التقويم وأثره في تحسين أداء الأستاذ الجامعي

د/ محمد صاري
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة باجي مختار – عنابة

أولا – مقدمة :

تهدف المداخلة إلى :

1 – الحديث عن الآثار الإيجابية للتقويم المنظم المستمر في تحسين الأداء ورفع مردود التدريس (التعليم)[1]، ونعني بمصطلح تدريس (Enseignement) الجوانب المتعلقة بعنصر المدرس باعتباره – في اعتقادي – جوهر الفعل البيداغوجي وسيد الموقف التعليمي، وتحسين أداء المتعلم مرهون بتحسين كفاءة المعلم أولا.

2 – إثارة حوار ديداكتيكي حول العلاقة الوثيقة والصلة المباشرة بين مفهوم الكفاءة أو الملكة(2) (Le savoir) أو (La compétence) والأداء أو الإنجاز (Le savoir faire) أو (La performance) والتقويم (Evaluation). وهي مفاهيم يكثر الإشارة إليها عند جمهور المربين والمتخصصين في التعليميات التطبيقية وعلم النفس وعلوم التربية...

ومن الواضح أن الأداء أو التأدية – عند الفرد – لا يمكن أن تكون حسنة أو جيدة أو في المستوى المطلوب في غياب الكفاءة التي يُفترض أنها تحتوي على رصيد معرفي نظري كامن (الموجود بالقوة)، فالأداء – عند الفرد السوي – هو صورة من صور الملكة وانعكاس ناقص لها، ويعني

الإنجاز الفعلي المتمثل في السلوك القابل للملاحظة والقياس (الموجود بالفعل)(3).

إن التقويم عنصر أساسي لقياس مستوى الكفاءة والتأكد من درجة التأدية، وهو ضروري لكل تقدم أو نمو، وفي علوم التربية والتعليميات التطبيقية لا تستغني عنه أي طريقة مهما كانت توجهاتها النظرية والمنهجية، فهو يساعد على توليد الملكات، وخلق المهارات، وتحسين الأداء، ورفع المردود في جميع شؤون الحياة، فما بالك بميدان التربية والتعليم. فلا تطوير ولا تجديد ولا إصلاح في المناهج والبرامج والمقررات والأساليب والإجراءات... دون تقييم وتقويم(4).

فالتقويم ركن أساسي في العملية التعليمية وحلقة من حلقاتها لا يمكن فصله عن الفعل البيداغوجي ولكن إطاره النظري – في زعمي – غائب في أذهان كثير ممّن يشتغلون بحقل التدريس رغم التكوين الذي يتلقاه بعضهم في الجوانب النفسية والتربوية وطرائق التعليم. فنادرا ما يتدرب المربون على تقنيات التقويم كأسلوب علمي حديث يؤهلهم إلى المراجعة الموضوعية لنتائج عملهم(5). وإن جل المدرسين لا يعرفون من التقويم التربوي إلا الاختبار والعلامة وما يترتب عنهما من ترحيل المتعلم من مستوى إلى مستوى، ومن صف إلى صف آخر، وكأن الجميع اقتنع أن التقويم عملية يجريها المعلمون على المتعلمين فحسب. أما تقويم الأستاذ لنفسه، وتقويم بقية الأساتذة له، وتقييمه من قبل طلابه فلا يكاد يذكر، أو هو موضوع محظور(6) والحجة عند بعضهم "مَن يقوِّم مَن ؟".

وما سأثيره من أفكار حول هذه الإشكالية هو عبارة عن ملحوظات وانشغالات(7) أفضى بها الواقع من خلال التجربة المتواضعة التي قضيتها

في التدريس بالجامعة في أقسام متعددة وعلى رأسها قسم اللغة العربية وآدابها. والإشكالية الأساسية التي سأنطلق منها للحديث عن التقويم وأثره في تحسين أداء الأستاذ الجامعي ورفع مردوده العلمي والبيداغوجي تتمثل في تحليل الواقع الذي أدى إلى تدني المستوى وتدهور التدريس إلى ما هو عليه الآن !؟.

ثانيا : إشكالية الموضوع :

على الرغم من الكم الهائل من المواد التي يتلقاها طالب قسم اللغة العربية وآدابها خلال السنوات الأربعة من التكوين فإن مستوى خريجي هذه الأقسام(8) لا يعكس حجم المجهودات المبذولة. فالطالب المسجل في هذا الفرع يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط ثم يتخرج من الجامعة أميا أكاديميا(9) أو شبه متعلم(10) يعجز عن القراءة الجهرية المعبرة، وعن كتابة مقال علمي أو أدبي أو خطاب وظيفي بلغة عربية سليمة من اللحن والأخطاء الفاحشة. فمعارفهم اللغوية، وكيفية استعمالهم للفصحى مشافهة وتحريرا لا تدل على شهاداتهم الجامعية، وفي كثير من الأحيان تلقى المسؤولية على عاتق الطالب ويبدو أمام بعضهم المسؤول المباشر والأول والأخير عن هذا الضعف !! .

نعيب زماننا والعيب فينا * وما لزماننا عيب سوانا

الواقع أن أسبابا عديدة ساهمت بنسب متفاوتة في خلق هذه الأزمة على رأسها السياسة التربوية للمجتمع وغياب القرار السياسي الراشد والحاسم المؤسس على بحوث العلماء والخبراء وتجارب الشعوب والأمم الأخرى.

- فثمة تسيب كبير في استقبال حشود من الطلبة الجدد أدّى إلى تسيب أكبر في التكوين، وذلك أن كل الأقسام يتم التسجيل فيها بشروط ما

عدا قسم اللغة العربية وآدابها، فهو المعهد الوحيد الذي يلجأ إليه المتحصلون على شهادة البكالوريا بمعدلات ضعيفة، إذ يتوجه هؤلاء الطلبة مكرهين إلى قسم اللغة العربية لضمان مقعد بيداغوجي (بتعبير السياسيين) لاسيما عندما تعوزهم الشروط للانخراط في الأقسام الأخرى(11).

- وثمة قصور في عمليات التقويم الشامل التي تجري في المؤسسات التعليمية فالتلميذ ينقل من صف إلى آخر دون بذل أي مجهود؛ بمعنى أن الضعف تراكمي وجهود التقويم جهود مرتجلة وآنية وغير جدية تفتقر إلى الشمول والتكامل وتعتمد على الخبرات الشخصية أكثر من اعتمادها على التحريات الميدانية والبحوث العلمية المخبرية الدقيقة في مناهجها والممحصة في نتائجها.
- والقصور الأكبر – في نظري – يتمثل في ضعف تأهيل الأساتذة والمعلمين وسوء إعدادهم علميا ومنهجيا وبيداغوجيا ولغويا(12) في عصر العولمة الذي يحتاج إلى معلم من طراز خاص. وقد أدى ذلك إلى عقم في طرائق التدريس وقتل الرغبة في التعلّم لدى الطالب. فالطريقة المعتمدة لدى كثير من أساتذة اللغة العربية لا تخرج في الغالب عن الإلقاء والإملاء والتحفيظ والاسترجاع، الشيء الذي أدى إلى تعطيل ملكة التحليل والإبداع عند الطالب وتكريس للفكر الاجتراري والتكديسي لديه، أضف إلى ذلك المادة التعليمية المدرسة في كثير من الأحيان لا يوجد فيها تشويق ولا تجديد. فهي مادة ضحلة واختيارها قائم على الذوق الذي لا يستند إلى معايير الانتقاء الموضوعي(13).

ثم إن هؤلاء الأساتذة الذين يشرفون على التدريس بالجامعة تكونوا بطريقة تقليدية تعرفها الجامعات الجزائرية منذ نشأتها وتعتمد بالدرجة الأولى على إحراز الدرجات العلمية كالماجستير والدكتوراه وأحيانا السنة الأولى ماجستير ثم يباشرون مهامهم في التدريس دون أي تكوين ديداكتيكي في طرق التدريس وعلم النفس...

ومما لاشك فيه أن الشهادة العلمية العالية ليست دليلا على التدريس الجيد، فهناك الكثير ممن يشهد لهم بالكفاءة في البحث والتأليف ولكنهم يبدون عجزا واضحا في مجالات التدريس قد يصل إلى درجة الفشل أحيانا(14). والجامعة الجزائرية – بصورة عامة – تفتقر إلى هذا النوع من التكوين علما أنّ الجامعات الغربية تنبهت إلى أهمية هذه المسألة المتمثلة في إعادة تجديد معلومات الأساتذة وخبراتهم التربوية من حين لآخر وتحسين طرائق أدائهم. وقد أثبتت التجربة أهمية التكوين الديداكتيكي ونجاعته في نجاح الأساتذة في مهمة التدريس داخل قاعات الدرس.

ثالثا : الإطار النظري للتقويم :

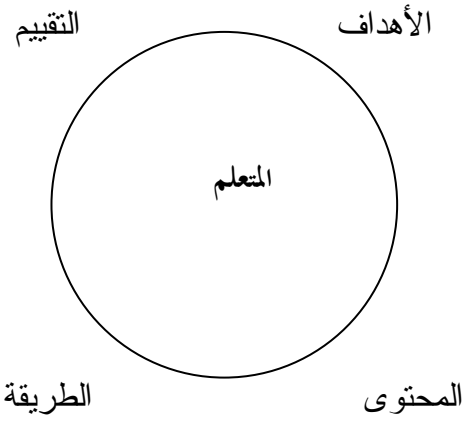
لكي نتأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية الطموحة التي ترصدها التربية وتصرح بها المناهج لا بد من التقييم. فهو ركن أساسي في بناء المناهج. ويُفترض فيه أن يسبق الفعل البيداغوجي ويلازمه ويتابعه من أجل دراسة واقعه، وبحث مشكلاته، ورسم الخطوط اللازمة لتطويره تحقيقا للأهداف. فلا تطوير ولا تحديث للمناهج الدراسية دون تقييم(15).

وللتقييم استعمالات كثيرة (16) ، غير أنه في الجانب التربوي يراد به أحد شيئين : بيان قيمة تحصيل المتعلم ومدى تحقيقه لأهداف التربية من جهة ،

وتصحيح تعلمه وتخليصه من نقاط الضعف في تحصيله من جهة أخرى (17) . وبهذا المفهوم ، يحمل التقييم وظيفة ثنائية تتمثل في تحديد مستوى المتعلم وقياسه ثم تفسيره بعد ذلك ، وهذا هو الحد الفاصل بين التقييم في الفلسفة التربوية التقليدية والحديثة .

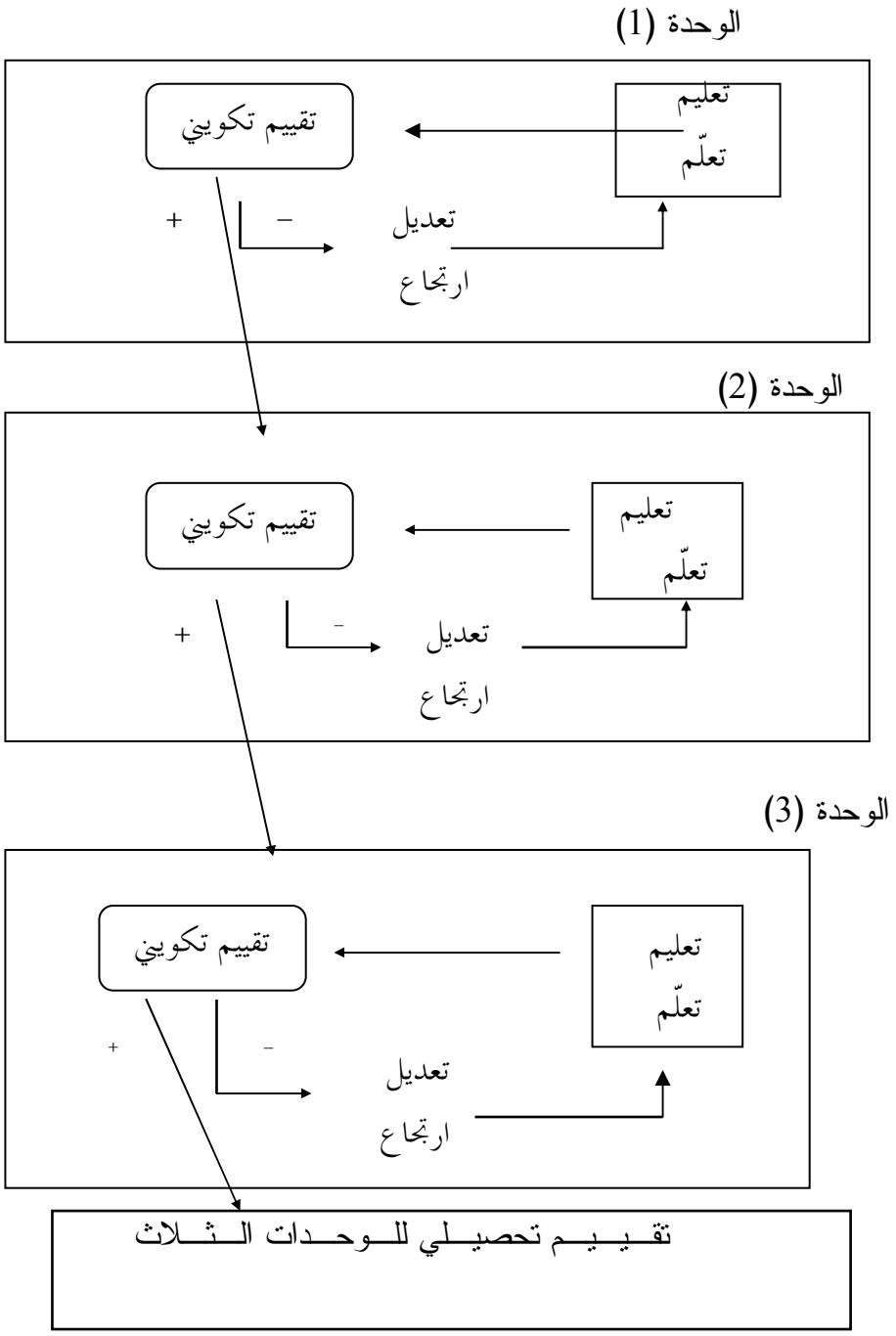
فالتقييم التربوي قديما كان مرادفا للامتحان والعلامة. وذكره في الوسط التربوي يثير في الأذهان فكرة العقوبة ، لأنه يأتي عادة في نهاية المرحلة التعليمية (évaluation sommative) ، وعليه ينبني ترحيل المتعلمين من قسم إلى قسم آخر ، وتوزيعهم إلى شعب وفروع. أما في التعليميات الحديثة فيُعد وسيلة لتشخيص المكتسبات ، وتفسيرها ، واقتراح الحلول المناسبة لعلاجها إذا لزم الأمر ذلك .

وبهذا المفهوم الجديد أصبح التقييم يخص، إلى جانب التلميذ ، جميع مكونات المنهج بما في ذلك الأهداف والمحتويات والطرائق والأنشطة والتقويم نفسه. وعلاقته بتلك العناصر علاقة دائرية لا خطية تؤثر فيها وتتأثر بها (18). وليس هو العنصر الأخير من عناصر المنهج ، والمخطط البياني الآتي يوضح ذلك :



يتضح لنا من خلال المخطط السابق أن التقييم معني بجميع مكونات المنهج، وعدم تحقيق الأهداف التي ترصدها التربية قد يعود إلى خلل على مستوى تحديد الأهداف ؛ كأن تكون طموحة للغاية، أو على مستوى اختيار المحتوى كأن يكون فقيرا لا يلبي حاجات التلاميذ ، ولا يستجيب لعصرهم وبيئتهم ، أو على مستوى التقييم كأن يكون الاختبار غير موضوعي، يفتقر إلى معايير الصدق والثبات، أو على مستواهم جميعا. وبهذا الإجراء لا تُلقى مسؤولية الفشل وعدم تحقيق الأهداف على كاهل التلميذ، ولا يُتهم لوحده بنقص في العبقرية والذكاء.

وما ينبغي الإشارة إليه ، ههنا ، هو أن مناهج اللغة العربية بشكل عام تفتقر في تخطيطها وتنفيذها إلى نوع إجرائي من التقييم ، يُطلق عليه بعضهم التقييم التكويني (évaluation formative) (19)، وهو نوع عملي (براغماتي) يلازم الفعل التعليمي التعلمي في جميع مراحله وخطواته ؛ (المراقبة و العرض و الشرح و الترسيخ و الاستثمار)، يُنجز بعد كل وحدة أو حلقة أو محور أو جزء منه بهدف التأكد من مسار عملية التعليم والتعلّم، وتعديلها وتكييفها باستمرار لتجاوز الثغرات والنقائص، عن طريق تدعيمها بما يسمى بالترديد الارتجاعي (feed - back) كما في المخطط البياني الآتي (20) :


الوحدة (1)
تقييم تكويني
تعليم
تعلّم
+
–
تعديل
ارتجاع
الوحدة (2)
تقييم تكويني
تعليم
تعلّم
+
–
تعديل
ارتجاع
الوحدة (3)
تقييم تكويني
تعليم
تعلّم
+
–
تعديل
ارتجاع
تقـيـيـم تحصيـلي للـوحـدات الـثـلاث

يتبين لنا من خلال المخطط أن التقويم التكويني يمهد للتقويم التحصيلي (النهائي)، فلا نصل إلى هذا الأخير إلا بعد أن تخضع كل وحدة تعليمية ، بل كل جزء منها إلى تقويم تكويني للكشف عن مدى تحقيقها للأهداف المتوخاة، ليتم بعد ذلك، إقرارها، أو تعديلها ، أو العدول عنها نهائيا وسحبها من المنهاج إذا لزم الأمر ذلك. هذه صورة مختصرة عن الإطار النظري للتقويم في التربية الحديثة.

رابعا : التقويم وتحسين الأداء :

من يرجع إلى بعض الكتب المتخصصة في التقويم التربوي يلاحظ أن أصحابها يذكرون للتقويم وظائف عديدة جلها يتعلق بالجوانب التي تخص عنصر المتعلم؛ كوظيفة المراقبة والتشخيص ووظيفة التنبؤ والوقاية والتصحيح والتدعيم(21)، ونادرا ما يُشار إلى أن تحسين أداء المعلم ورفع مردوده التعليمي وظيفة أساسية يحققها التقويم المستمر. وقد لاحظنا – سابقا – أن الضعف الذي هو عليه خريج قسم اللغة العربية وآدابها ضعف تراكمي، مسؤولية كبيرة منه تقع على عاتق المربين أنفسهم بداية من معلم الابتدائية ووصولا إلى أستاذ الكلية، فهناك تسيب رهيب على مستوى التدريس والمراقبة والتقويم وكأن الجميع تواضع على فكرة "دعه يمر" و"كلكم ينجح إلا من أبى"، والسؤال الذي يُطرح ههنا؛ كيف يمكن تحسين أداء الأستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها باعتباره أحد العناصر الأكثر أهمية في الوسط التربوي ؟.

إضافة إلى التكوين العلمي والتأهيل البيداغوجي والديداكتيكي الجيد هناك إجراءات استعجالية، إقرارها على مستوى الأقسام سيؤدي – في

اعتقادي – إلى نُقلة نوعية في التكوين والتعليم، وتتمثل في تقييم الأستاذ وتقويمه باستمرار. كيف ذلك ؟

1 – تقويم الأستاذ لنفسه (L'autoévaluation) :

إن التعليم في حاجة ماسة إلى فئة من الأساتذة الذين يبادرون ويجددون باستمرار (يحملون فكرا إبداعيا) فلا ينبغي أن يتخذ المدرس لتعليمه طريقة لا تتغير، وإيقاعا واحدا مفروضا على الجميع(22)، ودروسا تتميز بالبباغائية وتفتقر إلى التعديل والإضافة والتحسين والتجديد المستمر. فالضرورة تحتم على الأستاذ أن يضع نفسه عقلا ووجدانا موضع المتعلم (الطالب) الذي يميز، في كثير من الأحيان، بين المعرفة الغثة التي تُعرض عليه وبين المعرفة الدسمة، وبين المعلومات القديمة البالية والمعلومات الجديدة الأصيلة، وبين الطريقة المشوقة والمرغِّبة في التعلم، وبين الطريقة المنوِّمة التي تميت الذهن...الخ.

ولعل أهم أساليب النقد الذاتي المراجعة الدورية للدروس والمحاضرات التي نلقيها سنة بعد أخرى بهدف إثرائها وتعديلها أو تعديل بعض أفكارها انطلاقا من :

أ – ما يتوفر لدينا من مراجع حديثة ومعاصرة.

ب – الدروس والمحاضرات التي يلقيها أصحاب الخبرة من الأساتذة والباحثين في المواد التي نشرف على تدريسها. وكم يفاجأ الأستاذ، عندما يتجرد من الذاتية والتعالي فيقرأ قراءة ناقدة ما يقدمه من معارف ومعلومات وكيف يقدمه؟، بثغرات كثيرة على المستوى المعرفي والمنهجي.

وحتى لا يصاب الأستاذ بالجمود والتحجر والانزواء في اختصاص ضيق أو اختصاص الاختصاص لابد أن ينوع في تدريس المواد بعد فترة زمنية محددة، شريطة أن تكون قريبة أو لها علاقة بتخصصه.

2 – تقويم المدرس من قبل المدرسين الآخرين :

قد يرفض بعضهم هذا النوع من التقويم، وقد يتعالى عليه بحجة "مَن يقوِّم مَن؟" والواقع أن الهدف منه هو العمل الجماعي المنظم الذي يقوِّم الأستاذة من خلاله بعضهم بعضا. فيستفيد الأستاذ المبتدئ (المتربص) من صاحب الخبرة الطويلة وينتفع من المتخصص غير المتخصص، لأن البحث في تحسين أداء (المعلم والمتعلم) ورفع المردود المعرفي والتربوي والمنهجي لديهم كالبحث في أي قطاع من قطاعات المعرفة لا يرقى إلى المستوى المطلوب إلا إذا تحول الجهد الفردي إلى مستوى الجهد الجماعي المنظم.

ويمكن إجراء هذا النوع من التقويم عن طريق لقاءات بيداغوجية دورية تُتلى فيها تقارير الأساتذة الذين يشرفون على تدريس مادة مشتركة، وتحمل هذه التقارير قراءات نقدية شهرية أو ثلاثية أو سداسية أو سنوية للمقرر الدراسي، وتكون بمثابة المحطات التي يتدرب من خلالها الأساتذة على ضبط المشكلات واقتراح الحلول وتبادل الخبرات والتنسيق فيما بينهم. وسيساهم هذا، من دون شك، في معرفة أكثر عمق للمادة الدراسية فيبرز أهميتها ودورها وغاياتها التعليمية مما يساعد على التطوير المستمر لمناهج اللغة والأدب.

3 – تقويم الأستاذ من قبل الإدارة أو اللجنة العلمية المؤهلة :

قد نتساءل عن الطريقة المثلى التي ستقيم الإدارة أو اللجنة العلمية وتقوم من خلالها الأستاذ !؟ طبعا لن يكون ذلك عن طريق الامتحان

والاختبار أو التفتيش، ولكن المجتمع أو المؤسسة التي تؤدي للأستاذ مرتبا لإنجاز مهمة معينة من حقها أن تشترط فيه المواصفات الضرورية للقيام بتلك المهمة(23)، والمسؤولية ههنا مسؤولية إدارية أو علمية حيث ينبغي أن تكون هناك "شبه رقابة" أو"متابعة" أو سمِّها ما شئت، فيكلف الأستاذ بعد إنهاء المحاضرة، أو بعد إنهاء محور من محاور المقرر أن يقدم دروسه في شكل محاضرات منظمة ومطبوعة تتولى اللجنة العلمية المؤهلة فحصها. وبعد نقدها وإثرائها يكلف الأستاذ بتعديلها وتنقيحها ثانية، وقد تُصبح بعد ذلك مطبوعة أو كتابا يستفيد منه الأستاذ ماديا ومعنويا كما تستفيد منه المكتبة.

4 – تقويم الطالب للأستاذ :

الواقع أن تقويم المدرس لزميله المدرس أمر مرفوض عند كثير من الأساتذة، فما بالنا بتقويمهم من قبل طلابهم ! يشيع هذا النوع من التقويم في الجامعات الغربية لأن نتائجه جد إيجابية إنْ على مستوى الطالب وإنْ على مستوى الأستاذ. وعلى الرغم مما يقال عن مستوى الطالب الجامعي لغويا ومعرفيا ومنهجيا إلا أن فيهم من يمتلك حدسا يؤهله للتمييز الموضوعي بين المعرفة الغثة التي تعرض عليه وبين المعرفة الدسمة، وبين المعلومات البالية القديمة والمعلومات الحديثة والأصيلة، وبين الطريقة المشوِّقة والمرغِّبة في التعلُّم، وبين الطريقة المرهِّبة التي تميت الذهن وتطمس الفكر.

ويجرى – عادة – مثل هذا التقويم عن طريق ملء الطالب لاستمارة تقدمها له الإدارة أو أستاذ المادة في نهاية السداسي أو السنة الدراسية، وتشتمل هذه الاستمارة معلومات متنوعة تخص الجوانب العلمية والمنهجية والبيداغوجية والنفسية... لأستاذ مادة معينة، ثم يكلف الطالب باختيار

علامات رقمية أو ملاحظات نوعية تتعلق بالكفاءات التعليمية لأداء المدرسين كما في المنوال الآتي(24)، عن الأستاذ (س) الذي يدرس المادة (ع).

الملاحظات / الكفاءات	أ	ب	ج	د	هـ
	جيد جدا	جيد	متوسط	دون الوسط	ضعيف
الكفاءة اللغوية للأستاذ		X			
الكفاءة العلمية (تحكمه في المعرفة).	X				
الكفاءة المنهجية		X			
الكفاءة البيداغوجية		X			
آليات توصيل المعرفة	X				
كفاءته في المزج بين النظري والتطبيق			X		
كفاءته في التعامل مع الطلبة				X	
.....الخ.					

وسيفضي هذا النوع من التقويم إلى اكتشاف الأستاذ لنفسه من خلال ملاحظات طلابه، ولا ننسى أن المتفرج، دائما، لاعب بارع.

خامسا الخلاصة :

والنتيجة التي نخلص إليها من خلال الانشغالات المذكورة، أن التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي خصوصا في حاجة ماسة إلى تكوين أساتذة ومعلمين من طراز خاص يطلق عليهم بعض الدارسين "الأساتذة الباحثين" (Les enseignants chercheurs) وللأسف الشديد إذا عثرنا على المدرس غاب الباحث وإذا عثرنا على الباحث غاب الأستاذ، ونادرا ما نعثر عليهما معا؛ أي على الأستاذ المبادر والمجدد الذي يطور باستمرار. وكما ينبغي أن نعلم المدرس كيف يجب أن يعلم ينبغي كذلك أن نعلمه كيف ينبغي أن يقيم ويقوم.

إن مطالبة الأستاذ بالالتزام، وفرض المراقبة المباشرة وغير المباشرة على دروسه ونشاطه البيداغوجي، وتكليفه بكثير من الواجبات تظل عديمة المعنى والفائدة إذا كانت السياسة التربوية للمجتمع مقصِّرة في حقوقه ولا تبالي بأساسياته التي تضمن له الكرامة في مجتمع شعاره العزة والكرامة.

الهوامش :

1 – يميز المتخصصون في التربية وعلم النفس والتعليمية بين مصطلح "التعليم" و"التعلم" فالتعليم يخص جانب المعلم ويعرفه بعضهم "بأنه تيسير التعلم وتوجيهه، وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له". أما التعلّم فيخص التلميذ ويعني : "التغير المستمر – نسبيا – في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معززة". هـــ. دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة د/ عبده الراجحي ود/ علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت 1994، ص 25–26.

2 – مفهوم الملكة (Compétence) مفهوم إعلامي تناولته الدراسات النفسية والتربوية منذ حوالي قرن، ولكن تعريفه ما زال يطرح إشكالا نظرا لاستعمالاته المختلفة وتداخله مع مصطلحات قريبة منه كالكفاءة والمعرفة والمقدرة على الإنجاز والقدرة الكامنة

والاستعداد... وقد أصبح هذا المفهوم موضوع حوار علمي جاد مع أعمال تشومسكي الذي وظفه في نظرية النحو التفريعي التحويلي كمقابل لمصطلح أداء أو إنجاز (Performance) . لمزيد من المعلومات حول هذه النقطة انظر :

- Dolz Joaquim / Ollagnier Edmée ; l'énigme de la compétence en éducation , De Boeck université, raisons éducatives, n° 2 , Genève 1999, P8.

3 – يعرف تشومسكي الملكة بأنها : " المعرفة التي يمتلكها المتكلم السامع عن لغته" (La connaissance que le locuteur auditeur à de sa langue) ويعرف الأداء بأنه: " الإنجاز الفعلي للغة في سياقات حقيقية" (L'utilisation de la langue dans des situations concrètes).

Nique Christian, initiation méthodique à la grammaire générative , Armand Colin , Paris 1974, P11.

4 – ليس هناك مجتمع لا يتوفر على نظام للتقويم، والتقويم فعل ضروري لكل تقدم أو نمو. انظر د/ الجميل محمد عبد السميع شعلة، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية: اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي، ط1، مصر 2000، ص16–33–34.

5 – نخبة من الأساتذة، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، الجزائر 1993، ص.197

6 – لاسيما في المرحلة الجامعية إذ يزعم بعضهم أن الأستاذ الجامعي يمثل الصفوة ولا يوجد من يقومه.

7 – لا أزعم أن هذه الملاحظات ترقى إلى مستوى الدراسة العلمية الدقيقة في مناهجها والممحصة في نتائجها.

8 – وكذلك الأقسام الأخرى بحكم تجربتي في تدريس مادة اللغة العربية وآدابها في أقسام اللغات الأجنبية ومادة T.T.A (ترجمة ومصطلحات عربية) في الأقسام العلمية.

لمزيد من المعلومات انظر : محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية، العدد السادس، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر .2002

9 – د/ الجميل عبد السميع شعلة، المرجع السابق، ص .21

10 – من يقرأون ويكتبون من الناس فريقان، فريق مثقف وفريق غير مثقف، ويطلق على الفريق الأخير لفظة المتعلمين، وكل مثقف متعلم وليس العكس، وبين المثقفين والمتعلمين فرق جد كبير...

11 – نذكر على سبيل المثال أن قسم اللغة العربية وآدابها استقبل في سنة 2001 بجامعة عنابة عشرين فوجا تشتمل على ما لا يقل عن 800 طالبا.

12 – أثبتت بعض البحوث الميدانية أن طلبة الجامعة يرجعون ضعف التكوين في الأقسام والمعاهد إلى ثلاثة أسباب رئيسية على رأسها : ضعف كفاءة الأستاذ ثم ضعف مقاييس التدريس (المحتويات) إلى جانب نقص الوسائل وقلة التدريب الميداني. د/ بوعبد الله لحسن، تقييم العملية التكوينية بالجامعة، قراءة في التقويم التربوي، تأليف نخبة من الأساتذة، الجزائر، ص.309

13 – وحقيقة التعليم كما يصرح تشومسكي هي أن نسبة 99 % منها أن تجعل الطلاب يشعرون أن المادة مشوقة، لأن التعليم لا يحقق نتائج باقية عندما لا تُرى له أهمية. تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة د/ حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال للنشر، ط1، المغرب 1990، ص.115

14 – د/ تركي رابح، دور التربية في التنمية الوطنية، تجربة الجزائر في تكوين المكونين للمنظومة التربوية، مجلة الفيصل، العدد118، ديسمبر 1986، ص:.57

15 – د/ رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1985، ص.238

16 - Gilbert de Landsheere , dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation, PUF , Paris 1979 .

17 – د/ رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق ، ص 38 ، .39

18 – د/ حسن شحاتة ، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، 1998، ص 203 ، .205

19 - Gilbert de Landsheere , dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation , PUF , Paris 1979, P113.

20 - Linda Allal , vers une pratique de l’evaluation formative , De Boeck université, Bruxelles , 1991 , p. 14.

21 – خالد المير، إدريس قاسمي، الوسائل التعليمية : التقويم التربوي، سلسلة التكوين التربوي، ط2، الدار البيضاء 2000، ص87–90.

22 – د/ رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1، الدار البيضاء ، المغرب 1991، ص.73

23 – المرجع نفسه، ص .78

24 – لمزيد من النماذج انظر د/ جاسم محمد السلامي، تقويم الأداء في ضوء الكفايات التعليمية، دار المناهج للتوزيع والنشر، ط1، عمان الأردن 2003.