

التقويم التربوي في مادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي بين الاتباع والإبداع قراءات ومقترحات

د. محمد ايت احمد¹

معلومات المقال	التوصل: 19/11/2025	القبول: 15/12/2025	النشر: 30/12/2025
الملخص			
<p>يَطْرُقُ التقويم التربوي في مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي على غرار مواد الإنسانيات والآداب الأخرى أسئلة عديدة ومركبة. أولاً: في جدوى السياسات والميكانيزمات والمعايير التي تقترحها الوثائق الرسمية من جهة، وثانياً: في مدى عملية اجتهادات الأطقم التدريسية خارج الإملاءات الحرفية للمرجعيات المؤطرة، وهي اجتهادات لا تنفك أيضاً تترسب في أهواء الذات وأمزجتها المتقلبة وحتى قناعاتها الفكرية . وهكذا نسعى من موقعنا القرائي في هذه المطارحة البحثية إثارة حدود إشكالية للتقويم الاتباعي والإبداعي، خاصة إذا استحضرننا خصوصية المادة (اللغة العربية وأدائها) التي يتأكد ومن خلالها ضرورة تجاوز نمطية المعيار التقويبي المنظم وأشكاله، وفي المقابل إحلال ميكانيزم إبداعي تقديري محله، وجب أن يكون مُتصلاً بالمنطوق المؤطر ومُتجاوزاً له في تصور "بيتي".</p> <p>ولأجل تظهير شكلي التقويم هاهنا: التجليات والأساليب، وإبراز دلالاتها وتحديد معاييرهما وإجرائيتهما في واقع المادة التعليمية، نخطو في البحث من خلال استراتيجية وصفية - تحليلية وإحصائية في محورين وهما:</p> <p>أولاً: التقويم الاتباعي المنظم: وضمنه نُسائل بقراءات سريعة مُذكرات التقويم وأساليب المراقبة المستمرة، والأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية، ودلائل التصحيح المتعلقة بمادة اللغة العربية في سلك الثانوي التأهيلي. وندعم هذا المحور بقراءة في النتائج التطبيقية التي أسفر عنها الاستبيان المنجز .</p> <p>ثانياً: اجرائية التقويم الإبداعي: وضمن هذا المحور إشارات في ضرورة واقعية السلطة التقديرية للتقويم وموضوعيتها، وتنبيهات في الحاجة إلى تقويم الأعمال الحرة تقويماً مُتتابعاً، ومُناصفة الامتحانات الكتابية بنظيرتها الشفهية. وتتعرّز هذه القراءات بتفريغ نتائج استمارة توجّهنا بها إلى عيّنة من المستجوبين، لقد أسعفتنا على تأكيد أهم الإشكاليات واستشراف بعض الحلول الممكنة لها.</p>			
الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، المدرس، المتعلم، الاتباع، الإبداع، المرجعيات والوثائق الرسمية...			
الإحالة APA: ايت احمد، محمد (2025)، التقويم التربوي في مادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي بين الاتباع والإبداع، قراءات ومقترحات، مجلة الديدكتيك للعلوم التربوية، المجلد الثاني، العدد 05، الدار البيضاء، المغرب.			

Educational assessment in Arabic language at the secondary level: between conformity and innovation, "Readings and suggestions"

Ait Ahmed Mohamed

Article info	Received : 19/11/2025	Accepted : 15/12/2025	Published : 30/12/2025
Abstract			
Our research employs a descriptive-analytical and statistical strategy, focusing on two main axes:			
<p>First: Systematic Consistent Assessment: This involves a brief review of assessment guidelines, continuous monitoring methods, the reference frameworks for standardized examinations, and marking schemes related to Arabic language instruction in secondary education. This axis is further supported by an analysis of the applied results obtained from a completed questionnaire.</p> <p>Second: The Procedures of Creative Assessment: This axis highlights the need for realistic and objective assessment, the importance of continuous evaluation of independent work, and the necessity of equal weighting of written and oral examinations. These analyses are reinforced by the results of a questionnaire distributed to a sample of respondents, which helped us identify key issues and explore potential solutions.</p>			
Keywords	Educational assessment, teacher, learner, adherence, creativity, references and official documents...		
APA Citation	Ait Ahmed, Mohamed. (2025). Educational assessment in Arabic language at the secondary level: between conformity and innovation, "Readings and suggestions". <i>Didactics Journal for Educational Sciences</i> , vol 2, Issue 05, Casablanca, Morocco.		

¹ الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين سوس-ماسة. aitahmedmohamed816@gmail.com

المقدمة

إن الحديث عن عملية التقويم، ليس بالأمر السهل، إنه إشكاليٌ عويصٌ ومُعقد، فرغم غزارة ما كُتب وألف فإن التقويم يبقى مُحاصرًا بين رؤى مُتباينة وتشغبات تجعل الحسم في ماهيته وأبعاده وامتداداته أمرًا صعبًا، إن سؤال ما التقويم؟ سؤال صعب التدقيق وعويص الإحاطة. (Hadji, 1990, p. P.21.)

فالتقويم في مفهومه التقليدي كان يرتبط بالامتحانات، بهدف قياس الجانب المعرفي فقط، في حين أن التقويم بمفهومه الحديث "يعني العملية التي تستهدف الوقوف عند مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية." (العتيبي، 2016، صفحة 4.)

لقد كان التقويم في أوله مبني على الأهواء أو ما يُصطلح عليه في الأدبيات التربوية "المانبغيات"¹ لينتقل فيما بعد، إلى مرحلة الضبط والقياس. (اكراسي، 2017، صفحة 64.) وفي بعض المواد، ومنها اللغة العربية وآدابها موضوع هذه الدراسة، قد يبدو الضبط والقياس أيضًا مفتقدًا إلى الدقة، هذا لأن المادة في طبيعتها ليست تقنية كلها حتى تقبل حسنًا ميكانيكيًا في تقويم العائد المعرفي، وعطفًا على ذلك، لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة الإحاطة بالمرجعيات التي يخضع لها التقويم لمادة اللغة العربية في التعليم الثانوي التأهيلي، وبعد جدلٍ بحثي وإنصافٍ للممارسة المهنية بهذا الخصوص، استطعنا الخُلوص إلى فكرة مفادها أن التقويم كما تُمليه الوثائق الرسمية يقع بين الضرورة والإكراه؟ فكيف ذلك؟ وبأي معنى نفهم لفظ التقويم بدايةً؟

في ظل شمولية مفهوم التقويم التربوي واتساع مجالاته، تصوَّغ الباحثة المغربية نجاة اليوسفي تعريفًا إجرائيًا يجمع بين مُختلف جوانبه الديدكتيكية، وبشكل يَهمل من مُستجدات النظريات التربوية الحديثة، وهو على الشكل التالي: "التقويم هو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، ومقوم أساسي من مقوماتها، إنه عملية منهجية تقوم على أسس عملية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على سيرورة العملية التعليمية-التعلمية، وعلى مُدخلاتها ومُخرجاتها، من أجل تحديد جوانب القوة والقصور فيها، تمهيدًا لاتخاذ قرارات مناسبة، وهو بهذا المعنى قياسٌ لما يعرفه المُتعلِّمون من معلومات ومعارف، وتعبيرٌ عن مدى استيعابهم لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة، هو باختصار عملية تربوية مركبة تتكون من الملاحظة والقياس، والتقدير، ثم الحكم، فالقرار، لنصل إلى العلاج." (اليوسفي، 2022، الصفحات 41-42)

1 – التقويم بالمرجعيات بين الضرورة والإكراه؟

¹ "المانبغيات": مصطلح يستعمله عمر اكراسي في دراسته التقويم التربوي، من كلاسيكية الرؤية إلى البراديجمية السوسولوجية الجديدة للتقويم، وبالرغم من تحفظنا على هذا الاصطلاح، إلا أنه رائع لدى الباحثين في التقويم والقياس.

يبدو من المفيد التأكيد على أن المُستندات الصادرة عن الجهات الرسمية، وثائق تلزم الجميع وتُنظم العمل وتوحده وفق رؤية متناغمة والسياسة التعليمية ببلادنا، وإذا كان من المُسلم به تأطير كل إجراء تقويمي بهذه الوثائق الرسمية ذات الطابع القانوني والتربوي، إلا أن ما نُسجله هو أن المُمارسين من هيئة التدريس يعيشون عدة إكراهات مُركبة في تنفيذ آلية التقويم داخل كنف هذه السُنَدات الرسمية.

وبلا شك، فإن التقويم التربوي بالمدرسة المغربية يعرف مجموعة من الاختلالات في مُختلف مراحلها؛ تجعله لا يقوم بدوره الفعلي، بل يُفرز في بعض الأحيان نتائج مُزيفة تؤثر سلبًا على المجتمع. (الشقف، 2024، صفحة 89). ولقد حدد الباحث إسماعيل الشقف هذه الاختلالات وقام بتصنيفها في ما وصفه باختلالات معرفية وأخرى مجالية وبعضها تحفيزية وأخرى إدارية وأمنية، ويقترح الباحث في تأمله النقدي من خلال دراسته التي نُشير إليها بهذا الصدد مجموعة من الحُلُول للتصدي لهذه الاختلالات. (الشقف، 2024، صفحة 95). وخلص في النهاية إلى أن "التقويم المغربي يمر بمرحلة عصبية تشوبها مجموعة من المشاكل ساهم في ظهورها متدخلون كثر: الوزارة، الإدارة، المتعلم، الوسط، الأستاذ.. ولا مناص من تضافر الجهود وتطبيق الحُلُول لتخطي كل مُعضلات التقويم.

إذا كان الاجماع في جُلِّ ما تمّ تأليفه من كتب وما تم نشره من دراسات تُعنى بموضوع التقويم في السياق التربوي المغربي، على أن ثمة مشكلات وإشكالات، فإن اللحظة الراهنة، لم تعد لحظة تشخيص للوضع فقط، أو لحظة استزادة نظرية تكتفي بمُجرد الوصف والانتقاد، بل لنا حاجة عملية وفعالية نحو تبصُر مفهوم التقويم من جديد وجعله في قلب الديناميات التي يعيشها السياق التعليمي بالمغرب.

ومن خلال هذه الدراسة نسعى إلى امتلاك تصور واضح حول الأزمات والتعقيدات التي تعترض التقويم في مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، واعتبارًا لأهمية هذا السلك، لأنه ختامي وإشهادي لمسار مدرسي. فإن بنية التقويم تزداد أهميتها وتحتاج إلى وعي مُتكامل بمجموع العمليات الواقعة فيه.

إن هذه الدراسة مُجرد نقطة في سياق ابستمولوجي أشمل وأعم، فالأنظمة التعليمية لدول العالم على اختلاف مشاربها ومرجعياتها وسياساتها وإمكانياتها الاقتصادية، تتفق عند نقطة استشعار أهمية التقويم في العمليات التعليمية-التعلمية. وفي إطار السياسة التعليمية الوطنية ببلادنا، الرامية إلى النهوض بكل مؤشرات التعليم، تُشكل عمليات التقويم في هذا الخضم إحدى أهم العمليات التي لن تتحقق صناعة تعليمية فعالة دون مراجعاتها والمضي قدما من أجل تجويدها.

لا يخفى على الدارسين والباحثين، هذا الواقع الذي تعيشه إحدى أهم المواد التعليمية الأساسية في ظلّ تحولات كونية وثقافية، تستدعي من الجميع كل من موقعه، البحث في أدوات وميكانيزمات جديدة؛ ويتعلق الأمر بمادة اللغة العربية وآدابها، ولا نُشكك بأن البحث قد أسهم بشكل غني في تعزيز النقاش

بخصوصها. وتُعد اللغة العربية في التعليم الثانوي التأهيلي بخاصة من المواد التعليمية التي تتصف بالتعقيد في آليات تقويمها، وتزدادُ حدة هذا التعقيد حينما يجدُ المُدرّس نفسه بين الوثيقة الرسمية ذات طابع تقني، والاجتهادات الفردية غير المُقننة.

نُناقش موضوع التقويم في هذه الورقة البحثية من خلال ثلاثة مسارات: المسار الأول، وفيه نُسأل بقراءات سريعة النصوص الرسمية التي تُنظم عمليات التقويم في مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي. أما المسار الثاني: ففيه نعرض لبعض الاجتهادات الفردية لأطعم التدريس في سبيل بناء تقويم مُتفرد ومُنفرد وفعّال، ونفتح حوارًا مع هذا الموضوع من خلال طرح عُيوبه وبعض إيجابياته.

أما المسار الثالث فيبدو أكثر أهمية وضمنه، نتأمل مُعطيات ميدانية، ساقطنا إليها الاستمارة التي توجهنا بها لأساتذة وأستاذات مادة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي التأهيلي، وبناء على نتائجها أقدرنا بناء خلاصات نسبية حول موضوع تقويم المادة، وتبقى هذه النتائج مُجرد خلاصات في حاجة إلى استبيانات أكثر دقة وعينات أكبر، لاستشراف حُلُول وآفاق مُستقبلية للتقويم.

لكن مسارات هذه الدراسة نسقية، غير مُنفصلة عن بعضها البعض، فكل حديث عن إشكالية أو عُنصر من عناصر التقويم في ماهيته النظرية، يتعرّزُ بما توصلنا إليه من خلال الاستبيان المُنجز، وعلى هذا الأساس فإن الدراسة تقتفي أثرها من خلال منظور وصفي-تحليلي ونقدي. ومن ضمن أهم الدراسات السابقة التي توقفنا عندها وأعطت نتائج إحصائية واضحة في موضوع التقويم، مقتصرة على جهة طنجة تطوان الحسيمة فقط. نذكر الدراسة التي نشرها الباحث المصطفى والي علمي في مجلة كراسات تربوية، (علمي، 2024، الصفحات 25-36)

وربما كان تفكيرنا أسبق زمنيًا ولكنه مُتأخر في النشر، وقد ألفينا بعض نُقط الالتقاء مع الباحث بخصوص طبيعة الأسئلة التي يلزم موضوع التقويم التوجه بها إلى عينة الأساتذة المستجوبين.

1-1 قاعدة المُعطيات من خلال الوثائق الرسمية

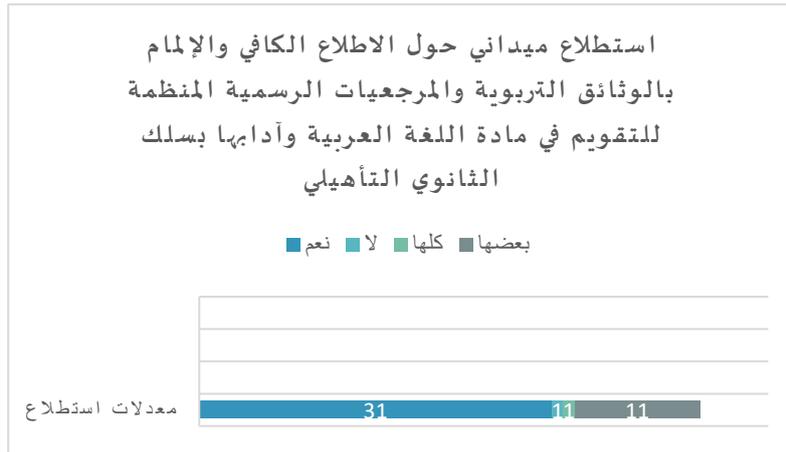
يقوم التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي على ثلاثة مبادئ أساس وهي:

- ✓ مبدأ التوحيد: ويتجلى في توحيد أشكال التقويم لتحقيق تكافؤ الفرص، وسعيًا إلى تطوير طرق التدريس وتحقيق الجودة المنشدة.
- ✓ مبدأ الانسجام: ويتجلى في انسجام التقويم في أشكاله ومواصفاته، تناسبًا مع أهداف المنهاج والكفايات المراد تنميتها لدى المتعلمين.
- ✓ مبدأ الإنجاز: أي إنجاز المقررات الدراسية الرسمية في الفترات المُبرمجة لها تدريسيًا وتقويميًا.

ويشمل هذا التقويم: المراقبة المستمرة والامتحان الجهوي الموحد والامتحان الوطني الموحد. وتُعتبر المذكرات التوجيهية الصادرة في سنة 2007، في شأن المراقبة المستمرة عامة (142، 2007)، والمراقبة المستمرة في مادة اللغة العربية، سلك الثانوي التأهيلي بشكل خاص (02-142، 2007)، من أهم الوثائق الرسمية التي تُنظم كفايات التقويم وضوابطه وإجراءاته، ثم إن وثيقة التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، (المناهج، 2007)

تُعد كذلك من الأطر النظرية التي تُهيكل العمل التقويبي، وبالإضافة إلى ذلك فإن الأطر المرجعية لامتحانات الإشرافية ودلائل التصحيح المتعلقة بمادة اللغة العربية في السلك الثانوي التأهيلي، تُوصف بكونها مرجعيات أساسية هدفها مأسسة التقويم والارتقاء إلى مستوى معياري قابل للأجراء والتنفيذ.

وفي استطلاع مهني أنجزناه بواسطة استبيان غطى ما مجموعه (41) مستجوبًا (أساتذة وأستاذات)، تأكد أن هناك اطلاع كافٍ بالوثائق التربوية والمرجعيات الرسمية المنظمة للتقويم في مادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي.؟



(المصدر، الملحق (1) - 2025)

فمن خلال الرسم البياني أعلاه، يتضح أن نسبة كبيرة من المدرسين لمادة اللغة العربية على اطلاع بما يكفي في موضوع التقويم المرتبط بالمادة، كما أن معظمهم يقرون بأن هذا الاطلاع لا يشمل كل ما يتعلق بهذه المرجعيات، ولكن الأرجح هو الاطلاع على بعض أو مجمل ما يتصل بموضوع التقويم من وثائق ومستندات رسمية أساسية. وهذا ما يعني أن مُشكلات التقويم لا علاقة لها باطلاع وإمام فئة المدرسين والمدرسات في مادة اللغة العربية بالنصوص المرجعية ذات الصلة، فما هي الخيوط الناظمة لإشكاليات التقويم في المادة إذن.؟

1-1-1 المراقبة المُستمرة في مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي من خلال المذكرات

المنظمة

في مُعجم علوم التربية تُعرف المراقبة المستمرة بكونها: "إجراء بيداغوجي يهدف إلى تقويم أداءات المتعلمين بكيفية مُستمرة تُمكنهم من تعرف إمكاناتهم ومردودهم والعمل على تطويره وتُمكن المدرس من الحصول على معلومات حول فعالية الأدوات والعمليات التعليمية المُستعملة، وتُعتبر المراقبة المستمرة إجراءً بديلاً للإجراءات التي تعتمد على التقويم النهائي وحده. وهي عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية ومعيار من معايير تتبع المسيرة الدراسية للمتعلم في مُختلف جوانب التكوين المعرفية والمهارية والسلوكية وفي جميع المواد والمستويات، وأداة للتقويم الفوري والمنتظم قصد تحقيق مجموعة من الأهداف." (الفارابي، 2001، صفحة 55).

تشملُ المراقبة المستمرة الفروض الكتابية المحروسة، ومُختلف الأنشطة المدمجة التي يُنجزها المتعلمون من أعمال ومشاريع بحوث وعروض وغيرها، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه. وتشمل الموضوعيات الاختبارية كل مكونات مادة اللغة العربية: درس النصوص والدرس اللغوي والتعبير والإنشاء والمؤلفات للمَسالك الأدبية.

وتتأطرُ المراقبة المستمرة لمادة اللغة العربية وآدابها بالسلك الثانوي التأهيلي في سياق مذكرات وزارية منظمة أهمها:

- ✓ المذكرة رقم 142 بتاريخ 05 ذو القعدة 1428 هـ موافق 16 نونبر 2007 في موضوع: "التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي."
- ✓ المذكرة رقم 142-02 بتاريخ 05 ذو القعدة 1428 هـ موافق 16 نونبر 2007 في موضوع: "التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة اللغة العربية."
- ✓ المذكرة 02-7 بتاريخ 02 صفر 1428. الموافق لـ 20 يناير 2007 في موضوع: "المراقبة المستمرة لمادة اللغة العربية بالجدوع المشتركة والسنة الأولى من سلك البكالوريا."
- ✓ المذكرة رقم 142-15 بتاريخ 05 ذو القعدة 1428 هـ موافق 16 نونبر 2007 في موضوع: "التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي الخاص بمادة اللغة العربية وآدابها بالتعليم الأصيل."

تتطلب إجراءات المراقبة المستمرة إنجاز الفروض الكتابية وفق ما تنصُّ عليه النصوص التنظيمية: فرضين كتابيين محروسين في كل دورة في مطلب من مطالب المجزوءة، وفي كل مكونات المادة: (النصوص، درس اللغة، التعبير والإنشاء). ثم (المؤلفات) بالنسبة للمسالك الأدبية أو التعليم الأصيل، وتُنجز الفروض الكتابية للسنة الثانية في شكل موضوع إنشائي مُتكامل يُدمج المكونات بشكل مُتناغم.

واستكمالاً مُتطلبات المراقبة المستمرة في النصوص الجاري بها العمل، مشروطاً بإجراءات الأنشطة المدمجة، وتأخذ الأنشطة المدمجة أشكالاً متعددة كالإعداد القبلي والتفاعل الصفّي والإنتاجات الفورية القصيرة، ومشاريع البحوث والعروض التي يُنجزها المتعلمون خارج الصف الدراسي. ويتعيَّن أن

يحصل كل تلميذ على نقطتين عدديتين خاصتين بهذه الأنشطة تسجلان في بطاقة التنقيط، ويُضاف معدلها إلى معدل نقط الفروض الكتابية المحروسة. (طلبي، 2022، الصفحات 38-39).

أ - ملاحظات حول تنظيم المراقبة المستمرة من خلال النصوص التنظيمية

لا أحد ينكر أهمية المراقبة المستمرة في العملية التعليمية-التعلمية، وتأملنا في المذكرة الوزارية 02-142 الصادرة سنة 2007 التي تُنظم العملية التقويمية لمادة اللغة العربية في الثانوي التأهيلي، يترسخ إيمان بأن هذه الوثائق المنظمة، أحياناً يستعصي أن تجد منفذاً لبعض الحالات والمواقف التي يُصادفها الممارس في الممارسة المهنية.

إن التقويم وبخاصة في الاختبارات الكتابية تحكّمه لحظة زمنية ونفسية، ويصعب من خلالها الحسم في أن تترتب نقطة عددية جزائية، لأنها حكم على الذات المتعلمة في سياقات وظروف، ربما لو تغيرت لكان الأداء أكثر ارتقاء ومردودية أو يحدث العكس. ومن موقع الممارسة المهنية، فقد لاحظ الأساتذة والأستاذات في الاستبيان الذي أجريناه بأن بعض المتعلمين لا يقوون على النجاح في امتحان كتابي محروس، ولكن لديهم جدية وانضباط في العمل والمشاركة الفصلية، ويؤدون الواجبات المنزلية في أتم وجه، ولكن لديهم ضعف في تناول هذه الاختبارات الكتابية وهي التي تُشكل نسبة 75%، فما به المدرس فاعل إزاء مثل هذه الموقف؟ نعم، فالجواب هو إما أن يجتهد خارج الوثيقة الرسمية، أو يكون غير مُنصف في هذا السياق، وحتى الخطة العلاجية الداعمة، فإنها تُساعد هذه الفئة من المتعلمين نسبياً فقط، بحيث يُمكن وصفهم بأنهم فئة من المتعلمين؛ شَفهيون ومُنظّمون ولكنهم يحتاجون إلى المزيد من التقوية عندما يتعلق الأمر بالاختبارات الكتابية الموجهة والمحروسة.

ثم إن زمن التقويم الكتابي في فروض المراقبة المستمرة، يطرح إشكاليات في واقع الممارسات المهنية، ولقد لاحظ الممارسين من هيئة التدريس بأن الزمن المُخصص للفرض الكتابي غير كافٍ، لاعتبارات كان أهمها: أن الساعتين المُخصصتين لإنجاز كل المكونات، ويُطالب ضمنها إنجاز التعبير والإنشاء، فقد كان هذا الأمر غير مجدي، لأن هذا المكون يأخذ وقتاً طويلاً لدى المتعلمين، ويكون ذلك على حساب المكونات الأخرى.

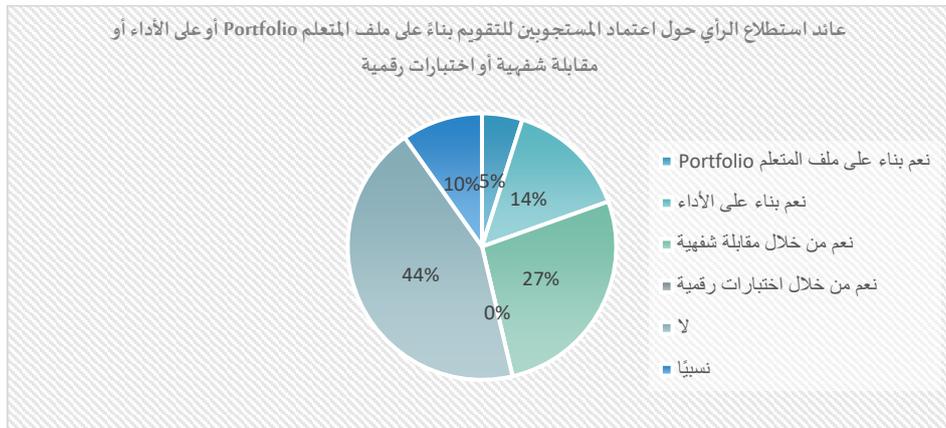
فوجب التنبيه إلى ضرورة عزل التعبير والإنشاء في ساعة فرض مُخصصة. فساعتان للجدع الأدبي والأولى آداب يُنجز خلالها المتعلم أربعة مكونات، ومن ضمنها التعبير والإنشاء يستغرق وقتاً أطول في الإنجاز، كما أن ساعتان على الأكثر للجدع العلمية والتكنولوجية، والأولى شُعب علمية وتقنية، والثانيات شُعب علمية وتقنية، يصعب فيها إنجاز ثلاثة مكونات، يحتاج فيها التعبير والإنشاء وقتاً أطول.

وهكذا، كان بالأحرى لو تم تخصيص ساعة ينفرد بها مُكون التعبير والإنشاء لتَحقيق المرامي المنشودة، في حين تُخصص ساعتان لمسالك الآداب لإنجاز مطالب النصوص واللغة والمؤلفات، وساعة

للمسالك العلمية لإنجاز مطالب النصوص واللغة. ولقد كان بالأحرى بالنسبة للثانويات مسالك الآداب، أن تُنصّ المذكرة على ثلاث ساعات التي تُنجز فيها الامتحانات الإسهادية، لتدريبهم وتعويدهم على زمن تدبير الامتحان، ولحاجة المراقبة المستمرة كذلك إلى ثلاث ساعات على غرار الامتحانات الوطنية.

ب - المراقبة المستمرة من خلال واقع الممارسة المهنية - قراءة في نتائج الاستبيان

لهذه الأسباب المذكورة وغيرها، يظل أسلوب الفرض المحروس في مادة اللغة العربية رهاناً تقويمياً يُفضي إلى نقاش إشكالي، ففي الاستطلاع الذي أعدناه، لقد أكد المستجوبون بأنهم لا يولون أهمية كبرى لصيغ تقويمية مُبتكرة أيضاً باعتبارها أسلوباً تقويمياً يضمن الإنصاف والشفافية، وكذا باعتبارها آليات تقويمية لقياس جوانب مُتعددة في المتعلم، وليس لقياس المردود المعرفي وحده. ففي استنطاقنا الميداني تبين بأن نسبة 44% من المستجوبين لا تعتمد في صيغ التقويم على مُمكنات أخرى من قبيل: ملف المتعلم Portfolio أو الأداء أو المقابلة الشفهية أو الاختبارات الرقمية. ونسبة 27% وحدها صرحت بكونها تعتمد أسلوب المقابلة الشفهية، كما أن نسبة 14% فقط هي التي أفادت بأنها تستند في التقويم على مؤشر الأداء. في حين 5% فقط أقرت بأنها تستند على تجربة ملف المتعلم، وسجلنا عائد الصفر 0% في مسألة الاعتماد على اختبارات رقمية، أما فئة أخرى من مدرسي اللغة العربية فهي تُقر باعتمادها بعض هذه الأمور بشكل نسبي، بلغت نسبتها 10% فقط.



(المصدر، الملحق (1) - 2025)

بتأمُّنا للاستبيان، نخلص إلى أن أسلوب التقويم الجاري به العمل في منطلق الاشتغال المهني لدى أساتذة وأستاذات اللغة العربية بالثانوي التأهيلي، لا يتجاوز ما تحمله الوثائق المرجعية في فحواها، فأغلب المستجوبين لا يخرجون عن دائرة الفروض الكتابية المحروسة والأنشطة المدمجة، وفئات قليلة تلجأ إلى اعتماد المقابلة الشفهية عوضاً عن الاختبارات الكتابية، وهنا نتساءل هل يلزم النص التنظيمي بشكل اتباعي في ظل وجود صيغ مبتكرة أجدر بالتجريب وأكثر نفعية؟ أم جاء الوقت لتحيين المُوجهات الرسمية في عملية التقويم؟

1-1-2 وثيقة التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي

تُنصُّ وثيقة التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية على أن عملية التقويم ركن أساسي يُعول عليها في قياس وتقويم مدى تمكن التلاميذ من الكفايات المسطرة، وقد تم التركيز على أن التقويم رهين باستحضار مجموعة من التوجيهات تم تحديدها في: الإلمام بالمرجعيات المؤطرة للمنهج، ثم إعداد مخطط الكفايات وتغطية الاختبارات لها، أضف إلى ذلك إعداد الاختبارات وفق الأطر المرجعية المحينة، ثم الحرص على أن تُمثل الاختبارات لبند محتويات المقررات الدراسية، علاوة على تحديد مستويات الأداء وفق معايير دقيقة وموحدة، وكذا استثمار النتائج لتنمية خبرات المتعلمين وكفاياتهم، ثم اعتماد استراتيجيات تقوم على تفعيل المشاركة والتعلم الذاتي، وأخيراً التركيز في بناء الأسئلة التقويمية على الكفايات في بعدها العقلي والوجداني. (المناهج، 2007، الصفحات 10 - 11).

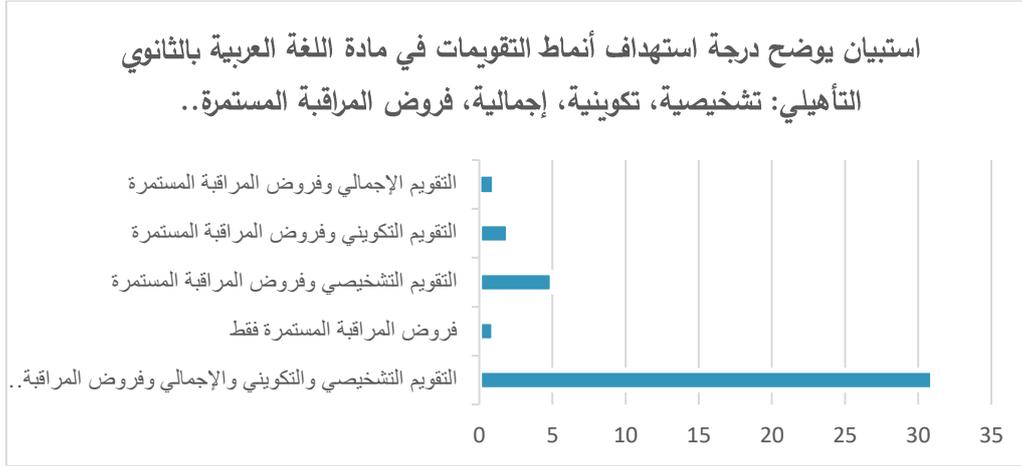
إن التوجيهات التربوية تؤكد كذلك على تنوع أدوات القياس والتقويم باعتماد: اختبارات مقالية بأنواعها، اختبارات موضوعية، اختبارات الاختيار من متعدد، اختبارات ملء الفراغ، الأسئلة المفتوحة والمغلقة... وتُقدم هذه الوثيقة توجيهات هامة في كيفية بناء الاختبارات، ومقتضيات التقويم ومُستلزماته وأنواعه، وقد أمكن عدُّها وثيقة مرجعية تعزيزية تفتح أفقاً أشمل للتعاطي المثمر مع المذكرات المنظمة.

تُرکز التوجيهات التربوية الرسمية الخاصة بتدريسية اللغة العربية على التقويمات التشخيصية والتكوينية والإجمالية داخل الصف الدراسي، وهي التقويمات الإجرائية الروتينية التي تدخل في زمن الحصص الدراسية، وتُنجز بأسئلة مُوجهة أو بإحدى الطرق المُمكنة المُجدية التي يراها المُدرّس ملائمة لسياقات التعلم الفوري.

أ - ملاحظات حول الطرح النظري للتقويم في وثيقة التوجيهات التربوية

مما يُلاحظ على الصياغة النظرية لمفاهيم التقويم في هذه الوثيقة أنها ركزت على أنماط التقويم الثلاثة تشخيصي، تكويني، إجمالي، دونما التركيز على الفروض الكتابية والأنشطة المندمجة، وهي على هذا الأساس أمكن اعتبارها تكميلية للمذكرات تستدرك ما لا تُشير إليه. ومن جانب آخر فإن وثيقة التوجيهات التربوية تجعل من موضوع التقويم مدخلاً فقط، في الوقت الذي كانت الحاجة لأن يتذيل كل مكون على حدة، لا كمدخل نظري بل كإجراء ديداكتيكي يأخذ بأمثلة ونماذج من مختلف المكونات.

وتجسيراً بنتائج الاستبيان، ففي ذات الاستطلاع الذي نعتمده في هذه الدراسة، تبين أن المُدرّسين لمادة اللغة العربية يستهدفون التقويمات بكافة أنماطها سواءً: التقويم التشخيصي أم التكويني أم الإجمالي في الممارسة الصفية، ولا يعتمدون فروض المراقبة المستمرة وحدها، وهذا ما يكشف عن رؤية مهنية متناغمة تجمع بين المذكرات والتوجيهات.



(المصدر، الملحق (1) - 2025)

نستشف من الاستبيان أعلاه بأن فئة عريضة من أساتذة وأستاذات اللغة العربية لا يكتفون بإنجاز فروض المراقبة المستمرة لوحدها كانعكاس للتقويم، بل إن القويم حاضرٌ دائماً في صُلب الفعل الصفّي، فهم على استمرارية تقويمية خلال وقائع الحصص ومجرباتها، ويتأدى ذلك من خلال التقويمات التشخيصية والتكوينية والإجمالية.

3-1-1 الأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية

إن "الإطار المرجعي هو أداة منهجية وطنية ناظمة ومُوحدّة لمواضيع اختبارات مُختلف المواد المعنية بالامتحان، استناداً إلى المنهاج الرسمي المقرر، بغض النظر عن تعدد الكتاب المدرسي الخاص بكل مادة، وذلك لتحسين صلاحية وموثوقية امتحانات نيل شهادة البكالوريا أم استثمارها في إعداد فروض المراقبة المستمرة." (طلبي، 2022، صفحة 31).

فبعد التنظيم والوعي بالنصوص المؤطرة تأتي مرحلة الإعداد، هذه المرحلة لها مُتطلباتها وفق تخصيص عدد الأسئلة لكل مستوى مهاري وتوزيع النقط الجزئية حسب الأسئلة والمكونات، ولاستكمال النظر في مرحلة الإعداد هذه الأكثر مهنية، نُوصي بالكتاب العملي الذي نعتمده مرجعاً في هذا الباب للمفتش التربوي رشيد طلبي بعنوان: التقويم التربوي بالتعليم الثانوي - مادة اللغة العربية (دليل عملي).

أ-ملاحظات حول فلسفة الأطر المرجعية

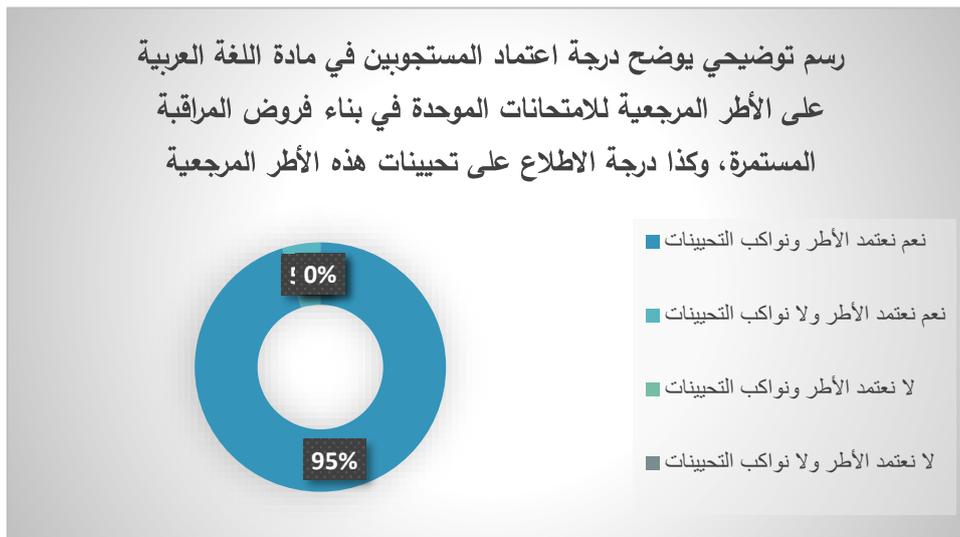
لا يخفى أن الأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية قد تخضع لتحسينات، إما تكون سنوية أو غير سنوية حسب السياقات والظروف التي تهيأ لها السنة الدراسية، لكنها تُعتبر وثيقة أساسية إصدارها، فلها أهمية كبرى من الجانب التربوي والقانوني، استعداداً لاستحقاقات وطنية مُوحدة تفتح نفس

الفرص أمام الجميع بشكل متساوي، ولكن هذه الأطر المرجعية أحياناً تبقى وثيقة توجيهية وتأطيرية، لأن مواضيع الامتحانات الوطنية في الواقع، لطالما كانت تعرف وجهتها نحو مجزوءات مُحددة بعينها. وهذا لا يقتصر على مادة اللغة العربية وآدابها، ومن الممكن أنه ينطبق على مواد أخرى.

صلةً بما سبق، فإن الأطر المرجعية تعاقد ملزم بين المؤسسة الوصيّة وباقي الفاعلين في المؤسسات التربوية والتلاميذ والتلميذات، فهو الذي يُوجه التركيز والمجهود، ويُشير إلى المحذوفات؛ إنها وثيقة للتعريف بالأولويات وتحديد لها لخلق جو الإسهاد الوطني، ولكنها في الغالب، وهذا ما لا يتماشى مع فلسفة الأطر المرجعية للامتحانات تكون نسخة شبه مكررة سنوياً، اللهم إذا استثنيت الأعوام الدراسية التي حملت مفاجأة، كالأعوام التي تزامنت مع جائحة كورونا مثلاً. وفي الحقيقة يجب أن تكون الأطر المرجعية مُتسمة بإبداعية مُتواصلة سنوياً، تستوجبها الضرورة التربوية والاجتماعية والفنية.

وهكذا فارتباطاً بالاستمارة الميدانية التي شكلت منشأ هذه الدراسة، توجهنا إلى المستجوبين لمعرفة مدى اشتغالهم بالأطر المرجعية للامتحانات، وللتعرف عن قرب مواكبتهم للتحسينات على هذه الأطر المرجعية من عدم مواكبتها.

بتأملنا في الاستطلاع خلصنا إلى أن معظم الأساتذة والأستاذات يعتمدون الأطر المرجعية للامتحانات الموحدة في بناء فروض المراقبة المستمرة، كما أنهم يواكبون الاطلاع على تحسينات هذه الأطر المرجعية، وهذا ما يوضحه الرسم البياني الإحصائي أسفله. فنسبة 95% أفادت بأنها تعتمد الأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية في بناء فروض المراقبة المستمرة، كما أنها مواكبة على التحسينات التي تجري على هذه الأطر المرجعية، و فقط نسبة 5% أكدت بأنها تعتمد عليها ولكنها ليست على اطلاع دائم بالتحسينات.



(المصدر، الملحق (1) - 2025)

4-1-1 دلائل التصحيح المتعلقة بمادة اللغة العربية في السلك الثانوي التأهيلي.

هناك نوعان من التصحيح؛ فالنوع الأول من التصحيح يتعلق بتصحيح الفروض الكتابية المحروسة الخاصة بالمراقبة المستمرة وفق المذكرات التنظيمية، وهو ما يتطلب جذاذة تصحيح، تتلاءم وجذاذة الفرض، توضع عليها نقطة عددية قد لا تكون بالضرورة جزائية. أما النوع الثاني من التصحيح فيتعلق بتصحيح الامتحانات الإشهادية، وهذا النوع يستند إلى مساطر تنظيم الامتحانات، ويكون فيها تصحيح تجريبي أولي، ثم بعدها تصحيح فعلي، لوضع نقطة عددية جزائية.

وبالرغم من أن الإجراءات تنص على الالتزام بالمساطر، ثم العناية المُستحقة، والحيّز الزمني الكافي، والتقدير الموضوعي للإنجازات، وكذا تدوين التنقيط الجزئي عوض الإجمالي، والحرص على مُراجعة احتساب النقطة. إلا أن الإكراهات في طرائق تصحيح الامتحانات الإشهادية وتديورها كثيرة منها: أن أظرفة كثيرة قد تُسند لمدرس واحد تحت ضغط زمني ووقت غير كافٍ، ومن جهة أخرى ثمة مشكلة التحقق من الإنجاز إذا كان غاشاً أو ليس كذلك. وفي اللغة العربية تتعاظم العوائق لأن الكتابة الإنشائية المقالية التي يُنجز المتعلم على ضوءها امتحانه قد تمتد أحياناً لأوراق، تقتضي متابعتها القرائية وقتاً إضافياً، ومجهوداً مضاعفاً.

كلها هذه إكراهات إلى جانب غيرها تجعل المُصحح لا يلتزم كلياً بالإجراءات التي تقترحها مساطر التصحيح الإشهادي وهو ما ينعكس على عملية التقويم. وفي الأدبيات التربوية فإن بعد التصحيح تأتي خطة الدعم العلاجي للتعثرات، سواءً ارتبط الأمر بفروض المراقبة أو بامتحانات إشهادية في دورتها العادية.

5-1-1 خطة الدعم العلاجي، استراتيجياته العملية في مادة اللغة العربية.

الدعم البيداغوجي له طابع الإلزامية في المرجعية القانونية، ولا يستقيم التقويم التربوي دون اعتماد الدعم، إذ تكشف عمليات التقويم عن صعوبات في التعلم؛ "ولتجاوز هذا الإشكال، وتعزيز تمكن المتعلمين من الكفايات المنشودة، يُمكن اعتماد أنشطة الدعم لتجاوز مظاهر التعثر معرفية كانت، أو مهارية أو وجدانية...؛ من خلال (المناهج، 2007، صفحة 12):

- اعتماد الحقيبة التربوية لتقويم تعلمات التلاميذ وتقويمهم؛
- تنوع الأنشطة التقويمية بعدم الاقتصار على الاختبارات، بل تكليف المتعلمين بمواضيع وبحث وعروض وأنشطة مختلفة، وحثهم على تكوين ملفات، جمع وثائق وبيانات، واستغلال طاقاتهم وإمكاناتهم الإبداعية.

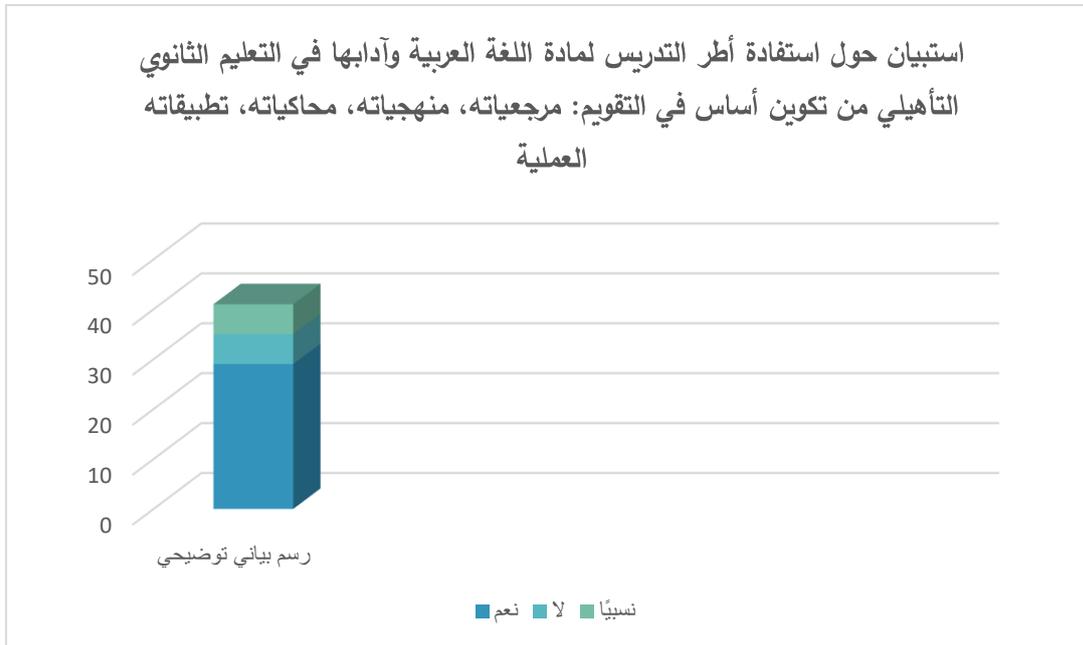
لقد تبين في الاستبيان من خلال الإجابات القصيرة للمستجوبين أن التقويم يكون فعّالاً أكثر مع الدعم المستمر للمتعلمين.

2- منظور مُغاير للوثائق الرسمية المؤطرة للتقويم

إن "التقويم عملية منظمة وليست عشوائية ولا ارتجالية، إنه تفاعل بين مجموعة من العناصر المركبة، تتضمن تحديد الأهداف وإعداد الوسائل، وإجراء الاختبار وتحليل النتائج." (اليوسفي، 2022، صفحة 42). ولكن يبقى الحق في سؤال جدوى السياسات والميكانيزمات والمعايير التي تقترحها الوثائق الرسمية. فالوثائق الصادرة وحدها لا تكفي ومن الضروري تعزيز مسالك التكوين الأساس والتكوين المستمر، فأشكاليات التقويم يصعب الحسم في عواملها، هل تعود إلى ضيق النصوص الرسمية وحرفيتها، أم إلى شح في التكوينات المعدة لهذا الغرض، أم أن هناك عوامل بنيوية ومركبة أخرى تجعل عملية التقويم في مستعصية في الواقع المهني. ولهذا انشغلنا بأسئلة أخرى في الاستطلاع الذي أنجزناه ترتبط بالتكوينات الأساس والتكوينات التكميلية الموازية في موضوع التقويم.

1-2 ماذا عن التكوين الأساس والتكوين المستمر؟

في نفس الاستطلاع المُعد لهذه الدراسة، تبين أن أغلبية أساتذة وأستاذات مادة اللغة العربية بالثانوي التأهيلي استفادوا من تكوين أساس في التقويم: مرجعياته، منهجيته، تطبيقاته محاكيته... الخ؟ وفي الجدول البياني أدناه عائد استطلاع.

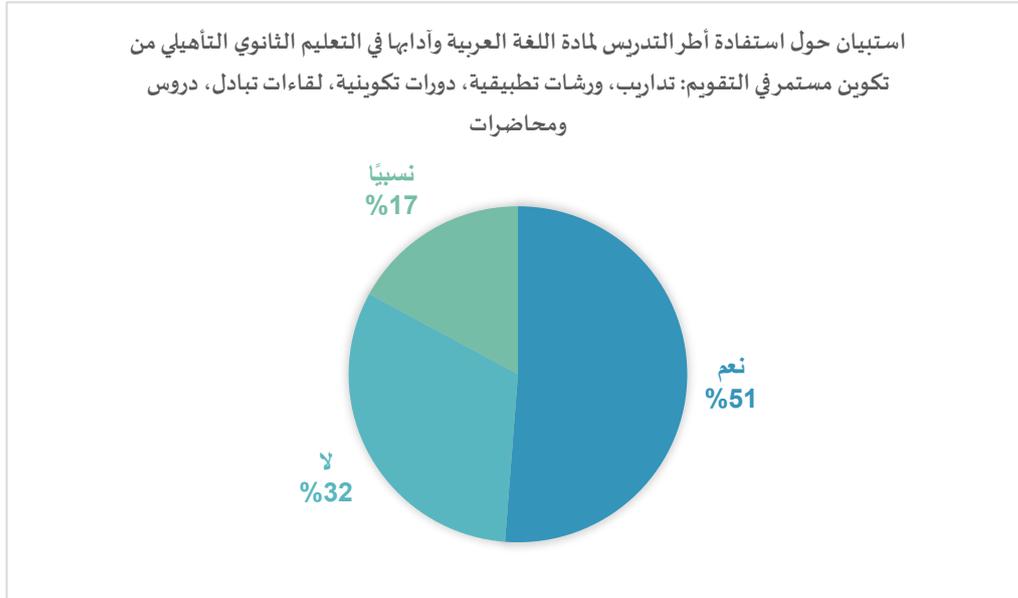


(المصدر، الملحق (1) - 2025)

لقد أكد المستجوبون في نصوص قصيرة بأن التقويم التربوي ركيزة أساسية في المنظومة التربوية، لكنه بالرغم من ذلك لا يأخذ الحيز المُستحق في التكوين المهني والمستمّر الموجه للأساتذة، كما تم التأكيد على

ضرورة تعزيز دور التكوين المستمر من أجل صياغة توصيات ترفع إلى الجهات الوصية، وعلى ضرورة مراجعة آليات التقويم.

وتجسيرًا بالاستبيان الموجه نفسه، فقد تبين أن الأغلبية أكدت استفادتها من تكوين مستمر في التقويم: تداريب، ورشات تطبيقية، دورات تكوينية، لقاءات تبادل، دروس ومحاضرات...؟



(المصدر، الملحق (1) - 2025)

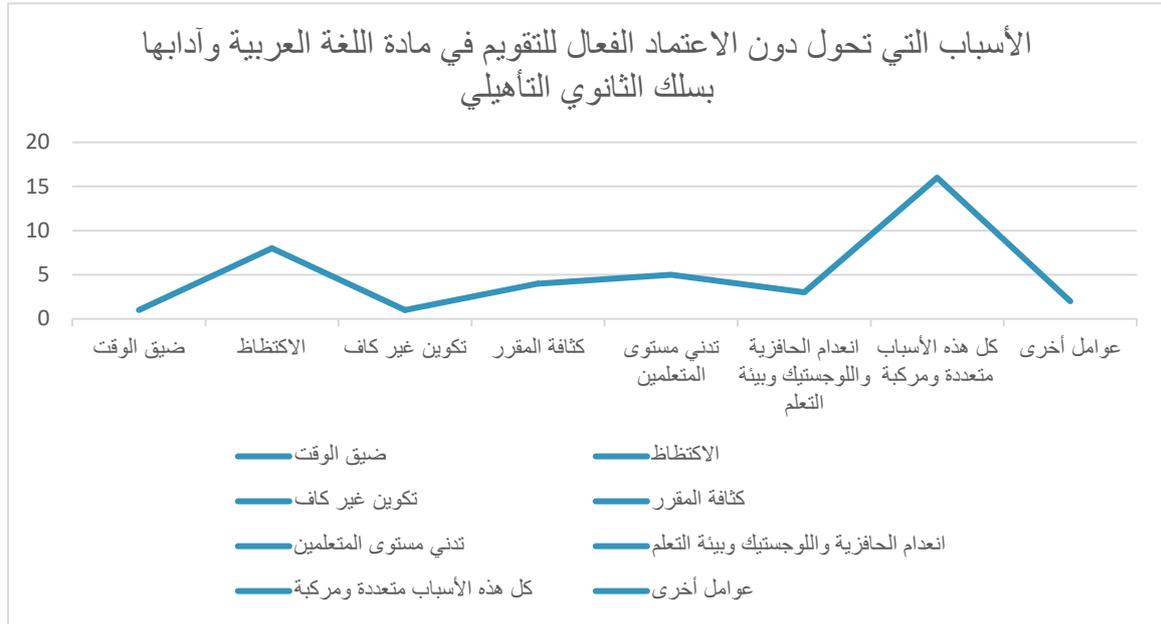
إن موضوع التقويم، موضوع حسّاسٌ جدًّا، لابد أن يتطلب تعزيز التكوين المستمر، لا سيما في ظل التحولات الرهيبة الرقمية التي يعيشها المجتمع، لذا وجب إعادة النظر في كون المعارف المدونة في الفرض الكتابي ذات قيمة وعلى ضوءها تترتب نقطة، لأن ارتباط المتعلمين بالذكاء الاصطناعي اليوم خطير... فمن المُرتقب التحول إلى قياس مستويات أخرى وصرف النظر عن تقييم المعلومات.

استنادًا إلى المعطيات أعلاه التي اتضح من خلالها بأن أساتذة وأستاذات اللغة العربية بالثانوي التأهيلي عبّر أغلبهم من عينة المستجوبين استفادتهم من تكوينات أساسية وتكميلية مستمرة في موضوع التقويم، وعليه يتبادر إلى الأذهان سؤال: لماذا يعيش واقع التقويم كل هذه الإشكالات الشائكة برغم وجود تكوينات أساسية ومستمرة تُسدُّ حاجة الفاعلين إلى الأدوات والآليات.؟

1-1-2 ما الخلل إذن؟

لغرض الكشف عن الأسباب الثاوية خلف معضلة التقويم، وفي الاستبيان نفسه، توصلنا إلى النتائج المبينة في الرسم الإحصائي أسفله، بعد أن توجهنا باقتراحات يُشتبه أن تكون العائق دون فعالية التقويم

مثل: ضيق الوقت، الاكتظاظ، تكوين غير كاف، كثافة المقرر، تدني مستوى المتعلمين، انعدام الحافزية واللوجستيك وبيئة التعلم، عوامل أخرى، كل هذه الأسباب متعددة مركبة.



(المصدر، الملحق (1) - 2025)

في قراءة وصفية وتحليلية لنتائج هذا الرسم الإحصائي، يبرز أن أسباباً متعددة ومركبة هي التي تحول دون فعالية التقويم في مادة اللغة العربية بالثانوي التأهيلي، وهي مزيج من كل هذه الأشياء؛ منها ما يرتبط بضيق الوقت والاكتظاظ وكثافة المقرر ومنها ما يتصل بالتكوين غير الكافي وتدني مستوى المتعلمين وانعدام الحافزية واللوجستيك وبيئة التعلم وعوامل أخرى.

2-2 اجرائية التقويم الإبداعي وتحديات التجاؤز

إن إيلاء المتعلمين الأهمية الكبرى لفروض المراقبة المستمرة، أو بالأحرى ترسيخ هذا لديهم خلال مساهمهم التعليمي، إشكالية وجب التراجع عنها، وتصحيح في أذهان المتعلمين بأن الفروض ذات أهمية وهي شكل من أشكال التغذية الراجعة، غير أنها ليست النهاية والحكم على الذات المتعلمة.

إن التقويم من الأمور الضرورية لمعرفة مدى نجاعة الأساليب المعتمدة من طرف المدرس في التدريس، ولكن ألا يمكن الإبداع في هذا التقويم والخروج به من زاوية الفروض الكتابية المحروسة؟ لعله من الضروري الآن تغيير أنماط التقويم التقليدية التي تعتمد على الاسترجاع والسعي نحو العمل بمنطق الكتاب المفتوح وجعل أسئلة التقويم تحليلية نقدية! كما أنه وجب تجديد آليات التقويم التربوي عبر اعتماد الوسائل الرقمية والانفتاح على الرقمنة في عملية تصحيح التقويمات.

لقد أكد المستجوبون من أساتذة وأستاذات مادة اللغة العربية وآدابها بسلك الثانوي التأهيلي بأن ما يُعيق عملية التقويم الفعال عدة عوامل لعل أهم ما حصل فيها اتفاق:

- ✓ الاكتظاظ، لأنه يحول دون اعتماد طرق متنوعة للتقويم، مثل ملف تطور التعلم لدى المتعلم...
- ✓ انعدام الوسائل التعليمية الحديثة في بعض المدارس المغربية، وإن وجدت لا يُحسن استعمالها بشكل أفضل لخدمة التقويم الفعال.

2-2-1 العثرة القانونية

ما بين الرغبة في الإبداع وتجاوز الاتباع تظهر تحديات شأخصه في وجه الفاعل التربوي وخاصة المُدرس، لأن مُجمل الاستراتيجيات التقويمية المُبتكرة التي يُمكن توظيفها في دروس اللغة العربية بهدف إغناء العملية التقويمية، يُمكن اعتبارها في حاجة إلى سند قانوني، وهو ما يفترض تعديل الترسانة المرجعية لمختلف عمليات التقويمية. واستتباعاً تقترح الباحثة نجاة اليوسفي (اليوسفي، 2022، الصفحات 84-96). مجموعة من الصيغ المُستجدة لبناء عمليات تقويمية أفضل من أبرزها:

- ✓ التقويم المعتمد على الأداء: "تقويم الأداء يتضمن مهام واقعية متنوعة تقيس نطاقا واسعا من المهارات، لذا فإن تصحيح الإجابات أو تقدير الأداء لا يستند إلى مفتاح تصحيح، كما هو الحال في الاختيار من متعدد، وإنما يتطلب بعض الأحكام الذاتية فيما يتعلق بجودة العمل." (علام، 2011، صفحة 153)
- ✓ التقويم الذاتي: يقوم المتعلم بالتقويم الذاتي لمجهوده الفردي، ومجهوده في العمل المشترك مع صديق أو مجموعة في تنفيذ المهمة "يضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بينه وبين معلم." (دعمس، 2008، صفحة 95).
- ✓ ملف المتعلم Portfolio: أداة يستخدمها المعلم لتقويم تعلم المتعلمين، ويستخدمها المتعلم أيضاً لتقويم تعلمه الذاتي. ويركز الملف على قياس قدرات عقلية عليا... فالملف يفتح آفاق البحث والمعرفة أمام المتعلم. (اليوسفي، 2022، صفحة 89).

2-2-2 اجتهادات الأطمّم التدرسية بين أهواء الذات والأمزجة المُتقلبة والقناعات الفكرية؟

إن الرغبة التي تحدد المنظرين في المجال التقويبي للحدّ من مخاطر التصحيح وانزلاقاته (Ses biais) حسب ميرل Merle Pierre (1998, p. 8) دَفَعَتهم إلى تطبيق سلم تنقيط دقيق، يُمثل معياراً يُضفي الصلاحية والمشروعية على النقطة الممنوحة. لكن إلى أي حد يُمكن تبني هذا الموقف والإقرار بأن سلم التنقيط هو المعيار أو لنقل هو المخلص مما يسمى بـ "مانبغيات التنقيط" أو "ذاتيات التنقيط"؟ خاصة في المواد مقالية التقويم. (اكراسي، 2017، صفحة 67).

هذا بالإضافة إلى أن الذات التي تُقوم لها أهواء وميولات، لها أمزجة مُترددة، ولها حسٌ إيديولوجي. حتى أثناء استخدام سلالمة التنقيط، فإن ذاتية المصحح وتوجهه ومزاجه أثناء التصحيح يؤثر في عملية التنقيط، خاصة في الامتحانات الوطنية.¹ وعلى هذا الأساس يتوجب على الفاعلين في العملية التقويمية توخي الموضوعية والإصابة الدقيقة في الهامش الممنوح لبناء التقدير حول اختبارات المتعلمين، برغم أن رواسب الذات لا يُمكن تذويبها، فمطلوب على الأقل التخفيف من حدّة "المانبغيات" والمزاجية.

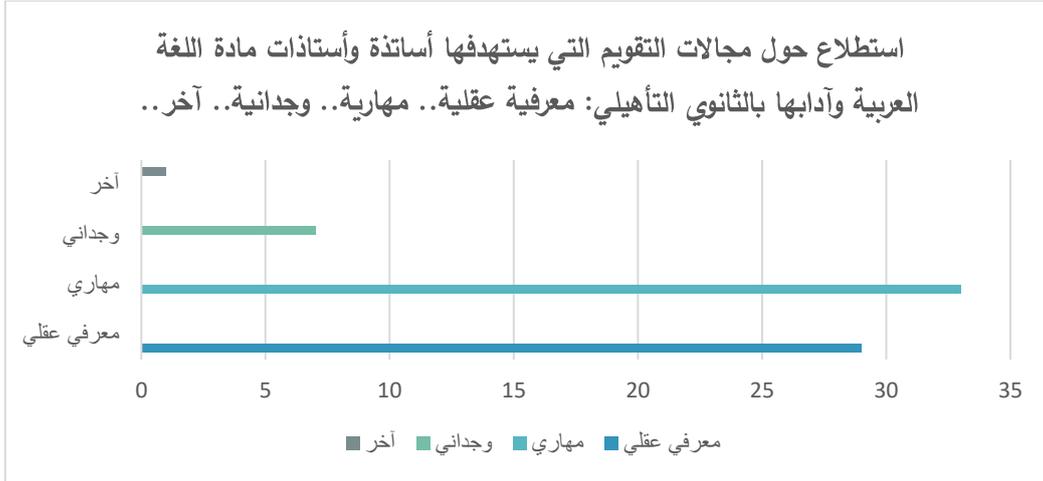
قد يتساءل سائل ما جدوى التقويم في ظل وجود الفوارق.؟ وهل التقويم ذاتي أم موضوعي.؟ فمن خلال هذه الأسئلة وغيرها يُصبح من الضروري إعادة النظر في التقويمات سواءً فروض المراقبة أو الامتحانات الإشهادية في الثانوي التأهيلي بشكل خاص. وبين هذه الإشكاليات وغيرها أبداع بعض المدرسين والمدرسات في طرائق التقويم بمنطوق النصوص المنظمة، ولكن بتنوع في الأنماط والاستراتيجيات؛ إبداعية تقويمية "بينية" مُتصلة بالنص التنظيمي من جهة ولكنها مُواكبة لحاجيات الراهن من جهة أخرى، هي أنماط تفتح التقويم على نافذة أشمل باعتباره آلية لتتبع المتعلم في تطوره التعليمي انسجامًا وميولاته، ورغباته، ويُتيح هذا الأمر تشجيع المتعلم للمُواصلة فيما ينجح فيه ويُحب فعله. وعلى هذا الأساس نتبنى مُقترحين مع بقية الفاعلين الذين أدلوا بصوتهم في هذا السياق من خلال الاستبيان المنجز وهما:

✓ مُقترح تقويم الأعمال الحرة تقويمًا مُتتابعًا.

✓ مُقترح مُحاولة العمل في اتجاه مُناصفة وزن الامتحانات الكتابية بنظيرتها الشفهية.

إن الامتحانات الكتابية لا تُقوم المستويات الأخرى بدقة؛ مهارية أو وجدانية أو غيرها، وتستهدف بدرجة أكبر المستويات المعرفية، وفي الاستطلاع نفسه أكد المستجوبون بأنهم يستهدفون المستويات المهارية بدرجة أكبر وهذا نظن أن مفتاح تحصيله هو تعزيز حصة الامتحان الشفهي لتُنصف الامتحان الكتابي.

¹ في عملية تصحيح الامتحانات الوطنية الإشهادية، تُخصص فترة وجيزة، أقل من أسبوع، يكون المُصحح مُطالبًا فيها بتصحيح عدة أظرفة تُسند إليه، يكون ذلك تحت ضغط زمني ونفسي بالإضافة إلى عوامل أخرى، لا تسع الورقة البحثية لذكرها.



(المصدر، الملحق (1) - 2025)

3-2 ضرورة تجديد آليات التقويم

وجب تجديد آليات التقويم التربوي عبر اعتماد الوسائل الرقمية بالرغم من "عدم وجود أي سند قانوني يعترف بنتائج هذا النمط الجديد للتقييم، وشبه استحالة تطبيقه على أرض الواقع لعدة أسباب، تقنية ومعرفية وتنظيمية." (جناني، 2023، صفحة 104).

يُعد التقويم الإلكتروني من التطبيقات المهمة لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني لأنه يساعد المدرس في تقويم أداء المتعلمين بطرق وأساليب متعددة مثل: الاختبارات التحصيلية، والمشروعات والمهام المتنوعة.

كما يُمكن إنجاز التقويم عن طريق الشبكات: سواء الفردية أو الجماعية، وتمثل شبكات التقويم "أدوات إجرائية لتقويم مختلف السلوكيات التي وضعت من أجلها، وما يميزها هو سهولة توظيفها وبساطة تعميم معطياتها ونتائجها." (اليوسفي، 2022، صفحة 92).

إن الأدوات الرقمية للتقييم الإلكتروني (جناني، 2023، صفحة 118). مُتعددة منها: الاختبارات الرقمية، مُستند الإنجازات الإلكتروني، المُقابلات الافتراضية، كما يُمكن استخدام التطبيقات الإلكترونية، مثل نماذج Google forms، وايسبرينغ سويت 9 Ispring suit، وكلاس بوينت Classpoint (الأنصاري، 2024، الصفحات 110-119). وهذا ما أبرزه الباحث خالد الأنصاري في دراسته بعنوان: التقويم الإلكتروني، آليات تفعيله وسبل توظيفه. ويظل كذلك مُقترح المُقاربة التواصلية فعلاً في بناء عمليات تقويمية مهنية، وهذا ما وضَّحه الباحث عبد الحق بوطيب في دراسة له بعنوان: الواجهة المعرفية في التقويم، نموذج المقاربة التواصلية. (بوطيب، 2024)

يجب استغلال ارتباط المتعلمين بعوالم الرقميات المُتَشعبة واختيار طريقة التقويم الإلكتروني، ولكن ذلك يبقى رهيناً بتكثيف التكوين المستمر لأساتذة وأستاذات اللغة العربية وآدابها يسلك الثانوي التأهيلي في طرق التقويم الجديدة، فهذه التقوية المُستمرة أساس نجاح المدرسة العمومية.

الخاتمة

صفوة القول، إن التقويم المدرسي يتبوأ مكانة أساسية في مُختلف الأنظمة التعليمية عبر العالم، ويُمثل محطة مهمة وضرورية في مُختلف مراحل التدريس والتعلم. فهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير. وفي المدرسة العمومية بالمغرب. أصبحنا في حاجة إلى أكثر من لغة تنظير وإجراءاتها الافتراضية التي تُخالف ولا تُواكب الإكراهات الميدانية الصفية. "فعن أي تقويم وقياس نتحدث في قسم يضم (42) متعلما وأغلبهم من روافد هشة."¹

لتقويم فعال في مادة اللغة العربية وآدابها يسلك الثانوي التأهيلي تذهب المُقترحات في اتجاه تغيير المنهاج التعليمي الحالي، أو على الأقل التعديل بتخفيف الدروس والاهتمام بالتنوع والكيفية، كما الحاجة إلى الاهتمام بتقويم المهارات أكثر من الجوانب المعرفية، والتنوع في طرق التقويم وعدم اعتماد صيغة واحدة.

من موقعنا القرائي، سعينا بجهد نظري وتطبيقي نحو تأمل مُشكلات التقويم في مادة اللغة العربية يسلك الثانوي التأهيلي، ومن خلال ما قادنا إليه البحث النظري وكذا الاستطلاع الميداني، يبدو أن الوقت الحالي سياق مهم لتأمل المنهاج التعليمي وابتكار سياسات تعليمية جديدة، تهدف إلى تحسين جميع العمليات المتعلقة بسيرورة التعليم والتعلم.

أما عن واقع التقويم داخل الفصول الدراسية فلا تكفي فيه أوراق بحثية في اتجاه التنظير والتطبيق، بل إرادة عملية يتدخل فيها جميع المعنيين، كل من موقعه وصفته، ولا بد من السعي نحو بناء سياسة تعليمية جديدة تُصحح مفاهيم التقويم الذي ظل لأمد طويل لصيقاً بالامتحانات الكتابية والفروض المحروسة، فاستشراف هندسة جديدة وهيكل مُستحدثة نحو صياغة مفهوم التقويم على ضوء الثورة الرقمية الأنية بات مطلباً لا بد منه. ولعله من المُفيد الآن الاستعانة بالتجارب الدولية الناجحة ومُحاكاتها في طرائق التقويم وأساليبه واستراتيجياته.

¹ تدوينة أحد الأساتذة المستجوبين في الاستبيان المُعد لهذا الغرض، جانب التوصيات والمقترحات...

المراجع

- الفارابي عبد اللطيف وآخرون، (2001)، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديدكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط3، الدار البيضاء، المغرب.
- العتيبي ماجد بن رفاع (2016)، التقويم التربوي والجودة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- اليوسفي نجاة، (2022)، تقويم مكون القراءة في السلك الثانوي الإعدادي، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء.
- جناني عزيز، (2023)، المدرسة وتحديات العصر الرقمي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، المغرب.
- دعمس مصطفى نمر، (2008)، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
- علام صلاح الدين، (2011)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للطباعة والنشر، ط1، الأردن.
- دراسات
- اكراسي عمر، (2017)، التقويم التربوي، من كلاسيكية الرؤية إلى البراديجمية السوسولوجية الجديدة للتقويم، عدد 67، يناير، مجلة علوم التربية، المغرب.
- الأنصاري خالد، (2024)، التقويم الإلكتروني، آليات تفعيله وسبل توظيفه، نحو تجديد الممارسة التقويمية، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد ماي، الدار البيضاء، المغرب.
- الشقف إسماعيل، (2024)، التقويم التربوي المغربي بين الواقع والطموح، مجلة كراسات تربوية، عدد 13، أبريل، سلا، المغرب.
- بوطيب عبد الحق، (2024)، التقويم التربوي، وجهات معرفية جديدة، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد ماي، الدار البيضاء، المغرب.
- والي علمي المصطفى، (2024)، واقع التقويم بالمؤسسات التعليمية المغربية - جهة طنجة تطوان الحسيمة نموذجاً -، مجلة كراسات تربوية، عدد 12 يناير، سلا، المغرب.
- المذكرة رقم 142 بتاريخ 05 ذو القعدة 1428 هـ الموافق 16 نونبر 2007 في موضوع: "التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي".
- المذكرة رقم- 142 02 بتاريخ 05 ذو القعدة 1428 هـ الموافق 16 نونبر 2007 في موضوع: "التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي".
- مديرية المناهج، (2007)، التوجيهات والبرامج الخاصة بتدريس اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي.
- Hadji, C, (1990), « l'évaluation, règles de jeu », 2eme édition, Paris, ESF éditeur.
- Merle, P: (1998), Sociologie de l'évaluation scolaire, 1er edition, paris, press Universitaire de France, que ضé sais-je?

□ الملحق (1): استبيان ميداني موجه لأساتذة وأستاذات اللغة العربية وأدائها بسلك الثانوي
التأهيلي (2025)

- 1 - هل سبق أن استفدتم من تكوين أساس في التقويم: مرجعياته، منهجيته، تطبيقاته محاكيته...الخ؟
- نعم
 - لا
 - نسبياً
- 2- هل استفدتم من تكوين مستمر في التقويم: تداريب، ورشات تطبيقية، دورات تكوينية، لقاءات تبادل، دروس ومحاضرات...؟
- نعم
 - لا
 - نسبياً
- 3 - هل لكم اطلاع كافٍ بالوثائق التربوية والمرجعيات الرسمية المنظمة للتقويم في مادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي؟
- نعم
 - لا
 - بعضها
 - كلها
- 4 - هل تستهدفون التقويم التشخيصي والتكويني والاجمالي في الممارسة الصفية، أم تعتمدون فروض المراقبة المستمرة وحدها؟
- التقويم التشخيصي والتكويني والاجمالي وفروض المراقبة المستمرة.
 - فروض المراقبة المستمرة فقط.
 - التقويم التشخيصي وفروض المراقبة المستمرة.
 - التقويم التكويني وفروض المراقبة المستمرة.
 - التقويم الاجمالي وفروض المراقبة المستمرة.
- 5 - هل تعتمدون الأطر المرجعية للامتحانات الموحدة في بناء فروض المراقبة المستمرة؟ وهل توابون الاطلاع على تحيينات هذه الأطر المرجعية؟
- نعم نعتمدها ونواكب
 - نعم نعتمدها ولا نواكب
 - لا نعتمدها ونواكب
 - لا نعتمدها ولا نواكب
 - أحيانا نعتمدها ونواكب

- أحيانا نعتمدها ولا نواكب
- 6- ما هي مجالات التقويم التي تستهدفونها بدرجة أكبر من بين الاقتراحات الآتية:
 - معرفي عقلي
 - مهاري
 - وجداني
 - آخر
- 7- هل سبق وقيمتم بتجربة التقويم بناء على ملف المتعلم Portfolio أو على الأداء أو مقابلة شفوية أو اختبارات رقمية؟
 - نعم بناء على ملف المتعلم Portfolio
 - نعم بناء على الأداء
 - نعم من خلال مقابلة شفوية
 - نعم من خلال اختبارات رقمية
 - لا
 - نسبياً
- 8- هل سبق وخضتم تجربة التقويم الرقمي أو الالكتروني، وخاصة في مرحلة كوفيد 19؟
 - نعم
 - لا
 - نسبياً
- 9- ما هي في نظرك الأسباب التي تحول دون اعتمادكم الفعال للتقويم من بين الاقتراحات التالية:
 - ضيق الوقت
 - الاكتظاظ
 - تكوين غير كاف
 - كثافة المقرر
 - تدني مستوى المتعلمين
 - انعدام الحافزية واللوجستيك وبيئة التعلم
 - كل هذه الأسباب متعددة ومركبة
 - عوامل أخرى
- 10- الأستاذ الفاضل، الأستاذة الفاضلة: كلمة في الختام، هل لكم من توصيات ومقترحات إضافية لتعزيز اتجاهات البحث؟