واقع تطبيق التقييم التكويني في المدرسة الجزائرية

-صعوبات وحلول-

حبيبة بودلعة*
مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية
lamboudel@yahoo.fr

صليحة مكي
مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية
msouhila@yahoo.fr

تاريخ الإرسال: 2021/12/29 تاريخ القبول:2021/07/15 تاريخ النشر:2021/08/15

الملخص

يحتلّ التقييم بمفهومه الحديث مكانة مهمة في عملية التعليم والتعلّم ، ويعدّ جزءا لا يتجزّأ منها ومكوّنا أساسيا من مكوّناتها ، فهو أداة فعّالة في ضبط سلوك المتعلّم والحكم على منسوب تحصيله المعرفي. فالتّعليم الفعّال لا بدّ أن يصحبه التقييم المستمرّ الذي ظهرت في مجاله أفكار واتجاهات جديدة ومتقدّمة ، مثل التقييم البنائي أو التكويني ، الذي حظي باهتمام كبير نظرا لدوره في عملية التعليم والتعلّم ، كونه يقدّم ما يلزم لتصحيح مسار التعلّم ويعالج الصّعوبات التي تعترضه في الوقت المناسب ؛ فهو الذي يحرك عملية التعليم لتحديد ما إذا كان التعلّم يسير وفق بناء الكفاءات المستهدفة أم لا ، وبالتالي الوصول إلى تقييم الكفاءة بمعنى تقييم القدرة على الإنجاز وأداء المهام لا تقييم المعارف والمعلومات فقط.

وفي إطار المستجدات التي عرفها التقييم ، سنتطرق في مقالنا إلى واقع تطبيق التقييم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

الكلمات المفاتيح: التقييم التكويني ؛ التعلّم ؛ الكفاءات ؛ المدرسة الجزائرية.

* المؤلف المرسل: حبيبة بودلعة lamboudel@yahoo.fr

Abstract: Evaluation plays an important role in the teaching and learning process, being an integral part of it and one of its important components. Evaluation is used as an effective tool to judge the achievement of the learning goals. In this context, our study focuses on the formative evaluation as a way of continuous and constructive evaluation that allows to provide the necessary information about the learner's performance in his way of constructing his competencies and the difficulties that may occur in the learning process in order to provide the necessary help and correction on time.

In the current paper, we will try to examine the use of this type of evaluation, namely the formative evaluation, in the Algerian school within the scope of the competency based approach.

Keywords: Formative evaluation; Learning; Competencies; Algerian school.

1.مقدّمة:

يعدّ التقييم من أهمّ عناصر المنظومة البيداغوجية ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمة والتعلّمية لكونه المعيار الحقيقي للتشخيص والمعالجة.

فإذا كان التقييم في ظلّ بيداغوجيا المحتويات يعتبر عملية ختامية منفصلة عن عملية التعليم والتعلّم ، ويركّز على تقييم قدرة المتعلّم على إظهار ما اكتسبه من معارف باستخدام اختبارات موضوعية فقط ، فإنّ التقييم بمنظوره الجديد في ضوء بيداغوجيا الكفاءات يركّز على تقييم كفاءة المتعلم ، من حيث قدرته على إنجاز نشاطات معيّنة ، هي بمثابة وضعيات إدماجية تتطلب إيجاد حلّ من قبل المتعلّم اعتمادا على مكتسباته السابقة والبرهنة على ما هو قادر على فعله وإنجازه بطريقة مستقلّة.

وبالرّغم من الأهمية البالغة التي أولاها الإصلاح التربوي للتقييم بدمج التقييم التكويني في العملية التّعليمية والتعلّمية ، باعتباره أداة قياس وتقدير لمدى تطوّر الكفاءات وعامل تكوين المتعلّم ، إلاّ أنّ الواقع يبيّن بأنّ أغلبية المعلّمين لازالت ممارساتهم في تقييم أداء المتعلمين ممارسات تقليدية ، لا تتعدى التقييم وإعطاء النقطة وانتقاء المتعلّمين ، دون

العمل على تصحيح مسار تعلّمهم ومساعدتهم على مواجهة الصّعوبات التي تعيق اكتسابهم الكفاءة اللازمة ؛ وبالتالي تطبيق التقييم التكويني لأنهم لم يسبق لهم وأن تعاملوا مع هذا النّوع من التقييم في المقاربة السّابقة ؛ وبالتّالي فإنّهم يجهلون بعد هذا النوع من التقييم الذي من شأنه تعديل المفاهيم ومعالجة الصّعوبات التي تعترض المتعلّمين قبل التقدّم في التعلّم.

وما يهمنا في هذا الإطار هو التوقف عند التقويم التكويني المرتبط ارتباطا وثيقا ببيداغوجيا الكفاءات في المدرسة الجزائرية وخاصة عرض بعض الصعوبات التي تعترض المعلم في تطبيقه.

2. مفهوم بيداغوجيا الكفاءات

هي بيداغوجية وظيفية ، جاءت كبديل لأساليب الترويض والتنميط والتلقين التي تميّزت بها البيداغوجيا التقليدية ، وتنصبّ على تكوين متعلم كفء وتعني بتطوير الكفاءات والقدرات لديه ؛ بمعنى أن هذه البيداغوجيا تعطي الأولوية للمتعلم ، ومساعدته على اكتساب الكفاءات التي تمكّنه من إدماج معارفه النّظرية وتحويلها إلى معارف أدائية وسلوكية.

وتتميّز هذه البيداغوجيا بطابع الإدماج باعتباره مسارا مركّبا يمكّن من تجنيد المكتسبات السّابقة وتكييفها مع الوضعيات الجديدة ، وبالتالي توجيه المتعلّم نحو إقامة علاقات بين مختلف المواد الدّراسية ، لتساهم كلّ مادّة في تطوّر التلميذ وتكوين شخصية مستقلة وقادرة على التكوين الذّاتي في الحياة.

ومن أهم إيجابيات بيداغوجيا الكفاءات هو إعادة النظر في عملية التقييم التي ينتهي بها كل مسار تعلّمي تعلّمي ، والتركيز على تطبيق التقييم التكويني للحكم على تطوّر الكفاءات والقدرات.

3. التّقييم التّكويني

ويقصد بهذا التقييم النوع الذي يتدخّل في كلّ مراحل العملية التّعليمية والتعلّمية ، لتصحيحها والرّفع من فعّاليتها بواسطة إجراءات جزئية ؛ وهو عملية تكوينية مشتركة تخصّ كلّ من المعلّم والمتعلّم ؛ من خلال مساعدة المتعلّم وإخباره بصفة مستمرة ومرحلية عن صعوبات التعلّم. وتمكين المعلّم من تتبّع أعمال تلاميذه ورصد نتائجهم بانتظام للتأكّد من تحقّق الأهداف التربوية والوقوف على مواطن الضّعف لدى التلاميذ بهدف استدراكها وتقييمها ؛ ويسمى أيضا بالتّقييم البنائي أو المرحلي أو التدرّجي إذ يعمل على "تقييم السيرورة

التعليمية والتعلّمية (Evaluation de processus)"[1] ؛ فهو عملية "تتمّ في نهاية مهام تعلّمية معيّنة بهدف إخبار المتعلّم والمدرّس عن درجة التحكّم المحصّل عليها ، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها المتعلّم خلال تعلّمه ، من أجل جعله يكتشف استراتيجيات تمكّنه من التطوّر"[2]

إنّه موجّه أيضا نحو "مساعدة المتعلّم العاجلة ، وإخباره بصفة مستمرة ومرحلية عن صعوبات التعلّم ، ودرجة تطوّره ، وعن خطوات هذا التعلّم ، ومنهجه قصد اقتراح وسائل التطوير وتغطية مواطن النّقص[3] من أجل تحسين وتصحيح عملية التعلّم والتّعليم ورفع فعّاليتها بواسطة إجراءات جزئية. وهو عملية تكوينية مشتركة تخصّ كلّ من المعلّم والمتعلّم[4] ، لذلك فإنّ وظيفته الأساسية هي: إخبارهما عن درجة تحكّمهما في الأهداف المرحلية ، ممّا "يمكّن المعلّم من تتبّع أعمال تلاميذه ، ورصد نتائجهم بانتظام للتأكّد من تحقّق الأهداف التربوية والوقوف على مواطن الضّعف بهدف استدراكها وتقويمها"[5].

كما تساعد النتائج المتحصّل عليها "كلّ من المعلّم والمتعلّم على التحكّم في دوره"[6].

وأمّا بخصوص أدواته فهي جميع الأسئلة التي يوجّهها المعلّم أثناء سير الدّرس ، والتّمارين والتّطبيقات التي تقدّم للتلاميذ في البيت ، والاختبارات التّحصيلية القصيرة ، ومن ثمّ تعتبر عملية المراقبة المستمرّة[7]من أهمّ مكوّنات العملية التعليمية وجزءامنها ، وعنصرا مصاحبا للنّشاط التّعليمي والتعلّمي.

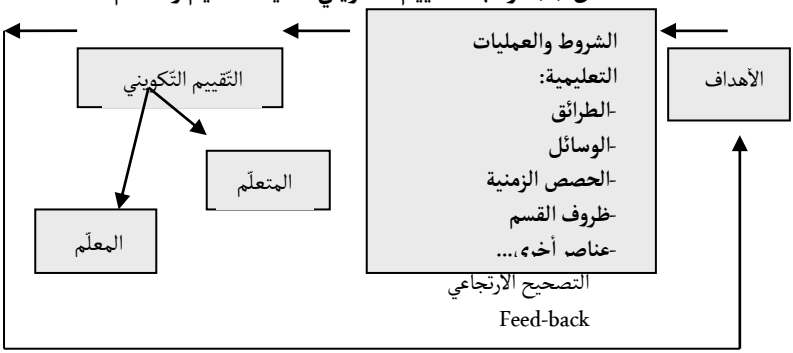
4.أهمية تطبيق التقييم التكويني في القسم

تبرز أهمية التقييم التكويني على الأنواع الأخرى من خلال المكانة التي يحتلّها في عملية التّعليم والتعلّم ، لأنّه "مسار للتقييم المستمرّ الذي يهدف إلى ضمان تدرّج كلّ فرد في مسعى التعلّم"[8] ، وتوضيح "الأشواط التي قطعها المتعلّم والنّجاحات التي أحرزها والصّعوبات التي اعترضته"[9] بغرض تعديل وضعية التعلّم أو وتيرة هذا التدرّج من أجل إدخال التحسين أو التصحيح المناسبين عند الحاجة ، بالإضافة إلى تحسين التعلّم فالتقييم التكويني في القسم ليس غاية في حدّ ذاته ، بل هو في خدمة التعلّم لأنّه يمكّن من المعالجة الآنية ؛ فهو يعني بالمسار أكثر من النتائج ، أي "بطريقة تعلّم التلميذ والعمليات العقلية التي يقوم بها من أجل تحقيق هدف الدّرس[10] وكذلك لمجموع الخصائص التي يتميز بها.

لقد حظي هذا النّوع من التّقييم باهتمام أهل الاختصاص نظرا لدوره البنائي في عملية التعليم والتعلّم كونه "يتدخّل مباشرة في عملية التعلّم ويقدّم ما يلزم لتصحيح مسارها ومعالجة الصّعوبات التي تعترضها في الوقت المناسب"[11].

ولتوضيح مواكبة التّقييم التّكويني عملية التّعليم والتعلّم بكل عناصرها نقدّم الشّكل الآتي:

شكل (1) مواكبة التّقييم التّكويني عملية التعليم والتعلّم



سلسلة التكوين التربوي، خالد المير، إدريس قاسمي، وآخرون، 1996، ص 83 [12].

إنّ استخدام هذا النّوع من التّقييم على النّحو الملائم، يجعل الأكثرية من المتعلّمين قادرين على تحقيق الأهداف التّعليمية المرسومة، وتحقيق نجاح ملموس في التعلّم، ممّا يتيح الفرصة أمامهم للوصول إلى مستوى أعلى من مستويات التعلّم.

5.خصائص التّقييم التّكويني

يتميز التّقييم التّكويني بشروط وخصائص تساعد كلّ من المعلّم والمتعلّم في ضبط عملهما التربوي، ومن أهمّ هذه الخصائص:

-التّقييم التّكويني عملية شاملة

- التّقييم التّكويني تقييم شامل لجميع الأهداف التّربوية تلك المتعلقة بالمعرفة (savoir)، والمعرفة الفعلية (savoir faire)، والمعرفة السّلوكية (savoir être) أي؛ يحدّد المعايير التي تقيس مدى تحقيق الأهداف التّربوية على مستوى المتعلّم. فمن الضروري تحديد مستوى

اكتساب الكفاءات والتحكّم فيها ، لتمكين المعلّم من إصدار حكمه على المتعلّم بالفشل أو النّجاح لذا سميت معايير التّقييم بمعايير النجاح.

التّقييم التّكويني عملية مستمرة

يستمرّ هذا التّقييم طوال الفترة التعليمية والتعلّمية[13] إذ يقوم المعلّم باختبار أداء المتعلّم من خلال سيرورة اكتساب المعلومات ، بناء على معايير نجاح واضحة تعلّم بها المتعلّم حتّى يعمل على تحقيقها وبلوغها.

التّقييم التكوني تقييم تحليلي

يمكّن هذا التّقييم من الكشف عن نتائج نشاط المتعلّم حسب أسس علمية ، تسمح للمعلّم بالاطلاع على مستوى كفاءات المتعلّم لتوجيهه وتطوير مناهج التّعليم ووسائله التّعليمية.

6-مراحل التّقييم التّكويني

يتّفق المختصون في التّقييم على أنّ التّقييم التّكويني يتم في ثلاثة مراحل مستمرّة ومتكرّرة نلخّصها فيما يلي:

6-1-مرحلة التنبؤ Etape prédictive- pronostique

تسمح هذه المرحلة للمعلّم بتحديد مستوى الكفاءات التي يمكن للمتعلّم أن يكتسبها ، حسب الأهداف التربوية المراد تحقيقها ، ممّا يتطلّب من المعلّم الإعلان عن هذا للمتعلّم ، حتى يكون على "دراية بمستواه وبما يجب تعلّمه"[14]

وأمّا بالنّسبة للمعلّم فتسمح له هذه المرحلة بإدراك الإمكانات التّشخيصية للمتعلّمين ، بواسطة شبكات موضوعة لأجل ذلك ، وهي من بين أدوات الفحص التربوي (Outils diagnostiques)، التي تسمح بتشخيص مستوى الكفاءات المكوّنة لشخصية المتعلّم المعرفية ، والنّفس حركية ، والوجدانية ، ممّا يساعده على الكشف عن الاستعدادات والقدرات الفردية ، وضبط المساعي البيداغوجية ، وتنظيم مادة التّعليم. ويلخّصه أحد المختصين بقوله "جمع البيانات بغية أخذ القرارت"[15] ، وذلك لبناء تصوّر أكثر واقعية.

6-2- مرحلة التشخيص Etape diagnostique

تأتي هذه المرحلة بعد مرحلة التنبؤ، وتستمر طيلة الفترة التّعليمية، وتسمح للمعلّم باكتشاف مستوى كفاءات المتعلّم، ممّا يساعده على اختيار وسائل التّقييم، وضبط عملية التعليم. أمّا بالنّسبة للمتعلّم، فتسمح له هذه المرحلة بإدراك النقائص، والصّعوبات الخاصّة بتعلّمه ممّا يجعل المرحلة التّشخيصية ذات وجهين؛ لكونها تساعد المتعلّم على التعلّم وتسمح للمعلّم بتصحيح تعليمه بالرجوع إلى الوراء، والتفكير في التخطيط الملائم للموقف[16]

3-6- مرحلة الجرد Etape inventaire

تتمّ عملية الجرد في نهاية الفترة التّعليمية القصيرة المدى (الدّرس)، وهدفها "تأكيد الوصول إلى مستوى معين من التعلم"[17] من خلال ما قام به المعلّم من إحصاء الكفاءات المعرفية (المعلومات)، والكفاءات الفعلية، والوجدانية، التي اكتسبها المتعلّم خلال فترة التعلّم.

لا بدّ من الإشارة إلى أنّ التّقييم التّكويني، الذي حدّدنا مراحله في هذا المجال، سيساعد المعلّم على جمع المعطيات والمعلومات اللاّزمة حول المتعلّم، والطّريقة والوسائل التّعليمية، والبرامج، والمقررات، والمناهج التربوية المعتمدة.

7- وسائل التّقييم التّكويني

وأمّا بخصوص وسائل التّقييم التّكويني فإنّه يعتمد على وسائل متنوّعة منها:

*ملاحظة أداء المتعلّمين أثناء النّشاطات المختلفة وتسجيلها في دفتر الملاحظات الخاصّة بالمعلّم. ومن تلك النّشاطات الملاحظة[18] .

- مساهمة المتعلّمين في النّقاش الذي يتمّ حول موضوع الدّرس.
- تكليف المتعلّمين بحلّ بعض التمارين.
- مساهمتهم في تلخيص لنقاط الدّرس المهمّة حسب المحاور المسجّلة على السبورة.
- تتبّع إنجازهم لرسم الأشكال والصّور بدفاترهم خلال دقائق من الحصّة.
- تقييم قدرات المتعلّمين على استخدام الوسائل التعليمية بفعالية.

-الأسئلة التي يعدّها المعلّم ضمن خطّة الدّرس ثمّ يوجّهها للمتعلّمين أثناء وبعد نهاية الدّرس للكشف عن مستويات الاكتساب المختلفة للمتعلّمين. ومن بين هذه الأسئلة ؛

- ما يكشف عن مشاعرهم وميولهم إزّاء قضايا معيّنة.

- ما يكشف عن قدراتهم ومهاراتهم اللّغوية والحركية.

- ما يكشف عن مستواهم المعرفي.

8- الفترة الزمنية لإدراج التقييم التكويني في العملية التعليمية والتعلّمية

يصاحب التقييم التّكويني العملية التعليمية والتعلّمية، لذلك فإنّ وظيفته الأساسية هي إخبار كلّ من المعلّم والمتعلّم عن درجة تحكّمهما في الأهداف المرحلية، لهذا فإنّ إدماجه في العملية التّعليمية يكون بصفة مستمرّة وغير منقطعة

يتماشى مع المبادئ المنهجية التي تترجم النّظرة الجديدة للتقييم بإجراء وقفات للتقييم التكويني (أسئلة شفاهية وكتابية، تمارين، اختبارات، الخ...) على فترات منتظمة ومراحل مستمرة ومتكرّرة في نهاية كلّ فترة تعليمية قصيرة المدى (الدّرس، الموضوع، الخ...) يقوم فيها المعلّم بإحصاء الكفاءات التي اكتسبها المتعلّم، وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

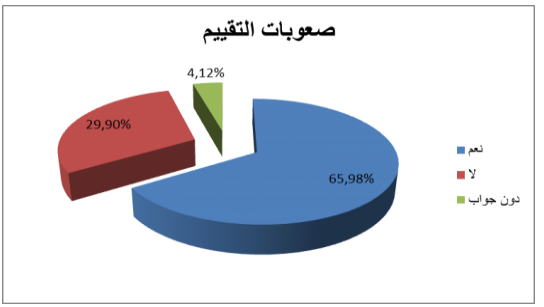
9- صعوبات تطبيق التقييم التكويني في الواقع التعليمي

أكدت العديد من الأبحاث والدّراسات أن نجاح أي إصلاح تربوي مرتبط بقدرة المعلم والكفاءات التدريسية التي يتمتع بها، لهذا لا يمكن إغفال رأيه فيما يتعلّق بممارسات التقييم في ظلّ بيداغوجيا الكفاءات بمعنى تطبيق التقييم التّكويني، والصعوبات التي يعاني منها، لهذا قمنا بإعداد استبيان[19] وجهناه لمجموعة من الأساتذة في بعض مؤسسات التعليم المتوسط طرحنا فيه بعض الأسئلة حول تلك الصعوبات فتحصلنا على الإجابات والنسب الآتية:

10-صعوبات تطبيق التقييم وفق بيداغوجيا التعليم الجديدة

للتعرّف على فرضية مواجهة المعلمين لصعوبات أثناء تطبيق التقييم بصفة عامة وفق بيداغوجيا التعليم الجديدة ، طرحنا السّؤال الآتي:" هل تعاني من صعوبات في تطبيق التقييم وفق بيداغوجيا التعليم الجديدة ؟" ، فتحصّلنا على النّسب الآتية فيما يخصّ الأجوبة:

الشكل 2 صعوبات التقييم

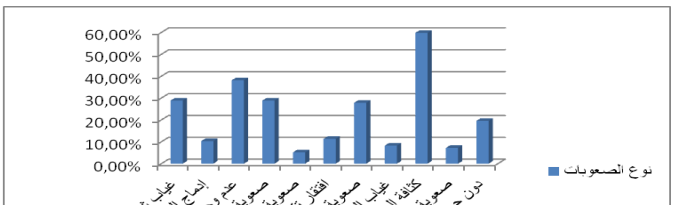


بيّنت لنا النتائج المدونة في الشكل أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين تقدّر بـ: 65.98 % يواجهون صعوبات في تطبيق التّقييم وفق المقاربة بالكفاءات بصفة عامة ، وفي تطبيق التقييم التكويني بصفة خاصة باعتباره جزء منه. في مقابل بعض المعلمين الذين أشاروا إلى أنّهم لا يواجهون صعوبات أثناء التّقييم وتقدر نسبتهم بـ: 29.90% ، ما يوحي بتحكمهم في طريقة التقييم وفق المقاربة بالكفاءات.

11-أنواع الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق التقييم التكويني:

وعن أنواع الصعوبات التي يواجهها المعلمون أدرجنا السؤال الآتي: "أين تكمن الصعوبات –إن وجدت-" والذي طرحنا فيه عدّة احتمالات في ما يخصّ تطبيق التقييم التكويني فتحصّلنا على هذه النّسب الموضّحة في الشّكل الآتي:

شكل 3 أنواع الصّعوبات



أظهرت لنا نتائج الجدول أنّ هناك تفاوتا في النسب المئوية فيما يخصّ الصّعوبات التي يعاني منها أساتذة التعليم المتوسّط في تطبيق التقييم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات. فالنّسبة العالية من الأساتذة والمقدّرة بـ: 59,79 % يرجعونها إلى كثافة البرنامج الدّراسي ممّا يؤدي بالمعلّم إلى الاستغناء عن تقييم الواجبات المنزلية للمتعلّمين ، وصعوبة تقييم وتقويم كفاءة كلّ متعلّم على حدة ، وهذا ما يؤثّر على وظيفة تعديل مسار عملية التّعليم والتعلّم ، بمعنى الاستغناء عن تطبيق التقييم التكويني. بينما نسبة 38,14 % منهم يفسّرونها بعدم وجود "دليل للمعلّم" في التقييم ووضع الاختبارات يعيين المعلّم أثناء التقييم ، أمّا نسبة 28,87% تشترك في التأكيد على غياب شبكة يحتكم إليها المعلّم وتسهل عليه إجراء التقييم ، زيادة على صعوبة تقييم كفاءة كلّ متعلّم في القسم لاكتظاظ الأقسام التي تضمّ من 40 إلى 45 تلميذ ، وهذه حقيقة لاحظناها أثناء المعاينة الميدانية التي أجريناها ، وهناك نسبة أخرى تقدّر بـ 11,34 % ترجع الصّعوبات إلى نقص في التكوين البيداغوجي للأساتذة يفسّره غلبة النسبة الكبيرة للأساتذة حاملي شهادة اللّيسانس ، علما أنّ التّكوين الجامعي يغلب عليه الجانب النّظري ، ولا يعدّ فيه الأستاذ للتّدريس ، ويبقى التّركيز على ضرورة مساعدة المعلّم على كيفية التقييم ضمن البرامج التكوينية والأيّام الدّراسية والنّدوات والمحاضرات والملتقيات التي ينظّمها المفتّشون.

ويرى بعض الأساتذة بنسبة 10,31 % بأنّ إدماج التقييم في العملية التعليمية/التعلّمية يعيق المعلّم في تنفيذ البرنامج الوزاري المقرّر ، وهذا ما يؤدّي به إلى الاستغناء عن التقييم التكويني. وهذا ما لاحظناه أثناء المعاينة الميدانية.

وتبقى النسب القليلة الباقية تتراوح آراءهم بين غياب الصياغة الإجرائية للأهداف الذي يصعّب عملية التقييم بنسبة 8,25 % ، و صعوبة اختيار الأداة المناسبة للتقييم بنسبة 7,22 % ، وأخيرا نسبة 5,15 % من الأساتذة يجدون صعوبة في تحديد ما يتمّ تقييم المتعلّم فيه.

رغم الخطوة الكبيرة التي خطاها الأساتذة في محاولة تطبيق التقييم بكلّ أشكاله وفق المقاربة بالكفاءات خاصّة تطبيق التقييم التكويني ، إلاّ أنّ الواقع التعليمي أكّد وجود صعوبات تطبيق هذا النوع من التقييم كما استخلصناه من إجابات الأساتذة نظرا لعدّة عوامل نذكر بعضها:

- كثافة البرنامج تشكّل صعوبات لدى الأساتذة لإدراج التقييم التّكويني الذي يجد الأساتذة صعوبات كبيرة في زمن إدماجه في العملية التعليمية والتعلّمية.

-إدماج التقييم في العملية التعليمية والتعلّمية يعيق المعلّم في تنفيذ البرنامج الوزاري المقرّر ، والذي هو مطالب بإنهاءه في وقت محدّد ، وهذا ما يؤدّي به غالبا إلى الاستغناء عن التقييم التكويني الذي هو أساس التجديد في المقاربة بالكفاءات ، لأنّه يتدخّل في جميع مراحل العملية التعليمية التعلّمية ، والتقصير في إجراءه يؤثّر على وظيفة تعديل مسار عملية التعليم والتعلّم.

- 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 ، وهذا لاكتظاظ الأقسام التي تضمّ من (40) أربعين إلى خمسة وأربعين (45) تلميذ ، وهذا ما يؤدي إلى قلّة فرص تحقيق النتائج المرجوة وهذه حقيقة لاحظناها أثناء المعاينة الميدانية.

خاتمة ونتائج

إنّ المنظور الجديد للفعل التعليمي والتعلّمي ، استدعى في المقابل تصوّرا جديدا للتقييم الذي أصبح ينظر إليه باعتباره الرّكيزة الأساسية في أيّ نظام تعليمي أو تربوي ، ويهدف إلى الكشف عن تطوّر إنجاز المتعلّم ومتابعة التغيير الذي يحدث في سلوكه وتعلّمه ، منذ بدء الفعل التعليمي والتعلّمي إلى غاية نهايته ، وهذا يتطلّب بالضّرورة كفاءة علمية وتربوية وخبرة بيداغوجية ومهنية وتكوينا إضافيا للمعلّم ، ومعرفة بأساليب التقييم المختلفة والملائمة لكلّ مرحلة تعليمية.

وبناءا على هذه المعطيات نقدّم الاقتراحات الآتية كحلول لبعض المشاكل التي طرحت:

-ضرورة الاهتمام أكثر بالتقييم التكويني الذي هو أساس التجديد في المقاربة بالكفاءات ، نظرا لانسجامه مع مبادئ التكوين التي تدعو إليها هذه المقاربة ، لأنه يتدخّل في كلّ مراحل العملية التعليمية والتعلّمية ؛ للتعرّف على مواطن تعثّر المتعلّم والتدخّل لتصحيحها ، أو لتغيير المسار التعليمي للمعلّم.

- 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 التكويني وفق المقاربة بالكفاءات ، مثلا فيما يخصّ:

-ضرورة التركيز على بعض الأشكال التقييمية التي تساهم في تكوين المتعلّمين وفي تقييم أداءهم بصورة متتابعة ودورية ؛

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

-كيفية إعداد وتنظيم الوضعيات التعليمية ، وكيفية تقييم هذه الوضعيات.

- فيما يخصّ كيفية التعامل مع المتعلّم الذي أصبح له دورا فعّالا في البيداغوجيا الجديدة في التعليم والتقييم ، من خلال تطبيق التقييم التكويني لذا نقترح ضرورة إقحامه في عملية التقييم وجعله يشارك في تقييم أعماله وتحديد أخطاءه بمساعدة المعلّم ، وهذا هو المستهدف من التقييم التكويني.

- فيما يخصّ كيفية تطبيق الأشكال المختلفة للتقييم وزمن إدماج كلّ نوع أثناء العملية التعليمة والتعلّمية ، وإعطاء التقييم التكويني الاهتمام الأكبر.

مصادر البحث ومراجعه

المراجع العربية

1-الفاربي عبد اللطيف وآخرون ، معجم علوم التربية ، دار الخطابي للطباعة النّشر ، ص130.
2-الفتلاوي سهيلة محسن كاظم ، تفريد التعليم ، دار الشروق للنّشر والتوزيع ، الأردن ،2004 ، ص 167.
3-الدريج محمد ، الكفايات في التعليم ، مطبعة النجاح ، الدار البيضاء ، 2003 ، 188-189.
4-المير خالد ، إدريس قاسمي ، وآخرون ، سلسلة التكوين التربوي ، مطبعة النّجاح الجديدة ، ط1 ، الدار البيضاء ،1996 ، ص 188-189.
5-الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسّط ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ،2005 ، ص21.

المراجع الأجنبية

-Dortier Jean François, 2004, Dictionnaire des sciences humaines, Paris : Sciences Humaines Edition, p223.

-Hadji Charles, 1992, L'évaluation, règle du jeu, Paris : E.S.F.

-Scallon Gérard, 2000, L'évaluation formative, Bruxelles : Edition De Boeck Université, p5.

-Meyer Geneviève, 2007, Evaluer pourquoi ? comment ? Hachette Education, p24.

-Cuq Jean Pierre, Dictionnaire de Didactique du Français, CLE International, Paris, 2003, p 91.

-Stufflebean, in Charles Delorme, 1990, L'évaluation en question, Paris : E.S.F, p 132.

-Tagliante Christine, 1991, L'évaluation, Paris : CLE international, p12.

الهوامش والإحالات

[1] Cuq Jean Pierre, Dictionnaire de Didactique du Français, CLE International, Paris, 2003, p91.

[2] Dortier Jean François, 2004, Dictionnaire des sciences humaines, Paris : Sciences Humaines Edition, p223.

[3] الفاربي عبد اللطيف وآخرون ، معجم علوم التربية. دار الخطابي للطباعة النّشر ، ص 130.

[4] Dortier Jean François, p 223.

[5] محمد الدريج ، الكفايات في التعليم ، مطبعة النجاح ، الدار البيضاء ، ص 188-189.

[6] Tagliante, L'évaluation, CLE international, Paris, 1991, p 12.

[7] تعتبر عملية المراقبة المستمرة لإنجازات وسلوكات التلمذ من بين عناصر التّجديد التي أدخلت على العملية التعليمية والتعلّمية ، وتحتسب نتائجها لصالح التلميذ إذ تثمّن كلّ المجهودات التي يقوم بها في القسم ما يشجّعه على المثابرة والعمل وحسن السّلوك.

[8] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ،2005 ، ص 21.

[9] Hadji, L'évaluation, règle du jeu, E.S.F, Paris, 1992, p56.

[10] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 21.

[11] Scallon, Gérard, L'évaluation formative, Edition De Boeck Université, Bruxelles, 2000, p5.

[12] المير خالد ، إدريس قاسمي ، وآخرون ، سلسلة التكوين التربوي ، مطبعة النّجاح الجديدة ، ط1 ، الدار البيضاء ،1996 ، ص 83.

[13] Meyer Geneviève, Evaluer pourquoi ? comment ? Hachette Education, Paris, 2007, p24.

[14] Tagliante, L'évaluation, CLE international, Paris, 1991, p15.

[15] Stufflebean, in Charles Delorme, L'évaluation en question, E.S.F, Paris, 1990, p 132.

[16] Tagliante, Christine, L'évaluation, p12.

[17] Stufflebean, in Charles Delorme, p132.

[18] الفتلاوي سهيلة محسن كاظم ، تفريد التعليم ، ص 167.

[19]قمنا بإعداد استبيان حول واقع تطبيق التقييم في المدرسة الجزائرية وزعناه على بعض أساتذة التعليم المتوسط ومن بين أسئلة الاستبيان التي تخص موضوع هذا المقال "التقييم التكويني" ما يأتي:

-هل تعاني من صعوبات أثناء إجراء التقييم ؟

-ما هي الصعوبات التي تعاني منها في تطبيق التقييم التكويني ؟". قدمنا من خلاله عدة صعوبات يحدد كلّ أستاذ الصّعوبات التي يعاني منها.