ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

التقويم التربوي للمتعلمين بين الواقع والمأمول

حفر في المعوقات واستشراف لآفاق التطوير

ذ. مصطفى حطي [1]

الملخص

يتناول المقال معوقات التقويم التربوي للمتعلمين في التحصيل الدراسي وآفاق تطويره. ويسلط الضوء تحديدا على أربعة عوائق جوهرية، يتعلق الأول بعائق ضعف ثقافة التقويم التربوي عند المقوِّم والمقوَّم، والثاني عائق لغة التدريس من حيث مشكلة اتساع الهوية بين لغة التدريس أثناء التفاعل الصفي، ولغة التقويم كتابيا، والثالث عائق الهوة بين أساليب التدريس وأساليب التقويم على مستوى السؤال الديداكتيكي، والرابع والأخير عائق ضعف التقويم الذاتي وهزالة الانفتاح على التقويم الإلكتروني الذي يشكل رهان التعلم والتقويم الذاتيين. وقد اعتمد فيه على المنهج الوصفي من خلال استقصاء معوقات التقويم التربوية انطلاقا من رصد وملاحظة حصص التدريس وطرائق التقويم بناء على المراقبة المستمرة وتدبير التقويم التكويني داخل الفصل الدراسي من منطلق مهمة التفتيش التربوي. ويهدف المقال إلى إبراز المداخل الأساس لتجاوز تلك المعوقات والمتمثلة في ضرورة الانفتاح على حركة المعايير في التدريس والتقويم، ومدخل جعل اللغة المعيار هي لغة التدريس والتقويم.

كلمات مفتاحية: التقويم التربوي؛ عوائق التقويم؛ المعايير في التدريس؛ التقويم الذاتي؛ اللغة المعيار

[1] تكوين الدكتوراه: الإنسان، المجتمع، التربية: باحث في سلك الدكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب (Morocco)، البريد الإلكتروني (hte4392@gmail.com)

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

Learners' Educational Assessment between Reality and Aspirations

Digging into its Obstacles and Exploring Prospects for its Development

HTE MUSTAPHA

Abstract

The article discusses the obstacles underpinning educational assessment of learners' academic achievement and the prospects for its development. Specifically, it highlights four fundamental obstacles. The first is related to the obstacle of the weak culture of educational evaluation among the evaluator and the subject of evaluation. The second is the obstacle of the language of instruction in terms of the problem of the breadth of identity between the language of instruction during classroom interaction and the language of written evaluation. The third is the obstacle of the gap between teaching methods and evaluation methods in terms of the question level. Didacticism, the fourth and final obstacle, is the weakness of self-evaluation and the lack of openness to electronic evaluation, which constitutes the challenge of self-learning and evaluation. Relying on the descriptive approach, the study investigates the obstacles of educational evaluation based on monitoring and observing teaching sessions as well as evaluation methods based on continuous monitoring and managing formative evaluation within the classroom from the standpoint of the educational inspection mission. The article aims to highlight the basic approaches to overcome these obstacles, which are the necessity of openness to the standards movement in teaching and evaluation, and the approach to making the standardized language an essential tool for teaching and evaluation.

Keywords: educational assessment, learner academic achievement, educational inspection, teaching and evaluation

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

مقدمة:

يكتسي التقويم التربوي للتحصيل المعرفي لدى المتعلمين أهمية بالغة في المنظومة التربوية والتعلمية، وذلك بالنظر إلى دوره المحوري في قياس آثار التعلمات، والوقوف بدقة عن مدى تحقق الأهداف والكفايات المسطرة في المنهاج الدراسي، ومكامن الخلل لتجاوزها. ولئن أضحت المنظومة التربوية بالمغرب ورشا مفتوحا للإصلاح، فإن من أهم تحديات ذلك الإصلاح هو التقويم التربوي للمتعلمين الذي ما يزال منحصرا في المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية، وبآليات وأساليب متقادمة يهيمن عليها استرجاع المتعلم للمعلومات والتخلص منها عقب نهاية أي تقويم.

وإذا كان التقويم التربوي موضوعا واسعا، فإننا ركزنا في هذه الورقة على معوقات التقويم التربوي للمتعلمين في التحصيل الدراسي وآفاق تطويره. وسنتوقف تحديدا عند أربعة عوائق جوهرية، يتعلق الأول بعائق ضعف ثقافة التقويم التربوي عند المقوِّم والمقوَّم، وعائق لغة التدريس من حيث مشكلة اتساع الهوية بين لغة التدريس أثناء التفاعل الصفي، ولغة التقويم كتابيا، وعائق الهوة بين أساليب التدريس وأساليب التقويم على مستوى السؤال الديداكتيكي، وعائق ضعف التقويم الذاتي وهزالة الانفتاح على التقويم الإلكتروني الذي يشكل رهان التعلم والتقويم الذاتيين. ثم نبين، داخل كل محور، المداخل الأساس لآفاق تجاوز مختلف تلك العوائق.

1. في جذور ضعف ثقافة التقويم عند المقوِّم والمقوَّم

يصعب الفصل بين طبيعة التربية التي يتلقاها الفرد داخل مؤسسات التنشئة الاجتماعية من أسرة ومدرسة ومجتمع، وبين ثقافة التقويم التي تعكس تمثلات كل من المقوِّم والمقوَّم لعملية التقويم التربوي بوصفها "عملية إصدار الحكم على درجة كفاية أداء الفرد أو على نوعية طرق التدريس أو على مواد تعليمية" (سكانيل تراسي، نقلا عن خالد فارس، 2021، ص11). لذلك فإن المستوى الأول من مستويات كون ثقافة التقويم التربوي عائقا يتمثل في ضعف التربية التي تنتج أفرادا يتسمون بالموضوعية في إصدار الأحكام بعيدا عن مفاهيم الانتقام أو العقاب عندما يتعلق الأمر ببعض المقومين الذي يستعملون التقويم كوسيلة للانتقام والعقاب حيث بمجرد ما أن يصدر سلوك غير تربوي عن المتعلم حتى يبادره بالقول سأضع لك نقطة الصفر، أو سترى نتيجتك الهزيلة في الفرض، بل هناك من يقوم يخصم نقاط الفرض نفسه مع العلم ألا علاقة بين الأمرين تشريعيا، وعندا يتعلق الأمر بضعف تربية أفراد (المتعلمون في موضوعنا) يتحملون المسؤولية ويتقبلون الحكم التقويمي الذي يعكس نسبيا درجة كفايتهم أو تحصيلهم المعرفي، بما يجعلهم يرون أن ذلك التقويم جزء من سيرورة بناء كفاياتهم وظيفته أن يبين لهم نقاط القوة ونقاط التحسن، عندما يتعلق الأمر بالمُقَوَّم.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

ويمكن إرجاع جذور هذا العائق إلى التأثر السلبي لأفراد المجتمع بالتحولات الاقتصادية والاجتماعية. فتجد الأبوين منشغلين بتوفير الماديات للأبناء مع فقر كبير في جانب الاهتمام بالتربية، وهو ما لا يساعدهم على فهم نفسية الطفل واحتياجاته المعنوية. فاقتصر مفهوم التربية عند كثير من الآباء والأمهات على رعاية الأبناء ماديا حيث حدث تضخم كبير لصالح الماديات على حساب التربية المعنوية المبنية على غرس القيم والأخلاق وتحمل المسؤولية وثقافة القيام بالواجب والجهد قبل نيل المكافأة، وكل هذا يمثل جوهر التقويم التربوي، وانعدامه يفسر وجود مشكلات في التقويم من قبيل منح نقط مجانية للتلاميذ بدون استحقاق أو بذل مجهود، نحيل هنا على بعض نتائج المتعلمين التي يظهر فيها فرق شاسع جدا بين نقط المراقبة المستمرة ونقط الامتحان الإشهادي، حيث نجد نقط المراقبة المستمرة مرتفعة جدا، مقابل انخفاض نقطة الامتحان الإشهادي، وهذا ما يؤدي بشكل مباشر إلى قتل معاني المنافسة والإبداع والاجتهاد لتحل محلها معاني الكسل و الاتكالية، أو تبرير ذلك بالعطف على التلاميذ أمام ظروف العصر الصعبة، أو تسول النقط من قبل بعض التلاميذ عند المدرسين، حيث يبادر المتعلم بتسولها منذ بداية الموسم الدراسي قبل الشروع في الدروس تحت مبررات الظروف الصعبة. فأصبحت ثقافة التقويم عند عدد من المتعلمين هي ضرورة الحصول على المعدل، في إطار الرحمة والعلاقة الإنسانية والعطف الأبوي للمدرس!

أما المستوى الثاني من مستويات كون ثقافة التقويم عائقا فيتمثل في التغير المهم الذي حدث في مفهوم التقويم التربوي. فقد كان التقويم التربوي لتحصيل المتعلمين في مراحل سابقة "مجرد مراقبة مدى مطابقة تحصيل التلاميذ لقوالب جاهزة عن الطفل والراشد، ولا تعير أي اهتمام لتكوين الشخصية وانفتاحها" (منصف عبد الحق، 2007، ص117). والتقويم التربوي بهذا المعنى هو قياس مدى تمكن المتعلم من الحفظ وتذكر المحفوظ، وفي ضوء ذلك يتخذ قرارا نجاحه وانتقاله من مستوى دراسي لآخر. ويكون هذا القرار مؤسسا على نقطة جزائية.

ومع التطور الذي عرفته علوم التربية اليوم، تحولت وظيفة التقويم "من الجزاء والانتقاء إلى دعم التعلم والتدريس" (خالد فارس، 2021، ص21)، وهذا يعني أن تقويم تحصيل المتعلم هو صيرورة تصاحب كل مرحلة وكل نشاط تعليمي تعلمي بهدف دعم مندمج للتعلمات، كمن يرافق طفلا يتعلم المشي حيث تتم عمليات تدريبه على المشي وتشجيعه وتحفيزه والأخذ بيده لحظة السقوط بشكل مندمج ومتزامن. لكن السؤال هو: إلى أي حد انتقلت منظومتنا التربوية من المفهوم التقليدي للتقويم إلى التصور الجديد؟

إننا لن نجد عناء كبيرا في الزعم بأن ثقافة التقويم على هذا المستوى مازالت تراوح مكانها، وهي أقرب إلى التقويم التقليدي منه إلى التصور الجديد للتقويم. فعلى الرغم من اعتماد منظومتنا التعلمية على مدخل الكفايات، فإن تطوير أساليب التقويم ليواكب التدريس بالكفايات لم يحدث بالطريقة المأمولة. ويمكن الرجوع

للميثاق الوطني لتربية والتكوين والكتاب الأبيض اللذين نصا على اعتماد مدخل الكفايات في التعليم للوقوف على تفاصيل الكفايات المعتمدة.

فعلى سبيل المثال في اللغة العربية نجد سؤال التقويم غالبا ما يركز على الجوانب المعرفية، وبشكل أقل على الجوانب المهارية. كما نفتقر للتقويم بنظام الوضعية المشكلة بسبب غياب بناء الدرس أيضا بالطريقة ذاتها.

ومن تجليات ضعف ثقافة التقويم ما يتصل بعدم اقتناع البعض بأهمية التقويم التشخيصي، سواء تعلق الأمر بالمدرس أو بالمتعلم. ولأدل على ذلك التأخر الذي يسجل كل سنة في التحاق المتعلمين في الوقت المقرر وزاريا للدخول المدرسي، وغالبا ما يبرر ذلك بكون الدروس لن تنطلق في حينه، وأنهم ينتظرون انتهاء زمن التقويم التشخيصي. ومعلوم أن تقويم المهارات مثلا ومؤشرات تحصيلها يتطلب "حصر لائحة هذه المهارات المستهدفة فنكون بصدد تقويم تشخيصي عندما نروم تحديد مستوى تحصيل المتعلمين للمهارات وحصر الصعوبات ومظاهر القصور في اكتسابهم لها" (فاطمة حسيني، 2005). وسواء تعلق الأمر بحصر المهارات أو صعوبات اكتسابهم لها ومظاهر التعثرات، فإن هذا الأمر يتطلب القيام بعملية دقيقة تتأسس على معايير تمثل دَخْلاً وثمرة في الآن ذاته.

إن ذلك يعني ضرورة الانفتاح على حركة المعايير في التدريس والتقويم بالنظر إلى أن "الهدف من الإصلاح القائم على المعايير هو تحسين جودة التعليم لجميع الطلاب من خلال تطوير معايير دقيقة، وملاءمة التعلمات والتقويم للمجال المهني". (يوسا، لورينا 2011 **Llosa, Lorena** ص: 2). وإذا كانت عوامل اختيار مدخل المعايير لإصلاح التعليم متعددة، فإن أهم دافع لذلك هو انتشار مفهوم الجودة الشاملة. هذا الأخير الذي يقتضي، أولا، تحديد معايير تشكل مرجعيات أساس للحكم على تحصيل المتعلمين. وثانيا، "مراقبة الأداء في التعليم مراقبة ذاتية سواء في ذلك المعلم أو المتعلم والمدرسة، أي وضع آلية للتقويم الداخلي للجودة". (الدريج، محمد 2017 ص: 36). ومراقبة الأداء ذاتيا من قبل المتعلم هو ما يعطي للتعلمات معنى عنده، حيث إن تكليف المتعلمين بجمع معلومات مثلا عن أكثر شخصية تنال إعجابهم والكتابة عنها والتعبير عما تعلموه منها، يكون ذا معنى أكثر ارتباطا من أن يكون المعلم هو من اختار لهم الشخصية المناسبة له هو شخصيا. (جيزلي، مارتن نيب 2009 **Giselle, Martin Kniep** وآخرون ص:32).

إن مدخل المعايير في التدريس يمثل أفقا رحبا لتجاوز مشكلة ثقافة التقويم التربوي، إذ أصبحت المعايير في تعليم اللغات وتعلمها مثلا هي الأداة الفعالة لبلوغ مستويات إتقان متميزة على مستوى المهارات الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة،). وفي هذا السياق تم وضع أطر مرجعية دولية تحدد معايير دقيقة وشاملة لتدريس المهارات الأربع وتقييمها، وأبرزها الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات الذي وضع خصيصا

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

لتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة، والإطار الأمريكي (ACTFL) الذي يتضمن معايير دقيقة لقياس مستويات الكفاءة اللغوية على مستوى الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، من المستوى المبتدئ إلى المستوى المتميز. وهو ما يمكن استثماره في تدريس المواد الدراسية بما فيها اللغات وفق المقاربة بالمعايير لتجاوز مشكلة ضعف الأداء اللغوي شفاهة وكتابة عند المتعلمين في أسلاك التعليم العام.

2. عائق لغة التدريس في التقويم التربوي

إن الحديث عن لغة التدريس يعني الحديث عن اللغة بوصفها أنساقا صوتيا ودلاليا وصرفيا ومعجميا وتركيبيا وتداوليا. وإن إبراز مظاهر كون لغة التدريس عائقا من عوائق التقويم التربوي للمعرفة لدى المتعلمين، يفرض علينا التمييز بين ثلاثة مفاهيم مركزية تفيدنا في التحليل وتوضح لماذا تمثل لغة التدريس عائقا أمام التقويم التربوي للمتعلمين؟

يتعلق المفهوم الأول بلفظ الاكتساب الذي أطلقه معجم علوم التربية على "المعارف والمهارات التي اكتسبها المتعلم في تعلم سابق، والتي تشكل سجل تجاربه ومحصله القبلي وخبرته التعلمية، ويكون لها دور فاعل في تعلم معطيات جديدة" (الفاربي، 1994، ص102)، ومفهوم الاكتساب يتعلق بالمرحلة التي تكون فيها المعرفة بالأشياء والسلوكيات فطرية عفوية غير منظمة، حيث يكون الاكتساب عند الإنسان هو الطريق الأولى ، قبل التعليم والتعلم، في عملية التعرف على الأشياء وضمنها أنساق اللغة التي يكتسبها أولا بالتقليد والمحاكاة. فالطفل يكتسب جزءا مهما من النسق اللغوي بشكل عفوي من خلال الأسرة والمجتمع، وهو ما يسميه اللساني عبد القادر الفاسي الفهري "المعرفة غير الواعية بأنساق اللغة". ومعلوم أن المتعلم يتلقى أنساق اللغة العامية التي بينها وبين اللغة المعيار التي يتعلمها في المدرسة، فروقا كبيرة سواء على مستوى المعجم أو الأصوات أو التركيب والحركات الإعرابية. وهذه الفروق غالبا ما لا يتم مراعاتها طيلة المراحل التي ينتقل فيها المتعلم من مرحلة الاكتساب إلى مرحلة التعليم والتعلم التي تفرض استعمال اللغة المعيار في التدريس لكي تنعكس إيجابا على التقويم التربوي الذي يتم باللغة المعيار.

يتعلق المفهوم الثاني بلفظ "تعليم" الذي يعرف في أغلب المعاجم التربوية بوصفه مرادفا لكلمة تدريس، ويعني "تدخل شخص ما في نشاطات تعلم فرد آخر، خاضع لإجراءات هذا التدخل، وقابل بالنتيجة لأن تؤطر نشاطاته التعليمية وتنظم بكيفية أو بأخرى"(الفاربي، 1994، ص102). والتعليم أيضا هو فعل يقوم به المدرس وبواسطته يتدخل في أنشطة المتعلمين. وتدل كلمة تعليم (تدريس) أيضا على عملية تحويل بشكل يؤدي إلى فهم واستيعاب معارف ومهارات من طرف ثان. والتعليم (التدريس) كذلك هو نقل للتربية والقيم المجتمعية" (**Petit. Rober، 1991. p : 20**). فالتعليم إذن عملية تتم بين طرفين هما المدرس والمتعلم، الأول يلقن ويعلم الثاني مادة

معينة، وهي عندنا جميع أنساق اللغة المعيار التي يفترض أن تكون هي لغة التدريس في الفصول الدراسية عوض ما يلاحظ من هيمنة للعامية التي سلف وقلنا إنها مختلفة عن اللغة المعيار في كثير من الجوانب الصوتية والصرفية والدلالية والتداولية. وهذا الاختلاف هو ما يعقد عملية انتقال المتعلم، أثناء التقويم التربوي، من نسق لغوي عامي تعود عليه في مرحلة الاكتساب قبل المدرسة ومرحلة التعليم التعلم في المدرسة إلى نسق لغوي معيار يُقَوم به مما يضع أمامه عقبات جمة.

يتعلق المفهوم الثالث والأخير بلفظ التعلم الذي يعني المجهود الذاتي الذي يبذله المتعلم لإشباع الحاجات وتحقيق الأهداف، وهو "كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات" (الفاربي، 1994، ص.102). فالأمر يتعلق بتفاعل بين المتعلم والموضوع الخاص بالتعلم، وهذا التفاعل الذي يكون مبنيا على ما اكتسبه الفرد وتعلمه في وضعية محددة. فالفعل التعلمي هنا يرتبط بذات الفرد وهو "كل نشاط يقوم به المتعلم في إطار وضعية تعلمية أو سياق آخر يتم في شكل من أشكال تفاعله مع موضوع التعلم والمدرس قصد اكتساب تعلم معين (الفاربي، 1994، ص.103)، وارتباطا بلغة التدريس فإن حصيلة ما تعلمه المتعلم من أنساق لغوية بالعامية بسبب التدريس بها داخل الفصل الدراسي يؤثر بشكل سلبي مباشر على عملية التقويم التي ينتظر منه فيها إنجاز مطالب الأسئلة باللغة المعيار. والمطلوب هنا بطبيعة الحال هو ضرورة تدريس جميع المواد باللغة المعيار، وليس كما يدعي البعض أن نقوم المتعلم بالعامية أيضا أثناء الكتابة. وهذا موضوع آخر ليس مجاله الآن لنبين تهافته.

نستفيد مما سلف الحديث عنه بخصوص مفاهيم الاكتساب والتعليم والتعلم أن الأمر يتعلق بعمليات تتم في ذاكرة المتعلم، وهذا يدفعنا لإبراز وجه آخر من أوجه عائق لغة التدريس، ونتوقف تحديدا عند آليات اشتغال الذاكرة وعلاقة ذلك بعمليات انتقال المتعلم بين نسقين لغويين مختلفين أثناء عمليتي التدريس والتقويم التربوي.

تشتغل الذاكرة وفق ثلاث آليات رئيسة واحدة تتعلق باستقبال المعلومات، التي هي بالنسبة لنا اللغة معجما وصوتا وصرفا وتركيبا ودلالة وتداولا، والثانية الاحتفاظ بالمعلومات، والثالثة تتعلق باسترجاع المعلومات (زغبوش بنعيسى، 2008). وتختزل هذه الآليات مجموع ما يتم في العملية التعليمية التعلمية من بناء الدرس وتثبيته من قبل المتعلم، إلى التقويم التربوي بمختلف مراحله المعروفة؛ التشخيصي والمرحلي والإجمالي.

فبخصوص آليات استقبال المعلومات فإن الذاكرة تخزن المعلومات في ذاكرة حسية لفترة زمنية جد قصيرة تخضع في جزء منها لعمليات الانتباه، وهو ما يسمى "التسجيل الحسي. وهذا ما يحدث أثناء التفاعل الصفي حيث تصبح مكونات اللغة الرائجة في الفصل معلومات تخزن سواء كانت بالعامية أو بالفصحى. ثم تعمل الذاكرة بالترميز الذي هو مجموع عمليات تحويل المعلومات الحسية إلى تمثلات ذهنية بحيث تشكل

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

مدخلات للذاكرة، وتصبح عمليات الترميز مصفاة معقدة تستقبل المثيرات القادمة من المحيط (زغبوش، 2008)، أي الألفاظ والتراكيب اللغوية، وتنظمها وتضبطها بطريقة مفادها أن ترميز ما تستقبله الذاكرة من معلومات لغوية يحدد إمكانيات حضوره فيها وينعكس ضمنيا على طريقة التخزين وطريقة الاسترجاع المرتبطة بالتقويم التربوي للمتعلمين.

أما بخصوص آليات الاحتفاظ بالمعلومات فيهمنا فيها آلية التكرار الذهني التي يقوم بها المتعلم داخليا لمجموع ما يتم تروجيه في الحصص الدراسية داخل الفصل وحتى ما يسمعه خارجه وفي وسائل الإعلام فينقل تلك المعلومات عبر "آلية التدعيم" إلى الذاكرة بعيدة المدى. وبعد هذه المرحلة تأتي آليات استرجاع المعلومات التي تتأسس أولا على "التوفُّر" الذي يرتكز على "عمليات التذكر والاستعمال القادرة على استرجاع المعلومة الملائمة في أية لحظة (**Signoret**، 1991، ص44). فعندما يطلب من المتعلم أثناء التقويم التربوي إنتاج نص معين أو جملة مثلا فإن التعرف على معنى المطلوب منه رهين بتوفر الكلمات الفصيحة في ذاكرة المتعلم. لكنه عندما يريد الاسترجاع للقيام بالمطلوب يجد في ذاكرته مجموعة من الألفاظ والتعابير العامية التي لا تلائم المطلوب فيعجز عن الجواب أو يستعمل تلك العامية في جوابه.

ومعنى هذا الكلام أن التدريس بالعامية والتقويم باللغة المعيار يجعل المتعلم في تناقض بين عمليتي الاستقبال والاحتفاظ التي تتم أثناء بناء التعلمات من جهة، وعملية استرجاع المعلومات التي تتم أثناء التقويم التربوي من جهة ثانية. وأفق تجاوز تحدي كون لغة التدريس عائقا من عوائق التقويم التربوي يتمثل في جعل اللغة المعيار هي لغة التدريس كما هي لغة التقويم. والمقصود هنا هو أن تكون لغة التدريس في جميع المواد الدراسية بهذه اللغة المعيار وليس ما يحدث من خلط لغوي بين عدة أنساق صوتية وصرفية ودلالية وتركيبية آتية من استعمال للعامية تارة وللغة المعيار تارة أخرى بما في ذلك اللغات الأجنبية.

3. عائق الهوة بين أساليب التدريس وأساليب التقويم

نعني بأساليب التدريس في هذه الورقة مستوى الأسئلة الصفية ومستوى اعتماد أسلوب معين في بناء الدرس من قبيل النظام الإرشادي التوجيهي في منظومات التدريس أو التعليم التعاوني أو التدريس الاستقرائي وغيرها من أساليب التدريس. غير أننا سنقتصر هنا على الجانب المتعلق بالسؤال الديداكتيكي وكيف يكون عائقا لعمليات التقويم التربوي، وذلك من منطلق أن أهم أسلوب يهيمن على العملية التربوية عندنا هو الأساليب القائمة على تنويع السؤال وتكراره في علاقتها ببناء الدرس ووضعية التقويم.

تشير الدراسات إلى أن حوالي ثمانين في المئة (80%) مما يجري من تواصل لفظي داخل الفصل الدراسي في حصة دراسية يتمحور حول إثارة الأسئلة الصفية والإجابة عنها، وأن متوسط الأسئلة التي يوجهها المدرس في

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

اليوم هو ثلاثمئة وثمانية وأربعين (348) سؤالا، وأن أغلب الأسئلة تعتمد على الذاكرة للإجابة عنها (زيتون، 2003). فهذه المعطيات تبين كيف يمثل محيط الفصل الدراسي مصدرا مهما لذاكرة المتعلمين لتقوم بعمليات الاستقبال والاحتفاظ والاسترجاع، وفي الآن نفسه تبرز كم الألفاظ والتعابير العامية التي سيخزنها المتعلم عندما يكون التدريس بغير اللغة المعيار التدريس، وهو ما ينسجم مع ما ذهبنا إليه في محور كون لغة التدريس عائقا أمام التقويم التربوي في شقه المتعلق بآليات اشتغال الذاكرة من منطلق أن محتويات الأسئلة هي ألفاظ وتراكيب.

وبالعودة إلى أساليب التدريس القائمة على تنويع السؤال وتكراره في علاقتها ببناء الدرس ووضعية التقويم يمكن الوقوف على بعض أوجه الهوة بين الأسئلة الصفية التي تثار أثناء بناء الدرس وتلك التي يبنى بها الفرض المحروس أو الامتحان الإشهادي.

يمثل عدم تمهير المتعلمين على مفهوم بعض مطالب الأسئلة وجها من أوجه هذا المشكل، ومن أمثلة ذلك أننا نوجه للمتعلمين مطالب من قبيل حدد أو عرف أو اشرح وعندما يجيب عنها المتعلمون يخلطون بين التحديد والتعريف وبين الشرح والتبيين مثلا، ونادرا ما يتوقف المدرس عند ذلك في الدرس. وعندما يتم تقويم المتعلمين في الفروض أو الامتحانات الإشهادية، فإن العملية تتم بناء على عناصر الإجابة وسلم التنقيط التي غالبا ما يستند في وضعها على المراجع التي تحدد فحوى مطالب الأسئلة من قبيل (عرف، اشرح، بين، حدد)، فيحاسب المتعلم على ما تعلمه داخل الفصل الدراسي وتمهر عليه، لكن بمعايير جديدة لم تكن متداولة في الفصل.

ويتجلى كذلك مشكل الأسئلة الصفية وأسئلة التقويم التربوي في مسألة التباس مطالب السؤال أو تعددها، ويمكن التمثيل لذلك بمسألة عدم التمييز في الحصص الدراسية بين الفكرة العامة والقضية مثلا، هذه الأخيرة التي هي: "قول يحتمل الصدق والكذب، فيه نسبة بين شيئين يتبعه حكم صدق أو كذب، أو بتعبير أرسطو : "حمل محمول على موضوع إيجابا أو سلبا"، و تتكون من : موضوع القضية: هو ما يشير إلى الشيء الخارجي أو المعنوي الذي نحكم عليه ، و هو إما اسم ذات أو ما يقوم مقامه. ومحمول: وهو ما يحكم به أو ما يحمل على الموضوع، ويكون اسم معنى أو ما يقوم مقامه. ورابطة: تربط بين المحمول والموضوع الذي هو فعل الكينونة أو ما يرادفه. (فؤاد فهمي، 2014، ندوة تربوية). بينما تبقى الفكرة العامة هي تكثيف لمعاني النص في مضمون دال يبين محور مدار النص. وعندما يقوم المتعلم يقوم بناء على عناصر إجابة حددت القضية بمفهومها الصحيح وليس كما درسها المتعلم صفيا.

ومن أوجه كون الأسئلة الديداكتيكية عائقا أن تكون الأسئلة كثيرة من حيث الكم، لكنها غير متنوعة من حيث الأدوات والبناء من قبيل اللجوء إلى أسئلة صفية مغلقة تتطلب الجواب ب"نعم" أو "لا"، أو أسئلة موحية

بالإجابة، وذلك تحت ضغط الزمن أو لمواجهة ضعف مشاركة المتعلمين في بناء الدرس. لكن التقويم يخلو من ذلك النمط من أساليب السؤال مما يجعل أسئلة التقويم التربوي شيئا جديدا أمام المتعلم لم يتعود عليه في خبراته التعليمية التعلمية المكتسبة سلفا في التحصيل. فيعسر عليه فهم أسئلة التقويم غير المعتادة.

إن ما سباق الحديث عنه يبرز بوضح كيف أصبحت الهوة بين أساليب التدريس والتقويم على مستوى الأسئلة الصفية عائقا أمام تقويم تربوي للتحصيل المعرفي للمتعلمين بشكل موضوعي وذي جودة. ويترتب عن هذا ضرورة ردم هذه الهوة عبر تخطيط وتدبير دقيقين من قبل المدرسين للسؤال الديداكتيكي يجعل الأسئلة الصفية ونظيرتها في مرحلة التقويم التربوي متطابقتين.

4. عائق ضعف التقويم الذاتي وعلاقته بالتقويم الإلكتروني

إذا كان التقويم التربوي جزءا من العملية التعليمية التعلمية، فإن التقويم الذاتي لا ينفصل عن التعلم الذاتي. هذا الأخير الذي تتأسس فكرته على التحول الذي حدث في التدريس وطرائقه، حيث لم يعد يُنظر إلى المواد الدراسية أنها معارف بالدرجة الأولى يلقنها المدرس للمتعلم ويطالبه بحفظها واستظهارها، بل أضحى النظر إلى تلك المواد أنها معارف متضمنة في مهارات التعلم الذاتي التي تتطلب تعبئة مجموعة من الموارد لحل المشكلات في الرياضيات أو الفيزياء أو العلوم الطبيعية، وفي العلوم الإنسانية ... إلخ.

ويعرف مفهوم التعلم الذاتي بأنه "أسلوب من أساليب التعليم، يسعى فيه المتعلم إلى تحقيق أهدافه عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية، يسير فيها وفق قدراته واستعداداته وإمكاناته الخاصة بأقل توجيه من المعلم. قد يتم هذا التعليم بصورة فردية أو في مجموعات تحت إشراف المعلم، أو بصورة غير نظامية عن طريق التعليم المبرمج أو برامج التعليم عن بعد" (فلية و الزكي. 2004ص 113).

يبين هذا التعريف للتعلم الذاتي الأساس الذي يقوم عليه، بالتبع، التقويم التربوي الذاتي للمتعلمين من حيث اعتماده على التعليم المبرمج وبرامج التعليم عن بعد، وكلا الأمرين يحضران بشكل ضعيف في المدرسة المغربية مما يجعل التقويم الذاتي بدوره غائبا عن الممارسة التقويمية وهو ما يفوت فرضا حقيقة لتقويم تربوي فعال يعتمد على المتعة والصدق مع الذات في التقويم. فكما أن التعلم الذاتي هو النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية قصد تنمية إمكاناته وقدراته، تحت إشراف المدرس وتوجيهه، فإن التقويم الذاتي هو الآخر يحقق لكل متعلم تقويما تربويا يتناسب وقدراته وسرعته الذاتية في الإنجاز ويعتمد على دافعيته، مما يمكنه من القيام بدور إيجابي ونشيط أثناء التقويم التربوي وهذا ما ينسجم و بيداغوجيا التمكن بوصفها استراتيجية تربوية تنبني على إجراءات تعليمية وتقويمية وتصحيحية متنوعة بحيث تكون قادرة على استيعاب زمن كل المتعلمين وفق خصوصياتهم الفردية ليتمكنوا جميعهم من تحقيق الحد الأدنى من التعلمات المنشودة.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

خاتمة

حاولنا في هذه الورقة إبراز كيف تمثل ثقافة التقويم لدى المقوِّم والمقوَّم عائقا أمام التقويم التربوي للتحصيل المعرفي لدى المتعلمين من حيث الحاجة إلى دقة وموضوعية أكثر في التقويم وتقبل لنتائج التقويم والنظر إليها بوصفها جزءا من سيرورة تكوين المتعلم، واقترحنا تبني المقاربة بالمعايير كأفق لتجاوز هذا العائق. كما أبرزنا كيف تمثل لغة التدريس عائقا هي الأخرى من خلال تبيان التأثير السلبي للهوة التي تفصل لغة التدريس عن لغة التقويم، وأكدنا على ضرورة ردم تلك الهوة عبر التدريس باللغة المعيار والتقويم بها. ثم توقفنا عند عائق الهوة بين أساليب التدريس وأساليب التقويم، وخصوصا ما يتعلق بالسؤال الديداكتيكي ومدى مطابقة أسئلة بناء الدرس لأسئلة تقويمه. وختمنا بعائق ضعف التقويم الذاتي وما يفرضه عصر الرقمية من ترسيخ للتعلم الذاتي ثم التقويم الذاتي الذي لا ينفصل عنه.

ونشير في الختام إلى أن عوائق التقويم التربوي متعددة، ولا يسع المقال للوقوف عليها جميعها، ومنها عائق زمن التقويم في علاقته بالتفريد، وعائق التباين بين أنشطة التدريس وأنشطة التقويم، وعائق تركيز التقويم على اختبار المعرفة وإهمال المهارات وصعوبات تقويم القيم. وهذا ما يجعل الموضوع مفتوحا لمزيد من البحث والتعميق.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

لائحة المراجع:

- **باللغة العربية**

- أحرشـــاو الغالي، 2015، الكفاءات المعرفية لدى الطفل من التقويم والتشـخيص إلى التنظير والنمذجة. منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية. جامعة سيدي محمد بنعبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الطبعة الأولى.
- جيزلي، مارتن نيب وزوكاتشـيا بوكيني، جوانا (2009)، تطوير الأســاليب التدريســية يحســن طرق تعلم الطلاب، ترجمة أحمد بن سعد آل مفرح، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- حسن شحاتة، (2014) استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. الدار المصرية اللبنانية.
- خالد فارس، 2021، التقويم التربوي، ســلســلة المعرفة التربوية، العدد الثامن، ط. دار نشــر المعرفة، مطبعة المعارف الجديدة الرباط.
- الدريج، محمد (2017)، المعايير في التعليم: نماذج وتجارب لضــمان جودة التعليم، منشــورات ســلســلة المعرفة للجميع، ط 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- عبد الرحيم الواثق العلوي، 2017، تقويم الكفايات اللغوية واســتراتيجيات تعليم وتعلم اللغة، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط.
- عبد اللطيف الفاربي (1994)، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية ع 9-10 – الطبعة الأولى.
- عزيز رسمي، رولا كبيسي، مقال عملية تقويم الطلاب. مقال مخطوط).
- فاطمة حسيني، كفايات التدريس وتدريس الكفايات؛ آليات التحصيل ومعايير التقويم، سلسلة دراسات تربوية، الطبعة 1 سنة 2005.
- كمال عبد الحميد زيتون (2003): التدريس: نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى.
- معجم مصــطلحات التربية لغة واصــطلاحا. 2004 فاروق عبده فلية و أحمد عبد الفتاح الزكي. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية.
- منصف عبد الحق، 2007، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، إفريقيا الشرق.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

باللغة الأجنبية:

- Robert (1991) Pul, Petit Robert Monterieal.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre-enseigner-évaluer,(2018), Volume Complémentaire Avec De Nouveaux Descripteurs. Traduction: Gilles Breton et Christine TAGLIANTE, Programme des Politiques linguistiques Division des Politiques éducatives, Service de l'Education, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/lang-cecr.
- Llosa,Lorena (2011), Standards-based classroom assessment of English proficiency:A review of issues,current developments and future directions for research.Language Testing, 28(3),367-382. https://www.researchgate.net.