

التقويم التكويني في سياق العملية التعليمية – التعلمية:

الماهية، الأغراض والأهداف

Formative Assessment in the Context of the Teaching-Learning Process: Nature, Purposes, and Objectives

د. محمد السعيد غطاس

مديرية التربية لولاية المغير، الجزائر

Mohammedsaid.ghettas@univ-biskra.dz

تاريخ الاستلام: 2026/04/24

تاريخ القبول: 2026/06/01

تاريخ النشر: 2026/06/30

الكلمات المفتاحية: التعلم؛

التقويم التكويني؛ العملية

التعليمية؛ التعليمية؛ المتعلم.

Keywords: Learning;
Formative Assessment;
Teaching and Learning;
Process; Student.

الملخص: هدفت هذه الورقة لاستكشاف موضوع "التقويم التكويني في سياق العملية التعليمية-التعلمية"، وتبيان طبيعته وأهميته في تعديل وتحسين العملية التعليمية بالاستناد إلى الأدبيات التربوية. ولتغطية الموضوع، قسمه الباحث إلى خمسة محاور: المحور الأول استعرض مفهوم التقويم التكويني ونشأته وخلفيته النظرية؛ المحور الثاني بحث أغراضه وأهدافه؛ المحور الثالث تناول خطوات ومراحل تطبيقه؛ المحور الرابع عرّج على أهميته ووظائفه في تعديل التعلم؛ والمحور الخامس خصص للأدوات والصعوبات المرتبطة بتطبيقه. وخلصت الورقة إلى أن التقويم التكويني مجموعة إجراءات وُضعت للوقوف على مدى تحقيق أهداف التعلم عبر آليات مُنظمة، كما

أشارت أن تطبيقه قد يواجه صعوبات نابعة من نقص التكوين، والاكتظاظ في الأقسام، وضعف استخدام أدوات وأساليب التقويم المناسبة.

Abstract: This paper aimed to explore the topic of "formative assessment within the context of the teaching and learning process," clarifying its nature and importance in modifying and improving the educational process based on educational literature.

To cover the topic, the researcher divided it into five sections: the first section reviewed the concept of formative assessment, its origins, and its theoretical background; the second section examined its purposes and objectives; the third section addressed the steps and stages of its implementation; the fourth section touched upon its importance and functions in modifying learning; and the fifth section was dedicated to the tools and difficulties associated with its application.

The paper concluded that formative assessment is a set of procedures designed to determine the extent to which learning objectives have been achieved through organized mechanisms. It also indicated that its application may face difficulties stemming from a lack of training, overcrowded classrooms, and the inadequate use of appropriate assessment tools and methods.

مقدمة

التقويم التربوي عنصر أساسي في المنهاج؛ وهو مجموعة من إجراءات، والعمليات تستخدم لقياس مدى تحقق ما أنجز من أهداف. وهو استراتيجية تسمح بتحديد مدى تنفيذ هذه الأعمال، ثم إصدار حكم على أدائها واتخاذ قرارات ملائمة تتعلق بالمتعلم، أو بعملية التعليم نفسها.

ويعد التقويم التكويني تقييماً مستمراً يجرى أثناء سير العملية التعليمية. يهدف إلى متابعة تقدم المتعلمين، قصد الكشف عن صعوبات الفهم، وتقديم تغذية راجعة فورية تساعد على تعديل استراتيجيات التدريس وتوجيه الطالب. يركز هذا النوع من التقويم على تحسين عملية التعلم نفسها بدل التركيز على مخرجاتها.

ويسعى الباحث من خلال هذه الورقة التقصي حول هذا المتغير، وتناول مفهومه ووظائفه وأدواته، ليرز دوره في تحسين وتعديل التعلم. بموضوع موسوم ب: "التقويم التكويني في سياق العملية التعليمية- التعلمية، المفهوم الأغراض والأهداف".

وللإحاطة بالموضوع من جميع النواحي قسم إلى خمسة محاور، خصص الأول للبحث في ماهية التقويم التكويني، وجذوره التاريخية وخلفيته النظرية، في حين خصص المحور الثاني للتقصي حول أغراض وأهداف التقويم التكويني، أما المحور الثالث، فخصصه الباحث لمراحل وخطوات التقويم التكويني وموقعه من العملية التعليمية التعلمية، في حين خصص المحور الأخير للبحث أهمية ووظائف وأدوات وصعوبات تطبيق التقويم التكويني.

1. مفهوم التقويم التكويني :

1.1. تعريف التقويم التكويني (Formative evaluation):

آراء الباحثين حول مفهوم التقويم التكويني، ورغبةً في تأسيس تعريف واضح له، تتبع الباحث المصادر المتاحة ورصد تعاريف المختصين والباحثين في التقويم التربوي. عرض هذه التعاريف بشكل متسلسل من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

صاغ سكريفن (Scriven) مفهوم التقويم التكويني في عام 1967 للتأكيد على أن الأخطاء ليست سوى جزء من عملية التعلم. علاوة على ذلك، زرعت بلوم جذورها من خلال بيداغوجيتها القائمة على الهدف. في الواقع، حدد بلوم أن كل تقويم حسب الأهداف أو المعايير يشير إلى الإصلاح، لأنه يخبرنا بنقاط الضعف التي تمنع تحقيق الأهداف المحددة.

(p737, Bouzid & Derbi, 2022)

التقويم التكويني نمط ذو وظيفة تشخيصية للمعلم والمتعلم. يكمن هدفه في إرشاد عملية التعلم عبر إجراءات تقييمية معيارية ووصفية تُظهر مدى تحقق الأهداف المرجوة وتكشف مواطن الضعف لتتم معالجتها ودعم التعلم، بهذا الشكل يساعد التقويم التكويني المعلمين والمتعلمين على إدراك مستواهم المعرفي وتحديد نوع المجهودات المطلوب بذلها للوصول إلى مستوى الكفاءة. لذا، يتحول التقويم التكويني إلى أداة لبناء التعلم وجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية. التعليمية، ويتطلب تقويماً بيداغوجياً يحدد الأهداف التربوية) عامة، خاصة، إجرائية (والنتائج المنتظرة، ويضع في الاعتبار الكفاءة المستهدفة ومسار تعلم ملائم للمتعلم. إذ لا معنى لعملية التقويم دون أهداف تعلم مقصودة، ولا للهدف إذا لم يُدمج في وصفه أسلوب تقويمي). بوطاية، 2011، ص(35)

2.1. الجذور التاريخية للتقويم التكويني: حسب عطوط وطباع (2023)

فإن مصطلح التقويم التكويني ينسب إلى (Micheal Scriven) سنة 1967 بحيث اقترح استخدام المصطلحين التكويني والتلخيصي للتمييز بين الأدوار المختلفة

التي قد يلعبها التقويم وأشار إلى أن التقويم التكويني قد يكون له دور في التحسين المستمر للمناهج، كما وضع Benjamin Bloom تصورا تكوينيا بحيث يرى أن التقويم مزيج من التغذية الراجعة والتصحيح Feedback & Correction ويضيف أن الاستخدام الأكثر فاعلية للتقويم التكويني عندما يتم فصله عن عملية الدرجات ويتم استخدامه بشكل أساسي كوسيلة لتحسين عملية التدريس إلا أن الورقة البحثية لSadler 1989 تعتبر من أكثر الأوراق التي تم الاستشهاد بها في توفير إطار نظري متماسك للتقويم التكويني، بحيث يرى أن التقويم التكويني يمكننا من الإجابة على الأسئلة التالية: مكان وجود تعلم المتعلمين؟ إلى أين يتجهون؟ ما يجب أن يكون لمساعدتهم للوصول الى هناك؟

وعلى الرغم من تناول المفهوم من قبل Madaus scriven , Bloom; و Sadler إلا أن المفهوم كان غير معروف نسبيا حتى وقت Dylan William & Paul Black بعد ما نشروا بحثهم حول التقويم التكويني بعد المراجعات التي أجروها 1: 250 ورقة بحثية سنة 1998 حيث قدمت دليلا على أن التقويم التكويني له تأثير قوي على تعلم الطلاب، هذه القاعدة البحثية والتجريبية زادت من مصداقية التقويم لصانعي السياسات التعليمية، وتم نشر كتاب تحت عنوان " Inside the black box " داخل العلبة السوداء وكلها تركز على استخدام التقويم كجزء من عملية التعلم (عطوط وطباع، 2023، ص 727)

وجدير بالذكر، أن مصطلح التقويم التكويني اقترح لأول مرة من طرف أسكريفن (ميشال) سنة 1967، وكان قد ربطه بتقويم المناهج، ثم اهتم به بلوم صاحب صنافه الأهداف في المجال العقلي المعرفي)، موجها إياه نحو تعلم التلاميذ، ومازال أهم أشكال التقويم الذي حظي باهتمام عدد كبير من الباحثين التربويين (لالوش، 2022، ص 722)

ويجدير بنا القول أن كرونباخ وسيرفيان Gronbach et Seriven كانا من أوائل من وظفا هذا المفهوم للبحث عن طرق تجعل التقويم جزءاً من سير العمل

التربوي. فهما يريان الأخطاء كمحاولات لحل المشكلات ولحظات تعلم، لا فقط كدلالة على الضعف. يمكن للتقويم التكويني أن يحدد جاهزية المتعلم للانتقال إلى مراحل تعلم جديدة وفق تسلسل منظم. كما يُنظر إليه كعملية تتم خلال أو نهاية مهام تعليمية معينة لتقييم مدى تحكم التلميذ والمعلم في التعلم، واكتشاف صعوبات المتعلم بهدف تزويده باستراتيجيات تساعد على التطور (الفاربي وآخرون، 1994، ص131)

وعطفا على ما سبق يستخلص الباحث أن مفهوم التقويم التكويني ليس وليد الساعة بل جذوره الفلسفية تعود إلى أفكار سقراط في استخدام الأسئلة الاستقصائية والنقاش كأداة للتفكير، لكن المصطلح بصيغته المنهجية المعاصرة نشأ في الستينيات مع أعمال مايكل سكرين، وتطور لاحقاً عبر أبحاث بنيامين بلوم لدعم التعلم نحو الإتقان.

3.1. الخلفية النظرية للتقويم التكويني :حسب ما أورده العيزي

" (2018) ينطلق التقويم التكويني من نظرية ديفيد أوزوبل (David Ausubel's theory) التي تتصف بالتعلم ذي المعني، الذي يهتم بربط المعلومات الجديدة التي يتم تقديمها للمتعلم وبين المعلومات التي يعرفها المتعلم من قبل ويحدث هذا التعلم في أثناء التكوين أو البناء التعليمي بهدف تحسين العملية التعليمية، وتعرف مدى نمو الطالب وتوجيهه وتشخص نقاط الضعف لديه ووضع خطة علاجها. ويعد التقويم التكويني أحد أنواع التقويم التربوي، حيث يقوم المعلم في التقويم التكويني بتقويم أعمال الطلاب للتوصل إلى ما يعرفه الطلاب فعليا وماذا بإمكانهم أن يفعلوه، أي أنه يحاول معرفة نقاط القوة لدى الطلاب، ويعالج نقاط الضعف والصعوبات لديهم للانتقال إلى مرحلة أو مستوى آخر، حيث يركز التقويم التكويني على جودة تعلم الطلاب على عكس التقويم الجمعي الذي يركز على قياس أداء الطلاب. " العيزي 2018، ص(680)

ومنه إن التقويم التكويني تستند خلفيته النظرية على تيارات تربوية رئيسية مثل النظرية البنائية المعرفية لجون بياجيه والبنائية الاجتماعية ليفيجوتسكي، وبيداغوجيا الكفايات، إضافة إلى نظرية ديفيد أوزبل التي تميّز التعلم ذي المعنى.

2. أغراض وأهداف التقويم التكويني

1.2. أغراض التقويم التكويني : توضح ماجدة (2010) أن أغراض التقويم التكويني تندرج تحت مجالين رئيسيين : أغراض مباشرة وغير مباشرة، كما يلي :

- الأغراض المباشرة: وتتمثل في ما يلي: (أ) معرفة مستوى تعلم التلاميذ وتحقيقهم للأهداف التعليمية، ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة بخطوة؛ (ب) توجيه تعلم التلميذ وضبطه في المسار الصحيح؛ (ج) تحديد العوائق في تعلم التلميذ لربط أسبابها بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج؛ (د) جمع بيانات لتشخيص مشكلات فاعلية التدريس؛ (هـ) مساعدة المعلم على تحسين طرائق التدريس أو تبني أساليب تعلم بديلة؛ (و) وصف تدخلات علاجية بديلة بناءً على تشخيص صعوبات التعلم ومعالجة أسبابها لإزالة نقاط الضعف لدى الطلاب؛ (ز) استخدام نتائجه كوسيلة للمكافأة أو التعزيز بعد تحقيق المتعلم للإتقان.

- الأغراض غير المباشرة : بحسب ماجدة، : (2010) (أ) تعزيز دافعية الطالب للتعلم نتيجة معرفته الفورية لأدائه وأخطائه وطرق تصحيحها؛ (ب) زيادة انتقال أثر التعلم من خلال بنية تعلم سابقة قوية؛ (ج) تثبيت التعلم وزيادة الاحتفاظ بالمكتسبات.

تُعد الأغراض غير المباشرة متوافقة مع سياسات التقويم التي تعتمد على المؤسسات التربوية، لأن التقويم التكويني لا يقتصر على مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها وتوجيهها وتحسينها فحسب، بل يساهم أيضاً في تعميق نظام

المساءلة، وتحسين المناخ الصفّي، وتعزيز التفاعل النشط بين الطلاب والمعلمين (بلعيد، 2024، ص. 148-149).

2.2. أهداف التقويم التكويني: استنادًا إلى ما ذكره كل من زكريا وآخرون (2002)، الخياط (2010)، وعلي سيد و أحمد سالم (2003)، فقد جمعت الباحث أهداف التقويم التكويني فيما يلي: (1) تعزيز ممارسة العديد من العمليات العقلية، بما في ذلك التأمل ومهارات ما وراء المعرفة؛ (2) كشف أوجه القصور في تعلم الطلاب؛ (3) متابعة تقدم الطلاب خطوة بخطوة؛ (4) توجيه تعلم التلاميذ نحو المسار المطلوب؛ (5) تنوع أساليب التقويم؛ (6) مساعدة الطلاب على تحليل المعلومات واستخدامها؛ (7) غرس طرق تفكير إيجابية؛ (8) تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة حول العملية التعليمية؛ (9) مساعدة الطلاب على معالجة المشكلات والقضايا المعقدة؛ (10) تعزيز قيم المواطنة لدى الطالب؛ (11) تشجيع الطلاب على ممارسة التقويم الذاتي وتقويم الأقران؛ (12) مساعدة الطلاب على التنقل بين المصادر الرقمية. (الربيع، 2018، ص. 143)

وعليه يمكن القول التقويم التكويني يسعى إلى تحسين عمليتي التعلم والتعليم أثناء حدوثهما، عبر تشخيص مواطن القوة والضعف وتزويد المعلمين والمتعلمين بتغذية راجعة فورية. يساعد ذلك المعلمين على تعديل طرق التدريس ويوجه المتعلمين لتصحيح مسارهم وتجاوز الصعوبات.

3. خطوات ومراحل التقويم التكويني :

1.3. خطوات التقويم التكويني: يلخص الشهابي (2010) خطوات التقويم التكويني كما يلي:

- اختيار أساليب وأدوات التقويم المناسبة لضمان سير عملية التعليم والتعلم في المسار الصحيح.
- تحديد الخبرات التعليمية التي تساهم في تمكين التلاميذ من تحقيق الأهداف المرسومة.

-تحديد النواتج التعليمية المتوقعة من التلاميذ.

-تحليل نتائج التقويم المستمر عبر دراسة الأخطاء وتشخيص الصعوبات

الخاصة بكل تلميذ.

-تشخيص أسباب العجز التعليمي وتحديد أساليب التدخل المناسبة

لعلاج نقاط الضعف وتجاوز الصعوبات التي تواجه التلاميذ من أجل تعزيز

التعلم (حسين، 2018، ص. 161)

2.3. مراحل التقويم التكويني: يرى المختصون في التقويم أن التقويم

التكويني يمر بثلاث مراحل متتابعة ومتكررة، يمكن تلخيصها كما يلي:

- مرحلة التنبؤ (Predictive prognostic stage) : تمكن هذه المرحلة

المعلم من تحديد مستوى الكفاءات التي يُحتمل أن يكتسبها المتعلم، وتوضيح

الأهداف التربوية المراد تحقيقها. لذا ينبغي على المعلم إبلاغ المتعلم بتوقعاته حول

ما قد يصل إليه وماذا يتعين تعلمه، ليتعرف المتعلم على وضعه الحالي وما عليه

اكتسابه.

- مرحلة التشخيص (Diagnostic stage) : تلي هذه المرحلة مرحلة

التنبؤ وتستمر طيلة العملية التعليمية. تتيح للمعلم اكتشاف مستوى كفاءات

المتعلم، مما يساعده في اختيار أدوات التقويم وضبط سير التعليم. وللمتعلم،

تكشف هذه المرحلة نقاط الضعف والصعوبات في تعلمه. لذلك فهي ذات

وجهين: تساعد المتعلم على تحسين تعلمه وتمكّن المعلم من مراجعة تدريسهِ

وتخطيط موقف تعلّمي ملائم.

- مرحلة الجرد (Inventory stage) : تتم عملية الجرد في نهاية الفترة

التعليمية القصيرة (مثلاً الدرس) ، وتهدف إلى "تأكيد الوصول إلى مستوى معين

من التعلم" عبر إحصاء المعلم للكفاءات المعرفية (المعلومات)، والمهارات

العملية، والاتجاهات الوجدانية التي اكتسبها المتعلم خلال فترة التعلم. (بودلعة

ومكي، 2021، ص66-67)

وبناءً على ما سبق، يمكن استنتاج أن التقويم التكويني يمر بثلاث مراحل أساسية: مرحلة التنبؤ، ومرحلة التشخيص، ومرحلة الجرد.

3.3. موقع التقويم التكويني في الحصة التعليمية: يُجرى التقويم التكويني في المرحلة الثانية من مراحل التعلم عبر مراقبة فترات التعديل المتعلقة بالوضعية المشكلة التعليمية، مع التأكد من أن الإنجاز المنتظر يتطابق مع المعايير المحددة. يُعد هذا التقويم شكلاً من أشكال الإدماج الجزئي وإدماج المركبات، أي استثمار المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة ترتبط بجانب أو جوانب من الكفاءة الختامية. يتضمن ذلك معالجة وضعيات مشكلة تعليمية مشابهة تمكّن من تقييم مدى تمكن المتعلمين من إدماج مكتسباتهم الجديدة وتوظيفها. (نايت سليمان، 2015، ص:78)

4. أهمية ووظائف التقويم التكويني : لا يكتمل أي نشاط تعليمي ما لم يدرك المتعلم معنى وفعالية ما تعلّمه

1.4. أهمية التقويم التكويني: يمكن تقسيم هذه الأهمية إلى جانبين: الأول يتعلق بالأبعاد العامة، والثاني يرتبط بسير العملية التعليمية-التعليمية نفسها. - أهمية التقويم التكويني بشكل عام : تبرز أهمية التقويم التكويني عموماً في النقاط التالية: (1). يدعو التقويم الذاتي المتعلم إلى مراقبة كل مرحلة من نشاطه وتصحيح الثغرات والأخطاء تدريجياً بمساعدة الأستاذ، اعتماداً على شبكة معايير تقويم واضحة؛ (2). يركّز التقويم التكويني على سيورة التعلم بدل التركيز على المنتج فقط، لأن المنتج إن كان ضعيفاً فهذا يعكس خللاً في مسار التعلم. لذا يجب على المتعلم، بمساندة المدرس، متابعة كل مراحل العمل وتصحيحها فوراً - مثل إعادة كتابة فقرة خاطئة فور ملاحظتها بدلاً من تأجيل التصحيح لوقت لاحق؛ (3) التعاون بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم أنفع من التنافس الصرف؛ إذ تُتخذ القرارات جماعياً ويعمل الفريق على تحسين الأداء داخل المجموعة باستغلال موارد المتعلمين والمدرس معاً؛ (4). جو

الاطمئنان والارتياح أكثر إنتاجية من جو الضغط والقلق الناتج عن المراقبة الصارمة (الامتحان وإعطاء العلامات والمحاسبة)، لأن الأخير يضع المتعلم في حالة خوف دائم من الخطأ. (نايت سليمان، 2015، ص78-79)

ويضيف وعلي (2012) أن التقويم التكويني الذي لا تعطي فيه النقطة العددية مكانة مركزية يساعد المتعلمين على: (5). تشخيص المشكلة المطروحة أثناء تنفيذ المهمات، والتعامل معها ببحث حلول مناسبة، وطرح فرضيات وإجراء محاولات دون السعي لتخمين "الإجابة الصحيحة" المنتظرة من المعلم؛ (6) إدراك مدى نجاحاتهم والوعي بحاجاتهم إلى مزيد من التعلم عند بناء شبكات المعايير التي تساعد على تصور المهمة الناجحة وإعداد أدوات للتقويم الذاتي، كما يدركون أن الأخطاء وسيلة للتعلم؛ (7). أخذ الوقت الكافي خلال الحصة لمراجعة المكتسبات والنجاحات وقياس ما تبقى لتحسين الأداء؛ (8). ربط المكتسبات الأساسية بكفاءات أكثر تركيباً، لأن التقويم التكويني يطبق على هذه الكفاءات. (وعلي، 2012، ص21-22)

- أهمية التقويم التكويني في العملية التعليمية : تتجلى أهمية التقويم التكويني في العملية التعليمية فيما يلي : (أ) يوفر تغذية راجعة للمعلم والمتعلم ومخطط المناهج؛ (ب) يتتبع نمو المتعلم باستمرار عبر الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسية والحركية، ويكشف نقاط الضعف؛ (ج) يساعد المعلم على تحسين أساليبه التدريسية وابتكار استراتيجيات وطرائق بديلة تتناسب مع الموقف التعليمي؛ (د) يمكن القائمين على تخطيط وتطوير المناهج من اتخاذ قرارات مستندة إلى أسس واقعية ومعلومات دقيقة. (شعيب، 2024، ص. 49)

تتمثل أهمية التقويم التكويني في كونه عملية مستمرة تُجرى أثناء التدريس لمتابعة تقدم الطلاب، اكتشاف صعوباتهم، وتعديل أساليب التدريس بشكل فوري. إنه أداة محورية تركز على "التعلم من أجل التعلم" بدلاً من التركيز على

الدرجات، ويدعم "بيداغوجيا الخطأ" باعتبار الخطأ فرصة لفهم أفضل وتصحيح مستنير

2.4. وظائف التقويم التكويني :يلعب التقويم التكويني عدة أدوار نقلتها لنا لالوش نوضحها ما يلي :

- وظيفة التشخيص : الوظيفة الأولى للتقويم التكويني هي التشخيص، الذي يهدف إلى كشف مواطن الضعف لدى التلاميذ قبل الشروع في خطوة تعليمية جديدة ومهمة. يجب أن يوفر التشخيص معلومات حول مختلف جوانب نواتج التعلم: المعارف، والكفايات، والاستراتيجيات.

- وظيفة التنظيم والضبط : يهدف التنظيم والضبط إلى تصحيح وتحسين وإعادة توجيه ظروف التعلم، على حد تعبير سكالون (Scallon). يقوم به التلميذ والمدرس كل على حدة، ويشمل إعادة النظر في الاستراتيجية المتبعة عندما لا تكف لتحقيق الأهداف التعليمية المنتظرة.

- وظيفة العلاج : بعد بعض مراحل التعلم، وباعتماد على نتائج التقويم التكويني، يرمج المعلم أنشطة وتمارين لمعالجة النواقص التي كشفها التقويم. ويمكن تعريف العلاج كمجموعة الإجراءات البيداغوجية التي يُعدها المدرس لتسهيل التعلم ورفع مستوى التلاميذ.

عطفاً على عرضها للوظائف المذكورة أعلاه، رصدت لالوش عدة ملاحظات يقدمها الباحث كما يلي:

التقويم التكويني وظيفته تبرير القرارات البيداغوجية (Fonder des décisions pédagogiques) ودمج في العمل البيداغوجي لتوضيحه وتنظيمه بصفة فعالة".

من وظائف التقويم التكويني أيضاً التعديل والتصحيح وتقديم المساعدة الفورية للمتعلم عند ملاحظة قصور في تحقيق أهداف الدرس.

وتُستخدم في مراقبة الفعل التعليمي وتقدّم تغذية راجعة للمعلم والمتعلم، تمكن من تصويب المسار التعليمي وتحقيق الأهداف المسطرة في الوقت المناسب. كما يمارس التقويم التكويني "وظيفة إخبارية"، أي يزودنا بمعلومات حول أدوات ووسائل عمله. (لالوش، 2022، ص 727-728)

ونستنتج مما سبق أنه كون التقويم التكويني عملية مستمرة ترافق التدريس فوظيفته الأساسية تكمن في توجيه التعلم وتحسينه. يهدف إلى تشخيص الصعوبات، تقديم التغذية الراجعة الفورية، وتعديل استراتيجيات التدريس بدلاً من إصدار الأحكام النهائية.

5. أدوات وصعوبات تطبيق التقويم التكويني :

1.5. أدوات التقويم التكويني : يتكوّن التقويم التكويني، بحسب (Cizek 2009) و (Morrisette 2010)، من عمليتين متكاملتين: تعاون بين الطلاب والمعلم يمكن المعلم من تقييم موقف كل طرف فيما يخص التعلم المستهدف، وتدخلات داعمة موجهة لتعزيز هذا التعلم. وغالبًا ما تُنفَّذ هاتان العمليتان معًا بأشكال متعددة تشمل: الاختبارات التقليدية، وحافظات المشاريع والإنجازات، والواجبات، والملاحظات، والاستجواب الشفهي، والمناقشات الصفية، والمشروعات والمهام المعقدة، وردود فعل الأقران، والتقويم الذاتي (Morrisette, 2010, p. 7-10)

وعليه نخلص إلى أن أدوات التقويم التكويني هي آليات وإجراءات يستعين بها المعلم خلال العملية التعليمية لتشخيص صعوبات التعلم، تقديم تغذية راجعة فورية، وتعديل مسار التدريس عند الحاجة. تشمل هذه الأدوات اختبارات قصيرة، ملاحظة صفية، تقييم الأقران، واجبات ومناقشات، بالإضافة إلى سجلات وشبكات متابعة.

2.5. صعوبات تطبيق التقويم التكويني: يبيّن عبد الله الخياري (الخياري، 2008، ص: 13) كما نقله رحيم (2020) الصعوبات التي تواجه ممارسات

المعلمين العرب في التقويم التربوي، مشيراً إلى أن ثقافة التقويم في المجتمع العربي ما تزال محصورة في البعد الجزائي بفعل ضغط الامتحانات الإشهادية، بينما تظل الوظائف التشخيصية والتكوينية الهادفة إلى التصويب والعلاج مشروعاً غير مكتمل لم يبلغ أهدافه وحتى الوظيفة الإشهادية لا يمكن الوثوق بنتائجها لأنها ما زالت معتمدة على الأساليب التقليدية والأنماط الشائعة للاختبارات، حسب الفرح يعزو رحيم (2020، ذلك إلى عدة أسباب رئيسية: (1) عدم وضوح الأهداف أو صياغتها بشكل عام وغير مضبوط على مستوى المناهج؛ (2) غموض طرق قياس مخرجات التعلم في المناهج والوثائق الرسمية، بحيث تكون غير قابلة للأجراً؛ (3) قلة وعي المعلمين بأهداف التقويم التربوي مما أدى إلى انحراف ممارسات التقويم عن أهدافها؛ (4) عجز المعلمين عن بناء أدوات تقويم مناسبة نتيجة تعقّد الظاهرة التربوية وتعدد متغيراتها، ما حال دون تطوير نماذج تقويم ضابطة. (رحيم ، 2020 ، ص 41-42)

وحسب حسين (2018) التي تشير إلى أن جداول التقويم والامتحانات في كثير من الأنظمة التعليمية العربية تؤكد على أهمية التقويم التكويني، وتكثّف المعلم بملاحظة تلاميذه ومتابعة تقدمهم يومياً عبر الاختبارات التحريرية والشفوية والواجبات والأنشطة الصفية، مع تخصيص نسبة من الدرجات لكل مادة وفقاً لطبيعتها. ومع ذلك، فإن نمط التقويم الممارس في المدارس غالباً ما يفشل في تحقيق أهدافه، ويعزو حسين (2018) ذلك إلى عدة عوامل مهمة، منها: (1) افتقار التقويم المستمر لمنهجية علمية أو خطة منظمة تراعي تناغم الأداء عبر الصفوف والمواد والمعلمين؛ (2) اعتباره إجراءً روتينياً مفروضاً من الجهات العليا دون إدراك المعلمين لدوره في تحسين التدريس وتعزيز تعلم الطلاب؛ (3) قلة خبرة بعض المعلمين في تنفيذ أساليب التقويم التكويني وفق منهجية متسقة، واعتمادهم على أساليب تقليدية مألوفة وعدم توفر تدريب كافٍ لبناء أدوات تقويم متنوعة تقيس مهارات عليا؛ (4) ندرة الأدوات التشخيصية المحضرة

بواسطة خبراء القياس والتقويم، خاصة لقياس الأداء العملي والمهارات اللغوية والجوانب الوجدانية والسلوكية، مما يحد من قدرة المعلم على تحديد نقاط القوة والضعف وعلاجها؛ (5) حصر التقويم التكويني في رصد الدرجات وملء البطاقات المدرسية دون توظيف نتائج التقويم في تحسين العملية التدريسية ورفع أداء الطلاب؛ (6) غياب مؤشرات أداء واضحة ومستويات تربوية للتمييز في ضوء التقويم التكويني، بما يسهم في إعداد الطلاب للمنافسات الدولية ومتابعة نموهم؛ (7) عدم إسهام التقويم التكويني في تعليم الطلاب طرق تحسين أدائهم وتنمية مهارات المراقبة الذاتية باستخدام موازين تقدير وصفية للأداءات. (حسين، 2018، ص105)

- وحسب مسعودي (2016) تكمن صعوبات تطبيق التقويم التكويني في:
- صعوبات لها علاقة بتكوين المعلم في التقويم: الصعوبات التي يواجهها معلمو المدرسة الابتدائية في تقويم المتعلمين لها علاقة بتكوينهم في التقويم الأولي الذي تلقوه في المعاهد أو الجامعات قبل الخدمة، المتواصل الذي يتلقوه قبل الترسيم والمستمر أثناء الخدمة في شكل أيام تكوينية وندوات تربوية.
 - صعوبات لها علاقة بالتنظيم البيداغوجي في التقويم : الصعوبات التي يواجهها معلمو المدرسة الابتدائية في تقويم المتعلمين لها علاقة بالتنظيم البيداغوجي الذي يمثل التوقيت الأسبوعي، الحجم الساعي، الأفواج التربوية، الخريطة التربوية.
 - صعوبات لها علاقة بالأهداف والبرامج في التقويم : الصعوبات التي يواجهها معلمو المدرسة الابتدائية في تقويم المتعلمين لها علاقة بالأهداف وكثافة البرامج والمنهاج وطريقة تنفيذه ووسائله.
 - صعوبات في بناء الوضعيات التقييمية : الصعوبات التي يواجهها معلمو المدرسة الابتدائية في بناء الوضعيات التقييمية أو تصحيحها، وضع سلالمة التقويم، تحليل النتائج المحصل عليها أو تفسيرها.

- صعوبات تطبيق أنواع التقويم وأدواته : الصعوبات التي يواجهها معلمو المدرسة الابتدائية في تقويم المتعلمين لها علاقة في التقويم أو التكويني وأدواته كاختبارات الملاحظة والمقابلة والبطاقات التقويمية. (مسعودي ، 2016 ، ص91) وإجمالاً فإن أبرز صعوبات التقويم التكويني تشمل قصر وقت الحصة، كثافة المناهج، والاحتفاظ الطلابي. كما يواجه المعلمون تحديات مرتبطة بنقص التكوين، وصعوبة تصميم أدوات تقييم مرنة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، فضلاً عن ضعف انتشار ثقافة التقويم التكويني مقارنةً بالتقويم الختامي التقليدي.

الخاتمة

التقويم التكويني هو مجموعة خطوات منهجية يقوم بها المعلم خلال المرحلة الثانية من عملية التعليم والتعلم للتحقق من إرساء مكتسبات معرفية أو إجرائية أو قيمية، تمهيداً لتأسيس مفهوم جديد أو لمواصلة بنائه. تؤدي هذه الإجراءات وظائف متعددة تشمل التشخيص والتنظيم والضبط والعلاج. وما يميز التقويم التكويني أنه لا يقتصر على منح علامة رقمية، بل يستند إلى أدوات ووسائل وآليات متنوعة. رغم الاهتمام المتزايد به داخل المنظومة التربوية نظراً لأهميته، تعود جذوره النظرية إلى 1967 عندما قدمه الخبير التربوي ميشال سكريفن، ويهدف أساساً إلى تحسين جودة العملية التعليمية والتعلمية. كما خلص الباحث من خلال تحليل الأدبيات التربوية إلى أن تطبيقه قد يواجه صعوبات متعددة ناتجة عن نقص تكوين الأساتذة بغض النظر عن مؤسسات تخرجهم، والاحتفاظ في الأقسام الذي قد يتجاوز أحياناً 40 تلميذاً في الفصل، وضعف استخدام أدوات وأساليب تقييم مناسبة. كما أن غياب بنية واضحة لهذه الأدوات يجعل بعض الأساتذة يعيدون استخدام نماذج متفرقة دون مراعاة اختلاف البيئات والفروق الفردية وتباين استراتيجيات التدريس والجرعات المعرفية التي يتلقاها المتعلمون، فضلاً عن اختلاف قدرات الأساتذة، وكل ذلك

- ينعكس سلبيًا على جودة مخرجات التعلم ومصداقية التقويم التكويني وانطلاقًا من ذلك، يوصي الباحث بما يلي:
- تكوين أساتذة التعليم الابتدائي على آليات التقويم البيداغوجي وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.
 - إدراج حصص مخصصة ومنظمة لممارسة التقويم البيداغوجي ضمن التوقيت الأسبوعي.
 - تقليل عدد المتعلمين داخل الفصل لتمكين الأستاذ من تنفيذ آليات التقويم بفعالية وكفاءة.
 - إجراء دراسات ميدانية حول واقع ممارسة آليات التقويم لدى أساتذة التعليم الابتدائي لكشف الصعوبات التي يواجهونها.
 - رفع الوعي بأهمية التقويم في العملية التعليمية-التعلمية عبر ندوات ومحاضرات واجتماعات مكثفة.
 - وضع خطط واستراتيجيات واضحة من قبل المنظومة التربوية لضمان التطبيق الفعلي لتقويم الكفاءات داخل الفصول.
 - توفير ظروف مناسبة لتنظيم عملية التقويم، مثل تخصيص وقت كافٍ للتقويم، وتقليل عدد التلاميذ، ومراجعة المعوقات التنظيمية والتربوية للتطبيق.
 - مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين والانتباه إلى ظروفهم البيئية لأن لذلك دورًا هامًا في تحسين التقويم التربوي ورفع التحصيل الدراسي.
 - معالجة محدودية الاطلاع لدى بعض الأساتذة على أنواع التقويم، وصعوباتهم في صياغة الأهداف الإجرائية وتمييزها عن الأهداف التعليمية الأخرى.
 - توعية الأساتذة بأن التقويم عملية شاملة تبدأ من بداية الدرس إلى نهايته، وتشمل تقويم المعلم، والتلميذ، والأدوات والبرامج المستخدمة، وليس مجرد قياس النتائج النهائية للتلميذ.

- تدريب من يشرفون على إعداد المعلمين على كيفية بناء النماذج التعليمية وإدراج مقياس التقويم التربوي في برامج إعداد المعلمين الجامعية، ودعوة الباحثين في المناهج والتقويم إلى اقتراح قائمة الكفايات التي يحتاجها الأستاذ عبر دراسات شاملة.

قائمة المراجع

- أمحمد مسعودي . (2016). صعوبات تقويم المتعلمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلمين بولاية مستغانم. *دراسات نفسية وتربوية* (17)، 87-98.
- آسيا عطوط، و فروق طباع . (2023). قراءة تحليلية لمفهوم التقويم من أجل التعلم والتقويم التكويني في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، 12 (01)، 721-738.
- الحبيب رحيم. (2020). واقع التقويم التربوي بمرحلة التعليم الابتدائي من منظور تمثيلات المعلمين للمفاهيم البيداغوجية دراسة ميدانية على معلمي مدينة ورقلة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة قاصدي مرباح - ورقلة.
- حبيبة بودلعة ، و صليحة مكي . (2021). واقع تطبيق التقييم التكويني في المدرسة الجزائرية - صعوبات وحلول-. *مجلة تعليميات*، 2 (1)، 61 - 74.
- حنان ونيس عمير الربيع. (2018). دور التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلبة المرحلة الثانوية . *مجلة البحث العلمي في التربية* ، 19 (12)، 135-151. doi: 10.21608/jsre.2018.24071
- رحيمة شعيب . (2024). بناء الأسئلة الصفية في أنشطة اللغة العربية ودورها في التقويم التكويني لتلاميذ المرحلة المتوسطة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب واللغات . جامعة قاصدي مرباح - ورقلة.
- صليحة لالوش . (2022). الاطار المفاهيمي للتكوين التقويمي. *مجلة العلوم الاجتماعية* ، 16 (1)، 721 - 729.
- طيب نايت سليمان . (2015). *المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة علمية في التعليم الابتدائي والمتوسط* (ط 1). الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

- عيسى بن فرج العيزي. (2018). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية* (41)، 678-711.
- عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف، محمد أيت موحى، و عبد الكريم غريب. (1994). *معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك* (ط 1). المغرب: دار الخطابي للطباعة والنشر.
- فريد بوطابة. (2011). *التقويم التكويني في ضوء بيداغوجيا الكفايات . المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية*، 3(1)، 33-50.
- لامية حسين . (2018). واقع التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات دراسة مسحية حول عينة من أساتذة التعليم الثانوي. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . الجزائر: جامعة مولود معمري - تيزي وزو .
- محمد بلعيد . (2024). *التقويم التكويني ودوره في تطوير كفاءة المتعلم (قراءة سوسيو-تربوية)*. *مجلة مجتمع تربوية عمل*، 09(01)، 140-155.
- محمد الطاهر وعلي . (2012). *الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات* (ط.2). الجزائر: الورسم للنشر والتوزيع.
- Bouzid , B. S., & Derbi, H. (2022). L'évaluation formative à l'université: un moyen de progression et de prévention de l'échec Formative assessment at university: a means of progression and prevention of failure. *Revue "Afaq fikriya"*, 10(01), 730-745.
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(03), 1-27. doi:10.7202/1024889ar.