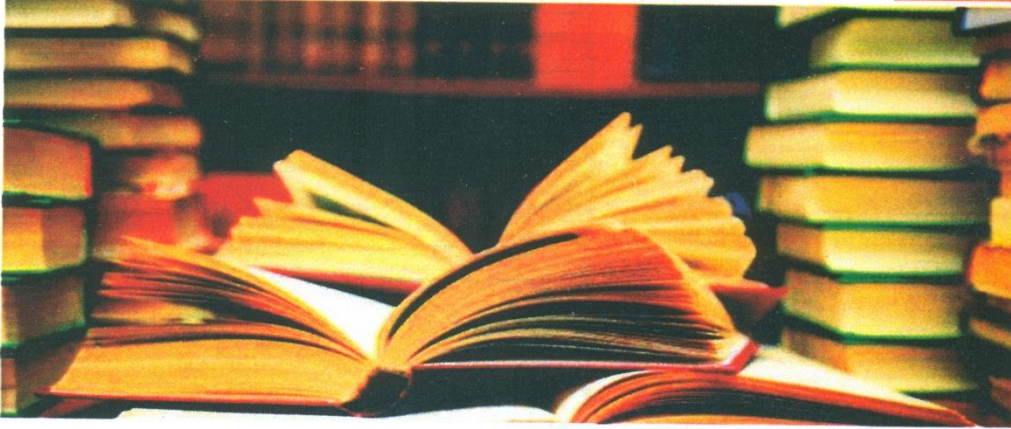




جامعة محمد السادس
المكرسة العليا للأبحاث بفاس

البحث التربوي وتجديد المناهج التعليمية أعمال الندوة الدولية

23 - 24 - 25 ربيع الأول 1439 الموافق لـ: 12 - 13 - 14 دجنبر 2017



الإشراف العام:

الدكتور سعيد حليم

مدير المختبر العلمي والبيداغوجي في العلوم الإنسانية



جامعة سيدي محمد بن عبد الله
المدرسة العليا للأساتذة بفاس

البحث التربوي وتجديد المناهج التعليمية

أعمال الندوة الدولية

23 - 24 - 25 ربيع الأول 1439 الموافق لـ 12 - 13 - 14 دجنبر 2017

الإشراف العام:

الدكتور سعيد حليم

مدير المختبر العلمي والبيداغوجي في العلوم الإنسانية

البحث التربوي وتجديد المناهج التعليمية

أعمال الندوة الدولية

23 - 24 - 25 ربيع الأول 1439 الموافق لـ 12 - 13 - 14 دجنبر 2017

اللجنة العلمية:

د. سعيد حليم رئيسا، ود. العلمي الخمار، ود. عبد القادر رايش، ود. سلوة كيزي،
ود. محمد بونجمة، ود. سعيد الناجي، ود. محمد جنان، ود. كريمة حليم،
ود. رشيدة كوجيل، ود. محمد الحاجي الدريسي، ود. جلال أسرموح.

اللجنة التنظيمية:

د. سعيد حليم رئيسا، د. محمد الحاجي الدريسي، ود. رشيدة كوجيل،
ود. جلال أسرموح، ود. هشام مومني، ود. أحمد بوعبلاوي.

* رقم الإيداع القانوني: 2018MO5500

* ردمك: 978-9920-36-782-0

* جميع حقوق الطبع محفوظة

* طبع وتصميم: مطبعة أنفو-برانت، 12 شارع القادسية - الليدو - فاس

* الهاتف: 05.35.64.17.26 / 06.61.20.16.41 / الفاكس 05.35.65.72.47

* البريد الإلكتروني: infoprintfes@gmail.com

الفهرس

7	تقديم
11	الكلمة الافتتاحية
15	العمور الأولى: التأسيس النظري للبحث التربوي وتأكيد المناهج التعليمية البحث التربوي قاطرة التجديد والتطوير البيداغوجي
17	د. أحمد أوزي
33	مشكلات البحث التربوي لدى المعلمين في فلسطين، وسبل النهوض فيه "دراسة تحليلية" د. مجدي علي زامل
51	نماذج وبراديجمات حديثة في البحث التربوي كمرجعية لتطوير مناهج التعليم بالمدرسة المغربية د. محمد الدريج
71	مداخل تطوير المنهاج التربوي د. خالد فارس
95	التفكير النقدي وتطوير مناهج التعليم د. محمد بونجمة
109	وضعية البحث السيكلوجي بالمغرب: البحوث والرسائل الجامعية نموذجاً د. كريمة حليم
113	مناهج وطرق تدريس أشخاص في وضعية إعاقة وسبل إدماجهم في المدارس العمومية د. رشيدة كوجيل
129	البحث في علوم التربية بالمغرب: قراءة نقدية في أزمة الهوية والوظيفية د. عبد العزيز العلوي الأمراتي
137	البحث التربوي دعامة أساسية لتفعيل الإصلاحات التعليمية حمد الله اجبارة
153	العمور الثانية: البحث التربوي في مجال اللغة العربية الدرس الجامعي بالمغرب: عوائق الإبداعية دراسة ميدانية
155	د. هشام فتح
173	من أسس البحث التربوي وممارسة تدريس وتعلم اللغة العربية د. زين العابدين سليمان
183	الدرس النحوي في الجامعة المغربية. الواقع والمأمول. د. سميرة حيدا

- ديداكتيك اللغة العربية بين التصور والممارسة الكفائية التواصلية نموذجاً
191 د. عبد العالي احميد
- الصرف العربي بين الوصف اللساني والنقل الديدانكتيكي
211 دة. ماجدولين النهبي
- البحث التربوي التدخلي وأهميته في مقارنة التعثرات اللغوية
231 محمد بنعمر
- التدريس بالوضعيات في منهاج اللغة العربية نموذج الدرس اللغوي
245 د. محمد شطبية
- الصور الثالث: البحث التربوي في الدراسات الإسلامية
267 قضايا في التعليم والبحث التربوي في مجال العلوم الإسلامية تجربة المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية بباريس . فرنسا، نموذجاً
- أ.د. أحمد جبالله
269 أساسيات البحث التربوي وهندسة منهاج العلوم الشرعية
- د. مصطفى صادق
279 مراتب المقاصد عند الإمام الشاطبي وأثرها في تجديد المناهج التعليمية
- د. لخلافة متوكل
299 الدرس التفسيري بالجامعة المغربية، دراسة نقدية للملفات الوصفية -جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس أنموذجاً -
- د. هشام مومني
305 البحث التربوي في المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة وظائفه، عوائقه وأفاقه
- د. يونس محسين
321 التدريس بالمفاهيم وأثره في تجويد الدرس الشرعي (الدرس العقدي نموذجاً)
- د. أحمد بوعبدلاوي
345 النظر الابستمولوجي في الحديث وعلومه مستوياته النظرية وتطبيقاته التربوية
- د. محمد أزهر
361 البحث التربوي وتطوير منهاج مادة التربية الإسلامية، إشكالات بحثية ومقترحات للتطوير
- د. خالد البورقادي
379 البحث الفقهي الجامعي ودوره في بناء وتجديد المعرفة الفقهية
- د. المصطفى فرحان
395 البحث الإبستمولوجي وتطوير المناهج الدراسية منهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية أنموذجاً
- د. محمد الأنصاري
409

- 421 **المحور الرابع: البحث التربوي في مجال التاريخ والجغرافية**
- 423 مجالات وأبعاد استعمال نظم المعلومات الجغرافية في تدريس مادة الجغرافية
ذ. محمد العدراوي / د. محمد جنان
تطور البحث الديدانكتيكي في مادة الجغرافيا بالمغرب
- 445 د. أحمد الشرقاوي
تجديد مناهج التقويم التربوي لمادة الاجتماعيات في التعليم الثانوي التأهيلي: بين
التوجهات التربوية الرسمية والأكراهات المعاشة
- 461 ذ. عبد اللطيف اسبيرتو
دور البحث التربوي التدخلي في تطوير الممارسة الديدانكتيكية:
التقويم والدعم بالمواد الاجتماعية بالسلك الإعدادي نموذجاً
- 471 د. عبد النور صديق / عبد القادر التابري
تطور منهجية البحث الديدانكتيكي الجغرافي بالمغرب وإشكالية المنهاج الدراسي: نحو
تصور وظيفي لديدانكتيك الجغرافيا
- 485 د. مولاي المصطفى البرجاوي
المشروع التربوي للأستاذ رافعة لتجويد التعليمات في مواد الاجتماعيات بالتعليم
الثانوي
- 501 ذ. أنس أقصبي
أهمية البحث التربوي في بناء وتطوير مناهج التاريخ والجغرافيا في مؤسسات التكوين
والتعليم
- 519 المصطفى العناوي / عبد اللطيف الخلافي / عبد الحميد يونس
تدريس وتقويم القيم بمادة التاريخ بين التوجهات الرسمية والممارسة الفصلية
(حالة الأولى بكالوريا علوم)
- 535 ذ. عبد الفتاح هشبي

دور البحث التربوي التدخلي في تطوير الممارسة الديدانكيتية: التقويم والدعم بالمواد الاجتماعية بالسلك الإعدادي نموذجاً

د. عبد النور صديق

أستاذ باحث بالمدرسة العليا للأساتذة، جامعة محمد الخامس، الرباط

عبد القادر التايري

طالب بسلك الدكتوراه، أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي وباحث في التربية

ملخص المداخلة:

تعد عملية التقويم التربوي مكوناً رئيسياً من مكونات المنهاج الدراسي، وحلقة مهمة في العملية التعليمية التعلمية، باعتبار دورها في التحقق من فاعلية التعلم وأثره على تنمية كفايات التلاميذ، وتأهيلهم للحاضر والمستقبل، ومنه الكشف عن ثغرات التعلم ومكان الخلل من أجل معالجتها في إطار الدعم التربوي من جهة أولى؛ وكذا فحص مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه، ومن ثم إمكانية إعادة النظر في عناصره بعد تحديد جوانب القوة وتعزيزها، وجوانب القصور والضعف وتدراكها من جهة ثانية.

وإذا كانت المذكرات الوزارية والأطر المرجعية قد فصلت وضبطت عملية بناء وصياغة فروض المراقبة المستمرة والاختبارات الإشهادية معاً، ما ساهم بشكل فعال في تعزيز مصداقية التقويم التربوي، فإن الممارسات الصفية أثبتت أن هنالك قصوراً في الممارسة، ولاسيما في مرحلة ما بعد تمرير الاختبارات.

يتعلق الأمر هنا بمرحلة استثمار وتحليل النتائج التي حصل عليها المتعلمون في عملية التقويم، سواء بمناسبة تدبير المدرسين لحصة التصحيح والدعم، والإجراءات السابقة والمصاحبة لها، أو ما بعدها في إطار ما يعرف بالدعم المندمج. وهي إجراءات أثبتت الملاحظة الميدانية والزيارات الصفية أنها تختلف اختلافاً بينا بين المدرسين، حيث يكتفي السواد الأعظم منهم بإجراء تصحيح جماعي لأسئلة الاختبار، مع التنبيه إلى ما قد يعلق بذكرته من أخطاء رصدها أثناء عملية تصحيح أوراق التلاميذ، وقد يتحدث عن أخطاء ارتكبها آخرون في أقسام أخرى! الشيء الذي يقتضي تحسين هذه الممارسات عبر الاستغلال الأمثل للنتائج في حصة التصحيح والدعم الأمر الذي ستحاول هذه المداخلة إبراز كفاءاته على ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

مقدمة:

لا تخفى أهمية ومكانة التقويم داخل المنظومة التعليمية ومناهجها التربوية المتنوعة حيث تعد الاختبارات والامتحانات بمثابة أداة إضفاء الشرعية والمصداقية على مجهودات التلاميذ من جهة، والأطر التربوية المشرفة على تعليمهم من جهة ثانية، إذ بواسطة الاختبارات واستناداً إلى نتائج التلاميذ فيها يتم اتخاذ القرارات والتدابير التربوية وكذا تحويل الشهادات؛ مما يدل على أن الاختبارات والامتحانات هي المحرك الفعلي والمنظم الساهر على حسن سير العملية التربوية والمراقب لنتائجها وأثارها الملموسة؛¹ حيث غدا التقويم بمثابة المرآة التي تعكس طبيعة العمل التربوي ونتائجه.

¹ - فاتحي محمد (1995): مناهج القياس وأساليب التقييم: بناء الاختبارات والامتحانات ومعالجة النتائج، منشورات ديدانكيتكا، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، ص: 5.

دور البحث التربوي التدخل في تطوير الممارسة الديدانكتيكية

على أن عملية التقويم ليست هدفا لذاتها بل وسيلة لبناء خطة الدعم، إذ يبني الدعم على نتائج التقويم التربوي الذي يبرز ويشخص أسباب التعثر الدراسي ومجالاته، ما يستدعي من المدرسين اليقظة والمهنية لتشخيص طبيعة الضعف ووضع خطة الدعم ومضمونها. غير أن ملاحظتنا الميدانية، سواء من خلال الزيارات الصفية التي تتم في إطار تبادل التجارب والخبرات، أو النقاشات التي تفتح داخل المجالس التعليمية... أظهرت أن هنالك بعض أوجه القصور سواء في بناء الاختبارات، أو استثمار نتائجها في عملية التصحيح والدعم مع ما يرافقها أو يسبقها من إجراءات بما فيها تدبير حصة التصحيح. من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي نصنفها ضمن ما يعرف بالبحث التدخل حول موضوع "التقويم والدعم في مواد الاجتماعيات"، إسهاما منا في الارتقاء بالفعل التعليمي وتجويد الممارسة التربوية.

1. البحث التدخل والحاجة إلى تطوير الكفايات المهنية للمدرسين: تأطير نظري
إن أهمية الممارسة التربوية وجودتها تزداد حينما تستند إلى الملاحظات الصفية المنظمة التي تتوخى تشخيص المعوقات؛ والواعية بكيفية استثمار المشكلات المرتبطة بالحياة العملية للمدرسين وتمحيصها والتمعن فيها قصد إيجاد الحلول والبدائل الممكنة، في إطار ما يعرف بالبحث التدخل أو الإجرائي.

1-1 البحث التدخل: السياق والدلالات

يعتبر البحث التدخل آلية من آليات تطوير عمل المدرسين والرفع من جودة تكوينهم وتحسين ممارساتهم الصفية، بجعلها دوما محط انتقاد وإعادة نظر لتصحيح ما يشوبها من أخطاء، وما يعتورها من نقائص، حيث تغدو عملية التدريس ممارسة دينامية تتيح للممارس فهم سلوكياته وسلوكيات المتعلمين؛ ومن ثم ضبط ما يتعين تعديله وتغييره¹ من أجل زيادة فاعلية طرق ومناهج التدريس واكتشاف طرق جديدة أكثر فاعلية. إنه دراسة للمشكلات الصفية المتعلقة بالممارسة الميدانية التي تثير القلق لدى المدرسين فيتجهون نحو الإسهام في البحث عن حلول لها، إذ يقومون بتحديد المشكلة التي هم بصدد إيجاد حل لها ثم ينفذون الإجراءات التي يعتقدون أنها مناسبة لحل هذه المشكلة عن طريق التجريب والمحاولة².

ومن ثم فالبحث التدخل يتسم بالخصائص الآتية:³

- ينطلق من القضايا التي يواجهها الفاعل التربوي في عمله ويتساءل عن كيفية معالجتها،

¹ - الحسنوي الحسان (2017): نحو إنماء الكفايات المهنية للمدرسين عبر البحث التدخل، الجريدة التربوية، العدد 71، ماي- يونيو 2017، ص: 7-8.

² - الخالدي موسى ووهبة نادر (2000): البحوث الإجرائية مع معلمات ما قبل الخدمة، نشرة رؤى تربوية، العدد 1، يونيو 2000، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله.

نقلا عن: المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (2012): البحث الإجرائي، المجزئات المستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال، وثائق الوحدة المركزية لتكوين الأطر، ص: 24.

³ - شفيقي فؤاد (2012)، إرساء آليات البحث التربوي في منظومة التربية والتكوين، الجامعة التربوية الأولى لأساتذة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، جامعة الأخوين، إفران، نقلا عن نفس المرجع، ص: 25.

- يقوم به المدرس/ المدرسة لحل مشكلات واقعية، أي حل مشكلة معينة في موقف معين
- يكون هذا البحث ميدانيا مع الممارسين أو من طرفهم،
- يكتسي البحث طابعا نفعيا براغماتيا تحركه دوافع الإصلاح والتغيير،
- يقوم به الممارسون لتحسين واقع معين دون البرهنة بالضرورة على فرضية معينة، إذ تكتسب نتائج البحث التربوي العملي صحتها وشرعيتها من إمكانية تطبيقها على الفعل التربوي،
- يشمل كل المجالات ذات الصلة بدور وعمل المدرس: البناء المدرسي، المنهاج، التلميذ، الاختبارات، أساليب التدريس، إلخ
- لا يلتزم بالقيود والشروط المفروضة على البحث العلمي، فهو مبني على الملاحظة والتجريب والاستقراء والتقصي، مع إمكانية استخدام تقنيات الإحصاء لكن في مستوياتها البسيطة الأولية...

وهكذا فإذا كان البحث الأكاديمي يهتم أساسا بمواضيع ونظريات عامة يسعى من خلال دراستها إلى الحصول على معارف علمية قابلة للتعميم باعتبارها حقائق مقبولة، فإن البحث الإجرائي لا يهتم كثيرا بتلك النظريات والمواضيع العامة بقدر ما يهتم مباشرة بمشكلات فعلية محددة في الزمان والمكان، كما يتعد عن المنظومات الفكرية والإيديولوجية التي تحكم البحث الأكاديمي، ويتجنب استعمال التقنيات المعقدة في التحليل الإحصائي لأنه لا يدعي أن نتائجه قابلة لأن تصل إلى مستوى التعميم أو التنظير إلا في حدود معينة، عكس البحث الأكاديمي الذي يلتزم بمنهجية البحث العلمي الصارمة لتلافي الطعن في نتائجه والتقليل من مصداقيتها.¹

2-1 أهداف البحث التدخلي وخطواته

1-2-1 الأهداف والوظائف

أصبحت الحاجة إلى قيام المدرس بدور الباحث اليوم أكثر إلحاحا، من أجل:

- التطوير المستمر للممارسة التربوية وتجويدها، بحيث لا ينتظر المدرس القيام ببحوث متخصصة في مجال تربوي محدد، مع ما قد تتطلبه من وقت للإنجاز والتجريب، وربما كانت النتائج التي ستتوصل إليها هذه البحوث-رغم علميتها- غير قابلة للتطبيق على أرض الواقع لسبب أو لآخر، خاصة أن من ينجز هذه البحوث هم أكاديميون لا علاقة لهم بواقع الممارسة الصفية،
- تجاوز الفعل النمطي للممارسين التربويين والتطبيق الحرفي للتوجيهات التربوية، وتحولهم إلى الإبداع في طرق الممارسة، ومن ثم المساهمة في الإنتاج التربوي،
- تعزيز الشخصية المهنية للمدرسين، وتقوية الشعور بالرضا عن أدائهم،
- المساهمة في تنمية كفايات المدرسين، باعتبار البحث التدخلي فرصة للتعليم الذاتي والتكوين المستمر،
- ترسيخ مبدأ اليقظة لدى الممارسين، وإخضاع الممارسة الصفية للفحص والمساءلة باستمرار...

¹ - نفسه، ص: 26

2-2-1 خطوات البحث التدخل

مبدئيا فإن قيمة أي بحث تكمن في علميته، والبحث الإجرائي التدخل لا يشذ عن هذه القاعدة، ومن ثم فهو يعتمد وجوباً على قواعد وأسس التفكير العلمي. ويمكن إجمال خطواته فيما يأتي:

أ- تحديد المشكلة التربوية

يظل تعريف مشكلة البحث وحسن صياغتها وتوضيحها مفتاح نجاح كل محاولة بحثية. لأنها هي من سيوجه عمل الباحث ويقوده نحو النتيجة المتوخاة من البحث. ويتأتى له ذلك من خلال تأمل المشكلة وطرح التساؤلات التي تثيرها في ذهنه، بما يضمن له: التحفيز وخلق الدافعية للبحث، والقدرة على الاسترسال فيه.¹

ب- الاطلاع على الأدبيات التي لها علاقة بموضوع البحث

إن الدعوة إلى الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة لا يعني بأية حال الإغراق فيها، بل يكتفي الممارس منها بالنتائج التي تم التوصل إليها والتي لها علاقة مباشرة بمشكلة بحثه، قصد الاستفادة منها وتوظيف المناسب منها في معالجة إشكاليته.

ج- صياغة فرضيات البحث وتفكيك إشكاليته

يتم خلال هذه المرحلة استخلاص فرضيات أو على الأقل طرح تساؤلات فرعية للبحث، ما من شأنه مساعدة الباحث الممارس على وضع تصميم للبحث، والتفكير في الوسائل والأدوات، واتخاذ التدابير التي يراها ملائمة وقيمة بمعالجة الإشكالية المطروحة.

د- تصميم خطة البحث

إن إعداد خطة البحث من أهم ما ينبغي أن يحرص عليه الباحث، وخاصة وضوح الأهداف، واختيار الطرق والوسائل المناسبة (منهجية دراسة الحالة، الملاحظة المنظمة، إجراء مقابلات...)، إضافة إلى الإجراءات العلاجية الأولية.

هـ- حصر وسائل الملاحظة وأدوات جمع البيانات

من أبرز الأدوات التي يمكن أن يعتمد عليها البحث الإجرائي نذكر:

- الملاحظة المباشرة، ما يمكن الباحث من جمع البيانات بشكل مباشر، ويزيد في دقة المعلومات التي يحصل عليها، وتتطلب الملاحظة الناجحة إعداد بطاقة للملاحظة، والتأكد من صدق الملاحظات من خلال تكرار حدوثها، مع تسجيل الملاحظات أثناء حدوثها تجنباً للنسيان.
- الاستمارة كوسيلة لجمع البيانات حول الظاهرة أو المشكلة موضوع البحث
- إجراء مقابلات...

و- صياغة تقرير البحث

يقوم خلالها الباحث بتحليل البيانات المحصل عليها وتفسيرها والتعليق عليها، واستخلاص النتائج، ثم تقديم المقترحات والتوصيات التي يمكن أن يستفيد منها الممارسون حينما يصادفون نفس المشكلة، أو يعملون بها باعتبارها إجراءات وقائية، أو تدابير منهجية وعملية لتحسين وتطوير أداءاتهم المهنية.

¹ - الحسنواي الحسن، نفسه، ص:7.

2. إسهام البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التربوية: نحو استثمار أفضل لنتائج التقييم
خص الميثاق الوطني للتربية والتكوين في دعامته الخامسة موضوع التقييم والامتحانات
بسبعة بنود (من البند 92 على البند 98) ركز فيها أساسا على صفات الاختبار ولاسيما المصادقية
والموضوعية والإنصاف والصلاحية والنجاعة والملاءمة والشفافية: ¹ كما أن المركز الوطني للتقييم
والامتحانات عمل منذ إنشائه على إرساء نظام للامتحانات المدرسية، وبشكل خاص إعداد الأطر
المرجعية لبناء الاختبارات الموحدة، وإرساء آلية تقييم المستلزمات من أجل تحسين جودة
التعلم عبر تقييم تحصيل المتعلمين في بداية كل موسم دراسي لرصد مكامن التعثر وتحديد
أساليب التدخل لتصحيحها وتخطيط التعلم في ضوء نتائج التقييم.²

وعلى مستوى المواد الاجتماعية نصت التوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات
بسلوك التعليم الثانوي الإعدادي على تفعيل البعد التكويني للمراقبة المستمرة وعدم اختزالها في
البعد الجزائي للتقييم، كما أكدت على تتبع أعمال التلميذات والتلاميذ واستثمار النتائج التي
حصلوها قصد اتخاذ الإجراءات التصحيحية الضرورية لتطوير مكتسباتهم،³ بل أكثر من ذلك
يمكن اعتبار مستوى إنجازات المتعلمين في الفروض مناسبة ليقوم المدرس بتقييم ذاتي ومنظم
لعملية التعليمية التعلمية (فيدباك) ما يمكنه، عند الاقتضاء، من مراجعة أساليب التدريس
وطرائقه للرفع من المردودية وتحقيق النجاعة.

وبدورها حثت المذكرات التنظيمية الخاصة بالتقييم على تخصيص حصة كاملة لعملية
تصحيح الفروض الكتابية المحروسة بكيفية جماعية لتمكين التلاميذ من التعرف على مواطن
القوة والضعف في تحصيلهم الدراسي، في أفق وضع خطة محكمة للدعم؛⁴ وذلك بعد تدوين
وتصنيف الأخطاء المتكررة بهدف استثمارها في تحقيق البعد التكويني للمراقبة المستمرة.⁵
غير أن الممارسات الصفية المتعلقة باستثمار نتائج التقييم في إجراءات الدعم ووضع
خطته، تعرف مجموعة من الهفوات، وهو ما يظهر جليا في تدبير الحصة المخصصة لتصحيح
الاختبار.

1-2 فحص الممارسات الصفية المتعلقة باستثمار نتائج التقييم: محاولة للتشخيص
إن حث التوجيهات التربوية والمذكرات التنظيمية على استثمار النتائج في تحقيق البعد
التكويني للمراقبة المستمرة دون تحديد كفاءاته من جهة، وضعف التأطير التربوي في هذا المجال
من جهة ثانية، أديا إلى ضعف شديد في طرق معالجة النتائج واستغلالها، ويتجاوز الأمر ذلك إلى

¹ - المملكة المغربية، اللجنة الخاصة المكلفة بإعداد الميثاق (2000): الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة الخامسة.

² - بادرة محمد (2016): التقييم المدرسي ونظام الامتحانات، الإشكالات القائمة والأفاق المنتظرة، الجريدة التربوية، العدد 66، مارس-أبريل، ص: 8.

³ - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج والحياة المدرسية (2009): البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات بسلوك التعليم الثانوي الإعدادي، ص: 48.

⁴ - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية التقييم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقييم والامتحانات (2010): المذكرة رقم 185 حول تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة لمادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي، ص: 2.

⁵ - وزارة التربية الوطنية (2001): المذكرة 03 / 152، في موضوع التقييم التربوي في مادة الاجتماعيات بأقسام السلك الإعدادي، ص: 2.

دور البحث التربوي التدخلي في تطوير الممارسة الديدانكتيكية

سوء تدبير - إن لم نقل- هدر الزمن المخصص لتصحيح الاختبار، مع ما يترتب عن ذلك من سلبيات.

1-1-2 التشخيص الميداني لاستغلال نتائج التقويم

لأجل التشخيص الدقيق لحجم استغلال نتائج التقويم التربوي في وضع خطط للدعم التربوي، وتقييم الممارسات الصفية، تم انتقاء عينة عشوائية تتكون من 35 مدرس ومدرسة بالسلك الإعدادي ينتمون إلى مديريات مختلفة معتمدين في ذلك على العلاقات الصداقوية والمعارفية من جهة، وعلى تنوع وسائل التواصل المباشر وغير المباشر ولاسيما إمكانية التعينة الرقمية للاستمارة من جهة ثانية. لكننا لم نتمكن من استرجاع سوى 24 منها، أي بنسبة 68.57%.

لقد اشتملت الاستمارة على مجموعة من الأسئلة، تندرج في إطار محورين: يتمحور الأول حول المعالجة الإحصائية لنتائج الاختبارات، فيما ينصب الثاني حول رصد الأخطاء الشائعة والمتكررة بين المتعلمين، وإعداد بطاقة تقنية لاستخدامها في حصة التصحيح. وفيما يلي استعراض سريع لهذه النتائج:

أ- المعالجة الإحصائية لنتائج الاختبارات

لقد أثبتت النتائج المحصل عليها من خلال فرز أجوبة العينة المدروسة أن نسبة معتبرة من المدرسين صرحت بأنها تقوم بتوفير معطيات إحصائية حول إنجازات التلاميذ في الاختبارات، وهي النسبة التي وصلت إلى 83.33%. غير أن تفحصنا لطبيعة المعطيات أظهر أنها لم تتعد التصريح بعدد أو نسبة الحاصلين على المعدل في كل فرض مرفقة بأعلى نقطة وأدناها، فيما لم تتجاوز نسبة القيام بحساب المعدل الملاحظ للقسم في كل اختبار 16.67%، مقابل 20.83% يهتمون بتوزيع تلاميذهم حسب مستويات الإنجاز (الجدول رقم 1 أدناه).

وبالانتقال إلى نسبة من يجرون مقارنة بين إنجازات تلاميذهم من فرض لآخر 12.5%، مقابل 20.83% يقومون بهذه المقارنة بين الأقسام المتوازية.

الجدول رقم 1: حجم اهتمام المدرسين بتوفير معطيات إحصائية حول مستويات

إنجازات التلاميذ في الاختبارات

النسبة %	العدد	نوع المعطيات
16,67	4	حساب المعدل الملاحظ
20.83	5	تفصيل التلاميذ حسب المستويات (ضعيف، متوسط، مستحسن، جيد)
12.5	3	إجراء مقارنة بين إنجازات التلاميذ من فرض لآخر
20.83	5	مقارنة إنجازات التلاميذ بين الأقسام المتوازية

المصدر: عمل ميداني، 2015

ب- رصد الأخطاء الشائعة، وإعداد بطاقة تقنية للتصحيح

أكدت النتائج المحصل عليها من التقصي الميداني أن نسبة المدرسين الذين يقومون بمجرد الأخطاء المتكررة لدى التلاميذ أثناء تصحيح أوراق التلاميذ لا تتعدى 25%، وأن نسبة من يقومون بحساب نسبة تردد هذه الأخطاء تنزل إلى 4.17% فقط، مقابل 12.5% يهتمون بتصنيف هذه الأخطاء حسب مجالاتها (معرفية، مهارة، لغوية).

د. عبد النور صديق / عبد القادر التاييري

الجدول رقم 2: مدى اهتمام مدرسي الاجتماعيات برصد الأخطاء المتكررة بين التلاميذ بقصد استغلالها

النسبة %	العدد	
25	6	رصد الأخطاء الشائعة
12.5	3	تصنيف الأخطاء الشائعة (منهجية، معرفية، مهارية، لغوية).
4.17	1	حساب نسبة تردد الأخطاء
0	0	دائما
12.5	3	غالباً
12.5	3	أحياناً
75	18	أبداً

المصدر: عمل ميداني، 2015

أما إعداد بطاقة تقنية متكاملة لاستغلالها في تدبير عملية التصحيح، وتحقيق الغايات المتوخاة منها، ولاسيما استغلالها في وضع خطة لعملية الدعم، فإنها لم تحظ باهتمام سوى 12.5% صرحوا بأنهم يقومون بإعدادها في الغالب، وهي ذات النسبة بالنسبة لمن يقومون بإعدادها أحياناً، مقابل 75% لا يلقون لها بالاً، وغياب من يعدّها بشكل دائم (الجدول أعلاه).
والأكيد أن ضعف الاهتمام بمجرد الأخطاء الشائعة والمتكررة بين المتعلمين، وإعداد بطاقة تقنية لاستخدامها في حصة التصحيح والدعم يعطي نتائج عكسية تظهر جلياً في الممارسات الصفية للأساتذة، بدءاً بتدبير حصة التصحيح.

2-1-2 بعض الانعكاسات السلبية للقصور في استغلال النتائج

أثبتت الملاحظات المستمرة (التجارب الشخصية وتجارب الزملاء) والتحريات الميدانية أن ضعف استغلال نتائج التقويم يؤدي وجوباً إلى مجموعة من الاختلالات، من جملتها:

- فوضى وضجيج بمناسبة توزيع أوراق التحرير على التلاميذ، وهو أمر مبرر في الواقع حيث يسعى كل تلميذ إلى موقعة نفسه ضمن مجموعة القسم استناداً إلى العلامات التي حصل عليها زملاؤه، لذلك لا يتردد في معرفة نقطة زيد أو عمرو، وقد يتوجه العديدون منهم إلى الأستاذ بأسئلتهم حول: عدد الحاصلين على المعدل، والمعدل الملاحظ للقسم، ومجال تركيز النقط...

- عدم تدوين وتصنيف الأخطاء الشائعة بين المتعلمين يفوت على الأستاذ وضع خطة محكمة لتصحيح ثغرات التعلم لدى تلاميذه، سواء بمناسبة التصحيح الجماعي لأسئلة الاختبار في شكل توجيهات وتوضيحات، أو في إطار الدعم المدمج (من خلال الدروس اللاحقة).

- انتفاء إمكانية الاستفادة من نتائج التقويم في تصحيح الممارسات المتعلقة بطرق التدريس ومنهجيّاته (التقييم الذاتي لأداءات المدرسين).

- تركيز المدرس على أخطاء ثانوية لم يرتكبها سوى عدد ضئيل من التلاميذ، وتناسي الأخطاء الرئيسية التي يجب وضع حلول عاجلة لتلافيها مستقبلاً، بل قد يتجاوز الأساتذة ذلك نحو التنبيه على أخطاء لا علاقة لها بتلاميذ الفصل ولا بموضوع الاختبار، فقط لأنها هي ما علق بذاكرته من أخطاء المتعلمين...

- هدر الزمن المدرسي: فإما أن لا يتمكن الأستاذ من إكمال عملية التصحيح الجماعي مع تلاميذه لضيق الكثير من الوقت في نقاشات وتساؤلات لا طائل منها وكان بالإمكان تجنبها، وإما

دور البحث التربوي التدخلي في تطوير الممارسة الديدانكتيكية

المرو سريعا على أسئلة الاختبار لأن المدرس يفتقد إلى أداة للقيادة تمكنه من التحكم في الزمن المدرسي وتقديم إضافات مفيدة لتلاميذه، ما يحول دون إمكانية استغلال وقت ضائع قد يصل أحيانا إلى ربع حصة...

2-2 من أجل استثمار أفضل لنتائج التقويم: نموذج تطبيقي

إن عملية التقويم باعتبارها عنصرا مركزيا في المنظومة البيداغوجية لا تتوقف أو تكتمل عند مرحلة وضع علامات وملاحظات لتقييم إنجازات التلاميذ من طرف المدرسين، وإنما هي صيرورة تقتضي استثمار نتائج التقويم بتحليلها وتحويلها إلى بيانات ومعلومات من شأنها أن تساعد في تشخيص الصعوبات الدراسية في مادة معينة أو في مجموعة من المواد. وتحديد طبيعتها وكثافتها، وبالتالي استخلاص المؤشرات التي يمكن أن تفيد في اتخاذ قرارات صائبة ووضع استراتيجيات تعليمية فعالة¹. وسنحاول فيما يلي تقديم معطيات إحصائية حول نتائج امتحان موحد محلي بالثانوية الإعدادية ابن رشد بمدينة جرسيف كأنموذج نتوخى منه طرح منهجية الاشتغال والتعريف بها أملا في تعميم الاستفادة. وقد كان القصد من إنجازها في وقتها هو استثمارها في تشخيص التعثرات واقتراح البدائل الممكنة².

1-2-2 الدراسة الإحصائية لنتائج الاختبار مقارنة بنتائج المراقبة المستمرة

الجدول رقم 3: معطيات إحصائية عامة حول نتائج الاختبار مقارنة بنتائج المراقبة المستمرة

عدد التلاميذ	الحاضرون	الغائبون	أعلى نقطة	أدنى نقطة	المعدل الملاحظ	الحاصلون على المعدل
						النسبة %
528	527	1	20	0	7,67	165
528	528	0	18,5	0	9,88	254

المصدر: استثمار نتائج التلاميذ، 2011.

الجدول رقم 4: تفصيل التلاميذ حسب المستويات مقارنة بالمراقبة المستمرة

الميزة	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
ضعيف (7,00 فأقل)	281	53,32	115	21,78
ناقص (7,50 - 9,50)	81	15,37	159	30,11
متوسط (10,00 - 11,50)	53	10,06	119	22,54
مستحسن (12,00 - 13,50)	51	9,68	67	12,69
جيد (14,00 فأكثر)	61	11,57	68	12,88
المجموع	527	100	528	100

المصدر: استثمار نتائج التلاميذ، 2011.

¹ - الفارابي عبد اللطيف وآيت موحى محمد (1991): بيداغوجيا التقويم والدعم: أساليب كشف تعثر التلاميذ وأنشطة الدعم، سلسلة علوم التربية، العدد 6، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 83.

² - تم إعداد هذه في إطار بحث تربوي أنجز سنة 2011. وتم عرض نتائجه بالملتقى الوطني الثاني للبحث التربوي، ضمن أعمال فرق البحث التربوية التابعة لأكاديمية جهة تازة الحسيمة تاونات، الرباط، 23-24 دجنبر 2011، أنظر: التايبري عبد القادر وعثمان محمد (2011): التقويم التربوي في مادة الاجتماعيات بين التنظير والممارسة، الثانوية الإعدادية ابن رشد، جرسيف.

تتجلى أهمية تزويد التلاميذ بهذه المعطيات الإحصائية عند تصحيح كل فرض في أنها تمكنهم من تصنيف أنفسهم مقارنة بنظرائهم من المتفوقين أو الضعاف، ما يعطيهم فكرة واضحة عن مستوى تعلماتهم وأدائهم، فيكون ذلك باعثا على الاطمئنان إلى نتائجهم أو محفزا على مضاعفة مجهوداتهم للارتقاء بنتائجهم نحو الأفضل.

ونعتقد أنه من الأهمية بمكان أن تتضمن هذه المعطيات الإحصائية (جداول أو مبيانات) إمكانية المقارنة بين إنجازات التلاميذ من نفس المستوى الدراسي وبشكل خاص بين الأقسام التي أنجز منتسبوها نفس الفرض في حصتين متتاليتين؛ ويمكن للأستاذ أن يستعين في عرض هذه المعطيات بالمسلاط العاكس أو بالمسلاط فيديو...

أما من الناحية الإجرائية، فإن تقييئ التلاميذ حسب مستوى الأداء يصبح غاية في السهولة إذا ما تم ترتيب أوراق التلاميذ تنازليا أو تصاعديا حسب العلامات التي حصلوا عليها في الاختبار.

من جهة أخرى فإن المتأمل في المعطيات الإحصائية الخاصة بمقارنة نتائج التلاميذ في المراقبة المستمرة ونتائج الامتحان الموحد المحلي تستوقفه مجموعة من الملاحظات، حيث ثمة تباينات ملموسة في نسبة الحاصلين على المعدل بين اختبارات المراقبة المستمرة والامتحان الموحد المحلي،

في نفس السياق فإن المعدل الملاحظ للتلاميذ تراجع بأزيد من نقطتين، حيث انخفض من 9.88 في المراقبة المستمرة إلى 7.67 في الامتحان الموحد. فهل من تفسير لهذا التراجع؟ إن الإجابة على هذا السؤال تقتضي منا البحث في طبيعة الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ الذين أنجزوا الاختبار والصعوبات التي واجهوها عند الإنجاز، ومنه الوقوف على بعض أسباب التعثر، واقتراح خطط واستراتيجيات لمواجهتها.

2-2-2 جرد الأخطاء الشائعة بين المتعلمين

إلى جانب المعطيات الإحصائية العامة، والمعطيات الخاصة بتفنيئ التلاميذ حسب مستويات الأداء في الاختبار (جدول أو مبيان)؛ فإن الأستاذ مدعو إلى تضمين البطاقة التقنية للتصحيح جردا للأخطاء المشتركة بين التلاميذ ودرجة انتشارها في أفق وضع خطة محكمة للمعالجة والدعم¹.

وفي هذا الصدد عمدنا إلى القيام بجرد دقيق لأخطاء التلاميذ في الاختبار من أجل تشخيص الثغرات، فجاءت النتائج على الشكل التالي:²

1 - راجع المذكرة 152/03، ص:2، والمذكرة 185 ص: 2 السالفي الذكر.

أنظر أيضا: البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات، مرجع سابق، ص: 48 و52.

2 - إجرائيا ومن خلال تجربتنا الخاصة، فإن جرد الأخطاء المشتركة بين التلاميذ يكون بالموازاة مع عملية التصحيح، حيث

يضع الأستاذ إلى جانبه مسودة يسجل فيها الأخطاء التي تعن له، معتمدا تقنية التنقيط المتداولة في الإحصاء (مربع)

(10 =)؛ وبعد الفراغ من عملية تصحيح أوراق القسم يقوم بعمليات جمع عدد الأخطاء في كل مجال (معرفيا، مهاريا، منهجيا، لغويا) وتحويلها إلى نسب مئوية؛ هذا مع إمكانية إدراج أمثلة عن الثغرات والأخطاء المرصودة.

دور البحث التربوي التدخلي في تطوير الممارسة الديدانكتيكية

أ- الأخطاء المعرفية الشائعة في الاختبار

للتذكير فإن عملية تصنيف الأخطاء يمكن أن تتخذ كمعيار لها الوضعيات الاختبارية الثلاث كل على حدة، كما يمكنها أن تتم على أساس مجالي (معرفيا، مهاريا، منهجيا، ولغويا)، وقد وقع اختيارنا هنا على المعيار الثاني.

الجدول رقم 5: نسبة تلاميذ العينة* الذين ارتكبوا أخطاء معرفية موزعين حسب

الوضعيات الاختبارية

الوضعيات الاختبارية	طبيعة الأخطاء	العدد	النسبة %
الاشتغال على وثيقة	عدم ضبط التواريخ	121	46,36
	خلط في المعلومات والأفكار أو جواب غير مناسب	158	60,54
	غياب الجواب بالمرّة	74	28,35
	أجوبة ناقصة	61	23,37
الأسئلة الموضوعية والتعاريف	غياب الجواب	104	39,85
	معلومات غير مضبوطة أو ناقصة	134	51,34
الموضوع المقالي	خلط بين العوامل المفسرة/ صعوبة في التفسير	45	17,24
	غياب الموضوع	80	30,65
	معلومات غير كافية أو مغلوبة	79	30,27

* يقدر حجم العينة ب 261 تلميذا بعد إسقاط متغيب واحد.

المصدر: استثمار الباحثين لأوراق تحرير الاختبار المحلي، عينة 50%، يونيو 2011.

ب- الأخطاء المنهجية والمهارية المشتركة بين التلاميذ

الجدول رقم 6: طبيعة الأخطاء المنهجية والمهارية المرتكبة حسب الوضعيات الاختبارية

الوضعيات الاختبارية	طبيعة الأخطاء	العدد	النسبة %
الاشتغال على وثيقة	عدم فهم المطلوب	42	16,09
	صعوبة استخلاص الفكرة العامة	103	39,46
	صعوبة في التعامل مع النص	146	55,94
	صعوبة في صياغة الاقتراحات	133	50,96
الأسئلة الموضوعية والتعاريف	صعوبة في تصنيف المشاكل الاجتماعية	159	60,92
	عدم فهم المطلوب	13	4,98
الموضوع المقالي	صعوبة صياغة مقدمة مناسبة	38	20,99
	صعوبة في ترتيب الأفكار أو اختيار المناسبة منها	42	23,2
	غياب/ صعوبة صياغة خاتمة مناسبة	60	33,15
	التركيز على فكرة أو فكرتين وإهمال باقي الأفكار	18	9,94
	إضافات غير مطلوبة (كلام بلا طائل)	16	8,84
	خروج عن الموضوع	47	25,97

المصدر: استثمار أوراق تحرير الاختبار المحلي، عينة 50%، يونيو 2011

ت- الأخطاء اللغوية التي ارتكبها التلاميذ في الاختبار
لقد تعددت الدراسات والأبحاث التربوية التي ساهمت في معالجة دور المعطى اللغوي في حدوث التعثر الدراسي لدى التلاميذ، وكشفت أن اللغة مسؤولة عن الكثير من الصعوبات التي تواجههم.¹
الجدول رقم 7: نسبة تلاميذ العينة الذين ارتكبوا أخطاء لغوية في الوضعيات الاختبارية الثلاث

النسبة %	العدد	طبيعة الأخطاء	الوضعيات الاختبارية
26,05	68	إملائية	الاشتغال على وثيقة
40,61	106	تعبيرية	
4,6	12	نحوية	
27,97	73	إملائية	الأسئلة الموضوعية والتعاريف
51,72	135	تعبيرية	
5,75	15	نحوية	
25,41	46	إملائية	الموضوع المقالي*
45,3	82	تعبيرية	
6,63	12	نحوية	
49,04	128	إملائية	الذين ارتكبوا خطأ واحدا على الأقل
73,95	193	تعبيرية	
12,64	33	نحوية	
9,2	24	الذين ارتكبوا جميع أصناف الأخطاء اللغوية	
19,16	50	الذين لم يرتكبوا أي خطأ لغوي	

* تم إسقاط عدد التلاميذ الذين لم يكتبوا الموضوع المقالي والمقدر عددهم ب 80 تلميذا.

المصدر: استثمار أوراق تحرير الاختبار المحلي، عينة 50%، يونيو 2011.

3-2-2 خطط واستراتيجيات المعالجة والدعم

إن دور المدرس في التقويم لا ينتهي عند إعطاء النقطة والتشطيب على الأخطاء، بل يعمل - كما سلفت الإشارة- أثناء التصحيح على استخلاص الأخطاء الشائعة وتصنيفها بغية استثمارها بواسطة التعزيز اليداكتلي في تدارك الثغرات وتحسين مستوى الأداءات؛² وهو ما يشكل ثالثة الأثافي ضمن مكونات البطاقة التقنية لتصحيح الفروض والاختبارات التي من

1 - بصرف النظر عن الدراسات الأجنبية، تبقى دراسة أحمد بوكوس - المشار إليها أدناه - حول أطفال منطقة سوس أهم دراسة على المستوى الوطني، حيث لاحظ أن هؤلاء الأطفال يصادفون عائقاً لغوياً يحكم تعددية مرجعيتهم اللغوية التي تتوزع بين الأمازيغية والعامية والفصحى والفرنسية، وهذا ما يجعل الطفل في وضعية تدفعه لأن يستلّف من هذا المتن أو ذاك ليعوض النقص اللغوي لديه.

Boukous Ahmed, Changement social et langage enfantin, in "l'enfant, l'éducation, et le changement social", université Mohammed V, 1979.

نقلاً عن: الفاربي عبد اللطيف وأيت موحى محمد، المرجع السابق، ص: 28.

راجع أيضاً: مجلة المدرسة المغربية، العدد الثالث، مارس 2011، (ملف العدد: اللغات في المدرسة المغربية).

2 - عياشي يوسف (1999): التقويم التكويني - الإعدادي، الملحق التربوي لجريدة الاتحاد الاشتراكي، عدد 17 يونيو 1999، ص: 5.

دور البحث التربوي التدخلي في تطوير الممارسة الديدانكتيكية

المفروض - نظريا على الأقل- أن يعدها المدرس استعدادا لحصة التصحيح من أجل الاستثمار الأمثل للحصة الدراسية، والعمل على التطبيق المنهجي للاقتراحات وإجراءات المعالجة التي يراها مناسبة لتجاوز التعثرات وسد ثغرات التعلم.

للتذكير فإن التوجيهات والأدبيات التربوية وخاصة المذكورة 138 حصرت الصيغ التي يمكن اعتمادها في تنظيم عملية الدعم في:

أ- الدعم المندمج المواكب لعملية إنجاز الدروس، الذي يمكن أن يتخذ ثلاثة أنماط: الدعم الوقائي، التبعي، والتعويضي¹.

ب- الدعم المؤسسي الذي يتطلب توفير فضاء تربوي داخل المؤسسة بحسب الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة، بعد تحديد فئة المتعثرين بناء على اختبارات تشخيصية دقيقة.

ج- الدعم الخارجي: تكمن أهميته في تدعيم وتقوية التعلم، وتساهم فيه جهات خارجية كجمعيات الآباء والمجتمع المدني عموما، في إطار انفتاح المؤسسة على محيطها الخارجي. ومن ثم فإن خطة المعالجة والدعم تقتضي تضافر جهود مختلف الفاعلين التربويين والفرقاء كل من موقعه الوظيفي في إطار من التكامل والتلازم. غير أن ما يهمنا هنا هو الدعم المندمج الذي يستطيع المدرس إنجازه كنشاط تعليمي تعليمي مواز لتنفيذ فقرات البرنامج؛ وفيما يأتي بعض الإجراءات التي يمكن أن يقوم بها مدرس الاجتماعيات لسد ثغرات التعلم التي تم رصدها سابقا:

- تدريب التلاميذ أثناء إنجاز الدروس على منهجية التعامل مع الوثائق البيداغوجية عموما والنصوص التاريخية خصوصا، سواء فيما يتعلق بتحديد نوعية النص ومصدره وإطاره التاريخي والمكاني، أو استخلاص أفكاره ومعطياته وربط العلاقات بين الأحداث والوقائع التاريخية، مع الانفتاح تدريجيا على مرحلة التركيب ونقد معلومات الوثيقة التاريخية.
- حفز التلاميذ عامة والمتعثرين منهم خاصة على الاشتغال على نماذج من النصوص التاريخية في إطار الأنشطة اللاصفية، مع تقييم إنجازاتهم وتعزيزها بالملاحظات التوجيهية المناسبة؛ وهو إجراء يمكن تعميمه ليشمل مختلف أنواع الوثائق ومنهجية التعامل معها، وكذا العمليات المهارية المرتبطة بالتدرب على إنجاز المبيانات ورسم الخرائط.
- الحرص على توظيف كتابة المقال ضمن محطات أنشطة الدعم والتقوية التي تخصص لها حصة كاملة في نهاية كل محور أو سلسلة من الدروس، لمعالجة الصعوبات المنهجية التي من المتوقع أن يسقط فيها التلاميذ، مع الحرص على التصحيح الجماعي للوضعيات الاختبارية الخاصة بالموضوع المقالي من خلال إنتاج مقال أنموذجي يساهم فيه الجميع ويدون على السبورة قبل نقله إلى الدفاتر، خاصة في السنتين الأولى والثانية إعدادي لتعويدهم تدريجيا على اكتساب مهارات التعاطي مع المواضيع المقالية.
- توجيه التلاميذ إلى ضرورة التمكن من فهم المطلوب واستحضار العناصر الأساسية المطلوب توفرها في الإجابة المثالية، مع وضع تصميم منهجي لمعالجتها تباعا، وذلك لتجاوز

1 - نفسه، ص: 57.

الصعوبات المرتبطة بترتيب الأفكار أو إهمال بعضها أو الإتيان بإضافات غير مطلوبة قد تؤدي إلى الخروج على الموضوع.

• تدريب التلاميذ على استعمال تقنيات بيداغوجية فعالة مثل تقنية أخذ النقط ومحاولة تركيب التعلمات، بالإضافة إلى تعويدهم على طرح الأسئلة، لأن أسئلة المتعلم - كما هو معلوم- تساعد على معرفة مكان النقص لديه، كما أن التساؤل كفيل بإعادة الاعتبار لمادة الاجتماعيات كمادة للسؤال وليس لإملاء المتون،¹

• تحفيز التلاميذ على الاهتمام بمواد الاجتماعيات وتحبيبها إليهم، حيث أثبتت التجارب الصفية والدراسات معاً أن مردودية التلاميذ في مختلف المواد الدراسية تتأثر سلباً أو إيجاباً بشخصية المدرس وطريقة تعامله مع تلاميذه وسلوكه في الصف؛ فالمسألة إذا هي مسألة تواصل الذي يعتبر هو العنصر المحدد لمعالم علاقة المتعلمين بالمدرس، هذا التواصل الذي من المفروض أن يكون حاضراً على مستويين:

أولاً تواصل عاطفي/ إنساني، من خلاله يتفهم المدرس مشكلات وهموم تلاميذه ويحترم آراءهم وينصت لها، وثانياً تواصل معرفي من خلاله يلعب المدرس دوراً مهماً في تبليغ المعلومات للمتعلمين فاسحاً لهم المجال لبسط استفساراتهم حول مختلف المشكلات المعرفية المعترضة بحيوية وديناميكية، وبصفة عامة بحب العمل وحب المتعلمين؛ ومنه فإن هناك مميزات متعددة ينبغي أن تتوفر في المدرس مثل قوة الشخصية، والحسم في المواقف، والإحاطة بالمعارف المدرسة، واحترام الرأي والإقناع، والعدل مع التلاميذ وفيما بينهم، وعدم الانصاف بالغلظة والجفاء...² الشيء الذي سيثمر لا محالة نتائج طيبة على مستوى العلاقة بين طرفي العملية التعليمية التعلمية، ما ينعكس حتماً على مستوى مخرجات التعلم والنتائج المدرسية.

نرجو أن نكون قد وفقنا في صياغة هذا البحث وأن نساهم عبره في بلورة طريقة واضحة المعالم في استثمار نتائج الوضعيات الاختبارية تعميماً لتجاربنا على مستوى الفصول الدراسية حتى تتحقق الغاية من فعل التقويم التربوي.

الببليوغرافيا

- الأصفر عبد العاطي (2001)، بعض الجوانب الراسمة لعلاقة المتعلم بالمدرس، جريدة العلم، العدد 18571 بتاريخ 23 مارس.

- بادرة محمد (2016): التقويم المدرسي ونظام الامتحانات، الإشكالات القائمة والأفاق المنتظرة، الجريدة التربوية، العدد 66، مارس- أبريل.

- التاييري عبد القادر وعثمان محمد (2011): التقويم التربوي في مادة الاجتماعيات بين التنظير والممارسة، الثانوية الإعدادية ابن رشد، جرسيف.

1 - الضاقية عبد الرحيم (2000): السؤال في مادة الاجتماعيات، الملحق التربوي لجريد الاتحاد الاشتراكي، عدد 6280 بتاريخ 19 أكتوبر.

2 - الأصفر عبد العاطي (2001)، بعض الجوانب الراسمة لعلاقة المتعلم بالمدرس، جريدة العلم، العدد 18571 بتاريخ 23 مارس. للمزيد حول هذا الموضوع راجع أيضاً: المدرس والتلاميذ أية علاقة؟ (1989): تأليف مجموعة من الباحثين، سلسلة علوم التربية العدد 3، مطبعة نجم الجديدة، الجديدة، الطبعة الأولى، يونيو.

دور البحث التربوي التدخل في تطوير الممارسة اليداكتيكية

- الحسناتوي الحسان (2017): نحو إنماء الكفايات المهنية للمدرسين عبر البحث التدخل، الجريدة التربوية، العدد 71، ماي- يونيو 2017، ص ص: 7-8.
- الخالدي موسى ووهبة نادر (2000): البحوث الإجرائية مع معلمات ما قبل الخدمة، نشرة رؤى تربوية، العدد 1، يونيو 2000، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله.
- شفيقي فؤاد (2012)، إرساء آليات البحث التربوي في منظومة التربية والتكوين، الجامعة التربوية الأولى لأساتذة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، جامعة الأخوين، إفران
- الضاقية عبد الرحيم (2000): السؤال في مادة الاجتماعيات، الملحق التربوي لجريد الاتحاد الاشتراكي، عدد 6280 بتاريخ 19 أكتوبر.
- عياشي يوسف (1999): التقويم التكويني- الإعدادي، الملحق التربوي لجريدة الاتحاد الاشتراكي، عدد 17 يونيو 1999.
- فاتيحي محمد (1995): مناهج القياس وأساليب التقييم: بناء الاختبارات والامتحانات ومعالجة النتائج، منشورات ديداكتيكا، الدار البيضاء، الطبعة الأولى.
- الفاربي عبد اللطيف وآيت موحى محمد (1991): بيداغوجيا التقييم والدعم: أساليب كشف تعثر التلاميذ وأنشطة الدعم، سلسلة علوم التربية، العدد 6، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- مجموعة من الباحثين (1989): المدرس والتلميذ أية علاقة؟ سلسلة علوم التربية العدد 3، مطبعة نجم الجديدة، الجديدة، الطبعة الأولى، يونيو.
- مجلة المدرسة المغربية، العدد الثالث، مارس 2011، (ملف العدد: اللغات في المدرسة المغربية).
- المملكة المغربية، اللجنة الخاصة المكلفة بإعداد الميثاق (2000): الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (2012): البحث الإجرائي، المجزئات المستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال، وثائق الوحدة المركزية لتكوين الأطر.
- وزارة التربية الوطنية (2001): المذكرة 03 / 152، في موضوع التقويم التربوي في مادة الاجتماعيات بأقسام السلك الإعدادي.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج والحياة المدرسية (2009): البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقويم والامتحانات (2010): المذكرة رقم 185 حول تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة لمادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي.