مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

- مقومات مدرسة النجاح في التعليم المغربي
- بيداغوجيا المشروع، الإطار المرجعي
- أزمة تعليم أم أزمة مجتمع؟
- بيداغوجيا الإدماج
- مهارة الاستماع

العدد الثالث والأربعون– أبريل 2010

الاختبارات الإشهادية للسنة السادسة ابتدائي بعيون الممارس البيداغوجي
(الوسط القروي – نموذجا)

جمال الحنصالي

1 - الامتحانات الإشهادية وتداعيات إشكالية القسم المشترك وشتات الوحدات المدرسية:

حري بالتنبيه أن مدار التربية والتعليم (..) هو تحصيل المعرفة، وامتلاك المنهجية، وإيقاظ الملكة النقدية وتطويرها لدى المتعلمين[1]، لكننا عندما نتحدث عن التربية والتعليم في الوسط القروي وفق مقاربة شمولية بكونه يشكل كلا لا متجانسا Hétérogène بفعل تعدد مكوناته وخصائصه البيئية والسوسيو ثقافية والاقتصادية [2]، فالأمر يختلف تماما، حيث الأصابع كلها تشير إلى نقطة ساخنة تستحوذ على انشغالات الفاعلين التربويين على اختلاف مهامهم ومواقعهم، تندرج في إطار منهج تعليمي بيداغوجي انتقل – بقوة الفعل – من حالة شاذة إلى مجرد حالة عادية جدا ضمن السياق processusالتربوي عموما والسيرورة التعليمية/ التعلمية بخاصة، الأمر، هنا، يتعلق بالعمل وفق نظام الأقسام المشتركة وما لهذا النمط من سلبيات جمة، ساهمت بقسط وافر في تفاقم ظاهرة التسرب والانقطاع المبكر عن الدراسة، [3] كما أثرت هذه السلبيات بشكل واضح على منظومة التقويم والتقييم والاختبارات بالمدرسة الابتدائية القروية على وجه الخصوص، وقزمت كثيرا من فعالية ونجاعة الممارسة البيداغوجية في شقها التقويمي، حيث وقف البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي على خلاصة مفادها، أن أساليب التقويم تشكل الحلقة الأضعف

في المناهج التعليمية [4]. ويزيد هذا النمط البيداغوجي، المتجسد في الأقسام المشتركة، الطين بلة، والذي مابرح يتفشى ويتناسل بسرعة فائقة، وصلت درجتها إلى انبثاق مفهوم جديد يسمى " أستاذ السلسلة" .. لقد كانت وراء ارتفاع أعداد الأقسام المشتركة (والتي بلغت نسبتها 42,58% بأكاديمية مراكش بالوسط القروي سنة 2006) [5] مسببات استثنائية لا محيد عنها؛ أسباب سوسيوإقتصادية معروفة وتقنوتربوية إدارية عادية وأخرى "نقابوية" خطيرة، ساهمت هذه الأخيرة بشكل أو بآخر في تردي الوضع التعليمي بالوسط القروي، كما أدت إلى خلل جلي في العرض التربوي؛ في شكل خصاص مهول في الموارد البشرية، عقب توزيع لاإنصافي للخريجين الجدد والمتعاقدين على قدم المساواة من جهة، وإثر تدخلات لا مشروعة في شكل انتقالات " نزوحات" من " الجبل" في اتجاه "السهل" في ظروف استثنائية وغامضة ومفاجئة واستهلكت مساحة زمنية طويلة جدا شأنها شأن المسلسلات التركية، من جهة أخرى. هذا الوضع غير المستقر الذي شاب الخريطة التربوية وأدى إلى تفاقم إشكالية القسم المشترك والذي ساهمت فيه " تكتيكات " النقابات التعليمية بالدرجة الأولى، جاء دون التركيز على ضبط التغييرات التي يتعين إدخالها على البنيات التربوية للمؤسسات التعليمية، خلال شهر يوليوز، كما نصت المذكرة الوزارية رقم 60، اعتمادا على نسب التدفق الملاحظة ونتائج الامتحانات المدرسية، ووثيرة تقدم إنجاز البناءات المدرسية. كما لم تحرص النقابات التعليمية ذاتها، على مبدإ الحفاظ في كل مؤسسة تعليمية، على عدد الأقسام المحددة في مرحلة تدقيق الخريطة التربوية [6]، بل استلهمت معايير واهية تحكمها المزاجية أحيانا والزبونية أحيانا أخرى، واتخذت المقاهي والأماكن العمومية مقرات لها ومواقع لاتخاذ القرارات " الحاسمة " في هذا الشأن.

هذا فضلا عن الشتات الذي تشهده وحدات المجموعات المدرسية رغبة في تأسيس دمقرطة التعليم وتعميمه، على عكس نوايا البرنامج الاستعجالي 2009- 2010 الذي أشار، في مشروعه الثاني المتعلق بتوسيع العرض في التمدرس الإلزامي، إلى مسألة التخلي بصورة تدريجية عن نموذج المدارس الفرعية لفائدة نموذج جديد هو نموذج المدارس الجماعية [7]، في وقت مازالت الفرعيات المدرسية تتكاثر بالوسط القروي؛ نتيجة الارتجالية الإدارية في تقسيم المجموعات المدرسية لأغراض شخصية مائة بالمائة، حيث " تزرع " فرعية ما بالقوة لتقسيم مجموعة مدرسية قصد تيسير العمل والتخلي عن "فرعيات الجبل" !!، هذا التناقض في الرؤى الإستراتيجية ساهم هو الآخر في تدني التحصيل الدراسي وبالتالي استفحال أجرأة الاختبارات الإشهادية في ظروفها الطبيعية المناسبة.

الحال أن هذا التقديم المطول، لا نرمي من خلاله رسم كلمات على سبيل التهليل فقط، وإنما هو عبارة عن فرشة نظرية للدخول في سجال بين الوضع التعليمي المنصوص عليه ونظيره الواقعي الذي يراه ويعيشه الممارس البيداغوجي يوميا.

لا غرابة، إن سجلنا خلال السنوات الدراسية الحالية عددا لا بأس به من المتعلمين المرشحين لاجتياز الامتحان الموحد على الصعيدين المحلي والإقليمي للسنة السادسة ابتدائي، مقارنة مع السنوات الدراسية الماضية، وذلك على ضوء المجهودات الجبارة التي يقدمها السادة الأساتذة في هذا المقام، رغم الظروف القاسية أحيانا، إضافة إلى الدبلوماسية الإدارية التي ينهجها بعض القادة التربويين، خصوصا حديثي العهد بالميدان، وذلك تساوقا مع مضامين الحكامة الجيدة.

لكنه ورغم ذلك تبقى النسبة غير معقولة، نظرا لبعد الوحدات المدرسية، كما أشرنا إلى ذلك سالفا، من جهة عن مركز الامتحان، وانعدام الرغبة لدى الأسر في مسايرة أبنائهم وبناتهم الدراسة والتعلم من جهة ثانية، تحت مبررات عديدة سوسيواقتصادية صرفة وثقافية؛ كعدم الوعي بقيمة التمدرس، مقابل البحث عن " عمل" يضمن لقمة العيش وفقدان الثقة في المدرسة العمومية....

2- الامتحانات الإشهادية وإشكالية الإخفاق .. لماذا؟

لقد أبانت النتائج المحصل عليها في السنوات الفارطة، عقب تعديل وتقييم أوراق الاختبارات، عن فجوات عديدة طالت أبعادا مختلفة؛ معرفية وسيكوحركية وحتى عاطفية/ وجدانية..، حيث لم ينجح العديد من المتعلمين من اجتياز عتبة الرسوب seuil d'échec، انطلاقا من النقطة التقييمية العددية المحصل عليها، ومرد ذلك في نظر الممارس البيداغوجي إلى ما يلي؛

- الرواسب السلبية للاستراتيجيات البيداغوجية stratégies pédagogiques المتبعة أثناء معالجة الوضعيات الديداكتيكية ـ التعليمية داخل فضاء تعلمي لا يشبه الفضاءات الأخرى سوى في الاسم.
- الإيقاع الزمني الخاص بالامتحانات لا يضمن تكافئا للفرص بالنسبة للممتحنين؛ إذ يسجل تفاوت واضح بين تلاميذ الفرعيات المدرسية من حيث المسافة التي قطعها كل أستاذ على حده في المنهاج الدراسي ومدى إلمام التلاميذ بالكفايات الأساسية التي تروجها مواد الاختبار.
- مساعدة بعض الحراس للتلاميذ على إنجاز المواضيع يضر في العمق بقيمة المدرسة ويضعها في الحضيض تماما.[8]
- التناقضات الحاصلة على مستوى تطبيق المناهج الدراسية وما يفاجأ به المتعلم أثناء مجابهته لأوراق الامتحان. (حيث يضطر الأستاذ إلى تدريب جماعته الصفية ـ وفق منظور ميكانيكي- على "الصورة الطبق الأصل" لما سيصادفه المتعلم خلال اجتيازه الامتحان، ويضرب عرض الحائط كل إبداع وتجديد في عالم الممارسة البيداغوجية.).

• الامتحانات الموحدة لا تراعي تباين المستويات بين المناطق [9] القروية ونظيرتها الحضرية أو الشبه حضرية.

• التفاوتات المعرفية التي تسجل على صعيد ذكاءات المتعلمين، اعتبارا لتكوينهم المختلف (جدلية الثائية: قروي/حضري) والتي تؤثر بشكل واضح على أداءاتهم وإنجازاتهم وطريقة مناولتهم للوضعيات اللامتوقعة (يكفي التذكير هنا بالمقاربة اللسانية التقابلية للخطأ وتأثيراتها أثناء التعبير الكتابي سواء باللغة العربية أو الفرنسية).

• غياب منهجية واضحة للتقويم التكويني والمعالجة، إذ أن صعوبة التعلم تتراكم (..)، مما يعيق تمكن التلميذ من الكفايات المستهدفة في المستويات اللاحقة [10]، وبالتالي يسهم هذا الوضع البيداغوجي المزري في الفشل والهدر المدرسيين.

• اقتصار الاختبارات الإشهادية الموحدة على مواد " أساسية " وإغفال مكونات تربوية مهمة، والاكتفاء بإدماجها فقط في المراقبة المستمرة، هذه المكونات تعتبر أس بناء شخصية المتعلم/ الممتحن، الأمر يتعلق بالتربية الفنية والبدنية وكذا الاجتماعيات والنشاط العلمي. مما لا يضفي صبغة المصداقية وتكافؤ الفرص في صفوف المتمدرسين.

• انتقال صياغة الامتحان من "عمليات الإدماج المعرفي intégration cognitive " إلى "سؤال المعرفة الشكلية" التي لا تخلق أدنى صراع سوسيومعرفي لدى المتعلم، بل يشكل عقبة obstacle بيداغوجية أمام مسألة " التفوق والنجاح " الذي تنادي بها المقاربات البيداغوجية الحديثة (بيداغوجيا الإدماج مثلا).

• اعتماد مبادئ أدبيات بيداغوجية تقليدية من قبيل؛ المنظور السلوكي، الذي يظهر جليا في مكون الرياضيات وتقييم التعلمات الاعتيادية (أسلوب ضع وأنجز وتحويل الكتل..) أو استحضار المخزون المعرفي من خلال استظهار الآيات القرآنية (أكتب من قوله تعالى.. مثلا) أو التطبيقات المعرفية الصرفة (كأشكل الفقرة ..)، الشيء الذي يخلق لدى المتعلم بلبلة ميتامعرفية، مردها هذا التناقض بين الجانبين؛ النظري (عمليات اكتساب الكفايات) والتوظيفي (عمليات إدماج الموارد وتوظيف المكتسب) المتمثل في اجتياز الامتحان بحمولاته المتعددة، مما يفضي إلى تفاقم المشاكل البسيكولوجية لدى المتعلمين؛ كالحصار العاطفي على سبيل المثال لا الحصر.

• غياب الشق الشفوي في مسألة الاختبار كمعطى سيكوبيداغوجي هام وهدف إدماجي نهائي ذو صبغة خاصة يحقق التوازن في شخصية الممتحن/التلميذ، حيث يغلب الطابع الكتابي في معالجة الوضعيات الديداكتيكية في جميع المراحل التعليمية في الانتقال من سلك إلى آخر، لكن المظاهر السلبية تتبدى في التعليم العالي حيث يصادف التلميذ/ منتوج المدرسة إشكالية التعبير الشفوي أثناء الامتحان والنتيجة السلبية طبعا موجودة بقوة الفعل.

• مشكل المناهج الدراسية..، بل والثقافة المدرسية عموما Culture scolaire، ذلك أن ما تلقنه المدرسة من معلومات ومعارف، وما تروجه من قيم ورموز ومعايير ثقافية ونماذج سلوكية..لا يتلاءم كله مع مقتضيات وخصوصيات وقيم الثقافة القروية [11] وبالتالي يشكل الاختبار حجر عثرة أمام الطفل القروي حتى وإن فلح في استضمار العديد من الكفايات الأساسية المدرسية لأنها في آخر المطاف لا يستطيع تحريكها في موافق اجتماعية لأنها تعتبر أجساما غريبة على مجتمعه المصغر وبيئته الطبيعية.

من الواضح أن عملية صياغة الامتحانات عرفت قفزات نوعية في حقل الدوسمولوجيا علميا وانتصرت عن الممارسة البيداغوجية الماضوية وثقافة "التربية البنكية" أو " سؤال جواب " التي كانت سائدة ردحا من الزمن، والملاحظ أن صياغتها على الصعيد المحلي ببلادنا العزيزة، أمست تتأسس على نفس المنوال وهذا شيء جميل، ما فتئ الممارس البيداغوجي يطالب به، لكن الوضع مازال متأزما نوعا ما، إذا ما اعتبرنا أسلوب الاشتغال وفق الأقسام المشتركة من جهة أو الأقسام المكتظة من جهة أخرى، حيث نلمس فتورا وقصورا بل وتجاهلا ملحوظا من لدن أصحاب القرار فيما يخص هذا الجانب الآخر للفعل التعليمي التعلمي المثقل بالاكراهات، والذي لا يستوجب التأمل فقط أو التنظير لا غير، بل يقتضي إعمال مبادئ رئيسة معقلنة براجماتية لصناعة الامتحانات، وفق تصورات جديدة لبيداغوجيا التقويم والتقييم، تروم أساسا البحث عن صيغ حديثة وإجراءات صارمة للنهوض بأوضاع الامتحانات في المؤسسات التعليمية، بعيدا عن تبني أساليب الغش العديدة الصور، والتي يتورط فيها التلميذ كما الأستاذ غالبا.فحينما صاح جان جاك روسو قائلا: ارفعوا أيديكم عن الأطفال، فإنه بالتأكيد كان يعي ما يقول، فالأطفال يولدون على الفطرة، لكنهم يكتسبون الكثير من السلوكات المشينة عن الكبار، كالكذب والغش..[12]

3 - الاختبارات الإشهادية .. الأسس العلمية والأهداف والمواصفات البيداغوجية؟

غني عن البيان أن كل إخفاق بيداغوديداكتيكي يستدعي البحث عن أساليب المعالجة الناجعة، وما تعرفه منظومة التقييم والاختبارات التربوية من تأزم واضح يستوجب ذلك فعلا لأننا في زمن الإصلاح المستعجل أولا وثانيا لأن كل المؤشرات تؤكد اليوم، أن سبيل تطوير المجتمع – على حد تعبير الدكتور أحمد أوزي – وتحقيق النمو الاجتماعي، الثقافي، والاقتصادي، لا يمكن أن يتم بمعزل عن تطوير النظام التربوي والتعليمي والارتقاء بأدائه ومخرجاته [13]، وما الاختبارات التقييمية إلا منطلقا نحو تحديث آليات الضبط والمعالجة الضرورية للحصول على الجودة المرجوة. ولتحديث هذه الاختبارات لا بد من مراعاة أسس في بنائها.

ما هي الأسس التي يجب مراعاتها في بناء الاختبارات؟

- تحديد الأهداف التي يروم الاختبار قياسها وصياغتها صياغة قابلة للقياس مع الأخذ بعين الاعتبار أن تشمل هذه الاختبارات (..) مختلف المعارف والمهارات،
- صياغة المدرس للإجابات التي يفترض أن يتضمنها الإنجاز، والذي يفترض أن يتوفر فيه معايير الإتقان بشكل إجرائي قابل للقياس،
- صياغة الأهداف قياسيا وإجرائيا وتحديد معايير الأداء،
- الحرص على أن توزع الأسئلة الاختبارية توزيعا يغطي مختلف المهارات على أساس أن يحدد عدد الأسئلة الخاصة بكل مهارة على حده وحسب نوعية الأنشطة المطلوب إنجازها في كل مهارة وموقعها ضمن لائحة المهارات.[14]

تلك كانت أهم الأسس العلمية التي من المفروض مراعاتها أثناء صياغة وبناء الاختبارات، ترى ما هي أذن أهدافها في سياق المنظومة التربوية التعليمية؟

هناك هدفان أساسيان للاختبارات وهما:

- تشخيص صعوبات التعلم ومظاهر القصور في أداء المهارات،
- تطوير عملية التعليم والتعلم وتحقيق مستوى التجويد المنشود.[15]

يبقى سؤال آخر يستحق الطرح في هذا المقام؛ ما هي المواصفات البيداغوجية للاختبار؟

- أن تحدد أهداف الاختبار بدقة وفي عبارات تدل على ما يقدر المتعلم على إنجازه انطلاقا من تعلمات سابقة،
- تصاغ الأسئلة الاختبارية بأفعال إنجازية قابلة للقياس، وتغطي جوانب المهارة المستهدفة..
- توضع مقاييس التقدير المناسبة حسب صعوبة أو سهولة الأسئلة والبنود وتراتبها ضمن لائحة الأهداف والمهارات،
- يرتبط عدد الأسئلة وفقرات الاختبار بزمن إنجازه، بحيث تناسب الفقرات الزمن المحدد للإنجاز،
- توزع العلامات توزيعا دالا على بنود الاختبار وفق نوعية الأنشطة المطلوب إنجازها في الاختبار.[16]

بمعرفتنا، كممارسين بيداغوجيين، للأسس العلمية لبناء الاختبارات وأهدافها التربوية ومواصفاتها البيداغوجية، نكون أمام تحد آخر لا يقل أهمية عن هذه الأمور العلمية البيداغوجية، الأمر يتعلق بتقويم الكفاية – بما أننا في زمن الكفايات – ومعرفة أهداف استخدام شبكة التصحيح فضلا عن إتقان شروط التقييم.

4- تقويم الكفاية وشبكات التصحيح وشروط التقييم و مبادئ المراقبة المستمرة

يتطلب تقويم كفاية بيداغوجية إتباع المراحل التالية:

- تحديد الكفاية المستهدفة؛
- تحليل الكفاية من حيث:
- المهام: تعني المهمة ما هو منتظر من المتعلم (ة) إنجازه.
- الموارد: ينبغي تحليل الكفاية واستخراج الموارد (معارف، مهارات، مواقف ..) المنتظر تعبئتها لإنجاز الكفاية المستهدفة؛
- بناء الوضعية التي ستقاس من خلال الكفاية؛
- تحديد معايير ومؤشرات الإنجاز؛
- إعداد شبكة التقويم.[17]

إذا كان لا بد من استحضار شبكة التصحيح لتجويد وتقنين عملية الاختبار، فما هي أهداف استخدامها؟

•ضمان أكبر قدر من الموضوعية في التصحيح، تسمح للمدرسين بالاتفاق حول ما يمكن أن يقوم به التلاميذ وما هو مطلوب منهم إنجازه..

•تقديم دعم للمدرسين المبتدئين أو للمدرسين الذين يودون تغيير الأسلوب المعتمد عندهم في ممارستهم التقييمية (أداة التكوين)، من خلال تزويدهم بأدوات وإجراءات تدفع بهم إلى تغيير رؤيتهم حول إنتاجات وإنجازات تلاميذهم.[18]

ما هي الشروط الضرورية لفعل التقييم؟

لقيام بتقييم جيد يجب احترام الشروط التالية:

- الصدق Validité
- الثبات Standardisation
- الموضوعية Objectivité
- الحساسية Sensibilité
- النفعية Utilité[19]

تلك كانت أهم المقتضات التي من شأنها ضبط عملية الاختبار، أما المبادئ التي ينبغي أن تراعيها المراقبة المستمرة في هي كالتالي:

- الانتظام والاستمرارية،
- الشمولية،
- التنويع،
- التكوين،
- تكافؤ الفرص.[20]

هذه جملة من الأمور الأساسية التي تقنن إلى حد كبير عملية التقييم والاختبار، لكن هل هناك اقتراحات من شأنها الخروج بمسألة الاختبارات الإشهادية للسنة السادسة من دوامة التردي وبالتالي مقاربتها مقاربة صحيحة أكثر إجرائية ونفعية.

5- كيف نجود فعل " التقييم " ونؤسس لاختبار إشهادي موضوعي؟

في ظل التأزم الذي يعرفه نظام التقييم وصناعة الاختبارات للسنة السادسة ابتدائي، حيث مازال نظامنا التقييمي تقليديا ولا علميا غالبا، يتسم باللاإنصاف، وبعدم الدقة والموضوعية، وبعيدا عن روح المقاربات البيداغوجية الحديثة، خصوصا مقاربة الكفايات، والفارقية...،[21] في ظل هذا التأزم وجب التفكير في سبل المعالجة، ومن موقع الممارس البيداغوجي تمت عملية رصد أهم الاقتراحات:

- ضرورة الاعتماد على دأأدوات القياس المختلفة: كاختبارات الأداء العقلي المعرفي، أو اختبارات الأداء الحسي الحركي..[22] وذلك أثناء صياغة مضامين الاختبار سواء كان محليا أو إقليميا.

- تبني نظام تقييم،مثلا، على قاعدة 4/3 (إعطاء على الأقل 3 فرص للمتعلم للإجابة عن تحكمه في كفاية ما)، ومبدأ الإدماج عوض التجزيء، ويعتمد المعايير والمؤشرات والتعليمات الدقيقة المرتبطة بكفاية ما (شبكة التقييم مع سلم التنقيط)، [23]، عوض الارتباط الوثيق واللصيق بسلالم تنقيط اعتباطية وغير دقيقة.

- جعل أنشطة التقويم وسائل لفحص قدرات المتعلمين على تأكيد اكتسابهم للكفاية المطلوبة في وضعيات متنوعة [24]، بدل الاعتماد على أسئلة جافة تزكي النظرة السلوكية الصرفة والتي ولت بلا رجعة.

- من المناسب بيداغوجيا أن تكون المهمات ضمن ورقة الاختبار وظيفية؛ أي أن تقدم كنشاط له مرمى تطبيقي يتجاوز حدود التمارين المدرسية [25]، لضمان شمولية عملية التقويم وإعطاء معنى للاختبارات.

- ضرورة التفكير الجدي في إدراج الاختبارات الشفوية، قصد التمكن من الانتقال من

سلك إلى أخر، لما لهذه الاختبارات من دور بيداغوجي وسيكولوجي أساسي في تكوين شخصية الطفل المتعلم.

- عوض تقويم المتعلم من خلال سلسلة من الأنشطة، نعرض عليه وضعية مركبة Situation complexe تستهدف الكفاية النهائية التي يجب التحكم فيها، ويعتبر التلميذ كفء إذا توفق في معالجتها[26]

- من الضروري تسريع عملية مأسسة التقويم في المنظومة التربوية، ليصبح ممارسة منتظمة، وذلك من خلال بناء أدوات تقويمية ناجعة ومتنوعة،[27] عوض النهل من مواقع في الانترنيت لا تستجيب لحاجيات المتعلم القروي، أو التبادل الذي يلجأ إليه العديد من الأساتذة وهو الشيء الذي يسهم في الرفع من وثيرة الأمية المعرفي لديهم.

- ينبغي أن يخضع الامتحان للمعايير التربوية والبيداغوجية التي تنص عليها الدوسومولوجيا(..) علما بأن أي خطأ متعمد في المجال التربوي قد تكلف الأمة ثمنا باهظا لمعالجة ذلك الخطأ.[28]

- تشجيع الأساتذة المبدعين على البحث التربوي، ليس فقط على الصعيد الإقليمي بل الوطني كذلك، يهم بالأساس صياغة الاختبارات الخاصة بالمستوى السادس ابتدائي – المجال القروي بالتحديد، لإنقاذ هذا الوسط من " التشرذم " التعليمي/ التربوي الذي لحقه.

- ضرورة تفعيل مجالس المؤسسة – ولو أن هذه العبارة " النشيد " أمست تقليدية – وعلى رأسها المدير باعتباره قائدا بيداغوجيا، للخروج بصيغ اختبارات تتماشى وظروف اشتغال الأساتذة بالوسط القروي، عبر تكثيف الاجتماعات داخل المؤسسة التعليمية، والبحث عن أنجع السبل البيداغوجية، لضمان أولا، تكافؤ الفرص، وثانيا، استمرارية اكتساب المعارف والكفايات لدى المتعلمين..

- من واجب المشرفين التربويين أن يضفوا صبغة خاصة من موقعهم الحساس تربويا، على إشكالية صياغة الاختبارات والتعاون قدر المستطاع مع المدرسين والمدرسات خصوصا المبتدئين منهم أو منهن، عوض العمل فقط على المراقبة وانتقاء الاختبارات اقتصارا على مجموعة من المدرسين المقربين منهم.

6- على سبيل الختام:

الملاحظ أن مسألة نظام التقويم (التكويني والإجمالي أو الإشهادي) لم يحظ بالاهتمام الكبير في الأدبيات التربوية الرسمية، أو عند بناء المنهاج التعليمي، أو في التكوينات الأساسية والمستمرة،

رغم خطورة وحسم نظام التقييم في الحكم على نجاعة وجودة منظومة التربية والتكوين، وعلى مستقبل المسار الدراسي للمتعلمين، وعلى فعالية نتائج المدرسين..[29]

أملنا، إذن، أن تتحقق هذه الأماني الشرعية مستقبلا، في إطار تفعيل مقتضيات بيداغوجيا الإدماج وتجريبها والخروج بها من مستوى التنظير إلى الواقعية التطبيقية، من أجل ضمان سيرورة تعلمية تعلمية ذات جودة فعالة رغبة في مسايرة التطور الذي يعرفه الفعل التعليمي التعلمي بمشيئة الله وعونه.

الهوامش:

1 ـ عبد الحميد عقار/ في وظائف المدرسة، مجلة المدرسة المغربية، تصدر بدعم من المجلس الأعلى للتعليم، العدد 1، ماي 2009، ص: 45

2 ـ مصطفى محسن/ مدرسة المستقبل، رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، سلسلة شرفات 26، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 95

3 ـ محمد ولد دادة/ واقع مهنة التدريس بقطاع التعليم المدرسي، مكامن القوة والضعف، سلسلة الخدمات التربوية والإدارية، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، نونبر (2008)، ص: 25

4 ـ ملف العدد، نقص في أدوات التقويم، الحياة المدرسية، العدد 16، أكتوبر/ نونبر 2009، ص: 42

5 ـ محمد ولد دادة/ نفس المرجع، جدول الأقسام المشتركة بالتعليم الابتدائي،ص: 24

6 ـ وزارة التربية الوطنية، المذكرة الوزارية رقم: 60، في شأن تهيئ الدخول المدرسي 2010-2009، الصادرة بتاريخ: 28 أبريل 2009، ص: 5

7 ـ البرنامج الاستعجالي 2012-2009 من أجل نفس جديد لإصلاح منظومة التربية والتكوين، الجريدة التربوية، العدد 19، 03 نونبر 2008، ص: 8

8 ـ عبد اللطيف الرامي/ الامتحانات الإشهادية تخفي معضلات عميقة، الصباح التربوي، جريدة الصباح، 31 يناير 2007، العدد 2117

9 ـ حميد الأبيض/ الامتحانات الإشهادية الوحدة هدر للطاقات، الصباح التربوي، جريدة الصباح، 31 يناير 2007، العدد 2117

10 ـ ملف العدد، نقص في أدوات التقويم، نفس المرجع، ص: 42

11 ـ مصطفى محسن/ نفس المرجع، ص: 103

12 ـ المكي ناشيد/ امتحان السادس ابتدائي والتربية على الغش، الصباح التربوي، جريدة الصباح، 31 يناير 2007، العدد 2117

13 ـ أحمد أوزي/ تقديم، مجلة علوم التربية، العدد 41، سبتمبر 2009، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ص: 8

14 ـ فاطمة حسيني/ كفايات التدريس وتدريس الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم، دراسات تربوية 2، الطبعة الأولى، (2005) Top Edition ص: 63-62 بتصرف

- فاطمة حسيني/ نفس المرجع، ص: 62
- فاطمة حسيني/ المرجع السابق، ص: 65
- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، الطبعة الثانية، 2009، ص: 60
- عبد اللطيف الجابري/ إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى (2009)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 110

- محمد الصدوقي/ بيداغوجيا التقويم، الجريدة التربوية، العدد 26، 10 يونيو 2009
- جميل حمداوي/ من قضايا التربية والتعليم،منشورات الزمن، سلسلة شرفات 19، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، (2006)، ص: 52-51
- محمد الصدوقي/ فشل الإصلاحات التعليمية بالمغرب..الأسباب والحلول، مجلة علوم التربية، لعدد 41، سبتمبر 2009، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ص: 49
- مجموعة من المؤلفين/ منهل النشاط العلمي، دليل الأستاذ السنة الثالثة ابتدائي، مطبعة القرن 21، الطبعة الأولى، (2004)، ص: 20-19
- محمد الصدوقي/ نفس المرجع، ص: 49
- مجموعة من المؤلفين/ المنير في النشاط العلمي، دليل الأستاذ السنة الرابعة، الشركة المغربية لفنون الطباعة العصرية، مطبعة سوماكرام، الطبعة الأولى (2003)، ص: 9
- ميلود التوري/ من تالية السلوكات وتعويدها إلى اكتساب الكفايات وتقويمها، مطبعة آنفو- برانت، فاس، الطبعة الأولى، (2005)، ص: 123
- دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، ص: 37
- ملف العدد، نقص في أدوات التقويم، نفس المرجع، ص: 42
- المكي ناشيد/ امتحان السادس ابتدائي والتربية على الغش، الصباح التربوي، جريدة الصباح، 31 يناير 2007، العدد 2117
- محمد الصدوقي/ نفس المرجع، ص: 49