التقويم التربوي في ظل الإصلاحات ؛ بين الرؤية المعرفية البنائية للتقويم والممارسات الحقيقية

د. فريد بوقريرس، جامعة معسكر

مقدمة :

يبدو أنه من السهل جدا على أي مختص أو فاعل في الميدان التربوي سواء كان باحثا أو مسيرا أو ممارسا للتربية والتعليم أن يقدم الجواب عن السؤال : **على أي أساس علمي يرتكز الإصلاح التربوي في الجزائر؟** بأنه يرتكز على مقاربة معرفية بنائية. حتى و إن لم نحصل على هذا الجواب بهذه الصيغة، فإننا سنلمس من خلال الجواب أن المقصود هو إعادة النظر في فهمنا للمعرفة التي نقدمها في المدرسة؛ في كيفية اكتسابها وتنظيمها وتقديمها وتقويمها. ولأن عملية التقويم التربوي تعتبر جزءا لا يتجزأ عن كل مرحلة من مراحل التعليم، فإنه أي التقويم التربوي قد عرف هو الآخر إصلاحا، حيث نجد أن الكثير من المصطلحات والمفاهيم الجديدة تغزوا عالم التدريس (حل المشكلات، المشروع، الوضعية التقويمية، التقويم التكويني ...و غيرها) .

ولأن مفهوم تقويم وقياس الكفاءة يضع كل الأطراف الفاعلة في العملية التربوية من مسيرين وواضعي المناهج ومنفذي تلك المناهج أمام مأزق حقيقي؛ يتمثل في كيفية تغيير الممارسات التقويمية لتتماشى ومفهوم الكفاءة؟ أي بعبارة أخرى؛ كيف يمكن قياس

الكفاءات داخل النظام التعليمي(المدارس) ؟ فإذا كان ذلك ممكنا حقا، فما هي الممارسات الواجب ترسيخها في المدارس لتحقيق ذلك؟ والأهم من هذا كله هي الممارسات التي تحدث في الواقع اليوم والتي يمارسها الأستاذ، هل يمكن أن نعتبرها ممارسات تقويمية تتماشى والأسس العلمية(المقاربة المعرفية) التي يرتكز عليها الإصلاح التربوي في الجزائر ؟

التقييم التربوي قي ظل المقاربة بالكفاءات:

كثيرا ما نسمع أو نقراء عن مجموعة من الإجراءات الجديدة التي يحاول المسئولون على المدرسة الجزائرية وعلى الإصلاح الحالي دمجها في المناهج الجديدة وتكوين الأساتذة لتطبيقها ميدانيا. هذه الإجراءات تخص البيداغوجيا التي يرتكز عليها الإصلاح، بما في ذلك التقويم. هذا الأخير ينطلق من انتقاد ومعارضة الطريقة القديمة التي ترتكز على بيداغوجيا الأهداف ، حيث ينظر إليها اليوم على أنها بيداغوجيا محتوى أو نقل للمعارف تقود إلى طريقة تقويمية تعتمد على تخصيص محتوى معين يمثل عينة عن المحتوى الكلي المدرّس؛ أي عينة عن الأهداف الإجرائية التي تمثل مجموع أهداف المنهاج، تتحول إلى عينة من الأسئلة تقيس مدى اكّتساب المتعلم للمعارف.

هنا تطرح الكثير من الانتقادات والتي نتفق معها، ويمكن أن نلخصها في العبارة التالية: إن نقل المعارف لا يكسب المتعلمين

القدرات أو الكفاءات اللازمة لمواجهة الحياة أو المواقف الحياتية الحقيقية. يبدو أن خبرتنا مع المدرسة الجزائرية قد أثبتت هذه الحقيقة، كما أثبتها غيرنا في الكثير من دول العالم التي تخلت عن هذه البيداغوجيا لصالح بيداغوجيات جديدة ترتكز على التوجه المعرفي البنائي.(Valzin,2003)؛ ويمكن أن نقول أن عنوانها: جعل المدرسة محيط لاكتساب الكفاءة؛ أي القدرة على مواجهة الحياة الحقيقية بفاعلية ونجاعة عالية.

يمكننا الآن أن نتساءل عن ما يجعل من المقاربة بالكفاءات تحقق ما عجزت عنه المقاربة بالأهداف. يبدو أن تحقيق هذا الهدف سيكون من خلال جعل المعارف المدرسية أدوات للتّفكير والتصرف في العمل وخارج العمل، في الحالات البسيطة والمعقّدة، من أجل معرفة التوجه في الشارع كما في الحياة، تلك الأدوات التي يمتلكها المتعلم تصبح موارد بالنسبة إليه لكل وضعية طارئة يواجهها. وهذا يقتضي القدرة على استغلال تلك الموارد، مما يجعل الممارسة والتدريب على ذلك من أهم الأنشطة التي يمارسها المتعلم في المدرسة. فالمعارف والمعلومات، والتمثّلات والقدرات، والمهارات والسلوكيات، والمواقف والقيم والمعايير الموجهة للعمل، يعبر عنها بالكفاءات إذا كانت فعلية وعملية وتقوم على مدى القدرة على توظيفها واستعمالها بنجاعة (ذكر في موهوب حروش، **2001**:**84**).

وعليه فان بيداغوحيا الكفاءات هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية المطاف؛ أي «

نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية تعلمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية، وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته» (محمد حثروبي، **12**:**2002**).

لذلك كله أعتبر نموذج التدريس بالكفاءات عامل مهم في عملية ترقية العملية التربوية من حيث الأداء والمردود، من خلال مساعدة المتعلم على توظيف مكتسباته من مهارات ومعارف في مختلف المواقف التي تواجهه ومن أجل ذلك يمكن حصر خصائص النموذج في ما يلي :(خير الدين هني،**2005**) (محمد حثروبي، **2002**)

- **تفريد التعليم:** تشجيع المتعلم بإعطائه الاستقلالية في إعطائه فرصة المبادرة بآرائه وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين حتى يأخذ كل متعلم نصيبه.
- **قياس الأداء:** وذلك عن طريق الاهتمام والتركيز على الكفاءة المنتظرة لا المعارف النظرية.
- **تحرير المعلم من القيود:** التحرر من التجارب القديمة، وعليه يجب أن يكون المعلم حاملا لكفاءة عالية من المعارف العلمية والبيداغوجية، كي يمارس بوعي حتى يستطيع تهيئة ظروف ملائمة لتعليم التلاميذ.
- **دمج المعلومات بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف:** ويكون ذلك متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الدهن، أي شكل حلزوني يبدأ من مفهوم بسيط ثم تتسع دائرته حلزونيا.

- **توظيف المعارف:** استغلال مجموع المعرف المكتسبة في مواجهة إشكالية معينة، واستثمارها في إيجاد حلول ملائمة.
- **تحويل المعارف**: من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكات ملحوظة في مواجهة مواقف الحياة بكفاءة.

ربما لن يختلف الكثيرون حول كون ما ذكر عن المقاربة بالكفاءت نظريا، أفضل و أكثر إقناعا من غيرها من المقاربات. لكن مادا عن الممارسة الفعلية؛ أي هل يمكن حقا جعل من هذه الأفكار النظرية تتحول إلى ممارسات بيداغوجية، وهل يمكن أن نجعل من المدرسة صورة مصغرة عن الخبرة الحقيقية التي توفرها الحياة، لتصبح المدرسة امتدادا طبيعيا للمحيط الاجتماعي الذي تتواجد فيه.

أعتقد شخصيا أن ذلك كله مرهون أكثر شيء بالعملية التقويمية، والتي تميز المدرسة عن محيطها الاجتماعي. بعبارة أخرى: إذا كان الاختلاف جوهريا بين التوجه السلوكي والمعرفي البنائي في النظر إلى طبيعة الإنسان وجوهره، وإذا كانت هذه النظرة قد تجسدت في الأهداف العامة للمدرسة، فلابد أن تتمكن المواقف والوضعيات البيداغوجية والتقويمية خاصة من تجسيد هذه الأهداف.

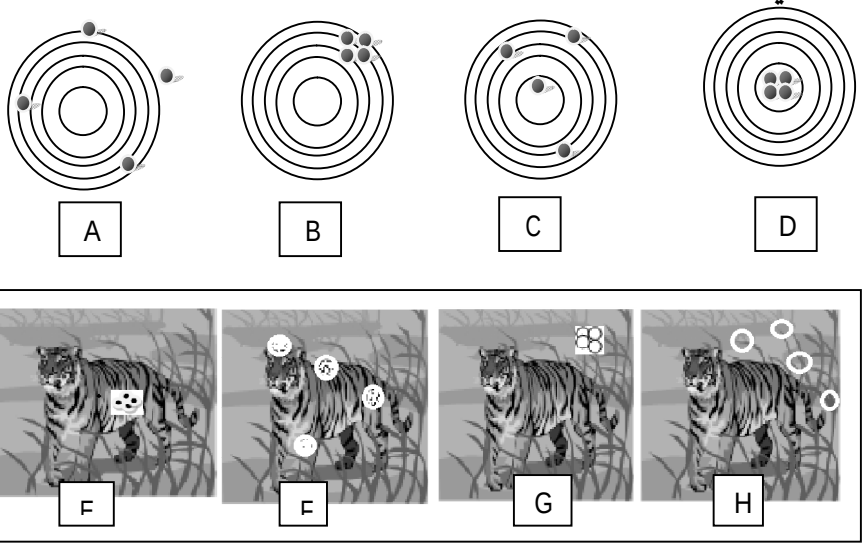
لتقويم الكفاءة لا يطرح الأستاذ سؤالا عن معرفة ما، بل يقدم للتلميذ عملا معقدا نسبيا (بما يناسب مستواه)، أو وضعية مشكلة

ويراقبه أثناء الإنجاز والممارسة، ويقدر مدى تمثله لما طلب منه ونجاحه في تجنيد معارفه ومهارته أو قدراته، فيصدر الأستاذ حكما عن الكفاءة في شكل ملاحظات دقيقة بعيدة عن الأحكام العامة. وهذا يتطلب التحديد الدقيق للكفاءة التي يراد قياسها، فالكفاءة لا تقوم إلا عن طريق الأداء ولا تستهدف الوضعية التقويمية استرجاع المعارف فحسب بل تدفع المتعلم إلى تجنيد موارده (معارف، مهارات، .....)، والتقويم يكون على أساس مقدرة المتعلم على القيام بذلك.

تعتبر المقاربة بالكفاءات على مستوى التقويم أحد أهم مظاهر التقويم التكويني كونه يمثل أحد أهم مبررات اعتمادها.؟ فمن خلال كونه يدمج موارد مختلفة ومتنوعة عند المتعلم (معارف قدرات مواقف)، إن التقويم بالكفاءات هو في الحقيقة أكثر من طريقة تقويم عادية؛ إنه موقف ورؤية لأن ممارسته تخفي في طياتها رؤية خاصة لعملية التعلم مبنية على جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية وهي بالتالي تفرض على المعلم تغيّرا جوهريا في ممارساته على مستويات عدة: «دوره في عملية التعلم، اختيار وضعيات التعلم والأنشطة المرتبطة بها، إيقاع عملية التعلم، الأخذ بعين الاعتبار طرائق التفكير عند المتعلم واختلافها من تلميذ إلى آخر، تحليل نتائج عملية التقويم من أجل تحديد الصعوبات و المكتسبات عند المتعلم بهدف تحديد ألية الدعم المدرسي المناسب» (Allal,1991) .

فهل يمكن اعتبار مختلف هذه الإجراءات قادرة على تحقيق ذلك الاختلاف في النظر لطبيعة الإنسان وجوهره؟

تهدف كل هذه الإجراءات وغيرها إلى جعل الموقف التقويمي في المدرسة موقفا تكوينيا و شبيها بالمواقف الحياتية الحقيقية، لكننا نرى أن ذلك ليس بالأمر السهل حتى وإن اتفقنا مع الانتقادات التي وجهت للتقويم في ظل المقاربات السابقة . لتوضيح ذلك نأخذ المثال الذي يقدمه لافولت وجريجوار Laveault et Grégoire (**2002**) والذي يخص موقف رماية، حيث ينقسم هذا الموقف إلى رماية على دارئة ثابتة دائرية مقسمة إلى دوائر ورماية على دارئة متحركة (حيوان مثلا). يمثل الرمي على الدارئة الأولى موقفا شبيها بالموقف التقويمي في المدرسة، في حين يمثل الرمي على الدارئة الثانية (الحيوان) موقفا شبيها بما يقابل ما تعلمه المتعلم في المدرسة وما هو موجود في المحيط (موقف حقيقي)، حسب ما هو مبين في الشكل التالي:



تظهر الحالات A,B,C,D و التي تمثل مواقف التقويم المدرسية أن الحالة D فقط هي التي تمثل ما يسمى بالأداء الناجح، لأن الرميات مجتمعة وهو ما يعبر عن المهارة في الرمي ولأنها تحقق الهدف، إصابة مركز الدائرة، لكن عندما ننظر في الحالاتE,F,G,H نجد أنها وعلى الرغم من أنها ليست ثابة كلها، إلا أنها تحقق كلها الهدف إصابة في مكان حساس يؤدي إلى موت الحيوان.

نستخلص من هذا المثال أن المواقف الحقيقية ليست مشابهة لما نطلبه من المتعلم في المواقف التعليمية، وهذا ما يجعل من التقويم المدرسي يعاني من مشكلة تكمن في خلق مواقف مشابهة لما هو موجود في الواقع، وهو ليس بالأمر السهل أو الهين خاصة إذا أخدنا في الحسبان خصوصيات كل مادة تعليمية. فإذا كانت وضعيات التقييم داخل المدرسة تقوّم فقط أداء مدرسيا، فإن هذه المشكلة قد تضع واضعي المناهج ومنفيديها في مأزق حقيقي.

يذهب كارديني **Cardinet** إلى القول في هذا الصدد أن أول شيء لا بد أن يؤخد في الحسبان هو وجود حدود منهجية مهمة لكل وسيلة قياس أو تقويم بيداغوجية، مهما كانت المقاربة التي ترتكز عليها (**Cardinet,1973**)، وتطرح هذه المشكلة بحدة عندما يتعلق الأمر بتقويم المنظومة التربوية. لا يكفي على ما يبدو تغير النظرة لماهية المعرفة وكيفية تنظيمها وتقديمها للمتعلم، لتغير حقيقة انفصال الحياة المدرسية ومواقفها التقويمية عن الحياة الفعلية التي يضطر المتعلم لمواجهتها في ما بعد بمعارف و كفاءات مدرسية.

وإن كانت هذه الصعوبات والحدود حقيقية، فأنا لا أريد أن أناقشها هنا بأكثر استفاضة، لأن المسألة الأكثر جدلا هي واقع التقويم في ظل هذه الحدود والصعوبات، التي تواجه المنفذ الأساسي لهذه الخطط والمقاربات البيداغوجية ، فالأستاذ أو المعلم مطالب بمواجهة حقيقة صعوبة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءة، حتى يحقق الإصلاح بصفة عامة أهدافه المرجوة؛ ولأجل ذلك لابد من توافر شرطين أساسيين أولا: قبول الأساتذة لهذه الإجراءات الجديدة ، ثم ثانيا: معرفتهم بها وبخصوصياتها، وبكيفية التعامل معها.

لذلك قمنا بدراسة ميدانية على عينة من أساندة التعليم المتوسط، عددهم **38** أستاذا وأستاذة، كان الهدف منها التحقق من مدى قبول أو رضا الأساتذة عن الطرق المتبعة في التقويم والإجراءات الجديدة التي ترتبت عن الإصلاح التربوي في هذا الجانب، لذلك اخترنا الأساتذة الذين يفوق عدد سنوات خبرتهم **6** سنوات على الأقل. وقدمنا لهم استبيان يقيس مدى قبولهم ورضاهم عن التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، ثم أتبعناه باستبيان أخر حاولنا من خلاله التعرف على مستوى اضطلاع الأساتذة ومعرفتهم النظرية بمتطلبات وأهداف التقويم في ظل هذه المقاربة.

فكانت النتائج على الشكل التالي:

الجدول رقـم05: آراء الأساتذة حول تجديد نظام التقويم :

نظام التقويم الجديد	التكرار	متوسط الاستجابة
إناث	**21**	**17.42**
ذكور	**17**	**19.44**
المجموع	**38**	**18.29**

توضح البيانات في الجدول أن معدل استجابة مجمل الأساتذة المبحوثين حول نظام التقويم الجديد بلغ (**18.29**) وهو مستوى أكثر من المتوسط استنادا إلى السلم الذي وضعناه لقياس آراء الأساتذة حول هذا المحور، حيث أن الدرجة الفاصلة بين الموافقة والرفض تساوي (**15**)، اذ بلغ معدل استجابة الإناث (**17.42**)، ومعدل استجابة الذكور (**19.44**). هذا يعني أن أغلب الأساتذة يوافقون على التجديد في نظام التقويم التربوي الذي أتى به الإصلاح بفارق (**2.02**) بين الجنسين، حيث توضح لنا نتائج الجدول أن معدل استجابة الذكور أكثر ارتفاعا من معدل استجابة الإناث وأكثر قربا من الحد الأقصى لمتوسط الاستجابة الكلية، هذا يدعونا لتفسير الارتفاع في معدل الموافقة بقولنا أن نظرة أغلب الأساتذة المبحوثين، ايجابية لحد كبير للنظام الجديد للتقويم التربوي، ما يعني أن هذا التجديد ساعد الأساتذة في عملية تسيير النشاط التربوي داخل القسم بهدف قياس مدى نجاعة أسلوب التدريس ومدى تلاؤمه مع قدرات التلاميذ أيضا.

تفسر الاستجابة الايجابية بالشكل المرتفع مدى مساهمة هذا الأسلوب الجديد لنظام التقويم في تشخيص أداء المتعلمين وتحقيق

مستوى الكفاءة المطلوبة والمسطرة في أهداف مقررات الإصلاح التربوي. بمعنى أن أساتذة التعليم المتوسط راضين عن»نظام التقويم»، خاصة وأن التجديد في نظام التقويم يفرض على الأستاذ التغيير في طريقة قياسه لأداء تلاميذه، وحسب معدلات الاستجابة التي كانت ايجابية يعني أن الطريقة الجديدة للتقويم التي سطرتها فلسفة الإصلاح التربوي قد ساعدت الأساتذة في تقدير التعلمات بشكل ملائم جعلهم يوافقون على هذا التجديد الذي جاء به الإصلاح التربوي فيما يخص التقويم التربوي.

رغم أننا كنا نتوقع العكس إلا أن النتائج التي حصلنا عليها بخصوص مستوى اضطلاع الأساتذة ومعرفتهم النظرية بمتطلبات وأهداف التقويم في ظل هذه المقاربة، وبالاعتماد على الأسس النظرية التي سبق عرضها، تثير الكثير من التساؤلات. حيث وجدنا أن مستوى اضطلاع الأساتذة على مبررات الإصلاح والأسس النظرية التي بني عليها قليلة جدا ولم تتعدى نسبة **18%**، بينما بلغت نسبة الأساتذة الذين يدركون حقا لمتطلبات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات **26%**. رغم أنه لا يسعنا في هذا المقام عرض تفاصيل هذه النتائج، إلا أن النتائج المحصل عليها تشير لوجود خلل كبير بين ما هو مخطط له في ظل الإصلاح بخصوص التقويم في المدرسة – بالرغم من القصور المنهجي الذي سبق التحدث عنه– وما هو مطبق حقا في الميدان من قبل الأساتذة.

لأننا لم نوجه دراستنا للتحقق من الممارسات الفعلية، وخصصناها فقط للاضطلاع على تصورات الأساتذة ومعارفهم حول ما جاء به الإصلاح بخصوص التقويم المدرسي؛ ولأن النتائج

جاءت متناقضة بين تصريحهم بقبول ما جاء في الإصلاح، وما يعرفونه حقا عن الإصلاح التربوي في مسألة التقويم. قمنا بمواجهة بعض الأساتذة الذين ظهر عندهم هذا التناقض والذين قبلوا التحدث إلينا، بتلك النتائج ووجهنا لهم السؤال عن السبب الحقيقي وراء هذا التناقض فكانت إجابات الأساتذة متشابهة بشكل لافت للانتباه، حيث غير معظم الأساتذة بنسبة **86%** موقفهم ما جاء به الإصلاح حول مسألة التقويم، واعتبروه معقدا ويفرض عليهم الكثير من المفاهيم الغامضة والتي لا يجدون لها في الكثير من الأحيان طريقة عملية لتجسيدها، حتى أن بعضهم صرح بأن ما يقومون به ليس عن قناعة ووعي وإنما استجابة لما تفرضه الإدارة، وبالتالي يمكننا أن نستنتج هنا أن حقيقة ما يحدث لا يعدو أن يتجاوز إعادة إنتاج نماذج ستيريو تبية لمواقف أو وضعيات شبه مفروضة.

أمام هذه الحقيقة – والتي لا ندعي صدقها المطلق- بل ندعو المهتمين للتحقق منها بشكل موسع. يبدو أن التقويم التربوي في مدارسنا لم يتخلص بعد من مشاكله والصعوبات التي يواجهها، فبالإضافة لتلك الصعوبات المنهجية والتي تعيق أو تجعل من التقويم التربوي عملية بالغة الصعوبة، نجد في الميدان ما يزيد من هذه الصعوبة بل ويجعلنا نعتقد أن ماجاء به الإصلاح ليس هو ما يطبق في الواقع وبنسبة جد معتبرة.

قائمة المراجع:

1. **موهوب حرّوش(2001)**»لماذا تستخفّنا الكفاءات؟»، مداخلات المنتدى حول الكفاءات والمعارف.

2. **محمّد الصّالح حثروبي(2002)**. المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى للطّباعة.

3. **محمد الدريج (1997)**. مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية ، منشورات رمسيس الطبعة الأولى.

4. **خير الدّين هنّي (2005)**. مقاربة التّدريس بالكفاءات. الطّبعة الأولى، مطبعة. ع/ بن.

5. **Valzin A** (2003).Interdisciplinarité et situation d'apprentissage ,achette éducation Paris.

6. **Laveault, D et Grégoire, J.** (**2002**). Introduction aux théories des test en psychologie et en science de l'éducation, Bruxelles : De Boeck Université 2e éd.

7. **Cardinet,j.** (1973). L'adaptation des tests aux finalités de l'évaluation, les sciences de l'éducation pour l'ére nouvelle. N°2-3 (1979), 148-182.

8. **Allal**, L. (**1991**) Vers une pratique de l'évaluation formative, Bruxelles, De Boeck