مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

- المنتدى التربوي و إرساء مدرسة النجاح
- التدريس بالمجزوءات
- تطبيقات على البيداغوجيا الفارقية
- الدرس العلمي والتغيير الاجتماعي
- الاحترافية في التدريس
- المدرسون تحت المجهر
- تقويم كفايات التلاميذ
- ظاهرة الغياب المدرسي

العدد السادس والأربعون -دجنبر 2010

تقويم كفايات التلاميذ

رهانات ومنهجيات

✍ كزافيي روجيرس*
✍ ترجمة البشير اليعكوبي**

1. إطار مرجعي للتقويم

1.1. تعريف التقويم:

ينحدر لفظ التقويم اشتقاقيا من اللفظ «ex-valuere» الذي يعني "استخلاص قيمة من شيء"، "الكشف عن قيمة شيء"، وهو تعريف سنعود إليه لاحقا باعتباره يثير الوظيفة التكوينية للتقويم إلى جانب كونه جزاء.

من بين كل التعريفات التي تم إعطاؤها للتقويم يحتمل أن يكون تعريف دوكيتيل Deketele 1989 من بين التعريفات الأكثر إجرائية والأكثر استيفاء.

"التقويم يعني[1]:

- استخلاص جملة من المعلومات الكافية من حيث الملاءمة والصدق، الثبات.
- وفحص درجة الملاءمة بين جملة المعلومات هاته ومجموع المعايير المتطابقة مع الأهداف المرسومة سلفا لحظة انطلاق سيرورة الفعل التعلمي، أو المعدلة أثناء جريانه.
- بغية اتخاذ قرار"

---

* - Xavier Roegiers : l'évaluation des compétences des élèves en jeux et démarches. Yaoundé. Juillet ; 2003.

**مفتش بالتعليم الثانوي. نيابة الحاجب ، أكاديمية مكناس.

1.1.1. التقويم يُعدُّ قرارا:

... بغية اتخاذ قرار

بما أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار، فإن مظهره الرئيس الأول يتمثل في ضرورة إعداد هذا القرار الذي يشكل أساس تمييز التقويم عن الحكم أو التعيير، ذلك أن فعل إصدار حكم، أو القيام بتعيير شخص أو حدث ينهض، في الغالب، على سيرورة إمبريقية عفوية (بل وفطرية) تقوم على انطباعات أو معايير ضمنية، في حين يعد التقويم، خلافا للحكم، مسارا غائيا، منظما يقوم على معايير جلية، ويتجه نحو اتخاذ قرار.

وهكذا فإننا نقوم:

- إنجازات التلاميذ، في بداية السنة الدراسية، للجزم في إمكانية الشروع في التعلم كما هو منصوص عليه؛
- إنجازات تلميذ، أثناء السنة الدراسية، للحسم فيما إذا كان يمكن وضع إجراء للعلاج؛
- إنجازات تلميذ، في نهاية السنة الدراسية، للبث في إمكانية انتقاله إلى القسم الأعلى.

إن المقوم، حسب الحالات، قد يتخذ نفسه القرار (إنها، مثلا، حالة المدرس الذي يقوم مكتسبات تلامذته بغية تقديم علاج ما)، أو يكتفي بإعداد القرار الذي سيتخذ في مستوى آخر(إنها مثلا حالة أشكال التقويم التي نستدعي فيها مقوما خارجيا لضمان أعلى درجات الحياد).

ويعد ضبط نوع القرار المراد اتخاذه أمرا مهما، ولاسيما حين ينصب فعل التقويم على مكتسبات التلاميذ. حقيقة إن أدوات التقويم في تقويم التوجيه ليست هي نفسها بالضرورة في تقويم التعديل وتقويم الإشهاد، لكن ما يتغير هو التصور الذي يقيمه التلميذ عن التقويم وعن وظيفته، فهو لا ينخرط في تقويم يعرف أنه سينقط بالكيفية نفسها التي ينخرط بها في تقويم يعرف أنه سيمكنه من تعديل تعلماته، فبينما يغامر في التقويم الأول بدرجة أقل، ويتقيد بالمطالب الأكثر مدرسية، فإنه يكشف عن ذاته كما هي في التقويم الثاني، ويبرهن عن إبداعية أكبر مادام يعرفه أنه لن يجازى عن عمله.

1.1. 2. يجب بناء التقويم على أهداف ترتبط بالقرار المراد اتخاذه.

مع الأهداف ...

إذا كان صحيحا أن التقويم إعداد لقرار، فإن هذا الأخير لا يعرف بالضرورة لحظة انطلاق الفعل التعلمي (وإلا لن يكون التقويم ضروريا)، وعليه لا يمكن أن نعرف، مسبقا، القرار الذي سيتم اتخاذه. إن التقويم بشكل صحيح يقتضي، بالمقابل، الشروع في تكوين فكرة أكثر دقة عن نوع القرار المراد اتخاذه، إذ يمكن أن يقوم المدرس إنجازات التلاميذ للإعلان عن النجاح أو الرسوب (الصنف الأول من القرارات)، أو تقرير أو اقتراح علاج فرداني على البعض (الصنف الثاني من القرارات)، أو أيضا، للبث في الانتقال أو عدم الانتقال إلى الفصل الموالي من البرنامج (الصنف الثالث من القرارات). هذه الأشكال الثلاثة من القرارات تفرز أشكالا من التقويم أكثر تباينا، مما يبرر وظيفة أهداف التقويم.

إن المدرس الذي يريد إعداد الصنف الأول من القرارات- الإعلان عن النجاح أو الرسوب- في المثال المقترح أعلاه، يمكنه أن يكتفي بهدف فحص مكتسبات التلاميذ، دون الاهتمام بالكيفية التي تعلموا بها، أو بالسبب الذي أوقعهم في هذه التعثر أو ذلك، أما إذا أراد، بالمقابل، إعداد الصنف الثاني من القرارات- اقتراح أو عدم اقتراح علاج- فإنه سيضع هدفا له سبر الكيفية التي تعلم بها تلامذته، وأسباب الصعوبات التي صادفتهم سبرا يمكنه من تمكينهم من أدوات العلاج الأكثر ملاءمة للقصور الذي يعانون منه؛ في حين إذا أراد إعداد الصنف الثالث من القرارات- الحسم في الانتقال أو عدم الانتقال إلى فصل موال من البرنامج- فإنه يضع جس المكتسبات الأساس للقسم هدفا له، دون الاهتمام كثيرا بمعرفة ما إذا كان بعض التلاميذ يمتلكون مستوى من الاكتساب يفوق المستوى الأساس المطلوب الذي يؤهلهم للانتقال إلى الفصل الموالي من البرنامج.

إن السؤال الأول الذي ينبغي طرحه حين نُكلَّف بمهمة التقويم هو: "أي نوع من القرارات يمكن أن نتخذه؟"، وفي ضوء الجواب عنه نطرح السؤال الآتي: "أي أهداف سنرسمها لإعداد هذا النوع من القرارات إعدادا جيدا؟".

... المرسومة سلفا لحظة انطلاق الفعل التعلمي أو المعدلة أثناء جريانه...

إن تحديد الأهداف تحديدا نهائيا لحظة انطلاق الفعل التعلمي ليس فعلا إلزاميا ، لأن بعض الحلول التي يمكن أن تظهر قد تقنعنا بضرورة تعديل الأهداف أثناء سيرورة الفعل التعلمي، فالمدرس الذي ينجز تقويما يستهدف البث في إمكانية الانتقال إلى فصل موال من

البرنامج (قرار من الصنف الثالث) يمكن أن ينتبه إلى أن جزءا محدودا من الفصل السابق من البرنامج لم يكتسبه التلاميذ، لذا يقرر إعادة توجيه تقويمه نحو التعرف على الأسباب التي حالت دون اكتساب هذا الجزء سواء من أجل التدخل بالعلاج الفردي، أو من أجل أخذ الاحتياطات اللازمة حين اختيار الطرائق التي سيوظفها في الفصل الموالي. إذن، هناك، في الغالب، ذهاب وإياب في سيرورة التقويم بين الأهداف المرسومة والمعلومات المستخلصة.

1.1. 3. يجب أن تنتهي الأهداف إلى معايير للتقويم.

... مجموع المعايير المتطابقة مع الأهداف...

بمجرد رسم الأهداف، يجب تحديد المعايير التي تجسدها، فالمدرس يقرر، مثلا، إعادة تدريس فصل اكتسبه فقط4/3 من التلاميذ، كما يقرر انتقال التلميذ إلى قسم أعلى لأنه اكتسب مجموع الكفايات الأساس رغم أنه لم يكتسب بعض المعارف والمهارات الثانوية.هنا تكمن المعايير التي يمكن نعتها بمعايير اتخاذ القرار. وحينما يتخذ المقوم نفسه القرار، فإن معايير اتخاذه تكون هي نفسها معايير التقويم، لكن في الحالة التي لا يتخذ فيها المقوم نفسه القرار (من يتخذ القرار ليس هو من يقوم)، فإنه يضع لنفسه معايير تحدد الاتجاه الذي ستسير فيه خلاصاته، إلا أن صعوبة العثور على المعايير الجيدة التي تتيح تحقيق الهدف المرسوم تظل تفرض نفسها.

سنعود فيما بعد – عودة أكثر عمقا- إلى مفهوم المعيار.

1-1-4 - التقويم يقتضي استخلاص المعلومات.

... استخلاص جملة من المعلومات...

لكي يعد المقوم القرار يجب أن يحصل على عدد من المعلومات نميز فيها، عموما، بين نوعين رئيسين:

- الوقائع: هي كل المعلومات التي يمكن توضيعها بهذه الكيفية أو تلك: عدد الأشخاص الذين ...، مستوى معارف الأشخاص الذين...، الخ.

- التمثلات: هي مختلف مواقف، تصورات، انطباعات ... الأشخاص المعنيين بالتقويم. إنها معلومات مهمة تقتضي معالجتها التروي، فصياغة الخلاصات لا يجب أن تنجز في ضوء موقف وحيد يقدمه شخص ما، وإنما استنادا إلى مقابلته بمواقف أخرى.

... كافية من حيث الملاءمة...

"المعلومات الملائمة" تعني أن تطابق الهدف الذي رسمه المقوم للتقويم، وبعبارة أخرى، يجب أن تتيح المعلومات التي يحصل عليها المقوم فحص ما يريد فحصه. فإذا أراد، مثلا، تقويم نوعية حوار مدرس - تلميذ بالقسم وجب عليه أن يبحث عن مواقف التلاميذ من الحوار، لا عن مستوى معارفهم، لأن المعلومات المراد الحصول عليها ليست معارف، وإنما مواقف، أي تمثلات. أما إذا أراد، بالمقابل، فحص مدى اكتساب التلاميذ المعارف الضرورية في مادة معينة، فإن مساءلتهم حول فائدة الدروس لن يفيده في شيء.

ويمكن أن نقول، في إطار تقويم المكتسبات، إن المعلومات الملائمة هي تلك التي تنتقى من بين مختلف أنواع أشكال المعارف الآتية التي سيتم توضيحها لاحقا:

1) إنجازات التلاميذ.
2) تمثلات الفاعلين.
3) الملاحظات المنجزة بالقسم.
4) المعلومات المستخلصة من وثائق التلاميذ.

بالنسبة لتقويم التوجيه يمكن الحصول على المعلومات من الصنف(1)و(2) بسهولة، لكن الحصول على معلومات من النوع(3)و(4) غير ممكن في بداية السنة. أما بالنسبة للتقويم التكويني فيمكن الحصول على معلومات من النوع (1) نغنيها بمعلومات من الأنواع الأخرى، في حين يمكن الحصول بالنسبة لتقويم التعديل على معلومات من كل الأصناف(1) و(2)،(3)،(4)،بينما نكتفي، في الغالب، في التقويم الإشهادي بمعلومات من الصنف(1)،لأن المكتسبات هي التي تجب المصادقة عليها في هذا التقويم.

...الصدق...

"معلومات صادقة" تعني أن المعلومات المستخلصة تتطابق والمعلومات المبحوث عنها، كما تعني أن أدوات التقويم تتيح استخلاص المعلومات التي يأمل المقوم الحصول عليها، فإذا أراد مدرس، مثلا، فحص مدى قدرة تلامذته على قياس تيار بواسطة الأداة متعددة القياسات multimètre وجب عليه أن يضعهم في وضعية قياسه بواسطة تلك الأداة، لا أن يطلب منهم وصف العمليات المطلوب إنجازها كتابيا، أما المدرس الذي يريد تقويم نوعية حوار مدرس- تلميذ، والذي حدد المعلومات المراد الحصول عليها (مواقف التلاميذ)، فيجب عليه أن يخلق مناخا للثقة يستطيع فيه التلاميذ التعبير عن أنفسهم بحرية، أو يتعرف على

مواقفهم بكيفية لا يدركونها حتى لا يترددوا في التعبير عن مواقف سلبية، لأن الحصول شفويا على معلومات في مناخ الخوف يحول دون صدق تلك المعلومات ولو تم رصدها على أنها ملائمة.

ويرتبط صدق المعلومات في تقويم الكفايات بكون الوضعية التي نضع فيها التلاميذ يجب أن تكون وضعية جديدة لم يسبق لهم مصادفتها، أما إذا صادفوها سابقا، فإننا لن نبحث آنذاك عما إذا كان التلميذ قادرا على حل وضعية جديدة - أي ما إذا كان كفؤا-، وإنما عما إذا كان قادرا على تحويل حل لوضعية صادفها سابقا إلى وضعية جديدة.

...الثبات...

"معلومات ثابتة" تعني إمكانية حصول مقوم آخر على المعلومات نفسها في زمان أو مكان آخر، ففي مثال تقويم حوار مدرس- تلميذ هناك أزمنة وأمكنة أكثر ملاءمة من غيرها للحصول على المعلومة الثابتة. أما في حالة فحص توظيف الأداة متعددة القياسات multimètre، إذا طلب المدرس بالتوالي من كل تلميذ من تلامذته أخذ القياس نفسه، في الوقت الذي يتيح للآخرين فرصة ملاحظة ما أنجزه التلميذ المكلف، فإن المعلومة الملتقطة لن تكون ثابتة إلا بالنسبة للأول.

ويجب أن ينصب الاهتمام في إطار تقويم الكفايات على ملاحظة السياق الذي تجري فيه وضعية التقويم: أي توضيحات يقدمها المدرس حين يعلن عن المهمة؟ في أي حدود يتدخل لمساعدة تلميذ تعترضه صعوبة ما؟ الخ.

نلاحظ أن الخصائص الثلاث لاستخلاص المعلومات- الملاءمة، الصدق، الثبات- هي أكثر أهمية بالنسبة لتقوية دقة سيرورة التقويم. حقيقة، إن التقويم، وخلافا لما هو مأمول منه، ليس سيرورة موضوعية كليا، فقد تتدخل خيارات عدة في مساره تحول دون تلك الموضوعية، نذكر منها على سبيل التمثيل: نوع القرارا المراد اتخاذه باسم التقويم، المعايير التي سيتم توظيفها نموذجا مرجعيا، المؤشرات التي توفر المعلومات الكفيلة بمقارنة الواقع بالنموذج المرجعي والاستراتيجية الموظفة لالتقاط المعلومة... فحينما تتم مقابلة المؤشرات والمعايير يتدخل "حكم القيمة" ليعطي معنى لهذه القيمة، وليتمكن من الاستجابة لأهداف التقويم. هذا النصيب من الذاتية[2]، لا يجب، طبعا، أن يشل سيرورة التقويم، فتلك الخيارات المختلفة لا يجب أن تنجز كيفما اتفق... لأن ضمان دقة التقويم، وتجنب العشوائية يقتضيان التدخل بكيفية منهجية وشفافة من خلال اختيار المعايير والمؤشرات الأفضل، الخ، والتأكد من أن

المعلومة الملتقطة التي تستند إليها خلاصات التقويم هي الأصح.

سنعود، فيما بعد، إلى مفاهيم الملاءمة، الصدق، والثبات.

2.1 .إضاءات مفاهيمية:

1.2.1 . مفهوم المعلومة:

مادام التقويم يتمثل في عملية استخلاص المعلومات، فإن مفهوم المعلومة يعد مفهوما مركزيا فيه، لكن عن أي معلومة نتحدث؟

يمكن أن نحدد، في إطار تقويم المكتسبات، أربعة أصناف رئيسة من المعلومات مطلوب استخلاصها، يمكن أن نقرر في موضع آخر التركيب أو عدم التركيب بينها، وهذه الأصناف الأربعة تطابق طرائق جمع المعلومات الأربع الآتية (Dektele & Roegiers 1993) : الاستبيان، المقابلة، الملاحظة، الدراسة الوثائقية.

1.1.2.1.إنجازات التلاميذ باعتبارها تتمحور حول الكفايات، الأهداف الخاصة، المعارف، المهارات ، المواقف المطلوب اكتسابها. هذه المعلومات التي تكون مدونة في الغالب، تستخلص من خلال اختبارات منظمة لهذه الغاية، وتكون، حسب المستويات والمواد، إما أجوبة حين يتم طرح أسئلة على التلاميذ، أو إنتاجات حين نكلف أحدهم بإنجاز مهمة (Roegiers 1993).

2.1.2.1. تمثلات الفاعلين المعنيين بالاكتساب المدرسي عن هذه المكتسبات: التلميذ نفسه، زملائه في القسم، أبويه، مدرسيه، الأشخاص الذين يساعدونه (مربون، علماء نفس، مقوموا النطق)، وتستخلص هذه المعلومات استنادا إلى المقابلات المقننة.

وتندرج ضمن هذه الفئة من التمثلات كذلك، تمثلات التلميذ عن مكتسباته الشخصية، وعن الكيفية التي اكتسبها بها (ميتامعرفة) والتفسير الذي يعطيه للسيرورة المعرفية ثم الرؤية التي يكونها عن العمل (شبكة التقويم الذاتي).

3. 1.2.1. وقائع ملاحظة بالفصل أو خارجه تتمحور حول مكتسبات التلميذ، مثل رد فعله على مهمة يراد منه إنجازها أو على معرفة يراد منه تعبئتها أو على مهارة أو موقف،الخ. ويمكن أن تتخذ ردود الفعل هاته أشكالا مختلفة، مثل الأسئلة التي يطرحها التلميذ، اهتمامه الخاص (أو عدم اهتمامه)، انتباهه، شروده، سرعته/بطؤه، عدم فهمه، طلبه توضيحات، انخراطه (أو عدم انخراطه).

1. 2. 1. 4. المعلومات المستخلصة من وثائق يوظفها التلميذ بالفصل، أي من وثائقه الأصلية، مثل دفتره اليومي، دفاتره، مقرره المدرسي (دفاتر التمارين)، حقيبته، الخ. ويمكن أن تكون هذه المعلومات من أي صنف مثل التشطيبات، الإنتاجات المدرسية، الرسوم، التعليقات العفوية، الدروس غير المكتملة، الخ.

ويتدخل نوع التقويم المراد إنجازه في تعبئة فئة من هذه المعلومات أو أكثر، أوفيها كلها. ويمكن أن نحصل عبر أشكال التقويم (تقويم التوجيه، تقويم التعديل، التقويم التكويني) على معلومات من السياق، مثل خصائص التلاميذ السوسيوثقافية حتى تتضح النتوءات واللونيات في خلاصات التقويم.

1. 2.2، مفاهيم متقاربة:

يقتضي الفهم الجيد للتقويم تمييزه عن مفاهيم أخرى مماثلة مثل: الافتحاص Audit، المراقبة،contrôl، الحكم jugement، القياسmesure وعلم الامتحانات Docimologie.

- التقويم والافتحاص: الافتحاص منهجية منظمة لتحليل منظومة ما ولاشتغالها ولبنيتها تحليلا نسقيا.

التقويم	الافتحاص
هدف دقيق من نوع معروف يصاغ في ضوء قرار يراد اتخاذه.	هدف أقل دقة في البداية: تشخيص عام
موضوعه المشروع (التعلم أو مشروع آخر)	موضوعه اشتغال المنظومة، بنيتها
لا يستتبع دائما وجود وصي (أحيانا يكون غير قطعي)	يستتبع وجود وصي
يوفر المعلومات الضرورية لاتخاذ القرار	يفرز أساسا المعرفة بالمنظومة

- التقويم والقياس:القياس عملية نمنح من خلالها الأشياء(موضوعا، حدثا)أرقاما في ضوء قواعد محددة.

التقويم	القياس
هدف دقيق منذ الانطلاق	يمكن أن يكون مجانيا كليا (دون هدف)
ينتهي إلى اتخاذ قرار	يمكن أن يتم بمعزل عن اتخاذ القرار
يمكن أن يكون نوعيا في جزء منه، أو في كليته	يتضمن التكميم بالضرورة
ينتج معنى	يفرز قيما رقمية من المناسب إعطاؤها معنى عند الاقتضاء.

والتنقيط قياس خاص نمنح من خلاله إنجازا ما رقما: نقطة عددية، تقديرات شفوية، تقديرات رمزية خطية: (أ-ب – ج..)

- التقويم والمراقبة:المراقبة منهجية تستهدف فحص الفارق بين وضعية ومعيار.

التقويم	المراقبة
معايير يضعها المقوم	معايير مفروضة من الخارج
معايير قابلة للتعديل أثناء سيرورة التعلم	معايير قابلة للتحويل
ينتج معنى	تؤكد احترام المعيار أو تدحضه

- التقويم والدوسيمولوجيا (علم الامتحانات): الدوسيمولوجيا هي العلم الذي يتخذ الدراسة العلمية للامتحانات موضوعا له، ولاسيما دراسة أنظمة التنقيط، وسلوكات المقوِّمين والمقوَّمين.

التقويم	الدوسيمولوجيا
منهجية خاصة	تخصص علمي
يمكن أن ينصب على موضوعات عديدة	موضوعه الامتحانات

- التقويم والحكم: إصدار الحكم هو عملية يصوغ من خلالها شخص ما رأيا، موقفا، وجهة نظر ليصدره على شخص أو موضوع أو شيء. إنه يترجم تمثلا طبيعته الأساس نسبية.

التقويم	الحكم
يستند إلى معايير تمت صياغتها لتحقيق هدف دقيق	يستند إلى نسق القيم
موجه لاتخاذ قرار	مجرد معاينة بسيطة

3. أشكال التقويم:

التقويم المعياري والتقويم المحكي:

التقويم المعياري تقويم يرتب التلاميذ استنادا إلى مقارنة إنجازاتهم بإنجازات تلامذة آخرين، لا في ضوء إنجازهم المطلق، وهو تقويم يمكن توظيفه دون تمييز سواء للتوجيه، أو التعديل (التكوين) أو الإشهاد. ويرادفه: تقويم الترتيب.

أما التقويم المحكي فهو تقويم يرتب التلاميذ استنادا إلى مستوى استضمارهم هدفا، أو جملة من الأهداف بمعزل عن إنجاز التلامذة الآخرين.

وحينما نقابل التقويم المعياري بالتقويم المحكي، فإننا نتموقع في منظور تفسير المعلومات، فيكون آنذاك الحديث عن "تفسير معياري" و "تفسير محكي" أكثر منطقية.

التقويم الإجمالي، التقويم الوصفي والتقويم الإدماجي:

التقويم الإجمالي نوع من التقويم يمكننا من ضبط مجموع مكتسبات تعلمات عديدة. ونقوم فيه إما استنادا إلى الوحدات المنفصلة، أو استنادا إلى جملة من الوحدات.

في "التقويم على أساس الوحدات المنفصلة" نقابل التقويم الإجمالي بالتقويم الإدماجي الذي عوضا عن أن يستند إلى جملة من الوحدات (جملة من الأهداف)، فإنه يستند إلى مهمة مركبة، أو إلى عدد محدود من المهام المركبة.

أما في التقويم على أساس "جملة من الوحدات" فنقابل التقويم الإجمالي بالتقويم الوصفي الذي تستخلص فيه المعلومات بأشكال مميزة بغية الكشف، مثلا، عن صعوبات خاصة، حيث يمكن أن نفحص، مثلا، تحقيق هدف أو هدفين مأخوذين منفصلين عن بعضهما البعض.

وحين نقابل بين هذه الأشكال من التقويم، فإننا نتموقع داخل منظور طبيعة استخلاص

المعلومات. وهنا من الأفضل أن نتحدث عن استخلاص إجمالي، استخلاص وصفي، استخلاص إدماجي.

ويمكن أن نجعل بعدي التفسير والاستخلاص يتقاطعان:

	تفسير معياري	تفسير محكي
استخلاص إجمالي		
استخلاص وصفي		

واقعيا، يقود الاستخلاص الإجمالي غالبا إلى التفسير المعياري، بينما يقود الاستخلاص الوصفي إلى التفسير المحكي.

التقويم التكويني والتقويم المكون:

التقويم التكويني نوع من التقويم ينجزه المدرس الذي يستهدف أثناء جريان فعل التعلم اكتشاف صعوبات التلاميذ بغية تقديم علاجات لها. و»يمكن أن نعرف التقويم التكويني بأنه: سيرورة من التقويم المستمر موضوعه ضمان تقدم كل فرد في منهجية للتعلم بغية تغيير وضعية التعلم، أو إيقاع هذا التقدم حتى يتم القيام (إذا أمكن) بتطويرات أو تصحيحات ملائمة» (G. Scalon. 1988. P :155).إذا يتعلق هذا الصنف من التقويم بتقويم التعديل الذي يوضع مباشرة في خدمة الفرد، ويستهدف تطوير تناميه الشخصي كما يقول ألطي Altet(2001).

"التقويم التكويني هو هذا الشكل من التقويم الذي يصاحب المتعلم، يوجهه طوال سيرورة تعلمه، ويقويه لتعديل هذا التعلم، ثم يقدم علاجات متى كان ذلك ضروريا" (Altet 2001. P : 180).

ويكون الإدماج متعدد الأشكال في الحالة التي يقتضي فيها التقويم التكويني من المدرس تغيير موقفه: " تغييرا في الموقف من التقويم، تغييرا في قانون الخطأ وتغييرا في إدماج المتعلم وفي تنفيذ القرارات البيداغوجية والتقويمات" (Altet 2001.P :81)، ويرادفه: تقويم التعديل:

التقويم المكون (Nunzia 1990): نوع خاص من التقويم التكويني يشرك التلاميذ في سيرورته عبر توجيههم إلى تملك معايير التقويم، وإشراكهم في سيرورة تدبير الأخطاء. ولقد بينت أعمال جامعة Aix Marseille أن إنجازات التلاميذ تتطور حين يتملكون معايير التقويم.

وإجمالا تتموقع مختلف التمييزات التي نقيمها في مستويات مختلفة تتناسب ومظاهر التقويم، وهذه الأهم منها:

	ما نقوله عموما	ما سيكون قوله صحيحا
وظيفة ونوع القرار المراد اتخاذه	• تقويم التوجيه • تقويم التعديل • (تقويم تكويني- تقويم مكون) • تقويم الإشهاد	
نوع الاستخلاص	• تقويم إجمالي • تقويم إدماجي • تقويم وصفي	• استخلاص إجمالي • استخلاص إدماجي • استخلاص واصف
نوع التفسير	• تقويم معياري • تقويم محكي	• تفسير معياري • تفسير محكي

2. تقويم المكتسبات المدرسية: تاريخ الدمى الروسية.

2. 1. أربع منهجيات رئيسة

يمكن أن نطرح إشكالية تقويم المكتسبات المدرسية كلها في أربعة مستويات:

- مستوى تدبير النظام .
- مستوى التقويم الخاص.
- مستوى استخلاص المعلومات.
- مستوى معالجة المعلومة، أي مستوى تصحيح ورقة التحرير .

هذه المستويات يتضمن بعضها البعض على الشكل الآتي:

1 -تدبير نظام التقويم:
2 -إنجاز التقويم
3 - استخلاص المعلومات 4 - معالجة المعلومات
(تصحيح ورقة التحرير).

إن كل منهجية إلا وتنتهي إلى منتوج. ويمكن توضيح هذه المنهجيات كما يلي:
1 - تدبير نظام التقويم:
2 - إنجاز التقويم

3 - جمع المعلومات	4 - . معالجة المعلومات
(تصحيح ورقة التحرير)	

أتوفر على أفضل المعلومات الخام
أتوفر على أفضل المعلومات المعالجة

أتخذ أفضل القرارات:

- التشخيص الواجب إنجازه قد أنجز.
- التلاميذ المفروض أن ينجحوا هم الذين ينجحون، والذين يجب أن يرسبوا هم الذين يرسبون.

القيم التي يبنى في ضوئها نظام التقويم يجب ترجمتها فعلا عبر نجاح ورسوب التلاميذ.

2.2. ملاءمة، صدق، وثبات المنهجيات:

- ما الذي يجب فعله حتى تحقق كل منهجية من هذه المنهجيات النتاج المبحوث عنه؟

يمكن أن نطرح بالنسبة لكل مستوى من هذه المستويات عددا من الأسئلة التي تتيح فحص نوعية كل منهجية.

- سؤال ملاءمة المنهجية: ما الذي نقرر فعله؟ إنه سؤال يخص التوجهات.
- سؤال صدق المنهجية: هل ما نفعله يطابق ما نرجو فعله؟ إنه سؤال يخص المنهجية والأدوات.
- سؤال ثبات المنهجية: هل تم تنفيذ المنهجية في ظروف تضمن نوعيتها، إنه سؤال يخص التنفيذ.

ملحوظة: مفاهيم الملاءمة، الصدق، الثبات تم تناولها تحت 4-1-1.

إن الأسئلة التي يجب طرحها في المستوى الأول هي كما يلي:

ملاءمة نظام التقويم :

ألم أخطئ في النظام، في القيم المراد الارتقاء بها، ضمن نظام التكوين والتأهيل؟

صدق نظام التقويم:

هل القيم التي تم الارتقاء بها هي فعلا التي أعلنت الارتقاء بها؟ ضمن التنظيم، وضمن سيرورة التقويمات المتوقعة؟

2 -**التقويم:**

ثبات نظام التقويم :

هل يحترم التنفيذ الفعلي نظام القيم هذا احتراما جيدا في كل مكان؟ هل التنفيذ ثابت في الزمان والمكان؟

القيم التي تؤسس نظام التقويم تمت فعلا ترجمتها من خلال نجاح التلاميذ المدرسي

إن سؤال "ألم أخطئ في النظام، في القيم المراد الارتقاء بها ضمن نظام التكوين والتأهيل" يستهدف قبل كل شيء حصر القيم التي نبحث عنها في النظام: أنستهدف إنجاح عدد محدود جدا من التلاميذ، نخبة، أم نستهدف إنجاح كل تلميذ حتى نتيح له الاندماج في الحياة اليومية والمهنية. كما يستهدف كذلك حصر أنواع المكتسبات التي نثمنها في النظام: أنثمن المكتسبات "المدرسية"، الاسترجاع، أم نقوم، خلافا لذلك، الكفايات، أي إمكانية توظيف هذه المكتسبات في وضعيات مركبة؟ أنثمن الاستقلالية وتحمل المسؤولية أم المكتسبات المدرسية؟

و يصبو سؤال "هل القيم التي تم الارتقاء بها هي فعلا القيم التي أعلنت الارتقاء بها ضمن النظام وضمن سيرورة التقويمات المتوقعة؟ "إلى ضبط الفارق القائم بين القيم التي يعلن النظام استهدافها والقيم التي يستهدفها فعلا: هل نحترم هذه القيم في تصور وتنفيذ التقويمات؟ وهل تحترم المعايير هذه القيم احتراما جيدا؟

ويتجه سؤال "هل يحترم التنفيذ الفعلي في أي زمان ومكان منظومة القيم هاته؟" نحو تحديد هل التنفيذ ثابت في الزمان والمكان؟ وهل تم بالكيفية نفسها في كل الأمكنة؟ وهل ليس هناك انحراف في التنفيذ؟

ونعرض فيما يلي جملة من الأسئلة التي ينبغي طرحها بالنسبة لتقويم خاص (المستويات 2، 3و4).

1 -التقويم:

ملاءمة التقويم

ألم أخطئ في الأهداف ؟

صدق التقويم

هل معاييري لاتخاذ قرار (معايير المداولات) هي الأفضل؟

هل عدتي هي الأفضل؟

2 -استخلاص المعلومات 3 -التصحيح

ملاءمة الاستخلاص

ألم أخطئ في نوع التصحيح؟

صدق الاستخلاص

هل أتوفر على الأدوات الأفضل لاستخلاص المعلومات؟

ثبات الاستخلاص

هل تم استخلاص المعلومات في ظروف جيدة؟

ملاءمة التصحيح

ألم أخطئ في نوع التصحيح؟

صدق التصحيح

هل الأدوات التي اعتمدتها في التصحيح هي الأفضل؟

ثبات التصحيح

هل جرى تصحيحي في ظروف تتميز بالاستقلالية المنشودة؟

أتوفر على أفضل المعلومات الخام أتوفر على أفضل المعلومات المعالجة

- ثبات التقويم: هل خلاصاتي هي الأفضل؟ هل توظيف معايير اتخاذ القرار هو نفسه في كل مكان؟

- القرارات المتخذة هي أفضل القرارات على المستوى المصغر:

+ التشخيص المفروض إنجازه قد أنجز.

+ التلاميذ المراد مساعدتهم قد تم تحديدهم بدقة.

+ التلاميذ الذين نجحوا هم الذين يجب أن ينجحوا.

+ التلاميذ الذين رسبوا هم الذين يجب أن يرسبوا.

- يستهدف سؤال "ألم أخطئ في الهدف؟" أساسا تحديد نوع القرار الذي سنتخذه، أهو قرار للتوجيه، أم قرار التعديل أم قرار الإشهاد؟
- أما سؤال "هل معاييري لاتخاذ القرار هي الأفضل؟ وهل عدتي هي الأفضل؟ يستهدف التأكد من الاختيار المفضل للمعايير والعدة: هل ستساعد العدة والمعايير على اتخاذ القرار الأفضل إذا أردنا التوجيه أو التعديل أو الإشهاد؟
- ويستهدف سؤال "ألم أخطئ في المعلومات المراد جمعها؟" تحديد الهدف من استخلاص المعلومات: أيجب أن نستخلص معلومات حول تملك التلميذ للمعارف أم حول تملكه المحتويات، حول تحكمه في الأهداف، أم تحكمه في الكفايات أيضا ؟
- ويطرح سؤال "هل أتوفر على الأدوات الأفضل لالتقاط المعلومات؟"، إذا قررنا التقويم من منظور الكفايات، مشكلة معرفة ما إذا كنت أقوم انطلاقا من وضعيات مركبة فعلا، وإذا ما كنت سأبقي على هذا التركيب، أو ما إذا كنت، خلافا لذلك، أفتت الوضعية تفتيتا يجعلني في النهاية أقوم المعارف والمهارات معزول بعضها عن بعض؟.
- في حين يستهدف سؤال "هل تم التقاط المعلومات في ظروف جيدة؟" معرفة ظروف الإنجاز، ولا سيما معرفة ما إذا كان التلميذ قادرا على القيام بإنجازات فردية. ولضمان إنجاز التلميذ إنجازا، فعلا، فرديا هناك حلول سهلة، كأن يحضر جزء من القسم، مثلا، الصبيحة الأولى أيام التقويم التكويني في حين يحضر الجزء الثاني الصبيحة الثانية من هاته الأيام، فبهذه الكيفية يجد التلاميذ أنفسهم فرادى أمام المعطيات.

و يستهدف سؤال "هل أدوات تصحيحي هي الأفضل؟" التساؤل عن مدى امتلاكنا أدوات التصحيح الأفضل، والمؤشرات الكافية، من حيث الدقة، وخصوصا شبكات التقويم الكافية من حيث الإجرائية التي تتيح ضمان اتفاق كاف بين المصححين.

- أما سؤال "هل تصحيحي يتم في ظروف تتميز بالاستقلالية المنشودة؟" فيستهدف أساسا التصحيح الذي ينجزه مصحح مجهول ، وغياب الأفكار المسبقة لدى المصحح حول التلميذ الذي يصحح ورقته.
- وأخيرا يستهدف سؤال "هل خلاصاتي هي الأفضل؟" هل توظيف معايير اتخاذ القرار ثابتة في كل مكان؟" تجنب التأثيرات والضغوطات لحظة استخلاص نتائج التقويم.

3. ممارسة التقويم على شكل إدماج المكتسبات.

1.3 . بناء اختبارات التقويم.

1.1.3. مبادئ بناء اختبار للتقويم.

إن اختبارا للتقويم ليس شيئا غير أداة لجمع المعلومات. وعليه فإن خاصيته الأساس تتمثل في الصدق الذي يتجسد في استخلاص المعلومة الأفضل، المعلومة التي نعلن رغبتنا في الحصول عليها (Deketel& Rogiers،1993).هذه المعلومة ليست شيئا غير المعلومة المرتبطة بالمعايير:

- في اللغة: هل يصوغ التلميذ خطابا ملائما؟ أي هل يطابق خطابه المطلوب؟ هل يصوغ جملا صحيحة تركيبيا؟ هل يشكل الخطاب كلا منسجما؟ هل الألفاظ المختارة ملائمة؟ هل التلفظ صحيح في حالة الأداء الشفوي؟ هل الألفاظ مركبة تركيبا جيدا في حالة الكتابة؟ هل هي صحيحة إملائيا؟

- في الرياضيات: هل يوظف التلميذ الأدوات الرياضية في الوضعية توظيفا صحيحا؟ هل إجابته متسقة؟ الخ.

التقويم هو البحث عن العلامات التي تتيح إثبات أن معيارا ما تم امتلاكه. إنه يتعلق بامتلاك معيار وليس بامتلاك مجمل الإنتاج، وعليه فأن أخطئ في معيار في إنتاج محدد لا يمنع من أنني برهنت عن امتلاكي هذا المعيار، فعدم انتباه سائق سيارة في لحظة ما لا يحول دون أن يكون سائقا نبيها.

إن أسباب التعثر عديدة، منها الضغط، القلق، العياء، الغم، الإرهاق، الشرود، المرض، فقدان الثقة، الذعر... فعلا إنه لمهم أن نشرح لماذا نخطئ في هذا المعيار أو ذاك من خلال عامل أو أكثر من هذه العوامل. هناك معايير يتم تحقيقها من طرف الفرد، لكن تحتاج إلى أن تمارس في وضعيات عديدة وأكثر تنوعا.

وبهذا المعنى فإن بناء اختبار للتقويم يعني إتاحة فرص لفحص امتلاك التلميذ مختلف المعايير. فأحيانا يتعلق الأمر بمطالبة التلاميذ بنتاج مركب نفحصه من زوايا نظر (معايير) مختلفة ، وفي حالات أخرى يتعلق الأمر بطرح العديد من الأسئلة لفحص امتلاك مختلف المعايير، إنها حالة الرياضيات، أو بعض المواد العلمية الأخرى. هذا التجزيء لا ينجز بأي

كيفية في ضوء منطق المحتوى (لا ينصب كل سؤال من الأسئلة على محتوى أو هدف)، وإنما ينجز في ضوء منطق المعايير (الأسئلة تستهدف فحص معيار دقيق).

3 . 1 . 2 . مراحل إنتاج اختبار للتقويم:

تتمثل الاختبارت في بيداغوجيا الإدماج، أساسا، في وضعيات تنتمي إلى صنف وضعيات الكفايات، أو صنف الهدف الاندماجي النهائي[3] OTI الذي نريد تقويمه. والمنهجية التي يجب اتباعها في بناء الاختبار تتمثل فيما يلي:

- اختيار كفاية (كفايات/أو الهدف الاندماجي النهائي المراد تقويمه).
- اختيار أو بناء وضعية أو وضعيتين من فئات الوضعيات الكفايات، لكن مع التأكد من أن التلميذ لم يصادف هذه الوضعيات التي نطلب منه حلها سابقا، وإلا كان المطلوب إعادة إنتاج.
- تحرير الوثائق والمطالب تحريرا جيدا حتى تظهر للتلميذ المهمة المطلوب تنفيذها بوضوح.
- تدقيق المؤشرات التي ينتقيها المدرس قبل أن ينتقل إلى تصحيح الورقة.
- تحرير شبكة التقويم.

3 . 2 . بناء المعايير

مفهوم المعيار:

المعيار خاصية تنتظرها من فعل أو إنتاج، وهو في مجال تقويم المكتسبات المدرسية خاصية ننتظرها من إنتاج تلميذ: إنتاج دقيق، إنتاج منسجم، إنتاج أصيل، الخ.

المعيار وجهة نظر نتموقع داخلها من أجل تقويم إنتاج. إنه تقريبا مثل نظارتين نضعهما على أعيننا لفحص إنتاج ما، فإذا أردنا تقويم إنتاج في ضوء معايير عدة، فإننا نغير النظارتين كل مرة. فمثلا يمكن أن نفحص أداء تلميذ يؤدي أداء رياضيا جماعيا من خلال زوايا نظر عدة: تمتعه بروح الفريق، المهارة، اللياقة، احترام قواعد اللعبة، الخ إنها نظارات متعددة نضعها على أعيننا لتقويم أدائه. ويمكن أن نقوم إبداعا فنيا (أعمال يدوية مثلا) بالكيفية نفسها حسب وجهات نظر عدة: احترام المطلوب، نوعية توظيف التقنيات، هارمونيا الألوان، أصالة الإنتاج، الخ.

وتوجد كيفيات عدة لصياغة معيار.

1. يمكن صياغة المعيار عبر صيغة نفسها إيجابية الإيحاء: ملاءمة، انسجام، دقة، أصالة، سرعة...
2. يمكن صياغته عبر صفة نضيف إليها لفظا متمما نفسه موحيا: استعمال ملائم ، تفسير سليم، إنتاج شخصي...
3. يمكن أيضا، صياغته في شكل سؤال: هل التركيب تام؟ هل اشتغل التلميذ على نحو ملائم؟

دور المعايير في التعلم.

كل نوع من المعايير يطابق تعلمات خاصة، مما يحتم ضرورة معرفة أن المعايير يجب أن تكون أحد الموجهات بالنسبة للتعلم.

دراسة حالة:

لنوضح ذلك عبر مثال: طرح مدرس في قسم السادسة (السنة الأولى ثانوي) على تلامذته المسألة الآتية :

"ما هو حجم أسطوانة من 24 لترا يصل شعاعها 60 سم؟"

بدأ المدرس بالقول "سنوظف صيغة حجم الأسطوانة. هل يمكن أن يذكرنا أحدكم بها؟ (قدم التلاميذ اقتراحات متعددة)، فكتب على السبورة حجم الأسطوانة : PixRxRxH " هل يمكن أن ينهض أحدكم ليكتب ما يلي:

- بما أن الحجم مقدم في شكل لترات، فيجب تحويل اللترات إلى سنتمرات مكعبة.
- هل يمكن أن يرسم أحدكم على السبورة جدول المطابقة بين اللترات والسنتمرات المكعبة؟ "240 لترا =240.000سم3، "إذا حولنا الصيغة سنجد أن H = 240000 X 3.14 X 60x 60. من يحسب على السبورة؟ حسب تلميذ على السبورة فوجد 11304. "الآن يجب قسمة 240000 على 11304. من ينجز القسمة على السبورة؟" أخذت هذه القسمة كتابيا 20دقيقة. (بقاسم من خمسة أرقام تكون فرص الخطأ كثيرة). أخيرا وجد تلميذ 21.34 ،فكتب النتيجة أسفل العملية الحسابية 21.34 . قال له المدرس :لا تنس أن تضيف" سم " بجانب الإجابة " .

على ماذا انصب نشاط المدرس؟ وعلى ماذا انصب نشاط التلميذ؟

انحصر نشاط التلميذ في توظيف أدوات رياضية في الوضعية (تحويل اللترات إلى سم3، إنجازالقسمة) وهو ما يطابق معايير من الصنف2. الباقي أنجزه المدرس، أي :

- تحديد الصيغة المراد توظيفها.
- وضع القيم في الصيغة.

طرح الحساب المراد إنجازه بشكل صحيح.

ضرورة تحويل اللترات إلى سنتمرت مكعبة.

- أي كل ما يتعلق بمعيار من نوع "تفسير الوضعية المشكلة"

المدرس هو الذي حدد فعلا وحدة الإجابة (سم3)، أي هو الذي نفذ العمليات التي تنصب على المعيار من نوع 3.

(هل لدي إجابة تسير في الاتجاه الصحيح؟) لم يطرح أي أحد السؤال الآتي على نفسه:

أي قياس يجب أن أحصل عليه كعلو للأسطوانة، هل أتمثل حسيا ماذا يعني 240 لترا؟ سطل ماء؟ مغطس؟ قربة؟ شاحنة؟ صهريج؟ فضلا عن ذلك طلب ملاحظ من التلاميذ تمثيل60سم بأيديهم: تلميذ على خمسة كان قادر على ذلك.

عدد المعايير

نتجه عفويا في تقويم إنتاج ما تحت هاجس الدقة إلى مضاعفة عدد المعايير، إلا أن الممارسات بينت، خلافا لذلك، أن العدد المحدود من المعايير يتيح، في الغالب، منح نقطة أكثر دقة.

هناك ثلاثة أسباب رئيسة تبرر حصر المعايير:

- يرتبط السبب الأول بمجهود التصحيح، فكلما ضاعفنا عدد المعايير كلما اتجهنا نحو عدم توظيف هذه المعايير مطلقا بسبب عامل زمن التصحيح.
- في حين يرتبط السبب الثاني بمؤهلات المدرسين على الأخذ بعين الاعتبار، وبشكل عفوي، المعايير لغايات بيداغوجية، فكما يمكنهم تخزين كفايتين أو ثلاث بسهولة في أذهانهم بغية تنميتها، يمكنهم كذلك استضمار عدد محدود من المعايير، وتعبئته بسهولة، وبشكل عفوي، ليس فقط، لحظة التصحيح، وإنما لحظة التعلم، لكن كلما تضاعف عدد المعايير كلما فقد المدرسون وضعية نقطة الارتكاز.
- أما السبب الثالث فيرتبط بواقع التجزيء. لقد أبرزت التجارب أن الاستعانة بالمعايير تؤثر بأشكال ثلاثة مختلفة:

- تجعل النقط أكثر دقة في الحالة التي تعمل تلك الاستعانة بالمعايير على الحد من الإفراط في الرسوب والإفراط في النجاح. وبعبارة أخرى فإنها تتيح إنجاح أكبر نسبة من التلاميذ الذين يتوفرون على مكتسبات تؤهلهم للنجاح، كما تعمل على رسوب أكبر نسبة من التلاميذ الذين يجب أن يرسبوا.

- كما تتيح الاستعانة بالمعايير ،عموما، تثمين عناصر القوة في إنتاجات التلاميذ، ومن ثم رفع النقط.
- أخيرا تتيح تقليص الفوارق بين المصححين، إلا أن هناك لونية يجب تقديرها، فإذا كان الوقعان الأولان يلعبان بعدد محدود جدا من المعايير مثلما يلعبان بعدد كبير من المعايير، فإن الوقع الثالث يلعب بشكل أقل كلما ارتفع عدد المعايير، وهو ما يفسر بالكيفية الآتية: كلما زدنا من عدد المعايير كلما قلصنا من دقة كل نقطة (حينما ننقط على 20 في ضوء 4 معايير، فكل معيار ينقط بخمس نقط في المعدل المتوسط، لكن حينما ننقط على أساس 10 معايير، فإن كل معيار ينقط بنقطتين في المعدل المتوسط، مما يقوي الكل أو لا يقوي أحدا). إضافة إلى ذلك حينما نرفع من عدد المعايير، فإننا نضاعف من عملية ترابط المعايير فيما بينها، فنجازي الخطأ مرتين، بل وثلاث مرات.

والاستطلاع الآتي الذي تم إنجاز إثر تكوين يشهد على هذا التوجه.

ورقة تلميذ ضعيف الأداء:

	متوسط النقط	انتشار النقط (الانحراف المعياري)
دون معيار	6.85	3.32
توظيف 5 معايير	8.53	3.28
توظيف 9 معايير	8.38	3.66

ورقة تلميذ متوسط الأداء:

	متوسط النقط	انتشار النقط (الانحراف المعياريي)
دون معيار	9.58	3.26
توظيف 5 معايير	11.17	1.95
توظيف 9 معايير	12.30	3.25

نلاحظ على أي حال أننا لا نربح شيئا، حينما نحشد عددا كبير من المعايير. إن المعدلات تتجه نحو الثبات، لكن انتشار النقط يرتفع مع العدد الكبير من المعايير.

ولتقليص الانحراف المعياري المرتبط بتنقيط مختلف المصححين، يمكن أن نلعب

بالمؤشرات، وبشبكة التصحيح (انظر ذلك لاحقا)، وكيفما كان الحال يبدون أن عدد المعايير حينما ينحصر في 4 أو 5 معايير يشكل عاملا مفيدا وملائما لممارسة، ليس فقط، تصحيح الاختبارات، ولكن للممارسات الديداكتيكية.

المعايير الأكثر تواترا:

لقد رأينا سابقا أن تقويمنا تحقق الكفاية يقتضي منا وضع معايير. هذه المعايير هي الخاصيات التي يجب أن يستجيب لها إنتاج تلميذ. إنها من أنواع كثيرة، وتتحدد بأشكال مختلفة، حسبما إذا كنا في منطق إنتاج مفتوح، أو إجابة عن وضعية مشكلة مغلقة. هذا لا يعني ضرورة أخذ كل المعايير، فاختيار مبرر يطرح نفسه لتجنب تجاوز 3 أو 4 معايير لتقويم إنتاج التلميذ. وهاهي المعايير الأكثر تواترا التي نعثر عليها في مختلف المواد.

والجدول الآتي ليس إلا مساعدا:

	اللغة	الرياضيات	العلوم	التاريخ والجغرافية	التربية الوطنية
حجم الإنتاج	×				
ملاءمة الإنتاج (ملائم للمطلوب)	×			×	×
تفسير سليم للوضعية المشكل		×			
توظيف سليم لأدوات ومفاهيم المادة		×	×	×	
انسجام الإنتاج (دلاليا)	×				×
سلامة التركيب	×				
كمال الإجابة				×	×
واقعية الإجابة		×	×		
أصالة الإنتاج، الإبداعية	×	×	×	×	×
الدقة		×	×		
العرض الجيد لورقة التحرير	×			×	×

الصياغة الجيدة للمعيار:

لقد رأينا سابقا أن المعيار خاصية، وللتعبير عنها هناك كيفيات عدة:

- صفة تحمل إيحاء إيجابيا «ملاءمة الإنتاج».
- صفة نضيف إليها خاصية نفسها ذات إيحاء إيجابي "استعمال صحيح".
- يمكن أيضا طرح سؤال: "هل السؤال منسجم".

والجدول الآتي يعرض مختلف صياغات المعايير:

صفة تحمل إيحاءا إيجابيا	صفة خاصيتها نفسها إيجابية الإيحاء	السؤال
حجم الإنتاج	إنتاج كاف من حيث الحجم	هل الإنتاج كاف من حيث الحجم؟
ملاءمة الإنتاج (مطابق للمطلوب)	إنتاج ملائم، مطابق للمطلوب	هل الإنتاج ملائم؟ هل هو مطابق للمطلوب؟
سلامة تفسير الوضعية	تفسير سليم للوضعية	هل فسرت الوضعية تفسيرا سليما؟
سلامة توظيف أدوات ومفاهيم المادة	توظيف سليم لأدوات ومفاهيم المادة	هل وظفت أدوات ومفاهيم المادة توظيفا سليما؟
انسجام الإنتاج (دلاليا)	إنتاج منسجم منسجم دلاليا	هل الإنتاج منسجم على المستوى الدلالي؟
سلامة التركيب	الإنتاج سليم تركيبيا	هل الإنتاج سليم تركيبيا؟
كمال الإجابة	إجابة كاملة	هل الإجابة كاملة؟
أصالة الإنتاج، الإبداعية	إنتاج أصيل	هل الإنتاج أصيل؟
دقة الرسم	رسم دقيق	هل الرسم دقيق ؟
العناية بورقة التحرير	مظهر ورقة التحرير جيد	هل عرضت ورقة التحرير عرضا جيدا؟

نلاحظ أن بعض الصياغات ليست موفقة.

- سواء لأنها تتضمن لفظا فضفاضا «كمال الإجابة».
- سواء لأنها ثقيلة «إنتاج منسجم دلاليا»،» سلامة توظيف أدوات ومفاهيم المادة".

- سواء لأنها أقل كمالا من غيرها "إنتاج أصيل" مقارنة مع "أصالة الإجابة، الإبداعية".

وتدخل، أحيانا، بعض المظاهر فيما بينها في صراع، فعبارة "حجم الإنتاج" أقل ثقلا من "إنتاج كاف من حيث الحجم"، لكنها أقل كمالا في الحالة التي يكون فيها لفظ "حجم" غير ظاهر كليا.

لهذه الأسباب يمكن أن نبحث عن الصياغة الأكثر وضوحا وخفة، رغم أن المعايير لا تتم صياغتها بشكل منسجم. هناك عموما خياران مفضلان:

- مزج صياغات العمودين الأولين.
- كل المعايير تتم صياغتها في شكل أسئلة (العمود 3).

يجب أن نبحث جيدا حتى نجعل المعايير مستقلة. فمثلا ملاءمة الإنتاج تتيح تحديد ما إذا أجاب التلميذ عن المطلوب، بينما يحدد انسجام الإنتاج ما إذا كان المكتوب منسجما ولو لم يستجب للمطلوب.

هذه الاستقلالية مهمة لتجنب معاقبة تلميذ ارتكب خطأ مرتين، فالتلميذ الذي أخطأ، مثلا، في عملية حسابية لا يعاقب إلا على معيار "الاستعمال الصحيح لأدوات الرياضيات"، وليس على باقي المعايير (التفسير الجيد للمسألة، الدقة...).

معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان:

هناك صنفان من المعايير: معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان. معايير الحد الأدنى هي التي تحدد النجاح، لكن معايير الإتقان هي معايير غير ضرورية، تضع إنتاجات التلاميذ بين إنتاج كله مرض وصحيح وإنتاج ممتاز. إن معايير العرض، الأصالة، الدقة، هي عموما معايير لإتقان.

كيف نحدد كون معيار ما معيار حد أدنى أو معيار إتقان؟ هل نعتبر التلميذ المخطئ في معيار والناجح في المعايير الأخرى قد اكتسب الكفاية رغم كل ذلك؟ هذا المعيار هو، إذا، معيار إتقان، لكن إذا حكمنا بأنه لم يكتسب الكفاية فآنذاك يكون المعيار معيار حد أدنى، وفي هذه الحالة يجب إعادة الاشتغال على هذه المعايير ليتملك التلميذ الكفاية.

إن التفكير في معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان يطرح إذن سؤال معرفة حدود اكتساب الكفاية.

يجب تجنب وضع معايير كثيرة حتى لا يتم تمطيط زمن تصحيح المدرس. يجب كذلك تجنب الإكثار من معايير الحد الأدنى حتى نتجنب خطورة القساوة على التلميذ. ولتحديد ما إذا كان المعيار معيار حد أدنى يجب طرح السؤال الآتي: "التلميذ الذي يفشل في استضمار هذا المعيار، هل يمكن الإعلان مع ذلك أنه كفء؟" وهل يستحق التلميذ الذي أنتج إنتاجا ممتازا في التاريخ، مثلا ، ، لكنه ارتكب أخطاء إملائية عديدة حالت دون حصوله على نقطة عالية، أن نحكم عليه بالفشل في تحقيق الكفاية؟

كيف نختار المعايير؟ وكيف نحدد ما إذا كان المعيار معيار حد أدنى أم معيار إتقان؟

يمكن أن نتدخل عبر منهجيتين ليستا بالضرورة متناقضتين. يمكن أن نتدخل أولا عبر اتفاق انطلاقا من مواقف العديد من الخبراء، كأن نجمع عددا من المفتشين والمرشدين التربويين والأساتذة الذين يتفقون على معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان. كما يمكن تحديدها انطلاقا من تحليل إنجازات المتعلمين (أوراق التحرير)، فنضع التلاميذ الذين نحكم بنجاحهم، أي الذين تملكوا الكفاية، في جانب، ونضع التلاميذ الذين نحكم بعدم تملكهم لها في الجانب الآخر. إن معايير الحد الأدنى هي التي احترمها الذين نجحوا ولم يحترمها الذين رسبوا.

3.3. العودة إلى المؤشرات.

مفهوم المؤشر:

يمتلك المعيار خاصية عامة ومجردة، لذا لا يمكن أن نقوم معيارا إلا بشكل إجمالي، وإلا إذا مكننا أنفسنا من أداة تقاربه بشكل أكثر دقة. ذلك هو دور المؤشرات.

المؤشرات هي من طبيعة المُلاحَظ في الوضعيات، ولها قيمة إيجابية أو سلبية. تدقق المعيار وتتيح أجرأته.

فمعيار "العرض الجيد لورقة التحرير" يمكن أن تتم أجرأته مثلا عبر بعض المؤشرات الآتية:

- حضور العناوين البارزة.
- غياب التشطيب.
- غياب الوسخ.

مثال آخر: معيار "سلامة تركيب إنتاج" يمكن أجرأته عبر المؤشرات الآتية:

- حضور الفعل في الجملة.
- مجاورة الألفاظ في الجملة.
- التوظيف السليم للبدائل.
- ...

إن المؤشر يمكن أن يكون نوعيا qualitatif، حينما يوضح وُجَيْها من المعيار، كما هو واضح في المثالين أعلاه. إنه يعكس إما حضور/غياب عنصر، أو درجة خاصية معطاة. وتوظيف المؤشر بهذا المنظور الوصفي يساعد على رصد مصادر الخطأ ومعالجتها، لكن يمكن أن يكون المؤشر أيضا كميا quantitatif حينما يتيح توضيحات حول عتبات نجاح المعيار، ويعبر عنه بعدد أو نسبة أو مقدار.

أمثلة:

- ثلثا عمليات الإضافة أنجز إنجازا صحيحا.
- تحويلان لمقادير على ثلاثة صحيحان.
- أربع خصائص من خمس يجب أن تمثل في الإنجاز .

إنه توظيف أكثر بساطة للمعيار، لكنه أقل وصفا، ومن ثم أقل تكوينا، أي إنه يساعد مساعدة ضعيفة على العلاج.

بناء شبكة التصحيح:

يمكن أن نحدد شبكة التصحيح باعتبارها أداة لتقويم معيار عبر مؤشرات دقيقة. إنها أداة تساعد على تصحيح إنتاجات التلاميذ، وتوظف أساسا لتحقيق هدفين:

- ضمان موضوعية أقصى أثناء التصحيح، وتحقيق اتفاق كبير بين المصححين.
- تقديم دعم للمدرسين المبتدئين .

ويمكن أن تقارب المعايير نوعيا أو كميا.

وحين تتم معالجتها من منظور نوعي، فإنها تقدم للمصحح لائحة من المؤشرات النوعية.

مثال لأجرأة معيار "العرض المادي" نوعيا:

- المقروئية، الخط.
- غياب الوسخ.
- الإملاء.

وحينما تتم مقاربتها من منظور كمي، فإنها تقيم رابطا بين الإنتاج والنقط عبر تثبيت

عتبات.

مثال لأجرأة معيار: «هل المعلومات الملائمة مستقاة من وثائق؟»كميا:

- تم استقاء كل المعلومات من وثائق(3 ن)
- تم استقاء3/2 المعلومات من وثائق(2ن)
- على الأقل معلومة واحدة تم استقاؤها من وثائق(1ن)
- لم يتم استقاء أي معلومة من الوثائق(0ن)

ويمكن التركيب بين المنظور الكمي والنوعي في المثال الآتي:

مؤشرات معيار العرض «المادي».

- خط مقروء .
- غياب الأوساخ.
- الإملاء.
- احترام3 مؤشرات(3ن).
- احترام مؤشرين(2ن).
- احترام مؤشر واحد(1ن).
- عدم احترام أي مؤشر(0ن).

ويتمثل الرهان الأساس لشبكة التصحيح في بناء شبكة إجرائية، أي شبكة كافية من حيث الدقة حتى يمنح مصححان اثنان مختلفان نقطة متطابقة، أو على الأقل متقاربة لنفس الورقة، لذا يجب وضع شبكة للتصحيح لكل وضعية.

تصحيح ورقة

كيفيات مختلفة لتوظيف المعايير في تصحيح ورقة.

هناك مقاربتان ممكنتان:

- مقاربة ضم المعايير، وتتمثل في فحص كل المعايير دفعة ، الواحد بعد الآخر.
- المقاربة انتقاء المعايير، وتتمثل في فحص معيار أو معيارين، يعتبران" شاملين"(لا ينتميان إلى لائحة معايير الكفاية)، فإذا احترم الإنجاز المعيارين، فإننا نشهد على النجاح، وإذا لم يحترمهما فإننا ندفع بالبحث بعيدا،إنها بالضبط حالة الاختبارات التي تتم في وضعية مغلقة في الرياضيات.أما إذا توصل التلميذ إلى الإجابة الجيدة (معيار شامل1)، فإننا لا ندفع بالبحث بعيدا، أما إذا لم يتوصل إلى الجواب (معيار شامل2 الذي هو معيار سيرورة)،

فإننا نهتم آنذاك بمعايير الحد الأدنى لا بمعايير الإتقان المرتبطة بالكفاية، ونهتم بالمعيار الذي فشل التلميذ في تحقيقه.

توجيه المجهود لاقتصاد الطاقة

بما أن علم الامتحانات (الدوسيمولوجيا) ليس على أي حال بحثا علميا، فإنه يمكننا أن نطبق قاعدة باريتو Pareto التي نحصل في ضوئها على 80 % من المعلومة من خلال مجهود20%، أما 20% المتبقية من المعلومة فنحصل عليها بمجهود80 %. كل العمل، إذا، يتمثل في تحديد مجهود 20% الذي يجب بذله، أي كيف نحدد هذا المجهود؟ نحدد هذا المجهود أولا عبر تحديد معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان وحصرها، لنذكر بأن العودة إلى 4أو5 معايير يشكل حدا أعلى لا يجب تجاوزه، وإلا ثبطنا همم المدرسين. بعد ذلك تجب العودة إلى المعايير الشاملة(أعلاه) التي تتيح للتلاميذ الذين نجحوا فيها تجاوز المعايير الأخرى. وبشكل عام يجب إيلاء اهتمام خاص للتلاميذ الذين يقتربون من اكتساب الكفاية والذين لايحتاجون شيئا كبيرا لاكتسابها.

يمكن ،أيضا، أن نقتصد الطاقة عبر العودة إلى مفهوم التحكم الجزئي في المعيار ، ويتمثل هنا في الرصد السريع للتلميذ الذي يبدو أنه لم يتحكم في المعيار، لكنه توصل إلى إنتاج ليس كله ضعيفا مقارنة بهذا المعيار. لا نهدر وقتا كبيرا لتنقيط هذا التلميذ تنقيطا دقيقا، لكننا نهدر وقتا كبيرا لرصد هفواته(انظر مفهوم المؤشر أعلاه).

يمكن أن نقتصد الطاقة أخيرا عبر إيلاء عناية خاصة لبناء الاختبارات بشكل يحد من العمل لحظة التصحيح. إنها الحالة التي ننتظر فيها، مثلا، من التلميذ 12 إجابة تطابق 4 معايير لكل معيار 3أجوبة.

كما لاحظنا أعلاه هناك عمل لأجرأة المعايير المراد إنجازها، وهنا إما أن ننجز الأجرأة بيقظة، فيكون الجزء الكبير من الامتحان على عاتق معده (الاشتغال على المؤشرات)، وإما سنلقي بالقسط الكبير من العمل على كاهل المصحح، إلا أن الأجدى الاشتغال وفق الحالة الأولى لسببين:

- ننجز العمل مرة واحدة فقط، فلن تتم آنذاك إعادة إنجازه من جديد.
- يتم توحيد العمل توحيدا أكبر، كما يكون أكثر قابلية لمنح تأويلات مختلفة، وبعبارة أخرى نختصر قسط الاستدلال الذي يجب أن يظل، مع ذلك، قائما.

- Pour rappel. L'OTI est l'objectif terminal l'intégration ; la macro-compétence de fin de cycle .

الهوامش

1- Deketelé, J.M, (1989), L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, cahiers de la formation universitaire : université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.

2-Voir notamment F.M Gerard(2002),l'indispensable subjectivité de l'évaluation ,Antipodes no156 .

3- Pour rappel. L'OTI est l'objectif terminal l'intégration ; la macro- compétence de fin de cycle .