التقويم التشخيصي في مادة الفلسفة:

إطار نظري ونماذج تطبيقية

شفيق اكّريكّر–مشرف تربوي لمادة الفلسفة –المديرية الإقليمية تطوان
00212610367478☎ abouhayan@gmail.com ✉

محمد الفاهم –مدرس مادة الفلسفة –الثانوية التأهيلية المحمدية– القصر الكبير

محبوب الطبال–مدرس مادة الفلسفة –الثانوية التأهيلية أبي بكر الصديق– تطوان

عثمان العيسى–مدرس مادة الفلسفة –الثانوية التأهيلية علال الفاسي – العوامرة

ملحوظات:

1-للإحالة على هذه الوثيقة يرجى استعمال الإحالة الآتية:

شفيق اكّريكّر وآخرون، "التقويم التشخيصي في مادة الفلسفة: إطار نظري ونماذج تطبيقية"، **وثائق عمل مرجعية (I)**، مفتشية مادة الفلسفة، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين طنجة تطوان الحسيمة، نسخة نونبر 2019

2- ستتم إضافة نماذج تطبيقية على شكل روائز للسنتين الأولى والثانية لاحقا.

3-تضم هذه الوثيقة تأطيراً نظرياً، يعقبه نموذج تطبيقي أولي، هو عبارة عن رائز تقويم تشخيصي لمستوى الجذوع المشتركة. والوثيقة هي ثمرة طيبة للتعاون، المأمول دائما، بين المدرس والمشرف التربوي.

4-يمكن للقارئ قراءة هذه الوثيقة خطّياً من أول صفحة حتى ينتهي إلى آخرها. ولمن لم يصبر على ذلك نقترح عليه: **(أ)** قراءة المقدمة وأهداف الوثيقة؛ **(ب)** الاطلاع على النموذج التطبيقي؛ **(ج)** مطالعة محور "معايير أداة القياس"؛ **(د)** قراءة كل شيء قراءة متأنية.

مقدمة: في أهمية التقويم ،والتقويم التشخيصي خاصةً

تنقسم أنماط التقويم إلى جزائي وتكويني وتشخيصي. يخدم التقويم الجزائي وظيفة المدرسة من حيث هي مؤسسة للانتقاء، تصطفي المتفوقين وتكافئهم؛ بينما يخدم الآخران وظيفتها من حيث هي فضاء للتعلم والتكوين وإنماء قدرات المتعلمين كيفما كانت مؤهلاتهم. لهذا السبب، حريٌّ بالمدرس، الحريص على تمكين متعلميه من التعلم والتكوين وإنماء قدراتهم، أن يولي التقويمَيْن التكويني والتشخيصي عنايةً خاصةً؛ لأن أجود الممارسات التعليمية لا تسلم من الفشل إن هي افتقرت إلى آلية تقويمية جيدة. وإنه إلى مثل هذا المدرس تتجه هذه الوثيقة المخصصة للتقويم التشخيصي، تنظيراً وتطبيقاً.

صحيح أن مؤسسة المدرسة أوْلت على الدوام اهتماماً خاصاً بالتقويم الجزائي مستجيبة بذلك لوظيفتها الاجتماعية الأبرز ولانتظارات المجتمع، لكننا نلحظ أنها بدأت تولي، في الآونة الأخيرة، التقويم التشخيصي بدوره أهميةً متزايدةً. ويمكن القول، بناء عليه، إنه لم يعد من الكماليات؛ بل غدا إجراءً داخلاً في صميم العمليات التربوية المبرمجة في السنة الدراسية. هكذا نقرأ الآتي في المادة الثامنة من مقرر تنظيم السنة الدراسية (2020/2019)، وهي مادة واردة في مقررات السنوات الماضية أيضا:

> المادة8: تخصص الحصص الدراسية الأولى، خلال الفترة الممتدة ما بين 09 و28 شتنبر 2019، لتشخيص المكتسبات الدراسية قبل البدء في إنجاز وحدات البرامج المقررة، واجراء **تقويم المستلزمات** في المواد الدراسية الأساسية بالتعليم الابتدائي وبجميع المواد الدراسية بالسلكين الإعدادي **والتأهيلي**، (..) مع برمجة حصص **الدعم** لفائدة المتعلمين الذين كشفت عملية التقويم التشخيصي أنهم في حاجة إلى **إعادة بناء تعلّمات المستويات الأدنى** (برامج السنة الماضية أو ما قبلها) بهدف تمكينهم من بناء التعلمات الجديدة المرتبطة بالمستويات الأعلى. ويتم لذلك استعمال المكون الخاص بالدعم التربوي بمنظومة مسار.

ومع ذلك، نرى أن أهمية التقويم التشخيصي عامة، وأهميتها بالنسبة إلى مادة الفلسفة على الخصوص، وبالنسبة إلى مستوى الجذوع المشتركة على الأخص، تحتاج إلى بيان. تزداد هذه الحاجة إلحاحاً إذا علمنا أن كل حديث عن هذا التقويم يقابل عادة بسؤال إنكاري: وهل تقبل الفلسفة شيئا اسمه التقويم التشخيصي؟ إنما التقويم التشخيصي للرياضيات وما في حكمها. وحتى بالنسبة إلى مدرس فلسفة ذي إرادة طيبة، يرغب حقاً في تطبيق ذلك المقرر الوزيري، وإخضاع متعلميه لتقويم تشخيصي يقيس مدى استعدادهم لتعلم ما يريد منهم تعلمه، فإنه يجد نفسه أمام سؤال متربص: " وما عسانا نقوم ونشخّص لدى متعلمي الجذع المشترك، الذين وصلوا بالكاد من سلك التعليم الإعدادي، وهم لما يدرسوا الفلسفة بعد!؟"

إنه سؤال مشروع، والجواب عنه يبدأ بتبديد سوء الفهم الذي يغذيه؛ سوء الفهم لوظيفة التقويم التشخيصي ولما يراد تشخيصه بهذا التقويم. إن التقويم التشخيصي -كما سنبين في هذه الوثيقة- لا يقوّم ما حصله المتعلمون في **الماضي**، على طريقة فروض المراقبة المستمرة؛ لكنه يقوم مدى **استعدادهم** لتحصيل ما يراد منهم تحصيله في **المستقبل**؛ أو بالأحرى تقويم ما يشكل في تحصيلهم السابق استعدادا للتحصيل المقبل. إن التقويم التشخيصي ليس مجرد فرض آخر من فروض المراقبة المستمرة؛ بل هو شيء مختلف عن ذلك كلياً! وكما أشار المجلس الأعلى في **التقرير التحليلي البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك 2016**، فإنه "عادة ما يستهدف التقييم في السياق المدرسي، تقييم المعارف التي تم تحصيلها من خلال فروض المراقبة والامتحانات. غير أن مفهوم المكتسبات يتجاوز المعارف التي تم حفظها وتخزينها في الذاكرة، بل يشمل مفهوم المكتسب كلا من المعارف والكفايات والجوانب الثقافية."

لئن أريدَ بالسؤال عما إذا كانت الفلسفة تقبل شيئا اسمه التقويم التشخيصي، وعما عسانا نقوّم ونشخّص لدى متعلمي الجذع المشترك، لئن أريد به التحلل من عبء إجراء تقويمي تشخيصي، وغلق باب الاجتهاد والمبادرة، فإن المسألة خطيرة لسببيْن على الأقل:

-أنه سؤال يكرّس وضعية التخلف والتخبط التي تعيشها بيداغوجيا تدريس الفلسفة مقارنة بالمواد الأخرى. والحال أنه حريّ بالفلسفة أن تعرف جيدا مستوى هذا المتعلم الذي سيتعرف عليها لأول مرة، لتستطيع تكييف نفسها مع خصائصه الذهنية وحساسيته العقلية والوجدانية؛ حتى يكون اللقاء الأول له بها مطبوعا بالفهم والتفهم، لا بالتعالي والتحليق في سماء المجردات، ومطالبة المتعلم المسكين بالطيران وهو لا يدري كيف ولماذا وأين!!؟

أنه سؤال ينم عن ضرب من الاستخفاف بمسألة التقويم. وما دام المدرس يمارس في جميع الأحوال التقويم، العفوي أو المنهجي، فإن ذلك يفضي إلى ترك التقويم عرضة للذاتية والانطباعات، مع ما يعنيه ذلك من ظلم وحيف في حق المتعلمين. والحال أنه إن أريد للمدرسة (وللفلسفة في قلب هذه المدرسة) أن تكون مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديموقراطية، فلابد لكل هذه الأهداف النبيلة أن تتحقق أولا وأساساً في التقويم. إن التقويم هو المحك الحقيقي لكل خَطابتنا "البليغة" عن النزاهة والمساواة والإنصاف. ومن حق ناشئتنا أن ترى هذه القيم مجسدة في التقويم:

- النزاهة، بما تعنيه من موضوعية ومصداقية، ومعرفة دقيقة بواقع المتعلمين بدل الكليشيهات والأحكام المسبقة..؛
- المساواة، بما تقتضيه من تكافؤ الفرص وعدم التمييز في جميع تجلياته؛
- الإنصاف، بما يعنيه من استحضار الفوارق الفردية، وجعل التقويم مناسبا للمستوى الحقيقي للمتعلمات والمتعلمين، والبدء مع كل متعلم أو فئة من المتعلمين من خط الانطلاق الذي يضعه فيه مستواه، ومساعدته على أن يتقدم إلى الأمام أقصى مسافة ممكنة مقارنة بهذا الخط.

ولكي نفطن إلى دور التقويم، وخاصة التقويم التشخيصي الذي يهمنا في هذه الورقة، في تحقيق مدرسة الإنصاف، دعونا نفترض أن التقويم التشخيصي قد بيّن للمدرس، في البداية، أن المتعلم الأول يقف في الدرجة رقم 6 من أصل 20 درجة، بينما يقف زميله الثاني في الدرجة 14، لأنه متفوق في الذكاء اللغوي والتجريدي.. إلخ ويستفيد من وسط عائلي مشجع.. إلخ. فلو افترضنا أيضا أن المدرس قد تمَكّن، بجهود حثيثة وبإصرار وعزيمة، من جعل المتعلم الأول يصل إلى الدرجة 10 في التقويم الإجمالي لنهاية السنة الدراسية، والمتعلم الثاني يبلغ الدرجة 17، فمن المؤكد أن إشادته بهذا الأخير وفرحه بنتائجه تفوق نظيرتها لدى المتعلم الأول! ومع ذلك، ومع ذلك.. فإن الإنصاف يقتضي الاعتراف بأن المتعلميْن حققا النتائج عينها وأحرزا التقدم نفسه! بل لقد تقدم التلميذ الأول 4 درجات، في حين لم يتقدم زميله (الذي كان متقدما أصلا، لنعترف بذلك!) سوى 3 درجات! كما أن التبصر يقتضي الاعتراف بأن فضل المدرس الحالي وإنجازه، في حالة المتعلم الثاني، لا يتجاوز الدرجات الثلاث التي أحرزها برفقته خلال السنة، لأنه جاء أصلا ب 14 درجة في البداية!!

هكذا نرى كيف أن تقويما تشخيصيا دقيقا من شأنه أن يجعل المدرسة أكثر إنصافا في تثمينها لجهود المتعلمين، إن هي استحضرت الخط الانطلاق الذي يبدؤون منه، وحرصت على تقييم أعمالهم وتثمين مجهوداتهم مقارنة بهذا الخط أيضا!

أهداف هذه الوثيقة وعناصرها

يُتوقع من القارئ، في نهاية هذه الوثيقة، قد يقتنع، أو على الأقل ان يستحسن، الدعاوى الآتية، ويقبل مراجعة ما يقترن بكل واحدة من هذه الدعاوى من تمثل خاطئ:

1-أن سؤال متعلمي ومتعلمات الجذع المشترك في بداية السنة عن تمثلاتهم حول الفلسفة أمر محمود، ولكنه ليس تقويما تشخيصيا؛

2-أن الاكتفاء بسؤال متعلمي ومتعلمات الجذع المشترك في بداية السنة عما يعرفونه عن الحضارة اليونانية، أو أي شيء آخر ذي علاقة بالمجزوءة الأولى أمر جيد، ولكنه ليس تقويما تشخيصيا؛

3-أن طرح سؤال مقالي على المتعلمين وتصحيح الإجابة-الإنشاء، ومنح كل ورقة نقطة **إجمالية** على 20 ليس تقويما تشخيصيا، لأنه الأمر يشبه وزن الذهب بميزان الحديد؛

4-أن اختبار متعلمي ومتعلمات السنة الثانية في بداية العام من خلال نص مرفق بسؤال حلل وناقش، أو أي صيغة من صيغ الاختبار الثلاث للباكالوريا ليس تقويما تشخيصيا.

5-أن التقويم التشخيصي ليس مراقبة "مستمرة"، وبالتالي لا معنى لتخصيص حصة لتصحيحه؛ بل ربما لا يكون مفيدا إطلاع المتعلم على النقطة أو إعلانها له أمام زملائه؛ لأن النتائج والقياسات التي يمدّنا بها التشخيص كثيرة ومعقدة، بحيث لا يمكن أن يقرأها ويؤولها ويستثمر نتائجها في الدعم والمعالجة إلا المدرس/مهندس التشخيص.

عدا عن تصحيح التمثلات الخاطئة، تطمح هذه الوثيقة إلى تزويد المعنيين والمهتمين بالدرس الفلسفي بأداة عمل أولية تتيح لهم تطوير بعض الحدوس التي لا شك أنها قد خطرت لهم بصدد التقويم عامة والتقويم التشخيصي خاصة، ومن ثم إطلاق العنان لخيالهم الديداكتيكي للمضي بعيدا من أجل إيجاد إجابات، أكثر إقناعا وإحكاماً، عن الأسئلة الآتية:

1-كيف يُتصور تقويم تشخيصي لأقسام الجذوع المشتركة، وهم لما يدرسوا الفلسفة بعد؟

2-كيف أبني، سواء على مستوى الشكل أو المضمون، رائزا للتقويم التشخيصي لمستوى الجذوع المشتركة؟ بعبارة أخرى؛ ماذا أقوم وأقيس وكيف؟

3-علام أعتمد في تحديد التعلمات الأساس (وما تغطيه من مجالات مهارية ومضمونية) التي سيتم تشخيصها من طرف الرائز؟

لتحقيق هذه الأهداف، يتناول الشق النظري من هذه الورقة العناصر الآتية:

المحور1-خصوصيات التقويم التشخيصي وتحدياته 6

المحور2-معايير جودة القياس التربوي 8

المحور3-مراحل العملية التقويمية 10

المحور4-مضامين الاختبار: التعلمات الأساس والأطر المرجعية 11

المحور5-شكل الاختبار أو مفهوم الرائز 16

المحور6- ما بعد جمع النتائج: 22

نموذج تطبيقي: رائز تقويم تشخيصي 25

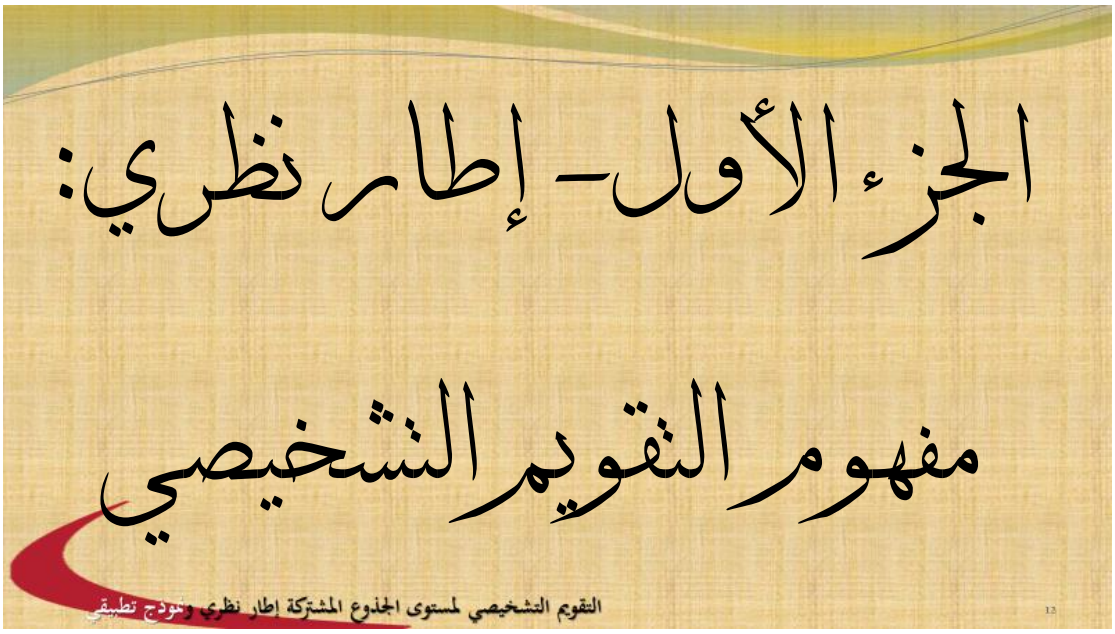
كفاية القراءة والفهم 26

الكفاية اللغوية 30

الكفاية المنهجية (الاستدلال والتفكير المنطقي) 35

الكفايات الثقافية 38

الحس التساؤلي والتفكير الإبداعي 41

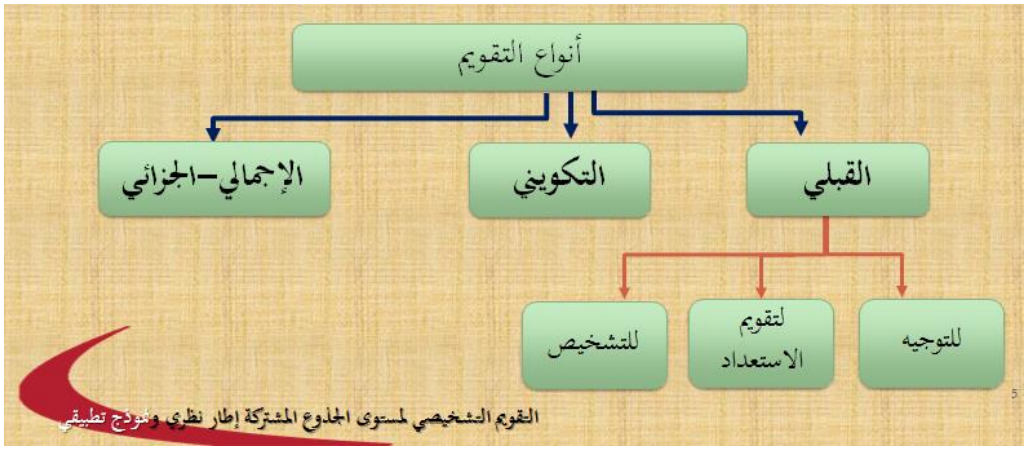

الجزء الأول- إطار نظري:
مفهوم التقويم التشخيصي
التقويم التشخيصي لمستوى الجذوع المشتركة إطار نظري ونموذج تطبيقي

المحور 1 – خصوصيات التقويم التشخيصي وتحدياته

أنواع التقويم

نبدأ أولا بموضعة التقويم التشخيصي ضمن أنواع التقويم عامة.

يتنوع التقويم بحسب موقعه داخل السيرورة التعليمية-التعلمية: قبل (قبلي)، أثناء (تكويني)، بعد (إجمالي جزائي).



كما يظهر، ينتمي التقويم التشخيصي إلى أنواع التقويم القبلي:

التقويم القبلي للاستعداد: وهو التقويم الذي يتم اللجوء إليه لتقويم مدى أهلية واستعداد مرشح لمنصب ما مثلا.

التقويم القبلي من أجل التوجيه. وهو تقويم ذو طابع توقعي؛ لأنه يُخضع قدرات المتعلم لاختبارات ومقاييس يتم على إثرها اتخاذ القرار بتوجيهه إلى هذا المسلك أو ذاك، أو هاته الشعبة أو تلك.

التقويم القبلي التشخيصي؛ الذي يعنينا في هذه الورقة. وهو تقويم يراد منهم قياس مدى جاهزية واستعداد المتعلمين لتعلمات مقبلة؛ إي مدى امتلاكهم للقدرات والاستعدادات والمعارف التي تقوم عليها وتفترضها التعلمات المقبلة. قم تعقبه إجراءات بناء على النتائج: إما تثبيت وتنمية جوانب القوة والتمكن؛ أو دعم ومعالجة جوانب الضعف والتعثر. تقدم الفقرة الآتية تعريفا دقيقا للتقويم التشخيصي، وتشير إلى مفهوم الكفايات أو المهارات **الأساسية**، التي سنعود إلى تفصيل القول فيها لاحقا:

> يهدف التقويم التشخيصي التي إلى التحقق من اكتساب المتعلم **كفايات أو مهارات أساسية** تعبر عن نواتج تعليمية محدودة ومحددة، وتشخيص الصعوبات التي تصادفه أثناء تعلمه أو تدربه، والتعرف على **مصادر الأخطاء** سواء كانت ناجمة عن سوء الفهم أو عن عدم التمكن من الإجراءات أو العمليات التي تنطوي عليها هذه الكفايات أو المهارات. وبذلك تساعد المعلم في **تصميم أساليب تعليمية علاجية** مناسبة تيسر على المتعلم تصحيح هذه الأخطاء ومتابعة التعلم من اجل تحقيق الكفايات أو المهارات المرجوة. (المصدر: أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية)

هذا في ما يخص أنواع التقويم القبلية التي تقع في البداية. وهناك الفئة الثانية من التقويم الذي يرافق العلمية التعلمية-التعلمية، ويعطينا تغذية راجعة تسمح لنا بالتحقق من فاعلية هذه العلمية، وتعديل ومواءمتها بحسب نتائج التحصيل التي يكشف عنها التقويم.

وهناك أخيرا الفئة الثالثة من التقويم، وهي التقويم الإجمالي، وهو الأوسع انتشاراً؛ نظراً لكون صيغه ومواعيده مؤطرة بمذكرات رسمية. بيد أن الانتشار الواسع لهذا النوع من التقويم، يُلحق الضرر بالتقويم التشخيصي؛ إذ يدفع يميل الكثير

من المدرسين إلى تصوره بطريقة لا تختلف في صيغها وطريقة تصحيحها وتأويل نتائجها عما ينطبق علة التقويم الإجمالي. لذا نخصص الفقرة الموالية لتحديد خصوصيات التقويم التشخيصي والتحديات الذي يطرحها علينا كمدرسين.

تحديات التقويم التشخيصي

يقدم الجدول الآتي مقارنة بين التقويم التشخيصي والتقويم الإجمالي (الجزائي). ويتضح من هذه المقارنة أن التقويم التشخيصي يطرح تحديات كثيرة، تفسر -على الأرجح- ظاهرة الإعراض عنه في الكثير من الممارسات التدريسية.

التقويم	التقويم الإجمالي (الجزائي)	التقويم التشخيصي
غايته	يكتفي بالإجابة عن سؤال: ما مستوى المتعلم(ة)	بالإضافة إلى الإجابة عن سؤال: "ما مستوى المتعلم(ة)"، يزودنا بإجابات عن أسئلة أخرى مثل: ما هي حاجاته؟ ما مواطن الضعف والقصور في عملية تعليمه وتعلمه السابق؟ ما الصعوبات التي يحتمل أن تواجهه في سبيل تحصيل جيد؟ كيف نكيّف مضامين وطرائق التعليم مع هذه الحاجات؟
علاقته بمعايير حكمنا على مستوى المتعلم	ذو طابع ختامي، أي حكم نهائي على مستوى المتعلم، لا يمكن "استئنافه"	ذو طابع ابتدائي، يفرض مراجعة "المعايير" القبلية؛ أي المواصفات التي نحددها مسبقا، والتي على ضوئها نعُدّ إنجازا ما ضعيفا أو متوسطا أو جيداً..
تأثيره على التخطيط للتعلمات	لا تأثير على التخطيط للتعلّمات، لأن العملية التعليمية-التعلمية قد انتهت، حتى لو تبيّن عدم ملاءمتها بالنظر إلى نتائج التقويم!	له تأثير؛ لأن العملية التعليمية-التعلمية لما تبدأ بعد؛ لذا لا يمكن تجاهل نتائج التقويم التشخيصي عند التخطيط للتعلمات. وهذا يفرض مواءمة هذه الأخيرة، تعديلا وحذفاً وإضافةً، مع مستوى المتعلمين، ومع كفاياتهم الحقيقية التي كشف عنها التشخيص، وأخذ تعثراتهم بعين الاعتبار.
الطابع المعياري للنتائج	لنتائجه دلالة معيارية (جيد/سيء) لأننا نختبر مدى تحصيل المتعلم لما علمناه إياه، ولأننا نريد ترتيب المتعلمين وحفزهم	ليس لنتائجه، ولو كانت سلبية، دلالة معيارية (جيد/سيء) لأننا لم نعلم المتعلم بعد شيئا، بل نختبر استعداده فحسب.
دلالة النقطة الإجمالية	النقطة الإجمالية ذات معنى. لو افترضنا أن الاختبار يتكون من أربعة أسئلة، فيمكن جمع نقط الأسئلة الأربع في نقطة إجمالية ومقارنة المتعلمين وترتيبهم بناءً عليها.	لا معنى للنقطة الإجمالية. لو افترضنا ان الاختبار يغطي أربع مجالات (الفهم، التحليل، التركيب، التعبير)، فلا معنى لجمع نقط كل مجال؛ بل ينبغي الاحتفاظ بكل نقطة منفردة من أجل تفييئ المتعلمين بحسب قدراتهم،
التأويل الملائم لنتائجه	يستدعي تأويلا معياريا؛ أي الحكم على النتيجة بناء على موقعها بين نتائج القسم	يستدعي تأويلا قياسياً؛ أي الحكم على النتيجة بناءً على مستويات محددة سلفا لدرجات التمكن أو التحكم في القدرات
سهولة/صعوبة الإعداد	سهولة إعداد الاختبار، لأن صِيَغه محددة بموجب مذكرات.	صعوبة إعداد الرائز. كل ما هناك وثائق تنص عليه، بيد أن صِيَغه وطريقة تصحيحه وتأويل نتائجه لا تحددها مذكرات (على الأقل في مادة الفلسفة)،

فضلا عن هذه الفروق، ونظراً لخطورة القرارات التي قد يتم اتخاذها اعتماداً عليه، فإن التقويم التشخيصي مطالب أكثر من أنواع التشخيص الأخرى بالاستجابة للمعايير الآتية، خاصة المعياريْن الخامس (التغطية)، والسادس (القدرة التمييزية أو الحساسية)

المحور2-معايير جودة القياس التربوي

تمثل بنود التقويم التشخيصي (لائحة الأسئلة والاختبارات) أدوات قياس. ومثلها مثل أي أداة قياس، لابد لها أن تتصف بالدقة التي تتجلى في الموضوعية والصدق، الثبات، القدرة التمييزية (الحساسية)، فضلا عن صفات التغطية وسهولة الاستعمال. وفيما يلي شرح مختصر لكل واحد من هذه الشروط:

1-الصدق

ويعني أن يقيس الاختبار فعلا الشيء الذي أعد لقياسه؛ كأن نستعمل الكيلوغرام وأجزاءه لقياس كتلة جسمين أحدهما مصنوع من الحديد (مطرقة) والآخر مصنوع من الصوف (وسادة)؛ في هذه الحالة سنحصل على درجات صادقة عن كتلة كل جسم؛ مثلا: كتلة المطرقة 2 كلغ وكتلة الوسادة 1 كلغ. لكن إذا استعملنا اللتر الحجم) كمعيار لقياس هذين الجسمين فإننا سنحصل على درجات تجعل الوسادة أثقل من المطرقة، وهذا غير صحيح. في هذه الحالة نقول إن أداة القياس (اللتر) لا تتصف بالصدق. وفي المجال التعليمي نضرب على هذا المثال التالي: لنفرض أننا في اختبار للإملاء، نريد فقط قياس قدرة المتعلمين على الكتابة السليمة للهمزة، فإذا نحن مثلا خصصنا لجمالية الخط بعض النقط ضمن سلم التنقيط، فإن الدرجات التي سوف نحصل عليها قد تقيس جمال الخط بدل سلامة كتابة الهمزة، في هذه الحالة نقول عن الاختبار إنه لا يتصف بالصدق.

تشبه هذه الوضعية حالنا عندما نريد، في مادة الفلسفة، أن نختبر قدرة التركيب لدى المتعلم؛ أي قدرته على صوغ فقرة مركزة تتضمن دمجاً لمجموعة من الأفكار وفق ترتيب وربط مقنعيْن وبتعبير سليم. فنطلب منه مثلا صياغة فقرة عن خصائص الفلسفة الحديثة (ولنفترض أنها أربع خصائص أساسية)، ثم نخصص أثناء التصحيح نقطة لمن استطاع ذكرها بأكلمها! في هذه الحالة، نقول عن الاختبار إنه لا يتصف بالصدق؛ لأننا نختبر، في الواقع، قدرة التذكر بجانب القدرة على التركيب!

2-المطابقة.

يتحقق هذا الشرط عندما تطابق الوضعيات الاختبارية المحددات الواردة في الأطر المرجعية للتقويم على مستوى الكفايات والمهارات، المضامين والمحتويات المعرفية، مستوى شروط الإنجاز. وستتبين أهمية ذلك أدناه في فقرة "**مضامين الاختبار ومفهوم التعلّمات الأساس**"

3-الثبات

ويعني أننا إذا أعدنا إجراء الاختبار أكثر من مرة دون أن يتغير الشيء الذي نقيسه فإنه ينبغي أن يعطينا الدرجة نفسها، أما إذا تغيرت النتائج من قياس إلى آخر فإننا نقول أن الاختبار لا يتصف بالثبات. لنفرض أن شخصين استعملا الميزان مرتين متتاليتين (تفصل بينهما 10 ثوان) لقياس وزنهما، فحصلا على التوالي في المرة الأولى على 60 و65 كلغ بينما في المرة الثانية حصلا على 70 و75 كلغ. إننا في هذه الحالة نصف الميزان (الاختبار) بعدم الثبات، لأن قياسه تغير رغم أننا نعرف أن وزن الشخصين لم يتغير. وغني عن البيان أن "الثبات" في مجال التقويم التربوي، بل في مجال الظواهر الإنسانية عامة، هو ثبات نسبي؛ بيد أن ذلك لا يعني أن تكون نتيجتا الاختبار إذا أجريناه على نفس التلميذ في فترتين متقاربتين مختلفتان بدرجة كبيرة، بحيث لا نستطيع تصور أي علاقة بينهما؛ خاصة إذا جاءت النتيجتان مختلفتان اختلافا عشوائيا بالنسبة إلى عدد كبير من المتعلمين، وليس بالنسبة إلى متعلم واحد. قد يعني ذلك، أن الأسئلة قابلة للفهم بطريقة مختلفة كل مرة، وأن الجواب يتوقف على الصدفة، لا يختبر لدى المتعلمات مكتسبات حقيقية راسخة، لا يمكنها أن تتبدل بين عشية وضحاها!

4-التمثيلية

تتحقق عندما تكون درجة أهمية عناصر كل مجال مضموني وكل مستوى مهاري وارد في الاختبار، هي درجة الأهمية نفسها التي تعطيها المناهج الرسمية لهذه العناصر. وللتوضيح، فهذا المعيار أو الشرط هو هذا ما يشار إليه في وثيقة الأطر المرجعية لاختبارات الامتحان الوطني الموحد للباكالوريا لمادة الفلسفة 2014" (ص 3) بفقرة "تحديد درجة الأهمية"؛ بمعنى أن توزيع نقط الاختبار ينبغي أن يراعي أهمية كل عنصر كما هي محددة بالنسب المئوية المتضمنة في تلك الجداول.

5-التغطية

وتتحقق عندما تغطي أسئلة الاختبار كل المجالات المضمونية والمستويات المهارية المحددة. وللتوضيح، فهذا المعيار أو الشرط هو هذا ما يشار إليه في "وثيقة الأطر المرجعية لاختبارات الامتحان الوطني الموحد للباكالوريا لمادة الفلسفة 2014" (ص1-2)، تحت عنوان المجالات. بمعنى أن على موضوع الاختبار في الباكالوريا أن يغطي ما هو مذكور تحت عناوين: المضامين، المنهجية والقيم.

6-القدرة التمييزية (الحساسية)

تعني هذه الخاصية أن يكون الاختبار حساسا دقيقا يميز بين مختلف درجات ما نريد قياسه، وكمثال على ذلك: لقياس مادة ثمينة كالذهب، ينبغي استعمال ميزان حساس يقيس كل جزء نضيفه أو ننقصه؛ لكن إذا استعملنا ميزان الحديد فإنه لن يمكننا من قياس أجزاء صغيرة نضيفها أو ننقصها. مما يعني أن أداة القياس ينبغي أن تكون ملائمة من حيث درجات تمييزها لما نقيسه، فتكشف لنا التمايزات مهما صغُرت ودقّت. والشيء نفسه في المجال التربوي؛ فالاختبار الذي يحصل فيه جميع المتعلمين أو أغلبهم على النقطة نفسها أو على نقط متقاربة جدا (بين 8 و14 مثلا) يعتبر اختبارا غير مميز (غير حساس). لهذا سنرى لاحقا، أن صياغة تقويم تشخيصي على شكل اختبار لا يتضمن غير بند (سؤال) واحد، مثل نص للتحليل والمناقشة، ومنح كل متعلم نقطة إجمالية على 20، مثل هذا الاختبار لا يحقق شرط الحساسية أو القدرة التمييزية؛ لذا يستحسن أن تكون أسئلة التقويم صغيرة ولكنها متعددة (أربعون بندا فما فوق)، وأن يكون مجموع تنقيطها على 100 مثلا. فمثل هذا المدى الواسع يسمح لنا بوضع كل تلميذ في مستواه الحقيقي بدقة، مما يسعفنا لاحقا على تفييء المتعلمين والمتعلمات بشكل دقيق بناء على درجة تمكنهم في كل مجال من مجالات الاختبار

7-الموضوعية

وهي تعني بساطة أن المقياس الذي تمدنا به الأداة حول قدرات المتعلم(ة) لا يختلف من مصحح إلى آخر. لهذا السبب يستحسن أن تكون بنود الرائز على شكل **أسئلة موضوعية** (اختبار من متعدد، الربط، صحي/خطأ، أسئلة ملء الفراغ..)، أكثر منها **أسئلة مقالية**. صحيح ان بعض الكفايات المركبة القدرات العقلية العليا لا تختبرها إلا الأسئلة المقالية، ولكن هذا لا يمنع المدرس من الاجتهاد -قدر الإمكان- لأجل تحويل الأسئلة المقالية إلى أسئلة موضوعية، وأن يفكك المطلب الكلي لاختبار مثل اختبار "حلل وناقش النص"، إلى مطالب جزئية (قدرات وإنجازات محددة) يمكن اختبارها بواسطة الأسئلة الموضوعية.

8-سهولة الاستعمال

يعني هذا الشرط ان أداة القياس تكون جدية كلما كان استعمالها سهلا، خاصة من حيث تمريرها وتصحيحها واحتساب وتأويل نتائجها

تلك إذن هي أهم الشروط التي ينبغي أن يستوفيها الاختبار أو القياس التربوي ليكون جيدا ودقيقا، من حيث قياسه لقدرات المتعلمين والمتعلمات. لربما كان كل ما ذكرناه إلى حد الآن "نظريا"؛ لذا ننتقل الآن إلى مستويات أكثر إجرائية للحديث عن مراحل إعداد التقويم التشخيصي (بل كل تقويم في الحقيقة)، ومواصفات هذا التقويم من حيث المضمون والشكل.

(استلهمنا في عرض هذه الشروط الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي)

المحور3-مراحل العملية التقويمية

تشمل مراحل القياس، في التقويم التشخيصي، خمس محطات: هندسة أداة القياس (وهو لب العملية)، إجراء القياس، معالجة النتائج، تأويل النتائج، واتخاذ القرار البيداغوجي الذي يتمثل عادة في أشكال مختلفة من الدعم. وفي ما يلي فكرة موجزة عن كل محطة، يليه تفصيل لأهم المحطات.

1-هندسة أداة القياس.

وتتكون هذه العملية من:

أ-تحديد الإطار المرجعي المحدد للقدرات والمجالات المتوخى قياسها؛

ب-إعداد عناصر الاختبار على شكل أسئلة؛

ج- إعداد دليل تصحيح الاختبار (الإجابات الصحيحة في حالة الأسئلة الموضوعية، او مواصفات الإنجاز الجيد في حالة الأسئلة المقالية) ثم سلم التنقيط؛

د-إعداد شبكة تفريغ نتائج الاختبار.

2-إجراء القياس وتمرير الرائز

يتعلق الأمر بتمرير الرائز، وهي عملية لا تخلو من صعوبة، بسبب أن المتعلمين إما أنهم يميلون إلى اعتباره "امتحانا"، مثل كل الامتحانات، فيبذلون قصارى جهدهم للإجابة إجابة صحيحة، بما في ذلك التعاون مع بعضهم البعض، أو حتى اللجوء إلى الغش؛ أو التعامل معه باستخفاف والإجابة كيفما اتفق! وهنا لا بد من جهود جبار لا يقل عن مجهود إعداد رائز التقويم التشخيصي، بهدف شرح طبيعة هذا التقويم وأهدافه، وأن النتائج لن تكون أبدا لغير صالح المتعلم، حتى لو كانت إجاباته خاطئة؛ لأن أخطاءه ستعطي لمعلمه فرصة للتفكير في كيفية تمكينه من تجاوز هذه التعثرات المسببة لتلك الأخطاء، كما ستمكن معلمه من تكييف طرائق التدريس ومحتوياته وكذا معايير تصحيح الفروض اللاحقة لكي تناسب القدرات الانطلاق التي يكشف عنها التقويم التشخيصي، وبذلك يحاسب كل تلميذ لاحقا بطريقة منصفة تراعي مستواه المعرفي السابق الذي لا ينبغي أن يتحمل هذا المتعلم وزره عندما يقبل على تعلمات مادة الفلسفة أو غيرها... بعبارة أخرى؛ ينبغي أن يفهم المتعلم أن التقويم التشخيصي يهدف إلى معرفة القدرات القبلية لكل متعلم؛ لأن العملية التعليمية التعلمية تهدف إلى تمكين كل واحد من إحراز أكبر قدر من التقدم والنماء مقارنة بالنقطة التي انطلق منها؛ لا أن يصلوا جميعهم إلى نفس خط الوصول.

ومن أجل تخفيف الشحنات الانفعالية والتوتر المرافقين لكل "امتحان"، والذي قد يؤثر سلبا على نتائج القياس، يفضل ألا تذكر في عنوان الأوراق التي يتم تمريرها كلمة امتحان أبدا؛ بل عبارة "رائز لتشخيص المكتسبات، وقياس نسبة التحكم في المستلزمات."

3-معالجة النتائج

تستهدف هذه المرحلة الاشتغال على نتائج القياس الخام بهدف استخراج مجموعة من المؤشرات والأدوات الإحصائية التي تساعد على تقييم النتائج وتفسيرها وتأويلها، وتفييء المتعلمين بحسب درجة التحكم في كل مجال من المجالات التي يشملها التقويم التشخيصي.

4-الإجراءات

ما دام إجراء التقويم التشخيصي والقياس ليس غاية في حد ذاته، فلابد أن نعقبه إجراءات تستثمر نتائجه.

المحور4-مضامين الاختبار: التعلمات الأساس والأطر المرجعية

نأتي الآن إلى السؤال الأهم: من المعلوم أن مهندس أي تقويم تربوي يرجع أولا إلى أهداف العملية التعليمية-التعلمية؛ لأنه إنما سيقوّم مدى تحقق الأهداف المسطّرة، فمن أين يستقي هذه الأهداف؟ بعبارة أخرى؛ ماهي البنود التي سيتكون منها رائز التقويم التشخيصي؟ ما الذي يُفترض أن نقيسه لدى متعلم الجذع المشترك، وهو لما يدرس الفلسفة بعد!؟ بعبارة بسيطة ولكنها غير دقيقة: ما هو المقرر الذي درسه هذا المتعلم، الآتي من سلك التعليم الثانوي والإعدادي، حتى أسأله فيه، وأعتمد عليه في اختباره!؟

لتبديد بعض الحيرة، المشروعة، التي يشف عنها هذا السؤال، لابد أن نوضح أن التقويم التشخيصي لا يقوّم فحسب ما اكتسبه المتعلم في السنة الماضية، بل أيضا وأساسا **استعداده العام** الذي ساهمته فيه بالتأكيد تعلمات السنة الماضية بجانب تعلمات أسبق منها. بعبارة أخرى، فما نريد التحقق منه وقياس درجته إنما هي ما يسمى بـ **التعلمات الأساس**.

نتناول فيما يأتي مفهوم التعلمات الأساس، ثم المصادر والأطر المرجعية التي يمكن أن نلتمس منها تحديدا لهذه التعلمات الأساس.

التعلمات الأساس

ويقصد بها مجموعة من التعلمات التي تتميز:

-بدرجة من الرسوخ إلى حد ما، بحيث لا يمكن القول إن التلميذ قد فشل في إظهارها لأنه قد نسيها. بالعكس، فهو إما أنه يتوفر عليها أو أنه لم يتوفر عليها قط.

-أنها شرط لتعلمات أخرى كثيرة، بحيث يستحيل حصول هذه من دون التوفر على تلك.

-إنها أساسية، بمعنى أنها ضرورية لتنمية الكفايات الأساسية المطلوبة.

ونظرا للتخلف الذي يعانيه ديداكتيك الفلسفة، وغياب تراكم نظري في باب تحديد التعلمات الأساس اللازمة لحصول التعلمات في مادة الفلسفة في كل واحد من المستويات الثلاث التي تدَرَّس فيها، بل وضبابية في تحديد التعلمات الأساس التي يفترض أن مادة الفلسفة تنميها بشكل خاص لدة المتعلم في كل مستوى من هذه المستويات الثلاث.. نظرا لها الخصاص، فإننا نضرب هنا مثالا لتوضيح مفهوم التعلمات الأساس، من التعلمات الأساس بالمستوى الأول من التعليم الابتدائي، وهي الحاجات والكفايات الآتية:

تتحدد التعلمات الأساس بالمستوى الأول من التعليم الابتدائي، في الحاجات والكفايات الآتية:

-التعبير الشفهي باللغة العربية في وضعيات تواصل بسيطة مستمدة من محيط المتعلم(ة)؛

. قراءة (فهم وبناء المعنى) كلمات وجمل ونصوص بسيطة؛

. الرسم الخطي للحروف العربية مجردة وضمن كلمات وجمل؛

. التصرف وفق قيم وقواعد الآداب العامة والحياة الاجتماعية؛

. حل وضعيات بسيطة تتطلب توظيف الأعداد والأشكال الهندسية والقياسات؛

. التموقع في الزمان والمكان؛

. اكتشاف ظواهر طبيعية وعلمية بسيطة من المحيط القريب؛

. أداء حركات بدنية بسيطة بصفة متوازنة وملائمة لنمو الطفل الطبيعي؛

. ممارسة أنشطة يدوية (تفكيك، تركيب...) وفنية (رسم، تلوين، لعب أدوار، إنشاد، موسيقى...).

وتخصص هذه التعلمات بحسب كل مادة أو وحدة دراسية. في الرياضيات مثلا:

العد والحساب:

. التعامل بالأعداد من 0 إلى 99 تسمية وكتابة (خاصة بالأرقام) ومقارنة وترتيبا.

. التعرف على التقنية الاعتيادية للجمع واستعمالها.

القياس

. مقارنة وتصنيف أشياء تبعا لخاصية الطول والكتلة.

. ترتيب وقائع وأحداث متسلسلة مألوفة.

. قراءة الساعة بدون دقائق.

. معرفة أيام الأسبوع وفصول السنة والأشهر بالترتيب.

. تسمية القطع والأوراق النقدية

الهندسة ومفهوم الفضاء

. إدراك مفهوم الفضاء من خلال: يمين، يسار، فوق، تحت، على...

. التعرف على الخطوط (الخط المغلق، الخط المفتوح، المستقيم) والأشكال الهندسية (المثلث، المربع، المستطيل، القرص) وتصنيفها.

المصدر: مدونة أقلام ومقاومة: http://aklamok.blogspot.com/p/4-1_577.html

جدير بالذكر أن بنود الرائز لا تحددها التعلمات الأساس **السابقة**، بل إن هذه الأخيرة تُنتقي في ضوء التعلمات الأساس **المنتظرة** في المستوى التعليمي الذي نكون على أعتابه. بعبارة أخرى؛ لابد أن نحدد ماهي التعلمات الأساس التي يستهدفها تدريس الفلسفة لمستوى الجذوع المشتركة (وبالتبعية في السنتيْن الأولى والختامية). وللأسف، لا يزال هذا المجال بكرا غير مستكشف.

فيما يلي بعض المصادر والأطر المرجعية التي يمكن أن نلتمس منها وصفا وتحديدا للتعلمات الأساس، السابقة منها والمنتظرة:

الأطر المرجعية لتحديد التعلمات الأساس السابقة

يمكن أن نعثر على وصف للتعلمات الأساس السابقة التي يفترض أن المتعلم الذي وصل إلى الجذوع المشتركة متحكم فيها من عدة مصارد رسمية، وبصفة عامة من كل وثيقة تحدد مواصفات المتعلم عند نهاية السلك الإعدادي. وفيما يأتي بعض هذه الأطر

أولا-مواصفات التلميذ عند نهاية التعليم الإعدادي بحسب الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

بما ان تلميذ الجذع المشترك قد أنهى للتو مرحلة التعليم الإعدادي، فيمكن الاعتماد على الوصف الآتي للمواصفات التي تسعى المدرسة الإعدادية إلى تنميتها لدى المتعلمين، وفق ما هو محدد في الفقرة 68 ضمن " الدعامة الرابعة: إعادة الهيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين" من الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

68 - يلتحق بالمدرسة الإعدادية التي تستغرق الدراسة بها ثلاث سنوات، اليافعون المنتقلون من المدرسة الابتدائية والحاصلون على شهادة الدراسات الابتدائية. وعلاوة على تعميق مكتسبات الأطوار السابقة، ترمي المدرسة الإعدادية إلى ما يلي:

دعم نمو الذكاء التجريدي لليافعين، خصوصا من خلال التدريب على طرح المشكلات الرياضية وحل تمارينها **وتمثل الحالات الإشكالية ومعالجتها**؛

الاستئناس بالمفاهيم والقوانين الأساسية للعلوم الفيزيائية والطبيعية والبيئية؛

الاكتشاف النشيط للتنظيم الاجتماعي والإداري على المستوى المحلي والجهوي والوطني؛

التمرن على معرفة ممنهجة للوطن والعالم على المستوى الجغرافي والتاريخي والثقافي؛

معرفة الحقوق الأساسية للإنسان وحقوق المواطنين المغاربة وواجباتهم؛

اكتساب الكفايات التقنية والمهنية والرياضية والفنية الأساسية، المرتبطة بالأنشطة الاجتماعية والاقتصادية الملائمة للمحيط المحلي والجهوي للمدرسة؛

إنضاج الوعي بالملكات الذاتية والتهيئ لاختيار التوجيه، وتصور وتكييف المشاريع الشخصية سواء قصد الاستمرار في الدراسة أو الالتحاق بالحياة المهنية؛

ثانيا-مواصفات تلميذ الجذع المشترك بحسب الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

وقد حددت الوثيقة نفسها، في الفقرة رقم 73، مواصفات تلميذ الجذع المشترك كالآتي:

> 73 - يلتحق بالجذع المشترك التلاميذ الحاصلون على دبلوم التعليم الإعدادي. (..) و ترمي أهدافه إلى :
> -تنمية مستوى **كفايات البرهان والتواصل والتعبيروتنظيم العمل والبحث المنهجي** عند جميع المتعلمين ودعمه وتحسينه؛
> -تنمية قدرات التعلم الذاتي والتأقلم مع المتطلبات المتغيرة للحياة العملية، ومع مستجدات المحيط الثقافي والعلمي والتكنولوجي والمهني.

ومن الواضح أن هذين المقطعين يتضمنان معطيات بالغة الأهمية يمكن الاعتماد عليها لتحديد القدرات والمعارف، كما يمكن ترجمتها إلى مؤشرات وصياغة أسئلة ووضعيات اختبارية لقياس درجة التحكم فبها لدى تلميذ الجذع القادم للتو من السلك الثانوي الإعدادي.

ثالثا-مواصفات تلميذ الجذع المشترك بحسب وثيقة التوجيهات التربوية لمادة الفلسفة

نجد أيضا في وثيقة "التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي 2007" ص21 المعطيات الآتية بخصوص مواصفات تلميذ الجذع المشترك

> 1 . 1. مواصفات التلميذ
> ينطلق بناء برنامج مادة الفلسفة، في الجذوع المشتركة، من اعتبار مواصفات التلميذ(ة) المقبل على دراسة الفلسفة، وهي كما يلي:
> . يتميز التلميذ(ة) من الناحية الوجدانية بالبحث عن **الاعتراف به كشخص مستقل** يتشبث بحريته ويتطلع إلى تحقيق ذاته، باحثا عن **مثل عليا يبني من خلالها هويته**؛
> ويتميز من الناحية المعرفية باكتساب **جملة من المعارف** والكفايات تجعله قادرا على الشروع في التعامل مع الخطاب الفلسفي فهما وتأملا، والتفاعل مع منتجات الفكر **بالتحليل والنقد والتعبير عن الأفكاروالمواقف**؛
> يكون التلميذ(ة) قد اكتسب في السلك الإعدادي الأدوات الأساسية التي تمكنه من الانتقال إلى **القراءة المنهجية والتعبير المنظم والبحث.**

لا شك أن هذه الوثيقة تتضمن هي الأخرى إشارات إلى الاتجاه الذي يمكن للمرء أن يمضي فيه في سعيه إلى تحديد ما يمكن تشخيصه لدى تلميذ الجذع المشترك، سواء من الناحية الوجدانية (إثبات الذات والبحث عن المُثل)، أو من ناحية المعارف (التي لم تحدد الوثيقة طبيعتها)، أو القدرات الذهنية (التحليل، النقد، التعبير عن الموقف)، أو المنهجية (القراءة المنهجية، التعبير، البحث).

يتعلق كل ما سبق بالتعلمات الأساس السابقة، أما التعلمات الأساس المنتظرة أو المتوقعة، فيمكننا أن نلتمسها فا يأتي:

رابعاً-التعلمات الأساس بحسب وثيقة التوجيهات التربوية لمادة الفلسفة

-فيما يتعلق بالمضامين المعرفية، يمكن العودة إلى برنامج مادة الفلسفة للجذوع المشتركة ((أنظر التأطير العام للمجزوءتيْ الفلسفة والطبيعة والثقافة في وثيقة التوجيهات، ص24). لكن ينبغي ملاحظة أن التشخيص لا يتجه إلى امتحان ما يعرفونه بصدد هذين المجالين، بل اختبار ما يمكنه في معارفهم السابقة أن يسهل عملية التحصيل وتحقيق الأهداف التي من أجلها تمت برمجة هاتين المجزوءتين.

في ما يتعلق بالجانب المهاري، أي الكفايات والقدرات، يمكن الرجوع إلى الجدول (ص 18-20 من وثيقة التوجيهات) الذي يتضمن وصفا مفصلا للكفايات الأربع الذي يستهدف تدريس الفلسفة تنميتها (الثقافية، المنهجية، التواصلية، والاستراتيجية)، والقدرات التي تنطوي عليها كل كفاية، والمؤشرات التي تسمح بملاحظتها. ويمكن الاعتماد على هذه المؤشرات والتفكير في أسئلة ووضعيات اختبارية لقياس هذه القدرات وما يضمها من كفايات، مع مراعاة الحد الأدنى في هذه المؤشرات، بما يتلاءم ومستوى الجذع المشترك بوصفه مستوى الاستئناس.

وهذا نموذج مقتبس منها، حيث تحدد وثيقة التوجيهات الكفاية المنهجية وما تحتها من قدرات وما يدل على هذه من مؤشرات:

الكفاية		القدرات	المؤشرات
كفايات منهجية	II. الكفايات المنهجية: ▪ امتلاك الطرق والأدوات المنهجية للتفكير الفلسفي . ▪ المفاهيم كأدوات (الصياغة المفاهيمية). *La conceptualisation*	1. القدرة على تمييز المفاهيم الفلسفية عن غيرها.	1. استخراج المفاهيم الفلسفية الواردة في نص فلسفي. ▪ تعيين المفاهيم الفلسفية الواردة ضمن أجوبة متعددة. (Q.S.M)
		2. القدرة على استيعاب وتشغيل آليات تكوين المفاهيم الفلسفية.	2. تشغيل آلية المماثلة.
		3. القدرة على تحليل المفاهيم الفلسفية.	3.التحليل الدلالي واللغوي المعجمي للمفهوم ▪ التعريف بالمفهوم. ▪ تحديد مكونات المفهوم. ▪ تحديد العلاقات القائمة بين تلك المكونات. ▪ تفريع مفهوم مركزي إلى مفاهيم فرعية.
		4. القدرة على المقارنة بين مفاهيم فلسفية.	4. استخراج أوجه الشبه والاختلاف والتمايز والتناقض والتضاد بين مفاهيم فلسفية محددة.
		5. لقدرة على توظيف المفاهيم الفلسفية وتشغيلها تشغيلا إجرائيا.	5. تشغيل المفاهيم الفلسفية والاشتغال عليها شفهيا أو كتابيا.

خامسا- التعلمات الأساس بحسب مذكرة التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة الفلسفة

وهناك أخيرا وصف لمكونات أنشطة القراءة وأنشطة الكتابة وأنشطة التعبير التي يكون الدرس الفلسفي مجالا لممارستها وتقويم مدى التحكم فيها، وذلك في مذكرة 142-04 بتاريخ 2007/10/16 في موضوع "التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة الفلسفة". ص2-3

سادسا-تحديد التعلمات الأساس التي يدور عليها البرنامج الدراسي

بما أن البرنامج الدراسي لمستوى معيّن يستهدف تمكين المتعلمين والمتعلمات من عدد من التعلمات الأساس (معرفيا ومهاريا)، مصرح بها إلى هذا الحد أو ذاك، فإن من الممكن القيام بالعملية المعاكسة، وهي تحليل البرنامج الدراسي للكشف عن التعلمات الأساس التي تشكل عموده الفقري، والذي ليست وحدات البرنامج المختلفة سوى موضوعات ومجالات ومواد لتنمية هذه التعلمات. السؤال المطروح علينا في مادة الفلسفة إذن هو: ماهي التعلمات الأساس التي يستهدفها البرنامج الدراسي لهذا المستوى أو ذاك؟ يتعلق الأمر بالبحث عن:

- ما هو أساسي ومستعرض مجموع المعارف (الأطروحات الفلسفية وغيرها) التي يتم تلقينها؛

-ما هو أساسي ومستعرض مجموع عمليات التفكير والتعبير والقراءة والكتابة التي يتم التمرن عليها.

للأسف، لا يوجد تراكم من الأبحاث في هذا المجال، وهذا ما يفسر الانطباع السائد بوجود تضارب واختلاف غير محمودين بين المعنيين بالدرس الفلسفي، وغياب إطار مرجعي يضمن حدا أدنى من التوافق حول **الأساسيات**. لتوضيح هذه الأساسيات، يمكننا ضرب مثال من مادة مدرسية شقيقة، هي اللغة العربية. تقدم المؤطرّة الآتية التعلمات الأساس في مادة اللغةا لعربية في نهاية الجذع المشترك العلمي. وقد اعتمدت هذه التعلمات بوصفها بنوداً في **البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك PNEA 2016** الخاص باللغة العربية. ونعتقد ان في هذه اللائحة الكثير مما يمكن تكييفه أو بالبحث عن نظيره في مادة الفلسفة. يلاحظ أن التشخيص يشمل مكونيْن:

-فهم المقروء: فهم النص الأدبي، تطبيق قواعد البلاغة أو العروض عليه، وفهم المسرحية؛

-التعبير الكتابي: الملاءمة لما هو مطلوب، التماسك والانسجام، سلامة اللغة، الفصاحة، والأصالة.

وفي ما يأتي لائحة المؤشرات كاملة:

أولا فهم المقروء:

-تعرُّف نوع النص الأدبي.

-تعرف مكان أحداث النص الأدبي.

-تحديد موضوع النص الأدبي

-التعرف على إطار الأحداث داخل النص.

-تحديد معنى عبارة في سياق النص.

-التعرف على سبب وقوع حدث في سياق النص.
-تعرف كيفيات وتعابير الشعور داخل النص.
-فهم الأحاسيس الفعلية لشخوص النص الأدبي.
-التعرف على النمط السائد في النص (السرد، الإخبار..)
-تحديد الرؤية السردية السائدة في النص الأدبي (مع، من فوق، من خلف..)
-فهم الرسالة التي يتضمنها النص
-تعرُّف تسلسل أحداث القصة
-معرفة المعنى المجازي للجملة
-تحليل نص مكتوب (استخلاص الخلاصات الأساسية)
-تأويل أحداث النص (تحديد دلالة حدث أو فعل أو شيء..)
[تطبيق قواعد البلاغة أو العروض]
- تحديد السجع في نص أدبي.
-التمييز بين مختلف الصيغ البلاغية.
-تمييز الجملة الإنشائية من الخبرية
-معرفة الكتابة العروضية
-تحديد البحر الذي ينتمي إليه البيت الشعري.
[فهم المسرحية]
-فهم مضمون النص المسرحي
-فهم الرسالة التي تنقلها المسرحية.
-تحديد أهم صفات شخصية البطل.
-تعرفوا على مميزات البنية الفنية للنص المسرحي.
-التعرف على الأشكال الفنية للمسرحية
-التعرف على التيار الفني الذي تنتمي إليها المسرحية
ثانيا-التعبير الكتابي:
احترام مطلب الارتباط بالموضوع وتقديم معطيات ملائمة.
احترام مطلب التماسك والانسجام (أفكار منظمة وتسلسل منطقي)
-احترام قواعد النحو والإملاء والتعبير.
-الكتابة بلغة عربية سليمة وفصيحة.
-أصالة الأفكار وغناها

السؤال المطروح الآن هو: فيما وراء سيل المحاور والنصوص والمواقف والأطروحات والمفاهيم والأساليب الحجاجية..، هل نستطيع ترجمة البرنامج الدراسي لمستوى الجذوع المشتركة أو السنة الأولى أو السنة الثانية إلى مثل هذه اللائحة من **المهام الأساسية** التي يفترض في المتعلم التحكم فيها؟

المحور5-شكل الاختبار أو مفهوم الرائز

تناولنا لحدّ الآن "مضمون" الرائز، ولكننا لم نتعرض لـ "شكله"؛ بمعنى تناولنا الكفايات والقدرات والتعلمات الأساس التي يفترض في رائز التقويم التشخيصي أن يشخصها لدى تلميذ الجذع المشترك، وبقي علينا الآن تحديد الشكل الذي ينبغي أن تتخذه الأسئلة أو البنود التي ينبغي أن يتكون منها هذا الرائز، هل هي أسئلة مقالية أم أسئلة موضوعية؟ على أن ثمة سؤالا سابقا عليه، وهو المتعلق بالوحدات أو المجالات التي ينبغي أن تنقسم إليها أسئلة هذا الرائز.

المبحث1-وحدات الرائز أو مجالات القياس

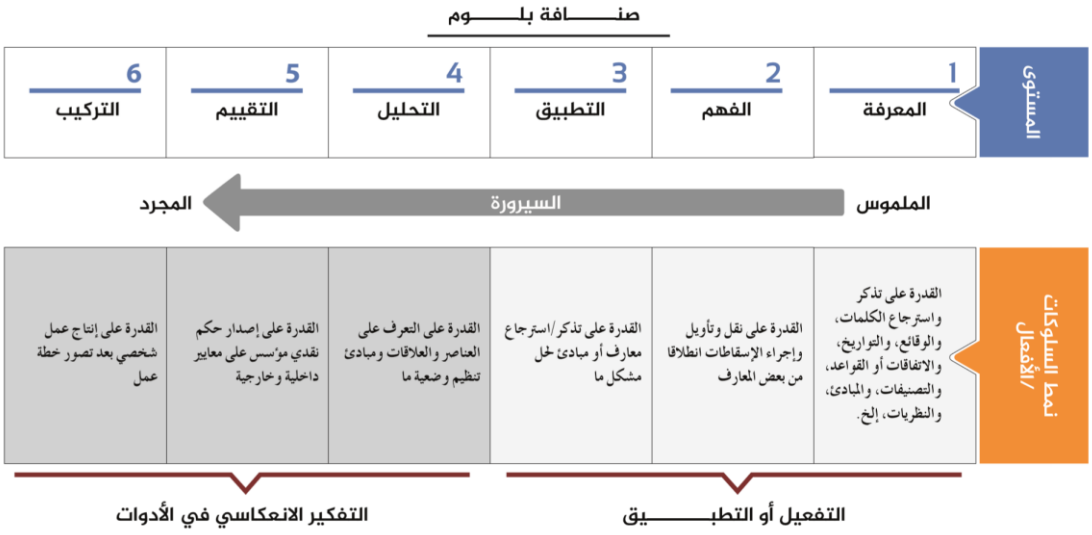
نحن نفترض أن رائزا للتقويم التشخيصي لابد أن يتكون من عدة أسئلة أو بنود، وكلما ارتفع عدد هذه البنود زادت **القدرة التمييزية أو الحساسية** التي تحدثنا عنها أعلاه ضمن شروط أدوات القياس. أما تقويم تشخيصي متكون من بند واحد، مثلا نص للتحليل والمناقشة، فمن الصعب تسميته تقويما تشخيصيا، بالرغم من أنه قد يكون أداة ممتازة للتقويم الإجمالي حيث لا يهم سوى الحصول على تقدير عددي إجمالي يُستعمل لترتيب المتعلمين واتخاذ قرارات بشأن انتقالهم إلى المستويات الموالية. لما كان الرائز يتكون من أسئلة أو بنود متعددة، فماهي الوحدات التي ستنتظم هذه الأسئلة؟

هناك عدة إمكانيات يجري العمل بها منها:

1-اعتماد مجالات صنافة بلوم

تقسيم أسئلة الرائز إلى مجالات بحسب مراقي الصنافات التربوية. وبطبيعة الحال، فصنافة بلوم من أشهر هذه الصنافات، ما يعني أن أسئلتنا ستنقسم إلى أسئلة تختبر قدرات المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم. ومن ميزة هذا الاختيار أنه ينسجم إلى حد ما مع قدرات ومهارات الكتابة الإنشائية كما هو منصوص عليها في مذكرة الأطر المرجعية (ص3)، والمستعملة بوصفها مجالات أو بالأحرى أجزاء في إنشاء المتعلم يتم تقويمها (فهم، تحليل، مناقشة، تركيب..)

على سبيل المثال، اعتمد البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك 2016 مجالات صنافة بلوم:



2-اعتماد مجالات صنافة بلوم المعدلة

يتم هنا تقسيم أسئلة الاختبار بحسب مراقي الصيغة المعدلة لصنافة بلوم، والتي نشرها، سنة 2001، فريق يتكون من عدد من علماء النفس المعرفي وخبراء المناهج والبرامج الدراسية والتقويم وتجريب الطرائق بعنوان "صنافة للتدريس والتعلم والتقويم." (وترجمت إلى العربية – انظر لائحة المراجع).

تضم هذه النسخة المعدلة المراقي الآتية: يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقوّم، يبتكر.

وقد وضعت هذه المراقي على خط أفقي، لكي تتقاطع مع خط عمودي جرت إضافته يضم ثلاث فئات من المعرفة: المعرفة الوقائعية، المعرفة بالمفاهيم، المعرفة بالإجراءات والطرق، ما رواء المعرفة metacognitive. وللاستزادة حول هذا التقاطع، يمكن الرجوع إلى المرجع المشار إليه في الفقرة السابقة. ما يهمنا الآن هو الأفعال المعرفية التي وضعها أصحاب الصنافة لكل مرقى من المراقي، إذ يمكن الاستفادة من ذلك لإعداد أسئلة ووضعيات اختبارية تقيس بأكبر قد من الدقة كل مرقى. هذا ما يوضحه الجدول الآتي (نقلا عن د. سعاد البلوشي، **تصنيف بلوم المعدّل**):

المرقى	وصفه	الأفعال الدالة عليه	السؤال الضمني
يتذكر	يصبح المتعلم قادر على تذكر وتكرار المعلومات التي سبق له تعلمها	يعد قائمة، يجدول، يربط، يبين، يعين، يتذكر، يمثل، يذكر، يحدد، يقتبس، يكرر، يسمي، يسترجع يستدعي، يتعرف، يقرأ، يكتب، يختار، ينتقي، يزاوج	هل تستطيع تذكر المعلومات؟
يفهم	يفهم ويدرك المتعلم معنى المعلومات من خلال شرح وترجمة ما تم تعلمه	يشرح، يعطي مثالا، يلخص، يستنتج، يعيد صياغة، يصنف، يقارن، يفسر، يوضح، يتعرف، يناقش، يربط، يبحث، يعلق، يترجم، يمثل، يروي بطريقة أخرى، يميز، يفسر، يصف، يبين، يتعرف، يراجع، يلاحظ، يشرح	هل يمكن أن توضح الافكار والمفاهيم التي تعلمتها
يطبق	يستخدم المتعلم المعلومات في سياق مختلف من السياق الذي تعلم فيه	ينفذ، ينجز، يستخدم، يؤدي، يجري، يرسم يغير، يكيف، يحل، يجرب، ينفذ، يترجم، يعالج، يحسب، يتدرب، يمارس، يطبق، يسلسل	هل يمكن استخدام المعلومات في موقف مشابه؟
يحلل	يقوم المتعلم بتحليل المعلومات الى اجزاء من اجل فهم هذه المعلومات	يحلل، يميز، يقارن، ينظم، يجزئ، يقسم، يدمج، يقارن، يستدل، يحلل، يقابل، يميز، يفرق، يقسم	هل يمكنك تحليل المعلومات الى اجزاء من اجل فهمها؟
يقوم	يعتمد المتعلم في اتخاذ قراراته على التأمل والنقد والحكم الذي أصدره	يفحص، يفترض، ينتقد، يجب، يحكم، يختبر، يستبين، يفترض، ينتقد، يراقب، يفصل، يدافع، يقيس، يبرر، يناقش، يدعم يقدر ويحسب، يصادق، يتنبأ، يحسب، يراجع، يستدل	هل يمكنك تبرير القرار الذي اتخذته؟
يبتكر	يولد المتعلم الأفكار باستخدام ما تعلمه سابقا	يصمم، يخطط، يخترع، يبتكر، يصنع، يمزج، يحسن، يعدل، يدمج، يصحح، يتخيل، يجدد، يرسم، يؤلف، يجمع، يخترع، يتنبأ، يفتر، يخطط، يطور	هل يمكنك توليد نواتج جديدة أو طرق جديدة لمعاينة الاشياء؟

3-اعتماد مجالات الكفايات

يتم هنا تقسيم بنود الرائز وأسئلته بحسب الكفايات المنصوص عليها في الميثاق الوطني، والكتاب الأبيض ووثيقة التوجيهات التربوية للمادة، وهي الكفايات: الاستراتيجية، التواصلية، المنهجية، الثقافية، والتكنلوجية.

المبحث 2– بنود الرائز: أسئلة موضوعية أم مقالية؟

بعد أن نكون قد حددنا التعلمات الأساس (الكفايات والقدرات والمهارات والمعارف) التي سيتم تشخيصها، بقي لنا أن نحدد نوع الأسئلة التي سنستعملها لقياس هذه التعلمات. وأول شكل يتبادر إلى أذهاننا هو الإنشاء الفلسفي، او السؤال المقالي. بيد أنه ليس أداة قياس/تشخيص صالحة بالنسبة إلى متعلمي الجذوع المشتركة، بل حتى بالنسبة إلى متعلمي المستويات الأخرى، لأن طابع التركيبي الكلي يمنعنا من تكوين فكرة دقيقة ومفصلة عن خارطة توزع قدرات المتعلم ومكتسباته ونقاط قوته وضعفه.

1-بين الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي

غالبا ما تصنف بنود الاختبارات في نوعين كبيرين:

-انشائي/مقالي؛ حيث يطلب من المتعلم إنشاء فقرة قصيرة أو طويلة، مكتوبة تدور حول موضوع معين يطلب اليه تطويره او مناقشته. ويتعين على المعلم عند تقويم هذا النوع من الاختبار، أن يدقق الاجابة استنادا الى معايير معينة وان يضع علامة تمثل حكمه الذاتي على قيمة المقال

-موضوعي؛ ويشمل البنود التي يجاب عليها بوضع اشارات صواب او خطأ، او الاختيار من متعدد، أو صِل بخط، أو ملء الفراغات أو إكمال العبارات الناقصة. ويدل تعريف هذا المصطلح على ان البند الاختباري يمكن تقديره بالعلامات تقدير موضوعيا (لندفيل، أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم).

الفارق الأكبر بين النوعين هو أن الاختبارات الموضوعية، كما يظهر من اسمها، تسمح بتقويم **موضوعي يستبعد الذاتية**. وللحكم على مدى ملائمة كل نوع من الاختيار لأهداف التقويم التشخيصي، يقدم الجدول التالي مقارنة بينهما:

الاختبار	ما يقيسه	إيجابياته	نواقصه
إنشائي	-توظيف كلمات أو مفاهيم معينة في عبارات -أفعال الشرح، والتعداد، والوصف، والمحاججة. -الأصالة والتعبير كتابيا عن الذات -تنظيم الأفكار لإيضاح نقطة معينة أو الدفاع عنها	دفع المتعلم إلى فهم شامل للمادة -تنظيم الأفكار وإيجاد العلاقات بينها. -تنمية القدرة على التعبير عن نفسه.	-تدخل الذاتية في التقويم -الحمل الذهني (mental load) صعوبة توفيق المتعلم بين (أ)جهد صياغة جمل وروابط وعبارات انتقالية وتنقيح الأسلوب، (2) تذكر المعارف، (3) الإبداع
ملء الفراغ	-القدرة على تسمية اشياء معينة -تذكّر المعلومات، -وضع الروابط المنطقية الصحيحة بين العبارات.	-سهولة الإعداد -الطابع المفتوح وإمكانية أجوبة صحيحة غير متوقعة -إمكانية الإجابة عن عدد كبير من الأسئلة وإظهار مدى التمكن من مجالات كثيرة في البرنامج.	التشجيع على الاستظهار وحفظ المصطلحات والتعاريف
الاختيار من متعدد (وكذلك صِل بخط)	-تذكر الحقائق والتعاريف -المحاكمة والتمييز الدقيق -الاستدلال (لاستبعاد الاحتمالات الخاطئة) -القدرة على القيام بتمييزات دقيقة خاصة إذا طلب منه أن يختار أكثر من جواب صحيح أو أفضل جواب.	-اختيار الجواب قد يتطلب القيام، باستدلالات وترجيحات. -ويمكن وضع البنود يطبق مبادئ مهمة على مواقف جديدة او أن يفسر حقائق ومعلومات غير مألوفة -احتمال التخمين ضعيف	يحتاج وقتاً ومهارة أكبر من الاختبارات الموضوعية الأخرى، للتفكير في الخيارات غير الصحيحة المقترحة على المتعلم، خاصة تلك التي يتطلب استبعادها أكثر من تذكر ما حُفظ.

الاختيار بين صحيح وخطأ	القدرة على تمييز التعاريف الصحيحة والحقائق البسيطة التي سبق تعلمها أو حفظها. -مدى نجاح المتعلم في تصحيح تمثلات خاطئة سابقة. -تقديم تفسيرات للمادة الدراسية المعروضة بأشكال مختلفة	الموضوعية في التصحيح سهولة الإعداد -الفهم الحقيقي، خاصة اذا صيغت التعاريف والحقائق بطريقة مختلفة	احتمال التوصل إلى الإجابة عن طريق التخمين

2-في الحاجة إلى ترجيح كفة الأسئلة الموضوعية بدل المقالية

يظهر إذن أن الإنشاء يتفوق عندما يتعلق الأمر باختبار قدرات مركبة مثل المحاججة والوصف وتنظيم الأفكار والتعبير عن الذات والإبداعية.. بيد أنه يشكو من الذاتية في التصحيح، ولا يتيح التشخيص الدقيق لمكامن القوة والضعف، ولا تسليط الضوء على القدرات والمهارات المتعددة التي نحتاج إلى قياسها ومعرفة درجة تحكم المتعلم فيها. والأهم من ذلك، أن طابعه المركب قد يكون عاملا سلبيا من جهة أخرى، لأن المتعلم قد يفشل في الحصول على نتيجة جيدة نتيجة فشله في تخصيص موارد ذهنية بشكل متزامن لكل من (أ)جهد صياغة جمل وروابط وعبارات انتقالية وتنقيح الأسلوب، (2) تذكر المعارف، (3) الإبداع والأصالة؛ بالرغم من أنه قادر على الحصول على نتائج جيدة في كل واحدة من هذه القدرات الثلاث على حدة.

من جهة أخرى تتفوق الأسئلة الموضوعية في: (أ) درجة الموضوعية العالية عند التصحيح؛ (ب) درجة الحساسية أو القدرة التمييزية العالية بسبب العدد الكبير من الأسئلة التي يمكن أن يتضمنها الرائز؛ (ج) التمثيلية من حيث إمكانية قياس قدرات عقلية متعددة ومتنوعة؛ (د) التغطية من حيث إمكانية تغطية أكبر عدد من المجالات المهارية أو المضمونية المستهدفة.

لهذه الأسباب نرى:

1-أن يُعتمد بشكل أساسي على الأسئلة الموضوعية؛

2-أن تصاغ هذه الأخيرة على نحو لا يكون فيه الاهتداء إلى الجواب الصحيح نتيجة تخمين؛ بل يتطلب أنواعا من الاستدلال والترجيح والمقارنة وإصدار أحكام؛

3-أن يخصص جزء مهم من الأسئلة لاختبار قدرة المتعلم على فهم المقروء، ممثلا في نص أو فقرة تقدم إليه. وعلة ذلك أن القدرة على الكتابة متناسبة مع القدرة على القراءة (المصحوبة بالفهم طبعا). فمن لا يفهم معنى مفردة ما، يعني انه لا يستطيع توظيفها في كلامه، وأنها لست أصلا جزءاً من رصيده اللغوي؛ ومن يخطئ في تحديد وظيفة عنصر ما في جملة (فاعل، مفعول به، نائب فاعل، مسند، مسند إليه..) يعني أنه لا يستطيع استخدام هذه المقولات النحوية بشكل جيد في إنتاجه الكتابي؛ ومن يفشل في التعرف على خطأ تعبيري أو إملائي او تركيبي في جملة ما وتصحيحه يعني أنه يرتكب ذلك الخطأ في كتابته.. إلخ (أنظر رائز التقويم التشخيصي المرفق)

4-ألا يتم اللجوء إلى الاختبار المقالي إلا إذا عجزت الأسئلة الموضوعية عن قياس ما نريد قياسه؛

5-أن يعي المقوّم أن كفاية الإنشاء الفلسفي تتكون في الحقيقة من قدرات محددة، يمكن مطالبة المتعلم بإنجازها منفردة وتقويمها عوض مطالبته بإنجازها مندمجة في الإنشاء. وذلك باستحضار المعطيات الآتية:

6-أن كتابة إنشاء يقوم أولا على كتابة فقرة. وأن هذه الأخيرة تتطلب في الواقع إنجاز مهام متدرجة: أ-تحرير جملة بسيطة سليمة، ب-تحرير عبارة مركبة من جملتين بينهما رابط معين مثل سبب نتيجة، سابق-لاحق، دعوى-حجة.. ج-تركيب أكثر من عبارة في فقرة.

7-أن من شروط الفقرة الجيدة أن تكون: منسجمة، ذات وحدة ومتنامية. ومن الممكن اختبار قدرة التلميذ على الوفاء بكل واحدة من الشروط من خلال أسئلة موضوعية يطلب منه فيها: (أ) انتقاء الملائم من بين مجموعة أفكار تقدم إليه، (ب) ترتيبها، ثم (ج) الربط بينها.

8-أن تحرير إنشاء جيد يتطلب أولا **فهما سليما** للموضوع (سؤالا كان أو قولة أو نصا) ثم إنجاز كتابة إنشائية تعبر عن هذا الفهم، مضافا إليه **قدرات التعبير الكتابي**، وأن من الممكن اختبار هذا الفهم بمعزل عن قدرات التعبير الكتابي (أنظر ما قلناه قبل قليل في العنصر رقم3)

بهذا الكلام عن الشكل الأفضل الذي ينبغي أن تتخذه أسئلة وبنود رائز التقويم التشخيصي، نكون قد انتهينا من أهم لحظة من لحظات العلمية التقويمية، ألا وهي إعداد الرائز نفسه. بقي علينا الكلام على تأويل النتائج التي يكشف عنها الرائز، وكذا عملية الدعم التي يفترض أن تعقبها.

المبحث3–"ما رأيكم في الفلسفة؟" قياس القدرات المعرفية أم قياس الميول والاتجاهات

نعتقد الآن أننا فصلنا القول في مادة التقويم التشخيصي وصورته (مضمونه وشكله) تفصيلا كافيا، يمدنا بالمقدمات اللازمة للاستدلال على الدعوى التي زعمناها في البداية والقاضية بأن سؤال المتعلمين في البداية عن رأيهم أو تمثلاتهم حول الفلسفة ليس من التقويم التشخيصي في شيء.

لنوضح أولا بعض المجالات التي يحتمل أن يشملها القياس التربوي أو النفسي. تنتمي صنافة بلوم، في نسختها الأصلية أو المعدلة، إلى صنافات **المجالات المعرفية**، ولا تغطي الجوانب العاطفية، أو ما يتعلق بالميول والقيم والاتجاهات. ينطبق الأمر نفسه على لائحة الكفايات الخمس، وإن كنا نستطيع أن نعتبر أن الكفايات **الاستراتيجية** متضمنة لمؤشرات تدل بالأحرى على المواقف والميول؛ ما دامت تتحدث قيم الذات ومواقفها من نفسها ومن الآخرين. من الواضح أننا في المدرسة وفي حصة الفلسفة معنيون أكثر بقياس الاستعداد المعرفي cogntive، وتشخيص قدرات معرفية معينة في السياق المدرسي. والحال أن تشخيص هذه القدرات شيء، وقياس **الذكاء** شيء آخر ثانٍ، **وقياس الشخصية** شيء آخر ثالث، وقياس **الاتجاهات** شيء آخر رابع، وقياس **الميول** شيء آخر خامس! وربما يحتاج منا المفهومان الأخيران إلى بعض التوضيح؛ نقصد "الاتجاهات" و"الميول" القادميْن إلينا من علم النفس الاجتماعي. نبدأ بمفهوم "الاتجاهات":

> يعرّف آلبورت الاتجاه بأنه "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي او دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة." ويفسر هذا التعريف على أن الاتجاه هو **الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين، من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض او القبول**.
>
> وللاتجاهات دور رئيس في تنظيم العلميات الدافعية والانفعالية والسلوكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد؛ حيث يُيسّر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ **القرارات النفسية** في شيء من الاتساق والتوحيد **دون تردد أو تفكير** في كل موقف وفي كل مرة تفكيرا مستقلا" (المصدر: أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية)

أما مفهوم "الميل" فتعريفه كالآتي:

> يعرّف كيلفورد الميل "إنه نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معيّن من الأنشطة." والميل عند وبستر Webster "استعداد لدى الفرد يدعوه إلى الانتباه إلى أشياء معينة تستثير وجدانه." أما ميرفي Murphy فيرى أن "الميل هو اتجاه من شانه يجعل الإنسان ينتبه الأشياء معينة وما يصاحب هذا الانتباه من شعور." (المصدر: أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية)

نستطيع الآن أن نقول إن سؤال المتعلمين، في أول حصة لهم في مستوى الجذع المشترك، عن تمثلاتهم عن الفلسفة ليس تقويما تشخيصيا بالمعنى الذي شرحناه منذ بداية هذه الوثيقة. سواء كان هذا السؤال عما يسمعونه في محيطهم عن الفلسفة، أو رأيهم الشخصي (الذي هو في الحقيقة حكم مسبق) في الفلسفة لا يحقق كثيراً أهداف التقويم التشخيصي المتمثلة في قياس درجة استعداد المتعلم لتحصيل التعلمات القادمة، ومكامن قوته وضعفه. إن سؤالهم عن تمثلاتهم عن الفلسفة يدخل في واحد من الحالات الثلاث الآتية: إما أنه سؤال ضمن حصة غير مقررة، أو سؤال مفرط في التفاؤل، أو سؤال يقيس الاتجاهات والميول.

أ-إما أنه سؤال يقصد به استخراج التمثلات الخاطئة بغية تصحيحها. في هذه الحالة، سيكون موقع هذا السؤال هو بداية حصة موضوعها "تعريف الفلسفة". والحال أنه لا وجود لحصة من هذا القبيل بموجب مذكرة التوجيهات التربوية، التي تنصح، فوق ذلك، يتجنب إثارة هذا السؤال، وهي محقة في ذلك؛ بيد أن المجال لا يتسع لبيان ذلك هنا.

ب-إما أنه سؤال صادر عن إفراط في التفاؤل، إذا كان يقصد به استخراج التمثلات الخاطئة بغية تصحيحها. بيد أن من التفاؤل المبالغ فيه الاعتقاد بأن حصة يقف فيها المدرس أو المدرسة مرددا طوال الحصة بأن الفلسفة ليست كفرا، ولا ثرثرة، ولا خبلاً عقليا، أن هذه الحصة يقتلع من عقولهم الاعتقادات المضادة لما يصرح به هذا المدرس! التصريحات الصادقة لهذا المدرس هي، بالنسبة إلى المتعلمين، ادعاءات في مقابل ادعاءات مضادة سمعها ربما من أشخاص يثق بهم أكثر مما يثق بالمدرس! إنها كلام شاهد ضد كلام شاهد آخر كما يقال في لغة المحاكم! وإذا كان للمدرس أن يصحح تمثلات خاطئة عن الفلسفة، فإن ذلك لن يتم إلا على المدى الطويل. وستكون كل حصة، إن هي قدمن له الفلسفة بشكل جيد، خطوة نحو هذا التصحيح. وعلى العموم، لا يجدي أن يقال بأن الفلسفة ليست ثرثرة بل نقاش لقضايا مهمة، ما لم يدرس المتعلم مثل هذه القضايا ويقتنع بأهميتها ويتخلى بالتبعية عن تمثل الفلسفة بوصفها ثرثرة! و يجدي القول بأن الفلسفة تفكير منطقي وليس خَبلاً ما لم يدرس المتعلم، حصةً بعد أخرى، موضوعات متعددة دراسةً تعتمد المحاكمة العقلية وتلتزم المعايير المنطقية.. إلخ

ج-وإما أنه سؤال ضمن تقويم تشخيصي لقياس **الاتجاهات والميول**، وليس القدرات المعرفية. وفي هذه الحالة، لابد أن يصاغ هذا القياس من خلال أسئلة دقيقة، كما هي الحال في كل تقويم تشخيصي كما ذكرنا أعلاه. وكما سنذكر في المحور الموالي الرابع

بناء على هذا التعريف، فنحن إنما نقيس اتجاهات الرأي لدى المتعلمين فيما يخص قيمة الفلسفة أو وظيفتها أو علاقتها بالدين.. إلخ. من المحقق أن معرفة اتجاهات المتعلمين حول المادة الدراسية لا تخلو من أهمية؛ إذ يمكن القول إنها على الأقل تقيس لنا درجة الاستعداد النفسي والوجداني للمتعلم وهو مقبل لأول مرة على دراسة الفلسفة. ولكن حتى في هذه الحالة، يحتاج هذا القياس إلى شروط:

-أن يصاغ من خلال أسئلة مفصلة ودقيقة؛

-أن تُعد خطة جدية للتعامل مع نتائجه، بدل تكريس حصة أولى للخطابة وبيان تهافت هذه التمثلات. فلربما لن تزيد هذه الخطابة بعض المتعلمين إلا تشبثا باتجاهاتهم السلبية نحو الفلسفة! خاصة إذا علمنا ان الاتجاهات تتميز بقدر من الثبات كما يتضح من الإطار أعلاه.

المحور6- ما بعد جمع النتائج:

بعد تمرير الرائز وجمع النتائج تبدأ مجموعة عمليات لا تقل أهمية عن إعداد الرائز وتمريره وتصحيحه. وهي تأويل النتائج واتخاذ القرارات الملائمة فيما يخص الدعم، فضلا عن مراجعة مواد التدريس المبرمجة وطرائق التدريس وتخطيط التعلمات لكي تأخذ بعين الاعتبار ما كشف عنه التقويم التشخيصي.

1-تأويل النتائج

لا يكفي القول إن المتعلم الفلاني قد أجاب العدد "س" من الإجابات الصحيحة من أصل "ص" سؤال؛ بل يلزم معرفة دلالة هذه النتيجة، أي تأويلها. وهو نوعان بحسب مرجعيته:

·التأويل المعياري (مقارن)

يقتضي هذا النوع من التأويل مقارنة نقطة المتعلم(ة) بمعيار مستخرج من جماعة التعلم التي ينتمي إليها، ويعني بتقييم المستوى التحصيلي في السياق المادي والبشري والبيداغوجي نفسه؛ فالنقطة 4 على 10 قد تكون مقبولة، إذا كانت هي أول نقطة في الجماعة، والنقطة 8 على 10 قد لا تكون مقبولة إذا كانت هي أخر نقطة في الجماعة. إذن، فالتأويل المعياري هو مقارنة النتيجة التي حصل عليها المتعلم(ة) بمعيار مستخرج من الجماعة التي تعلم معها.

• التأويل القياسي أو التحكمي أو التمكني

ويتم هذا النوع من التأويل بمقارنة النتيجة التي حصل عليها المتعلم(ة) مع عتبة نجاح محددة قبليا، لا علاقة لها بجماعة التعلم (الكفايات، الأهداف...) كأن نقول بأن المتعلم(ة)، مثلا، الذي تَحكّم في 75% من الأهداف المسطرة يكون جيدا وأن ما دون هذه العتبة غير جيد.

2-الدعم التربوي

بعد جمع النتائج وتأويلها، يتعين الانتقال إلى الإجراء؛ لأنه لا معنى للتقويم التشخيصي من دون إجراءات للتعامل مع نتائجه. وهذا ما يعرف عادة بالدعم، ويستهدف إما:

الدعم التتبعي

وهو دعم مندمج في عمليات التدريس، وغالبا ما يستهدف تعثرات ليست على درجة كبيرة من الخطورة، أو التعثرات البنيوية التي لا ينفع معها تخصيص حصص معدودة في بداية العملية التعلمية-التعلمية، بل يقتضي الاشتغال عليها في المدى الطويل، لأن تجاوزها لا يتم بمجرد النصح والتكرار في حصص محدودة، مثل: التعثرات المتصلة بالكفاية اللغوية، أو القدرة على التجريد، أو الاستخدام السليم للروابط المنطقية..

الدعم العلاجي

يستهدف تعثرات ومشكلات مستعجلة، لا يمكن الاستمرار مع وجودها. وغالبا ما تتم معالجتها أولا قبل متابعة التعلمات المبرمجة. كأن يخطئ مجموعة متعلمين في التمييز بين موضوع النص وأطروحته، أو بين المفهوم والمصطلح، أو يفهموا بشكل سيء الفرق بين مطلق ونسبي، ذاتي وموضوعي..

هذا فيما يخص جوانب التعثر. اما جوانب القوة، فتقتضي:

• التثبيت: هو ترسيخ للمعارف والمعلومات والمهارات والقدرات التي تبين تمكن المتعلمات والمتعلمين أ وبعضهم منها، عن طريق إجراءات تحقق ذلك.

• التقوية: هي إغناء رصيد المتعلمات والمتعلمين للمعارف والمعلومات والمهارات والقدرات وتعزيزه من حيث المستوى أو الامتداد.

المراجع

-المملكة المغربية، **الميثاق الوطني للتربية والتعليم**.

-المملكة المغربية، الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك PNEA 2016 - التقرير التحليلي**

-المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **نتائج التلامذة المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية PIRLS 2016**

-المملكة المغربية -وزارة التربية الوطنية، **التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي 2007**

-المملكة المغربية -وزارة التربية الوطنية، **الأطر المرجعية لاختبارات الامتحان الوطني الموحد للباكالوريا لمادة الفلسفة 2014**

-المملكة المغربية -وزارة التربية الوطنية، مذكرة 142-04 بتاريخ 2007/10/16 في موضوع "**التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة الفلسفة**".

-المملكة المغربية -وزارة التربية الوطنية، **الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي**

-المملكة المغربية -وزارة التربية الوطنية، **دليل في التعلمات الأساس للتعليم الابتدائي**- غشت 2009

-مدونة أقلام مقاومة: http://aklamok.blogspot.com/p/4-1_577.html

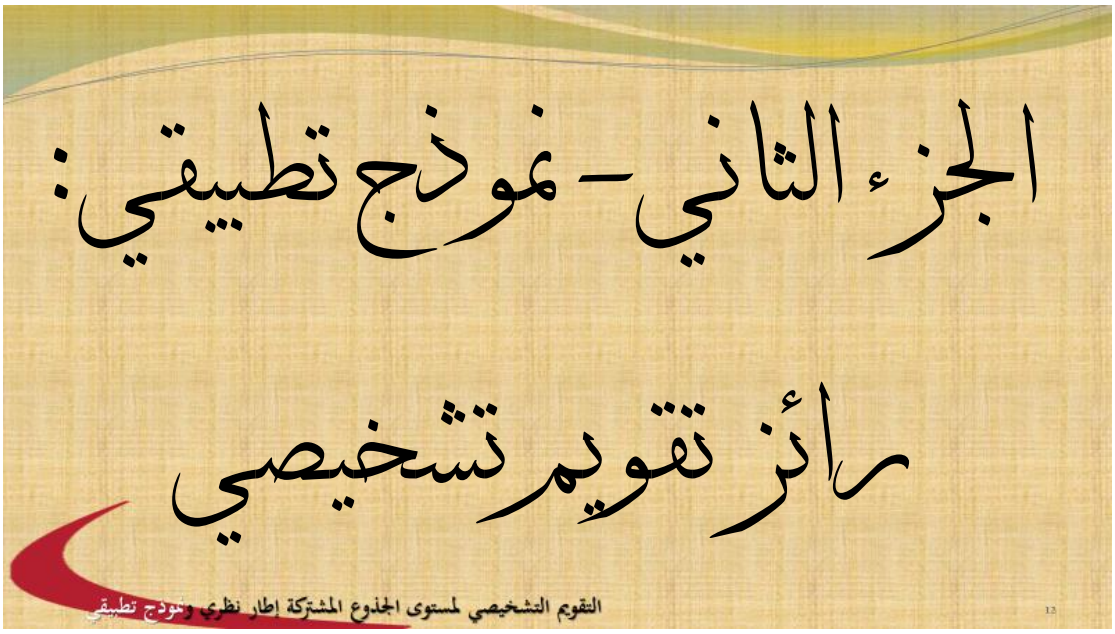
أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية

-سعاد البلوشي، **تصنيف بلوم المعدل**، قسم علم النفس، كلية التربية-جامعة البحرين

-لورين أندرسون وديفيد كراثوول، **مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية.** ترجمة فايز مراد مينا القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2006

س. م. لندفيل، **أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم**. ترجمة عبد المالك الناشف وسعيد التل. بيروت: المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، 1968

Andy Baxter, *Evaluating your Students*. London: Richmond Publishing, 1997


الجزء الثاني- نموذج تطبيقي:
رائز تقويم تشخيصي
التقويم التشخيصي لمستوى الجذوع المشتركة إطار نظري ونموذج تطبيقي

نموذج تطبيقي: رائز تقويم تشخيصي

بعد كل هذا التأطير النظري، نقدم الآن نموذجا تطبيقيا على شكل رائز. ونؤكد مرة أخرى، أن الأمر يتعلق بنموذج أولي، بل بمجرد مثال توضيحي للمقتضيات والمبادئ والقواعد التي تضمنها التأطير النظري الذي انتهينا منه للتو. وعليه، فالمجال مفتوح أمام الابتكار والإضافة. حسب هذه الوثيقة أنها دلت بإصبعها على الاتجاه الذي ينبغي المضي فيه.

يغطي الرائز المجالات الخمس الآتية. والملاحظ أن مفردات مجالات للرائز، في صيغته التجريبية الحالية، قد أُخذ بعضها من لغة صنافة بلوم وبعضها من لغة صنافة بلوم المعدلة، وبعضها من لغة الكفايات. وربما قد يكون الاعتماد على مرجعية واحدة أفضل لجهة تحقيق قدر أكبر من الانسجام والنسقية بين العناصر المكوّنة للرائز بما يحقق تمثيلية وتغطية أكبر (أنظر معايير وشروط القياس أعلاه):

- كفاية القراءة والفهم
- الكفايات اللغوية
- الكفايات المنهجية (الاستدلال، المنطق)
- الكفايات الثقافية
- الحس التساؤلي والتفكير الإبداعي

كفاية القراءة والفهم

اقرأ النص الآتي قراءة متأنية، ثم انتقل بعدها للإجابة عن الأسئلة

تُعَدُّ ظاهرة تشغيل الأطفال من الانتهاكات الصارخة التي تعمل على زلزلة المقومات الأساسية التي ينبغي لكل طفل أن يتمتع بها في سبيل نمائه **السويّ**. إذ غالبا ما يضطر الطفل العامل إلى معايشة ظروف وأوضاع عملية بالغة الخطورة والإساءة، بدءاً برفع الأحمال الثقيلة المرهقة، مرورا بالتعرض لمؤثرات كيماوية وبيئية من أبْخِرةٍ وغازات وحرارة وضوضاء .... إلخ، وصولا إلى المخاطر المتصلة بالتعامل مع الآلات، إضافة إلى المعاملة القاسية العنيفة التي قد يتلقاها الطفل من أرباب العمل الذين يتفنن بعضهم في تعذيب الأطفال وتوجيه مختلف الإساءات اللفظية والجسدية إليهم.

تلك الإساءات التي لا تكتفي بترك بصماتها على الأجساد الفتية للأطفال، وإنما تتجاوز ذلك التوجه ضربات موجعة إلى نفسياتهم، **مُطيحةً** بإحساسهم بالأمن والاستقرار النفسي. ومن شأن فقدان الإحساس بالأمن لدى الطفل أن يزعزع ثقته بنفسه، ويؤدي به غالبا إلى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية التي أظهرت الدراسات ارتباطها المتين بالحرمان من إشباع دافع الأمن في مرحلة الطفولة، كما يتجسد فقدان الإحساس بالأمن عبر شعور الطفل بالقلق والكآبة وفقدان احترام الذات والحط من قيمتها. وفي ظل غياب علاج مشاعر القهر والعجز التي تتأجج في أعماقه، **يجنح** الطفل عادة إلى اختراع وسائل غير سويّة للإفصاح عما يدور في وجدانه من أحاسيس سلبية خانقة.

وقد أكدت العديد من الدراسات النفسية أن عيش الأطفال في جو يتّسِم بالتسامح والود والتعاطف من شأنه الاتجاه بشخصياتهم نحو التوافق النفسي، خلافا للممارسات التعسفية المتشددة والمتسلطة التي كثيرا ما تجعلهم أقل ثقة بأنفسهم وأقل اندماجاً وتوافقاً مع الآخرين، بل قد تُطوِّر لديهم وازع العدوان وسوء التكيف.

بتصرف عن: خالد سليمان وسوسن مرقة، "أضواء على ظاهرة عمالة الأطفال: مقاربة نقدية،" **عالم الفكر** ع1 (مجلد30) 2002، ص 139

ملاحظات:

-تم اختيار هذا النص نظرا لأن موضوعه مألوف للمتعلمين؛ إذ أن من المحتمل جدا أن يكونوا قد تعرضوا لموضوع "تشغيل الأطفال" في مواد اللغة العربية أو الفرنسية أ والاجتماعيات أو التربية الإسلامية..

-رغم أن النص ليس "فلسفيا"، بمعنى ان مؤلفه ليس واحدا من الأسماء التي نتوقع العثور عليها في كتاب نصوص فلسفية، فإنه، مع ذلك، حافل بألفاظ تنطوي على مفاهيم فلسفية تشكّل موضوعا لدروس مقررة في برامج مادة الفلسفة، من قبيل: النفسي، الأمن، التعاطف، الكآبة، احترام الذات، القيمة.. فضلا عن ثنائيات الانفعالي/ السلوكي، النفسي/الجسدي، سويّ/غير سويّ، اللفظي/الجسدي،

-يجدر بالذكر هنا أن ما يجعل من النص الفلسفي هو فعل القراءة والتلقي الذي يخضع له أكثر من فعل التأليف الذي أبدعه؛ أي نوعية قراءتنا له، أكثر من اللقب الذي يحمله صاحبه. ولهذا إذا توفرت في النص حدود دنيا من العمق الفكري، فإن قراءة مؤشكلة بانية للمفاهيم ومُتنبّهة إلى منطق النص وألياته الاستدلالية ستجعل من النص نصا فلسفيا. للمزيد يمكن مراجعة الكتاب الآتي لفرانسواز رافان، وخاصة مناقشتها لإمكانية قراءة إعلان الثورة الفرنسية لحقوق الإنسان والمواطن قراءة فلسفية:
Françoise Raffin, *La lecture philosophique*

لأجل ذلك، دعونا نتأمل النص الآتي الذي نورده غُفلاً من اسم صاحبه، ولنسأل أنفسنا: هل هذا نص فلسفي؟ وما المعيار المعتمد في الحكم على كونه نصا فلسفيا أو غير فلسفي؟

إثر نهاية الدرس أغادر مبنى الجامعة، فالملح على الرصيف المقابل أحد معارفي يحييني فأبادله التحية، وأنا مار أمام الكلوزيوم (Colosseum) يتناهى إلى مسمعي صوت موسيقى فأتذكر حينئذ بأني أود الذهاب إلى المسرح هذا المساء، وعليّ قضاء بعض الأغراض قبل ذلك، وعدم الوصول متأخرا. وفي غمرة هذه الخواطر كلها تحضرني فكرة ما مفادها أنني في لحظة ما من لحظات الدرس لم أنجح في تقديم صياغة تعبر بصدق عما رأيته من قبل. وأنا أتابع الخطى يستغرقني التفكير فيما يتعين علي أن أسويه في الحال. وبينما أنا كذلك إذ يتبدى لي حشد من البشر، وعند تقاطع شارعين أدخل محلا لبيع التبغ فأشتري منه سيجائر سويسرية، وأسمع رجلا خلف مبسط السلع يروي بجيوية بينة أحداث مقابلة كرة القدم الأخيرة، فيشدني ما يرويه لا كيفية روايته، وببساطة، أتبين وأنا أضع مشترياتي في محفظتي أنه ازداد حيوية وانتشاء بفعل الأداء المتميز لأحد متوسطي الميدان. فأية تجربة حصلت لي إذن؟ إنها تجربة تفاهات، تجربة وقائع يومية صغيرة. ولكن لا بأس ففي مقدورنا كذلك خوض تجربة الأشياء المهمة. المهم هو أن ما جربته موجود فعلا.

1.القدرة على الفهم العام للنص

أضع علامة (x) في خانة الجواب الصحيح مما يأتي:

1.1.المجال الذي يندرج فيه النص:	1. 2.نوعية هذا النص:
□ المجال الوطني الإنساني	□ سردي
□ المجال الفني الثقافي	□ إخباري
□ المجال الاجتماعي والاقتصادي	□ وصفي
□ المجال الحضاري	□ حجاجي

1. 3.القضية المحورية التي يعالجها النص:	1. 4.الفكرة التي يريد النص إقناعنا بها:
□ أنواع تشغيل الاطفال القاصرين	□ يتأذى الأطفال العاملون جسديا ونفسيا
□ مظاهر استغلال الأطفال القاصرين	□ يؤدي التسامح والود والتعاطف إلى التوافق النفسي
□ الانعكاسات السلبية لتشغيل الأطفال القاصرين	□ تشغيل الأطفال خطرٌ على أجسامهم الصغيرة
□ أسباب انحراف الاطفال القاصرين	□ بعض أرباب العمل يتفنّنون في تعذيب الأطفال

1. 5.صِلْ بخط بين كل جملة ونوع الخطاب الذي تنتمي إليه:	
□ يتم تشغيل الأطفال في المصانع، وهناك يتعرضون لمعاملة قاسية	□ إخباري
□ تشغيل الأطفال القاصرين جريمة، لأنه انتهاك لحقوق الطفولة	□ وصفي
□ تشمل المؤثرات الكيماوية والبيئية الأبْخِرةَ والغازات والحرارة والضوضاء	□ حجاجي
□ يبدأ الأطفال عملهم في المصنع صباحا، يستريحون ساعة عند الظهر، ثم يعلمون حتى المساء.	□ سردي

ملاحظات:

-هذه الأسئلة مجرد نماذج، والمطلوب إضافة المزيد منها وتنويعها، من أجل قياس أكثر موثوقية لقدرة الفهم العام للنص لدى المتعلم. على سبيل المثال، فإن السؤال (1. 5)

-ليس تحديد مجال النص في السؤال (1.1) غاية في حد ذاته؛ بل مجرد وسيلة لقياس مدى امتلاك المتعلم للتقسيمات العامة للمجالات (ثقافي/اقتصادي/إنساني/ حضاري..)، ثم قدرته على تطبيقها السليم على الموضوعات.

- ليس تحديد نوع النص في السؤال (1. 2) غاية في حد ذاته؛ بل مجرد وسيلة لقياس امتلاكه لتلك التقسيمات العامة (سردي، حجاجي..)، وبخاصة قدرته على التعرف على الخطابات الحجاجية وتمييزها عن غيرها.

-من الواضح أن السؤالَيْن (1. 3) و (1. 4) يستهدفان قدرة المتعلم على التمييز بين الأساسي والثانوي في نص ما، وهي من القدرات الأساسية في كفاية فهم النصوص.

2.القدرة على فهم أفكار محددة في النص

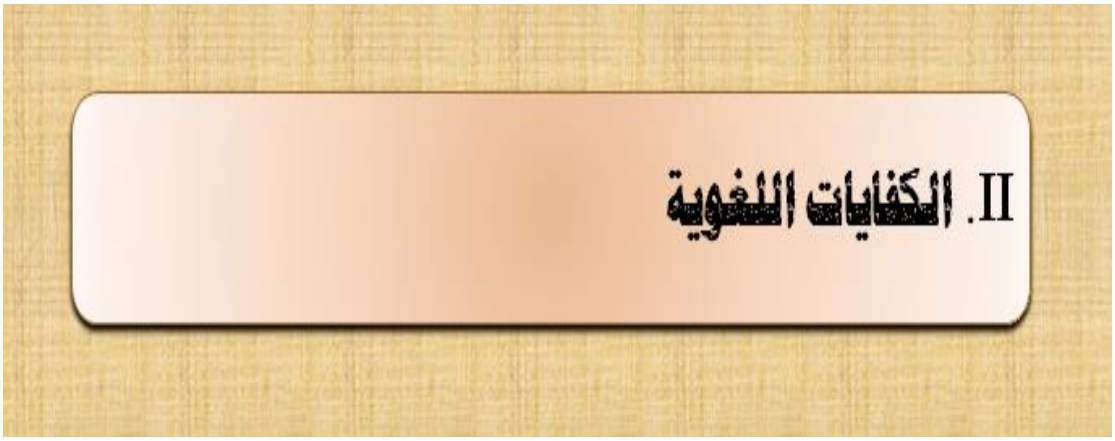
2. 1. حدد مما يأتي العبارة الدالة على الإساءة النفسية للطفل العامل: □ يحذره مشغله من تهاونه □ يضربه مشغله □ ينبهه مشغله إلى أخطائه □ يشتمه مشغله	**2. 2. حدد مما يأتي القيمة التي يحتاجها الطفل لينمو بشكل سوي:** □ المعاملة الحسنة □ الأمن والاستقرار النفسي □ العمل في ظروف جيدة □ الإخلاص في العمل

2. 3. حسب النص، ما نوع العلاقة بين "المعاملة القاسية للطفل" و "فقدان الثقة بالنفس"؟ □ علاقة سبب بنتيجة □ علاقة تناقض □ علاقة فكرة بالحجة الدالة عليها □ علاقة مشكلة بحلّها	**2. 3. حسب النص، ما نوع العلاقة بين "الإحساس بالأمن" و " احترام الذات"؟** □ علاقة سبب بنتيجة □ علاقة تناقض □ علاقة فكرة بالحجة الدالة عليها □ علاقة مشكلة بحلّها

ملاحظات:

-هذه نريد هنا قياس قدرة المتعلم على فهم جزئيات محددة في نص ما. وغني عن البيان أنه لن يستطيع بناء المعنى الكلي لنص ما، والتوفق في التوصل إلى أطروحته، إن هو كان عاجزا عن فهم وحدات المعنى الجزئية التي يتكون منها النص!

الكفاية اللغوية



1.القدرة على فهم معاني الكلمات (الرصيد اللغوي)

أضع علامة (x) في خانة الجواب الصحيح مما يأتي:

1. 1.حسب سياق النص، " مُطيحةً" تعني:	1. 2. حسب سياق النص، "يجنح" تعني:
□ فادحة	□ يطير
□ مُدمرة	□ يميل
□ مُحيطة	□ يصيب
□ مُساعِدة	□ يبلغ

2. 3.حسب سياق النص، "السويّ" تعني	2. 4.ما ضد الحرمان؟
□ الناضج	□ الحلال
□ القوي	□ الإشباع
□ الكامل	□ التجاهل
□ السليم	□ الانعزال

ملاحظات:

- تهدف هذه البنود الأربعة إلى قياس سعة الرصيد اللغوي للمتعلم، ولكنها تهدف، بطريقة غير مباشرة، إلى قياس مستواه في التعبير الكتابي؛ وذلك لأن المتعلم عندما لا يعرف معنى مفردة من المفردات، فإنه بالتأكيد غير قادر على توظيفها في منتوج كتابي. (للمزيد، يُنظر على ما قلناه في فقرة "في الحاجة إلى ترجيح كفة الأسئلة الموضوعية بدل المقالية"، ضمن المبحث3 ضمن المحور5)

2.القدرة على فهم بنية الجملة وتركيبها

2. 1. ضع سطرا تحت الفاعل وسطرين تحت نائب الفاعل في الجمل الاتية: ◈ وُضِعت استراتيجية هامة لخفض مخاطر التلوث. ◈يُعزى تلويث البيئة إلى غياب الوعي بخطورة التلوث. ◈ قدّم أعضاء نادي البيئة نشاطا حول حماية البيئة	**2. 2. ابنِ الفعلين المُسطّر تحتهما في الجملة الاتية للمجهول، واضبطهما بالشكل التام مع تغيير ما يلزم تغييره:** أقنعَ أحمد زملاءه بوجوب المُحافظة على البيئة فاستجابوا له ....
2. 3. ضع سطرا تحت المفعول به في الجمل الاتية مع ضبطه: ◈ يَحرِم استنزاف الطبيعة الأجيال القادمة من حق التمتع ببيئة سليمة. ◈ تَلعبُ البيئة دورا أساسيا في المحافظة على صحة الانسان. ◈ أَنصَفَ القاضي المظلوم	**2. 4. ضع علامة X في الموضوع الرئيسي التي تتحدث عنه الجملة الآتية:** إذا استمرت الوتيرة الحالية للتلوث الذي يتسبب فيه الإنسان بأنشطته المختلفة، فإن مستقبل الكوكب سيكون في خطر، ومعه مستقبل بقية الكائنات الحية التي لا ذنب لها. □ مستقبل الكوكب □ بقية الكائنات الحية □ التلوث □ الإنسان

ملاحظات:

- لا يتعلق الأمر هنا بالتحقق من درجة تحكم المتعلم في القواعد النحوية؛ بل الهدف أبعد من ذلك! فما دام أن بين البُنى النحوية والبُنى المنطقية نوعاً من التناظر (أثاره في الماضي كل من يونس بن متى الصيرافي وأبو يحي النحوي في مناظرتهما المشهورة)، فإننا نريد من خلال هذه الأسئلة قياس قدرة المتعلم على ضبط بعض العلاقات المنطقية البسيطة، من قبيل العلاقة بين السبب والنتيجة، بين الموضوع والمحمول في قضية ما، بين المسنَد والمسنَد إليه... وكلها قدرات لا غني عنها لفهم النصوص الفلسفية، بل لفهم أي خطاب في الحقيقة.

3.القدرة على الكتابة (تركيب الجمل للتعبير عن فكرة معينة)

3. 1. استعمل كل مجموعة من الكلمات لصياغة جملة مفيدة، لا تقل عن سطر ولا تتجاوزه، مع إدخال التغيير على الكلمات إن اقتضى الأمر:

- الشاعر – الطبيعة – الجمال .....
- المواطن – المصلحة العامة – التنمية. .....
- القانون – الكرامة – العدالة. .....

3. 2. ضع كلمتيْ خانة اليمين في جملة، وكلمة خانة اليسار في جملة أخرى، واربط بين الجملتين لبناء فكرة تكون مقنعة، وذلك فيما لا يقل ولا يزيد عن سطرين، مسترشداً بهذا المثال:

مثال:

الموسيقى، الارتياح النفسي	ضياع الوقت

جواب: (الجملة1) للموسيقى تأثير إيجابي على الإنسان، فهي مثلا تساهم في تحقيق الارتياح النفسي والتخفيف من التوتر والقلق؛ (الجملة2) ولذلك فإن من يعتبر الاستماع إلى الموسيقى مجرد مضيعة للوقت لا يفهم جيدا حقيقة الموسيقى.

سؤال1

التدخين، الاقتصاد	الصحة

.....

.....

سؤال2

العلم، الثروة	التقدم

.....

.....

سؤال3

الخوف، الفشل	التفوق

.....

.....

ملاحظات:

- يستهدف كلا السؤالين (3. 1) و (3. 2) القدرة على الكتابة؛ أي تركيب جمل للتعبير عن فكرة معينة، بسيطة أو مركبة. لقد كان ممكنا مطالبته بكتابة فقرة أو حتى إنشاء كامل، ولكن لما كانت الفقرة تتكون أولا من جمل، وكانت الفقرة الجيدة تضم أولا جملا جيدة، فقد آثرنا في السؤال (3. 1) الاقتصار على اختبار قدرة المتعلم على صوغ فكرة واحدة في جملة واحدة. وقدمنا له عناصر الجملة، كي يسهل لاحقا تصحيح الإجابة ومقارنة إجابات المتعلمين.

-يتميز السؤال (3. 2) بكونه يختبر أيضا قدرة المتعلم على تركيب جمل تستحضر المتلقي محاولةً إقناعه.

بالنسبة إلى السؤالين معا، وكما ذكرنا أعلاه في الفقرة بعنوان "سادسا-تحديد التعلمات الأساس التي يدور عليها البرنامج الدراسي" (ص 14)، عند الحديث عن البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك PNEA 2016 الخاص باللغة العربية، يُنصح بمراعاة المعايير الآتية في تقويم المنتوج الكتابي للمتعلم، والتي هي في الحقيقة معايير قياسية standard متفق عليها دوليا إلى حد كبير.

-الملاءمة لما هو مطلوب (1ن)؛

-التماسك والانسجام بين مكونات الجملة (1ن)؛

-سلامة اللغة من الناحية الإملائية والنحوية والتركيبية (1ن)؛

-الفصاحة وغنى الرصيد اللغوي المستخدم (مفردات دقيقة، غير مبتذلة..) (1ن)؛

-الأصالة، أي كون الفكرة المعبَّر عنها تدل على نوع من الإبداع والجدة والبعد عن المألوف الذي في متناول الجميع، او أنها مقنعة حقا في حالة السؤال الثاني (1ن).

الكفاية المنهجية (الاستدلال والتفكير المنطقي)

1.القدرة على التفكير المنطقي

أضع علامة (x) في خانة الجواب الصحيح مما يأتي:

1. 1. في العبارة الآتية: "عندما يسيء مجتمعٌ ما معاملة أطفاله، فإنه يسيء إلى مستقبله؛ بل يدمّره." يشير الضمير المتصل (الهاء) في كلمة "يدمّره" إلى:	1. 2. لو قال شخص لآخر: "(1) إن المصنع ليس المكان الملائم للأطفال؛ (2) لأنك تُشغِّلهم في البرد القارس". ستكون الجملة رقم 2:
□ الأطفال	□ حجة مقنعة
□ مستقبل الأطفال	□ حجة غير مقنعة
□ المجتمع	□ لا علاقة لها بالموضوع
□ مستقبل المجتمع	□ لا يمكننا الحكم عليها

2.القدرة على الاستدلال

2. 1. ضع كل واحد من الروابط الآتية المناسب في المكان المناسب (مادام أن، سواء، فإن، لذلك، إن):

... الإنسان يكون طفلا قبل أن يصبح رجلا، ... مختلف التجارب التي مير فيها في طفولته، ... كانت تجارب سعيدة أو تعيسة، تترك في نفسه أثرا لا ينمحي؛ ... علينا -كما يقول المحللون النفسانيون- أن نبحث عن مفتاح فهم شخصية الإنسان في طفولته. ويذهب البعض إلى حد القول ... النجاح أو الفشل في الحياة يتحدد منذ الطفولة.

ضع علامة X في خانة الجواب الصحيح:

1. 3. اقرأ جيدا الفقرة الآتية التي يحاول فيها الكاتب إقناعنا بالفكرة المشار إليها في الجملة (د):

(أ) عملت يسرى كمتدربة في عدة شركات، (ب) وذلك منذ أن تخرجت من المعهد، وحصلت على الدبلوم بميزة مشرّفة (ج) وحيث إن مدة بحثها عن شغل قد طالت، فقد بدأت والدتها تشعر بالقلق. (د) ولكن من المؤكد أنها ستحصل على منصب الشغل في الشركة الذي قدمت إليها ملفّها خلال الأسبوع الماضي؛ (ه) لأن هذه الشركة تُعير أهمية كبيرة للتجربة والخبرة التي يتمتع بها المرشح لمنصب الشغل.

السؤال: ماهي الجمل التي تقدم لنا فقط معلومات إضافية ولا تتضمن أي حجة من شأنها إقناعنا بالفكرة الواردة في الجملة (د)؟ [ملاحظة: هناك أكثر من جواب صحيح]

□ أ

□ ب

□ ب

□ ه

ملاحظات:

- تستهدف أسئلة هذه الفقرة قياس استعداد المتعلمين للتفكير الفلسفي الذي يتطلب قدرا من الاستدلال السليم والقدرة على تتبع تسلسل الحجج، والتمييز بين ما هو حجة وما هو مجرد شرح أو معطى ثانوي لا علاقة له بالإقناع.

-يستهدف السؤال (1. 3) بشكل خاص اختبار "درجة حساسية المتعلم تجاه القوة الإقناعية للعقل"؛ لأنه إذا كانت الفلسفة تفكيرا حجاجيا، أي مجهودا للإقناع بحجج العقل، فينبغي أن يكون المتعلم قادرا على تقبل الخطاب الإقناعي للعقل بصدد مسائل بسيطة تصادفه من الحياة اليومية، قبل أن نطمع في أن يتقبل خطاب العقل بصدد قضايا أكثر تجريدا وأبعد غوراً كالتي يتناولها التفكير الفلسفي!

الكفايات الثقافية

1 .معارف تسمح بالتموقع في الزمان

أضع علامة (x) في خانة الجواب الصحيح مما يأتي:

1. 1. حدِّدْ ما إذا كانت كل واحدة من الجمل الآتية صحيحة أم خاطئة:	1. 2. رتّبْ الأحداث الآتية من الأقدم إلى الأحدث
◈ العصر الحجري وعصر ما قبل التاريخ يعنيان نفس الشيء. □ صحيح؛ □ خطأ	□⇦□⇦□ ⇦□ ⇦□ ⇦□ ⇦□
◈ كانت دولة الموحدين معاصرة لخلافة عثمان بن عفان. □ صحيح؛ □ خطأ	(أ) الأزمة الاقتصادية لسنة 1929
◈ انطلقت الثورة الفلاحية والصناعية من إنجلترا. □ صحيح؛ □ خطأ	(ب) الحرب العالمية الأولى
◈ عاش الفراعنة في عهد الإسلام. □ صحيح؛ □ خطأ	(ج) ثورة فرنسية
	(د) سقوط جدار برلين
	(ه)الثورة روسية
	(و) الثورة روسية
	(ز) الحرب العالمية الثانية

1. 3. ء	1. 4. صِلْ بخط	
□ ء	مارثن لوتر	الاصلاح الديني
□	ديدرو	الاكتشافات الجغرافية
□	فولتير	مدونة القوانين
□	حموربي	الحركة الإنسية
	كريستوف كولومبس	الموسوعة

2 .معارف تتيح التموقع في المكان

2. 2. ضعْ علامة X قرب اسم الدولة التي لا تنتمي إلى حوض البحر الأبيض:	2. 2. صِلْ بخط	
□ ليبيا	العراق	بلاد الرافدين
□ تركيا	تونس	بلاد الشام
□ العراق	سوريا،	الغرب الإسلامي
□ لبنان	اليمن	الجزيرة العربية

2 .معارف في التاريخ والجغرافيا

أضع علامة (x) في خانة الجواب الصحيح مما يأتي:

2. 1. ضعْ علامة X في المكان المناسب	2. 2. ضعْ علامة X على ما ليس عقيدة دينية:
◈ المسيحية. □ دين؛ □ مذهب ضمن دين	

◈ السُّنة. □ دين؛ □ مذهب ضمن دين ◈ البروتستانتية. □ دين؛ □ مذهب ضمن دين ◈ الشيعة. □ دين؛ □ مذهب ضمن دين ◈ المسيحية. □ دين؛ □ مذهب ضمن دين ◈ البوذية. □ دين؛ □ مذهب ضمن دين ◈ الكاثوليكية. □ دين؛ □ مذهب ضمن دين	□ العولمة □ الحركة الإنسية □ الرأسمالية □ الوثنية □ الكاثوليكية □ الهندوسية

2 .معارف عامة

2. 2. صِلْ بخط	
التفاؤل	قيمة سياسية
التقوى	قيمة دينية
التناسق	قيمة إنسانية
الكرامة	قيمة جمالية
صيانة البيئة	قيمة نفسية

2. 1. ضعْ علامة X في المكان المناسب

◈ الغول. □ حيوان حقيقي؛ □ حيوان خرافي
◈ الضبع. □ حيوان حقيقي؛ □ حيوان خرافي
◈ الماموث. □ حيوان حقيقي؛ □ حيوان خرافي
◈ التّنين. □ حيوان حقيقي؛ □ حيوان خرافي
◈ حورية البحر. □ حيوان حقيقي؛ □ حيوان خرافي

ملاحظات:

تقيس أسئلة هذه الفقرة استعداد المتعلم لتحصيل التعلمات في مادة الفلسفة. ويراد هنا شيئان:

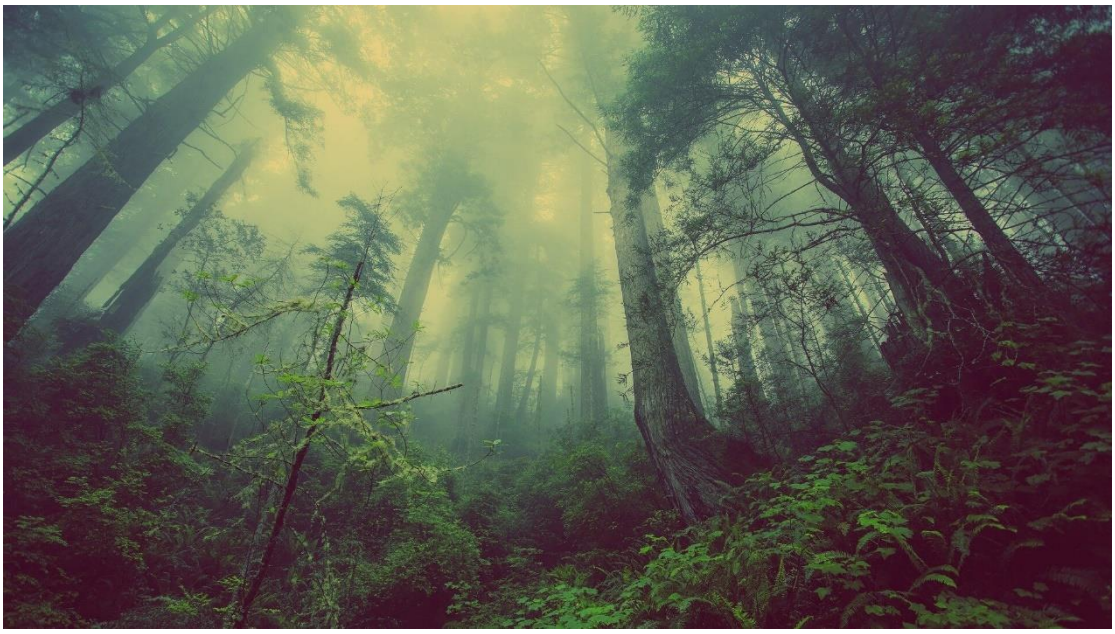
-قياس قدرة المتعلم على التموقع في المكان والزمان بما يسمح له المعطيات التي ستتضمنها المجزوءة الأولى (الفلسفة)، التي تأخذ المتعلم في رحلة تاريخية طويلة في الحقيقية، يخشى معها ان يتوه المتعلم الذي يتبعنا ما لم تكن بحوزته بوصلة زمنية! تبدأ هذه الرحلة من العصر الحجري، حيث العلاقات الأولى مع الطبيعة وتبلور التفكير الأسطوري، وصولاً إلى الحقبة المعاصرة، مرورا بأزمنة وعصور كثيرة تقع بين هذين النقطتين، وكذا أمكنة كثيرة كانت مسرحا للوقائع التاريخية التي تتناولها هذه المجزوءة.

-قياس سعة الرصيد المعرفي للمتعلم بصدد موضوعات تعتبر من المعلوم من الثقافة العامة بالضرورة!

الحس التساؤلي والتفكير الإبداعي

الوضعية الأولى:

تخيل نفسك أنك أول إنسان على سطح هذا الكوكب. ماهي الأفكار أو التأملات التي يمكنها أن تراودك؟ (في ما لا يتجاوز ستة أسطر)

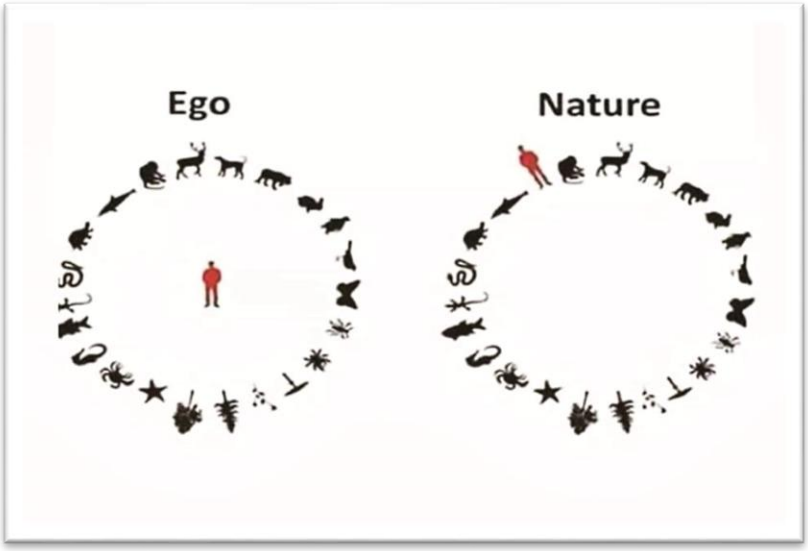


الوضعية الثانية:

تخيل نفسك أنك أصبحت فجأة الإنسان الوحيد الباقي على سطح هذا الكوكب. ماهي الأفكار أو التأملات التي يمكنها أن تراودك؟ (في ما لا يتجاوز ستة أسطر)

الوضعية الثالثة:

تأمل هذه الصورة، ثم أجب عن السؤال أدناه:



2. 2. يقترح علينا هذا الرسام أن الوضعية التي كُتب عليها (Nature) هي الوضعية السليمة والصحيحة بخلاف وضعية (Ego). لماذا؟ ضعْ علامة X الجواب الذي تعتقده صحيحا مما يأتي:

□ لأن الإنسان يشبه القرد وينبغي أن يأخذ مكانه بجواره

□ لأن الإنسان يقع في أعلى هرم السلسلة الغذائية، وبالتالي ينبغي أن يأخذ مكانه المناسب داخل هذه السلسلة

□ لأنه لا ينبغي للإنسان أن يعتبر نفسه محور الكون، بل عليه أن يعيش منسجما مع باقي الكائنات لحماية الطبيعة

□ لأن الله عز وجل كرّم الإنسان بالعقل، وبالتالي عليه أن يأخذ مكانه في الأعلى.

ملاحظات:

- جمعنا في هذه الفقرة من الرائز بين اثنين من المراقي العليا التي تتوّج صنافة بلوم المعدلة (التي أشرنا إليها أعلاه):

-التقويم (وقد عبرنا عنه بالحس التساؤلي)؛

-الإبداع.

ومن الواضح أن هذه الفقرة الأخيرة من الرائز لا تتطلب إعداد لائحة للأجوبة الصحيحة، بل إعداد منهج لتحليل الخطاب!

- بالنسبة إلى الوضعية الثالثة، أنه لن يسعنا تحديد جواب صحيح من بين الاختيارات التي طرحناها على المتعلم. فالمقصود من مثل هذه الأسئلة هو تحديد السمة الغالبة على نمط تفكير المتعلم؛ لأن كل جواب في الحقيقة يشير إلى نمط معين من التفكير، ومن إدراك المتعلم/الإنسان لذاته ولموقعه في الوجود، وعلاقته بالطبيعة.

-بالنسبة إلى الوضعيتيْن الأولى والثانية، لا يسعنا تحديد جواب صحيح؛ بل لا يسعنا حتى توقع الأجوبة. لكن من الممكن، بعد الاطلاع على أجوبة المتعلمين وتحليلها، أن يتم تصنيف هذه الأجوبة بحسب القواسم الفكرية أو المجالية المشتركة بينها؛ كما يمكن ترتيبها بحسب درجة أصالتها؛ أي:

-انطوائها على تأملات وحدوس فريدة غير متوقعة، تعكس فردية المتعلم وسعة خياله، أو بالعكس:

-انطواءها على أفكار وتصورات تعكس الطابع الامتثالي لفكره؛ التفكير مثل الآخرين أو ضمن ما يسمى العلب الجاهزة أو بحسب سعة أو ضيق مساحة الخيال التي ترتسم من خلالها.

نـهاية الرائز