وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة
المركز التربوي للبحوث والإنماء

أسس التقييم ومبادئه

تشرين الأول ١٩٩٩

مقدمـــة

من المسلّم به في حقل المناهج أن تصدر متضمنة عناصرها الاساســية مــن أهــداف ومحتــوى واستراتيجيات تدريس وتقييم. أمّا وقد صدرت مناهجنا الجديدة دون التقييم، فقد صار العمل علـــى ذلــك لاحقاً لوضع نظام تقييم يعتمد على الكشف الدوري في مرحلة التعليم الاساسي دون الثانوي؛ وعندما حاول المعلمون تطبيقه واجهوا صعوبات جعلت اكثريتهم الساحقة تقلع عن ذلك.

انطلاقاً من هذا الواقع وجدنا انفسنا في المركز التربوي للبحوث والانماء امام استحقاق آخر قبيــل بدء العام الدراسي الثاني حيث تكون المناهج الجديدة قد طبّقت في ثمانية صفوف من اصل اثنـــي عشــر صفاً. إذ ليس من المنطقي أوالمقبول ان ننفّذ مناهج جديدة معتمدين على طريقة التقييم الكلاسيكية (نظـــراً لعدم تطبيق نظام التقييم الجديد) التي تركّز على ذاكرة التلميذ وحفظ المعلومة فقط، ممّا يجعل قسماً كبــيرًا من أهداف هذه المناهج مهمّشاً أوغير منفذ. لذلك ألّفت لجنة جديدة وضعت مبادئ وأسساً للتقييــم ولوائــح بالكفايات المطلوب تحقيقها في كل مادة وصفّ. وقد جرى تدريب المعلمين عليها أثنـــاء دورات صيــف ١٩٩٩ على أن توزع على المدارس بصيغتها النهائية في بداية العام الدراسي.

ولا بدّ هنا من لفت نظر المعلم الى الفرق بين القياس والتقييم. فالأول يعتمد على العلامة مؤشــراً وحيداً للحكم على نتاج التلميذ، بينما يأخذ التقييم العلامة في الاعتبار ويتعدّاها الى الحكم على مدى اكتساب التلميذ للكفايات المتوقعة من الدرس ومن المادة بشكل عام، بل وحتى سلوكات معينة في باب المواقف.

فمن المهم اعتبار التدريس والتقييم متلازمين بحيث يصبح التقييم وجهاً أساسياً من عملية التعلّم/التعليم. كذلك من المهم أن يعرف المعلم الكفايات المطلوب تحقيقها- وأن يطلع التلميذ عليها- لاعتماد تقنيات مناسبة تستعمل في خطة التدريس.

ويمكن للمعلم ان يستعمل مجموعة من تقنيات التقييم لقياس تعلم التلميذ، مثلاً: تقاس المعرفة المباشرة غالباً باختبار موضوعي Objective Test بينما يقيّم مدى تطور الكفاية من خلال التطبيق أوالتحليل أو التوليف... هكذا نرى ان التقييم عملية شاملة تتطلب استعمال نماذج مختلفة من القياس المحدد منه والتقديري. ولا تقتصر هذه العملية على العلامة فقط، بل تعتمد على نشاطات تعلمية يصدر حولها حكم أو تقدير. ولا يعتمد التقييم دائماً على امتحان الورقة والقلم، بل يتناول أيضاً تأدية بعض المهمات والأعمال والنشاطات وملاحظة السلوكات. يستعمل المعلّم المعلومات التي يحصل عليها من خلال تقييم عمل تلاميذه لتحقيق هدفين، أولهما إعادة النظر بعملية التدريس وتحسينها، وثانيهما تمكين التلميذ من ادراك ما حققه وادراك نقاط ضعفه.

نستطيع القول إذن بأن اعتماد نظام التقييم هذا هو خطوة نوعية في تطوير مناهجنا لأنه لا يقتصر على قياس المعلومات - بالرغم من أهميتها- بل يتعدّاه الى استعمالها واستثمارها لبناء المعرفة وتحقيق الكفايات.

أخيراً لا بدّ من الاشارة الى أن هذا العمل لا يدّعي الكمال. لذلك نتمنى على كل معلم أو مؤسسة، بعد تطبيق هذا النظام، تزويدنا بالآراء والملاحظات ليصار الى دراسته مجدداً وتقييمه.

رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء

نمر فريحه

المحتوى

صفحة

١- أسس التقييم ---------- ٧

٢- الكفايات ومجالات الكفايات ---------- ٩

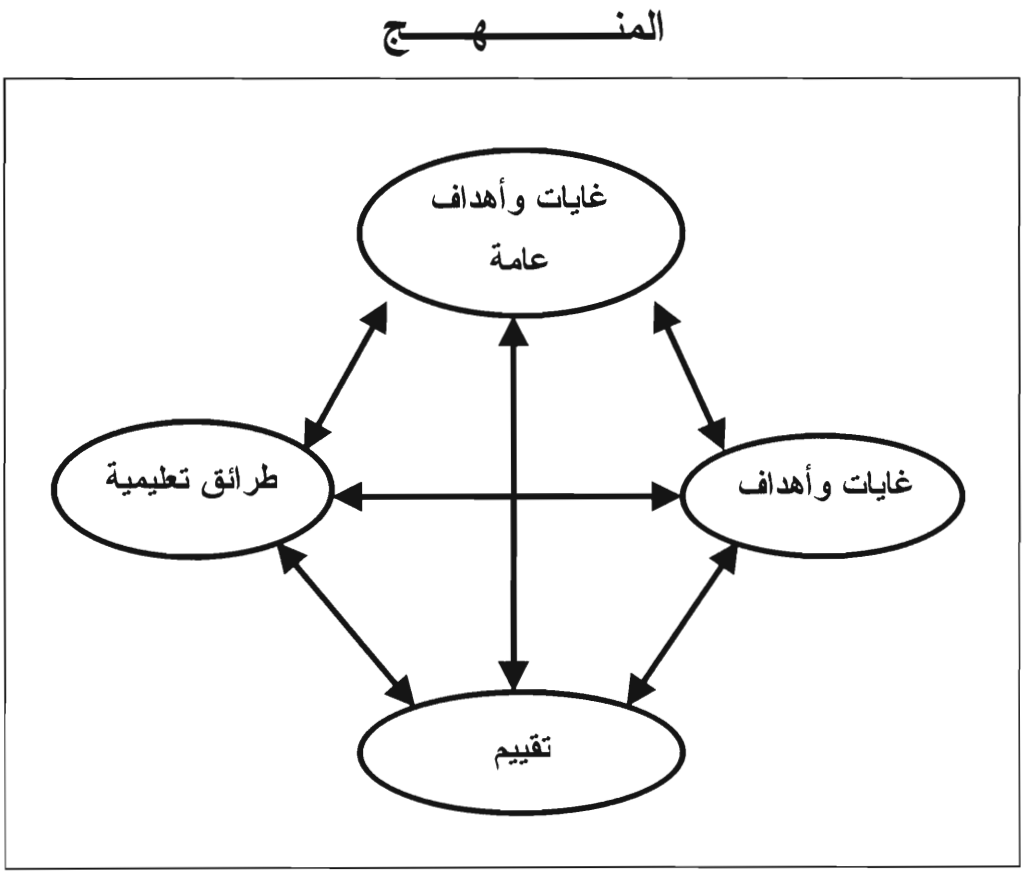
٣- أدوات التقييم ---------- ١٥

٤- تثقيل المواد وأسس الترفيع ---------- ١٧

٥- نظام الدعم المدرسي ---------- ٢٦

١- أسس التقييم:

بعد انقضاء السنة الأولى على تطبيق المناهج الجديدة، ومع بداية السنة الثانية، كان لابد للمركز التربوي للبحوث والإنماء من صياغة رؤية متكاملة لتقييم التحصيل المدرسي، تضع التقييم في إطاره الصحيح بوصفه مكوّناً أساسياً من مكونات المنهج؛ إذ هو يرتبط بغاياته العامة وبمضمون مواده وطرائق تعليمها وعلاقاته المتشابكة، كما يبين المخطط التالي (مخطط رقم ١):



مخطط رقم ١: مكوّنات المنهج

فقد اقتصرت البرامج التي كانت معتمدة في لبنان، قبل عام ١٩٩٧، على عناوين المحتوى المطلوبة في كل مادة، ولم تحدّد غايات أو أهدافاً معلنة، كما لم تحدد نظاماً واضحاً للتقييم التربوي، فاقتصر التقييم فيها على قياس كمّي للمعلومات.

أما نظام التقييم الجديد الذي أعدّه المركز التربوي للبحوث والإنماء فهو يقوم على تبنّي أسس ومبادىء عامة يعتمدها الكثير من المناهج التعليمية الحديثة، ويرتكز على مراعاة المسار التعلمي الخاص بكل تلميذ، وعلى مساعدته على تنمية قدراته، إلى جانب القياس التحصيلي المرتبط بوضع علامة. وهكذا، يتحول الدور الأساسي للتقييم، من مجرد قياس كمية المعلومات والمعارف التي يحفظها التلميذ إلى تقييم قدرته على تطبيق هذه المعارف وتحويلها وإعادة إنتاجها. كما تتحول وظيفته من مجرد إصدار القرار بالنجاح أو الرسوب، أو بمعاقبة الكسول ومكافأة المجتهد، إلى جعله جزءاً أصيلاً من العملية التعليمية يهدف الى تشخيص صعوبات المتعلمين ومعالجتها.

من هنا تحدد وظائف التقييم بثلاث هي : **التشخيص والتكوين والتقرير.**

	تقييم تشخيصي	**تقييم تكويني**	**تقييم تقريري**
وظيفة التقييم	تشخيص الصعوبات وتحديد جذورها	معالجة الصعوبات وتعميق المكتسبات	تحديد حصيلة المتعلم لاتخاذ قرار
موقع التقييم في العملية التعليمية (وقت اجرائه)	في بداية السنة، أو عند استهلال موضوع جديد أو حصة معينة	خلال التعلم	في المرحلة الأخيرة من التعلم، عند نهاية محور دراسي أو موضوع أو مجموعة حصص
أدوات التقييم	اختبارات أسئلة شفهية	مختلف أنواع الاختبارات والامتحانات، المشاريع، الأبحاث، الأنشطة، المشاركة الشفوية، ملاحظات	امتحانات واختبارات شاملة تغطي الكفايات المطلوبة
المرحلة اللاحقة	تعميق معارف والمساعدة على تجاوز عقبات وصعوبات		الانتقال الى موضوع آخر أو وحدة جديدة أو صف لاحق
الغايات	تقييم – تدريب		تقييم – تقرير

٢ – وظائف وانماط التقييم

٢- الكفايات ومجالات الكفايات:

تتنوّع المصطلحات والتعابير المستخدمة في صياغة الأهداف التربوية، بحيث نجدها تختلف من بلد إلى آخر، بل وأيضاً من باحث إلى آخر في البلد الواحد.

وقد اعتمدت لجنة التقييم والامتحانات في المركز التربوي للبحوث والانماء التعابير التالية:

"غاية" أو "هدف عام" للتعبير عن مُبتغى يتعلّق بقيمة اجتماعية معينة. وتُعتبر الأهداف العامة هي الخطوط الموجِّهة للنظام التربوي. مثلاً: "يهدف النظام التربوي الى تطوير استقلالية التلميذ بحيث يكون قادراً على اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبله، ويتحمّل مسؤولية تلك القرارات".

"هدف تعلّمي" أو "هدف خاص" للتعبير عما يريد المعلّم أن يتعلمه التلميذ خلال حصة تعليمية، أو خلال درس معيّن، مثلاً "جمع قوّتين باتجاه واحد" أو "سرد قانون كولومب (Coulomb)".

ويمكن تصنيف الأهداف التعلّمية وهي مذكورة في العمود الثاني من كل صفحة من صفحات تفاصيل محتوى المناهج، ضمن مستويات مختلفة. فلا بد أن يكون كل معلّم قد لاحظ أن بعض التلاميذ الذين يتوصلون بسهولة إلى سرد قانون، أو تذكّر خصائص، أو وصف ظاهرة معيّنة، قد يجدون صعوبة كبيرة في تطبيق هذا القانون أو تلك الخصائص، أو في تفسير الظاهرة المعنيّة، حتى في مواقف مشابهة لتلك التي تمّت معالجتها في الصف.

ويمكن لنا، بصورة عامة، أن نعتبر الأهداف التي تبدأ بكلمات من نمط: تحليل، شرح، تفسير، إنشاء،... أعلى مستوى من تلك التي تبدأ بكلمات من نمط: سرد، تعريف، تسميع، تسمية، وصف،...

إن بعض الأهداف الخاصة، وإن اختلفت في مستوياتها المعرفية، تترابط فيما بينها من حيث المفاهيم أو المهارات التي تنضوي تحتها، ويمكن دمجها لتشكل هدفاً تكاملياً أكثر شمولية، يطلق عليه جان ماري دي كيتل (Jean-Marie de KETELE) اسم "كفاية" (Compétence). ولا يُشترط بالأهداف التعلمية المدمجة ضمن كفاية واحدة أن تنتمي إلى درس واحد. فهي قد تتعلق بدروس أو بوحدات تعليمية مختلفة، وقد تتعلق أيضاً بمواد تعليمية مختلفة. فالكفاية إذاً هي نشاط تعلمّي في وضعية مركّبة تتدامج ضمنه أهداف تعلميّة عديدة، كما تبين الأمثلة التالية من مختلف المواد:

ففي **اللغات** مثلاً، تحتوي كفاية " القراءة الجهرية " أهدافاً تعلمية مثل: النطق الواضح، مراعاة علامات الوقف، وتنظيم الجملة وايقاعها. كذلك كفاية "اكتشاف بنية النص" تتضمن الأهداف التعلمية التالية: الخط، مؤشرات الارسال / التلقي، زمن الأفعال، أدوات الربط والمفاصل الزمانية والمنطقية..، وغير ذلك.

أما في **الجغرافيا**، فنجد أن كفاية " قراءة الخرائط " تتضمن أهدافاً تعلميّة مثل: معرفة موضوع الخريطة، تحديد المعيار أو المتغير الذي رسمت على أساسه الخريطة، تفسير المعيار أو المتغير (الصادرات، الواردات، القمح بالطن...)، تحديد نقاط انطلاق التدفقات: مدن، مرافىء، دول، مجموعات سياسية،... تحديد نقاط وصول التدفقات، تحديد المسارات التي تسلكها التدفقات، الخ...

وفي **الرياضيات**، فكفاية " الانتقال من نمط تمثيلي لوضعية معينة الى نمط آخر" تتضمن أهدافاً تعلميّة مثل: قراءة جدول أو رسم بياني أو مخطط، تحديد العلاقات بين معلومات ممثلة ضمن أحد تلك الأشكال، بناء جدول أو رسم بياني أو مخطط، تحديد المعلومات الموائمة للوضعية الممثلة، نقل المعلومات الموائمة من أحد أشكال التمثيل (جدول، رسم بياني، مخطط،...) إلى الشكل الآخر، والتحقق من أن شكلي التمثيل المستعملين (الأول والأخير) يؤديان المعنى والمعلومات ذاتها.

كذلك الأمر في **الفيزياء**، فلكي يكتسب التلميذ كفاية "تفسير وجود مصهر(Fusible) في الأدوات الكهربائية المنزلية"، يجب أن تتحقق لديه وتندمج معاً مجموعة من الأهداف التعلّمية الخاصة مثل: تعريف قوة التيار الكهربائي، معرفة أن الطاقة الكهربائية تتحوّل إلى طاقة حرارية، معرفة أن الحرارة ترفع من درجة حرارة جسم ما، مواءمة مصهر (Adaptation) ليتوافق مع آلة كهربائية منزلية، معرفة معنى كلمتي توتر فائض (Surtension) وقوة تيار زائدة (Surintensité)، ...

وكذلك الأمر بالنسبة للكفاية المسماة "تفسير تأثير جول (Joule)" إذ يتطلب اكتسابها دمج: تعريف قوة التيار الكهربائي، استيعاب مفهوم المقاومة الكهربائية، معرفة أن الطاقة الكهربائية تتحول إلى طاقة حرارية، إلخ...

وتجدر الملاحظة هنا أنه من الممكن أن يتكرر هدف تعلّمي واحد في كفايات مختلفة. فتعريف قوة التيار الكهربائي مثلاً ظهرت في الكفايتين " تفسير وجود مصهر في الأدوات المنزلية" و " تفسير تأثير جول "

وقد يواجه التلميذ مثلاً في حياته اليومية ظاهرة الصدى حيث أن تفسيرها هو كفاية تكتسب من خلال تحقيق الأهداف التعلميّة الخاصة التالية:

١- معرفة أن الصوت ينتشر في الهواء.
٢- سرد قانون انعكاس الموجات الصوتية.
٣- معرفة طبيعة الصوت الارتجاجية.
٤- معرفة أن مدى الصوت يتغير خلال انتشاره دون أن تتغير سرعته أو توتّره.
٥- حساب الوقت الذي يستغرقه الصوت ليقطع مسافة معيّنة
٦- معرفة الحد الأدنى للوقت اللازم للأذن حتى تميّز صوتين اثنين...

بصورة عامة، تتميّز الكفاية بالخصائص التالية:

- لا تعتبر كفاية إلا إذا تمت في وضعية تدامج (Situation d'intégration)، أي في وضعية مركّبة، تشمل معلومات أساسية ومعلومات ثانوية، وتتطلب معارف ومهارات تمّ اكتسابها سابقاً. وتعود إلى التلميذ مهمة فرز المعلومات وتحديد ما يلزمه منها.
- الكفاية هي نشاط مركّب يتطلب دمج مجموعة من الأهداف الخاصة، لا مجرد جمعها معاً. فتحقيق كفاية معيّنة لا ينتج بالضرورة عن تحقيق كل من الأهداف الخاصة المنضوية تحتها منفردةً، وإنما يتطلب توليفها ودمجها بحيث تؤدي إلى ناتج كلّي جديد. وتستعين الكفاية في تحقّقها بمهارات عقلية ومنهجية عديدة (مثلاً: إتقان تحريك الذراعين، مضافاً إلى اتقان تحريك الساقين، في بركة السباحة، لا يعنيان بالضرورة اتقان السباحة).
- يجب أن تقارب وضعية التدامج المركّبة للكفاية، ما أمكن، الوضعية الطبيعية التي قد يواجهها التلميذ في حياته اليومية. لذا ينبغي أن تحتوي على عناصر تحاكي الواقع. وبهذا، تكون للكفاية وظيفة اجتماعية.
- ينبغي كذلك أن تستثير الكفاية مواقف متعلقة ببناء شخصية الإنسان ونموّها (Savoir-être et Savoir-devenir)، بحيث تسهم في تطوير استقلالية التلميذ. فباستثارتها لأفكار التلميذ الشخصية، ولمعارفه التي اكتسبها ضمن المواد التعليمية، تنمّي عنده القدرة على التفسير، والتوقّع، والتحليل،...

من الطبيعي ألاّ تتوافر كل هذه الخصائص معاً في كفاية واحدة. أما الشرط الضروري لوجود الكفاية، فهو أن تتولّف معاً عدة أهداف تعلّمية، بحيث تندمج وتولّد وضعية مركّبة.

ولا نستطيع تقييم كفاية معيّنة إلا عبر تصرفات سلوكية تتم ملاحظتها ضمن سياق محدّد. فمن غير الممكن تقرير ما إذا كان التلميذ قد اكتسب معارف أو مهارات معينة إلا بمواجهته لوضعية تتطلب هذه المعارف أو المهارات.

أما تقرير اكتساب تلميذ لكفاية معيّنة، فهو يعني أنه قد تمّ تقييمها إيجاباً، عبر ملاحظة سلوكه وتحليل إنتاجه في وضعيات مختلفة.

أ- مجالات الكفايات:

لدى التدقيق في أمثلة الكفايات المعطاة في الفيزياء مثلاً يتبين لنا ان بعضها مترابط من حيث المفاهيم والإجراءات. فيمكن للكفايات التالية " شرح ظاهرة الصدى، تفسير تأثير جول (Joule)، تفسير تأثير دوبلر (Doppler)"، وغيرها الكثير من نمطها، أن توضع في سلّة واحدة، لتكوّن مجالاً للكفايات، قد نسميّه: شرح الظواهر الفيزيائية المرتبطة بالحياة اليومية.

كما أن كفايات أخرى مترابطة فيما بينها قد تشكل مجالاً آخر. وبالتالي، يمكن اعتبار أن الكفايات التالية: حساب حجم جسم صلب بغمره في سائل، تنفيذ تسجيل بياني لحركة مستقيمة ذات تسريع ثابت القيمة، التحقّق التجريبي من قوانين التوتر الكهربائي في دارة بسيطة،... تجتمع في مجال آخر تحت اسم: تنفيذ مخطط تجريبي.

ب - لِمَ اعتماد نظام تقييم الكفايات؟

أليس تقييم كل من الأهداف التعلّمية الخاصة على حدة أسهل وأبسط للتطبيق؟ ما هي الفائدة المتوخّاة من اعتماد الكفايات ومجالاتها؟

للإجابة على هذه الأسئلة، تجدر بنا العودة الى الغايات المذكورة في خطة النهوض التربوي والهيكلية الجديدة للنظام التعليمي في لبنان.

إحدى هذه الغايات، مثلاً، هي تطوير استقلالية التلميذ، بحيث يكون قادراً على اتخاذ قرارات والدفاع عنها. ومن المعروف أن اتخاذ قرار ما يتطلب الارتكاز على معطيات. لذلك، يجب أن يكون التلميذ قادراً على جمع المعلومات، وعلى تحليلها وتفسيرها، الخ... (المخطط رقم ٢)

ولكي يستعلم التلميذ، يجب أن يكون قادراً على استخلاص معلومات من مصادر مختلفة، قد تنتمي إلى مواد تعليمية مختلفة. ففي علوم الفيزياء مثلاً (المخطط رقم ٣)، قد يكون أحد هذه المصادر هو قراءة رسم بياني وقد ورد هذا كمجال للكفايات في التعليم الثانوي، حيث نجد مثلاً "استثمار تسجيل بياني لحركة دائرية ذات سرعة ثابتة القيمة (Uniforme) على طاولة مزوّدة بمخدة هوائية". يستخلص التلميذ عند استثمار مخطط بياني كهذا، معلومات تتعلق بالقيم الفيزيائية التالية:

- تغيّر اتجاه سهم السرعة. - Changement de la direction du vecteur-vitesse
- ثبات طول سهم السرعة. - Constance du module du vecteur- vitesse
- شعاع خط التحرّك. - Rayon de la trajectoire
- قيمة كل من التسارع المماس والتسارع المتعامد.
- Accélération tangentielle et accélération normale.
- .....

وتمثّل هذه العناصر الأهداف التعلّمية المندمجة فيما بينها لتشكّل الكفاية المعنيّة (المخطط رقم ٤)

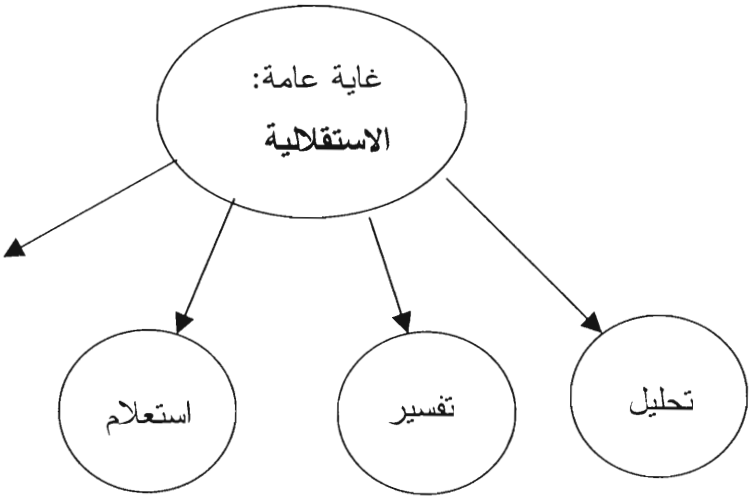
قد ينجح التلميذ في تحقيق كل من عناصر الكفاية المذكورة. إلا أن ذلك لا يعني أنه سينجح بالضرورة في تحقيق الكفاية نفسها. من هنا وجب تقييم الكفاية في وضعية مركّبة، لا الاكتفاء بتقييم عناصرها منفردة.

وعندما يتمّ تقييم كل الكفايات المنضوية تحت هذا المجال ضمن مادة تعليمية معيّنة، يكون المعلم قد حقّق دوره في مرافقة تلميذه حتى النقطة الأقرب الى الغاية المنشودة. وينطبق هذا النهج ذاته على بقيّة المواد، مما يمكّن التلميذ من استخلاص معلومات من أي مخطط بياني وضمن أية وضعية كانت.

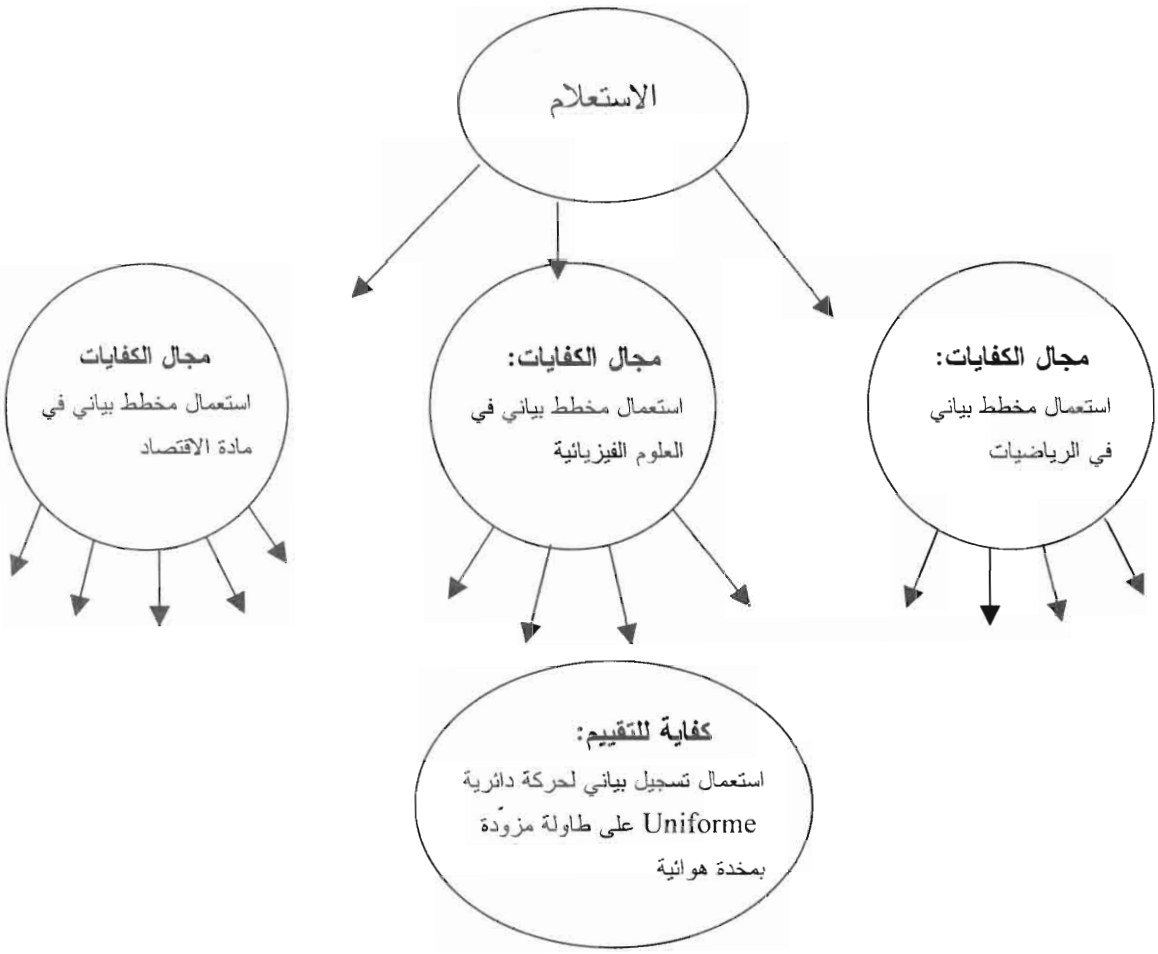
هكذا أيضاً، يكون التلميذ إذا حقّق نجاحاً في مجال للكفايات مثل تفسير ظواهر (فيزيائية، كيميائية، بيولوجية، اجتماعية، جغرافية،...) مرتبطة بالحياة اليومية مثلاً، قادراً على تحليل أي وضعية يواجهها بعد تركه المدرسة، وعلى تفسيرها والتعامل معها.

ج- خلاصة:

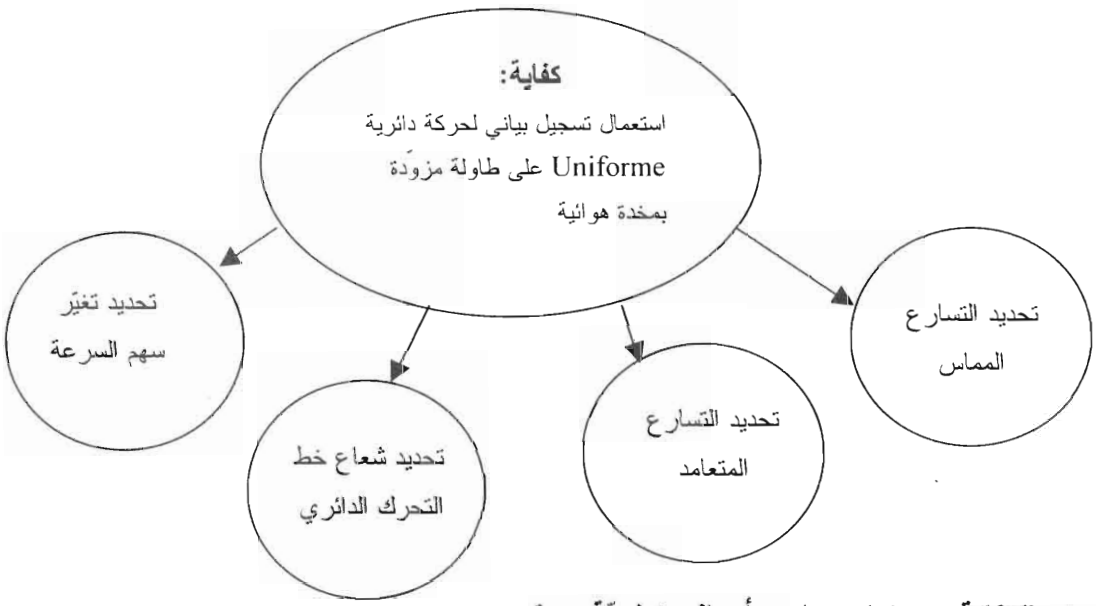
إن التقييم على أساس الكفايات يستجيب لحاجتين اثنتين، أولاهما مواجهة التلميذ لوضعيات مركبة، بهدف تدريبه على معالجة الوضعيات الحياتية التي تواجهه، والتي غالباً ما تكون مركّبة تدخل فيها عوامل عديدة ومختلفة. أما الحاجة الثانية، فهي توفير امكانية مرافقة المعلم لتلميذه خلال عملية التعلّم، ابتداء من الأهداف التعلّمية الخاصة والجزئية، وحتى النقطة الأقرب إلى غاية المنهاج عامة.



المخطط رقم ٢



مخطط رقم ٣: مجال الكفايات هو مجموعة كفايات مترابطة بمفاهيمها وإجراءاتها



مخطط رقم ٤: الكفاية هي نتاج تدامج أهداف تعلميّة عدة

٣- أدوات التقييم:

وضع المركز التربوي للبحوث والإنماء بين أيدي المعلّمين والتربويين وثائق ثلاثاً توضح نظام التقييم الجديد وتسهّل تطبيقه. وهذه الوثائق هي:

١- أسس تقييم التحصيل المدرسي

تتضمن المبادئ التي تبناها المركز التربوي للبحوث والإنماء لوضع خطة التقييم والإجراءات التنظيمية الإدارية التي تحدد تثقيل المواد وأسس الترفيع في كل حلقة وآليات الدعم.

٢- دليل المعلم للتقييم

هو أداة عملية توضح أسس التقييم في مادة ما وعلى مختلف الحلقات ويتضمن كل دليل مجالات الكفايات للمادة مع تفسير يبرر اعتمادها ويشرح أهداف وضعها ويفصل مكونات بعض الكفايات ويربطها بأمثلة. ويتضمن الدليل جداول الكفايات في كل صف ومادة مع نماذج مقترحة للأسئلة وفق هذه الكفايات ومجالاتها.

وقد اقترح أكثر من نموذج واحد لتقييم كفاية محددة، واختيرت كفاية واحدة على الأقل من كل مجال. كما وضعت في بعض المواد أسئلة حول محور دراسي محدد، يتضمن تقييماً لكفايات مرتبطة بالمجالات الثلاثة.

٣- دفتر علامات التلميذ

يقترح المركز التربوي للبحوث والإنماء اعتماد بطاقة للعلامات مصمّمة بحيث تظهر تطور تحصيل المتعلم الأفقي في كل مادة وتطور معدل المواد خلال السنة الدراسية، كما تظهر بشكل عمودي معدل كل مادة في الفصل والمعدل الفصلي العام.

تتدرج تحت كل مادة مجالات كفاياتها وتوضع علامة مستقلة أو رمز تقييم (حسب المرحلة)[١] لكل مجال في خانة التقييم المستمر وفق الكفايات التي تم تقييمها، وخانة مخصصة لملاحظات المعلم تظهر المكتسبات أو الصعوبات التي يواجهها المتعلم في تحقيق كفاية ما وذلك لتسهيل عملية الدعم.

١- أنظر تثقيل المواد

وتثقل المجالات بشكل متوازن، أي تجمع علامات المجالات وتقسم على عددها للحصول على معدل المتعلم في التقييم المستمر في المادة.

أما علامة الامتحان الفصلي فله علامة واحدة تتناول المادة بمجالاتها جميعاً. وتحسب علامة الفصل باحتساب المعدل: $\frac{\text{معدل التقييم المستمر}^{(1)} + \text{علامة الامتحان}}{٢}$

أي تشكل علامة التقييم المستمر ٥٠% وعلامة الامتحان الفصلي ٥٠% من معدل كل فصل.

١- تتشكل علامة التقييم المستمر من مجموع علامات امتحانات واختبارات وأنشطة وبحسب أهمية الاختبار تحدد العلامات، فمجموع اختبارات قصيرة على ٥ علامات مثلاً تعادل قيمة امتحان على ٢٠.

٤- تثقيل المواد وأسس الترفيع:

I- أسس التقييم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

- اعتمد في هذه المرحلة سلّم تقييم رمزي من ٦ مستويات (أ – ب – ج – د – هـــــ – و) لتقييم تحصيل المتعلمين في كافة المواد وفق جداول مجالات الكفايات ولوائح الكفايات الخاصة في كل مادة وفي الصفوف الثلاثة (السنوات الأولى والثانية والثالثة الأساسية).

- ويعتمد هذا السلّم لتقييم الكفاية وفق الجدول التالي:

أ	٥	كفاية ثبت اكتسابها في حالات مختلفة.
ب	٤	
ج	٣	كفاية ثبت اكتسابها في حالة محددة، مع وجود بعض الصعوبات
د	٢	في تطبيقها على حالات أخرى.
هـ	١	كفاية ما زال اكتسابها جزئياً.
و	صفر	كفاية غير مكتسبة.

- يتحدد معدّل كل مجال خلال الفصل بمعدل قِيَم الرموز لكفاياته التي تمّ تقييمها خلال هذا الفصل. أي تُجْمع قِيَم الرموز للكفايات وتقسم على عددها. مثال: لنفترض أن متعلّماً حصل على التقييم المبيّن في الجدول التالي ضمن مجال "معرفة العدد" في مادة الرياضيات، الصف الثاني الأساسي:

المجال	الكفايات التي تمّ تقييمها	التقييم
معرفة العدد	– مقارنة الأعداد وترتيبها	أ
	– إنشاء سلسلة من الأعداد بناءً على قانون معيّن	د

معدل المجال = $\frac{(\text{أ} = ٥) + (\text{د} = ٢)}{٢} = \frac{٧}{٢} = ٣،٥$ وتُدوّر إلى ب

• يحسب معدل كل مادة بجمع قِيَم رموز مجالاتها وقسمتها على عدد المجالات. مثلاً:

اسم المادة	المجالات	التقييم المستمر
تربية مدنية وتنشئة وطنية	استعمال مصطلحات	أ
	قراءة مستندات	ج
	مراقبة المحيط واتخاذ موقف	ب
	المعدل	**ب**

معدل المادة = $\frac{(\text{أ} = ٥) + (\text{ج} = ٣) + (\text{ب} = ٤)}{٣}$ = ١٢ ÷ ٣ = ٤ أي **ب**

- **الترقيع الميسر**

اعتبرت المستويات الخمسة الأولى (أ-ب-ج-د-هـ) مستويات تسمح بالترقيع ما عدا المستوى الأخير (و) . ويحتسب معدل المتعلم في نهاية كل فصل بجمع قيم الرموز وقسمتها على عدد المواد. وقد اعتبرت المواد المختلفة في حلقتي هذه المرحلة متساوية في أهميتها بغض النظر عن عدد ساعات كل مادة.

وفيما يلي مثال يبين آلية احتساب المعدل العام انطلاقاً من تقييم المواد المختلفة:

المادة	معدل المادة	
لغة عربية	أ	٥
لغة فرنسية	هـ	١
علوم	هـ	١
اجتماعيات	ب	٤
رياضيات	ج	٣
فنون	أ	٥
رياضة	ب	٤
المعدل العام	ج	٢٣ ÷ ٧ = ٣,٢ = ٣

تدوّر الأرقام في احتساب المعدل[١].

يعتبر ناجحاً كل من نال معدل | هـ | أي (١) وما فوق.

١- تعتبر الأرقام بعد الفاصلة من ١ إلى ٤ ملغاة مثلاً ٣,٤ تصبح ٣. وتُدوّر الأرقام من ٥ إلى ٩ إلى الرقم الأعلى، مثلاً ٣,٥ تصبح ٤.

ولا تنطبق عملية التدوير هذه على الحالات التي يقل فيها المعدل العام عن واحد.

يعتبر راسباً في هذه المرحلة كل متعلم يحصل على معدل عام | و | .

وعلى سبيل المثال:

المادة	معدل المادة	
لغة عربية	و	٠
لغة فرنسية	و	٠
علوم	د	٢
اجتماعيات	هـ	١
رياضيات	و	٠
فنون	هـ	١
رياضة	هـ	١
المعدل العام	و	٥ ÷ ٧ = ٠,٧١

يبدأ دعم المتعلم مع مستوى ج وتختلف أشكال الدعم ووسائله وفق وضع المتعلم وواقع المدرسة وظروفها[1].

١- انظر نظام الدعم المدرسي .

II- أسس التقييم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

- اعتمد في هذه المرحلة مبدأ العلامة لتقييم تحصيل المتعلمين وفق مجالات الكفايات في كافة المواد. وتعتبر جميع المواد بنفس الأهمية للسنوات الثلاث من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الرابعة والخامسة والسادسة). ويعتمد التثقيل وفق الجدول التالي:

المادة	العلامة القصوى
لغة عربية	٢٠
لغة فرنسية	٢٠
علوم	٢٠
اجتماعيات	٢٠
رياضيات	٢٠
فنون	٢٠
رياضة	٢٠

- **أسس الترفيع والدعم**

يعتبر كل متعلم حاز على معدل عام ١٠/٢٠ ناجحاً. ويدرس مجلس الصف وضع كل متعلم حاز على معدل عام يتراوح بين ٩,٥٠ و١٠ (دون ١٠) وفق معايير محددة (تطور العلامات، الأداء) ويصدر قراراً مبرراً بترفيعه أو رسوبه.

يبدأ الدعم في كل مادة يتدنى فيها معدل المتعلم عن ١٠ علامات وفق الصعوبات التي يواجهها المتعلم من خلال مجالات الكفايات وملاحظات المعلم في تقييم المتعلم.

III- أسس التقييم في الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي

- اعتمد مبدأ العلامة لتقييم تحصيل المتعلمين وفق مجالات الكفايات في كافة المواد.

واعتبرت مجموعات المواد بنفس الأهمية في هذه الحلقة للصفين السابع والثامن[1] وفق الجـــدول التالي:

المادة	العلامة القصوى	
لغة عربية	٦٠	لغات
لغة أجنبية أولى	٤٠	١٢٠
لغة أجنبية ثانية	٢٠	
تربية وطنية وتنشئة مدنية	٢٠	اجتماعيات
تاريخ	٢٠	٦٠
جغرافيا	٢٠	
رياضيات	٦٠	رياضيات وعلوم
فيزياء	٢٠	١٢٠
كيمياء	٢٠	
علوم الحياة والأرض	٢٠	
تكنولوجيا ومعلوماتية	٢٠	أنشطة
نشاطات فنية	٢٠	٦٠
تربية رياضية	٢٠	
المجموع	٣٦٠	٣٦٠

- **أسس الترفيع والدعم**

يعتبر كل متعلم حاز على معدل عام ١٠/٢٠ ناجحاً. ويدرس مجلس الصف وضع كل متعلم حاز على معدل عام يتراوح بين ٩,٥٠ و١٠ (دون ١٠) وفق معايير محددة (تطور العلامات، الاداء) ويصدر قراراً مبرراً بترفيعه أو رسوبه.

يبدأ الدعم في كل مادة يتدنى فيها معدل المتعلم عن ١٠ علامات وفق الصعوبات التي يواجهـــها والتي يبيّنها جدول الكفايات وملاحظات المعلم في تقييم المتعلم.

١- سيصدر لاحقاً نظام تقييم الصف التاسع بوصفه شهادة رسمية

IV- أسس التقييم في المرحلة الثانوية

- اعتمد مبدأ تثقيل المواد وفق توزع عدد الساعات في السنوات المنهجية لهذه المرحلة[1]. وذلك في الصفين **الثانوي الأول والثانوي الثاني (علوم وانسانيات)**[2] وفق الجداول التالية:

الصف الثانوي الأول

المادة	العلامة القصوى	
لغة عربية	١٠٠	لغات
لغة أجنبية أولى	٨٠	٢٠٠
لغة أجنبية ثانية	٢٠	
تاريخ	٢٠	اجتماعيات
جغرافيا	٤٠	١٢٠
اقتصاد	٢٠	
اجتماع	٢٠	
تربية وطنية وتنشئة مدنية	٢٠	
رياضيات	١٠٠	رياضيات وعلوم
فيزياء	٦٠	٢٤٠
كيمياء	٤٠	
علوم الحياة والأرض	٤٠	
رياضة	٢٠	أنشطة
تكنولوجيا	٢٠	٨٠
معلوماتية	٢٠	
فنون	٢٠	
المجموع	**٦٤٠**	٦٤٠

- **أسس الدعم في الصف الثانوي الأول والترفيع منه:**

يعتبر ناجحاً كل متعلم حاز على معدل ١٠/٢٠ أي ٣٢٠ من أصل ٦٤٠. يشترط الحصول على معدل ٦٠% لمجموع مواد الرياضيات والعلوم أي ١٤٤ من أصل ٢٤٠ للأنخراط في الصف الثانوي الثاني العلمي.

١- باستثناء اللغات الأجنبية

٢- تخضع السنة الثالثة لنظام خاص بصفوف الشهادات الرسمية سيصدر لاحقاً.

يدرس مجلس الصف وضع كل متعلم حاز على معدل نهائي بين ٩,٥٠ و ١٠ (دون ١٠) ويحدد وفق معايير محددة (تطور علاماته وأدائه) إمكانية ترفيعه أو رسوبه.

يبدأ الدعم في كل مادة يتدنى فيها معدل المتعلم عن ١٠/٢٠ وفق الصعوبات التي يواجهها، والتي يبيّنها جدول الكفايات وملاحظات المعلم في تقييم المتعلم.

الصف الثانوي الثاني (فرع العلوم)

المادة	العلامة القصوى	
لغة عربية	٦٠	لغات
لغة أجنبية أولى	٤٠	١٢٠
لغة أجنبية ثانية	٢٠	
تاريخ	٢٠	اجتماعيات
جغرافيا	٢٠	١٤٠
اقتصاد	٢٠	
اجتماع	٢٠	
فلسفة	٤٠	
تربية وطنية وتنشئة مدنية	٢٠	
رياضيات	١٢٠	رياضيات وعلوم
فيزياء	١٠٠	٣٢٠
كيمياء	٦٠	
علوم الحياة والأرض	٤٠	
تكنولوجيا	٢٠	أنشطة
معلوماتية	٢٠	٨٠
رياضة	٢٠	
فنون	٢٠	
المجموع	٦٦٠	٦٦٠

- **أسس الدعم في الثانوي الثاني (فرع العلوم) والترفيع منه.**

يعتبر ناجحاً كل متعلم حاز ٢٠/١٠ أي ٣٣٠ علامة من أصل ٦٦٠. ويشترط الحصول على معدل ٦٠% من مجموع مواد الاجتماعيات والرياضيات أي ١٥٦ من أصل (١٤٠ + ١٢٠) للانخراط في فرع الاجتماع والاقتصاد من الصف الثانوي الثالث.

ويشترط الحصول على معدل ٦٠% من مجموع علامات مواد العلوم والرياضيات أي ١٩٠ علامة من أصل (٣٢٠ علامة) للانخراط في أحد فرعي (علوم الحياة أو العلوم العامة من الصف الثانوي الثالث).

يدرس مجلس الصف وضع كل متعلم حاز معدلاً يتراوح بين ٩,٥٠ و١٠ (دون ١٠) ويقرر وفق معايير محددة (تطور علاماته وأدائه) إمكانية ترفيعه أو رسوبه.

يبدأ الدعم في كل مادة يتدنى فيها معدل المتعلم عن ١٠ علامات وفق الصعوبات التي يواجهها، والتي يبيّنها جدول الكفايات وملاحظات المعلم في تقييم المتعلم.

الصف الثانوي الثاني (فرع الإنسانيات)

المادة	العلامة القصوى	
لغة عربية	١٢٠	لغات
لغة أجنبية أولى	٩٠	٢٤٠
لغة أجنبية ثانية	٣٠	
تاريخ	٢٠	اجتماعيات
جغرافيا	٤٠	٢٠٠
اقتصاد	٣٠	
اجتماع	٣٠	
فلسفة وحضارات	٦٠	
تربية وطنية وتنشئة مدنية	٢٠	
رياضيات	٨٠	رياضيات وعلوم
ثقافة علمية	٦٠	١٤٠
تكنولوجيا	٢٠	أنشطة
معلوماتية	٢٠	٨٠
رياضة	٢٠	
فنون	٢٠	
المجموع	٦٦٠	٦٦٠

- **أسس الدعم في الثانوي الثاني (فرع الإنسانيات) والترفيع منه.**

يعتبر ناجحاً كل متعلم حاز على معدل ٢٠/١٠ أي ٣٣٠ من أصل ٦٦٠ علامة. ويشترط الحصول على معدل ٦٠% من مجموع علامات الاجتماعيات والرياضيات أي ١٦٨ علامة من أصل ٢٨٠ علامة للانخراط في فرع الاجتماع والاقتصاد في الصف الثانوي الثالث.

يدرس مجلس الصف وضع كل متعلم حاز على معدل يتراوح بين ٩,٥٠ و١٠ (دون ١٠)، ويقرر وفق معايير محددة (تطور علاماته وأدائه) إمكانية ترفيعه أو رسوبه.

يبدأ الدعم في كل مادة يتدنى فيها معدل المتعلم عن٢٠/١٠ وفق الصعوبات التي يواجهها، والتي يبيّنها جدول الكفايات وملاحظات المعلّم في تقييم المتعلم.

٥- نظام الدعم المدرسي:

لا شك في أن المناهج الجديدة تهدف إلى جعل المتعلم محور عملية التعلم، لذلك فإن المؤسسة التربوية تجد لزاماً عليها أن تتكيف ومستويات المتعلّمين فلا تعير اهتمامها فئة منهم دون أخرى بل تسعى إلى تحسين أداء كل متعلم ومنحه فرصاً عديدة لتحقيق ما يصبو إليه من تقدم وتطور ونماء.

إن عملية التربية والتعليم تشمل مستويات المتعلمين كافة ولا سيما الذين هم بحاجة الى دعم إن تأخروا أو تعثروا... لذلك وجب إيجاد حلول مناسبة للذين يعانون من صعوبات تعلميّة في مادة معينة.

ولكي يكون الدعم فاعلاً ومنتجاً فإن ثلاثة طرق تفتح أمام المؤسسة التربوية تمكنها من معالجة الصعوبات وسد الثغرات:

أولاً: التوجيه

يقوم به أستاذ موجّه يتسم بالمواصفات التي تؤهله لهذه المهمة من كفاية علمية (اختصاص في التوجيه التربوي أو في علم النفس مثلاً دورات تدريبية مرتبطة بمهام الموجّه...) ويحاول إيجاد حلول لمعالجة الصعوبات التي تواجه المتعلم في المدرسة والأسرة على حد سواء (مشاكل نفسية أو دراسية أو اجتماعية أو غير ذلك)

كما يكون الأستاذ الموجه نفسه وسيطاً بين المتعلم والفريق التربوي المدرسي وأسرة المتعلم.

ثانياً: الدعم الفردي ضمن المجموعات

يهدف الدعم الفردي الى تحسين الأداء المدرسي وتطويره في إطار تعزيز ثقة المتعلم بنفسه فلا يجعل فكرة الإهمال والتقصير مسيطرة عليه بل يدفعه قدماً لتجاوز الصعوبات والعوائق. ويتم هذا الدعم للمتعلم ضمن مجموعات ذات حاجات مشتركة وفاقاً للآلية التالية:

- ينحصر الدعم الفردي في الحلقات الثلاث (الأولى والثانية والثالثة) من التعليم الأساسي.
- يستفيد من الدعم الفردي المتعلم المقصّر في اللغات والرياضيات في الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي بناء على اقتراح معلم المادة المعنية. أمّا في الحلقة الثالثة فيشتمل الدعم على اللغات والرياضيات والعلوم.
- يقرر برنامج الدعم مجلس المعلمين مع الأستاذ الموجه والمسؤول عن المدرسة بموافقة الأهل أو بعد اعلامهم.
- يكلّف بالدعم فريق من المعلمين قد يكون بعضهم معلماً للصف الذي يشارك في دعمه أو معلماً للمادة نفسها في صف آخر.
- يفيد من الدعم الفردي مجموعة صغيرة من المتعلمين ووفقاً لحاجة المتعلم.

- تتشكل المجموعات حول الكفايات التي تتطلب دعماً، وتكون مجموعات مرنة متنقلة حسب الحاجة.
- أما المدة المخصصة لهذا الدعم فلا تتجاوز ثلاث الى أربع ساعات أسبوعياً (أي ساعة لكل مـــادة) خلال فترة زمنية محددة وتكون مرتبطة بحاجات المتعلم. يتم الدعم في مجموعات خارج دوام الصـف في مكان تحدده إدارة المدرسة.
- يجدر بالمعلم أن يوفر للمتعلم طرائق تدريس وأساليب متعددة ومتحركة تلائم حاجاته واهتماماتـــه ومستوى استيعابه وذلك لسد الثغرات بدقة هادفة.

ثالثاً: الوحدة التعليمية المصغّرة

يتم الدعم في المرحلة الثانوية على أساس الوحدة التعليميّة المصغّرة.

- يقصد بالوحدة التعليمية المصغرة قسمة الصف إلى مجموعتين تقوم كل منها بما يتطلبه الدعم مـــن سد الثغرات في كفاية لم تتحقق كل عناصرها. تقوم كل مجموعة بعمل مختلف عن الأخرى وتعمـــل المجموعات كلها بشكل متوازٍ.
- يستفيد من الدعم المتعلّم المقصّر الذي يواجه صعوبات في تحقيق كفاية ما ضمن المواد الدراســية التالية: اللغات والعلوم والرياضيات.
- تخصص مدة ثلاث أو أربع ساعات أسبوعياً (أي ساعة لكل مادة) وخلال فترة زمنية محددة للقيــام بهذه العملية. ويترك للمسؤول عن المدرسة حرية تحديد زمن هذه الساعات ضمـــن برنـــامج توزيـــع الدروس السنوي.
- تحدد الصعوبات في تحقيق كفاية بناء على اقتراح أستاذ المادة المعنيّة ويقرر برنامج الدعم مجلـس الأساتذة مع الأستاذ الموجه والمسؤول عن المدرسة بموافقة الأهل أو بعد إبلاغهم.
- تبنى المجموعة على أساس حاجات مشتركة بين المتعلمين.
- يجدر بالأستاذ استعمال طرائق تدريس وأساليب مختلفة ومتنوعة تتناسب وحاجات المتعلم لتمكنـــه من تجاوز الصعوبات وتحقيق غايات عملية الدعم.