ASJP
Algerian Scientific Journal Platform

مجلة افاق للعلوم
Issn: 2507-7228 – Eissn: 2602-5345
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/351

المجلد: 07 العدد: 04(2022) ص213-228

التقويم البديل ودوره في تجويد العملية التعليمية،

Alternative Assessment and its Role in Improving the Educational Process.

ط/د. بسباسي عبد القادر*
مخبر الدراسات النقدية والادبية المعاصرة
جامعة أحمد بن يحي الونشريسي، تسمسيلت (الجزائر)
Abdelkader.besbassi@cuniv-tisssemsilt.dz

د. مصابيح محمد
جامعة أحمد بن يحي الونشريسي، تسمسيلت (الجزائر)
Messabihmah@gmail.com

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
03 افريل 2022
تاريخ القبول:
09 ماي 2022

الكلمات المفتاحية:
- ✓ التقويم البديل
- ✓ التقويم التقليدي
- ✓ الإصلاح التربوي

الملخص:

إن المهمّة الكبرى للتربية هي تجويد العملية التعليمية التعلمية لإعداد جيل من المتعلمين إعدادا متميّزا يمكّنهم من القدرة على التعامل مع متغيرات، وتعقيدات هذا القرن، الذي يطبعه التطور التكنولوجي المتسارع، والانفجار المعرفي، وثورة المعلومات، والعولمة الزاحفة، ممّا حدا بالدول إلى إحداث نقلة نوعية وذلك بتبني نظما جديدة، واستخدم استراتيجيات وأدوات تقويم جديدة ومتنوعة لمواكبة عصر العولمة. من هنا جاءت هذه الدراسة لتوضح أهمية التقويم البديل في جودة العملية التعليمية، باعتباره توجها جديدا في الفكر التربوي، وتحولا أساسيا في الممارسات السائدة في تقويم تحصيل المتعلمين، وأداة المربين للانتقال بالعملية التعليمية التعلمية مما هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون.

Article info

Received
03 April 2022
Accepted
09 May 2022

Keywords:
- ✓ *Alternative Assessment،*
- ✓ *Traditional Assessment*
- ✓ *Educational Remediation*

Abstract :

The major mission of education is to improve the teaching-learning process in order to prepare a generation of learners properly in which they are able to handle the changes and complexities of this century that is characterised by rapid technological development، the widespread of knowledge، and the revolution of information and globalization.

This motivated nations to make a qualitative shift by adopting new methods and using improved and different strategies and tools for assessing to keep up with the era of globalization. Accordingly، this study is set to clarify the importance of alternative assessment for the quality of the educational process. Which is considered as a new approach at the level of the educational philosophy and a major transfer in the familiar practices of evaluating the learners' outcome. Moreover، it is a tool that educators use to shift the teaching-learning process from what is there to what should be.

* المؤلف المرسل

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

مقدمة:

يعتبر التعليم الركيزة الأساس في بناء المجتمعات وتطور الدول على جميع الأصعدة، الاقتصادية، والمعرفية والاجتماعية، والسياسية والخبراتية، فهو الذي يبني الفرد النموذج، والأجيال بصورة عامة التي تمتلك الكفاءات والخبرات التي يكون على عاتقها بناء وتطوير مجتمعاتها. لذلك أولت الدّول والحكومات والوزارات الوصية الأهمية البالغة للعملية التعليمية والتربوية، بتحديث وتعديل المناهج، وبرامج التعليم، وطرق التعلّم، والعلاقة بين المعلّم والمتعلّم لتواكب تطورات العصر، القائمة على العولمة والتكنولوجيا الرقمية؛ فباتت طرق التعلّم التقليدية غير مجدية وبعيدة عن عصر التكنولوجيا.

يرجع ذلك إلى التحديات والتغيرات التي يمر بها المجتمع بصورة عامة، والمجتمع العربي بشكل خاص في مختلف مجالات الحياة المعاصرة؛ وما يتطلّبه النظام العالمي الجديد من إمكانات بشرية تمتلك كفاءات متنوّعة ومتميّزة ومهارات وتفكير إبداعي متقدّم، تمكّنهم من الإسهام الفاعل في الإنجازات الإنسانية وتحسين نوعية حياة الأفراد.

فالقرن الحادي والعشرون عصر التكنولوجيا والمعلوماتية يتطلّب متعلّما، يتقن ويبدع في هذا العالم الجديد، فكان الانتقال من مناهج التعليم بطرق الأهداف إلى التعلّم بالكفاءات، ومن هنا كان الاهتمام بطرق التقويم التربوي؛ فشهد بصورة عامة تطوّرات متسارعة وتحولات جذرية في منهجيات القياس والتقييم والتقويم، ونقلة نوعية في أساليبه وأدواته وتقنياته المختلفة. وقد أسهمت هذه التغيرات التربوية الشاملة في إحداث تغيّر كبير في المنظومة التعليمية، وطالب المعلمون وذوي الاختصاص بإعادة النظر في الممارسات التقليدية، التي تبيّن محدوديتها في تقويم البرامج، والمناهج والأداء وتقويم المتعلمين، وقلّة جدواها في التشخيص الدقيق لمكتسباتهم وكفاءاتهم. فكان الانتقال من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل (الواقعي). وعليه يمكننا أن نحدد الإشكالية في السؤال الرئيس التالي: ما أثر توظيف التقويم البديل في جودة العملية التعليمية التعلمية؟ والذي تتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

ما هو مفهوم التقويم البديل؟، وما هي الدواعي التي أدت إلى التوجه نحو هذا التقويم؟ وكيف يتم تطبيقه؟، وعلى ما يرتكز؟ وما هو الفرق بينه وبين التقويم التقليدي؟، وما مدى نجاعته في تجويد العملية التعليمية؟.

1. ما يخص التقويم التربوي ومتعلقاته:

ظهر التقويم متزامنا مع ظهور العملية التربوية، فقد أظهرت أغلب الدراسات التاريخية أن التقويم كان يستخدم منذ العصور القديمة، التي أبان المربون فيها عن حاجتهم إلى معرفة مدى تمكن المتعلمين من اكتساب المعارف، والوقوف على مواطن القوة ومواطن الضعف عندهم، كما أبانوا كذلك عن حاجتهم إلى قياس وتقويم مدى نجاح جهودهم المبذولة، وطرقهم المستعملة في العملية التعليمية فاستعملوا وسائل متقدمة قياسا إلى زمانهم. فقد استخدم الصينيون القدامى وسائل تقويم لاختبار موظفي الحكومة تقوم على وجود امتحانات تحريرية تتسم بالصعوبة والشدة، ونفس الأسلوب لجأ إليه الإغريقيون إذ استخدموا كذلك الامتحانات التحريرية في تقدير نتائج التحصيل الدراسي. أما العرب قديما فقد استخدموا التقويم الشفوي لإصدار الأحكام بعد الاستماع للأدباء والشعراء الذين كانوا يتنافسون في القدرة على الأداء بالأسواق (عكاظ، المربد وغيرهما) وقصور الأمراء والملوك، وفي القرون الوسطى التي سادها الظلام المعرفي تأثر التقويم بالركود الذي شهدته، واقتصر على التقويم الشفوي، وبحلول القرن التاسع عشر الميلادي شهد التقويم تطورا واضحا، فأصبح وسيلة لقياس مستوى التحصيل الدراسي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية عُوِّض التقويم الشفوي بنظام الامتحانات التحريرية، ومع مطلع القرن العشرين ظهرت الامتحانات الموضوعية كوسيلة للتقويم، وأخيرا عرف التقويم تطورا ملحوظا بظهور الاختبارات المقننة.

إن ظهور التقويم في التربية الحديثة بمعناه الضيّق المتمثّل في الامتحانات المدرسية، كان ملازمًا لظهور المدارس. أمّا

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

استخدام التقويم بمفهوم أوسع وأكثر شمولاً فيُعدّ حديثًا لا يتجاوز بدايات القرن الماضي.

وقد مرّ التقويم التربوي عبر تاريخه بجملة من التغيرات، مست جوانب تتعلق بالمفهوم والأساليب والاتجاهات. وقد حدثت هذه التغيرات الحاصلة نتيجة عوامل كثيرة نذكر منها: تأثر التقويم بنظريات التربية؛ والنظرة للدور أو الأدوار المتوقّع من التقويم أن يؤديها والتقدم الفني الذي عرفته أدوات القياس. ويمكن تلخيص أهمّ المراحل التي مرّ بها التقويم فيما يلي:

- الاقتصار على الامتحانات
- التقويم يعني القياس
- التقويم بمفهومه الحديث (مجيد، 2011، صفحة 17)

فالتركيز في الامتحانات كان يستهدف ما يتم تحصيله من طرف المتعلمين، وبالتحديد على الجانب المعرفي من هذا التحصيل، وتم استخدام الامتحانات لتحقيق ذلك، أمّا بخصوص تقويم عناصر العملية التربوية الأخرى، كالبرامج والمناهج والمؤسسات فلم تحظ بالعناية اللازمة، وخضع غالبًا للأسلوب الذاتي.

ومع مرور الزمن وتطور الفكر التربوي، الذي أدّى إلى تغير النظرة إلى التربية ووظائفها. تطوّرت النظرة إلى التقويم، فبعد أن كان يقتصر على استخدام الاختبارات، أخذ يشمل جميع عناصر العملية التربوية، والبرامج المختلفة، باستخدام وسائل التقويم المناسبة، «وقد أعطيت هذه الوسائل أهميّة كبيرة، حتى أنّه عندما كان يذكر التقويم كان يفهم على أنّه القياس والعكس صحيح. لكن النظرة إلى التقويم توسّعت؛ وهذا التطور في مفهوم التقويم، كان نتيجة عوامل متعدّدة منها: تطوّر الفكر التربوي في مجالاته المختلفة» (مجيد، 2011، صفحة 18)، فمثلاً: عندما كان المنهج، يعني المقرّر الدراسي والمادة التي يحويها الكتاب المدرسي كان أسلوب الامتحانات بشكلها التقليدي، أسلوب تقويم مناسب لذلك، لأن الهدف قياس ما تمّ تحصيله بغض النظر عن مدى تأثيره في معارف التلميذ وجوانب شخصيته المختلفة. «أمّا عندما تطوّر مفهوم المنهج ليصبح كل الميزات التي يتعلّمها المتعلّم داخل المدرسة وخارجها. لتحقيق النمو المتكامل في جوانب شخصيته المختلفة الجسمية والروحية والعقلية والنفسية، وبناء وتعديل سلوكه في ضوء الأهداف لم تعد الامتحانات بمفهومها التقليدي أسلوبًا كافيًا للتقويم بل غدا التفكير يتّجه إلى أساليب أخرى، تقيس كل هذه الجوانب. ومن أجل هذا ركّز **"تايلر"** في الثلاثينات على أهمّية إجراء التقويم في ضوء الأهداف الموضوعة للبرنامج والمنهج المراد تقويمه» (مجيد، 2011، صفحة 18)

وشهدت ستينات القرن الماضي تطورا كبيرا في التقويم التربوي من حيث المحتوى والأسلوب؛ «وبخاصة في الولايات المتّحدة خلال فترة إعادة النظر في المناهج بعد أن فوجئ المربون الأمريكيون بالتفوّق العلمي، في إطلاق القمر الصناعي سبوتنيك في الاتحاد السوفياتي، وقد ظهر العديد من التربويين الذين ركزوا اهتماماتهم في مجال التقويم من أمثال "ستفلبيم وستيك وكلاس وكرونباخ وسكرفن"، ممن كان لهم فضل كبير في تحقيق تطور واضح في ميدان التقويم الذي أصبح الآن يمثّل محورًا رئيسًا في العملية التربوية.» (مجيد، 2011، صفحة 18) حيث تطوّرت وظائفه وأنواعه. فظهرت حركة تقويم الحد الأدنى من الكفاءات. وفي فترة السبعينات أصبح استخدام النماذج التقويمية اتجاهًا حديثا متميّزًا، فقد تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التي طورها تايلر في هذه المرحلة المهمة من مراحل تطور التقويم التربوي، «وقد تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم، التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حدّ سواء» (منسي و صالح، 2007، صفحة 10)

ومنذ نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن الماضي، ظهرت بعض التغيرات بالإشارة إلى تعبيرات مثل تقويم الأداء، والتقويم البديل، والتقويم الحقيقي، والتقويم البنائي، تتردد كثيرًا، وتتكرّر في الأدبيات الحديثة للتقويم والاختبارات، حيث تضمّنت هذه المسميات الحديث عن تقويم يعتمد في أساسه على القلم والملاحظة المباشرة كنتيجة للانتقادات الموجّهة للاختبارات المرتبطة بالورقة والقلم. ومع بداية القرن الحادي

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

والعشرين الذي عرف اهتماما واضحا بالتعلّم الذي يركز على المعرفة وتنمية مهارات التفكير، أضحى التقويم يساعد المتعلم على التعلّم من خلاله، كما يُمكّن المعلم من تعديل طرق تدريسه. وبالنسبة للاهتمام العربي بالتقويم، نجد التحديد الذي قدّمه مكتب التربية العربي لدول الخليج تحديدًا واضحًا للتقويم التربوي، «حيث أشار بالنّص إلى أنّ التقويم يعني عمومًا إصدار الحكم على شيء ما، أو تقدير قيمة معينة له، والتقويم التربوي عبارة عن مجهود منظّم للحكم على ظاهرة تعليمية معيّنة» (مجيد، 2011، صفحة 19)

وهو بهذا المعنى يتضمّن القيام بخطوات منهجية لجمع المعلومات، واتّباع خطة محدّدة لتحليل تلك المعلومات واستخلاص نتائجها للوصول إلى معرفة ظاهرة معيّنة والحكم على قيمتها التربوية.

1.2. مفهوم التقويم التربوي:

يشهد التقويم التربوي تطورات متسارعة في عصرنا هذا، ولعلّ ذلك يعود للأهمية التي يحظى بها موضوع التقويم عند المهتمين بالشأن التربوي، فلقد أعطيت له عدّة تعريفات، اهتم أصحابها بالتركيز على بعض جوانبه، كخصائص التقويم التربوي ووظائفه، فقد عرفه **"تايلر"** بقوله :«بأنّه عملية تقرير مدى تحقيق الأهداف التربوية في البرامج» (تايلر، 1971، صفحة 69)، فهو يركّز على تحقق الأهداف التي ترسمها البرامج. و يُعرف أيضا بأنه: «عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة، في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد، أو المهام، أو البرامج والمشروعات، للتحقق من أثرها وفاعليتها في تحقيق أهدفها المحددة» (علام، 2002، صفحة 31) وهناك فريق آخر من التربويين ينظر إليه على أنه «عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات ومعلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة، أو موقف أو سلوك، بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو القرار» (مجيد، 2011، صفحة 20). أمّا الوكيل فقد عرّفه بأنّه: «العملية التي يقوم بها الفرد، أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح، أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف، حتى يمكن البلوغ إلى تحقيق الأهداف المنشودة وذلك في أفضل صورة ممكنة» (الوكيل، 2005، صفحة 162). كما يعرّف بأنّه: «عملية تشخيصية علاجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة عن أفراد، أو مهام، أو برامج في ضوء أهداف محددة باستخدام أدوات قياس متنوعة، بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية، يستند إليها في إصدار أحكام حول هؤلاء الأفراد، أو المهام، أو البرامج واتخاذ قرارات مناسبة بشأنها ضمانا لزيادة فاعليتها في تحقيق الأهداف المحددة» (الطناوي، 2013، صفحة 225)

وفي الغالب يطبّق التقويم (Evaluation) على النواحي المجرّدة، مثل: البرامج والمناهج والمؤسسات، ويستخدم لوضع قيمة شيء ما أو أهميته، وغالبًا ما تقوم بالتقويم الجهات التي تهتم بالأبحاث العلمية والتطوير. ويعرّف بوبي (Beeby)التقويم: «بأنّه الجمع المنظّم للمعلومات، وتفسيرها بما يؤدي إلى إصدار أحكام حول قيمة شيء ما، ورؤية ما يجب عمله» (مجيد، 2011، صفحة 20) ويتضمّن هذا التعريف أربعة عناصر رئيسية:

- استخدام المصطلح (منظّم) ويعني التحديد الدقيق للمعلومات المطلوبة التي ينبغي جمعها ولا تقتصر المعلومات التي تستخدم في التقويم التربوي على الاختبارات المقنّنة؛ بل تشمل أيضا نطاقًا أكبر من المعلومات الكمية والنوعية والملاحظات الميدانية وغيرها.
- ويهتم هذا التعريف بعد جمع وتحديد المعطيات بتفسير المعلومات، فالاقتصار على جمع المعلومات، غير كافٍ لإنجاز عملية التقويم، فإحصاءات التسرب المدرسي على سبيل المثال لا تعني بالضرورة إخفاق النطاق التعليمي إلاّ إذا عُرفت أسبابه، وتمّ التعرّف على علاقتها بمتغيرات المدرسة

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

والعملية التعليمية، فالمتعلم قد يغادر من المدرسة لولوج سوق العمل، أو الانتقال إلى مؤسسة تعليمية أخرى، كالتعليم المهني، فالمعلومات التي تجمع يجب أن تُحلّل بشكل متكامل للتعرّف على العلاقات بين المتغيّرات، ومحاولة التوصل إلى تفسيرات موضوعية لهذه الظواهر.

- كما يهتم كذلك بإصدار أحكام قيمية، فهو ينتقل بعملية التقويم من مجرّد الوصف للعملية أو المؤسسة التربوية، إلى إصدار أحكام حول قيمة البرنامج التربوي أو المؤسسة وفاعليتهما. فهو يصدر أحكامًا حول الأهداف نفسها للوصول إلى إجابات حول مدى فاعلية البرنامج التربوي، لتلبية أهداف المؤسسة التعليمية والمجتمع معا. فالتقويم التربوي موجّه لاتخاذ قرارات معيّنة، إذ أنّه يسعى إلى وضع سياسات تربوية ناجحة تتسم بالمرونة.

2.2. مجالات التقويم التربوي: (مجيد، 2011، الصفحات 21-22)

للتقويم التربوي مجالات عدة، وهي :

البرامج: ويقصد بها الأنشطة المخطط لها، الهادفة إلى إحداث تغيير محدد في شيء معين، (مثل برامج الأنشطة غير الصفيّة).

السياسات التربوية: التي تعنى بتحديد تأثير هذه السياسات في الفئات المستهدفة بها، مثل سنّ قبول الطالب في المدرسة الابتدائية، وأنظمة إلزامية التعليم، وتوزيع المراحل الدراسية إلى ابتدائية ومتوسطة وثانوية، والخطط الدراسية.

المؤسسات: ويقصد بها الجهات المسؤولة عن التعليم (وزارة التربية)، والمدارس التي تنطوي تحتها وصياتها،

النواتج: وهي ما ينتج من العملية التعليمية، وتأثيراتها، مثل: تحصيل الطلاّب الدراسي، ومدى اكتسابهم للمعارف والعلوم والمهارات.

الأفراد: ويعني تقويم أداء الأفراد ذوي العلاقة بالعملية التعليمية، مثل: المشرفين التربويين، المعلمين، ومديري المدارس ...

3.2. أنواع التقويم التربوي:

يصنف التقويم التربوي بحسب الزمن الذي يجرى فيه إلى أنواع، وهي:

- **التقويم القبلي ، ويسمى أيضا المبدئي** : (pre-Evaluation) «ويقصد بالتقويم القبلي جمع بيانات عن معلومات التلاميذ، ومفاهيمهم ومهاراتهم التي تؤلف مكتسباتهم القبيلة» (مزهود، 2019، صفحة 9)، وذلك من أجل توظيفها في بناء التعلم اللاحق، فالوقوف على نقاط القوة، ونقاط الضعف يعدّ ضرورة للشروع في إنجاز الدرس، وجعل عملية التعلم أكثر نجاحا، ويتم بأدوت: «ومن أدوات هذا التقويم، الاختبارات والملاحظات ، والتقارير الذاتية» (مجيد، 2011، صفحة 24)، ويهدف إلى «معرفة مدى استعداد الطفل للتعلم من النواحي البدنية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية» (مزهود، 2019، صفحة 9)

- **التقويم التشخيصي**: ويسمى الأولي : (EVALUOTION diagnestique) ويعرّف بأنّه « إجراء عملي نقوم به في بداية كلّ سنة دراسية، أو محور (مجموعة دروس)، أو درس، أو جزء من درس، حتى نتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبين لنا مدى تحكم التلميذ في المكتسبات القبلية (قدرات – مهارات – معارف)، والتي يستند عليها في تدارس معطيات جديدة» (حثروبي، 1999، صفحة 96). ومن أهدافه: تمكين المدرس من تحديد نقطة الانطلاق في الدرس الجديد، ومعرفة مستوى المتعلمين.

- **التقويم التكويني**: ويسمى أيضا التطوري (Evaluation Formative) وهو إجراء عملي مصاحب لعملية التعليم والتعلم ، يمكّن من تصحيح مسارها ، ويعرّف بأنه : «إجراء يمارس خلال عملية التدريس فإذا كان المدرس يقطع مسارا منظما على شكل مراحل متناسقة وفق الأهداف التي حققها فإن التقويم التكويني هو الأداة التي تضبط هذه المقاطع وتصححها» . (حثروبي، 1999، صفحة

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

97) ويهدف إلى : تمكين المعلم من معاينة نتائج عمله وقياس مستوى المتعلمين.

- **التقويم التحصيلي: ويسمى أيضا النهائي (Evaluation sommative) ويعرف بأنه:** «هو الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس، أو الهيئة المشرفة على التلاميذ في نهاية فترة تعليمية معينة، قصد الحكم على نتائجهم، أو إصدار أحكام نهائية على فاعلية العملية التعليمية، من حيث تحقيقها للأهداف المحددة خلال فصل دراسي، أو سنة دراسية، أو طور دراسي، أو درس» (حثروبي، 1999، صفحة 98) فهو يكون في ختام البرنامج الدراسي، ويهدف إلى التعرف على النتائج المحققة، ومعرفة مستوى المتعلمين بعد انتهاء فترة تعليمية معينة، والوقوف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

4.2. تحديد وتدقيق للمصطلحات (القياس والتقييم والتقويم):

فالتقييم (Assessment) الذي هو عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة موضوع التقييم، هو عملية أكثر محدودية من التقويم (Evaluation)، الذي هو عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة موضوع التقويم، وأكثر اتساعًا من **القياس** (Measurement) الذي يعني جمع معلومات وملاحظات كمية عن الظاهرة موضوع القياس باستخدام الأدوات أو المقاييس المناسبة، «فالقياس بمفهومه الواسع يشير إلى الجوانب الكمية التي تصف خاصة أو سمة معينة، مثل ارتفاع سائل، أو حجم كرة، أو ضغط غاز، أو الاستعداد اللفظي لطفل، أو التحصيل الدراسي لطالب ،كما يشير إلى عملية جمع المعلومات وترتيبها » (علام، 2000، صفحة 13)، «فالقياس يعني وصف السلوك وصفا كميا أي إعطاء سلوك الطالب درجة معينة فقط ، ولا يتعدى ذلك إصدار قرار بشأن هذا الطالب» (خليل، 2011، صفحة 4) «فهو يسبق المرحلة الأخيرة لصنع القرارات وإصدار الأحكام في عملية التقويم، وهو عملية نشطة ومستمرة وواقعية؛ فالمعلم يجري تقييمات لجمع معلومات عن تحصيل الطالب، من أجل اتخاذ قرارات تربوية مهمة» (علام، 2009، صفحة 56). والتقييم عملية جمع معلومات عن التلاميذ، عما يعرفونه ويستطيعون عمله، «وهناك طرق ووسائل كثيرة لجمع هذه المعلومات، مثل الاختبارات، والاستبيان والمقابلات، والملاحظة، وقد يتمّ جمع البيانات المتعلّقة بالمتغيّر الواحد من أكثر من مصدر» (العبسي، 2010، صفحة 15)، أي أن السؤال المفتاحي لعملية التقييم: كيف يمكن التوصّل إلى ما يتعلّمه الطلبة؟.

أمّا **التقويم**: فهو عملية تفسير معلومات التقييم، وإصدار أحكام عليها، « ويعني إصدار حكم على الطالب، وهو يتضمن التشخيص والعلاج والوقاية ،كما أنه العملية التي تستخدم نتائج القياس، لذا فهو أعمّ وأشمل من عملية القياس (خليل، 2011، صفحة 4) والسؤال المفتاحي لعملية التقويم: هل يتعلّم الطلبة ما نريدهم أن يتعلّموه؟ .

ومن هنا يمكن توضيح العلاقة بين مفاهيم (القياس، والتقييم، والتقويم) من خلال تخيّل وجود عملية تتوسّط كلاً من عمليتي القياس والتقويم، وهي عملية التقييم التي يتم من خلالها إعطاء قيمة للوصف الكمّي الموضوعي الذي حصلنا عليه بعملية القياس، فيصبح وصفًا نوعيًا (معلومات)،«وهذه الخطوة أي التقييم هي خطوة تشخيصية نحدّد من خلالها نقاط القوة والضعف، لتصبح بعدها عملية التقويم، تصحيح ما اعوّج من الشيء، عملية علاجية تعالج نقاط الضعف أينما وجدت.

فالعمليات الثلاث، إذًا تتم كالتالي:

- قياس باستخدام أداة قياس والحصول على نتائج أو وصف كمي للصفة.
- تقييم عملية تشخيصية، إعطاء وصف نوعي للسلوك.
- تقويم عملية علاجية» (العبسي، 2010، صفحة 17).

فعملية التقويم إذا تتضمن كلاً من القياس والتقييم، وعليهما تعتمد عملية التقويم في جمع البيانات وإصدار الأحكام.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

وللتقويم فوائد كثيرة لجميع عناصر النظام التعليمي. فيكون حافزا لبعض المتعلمين على التعلّم، واستغلال قدراتهم للارتفاع بمستوى تحصيلهم وأدائهم. وبالنسبة للمعلّم هو وسيلة لتشخيص نواحي القوة والضعف في نشاطات التعليم، وكذلك هو وسيلة للتعرّف على مستويات المتعلمين، مما يساعد على توجيههم، وأيضًا يساعد المعلّم على التعرّف على المشكلات الاجتماعية والنفسية للمتعلمين. وبالنسبة للمدرسة يساعدها على مراجعة أهدافها، ومدى ملاءمة المنهج لتحقيق هذه الأهداف. وكذلك يسهّل لها مقارنة انجازها وأدائها بإنجاز وأداء المدارس الأخرى.

أمّا بالنسبة لتطوير المنهج فهو مهمّ جدّا، «حيث يوفر المعلومات والأحكام اللازمة لقيام عملية التطوير على أسس سليمة، ويزيد من فاعلية تنفيذ المنهج، ويقوم على أساسه ذوي الاختصاص باتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة» (العبسي، 2010، صفحة 18).

ويمثّل التقويم عملية جمع أدلّة عن معرفة المتعلم وقدرته على استخدام المعرفة واتجاهاته نحوها واستخلاص الأحكام من هذه الأدلة لأغراض متنوعة، لذا فإن التقويم بمفهومه الحديث، يتّسع ليشمل كل ما تعنيه الاختبارات والقياس مجتمعة.

3. التقويم التربوي البديل والمفهوم المعاصر لعملية التعلّم:

ما جاء به التقويم البديل في العملية التعليمية مهمّ للغاية، لأن مفهومه يقوم على الافتراض القائل: بأن المعرفة يتم تكوينها وبناؤها بواسطة المتعلّم، وليس بواسطة المعلّم؛ وأن دور المعلّم هو تيسيري أكثر مما هو تلقيني. وبالتالي فإن الهدف الأساس: هو تقديم صورة متكاملة عن المتعلّم بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات ومدى قدرته على توظيف ما تعلّمه في المواقف التعلّمية وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للمتعلم وليس مجرّد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم.

ومن التعريفات التي قدمت للتقويم البديل ما أورده (حميد، 2014، صفحة 17)

- عرّفه العبسي (2010، ص38) بأنه عبارة عن «سلسلة متصلة من الأساليب والصيغ، تتراوح بين استجابات مفتوحة، يكتبها المتعلم وتوضيحات شاملة، وتجميع للأعمال المتكاملة للمتعلم».

- وتعرفه الحريري (2008، ص306) بأنه: «التقويم الذي يقوم على الافتراض القائل بأن المعرفة يتمّ تكوينها بواسطة المتعلم، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر».

- وعرفه أيضا أبو عواد، وأبو سنينة (2011، ص239) بأنه: «اتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع الطالب في مواقف حقيقة، أو تحاكي الواقع، ورصد استجاباته فيها».

أما (مجيد) فقد عرّفته بأنّه: «العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية، باستعمال عدّة أساليب ومقاييس، مثل: الملاحظة، والاختبارات، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والحقائب التعليمية، وملفات الأعمال وغيرها. لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلّم الطالب من معارف ومهارات واتجاهات، وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التعلّم» (مجيد، 2011، صفحة 55) . فهو أيْ (التعريف) يشتمل على مجموعة من النقاط أهمّها:

- التركيز على تقويم الأداء الحقيقي للمتعلم، بمعنى كيف يستطيع المتعلم أن ينتج انطلاقا من تعلماته (معارفه، مهاراته، اتجاهاته، قيمه).

- تقويم مجالات متنوعة من الأداء كالتحليل، والتركيب، والتقييم، وحلّ المشكلات.

- للتقويم البديل أساليب متنوعة: كالتقويم الشفوي، والتقويم السمعي، والتقويم الكتابي، والتقويم العملي، ويتم باستخدام أدوات منها: الملاحظة والاختبارات، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والحقائب التعليمية.

- توفير التغذية المرتدة (الرّاجعة) للمتعلم لتحسين استراتيجيته في التعلّم، وللمعلم لتطوير كفاءاته في التدريس، وللمقرر(المنهاج) لتطويره وتجديده.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

- توفير التغذية المرتدة (الراجعة) للإدارة لتطوير العملية التعليمية التعلمية، كتوفير الوسائل التعليمية (الحاسوب، الجهاز العارض، تدعيم المكتبة ...)

وعرّفه "ريان Ryan" «على أنّه نوع من أنواع التقويم المتعدّد البدائل، يطلب فيه من الطلبة انجاز مهمة/ مهمات واقعية حياتية بحيث يظهر الطالب من خلال إنجازه لهذه المهمة قدرته على تطبيق المهارات وتوظيف المعارف التي اكتسبها» (مهيدات و المحاسنة، 2009، صفحة 18)

وانطلاقا من هذه التعريفات يتضح لنا أنّ التقويم البديل يركز على قياس مدى تعلّم المتعلمين في بناء تعلّماتهم في مواقف ذات دلالة، قريبة من واقعهم المعيش، أي أنها واقعية تزودهم بالتغذية الرّاجعة.

فالتقويم البديل أو الواقعي يعدّ توجهًا جديدًا في الفكر التربوي، وتحولاً جوهريًا في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل المختلفة من العملية التعليمية التعلّمية.

ويقوم التقويم البديل (الواقعي) على فكرة جوهرية: بأن تعلّم المتعلم وتقدّمه الدراسي، يمكن تقييمهما بواسطة أعمال، ومهام تتطلّب عملاً نشطًا، مثل: البحث والتحرّي في المشكلات المعقّدة، والقيام بالتجارب الميدانية، والأداء المرتفع «هذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولاً من النظرة الإرسالية للتعلّم إلى النظرة البنائية للتعلّم» (مهيدات و المحاسنة، 2009، صفحة 17)، التي ترى أنّ التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة، غرضية التوجه. وبما أنّ الغرض من التقويم لم يعد مقتصرًا على التعرّف على مقدار ما حصّله المتعلم في المادة الدراسية، بل تجاوز ذلك إلى معرفة مقومات المتعلم الشخصية من كافة الجوانب، لذا بات لزامًا على المعلّم التنويع في طرق وأساليب التقويم.

1.3. العملية التعليمية المعاصرة في ضوء التقويم البديل:

لقد جاءت الاتجاهات الحديثة للتقويم لتساير التغيّر الذي مسّ مفهوم التعلّم الذي انتقل من المنظور السّلوكي إلى المنظور البنائي المعرفي، الذي يرى بأنّ معنى التعلّم يحدث عندما يكون للمتعلّم قاعدة معرفية يمكن استخدامها بمرونة لحل المشاكل واتخاذ القرارات والإنتاج. فالمتعلّم يحتاج إلى قدرة التحديد الذاتي والشعور بالكفاءة، ومواصلة السّعي لاكتساب أدوات التعلّم واستخدامها. ومن وجهة نظر نظريات التعلم المعاصرة كعلم النفس المعرفي المعاصر «الذي يرى أنّ كل عمليات التّعلم تتطلّب من المتعلّم أن يفكّر ويبني بنشاط النماذج العقلية المتطوّرة.» (مجيد، 2011، صفحة 56). وهنا يظهر الفرق بينها وبين نظريات التعلّم التقليدية التي تتمحور العملية التعليمية عندها في أنّ اكتساب المهارات العالية يتم تدريجيًا خطوة بخطوة وذلك بتجزئتها إلى سلسلة من المهارات المتتالية؛ أي أنّ المهارات الأساسية التي يتم تعلّمها بالتكرار يمكن تجميعها في مهارة معقّدة الفهم. فالتعلّم من المنظور المعرفي يشير إلى أنّه تفكيري وبنائي وذو ميزة التعديل الذاتي، فالمتعلمون ليسوا مجرّد مسجلات للمعلومات لكن بوصفهم مبدعين ومنتجين للبناء المعرفي الذي يخصّ كلّ واحد منهم. وعليه أن يعرف المتعلم أو التلميذ في المراحل الابتدائية والمتوسطة شيئًا؛ لا يعني فقط أن يتلقى معلومات عنه، ولكن أن يفسّرها، ويربطها بمعارف أخرى سبق أن اكتسبها. بالإضافة إلى أنّه لا يكفي معرفة كيفية أدائها، ولكن أيضًا متى نؤديها، وكيفية تكييف هذا الأداء مع الأوضاع الجديدة.

2.3. دواعي التوجه إلى التقويم البديل أو التغيير في التقويم:

مرّ مفهوم التقويم التربوي في تطوره بمراحل مختلفة، حيث كان ينظر إليه في أول الأمر على أنه المرحلة الختامية التي تلي عملية التعلم وفي هذا الإطار تشير "بروثيوروهيلكر" «إلى أنّ النظرة التقليدية للتقويم تستهدف المساءلة وتحديد مستوى الطلبة في مهمة محدّدة في نهاية وحدة دراسية ما، حيث تستخدم معلومات التقويم التي يتمّ التوصل إليها في إصدار الشهادات». (الثوابية و السعودي، 2016، صفحة 265)، فقد كان الهدف من التقويم في هذه المرحلة هو مساءلة المتعلم لتحديد مستواه في مهمة محددة في نهاية الوحدة الدراسية، ثم

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

كانت المرحلة الثانية التي أصبح التقويم فيها لأجل التعليم، فالمتعلم يكون على دراية مسبقة بما يجب أن يتقنه قبل شروعه في تناول الوحدة الدراسية، وميزة هذا النوع من التقويم، هي أن المتعلم والمعلم بإمكانهما أن يقفا على درجة الإتقان عند المتعلم، وتقدير مدى تقدمه في بناء تعلماته، كما يمكنهما أيضا الوقوف عند نقاط القوة ونقاط الضعف أثناء عملية التعلم، وهذا النوع من التقويم يحدث في جميع المراحل التي تسلكها العملية التدريسية.

أما المرحلة الثالثة من تطور مفهوم التقويم، فقد عرفت تطورا ملحوظا في عملية التقويم، «حيث أصبح التعلّم مماثلاً وموازيًا لعملية التعليم (Assessment As Learning)، ومن خلال هذا النوع من التقويم، أصبح الطالب قادرًا على التعلّم بنفسه، ومتفهمًا لعملية التعلّم من خلال انطلاقه إلى ما وراء المعرفة (metacognition)» (الثوابية و السعودي، 2016، صفحة 265). وفيها أصبح المتعلم قادرا على التعلم ذاتيا مدركا لعملية التعلم، فقد أصبح بإمكانه أن يظهر تعلماته، وأدرك مسؤوليته في كل ما يتعلمه حاضرا ومستقبلا، وانحصر دور المعلم في تقديم بعض النماذج لعلمية التقييم الذاتي، ومساعدة المتعلم على تنفيذ عملية التعلّم والتقويم.

وهكذا حتى ظهر التقويم الواقعي مع صدور كتاب الاختبارات المقننة عام 1988م لصاحبيه " ارشبالد ونيومان "Archbald and Newman"، الذي أشارا فيه إلى أهمية التقويم ذي المعنى المرتبط بالمشكلات الحقيقية، ثم تلته عشرات الكتب، وكثير من المقالات المنشورة التي تناولت هذا المفهوم والمصطلحات المرادفة له، كالتقويم البديل، والتقويم البنائي، والتقويم الحقيقي، والتقويم المعتمد على الأداء.

وانطلاقًا من هذا التطوّر جاء مفهوم التقويم البديل أو الواقعي لتقويم نتاجات تعلّم لا يمكن تقويمها إلاّ بالتقويم البديل، كتقويم التفكير، وإبراز ذاتية الفرد، وتوظيف المعرفة، وتطبيقها، ومهارات الاتصال والتواصل، والنتاجات العملية، والتركيز على التعلّم الممتع؛ الذي يراعي رغبات وميول المتعلمين واهتماماتهم.

وفي عام 1998 " أشار تيرولجر"Terwilliger" «إلى أن التقويم الواقعي هو نقيض التقويم التقليدي» (الثوابية و السعودي، 2016، صفحة 266)، حيث وصف التقويم التقليدي أنّه غير مباشر، ولا ينظر له المتعلمون على أنّه ذو معنى. فالتقويم التقليدي القائم على الاختبارات بهدف الحصول على معلومات عن تحصيل المتعلمين، لا يؤثر بصورة إيجابية في التعليم، ولا يكون قادرًا على إنتاج مواطنين قادرين على إدارة عجلة التنمية بصورة فاعلة، وذلك لأنّه يقيس مهارات ومفاهيم بسيطة يتم التعبير عنها بأرقام لا تقدّم معلومات ذات قيمة عن مدى تعلّم المتعلم وتقدمه.

والتقويم بالمفهوم الحديث؛ أي التقويم البديل ليس جزءًا مكملاً للعملية التعليمية التعلّمية، بحيث يأتي في نهاية العملية، بل هو جزء متكامل مع عمليتي التعليم والتعلّم، فالنظرة الحديثة في التقويم تهتم بتقويم العمليات وتقويم المخرجات، حيث يركز التقويم القائم على العمليات على عملية التعلّم وطرائق التفكير، فيما يركز التقويم القائم على المخرجات على نواتج التعلّم، ومن هنا تأتي أهمية التقويم كعامل مشجّع على التحصيل، وقياس نواتج التعلّم التي تحقّقت لدى المتعلمين، كما يساعد التقويم البديل على تنمية التفكير الرياضي من خلال تكليف المتعلمين بأنشطة وواجبات تتطلّب استخدام مهارات تفكيرية عليا. فالتقويم بالمفهوم الحديث «هو البحث في سبل تطوير أداء المتعلم معرفيا ومنهجيا، مع تفعيل دوره في العملية التعليمية التعلمية، لينتقل من مجرد مستقبل للمعرفة إلى منتج لها، فينغمس بذلك المتعلم في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، فهو يركز على أداء المتعلم، وكفاءاته، وفهمه، وتنظيمه لبنيته المعرفية، وهو ما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعددة مثل: ملاحظة أداء المتعلم، ونقد مشروعاته، ونتاجاته، وعروضه، وملف أعماله، حتى يتسع نطاق المعلومات التي يتم جمعها من المتعلم، وتوظيف هذه المعلومات في تقويم أساليب تفكيره، ونمط أدائه، وتوثيق تعلّمه، وتعرف جوانب قوته وضعفه»، (حاجي، 2005، صفحة 40)

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

3.3. استراتيجيات التقويم البديل وطرق تطبيقه:

أدت ثورة معرفة المعلومات والاتصالات في القرن الحادي والعشرين إلى أن تتجه معظم الدول نحو الاقتصاد المعرفي، وتطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة، وحسن توظيفها واستخدامها بما يتماشى مع طبيعة المنهاج والمتعلمين، ويحقق خلق بيئات تعلّم، تشجّع على المبادرة والابتكار والتفكير الناقد، وصنع القرار واتخاذه، وحل المشكلات.

ويتوقّف تطبيق استراتيجيات التقويم على ما يلي (دعمس، 2008، الصفحات 58-59):

1- أن يتّجه تطبيق استراتيجيات التقويم إلى توضيح مدى تحقق الأهداف المنشودة عن طريق قياس نواحي النمو العقلي والوجداني والاجتماعي للمتعلمين.

2- أن يزيد استخدام استراتيجيات التقويم في إمكانات تحديد مشكلات التّدريس والتحصيل، ومن ثمة إدراك مواطن القصور ونواحي النّجاح فيهما.

3- أن تسهم في تحديد الآليات والإجراءات الوظيفية العاملة على تحقيق الأهداف، باعتبار أن للتقويم علاقة بجميع عناصر المنهاج.

4- أن يكون تطبيق الاستراتيجية شاملة للموضوع المقوّم؛ حيث يتناول جميع عناصره المكوّنة، وبيئته التي أوجدته.. كأن نتناول في تقويم تحصيل الطالب الجوانب العقلية، والوجدانية، والاجتماعية، واستعداداته واتجاهاته ...أو نقوّم المنهاج التعليمي، فنتناول بالتقويم الأهداف التربوية، المحتوى الدراسي، والطريقة، والوسائل الإيضاحية.

5- أن يوائم تطبيق استراتيجيات التقويم طرائق التّدريس؛ أي أن يبدأ التقويم منذ تحديد الأهداف التربوية، ويستمر مع كلّ درس ونشاط وتدريب لتلافي نواحي القصور في العملية التعليمية؛ ومن ثمة تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة.

6- أن تعالج استراتيجية التقويم الفروق الفردية بين الطلاب.

7- أن تراعي استراتيجية التقويم نمط التدريس ونوعه (فردي، جماعي)

8- أن تراعي استراتيجية التقويم الإمكانات المتاحة بالمدرسة.

وأهمّ ما يمكن ملاحظته والتركيز عليه في استراتيجية التقويم، أن يولي المعلّم أهميّة كبيرة لتنمية التفكير لدى المتعلمين، بحيث يطرح أسئلة وتمارين، تتحدى عقولهم وتضعها في موقف مثير ومدهش لتنشط عقولهم، وتتوقّد أذهانهم. ومن ذلك أسلوب العصف الذهني في تنشيط الذاكرة؛ أي أن التلميذ أو الطالب هو الذي يسيّر الدرس ويكتشف عناصره ويحل تمارينه، ليبقى راسخًا في ذهنه ويتعوّد على التفكير والتحليل واستنباط المعلومات بالإضافة إلى الجانب التطبيقي الذي يُعتبر مهما جدًا ليتخرّج جيل مبدع ومصنّع، وليست الدروس والمعرفة بصفة عامة مجرّد حفظ للمعلومات واستحضارها في الاختبار وينتهي دورها بانتهائه.

ويعتبر المعلّم القطب الأساس في تطبيق التقويم البديل واستراتيجياته، فقد حدّدت خطة التطوير التربوي مجموعة من الكفاءات اللازم توفرها عند المعلّم كمقوّم؛ ويقصد به الذي يدير العملية التربوية داخل غرفة الصف، وينفذّها، ويطوّر سلسلة من الإجراءات المنظّمة، تساعده على التأكد من تحقيق النتاجات المخطط لها والتي تسهم في تحسين عملية التعلّم والتعليم وتطورها. «ومن أجل تحقيق هذه الغاية لابد للمعلّم المقوّم أن يمتلك مجموعة من الكفايات: الكفايات الشخصية مثل العدالة في التقويم، التركيز على التقويم الذاتي، مواكبة التطورات في مجال تخصصه والقدرة على التكيف معه، والكفايات المعرفية مثل: تحديد هدف التقويم بوضوح، وتنويع استراتيجيات التقويم وأدواتها» (العبسي، 2010، الصفحات 45-46).ويتم التقويم البديل من طرف المعلّم بعدّة طرق تدخل في إطار الاستراتيجيات .

أ) منها التقويم المعتمد على الأداء:

ومعناه قيام المتعلم بتوضيح تعلّمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقة، يُظهر من خلالها مدى إتقانه لاكتساب المهارات، ويستخدم عندما يكون من الأفضل للمتعلم أن يظهر مهارات البحث من خلال العمل. حيث إنّ

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

القلم والورقة غير كاف لإظهار التحصيل لبعض النتاجات. «ومن الممكن أن يوفّر الأداء للطلبة فرصة استخدام مواد حسّية مثل: أدوات رياضية، بصريات حاسبية، أزياء، طباعة، الحاسوب، التجارب العلمية...، لإظهار أفكارهم ومهاراتهم» (دعمس، 2008، صفحة 63). إذن فالأداء يتطلّب تقويمًا مبنيًا على معايير واضحة، تمّ تطويرها من قبل المعلّم والمتعلم في معظم الأحيان.

واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء لها فعاليات تتم بها؛ كالعرض التوضيحي الذي هو عبارة عن عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم لتوضيح مفهوم أو فكرة لإظهار مدى قدرته على إعادة العرض بطريقة سليمة، والحديث الذي يعني أن يتحدث المتعلم عن مفهوم معين خلال فترة محددة وقصيرة، والمحاكاة، والمناقشة والمناظرة، والأداء، والعرض، والتقديم. وللمعلّم دور كبير في نجاح وتطوير هذا التقويم والقدرة على استخدامه، من خلال تحديد نقاط الفهم الرئيسية التي يجب أن يظهرها المتعلم، ومساعدته في الحصول على المواد والتجهيزات ومراقبة المتعلمين في مراحل مختلفة من التحضير، وأهم جانب هو تقويم الأداء الحقيقي الذي يظهره المتعلمون وإعطاء تغذية راجعة واقتراحات حول تطوّرهم بعد تقديمهم الأداء.

ب) التقويم المعتمد على الورقة والقلم:

متمثّلة هذه الاستراتيجية في الاختبارات بأنواعها، «وهي مهمّة لأنّها تقيس قدرات ومهارات المتعلّم في مجالات معيّنة (مجالات المعرفة والفهم، والمجالات العقلية العليا)، وتشكّل جزءًا هامًا من برنامج التقويم في المدرسة» (العبسي، 2010، صفحة 49). فهذا التقويم يُستخدم لجمع أدلّة حول تعلّم المتعلم. ويمكّن من تقويم كلٍّ من تذكّر الحقائق والمهارات، ويمكن أيضًا للمتعلمين أن يظهروا مهاراتهم من خلال إكمال جدول أو رسم.

وتعدّ أكثر استراتيجيات التقويم انتشارًا وشيوعًا، لسهولة تطبيقها وإدارتها من قِبل المعلّم، حيث يجد المعلّم أنّه من السهل عليه أن يكلّف المتعلمين بنشاط كتابي، ثم يتابع مدى تنفيذه، بينما يجد أن استخدام التقويم المعتمد على الأداء يتطلّب إعدادًا مختلفًا، وجهدًا كبيرًا، كما يتطلّب قدرة إضافية على إدارة الموقف التعليمي.

ج) استراتيجية الملاحظة: وهي المشاهدة التي يقوم بها الملاحظ لظاهرة سلوكية، أو طبيعية، أو تربوية، أو اجتماعية معينة، كما أنها عملية يتوجّه فيها المعلم بحواسّه المختلفة نحو المتعلّم، بهدف مراقبته في موقف نشط «وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيّمه وسلوكه وطرق تفكيره» (العبسي، 2010، صفحة 50) مثل ملاحظة المتعلم وهو يقوم برسم مستطيل عُلِم طوله وعرضه باستخدام الأدوات الهندسية ..ويترتب على استخدامها فوائد منها: إتاحة الفرصة لفحص مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم، واكتشاف المشكلات عند ظهورها والعمل على تذليل صعابها.

د) استراتيجية التواصل: وهي جمع المعلومات من خلال فاعلية التواصل عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم لمعرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في التعامل مع المشكلات، فالتواصل بمفهومه العام يُعدّ نشاطًا تفاعليًا، يقوم على إرسال واستقبال الأفكار والمعلومات باستخدام اللغة، ويمكن إجراؤه إلكترونيًا. خاصة في عصر العولمة هذا، حيث يستخدم المعلمون والأساتذة في تدريسهم جهاز الحاسوب والجهاز العارض (Datashow).

هـ) استراتيجية مراجعة الذات: وهي تحويل الخبرة المكتسبة إلى تعلم وذلك بتقييم ما تعلّمه المتعلم ،وتحديد ما ينبغي أن يتعلمه لاحقا، فهي تعتبر مفتاحًا هامًا لإظهار مدى النمو المعرفي للمتعلّم، «وهي مكوّن أساسي للتعلّم الذاتي الفعّال، والتعلّم المستمر، وتساعد المتعلمين في تشخيص نقاط قوّتهم وتحديد حاجتهم وتقييم اتجاهاتهم» (دعمس، 2008، صفحة 93). فالتعلّم عملية تُبنى من الأحداث السابقة والحالية، للاستفادة منها كدليل في السّلوك المستقبلي، وهنا تظهر أنّ مراجعة الذات متكاملة مع المتعلّم حين يعرف بأنّ التعلّم استخلاص العبر من الخبرات السابقة بهدف التحكّم وفهم الخبرات اللاحقة.

ويتم تطبيق التقويم البديل بمجموعة من الأدوات، منها:

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

1. **قائمة الرصد أو الشّطب:** وهي أداة مكونة من مجموعة فقرات ذات صلة بالمتغير، وتعبر كلّ فقرة من هذه الفقرات عن سلوك يخضع للكل، وتتكون قائمة الرصد أو الشطب من: قائمة السلوك، وعمود الشطب. وهي أيضا عبارة عن قائمة الأفعال التي يرصدها الطالب أو المعلّم أثناء تنفيذ النشاط أو المهمة، وهي مفيدة وسريعة عندما يكون هنالك عدد من المعايير المهمة. « وهي وسيلة فعّالة للحصول على معلومات في صيغة مختصرة، يستجاب على فقراتها باختيار إحدى الكلمتين (صح أو خطأ، نعم أو لا...). تستطيع أن تساعد الطالب والمعلّم على تحديد مواطن القوة والضعف عند الطالب بسرعة والخطوات اللاحقة في التعلّم» (دعمس، 2008، صفحة 96). وفي هذه المرحلة لا يتم تقويم نوعية العمل.

2. **سلّم التقدير:** هو أداة بسيطة لإظهار فيما إذا كانت مهارات المتعلم متدنية أم مرتفعة. «فهي تظهر الدّرجة التي يمكن عندها ملاحظة المهارات والمفاهيم والمعلومات والسلوكات» (دعمس، 2008، صفحة 97)، فهو أداة لإظهار مدى امتلاك المتعلم لمهارة معينة، ويستخدم سلّم التقدير للحكم على مستوى جودة الأداء، ويتكون سلم التقدير من: السلوك والمعايير، وله عدّة مزايا فهو يوفّر الجهد والوقت للمدرس، ويحدد بشكل واضح مواطن القوة والضعف في أداء المتعلم، ومدى تقدّمه في أداء المهمات أو المهارات. (حميد، 2014، صفحة 30)

يعتبر التقويم البديل (الواقعي) مكمّلاً ومتمّمًا للتقويم التقليدي في تقويم عمليتي التعليم والتعلّم ويُستخدمان معًا لتحسين تعلّم الطلبة، ومن أوجه الشبه والاختلاف بينهما (مهيدات و المحاسنة، 2009، الصفحات 23-24):

اختيار الإجابة مقابل انجاز المهمة، حيث يعتمد التقويم التقليدي على الاختبارات بينما التقويم البديل يطلب منهم إظهار استيعابهم للمعارف والمفاهيم عن طريق قدرتهم في توظيف معارفهم ومهاراتهم لإنجاز المهمة الموكّلة إليهم. كذلك يعتمد التقويم البديل على **ممارسة مهارات الحياة**، وعلى النقيض من ذلك يهتم التقويم التقليدي باستدعاء المعلومات، وأهمّ فرق بينهما هو بناء وتطبيق المعرفة.

كما أنّه في التقويم التقليدي يتم تصميم الاختبارات من قِبل المعلّم وما على المتعلم إلاّ استدعاء المعلومات واستيعابه يكون منصبًا على أشياء محدّدة في الاختبار، بينما في التقويم الواقعي يكون للمتعلم الحريّة في اختيار المهمات، وكيفية إظهار الدليل على كفاءته من خلال عدّة أنماط، فالمتعلم إذا ما استجاب بطريقة تختلف عن ما يقصده المعلّم ورغم صحّتها إلاّ أنّ المعلّم يعتبره غير متقنٍ لمضمون السؤال، بينما في التقويم البديل قد يعطي الطالب إجابة أو حلاً بطريقة تختلف عن الطريقة التي يراها المعلّم وتكون صحيحة وفيها إبداع، وهذا ما يهدف إليه التقويم الواقعي.

والجدول الآتي يوضح هذه الفروقات بشكل أكثر وضوحا.

4.3. الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم البديل:

جدول يوضح الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم البديل:

م	التقويم التقليدي	التقويم البديل
01	يأخذ شكل اختبار تحصيلي بأسئلة كتابية، قد لا تكون لها صلة بواقع الطالب، مطلوب من الطلاب الإجابة عنها باختيار إجابة صحيحة، أو تكملة عبارة، أو كتابة جمل قصيرة .	يأخذ شكل مهام حقيقية مطلوب من الطلاب إنجازها أو أدائها .
02	تتطلب من الطلاب تذكر معلومات سبق لهم دراستها .	تتطلب من الطلاب تطبيق معارفهم، ومهاراتهم، ودمجها لإنجاز المهمة .
03	يوظف الطلاب عادة مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة (مهارات التذكر، الاستيعاب) .	يوظف الطلاب مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (مهارات التطبيق، التحليل ،التقييم ،التركيب).
04	تستغرق الإجابة عن الاختبارات التحصيلية وقتا قصيرا نسبيا (مابين 15 دقيقة إلى 120دقيقة عادة).	يستغرق إنجاز المهمة وقتا طويلا يمتد لعدة ساعات أو أيام .

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

05	إجابة الطلاب على الاختبار التحصيلي فردية .	يمكن أن يتعاون مجموعة من الطلاب في إنجاز المهمة
06	يقدر أداء الطالب في الاختبار بالدرجة (العلامة) التي حصل عليها بناءا على صحة إجابته عن الأسئلة.	يتم تقدير أداء الطلاب في المهام اعتمادا على قواعد (موازين) تقدير .
07	يقتصر تقييم الطلاب عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية	يتم تقييم الطلاب بعدة أساليب : اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات الطلاب .... (الأشقر، 2015، الصفحات 17-18)

ومن خلال هذا الجدول يتضح جليا أن التقويم البديل يركّز على قياس مهارات التفكير العليا عند المتعلم وهو ما كان غائبا في الممارسات التقليدية للتقويم.

4.واقع التقويم البديل في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات:

لقد ورثت الجزائر عشية الاستقلال الوطني نظاما تربويا يخدم الأهداف التربوية التي ضمنها الاستعمار الفرنسي المناهج في تلك الفترة، وهي محو الشخصية الجزائرية، وطمس معالم الهوية الوطنية وتاريخ الشعب الجزائري، مما جعل التعليم في الجزائر بعد الاستقلال يعرف جملة من الإصلاحات التربوية، أملتها التحديات والرهانات التي واجهت المجتمع آنذاك، والمتمثلة في تغيير هذه المنظومة شكلا ومضمونا وازدادت الحاجة إلى الإصلاح ، نتيجة عوامل متعددة كالانفجار المعرفي، وثورة تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وزحف العولمة، قصد تثمين ،أو إصلاح، أو تغيير ما يمكن تغييره بما يتماشى والتطورات المتسارعة. وتزامن ذلك مع التغيرات العالمية والطموحات في تجويد عمليتي التعليم والتعلّم مواكبة للتطورات التكنولوجية؛ وتخريج أجيال قادرة على المشاركة في المساهمة الفعالة في التنمية. ولعلّ أهمّها هو ذلك الإصلاح الذي أسس لتطبيق المدرسة الأساسية في بداية الثمانينيات، وكان من أسباب ظهورها كإصلاح مهم في الجانب التعليمي ما يلي:

- النقائص البارزة (عيوب) في التنظيم التربوي الذي ورثته الجزائر عن الاستعمار الفرنسي، والذي لا يتماشى مع الخيارات الأساسية للدولة الجزائرية.
- التطور الاجتماعي والاقتصادي الذي عرفته الجزائر طوال هذه الفترة ،والذي أدّى إلى ظهور الحاجة إلى عمال مهرة وتقنيين، وبالتالي الحاجة إلى تطوير المنظومة التربوية لكي تتماشى مع متطلبات الصناعة الجزائرية، ومدّها بما تحتاج إليه من أخصائيين» (عواريب و الأعور، 2011، صفحة 561)

وفي هذه الفترة التي عرفت إرساء قواعد هذه الإصلاح، كان التوجه العالمي نحو تطبيق بيداغوجيا التدريس بالأهداف آنذاك، ممّا جعل المدرسة الجزائرية تتبنى تطبيق هذه المقاربة البيداغوجية في العملية التعليمية في بداية الثمانينات باعتبارها طريقة مثلى لتجاوز الأساليب التقليدية، التي ركزت على تنمية القدرات العقلية دون الالتفات إلى الجوانب السلوكية ،وبما أن نظامنا التربوي يقوم على قطبي: الحفاظ على التراث الثقافي الوطني، والقيم الدينية والاجتماعية التي يتميز بها المجتمع الجزائري من جهة، واستشراف المستقبل بتطوراته التكنولوجية من جهة ثانية، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم أفرادا يعتزون بوطنيتهم ،ويحافظون على عناصر هويتهم وتراثهم ،قادرين على التكيّف مع قيم الحرية، والديمقراطية، وحقوق الإنسان ،ويرفعون لواء التحدي في وجه العولمة الزّاحفة، التي فرضت تحولا عالميا جديدا، فإن المدرسة الجزائرية سعت إلى الانخراط في هذا المسعى.

ولتجسيد ذلك قامت بتنصيب اللجنة الوطنية للمناهج في الحادي عشر من نوفمبر ألفين واثنان ميلادي، وهي هيئة استشارية تعمل تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، «والتي أوكلت لها مهمة إعادة النظر في المناهج والبرامج الحالية، وبناء مناهج تهدف إلى جعل المسار التربوي بمضامينه وطرائقه وأهدافه، يتلاءم والمتغيرات المتلاحقة ، ليُعدّ إنسان الغد ويجعله إيجابي التفكير والفعل، وقادرًا على التكيّف والتفاعل السريع» (حثروبي، 2002، صفحة 6) وقد جسدت ذلك بإنجاز وثيقة توجيهية منهجية لتأطير عملية إعداد مناهج جديدة ضمنتها المرجعية العامة للمناهج .

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

وهكذا يتضح أن هذه الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية بدءً من الإصلاحات الجزئية التي حدثت بعد الاستقلال مباشرة، والمتمثلة في تنصيب أوّل لجنة وطنية لإصلاح التعليم في 15 أوت 1962م، ثم تنصيب اللجنة العليا لإصلاح التعليم موسم 1964/1963، مرور بأمرية أفريل 1976م، وتنصيب المدرسة الأساسية، ووصولا إلى إصلاحات 2003م، ومن ثم الانتقال من بيداغوجيا التدريس بالأهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة، والكفاءة والشخصية المتوازنة كانت لها مبرراتها الواقعية التي يمكن حصرها في النقاط التالية (عواريب و الأعور، 2011، الصفحات 562-563) :

1- استمرار تجدد المعارف.

2- التدهور المستمر لمستوى المتمدرسين.

3- التحولات الجذرية للممارسات التربوية.

4- تحديات العولمة متمثّلة في التحولات العالمية الجديدة التي فرضت نمطًا غير معهود في الحياة.

5- التغيّر الاجتماعي داخل المجتمع الجزائري.

6- الاهتمام بالجانب الشكلي؛ أي التركيز على التحصيل النظري المعرفي.

7- عدم تأقلم المتخرجين الجامعيين مع عالم الشغل، فالتعليم بهذه الكفاءة نظري وليس تطبيقي لا يستفاد منه في ميدان الشغل. وفي مجال التقويم بالضبط فإن أهم المبررات هي ظهور عيوب الاختبارات الموضوعية.

وبيّنت الدراسات التي أجريت في هذا المجال بأن الاختبارات المستعملة في معظمها كانت تقيس مستويات عقلية بسيطة ولا تشجّع المتعلّم على توظيف العمليات العقلية العليا. ولهذه العيوب التي تتعلّق ببيداغوجيا الأهداف لا سيما في مجال التقويم؛ كان لزاما على المدرسة الجزائرية أن تتبنى مقاربة جديدة لبرامجها، وهي بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، «التي تجعل من المتعلّم محورًا أساسيًا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلّم وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلّمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات تعمل على حلّها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضّرورية لذلك » (فاتحي، 2016، صفحة 232) .

لا شك أنّ التقويم في المقاربة بالكفاءات يختلف عن التقويم في المقاربات البيداغوجية المتبناة سابقا (المحتويات والأهداف)، ذلك أنّه ينطلق من تقويم كفاءات بدل تقويم معارف، لأنها تركز على تطوير إمكانية المتعلمين لاستثمار موارد مدمجة للوصول إلى حل للوضعيات المشكلة.

فالتقويم من منظور الكفاءات يعد عنصرا مرافقا لعملية التعلم، فهو تكويني يندمج في العملية التعليمية التعلمية، ولا ينفصل عنها، القصد منه الضبط والتعديل، ويعتمد أساليب متعددة وأدوات متنوعة مثل: الملاحظة، المقابلة، والواجبات المنزلية والاختبارات الشفوية، وجميع الإنجازات التي يمكن أن يقوم بها المتعلم.

ويستجيب التقويم بالكفاءات للشروط الآتية : (واعلي ، 2012، صفحة 13)

- أن تكون وضعية التقويم التي يقترحها المقوِّم مهمّة تُنفذّ من طرف التلاميذ في نهاية التعلم.
- أن يكون التقويم شاملا قدر الإمكان، بمعنى اللجوء إلى عدد معتبر من مجالات المعرفة المقررة على التلاميذ (تجنيد المعارف الفعلية، المهارات، والمعارف السلوكية).
- أن تُستعمل فيه مختلف الوسائل التي تسمح بالوقوف على جوانب التعلم (شبكات الملاحظة، المقابلة، تحليل النتائج).
- أن يشارك فيه التلاميذ بشكل نشط، بتدريبهم على التقويم الذاتي، والتقويم التبادلي، والتقويم التعاوني.
- أن يساهم في إنماء الكفاءة.

1.4. التقويم ومتطلبات الجودة في التعليم:

قبل الحديث عن التقويم وعلاقته بالجودة التعليمية، حَرِيٌّ بنا أن نشير إلى مفهوم الجودة في اللغة والاصطلاح، حيث جاء في لسان العرب لابن منظور: «جاد الشيء جودة أي صار جيدا، وأجاد : أتى بالجيد من القول والفعل، ويقال أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله» (ابن منظور، 2003،

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

الصفحات 254-255) . أما في الاصطلاح فيعرفها أحمد درياس بأنها: «أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء، يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كلٍّ من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس فقط في انتاج الخدمة، ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي على تحقيق رضا الطلاب، وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية عالميا ومحليا». (دعمس، 2009، صفحة 184). فالجودة ليست وليدة اليوم، بل هي ثمرة الحضارة الإنسانية، فقد دعت إليها جميع الديانات السماوية، والتي أكدت على الجودة قولا وعملا. فإذا كانت قضية الجودة مهمة في المؤسسات الاقتصادية، فإنها في المؤسسات التربوية والنظم التعليمية أكثر أهمية بسبب ارتفاع تكاليف التعليم، ولذلك بات ضبطها ضروريا باعتبارها وسيلة للتأكد من أن العملية التعليمية، والإدارة التربوية، وتكوين المعلمين، والتطوير التربوي في المؤسسات التعليمية جميعها يتم وفق خطط مرسومة لتحقيق نتائج أفضل بأقل تكلفة وأعلى جودة. ولذلك يمكن القول أن جودة التعليم تؤثر إيجابا في تحسن حياة الأفراد وتأهيلهم للتكيّف مع متطلبات التغيير والتطوير. وتجويده يمكّن من إعداد جيل مسلح بالمهارات الأساس للعمل والإنتاج، والاتصال، والمواطنة.

إنّ مفهوم التقويم من منظور الجودة «يتعدى مجرّد إجراء الاختبارات الكتابية، التي تشمل الأسئلة الكتابية والتي تقيس المعارف والمهارات البسيطة، والتي تجري في فترات محددة، إلى مفهوم أكثر شمولية، يمثل الانتقال من الاختبارات التحريرية البسيطة إلى التقويم المتعدّد، ومن قياس معارف ومهارات بسيطة إلى قياس المستويات العليا من التفكير. ومن قياس مستوى المعارف إلى كيفية توظيفها» (مجيد، 2011، صفحة 60). فجودة التعلّم لا تعني استعراض ما خزنّه المتعلم في حافظته في نهاية الفصل أو الحصول على درجات عالية نتيجة لذلك بل تعني، مدى تمكّنه من المادة، وكيفية توظيفها في حياته المهنية واليومية، والقدرة على اتخاذ القرارات وحل المشاكل، ومساعدة المتعلم على أن يكون أكثر فعالية وقادرًا على التقييم الذاتي، والتوجيه الذاتي، وأكثر اندماجًا ومشاركة وفعالية في عملية التعليم والتعلّم بالإضافة إلى مدى اكتسابه للقيّم والاتجاهات التي تدعّم تعلّمه وتكيّفه في الحياة الاجتماعية عامة والمهنية خاصة وأهمّ شيء مدى إسهامه في تطوّر المجتمع.

5. الخاتمة:

وما نخلص إليه بعد هذه الدراسة هو:

- أن عملية التقويم التربوي ظلت القضية المحورية لحركات الإصلاح التربوي، فبتغير النظرة للتعليم وفقا للمنظور الجديد للتعلم، خاصة مع تجذر نظرية الذكاءات المتعددة لـ جاندر في نهاية القرن الماضي، حدثت تغيرات جوهرية في التقويم التربوي عموما والتقويم البديل على وجه الخصوص.

- أن الاهتمام بالتعليم وتجويد كفاءة مخرجاته، كان من أولويات المنظومات التربوية، لأنّه أي التعليم من يصنع الأجيال التي تبني الاقتصاد وتطوّر البلدان، ولذلك كان الانتقال من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل وتطبيقه من خلال المقاربات البيداغوجية المعتمدة، وتبنّي الإصلاحات الحديثة جودة التعليم التي تركّز على العمليات ونواتج التعلّم، وهذا مؤشّر أساسي وهام للحكم ليس فقط على مدى جودة عملية التعلّم، والمخرجات المتمثّلة في المتعلمين بل وعلى المؤسسات التعليمية عامة. وتبعًا لذلك فإن مفهوم التقويم من منظور الجودة والاعتماد يتعدى مجرّد الاختبارات التي تشمل الأسئلة الكتابية والتي تقيس المعارف والمهارات البسيطة والتي تجري في فترات محدّدة إلى مفهوم أكثر شمولية.

- أن الامتحانات التي كانت تتجه إلى قياس التحصيل المعرفي، كانت تعدّ الوسيلة الوحيدة للحكم على مدى تعلّم المتعلمين، وأصبحت نواتج التعلم تختصر في حفظ المعلومات المقررة في المنهاج الدراسي.

- أن التقويم المعتمد على الورقة والقلم غير كافٍ لتحضير المتعلمين للتعلم مدى الحياة. ولذلك لابد من إعادة النظر في أغراض التقويم، وأدواته، واستراتجياته، وربط التقويم بالحياة من خلال تبني أساليب التقويم البديل (الواقعي) .

AFAK for Sciences Journal مجلة آفاق للعلوم EISSN: 2602-5345 ISSN: 2507-7228
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

- يؤكد أنه عملية مستمرة، شاملة لجميع عناصر المنهاج، واقعية، مرنة تمكن من استخدام أكثر من طريقة للتقويم، ديمقراطية، اقتصادية توفر الجهد والوقت للمتعلم والمعلم معا، وذات معنى لأنها تعتمد على مهارات التفكير العليا للمتعلمين.
- أنّ الهدف الرئيس لتقويم التعلّمات هو التأكّد من جودة العملية التربوية ومخرجاتها، فالنظرة الحديثة في التقويم تهتم بتقويم العمليات وتنوّع المخرجات، حيث يركز التقويم القائم على العمليات على عملية التعلم وطرائق التفكير، فيما يركّز التقويم القائم على المخرجات على نواتج التعلم.
- التركيز على الوقوف على مواطن الضّعف، بتشخيص صعوبات التعلم عند المتعلمين، بالكشف عن الأسباب التي تُعيق عملية التعلّم، ومن ثمّ العمل على وضع العلاج اللازم.
- تحديد المشكلات التي تقف دون تحقيق الجودة ومخرجاتها.

6. قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمد الثوابية، وخالد السعودي. (2016). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الاسلامية في محافظة الطفيلة. *مجلة دراسات العلوم التربوية، الأردن*، الصفحات 265-266.
2. الأخضر عواريب، واسماعيل الأعور. (2011). التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، صفحة 561.
3. جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور. (2003). *لسان العرب*. مصر: دار الحرية للطباعة والنشر والتوزيع.
4. حلمي الوكيل. (2005). *أسس بناء المناهج وتنظيماتها*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5. حيدر نافع حميد. (2014). مدى امتلاك مدرسي التربية الاسلامية لاستراتيجية التقويم البديل في المرحلة المتوسطة في محافظة الانبار. المفرق، الأردن: جامعة آل البيت، قسم مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها رسالة ماجستير.
6. رالف تايلر. (1971). *أساسيات المناهج*. (عبد الحميد جابر جابر، وأحمد خيري كاظم، المترجمون) القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.
7. سليم مزهود. (جانفي, 2019). مفهوم التقويم التربوي، أهدافه وأنواعه. *مجلة تعليميات، بجاية، الجزائر*، الصفحات 5-26.
8. سوسن شاكر مجيد. (2011). *تطورات معاصرة في التقويم التربوي* (المجلد الأول). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
9. صلاح الدين محمود علام. (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي, أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة* (المجلد الأولى). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
10. صلاح الدين محمود علام. (2002). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
11. صلاح الدين محمود علام. (2009). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
12. عبد الحكيم علي مهيدات، وإبراهيم محمد المحاسنة. (2009). *التقويم الواقعي*. عمان، الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
13. عبد النبي فاتحي. (2016). *الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي*. بسكرة، الجزائر: جامعة محمد خيضر,كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية , قسم العلوم الاجتماعية ، رسالة دكتوراه.
14. عفت مصطفى الطناوي. (2013). *التدريس الفعال تخطيطه، مهاراته، استراتجياته ، تقويمه* (المجلد الثالث). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
15. فريد حاجي. (2005). *بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات*. القبة، الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
16. محمد أبو الفتوح حامد خليل. (2011). *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. جدة، المملكة الغربية السعودية: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
17. محمد الصالح حثروبي. (1999). *نموذج التدريس الهادف, أسسه وتطبيقاته*. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
18. محمد الصالح حثروبي. (2002). *المدخل إلى التدريس بالكفاءات*. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.
19. محمد الطاهر واعلي. (2012). *الوضعية الإدماجية " التقويم في المقاربة بالكفاءات"*. الجزائر: الورسم للنشر والتوزيع.
20. محمد مصطفى العبسي. (2010). *التقويم الواقعي في العملية التدريسية* (المجلد الأول). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
21. محمود عبد الحليم منسي، وأحمد صالح. (2007). *التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء*. الإسكندرية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
22. مصطفى نمر دعمس. (2008). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. عمان، الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.
23. مصطفى نمر دعمس. (2009). *إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم* (المجلد الأول). عمان، الاردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.
24. مهند حسن أحمد الأشقر. (2015). أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الإسلامي بغزة. غزة، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة, كلية التربية , قسم المناهج وطرق التدريس رسالة ماجستير.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)