

براديجمات التقويم

فرداد فيصل

المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة

ملخص

إن الدراسة المعمقة لطبيعة عملية والخوض فيما يتصل بها من مبادئ وأساليب ونماذج، لا بُدَّ للشروع في إجرائها أن يتم انطلاقاً من الكشف عن الأسس والمرتكزات النظرية التي تحدّ مجال هذه الممارسة، وتتبع التيارات الفكرية والأعمال الرائدة التي قادها التربويون على مرّ الأزمنة والعصور، سواء كانوا غربيين أو عرب. وعلى هذا الأساس فقد جاء مقالنا هذا بمثابة محاولة نصبو من وراءها إلى تقديم عرض كرونولوجي لإسهامات عدد من المفكرين التربويين في مجال التقويم، يسلط الضوء أكثر على ما يُمكن استخلاصه من براديجمات ونماذج تتصل بأعمال هؤلاء، والتي شكل التقويم مفهوماً مفصلياً في ثناياها وذلك للوقوف على ما بين كلّ منها من نقاط تماس وتقاطع أكثر من السعي إلى إبراز ما يطبعها من فروقات واختلافات. الكلمات المفتاحية : التقويم ، براديجمات ونماذج.

Résumé

L'étude approfondie de la nature du processus d'évaluation et de ses principes, méthodes et modèles connexes doit être initiée à partir de la divulgation des fondations et des fondements théoriques qui limitent la portée de cette pratique, et suivre les courants intellectuels et les actions pionnières que les éducateurs - qu'ils soient occidentaux ou arabes - ont menées au fil des temps et des âges,

Et sur cette base, notre article est venu comme une tentative de faire la présentation chronologique des contributions d'un certain nombre de penseurs éducatifs dans le domaine de l'évaluation , en apportant plus de lumière sur ce qui peut être déduit des paradigmes et des modèles liés à l'œuvre de ceux-ci, dont l'évaluation est un concept très articulé. Pour qu'en arrive enfin de compte a démontré dans quelle mesure ils peuvent se compléter bien plus que s'opposer.

Mots-clés : Evaluation, Paradigmes et modèles.

مقدمة

تخضع العملية التعلّمية – التربوية عامة إلى إجراءات متعاقبة ولكّنها متداخلة، تبدأ من تحديد الأهداف التربوية والتعليمية، والتخطيط فالممارسة والتنفيذ أو التطبيق ثمّ التقويم، والذي وإنّ ذكر في آخرها إلّا أنّه يبدأ مع انطلاق كل منها ويواكبه ويتداخل مع إجراءاته، فتحديد الأهداف يحتاج إلى تقويم وكذلك تخطيط و تطبيق العمل التعليمي التعلّمي يحتاج بدوره إلى عملية تقويم مصاحبة ومستمرّة بالإضافة إلى التقويم النهائي للتعرف على مدى ما تمّ تحقيقه من أهداف تمّ رصدها منذ البداية للعملية ككل.

وعليه يعدّ التقويم مكونة رئيسية من مكونات العمل التربوي الهادف، ونظام تغذية راجعة يستند إليه في صنع القرارات المتعلقة بالأفراد والجماعات. من أجل تطوير الأداء وفي تخطيط البرامج والمشروعات التربوية ومراقبة عمليات وإجراءات تنفيذها والتحقق من فاعليتها وفعاليتها وفي إدارة الجودة الشاملة للمؤسسات التربوية. لذلك فالتقويم أكثر عناصر النظام التعليمي أهمية وذلك لما يترتب عليه من قرارات وإجراءات لتطوير هذا النظام أو ذاك.

غير أن المتصفح لما هو مطروح من أدبيات حول هذا المفهوم، سواء كانت مراجع أو مؤلفات وحتى دراسات ومقالات، إنّما يلفت انتباهه ومنذ الوهلة الأولى ضخامة وتعدد تلك الإسهامات وتنوعها لدرجة أنها تتعارض في الكثير من التفاصيل حول ذات العملية.

فالاهتمام بمسائل التقويم ليس وليد هذا العصر وإنّما هو نتاج تراكم يمتدّ إلى أعرق الحضارات وأقدمها تواجداً على وجه المعمورة، حيث يُحدّثنا التاريخ القديم بأن الصينيين كانوا أول من عرف أداة التقويم الرئيسية والتي هي الامتحانات، وصولاً إلى ما نشهده اليوم وفي عصرنا الحالي من تنوع وتعدد لمثل هذه الإجراءات والتي أصبحت بمثابة ممارسات ما انفك ميدان ولا مجال من مجالات الحياة الإنسانية و غيرها إلّا ووجدت سبيلها إليه.

لذلك بات إجراء قراءات أكاديمية متأنية في ثنايا هذه الظاهرة – إن صحّ التعبير – بمثابة ضرورة ملحة يفرضها تعدد الثقافات والمناهل وحتى التيارات الفكرية، التي وإن جاءت إسهامات روادها متميزة عن بعضها البعض حول مسائل التقويم، إلّا أنها قد تتقاطع و تتلامس في عديد النقاط التي قد يُشكل على البعض تصنيفها وتحديد منابعها و أصولها الأولى في ضل التأجيل غير المبرر للعديد من المهتمين بهذا المجال من جهة و لتعاضد الرصيد الفكري و تضارب نتائج الدراسات والبحوث العلمية التي تُجرى هنا وهناك من الجهة المقابلة.

وفي ضل المسعى سالف الذكر فقد صادف وأن اطلعنا على إسهام لأحد الرواد المعاصرين لميدان علوم التربية و الذي نحسبه من القلة القليلة التي ولجت باب البحث في ميدان براديجمات التقويم ألا وهو البروفيسور " جون ماري دو كيتل " Jean Marie De Ketele " ، والذي قدّم عرضاً مقتضباً حول هذه المسألة في مقال له بعنوان: " L'évaluation conjugée en paradigmes " (1993م). أين حاول أن يرصد معظم الأعمال الأصلية التي اتخذت من عملية التقويم محوراً لها، و التي حصرها في عدد من البراديجمات – التي سنأتي على ذكرها في متن هذا المقال - ، بالكيفية التي تمكن المهتم بهذا المجال من البحث بالخروج بفكرة واضحة عما بين كل منها من تقاطع أو انفصال وحسبه في ذلك الاطلاع على ما احتوت عليه هذه المساهمة.

كما عملنا من جهتنا على مقابلة ما تعرّض له " دو كيتل " بالإشارة لأكثر النماذج تميّزاً من خلال أعمال التربويين والمفكرين العرب والذين كان لهم باعٌ طويل في هذا الباب من البحث.

وعليه فقد ارتأينا أن نستهل مقالنا هذا بالتعرّض أولاً لمفهوم التقويم لغة واصطلاحاً، ثم ذكر براديجمات التقويم المُشار إليها في حيثيات العمل الذي أنجزه " دو كيتل " ، لنعرض في الأخير بعضاً من أهم النماذج العربية في مجال التقويم التربوي سواء للمناهج أو البرامج.

1 – تعريف التقويم:

1 – 1: التقويم لغة:

قَوِّمَ بتشديد الواو وفتحها. جاء في كتاب " أساس البلاغة " للزمخشري، قوله: وقَوِّمَ العود و أقامه فقام واستقام ونقَوِّم، بمعنى أصلحه وهذا يدلّ على أنّ من معاني هذا اللَّفْظ (التقويم) وهو في اللغة العربية التعديل و التصويب. ومن ذلك ما ورد في الأثر (رحم الله امرأ قَوِّم من لسانه) أي صَوِّب نطقه للحروف و الكلمات والجمل وعدل مخرجها وابتعد عن الوقوع في اللَّحْن اللَّغوي الذي يشوّه المعنى.

ويأتي في اللّغة أيضاً بمعنى إعطاء القيمة كما جاء في " مختار الصحاح " لـ أبي بكر الرازي. ص 557. قوله: (والقيمة) واحدة (القيم) و(قَوِّم) السلعة (تقويماً).(01)

... واستقامها – أي السلعة – قدرها و هو من قيمة الشيء وتحديدها. (02)

ويتضح من الاستخدامات السابقة التي جاءت بها النصوص، أن المراد بالتقويم في اللّغة هو التصويب والإصلاح والتثمين، أي إعطاء قيمة للشيء.

كما يقترب هذا المعنى للتقويم من المعنى الذي يطرحه قاموس " Webster " و " ويبستر " والذي ينصّ على أن التقويم هو تحديد قيمة الشيء أو أنه الفحص والحكم الذي يتطلب بوصفه عملية إصدار حكم على قيمة الشيء المقدّر، استخدام مستويات أو معايير معينة لتقدير هذه القيمة. كما يتضمن بمعناه الواسع التحسين والتطوير الذي يتم اعتماداً على هذا الحكم (أو الأحكام). (03)

1 - 2: التقويم اصطلاحاً:

التقويم بمفهومه العام يعني إعطاء قيمة لشيء أو موضوع من أجل اتخاذ قرارات بشأنه (04). ولما كان موضوع مقالنا هذا ينتمي لمجال البحث التربوي و التعليمي على وجه التحديد، فسنحاول التركيز أكثر فيما سيلي من حديث حول هذه الممارسة - التقويم - على ما اتصل بها من أدبيات في الميدان التربوي.

يعرّف " Downie, 1967 " " داوني " التقويم على أنه: " إعطاء قيمة لشيء ما، وفقاً لمستويات تم تحديدها مسبقاً ". (05)

ويلجّ هذا التعريف على إصدار حكم قيمة و ضرورة توافر أسس معينة يستند إليها هذا الحكم.

ومن التعريفات الهامة للتقويم التعريف الذي قدّمه " Paulson, 1970 " " بولسون " والذي ينصّ على أن التقويم: " عملية فحص أحداث و موضوعات معينة في ضوء معايير قيمية محددة، بغرض اتخاذ قرارات ". (06)

حيث يؤكد هذا التعريف بالإضافة إلى حكم القيمة، دور التقويم في تقديم معلومات مفيدة لصانعي القرارات.

أما التقويم التربوي المتعلق بعملية التعلم و التعليم الصّفي، فيعرّف على أنه: " عملية منظمة لجمع البيانات و المعلومات و تحليلها بهدف تحديد مدى تحقق نتائج التعلم لدى المتعلمين و اتخاذ القرارات المناسبة بشأن ذلك ". (07)

بمعنى أنه من الصعب الحكم على مدى تحقق الأهداف التدريسية - نتائج التعلم - وفعالية الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في عملية التعليم ما لم يتم ترجمة أداء المقيمين كمياً في صورة درجات أو علامات والتي تبقى بدورها عديمة النفع ما لم يتم تفسيرها ومقارنتها وفقاً لأسس معينة حتى يتسنى للمهتم بعملية التقييم إصدار الأحكام على أداء المقيّم واتخاذ ما يتناسب مع ذلك من قرارات.

ومما تقدم يمكن إدراج التعريف الموالي للتقويم التربوي لأننا نجده الأشمل مقارنةً بسابقه، فنقول: " التقويم التربوي عملية مقصودة ومنظمة، تهدف إلى

جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها". (08)

وبتحليلنا لهذا التعريف يمكن أن نخرج بمجموعة من الخصائص التي تدل على التقويم التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة:

أ – التقويم التربوي عملية: أي أنه يتم على خطوات متتالية لا في خطوة واحدة.

ب – عملية مقصودة: حيث يتم الإعداد له مسبقاً.

ج – عملية منظمة: أي أنه يستند على أسس علمية.

د – عملية تهدف إلى جمع المعلومات و البيانات: أي أنه يستند إلى أدلة و شواهد عند إصدار الأحكام.

ه – يمس جميع جوانب العملية التعليمية: فهو بذلك عملية شاملة.

و – يحدد جوانب الضعف لعلاجها: أي أنه عملية تشخيصية و علاجية.

ز – يحدد جوانب القوة لتدعيمها: أي أنه ينتهي بوضع خطة لتحسين الأداء. (09)

2 – براديجمات التقويم:

إن طريقة تفكير الفرد في أي موضوع قد يطرح للنقاش خلال فترة من الفترات لا شك وأنها تتأثر بمجمل المناظير العامة أو الأطر والتي ما هي في النهاية سوى ذاك المعنى الذي نقصده عند استعمالنا لمصطلح " البراديجم أو البراديجم".

إلا أن التداول الحالي لهذا المفهوم لم يكن ليحيل إلى ما أصبح يحيل إليه دون أن يمر بحقول معرفية عديدة، بدءاً بعلم النحو مروراً باللسانيات الحديثة فالإبستيمولوجيا وانتهاء بعلم النفس والسوسيولوجيا.

ولعل نهاياته هذه هي ما يهّمنا أكثر في هذا المقام، لذلك فسنقصر المقال في إطار معالجتنا لمفهوم براديجمات التقويم على هذا المجال من المعرفة، وعلى الممارسة التربوية والتعليمية على وجه التحديد.

فمما لا شك فيه هو أن استعمال مفهوم البراديجم في الميدان النفسي والسوسيولوجي يرتبط بالنظرة إلى العالم (COSMOVISION / الرؤية الكونية). ففي العلوم الاجتماعية يستعمل: لوصف مختلف التجارب والاعتقادات والقيم التي

تحدد الطريقة التي يدرك بها الفرد الواقع، وكذا الطريقة التي يستجيب بها لهذا الإدراك.

وبالتالي فإن مجموع ما لدى الشخص من خبرات ومعلومات ومعتقدات وأنظمة هي براديجمه الخاص أي نموذج الذي يرسم حدود تصرفه. من هذه الزاوية يصبح البراديجم بمنزلة العدسة التي يرى من خلالها العالم، وبالتالي المعيار الحاسم للحقيقة. أو أنه وبكل بساطة: ذلك العامل الذي يجعل الأشخاص يبدون اختلافات شاسعة فيما بينهم وهم يشتغلون على موضوع مشترك، مما يهيئ للحديث عن أهم خاصية قد يتميز بها هذا المفهوم ألا وهي " النسبية " والتي تقتزن بمحدودية الوعي و الإدراك لدى الأشخاص والتي تحجب عنهم في أحيان كثيرة إمكانيات الفهم الشامل لما يدور حولهم.

هذا بالإضافة إلى خاصية أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها و هي " الدينامية " إن على مستوى الفرد أو حتى المجتمع، فالتعبير عن هذه الدينامية المجتمعية على وجه الخصوص اقتبس الباحثون في العلوم الاجتماعية تصوّر " T. Kuhn " " توماس كوهن " (1922-1996). للتغير الذي يلحق البراديجم، مما ترتب عنه تحديد جملة الشروط التي تمهد الطريق ليتحول نسق فكري ما إلى براديجم مهيمن كالتالي: (10)

- تنظيمات فكرية تنشر عن هذا النسق الفكري و تتبناه.

- رواد اجتماعيون يشهرون به.

- صحافة تتابع عن كذب تطور هذا النسق الفكري.

- مؤسسات حكومية تكسبه نوعا من الرسمية (officialisation).

- تربويون يلقنونه للطلبة.

- مصادر تمويل تدعم البحث لإغناء النسق الفكري الجديد (...).

فحسب " كوهن " كما ذكره عنه " Doyle 1986 " " دويل، 1986 " : فالبراديجم يشار به إلى إطار ضمني من شأنه أن يحدد المشكلات و الطرق و الحلول المشروعة لمجتمع علمي. (11)

وهو ما ينطبق تماماً على ميدان البحث والتفكير حول التقويم، حيث ذكر " جون ماريه دوكتيل " في معرض حديثه عن براديجمات التقويم على أنه يُمكن إجمالها في عشرة نماذج كما يلي:

2 – 1: براديجم الحدس الواقعي: Le paradigme de l'intuition pragmatique

يشكل هذا البراديجم أو النموذج قاعدة أساسية بالنسبة لكثير من الممارسات التقويمية حتى في زمننا هذا، ففعل التقويم هاهنا إنما هو فعل حدسي، بالدرجة الأولى من حيث أنه ليس بحاجة لكي نحدد له أهدافاً ولا فضاءات مرجعية لوضعيات التقويم المتاحة، فالتقويم بهذا إنما هو فعل توفيق يربط ارتباطاً وثيقاً بشخص المقوم وهو معروف على هذا النحو أو معترف به كذلك.

ويعد التقويم هنا فعلاً واقعياً نفعياً " pragmatique " يخضع بشكل أساسي لمتطلبات السياق الذي يمارس في إطاره، ويعد التقويم التجميعي، أكثر أشكال التقويم تمثيلاً لهذا النموذج، حيث تجمع النقطة أو العلامة في إطار ممارسته بين الكثير من الخصائص و المميزات في شكل معلومات يتم استقاؤها ظرفياً وبشكل حدسي عموماً. وعليه يمكن القول بأن أولى وظائف هذا النموذج هي التمكين من " منح الشهادة " للتلاميذ نظير نجاحهم.

ولعل خير ما يستدل به على هذا الطرح هو ما نتج عن الأعمال التي قام بها " Philippe Perrenoud " " فيليب بيرينو " (1979- 1984- 1991)

غير أنه و على الرغم من كل ما سبق حول هذا النموذج فثمة بالفعل دراسات في مجال التقويم - وهي عديدة - لم يتم إجراؤها سوى بهدف شجب ممارسات التقويم الإشهادي أو للمطالبة بتعويضها أو للدعاء بالعمل على تطويرها من خلال اقتراح براديجمات بديلة. ولنا في ما يقوله " Patrice Pelpel , 2002 " " باتريس بلبل " - على سبيل المثال لا الحصر - في هذا الشأن خير مثال على مبررات من يقفون في الجهة المقابلة لهذا النموذج حيث يصرح بأنه: " لما كانت العلامة الصحيحة غير ممكنة، في إطار ما يعرف بالتقويم التجميعي، فإنها إذن تبدو غير كافية كوسيلة لتقويم يراد له أن يكون تكوينياً. ليس لأنها تقريبية فحسب وإنما حتى مظهرها ككل لا يمكنها من لعب دور فعال في سيرورة التكوين". (12)

2-2: البراديجم الدوسيمولوجي: Le paradigme docimologique

يتعلق البراديجم الدوسيمولوجي أساساً بمسألتي صدق و نجاعة التقويمات، حيث يمكن في هذا الصدد تمييز ثلاث تيارات أثر كل منها بشكل أو بآخر وبشكل متعاقب في هذه المسألة.

حيث نبدأ بأولئك الذين تأثروا بأفكار " Claude Bernard " كلود برنارد " ورواد علم النفس الفسيولوجي وعلم النفس التجريبي ولعل أبرزهم " Pieron H " هـ. بيرون " (1963). (13) والذي كان يمثل الشخصية الأكثر بروزا لبدايات الحركة الدوسيمولوجية، حيث لم تكن تدعو هذه الحركة سوى لإبراز الإيجابيات الكامنة في الممارسات الاختبارية أو بالأحرى الامتحانات.

أما المرحلة الثانية فقد طبعتها محاولات تفسير ما يترتب من نتائج للتقويم وانعكاساتها والتي قادتها مدرسة " Aix en Provence " على يد كل من (Bonniol, Noizet, Caverni) و الذين نددوا بتقليص التقويم أو اختزاله في البعد التجميعي، واختصاره في الممارسة الاختبارية والخلط بين أهداف التقويم والأهداف البيداغوجية، فالتقويم بالنسبة لهم نشاط فريقي بين منتج مدرسي يتطلب التقويم والنموذج المرجعي.

أما في المرحلة الثالثة فإننا نحضر لمواقف جد متناقضة. ففي الوقت الذي تعالت فيه الأصوات المنددة بالدوسيمولوجيا والتي طالبت وبإلحاح بضرورة حصرها أو ضحدها كما ورد من انتقادات على لسان (Dauvisis, 1988) " دوفيزيس، 1988 ". نجد تنام غير مسبوق لأنصار الحركة التي دعت إلى إنشاء أو خلق " قياس تربوي " Edumétrie " بمعنى علم للقياس في مجال علوم التربية وعلى رأسهم كل من (Tourneur, Cardinet, Allal (1976, 1981) Scallon

فحتى لو كان مجال علم التباري قد عرف نوعا من التوسع، و حتى لو عجز الباحثون المعاصرون على استيعاب القياس و التقويم، فلا يمكن الاحتفاظ إذن سوى بالأعمال التي تتمحور الآن حول " العلامة " أو " القياس " لنشهد ميلاد

2 - 3: البراديجم الاجتماعي: Le paradigme sociologique

يتفق هذا النموذج مع أعمال علماء الاجتماع الذين اهتموا بالدور الذي تلعبه المدرسة في ميكانيزمات إعادة الإنتاج الاجتماعي. إذ يعتبر كل من Bourdieu " بورديو، 1964 " و " Passeron " باسرون، 1970 " المدرسة بمثابة وسيلة لمنح الشرعية للامساواة الثقافية. في حين يذهب " Baudelot " بودلو، 1971 " و " Establet " استابليه، 1975 " إلى النظر للمدرسة كجهاز يسمح بمعادلة الشهادات مع بُنى الطبقات الاجتماعية، أما " Boudon " بودون، 1973 " فينتجه في تحليله لدور المدرسة لاعتبارها فضاء يتم فيه اختيار الفاعلين الاجتماعيين بغية تطوير مكانتهم الاجتماعية الأصلية. (14)

في الواقع فإن التقويم الرسمي لم يكن أبداً مستقلاً عن التقويم غير الرسمي، الضمني والذي يتشكل خلال التفاعلات الصفية. كما أنه ومن جانب آخر ففضلاً عن تأثير التقويم الرسمي في تصرفات المعلم فإن هذا الأخير يتأثر كذلك بالتقويم غير الرسمي. خاصة عندما يمنح لكل متعلم صورة عن مكانته المدرسية أو قيمته – المتعلم طبعاً - كذلك ودون أن نكون فضوليين نلاحظ بأن التقويم يحاول الكشف عن بعض الفروقات الموجودة منذ البداية، حيث نجده وفي نفس الوقت لا يبالي البتة بالفروقات . من خلال ممارسة تقويم غير متميز ولا فارق لتلاميذ مختلفين أصلاً. وهو ما من شأنه أن يكرّس لا محالة اللامساواة الثقافية.

2 - 4: باراديجم التقويم المتمركز حول الأهداف:

Le paradigme de l'évaluation centré sur les objectifs

لقد طوّر " Tyler " " تايلور " مقارنة للتقويم تتمركز أساساً حول الأهداف. حيث ينحصر التقويم بالنسبة له في مجرد مواجهة أو مقابلة الأهداف المحددة سلفاً وعليه يقوم المسؤولون عن البرامج بالتحديد المسبق لجملة الأهداف، كما أن الموثوقية لن تمنح سوى للأدوات المعدة وفق شروط أجراً دقيقة، بالتالي فالاعتماد لن يكون إلا على الامتحانات والروايات أو الملاحظات المرجعية المعيار خلال ممارسة التقويم إن استدعى الأمر إجراؤه.

أما " Bloom. B " " بنجامين بلوم " فقد طوّر ما أصبح يُعرف ببيداغوجيا الإلتقان أو التحكم والتي لقيت صدىً واسعاً خاصة بأوروبا من خلال الأعمال التي أصدرها " De Landsheere. G " " ج. دولاندشير، 1973 " بجامعة Liège " لياج " . (15)

حيث لا تعد هذه البيداغوجيا كما يدّعي البعض امتداداً لسابقتها (مقاربة تايلور) فالأمر هاهنا يرتبط بنموذج أكثر ثراءً، يعود الفضل فيه إلى الأعمال التي قادها عالم النفس الأمريكي " Carroll, J. B " " جون بيسال كارول 1916 - 2003 " حيث عبّر عن ذلك " Scallon. G " " سكالون ج، 1986 " بقوله: " إن كارول (1963) طوّر نموذجاً للتعليم انطلق فيه من الفرضية التي مؤداها أن بإمكان التلميذ أن ينجح في تعلم محدد في حالة ما إذا خصص ما يلزم من الوقت الكافي لتعلم ما أوكل له من مهام " . (16)

وهذه الإسهامات هي ما جعل " بلوم " يطور بيداغوجيا الإلتقان والتي يمكن تلخيص خطوطها العريضة كما يلي:

أ - تحديد النتائج المتوقعة من وراء متابعة درس أو حتى جزء من الدرس بشيء من الوضوح.

- ب - تحضير التلاميذ لياشروا التعلم بشيء من الرغبة.
- ج - إثراء تعلم ردود الفعل المتكررة و مسارات التصحيح.
- د - عدم مباشرة التعلم اللاحق ما لم يتم التحكم في التعلم الآن.
- بالتالي فقد قادت أسس بيداغوجيا التحكم " بلوم " إلى التمييز بين ثلاثة أنماط للتقويم حسب الفترات و الوظائف:
- فلتحضير التلميذ بشكل جيد لمباشرة التعلم فإننا نلجأ لإجراء تقويم تشخيصي.
- وحتى تتم مساعدته أثناء التعلم فإننا نقوم بإجراء تقويم تكويني.
- أما في نهاية التعلم فإننا نراقب تحكمه في الأهداف المحددة بواسطة التقويم النهائي (الإسهادي / CERTIFICATIVE).

2-5: براديجم التقويم التكويني في إطار التعليم الفارقي:

Le paradigme de l'évaluation formative dans un enseignement différencié

- إن الفضل في بعث مفهوم " التقويم التكويني " يعود ل: " Scriven " سكريفن، 1967 " الذي أكد على أهمية عدم اعتبار ما يرتكبه المتعلمون من أخطاء بمثابة منكرات أو حتى مظاهر مرضية. مما ترتب عنه التمييز بين التقويم التجميعي (حصيلة الأداءات المكتسبة في نهاية التعلم) والتقويم التكويني (التقويم الذي يتم إجراؤه خلال سيرورة تعليمية لم تكتمل بعد بغية تطويرها).
- فيما أكدت " Allal " " ليندا علال " فيما بعد على أن كل عملية تقويم إنما تؤدي: وظيفة تنظيمية (Fonction de régulation). كما ميزت بين عديد أشكال الممارسة التقويمية التكوينية:
- التنظيم أو التقويم التكويني المرتدّ (Rétroactive) وهو ذلك النوع من التقويم التكويني المبني على التوقف لمدة زمنية معينة خلال الممارسة البيداغوجية بغية التعرف على ما تم تحقيقه من أهداف من التي لم تتحقق للقيام أو لتقديم ما يلزم من علاج لذلك.
 - التنظيم أو التقويم التكويني التفاعلي (Interactive) بمعنى ذلك التقويم المتضمن في النشاطات التعليمية والتعلمية، أو ما يتم إجراؤه من تشخيص وتوجيه منفرد أثناء هذه السيرورة.
 - الأشكال المزدوجة التي من الممكن أن تشمل عديد الخصائص: أين قد يتم إجراء تقويم تكويني مرتد بعد متابعة التلاميذ لوحدة تعليمية ما ثم إتباع ذلك بنوع من التعديل وإرفاقه بتقويم تكويني تفاعلي (...)

ثم بعد ذلك ظهر وبشكل جليّ مفهوم التقويم التكويني الإستباقي (Proactive) والذي اتخذ كوظيفة أساسية له جمع المعلومات وترجمتها بهدف تحضير وحدة تعليمية جديدة كلياً و التي تأخذ بعين الاعتبار خصائص التلاميذ.

هذا وقد بُعث نقاش ثري جداً حول مفاهيم التعليم الفارقي والبيداغوجيا الفارقية. فهذا النوع من الجدل يعود في الأصل إلى الأعمال المترتبة عن البراديجم الاجتماعي – سالف الذكر – حيث كان هدفها الأساسي الإجابة على التساؤلات المتعلقة باللامساواة الاجتماعية و بالا فرق في مقابل الفروقات أو الاختلافات أو كما عبّر عنه " Perrenoud " " بيرينو " اللامساواة التي تعززها السيرورات التقويمية المعتادة.

فإذا اعتبرنا التقويم التكويني من منظور فارقي على أنه عنصر هام في مسعى الإجابة على التساؤلات التي تدور في فلك هذا الجدل، فإن واقع الحال يقول بأنه لا يعدو أن يكون مجرد عنصر كغيره ضمن مجموعة كبيرة من العناصر. (17)

لذلك فقد كان عدد كبير من الأعمال التي قام بها التربويون أمثال " أندريه دو بيريتي " لا يدور حول جمع ما أمكن من الوسائل (وسائل التقويم التكويني، السيرورات، التقنيات والطرق البيداغوجية، كفايات جميع التلاميذ...) فحسب، وإنما حتى عن المرجعيات الخاصة بالتقويم ووسائل تحليل الممارسات البيداغوجية.

2-6: براديجم التقويم في خدمة القرار:

Paradigme de l'évaluation au service de la décision

في هذا السياق يمكن ذكر نموذجين اثنين يرتكز ثانيهما أو أنه يقوم على أساس سابقه و هما:

نموذج " Stufflebeam. D " " دانيال ستافليبيم " والذي يعتبر نموذجاً معروفاً عالمياً حيث أنه وعلى عكس نموذج " رالف تايلور " لا يتمحور حول الأهداف ولكن حول القرار الذي نتخذه في وضعية ما. فهدف التقويم هنا ليس التبرير وإنما التطوير " Note to prove, But to improve ". بمعنى اتخاذ قرارات ملائمة. (18)

كما أن القرارات لا تتخذ بناءً على قياس الفرق بين الأداء و الأهداف، و الذي اشتهر بنموذج CIPP (Context, Input, Process, Product) " السياق، المدخلات، العملية، المنتج أو المخرجات ، و يعتبر هذا النموذج من أكثر النماذج تطبيقاً و قد طوّره لجنة " فاي دلتا كبا " PHI DELTA KAPPA " برئاسة "

ستافلبيم " أثناء قيامهم بتقويم بعض المشروعات التعليمية الممولة من قبل الحكومة الفدرالية بولاية " أوهايو " الأمريكية.

وهو نموذج يقوم على تقويم العمليات المتضمنة في اختيار الأهداف و تقويم الاستراتيجيات البديلة التي تتبع، كتحقيق الأهداف و الاختيار بينها و تقويم تنفيذ الاستراتيجيات التي يتم اختيارها و تقويم ما إذا كانت الأهداف قد تحققت وإلى أي درجة.

أما الثاني فهو نموذج التقويم في خدمة بيداغوجيا الإدماج، فحسب (De Ketele) ووفق هذا النموذج يمكن تعريف السيرورة التقويمية بأنها جمع ما يكفي من المعلومات الملائمة، الصادقة والناجعة، ومراقبة مدى ملاءمتها لجملة المعايير التي لا بد وان تكون مناسبة للأهداف المحددة منذ البداية أو المعدلة أثناء العمل، بغية إعطاء سند للقرار الذي سيتخذ ". (De Ketele et Rogiers, 1993) فتعريف التقويم على هذا النحو إنما أريد به إبراز مجمل العمليات التي تتم في إطار السيرورة التقويمية والتي لا بد وأن يسبق بعضها بعضاً خلال الإجراء.

حيث ووفق هذا المنظور تأتي بيداغوجيا الإدماج كمحاولة جادة لصد بيداغوجيا التجزئة " Saucissonnage " - على حد تعبير دو كيتل - والمعمول بها عادة في الإطار المدرسي. ذلك أن المدرسة وفق هذه البيداغوجيا - التجزئة - ما هي إلا عملية تصفيف لمكعبات جنباً إلى جنب أو فوق بعضها البعض. فالتوقيت مثلاً ما هو سوى قطع زمنية متجانسة تستخدم عادة في معزل عن بعضها البعض وكذلك الشأن بالنسبة للمواد والبرامج وحتى الفصول الدراسية... كما لم يسلم التقويم هو الآخر من فخ التجزئة هذا والذي نستشفه من خلال تعبير المختصين في هذا المجال عندما يصرّحون بأن فعل التقويم الجيد ما هو إلا نموذج للأسئلة الممثلة لمجال الأهداف المرجوة ولمحتويات التعلم (التقويم التجميعي).

أما بيداغوجيا الإدماج فتقول على العكس من ذلك كله، بأن الكلّ يتجاوز مجرد جمع الأجزاء إلى بعضها البعض، أين كان لابد من إدماج مفاهيم جديدة في هذا المجال كما هو الشأن بالنسبة للأهداف النهائية و الوسيطة للإدماج وغيرها.

2 - 7: براديجم التقويم المرتكز على المستهلك حسب " سكريفن ":

Le paradigme de l'évaluation centrée sur le consommateur selon SCRIVEN, 1967/1983

يمكن القول بأن مطوري نموذج التقييم الموجه نحو المستهلك هذا – وعلى رأسهم " سكريفن " – قد قدموا خدمة جليلة للعاملين في التربية من ناحيتين، أولاًهما أنهم قاموا بتطوير أدوات مناسبة لأناس لا يملكون الوقت للقيام بهذه المهمة على أكمل وجه، وثانيهما أنهم زودوا التربويين ببيانات مناسبة حول المنتج التربوي كي تتم مراعاتها عند اختيارهم له، وبهذا يصبح المستهلك أكثر معرفة بالمنتج التربوي الذي سيكلفه جزء من ماله وجهده ووقته. (19) لكن السؤال المطروح هنا هو من هم المستهلكون؟

حيث يميز " سكريفن " بين نمطين منهم:

- المشتريين أو السوق المستهدف و الذين سيستقبلون الأشخاص المتكونين بهدف استخدامهم.
- المستهلكين الحقيقيين، بمعنى متلقي التكوين.

وفي إطار تحليل احتياجات السوق المستهدف يطرح المقوم العديد من الأسئلة من مثل: ما هي الكفاءات والاستعدادات التي لابد وأن يمتلكها التلاميذ المتخرجين من الثانوية، والتي سيعمل مجتمع الجامعة على اعتمادها في سبل بناء منظومة جامعية تضمن تكويناً نوعياً؟ ما هي الاستعدادات والمهارات التي لابد وأن يمتلكها الطلبة – الأساتذة في ختام تكوينهم والتي لا بدّ لها وأن تستجيب لمتطلبات مهنة التعليم كما يدركها رؤساء المؤسسات التعليمية، الأساتذة، الأولياء والتلاميذ؟

أما في إطار تحليله لاحتياجات المستهلك الحقيقي والذي هو تلميذ القسم النهائي. فإن المقوم سيحاول أن يحدد الحاجات الفعلية لهذا الأخير (مثلاً مفهومه الايجابي عن ذاته، تحضير جيد لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا...). أما تحليل احتياجات أستاذ المستقبل لعلها تكشف عن الحاجة للطمأنينة والأمن فيما يرتبط بكيفية إدارته للصف...أما فيما يتعلق بنمطي الاحتياجات (المتعلقة بالسوق المستهدف وتلك المتعلقة بمستقبلي التكوين) فمتى يمكن ضمان عدم تعارض أهداف كل منهما مع أهداف الطرف الآخر؟

في هذا الصدد فإن الجواب الذي يقترحه " سكريفن " لهذا الانشغال الأخير يكمن في أنه وبمجرد الأخذ بعين الاعتبار للحاجات الحقيقية خلال تحليلنا للاحتياجات وليس للاحتياجات التي تدرك على أنها مثالية نكون قد ضمنا ذلك بالفعل.

2 – 8: براديجم التقييم المتمحور حول الزبون:

Le paradigme de l'évaluation centrée sur le client

انتقد " Stake " " ستيك " نموذج " تابلور " لاعتماده على الأهداف فقط في عملية التقييم، إذ يرى أن الأهداف قد تتغير أثناء التنفيذ مما يسبب ضرورة اتصال المقوم بالمستفيد من البرنامج باستمرار لاكتشاف الأمور ذات الأهمية الخاصة بالبرنامج والتعرف عليها وأخذها بالحسبان عند التقييم. (20)

وقد طوّر " ستيك " مقارنة تتمحور حول الزبون أو المستفيد من التقييم، حيث يقول بأنه خلال كل عمليات التقييم فإن من ندعوه زبوناً ليس هو بالضرورة من يطلب التقييم وإنما يندرج تحت هذا المسمى كل الأشخاص المقحمين (والذي يسميهم هو " الحضور " أو " Les audiences ").

كما أنه حتى ولو اتفق مع " سكريفن " حول أن كل تقييم إنما يتضمن حكم قيمة، فإنه يجد من غير المجدي أن يتم تقديم حكم نهائي مقارن للتقييم (وهو بذلك يرفض ممارسة التقييم التجميعي). استناداً إلى معايير موحدة لإصدار هكذا أحكام في حين أن هذه المعايير إنما هي متعددة أصلاً، لذلك فدور المقوم بالنسبة إليه يكمن في:

- جمع المعلومات، بالإضافة لمختلف معايير الحكم و كافة أحكام مختلف الأشخاص مع توخي الموضوعية في ذلك قدر المستطاع.
- تحليل الانسجام.
- تقديم فهم جيد لوضعية التقييم من أجل تمكين الحضور من فهم و تطوير سيرورة التكوين (ومن هنا أتى مفهوم تقييم المستجيبين).

وبذلك فإن عمل المقوم يكمن بالدرجة الأولى في بناء المعطيات و المعلومات الموضوعية والذاتية المرتبطة بكافة الزبائن المشاركين. ثم بعد ذلك القيام بتحليل مزدوج: ينصب الأول منه حول الانسجام " التطابق " أما الثاني فيخص الأمور الطارئة منطقياً " التباعد ". (21)

وفي النهاية يتم التأليف بين نتائج هذا التحليل المزدوج و تبليغها لمختلف الزبائن في أشكال محددة من الكلام بحيث يمكن لكل المعنيين أن يقدموا ما يتناسب من إسهامات من شأنها المساعدة على تطوير البرنامج.

2 - 9: البراديجم الاقتصادي: Le paradigme économique

حسب " Bressoux " " بروسو، 1993 " يعود الفضل في إثارة النقاش حول ما أصبح يعرف الآن بالبراديجم الاقتصادي في الميدان التربوي، إلى إسهامات الحركة التي نشأت كردة فعل لنتائج أعمال كل من " Coleman " (1966) وكذا " Jenks " و " Alii " (1972)، حيث وجدوا بأنه لا يوجد تأثير خاص للمدرسة أو أنها قلما تؤثر على مكتسبات التلاميذ.

حيث ظهر في سنوات السبعينيات تياران بحثيان، كان أولهما عبارة عن تيار نضالي، ندد من خلاله أنصاره باللامساواة الاجتماعية التي كانت سائدة كما درسوا تأثيرات المدارس في هذا السياق. أما التيار الثاني فقد درس انعكاسات تدريب المعلمين على سلوكيات ومكتسبات التلاميذ أين يعد الصف المدرسي بمثابة وحدة الملاحظة الرئيسية.

وقد تم الجمع بين هذين التيارين فيما بعد و بالتحديد في مدينة " Dijon " ديجون " الفرنسية عندما تم بعث: معهد البحث في اقتصاديات التربية " IREDU " (Institut de Recherche en Economie de l'Education). أين تم التفكير حول مسألة تباين مكتسبات التلاميذ والرغبة في الكشف عن محددات هذا التباين، بالإضافة لما يخلفه المعلم من آثار على مستوى هذه المكتسبات، إلى جانب تأثير المدرسة والصف الدراسي عليه والتي كانت تقع كلها في صميم اهتمامات البراديجم الاقتصادي.

حيث تم التطرق لكافة تلك العناصر من خلال التركيز في البحث على مفهومين اثنين كانا بمثابة متغيرين مستقلين مفتاحيين وهما: الفعالية (L'efficacité) و الإنصاف (L'équité)

فمفهوم الفعالية مقترن بمفهوم تطور مكتسبات التلاميذ، في الوقت الذي يعرف فيه مفهوم الإنصاف على أنه يتحقق أو يحصل بمجرد تراجع الهوية، أو عدم اتساعها بين الأقوياء و الضعفاء من التلاميذ، أما من منظور إحصائي فإن ذلك معناه أن حالة الإنصاف القصوى تتماشى نظرياً مع عدم مجارات أو إنباع نتائج الامتحانات النهائية لنتائج الامتحانات الأولية.

لذلك فالبراديجم الاقتصادي لا يتضمن أكثر من مفهومين اثنين ذوا أهمية قصوى بالنسبة للإدارة اليومية للصف المدرسي.

2-10: براديجم التقويم كسيرورة للتعديل:

Le paradigme de l'évaluation comme processus de régulation

يعدّ التعديل مفهوماً محورياً عندما نتطرق للممارسة التقويمية، حسب (Allal, 1979) فإن كل تقويم داخل منظومة التكوين سواء كان ظاهرياً أو ضمناً إنما هو وسيلة للتعديل، على المستويين الضيق كما الواسع (Micro / Macro).

إن براديجم التقويم كسيرورة للتعديل – والذي يتبناه العديد من الباحثين حالياً – يمكنه أن يوجّد بين النماذج السابقة مع سماحه لكل منها بالمحافظة على هويته

الخاصة. من حيث انه لا يقصي أي منها خاصة إذا علمنا أن التصنيف المقترح من قبل باحثين من أمثال " Bonniol "، " Genthon " و " Roger " والذين يتجهون إلى أن الفرق بين المقيمين والتميز بينهم يمكن إجراؤه على النحو التالي - دون تفضيل لصنف منهم على الآخر :-

- من يفضلون إجراء الحوصلة وتصحيح المنتج (ذوو مرجعية تحكمية) على حد تعبير (Figari, 1989).
- من يرغبون في تسهيل التعلم (مرجعية الكفاءات المعرفية).
- المساعدة على بناء الهوية الفردية و الجماعية (مرجعية التصورات الاجتماعية).
- التوفيق بين العمل الفردي و الجماعي (مرجعية التفاعلات)...

بالتالي فبراديجم التقويم من أجل التعديل يعد نموذجاً واعداً وغنياً من جهة لكنه من جهة أخرى لا يزال في حاجة إلى إتمام العمل حوله والتفكير أكثر فيما يطرحه من بدائل للتفكير حول التقويم. (22)

هذا وتجدر الإشارة في آخر عرضنا لأهم البراديجمات التي ساقها المفكرون الغربيون أننا لم نركز على النماذج وإنما على البراديجمات والتي نعدّها كما أشرنا إليه منذ البداية أوسع إطاراً وطرحاً من النماذج، والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

نموذج عملية الابتكار و اتخاذ القرار لـ: " Everette Rogers " افريت روجرز". ونموذج المكعب ثلاثي الأبعاد لـ: " Hammond " هاموند " وكذا نموذج التقويم القضائي لـ: " Wolf " وولف " وغيرها كثير.

3- أهم النماذج العربية في مجال التقويم التربوي:

أما عن إسهامات التربويين و الباحثين العرب في مجال نماذج التقويم التربوي هذه، فتنجلى في كثير من المحاولات التي تمت في العالم العربي حول هذه المسألة والتي كانت مقتصرة على الاتجاهات الهدفية التي نادى بها "تايلور" في منظومته - سالفه الذكر - وبالنظر في أدبيات التقويم العربية نجد أن هناك اختلافاً كبيراً بين مفهوم التقويم التربوي وتقويم البرامج التربوية - حيث يعدّ الأول جزءاً من الثاني - كما أختلط مفهوم تقويم البرامج التربوية بتقويم المناهج وكانت بعض الأدبيات تتحدث عن تقويم عناصر المنهج مثل الأهداف، المحتوى، الخبرات، طرق التدريس وأساليب التقويم واستخدام الأدوات الملائمة لجمع البيانات.

وقد لخص الصانع وآخرون (1981م) في بحثهم عن تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي بعض السلبات التي يعاني منها التقويم وهي:

- أن التقييم يهتم فقط بالمستوى الجزئي أو المصغر على حساب المستوى الكلي أو المكبر وهو الاهتمام بالأداء الفعلي للبرنامج التربوي دون محاولة التعرف على انعكاس هذا الأداء على النظم والنماذج الأخرى للتقييم.

- قلة استخدام نماذج التقييم العالمية في تقييم البرامج التربوية واعتمادهم على تقويم الأهداف العليا للسياسات التعليمية التي غالباً ما تكون غامضة وعالية الملمس.

- الافتقار إلى المنهجية العلمية في إجراءات التقييم. فمعظم الأعمال التقييمية للبرامج التي تمت كانت تنفذ بطريقة عشوائية حيث تبدأ في بعض المرات من الأهداف العليا إلى طرق التدريس ثم القياس والتقييم وأحياناً تتبع من أهداف المنهج إلى تقويم المحتوى ثم المخرجات.

- غموض الأهداف التربوية وافتقارها إلى تحديد المعايير والمستويات المتعددة لها حتى يمكن قياس مخرجات التعلم. وبالتالي أصبح تقييم الطالب مقتصر على مستويات محدودة و أصبح التقييم مقتصر على عمليات عقلية متواضعة لا تمثل مضمون الأهداف التربوية العليا للمراحل الدراسية. وبالتالي عدم الاهتمام بالتعرف على تحقيق النظام التربوي ككل لأهدافه. لأن الأهداف العليا تشتمل على أهداف فرعية وجزئية ويمكن أن يتم تفسيرها لأكثر من سلوك وأداء في ضوء القيم والثقافة الاجتماعية.

- حصر جهود التقييم في جوانب فرعية دون محاولة وضع القضايا في إطارها المتكامل. فجاء التقييم منصباً على عنصر أو عنصرين من عناصر البرنامج مثل الأهداف أو طرق التدريس أو جزء من محتوى أو إجراءات الخطة دون المساس ببقية عناصر البرنامج الأخرى فجاء التقييم ناقصاً. وبالتالي أدى إلى نتائج سلبية عكس ما كان متوقعاً منه من تحسين وتطوير البرنامج التربوي. (23)

ومن المحاولات العربية نذكر تلك التي قام بها " محمد الصانع " وزملاؤه (1981م) من خلال وضع نموذج لتقويم البرنامج التربوي في الوطن العربي على النحو التالي:

3-1: نموذج التقييم التطويري المستمر للبرامج التربوية :

حيث ينظر هذا النموذج إلى التقييم التربوي على أنه عملية مستمرة تبدأ بالأهداف وتتم بالخطة الموضوعة لتحقيق الأهداف ثم العمليات والمخرجات

وتكون التغذية الراجعة أساساً للتطوير في كل مرحلة من مراحل البرنامج. وقد حدد النموذج المنطلقات الأساسية له في ست خطوات، وهي:

أولاً: ضرورة تقويم البرنامج التربوي في ضوء أهداف واضحة.

ثانياً: أن يبدأ التقويم من المراحل الأولى من تصميم البرنامج.

ثالثاً: أن يأتي التقويم كعملية مستمرة تواكب البرنامج في تخطيطه وتنفيذه.

رابعاً: أن البرنامج التربوي يتضمن شبكة من الخطوات والإجراءات وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والفنيين والأجهزة المتفاعلة.

خامساً: أهمية وجود خطة لأي مشروع تربوي وضرورة تقويم الخطة.

سادساً: أن تتفاعل مختلف المتغيرات ويتحدد بناء على تفاعلها عمليات البرنامج التي تنتج بدورها مخرجات متنوعة. وكل هذه الأمور تحتاج إلى تقويم مستمر للحصول على التغذية الراجعة المفيدة في عمليتي التطوير والتنفيذ.

ومن أهم مميزات هذا النموذج يمكننا أن نذكر:

- مراعاته لخصائص وفلسفة المجتمع.

- شمول التقويم لجميع عناصر المنهج.

أما عن أهم ما يشوبه من سلبيات فإنها تتلخص في كونه:

- لم يوضح المقصود من العمليات وشموليتها لأدوات واستراتيجيات التدريس. (24)

وهناك محاولة أخرى قام بها " اللقاني " كما يلي:

2-3: أنموذج أحمد حسن اللقاني (1981م):

وضع اللقاني تصوراً واضحاً لخطوات تقويم المنهج فظهر في صورة نموذج للتقويم البنائي ، ويتم هذا التقويم في خطوات محددة،

ويمكن تلخيص تلك الخطوات في الجدول التالي :

جدول رقم (01) نموذج التقويم البنائي للمنهج حسب تصوّر احمد حسن اللقاني

م	الخطوة	توضيحها
1	دراسة الأهداف العامة للتربية	يبدأ التقويم بدراسة الأهداف العامة للتربية ، ومن خلال دراسة الأهداف النوعية وتعد المواد التعليمية ، والكتب المدرسية .

2	التقويم في مراحل التخطيط	يقوم المخططون في هذه المرحلة بالمراجعة المستمرة والتعديل إلى أن يشعروا بأن الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس تم تخطيطها وتحديدها وفق المعايير التي وضعها .
3	التجريب الأول	بعد أن يتم إعداد المواد التعليمية وإنتاجها ومراجعتها تبدأ مرحلة التجريب المبدئي للمواد التعليمية وطرق التدريس، وذلك بتطبيقها في عدد محدد من المدارس والفصول، ثم يقوم المسؤولون عن التجريب المبدئي بتقويم النتائج التي توصلوا إليها
4	التجريب على نطاق واسع	بعد الانتهاء من مرحلة التجريب الأول ودراسة نتائجها يمكن تجريب (المنهج المطور) على نطاق واسع يشمل عدد من المشكلات والظروف التي يمكن أن يواجهها المنهج
5	التقويم النهائي	عندما يتوصل المختصون إلى نتائج التجريب على نطاق واسع ويشعرون أن النتائج التي تم التوصل إليها مقنعة ومحقة للأهداف يتم التقويم النهائي للمنهج ، وبذلك يتم الحكم على المنهج من حيث نوعيته ومدى فعاليته .
6	الضبط النوعي للمنهج المطور	إذا أثبتت فعالية المنهج في التجريب الأول والتجريب الموسع ، فلا بد من أن يخضع للمراجعة مرة أخرى والتعديل أثناء عملية تنفيذه في المدارس حيث تظهر بعض المستجدات بعد التطبيق ، والتي لا تظهر من خلال التجريب الأول والموسع

ويلاحظ أن العديد من مراكز بحوث تطوير المناهج تعتبر عملية تقويم المناهج كلها عملية ضبط نوعي سواء كان ذلك في مرحلة التخطيط للتطوير أو في مرحلة التجريب والتطبيق العام.

وفي ضوء ما سبق أيضاً يمكن القول أن عملية تقويم المنهج وتطويره لا تختلف في جوهرها عن جوهر العمليات التخطيطية والتنفيذية للمنهج ، كما يتضح أن عملية التقويم والتطوير يقع فعلها على كافة عناصر أو مكونات المنهج فإذا وقع على جانب أو عنصر من عناصر المنهج دون العناصر الأخرى فإن ذلك سيؤدي في الغالب إلى أخطاء عند التطبيق، بالإضافة إلى أن الانفصال أو العزلة بين النظرية أو الفكر من ناحية والتطبيق والممارسة من ناحية أخرى غالباً ما يزيد من احتمالات الفشل في مرحلتي التقويم والتطوير. (25)

وكان لنموذج اللقاني تعديلاً أشار له " شيخي " (2007م) حيث اهتم بالاتجاهات العالمية كمصدر من مصادر الأهداف بجانب المصادر السابقة، وضرورة إعداد المعلم للمنهج أثناء عملية التخطيط والتنفيذ، ويكون مرتبطاً بكل

ما يجري من عمليات التطوير للمنهج، لكونه يساعد المعلم في فهم خطة المنهج وفلسفته وأهدافه فيضمن الوصول للأهداف.

3-3: نموذج إبراهيم مهدي الشبلي (1984):

حاول، الشبلي، أن يضع نموذجين للتقويم هما: التقويم النهائي (L'évaluation sommative) والتقويم الأولي أو التراجعي (L'évaluation formative)، وهذان النوعان من التقويم سبقتا " الشبلي " فيه النماذج التقويمية العالمية وكذلك التقويم التربوي بشكل عام. كما أن الشبلي خص المنهج بالتقويم ولم يخص البرنامج التربوي والذي يشتمل على عدة مناهج. فجاء تقويمه محدداً وقاصراً على المنهج فقط، والتقويم النهائي وفق نموذج الشبلي يقوم على ست مراحل هي:

- 1- وضع خطة للتقويم يحدد فيها متطلبات التقويم من بشرية وزمنية ومستلزمات أخرى. كما يحدد منها معايير تقويم جوانب المنهج المختلفة.
- 2- تنفيذ خطة التقويم حيث يتم التقويم للمدخلات باستخدام المعايير الملائمة وكذلك عن طريق مقابلة ذوي الشأن. ومن ثمة يتم تقويم العمليات التي تمت بغرض أحداث التغيير المطلوب نحو الأهداف ثم تقويم المخرجات كما تتضح في النمو الذي حدث لدى المتعلم في التحصيل وفي مختلف جوانب شخصيته.
- 3- نتائج التقويم، حيث يراعي حسن العرض وحسن التفسير والاستنتاج للمعلومات التي تجمعت نتيجة تنفيذ العمليات التقويمية.
- 4- اتخاذ القرارات في ضوء نتيجة التقويم سواء ما هو متعلق منها بالمنهج الدراسي أو ما هو متعلق بالبرنامج.
- 5- تنفيذ القرار بالاعتماد أو الإلغاء أو التطوير.
- 6- نتائج القرار.

أما التقويم الأولي أو التراجعي فيبدأ من آخر حلقة وهي النتيجة السلبية بغرض التعرف على الخلل وينتهي بأبعد مرحلة وهي الفلسفة والنظرية التربوية. وبالتالي تبدأ مراحل التقويم من النتيجة إلى أساليب التقويم، الطالب، المعلم، طرق التدريس، أساليب التعلم، تقنيات التعليم، الخبرات التربوية، المحتوى المعرفي، الأهداف الخاصة بالمنهج، وأهدافه العامة (26).

ولعل من أهم مزايا هذا النموذج نذكر التالية:
- أنه ينظر للمنهج (نظرياً وتطبيقاً)، (خططاً وتنفيذاً) بهدف إعطائه صورة

كاملة وشاملة مبنياً على سلبياته وإيجابياته على صعيد النظرية والتخطيط والتطبيق والتقويم.

- إن حصيلة هذا النموذج تكون منهجاً مطوراً وبرنامجاً تقويمياً كذلك.

- يتم إجراء تقويم بنائي لكل مرحلة من مراحل بناء المنهج باعتبارها مراحل مستقلة وبالتالي يكون بناء المنهج سليماً ومتكاملاً.

أما عن عيوبه فيمكن حصرها في:

كون عملية التقويم هذه تتصف بالتكلفة المرتفعة ولاسيما إذا لم تتوصل هذه العملية إلى نتائج واضحة عن أسباب ضعف المنهج ولذلك لجأ بعض التربويين وبهدف الحد من النفقات إلى أنموذج آخر للتقويم.

هذا ونشير في الأخير إلى أن ثمة نماذج عربية كثيرة أخرى للتقويم لا يسعنا ذكرها في هذا المجال ذلك أنها إما تشترك مع نماذج عالمية أو عربية أخرى في الطرح أو لأنها إنما وجدت لخدمة واقع تعليمي و تربوي خاص نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: أنموذج محمد زياد حمدان (1986)، نموذج لطيفة السميري (1997) النموذج الشامل لتقويم المنهج لحسن زيتون (2003) وغيرها.

المراجع

- 1- الحارثي صلاح ردود: التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، دراسة منشورة لصالح إدارة الإشراف التربوي بمحافظة جدة، المملكة العربية السعودية، دت، ص. 12.
- 2- ابن منظور جمال الدين: لسان العرب، باب القاف، ج42، ص 3783.
- 3- أمطانيوس ميخائيل: القياس و التقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، ط5، كلية التربية، 2007م، سوريا، ص ص 151 – 152.
- 4- Pelpel, P : Se former pour enseigner, 3 éme édition, Paris, DUNOD, 2002, p. 210
- 5- أمطانيوس ميخائيل: نفس المرجع السابق، ص. 152.
- 6- أمطانيوس ميخائيل: نفس المرجع، ص. 153.
- 7- الزغلول عماد عبد الرحيم: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، ط2، 2012، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ص. 328.
- 8- شعلة الجميل محمد عبد السميع: التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، دار الفكر العربي، ط1، 2000م، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص. 23.
- 9- شعلة الجميل محمد عبد السميع: نفس المرجع، ص. 24.

10- الحسن اللحية: موقع تربية و تعليم، على الإنترنت بالرابط التالي:

http://www.tarbiataalim.com/2015/07/blog-post_27.html

11- De ketele, J.M : L'évaluation conjuguee en paradigmes, Revue française de pédagogie, numéros 103, Avril, Mai, Juin1993, p. 59.

12- Pelpel, P : opcit, p. 237.

13- De ketele, J.M : opcit, p. 61.

14- De ketele, J.M : opcit, p. 62.

15- De ketele, J.M : opcit, p. 63.

16- Scallon, G : L'évaluation formative des apprentissages, les presses de l'université LAVAL, Québec, 1986, p. 171.

17- الرابط الإلكتروني:

<http://smaala.forumactif.com/t1081-topic>

18- De ketele, J.M : opcit, p. 67.

19- أبو عذاب سعد: في التقويم التربوي - مداخل و اتجاهات، مدارس الملك فيصل، ط1، 2005، المملكة العربية السعودية. ص. 45.

20- السويدي خليفة علي و الخليلي خليل يوسف: المنهاج - مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيائنه، دار القلم للنشر و التوزيع، 1997م، الإمارات العربية المتحدة، ص. 71.

21- De ketele, J.M : opcit, p. 73.

22- De ketele, J.M : opcit, p. 73-76.

23- الرابط الإلكتروني:

www.master012.com/files/do.php?down=128

24- الشبلي إبراهيم مهدي: المنهاج بناؤها- تنفيذها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج، 2000، دار الأمل للنشر و التوزيع، ط2، 2000، اربد، الأردن. ص. 173.

25- اللقاني أحمد حسين: المنهاج بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب، 1989، القاهرة، ص. 465-464.

26- الشبلي إبراهيم مهدي: تقويم المنهاج باستخدام النماذج، مطبعة المعارف، 1984، بغداد، العراق، ص. 68.