

نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)

المؤلف

د. جميل حمداوي



نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)

المؤلف

د. جميل حمداوي

الأستاذ
الإدماجي

العدد الثاني - ماي 2015



الإصلاح مجلة

مجلة إلكترونية توزع مجاناً عبر البريد الإلكتروني وصفحات التواصل الاجتماعي

مدير المجلة

فيصل العش

faycalelleuch@gmail.com

العنوان الإلكتروني للمجلة:

Alislah.mag@gmail.com

الموقع الإلكتروني للمجلة:

www.alislahmag.com

صفحة الفايس بوك :

www.facebook.com/Alislahmag

www.facebook.com/mag.alislah

الفهرس

4 الفهرس
5 الإهداء
6 المقدمة
7 الفصل الأول: بيداغوجيا الكفايات
39 الفصل الثاني: التقويم الإدماجي
75 الخاتمة
76 ثبت المصادر والمراجع



**أهدي هذا الكتاب إلى والدي رحمهما الله، راجيا
من الله عز وجل أن يسقيها بشآبيب اللطف
والرحمة والغفران، ويدخلها إلى جنة العليين
مع الرسل والأنبياء والشهداء والأولياء الصالحين.
أمين !**

المقدمة:

تستند العملية الديدانكككة أو ما كسمى ألكضا بالعللككة اللكلككة- اللكلككة إلى مكمومة من اللمطوات المنهككة، منها اللمطلكط أو اللمكك اللململات، بلمطلكر مكمومة من الأهداف الإلمرككة والكلكالك الملململمة الأساسية أو النوككة؛ ثم مرلمة اللمكلكر أو اللملكك أو ما كسمى ألكضا بمرلمة اللملكالك، ولململ في ألمكار الملمكوك والمضاملك، ثم الاستلمنة بالوسائل الديقانككة، ولململ مكمومة من الطرائق الببداومككة الملائمة، ولمنظم الفصل اللمراسك إككاعك ومكانك، ثم اللمكلكر عملكة اللماصل اللفظك وكر اللفظك. أما المرلمة الأخيرة، فهك مرلمة اللمكوم أو مرلمة الملمركات، وفي هكه المرلمة بالذات، نلملم من ملى اللمك اللمك الأهداف الإلمرككة، وملى اللمكككها واقكك ومبلمان. وهنا، نلمكق من ملى اكلمساب الملمك للملكالك الململمة، باللمك من الموارل الملموسة، ولحل الولمككك اللمك قملم له من أكم معاللمها. وكمك كلك اللوم إلى اللمككة اللمركة (Feed back) في حالة وكم اللمكك الديقانككة وببداومككة، ولمسمى هكه المرلمة بمرلمة الململلة، وهك أنوام لالمة : معاللة الديقانككة ولمروكة، ومعاللة نفسكة، ومعاللة اكمماعكة. فالصنف الأول من الململلة الامك مرلمك بالمؤسسة اللكلككة، والصمفان الباككان كمارسان ألام المؤسسة.

وما كهمنا في هكا اللمك هو اللمكق عند اللمكوم الإلمماكك المرلمك ارلمبا ولككك بببداومكك الكلكالك. وكمك باللمكوم الإلمماكك اللمك الملمك لموارله السابقة أو لمكلمباته الململممة بكمة اللمككها واستلمارها لمل الولمككة الململكة. ولمسمى هكه الولمككة بالولمككة الإلمماككة. ومن ثم، فاللمكوم اللمك كنبب علها كسمى باللمكوم الإلمماكك.

ونركو من الله عزوجل أن كنال اللمك رضا القراء واللملكة والأساكمة والباكلمك في مكال اللمرككة واللمكك، ونلمك الله القلمر على هباته ونعمه وفضائله اللمك لاللمكط. والله اللمك والشكر والمكم.



ما كهمنا
في هكا اللمك
هو اللمكق عند
اللمكوم الإلمماكك
المرلمك ارلمبا
ولككك بببداومكك
الكلكالك.
وكمك باللمكوم
الإلمماكك
اللمك الملمك
لموارله السابقة
أو لمكلمباته
الململممة
بكمة اللمككها
واستلمارها
لمل الولمككة
الململكة.



الفصل الأول

بيداغوجيا الكفايات



الكفاية
هي تلك القدرة
التي يستدمجها
المتعلم حين وجوده
أمام وضعيات
جديدة معقدة
ومركبة. ومن ثم،
فالذكاء الفعلي
يتمثل في توظيف
الكفايات
والقدرات
في حل المشاكل
المستعصية
بيداغوجيا
وإدراكية
وواقعية.



من المعلوم أن بيداغوجيا الكفايات هي مقارنة تربوية وبيداكتيكية جديدة ومعاصرة ، تهدف إلى تسليح المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمركبة التي يصادفها المتعلم في واقعه الدراسي أو الشخصي أو الموضوعي. ومن ثم، فالكفايات هي بمثابة معارف ومهارات ومواقف وكفايات معرفية وتواصلية ومنهجية وثقافية، يستضمرها المتعلم لحل مجموعة من المشاكل أو الوضعيات - المشكلات، قصد التكيف أو التأقلم مع المحيط، أو الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل، أو قصد التميز الدراسي والكفائي والحرفي والمهني. ومن ثم، فالكفايات هي السبيل الحقيقي لتحقيق النجاح ، وهو أيضا أساس الاستقلالية الشخصية، ومدخل ضروري إلى تحمل المسؤولية ، والاعتماد على الذات في حل جميع المشاكل التي تطرحها الوضعيات أمام المتعلم أثناء مجابهته لواقعه الحي. ومن ثم، تنصب بيداغوجيا الكفايات على المعطى الكيفي، وتركز على التعلم السياقي في علاقة جدلية بالكفايات المستهدفة، سواء أكانت أساسية أم نوعية. إذًا، ما بيداغوجيا الكفايات؟ وما سياقها المرجعي؟ وما الوضعيات؟ وما الفرق بين نظرية الكفايات ونظرية الأهداف؟ وما مرتكزات المقاربة الكفائية نظرية وتطبيقا؟ وما مزاياها وعيوبها؟ تلك هي أهم العناصر التي سنتوقف عندها في هذا الفصل.

المبحث الأول: مفهوم بيداغوجيا الكفايات

تعرف الكفاية (Compétence) على أنها عبارة عن قدرات وملكات ذاتية أساسية ونوعية، يتسلح بها المتعلم أثناء مواجهته لوضعية أو مشكلة ما في واقعه الشخصي أو الموضوعي. وبتعبير آخر، الكفاية هي تلك القدرة التي يستدمجها المتعلم حين وجوده أمام وضعيات جديدة معقدة ومركبة. ومن ثم، فالذكاء الفعلي يتمثل في توظيف الكفايات والقدرات في حل المشاكل المستعصية بيداغوجيا وإدراكية وواقعية. ويعني هذا كله أن الكفايات تشمل مجموعة من المعارف والموارد والمهارات والمواقف التي يستضمرها المتعلم لمواجهة الوضعيات التي يواجهها في محيطه. أي: إن المتعلم يستثمر موارده حين مواجهة المشاكل المعقدة والوضعيات الجديدة، باختيار الحلول المناسبة، أو التوفيق بين مجموعة من الاختيارات لحل المشاكل التي يواجهها في حياته الشخصية والعملية.

وعليه، تعرف الكفاية عند جيلي (GILLET) بأنها « نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطوات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف إلى المهمة - الإشكالية، وحلها بنشاط وفعالية»⁽¹⁾.

[1] - GILLET, P: (L' utilisation des objectifs en formation , contexte et évolution),
Education permanent , Nr :85 , octobre 1986 , p :1737-.

وتعرف الكفاية كذلك على أنها بمثابة « هدف- مرمى، متركزة حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مدمجة وملائمة»⁽²⁾. ويعرفها فيليب بيرنو (Perrenoud) بأنها «القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، وقدرات، ومعلومات، إلخ)، بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال»⁽³⁾.

ويرى محمد الدريج أن هذه الكفايات «ينظر إليها على أنها إجابات عن وضعيات- مشاكل تتألف منها المواد الدراسية»⁽⁴⁾.

وعلى العموم، فالكفاية هي مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف، يتسلّح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل فعال وملائم.

ويظهر لنا، عبر مجموعة من التعاريف التي انصبت على تحديد مفهوم الكفاية، أنها تنبني على عناصر أساسية، يمكن حصرها في:

* القدرات والمهارات.

* الإنجاز أو الأداء.

* الوضعية أو المشكل.

* حل الوضعية بشكل فعال وصائب.

* تقويم الكفاية بطريقة موضوعية.

وهكذا، يبدو لنا أن الكفاية مرتبطة أشد الارتباط بالوضعية- الإشكال. أي: إن الكفاية قائمة على إنجاز المهمّات الصّعبة، وإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة في الواقع الموضوعي. إذا، فالعلاقة الموجودة بين الكفاية والوضعية هي علاقة جدلية وثيقة ومتينة، وعلاقة استلزام اختباري وتقييمي وديداكتيكي.

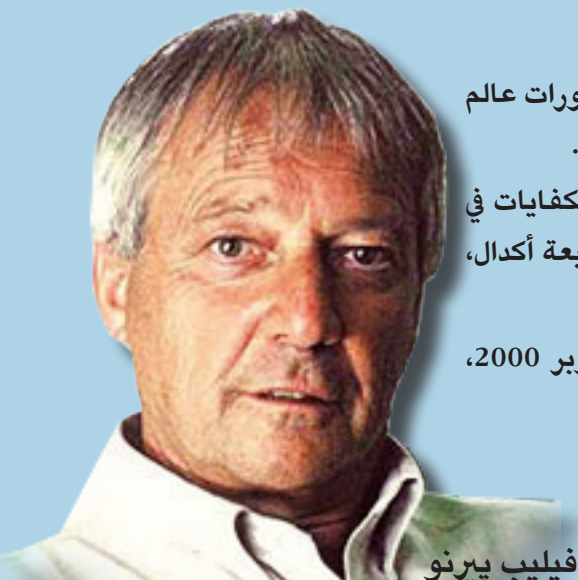
[2] بيار ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2003، ص: 121.

[3] باولا جونتيل وروبيرتا بنتشيني: (بناء الكفايات: مقابلة مع فيليب بيرنو)، الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م، ص: 41.

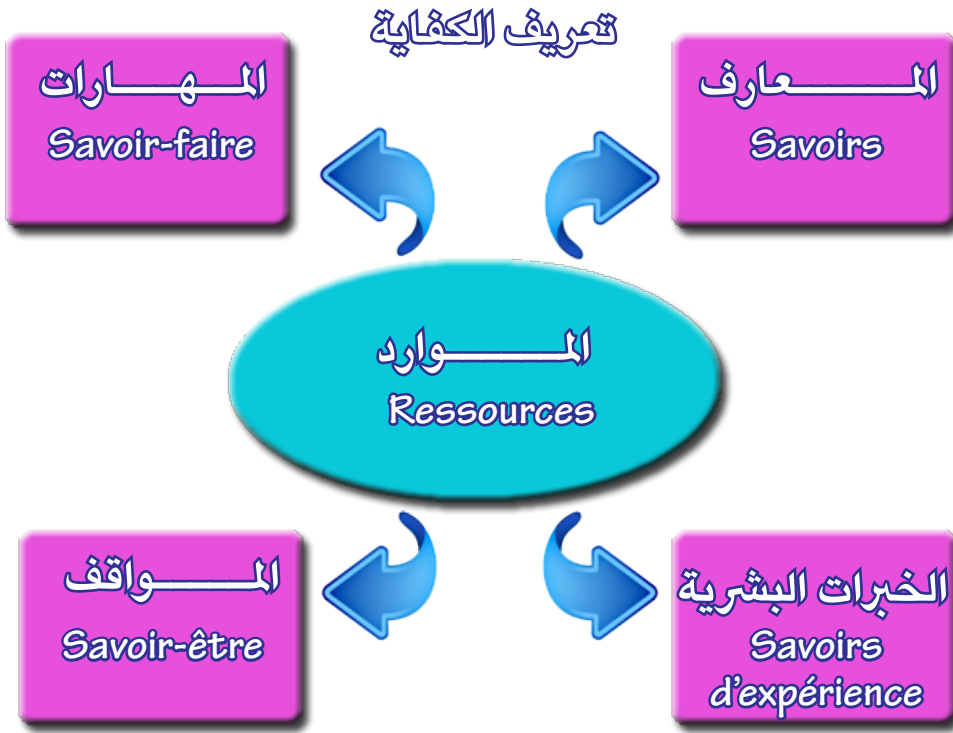
[4] محمد الدريج: الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، المغرب، العدد: 16، أكتوبر 2000، ص: 61.



ينبني مفهوم
الكفايات
على عناصر
أساسية يمكن
حصرها في:
(1) القدرات والمهارات
(2) الإنجاز أو الأداء
(3) الوضعية
أو المشكل
(4) حل الوضعية
بشكل فعال
وصائب.
(5) تقويم الكفاية
بطريقة موضوعية



فيليب بيرنو



المبحث الثاني: أنواع الكفايات

تنقسم الكفايات ، في مجال التربية والتعليم ، أنواع عدة، يمكن حصرها فيما يلي:

* **الكفايات النوعية** : تتحدد هذه الكفايات في مقابل الكفايات الممتدة أو المستعرضة. ويعني هذا أن الكفايات النوعية هي التي يكتسبها المتعلم في فترة مدرسية محددة. أي: إن هذه الكفايات مرتبطة بمادة دراسية معينة، أو مجال نوعي أو تخصص مهني معين. لذلك، فهي أقل شمولية وعمومية من الكفاية المستعرضة، وهي السبيل إلى تحقيق الكفايات الممتدة.

* **الكفايات الممتدة أو المستعرضة** : هي تلك الكفايات المشتركة التي تجمع بين تخصصات متعددة. بمعنى أن الكفاية الموسعة هي التي تتوزع بين مجموعة من المواد والتخصصات، ويمكن امتلاكها بعد فترة من التعلم والتحصيل الدراسي، مثل: اكتساب منهجية التفكير العلمي، وهي كفاية توجد في جميع المواد الدراسية. وتمتاز الكفايات الموسعة بأنها كفايات عليا وقصوى وختامية، تتطلب نوعا من الإتقان والانضباط والمهارة والاحتراف، وتستوجب أيضا كثرة التعلم والتحصيل الدراسي؛ لأن هذه الكفاية هي نتاج تفاعل مع تخصصات ومواد دراسية عدة.

* **الكفايات الأساسية**: هي كفايات قاعدية أو جوهرية أو دنيا، وهي كفايات ضرورية في مجال التربية والتعليم، مثل: كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الحساب، بالنسبة للتعليم الابتدائي. بمعنى أن الكفايات الأساسية هي التي تنبني عليها العملية التعليمية- التعلمية، أو يبني عليها النسق التربوي.

الكفايات الممتدة أو المستعرضة هي تلك التي تجمع بين اختصاصات متعددة بمعنى أن الكفاية الموسعة هي التي تتوزع بين مجموعة من المواد والتخصصات، ويمكن امتلاكها بعد فترة من التعلم والتحصيل الدراسي، مثل: اكتساب منهجية التفكير العلمي، وهي كفاية توجد في جميع المواد الدراسية.

* **كفاية الإتقان**: هي كفاية تكميلية، وليست أساسية وضرورية ، فعدم الغرق أثناء السباحة هي كفاية أساسية. بيد أن الرّشاقة، والسّرعة، والسّباحة في فريق، واحترام قواعد السّباحة، هي كلّها كفايات تكميلية، أو كفايات إتقان وجودة.

ومن جهة أخرى، تصنف الكفايات إلى معارف، ومواقف، ومهارات، وكفايات ثقافية، وكفايات تواصلية، وكفايات منهجية...



المبحث الثالث:

تعريف الوضعيات

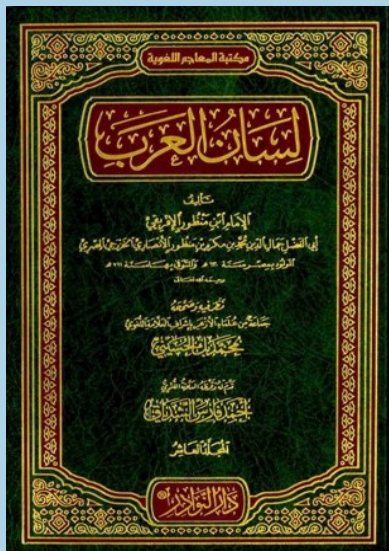
الوضعية هي مجموعة من الظروف المكانية والزمانية والحالية التي تحيط بالحدث، وتحدد سياقه. وقد تتداخل الوضعيات مع السياق، والظروف، والعوائق، والمواقف، والمشكلات، والصعوبات، والمسائل، والاختبارات، والمحركات، والحالات، والواقع، والدعامة، والإطار، والإشكالية... إلخ.

إذا تصفحنا معاجم اللغة العربية كلسان العرب والمعجم الوسيط، فإننا لا نجد كلمة الوضعية بهذه الصيغة؛ بل نجد كلمة وضع موضعاً وموضع الدالة على الإثبات في المكان. أي: إن الوضعية بمثابة إطار مكاني للذات والشيء⁽⁵⁾. ولكننا نجد، في اللغات الأجنبية، حضوراً لهذا المفهوم بشكل واضح ومحدد. ففي معجم أكسفورد الإنجليزي، نجد أن الوضعية (Situation) تعني « معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص، وفي مكان خاص »⁽⁶⁾.

وتقترب الوضعية بدلالة أخرى، وهي السياق الذي هو « عبارة عن وضعية يقع فيها شيء، وتساعدك - بالتالي - على فهمه »⁽⁷⁾.

أما معجم روبير (Robert)، فيرى أن الوضعية هي « أن تكون في مكان أو حالة حيث يوجد الشيء أو يتموقع »⁽⁸⁾. أي: إن الوضعية هي التوقع المكاني أو الحالي في مكان أو وضع ما، بينما يحدد السياق في هذا المعجم على أنه « مجموعة من الظروف التي تحيط بالحدث »⁽⁹⁾.

ويمكن أن نفهم من هذا كله أن الوضعية هي مجموعة من الظروف المكانية والزمانية والحالية التي تحيط بالحدث، وتحدد سياقه. وقد تتداخل الوضعية



[5] ابن منظور: لسان اللسان، الجزء الثاني، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1993، ص: 743؛ والمعجم الوسيط لأحمد حسن الزيات وآخرين، المكتبة الإسلامية، إستانبول، تركيا، ص: 1039.

[6] A.Regarder: Oxford advanced learners, Dictionary Oxford university press 2000; p: 1109.

[7] Ibid, p : 247.

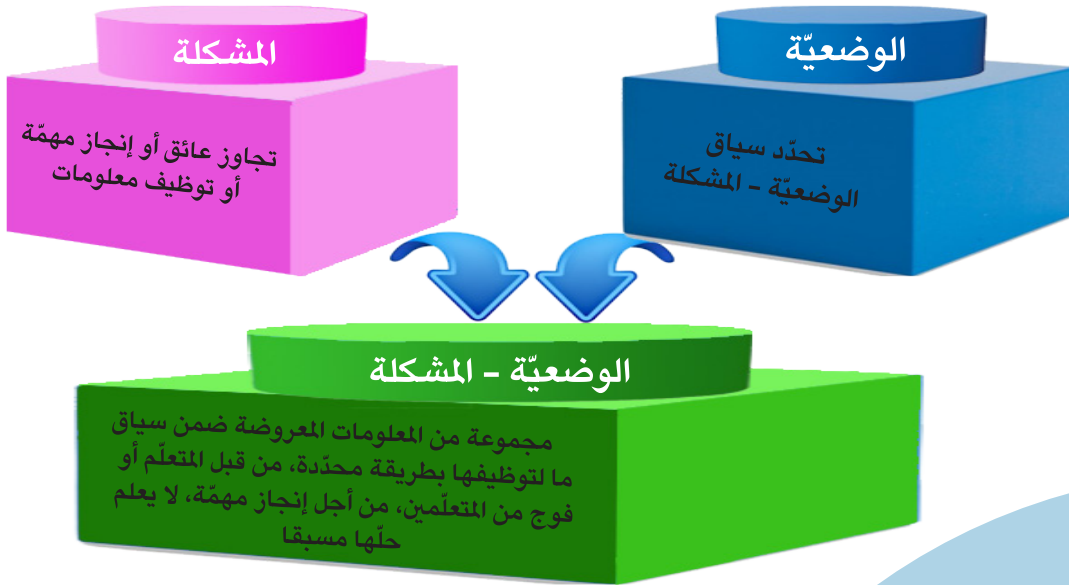
[8] Paul Robert : Le Petit Robert, Paris, éd, 1992, p : 378.

[9] Ibid, p : 1820 .

مع السياق، والظروف، والعوائق، والمواقف، والمشكلات، والصعوبات، والمسائل، والاختبارات، والمحكات، والحالة، والواقع، والدعامة، والإطار، والإشكالية... إلخ.

هذا، وتعرف الوضعية، في مجال التربية والديداكتيك، بكونها «وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجهها التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها»^[10]. أي: إن الوضعية واقعية ملموسة، يواجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلّها. والوضعيات ليست سوى التقاء عدد من العوائق والمشاكل في إطار شروط وظروف معينة. إنّ الوضعية - حسب محمد الدريج - «تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التعلّم كمهمة تشكّل تحدياً معرفياً للمتعلّم، بحيث يشكّل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحلّ الإشكال، ما يعرف بالكفاية»^[11].

وتأسيسا على ما سبق، يتبين لنا أن الوضعية هي مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم، من أجل الحكم على مدى كفاءته وأهليته التعليمية / التعلمية والمهنية. وتعدّ المواد الدراسية مجموعة من المشاكل والوضعيات. والآتي، أنّه ينبغي علينا أن نعدّ التلميذ للحياة والواقع لمواجهة



تعرف الوضعية، في مجال التربية والديداكتيك، بكونها «وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجهها التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها».

التحديات والصعوبات التي يفرضها عالمنا اليوم، و يتعلم الحياة عن طريق الحياة؛ وألا يبقى رهين النظريات المجردة البعيدة عن الواقع الموضوعي، أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة والمسيجة بالمثاليات والمعلومات التي تجاوزها الواقع،

[10] بيير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ص: 181.

[11] د. محمد الدريج: نفسه، ص: 60.

أو التي أصبحت غير مفيدة للإنسان. أي: إن فلسفة الوضعيات مبنية على أسس البراجماتية، كالمنفعة، والإنتاجية، والمردودية، والفعالية، والإبداعية، والفائدة المرجوة من المنتج، وهو تصوّر الفلسفة الذرائعية لدى جيمس جويس، وجون ديوي، وبرغسون، والثقافة الأنجلو سكسونية بصفة عامة.

وخلاصة القول: ترتبط الكفايات بمواجهة المشاكل المركبة والوضعيات المعقدة. والمقصود بأن تكون كفئا ومؤهلا، يعني أن تكون إنسانا ناجحا ومتمكنا من أسباب النجاح.



من مواصفات الكفاية أنها مركبة تشتمل على مجموعة من الموارد والمواقف المختلفة. كما أنها ذات هدف معين. وهي كذلك تفاعلية. بمعنى أن المتعلم يتسلح بمجموعة من القدرات المستضمة للتفاعل مع المحيط وهي مفتوحة على مجموعة من الحلول الواقعية والممكنة والمحتملة ومحفزة على النجاح والتفوق والتميز

هذا، ومن مواصفات الكفاية أنها مركبة تشتمل على مجموعة من الموارد والمواقف المختلفة. كما أنها ذات هدف معين. وهي كذلك تفاعلية. بمعنى أن المتعلم يتسلح بمجموعة من القدرات المستضمة للتفاعل مع المحيط. والآتى، أنها مفتوحة على مجموعة من الحلول الواقعية والممكنة والمحتملة. وهي محفزة على النجاح والتفوق والتميز. ومن جهة أخرى، ينبغي أن تكون الوضعية مدعمة بالأسناد والوثائق والتعليقات والنصوص، ومعايير التقويم، ومؤشرات التصحيح.



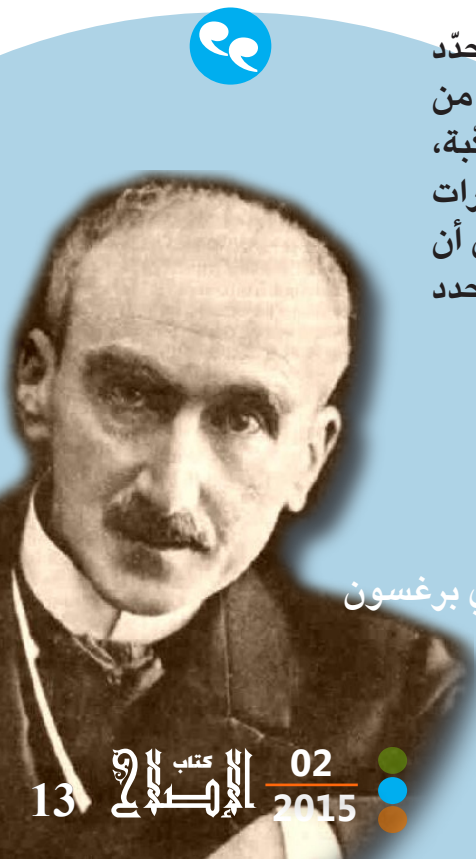
المبحث الرابع: أنواع الوضعيات

إن الوضعيات هي مجموعة من الأطر والمؤشرات والظروف السياقية التي تحدّد المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه التلميذ الذي يتسلح بدوره بمجموعة من المعارف والقدرات والكفايات الوظيفية، قصد حلّ هذه الوضعيات المعقدة والمركبة، والحصول على إجابات وافية وصحيحة للبرهنة على صدق هذه الكفايات والقدرات المكتسبة، عبر مجموعة من التعلّيمات والموارد المدرسية المنجزة مسبقا. ويمكن أن نضع التلميذ أمام عدّة وضعيات تبرز طبيعة الكفاية لديه، وهذه هي التي ستحدّد لنا أنماط الوضعيات - المشاكل على مستوى مؤشرات الأطر السياقية:

* الوضعية المكانية:

- أن يكون التلميذ قادرا على كتابة الإنشاء داخل القسم.
- أن يكون المتعلّم قادرا على إجراء التجربة داخل المختبر.

هنري برغسون



* الوضعية الزمانيّة:

- أن يكون التلميذ قادرا على كتابة قصيدة شعرية في ساعتين.
- أن يقطع التلميذ مسافة 40 كلم في ساعتين.

* الوضعية الحاليّة:

- أن يكون التلميذ قادرا على تمثيل هذا الدور المسرحي بطريقة كوميدية.
- أن يكون المتعلم قادرا على السّباحة على ظهره في مسبح المدرسة.

* الوضعية الأدائيّة أو الوسائيّة:

- أن يكون المتعلم قادرا على كتابة نصّ من ألف كلمة بواسطة الكمبيوتر.
- أن يكون التلميذ قادرا على القفز بواسطة الزّانة.

* الوضعية الحديثيّة أو المهاريّة:

- أن يكون التلميذ قادرا على إنجاز تقطيع هذا البيت الشعري، وتحديد بحره العروضي.
- أن يكون التلميذ قادرا على إصلاح الآلة الموجودة فوق الطاولة.

* الوضعية التواصلية:

- أن يكون قادرا على استخدام أسلوب التّحذير، وهو يتكلم بالإسبانية مع شخص يدخّن سيجارة في الحافلة.
- أن يكون قادرا على التواصل بالإنجليزية، وهو يكتب رسالة إلى صديقة البريطاني في لندن.
- ومن جهة أخرى، يمكن أن نحدد أنواعا أخرى من الوضعيات الموقفية قياسا على ما ذهب إليه إيريبان (IRIBANE) في تصنيفه للكفايات [12]:

* وضعيات التقليد والمحاكاة:

- ترتكز على مهمات التقليد، وإعادة المعارف والمهارات المكتسبة عن طريق التطبيق والمماثلة والحفظ والإعادة (وضعيات الاجترار).



يمكن أن نضع التلميذ أمام عدّة وضعيات تبرز طبيعة الكفاية لديه، وهذه هي التي ستحدّد لنا أنماط الوضعيات - المشاكل على مستوى مؤشرات الأطر السياقية. وينبغي لهذه الوضعيات أن تتناسب تماثليا مع التقويم الأولي والتكويني والإجمالي في إطار العملية التعليمية.



[12] A regarder : A , IRRIBANE : La compétitivité, Défi Social, Enjeu éducatif, CNRS, Paris, 1989.

* وضعيات التحويل:

تنطلق من وضعية معينة من العمل لتطبيقها على وضعيات غير متوقعة ، بيد أنها قريبة بالتفكير بالمثل، والاستفادة من الوضعيات السابقة لحل الصعوبات، عن طريق تحويلها لإيجاد الحلول المناسبة (وضعيات الاستفادة والامتصاص).

* وضعيات التجديد:

تنطلق من مواجهة مشاكل وصعوبات وعراقيل جديدة، وتقديم حلول مناسبة لها. (وضعيات الحوار و الإبداع).

هذا، ويمكن تصنيف الوضعيات من الناحية التقويمية المعيارية على النحو التالي:

* وضعية أولية: يتم طرح مجموعة من الوضعيات الإشكالية للتلميذ أثناء بداية الدرس أو قبل الشروع فيه، وتتعلق هذه الوضعيات بمراجعة الدرس السابق، أو دفعه إلى الاستكشاف، أو حثّه وتشجيعه على استعمال قدراته الذاتية والمهارية.

* وضعية وسيطة: يقدم المعلم للمتعلم مجموعة من الوضعيات أثناء مرحلة التكوين والتعلم الذاتي لحل مشاكلها، اعتمادا على الأسناد والوثائق والنصوص والتعليمات ومعايير التقويم. والهدف من ذلك كله هو التثبّت من قدرات التلميذ التعليمية والمفاهيمية والمهارية.

* وضعية نهائية: يواجه التلميذ في نهاية الدرس وضعيات نهاية إجمالية أو نهائية هي التي تحكم على التلميذ إن كان كفوًا أم لا؟ وهل تحققت عنده الكفاية الأساسية أو النوعية أم لا؟ وهل أصبح قادرا على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية الصعبة أم لا؟ وهل تحقّق الهدف المبتغى والغاية المنشودة من التكوين والتعلم الذاتي أم لا؟

وينبغي لهذه الوضعيات أن تتناسب تماثليًا مع التقويم الأولي والتكويني والإجمالي في إطار العملية التعليمية - التعلمية.

وعلى مستوى المحتوى أو المضمون والخبرات، فهناك وضعيات معرفية (ثقافية)، ووضعيات منهجية، ووضعيات تواصلية، ووضعيات وجدانية وأخلاقية، ووضعيات حركية، ووضعيات مهنية تقنية...



من المعلم
أن للوضعيات أهمية
كبيرة في اختبار
المناهج الدراسية،
وتقييم المدرس
المعاصرة، والتمييز
بين التقليدية منها
والجديدة، ومعرفة
المدرسة المنغلقة
من المدرسة الوظيفية
والمنفتحة. وعليه،
فإن الوضعيات
هي محك الكفاءة
والمردودية، وإبراز
للقدرات والمهارات
والمواهب المضمرة
والظاهرة.



المبحث الخامس: أهمية الوضعيات المشاكل

من المعلوم أن للوضعيات أهمية كبيرة في اختبار المناهج الدراسية، وتقييم المدرسة المعاصرة، والتّمييز بين التقليديّة منها والجديدة، ومعرفة المدرسة المنغلقة من المدرسة الوظيفيّة والمنفتحة. وعليه، فإنّ الوضعيات هي محكّ الكفاءة والمردويّة، وإبراز للقدرات والمهارات والمواهب المضمرة والظاهرة. إنّها تربية على حلّ المشاكل المستعصية، واقتراح الحلول المناسبة والممكنة، والتّحفيز على التّعلم الذاتي، وتجاوز للطرائق التقليدية القائمة على التلقين والحفظ، وتقديم المعرفة والمحتويات بواسطة المدرّس إلى التلميذ السلبي.

ومن الأکید أنّ التربية بالوضعيات هي التي تفرز الكفاءات والقدرات العقلية المتميّزة، فهي التي تربط المدرسة بالواقع وسوق الشّغل، وليس ذلك بالشّهادات والدّبلومات والمؤهلات، بل بالشّهادات - الكفايات. بيد أن هذه الوضعيات والكفايات ليست عصا سحرية لمعالجة كل مشاكل وزارات التربية والتعليم، مثل: معالجة اكتظاظ التلاميذ في الفصول الدراسية، ونقص في تكوين المدرّسين، وإيجاد الحلول المناسبة للوضعيات الاجتماعية للمدرّسين، وتوفير الوسائل والإمكانيات المادية والبشرية، بل إنّ طريقة التّعليم بالكفايات والوضعيات طريقة بيداغوجية لعقلنة العملية الديداكتيكية تخطيطا وتدبرا وتسييرا وتقويما، وتفعيلها بطريقة علمية موضوعية على أسس معيارية وظيفية، وربط المدرسة بالحياة وسوق العمل، وتلبية حاجيات أرباب العمل، وتحقيق الجودة والمنافسة، والسّير وفق مقتضيات العولمة. ويتطلّب هذا كلّ تغيير عقلية الإدارة والمدرّس والتلميذ والآباء والمجتمع كلّ. ولا ينبغي أن تبقى الوضعيات والكفايات في إطارها الشكلي، أو بمثابة موضة عابرة أو حبيسة مقدمات الكتب المدرسية، أو رهينة لتوجيهات البرامج الدراسية وفلسفتها البعيدة، باعتبارها غايات ومواصفات مثالية نظرية، دون تطبيق أو تنزيل واقعي أو ممارسة فعلية وميدانية. وهنا، أستحضر قولة معبرة بكل وضوح لما نريد أن نقصده لمبلور الكفايات فيليب بيرنو (Perrenoud): «إذا ظلّت المقاربة بالكفايات على مستوى الخطاب لها وراء الموضة، فإنّها ستغير النصوص لتسقط في النسيان... [...] أمّا إذا كانت تطمح إلى تغيير الممارسات، فستصبح إصلاحا من (النمط الثالث) لا يستغني عن مساءلة معنى المدرسة وغايتها»^[13]

وعليه، فللوضعيات أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم؛ لأنّها تؤهّل المتعلم ليكون إنسانا كفئا ومواطنا مسؤولا، يعتمد على نفسه في مواجهة المواقف الصعبة والوضعيات المستعصية.

«إذا ظلّت المقاربة بالكفايات على مستوى الخطاب لها وراء الموضة، فإنّها ستغير النصوص لتسقط في النسيان... [...] أمّا إذا كانت تطمح إلى تغيير الممارسات، فستصبح إصلاحا من (النمط الثالث) لا يستغني عن مساءلة معنى المدرسة وغايتها»
«فيليب بيرنو»

[13] حسن بوتكلاني: (مفهوم الكفايات وبناءها عند فيليب بيرنو)، الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004، ص: 24.



على المدرسة
أن تنفتح
على الواقع والمجتمع
معا لتغييرهما،
وإمدادهما بالأكفاء
والأطر المدربة الماهرة
والمتميّزة، فلا قيمة
للمعارف والمحتويات
الدراسية،
إذا لم تقترن بما هو
وظيفي ومهني وتقني
وحرّفي. وهذا ما دفع
إلى عقلنة المناهج
التربوية، وجعلها
فعالة ناجعة ذات
مردودية تأطيرية
وابداعية.



لا يمكن فهم الوضعيات إلاّ إذا وضعناها في سياقها الاجتماعي والتاريخي، فلقد استلزم التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر، منذ منتصف القرن العشرين، توفير أطر مدربة أحسن تدريب لتشغيل الآلة بكل أنماطها؛ ممّا دفع بالمجتمع الغربي ليعيد النّظر في المدرسة وطبيعتها ووظيفتها، يربطها بالواقع والحياة وسوق الشغل، قصد محاربة البطالة، وأسباب الفشل المدرسي، وإيجاد حلّ للامساواة الاجتماعية. ويعني هذا ربط المدرسة بالمقاولة والحياة المهنية والعولمة والقدرة التنافسية المحمومة. أي: على المدرسة أن تنفتح على الواقع والمجتمع معا لتغييرهما، وإمدادهما بالأكفاء والأطر المدربة الماهرة والمتميّزة، فلا قيمة للمعارف والمحتويات الدراسية، إذا لم تقترن بما هو وظيفي ومهني وتقني وحرّفي. إذاً، فكل هذه العوامل هي التي كانت وراء عقلنة المناهج التربوية، وجعلها فعالة ناجعة ذات مردودية تأطيرية وإبداعية.

وقد حاولت دول العالم الثالث، بما فيها الدول العربية (المغرب، والجزائر، وتونس، وسلطنة عمان - مثلاً-...)، أن تتمثل هذا النموذج التربوي القائم على بيداغوجيا الكفايات والوضعيات لمسيرة المستجندات العالمية، والإنصات إلى متطلبات السوق الليبرالية، بغية الحدّ من البطالة، وتفادي الثّورات الاجتماعية، والحدّ من ظاهرة الهجرة بكل أنواعها، مع تبيئتها في مدارسها لخلق الجودة والعقلانيّة، وتحصيل المردودية الفعّالة. وبذلك، أصبحت التربية تابعة للسياسة الاقتصادية للدولة وظروفها الاجتماعية والتمويلية. وفي هذا الصدد، يقول نيكو هيرت (Nico Hirtt): «ما هو إذا عالم اليوم هذا؟ يتميز محيطنا الاقتصادي بعنصرين اثنين: أولاً تقلب بالغ، وثنائية اجتماعية قوية. ينجم عن احتدام الصّراعات التنافسية، وإعادة الهيكلة، وإغلاق المصانع، وترحيل وحدات الإنتاج، واللّجوء المتسارع إلى اختراعات تكنولوجية زائلة أكثر فأكثر (سواء في مجال الإنتاج أم في مجال الاستهلاك). وفي هذا السّياق، تتمثل إحدى أهمّ مساعي أرباب العمل في المرونة. أي: مرونة سوق العمل، ومرونة العامل المهنية والاجتماعية، ومرونة أنظمة التربية والتكوين، وقابلية تكيف المستهلك.

ما زالت سوق العمل حالياً منظمة بشكل قوي على أسس المؤهلات. أي: على أساس الشهادات. وتمثل الشهادة جملة معارف ومهارات معترف بها، تخضع لمفاوضات جماعية، وتخول حقوقاً بشأن الأجور وشروط العمل أو الحماية الاجتماعية. ولإتاحة دوران أكثر ليونة لليد العاملة، بات أرباب العمل يسعون لتدمير هذا الثنائي المتصلب: مؤهلات- شهادات، واستبداله بالثنائي كفايات- شهادات مبنية على وحدات تكوين (مصوغات أو مجزوءات. Modulaire)» [14].

[14] نيكو هيرت: (بصدد المقاربة عبر الكفايات هل نحتاج إلى عمال أكفاء أم إلى مواطنين نقديين؟)، الكفايات في التدريس بين النظرية والممارسة، مطبعة أكّدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م، ص: 49-50.



نيكو هيرت (Nico Hirtt)

وهكذا، يتبين لنا أن سياق الوضعيات يتمثل في الانفصال بين النظرية والتطبيق، أو في غربة المدرسة عن الواقع و سوق الشغل.

المبحث السابع : خصائص الوضعيات المشكلة

ثمة مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوضعية المشكلة- حسب أستولفي (ASTOLFI) [15]-، نذكر منها:

- * ينبغي أن تحدّد الوضعية عائقا ينبغي حله.
- * أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات.
- * تشبه هذه الوضعية لغزا حقيقيا ينبغي حله، و مواجهته بالقدرات المكتسبة.
- * تكون ذات خصوصية تحدّد مجال فعل الكفاية.
- * توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ.
- * تتطلب الوضعية معارف وقدرات ومهارات، تساهم في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية.
- * تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة، ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة.
- * ينبغي أن يكون المشكل الذي يُعدّ للتلميذ مشكلا حقيقيا، لا يكون فيه الحلّ بديهيا.
- * تشكّل الوضعية فرصة يثري فيها التلميذ خبراته.
- * تحدّد الوضعية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.

المبحث الثامن: سياق بيداغوجيا الكفايات

ظهرت بيداغوجيا الكفايات بعد أزمة التشغيل التي كانت تعاني منها، ومازالت تعاني منها دول العالم الثالث؛ لأنّ المدرسة لم تعد وظيفيّة تساهم في التنمية الشاملة، وتحقق المستقبل السعيد للمتعلّمين وخريجي الجامعات الذين يتزايدون سنة بعد سنة. وقد ساهمت هذه المدرسة غير الوظيفية في ازدياد



ثمة مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوضعيات المشكلة من بينها أنها توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ وتتشابه مع وضعيات حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة، ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة بالإضافة إلى أنها تشكّل فرصة يثري فيها التلميذ خبراته.



[15] Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?), dans Probio revue, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL), 1993.

أفواج العاطلين بشكل خطير. لذا، فكرت الدول أن تربط المدرسة بالمحيط وسوق الشغل، بتأهيل المتعلمين تأهيلاً وظيفياً، وتكوينهم تكويناً كفائياً، بتسليحهم بمجموعة من القدرات والكفايات المهنية والمعرفية والمنهجية والأدائية لمواجهة تحديات الواقع الموضوعي. بمعنى آخر، تزويد المتعلمين أو الخريجين بكفايات ضرورية وأساسية، يحتاجونها أثناء مواجهتهم لوضعيات جديدة أو صعبة أو مركبة أو معقدة أو متنوعة، بغية التكيف مع الواقع الموضوعي، ولاسيما واقع الشغل أو العمل.



ارتبطت نظرية الكفايات بسوق الشغل، وكان الهدف منها هو تمهين المتعلم لكي يواكب مختلف التطورات التي قد تصادفه في سوق العمل. علاوة على ذلك، لا بد للتعليم أن يكون وظيفياً مرتبطاً بسوق الشغل بغية القضاء على البطالة والأممية الوظيفية. ومن ثم، فالمدرسة - حسب نظرية الكفايات - هي آلية من آليات الإبداع والابتكار والاختراع والإنتاج والعمل والتطور الديناميكي»

وفي هذا السياق بالذات، ظهرت بيداغوجيا الكفايات لتعيد النظر في وظيفة المدرسة التي تركز كثيراً على المعارف الكمية على حساب الكفايات والمهارات والقدرات الوظيفية. ومن ثم، ركزت هذه النظرية الجديدة على ثلاثة مكونات ضرورية، هي: الكفايات، والوضعيات، والسياق الوظيفي. ومن ثم، أصبحت مقاربة إجرائية ناجعة في معالجة مشاكل التربية والتعليم، خاصة مشكل التقويم الذي يعتمد على مفهوم جديد، هو مفهوم الإدماج الذي يعني إدماج المتعلم لموارده المكتسبة حين مواجهة الوضعيات الصعبة.

وعلى العموم، تسعى بيداغوجيا الكفايات إلى تأهيل رجال الغد ونسائه لتحمل مسؤولياتهم بطريقة قائمة على الإبداعية، والمسؤولية الشخصية، والارتكان إلى التعلم الذاتي، ومواجهة المشاكل والوضعيات الجديدة. ومن جهة أخرى، تسعى إلى تشجيع المتعلم والطالب على البحث والاستكشاف والابتكار، ومواجهة الظروف الصعبة، كما تساعده على التحلي بروح العمل، وتحقيق الجودة، والمثابرة الجادة، والمبادرة الحرة، وتحمل المسؤولية. أي: تكوين مواطن مسؤول وكفاء.

وينضاف إلى ذلك، أن هذه النظرية التربوية الجديدة تهدف إلى تمهين المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية والمستعرضة التي تجعله يواجه مختلف الوضعيات التي تواجهه في الحياة العملية. لذا، فقد ارتبطت هذه النظرية بسوق الشغل، وكان الهدف منها هو تمهين المتعلم لكي يواكب مختلف التطورات التي قد تصادفه في سوق العمل. علاوة على ذلك، لا بد للتعليم أن يكون وظيفياً مرتبطاً بسوق الشغل بغية القضاء على البطالة والأممية الوظيفية. ومن ثم، فالمدرسة - حسب نظرية الكفايات - هي آلية من آليات الإبداع والابتكار والاختراع والإنتاج والعمل والتطور الديناميكي.



المبحث التاسع:

مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات

إذا كانت بيداغوجيا الأهداف تعنى بوصف سلوك المتعلم من خلال التشديد على طبيعة السلوك، وربطه بصاحبه، وتعيين الهدف المرجو تحقيقه من وراء إنجاز هذا السلوك، وتبيان الظروف التي تحيط بهذا السلوك، وتحديد معايير القياس التي يتم بها تقويم السلوك الملاحظ، مع تجزيء المحتويات التعليمية - التعلمية إلى أهداف جزئية إجرائية مفتتة^[16]، فإن بيداغوجيا الكفايات هي التي تربط الكفايات بوضعياتها الحقيقية والسياقية، فتعليم لغة ما - مثلا - لا يمكن أن يكون ناجعا إلا في سياق اللغة المرجعي واللغوي والتداولي.

كما أن هذه البيداغوجيا الكفائية كيفية ومهارية تقوي ملكات العقل، وتنمي المواقف والكفايات المعرفية والمنهجية، وتتحوّل فيها المحتويات إلى قدرات وكفايات ووضعيات مترابطة. ويعني هذا أن المقررات الدراسية تنتظم في شكل كفايات ووضعيات متدرجة من السهولة إلى الصعوبة فالتعقيد. ومن ثم، تتميز هذه الوضعيات بالتنوع وتعدّد مسالكها وتخصّصاتها الدراسية.

وإليك - الآن - جدولا توضيحيا للمقارنة بين نظرية الأهداف ونظرية الكفايات:

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفايات
- تعتمد على مدخل المحتويات.	- تعتمد على مدخل الوضعيات.
- البحث عن السلوك الملاحظ عبر المحتوى.	- البحث عن استعمالات للقدرات ضمن وضعيات مختلفة ومتنوعة.
- التركيز على إلقاء المدرس.	- التركيز على أنشطة المتعلم.
- عدم الارتباط بالسياق.	- تحديد السياق.
- موارد محددة في سلوكيات وأهداف إجرائية خاضعة للقياس.	- البحث عن معنى للتعليمات.
- التركيز على عملية التعليم وليس على التعلم.	- تعدد الموارد.
- إنتاج معارف تخصصية.	- تصنيف الوضعيات الكفائية التي تسمح بتكوين المتعلم لمواجهة مختلف العواقب والمشاكل
- المقاربة السلوكية.	- الوضعيات المعقدة والمركبة في الواقع التربوي والمرجعي.
	- مقارنة ذات نماذج معرفية وإبستمولوجية متنوعة.

إن بيداغوجيا الكفايات مهاريّة تقوّي ملكات العقل، وتنمي المواقف والكفايات المعرفية والمنهجية، وتتحوّل فيها المحتويات إلى قدرات وكفايات ووضعيات مترابطة. ويعني هذا أن المقررات الدراسية تنتظم في شكل كفايات ووضعيات متدرجة من السهولة إلى الصعوبة فالتعقيد.

[16] Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?), dans Probio revue, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL), 1993.

المقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الكفائي

يرتكز التعليم التقليدي الموسوعي على المدرّس باعتباره صاحب سلطة معرفيّة مطلقة، يقدّمها للتلميذ جاهزة عن طريق مجموعة من الأسئلة التي تستوجب الحفظ والتقليد والتكرار. ومن ثمّ، يصبح التلميذ مرتكنا إلى مدرّسه، لا يستطيع أن يواجه ما يتعرّض له من المواقف المستجدة، أو يلبي طلبات المقاولات الحديثة؛ لأنّه لا يملك الكفاءات والمهارات المهنّيّة والمنهجية والتواصلية والذهنيّة واللّغوية، بل يقف مكتوف اليدين عاجزا عن التّأقلم والتّكيف مع مستجدات الواقع الاقتصادي الجديد. لأنّ معارفه نظريّة مجردة غير وظيفيّة، تنقصها الممارسة والخبرات التجريبيّة.



التعليم بالكفايات، هو تعليم قائم على استكشاف القدرات الكفائيّة لدى المتعلم، عبر أداءات وإنجازات طوال سيرورة التّعلم، ووضعه في وضعيات معقّدة أو أقلّ تعقيدا لاختبار أدائه السلوكي، وتقويم كفاءاته وقدراته في التّعامل مع مشاكل الواقع المحيط به.



وفي التعليم الموسوعي أيضا، يتمّ الاهتمام بالكمّ على حساب الكيف، ويلتجئ المدرّس إلى التحفيز السلوكي الميكانيكي اعتمادا على ثنائيّة الحافز والاستجابة لتوجيه دفة القسم؛ ممّا ينتج عنه ردود أفعال التّلاميذ السلبيّة، ونفورهم من القسم لغياب الأنشطة الذاتيّة والخبرات الفرديّة. وبالتالي، ينكمشون على أنفسهم انطواء أو خوفا أو خجلا أو جهلا بما يعطى لهم من دروس ومعارف كمّيّة، يصعب الإحاطة بها في سنة كاملة.

أمّا التعليم بالكفايات، فهو تعليم قائم على استكشاف القدرات الكفائيّة لدى المتعلم، عبر أداءات وإنجازات طوال سيرورة التّعلم، ووضعه في وضعيات معقّدة أو أقلّ تعقيدا لاختبار أدائه السلوكي، وتقويم كفاءاته وقدراته في التّعامل مع مشاكل الواقع المحيط به. ويراعي هذا التّعليم الفوارق الفرديّة، وينكب على ظاهرة اللاتجانس من خلال دراسة كل حالة فرديّة، ودعم كل متعلم بمجموعة من المهارات الكفائيّة، وتحفيزه على إبراز قدراته وميوله واستعداداته، سواء في حلقة واحدة أم في حلقات متعدّدة متواصلة؛ لأنّ المقياس - هنا - ليس هو الدّرس الذي ينتهي داخل حصّة زمنية محدّدة كما في التعليم التقليدي الموسوعي، بل الحلقة الّديداكتيكية المتوالية التي تمتد عبر حصتين فأكثر.

هذا، ويقدم التّعليم الكفائي المقرّر الدّراسي في شكل مجزّوات ووحدات دراسية ووضعيات مركّبة، تصغر بدورها في إطار مقاطع وحلقات وخبرات مؤشّرة في كفايات نوعيّة أو شاملة أو ممتدّة، قصد التّدرج بالمتعلم لتحقيق كفايات عليا كلية ونهائيّة. ويتمّ التركيز في هذا النوع من التعليم على الكيف والمتعلم؛ لأنّ المدرّس مجرد وصيّ أو مرشد ليس إلّا. وتصبح الدّروس خبرات وممارسة كفيّة ومهارات وقدرات معرفيّة ووجدانيّة وحركيّة. أي: إنّ المتعلم هو الذي يكوّن نفسه بنفسه، ويتعلّم كيف يبحث ويفكر، وينظم ما يبحث عنه منهجيا ووظيفيا. إنّ التعليم بالكفايات - كما يقول محمد الدريج -: «يروم بناء الكفايات لدى التلميذ، على اعتبار أن الكفايات هي قدرات شاملة ودينامية (نشطة) التي لا يمكن اختزالها في لائحة تحليلية من المحتويات، إنّها تشكيلة (تركيبية) ذكية من المعارف والمهارات والاتجاهات. فأن



نكون أكفاء لا يعني أن نملك جملة من المعلومات والمهارات، فأن نكون أكفاء يعني أساساً أن نكون قادرين على تجنيد تلك المعلومات والمهارات، وتوظيفها في مواقف معينة ولحل مشكلات. أي: أن نكون فعالين ومنتجين في وضعيات محددة.

لذلك، يصير بناء الكفايات بهذا المعنى أمراً معقداً وأمرًا ذاتياً وشخصياً. فيكون من أولويات نشاط المدرسين مساعدة المتعلمين، لكن على المتعلمين مساعدة أنفسهم في التعلم والتكوين الذاتي. لذلك، فإن التعليم بالمجزوءات يستدعي المتعلم كمسؤول، ويتعامل معه كمدير لتكوينه»⁽¹⁷⁾.

وهكذا، تتأسس بيداغوجيا الكفايات على المتعلم لا على المدرس كما هو حال البيداغوجيا الكلاسيكية. بمعنى أن الدرس يتحول إلى مجموعة من الوضعيات المعقدة والمشاكل المركبة التي ينبغي على المتعلم مواجهتها من خلال الموارد التي يمتلكها، حيث يوظفها بطريقة ملائمة ومناسبة من أجل تحقيق الكفاية الأساسية والهدف الأنجع. ومن ثم، فالمدرس في هذا التصور مرشد وموجه ليس إلا، يهيئ الوضعيات الجديدة، ويقترح المشاكل المعقدة والمركبة التي ينبغي أن يحلها المتعلم. ويعني هذا أن الدرس يتحول إلى مجموعة من الوضعيات المتدرجة من البساطة إلى التعقيد، حيث تكون واضحة، ودالة، وهادفة، وبناءة، ومحفزة على العمل والاجتهاد والنجاح. والآتي، أن المدرس - هنا - ليس مالكا للمعرفة، بل هو مجرد محضر للأسئلة والوضعيات المشكلة.

المبحث الحادي عشر:

العلاقات التفاعلية بين المدرس والمتعلم والمعرفة

ينبني التفاعل اليداكتيكي على عناصر ثلاثة هي: المدرس، والمتعلم، والمعرفة. وإذا كانت التربية التقليدية تركز على المدرس والمعرفة، إذ تجعل من المدرس مالكا للمعرفة المطلقة، فتغيب المتعلم على مستوى التواصل التفاعلي، ثم تجعله كائناً سلبياً يتلقى المعلومات فقط، دون مناقشتها أو محاورتها صاحبها، وينتج عن ذلك أن المتعلم ذات متلقية فقط تحشى بالمعلومات والمعارف، فإن بيداغوجيا الكفايات الجديدة تتميز بالتركيز على التفاعل الإيجابي بين أقطاب ثلاثة: المعلم، والمتعلم، والمعرفة.

وعليه، تتحول المعرفة، في البيداغوجيا الكفائية، إلى وضعيات إجرائية تطبيقية، في شكل مشاكل معقدة ومركبة، تستوجب الحلول الناجعة. ومن ثم، تنطلق هذه المعرفة من المقررات والمحتويات والمضامين، في ضوء مجموعة من الكفايات الأساسية، عبر



تتنقل الثقافة
تدريجياً، بالنظم
التجريبية
التي تحددها
قواعدها الأولية،
لتؤسس مسافة
أولى تفصلها عنها
وتفقد شفافيتها
الأساسية.
وعلى قاعدة
الوضعيات
تتكون، في
عمق هذا النظام،
النظريات العامة
لنظام الأشياء
والتأويلات
التي تستدعيها.

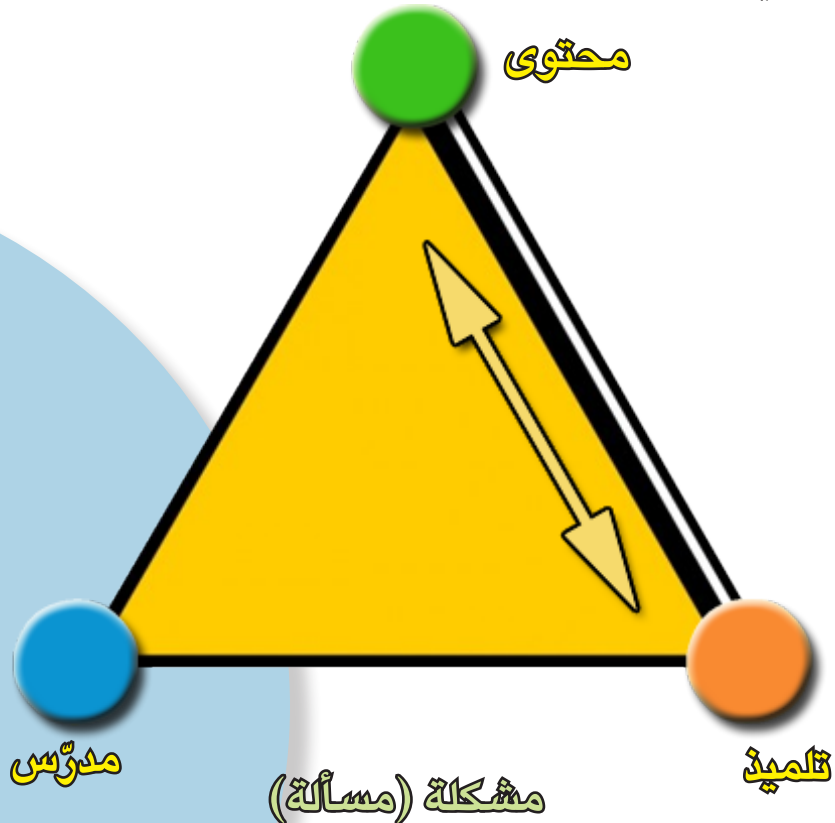


[17] محمد الدريج: الكفايات في التعليم، ص: 254.

وضعيات- مشكلات. ويعني هذا أن المعرفة مرتبطة بالكفاية والوضعية.

أما المعلم فتتمثل مهمته التربوية في تحضير الوضعيات التي تجعل المتعلم يستثمر قدراته الذاتية لمواجهة هذه الوضعيات المركبة والمعقدة. وعلاوة على ذلك، فللمدرس أهداف ثلاثة: فهو يساعد المتعلم على تحديد المشكلة أو موضوع الوضعية، ثم يوجهه إلى الموارد التي ينبغي استثمارها في حل هذه المشكلة، ثم يساعده على تنظيم موارده بكيفية لائقة وهادفة. ويعني هذا أن دور المدرس توجيهي وإرشادي ومنهجي وكفائي وتحفيزي ليس إلا. ومن هنا، لم تعد المعرفة ملكا للمدرس، بل هي من مكتسبات المتعلم. أي: أضحت المعرفة مجموعة من الموارد التي يمتلكها المتعلم، وتتكون هذه المعرفة من مهارات، ومعارف، ودرايات، ومواقف، وإنجازات، وإتقانات، وكفايات معرفية وثقافية ومنهجية. ومن ثم، فالكفاية هي مجموعة من المعارف المختلفة التي يستعملها المتعلم، ويحركها حين يواجه موقفاً أو وضعية سياقية جديدة.

أما المتعلم فهو البطل الحقيقي في سيرونة التعلم، إذ يساعده المدرس على حل الوضعيات السياقية المتدرجة في البساطة والتعقيد، مع توظيف قدر ممكن من مكتسباته الكفائية والمنهجية، واستعمال موارده بطريقة لائقة وهادفة. بمعنى أن كفاياته معرفية ووجدانية وحسية حركية. ويعني هذا أن هذه البيداغوجيا تنمي الفكر المهاري لدى المتعلم، وتقوي إدراكاته المنهجية والتواصلية. في حين، يهتم التدريس السلوكي بتعليم شرطي آلي محدود. ومن ثم، فهو تعليم قياسي وكمي. بينما تساعد البيداغوجيا الكفائية المتعلم على البحث المنهجي اعتماداً على الذات، وحل المشاكل المستعصية، ومواجهة الظروف الصعبة والمعقدة، والتأهب دائماً للاعتماد على النفس لحل جميع المشاكل المختلفة التي يواجهها في محيطه الخارجي. ويعني هذا أن هذه البيداغوجيا طريقة ديناميكية تساعد على اكتساب الفكر المهاري والتعلم المنهجي للوصول إلى هدف ناجح.



شكل فوكو
نزعة جديدة
ومغايرة عن سابقتها
تلغي كل المفاهيم
التي جاءت بها الحداثة
والمتمثلة بالاهتمام
بالذات والحقيقة
والعلم والعقل
والمعرفة والإرادة
الإنسانية، وهو بذلك
يعلن موت ذلك
الإنسان، لم يعد هناك
مجال آخر للتحرر،
حيث ينساق فوكو
مع عبارة نيتشه
«لكي يناضل
المرء عليه أن يغطي
عينيه بغشاوة
من الأوهام»

المبحث الثاني عشر: تخطيط الدرس في ضوء بيداغوجيا الكفايات

ينبغي تخطيط الدرس، في ضوء بيداغوجيا الكفايات، على مجموعة من الخطوات الضرورية التي تكمن في ما يلي:

المطلب الأول: تسطير الكفايات

تتكوّن جذاذة الدرس من كفايات مسطرة في شكل قدرات كفائية أساسية أو نوعية أو مستعرضة وممتدة، كأن نقول مثلاً:

- أن يكون التلميذ قادراً ، في آخر الحصّة الدّراسية، على تركيب إنشاء في ستّة أسطر، يصف فيه مسجد الحي، موظفاً في ذلك جملتين حاليتين، وجملتين نعتيتين.
- أن يكون المتعلّم قادراً، في آخر الحصّة الدّراسية، على إنجاز جميع التطبيقات الكتابية، في ظرف ربع ساعة.
- أن يكون المتعلّم قادراً على استظهار آية قرآنية، مع تفسير مضامينها.
- أن يكون المتعلّم قادراً على بناء قاعدة الدرس أثناء المرحلة التكوينية.
- وقد تكون الكفايات المسطرة معرفية، أو وجدانية ، أو حسّية حركية، أو منهجية، أو ثقافية، أو تواصلية...

المطلب الثاني: تحويل المحتويات إلى أنشطة ووضعيّات

تكون محتويات الدرس عبارة عن أنشطة تعليمية ووضعيّات متنوعة ومتدرجة، سواء أكانت وضعيّات معرفية أم وجدانية أم حسّية حركية. وتتوزّع هذه الأنشطة بين ما يعود إلى المدرّس، وما يعود إلى المتعلّم. بمعنى أنّ هناك أنشطة المدرّس وأنشطة المتعلّم. ومن المعلوم أنّ المدرّس هو الذي يحضّر الوضعيّات - المشكلات ليُجيب عنها المتعلّم. وقد ميز دوكتيل (DE KETELE) بين خمسة أنماط من الأنشطة التعلّمية المرتبطة ببيداغوجيا الإدماج، وهي⁽¹⁸⁾ :

* أنشطة الاستكشاف أو الاستثمار.

* أنشطة التعلّم النسقي.

* أنشطة البناء.

* أنشطة الإدماج.

* أنشطة التقويم.

ينبغي تخطيط
الدرس، في
ضوء بيداغوجيا
الكفايات،
على مجموعة
من خطوات
ضرورية
تكمن في:
تسطير الكفايات
وتحويل
المحتويات إلى
أنشطة ووضعيّات
مع اختيار
الوسائل والطرائق
الديداكتيكية
المناسبة والتطبيق
الكفائي.

[18] انظر: بيداغوجيا الإدماج، ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2009م، ص: 77-78.

ولايمن تبن هذه الأنشطة الكفائية بشكل جيد ودقيق إلا بتوضيحها على النحو التالي:

الفرع الأول: أنشطة الاستكشاف أو الاستثمار

تقوم أنشطة الاستكشاف على إثارة المتعلم ذهنياً ووجدانياً وحركياً، وجذبه إلى الوضعية الجديدة بغية إيجاد حلول مناسبة لما تطرحها من مشاكل عويصة، ودفعه إلى التفكير فيها. ومن ثم، تكون هذه الأنشطة تمهيدية متزامنة مع التقويم التمهيدي أو القبلي أو التشخيصي، وتتمحور حول التعلّات الاعتيادية أو المكتسبة أو التعلّات السابقة. ولا فرق بين الاستكشاف في التعليم التقليدي والتعليم المعاصر إلا من باب وجود السياق؛ لأن الوضعيات لا تأخذ معناها ودلالاتها الوظيفية إلا في سياق تداولي ومرجعي ما. بيد أن ما يلاحظ على مرحلة الاستكشاف أن المتعلم هو الذي يقوم بهذا الاستكشاف. في حين، يحضر المدرّس وضعيات الاستكشاف الصعبة ليحلّها المتعلم بطريقة منهجية فاعلة وهادفة. ويعني هذا أن المتعلم ينطلق في استكشافه من وضعية المشكلة، فيختار الحلول الممكنة لحلّ هذه المشكلة المعقّدة.

الفرع الثاني: أنشطة التعلّم النسقي.

تعتمد أنشطة التعلّم النسقي على بناء المعارف بطريقة تدريجية متناسقة، مع مراعاة التدرج في عملية الترابط والاتساق والانسجام بين الموارد الأساسية التي ترتبط بكفاية ما. وبتعبير آخر، فأنشطة التعلّم النسقي هي «تلك الأنشطة التي تتوخى تنظيم مختلف المعارف والخبرات التي تمت معالجتها أثناء أنشطة الاستكشاف: ترسيخ المفاهيم، وبنية المكتسبات وممارستها»⁽¹⁹⁾.

وتذكرنا هذه الأنشطة بطريقة المربي الألماني هربارت القائمة على التنسيق المنطقي بين مجموعة من العمليات اليداكتيكية، مثل: المراجعة، وقراءة الأمثلة، واستخراج القاعدة، والتنسيق بين الفقرات، والتطبيق.

الفرع الثالث: أنشطة البناء

تتمثل أنشطة البناء أو البنية في الربط بين المكتسبات القديمة والجديدة، أو الربط بين المفاهيم المتقاربة، أو المقارنة بين المفاهيم والقضايا المتباعدة أو المتكاملة. ويعني هذا أن ثمة أنشطة، مثل: التمارين التطبيقية التي تسعف المتعلم في عملية الربط والدمج بين المعارف المكتسبة والمعارف الجديدة. وقد تكون هذه البنية في مستهل الدّرس أو في نهايته، عبر تجميع كل الأفكار الأساسية والثّانوية والفرعية في خلاصة عامة. كما تعتمد أنشطة البناء على الجمع بين عدّة عمليات عقلية ومنطقية ورياضية، كالجمع بين الجمع والضرب وحساب النسبة المئوية في عملية

[19] انظر: بيداغوجيا الإدماج، ص: 87.

هربارت



واحدة ما ، أو المقارنة بين رسمين...ومن هنا، فإذا كانت «جل أنشطة الاستكشاف ترتبط بتعلم اعتيادي، فقد نتصور أنشطة استكشاف ترتبط بمجموع التعلّيمات، من أجل بنية هذه التعلّيمات في البداية.

وقد يتعلّق الأمر بإدخال بعض الأفكار الأساسية والتمثيلية التي تفسر للتلميذ جوهر المحتوى كله، عن طريق الأمثلة و / أو التمارين؛ ممّا يمكنه من ربط المعارف الجديدة بمعارفه السابقة وبتجربته.»⁽²⁰⁾

ويعني هذا أن أنشطة البناء تهدف إلى الربط بين التعلّيمات السابقة والتعلّيمات الجديدة.



الفرع الرابع: أنشطة التعلّم بحل المشكلات

يواجه المتعلّم وضعية تتطلب حلّ مشكلة ما إمّا بشكل فردي وإمّا بشكل جماعي، عبر التفكير في حيثيات المشكلة بمراعاة سياقها التداولي، وتدبرها بشكل جيّد، ثم اقتراح الحلول المناسبة والممكنة لمعالجة هذه المشكلة. ومن ثم، «يحقّق التعلّم بحلّ المشكلات نتائج أفضل من نشاط الاستكشاف، في إيصال مفهوم دقيق؛ لأنه يقترح وضعية- مشكلة معقدة، تستلزم أن يقوم التلميذ بتعلّيمات متعددة، متداخلة ومتمحورة حول هذه الوضعية في الآن نفسه. وهي ليست نشاطا يستغرق دقائق أو ساعات معدودة، وإنما يتطلّب عدّة أيام، وأسابيع، أو حتّى عدّة أشهر... وتعتمد هذه المقاربة حاليا في التّعليم العالي بالخصوص.»⁽²¹⁾

ويعني هذا أن البحث الذي يقوم به المتعلم يرتبط بفرضية أو مشكلة ما، تستوجب البحث والتنقيب معا، وجمع المادة لإيجاد حل لها.

الفرع الخامس: أنشطة الإدماج

يلتجئ المتعلّم إلى أنشطة الإدماج، بعد اكتساب الموارد، وبعد عمليات التوليف والتركيب والدعم والمراجعة، من أجل مواجهة وضعية أو مجموعة من الوضعيات الصعبة، بغية تثبيت كفاية ما تمهيدا وتطبيقا. وتعبير آخر، يستدمج المتعلّم كل موارده المكتسبة لتوظيفها لحلّ الوضعية. أي: إن «نشاط الإدماج هو نشاط ديداكتيكي يتوخى استدراج التلميذ لتحريك المكتسبات التي كانت موضوع تعلّيمات منفصلة، فهي - إذًا- لحظات تعلّمية تقوم على إعطاء معنى لتلك المكتسبات.

ويمكن أن نلجأ إلى أنشطة الإدماج في أية لحظة من التعلّم، ولاسيما في نهاية بعض التعلّيمات التي تشكّل كلاً دالاً، أي: عندما نريد ترسيخ كفاية، أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج.



يلتجئ المتعلّم إلى أنشطة الإدماج، بعد اكتساب الموارد، وبعد عمليات التوليف والتركيب والدعم والمراجعة، من أجل مواجهة وضعية أو مجموعة من الوضعيات الصعبة، بغية تثبيت كفاية ما تمهيدا وتطبيقا. ويمكن أن نلجأ إلى أنشطة الإدماج في أية لحظة من التعلّم، ولاسيما عندما نريد ترسيخ كفاية، أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج.

[20] انظر: بيداغوجيا الإدماج، ص: 90-91.

[21] انظر: بيداغوجيا الإدماج، ص: 86.

وتتغير أنشطة الإدماج هاته، فأثناء التعلّيمات الاعتيادية، قد تكون أنشطة قصيرة (لا تتجاوز دقائق معدودات) لوضع مكتسبات عديدة ضمن سياق. وفي نهاية التعلّم، تصبح المدة مهمّة: قد تمتد من ساعة إلى عدّة أيام»⁽²²⁾

وعليه، ينبغي نشاط الإدماج على فعالية المتعلّم باعتباره بطلا رئيسيا في عملية بناء التعلّيمات، وحلّ الوضعيات المشكلات. كما يستلزم الإدماج من المتعلّم أن يعبئ كل موارده المستتصرة، بشكل من الأشكال، لحلّ الوضعية المطروحة عليه. كما أن نشاط المتعلّم نشاط ذو معنى، ومرتبطة بوضعية جديدة، وموجه نحو كفاية أو نحو هدف إدماج نهائي.



يرتكز نشاط الإدماج على تحديد الكفاية المستهدفة، وتحديد التعلّيمات التي نريد دمجها، واختيار وضعية ما تكون دالة وجديدة تراعي مستوى المتعلّم، وتتيح فرصة لإدماج ما نريد أن يتعلّمه التلميذ، ووضع صيغ التطبيق، وإعداد الوسائل المتوفرة، وتحديد المطلوب بدقة، وتبيان أشكال العمل، وتوضيح مراحل العمل، والإشارة إلى بعض المزالق التي ينبغي تجنبها

ومن أمثلة الأنشطة الإدماجية نذكر: نشاط حول حلّ المشكلات، ونشاط خاص بوضعية تواصل، ومهمة معقدة تنجز في سياق معطى، وإنتاج حول موضوع معين، وزيارة ميدانية، وأعمال تطبيقية ومختبرية، وابتكار عمل فني، وتدريب عملي، وإنجاز مشروع بيداغوجي أو مشروع القسم...

هذا، ويرتكز نشاط الإدماج على تحديد الكفاية المستهدفة، وتحديد التعلّيمات التي نريد دمجها، واختيار وضعية ما تكون دالة وجديدة تراعي مستوى المتعلّم، وتتيح فرصة لإدماج ما نريد أن يتعلّمه التلميذ، ووضع صيغ التطبيق، مثل: ما يقوم به المتعلّم، وما يقوم به المدرس، وإعداد الوسائل المتوفرة، وتحديد المطلوب بدقة، وتبيان أشكال العمل (فردى - جماعى - المجموعات...)، وتوضيح مراحل العمل، والإشارة إلى بعض المزالق التي ينبغي تجنبها.

الفرع السادس: أنشطة التقويم

يرتبط التقويم بعمليات الإدماج. بمعنى أن التقويم في هذا المجال إدماجي يقيس كفايات المتعلّم بطريقة استدماجه للموارد، وكيفية حله للوضعية المشكلة. ويقوم التقويم على أنشطة التقدير والقياس والتصحيح والمعالجة. ويعني هذا أن أنشطة التقويم هي بمثابة وضعيات استدماجية تتطلب حلا من قبل المتعلّم، اعتمادا على مجموعة من موارده ومكتسباته السابقة، مع مراعاة السياق التداولي والنصي والمرجعي والشخصي.

المطلب الثالث: اختيار الوسائل والطرائق الديداكتيكية المناسبة

لابد من تمثّل الطرائق البيداغوجية التي تتلاءم مع بيداغوجيا الكفايات والإدماج، بالانفتاح على الوسائل اللفظية والبصرية والرقمية المتنوعة والمختلفة، واستعمال النصوص والوثائق والمصادر والمراجع والأسناد والأسئلة والتعليمات ومعايير التصحيح ومؤشرات التقويم. إذ، فمن الأجدى اختيار طريقة بيداغوجية



[22] انظر: بيداغوجيا الإدماج، ص: 91-92.



تلائم نشاطا كفاءيا ما ، و «لا يخفى أن هناك طرائق عديدة يمكن اتباعها؛ ومنها الطرائق التي تركز على نشاط التلميذ مثل طريقة حلّ المشكلات، أو الطرائق التي تنظم التعلّات حول مشروع معين (بيداغوجيا المشروع)، أو حول نشاط وظيفي (دوكروي- فريني)، ومنها أيضا مجموع الممارسات البيداغوجية التي تفردن الأنشطة حسب مواصفات التلاميذ واهتماماتهم. وهو إجراء مهم من منظور الإدماج، بحيث إن المكتسبات المختلفة تترسخ بشكل فردي لدى التلميذ، بما فيها الأهداف النوعية والقدرات والكفايات»⁽²³⁾.

ويعني هذا كله أن بيداغوجيا الكفايات تستفيد من كل الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي تساعد المتعلّم على حلّ جميع الوضعيات التي يواجهها في واقعه الحي.

المطلب الرابع: التطبيق الكفائي

من أجل تثبيت كفاية ما لدى المتعلّم أو التأكد من تحقيقها ، لابد من تقديم مجموعة من التطبيقات والأنشطة التقويمية للمتعلّم، في شكل وضعيات إدماجية قصيرة أو طويلة ، تتدرج في البساطة والتعقيد. وتستلزم من المتعلّم أن يوظف كل مكتسباته السابقة وموارده القديمة لمواجهة وضعية جديدة ، محدّدة في الزمان والمكان والسياق.

وثمة كتب وكراسات عبارة عن تطبيقات حول الوضعيات الكفائية والاستدماجية، وهي بمثابة أنشطة ووضعيات متدرّجة في البساطة والتعقيد، وتكون التمارين الموجودة في الكتب المدرسية والكراريس التطبيقية مرتبطة بكفاية ما. لذا، تتنوع الأنشطة على الرغم من اشتراكها في خدمة كفاية معينة.

ومن هنا، فدور المدرّس هو بلورة مجموعة من الوضعيات والمشكلات الضرورية وتنظيمها، من أجل مساعدة المتعلّم على اكتساب كفايات معيّنة، في علاقة بمحتويات ومضامين المقرّرات الدراسية. ويعني هذا أن المدرّس يحدّد كفاية أساسية ما، مثل: كفاية القراءة أو الكتابة أو التعبير، ثم يحدّد مجموعة من الأنشطة في شكل وضعيات ومشاكل متدرّجة في ترابط تامّ مع المحتويات المقررة.

المبحث الثاني عشر:

أنواع التقويم في بيداغوجيا الكفايات

يعد التقويم من أهم عناصر المنظومة البيداغوجية، ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية- التعلمية ؛ لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات

[23] انظر: بيداغوجيا الإدماج، ص:84.

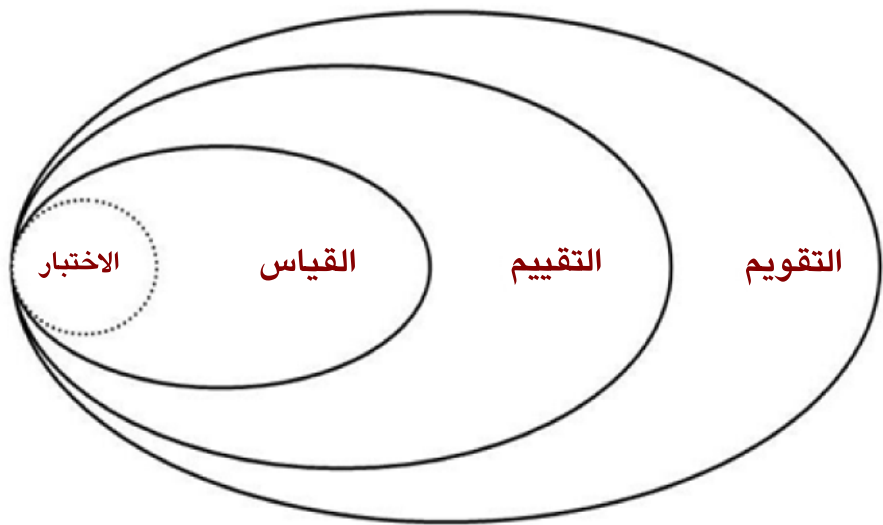


تستفيد
بيداغوجيا
الكفايات
من كل الطرائق
البيداغوجية
والوسائل
الديداكتيكية
التي تساعد المتعلم
على حل جميع
الوضعيات
التي يواجهها
في واقعه
الحي.



المسطرة، علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي، وتجاربنا الإصلاحية في مجال التربية والتعليم.

ومن المعلوم أيضا أن التقييم والتقويم وجهان لعملة واحدة، ولكن التقويم أعم من التقييم والقياس والاختبار؛ لأنّ التقويم هو الحكم على عمل أو شخص أو شيء أو حدث أو مهمة منجزة بإصدار حكم قيمة. أي: إن التقويم هو تثمين وتقييم المنجز أو الشخص المرصود، بعد إخضاعه لطرائق ومعايير دوسيمولوجية وقياسية (الأسئلة، واختبارات، وروائز، وفروض، وامتحانات...). أما التقييم فيحيل على القيمة أو التقدير، سواء العددي منه أم المعنوي. ومن ثم، يكون القياس أول خطوة يبدأ بها المقوم للحكم على المنجز، مادام خاضعا للقياس الكمي والكيفي. وإذا كان التقويم بمعنى التقدير العددي والمعنوي اعتمادا على معايير قياسية محدّدة، فإنه كذلك سيرورة نسقية تهدف إلى تحديد مدى تحقق الأهداف والكفايات لدى المتعلم عبر العملية اليداكتيكية.



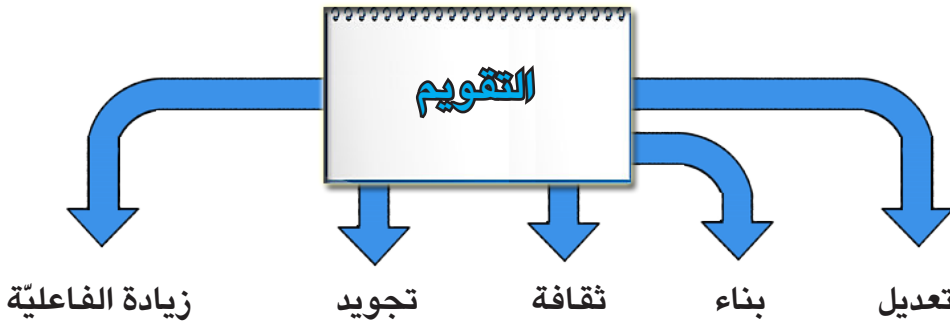
تمثيل تخطيطي بصري للعلاقة الجزئية بين مصطلحات القياس والتقييم والتقويم

ينصب التقويم على مدى تحكم المتعلم في مهارة ما، وتحديد درجة التحكم والإتقان، وليس المهم هو تقويم المعارف، بل تقويم الكفايات والقدرات المستتضمنة لدى المتعلم. بمعنى التركيز على الكيف، وليس الكم. والتقويم هو تعديل للسلوك، وبناء هادف، وثقافة محكمة، وتجويد للعمل المطلوب، وزيادة في النشاط والفاعلية.

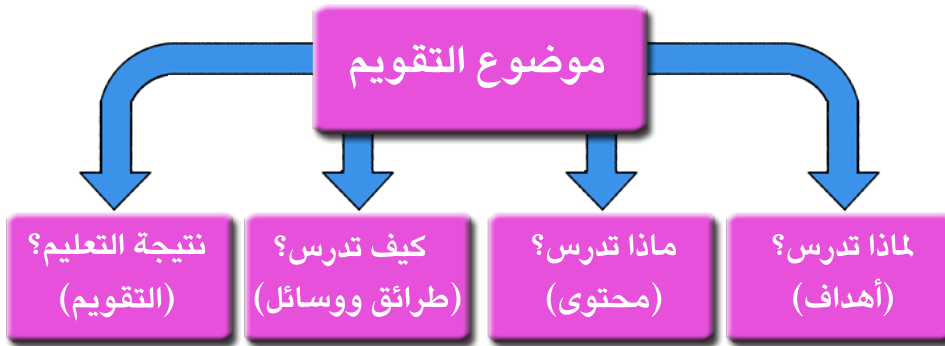
هذا، وينصب التقويم على مدى تحكم المتعلم في مهارة ما، وتحديد درجة التحكم والإتقان، وليس المهم هو تقويم المعارف، بل تقويم الكفايات والقدرات المستتضمنة لدى المتعلم. بمعنى التركيز على الكيف، وليس الكم. أي: تقويم مدى تحكم المتعلم في مهارة اكتساب الموارد، وحسن توظيفها. ومن ثم، فالهدف من بيداغوجيا الكفايات هو إعطاء معنى ما للتعليمات، مع تحويل المضامين والمحتويات إلى وضعيات ومشاكل مستعصية ومعقدة ومتنوعة ومركبة.

وعلى العموم، فالتقويم هو تعديل للسلوك، وبناء هادف، وثقافة محكمة، وتجويد للعمل المطلوب، وزيادة في النشاط والفاعلية.





وينصبّ التّقويم، في الحقيقة، على الأهداف والكفايات من جهة أولى، وعلى المحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل اليداكتيكية من جهة ثانية، وعلى التّقويم نفسه من جهة ثالثة.



ومن ثمّ، يمكن الحديث عن أنواع عدّة من التّقويم:

المطلب الأول: التّقويم التشخيصي القبلي أو التمهيدي

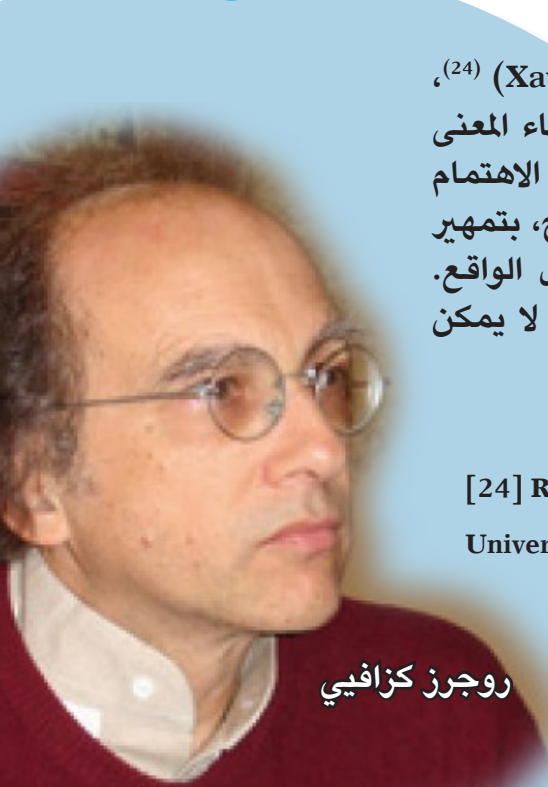
يقصد بالتّقويم القبلي ذلك التّقويم الذي ينصبّ على المكتسبات القديمة في إطار المراجعة والاستكشاف والاستثمار. كما أنّه تقويم يحفز المتعلّم على طرح الموضوع واستكشافه، أو هو تقويم تشخيصي يحاول معرفة مواطن القوّة والضعف لدى المتعلّم. وبالتالي، فله وظيفة إرشادية وتوجيهية وتشخيصية. وقد يكون التّقويم القبلي أو التمهيدي بمثابة وضعية استكشافية، يراد بها إثارة انتباه المتعلّم إلى موضوع جديد، قد يكون فعلاً محور الدّرس الكفائي.

وبناء على هذا التّقويم، تتحدّد الكفايات والقدرات المستهدفة، وتنتقى الوضعيات والمحتويات والمعارف والموارد. كما تحدّد الطرائق البيداغوجية والوسائل اليداكتيكية والتّقويم المناسب لقياس الكفاية واختبارها. وغالبا ما يكون التّقويم القبلي أو الاستكشافي أو التشخيصي في بداية السّنة أو بداية الحصّة الدراسية، أو حين تحضير المقطع الأوّل أو التمهيدي من الدرس.





يكون التقويم الإجمالي أو النهائي في آخر الحصّة الدراسية، ويكون في شكل خلاصات عامة، أو تطبيقات إدماجية قصيرة أو طويلة، أو تمارين فصلية و منزلية وينبغي أن يركز هذا التقويم على كيفية اكتساب الموارد والمعارف والمهارات، في إطار ما يسمى بالميتامعرفي، وقياس القدرات الكفائية، والابتعاد عن قياس المعارف والمعلومات المخزنة في الذاكرة»



روجرز كزافيي

المطلب الثاني: التقويم التكويني

يكون التقويم التكويني في وسط الدرس أو أثناء بناء العملية التعليمية- التعلمية، أو أثناء التنسيق بين أنشطة المتعلم والمعلم، ويهدف إلى تقويم حلول التلميذ، وكيفية تعامله مع الوضعيات. و من ثم، يسعى هذا التقويم إلى مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي لمعرفة الأخطاء المرتكبة. وينصب هذا التقويم على علاقة المدرس بالمتعلم من خلال أنشطة الوضعيات. وغالبا، ما يكون التقويم ذاتيا بالفعل.

هذا، ويستند التقويم التكويني- الذي يتخلل العملية التعليمية-التعلمية بكل مراحلها- إلى التنظيم التربوي المنهجي، والتعرف إلى المساعدات الضرورية.

وعليه، تتمثل وظيفة التقويم التكويني في وظيفة تثبيت الكفاية وتعزيزها، وبناء الدرس كفاءيا، وترسيخ الوضعيات بشكل إيجابي، وتكوين المتعلم تكوينا أدائيا وإنجازيا، وتطوير قدراته النمائية والمعرفية أثناء مواجهته للوضعية المستهدفة. وبطبيعة الحال، تتزامن هذه الوظيفة مع مرحلة الدرس الوسطي أو المقطع الرئيس.

المطلب الثالث: التقويم الإجمالي

يكون التقويم الإجمالي أو النهائي في آخر الحصّة الدراسية، بعد الانتهاء من المقطع الوسطي الذي يتخلل الدرس، ويكون في شكل خلاصات عامة، أو تطبيقات إدماجية قصيرة أو طويلة، أو تمارين فصلية و منزلية . ويعني هذا أن التقويم الإجمالي يرتبط بمدة معينة، بعد الانتهاء من فرض أو تجربة أو درس. ويهدف إلى قياس المعارف والمهارات ، والتثبت من مدى تحقق الهدف أو الكفاية في آخر الدرس.

ويستحسن أن تجمع كل التمارين التطبيقية والوضعيات الإدماجية في مرتب المتعلم الذي يسمى بـ (Port-folio) الذي يحدد مستوى المتعلم، من خلال تتبع إنجازاته عبر الفترة الدراسية .

ومن ثم، ينبغي أن يركز التقويم الإجمالي الهادف على كيفية اكتساب الموارد والمعارف والمهارات، في إطار ما يسمى بالميتامعرفي، وقياس القدرات الكفائية، والابتعاد عن قياس المعارف والمعلومات المخزنة في الذاكرة.

المطلب الرابع: التقويم الإدماجي

ترتبط بيداغوجيا الإدماج بالبلجيكي روجرز كزافيي (Xavier Roegiers) ⁽²⁴⁾، وتهدف إلى تطوير الكفايات في التعليم الابتدائي والإعدادي والعالي بإعطاء المعنى للتعلم. ومن ثم، فقد كان التقويم ينصب على المعارف والإنتاج، دون الاهتمام بالكفايات والقدرات التأهيلية. ومن ثم، تساعد هذه الطريقة على النجاح، بتمهيد المتعلم بمجموعة من الكفايات الإدماجية التي تسعفه في حل مشاكل الواقع. وللتمثيل: حينما نقول من الضروري أن نحمي البيئة، فهذا هدف عام، لا يمكن

[24] ROEGIERS, X. Des situations pour intégrer les acquis. Bruxelles : De Boeck Université.2003.

تقويمه بشكل من الأشكال. لكن حينما نضع هذا الهدف في شكل وضعية بالتركيز على الأسباب والحلول، يمكن الحديث آنذاك عن وضعية مشكلة هادفة وبناءة. وبالتالي، لا يمكن أن تتعدى الكفايات ثلاثاً في السنة في تخصص معين، وإذا تعدينا ذلك، فسنلتجئ إلى التقطيع، وتجزئ المحتويات أكثر فأكثر.

وينضاف إلى ذلك، أنه لا بد أن يكون التقويم عبارة عن وضعيات معقدة ومركبة من أجل التثبت من مدى تملك المتعلم للكفايات الحقيقية، ولا بد أن توضع تلك الوضعيات في سياقات واقعية حيّة، عبر تقديم مجموعة من الصور والأسناد والبيانات لمعالجتها. ويترتب عن ذلك صدق التقويم وثباته. وهذا ما يسمى ببيداغوجيا الإدماج أو المقاربة عبر الكفايات الأساسية.

وبناء على ما سبق، ننتظر من المتعلم إجابات أصيلة ومبدعة لحل وضعية ما، ولا بد من تقويم ما أنتجه المتعلم في ضوء مجموعة من المعايير التي يسميها روجرز مؤشرات التصحيح (Critères de correction). ومن ثم، فمعيار التصحيح هو ذلك المؤشر الذي ينبغي مراعاته في إنتاج التلميذ، مثل: الإنتاج الواضح الدقيق، والإنتاج المنسجم، والإنتاج الأصيل.... إذاً، فالمؤشر هو وجهة نظر من خلالها نقوم عملاً ما. فإذا أردنا أن نقوم لاعبا رياضياً ما، فقد نركز على الأناقة، وجودة اللعب، وانسجام الفريق، والإنتاجية.

ومن أهم مؤشرات التقويم، نذكر: المؤشر الأدنى (Critère minimal) ومؤشر الإتقان. فمؤشر الأدنى هو الذي يحدّد بعض الشروط لتحقيق كفاية ما، كأن نقول بأن السباح الكفء هو الذي لا يغرق. وبالتالي، يحافظ على توازنه. أمّا إذا أضفنا كفايات أخرى، مثل: السرعة، وشدة الحركة، والأناقة، واحترام القواعد، فإننا ننتقل إلى مؤشر الإتقان (critère de perfectionnement).

ولابد من التقليل من المؤشرات الدنيوية، وإلاّ سنكون قساة مع المتعلمين، حينما نتضخم هذه المؤشرات التقويمية. ويعني هذا أن التقويم لا يبنى على محك الأخطاء، بل يبنى على قياس الكفايات المهارية، فليس هناك من لا يخطئ، ولا يعقل أن يكون الخطأ هو المعيار الوحيد للتقويم.

هذا، ويمكن الاستعانة أثناء التقويم الإدماجي بقاعدة دوكيتيل (De Ketele) التي تسمى بقاعدة 3/2. بمعنى أن نسبة النجاح الكفائي هو الإجابة عن وضعيتين من ثلاث وضعيات⁽²⁵⁾. ولا بد من الاحتكام أولاً إلى المؤشر الأدنى، بدلا من الاحتكام إلى مؤشر الإتقان التكميلي.

هذا، ولابد أن تكون معايير مؤشر الأدنى مستقلة عن بعضها البعض، فلا يعقل أن تكون الأسئلة مترابطة ومتتابعة ومتناسلة، لأننا سنكون قساة مع المتعلمين، بل لابد أن تكون الأسئلة منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض، لكي تكون هناك



لا بد أن يكون
التقويم عبارة
عن وضعيات
معقدة ومركبة
من أجل التثبت
من مدى تملك
المتعلم للكفايات
الحقيقية، ولا بد
أن توضع تلك
الوضعيات
في سياقات واقعية
حيّة، عبر تقديم
مجموعة من
الصور والأسناد
والبيانات لمعالجتها.
ويترتب عن ذلك
صدق التقويم
وثباته.



[25] DE KETELE, J.M. L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23, 1996, p. 1736-.

حظوظ متوفرة أمام المتعلم. علاوة على وجود معيار الانسجام الذي يستلزم ترابط أجزاء الموضوع منهجيا ومنطقيا، ومعيار الملاءمة الذي يعني تلاؤم أجوبة المتعلم مع تعليمات الوضعية ومعطياتها، ومعيار الاستعمال السليم لتقنيات التخصص، ومعيار الاتساق الداخلي. وبطبيعة الحال، هذا له علاقة بالكفاية الأساسية والكفاية النوعية.

وعليه، يتضمن اختبار التقويم ثلاثة شروط هي:

* أن يتلاءم التقويم مع الكفايات المطلوبة تقويمها.

* أن تكون الكفايات دالة ومحفزة على العمل.

* أن تنصب الكفايات على قيم إيجابية كالمواطنة وحماية البيئة مثلا (26).

كما يبنى الاختبار الإدماجي عبر مجموعة من المحطات على النحو التالي:

* تحديد الكفايات التي ينبغي تقويمها.

* بناء وضعية أو وضعيتين جديدتين ملائمتين للكفاية.

* وضع معايير التقويم المستقلة بشكل واضح ودقيق في ضوء قاعدة 3/2.

* كتابة الأسناد والتعليمات لكي تكون المهمة التي ينبغي إنجازها من قبل المتعلم واضحة.

* تحديد مؤشرات التصحيح التي سيعتمد عليها المدرس حين تصحيح ورقة الاختبار.

* وضع شبكة التصحيح.

وعليه، فمن الأفضل والأجدي الاكتفاء بوضعية واحدة أو وضعيتين على الأقل، وعدم تقسيم التعليمات إلى أسئلة فرعية جزئية متعددة، يجعل المتعلم أمام صعوبات معرفية ومنهجية؛ بسبب تعدد الأسئلة التي قد تكون متشابهة وتابعة للتعليمية الأولى أو الثانية أو الثالثة. بمعنى بناء أسئلة مستقلة هادفة وناجعة. ولابد من تجذير الوضعية داخل سياقها التداولي، وتكون وضعية جديدة، ويكون الإنتاج أصيلا. كما يجب الابتعاد عن نصوص ووثائق وأسناد معروفة، فلا بد أن تكون جديدة وموضوعة ضمن سياق جديد.

هذا، وتقوم المؤشرات بدور هام في توفير تصحيح عادل، فقد يكون مؤشرا كيفيا، كأن نطالب المتعلم بتوظيف أفعال أو صفات أو أحوال أو تشابهيه أو استعارات في



يتضمن اختبار
التقويم ثلاث
شروط هي:
- أن يتلاءم التقويم
مع الكفايات
المطلوبة تقويمها.
- أن تكون
الكفايات
دالة ومحفزة
على العمل.
- أن تنصب
الكفايات
على قيم إيجابية
كالمواطنة
وحماية البيئة مثلا.



[26] ROEGIERS, X. Des situations pour intégrer les acquis. Bruxelles : De Boeck Université.2003.

وصفه، وقد يكون مؤشرا كميا، حينما نطالب المتعلم على مستوى التركيب بتوظيف ثلثي من الجمل صحيحة لكي ينال 3/2.

وعليه، فللتقويم الخاضع للمعايير والمؤشرات فوائد مهمة - حسب روجرز - هي⁽²⁷⁾:

* تكون النقط عادلة. بمعنى أن التقويم ينصب - هنا- على الكفايات. ومن ثم، فكثير من الراسبين في التربية التقليدية قد يكونون ناجحين، وكم من ناجح يستحق الإخفاق في النظرية الجديدة، مادام الهدف هو التركيز على الكفايات والقدرات المهنية، وليس على المعلومات وكثرة المعارف.

* تثمين النقط الإيجابية، بتقويم العناصر الأساسية، وإظهار مواطن القوة والعناصر الإيجابية في إنتاجات المتعلمين.

* تحديد هوية التلميذ الذي يستحق النجاح أو الإخفاق.

وعليه، لابد من تخفيض مؤشرات التقويم لتحقيق مدرسة النجاح والأمل. فكّما زادت معايير التقويم، ضاع التّلميز بين هذه المؤشرات. وبالتالي، لا يستطيع التّحكم في الأجوبة المتعدّدة. لذا، فلا بدّ من الاكتفاء بمؤشرين أو ثلاثة. كما يمكن الاكتفاء بكفائتين أو ثلاث كفائات أساسية. وكلّما أكثرنا من مؤشرات التقويم، خاصّة إذا كانت مؤشرات تابعة وغير مستقلة، فإنّنا نرتكب ظلما في حقّ المتعلّم الذي نعاقبه مرّات متعدّدة على الخطأ نفسه. ومن الأفضل كذلك أن يعرف المتعلّم معايير التقويم لكي يستأنس بها، فيعطي كلّ ما لديه. و بالتّالي، يمكن أن يلتجئ إلى التقويم الذاتي.

وتأسيسا على ما سبق، يعتمد التقويم الإدماجي على تسطير وضعية معينة مرتبطة بمواردها وسندها وحاملها وتعليماتها ومعاييرها ومؤشرات التقويمية، بالإضافة إلى وضع شبكات التّمرير، وشبكة التّحقق، وشبكة التّصحيح والمعالجة والدعم والاستدراك. ومن المعروف أن المدرس المدبر يقدم للمتعلّم ثلاثة أنواع من الأنشطة الدراسية: أنشطة ديداكتيكية أو ما يسمى أيضا بالموارد أو التعلّقات، وترد في شكل معارف عقلية وذهنية، أو في شكل قيم ومواقف وجدانية، أو في شكل مهارات سلوكية حسية حركية. وهناك أيضا أنشطة موازية تكميلية تهدف إلى خدمة المتعلّم تسليّة وإفادة. وهناك كذلك الوضعيات الإدماجية التي توظف الأسناد المكتوبة والمصورة لحمل المتعلّم على تعبئة الموارد التي اكتسبها أثناء أسابيع تعلم الموارد.

وعليه، تنقسم السنة الدراسية، في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي، إلى أربعة وثلاثين أسبوعا كاملا من النشاط الفعلي، يطابقها حجم حصص من 1000 إلى 1200 ساعة. وتنقسم السنة الدراسية إلى أربع مراحل أو درجات، وتتكوّن كل مرحلة



يعتمد التقويم
الإدماجي
على تسطير
وضعية معينة
مرتبطة بمواردها
وسندها وحاملها
وتعليماتها
ومعاييرها
ومؤشرات
التقويمية،
بالإضافة
إلى وضع شبكات
التّمرير، وشبكة
التّحقق، وشبكة
التّصحيح
والمعالجة والدعم
والاستدراك.

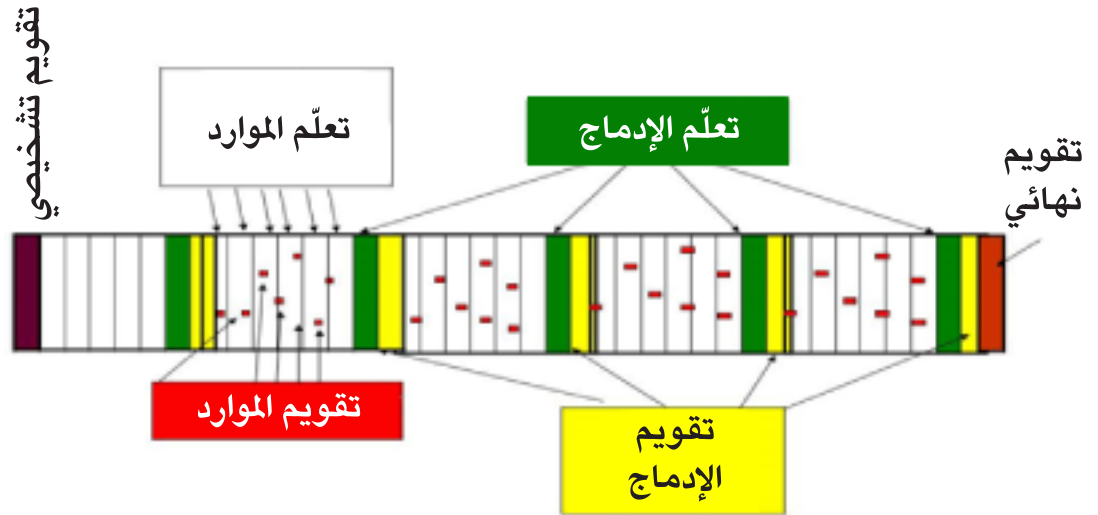


[27] ROEGIERS, X (2004). L'école et l'évaluation. Bruxelles: De Boeck Université.

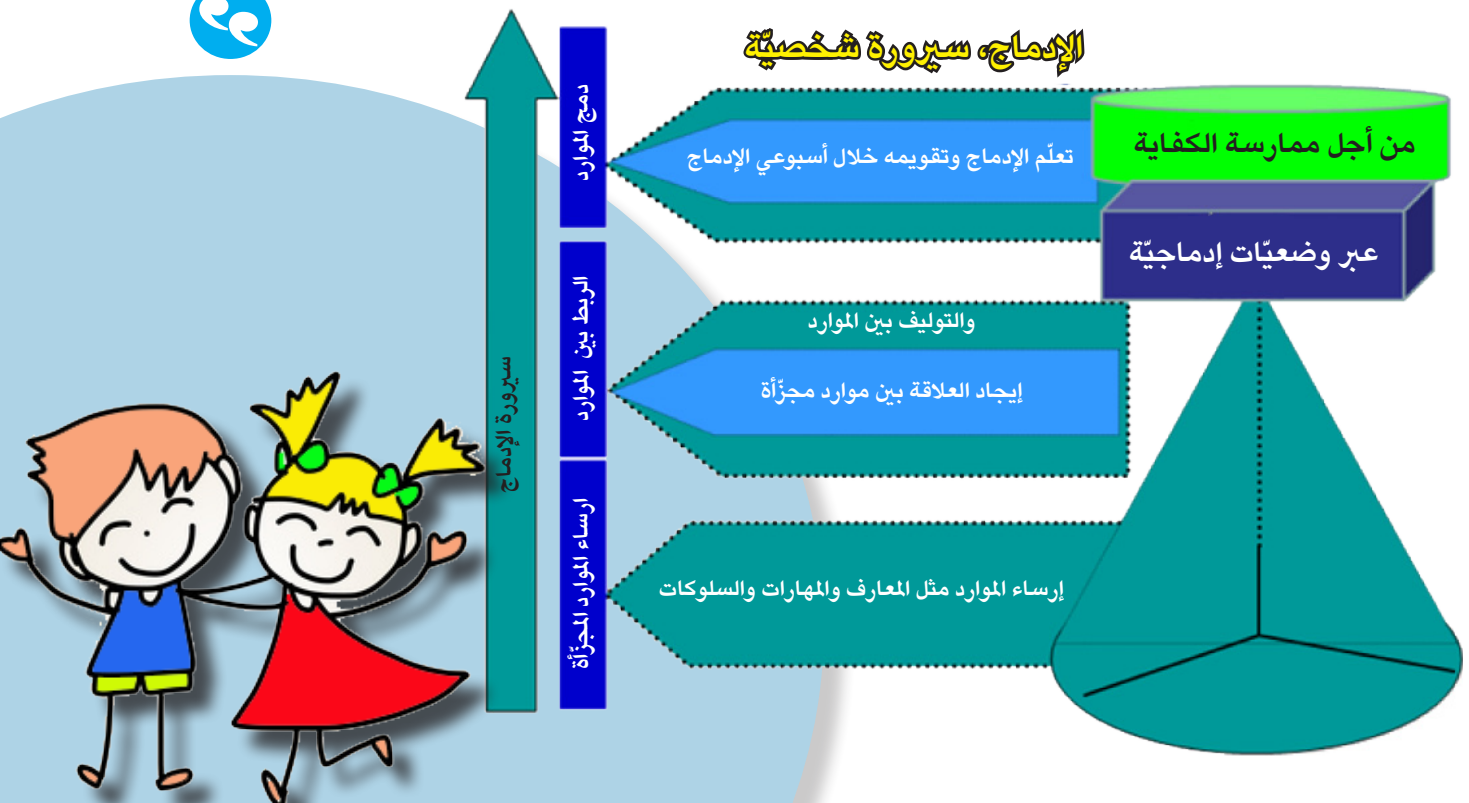
من ثمانية أسابيع، إذ يخصص الأسبوع الأول والثاني والرابع والخامس لإرساء موارد الكفاية، ويخصص الأسبوع الثالث من كل مرحلة للربط والتوليف والدعم والتقويم، أو ما يسمّى كذلك بالإدماج الجزئي. بينما يخصص الأسبوع السابع والثامن للإدماج، فالسابع لإنماء الكفاية، ويخصص الأسبوع الثامن لتقويمها معالجة وتصحيحا ودعما.



يستلزم تدبير
الوضعية الإدماجية
أن تقدم للتلميذ
المتعلم مجموعة
من الموارد في شكل
وَضَعِيَّات مركّبة
متنوعة، بغية
أن يستمدج كل
مكتسباته المعرفية
ومواقفه الوجدانية
ومهاراته الحسية
الحركية، من أجل
إيجاد حلول مناسبة
لتلك الوضعيّات
المتدرّجة في السهولة
والصعوبة.



هذا، ويستلزم تدبير الوضعية الإدماجية أن تقدم للتلميذ المتعلم مجموعة من الموارد في شكل وَضَعِيَّات مركّبة متنوعة، بغية أن يستمدج كل مكتسباته المعرفية ومواقفه الوجدانية ومهاراته الحسية الحركية، من أجل إيجاد حلول مناسبة لتلك الوضعيّات المتدرّجة في السهولة والصعوبة. وينتقل المتعلم إلى إنماء كفايته الشفوية أو الكتابية عبر إنجاز مجموعة من الوضعيّات الإدماجية تعلّما وتطبيقا، بعد مجموعة من أسابيع إرساء الموارد، والربط بين التعلّات توليفا وتقويما.



وبعد الانتهاء من الإدماج، يلتجئ المدرّس إلى تقويم الكفايات المستهدفة، وتصحيحها في ضوء معايير الدّعم المناسبة ومؤشرات التقويم الإدماجي، رغبة في إيجاد حلول علاجية داخلية وخارجية.

وهكذا، يعتمد المدرّس، في تدبير الوضعية الإدماجية، على دفتر أو كراسة الوضعيات الإدماجية التي تتضمن مجموعة من الوضعيات والأسناد والصور الأيقونية والوثائق الديداكتيكية، المرفقة بمجموعة من التعليمات وسلّم التنقيط. ومن جهة أخرى، هناك دليل الإدماج، ويشتمل على كراسة الوضعيات الإدماجية، وبطاقات التمرير أو الاستثمار، وشبكات التحقق، وكذلك شبكات التصحيح.

وعليه، يستوجب تدبير الوضعية الإدماجية أربعة مراحل متكاملة ومتتابعة هي:

* فهم الوضعية الإدماجية عنوانا، وسياقا، وأسنادا، وصورا، ومقصودا، واستيعاب التعليمات بشكل جيد.

* إنجاز العمل المطلوب باحترام تعليمات الوضعية، وإنجاز العمل كما هو مطلوب وموصوف، واستثمار الصور والوثائق بشكل جيد لخدمة الموضوع.

* التحقق من جودة الإنتاج، عن طريق التحقق من مراعاة المواصفات، ومقارنة قيمة الإنتاج بالإنتاج المنتظر.

* المعالجة الداخلية والخارجية تقويما وتصحيحا ودعما من أجل تطوير الإنتاج. وهنا، يعتمد التصحيح الذاتي وتحسين الإنتاج.

المطلب الخامس: التقويم الإشهادي

نعني بالتقويم الإشهادي ذلك التقويم المرتبط بشهادة أو دبلوم ما يسمح للمتعلم بالانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، أو بإجراء مباراة ما للحصول على وظيفة ما أو تولية منصب معين.

وعليه، ينتهي كل سلك دراسي بمنح شهادة أو دبلوم، فهناك شهادة الدّروس الابتدائية إثر اجتياز السّنة السادسة، وشهادة السلك الإعدادي بعد النجاح في السّنة الثالثة إعدادي، وشهادة البكالوريا بعد اجتياز السّنة الثانية من سلك البكالوريا.

المطلب السادس: التقويم الذاتي

نعني بالتقويم الذاتي (autoévaluation) أن يصحّح المتعلّم أخطاءه بنفسه، اعتمادا على مجموعة من المؤشرات ومعايير وأدوات التصحيح الواضحة والدقيقة والبسيطة. ومن ثمّ، يساعد هذا التقويم المتعلّم على تنظيم التعلّات وفق بيداغوجيا كفاية إدماجية.

وغالبا، ما يستعين التّقويم الذاتي بوضع شبكة التّصحيح الذاتي (Une grille de correction)، في ضوء مجموعة من المؤشرات الديداكتيكية والبيداغوجية. والهدف من ذلك هو معيرة التّصحيح، ودفع المتعلّم إلى التّصحيح الذاتي



يعتمد المدرّس، في تدبير الوضعية الإدماجية، على دفتر أو كراسة الوضعيات الإدماجية التي تتضمن مجموعة من الوضعيات والأسناد والصور الأيقونية والوثائق الديداكتيكية، المرفقة بمجموعة من التعليمات وسلّم التنقيط.



في ضوء مجموعة من التعليمات والمعايير والمؤشرات التقويمية التي ترتبط بالوضعية والكفاية المقومة. ومن ثم، يحقق هذا التقويم نوعاً من الموضوعية. وقد يدخل هذا النوع من التقويم أيضاً ضمن ما يسمى بالتصحيح الذاتي (Autocorrection)، «إما بمنح التلميذ دليل التصحيح، وإما بمنحه أدوات ليصحح أخطائه بنفسه؛ ومن هذه الأدوات: المعايير، والطريقة، والمراجع (القاموس، والموسوعة، والكتاب المدرسي...)، أو الجواب (وعليه في هذه الحالة تحديد الطريقة الموصلة إليه)، إلخ.

وهناك معالجة أخرى عن طريق المقابلة والمقارنة بين تصحيح ذاتي وتصحيح خارجي (تصحيح المدرّس، وتصحيح التلاميذ الآخرين)، من أجل الاستفادة من زوايا الصراع السوسيو معرفي (التقايم)»⁽²⁸⁾

ومن الأجدى أن يعتمد التقويم الذاتي على شبكة التصحيح لكي يقوم المتعلم بنفسه أو بمساعدة مدرّسه على تبيان أخطائه، وتجريدها وتصنيفها وتقييمها وتقديرها وتقييمها. أي: «يجب معالجة إنتاجات التلاميذ، إلى جانب تثمينها والتصديق عليها في الآن نفسه، سواء كان المدرّس هو من يختارها، أم تلاميذ آخرون، بمساعدة شبكة تصحيح (تقدم الجواب الصحيح)، أو شبكة تقويم، حتى لو تضمنت أحكاماً سلبية أكثر من الإيجابية (يلزم الحرص، دائماً، على البدء بإبراز الجوانب الإيجابية). ويسري هذا الأمر على كل أنشطة المتعلم، ولاسيما إنتاجات التلاميذ في إطار أنشطة الإدماج. فاللقاء النظرة التحليلية عليها، بمنح التلاميذ تغذية راجعة دقيقة محدّدة ليتمكنوا من تحديد الجوانب التي ينبغي تحسينها. كما تفيدهم هذه النظرة التحليلية في التموّج بالنسبة إلى المستوى المنتظر في التقويم الجزائي»⁽²⁹⁾

وعليه، فالتقويم الذاتي هو الذي يقوم به المتعلم بنفسه، حينما يصحح أخطائه وفق مجموعة من المعايير والمؤشرات، اعتماداً على شبكات التصحيح والتحقق والاستثمار.

وخلاصة القول، يتبين لنا - مما سبق ذكره - أن بيداغوجيا الكفايات هي التي تنصب على المتعلم، وتعنى بتطوير الكفايات والقدرات لديه، من خلال وضعه أمام الوضعيات - المشكلات التي تستوجب حلاً ناجعاً انطلاقاً من سياق ما. بمعنى أن بيداغوجيا الكفايات هي مقارنة تربوية جديدة، تعطي الأولوية للمتعلّم الذي يملك القدرة على اكتساب المعارف والموارد التي ينبغي توظيفها أثناء مواجهته للوضعيات الصعبة والمعقدة.

وعليه، تهدف هذه المقاربة التربوية المعاصرة إلى تكوين متعلم كفاء، يعرف كيف

إن بيداغوجيا الكفايات هي مقارنة تربوية جديدة، تعطي الأولوية للمتعلّم الذي يملك القدرة على اكتساب المعارف والموارد التي ينبغي توظيفها أثناء مواجهته للوضعيات الصعبة والمعقدة. وهي مقارنة تربوية معاصرة تهدف إلى تكوين متعلم كفاء، يعرف كيف يستثمر المعرفة ويوظفها، ويعرف كيف ينمي تفكيره بطريقة ممتعة معرفية.



[28] انظر: بيداغوجيا الإدماج، ص: 129.

[29] انظر: بيداغوجيا الإدماج، ص: 108.



يستثمر المعرفة ويوظفها، ويعرف كيف ينمي تفكيره بطريقة ميتا معرفية. والآتي، أن هذه المقاربة لا تهتم بالمحتويات والمعارف كما هو حال المدرسة التقليدية، بقدر ما تهتم بالكيف والوعي بطريقة اكتساب المعارف والمهارات والمواقف والكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية. ويعني هذا أن هذه النظرية تربط الكفايات بالوضعيات داخل سياق تداولي ما.

وأهم إيجابية تمتاز بها هذه المقاربة التربوية هو إعادة النظر في مقاييس التقويم والاختبار، والاستعانة بالتقويم الإدماجي الكفائي في الحكم على الكفاءات والقدرات التعليمية. ومن مزايا هذه المقاربة كذلك أنها تتبع الحياة الشخصية للمتعلم طوال مساره الدراسي، فتقيم علاقة تفاعلية إيجابية بين المتعلم والمعلم، مع تجذير النشاط التعليمي في الحياة الشخصية للمتعلم، علاوة على التركيز على ماهو كيفي ومنهجي ومهاري.

بيد أنه لا يمكن تطبيق هذه المقاربة في الأقسام التعليمية المكتظة بالتلاميذ، ولا يمكن أيضا تمثلها في الفصول الدراسية العادية التي فيها تعدد في الفوارق الفردية الناتجة عن سياسة الخريطة المدرسية، ويتعذر أيضا تطبيقها في الأقسام المشتركة كما هو الشأن في المغرب. كما تستوجب هذه المقاربة من المدرس تحضير مجموعة من الوضعيات الصعبة التي تتناسب مع مستوى المتعلم، ناهيك عن تعقد مساطر التقويم الإدماجي بالنسبة للمدرس. كما أن الحاجة ماسة إلى تكوين المدرس في إطار هذه البيداغوجيا تكوينا كفائيا حقيقيا ومنتجا ومبدعا وهادفا، حيث يصبح المدرس موجها ومرشدا ومحضرا للوضعيات الإدماجية، وليس معلما، أو ملقنا، أو مالكا للمعرفة الموسوعية التي يريد أن يشحن بها عقل المتعلم كما، وليس كيفا.



إن الحاجة ماسة إلى تكوين المدرس في إطار هذه البيداغوجيا تكوينا كفائيا حقيقيا ومنتجا ومبدعا وهادفا، حيث يصبح المدرس موجها ومرشدا ومحضرا للوضعيات الإدماجية، وليس معلما، أو ملقنا، أو مالكا للمعرفة الموسوعية التي يريد أن يشحن بها عقل المتعلم كما، وليس كيفا.



الفصل الثاني: التقويم الإدماجي

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

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

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

المبحث الأول:

التعريف بالتقويم الإدماجي

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



إذا كان التقويم التقليدي يعنى بقياس المعارف، والاهتمام بالكمّ، والتثبت من قدرات الحفظ والاستيعاب لدى المتعلّم، فإن التقويم الإدماجي يهتمّ بتقويم القدرات الكفائية لدى المتعلّم، بوضعه أمام وضعيات إشكالية صعبة ومعقدة، من أجل أن يجد لها حلولاً ناجعة، وتكون تلك الوضعيات مستمدة من الحياة اليومية أو الواقعية أو الحياة المدرسية.



المتعلم بطريقة منفصلة. وبتعبير آخر، يقصد بعملية الدعم والتّوليف استثمار مكتسبات المتعلّم في شكل مراجعة عامة ومفصلة ودقيقة وواضحة وناجعة، بإنجاز مجموعة من الأنشطة الإدماجية المسبقة لتعويد المتعلّم - مستقبلا - على إنجاز الوضعيات الإدماجية. أضف إلى ذلك، أنّ المتعلم قد اكتسب مجموعة من التعلّيمات والخبرات والدرايات المنفصلة ليجمع بينها ويركّبها بشكل منسجم ومتّسق، أثناء حصص الدعم والتّوليف التي تعقب مباشرة حصص الموارد والمكتسبات والتعلّيمات. ومن هنا، فعملية التّوليف والدعم هي مرحلة متقدمة وسابقة في نطاق التّقييم الإجمالي، إذ تأتي مباشرة، بعد حصص الدّروس والتعلّيمات وتخزين الموارد.

المطلب الثالث: الوضعية الإدماجية

يقصد بالوضعية الإدماجية تلك الأنشطة الصّعبة والمعقّدة التي تحمل في طياتها عوائق ومشاكل تتطلّب حولا ناجعة من المتعلّم، وترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاية المستهدفة أو الأساسية. وأكثر من هذا، تتضمن الوضعية الإدماجية معلومات ضمنية وصريحة، وأسنادا، وصورا، ووثائق، وخطاطات، وتعليمات، ومعايير، ومؤشّرات كمية وكيفية. وترد في شكل مسألة معقّدة تستلزم حولا، وكلما وجد المتعلّم حولا لهذه الوضعيات المركّبة والصّعبة والمعقّدة، كان المتعلم كفئا ومؤهلا وذكيا. وبالتالي، استحق شهادة أو دبلوم النّجاح.

ويعرف عبد الكريم غريب الوضعية الإدماجية بقوله: «يقصد بوضعية الإدماج (Situation d'intégration) الوضعية التي ينبغي للتلميذ أن يكشف في إطارها عن قدراته على تجنيد موارد عدّة؛ وبتفكيك هذه الوضعية بشكل يتيح للمتعلّم الإجابة عن أسئلة جزئية أو إنجاز مجموعة من المهام البسيطة، فقد يكون هناك انزياح عما يراد القيام به؛ وهو الأمر الذي يعني أن المسألة تهمّ بالتحديد إثارة إدماج الدّرايات والإتقانات، وليس القيام بمجاورتها»⁽³²⁾.

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

المطلب الرابع: الكفاية المستهدفة

يرتبط الإدماج بتقويم الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية (كفاية معيار الحد الأدنى)، بغية التّثبت من مدى تحقّقها في إنتاج المتعلّم، والتأكد من مدى اكتساب المتعلّم لمختلف موارده التعلّمية. ومن هنا، فالكفاية المستهدفة هي التي تركز عليها تعليمات الوضعية الإدماجية، وهي أساس النّجاح، ويشترط فيها الملاءمة، والاستعمال السّليم لأدوات ومفاهيم المادّة، والانسجام. وتتقابل الكفاية



يقصد بالوضعية الإدماجية تلك الأنشطة الصّعبة والمعقّدة التي تحمل في طياتها عوائق ومشاكل تتطلّب حولا ناجعة من المتعلم، وترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاية المستهدفة أو الأساسية. وكلما وجد المتعلم حولا لهذه الوضعيات المركّبة والصّعبة والمعقّدة، كان المتعلم كفئا ومؤهلا وذكيا.



[32] عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م، ص: 197.

المستهدفة الأساسية مع كفاية الإتقان أو كفاية جودة الإنتاج. ويعني هذا كله أنه يستحيل الحديث عن إدماج في غياب الكفاية الأساسية أو الكفاية المستهدفة؛ لأنها هي المعيار المستعمل لاختبار عمل المتعلم، وفحص قدراته الكفائية من خلال الحلول التي قدمها لمعالجة الوضعية الإدماجية.

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

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

اللغة العربية	المستوى السادس	الكفاية 2	المرحلة 2	الوضعية 2
---------------	----------------	-----------	-----------	-----------

لنحافظ على الماء

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

«استقطبت الموارد الطبيعية اهتمام علماء البيئة، نظرا لدورها في حياة الكائنات والمجتمعات، ولقد أدرك الإنسان أن البيئة أصبحت معرضة للتدهور والتبذير، ومن الموارد المهددة بالاستنزاف الغابة والماء».

أحمد الخطاب: السكان والبيئة : التربية السكانية بالمغرب 1991م، ص:203.



يستحيل الحديث عن إدماج في غياب الكفاية الأساسية أو الكفاية المستهدفة؛ لأنها هي المعيار المستعمل لاختبار عمل المتعلم، وفحص قدراته الكفائية من خلال الحلول التي قدمها لمعالجة الوضعية الإدماجية. وينبغي أن تكون الكفاية قابلة للتقويم.

التعليمات:

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

- تذكره بالأضرار الناجمة عن تبذير الماء؛
- تحدثه عن منافع الماء؛
- تقدم له أربع نصائح لترشيد استعمال الماء⁽³³⁾.

يلاحظ أن هذه الوضعية الإدماجية تجسّد الكفاية المطلوبة التي تتمثّل في مدى قدرة المتعلّم على كتابة رسالة في موضوع البيئة (الحفاظ على الماء)، بالتركيز على أضرار تبذير الماء، وذكر منفعه، وتقديم النصائح بغية ترشيد استعمال الماء.

المطلب الخامس: الحلول الإدماجية

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

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

المبحث الثالث:

الوضعية الإدماجية

ينبغي أن تصاغ نماذج التقويم الإدماجي في إطار وضعيات معقّدة ومركّبة، وفق الكفاية الأساسية المراد تنميتها لدى المتعلّم. ولا يعني هذا أن تكون الوضعيات المقدّمة للمتعلّم وضعيات طبيعية أو معاشة، بل وضعيات أقرب إلى الواقع، في شكل نصوص، ووثائق، وصور، ومستندات، وخطاطات توضيحية... تتطلّب نوعاً من المعالجة من المتعلّم وفق الموارد التي اكتسبها في حصص التعلّم والتمهير والدّعم والتّوليف.

ينبغي أن تصاغ نماذج التقويم الإدماجي في إطار وضعيات معقّدة ومركّبة، أقرب إلى الواقع، في شكل نصوص، ووثائق، وصور، ومستندات، وخطاطات توضيحية... تتطلّب نوعاً من المعالجة من المتعلّم وفق الموارد التي اكتسبها في حصص التعلّم والتمهير والدّعم والتّوليف.

[33] وزارة التربية الوطنية: كراسة الوضعيات الإدماجية، الجزء الأول، المستوى السادس،

مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2010م، ص: 11.

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

المطلب الأول: الوضعية - المسألة

يتضمن التقويم الإدماجي الوضعية المسألة التي تتكون من الوضعية من جهة، والمسألة من جهة أخرى. بمعنى أن الوضعية تحوي موضوعا وسياقا. في حين، تتوفر المسألة على عائق أو مشكل ينبغي أن نجد له حلا. وكل من وجد هذا الحل، فهو شخص كفاء أو مؤهل⁽³⁴⁾. ومن ثم، تكون الوضعية في خدمة التعلّات الجديدة. ويعني هذا أننا نتعلّم كيف نحلّ المشاكل. وتذكرنا هذه الطريقة ببيداغوجيا حلّ المشكلات. ومن هنا، فالوضعية المسألة هي «وضعية تضع عائقا معيننا تبعا لسلسلة من التعلّات، مثل: الوضعية المسألة التي تقتضي إنشاء مجسم للمدرسة، باستعمال مواد معينة، بهدف تقديم المدرسة في إطار معرض.

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

الوضعية المسألة التي تقتضي شرح بنية اجتماعية تتسم بطابع الصراع اعتمادا على وقائع تاريخية سابقة»⁽³⁵⁾.

ويمكن الحديث عن أنواع عدّة من الوضعيات، فهناك وضعيات حياتية، ووضعيات طبيعية، ووضعيات مهنية، ووضعيات تعليمية أو بناءية أو ديداكتيكية وتربوية. وفي هذا يقول، كزافيي: «الوضعية المسألة، بشكل عام، هي وضعية تجيب عن إشكال مطروح. وفي الحياة اليومية، تملأ الوضعيات المسائل من قبل الأحداث التي يواجهها كلّ شخص يوميا؛ كما هو الشأن بالنسبة للوضعية المسألة التي تتعلّق بتوليف مواعيد عدّة، والوضعية المسألة التي تتعلّق بضياغ المفاتيح... إلخ. ونتكلّم عن وضعيات حياتية مثلما نتكلّم عن وضعيات مهنية، عندما نطرح هذه الأخيرة في إطار مزاول مهنة، مثل: مواجهة مشكلة عطب في آلة، وفي حال التزامنا بأجل محدّد للإنتاج. وكلّ هذه الأمثلة تشكّل وضعيات يمكن وصفها بوضعيات طبيعية. في الإطار المدرسي، الوضعية المسألة هي وضعية... يتمّ بناؤها أيضا على اعتبار أن الوضعية المسألة تتموضع داخل سلسلة مخطّط لها للتعلّم. وسيكون هناك على سبيل المثال عدد أقلّ من المعطيات المشوّشة، كما هو الأمر في وضعية حياتية، أو معطيات يتمّ تقديمها للتلميذ وفق ترتيب معيّن لكي يحترم التدرج فيما يخصّ الصعوبات التي يتعين عليه تجاوزها.»⁽³⁶⁾

[34] كسافيي روجيرز : التدريس بالكفايات (وضعيات لإدماج المكتسبات)، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2007م، ص: 11.

[35] كسافيي روجيرز : التدريس بالكفايات، ص: 13.

[36] كسافيي روجيرز : التدريس بالكفايات، ص: 18.



يتضمن التقويم الإدماجي الوضعية المسألة التي تتكون من الوضعية من جهة، والمسألة من جهة أخرى. بمعنى أن الوضعية تحوي موضوعا وسياقا. في حين، تتوفر المسألة على عائق أو مشكل ينبغي أن نجد له حلا. وكل من وجد هذا الحل، فهو شخص كفاء أو مؤهل. ومن ثم، تكون الوضعية في خدمة التعلّات الجديدة. ويعني هذا أننا نتعلّم كيف نحلّ المشاكل



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

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

وإذا كانت الوضعيات الديدانكتيكية توظف لتيسير التعلم الجيد، فإن الوضعيات الأهداف أو الوضعيات الإدماجية تقوم بدمج المعلومات والموارد السابقة من أجل حل وضعية جديدة، بغية التثبت من مدى تحقق الكفاية المستهدفة. وفي هذا، يقول كزافيي: «لا تقتضي وضعية مسألة هدف مجاورة تمارين صغيرة، لأن هذا قد يكون مجرد مراجعة؛ بل تقتضي وضعية معقدة، يكون فيها على التلميذ القيام بمفصلة وتوليف عدة درايات وإتقانات صادفها من قبل. إن الأمر يتعلق في الآن نفسه بوضعية مسألة في شكل سيرورة، تستعمل لتعلم الإدماج، ووضعية مسألة منتوج، تستعمل كشاهد على ما يتعين أن يتمكن منه التلميذ. وحتى لا تلتبس هذه الوضعيات بالوضعيات المسائل الديدانكتيكية، فنسميها وضعيات أهداف».⁽³⁷⁾

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

كما تتنوع الحلول إلى حلّ موجه، وحلّ مستقل، وحلّ فردي، وحلّ جماعي...

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

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

[37] كسافيي روجيرز : نفسه، ص: 34.



إذا كانت
الوضعيات
الديدانكتيكية
توظف لتيسير
التعلم الجيد، فإن
الوضعيات الأهداف
أو الوضعيات
الإدماجية تقوم
بدمج المعلومات
والموارد السابقة من
أجل حل وضعية
جديدة، بغية
التثبت من مدى
تحقق الكفاية
المستهدفة.



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

وتحاول الأهداف المعيقات أن توفّق بين هذين المنطقيين: منطق الخبير ومنطق المتعلم:

من جهة، يدرس الهدف بطريقة معينة، حيث يشكل التعلم تقدماً فكرياً لدى التلاميذ؛

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

يتعلّق الأمر -إذاً- بنوع من التفاوض بخصوص الهدف.⁽³⁸⁾

وتختلف طبيعة الوضعية - المسألة من فرد إلى آخر، ومن لحظة إلى أخرى، فقد تكون صعبة ومعقدة عند فرد ما، وسهلة ومتداولة عند فرد آخر، وقد تكون مشكلة ما في لحظة معينة، ولا تكون كذلك في لحظة أخرى. وفي هذا السياق، يقول كزافيي: «إن مفهوم الوضعية المسألة نسبي أساساً، لأنه يرتبط في جزئه الأكبر بمن يتكلّف بحلّ هذه الوضعية. ويمكن أن تكون وضعية معينة، وضعية مسألة بالنسبة لفرد ما؛ لكنها تبقى وضعية متداولة بالنسبة لفرد آخر. وبالمثل، يمكن أن تشكل وضعية معينة، وضعية مسألة بالنسبة لفرد ما في لحظة معينة، ولا تطرح له أي إشكال في لحظة أخرى.»⁽³⁹⁾

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

ويكون التلميذ هو المستهدف بحلّ وضعيته الإدماجية. أي: يكون قادراً على إدماج مكتسباته لحلّ الوضعية المعقدة الجديدة، بناءً على موارده المكتسبة التي استضمّرها. بمعنى أن يكون التلميذ فاعلاً في الإدماج أو هو الذي يقوم بعملية الإدماج؛ « وهذا لا ينفي بعض أشكال العمل الجماعي التعاوني أحياناً؛ وهي أشكال عمل قد تخدم بعض التلاميذ فيما يخص مقصدية إدماج المكتسبات؛ ذلك أن المهم هو التأكد من أن كل تلميذ، خصوصاً الضعيف، لديه فرصة مهمة لتجديد تفكيره...»⁽⁴⁰⁾

وعليه، ترتبط الوضعية - المسألة بالتعلّيمات والموارد (الدرايات، والإتقانات، والمهارات)، والوضعيّات الديدكتيكية، والوضعيّات الإدماجية. كما أن الأنشطة

[38] كسافيي روجيرز : نفسه، ص:28.

[39] كسافيي روجيرز : نفسه، ص:29.

[40] كسافيي روجيرز : نفسه، ص:43.



إن مفهوم الوضعية المسألة نسبي أساساً، لأنه يرتبط في جزئه الأكبر بمن يتكلّف بحلّ هذه الوضعية. ويمكن أن تكون وضعية معينة، وضعية مسألة بالنسبة لفرد ما؛ لكنها تبقى وضعية متداولة بالنسبة لفرد آخر. وبالمثل، يمكن أن تشكل وضعية معينة، وضعية مسألة بالنسبة لفرد ما في لحظة معينة، ولا تطرح له أي إشكال في لحظة أخرى.

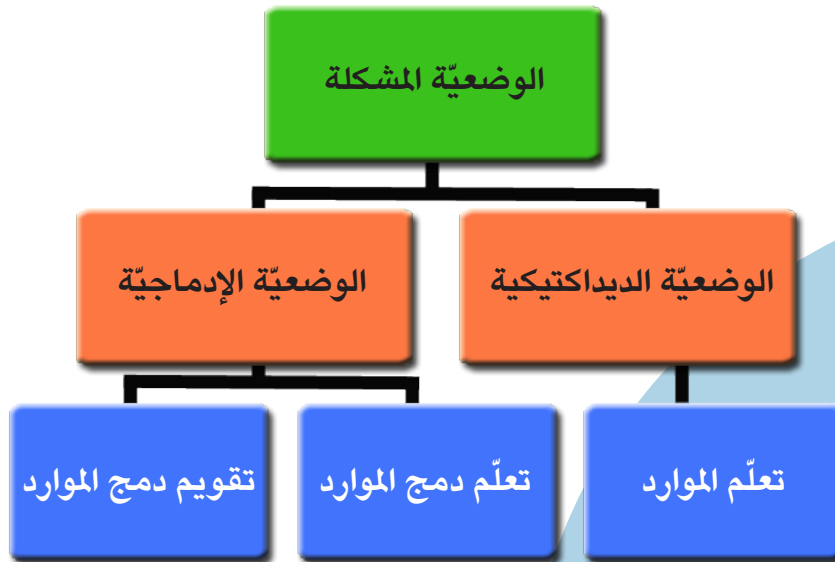


التعليمية أنواع: أنشطة تعليمية - تعلّمية مجردة من السياق، وأنشطة تعليمية - تعلّمية مسبقة، وأنشطة تعليمية - تعلّمية في وضعية طبيعية، وأنشطة التمارين والتطبيق.

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

إذ يقول كزافيي: «هذا ما يتيح الإدماج للتلاميذ، باعتبارها فرصة للتقدم، وخصوصاً لأضعفهم؛ ذلك أن الفوارق بين التلاميذ النبهاء والضعاف منهم، مردّها إلى كون التلاميذ النبهاء يستطيعون الإدماج بشكل تلقائي؛ إنهم ليسوا بحاجة إلى تعلّم نوعي من أجل إعادة استثمار مكتسباتهم. وبالتالي، فإنّ المستفيد من تطوير وضعيات الإدماج، هم التلاميذ النبهاء على اعتبار أن مثل هذه الوضعيات، تشكل لهم فرصاً للتّمرن، كما يستفيد منها التلاميذ الضعاف بدورهم؛ إذ تشكلت بالنسبة لهم تعلّماً حقيقياً. إنّه تعلّم قلماً تتاح لهم الفرصة لتلقيه، مادام قد ترسخت لديهم بشكل قوي الفكرة التي مفادها أن المساعدة الوحيدة للتلاميذ الضعاف، تكمن في تبسيط التعلّقات. ومن المؤكد أن هذا صحيح في بعض اللحظات، لكنهم يحتاجون فيما بعد، للعودة إلى لحظات تعلّم ما هو مركّب».⁽⁴¹⁾

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



المستفيد من تطوير وضعيات الإدماج، هم التلاميذ النبهاء على اعتبار أن مثل هذه الوضعيات، تشكل لهم فرصاً للتّمرن، كما يستفيد منها التلاميذ الضعاف بدورهم؛ إذ تشكلت بالنسبة لهم تعلّماً حقيقياً. إنّه تعلّم قلماً تتاح لهم الفرصة لتلقيه، مادام قد ترسخت لديهم بشكل قوي الفكرة التي مفادها أن المساعدة الوحيدة للتلاميذ الضعاف، تكمن في تبسيط التعلّقات.

[41] كسافيي روجيرز : نفسه، ص: 63-64.

نعني بالسند أو الأسناد (Support) تلك العناصر أو الدعامات المادية التي تعتمد عليها الوضعية المسألة أو الوضعية الإدماجية، مثل: النصوص، والوثائق، والصور، والأيقونات، والخرائط، والبيانات، والجداول، والأشكال الهندسية، والخطاطات... ويرتكز السند على ثلاثة عناصر هي: السياق، والمعلومة، والوظيفة.

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

الفرع الأول: السياق

يقصد بالسياق البيئة التي تتم فيها الوضعية، أو هو ذلك الإطار الذي يصف البيئة التي تتموضع فيها الذات. أي: ترتبط الوضعية بالسياق الذي يعني مجموعة من الظروف التي يتموقع فيها الأشخاص داخلها. أي: «مجموعة من الظروف في لحظة معينة»⁽⁴²⁾.

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

أضف إلى ذلك، فالسياق هو «البيئة التي تعرض فيها المسألة كسياق حفل أو سياق مراسلة مدرسية أو سياق الدفاع عن البيئة أو سياق محاربة داء السيدا إلخ... إنه يتعلق بمحتوى المسألة، وليس بحلها، مادام من النادر أن يكون بإمكاننا استباق ظروف تحقيق هذه الأخيرة. ويمكن أن يكون السياق معيشاً من قبل التلاميذ، عندما تعرض الوضعية بشكل طبيعي. وعلى خلاف ذلك، عندما يتعلق الأمر بوضعية مبنية، يكون على التلاميذ بذل مجهود لكي يلجوا هذا السياق الذي يبقى بالنسبة لهم بناء خارجياً بشكل قبلي. وطبيعة هذا المجهود، على الخصوص، هي التي تجعل وضعية معينة تكتسي دلالة أو لا تكتسبها بالنسبة للتلميذ»⁽⁴³⁾.

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

[42] كسافيي روجيرز : نفسه، ص: 12.

[43] كسافيي روجيرز : نفسه، ص: 85.

السند أو الأسناد هي العناصر أو الدعامات المادية التي تعتمد عليها الوضعية المسألة أو الوضعية الإدماجية، مثل: النصوص، والوثائق، والصور، والأيقونات، والخرائط، والبيانات، والجداول، والأشكال الهندسية، والخطاطات... ويرتكز السند على ثلاثة عناصر هي: السياق، والمعلومة، والوظيفة. والأسناد إما لفظية (نصوص ووثائق)، وإما بصرية (صور وخرائط وجداول وبيانات...)، وإما رقمية (معطيات الحاسوب).



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

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

التاريخ والتربية على المواطنة	المستوى السادس	الكتابة	المرحلة 2	الكفاية 2
----------------------------------	-------------------	---------	-----------	-----------

المغرب قبل الفتح الإسلامي

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

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

الوثيقة 2



يعتمد السياق، في تدريس اللغات، على السياق التواصلي كاعتماد المراسلة، واستحضار كل أطراف التواصل. في حين، يركز السياق، في مواد العلوم الإنسانية، على الوثائق التي يتعين استغلالها. ويتكئ السياق، في المواد الأدبية، على النصوص الشعرية أو النثرية أو النقدية. أما السياق في العلوم التجريبية والحقة، فيتغير حسب ضرورات الإدماج.

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

* حدثه عن هذه المعلمة التاريخية

* اقترح عليه خطة لحمايتها

* حدثه عن تأثير الفينيقيين في سكان المغرب (44).

التعليمات:

يتحدث سياق هذه الوضعية الإدماجية عن مشاركة سياحية لتعزيز حيال الموقع الأثري الروماني بوليلي، في إطار الأنشطة الجموعية. لذا، قرّر البحث عن معلومات تتعلق بهذه المدينة. ومن ثمّ، فقد كانت الوثيقتان في خدمة «عزيز» للتعرف إلى مدينة وليلي سياحياً وتاريخياً.

الفرع الثاني: المعلومات

المعلومات هي معطيات الوضعية ومواردها الأساسية. بمعنى أنّ المعلومات هي بمثابة محتويات ومضامين يغلف بها السياق، ويعضد دلاليًا. وغالباً، ما تكون المعلومات هي عناصر للسياق، مثل: الذوات الحاضرة في السياق، والمعطيات الزمانية والمكانية، والوثائق، والنصوص، والخبرات التي يتضمنها النص السياقي. وفي هذا، يقول كسافيي: «وأحياناً، تكون الحدود دقيقة جداً على مستوى التمييز بين المعطيات (المعلومات) وعناصر السياق؛ حيث يمكن ألا يكون لتحديد المكان والتاريخ أي تأثير في بعض الحالات، ونعتبره عنصر سياق؛ وفي حالات أخرى، يمكن أن يكون له تأثير، لدرجة أنّه يعتبر معطى. فمن الصعب جداً إرساء هذه الحدود، لدرجة أنّ بعض المعطيات تكون في الوقت نفسه عناصر السياق»⁽⁴⁵⁾.

ويعني هذا أنّ المعلومة عبارة عن معطيات من شأنها أن تتدخل في حلّ وضعية معينة. ويمكن أن تكون المعلومة تامة أو ناقصة من جهة، أو تكون ملائمة أو مشوّهة من جهة أخرى. وغالباً، ما تكون المعلومة متضمنة في الوثائق التي يعرضها السند. وبصفة عامة، تتواجد المعلومة في الوضعية، إلا أنه قد يحدث أن تدعو المتعلم إلى البحث بنفسه عن المعلومات الملائمة من أجل حلّ الوضعية.

وتتخذ معلومات السياق عدّة مظاهر، كأن تكون عناصر رسم يتعين ملاحظته، أو مقدار عددي يتعين استعماله، أو مادة ينبغي استعمالها لصنع شيء معين، أو

[44] وزارة التربية الوطنية: كراسة الوضعيات الإدماجية، ص: 27.

[45] كسافيي روجيرز : نفسه، ص: 89.



المعلومات هي بمثابة محتويات ومضامين يغلف بها السياق، ويعضد دلاليًا. وغالباً، ما تكون المعلومات هي عناصر للسياق، مثل: الذوات الحاضرة في السياق، والمعطيات الزمانية والمكانية، والوثائق، والنصوص، والخبرات التي يتضمنها النص السياقي. وأحياناً، تكون الحدود دقيقة جداً على مستوى التمييز بين المعطيات (المعلومات) وعناصر السياق.



تفاصيل واردة في وثيقة يتعين تحليلها، أو كلمات ينبغي توظيفها في إنتاج معين...

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

وقد تكون المعلومات والمعطيات موجودة داخل الوضعيّة. وفي حالات أخرى، ينبغي للمتعلّم أن يبحث عنها في أماكن أخرى، مثل: الأنترنت، والكتب، وبنك المعلومات... وهناك معطيات مساعدة أو معطيات مشوّشة غير ملائمة لا تتدخل في حلّ المسألة، ولكن يمكن أن تكون معطى ضرورياً لحلّ المسألة. وثمة معطيات أو معلومات ينبغي تحويلها قبل استعمالها أو توظيفها أو استعمالها، مثل: تحويل اللترات إلى أمتار مكعبة في الرياضيات - مثلاً-.

الفرع الثالث: الوظيفة

تشير الوظيفة الهدف الذي يتحقق الإنتاج من أجله. أي: يجب مفهوم الوظيفة على السؤال التالي: ماذا نستهدف بالوضعيّة؟ ولم تصلح هذه الوضعيّة؟ وما وظيفتها الإجرائيّة؟ وما المفروض الذي ينبغي أن تجيب عنه الوضعيّة؟ وما هي وظيفتها البيداغوجية؟

ومن هنا، فالوظيفة الإجرائيّة للوضعيّة هي الحاجة التي يفترض أن تستجيب لها الوضعيّة. لذا، فالوضعيّة «بإمكانها أن تأخذ طابعاً إجرائياً أولاً، فإنّ لها وظيفة بيداغوجية، تخدم التعلّات بطريقة خاصّة. ويمكن القول: إنّ بإمكان وضعيّة مسألة معيّنة أن تلعب بشكل أساسي ثلاث وظائف بيداغوجية»⁽⁴⁶⁾، وهي: وظيفة ديداكتيكية لتعلّات مضبوطة، ووظيفة إدماجية، ووظيفة تقييميّة.

وغالباً، ماتكون الوظيفة ضمنيّة، إلّا أنّه بإمكانها أن تبرز بشكل صريح وواضح وبارز.

المطلب الثالث: التعليمات

التعليمات (Consignes) هي مجموعة من التعليمات والأسئلة التي تعطى للمتعلّم قصد التقيد بها أثناء معالجة الوضعيّة الإدماجية ، ولكن بشكل صريح



الوظيفة الإجرائيّة للوضعيّة هي الحاجة التي يفترض أن تستجيب لها الوضعيّة. وبممكن لوضعيّة مسألة معيّنة أن تلعب بشكل أساسي ثلاث وظائف بيداغوجية، وهي: وظيفة ديداكتيكية لتعلّات مضبوطة، ووظيفة إدماجية، ووظيفة تقييميّة. وغالباً، ماتكون الوظيفة ضمنيّة، إلّا أنّه بإمكانها أن تبرز بشكل صريح وواضح وبارز.



[46] كسافيي روجيرز : نفسه، ص:82.

[47] كسافيي روجيرز : نفسه، ص:76.

وواضح، انطلاقاً من الأسناد المعروضة (سياق، ومعلومة، ووظيفة)؛ « إنها تترجم البيئة البيداغوجية المستهدفة من خلال استغلال الوضعية». (47)

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

وعموماً، تكون التعليم صريحة إلا أنها يمكن أن تكون في بعض الحالات ضمنية؛ لأنها تفرض نفسها من ذاتها (48).



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



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

* حل المسائل؛

* إبداع جديد؛

* إنجاز مهمة معتادة؛

* اقتراح عمل؛

سياق	أنت صحفي وبادرت الجريدة اليومية التي تعمل بها إلى نشر سلسلة من المقالات حول موضوع (الولايات المتحدة الأمريكية: أرض الحريات)
وظيفة	أنت مكلف بتحرير مقال تاريخي مخصص للمرحلة الممتدة ما بين نهاية القرن الثامن عشر ونهاية القرن التاسع عشر؛ وفي هذا الإطار، تولدت لديك نية استجواب مؤرخ أمريكي كبير.
سياق	بفعل هاجس جودة الإعداد لاستجوابك قمت بتجميع بعض الوثائق الملائمة حول تاريخ هذه المرحلة.

[48] كسافيي روجيرز : نفسه، ص:80.

[49] كسافيي روجيرز : نفسه، ص:100.

[50] كسافيي روجيرز : نفسه، ص:76.





ينبني التقويم
الإدماجي
على مجموعة من
المعايير الأساسية
المستعملة
في تقويم
إنتاج المتعلم،
واختبار إنتاجه
الشخصي، مع
مراعاة الكفاية
المستهدفة
أو الكفاية
الأساسية. وتسمى
أيضا عند
كسافي روجرز
بمعايير التصحيح.
ومن ثم، فمعياري
التصحيح هو
ذلك المقياس الذي
ينبغي مراعاته
في إنتاج التلميذ.



1- صغ خمسة أسئلة يطرحها عليك تحليل هذه الوثائق ومقارنتها ثم نظمها منطقيا بالشكل الذي يجعلك تهني استجوابك بصورة جيدة ويتم فيها بناء الأسئلة التي ستطرح فعلا على المؤرخ اعتمادا على مجموعة الأسئلة الأولى.	تعليمية
2- لا تنس توظيف مفهوم عرفته في الفصل الدراسي (استعمار- أزمة- نمو- هجرة...)	
الوثيقة 1 الوثيقة 2 الوثيقة 3 الوثيقة 4 الوثيقة 5	معلومة

* اختيار جواب من اختيار متعدد، مثلا...» (49)
وللتمثيل (50):

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

المبحث الرابع: معايير التقويم الإدماجي

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

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

المطلب الأول: تعريف المعيار

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

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

المطلب الثاني: المعيار بين الكفاية والأخطاء



لا ينبغي أن نركّز - أثناء عملية التقويم على الأخطاء المرتكبة أو المرصودة، فنعاقب المتعلم على ذلك بقسوة مرّات ومرّات عدّة، وننسى الكفاية الأساسية أو التعليمات المهمة. بمعنى أن تقويم الموضوع ينبغي أن يراعي مدى ملاءمة إجابات المتعلم للتعليمات المطروحة.



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

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

المطلب الثالث: أنواع المعايير

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

* معيار الملاءمة، ويقصد به ملاءمة الحل للمشكل الموضوع؛

* معيار الاستعمال السليم لموارد المادة، ويعني سلامة الاستعمال، وحسن الاستثمار لمختلف الموارد والمفاهيم والمصطلحات التي اكتسبها المتعلم في حصص التعلم والدعم والتوليف؛

* معيار الانسجام، والمقصود بذلك استعمال خطة منطقية لاتناقض فيها، والتوصل إلى نتائج معقولة النتائج، والحفاظ على تسلسل في الأقوال والكتابة، وتوظيف الروابط المنطقية بشكل جيد؛





يرتبط معيار الحد الأدنى بالكفاية الأساسية أو المستهدفة ارتباطاً وثيقاً وعضوياً وسببياً. على أساس أن هذا المعيار هو أساس تحقق الكفاية، وأساس النجاح والتأهيل ويعني هذا أن معيار الإتقان لا يعتبر أساسياً في تقويم الكفاية المستهدفة، بل هو معيار ثانوي ومكمل.



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

* معيار الإتقان أو الكمال أو الجودة. بمعنى أن يكون حل الوضعية مكتملاً وشاملاً لجميع عناصر الوضعية- المشكلة. كأن يتميز العمل بأصالة الإنتاج، وجودة العرض، ومقروئية الخط، والتنظيم الجيد للورقة...

المطلب الرابع: المعيار الأدنى ومعيار الإتقان

ينبني التقويم الإدماجي على معيارين أساسيين هما: معيار الحد الأدنى ومعيار الإتقان، فمعيار الحد الأدنى (Critère minimal) هو الذي يساعدنا على التثبت من مدى تحقق الكفاية، ويتحقق ذلك بمعيار الملاءمة. أي: ملاءمة الحل لتعليمات الوضعية الإدماجية، وكذلك انسجام الأجوبة مع المطلوب. وإذا أفلح المتعلم في حلّ الوضعية المعطاة له، فقد حقق الهدف المنشود من تلك الوضعية. ومن ثمّ، فهو كفاء ومؤهل وناجح في عمله. ويعني هذا أنّ الحد الأدنى هو مقياس النجاح، وليس معيار الإتقان والجودة. ومن ثمّ، يرتبط معيار الحد الأدنى بالكفاية الأساسية أو المستهدفة ارتباطاً وثيقاً وعضوياً وسببياً. على أساس أن هذا المعيار هو أساس تحقق الكفاية، وأساس النجاح والتأهيل .

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

ويعني هذا أن معيار الإتقان لا يعتبر أساسياً في تقويم الكفاية المستهدفة، بل هو

ومسائل الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية ؛ لأن هذا ظلم وإجحاف في حق المتعلم ، بل لابد أن تكون الأسئلة منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض، لكي تكون هناك حظوظ متوفرة أمام المتعلم.

المطلب الخامس: قاعدة 3/2

ترتبط قاعدة 3/2 بدوكتيل (De Ketele) ⁽⁵⁰⁾ ، وفحواها أن التلميذ لن يكون مؤهلاً وناجحاً إلا إذا أجاب عن وضعيتين مستقلتين من ثلاث، باحترام معيار الحد الأدنى في الإنتاج. ومن ثم، لابد من تقديم ثلاث فرص مستقلة للتحقق من المعيار. ولاتثبت كفاءة المتعلم إلا في فرصتين على ثلاث. ومن هنا، لابد أن يتوفر نموذج التقويم المقدم للمتعلم على ثلاث وضعيات - مشكلات لحلها في الرياضيات أو في أية وحدة دراسية أخرى، أو تقديم وضعية واحدة بثلاث تعليمات مستقلة ومختلفة ، كتكوين ثلاث جمل في اللغة العربية بالنسبة للتلميذ المبتدئ.

وعليه، تعني قاعدة دوكتيل (De Ketele) التي تسمى بقاعدة 3/2 أن نسبة النجاح الكفائي هو الإجابة عن وضعيتين من ثلاث وضعيات ⁽⁵¹⁾. ولابد من الاحتكام أولاً إلى معيار الحد الأدنى بدل الاحتكام إلى معيار الإتقان التكميلي.

المطلب السادس: قاعدة 4/3

لاينبغي أن نرجح كفة معيار الإتقان ، بأي حال من الأحوال، على معيار الحد الأدنى الذي يتمثل في معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة. لذا، قدم دوكتيل قاعدة 4/3 ليعين لنا أن معيار الإتقان لاينبغي أن يتعدى الثلث من مجموع النقاط.



لا ينبغي أن نرجح كفة معيار الإتقان ، بأي حال من الأحوال، على معيار الحد الأدنى الذي يتمثل في معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة. لذا، قدم دوكتيل قاعدة 4/3 ليعين لنا أن معيار الإتقان لاينبغي أن يتعدى الثلث من مجموع النقاط.



[51]- DE KETELE, J.M. L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23,1996, p. 17 - 36.

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

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



المؤشر (Indicateur) هو علامة واضحة ودقيقة وملموسة وقابلة للملاحظة تسمح بأجراء معيار معين. وينبغي أن تكون المؤشرات واضحة وملموسة وقابلة للتطبيق. ومن ثم، فهي التي تسعنا في الحكم على مدى تمكن المتعلم من كفاية ما. وهي التي تجعل المعايير أيضا أكثر وضوحا وانسجاما ومقبولية ضمن الوضعية الإدماجية»

معايير الحد الأدنى	معايير الإتقان		
	المعيار 1	المعيار 2	المعيار 3
الملاءمة	الاستعمال السليم لأدوات المادة	الانسجام	تقديم الورقة
3/0	3/0	3/0	1/0
الورقة 1			
الورقة 2			
الورقة 3			
الورقة 4			
الورقة 5			
الورقة 6			
الورقة 7			
الورقة 8			
الورقة 9			
الورقة 10			

الإتقان . فالرّسوب الواهم يعود إلى ترجيح كفة معيار الإتقان على معيار الحد الأدنى عند الكثير من المدرسين التقليديين. لذا، قدم دوكتيل قاعدة $\frac{3}{4}$ ليبين لنا أن معيار الإتقان لا ينبغي أن يتعدى الثلث من مجموع النقط ⁽⁵³⁾.

المبحث السابع : المؤشرات

المؤشر (Indicateur) هو علامة واضحة ودقيقة وملموسة وقابلة للملاحظة تسمح بأجراء معيار معين. ويعني هذا أن المؤشرات في خدمة معايير التقويم، كمعيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الجودة والإتقان، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة. وينبغي أن تكون المؤشرات واضحة وملموسة وقابلة للتطبيق



ومن ثمّ، فهي التي تسعفنا في الحكم على مدى تمكّن المتعلّم من كفاية ما. وهي التي تجعل المعايير أيضا أكثر وضوحا وانسجاما ومقبولية ضمن الوضعية الإدماجية.

وتنقسم المؤشرات إلى قسمين: مؤشرات كمية، ومؤشرات كيفية.

المطلب الأول: المؤشرات الكمية

تستند المؤشرات الكمية إلى النقط العددية والدرجات والمقادير والنسب المئوية، وتحديد الأعداد والأحجام، كأن يكتب المتعلم إنشاء فيه على الأقل عشرة أسطر لينال ثلاث نقط تامة، وإذا كتب أقل من ذلك، فينال نقطتين أو نقطة واحدة. بمعنى أن المؤشر الكمي هو توصيف مادي وعددي ونقطي. ويعني هذا أن المؤشرات الكمية تعنى بسلم التنقيط، وتحدد عتبات النجاح والإخفاق.

المطلب الثاني: المؤشرات الكيفية

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

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

وعليه، تقوم المؤشرات بدور هام في توفير تصحيح عادل، فقد يكون مؤشرا كيفيا، كأن نطالب المتعلم بتوظيف أفعال أو صفات أو أحوال أو تشابهيه أو استعارات في وصفه، وقد يكون مؤشرا كميا، حينما نطالب المتعلم على مستوى التركيب بتوظيف ثلثي من الجمل صحيحة لكي ينال 2/3.

المبحث العاشر:

دليل الإدماج

لا يمكن الحديث عن التقويم الإدماجي إلا باستحضار مجموعة من الأدلة العملية التي تساعد المدرّس والمتعلّم معا على إنجاز الوضعيات الإدماجية تخطيطا وتدبرا وتقويما. ومن ثم، يتضمّن دليل الإدماج للمدرّسين كراسة الوضعيات الإدماجية، وهو دفتر الوضعيات الخاص بالمتعلّم، ويشتمل على مجموعة من الوضعيات الإدماجية المأخوذة والمستوحاة من حياته اليومية وبيئته. وهذه الكراسة هي تكملة للكتب المدرسية المقرّرة. وتستثمر هذه الوضعيات، في السلك الابتدائي، من قبل المتعلّم أثناء أسابيع الإدماج والدّعم والتقويم في مختلف المواد: اللغة العربية، واللغة الفرنسية، واللغة الأمازيغية، والتربية الإسلامية، والتاريخ، والرياضيات، والتربية التشكيلية، والنشاط العلمي...

وقد تنوّعت هذه الوضعيات حسب المراحل الأربع للسنة الدراسية الإدماجية، وخصّص لكلّ مرحلة وضعيتان. وقد أرفقت هذه الوضعيات الإدماجية بالصور



لا يمكن الحديث
عن التقويم
الإدماجي
إلا باستحضار
مجموعة
من الأدلة العملية
التي تساعد المدرّس
والمتعلّم معا على
إنجاز الوضعيات
الإدماجية
تخطيطا وتدبرا
وتقويما. ويمكن
الحديث عن ثلاث
شبكات أساسية
في إطار الوضعية
الإدماجية وهي:
شبكة التمرير
أو الاستثمار،
وشبكة التحقق،
وشبكة
التصحيح.



توظيف أدوات تفعيل الوضعية الإدماجية

الأداة	مرحلة الإستعمال	لماذا
شبكة التمرير	مصاحبة التلميذ خلال الإنجاز	لتدبير محكم لتعلم حلّ الوضعية الإدماجية * فهم الوضعية * معرفة المهام * إنجاز المطلوب وفق مواصفات الإنتاج المنتظر
شبكة التحقق	التثبت من تحقق المعايير	للتعاقد مع التلميذ بخصوص مواصفات العمل للمواصفات التي تمّ التعاقد بشأنها لمعرفة قيمة الإنتاج مقارنة مع العمل المنتظر
	مقارنة الإنجاز بالحد الأدنى	تشخيص الأخطاء ثمّ معالجتها
شبكة التصحيح	التقويم والعلاج	تحديد مستوى التحكم في كل معيار ثمّ التحكم في الكفاية أو في مرحلة تدرّجها تحديد خطة علاجية



شبكة التمرير أو بطاقة الاستثمار أو جاذبة توظيف الوضعية هي شبكة تساعد المتعلم على تدبير الوضعيات الإدماجية حسب الهدف وخصوصية المادة (شفوية / كتابية)، وأنساق التعلم تفاديا للسقوط في النمطية، ودون تفكير مكونات الوضعية أو الموارد المراد تعبئتها اجتنابا للتعامل مع التعليم كمجرد تمرين.



والوثائق والأسناد والتعليمات.

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

المطلب الأول: شبكة التمرير أو الاستثمار

نعني بشبكة التمرير أو بطاقة الاستثمار أو جاذبة توظيف الوضعية (Fiche d'exploitation de la situation) تلك الشبكة التي تستعمل لمصاحبة المتعلم خلال الإنجاز، قصد تدبير محكم لتعلم حلّ الوضعية الإدماجية، عن طريق فهم هذه الوضعية، ومعرفة المهام، وإنجاز المطلوب وفق مواصفات الإنتاج المنتظر.

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

وبتعبير آخر، فهي أداة إجرائية تساعد المتعلم على « تدبير الوضعيات الإدماجية حسب الهدف (تعلم الإدماج: الوضعية الأولى، وتقويم تعلم الإدماج : الوضعية الثانية) »

[54] وزارة التربية الوطنية: دليل الإدماج، المستوى الثالث من التعليم الابتدائي،

مطبوعة الأحداث، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م، ص: 3.

الثانية) ، وخصوصية المادة (شفوية / كتابية)، وأنساق التعلم تفاديا للسقوط في النمطية، ودون تفكيك مكونات الوضعية أو الموارد المراد تعبئتها اجتنابا للتعامل مع التعليمية كمجرد تمرين»⁽⁵⁴⁾.

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

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

* المحطة الثانية تتعلق بإنجاز المهمة ، بإعطاء مهلة للمتعلمين من أجل التفكير، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات، والحث على العمل الفردي، والمرور بين صفوف التلاميذ لتشجيعهم وتحفيزهم على العمل، والتوقف عند الإيجابيات وتثمينها، وتصحيح التعثرات بشكل فوري وذاتي، مع نصح المتعلمين بالالتزام بالمواصفات المنصوص عليها في السبورة.

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

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

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

وتكون معالجة المعلومات بالعمل في نطاق المجموعات (التذكير بتوظيف المعلومات والموارد السابقة، والارتكان إلى المعالجة الجماعية ، مع تشجيع المنتج الفردي،



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



وضعية تعلم الإدماج:الوضعية الأولى		
المحطات	المدرس	المتعلم
المحطة 1: تقديم الوضعية	يطلب مشاهدة الوضعية ... يطلب قراءة العنوان أو يقرأ العنوان من أجل استخراج ... البيانات المساعدة على الفهم فالإنجاز قراءة السياق أو يقرأ السياق من أجل استخراج ... البيانات المساعدة على الفهم والإنجاز يحث على استثمار الأسناد قصد استخراج البيانات ... المساعدة على الفهم والإنجاز يحث على قراءة التعليمات أو يقرأ التعليمات من أجل ... فهم المهمة ومواصفات الإنتاج المنتظر يتحقق من أن المتعلمين فهموا جيدا المهمة المراد ... إنجازها من خلال التعبير عن ذلك بلغتهم وبأسلوبهم يدون على السبورة بلغة مبسطة مواصفات الإنتاج ... المنتظر.	يستخرج من العنوان بيانات مساعدة على الفهم ... والإنجاز يستخرج من السياق بيانات مساعدة على الفهم ... فالإنجاز يستخرج من الأسناد بيانات مساعدة على الفهم ... والإنجاز يحدد بعباراته المهمة المطلوبة... ..يحدد بعباراته مواصفات الإنتاج المنتظر.
المحطة 2: إنجاز المهمة	... يعطي مهلة للتفكير الفردي ... يدعو إلى التقاسم في مجموعات صغيرة ... يحث على العمل الفردي ... يميز بين المتعلمين لتثمين ما أنجزوا وللمساعدة على التصحيح الذاتي والفوري ... يحث على الالتزام بالمواصفات المنصوص عليها في السبورة.	..يفكر في الإنتاج ويدون رؤوس أقلام إن كان قادرا على الكتابة ..يتقاسم الأفكار مع زملائه من أجل إنجاز المهمة ...ينجز العمل بمفرده.
المحطة 3: التحقق والمعالجة	... حسب كثافة الفصل، يطلب من المتعلمين تقديم إنتاجهم أو يختار إنتاجات تمثل مختلف الأوجه المعبرة عن إنتاجات الفصل ...يحث على التحقق الذاتي بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر ...يحث على التحقق الجماعي بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر ... يدلي بحكمه على مطابقة الإنتاج للمواصفات ... يدون الصعوبات التي تحتاج إلى معالجة مركزة ... يعد أنشطة للمعالجة حسب الحاجة ... يعالج حسب الحاجة ...يقوم أثر المعالجة (تطوير الإنتاج / وضعية 3)	... يقدم إنتاجه ..يقوم بإنتاجه انطلاقا من المواصفات المنصوص عليها، ويحل طريقة إنجازه للوقوف على الخطأ ومصدره ..يقوم إنتاج زملائه بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر ... ينجز أنشطة العلاج ..يطور إنتاجه أو يحل وضعية 3.

[55] وزارة التربية الوطنية: دليل الإدماج، المستوى الثالث من التعليم الابتدائي، ص:6.

ومتابعة عمل المجموعات برصد نوع التعثر)، أو بطريقة فردية (التذكير بتوظيف المعطيات والموارد السابقة لحل الوضعية، والتذكير بالمنتج الفردي، ومتابعة عمل الفرد برصد تعثره، وتحديد طبيعته، وطريقة معالجته).

المطلب الثاني: شبكة التّحقّق

يقصد بشبكة التّحقّق تلك الشبكة التي تستعمل للتّثبت من مدى تحقّق المعايير في إطار التّقويم الذاتي. ويستعملها المتعلّم للتّأكد من مدى احترامه للتّعليمات والمعايير المطلوبة، كأن يقارن إنتاجه بتلك المعايير التي تذيّلت بها الوضعية الإدماجية.

وتدخل شبكة التّحقّق ضمن التّقويم الذاتي (autoévaluation) الذي يقصد به أن يصحّح المتعلّم أخطأه بنفسه، اعتماداً على مجموعة من المؤشرات ومعايير التصحيح الواضحة والدقيقة والبسيطة. ومن ثم، يساعد هذا التّقويم المتعلّم على تنظيم التعلّلات وفق بيداغوجيا كفائية إدماجية.

وتستعمل شبكة التّحقّق أو شبكة التّقويم الذاتي من قبل المتعلّم لقياس درجة نمو الكفاية المرصودة، ومدى التحكم فيها. وترتكز هذه الشبكة القائمة على التّحقّق من صحة المعلومات، والتّثبت من الحلول المقترحة لمعالجة الوضعية المعطاة. كما يستعملها المدرس للتّثبت من مدى تمكن المتعلّم من الكفاية المستهدفة.

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

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

(2) المؤشرات: تتفرّع المعايير إلى مجموعة من المؤشرات الكمية والكيفية التي تساعد المتعلّم على التّقويم الذاتي بطريقة صحيحة وموضوعية.

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

* تمكن المتعلّم بمقارنة إنتاجه بما هو مطلوب (معيار الملاءمة)؛

* تساهم في التّحقّق من مدى اكتساب المتعلّم للكفاية الأساسية؛

* مساعدته على التعلّم الذاتي؛

* مشاركة المدرس للمتعلّم في التّقويم الذاتي، والتعرف إلى معايير الوضعية الإدماجية ومؤشرات التقويمية؛

* التعرف إلى جوانب الضعف والقوة في العمل المنجز؛

* الكشف الذاتي عن الأخطاء والنواقص والتعثرات؛

* التّعود على التصحيح الذاتي في ضوء فلسفة التعلّم الذاتي؛

* التغذية الراجعة بإعادة النظر في المعارف، وترتيب المعلومات، وتوظيف الموارد المكتسبة بطريقة تخدم الكفاية الأساسية؛



تدخل شبكة التّحقّق ضمن التّقويم الذاتي autoévaluation الذي يقصد به أن يصحّح المتعلّم أخطأه بنفسه، اعتماداً على مجموعة من المؤشرات ومعايير التصحيح الواضحة والدقيقة والبسيطة. ومن ثم، يساعد هذا التّقويم المتعلّم على تنظيم التعلّلات وفق بيداغوجيا كفائية إدماجية



نموذج أول من نماذج شبكة التحقق

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

خاص بالمتعلم	خاص بالأستاذ
<p>المعيار 1: الملاءمة</p> <p>أتحقق.....</p> <ul style="list-style-type: none"> • إذا • إذا • إذا <p>ملاحظة: 3 مؤشرات أساسية قي كل وضعية</p>	<p>التحكم الأدنى</p>
<p>المعيار 2: الاستعمال السليم لأدوات المادة</p> <p>أتحقق.....</p> <ul style="list-style-type: none"> • إذا • إذا • إذا <p>ملاحظة: 3 مؤشرات أساسية قي كل وضعية</p>	<p>التحكم الأدنى</p>
<p>المعيار 3: الانسجام</p> <p>أتحقق.....</p> <ul style="list-style-type: none"> • إذا • إذا • إذا <p>ملاحظة: 3 مؤشرات أساسية قي كل وضعية</p>	<p>التحكم الأدنى</p>
<p>المعيار 4: الإتيقان</p> <p>أتحقق.....</p> <ul style="list-style-type: none"> • إذا 	

نموذج ثان من نماذج شبكة التحقق

المعيار 1. ملاءمة الإنتاج: أتحقق ما إذا:	
. كتبت رسالة بـ 10 أسطر.	
. تحدثت عن خطرين على الأقل يهددان مستقبل الأطفال المنقطعين عن الدراسة.	
. حددت أهمية الدراسة بالنسبة لمستقبل الأطفال.	
. أقنعت زميلي بالعودة إلى المدرسة.	
. وعدته بالمساعدة.	
المعيار 2. الاستخدام السليم لأدوات المادة : أتحقق ما إذا:	
. احترمت قواعد الصرف والتراكيب (3 أخطاء على الأكثر).	
. احترمت قواعد الإملاء (3 أخطاء على الأكثر).	
. احترمت علامات الترقيم.	
. استعملت الأزمنة الثلاثة استعمالاً سليماً.	
المعيار 3. انسجام الإنتاج: أتحقق من:	
. ذكرت أخطاراً منطقية واقعية للإنقطاع عن الدراسة.	
. قدّمت حججاً منطقية للعودة إلى الدراسة.	
. استعملت أدوات الربط.	
المعيار 4. جودة عرض الإنتاج: أتحقق من:	
. مقروئية الخط.	
. عدم وجود تشطيب.	

نموذج ثالث من نماذج شبكة التحقق (تحليل النص الأدبي)

المعيار	طريقة التحقق	نعم	لا
الملاءمة	<p>هل أطرت النص الأدبي في إطاره العام</p> <p>هل حدّدت فرضيّة القراءة</p> <p>هل عرفت بالشاعر أحمد شوقي</p> <p>هل لخصت النص جيّدًا</p> <p>هل استخرجت حقلين دلاليين وبينت العلاقة الموجودة بينهما</p> <p>هل تحدثت عن الإيقاع الخارجي والداخلي</p> <p>هل ذكرت خمسة أساليب إنشائية</p> <p>هل ذكرت الصور البلاغية مع الأمثلة والوظائف</p> <p>هل أشرت إلى مدى تمثل النص للاتجاه الأدبي الذي ينتمي إليه</p>		
الاستعمال السليم لأدوات المادة	<p>هل احترمت قواعد اللغة</p> <p>هل كتبت بلغة عربية سليمة</p> <p>هل وظفت مفاهيم الدرس اللغوي بشكل مناسب</p>		
جودة العرض	<p>هل خطي مقروء</p> <p>هل ابتعدت عن التشطّيب</p> <p>هل ورقنتني منظمة بشكل جيّد</p>		

* مرافقة المتعلم قصد اجتناب الأخطاء الناجمة عن السهو والتسرع؛
* استغلالها قبل الإنجاز للتعاقد مع المتعلم بشأن مواصفات الإنتاج المنتظر،
واستعمالها بعد الإنجاز والتصحيح بهدف التقويم الذاتي والتقويم المتبادل.

المطلب الثالث: شبكة التصحيح

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

* ضمان حد أقصى من الموضوعية في التصحيح.

* تغيير رؤية المدرسين لإنتاجات التلاميذ.

يمكن النظر إلى شبكة التصحيح من جانب كمي أو كيفي»⁽⁵⁶⁾.

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

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



تشكل شبكة
التصحيح
أداة للمساعدة
على تصحيح
إنتاجات التلاميذ.
وهي تستعمل
لضمان حد أقصى
من الموضوعية
في التصحيح
وتغيير رؤية
المدرسين
لإنتاجات التلاميذ.
ويمكن النظر
إلى شبكة
التصحيح
من جانب كمي
أو كيفي



[56] الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج، منشورات المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى

سنة 2010م، ص: 200.

نموذج لشبكة التصحيح

المعايير													أسماء المتعلمين	
الإتقان	الانسجام				الاستعمال السليم للموارد				الاستعمال السليم للموارد					
	مج.	ت 3	ت 2	ت 1	مج.	ت 3	ت 2	ت 1	مج.	ت 3	ت 2	ت 1		
														1
														2
														3
														4
														5
														6
														7
														8
														9
														10
														11
														12
														13
														14
														15
														16
														17
														18
														19
														20
														21
														22
														23
														24
														25
														26
														27
														28
														29
														30
													مجموع عدم التحكم	
													نسبة عدم التحكم	

نموذج آخر من نماذج لشبكة التصحيح

معايير الحد الأدنى	معايير الإتيقان			
	المعيار 1	المعيار 2	المعيار 3	المعيار 4
	الملاءمة	الاستعمال السليم لأدوات المادة	الانسجام	تقديم الورقة
	3/0	3/0	3/0	1/0
الورقة 1				
الورقة 2				
الورقة 3				
الورقة 4				
الورقة 5				
الورقة 6				
الورقة 7				
الورقة 8				
الورقة 9				
الورقة 10				

تصحيح الإنشاء

المعيار	تعريفه	سلم التنقيط
الحجم	عدد الأسطر التي يتكون منها منتج التلميذ	من 8 أسطر إلى 12 سطرا ماعدا ذلك ملحوظة : السطر يعني أربع كلمات فما فوق إلا إذا كانت كلمة واحدة أو كلمتان أو ثلاث كلمات كافية لتشكيل جملة حوارية 3 نقط 0 نقطة
نمط الكتابة الحوارية	يراعى حضور المكونات الثلاث الآتية : ...تناوب الحوار (1) ...دفاع كل منهما عن رأيه (2) ...عدم إبداء التلميذ وجهة نظره (3)	حضور المكونات الثلاثة حضور المكونين (3+1) أو (2+1) حضور المكونين (3+2) أو مكون واحد 6 نقط 3 نقط 0 نقطة
الملاءمة	ملاءمة المكتوب للمطلوب :	ملاءمة تامة (حضور العناصر الثلاثة) ملاءمة جزئية : حضور العنصرين (3+1) أو (3+2) حضور العنصرين (1+2) أو أحدهما فقط 6 نقط 3 نقط 0 نقطة
الترتيب		الشروع في الحوار مباشرة وضع مقدمة الحوار 3 نقط 0 نقطة
المقروئية	وضوح الخط بغض النظر عن ارتباط المحتوى بالمطلوب	كلمات غير مقروءة على الأكثر 3 أكثر من 3 كلمات غير مقروءة 3 نقط 0 نقطة
اللغة	تراعى المؤشرات الآتية : الأخطاء اللغوية الأخطاء النحوية الأخطاء الإملائية الأخطاء الصرفية الأخطاء التركيبية الأخطاء التعبيرية	أخطاء على الأكثر كيفما كان نوع الخطأ 4 ما بين 5 أخطاء و 7 أخطاء ما فوق 7 أخطاء 6 نقط 3 نقط 0 نقطة
علامات التقييم	استعمال علامات التقييم استعمالا سليما	لاستعمال الخاطئ لعلامات التقييم 3 مرات على الأكثر استعمال علامات التقييم استعمالا خاطئا أكثر من 3 مرات أو عدم استعمالها إطلاقا 3 نقط 0 نقطة

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

يلاحظ أن شبكة التصحيح تستخدم للتقويم والمعالجة، والهدف منها هو التثبيت من مدى التحكم في المعايير، ومدى تحقق الكفاية المستهدفة، اعتمادا على مجموعة

شبكة تفريغ وتصنيف نتائج المتعلمين

المتعلمون	الملاءمة	درجة التحكم	الاستهداف بالمعالجة	الاستخدام السليم للموارد	درجة التحكم	الاستهداف بالمعالجة	الانسجام	درجة التحكم	الاستهداف بالمعالجة	النقطة	الملاحظة
1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											

من المؤشرات الكيفية (الحجم المحدد، وجودة المقرئية، وسلامة اللغة، وتوظيف علامات الترتيم، والترتيب، والملاءمة، ونمط الكتابة المستخدمة ...)، والمؤشرات الكمية (سلم التنقيط). ويمكن للمدرس والمتعلم معا أن يستعينا بشبكة التصحيح بغية تقويم الإنتاج كما وكيفا

المبحث الحادي عشر:

المعالجة



تعدّ المعالجة (remédiation) الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي. ويلتجئ إليها المدرّس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات والروائز، بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة، من خلال تمثل المعالجة الداخلية التربوية والديداكتيكية، وتمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي. بمعنى أنّ المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء، وتشخيصها، ووصفها، وتقديم معالجة إجرائية ناجعة. ومن ثم، تستند المعالجة الديداكتيكية إلى أربع مراحل:

* الكشف عن الأخطاء.

* وصف الأخطاء.

* البحث عن مصادر الخطأ.

* تهييء عدة المعالجة.

ويعني هذا أن المصحح أو المقوم يبدأ بتحديد الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في موضوعه حسب سياقها ومطابقها. وبعد ذلك، يصف الأخطاء المرصودة في الإنتاج الشخصي، فيصنفها إلى أنواع، مثل: أخطاء صوتية، وأخطاء إملائية، وأخطاء صرفية، وأخطاء دلالية، وأخطاء تركيبية، وأخطاء تداولية... وبالتالي، يحدد مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، بالبحث عن أسباب هذه الأخطاء، متسائلا عن مصدرها: هل ترجع إلى مصدر داخلي ديداكتيكي وتربوي أم إلى مصدر خارجي نفسي واجتماعي؟! بمعنى البحث عن العوامل الذاتية والموضوعية التي تكون سببا في تلك الأخطاء.

وفي الأخير، يقترح المصحح أو المقوم مجموعة من الإستراتيجيات لتجاوز هذه الأخطاء والنواقص والتعثرات التي قد ترتبط بالمدرّس أو المتعلم أو بالنظام التربوي العام. ولا تتمّ المعالجة إلا إذا تكرّر الخطأ مرّات عدّة. أمّا الذي يقوم بالمعالجة، فقد يكون المدرّس نفسه، أو المتعلم نفسه في إطار التصحيح الذاتي، أو تلميذ آخر، أو قد يكون أخصائيا نفسانيا أو أخصائيا اجتماعيا أو ملحقا إداريا أو تربويا، وقد يلتجئ كذلك إلى وسائل الإعلام، والسجلات الذاتية، والبرامج الرقمية ...



هذا، ومن أهم الإستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

* التغذية الراجعة أو الفيدباك لتصحيح العملية الديدانكتيكية، وسدّ ثغراتها المختلفة والمتنوعة، وتفاذي نواقصها وعيوبها، سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المدرّس أم التلميذ نفسه اعتماداً على أدلة التصحيح.

* المعالجة بالتكرار أو بالعمليات التكميلية. أي: بمراجعة المكتسبات السابقة، وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للتقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.

* تمثل منهجيات تعلمية جديدة، كمنهجية الإدماج، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.

* إجراء تغييرات في العوامل الأساسية⁽⁵⁷⁾، كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسسية ديمقراطية، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والاجتماع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها.

وعليه، تكون المعالجة بطريقة التشخيص، ورصد التعثرات، وتصنيف الأخطاء، ويتم إصلاح الأخطاء ومعالجتها بطريقة فورية موجهة، أو بطريقة بعدية (مبدأ الفارقة)، أو بطريقة مدمجة مواكبة، أو بطريقة مؤسسية (داخل المؤسسة)، أو بطريقة خاصة (خارج المؤسسة).

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

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

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

[57] انظر: بيداغوجيا الإدماج، ص: 129.



إذا كان
التقويم
الكلاسيكي
يعتمد على معيار
الإتقان كثيراً،
ويحكم المتعلم
على أخطائه
بقسوة، فإنّ
التقويم الإدماجي
يهتمّ بمعايير
أساسية مستهدفة
وهي: معيار
الملاءمة، ومعيار
الانسجام، ومعيار
الاستخدام السليم
لأدوات المادة.



الخلاصة



يقوم التقويم الإدماجي على إدماج الموارد والمعارف والمهارات في حل المشكلات التي تطرحها الوضعيات الإدماجية، بغية التمكن من الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية. ويتجاوز التقويم الإدماجي الإطار النظري إلى التطبيق الإجرائي الفعال، بالاعتماد على دليل الإدماج الذي يستند بدوره إلى كراسة الوضعيات الإدماجية، وشبكة التحقق، وشبكة الاستثمار، وشبكة التصحيح.



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

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

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

ومن شروط هذه المعايير التقويمية نذكر: الاستقلالية، والاكتفاء بثلاث وضعيات، والتقليل من عدد الكفايات الأساسية، والأخذ بقاعدة 2/3، وقاعدة 4/3 التي تعني ترجيح المعايير الدنيا على معيار الإتقان والجودة، على أساس ألا يتجاوز هذا المعيار ثلث مجموع التنقيط.

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



ثبت المصادر والمراجع

* المصادر:

1- ابن منظور: لسان اللسان، الجزء الثاني، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1993م.

* المراجع:

- 2- بدير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2003م.
- 3- حسن الزيات وآخرون: المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، إستانبول، تركيا.
- 4- الحسن اللحية: بيداغوجيا الإدماج، منشورات المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م.
- 5- عبد الكريم غريب: بيداغوجيا الإدماج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م.
- 6- كسافيي روجيرز: التدريس بالكفايات (وضعيات لإدماج المكتسبات)، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2007م.
- 7- محمد الدريج: الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، المغرب، العدد 16، أكتوبر 2000م.
- 8- وزارة التربية الوطنية: كراسة الوضعيات الإدماجية، الجزء الأول، المستوى السادس، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2010م.
- 9- وزارة التربية الوطنية: دليل الإدماج، المستوى الثالث من التعليم الابتدائي، مطبعة الأحداث، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م.

* المراجع باللغات الأجنبية:

- 10- A, IRRIBANE : La compétitivité, Défi Social, Enjeu éducatif, CNRS, Paris, 1989.
- 11-Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?), dans Probio revue, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL) ,1993.
- 12- DE KETELE, J.M. L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23.1996.
- 13- GILLET, P :(L'utilisation des objectifs en formation, contexte et évolution (, Education permanent, Nr : 85, octobre 1986.
- 14- Oxford advanced learners, Dictionary Oxford University press 2000.
- 15- Paul Robert : Le Petit Robert, Paris, éd, 1992.
- 16-ROEGIERS, X., avec la collaboration de DE KETELE, J.-M. Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles-Paris : De Boeck Université.2000.
- 17- ROEGIERS, X. Des situations pour intégrer les acquis. Bruxelles : De Boeck Univers2003.
- 18- ROEGIERS, X L'école et l'évaluation. Bruxelles: De Boeck Université.2004.
- 19-V .et G. Landsheere : Définir les objectifs de l'éducation, Liège et George Thoun 1975.

* المقالات:

- 20- باولا جونتيل وروبيرتا بنتشيني: (بناء الكفايات: مقابلة مع فليب بيرنو)، الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م.
- 21- حسن بوتكلالي: (مفهوم الكفايات وبنائها عند فليب بيرنو)، الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م.
- 22- نيكو هرت: (بصد المقاربة عبر الكفايات هل نحتاج إلى عمال أكفاء أم إلى مواطنين نقديين؟)، الكفايات في التدريس بين النظرية والممارسة، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م.

المؤلف

- جميل حمداوي من مواليد مدينة الناظور المغرب.
- حاصل على دكتوراه الدولة سنة 2001م.
- أستاذ التعليم العالي .
- أديب ومبدع وناقد وباحث، يشتغل ضمن رؤية أكاديمية موسوعية.
- حصل على جائزة مؤسسة المثقف العربي (سيدني/أستراليا) لعام 2011م في النقد والدراسات الأدبية.
- حاصل على جائزة ناجي النعمان الأدبية سنة 2014م.
- رئيس الرابطة العربية للقصة القصيرة جدا.
- رئيس المهرجان العربي للقصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد القصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد الكتابة الشذرية ومبدعيها.
- رئيس جمعية الجسور للبحث في الثقافة والفنون.
- رئيس مختبر المسرح الأمازيغي.
- عضو الجمعية العربية لنقاد المسرح.
- عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية.
- عضو اتحاد كتاب العرب.
- عضو اتحاد كتاب الإنترنت العرب.
- عضو اتحاد كتاب المغرب.
- من منظري فن القصة القصيرة جدا وفن الكتابة الشذرية على الصعيد العربي.
- خبير في البيداغوجيا والسيميولوجيا والثقافة الأمازيغية.

- ترجمت مقالاته إلى اللغة الفرنسية و اللغة الكردية.

- شارك في مهرجانات عربية عدة في كل من: الجزائر، وتونس، ومصر، والأردن، والسعودية، ولبنان، والبحرين، والعراق، والإمارات العربية المتحدة،...

- مستشار في مجموعة من الصحف والمجلات والجرائد والدوريات الوطنية والعربية.

- نشر العديد من المقالات الورقية المحكمة وغير المحكمة التي تربو على الألف. علاوة على عدد كبير من المقالات الرقمية، وأكثر من (110) كتاب في مجالات متنوعة. وبهذا، يكون أكثر إنتاجا في المغرب العربي من حيث الكتب والمقالات.

- ومن أهم كتبه: الشذرات بين النظرية والتطبيق، والقصة القصيرة جدا بين التنظير والتطبيق، والرواية التاريخية، تصورات تربوية جديدة، والإسلام بين الحداثة وما بعد الحداثة، ومجريات التكوين، ومن سيميوطيقا الذات إلى سيميوطيقا التوتر، والتربية الفنية، ومدخل إلى الأدب السعودي، والإحصاء التربوي، ونظريات النقد الأدبي في مرحلة ما بعد الحداثة، ومقومات القصة القصيرة جدا عند جمال الدين الخضيري، وأنواع الممثل في التيارات المسرحية الغربية والعربية، وفي نظرية الرواية: مقاربات جديدة، وأنطولوجيا القصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصيدة الكونكرتية، ومن أجل تقنية جديدة لنقد القصة القصيرة جدا، والسيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، والإخراج المسرحي، ومدخل إلى السينوغرافيا المسرحية، والمسرح الأمازيغي، ومسرح الشباب بالمغرب، والمدخل إلى الإخراج المسرحي، ومسرح الطفل بين التأليف والإخراج، ومسرح الأطفال بالمغرب، ونصوص مسرحية، ومدخل إلى السينما المغربية، ومناهج النقد العربي، والجديد في التربية والتعليم، وببليوغرافيا أدب الأطفال بالمغرب، ومدخل إلى الشعر الإسلامي، والمدارس العتيقة بالمغرب، وأدب الأطفال بالمغرب، والقصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصة القصيرة جدا عند السعودي علي حسن البطران، وأعلام الثقافة الأمازيغية...

- أصدر العديد من المقالات بمجلة «الإصلاح»

- عنوان الباحث: جميل حمداوي، صندوق البريد 1799، الناظور 62000، المغرب.

- الهاتف النقال: 0672354338

- الهاتف المنزلي: 0536333488

- الإيميل: Hamdaouidocteur@gmail.com

Jamilhamdaoui@yahoo.fr





الكتاب

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

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

كتاب
الإدماج

العدد الثاني - ماي 2015