التقويم التربوي، وظائفه و استراتيجياته في أفق تقويم تربوي مندمج و فعال

مربيه سكيح

تقديم

إن التقويم، في واقع الأمر ليس حكرا على التعلمات، فليس المتعلم وحده موضوع التقويم، بل هو يشمل أيضا باقي الفاعلين و المتدخلين في عملية التعليم و التعلم: أساتذة و مربون، إدارة تربوية، الكتاب المدرسي، المناهج و البرامج، الطرق البيداغوجية، أساليب التدريس .. الخ إن التقويم التربوي – بهذا المعنى – ليس مجرد إجراء تقني أو حلقة ضمن حلقات المنهاج الدراسي، بل هو مساحة تتجدد فيها مساءلة المدرس لطرائقه في التدريس و أساليبه في التنشيط، مساءلة الإداري لمستوى و حدود تيسيره و تدبيره، مساءلة واضعي المنهاج لأصالة البرامج و فعالية التوجيهات المعتمدة ... من هذا المنظور، يتجاوز موضوع التقويم مظهره التقنوي ليحيل على بعد إيتيقي (éthique) مادام يرتبط بالمسؤولية المهنية و الأخلاقية لمجموع الفاعلين في مجال التعليم و التعلم على اختلاف أدوارهم.

ماهية التقويم

لا يمكن الحديث عن التقويم بدون استحضار التأثير القوي الذي مارسته الدوسيمولوجيا (Docimologie)، التي اشتقت من اللفظ الاغريقي Dokimé بمعنى الاختبار (épreuve). و مفهوم الدوسيمولوجيا هو مفهوم جديد أبدعه هنري بييرون (PIERON) للدلالة على « علم الاختبارات» (1)، إنها دراسة منظمة لطرق و تقنيات التقويم، التصحيح و التنقيط، أدوات و شبكات القياس ...الخ

و يشير دوكيتيل (De Ketele) إلى أن التقويم هو جمع معلومات تتسم بالصدق و الثبات و الفعالية، و تحليل درجة ملاءمة هذه المعلومات لمجموعة من المعايير الخاصة بالأهداف المحددة مسبقا، بهدف اتخاذ قرار. فالتقويم، إذن، تقدير كمي أو كيفي للتعلمات في ضوء الأهداف المسطرة بشكل مسبق بغاية اتخاذ قرار (Therer,1985).

إن التحديدات السالفة الذكر تدفعنا إلى التمييز بين خصائص التقويم التالية:

التقويم سيرورة تهدف إلى إصدار حكم حول التعلمات، سواء كانت معارف أو مهارات، بناء على معطيات قابلة للقياس.

التقويم هو قياس الفارق بين الأهداف أو الكفايات المتوخاة و النتائج المحصل عليها في وضعية تعليمية تعلمية.

التقويم أكثر شمولية من القياس، فهو لا يقف عند حدود التكميم بل يتعداه إلى تحليل المعطيات أو المعلومات و اتخاذ قرار.

لا يرتبط التقويم بشخصية المتعلم أو منتوجه فحسب، بل قد يكون موضوعه تقييم الشروط المؤثثة للفعل التربوي برمته مثل: استراتيجيات التدريس، الطرائق التعليمية، المحتوى الدراسي، التدبير المؤسساتي، ..

أنماط التقويم و وظائفه

إن التقويم، باعتباره أحد المرتكزات الأساسية التي لا غنى عنها في المنظومة التعليمية(2)، يحضر في مختلف مراحل فعل التعليم و التعلم بأشكال و مظاهر متعددة و متنوعة. و عموما، يمكن أن نميز في التقويم، بحسب نوع القرار الذي ينبغي اتخاذه أو بحسب زمن التقويم نفسه، بين عدة أشكال: التقويم التشخيصي أو القبلي، التقويم التكويني، التقويم الإجمالي، التقويم الذاتي، التقويم الإشهادي ..

و يمكن أن نميز أيضا بين ثلاث وظائف أو أدوار كبرى يلعبها التقويم التربوي، و هي:

وظيفة التوجيه (Orientation)

تتلاءم هذه الوظيفة الأولى و التقويم القبلي، بحيث يجري التقويم قبل بداية أي تعلمات جديدة بهدف توجيه المتعلم (ة) نحو أنشطة تعلمية بعينها، أو نحو شعبة أو مسلك ملائم لقدراته و كفاءاته.

وظيفة التعديل (Régulation)

يكون التقويم محايثا لمختلف أنشطة التعليم-التعلم و ذلك لتدارك مظاهر النقص أو التعثر التي تحول دون بلوغ الكفايات المنشودة. يأتي التقويم هنا لأجل التعديل أو التصحيح الفوري لتعثرات المتعلم (ة) عبر تحديد الأخطاء، تحليلها و إعداد خطة للعلاج (Remédiation).

و لأجل تحقيق أفضل لوظيفة التعديل التي يضطلع بها التقويم التكويني، ينبغي اتباع ثلاث خطوات أساسية (3) و هي:

جمع المعلومات و المعطيات حول تقدم مسار التعلمات عند التلاميذ، و بالأخص صعوبات التعلم الملاحظة لديهم.

تحليل هذه المعطيات بغاية تشخيص صعوبات التعلم و العوامل أو الشروط المصاحبة لها.

تكييف و ملاءمة الوضعيات التعليمية التعلمية مع النتائج المتوصل إليها.

لكن سيبقى تحليل المعطيات – سواء الكمية أو الكيفية - غير ذي جدوى إذا لم يتم اكتشاف استراتيجيات التعلم عند التلميذ، أو بتعبير أدق، استراتيجيات اشتغال الذهن و بناء المعرفة لديه (Stratégies cognitives).

وظيفة المصادقة (Certification)

و هي الوظيفة النهائية للتقويم، بحيث يتم إصدار أحكام بخصوص تمكن المتعلم (ة) من الكفايات أو الأهداف المسطرة مسبقا، فيتم بذلك التحقق من النجاح و المصادقة علية أو تبرير الفشل.

من تقويم تقليدي إلى تقويم أكثر فعالية

غالبا ما ارتبط حضور التقويم في البيداغوجيات التقليدية بوظيفة الانتقاء (La sélection)، بحيث تعتمد الاختبارات و الامتحانات بغاية ترتيب نتائج المتعلمين و المتعلمات مما يسمح بانتقاء فئة أثبتت جدارتها و تميزها و فئة أخرى أقل كفاءة. و حتى يكون التقويم أكثر نجاعة، يلزم اعتماد معايير للتقويم و التي قد تتخذ شكلين:

معايير دنيا (Critères minimaux): تعتمد لقياس الحد الأدنى من تمكن المتعلم(ة) من الكفايات أو الأهداف المنشودة.

معايير الإتقان (Critères de perfectionnement): تعتمد لتحديد مستويات التمكن لدى المتعلمين و تحديد الفوارق بين المتفوقين منهم.

من شأن اعتماد معايير واضحة في التقويم أن تجعل التقديرات و الأحكام المتوصل إليها أكثر مصداقية. فهذه الأخيرة، و إن كان دورها يكمن في قياس الفوارق الحاصلة بين ما تحقق من إنجاز مقارنة بما سطر من أهداف أو قدرات، إلا أن هدفها كذلك تثمين العناصر الايجابية في إنجازات المتعلم. (4)

و قد أظهرت نتائج العديد من الدراسات (Bonniol,1985/ Jadoulle et Bouhon,2001) الأثر الايجابي للتواصل مع التلاميذ و الافصاح لهم عن معايير التقويم المعتمدة، كشكل من أشكال التعاقد الديداكتيكي، مما يساعد على توجيه الجهد الذهني للتلميذ أثناء الإعداد للاختبار خدمة للمهام المطلوبة. كما تشكل معايير التقويم أيضا عناصر أولية لبناء شبكة للتقويم الذاتي، تحقيقا لاستقلالية المتعلم (ة).

لكن، و بالرغم من الأهمية التي يكتسيها هذا البعد الجزائي من التقويم، إلا أنه يظل محط العديد من الانتقادات:

التقويم النهائي هو بمثابة آلية لتبرير الفشل الدراسي لمتعلمين لم يتمكنوا من بلوغ الكفايات المنشودة، و ما يترتب عن ذلك من مظاهر كتكرار السنة الدراسية، الفصل ..الخ

يتضمن التقويم الجزائي بعدا زجريا (عقاب) لأولئك الذين لم يستطيعوا تحقيق مؤشرات نجاح أكبر.

إن التقويم النهائي لا يساهم في تعزيز تعلمات المتمدرسين، فهو لا يختبر ما تحقق لديهم من مكتسبات، بل يقترح المهام و المطالب التي من شأنها أن تصنع الفوارق بينهم بغاية ترتيبهم. (5)

تزداد سلبية هذا التقويم عندما يركز على البعد المعرفي للمضامين الدراسية، خاصة و أن العديد من الدراسات قد أثبتت أن 80% من المعارف المخزنة في ذهن التلميذ تختفي خلال الأشهر الأولى التي تلي فترة اجتياز الاختبارات أو الامتحانات.(6)

لقد أظهرت بعض الدراسات، في مجال الدوسيمولوجيا، غياب الموضوعية في تصحيح إنجازات المتعلمين، فالنقطة الممنوحة لنفس المنتوج قد تختلف من مصحح إلى آخر ...الخ (7)

الإشكالات التي يطرحها التقويم الجزائي من قبيل: مصداقية التنقيط، فعالية أدوات التقويم المعتمدة، الذاتية و تدخل العوامل السيكولوجية في عملية التقويم .. إلخ و هي قضايا اعتاد الدوسيمولوجيون على تلخيصها في ثلاث عناصر رئيسية و هي: الصلاحية، الأمانة و الحساسية. (8)

لكن، و باستحضارنا لضرورة التقويم و حاجتنا له في المنظومة التربوية باعتباره أحد ركائز المنهاج الدراسي، و نظرا لدوره السيكوبيداغوجي في منح شخصية المتعلم (ة) فرصة للتغذية الراجعة (Feed-back) و إعادة النظر في مكتسباته السابقة، بحيث يغدو حافزا سيكولوجيا للتعلم. هذا فضلا عما يمنحه من إمكانات للتقويم الذاتي (Auto évaluation) أمام شخصية المتعلم (ة) ..

كل ذلك يدفعنا إلى طرح التساؤل: ما هي الشروط التي قد تمكننا من تجاوز إشكالات التقويم التربوي و جعله أكثر موضوعية و نجاعة؟

إن الرهان الأساسي للبيداغوجيات الحديثة هو جعل التقويم عنصرا مندمجا داخل سيرورة التعليم-التعلم و استثماره في تجويد التعلمات. و لأجل تحقيق هذه الغاية، على المدرس (ة) أن يتجاوز ذلك المنظور التقليدي للتقويم، و الذي غالبا ما ينتهي بانتقاء فئة قليلة من الناجحين (على شاكلة Courbe de GAUSS).

فالتقويم المندمج لم يعد يهتم بانتقاء عدد محدود من التلاميذ المتفوقين دون غيرهم، بل هو تقويم لا ينفصل عن جماعة الفصل ككل أو مجموع وفق مبدأ أساسي: « أكبر عدد ممكن من التلاميذ الذين يفترض أن يتمكنوا من أكبر قدر ممكن من التعلمات «. في هذ السياق، يؤكد جيرار سكالون (G.Scallon) على ضرورة إدماج التقويم داخل فعل التعلم، مع تنويع الوضعيات المقدمة للمتعلم (ة) قبل إصدار أي تقدير أو حكم في حقه. (9)

على التقويم التربوي أن يصير جزءا داخل سيرورة التعليم – التعلم، فالوظيفة أو البعد التكويني للتقويم هو ما سيمكن المتعلم (ة) من إدراك وثيرة تعلمه و اكتسابه، و سيمده بمعلومات و معطيات من شأنها أن تساعده في تطوير أدائه، كما ستتيح للمدرس أيضا إمكانية تنويع تدخلاته البنائية (بناء الوضعيات التعليمية التعلمية) و العلاجية أو الداعمة (علاج التعثرات/دعم التعلمات) وفق مقاربة بيداغوجية تراعي الفوارق بينهم. (10)

إن من شأن هذا الشكل الجديد من التقويم المندمج تحفيز المتعلمين على التعلم، ذلك أن كل متعلم سيدخل في تنافس مع نفسه و مع إيقاعه في التعلم بدل التنافس فقط مع الآخرين.

في الحاجة إلى إعادة الاعتبار للبعد التكويني في التقويم:

يرجع أول ظهور لمفهوم التقويم التكويني في الأدبيات البيداغوجية إلى بلوم (B.Bloom) منذ سنة 1971، في سياق تعريفه ببحوثه التربوية خاصة تلك المرتبطة بما يعرف ببيداغوجيا التمكن (Pedagogie de la maîtrise).

و حسب كارديني (J.Cardinet)، فالتقويم التكويني هو نوع التقويم الذي يهدف إلى توجيه التلميذ (ة) من خلال تحليل المشكلات و التعثرات قصد مساعدته على اكتشاف تدابير و إجراءات تمكنه من تحسين تعلماته. (11)

و يحدد جيرار سكالون (G.Scallon) التقويم التكويني بكونه سيرورة تقويم مستمر يهدف إلى ضمان تقدم كل تلميذ في مساره التعلمي، مع إمكانية تعديل الوضعيات التعليمية أو وثيرة التعلم و إيقاعه بغاية تجويد التعلمات أو لأجل تصحيح و علاج الصعوبات (12). و يميز سكالون في هذا الصدد بين مقاربتين أساسيتين:

المقاربة الدوسيمولوجية التي تعطي الأولوية لوظيفة التصحيح أو التعديل التي ياعبها التقويم.

المقاربة الديداكتيكية التي تراهن على توصل المتعلم بمجموع المعلومات و المعطيات التي تخص إيقاع تعلماته و تحصيله الدراسي.

إن سيادة المقاربة الدوسيمولوجية تجعل التقويم ينتهي فقط بقياسات أو تقديرات كمية تترجم مستوى التحصيل عند التلميذ، لكنها لا تقدم تفسيرات واضحة لمكامن التعثر و لا تحليلا لصعوبات التعلم. في حين تمنح المقاربة الديداكتيكية التلميذ إمكانية فهم مكامن ضعفه و اكتشاف مجالات قوته لجعلها أساسا لاستراتيجيات التعلم اللاحق. و قد أكدت العديد من الدراسات، و في مقدمتها البحث الذي قام به تارديف (J.Tardif) بخصوص تقويم الكفايات لدى المتعلم، أنه ينبغي تزويد المتعلم، و بشكل منتظم، بكل ما يتعلق بنتائج أدائه و كل تقدم يحرزه في تعلمه و اكتسابه بالموازاة مع كل كفاية مسطرة على حدة، نظرا لما له من آثار إيجابية على شخصية المتعلم. (13)

لقد كان لنظريات التعلم المعرفية، التي اهتمت بطرق اشتغال ذهن المتعلم، أثر كبير على فهمنا لآليات التعلم عند التلميذ. مما أفضى إلى ضرورة تنويع استراتيجيات التعلم و التقويم و أدواته وصيغه، استجابة لحاجات المتعلمين التي يسمها الاختلاف و التنوع، عبر اعتماد التعلم بالاكتشاف و حل المشكلات .. و إتاحة الفرصة للتقويم الذاتي و إعادة الاعتبار للتقويم التكويني الذي يساعد التلميذ على تحسين أدائه و تطوير تعلماته في اتجاه تحقيق غايات المشروع التربوي (14).

و لعل أبرز الجوانب الايجابية التي يحملها البعد التكويني في التقويم تتجلى فيما يلي:

تطوير كفايات التعلم و « تعلم التعلم » ، بحيث يمنح التلميذ القدرة على اكتشاف و بلورة استراتيجيته الخاصة في التعلم و الاكتساب.

أكدت العديد من الدراسات (15) الأثر الايجابي للتقويم التكويني على الرفع من جودة التعلمات و تجاوز عوامل الفشل في شتى التخصصات و المواد الدراسية.

تزويد كل من المدرس و المتعلم على حد سواء بتغذية راجعة (feed-back) لإعادة النظر في استراتيجيات التعليم أو التعلم.

تجاوز التعامل التقليدي مع أخطاء المتعلم (ة) بوصفها هفوات فادحة أو ظواهر شاذة تشوب الفعل التربوي، بل هي لحظة لتشخيص صعوبات التعلم لديه (16).

تمكين المتعلم من فهم تعثراته و اكتشاف صعوبات التعلم لديه (التقويم الذاتي)، و تشجيعه على بناء استراتيجيات للتغلب عليها من خلال الثقة في إمكاناته الذاتية و تعزيزها.

جعل التقويم جزءا مندمجا في سيرورة التعلم و حافزا له، من خلال دفع المتعلم(ة) إلى التفكير في رهانات ما نقترحه عليه من وضعيات (17).

تنويع طرق و صيغ التقويم داخل الفصل الدراسي و جعله أكثر ملاءمة للفروقات الفردية بين التلاميذ و اختلاف إيقاع التعلم لديهم، مما يحقق مستويات أكبر من الانصاف.

الهوامش

1-PIERON, Examens et docimologie. Paris, PUF. 19631-

2 -أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006. ص: 101.-

3-Linda ALLAL, Vers une pratique de l'évaluation formative. Bruxelles, De Boeck, 1991.

4-ترجع كلمة Evaluation إلى اللفظ Ex-valuere، و يعني إظهار قيمة الشيء (Faire ressortir la valeur de)

5-G.De Landsheere, Evaluation continue et examens. Précis de docimologie. Collection Education 2000. Bruxelles-Paris, Nathan-Labor,1976. P : 218.

6-Ibidem. P : 40.

7-PIERON, op.cit

8-Yvan ABERNOT, les méthodes d'évaluation scolaire – techniques actuelles et innovations. Paris, Bordas. 1988. PP : 14-35.

9-Gérard SCALLON, l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence. Editions du Renouveau pédagogique, Saint-Laurent. 2004.

10-« Dans la mesure où les élèves n'ont pas les mêmes moyens, pas les mêmes besoins, pas les mêmes fonctionnements, une situation optimale pour l'un ne sera pas optimale pour l'autre … On peut écrire une équation simple : diversité des personnes + adéquation des traitements de chacune = diversités des traitements. » Philippe Perrenoud.

11-V.De Landsheere, l'évaluation formative au service d'une école sans échec. Informations pédagogiques n 38, Université de Liège. Décembre 1997. P :4.

12-Gérard SCALLON, L'évaluation formative des apprentissages. Tome I : la réflexion. Québec. Les presses de l'université Laval (PUL), 1988. P : 155.

13-Jacques TARDIF, L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal, Chenelière Education, 2006. P : 105.

14-Philippe Perrenoud, « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative », in : Mesure et évaluation en éducation. 1991. P : 50.

15-P.BLACK et D.WILIAM, « assessement and classroom learning »; Assessement in education, principles, policy and practice. CARAFAX, Oxfordshire, Vol.5, n 1. 1998. p:61.

16 -G.DE Landsheere, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherché en education. Paris, PUF, 1979. P : 113.

17-Roland ABRECHT, L'évaluation formative : une analyse critique. Bruxelles, De Boeck, 1991. P :55.