ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

التناسق البيداغوجي من الوضعيات التعليمية إلى ابستيمولوجيا المركب

د.جاد النعانع[1]

الملخص

يدفعنا البحث في هذه الدراسة الأكاديمية عن وضع الفارق بين السيرورة التعليمية التعلمية الخاصة بوضعيات التعليم المدرسي والتقويم، من أجل التواصل الذي يهدف إلى توفير المعلومات للمستخدمين المحتملين (شركاء التربية، المؤسسات، الجمعيات، المنظمات ....). لذا، سنركّز على جانب معين من التقويمات وعلاقتها بالشأن التعليمي والتربوي. نستنتج منها حلولا علمية، تعتمد على مفاهيم التقويم المعاصرة ومدارسه التربوية. وذلك، بهدف معالجة رواسب الفعل التقويمي المرتبط ذهنيا عند التلاميذ بالنجاح في الامتحانات، وعند المدرسون بمدى نجاعة خططهم الديداكتيكية في التدريس، دون أن نغفل ضمان المجتمع للكفايات الكفيلة بتلبية حاجياته في التشغيل والمواطنة. وما يقدمه نموذج التقويم بالكفايات في توظيف المهمات المركبة والواقعية العملية التي تساعد المتعلم على الإنتاج والإتقان.

كلمات مفتاحية: التقويم التربوي، الفكر المركب، منهاج اللغة العربية ابتدائي.ثانوي، التعلمات الأساس والرقمية.

[1] الأكاديمية الجهوية فاس.مكناس، متصرف إداري، المغرب .fes19jad@gmail.com

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

Pedagogical Coherence from Instructional Setting to Complex Epistemology

Dr Jad Al-Na'ana

Abstract

The research in this academic study motivates us to draw a distinction between the educational learning process of school learning situations and the calendar, for the sake of communication aimed at providing information to potential users (educational partners, institutions, associations, organisations ....). Therefore, we will focus on a specific aspect of calendars and their relation to educational and pedagogical affairs. We derive scientific solutions from them, based on contemporary evaluation concepts and pedagogical schools. This is with the aim of addressing the remnants of the evaluation process, which is mentally linked for students to success in exams, and for teachers to the effectiveness of their pedagogical plans in teaching, without losing sight of society's guarantee of competencies to fulfil its needs in employment and citizenship. The competency-based assessment model offers the use of complex and realistic practical tasks that help the learner to produce and master.

Keywords: Educational evaluation, complexity, Arabic language curriculum, primary, secondary, basic and digital learning.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

مقدمة:

إن تصور الفكر المركب في الممارسات التربوية، يجد صداه في تاريخ الفكر الإنساني، فمن مسلمات التعقيد استحالة وجود علم مكتف بذاته. إذ، في عالم التربية، قليل من السيرورات تبدو طبيعية كما عليه سيرورة تقويم التعلمات، نظرا لوجود عدّة كاملة من المراقبة والامتحانات ذات التقنيات الدقيقة، وهي تزداد غنى مع التطور التكنولوجي، لأن تطوير التقويم التربوي رسميا ومنهجيا، له علاقة بإضفاء الشرعية على الانتماء الاجتماعي من خلال الشهادة، وتعزيز الاستحقاق الأكاديمي الذي ميّز بناء الدولة الحديثة، واستخدام التقويمات كأداة رقابة مؤسساتية على كافة المستويات[1].

ورغم أن الاستمرارية موجودة بين التقويم المدرسي، الفردي للمتعلم، (تعيين فرض محروس، امتحان وطني مثل الباكالوريا) والتقويم المؤسساتي الذي يستخدم الاختبارات المعيارية (البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA، تقويم دولي لمكتسبات المتعلمين مثل PISA، إجراءات مراقبة ممارسة التدريس)[2]، فهناك فرق بين السيرورة التعليمية التعلمية الخاصة بوضعيات التعليم المدرسي والتقويم من أجل التواصل الذي يهدف إلى توفير المعلومات للمستخدمين المحتملين (شركاء التربية، المؤسسات، الجمعيات، المنظمات ....). من هذا المنطلق، يكون هدفنا هو التركيز على جانب معين من التقويم، تقويم التعلم في القطاع المدرسي، بناء على تحديد قدرات أنواع التقويمات (التقويم التشخيصي/ التوقعي، التكويني، الإجمالي، الإشهادي).

1. الفكر المركّب في التقويم المدرسي

تعتبر المراحل المذكورة آنفا، أدوات إجرائية لمراقبة المعارف المكتسبة عند التلاميذ، تتمّ أولا؛ عند قياس المستوى المحصل عليه من قبل الفئة العمرية المتمدرسة في التقويم التشخيصي، وثانيا؛ عبر التقويم التكويني للتحقق ما إذا كانت بعض المعارف أو التعلّمات قد تم اكتسابها من قبل المتعلم، ونموذجها التغذية الراجعة التي تهدف إلى تقديم معلومات عن درجة الاكتساب والأخطاء المرتكبة، وثالثا؛ من خلال التقويم الإجمالي الذي يتيح المصادقة على التعلّمات، منصبا على نتيجة التعلّم، وليست وظيفته العقاب أو المكافأة، بل على سبيل المثال، يصبح علامة محدّدة للهوية المدرسية للمتعلّم، لأنّه غالبا ما يتمّ تسجيله في وثيقة رسمية وعمومية؛ بيان

[1] - خالد فارس، التقويم التربوي، سلسلة المعرفة التربوية، العدد الثامن، دار النشر المعرفة، 2021، ص 92-93.

[2] - وثيقة خارطة الطريق تتمركز حول الأثر، بناء على دراستين علميتين: الأول؛ PNEA البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات سنة 2019، أكد أزمة التعلمات بالمدرسة العمومية، والثاني؛ PISA تقويم دولي لمكتسبات المتعلمين سنة 2018 (ضعف كفايات التلاميذ المغاربة). تفاقمت الأزمة البنيوية للتعلمات مع تأثيرات جائحة كوفيد: دراسة تقييمية منجزة في شتنبر 2022؛ شملت 25 ألف تلميذة وتلميذ بين أن أغلبية هؤلاء التلاميذ، لا يمتلكون المكتسبات القبلية الضرورية لمواكبة المقرر الدراسي. منها نتائج اختبار TaRL بالنسبة للتلاميذ المستوى الخامس ابتدائي في شتنبر 2022.

النتائج مثلا. ورابعا وليس أخيرا؛ هو التقييم الإشهادي المرتبط بشهادة أو دبلوم ما، يسمح للمتعلم بالانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، أو مستوى معرفي أو علمي لآخر لاحق أو نهائي[1].

فهل يمارس الفاعلون البيداغوجيون التقويم المدرسي عبر هذه المراحل التي سبق ذكرها؟، وهل يستجيبون للقوانين وأدبيات علماء التربية في بنائهم لعمليات التعلم؟، ولماذا ينحصر مجهود بعضهم في مسألة التوثيق الرسمي لحصيلة النقط الممنوحة لكل تلميذ(ة)؟ وكذلك الوقوف على تذييلها بالمعدل العام والرتبة والميزة، وقرار النجاح أو الرسوب في نهاية السنة الدراسية؟. هذه أسئلة تدفع المتتبع للشأن التعليمي والتربوي، لإيجاد حلول من مفاهيم التقويم المعاصرة، ومن الطرق المكتسبة في السياق الاجتماعي والثقافي للتربية والتعليم، ومعالجة رواسب الفعل التقويمي المرتبط ذهنيا عند التلاميذ بالنجاح في الامتحانات، وعند المدرسون بمدى نجاعة خططهم الديداكتيكية والإدماجية في التدريس، ولذا المؤسسة التعليمية في إحصائها ومراقبتها للمنتج النهائي للحصيلة الدراسية كمًّا ونَوْعًا، دون أن نغفل ضمان المجتمع للكفايات الكفيلة بتلبية حاجياته في التشغيل والمواطنة[2].

1.1. أشكال التقويم في الممارسات التعليمية

مارس الإنسان العربي عملية التقويم، منذ العصر الجاهلي، وهو يصدر أحكاما نقدية على القول الشعري والقصائد التي خضعت للتحكيم الأدبي والفني، مثال (قبة النابغة الذبياني، طرفة بن العبد، الخنساء...)،وهو ما يجعل مفهومه يشترك مع الثقافة الغربية التي قاربت التقويم وسيرورته من خلال حكم قيمة، معبّر عنه بالرضى (satisfaction) أو عدم الرضى (dysfaction) تجاه سيرورة أو نتيجة تعليمية، كما ينص حيرار سكالون (Gérard scallon) في كتابه "التقويم التكويني"، حيث يمثل المنطقة الرمادية في الحقل الذي يشغله القياس في التربية، إذ لم يكن يقوم على الملاحظة العامة للسلوكات التي تكسبه صفة الموضوعية[3].

لم يكن جيرار سكالون الومضة الوحيدة في البيداغوجيات الغربية، إذ ساهمت في حصر دلالة لفظ قوّم (évaluer)في مصطلحات (حكم، لاءم القيمة، قاس، تحقق، رمز، حدّد، موقع...) juger ,mesurer, vérifier, (chiffrer, déterminer, situer, accorder une valeur)، بل هناك عالِما التربية مارك أندري نادو (mark André Nadeau) و جون ماري دو كطيل (jean marie de ketele)، درسا مفهوم التقويم بمنظور تاريخي وبراديجمي،

[1] - مجموعة من المؤلفين؛ عبد الكريم غريب، العربي فرحاتي، عبد اللطيف الجابري، مصطفى برجاوي...، الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية، منشورات عالم التربية، 2017، ص 260-261.

[2] - ميلود التوري، تقويم التعلمات من التنظير إلى التطبيق، مطابع الرباط نت، 2018،ص 5-6.

[3]- Gérard scallon, l'évaluation formative, laval, 1988, p14 .

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

انطلاقا من العوامل البيداغوجية والسيكولوجية والسوسيولوجية التي عرفتها الحقب البشرية، ومن الامتدادات المعرفية لبيداغوجيا المحتويات والأهداف والكفايات والإدماج.

اعتبر جون ماري دو كطيل التنظير في النموذج العام للتقويم بنية، مكوناتها أنموذجات (paradigmes) توالت مع مرور الزمن على شكل طفرات أو نقلات نوعية، لضبط سيرورة التخطيط التربوي، يقول هذا العالم البيداغوجي: «نحن نلقي نظرة عامة عن البرادجمات الهامة، بالنسبة إلينا، سنحاول تفحص حدود تكاملها أو تعارضها في إطار رؤية موسعة للتقويم، وتأمل الأسئلة التي يمكن أن تطرح على أمل فتح آفاق جديدة للعمل»[1]. يقدَّم الأنموذج **الحدسي النفعي**: (le paradigme d'intuition-pragmatique) أول هذه البراديجماتية؛ يتأسس على تقدير الأحكام، أهدافه مضمرة ومعاييره غير محددة، تغيب فيه عمليتين هما: تركيب المعطيات الملتقطة (مؤشرات، معلومات...) والتأويل الذي يقوم عليه إصدار الحكم.

المقوم في هذا الأنموذج هو المدرس، يعرف إنجازات متعلميه ويتحمّل مسؤولية تقويمها بضمير مهني، إلا أنه يبقى نفعيا، مادام أمهات وأباء وأولياء التلاميذ يصرون على أن تزودهم المدرسة بمعلومات عن درجات أبنائهم، من حيث مستوى التحصيل والترتيب، ويتلائم مع التقويم الإجمالي، باعتبار النقطة تجمل معلومات ملتقطة بالحدس والصدفة، ووظيفتها الأولية الإشهاد على نجاح المتعلمين. لم يستطع هذا التقويم الحدسي-البراجماتي أن يصمد أمام نواقصه؛ أحصاها معارضوه في اقتصاره على المحتوى؛ أي الجانب المعرفي والتحصيلي على حساب الجوانب السوسيو وجدانية والحس- حركية، وخضوعه لسيادة سلطة المدرس في التصحيح وتغييب التقويم الذاتي للمتعلم، مع توجيه نشاط المتعلم نحو التعامل النفعي مع المعرفة والاهتمام بالنقطة التي سيحصل عليها.

سيكون هاجس الأنموذج **الدوسيمولوجي** (le paradigme docimologique) البحث في التقويم الذاتي للمتعلّم، عن طريق القياس بالروائز ، يمثل هذا التيار الفرنسي هنري بييرون (henri piéoron)، فقد أدخل كلمتين يونانيتين هما اختبار أو امتحان (dokimé) وعلم أو عقل (logos)، القصد من ذلك وضع خطاب علمي حول الاختبارات والامتحانات، منتجا كتابا سماه "الاختبار والدوسيمولوجيا"، بحثا عن العوامل المتداخلة في عملية تقويم أداء كتابي أو شفوي للمتعلم، بغض النظر عن القيمة الجوهرية لكل من الأداء ومن قام به التلميذ، ودون تقييم عامل المصحح وطبيعة الموضوع الذي أنجز به الامتحان.

[1] - jean marie de ketele, l'évaluation conjuguée en paradigme, revue francaise de pédagogie, n°103, 1993 , p 59.

2.2.1.العمليات التربوية الجديدة لتطوير مراحل التقويم

تجاوز آليات الروائز في هذا التقويم من التعلمات، أمر فرضته **بيداغوجيا الأهداف** باعتبارها مقاربة نسقية لفعل التعليم والتعلم، بدايتها أهداف منشودة ومنتهاها نتائج معبر عنها بسلوكات قابلة للملاحظة والقياس، وذلك بطرق ومحتويات كفيلة بنقل الأهداف من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، فهي سيرورة يجب أن تخضع إلى رقابة صارمة بالتشخيص والضبط والتصحيح والقياس[1]. تحتل الأهداف مركز الصدارة في كل خطة ديداكتيكية من حيث تحديدها وتصنيفها وتقويمها، فهو أنموذج يتدرج عبر مراحل التالية: تحديد الأهداف، تصنيف الأهداف في مراق حسب الصنافات التي تغطي مجالات الشخصية المعرفية منها والسوسيو-وجدانية والحس-حركية، صياغة الأهداف الإجرائية كأفعال سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، إعداد الوضعيات والشروط التي يتم فيها تحقيق الأهداف، تفسير مقاصد وأسس الاستراتيجية للأشخاص المعنيين بالوضعيات المعدّة.

بذلك تكون بيداغوجيا الأهداف، قد سلطت الضوء على مشكل تقويم التعلمات سنوات الستينات من القرن العشرين، فأبانت عن قصور مقاربة القياس الكلاسيكية(التنقيط، النتيجة، المنفعة، الرائز، التصنيف، الفروقات الفردية، الانتقاء، معدل التقهقر أو النجاح...)، مقدّمة جهازا مفاهيميا جديدا قابلا للأجرأة، يمكن من عقلنة الفعل الديداكتيكي تخطيطا وتنفيذا وتقويما. استطاع الجيل الأول من بيداغوجيا الأهداف، على رأسهم الفاعل التربوي الأمريكي بنجامين ساموبل بلوم (bloom benjamin Samuel)، تقديم أهم الخطوط العريضة لهذه البيداغوجيا:

- التحديد الدقيق للنتائج المنتظرة في نهاية درس أو حلقة تعليمية.
- إعداد المتعلمين ليكونوا قادرين على ولوج حلقة التعلم.
- حصر معايير التمكن من كل تعلم، سيسمى فيما بعد التقويم التكويني.
- عدم الانتقال من تعلم سابق إلى تعلق لاحق قبل أن يتمكن المتعلمون من التعلم السابق.

وقد ميّز بنجامين بلوم في كتابه "الخصائص الفردية والتعلمات المدرسية" الذي أصدره بالإنجليزية سنة 1976 بين أنماط التقويم الآتية:

نوع التقويم	زمنه	وظيفته
تشخيصي	قبل التعلم	ولوج عملية التعلم
تكويني	خلال التعلم	مساعدة المتعلم على التمكن من تعلماته
إجمالي – إشهادي	بعد التعلم	مراقبة مدى تمكن المتعلم من الأهداف المرسومة

[1] - ميلود التوري، تقويم التعلمات من التنظير إلى التطبيق، مطابع الرباط نت، 2018،ص 105-106.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

ليتطوّر هذا النموذج (الهدف -سلوكي) إلى جيل ثان سمي ببيداغوجيا الكفايات، تغيّر به سلوك المتعلم (المثير، الاستجابة، التعزيز) إلى دور العقل في التعلم، باعتباره منفذا تسرّب منه تيار علم النفس المعرفي، ويخصص به لفعل الإدراك، فهو يمثل مكانة استراتيجية طلائعية. الأمر يتعلّق بمحور المدرسة التي تجلّت أزمتها في عجزها عن تحقيق دمقرطة التعليم، كما يرى فيليب بيرونو (Philippe Perrenoud)، فتساءل عن قدرة الشباب في المدارس العليا والجامعات أن يتصف بالمسؤولية والتسامح والعيش المشترك. لكن ماذا عن أولئك الذين يتخرجون من المدرسة دون مؤهلات ولا مهارات، في حين تقتضي ظروف وملابسات العصر، تجاوز هذه العتبة إلى تبصير المتعلمين بكيفية تفعيل المعرفة لمواجهة ما يلاقونه من مشاكل سوسيو –اقتصادية ومهنية في حياتهم العامة[1].

وفي هذا الإطار، يقترح الكفائيون الرواد النموذج الكفائي بطبيعته المتمركزة حول المتعلّم، كيف يتعلّم؟. وهو هدف يستتبع إعادة النظر في الموارد التعليمية، وفق التمييز بين الكفايات النوعية والكفايات المستعرضة، لكسر شرنقة التقوقع داخل المادة الواحدة والخروج إلى فضاء الحوار والتضافر بين المواد والمسالك في بناء كفايات ممتدة. في فرنسا، شرع ابتداء من سنة 1977 فريق تربوي مكون من أساتذة التعليم الثانوي (pierre, Bartolucci, Claude parisost Gillet) من مختلف التخصصات في تأسيس خلية للبحث، اتخذت لنفسها مقرا بمدينة ليون، سمته مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والتشاور (C.E.P.E.C)، يقول عميدها بيير جيلي معرفا التعليم المجزوئي (l'enseignement modulaire): «هو نموذج بيداغوجي متمركز حول المتعلم، يتوخى تنظيم المسار الدراسي بتكسيره إلى مقاطع، تشكّل فضاءات مناسبة لبناء الكفايات المتوخى تحقيقها لدى المتعلمين، حسب حاجياتهم وإيقاعاتهم في التعلم»[2].

تقتضي أجرأة تدبير المجزوءة إلى حلقات، وتفضي كل حلقة على تحقيق كفاية دنيا تمثل مستوى من مستويات الكفاية العليا، وأن تمكن كل كفاية دنيا من التحكم في وضعية-مشكلة ضمنية لها معنى في حدّ ذاتها، وأن تترجم كل كفاية ضمنية إلى مهمة قوامها سلسلة من المؤشرات، تشتق منها معايير تقويم السلوكات القابلة للملاحظة والقياس، يقوم بها المتعلمون أثناء إنجاز المهمة المرتبطة بالكفاية الدنيا؛ وعلى سبيل المثال: تدبير حلقة تعلّمية في علم العروض (حلقة البحر الطويل)، تقدّم بالشكل الآتي:

[1] -ميلود التوري، تدريس المواد التعليمية، الرباط نت، 2019، ص 46-48.

[2] - ميلود التوري، تقويم التعلمات (من التنظير إلى التطبيق)، 2018، ص 68-69.

1-الكفاية الدنيا: تعرّف كل بيت نظم على البحر الطويل.

2-المهمة: (سياق الوضعية -المشكلة): أكتب البيت التالي كتابة عروضية مسميا البحر الذي نظم عليه؛ قول الشاعر:

ستبدي لك الأيام ما كنت جاهلا ويأتيك بالأخبار من لم تزودي

3-الموارد: 1- المعارف: تقنيات الكتابة العروضية، الإيقاعات الشعرية، المقاطع الشعرية، التفاعيل، أسماء البحور.

2-القدرات: تطبيق قواعد الكتابة العروضية، إدراك إيقاع البيت سماعا، تقطيع البيت، تحويل المقاطع إلى تفاعيل، تعرف اسم البحر.

4- المؤشرات: أن يكتب المتعلم البيت كتابة عروضية صحيحة، أن يقطع المتعلم البيت تقطيعا سليما، أن يتعرّف المتعلم إيقاع البيت، أن يتعرّف المتعلّم تفاعيل بحر البيت، أن يسمى المتعلّم البحر الذي نظم عليه البيت.

5-إذا كان المعيار صياغة تكتسي طابع العمومية، فإن ما يؤجرئه ويجعله قابلا للملاحظة، حزمة من المؤشرات التي هي عبارة عن أداءات جزئية تتكامل في تغطية معيار النجاح[1].

بهذا الشكل، يتضح مفهوم الكفاية والقدرة على التكيّف الفعال مع وضعية غير منتظرة وغير معروفة، وتؤكد هذه المعاني نقلها من مجال الشغل والمقاولة في تعريف الباحث التربوي لوبوطيرف (le boterf) "الكفاية هي القدرة على تدبير وضعية مهنية معقّدة"، إلى عالم التربية والتدريس والوضعيات التعليمية؛ كما يقول روجيرس كزافيي: "الوضعية المشكلة هي الإطار الذي يتم ضمنه ممارسة أنشطة وإنجازات التعلم الخاصة بكفاية معينة"، كما حدّد لها دوكتيل ثلاثة مكونات لوضعية معيّنة:

1) السند أو الحامل: مجموعة من العناصر المادية التي تقدّم إلى التلميذ (نص مكتوب، الرسوم التوضيحية، الصور...).
2) المهمة وتوقّع المنتوج المنتظر.

[1]- المرجع نفسه، ص 123-124.

3) التعليمة أو التعليمات: عدد من الإرشادات التي تعطى للتلميذ بكيفية صريحة، لكي ينجز عمله وما هو مطلوب منه[1].

إنها مراحل بمثابة تعبير ذهني للمتعلم، يتم بواسطته تكوين صورة بصرية أو سمعية عن الموضوع الذي تم إدراكه، بدون هذه الإثارة لن يتمكن المتعلّم من الإحاطة بأي نوع من التعلمات، وذلك بتشغيل الذاكرة والفهم والتفكير والتخييل.

الواقع أن اعتماد النماذج بدل النظريات هو ديدن كل العلوم الإنسانية، ومنها ظواهر الديداكتيك التي تندّ عن أن يحكمها قانون أو تسيِّجها نظرية، أمر حدا بعلمائها إلى أن يلملموا فرضياتهم ويصوغوا نتائج بحوثهم ودراساتهم في نماذج، يقول دوكورت (decorte) في كتابه "أسس الفعل الديداكتيكي": "إلى يومنا هذا لا وجود لنظرية عامة للتعليم والتعلم، لذلك يستخدم علم التدريس (الديداكتيك) النماذج على الأكثر.

2.تطبيقات في مستويات التقويم الابتدائي والثانوي

الحديث عن التعليم بالمغرب ليس وليد اليوم، بل هو قديم نسبيا، فكان أول ما بدأ عند صدور المذكرة الوزارية رقم 188 بتاريخ 20 دجنبر 1990 التي وقعها الأستاذ عبد العزيز أمين مدير التعليم الثانوي أنذاك، وكانت هذه المذكرة في موضوع : "تقويم تدريس العلوم الفيزيائية بالتعليم الثانوي". كما أرفقت هذه المذكرة بوثيقة هامة تم إنجازها حول التقويم من طرف نخبة من الأساتذة والمفتشين والباحثين، تضم هذه الوثيقة المحاور التالية: تقويم الكفاءات المستهدفة في تدريس العلوم الفيزيائية، توجيهات تتعلق باقتراح مواضيع امتحانات الباكلوريا، تقويم تعلم التلميذ خاص بالأستاذ، التقويم الإجمالي لنتائج الامتحانات الدورية للبكالوريا بالنسبة للتلميذ.

وأشير إلى الكفايات في مطبوع آخر "دليل تنفيذ منهاج اللغة العربية" من طرف وزارة التربية الوطنية سنة 1995، والذي قدّم بطاقات تقنية، تصنف أهداف كل وحدة ومضامينها، انطلاقا من مدخل الكفايات والقيم الوجدانية المستهدفة، وكذا الأنشطة التعليمية وإجراءات التقويم والدعم المتعلّقة بها[2]. بالإضافة، إلى توجيه الأستاذ عند تنفيذ برنامج اللغة العربية العمل على تنمية كفايات التلميذ ومهاراته، والارتفاع بها إلى القيم الوجدانية، بتحسين القدرات اللغوية بصورة تسهل التواصل، وتمكن من اكتشاف الأحاسيس والأفكار الجديدة، والتعبير عنها بسهولة ووضوح.

[1] - عبد اللطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، منشورات عالم التربية، 2009، ص28-29.

[2] - محمد الدريج، الكفايات في التعليم، المعرفة للمجتمع، أكتوبر 2000، ص 108-114.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

1.2 مكون القراءة وفق مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي

وتماشيا مع استراتيجية الوزارة، والأدوار التي تقوم بها مديرية المناهج ومديرية التقويم يمكن تلخيص نظام تقويم وتتبع أداء المتعلمين والمتعلمات المعتمد وفق مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي بتاريخ يوليوز 2020[1]؛ بممارسته ثالث وظائف رئيسة: وظيفة توجيهية، ووظيفة تعديلية، ووظيفة إشهادية؛ ولذلك خصصت في ثنايا الوحدات الدراسية وقفات للتقويم يتم خلالها تحديد حصيلة الخبرات المكتسبة، تليها فترات للدعم والتثبيت لسد ثغرات التعلم، وتثبيت حصيلته. إذ، يمكن تنزيل هذا النظام التقويمي عبر مراحل أساس في السنة الدراسية: أ- تقويم ودعم المستلزمات: في بداية كل سنة دراسية، يخصص أسبوع لتقويم ودعم المستلزمات التي ينبغي للمتعلمين والمتعلمات التحكم فيها لمسايرة منهاج المستوى الجديد بدون صعوبات؛ على سبيل المثال، ينبغي للمتعلم الذي انتقل من المستوى الأول إلى المستوى الثاني أن يكون قادرا على الأقل على قراءة المقاطع لكي يضمن مسايرة منهاج المستوى الثاني بدون صعوبات. ب- التقويم التكويني المندمج في الدرس: الهدف من هذا النوع من التقويم هو جعل جل المتعلمين والمتعلمات، في آخر كل حصة دراسية، متحكمين في الأهداف المتوخاة من الحصة ومتقنين للمهارات. ويتم ذلك من خلال الأنشطة الآتية - :أثناء الدرس، يقوم الأستاذ بطرح بعض الأسئلة الشفهية أو الكتابية السريعة على المتعلمين والمتعلمات للتأكد من مدى تمكنهم من مفهوم قبل المرور لمفهوم آخر، خصوصا إذا كان المفهوم السابق مرتبطا بالمفهوم اللاحق؛ على سبيل المثال، خلال حصة دراسية يريد أستاذ أن يدرب المتعلمين والمتعلمات على مهارة دمج المقاطع الصوتية المبرمجة في وحدة دراسية معينة، وذلك وفق مكون المبدأ الألفبائي. وفي آخر الدرس، يقوم الأستاذ بتقويم الأهداف التعلمية المستهدفة لتحديد المتعلمين والمتعلمات المتمكنين وغير المتمكنين من الهدف النهائي أو من الأهداف المرحلية للدرس. وعلى هذا الأساس، يستطيع الأستاذ تقديم أنشطة ينجزها المتعلمون والمتعلمات في المنزل وفق نتائج التقويم النهائي للحصة .ج- التقويم والدعم الخاصان بكل وحدة دراسية: من المعلوم أن منهاج اللغة العربية يتكون من ست وحدات، وكل وحدة تتشكل من خمسة أسابيع. وقد خصص الأسبوع الخامس لبناء أنشطة تقويمية وداعمة وتنفيذها بالنظر إلى الأهداف الإجمالية للوحدة. د- التقويم والدعم في إطار أنشطة الحياة المدرسية: يتعلق الأمر بأنشطة موازية ومكمّلة للمنهاج الدراسي، تتيح الخروج بأنشطة التعلم من حجرة الدراسة إلى فضاء المؤسسة ومحيطها الثقافي والفني، وتنفتح على الأعمال والأنشطة الحرة الملائمة للطفل في التعليم الابتدائي؛ كأندية القراءة، والقراءة الإثرائية، ومسرح القراء، و مشروع المؤسسة المندمج، و الإذاعة

[1]- لَقَدْ أَصْدَرَتْ مديرية المناهج بِوِزَارَةِ التربية الوَطَنِية المِنْهَاج الدراسي المنقح لِلتَّعْلِيمِ الابتدائي لِمُوَاكَبَة الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. وتنزيلا لمقتضيات القانون الإطار 51.17 المتعلق بِمَنْظُومَةِ التربية وَالتَّكْوِينِ. يَتَضَمَّنُ محورين هُمَا: القسم الأول: الإطار التوجيهي العام، القسم الثاني: التنظيم الجديد للبرنامج الدراسي في ثلاثة مجالات مستجدات المِنْهَاج الدراسي المنقح لِلتَّعْلِيمِ الابتدائي 2021/ 2022.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

المدرسية،...). وينصب التقويم هنا على تشخيص مدى الإقبال على القراءة الحرة واستثمار حصيلة التعلم المكتسب في هذ النوع من الأنشطة ويتناول الدعم ممارسة مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة[1].

وتجدر الإشارة إلى أن تقويم التعلمات يحدث بصورة مستمرة أثناء عمليتي التعليم والتعلم لإمداد الأساتذة والمتعلمين بالتغذية الراجعة من أجل تقليص الفجوة بين التعلم الحالي والأهداف المنشودة. وهو يسمح لهم باتخاذ قرارات بشأن طرائق التدريس وتقنياته، ويمنحهم فرصة أكبر لتكييف محتويات التعلم ومضامينه؛ وذلك تبعا للموجهات الآتية:

- التعلمات التي تتطلب تقويما فرديا تكون موضوعا للتقويم المستمر خلال أسابيع بناء التعلمات؛
- التعلمات التي يمكن تقويمها جماعيا تكون موضوعا للتقويم الإجمالي خلال اليوم الأول من الأسبوع الخامس؛
- أنشطة التقويم التكويني تستهدف تحديد مواطن الضعف والقوة في تعلمات الوحدة ولا تروم منح المتعلمين نقطا عددية
- أنشطة التقويم الإجمالي للتعلمات الوحدة مؤطرة بالإطار المرجعي لرصد درجات الإتقان؛ ✓مهما اختلفت سيناريوهات تدبير أنشطة الأسبوع الخامس، يبقى هذا التدبير محكوما بأنشطة التقويم وأنشطة الدعم وأنشطة تقويم أثر الدعم؛
- تؤخذ الأخطاء بعين الاعتبار فقط في علاقتها بالمكون الذي تنتمي إليه.

وقد عمل مشروع القراءة من أجل النجاح على بلورة أدوات تتسم بالصالحية والموثوقية من أجل استعمالها في تحديد الحاجيات الحقيقية للمتعلمين بالنظر إلى مكونات منهاج اللغة العربية، وقد تمثل ذلك في نماذج من اختبارات الوحدات. يستهدف اختبار الوحدة تقويم المهارات التعلمية بالنسبة لكل مكون من مكونات اللغة العربية : الاستماع والتحدث؛ فهم المسموع والإنتاج الشفاهي • الكتابة: نقل وخط - إملاء كلمات؛ تعبير كتابي • القراءة: الوعي الصوتي، المفردات، فهم المقروء؛ المبدأ الألفبائي، الظواهر اللغوية.

لنأخذ العمليات الإجرائية لمكون القراءة نموذجا؛ وهو كالآتي: أ. تحضير الوثائق: تتضمن تحضير عدد النسخ من الوثيقة التي تتضمن المقاطع والكلمات والمعلومات حول المتعلم بعدد المتعلمين، تتضمن معلومات حول المتعلم حسب المستوى (الأكاديمية، المديرية، المؤسسة، اسم المتعلم، المستوى، .....) (وثيقة خاصة بكل

[1] - سلسلة الوثائق الإضافية إلى وثيقة المِنْهَاج الدراسي المنقح لِلتَّعْلِيمِ الابتدائي 2021/ 2022، دليل الأستاذ للتقويم التكويني في مادة اللغة العربية المستويات الثلاثة، أكتوبر 2022.

المصدر:https://www.taalimpress.info/2022/10/blog-post_45.html

متعلم). ب. تمرير الأدوات: يتم تقويم الطلاقة فرديا، متعلم تلو الآخر؛ يفسر الأستاذ للمتعلم طريقة التقويم؛ المطلوب منك أن تقرأ بسرعة ودقة لائحة من المقاطع لمدة دقيقة واحدة؛ يتأكد الأستاذ من أن المتعلم قد فهم المطلوب، يضع الأستاذ لائحة المقاطع أمام المتعلم، يعطي الأستاذ الإشارة للمتعلم ليشرع في القراءة ويبدأ في احتساب الوقت، يضع الأستاذ علامة x فوق المقاطع التي أخطأ المتعلم في قراءتها في النسخة المتضمنة للمعلومات حول المتعلم المعني، ثم يعيد الأستاذ الكرّة مع لائحة الكلمات. ج. مرحلة تحليل النتائج واستثمارها: معدل المقاطع التي تمت قراءتها بشكل صحيح، معدل الكلمات التي تمت قراءتها بشكل صحيح، معدل المتعلمين الذين هم تحت معدل القسم ونسبتهم في المقاطع، ليخلص الأستاذ إلى تحديد الأنشطة التي ستنظم لفائدة المتعلمين الذين هم تحت معدل القسم؟.

2.2. المراقبة المستمرة مدخل لتصحيح مسار المتعلم وتقوية أداء المدرّس

يعتبر الفرض المحروس محطة تقويمية مهمة، يرصد من خلالها أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي وتيرة التعلم لدى التلاميذ، وتقويم مكتسباتهم، خصوصا عند التزامه بتوجيهات المذكرات الوزارية رقم 142-02 الصادرة بتاريخ 16 نونبر 2007 و المذكرة 07-02 الصادرة بتاريخ 20 فبراير 2007، مع إرفاق فروض المراقبة المستمرة بعناصر الإجابة وسلم التنقيط والمهارات المستهدفة، ويمكن أن يقدم نص شعري للشاعر محمود درويش بأسئلة وأنشطة يتضمن المسار الآتي: 1- أنشطة درس النصوص: ذيلت بمطالب تَختبر مهارة الملاحظة والفهم والتحليل والتركيب.2- أنشطة درس علوم اللغة: يشتمل على أسئلة تختبر القدرة على تعرف وتحليل ظواهر عروضية، الروي والقافية في شاهد شعري، وظواهر بلاغية بديعية؛ تحديد الطباق ونوعه. 3- أنشطة درس التعبير والإنشاء عبارة عن مطلب واحد يرتبط بكتابة موضوع إنشائي، على شكل مقدمة وعرض وخاتمة، في حدود ثمانية أسطر، من خلال التوسع في شرح السطرين الأخيرين من قصيدة الشاعر، باستثمار مكتسبات مهارتي تحويل وتوسيع نص شعري.

وبناء على تقارير الزيارة والتفتيش التي يقوم بها المفتشون التربويون للتعليم الثانوي لمادة اللغة العربية، يوجهون السيدات والسادة الأساتذة على مراعاة مراحل التقويم البيداغوجي، فيدعونهم إلى اعتماد خطة منهجية محكمة لإنجاز الدرس؛ وعلى سبيل المثال، التدرج المنطقي والبيداغوجي لبناء جزئيات وتفاصيل بحور العروض، وتمكين المتعلمين من استيعاب بنياتها العروضية خطيا ورمزيا، وما تتضمنه من تفعيلات وزحاف وعلل، لمعالجة تعثراتهم ودعم قدراتهم على التطبيق وتصحيح أخطائهم بكل مرونة. وهذا ما يحافظ على مستوى التزام الأساتذة داخل الفصول الدراسية، بتنفيذ مكونات مادة اللغة العربية وفق جداول الحصص المصادق عليها، واحترام تام للترتيب البيداغوجي للتوجيهات الرسمية للمادة، بالحرص على تقديم درس واحد خلال كل

حصة من الحصص المقررة وفقا للتدرج الديداكتيكي، وعدم الجمع داخل الحصة بين درسين لمكونين مختلفين (مكون النصوص، مكون الدرس اللغوي، مكون الإنشاء والتعبير).

وتبقى للوثائق التربوية أهمية في تعزيز عمل الأستاذ والارتقاء بأدائه، بما يمكن من التنظيم الجيد لوثائقه وضبط مفردات المنهاج التربوي، وتدبير أنشطته الصفية وعناصر العملية التعليمية وعقلنتها وتحصينها من الارتجال؛ (دفتر النصوص، جذاذة الدرس، دفاتر المتعلمين، فروض المراقبة المستمرة، بطاقة التنقيط).

لذا، يحتاج المدرّس لإنجاز نشاط تعليمي تعلّمي دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تدفعه إلى اعتماد خمس مراحل في بناء السيناريو البيداغوجي، تعرض على الشكل الآتي[1]:

أ) مرحلة التحليل: تحليل وضعية التشخيص عبر تحديد حاجات وصعوبات التعلّم، تبتدئ من الوضعية المراد إغناؤها بالوسائط الرقمية، ثم وصف الفئة المستهدفة حسب المستوى المعرفي والمهاري، والقدرة على التحكم في أدوات الرقمنة.

ب) مرحلة التصوّر: وضع تصوّر للنشاط ضمن سياق تعليمي تعلّمي، وفق رؤية الموارد الرقمية تحدّد ما قبل النشاط وأثناءه وما بعده.

ت) مرحلة الإعداد: تستوجب اتخاذ الاحتياطات والترتيبات الضرورية لإنجاح عملية إنجاز السيناريو البيداغوجي، سواء المتعلق منها بالمعدّات التقنية، أو الخاصة بالمدرّس والمتعلّمين، أو بفضاء العمل (قاعة الدرس، قاعة الوسائط الرقمية)، أو بالموارد الرقمية (برنام، صور متحركات فلاش، فيديوهات، روائز تفاعلية...).

ث) مرحلة التنفيذ أو التطبيق: اختيار الوسائل التكنولوجيا الملائمة لإنجاز وتنفيذ خطوات السيناريو.

ج) المرحلة المراجعة والتقويم: الهدف هو رصد وتحليل المعطيات ومراجعة ما يحتاج إليه لتحسين مستوى السيناريو، يسجل المدرس من خلالها الملاحظات المسجّلة أثناء عملية الإنجاز، ويقارن مدى تطابقها مع الأهداف المسطّرة.

[1] - الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي، المختبر الوطني للموارد الرقمية، ماي 2013.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

خاتمة

ينطلق منهاج اللغة العربية بالسلك الابتدائي والثانوي في تحديد أسسه وبناء مفرداته من حاجات وانشغالات المتعلّمين، وكذا متطلّبات التنمية المستدامة للمجتمع المغربي في ظرفية عالمية سريعة التطور، تتسم بالتشكّل المستمر لمجتمعات المعرفة والعلم والتكنولوجيا، لهذا من الضرورة إدماج تكنولوجيا المعلومات في عملية التدريس لتواكب المستجدات العلمية من الناحية البيداغوجية والديداكتيكية.

كما ينبغي الإشراك المستمر للمتعلّمين في سائر عمليات السيناريو البيداغوجي، خاصة وقت تشغيل وتثبيت المعدّات التكنولوجية في القاعة أو متعدّدة الوسائط، تحت تأطير وتوجيه المدرّس. ومن المفيد أيضا، تقاسم السيناريوهات البيداغوجية المنجزة مع باقي المدرّسين لنفس مادة التدريس لغاية تبادل التجارب والخبرات مع تقويمها من طرف المفتشين التربويين عبر تنظيم دروس تجريبية في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم لفائدة الأساتذة.

ربما هذه من بين الوسائل المتاحة حاليا لتجاوز الواقع المعقد والمركب بطبيعته، حسب ما قدمه علماء البيداغوجيا وخبراء الديداكتيك، إذ نجد من بين هؤلاء المتجدّرين في الفكر التربوي، فيلسوفا اسمه إدغار موران (Edgar morin) ، يقدم تصوره النظري حول التركيب المعقد الذي يرفض التبسيط والتجزيء والاختزال، داعيا إلى عدم الفصل بين المواد التعليمية وتدريسها منعزلة بعضها عن بعض، أو حتى في بناء مدارك المتعلمين على هذا المنوال، بل يتعين الربط والنسج بين هذه المواد والحقول المعرفية، بعيدا عن كل منطق تخصصي يقتل الذات، ويأسرها داخل عالم محدود ومغلق: عالم التخصص.

لائحة المراجع:

- التوري ميلود (2018)، تقويم التعلمات من التنظير إلى التطبيق، مطابع نت، الرباط.
- التوري ميلود (2018)، تقويم التعلمات من التنظير إلى التطبيق، مطابع نت، الرباط.
- التوري ميلود (2019)، تدريس المواد التعليمية، مطابع نت، الرباط.
- الدريج محمد (2000)، الكفايات في التعليم، المعرفة للمجتمع، المغرب.
- الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي(2013)، المختبر الوطني للموارد الرقمية، المغرب.
- سلسلة الوثائق الإضافية إلى وثيقة المِنْهَاج الدراسي المنقح لِلتَّعْلِيمِ الابتدائي 2021/ 2022، دليل الأستاذ للتقويم التكويني في مادة اللغة العربية المستويات الثلاثة، أكتوبر 2022.
المصدر: https://www.taalimpress.info/2022/10/blog-post_45.html
- عبد اللطيف الجابري(2009)، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، منشورات عالم التربية، المغرب.
- فارس خالد (2006)، التقويم التربوي، سلسلة المعرفة التربوية، العدد الثامن، دار النشر المعرفة، المغرب.
- مجموعة من المؤلفين؛ غريب عبد الكريم، فرحاتي العربي، الجابري عبد اللطيف، برجاوي مصطفى (2017)، الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية، منشورات عالم التربية.
- de ketele jean marie (1993), l'évaluation conjuguée en paradigme, revue francaise de pédagogie, n°103.
- scallon Gérard (1988) , l'évaluation formative, laval.