتب	يعتبر الدعم بواسطة الكتب والمراجع والبحث البيبليوغرافي وسيلة من وسائل الدعم الفردي أو في مجموعات صغرى؛ فهو يمكن المتعلم(ة) من قراءة قصص وكتب في سياق المطالعة والفائدة والاستمتاع. ويتضمن هذا النمط من الدعم جانبين من الأنشطة: - جانب منهجي يتعلق بطريقة القراءة: قراءة جماعية - قراءة موجهة - قراءة ثنائية - قراءة مستقلة (انظر دليل الأستاذ والأستاذة لاستثمار القراءة الإثرائية). - جانب إثرائي يتعلق بأنشطة الإثراء بواسطة قراءة حكايات وقصص وكتب عامة. (انظر ما يتعلق بركن القراءة ومسرح القراء في دليل الأستاذ والأستاذة لاستثمار القراءة الإثرائية). يوظف هذا النمط من الدعم: - لتطوير كفايات التواصل عبر الاستماع والتحدث. - لتطوير مهارات القراءة بطلاقة وفهم المسموع والمقروء. متى يوظف هذا النوع من الدعم؟ - في حالة ما إذا كان المتعلمون والمتعلمات يعانون من مشكلات في فهم المسموع أو في القراءة بطلاقة أو في فهم المقروء. - عند ملاحظة متعلمين ومتعلمات يعانون من نقص في رصيدهم اللغوي والتعبيرين الشفهي والكتابي. - إذا لم يكن المتعلم(ة) مكلفا بواجبات محددة، وأردنا أن نشغله بعمل مفيد.
الدعم باستخدام الوسائط والموارد الرقمية	يتطلب هذا الأسلوب من الدعم استعمال الإنترنيت، والأقراص المدمجة ذات السبعة التربوية، والبرامج والتطبيقات التي يمكن تنزيلها على الهاتف الذكي أو الحاسوب، والتي تكون خاصة بمهارات القراءة وذات بعد تربوي محض، ونخص بالذكر هنا منصة عصافير الرقمية التي تجسد شكلا من أشكال الدعم والإثراء يمكن توظيفه في وضعيات مثل: - دعم مهارة الاستماع باستثمار نصوص مشوقة ومتنوعة. - القراءة الحرة لقصص وحكايات. - التمارين المصاحبة للقصص والكتب والمهام لواجب إنجازها. - الفيديوهات الكرتونية التي تقدم دروسا داعمة في مختلف مكونات اللغة العربية - استعمال أنشطة إثرائية تعتمد ألعابا قرائية. استحضار الدعم باستخدام الموارد الرقمية والتطبيقات التفاعلية المتوفرة على المنصة الرسمية تلميذ TICE التي وضعتها وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة رهن إشارة المتعلمات والمتعلمين. يمكن منح فرص استخدامها تحت مراقبتكم وفق بروتوكول خاص بذلك.

اللهم علمنا ما ينفعنا
و انفعنا بما علمتنا