وزارة التربية الوطنية

المعالجة البيداغوجية

المعالجة البيداغوجية

درس تكويني

إعداد : عبد القادر أمير
إسماعيل إلمان

تحت إشراف :

الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد

ديسمبر 2008

الوحدات	العناوين	الصفحة
الوحدة 1	مدخل : إشكالية المعالجة البيداغوجية	9
الوحدة 2	المجال المفاهيمي للمعالجة	15
الوحدة 3	التلميذ الذي يعاني من صعوبات دراسية	23
الوحدة 4	الملاحظة في خدمة المعالجة	31
الوحدة 5	التقويم	39
الوحدة 6	التمايز البيداغوجي	47
الوحدة 7	الأنظمة المؤقتة ومكانة الخطإ	57
الوحدة 8	كيف نعالج	63
الوحدة 9	وسائل جمع المعلومات	71
الوحدة 10	التصحيح والتصحيح الذاتي	75

دئ ذي بدء، التكوين هو التساؤل هو دعوة إلى التفكير في عناوين مغرية

من غير المألوف ان تجد قائمة المراجع في بداية الوثيقة... لكنّ هذا الخروج عن العادة
جد مبرّره في كون أغلب عناوين هذه المراجع موحية، وتتناول إشكاليات. بالإضافة إلى
التفكير في العناوين هو بمثابة تجنيد للفكر الشخصي قبل الشروع في الدرس.
وإذا كانت الكلمات صورا، فإنّ القارئ قد يجد في هذه العناوين صدى لتجربته الخاصّة
لفكره الخاصّ، وبذلك يمكنه ان يعيد صياغة أسئلته.

تقديم الوثيقة

تعتبر هذه الوثيقة سندا لتكوين المدرّسين الذين يواجهون باستمرار المشاكل التي يطرحها التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلّم.

وبالفعل، فإنّ الهوّة بين التلاميذ النجباء والتلاميذ الضعفاء ما فتئت تزداد اتّساعا، بل بلغت درجة أحدثت تباينات في المستويات يصعب تسييرها في القسم.

وتعود أسباب وجود هذه الهوّة (التي لا يمكن استدراكها في بعض الأحيان) إلى عدم معالجة صعوبات التعلّم في حينها، فتتراكم عبر سنوات الدراسة، لانّ المدرّسين لا يعرفون كيفية اكتشافها، أو لانّهم ناقصوا التكوين في مجال التقويم، خاصّة في بيداغوجيا المعالجة التي تمكّنهم من تحليل هذه الصعوبات وتذليلها.

ولا تدّعي هذه الوثيقة انّها تقضي على المشكلة، لكنّها عرض منهجي لمسعى عامّ يُمكّن من اكتشاف سبل التفكير و المحاور التي يمكن أن تكون موضوع تكوين، وكلّ محور يمكن ان يفصّل فيه بفضل المراجع المدوّنة ها هنا، وجعله موضوع تكوين معمّق ومكيّف خصّيصا لمادّة من المواد التعليمية، لا سيما في مجال التشخيص والتحليل ومعالجة الأخطاء.

Allal, L. « **Régulations métacognitives** » : quelle place pour l'élève dan l'évaluation formative » , Paris, Delachaux et Niestlé.

ASTOLFI, J.-P. « L'école pour apprendre », Paris, ESF, 1992.

ASTOLFI, J.-P. « **L'erreur, un outil pour enseigner** », Paris, ESF, 1996.

BARLOW, M. « Formuler et évaluer ses objectifs en formation », Chroniqu Sociale, Lyon,1988

BLOOM, B. « Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Labo Nathan, Bruxelles- Paris.

De LANDSHEERE G. « Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche e éducation », PUF, Paris, 1979.

CRESAS. « **L'échec scolaire n'est pas une fatalité**, Paris, ESF, 1981 ».

CRESAS. **On n'apprend pas tout seul!**Interactions sociales et construction de connaissances, Paris, ESF, 1987 ».

DEVELAY, M. « Donner du sens à l'école », Paris, ESF, 1996.

LAFORTUNE,L.et alii « Pour guider la métacogntion », Presses de l'Universit de Québec, 2000.

MEIRIEU, Ph. « **Apprendre ... oui, mais comment** ? », Paris, ESF, 1989

MEIRIEU, Ph. « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture », i A. Bentolila (dir.), L'école : diversités et cohérences, Paris, Nathan, 1996a, p 109-149.

PERRENOUD, Ph. « La pédagogie différenciée : des intentions à l'action,Paris ESF, 1997 ».

POSTIC, M. et J.M. DE KETELE, Observer les situations éducatives, PUF Paris, 1988.

PRZESMYCKI, H. «La pédagogie différenciée »,Hachette, Paris, 1991».

الوحـدة 1

الإشكاليـة

إنّ قانون التربية المؤرخ في 23 يناير 2008 يوجّه نحو تربية فردية، « **لا ينبغي الاكتفاء بتربية واحدة للجميع، بل يجب أن نتطلّع إلى تربية أفضل لكل فرد** » ، وبعبارة أخرى: **النجاح للجميع هو الهدف**، ولا يمكن ذلك إلا باستغلال إمكانات كل واحد أقصى استغلال.

والأمر البارز في هذا التوجيه هو وضع المسعى البيداغوجي الذي إذا لم يستطع أن يجعل كلّ التلاميذ يتقدّمون بنفس الوتيرة (وهو أمر غير ممكن التحقيق)، فإنّه يمكن من اجتناب الفشل الذي لا علاج له ويغذّي التسرّب المدرسي ويزيد عدده.

وبهذا المعنى، فإنّ **المعالجة** التي أدرجت في جدول توقيت القسم، وصارت من مهامّ المدرّس، ليشكل أداة ضبط وتعديل ضروريّ لتحسين مردود المدرسة وتقليص التسرّب.

ولا يخفى علينا أنّ التسرّب بصفته مؤشّر النوعية للنظام التربوي، ومعالج علاجا إحصائيا، **هو فشل ذو بعد إنساني للتلميذ** قبل أن يكون فشلا للنظام.

وهذه نظرة كلّ من المدرّس ووليّ التلميذ إلى التسرّب، ينبغي معالجته على هذا المستوى أوّلا، أي معالجة بيداغوجية.

ونعني **بالمعالجة البيداغوجية** العمليات التي يمكن أن تقلّص من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، ومن النقائص التي يعانون منها والتي **يمكن أن تؤدّي بهم إلى الإخفاق.** ولا يمكن أن نحقّق ذلك إلاّ بإجراءات مختلفة، يتصدّرها التدخّل البيداغوجي المستمرّ.

يعرّف «غوبيل و لوزينيان *G. Goupil et G. Lusignan* » المعالجة بأنّها « مجموعة الترتيبات البيداغوجية التي يعدّها المدرّس لتسهيل تعلّم التلاميذ» .

حتى تكون المعالجة ناجعة، ينبغي أن تكون بنفس أهمّية التعلّم: أي أنّها تقي من الفشل المدرسي، وتتميّز عن الاستدراك دون أن تحلّ محلّه.

فالاستدراك يكون ضروريّا عندما تكون النقائص بحجم يستلزم معالجة خاصّة وتسخيرا لعدد من الوسائل المجدية.

أمّا **المعالجة** فهي تمارس بصفة دائمة عن طريق تصحيحات مدمجة في المسار البيداغوجي حتى لا تتحوّل النقائص الملاحظة إلى نقائص غير قابلة للعلاج.

وبهذا المعنى، فإنّ المعالجة تتطلّب استخدام أدوات للملاحظة والتحليل ذات فعّالية أكبر، وقابلة للتنفيذ من قبل المدرّس الذي ينبغي أن تكوّنه تكوينا ملائما لطبيعة العمل.

لوب هو الحدّ من آثار النظام على التعلّمات، بغرض ضمان نوعية التعليم والتعلّم بالتأثير
العوامل الرئيسة: – تكوين المدرّسين،
– المناهج والبيداغوجيا،
– الكتب المدرسية والوسائل البيداغوجية الأخرى،
– تنظيم المؤسّسات.

إنّ **المعالجة المدمجة** في التعلّم تقتضي تقويما تشخيصيا للتعرّف على:

- ما يصطلح عليه بـ « الاخطاء » وتصنيفها، والتي ينبغي التعامل معها كمؤشّرات تعلّم ما في طور البناء،
- وبصفة خاصّة المسارات الخاطئة المتسبّبة في ذلك.

ويمكن ان نجنّد مختلف الوسائل لجمع المعلومات المرغوب فيها، وتحليلها باستخدام سائل تقليدية تعوّد عليها المدرّسون، لكنّها مفقودة اليوم ـ مع الأسف ـ بحجّة انّ التغيير جب ان يمحو كلّ قديم.

هناك طريقان يمكن تصوّرهما في مجال **المعالجة البيداغوجية**:

– وضع تقويم تشخيصي **مؤسّساتي** (مقنّن بنصوص) على مختلف مستويات مراحل التعليم. إنّه تقويم آلي يدلّ على المستويات التي بلغتها التعلّمات (على المستوى الوطني) بالنسبة لتحقيق أهداف المنهاج.

ولهذا الغرض يتمّ إنشاء بنك للتقويم التشخيصي في مجالات اللغات الأساسية معبّر عنه الكفاءات والمعارف.

– وضع تحت تصرّف المدرّسين وسائل الملاحظة والتحليل العملي سهلة الاستخدام لتمكّنهم من إعطاء أجوبة بيداغوجية سريعة عن مسائل التعليم الجماعي والفردي.

ويتّضح ذلك في المخطّط الآتي:

على المستوى القبلي: En amont نوعية كافية فيما يخصّ:			
– التكوين؛	المناهج	الكتب المدرسية والوسائل البيداغوجية	تنظيم المؤسّسات.
على المستوى البعدي: En aval جهاز يتكوّن من مسلكين:			
على المستوى المؤسّساتي		**على المستوى البيداغوجي**	
إنشاء بنك للتقويم البيداغوجي في إطار جهاز وطني للتقويم التشخيصي في المدرسة		إنشاء وسائل عملية للملاحظة والتحليل مدمجة في التعلّم.	

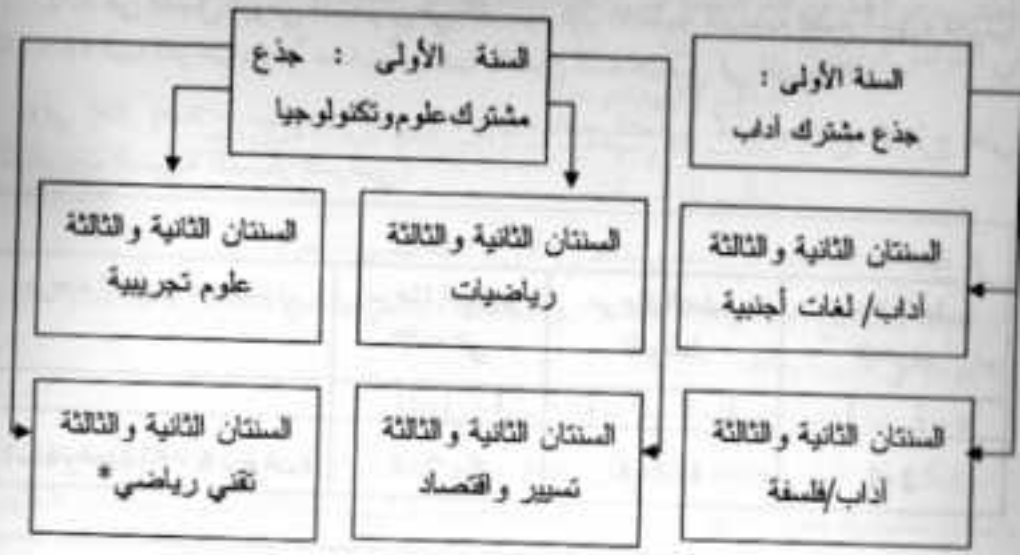
زيادة عن العمل اليومي للمدرّس في القسم، فإن الأنظمة التربوية تضع أجهزة قانونية للمعالجة البيداغوجية، و«"عادات" وطنية للتقويم التشخيصي في المدرسة».

وفي إطار إصلاح منظومتنا التربوية، فإنّ مناهج التعليم تحدّد ملامح التخرّج على المستويات البنيوية للمسار الدراسي:

بنية المسار			
مرحلة التعليم التحضيري	مرحلة التعليم الابتدائي	مرحلة التعليم المتوسّط	مرحلة التعليم الثانوي
1سنة واحدة (5 - 6 سنوات)	1+ 2+2	1+2+1	2+1

التعليم الابتدائي		
الطور الأوّل (سنتان)	الطور الثاني (سنتان)	الطور الثالث (سنة واحدة)
الإيقاظ وتعليم المبادئ الأوّلية	تعميق التعلّمات الاساسية	التحكّم في اللغات الأساسية (اللغة العربية– الرياضيات– اللغة الاجنبية الأولى)

التعليم المتوسّط		
الطور الأوّل (سنة واحدة)	الطور الثاني (سنتان)	الطور الثالث (سنة واحدة)
تحقيق التجانس والتكييف	الدعم و التعميق	التعميق والتوجيه



* تتفرّع شعبة تقني رياضي إلى **أربعة اختيارات**: هندسة كهربائية، هندسة مدنية هندسة ميكانيكية، هندسة الطرائق.

هذه الملامح المحدّدة بصيغة الكفاءات ستمكّن المؤسّسة الوصيّة من:

1. إعداد النصوص الرسمية لتقويم التعلّمات المتعلّقة بأهداف المنهاج؛
2. تصوّر وإنجاز وثيقة المساعدة البيداغوجية النموذجية في المواد القاعدية الموافقة لمهام المرحلة التعليمية أو الطور.

وهذه النصوص بدورها ستمكّن المدرّسين عند تطبيقها من تمايز أفضل في البيداغوجيا التي يطبّقونها، ومن تحليل أفضل للصعوبات التي تواجه البعض من تلاميذهم، وذلك قصد تقديم المساعدات الضرورية في أقرب وقت، خاصّة ما يتعلّق بتشخيص المكتسبات مقارنة بأهداف المناهج.

لكنّ ما ننتظرهُ من المدرّسين ليس استبدال هذه النصوص (البروطوكولات) الوطنية التي هي من صلاحيات المؤسّسة الوصيّة، بل إعداد أدوات مدمجة في مسار التعليم والتعلّم تمكنهم من الاستجابة السريعة والملائمة لصعوبات التعلّم التي تصادفهم. ويمكن لهذه الأدوات أن تساهم – على المدى البعيد – في تكوين بنك للاختبارات التشخيصية.

إنّ هذا الدرس التكويني الموجّه للمدرّسين ينبغي أن يمكّنهم من ترقية المعالجة البيداغوجية إلى مصافّ الممارسة المدمجة في عملهم البيداغوجي.

– المجال المفاهيمي للمعالجة البيداغوجية؛
– مسار المعالجة: من التشخيص إلى التصحيح والتصحيح الذاتي؛
– التقويم التشخيصي.

الملاحظة:

– الملاحظة الساذجة؛
– الملاحظة الذرائعية.

تحليل "الأخطاء":

– نسب الأخطاء؛
– تصنيف الأخطاء.

التصحيح والتصحيح الذاتي:

– التحوّل المعرفي

الدعائم:

– دفتر المعلّم للمتابعة؛
– دفتر التلميذ للمتابعة.

أماكن وأشكال الملاحظة:

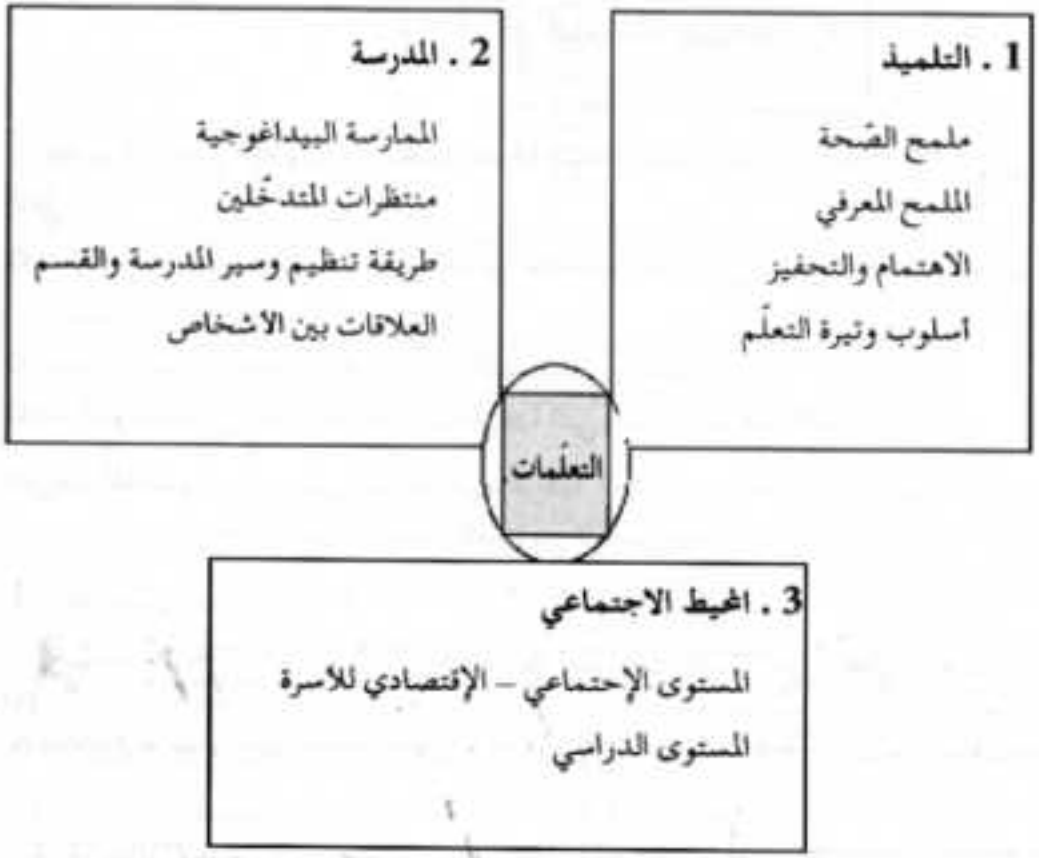
– القسم، القاعة المتعددة الاختصاصات؛
– التلميذ بمفرده، التلميذ ضمن فوج عمل تعاوني.

توزّع هذه الموضوعات على 10 " وحدات تكوينية" كما قدّمنا آنفا.

الوحدة 2

المجال المفاهيمي

العوامل الثلاثة المتدخّلة في التعلّم



في ثلاث مراحل: من ملاحظة القسم إلى

1	ملاحظة القسم
2	التقويم التشخيصي
3	المعالجة البيداغوجية

حب ان يحقّق التكوين في مجال المعالجة البيداغوجية الكفاءات الثلاث الآتية على

:

عرفة والمهارة في مجال ملاحظة القسم(ملاحظة صفّية) في جميع مكوّناته، خاصّة يتعلّق بملاحظة التلميذ؛

عرفة والمهارة في مجال التقويم ببعده التشخيصي (والتكويني)؛

عرفة والمهارة في مجال المعالجة البيداغوجية التي تشكل الهدف الأخير من المسار.

ف المفاهيم: بناء معنى المعالجة البيداغوجية انطلاقا من تصوّرات شخصية وعلى أساس تعريف المجال المفاهيمي المرجعي له.

ماذا تعني لديك المعالجة ؟

رتّب حسب الاقتراحات الآتية وفق أولوية تصوّراتك انطلاقا من المجال الأبعد إلى ب:

- مجال البيداغوجيا ☐
- مجال التعليمية ☐
- مجال الطبّ ☐
- مجال التعلّمات ☐
- مجال البيداغوجيا الفارقية(التمايز) ☐
- مجال الضبط والتعديل ☐
- مجال التسرّب المدرسي ☐

- الدعم ☐
- مساعدة شخصية ☐
- الاستدراك ☐
- التشخيص ☐
- التقويم ☐
- الخطا Faute ☐
- الهفوة Erreure ☐
- المسار ☐
- التصحيح ☐
- التصحيح الذاتي ☐
- مجموعة احتياجات ☐

3. نقدّم لك هذين التعريفين للمعالجة؛ ما هو التعريف الذي تحتفظ به أوّلا ؟ وثانيا ؟

- المعالجة بمعناها الطبّي (إعطاء دواء، أو استشفاء، أو تقديم علاج).
- المعالجة بمعنى الإعادة باستخدام شكل آخر من الوساطة، أي إعادة تقديم ما لم يستوعبه التلميذ.

4. ما هي الاقتراحات التي يمكن أن نختارها من بين الاقتراحات الآتية؟

- إجراء المعالجة على كلّ القسم ☐
- المعالجة تخصّ تلاميذ يعانون من صعوبات ☐
- إجراء المعالجة على مجموعة غير متجانسة من التلاميذ ☐
- إجراء المعالجة على مجموعة من التلاميذ لهم نفس الاحتياجات ☐
- إجراء المعالجة على كل تلميذ له حاجات خاصّة. ☐

5. حسب رأيك، من الأفضل أن:

- نصحّح " الخطا "
- أم نصحّح المسار والسبب الذي أوجده.

6. انطلاقا من أجوبتك: اقترح تعريفا للمعالجة في القسم، واذكر الهدف منها.

ابن متتالية منطقية (لوغاريتم) لهذه العمليات:

التشخيص (أو تحليل «الأخطاء») – التصحيح – التصحيح الذاتي – التقويم – اكتشاف الأخطاء – المعالجة.

ما هي المعالجة ؟

لمن توجّه ؟

على ماذا تقوم ؟

إنّ المعالجة – كما لاحظت في أجوبتك – موجّهة إلى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات؛ لكنّنا نفضّل عبارة « لم يستطع المتابعة» عن عبارة « تلميذ ضعيف »، لأنّها أكثر موضوعية وأقلّ إدانة للتلميذ، خاصّة أنّها تشير إلى الصعوبة.

وبالفعل، فإنّ الصعوبة ملازمة لكلّ تعلّم: كلّ طفل يمكن ان يجد نفسه –في موقف ما ولأسباب مختلفة – أمام صعوبة دراسية.

ولهذا السبب، فإنّ التساؤل عن الأسباب التي تجعل التلميذ « يجد صعوبة » أفضل من أن نحكم عليه مسبقا بالفشل.

وينبغي على وجه الخصوص تفادي أن تتحوّل الصعوبة في لحظة من لحظات التعلّم إلى فشل دراسي قد يتعذّر علاجه.

إنّ المعالجة في الوقت المناسب تمنع الوصول إلى ما لا يعالج، وتمنع تحوّل الصعوبة الدراسية إلى فشل مدرسي.

المجال المفاهيمي للمعالجة: عبارة طبّية مطبّقة في البيداغوجيا.

ماذا نعني «بالمعالجة» عندما تستعمل هذه العبارة في بيداغوجيا التعلّم ؟

هذه العبارة بمعناها الطبّي تحيلنا إلى الدواء الذي يحدّده الطبيب من أجل **شفاء** مريض، أو سدّ بعض النقائص(فيتامينات مثلا)، أو **محافظة** على صحّته الجيّدة (بتقديم بعض المقوّيات)، أو **استدراك** تأخّر ما (تأخّر نموّ الأسنان لدى الطفل)، أو **دعم** نقاهة إنسان.

المدرسي، الدعم المدرسي، مساعدة شخصية، المعالجة... وهذا معناه جعل هاجة التعليم في مجال المعارف والمهارات والمواقف في مستوى الأهداف المسطّرة للمدرسة، وإلى حدّ ما باستعمال التمايز البيداغوجي الذي يأخذ في الحسبان ذاتية التلميذ الخاصّة.

«**المعالجة**» في المجال البيداغوجي تحافظ على معناها الطبّي الذي يعني فعل العلاج، وهي في مجال التعلّم مرادفة لفعل التصحيح، بل يتعدّاه إلى التعديل.

المعالجة في البيداغوجيا هي جهاز– شكلي إلى حدّ ما – مهمّته تقديم نشاطات تعلّمية للتلميذ حسب الفوارق البيداغوجية لتمكينه من استدراك نقائصه التي أظهرها التقويم التشخيصي.

وتستخدم لذلك طرائق بيداغوجية ينبغي أن تتميّز عن الطرائق المستعملة في المرحلة الاولى من التعليم والتعلّم لكي تكون ناجعة، إذ لا ينبغي أن تكون العملية عبارة عن إعادة للدرس نفسه وبالطريقة نفسها وبالمساعي نفسها، بل ينبغي أن تستخدم وسائل وطرائق مختلفة ترتبط أكثر بالمعالجة بمعناها الطبّي. إنّها «**علاج**» بدواء خاصّ. هذه العملية في المجال البيداغوجي هي على سبيل المثال: استخدام **المعلوماتية informatique** إذا توفّرت برمجيات، والعمل التعاوني في أفواج محدودة العدد، **والتعليم الإفرادي، والمساعدة الشخصية** عندما يكون عدد التلاميذ المعنيين قليلا. فالعملية تتلخّص إذن في **وضعيات تعلّمية متمايزة** حسب طبيعة الصعوبة المراد تجاوزها، وحسب أسلوب التعلّم الخاص بالتلميذ المعني إذا أمكن الأمر. وفي هذه الحالة تكون المساعدة التي يقدّمها أخصّائي في مجال علم النفس التربوي أمرا مستحسنا.

مجالات بيداغوجية أخرى مرتبطة بالمعالجة: بيداغوجيا التحكّم.

يؤكّد « ب. بلوم B.Bloom » أنّ **وضعيات المعالجة** في بيداغوجيا التحكّم تشكّل فترات هامّة في عملية التكوين، لأنّها تمكّن من وضع كلّ المتعلّمين على نفس المستوى قبل الاستمرار في التعلّم. **أما المعالجة** فهي تمثّل المرحلة الثالثة (وأهمّها دون شكّ) في جهاز « **التحكّم** »:

التحكّـم		
1.التعليـم	2. التقويم باختبار تكويني	**3. المعالجة**

يجزأ التعليم إلى وحدات محدّدة الاهداف بدقة حتّى تكون قابلة للتقويم؛ وتقدم المادة بالطرائق المألوفة المستعملة من قبل المعلّمين (إلقاء الدرس، التمارين، العمل في أفواج صغيرة ... الخ).

2. التقويم التكويني: الاختبار التقويمي والتغذية الراجعة.

مراقبة كتابية تتناول أهداف الوحدة : التغذية الراجعة تدلّ المعلّم والتلميذ على الاهداف المحقّقة وغير المحقّقة.

3. المعالجة

تقترح على التلميذ نشاطات علاجية وتصحيحات حسب النتائج التي أفرزها الاختبار التكويني : مراجعة بعض المفاهيم في كتب أخرى وبتقديم مغاير، تمارين بالتصحيح الذاتي، استعمال الوسائل السمعية البصرية أو المعلوماتية، المساعدة الشخصية، العمل التعاوني في أفواج صغيرة قصد التبادل... الخ. ومن المهمّ أن تقدّم النشاطات التصحيحية بطريقة ملائمة **للمعالجة**: فالأمر لا يتعلّق بتعلم أوّلي، بل **بالضبط والتعديل**. Régulation

وحسب « ليندة علاّل »، ينبغي أن تكون نشاطات المعالجة ملائمة لمسار **الضبط الرجعي** Régulation rétroactive. أمّا قاعدة الطريقة التقليدية لبيداغوجيا التحكم، فإنّها تكمن في المرحلتين الثانية والثالثة من إجراء كلّ وحدة، أي في التغذية الراجعة التي يوفّرها الاختبار التكويني، وفي نشاطات المعالجة الناتجة عنه. والجدير بالتأكيد أنّ هاتين المرحلتين مصمّمتان عادة كملحقين لمسار التعليم الذي يجري بالوسائل التقليدية المستعملة في النظام التربوي، والتي تعوّد المعلّم على استعمالها، لكن ليس كمراحل مدمجة في المسار نفسه.

أشكال المعالجة: تفاعل قبلي proactive، **تفاعل داخلي** interactive، **تفاعل رجعي (أو بعدي)** rétroactive

ميّزت « ليندة علاّل » بين ثلاثة أنواع من الضبط :

- ضبط ذو « **تفاعل رجعي** »، ويكون في نهاية وصلة تعلّمية قصيرة نسبيا، انطلاقا من تقويم آنيّ؛
- ضبط ذو « **تفاعل داخلي** » وهو يرافق مسار التعلّم؛
- وأخيرا ضبط ذو « **تفاعل قبلي** » ويكون عند انطلاق التلميذ في نشاط أو وضعية تعلّمية جديدة.

غداة تنصيب المدرسة الأساسية في الثمانينيات من القرن الماضي، أدرج الاستدراك رسميا بمنشور وزاري، وذلك قصد تمكين كلّ التلاميذ من التحكم في أهداف البرنامج. وقد اتّخذت لذلك إجراءات لإلحاق « الضعفاء » من التلاميذ بمستوى زملائهم « الأقوياء ».

وكان الاستدراك على مستوى التنظيم يخصّ جماعة صغيرة من التلاميذ الذين ظهرت لديهم نقائص – بعد وصلة تعلّمية قصيرة – تستلزم استدراكا. ومن المفروض أنّ هذه الجماعات لا تكون نفسها دوما. وكان الهدف من ذلك هو التعويض السريع لذلك الضعف الملاحظ، وإلحاق هؤلاء التلاميذ بمستوى زملائهم حتّى يتمكنوا من مواصلة تعلّمهم بصورة عادية.

و المعالجة في مجملها تستهدف نفس الأغراض سواء تحدّثنا عن الاستدراك أو عن المعالجة، لأنّ الأمر في كلّ الأحوال يهدف إلى مرافقة التلميذ الذي يجد صعوبة في التعلّم بوسائل متنوّعة.

لماذا نقول إذن « **معالجة** » عوض « **استدراك** » ؟ لهذا السؤال عدّة تفسيرات.

أوّلها سيميائي مرتبط بمعاني الألفاظ : كلمة « **استدراك** » بمفهومها العام تدلّ على تأخّر ينبغي إزالته، أو إخفاق أوّلي، أو فشل ينبغي تصحيحه: ويكون ذلك بدرس أو امتحان استدراكي للنقاط الواجب استدراكها...

كلمة « استدراك » تتضمّن فكرة التصحيح بعد القيام بعمل ما.

التعليم ← التعلّم ← الاستدراك

من جهة أخرى، فهي تركّز على عامل واحد من الوضعية هو التلميذ .

على العكس من ذلك، فإنّ **الدعم البيداغوجي** يرافق التعلّم بهدف اجتناب القيام بعمليات أخرى بعد الدرس، خاصّة تلك التي تصل متأخّرة. ولما يكون التأخّر كبيرا، فإنّ هذا النوع من الاستدراك يتمتّع بخاصّية التنبّؤ، لأنّه لا ينتظر حتّى يحصل التأخّر ليتم التدخّل. إنّه يتوجّه إلى تلاميذ لم يفهموا فكرة من البرنامج، لكنّهم لم يصلوا بعد إلى درجة « الصعوبة الدراسية » : و هو بذلك يشكل جوابا مكيّفا لمشكلة آنية ومؤقّتة.

المعالجة كلمة ترتبط بالمعنى الطبّي. وهي بذلك توحي **بجملة من الإجراءات المتناسقة** (بروطوكول) : فحص المريض، تشخيص المرض، تحديد الأسباب والدواء، والتكهّن بالشفاء.

هذه الإجراءات المتناسقة، أو بالأحرى سلسلة العمليات المبرمجة المترابطة ترابطا منطقيّا، هي التي تهمّ المعالجة بمعناها البيداغوجي.

شل لكون التشخيص يتدخّل بمجرّد ظهور صعوبات التعلّم ، و في الوقت نفسه هي **عملية صحيحية** لكونها تعالج **الأسباب** وتستثير كل العوامل (التلميذ، المدرسة، الوسط الاجتماعي)، ما انّها في تطبيقها الأمثل **متفرّدة** لانّها تندرج ضمن بيداغوجيا الفوارق.

إنّها موحّدة في جوهرها مع التعلّم، على عكس الاستدراك الذي يأتي بعده (راجع ما سبق ذكره):

مسار « التعليم – التعلّم »

المعالجة

تأمّل المعرفي لتجدة التقويم الذاتي

التلميذ الذي يطوّر **مهارات التأمّل المعرفي** هو تلميذ واع بمساعيه الشخصية، ويقوم التقويم الذاتي بانتظام. وهو أيضا يتوقف في فترات لإجراء التقويم الذاتي والتصحيح. بصفة أعمّ، فإنّ التلميذ الذي يطوّر في ذاته مهارات التأمّل المعرفي يتساءل عن الإجراءات تي ينبغي اتخاذها عن قدراته ، عن نتائجه ، عما ينتظره . إنّه قادر على تقويم درجة فهمه مدى رضاه و عن حوافزه لتحقيق عمل من الأعمال، و على التقدير المسبق لنتائجه. كما ه قادر على معرفة جوانب قوّته وضعفه ».

ملخّص عن : Pour Guider la métacognition ، Louise Lafortune, Suzanne Jacob, Danièle Hébert ، Presse de l'Université du Québec ، 2000.)

إنّ نشاطات التأمّل المعرفي تمكّن من تجاوز مجرّد تصحيح المنتوج الشفهيّ أو الكتابي، والذي يمكن تبارة تصحيحا « سطحيّا ». وهي نشاطات تهدف إلى فهم التلميذ لتعلماته الخاطئة وتصحيحها المساعي التي قام بها، استدلالاته، والمنطق الذي استخدمه لحلّ الوضعيات الاشكالية...).

لاحظة :

بيداغوجيا التحكّم هي استراتيجية بيداغوجية قام بتطويرها «بن يمين بلوم Benjamin Bloom سنة 1968. وهي ترتكز على فرضية أنّ كلّ متعلّم يمكنه أن يحقّق تحكّم الكلّي، أو على الأقلّ 85% إلى 90% من المفاهيم والعمليات التي تمّ تعليمها، ذلك إذا ما وفّرنا له وقتا كافيا، واستعملنا الوسائل الملائمة.

الوحدة 3

التلميذ الذي يعاني من صعوبات دراسية

ماذا يعني قولنا : تلميذ يعاني صعوبات دراسية ؟

1. يتعلّم ببطء أكثر من الآخرين ☐
2. لا يعرف جداول الضرب والصرف ☐
3. ينجح في الكتابي، لكنّه لا يشارك في القسم ☐
4. غالبا ما يكون غافلا أو لاهيا ☐
5. يتغيّب كثيرا ☐
6. لا يسلّم للمعلم واجباته المنزلية ☐
7. لا يعرف القراءة بعد ☐
8. يستغرق وقتا كبيرا في القيام بعمله ☐
9. يتكلّم في القسم ☐
10. لا يجيب إلاّ حين نسأله ☐
11. غير متحمّس. ☐

تحتوي هذه القائمة على أحد عشر اقتراحا يمكن أن نفسّر بها مفهوم الصعوبة الدراسية وهي بمثابة مؤشّرات متفاوتة الدلالة. هذه المؤشّرات يمكنها أن تكون مصدرا لفرضيات قابلة للفحص:

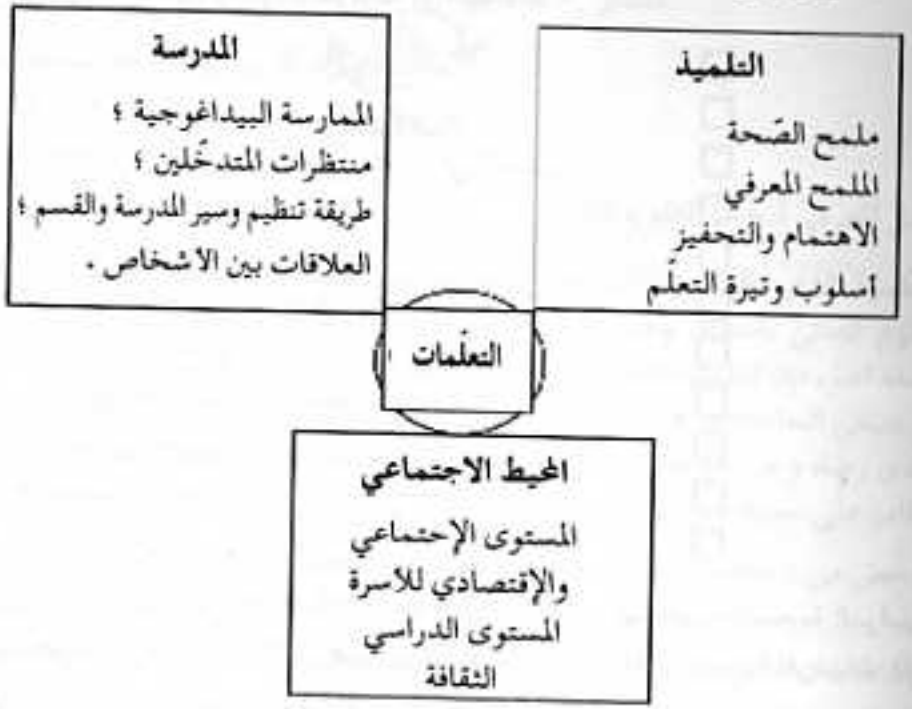
– هذه المعاينة ناتجة عن كم من الملاحظات ؟
– هذه الملاحظات تمّت في فترة قصيرة أو طويلة ؟
– أهي معاينة معلّم واحد أو عدّة معلّمين؟
– في هذه الحال الأخيرة، هل حدث إجماع بين المعلّمين؟

هذه التساؤلات مهمّة لتمييز صعوبة عابرة (كبوة) عن صعوبة حقيقية ينبغي التكفّل بها عن طريق المعالجة. وفي هذه الحال، يجب أن يكون الفحص معمّقا باستقصاء كل العوامل المتدخّلة في التعلّم.

ي الصعوبة الدراسية؟

إذا أردنا فهم مصدر الصعوبة الدراسية والتدخّل في التعلّمات قصد علاج النقائص، فإنّه في الأخذ بعين الاعتبار مجموع المركّبات التي تكوّنها:

1. التلميذ لكونه متلقّيا؛
2. المدرسة لكونها مانحة؛
3. سياق البيئة الاجتماعية الملائمة أو غير الملائمة؛



اقع التعلّم

ا ينبغي معرفته انّ الصعوبة **ملازمة للتعلّم**، ولا وجود لتعلّم دون صعوبة:

تقول Evelyne Charmeux « التعلّم معناه وجود حواجز، معناه الدخول في **صراع مع ذات**. ولكي تتمكّن من تحويل معرفة شخصية، يجب أن " نكسّر » شيئا ما ».

ويكون اكتساب معارف جديدة يكون على حساب معارف قديمة هي في الوقت ذاته وارد وحواجز. وهنا يكمن الصراع المعرفي (أي "الصراع مع الذات ").

عندما يصطدم الطفل بمعطيات تجبره على مراجعة وتصحيح مفاهيمه أو تمثلاته القديمة حتّى يتمكّن من قبول المعرفة الجديدة، والوصول إلى ما يسميه Piaget **بالتوافق**.

إنّ فائدة **الحاجز البيداغوجي** الذي تخلقه **الوضعية المشكلة** (مقارنة **بالحاجز الإبستيمولوجي** لـ G. Bachelard) هي خلق **صراع معرفي** عن طريق صعوبة ما، أو مشكل ينبغي حلّه.

يتمّ التعلّم في مفهوم **البنائية** بالتوازن ، بعدم التوازن ، و بالتوازن المتتالي. هكذا تبنى المعرفة، الأخطاء يدل على إعادة تنظيم التفكير في الأنظمة المؤقّتة التي هي في طور البناء، والتي يتمّ تصحيحها شيئا فشيئا.

والمشكل المتسبّب في الصعوبة الدراسية هو عدم تصحيح الخطأ في الوقت المناسب، فتراكم الأخطاء، إلى درجة يحدث تأخّرا كبيرا يؤدّي إلى احتباس التعلّمات الموالية. وهكذا فإن التلميذ الذي يعاني صعوبات يجد نفسه عاجزا عن متابعة البرنامج الدراسي، وينتهي به الأمر في الأخير إلى "العزوف" أي الانفصال.

العزوف عن الدراسة (décrochage) إنذار بالفشل

ما هي المؤشّرات التي تسمح بالحديث عن العزوف ؟

(ملاحظات جماعة من الأساتذة بثانوية J.Lurçat بباريس XIII)

« من أبرز الأعراض الدالّة على العزوف المدرسي هو الإهمال التامّ للدراسة. لكن قبل ذلك،هناك علامات أخرى: الحضور " الغائب "، العدوانية، عدم الاهتمام بالواجبات، عدم الاستقرار النفسي، تصرّفات انفعالية، التأخّر المتكرّرaddiction ponctuelle، الأرق، التعرّض المتكرّر للأمراض...

يوجد مسار أشبه بالمتاهة يمرّ من العزوف الماكر الخفيّ إلى العزوف الظاهر: تراكم الفشل، فقدان الثقة بالنفس، تسرّب الملل، ثم يتحوّل ذلك إلى فقدان معنى التعلّم لديه، وعدم الاكتراث بكلّ شيء حوله، (مع كمية من الفضول)، الشعور بعدم الانتماء ... " يتساءل: ماذا أعمل هنا؟ " " من هم هؤلاء المحيطون بي ؟ " (الأساتذة، التلاميذ، المساعدون التربويون)... " الخوف من الآخر "، انحطاط قيمته الشخصية في نظره، ولم يعد في الإمكان العيش في المدرسة بشروطها، وحتمية النجاح، وطاعة الأوامر. وبالفردية، والمنافسة، والانانية، والخوف، وقلة التضامن، أو بالعكس: روح التضامن الهدّام والهمّ والغمّ، فإنّ المدرسة تحمل في ذاتها العنف (غالبا ما تكون هذه الصفة مجهولة لديها)، لكنّها تحدث جراحا عميقة ».

يعتبر التلميذ الذي يعاني صعوبات **فاشلا مدرسيا**، عندما يتراكم لديه التأخر في كثير من المجالات الدراسية (القراءة، الحساب، التعبير الكتابي مثلا)، أو عندما يكون التأخر في مجال من هذه المجالات قد بلغ درجة تمنعه من إحراز أيّ نجاح في المستوى الذي يوجد فيه.

وقد سمعنا بعض المدرّسين في التعليم المتوسّط والثانوي يقولون أنّ تلاميذهم «لا يعرفون القراءة، أو لا يعرفون الكتابة».

ويبلغ النقص درجة تجعل إعادة توجيه التلميذ مستحيلا، بل لا يمكن تصوّر أيّ مساعدة تمكّنه من ترقية مستواه.

كيف ندرك أنّ تلميذا يعاني صعوبات ؟

تعرّف الصعوبة في البنيوية بعجز التلميذ عن تجاوز الحاجز، لكونه لا يملك الموارد الضرورية (كفاءات أو معارف) التي تمكنه من ذلك.

وتحدّد الصعوبة في بعدها القابل للملاحظة (وأحيانا القابل للقياس) بالفارق بين نوعية مكتسبات التلميذ وأهداف التعليم.

كما أنّ المعلّمين يعرفون بخبرتهم التلميذ الذي يعاني من صعوبة، ويعبّرون عنه بالصيغة « لم يتمكّن» أو« لم يستطع المتابعة» .

غير أنّ الأمر الذي يجهلونه غالبا، هو كيفية تحليل هذه الصعوبة، وتحديد معاييرها، وتمييزها لتصوّر حلول بيداغوجية، أو تقليص حجمها أو القضاء عليها.

أمّا النتائج التي نعتبرها غير كافية، فهي تمثّل الأعراض الأكثر بروزا للصعوبة الدراسية، فهي تقترن غالبا بسلوكات غير لائقة: مواقف سلبية، انعدام الحوافز المقترن بالغيابات أو التخلّي النهائي، كثرة الحركة في القسم، العدوانية تجاه الزملاء أو المدرّسين، العنف الذي ينبغي تفسيره أحيانا بالاستنجاد.

إنّ ملاحظة التلميذ في عمله وتصرّفاته – بشرط أن تتم في فترة كافية حتّى يكون الاستخلاص ذا دلالة – تشكّل الفترة الاولى من تحليل أكثر تنظيما قصد فهم ما يجري وتفسيره.

هل يجد المدرّسون " صعوبات " أمام صعوبات تلاميذهم ؟

«هؤلاء التلاميذ الذين يجدون صعوبة يخلقون لنا صعوبة أيضا!». هكذا يشكو المدرّسون الذين غالبا ما يستسلمون بعد محاولة مساعدة تلاميذهم على إذلال الصعوبات التي يعانون منها.

هل هذا رأي إجماع ؟ ليس دائما !

إنّ التلميذ الذي يحكم عليه مدرّس ما بـ " الصعب " (أو المعقّد)، بل وبـ " الذي لا يمكن تحمّله "، قد يحكم عليه آخر بـ " الوديع "، بل و بـ" المجتهد". وبغضّ النظر عن الإحساس الشخصي أو درجة التسامح لدى كل واحد، فإنّه ينبغي أن نشير إلى تأثير المميّزات الشخصية للمدرّس، و كذا البيداغوجيا التي وظّفها.

هكذا ندرك أنّ الصعوبة الدراسية ناتجة أحيانا عن خلل في العلاقة البيداغوجية التي ينبغي البحث عنها في الطرائق التي يستخدمها المدرّس، وفي كيفية تواصله وتعامله، وفي أشكال التوسّط التي يستخدمها المدرّس بين المعرفة والتلميذ.

وما صعوبة المدرّس الذي يستسلم إلاّ مظهر من مظاهر الصعوبة الدراسية التي ينبغي فهمها و شرحها.

« حتّى الأولياء لا يمكنهم عمل أيّ شيء» .

بهذه الطريقة يبرّر المدرّس استسلامه.

ما العمل إذن؟ أنترك التلميذ يمضي نحو فشل محتوم و مقبول قبل أن يحصل؟

أسباب الصعوبة الدراسية : تحليل نسقي.

إنّ طريقة شرح صعوبات التعلّم لها أثر على الأجوبة المقدّمة، سواء نسبناها للتلميذ أو للمدرسة أو للمحيط. وبذلك فإنّ الذين يرون أنّ الأسباب تعزى إلى التلميذ، يهملون العوامل الأخرى المكوّنة لجهاز المعالجة البيداغوجية. فهم يعتبرون **التلميذ مسؤولا وحيدا** عمّا يتلقّاه من صعوبات ينبغي **استدراكها** حتّى يلتحق بمستوى زملائه، وأنّ الوسيلة الوحيدة لذلك هي إعادة التعلّمات التي لم ترسخ لديه. لكنّهم لم يتساءلوا عن دور الظروف التي تمّت فيها هذه التعلّمات، ولم يعيدوا النظر في الطريقة البيداغوجية المستعملة. و بعبارة أخرى: لم يعيدوا النظر في أنفسهم، مع العلم أنّ المعالجة حتّى تكون ناجعة ينبغي أن تشمل وظيفة التشخيص كلّ العوامل التي لها علاقة بالتعلّم، كما يوضّحها المخطّط السابق.

عندما نريد **الوقاية الداخلية** واجتناب تفاقم الصعوبات وتحوّلها إلى فشل مدرسي، فإنّ التدخّل ينبغي أن يكون على العامل المحيطي، على السياق الاجتماعي والسياق المدرسي.

إنّ وضع جهاز للمعالجة سيعطي الامتياز **لمقاربة نسقية وذات تفاعل داخلي** لجميع العوامل: فصعوبات التعلّم تحلّل على أنّها محصّلة التفاعلات الداخلية بين المميّزات الخاصة بالتلميذ، بالوسط العائلي و الاجتماعي، والعمليات البيداغوجية المستعملة في المدرسة.

وتنتج عن هذه المقاربة النسقية للصعوبة الدراسية نظرة أكثر نسقية لدعم التلميذ.

تحدّد ادبيات الموضوع خمسة اسباب ممكنة للصعوبة الدراسية، وهي أسباب تتعلّق بكفاءة مختلف المتدخّلين:

- **أسباب طبّية**، وهي التي أعاقت التلميذ أو تعيقه الآن عن متابعة دراسة منتظمة، وهي تتعلّق بكفاءة الطبيب؛
- **أسباب بيداغاجوية**، وهي تتعلّق بمسؤولية المدرّس والمدرسة؛
- **اضطراب لغوي** شفهي أو كتابي، يتعلّق بكفاءة المختصّ؛
- **النقائص العقلية** التي تتطلّب كذلك تدخّل المختصّين؛
- **أسباب وجدانية**، حيث تقع المسؤولية على الأولياء أوّلا، لكن يمكن أن تكون للمدرّس أيضا حصّته من المسؤولية.

أهمّ الأسباب المتعلّقة بالمدرسة: التنظيم التربوي (البيداغوجي)

- عدم احترام وتيرة تعلّم التلميذ الخاصّة (المدة المفرطة للدراسة اليومية)
- سوء توزيع العطل والاستراحة عبر السنة؛
- كثافة القسم؛
- إعطاء قيمة أكبر لبعض المواد على حساب النشاطات التعبيرية.

أهمّ الأسباب المتعلّقة بالمدرّس:

- افتقار البيداغوجيا المستعملة للفطنة والذكاء، كاستعمال نفس الطرائق دون تنويع أو تغيير؛
- تمطيّة أشكال الوسائط؛
- تعليم يجهل العمل التعاوني أو التعاضدي؛
- عدم الاهتمام بالتلاميذ الضعفاء.

من أهمّ الأمور التي ينبغي تثبيتها والتأكيد عليها، هو أنّ المعالجة البيداغوجية ليست تقنية فحسب، بل هي قبل كلّ شيء **ذهنية** لدى مجموع معلّمي المدرسة، و ليس لدى معلّم واحد فقط.

وبالفعل، فإنّ الصعوبة الدراسية لدى تلميذ واحد يمكن اكتشافها مبكّرا، قبل تراكم النقائص واستحالة استدراكها. فيكون **التحرّي** مهمّة الجميع: المدرّسين والأولياء.

1. التحرّي عن الصعوبة الدراسية وتقييم أهمّيتها من حيث عدد التلاميذ المعنيّين، ومن حيث النقائص الملاحظة في آن واحد؛
2. تحليل الأسباب ؛
3. المعالجة بوسائل ملائمة: – جماعية (بيداغوجيا الجماعة)،
   – فردية (بيداغوجيا الفوارق).

استراحة فكاهية

بشيء من الفكاهة، صوّر Michel Barlow في كتابه :
« Formuler et évaluer ses objectifs en formation, édition Chronique Sociale, Lyon, 1987 » تصرّفات تلميذ سمّاه : « l'anti-taxonomie de Wohlkrath »

0.1 المقاومة السلبية:
1.1 يشعر التلميذ بأنّه غريب عمّا نقول؛
2.1 يتميّز بالسهو؛
3.1 ينصرف انتباهه إلى شيء آخر.

0.2 رفض التعليم:
1.2 السلبية، سوء الإرادة؛
2.2 التلميذ يعبّر عن رفضه (دون تبريره)؛
3.2 يجد متعة في هذا الرفض.

0.3 نشأة المعارضة:
1.3 التلميذ يرفض التعليم الممنوح؛
2.3 يعبّر عن رفضه بموقفه وأفعاله (دون برهان).

0.4 تنظيم المعارضة:
1.4 يمكن للتلميذ أن يعلّل معارضته؛
2.4 يجد لها أسبابا أساسية (ميتافيزيقية، سياسية، أخلاقية...) ، يمكن أن يشرك الغير في رأيه.

0.5 معارضة نسقية:
1.5 ينظّم التلميذ حياته المدرسية حسب إرادته في المعارضة، ويجازف؛
2.5 يعتبر نفسه معارضا.

ملاحظة: راجع شبكة Krathwohl.

الوحدة 4

الملاحظة

1. الملاحظة هي النظر	2. الملاحظة هدفها بناء صورة للواقع	3. الملاحظة هي الرؤية والفهم
4. الملاحظة هي التمييز بين المهم و الثانوي	5. الملاحظة هي النظر بالمجهر	6. الملاحظة هدفها وصف لواقع ما
7. الملاحظة هي البحث عن روابط في واقع معقّد	8. ليس الهدف من الملاحظة هو إجراء المعاينة فقط، بل أيضا التنبّؤ بغرض الاحتياط	9. الملاحظة هي التحليل
10. الملاحظة مرحلة من التقويم	11. الملاحظة تبحث عن أجوبة لتساؤلات	12. الملاحظة هي تمعّن النظر

من بين هذه **الاقتراحات 12**، ابحث عن:

- الاقتراحات الأقرب إلى تصوّرك للملاحظة؛
- الاقتراحات الأبعد عن تصوّرك للملاحظة؛
- الاقتراحات التي تراها مقبولة إذا تمّ إتمامها.

أ) أعد صياغتها بعد إتمامها؛

ب) كوّن تعريفا للملاحظة من خلال إجاباتك.

حصر المفهوم

نقول «**معلّم دقيق الملاحظة**» إذا كان يعرف جيّدا تلاميذه، يستطيع أن يقدّم صورة واضحة عن تصرّفات كلّ واحد منهم في القسم وخارجه، ويجيد تكييف تصرّفه إزاء كلّ واحد منهم.

ماذا تعني لديك هذه الملاحظة التي يوصف بها عادة المعلّمون الممتازون ؟

بالنسبة لبعض العمليات التي تتطلّب اهتماما خاصّا – لكونها من المحتمل أن تتضمّن اختلالات– مثل الانتخابات والامتحانات، فإنّنا نعيّن لها **ملاحظين. ما هو دور هؤلاء الملاحظين في نظرك ؟**

تعريف :

يقدّم Gilbert De Landsheere في قاموس التقييم والبحث في التربية، من منشورات Presses Universitaires de France ، 1979 مجموعة من التعاريف للملاحظة (حسب المؤلّفين) :

الملاحظة عند بعضهم **تعني المعاينة** الدقيقة للظواهر« دون وجود نيّة في تغييرها،وذلك باستعمال وسائل الاستقصاء والبحث المناسبة لهذه المعاينة» .

وبعبارة أخرى، فإنّ **الملاحظة هي المعاينة** باستخدام وسائل (الطرق والأدوات) ملائمة لهدف الملاحظة.

وبهذا المعنى، يتمّ التمييز بين **الملاحظة** التي هدفها **الوصف**، **والتجربة** التي تكمن وظيفتها في **التنبّؤ**.

في رأي De Landsheere، فإنّ التضاد بينهما ليس ملائما: فاهداف الملاحظة البيداغوجية هي بالتأكيد الإدراك و التعرّف، لكن هي أيضا «**التنبّؤ بالوقائع** المتعلّقة بالانظمة والمسارات والإجراءات التربوية» . وبمعنى أكثر شمولية فإنّ **الملاحظة** لا تقتصر على المعاينة فقط، بل هي أيضا **التنبّؤ** من أجل أخذ **الاحتياط**.

أمّا عند Perrenoud، فإنّ « الملاحظة هي **بناء تصوّر واقعي عن التعلّمات**، وشروطها، وأحكامها، وآلياتها، ونتائجها. وتكون الملاحظة تكوينية عندما تمكّن من توجيه التعلّمات وضبطها، دون التفكير في ترتيبها واعتمادها و انتقائها».

ما معنى ذلك لدى المعلّم ؟

عند المعلّم صاحب التجربة والحسّ البيداغوجي، فإنّ معاينة الوقائع المعزولة وتسجيلها لا يكفي، بل ينبغي إيجاد علاقات بين هذه الوقائع، والبحث عن العوامل التي تسبّبت فيها، وتقديم فرضيات عن تلك الاسباب قصد بناء أنظمة تفسيرية تمكنه من التنبؤ و بالتالي من التعميم، و تسمح له بإجراء التصحيحات اللازمة : الملاحظة من أجل المعاينة ، الفهم ، التفسير و إيجاد الحلول الملائمة للمشكل المطلوب حلّه.

التساؤل الذي ينبغي طرحه دائما لا يتعلّق فقط بـ «**ماذا ؟**» ، بل يتعدّاه إلى « **لماذا؟**» . السؤال « **ماذا** » يمكّن من التمييز – مثلا – بين « **الخطأ** » و « **الهفوة**» ؛ و« **لماذا**» يمكّن من إيجاد التفسير بالبحث عن الأسباب، **وفتح آفاق الاحتياط، وإعداد التصحيح والتصحيح الذاتي الذين يمكنان من اجتنابها مستقبلا** .

الملاحظة **مسار هدفه جمع المعلومات** حول شيء ما، و ليس مجرّد معاينة، و كذا **تحليله** تحليلا يؤدّي إلى إيجاد تفسيرات قابلة للتعميم قصد الاحتياط من النتائج غير المرغوب فيها. ولا تعني الملاحظة النظر فقط : إنّها تحلّل وتنظّم ماحصل عليه من معلومات.

يصف Marcel Postic et Jean-Marie De Ketele في كتابهما : Observer les situations éducatives ، PUF 1988 الملاحظة بأنّها : « **عملية أخذ عيّنة من المعطيات وهيكلتها بشكل يبرز شبكة من الدلائل** » .

- أخذ عيّنة من المعطيات واختيارها يمكن أن يأخذ أشكالا مختلفة حسب طريقة جمعها دون فكرة مسبقة، وذلك قصد الحصول على أقصى ما يمكن من المعلومات التي ستعالج لاحقا بهدف التأكد من أهمّيتها بالنسبة للمشكلات المطروحة، سواء كان ذلك حسب فكرة مسبقة، أو فرضية قابلة للتحقّق، أو بهدف البحث مثلا.
- هيكلة المعطيات : إنّ الأمر لا يكمن في اعتبار الوقائع الملاحظة منعزلة، بل يكمن في إيجاد علاقات بين هذه الوقائع : علاقة زمنية، أو علاقة سببية لفهم الهيكلة الوظيفية التي تحتويها.

التساؤلات التي ينبغي طرحها :

لا بدّ لكلّ مسعى أو إجراء في الملاحظة أن يتعلّق بالتساؤلات التي نطرحها :

1. ماذا نريد ملاحظته ؟
2. لماذا نريد الملاحظة ؟

ماذا نريد ملاحظته ؟

- وضعية القسم بكامله لاختبار – مثلا – نجاعة إجراء جديد استخدمه المعلّم، ويريد تعميمه لتغيير طريقة تعليمه، أو وجاهة تدرّج، أو اختبار ملاءمة الوضعيات المشكلة التي يقترحها مع مستوى التلاميذ...
- أو حدث خاصّ في هذا المجموع كلّه :
  - ملاحظة فردية لتصرّف تلميذ أثناء العمل،
  - تصرّف فوج من التلاميذ في عمل تعاوني حيث يفترض إسهام كلّ واحد منهم،
  - مواقف إزاء العمل، إزاء التعلّم (صرامة أو تردّد)،

- أعمال التلاميذ (وجود التنسيق أو غياب التنسيق و الطريقة)،
- الاستراتيجيات التي يستخدمها لتجاوز صعوبة من الصعوبات أوتجنّبها،
- ملاحظة تعابيره (كيف يفسّر، كيف يعرض)،
- الإنتاجات الكتابية أو الشفهية،
- آثار محاولاته واخطائه على المسوّدة،
- الخ...

لماذا نريد الملاحظة ؟

من أجل...

- التحقّق- مثلا- من نجاعة إجراء جديد استخدمه المعلّم، ويريد تعميمه لتغيير طريقة تعليمه، أو أهمّية (وجاهة) تدرّج، أو اختبار مدى ملاءمة الوضعيات المشكلة التي يقترحها لمستوى التلاميذ...
- **التعرّف على التلاميذ الذين يعانون صعوبات** في إطار المعالجة وتمييز طبيعة هذه الصعوبات؛
- التحقّق من فكرة أو فرضية تتعلّق بالاسباب الممكنة للتأخر في التعلّمات...

مهما كان موضوع الملاحظة عندما يكون الهدف هو المعالجة، فإنّها ينبغي أن توجّه نحو استكشاف الصعوبات التي تعاني منها مجموعة من الأقسام أو من التلاميذ على وجه الخصوص.

وظائف الملاحظة

ترتبط وظائف الملاحظة بالهدف المسطّر.

1. وظيفة وصفية:

تستهدف الملاحظة الوقائع، والأحداث، والظواهر، وذلك قصد الحصول على معلومات سيتمّ استغلالها لاحقا. وهذا الشكل من الملاحظة يتمّ عادة في بداية السنة باستقبال تلاميذ لم نتعرّف عليهم بعد، فنسجّل أقصى ما يمكن من الملاحظات مستعملين مختلف وسائل التسجيل.

وهذه الملاحظة ستكون مكمّلة للمعلومات المسجّلة في الوثائق المدرسية حول المسار الدراسي للتلميذ.

إنّ معرفة المعلّم لتلاميذه (مستواهم الدراسي، النتائج التي يمكن أن يحقّقوها، طبائعهم، استعداداتهم للدراسة) هي بمثابة تحضير مسبق لتعلّمات جديدة متميّزة.

نلاحظ من أجل التكوين والسلوك. ولهذا، فإنّها تستجيب **لمشكل** تمّت ملاحظته في عملية التعلّم: فهي توجّه نحو تحليل الصعوبة قصد إيجاد حلّ أو حلول ملائمة لها.

عندما نلاحظ أنّ تلميذا يتميّز عادة بالنشاط قد أصبح لا يشارك في أعمال الفوج، فإنّنا ينبغي أن نتساءل: هل يعود ذلك إلى ضعف الحوافز بسبب خلل من طبيعة وجدانية داخل الفوج، أم من طبيعة معرفية؟

عندما نلاحظ أن تلميذا يكتب على الورقة أيّ شيء دون تفكير، عوض أن يجيب عن السؤال أو يحلّ المشكل المطروح، فإنّ هذا السلوك يخفي إما تفكيرا نشيطا، أو على العكس يشير إلى احتباس فكري ينبغي أن نعرف مصدره؟

3. وظيفة تقويمية:

يمكن أن تشكّل الملاحظة مرحلة استكشافية للتقويم، و ذلك باختيار من بين الوقائع الملاحظة تلك التي ستكون موضوع **تقويم تشخيصي** قصد المعالجة، أي: نلاحظ من أجل تشكيل موضوع التقويم، ونقوّم من أجل اتّخاذ القرار، ونقرّر من أجل التدخّل والتصرّف، وفي هذه الحال فإنّ الهدف هو تذليل صعوبات التعلّم الملاحظة وتحليلها.

4. وظيفة استكشافية

« نقول عن وظيفة أنّها استكشافية أو ملاحظة التماسية، عندما يتوجّه نشاط الملاحظة نحو **بروز فرضيات** وجيهة يمكن أن تخضع لاحقا لنشاطات المراقبة ».

(M.Postic et J.M De Ketele. Observer les situations pédagogiques) .

يمكن للمعلّمين المجتمعين في إطار المجلس البيداغوجي، أو في إطار الخلايا البيداغوجية التي ينشّطها المفتّش، أن يتحوّلوا أحيانا إلى باحثين عن إيجاد إشكاليات بيداغوجية مشتركة، وتحويل البحث عن الحلول إلى مشروع جماعي في إطار مشروع المؤسّسة أو المقاطعة التفتيشية.

أمّا العمل الذي يكلّف به الفوج نفسه، فإنّه يتمثّل أساسا في بناء وضعيات، وتصوّر حلول لمشاكل التعلّم المطروحة.

إذا ما لاحظنا عنفا بين التلاميذ في مدرسة من المدارس التي تعاني ضعف المردود، ينبغي أن نتساءل: هل توجد علاقة بين الظاهرتين؟ غير أنه لا ينبغي أن نصدر حكما مسبقا على وجود علاقة سببية بينهما، لأنّه يمكن أن تكون الظاهرتان مستقلّتين، وأسبابهما مختلفة.

و دون وعي الفرضيات التي يجب التحقق منها (بالنسبة لما سيؤدي بدوره إلى تحسين المردود المدرسي)، فإنّه من الضروري تصوّر الفرضية النقيضة، أي عدم وجود علاقة سببية بين الظاهرتين، وأنّ كل واحدة منهما لها أسبابها الخاصّة.

هل يأتي العنف من الحرمان الاجتماعي لبعض التلاميذ (ابتزاز الكبار للصغار)؟ أم أنّه يتغذّى من المناخ الاجتماعي المعيش، ومن الشخصيات التليفزيونية التي يحاول بعض التلاميذ تقليدها والتشبّه بها ؟

خالد تلميذ ممتاز طوال مساره الدراسي؛ لكنّه ما فتئ مستواه يتدهور في المدّة الأخيرة. قبل الأفضع من ذلك، أنّه يلتزم الصمت حين نسأله. للمعلّم شكوك حول أسباب ذلك، لكنّها مجرّد شكوك مفترضة، ينبغي التحقّق منها: هل السبب هو الجوّ العائلي؟ هل هو عنف زميله الذي يجلس بجانبه؟ أم أنّ ولادة أخ له منذ أيّام جعلته يشعرأنه قد كبر ؟ أم هو نوع معروف من النوع المعرفي: نقائص بدأت تظهر مؤخّرا فقط ؟

5. الوظيفة الرقابية

امتدادا للنشاط السابق، تبنى وضعيات للتحقّق من الفرضيات ولتجريب الحلول الممكنة كإجابات لصعوبات التعلّم الملاحظة.

وهكذا إذن **استثيرت الملاحظة**: وهي تخضع لهدف أو عدد محدود من الأهداف، ومنظمة حسب هذه الأهداف دون غيرها؛ وهذا ما يميّزها عن مجرّد جمع أكبر عدد من المعلومات، ويمكن أن تكون مباشرة ترتكز على حدس قويّ للمعلّم وخبرته، أو على أسئلة، أو قائمة التحقّق مع أجوبة محدّدة مسبقا (أنظر مثالا عن القائمة في الوحدة 6 . (ckeck-list de Rosenhine et Stevens

هل الملاحظة قضيّة مختصّين؟ هذا رأي قابل للنقاش

« أهمّ ما في الملاحظة هو **الأطر النظرية** » التي توجّه وتتحكّم في تأويل الأشياء الملاحظة. لكن، هنا أيضا يجب أن نتجنّب الأحكام المسبقة: فبعض النظريات العلمية الموضّحة للتعلّم والتنمية يمكنها أن توجّه بعض أشكال الملاحظة والتقويم التكويني. غير أنّ بعض **النظريات الساذجة، وبعض الصيغ الغامضة، وبعض التمثّلات الشخصية للمسارات والمسبّبات الآنية، يمكن أن تكون ناجعة أيضا**. والوضع الحالي للعلوم الإنسانية لا يمكنه أن يوفّر لنا نماذج نظرية مؤسّسة تتقاسمها كلّ التعلّمات المسطّرة في المنهاج.

توجد مثل هذه النماذج التي يفهمها كلّ المعلّمين ويتقبّلونها ويوظّفونها بكلّ صرامة في جميع الوضعيات التعليمية » . (**Ph. Perrenoud**) .

- المدوّنة اليومية

يعرّف M.Postic et J.M.De Keketele المدوّنة بأنّها : تقنية **للملاحظة السردية والاستعراضية للماضي**، تتناول كتابيا – بلغة عادية وحسب التسلسل الزمني – النشاطات الملاحظة كي لا نعتمد على الذاكرة فقط. كما يمكن إدراج "يومية القسم"، ودفتر الملاحظات في هذا الصنف أيضا.

وتستعمل هذه التقنية عندما نريد جمع معلومات ثريّة (يمكننا استغلالها مستقبلا) حول واقع أو ظاهرة اكتشفناها حديثا ولا نعرفها بعد.

ومن الجانب التقني، فإنّ المدوّنة اليومية يمكن استعمالها من قبل المدرّس في المقارنة بين ما برمجه وما حقّقه فعلا، وذلك لاستنتاج دروس من هذه التجربة المحقّقة قصد القيام بعمل مستقبلا.

ويمكن أن تكون نقطة انطلاق لتفكير لاحق من أجل ربط نتائج التعلّم مع الطرائق المستعملة.

- دفتر القيادة

دفتر القيادة تقنية أكثر تكاملا من المدوّنة اليومية، لأنّه لا يكتفي بتسجيل النشاطات المنجزة فحسب، بل يرفقها **بتعاليق، وانطباعات أو أحكام آنية**، وأفكار فورية سياقية يمكن تصحيحها لاحقا بعد تفكير متأنّ. وبذلك ننقل " الجوّ " الذي جرت فيه الملاحظة.

- تقنيات الأحداث الهامّة

مقارنة بالتقنيّين السابقين، فإنّ تقنية الأحداث الهامّة تقنية انتقائية، لأنّها لا تسجّل كلّ الأفعال وكلّ الأحداث، بل تنتقي منها الأكثر دلالة، وتلك التي لها أثر على وضعية التعلّم.

7. بطاقة ملاحظة أثناء العمل

(تستعمل استعمالا دوريا قصد تقويم التقدّم المحرز في مجال الكفاءات).

تسجّل الملاحظات حول مختلف النقط (ليس بالضرورة في وقت واحد) على بطاقات فردية لكل تلميذ، وبوتيرة دورية مرتبطة بتخطيط عملية المعالجة.

1.7. الروح التحليلية

- ☐ . يعرف تحليل وضعية و صياغة المشكل الذي تطرحه
- ☐ . يعرف توظيف خياله

2.7. الاستدلال

- ☐ . يعرف الاستدلال المنهجي
- ☐ . يستمرّ إلى نهاية الاستدلال

. يعرف كيف يعرض مشكلا بصوغه بوضوح ☐

3. المنهجية

. يعرف كيفية تنظيم العمل ☐
. يعرف كيفية استعمال الوثائق ☐
. يعرف كيفية الاستفادة من أفكار الآخرين ☐
. يعرف كيفية تقديم عمل واضح ومنظّم ☐

4. روح التأليف (التلخيص)

. يعرف كيفية استخدام أفكاره ملخّصة ☐
. يعرف كيفية استخدام أفكار الغير ملخّصة ☐
. يعرف كيفية إعداد تقرير عن جلسة عمل جماعية ☐

5. المواقف والتصرفات

. يؤدّي ما يطلب منه دون زيادة ☐
. يتحمّس للعمل ☐
. يظهر استقلاليته ☐
. يبرهن على مثابرته ولا يترك الصعوبات تثبّط عزيمته ☐
. يتقبّل بذل جهود إضافية عند الحاجة ☐
. يندمج جيّدا في الفوج والعمل الجماعي ☐
. يساهم في العمل المشترك ☐
. يحسن مساعدة زملائه الضعفاء ☐

سعى

تحديد فئة التصرّفات المطلوب تقويمها و ملاحظتها دون غيرها؛

إعداد شبكة للملاحظة تتميّز بالدقّة حتى نتمكّن من الترتيب الواضح لمظاهر التصرّفات التي لا تكون واسعة كثيرا (التلميذ يشارك)، ولا هي ضيّقة كثيرا (التلميذ يرفع يده فقط).

أنظر الملاحظة حول المسار في الوحدة 10

الوحدة 5

التقويم

ماذا نعرف عن التقويم ؟

هذه عشرة اقتراحات لتعريف التقويم:

حسب تجربتكم في التقويم، ما هي الاقتراحات التي:

1. تناسب تماما تصوّركم للتقويم،
2. تكون مقبولة إذا ما أُتممت ،
3. لا يمكن قبولها.

1. تقويم تلميذ معناه تعيين موقعه بالنسبة لزملائه.	2. التقويم معناه ملاحظة حالة واقعة: هذا العمل... هذا التلميذ ...	3. دور التقويم اليومي هو إيجاد إمكانية التشخيص	4. يجب أن يكون التقويم في حدّ ذاته نشاطا تعلّميا.	5. المعلّم هو المسؤول الوحيد عن التقويم.
6. دور التقويم هو التمكن خاصة من التكهّن بالنتائج.	7. الهدف من التقويم هو تصنيف التلاميذ إلى مجتهد وغير مجتهد	8. التقويم بعديّ دائما: نقوّم بعد العمل، في نهاية الفصل أو السنة.	9. يجب أن يكون التقويم دائما: إنّه يمكن التلميذ من معرفة موقعه في كلّ وقت.	10. الهدف الرئيس للتقويم هو المراقبة.

تعاريف

– « التقويم هو إعطاء قيمة » – **دي بريتي De Perreti** .

– « التقويم معناه إسناد قيمة لوضعية حقيقية على ضوء وضعية مرغوب فيها، وذلك بمقابلة مجال الحقيقة الواقعة بمجال المنتظرات » – **ش. حاجي Ch Hadji** .

وفيما يلي خلاصة عدة تعاريف على أساس تعريف Stufflebeam :

تقويم معناه:

◆ جمع عدد من المعلومات:

وقائع
تمثّلات ← وجيهة
← مصادق عليها
← ذات مصداقية

و

◆ اختبار درجة التلاؤم بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة من المقاييس الملائمة للأهداف المسطّرة مسبقا أو المعدّلة أثناء المسار؛

وذلك قصد:

◆ اتّخاذ قرار — تقويم ذي امتياز

التوجيه — تقويم توجيهي / تقويم تكهّني

الضبط — تقويم تشخيصي / تقويم تكويني

الإشهاد (التتويج بشهادة) — تقويم تحصيلي / تقويم تتويجي (إشهادي)

صنّف الاقتراحات المقبولة في أحد النوعين

قات التقويم

التقويم وسيلة ضرورية لتقديم حصيلة من الظواهر التي حدثت في عملية التعلّم.

وتوجد عدّة أصناف من التقويم حسب الهدف المسطر له:

قبل التعلّم هوتشخيصي، لأنّه يمكّن من معرفة مدى تحقيق التلاميذ للأهداف المسطّرة. ويمكن أن يكون **تكهّنيًا** إذا تعلّق بأهداف ستتحقّق في المستقبل في حال التوجيه مثلا.

أثناء التعلّم هوتكويني للتلميذ، لأنّه يمكّنه من التعرّف على مسارات التعلّم وتحليلها والإحساس بتقدّمه.

ويفيد هذا النوع من التقويم في جعل المدرّس والتلميذ خاصّة يكتشف أنواع الأخطاء المرتكبة، وليس ذلك لمجرّد تمييز الصحيح من الخطأ فقط، بل من أجل فهم ما الذي حدث عندما لم تتحقّق التعلّمات قصد تصحيحها.

بعد التعلّم هو تحصيلي/إشهادي، وهدفه فحص درجة بلوغ الأهداف التي سطّرها المنهاج، وكذلك التأكّد من المكتسبات.

التقويم التشخيصي

عندما يتحدّث Stufflebeam عن « **التقويم السياقي** » فإنّه يعني تقويما يمكّن من اتّخاذ القرارات الملائمة لتحقيق أهداف المنهاج التربوي.

وهذا التقويم حسب De Landsheere هو تقويم تشخيصي، يستخدم لاكتشاف التناقضات بين أهداف البرنامج والآثار الملاحظة.

ويعرّف **التقويم التشخيصي** أيضا بأنّه:

. مسار تحليلي

. وظيفته اكتشاف من خلال التعلّم:

– العناصر الإيجابية التي ينبغي دعمها،

– العناصر السلبية (النقائص، والثغرات ...)،

– **الأسباب** التي أدت ذلك؛

. القصد منه وضع جهاز **للمعالجة.**

دراسة حالة

في كتاب مخصّص للتكوين الذاتي أنجزته وزارة التربية الوطنية في إطار مشروع PNUD (1993)، قدّم L. D'Hainaut هذا التعريف للتقويم التشخيصي:

« إنّه تقويم من أجل تقديم معلومات دقيقة عمّا هو مرض وما هو غير مرض في تعلّم التلاميذ، أو في تعليم الأساتذة، أو في عمل المنظومة التربوية ونتائجها (...). إنّه إجراء من إجراءات **الضبط** ».

هذه الوضعيات الثلاث الآتية كأمثلة:

المثال1 : قدّم الأستاذ لتلاميذه درسا حول الأعداد بواسطة الآلة 10. ثم اختبرهم بأسئلة متنوّعة تقدّم عددا من إمكانيات الخطأ، فلاحظ أنّ أغلبية التلاميذ قد أجابوا:

– 6 (عوض – 8) على السؤال: $10 \times 5 = ?$.

المثال 2 : باستعمال شبكة، تابع مستشار تربوي درسا لأستاذ، فلاحظ على تعليمه نقائص الضعف الآتية:

الأستاذ (1) نادرا ما يقول لتلميذ أجاب إجابة صحيحة : جوابك صحيح.
(2) يقول لتلميذ : جوابك خاطئ، ولكنه لا يشرح السبب.
(3) يتظاهر أحيانا بعدم سماع تلميذ ألقى إجابة خاطئة.
(4) يوجّه أسئلته خاصة إلى التلاميذ النجباء.

المثال 3 : أجري تحقيق لتحديد مدى معرفة أساتذة التعليم الثانوي غايات و مرامي هذه المرحلة من التعليم، و أولويات السياسة التربوية، والنصوص المرجعية. وقد لوحظ أنّ الأكثرية منهم (ليس كلهم) تعرف البرنامج، وأنّ الأغلبية لديها فكرة سطحية- وعلى العموم شخصية- عن غايات التربية، وأنّ القليل منهم يعرفون بدقّة ما هي الحاجات التي ينبغي على التربية المساهمة في تلبيتها.

إنّ الهدف من **التشخيص** هو تقديم مؤشّرات حول أسباب النقائص الملاحظة، وتقديم سبل معالجتها.

وبذلك نلاحظ في **المثال الأوّل** أنّ التلاميذ لديهم مفاهيم ناقصة عن العدد السالب.

وفي **المثال الثاني** أنّ الأستاذ لا يهتمّ بالتغذية الراجعة (feed back)، ولا يستخدمها كوسيلة للضّبط والدعم السريع.

أمّا **المثال الثالث**، فهو يكشف الجهل بغايات السياسة التربوية التي توجّه وتعطي معنى لعمل الأستاذ، بل الأخطر من ذلك، هو جهل البرامج التي تعتبر الوثيقة المرجعيّة الأولى للمدرّس.

ولتصحيح هذه النقائص، فقد رسمت مسالك وطرق : في الحالة الأولى، تعلّم التلاميذ، و بالذات المعالجة في محور محدّد في الرياضيات.

وفي الحالتين الثانية والثالثة، فإنّ المعالجة يجب أن تشمل المدرّسين بتكوين مهنيّ حول **شيوع التعلّم** وتسيير القسم.

مراحل التقويم التشخيصي

إنّ وظيفة **التقويم التشخيصي** في إطار المعالجة تكمن في إبراز الفوارق التي ينبغي تصحيحها بين الأهداف المقصودة والنتائج المحصّل عليها.

وينبغي أن يحدّد التشخيص أيضا طبيعة هذه الفوارق وأهمّيتها، قصد تكييف جهاز التصحيح. ولذلك فإنّ الأمر يتعلّق بـ:

ينبغي أن نجعل من المعلومات المحصّل عليها بالملاحظة أو بالتقويم معلومات دالّة بمقارنتها بمرجعية من المرجعيات.

أي: – وصف الهدف أو الأهداف المقصودة في صيغة كفاءات ومعارف، وكذا مستويات النجاح المرغوب فيها. وهذه **المرجعية** ضرورية لتحديد طبيعة وأهمّية «التناقضات بين أهداف البرنامج والآثار الملاحظة».

– تمييز **السياقات أو الظروف** التي جرت فيها التعلّمات (من أجل التأويلات مستقبلا):

- المضامين التي تمّ تعليمها فعليا؛
- المدّة؛
- التنظيم والإمكانات المستعلمة؛
- المساعي البيداغوجية المستعملة.

فمعرفة الظروف التي جرى فيها التعلّم تساعد على فهم أفضل للنتائج، خاصّة التعرّف على الأسباب بسهولة.

ب) اعتبار الآثار والإنتاج كمؤشّرات أداء ينبغي تحليلها

من أجل كلّ هدف مقصود من عملية الاكتساب (كفاءة، موارد مستعملة في اكتساب الكفاءة، طرائق عمل، ...)، على المدرّس أن يحلّل المنتوج الموجود – آثار التعلّم وكلّ المعلومات المحصّل عليها أثناء الملاحظة والمسجّلة كتابيا.

يقارن النتائج المحصّل عليها في مختلف الأوقات لإصدار حكم على الأداء، بل على **التقدّم** الذي أحرزه أيضا.

مساهمة التلاميذ في التقويم

من الأهمّية بمكان أن يشارك التلاميذ في تحليل وتقويم أعمالهم. **فالتقويم المشترك** (تقويم مقارن للمدرّس والتلميذ)، **والتقويم الذاتي** أهداف تعلّمية ينبغي اعتبارها كفاءات يجب اكتسابها.

والتقويم المشترك – الذي نقدّم عنه مثالا هنا – يوفّر للتلميذ فرصة المقارنة بين تقويمه و تقويم معلّمه.

هذا المثال للسيّدة Martine Perreault من مدرسة القدّيس فيليب بمقاطعة الكيبيك:

قرأ البيانات الآتية.

ضع علامة تقييمية لدرجة السهولة في الدائرة ◯

يضع معلّمك ملاحظاته داخل المستطيل ▭

مكنك بعد ذلك مقارنة ملاحظاتك بملاحظات معلّمك.

	أجد صعوبة كبيرة	أنا قادر إذا ما وجدت مساعدة	أنجزه بمفردي
أراجع مختلف موارد المعلومات (جرائد، كتب، انترنيت الخ...	◯ ▭	◯ ▭	◯ ▭
أختار المعلومة الهامّة بالنسبة لما سأقوم به.	◯ ▭	◯ ▭	◯ ▭
أجمع وأنظّم المعلومات التي حصلت عليها.	◯ ▭	◯ ▭	◯ ▭
استعمل المعلومة المحصّل عليها للإجابة عن أسئلتي.	◯ ▭	◯ ▭	◯ ▭
أنا قادر على اختيار مصدر المعلومة التي أحتاجها للقيام بنوع آخر من البحث.	◯ ▭	◯ ▭	◯ ▭

مثال آخر : سرد تجربة تعلّم التقويم

أنجزت هذه التجربة في قسم السنة الأولى ثانوي: لقد قام التلاميذ بدراسة نصّ في إطار الفحص الشهري، وهنا يكمن الهدف الرئيس.

التقويم الذاتي.

المرحلة1 : إجراء التقويم حسب مقاييس الأستاذ. تصحّح الأوراق وتنقّط على أسا
تصحيح نموذجي و سلّم تنقيط أعدّه الأستاذ. لا تسجّل تعليقات الأستا
والنقط التي منحها على أوراق الاختيار التي سيعاد توزيعها من جديد.

المرحلة 2 : إجراء التقويم حسب مقاييس التلاميذ. يطلب من التلاميذ اقتراح أجوبة عن
الأسئلة قبل إعادة الأوراق إليهم. ثمّ تُختار الأجوبة التي ستُعتمد كمقاييس
للتصحيح، وذلك بعد نقاش وحوار بين التلاميذ أوّلا، ثمّ بين التلاميذ
والأستاذ بعد ذلك. ويُعدّ تصحيح آخر « متوسّط » على أساس أجوبة التلاميذ
المختارة.

يطلب بعد ذلك من كلّ تلميذ اقتراح سلّم تنقيط سرّي يستخدمه الأستاذ فقط
لتأكيد ملاحظاته « وتشخيصه »: التلاميذ لا يعيرون أهمّية للأسئلة التي لم يجيبوا عنها
و «يكشفون» بذلك نقائصهم.

المرحلة 3 : تعاد الأوراق إلى التلاميذ، ويطلب منهم تنقيط أجوبتهم بالنسبة للتصحيح
« المتوسّط ».

المرحلة 4 : تُعطى لكلّ ورقة نقطتان(أي علامتان): نقطة الأستاذ على أساس التصحيح
النموذجي، ونقطة التلميذ على أساس التصحيح « المتوسّط ».

المرحلة 5 : يطلب من التلاميذ مقارنة علاماتهم وعلامات الأستاذ. وعندما يكون الفرق
بسيطا نضع معدّل النقطتين، وعندما يكون الفرق كبيرا نقوم بمناقشتها
ونقدّم توجيهات: فالنقطة النهائيّة الممنوحة تكون عادة نقطة تشجيع، م
تعهّد التلميذ ببذل جهود أكبر حتّى يسجّل تحسّنا، وعلى أساس قبول الدع
الذي يقدّم له في إطار المعالجة البيداغوجية.