

تاريخ القبول: 2019/07/04

تاريخ الإرسال: 2019/06/29

## إصلاح عملية التقويم في مناهج التعليم المتوسط من خلال المستندات التربوية

### Reforming the evaluation process in the curricula of middle school through educational documents

محمد غالم

طالب دكتوراه

ghalemmedlla@cu-tamanrasset.dz

مخبر بحث الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تامنغست

المركز الجامعي لتامنغست

د. محمد بكادي

[mohamedbakadi@gmail.com](mailto:mohamedbakadi@gmail.com)

مخبر بحث الموروث العلمي والثقافي لمنطقة تامنغست

المركز الجامعي لتامنغست

ملخص البحث

تعد عملية التقويم من أهم عناصر المنظومة التربوية، ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، وهي وسيلة تربوية في النقد وبناء المعارف وإعلام الفاعلين على المستوى التعليمي بمدى نجاعة وفاعلية العملية التعليمية التعلمية، ومنطلقا لعملية التحسين والتطوير التي يمكنها أن تضمن مردودية أكثر في هذا المجال؛ لما لها من علاقة أساسية مع الأهداف والكفاءات المسطرة، كما أنها تُعد معيارا حقيقيا لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي وتجاربنا الإصلاحية، وتماشيا مع هذه الرؤية تقترح مناهج الجيل الثاني في مرحلة التعليم المتوسط تحسين طريقة التعلّم من جهة ومعالجة النقص الذي يمكن أن نجده عند بعض المتعلّمين من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحية : التقويم؛ إصلاح؛ المناهج؛ الجيل الثاني؛ التعليم المتوسط .

### Abstract

The evaluation process is one of the most important components and pillars of the educational process. It is an educational tool in criticism, building knowledge and informing the actors about the educational level of the effectiveness of this learning process. It is also a starting point for the process of improvement and development, which can ensure more cost-effective in this area because it has a fundamental relationship with the goals and competencies that established. It is a real scale to diagnose the strengths and weaknesses in our educational system, Our Reform Experiences agree with this vision, the second-generation curriculum in the Middle School proposes to improve the learning method on one hand and to address the shortfall we can find in some learners on the other.

**Key words:** Evaluation; Reforming Curriculum; Second generation ; middle School .



### مقدمة:

إنَّ ضبط عملية التقويم والتحكم في أدواتها يساعد على معرفة الوضعية الحقيقية التي آل إليها المتعلم، وفي ظل تعاملنا مع المقاربة بالكفاءات أصبح التقويم يساير البناء والتكوين؛ فالمعلم يبني ليقوم، ويقوم ليبني؛ فالتقويم يُوضح درجة حصوله على الكفاية اللازمة لذلك، وفي الوقت نفسه يكشف للتلاميذ مجهوداتهم ويبين لهم نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم، وذلك في كل مجالات التعليم وهذا ما يجعله يستخدم عدة أدوات تختلف باختلاف المخرجات والمجال السلوكي الذي تنبثق منه، كما أنه يلزم العملية التعليمية مع اختلاف مراحلها؛ سواء كان ذلك متعلقا بالدرس أو الوحدة أو الفصل، وهذه المسيرة هي التي تجعله عنصرا فعّالا يختلف عن باقي عناصر المنظومة التربوية.

## أولاً- التقييم وبعض المفاهيم المرتبطة به:

لقد سبقت الإشارة إلى أنّ التقييم يستخدم عدة أدوات مختلفة، متعلقة أساساً بقياس وتقدير واختبار درجة تحصيل المتعلم لتحقيق الأهداف المسطرة من خلال العملية التعليمية التعلمية غير أنّ "هناك بعض الخلط بين هذه المصطلحات [...] لأنّ جميعها متضمنٌ في عملية واحدة"<sup>1</sup>، ولذلك سنحاول، أولاً، التعريف بالتقييم ثم الوقوف على بعض المصطلحات المشابهة، لغرض تعريفها ليتضح الفرق بينها وبين هذا المصطلح.

أ-التقييم: يُعد عملية إصلاحٍ تقوم على جمع البيانات أو المعلومات المتعلقة بالمتعلم فيما يتصل بما يعرفه أو يستطيع فعله [...] كملاحظة المتعلمين أثناء تعلمهم أو تخصص منجزاتهم أو اختبار معارفهم ومهاراتهم<sup>2</sup>، والتقييم هو الوسيلة التي تمكّنا من الحكم على تعلّمت المتعلم من خلال تحليل المعطيات المتوقّرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية، ولا يُمكن للعملية التعليمية التعلمية أن تكون ناجعة إلاّ بوضع إستراتيجية للتقييم بأنواعه: تشخيصي، تكويني وإشهادي أو نهائي يُساهم في المصادقة النهائية على التعلّمت.<sup>3</sup>

ب-القياس: يُعرف القياس بأنّه "الرقم الذي يحصل عليه الطالب نتيجة إجابته عن الأسئلة، أو هو عبارة عن وصف كميّ أو رقمي لما حصله المتعلم"<sup>4</sup>. وجدير بالذكر هنا أنّ عملية القياس وإن تداخلت مع عملية التقييم فهي تسبقها دائماً؛ لأن المعلم إذا أراد تقييم المتعلمين، عليه أن يقيس ويرصد العلامات، ثم يحكم على هذه العلامات ويؤمنها ويُعطيها قيمة تربوية ذات معنى<sup>5</sup>. وبالتالي فإنّ عملية جمع المعلومات عن طريق إجراء وتطبيق الاختبارات والتجارب والاستبيانات والملاحظة والمقابلة تعتبر عملية قياس<sup>6</sup>، وعلى ذلك يكون القياس "مجرد تقدير رقمي فقط"<sup>7</sup>.

ج-التقدير: وهو يعني "الحكم على قيمة الشيء على وجه التقريب، يختلف من شخص إلى آخر تبعاً لتفكيره واتجاهاته ومرجعياته وثقافته بشكل عام"<sup>8</sup>، لذا يعتبر الخطوة التمهيديّة التي تكون قبل إصدار الحكم التقييمي؛ لأنه يكون بعد الحصول على النتائج المستمدة من عملية القياس، وتنطوي عملية التقدير على مقارنة البيانات

الكمية المتحصل عليها من إجراء عملية القياس ببيانات معيارية، ومعرفة درجة دُنو أو ابتعاد تلك البيانات التي تُمثل السلوك التعليمي للتلاميذ من معايير كان لزاما الوصول إليها وتحقيقها من خلال العملية التّعليمية التّعلمية.<sup>9</sup>

د-الاختبار: يُعد الاختبار " أداة قياس تتألف عادة من مجموعة من التّمارين، وقع اختيارها على أهداف تنطوع إلى قياس درجة تحقّقها قبل التّعلّم (اختبارات توجيهية) أو أثناءه (اختبارات تشخيصية) أو إثر انتهاء مسار التّعلّم"<sup>10</sup>؛ فالاختبارات من أكثر أدوات التّقييم شيوعا في المؤسسات التربوية التّعليمية؛ حيث تستخدم لقياس قدرات المتعلمين التحصيلية، ونستدل من خلالها على قدراتهم المعرفية والمهارية واعتمادا عليها ننتبأ بترتيب المتعلّم ضمن مجموعته، ومن خلالها يتم تصنيف المتعلمين وتحديد مستوى نجاحهم أو رسوبهم، لوضع خطة علاجية لحالة كل واحد منهم<sup>11</sup>.

هـ- التّقييم: يُعرّف بأنه "عملية يتم بها إصدار حكم على وصول العملية التّعليمية لأهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها"<sup>12</sup>، ممّا يمنح القدرة اللازمة للمقوم لاكتشاف درجة وجود قيمة معينة. وقد اختلف الباحثون في ميدان التربية حول استعمال الكلمة؛ حيث يرى البعض منهم أنّ أصل حرف "الباء" الوارد في كلمة تقييم هو "واو" باعتبار أنّ كلمة تقويم هو الأصل اللغوي لكلمة تقييم، ولكنّ الشيء الملاحظ هو أنّ كلمة تقويم أعمّ وأشمل؛ فهي لا تكتفي بتثمين الشيء وتبيان قيمته فقط، بل تتعداه إلى إصدار الحكم.<sup>13</sup>

وفي هذا السياق يرى صالح بلعيد\*، أنّ استعمال هذين المصطلحين يكثر في البحوث التربوية، وينبغي أن نكون على بينة دقيقة حين استعمالهما، وأن لا يُستعمل هذا بدل ذلك، لأنّ ما تُبديه الأمور هو وجود فرق جليّ بينهما، حيث يقول موضحا: "التقويم هو تصحيح الخطأ أو المعوّج، وتقديم الإرشاد والتوجيه والتصحيح دون وضع علامة تقييم، أمّا التّقييم فهو إعطاء قيمة مادية أو معنوية لعمل ما، كأن تُعطي للمتعلّم علامة 15/ 20 أو تسجيل ملاحظة: جيد، مقبول، ممتاز..."<sup>14</sup>

وينضح من تعريف التقييم، ومن جملة المصطلحات التي تطرقنا لشرحها أن التقييم بالرغم من علاقتها الظاهرة بها، إلا أنه يختلف عنها.

### ثانياً- وظائف التقييم:

إنّ وظائف التقييم متعددة الجوانب، خاصة في مجال العملية التعليمية التعلّمية، لذا يمكن أن نستعرضها من خلال النقاط التالية:

أ- **التشخيص:** يرى الدكتور أنور عقل بأنه لا يمكننا التقدم ولو بخطوة واحدة إذا لم نكن نعرف ماهية المشكلة في حالة وجودها، وبالتالي ففي حال ما إذا ما أردنا التعرف على المستوى العلمي لطالب ما في مادة ما، فلا بد أن نتعرف على المستوى الذي توصلنا إليه من بلوغ الأهداف المرسومة، والتي تُعدّ المُبتغى النهائي للعملية التعليمية، ولذلك يجب أن نسأل بدايةً عن الأهداف وما تحقق منها وما لم يتحقق.<sup>15</sup>

ب- **العلاج:** بناءً على ما نُشخصه من حال المتعلّمين، نقوم بتحديد الأهداف التي لم تتحقق، ثم نحاول أن نجد مخرجا مناسباً للتأكيد من تحقيق تلك الأهداف، فنستطيع أن نتعرف على المتعلّمين المُتفوقين الذين تمكّنوا من تحقيق جميع الأهداف المطلوبة للمرحلة، أمّا الذين لم يتمكنوا من تحقيق جميع أو معظم تلك الأهداف فنشرع في التساؤل: لماذا؟ حتى يتسنى لنا معرفة المشكلة ومن ثم علاجها.<sup>16</sup>

ج- **التصنيف:** بعد التأكد أنّ المتعلّم قد حقق- نتيجة تعلّمه في فترة معينة- جميع الأهداف المنشودة، يتمّ ترقيته للمستوى الأعلى من الأهداف أو المستوى التعليمي أمّا إذا وُجد في مستوى أقلّ من المطلوب فمن الممكن مُعاودة التعليم في المستوى نفسه، بُغية تحقيق تلك الأهداف والحكم عليه من خلال استخدام أدوات التقييم.<sup>17</sup>

### ثالثاً- أنواع التقييم:

اشتملت المستندات التربوية محلّ الدراسة على أنواع متعددة من التقييم يمكن استخدامها حسب طبيعة المجال والأغراض التي من أجلها تستدعي إجراء عملية التقييم<sup>18</sup>، وهي:

أ-التقويم التشخيصي **L'evaluation diagnostique**: أو ما يُطلق عليه مُسمى (التقويم التمهيدي) وهو محاولة حساب الفارق بين الوضعية المتوخاة (ما ينبغي أن يكون) والوضعية الحقيقية (ما هو كائن)، وهي عملية مرتبطة بوضعية الانطلاق، ويُقصد بها فحص الوضعية السابقة وتحليلها بهدف الحصول على معلومات وبيانات تُمكن من اتخاذ قرارات بيداغوجية حول التعلّم اللاحق، ومنه تقدير الخصائص الفردية للشخص، التي يمكن أن تُؤثر إيجابًا أو سلبيًا على المسار التعلّمي الجديد.<sup>19</sup> وفي هذا السياق نجد أنّ بلوم (B.Bloom)\*\*\* قد أولى أهمية بالغة لهذا النوع من التقويم، خاصةً في نظريته المتعلقة بالتعلم من أجل التمكن، والتي نراه من وجهة نظرنا قد وفق فيها إلى حد بعيد، وهي نظرية صنّف فيها نُقطة بداية كل تعلمٍ جديدٍ بالنسبة لأي متعلمٍ إلى قسمين، هما:

أ- القسم الأول ويتمثل في : القدرات العقلية (مكتسبات سابقة).

ب- القسم الثاني ويتمثل في المواصفات العاطفية المتمثلة في دافعية المتعلمٍ للتعلم. كما يلعب التقويم التشخيصي دورًا مهمًا في تحديد أعراض الاضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها، حتّى يُمكن من اتخاذ الإجراء العلاجي لتصحيح وإزالة العوائق التي تُواجه كلاً من المعلم والمتعلم، أمّا عندما يتعلق الأمر بالمنهج المدرسي فإنّ هذا النوع من التقويم يجري قبل تجريب المنهج المدرسي الجديد بُغية الحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجريبه.<sup>20</sup>

فإذا كان هناك شبه إجماع حول هذه الرؤية للتقويم التشخيصي فإنّ ممارسات هذا التقويم تطرح الكثير من التساؤلات من حيث: الغاية والكيف...!<sup>21</sup>؛ فأما الكيف فهو يُمارَس عن طريق عرض مجموعة تطبيقات أو تمارين لفحص مدى اكتساب المتعلمين للموارد المعرفية، وأما الغاية فيكتنفها الكثير من الغموض. حيث يتبادر للذهن مجموعة من التساؤلات، لعلّ أبرزها: بعد تشخيص النقائص ما العمل؟ هل نتوجه للعلاج؟ وكيف؟ وما مصير بقية المتعلمين غير المعنيين بالعلاج؟

وبناءً على هذه التساؤلات- والتي نراها مشروعة- يقترح مُعدو مناهج الجيل الثاني بمرحلة التعليم المتوسط إعادة النظر في ممارسة التقويم التشخيصي<sup>22</sup>

ليستجيب للهدف منه، وكي يحقق الغاية المرجوة منه، وذلك من خلال اعتماد الخطوتين التاليتين :

أ- **تحديد الوضعية:** وتتعلق بنوع التقييم المقصود بإعادة التحليل والقراءة من خلال الأطر المرجعية للتقويم التشخيصي والمتمثلة فيما يلي:

- الملاحظة اليومية للنشاطات الصفية (التقويم التكويني).
- ملاحظة منهجية الإنجاز وتغييرات أداء المجموعات الصغيرة.
- الإصغاء والتحدث للمتعلمين.
- التقويم الذاتي، وتقويم الأقران أو التقويم الجماعي.
- تحليل أداء المتعلمين في التقويم النهائي والختامي.
- تحليل نتائج التقويم الإسهادي.

ب- **إعادة تحليل وقراءة التقويم المرجعي بغير الأدوات السابقة،** وهو الأمر الذي يسمح بكشف الاختلالات وتحديد نوع العلاجات المقدمة، انطلاقاً من الوثائق نفسها مع تغيير الآليات.<sup>23</sup>

والتقويم التشخيصي يستهدف المعلم من خلاله تنمية القدرة على تحليل المواد التعليمية بفاعلية أكبر، وكذا تنمية التفكير فيما سيُعلم، وكيف، ولماذا يُعلم، كما يُساعده على بلورة مؤشرات التعلم بدقة باستعمال الفارقة؛ أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم وتعلم متنوّعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية للتلاميذ، وتمكّنهم من النجاح بمختلف الطرق. بينما يستهدف المتعلم من هذا التقويم التعاون مع الرفاق بشكل فعّال لتخطي المُعيقات، فينشأ عنده ما يُعرف بالتبادل والتكامل، ممّا يُسهم في توطين الشعور بالانتماء للفوج، والقدرة على تحديد مواطن الضعف والقوة.<sup>24</sup>

**2- التقويم التكويني Evaluation formative:** ويُسمى أيضاً التقويم التّتبّعي أو البنائي، وهو إجراء عملي يُمكن من التّدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي، ويتم خلال الدّرس، كما يقيس مستوى المتعلمين والصّعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التّعليمية التّعلّمية، ليُقدّم لهم معلوماتٍ مفيدة عن تطوّرهم أو ضعفهم، ويُحدّد سرعة تعلمهم، ممّا يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب.<sup>25</sup>

إنّ الاستخدام الأمثل لهذا النوع من التقييم يُساعد على تقديم أجوبة ملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات، للتّمكن من بلوغ الأهداف المرجّوة، كما يهدف أيضا إلى العمل على تحسين التعلّم بما يقدمه من معلومات عن أوضاع وحالات التعلّم التي تسمح بالرجوع إلى الوراء لتصحيحها.<sup>26</sup>

**3-التقييم التجميعي Evaluation sommative:** وله عدة مُسمّيات منها: التقييم النهائي أو الختامي أو الإجمالي أو التحصيلي، وهو إجراء عملي يتعلق بنهاية التدريس، ويُخصّ بلوغ الأهداف النهائية التي قد تتعلق بدرس أو وحدة دراسية أو مُقرر أو مرحلة دراسية كاملة، بهدف إعطاء درجات أو شهادات للمتعلّمين تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى آخر أو بالتخرج، وبذلك فهو تقييم تصفوي يهتم الإدارة ومتخذي القرارات أكثر من غيرهم.<sup>27</sup>

ومن هذا المنطلق فإن طبيعة التقييم التجميعي تتعلق بأهداف عامة لأنه يتيح إصدار حكم نهائي عن التطورات أو التوجهات العامة لإنجازات المتعلّمين خلال مرحلة تكوينهم.

ومما سبق نصل إلى خلاصة مفادها أن التقييم التشخيصي مرتبط ارتباطا وثيقاً بكل من التقييمين التكويني والتجميعي؛ حيث أنّ الأول عادة يكون قبل بدء الدراسة، لكنه في حالات عديدة يعتمد على نتائج التقييم التجميعي، وقد يستعين باختبارات مُصممة لهذا الأخير.

#### رابعا-التقييم ودوره في العملية التّعليمية التّعلمية:

التقييم هو الوسيلة والطريقة التي يلجأ إليها المربون، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية للحكم على مدى فعاليتها وجدواها، ويمكن استخلاص أهمية التقييم في النقاط التالية:

أ- بالنسبة للمعلّم:

- يزود المعلم بالتغذية الراجعة التي تعمل كتعزيز لما يقوم به.
- يساعد على ضمان اتقان المتعلم للحقائق والمهارات الأساسية.



- يزود المعلم بنواحي القوة والضعف عند المتعلم، والتي يمكن أن يستفيد منها في تحسين أدائه.<sup>28</sup>

- يعمل على الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم التي يجب أن تراعى في أنشطتهم والتي من شأنها المساعدة في توجيه التلاميذ تربويا ومهنيا.

- يعمل على تشخيص وتحديد العقبات والمشاكل المختلفة التي تصادف التلاميذ.  
ب- بالنسبة للمتعلم:

أصبح المتعلم محور العملية التعليمية والعنصر الأساس فيها، حيث يشارك فيها بفعالية<sup>29</sup>، والتقويم يشكل قوة محرّكة لنشاط المتعلمين من خلال تعريفهم بمدى التقدم الذي حققوه مما يُقدم لهم تغذية راجعة تفيدهم في المستقبل، كما أنّ للتقويم أهمية كبيرة في مجال توجيه وإرشاد المتعلمين أثناء حياتهم الدراسية وفي اختيارهم المهني والعلمي طبقا لقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم.

ج- بالنسبة للمنهاج:

يؤدي دورا هاما في مجال تحديد فعالية المنهاج والمواد والطرق والوسائل التعليمية وغيرها، واختبار مدى صلاحيتها وملاءمتها للأهداف التربوية من جهة ولمستويات المتعلمين وقدراتهم من جهة أخرى.

د- بالنسبة للإدارة التربوية: تقوم الإدارة التربوية بما يلي:

- اتخاذ قرارات إدارية هامة تتعلق بكل عناصر المنظومة التربوية.<sup>30</sup>

- تقييم المدرسة ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطوير.

- الاطمئنان إلى أنّ المؤسسة تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ أم لا.

- التأكد من صحة القرارات التي اتخذت خلال فترة العمل.

- إرسال تقارير دورية للأسرة عن تقدم المتعلمين.<sup>31</sup>

وفي هذا السياق تُقدم اللجنة الوطنية للمناهج التوصيات التالية:

- اختيار أو بناء وضعيات لتقويم الموارد، ووضعيات تستهدف تقويم الكفاءات والقدرة على الإدماج.

- الاهتمام بالتقويم التكويني الذي يسمح بالكشف عن مؤهلات المتعلم وتطويرها.

- اعتبارا للاختبارات والفروض والاستجابات أدوات لتقويم المادة وممارسات المعلم ومكتسبات المتعلم وعدم الاقتصار على أخذ قرار في حق المتعلم فقط، وألا تتأثر عملية التقويم بذاتية المُقَوِّم.

- عند التقويم لا نكتفي بمنح علامة عددية لكل متعلم من أجل الترتيب والانتقاء بل ينبغي استغلال هذه المناسبات لاتخاذ قرارات التعديل والمعالجة.

- الحرص على أن يشمل تقويم التعلّات جميع جوانب شخصية المتعلم (معارف، مهارات، سلوكات، مواقف) وألا يقتصر على الجانب المعرفي، لجعل عملية التقويم عملية علمية يمكن الاطمئنان إلى نتائجها والوثوق بأحكامها.<sup>32</sup>

**خامسا-التعليم المتوسط:** تُمثل هذه المرحلة همزة وصل بين مرحلتين: الابتدائي والثانوي، وتستغرق أربع سنوات<sup>33</sup>، ويمكن أن يُزاول- شأنه شأن التعليم الابتدائي- في المتوسطات أو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة<sup>34</sup>.

وتتهيكّل سنوات التعليم المتوسط الأربع في ثلاثة أطوار تتميز بأهداف محدّدة<sup>35</sup>:

- الطور الأول (السنة الأولى) أو طور التجانس والتكيف
- الطور الثاني (السنة الثانية والثالثة) أو طور الدعم والتعميق
- الطور الثالث (السنة الرابعة) أو طور التعميق والتوجيه، إذ تتوجّ نهاية هذا الطور بشهادة التعليم المتوسط.

وقد اشتملت مرحلة التعليم المتوسط على محاور رئيسة، وهي<sup>36</sup>:

- تجانس وتكثيف معارف وكفاءات المتعلمين (مكتسبات الابتدائي) وإدراج لغة أجنبية ثانية

- تعزيز كفاءات المتعلمين ورفع مستواهم الثقافي والعلمي والتكنولوجي
- تعميق تعلّات المتعلمين وتنميتها، وإعدادهم للتوجيه في المستقبل نحو شعب التعليم الثانوي، أو التعليم والتكوين المهنيين، أو نحو الحياة العملية
- استعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال قصد التعلّم وتنمية الذوق والحسّ الإبداعي، وتنمية القدرات النفسحركية والبدنية والرياضية.

## سادسا- مناهج الجيل الثاني:

تعتبر "من المناهج الجديدة التي تمنح الأولوية للمعارف والتحكّم في المساعي الفكرية التي تتجسد في السلوك والمواقف الفردية والجماعية"،<sup>37</sup> ونظرا للصلة الوطيدة القائمة بين ممارسات التقويم وعملية التعلم، فإنه من الهام جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما تركز على التنمية الشاملة للمتعلم.<sup>38</sup>

وما يمكننا الإشارة إليه هو أننا حين نتفحص الوثائق المدرسية الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط نجد سلسلة من النشاطات التعلّمية والتقويمية، ونقف على تركيز الواضح لمُعَدّي هذه الوثائق على التقويم التشخيصي قبل المقاطع أولا؛ (أقوّم مكتسباتي القبلية)، ثم التقويم التكويني؛ (بناء التعلّقات) ثانيا، و أخيرا التقويم التحصيلي (استثمار وتوظيف التعلّقات).

فنجد أن كل كتاب يتألف من مجموعة من المقاطع تُلامس الحياة المدرسية والاجتماعية للتلاميذ، ويُجز كل مقطع في خلال أربعة أسابيع؛ ثلاثة للتعلم والرابع للإدماج والتقويم والمعالجة البيداغوجية.

## سابعا- الاختبار كأداة من أدوات التقويم:

تعد اختبارات نهاية السنة والامتحانات الفصلية ركيزة أساسية في تحديد مستويات المتعلّمين، والفروقات الفردية بينهم، والحكم من خلالها على أحقية انتقال المتعلّم إلى مرحلة إلى أخرى، لذا فإنّ الدقة في اختيار وبناء أسئلة تقيس "التحصيل الدراسي والقدرات العقلية المختلفة وكذلك المقاييس التي يمكن من خلالها الاستدلال على خصائص المتعلمين الشخصية"<sup>39</sup> أمرٌ ملحٌ وضروري ليكون التقويم موضوعيا والحكم عادلاً. ولذلك تم اعتماد أحد أهم التصنيفات التي توصل إليها الباحثون في هذا الشأن في دليل بناء الاختبارات الجديد باعتباره أداة من أدوات التقويم،<sup>40</sup> وهو تصنيف بن جامين بلوم، الذي يعدّ أكثرها شهرة وانتشارا والمتمثل في ما يصطلح

عليه ب : هرم بلوم الذي يحتوي على ستة مستويات للمعرفة في إعداد الاختبارات. وهم المبين بالشكل أدناه:<sup>41</sup>



شكل يُوضح الترتيب الهرمي للأهداف في المجال المعرفي

ويمكن القول، بأن تصنيف بلوم هو تصنيف هرمي مقسم إلى قسمين؛ القسم الأدنى، وهو القسم المكون من ثلاث طبقات أو مستويات، أدناها هو: مستوى التذكر (الحفظ)، وهو قاعدة الهرم وهو الأدنى في هذا القسم، ثم يليه مستوى الإستيعاب (الفهم)، ثم يأتي في الطبقة الأخيرة أو المستوى الأخير من القسم الأدنى ما سماه بلوم بـ: التطبيق. أما القسم الثاني، وهو ما سماه بلوم بالمستويات العليا، فيتموضع فوق الطبقات الثلاث المتعلقة بالقسم الأدنى، وقد قسّمه بدوره إلى ثلاثة طبقات أو مستويات؛ الأول منها هو: مستوى التحليل والثاني هو : مستوى التركيب، أما آخرها والذي يأتي في قمة الهرم فهو: مستوى التقويم الذي ينتج عنه في النهاية إصدار الأحكام.

هذه الطبقات والمستويات التي تضمنها هذا الهرم يمكن توضيح جملة

الإجراءات والعمليات التي تجرى فيها كالآتي:

1- مستوى التذكر (الحفظ): يتضمن أسئلة تقيس قدرة المتعلم على تذكر واسترجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة والتي تمّ تعلمها مسبقاً، ك : تذكر التفاصيل والنصوص، والحقائق، والمصطلحات، والأسماء والرموز والمبادئ والقوانين والنظريات وغيرها من المعلومات.

علما أن هذا المستوى لا يتطلب فيه من المتعلم إجراء أية عمليات عقلية باستثناء تخزين المعلومات واستدعائه.

**2- مستوى الاستيعاب (الفهم):** يتضمن أسئلة تقيس قدرة المتعلم على فهم وتفسير المعلومات وتحويلها من شكل لآخر مع الحفاظ على معانيها، ويشمل هذا المستوى قدرات المتعلم على التلخيص وإعادة تنظيم المعلومات واستنتاج ما يترتب عليها من آثار، وإكمال المعلومات الناقصة وإعطاء المعاني. وهو ما يعني؛ شرح المادة بما تشمله من أفكار ومفاهيم وتلخيصها.

**3- مستوى التطبيق:** يتضمن أسئلة تقيس قدرة المتعلم على توظيف المعلومات واستخدامها في مواقف جديدة غير مألوفة له، ويشمل مستوى التطبيق استخدام وتطبيق المبادئ والنظريات والقواعد والقوانين في أوضاع جديدة.

**4- مستوى التحليل:** ويتضمن أسئلة تقيس قدرة المتعلم على تحليل وتجزئة المادة العلمية إلى مكوناتها وعناصرها الأولية واكتشاف العلاقات القائمة بين هذه المكونات ويشمل مستوى التحليل: تحليل العناصر، تحليل العلاقات، تحليل المبادئ.

**5- مستوى التركيب:** ويتضمن أسئلة تقيس قدرة المتعلم على التعامل مع العناصر والأجزاء وربطها معاً بطريقة تجعلها نمطاً معيناً وبنية لم تكن موجودة في السابق، بمعنى تكوين بنى جديدة للمعرفة من خلال الإنتاج والابتكار.

**6- مستوى التقييم:** يتضمن أسئلة تقيس قدرة المتعلم على إصدار الأحكام على الأشياء اعتماداً على معايير داخلية وخارجية، ويشمل هذا المستوى: تطوير قدرات المتعلم على تمييز الأشياء، والاختيار بين عدة بدائل، وإثبات صحة الأشياء وتقديم البراهين وبيان نقاط القوة والضعف والنقد.

وفي اعتقادنا أن أهم الأسباب التي دعت وزارة التربية الوطنية لتحسين دليل بناء الاختبار، نذكر:

بناء اختبارات وفقاً لقواعد وضوابط علمية أكثر دقة.

توضيح طريقة بناء الاختبارات.

توفير سند قانوني ووثيقة مرجعية لبناء الاختبار.

تحقيق رؤية مشتركة ومتقاربة لكيفية بناء الاختبارات.  
تقريب معايير التقويم وجعلها أكثر دقة وموضوعية.

- تحقيق التقويم الصحيح والسليم للأهداف والكفاءات المسطرة في المناهج الرسمية.  
وما يجب علينا الإشارة إليه هو أنه في نهاية كل نشاط تعليمي يتم تقييم كفاءات المتعلمين ومهاراتهم من خلال أدائهم لهذه النشاطات؛ حيث يقوم المعلم بتقويم أفعالهم بشكل بنائي تكويني عن طريق أدوات التقويم المستمر فهذا ما يؤدي إلى تحقيق التقدم وأهداف الوحدات، ثم توضيح نقاط الضعف والقصور فيحاول التحسين في الأداء ثم الانتقال إلى وحدات تالية.

ومما سبق فإنه يمكننا القول أن عملية التقويم في المنهاج الجديد، كانت أكثر فعالية، وذلك لكونها تتميز بأنها عملية مستمرة طول السنة، وتتجز بعد كل نشاط من أجل تحقيق ما يسمى بالتغذية الراجعة، كما يوفر للأستاذ فرص تصحيح المسار من خلال معالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة، والوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ونواتج التعلم المنتبقة عنها. شريطة أن تتوفر فيه بعض المواصفات الضرورية ليكون مثاليا ويؤدي الهدف المطلوب منه و التي من أهمها:<sup>42</sup>

أ- **التناسق مع الأهداف:** ونعني به مسابرة التقويم للمنهج وفلسفته وأهدافه، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ في كل جانب من جوانب النمو، وتدريب التلميذ على التفكير وحل المشكلات وجب أن يتجه إلى قياس هذه النواحي.  
ب- **الشمولية والعمومية:** وهو ما يعني ضرورة أن تشمل عملية التقويم على جميع جوانب العملية التعليمية، وأهمها:

- تقويم التلميذ في جميع الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والتقنية والثقافية والدينية.

- تقويم المنهج من حيث الأهداف؛ المقرّر الدراسي للكتاب؛ أنواع طرق التدريس؛ الوسائل التعليمية؛ الأنشطة.

- تقويم المعلم من حيث: الإعداد؛ التدريب؛ علاقته بالتلاميذ والإدارة.

ج- الاستمرارية والتواصل: بحيث ينبغي أن يسير التقويم بالموازاة مع التعليم من بدايته إلى نهايته، من تحديد الأهداف ووضع المخطّط إلى مرحلة التنفيذ.

د- التكامل: ويعني أن جميع وسائل التقويم المختلفة والمتنوّعة تعمل لتحقيق غرض واحد، إذ التكامل فيما بينها يعطينا الصورة الواضحة والدّقيقة للموضوع أو الفرد المقومين عكس ما كان يحدث في السابق مع التقويم الجزئي.

هـ- العلميّة ومجانبة الدّاتية أو العاطفية: وهذا حتى لا يفقد التقويم مصداقيته وقداسته وهذا يتطلب تضحية كبيرة كون المسألة هنا ليست علمية فقط بل علمية وخلقية.

و- صلاحية الأداة وصحتها: أن تكون أدوات التقويم صالحة وصحيحة وفي مكانها المناسب، فقياس القرة على الحفظ لا تعني أنّ التلميذ قادر على حلّ المشكلات.

#### خاتمة

يُمكن القول أنّه، وبالرجوع للمستندات التربوية يتبين لنا أن مناهج التعليم المتوسط قد أكّدت على أهمية التقويم، والأثر الذي يتركه في العملية التّعليمية التّعلمية؛ كونه يُمثّل مدخلا رئيسا وعنصرا مهما من عناصرها التي لا يمكنها الاستغناء عنه مطلقا، فالحاجة إليه قائمة على تحديد الأهداف وتخطيط المنهاج واختيار محتواه ثم تطويره.

كما أنه وبالرجوع لذات المصادر، أي: المستندات التربوية نرى من وجهة نظرنا المتواضعة بأنه يجب العمل على تحسين عملية التقييم أكثر، وعليه فإننا نضم طلبنا إلى طلب العديد من مُعدّي مناهج التعليم المتوسط الذين يطالبون بضرورة العمل على تحيين الممارسات التّقويمية بحيث تصبح أكثر شمولية، وبدعم الاكتفاء بتقييم المعارف فقط، بل يجب أن يشمل التقييم كفاءات وقيم وسلوكات المتعلمين. لأن فلسفة ووظيفه وهدف التقييم إنما يهدف إلى الكشف عن مواطن القصور والضعف في أقطاب العملية التّعليمية التّعلمية كلها، لذلك يجب أن لا يقتصر على جزء منها فقط مهما كانت أهميته.

كما أنه، ومن وجهة نظرنا كذلك، و بالرغم من اشتمال الوثائق والمستندات التربوية على العديد من التوجيهات والمناهج في التقويم التي تعد مقبولة إلى حد بعيد إلا أنه من حيث تطبيقها تلاقي صعوبات جمة يصعب حصرها فهي تختلف من أستاذ لآخر ومن طور لآخر، ومن مؤسسة تربوية لأخرى.

ولذلك يبقى تطبيق ما جاءت به مناهج التعليم المتوسط بخصوص التقويم - باعتباره فعلاً من الجانب النظري- يستلزم توفير الظروف الملائمة لتجسيده على أرض الواقع، هو ما يشغلنا كباحثين في هذا المجال، لمعرفة أهم الصعوبات والعوائق التي تواجهه.

#### هوامش البحث

- 1- رجاء محمود أبو علاّم، تقويم التعلّم، دار المسيرة، عمان، ط1، 2005، ص39.
- 2- فريدة شنان وآخرون، المعجم التربوي *lexique pedagogique*، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص61.
- 3- أنظر؛ اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية الجزائر، مارس 2016، ص25.
- 4- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، عمان، 2008، ص16.
- 5- أنظر؛ أفنان نظيرة دروز، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمان، ط1 2005، ص34.
- 6- أنظر؛ أفنان نظيرة دروز، المرجع نفسه، ص33.
- 7- شادية عبد الحليم، صلاح تمام، الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة، مركز دبيونو لتعليم التفكير، دبي، 2016، ص389.
- 8- فريدة شنان وآخرون، مرجع سابق، ص61.



- 9- أنظر؛ عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط 1 1994م ص، 118.
- 10- فريدة شنان وآخرون، مرجع سابق، ص59.
- 11- أنظر؛ نبيل عبد الهادي، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل، عمان، ط2، 2002، ص51.
- 12- فريدة شنان وآخرون، مرجع سابق، ص61.
- 13- أنظر؛ محمد زياد حمدان، تقييم التحصيل، اختباره وإجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية، دار التربية الحديثة، الأردن، ط1، 2001م، ص24.
- \*\*- الأستاذ بلعيد صالح؛ هو أستاذ بجامعة تيزي وزو، مارس التعليم الجامعي وله العديد من المؤلفات في اللسانيات الخاصة باللغة العربية، وهو حاليا رئيس المجلس الأعلى للغة العربية في الجزائر.
- 14- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2005، ص130.
- 15- أنظر؛ أنور عقل، تطوير تقويم أداء الطالب، دار النهضة العربية، لبنان، 2002، ص35.
- 16- أنظر؛ المرجع نفسه، ص35.
- 17- أنظر؛ المرجع نفسه، ص35.
- 18- أنظر؛ ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الأولى السنة الثانية، السنة الثالثة (التعليم المتوسط)، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر الجزائر، (دت)، ص35. وينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس 2016، ص25.
- 19- أنظر؛ المرجع نفسه، ص35.

- \*\*\*- بنجامين بلوم (21 فبراير 1913-13 سبتمبر 1999) عالم نفس تربوي أمريكي قام بوضع تصنيف للأهداف التربوية ولنظرية إتقان التعلم.
- 20- أنظر؛ المرجع نفسه، ص35.
- 21- أنظر؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص27.
- 22- أنظر؛ المرجع نفسه، ص27.
- 23- أنظر؛ المرجع نفسه، ص27-28.
- 24- أنظر؛ المرجع نفسه، ص28.
- 25- أنظر؛ دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية، السنة الثالثة (التعليم المتوسط)، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر الجزائر، (دت)، ص34-35. السنة الأولى، ص58.
- 26- أنظر؛ المرجع نفسه، ص34-35.
- 27- أنظر؛ المرجع نفسه، ص36.
- 28- أنظر؛ يونس فتحي وآخرون، المناهج الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير، دار الفكر، عمان، 2004، ص165.
- 29- أنظر؛ أبو عراد صالح بن علي، أبجديات التربية، الدار العصرية، جدة، 2008، ص133.
- 30- ميخائيل امطانيوس، التقويم التربوي الحديث، جامعة سبها، 1995، ص139-147.
- 31- ملحم سامي، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص40.
- 32- أنظر؛ مناهج التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص12.

- 33- أنظر؛ وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08، المادة 50 من الباب الثالث (تنظيم التمدريس)، الفصل الثالث (التعليم الأساسي)، 2008، ص79.
- 34- أنظر؛ القانون رقم 04-08، المؤرخ في: 2008/01/23، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، المادة 18 الجريدة الرسمية رقم 04، بتاريخ: 2008/01/27 .
- 35- أنظر؛ مناهج مرحلة التعليم المتوسط، المرجع نفسه، ص13.
- 36- أنظر؛ المرجع نفسه، ص13.
- 37- محمد بكادي، النص التعليمي في الكتاب المدرسي الجزائري ودوره في ترسيخ قيم الوطنية- كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط أنموذجا، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد12، العدد1، 2019، ص226.
- 38- أنظر؛ وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية (إصلاح نظام التقويم التربوي)، الجزائر، أفريل 2005، ص 4-5.
- 39- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم: أنموذج في القياس والتقويم التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004، ص212.
- 40- أنظر؛ وزارة التربية الوطنية، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط، الجزائر، أكتوبر 2018.
- 41- أنظر؛ هاني ابراهيم العبيدي وآخرون، استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم، إريد، عالم الكتب الحديث، 2006، ص111.
- 42- محفوظ كحوال، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، موقم للنشر، الجزائر، (د،ت)، ص55-57.