التقويم بين التدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات

الأستاذة بن عاليا وهيبة

جامعة البويرة

البريد الالكتروني:benaliaouahiba@gmail.com

الملخص:

إن المهمة الرئيسية للتربية تنحصر في تغيير المتعلمين بطرق مرغوب فيها،

و أن مهمة المدرسين و واضعي المناهج الأساسية التحديد الدقيق للطرق التي سوف يتغير بها التلاميذ بواسطة عملية التعلم.

و لا بد للمدرسين من اتخاذ العديد من القرارات إذا ما أرادوا أن يصبحوا أكثر فاعلية في مساعدة الطلاب على التغيير الأفضل. كما أن التقويم يوفر الدليل المناسب لكل من المدرسين و المتعلمين عن تحقيق أهداف التدريس.

إذا كان المراد بالمقاربة بواسطة الكفايات في مجال التربية هو تطوير قدرات المتعلم و مهاراته و معارفه، فإنه من اللازم الابتعاد عن جعل هذه المقاربة مجرد أداة في خدمة الإنتاج و هذا قد ينتج عنه خلط بين مجالين: مجال التربية و مجال التشغيل.

Resume:

The main purpose of Education is to change the learners in different wanted ways and the job of teachers and pedagogs is the specification of the different ways that will participate to the change of students by learning.

Teachers have to make a lot of decisions if they want to become more effective in helping students to be better. Besides, the assessment provides the clue to each and every teacher and learner to achieve the goals of teaching.

If the purpose of “the approach by competences” in the field of Education is to develop the capacities of the learner, his skills and knowledge, than we should not let this approach just a main to serve the production which may disturb the distinction between two fields: the education’s field and the employment’s field.

مقدمة:

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 ،ممّا 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 المقاولة 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.

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 في هذا الإطار يمكن القول أن أول خطوات إصلاح المنظومة التربوية في بناء المناهج الجديدة وفق مقاربة معتمدة وهي المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى إعطاء معنى للتعلّمات وجعل التلميذ محورا فاعلا يبني تعلماته لتلبية الحاجات المعرفية لديه، وأمام نبل هذه المستهدفات يجب على كافة الأطراف الفاعلة أن تجتهد في تجاوز الحواجز التي تقف حجر عثرة أمام التغيير، ولن يتيسر ذلك إلا إذا تحقق الإلمام النظري بمضامين و مستجدات المقاربة، ثم العمل على تجسيدها في أداء تربوي بنائي، وفي تسيير المؤسسات التعليمية تسييرا يضع الجانب التربوي في مقدمة الاهتمامات.

لقد مر الأداء التربوي بمراحل عدة كان فيها الانتقال من نمط إلى آخر إذ أنّ الخطوة الأولى نحو التعلم هي الرغبة الناجمة عن الحاجة للتعلّم، وعليه 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.

1- المرجعية النظرية و السوسيوتاريخية للمقاربة بالكفاءات:

1-1- الظروف التاريخية لظهور المقاربة بالكفاءات:

كان التعليم في السابق انتقائيا و ساد الاعتقاد لدى المعلمين أن عملهم لا يستفيد منه إلا أقلية موهوبة طبيعيا مرت عبر مراشح متتالية وضعها النظام التربوي. و المجمع النظري لهذا الانتقاء هو نظرية وراثة المواهب **لفرانسيس قالتون** والتي وضعها بداية القرن 20 كما يذكر ذلك ديلورم. فالمعلم يمتثل إلى متطلبات التوزيع الطبيعي للواهب الذي يصبح بمثابة التنبؤ الذي يتحقق وفق مفعول **بيقمليون**(effet Pygmalion) فيأتي منحنى توزيع النتائج مطابقا لمنحنى **غوس(GAUSS)**

أما الوسائل العملية فهي الروائز الانتقائية على غرار **روائز بينيه وسيمون**

(Simon-Binet) وإسناد إلى عددمن للتلاميذ وترتيبهم الواحد بالنظر إلى الأخر في سلمراتبي. وهذا ما يؤدي إلى خروج"الرديء" -أي غير الموهوب- يخرج من حلبة التنافس وقد كان لهذا الانتقاء أسباب تاريخية تبرره يذكر منها:

- الظروف الاجتماعية و الاقتصادية للعائلات ذات الدخل الضعيف حيث تقوم هذه الأخيرة بالانتقاء الأولي وذلك بعدم إرسال جميع أطفالها إلى المدرسة أو بسحبهم منها للضرورة المادية ولا يسمح بمواصلة التعلم إلا لمن اثبت مواهبه الطبيعية.
- وجود فائض من الإطارات في البلدان المصنعة الأمر الذي انجرت عنه عملية انتقاء إضافية في مستوى التخرج حيث يقتصر الانتداب على من ترشح بمقابل زهيد وكان في الوقت ذاته على مستوى عال من الموهبة.
- تواضع المعارف السيكولوجية و البيداغوجية مما يجعل المربي غير مسلح لمجابهة الحالات الصعبة التي عليها بعض التلاميذ. فلا يجد من حل غير إقرار الرسوب. هذا الإجراء العقيم الذي مازال سائدا إلى اليوم فبدلا أن نقدم العلاج المناسب و الدقيق نضعه مرة أخرى في الظروف نفسها التي أفرزت الفشل لكن الأمور تغيرت في العهد الحاضر

نتيجة إقرار المبدأين التاليين ديمقراطية التربية و نجاعتها وهذا ما أحيى تفاؤل بعض التربويين الكلاسيكيين وجعل التفكير يتوجه نحو الوسائل الكفيلة بتحقيق درجة عالية من التملك بالنسبة إلى الجميع و من هؤلاء التربويين يذكر منهم:

بيرزا (Birzea) الذي يقول عن **كومنيوس (comenius)**"بمقدور التربية أن تفعل كل شيء" و " أن كل الأطفال بإمكانهم أن يتعلموا إذا كان التنظيم المدرسي يسمح لهم بذلك"

2-1- الظروف الاقتصادية لظهور المقاربة بالكفاءات:

في الوقت الذي كانت تتطور خلاله معارف جديدة تم التمكن من اكتشاف اختراعات جديدة في خدمة التطور الاقتصادي في ظل عالم يزداد تصنيعا في هذه الأثناء كان تياران بارزان هما التايلورية نسبة إلي تايلور وهو تيار وليد عالم الصناعة و كان هدفه هو تحقيق درجة عالية من المردودية أما التيار الثاني فقد تمثل في السلوكية التي اهتمت بمحاولة نقل منهجية العلوم إلى العلوم الإنسانية كان هذا التيار يسعى إلى إيجاد طريقة أكثر عقلانية تتأسس على ما هو قابل للملاحظة ولدراسة دقيقة الأنماط التصنيع وللظواهر البشرية حاولت التايلورية و السلوكية تقليص درجة التركيب من خلال تجزئ مواضيع الدراسة إلى عناصر أكثر بساطة والى مقاطع قصيرة قابلة للملاحظة حيث يربط كل مثير باستجابة تم تقييمها ايجابيا أو سلبيا بالنسبة لما هو متوقع ولقد اعتمد قطاع التربية بشكل كبيير على هذين التيارين و ذلك عبر بيداغوجيا الأهداف **(ماجير)** التي اشتهرت كثيرا في بدايتها مع إمكان تعليم أي شيء ولأي شخص سوي باستثناء **ماجير** و الأشخاص المعاقين في حالة توفر الوقت اللازم لذلك وإتقان التعليم وحسب بلوم يفترض هذا الأمر تجزئ موضوع التعليم _التعلم إلى أهداف محددة و مرتبة وعدم المرور إلى تعلم جديد حتى يتم التحقق من التمكن من الأهداف المسطرة بشكل فعلي.

كان لهذا التيار نجاح كبير خاصة مع نشر العديد من المؤلفات **لبلوم 1971و ماجير 1971** و مؤلفات كل من **هاملين** و **دولانشير1980** و **دينو1983** و **دي كتيل1980** الذي كانت له دراسات كثيرة حول إشكالية الأهداف البيداغوجية ودعا في العديد من البلدان الفرنكوفونية وخاصة فرنسا من اجل توجيه الباحثين و المدرسين إلى تقنية الأهداف والبيداغوجية وقد أدى هذا التيار إلى إصلاحات جديدة على مستوى البرامج إذ أصبح من الضروري تحديد ما يرغب في تعليمه من اجل الفعل في المحتوى أي أن الهدف هو القدرة على الفعل في محتوى معين كما يتعين قدر الإمكان تحدي الانجازات المتوقعة على شكل سلوكات قابلة للملاحظة (الهدف الإجرائي) انتشرت هذه المقاربة في عدد من الدول ومنها الجزائر.

وبالرجوع إلى الوراء إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية وبعدما تحقق إقلاع الآلة الاقتصادية بفضل مخطط مارشال حيث ظهرت آلات الحماية الاجتماعية كالانتماء النقابي و التغطية الصحية وتامين الشغل في ظل إدارات تزداد حاجتها إلى الموظفين وأصبح الطلب يزداد إلحاحا فيما يخص الخدمات المادية و اللامادية كحرية الحركة و التعبير'أصبحت الدول الأقل قدرة على مواجهة المتطلبات أيا كانت طبيعتها وفرض قوانين على المقاولات المتعددة*(عبد الكريم غريب؛35:2011)* ذلك أن العولمة واقتصاد السوق كانوا بصدد تحقيق الهيمنة على السوق العالمي وتعتبر الولايات المتحدة من ضمن أوائل المدافعين على العولمة وكانت الدول الأخرى مكرهة على الانخراط في هذه الصيرورة خوفا من التقهقر.

لقد لاحظ المنشغلونأن بقدر ما تكون الشهادة عالية تكون للمرشح لمنصب عمل مزيدا من الحظوظ للتكيف وتحقيق مردودية اكبر يظل التلاميذ خريجو المدرسة عاجزين عن انجاز مهام معقدة بالرغم من تعليمهم كافة المعارف و

التقنيات لكون عدد الحائزين على الشهادات يتجاوز نسبة الحاجيات في بعض المجالات أصبحت دائرة التشغيل أكثر اتساعا لهذا أصبح بالإمكان تشغيل أشخاص من شانهم أن يصبحوا ذوي كفايات على وجه السرعة ينطبق هذا الأمر على أصحاب الشهادات العليا.*(عبد الكريم غريب:2011؛ ص36)*

لقد دفع الربط بين هذه الملاحظات و شروط المنافسة بالمقاولات إلى إيجاد إطار التكوين الخاص بها حتى يصبح المنخرطون الجدد قادرين على انجاز مهامهم من دون عيوب وحل المشاكل بشكل أفضل خلال تحليل المهام أن هذا الإطار التكويني يسمح بتحليل دقيق للمهام و من ثم التعرف على الكفايات المطلوبة و هكذا ظهر مفهوم مرجعية الكفايات (référentiel des compétences)

2- لماذا نظريات التعلم؟

كثيرا ما يؤدي الإيمان باتجاه نظري معين بصاحبه إلى أن يركز على نوع معين من مواقف التعلم متجاهلا أنواع أخرى من المواقف و بهذا يصبح الاتجاه النظري صالحا لهذا النوع من المواقف دون سواه، و نظرية التعلم الشاملة هي النظرية التي تجيب على الأسئلة العامة و الأساسية التي قد يطرحها الإنسان نتيجة لخبرته بمواقف التعلم المختلفة التي تواجهه في الحياة اليومية.

و من الأمور التي تحاول النظريات حلها:

من المعروف أن الناس يختلفون من حيث قدراتهم على التعلم و هذا بسبب الفروق الفردية فما الذي يحدثه التعلم لهذه الفروق؟ هل يقرب بين الأفراد فتتماثل أو يوسع بينها فتزداد تشتتا.

دور الممارسة و التكرار: و من المعروف أننا نتعلم ما نمارسه و السؤال المطروح هنا ما مدى إلمامنا بحقائق المدرسة و شروطها؟ و هل يعتمد التحسن في المهارة التي نحاول تعلمها على مرات تكرارها و ممارستها؟ و هل ممكن أن يؤدي التكرار إلى الأضرار بالفرد الذي يتعلم؟

هل التعلم في الحالة الأولى يختلف عن التعلم في الحالة الثانية؟ هل يساعد تعلم شيء على تعلم شيء آخر؟ إن نظريات التعلم هي التي تجيب على هذه الأسئلة و يفترض أن نظرية التعلم الجيدة هي التي تقدم إجابة مقنعة عن كل واحد منها. و تنقسم النظريات إلى قسمين رئيسيين. (جابر عبد الحميد جابر؛ 157:1982).

و لقد انتقد **جلازر** في عدة مقالات الافتراض الشائع بين علماء النفس و المربين القائل بأن الفرد يستطيع أن يستخدم المبادئ النفسية التي كشفت عنها البحوث العلمية في الممارسات التربوية و كان مؤمنا بضرورة العمل على سد الفجوة بين علم النفس و فن التدريب و التربية.

و يقترح **جانيه** أن يتواصل علماء النفس التعلم مع القائمين بتدريب الأفراد و المربين و أن يناقشوا الأنماط المختلفة من التعلم مرتبة و مصنفة في نسق تاكسونومي و أن يتدراسوا العمليات و المبادئ الأساسية مثل تحليل العمل، انتقال أثر التعلم داخل العمل التعلمي الواحدIntratask transfer) (و عن انجاز كل مكون بدور أساسي و الثانية تكشف عن تطور الطفل، حيث تبدأ العمليات الداخلية الفردية في العمل و ذلك بتفاعلاتها الاجتماعية السابقة.

3- عملية التعلم حسب النظريات المختلفة:

3-1- عملية التعلم حسب النظرية السلوكية:

نشأت بيداغوجيا الأهداف في إطار الثقافة الأنكلوساكسونية عامة والأمريكية خاصة ويعود ذلك بالدرجة الأولى إلى ما تتميز به هذه الثقافة من عزوف واضح عن التفكير والتأمل، كما هو سائد في الثقافة الفرنسية وتشبعت الثقافة الأنكلوساكسونية والأمريكية بمبادئ الفلسفة التجريبية وبأصول التفكير البراجماتي.

ولقد عرفت النظرية السلوكية انتشارا واسعا على المستويين النظري والتطبيقي فشملت تطبيقاتها مجالات مختلفة كالدعاية والإشهار والعلاج النفسي، كما استفاد المجال التربوي بدوره من النظرية السلوكية التي شكلت أساسا لتطبيقات بيداغوجية متنوعة منها التعليم المبرمج وبيداغوجيا الأهداف.

حسب النظرية السلوكية يقوم كل من المجرب والمدرس بتخطيط وضعية التعلم سواء تعلق الأمر بالأهداف أو الإستراتيجية ومن هنا فوظيفته تقتضي ما يلي:

-يصوغ أهداف الوضعية التعلمية ويحددها تحديدا سلوكيا يراعي فيها قابلية السلوك المستهدف للملاحظة والقياس.

- يختار الوسائل والأدوات الملائمة لبلوغ تلك الأهداف والإشراف على استعمالها في إطار وضعية التعلم استعمالا يلعب فيه المجرب أو المدرس دور الموجه والمسير الأساسي لفعل التعلم.

- يحكم على مدى تمكن المتعلم من السلوك المطلوب بواسطة مقاييس يحددها بشكل مسبق، ويعتبر حكمه هذا بمثابة مؤشر يعتمده التلميذ في تصحيح وتعديل إنجاز سلوكه.

- يقوم المتعلم بتنفيذ الخطة التي صممها المدرس من أجل اكتساب السلوك المحدد سابقا، أي أن وظيفة المتعلم تقتصر على التلقي الذي يظهر من خلال إقبال المتعلم واستعداده لتنفيذ أنشطته المختلفة، وتنفيذه لتوجيهات المدرسة خلال وأثناء سيرورة التعلم، وبرهنته في نهاية السيرورة على مدى اكتسابه للسلوك المرغوب فيه من خلال القيام بإنجازات قابلة للملاحظات والقياس.

إن الوضعية التجريبية التي يقوم بها السلوك تجعل من المتعلم ذاتا تتلقى المعارف أو تكون المهارات بفعل تأثير خارجي، يتجلى في التأثير الذي يمارسه المدرس في وضعية تعلمية محددة.

ومن هنا يبدو أن السلوكية تعتمد على تصور محدد لعملية التعلم مفاده أن تعلم المعرفة يتم في إطار يجمع بين الذات والمحيط ويلعب المحيط الدور الأساسي في هذا التعلم.

فالذات تتلقى المعرفة من خلال تأثير المحيط الخارجي دون أن يكون لها في ذلك دور فعال، إن هذا التصور لعملية التعلم نتيجة لتأثير خارجي يعتبر من أهم الأسس التي تبنتها السلوكية، والقول بأسبقية المحيط في عملية التعلم عند السلوكيين قول يتأسس على مبدأ إبستمولوجي قديم يعطي الأولية في عملية المعرفة للموضوع على حساب الذات العارفة sujet connaissant (المتعلم). وقد ارتبط هذا المبدأ بالفلسفة التجريبية التي مثلها كل من جون لوك ودافيد هيوم.

ومن بين السلوكيين الذين ساهموا على المستوى البيداغوجي **كانييه**؛ فلقد ابتعد هذا الأخير إلى حد ما من المواقف السلوكية الكلاسيكية في تصوره لمفهوم التعلم بالإضافة إلى اهتمامه بالشروط الخارجية التي تتحكم في عملية التعلم كباقي السلوكيين فإنه قد اعترف بأهمية الشروط الداخلية لدى المتعلم ولقد اهتم بسيرورة

التعلمعناصر من (Gagné) في تفسيره لأنماط التعلم من صياغة تصور تركيبي يضم السلوكية و من نظريات سيكولوجية أخرى.

فالأنماط الدنيا من التعلم (إشارات، مثير، استجابة، سلسلات، حركية، سلاسلات لفظية) هي قابلة لأن تفسر من خلال القوانين السلوكية الكلاسيكية كقانون (مثير – استجابة) في حين أن الأنماط العليا من التعلم (كالتمييز ...) تخضع في تفسيرها إلى نظريات معرفية تأخذ بعين الاعتبار مفهوم المعنى ومفهوم العملية العقلية والمعرفية الداخلية.

واهتمام Gagné بالشروط الداخلية أمر جديد بالنسبة للسلوكية ومن إسهامات كانييه البيداغوجية:

-التمكن من دمج مفهوم السلوك بمفهوم القدرة (Capacité) في تحديد أهداف التعليم والتعلم، فالسلوك هو عبارة عن إنجاز جزئي يتعلق بوضعية معينة، في حين أن القدرة هي حالة تجعل الفرد المتعلم قادرا على إنجازات متعددة ومتنوعة.

- لم يكتف Gagné بتصنيف السلوكات والقدرات كما فعل بلوم وغيره من الباحثين في إطار بيداغوجيا الأهداف، بل قدم طريقة لصياغة برامج ومناهج التدريس، كما قدم طريقة لتنظيم وضعيات تعليمية / تعلمية لاكتساب تلك القدرات وتلك السلوكات.

2-3- المدخل المعرفي في التعلم (التصور البنيوي):

ترى مدرسة جنيف أو مدرسة **بياجيه** أن عمليات التفكير تعتمد على القدرة على إيجاد التمثيلات والتصورات الداخلية للأشياء والاحتفاظ بها وتعديلها.

ومثال ذلك أن الطفل الحديث الولادة يستجيب لما يظهر في مجال بصره، ويبدو أنه لا يتأثر كما يتأثر الراشد بمن يقعون خارج رؤيته وبعد فترة قصيرة يستعمل وسائل أخرى لجذب الانتباه لنفسه ويبين أنه يتضايق لغياب راعيه... وحينما يصل إلى اكتشاف أن شخصا هاما قد غاب عنه يعني ذلك أنه نما طريقة لوضع صورة داخل عقله أي ميكانيزم سوف يمكن الطفل من الحكم على أن وجه راشد آخر غير مألوف وانه لا يطابق التمثيلات والتصورات المخزنة للمألوفين له. وبهذا يتعلم الطفل الضيق بالغرباء، ويطلق على هذه التمثيلات والتصورات الداخلية خططا تصورية (الأنطوم) و سوف تتكون في ذهنه أنماط مركبة تماما تتضمن التعرف والفهم والفعل المرتبط بها ورد الفعل الانفعالي، ويمكن تعريف التعلم باعتباره اكتساب خطط تصورية جديدة وتعديلها استجابة لحاجات جديدة.

والعملية التي يمكن أن تغير الخطط التصورية تسمى التكيف وتتألف من جانبين يكمل أحدهما الآخر: الاستيعاب والملاءمة.

وحين يواجه المتعلم خبرة جديدة، يكون تمثيلا داخليا لها أو صورة عقلية، ويعاد تنظيم محتويات العقل لتصبح لبنة في خزانة المعرفة، وهذه المسألة بسيطة قوامها الاستيعاب إضافة إلى حصيلة المعرفة وهذه هي عملية الملاءمة أو المواءمة يطلق على ميكانيزم التغيير تحقيق التوازن ومع بدء الطفل في تنمية الفهم يبدأ في اكتساب خصائص هامة تؤثر فيه وهي تنمية لنمط متوازن مستقر نسبيا من الخطط التصورية مما ييسر تناول المواقف المشكلة مع اكتساب التمثيلات والتصورات الداخلية للاتزان، وهذا يعني أن الروابط الداخلية بينها سوف تبدو مستقرة وسوف ترتبط بها أنماط محددة للفعل. وبما أن البيئة معقدة فإنه لن تتوفر خطط تصورية يحتمل أن تستوعب جميع المتغيرات المؤثرة، وسوف تظهر مواقف يبدو فيها الفعل الذي يتخذ على أساس هذه الخطط غير

سليم إلى حد ما، وهذا يؤدي إلى حالة عدم توازن لأن العناصر الجديدة تهز استقرار نمط الفهم، أي أنه لا بد من تكوين خطة تصورية منقحة، وهذه ستميز مرحلة جديدة من عملية التعلم، وفي كثير من الوضعيات لا تعمل القدرة على مواجهة الخبرة الجديدة بالخطط التصورية الموجودة بل تحدث مقاومة لتغيير الخطط التصورية.

وقد يختار المتعلم أن يتجاهل المعلومات كما يحدث حين يختار الناس تلك الجوانب من الأخبار التي تدعم تعصبهم أو قد يتعايشون مع عدم التوازن غير المريح إن لم يتضح وجود حل. وإذا حدث تحول معرفي حقيقي فإن التعلم يتحقق وعندما تواجه الفرد ظروف مشابهة مرة أخرى ستتوفر لديه خطة تصورية منقحة لمواجهتها وهكذا قد تستمر العملية ويوضح هذا التتابع الشكل.

ومن الملامح الجوهرية لهذا الموضح للتعلم التأكيد على ما يعرفه المتعلم من قبل، وإذا أمكن تصور التعلم باعتباره إعادة بناء وتشكيل الخطط التصورية استجابة لتحديات البيئة فإن التحقق من جودة ونوعية مستوى فهم التلميذ يصبح ذا أهمية كبيرة (التقويم).

4- النماذج المطبقة حسب النظريات المختلفة في الميدان التربوي:

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

4-1-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 لخطاطة 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 تفادي 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.

4-2-نموذج الإشراط: شكلت السلوكية التي أرسى أسسها **سكينر Skinner** محاولة جرئيةللتعبير 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 يمتثل 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 الاشتراطات Conditionnements، فالمدرس يقوم بتجزيء المهمة المراد إنجاحها إلى وحدات صغيرة من أجل تحقيق نجاح التلاميذ، و يتعلق الأمر في هذا الصدد باستراتيجيات متفرعة عن النموذج الإشراطي الإجرائي Modèle conditionnel opérationnel قام **سكينر** بدراسته لدى الحمام، و الذي يقابله بالإشراط 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 تعلمية و إعادة صياغة للبرنامج.

إنّ الأمر في إطار نموذج الإشراط شبيه 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 المعيقات بدلا من تجاوزها و هو الأمر الذي حدث في إطار تجربة **سكينر** على الحمام، و من تم فإن السلوكية قد تؤدي على وجه السرعة إلى نوع من الببغاوية 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 معينا 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 بالتثمين.

4-3-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 المواضع التي ينبغي أن يوجه إليها ما هو أساسي في العمل الديداكتيكي 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 تم 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 حدّ ذاتها، إذ أنّ المعارف يتم اكتسابها في صمت كنتيجة لوقائع حقيقية و منظمة بشكل جيد.

و الرأي الثاني لا ينفي 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 المعيقات التي تعترض التلاميذ في اكتساب هذه الدرايات، و من تم تتجلى أهمية فكرة المثلث الديداكتيكي 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 الإشراط من جهته بيداغوجيا الذرات، أي بيداغوجيا ترتكز على تفتيت المحتويات إلى أهداف إجرائية قابلة للملاحظة، أمّا النموذج البنائي فيمكن وصفه على أنه بيداغوجيا سمك القطعة. و الحال أن ينبغي الاستدلال بشأن الاستعمال السليم لهذه النماذج الثلاثة.

5- التقويم في التربية:

5-1- مفهوم التقويم:

5-1-1- المعنى اللغوي:

التقويم مصدر فعل " قوّم " فهو تقويم و هو يعني تعديل الشيء ، و إصلاحه ، و إزالة إعوجاجه ، كما أنّ الكلمة تدل على التقدير و إعطاء قيمة للأشياء أي تقدير ثمنها ، كميتها و حجمها ، و استخدم الفقهاء كلمة التقويم في

الإصلاحات الفقهية و لم ترد كلمة " التقييم " يعني تحديد موضوع التقييم و أهدافه و البحث عن الأداة الملائمة أو بناؤها باستعمال الأداة و إجراء التقييم بتصحيح الإنجازات أو الأداءات 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)**.

5-1-2- **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 تعداه 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 الاختبارات 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، وقياس 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 برامجه تتأثر بنظريات و نماذج تربوية مختلفة.

و يؤكد شادش وليفيتون Shadish Leviton أن الأساليب التي تتبع في التقويم التربوي تختلف بإختلاف 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 علاّم أستاذ علم النفس التربوي بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة فيعرّف 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 التعرّف 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 التقييم 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 المنتوج، المردودية 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 إقترحته طرق و تقنيات قياس أكثر موضوعية حتى تتضمن مزيدا من العدالة .

و هكذا انتشرت بسرعة حركة القياس الموضوعي و ظهر في الميدان المدرسي مفهوم الموضوعية في حين تنوعت مجالات التقويم بإزدياد 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 بتطبيقات إحصائية و هكذا ذكر نادو Nado بأن أولى المحاولات المنهجية لتقييم أداء المدارس وقعت في مدينة بوستن Boston في أمريكا سنة 1854.

و لقد اعتبر تايلر 1950 Tyler التقويم بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية.

كما عرّفه بلوم Bloom 1956 بأنه التعبير عن غرض محدد جدا لأحكام حول قيمة بعض الأفكار و الوضعيات و الطرائق و المواد.

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

أما باربي 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.

5-1-3- **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 عدّلة ، 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/ التعلّم 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 السوسيومعرفية 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 يتحمّل 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/ التعلّم أي أن يكون موجها في نفس الوقت إلى أنشطة التعليم و التعلّم. 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/ التعلّم 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 سيوبنائي 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 يقصي 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 يمده بمعلومات تساعده 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 شمولي لسيرورة التعليم/ التعلّم كلها، ذلك لأن كافة الفاعلين المشاركين في هذه السيرورة مشاركون أيضا في تقييمها، فالتقييم لم يعد حكرا على المدرس.

تتسم مواضيع التقييم بتعددها و تنوعها فهي تترك أثارا جدّ متنوعة و لا تمثل معارف و كفايات التلاميذ. إلاّ موضوع تقييم من مواضيع أخرى و لذلك لا ينبغي عزلها للاكتفاء بتقييم هذا البعد فقط و لاستيعاب سيرورة التعليم/التعلّم من الضروري تحليل المعلومات الخاصة بها إذ أنّ كلاً منها يعكس على الأقل أخذ أبعاد سيرورة التعليم/ التعلّم.

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

لا يمكن أن نتكلّم على الفشل في هذا النوع من التقييم، قد يفشل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ في بناء معارف إجرائية بخصوص موضوع التعلّم أي أن معارفهم لا تمكنهم من معالجة فعّالة للوضعيات المتعلقة بموضوع التعلّم فمن غير المعقول وضع حد لهذه الطريقة من خلال القول للتلاميذ:"لقد فشلتم في هذا التعلّم" هنا التلاميذ غير إجرائيين، في هذه الوضعيات 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 التلاميذ في هذه الفترة.

يستخلص أن المعارف تتميّز بمرونتها و انفتاحها و جاهزيتها الدائمة للملائمة و التطور و التشكل تبعا للوضعيات 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 ببعد يتجاوز بكثير مبدأ وصف قدرات الفرد، مبدأ مبني على شرح معياري.

تتعدّى 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. نرتكز على النصوص التي تشرح الأفكار الأساسية لهذا الحديث للتمكن من إحاطة التجديد الابتدائي أو في طريق انطلاق التقييم.

المراجع:

- أحمد حسين اللقاني، التدريس الفعال، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
- أحمد شبشوب، 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 بنبوار، التربية المستقبلية، دار النشر،بيروت، 1983م.
- أنا بنبوار، طريقة الروائز في التربية، دار النشر، بيروت، 1981م.
- أوحيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفايات، مطبعة الشهاب، باتنة، 2007.
- آيت موحي محمد، من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات، دار الكتاب الوطني، الرباط، الطبعة 2، 1990.
- عبد الكريم غريب مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء (2011).
- *Birzéa.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 dés 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)*