تاريخ الإرسال: 2017/05/22 تاريخ القبول: 2018/08/01 تاريخ النشر: 2018/08/17

المدرسة البنائية و التعليم بالوضعيات

مساءلة في المفاهيم

الكاتب: مصابيح محمد

المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي –تيسمسيلت

البريد الإلكتروني: messabihmah@gmail.com

الملخص:

إن طرائق التدريس وأساليبه من أساسيات تكنولوجيا التعليم منذ أمد بعيد، وهي متصلة بصورة وثيقة بالوسائل التعليمية، والوضعيات التعليمية التعلمية التي ما فتئت تنال الحيز الأوفر في بناء المناهج التربوية،وتساهم في تحديد ثم بلوغ الأهداف التربوية في شكل كفايات وسلوكات ظاهرة على شخصية المتعلم، فمن خلال هذه الورقة البحثية سنحاول تبيان ما بلورته المدرسة البنائية في حقل التعليم والتربية الحديثة.

الكلمات الدالة: المدرسة البنائية- الوضعيات التعليمية- طرائق التدريس.

Abstract :

The methods and methods of teaching have long been the Fundamentals of education technology and are closely related to the educational means and educational learning situations that continue to have the greatest space in the construction of educational curricula, And contribute to the identification and then the achievement of educational goals in the form of competencies and behaviors apparent on the personality of the learner, through this paper we will try to show what the building school in the field of education and modern education.

تمهيد:

إن نجاح العملية التعليمية وتمكين المتعلم من استيعاب المادة التعليمية، يتوقف مباشرة على مقدرة المعلم على إيصال المعرفة إلى المتعلم بطريقة علمية سهلة و سلسة، وبقدر ما يتمكن المعلم من الوسيلة التعليمية، ويستوعبها استيعابًا كافيًا، تتحقق للعملية التعليمية أهدافها المتمثلة في تمكين المتلقي من فهم المادة وحسن استيعابها، وليس بخا فٍ ما للوسائل التعليمية من أهمية في تدريس مختلف المواد بشكل عام، واللغات بشكل خاص يحتاج تعلمها إلى وسائل تعليمية خاصة بها، الأمر الذي يقتضي من المعلم البحث عن كافة العوامل التي تعين ا لمتعلم على إدراك كنهها ومفاهيمها كمادة معرفية وكأداة للتواصل والتبليغ بطرق بسيطة وميسرة في آن واحد(سيف الدين، سميرة برهان،2005 ص81)

المدرسة البنائية .

إن الأساس العلمي الذي نشأت منه بيداغوجية الكفاءات هو الاتجاه البنائي constructivism الذي ظهر كرد فعل للمدرسة السلوكية حسب (فاطمة الزهراء بوكرمة،2000ص162) التي تحصر التعلم في مبدأ (المثير و الاستجابة)، وهذا المنظور البنائي ينطلق من أن حصول التأثير يستلزم وجود قابلية في الجسم/الذات (مؤثر الذات استجابة)،ومن رواد هذا الاتجاه العالمان جان بياجيه **Jean Piaget** وجون دي وي **John Dewey**.

مفهوم النظرية البنائية:

تشتق كلمة البنائية Constructivism من البناء Construction أو البنية Structure، والتي هي مشتقة من الأصل اللاتيني Sturere بمعنى الطريقة التي يقام بها مبنى ما ويمكن تعريفها على أنها" رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطًا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة." و تعبر البنائية في أبسط صورها وأوضح مدلولاتها عن أن المعرفة تُبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة.

مفاهيم نظرية التعلم البنائية:

1 –**مفهوم التكيف** :التعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي **والنفسي** والاجتماعي عن طريق استدماجها في مقولات وتحويلات وظيفية.

2 –**التلاؤم** : و هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن.

3 –**الاستيعاب و الملائمة** : الاستيعاب هو إدماج للموضوع في بنيات الذات، والملائمة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي.

4 – **الضبط الذاتي** :الضبط الذاتي هو نشاط الذات باتجاه تجاوز الاضطراب.

5 – **مفهوم السيرورات الإجرائية** : إن كل درجات التطور والتجريد في المعرفة، تنمو في تلازم جدلي، وتتأسس كلها على قاعدة العمليات الإجرائية أي الأنشطة العملية الملموسة.

6 – **مفهوم التمثل والوظيفة الرمزية** :التمثل، عند جان بياجي، ما هو سوى الخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر عن عالم الناس والأشياء، وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية كاللغة و اللعب الرمزي.

7 –**مفهوم خطاطات الفعل** :الخطاطة هو نموذج سلوكي منظم يمكن استعماله استعمالا قصديا، وهي تمثل ذكاء عمليا هاما يعد منطلق الفعل العملي الذي يحكم الطور الحسي . الحركي من النمو الذهني.

الوضعيات التعليمية التعلُّمية والبنائية.

لقد أثرت البنائية كما يرى روجرز(Roegiers .2001;p35X ;) على التصورات التعليمية - الديداكتيكية Didactic- حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى المتعلم الرغبة في البحث وصياغة المشكلات، وإثارة القضايا، وخلق فرص المبادرة والإبداع وتقوم هذه التصورات الديداكتيكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجية بالطفل (علم النفس التربوي وعلم نفس الطفل) منطلقا لبناء وضعيات تعلم تسمح للمتعلم باكتساب مفاهيم معينة، وذلك اعتمادا على إدماج هذا المتعلم داخل محيطه حتى يتيح له استعمال وسائل إستراتيجية تؤثر على هذا المحيط، وتمكنه من الارتقاء من الإحساس إلى التمثل والبناء ودعائم هذه الإستراتيجية ما يلي:

- يوضع المتعلمون في مواجهة مشكلة مستمدة من النشاط اليومي.

- ❖ معالجة المشكلة المطروحة ومناقشتها جماعيا.
- ❖ بحث المشكل **المقصود** قصد حله عبر اتجاهات متعددة ومختلفة بما يتماشى وأسلوب كل متعلم .

شكل يوضح الوضعية التعلمية وخصائصها

- ❖ وجوب تقليص حضور الأستاذ وتدخله.
- ❖ معاودة المناقشة الجماعية من أجل استخراج النتائج.
- ❖ الخروج بتقارير و حوصلات نهائية.
- ❖ مراقبة النتاج النهائي للمتعلم، لتقويمه.

ومن خلال ما تقدم يبدو أن أهم الطرائق الديداكتيكية الفعالة، و الملائمة للمدرسة البنائية لا سيما المقاربة بالكفاءات، هي تلك التي تجعل المتعلم يتعلم بنفسه، وينمي قدراته على التفكير الخلاق و الذكي، وتجعل منه مركز النشاط في العملية التعليمية / التعلمية، باعتبار أننا نستهدف أن يكون المتعلم قادرا على دمج مكتسباته،(ينظر: كسافيي روجرز،

2007،ص43.) وذا دور إيجابي داخل المدرسة وخارجها، ومن أهم هذه الطرائق التي أثبتت نجاعتها و فعاليتها ما يلي:

- . طريقة حل المشكلات.
- . طريقة الحوار و المناقشة.
- . طريقة المهام والاستكشاف.
- طريقة إنجاز المشاريع.

إن ما يجب الإحاطة به هنا هو أن أنشطة التعلم نوعان :حيث يقال عن نشاط إنه نشاط تعليم education عندما يكون العمل فيه مركزا على المدرس، وما يؤديه من أدوار توجيهية وتلقينية، و يكون لنشاط ما صبغة نشاط تعلُّمي learning عندما يكون مركزا على المتعلم ومبنيا أساسا على الأعمال التي ينجزها ويقوم بها، و هذا ما تهدف إليه النظرية البنائية.

وأنشطة التعلم تتخذ أشكالا و أنواعا مختلفة تظهر من خلال سلوكات و إنجازات وتصرفات ظاهرة أو باطنة، تختلف من فرد إلى آخر وفق الفروقات الفردية، وتعكس درجة التعلم التي توصل إليها الفرد، ومن أهم الخصائص التي تتميز بها أنشطة التعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات، أنها تجعل التلميذ يوظف مجموع الإمكانات المتنوعة (معارف- معارف سلوكية- قدرات- سلوكات مختلفة)،كما تعتبره محور العملية التعليمية التعلمية، وتهتم بتنمية نشاطه الفكري وتتحكم في توظيف معارفه،عن طريق إدماج التعلمات،(كسافيي روجرز، 2007،ص43) الذي يقاس كمّا بعدد الأنشطة التي تتدخل لتحقيقه، ويقاس نوعيا بكيفيات تنظيم هذه التعلمات، ومن أهم أنشطة التعلم:

1. الأنشطة الاستكشافية.
2. أنشطة التعلم عن طريق حل المشكلات.
3. الأنشطة الإدماجية.
4. الأنشطة التقويمية.

وسنحاول توجيه البحث بالتفصيل نحو نشاطين لهما حيز هام وحساس في بيداغوجية الكفاءات ألا و هما: الإدماج Integration Activity و التقويم Evaluation Activity اللذان تقوم عليهما المقاربة بالكفاءات.

أولا- نشاط الإدماج/ الوضعية الإدماجية: هو عملية إقامة التفاعل بين مجموعة من العناصر قصد تكوين كلّ منسجم من هذه العناصر، أو عملية إدماج عنصر بكيفية تجعله منسجما مع العناصر الأخرى، أما في المجال التعليمي الإدماج يعني الربط بين موضوعات دراسية مختلفة من مجال معين أو من مجالات مختلفة ويفيد هذا النشاط في عملية إزالة الحواجز بين المواد، وإعادة استثمار مكتسبات المتعلم المدرسية في وضعية ذات معنى، وهذا ما يدعى بإدماج المكتسبات حسب ديكيتال وآخرون،(J, DE KETELE- M, et 1986,p100 autres,) أو الإدماج السياقي، الذي تكمن أهميته في:

- ❖ إبراز الفوارق بين كل ما هو نظري و ما هو تطبيقي.
- ❖ إبراز مساهمة مختلف الأنشطة و المواد التعليمية.
- ❖ إبراز الجانب النفعي للتعلمات المنعزلة.

بناء نشاط الإدماج: إن بناء أي نشاط إدماجي يتمثل أساسا في تحديد صيغة يجد المتعلم نفسه من خلالها أمام وضعية تخص الكفاءة المستهدفة و يتم ذلك بانتهاج الخطوات التالية:

1 - حصر الكفاءة المستهدفة والإحاطة بها.

2 - تحديد التعلمات المراد إدماجها (قدرات ومضامين) .

3 - اختيار وضعية ذات دلالة (وضعية تعلمية) تعطي للمتعلم فرصة لإدماج ما يراد دمجه .

4 - تحديد كيفية التنفيذ والتجسيد مع الحرص على أن يكون المتعلم في قلب النشاط التعليمي التعلمي.

الوضعية المشكلة وإدماج المعارف.

المشكلة - كما مر معنا - هي سؤال محير أو موقف مربك يجابه المتعلم، بحيث لا يستطيع الإجابة عن السؤال أو التصرف

في الموقف عن طريق ما لديه من معلومات أو مهارات جاهزة، أو نقول: المشكل ما يواجه المتعلم من أسئلة لم تواجهه من قبل، أو عندما يجابه بموقف غير عادي لم يتعود مجابهته، وليس لديه

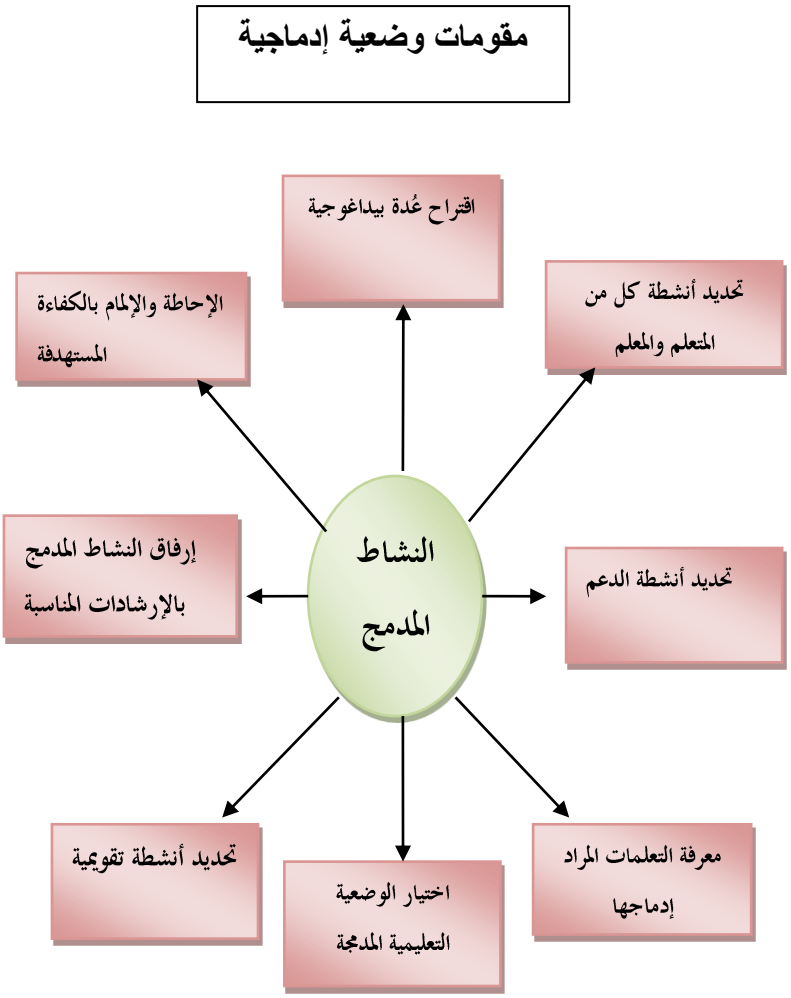
معلومات أو مهارات أو طرائق و أساليب جاهزة للرد عليه في الحين، أو التصرف فيه بطريقة صحيحة، مما يتحتم عليه عندئذ أن يضع كل معلوماته ومهاراته السابقة في قالب جديد لم يكن موجودا لديه من قبل، وعن طريق ذلك قد يستطيع الإجابة عن السؤال أو التصرف في الموقف، وقد يتطلب الأمر اكتساب معارف و مهارات جديدة من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة، أو التصرف السديد في الموقف الجديد المربك(ينظر: M.Minder,2007,p126) و هذا ما يمكن أن نسميه بالوضعية الإدماجية، لكون المتعلم قد جمع وأدمج مالديه من مهارات للخروج بحل لما اعترضه من مشاكل، وعلى هذا فإن الشخص يكون مواجها بسؤال محير أو موقف مشكل إذ توفرت الشروط التالية:

أ- أن يكون لدى المعلم هدف واضح يعيه ويرغب في تحقيقه من جراء الوضعية المشكلة.

ب- أن توجد عوائق وعقبات في طريقة تحقيق الهدف، وأن تكون أنماط السلوك والاستجابات الاعتيادية والمهارات الجاهزة غير كافية لتخطي هذه العوائق و التخلص من العقبات.

ج- أن يفكر المتعلم في الموقف بترو و تأنّ، و يستعين في ذلك بإعادة تنظيم معارفه ومهاراته السابقة، و إن اقتضى الأمر إضافة معارف ومهارات جديدة، حتى يصل إلى فهم دقيق للسؤال أو الموقف.

د- أن يضع المتعلم مجموعة من الحلول أو الفرضيات المناسبة للموقف أو المشكلة ثم يقوم باختبارها لمعرفة مدى مناسبتها للمشكلة .



شكل يوضح مقومات وضعية إدماجيه

آلية حل المشكلة :

تعتبر عملية حل المشكلات من أعقد النشاطات الإنسانية، فهي عملية نشاط عقلي راق، لكونها تحتوي على عمليات

عقلية متعددة ومعقدة، مثل التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والاستبصار والتجريد وغير ذلك من العمليات العقلية والمهارية و الانفعالية المتداخلة.

ويرى المختصون أن هناك جملة من الأطوار لإتمام عملية حل المشكلات التي تعتمد على الطريقة العلمية وهي كما يلي :

أ - تحديد المشكلة والإحاطة بحيثياتها.

ب - تحديد العوامل المؤثرة فيها و المتأثرة بها، وجمع كل المعلومات المتصلة بها، مما يؤدي إلى فهم المشكلة وتحديدها بصورة دقيقة .

ج - وضع فرضيات للحلول الممكنة لهذه المشكلة .

د - دراسة كل فرضية من هذه الفرضيات من حيث القيمة المحتملة لكل منها، وعلى أساس التنبؤ بالنتائج المحتملة .

هـ - اختبار صحة كل فرضية أو حل، على أساس السؤال الآتي :ماذا يمكن أن يحدث لو فعلنا كذا أو كذا ؟ ثم اختيار الفرضية التي تعطي الجواب الأمثل لهذا السؤال .

3- الوضعية التقويمية / التقويم التربوي.

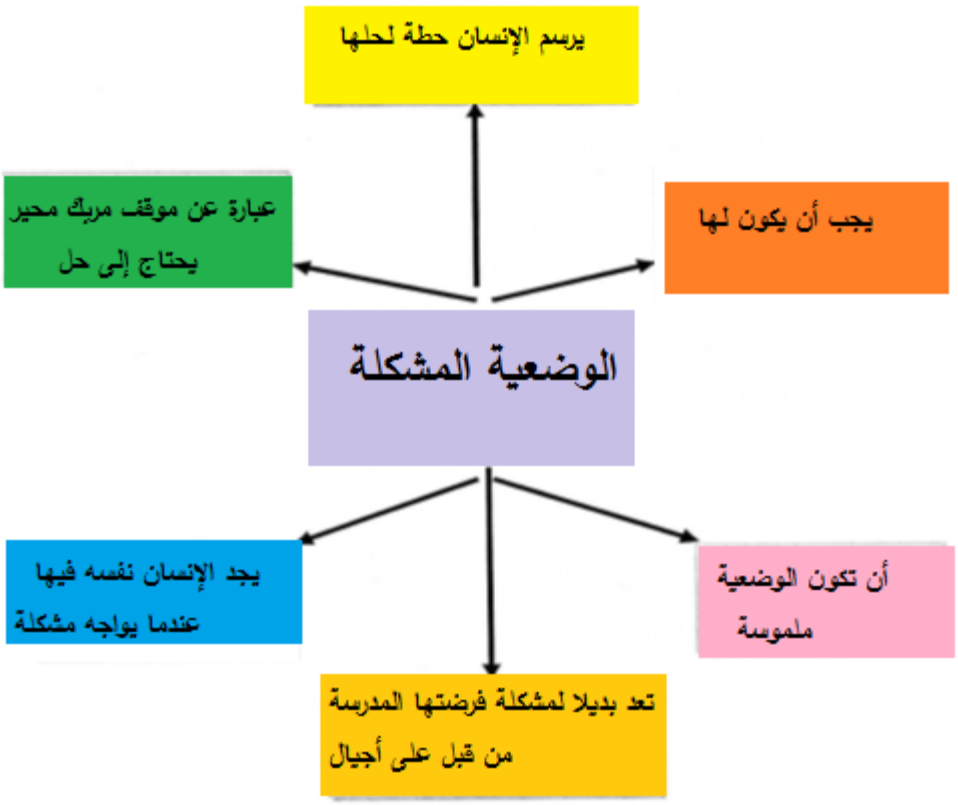
يعدّ التقويم في استراتيجية التعليم الجديدة ضمن المناهج النشطة عنصرا هاما وفاعلا ضمن النسق التربوي لفعل التعليم و التعلم، وذا بعد بيداغوجي أساسي لا يمكن الاستغناء عنه بأية حال، فهو يشكل نشاطا ملازما لسيرورة كل عمليات التعليم و التعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها، ومستوياتها ومكوناتها، ويعتبر في ذلك بمثابة جهاز لقياس مستوى نوعية الأداءات الخاصة بكل طرف من أطراف العلمية البيداغوجية، وتفاعلات عناصرها و أهدافها و نتائجها بغية التعديل أو التطوير أو التجديد، لتفعيل حركة النشاط التربوي بصورة أفضل،(G. SEALLON,2004p112).

تعريف التقويم.

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: قَوَّمت الشيء فهو قَويم أي مستقيم، قوّم: أزال عوجه وكذلك أقامه، وفلان أَقوَمُ كلاماً من فلان أَي أَعدَلُ كلاماً و قِوامُ العيش عماده الذي يقوم به وقِوامُ الجِسم تمامه وقِوام كل شيء ما استقام به ويقال رمح قَوِيمٌ وقَوامٌ قَوِيمٌ أي مستقيم، والاستقامة التقويم و قوام الأمر : نظامه وعماده، وقوّم السلعة: قدّرها و القيمة: ثمن الشيء بالتّقويم(لسان العرب، ج12،ص492.).

والذي يجب التنبيه إليه هو أن هناك خلط بين الكلمتين: تقويم وتقييم، و الأصح لغويا " تقويم" فهي من الأصل الثلاثي" قوم" و التقويم هنا يعني أمرين: بيان قيمة الشيء كما يعني تعديله أو تصحيح الخطأ فيه، بينما تقتصر كلمة: " تقييم" على بيان قيمة الشيء.

اصطلاحا: إن مفهوم التقويم يحيل إلى مختلف الوسائل لإدراك نواحي القوى لتأكيدها والاستزادة منها، والوقوف علي نواحي الضعف لعلاجها أو تعديلها كماً وكيفاً.



شكل يوضح كيفية بناء الوضعية المشكلة

وعليه يمكن القول بأن التقويم هو "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما، يتضمنه أي عمل من الأعمال، من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح أو الفشل، في تحقيق غاياته المنشودة منه على أحسن وجه ممكن"(**أبو الفتوح وآخرون ،1965،ص72.**) ويضيف في سياق تعريفه التقويم"إن التقويم ينير لنا طريق التعليم ، وبدونه لا نعرف مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة ،والذي حققه المدرس والتلاميذ ، سواء في الفصل أو خارجه أو خارج المدرسة نفسها ، وبدونه لا نعرف أسباب ما نقابل من توفيق أو صعوبات وبدونه كذلك لا نستطيع العمل"(**المرجع نفسه ، ص 73.**).

وقد أورد كذلك قول جرين وآخرين في كتابهم (القياس والتقويم) أن التقويم"يفهم عادة على أنه مصطلح شامل واسع المعنى ،تتدرج تحته جميع أنواع الاختبارات والوسائل المستعملة لتقويم التلميذ، ومنها اختبارات التحصيل ومقاييس الاستعدادات والميول ،ومقاييس الشخصية ، ولا يفصل هذه الأنواع بعضها عن بعض فاصل بل كلها تدخل تحت مفهوم واحد هو التقويم"(**المرجع نفسه ، ص 74.**) وعملية التقويم ليست تشخيصا للواقع بقدر ما هي علاج

لما به من عيوب، إذ لا يكفي أن نحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلافيها والقضاء عليها، في عملية تشخيصية وعلاجية هامة ليس فقط في مجال التربية ، وإنما في جميع مجالات الحياة ، فطالما يقوم الإنسان بعمل فعليه معرفة نتيجة هذا العمل، وعليه أن يعرف ما وقع فيه من أخطاء حتى لا يكررها وصولا إلى أداء أفضل .

وقد يختلف مجال التقويم باختلاف النظرة إلى العملية التربوية، فالنظرة التي تقتصر فيها التربية على تزويد الطلاب بالمعلومات يكون مفهوم تقويمها مقتصرا على الامتحانات لقياس مدى ما حصله الطلاب من معلومات، أما النظرة التي توسع من مفهوم التربية، توسع بذلك من مفهوم التقويم، فيتعدى مجرد الامتحانات إلى قياس مختلف أشكال التغيير في سلوك الطلاب معرفيا ووجدانيا و مهاريا، لذا يمكن أن نجمع للتقويم تعريفا يكمن في كونه: تحديد مدى ما بلغناه وتوصلنا إليه من نجاح في تحقيق الأهداف، التي نسعى لتحقيقها، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات و تشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات و المعوقات التي تعترضنا بقصد تحسين العملية التعليمية، و رفع مستواها إلى أن تحقق أهدافها .

أهداف التقويم التربوي.

إن التقويم التربوي هو الأداة الرئيسة لجمع المعلومات و الأدلة التي تستخدم في إصدار الأحكام على جميع عناصر العلمية التعليمية التعلمية، و تبنى الإصلاحات

و التحسينات الضرورية على أساسها، قصد الرفع من المردودية و النجاعة، و للتقويم أهداف(**فريد حاجي، 2005 ،ص ص 19- 20**.) يسعى إلى تحقيقها يمكن تصنيفها كالآتي :

أ - أهداف بيداغوجية

تكمن في تشخيص صعوبات التعلم، و الكشف عن حاجيات المتعلمين ومشكلاتهم و قدراتهم، بقصد تكييف العمل التربوي،توجيه العملية التعليمية، و اختيار مدى نجاح الطرائق و الأساليب المستعملة، ومن ثم تنمية مستوى كفاءة الأداء بالنسبة للمتعلمين و التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية بتحديد ما حصل عليه المتعلم من نتائج تعلمية.

ب - أهداف تنظيمية

تتمثل في اكتشاف نواحي النقص و الخلل في المنهاج محل التقويم، و الحصول على المعلومات اللازمة في تقييم المتعلمين، لتوجيههم حسب قدراتهم واستعداداتهم، كما تشمل

أيضا قياس مستوى أداء المؤسسة التربوية و تحديد الثغرات و الاحتياجات لسدها و العمل على تجاوزها و اكتشاف مدى نجاح المعلم في أداء وظيفته(كفاءة المعلم).

خطوات التقويم.

- ❖تحديد موضوع التقويم وحدوده بدقة.
- ❖ تحديد نوع المعلومات أو البيانات المطلوب تجميعها عن موضوع التقويم.
- ❖ اختيار الأساليب و الأدوات المناسبة لجمع تلك المعلومات أو البيانات.
- ❖ جمع المعلومات أو البيانات المشار إليها و تحليلها وتبويبها.
- ❖تكوين الأحكام و تسجيلها عن موضوع التقويم.
- ❖ إصدار الحكم أو القرار الذي يتعلق بإحداث تعديلات أو تحسينات على موضوع التقويم إن تطلب الأمر.

وظائف التقويم بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم:

للتقويم وظائف ومهام عديدة يمكن أن نسوق بعضا منها في التالي:

- التقويم يشخص مدى تحقيق المعلم للأهداف المسطرة في المناهج التربوية.
- يكشف عن المدى الذي وصل إليه المتعلم نتيجة ممارسة أنشطة معينة.
- وضع المعلم يده على محصلة جهده ونشاطه بالدعم والتعزيز أو تنويع الطرائق والوسائل التعليمية.
- اكتشاف الحالات المرضية النفسية لدى المتعلمين ، وصعوبات التعلم ، ومعالجتها في حينها.
- يفتح مجالا للتعاون بين المدرسة والبيت بغية تحسين نتائج المتعلمين المعرفية
- يساعد المختصين والقائمين على سياسة التعليم على تعديل الأهداف التربوية حتى تكون أكثر ملاءمة للواقع المعيش.
- يعمل التقويم على تطوير المناهج لمواكبة التقدم العلمي والتربوي المعاصر.
- يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الدارسين نظرا للجهود المضاعفة التي يبذلونها زهاء كل استحقاق .
- يساعد التقويم الجهات الإدارية على اتخاذ القرارات اللازمة الخاصة بالمربين والمعلمين سواء بترقيتهم أو بمجازاتهم.

سمات التقويم الهادف الجيد .

1 -التناسق مع الأهداف .

ضروري جدا أن تسير عملية التقويم مع مفاهيم المنهج وفلسفته ومراميه ، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة المتعلم في كل جانب من جوانب النمو ، وإذا كان يهدف إلى تدريب المتعلم على التفكير وحل المشكلات، وجب أن يتجه إلى قياس هذه النواحي.

2 - الشمولية.

يجب أن يكون التقويم شاملا سواء الشخص أو الموضوع الذي نقومه ، فإذا أردنا أن نقوم أثر المنهج على المتعلم فمعنى ذلك أن نقوم مدى نموه في كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والفنية والثقافية والدينية ، وإذا أردنا أن نقوم المنهج نفسه فيجب أن يشمل التقويم أهدافه والمقرر الدراسي والكتاب المدرسي وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة، وإذا كان التقويم يستهدف المعلم فإنه يتضمن إعداده وتدريبه وتزيد مادته العلمية، و الوقوف على طرائق تدريسه، وعلاقته بالإدارة والمدرسين والمتعلمين وأولياء أمورهم ، أي أن التقويم ينصب على جميع الجوانب المحيطة به (M.Minder, 2007, p285.).

3 - الإستمرارية.

لا بد أن يسير التقويم جنباً إلى جنب مع التعليم والتعلم من بدايته إلى نهايته انطلاقا من تحديد الأهداف ووضع الخطط واستمرارا مع التنفيذ، ممتداً إلى جميع أوجه النشاط المختلفة في المدرسة وإلى أعمال المدرسين ، حتى يمكن تحديد نواحي الضعف ونواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها، وبالتالي يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافي نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات.

4 - التكامل.

بما أن وسائل التقويم المختلفة والمتنوعة تعمل لغرض واحد فإن التكامل فيما بينهما يؤدي إلى الصورة الواضحة والدقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه، عن مدى نموه من جميع النواحي .

5 - التعاون .

يجب ألا ينفرد بالتقويم شخص واحد ، فتقويم المدرس لا يكون وقفاً على المدير أو الموجه بل يكون شركة بينهم جميعا،وتقويم المتعلم يجب أن يشترك فيه المعني نفسه والمدرس والآباء

وغيرهم من أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة. كما أن تقويم الكتاب فمن الضروري أن يشترك فيه التلاميذ والمعلمون والموجهون وأولياء الأمور ورجال التربية وعلم النفس و المختصون.

6 - أن يبنى التقويم على أساس علمي.

يجب أن تكون الأدوات المستخدمة في التقويم صادقة وثابتة وموضوعية ، ذلك لأن الغرض منها هو إعطاء بيانات دقيقة ومعلومات صادقة عن الحالة أو الموضوع المراد قياسه و تقويمه ،كما يجب أن تكون متنوعة وهذا يستلزم أكبر عدد ممكن من الوسائل مثل الاختبارات والمقابلات الاجتماعية ودراسة الحالات وغيرها.

7 - أن تكون أدواته صالحة .

بمعنى أن التقويم الصحيح يتوقف على صلاح أدوات التقويم ، وأن تقيس ما يقصد منها بمعنى أن لا تقيس القدرة على الحفظ إذا وضعناها لتقيس قدرة التلميذ على حل المشكلات مثلا ، وأن تقيس كل ناحية على حدة حتى يسهل تشخيص النواحي وتفسيرها بعد ذلك ، وأن تغطي كل ما يراد قياسه .

أنواع وأنماط التقويم.

تتنوع أشكال التقويم بتنوع النظرة إليه، ولقد أحصى الخبراء عدة أنواع من التقويم من أهمها (M.Minder,2007, pp 288,331).

1. - بحسب المعلومات و البيانات فهناك تقويم كمي وتقويم كيفي .
2. - بحسب الشمولية فهناك تقويم مكّبر وتقويم مصغر و تقويم جزئي.
3. - بحسب معالجة البيانات فهناك تقويم وصفي ومقارن و تحليلي.
4. - بحسب وقت إجرائه فهناك تقويم تشخيصي وهناك تقويم بنائي أو تكويني وهناك تقويم نهائي في الختام، ثم هناك تقويم تتبعي، وليس هدف البحث التوسع في هذه الأنواع كلها بل سيركز على أنماط النوع الأخير:

أ - التقويم المبدئي (التشخيصي): diagnostic Evaluation.

هو كل عمل إجرائي يستهل به المعلم عملية التدريس، ويستند فيه على بيانات ومعلومات توضح له مدى تحكم المتعلمين في المكتسبات القبلية (قدرات ومهارات ومعارف) التي تؤهلهم لتعلم لاحق، وتمكن المعلم من تحديد مواطن التعثر و أسبابها حتى يتخذ الإجراءات اللازمة للعلاج،و يجري التقويم التشخيصي قبل مباشرة الفعل التربوي، أي قبل بداية الدرس

الجديد أو وحدة أو فصل أو سنة دراسية، يهتم هذا التقويم بقياس مكتسبات التلاميذ و التي ستبنى عليها معارف جديدة أخرى، فلا يمكن تقديم معارف جديدة للمتعلمين إذا لم يصل هؤلاء بعد إلى التحكم في المكتسبات و المعارف السابقة.

ب- التقويم البنائي(التكويني): formative Evaluation.

يعد التقويم التكويني الدعامة الأساس التي تبنى عليها الخطط والإجراءات البيداغوجية(R. ADRECHT, 1991,p 25.)؛ يجري انجازه أثناء سيرورة العملية التعليمية التعلّمية، أي خلال ممارسة الفعل التربوي، بغرض تنظيمه و إعطائه فعالية أكثر، يزود هذا التقويم المعلم بمعلومات ضرورية تسهل عليه معرفة الثغرات الموجودة، سواء على مستوى عمله البيداغوجي أو على مستوى عملية التعلم، كما يزود المتعلم بمؤشرات تسمح له بالكشف عن قدراته ونقائصه، ويهتم التقويم التكويني بالنتائج كما يهتم باتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين الفعل التربوي.

ج- التقويم التحصيلي (النهائي): Somative Evaluation

ويتم في نهاية العملية التعلمية أو تكوين معين أو مشروع تربوي ، فهو بهذا المعنى يعتبر بمثابة إصدار حكم على مستوى أو أداء تربوي، و يترتب على هذا الحكم ترقية لمستوى أعلى أو منح شهادة ، فهو يدل على النتيجة المحصل عليها، إنه مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلمات المقصودة.

معايير التقويم.

من المؤكد أن عملية التقويم ليست عملا روتينيا، يمكن اختزاله في وضع نقطة أو ملاحظة على ورقة اختبار، ومن

ثمة، لابد من المراهنة على أن يكون التقويم أداة فاعلة للقياس. ويحدد جيلبرت J.J. Guilbert معايير التقويم في الصلاحية، المصداقية، الموضوعية، والملاءمة:

أولا: الصلاحية Validity .

يجب أن يكون كل تقويم متوافق مبدئيا- كأداة قياس - مع نوعية التكوين الذي نريد قياسه. ومن ثمة، لابد أن نحكم على الإجابة التي نريد تقييمها انطلاقا من مجموعة من المعايير محددة سلفا. وعلى المتعلم أن يكون مطلعا عليها وواعيا بها، وذلك حتى يتمكن من توجيه تعلمه وتقييم ذاته(.**A. Harouchi, 2001 , p235**).

ثانيا: المصداقية أو النزاهة Reliability .

يجب أن يكون التقييم وحدة قياس تعكس بأمانة نوعية الإجابة، وتضمن إمكانية حصولها على نفس التقديرات الكمية (العلامات) مهما تنوع المصححون. لذا يجب أن يلغي التقويم عناصر الصدفة، أو الحظ، الذي يمكن أن يتمثل في وقوع الورقة بين يدي هذا المصحح أو ذاك.

ثالثا: الموضوعية Objectivity .

وتظهر في مدى التوافق، الذي تضمنه أداة التقويم بين المصححين، وذلك من خلال العمل على إبعاد عملية التقويم عن الخلفيات القبلية، وكذا عناصر الذاتية والانطباعية.

رابعا: الملاءمة Commodity.

والمقصود بها التغطية الزمنية الكافية لتحضير الاختبارات وتصحيحها، ومن ثمة فإنه يتوجب علينا أن ندرك أنه من الممكن أن يأخذ الاختبار في أنشطة ما وقتا أكبر في تحضيره، ووقتا أقل في تصحيحه، وقد يحدث العكس بالنسبة لأنشطة أخرى، وبما أن الذي يهم البحث أساسا هو واقع اللغة العربية، نقول إنه يجب أن تعطى العناية الكافية لمواضيع الاختبارات، سواء على مستوى التحضير أو التصحيح.

فمن خلال ما تقدم، يتضح أن بناء أرضية لتقويم موضوعي ليس أمرا هينا، لأن الرهانات الموضوعة على عاتق التقويم تبين أنه لا يمكن اختزاله في مجرد تقييم لأشكال معينة من التعلم، فالتقويم كما يراه المختصون في تعليم اللغات وتحسين التواصل بها، تظهر ثماره في الوضعية الإدماجية الشاملة لأنشطة اللغة، والمتمثلة في حسن التعبير الشفوي والكتابي، الذي بالتحكم في آلياته، نصل إلى الهدف المنشود من أي لغة ألا وهو التواصل بها،ومسك زمام نسقها.

ويلاحظ أن هناك اهتمامًا متزايدًا بالذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في المواد الدراسية المختلفة في الفترة الأخيرة ، فقد أشار مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة الذي عُقِد في الإمارات العربية المتحدة إلى أهمية تدريب المعلمين وإعدادهم وفقًا لما تقتضيه نظرية الذكاءات المتعددة، التي وصفت بالهامة والأساسية للاستثمار الأمثل في رعاية المتعلمين وتنمية قدراتهم اللغوية ،نظرا لتركيزها على استخدام أساليب تدريس مبتكرة تخاطب كل أنواع الذكاء،وتدفع الأسرة للقيام بدورها في تنمية كل ما لدى الطفل من ذكاء ومواهب متعددة على مدى سنوات العمر (حسين كامل بهاء الدين ،2003.ص32.) ، ولما كانت

عملية التحدث أو التحاور تشتمل على جانب نفسي (شخصي ، ذاتي) ؛ كان لابد من معرفة مدى تأثير مفهوم الذات اللغوية وعلاقته بالتحدث كفن من فنون اللغة ، إذ إن هناك علاقة أكثر إيجابية؛ لما في عملية التحدث من جانب نفسي كبير، فالإنسان لكي يتحدث وينطلق في حديثه لابد من شعوره بالثقة والأمن والطمأنينة.

فالمتعلم الذي لديه مفهوم ذات لغوية مرتفع يكون نشطًا وإيجابيًا ، يشارك في اختيار الموضوع أو المشكلات التي يتحدث عنها ، ثم يفكر فيها ويستخدم أفكاره الجديدة وخبراته الخاصة في التعبير عنها، كما يمكنه ابتكار قصص ويقوم بروايتها، ويطرح مشكلات ويبحث عن حلول بديلة . وفكرة المتعلم عن ذاته تلعب دورًا كبيرًا في أدائه لمهارات التحدث، حيث أن مفهوم الذات اللغوية يستخدم كمحك تقوم وفقه كل خبرات حياة الفرد ، وهي تشكل أساسًا لكل سلوكياته وأفعاله ؛ ليراها الفرد كواقع يترتب عليه نتائج فعلية ، فالإنسان يستجيب للأحداث بما يتفق وكيفية إدراكه وتفسيره له.

خاتمة:

في ضوء كل ما ذكرناه آنفا يمكننا طرح السؤال الذي مفاده، أين واقع المدرسة الجزائرية من نظرية المقاربات النشطة؟ الجواب حتما سيكون كالأتي : نحن بعيدون كل البعد عنها لعدة أسباب، يأتي على رأسها ،أننا لم نمكن لهذه المقاربات في بيئتنا التي لاتزال تمارس النظام القديم للتعليم، ويكمن هذا التمكين في سياسة عميقة جدا تؤلف بين المجتمع والمدرسة، ثم بين الجامعة و المجتمع، حتى نغلق الشرخ الموجود بين مؤسساتنا التربوية والعلمية ومجتمعنا الذي يجب أن تبنيه وتنميه الجامعة والمدرسة، فإذا تمت تهيئة البيئة لاحتضان مشاريع الاصلاح التربوي و الجامعي، عندها وعندها فقط يستفيق كل من المعلم والمتعلم ليندمج كل في عالمه المطلوب أن يندمج فيه، ويؤدي كل ما عليه من مسؤولية تجاه نفسه أولا ثم تجاه مجتمعه.

مراجع البحث:

- فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة (2000)،المناهج المعاصره، الاسكندرية :منشأة المعارف للنشر.
- سيف الدين، سميرة برهان (2005) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في رفع مستوى مهارات مشرفات الرياضيات، جامعة ام القرى،المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- فاطمة الزهراء بوكرمة (2000)، الكفاءة مفاهيم ونظريات، الجزائر،دار هومة للنشر.
- محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، لسان العرب ط1،، بيروت، دار صادر للنشر.
- أبو الفتوح رضوان وآخرون(1994) ، المدرس في المدرسة والمجتمع ، القاهرة .مكتبة الأنجلو المصرية،
- فريد حاجي (2005) ، التدريس والتقويم بالكفاءات،سلسلة موعدك التربوي، العدد 19، الجزائر ،المركز الوطني للوثائق التربوية .
- حسين كامل بهاء الدين (2003): مفترق الطرق ، استخلاص عوض توفيق عوض ، مصر، مجلة التربية والتعليم ، العدد 27.
- كسافيي روجرز (2007)، التدريس بالكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، المغرب ، منشورات عالم التربية .

_ Xavier Roegiers; 2001 Une pédagogie de l'intégration; Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement,2ed; Bruxelles,De Boeck Université.

_J, DE KETELE- M ,CHASTRETTE-D ,CROS- P , METTELIN et J , THOMAS,(1986). Guide du Formateur, Bruxelles : DE Boeck Universite.

_ MICHEL.Minder, ,2007, Didactique Fonctionnelle,Bruxelles ,Université DE Boeck.

_ GERARD SEALLON,2004,L' évaluation des Apprentissages dans une Approche par compétences,Bruxelles, Université De Boeck.

_ ROLAND ADRECHT, 1991 L évaluation Formative une Approche critique,Bruxelles, Université De Boeck.

_ A. Harouchi, 2001"La Pédagogie des Compétences", Casablanca (Maroc), Editions Le Fennec.