



فاعلية التّقييم التّكويني (البنائي) في معالجة أخطاء المتعلّمين
وتعزيز التّعلّم النّشط

The Effectiveness of the Formative (Constructivist)
Assessment in Addressing Learners' Mistakes and
Promoting Active Learning

بومدين زليخة¹، موفّق عبد القادر²

مخبر الخطاب الحجاجي أصوله ومرجعياته في الجزائر

¹ جامعة ابن خلدون، تيارت (الجزائر)، zoulukha.boumedine@ univ-tiaret.dz

² جامعة ابن خلدون، تيارت (الجزائر)، aek.mouffak@yahoo.fr

ملخص:

تناولت هذه الدراسة دور التّقييم التّكويني في معالجة أخطاء المتعلّمين أثناء مسار التّعلّم. إذ تبرز أهميته في العملية التّعليميّة التّعلّميّة من خلال تشخيص المشكل المطروح ومحاولة إيجاد الحلول، فهو يساعد على بناء متعلّم نشطٍ فعّالٍ يطور معارفه بنفسه ويعترف بأخطائه ويسعى إلى تصحيحها، ويعتبرها نقطة انطلاقٍ نحو معرفة تستلزم تعلّماً نشطاً. كما يهدف هذا البحث إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه المتعلّمين وكيفية تجاوزها. وذلك بالإجابة على التّساؤل الآتي: ما مدى فاعليّة التّقييم التّكويني في معالجة الأخطاء وتعزيز التّعلّم النّشط.؟. فتمّ التّوصّل إلى أنّ دور التّقييم التّكويني يكمن في تقديم تغذية راجعة لكلا الطرفين (المعلّم والمتعلّم)، كما أنّه يُسهم في تحسين جودة التّعلّم ويعزز التّعلّم الفعّال والنّشط.

كلمات مفتاحية: التّقييم التّكويني؛ فاعليّة؛ الخطأ البيداغوجي؛ التّغذية الراجعة؛ التّعلّم النّشط؛ التّعزيز؛ العملية التّعلّميّة

Summary:

This study addresses the role of formative assessment in addressing learners' mistakes/errors during the learning process. Its importance in the educational process is highlighted through diagnosing problems and attempting to find solutions. It helps build an active and effective learner who develops knowledge independently, acknowledges their mistakes, and strives to correct them, viewing errors as a starting point for knowledge that requires active learning. The research also aims to uncover the difficulties faced by learners and how to overcome them by answering the following question: To what extent is formative assessment effective in addressing errors and promoting active learning? The findings indicate that the role of formative assessment lies in providing feedback to both parties (teacher and learner), contributing to the improvement of learning quality, and enhancing effective and active learning.

Keywords: formative assessment; effectiveness; pedagogical error; feedback; active learning; reinforcement; learning process

1. مقدمة:

إنّ نجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق الأهداف المنشودة هو نجاح للأمة بأسرها، فقيمة الأمم والشعوب تُعرف بتطورها العلمي والتكنولوجي وبما أنجزه العقل البشري، بل تعرف كذلك بمستوى متعلميها وتقاس بمعارفهم وسلوكياتهم التربوية، ذلك أنّ التربية لا تنفصل أبداً عن التعلم والتعليم، بل هي سابقة لهما وقابلة للنماء والزيادة والتطور والتغير، ذلك أنّ التربية هي « تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئاً فشيئاً ومن شروط التربية الصحيحة أن تنمي شخصية الطفل من الناحية الجسميّة والعقليّة والخلقية»¹.

هذا ما تسعى إليه المؤسسة التربوية اليوم، فهي دوماً تركّز بالدرجة الأولى على المتعلم وعوامله الداخليّة منذ مراحل الأولى، كما تجنّد له كلّ الوسائل والآليات وتبرئ له البيئة الملائمة التي من شأنها أن تطوّر قدراته ومهارته وتصلّق شخصيته بشكل متوازن.

إن مهمة إعداد الأفراد المتعلمين هي أشقّ مهمة على الإطلاق، إنّها تسعى البشرية جمعاء ومناطق اهتمامهم ومطمح العظماء منهم، وثمارها لا تتأتّى إلا بتضافر مجموعة من العناصر والظروف والطرائق والأساليب والآليات، ومن أهمّ الآليات التي تهدف إلى معالجة الأخطاء البيداغوجيّة وتفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية: التقويم بمختلف أنواعه، خصوصاً التكويني (البنائيّ منه)، وإن صحّ القول: التقويم من أجل التعلم، فمن خلاله تتمّ

مساعدة المتعلمين على بناء معارفهم بأنفسهم، إذ له دورٌ بارزٌ في تعديل مسار التعلم نحو الأفضل، وذلك من خلال تصحيح النظرة السلبية للأخطاء وكيفية تصويبها وذلك بواسطة تزويدهم بالتغذية الراجعة، وكذا إكساب المتعلمين الثقة اللازمة لمواجهة جميع ظروف الحياة وتحدياتها والأخذ بيدهم بعيداً عن الرسوب وال فشل أو النفور من الدراسة.

كما تواجه العملية التعليمية اليوم عدّة صعوبات وتحديات تؤثر على جودة التعليم من بينها الأخطاء البيداغوجية، التي تعرقل عملية التعلم، وتؤثر سلباً على نفسية المتعلمين وتحصيلهم الدراسي كما تؤثر بال المعلمين؛ لهذا سعت النظم التربوية إلى تحسين العملية التعليمية وذلك ببذل مختلف الجهود والإمكانيات وتوفير الآليات والأساليب، والتي من أبرزها التقويم التكويني الذي يكشف عن هذه الصعوبات ويعالجها. لهذا يستهدف هذا البحث الإجابة عن الإشكاليات التالية:

- ما هو التقويم التكويني؟ وما أهميته وما مدى فاعليته في بناء معارف المتعلمين؟

- ما علاقة التقويم التكويني بالتغذية الراجعة؟ وكيف يسهم التقويم التكويني

في الكشف عن الأخطاء البيداغوجية ومعالجتها؟

- كيف يسهم التقويم التكويني في تعزيز التعلم النشط؟

وتتمثل أهمية الدراسة في إبراز فاعلية التقويم التكويني وأهميته، ودوره في الكشف عن الأخطاء وتصحيحها من خلال تقديم تغذية راجعة تسهم في دعم التعلم النشط، كما تهدف الدراسة إلى توضيح الآليات والوسائل التي تساعد في تحقيق التقويم التكويني أثناء عملية التعلم.

2. التقويم التكويني: مفهومه وأهميته وأهدافه وأدواته:

لقد أولت النظم والمناهج التربوية اليوم عناية خاصةً بالتقويم البيداغوجي؛ لأنه «يسهم في تحسين الأداء وتطوير عمل المؤسسة التربوية من خلال تعزيز التكامل في التواصل بين ثنائية المعلم والمتعلم وبين المدرسة والمجتمع عبر وسائل متعددة، ويوفر تغذية راجعة متبادلة من شأنها أن تحدّد جوانب القوة والضعف لدى كلّ متعلم، وذلك من خلال شراكة حقيقية بين جميع أطراف عملية التعليم والتعلم»².

1.2 التّقويم التّربويّ:

يعتبر التّقويم التّربويّ «عمليةً منهجيةً منظّمة مخطّطة، تتضمّن إصدار الأحكام على السّلوّك أو الفكر أو الوجدان أو الواقع المعيش، وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السّلوّك أو (الواقع) الّتي تمّ التّوصل إليها عن طريق القياس مع معيارٍ جرى تحديده بدقّة ووضوح»³.

فمن خلال التّقويم يبرز دور المعلّم الفعّال، إذ يقوم «بتحديد نواحي القوّة والضعف في الشّيء المقوم، ثمّ توصيف سبل العلاج، وذلك بوصف أنشطة علاجية لعلاج نقاط الضّعف، وكذلك تحديد السّبل الّتي يمكن بها إثراء نقاط القوّة بعد تشخيص الواقع، كذلك يُعنى بإصلاح الاعوجاج وعلاج العيوب»⁴.

إذن فالّتقويم مهمّ جدّاً في العملية التّربوية لأنّه يساعد المعلّم على معرفة الأسباب الّتي أدّت إلى إخفاق بعض المتعلّمين، كما أنّه يغرس في الوقت نفسه الثّقة في نفوس المتفوّقين منهم؛ ما تستدعي دعماً، تربوياً ومعالجة بيداغوجيةً.

2.2. التّقويم التّكوينيّ (البنائي):

يعتبر التّقويم التّكوينيّ «تقويماً مستمراً يلازم عملية التّعلّم في جميع جوانبها، ويتكامل مع أنشطتها المدرسيّة، وبخاصّة تلك الّتي تعتمد المقاربة البنائية، حيث يكون للمتعلّم الدور المركزي»⁵.

والّتقويم التّكوينيّ هو عملية تقييم مستمرة تتزامن مع سير عملية التّعلّم في مختلف جوانبها، وتتكامل مع الأنشطة المدرسيّة، خاصّة تلك الّتي تعتمد على المنهجية البنائية. فيهدف إلى وضع المتعلّم في مركز العملية التّعليميّة، بحيث يتمّ تقديم الدّعم والتّوجيه بشكلٍ مستمرّ لضمان تطوّر مهاراته ومعارفه⁶، كما أنّه «ينجز أثناء إرساء الموارد، بمعنى أنّه يساير الفعل التّعليمي»⁷، و"لا يُستثنى المعلّم كذلك؛ إنّّه ينيّر فكره ويمنحه هو الآخر تغذيةً راجعةً"⁸.

ونستنتج ممّا سبق ذكره أنّ التّقويم التّكوينيّ هو تقويم دائم مستمرّ ملازم لعملية التّعلّم، وهو جزء لا يتجزّأ منها، حيث يُمارس داخل الحصّة الدّراسيّة لمراقبة بناء التّعلّقات خطوةً بخطوة، إذ يعتبر أهمّ آلية تضمّن للمتعلّم والمعلّم توفير تغذية راجعة فوريّة. والتّقويم التّكوينيّ يعدّل مسار المتعلّمين، وذلك بناءً على تشخيص نقاط الضّعف والقوّة بعد الوقوف

عليهما، ثم تصويب الأخطاء دون تركيز على العلامات التقييمية، لأن غايته الأساسية هي تحسين جودة التعلم وتعديل مساره.

3.2 أهمية التقويم التكويني:

تتطلب العملية التعليمية التعلمية العناية بالمتعلم بشكل كبير وتوفير كافة الشروط والآليات التي تسهم في بنائه المعارف بنفسه، لذلك « يبقى من الضروري التركيز على المكانة الهامة التي ينبغي تخصيصها في منظومتنا التربوية للتقويم عموماً، والتقويم التكويني على وجه الخصوص، لأنه يعتبر نشاطاً مُدمجاً في المسار التعليمي»⁹، هذا ما يجعله يخدم التعلم ويدعمه ويطوره¹⁰.

والنظرة الجديدة للتقويم ترفض العقاب وتنظر إليه نظرة إيجابية من خلال توظيف التقويم التكويني « إذ يمكن من المعالجة الآنية، والقطيعة مع التصور التقليدي للتقويم "كعقاب"، الذي يقتصر على منح نقطة غالباً ما تكون صعبة التفسير، وتعويضه بتقويم مدمج في مسار التعلم، يكون بمثابة كاشف للتقدم المحرز في التعلم أو النقائص التي تعيق تقدم التعلم وتطلب عملية سريعة وملائمة»¹¹.

ويمكن تلخيص أهمية التقويم التكويني في العناصر الآتية:

تشخيص المشكل المطروح أثناء حصص إنجاز المهمات.

إدراك مستوى نجاحات المتعلمين، والوعي بحاجاتهم إلى التعلم عند بناء شبكات المعايير التي تسمح لهم بتصوّر المهمة الناجحة، وإعداد أدوات التقويم الذاتي، كما توصلهم إلى اكتشاف أن الأخطاء ما هي إلا وسائل للتعلم.

أخذ الوقت الكافي أثناء حصّة الدرس للوقوف على المكتسبات والنجاحات التي تحققت، وقياس ما تبقى للتعلم قصد تحسين هذه النجاحات¹².

أنه يسمح بمعرفة مدى تقدم المتعلم، كما يسمح بملاحظة آثار النسق التعليمي على المتعلم، ويبقى التوجّه الجوهري لهذا التقويم هو تعديل التدرّج المزمع اتباعه في الدرس¹³.

بناءً على ما سبق ذكره نتوصل إلى أن أهمية التقويم التكويني تتمثل في: تشخيص الصعوبات واعتبار الأخطاء وسيلة للتعلم، إضافةً إلى تعويد المتعلمين على بناء شبكات المعايير ومعرفة مدى تقدم المتعلم أثناء عملية التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

4.2 أهداف التّكوين التّكويني:

نظراً لأهمية التّكوين التّكويني في بناء معارف المتعلّمين كان حتماً على جميع المعلّمين الحرص على تنفيذه والتّقيّد به كونه « يمثّل الإجراء الهامّ الذي يحقّق تطوّر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ويضمن نجاحها، انطلاقاً من تحديد الأهداف التّعلّميّة أو ما يسمّى بمؤشّرات الكفاءة، وصياغتها بعبارة واضحة ودقيقة وصريحة»¹⁴.

ولهذا يسعى التّكوين التّكويني إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر أهمّها:

1. تمكين المتعلّم من معرفة ما حقّقه خلال فترة التّعلّم، وإطلاعه على نقاط الضعف بهدف معالجتها.
2. إعادة النّظر في طرائق التّدريس لتحسينها وتطويرها، إن لم تؤدّ الغاية المنشودة وتبيّي استراتيجيات تعلّميّة جديدة.¹⁵
3. يهدف إلى توجيه التّدريس وتوفير التّغذية الراجعة للطلبة حول تعلّمهم.¹⁶
4. الكشف عن الصعوبات التي تواجه المتعلّمين خلال تنفيذ المهام التّعليميّة.
5. تشجيع المتعلّمين على القيام بالمحاولات دون التركيز على توقّع إجابة صحيحة مُعدّة مسبقاً من المعلّم.
6. تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تطوير في مسيرتهم التّعليميّة، وتحويل الأخطاء إلى فرص بدلاً من اعتبارها عقبة في مسار التعلّم.
7. ربط المكتسبات القاعدية بكفاءات أكثر تركيباً.¹⁷
8. مساعدة التّلاميذ على التعلّم، أي على إرساء الموارد وتنمية الكفاءات (أو الكفايات) المُدرّجة في المنهاج، وذلك بالتّحقّق المستمر من مكتسباتهم أثناء الأنشطة التي يندمجون فيها، والغرض الأساسيّ منه هو تسهيل عمليّة تعلّمهم.¹⁸

5.2 أدوات التّكوين التّكويني:

تتعدّد الأدوات والوسائل الموظّفة أثناء التّكوين التّكويني والتي من بينها: «الأسئلة المختلفة التي يطرحها المعلّم في أثناء الدرس أو (الحصّة)، والامتحانات القصيرة والتّمارين الصفيّة والوظائف البيتية»¹⁹.

ولهذه الأدوات الأهمية القصوى في ترسيخ التعلّات والمكتسبات، كون المتعلّم يحتاج إلى وسائل تعزّز له التعلّم الجديد لأنّه لا يستطيع الانتقال إلى تعلّم أعلى دون استيعابه لتعلّات تهيّؤه لاستقبال ما هو جديد، فهذه التدريبات، والاختبارات الفوريّة، والواجبات المنزليّة تحقّق الفائدة المرجوّة من التّقويم التّكويني.

3. دور التّقويم التّكويني في تصحيح أخطاء المتعلّمين:

يعتبر التّقويم التّكويني أحد الأساليب الفعّالة في الكشف عن أخطاء المتعلّمين وتصويبها؛ كونه عمليّة مستمرة تسير عمليّة التعلّم وتسمح للمعلّمين والمتعلّمين بالتعرّف على الأخطاء فور وقوعها؛ إذ «يساعد الاستخدام الملائم لهذا النوع من التّقويم على ضمان التّمكن من المهام التّعليميّة، حيث يقدّم أجوبة ملائمة لتصحيح ومعالجة الصّعوبات للتّمكن من بلوغ الأهداف المرجوّة، كما يهدف أيضاً إلى العمل على تحسين التعلّم بما يقدّمه من معلومات عن أوضاع وحالات التعلّم تسمح بالرجوع إلى الوراء لتصحيحها»²⁰. وباعتبار التّقويم التّكويني جزءاً لا يتجزّأ من العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، فإنّه يعتبر الأخطاء التي يرتكبها المتعلّمون فرصاً للتعلّم وليس مجرد علامات سلبية أو غير مفيدة تدلّ على الضعف أو الفشل²¹.

كما يمنح التّقويم التّكويني للأخطاء «دوراً تربويّاً، على اعتبار أنّ التعلّم يتمّ عبر التّجربة والخطأ، عملاً بالقول: "من لا يخطأ لا يتعلّم"، والخطأ يعدّ مؤشّراً لصعوبات تعلّميّة أو لإستراتيجيات غير مناسبة، ممّا يسمح باقتراح الحلول»²². إذن فدور التّقويم التّكويني يكمن في اكتشاف الأخطاء وتحديد أنواعها، ثمّ الوقوف على أسبابها ثمّ اقتراح الحلول المناسبة لتصحيحها.

1.3 أنواع الأخطاء: تنقسم الأخطاء إلى قسمين هما:

1.1.3- الأخطاء المرتبطة بالمتعلّم: وهي نوعان:

أ- الأخطاء المنتظمة: (erreurs systématiques):

هي الأخطاء التي «تتكوّن من النوع نفسه أو من أنواع مختلفة، وتتخذ صفة التّكرار وتؤشّر على صعوبة في التعلّم مرتبطة غالباً بوجود عائق، أو عدم امتلاك قدرات وكفاءات معينة»²³.

ب- الأخطاء العشوائية (erreurs aléatoires): وقد أطلق عليها كوردن Corder أخطاء ما قبل النظام، تتميز بالإبهام²⁴، وتكون هذه الأخطاء عشوائية « غير منتظمة ترتكب غالباً بسبب سهو أو عدم قدرة أو عدم انتباه، أو تذكر²⁵».

2.1.3- الأخطاء المرتبطة بجماعة القسم:

تصنّف الأخطاء الجماعية إلى نوعين:

أ- الخطأ المنعزل (erreur isolée): هو مجموعة من الأخطاء تظهر على المتعلمين، وبعد خضوعهم لنفس التعلّيمات ونفس التّقييم التّكويني تظهر عليهم صعوبات مختلفة، إذ تخضع هذه المجموعة من الأخطاء لعمليات علاجية فردية في إطار البيداغوجيا الفارقية²⁶

ب- الخطأ المعبر أو الدّالّ (erreur significative): وهذا النوع من الأخطاء « يمسّ فئة كبيرة من المتعلمين أو جميعهم، ويحيلّ على عملية التعليم مباشرة، ويؤشّر إلى خلل فيها ويتطلّب إعادة النّظر في الإجراءات التّعليمية المتبعة²⁷».

3.1.3- الأخطاء المرتبطة بالمهمة (erreur rapportée a la tache): هذا النوع من الأخطاء يرتكب في الغالب « بسبب سوء فهم ما هو مطلوب إنجازه، وهذا يحيل أيضاً إلى إعادة النّظر في الأسلوب المتبع في التّدرّس²⁸».

وبناءً على ما سبق فإنّ أخطاء المتعلمين ، إمّا أن تكون أخطاء مرتبطة بالمتعلّم تتمثّل في الأخطاء المنتظمة التي تتخذ صفة التّكرار، أو عشوائية سببها السّهو أو قلة التّركيز، أو أخطاء ترتبط بجماعة القسم تتمثّل في الخطأ المنعزل الذي يمسّ فئة معينة من المتعلمين أو الخطأ المعبر الذي يمسّ فئة كبيرة من المتعلمين، إضافةً إلى الخطأ المرتبط بالمهمة، والذي ينتج عن سوء فهم المطلوب.

ومن بين إستراتيجيات معالجة الأخطاء في إطار التّقييم التّكويني التّغذية الرّاجعة التي توفّر للمتعلمين معلومات حول أخطائهم تساعدهم على فهمها وتصحيحها.

2.3. التغذية الرّاجعة (المرتدة) ودورها في معالجة الأخطاء:

1.2.3 مفهومها:

تعرف التغذية الرّاجعة على أنّها: « النّظر في مستوى التّغيّرات السلوكية التي تحدث في سلوك التّلاميذ في ضوء الأهداف المحدّدة سلفاً وتصحيح مسار النّظام (مدخلات- عمليات - مخرجات)»²⁹.

كما « تدرج إستراتيجية التغذية الراجعة ضمن التقييم أو الضبط التكويني، الذي نصبو من خلاله إلى تتبع المسار الدراسي للمتعلّم وتوجيهه، ومساعدته على تجاوز تعثره»³⁰ وتعتبر كذلك جزءاً من التقييم التكويني، الذي يهدف إلى متابعة تقدّم المتعلّم خلال مساره الدراسي، فمن خلال التغذية الراجعة يتمّ تقديم ملاحظات هامة للمتعلّم تساعد على التعرّف على نقاط قوّته وضعفه، ممّا يمكنه من تحسين أدائه وتجاوز أي صعوبات أو تعثرات قد يواجهها³¹.

إذ لا يخلو درس من تعثر أو صعوبات أو مشاكل تعيق عمليّة التعلّم مهما بلغت مكانة المعلّم وخبرته، وهنا يبرز دور التّقييم التكويني الذي يقوم بفحص التعلّم ومعرفة مكانة المتعلّم منه كذلك، ومن ثمّ يُسهم في تجاوز هذه العقبات عن طريق إستراتيجية التغذية الراجعة، والتي ترتبط أساساً بمشكلة رئيسة في التعلّم، وهي مشكلة تقويم المتعلّم لسلوكه وأدائه. وهل أداء الفرد في الموقف التعلّمي هو الأداء الصحيح الذي يحقق موضوع الهدف أم لا؟³².

ولن يستطيع المعلّم توظيف التغذية الراجعة إلّا عن طريق مشاركة المتعلّمين وتفاعلهم أثناء عمليّة التعلّم وتقديم الإجابات.³³ هذه الإجابات يجب أن تتسم بالمصادقية فمن المستحيل أن تكون كلّ الإجابات صحيحة، كما أنّه من غير المنطقي أن تكون كلّها خاطئة، فيتدخل المعلّم ويصنّفها بين الصائبة والخاطئة، ومن أجل تصويب الخاطئة منها وتعزيز الصائبة « يستخدم المعلّم إستراتيجية التغذية الراجعة وذلك من أجل تحسين عمليّة التعلّم من خلال تعريف المتعلّم بمدى تقدّمه في المسار الصحيح من خلال تزويده بمعلومات بشكل منتظم ومستمرّ حول استجاباته ومساعدته على تثبيت الاستجابات الصحيحة وتعديل الاستجابات الخاطئة»³⁴.

2.2.3 إستراتيجيات التغذية الراجعة:

تكمن أهميّة التغذية الراجعة في إبراز « دور تعزيزيّ، فهي تعمل على استثارة دافعيّة الطالب وتوجيه طاقته نحو التعلّم، كما أنّها تُسهم في تثبيت المعلومات وترسيخها وبالتالي تساعد على رفع مستوى الأداء في المهمّات التعلّميّة اللاحقة»³⁵.

كما تسهم كذلك في « زيادة دافعية المتعلم نحو اكتشاف الاستجابات الصحيحة وانتقائها».³⁶ وذلك عن طريق إستراتيجيات معالجة الأخطاء والتي تتمثل فيما يلي:

1- المعالجة عن طريق تصحيح أخطاء المتعلم من خارج المتعلم، حيث يقوم المعلم بعملية التصحيح (Hétéro correction).

2- المعالجة عن طريق التصحيح الذاتي (Auto correction). إما بمنح المتعلم دليل التصحيح، وإما بمنحه أدوات ليصحح أخطاءه بنفسه؛ ومن بين هذه الأدوات: المعايير، الطريقة، المراجع: (القاموس، الموسوعة، الكتاب المدرسي) أو الجواب (وفي هذه الحالة تحديد الطريقة الموصلة إليه).

3- المعالجة عن طريق المقابلة والمقارنة بين تصحيح ذاتي، وتصحيح خارجي (تصحيح المعلم وتصحيح المتعلمين الآخرين).³⁷

إذن فالتغذية الراجعة (المرتدة) لا تنفصل أبداً عن عملية التقويم التكويني المدمج في مسار التعلم، فهي تتدخل في حال وجود خلل أثناء عملية تقويم التعلّيمات عن طريق اعتماد إستراتيجيات التغذية الراجعة، والتي تعتمد على ثلاثة أساليب رئيسة تتمثل في: المعالجة عن طريق التصحيح الخارجي من طرف المعلم، ومعالجة تقوم على التصحيح الذاتي، حيث يقوم المتعلم باكتشاف أخطائه بذاته وتصحيحها. وأخيراً المعالجة التي تتم عن طريق مقارنة المتعلم إجاباته بإجابات أخرى صحيحة.

4. التعلم النشط:

1.4 مفهوم التعلم النشط:

للتقويم التكويني دور بارز في تعزيز التعلم النشط وبناء التعلّيمات، إذ يعرف بأنه: «مجموعة عمليات تحدث داخل المتعلم وبناءً على رغبته الذاتية ويتم تنشيط هذه العملية عن طريق المثيرات والحوافز التي تتوافر في البيئة المحيطة بالمتعلم»³⁸.

فالتعلم النشط يركز على الرغبة الذاتية للمتعلم، إذ يقوم بتنشيط وتحفيز هذه العملية الداخلية من خلال تفاعل المتعلم مع المحتويات التعليمية والبيئة، وذلك بطريقة نشطة وفعالة، مما يعزز لديه فاعلية التعلم ويزيد من استيعابه.

2.4 خصائص التعلم النشط:

نلخص خصائص التعلم النشط فيما يلي:

1. التّعلّم النّشط تعلّم هادف ومخطّط له، مستمرّ، إجراء وأداء وممارسة.
 2. التّعلّم النّشط مسؤوليّة، موقف اجتماعيّ تعاونيّ.
 3. متعدّد ومتنوّع الأساليب والاستراتيجيات.
 4. مجاله كلّ المقرّرات والمناهج الدّراسيّة، وذو نواتج تعليميّة متعدّدة ومتنوّعة.
 5. متعدّد المهام، مرّن، مرح ومتعة.
 6. هو مجال واسع لاستخدام كلّ وسائل وتكنولوجيا التّعليم³⁹.
- 3.4. أهداف التّعلّم النّشط:
- من جملة الأهداف التي يسعى إليها التّعلّم النّشط:
1. تشجيع المتعلّمين على اكتساب مختلف المهارات، من بينها التّفكير النّاقّد.
 2. تشجيع المتعلّمين على القراءة النّاقدة بمختلف أنواعها.
 3. التّنوع في الأنشطة التعليميّة الملائمة للمتعلّمين لتحقيق الأهداف التّربويّة. المنشودة.
 4. يزيد الثّقة بالنّفس لدى المتعلّمين نحو اقتحام ميادين المعرفة⁴⁰.
- وعليه فالتّعلّم النّشط يُكسب المتعلّم مهارات متنوّعة، كما يشجعه على العمل الجماعي، ويبثّ روح المبادرة، ويقوّي شخصيته ويحبّب له البحث والاستكشاف .
- 4.4. أهميّة التّعلّم النّشط:
- تبرز أهميّة التّعلّم النّشط فيما يلي:
1. يبرّز للمتعلّمين مواقف تعليميّة حيّة.
 2. يزيد من اندماج المتعلّمين في العمل.
 3. يحفّز المتعلّمين على كثرة الإنتاج.
 4. ينمي لدى المعلّم والمتعلّم الرّغبة في البحث والتّفكير والتّعلّم حتى الوصول إلى درجة الإتيقان.
 5. يساعد المتعلّم على استرجاع المكتسبات مع ربطها بالتّعلّمات الجديدة.
 6. يبرز قدرة المتعلّم على التّعلّم دون مساعدة فيعزّز لديه الثّقة بنفسه والاعتماد عليها.
 7. المهمّة التي ينجزها المتعلّم بمفرده خلال عمليّة التّعلّم تكون قيمتها أكبر من التي ينجزها له شخص آخر⁴¹.

خاتمة:

يعدُّ التَّقْوِيم التَّكويني ركيزةً أساسيةً من ركائز العملية التَّربويّة. لما له من دور كبير في الكشف عن الأخطاء ثمّ تصحيحها، ومساعدتهم على تعزيز تعلّماهم وصولاً إلى التعلّم الفعّال وتطويراً لأدائهم، فهو يجمع بين أهمّ طرفين هما: (المعلّم والمتعلّم)، فيقدّم لكليهما تغذية راجعةً تسهم في تصحيح مسار التعلّم، وتفرض اتّخاذ إجراءات فوريّة جادّة لعلاج نقاط الضعف وتحولها إلى قوّة، وتعزيز نقاط القوّة وإثارة دافعيّة المتعلّمين.

كما أن الأخطاء ما هي إلّا وسائل للتعلّم وفترات في حلّ مشكلة من المشاكل، وما هي إلّا مؤشّر لصعوبات تعلّميّة تمّ تشخيصها ثمّ معالجتها. كما أنّ تمكّن المعلّم من التَّقْوِيم التَّكويني هو تمكّن من العملية التَّعليميّة التَّعلّميّة في حدّ ذاتها.

و مهما تحقّقت شروط التعلّم وعوامله تظلّ العملية التَّعليميّة تواجه صعوباتٍ وتحدياتٍ وعوائقَ متعدّدة المصادر والأسباب. ورغم بذل المعلّم قصارى جهده إلّا أنّ النقص واردٌ والصعوبات لن تتلاشى.

ومن خلال نتائج الدّراسة أوصي بما يلي:

1. ضرورة تدريب المعلّمين خصوصاً الجدد منهم على مفهوم التَّقْوِيم التَّكويني وأهدافه وتطبيق أساليبه المتنوّعة (خصوصاً التَّغذية الرَّاجعة)، وعقد المزيد من الدّورات التَّكوينيّة التَّطبيقيّة التي تجسّد هذا التَّقْوِيم. وذلك من أجل تحقيق تعليم فعّال.
2. توعية جميع أطراف العملية التَّعليميّة التَّعلّميّة بأهميّة التَّقْوِيم التَّكويني وأهدافه.
3. ضرورة مراعاة تعداد المتعلّمين أثناء إنجاز الأفواج التَّربويّة، وذلك من أجل ألاّ يشكّل التَّقْوِيم التَّكويني عبئاً على المعلّم لما يتطلّبه من جهد ووقت، والذي من شأنه تحقيق الأهداف المرجّوة.
4. غرس ثقافة الخطأ الإيجابية يزيد من تعزيز التعلّم النّشط لدى المتعلّمين.
- 5- ضرورة تصنيف أخطاء المتعلّمين، وذلك من أجل معالجتها، ومن أجل تعزيز التعلّم النّشط الفعّال.

مراجع البحث وإحالاته:

¹ جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الأول، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، 1971، ص 266.

- ² ينظر: محمد بن عبد الله قسايمه، طرائق التدريس العامة وتقويمها، دار خوارزم العلمية، د ط 2010، ص 193.
- ³ محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، ط 4، 2008-1428، ص 392-393.
- ⁴ ينظر: هيرة شفيق إبراهيم الرباط، المناهج وتطبيقاتها التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة مصر، ص 206.
- ⁵ جورج مارون، أسس التقويم التربوي ومعاييرها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط 1، 2010، ص 63.
- ⁶ ينظر: المرجع نفسه، ص 63.
- ⁷ محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، الورسم للنشر ولطباعة ط 2، 2012، الجزائر، ص 21.
- ⁸ صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظه جدة - بنين، إدارة الإشراف التربوي، د. ط، د. ت، ص 23.
- ⁹ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر، ص 55.
- ¹⁰ ينظر: المرجع نفسه، ص 20.
- ¹¹ المرجع نفسه، ص 55.
- ¹² محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، ص 22.
- ¹³ عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، سبتمبر 2016، ص 245.
- ¹⁴ المرجع نفسه، ص 244.
- ¹⁵ جورج مارون، أسس التقويم التربوي ومعاييرها، ص 64.
- ¹⁶ ينظر: بيج كيلى، تر: جبر بن محمد الجبر، التقييم البنائي في العلوم، 75 استراتيجية عملية لربط التقييم والتدريس والتعلم، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، 1435 هـ، ص 6.
- ¹⁷ ينظر: محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، ص 25.
- ¹⁸ م نفسه، ص 21.
- ¹⁹ عايش محمد زيتون، النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم، ص 586.
- ²⁰ وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، د ط، د ت، ص 35.

- ²¹ ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل منهجي في التّقييم التّربوي، مطبعة الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، الجزائر، نوفمبر 2010، ص 64.
- ²² جورج مارون، أسس التّقييم التّربوي، ص 65.
- ²³ محمد حميميد فرحات، دليل المدرّس، تقنيات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، دار النشر جيطلي، برج بوعريّج، د ط، 2017، ص، 263.
- ²⁴ تر: عبده الرجعي، علي أحمد شعبان، أسس تعليم اللغة وتعلّمها، دار النهضة العربيّة للطباعة والنشر بيروت، د.ط، 1994، ص: 208.
- ²⁵ محمد حميميد فرحات، المرجع السابق، ص 263.
- ²⁶ ينظر: م نفسه، ص 263.
- ²⁷ المرجع نفسه، ص 264.
- ²⁸ م نفسه، ص 264.
- ²⁹ عفاف عثمان عثمان مصطفى، إستراتيجيّات التدريس الفعّال، ط1، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر- الإسكندريّة، 2014، ص 38.
- ³⁰ عبد الكريم غريب، مستجدات التّربية والتّكوين، منشورات عالم المعرفة، مجلّة جغرافيّة المغرب ص 482.
- ³¹ ينظر: المرجع نفسه، ص 482.
- ³² أنور محمّد الشرقاوي، التّعلّم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2017، ص 282.
- ³³ عبد الكريم غريب، مستجدات التّربية والتّكوين، ص 485.
- ³⁴ ينظر: ميسر خليل الحباشنة، التّغذية الراجعة وأثرها في التّحصيل الدّراسي، دار جليس الزّمان عمان ط1، 2014، ص 24.
- ³⁵ عصام محمّد عبد القادر، مبادئ وفنّيّات التّعليم، دار التّعليم الجامعي، الإسكندريّة، 2022، ص 46.
- ³⁶ أنور الشرقاوي، التّعلّم نظريات وتطبيقات، ص 285.
- ³⁷ ينظر: عبد الكريم غريب، مستجدات التّربية والتّكوين، ص 486-487.
- ³⁸ بهيرة، المناهج التّربوية وتطبيقاتها، ص 141-142.
- ³⁹ ينظر: عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، هدى بنت علي الحوسنية، إستراتيجيّات التّعلّم النّشط (180 إستراتيجيّة مع الأمثلة التّطبيقيّة)، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة. عمان، ط1، 2016 م-1437 هـ ص 26-28.
- ⁴⁰ ينظر: بهيرة شفيق إبراهيم الرّباط، المناهج وتطبيقاتها التّربويّة، ص 145.
- ⁴¹ ينظر: عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، هدى بنت علي الحوسنية، إستراتيجيّات التّعلّم النّشط ص 31-32.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2017.
2. بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، المناهج وتطبيقاتها التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة- مصر.
3. بيج كيلى، تر: جبر بن محمد الجبر، التقييم البنائي في العلوم، 75 إستراتيجية عملية لربط التقييم والتدريس والتعلم، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، 1435هـ.
4. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الأول، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1971.
5. جورج مارون، أسس التقويم التربوي ومعايير، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط 1 2010.
6. حراسيم ليندا، نظريات التعلم وتطبيقاتها في التعلم الإلكتروني، تر: صال بن محمد بن عبد الله العطيوي، دار جامعة الملك سعود للنشر، 2020، د.ط، ص 126.
7. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط 7، 2008.
8. دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعلمها، تر: عبده الرجعي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، د.ط، 1994.
9. صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة – بنين، إدارة الإشراف التربوي، د.ط.
10. عايش محمد زيتون، النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم، عمان، دار الشروق، 2007.
11. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيب في علم التدريس، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، سبتمبر 2016.
12. عبد الكريم غريب مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم المعرفة، مجلة جغرافية المغرب.
13. عبد الله بن خميس أمبو سعدي، هدى بنت علي الحوسنية، إستراتيجيات التعلم النشط (180 إستراتيجية مع الأمثلة التطبيقية)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان، ط 1، 2016م - 1437هـ.
14. عصام محمد عبد القادر، مبادئ وفنيات التعليم، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية، 2022.
15. عفاف عثمان عثمان مصطفى، إستراتيجيات التدريس الفعال، ط 1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر- الإسكندرية.
16. محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، الورسم للنشر والطباعة ط 2، 2012، الجزائر.
17. محمد بن عبد الله قسايمه، طرائق التدريس العامة وتقويمها، دار خوارزم العلمية، دط، 2010.
18. محمد حميميد فرحات، دليل المدرس، تقنيات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، دار النشر جيطلي برج بوغريج، د ط، 2017.

19. محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ط4، 2008-1428.
20. ميسر خليل الحباشنة، التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي، دار جليس الزمان، عمان ط1، 2014.
21. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر. د ط ، د ت.
22. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر. د ط ، د ت .
23. وزارة التربية الوطنية، دليل منهجي في التقويم التربوي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، نوفمبر 2010.