

أساليب التقييم و الجودة في التعليم العالي

مقدمة:

تعيش المجتمعات البشرية في دوامة التغيير التي فرضتها معظم معطيات العصر التقنية، هذا التغيير كان نتيجة تطلع الإنسان إلى مواكبة عجلة التقدم بالإفادة من تلك المعطيات. إلا أن المواكبة السليمة لتطور الأمم تتم من خلال التقييم المستمر لكل ما يعرض من طرق تربوية حديثة بحيث يتم اختيار ما يلائم احتياجات الفرد والتي هي جزء من احتياجات مجتمعه. إن الدراسة في أي علم أو مجال من مجالات التربية لا بد أن تتناول عدة محاور رئيسية في المعلم المراد به تنفيذ الأهداف التعليمية والمقرر الدراسي الذي يجب أن يتفق وأهداف التربية الحديثة وأدوات التعلم التي تفسر الحقائق والمفاهيم العلمية في المقرر الدراسي .

ونظام التقييم الذي يقيس المستوى المعرفي بجميع أبعاده الإدراكية والتطبيقية والتحليلية والتركيبية، ونحاول النظم التعليمية الحديثة إيجاد التوازن الموضوعي والمنهجي لعناصر المنظومة التربوية، بدءاً بالأهداف وإنهاء بالتقويم.

ولهذا الأخير دور فعال وكبير في تحديد لما يمتلكه من إمكانية تسهيل وتحديث الانماط الإدارية والتربوية كما له دور كبير في إدخال خبرات تعليمية متعددة إلى داخل حجرة الدراسة تواكب التغيرات المعرفية وتعزز دور المدرسة الحديثة.

أصبح التعليم صناعة كبرى في جميع أنحاء العالم وأصبحت الكفاءة التعليمية في ارتباطها بالقيمة الاقتصادية للتعليم، ذات أهمية كبرى بالنسبة للكفاءة الاقتصادية للدول النامية و هذا يؤدي إلى القول أن اصلاح المناهج أصبح ضرورة ملحة لكونها لم يطرأ عليها أي تجديد جذري منذ سنة 1990، أي بعد تنصيب المدرسة الأساسية، وتمثل دواعي هذا الإصلاح في:

تحديد المعارف في المجال العلمي والتكنولوجي ، وكذا تحول جذري في نظريات علوم التربية وممارستها. التدهور المستمر لمستوى التلاميذ بالنظر إلى الكفاءات الحقيقية التي يتخرجون بها من المدرسة. لذا لا مفر من إصلاح شامل للمناهج، ولا مفر من اعتماد مقاربة شمولية والنظر في الإشكاليات المطروحة للمنظومة التربوية ومعالجتها تحتاج إلى تناول الكل وليس الجزء.

إذ أصبح واضحاً للجميع أن تجديد عملية التعليم والتعلم للرفع من المردودية التربوية يتطلب الخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها إلى تعلم ناتج من الاستكشافات والبحث والتحليل وصولاً إلى حل المشكلات واكتساب الكفاءات.

إن الملاحظ لأدبيات التربية في مجال التقييم يري بأن الأنشطة ذات وجوه مختلفة وتتم عن توجهات متباينة . إن ضغط الانفجار المعرفي يجعل المدرسة مطالبة بتغيير أدوارها التقليدية المحصورة في نقل المعرفة و تبني إستراتيجية تعليمية مبنية على مبدأ تكامل المواد أو التخصصات.

مما يلزم على أصحاب قطاع التربية إعادة النظر في نظام التقييم بتطوير مدرسة نوعية تتيح للمتعلمين قدراً كافياً من المعارف الضرورية يمر من هذا الإصلاح وفي قلب النظام التربوي الجديد يتبين أن المتعلم هو الذي

يقوم بإدماج مكتسباته و لا يعني أن ينوب أحد مكانه سواء كان مدرسا أم تلميذا، وأن المتعلم هو الذي يقوم ببنية عالمه الداخلي و يعمل على ضمان تمفصل بين مختلف مكتسباته داخل وضعية محددة.

لقد أسهم تطور نتائج البحوث في مجال التعلم خلال النصف الثاني من القرن السابق في إدخال المقاربة الاندماجية في مجال التعليم، وذلك بانصراف جهد علماء النفس إلى إرساء دعائم التخطيط للقدرات المعرفية و الوجدانية، مما زاد اهتمامهم بالدافعية و الاقتران و التعزيز.

فالاهتمام الكبير بالمقاربة الاندماجية يشير إلى وجود منعطف في الأبحاث النفسية و الاجتماعية التي أولت عناية خاصة بالطفل على أنه كائن فاعل و يستوجب هذا إعادة تأهيل المقالة من خلال العنصر البشري.

إن الإصلاحات في مجال التربية و التكوين من خلال النماذج المذكورة يوحي بأن الخروج من الأزمات هو التركيز على الحقل التربوي، كونه المحرك الأساسي للمجتمع بجعل الفرد متفاعلا بشكل إيجابي مع التحولات التي يشهدها العصر بتهيئة موارد بشرية قادرة على حل المشكلات التي تعترضها باستمرار.

كثيرة هي الدراسات التي نبهت إلى أن التحولات العميقة التي يشهدها عالم الشغل جاءت استجابة لخصوصية مرحلة جديدة بدأت تعيشها الكثير من اقتصاديات العالم و أصبحت المعرفة موردا أساسيا على حساب العمل.

وتنوع المنتج و اشتدت المنافسة و أصبحت تكنولوجيا التواصل حاضرة بقوة في بنية المقاولات بعيدا عن النظام التيلوري الذي كان متحكما في التنظيم البشري للشغل، و غدا العامل مطالبا بالسرعة و الدقة في الإنتاجية، و أصبحت السياسة التربوية عاملا أساسيا يوطد العلاقة بين المدرسة و محيطها السوسيو اقتصادي، بهذا المنطق الجديد تختزل التربية في شعار "تعلم لتعلم" بعدما كانت محصورة في النماذج التقليدية في شعار "تعلم لتعرف؟"

يترتب عن الشعار الأول انصراف مجال التربية و التكوين إلى تطوير الفرد بدنيا و ذهنيا و وجدانيا و اجتماعيا بينما يستجيب الشعار الثاني لمتطلبات بيئة الفرد هذا ما أدى إلى البحث عن تطوير كفايات الفرد و ذلك بإدماج مكتسبات المتعلم داخل وضعيات دالة و جعله يتلاءم مع حاجيات الواقع الاجتماعي و الاقتصادي المتغير على نحو مستمر

و من التحديات التي أصبحت تواجه نظامنا التربوي ظاهرة التفجر المعلوماتي، و ما تطرحه من مشاكل على رأسها كيفية الحصول على المعرفة و ضبط طرق التعامل معها، و يمكن تصور الإنسان وحدة مركبة يعني باعتباره كائنا فيزيائيا و بيولوجيا وثقافيا و اجتماعيا و نفسيا و تاريخيا و ذلك بجعل المتعلم مساهرا للمعرفة الجديدة و ذلك لإرساء علاقة جديدة بين المتعلم و المعرفة و تزويده بأدوات من شأنها أن تعينه على مواجهة تعقد الواقع المعاصر. لقد مر الأداء التربوي بمراحل عدة كان فيها الانتقال من نمط إلى آخر إذ أنّ الخطوة الأولى نحو التعلم هي الرغبة الناجمة عن الحاجة للتعلم، و عليه فإنّ إحساس المتعلم بهذه الحاجة يستوجب وضعية تحدث ذلك الانقطاع الذي يؤدي لزعزعة البنية المعرفية والعاطفية فتغيرت ادوار المعلم و المتعلم، إن هذا الضبط الجديد للأدوار يستوجب إعادة النظر في أساليب التقويم.

• من التقييم الى جودة الإنجاز :

الحديث عن التقييم هو حديث يصب في صلب موضوع الجودة، ذلك أن عملية التقييم تسعى في جوهرها إلى البحث عن درجة الإتقان و الجودة التي تمكن المتعلم من إنجازها على أرض الواقع. فإن اعتماد مقارنة الجودة في التعليم و التكوين تعد من الأمور التي تتطلب إستدلالاً يرتكز في مرجعيته على الفرد المعنى بعملية التقييم و مكونات الكفايات المراد إكتسابها أو تكوينها لديه . فأداة التقييم تصاغ وفق الموضوع الذي يشكل وضعية فريدة في خصوصيته كعنصر من عناصر بنية أو نسق التعليم و التكوين المشكل بغرض كفاية أو مجموعة من الكفايات التي ينشدها ذلك النسق التربوي التكويني. فمسألة بناء أو صياغة أدوات و أساليب القياس و إضفاء التقييم بتنوع الوضعيات أو الخصوصيات المرتبطة بعملية التقييم (عبد الكريم غريب، 404 : 2004).

عندما نتحدث في موضوع تقييم الكفايات داخل مقطع تعليمي أو مستوى من مستويات التكوين ، فإننا نكون في واقع الأمر نتحدث عن الإنجازات القصوى التي تمثلها عادة إنجازات المتفوقين من المتعلمين بإعتبارها تحدد أعلى مستوى من مستويات الجودة و الإتقان.

فإن اعتماد مقارنة الجودة في التعليم و التكوين تعد من الأمور التي تتطلب إستدلالاً يرتكز في مرجعيته على الفرد المعنى بعملية التقييم و مكونات الكفاية المراد إكتسابها أو تكوينها لديه .

فأداة التقييم تصاغ وفق الموضوع الذي يشكل وضعية فريدة في خصوصيته كعنصر من عناصر بنية أو نسق التعليم و التكوين المشكل بغرض كفاية أو مجموعة من الكفايات التي ينشدها ذلك النسق التربوي التكويني . فمسألة بناء أو صياغة أدوات و أساليب القياس و إضفاء التقييم بتنوع الوضعيات أو الخصوصيات المرتبطة بعملية التقييم .

عندما نتحدث عن موضوع تقويم داخل مقطع تعليمي أو مستوى من مستويات التكوين ، فإننا نكون في واقع الأمر نتحدث عن الإنجازات القصوى التي تمثلها عادة إنجازات المتفوقين من المتعلمين ، بإعتبارها تحدد أعلى مستوى من مستويات الجودة و الإتقان .

إذا كانت مسألة تقويم عادة ما تتداخل مع تقييم المصادر أو الموارد التي ينبغي أن تكون مهياً للعمل بكفاية تامة ، فإن هذا الشكل من المقاربة قد يعد محدوداً ، لأنه عندما نتأمل مسألة الإتقان فإننا لا نكون بالضرورة متأكدين من توفر الكفاية الموجودة ، فمسألة التقويم الموضوعي تفترض معايير معينة.

• تقييم النتائج

* المقاربة: من خلال ملاحظة نتائج الإنجازات

* الشروحات : تكون هذه المقاربة ملائمة إذا كان من الممكن إقامة علاقة مباشرة بين النتائج و الجودة الفردية

• الممارسات المهنية

* المقاربة: إنجاز النشاط المهني في حالة تصرف الشخص بالأسلوب الملائم للمعايير.

* الشروحات : تفترض هذه المقاربة ، تعريف و تقديم معايير الإنجاز الضابطة لأشكال ممارس نشاط ما .

• المصادر:

* المقارنة: تقييم المصادر (معارف، إتقان).

* الشروحات : تتجلى أهمية التقييم في عملية تقييم رأسمال مصادر مؤسسة أو تنظيم معين إعطاء أمثلة على

ذلك (عبد الكريم غريب ، 2004:410)

النماذج المطبقة حسب النظريات المختلفة في الميدان التربوي:

يرى عبد الكريم غريب في إطار الممارسات الحالية داخل الفصل الدراسي، توجد ثلاثة نماذج رئيسة للتعليم، تُؤطر بطريقة واعية أو ضمنية الممارسات التعليمية مع كافة أنواع المتغيرات التي يمكن تصورها، و كل متغير له منطق و نزعتة التي ينبغي تمييزها، كما أن له حدود استعماله، تتمثل في:

نموذج التبليغ: من الممكن استعمال مصطلح "بصمة" لوصف التصور التقليدي لتعلم التلميذ، و يتعلق الأمر ببصمة تتمثل في صفحة بيضاء ينبغي ملؤها أو رأس فارغ يتعين ملؤه، و بالتالي فإن المعرفة تمثل محتوى تعليميا ينبغي نسخه داخل ذهن التلميذ، و في هذا الصدد يتم فهم التعلم تبعا لخطاظة تواصل "مرسل/متلقي" التي أرساها كلود شانون Claude Shannon.

في ظل هذا النموذج، يتم اعتبار وضعية التلميذ بطريقة سلبية إذ أن ما يتوقع منه في المقام الأول هو تنبيه بعض المواقف في مواجهة العمل، و هي مواقف قابلة للرصد عبر التقديرات و الملاحظات التي يتم تدوينها على الدفاتر المدرسية، و هو الأمر الذي يعني أنه يتعين على التلميذ أن يكون متنبها و منتظما على مستوى العمل و المجهود، و أن يبرهن على الإرادة و الرغبة.

تعد بيداغوجيا الأثر Pédagogie de l’empreinte أو "البصمة" كذلك بيداغوجيا الأثر الواضحة، ما دام يكفي أن يقوم المدرس بتوضيح طريقته و أن ينطلق من البداية و يستعرض الأشياء بشكل تدريجي، و أن يقدم أمثلة جيدة حتى يتسنى تبليغ المعرفة و تسجيلها في الذاكرة، و بهذا الشكل تبقى فرص تقادي الفشل و الخطأ بشكل طبيعي متواجدة. و بالمقابل في حال حدوث الفشل و ارتكاب الخطأ، فإنهما يكونان محط معاقبة، ما دام حدوثهما يبقى على مسؤولية التلميذ الذي لم يتبن الموقف المتوقع منه.

نموذج الإشراف: شكلت السلوكية التي أرسى أسسها سكينر Skinner محاولة جريئة للتعبير عن نموذج التبليغ، وقد تجسدت الفكرة المحورية لدى هذا الباحث في ضرورة اعتبار البنيات الذهنية كعلبة سوداء، و بالتالي فمن الواقعي و الأنجع إيلاء الاهتمام للمداخل و المخارج بدلا من الاهتمام بالسيرورات في حد ذاتها. و منذئذ عكف المدرس على تحديد المعارف المراد اكتسابها لا بطريقة ذهنية من خلال استعمال مصطلحات من قبيل الفهم و الحس التحليلي أو التركيبي، و التي تهم ما يجري داخل هذه العلبة السوداء، و إنما يتم هذا التحديد بمفهوم سلوك قابل للملاحظة في ختام التعلم.

تمخض عن هذا التصور بصفة خاصة التعليم المبرمج، و الذي يشمل جزءا هاما من بيداغوجيا الأهداف، و التعليم بمساعدة الحاسوب، و المنهجية الكلاسيكية لتحديد الأهداف التي وضحها ماجير Mager التي تتفرع عن هذا النموذج التعليمي، و بالفعل فكل هدف ينبغي أن يمثل للتركيب التالي: يتعين على التلميذ أن يكون قادرا على.... و هو الأمر الذي يفيد مخرجا للعلبة السوداء، سلوك نهائي متوقع من جهة التلميذ. و جدير بالذكر أنه غالبا ما تمت المقابلة بشكل خاطئ ما بين الأهداف السلوكية و الأهداف المعرفية. إن الأمر يتعلق بالسلوك القابل للملاحظة على مستوى التمكن من المعرفة، تلك التي تتيح التحقق من التوصل إلى الهدف المتوخى.

يستمر عبد الكريم غريب في التوضيح أن في ظل النموذج السلوكي، ينتج التعلم عن سلسلة من الاشرطيات Conditionnements، فالمدرس يقوم بتجزئء المهمة المراد إنجازها إلى وحدات صغيرة من أجل تحقيق نجاح التلاميذ، و يتعلق الأمر في هذا الصدد باستراتيجيات متفرعة عن النموذج الإشرطي الإجرائي Modèle Conditionnel opérationnel قام سكينر بدراسته لدى الحمام، و الذي يقابله بالإشرط المستجيب Conditionnel répondant لدى بافلوف Pavlov، ثم يقوم المدرس بسلسلة هذه الوحدات بنفس الطريقة، و هذا يكافئ الإجابات الجيدة الأولى المحصل عليها، و هو الأمر الذي يمكن من الدعم الإيجابي.

إنّ الأمر هذا يتعلق ببيداغوجيا النجاح و التي تحاول التكفل بالوسائل الكفيلة بتفادي الخطأ، و ذلك بفضل تجزيء التعلم إلى وحدات صغيرة بحسب الضرورة، و بالرغم من ذلك ففي حال وقوع الخطأ فإن هذا الأخير لا يلقي بمسؤوليته على التلميذ، و إنما يصبح على عاتق وضع المدرس أو البرنامج الدراسي، و من ثمّ فإن المعاقبة التي تنطبق بصفة طبيعية في حالة النموذج الأول تفسح المجال في هذا المنحى إلى أشكال متنوعة من المعالجة، و حلقات أو دارات تعليمية و اعادة صياغة للبرنامج.

إنّ الأمر في إطار نموذج الإشراف شبيهه بالدفع بالتلميذ إلى ارتقاء أدراج سلم، لكن من خلال مجاورتها مع بعضها البعض، بحيث يتسنى له استيفاء كافة المراحل الوسيطة في التعلم. إن التعلم الذكي لا يمكنه في الواقع أن يختزل بشكل أيسر في متتالية من السلوكات النهائية أيا كانت درجة قابليتها للملاحظة، ذلك أنه بالإمكان النجاح في مهمة من خلال تفادي المعوقات بدلا من تجاوزها و هو الأمر الذي حدث في إطار تجربة سكينر على الحمام، و من ثم فإن السلوكية قد تؤدي على وجه السرعة إلى نوع من البيداغوية Psittacisme المدرسية. و بالرغم من هذه المحدودية يبقى هذا النموذج على درجة كبرى من الأهمية عندما يتم وضعه قيد الاستعمال في أفق قدراته، و فيما يتوافق مع الدوافع الأصلية لإدراجه في مجال التعليم و التقييم فبفضله يمكن التحقق من أنّ سؤالا معيننا يوافق بامتياز الهدف المسطر، و من أنّ هذا السؤال لا يشمل بصفة ضمنية أسئلة أخرى عدة. زد على ذلك أنه يمثل دائما أداة فعالة على مستوى التشاور ما بين المدرسين عندما يتم السعي إلى التحقق من أن الأمر يهم نفس المرامي، و أن نفس الألفاظ أو المصطلحات لا تغطي مشروعين مختلفين، و من ثم ينكشف على أن تقنيات الأجرأة المبنية من قبل بيداغوجيا الأهداف تبقى أجدر بالتنمين.

النموذج البنائي: هو مشروع يولي الاهتمام لما يحدث في العلبة السوداء مع بقاء التركيز على المتعلم، و من ثم فإن هذا المشروع يتمحور بشكل بديهي حول المميزات التي يمكنها أن تتسم في الوقت الراهن تعليما من النوع البنائي. و بصفة إجمالية، فإن ما يطرح الاختلاف لدى التلميذ أو عيب في البرنامج، بل هناك إقرار بضرورة وضعه في صميم سيرورة التعلم. و دونما حاجة إلى المعاقبة عليه أو حتى تفاديه، يتعين السعي إلى إيجاد صيغة تعبيرية عنه، إذ انه يعبر عن المواضيع التي ينبغي أن يوجه إليها ما هو أساسي في العمل الديدانكتيكي المراد إنجازه، و هو الأمر الذي يفيد أهمية الخطأ بالنسبة لمناصري هذه البيداغوجية.

يؤكد هذا الرأي على فكرة التعليم التعلم، و على التجديد الأولي للمواقف في مواجهة المعرفة، و على أهمية حسن التواجد *savoir être*، و الذي يتيح لكل متعلم انطلاقا منه إعادة طرق مسلك الاكتشاف الفكري. و في هذا الإطار تبدو المعارف الخاصة بكل مجال على حدة أي أنها انعكاس مفيد للطرائق المسيرة بشكل أفضل بدلا من كونها أهدافا متوخاة بصفة خاصة، و من المصطلحات الأساسية المستعملة هنا:

مقاربة المفهوم، و مراحل البناء، و مستويات الصياغة، و البنية التدريجية. فحسب رأي جوشوا "يتواجد نظام طبيعي للتعلم، يتأسس على توافق أفضل ما بين نمط اكتساب المعارف من قبل التلميذ و الطريقة التجريبية للعلوم، و تتمثل الفكرة الأساسية في كون الطفل يتعلم بطريقة ذات طابع استقرائي *Inductif*، و من ثم يعاين و يلاحظ و يقارن و يستدل و يستخرج خلاصات". و يسترسل الباحث مصرحا أنّ "معرفة المتعلم تنتظم بواسطة سيرورة ترتيبية للواقع، و ما يهم في المقام الأول، هي الطريقة العلمية أكثر من المعارف في حد ذاتها، إذ أنّ المعارف يتم اكتسابها في صمت كنتيجة لوقائع حقيقية و منظمة بشكل جيد.

و الرأي الثاني لا ينفى المكانة المركزية للذات المتعلمة، بل إنه يمنحها حيوية جديدة، إلا انه يقدر على أن هذه الحيوية تظل قاصرة لأنها شديدة اللاتوازن. و يلح هذا التعبير بالفعل و بصفة متزامنة على التحليل الضروري لكل مجال من الدرايات، و على المعوقات التي تعترض التلاميذ في اكتساب هذه الدرايات، و من ثم تتجلى أهمية فكرة المثلث الديدانكتيكي *Triangle didactique* الذي يهيمن في مجال البيداغوجيا منذ بضع سنين، و هو المثلث الذي يربط ما بين الدراية و المدرس و التلميذ.

باستعادة مجاز الحاوي و المحتوى *Contenant/ contenu* يمكن نعت نموذج التبليغ ببيداغوجيا السائل *Pédagogie liquide* بمعنى أنها بيداغوجيا أشبه ما تكون بقمع للمعارف *Entonnoir des connaissances* وقد يوافق نموذج الإشراف من جهته بيداغوجيا الذرات، أي بيداغوجيا ترتكز على تفنيت

المحتويات إلى أهداف إجرائية قابلة للملاحظة، أما النموذج البنائي فيمكن وصفه على أنه بيداغوجيا سمك القطعة. و الحال أن ينبغي الاستدلال بشأن الاستعمال السليم لهذه النماذج الثلاثة.

التقويم في التربية:

مفهوم التقويم:

المعنى اللغوي:

التقويم مصدر فعل " قَوِّم " فهو تقويم و هو يعني تعديل الشيء ، و إصلاحه ، و إزالة إوجاجه ، كما أنّ الكلمة تدل على التقدير و إعطاء قيمة للأشياء أي تقدير ثمنها ، كميتها و حجمها ، و يستخدم الفقهاء كلمة التقويم في الإصلاحات الفقهية و لم ترد كلمة " التقييم " يعني تحديد موضوع التقييم و أهدافه و البحث عن الأداة الملائمة أو بناؤها بإستعمال الأداة و إجراء التقييم بتصحيح الإنجازات أو الأدوات لمعالجة المعلومات المحصل عليها و إتخاذ القرارات التصحيحية

هناك من يستعمل لفظين التقويم و التقييم: حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي المعنى ذاته ، و مع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء إلا أنّ كلمة التقويم صحيحة لغويا ، و هي الأكثر إنتشارا أو تدل بيان قيمة الشيء تعديل أو تصحيح ما أعوج منه ، أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط .

و الكلمتان في الحقيقة مختلفتان: فالتقييم مشتق من القيمة و معناه التقدير و التثمين و التقويم بمعنى القوام و يعني التعديل (عبد الكريم غريب، 381 : 2004)

و جدول التخصيص من أهم أدوات توظيف في الحقل التعليمي و بناء و صياغة جدول التخصيص أمر يتوقف على مرجعية علمية واسعة (عبد الكريم غريب، 403 : 2004).

الدلالة الإصطلاحية :

يعتبر التقويم التربوي أحد التخصصات التربوية المهمة التي ترتبط ببقية التخصصات التربوية الأخرى.

يعرّف " واين رايتسون " Wayne Rightstone التقويم في دائرة المعارف للبحث التربوي فيقول :
" التقويم اصطلاح حديث العهد بالتعليم، أدخل لتحديد مفهوم أكثر شمولا من ذلك المفهوم الذي كان يستخدم في الإختبارات التقليدية و الإمتحانات التي يجري القياس فيها للتأكد من تحصيل المادة الدراسية أو معرفة المهارات و القدرات الخاصة .

و ينصب المفهوم الشامل على قياس التغيرات المختلفة للشخصية و الأهداف الكبرى للعملية التعليمية، و لم يعد مقصورا على مجرد تحصيل المادة العلمية، بل تعدها إلى قياس الاستعدادات و الميول و المثل العليا و طرائق التفكير، و تكوين العادات و التكيف الشخصي و الاجتماعي .

كما أن التقويم ليس مقصورا على الوسائل و الأدوات المناسبة للاستعمال في الإختبارات و المقاييس ، بل يشمل أيضا مجموعة من الإجراءات و الأدوات على نطاق واسع .

أما هاري غرين و آخرون فيعرفونه بقولهم :

يفهم التقويم عادة على أنه مصطلح شامل واسع المعنى، تندرج تحته جميع أنواع الإختبارات و الوسائل المستعملة لتقويم التلميذ، و منها إختبارات التحصيل و مقاييس الذكاء، و مقاييس الاستعدادات و الميول و مقاييس الشخصية، و لا يفصل هذه الأنواع بعضها عن بعض فاصل معين، بل كلها تدخل تحت مفهوم واحد هو التقويم . و التقويم حديث الصلة بالتعليم، و يعتبر اصطلاحا شاملا لتقدير برنامج المدرسة أو الخطة الدراسية و المناهج و الوسائل التعليمية، و قياس عمل المدرس و نمو التلميذ.

و قد بينت طرقه على أساس من الملاحظة و التجريب، و هو هنا في ميدان التربية يتصل مباشرة و بصفة شاملة بالتلميذ في المدرسة عن طريق الإختبار و القياس و التقدير.

لم يعد مفهوم التقويم الحديث مقصورا على قياس التحصيل العلمي عن طريق الإختبارات في مختلف المواد الدراسية ، بل أصبح التقويم شاملا لكل جوانب العملية التعليمية من تلميذ و مدرس و منهج و نشاط تربوي يعبر عن ظواهر سلوكية معينة ، فضلا عن قياس القدرات العقلية و نواحي الشخصية و الميول و الإتجاهات .

يعتبر الدكتور محمود عبد الحليم حامد منسي التقويم التربوي أحد التخصصات التربوية المهمة التي ترتبط ببقية التخصصات التربوية الأخرى فأساليب التقويم التربوي و برامجها تتأثر بنظريات و نماذج تربوية مختلفة.

و يؤكد شادش وليفيتون Shadish Leviton أن الأساليب التي تتبع في التقويم التربوي تختلف باختلاف الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها .

و في هذا المجال يمكن القول بأن التقويم التربوي هو الأساس في كل العمليات التربوية المختلفة و في إصدار القرارات التربوية المهمة.

أما رجاء محمود أبو علام أستاذ علم النفس التربوي بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة فيعرف التقويم على أنه عملية إصدار حكم تمت دراسته بعناية بالنسبة لكفاية أو فاعلية الخبرة كما تم قياسها في ضوء الأهداف الموضوعية ، و الغرض من إصدار الحكم قد يكون تطوير الشيء أو تحسينه ، و لذلك عادة ما يكون التقويم عبارة عن عملية تشخيص و علاج و وقاية ، و تتضح عملية التشخيص في تحديد مواطن القوة و الضعف في الشيء المراد تقويمه، و محاولة التعرف على أسبابها ، و يتضح العلاج في محاولة تنفيذ الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف و الاستفادة من نواحي القوة، و تتمثل الوقاية في العمل على تدارك الأخطاء .

إن التقويم ليس عملا جديدا في المجال التربوي فقد مورس عبر التاريخ الطويل في أشكال التعليم المختلفة ، بحيث كان يهتم بأنواع الإختبار و على أساس ذلك تتخذ مجموعة من الإجراءات (التصفية ، الإختبار ، الطرد ، مواصلة التكوين) .

و لقد شهد العالم الإقتصادي تحولات عميقة في بداية القرن التاسع عشر و بموازاة ذلك إتضح مفهوم التقويم و دخلت عالم التربية مصطلحات كانت من قبل العالم الإقتصاد و التسيير كمفاهيم المنتج، المرودية و الكلفة. و تميزت بداية القرن الماضي (القرن العشرين) بإعادة النظر في الإمتحانات التقليدية كأسلوب وحيد للإنتقاء، و قد بين علم التباري Docimologie هذه الإنتقادات بالإعتماد على نتائج تحقيقاته التي إقترحت طرق و تقنيات قياس أكثر موضوعية حتى تتضمن مزيدا من العدالة .

و هكذا إنتشرت بسرعة حركة القياس الموضوعي و ظهر في الميدان المدرسي مفهوم الموضوعية في حين تنوعت مجالات التقويم بازدياد عددها أكثر فأكثر، إذ صار الأساتذة و الطلبة يقيمون على صعيد المعرفة و الشخصية و كذا مردود المؤسسات المدرسية و فعالية البرامج بناء على روائز مقننة، و إتخذ التقويم صيغة أكثر عقلانية بتطبيق إحصائية و هكذا ذكر نادو Nado بأن أولى المحاولات المنهجية لتقييم أداء المدارس وقعت في مدينة بوسطن Boston في أمريكا سنة 1854.

و لقد تايلر Tyler 1950 التقويم بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية. كما عرفه بلوم Bloom 1956 بأنه التعبير عن غرض محدد جدا لأحكام حول قيمة بعض الأفكار و الوضعيات و الطرائق و المواد.

و عرفه ستوفلييم Stufflbeem 1971 كأسلوب يمكن من تحديد المعلومات المفيدة للحصول عليها من أجل الحكم على قرارات ممكنة.

أما باربيي Barbier 1983 فيرى أن التقويم هو عمل مقصود و منظم إجتماعيا يؤدي إلى إبداء حكم تقويمي. بينما يرى كرديني Cardinet 1991 أن التقويم عمل إتصالي بين المعلم و المتعلم يقصد به تبليغ معلومات إلى هذا الأخير.

التقويم بين التدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات:

يخلط البعض بين مصطلح التقويم و مصطلح التقييم ، فالتقويم أشمل و أعم من التقييم و يقصد به التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم و الكيف ، فكلمة تقويم تأتي من الكلمة قوّم ، و قوّم الشيء أي عدّله ، أما مصطلح التقييم فيعني تحديد قيمة الشيء أو مقداره أو إعطاء قدر أو قيمة .

لم يعد اليوم حصر التقييم في مكتسبات التلاميذ بمفهومي المعارف و الكفايات. يلاحظ طابع التعقيد في سيرورة التعليم/ التعلم و التضافر بين مختلف الشركاء المتواجدين أي التلاميذ و المدرس و موضوع التعلم و نادرا ما نعطي الأهمية للفرد. و يؤكد على الأخذ بعين الاعتبار الجماعة و الفصل الدراسي و الصراعات السوسيو معرفية

conflits socio-congnitifs

و لما يتم الحديث عن التقييم فإن كافة هذه الأشكال تختفي و تلقي المسؤولية في مواجهة التقييم على عاتق واحد من هؤلاء الشركاء و هو التلميذ إذ هو الذي يتحمل الفشل أو النجاح. و هذا ما هو موجود في مؤلفات الدوسيمولوجيا (Docimologie) حيث أن التقييم ينصب على معارف التلميذ و كفاياته فإما ينجح أو يفشل و هو الذي يتحمل بمفرده عبء التقييم.

إذا كان هناك تقييم خلال مرحلة ما بعد النشاط فينبغي أن ينصب على سيرورة التعليم/ التعلم أي أن يكون موجها في نفس الوقت إلى أنشطة التعليم و التعلم. و هذه هي الطريقة الشمولية للتقويم، فالتلميذ يكون موضوعا للتقويم و بالمقابل ليس هو المسؤول الوحيد في مواجهة هذا التقويم. و هنا ينبغي إعادة النظر في طريقة التعليم/ التعلم و على طريقة التلميذ نفسه. و هنا يرتبط الأمر بتثبيت النموذج السوسيوبنائي و التفاعلي الذي تمّ تبنيه مع الإشارة إلى كونه مازال يعرف تغيرات و لا يزال المسار طويلا لإخراج التقويم من قوقعته. فهل يمكن أن يتواجد تقويم سوبنائي في الواقع.

من المعروف أن التقويم الكلاسيكي يقيس الفوارق بين معارف التلاميذ و الأهداف المسطرة. و عليه يمكن اقتراح تصور جديد لتقويم الكفايات حيث أن النظرة الإيجابية للتلميذ تمثل المفتاح الأول للتقييم السوسيوبنائي فالتقييم الذي يقضي أو يقلل من أهمية معارف موضوع بصفة مسبقة يخرب شيكات القراءة الطبيعية التي يستعملها التلميذ من أجل فهم العالم الخارجي بينما التقييم السوسيوبنائي لا يخرب معارف التلميذ بل يمدّه بمعلومات تساعد على مستوى طريقته في الملاءمة و بناء و خلق معارف جديدة. لا يكون هذا التقييم ما بعد النشاط بل يعد تفاعليا كذلك.

إن التقييم السوسيوبنائي يمثل طريق، لتحليل شمولى لسيرورة التعليم/ التعلم كلها، ذلك لأن كافة الفاعلين المشاركين في هذه السيرورة مشاركون أيضا في تقييمها، فالتقييم لم يعد حكرا على المدرس. تتسم مواضيع التقييم بتعددتها و تنوعها فهي تترك أثارا جدّ متنوعة و لا تمثل معارف و كفايات التلاميذ. إلا موضوع تقييم من مواضيع أخرى و لذلك لا ينبغي عزلها للاكتفاء بتقييم هذا البعد فقط و لاستيعاب سيرورة التعليم/ التعلم من الضروري تحليل المعلومات الخاصة بها إذ أنّ كلاً منها يعكس على الأقل أخذ أبعاد سيرورة التعليم/ التعلم.

إنّ التقييم السوسيوبنائي تقييم جماعي حيث تلعب جماعة الفصل دورا هاما في التعليمات التي يحققها كل فرد منها. و من خلال الصراعات السوسيو معرفية و كذلك عبر مواقف المصادقة على معارف كل من التلاميذ أو رفضها، تشكل الجماعة أحد المحركات الأساسية في التعلم. و بما أنّ التلميذ يقوم بملاءمة و بناء معارف جديدة في ظل ديناميكية الجماعة فلا يمكن وضعه بمفرده في مواجهة طريقة التقييم في ختام سيرورة التعليم/ التعلم.

لا يمكن أن نتكلم على الفشل في هذا النوع من التقييم، قد يفشل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ في بناء معارف إجرائية بخصوص موضوع التعلم أي أن معارفهم لا تمكنهم من معالجة فعّالة للوضيعات المتعلقة بموضوع التعلم فمن غير المعقول وضع حد لهذه الطريقة من خلال القول للتلاميذ: "لقد فشلت في هذا التعلم" هنا التلاميذ غير إجرائيين، في هذه الوضيعات الفشل منعدم و هو يتخذ في السياق المدرسي طابع اللامعنى (Non-sens) و يتعلق الأمر بتعلم قد يتم تأجيله أو تمديده و ينبغي فهم سبب عدم إجرائية التلميذ في هذه الفترة. يستخلص أن المعارف تتميز بمرونتها و انفتاحها و جاهزيتها الدائمة للملائمة و التطور و التشكل تبعا للوضيعات التي تتواجد في مواجهتها، و هذه المميزات هي التي تسمح بالتعلم حسب عبد الكريم غريب (2011).

خاتمة:

يعتبر وضع تقييم التعلم في مضمون التجديد مشروع صعب جدا، و لا يتعلق الأمر بالمهارة أو التقنية فقط. تتعلق منهجية التقييم ببعدها يتجاوز بكثير مبدأ وصف قدرات الفرد، مبدأ مبني على شرح معياري. تتعدى خطوات التقييم الأحكام المعزولة المتتالية، التي يجب دمجها عاجلا أو آجلا في نوع من الآلية الحسابية. يجب بطبيعة الحال تصحيح المهارات و المعارف المنهجية المكتسبة خلال السنوات الدراسية لدمجها ضمن مهمة التكوين الدراسي، و هذه مهمة صعبة للغاية. نركز على النصوص التي تشرح الأفكار الأساسية لهذا الحديث للتمكن من إحاطة التجديد المبتدأ أو في طريق انطلاق التقييم.

المراجع:

- أحمد حسين القفاني، التدريس الفعال، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
- أحمد شيشوب، علوم التربية، دار النشر، تونس، 1991.
- أحمد علي الفنيش ومحمد مصطفى زيدان، التوجيه الفني التربوي، بيروت، 1979.
- أحمد عودة، القياس والتقويم في العملية التدريسية، كلية العلوم التربوية، 1999.
- أنا بنوار، التربية المستقبلية، دار النشر، بيروت، 1983م.
- أنا بنوار، طريقة الروائز في التربية، دار النشر، بيروت، 1981م.
- أوحيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفايات، مطبعة الشهاب، باتنة، 2007.
- آيت موحى محمد، من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات، دار الكتاب الوطني، الرباط، الطبعة 2، 1990.
- عبد الكريم غريب مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء (2011).
- *Birzée.C (1979) "rendre opérationnels les objectifs pédagogiques». Ed. PUF.*
- *Brien. R (1994) "science cognitive et formation ; Presse Universitaire du Québec.*
- *Cardinet Jean (1988) Evaluation Scolaire et mesure.DE Boeck Wesmeal, S.A.Bruxelles,Belgique.*
- *Philippe Perrenoud Construire des compétences dès l'école, (2000), Paris.*
- *Delandsheere.F (1979) Dictionnaire de l'évolution et de la recherche en éducation , Paris .*
- *Delandsheere.F (1980) définir les objectifs de l'éducation, éd P.U.F, Paris .*
- *Delandsheere.F (1980) Evaluation continue et examens, précis docimologie, Ed labor, Bruxelles.*
- *Gérard scallon « L'évaluation des apprentissage dans une approche par compétence (2007 Canada)*