



Saint Joseph University of Beirut
Faculty of Education
Lebanese Institute of Educators

دليل التّقويم في التّربية التّقويمية

اسما مجاعص عازار و نجاة قرداحي ملحمه

تم تنفيذ هذا المشروع بدعمٍ مالي من
مجلس البحث العلمي في جامعة القديس يوسف في بيروت
وبدعم من نقابة المربّين التّقويميين في لبنان



يُعدّ هذا الدليل، وهو الأول من نوعه، مرجعاً أساسياً للمربين التّقويّين، وهو مُصنّف لتسهيل ممارستهم التّقويم في التّربية التّقويمية. يتضمن الدليل المفاهيم الأساسية لهذا التّقويم، وتعريفه، وأهدافه، وعملية تطويره.

سعى المعهد اللبناني لإعداد المربين، الذي يُدرّب مرّتين تقويّين منذ أكثر من أربعين عاماً، إلى تلبية الحاجة الملحة لدى المربين التّقويّين العاملين في هذا المجال لتوحيد ومنهجية ممارسات التّقويم في التّربية التّقويمية. وتعتمد هذه الممارسة، التي نادراً ما تُدرج في البرامج الجامعية في لبنان، اعتماداً كبيراً على خبرة المرّتين التّقويّين وتدريبه وبالتالي تبقى رهناً بتقديره السليم. وبناءً على ذلك، بدأ فريق من الأساتذة الباحثين من قسم التربية التّقويمية في المعهد اللبناني لإعداد المربين، بالإضافة إلى مرّتين تقويّين، بالتّفكير لمناقشة هذه الممارسة والاحتياجات الملحة.

أفضت جلسات المناقشة هذه إلى إطلاق مشروع بحثي حول التّقويم في التّربية التّقويمية، بعنوان « التّقويم في التربية التّقويمية: الأسس والعملية والواقع»، بفريق مؤلف من أربع باحثات: السيدة رانيا عبدو، والسيدة اسما مجاص عازار والسيدة نجاه قرداحي ملحمه، وأنا. كما أن مساهمة السيدة منال الأحمر عادت بالنفع على هذا البحث: السيدة الأحمر، وهي مربية تقويمية ومسؤولة تربوية في عدّة مدارس، شاركت في وضع بروتوكول البحث وتوزيع الاستبيان على المرّتين التّقويّين. تم إنجاز هذا البحث بدعم مالي من مجلس البحث العلمي في جامعة القديس يوسف في بيروت.

كان الهدف الرئيسي من هذا البحث استكشاف واقع التّقويم في التربية التّقويمية. ولتحقيق هذه الغاية، أرسل استبيان للمرّتين التّقويّين اللبنانيين، تلاه مقابلات مع مربين تقويّين خبراء في هذا المجال. أودّ أن أتقدم بالشكر الجزيل لهنّ ولجميع المربين التّقويّين الذين استجابوا للاستبيان، مما مكّننا من إجراء هذا البحث. وقد سمحت لنا نتائجها بنظرة شاملة عن هذه الممارسة في لبنان.

إلى جانب العمل الميداني، شكلت مراجعة منهجية للأدبيات الأساس لتطوير دليل التّقويم في التربية التّقويمية، والذي تمّ إثراء محتواه بمساهمات البحث التجريبي.

يُمثل إعداد هذا الدليل الهدف الثاني من بحثنا. فقد سعى هذا البحث إلى إنتاج هذا الدليل الذي يمكن أن يُوجّه المرّتين التّقويّين في ممارستهم. وقد تولّت تصميمه السيدة أسما مجاص عازار والسيدة نجاه قرداحي ملحمه.

يُقدّم هذا الدليل دعماً لتعزيز المعرفة المتعلقة بالتّقويم في التربية التّقويمية، ويوفّر دليلاً عملياً لتخطيط هذه الممارسة وتطبيقها.

كما يُمكن أن يُشكّل أساساً للبحوث المستقبلية الرّامية إلى تعميق هذه المنهجية وتطويرها، ودعم تنظيمها في الممارسة العملية، والمساهمة في إنشاء برامج تدريبية متخصصة مُكرّسة لهذه الممارسة.

بفضل مساهمة نقابة المربين التّقويّين في لبنان، يتوفّر دليل التّقويم في التربية التّقويمية، في اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية، مجاناً، على موقع المعهد اللبناني لإعداد المربين في جامعة القديس يوسف في بيروت. أتقدّم بجزيل الشكر إلى السيدة ريان شقير كنعان على ترجمة هذا الدليل إلى اللغة العربية، وإلى السيدة رانيا عبده على ترجمته إلى اللغة الإنجليزية وعلى مساهمتهما القيّمة في إتاحة محتواه لشريحة أوسع من القراء والمهنيين المهتمين بهذا المجال.

أعزائي المرّتين التّقويّين، أدعوكم للاطلاع على هذا الدليل، الذي يتضمن جميع العناصر اللازمة لفهم أسس التّقويم في التربية التّقويمية. كما يوضح الدليل المراحل المختلفة لهذه العملية، ويقدم قائمة (غير شاملة) بالاختبارات المعيارية الأكثر استخداماً من قبل المرّتين التّقويّين في لبنان.

أمل أن يشكّل هذا الدليل مرجعاً في ممارساتكم التّقويم في التربية التّقويمية، وأن يدعم عملكم مع المتعلّم وأولياء أمره.

وفي الختام، أودّ أن أضيف أنّ نظرتكم وخبرتكم ستسهمان في إثراء هذه النسخة الأولى من الدليل، مما سيساعد في تنقيحها وتعزيز كلّ من هذه الممارسات والتّدريب الجامعي المرتبط بها. أمل أن تجدوه مفيداً!

ميشلين الخوري يمين

٤	تمهيد
٥	القسم الأول: خصائص التّكوين في التّربية التّقويمية وأهدافه
٥	١,١ تعريفه
٥	٢,١ غايته
٥	٣,١ أهدافه
٥	٤,١ خصائصه
٧	٥,١ وظائفه
٧	٦,١ الفئات المستهدفة منه
٧	٧,١ المجالات التي يشملها
١١	القسم الثاني: الإطار العملي والتنظيمي للتّكوين في التّربية التّقويمية
١١	١,٢ عملية التّكوين في التّربية التّقويمية
١٤	٢,٢ خطوات العمل
١٦	٣,٢ التنظيم الزماني والمكاني
١٧	٤,٢ الوسائل المستخدمة
١٩	القسم الثالث: دور و سمات المربي التّقويمي
١٩	١,٣ دور المربي التّقويمي ومؤهلاته
١٩	٢,٣ الكفايات الخاصة بالتّكوين في التّربية التّقويمية
٢١	٣,٣ موقف المربي التّقويمي
٢٢	الخاتمة
٢٣	قائمة المراجع
٢٥	الملحق

تُعَدُّ التربية التّقويمية تخصّصاً أساسياً في مواكبة التّلاميذ ذوي الاحتياجات التّربويّة الخاصّة والّذين يواجهون العديد من التّحديات النّاتجة عن اضطرابات التّعلّم أو النّمو أو صعوبات في التّكيّف والتّعلّم، أو إعاقات ذهنيّة، حسّيّة أو جسديّة وغيرها.

يشكّل التّقويم في التربية التّقويمية حجر الزّاوية في هذا المجال، إذ إنّهُ يساعد على رصد خصوصيّات المتعلّمين وفهمها، كما أنّه يساعد في تحديد العوامل البيئية التي قد تعزّز أو تعيق تطوّرهم. لا يقتصر هذا الإجراء على التّقويم التّشخيصي التّقليديّ، بل هو رافعة استراتيجيّة تسهم في وضع تدخّلاتٍ موجّهة تهدف إلى تحسين التّعلّم، وضمان النّجاح.

رغم أهمّيّته البالغة، لا يزال التّقويم في التربية التّقويمية مجالاً في طور الهيكله والتنظيم. أظهرت مراجعة للمنشورات المتعلّقة بالتربية التّقويمية أنّ هذا الاختصاص متوقّف في عدّة دولٍ منها كندا، وبلجيكا، وحيث في فرنسا. مع أنّ الوثائق الدّولية تعرض مبادئ التّقويم في التربية التّقويمية الأساسيّة وخطوط نهجه العريضة، إلّا أنّ سبل تطبيقه العمليّ غير واضحة وغير مفصّلة بما فيه الكفاية.

أمّا في لبنان، فبالرغم من توقّف برامج اعداد مهنيّة ومتخصّصة في مجال التربية التّقويمية منذ عدّة عقود، فإنّ الممارسات المرتبطة بالتّقويم لا تزال غير موحّدة وينقصها إطار منهجيّ مشترك، ما يؤدّي إلى ممارسات متباينة تحدّ من فعالية التّقويم والتّدخل التّربويّ التّقويميّ.

انطلاقاً من هذه التّحديات، أطلق المعهد اللبناني لإعداد المربّين، جامعة القديس يوسف - بيروت، دراسةً متعمّقة تهدف إلى تنظيم هذه الممارسة وتوجيهها، شملت استكشاف الممارسات القائمة للتّقويم في التربية التّقويمية على الصّعيدين المحليّ والدّوليّ.

يسعى هذا الدّليل، الذي أُعدّ في سياق هذه الدّراسة، إلى سدّ فجوة مهمّة من خلال تقديم إطارٍ منهجيّ وعمليّ للمربّين التّقويمين، بهدف تعزيز دقّة التّقويم في التربية التّقويمية وفعاليتّه.

وهو ينقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسيّة. يشمل القسم الأوّل مختلف جوانب التّقويم التّربويّ والتّقويميّ، مع إبراز خصائصه، وأهدافه، وأهمّيّته، ومجالات تطبيقه، والفئة المستفيدة منه. أمّا القسم الثّاني، فيعرض الإطار العمليّ والتنظيميّ من حيث المسار، والإجراءات، والوسائل الصّوريّة لتنفيذ تقويم دقيق في التربية التّقويمية. وفي القسم الثّالث، يتمّ عرض سمات المربّي التّقويميّ ودوره، مع التّشديد على الكفايات والموقف المهنيّ المطلوب لضمان جودة التّقويم.

يسعى هذا الدّليل، من خلال هيكلتيّه، الذي أُعدّ في سياق هذه الدّراسة، إلى تقديم رؤية كاملة وعملية للتّقويم في التربية التّقويمية كوسيلة أساسيّة في خدمة المربّين التّقويمين ومهنتهم.

١. في هذا الدّليل، يُستخدم مصطلح «التّقويم» بمعناه الشّامل الذي يتضمّن جمع المعطيات وتحليلها وإصدار الأحكام بهدف اتّخاذ القرارات والتّحسين. أمّا «التّقييم» فيشير إلى تقدير الأداء أو المكتسبات، ويُعدّ جزءاً من عملية التّقويم.

القسم الأول: خصائص التّقييم في التّربية التّقويمية وأهدافه

١,١ تعريفه

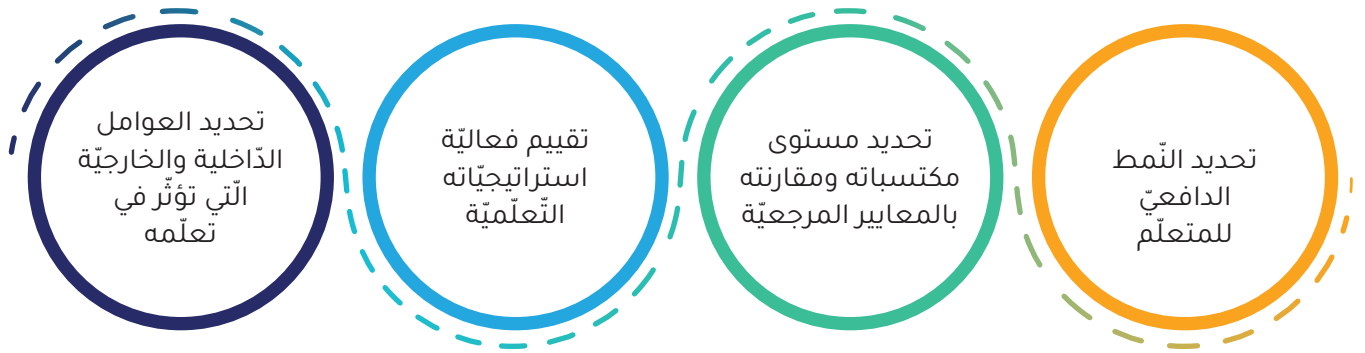
التّقييم في التّربية التّقويمية هو عملية ديناميكية تهدف إلى تقييم وتحديد صعوبات المتعلّم، وقدراته، واستراتيجياته التّعلّمية، وعملياته المعرفية، إلى جانب مستوى مكتسباته في مجالات التّعلّم المدرسي، والاستقلالية، والتّفاعل الاجتماعي. (L'ADOQ, 2018) كما يشمل هذا التّقييم تحليل مدى تأثير العوامل العاطفية، والتّحفيزية، والاجتماعية الأسرية، والمدرسية على جودة التّعلّم والنّجاح. (L'Office des professions du Québec, 2014).

٢,١ غايته

الهدف الأساسي للتّقييم في التّربية التّقويمية هو تكوين صورة شاملة عن وضع المتعلّم من أجل تحديد الإجراءات اللازمة التي من شأنها تحسين تعلّمه وضمان نجاحه. يساعد هذا التّقييم في تحديد احتياجات المتعلّم ونقاط قوّته، فهم طبيعة صعوباته التّعلّمية أو التّكيفية، سواء كانت عابرة أو مستمرة، وتوجيه التّدخل التّربويّ التّقويميّ نحو الوقاية أو التّعزيز، أو إعادة التّأهيل، أو التّعويض لتحقيق أفضل تطوّر ممكن للمتعلّم. (L'ADOQ, 2018 ; L'Office des professions du Québec, 2014 ; Service des ressources éducatives de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012 ; Institut des troubles d'apprentissage, 2020)

٣,١ أهدافه

يهدف التّقييم في التّربية التّقويمية إلى :



٤,١ خصائصه

يتطلّب التّقييم في التّربية التّقويمية جمع وتحليل البيانات التي تتعلّق بالمتعلّم، وبعملية تعلّمه، وبيئته المدرسية، والأسرية، والاجتماعية، بهدف اصدار الحكم وتوجيه القرارات المتعلّقة بالتّدخل التّربويّ التّقويميّ (Tilman, 2005 ; Goupil, 2020 ; Archambault & Chouinard, 2022) يميّز هذا التّقييم بطبيعته المعيارية، والديناميكية، والنّسقية، إذ يستند إلى ثلاثة أنواع من التّقييم :

التّقييم المعياريّ

يهدف التّقييم المعياريّ إلى تصنيف نتائج المتعلّم مقارنةً بمعيارٍ أو بمرجعٍ موحّد. (Service des ressources éducatives de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012) إلّا أنّ التّرتيب المحصّل في حدّ ذاته لا يكفي لاتّخاذ قرارات تنظيمية أو تصديقية (Tilman, 2005 ; Belleville, et al., 2022 ; Goupil, 2020)

التّقييم الدينامي

يعتمد التّقييم الدينامي على التّفاعل المباشر بين المقيّم والمتعلّم، ويهدف إلى كشف المهارات الناشئة لدى المتعلّم واستراتيجياته التّعلّمية، وتعزيز وعيه بأدائه المعرفي والعاطفي. يتيح هذا النوع من التّقييم توجيه التّدخلات وتحديد التدابير اللازمة لتمكين المتعلّم من الوصول إلى أعلى مستوى أداء ممكن. (Delage, Prat, & Winkler-Kehoe, 2021)

التّقييم النّسقي

يوجّه التّقييم النّسقي انتباه المربيّ التّقويمي إلى مجمل العوامل التي قد تؤثر في عملية التّعلّم، سواء كانت عوامل شخصية، أو مدرسية، أو أسرية واجتماعية. (Service des ressources éducatives de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012, Belleville, et al, 2022, Goupil, 2020)

وهو يتيح الأخذ بعين الاعتبار التفاعل بين هذه العوامل واستنتاج أثرها في التعلم.

في الخلاصة، لا يُعد أي نوع من أنواع التقييم كافيًا بمفرده، بل يمثل كلٌ منها جانبًا من جوانب التقييم في التربية التقييمية.

علاوة على ذلك، تندرج عملية التقييم في التربية التقييمية ضمن مقاربة متعددة التخصصات، تتيح إصدار حكم مستنير حول مختلف أبعاد إشكالية المتعلم. (Tourrette, 2006) ومن الأفضل أن يُدمج هذا التقييم ضمن إطار التقييم الشامل لوضع المتعلم.

خلاف ذلك، يصبح من الضروري مشاركة نتائج التقييم مع الفريق المتعدد التخصصات، لأنها تساهم بشكل كبير في تحديد وضع المتعلم، والتخطيط للمشروع التربوي، وإدراج التدخلات التربوية التقييمية ضمنه.

التمييز بين التقييم في التربية التقييمية وغيره من الإجراءات التقييمية

من المهم التمييز بين التقييم في التربية التقييمية وغيره من الإجراءات ذات الطابع التقييمي مثل الكشف، والفحص المبدئي، والتشخيص. كما يجب التمييز بينه وبين تقييم التدخل التربوي التقييمي :

الكشف

هو عملية غير منهجية تسمح برصد مؤشرات أولية عند متعلم معين، مرتبطة بصعوبات أو اضطرابات محتملة. ويُجزّ الكشف من قبل أي مهني ضمن حدود كفاءاته، مستندًا إلى قدرته على ملاحظة المؤشرات المرصودة وتحليلها. (L'Office des professions du Québec, 2013)

الفحص المبدئي

هو عملية منظّمة تهدف إلى تحديد بعض المتعلمين من بين جميع أفراد المجموعة، الذين قد تكون لديهم صعوبة لم يتمّ تشخيصها أو عامل خطورة يمكن أن يؤثر في تعلمهم ونجاحهم. ولا يتيح هذا الإجراء وضع تشخيص، بل يهدف إلى توجيه التلاميذ الذين يُحتمل أن يعانون من اضطراب نحو فحوصات واستقصاءات تكميلية. ويُجزّ هذا الفحص أي مهني ضمن حدود كفاءاته (L'Office des professions du Québec, 2013)

التشخيص

هو عملية منظّمة تتيح تحديد وجود اضطراب استنادًا إلى سلسلة من الفحوصات الطبية أو شبه الطبية. وهو إجراء مخصّص للأطباء. ومع ذلك، يمكن للمهنيين الآخرين إجراء تقييمات محددة ضمن إطار مجال خبرتهم، وإبلاغ النتائج المتعلقة بها (L'Office des professions du Québec, 2013)، وذلك بهدف إجراء تقييم شامل لوضعية المتعلم.

تقييم التدخل التربوي التقييمي

هو عملية ضرورية تهدف إلى قياس مدى فعالية التدخل التربوي التقييمي المعتمد وتأثيره في المتعلم. ويقوم المربي التقييمي بإجرائه أثناء التدخل لمواكبة تطور المتعلم، كما ينفذه بشكل منهجي في نهاية التدخل أو بعد انتهاء مجموعة من التدخلات (Belleville, et al., 2022 ; Archambault & Chouinard, 2022) تسمح نتائجه بتحديد درجة تحقق الهدف أو الأهداف المرجوة، وبملاحظة التقدم الذي تم إحرازه، والتغيرات، والصعوبات المستمرة. كما توفر عملية التقييم معلومات حول أثر الأدوات المستخدمة، وأساليب واستراتيجيات التدخل المعتمدة. (Centre de services scolaires de Montréal, 2023 ; Goupil, 2020) تقرير شامل حول التدخلات التربوية التقييمية (Centre de services scolaires de Montréal, 2023)

١,٥ وظائف التّقييم في التّربية التّقويمية

نُستخدم نتائج هذا التّقييم في :

- تصميم خطة التّدخل التّربويّ التّقويميّ من حيث محتوى التّدخل (إعادة التّأهيل، والدّعم، والتّعليم الاستراتيجيّ...) والوسائل التي ينبغي اعتمادها.
(Institut des troubles d'apprentissage, 2020 ; L'ADOQ, 2018 ; L'Office des professions du Québec, 2014 ; Service des ressources éducatives de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012)
- تحديد الخدمات التّربويّة المناسبة التي ينبغي توفيرها للمتعلّم.
(L'Association des Orthopédagogues du Québec, 2013 ; Goupil, 2020)
- تعديل استراتيجيّات التّدخل التّربويّ أو التّربويّ التّقويميّ المتّبعة.
(Service des ressources éducatives de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012 ; Belleville, et al., 2022)
- توجيه المتعلّم نحو متخصصين آخرين يمكنهم تشخيص وضعه أو المساعدة في فهمه بشكلٍ أدقّ.
(Institut des troubles d'apprentissage, 2020)
- إعداد البرنامج التّربويّ الفرديّ (L'Office des professions du Québec, 2014 ; Goupil, 2020).

١,٦ الفئات المستهدفة من التّقييم في التّربية التّقويمية

يستهدف التّقييم في التّربية التّقويمية المتعلّمين المعرضين للخطر أو الذين يواجهون صعوباتٍ تعلّميّة أو تكيّفيّة ناتجة عن قصور أو اضطرابٍ معيّن ويشمل مختلف المراحل العمرية (من سنّ ما قبل المدرسة حتّى سنّ الرّشد). يجدر التّنويع إلى أنّه قبل سنّ الالتحاق بالروضات، يركّز التّدخل التّربويّ التّقويميّ بشكلٍ أساسيٍّ على التّحفيز المبكر أكثر منه على التّقييم في التّربية التّقويمية. (L'Office des professions du Québec, 2014)

١,٧ مجالات التّقييم في التّربية التّقويمية

قد يواجه المتعلّمون ذوو الاحتياجات التّربويّة الخاصّة صعوبات في مجالات متعدّدة مرتبطة بـ :

- استراتيجيّات التّعلّم والعمليات الإدراكية
 - التّعاليم المدرسيّة (القراءة، والكتابة، والرياضيّات، والتّعبير الشّفوي)
 - موقف المتعلّم تجاه المهمة
 - عادات المتعلّم الدّراسيّة
 - الاستقلاليّة
 - التّفاعل الاجتماعيّ.
- من هنا تبرز أهميّة تقييم هذه المجالات من أجل التّعرّف على إمكانيّات هؤلاء المتعلّمين واحتياجاتهم، والقدرة على توفير الدّعم المناسب لهم، وتعزيز فرص نجاحهم.



١,٧,١ استراتيجيات التعلم والعمليات الإدراكية

من الممكن أن يواجه المتعلم ذو الاحتياجات التربوية الخاصة صعوبات في توظيف الاستراتيجيات التعليمية والعمليات المعرفية بطريقة فعالة، مما قد يؤثر في قدرته على معالجة المعلومات وحلّ الإشكاليات (Saint Laurent, 2008)

استراتيجيات التعلم :

هي مجموعة من الإجراءات المعرفية أو ما وراء المعرفية يستخدمها المتعلمون في موقف تعليمي (Viau 2003, Begin 2008).

وهي تمثل الوسائل التي يستخدمها المتعلمون بطريقة مقصودة وهادفة «لاكتساب المعارف التي يتلقونها، ودمجها، واسترجاعها» (Viau, 2003, cité par Vianin, 2009, p. 60). من هنا، تحتل مكانة مركزية في عملية التعلم وتؤثر في الأداء المدرسي للمتعلمين (Frenkel, 2014). وتنقسم إلى :

- استراتيجيات ما وراء معرفية : تتعلق بالوعي الذاتي ومعرفة الأنشطة الذهنية المستخدمة خلال عملية التعلم. (Bégin, 2008) كما تشمل «معرفة متطلبات المهام [...] ومعرفة الإجراءات أو الاستراتيجيات الخاصة التي يجب تنفيذها لتنفيذها» (Bégin, 2008, p. 55).
- استراتيجيات معرفية : ترتبط بالإجراءات الذهنية المباشرة التي يستخدمها المتعلم لمعالجة المعلومات. (Vianin, 2009) يتم اختيار هذه الأفعال بطريقة واعية ومقصودة بهدف التعلم وإعادة توظيف المعارف. حسب بيجين، (Bégin, 2008) توجد فئتان مختلفتان من الاستراتيجيات الإدراكية :
 - استراتيجيات المعالجة : الاختيار، والتكرار، والتحليل، والمقارنة والإعداد.
 - استراتيجيات التنفيذ : التقييم، والتحقق، والإنتاج، والترجمة.

العمليات الإدراكية :

هي عمليات ذهنية أساسية مرتبطة بمعالجة المعلومات تشمل الاكتساب، والمعالجة، والحفظ، والتذكر أو الاسترجاع (Vianin, 2009 ; Saint-Laurent, 2008). عادةً ما تكون هذه العمليات تلقائية، وقد تشمل أنشطة مثل الإدراك، والانتباه، والذاكرة، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرار، والفهم.

تهدف هذه العمليات إلى معالجة المعلومات من أجل إتمام مهمة أو حلّ مشكلة، وبذلك تُعدّ أساسية في عملية التعلم (Saint-Laurent, 2008 ; Vianin, 2009).

لتقييم هذه الجوانب، يلجأ المربي التقييمي إلى عدّة وسائل مثل :

- المراقبة،
- مهمات محدّدة تقيّم الذاكرة، والانتباه، وحلّ الإشكاليات،
- المقابلات،
- استبيانات التّقييم الذاتي،
- تحليل إنتاجات المتعلم.

(Goupil, 2020 ; Saint-Laurent, 2008 ; Vianin, 2009)

٢,٧,١ التّعاليم المدرسية (القراءة، والكتابة، والرياضيات، والتّعبير الشّفوي)

يشمل مجال التّعاليم المدرسية كلّ المواد الأكاديمية التي تُدرّس ضمن إطار التّعليم الرّسمي، مثل الرّياضيات، واللّغات، والعلوم وغيرها من المواد (Vienneau 2017).

يُتيح التّقويم في التّربية التّقويمية للمربي التّقويميّ إبراز مستوى المتعلم الدّراسيّ من خلال تحديد مكتسباته والثّغرات لديه في المواد الأساسية وهي : القراءة، و الكتابة، والرياضيات.

(Institut des troubles d'apprentissage, 2020, Saint Laurent, 2008, L'ADOQ, 2018)

كما يسمح بتحديد احتياجاته التّعليمية، أي الفجوة بين ما يعرفه وما يجب أن يعرفه بحسب البرنامج الدّراسيّ المناسب لعمره الزّمنيّ. (Myara, 2017)

وللقيام بهذا التّقويم، يستخدم المربي التّقويميّ اختبارات وطنيّة لتحديد المستوى سواء كانت من إعداد المؤسسة أو من تصميمه (Goupil, 2020)، بعبارة أخرى، الاختبارات المعيارية أو «المحلية الصنع».

٣,٧,١ موقف المتعلّم تجاه المهمة

يُشير موقف المتعلّم تجاه المهمة إلى المشاعر، والمعتقدات، والتفضيلات التي قد يحملها عندما يواجه نشاطًا تعليميًا أو مهمة محدّدة (Saint Laurent et al, 1995, Goupil 2020).

و يتأثر هذا الموقف بالتجارب السابقة، والتوقعات الثقافية، والبيئة التعليمية ويؤثر بدوره على كيفية انخراط المتعلّم في المهمة، مما ينعكس على دافعيته، ومثابرته، وأدائه.

لتقييم موقف المتعلّم تجاه المهمة، يحاول المربيّ التّقويميّ التعمّق في دراسة :

- اهتمام المتعلّم وحماسه تجاه المهمة.

- تصوّره لكفاءته في إنجازها،

- مستوى اندماجه وتركيزه،

- قدرته على تخطي العقبات (Viau, 1994).

تعكس هذه الجوانب على التّوالي الدافعية، والثقة بالنفس، والانخراط، والمثابرة.

يقيم المربيّ التّقويميّ الجانب التّطبيقيّ وما وراء المعرفيّ (Grisé & Trottier, 2002) لموقف المتعلّم تجاه المهمة باللّجوء إلى الملاحظة المنظمة والمقابلات.

٤,٧,١ عادات المتعلّم الدّراسيّة

تشمل هذه العادات السلوكيات، والإجراءات الروتينية، واستراتيجيات التنظيم التي يتبنّاها المتعلّم لإنجاز المهام الدّراسيّة بطريقة فعّالة وفي الوقت المحدّد (Goudeseune 2023).

غالبًا ما يواجه المتعلّمون ذوو الاحتياجات الخاصّة عاداتٍ دراسيّة غير فعّالة

(Archambault & Chouinard, 2022 ; Goupil, 2020 ; Saint-Laurent, 2008) : مثل صعوباتٍ في إدارة الوقت، وتنظيم

الموارد، وفهم التّعليمات واتباعها، وتحليل المهام. كما قد يواجهون تحدياتٍ في تركيز انتباههم على الجوانب

الأساسيّة اللازمة لأداء هذه المهام.

ويواجهون أيضًا صعوبةً في إدارة مختلف مراحل تنفيذ المهمة كالخطيط، والمراجعة، وتحديد الصّعوبات.

لتقييم هذه السلوكيات، يلجأ المربيّ التّقويميّ إلى عدّة وسائل مثل الملاحظة و المقابلة و شبكات التّقييم الذاتيّ.

٦,٧,١ ه التفاعل الاجتماعي

تُعرّف الكفايات الاجتماعية بأنها مجموعة من القدرات التي تمكّن المتعلّم من التفاعل بفاعلية وبشكل مناسب مع الآخرين في سياقاتٍ وحالاتٍ مختلفة (Goupil, 2020 ; Archambault & Chouinard, 2022 ; Saint-Laurent, 2008). وتشمل التواصل (التعبير، والإصغاء، وفهم الإشارات الشفهية وغير الشفهية وتفسيرها)، وإدارة المشاعر (التعرّف على مشاعره، والتعبير عنها وتنظيمها)، والمهارات العلائقية (بناء علاقات إيجابية، وحل النزاعات، والعمل الجماعي) واحترام المعايير والقواعد الاجتماعية (Massé, 2015 ; Morlaix, 2015).

المتعلّمون ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة يكونون غالباً أقلّ كفاءة من أقرانهم على الصعيد الاجتماعي، ويواجهون صعوبات في حلّ المشكلات بين الأفراد (Saint-Laurent, 2008). نتيجةً لذلك، يتأثر تفاعلهم الاجتماعي ممّا يؤدي أحياناً إلى العزلة أو إلى سلوكيات غير ملائمة (كالاندفاعية والعنصرية وغيرها) (Massé, 2015) ممّا يهدّد رفاههم العاطفي، واندماجهم في المجتمع المدرسي.

لتقييم الكفايات الاجتماعية، يستخدم المربي التقويميّ عدّة وسائل مثل الملاحظة المباشرة، و مقاييس السلوك، واستبيانات التقييم الذاتي، والمقابلة وغيرها... (Myara, 2017).

٦,٧,٢ الاستقلالية

الاستقلالية هي قدرة الشخص على اتّخاذ القرار، وعلى تنفيذ قراراته، وتلبية احتياجاته الخاصة دون الاعتماد الكامل على الآخرين (Rocque et coll, 1999, p. 39).

لا تلغي الاستقلالية العلاقات القائمة على المساعدة، لكنّها تستبعد العلاقات القائمة على التبعية، أو الخضوع، أو الإكراه المفروض من الآخرين (Rocque et coll, 1999).

يواجه المتعلّمون ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة عادةً صعوبات في تطوير مهارات الاستقلالية.

لتحديد هذه الصعوبات بدقة أكبر، من الضروري التمييز بين الاستقلالية الأساسية والاستقلالية الوظيفية. هذا التمييز أمر بالغ الأهمية من أجل تقييم مستوى المكتسبات في مجال الاستقلالية، ولتخطيط تدخّل ملائم وفعال.

• الاستقلالية الأساسية ترتبط بخمسة مجالات ذات صلة بالاحتياجات الأساسية. وهي تتعلّق بالأنشطة الأساسية للحياة اليومية مثل العناية الشخصية، والتغذية، والمهام المنزلية البسيطة، والتنقل، والحفاظ على روتين يومي.

• الاستقلالية الوظيفية تشمل القدرة على أداء الأنشطة والمهام الضرورية المرتبطة بالحياة الاجتماعية، أي العيش في البيئات السكنية والمجتمعية، والترفيه، والتنقل، والرعاية والتطوّر الذاتي، والحياة المهنية أو المدرسية.

في الإطار المدرسي، تشمل الاستقلالية ثلاثة مجالات، وهي الاستقلالية المعرفية، والاستقلالية الشخصية والعاطفية و الاستقلالية الاجتماعية (Vienneau, 2017).

تشمل الاستقلالية المعرفية القدرة على إدارة تعلّم الفرد بنفسه؛

أمّا الاستقلالية الشخصية والعاطفية فتعني القدرة على التعلّم والتصرّف دون أي اعتماد عاطفيّ على الآخرين؛

و أمّا الاستقلالية الاجتماعية فهي القدرة على إثبات الذات كفرد والتفاعل مع الآخرين دون خضوع أو إكراه (Vienneau, 2017).

لتقييم مستوى الاستقلالية، يستخدم المربي التقويميّ عدّة وسائل مثل الملاحظة المباشرة، والمراقبة، والاختبارات المعيارية، و شبكات التقييم، ومقاييس السلوكيات التكيفية...

القسم الثاني : الإطار العملي والتنظيمي للتقويم في التربية التكوينية

١,٢ عملية التقويم في التربية التكوينية

يتطلب التقويم في التربية التكوينية مسارًا منظمًا ودقيقًا لضمان جودته. فالتقييم الفعال يتبع مسارًا مناسبًا وقابلًا للتطبيق، يُفضي إلى نتائج موثوقة، ومناسبة، وضرورية. وتساعد هذه النتائج في تكوين صورة دقيقة عن المتعلم، وتوجيه التدخل معه، وصياغة توصيات لتحسين شروط بيئته التعليمية والاجتماعية (Institut des troubles d'apprentissage, 2020)

في هذا الإطار، يتم التقويم في التربية التكوينية وفق منهجية واضحة ومنظمة ضمن مراحل، بدءًا من التخطيط وصولًا إلى تقديم النتائج (L'ADOQ, 2018).

وخلال هذا المسار، يحرص المربي التكويني على التحقق من الوقائع التي أبلغ عنها الأهل أو المعنيون بالتدخل، وتحليل الوضع المدرسي (الأداء، والعمليات التعليمية-التعلمية، والسلوك، والعلاقات، والبرنامج الدراسي، ...) (Deslauriers & Boudreau, 2012) والعوامل الاجتماعية والأسرية لتحديد مدى تأثير العوامل البيئية في تعلمه، ومشاركته، واستقلاليته (Office des professions du Québec, 2013).

المرحلة الأولى : التخطيط للتقويم

تشكل هذه الخطوة الأولى خطوة أساسية إذ إنها تسمح بفهم وضع المتعلم، وصياغة فرضيات تفسيرية عن صعوباته، ووضع خطة عمل تقويمية وتبليغها للمتعلم ولباقي الأطراف المعنية بذلك. وهي تتضمن الخطوات التالية :

١ جمع المعلومات الأولية المناسبة المتعلقة بالعوامل المؤثرة في عملية التعلم بالاعتماد على ملف المتعلم، والتقارير التقييمية المنجزة من قِبل مهنيين آخرين، والمقابلات التي تُجرى مع الأهل والأطراف المشاركة في دعمه (المعلمون، المختصون، العاملون في المدرسة، ...).

٢ تحليل هذه المعلومات وصياغة فرضيات تفسيرية تشير إلى المصادر المحتملة لصعوبات المتعلم ووضع محاور التقييم بناءً عليها.

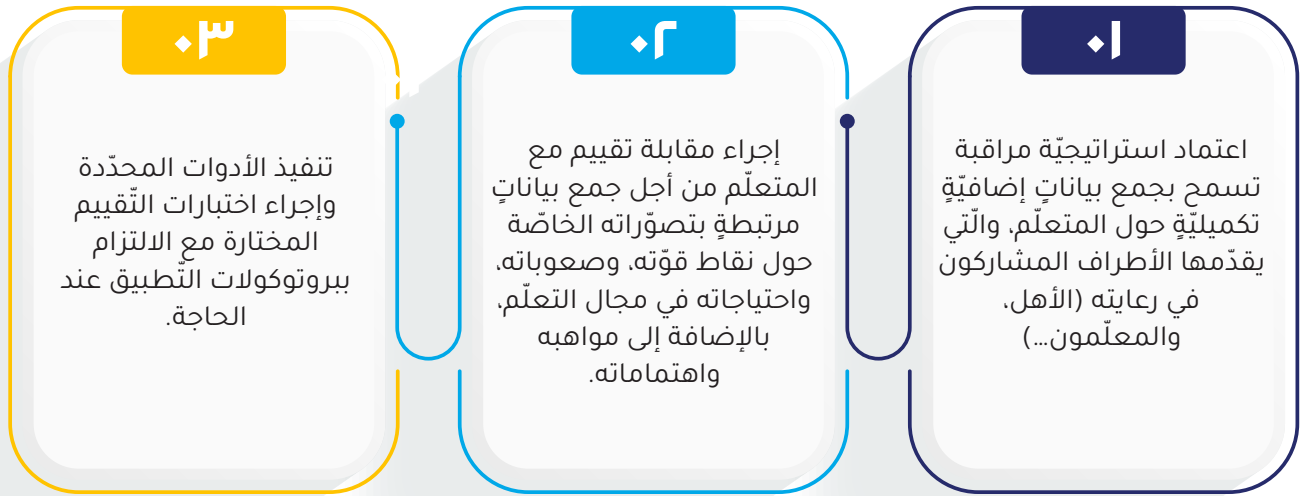
٣ تحديد الأساليب والمنهجية المناسبة لإجراء التقييم في ضوء الفرضيات التفسيرية.

٤ اختيار الاختبارات، والأدوات، وإجراءات التقييم المناسبة : وإذا لزم الأمر، تكييفها أو إعدادها.

٥ بعد توضيح منهجية التقييم، يتم شرحها للمتعلم وللأطراف المعنية.

المرحلة الثانية : إجراء التّقييم

في هذه المرحلة، يتم تطبيق المسار المخطط له للتّقييم، ويشمل ذلك إجراء الملاحظات، والمقابلات، وأداء الاختبارات المقرّرة. وأثناء هذا التّطبيق، من المهمّ ضمان التّفاعل المستمرّ مع المتعلّم بهدف فهم تصوّراته المفاهيميّة، واستراتيجيّاته الإدراكيّة، مع تعديل التّدخل عند الحاجة وبالتالي ضبط التّدخل وفقاً لها. تشمل هذه المرحلة الإجراءات التالية :



المرحلة الثالثة: تحليل البيانات وتفسيرها

تتيح هذه المرحلة جمع كلّ المعطيات التي تمّ الحصول عليها بهدف معالجتها، والتّحقّق من صحّة الفرضيّات الأوليّة، أو التّخطيط لتقييماتٍ إضافيّة عند الحاجة. وتشمل الإجراءات التالية :



المرحلة الرابعة : خلاصة حول وضعيّة المتعلّم

تتيح هذه المرحلة تحديد احتياجات المتعلّم انطلاقاً من التّعرّف على قدراته، وصعوباته، وملامحه التحفيزيّة، ومستوى مكتسباته على صعيد التعلّم، والاستقلاليّة، والتّفاعل الاجتماعيّ. وتشمل الإجراءات التّالية :



المرحلة الخامسة : إعداد تقرير التّقييم

في هذه المرحلة، يتمّ إعداد تقرير التّقييم في التّربية التّقويّة. ويشتمل هذا التّقرير على خلاصة المعلومات ونتائج التّقييم، بالإضافة إلى التّوصيات اللازمة لضمان التّقدّم الأمثل ونجاح المتعلّم. ويشمل الإجراءات التّالية :



المرحلة السادسة : تقديم النتائج

تُعَدّ عملية تبليغ النتائج للأهل، وللمتعلّم، وللفريق التّربوي المعنيّ خطوةً أساسيّة في منهجيّة التّقويم في التّربية التّقويّة. ولهذا الغرض، يحرص المرّبي التّقويّ على ضمان الطّروف المثلى بحيث تكون النتائج والتّوصيات واضحة ومفهومة لجميع الأطراف المعنيّة. وفي هذا السّياق، ينبغي أن يصاحَب تسليم النّسخة المكتوبة من التّقرير لقاء مع الأهل والمتعلّم.

٢,٢ خطوات العمل

من أجل إنجاز مختلف مراحل عملية التّقييم في التّربية التّقويمية، من الصّورى اعتماد إجراء عمل منهجيّ يمتدّ من مرحلة التّواصل الأوّل إلى مرحلة عرض النّائج. تضمن هذه الإجراءات الانسجام الداخليّ وتوحيد الممارسات، ممّا يسهم في ضمان جودة التّقييم.



التّواصل الأوّل مع المتعلّم وذويه

- استقبال الأهل، والمتعلّم، والتّعارف المتبادل.
- دعوة الأهل إلى شرح الوضعية التي تفسّر أو تبرّر طلب التّقييم
- دعوة المتعلّم إلى التّعبير عن تصوّراته المرتبطة بصعوباته وتحديد موقفه من الطّلب.
- توضيح طلب التّقييم التّربويّ-التّقويميّ وبيان أسبابه.
- جمع معلومات أساسية حول المتعلّم، وبيئته العائليّة، والمدرسيّة، والاجتماعيّة.
- تحديد مدى الحاجة إلى إجراء تقييم تربويّ تقويميّ.
- ابلاغ الأطراف المعنية بالمنهجية العامة للتّقييم (إذا ما تمّ اعتماده)



إعداد صورة الوضعية الشاملة للمتعلّم

- تحديد مصادر المعلومات المطلوب جمعها (الملفات، والملاحظات، والاستشارات...).
- وضع خطة لجمع هذه المعلومات (الاتّصال، والموافقات، والمواعيد، ...).
- القيام بعملية جمع المعلومات.
- تحليل الحالة وصياغة الفرضيات التّوضيحية.
- تحديد المجالات والكفايات المطلوب تقييمها.



إعداد خطة عمل التّقييم

- ترتيب المجالات والكفايات المستهدفة وفقاً للأولويّات.
- صياغة أهداف التّقييم.
- اختيار الإجراءات، والأساليب، وأدوات التّقييم المناسبة.
- تحديد الإطار التّنظيمي (المكان، والتّواريخ، والوسائل، ...).



عرض خطة التّقييم

- تسجيل طلب التّقييم و تدوين أسبابه ومنهجيته وآلية تنفيذه.
- شرح برنامج التّقييم للمتعلّم ولأهله.
- عرض طرائق التّقييم (المكان، والوتيرة، والمدة...).
- تحديد الرّسوم وطريقة الدّفع عند الحاجة.
- توثيق هذه الخطة من خلال توقيع الأهل، والمتعلّم، والمرّبيّ التّقويميّ.
- إعطاء نسخة من هذه الخطة للأهل والمتعلّم.

تنفيذ التّقييم



- تحضير المكان والأدوات مسبقًا.
- تخصيص الوقت الكافي والبقاء متاحًا لتفادي أي انقطاع أو تشويش.
- استقبال المتعلّم، وطمأنته.
- ممارسة الإصغاء الفعّال طيلة عمليّة التّقييم.
- حبّ المتعلّم، من خلال طرح أسئلة موجّهة إليه، على التّعبير عن منهجيّته في العمل شفهيًا أو غير شفهيًا.
- استخدام الأدوات المقرّرة وإجراء الاختبارات التي تمّ اختيارها.
- ملاحظة استراتيجيّات التّعلّم التي يستخدمها المتعلّم وتكييف الأنشطة بناءً على ذلك.
- تعديل طرق التّقييم المقرّرة عند الصّورة (عند ملاحظة حالة تعب، أو تملل، أو عند توقّف المتعلّم عن الاستجابة)
- توثيق الإجراءات، ونتائج التّقييم، وردود فعل المتعلّم (ملاحظات، عيّنات من أعماله، الخ).

تحليل نتائج التّقييم وتفسيرها



- تصنيف المعلومات التي تمّ الحصول عليها وفق محاور التّقييم.
- تحليل البيانات التي جُمعت واستخلاص النتائج، مع مراعاة الإجراءات والطّرائق وحدود الأدوات المستخدمة.
- تحديد مستوى أداء المتعلّم الدّراسيّ الحاليّ مقارنةً بعمره الزّمنيّ أو بالمنهج الذي يتبعه.
- تحديد مستوى مكتسبات المتعلّم في مجالي التّفاعل الاجتماعيّ والاستقلاليّة.
- تحديد مستوى اكتساب المتعلّم لاستراتيجيّات التّنظيم الذاتيّ (الاستراتيجيّات العاطفيّة، المعرفيّة، فوق المعرفيّة، والتّنظيميّة).
- تحديد العوامل البيئيّة المسهّلة للتّعلّم أو المعيقة له.

إعداد خلاصة شاملة لوضعيّة المتعلّم



- تحديد قدرات المتعلّم
- تحديد البروفيل التحفيزي للمتعلّم
- تحديد احتياجات المتعلّم التربويّة

كتابة تقرير التّقييم



- تسجيل بيانات المتعلّم الشّخصيّة (الاسم، والشّهرة، والعمر، وتاريخ الميلاد، والقصور أو الاضطراب، ونمط التّمدريس...).
- توثيق دوافع طلب التّقييم مع تحديد الجهات المبادرة إليه.
- تسجيل تواريخ جلسات التّقييم.
- إعداد وصف مختصر لوضع المتعلّم الحاليّ (الشّخصيّ، والعائليّ، والدّراسيّ، ...).
- لكلّ اختبار تمّ تطبيقه، تدوين الهدف، والمهام التي تمّ تنفيذها، والنتائج المحققة، والتّفسيرات الناتجة عنها.
- كتابة خلاصة تبرز نقاط القوّة لدى المتعلّم واحتياجاته التربويّة.
- إعداد التوصيات حول أساليب وأنماط الدّعم والتّدخل الملائمة للمتعلّم.
- اقتراح إجراء تقييمات إضافيّة إذا دعت الحاجة.
- توقيع التقرير.



عرض نتائج التّقييم

- الاجتماع مع الأهل والمتعلّم.
- تزويدهم بنسخة من تقرير التّقييم.
- شرح النتائج التي تمّ التّوصل إليها بلغة بسيطة، وواضحة، ودقيقة.
- تقديم التّوصيات بطريقة واضحة وميسرة الفهم.
- إطلاعهم على الخدمات الإضافية التي يمكن أن يوفرها المرّبي التّقويميّ عند الصّورة (إعادة التّأهيل التّربويّ التّقويميّ، والاستشارة، ودعم الطّاقم المدرسي، ...).
- إرسال نسخة من التّقرير، عند الاقتضاء، الى الطّرف الثالث الذي أوصى بالتّقييم.

٣,٢ التنظيم الزّمنيّ والمكانيّ



المدة و الوتيرة :

تُجرى جلسات التّقييم مع المتعلّم على مدى جلستين إلى ثلاث جلسات، بحيث تبلغ مدة كل جلسة حوالي ساعة (Institut des troubles d'apprentissage, 2020)

تختلف المدة بحسب قدرة المتعلّم على التّركيز وبحسب القيود البيئية.



التّوقيت :

- لا يمكن تحديد توقيت التّقييم في التّربية التّقويمية مسبقاً.
- ويمكن أن يتمّ: بشكل منهجيّ عند استقبال متعلّم من ذوي الاحتياجات التّربوية الخاصة في مدرسة دامجّة أو متخصصة.
- قبل بدء التّدخل التّربويّ التّقويميّ مع متعلّم من ذوي الاحتياجات التّربوية الخاصة.
- بناءً على طلب الأهل، أو المتخصّصين، أو مسؤول المدرسة، وما إلى ذلك ...



الطريقة :

يقوم المرّبي التّقويميّ بالتّدخل مع المتعلّم بشكل فرديّ ويُجرى التّقييم في التّربية التّقويمية وجهًا لوجه



الإطار :

يحرص المرّبي التّقويميّ على توفير إطار مناسب يتيح للمتعلّم المشاركة الفاعلة في عملية التّقييم. لذلك، يُستحسن اختيار مكان هادئ، ومضيء، ومهويّ، ونظيف، ومريح، ومجهّز بشكل مناسب، وبعيد عن أي مصدر للإلهاء.



المكان :

تندرج الأنشطة المهنية للتّقييم، على وجه الخصوص، في إطار الخدمات المقدّمة من قبل المدارس الدامجّة، ومراكز التّربية المتخصصة، ومراكز إعادة التّأهيل، ومراكز حماية الطّفولة والسّباب، ومراكز التّشخيص والإرشاد، وكذلك في العيادات الخاصة (Azar, Raad, & Bou Sreih, 2012)

٤.٢ الوسائل المستخدمة

يستخدم المربي التّقويمي مجموعة متنوعة من الوسائل التي تتناسب مع أهداف التّقويم والاحتياجات الخاصة لكلّ متعلّم. ولضمان جودة التّقويم، يختار المربي التّقويمي الأدوات (الاختبارات أو غير ذلك) وفقًا لمجال ممارسته المهنية، والتي يمتلك الكفاءات اللازمة للقيام بها. يحرص على استخدام أدوات فعّالة ومناسبة لعمر المتعلّم، وإعاقته أو اضطرابه، وللمجال الذي يتمّ تقييمه (L'Office des professions du Québec, 2014). في جميع الأحوال، يجب أن يكون المربي التّقويمي قادرًا على تبرير اختياره للأدوات والوسائل بناءً على أهداف التّقييم.

الاختبارات المعيارية

حسب السياق، يمكن للمربي التّقويمي اختيار اختبارات معيارية أو تكييف اختبارات قائمة بهدف تلبية متطلبات التّقييم.

في الوقت الحالي، لا توجد اختبارات معيارية مخصصة لاستخدامها من قبل المربين التّقويمين ومكيفة مع المجتمع اللّبناني. لكنّ العديد منهم يستخدمون اختباراتٍ مختلفة ضمن ممارساتهم اليومية للتّربية التّقويمية. ترد قائمة الاختبارات المذكورة في الملحق كمثل.

ملاحظة: أنّ استخدام كلّ اختبارٍ معياريّ يبقى مشروطًا بالحصول على تدريبٍ مؤهّل وشهادةٍ ممنوحةٍ من الجهة المنتجة له.

وسائل أخرى

إلى جانب الاختبارات، يستعين المربي التّقويمي بوسائل أخرى لجمع المعلومات التي قد تؤثر في عملية التّعلّم مثل العوامل الشّخصية، والمدرسية، والعائلية، والاجتماعية. قد تشمل الأدوات المستخدمة استمارات التسجيل الحديّ، وشبكات التّقييم، والمقابلات، والملاحظات، ... هذه القائمة ليست شاملة إذ إنّها من الممكن أيضًا استخدام أدوات أخرى، أو تكييفها، أو ابتكارها وفقًا للاحتياجات المحددة للتّقويم.

التسجيل الحديّ

طوال فترة التّقويم، يسجّل المربي التّقويمي ملاحظاته بإيجاز وبانتظام حول سلوكيّات المتعلّم، ومهاراته، ومواقفه أثناء إجراء مختلف أنشطة التّقويم (المقابلة، وإجراء الاختبارات، ...). (Bureau de l'éducation française Manitoba, 2005 ; Duquette, 2014). توفر هذه المعلومات بياناتٍ حول تفاعل المتعلّم مع الآخرين (أهله أو المربي التّقويمي)، وحول أفعاله وردود أفعاله تجاه المهام المقترحة، إضافةً إلى درجة استقلاليته. وتتيح المعالجة الموضوعية والمنهجية لهذه المعلومات تحديد بعض التوجّهات على مستوى السلوكيّات وأنماط التّعلّم، وتعديل التوجّه الذي ينبغي إعطاؤه للتّقييم (Bureau de l'éducation française Manitoba, 2005).

شبكات التّقييم

يستخدم المربي التّقويمي شبكات التّقييم لجمع معلوماتٍ دقيقة عن المهارات، والاستراتيجيّات، والسلوكيات الضرورية للتّعلّم (مثل القدرة على الاستماع، والانتباه، وإدارة العمل، والتذكّر، وتوظيف المعلومات، ...). (Bureau de l'éducation française Manitoba, 2005 ; Goupil, 2020) كما يمكن استخدامها للحصول على بيانات حول مستوى تحصيل المتعلّم مقارنةً بمحتويات المناهج الدراسية.

لإعداد شبكات التّقييم، يقوم المربي التّقويمي :

- بتحديد المعايير الأساسية مستفيدًا من النماذج المرجعية والاستناد إلى المناهج الدراسية
- بتحديد المؤشرات ومستويات الجودة التي تتيح تعيين الحدّ الذي يعتبر عنده الكفاءة أو المهارة، أو السلوك، أو الاستراتيجية، أو المعرفة مكتسبة (Bureau de l'éducation française Manitoba, 2005).

تُظهر نتائج شبكات التّقييم مستوى الإتقان، ونقاط القوة، إضافةً إلى المجالات التي يحتاج المتعلّم إلى دعمٍ إضافيٍّ فيها.

المقابلة

هي لقاء قصير مع أي جهة معنوية (متعلم، ولي أمر، معلم، ...) يمكنها أن تقدم معلومات عن المتعلم، وعن بيئته العائلية و المدرسية.

كما تتيح المقابلة للمربي التقييمي التبادل مع المتعلم حول عمله، ونجاحاته، ومخاوفه : ما يحبّه، وما ينجح فيه، وما يهّمه، وما يتعثر فيه، وما يواجهه من صعوبات، واستراتيجيات تعلّمه.

في هذا السياق، من الممكن أيضًا، قبل المقابلة، تخصيص وقت للتقييم الذاتي باستخدام أدوات مختلفة مثل استبانات الاهتمامات أو العمليات فوق المعرفية، وشبكات التقييم الذاتي وغيرها.

(Bureau de l'éducation française Manitoba, 2005 ; Goupil, 2020 ; Saint- Laurent, 2008)

تتيح المقابلة أيضًا للمربي التقييمي الفرصة لمناقشة حالة المتعلم مع الجهات الفاعلة الأخرى، بهدف استقصاء تصوراتها حول خصائصه، واهتماماتها، وتوقعاتها. كما تمكّن من جمع عناصر سياقية تُبين العوامل الخارجية التي تؤثر في عملية التعلّم.

المقابلة التقييمية

هي مقابلة ذات هدف محدد. تتيح للمربي التقييمي جمع بيانات محددة من المتعلم حول موضوع معين، ذلك من خلال سلسلة من الأسئلة معدّة مسبقًا وموجّهة للمتعلّم.

(Bureau de l'éducation française Manitoba, 2005 ; Goupil, 2020)

يمكن أن توفر معلومات عن نقاط قوّة المتعلم وعن صعوباته في القراءة، والكتابة، والرياضيات، والعمليات فوق المعرفية، والسلوك، ...

الملاحظة

الملاحظة هي وسيلة لمراقبة دقيقة لأفعال المتعلم، وسلوكياته، وردود أفعاله، (Larousse en ligne, 2022) أثناء عملية التقييم.

تسمح للمربي التقييمي بجمع بيانات ملائمة للتعرف على المتعلم، وفهم وضعه، واستخلاص النتائج، وتوجيه التّقييم أو تعديله (Egron, N.D.).

قد تكون :

- عفوية، غير منظّمة : ممكن أن تحدث في جميع مراحل التّقييم.
- منظّمة : يلجأ المربي التّقييمي إلى الملاحظة المنظّمة

(Bureau de l'éducation française Manitoba, 2005 ; Duquette, 2014 ; Goupil, 2020 ; Saint- Laurent, 2008)

ولهذا الغرض، يستخدم بطاقات أو جداول لمتابعة سلوكيات أو عمليات محددة حين يقدّر الحاجة لذلك.

يجب أن تكون الملاحظة منهجية وتراكمية. لذلك، من المهم توثيقها بعناية وتسجيل البيانات التي تمّ جمعها بطريقة واضحة وموثوقة.

١,٣ دور المربي التقييمي ومؤهلاته

دوره في التقييم في التربية التقييمية

يلعب المربي التقييمي دورًا محوريًا في عملية التقييم لتحديد نقاط قوة المتعلم واحتياجاته التربوية، بالإضافة إلى العوامل البيئية التي تؤثر في تعلمه ونجاحه. يكمن دوره في :

- تخطيط التقييم،
- تنفيذه،
- تفسير النتائج التي تم الحصول عليها،
- وضع التوصيات المناسبة،
- إعداد تقرير التقييم،
- إيصال النتائج إلى الأطراف المعنية (الأهل، والمدرسة، والمتعلم...).

المؤهلات المنشودة

التقييم في التربية التقييمية هو عملية تتميز بدرجة لا يُستهان بها من التعقيد والتقنية. وبناءً على ذلك، فإن إجراؤه يتطلب تدخل مختصين مؤهلين وذوي كفاءة.

في هذا الصدد، يتوجب على المربي التقييمي أن يكون حائزًا كحدّ أدنى على شهادة الماجستير في التربية التقييمية بالإضافة إلى سنتين من الخبرة المهنية في هذا المجال.

يُفترض في الوضع المثالي أن يكون المربي التقييمي قد تلقى تدريبًا جامعيًا أو أن يكون حائزًا على شهادة تخوله إجراء هذا التقييم.

يُمكنه هذا التدريب من اكتساب المعارف النظرية والمهارات التقنية الضرورية للقيام بالتقييم في التربية التقييمية. إن حيازة شهادة أكاديمية تثبت أن المهني، من خلال الإشراف عليه، وبفضل الانخراط في عدد كافٍ من الوضعيات، أصبح قادرًا على اكتساب المهارات اللازمة لهذه الممارسة (L'Office des professions du Québec, 2013).

ومع ذلك، نظرًا للتطور السريع في مجال التربية والتربية التقييمية، على المربي التقييمي تحديث معارفه ومهاراته باستمرار من خلال المشاركة في عملية التطوير المهني المستمر. وبالتالي، سيكون قادرًا على تعزيز خبرته في التقييم والحفاظ على مستوى عالٍ من الكفاءة المهنية.

(Service des ressources éducatives de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012)

٢,٣ الكفايات الخاصة بالتقييم في التربية التقييمية

يتطلب التقييم في التربية التقييمية امتلاك مجموعة من الكفايات الدقيقة والمتخصصة، بدءًا من إتقان بعض المعارف الأساسية (الكفايات النظرية) وصولًا إلى إتقان الكفايات المنهجية (Jorro, 2009).

وتبقى الكفايات العامة الشاملة (Soft Skills) ضرورية أيضًا لإنجاز هذا التقييم.

الكفايات النظرية

إن إتقان المعارف النظرية ليس هدفًا بحدّ ذاته، بل يساعد المقيم على تحديد الإجراءات الواجب اتباعها من أجل تأسيس، وتنظيم وضبط أعمال التقييم (Jorro, 2009).

تشمل المعارف الأساسية :

- المعارف المرتبطة بالإعاقات، والاضطرابات، وصعوبات التعلم.
- المعارف المرتبطة بمبادئ التقييم التربوي والتقييم في التربية التقييمية.
- المعارف المرتبطة بنمو الطفل المتعدد الجوانب (من ٠ إلى ١٨ سنة).
- المعارف المرتبطة بالمنهج التعليمي وبعملية التعليم-التعلم.
- المعارف المرتبطة بالقواعد الأخلاقية للمهنة.

الكفايات المنهجية

الكفايات المنهجية ضرورية لتصميم تقويم تربويّ تقويميّ ملائم وفرديّ وتطبيقه، ولفهم وضع المتعلّم بشكلٍ فعّال. وهي تشمل :

- إعداد خطة التقويم.
- تنفيذ عملية التقويم بدقة.
- تحليل البيانات وتفسيرها.
- تشخيص حالة المتعلّم من جهة التعلّم وملاحمة التحفيزية.
- إعداد تقرير مفصّل عن التقويم.

الكفايات العامة الشاملة - Soft Skills

المربيّ التقويميّ، المتحلّي بكفايات عامة شاملة، قادر على توفير بيئة مؤاتية للتبادل والتعاون وضمان نزاهة عملية التقويم.

وهي تشمل :

- الكفايات التفاعلية "Interpersonal Skills" : التواصل، والتعاون، والمرونة الضرورية لبناء علاقات ناجحة مع الجهات المعنية.
- النزاهة و مهارات البحث، الضروريتان سواهما في سياق التفاعلات المهنية أو في السلوك الأخلاقي لعملية التقويم.
- الكفايات التنظيمية لضمان إدارة الموارد والأنشطة المتعلقة بالتقويم بفعالية.
- التطوّر المهنيّ المستمرّ الذي يتيح للمربيّ التقويميّ مواكبة المستجدات، وضمان تقديم تدخّلات مناسبة وفعّالة في بيئة متجدّدة باستمرار. (Herrity, 2023 ; Danao, 2023)

الكفايات التفاعلية « Interpersonal Skills » الكفايات التنظيمية

التواصل

يشمل التواصل مهارات الإصغاء، والإصغاء الفعّال، والتعبير الشفهيّ أو غير الشفهيّ أو الكتابي، والملاحظة والتعاطف، وهي تُعتبر ضرورية لأيّ حوار. تسمح مهارة التواصل بإقامة تواصل فعّال (واضح، ودقيق، وموجز، ومناسب لطبيعة المتلقّي...) ضمن أطر متنوعة (التفاعلات المباشرة، أو عبر المنصات الرقمية ووسائل التواصل، أو المراسلات الكتابية). إنّ التواصل الفعّال ضروريّ لبناء علاقات مهنية قوية مع الجهات المعنية (المتعلّم، والأهل، والأخصائيين،...).

التعاون

تُمكن مهارات التعاون المربيّ التقويميّ من العمل مع الجهات المعنية الأخرى (المتعلّم، والأهل، والأخصائيين، والمعلّمين،...). وهي تسمح له باستخدام خبراته وكفاياته ومشاركتها معهم لحلّ مشكلة ما أو تحقيق هدف مشترك.

المرونة

هي القدرة على فهم أيّ موقف أو تغيير أو تحدّي جديد تتمّ مواجهته أثناء عملية التقويم في التربية التقويمية والتكيف معه بسهولة. كذلك، تمثّل المرونة قدرة المربيّ التقويميّ على تعديل نهجه، والأساليب التي يعتمدها للتواصل، وتوقعاته وفقًا لاحتياجات المتعلّمين، وذويهم، وتفضيلاتهم الفردية.

النزاهة

تمكّن النزاهة المربيّ التقويميّ من التصرّف وفقًا للقيم الأخلاقية والمبادئ المهنية في جميع الظروف، ومعاملة الآخرين باحترام، والانخراط بضمير وأمانة في العمل، والوفاء بالتزاماته ووعوده، وتحمل المسؤولية عن أفعاله.

تسمح هذه المهارات بإدارة الوقت، والمكان، والطاقة، والموارد بكفاءة لتنفيذ التّقويم بطريقة فعّالة وناجعة.

مهارات التطّور المهنيّ

يسمح التطّور المهنيّ للمربّي التّقويميّ، من خلال الالتزام النّشط والمستمرّ بتحديث مهاراته، ومعارفه، وممارساته، وإثرائها باستمرار. ويتحقّق هذا التطّور من خلال مجموعة متنوّعة من الوسائل، مثل القراءة، والبحث، والتّدريب، والتّشبيك والإرشاد، والتّفكير، والتّقييم الذاتيّ، بالإضافة إلى استخدام التّقنيات التّكنولوجيّة التّعليميّة الحديثة. وهو يسهم في تحسين جودة الخدمات، وزيادة كفاءة المربّي التّقويميّ، والحفاظ على التّميّز المهنيّ.

مهارات البحث

تمكّن مهارات البحث المربّي التّقويميّ من التّعامل مع مشكلة أو تساؤل بطريقة منهجيّة وعلميّة. كما تتيح له جمع البيانات المناسبة المتعلّقة بالموقف أو بالموضوع المحدّد، ومعالجتها، واستخلاص العناصر الأساسيّة منها من أجل التّوصل إلى الحلول أو الإجابات الأنسب.

٣,٣ موقف المربّي التّقويميّ

يلعب موقف المربّي التّقويميّ دورًا أساسيًا في نجاح عمليّة التّقويم. فهو يُسهم بشكل كبير في توفير بيئة آمنة ومرحبة. كما أنّه يعزّز التّفاعل، والتّواصل، ويضمن عمليّة تقييم عادلة وموضوعيّة. وهو ينطوي على جوانب مهمّة تشمل التّواصل الشّفهي، وغير الشّفهي، و الجاهزيّة، إضافةً إلى طريقة التّعامل مع الخطأ (Toastmasters International, 2016).

التّواصل الشّفهي :

يتمثّل في الكلمات، وسرعة الكلام، ونبرة الصّوت، وحجمه. يستخدم المقيم معجمًا واضحًا وموجزًا يتكيّف مع مستوى فهم المخاطب، ويتجنّب المصطلحات التّقنيّة أو المعقّدة للغاية. كما يستخدم لغة إيجابيّة وبناءة تشجّع المتعلّم وتعزّز ثقته بنفسه. يتحدّث بسرعة معتدلة ومنتظمة، لا سريعة ولا بطيئة، لتمكين المخاطب من متابعة المحادثة بسهولة. يحرص على ترك لحظات صمت لمنح المخاطب الوقت الكافي للتّفكير والإجابة. يحافظ على نبرة صوت هادئة وواثقة وممتّزنة لتوفير بيئة آمنة وتواصل فعّال. يراعي تغيّر نبرة صوته للتّعبير عن مشاعر مختلفة كالتشجيع، والتّحفيز، والتّعاطف... ومع ذلك، يحرص على الحفاظ على نبرة صوت محايدة من خلال تجنّب التّقلّبات الصوتيّة التي يمكن تفسيرها على أنّها أحكام مسبقة أو محاباة.

التّواصل غير الشّفهي :

التّواصل غير الشّفهي موجود في كلّ مكان وله تأثير كبير في التّواصل بشكل عام وفي جودة العلاقة بين المربّي التّقويميّ والمتعلّم. وهو يتمثّل في لغة الجسد (الوضعيّة، والحركة، والتموضع الجسديّ)، وتعبيرات الوجه (الابتسامة، والتّواصل البصريّ، والتّجهم...)، والمظهر الخارجيّ (الملابس، وتسريحة الشّعر، والنّظافة). يحرص المقيم على أن يكون معبّرًا من خلال تعابير وجهه، وحركات جسديّة متنوّعة وحيويّة. ويتبنّى لغة جسد ودودة، ومنفتحة، تشجّع على تبادلٍ صادق وبسيط. من خلال وضعيّةه المستقيمة وإيماءاته الواثقة، يظهر ثقته بنفسه وجديّته المهنيّة. كما يحرص على الحفاظ على مسافة جسديّة مناسبة ومحترمة بينه وبين من يخاطبه. يحافظ المربّي التّقويميّ على تواصلٍ بصريّ مستمرّ وتعبيراتٍ جسديّة تظهر الإصغاء الفعّال والتركيز التّيقظ (إيماء الرأس دلالة على الإنصات، والإمالة قليلًا للأمام، وفتح راحتي اليدين، وتجنّب ضمّ الذّراعين،...). أخيرًا، يعكس مظهر المقيم الثّقة، والاحترام، والحياد، ما يعزّز مصداقيّته. ويُستحسن أن تكون ملابسه نظيفة، ومناسبة، ومريحة. من المهم اختيار الملابس، وتسريحات الشّعر المحايدة أي البسيطة وغير اللافتة لإعطاء انطباع إيجابيّ وللحفاظ على بيئة عمل مهنيّة ومحترمة.

الجاهزية

تُعدُّ جاهزية المقيّم أمرًا بالغ الأهمية أثناء عملية التّقييم في التّربية التّقويمية لضمان بيئة مؤاتية للتّواصل والعمل. فهي تسمح له بأن يكون منتبهًا، وملتزمًا، ومتقبلًا لاحتياجات المتعلّم، وقادرًا على التّصرّف بمرونة. لذلك، يحرص المربّي التّقويمي على التّخطيط لتدخّله وتجهيز البيئة والأدوات اللازمة مسبقًا، كما يتأكّد من أنّ لديه الوقت الكافي للقيام بعمله.

التّعامل مع الخطأ

تُعدّ الأخطاء مؤشّرات كاشفة عن عدّة جوانب من عملية التّعلّم والتّطوير كمستوى الفهم، واستراتيجيات التّعلّم المستخدمة، ومستويات الكفايات، والتّحدّيات الخاصّة التي يواجهها المتعلّمون.

(Adopter une posture d'évaluateur, n.d. ; Giordan et coll, 2013)

لذلك، من المهمّ أن يقبل المربّي التّقويمي ارتكاب المتعلّم للأخطاء أثناء التّقييم من خلال تبني موقفٍ موضوعيّ ومحترم.

يُعدّ التقويم في التربية التّقويمية ركيزةً أساسيّةً لضمان نجاح المتعلّمين ذوي الاحتياجات التّعليميّة الخاصّة. ومع ذلك، فإنّ غياب المعايير الموحّدة في هذه الممارسة، سواء في لبنان أو على الصّعيد الدّولي، يولّد مجموعةً متنوّعةً من أساليب التّقييم، غالبًا ما تكون متباينة وغير موثوقة. تُظهر الدّراسة الاستكشافيّة التي أجراها المعهد اللّبنانيّ لإعداد المربّين في جامعة القديس يوسف في بيروت بوضوح أنّ الممارسات الحاليّة، على الرّغم من تعدّدها، تفتقر إلى إطار مشترك، وإلى مسارٍ تقويميّ دقيق، وإلى أدواتٍ موحّدة. لا يؤثر هذا الافتقار إلى التّوحيد في جودة التّدخلات المقدّمة للتّلاميذ فحسب، بل يُضعف أيضًا ثقة المهنيّين في أدوات التّقييم الخاصّة بهم، ويؤثّر في صورة مهنة التّربية التّقويميّة.

لسدّ هذه الفجوة، تمّ تطوير دليل التقويم في التربية التّقويمية هذا من خلال تقديم إطار نظريّ، وطرح مقارنة أو منهجيّة، ووسائل تستند إلى مبادئ واضحة. يهدف الدّليل إلى مواءمة ممارسة التّقييم التّربويّ التّقويميّ، وتعزيز دقّة التّقييمات وجودتها، وتزويد الأخصائيّين بمؤشّرات موثوقة لتحقيق تدخّلٍ هادفٍ وفّعال. يشكّل هذا العمل تقدّمًا ملموسًا نحو تقييم أكثر تنظيمًا يضمن تقديم خدمة ذات جودة للمتعلّمين ذوي الاحتياجات التّربويّة الخاصّة.

من خلال هذه المبادرة، لا يلبي المعهد اللّبنانيّ لإعداد المربّين احتياجات التّقويميين الفوريّة فحسب، بل يسهم أيضًا في توسيع دائرة التّفكير حول التّقويم في التّربية التّقويميّة.

وهكذا يمثّل إصدار هذا الدّليل خطوةً حاسمةً نحو إضفاء الطّابع الرّسميّ على التّقييم التّربويّ التّقويميّ، من خلال توفير إطارٍ موحّدٍ يُسهّل تحقيق ممارسة أكثر تنظيمًا، واحترافيّةً، وموثوقيّةً في السّنوات القادمة.

- *Adopter une posture d'évaluateur.* (s.d.). Consulté en 2023, sur Openclassrooms: <https://openclassrooms.com/fr/courses/4669176-concevez-une-evaluation-adaptee-a-vos-objectifs/5201542-adoptez-une-posture-devaluateur>
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (éd. 5^e édition). Chenelière, Éducation.
- Association des Orthopédagogues du Québec. (2018, 24 février). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Québec : Association des Orthopédagogues du Québec. Récupéré sur L'Association des Orthopédagogues du Québec: https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf
- Association des Orthopédagogues du Québec. (2013). *Qu'est-ce qu'un orthopédagogue*. Consulté le 24 février 2020, sur Association des Orthopédagogues du Québec : <https://www.ladoq.ca/orthopedagogue>
- Azar, A., Raad, H., & Bou Sreih, V. (2012). *Référentiel des compétences de l'orthopédagogue*. Beyrouth: Institut libanais d'éducateurs - Université Saint-Joseph de Beyrouth.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Belleville, M., Bisailon, A., Desjardins-Saey, E., Guérin, M.-E., Morin, E., & Pinard Herkel, F.-O. (2022). *Guide de l'orthopédagogie : un service en réponse aux besoins des élèves du préscolaire au secondaire*. Centre de services scolaires de Montréal. Récupéré sur https://www.canva.com/design/DAFGNZJnqgl/AmsNjARJNUeUagn5jlsyoA/view?utm_content=DAFGNZJnqgl&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=he572fb7e71#1
- Bosson, M. S., Hessels, M. G., & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1 (1), 14-20.
- Bureau de l'éducation française Manitoba. (2005). *Des outils pour favoriser les apprentissages, ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8^e année*. Manitoba : ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse.
- Centre de services scolaires de Montréal. (2023, novembre). *Bilans et rapports*. (G. d. Québec, Éditeur) Récupéré sur Inclusion scolaire pour la réussite de tous : <https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/inclusionscolaire/bilans-et-rapports/>
- Danao, M. (2023, Avril 20). *11 Essential Soft Skills In 2024 (With Examples)*. Consulté en octobre 2023, sur Forbes Advisor: <https://www.forbes.com/advisor/business/soft-skills-examples/>
- Delage, H., Prat, P., & Winkler-Kehoe, M. (2021). Évaluation dynamique en orthophonie/ Logopédie. *Glossa* (131), 121-142.
- Deslauriers, L., & Boudreau, C. (. (2012). *Évaluation orthopédagogique de la lecture et de l'écriture d'élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire (15-13 ans)*. Boisbriand : Presses de l'université du Québec.
- Duquette, C. (2014). Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers, guide complet pour les accompagner vers la réussite. Chenelière éducation.
- Egron, B. (N.D.). *Observer et évaluer l'élève en difficulté d'apprentissage pour connaître ses besoins*. Consulté en 2024, sur Académie de Versailles: https://ash91.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/39/2015/06/Observer_evaluer_eleve_diff_apprentissage-2.pdf
- Frenkel, S. (2014). Composantes métacognitives ; définitions et outils d'évaluation. *Enfance*, 4(4), 427-457.
- Giordan, A., Favre, D., & Tarpinian, A. (2013, décembre). *L'erreur en pédagogie : dossier thématique*. Consulté en 2023, sur Ecole pour changer de CAP: https://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/dossier_erreur.pdf
- Goudeseune, D. (2023, juin 22). *Le pouvoir des bonnes habitudes en contexte scolaire*. Récupéré sur Par temps clair : pratiques enseignantes éclairées par la recherche: <https://par-temps-clair.blogspot.com/2023/06/le-pouvoir-des-bonnes-habitudes-en.html>
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (éd. 5^e édition). Chenelière, Éducation.
- Grisé, S., & Trottier, D. (2002). *L'évaluation des attitudes : guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Quebec: Cégep de Rimouski, Service de développement pédagogique.
- Herrity, J. (2023, juillet 6). *What Are Soft Skills? (Definition, Examples and Resume Tips)*. Consulté en octobre 2023, sur Indeed Career guide: <https://www.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters/soft-skills>

- Institut des troubles d'apprentissage. (2020). *Qu'est-ce qu'une évaluation orthopédagogique?* Consulté le 19 février 2020, sur Institut des troubles d'apprentissage: <https://institutta.com/mediatheque/evaluation-orthopedagogique>
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. Dans L. MOTTIER LOPEZ, & M. CRAHAY, *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. (pp. 219-231). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement. Récupéré sur <https://www.cairn.info/evaluations-en-tension--9782804101893-page-219.htm>
- Larousse en ligne. (2022, 19 janvier). *Définitions : observation*. Récupéré sur le Dictionnaire Larousse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/observation/55426>
- Massé, L. (2015). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans (N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire (Ed 3)* (pp. 423-451). Presses de l'Université du Québec.
- Morlaix, S. (2015). *Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ?* fhalshs-01111163.
- Myara, N. (2017). *Le plan d'intervention : Un processus et des ententes*. Québec: JDF Editions.
- Office des professions du Québec. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Office des professions du Québec. (2013). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines: guide explicatif*. Québec: Office des professions du Québec.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2015). *Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique. Lignes directrices*. Montréal: OPPQ.
- Rocque, S., Langevin, J. D., & Faille, J. (1999). *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Québec : Editions nouvelles.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., J., D. J., & Royer, E. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque, une nouvelle option éducative*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Service des ressources éducatives de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (2012). *Cadre de référence en orthopédagogie, vers la réussite de tous les élèves*. Québec : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.
- Tilman, F. (2005, 24 octobre). *les concepts d'évaluation*. Récupéré sur Le grain, Atelier de pédagogie sociale: https://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=113:les-concepts-de-levaluation&catid=54:analyses
- Toastmasters International. (2016). *Effective body language, Level 2 Project*. Toastmasters International. Récupéré sur <https://www.toastmasters.org.nz/wp-content/uploads/2021/12/8203L2-Effective-Body-Language.pdf>
- Tourrette, C. (2006). *Évaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*. Paris : Dunod.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement, théories et pratiques, 3^e édition*. Canada : Gaetan Morin Éditeur.

قائمة الاختبارات المعيارية التي يستخدمها المربّون التقويميّون اللبنانيون

Domain	Instruments
Academic Achievement	• Woodcock-Johnson Tests of Achievement • Woodcock-Johnson Tests of Achievement – Arabic Version • WIAT (Wechsler Individual Achievement Test: Reading, Mathematics, Writing, and Oral Language Skills)
Developmental Assessment	• NEPSY (Developmental Neuropsychological Assessment) • Bayley Scales of Infant and Toddler Development (0–3 years) • Brigance Diagnostic Inventory of Early Development
Specific Learning and Neurodevelopmental Disorders	• CTOPP-2 (Comprehensive Test of Phonological Processing, Second Edition) • ODEDYS (Dyslexia Screening Tool) • DEDALE (Experimental Screening Tool for Reading and Writing Learning Difficulties) • LDDI (Learning Disabilities Diagnostic Inventory) • Autism Screening Instrument for Educational Planning • CARS (Childhood Autism Rating Scale) – Arabic Edition • VADRS (Vanderbilt ADHD Diagnostic Rating Scale) • BDA Checklist (British Dyslexia Association) • WIDA ACCESS for ELLs (English Language Skills: (Listening, Reading, Writing, and Speaking)
Language Assessment	• VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program) • ISADYLE (Language Assessment Battery) • EOWPVT (Expressive One-Word Picture Vocabulary Test) • ROWPVT (Receptive One-Word Picture Vocabulary Test)
Intellectual Ability	• WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) • TONI (Test of Nonverbal Intelligence) • EVAC (Verbal Cognitive Aptitude Assessment)
Reading, Writing, and Spelling	• GORT (Gray Oral Reading Test) • BELO (Language and Spelling Assessment Battery) • TELEQ (Quebec Written Language Assessment Test: Reading and Writing) • PRIMO (Procedures for Identifying Written Word Recognition and Spelling Skills) • RÉGULO (Orthographic Regularities in Writing Assessment) • ABLE (Adult Basic Learning Examination) • E.L.FE (Evaluation of Reading Fluency) • WIDA ACCESS for ELLs (Listening, Reading, Writing, and Speaking) • LLI (Fountas & Pinnell Leveled Literacy Intervention System) • MAP Reading Fluency • OURA (Outil de Repérage des Acquis en lecture des élèves de CP à l'usage des enseignants) • DIBELS (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills)
Adaptive Behavior	• ABS (Adaptive Behavior Scale)
Executive Functioning and Behavioral Rating Scales	• BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function) • Vineland Adaptive Behavior Scales

