

التقويم في مؤسسات التربية والتكوين: طبيعة المشاكل والتحديات

بوسنه محمود

رئيس الفرقة(*)

معهد علم النفس وعلوم التربية

مقدمة

يعتبر التقييم / التقويم (Evaluation) عملية أساسية وهامة في المجتمع الحديث، وذلك لأنها متضمنة في مختلف أعمال الأفراد والتنظيمات، حيث أنهم يقومون بصورة مستمرة بنوع من التقويم عندما يقررون، يختارون، يشخصون ... وبشكل عام فإن جملة النشاطات الاجتماعية تمر على محك التقويم ونتائجها تخضع بدورها للتقويم وهذا سواء تعلق الأمر بعمليات التربية والتكوين أو غيرهما. وتجدر الإشارة إلى أن طريقة التقويم المتبعة غير مستثنية من هذه القاعدة وبالتالي تمسها هي الأخرى عملية التقويم.

(*) - اعضاء الفرقة: أ. / بلعربي الطيب - أ. / فتاحين عائشة

إن إهتمام الباحثين المختصين في علم النفس بموضوع التقويم شيء طبيعي ولا مفر منه خاصة وأن أغلبية تدخلاتهم في مختلف الميادين ذات طابع تقويمي.

إن القياس في علم النفس كان منصبا في البداية على تطوير واستخدام الأدوات والتقنيات المناسبة من أجل التنبؤ، الإختيار ومنح الشهادات والمؤهلات، بمعنى تحديد كيفية قياس خصائص الفرد (قدرات، إستعدادات، ميول ...) والاداء (المدرسي، المهني ...). وبفضل تطور البحث في علم النفس وعلوم التربية بلغ التقويم في ميدان التربية درجة عالية من الدقة والموضوعية. وبالإضافة إلى ذلك تغدى الميدان بمناحي واتجاهات جديدة في التقويم أكثر فعالية إذ أصبحت الأدوات والبيانات المتحصل عليها أكثر إرتباطا بالسيرورة والأهداف البيداغوجية. خاصة وأننا ندرك جيدا بأنه لا يكفي تحديد طريقة تقويم التلاميذ وأدوات القياس من أجل ضمان الفعالية والنتائج المرجوة، إذ يجب أن يكون برنامج إجراءات التقويم:

1 - مدرج ضمن استراتيجية تربوية واضحة المعالم تهدف إلى مساعدة جميع الأطراف المعنية (المعلم - التلميذ - الأولياء) من تحديد المشاكل الدراسية والحلول المناسبة لها.

2 - يتبنى أدوات وتقنيات صادقة وقادرة على تقديم البيانات اللازمة لاتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص التكفل البيداغوجي للتلاميذ.

قبل التعرض إلى إشكالية التقويم في ميدان التربية / التكوين من المفيد أن نوضح بعض المفاهيم.

أ - تعاريف هامة

تعتبر المفاهيم التالية التقييم - التقويم - القياس أساسية. ولهذا سنعمل على إزاحة الأشكال الاصطلاحي الموجود فيما بينها خاصة وأنها تستخدم أحيانا بشكل تبادلي رغم بعض الاختلافات الموجودة فيما يخص معانيها.

إن أول شيء نصطدم به عند محاولة استخدام مصطلح Evaluation في اللغة العربية هو وجود اختلاف في الترجمة من طرف الباحثين ففي حين نجد هناك من يستخدم كلمة التقييم يفضل آخرون كلمة التقويم.

وتجدر الإشارة إلى تعدد التعاريف المقدمة حول Evaluation (التقويم أو التقييم) وإن دل ذلك على شيء إنما يدل على تنوع الممارسات وبالتالي اختلاف الآراء حول التعليم / التكوين.

ففي ميدان تقويم أو تقييم التكوين والأفراد الذي يتابعون التكوين يقدم باربيه (1983) Barbier التعريف التالي:

إنه فعل مقصود ومنظم اجتماعيا يؤدي إلى إنتاج حكم قيمة، إن «باربيه» يجعل من حكم القيمة Jugement de valeur الخاصية المميزة للتقويم أو التقييم.

وبالنسبة إلى ميدان التربية يوجد العديد من الكتابات إلا أنها في أغليبيتها تشير إلى أن نقطة البداية هي جمع المعلومات ونقطة النهاية هو اختيار قرار فعل من بين العديد من البدائل. فمثلا نجد «استأفلو بيم وجماعته» "Stuffle" beam et al (1980) يعتبر «التقويم أو التقييم في التربية هو السيورة التي من خلالها نحدد، نحصل ونقدم معلومات مفيدة تسمح بالحكم على قرارات محتملة» وفي نفس الاتجاه يذهب بلووم وجماعته (1971) Bloom et al إلى أن التقويم أو التقييم في رأيه هو الجمع المنظم للحقائق من أجل تحديد فيما إذا كانت بعض التغيرات تحدث فعلا عند المتعلمين وتحديد كذلك مقدار وكمية هذا التغيرات.

من خلال هذه التعاريف نلاحظ وجود قواسم مشتركة فيما بينها مثل: جمع المعلومات، الحكم، اتخاذ القرار. ان هذه المميزات تضبط ميدان موضوع التقويم أو التقييم في ميدان التربية / التكوين وتحدد معالمه التي تميزه عن مواضيع البحث الأخرى المتصلة بالتربية والتكوين مثل اقتصاد التربية، التخطيط التربوي، بناء برامج التعليم / التكوين ...

إن التركيز على سيورة التقويم أو التقييم كما هو في التعاريف السابقة وليس فقط على النتائج تبرز مدى تعقد هذه العملية وتعيدها للتصور المبسط الذي يقلصها إلى مجرد امتحانات من أجل ترتيب الأفراد وتوزيعهم إلى فئتين (الناجحين والراسبين).

ن المفيد

سنعمل

ستخدم

يها.

Ex في

ن نجد

يم أو

التالي

يقدم

ربيه»

م أو

إن عملية التقييم أو التقييم تتضمن في البداية مقارنة بين حالتين (ما هو كائن وما يجد أن يكون) وتؤدي إلى اقتراح التعديلات التي يجب القيام بها. بمعنى آخر أنها تقيس الفارق الموجود بين النتائج المحققة والأهداف المسطرة كما أنها تكشف عن أسباب هذا الفارق وبالتالي تسمح لنا بتصوير التصحيحات الملائمة.

يتبين لنا من خلال ما سبق أن هذا المصطلح Evaluation التقييم أو التقييم يعني الاجراءات التي من خلالها يستطيع المدرس / المكون أو المختص في التقييم أو التقييم من جمع وتقديم معلومات منظمة وموضوعية حول التلميذ / المتربص أثناء التعليم والتكوين بالاعتماد على العديد من التقنيات (الاختبارات - الامتحانات - الملاحظة - السجلات ...) وذلك من أجل التعرف على مدى تحقيق أهداف العملية التربوية والتكوينية والكشف عن مواطن القوة والضعف في هذه العملية وفي طبيعة ومقدار التغير الذي حصل في مهارات وسلوك التلميذ / المتربص، حتى نعمل على تدعيم الأولى وتدارك الثانية عن طريق حصص علاجية مناسبة.

ويعد تحديد المحتوى المعرفي لهذا المصطلح Evaluation نحاول الآن توضيح الفرق الموجود بين التقييم والتقييم.

فمن الناحية اللغوية الأدبية يمكننا أن نقول بأن كلمة Evaluation تقابلها في اللغة العربية كلمة التقييم باعتبار أنها تعني اعطاء قيمة، بينما من

الناحية الاصطلاحية فيقابل هذا المصطلح مفهوم التقويم باعتبار أنها إصلاح إعوجاج. ومن ثمة فالتقويم أعم وأنسب حيث أنه بالإضافة إلى كونه فحص يؤدي إلى الحكم على قيمة الشيء فإنه يشمل أيضا اتخاذ القرارات العلاجية الملائمة.

وفيما يخص مفهوم القياس يجب فهم وضبط هذا المصطلح لكونه مرتبط بشكل كبير بالتقويم، فكلمة قياس تعني في اللغة العربية «قدر الشيء بغيره أو على غيره» وبشكل مبسط يمكننا تعريف القياس على أنه عملية تقدير الأشياء أو الظواهر تقديرا كميا وذلك باستخدام وسائل القياس المناسبة لخصائص الظاهرة المقاسة كقياس الوزن بواسطة الغرام والمساحة بواسطة المتر والذكاء بواسطة اختبارات الذكاء، وتعريف جيلفورد (1973) Guilford للقياس هو «نسب مقادير عددية (أرقام) إلى الأشياء أو الأحداث وفق قواعد منطقية».

وبناء على هذه التوضيحات يتبين لنا أن نواتج القياس كمية في حين أن نواتج التقويم تتجاوز التحديد الكمي إلى إصدار أحكام حول السلوك. وبالإضافة إلى ذلك أن القياس يسبق التقويم بل هذا الأخير يعتمد في العديد من إجراءاته على القياس، بمعنى أن التقويم يتضمن القياس.

(ما هو
ام بها.
لسطرة
بتصور

ويم أو
ون أو
نوعية
يد من
ك من
كشف
الذي
الأولى

الآن

نابلها
ا من

ب - بعض المعالم لإشكالية التقويم في مؤسسات التربية والتكوين

إن التقويم في ميدان التربية أوسع من عملية تحديد مستوى الأداء في مادة معينة، أو مستوى معين. إذ يهتم أيضا، بل خصوصا، بتشخيص ميكانيزمات انتاج هذا الأداء، وذلك من أجل إقتراح وتصوير التعديلات التي يمكن احداثها في العملية التعليمية والتكوينية للوصول إلى نتائج تحصيل أحسن، فالأهداف التربوية المقترحة على مجموعة من التلاميذ في إطار مستوى معين من المفروض أن يتوصل هؤلاء للتحكم فيه ليست بـ 50٪ أو 60٪ وإنما بـ 80 أو 90٪ وهذا حتى يمكن أن تتم عملية التعلم اللاحقة بدون أية مشاكل من جهة ومن جهة أخرى لإعادة الاعتبار إلى المدرسة، خاصة وأن التعلم و التكوين مازال وسيبقى حاجة ملحة للصغار والكبار.

إن الانشغالات الحالية الأساسية حول التقويم في مجتمعنا يمكن حصرها في التساؤلات التالية:

ما مدى استجابة إجراءات التقويم للطلب الاجتماعي على التربية والتكوين؟ وإلى أي مدى تتفق مع طبيعة القيم الثقافية الحالية؟ وما مدى صدق وصلاحيه تقنيات التقويم المستخدمة؟

إن العالم عرف تحولات كبيرة خاصة خلال العقود الأخيرة ومن أبرزها التنمية التربوية والتكوينية. وتجدر الإشارة إلى أن الجزائر خلت في هذا الميدان خطوات جد معتبرة. وخير دليل على ذلك التوسع الكبير في قدرات

الاستقبال فيما يخص مختلف مراحل التعليم. وهذا كما هو موضح في الجدول (1)

عدد المسجلين		
1994 - 95	1963 - 64	المستوى
4.548.827	777.656	الطور الأول + الثاني
1.651.510	30.790	الطور الثالث
821.059	5.823	الثانوي
238.427	3.564	الجامعي

الجدول (1) تطور عدد المسجلين في مختلف مراحل التعليم.

إن هذا التوسع رافقه تغيرات متعددة في إجراءات التقويم والتوجيه ومنح الشهادات. والنقطة الأولى التي يمكن تسجيلها هو أن ضغط الطلب الاجتماعي (من حيث الكم) أدى إلى نوع من السيطرة لذهنية التسيير الإداري، بهدف التحكم في توزيع هذا الطلب بشكل يناسب قدرات الاستقبال في مختلف مراحل وأنواع التربية والتكوين، مما أثر سلباً على نوعية وفعالية نشاطات بعض المكونات لهذه العملية مثل التوجيه والتقويم. وفي هذا السياق يمكننا أن نقدم الملاحظات التالية وذلك بناء على نتائج عدد

لأداء في
شخص
ت التي
تحصيل
ي إطار
50% أو
اللاحقة
لدرسة،
ر.
يمكن

التربية
مدى

برزها
هذا
درجات

من الدراسات السابقة التي تناولت بالتحليل بعض الجوانب المرتبطة بالتربية والتكوين في الجزائر.

1 - التسرب المدرسي: أوضح بوسنه وزاهي (1993) إلى أن التسرب المدرسي بسبب الطرد أو الانقطاع يبدأ بشكل مبكر (قبل مستوى 9 أساسي) بأعداد معتبرة، وهذا رغم تعميم المدرسة الأساسية في بداية الثمانينات، حيث أصبح التعليم من الناحية القانونية الزامي ومضمون طيلة 9 سنوات. وإنطلاقاً من هذا الواقع يمكننا التساؤل حول مدى فعالية برنامج التقويم المعتمد في التعليم الأساسي، وسبب فشله في تقديم الحصص العلاجية المناسبة لعدد كبير من التلاميذ الذي وجدوا مشاكل في التكيف مع مستلزمات التحصيل ونظام المدرسة.

2 - التوجيه: إن التوجيه في المدرسة الجزائرية يهتم فقط بالتلاميذ الناجحين أما الذين لديهم مشاكل في التحصيل، وبالتالي هم في حاجة ماسة لمساعدة بيداغوجية، فيتركون لمواجهة مسار الحياة المهنية بمفردهم دون مساعدة تذكر (بوسنه، شرفاتي وزاهي 1995). ولهذا فإن عملية تشخيص إجراءات التقويم المتبعة في مدارسنا تعتبر ضرورية، خاصة وأن تحديد المسار الذي يمكن للتلميذ أن يتبعه يتم على أساس نتائج هذه

الاجراءات التقويمية. مثلا هل يمكننا أن نطمئن على أن 50٪ (الأوائل في المقاطعة) من التلاميذ الذين يوجهون إلى المسار العادي(1) هم أجدر التلاميذ؟ هل يمكن إعطاء الثقة في تقنيات القياس المتبعة من حيث قدرتها على التمييز الموضوعي بين مجموع التلاميذ؟

3 - دور الأخصائي النفسي: إن دور ووظائف الأخصائي النفسي تطورت مع التطور المعرفي في ميدان علم النفس. حيث أصبح يطلب منه إستخدام الاختبارات النفسية ليس من أجل التنبؤ بالنجاح أو الفشل للتلميذ وإنما للمشاركة في ضمان نجاح التلميذ (أيطو 1994 Huteau) مع العلم أن وزارة التربية توظف العديد من الأخصائيين النفسيين في مراكز التوجيه المدرسي والمهني التابعة لوصايتها. ومن المهام المسندة إليهم المساهمة في التقويم عن طريقة استخدام الاختبارات النفسية، ومتابعة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل في القسم. وهنا نتساءل ما هو دور كل من المعلم والمختص النفسي في التقويم؟ ماذا يقوم كل منهما؟ وهل يوجد تعاون فيما بينهما من أجل تبني استراتيجية معينة للتكفل بالتلاميذ كل حسب حاجياته؟ وهل تقنيات التقويم المعتمدة من طرف المختص النفسي يمكن الإطمئنان إلى صدقها؟

بالتربية

التسرب

نوى 9

ي بداية

ن طيلة

برنامج

حصص

يف مع

لتلاميذ

حاجة

فردهم

عملية

ة وأن

م هذه

إن الإجابة على مثل هذه الأسئلة ستقدم لنا بيانات هامة تساعدنا على فهم ظاهرة إنخفاض نسبة النجاح من امتحان شهادة التعليم الأساسي وامتحان البكالوريا، إذ أنه غير منطقي أن يكون التقويم المتبع طوال السنة موضوعيا ومرتبطا بالأهداف التعليمية ودا هدف علاجي وتكون النتائج في امتحانات هذه الشهادات منخفضة جدا.

من خلال ما سبق يبدو جليا بأن أحد رهانات التقويم في مؤسساتنا التربوية هو الاستجابة للطلب الاجتماعي المتزايد وذلك بالعمل على جعل اجراءات التقويم مندمجة في السيرورة البيداغوجية والاعتماد على تقنيات تضمن لنا بصورة مقبولة الموضوعية، الدقة والعلاج، لأن الهدف من التقويم هو التصحيح وليس الاقصاء والتوجيه المناسب لميول وقدرات الفرد وليس التوزيع.

وبالاضافة إلى ذلك يمكننا أن نشير إلى أن ديناميكية التطور الثقافي في مجتمعنا تسير نحو تبني قيم الاتجاه الحديث لمفهوم التربية والذي يعني مساعدة كل فرد في المجتمع على أن يصبح إنسانا حرا ومستقلا، قادرا على التفكير والحكم بمفرده في الفنون، الاجتماع، التاريخ، العلوم، التكنولوجيا ... حتى يكون مؤهلا للتكيف مع مستلزمات عصره المرافق لرشده وليس عصر طفولته الذي يكون قد ولى وتغير (بوسنه 1996)، إن مؤسسات التربية والتكوين حسب هذا المفهوم تتجاوز الوظيفة التقليدية المسندة إليها

والمنحصرة في عملية التلقين والأدلة. حيث أنها تعتبر فضاءات بيداغوجية تهدف إلى تنمية شاملة لقدرات الفرد لتمكينه من التفتح على المعارف وتحديد المسار المستقبلي لنفسه بنفسه. ترى هل عملية التقويم في مؤسساتنا التربوية تنحصر في تقدير درجة المتعلم للمادة التي قدمت له من طرف المعلم عن طريق الحفظ أم تهدف إلى تنمية قدرة التلميذ على تحليل المشكلات واتخاذ القرارات وتصور النشاطات الهادفة إلى تغير محيطه؟

تشكل جملة هذه التساؤلات الدافع الرئيسي الذي جعلنا نفكر ونعمل على تكوين فرقة بحث حول موضوع تقويم / تقييم الأفراد في مؤسسات التربية والتكوين. وذلك من أجل دراسة واقع التقويم في هذه المؤسسات من حيث مدى إدماج إجراءات التقويم في السيرورة البيداغوجية، علاقة أهدافه بالأهداف التربوية، مدى صدق أدواته ... من جهة ومن جهة أخرى تحديد مدى مساهمة إجراءات التقويم في هذه المؤسسات للتقدم المعرفي في هذا الميدان وحاجيات الطلب الاجتماعي والثقافي.

عدنا على
لأساسي
ال السنة
تائج في

بمؤسساتنا
ي جعل
تقنيات
التقويم
ليس

افي في
يعني
را على
ولوجيا
وليس
سات
إليها

الهوامش:

- (1) - المسار العادي: يسمح لحوالي 50٪ من تلاميذ 9 أساسي مواصلة دراستهم الثانوية، ثم الجامعية، مع العلم أن أكثر من 80٪ من تلاميذ الثانوي ينتهي هذا المسار عند مستوى الثالثة ثانوي بسبب الفشل في إمتحان البكالوريا.

المراجع

- (1) - بوسنه م.، زاهي ش. (1993): جهاز التكوين المهني في الجزائر: مكانته في النسق التربوي ومدى استجابة للطلب الاجتماعي والاقتصادي، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية. 5.
- (2) - بوسنه م. (1996): تأملات حول اشكالية مفهوم التربية في المجتمع الحديث، حوليات جامعة الجزائر - عدد خاص - النسق التربوي في الجزائر: رهانات التغيير.

(3) - Barbier J.M. (1983): Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation. Revue Française de Pédagogie, no 63.

(4) - Bloom B.S et al (1971): Handbook on formative and summative evaluation of student learning N.Y. Mc Graw-Hill book Co.

(5) - Boussena M., Cherifati. M., Zahi C. (1995): L'information et l'orientation professionnelle en Algérie: Réalités et enjeux. Publication CERPEQ, OPU.

- (6) - Guilford J.P. (1973): Fondemental statistics in psychology and education N.Y. Mc Graw-Hill.
- (7) - Huteau M. (1994): L'évaluation psychologique des personnes: Problèmes et enjeux actuels. O.S.P. no 23/1.
- (8) - Stufflebeau D.L. et al (1980): L'évaluation en éducation et la prise de décision
Victoria Ville, Ed NHP.

الثنوية، ثم
عند مستوى

الجزائر:
الاجتماعي

المجتمع
ربوي في

(3) - Bar
pratique
63.

(4) - Blo
evaluati

(5) - Bo
l'orienta
CERPE