

إشكالية التقويم التربوي - في الجزائر- بين تصورات الرسمية والممارسات الميدانية للأستاذ

(1) بلقاسمي بوعبدالله * ، (2) د. مرينز عفيف

buabdellah1976@gmail.com

(1) طالب دكتوراه جامعة عين تيموشنت، الجزائر.

(2) أستاذ باحث جامعة مستغانم، الجزائر.

merniz06@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2022/11/02 تاريخ القبول: 2022/12/30 تاريخ النشر: 2022/12/31

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن واقع الاختبارات التحصيلية كشكل من أشكال التقويم في المنظومة التربوية، وتحليل أسباب عدم موضوعية التقويم وحياده عن الأهداف المسطرة من قبل الوزارة الوصية، وأثر ذلك على مستوى المتعلمين والتحصيل الدراسي خاصة وعلى مخرجات النظام التربوي عامة.
الكلمات المفتاحية: الاختبار التحصيلي؛ التقويم؛ التحصيل الدراسي.

Abstract:

The Current research aims to reveal the reality of testing as a form of assessment in the educational system, Analysis of the reasons for the non-objectivity of the evaluation and its neutrality with respect to the objectives set by the Ministry of the Will, this has had an impact on the level of learners and academic performance in particular and on the performance of the education system in general.

Keywords: Achievement test; calendar; academic achievement.

مقدمة:

إن دعم مجهود المتعلم وعلاج ضعفه في المجال الدراسي فكرة قديمة؛ وقد تجلت من خلال مواقف وآراء مفكرين ومربين في فترات تاريخية محددة، كما أنها اتخذت مظاهر متعددة تؤثر كلها على وجود وعي بضرورة مساعدة المتعلم على تجاوز مواطن الضعف لديه، فابن خلدون أكد على ضرورة مساهمة التلميذ في التعلم، ودعم تعلمه بوسائل التكرار، وتقريب الفكرة بأمثلة حسية.

لكن ميدانيا يتجلى من خلال تحليل الوضع الراهن، أنّ التقويم كما هو مطبق حاليا، يعطي الأولوية للتحصيل الدورية لمكتسبات التلاميذ المعرفية، وينحصر أساسا في الاستعمال الإداري، مرتكزا على تنقيط عددي ومعطيات إحصائية ترتبط بالامتحانات الرسمية.

فرغم الإصلاحات التي جاء بها القانون التوجيهي 04/08 المتضمن تنظيم وهيكل المنظومة التربوية والتي اعتمدت المقاربة بالكفاءات في مراجعة البرامج والمناهج، ظلت عملية التقويم تعيش ضبابية في ظل تخطيط واضح لرجال التعليم على مستوى البناء والتنفيذ والاستثمار، بحيث مازالت تسود بيداغوجيا الأهداف التي تستهدف الكشف عن القدرة على تذكر معارف ومعلومات جزئية ولا نسقية؛ وفي أحسن الأحوال تطبيق القواعد والإجراءات (تمارين تطبيقية)، متجاهلة الطرائق والسبل التي يمكن أن تخرجها من رتابتها الكلاسيكية إلى الحداثة البيداغوجية (الكفاءات) للكشف عن إمكانات المتعلمين وقدراتهم بعيدا عن نظرة المجتمع وتمثلا ته السلبية للتقويم، باعتباره وسيلة للحكم القطعي والنهائي على عمل المتعلم؛ في حين أن لهذه العملية (التقويم) دورا جد فعال في تأسيس التّعلّيمات وإعطائها معنى في الحياة الاجتماعية، انطلاقا من مرتكزات جديدة أبرزها اعتماد الوضعية-المشكلة التي هي أساس التّعلّم حاضنته الأولى إذا ما كانت في سياقها الاجتماعي المحاكي لواقع المتعلم، وعلى اعتبار أن الاختبارات التحصيلية كشكل من أشكال التقويم رافدا من روافد المنطق البنائي للتّعلّيمات فإن بناءها وحسن صياغة أسئلتها بما يضمن تقويم مستويات التفكير العليا يبقى من أكبر التحديات التي تواجه المدرسة الجزائرية، وهو ما دفع بالوزارة

الوصية إلى تبني استراتيجية شاملة للتقويم التربوي بكل أدواته سواء من خلال المناهج الدراسية أو من خلال المرجعيات القانونية المهيكلية لها، كالقانون التوجيهي والدليل المنهجي لإعداد المناهج، لكن السؤال الذي يفرض نفسه، هو ما مدى توافق تصورات الوزارة الوصية للممارسات الميدانية للأساتذة في مجال التقويم التربوي؟ وهل هناك يحقق التقويم التربوي الغاية المرجوة منه؟

1- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أهمية الموضوع الذي يتناوله؛ والمتمثل في التطرق لأهم المشكلات التربوية الناتجة عن الهوة بين تصورات الوزارة واستراتيجيتها في مجال التقويم التربوي من جهة والممارسات الميدانية للأساتذة من جهة أخرى، وما ينتج عنه من عدم توافق في الرؤى بين الوزارة الوصية والقاعدة التنفيذية، مما أصبح يشكل عبئا يضاف لبقية الأعباء التي أثقلت كاهل المهتمين والقائمين على الفعل التربوي ودفعهم إلى تبني خطوات تصحيحية وتصويبية دورية، كما تظهر أهمية البحث في كونه يكشف عن أهم الاختلالات التي تعانيها الأطقم التربوية في مجال التقويم التربوي والصعوبات التي تواجههم.

2- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تسليط الضوء على واقع التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، وتباين النظرة إليه بين الوصاية والجهات التنفيذية؛ إضافة إلى ذلك فإنه يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

✓ التعريف بضوابط المراقبة والتقويم في المدرسة الجزائرية.

✓ التطرق لأهم النصوص التشريعية المسيرة لنظام التقويم التربوي في المنظومة التربوية.

✓ التعرف على مواطن الاختلاف في النظرة إلى التقويم وانعكاساتها أداء المتعلمين خاصة ومخرجات العملية التربوية عامة.

✓ تحليل طبيعة العلاقة بين الاختبارات التحصيلية ومستويات التفكير على اختلافها.

3- منهج البحث:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الذي يحاول من خلاله الباحث وصف الظاهرة موضوع البحث، ويفسّر ويقارن ويقيّم ويحلل بياناتها من أجل الوصول إلى تعميمات ذات معنى، يثري بها رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة. (شروخ، 2003، 147)

4- التعاريف الإجرائية لمفاهيم البحث:

1-4- الاختبارات التحصيلية: هي الاختبارات التي يخضع لها المتعلم في نهاية كل فصل دراسي وذلك بهدف تحديد مستواه الدراسي وقياس مدى تحكمه في المعارف والخبرات المتاحة خلال فترة دراسية معينة، تكون عبارة عن فصل أو سنة دراسية، وهي تهدف إلى الحكم النهائي على المتعلم بالانتقال إلى القسم الأعلى أو إعادة السنة الدراسية.

2-4- الممارسات الميدانية للأساتذة: هي مجموع الممارسات التي يقوم بها الأساتذة في إعداد الاختبارات التحصيلية للوقوف على مستوى المتعلمين والحكم عليهم؛ وكذا الملاحظات المسجلة في مختلف الأنشطة التعليمية على مدار السنة الدراسية.

5- الاختبارات التحصيلية ومراحل إعدادها:

1-5- تطور حركة القياس:

"القياس هو عملية إضفاء عدد معين على موضوع أو حدث حسب قاعدة منطقية مقبولة. يتوجه من يقوم بها إلى تعيين دليل عددي أو كمي للشيء الذي فحصه، وبه يتم تحديد "كمية" الخاصية التي نقيسها في شيء ما. فهو إذن عملية تعتمد "الرقم" في التعبير عن الخاصية المقاسة باستخدام "وحدة قياس" متفق عليها تتضمن التحديد والدقة.

إلا أن وحدة القياس تختلف من ظاهرة إلى أخرى.... فقياس الظاهرة المادية، يمكن أن تتم بدرجة كبيرة من الدقة، في حين أن قياس الظاهرة المعنوية قد يحتاج إلى ضوابط كثيرة، وبالتالي فهو يتعرض لاحتمال الخطأ أكثر.

قد تكون وحدة قياس الأمور المادية متعارفا عليها وعلى دقتها كالسنتمتر بالنسبة للطول.... فهذا القياس المباشر للماديات، قد يصل إلى درجة كبيرة جدا من الدقة بحيث

يكاد ينعدم فيها الخطأ المحتمل من القياس، بحيث متى أعيد قياسها مرة ثانية وثالثة..... في نفس الظروف ونفس الملابسات فإن النتائج تبقى ثابتة.

وتظهر مشكلة عدم ثبات الظواهر المعنوية المخضعة للقياس غير المباشر بصورة جلية أكثر حين تتعرض للقياس في المجال النفسي والتربوي والاجتماعي، لكون هذه الظواهر أكثر ديناميكية، وبهذا، فهو معرض لكثير من الخطأ بسبب تعرضه لعوامل مؤثرة في الحالة النفسية والتربوية والاجتماعية، وبسبب تعقد هذه العوامل المؤثرة وعدم ثباتها، فتكون نتائج القياس، هذه تقريبية. (يعقوبي، 2002، 294)

وهو مبني علميا على مقولة ثورندايك الشهيرة "إن كل شيء موجود بمقدار، وكل شيء موجود بمقدار يمكن قياسه" وقد عرفه أبو علام بأنه إعطاء قيمة رقمية لصفة من الصفات طبقا لبعض القواعد والأسس، ويعرف بشكل عام بأنه عملية جمع المعلومات ووصفها رقميا بنسبة لأداة قياس معينة كالاختبار والاستبانة وغيرها. أنماط القياس: حدد يعقوبي في كتابه أسس بناء الفعل الديدانكتيكي أنماط القياس كما يلي:

- قياس مستمر "mesure continue" يقوم على تتبع مسار المتعلم بكيفية مستمرة.
- قياس محكي "mesure critèriè" يقيس أداءات المتعلم باعتبار الأهداف.
- قياس شامل "mesure globale" يقيس نتائج عامة مرتبطة بمواد متعددة.
- قياس معياري "mesure normative" يوظف لتصنيف وترتيب المتعلمين.
- قياس جزئي "mesure ponctuelle" يقيس لحظة من مسار التعلم.
- قياس نوعي "mesure spécifique" يرتبط بمادة معينة.

2-5- من التقييم إلى التقويم:

على الرغم من أن مفهوم "التقييم/ التقويم" اصطلاح حديث في العلوم التربوية والنفسية، إلا أنه قديم في معناه.... ذلك لأن "التقييم/التقويم" عملية طبيعية نقوم بها جميعا في حياتنا اليومية بطريقة شعورية أو لا شعورية... ولكثرة تداولهما، تداخل المفهومين حتى كدنا لا نميز بينهما، إذ كثيرا ما نطالع في كتاب واحد لمؤلف واحد في علوم التربية استعماله تارة لفظة "التقييم" وأخرى لفظة "التقويم" لنفس المعنى ونفس الهدف،

في حين أن "التقييم" يقتصر دوره على منح قيمة لشيء، أو أمر، أو شخص تبعا لدرجة توافقه مع هدف منشود، وهو بهذا المعنى، يقف عند حد اصدار حكم قيمة على الشيء، بينما يتجاوز "التقويم" هذا الحد إلى غاية التعديل و التصحيح فالتحكم.(يعقوبي، 2002، 2096)

أما عمليا فقد عرف التداخل بين المفهومين ومختلف المفاهيم المتعلقة بهما الكثير من اللبس وأثار جدلا واسعا في الأوساط التربوية، هو الأمر الذي استدعى تدخلا مباشرا لوزارة التربية الوطنية في العديد من المناسبات لتوضيح الأمر، رغم أن مفهوم الاختبار التحصيلي واضح في المناهج الدراسية ومرجعياتها القانونية، من ذلك ما نص عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/04 الصادر في 13 يناير 2008.

المادة 72: (يتمّ اعلام الأولياء بصفة منتظمة بعمل أبنائهم ونتائج عمليات التقييم الدورية والقرارات النهائية المترتبة عنها بواسطة:
الوثائق الرسمية الخاصة بكل طور تعليمي
الاتصالات واللقاءات مع مدرسي القسم والمربين عند الاقتضاء مع المستخدمين المختصين في علم النفس المدرسي وفي التوجيه.
الاجتماعات المشتركة بين الأولياء والمدرسين)
من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08

ونظرا لضبابية مفهوم عملي التقويم والتقويم وما عرفته من تداعيات على مستوى الممارسات الميدانية للأساتذة، والتي تخلط في العديد من المرات بين أسبقية كلاهما، وكذا الخلط بين أدوات التقييم والتقويم وكيفية تطبيقها فقد عمدت الوزارة الوصية إلى تبني مفهوم مغاير تماما للمفاهيم الساعده، وأصدرت منشورا وزاريا تحت رقم 17/813 الصادر في 11 أكتوبر 2017، حددت فيه شروط صياغة أسئلة المراقبة المستمرة وهي التسمية التي أطلقت على ما كان يعرف بالاختبارات الفصلية، كما جاءت بصيغة أخرى للتقويم التربوي، وجاء في هذا المنشور صيغتين لعملية التقويم تتماشيان وما تم ضبط من قبل المفتشية العامة للبيداغوجيا في إصدارها للمخططات السنوية للتعليم مع بداية الدخول المدرسي 2016/2017 وتضمنت عملية التقويم شكلين هما:

✓ **المراقبة المستمرة:** وهي مجموع الممارسات البيداغوجي الهادفة إلى تقييم وقياس أداء المتعلم خلال الفترات الدراسية المختلفة والتي تهدف إلى إعطاء قيمة رقمية

لتعليمات التلميذ وتحصيله الدراسي وتهدف بدرجة أكبر إلى قياس أدائه والحكم عليه.

✓ **التقويم البيداغوجي:** ويتضمن الملاحظات والأحكام الصادرة على عملية التّعلم وما يصدر من المتعلم من استجابات خلال الفترات الدراسية المختلفة وعبر كل المواد الدراسية، وهي في الغالب تهدف إلى تصحيح المسار والنتيجة في آن واحد، ذلك أنها تتضمن كل ما من شأنه تحسين عملية التعليم والتّعلم، وتتضمن في طياتها التقويم بمختلف مراحله وأنواعه والمتمثلة في التقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي.

6- مجالات التقويم حسب المنشور 17/813:

حدد المنشور 17/813 الصادر عن المفتشية العامة للبيداغوجيا مجالات التقويم وفق الخلفية النظرية المعتمدة في بناء وإعداد المناهج الدراسية والقائمة على المقاربة البنائية الاجتماعية.

تقسم مجالات التقييم إلى مجالين رئيسيين هما:

✓ **أولاً: مجال المعرفة والفهم**

ويقصد به التذكر واستدعاء المعلومات أو ترجمتها وتحليلها من شكل إلى آخر، وتندرج تحت هذا المجال مجموعة من المهارات منها ما يأتي: التعرف، والتذكر، والوصف، والمقارنة المجدولة، واعطاء الأمثلة، والتفسير، واعطاء الدليل.... نحو ذلك.

✓ **ثانياً: مجال القدرات –العمليات- العقلية العليا**

وهي المتصلة بقدرة الطالب على التفسير والتطبيق وإيجاد الشواهد والأدلة على معرفته واستخدام ما تعلمه في مواقف حياته جديدة وغير مألوفة، ومن هذه المهارات ما يأتي: توظيف المعلومات، وحل المشكلات، والتقويم، والاستقصاء وإصدار الحكم واقتراح البدائل والحلول والتذوق الأدبي والنقد وابداء الرأي، وإنشاء وقراءة الرسوم الهندسية والجداول والأشكال التوضيحية والخرائط.

أما في مجال اللغات بشكل عام فهناك أربع مهارات أساسية تسعى الاختبارات التحصيلية لقياسها وهي: القراءة، الكتابة، المحادثة، والاستماع.

خاتمة:

يعد التقويم أحد أهم عناصر العملية التعليمية -التعليمية، إذا ما أحسن توظيفه لتحقيق الجودة والاندماج والانفتاح الإيجابي على المحيط، كما يعد مجالا خصبا للكشف عن مدى تحقيق الكفايات التربوية والعمل على تشخيص الصعوبات من أجل التعديل والاستدراك. ولا يمكن تحقق ذلك إلا باعتماد الأداة الفعالة للتقويم، ألا وهي الوضعية- المشكلة التي تحفز المتعلم على تعبئة موارده ومواجهة مشكل يلامس حياته اليومية، وبالتالي استثمار ذلك في التقويم.

إلا أن التقويم الممارس في المدرسة الجزائرية بصفة عامة بعيد كل البعد عن هذا المنظور، فما زالت هيمنة التقويم وفق بيداغوجيا الأهداف قائمة إن لم نقل وفق البيداغوجيا التقليدية، التي تستهدف من التقويم الإقصاء والعقاب والحكم النهائي، مما يحول دون الرقي بالعملية التعليمية-التعليمية.

وما تعرفه الأسر الجزائرية من هلع وهستيريا أثناء فترة الامتحانات نتيجة اعتكاف الأولياء وأبنائهم على الحفظ ومراجعة الدروس نتيجة لما شكلته الصورة النمطية للاختبارات واقتصارها على استرجاع المعلومات، عملا بمقولة بضاعتنا ترد إلينا، فهو دليل على حياد التقويم عامة والاختبارات التحصيلية خاصة عن الغاية المرجوة منها والأهداف المسطرة لأجلها، لذلك فإن الوعي بالمشكل وما ينجر عنه من تبعات هو نصف الحل، ليبقى التفكير في ضرورة البحث عن آليات جديدة تمكن من ضبط تصور موضوعي ومحكم لصورة الاختبارات التحصيلية بما يخدم غايات ومرامي المنظومة التربوية بشكل سليم وصحيح.

وبذلك يبقى السبيل الأمثل للاستدراك هو وضع الأستاذ في حقل مستجدات إصلاحات المنظومة التربوية، بتكثيف اللقاءات والدورات التكوينية، باعتباره العمود الفقري للرقى بهذه العملية.

وختاما، أمل أن أكون قد لامست جانبا من الجوانب التي يمكن أن ترقى بالفعل التعليمي متوخيا ضرورة أخذه بعين الاعتبار والعمل على تطويره ومنحه المكانة اللائقة التي هو أهل بها، ولما له من دور فعال في الكشف عن مدى نضج ثمرات التعلم المتوخاة من العملية التعليمية-التعلمية.

الاقتراحات:

رغم أن موضوع التقويم التربوي ليس بالجديد في الساحة التربوية إلا أن الفصل في جزئياته وآليات تطبيقه لا يزال يكتنفه الكثير من الغموض ويشوبه الكثير من اللبس، نظرا لسوء الفهم تارة ولتباين الهدف منه تارة أخرى، إذ كثيرا ما يراه الممارسون ميدانيا مجرد صورة نمطية لمفهوم الاختبار، فيسعون إلى اتخاذه أداة للحكم على المتعلم ومدى جاهزيته للانتقال إلى مستوى تعليمي أعلى وسبيلهم في ذلك تلك الأسئلة المتعلقة بالحفظ والاستظهار ومدى قدرة المتعلم على استرجاع المعلومات ذات الطابع التراكمي، غير أن التقويم في جوهره هو أعم وأشمل من أن يختصر في تلك النظرة الدونية القاصرة، ولأجل الوقوف على بعض خصوصيات التقويم الجوهرية وإعطائه الصورة الواضحة يقترح الباحثان مجموعة من الميكانيزمات لتكون بوصلة يمكن الاستئناس بها من قبل القائمين على والمهتمين بالقضايا التربوية، وجمل هذه الاقتراحات كما يلي:

- تنظيم ملتقيات تكوينية وندوات علمية تشرح وتفسر- للأساتذة والعاملين بقطاع التربية والتعليم- جوهر التقويم والغرض منه وآليات تطبيقه.
- اتخاذ تدابير إجرائية ميدانية للحد من ظاهرة تقييم مكتسبات المتعلمين في جانب الحفظ والاستظهار، والعمل على تنويع أساليب الاختبارات بين المقالية التي تتطلب توظيف المهارات التجريدية، والاختبارات الموضوعية القائمة على تقويم الحفظ والاستظهار.
- العمل من خلال الأيام التكوينية المبرمجة مع الأساتذة على ضرورة إعطاء أهمية للمهارات الإدماجية أثناء سيرورة الحصص التعليمية التعلمية، وتعويد المتعلمين على الأسئلة التي تتطلب توظيف المهارات العليا للتفكير وتدريبهم على ذلك.
- إعادة النظر في الكتب المدرسية التي كثيرا ما يكون فيها التقويم مقتصرًا على بعض التمارين ذات التوظيف الموجه، والتي تجعل من المتعلم تابعا للمعلم دائما، فتحد من تفكيره وتقيد توظيفه للكفاءات الشخصية والمهارات الفردية.

- ضرورة الفصل بين بيداغوجيا التقويم باعتباره بنائيا داعما للتّعلّيمات اليومية وبين الاختبارات وأنواعها باعتبارها مرجعا للحكم على مدى تحكم المتعلم في التّعلّيمات المدرسية.

قائمة المراجع:

- أبو علام رجاء، محمود. (2005)، تقويم التّعلم دار المسيرة للنشر للتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- حثروبي، محمد الصالح، (2012)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، قسنطينة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر.
- وزارة التربية الوطنية. (2008)، القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/04، الصادر في 13 يناير 2008.
- وزارة التربية الوطنية. (2017)، المنشور 17/813 الصادر في 11 أكتوبر 2017.
- وزارة التربية الوطنية، (2016). المنهاج الدراسي لمختلف الأطوار، الجزائر.
- يعقوبي، عبد المومن. (2002)، هندسة الفعل الديداكتيكي، تلمسان، الجزائر: مؤسسة الجزائر كتاب.
- شروخ، صلاح الدين. (2003)، منهجية البحث العلمي للجامعيين، الجزائر، دار العلوم للنشر والتوزيع.