أبحاث محكمة
قسم الدراسات التربوية
29 يناير 2026

د. لحسن دحماني

التقويم التربوي

من التنظير إلى الممارسة

جميع الحقوق محفوظة © 2026
TAFAKOR
Tafakor Center for Studies and Research
All rights reserved© 2026

التقويم التربوي: من التنظير إلى الممارسة

د. لحسن دحماني

أستاذ علوم التربية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة طنجة تطوان الحسيمة

على سبيل التقديم:

يشكل التقويم التربوي أحد المكونات الجوهرية للعملية التعليمية-التعلمية، لما له من دور حاسم في تشخيص التعلمات، وتتبع تطورها، والحكم على مستوى تحقق الأهداف والكفايات لدى المتعلمين. ولم يعد التقويم يُختزل في كونه إجراءً تقنيًا لقياس التحصيل أو إصدار الأحكام النهائية، بل أضحى ممارسة بيداغوجية واعية، ذات أبعاد مفاهيمية ونظرية وديداكتيكية وإجرائية، تسهم في توجيه الفعل التعليمي، وضبط اختيارات المدرس، وتحسين جودة التعلمات. وفي هذا السياق، يكتسي التقويم وظيفة تنظيمية وتكوينية لا تقل أهمية عن وظيفته الإشهادية، إذ يرتبط ارتباطًا وثيقًا بنماذج التدريس والتعلم، وبالتصورات التي تؤطر فعل التعلم ذاته.

وانطلاقًا من هذا الوعي بأهمية التقويم، يهدف هذا العمل إلى تعميق النظر في مفهوم التقويم ومجالات اشتغاله، من خلال مساءلة أسسه النظرية ومرجعياته البيداغوجية، وتحليل تحوله من منطق تقويم يرتكز على الأهداف إلى تقويم ينسجم مع منطق الكفايات، كما تبنته التوجهات التربوية الحديثة. كما يسعى إلى إبراز العلاقة القائمة بين التقويم ونظريات التعلم المختلفة، وكيف تؤثر هذه النظريات في اختيار أدوات التقويم ووظائفه، وفي تمثل الخطأ ومكانته داخل الفعل التعليمي.

ويطرح هذا العمل جملة من الإشكالات المركزية التي تمت معالجتها ضمن فقراته المختلفة، من قبيل: ما المقصود بالتقويم التربوي، وما علاقته بالقياس؟ وما النماذج التعليمية التي يستند إليها التقويم؟ وكيف يتم تمثل التقويم داخل نظريات التعلم الكبرى؟ وكيف انتقل التقويم من منطق قياس الأهداف إلى منطق تقويم الكفايات؟ وما موقع التقويم داخل البيداغوجيات النشيطة، خاصة البيداغوجية الفارقية وبيداغوجيا الخطأ؟ وما أنواع التقويم ووظائفه ومجالاته؟ ثم ما الأدوات والأساليب الكفيلة بتقويم التعلمات تقويمًا منصفًا وذا دلالة؟ وكيف تُبنى الاختبارات وتُعد شبكات التصحيح؟ وكيف يتم تحليل نتائج التقويم وتأويلها واستثمارها في تحسين التعلمات؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة لا تروم فقط الإحاطة النظرية بمفهوم التقويم، بل تهدف أساسًا إلى تمكين المدرس من رؤية متكاملة تجعل من التقويم أداة للتعلم، ووسيلة لدعم المتعلمين ومواكبة تقدمهم، ورافعة أساسية لتجويد الممارسات التعليمية والارتقاء بأداء المنظومة التربوية ككل.

المحور الأول: الإطار المفاهيمي والنظري للتقويم

تتداخل مجموعة من المفاهيم مع مفهوم التقويم حتى اعتقد الباحثون أنها مرادفات للتقويم، وذهب البعض إلى أنها مختلفة عن التقويم، في حين أن كلا الرأيين يجانبان الصواب، فالقياس والتقييم كمفاهيم لا تتداخل مع التقويم، بل هي مستويات من التقويم، لأن التقويم أشمل من القياس والتقييم. إذا ما المقصود بكل من التقويم والتقييم والقياس؟

1- البنية المفاهيمية

التقويم: التقويم لغة بمعنى القيمة، أي ثمن الشيء بالتقويم، وكذلك من الاستقامة بمعنى التقويم، ويعني إعطاء للشيء قيمة من خلال إصدار الحكم عليه ومنه التقييم، وقد تكون القيمة عددية أو معنوية، ومن المعاني أيضا قوم الشيء، أي أقامه وأزال اعوجاجه، وهذا المعنى يفيد أن التقويم لا يحيل إلى النقطة الجزائية فقط أو العددية، بقدر ما يحيل إلى أن التقويم مضاد للاعوجاج والانكسار أو تعديل ما كان معوجًا بأن نعيده إلى استقامته.

أما التقويم التربوي فقد تعددت التعريفات حوله بتعدد المدارس والنظريات، وهذه بعض منها:

- ✓ التقويم حسب رالف تايلور Ralph Taylor هو عملية تحديد الدرجة التي تحدث بها تغيرات فعلية مرغوب فيها في أنماط سلوك المتعلم.
- ✓ أما حسب روبرت تورندايك: فالتقويم هو عملية كاملة لتحديد الأهداف المتعلقة بجانب من جوانب العملية التربوية وتقويم مدى تحقيق هذه الأهداف.
- ✓ أما التقويم حسب دوكيتيل De Ketele فيعني: جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية، وتحليل درجة ملاءمة تلك المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المسطرة في البداية بهدف اتخاذ قرار.
- ✓ أما الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي فيرى بان: التقويم عبارة عن سيرورة منهجية تتوخى تقدير التحصيل الدراسي لشخص معين، وتشخيص صعوبات التعلم التي تعيق نموه المعرفي، وذلك بالنظر إلى المنهاج المسطر، بهدف إصدار الحكم المناسب، واتخاذ أفضل القرارات المتعلقة بتخطيط المستقبل الدراسي للمتعلم.

ويعرف بلوم Bloom التقويم باعتباره: "إصدار حكم على الأفكار والحلول وطرق التدريس والمواد الدراسية، وذلك باستخدام أدوات القياس والمحكات والمعايير، وتكون الأحكام الصادرة إما كميًا وإما نوعيًا." (رقيق، ص.13)

التقويم هو عملية إجرائية تسمح بإصدار حكم على درجة تحقق الأهداف (القدرات والكفايات..) والذي بمقتضاه يتم اتخاذ قرار أو موقف تربوي مناسب. وهو أيضا عملية جمع المعطيات ومعالجتها كيفيًا وكميًا من أجل تقدير مستوى التعلم الذي يبلغه شخص بالنسبة لأهداف معينة، وذلك قصد الحكم على المراحل التي أنجزت سابقًا واتخاذ أفضل القرارات بالنسبة للخطوات اللاحقة. (الفارابي، 1994)

القياس: مشتق من قاس يقيس، يقدر الشيء، مثل قولنا: قاس الشيء بغيره أو على غيره، أي قدره على مثله. فالقياس بهذا المعنى تقدير كمي لنتائج التحصيل، يتمثل في جمع النتائج والمؤشرات في شكلي تنقيط عددي. (رقيق،ص.8) وهناك

نوعين من القياس: مباشر؛ مثل قياس الطول أو عدد التلاميذ أو المسافة وغيرها. وغير مباشر؛ وهو قياس تحصيل المتعلمين في مادة معينة لمعرفة مدى تمكنهم من التعلمات، وقياس استعداداتهم وقدرتهم عن طريق أسئلة معينة، أو اختيارات نفسية أو استبيانات لمعرفة سمات الشخصية بطريقة غير مباشرة، ويقوم القياس على وجود مجموعة من المؤشرات التي تدل على وجود الظاهرة، مثل قدرة المتعلمين اللغوية التي تقاس من خلال مجموعة من المؤشرات كالنطق والحديث والتواصل الشفهي والكتابة والقراءة وغيرها. وعندما يتم تحليل هذه المؤشرات يتبين لنا مدى تمكن المتعلم من عدمه، من خلال الملاحظة المباشرة لأداء الأفراد وجهدهم المبذول وقدرتهم على الإجابة عن الأسئلة وسمات استجابتهم ودرجتها. إن القياس وسيلة من وسائل التقويم، لكونه يعني مجموعة من المثيرات التي يقدمها المدرس، بعد التخطيط، ليقيس بشكل كمي بعض العمليات والسمات أو الخصائص النفسية وغيرها، هذه المثيرات تتخذ شكل أسئلة إما شفوية أو كتابية تؤثر في المتعلم وتستثير استجابته لعملية التعلم، والتي يجمع على إثرها البيانات التي لابد أن تكون لديه ليقوم بعملية التقويم واتخاذ القرار.

ماذا نقوم؟

تتكون مكتسبات التلاميذ من نوعين رئيسين من التعلمات المبرمجة في المنهاج الدراسي خلال السنة الدراسية:

- الموارد: وهي كل المعارف والمهارات والسلوكات والقيم التي تشكل موضوع التعلمات الجزئية خلال حصة أو حصص تعليمية.
- الكفايات النهائية للتعلم التي يتعين على المتعلم اكتسابها للانتقال إلى مستوى أرقى، ويتم تقويمها من خلال وضعيات مركبة تتطلب تعبئة الموارد التي تم اكتسابها جزئيًا.

وبناء عليه يتعين على التقويم أن يأخذ بعين الاعتبار هذين النوعين من التعلمات: فالموارد، مثلها مثل الكفايات، يجب أن يتم التحكم فيها من طرف المتعلمين، ومن المهم أن تقوم هذه الأخيرة للتأكد من أن ذلك التحكم حصل فعلًا. ولكل من هذين النوعين تقويم خاص به:

- يتم تقويم الموارد بواسطة اختبارات بسيطة نسبيًا، تنصب على الأهداف الخاصة التي تتشكل منها التعلمات الجزئية. وتتمثل طريقة تصحيح هذه الاختبارات في تحديد ما إذا كان المتعلم قد أجاب بشكل صحيح عن الأسئلة المطروحة عليه، وبالتالي التعرف على الموارد التي تم أو لم يتم التحكم فيها.
- أما تقويم الكفاية فيتم بعرض وضعيات مركبة على المتعلمين، ويطلب منهم حلها بشكل فردي. تمكن هذه الوضعيات المتعلمين من تعبئة مواردهم المكتسبة من أجل حل الوضعية الجديدة. ويكون التقويم في هذه الوضعية قائم على المعايير والمؤشرات التي تمكن المدرس من تقويم منتوج المتعلم، هل هو متطابق مع ما هو مطلوب؟ وما هي الصعوبات التي يواجهها المتعلم من أجل حل الوضعية الجديدة؟

2- نموذج التدريس ونموذج التعلم

يستمد التقويم أسسه ومعناه من طبيعة النموذج والفلسفة التي يستند عليها، فيتغير التقويم وشكله وآلياته وأبعاده بتغيير النموذج المتبع. فالنموذج التقليدي يركز على التقويم التقليدي القائم على تقويم المادة العلمية، فيقيس ما حصله المتعلم معرفيًا، فيتم تقويم قدرة المتعلم على التخزين والاستظهار للمعارف النظرية، فالتقويم في هذه الحالة كان مجرد آلية من أجل الحكم على المتعلم واتخاذ قرار النجاح أو الرسوب. إذا؛ فالتقويم في التصور الكلاسيكي كان قائمًا على قياس مدى قدرة المتعلم على التذكر واسترجاع ما تم تلقينه من طرف المدرس.

إن التقويم وفق هذا المنظور تم ربطه بالتنقيط فقط، وكانت النقطة تلعب دور السلطة والقوة التي يمتلكها المدرس مقابل خضوع المتعلم وخنق إبداعه وقدرته على النقد والخروج من جلباب معلمه، ولم تكن كأداة لتقويم المهارة أو المعرفة التي تمكن المتعلم من اكتسابها وتطويرها، لأن التقويم لم يكن يخرج عن المقاربة التقليدية التي ترى في المدرس مركز النشاط التربوي وفي المتعلم تابعًا وخاضعًا لهذه المركزية، لأنه فاقد للمعرفة، أي أنه مجرد صفحة بيضاء كما عبر عن ذلك جون لوك، وأن المدرس هو منبع المعرفة ومصدرها الوحيد، والذي يعمل من خلال عملية الإلقاء على تلقين هذه المعرفة للمتعلمين الذين يعتبرون مجرد متلقين لا متفاعلين مع المعرفة الملقنة لهم، لذلك تكون عملية التقويم برمتها قائمة على مسألة الحفظ والاستظهار، أي استرجاع المعلومات، وهي ما أطلق عليها باولو فيرايري التعليم البنكي، أي التعلم القائم على تخزين الودائع المعرفية واسترجاعها في لحظة التقويم. (فرايري،1980.)

يختلف نموذج التعلم على نموذج التدريس، فالتعلم يرتبط بذاتية المتعلم، حيث يصبح هذا الأخير مركز العملية التربوية بصفة عامة، أي أنه يعمل على "تدبير تعلماته بنفسه، فهو يقوم باكتشاف المعلومات بنفسه عن طريق وضع الفرضيات وإجراء التجارب وتحليل وتركيب المعلومات وحل المشكلات الوضعيات، وذلك حسب معلوماته المكتسبة من قبل". (أوزي، ص.118)

إن هذا النموذج من التعلم يتيح للمتعلم بناء معارفه داخل البيئة التعليمية التي يوفرها التعليم المتمركز حول المتعلم، لأنها تساعده على بناء معارفه بنفسه، لتصبح المقارنة والتقويم بناء ينصب على القدرات والكفايات التي يعمل النظام التعليمي على تنميتها.

جدول رقم 1: الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفايات

التقويم التقليدي	التقويم في المقاربة بالكفايات
_ تقويم القدرة على التخزين واستظهار المعارف النظرية. _ اختبارات تحصيلية تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه واستظهاره _ التركيز على الانتقال من مستوى إلى آخر _ التقويم مرتبط بالمحتوى والمضامين الدراسية	_ تقويم القدرة على جودة الآداء وتوظيف المكتسبات واستثمارها ضمن وضعية جديدة لها دلالة بالنسبة للمتعلم. _ اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح المتعلم قادراً على أدائه ضمن وضعيات مشكلة... _ التركيز على بناء الكفايات بشكل إدماجي _ التقويم يشمل كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاية.

3- التقويم ونظريات التعلم

يعد التقويم التربوي امتدادًا مباشرًا للأسس الفلسفية والمعرفية التي قامت عليها النظريات التربوية، فكل نظرية تحمل تصورًا خاصًا للتعلم، للمعرفة، ولطبيعة المتعلم، وبالتالي تحدد وظائف وأدوات وطرائق التقويم داخل الممارسة الصفية. ففهم العلاقة بين هذه النظريات وآليات التقويم يوفر مدخلًا ضروريًا لتحليل الممارسة التربوية ومساءلة خلفياتها الإبستمولوجية والديسيمولوجية.

يعد التقويم أحد أهم مكونات العملية التعليمية التعلمية، فهو يتيح معرفة مدى تحقق التعلمات والكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين. غير أن مفهوم التقويم ووظائفه وأدواته تختلف باختلاف النظريات المؤطرة للتعلم. فالنظرية السلوكية تنظر إلى التقويم باعتباره قياسًا مضبوطًا للسلوك، بينما تعتبره البنائية عملية لفهم بناء المعرفة، في حين تركز الجيشطالتية على الفهم الكلي للعلاقات، وتعتبره البنائية التكوينية أو السوسيوبنائية حدثًا اجتماعيًا تفاعليًا يتم داخل منطقة النمو القريب.

هذا التباين النظري يجعل من دراسة التقويم داخل هذه النماذج أمرًا ضروريًا لتدبير الممارسة الصفية بصورة علمية وفعالة.

3-1- التقويم في النظرية السلوكية

تستند النظرية السلوكية Behaviorisme، كما صاغها بافلوف، وطورها كل من واطسن وسكينر، إلى اعتبار التعلم تغيرًا ملحوظًا في السلوك الخارجي القابل للملاحظة والقياس (Skinner, 1953) فالمتعلم في التصور السلوكي كائن يستجيب للمثيرات الخارجية بطريقة يمكن التنبؤ بها، مما يجعل التقويم ممارسة قياسية تهدف إلى التحقق من مدى حدوث السلوك المستهدف.

ومن هذا المنطلق يصبح التقويم عملية كمية تستند إلى مؤشرات موضوعية، وتبحث عن مدى تحقق الأهداف السلوكية المحددة بدقة قبل التدريس. فالدقة في تحديد الهدف، وتكميم السلوك، وتوحيد إجراءات القياس، تشكل الركائز الأساسية التي تمنح التقويم السلوكي صبغتها العلمية كما يتصورها أصحابه.

يكتسب التقويم في هذا النموذج وظيفة ضبطية، إذ يشكل أداة للتحكم في السلوك عبر آليتي التعزيز والعقاب، فالخطأ ليس مدخلًا للفهم، بل مؤشر على غياب التعلم، مما يستدعي إعادة الضبط. لذلك اعتمدت السلوكية اختبارات معيارية وموضوعية قادرة على الحكم على السلوك بصرامة، مثل الاختبارات المتعددة الاختيارات، والصواب والخطأ، والمطابقة... لأنها تفصل بين المقوم والآداء، وتضمن ما يسميه السلوكيون الموضوعية عبر ما يحمله مفهوم الثبات والصدق من دلالة تجريبية. (Pavlov, 1927)

ورغم أن السلوكية قدمت نموذجًا دقيقًا في قياس السلوك، فإنها تعرضت لانتقادات واسعة، باعتبارها تتجاهل العمليات العقلية الداخلية، وتختزل التعلم في الاستجابة الظاهرة، وتقلص دور المتعلم في العملية التعليمية. ومع ذلك، يعد تصورها للتقويم أساسًا لما يعرف اليوم بالتقويم الكمي، الذي يستثمر في مجالات التوحيد القياسي والاختبارات ذات المعايير الموحدة.

إذا، التقويم السلوكي يعتمد على الأهداف الإجرائية الدقيقة، مثل: أن يعرف، أن يميز، أن يحل... كما يركز على الآداء الفوري والنهائي وليس العمليات العقلية. ويوظف الاختبارات الموضوعية: كاختيار من متعدد، الصحيح والخطأ، أتمم بما يناسب...وغيرها.

- ✓ **مثال تطبيقي**

تطبيق في اللغة العربية حول التمييز بين الجملة الفعلية والجملة الإسمية.

التقويم السلوكي: يركز على قياس السلوك القابل للملاحظة والقياس، أي مدى قدرة المتعلم على التعرف على الجملة.

الإجراءات التطبيقية

أولًا، تهيئة المثير: يقدم المدرس 10 جمل قصيرة

ثانيا؛ استجابة المتعلم: يطلب من المتعلم وضع علامة X أمام الجملة الفعلية، وعلامة 0 أمام الجملة الإسمية.

تعزيز الاستجابة: تعزيز إيجابي: إجابتك صحيحة أحسنت.

تعزيز تصحيحي: إعادة صياغة الجملة أو إعطاء مثال جديد.

إعادة التقويم، التكرار لتثبيت الاستجابة: امتحان صغير مكون من خمس جمل لقياس مدى ثبات التعلم.

مؤشرات الحكم: نسبة الإجابات الصحيحة، السرعة في الاستجابة، القدرة على التكرار دون خطأ.

هذا النموذج يعكس رؤية معرفية تعتبر أن التعلم ليس عملية داخلية، بل سلسلة من الاستجابات السلوكية التي يمكن التحكم فيها.

3-2- التقويم في النظرية الجيشطالتية

تقدم الجشطالتية Gestaltisme تصورًا قائمًا على إدراك البنية الكلية للمواقف التعليمية. فالإنسان وفق كوهلر Kohler وفورت هايمر Vertheimer، لا يتعلم عبر تجميع أجزاء متفرقة، بل من خلال إدراك العلاقات الناظمة للمعطيات.

بناء على ذلك، يصبح التقويم عملية تحليلية تهدف إلى قياس قدرة المتعلم على إدراك الشكل باعتباره كلا عضويًا لا مجموعة من العناصر. ويتركز الاهتمام على الفهم العميق للموقف، وعلى القدرة على إعادة تنظيم العناصر، وعلى تقديم الحلول نابعة من استبصار داخلي.

يرفض هذا النموذج الاختبارات التي تقيس التفاصيل متفرقة، لأنها تحجب بنية الفهم. ويؤكد على الأسئلة المفتوحة والمهام الإدراكية وحل المشكلات المعقدة التي تكشف عن جودة التمثيلات الذهنية.

يمثل هذا التصور إضافة نوعية لأنه يربط التقويم بالاستبصار وبالقدرة على رؤية العلاقات المخفية، وهو ما يمنح المتعلم دور نشيطًا في بناء المعنى.

- ✓ **نموذج تطبيقي**

السياق: مادة النشاط العلمي، بالنسبة للتعليم الابتدائي.

الدرس: حماية الأسنان.

الهدف العام: تمكين المتعلم من إدراك الصورة الكلية للجهاز الفموي وعلاقته بالنظافة، وليس حفظ أجزاء الأسنان بشكل متفرق.

- ✓ **الإجراءات التطبيقية**

تقديم الوضعية وبناء الفهم

يقدم المدرس صورة كبيرة لفم إنسان من الداخل.

سؤال تقويمي استكشافي: ماذا تلاحظون في هذه الصورة؟ صف الصورة ككل.

يقدم المدرس بعدها وضعية مشكلة:

"طفل يأكل الكثير من الحلوى ولا يغسل أسنانه. ماذا يمكن أن يحدث لأسنانه؟ ولماذا؟"

مؤشرات التقويم:

- هل يربط المتعلم بين الأسنان واللثة؟
- هل يرى الصورة كتركيب واحد؟
- هل يستطيع وصف العلاقات بين العناصر؟
- قدرة المتعلم على الربط بين السبب والنتيجة.
- القدرة على سرد العملية كمجموع مترابط الأجزاء وليس كأجزاء منفصلة.

يتم إعادة تنظيم المعطيات:

يعطي الأستاذ ورقة تحتوي على عناصر مخلوطة:

- صورة لطفل يغسل أسنانه.
- صورة لأسنان مسوسة.
- فرشاة أسنان.
- حلويات.
- معجون الأسنان.

يطلب من المتعلم ترتيب الصور في تسلسل منطقي من خلال إدراك البنية العامة للعناية بالأسنان، وليس فقط ترتيب زمني.

سؤال تقويمي: أعد ترتيب هذه الصور بالطريقة التي تراها صحيحة، ثم اشرح لماذا رتبتها بهذا الشكل.

مؤشرات التقويم:

- ترتيب الصور بشكل ينسجم مع ربط السبب بالنتيجة.
- تفسير منسجم وليس تبريرات متقطعة.
- لحظة فهم يظهر فيها المتعلم أنه أدرك معنى الوقاية.
- تفسير منسجم يعكس إدراك الصورة العامة من خلال الربط بين العادات اليومية والمخاطر المستقبلية على صحة الفم والأسنان.

3-3- التقويم في النظرية البنائية

قدمت البنائية Constructivisme مع بياجي Piaget وبرونر تصورًا مغايرًا للتعلم، يقوم على اعتبار المعرفة بناء نشيطًا ينجزه المتعلم. ومن هذا المنطلق، لم يعد التقويم قياسًا للسلوك فقط، بل صار تتبعًا لتطور البنيات الذهنية والعمليات المعرفية التي يعتمدها المتعلم أثناء التعلم. (Piaget,1970) في هذه الرؤية يحتل الخطأ مكانة مركزية، لأنه يكشف عن بنية التفكير وطبيعة التمثلات، مما يجعل التقويم ممارسة تكوينية تساعد المتعلم على إعادة بناء معارفه. وتعد الوضعيات

المشكلة والمهام الأصيلة وملفات الإنجاز نماذج لأدوات تنسجم مع هذا التصور، لأنها تكشف عن استراتيجيات التفكير بدل الاقتصار على النتائج.

ما يميز التقويم البنائي أنه مدمج في التعلم وليس منفصلًا عنه، وأن وظيفته الأساسية ليست الحكم، بل الفهم. وفي هذا السياق يصبح المدرس موجهًا ومسائلًا وليس مصححًا فحسب، بينما يتحول المتعلم إلى فاعل يبني معرفته من خلال أعماله، وليس عبر الاستجابة لأسئلة مغلقة.

✓ **نموذج تطبيقي**

السياق درس في العلوم حول دورة الماء.

التقويم البنائي يركز على كيفية بناء المعرفة وليس فقط على النتيجة، لأنه يقيس تمثلات المتعلم وتطورها وحاجته للتوجيه.

✓ **الإجراءات التطبيقية**

- استكشاف التمثلات:

سؤال: من أين يأتي المطر؟

يكتب المتعلمون إجاباتهم بشكل فردي.

- نشاط بناء المعرفة: يشتغل المتعلمون في مجموعة لرسم مخطط دورة الماء.
- التقويم التكويني البنائي: يتنقل المدرس بين المجموعات ويتدخل بأسئلة محفزة: كيف يتحول الماء من الحالة السائلة إلى الحالة الغازية؟ لماذا يعود إلى الأرض؟

تقويم المنتج النهائي: مقارنة المخطط الأول قبل التعلم بالمخطط النهائي بعد التعلم.

- **تحليل تطور الفهم**
  - **مؤشرات الحكم:**

- تحسن جودة النموذج التمثيلي.
- قدرة المتعلم على تفسير العلاقات السببية.
- انتقال المتعلم من التفسير الشعبي إلى التفسير العلمي.

التقويم هنا تكويني بنائي يركز على مسار التفكير، ويعد تقويم أداة لدعم بناء المعرفة.

المحور الثاني: من التقويم بالأهداف إلى التقويم بالكفايات

1- التقويم بالأهداف:

في ظل التدريس بالأهداف خضع التقويم للمعايير التالية:

قياس الجانب المعرفي والتحصيلي فقط من شخصية المتعلم، وإهمال الجوانب الأخرى، سواء في التقويم التشخيصي أو التكويني أو الإجمالي الإشهادي. ويقوم التقويم على النقطة العددية المحصل عليها من طرف المتعلمين كمصدر وحيد للتحصيل وقياسه وتحليله، وذلك من خلال الواجبات المنزلية والفروض المحروسة والاختبارات الفصلية، إضافة إلى تقويم الآليات والوثائق المستعملة في إنجاز النشاط، كإلزام إداري تتبعه الإدارة في تقويم العملية التعليمية من خلال رزنامة الفروض المحروسة. وتعمل المقاربة بالأهداف إلى محاولة تقديم الدعم والتقوية من أجل تحسين النتائج المدرسية الجماعية والفردية للمتعلمين، إضافة إلى سعيها للحد من الهدر المدرسي.

إذا فالتقويم بالأهداف يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمدرس وقدرته على تحقيق أهداف الدرس وجدوى طريقة التدريس المستعملة، وقد كانت الأسئلة والاختبارات في عملية التقويم ملازمة للأهداف السلوكية، وهو الأمر الذي حفز المدرس لرسم الأهداف وبلورتها في شكل تعلمات يهدف إلى تحقيقها واستيعاب المتعلمين لها من البداية وصولًا إلى المرحلة النهائية من السنة الدراسية، أي التمكن من أغلب الوحدات المدرسة طيلة السنة.

2- التقويم في المقاربة بالكفايات:

إذا كانت الكفاية في مفهومها هي القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف، قدرات، ومهارات وغيرها) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال، (Roegiers,2001) فإن التقويم لا يخرج على التصور المنطقي لهذه المقاربة التي تفرض وضعيات تقويمية يتم فيها استحضار جميع المكتسبات والتصورات والتمثلات السابقة والعمل على دمجها من أجل إيجاد حل أو حلول ممكنة للوضعية المشكلة التي يواجهها المتعلمون.

2-1- مكونات التقويم في مدخل الكفايات

لاستجلاء مكونات التقويم في مدخل الكفايات يمكن الاسترشاد بالأطر المرجعية والمذكرات والمقررات الوزارية التي تعنى بتنظيم عملية التقويم، سواء المستمرة أو الدورية السنوية الاشهادية، حيث تتوخى:

أولًا، توحيد رؤية المعنيين بالتقويم التربوي للمدرسين الممارسين، المتعلمين، الآباء، والمؤطرين وخلق حوار بينهم بشأن المجالات والجوانب التي ينبغي أن ينصب عليها التقويم عامة والإشهادي على وجه الخصوص، ووضع معايير لقياس مدى اكتساب المتعلمين للكفايات المطلوبة في كل الأسلاك التعليمية، وفي كل فرع من المجالات المعرفية المعنية بالامتحانات النهائية للسلك.

ثانيًا، وعي الفاعلين التربويين بما لمكون التقويم من أهمية ضمن مكونات المنهاج الدراسي، ومحاولتهم استجلاء أي غموض في المنهاج المغربي الجديد حول ملامح التخرج التي تترجم مؤشرات اكتساب الكفايات المسطرة في هذا المنهاج. (عرابي، ص.7)

2-2- توجهات واختيارات في مجال التقويم

في إطار عناية المنهاج الدراسي الحالي في مفهومه الشامل المتكامل، تم إيلاء التقويم عناية خاصة تتجلى في المبادئ والتوجهات التالية:

- ربط التعلمات بمحيط المتعلم من خلال ملاءمة المنهاج والبرامج الدراسية بالانتظارات وتحقيق العلاقة التفاعلية بين المدرس والمجتمع، لذا ينبغي أن تتأسس وضعيات التقويم على معطيات منسجمة مع المحيط.
- إرساء مدرسة متنوعة الأساليب والأشكال التقويمية حتى تستجيب لانتظارات المستفيدين من الخدمات التعليمية.
- اعتماد العدل والمساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص في التقويم التربوي، انطلاقًا من أن المدرسة مجال حقيقي لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديموقراطية. (الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص .55)

2-3- التقويم في البيداغوجيات النشيطة

يرتبط التقويم أيضا بالبيداغوجيات المؤطرة للعملية التعليمية التعلمية، وفيما يلي التقويم وفق بعض البيداغوجيات:

✓ التقويم في البيداغوجية الفارقية:

يرتبط التقويم في البيداغوجية الفارقية بالتعرف على النتائج الفردية، أي نوع ووثيرة التعلم ونتائجه عند المتعلمين، وكذا مستوى اكتساب التعلمات والكشف عن مواطن القصور والتعثرات وكذا القوة والاكتساب، وذلك من أجل تحديد مجالات التدخل العلاجي التعديلي وفق كل مجموعة من المجموعات الفارقية، الذي على إثره يتم إنجاز تخطيط ديداكتيكي من أجل التدخل، استجابة لتنوع الحاجات وتحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص وتلبية للفروقات الفردية. حيث يمكننا التقويم من جعل التخطيط الديداكتيكي مرنًا متكيفًا قابلًا للتحويل والإضافة والتعديل، من أجل التعامل مع الوحدة الديداكتيكية من زوايا نظر متنوعة، تتلاءم مع متطلبات وحاجيات المتعلمين الفردية، وذلك لخلق التوازن بين المستويات الفارقية للقسم الواحد، الأمر الذي يؤدي إلى تخفيف حدة الفوارق، من خلال تخطيط وتدبير التعلمات الفارقية التي تراعي المستويات الآتية:

- تفريد التعليم، أي مراعاة الفروقات الفردية للمتعلمين والعمل على محاولة تفيء في مجموعات متقاربة القدرات والذكاءات.

- تحديد مواطن القوة والضعف لكل مجموعة، وتقديم النماذج والأنشطة المناسبة لهذه المجموعات.
- مدامت التعلمات متفردة، فالتركيز على إكساب قدرات محددة، قد تزيد أو تنقص، بالنسبة لكل مجموعة عمل معينة.
- أن يتم توفير أدوات ومعدات عمل مساعدة في عملية التعلم.
- تنويع وضعيات الاشتغال لتتناسب وطبيعة الفروقات بين مجموعة العمل.

✓ **التقويم في بيداغوجيا الخطأ:**

ارتبط الخطأ في التيار البنائي بمفهومي الاستيعاب Assimulation أو الملاءمة Acomodation والتنظيم Organization كأحد أهم سيرورات التعلم بالمحاولة والخطأ والمعرفة. فبيداغوجيا التعلم بالخطأ ترى في الخطأ طريقة للتعلم، وتنطلق من أن تاريخ العلم هو تاريخ تصحيح أخطاء العلم كما أكد على ذلك غاستون باشلار(Bachelard, 1949)، كما أن الخطأ هو استراتيجية ناجعة للتعلم، لأن المتعلم هو الذي يفترض ويجرب ويقدم الحلول اعتمادا على نفسه، وبالتالي فالمحاولة والخطأ استراتيجية للتعلم والاكتساب، ولا يتم هذا التعلم إلا من خلال مواجهة الخطأ والعمل على تحليله ثم معالجته.

لقد انطلقت بيداغوجيا الخطأ من هذا الطرح النظري لتؤسس استراتيجيات خاصة بالتعلم عن طريق الخطأ، والتي تتضمن المراحل التالية:

- تشخيص الخطأ: بمعنى الكشف عن سياق الخطأ في إطار التعلم تبعًا لطبيعة المادة.
- إشعار المتعلم بالخطأ: بمعنى أن يكون المتعلم على وعي ومدرك لنوع الخطأ الذي وقع فيه.
- تصنيف الخطأ: ويتم هذا التصنيف من خلال معرفته هل هو خطأ عشوائي أم منتظم أم منعزل أم أنه من الأخطاء الدالة؟
- ثم البحث عن مصادر الخطأ: هل مصدر الخطأ إبيستيمولوجي أم مصدره نمائي أم تعاقدي أم ديداكتيكي؟
- معالجة الخطأ من خلال وضع خطة لتجاوزه.

خطوات معالجة الخطأ

خطاطة توضيحية للأخطاء ومصادرها:

يعتبر الخطأ في إطار المقاربة بالكفايات جزء من سيرورة التعلم، ينتج عن تفاعل المتعلم مع المعرفة، وبالتالي فالمدرس مطالب باستثمار أخطاء المتعلمين في مسارين:

مسار الدعم والمعالجة: تحتل المعالجة مكانة مهمة في سيرورة التعلم، لأنها تتيح فرصة لترسيخ مواطن القوة وأداة للوقاية من تراكم التعثرات التي تصيب المتعلمين من جهة، ومحطة لتصحيح الأخطاء ومعالجتها حتى لا تشكل عائقًا أمام التعلمات اللاحقة من جهة أخرى. وتتمثل منهجية استثمار الأخطاء من أجل تحسين التعلم في الخطوات التالية:

الكشف عن مواطن القوة والخلل في إنجازات المتعلمين، من خلال رصد منهجي للأخطاء، اعتمادًا على شبكة خاصة بذلك.

- ✓ تحليل الأخطاء عن طريق تحديد مصادرها وأسبابها وكذا أنواعها وكيفية علاجها.
- ✓ تكوين مجموعات، حسب درجة التحكم، فئة المتحكمين، فئة المتوسطين ثم فئة المتعثرين.
- ✓ اقتراح أنشطة داعمة مناسبة لكل فئة.
- ✓ تقرير أثر أنشطة الدعم من أجل التطوير والتحسين المستمرين لنوعية التدخلات.

مسار تحسين طرق التدريس: يجب أن يتم استثمار أخطاء المتعلمين في عمليتي تخطيط وتدبير الحصص الدراسية، وأن يرتبط ارتباطًا عضويًا بهما، سواء تعلق الأمر بالأنشطة الشفهية أو الأنشطة الكتابية.

2-4- صيغ تعامل المدرس مع أخطاء المتعلمين الشفهية والكتابية

الأنشطة الشفهية: يرصد المدرس أخطاء المتعلمين الشفهية خلال إنجازهم لمختلف الأنشطة التعلمية اليومية، ويستثمر هذه الأخطاء في إعادة تنظيم وتطوير أنشطة التعلم، وإعطاء الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم حول الأجوبة، والتركيز على مناقشة الإستراتيجيات الفردية التي اعتمدت في الأجوبة الخاطئة، لتحديد الأخطاء وتصنيفها جماعيًا، واقتراح استراتيجيات بديلة لصياغة الإجابات الصحيحة.

الأنشطة الكتابية: يتتبع المدرس أعمال المتعلمين الكتابية خلال إنجاز الدرس، ويرصد الأخطاء الأكثر ترددًا، والتي لها أهمية في بناء التعلمات، ثم يطالبهم بتقديم إجابتهم مع التركيز على توضيح الاستراتيجيات المعتمدة في هذه الأجوبة، واستثمار مختلف التدخلات الجماعية للوصول إلى استراتيجيات أخرى كفيلة بتقديم إجابات صحيحة.

المحور الثالث: المقاربة الديداكتيكية لتقويم التعلمات

إن التدريس هو بالأساس عملية تحويل أو تغيير للمتعلمين من حالة إلى حالة أحسن، أي العمل على جعل المتعلم يتقدم بشكل ملموس من خلال ما نريد له أن يبلغه من نتائج، سواء على مستوى السلوك أو المعرفة أو المنهج، أي على جميع المستويات. لكن؛ لمعرفة مدى التقدم الذي حققه المتعلم لابد لنا من التقويم، لأنه الإجراء الذي يمكننا من فهم الحالة التي يوجد عليها، أي ما حاجاته؟ وما التعثرات ومواطن الضعف والنقص التي تتخلل تعلمه؟ وما مسار تعلمه؟ وما الصعوبات والعوائق التي تواجه تطور هذا المسار؟ وأخيرًا ما النتائج المتحصل عليها؟ وما آثار التعلم والتغيرات التي حدثت لدى المتعلم؟ ومدى توافقها مع ما تم التخطيط له من خلال التقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم الإجمالي الإشهادي، إذا، ما هي خصائص كل نوع من هذه الأنواع؟ وما وظائفه؟

1- أنواع التقويم:

- **التقويم التشخيصي**

التقويم التشخيصي إجراء نقوم به في مستهل عملية التدريس، إما بداية السنة الدراسية، أو بداية الأسدوس، أو بداية وحدة تعليمية، أو بداية حصة أو مقطع، وذلك من أجل الحصول على بيانات كمية وكيفية تعكس مستوى ونوع القدرات المكتسبة وطبيعة المعارف وتمثلات المتعلمين السابقة التي تمكن من اتخاذ قرارات حول تعليم لاحق وموضوع هذا التقويم وتقدير الخصائص الفردية للشخص والتي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على مسار التعليم. (كراسة التكوين الذاتي، ص. 169)

إذا فالتقويم التشخيصي يهدف إلى تحديد منطلقات عملية التدريس ومدى استعداد المتعلمين، وذلك من خلال معرفة مدى تمكن المتعلمين من المعارف السابقة والضرورية لتحقيق أهداف الدرس، حيث يلجأ المدرس إلى اختبار سريع أو أسئلة شفهية أو حوار مفتوح مع المتعلمين، يستهدف معرفة مدى استعداد المتعلمين لمتابعة الدرس واستيعاب محتوياته.

أما على مستوى بداية الموسم الدراسي فيتم التقويم التشخيصي من خلال اختبارات دقيقة قائمة على تحديد المعايير والمؤشرات والأهداف بشكل دقيق للغاية، من أجل الحصول على معطيات واقعية. ويهدف هذا النوع من التقويم إلى:

- تحديد أفضل موقف تعلمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الراهنة.
- تشخيص تربوي، حيث يتمكن المدرس من تحديد النمو العقلي والإنفعالي للمتعلمين، ومدى استعدادهم لاكتساب معلومات وخبرات جديدة.

- رصد الأهداف التربوية التي يتوخى المتعلمين تحقيقها خلال الفترة الدراسية أو في نهايتها، ومقارنتها بالأهداف المخطط لها.

➢ **التقويم التكويني**

التقويم التكويني هو إجراء عملي أثناء الدرس أو إثر الانتهاء من مرحلة من مراحله، وهو عملية اختبار لكل من المدرس والمتعلم على مدى تحقق الإنجازات المرتقبة، (رقيق، ص.19) والكشف عن الصعوبات التي تعترض عملية التعليم والتعلم واتخاذ وسائل العلاج. فهو تقويم يكون في خدمة التعلم لتحسينه وترشيده، على اعتبار مسار التعلم مستمرًا وقابلًا للتعديل والتحسين نحو بلوغ الأهداف المنشودة. ويتم التقويم التكويني عبر إجراءات عملية تستهدف مواكبة تدرج تعلمات المتعلمين وتوجيهها في الاتجاه الصحيح من بينها: تحديد موضوع التقويم والهدف منه، بناء أدواته، إنجازه الإجرائي، معالجة نتائجه، وتحديد حاجات المتعلمين التكوينية، ثم وضع خطة ملائمة لمساعدتهم على تدارك تأخرهم أو تعثرهم وتيسير اندماجهم في المرحلة التعليمية التي يتابعون دراستهم فيها. إذا؛ فالتقويم التكويني يقيس قدرة المتعلم على تمثل المعارف والمفاهيم، والتحكم في المهارات وإبداء مواقف واتجاهات من خلال ممارسة مجموعة من الأنشطة التكوينية لتحديد جوانب قوتها لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها، وإطلاع المتعلمين على نتائج تعلمهم ودرجة تحكمهم، وإثارة دافعيتهم وحفزهم على الاستمرار في عملية التحصيل. ويستند هذا النوع من التقويم على مرجعية نظرية لبيداغوجيا الخطأ، التي تؤكد على ضرورة الكشف عن الأخطاء أثناء إرساء التعلمات وتحليلها وتصنيفها وتفسيرها ومعالجتها. ويهدف التقويم التكويني إلى:

- تنمية كفايات وقدرات المتعلم التي تمكنه من تطوير فعل التعلم.
- تساعد الملاحظات الدقيقة والواضحة الناتجة عن التقويم التكويني كل من المدرسين والمتعلمين على العمل سويًا من أجل اتخاذ القرارات المناسبة لتعديل وتصحيح مسار التعلم في حالة النقائص أو التعزيز والاستمرارية في حالة التمكن من المكتسبات.
- اكتساب المتعلم للمهارات والكفايات الجديدة يجعله قادرًا على تحديد ما تعلمه وما بقي أن يتعلمه.
- يرتكز التقويم التكويني على أن الأخطاء جزء لا يتجزء من التعلم، مما يتيح الفرصة للمتعلم للإفصاح عن تعلماته والتمكن من كفايات ما بأشكال عدة، عبر منحه الوقت اللازم للتعلم والاجتهاد وتحمل المسؤولية.

وللقيام بتقويم تكويني يحقق وظيفته الحقيقية وجب الاعتماد على خطوات منهجية محكمة بطريقة تمكن من قياس الفارق بين درجة التحصيل الفعلي للتعلم ودرجة التحصيل المطلوبة، لذلك وجب:

أولًا، اعتماد معايير ومؤشرات من أجل قياس هذا الفارق.

ثانيًا، إعطاء المتعلم أثناء الإنجاز فرصة للتقويم الذاتي والتقويم التبادلي عبر الأقران.

ثالثًا، توفير أدوات تقويمية تمكن المتعلم من التقويم الذاتي.

رابعًا، استثمار نتائج التقويم التكويني من أجل اتخاذ القرارات اللازمة لتقليص الفارق الحاصل بين ما هو حاصل وما هو مأمول.

إن التقويم التكويني لا يرتبط فقط بالمتعلم وقياس درجة تعلمه فقط، بل هو تقويم لطرق التدريس وفعاليتها في تنمية المهارات والقدرات والكفايات لدى المتعلمين، لذلك فالتقويم التكويني هو أداة من أدوات تجويد الممارسة الصفية للمدرس، لأنه يمكن المدرس من:

- التبصر في الطرائق والأساليب والممارسات المعتادة، وإعادة النظر في أدوات التعلم المستعملة.
- تصويب مسار التعلم والعمل على ملاءمة تخطيط التعلمات لمتطلبات المتعلمين وبرمجة حصص للمعالجة والدعم والتقوية.

يسعى التقويم التكويني إلى تجاوز التعثرات المرصودة لدى المتعلمين في مسار التعلم، لذلك يمكن للمدرس أن يعتمد على الدعم المندمج في سيرورة الدرس بصيغتين أساسيتين: الأولى اعتماد أسلوب تحفيزي لتشجيع المتعثرين وتوجيههم إلى تبين صعوباتهم ومساعدتهم على المشاركة في بناء تعلمهم. والثانية تقديم دعم مشترك لتدليل الصعوبات العامة المشتركة إن وجدت، وإشراك المتعلمين في مناقشة التعثرات الخاصة بكل مجموعة، وتوجيه أفرادها إلى إنجاز مهمات محددة تساعدهم على بلوغ الأهداف المرجوة من الدرس.

- **التقويم الاشهادي أو الإجمالي**

التقويم الإجمالي هو نموذج من التقويم يستند إلى إجراءات اختبارية بعد فترة زمنية دراسية، للحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج أو بعض أجزائه، كما أنه يوفر المعطيات التي تسمح بالحكم على مكتسبات المتعلم والإقرار بكفاءته. ويتفق الدوسيمولوجيين على أن التقويم الإجمالي يأتي في مرحلة نهائية لاختبار درجات تمكن المتعلم من المهارات والمعارف التي اكتسبها، فهو إجراء عملي نقوم به عند نهاية الدرس أو البرنامج التعليمي من أجل التأكد من أن النتائج المرجوة من عملية التدريس قد تحققت فعلًا، وهو بذلك يتيح لنا تحديد النتائج الفعلية للتعليم.

يتخذ هذا النوع من التقويم جملة إجراءات تقويمية من خلال أساليب متنوعة يمكن حصرها في: فروض المراقبة المستمرة، والامتحانات الدورية والنهائية.

- المراقبة المستمرة: هي إجراء بيداغوجي منظم، له مكانته المتميزة ضمن عناصر العملية التعليمية، حيث يسمح بتتبع عمل المتعلمين الدراسية في مختلف جوانب التكوين: المعرفية والمهارية والسلوكية، وبتقويم آدائهم ورصد نتائجهم واستدراك نقط الضعف لديهم وتقويمها. كما أن المراقبة المستمرة تمكن المدرس من الحصول على معلومات حول فعالية الأدوات والعمليات التعليمية الموظفة في الممارسة الفصلية، مما يساعده على مراجعة أساليبه وطرقه في التدريس.

  وتقوم المراقبة المستمرة على أسلوبين اثنين:

- التقويم التتبعي لأنشطة المتعلمين.
- الفروض الكتابية المحروسة.
- والامتحانات الدورية والنهائية.

الامتحانات الدورية النهائية: والتي تشكل الصيغة الإجرائية للتقويم الإجمالي، حيث يتم اختبار نتائج التعلم المحصل عليها من طرف المتعلمين واتخاذ قرارات دقيقة للحكم على هذه النتائج. إذا ما هي أهم وظائف التقويم؟

2- وظائف التقويم

- **الوظيفة التوجيهية**

تتلائم هذه الوظيفة مع التقويم التشخيصي، حيث يتم توجيه المتعلمين نحو أنشطة تعليمية معينة تعتبر ضرورية للتعلم، أي أن المدرس يوجه المتعلمين إلى القيام بأنشطة داعمة للتعلمات السابقة، والتي يجب أن تكون متملكة من طرف هؤلاء من أجل إقدارهم على متابعة التعلمات الجديدة اللاحقة، لأن المكتسبات السابقة تشكل القاعدة الأساسية للتعلمات اللاحقة. إذا فهذه الوظيفة تمكن المدرس من أمرين أساسيين هما:

- ✓ تحديد مؤهلات المتعلم لمواصلة تعلم جديد.
- ✓ تقدير المخاطر التي قد تعوق السير العادي للمتعلم أثناء الخوض في التعلمات الجديدة.

إن هذه الوظيفة تمكن المدرس من توقع مسار التعلم وعوائقه والتغيرات التي يمكن أن تطرأ على الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية. فهذه الوظيفة تجعل المدرس قادرًا على بناء سيناريوهات محتملة، بناءً على نتائج التقويم التشخيصي.

- **الوظيفة التعديلية**

ترتبط هذه الوظيفة بالتقويم التكويني المصاحب لسيرورات العملية التعليمية التعلمية التي تهدف إلى تشخيص الصعوبات والعراقيل والأخطاء واستثمارها لوضع خطة للمعالجة والتعديل والتصحيح الفوري لتعثرات المتعلمين، وذلك من خلال الوقوف على درجة التحكم المحصل عليها من طرف المتعلمين. والوظيفة التعديلية لا ترتبط بتعديل أخطاء المتعلم وتعثراته فقط، بل ترتبط أيضا بتعديل طريقة التعلم المتبعة من طرفه وطريقة التدريس المتبعة من طرف المدرس نفسه، إنها عملية تبصر من طرف المدرس لتصحيح مسار التعلم وطرائقه، واقتراح استراتيجيات العلاج للتعثرات من خلال طرائق جديدة. وتستند عملية التعديل إلى:

- ✓ التعرف على النتائج المحققة مقارنة مع النتائج المنتظرة.
- ✓ الكشف عن التعثرات التي تعيق مسار التعلم سواء فرديًا أو جماعيًا.
- ✓ القصور الحاصل في الوسائل المستعملة والطرائق التدريسية المعتمدة.

➢ **وظيفة المصادقة**

المصادقة هي الإقرار الناتج عن التقويم الإجمالي إما بنجاح المتعلم أو رسوبه، وهي وظيفة تركز على النجاح دون الاهتمام بالتعثرات، لأنها تأتي كآخر مرحلة يتم فيها الحكم على نجاح أو فشل المتعلم في تملك التعلمات الأساس والقدرة على إدماجها في حل وضعية مشكلة جديدة هي التقويم الإجمالي الإشهادي، أي هي إصدار حكم حول تحقق الكفايات والأهداف المسطرة منذ بداية العملية التعليمية التعلمية. (De Ketele, pp 40-43)

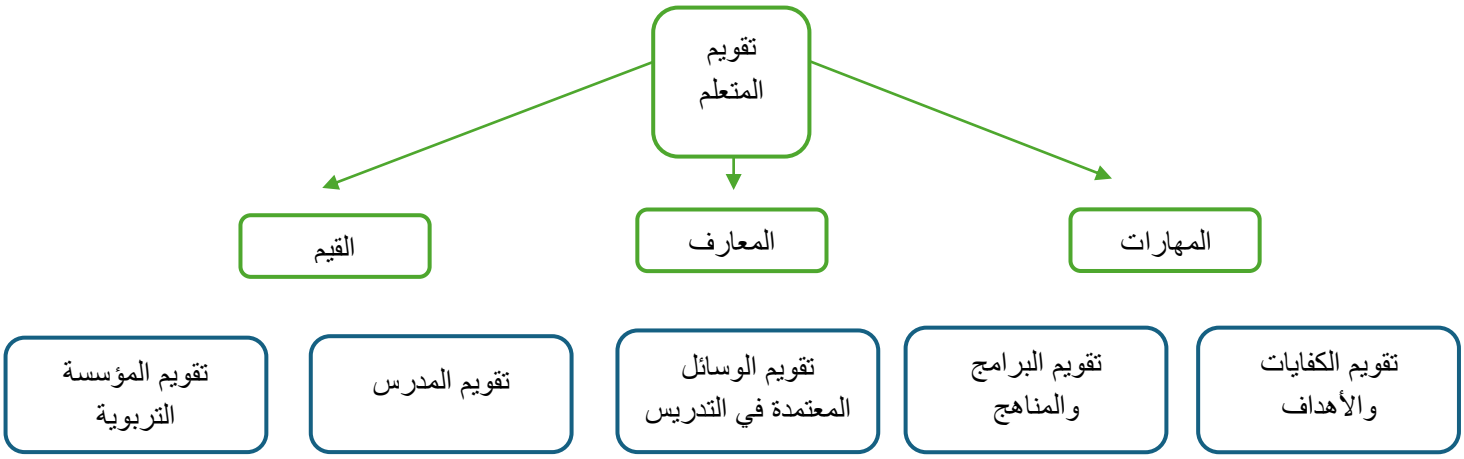
وتقتضي المصادقة ضرورة الاهتمام بالإنجازات الصحيحة فقط، دون اعتبار الأخطاء، لأن هذا النوع من التقويم يدخل في إطار بياغوجيا النجاح.

جدول رقم 2: أنواع التقويم ووظائفه

الوظيفة	متى نقوم؟	لماذا نقوم؟	غايات التقويم	ماذا نقوم؟	الأداة التقويمية
التقويم التشخيصي	في بداية التعلم	تشخيص المكتسبات السابقة والوقوف على التعثرات والعوائق من أجل معالجتها لتمكين المتعلم من إمكانية مسايرة مسار التعلم الجديد.	تربوية: إنصاف المتعلمين وتمكينهم من مسايرة مسار التعلم الجديد من خلال جعل مستواهم متقارب نسبيًا.	مكتسبات قبلية	تمارين؛ وضعيات تقويمية (روائز التقويم التشخيصي)
التقويم التكويني	أثناء عملية التعلم	تثمين المكتسبات والكشف عن التعثرات ومعالجتها	تعزيز مسار التعلم أو تعديله	موارد تم إرساؤها	تمارين
				درجة نماء الكفاية	وضعيات تقويمية مركبة وغير مركبة
التقويم الإجمالي/ الإشهادي	في نهاية التعلم	اتخاذ قرار: انتقال أو تكرار، الحصول على الشهادة أو رسوب.	المصادقة: تصنيف المتعلمين وترتيبهم (الأول الثاني الثالث) راسب/ ناجح، متمكن غير متمكن...	اكتساب الكفايات	وضعيات تقويمية مركبة

3- مجالات التقويم

يمكن إجمال مجالات التقويم في الخطاطة التوضيحية التالية:



4- دور التقويم التربوي

يتفق المهتمون بقضايا التربية والتعليم أن التقويم التربوي ركن أساسي من أركان العملية التعليمية التعلمية، لأنه بدونه لا يمكن الوقوف على نتائج الجهود المبذولة، ولا يمكن التعرف على التطور والتقدم الذي تم تحقيقه لا بالنسبة للمتعلم ولا المدرس ولا الأسرة ولا لكل القائمين على المنظومة التربوية إلا من خلال التقويم.

التقويم بالنسبة **للمدرس** هو الذي يجعله قادرًا على معرفة مستوى المتعلمين معرفيًا، عقليًا ونفسيًا، الأمر الذي يمكنه من فهم وضعيتهم، وبالتالي التمكن من مساعدتهم وتوجيههم وتعديل اعوجاجهم ومساعدتهم لتجاوز التعثرات والصعوبات التي يواجهونها من خلال تنويع طرق التدريس من أجل دمجهم في مسار التعلم.

أما بالنسبة **للمتعلمين** فالتقويم يساعدهم على معرفة مستوى آدائهم الدراسي من خلال مقارنة ذاتية، بين ما كانوا عليه وما أصبحوا عليه، إضافة إلى المقارنة بين أقرانهم، الأمر الذي يدفعهم إلى مزيد من بدل الجهد من أجل التحصيل والتقدم في المجال المعرفي والسلوكي، خاصة إذا اتصف التقويم بالصدق والموضوعية من طرف واضعه، من خلال أدوات القياس كالاختبارات مثلا. (رقيق، ص.15)

أما بالنسبة **للأسرة** فالتقويم يضع أولياء الأمور في قلب العملية التعليمية التعليمية، من أجل تتبع أبنائهم والعمل على حفزهم ودفعهم إلى تحصيل الدراسي، وذلك من خلال متابعة واجباتهم المنزلية والاختبارات الفصلية وفروض المراقبة المستمرة وغيرها.

أما بالنسبة **للقائمين على المنظومة التربوية** فيمكنهم التقويم من معرفة مدى تحقيق الأهداف والغايات التي وضعت للنظام التربوي، ومدى ملاءمته للمتعلمين، وإلى أي مدى يتفق مع الوسائل الموضوعة لهذا الغرض، ومدى كفاءة المناهج الدراسية وما يصاحبها من كتب مدرسية ووسائل تربوية ومواكبتها للتطورات، وذلك من أجل اتخاذ القرارات اللازمة على ضوء نتائج التقويم، ورسم الاستراتيجيات المستقبلية نحو التحديث والتطوير.

المحور الرابع: أدوات تقويم التعلمات والمكتسبات

تعتبر الاختبارات وسيلة من الوسائل الضرورية للتحصيل الدراسي، حيث يعتمد عليها في قياس وتقويم المتعلمين لمعرفة المستوى الذي بلغوه في تعلم مقرر دراسي معين. إذا؛ فالاختبارات هي الأداة التي تسمح بالكشف عن آداء المتعلمين بغرض تقويمها بعد الحصول على البيانات التي تستخدم كأساس أو معيار للتمييز بين المتعلمين وتصنيفهم من أجل توجيههم وإرشادهم لاكتساب مهارات التعلم، كما توضع الاختبارات من طرف المؤسسات التربوية الوصية من أجل اتخاذ قرارات معينة كالانتقال من مستوى دراسي إلى آخر، ومن الشهادات كما هو الشأن بالنسبة لاختبارات شهادة التعليم الابتدائي أو الثانوي الإعدادي أو الثانوي التأهيلي (البكالوريا).

1- أدوات وأساليب التقويم

تتعدد أنواع الاختبارات حسب نوعية الأهداف المراد قياسها، فهناك على الأقل ثلاثة أنواع رئيسية من الاختبارات التعليمية هي: الاختبارات الموضوعية والاختبارات المقالية والاختبارات الشفهية.

1-1- الاختبارات الموضوعية:

وهي الاختبارات التي تخلوا أسئلتها من الذاتية، وتكون أجوبتها في أغلب الأحيان قصيرة ومحددة، وتتميز بالصدق والثبات، كما أنها سهلة التصحيح وتقتصد الوقت، ويتطلب إعدادها المهارة والتدريب والممارسة لصياغة أسئلتها، لأن الاختبارات متنوعة، تتعدد فيها الأسئلة حسب طبيعة الاختبار والأهداف والقدرات المراد قياسها. لكن من سلبياتها أنها تسمح للمتعلم بالتخمين وحالة الغش، لأنها تركز على قياس المعارف الذاكراتية ولا تقيس مهارات الكتابة والتعبير والتحليل والنقد. ويمكن اختزال أصنافها في الجدول التالي:

جدول رقم 3: أصناف وخصائص الاختبارات الموضوعية

الأصناف	الخصائص
سؤال الصحة والخطأ	هو اختبار يهدف إلى الحكم على مؤشر بالصحة أوالخطأ.
سؤال اختيار من متعدد	اختيار الجواب الصحيح من بين عدد من الاجوبة المقترحة.
سؤال الوصل	وصل العنصر أو جواب بعنصر آخر أو سؤال.

سؤال الترتيب	ترتيب مجموعة من العناصر ترتيبًا محدد: تسلسل منطقي أو زمني أو حسب الأهمية.
سؤال إتمام جملة أو عبارة أو ما يعرف بإملأ بما يناسب	كتابة كلمة في مكانها المناسب من أجل إتمام المعنى.
سؤال الجواب القصير	سؤال مباشر يأتي الجواب عليه في صيغة كلمة أو عدد أو جملة.

1-2- الاختبارات المقالية:

تعتبر الاختبارات المقالية إحدى الأدوات التقويمية التي تستعمل لمعرفة القدرة على عرض وتنظيم وتكامل الأفكار، والقدرة على التعبير الكتابي وكشف القدرة على حل المشكلات، كما تبرز القدرة على التفكير والإبداع والابتكار والمهارات العقلية كالمقارنة والمناقشة والنقد والتركيب. وتعتمد على الأسئلة المفتوحة التي تتيح للمتعلم وتدفعه إلى الإنتاج، إما من خلال أسئلة إنشائية تتطلب مقدمة وعرضًا وخاتمة، أي الفهم والطرح الإشكالي، والتحليل والمناقشة والتركيب واستخلاص النتائج. وإما من خلال إسئلة ذات الأجوبة القصيرة نوعا ما، تتكون من مجموعة من السطور التي يكتب فيها المتعلم الجواب بنفسه ويعبر عنه بأسلوبه الخاص، كاستخراج فكرة النص، أو التعليق على خبر ما، مع تحديد عدد الأسطر له (5 أسطر مثلا). إضافة إلى وضعية حل المشكلات التي يطلب من المتعلم إيجاد حل من خلال استحضار كل القواعد والمعلومات ووضع الفرضيات والتجريب من أجل الوصول للحل المناسب للمشكلة المطروحة.

1-3- الاختبارات الشفهية أو المقابلة:

تهدف هذه الإختبارات إلى اختبار قدرة المتعلمين على التواصل والحوار، والتعبير الشفهي كالنطق والقراءة، وذلك بغية الوقوف على أخطاء المتعلمين وتعثراتهم والعمل على تصحيحها وتعديلها.

ومن أبرز مميزاتها أنها لا تكلف جهدًا كتابيًا من طرف المدرسين ولا من طرف المتعلمين، إضافة إلى أنها آنية التصحيح والتدخل، وأكثر إقدارًا للمدرس على المتابعة اليومية لدرجة التعلمات أيضا، سواء أكانت معرفية أو مهارية، لأن التعبير الشفهي هو جزء لا يتجزء من التعبير الكتابي. لكنها غير كافية لتصنيف المتعلمين وترتيبهم.

2- شروط وخصائص وضع أدوات التقويم

لكي يحقق التقويم الأهداف المتوخاة منه، يجب أن يتصف بخصائص ضرورية من أجل القيام بوظيفته القياسية، أي ضمان قياس دقيق وثابت للمعارف، الأمر الذي يمكن المدرسين من الوقوف على النتائج الحقيقية لمستويات المتعلمين معرفيًا ومهاريًا وقدراتيًا، ومن أهم هذه الخصائص: الشمولية والمصداقية والثبات والصلاحية والموضوعية. إذا ما المقصود بكل خاصية من هذه الخصائص؟

الشمولية La globalité: تعني أن التقويم يكون شاملًا لكل أنواع مستويات الأهداف المتضمنة في المنهاج، لأن معرفتها تمكن المدرس من إجراء عمليات التشخيص والعلاج والتعديل، اعتمادًا على الوسائل والأساليب المتعددة التي يقيس بها أثر المنهاج الدراسي بأبعاده المتعددة على المتعلم. (رقيق، ص.17)

المصداقية والموثوقية La validité et la fiabilté: التي تعني أن نقيس ما نريد قياسه من معارف ومهارات وسلوكات تم تحديدها مسبقًا، من خلال الاختبارات التي يجب أن تكون ملائمة للأهداف التعليمية، بمعنى هل الاختبارات ستعطينا نفس النتائج فيما لو طبقت على نفس الأفراد في فترتين زمنيتين مختلفتين؟

الثبات La fidélité: ويقصد به أن تعطي أداة التقويم نتائج يتوفر فيها قدر كافي من الثبات لإبراز الفروقات الفردية بين المتعلمين، كما يقصد أيضا بالثبات إعطاء نتائج منسجمة، ويضمن اتفاق المصححين على تقدير نفس العلامة.

الصلاحية أو القابلية للاستعمال La Pertinence/L'adéquation: التي تعني قابلية الأداة التقويمية للاستخدام وأن يكون التقويم قابلًا للأجرأة في الظروف المعتادة وبوسائل وطرق في المتناول من حيث الكلفة والسرعة في الاستعمال واليسر في الإعداد والتصحيح.

الموضوعية l'objectivité: هي قدرة الأداة التقويمية على جعل نتائج التقويم مستقلة عن الانطباعات الشخصية والذاتية للمصححين التي تؤثر بشكل سلبي على ثبات الأداة التقويمية، أي أن الموضوعية هي إمكانية تصحيح نفس الورقة من طرف مصحيحين أو أكثر مع الوصول إلى نفس النتيجة، أي عدم تدخل الذات المصححة في نتائج التصحيح، بل وجب أن تعتمد على معايير ومؤشرات موضوعية قابلة للقياس.

3- المفاهيم الإجرائية لعملية التقويم

التقويم بوجه عام، والتكويني على وجه الخصوص، يقوم على جملة من الإجراءات التي نقوم بها وفق خطوات منهجية تتحدد من خلال المفاهيم الأساسية التالية:

- **قياس الفارق:** التقويم استراتيجية تنطلق من قياس الفارق بين المستوى الفعلي للتعلم والمستوى المنشود. وبإمكان التقويم إذا صمم في ضوء نتائج هذا الفارق أن يقلصه بواسطة تدخلات داعمة في ضوء الأهداف المنشودة.
- **المعيار:** يقصد به صفات المنتوج المنتظر. ويتصف المعيار بالتجرد والعمومية والمثالية، ومن أبرز المعايير المعتمده في التقويم هي: الملاءمة والتوظيف المناسب للموارد والإنسجام وسلامة اللغة وتميز التقديم.

جدول رقم 4: المعايير المعتمدة في التقويم

الملاءمة	**هي تطابق منتوج المتعلم مع متطلبات المنتوج المنتظر.**
التوظيف المناسب للموارد	هو الاستعمال الصحيح للمكتسبات.
الانسجام	هو نهج المتعلم لخطة منطقية مراعيًا التسلسل في كتابته وأقواله دون الوقوع في الخلط أو التناقض.
سلامة اللغة	المقصود هنا هو الكتابة أو التعبير بصيغات خالية من شوائب اللغة وأخطائها.
تميز التقديم أو العرض	هو جودة العرض.

المصدر: وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مجزوءة تقويم التعلمات 2023.

تتميز المعايير بمجموعة من الخصائص وهي:

- ✓ الوجاهة: بحيث تُقَوِّم فعليًا ما يراد تقويمه.
- ✓ التجرد: بحيث تكون عامة، أي النموذج المثالي الواجب الاقتداء به وتحقيقه.
- ✓ مختزلة: يتم صياغتها في شكل كلمة أو عبارة ذات حمولة إيجابة.
- ✓ قليلة العدد ومستقلة عن بعضها البعض: قلية العدد يمكن أن ترتبط بمعايير الحد الأدنى (الثلاثة الأولى من الجدول أعلاه)، ومستقة عن بعضها من أجل تسهيل التصحيح وتحقيق الإنصاف بعدم تقويم نفس الشيء مرتين، أي عدم معاقبة المتعلم على نفس الخطأ مرتين.

ونلجأ إلى المعايير من أجل تصحيح جيد وموضوعي، أي أن لا نترك التصحيح قائم على الأهواء الشخصية وأحكام القيمة للمصحح، بل أن يتم التعامل مع اختبارات المتعلمين على أنها اختبارات خاضعة لمعايير علمية يتم التصحيح وفقها ضمانًا للعدل والإنصاف، وأيضا لتحقيق الحياد الذاتي للمصحح. إضافة إلى تمكن المدرس من توجيه ناجع وعملي للتعلم والتعليم بناء على النتائج الموضوعية للتقويم، لأن هذا الأخير يمكن المدرس من الوقوف على التعثرات المرتبطة بطرق التدريس وأسسها النظرية والحكم عليها بالنجاعة من عدمها، أي اتخاذ قرار من أجل تدبير مسار التعلم وتعديله أو تعزيزه وفق النتائج المحققة. فضلًا عن التشخيص الدقيق والناجع للتعثرات والوقوف على أسبابها واقتراح خطة المعالجة المناسبة لها.

المؤشرات: هي إحدى ملامح المعيار، والمقصود بها هي تلك الأهداف الإجرائية التي يمكن من خلالها قياس قدرات ومهارات المتعلم المعيارية، أي أن المؤشرات هي مجموع المستويات الكمية والكيفية التي تساعد على قياس الفارق بين ما هو مطلوب وما هو منجز فعليًا. ويمكن إيجاز المؤشرات فيما يلي:

- ✓ عناصر ملموسة، إما كمية أو كيفية.
- ✓ تعمل على أجرأة المعايير وتحويلها إلى وحدات قابلة للقياس والملاحظة.
- ✓ توفر للمصحح بيانات ومعطيات (كمية وكيفية) عن درجة تحقق المعيار ومستوى التحكم فيه.
- ✓ مصاغة بطريقة لا تقبل التأويل.
- ✓ مرتبطة بالوضعية وتتغير بتغير معطياتها.

الفرق بين المعايير والمؤشرات: إن ما يميز المعايير عن المؤشرات هو أن المعايير تبقى قارة ولا تتغير في نفس فئة الوضعيات المشكلة، على عكس المؤشرات التي تتوافق وطبيعة الوضعية المشكلة، اعتبارا لخصوصيات كل وضعية على حدة.

تقويم الموارد: بمعنى تقويم المكتسبات من خلال صياغة أسئلة وبناء أدوات التقويم وفق شروط دقيقة منها:

- صياغة الأسئلة بدقة وبلغة بسيطة لا تحتمل التأويل.
- دقة قياس السؤال للهدف التعلمي المراد قياسه.
- وجب أن يكون السؤال مباشرًا خاليًا من التلميحات التي يمكن أن تؤدي إلى التاويل، أو التي يمكن أن تؤدي إلى الحصول على الجواب بشكل سهل.
- استقلالية الأسئلة وعدم اعتماد بعضها على بعض، بمعنى وجب أن لا يكون السؤال يحيل في طرحه على جواب على سؤال آخر قبله أو بعده.
- قابلية إنجاز الاختبار من قبل المتعلم، بمعنى عدم وضع أسئلة تعجيزية غير منسجمة مع قدرات المتعلم العقلية والوجدانية والمعرفية والمهارية.
- تحديد عناصر الإجابة بدقة من طرف واضعي الاختبار.
- وضع سلم تنقيط منسجم مع الأهداف التعلمية المراد قياسها.

اتخاذ القرار: إن المعلومات التي نحصل عليها بواسطة التقويم تكون موجهة أصلًا نحو اتخاذ قرارات تخص عملية التعليم أو التعلم. إن القرارات تخص عملية التعليم إذا كانت تتصل بتحسين طرقه وأساليبه وأدواته، وتخص التعلم إذا ما تعلق الأمر بالدعم أو الترشيد أو التعزيز.

4- إعداد الاختبارات: خطوات ومنهجية بناء أدوات التقويم

4-1- مراحل بناء الاختبار

تعتبر مرحلة بناء أدوات التقويم إحدى أهم العمليات التي ستمكننا من بلوغ أهداف التقويم، لذلك تمر عملية البناء من مسار محدد وجب الإلتزام به من أجل بناء أداوت قياس ناجعة، ويمكن إجمال هذا المسار في المراحل المتسلسلة التالية:

أولًا: تحديد أغراض استخدام الأداة، أي الوظيفة الأساسية التي من أجلها نضع هذا الاختبار، لأن تحديد الوظيفة سيمكننا من وضع الأهداف الإجرائية التي وجب قياسها، ويتم تحديد الغرض من الأداة التقويمية تابعًا لنوع التقويم المستهدف: التقويم التشخيصي أو التكويني أو الإجمالي الإشهادي.

ثانيًا: تحديد ما نريد قياسه، أي تحديد المحتوى المراد تقويمه بالرجوع إلى المقرر الدراسي والتوجهات التربوية المتعلقة بالمادة وباستهداف العناصر التي تمكن من تحقيق توازن أداة التقويم وإحاطتها بالمقرر في شموليته.

ثالثًا؛ إنشاء أسئلة الأداة، وتقوم هذه المرحلة على عدة أسس من بينها: الأخذ بعين الاعتبار الفترة الزمنية للاختبار، أي أن الاختبار يجب أن يكون متطابق وقابل للإنجاز في المدة المحددة للاختبار. كما أن الاختبار يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الجانب النفسي للمتعلمين، أي التدرج في طرح الأسئلة، فلا يمكن بأي شكل من الأشكال أن يكون التمرين الأول مثلًا أن يحتوي على حسابات طويلة ومعقدة، لأن ذلك سيؤدي إلى إحباط المتعلم ويولد له الرغبة في عدم الاستمرارية في الاختبار بناء على فرضية أن التمارين الأخرى أكثر تعقيدًا من الأول، أي اعتماد مبدأ التدرج في طرح أسئلة الاختبار. فضلًا عن تجنب تكرار الأسئلة التي تستهدف قياس نفس القدرة، إضافة إلى صياغتها بشكل سليم وواضح وغير قابل للتأويل، لكي يتحقق الهدف من القياس، وذلك من خلال استعمال الرموز والمصطلحات المألوفة، وليس من خلال أخرى غير مألوفة لدى المتعلمين.

رابعًا؛ تقييم أسئلة الأداة الاختبارية، وذلك من خلال التجريب التي تمكننا من دراسة مدى ملاءمة الاختبار والوضعية التقويمية للأهداف التي نسعى إلى تقويمها، إضافة إلى ملاءمة الاختبار للشروط الموضوعية لتمريره، لذلك يتم تقييم الأسئلة الاختبارية من خلال:

- سهولة أو صعوبة الأسئلة الاختبارية.
- تطابق المدة الزمنية مع الأداة الاختبارية.
- وزن السؤال والنقطة الممنوحة له ضمن الأداة الاختبارية.
- وضوح الأسئلة وغياب القابلية للتأويل.
- التجانس بين أسئلة الاختبار.
- التناسب بين الاختبار والشروط المادية والوسائل والأدوات المستعملة في الاختبار.

خامسًا؛ تحديد الخصائص القياسية للأداة الاختبارية، ويقصد بالخصائص القياسية للاختبار تلك المواصفات الضرورية الواجب توفرها في الاختبار لآداء وظيفته القياسية وضمان قدرته على القياس الدقيق والثابت للمعارف والمهارات التي وضع الاختبار لقياسها، وهي: الشمولية والمصداقية والثبات والصلاحية والموضوعية.

2-4- تحديد الأهداف التعليمية

تحتل الأهداف التعليمية موقعًا متوسطًا، ضمن المستويات الثلاث للأهداف التي تلعب دورًا رئيسيًا في بناء الاختبارات، وترتبط هذه المستويات الثلاثة ارتباطًا ديناميًا.

المستوى الأول يرتبط **بالغايات التربوية**، وهي على درجة كبيرة من العمومية والتجريد، لأنها تمثل الأهداف البعيدة للتربية في مجتمع من المجتمعات، وهي الأهداف بعيدة المدى لمختلف مراحل التعليم التي يعمل النظام التعليمي من أجل تحقيقها. وقد حدد تايلور Taylor 1963 ثلاثة مصادر لاشتقاق الغايات التربوية وهي:

- حقائق تتعلق بالمتعلمين، وتتضمن حقائق خاصة بقدراتهم وحاجاتهم واستعدادتهم واهتماماتهم ومهاراتهم.

- حقائق تتعلق بالمجتمع، وتتضمن أنظمة المجتمع السياسية، والمستويات الاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية والثقافية المؤثرة في المتعلمين وتكيفهم مع المجتمع.

- حقائق تتعلق بطبيعة الأعمال والمهن السائدة في المجتمع وخصائصها ومتطلباتها، وتحديد أدوار المتعلمين الحالية والمستقبلية التي يتوقع أدائها. (محمود ،أ. وآخرون، ص. 386)

ومن خصائص الغايات التربوية أنها مجردة ومعقدة وغير قابلة للتقويم بصورة مباشرة.

المستوى الثاني يرتبط **بالأهداف التعليمية العامة**، وهي أهداف أقل تجريدًا وعمومية من الغايات التربوية، ويمكن ترجمتها من خلال الأهداف السلوكية الإجرائية، أي إلى نتائج قابلة للملاحظة والقياس. فلكل مقرر دراسي أهداف ينبغي تحقيقها من خلال تدريس مادة دراسية معينة، وما تشتمل عليه من وحدات تعليمية. وتلعب الأهداف التعليمية دورًا رئيسيًا في عمليتي التدريس والتقويم، لأن تحديد الأهداف التعليمية يعين على اختيار أو بناء إجراءات التقويم المناسبة. والأسلوب الناجع في صياغة الأهداف التعليمية هو أن يعبر الهدف على ما يتوقع أن يكون المتعلم قادرًا على أدائه بعد انتهاء التدريس، أي أن يوضح الهدف نتائج عملية التدريس في سلوك المتعلم.

ويعتبر تصنيف **بلوم** Bloom 1956 للأهداف التعليمية المتمثل في المجال المعرفي، وتصنيف **كراثول** 1964 Krathwohl في المجال الوجداني، وتصنيف **سيمبسون 1972** Simpson في المجال النفسحركي، من أكثر التصنيفات شيوعًا وفائدة للمدرس في مجال التعرف على الأهداف التعليمية، حيث تزود المدرس بمرجع عام لتصنيف سلوك المتعلمين في أهداف تعليمية. وكل مجال يقسم إلى فئات تنتظم في ترتيب هرمي من البسيط إلى المعقد.(محمود، أ.وآخرون، ص 396)

المستوى الثالث يرتبط **بالأهداف السلوكية أو الإجرائية**، وهي تحويل الأهداف التعليمية إلى أفعال إجرائية تحيل إلى سلوكات يجب أن تصدر عن المتعلم وتكون قابلة للملاحظة والقياس، مثل: يميز، يفهم، يحول، يرتب، يكتب، يقارن، يركز، يشارك...وغيرها. ويشير المختصون إلى الاكتفاء بفعل واحد تجنبًا لكل غموض أو التباس قد يحدث لدى المتعلم أولدى المكلف بالتصحيح.

أ- صياغة الأهداف:

وتتم صياغة الأهداف أو القدرات (J.Grégoire&D.Laveault,2014) الواجب قياسها من خلال مجموعة من العناصر المكونة لها، وهي كالتالي:

- **الفعل الإجرائي:** يصاغ في شكل فعل/سلوك قابل للملاحظة ينتظر من المتعلم القيام به، مثل: يكتب، يعرف، يقارن، يميز ... ووجب الاكتفاء بفعل إجرائي واحد تفاديًا لأي خلط أو إلتباس.
- **المحتوى المرجعي:** ويشير إلى المحتوى الدراسي موضوع التقويم.
- **السياق:** ويقصد به الشروط التي سيحدث فيها الاختبار والوسائل والأدوات والمراجع التي يسمح أو لا يسمح للمتعلم استعمالها.

- **معيار قبول الأداء:** يقصد به جودة الآداء المطلوب تحقيقه، ويتخذ المعيار أشكال متعددة حسب المادة الدراسية، مثل النسبة المئوية أو الإجابة في مدة زمنية معينة.
- **عتبة قبول الآداء/ النجاح:** ويشير إلى عتبة النجاح التي يمكن من خلالها الحكم على الهدف بالتحقق، وهو معيار كمي يتمثل في الحد الأدنى للمكتسبات الضرورية للحكم على التحكم نسبيًا أو بشكل متميز في محتوى الهدف.

نموذج تطبيقي:

شبكة رقم 1: شبكة الملاحظة

الأكاديمية الجهوية الدار البيضاء سطات — الأستاذ:

المديرية الإقليمية- برشيد — المادة: الرياضيات

المستوى: الأول ابتدائي — الدرس: الجمع

الهدف التعلمي: يتعرف المتعلم على عملية الجمع ويطبقها في وضعيات مختلفة.

المجال	المؤشرات	نعم	جزئيا	لا
المجال المعرفي	➢ يتعرف على رمز الجمع ➢ يميز بين عملية الجمع والطرح ➢ يفهم معنى الجمع (الضم، الإضافة، تجميع المجموعات) ➢ يحل وضعية بسيطة من نمط 1+1=2 ➢ يحل وضعيات مركبة من نمط 123+122=245 ➢ يستعمل الاستراتيجيات المناسبة (العد، التجميع...)			
المجال المهاري الإجرائي	➢ يكتب العملية بشكل منظم (عموديا و أفقيا) ➢ يجمع الوحدات بشكل صحيح ➢ يتقن الاحتفاظ في العمليات العمودية ➢ ينجز التمارين في الوقت المحدد ➢ يستخدم الأدوات عند الحاجة (خشيبات، أقراص...)			
المجال السلوكي الوجداني	➢ يظهر اهتمامًا بدرس الرياضيات ➢ يركز أثناء الشرح ويطرح الأسئلة ➢ يعمل في المجموعات بانسجام واحترام ➢ يثابر عند مواجهة صعوبة ما ولا يستسلم بسهولة			
التقدير العام				

ملاحظة عامة: .....

.....

.....

ب- المطابقة بين نص الهدف الإجرائي وأسئلة الاختبار:

يرى دومنيك موريسيت D.Morissette 1993 أن صدق التقويم التربوي لا يتحقق إلا إذا بنيت عناصر الاختبار في انسجام تام مع الأهداف الإجرائية التي وضعت من أجلها. وفي هذا السياق، يحدد ثلاثة معايير منهجية أساسية لتحليل جودة عنصر الاختبار، تندرج ضمن ما يسميه مطابقة الأهداف بعناصر القياس La concordance objectifs-items.

تعتبر المطابقة بين نص الهدف وعنصر الاختبار إحدى أهم الشروط الواجب توفرها من أجل تحقيق تقويم فعال، ولكي يتسم عنصر الاختبار بالتطابق مع نص الهدف، ينبغي توفر مجموعة من المعايير وهي كالتالي:

المعيار الأول: تطابق فعل الهدف الإجرائي مع فعل عنصر الاختبار

يؤكد موريسيت D.Morissette 1993 أن كل هدف إجرائي يصاغ بفعل سلوكي قابل للملاحظة والقياس، وأن هذا الفعل يجب أن يتحدد بدقة في صياغة عنصر الاختبار. فالسؤال لا يكون صالحًا إلا إذا كان يقيس نفس السلوك المعرفي أو المهاري الذي أعلن عنه الهدف، دون اختزال أو رفع أو خفض في المستوى المعرفي. بمعنى؛ ينبغي أن تكون أسئلة الاختبار قادرة على ترجمة السلوك المنتظر من المتعلم والذي تم التعبير عنه في الهدف الخاص، وذلك عبر عدد من العمليات والأفعال الخاصة التي تكون قابلة للملاحظة بشكل مباشر. ويعتبر موريست أن عدم التطابق بين الفعلين يؤدي إلى قياس تعلم مختلف عن التعلم المستهدف، مما يضعف الصدق البنائي للاختبار. وهنا يقول: " إن عنصر الاختبار لا يقيس الهدف بقدر ما يعيد إنتاج الفعل السلوكي ذاته الذي صيغ به هذا الهدف." (D.Morissette, 1993,pp.145-146)

ويمكن التمثيل لذلك من خلال الجدول الآتي، الذي يبين المطابقة بين الأهداف الخاصة والأفعال التي يمكن أن تقابلها في أسئلة الاختبارات المتعلقة بهذه الأهداف: (D.Morissette,&1993, P.96)

جدول رقم 5: المطابقة بين الأهداف الإجرائية وأفعال أسئلة الاختبار

فعل الهدف الإجرائي	أفعال أسئلة الاختبار
يصف	ما معنى، صف، حدد، اشرح معنى...، أذكر خصائص، أشر إلى العناصر...
يعرف	سطر على...، شر إلى...، أحط بدائرة...، ضع علامة ...، ما المقصود ب...
يبين	برهن...، أنجز مبينا...، أحسب مبينا...، بين كيف...
يرتب	رتب تصاعدي أو تنازليا...، ترتيب كرونولوجي...، ما هو الترتيب الأهم...
يصنف	صنف حسب...، وزع... ضع في الجدول المناسب...، انتماء كل عنصر...
يميز	ميز بين...، قارن...، حدد الاختلاف...، استخرج ما يميز...

يحلل	حلل، فكك، استخرج العلاقات...، حدد الأسباب والنتائج...، بين البنية...
يركب	ركب...، أنشئ..، كون...، صغ...، أعد بناء...، اقترح بنية جديدة...
يفهم	عبر بأسلوبك...، لخص...، مثل ل...، اشرح معنى...
يطبق	طبق القاعدة...، استعمل...، حل...، أحسب...، نفذ التعليمات....
ينشء	أكتب نصا...، أنجز...، أرسم...، حرر...، مثل شكلا...
يستنتج	استنتج...، ماذا نستخلص...، ما النتيجة المنطقية...
يتخذ قرار	اختر الحل المناسب، برر اختيارك...، ما القرار المناسب، علل القرار....

إن التطابق بين الهدف والفعل الإجرائي يقتضي أن يكون منسجما مع نوع الأداة الاختبارية:

- ✓ يعرف/ يميز، ينسجم مع الاختبارات الموضوعية.
- ✓ يفسر/ يحلل، ينسجم مع الأسئلة المفتوحة القصيرة.
- ✓ يُقَوِّم/ يركب، ينسجم مع وضعيات مشكلة/ إنتاج كتابي من خلال الاختبارات المقالية.

المعيار الثاني: تطابق الإنجاز في عنصر الاختبار مع ظروف الإنجاز المتوقعة في الهدف

يبرز موريسيت Morissette 1993 أن الهدف الإجرائي لا يحدد فقط طبيعة الآداء المنتظر، بل يحدد أيضًا شروط إنجازه على مستوى الزمن والوسائل ودرجة الاستقلالية والدقة المطلوبة... وغيرها. ويشدد على أن هذه الشروط يجب أن تكون حاضرة بنفس الصيغة داخل عنصر الاختبار. فإذا تغيرت ظروف الاختبار بين الهدف والسؤال فإن عنصر الاختبار يقيس قدرة مختلفة، حتى وإن بدا ظاهريًا منسجمًا مع الهدف. ويعتبر موريسيت هذا الخلل من أكثر الأخطاء شيوعًا في بناء الاختبارات المدرسية. وفي هذا يقول: "كل تغيير في شروط الإنجاز داخل عنصر الاختبار يعني بالضرورة تغييرًا في طبيعة الكفاية المقاسة." (D.Morissette, 1993,PP. 146-147)

المعيار الثالث: تمثيلية المحتوى المقاس في عنصر الاختبار لمحتوى الهدف

يشدد موريسيت على أن عنصر الاختبار يجب أن يقيس محتوىً ممثلًا للهدف، أي أن يكون السؤال عينة صادقة من المجال المعرفي أو المهاري المستهدف، لا حالة نادرة أو وضعية شاذة. كما يرى أن الصعوبة المشروعة هي تلك الناتجة عن مستوى التعلم، لا عن غرابة المثال أو تعقيد غير مبرر في الصياغة. لذلك، فعنصر الاختبار الجيد هو الذي يعكس البنية العامة للتعلم المقصود، ويجنب المتعلم الوقوع في صعوبات لا علاقة لها بالهدف. وهنا يقول: " إن عنصر الاختبار الجيد هو الذي يمثل الهدف تمثيلًا صادقًا، دون تشويه محتواه أو تضييق مجاله." (D.Morissette, 1993,PP.147-148)

إذا فصلاحية عنصر الاختبار تقوم على ثلاثة شروط متكاملة حسب دومنيك موريسيت D.Morissette:

1- تطابق الفعل السلوكي بين الهدف والسؤال.
2- احترام شروط الإنجاز كما حددها الهدف.
3- تمثيلية المحتوى المقاس لمضمون الهدف.

إننا لا نكتفي في التقويم بمسألة تحقق الأهداف التعليمية فقط، بل نراعي منطق التدريس بالكفايات، حيث ينبغي في التقويم الأخذ بعين الاعتبار تنمية القدرة على الربط بين المكتسبات وتعبئتها في وضعيات مختلفة ومتنوعة ترتبط بكفاية المادة والكفايات المستعرضة. فضلًا عن إنصاف المتعلمين (ات) وإعاطئهم فرصًا متعددة، من خلال تنويع مجالات الاختبار: معارف ومفاهيم، منهجيات ومهارات، مواقف وسلوكات.

5- الوضعية المشكلة كأداة تقويمية في المقاربة بالكفايات

التأمل في مفهوم الوضعية المشكلة يحيل إلى مصطلحين أساسيين: الأول هو الوضعية التي تحيل إلى الموقف أو السياق الذي يوجد فيه المتعلم أو يتم إقحامه فيه، وهو سياق قد يرتبط بالحياة اليومية التي تضع الإنسان أمام مواقف إشكالية تدفع الإنسان إلى البحث عن حلول ناجعة لها. والمصطلح الثاني ألا وهو المشكلة التي تحيل إلى ما يواجهه المتعلم من معضلات وتحديات تستدعي منه تجاوزها للوصول إلى حل للمشكلة.

الوضعية المشكلة هي وضعية يتم وضعها من طرف المدرس قصد دفع المتعلم إلى التعلم الذاتي، وينمي قدراته ذات الصلة بالتفكير الخلاق والمبدع، حيث يمكنه من تعبئة وإدماج خبراته ومورادة وكل مكتسباته السابقة من أجل الوصول إلى حل للوضعية المشكلة التي يواجهها. غير أن المدرس يجب أن يكون قادرًا على صياغة وضعيات مشكلة تحفز ذهن المتعلم وتدفعه إلى الانخراط في إيجاد حل ناجع، وذلك من خلال إعداد وضعيات صعبة وقابلة للتجاوز في نفس الوقت. إن الوضعية المشكلة الهادفة هي تلك التي تقوم على إثارة تفكير المتعلم وإشعاره بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيع حلها بسهولة، ويتطلب إيجاد الحل المناسب لها القيام بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصله إلى الحل.

تهدف الوضعية المشكلة إلى خلق الثقة بالذات لدى المتعلم، لأنه يبادر بالبحث عن الحل، وفي طريق البحث عن الحل يكون قد انخرط بشكل فعلي وفعال في عملية تعلم ذاتية، الأمر الذي يجعله يبني تعلماته بنفسه ويعطيها معنى، كما يعمل على ربطها بمحيطه السوسيوثقافي، إضافة إلى أنها تمكنه من امتلاك منهج بناء التعلمات، أي الانخراط في الأسلوب العلمي في التفكير وتنميته.

تتعدد وظائف الوضعية المشكلة، والتي يمكن إجمالها في الوظائف التالية:

- ✓ الوظيفة الديداكتيكية: تتجلى في تحفيز المتعلمين واستثارة ذهنهم من أجل حثهم على الانخراط في التعلم من خلال البحث عن حل للمشكلة.
- ✓ الوظيفة الإدماجية: وتتم من خلال عملية تعبئة وإدماج الموارد السابقة في إيجاد حل للمشكلة التي تواجه المتعلمين.
- ✓ الوظيفة التقويمية: وتتم من خلال تحديد الصعوبات التي تعيق اكتساب الكفاية من طرف المتعلمين والعمل على تجاوزها.
- ✓ الوظيفية الإشهادية: وتتم من خلال التأكد من تمكن المتعلم من تحقيق الكفايات المطلوبة.

تتميز الوضعية المشكلة بمجموعة من المكونات التي لا يمكن بدونها أن تحقق الوضعية المشكلة وظائفها، وقد أجملها دوكيتيل De Ketéle في:

1- الدعامات أو السند أو الحامل: وهي مجموعة من العناصر المادية التي تقدم للمتعلم مثل نص مكتوب أو رسم بياني أو صورة أو حكاية أوغيرها، أو المجال أو المحيط اللذان يوجد فيهما المتعلم. وتعرف الدعامات بثلاث عناصر هي:

أ- السياق: وهو الوضع السوسيوثقافي أو الدراسي أو المهني أو الأسري العائلي الذي يقحم فيه المتعلم ويدمج فيه من أجل إنجاز المهمة، أي المجال الذي تمارس فيه الكفاية.

ب- المعطيات أو المعلومات: وهي مجموع المعلومات التي يستثمرها المتعلم أثناء الإنجاز والتي يراها المتعلم صالحة لاقتراح حل أو حلول ناجعة للوضعية المشكلة التي هو إزاء حلها.

ت- الوظيفة: وهي تحديد الهدف من إنجاز المتعلم لإنتاج معين، أي ماذا تستهدف الوضعية المشكلة بالضبط.

2- المهمة: وتكمن فيما هو مطلوب من المتعلم إنجازه، أي المنتوج المتوقع والمنتظر منه.

3- التعليمة أو التعليمات: وهي مجموع التوجيهات التي توضح للمتعلم المطلوب منه، أي مجموع الإرشادات المتضمنة لقواعد العمل والتي تقدم للمتعلم قصد القيام بعمله بفعالية.

6- إعداد شبكات التصحيح

إن إعداد الاختبار وتمريره هو إدراك من طرف المدرس على أن ما بعد إجراء الاختبار هناك عملية مهمة جدًا تحتاج جهدًا كبيرًا من طرف المدرس المصحح، لأنها العملية التي ستقدم لنا المعطيات الكمية والكيفية المرتبطة بدرجة تحصيل المتعلمين، والتي تمكننا من الكشف عن نقاط قوتهم وضعفهم، أي الكشف عن جوانب النقص والتعثر لديهم، بل والعوائق التي يمكن أن تكون عائقًا أمام قدرة المتعلمين على مواصلة مسار التعلم. لذلك تعتبر عملية التصحيح إحدى العمليات التي لا يكتمل التقويم إلا من خلالها، والتي تتطلب مهارات واستراتيجيات بيداغوجية تمكن المدرس المصحح من عملية تفييء المتعلمين حسب الفئات التي حددها بشكل مسبق. حيث يمكن صياغة الفئات على الشكل التالي:

- فئة المتفوقين: وهي التي تحصل على ميزة ممتاز، وتتراوح النقطة العددية فيها ما بين 10/9 و10/10.
- فئة الجيدين: وهي الفئة التي تحصل على ميزة جيد جدًا، وتتراوح فيها النقطة العددية بين 10/7 و10/8.
- فئة المتوسطين: وهي الفئة التي تحصل على ميزة مقبول، وتتراوح النقطة العددية ما بين 10/5 و10/6.
- فئة الراسبين: وهي الفئة التي تحصل على تقييم ناقص وضعيف، وتحصل على نقطة عددية تقل عن 10/4.

هذا التصنيف لن يتم إلا من خلال شبكات التصحيح التي تمكن من رصد حاجيات المتعلم وقياس درجة تحكمه في المكتسبات، وذلك من خلال المزاوجة بين رصد الصعوبات ومعالجتها. كما أن المعطيات التي تقدمها شبكات التصحيح تمكن المدرس من التساؤل حول النجاعة الديداكتيكية والبيداغوجية لآدائه المهني، أي أن التقويم هو أداة موضوعية لتحليل

الممارسة الصفية للمدرس والتبصر فيها. وعلى اعتبار شبكات التصحيح إحدى الأدوات الأكثر ملاءمة مع المقاربة بالكفايات، فهي تنقسم إلى نوعين:

الشبكات الفردية للتقويم Grille induviduail d'evaluation: هي شبكات ترتبط بالتقويم الذاتي l'auto-évaluation وتتميز بعدم ارتباطها بالنقطة العددية، بقدر ما تهدف إلى خدمة الجانب التكويني لدى المتعلم من خلال تنمية قدراته وكفاياته وإكسابه الثقة في النفس وتكوين شخصية مستقلة تعتمد على ذاتها، لأن هذه الشبكات تجعل المتعلم ينخرط في إيجاد الحلول للصعوبات التي قد تواجهه في مسار تعلمه. كما تتميز الشبكات الفردية للتقويم بارتباطها المباشر بأسئلة الاختبار الذي يتشكل من مجموعة من التمارين التطبيقية، وتمكن هذه الشبكات المتعلم من إدراك الصعوبات والعوائق التي تعترضه أثناء الإنجاز، مما يمكنه من مواجهتها والعمل على تجاوزها بشكل ذاتي.

الشبكات الجماعية للتقويم Grille colective d'évaluation: تعتبر الشبكات الجماعية للتقويم بمثابة الإطار المرجعي للتقويم Référentiel d'évaluation وتتضمن الكفايات والقدرات والأهداف المراد قياس درجة تحققها في مادة دراسية معينة، وفي مرحلة تعليمية محددة. وترتبط هذه الشبكات بالتقويمات الإشهادية خاصة، لذلك تخضع لمجموعة من الشروط في وضعها، منها: التغطية والشمولية والتدرج والصدق. كما أنها تذيل بنقطة عددية تحدد عتبات التحكم في الكفايات المستهدفة والتي تشهد وتصادق على حدوث التحكم من عدمه.

وتخضع صياغة وإعداد هذه الشبكات إلى مجموعة من المواصفات التقنية أهمها: البساطة والسهولة. الأمر الذي يحتم على واضعها صياغة معايير واضحة ومؤشرات قابلة للملاحظة والقياس. إضافة إلى توفير حيز لتدوين المعلومات الشخصية للمتعلم، وحيزًا لتدوين الملاحظات التي تهدف إلى إبراز الأخطاء والتعثرات أو الملاحظات التحفيزية التي تمكن المتعلم من إدراك مستواه الحقيقي. كما يعتبر التركيز على كفاية محددة إجراءًا أساسيًا لضبط عناصر الشبكة وتيسير تعبئتها وتفريغها. وذلك من أجل استغلال بياناتها من أجل تحسين مسار التعلم.

مسألة التصحيح لا ترتبط فقط بالتفيء، بل ترتبط بالعدالة والإنصاف، ولن يتحقق هذا الأخير إلا من خلال مجموعة من الحيثيات من طرف المصحح وواضع الاختبار على حد سواء:

أولًا؛ وجب وضع نقطة محددة للجوانب الشكلية للورقة مثل: نظافة الورقة وترتيبها، أدوات الترقيم، الأخطاء الإملائية والتعبيرية، مقروئية الخط ووضوحه، لكي لا يتخذ التصحيح طابع الإعجاب بالجوانب الشكلية والسقوط في التصحيح الذاتي غير المحايد.

ثانيًا؛ إخفاء أسماء المتعلمين من أجل تحقيق الحياد وعدم تدخل الذاتية، وذلك من خلال كتابة أرقامهم عوض أسمائهم.

ثالثًا؛ أثناء عملية التصحيح، إذا أدرك المدرس أن أحد الأسئلة خارج عن ما تم تدريسه، وأن أغلب المتعلمين لم يستطيعوا الإجابة عنه، فيجب عليه أن يتجاوزه وأن لا يحتسب نقطته العددية، أي إلغاؤه.

رابعًا؛ يجب على المدرس المصحح عدم الاكتفاء بوضع النقطة العددية خاصة على مستوى الأوراق التي تعاني من خلل أو خطأ ما، بل وجب إرفاق النقطة بملاحظة مبررة للنقطة الممنوحة لكل جواب خاطئ خاصة، وذلك من أجل أن يدرك المتعلم جوانب النقص لديه والعمل على تجاوزها، وهو ما يتوافق مع التقويم بالكفايات.

خامسًا؛ وجب تشجيع وتعزيز الإيجابات الصحيحة من خلال ملاحظات محفزة دافعة لمواصلة مسار التعلم.

شبكة 2: شبكة تصحيح إنتاج المتعلمين وفق المعايير والمؤشرات

المعايير		المؤشرات
معايير الحد الأدنى	الملاءمة	.....
	التوظيف المناسب للموارد	.....
	الإنسجام	.....
معايير الإتقان	سلامة اللغة	.....
	تميز التقديم	.....

المصدر: وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مجزوءة تقويم التعلمات 2023.

شبكة 3: شبكة التفريغ

	معايير الحد الأدنى			معايير الإتقان	
	الملاءمة	التوظيف المناسب للموارد	الإنسجام	سلامة اللغة	تميز التقديم
التلميذ 1					
التلميذ2					
التلميذ3					
التلميذ4					
التلميذ5					
التلميذ6					
التلميذ7					
التلميذ8					
التلميذ9					
التلميذ10					

7- تحليل نتائج التقويم وتأويلها

7-1 تحليل نتائج التقويم

التقويم التربوي ليس غاية العملية التعليمية التعلمية، بل هو مجرد وسيلة للكشف عن التعثرات ومصادرها من أجل تجاوزها سواء على مستوى المتعلم أو المعلم أو طرق التدريس أو المناهج الدراسية أو السياسة التعليمية. فالهدف من التقويم ليس هو الحكم على المتعلم بالنجاح أو الرسوب، بقدر ما يهدف إلى إعادة النظر في مختلف العمليات التعليمية

التعلمية والعمل على تطويرها وتحديثها والبحث عن حلول للمشاكل والعوائق والصعوبات التي تواجه المتعلمين أثناء عملية التحصيل الدراسي. وهذا لن يتم إلا من خلال عملية تحليل نتائج الاختبارات التي تمكننا من الكشف عن مدى تحقق الأهداف المتوخاة، وكذا جوانب الضعف لدراستها وإيجاد الحلول الناجعة لها بالوسائل المتاحة عن طريق الدعم التربوي.

كما أن تحليل نتائج تصحيح الاختبارات يؤدي بالمدرس إلى الوقوف على مكان الضعف لديه في وضع وإعداد الاختبارات، الأمر الذي يمكنه من رفع كفاءته في هذا المجال، لأن تحليل نتائج الاختبارات يخضع لمجموعة من الأدوات التي من خلالها نحاول الإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي نطرحها لتفسير هذه النتائج الاختبارية وهي كاتالي:

1- ما مدى ارتباط نتائج الاختبار بما تعلمه المتعلمون وأنجزوه في الاختبارات؟

2- ما هي الأسئلة التي تركزت عليها الإجابات الصحيحة والأسئلة التي كانت الإجابة عنها خاطئة؟

3- ما موقع كل متعلم بين أقرانه في الاختبار؟

4- هل يمكن أن نقارن نتائج القسم في الاختبارات الموحدة مع الأقسام الأخرى في المؤسسة أو مع أقسام أخرى في مؤسسات أخرى؟

إن تحليل النتائج الكمية يفرض علينا الوقوف على مجموعة من الأدوات الأساسية وهي كالتالي:

1- المتوسط الحسابي: ويقصد به مجموع العلامات المحصل عليها مقسوم على العدد الإجمالي للمتعلمين.

مثلا: لدينا 6 متعلمين حصل كل واحد منهم على النقطة العددية كالتالي: 8-6 4-3-9-5 من 10

35 =8+6+4+3+9+5

5.83=6÷35

إذًا، المتوسط الحسابي هو 5.83 من 10. فاذا كان المتوسط الحسابي يساوي أو يفوق 7 من 10 يكون مستوى أداء القسم جيدًا، أما إذا كان أقل من ذلك فإن مستوى القسم يحتاج إلى تدخل من أجل الرفع من أدائه، لأن المتوسط الحسابي يهدف إلى معرفة الآداء العام للمتعلمين.

2- المدى أو التوزيع التكراري: وهو الفرق بين أعلى درجة وأدنى درجة في مجموعة من الدرجات المحصل عليها، وذلك من أجل معرفة مدى التشتت في درجة المتعلمين والتفاوت بينها. فمثلًا، إذا كانت أعلى درجة هي 19 من 20 وأدنى درجة هي 3 من 20 نقوم بحساب المدى على الشكل التالي: 19-3=16.

إذا كان لدينا 15 متعلمًا حصلوا على معدلات: 19.13.15.7.16.10.6.5.3.4.3.5.4.4.3

جدول رقم 6: جدول تصنيف معدلات المتعلمين

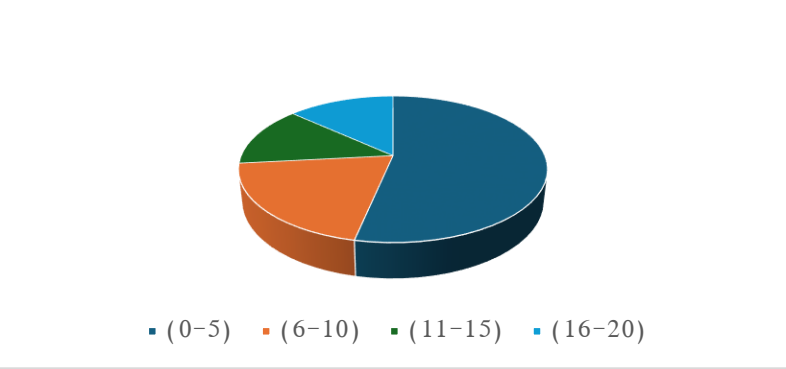
[0-5]	**8**
[6-10]	3
[11-15]	2
[16-20]	2

نلاحظ تركز المعدلات في المجال الذي يساوي أو يقل عن 5 من 20 بمعدل 8 متعلمين من 15 متعلما.

وقلة الحاصلين على نتائج متفوقة حيث وصل 2 متعلمين من المجال الذي يساوي أو يفوق 16 من 20،

على ضوء التوزيع التكراري يمكن إنشاء المبيان التالي:

مبيان رقم 1: التوزيع التكراري للمتعلمين



المصدر: عمل شخصي

3- معامل السهولة والصعوبة: يعطي معامل السهولة والصعوبة مؤشرًا على عدد المتعلمين الذين أجابوا عن السؤال الإجابة الصحيحة، ويمكن الحصول عليه من خلال الصيغة التالية:

✓ عدد الإجابات الصحيحة مقسوم على عدد الإجابات الإجمالية:

مثلًا، عدد المتعلمين الذين أجابوا عن السؤال هو 28 وعدد الإجابات الصحيحة هو 18، إذًا: 18÷28×100= 64.28٪

- معامل السهولة هو 64.28٪
- معاملة الصعوبة هو 100٪-64.28٪=31.76٪

4- معامل التميز: يقيس مدى تمييز السؤال بين المتعلمين طبقًا للقدرات والمعارف التي يمتلكونها، مما يمكن من تقسيمهم إلى مجموعات متمايزة، حيث يتم ترتيب الدراجات التي حصل عليها المتعلمون في الاختبار من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ونأخذ مجموعتين من الدرجات بما يمثل 27% من مجموع التلاميذ، فنأخذ الدرجات التي تمثل المجموعة الأولى من أعلى الدرجات والمجموعة الثانية من أدنى الدراجات التي أجابت بشكل صحيح.

✓ مثل لدينا سؤال يحمل درجة 1 من 20

عدد المتعلمين هو 30 متعلمًا، سنأخذ نسبة 27% من مجموع المتعلمين المتفوقين ونفس الأمر بالنسبة للمتعلمين الذين حصلوا على درجات دنيا.

- 8=30×27%

المجموعة الأولى نأخذ منها عدد الاجابات الصحيحة، ونفس الأمر بالنسبة للمجموعة الدنيا. مثلًا، وجدنا في المجموعة العليا عدد الإجابات الصحيحة 8 إجابات، والمجموعة الدنيا وجدنا 2 إجابة صحيحة: 8÷8×2÷8= 0.75

- معامل التميز هو 0.75

التفسير البيداغوجي لمعامل التميز:

جدول رقم 7: القيمة الكمية لمعامل التميز

القيمة	الحكم
0,40 فأكثر	سؤال/فقرة ممتازة
0,30 إلى 0,39	سؤال/ فقرة جيدة
0,29 إلى 0,20	سؤال/ فقرة مقبولة
أقل من 0,20	سؤال/ فقرة معيبة

المصدر: وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مجزوءة تقويم التعلمات 2023.

2-7 تأويل النتائج

التقييم هو إصدار حكم على نتائج القياس بناء على المبادئ الموجهة للمنهاج أو للتعلم، كأن نقول بأن المتعلم الفلاني شخصية منفتحة، وأن مستوى المتعلم الذي حصل على 7 من 10 جيد. والتقييم حكم يستلزم اعتماد مرجعيات لتأويل نتائج القياس، وسنعتمد هنا على نوعين من التأويل:

1- التأويل المعياري: ويقتضي هذا التأويل مقارنة نقطة المتعلم بمعيار مستخرج من جماعة التعلم التي ينتمي إليها، ويعنى بتقييم المستوى التحصيلي في السياق المادي والبشري والبيداغوجي نفسه، فالنقطة 4 من 10 قد تكون مقبولة إذا كانت هي أول نقطة في الجماعة، والنقطة 8 من 10 قد تكون غير مقبولة إذا كانت هي آخر نقطة في الجماعة.

إذا، التأويل المعياري هو مقارنة النتيجة التي حصلها المتعلم بمعيار مستخرج من الجماعة التي تعلم معها، أي نفس جماعة الفصل التي ينتمي إليها المتعلم.

2- التأويل القياسي: وهو تأويل يتم بمقارنة النتيجة التي حصلها المتعلم مع عتبة نجاح محددة قبليًا، لا علاقة لها بجماعة التعلم (الكفايات، الأهداف...) كأن نقول بأن المتعلم الذي تحكم في 75 بالمئة من الأهداف المسطرة يكون جيدًا، وأن ما دون هذه العتبة ليس جيدًا.

القرار البيداغوجي: هو فعل تدخلي مخطط له، يحدد نوع الإجراءات المناسبة لحكم بيداغوجي معين. والملاحظ أن القرارات البيداغوجية تختلف باختلاف مستوى النتائج التحصيلية والأحكام البيداغوجية وصعوبات التعلم المشخصة. ومن أمثلة القرارات البيداغوجية نجد: الرسوب/التكرار أو الانتقال، دعم بعض التعلمات، إعادة النظر في مضامين التعليم أو في طرق التدريس... أو غيرها. (الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي).

3-7 شبكات استثمار النتائج

تندرج أنشطة الدعم والمعالجة ضمن سيرورة التقويم التربوي باعتبارها مرحلة أساسية تهدف إلى تحسين التعلمات والرفع من مستوى التحكم في الكفايات المستهدفة. ويقتضي ذلك استثمار نتائج التقويم التشخيصي والتكويني استثمارًا منهجيًا، من خلال تحليل إنجازات المتعلمين ورصد التعثرات والأخطاء الأكثر تكرارًا، وتصنيفها حسب طبيعتها ومجالاتها المرجعية، سواء كانت معرفية أو لغوية أو منهجية أو تواصلية. ويسمح هذا التصنيف بتشخيص دقيق لمصادر الصعوبات، وتحديد الحاجات الفعلية للمتعلمين، بما ييسر بناء تدخلات بيداغوجية ملائمة تستجيب لمتطلبات التعلم ولمستويات المتعلمين المختلفة. وفي هذا الإطار، يتم التخطيط لأنشطة الدعم والمعالجة على أساس تشخيص قبلي مضبوط، مع اختيار الطرائق البيداغوجية والأدوات المناسبة، واعتماد صيغ متنوعة للدعم، من قبيل الدعم العمودي الذي يضطلع به الأستاذ، والدعم الأفقي القائم على العمل في مجموعات، بما ينسجم مع مبادئ الفارقية البيداغوجية والتعلم التعاوني.

كما تُعدّ شبكة استثمار نتائج التشخيص أداة تنظيمية أساسية لتحليل معطيات التقويم واتخاذ القرار التربوي المناسب، حيث تعتمد بنية مزدوجة تجمع بين مدخل أفقي يخص المتعلمين، ومدخل عمودي يرتبط بمكونات المادة ومجالات التقويم المحددة في الإطار المرجعي. ويُمكّن هذا التنظيم من تتبع إنجازات المتعلمين بشكل فردي وجماعي، ومقارنتها بعتبة التحكم المعتمدة، قصد التمييز بين المتعلمين المتحكمين وغير المتحكمين. وتُسهم هذه الشبكة في توجيه المتعلمين غير المتحكمين نحو أنشطة دعم وتصحيح هادفة، تروم تمكينهم من بلوغ مستوى التحكم المطلوب، سواء على مستوى مجال معين أو على مستوى المادة ككل. وعليه، يندرج توظيف شبكة استثمار نتائج التشخيص ضمن منطق التقويم الداعم للتعلمات، الذي يجعل من نتائج التقويم أساساً للتخطيط البيداغوجي ولتحسين الممارسات الصفية، انسجاماً مع التوجهات الرسمية المعتمدة في منظومة التقويم والدعم.

كما تُعدّ منهجية شبكات تصنيف التعثرات آلية بيداغوجية أساسية لاستثمار نتائج التقويم في تحسين التعلمات، إذ تهدف إلى رصد الأخطاء الأكثر تكرارًا في إنجازات المتعلمين، وتصنيفها وفق طبيعتها ومجالاتها المرجعية، بما يتيح تشخيصًا دقيقًا لمصادر الصعوبات التي تعترض مسار التعلم. ويتم هذا التصنيف بالاستناد إلى تحليل نتائج التقويم، من خلال تحديد نوعية التعثرات، سواء كانت معرفية أو لغوية أو تواصلية أو منهجية، وربطها بالكفايات المستهدفة ومكونات المادة كما هي

محددة في الإطار المرجعي. ويسمح هذا الإجراء بتحديد الحاجات الفعلية للمتعلمين، وبناء وضعيات دعم ومعالجة ملائمة تأخذ بعين الاعتبار مستويات التحكم المختلفة. وفي هذا السياق، يتم تفعيل أنشطة الدعم وفق صيغ بيداغوجية متنوعة، من بينها الدعم العمودي الذي ينجزه الأستاذ بشكل مباشر، والدعم الأفقي القائم على العمل في مجموعات، بما ينسجم مع مبادئ البيداغوجية الفارقية والتعلم التعاوني. وعليه، فإن اعتماد شبكات تصنيف التعثرات يندرج ضمن منطق التقويم الداعم للتعلمات، الذي يجعل من الخطأ مدخلًا للتعلم، ومن نتائج التقويم أساسًا للتخطيط البيداغوجي واتخاذ القرار التربوي، انسجامًا مع التوجهات الرسمية المعتمدة في منظومة التقويم والدعم والمعالجة.

شبكة رقم 4: شبكة استثمار النتائج

				أرقام المتعلمين											
المكون	الأسئلة	المعيار	النقط	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	...
المادة	استرداد المعارف		2 ن												
			2 ن												
			2 ن												
عتبة التحكم			6/4												
معامل الصعوبة															
المادة	تطبيق		2 ن												
			2 ن												
			2 ن												
عتبة التحكم			6/4												
معامل الصعوبة															
المادة	التحليل		2ن												
			2ن												
			2ن												
			2ن												
عتبة التحكم			8/5												
معامل الصعوبة															

المصدر: وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مجزوءة تقويم التعلمات 2023.

شبكة رقم 5: بطاقة تشخيص الأخطاء

الأخطاء	أنماط الأخطاء
معرفية	عدم توظيف التعلمات الأساس في الإجابة إجابات غير منطقية بعيدة عن التعلمات الأساس الإجابة من خلال التمثلات القبلية العامية/ الحس المشترك

	عدم القدرة على تنظيم الأفكار والمعلومات
لغوية تواصلية	عدم القدرة على التعبير الشفهي واستعمال اللغة بطريقة ذات معنى عدم القدرة على التعبير بلغة سليمة
منهجية	عدم الفهم الدقيق للسؤال عدم استعمال معطيات التمرين في الجواب عن السؤال غياب الأسلوب العلمي في الأجابة ضعف تنظيم الأفكار وترتيبها نقص في ضبط بعض المهارات كالتطبيق والتحليل والنقد...
شكلية	عدم ترقيم الإجابات أخطاء لغوية عدم وضوح الخط عدم تنظيم الورقة الركاكة في التعبير والإطناب...

المصدر: وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مجزوءة تقويم التعلمات 2023.

شبكة رقم 6 : مصادر الأخطاء

مصادر الأخطاء	أصنافها
مرتبطة بالمدرس	نسق سريع للتعلم اختيار غير مناسب للأنشطة عدم تنويع الطرائق والوسائل عدم القدرة على التواصل تصور سلبي للهوية المهنية تصور سلبي للمتعلم
مرتبطة بالمتعلم	قلة الانتباه ضعف الدافعية عدم القدرة على التواصل ضعف في المدارك الذهنية حالة اجتماعية متوترة
مرتبطة بالمعرفة	تجاوز المستوى الذهني للمتعلم عدم التلازم مع ميولات المتعلم صعوبة المعارف

المصدر: وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مجزوءة تقويم التعلمات 2023.

شبكة رقم 7:التدخلات التصحيحية

المعيار	المجموعات غير المتحكم فيها	التدخلات التصحيحية
استيعاب الموضوع		دعم جماعي عن طريق الحوار والمناقشة
معرفة التعلمات الأساسية		مراجعة جماعية مع التلاميذ استعمال المقاربة التفاعلية للتقويم التكويني
التحكم في التعلمات الأساسية		مراجعة جماعية مع المتعلمين استعمال المقاربة الآدائية للتقويم التكويني
التعبير بلغة سليمة		دعم مشترك مع أستاذ اللغة
تحليل المعطيات		دعم بواسطة أشخاص مصادر

المصدر: وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مجزوءة تقويم التعلمات 2023.

على سبيل الختم:

يُبرز هذا العمل أن التقويم التربوي لم يعد ممارسة ثانوية أو إجراءً تقنيًا محايدًا، بل أصبح عنصرًا بنيويًا في بناء الفعل التعليمي–التعلمي، ورافعة أساسية لتحسين جودة التعلمات وتجويد الممارسات البيداغوجية. فقد أبان التحليل أن التقويم، في صيغته الحديثة، يتجاوز منطق القياس والحكم إلى منطق الفهم والتشخيص والدعم، بما يجعله أداة توجيهية تسهم في مرافقة المتعلم وتمكينه من بناء تعلمات ذات معنى. فالتقويم، في ضوء التصورات التربوية الحديثة، ممارسة بيداغوجية واعية ومقصودة، تتأسس على مرجعيات نظرية وديداكتيكية واضحة، وتنسجم مع نماذج التدريس والتعلم ونظريات التعلم التي تؤطر الفعل التربوي.

كما يتضح أن تنوع وظائف التقويم وأنواعه وأدواته يعكس تعدد المرجعيات النظرية والبيداغوجية التي تؤطره، خاصة في ظل المقاربة بالكفايات والتعلم المتمركز حول المتعلم. غير أن هذا التنوع، على أهميته، يظل مشروطًا بمدى احترام معايير التقويم الجيد، وفي مقدمتها الصدق والثبات والموضوعية والعدالة التربوية، حتى لا يتحول التقويم إلى آلية إقصاء أو إعادة إنتاج للفوارق التعليمية والاجتماعية.

وقد أبانت المعالجة التي تم تقديمها عن التحول العميق الذي عرفه التقويم، من منطق يركز على الأهداف والنتائج الكمية إلى منطق يقوم على تقويم الكفايات في وضعيات دالة ومعقدة، تستدعي تعبئة موارد معرفية ومهارية وقيمية في آن واحد. كما أبرزت أهمية إدماج التقويم في سيرورة التعلم، وجعله ملازمًا للفعل التعليمي، خاصة من خلال التقويم التكويني

والبيداغوجيات النشيطة التي تعيد الاعتبار للخطأ بوصفه فرصة للتعلم، وللفروق الفردية باعتبارها معطى تربويًا ينبغي تدبيره لا إقصاؤه.

ومن جهة أخرى، أكد هذا العمل أن نجاعة التقويم تظل رهينة بحسن اختيار أدواته وأساليبه، وبمدى احترام شروط بنائها العلمية والبيداغوجية، وبقدرة المدرس على تحليل نتائجه وتأويلها واستثمارها في اتخاذ قرارات تعليمية ملائمة. فإعداد الاختبارات، وبناء شبكات التصحيح، وتحليل النتائج، ليست عمليات تقنية معزولة، بل حلقات مترابطة ضمن سيرورة تقويمية متكاملة تهدف في جوهرها إلى تحسين التعلمات والارتقاء بأداء المتعلمين.

وخلاصة القول، إن التقويم التربوي، متى أُحسن فهمه وممارسته، يتحول من أداة للحكم والانتقاء إلى رافعة للتعلم والتطوير، ومن عمل إجرائي إلى ثقافة تربوية قائمة على الدعم والمواكبة والجودة. وهو ما يستدعي من الفاعلين التربويين تبني تصور شمولي للتقويم، يجعل منه مدخلًا أساسيًا لتجويد الممارسات التعليمية وبناء مدرسة منصفة وناجعة تستجيب لحاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع.

وفي سياق التحولات الرقمية المتسارعة، يطرح إدماج التكنولوجيات الحديثة والذكاء الاصطناعي في التقويم التربوي رهانات جديدة، تتعلق بأخلاقيات التقويم، وحماية المعطيات الشخصية، وضمان تكافؤ الفرص بين المتعلمين. وهو ما يستدعي إعادة التفكير في أدوار المدرس، ليس فقط كمقوم للتعلمات، بل كفاعل تربوي واعٍ بوظائف التقويم ومقاصده، قادر على توظيف نتائجه في اتخاذ قرارات بيداغوجية داعمة للتعلم.

المراجع

1. De Ketele, J.-M. (1980). *Observer pour éduquer*. De Boeck.
2. Grégoire, J., & Laveault, D. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation* (3e éd.). De Boeck Supérieur.
3. Köhler, W. (1947). *Gestalt psychology*. Liveright Publishing Corporation.
4. Morissette, D. (1993). *La mesure et l'évaluation en enseignement* (3e éd.). Presses de l'Université Laval.
5. Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. Oxford University Press.
6. Piaget, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. Viking Press.
7. Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Free Press.
8. Taylor, R. W. (1963). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
9. Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie d'integration, compétences et integration des acquis dans l'enseignement*. Deboek Univesité.
10. Bachelard, G. (1949). *La philosophie du non*. P.U.F
11. الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي. (د.ت.). وزارة التربية الوطنية.
12. فرايري، باولو .(1980) .*تعليم المقهورين* (ترجمة: يوسف نور عوض). دار القلم.
13. وزارة التربية الوطنية. (د.ت) .*تقويم التعلمات: كراسة التكوين الذاتي*.
14. وزارة التربية الوطنية.(2023). مجزوءة تقويم التعلمات، الوحدة المركزية لتكوين الأطر.
15. رقيق، ميلود .(2020) .*التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي* (الطبعة الثانية). آدم مرام للنشر والتوزيع.

16. عمر، محمود أحمد، وآخرون .(2010) .*القياس النفسي والتربوي* .دار المسيرة للنشر والتوزيع.
17. عرابي، مراد .(2021) .*التقويم التربوي: مفهومه، مكانته في المقاربة بالكفايات، أنواعه ووظائفه* .المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالجديدة.
18. أوزي، أحمد .(2015) .*التعليم والتعلم الفعال* (الطبعة الأولى). منشورات مجلة علوم التربية، العدد 39.
19. الفارابي، عبد اللطيف، وآخرون .(1994) .*معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك* (الطبعة الأولى). دار الخطابي للطباعة والنشر.