هندسة التكوين

مدخل إلى هندسة التكوين

لا جدال في أنّ التربية تحتلّ موْقعاً محورياً في مجموع العوامل الفاعلة في البناء الحضاري، لكوْنها تستمدّ أهمّيتها المرموقة من كوْن الإنسان هو مركز الاستقطابات التي تستند إليه ديناكيمية التحوّلات الحضارية المتتالية...

لِذا ، يخضع المتكوّنون إلى عدّة مراحل تكوينية بالمركز الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (أو بأحد فروعه الجهوية)، قصد إعدادهم/ تأهليهم لتحمّل المسؤولية الفعلية في مؤسساتهم.

وتستهدف هندسة التكوين، عادة، تحقيق بُعدَيْن أساسييْن :

- البعد الأول يتمثّل في تحيين التراكم المعرفي الأولي المتوفر لدى كل متكوّن والعمل على تنميته واثرائه بما يمكّنهم من اكتساب رصيد تربوي يؤهلهم للممارسة البيداغوجية والتربوية و الادارية الفاعلة.
- ويتمثل البُعد الثاني في استراتيجية التنشيط وميكانيزمات وشروط تحقُّق الفاعلية ، ومن تمّ التحكّم في فنيات الكفاءة المهنية ، ناهيك عن ضرورة تدعيم معارفهم الأكاديمية بالجانب التشريعي والاداري والديداكتيكي بما في ذلك من تخطيط بيداغوجي فعال، وتدريب فعلي على ديناميكية الجماعات وكيفية تنشيطها، وإلى قانون التواصل والاتصال سواء أكان ذلك داخل القسم أو في الساحة أو خارج المدرسة مع المتعلمين أو أعضاء الإدارة أو الأولياء أوالأعضاء التشاركيين الفعالين في المؤسسة ... فضلا عن بلورة وعْي علمي حول المرحلة النفسية الدقيقة للمتعلمين..

أضف إلى ذلك أنّ مرحلة الملاحظة- بشقيها العفوية والمقنّنة- تشكّل فرصة مواتية للمتكوّنين للاتصال المباشر بالقسم / بالإدارة وبالاستئناس بالمناخ التعليمي، ورصد مختلف المهارات والبحوث التي ينجزها المتكوّن، أو من المفترض أن ينجزها، وفق شبكة معدَّة سلفًا لذات الغرض، لينتقل بعد ذلك، وبشكل متدرّج، من مرحلة الملاحظة إلى مرحلة أرقى تختبر فيه جاهزيته واستعداده لتحمّل المسؤولية في موقف تعليمي/ إداري. يعقبها نقاش مفتوح وهادف بين المتكونين تحت اشراف الأستاذ المؤطر.
ويصبّ هذا التكوين المندمج- التكوين النظري والتكوين التطبيقي- في اتجاه تأهيل المتكوّن لمواجهة المواقف التربوية المتنوّعة بالقسم أو خارجه والتي تستدعي منه استحضار وتسخير كل القدرات والمهارات العلمية والتربوية المكتسبة وتطوير وتنمية مؤهلاته الذاتية الآنية والمستقبلية. والواقع أن فترة التكوين من أجل تحمّل المسؤولية الفعلية، دفعت بالمتكوّنين إلى تشكيل نظرة جنينية حول التكوين النظري ومدى ارتباطه بواقع الممارسة الميداني. وفي هذا السياق علينا أن نطرح السؤال التالي ونتوخّى الإجابة عنه من طرف المتكوّنين في نهاية العملية التكوينية: هل يجب تكييف التكوين النظري مع واقع المدرسة؟ أم يجب تطوير المدرسة حتى يتسنّى لها إدماج كل النظريات البيداغوجية الرّامية إلي الارتقاء بالمنظومة التعليمية في بلادنا؟ وإن كنتُ شخصيًا أومِن بأنّ التكوين ليس ما هو كائن (المنطلق) بل ما يجب أن يكون (المأمول).

التكوين هو فعل بيداغوجي يُكتسَب وينبني، وليس مجرّد تسجيل للمعلومات أو مجرّد تعليم لعادات معيّنة... فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء وإلى تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الامكان (Morisseau Menager 1985). (عن معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك- لجماعة من المؤلفين المغاربة- ص.149).

ما هي أنواع التكوين ؟

التكوين الأكاديمي– Formation académique

- تكوين محوره المعارف المرتبطة بالمواد التي سيكلف الأستاذ بتدريسها.(Debesse,M.1978).

التكوين السريع – Formation accélérée

تكوين في صيغة أيام تدريبية لفائدة فئات مستهدفة معيّنة يكون هدفه غالبا استدراك المعارف أو المهارات ، أو تحسيسهم بمعطيات طارئة، أواطلاعهم على مستجدات تربوية يمكنهم من فهمها وتطبيقها.

التكوين عن بعد – Formation à distance

نمط من التدريس يُمكّن الأفراد من التواصل بالمعلومات في منازلهم أو مقرات عملهم (مثل التكوين بالمراسلة.Legendre,R 1988)

التكوين التناوبي – Formation alternée

تكوين يتمّ في صيغة فترات متناوبة، جزء منها يجري في مؤسسة تكوينية وجزء آخر في الميدان المتعلق بالمهنة (المؤسسة المدرسية) ويكون هناك- غالبا – ترابط بين الجزأيْن النظري والمهني (Legendre)

التكوين المستمر – Formation continue, continuée

كل الأنشطة النظرية والتطبيقية المنظمة من طرف جهاز رسمي لفائدة فئات معينة من الموظفين (المدرسين على الخصوص)، إما في أوقات عملهم أو خارجها، انطلاقا من أهداف واضحة ومحددة، غايتها الرفع من مستوى قدراتهم الفكرية والمهنية، بأساليب متنوعة كاللقاءات والندوات والملتقيات والمحاضرات وورشات العمل وغيرها من الصيغ. وترمي جميع هذه الأنشطة- على المستوى العام – إلى تحسين وزيادة مردودية التعليم، وجعله ملائماً للمتطلبات المتجدّدة من جهة، أو منسجماً مع معطيات العلوم التربوية من جهة ثانية.

تتطلب خطط التكوين المستمر :
1- تحليل حاجات الفئات المستهدفة وترقّباتهم. 2- بلورة أهداف التكوين . 3- اختيار الخطة والأنشطة والوسائل المناسبة .

4- تنفيد خطة التكوين. 5- تقويم خطة التكوين ونتائجها بمعرفة مدى تحقق التقدّم والتطوّر في تلبية الحاجات.

التكوين الأساسي / القاعدي – Formation de base

تكوين يَتيح اكتساب المعارف وتنمية القدرات والمهارات الضرورية لتعميق المعارف أو اكتساب معارف جديدة أو تنمية مهارات وقدرات في مجال معيّن... كما يتيح اكتساب أدوات أساسية وضرورية للراشدين قصد مزاولة أدوارهم أو متابعة دراستهم

يُمكننا اجمال تعاريف التكوين السابقة في كوْنه « ... انماءُ تربية ثقافية واجتماعية ومعنوية لدى الفرد، من خلال تزويده بتراكمات معرفية نظرية وتطبيقية، ضرورية لممارسة وظيفة معيّنة ».

أن نُكوّن يعني:

أن نُخطط، أن نَتدخّل، أن نُقوّم (planifier, agir, évaluer). ففي مرحلة التخطيط، يجب التفكير في المرحلتيْن المواليتيْن، إذْ بدونهما، يُخشَى أنْ تتفرّع (diverge) هذه المركّبات الثلاثة فيفقد التعلّم/ التكوين انسجامه، ويعبّر عنه "موريسات" في قوْله: " يُخْشَى أن يتقطّع شريط التكوين"...

إنّ اعداد أيّ عملية تكوينية يبْدأ أساساً من اعداد مخطط للتكوين (Plan de formation) وبهذا، فإنّ هذه العملية تقتضي إدماج المكوّنات الأساسية التالية: الغرض من التكوين- المحتويات- الأهداف- النشاطات والمهام التكوينية - الوسائل والوسائط البيداغوجية- أدوات القياس والتقويم...

فما معنى التخطيط للعملية التكوينية ؟ التخطيط للعملية التكوينية، يعني اعداد وثيقة من وظائفها»تقديم نشاط (أو مجموعة أنشطة، نظرية وتطبيقية) بتوضيح مكوّناته المختلفة، وتحديد الأدوار المنوطة بكلّ من المكوِّن والمتكوِّن « ... ينبغي اعداد مخطّط التكوين بكيفية تبيّن

احتياجات المتكونين من حيْث المضمون، ومن حيْث الأهداف (أهداف التكوين والأهداف البيداغوجية) التي هي بدوْرها توحي مباشرة باستراتيجيات التدخّل وطرائق التنفيذ.

الكلّ يؤدّي إلى أدوات القياس التي تُثبت مدى فعالية الحاجيات المقدّمة في تحقيق المهارات المنشودة (الانتظارات – Les attentes)، وفي نفس الآن مدى تحقّق الأهداف المسطّرة.

التـخـطـيـط :

إنّ اعداد أيّ عملية تكوينية يقتضي معرفة توجّهات البرنامج الكبرى (المعبَّرعنها بالغايات) لأنّها تُمَوْقِع مستوى التعلّم/ التكوين السابق وأولوياته.

ولهذا، وجب على كلّ مكوّن / أستاذ أن يحلّل البرنامج التكويني/ التعلمي في بداية السنة، ويعمل على ترتيب أهدافه بَدْءاً من العامة منها إلى الخاصة فالإجرائية، فيُحْدث منها مجموعة اتّصالية (un continuum) متجانسة العناصر، تمكّنه من الانتقال بسهولة من عنصر لآخر.

لرئيس المؤسسة مسئولية اعداد مخطط التكوين في مؤسسته. لكن، كيف يتمّ اعداد مخطط التكوين ؟ وهل التكوين هو الحل للإشكال ؟ أيُّ تنظيم للمؤسسة يجعل منها مؤسسة فعالة ؟

مخطط التكوين :

من أهمّ انشغالات المكوّن التخطيطُ البيداغوجي...

إنّ التخطيط البيداغوجي يقتضي توزيع المحتويات وأهداف التكوين، تصوُّرَ وتنظيمَ مختلف العناصر المكوّنة لوضعية التكوين، اتّخاذ اجراءات تقويم المتكوّنين... وإنّ أنجع وسيلة- على المكوّن أن يتمرّن عليها لتسهيل مهامّه وضمان فعالية تكوينه- هي ما يُسمَّى بـ"مخطّط التكوين"(le plan de formation). فما هو مخطط التكوين وماذا يعني؟

يقول "قوبيل ولوزينيان": يُعتبَر مخطط التكوين نقطة التقاطُع بيْن البرنامج التكويني والمتكوّن في محيط خاص ومجال زمني محدّد من أجل تكوين المتربّص، تحسين أدائه وتطوير مهاراته.

أمّا "موريسات" فإنه يتعرّض مباشرة إلى وظائف مخطط الدرس (plan de cours) في قوله:"من الوظائف الأساسية لمخطط الدرس تقديم درس واضح ودقيق بكل مكوّناته المختلفة، وتحديد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها كل من المعلّم والمتعلّم حسب المهام المنوطة بكليْهما.

بالنسبة للمتكوّن، يُعتبَر مخطط التكوين "دليلا للتعلّم"(un guide d'apprentissage) إذْ إنّ من وظائفه الأساسية ارشاد المتكوّن إلى ما يُنتظَر منه استيعابه من معارف، قدرات،استعدادات، مهارات، كفايات ... واطلاعه على الأهداف المرصودة قبل انطلاق العملية التكوينية قصد تحفيزه والزجّ به في البحث وطلب المعرفة... أمّا بالنسبة للمكوّن، فإنّ مخطط التكوين يسمح له بالتحكّم في مجريات النشاط التكويني واحترام أهدافه، كما يسمح له بالتنسيق بيْن مختلف النشاطات الرّامية إلى تحقيق نفس الأهداف.

بالاضافة إلى كوْنه (مخطط التكوين) يفرض على المكوّن (أثناء عملية الإعداد) التفكير المنطقي في المتغيّرات المهارية التي ينبغي إكسابُها المتكوّنين وفي الكيفية التي تسمح له بتطوير مستوياتهم.

ما هي مكوّنات مخطط التكوين؟

تتمّ عملية تخطيط التكوين في مستويات مختلفة (تكوين تناوبي/تكوين إقامي)؛ وبناء عليه، فإنّ مساعي بناء مخطط التكوين تدور كلها

حول بنية رئيسية : نوعية الانتظارات ((les attentes الأكثردقّة ووضوحًا بدْءاً من أغراض العملية إلى الأهداف العامة فالخاصة، إلى المهام التقويمية... ويمكن تحديد هذه المركّبات كالآتي:

- الغرض أو أغراض العملية التكوينية.
- الفئة المستهدفة.
- الأهداف العامة.(أهداف التكوين)
- الأهداف الخاصة / الاجرائية. (الأهداف البيداغوجية).
- المضامين والنشاطات التطبيقية.
- الوسائط البيداغوجية (الديداكتيكية).
- مهام التقويم.

دومينيك موريسات وشريط التكوين

إنّ المكوّن المكلّف بتحقيق أهداف برنامج تكويني يجد نفسه مكلّفا في ذات الوقت بتحويل أهداف هذا البرنامج (برنامج التكوين) إلى أهداف العملية التكوينية،مكلّفا بالبحث عن أنجع الوسائل لتحقيقها، مكلّفا بالبحث عن تناسق وتماسك هذه المركبات، مكلّفًا بإعداد مهام التقويم الملائمة،مكلّفًا في النهاية بالتصريح

عن مدى تحقّق هذه الأهداف... لذا، وجب عليْه التخطيط المُحكَم في كل مساعيه... يُجملها "دومينيك موريسات" في ماأسماه بـــ "شريط التكوين" كالآتي:

1- أغراض العملية التكوينية:

إنّ تقديم نشاط (تعليمي/ تكويني)، مهما كانت مدّته (في بضع دقائق أو عدّة أيام)، هوعبارة عن استجابة مُلحّة لاحتياجات الفئة المستهدفة. هذه الاحتياجات، بعد تشخيصها، تحليلها وضبطها، يُعبَّرعنها في شكل "انتظارات". هذه الانتظارات هي أغراض العملية التكوينية بعيْنها.إنها عبارة مُصرَّح بها، تحدِّد بصفة إجمالية نوايا المكوّن المتّبعة خلال عملية تكوينية أو حصة دراسية، لكنها كثيرة التجريد بحيْث لا تحدّد لا المدّة الزمنية المخصصة لتنفيذها ولا النتائج القابلة للقياس. (موريسات.ص15)

- إنّ أوّل مرحلة استنباطية يقوم بها المكوّن لبناء مخطط التكوين هي –إذن- تحديده لأغراض العملية، لأنّ هذه الأغراض هي التي ستقوده وتوجّهه في تسيير نشاطاته... إنّ السؤال الأساس الذي ينبغي ألاّ يغيب عن المكوّن وهو يخطط لعمليته هو دائما: "ماذا يُنتظرأن يفعله المتكوّن الذي استوْعب ماتوخّينا منه استيعابه؟ "

يتركّب هذا السؤال من عناصر مفتاحية ينبغي الوقوف عندها وتوضيحها:

ماذا يُنتظَر فعلُه ؟

تعبّر عن السلوكات التي ينبغي الحصول عليها كنواتج آدائية قابلة للملاحظة والقياس والحكم عليها كميًا وكيفيًا...

- المتكوّن :تمثّل الفاعل أي الفرد المستهدَف، مع الأخْذ بعيْن الاعتبار احتياجاته وما ينبغي أن يكون عليْه في نهاية التكوين...

- الذي استوْعب : تحدّد مسْعى التغيّر الذي يحدث (السيرورة كمضمون للقياس)، أو الذي حدث فعلاً (المنتوج كمضمون للقياس)...

- ما توخّينا منه استيعابه: تشير إلى الأهداف البيداغوجية (معارف-مهارات- مواقف-قدرات...) مُستمدَّة من البرنامج التكويني، رَامَ المعلّم إلى تحقيقها أو المهارات والسلوكات المتوقَّعَة في إطار المهامّ...

لذا، ينبغي أن يشمُل الغرض العناصر الأساسية الثلاثة الآتية:

ا- فئة المتكوّنين المُستهدَفة(La population cible)مثل: يجب أن يكون المتعلّم / المتكوّن قادراً على... أو : في نهاية العملية التكوينية،يكون المتكوّن قادراً على...(ولا مانع إن دعّم المكوّن هذه الأهداف بمعايير كدرجةالجودة،المدّة الزمنية...)

ب - التغيّرات الدّاخلية الإجمالية باستعمال أفعال مثل: يطوّر؛ يكوّن؛ ينمّي؛ يتعرّف؛ يتذوّق؛يتحكّم...

جـ محتوى اجمالي للعملية التكوينية: مثال :

- في نهاية العملية، يجب أن يكتسب المتكوّن الماماً شاملا بكيفية تسيير...

- في نهاية العملية، يتحكّم المتكوّن في تقنية بناء الأسئلة .

2- المحتويات:

ذكرنا في المرحلة الاستنباطية الأولى (الأغراض) محتوى العملية التكوينية، ولكن بصفة إجمالية إذْ يغلُب عليها نوعٌ من الغموض والتجريد (المام شامل بكيفية تسيير المؤسسة - تقنية بناء الأسئلة). وفي هذه المرحلة ينبغي تجزئة هذا المحتوى، تفريعه إلى عناصر تُضْفي عليْه نوعًا من الوضوح والدّقة.

كيف يتمّ ذلك ؟

يجيب عن هذا السؤال الأستاذ الباحث"بريجينت" في قوْله :

*- نُحْصي جميع العناصر التي يمكن التعرّض لها.

*- نوازن هذه العناصر حسب درجة أهمّيتها وتلاؤمها مع هذا النشاط التكويني وحسب درجة الصعوبة بالنسبة للفئة المستهدفَة.

*- نقوم بعملية فرْزٍ واختزال حتّى لا نحتفظ إلاّ بما هو جدير، آخذين في الاعتبار عامل الوقت المخصَّص لهذاالدرس، مستوى

المتدرّبين، والوسائل المتوفّرة لديْنا...

3- أهداف العملية التكوينية:

3- 1 - الأهداف العامة:

الهدف العام هو تصريح بالنوايا البيداغوجية، يوضّح (بقليل من الدقّة) ما جاء في الأغراض، واصفًا ما يُنتظَر من المتكوّن فعلُه في نهاية العملية التكوينية. قد يُجزَّأ الغرض الواحد إلى عدّة أهداف عامّة. هذه الانتظارات (ما يُنتظَر من المتكوّن فعلُه أواكتسابه) تُحدَّد في شكل:معارف، مهارات، استعدادات، قدرات (الرجوع إلى صنافات الأهداف)...

من الناحية المفاهيمية، يوضّح الهدف العام هذه الانتظارات في شكل تغيّرات داخلية يُزْمع المكوِّن إحداثها لدى متكوّنيه.

بعد ضبْط محتوى العملية الإجمالي والغرض المستهدف، ينتقل المكوّن إلى تقسيم هذا المحتوى إلى عناصره الأساسية ويحاول أن يجيب من خلاله على السؤال التالي: "إلى أيّ حدّ من التعقيد، أو الكثافة، أوالنوعية يمكن للمتكوّن أن يطوّر كفاياته من خلال هذا المضمون،

وما هو المسار التكويني الملائم الذي ينبغي انتهاجه لتحقيق هذاالهدف ؟"...فإذا عُدْنا إلى تساؤلنا الأول: "ماذا يُنتظَر أن يفعله المتكوّن الذي استوْعب ما توخّينا منه استيعابه؟ "والذي أجبْنا عنه في المرحلة الإستنباطية الأولى (الغرض) بـــ"عند نهاية هذه العملية التكوينية، ينبغي أن يتحكّم المتكوّن في تقنيات القياس والتقويم"، هذا السؤال يضعُنا أمام مهارة معقّدة (يتحكّم)ينبغي أن يكتسبها المتكوّن، ومهارة التحكّم تقتضي القدرة الفعلية على معالجة مجموعة من الوضعيات باستخدام المخزون المعرفي،القدرة على التصرّف والقدرة علىالتكيّف...

قد تكون الإجابة عن هذا السؤال بتفكيك "الغرض" إلى عناصر فرعية تُسمَّى"الأهداف العامة" وتكون كالتالي:

لكي يتحكّم المعلّم في تقنيات القياس والتقويم، يجب أن:

*- يعرف ويفهم أهمّ المفاهيم المستعملَة في مجالَي القياس والتقويم.

*- يعرف، يفهم ويطبّق القواعد المتلائمة (les règles pertinentes) لبناء أدوات القياس والتقويم واستخدامها.

*- يعرف، يفهم، يطبّق ويحلّل النتائج الخاصة بوضعيات قياس وتقويم التعلّم الدّراسي.

*- يكتسب عادة بناء اختبارات جيّدة و يثمّن نوعية أدوات القياس والتقويم داخل القسم.

3- 2.الأهداف الخاصة :

إذا توقّفنا، في اعدادنا لمخطط التكوين، عند حدود الأهداف العامّة، فإننا نخشى أن يُفقَد ذلك التّناغُم الذي ينبغي أن يكون بيْن المكوّن والمتكوّن فيما يتعلّق بإشباع احتياجات هذا الأخير واكسابه المهارات، كما

يُخشَى أن تتعاظم التناقضات بيْن التّمثّلات الأولية
(les représentations initiales) والنشاطات اليومية. هذه الانحرافات تنتج عن اختلاف الرّؤيا والتأويلات في فهْم الأهداف
العامة بين شخص وآخر حسب الوقت والظرف...
والسبب في ذلك يعود إلى الغموض وعدم الدقة في التحديد الذي يُصَاغ به الهدف العام.
وخيْرُ مثال على هذا الاختلاف من حيْث التصوّر والفهم والتأويل، هذه الصورة...

قدّمتها لمجموعة من الأساتذة وطالبتهم بالتعبير عمّا تمثّله، فكانت رؤياهم مختلفة وتأويلاتهم متعدّدة، بحيْث نظر إليها كل واحد منهم بمنظاره الخاص:
فهناك مَن رأى أنها تمثّل امرأة حسْناء في مُنتَهى الجمال، ومنهم مَن رأى فيها عجوزاً شمْطاء، ومنهم مَن ذهب خيالُه إلى تصوّر حيوانات مفترسة...

إنّ الأهداف العامة، كما تدلّ عليها تسميتها، تبقى شديدة التعميم، قابلة للتأويل... إذا أخذنا المثال الموالي:"أن يعرف التلميذ الحروف الهجائية"، فهناك مَن يفسّر هذه المعرفة على أساس حفْظها واستظهارها عن ظهْر قلْب، وهناك مَن يرى هذه المعرفة تتجلّى من خلال قدرة التلميذ على القراءة والكتابة، وهناك مَن يكتفي بالتعرّف عليها داخل سياق تركيبي...

تفاديا لهذه الاختلافات، لا بُدّ من الانتقال إلى مرحلة أخرى لتخطيط العملية التكوينية تكون أكثر وضوحاً ودقّة وهي مرحلة الأهداف الخاصة.
الهدف الخاص-إذن- هو هدف أكثر وضوحاً، هدف ملموس يصف بدقّة مجموعة من السلوكات أو الانجازات التي ينبغي أن يؤدّيها المتعلّم
لكي يُبَرْهن على حدوث التعلّم لديْه. إنّه هدف تعليمي مباشر يُنجَز في أمد قصيرجدّاً، يُحدّد بوضوح ما نَروم أن يتعلّمه التلميذ من خلال حضوره نشاطًا تعليميًا/تعلّميًا معيَّنًا يكون قابلاً للملاحظة والقياس... لذا، فالمعلّم، من خلال تحديده للهدف الخاص إنّما هو يُحدّد بالضبط مقدار التّراكم المعرفي ونوع المهارات التي يُقصَد تنميتُها لدى المتعلّم والتحكّم فيها...

إنّ الأهداف تفرض علينا عوْدةً ثانية إلى الأهداف العامّة والعمل على توْضيحها، فنطرَح التساؤلات التالية، تكون الإجابةعنها بمثابة أهداف خاصة:
1- ماذا يجب أن يُنجزه أوْ يفعله المتكوّن (التعبيرعن السلوك المنتظَر) ليُبرْهن على أنّه يعرف ويفهم أهمّ المفاهيم المستعملة في مجالَي "القياس والتقويم " ؟
2- ماذا يجب أن يُنجزَه أو يفعلَه المتكوّن لكي يُبرْهن على أنّه يعرف، يفهم ويطبّق القواعد المتلائمة لبناء واستعمال أدوات القياس والتقويم؟
3- ماذا يجب أن يكون قادراً على فعله لكي يبرْهن على أنه يعرف، يفهم،يطبّق ويحلّل النتائج الخاصة بوضعيات " قياس وتقويم المردود الدراسي " ؟

4- ماذا يجب أن يكون قادراً على انجازه لكي يبرْهن على أنه اكتسب عادة بناء اختبارات جيّدة، ويثمّن نوعية أدوات القياس والتقويم داخل القسم؟

بالتمعّن في كلّ هدف عام، وبالإجابة عن كلّ سؤال مطروح، يمكن للمكوّن- حينئذ-احصاء مجموعة من الأهداف الخاصة، مجموعة من السلوكات التي تمثّل بوضوح ما يُنتظرأن يُؤدّيَه المتعلّم كدليل على تعلّمه؛ فيكون الجواب عن السؤال الأول كالآتي:

- يجب أن يُعطي تعريفًا نصّيًا لأهمّ المفاهيم المستعمَلة في القياس والتقويم...

- يجب أن يُعطي أمثلة ملموسة تمثّل هذه المفاهيم...

- يجب أن يوضّح الوضعيات التي تصوّر هذا المفهوم أوذاك...

- انطلاقًا من نصوص حول القياس والتقويم، يجب أن يشرح المحتوى، يلخّص الوضعيات...

في الأهداف العامة، تُترجَم النّوايا في شكل عبارات شاملة، في حين إنّ الهدف الخاص يُعبَّر عنه في شكْل سلوكات تحدّدها بدقّة الأفعالُ السلوكية القابلة للملاحظة والقياس.

إنّ قابلية الفعْل السلوكي للملاحظة والقياس تجعل منه قضية حسّاسة أثّرت كثيراً،في السنوات الأخيرة، على المعلّمين حتّى أنّ بعضهم أصبح لا يولي الاهتمام إل ّلهذه الأفعال ممّا أدّى بالباحثين في مجالَي التعليم والتقويم إلى تخصيص حيّز وافرلها فحدّدوها وقنّنوها في صنافاتٍ وفْق المجالات الثلاثة: المعرفية،الوجدانية والحس حركية.