# التقويم في المنظومة التربوية..
# المعيقات وضرورة التطوير

**مولاي المصطفى البرجاوي**

يُمثِّلُ التقويم العنصرَ النهائي في منظومة العملية التربوية، وهو نشاط معياري للتعرُّف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية - التعلُّمية، والمتمثلة في الكفايات التي تهدف المناهج إلى تحقيقها لدى المتعلم، ولتفعيل هذا النشاط التعليمي - التعلُّمي، فقد كان ثمة توجُّهٌ لتعريض المتعلم لنماذج من هذا النشاط من خلال اختبارات تشتمل عليها تلك الوسائط التعليمية - التعلميَّة.1

لكن الاستخدام التقليدي لأدوات التقويم وما يستوعبها من عدم الدقة في بنائها، يمكن أن يعيق التقييم، ومن هنا لم يلعب دوره في عملية تطوير التعليم الذي ننشده؛ لهذا حظي موضوع الدعوة إلى إصلاح نظام التقويم وتطوير أساليبه حيِّزًا مهمًّا ضمن اهتمامات مختلف الأطراف التربوية: (المتعلم، المدرس، المراقب التربوي، جمعية آباء وأولياء التلاميذ...)، كما نُظِّمت جملة من الدورات التكوينية لدراسة السبل الكفيلة لتطوير البحث في علم التقويم(الدوسيمولوجيا)؛ ليُساير مستجدات العصر (العولمة التربوية).

إن تطوير التقويم ضرورة بقاء؛ فالتقويم هو أحد عناصر المنظومة التعليمية، والموجه الرئيس لنموِّها وتطويرها، والمشخِّص لمواطن القوة ونواحي القصور بها؛ لما يوفِّره من المعلومات والبيانات التي تعتمد عليها عمليات التغذية الراجعة؛ إصلاحًا وتطويرًا لمَواطن القوة، وعلاجًا لنواحي القصور، وشمولاً لكل عناصرها، من حيث الأهدافُ العامة، ومدى ارتباطها بأهداف المجتمع واحتياجاته، والمناهج المدرسية، وأدوات التدريس المختلفة، والأنشطة التربوية، والمعلم وكفايته، إلى غير ذلك من مكونات المنظومة التربوية؛ لذا فإننا بحاجة إلى تقويم يهدفُ إلى التحقق من مدى اكتسابِ المعارف والمعلوماتِ والمهارات، وكيفية نمائها في الحياة اليومية (المقاربة الوظيفية، والمواقف الحياتية).

1- عزت جرادات،تطوير المناهج، مدخل إلى التطوير التربوي، مقال على الإنترنت.

إن نجاح التقويم التربوي رهينٌ بإدماج ناجح وفعَّال لما يُسمَّى ببيداغوجيا التحكم (Pédagogie de maîtrise)، وتنطلق هذه البيداغوجيا من مبدأ مُفاده: أن التلميذ لا ينتقل من وحدة ديداكتيكية/ تعليمية إلى أخرى إلا عندما يتحكَّمُ في الكفايات الأساسية للوحدة الأولى، والانتقال من مستوًى إلى مستوًى أعلى، يستلزم التحكم في الكفايات الأساسية والضرورية؛ لمسايرة الدراسة في المستوى الأعلى[2].

## التقويم: المفهوم، والأشكال، والشروط:

### أ- التقويم لغةً:

التقويم في اللغة: مأخوذ من الجذر (ق، و، م)، أو من الفعل (قَوَّمَ): قوَّم الأمر؛ أي: أزال عوجَه وأقامه، وقِوامُ الأمر: نظامُه وعمادُه، وقوَّم البضاعة؛ أي: قدَّرَها، والقيمة: ثمنُ الشيء بالتقويم، والتقويم يعني: الاستقامةَ، والاعتدال[3]..

وقوَّم الشيء؛ أي: عدَّله وصححه؛ ويعني: الإصلاحَ بعد التشخيص، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: ((رحم الله امرأ قوَّم لسانه))؛ أي: أصلح اعوجاجه، وقوَّم المتاع؛ أي: جعل له قيمة وثمنًا، فالتقويم هنا التثمين، وبذلك فمعنى التقويم في اللغة يدور حول أمرين: الأول: بيان قيمة الشيء، والثاني: تصحيح الخطأ فيه وتعديله.

### ب- التقويم عامة:

يتحدَّد فعل التقويم في إمكانية إنتاج أحكام قيِّمة بخصوص أنشطة الإنسان وكفاءته المتنوعة.هذا تحديد عام لمفهوم التقويم، يزاوج بين الأحكام الحدسية العفوية، التي تحفل بها حواراتنا ونقاشاتنا اليوميَّة، سواء في بُعدها الأخلاقي (هذا صحيح)، أو في بُعدها الفني (إنها لوحة رائعة)، أو في بُعدها الطقسي (كانت حرارة مفرطة)، أو في بُعدها المتعلق بالحياة العامة (التدخين خطير)، والأحكام العلمية المبنية على القياس والتحليل والتشخيص والتفسير والتنبؤ[4]...

### ج- التقويم التربوي:

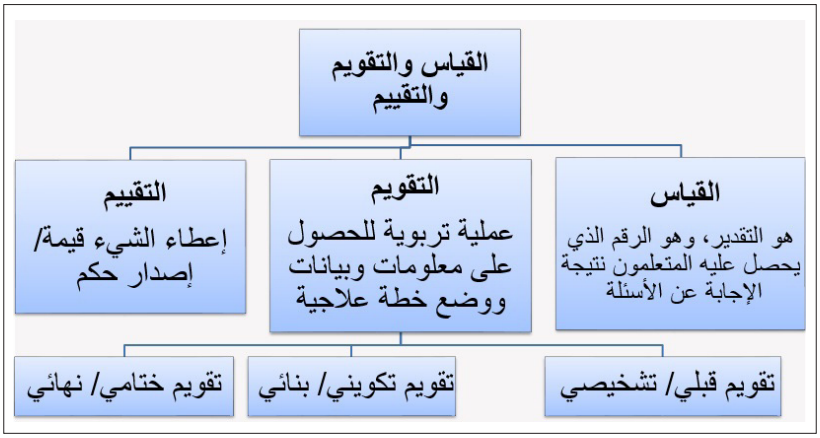
عمل تربوي نسقي، فهو ليس مجردَ إضفاء حكم قيمي على المتعلمين وأعمالهم، بل هو عمل ديداكتيكي كامل ومتكامل، يحيط بكل جوانب التكوين، وذلك حينما يَنطلِق من الأهداف ومدى درجة تحققها إلى إجراء يدرسُ ويحللُ ويقوِّم شروط الإنجاز وظروفه، باحثًا عن بواطن القصور في كل

2- محمد فاتحي، تقييم الكفايات، تقديم ومراجعة عبدالكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2004، ص: 11.

3 - ابن منظور، لسان العرب، ص: 499 - 500.

4 - الغالي أحرشاو، التقويم السيكولوجي للكفاءات، مجلة علوم التربية العدد 42، يناير 2010 ص 66-65.

العوامل المكوِّنة للفعل التعليمي؛ من وسائل، وطرائق، ومعايير إتقان، وشروطِ عمل... كما أن التقويم يبحث أيضًا - بموازاة بحثه عن عوامل التعثُّر وآليات القصور - عن العوامل الإيجابية في سيرورة الفعل التعليمي؛ بغرض تعزيزها وتأكيدها[5].




**د- أشكال التقويم: يمكن التمييز بين أربعة أنواع:**

•**الاختبار tset:** هو أهمُّ أداة قياس تستخدم في المجال التربوي، وهو في الغالب مجموعة من الأسئلة أو المثيرات، التي من خلالها يُمكن أن تتمَّ عملية القياس.

•**التقييم:** إصدارُ حكم في ضوء معاييرَ محددة، بأن نقول: المتعلِّم جيد، ممتاز، ضعيف...

•**القياس:** يشير إلى القيمة الرقمية (الكمية) التي يحصل عليها المتعلِّم في الامتحان (الاختبار)، وعليه يُصبِحُ القياسُ عمليةً تُعنَى بالوصف الكَمِّي للسلوك.

بصيغة أخرى: إعطاء إجابات الأسئلة قيمةً عددية، وَفْقَ آلية الاختبار؛ يعني: نتائج التحصيل.

•**التقويم:** هي عملية تعليمية - تعلُّمية مركبة، تتضمن إصدارَ حكم كَمِّيٍّ وكَيفي، بدءًا من التشخيص والتعديل إلى العلاج، وهي عملية إنسانية، وليست عقابًا، بل تشخيص وعلاج لجوانب القصور في العملية التعليمية، وهو مجموعة من الخطوات المنظَّمة والمتكاملة، التي تسعى إلى تقدير مدى تحقيق النظام التربوي للأهداف المخططة له.

5- خالد المير وآخرون، الوسائل التعليمية - التقويم التربوي، سلسلة التكوين التربوي، العدد5، ط1، 1996، ص76.

**هـ- الفرق بين الامتحان والتقويم:**

التقويم يتسم بالشمول لتقييم جميع نواتج التعليم (التعليم بالنتائج)، كما أنه يَتَّسِمُ بالاستمرارية لقياس ما حقَّقه الطالب؛ لأنه يبدأ من بداية التعليم وينتهي معه، ويَتَّسِمُ كذلك بتنوُّعِ الأدوات والأساليب المستخدمة منه، وتعدد القائمين عليه، سواء من المعلمين أو الزملاء أو المختص الاجتماعي، أو مدير المدرسة.

أما الامتحان، فهو يركِّزُ على جانب واحد من الشخصية، ولا يقيس الذكاءات المتعددة، والقدرات والمهارات المتنوعة؛ فهي تُقاس بأساليب أخرى متعددة، وهناك تجربة للتقويم الذاتي في فرنسا تركِّزُ على ملاحظة المتعلم ومتابعته طوال فترة تعليمه، بحيث يكون له ملف أو بطاقة منذ بداية مرحلة التعليم حتى النهاية، يرصد هذا الملف بيانات المتعلم وقدرته على التحصيل والتحليل والفهم، وما يملكه من قدرات ومواهب، وما يستطيع أن يحقِّقَه من إنجازات ومهام صعبة، ومدى ارتباطه بالمجتمع وميوله؛ مما يساعد المعلم في توجيه المتعلم6.

## التقويم والسيرورة التربوية:

مرَّ التقويم من الناحية التعليمية والتربوية بثلاث مراحل كبرى:

• **التقويم الموسوعي:** ظهر مع بيداغوجيا المضامين والمحتويات (صنافات بلوم)، ويسمَّى - أيضًا - بالتقويم الانطباعي؛ الذي يفتقد إلى معايير ومؤشرات علمية دقيقة، تركز على أسئلة عامة وفضفاضة من قبيل: حلِّل وناقش.

• **التقويم الميكانيكي:** ظهر مع بيداغوجيا الأهداف، من خلال تسطير مجموعة من الأهداف التعلمية، وتقويمها بما يسمَّى بالتغذية الراجعة للتأكد من تحققها.

• **التقويم الشامل:** الذي جاءت به بيداغوجيا الكفايات، بالرغم من أنه يركز على التقويم التكويني - البنائي، فإنه جاء بمقتضيات ومؤشرات متنوعة تجمع بين البُعد المعرفي والمهاريوالمَواقفي.

6- الزواوي، خالد محمد (2003): الجودة الشاملة في التعليم، مجموعة النيل العربية، القاهرة، ص64-62.

## التقويم التربوي - دراسة مقارنة[7] :

| التقويم على المستوى المدرسي | التقويم على المستوى الوطني |
|---|---|
| تقويم يقوم به المدرس:<br>• إعداد الفروض باعتباره الأجدر بمتابعة المتعلم من الناحية الدراسية والاجتماعية والنفسية.<br>• التقويم المدرسي أقدر على قياس الفروق الفردية بين المتعلمين. | اتباع معايير وطنية موحدة للحكم على التلاميذ (الأُطُر المرجعية).<br>التقويم الوطني يُشكِّلُ اللَّبنة المعيارية لتشخيص مواطن الضعف والقوة في العملية التربوية ككل، فيما يخص المنهاج الدراسي، وأساليب التدريس... |
| **التقويم الفرعي** | **التقويم الكلي** |
| يرتكز على أحد أبعاد العملية التربوية، وهي في الغالب تقويم المتعلم، وبشكل خاص التحصيل. | يشمل جميع أبعاد العملية التربوية:<br>الإدارة، المناهج، الفضاء المدرسي، الأطر التربوية، المتعلم، الأنشطة، التمويل... |
| **التقويم الجزئي** | **التقويم الشمولي** |
| يرتكز على جانب واحد من شخصية المتعلِّم، وهو التحصيل الدراسي، الذي يقتصر على المعارف النظرية والحفظ والتذكر... | يركز على جميع جوانب وأبعاد شخصية التلميذ: الذاكرة، القدرات، الميول، المواقف، الاتجاهات "نظرية الذكاء المتعدد« |
| **التقويم المرتبط بالأهداف** | **التقويم المتحرر من الأهداف** |
| الحكم على مدى تحقيق الأهداف المُسطَّرة، أو الموضوعة للبرنامج.<br>• ينطلق من مسلَّمة أن كلَّ برنامج تربوي لا بد أن تكون له أهداف مقررة، يَسعَى لتحقيقها لدى المتعلمين. | يسعى لتحقيق أهداف غير مقصودة؛ أي: إن لكل برنامج تربوي آثارًا جانبية. |

7 -أحمد محمود الخطيب (1988)، اتجاهات حديثة في التقويم التربوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثامن، ع1، ص: 120/ العربي اسليماني والحسن بوبكراوي، إشكالية تقييم الكفايات من بناء المعرفة إلى تصحيح الورقة (حالة الجغرافيا)، مجلة علوم التربية، العدد 35، أكتوبر 2007، ص: 69-68، الممارسة البيداغوجية الشخصية.

| التقويم المبني على المعرفة | التقويم المبني على الكفاية |
|---|---|
| يعتمد الحكم على المعلومات والمعارف التي حفظها المتعلِّمُ، ويستطيع استظهارها خلال اختبارات كتابية وشفوية.<br>•يعتمد المعلومات للحكم على مدى تعلُّم التلاميذ. | • يعتمد التحديد الدقيق للمهارات والمعارف والمواقف ضمن وضعيات مختلفة.<br>• يعتمد التقويم التكويني - البنائي.<br>• يعتمد الأداء المتميز كمعيار للحكم (التعامل مع وضعيات مختلفة)(situation problème). |
| **التقويم الفردي/ الذاتي** | **التقويم الجماعي** |
| ويقصد به تقويم التلميذ لنفسه، وتدعو إليه البيداغوجيات الحديثة في كل مراحل التعليم، ومن **إيجابياته** :اكتشاف المتعلم لأخطائه ونقاط ضعفه؛ وهذا يؤدي بدوره إلى تعديلٍ في سلوكه، وإلى سيره في الاتجاه الصحيح.<br>• مقارنة مجهوده الحالي بمجهوده السابق.<br>• اعتماد شبكة التقويم الذاتي للمتعلم. | يتم التقويم الجماعي من خلال تصحيح جماعي لامتحانات المتعلمين، أو تقويم جماعي لأعمال وأنشطة الفصل الدراسي، بتوجيه من المدرس، وتحت إشرافه، فيناقشُهم فيما قاموا به من دراسة ونشاط، وما حقَّقوه وما لم يحققوه، والصعوبات ومداها، وكيف تغلبوا عليها، ومدى إتقانهم للعمل ووسائل تحسينه. |
| **التقويم المعياري (Normative)** | **التقويم المحكي (Critère)** |
| يعتمد الأستاذ فيه على قياس تحصيل وأداء المتعلم، انطلاقًا من نتائج وتحصيل بعض المتعلمين، ويقوم على تقدير الفروق بين المتعلمين والتمييز بينهم في الأداء؛ حيث تعطى النقطة أو العلامة انطلاقًا من مستوى جماعة الفصل التي ينتمي إليها المتعلم، ويُحدَّدُ مستوى الجماعة بمتوسط نقطها في الاختبار.<br>**إيجابياته** :مراعاة الفروق الفردية.<br>**سلبياته:** يقتصر على التمييز بين الأفراد، ولا يتجاوز ذلك إلى معرفة ما تحقق من أهداف العملية التعليمية. | ينطلق فيه المدرس من الكفايات المستهدفة من الدرس أو المجزوءة، فهو يتوخَّى إذًا تقويم أداء المتعلم، وتحديد مدى تقدُّمه في اكتساب وتوظيف مجموعة من الكفايات، ومعرفة جودة الأداء من مَحكَّات محددة مسبقًا.<br>**ومن سلبياته:** الإقصاء.<br>**ومن إيجابياته:** تكون نتائجُه قابلةً للتعميم، وذات مصداقية خارجية. |

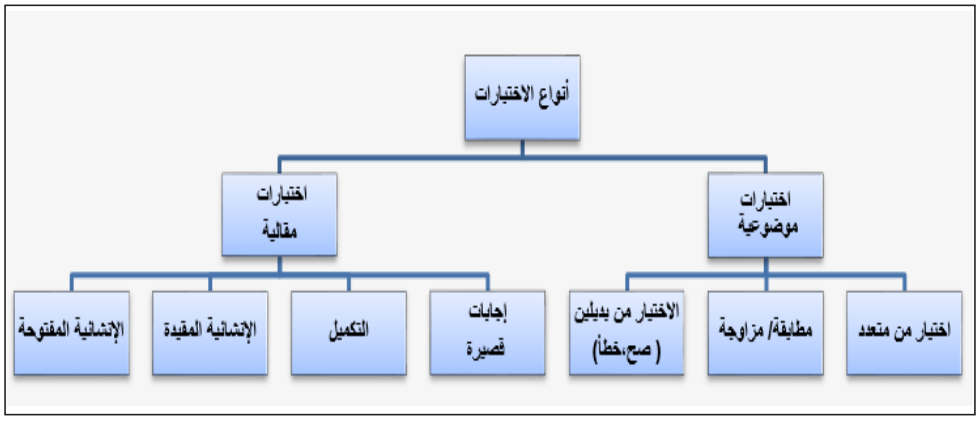
| التقويم التقليدي | التقويم البديل |
|---|---|
| يقتصر على الامتحانات الإشهادية/النهائية، أو الاختبارات والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، وهذا النظام يخضع لمنظومة خطية Linéaire، تنطلق من المكون الأول، وهو الأهداف التعليمية، يتلوه مكونُ تنفيذ العملية التعليمية (السيرورة)، ثم مكون الحكم على نجاح العملية التعليمية بالنجاح أو الفشل، فالمتعلِّمون الذين ينجحون قد ينتقلون إلى مستوًى دراسيٍّ آخر، أما الذين يرسبون فقد يعيدون العام الدراسي في نفس المستوى، أو يتوقفون عن الدراسة (بسبب استنفاد مرات الرسوب). | يتَّجِهُ تقويم تعلم الطلاب إلى قياس أداء الطالب في مواقف حياتية حقيقية، وأُطلق على هذا النوع من التقويم اسم التقويم الأصيلAuthentique، وأحيانًا التقويم البديل Alternative، والبعض الآخر من الباحثين استخدموا مصطلح تقويم الأداء Performance، ومهما يكن من تسميات فإن هذا التقويم يقوم أساسًا على:<br>• الاهتمام بتقويم عمليات التفكير، واستخدام حل المشكلات.<br>• التأكيد على التطبيق في العالم الواقعي؛ لما يحصل عليه من معارف ومعلومات.<br>• التركيز على العمليات التي يستخدمها المتعلم لأجل الوصول إلى النتائج.<br>• المتعلم ينبغي أن يكون نَشِطًا وفعَّالاً في عملية التعلم، مشاركًا في عملية التقويم، مدركًا مدى ما يحقِّقُه من تقدم خلال عملية التعلم. |

## أنواع الاختبارات التقويمية: المزايا، والعيوب:

فالاختبار - كما ذكرنا آنفًا - أداة قياس، يتم إعدادها وَفْقَ طريقة منظَّمة من خطوات عدة، تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعدَ محددة؛ بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمةٍ أو قدرة معيَّنة من خلال إجاباته عن عَيِّنةٍ من المثيراتٍ، التي تمثِّلُ السِّمةَ أو القدرة المرغوبَ فيٍ قياسها، كما يعرفها «كرونباك Cronbach » بأنها «طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر».

وتتعدد أشكال الاختبارات بين رئيسة - كما هو وارد في الخطاطة - وأخرى فرعية، سنعرض لها في الجدول الموالي[8]:

8-زيد سليمان العدوان، ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2011، ص: 202 - 204.




## الاختبارات : مزايا وعيوب

| أنواع الاختبارات | المزايا وقواعد الإعداد | العيوب |
|---|---|---|
| الاختبارات المقالية : عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي تتطلَّبُ من الطالب كتابة أجوبة مطولة - نوعًا ما - وفيها نوع من الحرية للطالب في الإجابة. | • حرية المتعلم في الإجابة.<br>• تستخدم في تقويم أهداف لا يمكن تقويمها بالاختبارات الموضوعية؛ كالقدرة على إنتاج أفكار جديدة، والقدرة على التعبير التحريري.<br>• عدم تأثرها بعامل التخمين العشوائي (الحدس). | يعتمد تقدير الإجابات فيها على أحكام المصحِّح، وبذلك تكون التقديرات غيرَ دقيقة، وغير موضوعية.<br>• ينقصها الشمول للمعلومات والأفكار، والمهارات التي يتضمنها المنهج.<br>• معظمها يكتَنِفُها الغموض والعمومية.<br>• تصحيحها يتطلب وقتًا وجهدًا كبيرين، مقارنة بالاختبارات الموضوعية.<br>• قد تتأثر درجة الطالب بأسلوبه وخطه وقدرته على الإطناب في الكتابة. |

| | | |
|---|---|---|
| اختبار الصواب والخطأ:<br>يتمثل هذا النوع من الأسئلة في أن يتضمن كلٌّ سؤال مجموعةً من العبارات، يطلب من المتعلم أن يُحدِّدَ العبارات الصحيحة من الخاطئة، بوضع علامة. | • سهلة التصحيح.<br>• يمكن تقدير الإجابات بموضوعية كاملة.<br>• أكثر شمولاً للمادة الدراسية. | • تتأثَّرُ بعامل التخمين العشوائي بنسبة 50%.<br>• تقيس مستوى تذكر المعلومات، ولا تكون صالحة لقياس الفهم والتطبيق. |
| اختبار الاختيار من متعدد: يتضمن هذا الشكل من الاختبارات مجموعةً من العبارات، ويرتبط كلٌّ منها بمجموعة من الاستجابات لا تقلُّ عن ثلاث، ويطلب من المتعلم اختيار أفضل استجابة تتناسب مع العبارة. | • يمكن استخدامها في تقويم أنواع متعددة من القدرات والمهارات؛ مثل: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل.<br>• يمكن تقدير الإجابات بموضوعية كاملة.<br>• أنها أقلُّ تأثُّرًا بعامل التخمين من فقرات الصواب والخطأ. | • أن إعداد هذا النوع أصعب من إعداد وصياغة الفقرات الموضوعية الأخرى.<br>• تتطلب قراءتها والإجابة عنها وقتًا أطول مما تتطلَّبُه فقرات الصواب والخطأ.<br>• تتأثر بعامل التخمين، ولو بنسبة أقل من فقرات الصواب والخطأ. |
| اختبارات المزاوجة:<br>يتطلب هذا النوع من الاختبارات من المتعلم أن يقابل أو يزاوج بين كلِّ عبارة أو كلمة من القائمة الأولى (المثيرات) مع الاستجابات التي تناسبها في القائمة الثانية. | • سهولة الإعداد وسرعته.<br>• قلة فرص التخمين.<br>• سهولة التصحيح وسرعته. | • تؤكد على تذكر الحقائق دون قياس مستويات أعلى وقدرات عقلية متقدمة كالبرهنة والتمييز، ومن أجل تحسينها ينبغي مراعاة أن يكون عدد الاستجابات في القائمة الثانية أكبرَ من عدد المثيرات في القائمة الأولى، والتأكُّد من أن لكل مثير استجابة واحدة. |
| اختبارات التكميل/ الوصل:<br>يُعطَى للمتعلِّم عددٌ من العبارات المقطوعة بفراغات تُملَأ بكلمات مناسبة ذات صلة بالفكرة الرئيسة للفقرة. | • سهولة الإعداد.<br>• يتيح للمتعلم أن يقرأ كاملَ الفقرة قبل أن يصل إلى الفراغ المطلوب إكماله. | غالبًا ما يجد الممتحنون صعوبة في وضع الإجابة المناسبة في الفراغات. |

| | | |
|---|---|---|
| المقابلة | تساهم مساهمة فعَّالة في الحدِّ من الاضطراب النفسي للمتعلم، كما تساهم في الكشف عن ميول التلاميذ واتجاهاتهم ومشكلاتهم، وغالبًا ما تتمُّ المقابلة مع التلميذ على انفراد، في وقت محدد ومتفق عليه، إلا أنه في بعض الأحيان قد تتم المقابلة مع مجموعة من التلاميذ في وقت واحد. | من سلبياتها: تستغرق وقتًا كبيراً في التقويم؛ مما قد يؤثر في سير العملية التعليمية - التعلُّمية. |
| التقارير اليومية للمتعلم | تساعد في تحليل وتقويم الصفات الشخصية والسلوكية والتعلُّمية للتلميذ، كما أنها تكشف عن مدى المشاركة الفعَّالة في الفصل الدراسي في بناء الدرس. | لا تراعي الجوانب الاجتماعية الخارجية للمتعلم: ما يتعلق بالمشاكل الأسرية (الطلاق، الفقر...) وعلاقتها مثلاً بالتحصيل الدراسي. |

## معيقات التقويم التربوي وضرورة التطوير:

و من المشاكل الأخرى التي تعتري عملية التقويم التربوية، نجد:

غلبة الجانب المعرفي على باقي الجوانب المهارية الأخرى: فالمدرسفي إعداده للاختبارات التقويمية لا يحدد الكفايات-كما هو وارد في المنهاج الدراسي الجديد- التي يتوخى امتلاكها من طرف المتعلم، إذ ينطلق من هاجس معرفي محض دون استحضار جوانب أخرى ذا أهمية بالغة في تكوين شخصية المتعلم: مهارية، مواقفية، الارتباط بالمحيط الخارجي(الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي...).

ضعف توظيف التقويم التشخيصي والتكويني: إذ لا تزال الممارسات التعليمية لا تعكس الأهمية الكبرى التي يحتلها التقويم بمختلف أنواعه، وخصوصا منها التقويم التشخيصي والتكويني، فلا يمكن تبرير القفز عليه بدعوى طول المقررات والإسراع في استكمالها؛ ذلك أن أي تعلم لا يمكن أن يكون راسخا إلا إذا استند على مكتسبات ينبغي التأكد من تحصيلها عن طريق التقويم[9].

9- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل الحياة المدرسية، الرباط، دجنبر 2008، ص30

التقويم ومشكلة الخريطة المدرسية: تعد هذه الآلية من الآليات التي تحول دون تفعيل العملية التعلمية- التعلمية، وتطوير المنظومة التربوية، إذ تشجع على الانتقال الميكانيكي والمجاني من مستوى دراسي إلى آخر دون الحصول المعدل المتوسط، وفي غالب الأحيان معدلات هزيلة...إذ لا تعكس حقيقة أفعال التعليم، ذلك أن الاختبارات قد تضمن نجاح التلميذ في مرحلة دراسية معينة، لكنها لا تضمن بالضرورة إدماجه في سوق العمل، لهذا يجب تحديث منظومة التقويم حتى تساير استراتيجية الكفايات، وفي هذا الإطار يمكن الاستعانة بالتقويم المرجعي/ المحكي(Critère référentiel) والذي لا يتلاءم مع طبيعة التدريس بواسطة الكفايات «لأنه يتأسس على مقاييس ترتبط بالمادة الدراسية وأهدافها ومدى امتلاكها من طرف التلاميذ. كما أن هذا التقويم يهدف إلى وصف سلوك المتعلم وصفا شاملا دقيقا بغية تشخيص جوانب القوة والضعف واقتراح أساليب العلاج»[10].

ولتطوير التقويم في منظومة التربية والتكوين يتحتم، ما يلي-كمقترحات- قابلة للإضافة و التنمية:

توثيق العلاقة بين التدريس والتقويم باستخدام نتائج التقويم في توجيه التعلم وتطوير استراتيجياته، وتعزيز دور المتعلم في تقويم أنشطة التعليم والتعلم؛

توسيع دائرة التقويم ليشمل إلى جانب التحصيل المعرفي قياس وتنمية المهارات والميول والاتجاهات العلمية باستخدام أدوات مناسبة، اعتماد أسلوب التقويم التراكمي باستخدام ملفات التقويم (حقائب تربوية) Portfolio، وذلك لأهميته في إعطاء صورة متكاملة عن مستوى المتعلم معرفيا ومهاريا ووجدانيا؛

الاعتماد على التطبيقات الفعالة والحيوية بأشكالها المتنوعة بغرض الوصول إلى الملكة الذاتية التي لا تتحقق إلا بالتدريب المستمر والذي يجب أن يسود مختلف المواد التعليمية[11].

الاهتمام أكثر بالتقويم الوظيفي-الواقعي:هو نمط من أنماط التقويم يجعل المتعلم ينغمس في مهام وأنشطة تعلمية وتربوية مختلفة ذات معنى له ، وترتبط بحياته اليومية ومسئولياته في العالم الحقيقي الواقعي والذي سوف يواجهه أثناء وبعد انتهاء دراسته وذلك بغرض الحصول على معلومات عن قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات في مواقف جديدة ومتنوعة.

إن تفعيل هذه المقترحات، كفيل –إن شاء الله- بتحسين جودة التعليم، وقد يسهم في اكتشاف الخلل في التدبير الديداكتيكي داخل الفصل الدراسي، ويضع المتعلم أما المحك، مما قد يدفع وزارة

10- محمد بوصحابي، بيداغوجيا الكفايات وسؤال التجديد التربوي، مجلة علوم التربية، العدد 35،أكتوبر 2007، ص 60-59.

11- *LOBROT Michel* (1973), Priorité à l'éducation, Petite bibliothèque Payot, Paris, P37

التربية الوطنية إلى التفكير في استراتيجية بديلة تحد من ظاهرة الهدر المدرسي من خلال توجيه المتعلمين منذ صغارهم إلى مراكز التكوين المهني وفي أقل الحالات توجيههم نحو ما يسمى بالتربية غير النظامية.

## الخلاصة:

مما سبق يتضح لنا أننا أمام إشكالية عويصة ومعقدة، تتعلق بطريقة تقويم تعلُّم المتعلم لتحقيق العدالة التقويمية، فالتقويم ليس عملية يسيرة وجزئية، تقوم على اختبار ذكاء المتعلم، بل هي عملية منظومية ومتكاملة وشاملة واستمرارية؛ تقيس جوانب متعددة في شخصية المتعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية، والمواقفية، والحياتية، والاجتماعية...)، وتحدد المعايير والمؤشرات بدقة حتى نتمكن - على ضوئها - من الحكم على نواتج التعلم بشمولية، مع الاهتمام بإعداد الأدوات والمقاييس التي ستُستخدم في تقدير وتقويم التعلم.