المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

التقييم التربوي في مرحلة التعليم المتوسط
بين التنظير والممارسة

Évaluation pédagogique entre procédure et pratique Au collège
Educational evaluation between procedure and practice In the middle school

حبيبة بودلعة
مركز البحوث العلمية والتقنية لتطوير اللغة العربية
lamboudel@yahoo.fr
صليحة مكي
مركز البحوث العلمية والتقنية لتطوير اللغة العربية
msouhila2002@yahoo.fr

تاريخ الإرسال: 2021/06/26 تاريخ القبول: 2021/07/08 تاريخ النشر: 2022/01/31

1 **المؤلف المراسل:** حبيبة بودلعة، البريد الإلكتروني للمؤلف المراسل: lamboudel@yahoo.fr

الملخص:

إنّ تطبيق المقاربة بالكفاءات استلزم التخلّي عن مفهوم البرنامج الذي يدلّ على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للمتعلم خلال فترة معيّنة، إلى مفهوم المنهاج الذي يشمل كلّ العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلّم تحت إشراف المعلّم ومسؤوليته خلال فترة التعلّم؛ وبذلك يشكّل المنهاج العنصر الرّئيس في جهاز الإصلاح كونه نظاما من مجموعة عناصر أساسية هي الأهداف، والمحتوى، والأنشطة والتّقييم الذي أصبح في هذه الحالة جزءا من عملية التّعليم والتعلّم يسمح بالحصول على مؤشّرات وبيانات ومعلومات عن سيرورة التعلّم ونتائجه لدعم هذا الأخير وتصحيحه، واتّخاذ إجراءات التّعديل والتّحسين.

ومن المفروض أن تكون النّظرة الجديدة للتّقييم منسجمة مع ما تصبو إلى تحقيقه المناهج الجديدة المبنية على مبادئ المقاربة بالكفاءات، ونرمي من خلال هذه الورقة إلى التعرف على مدى استيعاب المعلّم لما جدّ على التّقييم حسب ما حدّد في المنهاج؛ أي التّقييم في ظلّ المقاربة بالكفاءات؛ وما مدى التوافق بين ما نصّ عليه المنهاج وبين الممارسة التقييمية في القسم؛ بمعنى تطبيق الأشكال المختلفة للتقييم، وزمن إدماجه، وكيفية إجرائه الخ.

الكلمات المفتاحية:

المنهاج، التّقييم، المعلّم، التّعليم، التعلّم.

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

Abstract:

The application of competency-based approach entails abandoning the concept of the program, which denotes the information and knowledge that must be taught to the learner during a specific period, to the concept of the curriculum, which includes all the formative processes in which the learner contributes under the supervision and responsibility of the teacher during the learning period; Thus, the curriculum is the main element in the reform apparatus as it is a system of a set of basic elements that are goals, content, activities and evaluation, which in this case has become part of the teaching and learning process that allows obtaining indicators, data and information on the learning process and its results to support and correct learning, and to take measures for adjustment and improvement.

It is assumed that the teacher adheres to everything mentioned in the curriculum in terms of how the evaluation is conducted, the types approved, and the means taken to develop and improve everything related to evaluative practice within the department.

Keywords: Curriculum; Evaluation; Teacher; Teaching; Learning;

المقدمة:

شهدت المنظومة التّربوية الجزائرية إصلاحات في مختلف المجالات، فطرأ على البرامج التّعليمية تعديلات في إطار تطبيق طريقة جديدة لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، تقوم على التعليم بواسطة الكفاءات؛ من خلالها يتمّ تمكين المتعلّم من شبكة من المعارف لإكسابه المهارات الوظيفية التي تساعده على ممارسة نشاطه اللّغوي بفضل الظروف والأوضاع التي يخلقها المعلّم أثناء العملية التعليمية والتعلّمية والتّقييمة، عملا بالنّظرة التي تجعل "الغاية القصوى من تعليم اللّغة هي قبل كلّ شيء أن يجعل الطّالب قادرا على استعمال اللّغة في شتى الظّروف والأحوال الخطابية وخصوصا تلك التي تطرأ في الحياة اليومية"[1]. أي اتّخاذ "كلّ المؤثّرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلّم خلال فترة معيّنة"[2].

ولقد حظي التّقييم التّربوي في ظلّ بيداغوجيا التّعليم الجديدة بمكانة معتبرة، في جميع الأطوار التّعليمية[3]، إذ أصبح عملية ملازمة للفعل التعليمي والتعلّمي في جميع مراحله من بدايته إلى نهايته، يسايره قبل الانطلاق في الدرس، وأثناء ممارسته وبعد نهايته، وتبعا لذلك تعدّدت أنواعه من تشخيصي ويكون في بداية التعلّم قصد معرفة مستوى التلاميذ ومدى استعدادهم للتعلّم لإعداد الخطة التدريسية على أساس نتائجه، إلى تقييم تكويني يهتمّ بالتعلّمات وهي في مسار تكوينها لتحديد النقائص وإدخال التعديلات وتقديم المساعدة الفورية للمتعلمين، وصولا إلى التّقييم التّحصيلي الذي هو تقييم دوري يتم على فترات متباعدة عند نهاية مرحلة تعليميّة، بهدف إجراء حصيلة للتعلّمات.

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

فمن الضّروري أن تكون النّظرة الجديدة للتّقييم تحمل تصوّرا جديدا للعلاقة المعرفية وكيفية بناء وتقييم التعلّمات؛ من خلال ترجمة المعلّم لما ورد في المنهاج وتنفيذه في الواقع التعليمي لأنّه المسؤول المباشر على تفعيل المعطيات النّظرية التّقييمية ميدانيا.

وفي هذا السياق يتبادر إلى أذهاننا السؤال الآتي: هل تتوافق الممارسات التّقييمية للمعلّم مع ما نصّ عليه المنهاج؟

1. التقييم من خلال المنهاج والوثيقة المرافقة له:

إنّ تطبيق المقاربة بالكفاءات رافقها تغيير في الممارسات التّعليمية والتّقييمية؛ إذ تمّ التحوّل من التّمحور حول المعرفة والمعلّم إلى التمحور حول المتعلّم[4]، وبذلك شكّل المنهاج العنصر الرّئيس في جهاز الإصلاح باعتباره " نظام من مجموعة عناصر أساسية هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة والتقييم، وهي تشكّل وحدة متماسكة ذات علاقة متبادلة في سبيل تحقيق أهداف مرجوة"[5].

كيف يمكن أن يقيّم مستوى أداء المتعلّم للتأكّد من أنّه تمكّن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟ هذا هو التساؤل الذي تمحور حوله التقييم في المناهج التربوية والوثيقة المرافقة له [6]، فأورد بأنه يضطلع بوظيفتين رئيستين وهما[7]:

الأولى: أن يسمح بالحصول على مؤشّرات وبيانات ومعلومات عن سيرورة التعلّم ونتائجه وعن قيمة التّعليم (طرائقه، وسائله، ومحتوياته،...).

الثانية: الحصول على هذه المعلومات والمعطيات يتيح إمكانية إجراء عمليات لدعم التعلّم وتصحيحه، واتّخاذ إجراءات التّعديل والتّحسين، ولتحقيق العمليتين معا يمكن النّظر إلى التّقييم من خلال مفهومين اثنين:

- يتيح إمكانية إجراء عمليات لدعم التعلّم وتصحيحه، واتّخاذ إجراءات التعديل والتحسين.

ولتحقيق العمليتين معا ذكر المنهاج بأنه يمكن النّظر إلى التقييم من خلال مفهومين اثنين:

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

-مفهوم الشمولية

بمعنى أنّ التقييم يشمل كلّ عناصر الدّرس من أهداف، ووسائل وطرائق. ويتناول كذلك تقييم الأطراف الفاعلة في الدّرس (المعلّم والمتعلّمين).

-مفهوم الاستمرارية

والمقصود من خلاله أنّ التقييم مستمرّ، ينطلق من بداية الدّرس إلى آخره، لضبط سيرورة الفعل التّعليمي والتعلّمي وتصحيحه.

وبالتالي يسمح التّقييم المعتمد في المنهاج بتحقيق الأهداف الآتية:

– الوقوف على مدى فهم المتعلّم لما تلقاه من معلومات ومدى قدرته على استغلال ما تعلّمه[8].

– تحديد وتقدير المستوى الذي بلغه المتعلّم ضمن مسار التعلّم، ومدى تقدّمه التربوي[9].

– إتاحة الفرصة للمعلّم للحكم على فاعلية تعليمه، وتشخيص العقبات، والمشكلات المعترضة والتّفكير في الحلول المناسبة. فالمعلّم يعمد إلى التّقييم من أجل الحصول على معلومات تفيده في معرفة تلاميذه، والكشف عن قدراتهم، واستعداداتهم، وميولهم، تمهيدا لتخطيط الخبرات التّربوية الملائمة لهم، كما يجري هذا التّقييم من أجل التعرّف على التقدّم الذي أحرزه تلاميذه باتجاه الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ضمن استراتيجية متكاملة في عملية التّعليم والتعلّم؛ وبذلك يؤدي التّقييم التّربوي من خلال المنهاج عدّة وظائف منها:

– التّشخيص؛ حيث يحدّد التقييم مدى توافر الصفات الفكرية والمعارف الضّرورية لدى المتعلّم من أجل الشّروع في دراسة مادّة أو الانتقال إلى المرحلة الدّراسية الأعلى. كما يسمح بالكشف عن أسباب عدم تحقيق التعلّم المنتظر وفق الكيفية المرتقبة ومعرفة المواد والتّقنيات التي لا يتحكّم فيها المتعلّم بالقدر الكافي والمسارات الذهنية المتسبّبة في ذلك"[10]. والهدف من هذه الوظيفة هو تجاوز مجرّد الوصف للسلوك التّعليمي والتعلّمي وتقديم تفسير له، إلى البحث الفعلي عن المسبّبات لحضور أو غياب الأهداف التي تمّ تخطيطها في مستهلّ الدرس.

– "مراقبة مستوى المتعلّم من خلال:

– مراقبة التّحصيل لدى المتعلّم للمعارف والقدرات والكفاءات.

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

– تقدير التقدّم الحاصل.

– دراسة وضعية المتعلّم في فترة ما"[11].

وهذه الممارسات التّقييمية مندمجة في المسار التّعليمي[12] كمؤشّر يبرز التّحسينات المحصّل عليها والصّعوبات التي تعترض التعلّمات وذلك قصد تحديد العمليات الملائمة للإصلاح والعلاج.

لهذا أكّد المنهاج بأنه "تقييم مستمرّ يهدف إلى ضمان تدرّج كلّ فرد في مسعى التعلّم، بغرض تعديل وضعية هذا الأخير، أو وتيرة هذا التدرّج من أجل إدخال التّحسين أو التّصحيح المناسبين عند الحاجة"[13]. فالمعلّم من خلال عملية التّقييم يقوم باتّخاذ عدّة قرارات تخصّ عمل المتعلّم من جهة، وعملية التعليم من جهة أخرى، أمّا فيما يخصّ عمل المعلّم فإنّه بإمكانه اتّخاذ القرارت الآتية:

– إعادة حلقة من حلقات الدّرس أو إعادة الدّرس كلّه؛

– تخصيص حصّة استدراكية للمتعلّمين الذين لم يحقّقوا أهداف الدّرس؛

– منح علامة أو السّماح بالانتقال إلى المرحلة العليا.

– يراجع مسعاه البيداغوجي؛

– يستعمل وسائل جديدة[14].

2.أنواع التّقييم المنصوص عليها في المنهاج

يوصي المنهاج المعلّم إلى اعتماد أنواع التّقييم الثّلاثة، كما ينصّ على أهمية التّقييم التّكويني الذي يتدخّل في تقييم الكفاءات، دون استبعاد التّقييم التّشخيصي والتّحصيلي[15]. وقد انفرد منهاج السنة الثّانية بإدماج التّقييم الذّاتي مع تلك الأنواع؛ فهو يساعد التّلاميذ على الاعتماد على النّفس ويزوّدهم بالاستقلالية و روح المسؤولية.

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

1.2 التّقييم التّشخيصي

هذا النّوع كمّا وضّحه المنهاج، إجراء عملي يقوم به الأستاذ في بداية الدّرس كي يحصل على بيانات ومعلومات عن قدرات المتعلّم السّابقة، ومعارفه ومهاراته، ومواقفه الضّرورية لتحقيق الأهداف التعلّمية[16] وذلك للكشف عن:

– المكتسبات المعرفية والمنهجية للمتعلّمين قبل الدّرس.
– خلق جوّ التّحفيز على التعلّم لدى المتعلّمين وجعلهم يساهمون في بناء عناصر الدّرس.

2.2 التّقييم التّكويني

التّقييم التّكويني حسب ما عرض في المنهاج، إجراء يقوم به الأستاذ لكي يكشف عن درجة مسايرة المتعلّمين للدّرس، ومدى تحكّمهم فيما يتلقّونه، وكذا الصّعوبات التي تعترضهم. وهذا النّوع من التّقييم يجعل الأستاذ يتحقّق من[17]:

– مدى مسايرة المتعلّمين للدّرس ومواكبته لهم، وإدخال إجراءات لتعزيز وتعديل الجانب الغير مستوعب من الدّرس، سواء تعلّق الأمر بالمحتوى أو الطّريقة أو الوسائل.

– يوجّه بعض المتعلّمين ويساعدهم على معالجة نقصهم.

فوظيفة التّقييم التّكويني هي "التّعديل والتّصحيح وتقديم المساعدة الفورية للمتعلّم الذي يلاحظ لديه قصورا ما في تحقيق هدف من أهداف حلقات التعلّم"[18]؛ فهو يعنى بالمسار أكثر ممّا يعنى بالنتائج.

3.2 التّقييم التّحصيلي

النّوع الثالث من التّقييم الذي أوصى المنهاج اعتماده هو **التّقييم التّحصيلي**، الذي يعمل على تقييم الكفاءة باعتبارها النّتيجة الإجمالية المنتظرة، وعن طريق نتائجه يتمّ إقرار النّجاح أو الإخفاق. ويتمّ غالبا بعد عدد من مهام التعلّم التي تمثّل كلاّ (فصلا من المقرّر أو مجموع مقرّر ثلاثي، الخ) وتسمح الامتحانات الفصلية والفروض الدّورية بتقييم الكفاءات أو بعض مؤشّراتها[19]. وقد حدّد المنهاج هذا التقييم بأنّه يهدف إلى:

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

– التحقّق من النّتائج النّهائية للتعلّم.

– يكشف عن مدى التحكّم في الكفاءات القاعدية المحدّدة.

– يسمح بالانتقال إلى درس أو مستوى أو مقرّر[20].

– ملاءمة التعلّم لحاجات المتعلّمين الحقيقية؛ من خلال اختبارهم في وضعيات معقّدة تتطلّب توظيف مكتسباتهم المعرفية لإيجاد حلّ لها. ويشترط أن ترتبط هذه الوضعيات بما يجري في الحياة اليومية[21].

– الحدّ من الفروق الفردية بين المتعلّمين[22].

وهذا التّقييم يتمّ عن طريق الاختبارات المعدّة لهذا الغرض.

4.2 التّقييم الذّاتي

وبما أنّ التّقييم الذّاتي من متطلّبات المقاربة بالكفاءات فقد أدمج في المنهاج وحدّد على أنّه المسار الذي يمكّن المتعلّم من إصدار حكم في شأن نوعية مسعاه أو عمله أو مكتسباته بالنّظر إلى كفاءات وأهداف تعلّمية سبق تحديدها[23]، والاستناد إلى مقاييس تقديرية محدّدة، باستعمال شبكة لتقييم إنتاجه تساعده على "إصدار أحكام دقيقة وموضوعيّة بنيّة التّعديل والضّبط"[24].

3. طرق معالجة نتائج التّقييم

حدّد المنهاج طرق معالجة نتائج التقييم، والتي تتمّ بالاستناد إلى القياس محكي المرجع المعمول به في المقاربة بالكفاءات؛ بمعنى أنّ المدرّس لا يقيّم المتعلّم بمقارنته بغيره من المتعلّمين، ولكنه يقوم بالمقارنة بين المهمّة التي أسندت إليه لينجزها، وما تمّ إنجازه، وما يمكن أن ينجزه لو كان أكثر كفاءة[25]. وهذا ما يسمح بالقيام بحصيلة فردية للكفاءات لأنّ التّقييم يصبح ممارسة يومية في القسم.

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

فتقييم الكفاءات –كما حدّدها المنهاج، هو ملاحظة المعلّم المتعلّمين أثناء العمل، ملاحظة فاحصة لعناصر الكفاءة والموارد المجنّدة، فلا بدّ أن يلاحظ كلّ الأمور الدّقيقة حتى لا يصدر أحكاما عامّة مثل "يجد صعوبة في إنجاز العمل(...) لا يقدر عليه" لأنّ مثل هذه الملاحظات لا تفيده كثيرا في تشخيص العجز وعلاجه ولا تكفي كذلك لتأسيس تقييم تحصيلي عادل، أو تقييم تكويني فعّال"[26].

4.وسائل التّقييم المنصوص عليها في المنهاج

من بين وسائل التقييم المنصوص عليها في هذا المنهاج والوثيقة المرافقة[27] الملاحظة؛ والهدف منها "أن يتعرّف الأستاذ على طبيعة نموّ كلّ متعلّم ودرجته ووتيرته، ولذلك يجب على الأستاذ إعداد دفتر لتسجيل الجوانب الملاحظة سواء أكانت عقلية أو انفعالية أو جسمية"[28]. كما يتمكّن من خلال الملاحظة من معرفة مدى تعاون المتعلّم مع غيره في القسم، ومدى إسهامه في المناقشة، والطّرق التي يسلكها في مواجهة المشكلات.

أمّا الوسيلة الثانية التي حدّدت في هذه الوثيقة فهي الاختبارات بنوعيها؛ الكتابية والشفاهية، "وكلّ اختبار يتضمّن أسئلة متنوّعة حسب ما يطلب من المتعلّم القيام به، أي إمّا أن يحرّر الإجابة أو ينتقيها من بين عدّة إجابات تقترح عليه"[29] فمنها أسئلة التّحرير، وأسئلة التّعيين.

فأسئلة التّحرير هي التي يطلق عليها اختبار المقال أو الأسئلة المفتوحة، وهي التي يطلب فيها من المتعلّم أن يجيب بشكل تلقائي مستعملا لغته الخاصّة، لغرض "تقييم قدرته على التعبير وتحصيله للمعلومات وفهم العلاقات بين الأشياء والحقائق وصياغة الأحكام العامّة والتّفكير في الأسباب والنّتائج وتنظيم الأفكار"[30].

وأمّا أسئلة التّعيين فهي التي يسمّيها البعض الأسئلة المغلقة، ففيها يطلب من المتعلّم أن يعيّن جوابا من عدّة أجوبة تعرض عليه، إلاّ أنّها لا تقيس إلاّ القدرات الدّنيا (التذكّر، الفهم، التّطبيق). وتتفرّع إلى عدّة فروع منها: أسئلة المناوبة (الصّواب والخطأ)، وأسئلة الاختيار من متعدّد، وأسئلة المقابلة، وأسئلة إعادة التّرتيب، الخ.

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

وأمّا الاختبارات الشفاهية التي يعتمد عليها في التّقييم، دائما بمنظور المنهاج، فهي التي يطالب فيها المتعلّم أن يجيب شفاهيا ويمنح علامات اعتمادا على شبكة ملاحظة، ولهذا النّوع من الاختبارات أهمية كبيرة لأنّ لها "وظيفة علاجية يتمّ تصحيح إجابات المتعلّم الشفهية في حينها. زيادة على أنّ لهذا النّوع من التقييم وظيفتان: "وظيفة نقدية تتمثل في الحكم على مدى فهم المتعلّم للحقائق وعلى قدرته على استخلاص النتائج، ووظيفة نفسية تتحقق في دفع المتعلّم وتحفيزه على التعلّم ومنح حيوية للتعلّم وكسر جدار الخجل"[31]. ويمكن الاستفادة من الاختبارات الشفهية إذا كان عدد المتعلّمين قليلا، وإذا توفّر الوقت الكاف لذلك.

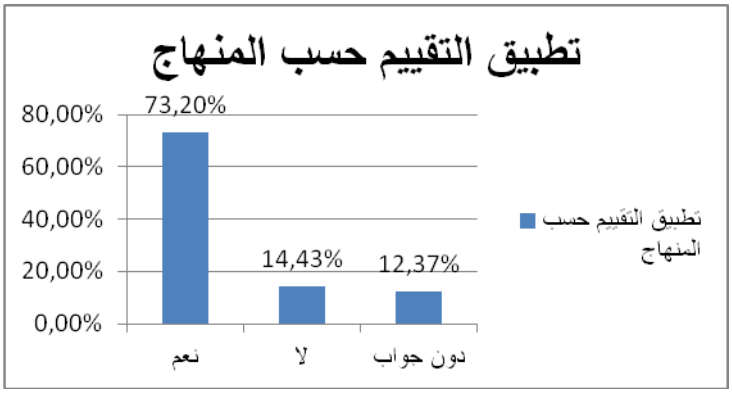
هذا ما أمكننا عرضه فيما يتعلّق بمستجدّات التقييم وفق المقاربة بالكفاءات، من خلال المنهاج، والوثيقة المرافقة له.

وبما أنّ إصلاح المنظومة التربوية لن يتحقق بدون معلّم ذي مؤهّلات أكاديمية وكفاءات مهنية، باعتباره أهمّ أقطاب العملية التعليمية والمسؤول الرّئيس عن ترجمة تلك المستجدات على أرض الواقع، من خلال ممارساته، سواء من حيث التخطيط أو التنفيذ، قمنا بإعداد استبيان[32] شمل عدّة محاور، قدّمناه للمعلمين في متوسّطات متعدّدة من الجزائر العاصمة، الهدف منه تشخيص واقع ممارسة التّقييم بمنظوره الجديد حسب ما ورد في المنهاج، والتعرّف على آراء الأساتذة وأدائهم التّعليمي، وتحديد الصّعوبات التي تواجههم أثناء تطبيقه. فتحصلنا على النتائج الآتية:

5.تطبيق المعلّم للتّقييم بمنظور المنهاج

أردنا من خلال السؤال الذي طرحناه على المعلّمين حول مدى تطبيقهم للتّقييم كما حدّده المنهاج: "**هل تطبّقون التقييم كما حُدّد في المنهاج التعليمي؟**"، التعرّف على مدى تطابق الممارسة الميدانية للأساتذة مع التقييم وفق ما جاء في المنهاج، فتحصّلنا على النّسب الآتية فيما يخصّ الأجوبة:

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388



الشكل 1: النسب المئوية لمدى تطبيق المعلم للتقييم حسب المنهاج

بيّنت القراءة الإحصائية لنتائج الشكل أعلاه، أنّ أعلى نسبة والمقدّرة بـــ: 73.20% تخص الأساتذة الذين يطبّقون التقييم –كما ورد في المنهاج–، بمعنى أنّهم استوعبوا التصوّر الجديد للعلاقة المعرفية وكيفية بناءها وتقييمها.

6.أنواع التقييم المعتمد عليها من طرف الأساتذة

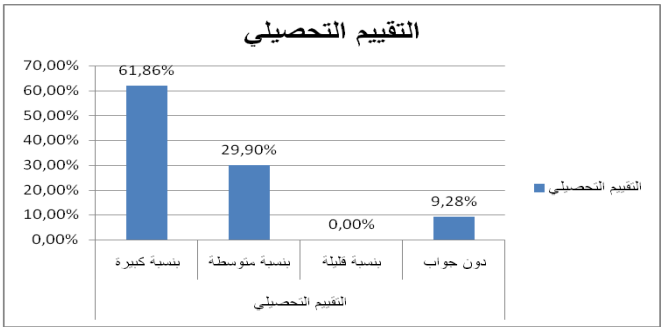
كان غرضنا من طرح السؤال المتعلّق بتطبيق الأساتذة لأنواع التّقييم المختلفة–كما حدّدها المنهاج– "**حدّد نوع التقييم الذي تعتمد عليه؟**"، هو التعرّف على مدى مسايرة الأساتذة لما جدّ على التقييم حسب المقاربة بالكفاءات، ومدى التزامهم بتطبيقه كما ورد في المنهاج، فتحصّلنا على النتائج الآتية:

1.6 معدّل تطبيق التقييم التحصيلي

يهتمّ التقييم التحصيلي أو الختامي بمدى تحقّق الأهداف العامّة الختامية، فهو إذن عملية خارجية تأتي في نهاية الفعل التعليمي التعلّمي[33].

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

فيما يخصّ معدّل تطبيق التقييم التّحصيلي تحصّلنا على النّتائج الآتية:



الشكل 2: النسب المئوية لتطبيق التقييم التحصيلي

أظهرت النتائج بأنّ نسبة كبيرة من المعلمين يقومون بتطبيق التقييم التحصيلي مقابل نسب متفاوتة بين الذين لا يطبقونه والذين يطبقونه بنسب متباينة.

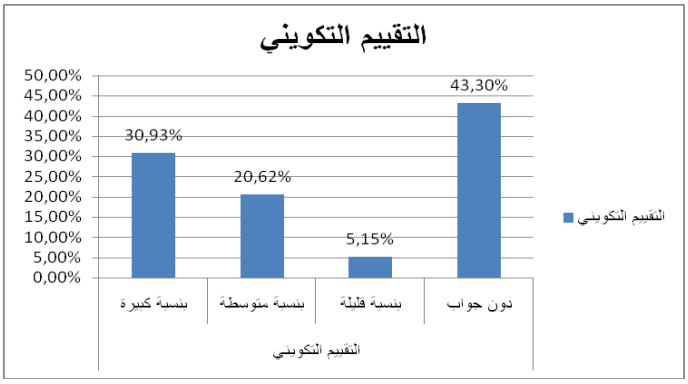
وهذه النتائج تدلّ بشكل واضح على أنّ تطبيق هذا النّوع من التّقييم لم يشكّل أيّ إشكال بالنسبة للأساتذة، ومردّ ذلك لسهولة تطبيقه وإجرائه في فترات متباعدة من مراحل الدّرس زيادة على أنهم كانوا يعتمدون عليه في العمليّة التّقييمية.

2.6 معدّل تطبيق التّقييم التّكويني

التّقييم التّكويني عملية "تتمّ في نهاية مهام تعلّمية معيّنة بهدف إخبار المتعلّم والمدرّس عن درجة التحكّم المحصّل عليها، واكتشاف مواطن الصّعوبة التي يصادفها المتعلّم خلال تعلّمه، من أجل جعله يكتشف استراتيجيات تمكّنه من التطوّر"[34]. فهو أيضا كثيرا ما يسمى "بتقييم السّيرورة التّعليمية التعلّمية (Evaluation de processus)"[35].

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

وعن درجة تطبيق المعلّم وتحكّمه فيه وردت النسب كالآتي:



الشكل 3: النسب المئوية لتطبيق التّقييم التّكويني

أفادت النّتائج المثبتة في المخطط البياني أعلاه، بأنّ نسبة كبيرة من الأساتذة تقدّر بـــ: 43.30%، امتنعوا عن تقديم إجابة فيما يخصّ تطبيقهم للتّقييم التّكويني، رغم أنّ المنهاج أوصى بذلك لأنه يعمل على تصحيح مسار التّعليم والتعلم، ويمكّن من المعالجة الآنية؛ من خلال توضيح الأشواط المختلفة التي قطعها المتعلّم، وهذا ما لم نلمسه من خلال إجابات الأساتذة فيما يخص هذه النقطة.

في مقابل تلك النسبة، نجد 30.93% من يطبّقه بنسبة كبيرة، ونسبة20.62% من يطبّقه بنسبة متوسّطة، ونسبة 5.15% من يطبقه بنسبة قليلة.

وهذا يدلّ على عدم وعي أغلبية الأساتذة بالبعد الذي يمكن أن يقدّمه هذا النّوع من التّقييم الذي من شأنه أن يبيّن النّقائص المتعلّقة بالمفهوم المدروس قبل توسيعه.

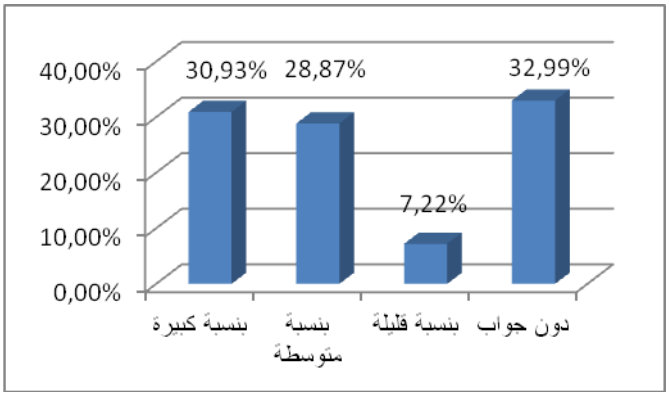
3.6 معدّل تطبيق التّقييم التّشخيصي

إنّ التّقييم التّشخيصي يهتمّ بفحص وضعية الانطلاق من خلال " تشخيصها بهدف الحصول على معلومات وبيانات عن قدرات التلاميذ ومعارفهم وميولهم وحوافزهم وتحديد مستوى نضجهم إلخ"[36].

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

ويطبق التقييم التشخيصي في الأيام الأولى من السنة الدّراسية -حسب ما جاء عن الوزارة- وبصفة إلزامية، للتأكّد من مستوى المكتسبات القبلية للتلاميذ، والكشف عن ثغرات تعلمهم أو نقائصهم قبل الشروع في البرنامج الجديد، ليتمكن الأستاذ من تقدير مستوى القسم الذي يسند إليه ويبني التعلّمات اللاحقة على أساس ما اكتسب من كفاءات ولقد أولاه المنهاج عناية خاصة نظرا لأهميته.

ولكن رغم تلك الأهمية التي أولاها المنهاج لهذا النّوع من التقييم، فلا نجد سوى 30.93% من الأساتذة من يلجأ إليه، حسب ما هو مدوّن في المخطط البياني أدناه، في مقابل 28,87 % من يستعمله بنسبة متوسّطة، وتبقى نسبة 7,22 % من يستعمله بنسبة قليلة، أمّا نسبة 31,96 % من الأساتذة امتنعوا عن تقديم إجابة عن هذه النّقطة.



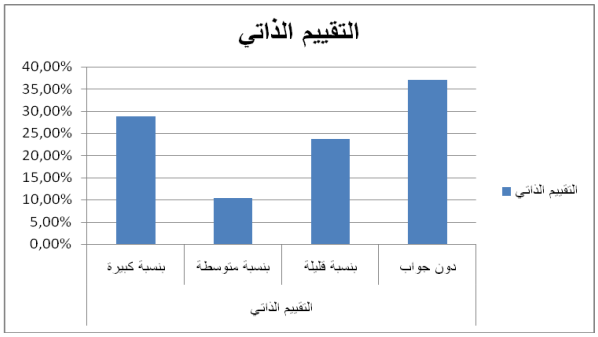
الشكل 4: النسب المئوية لتطبيق التقييم التشخيصي

4.6 معدّل تطبيق التّقييم الذاتي

هو التّقييم الذي يجريه المتعلّم نفسه على تعلّمه، وهو إذن نوع مهمّ من أنواع التقييم باعتباره "المسار الذي يمكّن المتعلّم من إصدار حكم في شأن نوعية مسعاه أو عمله أو مكتسباته بالنّظر إلى كفاءات وأهداف تعلمية ومقاييس سبق تحديدها[37].

فيما يخصّ نسبة تطبيق المعلّمين للتّقييم الذّاتي تحصّلنا من خلال الإجابات على النّتائج الآتية:

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388



الشكل 5: النسب المئوية لتطبيق التّقييم الذّاتي

يوجّه الأساتذة المتعلّم لتطبيق التّقييم الذّاتي بنسبة كبيرة تقدّر بـــ 28,87 %، حسب ما يبيّنه المخطّط البياني السّابق، في مقابل نسبة 23,71 %، من يطبّقه بنسبة قليلة وأمّا نسبة 10,31 % يطبّقه بنسبة متوسطة، وتبقى نسبة مقدّرة بـــ 36,08 % منهم امتنعوا عن تقديم إجابة محدّدة، وهذا يدلّ على عدم الاهتمام الكبير بهذا النّوع من التّقييم، بالرّغم من الأهمية التي يكتسيها بالنّسبة للمتعلّم لأنه أداة تكوين فعّالة ينمّي الكفاءات المعرفية لديه، ويضمن استقلاليته وتفطّنه إلى أخطائه وبناء تعلّماته.

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

7. خاتمة:

أردنا من خلال هذا العمل الوقوف على مدى التزام المعلّم بتطبيق التّقييم حسب التصوّر الجديد له من خلال المنهاج، الذي أولاه مكانة هامّة، لاسيما بعد الإصلاح التربوي، واعتماد المقاربة بالكفاءات التي حملت تصوّرا جديدا للتّقييم من عملية إصدار الأحكام على المكتسبات التّعليمية وحصر دوره في النّقطة العددية التي توضع في خدمة الإدارة المدرسية، إلى عملية تأطير وتكوين وتوجيه للمعارف، واعتباره عمليّة تشخيصية وعلاجية، يقوم أساسا على التّصحيح الدّائم والمستمرّ، وهذا هو التصوّر الذي كان الأستاذ مطالبا بتطبيقه وفق ما سطّر في المنهاج.

إلاّ أنّ النتائج التي تحصلنا عليها أظهرت بأنّ النسبة الكبيرة من الأساتذة لا تتوافق ممارساتهم التقييمية مع ما نصّ عليه المنهاج ويرجع أغلبيتهم ذلك إلى الأسباب الآتية:

– كثافة البرنامج شكّلت صعوبات كبيرة لدى الأساتذة في زمن إدماج التّقييم في العملية التّعليمية والتعلّمية.لإدراج التقييم، خاصة التّكويني منه.

–إدماج التّقييم في العملية التّعليمية والتعلّمية يصعّب على المعلّم تنفيذ البرنامج الوزاري المقرّر، وإنهائه في وقته المحدّد، وهذا ما يؤدّي به غالبا إلى الاستغناء عن تطبيق بعض أشكاله.

–صعوبة تقييم كفاءة كلّ متعلّم في القسم عملا بالنّظرة الجديدة في المقاربة بالكفاءات، والتي توصي بالاهتمام بكلّ متعلّم على حدة في بناء كفاءاته، وتشجيعه على المشاركة في عملية تقييم أعماله، كما نصّ عليه المنهاج وهذا لاكتظاظ الأقسام التي تضمّ من (40) أربعين إلى خمسة وأربعين (45)تلميذا، وهذا ما يؤدي إلى قلّة فرص تحقيق النتائج المرجوة وهذه حقيقة لاحظناها أثناء المعاينة الميدانية.

–عدم وجود "دليل للمعلّم" في التقييم.

–غياب شبكة يحتكم إليها المعلّم وتسهل عليه إجراء التقييم.

–نقص في التكوين البيداغوجي للأساتذة يفسّره غلبة التّكوين الجامعي.

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

ويبقى في الأخير التأكيد على ضرورة التّركيز على تكوين المعلّم على كيفية تطبيق التقييم وفق المقاربة بالكفاءات؛ من خلال برمجة الأيّام التكوينية والدّراسية والنّدوات والمحاضرات والملتقيات التي ينظّمها المفتّشون.

وبناء على هذه المعطيات التي تحصّلنا عليها نقدّم الاقتراحات الآتية كحلول لبعض المشاكل التي طرحت:

–ضرورة التزام الأساتذة بتطبيق التقييم التكويني كما نصّ عليه المنهاج لأهميته في تعديل المسار التعليمي والتعلّمي للتلاميذ.

– تنظيم دورات تكوينية مستمرّة ومتواصلة على مدار السنة لفائدة المعلّمين، والعمل على تكوينهم على أساس لساني حديث، لإكسابهم مهارات وخبرات قصد تمكينهم من التحكم في تطبيق التقييم، مثلا فيما يخصّ:

– التركيز على بعض الأشكال التّقييمية التي تساهم في تكوين المعلّمين وفي تقييم أداءهم بصورة متتابعة ودورية؛

– تحديد المهام التي أسندت للمعلّم في ضوء البيداغوجيا الجديدة، وفي كيفية إدماج التقييم والتحكّم في العملية التعليمية والتعلّمية والتقييمية؛

– فيما يخصّ كيفية إعداد وتنظيم الوضعيات التعليمية، وكيفية تقييم هذه الوضعيات.

– فيما يخصّ كيفية التعامل مع المتعلّم الذي أصبح له دور فعّال في البيداغوجيا الجديدة في التعليم والتقييم، وجعله يشارك في تقييم أعماله وتحديد أخطاءه بمساعدة المعلّم، وهذا هو المستهدف من التقييم كما نصّ عليه المنهاج.

– فيما يخصّ زمن إدماج الأشكال المختلفة للتقييم أثناء العملية التعليمة والتعلّمية.

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

8. الهوامش:

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، (1985)، "الأسس العلمية واللّغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي". المجلة العربية للتربية، المجلد الخامس، ع 2، ص 19.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج : منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسّط، 2003، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص3.

[3] جاءت قرارات إصلاح المنظومة التربوية بإعادة العمل بمرحلة التّعليم المتوسّط، التي تمتدّ على أربع سنوات، ووضعت المناهج الموافقة لخصوصيات هذه المرحلة؛ فانتقال المتعلّمين من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التّعليم المتوسّط يحدث نوعا من التغيير في النّظام المدرسي بكثرة المواد الدّراسية التي يدرّسها مجموعة من الأساتذة، وبتغيّر عدد السّاعات المخصّصة لتدريس اللّغة العربية. ولهذا تسعى هذه المرحلة إلى مسايرة استعدادات المتعلّمين وقدراتهم، ومواكبة النموّ الجسمي والنّفسي والعقلي والاجتماعي لهم، هذا ما يجعل مرحلة التّعليم المتوسّط مميّزة من هذه النّاحية، باعتبارها تلازم تغييرات في النموّ لدى المتعلّم من كلّ جوانبه.

[4] المرجع السابق، الصفحة السابقة.

[5] الفتلاوي سهيلة محسن كاظم: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنّشر والتوزيع، ص 39.

[6] اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 3.

[7] اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 33.

[8] اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسّط، 2003، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص41.

[9] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[10] المرجع السابق، الصفحة السابقة.

[11] المرجع السابق، الصفحة السابقة.

[12] المسار هو سلسلة من العمليات والإجراءات التي يفضي بها الأستاذ إلى معرفة مدى تحقّق أهداف التدريس. أنظر: دليل اللغة العربية: 2005-2006، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص 74.

13 اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التّعليم المتوسّط، ص 42.

14 وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ، 2006، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 74.

15 اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التّعليم المتوسّط، 2003، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 34.

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

[16] منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، ص 34.

[17] منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، ص 34.

18 مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005، ص 21.

[19] منهاج السنة الثانية متوسّط، ص 42.

[20] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[21] Gérard Scallon, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, p.17.

[22] منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص 35.

[23] منهاج السنة الثانية من التّعليم المتوسّط، ص42.

[24] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص23.

[25] منهاج السنة الثانية من التّعليم المتوسّط، ص 43.

[26] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[27] فصّل فيها في الوثيقة المرافقة لمنهاج للسنة الرابعة لمساعدة الأساتذة في هذه السّنة المهمّة في المسار التّقييمي.

[28] انظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، جويلية 2005، ص 25.

[29] انظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 25.

[30] انظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[31]انظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، ص 29.

[32] عمدنا إلى تصميم استبيان وجّهناه إلى أساتذة اللّغة العربية في عدد من المؤسّسات التربوية بولاية الجزائر الوسطى، شمل على مجموعة كبيرة من الأسئلة الغرض منها التعرّف على آراء الأساتذة في التقييم بحسب المقاربة بالكفاءات، واقتصرنا في مقالنا هذا على بعض الأسئلة التي تخدم الموضوع المقدّم فقط.

[33] Genéviève Meyer, Evaluer pourquoi ?, p 16.

[34] Ibid, P91.

[35] Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de Didactique du Français, P 91

[36] Scallon.G L'évaluation formative, édition De Boeck Université, 2000, p 15.

[37] انظر، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسّط، ص 42.

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

9. المراجع باللغة العربية:

- الحاج صالح عبد الرحمن، (1985)، "الأسس العلمية واللّغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التّعليم ما قبل الجامعي". المجلة العربية للتربية، المجلد الخامس، ع 2.

- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنّشر والتوزيع.

- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2004.

– اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005.

– دليل الأستاذ للسنة الأولى من التّعليم المتوسّط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

– دليل الأستاذ للسنة الثانية من التّعليم المتوسّط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التّعليم المتوسّط.

– وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامّة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2009 .

– مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005.

– وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة جديدة منقحة 2008–2009.

– وزارة التـــربية الوطنيـــة، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

المجلد: (13) العدد: (02) السنة: 2022 صفحات المقال: 468-487 ISSN :9577-1112 EISSN : 2602-5388

المراجع باللغة الأجنبية:

- Geneviève Meyer: Evaluer pourquoi? comment? 2007, Paris, Hachette édition.
- Gérard Scallon: l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, 2007, 2eme édition, Bruxelles, De Boeck Université.
- Gérard Scallon :l'évaluation formative, 2000, Bruxelles, édition De Boeck Université.
- Jean Pierre Cuq: Dictionnaire de Didactique du Français, France, CLE International, 2003.