تطوّر التقويم التربوي وأثره على العملية التعليمية ـ التعلّمية

أسماء الشابي
قسم تربية وتعليم، المعهد العالي للدراسات التطبيقية
في الانسانيات بسبيطلة، جامعة القيروان، تونس
chebbiasma88@yahoo.fr

استلمت الورقة بتاريخ 2024/04/22
وقبلت بتاريخ 2024/05/10
ونشرت بتاريخ 2024/05/20

الكلمات المفتاحية:
التقويم التربوي السائد- التقويم التربوي البديل- صعوبات تطبيق التقويم البديل-التحوّلات التربويّة- تطوّر التقويم التربوي

الملخص

تحدّد جودة مخرجات العمليّة التعليميّة-التعلميّة بجودة التقويم التربوي بيد أنّ الممارسات التقويميّة الحاليّة للمعلّمين غالبا ما يتمّ اختزالها في صورة تقليديّة هدفها الأسمى العدد المسند للتلميذ بعد إجراء الامتحان وهذا ما جعلنا نخوض في غمار هذا البحث لدراسة تطوّر التقويم التربوي وأثره على العمليّة التعليميّة-التعلميّة ومنه كانت إشكاليّة بحثنا إلى أي مدى يساهم التقويم التربوي للمتعلّمين بين السائد والبديل في تجويد العمليّة التعليميّة-التعلميّة؟. لعلّنا نلفت النظر من خلاله إلى ضرورة السعي للإصلاح والتجديد في الممارسات التقويميّة الحاليّة. وقد اعتمدنا في بحثنا المنهج الوصفي التحليلي. و تكوّنت عيّنة البحث من 50 معلّما ومعلّمة موزّعين على ولاية القيروان بالجمهورية التونسية. و حاولنا معرفة مدى إلمام المعلّمين بالنقائص التي تشوب العمليّة التقويميّة الحاليّة وكيف يؤثر ذلك على مختلف أطراف العمليّة التعليميّة- التعلميّة.

المقدمة

شهد العالم في الآونة الأخيرة تطوّرا ملحوظا، وتطوّرت عجلة العلم بشكل سريع بهدف الوصول إلى مستقبل نعته العديد بـ"مستقبل الابتكار والتجديد"، حيث تكافح جميع الدول لمواكبة وتيرته ومجاراة تحولاته. وممّا لا شكّ فيه أنّ بلوغ درجات عليا من التقدّم والرقيّ يرتبط ارتباطا وثيقا بتطوير النظام التربوي من أجل تنشئة جيل ذو كفاءات وقدرات عالية ومهارات القرن الواحد والعشرين فتجعله مواكبا لمتغيرات العصر، وجسرا متحركا لبناء مستقبل أفضل، وهذا يتطلّب بالضرورة التفكير في اعتماد استراتجيات تعليمية وأساليب تقويمية فعّالة تتناسب مع حاجيات المتعلّم المعاصر من أجل تحقيق الأفضل. كل هذا يمكن أن يفسّر الاهتمام المتزايد بمنهج التقويم التربوي والذي يعتبر من أهم ركائز المنظومة التربوية والموجه لمسارها وزيادة فعاليتها وتطويرها كما يعتبر مدخلا أساسيا لتطوير التعليم وإصلاح مختلف جوانبه.

ولذلك فإن أيّ عملية إصلاح تربوي لا بدّ أن تأخذ في الاعتبار إصلاح التقويم التربوي الذي يعتبر محطّة مهمّة من محطات التعليم، والذي بدوره شهد نقلة نوعية استوجبت التخلي عن النظرة الضيّقة للتقويم التي تركّز على الجانب المعرفي للمتعلم والبحث عن تقويم يلامس مختلف جوانب شخصيته، إلاّ أنّ الواقع يكشف لنا أنّ التقويم التربوي داخل العملية التعليمية - التعلميّة مازال سجين تصوّرات تقليدية وهو ما لاحظناه خلال تشبث المعلم بالتقويم التقليدي حيث غالبا ما يركّز على البحث عن مدى تملّك المتعلّم للمعارف، وقد يكون ذلك عائدا لما يستعمله من أساليب تقويم نمطيّة لا تمكنه من الإلمام بجميع جوانب شخصيّة المتعلّم، لذلك أصبح من الضروري إعادة التفكير في تصوراتنا حول التقويم التربوي وحول أساليبه وتقنياته. فطفل الغد لا يحتاج فقط إلى معرفة الحقائق والمعلومات والأساسيات بل انّه في حاجة إلى تطوير مختلف جوانب شخصيته من قدرات، مهارات، ميولات، أبعاد... وهو ما يتطلّب بالضرورة تبنّي أساليب تقويمية جديدة تركّز أكثر على حقيقة وحاجيات وواقع ما تعلّمه المتعلّم.

وهذا حدا بنا إلى القيام بالبحث عن مدى تأثير التقويم التربوي السائد للمتعلمين على العملية التعليمية-التعلمية والتي يعتبر المتعلم محورها الرئيسي وإلى التعريف بالتقويم البديل حديث في مجال التقويم من خلال تبيين مدى تأثيره على العمليّة التعليميّة وتسليط الضوء على بعض الصعوبات التي تحول عائقا أمام تطبيقه في مدارسنا وذلك إيمانا منا بأهمية

هذه المرحلة في التعليم وتأثيرها على عملية التطور فيه، فالمعلم وجد ليكون مرآة يرى فيها المتعلم نفسه وهو يجني ثمارا طيبة لتعليمه يترسّخ في معنى التقويم التربوي البديل في ضوء الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

الإشكالية:

• إلى أي مدى يساهم التقويم التربوي للمتعلمين بين السائد والبديل في تجويد العملية التعليمية ـ التعلمية؟

وبالاعتماد على إشكالية بحثنا تمكنّا من صياغة الفرضيات التالية:

الفرضيات:

الفرضية الاولى : **يؤثّر التقويم التربوي البديل للمتعلمين ايجابيا على العملية التعليمية ـ التعلمية.**

الفرضية الثانية : **توجد صعوبات تقف حائلا أمام تطبيق أساليب التقويم البديل.**

أهداف البحث:

ننشد من خلال هذا البحث تحقيق الأهداف التالية:

• إبراز مدى أهميّة عملية التقويم باعتبارها عنصرا مؤثرا في العملية التعليمية- التعلمية.

• الإطّلاع على مدى فاعلية واقع الممارسات التقويمية في المدارس الابتدائية من خلال ولاية القيروان نموذجا.

• الكشف عن مدى حاجة المعلّم والمتعلّم إلى إعادة برمجة استراتيجيات وأدوات التقويم نحو تقويم أكثر فاعلية وواقعية.

• التعرّف إلى مدى فاعليّة أساليب التقويم البديل في تجويد العملية التعليمية ـ التعلمية.

• تسليط الضوء على بعض الصعوبات التي قد تقف حائلا أمام تطبيق التقويم البديل في مدارسنا.

• قياس الفروق في آراء عينة البحث حول معيقات تطبيق التقويم البديل.

• بناء قائمة من التوصيات تدعم إمكانية تطبيق التقويم البديل.

I. تطوّر مفهوم التقويم التربوي:

إنّ التقويم التربوي المعتمد عادة ما يكون هدفه **الأسمى تقديم معلومات حول مدى اكتساب المتعلّمين لمجموعة من المعارف والمفاهيم ومن ثمّ إعلام أولياء الأمور أو غيرهم من المعنيين بها،** وبالتالي فهو **غالبا ما يهتم بقياس مفاهيم ومهارات بسيطة لا يحكم عليها بشكل مجد فيعبر عنها باستخدام أرقام صماء قد لا تفصح عن المستوى الحقيقي لتعلم المتعلم،** كما أنّه لا يتسنىّ لنا من خلالها التعرّف على ما أتقنه المتعلّم أثناء تعلّمه (خالد و حسن، 2012، صفحة 161) **وهذا ما ألزم إعادة النظر فيه ومحاولة التطوير ليستجيب لمستجدات العصر نظرا** لضرورة عدم الاقتصار على الاختبارات التي تقيس التحصيل المعرفي للمتعلم والتي غالبا ما تكون غير كافية لتقويم المتعلمين تقويما حقيقيا في مواقف تحاكي الحياة المعيشة للمتعلمين كما أنها عاجزة عن تقويم المهارات والكفايات الأكثر تعقيدا منها التفكير الناقد والإبداعي وحلّ المشكلات والتواصل الفعال والتعاون واتخاذ القرار وإبداء الرأي بكل تلقائية والعمل في مجموعات وغيرها والتي تمكن المتعلم من التعامل مع عصر المعلوماتية والتقنيات متسارعة التطور... إذ أنّ هذا النوع من التقويم لم يعد يتماشى مع حاجات المتعلّم في هذا العصر الذي يشهد تطورا ملحوظا وذلك نظرا لتشبثه باعتماد الاختبارات والأعداد كأداة وحيدة للتقويم والتي هدفها ينكب على إثارة روح التنافس بين المتعلمين من أجل فوز المتعلّم بالمركز الأول بين أقرانه وذلك دون الأخذ بعين الاعتبار ما تملّكه من سلوكات ايجابية وأخلاق ومهارات وكفايات استنادا إلى معايير معينة (العمري، 2012، صفحة 81). حيث شهد التقويم التربوي في وقتنا الحاضر تطورات متسارعة وتجديدات مبتكرة، وتحولات جوهرية في منهجيات القياس والتقويم ومرجعياته، ونقلة نوعية في أساليبه وأدواته، وتقنياته، وممارساته الميدانية، وقد أسهمت هذه التطورات والاتجاهات الحديثة في إحداث تغييرات تربوية شاملة في مختلف مكوّنات المنظومة التعليمية. ونتيجة لهذه التوجهات الحديثة ظهر نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل، وهو ذلك التقويم الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن **المتعلم يستطيع تقويم نفسه ذاتيا ليرى مقدار ما انجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة كما أنه ذلك التقويم الذي يعكس إنجازات المتعلم ويقيسها في مواقف حقيقية محاكية للواقع ويجعل المتعلم ينغمس في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة إليه فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات يمارس فيها المتعلم مهارات التفكير العليا ويوائم بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشها وبذلك تتطور لديه القدرة على التفكير التأملي reflective thinking الذي يساعده على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها ، فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم** (خالد و حسن، 2012، صفحة 161) .

وعلى الرغم من أهمية التقويم البديل والسعي إلى تكريسه داخل المنظومات التربوية لا يمكن الاستغناء عن الاختبارات بل يدعو إلى دمج العديد من الأساليب التي تجعل المتعلم محور عملية التقويم وتسعى إلى ترسيخ تقويم محبّب للمتعلمين يرتكز على التقويم الذاتي لهم ويعطيهم الفرصة لإبراز قدراتهم وكفاياتهم (شاكر، 2004، صفحة 17) .

II. التقويم التربوي:

1. مفهومه:

إنّ الهدف الرئيسي من العمليّة التربويّة هو مساعدة المتعلّمين على النمو الشامل في جميع جوانب شخصياتهم، واكتسابهم الأهداف التي حددها المجتمع، ويعتبر التقويم والاختبارات والقياس والتقييم جانبا من الأنشطة المستمرة التي تحدث داخل القسم ويميل الناس إلى اعتبار المصطلحات الثلاثة مترادفة: التقييم assessment والتقويم evaluation والاختبار Testing(13 بالإضافة إلى مصطلح القياس ولكنها ليست كذلك بل تتبني على علاقات مترابطة (جابر، 2002، صفحة 13) فالتقويم هو" تقدير قيمة الشيء، أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما اعوج، فإذا قال شخص ما أنّه قوّم الشيء فذلك يعني أنه ثمّنه وجعل له قيمة معلومة. وإذا قال قوّم غصن شجرة فمعنى ذلك أنه عدّله وجعله مستقيما، أما في مجال التربية فالتقويم هو إصدار الأحكام القيمية واتّخاذ القرارات العملية" (سالمي، 2019، صفحة 7)

وعرّف التقويم على أنه "عمليّة تشخيصيّة علاجيّة تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة عن أفراد أو مهام أو برامج في ضوء أهداف محددة باستخدام أدوات قياس متنوعة، بغرض التوصل إلى تقديرات كميّة وأدلّة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام حول هؤلاء الأفراد أو المهام أو البرامج، واتّخاذ قرارات مناسبة بشأنها ضمانا لزيادة فاعليتها في تحقيق الأهداف المحددة." (مصطفى، 2013، الصفحات 225-226).

وهذا ما يعني أن التقويم وسيلة وتمشّي يعتمد لإصدار حكم بناء على بيانات واتّخاذ قرارات مناسبة للعلاج، وليس غاية مرسومة نودّ الوصول إليها.

وبناء على ما تم ذكره نستنتج أن التقويم هو عمليّة تشخيصيّة هدفها الكشف عن جوانب الضعف والقوة داخل العملية التعليمية بغية بناء خطط علاجية تصبو إلى تلافي الأولى وتطوير الثانية. كما أنّه يتّسم بالاستمرارية من خلال ملازمته لعمليتي التعليم والتعلم.

فنجد التعريف التالي للتقويم، هو" عمليّة أو عمليّات التي نستخدمها لوزن المزايا النسبية لتلك البدائل التربوية التي تعتبر في وقت من الأوقات واقعة في مجال التطبيق " (مصطفى، 2013، صفحة 8).

ومن منظور آخر تم توضيح مصطلحي التقويم والتقييم والتوصّل إلى الاستنتاج الموالي الذي يختص بتعريف التقويم "أما التقويم فيتضمن إصدار الأحكام مقترنة بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما تسفر عنه البيانات من معلومات أو هو نوع من الفعل التربوي والتدريس الايجابي" (مجدي، 2000، صفحة 16).

واستنادا إلى ما سبق ذكره فإنّ التقويم التربوي يعتبر نوعا من الفعل التربوي يهدف أساسا إلى تعديل وتصحيح المسار التربوي بناء على مجموعة من البيانات.

ولقد عرّف عالم النفس بنجامين بلوم التقويم على أنه:"للتقييم هدف معيّن للحكم على بعض الأفكار والأعمال والوضعيات والطرق والأدوات يتطلّب الشروط قصد تبيان إلى أي مدى تعتبر المعطيات صحيحة، ناجعة، اقتصاديّة ومرضيّة والأحكام يمكن أن يحدّدها المتعلّم أو هي التي تقدّم إليه (GERARD, 1988, p. 20).

كما اعتبره عنصرا مهما في تصنيفه حيث وضعه في قمة الهرم ضمن المرقى السادس بعد التركيب على النحو التالي:

رسم1 :تصنيف بلوم للمراتب السبعة (فخري، 2013، صفحة 97).

وبناء على ما سبق ذكره من تعريفات مختلفة واردة على ألسنة مجموعة من الباحثين في المجال التربوي يمكن أن نخلص إلى أنّ التقويم التربوي هو عمليّة إصدار حكم **يهدف إلى** تحديد مدى بلوغ الأهداف المرسومة والتعرّف على نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين (التشخيص) استنادا إلى معايير معينة لتعزيز الأولى وتذليل الثانية أثناء حصص علاجية نسعى من خلالها إلى بناء معارف جديدة وتجاوز أخطاء المتعلمين **وصعوباتهم وعوائق تعلمهم.**

2. مجالات التقويم التربوي:

"تتّسع مجالات التقويم التربوي لتشمل جميع جوانب العملية التعليمية التربوية خاصة وأن عملية التقويم نفسها هي نسيج من هذه العملية التربوية، ومن العمليات الحيوية والجوهرية فيها وهذا يعني أن جميع عناصر وفعاليات وأنشطة العملية التربوية تشكل مجالات يعمل فيها التقويم" (الشيباني، 2014، صفحة 497) .

وبالتالي تعتبر الشمولية من أبرز السمات التي من الضروري أن تتّصف بها عملية التقويم التربوي لتضمّ مختلف جوانب العملية التّعليمية ـ التعلميّة منها المتعلّم، المعلّم، الممارسات التعليمية، الأساليب المتّبعة، المعينات التعليمية المعتمدة، كما تشمل البرنامج الدراسي بمختلف أبعاده.

ونظرا لهذا الاتساع الشاسع لمجالات التقويم وتعدّدها، سنتناول في بحثنا التقويم التربوي المتعلّق بالمتعلّم وأثره على مختلف جوانب العملية التعليمية-التعلّمية.

حيث "يعد تقويم المتعلم من أبرز مجالات التقويم التربوي وقد يستهدف هذا التقويم الحصول على بيانات ومعلومات وصفية أو كمية في جوانب أو أكثر من جوانب النمو التربوي الذي حققه المتعلم، ويمثّل التحصيل الدراسي مكانة خاصة في هذا المجال حيث يقصد بالتحصيل الدراسي مدى النمو التربوي الذي حقّقه المتعلم في جانب من جوانب المعرفة التي اشتمل عليها البرنامج الدراسي (الشيباني، 2014، صفحة 498).

3. مراحل التقويم التربوي:

يتضح بناء على التعريفات التّي سبق وتطرقنا إليها لمفهوم التقويم أن عملية التقويم تشمل مرحلتين أساسيتين:

1.3. مرحلة التشخيص:

" وتعتمد على استخدام أدوات القياس المتنوعة بهدف جمع البيانات المناسبة حول الظاهرة موضوع التقويم، وإصدار الأحكام استنادا إلى نتائج القياس (مصطفى، 2013، صفحة 226).

"ويظهر التشخيص في تحديد مواطن القوة والضعف في الشيء المراد تقويمه ومحاولة التعرف على أسبابها" (داود، 1971، صفحة 32).

وبالتالي فان الهدف من هذه المرحلة هو جمع بيانات ومعلومات حول المتعلمين بغية التعرف على مستوياتهم باستخدام أدوات معينة وبناء عليها يتم إصدار أحكام قيمية.

2.3. مرحلة العلاج:

"تعتمد على استخدام الأحكام الصادرة في مرحلة التقييم في اتخاذ قرارات حول السبل والوسائل المناسبة لعلاج أوجه القصور وتذليل الصعوبات" (مصطفى، 2013، صفحة 226).

وعرّف العلاج بأنه "محاولة وضع الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والاستفادة من نواحي القوة" (داود، 1971، صفحة 32).

وبناء على ذلك فإن مرحلة العلاج تتمثل في اتخاذ القرارات المناسبة بناء على نتائج مرحلة التشخيص حول الوسائل والطرائق التي من الممكن اعتمادها لعلاج نقاط الضعف لدى المتعلمين.

ولكي يستطيع المعلم إصدار الأحكام على مستوى المتعلم واتخاذ القرارات المناسبة للعلاج فإنه يلجأ إلى القيام بأكثر من نوع واحد من التقويم.

4. أنواع التقويم التربوي:

هناك تصنيفات كثيرة للتقويم التربوي، حيث نجد أنّ المهتمين بالتقويم التربوي اختلفوا في تحديد أنواعه باعتبار أنّ كل واحد منهم ينظر إليه من زاوية معينة، كما يمكن أن نستخلص أن هناك تداخلا فيما بين هذه التصنيفات، حيث أنّه إذا كان التقويم يتمّ في مرحلة معيّنة فإنه أيضا يقوم بوظيفة معيّنة، كما أن هذه التصنيفات والأنواع مكملة لبعضها البعض وعموما ينقسم التقويم التربوي المعتمد في المدارس الابتدائية إلى ثلاثة أنواع كبرى تختلف حسب وقت انجازها والأهداف التي يصبو إليها كل نوع:

1.4. التقويم التمهيدي:

لقد ورد تعريف لهذا النوع من التقويم على أنّه " إجراء يقوم به المدرّس في بداية كل درس أو بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلّم، ومدى استعداده لتعلّم المعارف الجديدة" (خولة، 2021، صفحة 17).

كما أفصح أيضا بأنه "يشير إلى التقويم الذي يحدث قبل التحاق التلاميذ بالنشاط التعليمي، وهو يهدف إلى جمع معلومات عن التلاميذ بغرض معرفة قدراتهم واستعداداتهم وللتمكّن من توجيههم للأنشطة الملائمة لهم" (سليمة، 2017، صفحة 18).

واستنادا إلى ما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن التقويم التمهيدي يحدث إما قبل الشروع في الدرس أو في بداية العام الدراسي ويهدف إلى تسليط الضوء على الخلفية المعرفية للمتعلم ومدى تملكه للمعارف السابقة واستعداده لاكتساب معارف و خبرات جديدة.

ومن جهة أخرى تمت الأشارة على أنّه "تقويم يتم قبل البدء في دراسة البرنامج التعليمي أو المقرّر الدراسي، بهدف تحديد المستوى المبدئي للمتعلّمين، بمعنى تحديد المعلومات والمهارات والاتجاهات وأوجه التفكير السابقة لدى المتعلمين والتي يجب أن يبدأ من عندها التعلم" (مصطفى، 2013، صفحة 231).

ومن هذا المنطلق فإنّ التقويم التمهيدي لا يركّز فقط على الخلفية المعرفية للمتعلمين بل إنّه يهتمّ أيضا بالجانب المهاري وأنماط التفكير السابقة للمتعلمين.

لذا يمكننا أن نسند للتقويم التمهيدي صفة الكاشف نظرا للدور الذي يضطلع به إذ أنّ " وظيفة التقويم التشخيصي تتعدى الكشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ، كما أنه يسمح بالتعرف على كل من نقاط القوة ونقاط الضعف لدى التلاميذ، بالإضافة إلى درجة استعدادهم قبل انطلاق أي حصة بيداغوجية أو برنامج دراسي.
لانه: "لا يقتصر التقويم التشخيصي على تحديد صعوبات التعلم فحسب وإنما يهدف إلى التعرف على الخبرات السابقة للمتعلمين وحاجاتهم التعليمية، وبذلك نجد أن هذا النوع من التقويم يمتدّ ليشمل على نواحي القوة لدى المتعلمين أيضا" (إيناس، 2018، صفحة 21).
وتتمثل الوسائل المعتمدة في التقويم التمهيدي في الاختبارات التشخيصية وهو ما تمّ التطرق إليه في كتاب القياس والتقويم التربوي الذي أكّد على أنها أداة هامة ورئيسية في هذا النوع من التقويم.
وبالتالي فإنّ التقويم التمهيدي يعتبر النوع الأول من التقويم التشخيصي يسعى إلى تحديد حاجات المتعلم ومستواه والتعرف على نقاط القوة والضعف لديه وهو ما يساعد المعلم على تعيين نقطة بداية الدرس وتحديد الوضعيات التي تتماشى مع المتعلم لتكون وضعيات دالة وتستجيب لاحتياجاته وتلبي رغباته الذهنية كما يساعده أيضا على تدارك النقائص ويمكّن المعلم من تحديد الفروقات الفردية بين متعلمي القسم الواحد.

2.4. التقويم التكويني:

لقد عرفته "عفت مصطفى" في كتابها 'التدريس الفعال' على أنه"تقويم مستمر يكون مصاحبا لعمليتي التعليم والتعلم من بدايتها حتى نهايتها، ويلعب دورا مهما في تحسين التعلّم حيث يسهم في تقديم التغذية الراجعة لكلّ من المعلّم والمتعلّم، والتي يستفاد منها في تعديل المسار" (مصطفى، 2013، صفحة 231).
وهو ما أكّد عليه 'خطوط رمضان' في قوله" إن هذا النوع من التقويم يتمّ أثناء العملية التعليميةـالتعلّمية، وباعتبار أنّ الدرس الواحد يتكوّن من عدّة مقاطع أو مراحل منتظمة ومتناسقة فيما بينها فإنها تشكّل نسقا تعليميا. فالتقويم التكويني هو الأداة التي من خلالها تضبط هذه المراحل وتصحح، فهو يسمح للمعلّم من قياس مختلف الصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليمي معين (رمضان، 2016، صفحة 110).
وبالتالي فإنّ التقويم التكويني يحدث أثناء العملية التعليميةـ التعلّمية بهدف التغيير والإصلاح ولإجراء هذا النوع من التقويم يلجأ المعلم إلى اعتماد جملة من الأساليب والأدوات التي تمكنه من التعرف على مدى استيعاب المتعلّمين للمادّة التعليمية المقدمة من بينها نذكر:
طرح مجموعة من الأسئلة الشفوية أثناء الحصّة للتأكّد من مدى فهم المتعلّم للنقطة التي تمّ شرحها من قبل المعلّم، استخدام اختبارات قصيرة أسبوعية أو شهرية، قيام المتعلمين بحلّ مجموعة من التمارين أثناء الحصّة.
ومن هذا المنطلق، يمكن تقسيم التقويم التكويني بنفسه إلى نوعين فيكون معياري باعتماد اختبارات بنائيّة تدلّنا " على مدى تمكن المتعلم من مهام تعليمية معينة" (الباجي، 2002، صفحة 10) أو غير معياري (حيني) يعتمد على الألواح ، الأسئلة الشفوية، الملاحظة... أو "يكون في صورة أسئلة أو مشكلات مكتوبة، أو مقالات تقدّم أسبوعيا، ولا تخرج عن مضمون المقرّر الدراسي" (خولة، 2021، صفحة 18).

3.4. التقويم الاشهادي:

"يجرى في نهاية البرنامج التعليمي والذي تخلّله التقويم التكويني أو البنائي" (الباجي، 2002، صفحة 10).
"ويطلق عليه اسم التقويم التحصيلي أو الختامي أو التقويم العام، وإن اختلفت تسمياته فإنّه تلك العمليّة التربوية التي يقوم بها المعلّم في نهاية تعليم معين أو برنامج تعليمي. (رمضان، 2016، صفحة 111) والذي يحدث من خلال انجاز اختبارات أو ما يعرف بـ"الامتحانات التي تجرى في نهاية كل ثلاثي أو في نهاية كل سنة دراسية أو في نهاية كل درجة" (الباجي، 2002، صفحة 10).
" وفي ضوء نتائج هذا النوع من التقويم يتم إصدار أحكام تتعلق بالمتعلمين كالنجاح والرسوب، والحكم على مدى فعالية طرق التدريس والأنشطة المختلفة، ومدى تحقق نواتج التعلم " (الملاخ، 2021، صفحة 18). كما "يهدف إلى فحص مدى اكتساب التلاميذ لمجمل المعارف المقدمّة لهم " (رمضان، 2016، صفحة 111).
وبالتالي يتوّج التقويم الاشهادي مرحلة تعليمية معيّنة بإصدار حكم على المتعلم بالنجاح أو الرسوب وإعلام أولياء الأمور بنتائج أبنائهم . كما أنّه من خلاله يستطيع المعلّم معرفة مدى نجاعة طرق التدريس المعتمدة ومدى قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية ودرجة اكتساب المتعلم للأهداف المسطّرة في البرامج الرسمية ولكن دائما ما يبقى الهدف النهائي من التقويم الاشهادي هو العدد.
ويختلف التقويم الاشهادي على النوع السابق التقويم التشخيصي بنوعيه القبلي والتكويني" في أنّ النتيجة في حدّ ذاتها هي هدفه ويتّخذها مقياسا لنجاح أو رسوب المتعلّم بيد أن التقويم التشخيصي يهتم بها قصد تحسين فعل التعلّم وسيرورته.
إلّا أنه في حقيقة الأمر، رغم هذا التنوع والاختلاف بين أنواع التقويم الثلاثة حسب فترة انجازها ومخرجاتها إلا أنّها تتكامل فيما بينها ولا تنجح إحداهما دون استكمال الأخرى فلتحقيق هدف ما لابدّ من خطة تتضمن الأنواع الثلاثة دون تجاوز إحداها وذلك من أجل الاستفادة من ميزات ومخرجات كل نوع ولقيام المعلّم بانجاز التقويم التربوي بشكل عام لابدّ من اعتماد أدوات وأساليب معينة تعينه على القيام بذلك.

5. أساليب التقويم السائد:

يعرف أسلوب التقويم على أنّه مجموعة من الإجراءات التي يتّبعها المعلّم أثناء تنفيذه لعمليّة التقويم مستخدما حيال ذلك ما يراه مناسبا من الأدوات. حيث يرتكز التقويم التربوي الحالي للمتعلّمين على جملة من الأدوات الشائعة في مؤسّساتنا التعليمية منها:

1.5. الاختبارات:

وهي تختلف وتتنوع بناء على الوظيفة التي تضطلع بها وحسب الشكل الذي يطلب من المتعلمين الإجابة به. فتنقسم هذه الاختبارات إلى نوعين:

1.1.5.الاختبارات الكتابية: ولها نوعان رئيسيان:

أ• اختبارات المقال:

"تحتلّ اختبارات المقال منزلة كبرى من بين أنواع الاختبارات المستخدمة في مراحل التعليم المختلفة ولا تزال شائعة حتى الآن. وهذه الاختبارات تستخدم لتقدير مدى تحصيل التلاميذ للمعلومات ومدى فهمهم لها والقدرة على تطبيقها وحل المشكلات التي تتصل بها وتبدأ هذه الاختبارات بأحد الأفعال: اشرح، ناقش، وضح، اذكر، اكتب، لخص، صف، وغيرها. ويرجع السبب في شيوعها بين المعلمين إلى سهولة وضعها وقلة تكاليفها وتعود المدرّسين على استخدامها واهتمامهم بقياس الجانب المعرفي في مستوياته الدنيا من تذكّر وفهم وربّما بعض المعلومات في الحياة العملية." (حسن، 1998، الصفحات 217-218).

ب• اختبارات موضوعية:

" نوع من الاختبارات لتقويم خبرات التلاميذ وأعمالهم، لا يتأثّر بذاتية المصحح. وهذا النمط يتكون من عدد كبير من الأسئلة القصيرة، التي تغطى معظم أبواب المقرر الدراسي، وبذلك يتلافى التأثير بعوامل المصادفة والحظ، وخاصة أن الإجابات المطلوبة تتحدد بكلمات أو علامة معينة توضع أمام السؤال في كراس الإجابة، ولذلك فهو سهل في الإجراء والتصحيح، صعب في الإعداد والتصميم" (حسن، 1998، صفحة 219).

ومن أبرز الأسئلة التي تتضمنها الاختبارات الموضوعية نجد:

- **أسئلة الصواب والخطأ:**

تشتمل على عبارات، أمام كل عبارة (صواب – خطأ)، ويكون المتعلّم مطالبا بوضع علامة تحت أو أمام أحد الخيارين: صواب أو خطأ.

- **أسئلة الاختيار من متعدد:**

يتكوّن من مجموعة من العبارات، وكل عبارة تحتها أو أمامها عدة احتمالات حيث يضع المتعلم علامة أمام ما يراه صوابا.

- **أسئلة المزاوجة:**

ويتكوّن من قائمتين، تحتوي كل منهما على مجموعة من الكلمات والعبارات الناقصة التي يكمّلها نظير لها في القائمة الأخرى بوضع خط يربط بين جزئي الإجابة. وعادة ما يفوق عدد البدائل في إحدى القائمتين عن الأخرى.

- **أسئلة التكملة:**

يتكوّن من عبارات بها كلمات ناقصة في كل عبارة، ويكون المتعلّم مطالبا بإكمال هذه العبارات بكلمات من عنده.

- **أسئلة الترتيب:**

يتضمّن مجموعة من الأحداث أو المعلومات ويطلب من المتعلّم ترتيبها تاريخيا أو علميا أو منطقيا أو غير ذلك.

وأخرى شفوية:

2.1.5. الاختبارات الشفوية:

"وهي أقدم أنواع الاختبارات، واستخدمها الفيلسوف الإغريقي سقراط كأسلوب في التعليم، ولازالت سائدة حتى الآن نظرا لأهميتها في الكشف عن العديد من جوانب شخصية التلميذ." (عامر و فرج، 2016، الصفحات 50-51)

ويختلف المعلّمون في طرق الحصول على الأجوبة من قبل المتعلمين، إذ يوجد طريقتان وهما الأكثر شيوعا:

الطريقة الأولى: تتمثّل في طرح المعلّم لسؤال على جميع المتعلمين ثم يختار من يجيب.

والطريقة الثانية: يختار المعلم متعلما في كل مرة، ويطرح عليه سؤالا معينا أو عدة أسئلة.

6. المشاكل والعيوب التي تشوب عملية التقويم التربوي السائد:

يشوب التقويم التربوي السائد للمتعلمين مجموعة من العيوب ومنها غلبة الجانب المعرفي على بقيّة الجوانب الأخرى في شخصيّة المتعلّم، فالمعلّم إبّان إعداده للاختبارات التقويمية في غالب الأحيان لا يُحدِّد الكفايات، كما هو وارد في البرامج الرّسميّة، بل يَنطلق من هاجس معرفي محض دون استحضار العديد من الجوانب الأخرى البالغة الأهميّة في تكوين شخصية المتعلم نذكر منها المهارية، الموقفية، المرتبطة بالمحيط الخارج (الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي...) (المصطفى، 2015، صفحة 11).

فتقويم المتعلمين لازال يولي الأهميّة الكبرى للتقويم الاشهادي نظرا لـ" ضعف توظيف التقويم التشخيصي والتكويني، إذ لا تزال الممارسات التعليمية لا تعكس الأهمية الكبرى التي يَحتلّها التقويم بمختلف أنواعه، وخصوصًا منها التقويم التشخيصي والتكويني، فلا يُمكن تبرير القفز عليه بدعوى طول البرامج والإسراع في استكمالها، ذلك أنّ أي تعلم لا يُمكن أن يكون راسخًا إلا إذا استند على مكتسبات ينبغي التأكّد من تحصيلها عن طريق التقويم" (المصطفى، 2015، صفحة 50).

و"مما لا شك فيه أنّنا جميعاً نعيش نظام التقويم الحالي للمتعلم الذي يقتصر على الامتحانات النهائية، أو الاختبارات والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، فالمتعلّمون الذين ينجحون قد ينتقلون إلى صف أعلى، أما الذين يرسبون فقد يعيدون العام الدراسي نفسه مرة أخرى، أو يتوقفون عن الدراسة" (محمد، 2011، صفحة 46) .

وبالتالي"لا تزال ثقافة التقويم، على محدوديتها، تقتصر على تفعيل الوظيفة الجزائية للتقويم، وذلك بفعل ضغط الامتحانات الإشهادي examine certificate ، أمّا باقي الوظائف وخصوصا الموجهة للفعل التصحيحي كالوظيفة التشخيصية والتكوينية، فإنها تبقى مشروعا لم يكتمل بعد ولم تبلغ الأهداف المتوخّاة منها" (محمد، 2011، صفحة 47). إضافة إلى ذلك، ومن أبرز التعقيدات التي يواجهها التقويم التربوي الحالي هو تمثل الأولياء والمعلمين وكافة المؤسسة التعليمية للتقويم على أنّه انتقاء وإسناد أعداد ومكافأة للمجتهد وعقاب للمتكاسل. وهنا يجدر الإشارة إلى أن المتعلّم ليس المعني الوحيد بالعدد المرسوم بالقلم الأحمر فالأسرة من ورائه تكترث لهذا العدد بل وتليه أهمية كبيرة حيث أن نجاح أو فشل أبنائهم يتجسد في العدد المسند إليهم.

كما أثبتت العديد من البحوث أنّ الثبات على الأساليب التقليدية في التقويم والركون إلى الأدوات الشائعة المرتكزة على اختبارات الورقة والقلم بمختلف تصنيفاتها وكذلك الاختبارات الشفوية، لا تبشّر بخير ولم تعد ذات مصداقية وموثوقية للحكم على مدى تقدّم المتعلّم وخاصّة بعد بروز العديد من الأساليب والتقنيات الأخرى.

III. التقويم التربوي البديل:

1. مفهومه:

لقد اشتملت البحوث على العديد من المصطلحات المرادفة والمتعلّقة بالتقويم الحديث ومن هذه المصطلحات نجد: التقويم البديل، التقويم الواقعي، التقويم الأصيل، التقويم الكيفي، التقويم الطبيعي، التقويم المستند إلى الأداء وغيرها.

ولقد اخترنا أن نعتمد في بحثنا على مصطلح التقويم البديل:

وفي هذا الصدد، " وبعيداً عن كثرة المصطلحات المعبّرة عن معنى التقويم التربوي البديل، فإنه يتضمّن في مضمونه التّحول من أساليب التقويم التقليدية إلى أساليب تقويم بديلة لها تهدف إلى ربط التقويم بمشكلات الحياة الواقعية وقيام الطالب بأداء مهام ذات معنى ودلالة، تظهر مدى كفاءته وقدرته وتوظّف هذه القدرة في حلّ ما يواجهه من مشكلات، وتتيح الفرص لتقديم مهام لكل طالب في ضوء مستويات قدراته" (خالد و حسن، 2019، صفحة 80). **فهو تقويم متعدد الأبعاد Multidimensional assessment لمدى متسع من القدرات والمهارات،** ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل أيضا على أساليب أخرى متنوّعة، مثل ملاحظة أداء المتعلّم، والتعليق على نتائجه، وإجراء مقابلات شخصيّة معه، ومراجعة انجازاته السابقة الذي يتطلب من المتعلّم تنفيذ أنشطة، أو يكون نتاجات تبيّن تعلّمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين بإبراز ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية " (خالد و حسن، 2019، صفحة 80).

كما تعرّضنا لمفهوم التقويم البديل في كتاب التقويم الواقعي"على أنه تقويم لأداء الطالب من خلال انجازه لمهمات حياتية واقعية. وبذلك فإنّ أساليب التقويم الواقعي ليست محدّدة البنى كما في الاختبارات الموضوعية أو غيرها من الصور الاختبارية ولكنّها تشتمل على أنماط متنوعة مثل المشروعات والتقارير، والتي يطلب فيها من الطلبة إظهار قدراتهم ومهاراتهم ومعارفهم في البحث والاستقصاء لحلّ المشاكل الحياتية التي تواجههم، بالإضافة إلى قدرتهم على تحليل المعلومات أو تركيبها لإنتاج شيء جديد (علي و إبراهيم، 2009، صفحة 18)**.**

وقد ورد تعريف اخر في مجلة العلوم التربوية والنفسية حيث "يعد التقويم البديل اتجاهاً حديثاً في الفكر التربوي لقياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم، ويعرف.. بأنه صورة من صور التقويم يطلب فيها من الطالب أداء وإنجاز مهام حياتية واقعية تظهر بوضوح مدى تطبيقه للمعارف والمهارات الأساسية التي اكتسبها وتعلّمها وذلك بهدف تقويم قدرة الطالب في سياق واقعي أقرب للحياة اليومية " (الغيث، 2021، صفحة 90).

ويجدر بنا الإشارة هنا إلى أنّ التقويم البديل ينصّ على ضرورة إتّباع المعلم منهج التعليم والتقويم فى نفس الوقت أي أن يكون تقويم المتعلمين إبان قيامهم بمهام تحاكي الواقع تبدو لهم كأنشطة تعلّم وليست كمواقف يختبرون عليها **"فـقد أصبح التركيز على نتاجات تعلّم أساسية من الصعب التعبير عنها بسلوك قابل للملاحظة والقياس يتحقق في موقف تعليمي محدد...ليحلّ مكانها كتابة أهداف حول نتاجات التعلم Learning outcomes والتي تكون على شكل أداءات أو إنجازات Performance يتوصّل إليها المتعلّم كنتيجة لعمليّة التعلّم، وهذه النتاجات يجب أن تكون واضحة لكلّ من المعلّم والمتعلّم وبالتالي يستطيع المتعلّم تقويم نفسه ذاتيا ليرى مقدار ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة ويسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الواقعي"** (شاكر، التقويم التربوي، 2004، الصفحات 17-18)**.**

كما تمّت الإشارة إلى أنّ" التقويم التربوي البديل يعد من المفاهيم المتّسعة، حيث يشمل أنواعا مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلّم أن يظهر كفاءاته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات، أوابتكار نتاجات، لذلك يفضّل النظر إلى التقويم البديل على أنّه مجموعة من الأساليب والصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتسبها المتعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن" (نمر، 2009، صفحة 42).

وتأسيسا على ما تمّ ذكره يعتبر التقويم البديل اتّجاها حديثا يدعو إلى التخلي عن النظرة التقليدية الضيّقة للتقويم وترسيخ مفهوم جديد يدعو إلى اعتماد أساليب تقويم أكثر فاعلية تهدف إلى ربط التقويم بمشكلات حياة المتعلم الواقعية ممّا يظهر قدرته على توظيف المهارات والمعارف التي اكتسبها وتعلّمها.

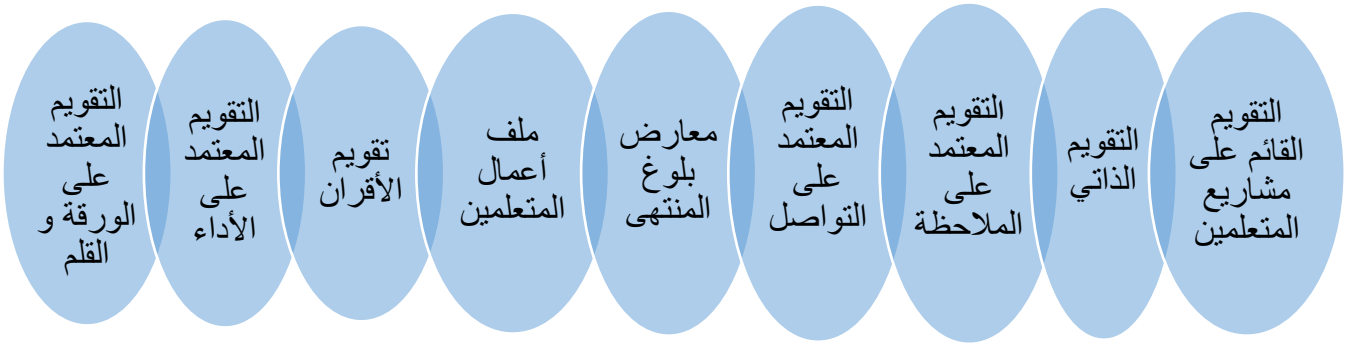
2. مبادئ التقويم التربوي البديل:

يرتكز التقويم البديل على مجموعة من المبادئ:

- أن يكون بشكل مستمر، بحيث ينجز أكثر من مرة واحدة خلال العام الدراسي ليقدّم للمعلّم التغذية الراجعة التي ستساعده على تحسين تعلّم المتعلّمين.
- أن يمتاز بالصدق، إذ أنه يمكننا من قياس ما يجب قياسه.
- أن يتحلّى بصفة الشمولية، حيث يقيس مختلف جوانب المتعلّم منها المهارات، الميولات والمفاهيم التي تهدف العمليّة التعليمية إلى تنميتها عند المتعلّم.
- أن يستخدم أساليب وأدوات مختلفة ومتنوعة، نظرا لاختلاف مواصفات المتعلمين (السلام، 2014، صفحة 203).
- يقتضي أن تكون المهام التقويمية المقدّمة للمتعلم محاكية للواقع، وذات صلة بشؤون حياته اليومية التي يعيشها.
- تنويع أنشطة التقويم ممّا يضمن مراعاة الفروق الفردية، مع دعم المتعلّم لتحقيق مستوى الإتقان.

3. استراتيجيات التقويم البديل وأدواته:

عادة حينما يفكر أغلبيّة المعلّمين في كيفية أو طريقة تقويم المتعلمين تجدهم يميلون إلى اعتماد الاختبارات، إلا أنه في التقويم التربوي البديل، تعتبر الاختبارات شكلا من أشكاله، وبالتالي تتعدّد أساليب وأدوات تقويم المتعلمين تقويما واقعيا وتختلف نظرا لاختلاف الجوانب المراد تقويمها ونذكر منها على سبيل المثال:



رسم2:أمثلة لبعض جوانب المتعلم المراد تقويمها (انجاز شخصي)

والعديد من الاستراتيجيات الأخرى...

بيد أنّه بعد إطّلاعنا على العديد من الكتب التربوية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم التربوي البديل، تمكّنا من التوصّل إلى استراتيجيات وأدوات التقويم التالية كأبرز أشكال للتقويم البديل:

1.4استراتيجيات التقويم البديل:

رسم3: استراتجيات التقويم البديل (انجاز فردي)

إستراتجية التقويم المعتمد على الأداء (Assessment based- Performance) :

هناك بعض الدراسات تطلق عليه أيضا تقويم الأداء العملي، حيث يتم خلاله تقويم الأداء العملي للمتعلمين إبّان تنفيذهم لجملة من الأنشطة التعلّمية العمليّة أو بعد الانتهاء منها وبالتالي فهي تتطلب منهم توظيف المعرفة المكتسبة والمهارات في مواقف معيّنة وهو ما تم توضيحه في كتاب التقويم الواقعي"على عكس التقويم التقليدي (الاختبارات الموضوعية) التي تركّز على الحقائق والمهارات الدقيقة فإنّ تقويم الأداء يصمّم لاختبار ما هو أهمّ من ذلك، وهو قدرة الطالب على استخدام المعرفة والمهارات وتوظيفها في المواقف الواقعية المختلفة وقد مورست بعض أنماط التقويم الواقعي منذ أمد بعيد، حيث كان المعلمون يقوّمون كفايات تلاميذهم عن طريق ملاحظتهم لهم فيما كانوا يؤدونه من أعمال، إلا أن الاهتمام بتقويم الأداء جاء كردة فعل مباشر للانتقادات التي وجهت إلى الاختبارات ذات الإجابة المصاغة والموضوعية بصيغتها التقليدية المعتادة، والتي لا تقيس في الغالب سوى العمليات العقلية في أدنى مستوياتها، لأن تنمية القدرات والعمليات العقلية العليا تمثّل هدفاً رئيساً من أهداف أي نظام تعليمي، كما أنّ عدم استخدام اختبارات مناسبة ودقيقة لقياس مثل هذه القدرات يعني أن المربين في موقف صعب، إذ لا يمكنهم إصدار أحكام صادقة وموضوعية ودقيقة على مدى امتلاك الطلبة لهذه القدرات ومدى نموها لديهم" (علي و إبراهيم، 2009، صفحة 33).

ومن خلال إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، يظهر تعلّم المتعلم من خلال قيامه بعمل يقدم مؤشرات دالة على وقوع التعلم أو القيام بعروض عملية تظهر كذلك مدى إتقانه لتلك المهارات مثل ذلك تصميم مجسمات، رسم خرائط... وغيرها من الأنشطة .

وبالتّالي فإنّ هناك العديد من الأسباب التي تجعل من التقويم القائم على الأداء من أنجع الأساليب التي يجب على المعلم أن يحتكم إليها أثناء تقويمه للمتعلمين منها:

- ✓ صدق التقويم ينبني على مدى تمثّل المتعلم لجملة من السلوكيات أو الممارسات وإتقان المهارات وتوظيفها في مواقف مرغوبة تحاكي الواقع والتي تكون كنتيجة لتعلمه.
- ✓ تعدّد الأساليب والأدوات المعتمدة ممّا يتيح التنوّع في ممارسات ومتطلبات التقويم.
- ✓ قيام المتعلّم بأنماط سلوكية في مواقف واقعية متنوعة من شأنه أن يتيح للمعلّم الحصول على معلومات عامة وشاملة حول تطور المتعلمين.

كما ترتكز إستراتيجيّة التقويم المعتمد على الأداء بدورها على مجموعة من الأساليب من أبرزها نجد:

- **المحاكاة ولعب الأدوار (simulation and role playing):**

"وفيه ينفّذ المتعلّمون عرضا يرافقه حركات و إيماءات يتطلّبها الدور في موقف يشبه موقفا حياتيا حقيقيا لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية ومدى قدرتهم على إتّباع التعليمات والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات من خلال مهمّة أو حلّ مشكلة" (علي و إبراهيم، 2009، صفحة 28).

وبناء على ما تمّ ذكره فإنّ هذا الأسلوب القائم على المحاكاة ولعب الأدوار يركّز على تقويم مدى قدرة المتعلّمين على توظيف المهارات المعرفيّة والأدائيّة في مواقف تحاكي الواقع بغية حلّ مشكل معين ومثال ذلك أن يلعب المتعلّم ضمن سيناريو مرسوم له دور شخصية تاريخية.

- **خرائط المفاهيم (Concepts Mapping) :**

هي عبارة عن مخطّطات هرميّة ثنائيّة البعد أو متعدّدة الأبعاد (عنكبوتيّة) تظهر البنية المتكاملة لمفاهيم موضوع أو وحدة ما تمّ تنظيمها بطريقة متسلسلة ومنطقيّة، حيث يوضع المفهوم الرئيس في قمّة الهرم وتندرج تحته المفاهيم الفرعية، وهناك روابط تبيّن العلاقة بين المفهوم الرئيس والمفاهيم الفرعية وهذا ما يقودنا إلى استخلاص أنّ خريطة المفاهيم ذات طبيعة هرميّة، منظّمة، مترابطة ومفسّرة في آن واحد إضافة إلى أنّها تكاملية ومفاهيميّة" (علي و إبراهيم، 2009، صفحة 94).

"وهي من أدوات التقويم الحقيقي حيث يقوم المتعلّم ببناء خريطة مفاهيم لموضوع معيّن ثم يقارن هذه الخريطة بخريطة أخرى نموذجية أو تقويمها على أساس تحديد درجة لكل جزء من أجزاء الخريطة" (محمد، 2011، صفحة 83).

- **المشروع (Project) :**

"هو عمل استقصائي قد يجريه الطالب بمفرده أو بالاشتراك مع زملائه بهدف حلّ مشكلة ما أو الإجابة عن سؤال أو تصميم عمل أو القيام بتجربة أو انجاز مهمّة ما، بما يكفل اكتشاف قدرة أو إبداع الطالب" (علي و إبراهيم، 2009، صفحة 36). ومن هذا المنطلق نتبيّن أن ّالمشروع أسلوب يهدف إلى إبراز القدرة الإبداعية للمتعلمين.

- **إستراتيجية التقويم بالملاحظة (Observation assessment strategy) :**

"الملاحظة من أنواع التقويم النوعي Qualitative وهي عمليّة يتوجّه فيها المعلّم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلّم أو مجموعة المتعلّمين بقصد مراقبتهم في موقف أو نشاط تعليمي، والحصول على معلومات تفيد في الحكم على معارفهم ومهاراتهم وقيمهم وطريقة تفكيرهم وتفاعلهم الاجتماعي مع زملائهم. ويتطلب التقويم بالملاحظة تكرار الملاحظة خلال فترة زمنية محددة، وتنويع مصادر المعلومات عن سلوك المتعلّم، فقد يقوم به المعلم ...أو الأقران. إذ تزوّدنا الملاحظة بأدلّة ملموسة ومباشرة عن تعلم المتعلّمين، وما يستطيعون عمله وما لا يستطيعون عمله، حيث توفّر هذه المعلومات الفرصة للمعلم لوضع خطّة لاستثمار قدرات المتعلمين والبدء بتعزيز نقاط القوة لديهم وعلاج جوانب الضعف".

كما"تعتبر الملاحظة من بين طرق جمع البيانات فقد يلاحظ المدرّس أداء التلميذ وهو في موقف سلوك معتاد أو يلاحظه وهو يؤدي عملا معينا يدل على أنّه تعلم شيئا ما، وكذلك ملاحظة الميول والاتجاهات التي تعكس وجودها خلال تكرار سلوك معين خلال مواقف متعددة مثل (التعاون معهم ـ والمشاركة الفعّالة ـ والحماس لموضوع معين ـ والاشتراك في المناقشات)" (أسعد، 2022، الصفحات 48-49).

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ التقويم الذي يعتمد على الملاحظة هو عمليّة يتوجّه فيها المدرّس بكافّة حواسه نحو المتعلّم و ذلك لمراقبته في مواقف نشطة قصد البحث والحصول على معلومات تفيد المعلّم في الحكم على هذا الأخير فيستطيع تقييم جوانب مختلفة منها الجانب المهاري، السلوكي، طريقة تفكيره، الجانب الأخلاقي وغيرها. فإستراتيجية الملاحظة تلعب دورا مهما في تزويد المعلّم بمعلومات كثيرة ومباشرة عن تعلّم المتعلم والتي لا يستطيع هذا الأخير الحصول عليها باستراتيجيات أخرى فتمكّن المعلّم من بناء خطط لاستثمار قدرات المتعلم بتعزيز نقاط القوة وعلاج مواطن النقص.

ومن الممكن تقسيم الملاحظة إلى عدة أنواع من أهمها نجد:

- **الملاحظة البسيطة :** تتميّز بالتلقائية حيث يوضع المتعلم في مواقف تحاكي الواقع ويقوم المعلم بالاستماع والمشاهدة وملاحظة بعض السلوكيّات
- **الملاحظة المنظمة:** يخطّط لها مسبقا وتكون مضبوطة ضبطا دقيقا من قبل المعلم الذي يحدّد فيها يخطّط لها مسبقا وتكون مضبوطة ضبطا دقيقا من قبل المعلم الذي يحدّد فيها ظروف الملاحظة كالمكان والزمان ومختلف المعايير الخاصّة بالملاحظة.

- **إستراتيجية التقويم بالتواصل (communication assessment strategy):**

تعدّ إستراتيجية التقويم بالتواصل عملية تعاونيّة بين المعلّم والمتعلّم تتطلّب جمع المعلومات عن مدى التقدّم الذي حقّقه المتعلّم وكذلك معرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات من خلال فعاليّات التواصل.

وهو ما تمّ توضيحه في إحدى البحوث، إذ تقوم هذه الإستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل يمكّن المعلّم من معرفة التقدم الذي حقّقه المتعلم، فضلا على التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حلّ المشكلات" (البشير و أكرم، 2012، صفحة 4).

كما أشاروا إلى أنّ " وعي المعلّمين بما تتضمّنه هذه الإستراتيجية من فعاليات (المؤتمر، المقابلة، الأسئلة والأجوبة) وأدوات تقويم ترتبط بها (سجل وصف سير التعلم..) يمكن أن تفيد المعلّمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتاجات التعليمية للطلبة، وفقا لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد تمكّن الطلبة من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع، اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهم مما يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك عل أدائهم وإمكانياتهم وتطوّرها " (البشير و أكرم، 2012، صفحة 5).

إذ أنّ تنوّع المواقف التعليمية يستدعي اعتماد أنماط مختلفة للتواصل مع المتعلمين، حيث تعدّ كل من الأمثلة التالية ملائمة لتطبيق هذا الأسلوب:

- **المقابلة (Interview):**

تتمثّل في لقاء يتمّ تحديده مسبقا يجمع بين المتعلّم و المعلّم و يتوجّه خلاله هذا الأخير بجملة من الأسئلة المعدّة مسبقا للمتعلّم بهدف الحصول على معلومات عن طريقة تفكيره واتّجاهاته نحو موضوع معين، ويمكن أن تكون المقابلة بصفة فردية أو جماعية.

- **الأسئلة و الأجوبة (Questions answers) :**

"أسئلة مباشرة من المعلّم إلى المتعلّم أو العكس حول التعلّم حيث تساعد المعلّم على رصد مدى تقدّم تعلّم الطالب، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات، وتختلف عن المقابلة في أنّ هذه الأسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق" (علي و إبراهيم، 2009، الصفحات 134-135).

- **المؤتمر:**

هو لقاء مبرمج مسبقا يعقد بين المعلّم و المتعلّم يهدف إلى تقويم درجة تقدّم المتعلّم في انجاز مشروع معين تم التخطيط له والاتفاق على انجازه في فترة معيّنة وتتمّ عمليّة التقويم من خلال الحوار والنقاش لتصحيح بعض الجوانب وتوجيه المتعلمين ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة التي سيركزون عليها للوصول لنتائج أفضل (علي و إبراهيم، 2009، صفحة 135).

- **إستراتيجية الورقة والقلم (Paper and Pencil Assessment Strategy):**

"إستراتيجية الورقة والقلم من إستراتيجيات التقويم الكمي وتشكل جزءً هاماً من برنامج التقويم في المدرسة، وتعد من أكثر استراتجيات التقويم شيوعا بين المعلمين وتكاد تكون الإستراتيجية الوحيدة عند بعضهم. تقوم إستراتجية الورقة والقلم على استعمال الاختبارات بأنواعها، وتهدف إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث معين باستخدام اختبارات معدة بعناية وإحكام . وينبغي أن يناقش المعلم المتعلمين في نوعية الأسئلة ، وأوزانها النسبية ، فالمبدأ الأساسي ألا تكون هناك مفاجآت في الاختبارا (برماد، 2017، صفحة 64).

- **إستراتيجية مراجعة الذات(التأمل الذاتي) (Reflection Assessment Strategy):**

إنّه لمن الضروري أن يتأمّل المتعلّم ويراجع مساره التعليمي ليشخّص نقاط ضعفه وقوته سعيا منه إلى تطوير أدائه وتحقيق الأفضل وهو ما دعت إليه إستراتيجية مراجعة الذات ودعّمه من خلال أن "توفّر إستراتيجية مراجعة الذات فرصة للمتعلّم لتطوير المهارات فوق المعرفية، والتفكير الناقد، ومهارة حلّ المشكلات، وتساعد المتعلّمين في تشخيص نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم وتحديد حاجاتهم، وتعدّ إستراتيجية مراجعة الذات مكوّنا أساسيا للتعلم الذاتي الفعّال، والتعلّم المستمر ومفتاحاً لإظهار مستوى النموّ المعرفي للمتعلّم ". (سليمة، 2017، صفحة 35).

واستخلاصا لما سبق ذكره فإن إستراتيجية مراجعة الذات تعتبر ركيزة من ركائز التعلّم الذاتي الفعّال والمستمر حيث تساعد المتعلّم على تطوير المهارات فوق المعرفية ومهارة حل المشكلات والتفكير الناقد كما تعتبر فرصة لهم لتشخيص نقاط الضعف والقوة ومن هذا المنطلق نستنتج أن هذه الإستراتيجية تساعد المتعلم على التحليل التأمّلي لمساره التعليمي.

وتستوجب إستراتيجية مراجعة الذات من المتعلّم امتلاك المهارات التالية:

"• التمعّن الجاد والمقصود في الآراء، والمعتقدات، والمعارف في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة.

• التفكير فيما وراء المعرفة من خلال معرفة المتعلّم لعمليّات التفكير واستراتيجياته وهو يفكّر، ويساعده في ذلك استخدام التفكير بصوت عال، أو التفكير المسموع ومراقبة سلوكه الأكاديمي وتحليل تفكير الآخرين وغير ذلك .

• تحويل الخبرة السابقة إلى تعلّم يقيس ما تعلّمه، و تحديد ما سيتمّ تعلّمه لاحقا (برماد، 2017). ومن أهمّ الأنماط التي ترتكز عليها إستراتيجية مراجعة الذات نجد:

- **التقويم الذاتي Self assessment:**

إنّ"هذا الأسلوب من التقويم يقصد به محاسبة الفرد لنفسه، ومحاولة اكتشاف أخطائه وإصلاحها. وهذا النمط من التقويم يشترط فيه أن تكون الأهداف واضحة ومحدّدة لدى الفرد نفسه عند القيام بعمليّة التقويم. وتعوّد الفرد على نقد نفسه يجعله يتقبّل نقد الآخرين له. ويجب أن يراعى المعلّم في هذا النمط من التقويم نضج التلميذ وقدرته على القيام بعملية التقويم، وما يجب أن يتوقّعه منه، وحفزه على تحقيق مزيد من الأهداف (حسن، 1998، صفحة 213).

ومن الضروري الإشارة هنا إلى الفرق بين تقويم الذات ومراجعة الذات، حيث أنّ مراجعة الذات تهدف إلى فهم الأداء، بينما يصبو تقويم الذات إلى الحكم على الأداء .

وتتّجه التربية الحديثة إلى الأخذ بأسلوب" نقد الطالب نفسه بنفسه " فيحكم على أدائه معتمدا على معايير واضحة ثم وضع خطط لتطوير نفسه وأدائه مستعينا بمعلّمه وبذلك تنمية قدرته على الملاحظة النقد البنّاء وتشجيعه على أن يتمّ ذلك بالاشتراك مع الأساليب الأخرى. وفي ضوء هذا المفهوم يصبح دور المعلّم في تقويم المتعلّم على كيفيّة تعلّمه وليس على مدى حفظه للمعلومات والحقائق والذي يفتقده تقويمنا السائد. وبناء على ذلك يصبح المتعلّم متابعا لتلبية احتياجاته، ومفكّرا في ممارساته، وينمّي ثقته بنفسه كما يبرز للمعلّم أنّ عملية التقويم ليست منفصلة عن التعلّم.

- **يوميات المتعلم:**

هي مذكرات يومية يكتبها المتعلّم تتضمّن خواطره حول نشاط تعليمي شارك فيه ويعبّر فيه عن أشياء قرأها، أو شاهدها، أو سمعها. ويمكن استخدام يوميات الطالب في الكتابة حول حصة تلفزيونية، أو ندوة، أو مؤتمر، أو انطباعات حول رحلة مدرسية، أو أي نشاطات أخرى كنقد لمقالة، أو نص (محمد، 2011، صفحة 41).

2.4 . أدوات التقويم البديل:

- **ملف الأعمال (البورتفوليو):**

تتكون كلمة Portfolio من مقطعين هما Port وتعني يحمل و Folio بمعنى ورق، ويرتبط هذا المصطلح بعديد من التعريفات التي تحاول أن تقدم تفسيراً له، فهو تجميع واع للأعمال التي قام بها المتعلّم والتي تظهر مدى تقدمه خلال فترة زمنية محددة، مع تفكير ذاتي للمتعلّم في تلك الأعمال، وهو أكثر من مجرد وعاء يملؤه بانتاجاته، إنه تجميع منظم وهادف لهذه الأعمال التي يشارك المتعلّم في اختيارها، وتنظيمها .

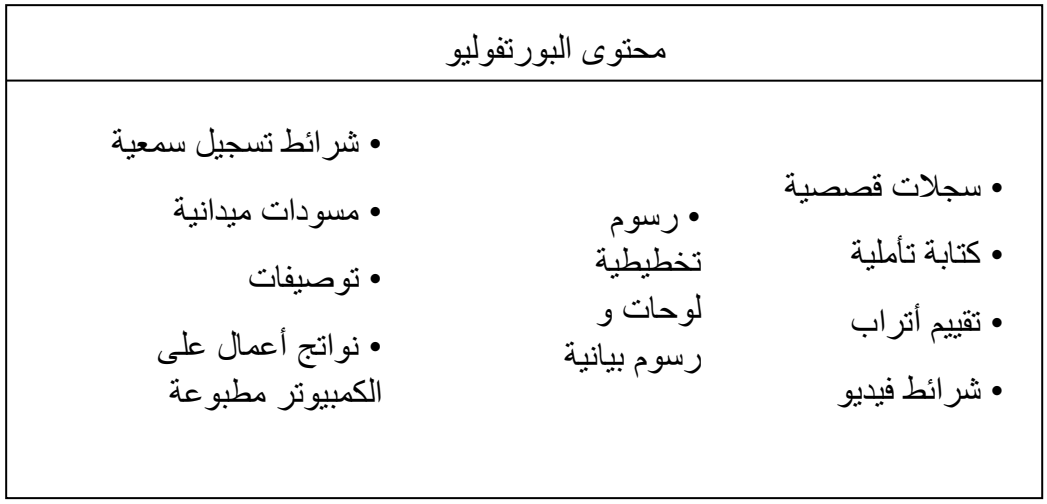
حيث "تُعدّ ملفات الأعمال (الإنجاز) أحد أشكال التقويم البديل، وأداة من أدواته، فالتقويم باستخدام ملفات الأعمال هو تجميع هادف ومنظم لأعمال التلميذ خلال مدى زمني محدد، ومن خلال تحليل تلك الأعمال يمكن الوقوف على ما تحقق لهذا التلميذ من تقدم...، يوضع فيه جميع إنجازات التلميذ بشكل منتظم وفق الأطر العامة للمواد الدراسية أو وفق الكفايات الأساسية، ويتضمّن كذلك التقارير عن المشروعات والنشاطات المخطّطة والذاتية والأوراق البحثية والإبداعات التي توصل إليها ومذكراته حول ممارسته العلمية وذكرياته وكل ما يفخر هو به ويرى أنه يعكس شخصيته وتميزه ونجاحاته وليس نقاط ضعفه أو الأخطاء التي وقع فيها، كما يتضمن الخطابات التي تدل على التواصل بين ولي الأمر والمعلّم، وتعدّ محتويات هذا الملف أداة رئيسية لتقدير مستوى التلميذ من خلال الإنجازات الملموسة التي توصّل إليها حيث يختار التلميذ بعض الأعمال المنجزة في هذا الملف ليتمّ تقييمه عليها وكذلك يختار المعلم أعمالا أخرى إلى جانب التي يختارها التلميذ لغرض التقويم" (فرح، 2018، الصفحات 40-41).

كما وضّح جابر عبد الحميد الأهمية التي يضطلع بها البورتفوليو فهو يختلف عن "الاختبار، الذي يزوّدنا بلقطه سريعة من انجاز التلميذ أو تحصيله في زمان معين ومكان بعينه، إن البورتفوليو يوثّق التعلم عبر الزمن، وهذا المنظور البعيد الأمد هو الذي يجعل البورتفوليو أداة تقييم نافعة. وإذا نظر إلى البورتفوليو بمفرده فإنّه يمكن أن يكشف عن تقدم التلميذ في مهارة معينة أو مادة أو موضوع معين. وإذا نظر إلى مجموعة من هذه المواد (البورتفوليو) فإنه يمكن استخدامها لتقويم المنهج التعليمي والتعلم. (جابر، 2002، صفحة 88).

كما أنّ التقويم بالبورتفوليو يمكن أن يكون وسيلة ناجعة لدفع المتعلّمين للتعلّم والإبداع خاصّة منهم الذين يواجهون مشكلات معينة تولد ليهم رهبة وخوف من الامتحانات حيث أن البورتفوليو "يمكن أن يبرهن على أنه ملائم على وجه الخصوص للتلاميذ المحرومين ثقافيا أو الذين لديهم إعاقات لغوية. وكثيرا ما يخشى التلاميذ الاختبارات التقليدية، عارفين أنهم سيحصلون على درجات منخفضة والتغذية الراجعة الايجابية التي يتلقاها التلاميذ المحرمون ثقافيا حين يتبادلون الحديث عن البورتفوليو الخاص بهم، أو مع أعضاء الأسرة والأتراب يمكن أن تحوّل التقييم من خبرة مثبطة للمهمة إلى خبرة داعمة ومساندة ورافعة للروح المعنوية (جابر، 2002، صفحة 88).

محتوى البورتفوليو:

من المهم أن نضبط محتوى البورتفوليو وما يمكن أن يتضمنه، حيث يظهر الشكل التالي جملة من الإمكانيات غير المتناهية:



رسم 4: محتوى البرتفوليو (جابر، 2002، صفحة 92).

- **قوائم الرّصد و الشطب(check list):**

"تشمل قوائم الرصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السلوكات التي يرصدها المعلّم في المتعلّم أثناء قيامه بتنفيذ مهمّة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج التالية : صح أو خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق. وتعدّ من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية ومن ميزاتها سهولة الاعداد و التصحيح وبساطتها إذ يمكن للمعلم والمتعلم فهمها والتعامل معها بيسر" (علي و إبراهيم، 2009، صفحة 200).

- **سلالم التقدير:**

"هو عبارة عن مجموعة من الفقرات (العبارات) التي تشير إلى المكوّنات الفرعية للمهارة أو السمة أو الكفاية قيد التقويم، وتسمى عادة بمؤشرات الأداء التي تشكل مجموعها الهدف أو المهارة الأكبر، ويجب صياغتها بعناية من حيث التحديد والوضوح والدقة ويتم تقدير أداء المتعلم عليها" (علي و إبراهيم، 2009، صفحة 179).

ولقد اعتمد كثير من المدرسين في الولايات المتحدة أسلوب تقويم شبيه بسلالم التقويم عرف بـ« Scored discussions » لتقويم مهارات الإصغاء في الجماعة و مهارات التحدث.

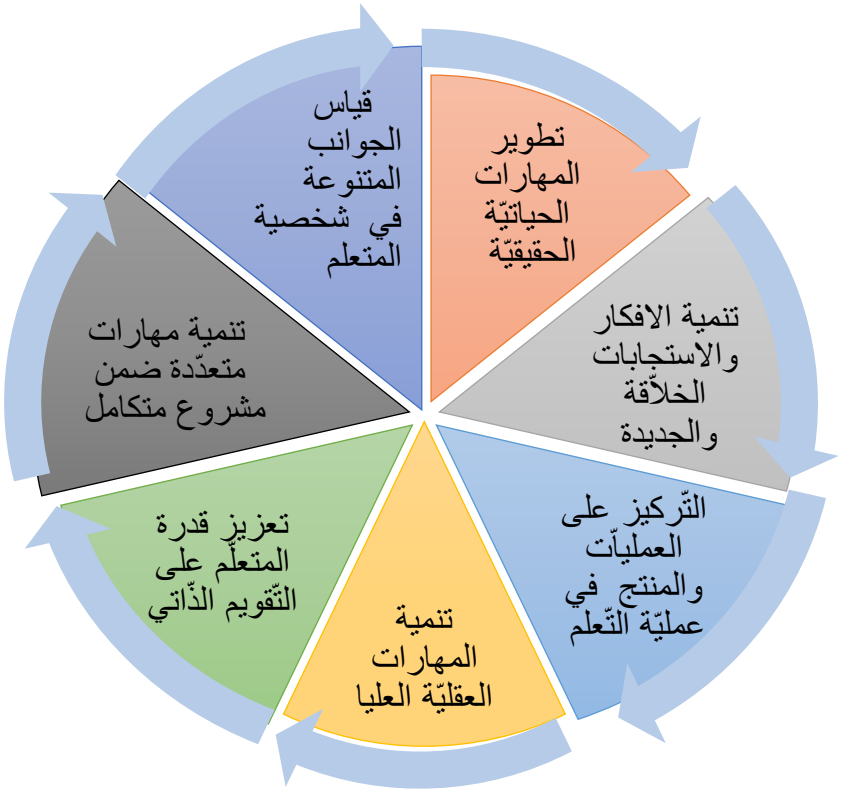
- **سجل وصف سير العمل(learning log):**

"إنّ تعبير المتعلّم كتابة عن موضوعات قرأها أو أشياء شاهدها أو تعلمها، تتيح للمعلم فرصة الإطلاع على آراء المتعلّمين واستجاباتهم من خلال سجل وصفهم لسير تعلمهم وكيفية ربط ما تعلموه مع خبراتهم السابقة. لذا يعتمد نجاح تطبيق هذه الأداة على وجود معلّم قادر على خلق بيئة آمنة تشجع المتعلّمين على التعبير بحرية عما يشعرون به، دونما خوف أو رهبة من التأثير السلبي لما يكتبون على درجة تحصيلهم" (خالد و حسن، 2019، صفحة 83).

- **السجل القصصي(Anecdotal Records):**

وهو "عبارة عن وصف لمواقف أو مشاهدات مقصودة أو عرضية حول حياة المتعلم التعليمية أو تلك التي يمرّ بها أو التغيرات التي تطرأ عليها، ولا بدّ أن تكون وثيقة الصلة بمختلف جوانب تعلّمه وخاصّة فيما يتعلق بحياته المدرسية حيث يشكل السجل القصصي معلومات تراكمية تعطي صورة واضحة عن مدى تطور المتعلم معرفيا وسلوكيا واجتماعيا" (علي و إبراهيم، 2009، صفحة 216).

5.أهداف التقويم التربوي البديل:



رسم 5: أهداف التقويم البديل

الجانب الميداني

1.منهج البحث:

يرتكز كلّ بحث علمي على منهج يتّبعه الباحث أثناء انجازه للبحث بغية الوصول إلى نتائج علميّة دقيقة ومدروسة، ونعني بالمنهج " الطريقة أو الأسلوب الذي ينتهجه العالم في بحثه أو دراسة مشكلته للوصول إلى حلول لها أو بعض النتائج" (الرحمان، 1997، صفحة 13). ونظرا للأهداف التي تضمّنها بحثنا وطبيعته، حيث يصبو إلى بيان أثر التقويم التربوي بين السائد والبديل وتحليله مع التعرف على بعض الصعوبات التي قد تواجه تطبيق التقويم الحديث(البديل) انطلاقا من وجهة نظر المعلمين، ارتأينا أنه من الأنسب استخدام المنهج الوصفي التّحليلي الّذي يعتبر من أبرز المناهج المستخدمة في البحوث العلميّة، لأنه من المناهج المستخدمة بشكل كثير، ويعود ذلك إلى أنه يقوم بدراسة الظاهرة مع رصدها كما بالواقع مع التعرف على كافّة الأسباب وأيضا العوامل المساهمة بحدوث الظاهرة من أجل الوصول لنتائج لحل المشكل.

2.أداة البحث:

يقوم الباحث بجمع البيانات والمعلومات الخاصّة ببحثه واللاّزمة للإجابة عن أسئلة البحث العلمي لاختبار فرضياته باستخدام أداة من أدوات البحث العلمي إذ يجب عليه اختيار هذه الأداة بحيث تكون مناسبة لطبيعة بحثه، وعليه فقد ارتأينا أن نعتمد في بحثنا على:

الاستبيان: الذي يعرف على أنه " مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معين تقدم لعينة من الأفراد للإجابة عليها، وتعد هذه الأسئلة بشكل واضح بحيث لا تحتاج إلى شرح إضافي و تجمع معا في شكل استمارة" (معمر، 2008، صفحة 206).

وقد قمنا في مرحلة أولى بعد الانتهاء من الصيغة النهائيّة للاستبيان بتوزيعه على عشرة معلّمين لنتبيّن إذا كان في حاجة إلى تعديل، إلاّ أنّ المعلّمين أبدوا فهمهم لمحتوياته وكانت الأسئلة واضحة ولم يجدوا صعوبة وبناء على ذلك شرعنا في توزيع بقيّة الاستبيانات على بقيّة أفراد العيّنة.

3. مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث في مجموعة العناصر التي لها علاقة بمشكلة البحث والتي يسعى الباحث إلى تعميم نتائج البحث عليها. حيث يتكون مجتمع البحث في دراستنا من معلمي السنة السادسة بالمدارس الابتدائية الحكومية الراجعة بالنظر إلى المندوبية الجهوية للتربية بالقيروان البالغ عددهم 525 معلّما حسب إحصائيات 2021-2022.

4. عينة البحث:

يمكن تعريف العينة على أنها مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة مناسبة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي. فالعينة تمثل جزءا من مجتمع الدراسة من حيث الخصائص والصفات ويتم اللجوء إليها عندما تغني الباحث عن دراسة كافة وحدات المجتمع. ولقد تكونت عينة بحثنا من 50 معلما ومعلمة من مدارس مختلفة بولاية القيروان، حيث قمنا بتوزيع الاستبيانات على مختلف أفراد العيّنة خلال الفترة الممتدّة من 10 إلى 25 أفريل بالمدارس التالية: مدرسة حي النصر، مدرسة حيّ السلام، مدرسة التربية، مدرسة سيدي عمر الكناني، مدرسة رقّادة، مدرسة أولاد فرحان، مدرسة طارق ابن زياد، مدرسة المنجي سليم، مدرسة فرحات حشاد، مدرسة المنصورة، مدرسة 2 مارس.

تحليل النتائج ومناقشتها:

1يؤثّر التقويم التربوي البديل ايجابيا على العمليّة التعليميّة ـ التعلميّة

جدول(1): أراء المعلمين في التقويم التربوي السائد

الإجابات	ممتاز	متوسط	سيء	المجموع
العدد	1	39	10	50
النسبة	%2	%60	%38	%100

في مرحلة أولى ارتأينا أن نطرح هذا السؤال للإطلاع على أراء المعلمين في التقويم التربوي المعتمد ومدى نجاعته، ويمثّل الجدول أعلاه أراء العديد من المعلّمين في التقويم التربوي السائد في المدارس، حيث توضّح البيانات الواردة به أن نسبة هامة من المعلمين قدرت بـ60% وصفوا التقويم التربوي بمتوسط في حين صرّح 38% من المستجوبين بأنّ العملية التقويمية المتبعة حسب تقديرهم تعتبر سيئة بينما كانت نظرة معلم واحد من 50 معلما الذيّن وزعنا عليهم الاستبيانات مختلفة للتقويم الحالي حيث أكّد على أنّه ممتاز.

واستنادا إلى هذه المعطيات يمكن أن نستنتج أن الأغلبية الساحقة من المعلمين عبروا عن عدم رضاهم التام بالعمليات التقويمية التي يمارسونها نظرا لهيمنة الرأي متوسط بنسبة 60%، وهذا قد يكون عائدا حسب تقديرنا إلى أنّ التقويم التربوي داخل العملية التعليمية-التعلمية مازال سجين تصورات تقليدية وكذلك لما تشهده نتائج المتعلمين من تضخّم قد لا يبرز مستواهم الحقيقي ويعطي صورة مغالطة للأولياء على أداء أبنائهم، وهو ما صرّح به معظم أفراد العينة، حيث أكّدوا على أنّ أغلبية المتعلمين ومنهم المتميزين في القسم والحاصلين على أعلى المعدلات بعد انجازهم للتقييم سرعان ما ينسون ما تعلّموه فكأنّهم يدرسون من أجل الحصول على عدد والنجاح فقط وليس بغاية التعلم وتطوير الذات وهذا قد يكون بسبب الأساليب المعتمدة في التقويم سواء عند انجاز التقييمات أو إبّان حصص الدعم والعلاج كما أنّ المتعلّم لا يهمه إصلاح

أخطائه بقدر ما يهمه ماذا تحصل من عدد، كون هذا العدد الذي سيتحصل عليه سيحدد علاقته بأسرته ومعلمه خاصة في تلك الفترة، بالإضافة إلى إشارة بعض المعلمين إلى أنه قبل شروعه في عملية التقويم يجد نفسه ملزما على اختيار ما الذي سيقوم بتقويمه، ونظرا لكون كل برنامج دراسي يحتوي على عديد المضامين والمعارف خاصة بالنسبة لأقسام الدرجة الثالثة فانه يجد نفسه مجبرا على اختيار عينات من تلك المحتويات المعرفية وبالتالي فان التقييم بهذه الطريقة لا يمكنه أن يعطي صورة حقيقة وموضوعية عن مدى امتلاك المتعلم لمحتويات البرنامج الدراسي وذلك نظرا لأن العينة التي تم اختيارها لا تمثل البرنامج ككل.

جدول (2): الجانب الذي يعيره المعلم اهتماما في تقويم المتعلمين

المرتبة / الجانب	المرتبة1		المرتبة2		المرتبة3		الحاصل	النسبة	الرتبة
	العدد	ض3	العدد	ض2	العدد	ض1			
المهاري	9	27	23	46	18	18	91	%30.33	2
المعرفي	34	102	13	26	3	3	131	%43.67	1
الوجداني	7	21	14	28	29	29	78	%26	3
المجموع	50	150	50	100	50	50	300	%100	

بعد قراءتنا للجدول 2 أعلاه، تبيّنا من خلال الإحصائيات أنّ المعلّم في العمليّات التقويميّة التي ينجزها يعير اهتماما كبيرا للجانب المعرفي بنسبة 43.67% ليحتل المرتبة الأولى، ويأتي في المرتبة الثانية الجانب المهاري بنسبة 30.33% وأخيرا الجانب الوجداني بنسبة 26%.

وهذا ما يفسر أن العمليات التقويمية مازالت تعطي الأهمية الكبرى لما حصّله المتعلّم من معارف على حساب قياس الجوانب المهاريّة والوجدانيّة والاجتماعيّة في شخصيّة المتعلم، والاهتمام بمدى قدرة المتعلّم على استيعابه للمعلومات بالرّغم من التوجّهات الحديثة في مجال التّقويم وقد يرجع هذا الاهتمام المتزايد بالجانب المعرفي لكثافة البرنامج المدرسي وطبيعة التّنظيم البيداغوجي، ولكنّ هذا لا ينفي اهتمام المعلمين بتقويم الجوانب المهارية والوجدانية للمتعلّم بنسب متفاوتة قد تكون نتيجة للاتجاهات الحديثة في العمليّات التقويميّة التي جاءت بها المقاربة بالكفايات من اهتمام بهذه الجوانب في شخصيّة المتعلّم.

جدول (3): ضرورة إعادة النظر في عمليّة التقويم المتّبعة بالمدارس.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
العدد	41	9	50
النسبة	%82	%18	%100

إنّ طرحنا لهذا السؤال ليس إلا سعيا منا لمزيد التعمّق في مدى تأثير التقويم التربوي السائد على العملية التعليمية-التعلمية ومزيد التمعّن فيما إذا كان التقويم المتبع في المدارس يستوجب إعادة النظر فيه.

حيث يبين الجدول أعلاه، أن أغلب المعلمين بنسبة 82% أكّدوا على ضرورة إعادة النظر في عملية التقويم المتبعة بالمدارس، خاصة على مستوى الأساليب المعتمدة حيث صرحوا أثناء تعميرهم للاستبيانات بأن الممارسات الحالية المتّبعة في التقويم تكشف على أنّ هذا الأخير يتجه في كثير من الأحيان نحو تغليب منطق الجزاء على التكوين وما يدلّ على ذلك غلبة الجانب الاشهادي في التقويم على الجانب التكويني وعقلية التقليد على التجديد، فهو يستعمل أدوات تقويم نمطية لا تحقق التعديل والإصلاح الذاتي، ويعتمد تفسيرا معياريا للنتائج لا يؤدي إلا لإسناد الأعداد حيث يعتبر العملة الوحيدة الفاعلة في المدرسة وترتيب المتعلمين مع تغييب يكاد يكون كليا للجانب التكويني ويمكن تلخيص هذه الأزمة في قولة 'موريس ماس 'كلما أسمع كلمة تقويم، أخرج قلمي الأحمر، في حين عبّرت فئة ضئيلة من عينة البحث بنسبة 18% على أنّه ليس من الضروري إعادة النظر في عملية التقويم الحالية وهذا قد يكون عائدا لرضاهم عن النتائج التي يتوصلون إليها باعتماد هذه الأداة.

وعموما لقد عبر أغلبية المعلمين على عدم رضاهم بالممارسات التقويمية التي ينجزونها وضرورة إعادة النظر فيها ومحاولة التغيير والتطوير.

جدول (4): فترة انجاز التقييمات وأثرها على المتعلم

الإجابات	أوافق	لا أوافق	المجموع
العدد	31	19	50
النسبة	%72	%28	%100

عبّر أغلب المعلمين من خلال الإحصائيات المدونة في الجدول أعلاه بنسبة 72% عن موافقتهم لعدم الاقتصار على فترة معينة لانجاز التقييمات لكونه يقلّل من التوتّر لدى المتعلّم، في المقابل أظهرت فئة أخرى من المعلّمين عدم موافقتهم على هذا المقترح بنسبة أقل تقدر بـ28%، ويمكن أن يكون ذلك عائدا لتعوّدهم على أسلوب تخصيص فترة معيّنة للقيام بالامتحانات والتي تعرف برزنامة الامتحانات.

وبناء على ذلك نستنتج أنّ أغلب المبحوثين بنسبة 72% أكّدوا على ضرورة عدم الاقتصار على فترات محدّدة لانجاز التقييمات وبالتالي تكون عمليّة التقويم ملازمة لعمليتي التعليم والتعلّم.

جدول (5): تطوّر قدرة المتعلم في توظيف المعلومات

الإجابات	أوافق	لا أوافق	المجموع
العدد	42	8	50
النسبة	%84	%16	%100

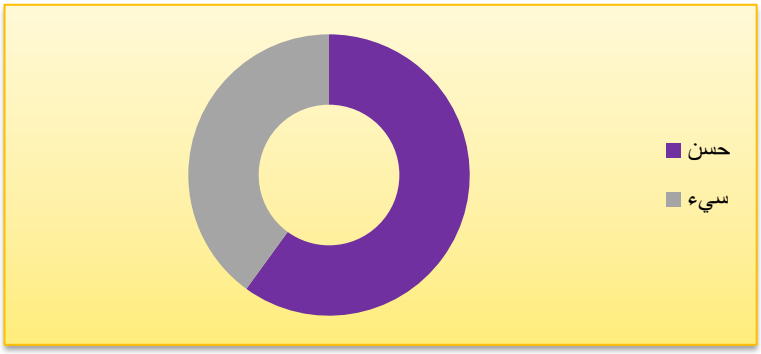
تفصح إحصائيات الجدول المبيّنة أعلاه، أن الأغلبيّة الساحقة من المعلّمين بنسبة قدّرت بـ84% عبّروا عن تأييدهم لفكرة أن تطوّر المتعلّم يرتكز أساسا على مدى قدرته على توظيف المعلومات في حلّ مشكل يحاكي الواقع وتطوير مهارة ما، في حين رفضت بقية الفئة بنسبة 16% هذه الفكرة وهي تعتبر نسبة ضئيلة مقارنة بالأخرى.

إن المعلّم قد تولد لديه الوعي بأهميّة تطوير قدرة المتعلّم على توظيف المعلومات في حل مشكل يحاكي الواقع وتطوير مهارة معيّنة لديه وبذلك أصبحنا نتحدث عن جيل من المعلّمين يطمح إلى التجديد والتغيير والصعود على عتبات التطور الراهن.

جدول(6): التوازن بين الجوانب التطبيقية والنظرية أثناء تقويم المتعلمين

الإجابات	نعم	لا	المجموع
العدد	48	2	50
النسبة	%96	%4	%100

يوضّح الجدول 6 أن المبحوثين بنسبة 96% أيّدوا فكرة ضرورة تحقيق المراوحة بين الجوانب التطبيقية والنظرية أثناء تقويم المتعلّمين، وذلك قد يكون عائدا إلى أنّ التقويم هدفه الأسمى صنع إنسان يتعلّم ليعرف ويتعلّم ليعمل ويتعلّم ليكون ويتعلّم ليعيش ويتعايش مع الآخر ونظرا لما يشهده العالم من تطورات أصبحنا نسعى إلى صناعة نموذج تعليمي يمكن أن يصنع متعلما فعالا في ظل تحديات مختلفة، أمّا بالنسبة لبقية المعلّمين الذين لم تتجاوز نسبتهم4% فقد رفضوا هذه الفكرة ويمكن أن نفسّر هذا الرأي بتشبث المعلّمين بفكرة التقويم التقليدي الذي يركّز فقط على مدى تملّك المتعلّم من معارف.



رسم6: اعتماد ملف أعمال المتعلمين(البورتفوليو) كأداة لتقويم المتعلمين

لقد اختلفت آراء المعلمين حول مدى نجاعة اعتماد ملف أعمال المتعلمين (البورتفوليو) كأداة لتقويمهم، حيث بيّنت الإحصائيات أن 60% من أفراد العينة أجمعت على أهميّة هذه الأداة لما تقدّمه من مساعدة للمعلّم على تقويم قدرات ومهارات المتعلمين وقياس ميولاتهم بينما أفصحت نسبة 40% من مجتمع البحث على أنّها أداة سيئة الاستعمال، وقد فسرت

بأنّ ذلك عائد لإمكانية تدخّل العديد من الأطراف خاصة الوالدين عند انجاز المتعلم للأعمال التي سيتضمّنها ملف الأعمال وبالتالي ستفقد العمليات التقويمية صفة المصداقية.

وبناء على ذلك نستنتج أنّ أكثر من نصف عيّنة البحث بسبة 60% رحّبوا بفكرة اعتماد ملف أعمال المتعلّمين كأداة للتقويم.

جدول(7):يؤثّر تدوين ملاحظات عن كل متعلم في ملف خاص ايجابيا على نتائج المتعلم

الإجابات	أوافق	لا أوافق	المجموع
العدد	48	2	50
النسبة	%96	%4	%100

أثبتت البيانات التي تحصّلنا عليها من خلال الاستبيانات أنّ 96% من مجتمع البحث أكّدوا على أنّ تدوين ملاحظات في ملف خاص بالمتعلّمين يؤثّر ايجابيا على نتائج المتعلّمين فهو يساعد المعلم على التعرّف على مستوى أدائهم، فقد صرّحت هذه الفئة بأنّ هذه الأداة تزوّد المعلّم بأدلّة ملموسة عن تعلم المتعلم وما يستطيعون عمله وما لا يستطيعون عمله وتوفّر هذه المعلومات الفرصة للمعلّم لوضع خطّة لاستثمار قدرات المتعلمين وعلاج جوانب الضعف فيه. إلاّ أنّ فئة قليلة من عيّنة البحث قد رفضت الفكرة وقد قدّرت نسبتهم بـ4%.

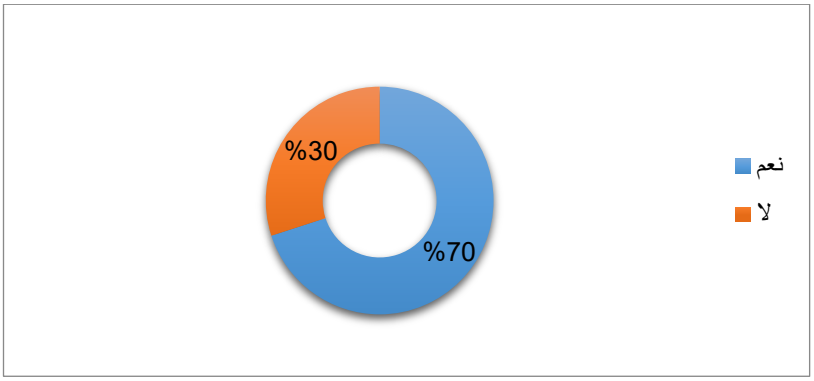
جدول(8): توجه المعلمين نحو اعتماد أدوات مستجدة في عملية التقويم

المرتبة / الأداة	المرتبة1		المرتبة2		المرتبة3		الحاصل	النسبة	الرتبة
	العدد	ض3	العدد	ض2	العدد	ض1			
ملف الأعمال	9	27	24	48	17	17	91	% 30.67	3
إجراء المقابلات	25	75	14	28	11	11	131	%38	1
سجل قصصي	16	48	12	24	22	22	78	%31.33	2
المجموع	50	150	50	100	50	50	300	%100	

يتّضح من الجدول8 أنّ إجراء المقابلات يحتلّ المرتبة الأولى في اتجاه المعلمين نحو الأخذ بفكرة اعتماد أساليب جديدة في التقويم بنسبة قدّرت بـ38%من أراء المعلمين، أمّا السجل القصصي فقد احتلّ المرتبة الثانية بنسبة قدّرت بـ31.33% و أخيرا في المرتبة الثالثة نجد ملف الأعمال بنسبة قدّرت بـ30.67% ولابد من الإشارة إلى تقارب نسبتي ملف الأعمال والسجل القصص بفارق0.66%.

من الواضح أنّ المعلّمين واعون ومطّلعون على مثل هذه الأساليب حيث أنّهم لم يطرحوا أسئلة للاستفسار أكثر عنها أثناء تعميرهم للاستبيان ومدركون بأهميّة إجراء المقابلات فهي تساعدهم خاصّة على فهم طرق تفكير المتعلّمين.

2. <u>توجد صعوبات تقف حائلا أمام تطبيق أساليب التقويم البديل</u>



رسم7: توظيف أساليب تقويم جديدة

إن المتمعّن في الرسم7 أعلاه يتّضح له أن من أهم الأسباب الحائلة دون توظيف أساليب متنوعة في التقويم هو اتّجاه المدرسة نحو الأخذ بفكرة الامتحانات، وهو ما أكّد عليه 70% من مجموع أفراد العينة في حين رفض 30% من المستجوبين فكرة أنّ تشبّث المدرسة بأسلوب الامتحانات يجعلهم عاجزين على التفكير في توظيف أساليب تقويم وقد يعود إلى سعيهم الدائم للإصلاح والتجديد مهما كانت الظروف.

جدول(9): الأعباء التدريسية تقف حائلا أمام اعتماد أساليب تقويم متنوعة و جديدة

الإجابات	أوافق	لا أوافق	المجموع
العدد	47	3	50
النسبة	%94	%6	%100

إنّ الأعباء التدريسية الموكّلة للمعلم تعدّ من أبرز الأسباب التي تجعله لا يفكر في اعتماد أساليب تقويمية جديدة وهذا ما يظهر جليا من خلال الجدول والرسم البياني أعلاه فقد عبّر أغلب المعلمين بنسبة 94% عن تدعيهم للتوجه القائم على أن المهام التدريسية الموكلة لهم تقلل فرص تفكيرهم في اعتماد أساليب تقويم مستجدة، بينما كانت نسبة المعلمين الذين لا تمثل لهم الأعباء التدريسية مشكلة لتنويع أساليب التقويم ضئيلة جدا قدرت بـ6% ويمكن أن يعود ذلك لصغر سن هذه الفئة الضئيلة وقدرتهم على تحمل المشاق لاسيما أن مهنة التعليم تعد من المهن الشاقة أو قد يفسر ذلك بقلة عدد المتعلمين داخل أقسام هذه الفئة مما يسهل عليهم المهام .

جدول(10): عدد المتعلمين في القسم الواحد يمثل صعوبة في تطبيق أساليب وأدوات متنوعة خلال عملية التقويم

الإجابات	نعم	لا	المجموع
العدد	45	5	50
النسبة	%90	%10	%100

إنّ عدد المتعلمين في القسم الواحد قد يمثل عائقا حقيقيا بالنسبة للمعلم خلال عملية التقويم مما يجعله يقتصر على أساليب نمطية، حيث أفصحت الإحصائيات الواردة بالجدول عدد 22على أنّ أغلبية المستجوبين بنسبة 90% أقرّوا بأنّ عدد المتعلمين بالقسم الواحد يشكل صعوبة بالنسبة لهم للتفكير في اعتماد أدوات جديدة وقد ذكروا مثال على ذلك أنهم أحيانا يدرّسون العديد من الأقسام التي تصل في بعض الأحيان إلى 5 أقسام و كل قسم يحتوي قرابة 30 متعلما فلا يمكنهم أن يخصّصوا على سبيل المثال ملفا خاصا لكل متعلم أو إجراء مقابلات مع كلّ المتعلمين، بينما عبرت فئة ضئيلة لم تتجاوز 10% على أن عدد المتعلمين لا يعتبر سببا يجعلهم لا يفكّرون في اعتماد أساليب مختلفة لتقويمهم قد يكون ذلك عائدا لقدرتهم على تسيير شؤونهم والإبداع والتجديد مهما كان عدد المتعلّمين.

جدول (11): تلقّي المعلمين لتكوين في أساليب واستراتيجيات جديدة في التقويم

الإجابات	نعم	لا	المجموع
العدد	11	39	50
النسبة	22%	%78	%100

تبيّن الإحصائيات المسندة في الجدول أعلاه أنّ نسبة هامة تقدر بـ78% من المستجوبين قد أفصحوا عن عدم تلقيهم لتكوين بخصوص أساليب واستراتجيات جديدة في التقويم، بينما أكّدت نسبة ضئيلة لم تتجاوز 22% أنّها تلقّت في كيفية اعتماد أساليب متنوعة في التقويم وهذا ما يؤكّد على ضرورة القيام بدورات تكوينية للمعلمين قصد توعيتهم بأساليب واستراتجيات جديدة في التقويم نظرا لأهمية هذه المرحلة في العملية التعليمية التعلمية.

جدول (12): وجود صعوبة في اعتماد أساليب جديدة في التقويم للفئة التي لم تتلقى تكوينا

الإجابات	غالبا	نادرا	المجموع
العدد	32	7	39
النسبة	82.05%	%17.95	%100

إن المعلمين الذين لم يتلقوا تكوينا في كيفية اعتماد أساليب جديدة في التقويم يواجهون صعوبة بنسب متفاوتة في استثمارها خلال ممارساتهم التقويمية، فالذين غالبا ما يجدون صعوبة تقدر نسبتهم بـ82.05%، أما نسبة المعلمين الذين نادرا ما يجدون صعوبة في تكريس أساليب جديدة في التقويم فقد بلغت نسبتهم 17.95%.

جدول(13): مساعدة تكنولوجيا المعلومات والاتصال على اعتماد أساليب وتقنيات جديدة في التقويم

الإجابات	أوافق	لا أوافق	المجموع
العدد	49	1	50
النسبة	%98	%2	%100

لقد أكّد أغلب المبحوثين في الجدول أعلاه على الدور المهمّ الذي تلعبه تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مساعدة المعلم على اعتماد أساليب وتقنيات جديدة في التقويم ومثّلت نسبتهم 98% إذ عند مشاهدتهم لبعض مقاطع الفيديو أو قراءة بعض الوثائق أو اعتماد وسائل الاتصال كلّ ذلك يساعدهم على تبادل الخبرات والتجارب بين الثقافات والحضارات والمنظومات التربوية بغاية التجديد والتطوير في ممارستهم التقويمية في حين وضّح معلم واحد من عينة البحث أنّ تكنولوجيا الاتصال والمعلومات لا تساعده في اعتماد أنماط جديدة في التقويم وقد يكون ذلك عائدا لعدم قدرته على استعمال التكنولوجيا الحديثة.

استنادا إلى الإحصائيات السالف ذكرها، تتبدّى لنا النزعة التجديدية في أراء المعلمين نحو التقويم التربوي البديل فقد عبّر أغلب المعلمين عن اتجاههم نحو الأخذ بأهدافه وأدواته وأساليبه الجديدة والمتنوعة فصرّحوا بضرورة عدم الاقتصار على فترة معينة لانجاز التقييمات وذلك لتقليل توتر المتعلّم وخوفه من شبح التقييمات كذلك أدلت أفراد عينة البحث أن تطوّر المتعلّم يرتكز أساسا على مدى تنمية قدرته على توظيف المعلومات في حلّ مشكل يحاكي الواقع وتطوير مهارة ما، بالإضافة إلى تأكيد نسبة من المبحوثين بأهمية تحقيق التوازن بين الجوانب التطبيقية والنظرية أثناء تقويم المتعلم إلا أن المعلم لم يفصح عن موافقته عن الأسس التي يقوم عليها التقويم البديل فحسب بل وضّح توجهه نحو الأخذ بأدواته و أساليبه فقد أيّد المعلمون فكرة اعتماد ملف أعمال المتعلمين (البرتفوليو) كأداة لتقويمهم اضافة الى التأثير الجيد والايجابي لتدوين ملاحظات عن كل متعلم في ملف خاص على مخرجات العمليّة التعليميّة ـ التعلميّة أما عند عرضنا لجملة من الأدوات التي جاء بها التقويم البديل باستخدام الاستبيان وطلبنا من المعلّمين ترتيبها حسب مدى نجاعتها في تقويم المتعلّمين، احتلّ أسلوب إجراء مقابلات مع المتعلّمين المرتبة الأولى يليه السجل القصصي وفي المرتبة الثالثة ملف وبالتالي بناء على الإحصائيات التي توصّلنا إليها من وجهة نظر المعلّمين فإنّ التقويم البديل يعتبر خطوة للمضي بالنظام التعليمي نحو الأفضل، وعليه فإنّ الفرضيّة القائمة على أنّ التقويم البديل له أثر ايجابي على العمليّة التعليميّة ـ التعلميّة صحيحة.

وفي قراءة معمقة لنتائج الفرضية الثانية وبعد تحليلنا للمعطيات الواردة الخاصة بها يمكن الإقرار بأنه توجد العديد من الصعوبات التي لا تسمح للمعلم بتطبيق أساليب وأدوات التقويم البديل ومن أبرز هذه الصعوبات التي أجمع عليها اغلب المعلمين العدد المرتفع للمتعلمين داخل القسم الواحد وقد مثلت نسبة المبحوثين المؤكّدين على وجود هذه الصعوبة كذلك الأعباء الموكلة للمعلم فكلّما زاد عدد المتعلمين داخل القسم الواحد كلما تفاقمت الأعباء الموكلة للمعلم لاسيما وأن أغلب المداس التونسية اليوم أصبحت دامجة لذوي الاحتياجات الخاصة وهذا ما يزيد من أعباء المعلم الموكّلة إضافة إلى أنّ المعلّم مطالب بالإعداد القبلي للدرس من مذكرات ودفتر إعداد الدروس ومخططات ومعينات بيداغوجية ومن جهة أخرى صرّح بعض المعلّمين بفرض المؤسسة التربوية لأسلوب الامتحانات ممّا يجعلهم لا يهتمون بتوظيف أساليب تقويم جديدة كما أنّ نقص الدورات التكوينية والملتقيات التدريبية لتطوير وتكوين المعلمين في كيفية استعمال أساليب متنوعة وجديدة في التقويم التربوي يمثّل صعوبة بالنسبة لهم، والتي قد ترتبط بتكوين المعلم بخصوص الاساليب الجديدة في التقويم، لكن هذا لا ينفي وجود سبل من الممكن أن تفسح المجال للمعلمين لاعتماد أسلوب تقويمي جديد منها توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال للإطلاع على كيفيّة إعداده مثلا لمثل هذه الأساليب والأدوات وعدم الاحتكار على الأسلوب النمطي.

يتضح من خلال ما سبق ذكره أنّ هنالك العديد من الصعوبات التي تحول دون توظيف المعلم لأساليب تقويمية جديدة، وبالتالي تعتبر الفرضية التي تتمحور حول وجود **صعوبات تقف حائلا أمام تطبيق أساليب التقويم البديل صحيحة.**

الخاتمة:

بعد دراستنا لهذا الموضوع لابد من الاشارة الى ضرورة إعادة النظر في عمليّة التقويم المتّبعة بالمدارس، كما لاحظنا توجه المعلمين نحو ضرورة إتباع أساليب واستراتيجيات جديدة في التقويم وعدم الاقتصار على التقييمات بصيغتها النمطيّة، وقد توصّلنا إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها تأرجح أراء أغلب المعلّمين في التقويم التربوي السائد بين متوسط وسيئ كما وضّحوا أنّ الاقتصار على التقييمات (الشفوية والكتابية) غير كاف لتقويم مختلف مكتسبات المتعلمين، وعلى ضوء ذلك أدلت نسبة هامة من مجموع عينة البحث بضرورة إعادة النظر في عمليّة التقويم المتّبعة بالمدارس، كما لاحظنا توجه المعلمين نحو ضرورة إتباع أساليب واستراتيجيات جديدة في التقويم وعدم الاقتصار على التقييمات بصيغتها النمطيّة، ليكون البحث أكثر موضوعية لقد أشرنا إلى الصعوبات التي قد تقف حائلا أمام اعتماد هذه الأساليب ولعل من أبرزها خاصّة ارتفاع عدد المتعلّمين بالقسم الواحد. في ضوء ما تم التوصل إليه على امتداد بحثنا وما انتهينا إليه من نتائج فإننا نقترح بعض التوصيات التي قد تفيد صانعي القرارات التربوية وتوجههم إلى إعادة النظر في عملية التقويم التربوي برؤية جديدة وإجراءات وأساليب وأدوات تقويم حديثة من أجل تحسين وتطوير العملية حتى تواكب التطورات العالمية المعاصرة في التعليم وذلك بإعادة النظر في الممارسات التقويمية الحالية التي تعتمد أداة واحدة للقياس (الاختبارات)؛ إذ لم يعد مقبولا أن يستمر فهم المعلمين للتقويم على أنه مرادف للامتحانات. اضافة الى تطوير البرامج التعليمية، وبصفة خاصة مادة التقويم التربوي بحيث تشمل أساليب التقويم البديل. **و**تنظيم برامج تقويمية تدريبية متتابعة للمعلمين في أساليب التقويم البديل. كذلك لابد من إعداد دليل المعلم لاستخدام أساليب التقويم البديل بالمرحلة الابتدائية والعمل على تخفيف الأعباء والمهام الموكلة للمعلمين، ليتمكنوا من متابعة المتعلمين وتقويمهم. مع التأكيد على ضرورة عقد دورات تدريبية وورشات عمل للتدريب على كيفية استخدام أساليب التقويم البديل وعقد لقاءات دورية بين المتعلمين والمعلمين ؛ ليتعرف المتعلمون على دورهم في أساليب التقويم البديل ، مثل معرفتهم لمحتويات ملف الأعمال، وكيفية تقويمها. مع التركيز على مراجعة البرامج الرسمية وتعديلها على المستوى الكمي والنوعي حتى يتمكن المعلم من استخدام أساليب التقويم البديل دون الخوف من عدم استكمال البرنامج الدراسي.

- **المراجع:**

- أمل صالح الغيث. (28 أفريل، 2021). واقع ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل عن بعد في ظل جائحة كورونا ع14، . مجلة العلوم التربوية و النفسية، الصفحات 84-112.
- برماد سليمة. (2017). أساليب التقويم المتبعة في المراحل الابتدائية. الجزائر: جامعة معهد الصديق بن يحي-جيجل-كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية قسم علم النفس و علوم التربية والأرطوفونيا.
- بريهموش وسيلة إيناس. (2018). أساليب التقويم التربوي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي من وجهة نظر الأساتذة. جيجل : جامعة محمد الصديق بن يحي.
- بني خالد، و الظاهر حسن. (2012). فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى. عمان: دار أسامة للنشر و التوزيع.
- حسان غازي العمري، حيدر محمد العمري. (27 أكتوبر، 2012). فاعلية نموذج مقترح لحقيبة تهدف إلي تحسين أداء المعلم في التقويم الصفي الواقعي. مجلة بحوث التربية النوعية، الصفحات 77-102.
- خطوط، رمضان. (03 نوفمبر، 2016). التقويم التربوي و استراتيجياته. مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية.
- خليفة عبد السلام الشيباني. (2014). الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي و دورها في تطوير العملية التعليمية. دار المنظومة.
- خولة الملاخ. (2021). التقويم التشخيصي و دوره في تفعيل عملية التعلم في المرحلة الابتدائية ابتدائية سفاري محمد-أنموذجا. الجزائر: لمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة معهد الآداب واللغات قسم اللغة و الأدب العربي.
- الخير، سالمي. (2019). التقويم التربوي في إطار المقاربة بالكفاءات السنة رابعة متوسط كنموذج. الجزائر: جامعة محمد بوضياف-المسيلة كلية اللغة و أدب عربي قسم اللسانيات العامة.
- الربيعي محمود داود. (1971). التقويم و الإرشاد و التوجيه في الميدان التربوي و الرياضي. بيروت: دار الكتب العلمية .
- الشريف، خالد، و بكر حسن. (2019). فاعلية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي التربية و الآداب جامعة الملك فيصل(دراسة مقارنة مع التقويم التقليدي). برلين: المجلة الدولية للدراسات التربوية و النفسية.
- الشيباني خليفة عبد السلام. (2014). الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي و دورها في تطوير العملية التعليمية. دون مكان: دار المنظومة.
- الطناوي عفت مصطفى. (2013). التدريس الفعال. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
- الفلاح فخري. (2013). معايير البناء للمناهج و طرق تدريس العلوم. الأردن: دار يافا العلمية.
- القروي وآخرون الباجي. (2002). رياضيات-دليل المعلّم للسّنة الخامسة من التّعليم الأساسي. تونس: المركز الوطني البيداغوجي.
- شحاتة حسن. (1998). المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- عادل البشير، و أريج أكرم. (02 مارس، 2012). استخدام استراتيجيّات التّقويم البديل وأدواته في تقويم تعلّم الرّياضيات واللّغة العربيّة في الأردن. مجلة العلوم التربوية و النفسية.
- عبد الحميد جابر. (2002). اتجاهات و تجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ و المدرس دار الفكر العربي. الكتاب الثاني و العشرون، سلسلة المراجع في التربية و علم النفس.
- عبد الكريم حبيب مجدي. (2000). التقويم و القياس في التربية و علم النفس، . القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .
- عبد المؤمن علي معمر. (2008). البحث في العلوم الاجتماعية الوجيز في الأساسيات و المناهج و التقنيات . ليبيا: إدارة المطبوعات والنشر.
- عطية أحمد عفانة، محمد. (2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. غزة فلسطين: الجامعة الإسلامية.
- عمر عامر، و المبروك فرج. (2016). التقويم و القياس التربوي الحديث بين الواقع و المأمول. الجزائر: دار حميثرا للنشر والترجمة.
- فرح أسعد. (21 أفريل، 2022). استراتيجيات التعلم النشط. تم الاسترداد من مدونة أحمد حمزة: https://ahmed1hamza.blogspot.com
- محمد العيسوي عبد الرحمان. (1997). مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي و الفكر الحديث. سلسلة دراسات في التراث الإسلامي و العربي: دار النشر الراتب الجامعية.
- محمد نمر. (2009). وسائل قوية لشحن الذاكرة، سلسلة تطوير الذات و مهارات التواصل. دمشق: دار سلان .

- محمود حمدي شاكر. (2004). التقويم التربوي. المملكة العربية السعودية: دار الأندلس للنشر و التوزيع.
- مهيدات علي، و عبد الحكيم إبراهيم. (2009). التقويم الواقعي. الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- GERARD, S. (1988). L'évaluation formative des apprentissages. Québec: les presses de l'université LAVAL.
- أسعد فرح. (2018). استراتيجيات التعلم النشط. تم الاسترداد من مدونة أحمد حمزة: https://ahmed1hamza.blogspot.com.

البرجاوي مولاي المصطفى. (30 مارس، 2015). معيقات التقويم التربوي و ضرورة التطوير. تم الاسترداد من شبكة الألوكة: www.alukah net.

1• ما رأيك في التقويم التربوي السائد في المدرسة الابتدائية؟

سيء • حدد حسب الأولوية (من 1 متوسط الجانب الذي تعيره ممتاز كثر في تقويم المتعلم.

الوجدانية المهارية المعرفية

3•حسب رأيك، هل انه من الضروري إعادة النظ في عملية التقويم المتبعة في المدارس؟

4• ه نعم م تصار على فترة معينة لا ختبا و حصص الدعم و العلاج من شانه أن يقلل من القلق التقليدي للمتعل حب للاختبارات؟

5 ل أ المتعلم يرتكز أساسا عل قدر ته على توظيف المعلومات في حل مشكل يحاكي الواقع و تطوير مهارة م أوافق لا أوافق

6 لط بق أوافق لا أوافق ظرية و تق المتعلمين لتحديد الاستراتيجيات التعليمية ؟

7•ما رأيك في اعت ال المتعلمين(البورتفوليو) كأداة لتقويم المتعلم نعم لا

8• أر حسن عن كل تلميذ في ملف ص سيء التقويم النهائي من شأنه أن ينعكس ايجابيا على نتائج المتعلم ؛

9 أوافق حات ية أساليب أخرى يمك لا أوافق ، عم تقويم: رتبها حسب الأولوية:(من 1 إلى 3)

ملف أعمال المتعلمين

إجراء مقابلات مع المتعلمين

10 سجل قصصي تدون فيه ملاحظاتك عن المتعلمين أساليب تقويم جديدة؟

11 نعم التدريسية الموكلة للمعلم تقف حائا لا اعتماد أساليب تقويم متنوعة و جديدة؟

12•هل أوافق متعلمين في القسم الواحد ف لا أوافق ثل صعوبة في تطبيق أساليب و أدوات متنوعة (البورتفولير سجل القصصي..) خلال عملية التقويم؛

13• هل تلقيت أساليب واستراتجيات جديدة في التقو ؟

نعم لا

إذا كانت الإجاب ل تجد صعوبة في اعتماد هذه الأساليب؟

غالبا نادرا

14• هل تس تكنولوجيا المعلومات و الاتصال عتماد أساليب و تقنيات جديدة في التقويم ؟

أوافق لا أوافق