الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

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 المؤقّتة ومكانة الخطإ	57
الوحدة 8	كيف نعالج	63
الوحدة 9	وسائل جمع المعلومات	71
الوحدة 10	التصحيح والتصحيح الذاتي	75

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

من غير المألوف أن نجد قائمة المراجع في بداية الوثيقة... لكنّ هذا الخروج عن العادة يجد مبرّره في كون أغلب عناوين هذه المراجع موحية، وتتناول إشكاليات. بالإضافة إلى أنّ 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 أو لفكره الخاصّ، وبذلك يمكنه أن 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، لأنّ المدرّسين لا يعرفون كيفية اكتشافها، أو لأنّهم ناقصوا التكوين في مجال التقويم، خاصّة في بيداغوجيا المعالجة التي تمكّنهم من تحليل هذه الصعوبات وتذليلها.

ولا تدّعي هذه الوثيقة أنّها تقضي على المشكلة، لكنّها عرض منهجي لمسعى عامّ يُمكّن من اكتشاف سبل التفكير و المحاور التي يمكن أن تكون موضوع تكوين، وكلّ محور يمكن أن 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 dans 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 », Chronique Sociale, Lyon,1988

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

De LANDSHEERE G. « Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en 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 des 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'Université de Québec, 2000.

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

MEIRIEU, Ph. « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture », in 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

الإشكالية

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 اخرى: **النجاح للجميع هو الهدف**، ولا يمكن ذلك إلاّ باستغلال إمكانات كلّ 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 ادرجت في جدول توقيت القسم، وصارت من مهامّ المدرّس، ليشكل أداة ضبط وتعديل ضروريّ لتحسين مردود المدرسة وتقليص التسرّب.

ولا يخفى علينا انّ 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 اوّلا، اي 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.

امّا **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 نكوّنه تكوينا ملائما لطبيعة العمل.

المطلوب هو الحدّ من آثار النظام على التعلّمات، بغرض ضمان نوعية التعليم والتعلّم بالتالي في 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 « الأخطاء » وتصنيفها، والتي ينبغي التعامل معها كمؤشّرات لتعلّم ما في طور البناء،
- وبصفة خاصّة المسارات الخاطئة المتسبّبة في ذلك.

ويمكن أن نجنّد مختلف الوسائل لجمع المعلومات المرغوب فيها، وتحليلها باستخدام وسائل تقليدية تعوّد عليها المدرّسون، لكنّها مفقودة اليوم - مع الأسف - بحجّة أنّ التغيير يجب أن 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 يدل 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 بالكفاءات 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 التعلم.	

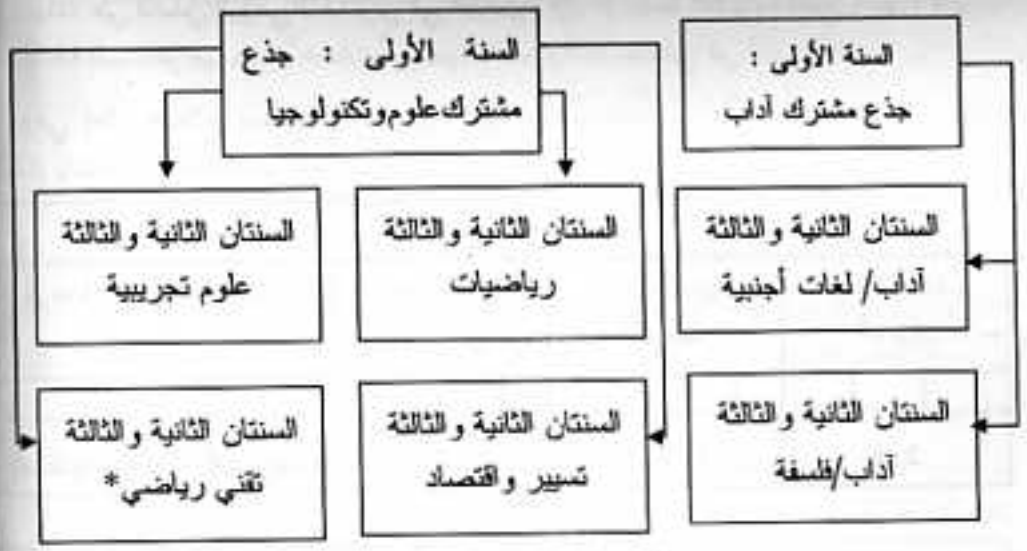
زيادة عن العمل اليومي للمدرّس في القسم، فإنّ الأنظمة التربوية تضع أجهزة قانونيّة للمعالجة البيداغوجية، و«"عادات" وطنية للتقويم التشخيصي في المدرسة».

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
سنة واحدة (5 - 6 سنوات)	2+2+1	1+2+1	2+1

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

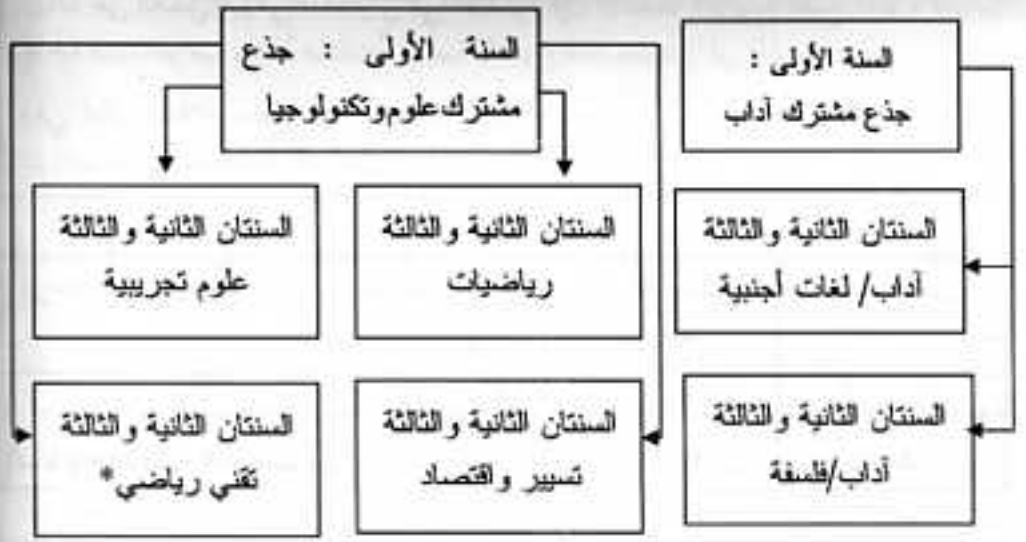
الدعائم:

– 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.



* 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 تنتظرهُ من المدرّسين ليس استبدال هذه النصوص (البروطوكولات) الوطنية التي هي من صلاحيات المؤسّسة الوصيّة، بل إعداد أدوات مدمجة في مسار التعليم والتعلّم تمكّنهم 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:

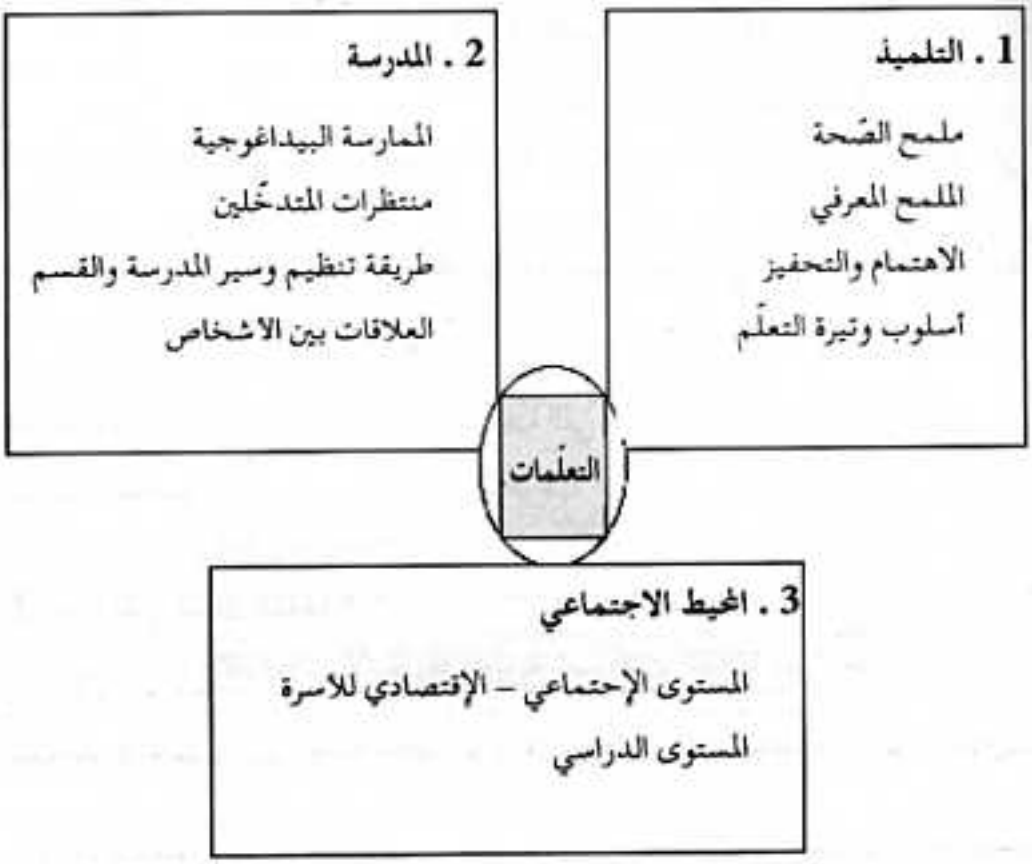
- القسم، القاعة المتعددة الاختصاصات؛
- التلميذ بمفرده، التلميذ ضمن فوج عمل تعاوني.

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

الوحدة 2

المجال المفاهيمي

العوامل الثلاثة المتدخّلة في التعلّم



1 ملاحظة القسم

2 التقويم التشخيصي

3 المعالجة البيداغوجية

يجب أن يحقّق التكوين في مجال المعالجة البيداغوجية الكفاءات الثلاث الآتية على الأقل:

- O المعرفة والمهارة في مجال ملاحظة القسم(ملاحظة صفّية) في جميع مكوّناته، خاصّة ما يتعلّق بملاحظة التلميذ؛
- O المعرفة والمهارة في مجال التقويم ببعده التشخيصي (والتكويني)؛
- O المعرفة والمهارة في مجال المعالجة البيداغوجية التي تشكّل الهدف الأخير من المسار.

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

1. ماذا تعني لديك المعالجة ؟

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

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

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

3. تقدّم 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 تختارها 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 " الخطأ "
- 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 أن 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 نجاعة التلميذ 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 « التحكم »:

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

يجزّأ التعليم إلى وحدات محدّدة الأهداف بدقة حتّى تكون قابلة للتقويم؛ وتقدّم المادّة بالطّرائق الملائمة المستعملة من قبل المعلّمين (إلقاء الدرس، التمارين، العمل في افواج صغيرة ... الخ).

2. التقويم التكويني: الاختبار التقويمي والتغذية الراجعة.

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

3. المعالجة

تقترح على التلميذ نشاطات علاجية وتصحيحات حسب النتائج التي افرزها الاختبار التكويني : مراجعة بعض المفاهيم في كتب أخرى وبتقديم مغاير، تمارين بالتصحيح الذاتي، استعمال الوسائل السمعية البصرية أو المعلوماتية، المساعدة الشخصية، العمل التعاوني في افواج صغيرة قصد التبادل... الخ. ومن المهمّ أن تقدّم النشاطات التصحيحية بطريقة ملائمة **للمعالجة**: فالامر 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 المعلم 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؛
- واخيرا 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 الامر 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 الالفاظ : 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. ولمّا 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.

الفشل لكون التشخيص يتدخل بمجرّد ظهور صعوبات التعلّم ، و في الوقت نفسه هي **عملية تصحيحية** لكونها تعالج **الأسباب** وتستثير كل العوامل (التلميذ، المدرسة، الوسط الاجتماعي)، كما أنّها في تطبيقها الأمثل **متفرّدة** لأنّها تندرج ضمن بيداغوجيا الفوارق.

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

مسار « التعليم – التعلّم »

المعالجة

التأمّل المعرفي لنجدة التقويم الذاتي

« التلميذ الذي يطوّر **مهارات التأمّل المعرفي** هو تلميذ واع بمساعيه الشخصية، ويقوم بالتقويم الذاتي بانتظام. وهو أيضا يتوقف في فترات لإجراء التقويم الذاتي والتصحيح. وبصفة أعمّ، فإنّ التلميذ الذي يطوّر في ذاته مهارات التأمّل المعرفي يتساءل عن الإجراءات التي ينبغي اتخاذها عن قدراته ، عن نتائجه ، عما ينتظره . إنّه قادر على تقويم درجة فهمه و مدى رضاه و عن حوافزه لتحقيق عمل من الأعمال، و على التقدير المسبق لنتائجه. كما أنّه 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 اعتباره تصحيحا « سطحيّا ». وهي نشاطات تهدف إلى فهم التلميذ لتعلماته الخاطئة وتصحيحها (المساعي التي قام بها، استدلالاته، والمنطق الذي استخدمه لحلّ الوضعيات الاشكالية...).

ملاحظة :

بيداغوجيا التحكّم هي استراتيجية بيداغوجية قام بتطويرها «بن يمين بلوم Benjamin Bloom سنة 1968. وهي ترتكز على فرضية أنّ كلّ متعلّم يمكنه أن يحقّق التحكّم الكلّي، أو على الأقلّ 85% إلى 90% من المفاهيم والعمليات التي تمّ تعليمها، وذلك 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 اكثر 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. ☐

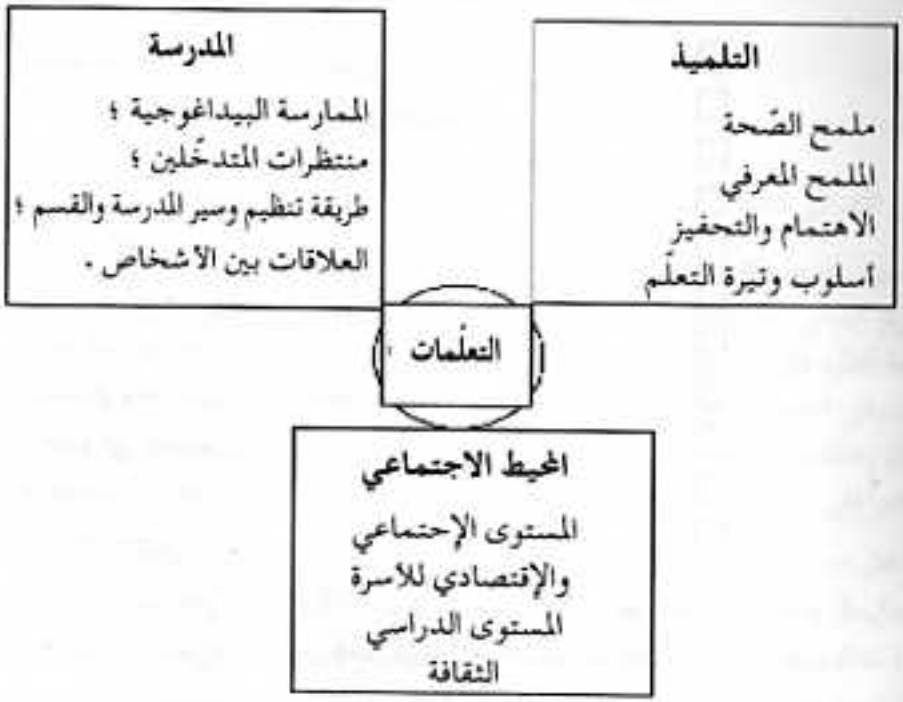
تحتوي هذه القائمة على أحد عشر اقتراحا يمكن أن نفسّر بها مفهوم الصعوبة الدراسية، وهي بمثابة مؤشّرات متفاوتة الدلالة. هذه المؤشّرات يمكنها أن تكون مصدرا لفرضيات قابلة للفحص:

– 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 الاخيرة، 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.

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

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



واقع التعلّم

ما ينبغي معرفته أنّ الصعوبة **ملازمة للتعلّم**، ولا وجود لتعلّم دون صعوبة:

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

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

عندما يصطدم الطفل بمعطيات تجبره على مراجعة وتصحيح مفاهيمه أو تمثّلاته 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، او مشكل ينبغي حلّه.

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

والمشكل المتسبّب في الصعوبة الدراسية هو عدم تصحيح الخطأ في الوقت المناسب، فتراكم الاخطاء، 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 الامر 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 للامراض...

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، والأنانية، 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 تمكّنه 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 الأولى 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 أدبيات الموضوع خمسة أسباب 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؛
- نمطيّة 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 ؟**

تعاريف :

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 بالتاكيد الإدراك و التعرّف، لكن هي أيضا «**التنبّؤ بالوقائع** المتعلّقة بالأنظمة 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 الأسباب 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 يمكّنان 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 التأكّد من أهمّيتها بالنسبة للمشكلات المطروحة، سواء كان ذلك حسب فكرة مسبقة، أو فرضية قابلة للتحقّق، أو بهدف البحث مثلا.
- هيكلة المعطيات: إنّ الامر 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)،

- الاستراتيجيات التي يستخدمها لتجاوز صعوبة من الصعوبات أوتجنّبها،
- ملاحظة تعابيره (كيف يفسّر، كيف يعرض)،
- الإنتاجات الكتابية أو الشفهية،
- آثار محاولاته وأخطائه 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 بالأسباب 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.

مما سيؤدّي بدوره إلى تحسين المردود المدرسي)، فإنّه من الضروري تصوّر الفرضية النقيضة، أي عدم وجود علاقة سببية بين الظاهرتين، وأنّ كلّ 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. بل 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 يشعرانه قد كبر ؟ أم هو عزوف من النوع المعرفي : نقائص بدأت تظهر مؤخّرا فقط ؟

5. الوظيفة الرقابية

امتدادا للنشاط السابق، تبنى وضعيات للتّحقّق 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 ان 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 يصوغه بوضوح ☐

3.7. المنهجية

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

4.7. روح التأليف (التلخيص)

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

5.7. 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 ☐

المسعى

1. تحديد فئة التصرّفات المطلوب تقويمها و ملاحظتها دون غيرها؛
2. إعداد شبكة للملاحظة تتميّز بالدقّة حتى تتمكّن 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 :

التقويم 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

أوقات التقويم

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

وتوجد عدّة أصناف من التقويم حسب الهدف المسطّر 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 بوساطة الأسّ 10. ثم اختبرهم بأسئلة متنوّعة تقدّم عددا من إمكانيات الخطأ، فلاحظ أنّ أغلبية التلاميذ قد أجابوا:

– 6 (عوض – 8) على السؤال: $5 \times 10^{-7} = 50 \times 10^{7}$.

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 المستعملة؛
- 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:

أقرأ البيانات الآتية.

ضع علامة تقييمية لدرجة السهولة في الدائرة ◯

سيضع معلّمك ملاحظاته داخل المستطيل ▭

يمكنك 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 أساس تصحيح نموذجي و سلّم تنقيط أعدّه الأستاذ. لا تسجّل تعليقات الأستاذ والنقط التي منحها على أوراق الاختبار 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، مع تعهّد التلميذ ببذل جهود أكبر حتّى يسجّل تحسّنا، وعلى أساس قبول الدعم الذي يقدّم له في إطار المعالجة البيداغوجية.

الوحدة 6

التمايز البيداغوجي (أو الفوارق)

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 إلاّ باستغلال إمكانيات كل واحد أقصى استغلال.

هذا التوجيه يتبنّى ضمنيا مبدأ تربية **التمايز** (وتسمّى أيضا بيداغوجيا الفوارق).

« تنطلق **بيداغوجيا الفوارق** من الواقع داخل القسم، حيث يتوجّب على الأستاذ تعليم تلاميذ أو طلبة لهم قدرات وأساليب تعلّم مختلفة جدّا. فتحاول هذه البيداغوجيا أن تستجيب لهذا **الاختلاف** في القسم الواحد، وذلك بممارسات تكيّف المناهج، والتعليم، والوسط المدرسي مع كل تلميذ. وفي غالب الأحيان لا يعود المدرّس هو مركز القسم، بل يجعل التلميذ أو النشاط هو مركز الاهتمام» .

Wikipédia

يجب أن نعرف ذواتنا قبل أن نعلّم الآخرين

ما هو أسلوبك في التعليم ؟

1. أسلوب نقلي، يركّز أكثر على المادة ☐
2. أسلوب تنبيهي (مستحث) ، يركّز على المادّة وعلى المتعلّمين في آن واحد ☐
3. أسلوب اجتماعي (إشراكي)، يركّز على المتعلّمين أكثر ☐
4. أسلوب متسامح، قليل التركيز على المتعلّمين والمادّة ☐

اختر الاقتراحات التي ترى أنّها تناسب بيداغوجيا التمايز

1. لا يمكن أن ينجح في قسمي إلاّ التلاميذ الموهوبون والذين يتمتّعون بقدرات.	2. آخذ في اعتباري أنّ لدى تلاميذي معارف محدودة عن موضوع التعلّم الذي أقدّمه.	3. أقترح دوما على كلّ تلاميذي نفس الوضعيات التعلّمية.	4. أقترح أحيانا بعض الوضعيات التعلّمية مختلفة تأخذ في الاعتبار خصائص التلاميذ.	5. أستعمل نفس طرائق التعليم مع كلّ التلاميذ مهما كانت خصائصهم
6. أختبر خصائص التلاميذ إزاء موضوع التعلّم قبل تقديم وضعية تعلّم.	7. يمكن لعدد كبير من التلاميذ النجاح في قسمي إذا أخذت في الحسبان خصائصهم إزاء موضوع التعلم.	8. يستخدم تلاميذي نفس الوسائل البيداغوجية ونفس الأدوات المرجعية.	9. أشجّع تلاميذي على استخدام مختلف الوسائل التربوية ومختلف أنواع المراجع التي يختارونها حسب خصائصهم.	10. أعيّن أهدافا تعلّمية لتلاميذي حسب خصائصهم.
11. الأهداف التعلّمية هي نفسها لجميع التلاميذ	12. لكلّ تلاميذ قسمي نفس المدّة الزمنية لإنجاز تعلّم خاص.	13. أعلّم عادة لعدد كبير من التلاميذ، أي القسم بكامله.	14. اكتساب التلاميذ للكفاءات أولوية في قسمي.	15. استعمل طرائق تعليمية متنوّعة، والتي أختارها حسب خصائص التلاميذ، وموضوع التعلّم، والمدّة الزمنية، والموارد المتوفّرة
16. أهتمّ دائما بتنويع جمع التلاميذ (كل القسم، أفواج صغيرة ...الخ)	17.طريقتي في تسيير القسم تمكّن التلميذ من استغلال وقت تعلّمه حسب خصائصه ووتيرة عمله؛كما يمكنه إتمام عمله في البيت.	18. ألتزم خاصّة بتعليم المعارف.	19. أعتقد أنّ الأولوية تكون لتنمية المعارف، وطرائق التعلّم، وأساليب التفكير، ومواقف تلقّي تلاميذ قسمي الإيجابي لموضوع التعلّم.	20. أعتبر المعارف موارد لبناء الكفاءات.

(اختبار كيّفته ؛(2002) Marie-Hélène Guay ،(2007) Cs des Trois-Lacs, Vaudreuil-Dorion d'après D. Heacox

كم اخترت من اقتراحات ؟ ناقشها.

باستعمال الاقتراحات المقبولة،حاول أن تصف مسارا تعلّميا متمايزا (فارقيا).

ما معنى التمايز البيداغوجي ؟

يعرّف **التمايز** على أنّه مقاربة منظّمة، مرنة **نشطة**، تمكّن من تصحيح التعليم والتعلّم الشامل لكلّ التلاميذ قصد تمكينهم من إحراز أقصى تقدّم.

أمّا المجلس الأعلى للتربية في مقاطعة الكبيك بكندا، فيعرّف غاية التمايز البيداغوجي بأنّها:

«تتعدّى مكافحة الفشل المدرسي، فهي قبل كلّ شيء تعمل على **إيصال كلّ تلميذ إلى أبعد ما يمكن في دراسته وبأقصى إمكاناته**».

وأمّا "ف. بيرينو Philippe Perrenoud"، فيرى أنّها تحدث قطيعة مع البيداغوجيا الرتيبة، أي الدروس والتمارين نفسها للجميع.

ويتّفق الكثير من المؤلّفين في الموضوع على أنّ التمايز البيداغوجي هو إعطاء كلّ تلميذ إمكانية التعلّم في الظروف التي تناسبه أكثر. إن **تمييز البيداغوجيا** إذن هو وضع أجهزة (في القسم أو المدرسة) للمعالجة الملائمة لصعوبات التلاميذ قصد تيسير عملية بلوغ أهداف التعليم.

تعاريف أخرى

G. Auzeloux: «بيداغوجيا التمايز أو الفوارق طريقة تسعى إلى استعمال مجموعة متنوّعة من الوسائل والإجراءات التعليمية / التعلّمية قصد تمكين تلاميذ متفاوتيّ العمر والقدرات والكفاءات والمعارف من بلوغ الأهداف المشتركة بطرق مختلفة».

Legrand (التمايز البيداغوجي؛ 1986): يعيّن مصطلح "بيداغوجيا التمايز" التنويع البيداغوجي الذي يمكن أن يستجيب لتنوّع التلاميذ.

Danvers (700 كلمة مفتاحية للتربية؛ 1992): «تمايز التعليم معناه تقديم مشاريع مختلفة، وأهداف ملائمة، ومسارات متنوّعة لمواضيع متنوّعة، وذلك قصد تمكين التلاميذ من الاستقلالية الثقافية».

مشكل مطلوب حلّه:

كيف نمايز، ونجعل كلّ تلميذ يتجاوز إمكاناته ويجد حلولا للاختلاف الموجود في الاقسام إذا علمنا أنّ مسلّمات "برنس Burns" تعلّمنا أنّ:

- لا وجود لمتعلّمَين يتقدّمان بنفس السرعة.
- لا وجود لمتعلّمَين مستعدّين للتعلّم في نفس الوقت.
- لا وجود لمتعلّمَين يستعملان نفس التقنيات الدراسية.
- لا وجود لمتعلّمَين لهما نفس السلوكات.
- لا وجود لمتعلّمَين لهما نفس الفوائد.
- لا وجود لمتعلّمَين متحفّزين لبلوغ نفس الاهداف.

أجوبة في حاجة إلى تعميق...

يقول " ف. بيرينو P. Perrenoud : تسيير الاختلاف هو وضع تنظيم للعمل وترتيبات تعليمية تضع في كلّ مرّة وبانتظام كلّ واحد في " وضعية مثلى " باستخدام كل الموارد المتاحة، وبتنظيم النشاطات بكيفية تجعل التلميذ يواجه دوما وضعيات بيداغوجية مثرية له.

أما بالنسبة للمعلّم فهو مطالب بتنويع ممارساته، و بالتدرّج في تقديم الصعوبات بكيفية تمكّن كلّ واحد من بلوغ مستوى مقبول من النجاح حسب كفاءاته.

... باستعمال بعض المبادئ:

1. دفع التلاميذ إلى المخاطرة من أجل إجهاد أنفسهم بالتعبير عن أقصى إمكاناتهم.

من المعرون أنّ التلاميذ يتعلّمون أفضل عندما ندفعهم إلى تجاوز ما يعتقدون أنّه يمثّل " **منطقة آمنة لهم** " ، وهي المنطقة التي هم متأكّدون فيها من عدم ارتكاب أخطاء تعرّضهم للعقوبة.

وفي كلّ الاحوال، التلميذ لا يقبل المجازفة إلاّ إذا عرف أنّه مدعوم.

2. يتعلّم التلاميذ أفضل إذا كانوا قادرين على ربط ما يعرفون بما هو منتظر منهم من أهداف البرنامج الدراسي.

يتعلّق الجانب الثاني بالإعلام، حيث تقدّم لهم الاهداف في بداية السنة الدراسية. وعلى سبيل المثال: يعلم التلاميذ أنّ الانتقال إلى القسم الأعلى يتطلّب منهم الحصول على المعدّل واجتياز الامتحان. لكن من المهمّ أيضا أن يعرفوا الشروط المترتّبة عليهم، أو بعبارة أخرى " **العقد** " الذي هم مطالبون باحترامه.

هو منتظر منه فإنّه يستطيع اختيار استراتيجيّته الشخصية لتحقيق الأهداف، ويقيّم نفسه.

كما أنّ الجانب الأوّل مهمّ أيضا: فالتلميذ يجهل نفسه، أو بالأحرى يعرفها من خلال كشف النقاط أو الدفتر المدرسي. وعلى المدرّس إذن أن يعلّم التلميذ كيف يعرف نفسه بنفسه، كيف يعرف إمكاناته ويكتشفها بنفسه مع مرور الوقت وكيف يستغلّها. وهذا يتطلّب على الأقلّ **توفير الوضعيّات التي تساعد على النجاح**،خاصّة عدم إصدار أحكام متسرّعة على التلاميذ.

ولا يمكن تنفيذ هذين المبدأين إلاّ إذا وفّرنا في المدرسة أوّلا وفي القسم ثانيا الظروف التي تمكّن من تطبيق **التمايز**:

- معرفة المعلّم لتلاميذه وامتلاك ملمح معرفيّ واجتماعيّ وجدانيّ عن كلّ واحد منهم لتحديد الطرائق الملائمة لهم. كما أنّه من المفيد معرفة أسلوب تعلّم كلّ واحد منهم: هذا تلميذ بطيء التعلّم، وهذا سريع الفهم، وذاك يعتمد على النظر، وجاره على السمع...الخ؛
- معرفة النقائص المشتركة بين التلاميذ، وإعداد علاج خاصّ لها، مع إجراء تعديل ملائم على المواقيت المدرسية؛
- اتّخاذ المدرسة تدابير التكفّل والمساعدة أو المعالجة الفردية.

هل يمكن أن نعرف خصائص التلاميذ ؟

نجد في الكتابات المتعلّقة بالتمايز البيداغوجي الأدوات التي تمكّن من معرفة خصائص التلاميذ (اختبارات، مساءلات...). لكنّ المعلّم المتمرّس في القسم يمكنه أن يعرف تلاميذه من خلال **ملاحظة** تصرّفاتهم، و**تحليل** الأسئلة التي يطرحونها ، الأخطاء المتواترة التي يرتكبونها، والمساعدات التي يطلبونها، وكلّ **الأشياء الملاحظة** الأخرى التي تشير إلى نقائصهم.

غير أنّ هذا لن يتمّ دون صعوبة: فالتنظيم الحالي للمؤسّسات والأقسام، والصعوبات التي تطرحها جداول التوقيت تجعل الأمر أكثر صعوبة وتعقيدا. و مع ذلك فإنّ التساؤلات التي يطرحها المعلّم حول كيفيات التعلّم يمكن أن تكون مفيدة في هذا المجال.

في بداية(أو قبل) التمايز : مسار ناجح للجميع

يحدّد (Rosenhine et Stevens (Teaching functions, M.C. Wittrock éd.,1986) ستّ (6) وظائف رئيسة للتعليم، نقدّمها هنا على شكل قائمة للفحص(check-list) يقوم المعلّم بوضع علامة عليها ليتأكّد من اتّخاذ التدابير الضرورية لتقديم تعليم ناجع.

1. المراجعة اليومية ومراقبة الفروض:

- 1.1. تصحيح الفروض اليومية و طلب تصحيحها من قبل التلاميذ ☐
- 1.2. إعادة التعليم من جديد إذا اقتضى الأمر ☐
- 1.3. إعادة النظر في التعلّمات السابقة ☐
- 1.4. إعادة النظر في القدرات المكتسبة القبلية (التطبيقات) ☐

2. التقديم

- 1.2. إيصال الأهداف باختصار ☐
- 2.2 . تقديم الخلاصات، وهيكلة المكتسبات القبلية ☐
- 3.2 . العمل بمراحل قصيرة ☐
- 4.2 . إرفاق التقديم بأسئلة تهدف إلى مراقبة الفهم ☐
- 5.2 . تسطير أهمّ المظاهر ☐
- 6.2 . تقديم عدد كاف من الصور التوضيحية والأمثلة الواقعية ☐
- 7.2 . تقديم نماذج وأمثلة عملية ☐
- 8.2 . إعطاء تعليمات وأمثلة دقيقة، والتكرار إذا اقتضى الأمر ☐

3. التطبيق الموجّه

- 1.3. توجيه التلاميذ في التطبيقات الأولى ☐
- 2.3. طرح عدّة أسئلة وإعطاء تمارين مفتوحة ☐
- 3.3. لا تطرح إلاّ الأسئلة المرتبطة بالمضامين الجديدة أو الكفاءة الجديدة المكتسبة ☐
- 3.4. مراقبة الفهم بتقويم أجوبة التلاميذ
- 5.3. إعطاء شروح إضافية أثناء مراقبة الفهم، تقديم تغذية راجعة وتكرار الشرح عند الحاجة ☐
- 6.3. تقديم اقتراحات أثناء التطبيقات ☐
- 7.3. مواصلة التطبيق الموجّه حتّى يتمكّن التلميذ من العمل بمفرده، وبثقة كافية، ونسبة نجاح تبلغ 80 % على الأقلّ. ☐

4. التصحيح والمفعول الرجعي

- 1.4. إجابات سريعة، صارمة وصحيحة يمكنها أن تتبع بسؤال آخر للتأكّد ☐
- 2.4. أجوبة سليمة لكنّ فيها تردّد يجب أن تتبع بمفعول رجعي (نعم، هي صحيحة لكن...) ☐
- 3.4. يجب أن تكون أخطاء التلميذ مؤشّرا على حاجته إلى تطبيق إضافيّ ☐

- 5.4. يمكن أن يتضمّن التصحيح تدابير للدعم، أو شروحا، أو مراجعات، أو تذكيرا بالتدابير ☐
- 6.4. يجب أن يتواصل التطبيق الموجّه والتصحيحات حتّى يتحكّم كلّ القسم في الهدف ☐

5. التطبيق المستقلّ (العمل الفردي)

- 1.5. برمجة عدد كاف من التمارين الفردية ☐
- 2.5. مواصلة التمارين الفردية حتى نحصل على أجوبة صارمة وسريعة ☐
- 3.5. برمجة تمارين الترسيخ ☐
- 4.5. مراقبة العمل الفردي ☐

6. المراجعة الأسبوعية والشهرية

- 1.6. مراجعة آلية لكلّ ما سبق تعلّمه ☐
- 2.6. تخطيط أعمال المراجعة المنزلية ☐
- 3.6. برمجة مراقبات متكرّرة ☐
- 4.6. إعادة تعليم المواد التي لم ننجح فيها في المراقبة ☐

الخلاصة : إيجاد جهاز بيداغوجي متمايز يتطلّب تنظيم المؤسّسة، حيث يقوم المعلّم (أو مجموعة من المعلّمين في إطار العمل الجماعي الذي يمكن أن يكون مشروع المؤسّسة) بـ:

- **تحديد** الهدف الذي ينبغي أن يبلغه مجموع التلاميذ،
- **اختيار** شبكة تحليل صعوبات التلاميذ، أو يعدّها هو بنفسه،
- **تصوّر** استراتيجيات بيداغوجية حسب هذه الصعوبات،
- تنظيم النشاطات بتفويج التلاميذ حسب نوع الإستراتيجية.

كيف نكيّف الإستراتيجيات لفائدة التلاميذ ؟

يجب العمل على مكوّنات الجهاز البيداغوجي:

- **نمط السند** (نصّ، صورة، مخطّط ...):

. التساؤل عن أهمّيته بالنسبة للهدف، وعن مقروئيته؛

. يجب التذكّر بأنّ النشاط التعاوني في الفوج هو بمثابة تدريب للتلاميذ الضعفاء؛

– **السؤال** (طريقة طرح الأسئلة) :

. يجب التذكّر بأنّ وراء الأسئلة منطق طرح السؤال الذي يعطي لها معنى؛

– **إجراء تقويم في خدمة التلميذ :**

. فالتقويم التكويني بالنسبة للمدرّس وسيلة لفهم ما ينبغي تغييره، أو تصحيحه أو ضبطه؛

– **القيام بالتقويم الذاتي :**

. التدريب على التقويم الذاتي يمكّن التلميذ من مراقبة إنتاجه، وبالتالي تسيير تعلّمه .

التقويم الذاتي :

اختبار لتقييم القدرة على تطبيق التمايز البيداغوجي في كلّ سلسلة من السلاسل العشر الآتية، أضع في دائرة الرقم الذي يناسب عملي البيداغوجي في القسم. الرقم **1** يعني أنّ النصّ لا يصف بتاتا عملي البيداغوجي، والرقم **10** يعني أنّ النصّ يصف تماما عملي البيداغوجي.

غير موافق بتاتا									موافق تماما
لا يمكن ان ينجح في قسمي إلاّ التلاميذ الموهوبون والذين يتمتّعون بقدرات.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	يمكن لأغلبية التلاميذ في قسمي النجاح إذا أخذت في الحسبان خصائصهم إزاء موضوع التعلّم.
آخذ في اعتباري أنّ لدى تلاميذي معارف محدودة عن موضوع التعلّم الذي اقدّمه.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	أختبر المعارف السابقة للتلاميذ إزاء موضوع التعلّم قبل تقديم وضعية التعلّم.
كلّ تلاميذي يعيشون نفس الوضعيات التعلّمية في قسمي.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	يمكن لتلاميذي أن يعيشوا يوميا وضعيات تعلّمية تأخذ في الاعتبار خصائصهم.
يستعمل تلاميذي نفس الوسائل البيداغوجية ونفس الأدوات المرجعية.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	أشجّع تلاميذي على استخدام مختلف الوسائل التربوية ومختلف أنواع المراجع التي يختارونها حسب معارفهم السابقة وخصائصهم.
الأهداف التعلّمية هي نفسها لجميع التلاميذ.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	تعيّن أهداف تعلّمية واقعية للتلاميذ حسب معارفهم السابقة وخصائصهم.
اكتساب تلاميذي للمعارف هو أولوية في قسمي.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	تنمية المعارف لدى تلاميذي ، وطرائق التعلّم،والتفكير والمواقف إزاء موضوع التعلّم هو أولوية.
أعلّم أفواجا كبيرة على الخصوص.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	أهتمّ دائما بتنويع أفواج التلاميذ (أفواج كبيرة، صغيرة، أفراد...)

غير موافق بتاتا		موافق تماما ←
غالبا ما أستعمل نفس طرائق التعليم.		استعمل طرائق تعليم متنوّعة، واختارها حسب المعارف السابقة للتلاميذ وخصائصهم، وحسب موضوع التعلّم، والوقت، والموارد المتاحة.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
الوسائل والسندات البصرية محدودة العدد في قسمي.		أكوّن مع تلاميذي كلّ سنة بنكا متنوّعا للوسائل والسندات البصرية الذي يمكن أن يعودوا إليه حسب معارفهم السابقة وخصائصهم.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
لكلّ تلاميذي نفس الوقت يعيشون فيه تعلّما خاصّا.		طريقتي في تسيير القسم يمكّن التلميذ من استغلال وقته حسب معارفه السابقة وخصائصه.
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		

تفسير النتائج :

من **80** إلى **100** نقطة : كفاءة ممتازة للتمايز.

من **56** إلى **79** نقطة : كفاءة للتمايز والدعم.

55 نقطة وأقلّ : كفاءة للتمايز والتنمية.

الوحدة 7

الأنظمة المؤقّتة ومكانة الخطأ في التعلّم

من الخطإ إلى الهفوة الخلاّقة

لقد مكّنت البحوث في مجال التقويم التكويني من التمييز بين **الخطإ Faute** (وهو حكم خلقي) و **الهفوة Erreur** (وهي نتيجة غير سليمة لنشاط ما)

قبل الشروع في الموضوع، نذكّر بمقولة قديمة :

« الجميع يبدأ بارتكاب الأخطاء؛ والرسّام الذي لا يفهم الأخطاء التي يرتكبها لا يمكنه أبدا تصحيحها » . (Leonard de Vinci، 1452-1519)

بعض الأقوال الأخرى...

الفيلسوف : « الخطأ بشريّ، لكنّ التمادي فيه شيطاني » (باسكال Pascal)

البيداغوجيون : « أنا في حاجة إلى هفواتكم »

« الهفوة وسيلة للتقدّم؛ ينبغي أن نكتشفها وننطلق منها للبحث عن أفضل الحلول. ترتكز تقنية حلّ المشكل على تجاوز الخطإ، وعلى الوعي بالمسار والنجاح » .

(أسطولفي Astolfi ، الخطأ اداة للتعليم 1977)

« نتعلّم من أخطائنا أمورا (ولو كان ذلك يقتصر على عدم تكرارها » .

(سكينر، Skinner، 1968)

توصية « على شكل مشكلة للحلّ » :

« إذا أخطأ اتركوه يفعل، لا تصحّحوا أخطاءه، انتظروا في صمت حتّى يكون قادرا على اكتشافها و تصحيحها بنفسه » . (روسّو Rousseau) .

بما أنّ المعالجة مستعارة من عالم الطبّ، فإنّه من الضروري البحث عن التمييز القانوني بين الخطإ والهفوة: خطأ مهني أو هفوة تشخيصية للطبيب الذي أخطأ ؟

على سبيل الطرافة:

التمييز التقليدي بين الخطأ والهفوة:

يميّز القضاة منذ القدم الهفوة عن الخطإ. **فالهفوة** مسموح بها، بينما الخطأ يحمّل المسؤولية المهنية.

متى تصبح الهفوة خطأ ؟

أصبح القضاة في فرنسا منذ 1986 يميلون إلى اعتبار الهفوة التشخيصية في مجال الطبّ خطأ كاملا.

التشخيص في نظر القانون غير كامل (إذن قابل للقضاء) عندما لا يأخذ في الحسبان البحث الكامل (الوصف الطبّي المهني) الذي يسمح بالفعل الطبّي.

(معرفة السوابق الطبّية، خطورة الفعل الطبّي،...).

وبهذا الاعتبار، فإنّ عبارتيّ الخطإ والهفوة نسبيتان ما دام وصفهما ناتج عن تقدير خارجي.

تعميم المصطلح في المجال البيداغوجي

إنّ التلميذ الذي يطبّق قاعدة " المجرور بحرف الجرّ "، فيكتب: «في مكّة»، «بأحرٌ»، يكون قد ارتكب **هفوة**، لأنّه لم يتعلّم بعد قاعدة الممنوع من الصرف.

وتصبح الهفوة **خطأ** بعدما يتعلّم حكم الممنوع من الصرف.

وخطاء **هفوة** عندما يكتب «يدى» عوض «يدا» قبل أن يتعلّم بأنّ أصل الألف المقصورة "ياء"، وأصل الألف الممدودة "واو"؛ وتصبح **خطأ** بعد تعلّم هذه القواعد.

فكرة الهفوة

لقد أكّد "سليستان فريني Célestin Freinet" منذ 1956 أنّنا «نتعلّم الكلام عندما نتعلّم، ونتعلّم الرسم عندما نرسم»؛ فهو يعمل بمبدإ «**الممارسة التجريبية**»، و قد استوحى ذلك من طريقة **المحاولة و الخطأ** (بمعنى الهفوة). في تكوين الخبرة. وقد اعتبر «الخطأ» مكوّنا من مكوّنات التعلّم، ولا يمكن الاستغناء عنه أحيانا.

دون «خطإ»، (لأنّ الخطأ في نظرهم يعتبر أمرا غير عاديّ)، فإنّ البنيويين يرون أنّ المعرفة تُبنى، وأنّ الخطأ دليل على إعادة تنظيم الفكر في **الأنظمة المؤقّتة أو الوسيطة** في طور البناء و المتّجهة نحو **نظام نهائيّ** قار.

مكانة الخطإ في المسعى البيداغوجي

يتعيّن على المدرّس تخصيص حيّز كاف من الوقت للمرحلة الأساسية المتمثّلة في **اكتشاف التلميذ لأخطائه بنفسه** والتعبير عنها وشرحها.

أمّا **تحليل المدرّس المسبق**، فهو نقطة انطلاق عمل يتميّز **بالمعرفة المسبقة**، والذي سيمكّن التلميذ من تسجيل المساعي (الطرائق) التي استخدمها، وإدراك أسباب أخطائه.

وهذا الوعي بالأسباب سيمكّنه من تصحيح أخطائه بنفسه، مع العلم أنّ التصحيح الذاتي لا يقتصر على الاخطاء فحسب، بل وكذلك على المسارات التي أنتجت هذه الاخطاء.

إنّ هذا الأمر يستوجب على المدرّس أن يرفض مبدئيا المعاينة السطحية، والتأويلات التقريبية التي تفرزها هذه المعاينة، ويتبنّى **تحليلا** دقيقا مبنيا على **ملاحظة** التلميذ أثناء العمل، وعلى ما يسجّله التلميذ ليعبّر عمّا يريد فعله، وما يفعله، وكيف يتناوله. ويمكن لأسئلة المدرّس المعرفية أن تساعد التلميذ على التسجيل الذي يؤدّي به إلى الوعي.

شروط و ظروف التعلّم أصل الخطإ:

- أخطاء سببها محدودية المتعلّم؛
- أخطاء سببها موضوع التعلّم؛
- أخطاء سببها وضعية التعلّم؛
- أخطاء سببها التعليمة المقدّمة؛
- أخطاء سببها العمليات العقلية المستخدمة؛
- أخطاء سببها المكتسبات السابقة.

أ) محدودية المتعلّم:

- مجال تنميته (قدراته على التجريد محدودة مثلا)؛
- سنّه (قدراته على التركيز الدائم محدودة) ؛
- تمثيله لذاته (حكم المعلّم عليه بالتلميذ الضعيف).

- التلميذ **يعرف** الوضعية، لكنّها تدخل نوعا من **التفكير** أو **الاستدلال** الذي لا يتحكم فيه؛
- الوضعية **معروفة**، لكنّها تفرض **قيودا** هامّة:
  . العمل في وقت محدود،
  . درجة التعقيد عالية؛
- الوضعية **جديدة** تماما، فيها عناصر غير مألوفة(تمارين جديدة تختلف عن التمارين التي تعوّد عليها، ومقدّمة بطريقة غير مألوفة أيضا).

سبل المعالجة الممكنة: تنويع طريقة التقديم و السندات، التفكير في الوضعيات البعيدة عن الحياة اليومية للتلاميذ، تنويع أساليب التعليم والتقويم، مساعدة التلاميذ على تنويع طرقهم بإعطائهم إمكانية التوصّل لذلك.

ج) الخطأ المتعلّق بالتعليمة:

صياغة التعليمة صياغة سيّئة أو بلغة صعبة : ما يجعلها تحتمل عدّة أجوبة.

سبل المعالجة الممكنة: إنّ قراءة وفهم التعليمة جزء من التعلّم، و يشكّلان **كفاءة ينبغي تنميتها** لدى التلميذ:
- تخصيص الوقت الكافي للقراءة،
- مساعدة التلاميذ على تحديد العبارات الهامّة، وعلى إعادة صياغتها،
- مساعدة التلاميذ على التمثيل الذهني للعمل المطلوب،
- التأكّد أثناء العمل من تطبيقها بشكل سليم.

د) الخطأ المتعلّق بالعمليات العقلية

يمكن للاخطاء أن تأتي من **العمليات العقلية** المدرجة في وضعية معيّنة (تكرار بسيط، تطبيق قواعد، إعادة استثمار في وضعيات بسيطة، تجنيد في وضعيات مشكلة معقّدة، تحليل، تلخيص...).

سبل المعالجة الممكنة:

« مساعدة التلاميذ على **تصوّر الوضعية I**، تكوين صورة ذهنية للمعرفة التي ستكتسب، الإكثار من نشاطات الانتقاء والترتيب والمقارنة والتنسيق، حثّ التلاميذ على تحويل المكتسبات بواسطة العمل المشترك بين المواد، **كبح جماح الاندفاعية بالدعوة إلى**

اساليبهم وقراءتهم للواقع بمختلف القواعد؛ لأنّ تطبيق مبدأ العرضية الحقيقية يجنّب انغلاق المعارف، ويساعد على القيام بالتحويل».

(أنظر لاحقا تصوّر الخطأ حسب نظريات الإعلام).

هـ) الخطأ المتعلّق بالمكتسبات السابقة:

من المهمّ أن نموقع التلميذ بالنسبة للتعلّمات الجديدة، أي نحدّد مستواه بالتأكّد من مكتسباته السابقة.

فمكتسبات التلميذ غالبا ما تكون جزئية أو غير راسخة. لذا، فوظيفة المعلّم الأولى هي تناول هذه التعلّمات من بدايتها بتغيير الوضعيات وأشكال التناول والسندات، وبالإكثار من الممارسات. وهذا ممكن إذا ما خُصّص في جدول التوقيت حيّز زمنيّ كاف للمعالجة ، وإذا ما أُسندت هذه المهمّة لمعلّم متخصّص في عملية الاستدراك عندما نلاحظ أنّ النقائص هامّة إلى درجة يمكنها أن ترهن كلّ التعلّمات السابقة.

وفي هذا الصدد، فإنّ تقبّل التلميذ – وهو على دراية بالعملية – ومساهمته أمر لا يمكن الاستغناء عنه، لأنّ الأمر يتعلّق بوعيه بنقائصه وتحديدها، خاصّة وعيه بضرورة علاجها.

تذكير :تختلف مكانة الخطإ باختلاف التصوّرات النظرية للتعلّم:
- المدرّس في **النظرية السلوكية** béhaviorisme يجب أن يستهدف **تعلّما دون خطإ**، فيقود التلميذ نحو تحقيق الهدف بوساطة تمارين مبرمجة، مستخدما التكرار ودعم الأجوبة الصحيحة.
- وفي النظرية **البنيوية**، فإنّ التعلّم هو **مسار يعاد فيه تنظيم** المعارف العامّة المحتدمة (أنظر الاحتدام المعرفي). أمّا الخطأ، فهو إشارة إلى أنّ التلميذ يواجه صعوبة. وتصحيحه لخطئه دليل على أنّه قد تجاوز هذه الصعوبة وأدمج المعرفة الجديدة في مخطّطه الذهني.
- وحسب **نظرية الإعلام** l'information ، فإنّ الخطأ سببه **عيب في تمثيل الوضعية، في إستراتيجية الجواب، وفي قلّة المراقبة.**

اختبارات:
1. اكتشاف « الخطإ» ؛
2. تمييزه؛
3. اقتراح معالجة له؛

الاختبار 1 : كتب تلميذ : " هاذا "

أهو خطأ إملائيّ أم قرائيّ ؟

أيّ معالجة ؟

الاختبار 2 : كَتَبَ تلميذ : " **اللذي** "

أهو خطأ إملائيّ أم قرائيّ ؟

أيّ معالجة ؟

الاختبار 3 : كتب تلميذ : " **هاذا** " ثمّ " **هذه** "

أيّ تأويل ؟

الاختبار 4 : صَرَّفَ تلميذ الفعل **وجد** في المضارع فقال : " **يَوْجدون** "

أيّ تأويل ؟

الاختبار 5 : التلميذ لا يعرف جدول الضرب في 9، فيضرب في 3 ثمّ يضرب النتيجة في 3 من جديد.

أيّ تأويل ؟

الاختبار 6 : قال تلميذ : " **الحوت سمك كبير** "

أيّ تأويل إذا كان التلميذ في الابتدائي ؟

وأيّ تأويل إذا كان التلميذ في الثانوي ؟

الاختبار 7 : نطلب من تلاميذ السنة الثانية الابتدائية ترتيب صور حيوانات :

دجاجة، عصفور، سمكة سردين، حوت، أسد، قطّ.

حالة جمع واحدة فقط : سمكة سردين والحوت.

الصور الأخرى بقيت لوحدها.

أيّ تأويل ؟

نقاش قديم لا ينتهي أبدا :

هل نسمح للتلاميذ بارتكاب الأخطاء كما يرى بعض المربين (كلاباريد Claparède؛ ديوي Dewey)، أو على العكس كما يرى (سكينر Skinner) ينبغي أن ننظّم المحيط بطريقة تجعل التلميذ لا يرتكب أخطاء (كما هو الحال في برمجة درس مبنيّ بناء سليما)؟

الوحدة 8

كيف نعالج ؟

تذكير : العوامل المتدخّلة في التعلّم

مراجعة « المعالجة : المجال المفاهيمي »

تساؤلات المدرّس حول قدراته :

« **معرفة الذات يمكّن من معرفة الغير** » (مستوحاة عن موتين Montaigne).

1. هل أنا قادر على العمل ضمن فريق؟	2. هل أنا قادر على تقييم قدرات تلاميذي ؟	3. هل أنا قادر على تخطيط وضعياتي التعلّمية ؟	4. هل أنا قادر على ضمان الانسجام مع التعلّمات السابقة لتلاميذي والاستمرارية في تنمية كفاءاتهم ؟	5. هل أنا قادر على التقويم التشخيصي لكفاءات تلاميذي في عملي البيداغوجي ؟
6. هل أنا قادر على تقديم وضعيات تعلّمية متمايزة لتلاميذي ؟	7. هل أنا قادر على تنويع أساليبي التعليمية حسب الصعوبات التي يتلقّاها تلاميذي ؟	8.هل طرائقي منسجمة مع طرائق زملائي ؟	9. هل أنا قادر على الاكتشاف السريع للتلميذ الذي يعاني ؟	10. هل فهمت جيّدا أهداف المنهاج ؟
11. هل أنا قادر على تعليم تلاميذي الاستقلالية في تعلّمهم ؟	12. هل أنا قادر على قيادة ملاحظة معيارية؟	13. هل أنا قادر على إجراء تقويم تشخيصي؟	14. هل أنا قادر على تحليل الأخطاء المرتكبة ومعرفة أسبابها؟	15

يحتوي هذا الجدول على **14 سؤالا** حول القدرة على القيام بالمعالجة البيداغوجية في القسم.

الأسئلة التي لا نستطيع الإجابة عنها تتطلّب تكوينا.

الخانة رقم **15** تعمّدنا فراغها. اطرح السؤال الذي لم يفكّر فيه معدّ هذه الأسئلة.(يمكن طرح سؤال في الأخير).

التساؤلات المطروحة حول التلميذ :

هل تلاميذي قادرون على :

- القيام بنشاط باستقلالية تامّة ؟
- التعاون والمساهمة في نشاط تعاوني ؟
- فرض انضباط على أنفسهم في العمل ؟
- التحفيز من جديد بعد مساعدة الزملاء أو المدرّس ؟

- تطبيق ذكيّ للتعليمات (طرائق العمل، التوثيق ...) ؟
- امتلاك طريقة عمل ؟
- تنويع المساعي وفق المشكل المطروح ؟
- تكوين روح التلخيص (التركيب)؟
- بلوغ مستوى من الانتباه والتركيز المستمرّين ؟
- تنفيذ فكرة خلاقة ؟
- التواصل بشكل ملائم باستعمال الموارد اللغوية ووسائل التواصل الأخرى ؟
- حلّ وضعيات مشكلة ؟

... أكمل بقدرات أخرى حسب المفهوم الذي أعطيته لمعنى التلميذ الكفء

م يتميّز التلميذ الذي يوصف بالخطير ؟

أجب قبل الاطّلاع على الفصل الخاص بـ«التلميذ الذي يعاني من صعوبات دراسية »

هل من حلول ؟

يتعلّق الأمر بإعادة بناء **تصرّفات النجاح** على مستوى القسم بكامله، وذلك من أجل اجتناب تحوّل اختلاف مستويات التلاميذ إلى **فروق** يصعب تسييرها.

إنّ **العمل التعاوني** في أفواج صغيرة، وبوضعيات مشكلة مطلوب حلّها جماعيا هو أوّل حلّ يعطي الثقة ويجنّب تثبيط عزائم التلاميذ المتوسّطين. لذا، ينبغي أن يؤدّي عمل التلميذ والفوج إلى منتوج يثمّن عمل كلّ واحد.

وعلى المستوى الفردي، فإنّ الأمر يتعلّق بتنمية المواقف عند التلميذ :

- التفكير قبل الشروع في العمل؛
- تعلّم كيفية تجنيد الموارد المناسبة للوضعيات المشكلة؛
- ربط المعارف الجديدة بما يعرفه من قبل؛
- تقويم نتائجه بمساعدة المدرّس أو الزملاء.

والعمل الفردي – إذا ما بني على هذه النقاط – يجد مكانته في العمل التعاوني، وفي الأعمال المطلوب إنجازها في أفواج محدودة العدد وبمسؤولية مشتركة.

شكال التدخل البيداغوجي: ثلاثة أشكال من التدخل

ا هو اختيارك ؟

1. تدخّل الأستاذ (في القسم كلّه) :

هذه الطريقة هي الأكثر انتشارا، إلاّ أنّها لا تناسب إذا كان مستوى التلاميذ غير متجانس في القسم الواحد. لكن يمكن أن ننوّع أكثر اللغة المستعملة في التعليم، خاصّة تلك المستعملة في التعليمات والشرح. ورغم ذلك تبقى حوافز التلاميذ ضعيفة لأنّ المدرس هو الذي يقود و ينظّم مجموع الأعمال.

2. بيداغوجيا التفاعل الداخلي بأفواج صغيرة:

العملية في هذه الطريقة تعاونية، وتعطى المسؤولية فيها لأفواج صغيرة من التلاميذ يعملون بمسؤولية مشتركة. يواجه التلاميذ أفكارهم ويبنون معارفهم بالتفاعل؛ فيكون هدف الإنتاج فيها ضئيلا، مقارنة **بالهدف التعلمي**. لذا تُلحق هذه الطريقة بنظرية البنوية الاجتماعية.

لكنّ هذه الطريقة تبقى توجيهية نسبيا، لأنّ المدرّس هو المسؤول على اختيار الوثائق، وضبط الأفواج الصغيرة.

3. بيداغوجيا التمايز (أوالفوارق)

التمايز نعم، لكن كيف ؟

" فليب ميريو Ph. Meirieu " في كتابه" Ecole mode d'emploi " متأثرا بـ " دي بيريتي ولوقرون De Perreti et de Legrand يحدّد طريقتين لتمييز أساليب التعلّم في القسم:

- **التمايز المتعاقب؛**
- **التمايز المتزامن.**

فيقول: **التمايز المتعاقب** يطبّق في الوضعيات الجماعية،وفي غالب الأحيان عندما نشرع في تعلّم جديد لاكتشاف أفكار جديدة، أو لبناء مفاهيم جديدة. ويحتفظ المعلّم بقيادة العمليات، وينوّع الأسئلة والأدوات والسندات ... في نفس النشاط المعقّد الذي يهمّ جميع التلاميذ. أمّا الأهداف هنا، فهي بناء دلالة مشتركة بين مجموع تلاميذ القسم، وإبراز تصوّرات فردية، والقياس التقريبي لمستوى التحكّم في الكفاءة الرئيسة التي هي بصدد البناء لدى كل تلميذ.
وحتّى يجمع المعلّم هذه المعلومات الأساسية وبناء التعلّمات اللاحقة، ينبغي أن يضع كلّ تلاميذه في أفضل وضعية للنجاح، وبالتالي إيجاد السندات، والوضعيات الوسيطة، والوظائف الجديدة، وطريقة تفويج التلاميذ التي تسيّر هذا التمايز بنجاح.

وضعية تعلّمية جماعية	نشاطات مركّبة مشتركة	تمايزات متنوّعة تمكّن كلّ التلاميذ من البقاء في النشاط المشترك، وتحقيق أقصى ما يمكن من التقدّم، كما تمكّن التلاميذ ذوي الصعوبات من تلقّي المساعدة و الدعم الضروريين.
	قيادة المعلّم	

أمّا التمايز المتزامن « فيرتكز على ما يعاينه التقويم التكويني لتوفير الظروف الحقيقية للتمايز . فهو يبني مسارات التعلّم ويجعلها عملية. **والتلاميذ هنا مفرّقون** وفق متغيّرات مختلفة: تعليمية، بيداغوجية، شخصية، وهي متغيّرات يمكن أن تكون ظرفية، أو متعلّقة بالمعاينات التقويمية السابقة أو الحالية».

متى نطبّق التمايز المتزامن ؟

يجرى التمايز المتزامن **بعد إجراء تقويم** القصد منه القيام بالمعالجة. كما يُجرى أيضا أثناء التعلّم عندما تبدو الصعوبات كبيرة عند بعض التلاميذ، وأنّ سبلا أخرى ينبغي أن تقترح؛ فيختار المعلّم حينئذ قيم التمايزات التي يراها ملائمة وفق شرط أساسي "**المنطقة الجوارية للتنمية**".

تُعرّف **المنطقة الجوارية للتنمية** على أنّها المسافة الفاصلة بين أصعب مهمّة ينفّذها التلميذ بمفرده بكلّ استقلالية، وأصعب مهمّة يمكن أن ينفّذها بمساعدة المعلّم.

وباستخدام المنطقة القريبة للتنمية يجب على المعلّم أن يعرف خصائص تلاميذه، لاسيما خصائص أولائك الذين هم في حاجة إلى معالجة بيداغوجية (راجع الوحدة 3).

ماهي المتغيّرات التي يمكن أخذها بالتمايز المتزامن ؟ (من خلال كتاب: Ecole mode d'emploi لفليب ميريو Ph. Meirieu)

- تمايز ا المعالجة، المهام، مستويات الشروط بالنسبة للمهمّة؛
- تمايز النشاطات، ودرجة تعقّدها وطولها ومدّتها، وموقعها في المسار التعلّمي؛

• تمايز تفويج التلاميذ: حسب الحاجات، حسب مستوى المادة، مستوى المهمة، مستوى المنهجية، حسب الإستراتيجية، حسب المشروع... ويكون هذا التفويج في الغالب ظرفيا غير دائم، ومرتبطا بوضعيات ودروب وحواجز، بجوانب إستراتيجية التعلّم، بالجانب الشخصي...إنّ التفويج لا يكون قارّا، بل دائم التعديل وفق الوضعيات والسياقات؛

• تمايز الأدوات والسبل المنهجية: مساهمة التحوّل المعرفي والتعليمي؛

• تمايز الطرائق، والسندات أثناء إجراء التقويم التحصيلي؛

• تمايز (استثنائي) تابع للحالة في وضعية التعلّم...

ونستنتج من ذلك أنّه ينبغي أن تتفهّم أنّ اختيار طرائق التمايز يخضع أساسا للسياق المحدّد الذي تُبنى فيه التعلّمات؛ وأنّ إعداد الاختبارات والاجوبة، إنّما يتمّ وفق وضعيات حقيقية لتلاميذ يعيشون في بيئة تعليمية حقيقية، ويتلقّون تعلّمات واقعية.

المخطّط المنهجي للتمايز المتزامن:

تقويم تكويني	تقويم مكوّن	تجزئة القسم إلى أفواج تعلّمية متمايزة، وبأهداف مشتركة جزئيا(البرامج ومستويات الشروط هي نفسها للجميع)، وبكيفيات إنجاز متمايزة الكثافة والمدّة الزمنية.

متابعة التلميذ : دفتر المتابعة le portfolio

دفتر متابعة التلميذ وثيقة مفيدة لتشكيل ملمح التلميذ، ومعرفة ما فيه من جوانب قوة و ضعف.

ما هو دفتر المتابعة أو « محفظة المعارف »؟ **(راجع وسائل جمع المعلومات في الوحدة 9).**

أسئلة أخرى ممكنة

أ) بيداغوجيا التصحيح والتصحيح الذاتي:

هل وضعتُ نشاطات تتعلّق بالتحوّل المعرفي؟

ب) تسيير القسم

هل أعرف مختلف نماذج العمل في الورشات ؟

هل طريقة تنظيمي للقسم تساعد على تطبيق المعالجة ؟

ما هي طريقتي في التواصل مع الأولياء ؟

هل أعلموني بمشاكل أبنائهم ؟

د) التواصل مع زملائي

هل أخذت معلومات عن القسم من زميلي الذي سبقني ؟

هل اطّلعت على الدفتر المدرسي للتلميذ ؟

هل اطّلعت على ما لديه من "دفتر متابعة التعلّم" و "دفتر التقديم" ؟

الوحدة 9

وسائل جمع المعلومات

كيف نجري تقويما تشخيصيا

تذكير: التقويم التشخيصي **مسار تحليلي** موجه إلى إنتاج معطيات مفيدة للعلاج البيداغوجي المستهدف، وذلك على أساس:

- مرجعية الأهداف المطلوب تحقيقها؛
- نقائص التلاميذ المكتشفة والمصنّفة حسب طبيعتها وأهمّيتها؛
- فرضيات حول الأسباب التي أنتجتها.

يمكن أن يُجرَى التقويم التشخيصي بطريقة شكلية إلى حد ما، وكأداة هادفة نوعا ما حسب الأهداف المتوخّاة (مرحلة استكشافية لجمع المعلومات وبناء الفرضيات، ومرحلة تحليل النقائص وتحديد خصائصها، ثمّ مرحلة المعالجة في حدّ ذاتها).

1. وسائل التقويم العفوي، « الطبيعي »:

- **الملاحظة «الساذجة»** – في مقابل التقويم المقصود الهادف (أي الذي يجرى كأداة) – للتلميذ خارج القسم (في القاعة المتعدّدة الاختصاصات عند القيام بالنشاطات الفوجية التعاونية أثناء إنجاز مشروع جماعي، أو أثناء لعب الفريق، أو وقت الاستراحة...)؛
- **التحاور مع**: . مجموعة المدرّسين المتكفّلين بالتلميذ،
  . التلميذ،
  . الأولياء.

تدوَّن الملاحظات على بطاقة شخصية مع تعاليق شارحة، ثم تناقش مع المدرّسين الآخرين والأولياء قصد بناء نوع من الملمح العام للتلميذ نكمل به بطاقة المعلومات العادية التي يعدّها المدرّس في بداية السنة.

2. وسائل التقويم الشكلي « الأداتي أو المقصود أو الهادف»:

- الملاحظة المزوّدة بشبكة معيارية،
- الأسئلة،
- قائمة التحقق،
- التسجيل،
- الاختبار.

على معطيات دقيقة تمكننا من اتّخاذ إجراءات في مجال المعالجة تكون مبنية على أساس خصائص نقائص التلاميذ (طبيعة النقائص وأهمّيتها، فرضيات حول الأسباب التي أنتجتها).

بطاقة المسار الدراسي

إنّها البطاقة المرسّمة والمستعملة – منذ عدّة سنوات – من أجل ضبط التعداد بواسطة تنظيم الانتقال من قسم على آخر.

تسجّل عليها المعدّلات التي حصل عليها التلميذ، مع ذكر الأقسام المعادة إن سبق له وأن أعاد السنة. لكنّها لا تعوّض الدفتر المدرسي، بل هي بالأحرى بطاقة معلومات تركيبية تفيدنا في حالة الرجوع إليها بسرعة.

بطاقة المتابعة البيداغوجية

هي بطاقة تحمل آثار المساعدات التي استفاد منها التلميذ خلال فترة تمدرسه، مع ذكر النتائج المحصّل عليها. ولو عملت المدرسة بدفتر المتابعة portfolio فلا شكّ أنّ بطاقة المتابعة البيداغوجية ستكون موضّحة أكثر.

إنّها ترافق المسار الشخصي للنجاح التربوي (كما يسمّى عند البعض) ، حيث يتمثّل مبدؤها الأساسي في تقديم المساعدة الشخصية للتلميذ الذي يعاني **صعوبات دراسية** في مادّة أو مادّتين أساسيتين من خاصة اللغة.

وفي هذه الحال، لا تقتصر الصعوبة على حالات ضعف عابرة، أو

« مرحلة فراغ » ، بل تتمثل في نقائص تتسبّب في تأخير اكتساب كفاءات أو معارف أساسية، وتؤدّي إلى **الفشل المدرسي** بعد فترة قصيرة أو طويلة.

فيما يلي، نسرد عليك ما جاء في موقع (1) Eduscol (المسار الشخصي للنجاح المدرسي PPRE):

« يتمثّل البرنامج الشخصي للنجاح المدرسي في مخطّط عمل منسّق، معدّ لتلبية حاجات التلميذ الذي يعاني صعوبات دراسية، مدون في وثيقة تحدّد الأهداف والطرائق، آجاله التقويم وكيفياته . و يعدّ هذه الوثيقة الفريق البيداغوجي لمناقشها مع الأولياء . كما تقدّم أيضا للتلميذ الذي ينبغي أن يفهم الغاية منها حتّى يندمج و يلتزم بكلّ ثقة في العمل المطلوب منه ».

رغم ذلك، فإنّ البرنامج الشخصي للنجاح التربوي لا يعوّض:

• ولا التعليم المكيف الذي يستجيب لصعوبات دراسية أكثر شمولية و خطورة و دوام.

متابعة التلميذ : دفتر المتابعة Le portfolio

يمكن أن يشكّل دفتر المتابعة وثيقة مفيدة لتشكيل ملمح التلميذ ومعرفة جوانب قوّته وضعفه.

ما هو دفتر المتابعة أو « حافظة المعارف » ؟

هذه الأداة موجودة منذ زمن بعيد . فقد كان استعمالها الأصلي في المجال المهني، وهي تكمّل السيرة الذاتية للعامل C.V لتشهد على تجربته المهنية، و تبرز كفاءاته يلقى استجابة من ربّ العمل.

أمّا في الوسط المدرسي، فإنّ هذه الوثيقة هي حصيلة أعمال التلميذ طوال مساره المدرسي.

يميز المربّون **ثلاثة وظائف** لهذه الأداة :

. ملفّ التعلّم؛

. ملفّ التقويم ؛

. ملفّ التقديم.

ما هي المحتويات الممكنة لدفتر المتابعة ؟

حسب المهمّة المستهدفة، ندرج في دفتر المتابعة أدوات الملاحظة والتدوين وتقويم التعلّمات، كذالك وعلى وجه الخصوص الأعمال والمشاريع التي يختارها التلميذ والمدرّس. يشكّل هذا الإنتاج آثارا لطرائق التعلّم ومسار تقدّم التلميذ فيه، بحيث تكون قابلة للتحليل والتأويل.

- **دفتر متابعة التعلّم**: وتتمثّل وظيفته في جمع كلّ الأعمال والمعلومات التي ينبغي معالجتها وفق الأهداف المتعدّدة:

. ضبط حصيلة التعلّمات،

. قياس التقدّم الحاصل،

. تقويم المكتسبات و إثباتها،

. التكهّن حول التعلّمات المقبلة،

. إخبار الأولياء...

يشرك دفتر متابعة التعلّم التلميذ في التفكير والتقويم الذاتي لتعلّماته، ومراجعة الأعمال مع معلّمه وزملائه.

التلميذ بنفسه ، لكونه يعتبرها ممثّلة حقيقة لأفضل أداءاته.

من المهمّ أن نعرف ما يثمنه التلميذ و يفتخر بإظهاره : و هذا ما يسمح بتقدير كفاءاته في تقويم نفسه، و نوعية أحكامه.

- **دفتر متابعة التقويم**: ويحتوي على مجموع الامتحانات التكوينية والتحصيلية التي خضع لها التلميذ. لكنّ هذا الدفتر فقد الآن مبرّر وجوده بحكم إدماج التقويم في التعلّمات، و وجود ملاحظات المدرّس في دفتر التعلّم.

هل لدفتر المتابعة وجود قديم ؟

يمكن أن نجيب بنعم إذا اعتبرنا دفتر متابعة التعلّم حصيلة لمجموع إنتاجات التلميذ التي تم تقويمها، و اعتبرنا دفتر متابعة التقديم كاختيار لأحسن الأعمال: فكرّاس القسم اليومي، والكرّاس الشهري أو كرّاس الاختبارات، وكرّاس المداولة الذي يمرّ عليه تلاميذ القسم، كان لها كلّها نفس الوظيفة:

- تحمل آثار العمل اليومي وآثار التقدّم المحرز؛
- تخلق منافسة بين التلاميذ الذين يستطيعون المقارنة بين أداءاتهم على كرّاس المداولة؛
- تقويم التعلّمات شهريا.

هل لهذه الوثائق عيوب؟

يوجد عيبان على الأقلّ:

- عدم استغلالها بهدف المعالجة ؛
- عدم مشاركة التلميذ في تقويم نفسه.

كرّاس المسوّدة (و يسمّى أيضا كرّاس المحاولة)

إذا كان: 1. للتلميذ حقّ في الخطأ،

2. واعتبرنا الخطأ جزءا من التعلّم،

3. واعتبرنا أنّ الخطأ يشكّل امرا «قابلا للملاحظة» تجب « مساءلته»،

فإنّ كرّاس المسوّدة أداة لا يمكن تعويضها:

1. لتمكين التلميذ من **التعلّم بالمحاولة والخطإ**،

2. لتمكين المدرّس من معرفة الطرائق الخاطئة من خلال تردّد التلميذ ومحاولاته التصحيحية بدلالة الشطب وكلّ **الآثار** التي يتركها نشاطه.

الوحدة 10

التصحيح والتصحيح الذاتي

مفاهيم في التصحيح

1. الإشارة إلى الأخطاء برمز	2. الإشارة إلى الخطأ للعودة إلى وثيقة مرجعية	3. ترتيب الأخطاء حسب درجة خطورتها: خطيرة/ عادية	4. محاولة فهم الأسباب المؤدّية إلى ارتكاب الخطأ
5. اعتماد مقاييس لتصنيف الأخطاء	6. تصحيح الخطأ مكان التلميذ	7. تخصيص وقت لتقديم حصيلة بعد التصحيح	8. تهتمّ الحصيلة بالأخطاء المشتركة فقط
9. تفريد التصحيح (يكون فرديا)	10. تعويد التلاميذ على التصحيح الذاتي	11. شطب الخطأ و إضافة علامة تعجّب للإشارة إلى عدم الرضا	12. التلميذ الذي يقوم بالتصحّيح الذاتي هو تلميذ يصحّح مساراته الخاطئة (مساعيه،استدلالاته...)
13. التصحيح هدف في حدّ ذاته	14. يُرفق تصحيح المعلّم بتحليل للأخطاء	15. تحليل الأخطاء يشبه تشخيص الطبيب	16. ليس التصحيح غاية في حدّ ذاته، بل تحضير للعلاج.

يرتبط النمو و التعلّم بعدّة عوامل غالبا ما تكون متداخلة. وكلّ تقويم يساهم في تحسين بعض منها يمكن اعتباره تكوينيا. وكلّ ما يؤثّر على جوّ التعلّم، وظروف العمل، وتوجّه النشاط، والصورة عن الذات، يحمل نفس الأهمّية التي تحملها الجوانب المادّية أو المعرفية الخاصة بالوضعية التعليمية.

يقول " بيرينو Perrenoud " أنه يمكننا أن نساعد التلميذ على التقدّم في تعلّمه بكيفيات مختلفة؛ « باعتماد شروح أبسط ولمدّة أطول أو بطريقة مغايرة. بتوجيه التلميذ إلى مهمّة أخرى تكون أكثر تجنيدا أو تناسبا مع إمكاناته. بتخفيف توتّراته وإعطائه الثقة في نفسه. بإعطائه علل أخرى تدفعه للعمل أو التعلّم. بوضعه في إطار اجتماعيّ آخر، بتخفيف حدّة الوضعية ، بتغيير العلاقة البيداغوجية أو العقد التعليمي ، بتغيير وتيرة العمل والتقدّم وطبيعة العقاب و المكافأة وحصّته من الاستقلالية والمسؤولية ».

منذ سنة 1978 أحدثت "ليندة علال" في تطبيقها حول تقويم بيداغوجيا التحكّم سنة 1988) **ثلاثة أنواع من الضبط والتعديل régulation** :

- الضبط **بالتفاعل الرجعي** rétroactives الذي يكون بعد كل وصلة تعلّمية قصيرة أو طويلة، وانطلاقا من تقويم آني؛
- الضبط **بالتفاعل الداخلي** interactives الذي يكون طوال المسار التعلّمي؛
- الضبط **بالتفاعل المسبق** proactives الذي يكون عند شروع التلميذ في نشاط أو وضعية تعليمية جديدة.

« يمكن إحداث تركيب بين هذه الأنواع الثلاثة . و لا ينبغي إطلاقا أن نشكل أيا منها في قالب جاهز. فالضبط **الرجعي** يمكن أن يأخذ شكل علاج دون أن يكون الإمكانية الوحيدة لذلك. كما أنّ العلاج ينبغي أن يكون بمعناه الواسع: " العلاج لا يعني بالضرورة إعادة تناول **نفس** الأفكار والمهارات، ولو كانت بشروح جديدة ولمدّة أطول، وبوسائل مختلفة. و المعالجة بمعناها الواسع يمكن أن تؤدّي إلى إعادة بناء عناصر سابقة، وذلك بالتراجع المؤقّت عن التعلّمات ذات المشاكل. كما يمكن أن تؤدّي أيضا إلى التأثير على أبعاد أخرى للوضعية التعليمية، بل و ربّما على المسار الدراسي كلّه. إن التدخّل بعد العملية لا يعني تلقائيا: تعيد فوريا المسلك نفسه في ظروف أحسن ».

أمّا الضبط **بالتفاعل المسبق**، فإنّه يتواجد على حدود التقويم التكويني. وقد عرّفته "ليندة علاّل" **بأنّه شكل من أشكال الضبط**، لكنّه ليس تقويميا بالضرورة. فقبل الشروع في عملية التعليم ينبغي التساؤل: لمن سنتوجّه؟ ماذا يعرف التلاميذ؟ ما هي استعداداتهم الفكرية ومواردهم؟ ما هي الصعوبات التي يمكن أن تواجههم ؟ وهكذا نجد أنفسنا في منطق **ضبط المهام والوضعيات حسب تنوع التلاميذ**.

وأمّا الضبط **بالتفاعل الداخلي**، فإنّه ينبغي أن نصنّفه ضمن طريقة تسيير القسم والتعليم المتمايز. ولا شكّ أنّ هذا المفهوم يفيد في تحويل التقويم التكويني إلى تواصل مستمرّ بين المعلّمين والتلاميذ كما يقول " كاردينيي (1988) Cardinet .

يتوقف نجاح التعلّمات على الضبط المستمر وتصحيح الأخطاء أكثر من فاعلية الطرائق.

« التلميذ الذي تمّى مهاراته المعرفية هو تلميذ يصبح واعيا بمسعاه، يقيّم نفسه باستمرار. وهو أيضا ذلك الذي يستوقف نفسه للتقويم الذاتي والتصحيح. وبصفة عامّة، فإن التلميذ الذي ينمّي مهاراته المعرفية يتساءل عن الطرائق، وعن قدراته وآماله فهو قادر على تقييم درجة فهمه ورضاه عن نفسه، وحوافزه لتحقيق مهمة و توقع نتائجها. إنّه قادر على معرفة جوانب قوّته وضعفه ». (مقتبس عن كتاب: Pour guider la métacognition . Louise Lafortune. Suzanne Jacob. Danièle Hébert. Presses de l'Université du Québec).

الكيفيات: يتعلّق الأمر بـ:

1. جعل التلميذ يتقبّل خطأه؛

. في مسار الاعتراف بالخطأ تكمن إرادة تقبّل ارتكاب الخطأ. والمقصود بالخطأ هنا ما أسميناه سابقا **بالهفوة**، أي الخطأ المرتكب دون قصد. لذا ينبغي التقليل من هول ارتكابه، بل **يجب أن نتقبّله كوسيلة جديدة للتعلّم؛**

2. مساعدة التلميذ على الاعتراف بأخطائه، وتصحيحها وتبريرها:

- الاعتراف بها،
- تحليلها بمساعدة المعلّم،
- معرفة أسبابها،
- تصحيحها (تصحيح المنتوج، وتصحيح المسار).

كيف نصحّح ؟

1. نماذج كثيرة، أيّها نفضّل ؟

ما هو النموذج الذي يناسب تصوّرك للتصحيح ؟

1. المعلّم **يعدّل** بالتصحيح المباشر للخطأ.	2. المعلّم **يشير** للخطأ؛ التلميذ **يصحّح** الخطأ (حسب النموذج المقدم) بوسيلة التقليد.	3. التلميذ **يصحّح** بالرجوع إلى **القاعدة** التي أشار إليها **المعلم**.	4. المعلّم يشرح الخطأ ويساعد التلميذ على الفهم؛ التلميذ يصحّح.

1. ملاحظة التلاميذ اثناء العمل وتسجيل الملاحظات.	2. استخراج الأخطاء من خلال المسوّدة، أو المنتوج المكتوب.	3. تحليل الاخطاء وفهم آليتها	4. توعية التلميذ باسباب أخطائه.

3. تصحيح المسارات

يعرّف المسار هنا « كسلسلة» من المساعي الواعية أو غير الواعية التي يستخدمها التلميذ لحلّ مشكل. وهي مساعي تظهر في النشاط من خلال السلوك والعمليات والإنتاج الذي يمكن ملاحظته وتاويله. إن هذه الظواهر القابلة للملاحظة يمكن تمثيلها بمؤشّرات المساعي التي تفيد في إجراء عملية العلاج البيداغوجي.

وعلى سبيل المثال، هذه بعض المؤشّرات في عمل تحريري (كتابي):

- **ملاحظة عامّة:**
  - التلميذ يقرأ الموضوع ببطء ويسطّر الكلمات الهامّة؛
  - ياخذ وقتا كافيا للتفكير؛
  - يعمل أوّلا على المسوّدة؛
  - يسجّل بمنهجية الافكار ، ثم الكلمات التي يمكن أن تعبّر عنها؛
  - يضع مخطّطا ويحرّر محاولة اولى ويصحّحها؛
  - يحرّر محاولة ثانية بمخطّط مغاير؛
  - ...
  - ...
  - ...
  - يعيد قراءة المسوّدة قبل نقلها مبيّضة.

- **ملاحظات خاصّة**

على المسوّدة تبقى آثار التردّد ، الشطب ، التصحيح ... . تشكّل هذه المحاولات المتتالية إنتاجا وسيطا يمكن تحليله بكيفية دقيقة:

- التلميذ يعدّل نصّه تدريجيا، فقرة بفقرة؛
- يعود إلى النصّ مرارا، وإلى بعض المقاطع التي صححها مرّة أولى؛
- يتمعّن في اختيار الكلمات، والإملاء ،وصيغ الأفعال، وعلامات الوقف...

تصور المحكس

على أساس مقاييس النجاح. حدد قائمة التحقق لتقويم سلوك التلميذ الذي يحرر.

« ... كلّما أعاد لي التلاميذ فرضا، اقوم باختيار عدد من الأخطاء التي أعتبرها وجيهة أو التي تكرّرت في الأوراق.

وعندما أعيد لهم الأوراق مصحّحة، يقوم القسم بتحليل الأخطاء. وهكذا، عند كلّ عملية تصحيح للفرض أعرض على التلاميذ عددا من إنتاجاتهم الخاطئة التي وجدتها في أوراقهم على شكل جداول، وعليهم أوّلا التفكير ثم تحديد نوع الخطإ المرتكب فتصحيحه. الأمر الذي يدفع التلاميذ إلى تصحّيح بعضهم لبعض، و يجعل عملية تصحيح الفرض محل اهتمام و نشاط اكبر. بالإضافة إلى ذلك فإنّ هذه الطريقة تحدّ من تدخّل المدرّس الذي لم يعد وحده مصدر المعرفة. فيتحمّل التلاميذ عندئذ مسؤولية تعلّمهم، كما أن هذا العمل– الذي يشبه اللعب– يجعلهم أكثر نشاطا في التصحيح. ولا شكّ أنّ استثمار جهد التلميذ شرط ضروري في عملية المعالجة الناجحة، لكن جهدهم إذا استثمر حقيقة فهذا سيمكّنهم من التفكير في مختلف الاخطاء، فتصبح الأخطاء أمرا متداولا و لا تعود من المحرمات . ويبدو لي أنّ التصحيح إذا جاء من زميل في القسم، فإنّه يكون أكثر نجاعة من حال مجيئه من المدرّس.

بعد هذا العمل الجماعي، أطلب من كل واحد منهم أن يركز فرديا على ورقته اقصد تصحيح أخطائه» .

التقويم Evaluation: مسعى نسقي يهدف إلى تحديد المستوى الذي بلغه تلميذ في تعلّمه، وذلك بالنسبة إلى مقياس مثل أهداف المنهاج.

التقويم التشخيصي Evaluation diagnostique: يستخدم هذا التقويم عادة في بداية السنة الدراسية، أو قبل تعليم وحدة. والهدف منه هو معرفة التلاميذ الذين هم في حاجات خاصّة بالنمو، حتّى يتمكّن المدرّس من تقديم : مساعدة فردية، التأكّد من أنّ التلاميذ يعملون حسب مستواهم و تحديد اهتماماتهم. كما يقدّم هذا التقويم أيضا معلومات لا يمكن أن يستغني عنها المدرّس لتخطيط نشاطات التعلّم المكيّفة مع التلاميذ.

التقويم التكويني Evaluation formative : هو مسعى متواصل، يوفّر المعلومة للتلميذ والأولياء والمدرّس عن التقدّم الذي أحرزه المتعلّم بالنسبة لأهداف المنهاج. مع كونه مدمجا كلّيا في التعلّم ، فهو يهدف إلى إرشاد المدرّس وتوجيه تعلّم التلميذ. فيصدر المدرّس قرارات تتعلّق بالإستراتيجية والنشاطات الملائمة.

ويُجرَى التقويم التكويني يوميّا على شكل بطاقات ملاحظة، أو شبكات ملاحظة، أو تقويم ذاتي، أو تسجيل صوتي أو سمعي بصري...الخ.

بطاقة الملاحظة Fiche anecdotique : تحتوي على الملاحظات الوصفية المكتوبة المعبرة عن التقدّم الذي أحرزه تلميذ و التي يسجلها المعلم يوما بعد يوم.

التحويل المعرفي Métacognition : هو نشاط يتساءل المتعلّم من خلاله عن إستراتيجيات تعلّمه، ويربط الوسائل المستعملة بالنتائج المحصّل عليها، فيتمكّن من إحداث استقرار في التدابير والمسارات.

بيداغوجيا التمايز (أو الفوارق Pédagogie différenciée : تمكّن هذه البيداغوجيا من تصحيح وضبط العملية البيداغوجية **لمواجهة تنوّع عملية التعلّم لدى التلاميذ.**

« هي بيداغوجيا تمكّن أيضا من الأخذ في الحسبان نقائص التلاميذ، خاصّة أولئك الذين يعانون من صعوبات طفيفة قابلة للاستدراك في وقت قصير، وعلى وجه أخصّ ما يتعلّق بالمواد الأساسية (...) . وتقوم هذه البيداغوجيا في مقابل التعليم الكلّي الجماعي الذي يقدّم لفوج من التلاميذ تنفيذا لبرامج معدّة مسبقا (...). إنّها تأخذ في الاعتبار الفوارق الفردية والخصائص النفسية لكل تلميذ، ومستواه الدراسي، وقدراته... دون أن يكون ذلك تعليما فرديا محضا ». (Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. R. Laffont.PUF. 1987)

المعالجة (أو العلاج) Remédiation : المقصود بالمعالجة هنا المعالجة البيداغوجية. وهي جهاز (أي سلسلة من الترتيبات) يقدّم للمتعلّم نشاطات تعلّمية جديدة لتمكنه من سدّ الثغرات و النقائص الملاحظة لديه خلال التقويم التكويني.

التكوين، لأنّها تمكّن من وضع كلّ المتعلّمين في نفس المستوى قبل أن نباشر تعلّمات جديدة.

المسار Processus: هو مجموعة من العمليات التي تسير وفقها عملية التعلّم أو التقويم أو المعالجة. وقد يستغرق مدّة قصيرة (حصّة مثلا)، أو طويلة (المسار الدراسي).

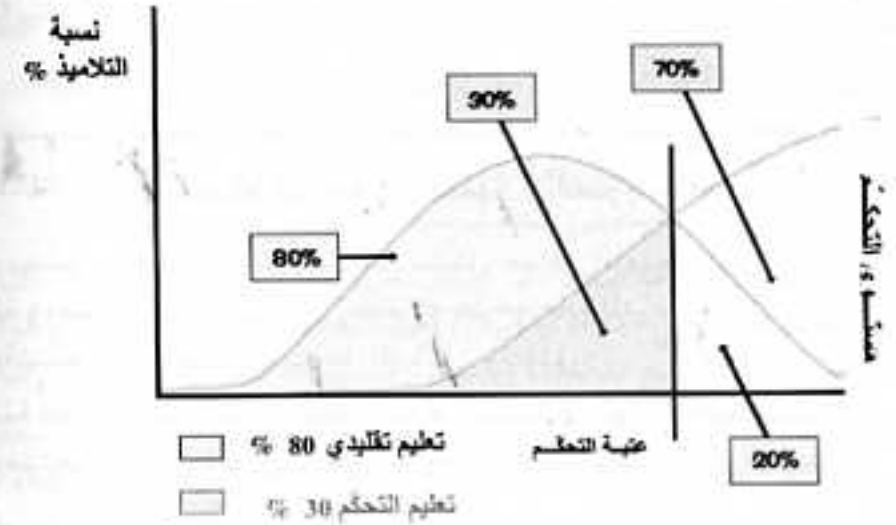
الضبط والتعديل Régulation: هي عملية تربوية تتمّ عادة بعد تقويم مرحلي، حيث يقوم فيها المعلّم بإحداث تصحيحات جزئية دقيقة في المسار بقصد إلحاق المتعلّم بمستوى زملائه. وقد يكون التعديل خاصّا بالنشاط، أو الطريقة، أو المعارف والتصوّرات.

المسعى Démarche : طريقة تناول تعلّم من التعلّمات، أو تقويم من التقويمات. ويمكنه أن يتكوّن من عدّة مراحل تؤدّي إلى بلوغ الهدف المسطّر.

وثيقة للمطالعة: بيداغوجيا التحكّم (ب. بلوم B. Bloom)

تعلّمات في مستوى عال: يبيّن " **بلوم** " انطلاقا من دراسات ميدانية، أنّ أكثر من 70% من التلاميذ الخاضعين لبيداغوجيا التحكم يبلغون مستوى من المردودية لا يبلغها سوى 20% من تلاميذ الأقسام التقليدية.

ويبيّن المخطّط الآتي أنّ العلامات (التنقيط) في التعليم التقليدي توزّع وفق **منحنى "غوص Gauss"** الذي يبرز أنّ عددا قليلا من التلاميذ يتحكّمون في الكفاءات التي خضعت للتقويم. أمّا المنحنى الذي يصف نتائج بيداغوجيا التحكم، فإنّ وتيرته مختلفة، إذ يبيّن أنّ أغلبية التلاميذ يحقّقون معايير التحكّم (70% في حالتنا هذه).



توزيع التلاميذ حسب نوع التعليم: تقليدي؛ تحكّمي

البيداغوجيا المؤسسة على مفاهيم البنوية الاجتماعية والتحفيز

ترتكز **البنوية الاجتماعية** على فكرة أنّ اكتساب المعارف المستدامة يعتمد على الاخذ في الحسبان المجال الاجتماعي الذي تتواجد فيه. وقد طوّر " ليف فيقوتسكي " Lev Vygotski هذه النظرية اعتمادا على **بنوية بياجي Piaget.**

وبعبارة أخرى يمكن القول أنّ " ليف فيقوتسكي Lev Vygotski " في كتابه (الفكر واللغة) يسدي نقدا بيداغوجيا **لبياجي** Piaget، حيث حاول أن يبرهن أنّ بعض المكتسبات (خاصّة اللغوية) هي حصيلة تقاطع خطّين تنمويين: الاوّل هو ما يصفه **بياجي** بما يلي: يتكيّف شخص مع التغيير ويتعوّد على هذا الجديد (التعوّد) بشكل يحدث فوارق في المخطّط المعرفي الذي تعوّد عليه (التماثل). والثاني ذو طبيعة مختلفة:، وهي حسب ليف فيقوتسكي تؤثّر إيجابيا على الأشخاص الاكبر سنّا أو تجربة(الراشد، المدرّب...) أثناء التكوين. وهذه الطريقة الثانية للتعلّم تعتمد على الآثار التي تحدثها الضغوط الاجتماعية والثقافية، وكذا المدرسية على تنمية الفرد.

ويتعدّد التحفيز على اكتساب المعارف بفضل تسيير العلاقات الاجتماعية: علاقات الصراع مثلا، والتي يشبه حلّها حلّ المشكلة المعرفية. وبذلك، فإنّ مواجهة الآراء بين شخصين ينطلقان مفاهيم متعاكسة يبرز مسارا تفاوضيا على المستوى المعرفي، وعلى مستوى العلاقات أيضا. وفي نهاية هذا المسار يكتسب كلّ واحد منهما حلاّ مشتركا. وهكذا يبدو التحفيز الاجتماعي منبّها قويّا للتحفيز الاجتماعي.

Wikipédia

البيداغوجيا المؤسسة على مفهوم " التعلم بالمشاكل "

في بيداغوجيا التعلّم بالمشاكل، يعمل بشكل جماعي المتعلّمون الموزّعون في فرق لحلّ مشكلة (وهم لم يتلقّوا أيّ تكوين خاصّ) يطرحه عادة المدرّس بشكل يمكن من تعلّم محتويات معيّنة، وتنمية كفاءات حلّ المشاكل. وتتمثّل

مهمّة الفريق عادة في شرح الظاهرة المرتبطة بالمشكلة ومحاولة حلّها منتهجا مسارا قد يكون متشعّبا. ويقود المدرّس المسعى، ويقوم بدور الميسّر والمساعد أو **الوسيط**.

Wikipédia

مراحل استقلالية التلميذ

- **أسئلة حول الموضوع**: يجب أن يفهم التلميذ ما هو مطلوب منه؛ ويجب أن يقدّر مدى الموضوع أو بعده حتّى يستطيع حصره.

وهناك عدّة طرائق في هذا المجال، مثل طريقة (**من، ماذا، متى، أين، كيف، لماذا** QQQOCP). هذه الأسئلة النسقية تمكّن من تحديد الموضوع، فيقوم التلميذ باستخراج الكلمات المفتاحية التي تمكّنه من البحث عن وثائق لها علاقة بموضوعه.

- **البحث عن الوثائق والاطّلاع عليها**: تبعا للمرحلة الأولى، يبحث التلميذ عن وثائق الموضوع مستخدما وسائل البحث الوثائقي المتاحة، ويقوم الأستاذ الموثّق بمساعدته على تحديد نموذج استقصاء الموارد. وبالطبع سيجد التلميذ وثائق ورقية وأخرى عن الانترنت، وعلى المعلّم أن يكوّن التلاميذ على استخدام وسائل البحث البيبليوغرافي (إعلام آلي، قاعدة البيانات ...) ومتابعتهم، لأنّ استقلالية التلميذ هو هدف البداغوجيا الوثائقية على المدى البعيد.

- **اختيار المعلومات**: يكون التلميذ قد وجد عددا كبيرا من الوثائق خلال المرحلة الثانية. وعليه الآن في هذه المرحلة أن يصنّفها ويختار ما هو منها أكثر وجاهة وأهمّية. وليس كافيا في هذه المرحلة أن يقرأ ملخّصاتها أو بطاقة تعريفها، وليس كافيا أن يلقي عليها نظرة سريعة، لكن يجب الآن أن يكون واثقا أنّ ما يبحث عنه موجود في هذه الوثائق المختارة، ويتأكد من أنّها مصدر موثوق منه، وأنّ المعلومات الموجودة فيها صحيحة (وثائق الانترنت خاصّة). ثمّ لا بدّ من مواجهة مختلف المصادر للحكم على ثراء المعلومة مصداقيتها قصد الاحتفاظ بالمفيدة منها.

- **استخلاص المعلومات**: بعدما حصل التلميذ على الوثائق المهمّة، عليه الآن أن يستخلص منها المعلومات بتسجيل أهمّها ملخّصة، يأخذ ما يفيده كما هو، ثمّ ينتقي. وتكون هذه الملخّصات قد أجابت عن أسئلة المرحلة الأولى.

- **امتلاك المعلومات / خلاصتها**: من خلال العمل الذي قام به في المرحلة السابقة، يمكن للتلميذ أن يبني معارفه الخاصّة، ويعيد الكتابة بكلماته لما أخذه من الوثائق، يعيد تلخيصها فتصبح ملكا له، وينظّمها حسب علاقتها بالموضوع المطلوب.

- **الاستعادة**: بعد امتلاك المعلومات في المرحلة السابقة، يمكن للتلميذ أن يستعيدها ويوظّفها وفق المطلوب منه في الموضوع: قد يكون عرضا شفهيا، فرضا مكتوبا، لوحة إشهارية، موقع انترنت... أي يعيد تشكيل المعلومات المكتسبة، دون أن ينسى الإشارة إلى المصادر في البيبليوغرافيا.

Wikipédia

أصبح استعمال دفتر المتابعة مفضّلا في الأوساط المدرسية في الولايات المتّحدة وكندا. إنّه ملف يتتبّع التطوّرات التي يمرّ عبرها التلميذ، فيجمع كلّ أعماله خلال سنة دراسية، بل ربّما عدّة سنوات. كما يحتوي على ملاحظات الأساتذة حول التلميذ وعمله، ويحتوي أيضا على أحكام شخصية، وإرشادات ونصائح، وتصحيحات ذاتية لطرائق العمل.

وهذه المجموعة من أعمال التلميذ ستكون شاهدا على افكاره في مجال تعلّمه. فاختيار الاعمال، وكيفية جمعها في هذا الدفتر، والتصحيحات الذاتية التي يقوم بها التلميذ تتطلّب استراتيجيات معرفية وأخرى في التأمّل المعرفي. وبذلك تكون انتاجاته وافكاره وتعاليق المدرّس والاولياء والأصدقاء عبارة عن تاريخ تعلّمه. فدفتر المتابعة إذن عبارة عن يوميات التلميذ، مرتبطا بالجانب المعرفي والبنيوية بحكم انّه يؤكّد على المسار التعلّمي والفكر الذي يعتمد عليه.

وبصفة أعمّ، يرتبط استعمال دفتر المتابعة بالنظرة الجديدة للتقويم، في مقابل التقويم التحصيلي التقليدي (النقطة، المعدّل وترتيب التلاميذ)، والمقاربة المعرفية التي تفضّل التقويم التكويني الذي «**يساعد التلميذ على التعلّم وتنمية نفسه**» (بيرينو Perrenoud, 1991).

وبهذه النظرة، فإنّ المدرّس يقوم بتقويم أساسه الكفاءات المستهدفة، ولا يركّز على النتائج الخامّة. ومن جهة أخرى، فهو مطالب بتقديم إجراءات لمساعدة التلميذ على تحسين تعلّماته.

مارتين فورنييه
Martine Fournier

مراجع مفيدة:

ننصح بقراءة مرجعين على وجه الخصوص، لأنّهما يشكّلان نوعا من الإعداد للولوج في البيداغوجيا وفي التقويم، وهما:

- **Gaston Mialaret** : « Pédagogie générale, PUF, 1991 »
- **Louis D'Hainaut** : « Des fins aux objectifs de l'éducation, Labor-Nathan, 1980 »

وهناك أيضا مرجع آخر يختصّ بمساعدة التلاميذ الذين يعانون صعوبات، هو:

GILLIG, Jean-Marie. - L'aide aux enfants en difficulté à l'école : problématique, démarches, outils. - Paris : Dunod, 1998.

كما يمكنك الاستعانة بما ورد من مراجع في القسم الفرنسي