دراسة تتبعية مقارنة لمكانة التقييم التحصيلي والتقييم الاشهادي في الوثائق التربوية الجزائرية

A comparative follow up- study of the status of summative evaluation and certification evaluation in Algerian educational documents

د. أمـينـة سـعـد الديـن *
مركز البحث العلمي و التقني لتطوير اللغة العربية (الجز ائر)
aminasaaddine@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2024/03/29	تاريخ القبول: 2024/06/05

الملخص:

يعدّ ضبط المصطلحات ضرورة حتمية للخوض والتحكم في مختلف المجالات العلمية بالنسبة للمتخصصين والباحثين أو للدارسين والمتعلمين، وهو ما ينطبق على مجال البحث في التعليم والتقييم التربويين حيث نجد مجموعة من المصطلحات التي عادة ما تطرح إشكالا بسبب تقارب مفاهيمها وتقاطعها.

لا حظنا أنه من أكثر المصطلحات تقاربا وتقاطعا في التقييم التربوي من حيث المفهوم والدلالة مصطلحي "التقييم التحصيلي" و"التقييم الإشهادي"، فكثيرا ما نجد أحدهما يُستخدم للدلالة على الآخر خطأ، لهذا تطرقنا من خلال هذه الدراسة لتحديد المفهوم الاصطلاحي لكل منهما، ثم قمنا بإجراء دراسة تتبعية مقارنة بينهما في الوثائق التربوية الرسمية المؤطرة للتعليم في الجز ائر، فما حد الفصل بين هذين المصطلحين؟ ثم ما مكانة كل منهما في تلك الوثائق؟

الكلمات المفتاحية: التقييم التربوي، التقييم التحصيلي، التقييم الإشهادي، الوثائق التربوية، المنظومة التربوية الجز ائرية.

Abstract:

The mastery of terminology is an imperative for deepening and mastering various scientific fields, whether for specialists, researchers or learners, and this applies to the field of educational research and educational assessment There are many terms that generally pose problems due to the convergence and intersection of their concepts. We've noticed that among the terms most closely related and crossed in terms of concept and meaning are "summative assessment " and "certificate assessment ". Inadvertently or mistakenly, one is often used to refer to the other. Through this study, we targeted the definition of the terminological concept of prior learning assessment and certification assessment, and then conducted a comparative follow-up study of the two in official educational documents controlling the educational process in Algeria. What is the separation between these two terms? So what is the status of each in official Algerian educational documents?

Keywords:

pedagogical assessment, summative assessment, certificate assessment, pedagogical documents, the Algerian education system.

* المؤلف المرسل: د. أمينة سعد الدين

مقدمة:

لمّا كان التقييم يكتسي أهمية بالغة في مجال التعليم، صاحب تبني المقاربة بالكفاءات منذ 2003 ظهور جملة من المصطلحات والمراحل التقييمية كالتقييم التشخيصي والتقييم التكويني والتقييم التحصيلي (النهائي، الختامي)، وكذا التقييم الإشهادي الذي نادرا ما نجد تحديدا لمفهومه ولخصوصيته مقارنة بالتقييم التحصيلي، يجرى التقييم (الاختبار) التحصيلي والتقييم (الاختبار) الإشهادي في ختام العملية التعليمية التعلمية، ويتمّ من خلالهما الحكم على مدى اكتساب المتعلم للموارد التي يتلقاها وعلى نجاحه أو فشله إمّا في سنة دراسية أو مرحلة تعليمية معينة، ولكن لماذا نسجل في الواقع تغييبا تاما لمصطلح التقييم الإشهادي، أو خلطا واضحا– في أحسن الحالات -بين استعمالهما دونما تمييز بين حدود الفصل بينهما من حيث المفهوم والدلالة؟ انطلاقا من هذا الواقع آثرنا أن نقوم بتحديد دقيق لكل من المصطلحين، ونتتبع مكانتهما في الوثائق التربوية الجزائرية الرسمية، ونقارن بينهما محددين أوجه التقاطع وحدود الفصل بينهما، حتى نتمكن بذلك من تنبيه المتخصصين والأساتذة للفوارق ذات الانعكاس والأثر على طبيعة ومصداقية العملية التقييمية التربوية.

1- الاختبارات التحصيلية:

يعتبر الاختبار واحدا من أقدم أشكال التقييم المدرسي بصفة عامة والتقييم التّحصيلي بصفة خاصة، إذ يهدف إلى تحديد علامات كمية، ومقابلة منتج المتعلم الممتحَن بقيمة عددية وإصدار حكم قيمي بناء على هذه العملية التقييمية، فالاختبارات التحصيلية إذا أداة للحكم على مدى تمكن المتعلم من المعارف المقررة والكفاءات المسطرة من عدم ذلك.

ولأن الاختبارات التحصيلية التي يخضع لها المتعلم أكثر من مرة في السنة الدراسية الواحدة تتقاطع وتتداخل في العديد من النقاط مع الاختبارات الإشهادية التي لا يخضع لها إلا نهاية كل مرحلة من مراحل تعليمه (مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم المتوسط، مرحلة التعليم الثانوي) وتختلف عنها في أخرى، صار لزاما علينا أن نحدد مفهوم الاختبارات التحصيلية، ونتبيّن أشكالها، وأهدافها، ومبادئ إعدادها، والمعايير التي تقوم عليها لنتمكّن بعد ذلك من ضبط خصوصية الاختبارات التي تعد في إطار التقييم الإشهادي حتى نتمكن من إجراء المقارنة بينهما والتي هي محور دراستنا هذه.

1-1 مفهوم الاختبارات التحصيليّة:

يُعرّف الاختبار التحصيلي على أنه «مجموعة من المثيرات التي تقدّم للفرد لاستثارة استجابات تكون أساسا لإعطاء الفرد درجة رقمية، وهذه الدرجة القائمة على عينة ممثلة لسلوك الفرد، تعتبر مؤشرا للقدر الذي يمتلكه الفرد من الخاصية التي يقيسها الاختبار»[1] كما يعرّف على أنّه «أداة للقياس، حددت قيمتها القياسية بكيفية مفحوصة من حيث درجة ثباتها، وصلاحية النتائج التي تنتجها»[2] ، أما فيما يخص تداول المصطلح في الحقل التعليمي فإنّه يقابل مفهوم « قياس أو معرفة مقدار ما امتلكه الطالب أو ما خزنه من مادة دراسية معينة وفق أهداف معينة، وفي فترة زمنية معينة.»[3] ويجب أن يَنْبني

و «يَتَّبع خطوات منطقية ومنتظمة لمساعدة المتعلم من الاقتراب من الأهداف المرتبطة بعملية التعليم التي يخضع لها»[4] وعادة ما يقيس الاختبار التحصيلي مستوى الأداء الحالي بالنسبة للمعلومات والمعارف والكفاءات التي تمّ اكتسابها نتيجة التدريب أو التعليم، كما أنّه يتميز بمجموعة من الميزات نذكر من بينها اعتماده في غالبية الأحيان على الجانب المعرفي العقلي للمتعلم، وارتباطه بالموارد المعرفية المبرمج تعليمها في مادة معينة وفي مدة زمنية معينة، وإجراؤه في غالبية الأحيان كتابيا وجماعيا ... وتقوم الاختبارات التحصيلية على جملة من المبادئ نبيّنها في العنصر الآتي.

1-2 المبادئ الأساسية لإعداد الاختبارات التحصيلية:

يجب أن تعدّ الاختبارات التحصيلية وفقا لمبادئ ترفع من نسبة موضوعيتها ومصداقيتها، ومن أبرز هذه المبادئ أن:

- تقيس نواتج محددة ومتنوعة للتعلم تنسجم مع أهداف التدريس:

من المهم عند إعداد الاختبارات التحصيلية تحديد نواتج ومخرجات التعلم، والكفاءات التي يُستهدف اختبار المتعلم فيها، ويجب أن تنبع هذه النواتج والمخرجات والكفاءات من صميم البرنامج التعليمي الخاص بالمستوى أو المرحلة التي تنتمي إليها الفئة المتعلمة المختبَرة، وأن تطابق الكفاءات التعلمية المراد تحقيقها في نهاية مسار تعلمّي معين[5] .

- تقيس عينة ممثلة لنواتج التعلم وللمادة التي تحتويها موضوعات الوحدة أو الوحدات التي يرغب المقيِّم في بناء اختبار خاص بها:

حيث يستوجب بلوغ نهاية أي مسار تعلمي إجراء اختبار للتأكد من مدى اكتساب المتعلمين للكفاءات المستهدفة منه، فعادة ما تستهدف هذه الاختبارات جزءا من مركبات هذه الكفاءة، ولا يسمح وقت الاختبار ولا ظروف إجرائه، ولا كيفية إعداده من اختبار كفاءات المتعلم في كل ما استهدفه تعليمه خلال مدّة زمنية معينة. لذا وجب أن يقيس الاختبار عينة ممثلة عن المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية، وأن يتحصل المتعلم على علامة تساوي أو تفوق 10 من20 الممثلة للمتوسط في التنقيط الرسمي المعتمد في النظام التربوي الجزائري.

- تحتوي على أنواع الأسئلة المناسبة لقياس نواتج التعلم المرغوبة:

ينبغي التوضيح أنّ نواتج التعلم المرغوب تحصيلها هي التي تحدّد أنواع الكفاءات التي تعتبر دليلا على اكتساب المتعلمين للكفاءات المستهدفة والموارد المعرفية المقررة عليهم، والاختبار التحصيلي هو الوسيلة التي تُثار بها أذهان المتعلمين لنتمكن من معرفة مستوى التعلم الذي بلغوه، ومن الحكم على هذا التعلم وما إذا كان كافيا ويؤهلهم لمستويات تعلمية أعلى أم لا، لنصل بذلك إلى أن مفتاح الاختبار الصادق هو الأسئلة المناسبة، فكلما كانت الأسئلة المطروحة مناسبة للكفاءة المراد قياسها كان القياس الكمّي والحكم القيمي أكثر صدقا وموضوعية، وبالتالي كانت القرارات التي تترتّب عن ذلك هي الأخرى أكثر صدقا وموضوعية

- تتميّز بالصدق والموضوعية والثبات والتمايز والنفعية قدر الإمكان:

يجب أن تتميّز الاختبارات التحصيلية بهذه المعايير مجتمعة لأهميتّها، وسنأتي إلى التفصيل فيها في حديثنا عن معايير بناء الاختبارات التحصيلية، ونشير هنا أنه يمكن الزيادة من صدق وموضوعية وثبات وتمايز الاختبار بزيادة حجمه، فالاختبارات الطويلة تسمح بوجود عينة أكثر تمثيلا للكفاءة المراد قياسها شريطة أن تكون الأسئلة مصاغة بدقة بحيث أن طول الاختبار دون صياغة الأسئلة صياغة دقيقة لا يمنحها بالضرورة نسبة أكبر من الموضوعية والمصداقية

2- أنواع الاختبارات التحصيلية:

تتعدّد أنواع الاختبارات التحصيلية وتختلف تصنيفاتها باختلاف المرجعية المعتمدة في تحديد هذه الأنواع والتصنيفات، وبما أنّ دراستنا هذه تندرج ضمن المجال التعليمي سنركز على أنواع الاختبارات اللغوية الكتابية كونها الأكثر اعتمادا في الوسط التعليمي، متجاوزين بذلك التفصيل في الاختبارات التحصيلية الشفهية مكتفين بالإشارة إلى أنّ أحد أبرز التصنيفات الاختبارات التحصيلية يصنفها إلى:

- **اختبارات شفهية:** وهي اختبارات تكون أسئلتها وأجوبتها شفهية بهدف قياس قدرة المتعلم على التواصل اللغوي الشفهي السليم.

- **اختبارات كتابية**: وهي اختبارات تكون أسئلتها وأجوبتها كتابية بهدف قياس قدرة المتعلم على التواصل اللغوي الكتابي السليم.

علما أنّ هناك أنواعا أخرى من الاختبارات التحصيلية المتفرعة عن هذا التصنيف وهي الاختبارات الشفهية الكتابية والاختبارات الكتابية الشفهية (حسب الأهداف).

وبعيدا عن تمييز الاختبار التحصيلي بكونه كتابيا أو شفهيا، نجد من بين أهم التصنيفات:

- **الاختبار الموضوعي:** ويطلق على كل اختبار لا يتم الاختلاف على إجابته من قِبل المصحِّحين، ما يعني أن الجواب الصحيح في حدٍّ ذاته جواب محدَّد وأن المتعلم الذي يتمكن من الإجابة إجابة صحيحة سيحصل على علامته وإن اختلف المصحِّحون، ومثال ذلك اختبارات الظواهر اللغوية والإملائية...

- **الاختبار الذاتي:** ويطلق على كل اختبار تستدعي طبيعة أسئلته اختلاف الإجابة الصحيحة من متعلم إلى آخر، ما يعني أن الجواب الصحيح على السؤال ليس بالضرورة نفس الجواب، وأن العلامة التي سيتحصل عليها المتعلم في هذه الحالة تكون علامة تقديرية تحتمل الاختلاف باختلاف المصحِّح، ومثال ذلك اختبارات الظواهر الفنية والأدبية التي تستدعي شرحا للصور الجمالية، أو تفسيرا لوجهات النظر وما إلى ذلك والوضعيات الإدماجية...

- **الاختبار الإنتاجي:** ويطلق على كل اختبار يستدعي إنتاج المتعلم للإجابة بنفسه، أو استحضارها من ذهنه...

- **الاختبار التعرفي:** ويطلق هذا الاختبار على كل اختبار يختار فيه المتعلم انتقاء الأجوبة الصحيحة من بين عدّة اجابات مقترحة منها الصحيح ومنها الخاطىء...[6]

هذا من حيث طبيعة الأسئلة والإجابة عنها وطريقة تصحيحها، أما من حيث التقنين، فإننا نجد تصنيفا آخر يصنف الاختبارات التحصيلية بصفة عامة إلى:

- **الاختبار المقنّن أو المعيّر:** ويطلق على كل اختبار مجرب أو محلل، له سلم علامات وتقديرات استدلالية متفق عليها، ومثال ذلك اختبارات قياس التحصيل اللغوي للغات الأجنبية (كاختبارات تحديد المستوى في اللغات الأجنبية).

- **الاختبار غير المقنّن:** يطلق على كل اختبار لم يخضع للتجريب، ولا إلى التحليل والتعديل، وهو حال أغلبية الاختبارات المدرسية.

وهناك من بين التصنيفات ما يعتبر الإعلان عن زمان ومكان إجراء الاختبارات وكذلك تحديد الأدوات اللازمة لإجرائها معيارا لتصنيفها فتكون بذلك الاختبارات إمّا:

- **اختبارات معلنة:** يندرج ضمنها كل اختبار يُعلم فيه المتعلمون مسبقا بمكان وزمان إجرائه.

- **اختبارات فجائية:** يندرج ضمنها كل اختبار يخضع له المتعلمون دون إعلام مسبق.

- **اختبارات الكتاب المغلق:** يندرج ضمنها كل اختبار لا يسمح فيه للمتعلمين بالاستعانة بأي كتاب أو مرجع أثناءه، وهو الحال بالنسبة لغالبية الاختبارات المدرسية.

- **اختبارات الكتاب المفتوح:** هو كل اختبار تسمح تعليماته للمتعلمين بالاعتماد على كتاب محدد أو أي كتاب يريدون الاستعانة به – حسب تعليمة الاختبار-

وينضاف إلى هذه التصنيفات تصنيف آخر يعتبر منظِّم الاختبار التحصيلي، ومكان إجرائه معيارا في التصنيف لتكون بذلك الاختبارات التحصيلية حسبه إما:

- **اختبارات مدرسية أو صفيّة:** وهي الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلم الواحد لمتعلمي قسمه، أو يعدها معلمو المؤسسة التعليمية الواحدة لكافة متعلمي هذه المؤسسة المنتمين إلى نفس المستوى التعليمي.

- **اختبارات عامة:** هي الاختبارات التي تعدّها الوزارة الوصية لجميع متعلمي المستوى الواحد في كافة أنحاء الوطن، مثال ذلك امتحان شهادة التعليم المتوسط.

- **اختبارات منزلية:** ويدرج ضمنها كل اختبار يفسح المجال فيه للمتعلم لإجرائه في المنزل مستعينا بمختلف أدوات البحث المتاحة لديه.

في ختام عرض أهم أنواع الاختبارات التحصيلية نشير إلى أن انتماء الاختبار إلى واحد من هذه الأنواع لا ينفي بالضرورة انتماءه إلى نوع آخر منها، فقد يكون الاختبار التحصيلي على سبيل المثال لا الحصر اختبارا موضوعيا إنتاجيا مقننا.

1-2 مراحل إعداد الاختبارات التحصيلية:

قبل تحديد مختلف المراحل التي يتطلبها إعداد الاختبارات التحصيلية نشير إلى ما يتعارف عليه في ميدان التقييم التربوي بـ " بطاقة تقييم التعلّمات" وهي بطاقة ضابطة لحدود العملية التقييمية

بصفة عامة يعتمد عليها في مختلف عمليات التقييم التربوي ومراحله وآلياته وأهدافه.. ومن الضروري على كل مقيِّم مهما اختلفت صفته (معلم أو هيئة رسمية) أن يتمثلها قبل الشروع في تقييمه. وتتكوّن هذه البطاقة عادة من العناصر الآتية: نوع المعرفة المراد تقييمها، الفئة المستهدفة، وسيلة التقييم وآليته، المستوى الصّنافي الذي ينتمي إليه التقييم، الهدف الإجرائي، نوعية الأسئلة، صياغة التعليمات، الإجابة النموذجية، شبكة التصحيح وسلم التنقيط[7]

من هنا يمكننا القول أنّ مقبولية التقييم من خلال الاختبارات التحصيلية تتحدد أولا بمدى مطابقتها لمعطيات عناصر بطاقة تقييم التعلّمات التي ينطلق منها المقيِّم نفسه، ثم بمدى مطابقة هذه العملية لمجموعة المعايير الموضوعية الواجب اعتمادها عند بناء الاختبارات التحصيلية.

نبيّن فيما يلي الخطوات العملية لإعداد اختبار تحصيلي:

- **تحديد أهداف الاختبار:** يقصد بذلك تحديد الكفاءات المراد قياسها، شكل الاختبار شفهي أو كتابي، فردي أو جماعي ...

- **تحديد المحاور الرئيسة للاختبار:** انطلاقا من الكفاءات المراد قياسها، وطريقة الاختبار وشكله، تتحدّد محاور المادة المعرفية التي يتمحور حولها الاختبار، ومواضيعها.

-**اختيار المفردات وصياغة التعليمات:** وهي مرحلة تتعلق بصياغة نص الاختبار الذي يجب أن تتّسم لغتة ومفرداته بالسلامة اللغوية ووضوح المعنى والدلالة الواحدة وعدم الغموض وعدم القابلية للتأويل والتداول في المجال المعرفي الذي ينتمي إليه الاختبار والأسلوب المباشر والابتعاد عن عبارات النفي وعن نفي النفي التي عادة ما تربك المقيَّمين...

- **إعداد التصحيح النموذجي للاختبار:** وهي مرحلة يحدد من خلالها المقيِّم الإجابات المنتظرة من قِبل المقيَّمين، ليتمكن بذلك من معرفة ما إذا كانت الإجابات التي تستدعيها الأسئلة الموضوعة تعكس فعلا الكفاءات المحدد قياسها، والمهارات والعمليات الذهنية التي يسعى إلى إعمالها عن طريق هذا الاختبار أم أنها لا تعكس ذلك..

- **إعداد سلّم التنقيط وتوزيع العلامات على الإجابات:** وذلك من أجل الاحتكام إلى سلم تنقيط مضبوط عند تصحيح الوثائق، مع ضرورة مراعاة التوزيع المناسب للعلامات على مختلف فقرات الاختبار، ويجب أن يراعى في توزيع النقاط على الأجوبة عدة عوامل من بينها السهولة، الصعوبة، المستوى المعرفي الذي ينتمي إليه السؤال...

- **تجريب الاختبار:** وتسمح مرحلة تجريب الاختبار بالوقوف عند سهولة أو صعوبة الاختبار، وكذا تحرِّي درجتي صدقه وثباته، غير أنّ هذه المرحلة عادة ما يصعب تطبيقها في المجال التعليمي كونها تتعارض ومبدأ السرية المعتمد في إعداد الاختبارات التحصيلية والإشهادية، إذ من الصعب تطبيق الاختبار على عينة مماثلة للعينة التي ستُختبر انطلاقا منه، كما لا يجوز تطبيقه مع ذات العينة الأمر الذي يجعل من هذه المرحلة مرحلة متجاوزة من قِبل المقيِّمين التربويين.

- **الصياغة النهائية للاختبار:** وهي مرحلة يتم خلالها ضبط الاختبار في صورته النهائية قبل تطبيقه، وبعد إجراء تعديله وفقا للملاحظات المترتبة عن كل مرحلة من المراحل السابق ذكرها[8]

هذا وننتقل بعد تبيين خطوات إعداد الاختبارات التحصيلية إلى تبيين المعايير الواجب اعتمادها عند إعدادها.

2-2 معايير إعداد الاختبارات التحصيلية:

يرتكز إعداد الاختبارات التحصيلية على عدّة معايير، فلا يمكن أن يستقيم إعداد الاختبارات التحصيلية، ولا أن تتصف بالصلاحية، والفعالية في القياس إلا في ضوء احترام خطوات ومعايير إعدادها، وكذا مناسبتها للمجال المعرفي المراد إجراء الاختبار فيه، فما هي أهم المعايير العلمية التي يجب مراعاتها عند إعداد الاختبارات التّحصيلية؟

تجمع الدراسات النفسية والتربوية والتعليمية على أنّ الاختبارات التحصيلية – والإشهادية- باختلاف أهدافها يجب أن تتوافر على المعايير الآتية:

- **الصدق:** يقصد به مطابقة السؤال مطابقة تامة للمهمة التي نريد قياسها وقياسه لما وضع لقياسه بالضبط، ، علما أنه يمكن للاختبار الواحد أن يستهدف قياس عدّة أهداف، غير أنّ صدقه في هذه الحالة لا يتحقق إلا إذا التزم بقياس كل هذه الأهداف مجتمعة، وكلما تعذّر ذلك على الاختبار كلما نقصت نسبة صدقه، فمن أهم النقاط الممثلة لخصائص صدق الاختبار ضرورة ارتباطه بماهية الهدف منه فاختبار القواعد يجب أن يقيس القواعد فقط، واختبار البلاغة يجب أن يقيس البلاغة فقط ... وهكذا هذا بالإضافة إلى ضرورة مراعاة خصوصية الفئة المتعلمة التي يطبّق عليها الاختبار، والظروف والمتغيرات المحيطة به، كونها تمثل عوامل من شأنها أن تزيد أو تنقص من صدق الاختبار، ونشير في ختام الإحاطة بصدق الاختبارات أن هذا الأخير يبقى في النهاية صفة نسبية لا صفة مطلقة، إذ لا وجود لاختبار منعدم الصدق، ولا لاختبار تام الصدق، غير أن ذلك لا يمنع من الاجتهاد في سبيل تحرّي أعلى درجات الصدق في الاختبارات التحصيلية لنتمكن بذلك من مقاربة المستوى التحصيلي الحقيقي للمتعلمين، وهي المقاربة التي لا تتحقَّق إلا من خلال توازن تَحَقُّقها في الجوانب التي يتمظهر الصدق من خلالها والتي نبيّنها في الجدول الآتي:

الصدق في الاختبارات التحصيلية			
الصدق الظاهري	صدق المحتوى أو المضمون	الصدق التنبؤي	الصدق التلازمي
يكون ظاهرا استنادا على أمور كثيرة من بينها، صياغة الأسئلة، لغتها، مفرداتها، وضوحها، دقتها، عدم قابليتها للتأويل... كما يتمظهر من خلال تقبّل المقيَّم له أم عدم تقبله ..	يتحقق هذا الجانب من صدق الاختبار بتغطية الاختبار لموارد المادة الدراسية التي سيقيّم المتعلم فيها، وبقياسه للكفاءات المستهدف تنميتها خلال السنة أو المرحلة التعلمية التي ينتمي إليها المتعلم.	يعبّر عن الدرجة التي يمكن فيها لعلامات الاختبار أن تتنبّأ بالأداء على محك يقع في المستقبل، والمثال على ذلك توجيه المتعلم الناجح في شهادة التعليم المتوسط إلى شعبة من الشعب دون الأخرى، بناء على التنبؤ من خلال معدلاته المحصل عليها في شهادة التعليم المتوسط على أدائه مستقبلا، أي في مرحلة التعليم الثانوي.	يتّم الحكم على صدق الاختبار التلازمي من خلال التلازم القائم بين المقارنة بينه وبين اختبار آخر موثوق به، ليرتفع بذلك معامل الصدق التلازمي كلما ارتفع معامل الارتباط بينهما وهكذا.

الجدول1: الصدق في الاختبارات التحصيلية

ننتقل بعد معيار الصدق إلى معيار الموضوعية الذي عادة ما يصعب أجرأة مفهومه.

- **الموضوعية:** يقصد بها تحرّر المقيِّمين من العوامل الذاتية والتزامهم بالعوامل الموضوعية العامة المستهدفة من التعليم عامة، ومن التقييم خاصة تحصيليا كان أم إشهاديا... وممّا يساعد المقيِّم على التحرر من ذاتيّته تقيدّه بالكفاءات والأهداف والمهارات التعليمية التي ينشد تنميتها لدى المتعلمين، ومراعاته لأهداف التقييم، والغرض منه واجتهاده في اعتماد الأساليب التقييمية المسايرة للتوجه الحديث في التعليم والتقييم.

- **الثبات أو الموثوقية:** هي صفة تتحقق من خلال إخضاع نفس الفئة المقيّمة بعد مدة زمنية قصيرة لنفس الاختبار، ويكون الاختبار ثابتا وموثوقا بحصول المتعلمين على نتائج مقاربة للنتائج التي حققوها سابقا، هذا وتبقى صفة الثبات صفة صعبة التحقيق لتدخل العديد من المتغيرات في سبيل تحقيقها كمستوى تحضير المتعلمين للاختبار، تهيئتهم النفسية، الظروف المصاحبة لإجراء الاختبار...ضف إلى ذلك عدم إمكانية تجريب الاختبار التعليمي التحصيلي قبل إجرائه على خلاف الاختبارات النفسية.

- **التمايز:** المقصود به أن يكشف لنا الاختبار عن فئات متمايزة من المتعلمين في القسم أو المستوى الواحد المطبق عليه، وأن لا يحشر كثيرا منهم في رتبة واحدة إذ إنّ الاختبار الذي يجعل من كل المتعلمين متميزين أو ضعافا اختبار يفتقد إلى صفة التمايز، ليفتقر بذلك لواحد من أهم المعايير التي يجب أن تقوم عليها الاختبارات التحصيلية، والإشهادية.

- **النفعية:** ميزة ترتبط بما يترتب عن إجراء الاختبار لذا وجب أن يكون وراء كل تقييم هدف تعليمي، أو تربوي واضح، وأن تؤدي نتائجه إلى نفع ملموس كون هذا النوع من التقييم الهادف هو الذي يرقى إلى الأجرأة الهادفة ويبعده عن الاعتبارات التي تجعل منه امتحانا عقابيا كما يتصور الكثير من المتعلمين خصوصا في المراحل التعليمية الأولى.

هذه هي أهم المعايير العلمية التي يجب مراعاتها عند إعداد الاختبارات التحصيلية بشكل مضبوط ووفق معايير تجعل منها قابلة للإجراء، وذات نتائج صادقة يمكن الاعتماد عليها للحكم على مسار المتعلم التعليمي التعلمي.

حوصلة القول إنّه يجب الالتزام عند إعداد الاختبارات التحصيلية بالمعايير العلمية المطلوبة في ذلك، كون هذه الاختبارات متكررة الإجراء في مسار المتعلم (فروض و اختبارات) ويتم الحكم بناء على نتائجها على نجاح المتعلم أو فشله.

3 - الاختبارات الإشهادية:

يربط عبد الكريم غريب مصطلح الإشهاد باعتراف هيئة رسمية بمصداقية الاختبار المجرى « ذلك أنّ امتحانا ما عندما يعترف به من قِبل الدولة أو من قِبل مؤسسة موثوق بها، آنذاك نقول بأن التلميذ أو الطالب الناجح في الامتحان مشهود له أو حاصل على شهادة، بحيث أنّ الدولة أو المدرسة تشهد لتلميذ ما بأنه قد اكتسب مستوى الكفاية المخول لهذه الشهادة.»[9] هذا ويميّز بدر الدين بن تريدي في قاموسه بين نوعين من الاختبارات أطلق عليهما الاختبار الداخلي والاختبار الخارجي، ويتضِّح جليّا أنه يعتمد في التمييز بين هذين الاختبارين على اعتراف المؤسسات ذات الطابع الرسمي بالاختبار من عدم

ذلك فـ« الاختبار الداخلي هو كل اختبار يعدّه الأستاذ في مادة من المواد، ويجريه لتلاميذه داخل القسم، وفي حرم المؤسسة التي يشتغل فيها ويصححه بمفرده، أمّا الاختبار الخارجي فهو كل اختبار تعدّه وتصححه لجان مستقلة عن المؤسسات وفي نطاق محلي، أو جهوي، أو وطني، ومن أمثلة هذا النوع من الاختبار شهادة التعليم المتوسط، وشهادة البكالوريا.»[10] ، وذات المفهوم يقصده الباحث جميل حمداوي في تعريفه للتقييمات الخارجية أيضا في قوله أنّ « الجوانب التنظيمية للامتحانات المعيارية أو ما يسمى بالتّقويمات الخارجية تعهد إلى لجان مختصة إمّا وطنية، وإمّا جهوية وإمّا إقليمية لتُعَدّ الموضوعات الخاصة بكل امتحان، ويتمّ إعداد الامتحان انطلاقا من اقتراحات الأساتذة، مع احترام التعليمات الواردة في المذكرة الوزارية، وتجرى الامتحانات في المؤسسات التعليمية، وتسهر عليها أطر تربوية وإدارية ومشرفون لإضفاء المصداقية على الشهادات والدبلومات، بغية توفير تكافؤ الفرص بين التلاميذ»[11] لنخلص بذلك إلى أن الاختبار الإشهادي يتميز عن الاختبار التحصيلي في كونه مرتبط بنيل المتعلم لشهادة أو دبلوم ما، فغالبا ما يكون التقويم الإشهادي في نهاية التكوين أو التعلم، ويتوّج بامتحان يتسلم بعده المتعلم شهادة، أو دبلوما معينا. قِبل هيئة أو مؤسسة رسمية.

4- العلاقة بين الاختبارات التحصيلية والاختبارات الإشهادية مفهوما ودلالة:

يستنتج المتمعن في تعريف كل من الاختبارات التحصيلية، والاختبارات الإشهادية أنّ الاختبارات الإشهادية تشترك وتتقاطع – ولا شك - مع الاختبارات التحصيلية في المبادئ العامة للإعداد ... في حين تختلف عنها في كون الاختبارات الإشهادية تكتسي طابع الرسمية أكثر، إذ تتعدّد مرات إجراء الاختبارات التحصيلية في مسار المتعلمين من سنة إلى أخرى في حين تبقى محطات التقييم الإشهادي معدودة، يقترن إجراؤها بنهاية كل مرحلة من مراحل التعليم وهو المعمول به في المنظومة التربوية الجزائرية، لنكون بذلك أمام ثلاث محطّات إشهادية هي امتحان شهادة التعليم الابتدائي، امتحان شهادة التعليم المتوسط، فامتحان شهادة البكالوريا، هذه المحطّات التقييميّة الإشهادية التي تهدف إلى الحكم على مدى تمكّن المتعلم من تجاوز مرحلة تعليمية كاملة والانتقال إلى المرحلة التي تليها، وفيما يلي جدول توضيحي لأهم الفروقات المسجلة بين كل من الاختبارات التحصيلية، والاختبارات الإشهادية:

المنظومة التربوية الجزائرية		
النوع / العناصر	اختبار تحصيلي	اختبار إشهادي
موعد إجراء الاختبار	بعد مدد زمنية محددة مرتبطة غالبا بنهاية الفصول الدراسية، أو السنوات التعليمية (اختبارات و فروض و استجوابات)	نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم النظامي (مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم المتوسط، شهادة البكالوريا.)
الفئة المتعلمة المستهدفة من الاختبار	كل المتعلمين دون استثناء.	متعلمو الأقسام النهائية فقط.
الكفاءات التي يستهدف تقييمها	كفاءات شهرية، فصلية أو سنوية منتمية للمدة التعليمية التي تسبق إجراء الاختبار التحصيلي للتأكد من تمكن المتعلم ممّا كان يتلقاه خلال	كفاءات مرحلية مرتبطة بمرحلة التعليم التي ينتمي إليها المتعلم (مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم المتوسط، مرحلة التعليم الثانوي) أو ما يصطلح على

	الفترة التي تسبق مباشرة إجراء الاختبار تحصيلي وتلي آخر اختبار تحصيلي خضع إليه من قبل.	تسميته بملمح الخروج من مرحلة تعليم معينة، ويكون هذا الملمح خاصا بكل مادة معرفية معينة على حدة.
التنظيم ، وظروف إجراء الاختبار	ينظّم له من قِبل المعلم، إدارة المؤسسة التعليمية، ويجرى داخل المؤسسات الأصلية التي ينتمي إليها المتعلمون.	ينظّم له من قِبل وزارة التربية الوطنية، ويجرى في ظروف أكثر رسمية من ظروف الاختبار التحصيلي (التسجيلات، تحضير مراكز الإجراء، مراكز الأمانة، استدعاء الأساتذة الحراس، الأساتذة المصححون ..)
تصحيح الاختبار	المعلم هو الذي يقترح التصحيح النموذجي، وشبكة التنقيط، وهو الذي يطبقها ويصحّح اختبارات متعلميه.	لجنة إعداد الاختبارات الإشهادية هي التي تقترح التصحيح النموذجي، وشبكة التنقيط، ويطبقها المعلمون الذين يستدعون رسميا للمشاركة في عملية التصحيح على غير متعلميهم بغرض الحصول على نتائج أكثر موضوعية.
ما يترتب على النجاح أو الرسوب فيه	التثبت من تحكم المتعلم في الكفاءات الخاصة بالفصل أو السنة الدراسية التي ينتمي إليها من عدم ذلك، وبالتالي انتقاله إلى السنة الدراسية اللاحقة في حال تحصله على معدل يساوي أو يفوق 20/10 .	الانتقال إلى المرحلة التعليمة اللاحقة في حالة النجاح، ويعاد اجتياز الاختبار الإشهادي بعد إعادة دراسة السنة النهائية من المرحلة التعلمية التي ينتمي إليها المتعلم في حال رسوبه.

الجدول 2. أهمّ الفروق الجوهريّة بين الاختبارات التحصيلية والاختبارات الإشهادية

بعد الكشف ʻعن نقاط تشارك واختلاف الاختبار الإشهادي عن الاختبار التحصيلي في عدّة نقاط كما هو موضح سابقا، نأتي إلى تتبع مكانة كل من التقييمين التحصيلي والإشهادي في الوثائق التربوية الجزائرية:

5- مكانة التقييم التحصيلي والتقييم الإشهادي في الوثائق التربوية الجزائرية:

تكتسي الوثائق التربوية الرسمية أهمية بالغة في المجال التربوي والتعليمي إذ تُضبط من خلالها أدوار كل من المعلمين والمتعلمين وتُوضح الأطر العامة وتُبيَّن حدود وأدوار مختلف العناصر التي يقوم عليها التعليم والتقييم، فمن تحديد زمني للمراحل التعليمية وتحديد للوسائل التعليمية الواجب اعتمادها لضمان جودة التعليم إلى آليات التقييم ووسائله وأنواعه ومراحله ... تبقى الوثائق التربوية الرسمية السند النظري الرسمي الذي يؤطر التعليم الحكومي والتعليم الخاص المعتمد من طرف وزارة التربية بكل عناصره ومكوناته، لذا ارتأينا أنه من المهم تسليط الضوء على مكانة كل من التقييم التحصيلي والتقييم الإشهادي في مختلف الوثائق التربوية الجزائرية، هذا ونسعى من خلال هذا التتبّع إلى تحديد الفرق بين كل منها انطلاقا ممّا تنص عليه الوثائق الرسمية، لنتحرى بشكل مفصل كل ما يتعلّق بهذين النوعين من التقييم التربوي.

5-1 التقييم التحصيلي والتقييم الإشهادي في أمرية 16 أفريل 1976:

تشتمل أمرية 16أفريل 1976 على عدّة مكاسب متعلقة بمجال التربية والتعليم، مكاسب كانت ولا زالت سارية المفعول لما تتَّصف به من شمولية، ومن ضمان للمبادئ والركائز التي يقوم عليها قطاع التربية والتعليم في الجزائر. وفي إطار تقصِّي مكانة التقييم التحصيلي والتقييم الإشهادي في هذه الوثيقة التي تعتبر واحدة من أهم الوثائق المرجعية في التربية والتعليم بالجزائر، نسجل عدم الإشارة للتقييم

التحصيلي في مقابل الإشارة للتقييم الإشهادي، إذ كان ذلك بتحديد كيفية انتقال المتعلمين من مرحلة التعليم الأساسي إلى مرحلة التعليم الثانوي، حيث تضمنت الأمرية ما يلي« تنتهي الدراسة في التعليم الأساسي بشهادة الأهلية.»[12] وبيّنت في المادتين 70 و 31 على التوالي أنّه من بين اختصاصات الوزارة المكلفة بالتربية تحديد الأنظمة الخاصة بالامتحانات والمسابقات ومنح الشهادات وكذا تحديد كيفيات تسليم هذه الشهادة ومعادلتها. وهو ما نلمس من خلاله إضفاء طابع الرسمية على اجتياز شهادة الأهلية، وغيرها من الشهادات التي تشرف عليها وزارة التربية الوطنية.

2-5- التقييم التحصيلي والتقييم الإشهادي في القانون التوجيهي 2008:

يولي القانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر سنة 2008 عناية خاصة لمجال التقييم، إذ نسجِّل تخصيص الفصل السابع منه للتقييم التربوي، لنجد بذلك أنّ كل المواد التي تنضوي تحت هذا الفصل مرتبطة بآليات التقييم الواجب اعتمادها، فهذه المادة التاسعة والستون (69) تنصّ على ضرورة استمرارية عمليات التقييم، وتكرّس فكرة أنّ التقييم عملية تربوية تندرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية والتعليم، وأنه يحدّد ويقيس دوريا مردود كل من المتعلم والمؤسسة المدرسية بمختلف مركباتها، كما تؤكد أنّ كيفيات التقييم بموجب قرار يصدره الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

و«يتم إعلام الأولياء بصفة منتظمة بعمل أبنائهم ونتائج عمليات التقييم الدورية والقرارات النهائية المترتبة عنها بواسطة الوثائق الرسمية الخاصة بكل طور تعليمي، والاتصالات واللقاءات مع مدرسي القسم والمربين، وعند الاقتضاء، مع المستخدمين المختصين في علم النفس المدرسي والتوجيه والاجتماعات المشتركة بين الأولياء والمدرسين.»[13]

هذه هي أهم الإشارات التي اشتمل عليها القانون التوجيهي 2008 حول التقييم التحصيلي.

أمّا بخصوص التقييم الإشهادي في هذا القانون فنجد أنّ المادتين الواحدة والخمسين(51) والثانية والخمسين(52) من الفصل الثالث منه قد ارتبطتا بالتقييم الإشهادي، إذ يتوضّح من خلالهما أنّ نهاية التمدرس في مرحلة التعليم المتوسط تُختتم بامتحان نهائي يخوِّل الحق في الحصول على شهادة تدعى " شهادة التعليم المتوسط"

هذا يتم توجيه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الناجحون طبقا للإجراءات المذكورة في المادة الواحدة والخمسين (51) أعلاه، إلى التعليم الثانوي العام، والتكنولوجي، أو إلى التعليم المهني، حسب رغباتهم ووفقا للمقاييس المعتمدة في إجراءات التوجيه.

3-5 التقييم التحصيلي والتقييم الإشهادي في المرجعية العامة للمناهج، وفي مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط 2003

1-3-5 التقييم التحصيلي والتقييم الإشهادي في المرجعية العامة للمناهج:

تقتصر الوظيفة التقييمية وفقا لما نصّت عليه المرجعية العامة لإعداد المناهج التعليمية على وظيفتين اثنتين[14] ، أولاهما وظيفة تكوينية وتكون على مستوى المتعلم، فتسهل له تصحيح استراتيجيات تعلمه، وعلى مستوى المدرس فتساعده على تكييف تعليمه، وثانيهما وظيفة تحصيلية، تهدف لمعرفة مستوى اكتساب الكفاءات، فتمكن من الحصول على عناصر التقدير المضبوط والدقيق والعادل

لنتائج المتعلمين، أمّا فيما يخص تنظيم فترات إجراء الاختبارات التحصيلية فعادة ما تعتمد على وتيرة نمو المتعلم، إذ يجب أن تأخذ مجالات المواد في عين الاعتبار قدرات الاستيعاب لدى المتعلمين، كما يجب أن تتجنب كلا من الطول المفرط، والقصر المفرط لإتاحة الوقت المناسب أمام المتعلم لبلوغ الأهداف وتحقيق كفاءات قابلة للقياس في نهاية الفصل، أو السنة الدراسية.

بهذا تبرز المرجعية العامة لإعداد المناهج أهمية التقييم التحصيلي، مؤكدّة على ضرورة تناسب العملية التقييمية مع نظرة المقاربات المعتمدة والمستمدة من النظرية المعرفية والبنائية الاجتماعية، كون المناهج التعليمية الجديدة مبنية وفق تصور جديد للعلاقة المعرفية وكيفية بنائها وتقييمها، مبيّنة أن الدراسة تنظّم في ثلاث مراحل تعليمية مختلفة هي مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم المتوسط، ثم مرحلة التعليم الثانوي، علما أنّه لكل مرحلة مناهج تعليمية وطنية تضمن أهدافا ينبغي تحقيقها وكفاءات يجب تنميتها، وتنظيما للمواقيت، ومعايير للتقويم والتسيير البيداغوجي ،بذلك يتضّح الفرق بين كل من التقييم التحصيلي والتقييم الإشهادي كون الأول يستهدف اختبار المتعلم حول الكفاءات المسطّر اكتسابها خلال سنة تعليمية واحدة أو أقل، في حين يستهدف الثاني اختبار المتعلم حول الكفاءات المسطّر اكتسابها خلال مرحلة تعليمية كاملة، هذا وينبغي ألّا يشكل التقييم الإشهادي «صعوبات للانتقال من مرحلة إلى أخرى، بل على العكس، ينبغي أن يعزّز الروابط وينسّق بين المراحل، مع تخصيص فترة في بداية كل مرحلة للتكيّف والتجانس»[15]. وقد ورد ذكر التقييم الإشهادي في المرجعية العامة للمناهج أيضا في سياق الحديث عن خصائص التقييم البيداغوجي الذي كان ممارسا قبل إصلاح 2003، إذ نجد تصريحا يدعو إلى ضرورة عدم اقتصار التقييم الإشهادي على استهداف تقييم العمليات الذهنية الدنيا للمتعلم بل تجاوزها إلى تقييم العمليات الذهنية العليا له، مع الإقرار باقتصار التقييم سابقا على «الوظيفة الإشهادية التي تولّد لدى التلميذ تصرفات لا تتعدى مجرد الحفظ عن ظهر قلب وتحضير الامتحان في عجالى، وعلى المظاهر التقنية على حساب التفكير في المقتضيات الأساسية لهذه الممارسات.»[16] وهو النص الذي نلمس من خلاله انتقادا ودعوة لتجاوز النظرة السلبية للممارسة التقييمية الإشهادية في المدرسة الجزائرية التي كانت قبل إصلاح سنة2003، وهو الواقع الذي يجعلنا نطرح التساؤل الآتي: هل تطورت فعلا الممارسات التقييمية الإشهادية عقب إصلاح 2003؟ وهل أصبحت وسيلة أكثر فعالية لتقييم الكفاءات المرحلية لدى المتعلمين أم أنها لم ترق بعد إلى ذلك و لا تزال شبيهة بالتقييمات التحصيلية؟

2-3-5 التقييم التحصيلي والتقييم الإشهادي في مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط لسنة2003:

كمثال عن مكانة كل من التقييم التحصيلي و التقييم الإشهادي في المناهج التعليمية، اعتمدنا مناهج اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط كعينة ممثلة عن باقي المناهج التعليمية، وقد لا نختلف بداية أن هذه المناهج تولي مكانة هامّة للتقييم، وتبرز دوره الفعال في تدعيم التعلمات، وقد تحدّدت أنواعه في مناهج مختلف سنوات المرحلة في التقييم الذاتي والتقييم التشخيصي والتقييم التكويني والتقييم التحصيلي، إذ بيّنت أنّه يعتمد في تقييم الكفاءات على التقييم التكويني دون استبعاد

التقييم التشخيصي والتحصيلي الذي يرمي إلى اكتشاف مواطن القوة ومواطن الضعف لدى المتعلم وأن التقييم التحصيلي يهدف مباشرة « إلى إقرار النجاح أو الإخفاق، فهو بذلك جزائي، انتقائي»[17] ، وهي النظرة التي تترجمها المقاربة التقييمية المعتمدة حاليا، والقائمة أساسا على تقييم الكفاءات المكتسبة من طرف المتعلم عقب مدة دراسية معينة، هذا وتضمنت مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط توضيحا مفاده أن الملاحظات السطحية وغير الدقيقة « لا تكفي لتأسيس تقييم تحصيلي عادل»[18] وأنّ العمليات التقييمية اختلفت عما كانت عليه في الممارسة التقييمية السابقة وأصبحت لا تعتمد على تقييم المعارف النظرية فقط بل تتعدّاها إلى تقييم « كفاءات المتعلمين عن طريق آداءاتهم، وهذه الآداءات يتولّد عنها إنتاج في شكل كمي ونوعي، وعليه فالتقييم هنا يرمي إلى البحث عن العنصر الأكثر تمثيلا للكلّ، وذلك في شكل إنتاج يدلّ على مدى تنمية الكفاءات.» [19]ما يعني أن التقييم التحصيلي يجب أن يستهدف إضافة لما سبق، تقييم «المساعي الذهنية التي يسلكها المتعلم، والاستراتيجيات التي يعمل بها»[20] كون خطأ المتعلم قد يفسّر بنقص في معارفه النظرية، أو خطأ في فهمه، أو بلجوئه إلى مسعى ذهني غير مناسب، أو بتوظيفه لاستراتيجية غير ملائمة للوضعية التقييمية التي هو بصدد إنجازها ... وحتى لا تتوقف وظيفة التقييم التحصيلي عند تحديد علامة المتعلم في الاختبار واتخاذ قرار في حقه بناء على تلك العلامة، وجب عليه أن يكون كاشفا لموطن الخطأ للتمكن بعد ذلك من متابعته ومعالجته وتعديله وتصويبه ...الخ.

هذا ولا يجد الدارس لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط إشارة للتقييم الإشهادي رغم أنه منهاج السنة التي يجتاز فيها المتعلم شهادة التعليم المتوسط.

6- مقارنة بين التقييم التحصيلي والتقييم الإشهادي انطلاقا من الوثائق التربوية الرسمية:

حوصلة لتتبع مكانة كل من التقييمين التحصيلي والإشهادي في الوثائق التربوية الرسمية نورد الجدول الآتي:

المرجع	التقييم التحصيلي	التقييم الإشهادي
أمرية 16أفريل1976	لم تتضمن إشارة للتقييم التحصيلي.	تضمنت إشارة إلى اجتياز تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لشهادة الأهلية حتى يتمكنوا من الانتقال لمرحلة التعليم الثانوي.
القانون التوجيهي للتربية 2008	أشار إلى ضرورة خضوع المتعلمين لتقييم دوري عن الأنشطة التربوية، وإلى إعلام الأولياء بنتائج هذه العمليات التقييمية بصفة منتظمة.	أشار إلى أنّ: الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط تتوج بامتحان نهائي يخول الحق للحصول على شهادة التعليم المتوسط مبيّنا أنّ كيفيات منح هذه الشهادة تحدّد عن طريق تنظيم الوزارة الوصية.
المرجعية العامة لإعداد المناهج ومناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط 2003	أدرجت التقييم التحصيلي كنوع من أنواع التقييم التربوي وربطته بوتيرة نمو المتعلم وقدرة استيعابه، كما دعت إلى تأسيس اختبارات تحصيلية عادلة وموضوعية.	أقرّت باختلاف التقييم التحصيلي عن التقييم المرحلي، ودعت إلى عدم جعل الاختبار الإشهادي يشكل صعوبة للانتقال إلى مرحلة أعلى، بل على جعله منسقا بين المراحل التعليمية المختلفة، في حين لم يتضمّن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أي إشارة حول التقييم الإشهادي.

مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط	دعت لضرورة تطوير بناء التقييمات التحصيلية بحيث تكشف عن المساعي الذهنية التي ينتهجها المتعلم في إجابته.	لم تتضمن إشارة للتقييم الإشهادي

الجدول 3. مكانة التقييمين التحصيلي والإشهادي في الوثائق التربوية الرسمية

خاتمة:

تضمنت الوثائق التربوية أنواع التقييم التربوي (تقييم تشخيصي، تقييم تكويني، تقييم تحصيلي...)، وبيّنت اختلاف مراحله (قبل بناء تعلّمات جديدة، أثناء بناء تعلّمات جديدة، بعد بناء التعلّمات)، وحدّدت الهدف من كل تقييم يتمّ إجراؤه (تشخيص مستوى، تصويب أخطاء، وتعديل مسار التعلّمات، تحديد النقائص لمعالجتها، اتخاذ قرارات بالنجاح أو الفشل...)، إلا أنّها وبالرغم من هذه الأهمية التي أولتها لأنواع التقييم التربوي، والتي تمظهرت في غالب الأحيان من خلال تعريفات وإيضاحات نظرية، فإننا نقف فعلا عند الرأي القائل بأن التقييم الإشهادي لم يحظ بالاهتمام الكبير في الوثائق التربوية الرسمية خاصة عندما يتعلّق الأمر ببيان للآليات الإجرائية المرافقة لهذه العمليات التقييمية، الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن عدم تضمّنها لطرائق تقييمية واضحة المعالم من جهة، وعن سبب إغفال وعدم توضيح هذه الوثائق التربوية الرسمية للفرق الإجرائي بين كل من التقييم التحصيلي(الاختبار التحصيلي) والتقييم الإشهادي (الاختبار الإشهادي)من جهة أخرى.

الإحالات:

[1]- رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية: ط6. دار النشر للجامعات، 2011، مصر، ص387 .

[2] - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية. ط1، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج 2. مطبعة النجاح الجديدة، 2006، الدار البيضاء. المغرب ، ص937 .

[3] - عبد الرحمان محمد أحمد. تصميم الاختبارات، ط1، دار الأسامة للنشر والتوزيع والنشر، 2011، الأردن ، ص43.

[4] - Philippe Perrenoud, Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires?. Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation université.2001, P1.

[5] - انظر رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية: ط6. دار النشر للجامعات،2011، مصر، ص 392.

[6] - انظر محمد علي الخولي. الاختبارات اللغوية، ط1. دار الفلاح للنشر والتوزيع، 2000، الأردن، ص 4، 5، 6، 7، 8.

[7] - محمد الطاهر وعلي، الشريف شعابنة: فنيات بيداغوجية للاختبارات المدرسية ، دط. الفريق البيداغوجي للمركز. المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000، الجزائر، ص178 .

[8]- انظر محمد عبد الحليم منسي.الأسس النفسية والتربوية للتعلم الإنساني،دط. دار الجامعة الجديدة، 2014، الاسكندرية. مصر، ص263 .

[9]- عبد الكريم غريب. المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية. ط1، ج1، 2006، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ص139 .

[10] - بدر الدين بن تريدي : قاموس التربية الحديث عربي فرنسي انجليزي. دط. الجزائر. منشورات المجلس الأعلى للغة العربية. 2010،الجزائر، ص39.

[11]- جميل حمداوي: مجزوءات التكوين في التربية والتعليم. التخطيط.التدبير. التقويم. دط . المغرب. أفريقيا الشرق، ص122 .

[12]- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الصادرة في 23 أفريل. المتضمنة نص أمرية أفريل 1976. العدد 33،المادة31 .

[13] - وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23جانفي 2008. عدد خاص فيفري 2008. المادة 69 و72 .

[14]- انظر وزارة التربية الوطنية، مارس2009، اللجنة الوطنية للمناهج. المرجعية العامة للمناهج، معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، ص55 .

[15] - المرجع نفسه، ص17.

[16] - المرجع نفسه، ص55 .

[17]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية س1م،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013، ص27 .

[18]- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية س2م،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013، ص27 .

[19] - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية س4م ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013، ص27.

[20] - المرجع نفسه، ص22 .

المراجع:

- بدر الدين بن تريدي : قاموس التربية الحديث عربي فرنسي انجليزي. دط، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2010، الجزائر.

- جميل حمداوي: مجزوءات التكوين في التربية والتعليم. التخطيط.التدبير. التقويم دط ، أفريقيا الشرق، 2014، المغرب.

- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الصادرة في 23 أفريل 1976، المتضمنة نص أمرية أفريل 1976. العدد 33.

- محمد الطاهر وعلي، الشريف شعابنة: فنيات بيداغوجية للاختبارات المدرسية دط. الفريق البيداغوجي للمركز. المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000، الجزائر.

- محمد عبد الحليم منسي.الأسس النفسية والتربوية للتعلم الإنساني دط. دار الجامعة الجديدة، 2014، الإسكندرية مصر.

- عبد الكريم غريب. المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية. ط1، ج1، 2006، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب،

- وزارة التربية الوطنية، مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية: دط، المديرية العامة للامتحانات والاختبارات، 2000، عمان، الأردن.

- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23جانفي 2008. عدد خاص فيفري 2008.

- وزارة التربية الوطنية، مارس2009، اللجنة الوطنية للمناهج. المرجعية العامة للمناهج. معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

- وزارة التربية الوطنية. اللجنة الوطنية للمناهج. مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. جوان 2013، الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2013، الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. جوان 2013، الجزائر.

- Philippe Perrenoud (2001) Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires?. Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation université.