التحديد الاصطلاحي والمفهومي للتقويم
في ضوء الحصيلة اللسانية والتربوية المعاصرة

رضا جوامع

جامعة عنابة

لا أحد يماري في أنّ إعادة النّظر في كثير من القضايا التي يضطلع بها التّدريس ضرورة تربوية يفرضها تقويم واقع تدريسها أهدافا تربوية، ومحتويات دراسية، وطرائق تدريسية، ووسائط إيضاحية، ومناشط تعليمية، في ضوء ما توصل إليه علم التّقويم، وعلم مناهج تدريس اللغات، واللسانيات التّطبيقية، وتعليمية اللغات...

ولما كانت المعرفة ضرورية للجانب التطبيقي من حيث أنّها تُقدِّم الغطاء المعرفي للتطبيق، وتوفر المادة الخام التي يشتغل عليها، رأينا ضرورة التحديد الاصطلاحي والمفهومي لأحد أهم المصطلحات التّربوية، لأنّ التّحكم في المصطلح هو في النّهاية تحكمٌ في المعرفة المتوخى إيصالها.

وفي ظلِّ غياب منهجية دقيقة للوضع الاصطلاحي، والتّخلق الزّمني في إيجاد المقابلات العربية للمصطلحات المستحدثة في اللغات الأجنبية، وانعدام مبدأ النظام في نقل المفاهيم العلمية الأجنبية إلى اللغة العربية

أو ترجمتها، قُوبِل المصطلح الأجنبي الواحد بأكثر من مصطلح عربي، فكثر الاشتراك اللفظي والدّلالي على حدٍّ سواء، وأُثيرت إشكاليات عديدة كالتي تتعلق بمصطلح التقويم ومفهومه، مثل: هل يدلُّ التّقويم على القياس، أم التّنقيط، أم على خلاف ذلك؟ وما هي موضوعاته، وأنواعه، وسعته التّربوية، وخصائص جودته وتميُّزه؟

يمثّل التّقويم في مفهومه الشّمولي عملية تثمين الشّيء بعناية ابتغاء التّأكد من قيمته[1]. ولما كان التثمين ينضوي تحت مفهوم الحكم، وكان مصطلح الشيء يقتصر على الصّفة المادية والمعنوية معا، كان التّقويم هو الحكم الصّادر على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو السّلوكات أو الأشخاص، استنادا إلى معايير ومحكات معينة. وعليه اعتبرت العناية شرطاً أساسياً تقف عليه عملية التّثمين.

وثمة تصوّر آخر يجري مجرى مفهوم التّقويم من حيث التّرجيح وإصدار الحكم، وبضدِّه من حيث المحكوم عليه. فالأول شيء، والثاني نشاط.

ويرى هذا المفهوم أنّ "التّقويم هو إعطاء وزن نسبي*، أو قيمة وزنية لجانب من جوانب النّشاط من حيث اكتماله أو نقصانه، أو من حيث الصّواب أو الخطأ. وقد يكون هذا الحكم كيفيًّا أو كميًّا"[2]، نحو الثّناء على تلميذ تفوق، أو إعطائه العلامة المناسبة.

ومواصلة في الشّمولية فقد اُستخدم مصطلح التقييم[3] للدّلالة على معنى التقويم. وفي هذا الاستخدام خطأ مفهومي حاد. لأنّ التّقييم يدل على بيان قيمة الشيء دون تعديل أو تصحيح ما اعوج منه، بخلاف التّقويم الذي يعني هذا الإصلاح[4].

وفي المجال التّربوي ، وبتحديد أدق في التّربية التقليدية، دلَّ مصطلح القياس[5] على مفهوم التّقويم من حيث هو "عمليّة تتمثل ببساطة

في القياس القبلي والبعدي للأهداف العمليّة، مع استنتاج إنجاز هذه الأهداف أو عدم إنجازها، وإصدار الحكم القيمي الإيجابي أو السلبي المناسب"[6].

ويقترن مصطلح القياس بالمفهوم العددي والمادي، كأنْ نُقدِّر محسوساً، فنعطيه قيمة ما. لكن إذا تعلّق الأمر بسلوكات التّلميذ مثلاً، وقدراته العقلية والانفعالية، ودرجات استيعابه للدّرس، فإنّ القياس لن يكون بالموضوعية نفسها كما في المثال الأول. فهو ـهناـ "يعطي فكرة جزئيّة عن الشّيء الذي نقيسه، حيث يتناول ناحية محدّدة فقط. فالقياس عمليّة تقدير أشياء مجهولة الكم أو الكيف باستعمال وحدات رقمية مُتّفق عليها"[7]، نحو قياس أبعاد طاولة ما.

إنّ تقدير هذه الأبعاد يعطينا طول الطاولة وعرضها وارتفاعها بوحدة القياس المُتّفق عليها وهي "المتر"، لكن لا يمنحنا مادة صنعها ولونها وحالتها. وعليه فالتّقويم غير القياس، حيث:

-يُقدِّر القياس الجزء، ويتناول التّقويم الكلَّ . فإذا كان القياس يعنى بنتائج تحصيل الذّوات العارفة، فإن التقويم أشمل، حيث يتناول جميع عناصر العملية التّعليمية التعلّمية[8].

- يُكمِّل التَّقويم القياس حين يقصر هذا الأخير على أن يمدنا بخصائص وسمات الشّيء المراد قياسه، ومن ثمة الوقوف على مواطن الضعف، أو نواحي القوة. فقولنا أنّ التّلميذ أخذ خمسة من عشرين، لا يمدّنا بمعلومات عن هذا التلميذ، ولا يمكّننا من تحسّس مواطن ضعفه، ومن ثمة اقتراح العلاج والبدائل. فلا ندري أنّ هذا التلميذ مجتهد، تعثر يوم الامتحان، أم أنّه ضعيف المستوى لم يتمكن من استيعاب السؤال، أم أنه غير سوي يعاني من حبسة، أو غير ذلك.

- يُعدُّ التقويم وسيلة تشخيص للواقع تُسهل الوقوف على نقاط القوة والضّعف، وهو أداة علاج لما اعترى هذا الواقع من عيوب، حيث "يعطينا صورة عن جميع المعلومات التي لها علاقة بتقدّم التّلميذ سواء أكانت هذه المعلومات كمية أم كيفية، وذلك باستخدام القياس والملاحظة والتجريب، ويمتدّ إلى العلاج والأسباب والوقاية أيضا"[9]، بخلاف القياس الذي يعطي معلومات تُعلمُها المحدودية .

- يتأسس التقويم على نتائج نستمدّها من القياس[10]، فلا نستطيع أن نثني مثلا على تلميذ وننصحه بمواصلة الاجتهاد، أو نوبِّخه ونبيّن له جوانب تقصيره، ما لم نكن على إطلاع بعلامته.

من الذي سلف، يُعتبر التّقويم عملية التّصحيح والتّصويب التي تتشعب إلى عمليات فرعية مثل عملية التّقييم بمعنى التّثمين، وعملية التّشخيص بمعنى تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف، وعملية القياس التي هي بمعنى تكميم التّقويم، وعملية المتابعة، وعملية التّغذية الراجعة، وعملية إصدار الحكم.

تستند هذه الشّمولية إلى تطور الفلسفة التّربوية التي أصبح في ضوءها التقويم يرتكز على نماذج[11] علمية، تمثل دعاماته النّظرية التي تربط بين عناصر الفعل التعليمي التعلمي، ويعتمد على إجراءات وتقنيات حديثة في عمليات القياس وجمع البيانات وتحليلها. فهو بذلك، وفي ضوء التربية الحديثة، متنوع الوسائل، متعدد الوظائف[12].

وهو أيضا عنصر أساسي من عناصر المنهاج التعليمي، حيث يشبه ضابط الإيقاع إن جازت المشابهة، على أساس أنه يضبط ممارسات المعلم وصلاحياته داخل الغرفة الصّفية وخارجها. فلا يتفرّد المعلّم انطلاقا من هذا بالتّقويم، ويترك مجالا أرحب ليجعل تقويمه ممكنا.

ويساعد التلميذ على استثمار رحابة هذا المجال المفتوح، ويضبط رجعه[13] وسلوكاته، وطرائق التدريس وأساليبه، وطبيعة المادة الدّراسية واختيارها، والأهداف التّربوية وتحققها.

وهو أيضا أحد معالم تطوير العملية التعليمية، إذ لا يمكن إحداث تطوير في أقطاب هذه العملية إلاّ بالرّجوع إلى نتائج ومؤشرات التّقويم.

ولما عُدَّت الاختبارات المدرسية أهم أدوات التقويم، وأكثرها شيوعا واستخداما، دلَّ التّنقيط على التّقويم، فحدث خلطٌ بين المصطلحين، وتحوّل فعل التّركيز على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة إلى عملية تصنيف المتعلمين في نهاية السنة الدّراسية إلى ناجحين وراسبين.

وتُعتبر نتائج الاختبارات التي تُقسِّم التلاميذ إلى ثلاث فئات: النُّجباء والمتوسطين والضُّعفاء، وكذلك الملاحظات والعلامات التي يدونها المعلم على دفاتر التّلاميذ، أكبر دليل على هذا التّحول. إنّ حصر مفهوم التّقويم في التّنقيط والاعتماد المفرط على نتائج الاختبار في تقويم المتعلمين من شأنه أن:

- يُبعثر أولويات التّعليم ومرتكزات تطويره، فيصبح التّدريس من أجل الاختبار هو الهدف الأساس.

- يُكرِّس سُلطة المدرِّس، فيستعمل العلامة للضّغط والضّبط والثّواب والعقاب.

- يدفع بالمتعلم إلى الإحجام عن كشف ضعفه، مخافة الملاحظة السّيئة والعلامة الضّعيفة.

– يُعوِّد التلميذ البخل بالجهد، فلا يركز إلاّ على الموضوعات التي سيُمتحن فيها، أو يدخر قواه طيلة السّنة الدّراسية، ولا يستنفرها إلا في ليلة الامتحان.

أضحى التقويم ـكما سبق الذكرـ أحد أهم عناصر المنهاج التّعليمي في ظل التّربية الحديثة يتفاعل مع هذه العناصر تفاعلا عكوسا، فيؤثر فيها ويتأثر بها. وهو في أثناء تعالقه بهذه العناصر يتأسّس على ثلاث مرتكزات أساسية تُلازم كلَّ أشكال البحث في مجال العلوم الاجتماعية، وهي: تحديد أهداف الدراسة وموضوعاتها، وتحصيل المعلومات المرتبطة بهذه الموضوعات، ثم تحليلها وشرحها. وهو أيضا وسيلة المعلم في الحكم على مدى تقدّم تلاميذه نحو الأهداف التّربوية المنشودة، والتي تنطلق من مبدأ إحداث تغيّرات معيّنة في سلوكهم، مستندا في ذلك إلى التّغذية الرّاجعة.

وقد يتعطّل تقدّم التلاميذ نحو الأهداف المرجوة، فتأتي نتائجهم سلبية، وعليه يُطرح إشكال القصور: أفي الأهداف التربوية؟ أم في المادة الدِّراسية؟ أم في طرائق التّدريس؟ أم في المعينات التعليمية؟ أم في غيرها؟

يكفُل التّقويم حلَّ هذا الإشكال، حين يتقصّى حركة كلِّ عنصر من عناصر المنهاج التّعليمي، فيحدِّد أي هذه العناصر أصابه الفشل، ولا يكتفي ببيان مواطن الضّعف فيه، بل يسعى إلى علاج هذا القصور بالاعتماد على نتائج ومؤشرات الرّجع. ومن أهم المجالات التي يطالها التّقويم:

أ ـ الأهداف التّربوية:

لما كانت الأهداف التّربوية القاعدة التي ينطلق منها أي نشاط تعليمي تحدِّد المسار الذي تسير وفقه استراتيجية التّدريس تنظيرا وتطبيقا، دخلت

هذه الأخيرة ضمن أولويات القائمين على التقويم من نواحي الاختيار والتحديد والوضوح بحيث:

- تُلائم الأهداف المختارة قدرات المتعلمين العقلية والانفعالية والحسحركية.

- تُصاغ الأهداف التربوية بوضوح حتى يستطيع المتعلم إنجاز السلوك المرغوب فيه، ويتمكن المعلم من معرفة النّشاط المؤدي إلى هذا السّلوك، ومن ثمة رصد مستوى التحصيل خلال النّشاط الدّراسي اليومي والفصلي والسّنوي. وبناء عليه يستطيع قيادة المتعلم وتوجيهه في الفعل التربوي، وكذا تذليل الصعوبات التي تصادفه ابتغاء مساعدته على اكتشاف العمليات والسّبل التي تسمح له بالتّقدم في تعلّمه.

- تُؤجرأ[14] الأهداف التّربوية لتسهيل تقويم إنجازات المتعلمين في نهاية كل مقطع تعليمي، ولتيسير تشخيص مكتسباتهم السّابقة التي تُؤسَّس عليها المكتسبات اللاحقة.

ب- المحتوى الدراسي:

للمحتوى الدّراسي مكانة في المنهاج التّربوي، حيث أنّه يعكس نوعية المعارف والاتجاهات والقيم والمعلومات والمهارات التي يتم اختيارها ثم تنظيمها، وفق نسق معين. ويُضمَّنُ الكتاب المدرسي المحتوى الدّراسي الذي ينقله المعلم لتلاميذه على مراحل، يحتكم فيها إلى عوامل الأهداف والطرائق والكم المعرفي والزّمن المخصّص للتّدريس...

وفيما يلي اعتبارات تقويم المحتوى الدراسي:

- اختيار المعارف والاتجاهات والمعلومات والمبادئ والمفاهيم والمهارات، التي تدخل في بناء المحتوى الدّراسي في ضوء الأهداف التّربوية المحدّدة بوضوح وبدقّة.

- الرّجوع إلى التّراث العربي في اختيار المحتوى الدّراسي، مع وجوب مواكبة الحداثة، ومستحدثات العلم والثقافة.

- مراعاة قدرات المتعلمين العقلية والانفعالية وميولاتهم واستعداداتهم في اختيار المحتوى، وكذلك تنفيذه .

- مراعاة بيئة المتعلم الاجتماعية والثقافية والإيديولوجية...

- تنظيم عناصر المحتوى الدّراسي، بحيث تراعى ظاهرة العلائقية، لوجود علاقة بين محتويات المناهج الدراسية المختلفة نحو محتوى منهاج اللغة العربية، ومنهاج الاجتماعيات مثلا. كما تراعى أيضا ظاهرة التّدرج في اختيار مواد المحتوى وتنفيذه، بالإضافة إلى ظاهرة التكامل نحو الرّبط بين المواد الدّراسية، كالذي بين الكيمياء والفيزياء، وبين التاريخ والجغرافيا... أو الرّبط بين موضوعات المادة الواحدة، كربط البلاغة بتدريس النّصوص...

- التوازن بين النّظري والتّطبيقي، وبين الشّمول واللاشمول، وبين الحسي والحركي[15] ...

جـ ـ طرائق التّدريس:

سبق الذكر أن الطريقة الدّراسية أصبحت من أهم العناصر الدّاخلة في الهندسة البنائية للمنهاج في ضوء التّربية الحديثة، وعليه تتجلّى صلتها بالتّقويم فيما يلي:

- مدى ملائمتها للأهداف التّربوية المنشودة، وتأديتها إلى هذه الأهداف في أقصر زمن وبأقل جهد يبذله المعلم والمتعلم.

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وإثارة اهتمامهم، وتحفيزهم على المشاركة والتفاعل والاعتماد على النّفس.

- تنوعها بحسب المواقف التعليمية، لأنّ الطريقة ليست وصفة تعطى للمعلم، ثم إنّ السّير على وتيرة واحدة في تدريس المادة الدّراسية، من شأنه أن يُولّد لدى المتعلمين الملل والنفور من موضوعات المعرفة.

د- تقويم التقويم:

إن عملية التّقويم التي يتّبعها المعلم داخل الفصل أو خارجه من خلال عقد الاختبارات، أو توجيه الأسئلة الشّفوية، أو رصد الملاحظات للتحقق من مدى نجاح العملية التعليمية وبلوغ الأهداف المرجوة، هي بدورها قابلة للتّقويم، بل إنّ تقويمها لا مندوحة عنه. ويتناول تقويم التّقويم ما يلي:

- مدى موافقة الأسئلة الكتابية والشفوية للأهداف الإجرائية الموضوعة .

- دقة الأسئلة ووضوحها، لأنّ التّعقيد والعموم يموِّه المتعلم، ويُصيِّران إلى تبني الاحتمالات والتأويلات .

- وظيفيَّة الأسئلة الموجهة؛ بمعنى أنها تُعوِّد المتعلم على التأمل والتحليل والاستنباط، لا على الحفظ** والاستظهار.

- التّدرج والوسطية للتمييز بين المتفوقين والمتوسطين والضعفاء.

أما فيما يرتبط بأنواع التّقويم التّربوي فقد تتعدّدت بتعدّد تصنيفاته، فهناك تصنيف كمي يتحدد بحسب عدد القائمين بعملية التّقويم،

وفيه نوعان: تقويم جماعي يشترك في إنجازه كلٌّ من المعلم والمدرسة، ثم يتصاعد سُلَّميا إلى أن يصل قمة هرم السلطة الوصية. وتقويم فردي وهو الذي يتولى المعلم وحده القيام به. ويرتكز هذا التقويم على محاور ثلاثة هي: التّشخيص، والتّكوين، والتّحصيل[16]. وهناك أيضا تصنيف مرحلي يتأسّس على مراحل الفعل التعليمي المتمثلة في بداية الفعل التعليمي وأثنائه ونهايته، ومنه التّقويم التّشخيصي والتّقويم التّكويني والتّقويم التّحصيلي[17]. ويضاف إلى الذي سبق التّصنيف الشّمولي، والتّصنيف المؤسّس على القائمين بعملية التّقويم[18]...

وفيما يلي أنواع التّقويم التي تنضوي تحت التّصنيف المرحلي لكثرة شيوعه، ومنه:

أ ـ التّقويم التّشخيصي:

وهو إجراء يقوم به المعلم في بداية كل درس، أو مجموعة من الدّروس، أو في بداية العام الدّراسي، من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية لتلاميذه ومدى استعدادهم لتعلم المعارف الجديدة. ويهدف هذا النوع إلى:

- تحديد أفضل موقف تعلّمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

- التّشخيص التّربوي، حيث يتمكن المعلم من تحديد النّمو العقلي والانفعالي لتلاميذه، ومدى استعدادهم وميولهم لاكتساب معلومات وخبرات جديدة.

- رصد الأهداف التربوية التي يتوخى التّلاميذ تحقيقها خلال الفترة الدّراسية أو في نهايتها، ومقارنتها بالأهداف المخطّط لها.

ب- *التقويم التكويني (البنائي)*[19]:

وهو إجراء يقوم به المعلم أثناء التّدريس، يُمكّنه من تتبع مراحل الفعل التعليمي، ورصد حالات التّعليم والتّعلم، والتّأكد من مدى تحقق الأهداف التّربوية. وفيما يلي أبرز وظائفه:

- تحديد سلبيات العملية التعليمية وإيجابياتها، ومن ثمة إصلاح نواحي القصور وتعزيز جوانب النجاح.

- توجيه العملية التعليمية بدلا من الأهداف التربوية.

- تزويد المعلم بمعلومات عن حالات التّعلم، ومدى تحصيل المتعلمين، وفعالية الطّريقة الدّراسية المُتّبعة، وكذلك الوسيلة التعليمية. فالتّقويم التكويني من هذا المنطلق ليس إلاّ وسيلة في خدمة النّظام التّربوي؛ فلا يعني ذلك أن نكتفي بتغيير التّقويم من أجل أن نُغيِّر هذا النظام[20].

- تعريف المتعلم بمدى اقترابه وابتعاده عن الأهداف المنشودة، وإعطاؤه فكرة واضحة عن نتائج تعلّمه وصعوبات التّلقي.

- إثارة انتباه المتعلمين ودافعيتهم للتعلم.

جـ- *التقويم التحصيلي (الشّامل)*:

وهو العملية التي يُنجزها المعلم غالبا في نهاية البرنامج التعليمي، ومن ثمة إصدار حكم نهائي على مدى تحقق الأهداف التّربوية المنشودة، ومثال هذا النّوع من التّقويم، الاختبارات التي تُنجز في نهاية كل فصل على اختلاف أنواعها في المدارس والجامعات، وفي نهاية كلّ مرحلة تدريبية في المعاهد ومراكز التكوين. ومن أهم وظائفه:

– معرفة مدى تحقق الأهداف التّربوية المنشودة، ومنه تحديد الأهداف التي تمّ تحقيقها.

– رصد نتائج المتعلمين، وإصدار أحكام النّجاح أو الرُّسوب.

– الحكم النّهائي على مدى فعالية عناصر المنهاج (المعلم، والمتعلم، والطّريقة، والوسيلة، والمحتوى...).

– إمكانية المقارنة بين النتائج على مستوى الصّف الواحد والتّخصص الواحد، وبين نتائج صفيّن أو تخصّصين.

ويتوقف إضفاء الجودة على التّقويم التّربوي على ما يلي:

– أنْ يتّجه التّقويم التّربوي إلى توضيح مدى تحقق الأهداف المنشودة عن طريق قياس نواحي النّمو العقلي والوجداني والاجتماعي للمتعلمين .

– أنْ يزيد التّقويم التّربوي في إمكانات تحديد مشكلات التّدريس والتّحصيل، ومن ثمة إدراك مواطن القصور ونواحي النّجاح فيهما.

– أنْ يُسهم التّقويم التّربوي في تحديد الآليات والإجراءات الوظيفية العاملة على تحقيق الأهداف، باعتبار أن للتّقويم علاقة بجميع عناصر المنهاج.

– أنْ يكون التّقويم التّربوي شاملا للموضوع المُقوَّم، حيث يتناول جميع عناصره المُكوِّنة، وبيئته التي أوجدته...كأن نتناول في تقويم تحصيل التّلميذ الجوانب العقلية والوجدانية والاجتماعية واستعداداته واتجاهاته... أو نُقوِّم المنهاج التعليمي فنتناول بالتّقويم الأهداف التّربوية المحتوى الدّراسي والطّريقة والوسائل الإيضاحية...

- أنْ يوائم التّقويم التّدريس منطلاقا ومآلا؛ أي أن يبدأ التّقويم منذ تحديد الأهداف التّربوية، ويستمر مع كل درس ونشاط وتدريب لتلافي نواحي القصور في العملية التعليمية، ومن ثمة تحقيق الأهداف التّربوية المتوخاة.

- أنْ تتكامل أدوات التّقويم فيما بينها من منطلق أنها تسعى إلى غرض واحد، وعليه يعطينا التّقويم صورة محددة وواضحة على الشّخص أو الموضوع المُقوَّم .

- أنْ يقوم التّقويم على مبدأ التّعاون، فلا يتفرّد بعملية التّقويم شخصٌ واحدٌ، وإنّما الأسرة التربوية برمتها، بما في ذلك المعلمين والأولياء والموجهين التّربويين ...

- أنْ ينبني التّقويم التّربوي على أساس علميّ من حيث دقة أساليبه، وموضوعية إجراءاته، وعلمية منهجه.

- أنْ يُنجَز التّقويم بأقل تكلفة، وأيسر جهد، وأقصر وقت، وأكبر فعالية ممكنة.

- أن يَتَّسم بالموضوعية (Objectivité)، والثّبات (Fiabilité)، والصّدق (Validité)[21].

وجماع القول أننا حين نستقرئ واقع المصطلح التعليمي واللساني في مناهجنا التربوية نجده يتجه في أغلب الأحيان إلى الترجمة والتعريب، أكثر ما يتجه إلى التناسل من داخل اللغة. فالقضية إذن لا تتعلق بوضع مصطلح عربي يعبر عن مفهوم علمي أو لساني، كما أنها لا ترتبط بمقابلة هذا المصطلح بما يماثله في اللغة الأجنبية المنقول عنها. إنما هي أبعد من ذلك بكثير، من حيث أنها مشكلة اقتدار على استيعاب المعاني العلمية واللسانية في اللغات المنقول منها، ثم إيجاد مقابلتها العربية الدقيقة والواضحة والموحدة.

الهـــوامـــش:

1. انظر، د/ رشدي أحمد طعيمة ، "*دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لـبرامج تعليم العربية*" ، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحـوث والمنـاهج، مكة المكرمة، 1985، ص38.

* إن سمة النّسبية التي تسم عملية التّقويم تجد مبررات متعددة أهمها أنّ عمليـة التّقويم تصدر عن أشخاص لا عن آلات ترصـد السـلوكات والأنشـطة وما يطرأ عليها من تغيّرات. والقول أن مصادر التّقويم أشخاص، يوحي إلى مـتغيرات يمكنها أن تطرأ فتؤثر في الأحكام مهما اتّصفت هذه الأخيرة بالموضـوعية، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، فإنّ الشّيء المُقوَّم هو جملـة السـلوكات والأنشطة الصّادرة عن الأفراد، وتلك سلوكات باطنية يسـتحيل تحسّسـها وهي في مواطنها. وإنما تُقوَّم بعد أن تتمظهر على شكل سلوكات خارجيـة كالاستظهار والكتابة والمهارة...

2. د/ حسن شحاتة، "*المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق*" ، مكتبة الـدار العربيـة للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 1998، ص204.

3. لم يكن استخدام كلمة التّقييم شائعا في العصور الذهبية للغة العربية، إذ لا أصل لها في اللغة. فقد رُوي عن الرّسول (ص) أنّه قال: "خُلقت المرأة من ضلع أعوج إذا ذهبتَ لتقوِّمه كسرتَه". ورُوي عن أبي بكر الصّديق رضي الله عنه أنّه قـال: "وإن رأيتموني على باطل فقوِّموني". غير أن عدم استعمال مصطلح التّقيـيم في تلك الحقب لم يمنع ذيوعه في العصر الراهن. حيث كثر تداوله مشـافهة ومكاتبة، فعمَّ الفضاء الأدبي واللساني والنقدي والعلمي... الأمـر الـذي دفع بمجامع الغة العربية إلى إجازة استعمال هـذه الكلمـة، ابتغـاء إثـراء القاموس العربي. فانحصر لهذا الغرض مدلولها في المعاني المعنويـة فحسـب،

باعتبار أن ذلك لا يمسّ بسلامة النّظام اللغوي على طريقة الشّاذ المسموع الشّائع في اللغة العربية الذي يخالف القياس المتعارف عليه. انظر، خير الدّين هني، *"تقنيات التدريس"*، مطبعة أحمد زبانة، الجزائر، ط1، 1999، ص 255-256.

4. انظر، محمد صالح حثروبي، *"نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته"*، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1999، ص90.

5. تُحدِّد عملية القياس خصائص شيء ما، أو موضوع، أو شخص، نحو قياس طول الغرفة أو وزن شيء مادي. لكن إذا كانت هذه الخصائص باطنية، فإنّنا نخرج من مجال القياس الواضح (الدّقيق) إلى مجال القياس المعقّد (النّسبي). انظر، سعيد نبوي عبد الفتاح، *"مفهوم التقويم وأساليبه"*، مجلة الواحة، العدد5.

6. ف. ألفيرا مارتين، ترجمة د/فضيل دليو، *"منهجية تقويم البرامج"*، مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2001، ص11.

7. د/ حسن شحاتة، المرجع السابق ، ص204.

8. تتجلى شمولية التّقويم التّربوي للفعل البيداغوجي من وجهة نظر "ر.أبريش" في تناوله مجموع عناصر هذا الفعل، حيث يُشخص حالته الرّاهنة عن طريق تحليل مختلف عناصره المكونة. ويُمكّن من التّنبؤ لحالة الفعل التّربوي المنشود، سواء كان مشروعا أو التزاما. انظر:

- Roland Abrecht: « *L'évaluation formative* », une analyse critique, De Boeck-Université، Bruxelles، Belgique، 1991، P 66.

9. د/ حسن شحاتة، المرجع السابق ، ص205

10. انظر، محمد الدريج، *"تحليل العملية التعليمية"*، مدخل إلى علم التّدريس، قصر الكتاب، المغرب، 2000، ص112.

11. يُعتبر مفهوم النّموذج من المفاهيم الحديثة في البحث العلمي. ويُقصد بالنّموذج الأداة التّجريبية التي صُمِّمت للوصول إلى هدف بحثي محدّد، حيث يُستخدم لإجراء الاختبارات اللاّزمة. فهو بذلك تمثيل مُبسّط للواقع. وبتوظيف هذا المفهوم في العملية التّعليمية، نجد أنّ النّموذج الدّيداكتيكي أسلوب في التّحليل يُساهم في التطّور التّقني للتّعليم، وفي إرساء ركائز علم التّدريس. انظر، محمد الدريج، *"التّدريس الهادف"*، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التّدريس بالأهداف التّربوية، جامعة محمد الخامس للآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب، 2000، ص47 ومابعدها.

12. يصف "ر.أبريش" علمنة التّقويم التربوي بالعقلنة حين يرى أن التّقويم هو عقلنة الاختيارات البيداغوجية من حيث أنّه وسيلة ارتكاز خيار ما على جملة من الحقائق الموضوعية أو القابلة للاتصاف بهذه الخاصية. انظر:

Roland Abrecht, Loc cit, - P 66.

13. يقابل المصطلح الإنجليزي (Feed-back) أكثر من مصطلح عربي. فهناك مصطلح الرّجع والارتجاع والتّغذية الراجعة ... ويقابله في اللغة الفرنسية مصطلح (Rétroaction). وهو أكثر المصطلحات استعمالا في هذه اللغة على حد تعبير "ر.غاليسون" و"دي كوست". ويقصد بهذا المصطلح رد فعل (L'effet en retour) عملية أو مرسلة (Une action ou un message) بشكل عكوس ينتهي إلى نقطة البداية التي انطلق منها. ويساعد هذا الفعل المرتد بطبيعته على إحكام العملية أو المرسلة الموالية، وتكييفها، وضبطها في ضوء الأهداف المحددة. انظر:

- Robert Galisson et De Coste - 1976, « *Dictionnaire de didactique des langues* ». Librairie Hachette, France, P 218.

14. تعني أجرأة الهدف التّربوي نقله من المفهوم العام إلى عامل حسّي على شكل نشاط يؤديه المتعلم. ويخضع هذا العامل إلى إجراءات الملاحظة والقياس، ومن ثمة إصدار حكم النّجاح أو الفشل على سلوك المتعلم. انظر، خير الدّين هني، المرجع السابق، ص 96.

15. انظر، د/ توفيق أحمد مرعي، ود/ محمد محمود الحيلة، "*المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*"، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، ط1، 2000، ص 79.

** أعني الحفظ اللاواعي، لا الحفظ الذي يُوسّع مدارك التلميذ، ويُزوّد رصيده المعرفي واللغوي، خصوصا إذا كانت مادة الحفظ هي القرآن الكريم، أو الحديث الشريف، أو الشعر الجاهلي...

16. انظر، خير الدّين هني، المرجع السابق، ص 260-261

17. انظر، محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، "*التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم*"، الجزائر، ط2، 1995، ص 94.

18. انظر، أحمد ليسيكي والمصحوب بن السّعيد، "*التّقويم التّربوي*"، مجلة الدّراسات النّفسية والتّربوية، العدد 10، المغرب، 1998، ص32 وما بعدها.

19. كان لـ"سريفان" (Seriven 1967) السّبق في وضع مصطلح التّقويم التّكويني (Evaluation formative). حيث استعمل هذا المصطلح في مقال له عن تقويم وسائل التّدريس (Evaluation des moyens d'enseignement) نحو المناهج والطّرائق ودليل المعلم... للاستزادة من موضوع التأريخ والتأصيل لمصطلح التّقويم التّكويني، انظر:

- Linda Allal, 1991, « *Vers une pratique de l'évaluation formative* », matériel de formation continue des enseignants, De Boeck - Université Bruxelles, Belgique,

20. Roland Abrecht, op cit, P18.

21. Sibylle Bolton, 1987, « *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère* », Hatier, Paris, P 9-12.