

## حول تطور مفهوم التقويم الدراسي

تعتبر عملية " التقويم " من العوامل التي لا يمكن الاستغناء عنها لإنجاز أي مشروع ناجح ، فهي تلعب دورا أساسيا في الوصول إلى أفضل النتائج ، و تكمن أهمية هذه العملية في كونها تصاحب مرحلة التنفيذ ، بل يمكننا القول إنها حاضرة حتى في المرحلة الأولى للمشروع وهي مرحلة التصور إلى مرحلة التنفيذ.

على الرغم من أهمية " التقويم " ووجوبه في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية لأنه عنصر أساسي في جميع العمليات التربوية فإننا نلاحظ عدم العناية و الاهتمام من قبل التربويين بالدرجة التي تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة.

و قد اخترنا هذا الموضوع لثلاثة أسباب هي :

1- كل عمل أو مشروع يجب أن يرفق بأداة تقييم.

2- التقويم الدراسي شهد في السنوات الأخيرة تطورا ملحوظا على المستوى الوظيفي و على مستوى موضوع الدراسة.

3- التقويم الدراسي أداة تسمح بتحسين العملية التعليمية و إنجازها.

عند معالجتنا لهذا الموضوع سنتعرض للنقاط التالية :

1 - تعريف مفهوم " التقويم الدراسي "

2 - تطور أداة موضوع التقويم الدراسي

3 - المفاهيم المختلفة للتقويم الدراسي

4 - من التقييم الاجتماعي إلى التقويم التربوي

5 - من التقويم التكويني - الخارجي إلى التقويم التكويني - الذاتي.

### 1 - تعريف مفهوم " التقويم الدراسي "

بغية في الوصول إلى الفهم العميق لمفهوم " التقويم الدراسي " سنحاول أن نتعرف على ما يميز هذا المفهوم عن مفاهيم أخرى تقع معه في نفس

الحقل الدلالي و هي " المراقبة و الفحص " . و لكي نتوصل إلى ذلك سنعتمد على بعض المراجع المختصة في موضوع هذه الدراسة.

عرف شارل حاجي في أحد أعماله مفهوم " التقويم الدراسي " و ذلك بمقابلته بالمفاهيم " المراقبة و الفحص " قائلا : «

ينتمي هذان المفهومان إلى مستويين مختلفين و يشيران إلى ميدانين علميين مختلفين :

- " إن الهدف من عملية " المراقبة " هو فحص درجة المطابقة بين ظواهر نجدها في وضعية معينة مع نموذج اتخذ كمرجع. إن عملية التقييم

هي عملية السؤال عن المعنى الذي نتوصل إليه نتيجة عملية الملاحظة.

- يجب أن تكون عملية " المراقبة " موضوعية. حيث إن الأشخاص الذين يقومون بهذه العملية يمكن استبدالهم؛ بينما عملية " التقويم " لا يمكن أن تكون إلا ذاتية حيث أن الأشخاص الذين يقومون بهذه العملية لا يمكن استبدالهم.
- يجب أن تكون عملية " المراقبة " ذات طبيعة شمولية و لا يمكن أن تتم إلا في نهاية الحدث ، أما عملية " التقويم " فهي ذات طبيعة جزئية و بالتالي غير تامة.
- إن عملية " المراقبة " تقيس الفروق متخذة كمرجع نموذجاً ثابتاً بينما النموذج المستعمل في عملية " التقويم " هو في حالة إبداع مستمر<sup>1</sup>.  
أما بالنسبة للفرق بين عملية " " التقويم " و عملية " الفحص " فيمكن معرفتها من خلال التعريفات الآتية :

### فحص / تقويم

- " **فحص** ( حسب المعنى الشائع ) : اختبار أو مجموعة اختبارات تجرى سواء على مستوى مادة أو عدة مواد سواء أكانت إجبارية أم اختيارية تسمح - في إطار مؤسساتي - بتقدير مستوى الفرد المتقدم للامتحان و ذلك لاختياره أو لإعطائه شهادة. و يتوقف نجاح المترشح أو رسوبه على حصوله على درجة أعلى أو أدنى من متوسط معين يعتبر المترشح بموجبها مقبولاً أو مرفوضاً " .<sup>2</sup>
- **تقويم** : " تهدف هذه العملية إلى إعطاء انطباع بشأن المردود الدراسي و كذلك بشأن الصعوبات الدراسية التي يلاقيها التلاميذ عند العمل على الوصول إلى أهداف خاصة و ذلك من أجل اتخاذ تدابير لباقي خطوات العملية التعليمية " .<sup>3</sup>

تحتوي التعريفات السابقة على كلمات يمكن اعتبارها جوهرية. إنها تمكننا من حسن فهم طبيعة هذه العملية أو تلك و كذلك أهدافها.

فحص تقدير أو اختبار من أجل إعطاء شهادة ( مثلاً )

تقويم : تقدير من أجل اتخاذ أنجع التدابير الخاصة بتخطيط الخطوات اللاحقة للعملية التعليمية.

### مراقبة / تقويم

**مراقبة** : موضوعية ، نموذج مرجعي ثابت ، قياس الفرق بعد انتهاء الحدث.

**تقويم** : ذاتي ، عملية خلق مستمرة للنموذج ، جزئية ، غير منتهية.

انطلاقاً من الكلمات أو الأفكار الجوهرية التي تحتوي عليها التعريفات المختلفة ، يمكن لنا إدراك العناصر التي تميز عملية التقويم عن العمليات الأخرى و ذلك على مستوى الهدف ؛ و لكن التوصل إلى معنى " حدث " يبقى ناقصاً إذا كان لا يحتوي على العناصر التي تشير إلى طبيعته أو إلى طبيعة عمله و قد تناول بحثنا<sup>4</sup> هذا الموضوع مبيناً أن " عملية التقويم تتطلب حضور نوعين من المعطيات : المعطيات الخاصة بموضوع التقويم و المعطيات

<sup>1</sup> - C. HADJI, " L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils ", Paris, E.S.F, 2 Edition, 1990, p 67

<sup>2</sup> -R. GALISSON et D. COSTE, " Dictionnaire de didactique des langues ", Paris, Hachette, 1976, p 199

<sup>3</sup> - R. LEGENDRE, " Dictionnaire actuel de l'éducation ", Paris, Eska, 2 Edition, 1993, p 587

الخاصة بموضوع معايير التقييم . ينتمي النوع الأول من المعطيات إلى عالم الواقع بينما ينتمي النوع الثاني إلى العالم المثالي. بتعبير آخر، عند القيام بعملية تقييم فإننا نتعامل مع عالمين مختلفين هما : العالم المحسوس و العالم المجرد. إن المقارنة بين المعطيات المنبثقة من هذين العالمين تسمح لنا بإعطاء حكم تقويمي للأشياء ذات العلاقة بعملية التقييم " 4 .

بعد تعريفنا لعملية التقييم و ذلك بمقارنتها بعملية الفحص و بعملية المراقبة سنحاول أن نفهم معنى عملية التقييم من خلال تطورها التاريخي.

## 2 - تطور موضوع عملية التقييم

بالرغم من أن ممارسة عملية التقييم الدراسي قد بدأت منذ أكثر من قرن ، فإن استعمال كلمة " تقويم - évaluation " بمعناها الصحيح لم يبدأ إلا في نهاية القرن التاسع عشر. و كما ورد في المراجع المختصة؛ فإن كلمة (دوسيمولوجي<sup>iii</sup> - علم الامتحانات ) كانت تستعمل في اللغة الفرنسية قبل التاريخ المذكور و قد أوضح يقول م. روشلان ذلك قائلا : " أجرى أ. بيارون H. PIERON و د. لانجيه D. LANGIER في سنة 1922 الدراسات الأولى مطبقين الأساليب الموضوعية و العلوم التطبيقية ؛ و بذلك ظهر " علم الامتحانات " 5 .

عرف هذا العلم - بعد بضع سنوات - انطلاقة عالمية و ذلك من خلال البحث الذي قامت به مؤسسة " كانرجي - Canergie " التي كانت تجمع مشاركين من أمريكا و فرنسا و من ألمانيا و من جزيرة كرسيك و من إيطاليا ومن سويسرا . و قد أدت هذه الانطلاقة إلى اتساع هذا الفرع من علوم التربية لكي يشمل كل الأدوات المستخدمة لتقييم عمل التلاميذ. و قد تناول هذه الفكرة م. روشلان قائلا : " عرف علم الامتحانات تطورا ملحوظا و ذلك انطلاقا من الدراسات التي قام بها كل من أ. بيارون و د. لانجيه و ج. فينبرغ قبل 1930 . و من هنا فقد اتسع مجال علم الامتحانات بحيث لم يعد يختص بالامتحانات فقط بل أصبح يشمل بصفة عامة كل الطرق المستعملة لتقويم التلاميذ" 6 .

إن حركة تطور موضوع التقييم لم تتوقف عند هذه النقطة ؛ بل عرفت مراحل متقدمة في تاريخه. في إطار تطور موضوع هذا العلم أصبحت عملية " إصدار حكم " جزءا و عنصرا أساسيا في هذه العملية. يؤكد ج. م. بريبي J. M. BARBIER على هذه الفكرة قائلا : إن عملية " إصدار حكم " تعتبر أساسية و بدونها تكون عملية التقييم ناقصة بل و لا معنى لها و يضيف مؤكدا : إن عملية التقييم التامة هي التي تتضمن إصدار حكم تقويمي. إن عملية إصدار حكم هي التي تسمح بالقول ما إذا كان هناك عملية تقييم أم لا. إن الحكم التقويمي هي العلامة التي تدل على حدوث عملية تقييم " 7 .

على الرغم مما ذكره ج. م. بريبي J. M. BARBIER فيما يتعلق بالأهمية التي يحظى بها عنصر " إصدار الحكم " في عملية التقييم فإن ذلك لا يسمح لعملية التقييم أن تلعب دورا إيجابيا في العملية التعليمية. في الحقيقة - كما قلنا في بحثنا - " إن مفهوم الحكم لا يعني تحسين

4 - Ennasr A. ABOUBAKER, " Evaluation de la compétence linguistique des étudiants libyens apprenants le français à l'université El - Fateh, ( Tripoli ), doctorat de troisième cycle, nouveau régime, 1996, Grenoble III, p 388.

5 - M. REUHLIN, " La docimologie, effort d'explicitation ", Paris, CIEP, Les amis de Sèvres, n° 2, 1968, p 28

6 - J. M. BARBIER, " L'évaluation en formation " , Paris, P.U.F, 2 Edition, 1990, p 42

7 - J. M. BARBIER, op cit, p 80

النتائج. في الواقع ، لكي نصل إلى الأهداف المنشودة من العملية التعليمية علينا أن نتجاوز عملية إصدار حكم على عمل التلاميذ و اقتراح مشروع عمل مناسب فيما إذا كانت النتائج في هذه الحالة غير مرضية " 8 .

إن أخذ كل هذه المعطيات بعين الاعتبار أدى إلى تجاوز أو الانتقال من النموذج " قياس - تقويم - حكم " كما يشير إلى ذلك ج. سكالون G. SCALLON إلى النموذج " قياس - تقييم - إصدار حكم " . إن هذه الفكرة تظهر اتجاها جديدا في حركة التقويم و هي التي عرضها الباحث السابق ذكره على النحو التالي " في إطار تطور مفهوم التقويم في التربية - يعني في الإطار العام - فإن الوصول إلى النموذج " قياس - تقييم - إصدار حكم " يسمح بإعطاء بعد معين عن وعي تام. حسب هذه الرؤية لعملية التقييم فإن الهدف الأساسي لكل عملية تقييم هو اتخاذ قرار و ليس مجرد إصدار حكم. يمكن لنا أن نتكلم عن عملية التقويم التي تتعارض - من ناحية معينة - مع البعد تقييم - حكم أو تقييم - تأمل " 9 .

انطلاقا من المقولة الأخيرة التي عرضها ج. سكالون G. SCALLON يمكن لنا أن نقول أن محتوى التعريف الذي أعطي لعملية التقويم يترجم لنا طريقة جديدة في تصور العملية التعليمية. في الواقع ، إن هذا التصور - الذي ظهر منذ أن أصبحت عملية التقييم في خدمة عملية التكوين iv - ينبع من طبيعة الدور الذي تلعبه عملية التقييم في إطار النظرية التربوية v و يترجم في نفس الوقت طريقة جديدة في تصور العملية التربوية. إن هذه النظرة أو هذا التصور الجديد لعملية التقييم التي - كما قلنا 10 - تترجم تصورا جديدا للعملية التعليمية تشير إلى حدوث تطور مهم على مستوى طرق و أساليب التعليم حيث حدث انتقال من طريقة التعليم الإلقائي vi إلى طريقة التعليم الإقتاني .

إن معنى هذا التطور يكمن فيما يسميه ج. روسال J. ROUSSEL بخصوصية مفهوم عملية التقويم قائلا:

- " إن ظهور كلمة " تقويم " يترجم في الحقيقة تغييرا عميقا في التصورات التربوية التي تحدث اليوم.
- إن كلمة " تقويم " ليست مرادفة لما نقوم به عندما نعطي انطبعا أو عندما نقوم بإعطاء درجة أو تصنيف بين التلاميذ أي للعمليات التي استخدمت منذ مدة طويلة كنتيجة لعمل الطالب.
- إن عملية التقويم ليست امتدادا لعلوم الامتحانات التي كانت منذ 1927 إلى سنة 1970 الموضوع الأساسي للأعمال التي اهتمت بمسألة التقويم الدراسي.
- إن الاستناد على عملية التقويم لا يمكن اعتباره « موضة » أو تفسيرا راقيا لممارسات قديمة.
- إن إدراج مفهوم عملية التقويم هو علامة على الفصل بين المفاهيم التربوية. وهو يشير إلى عملية الانتقال من طريقة تعليم " إلقائي " إلى طريقة تعليم " تمكيني " للعلوم و للمهارات ولصقل الشخصية " 11 .

8 - E. ABOUBAKER, op cit, p 66

9 - S. SCALLON, " L'évaluation formative des apprentissages ", Québec, Presses de l'université de Laval, 1988, Tome 1, p 17

10 - E. ABOUBAKER, op cit, 85

11 - J. ROUSSEL, " Evaluation et apprentissages scolaires, in la pédagogie contemporaine, Toulouse, Edition Universitaire du Sud, 1972, p 267

لكي نتناول هذا الموضوع علينا أن نأخذ بعين الاعتبار نتائج الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع في الدول الأنجلو - ساكسونية ( الناطقة باللغة الإنجليزية ). في الواقع ، إن كل الأعمال التي اعتمدنا عليها حتى الآن أجريت في البلدان الناطقة بالفرنسية )

نعتقد أن هناك - عبر التاريخ - موضوعان يميزان الأعمال التي أجريت في ميدان التقويم الدراسي. هذان الموضوعان هما : التعلم الإثنائي<sup>vii</sup> و التعلم بالأهداف . إحتل هذان الموضوعان مكانا مهما و متميزا في الأعمال التي ظهرت في الخمسينات. من بين الباحثين المشهورين و الذين استطاعوا أن يميزوا في ميدان التقويم الدراسي ، يمكن أن نذكر ب. بلوم B. BLOOM و م. سكريفن M. SCRIVEN . يمكن لنا أن نذهب أبعد من ذلك إلى حد القول أن هذين الباحثين سجلا منعظا فيما يسمى بتطور التعليم و خاصة في ميدان التقويم.

و لكي نتعمق قليلا في هذه الدراسة فإننا نقول بأن اسم ب. بلوم قد ارتبط بما يسمى اليوم التعلم بالأهداف و التعلم التمكيني. إن الأسس النظرية لهذين التيارين التربويين من الأصالة بمكان ، يشكلان نموذجا تعليميا. بطريقة أوضح، نستطيع أن نقول أن منذ الثلاثينات حدث تغيير في مفهوم عملية التقويم. إننا لم نعد نتكلم على أن التقييم عملية تجري في نهاية العملية التربوية. يقول ج. س. إنستروزا J. C. INOSTRIZA في هذا الموضوع : "اعتبرت عملية التقويم منذ الثلاثينات و حتى الخمسينات كعملية تهدف إلى تحديد مدى يمكن لنا أن نقول أن الأهداف التعليمية هي في طريقها إلى التحقق عن طريق البرامج الدراسية " <sup>12</sup>.

من جانبه يقول ب. دومينيس P. DOMINICE : " مع ب. بلوم و زملائه خطأ علم التقويم خطوة جديدة و اعتبارا من الآن ستكون عملية التقويم مركزة حول مواضيع نسبية. ففي المرحلة الأولى ، اتضحت أهمية إيضاح الأهداف المراد تقويمها على هيئة سلوك. إن كل هدف يرتبط بوصف سلوك يجب أن يحتل مكانا داخل تصنيف فهذا الأخير يعتبر مهما جدا <sup>viii</sup> .

إن تطور عملية التقويم لم يتوقف عند أعمال ب. بلوم أي بالمعطيات التي جاء بها التيار التربوي المسمى " التعلم بالأهداف " . في الواقع ، لقد بينت البحوث التي ظهرت في الستينات حدود الدراسات التي أجريت في إطار التيار التربوي " التعلم بالأهداف " . على الرغم من ذلك فإن الانتقادات التي وجهت إلى أفكار ب. بلوم فتحت الأبواب لما يسمى بالجيل الثالث لعملية التقييم. و يشير ج. س. إنستروزا J. C. INOSTROZA إلى هذه الفكرة قائلا : "بدأ مفهوم عملية التقويم كعملية ملاءمة بين كفاءات التلاميذ و أهداف المنهج يشهد عملية مراجعة. بدأ يظهر تعريف جديد لعملية التقويم في النصف الثاني من الستينات حيث احتل عنصر " إصدار حكم " مكانا مهما في عملية التقويم. من بين الباحثين الذين كان لهم السبق في المناقشة بهذه الفكرة نذكر سكريفن M. SCRIVEN ستيك STAKE و كلاص GLASS <sup>13</sup> و يضيف ج. س. إنستروزا قائلا : " أن كوبا CUBA و

<sup>12</sup> - J. C. INOSTROZA, " L'évaluation dans les systèmes éducatifs ", Education et pédagogie, n° 20, 1993, p 11

<sup>13</sup> - J. C. INOSTROZA, op cit, p 11

لانكولان LINCOLIN يؤكدان أن ما نادى به ستيك STAKE و سكريفن M. SCRIVEN و غيرهما لإحلال إصدار الحكم داخل عملية التقويم يشير إلى ميلاد الجيل الثالث لعملية التقويم " 14 .

#### 4 - من التقييم الاجتماعي<sup>ix</sup> إلى التقويم التربوي

إن الانتقادات الموجهة إلى الأفكار التي قدمها ب. بلوم B. BLOOM لم تؤد إلى الاستبعاد التام للتيار التربوي المسمى " التعلم بالأهداف و وضعه جانبا ، في الواقع استوحى سكريفن M. SCRIVEN مفهوم ب. بلوم B. BLOOM فيما يخص هدف عملية التقويم و أشار إلى وجود نوعين من التقويم يختلفان على مستوى الهدف. بتعبير آخر - كما سبق أن ذكرنا - عرفت عملية التقييم بين الثلاثينات و الخمسينات - المرحلة المسماة بالجيل الثاني لعملية التقييم - تطورا على مستوى الهدف المنشود من وراء العملية التعليمية حيث كان يهدف من عملية التقييم تقدير مستوى التلاميذ بغية القيام بعملية اختيار بين التلاميذ أو لمنحهم شهادة. عند تعرضه لهذا الموضوع أطلق م. سكريفن M. SCRIVEN إسم التقويم التجميعي<sup>x</sup> على النوع الأول من عمليات التقويم و اسم التقويم البنائي<sup>xi</sup> على النوع الثاني من هذه العملية.

لكي نستطيع أو نتوصل إلى فهم معنى الإضافة أو التجديد الناتج عن تبني أو تطبيق ما يسمى " التقويم التكويني " على مستوى تنظيم عملية التعليم و التعلم علينا أن نقدم تعريفا جديدا لهذا المفهوم الجديد. قدم إ. أبرنو Y. ABERNOT تعريفا لطبيعة هذا النوع من عمليات التقويم حيث قال بأنها : " عملية من المفروض أن تجرى في نهاية كل نشاط تعليمي يهدف من خلالها إلى إعلام المعلم و المتعلم بدرجة التمكن من المادة العلمية و كذلك إلى الكشف عن مواطن الصعوبات الدراسية لدى التلاميذ. (...) إن عملية التقويم التكويني تسمح كذلك بتحديد ما إذا كان التلميذ يمتلك المعلومات الأولية الضرورية المطلوبة للقيام ببقية الأنشطة التعليمية" 15 .

أضاف ب. بلوم B. BLOOM وزملاؤه إلى هذين النوعين المختلفين من عملية التقويم نوعا ثالثا أطلق عليه إسم : التقويم التشخيصي و الذي ينحسر دوره كما يقول ج. سكالون G. SCALLON - " في اكتشاف التلاميذ الذين يلاقون صعوبة و في اكتشاف نقاط القوة و الضعف لدى التلاميذ و كذلك درجة استعداد التلاميذ قبل البدء في دراسة وحدة تعليمية ، درس أو برنامج دراسي " 16 .

إن هذه الأنواع المختلفة من التقويم تختلف على مستوى الأهداف ، على مستوى وقت القيام بها و كذلك على مستوى آثارها داخل النظام التعليمي. كما سبق و ذكرنا ، إن الهدف من عملية التقييم التجميعي هو القيام بعملية اختيار بين التلاميذ بغية توجيههم أو منحهم شهادة. بتعبير آخر يمكن أن نقول أن هذا النوع من التقييم يقوم بإصدار قرار يكتسي طابعا اجتماعيا أي كما يقول شارل حاجي C. HADJI : " يقوم بإصدار أحكام تقييمية مفيدة للمجتمع الذي هو بحاجة لمعرفة القيمة الدراسية للأفراد و ذلك لتوجيههم لهذا النشاط الضروري أو ذاك و ذلك من الناحية الاجتماعية و الاقتصادية " 17 .

أما بالنسبة لعملية التقويم التكويني فإنها تهدف إلى:

14 - Ibid

15 - Y. ABERNOT, " Les méthodes d'évaluation scolaire ", Paris, Bordas, 1988, p 102

16 - S. SCALLON, op cit, p 69

17 - C. HADJI, " L'évaluation des actions éducatives ", Paris, P.U.F, 1992, p 27

1 - " تمكين المتعلمين من معرفة الشيء المنتظر منهم في نهاية الوحدة التعليمية أو البرنامج الدراسي و بذلك يكون بإمكانهم تحديد مستواهم وفقا لتلك المعلومات.

2 - بذل أقصى جهد للقيام بعملية تشخيص دقيقة لصعوبات التلميذ الدراسية لكي نمكنه من التعرف عليها. بمعنى آخر، بعد التوصل إلى فهم أخطائه يصبح التلميذ قادرا على تخطيها.

3 - تمكين المعلمين من تعديل طريقة إدارة العملية التعليمية و ذلك وفقا لطبيعة الصعوبات التي تمت ملاحظتها لدى التلاميذ و وفقا لطبيعة التقدم الملحوظ على الواقع " 18 .

أخيرا ، ينبثق هدف عملية التقويم التشخيصي من وقت القيام بهذه العملية و يمكن القيام بها في بداية العملية التعليمية أو أثناءها. إذا تم تطبيق عملية التقويم التشخيصي في بداية العملية التعليمية يكون الهدف منها إعطاء كل تلميذ طريقة تعامل مع الوحدة التعليمية. يقول ج. سكالون S. SCALLON في هذا الخصوص : " يجب أن يخضع التلميذ الذي يمتلك المهارات الأولية لأنشطة استدرابية. أما الذي يمتلك بعض المعلومات فيوضع في المستوى المتوسط الذي يعتبر بالنسبة له نقطة البدء في العملية التعليمية " 19 .

إهتم م. س. دوفيسيس M. DAUVISIS هو الآخر بموضوع التقويم في بداية العملية التعليمية و أطلق عليها إسم " عملية التقويم المبدئي " . ذكر هذا الباحث الهدف من هذا النوع من التقييم حيث قال أن هذه العملية تسمح ب " تقدير نسبة الفرق بين معلومات المترشح الأولية و المعلومات الضرورية الأولية لعملية التكوين. إذا كان الفرق بين هذه المعلومات و تلك يدل على وجود نقص في مستوى المعلومات الأولية للمتعلم فإنه علينا اقتراح بعض الأنشطة التعليمية الإضافية لتدارك ذلك النقص و ذلك قبل البدء في العملية التعليمية الرئيسية. (...) إذا كان الفرق في المعلومات الأولية لصالح المترشح ، بمعنى إذا كانت معلومات المترشح تعدل أو حتى تفوق المعلومات الأولية المطلوبة يمكن تمكين المترشح من الالتحاق بعملية التكوين هذه ، كما يمكن كذلك تقصير مدة التكوين و ذلك حسب معلومات المترشح الشخصية " 20 .

إذا ما أجريت عملية التقويم التشخيصي أثناء العملية التعليمية فإن الهدف منها هو تحديد سبب أو أسباب ديمومة الصعوبات عند التلاميذ.

إن بلوغ الأهداف المنشودة من وراء العملية التعليمية يكون بتبني استراتيجيات عمل مختلفة. إن لهذه للإستراتيجيات المختلفة آثارا مختلفة على عملية تنظيم العملية التعليمية أو سيرها. يقول ج. نوازت G. NOIZET و ج. ب. كفرنني J. P. CAVERNI في هذا الخصوص: " إذا كانت طرق التقويم الثلاثة تختلف على مستوى الأهداف فهي تختلف أيضا على مستويات أخرى منها الآثار الناتجة أو الظاهرة على مستوى النظام التعليمي. إن عملية التقويم التشخيصي يبدو و كأنها مهمشة بعض الشيء و ذلك باعتبار أنها لا تعتبر جزءا أساسيا في العملية التعليمية. إن النوعين الآخرين من عملية التقويم هما أكثر اندماجا في العملية التعليمية. يظهر أثر أو دور التقييم التجميعي في القيام بتحديد أو تصنيف لمستويات الطلبة و بالتالي بإجراء

18 - C. HADJI, " L'évaluation, règles du jeu " , op cit, p 120

19 - S. SCALLON, op cit, 69

20 - M. C. DAUVISIS, " Introduction à la problématique de l'évaluation : définitions et différentes approches, in Actes de colloque : L'évaluation dans l'enseignement des langues, Bourguignon – Dijon, mars, 1988, p 10

عملية تمييز بينهم. أما في خصوص اهتمامات عملية التقييم التكويني فينحصر في العمل على وصول كل الطلبة إلى أهداف العملية التعليمية و بالتالي نستطيع أن نقول أنه ينتج عن عملية التقييم التجميعي عملية تمييز بين الطلبة بينما ينتج عن عملية التقييم التكويني عملية تجانس بين مستويات الطلبة " 21.

دون التفكير في إهمال أهمية النوعين الآخرين من عمليات التقييم سنعمل على التركيز على عملية التقييم التكويني. في الواقع، إن هذا النوع من التقييم هو الذي أثار انتباه العديد من الباحثين في السنوات الأخيرة. إن السؤال الذي يحاول بعضهم الإجابة عنه هو: كيف نضع عملية التقييم في خدمة العملية التعليمية ؟

إن هذا السؤال يبرز لنا بطريقة واضحة الموضوع الذي يهتم به بعض الباحثين المتخصصين في ميدان التقييم الدراسي.

إن إرادة التركيز على مسألة التقييم التكويني ينبع من خصائص هذا النوع من التقييم. إن طبيعة هذه الخصائص<sup>xii</sup> تجعل هذا النوع من التقييم يلعب دورا مهما وأساسيا في النظام التعليمي و ذلك على مستوى تنظيم عملية التعليم و التعلم و بالتالي على مستوى طبيعة النتائج التي يتم الوصول إليها في نهاية فترة تعليمية معينة.

بعد أن قمنا بتعريف عملية التقييم التكويني و قدمنا خصائصها المختلفة نتطرق إلى جانب ثالث لعملية التقييم التكويني وهو الجانب الذي يهتم بالية أو طريقة تطبيق هذه العملية. تقودنا هذه النقطة إلى البحث في دور أو وظيفة هذا النوع من التقييم.

في الواقع، إن الهدف الجوهرى من عملية التقييم التكويني هو تعديل<sup>xiii</sup> العملية التعليمية. إن هذه العملية – كما بينته ل. علال L. ALLAL بطريقتين أطلقت عليهما هذه الباحثة إسم : التعديل التفاعلي<sup>22</sup> ( عملية تقييم مستمر ) و التعديل المتأخر<sup>xiv</sup> عملية تقييم زمنية ). إن التمييز بين هذين النوعين<sup>xv</sup> من التقييم التعديلي يتركز على طريقة تطبيق تلك العملية.

بطريقة أوضح يمكن أن نقول إن الاختلاف الموجود بين التعديل التفاعلي و التعديل المتأخر يكمن في طبيعة الطريقة المتبعة من قبل المدرس لتجميع المعلومات<sup>xvi</sup> التي تمكنه من التعرف على نقاط الضعف لدى التلاميذ و التي يمكن إيضاحها من خلال ما كتبه ل. علال : " تكون عملية التقييم التكويني مندمجة في عملية التعليم و التعلم على امتداد الفترة المخصصة لدراسة وحدة تعليمية. ويعمل المدرس على التعرف على الصعوبات التي يلاقيها التلاميذ و على تشخيص العناصر المسببة لها من خلال عملية الملاحظة للتلاميذ أثناء عملية التعلم و يقوم بالتالي بعملية تعديل فردية للأنشطة التعليمية"<sup>23</sup>. أما بالنسبة لعملية التعديل المتأخر فتقول ل. علال : " ينظم المدرس بعد مرور زمن مخصص للأنشطة التعليمية عملية تقييم تكويني على هيئة اختبار كتابي ( تمرين ) يجرى بشكل جماعي. تسمح نتيجة عملية التقييم للمدرس و للطلاب بالتعرف على الأهداف التربوية التي تم التوصل إليها و التي لم يتم التوصل إليها. يقوم المدرس في المراحل اللاحقة من الدراسة باقتراح و تنظيم أنشطة تداركية محددة على ضوء النتائج التي تحصل عليها التلميذ<sup>24</sup> ".

21 - G. NOIZET et J. P. CAVERNI, " Psychologie de l'évaluation scolaire", Paris, P.U.F, 1978, p 19

22 - La régulation interactive.

23 - L. ALLAL, " Stratégies d'évaluation formative : conceptions – psycho – pédagogiques et modalités d'applications " , in l'évaluation formative dans un enseignement différencié, actes du colloque à l'université de Genève, Paris, Peter Lang, 6 Edition, mars, 1978, p 167

24 - Ibid, p 165



مع ذلك فالتمييز لا يعني الاختيار. في الواقع ، كما تقول ل. علال : إن واقع العملية التعليمية غالبا ما يكون منقادا إلى إيجاد سبل للتقويم التكويني الذي يجمع بين أنماط تقويمية من النوع الزمني (تعديل متأخر) و أنماط تقويمية متأخرة (تعديل تفاعلي) <sup>25</sup> .

## 5 - من التقييم التكويني الخارجي إلى التقويم التكويني الذاتي

إلى جانب عملية التقييم التجميعي و عملية التقويم التكويني الخارجي يعرف علم التقويم اليوم نوع ثالث من التقويم يسمى: التقييم التكويني الذاتي <sup>xvii</sup> .

انطلاقا من كلام ج. نونزياتي G. NUNZIATI فيما يتعلق بهدف البحث في ميدان علم التقييم نستطيع أن نقول أن الهدف الذي نرمي إليه من خلال عملية التقويم التكويني الذاتي هو سلوك الأستاذ -المقيم أي بمعنى أن الشيء المقصود هي " المهارة " . بتعبير آخر نقول أن ميدان التقويم التكويني الذاتي يدخل في إطار المعارف أو العلوم المسماة " أداتيه أو منهجية <sup>xviii</sup> . تعبر ج. نونزياتي عن هذه الفكرة قائلا : " إنها مادة <sup>xix</sup> إجرائية لأن المعلومات التي تميزها قدرة على تغيير النشاط التعليمي أيا كانت المادة التي نقوم بتدريسها

و باعتبارها مادة يجب أن تكون من ضمن برنامج تكوين المدرسين الجدد بحيث يؤدي تدريس هذه المادة إلى التساؤل عن بعض المفاهيم الخاصة بسير العملية التعليمية. بتعبير آخر يمكن أن نقول إن اختيار تطبيق مادة التقويم التكويني الذاتي أو تدريسها يشير إلى وجود تحول على مستوى التصورات لدى المدرسين المعنيين. تعبر ج. نونزياتي عن طبيعة هذا التغيير بقولها : " إذا قبلنا الافتراض القائل إن التكوين يعني التغيير ، يجب أن نحدد التغييرات الضرورية لوضع آلية تقويم تكويني ذاتي. يوجد - كما نجد في أغلب أنواع التكوين - ثلاثة أنواع من التغييرات :

- تغييرات في مستوى وجهات النظر

- تغييرات في مستوى المعلومات الأولية

- تغييرات في مستوى الطرق التربوية المتبعة " <sup>26</sup> .

إن تطبيق عملية التقويم التكويني الذاتي يتضمن تعريفا و تحديدا واضحين لأهداف المنهج و لمعايير التقويم. في الواقع ، تسمح عملية التحديد للأهداف و لمعايير التقويم للمتعلم بجعل المتعلم على علم بما ينتظر منه في نهاية العملية التعليمية و بالتالي يكون في إمكانه وضع استراتيجية خاصة تمكنه من بلوغ الهدف من العملية التعليمية لذلك يمكن أن نقول أن معرفة معايير التقويم تمكن التلميذ بالقيام بعملية التقويم الذاتي و بالتالي بالقيام بعملية تعديل لطريقة تعلمه.

في الواقع ، إن المساهمة الرئيسية لعملية التقويم التكويني الذاتي و إذا استطعنا أن نقول إن الخاصية الرئيسية لعملية التقويم التكويني الذاتي تكمن في

كونها ترمي إلى مساعدة المتعلم على التمكن من معايير عملية التقويم التي تنقسم إلى فئتين هما :

<sup>25</sup> - Ibid, p 167

<sup>26</sup> - G. NUNZIATI, " Pour construire ... ", op cit, p 60

- المعايير الإجرائية
- معايير النجاح

انطلاقا من الدور الفعال الذي تلعبه معرفة معايير عملية التقويم في الوصول إلى أهداف العملية التعليمية، نستطيع القول، مع التفكير في نجاح العملية التعليمية أو فشلها، بأن درجة تمكن المتعلم من هذه المعايير تعتبر عاملا باعثا على الاختلافات بين المتعلمين. تنبع أهمية هذا العنصر في نجاح العملية التعليمية من الواقع الذي يفترض - من جانب المتعلم - وضع استراتيجية عمل يمكن أو يجب أن تساهم في نجاح العملية التعليمية. يمكن لهذه وكما قالت ج. نونزياتي فإن هذه الإستراتيجية يمكن أن تكون على النحو الآتي :

- " التصور السليم للهدف أي النتيجة النهائية و تعريفه تعريفا دقيقا ؛
- القيام بعملية مسبقة على المنهجية التي ستتبع ، على المراحل الوسيطة و على نتائج العمليات التي ستجرى و على التعديلات الممكنة ؛
- التخطيط أو اختيار الإستراتيجية (...) إنها خطة عمل للنشاط الذي سيتغير تحت تأثير الملاحظة التلقائية لنتائج العمل الذي تم القيام به.
- التنفيذ وهو بكل بساطة إنجاز العمل المبرمج
- التقويم أو الاختبار (...) إنها ملاحظة سير المراحل الأربعة الأولى للنشاط : نقوم بمقارنة ما هو مبرمج ، ما نفع و النتيجة التي نتوصل إليها مع الهدف المحدد " 27 .

### خاتمة

نستطيع أن نقول إن ما عرضناه بخصوص التقويم التكويني الذاتي يظهر لنا درجة التطور الذي عرفه ميدان التقييم عبر الزمن. بطريقة أكثر وضوحا و كما أشرنا إلى ذلك في البداية نقول أن من ضمن التعريفات التي أعطيت لعملية التقييم نذكر أنها " عملية إعطاء انطباع عن قيمة شيء معين.

إن هذا التعريف يناسب في الحقيقة التصور الذي كان موجودا في الفترة التي كانت تعتبر فيها عملية التقييم عملية قهر التي تولد في بعض الأحيان حالة من القلق. مع إجراء البحوث في ميدان التقويم الدراسي لقي مفهوم عملية التقويم تطورا أو تغييرا جذريا. يعتبر بعض الباحثين ، في الوقت الحاضر ، عملية التقويم عنصرا باستطاعته المساهمة في نجاح العملية التعليمية. يقول ج. كرينا G. CARDINET في هذا الخصوص: " أن عملية التقويم هي الأداة الأساسية التي يمتلكها الأستاذ لإفهام التلاميذ " 28.

إن التغيير الذي حدث على مستوى مفهوم تنظيم عملية التعليم و التعلم يرافقه إعادة تعريف لأهداف عملية التقييم الدراسي. في الوقت الحالي نجد أن المساعدة على عملية التعلم هي الهدف الأول لعملية التقييم و بالتالي تصبح عملية التقويم التكويني الذاتي عملية منظمة بطريقة تساهم في تسهيل عملية التعلم ، أي بعد أن بعد ما عرفت فترة كان فيها البحث مركزا حول موضوع إسناد لعلامات ( الدرجات ) بمعنى حول المسائل التي

27 - bid, p 51

28 - CARDINET ( J ), " Une évaluation souple adaptée aux démarches souples ", cahiers pédagogiques, n° 256, 1987

تحدد النتيجة النهائية للطالب. إن الصعوبات التي يلاقها التلاميذ ستختفي شيئا فشيئا مع التقدم في عملية التعليم و التعلم. أما بالنسبة لعملية التقويم التكويني الذاتي فتبنيها يؤدي بالضرورة إلى نجاح العملية التعليمية. إن الأدوات التي يمتلكها الطلبة تمكنهم من أن يضعوا استراتيجية تمكنهم من بلوغ الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

## المراجع

- 1 - ABOUBAKER ( E ), " Evaluation de la compétence linguistique des étudiants libyens apprenants le français à l'université de Tripoli en Libye, thèse de 3ème cycle, nouveau régime, Grenoble III, 1996
- 2 - ALLAL ( L ), " Stratégie d'évaluation formative : conceptions psycho - pédagogiques et modalités d'application ", in l'évaluation formative dans un enseignement différencié, actes du colloque à l'université de Genève, Paris, Peter Lang, 6 Ed, mars, 1978
- 3 - ALLAL ( L ), " Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de la régulation interactive, rétroactive et proactive ", in Assurer la réussite des apprentissages, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988
- 4 - BARBIER ( J. M ), " L'évaluation en formation ", Paris, P.U.F, 2 Ed, 1990
- 5 - BONBOIR ( A ), " La docimologie ", Paris, P.U.F, 1972
- 6 - DAUVISIS ( M.C ), " Introduction à la problématique de l'évaluation : définitions et différentes approches " in actes de colloques : L'évaluation dans l'enseignement des langues, Bourguignon - Dijon, mars, 1988
- 7 - DE LANDSHEERE ( G ), " Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation ", Paris, P.U.F, 1979
- 8 - DE LANDSHEERE ( G ), " Vocabulaire de l'éducation ", Paris, P.U.F, 1979
- 9 - DOMINICE ( P ), " L'évaluation, enjeu de la formation " Berne, Peter Lang, 1985
- 10 - GALISSON ( R ) et COSTE ( D ), " Dictionnaire de didactique des langues ", Paris, Hachette, 1976
- 11 - GEORGE ( C ), " Comment conceptualiser l'apprentissage ", revue française de pédagogie, n° 72, juillet - août - septembre, 1985
- 12 - HADJI ( C ), " L'évaluation des actions éducatives ", Paris, P.U.F, 1992
- 13 - HADJI ( C ), " Penser et agir l'éducation", Paris, E.S.F, 1990
- 14 - HADJI ( C ), " L'évaluation, règle du jeu : des intentions aux outils ", Paris, E.S.F, 2 Ed, 1990

- 15 - INOSTROZA ( J.C ), " L'évaluation dans les systèmes éducatifs ", Education et pédagogie, n° 20, 1993
- 16 - JAN A. VAN EK, " Spécification des objectifs de communication ", les langues vivantes, Conseil de l' Europe, Strasbourg, 1981
- 17 - LEGENDRE ( R ), " Dictionnaire actuel de l'éducation ", Paris, Eska, 2 Ed, 1993
- 18 - MEYER ( G ), Former à la pédagogie par les objectifs, Education permanente, n° 85, 1986
- 19 - MONNERIE ( A. M ), " Evaluation, quelques repères historiques ", le français dans le monde, recherches et application, août - septembre, 1993
- 20 - NOIZET ( G ) et CAVERNI ( J. P ), " Psychologie de l'évaluation scolaire ", Paris, P.U.F, 1978
- 21 - NUNZIATI ( G ), " la formation des enseignants à / par l'évaluation formatrice " in évaluer l'évaluation, actes de rencontre internationale, INRAP, Dijon 17 - 19, septembre, 1986
- 22 - NUNZIATI ( G ), " Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ", cahiers pédagogiques, n ° 280, janvier, 1990
- REUHLIN ( M ), " La docimologie : effort d'explicitation ", Paris, CIEP, Les amis de sèvres, n° 20, 1968
- 23 - ROUSSEL ( J ), " Evaluation des apprentissages scolaires " in La pédagogie contemporaine ", Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 1972
- 24 - SCALLON ( G ), " Evaluation formative des apprentissages ", Québec, Presses de l'université de Laval, tome I, réflexions, 3 Ed,1991
- 25 - SCALLON ( G ), " L'évaluation formative des apprentissages ", Québec, Presses de l'université de Laval, tome II, L'instrumentation, 2 Ed,1989
- 26 - VIALLET ( F ), MAISSONNEUVE ( P ), " 80 fiches d'évaluation ", Paris, Les Editions d' Organisation, 1981
- 27 - YBERNOT ( Y ), " Les méthodes de l'évaluation scolaire ", Paris, Bordas, 1988

### هوامش

---

١- إعتمد شارل حاجي في هذا العمل على مقال من تحرير ج. أردوانوا J. ARDOINO و جيل بيرجي G. BERGER

C. HADJI, "L'évaluation, comme interprétation ", Pour, n° 107, 1986, pp 121 – 127

ii- د. ناصر عبدالحاميد أبوبكر ، تقييم الكفاءة اللغوية لدى الطلبة الليبيين بقسم اللغة الفرنسية بجامعة الفاتح - طرابلس ، أطروحة لنيل درجة الدكتوراء ، جامعة جرونوبال بفرنسا ، 1996

iii- - الديسيمولوجيا هو علم الامتحانات و قد تم اعتماده من طرف أ. بيارن سنة 1966 . لقد انحصر موضوع هذا العلم عند بداية ظهوره في تحليل الامتحانات ثم اتسع موضوعه حيث أصبح يدرس طرق إسناد الدرجات و سلوك الممتحنين و الممتحنون.

iv- وضع علم التقييم نفسه في خدمة عملية التكوين منذ الستينات حيث لم تعد تعتبر الإختبارات أداة اختيار و توجيه فقط و لكن أداة توجيه التعلم - " تشمل نظرية التعليم على الخمس النظريات التالية : نظرية المناهج و نظرية الإدارة و نظرية التوجيه و نظرية التقييم "

A. BONBOIR, " La docimologie ", Paris, P.U.F, 1972, p 56

v- " تشمل نظرية التعليم على الخمس النظريات التالية : نظرية المنهج و نظرية الإدارة و نظرية التوجيه و نظرية التقييم "

A. BONBOIR, " La docimologie ", Paris, P.U.F, 1972, p 56

v -La pédagogie de la maîtrise.

- " بعث ب. بلوم التيار التربوي المسمى " التعلم الإتقاني " سنة 1986 تتبع الأسس النظرية لهذا التيار التربوي من نموذج عملية تعلم أعدده ج. ب. كارول John B. CAROLL ( 1963 ) حيث عرفت الكفاءة الدراسية بأنها كمية الوقت اللازمة للتلميذ لإستيعاب مادة معينة في مستوى تعليمي معين "

R. LEGENDRE, op cit, p 970

Ibid

- " إنها طريقة تعليم تهدف إلى نجاح كل التلاميذ . "

-La pédagogie de la maîtrise.

- " بعث ب. بلوم التيار التربوي المسمى " التعلم الإتقاني " سنة 1986 تتبع الأسس النظرية لهذا التيار التربوي من نموذج عملية تعلم أعدده ج. ب. كارول John B. CAROLL ( 1963 ) حيث عرفت الكفاءة الدراسية بأنها كمية الوقت اللازمة للتلميذ لإستيعاب مادة معينة في مستوى تعليمي معين "

R. LEGENDRE, op cit, p 970

Ibid

- " إنها طريقة تعليم تهدف إلى نجاح كل التلاميذ . "

viii -P. DOMINICE, " L'évaluation, enjeu de la formation, Berne, Peter Lang, 1985, p 52

ix- نقصد بالتقويم الاجتماعي التقويم الذي يكمن في إعطاء علامات تحدد نتيجة المتعلم

x- عملية تقويم تجري عادة في نهاية مرحلة أو برنامج دراسي أو بعد نشاط تعليمي خارج الفصل الدراسي تهدف إلى التعرف على درجة أو درجة مهارة التلميذ تمكن المعلم من اتخاذ قرار بخصوص نجاح التلميذ أو إعطائه شهادة أو الإعتراف بخبراته . "

R. LEGENDRE, op cit, p 586

- " إن فكرة التقويم لغرض الإصلاح أو المراجعة تم تطبيقها في البداية من طرف لي. ج. كرنباش Lee J. CRONBACH من أجل تحسين الدروس ( 1963 ) . أعطى ميشال سكريفن - مرتكزا على هذه الفكرة - إسم التقويم التكويني - لهذه العملية و هذا في إطار تصنيف تقييم أدوات التعلم. قام كل من ب. بلوم B. BLOOM و ج. هاستنج J. HASTING و ج. مادوس G. F. MADUS بتطبيق هذا التصنيف ( التقويم التكويني و التقويم البنائي ) على تقويم عمليات التعلم. "

R. LEGENDRE, op cit, p 583

xi- " إن فكرة التقويم لغرض الإصلاح أو المراجعة تم تطبيقها في البداية من طرف لي. ج. كرنباش Lee J. CRONBACH من أجل تحسين الدروس ( 1963 ) . أعطى ميشال سكريفن - مرتكزا على هذه الفكرة - إسم التقويم التكويني - لهذه العملية و هذا في إطار تصنيف تقييم أدوات التعلم. قام كل من ب. بلوم B. BLOOM و ج. هاستنج J. HASTING و ج. مادوس G. F. MADUS بتطبيق هذا التصنيف ( التقويم التكويني و التقويم البنائي ) على تقويم عمليات التعلم. "

R. LEGENDRE, op cit, p 583

xii- " مستمرة : إنها تجري على مدى عملية التعليم.

- تربوية : يعني أنها تعتبر في نفس الوقت نشاط تعليمي. إن التلميذ يتعلم من خلال عملية التقويم
- ديناميكية : إن بإعطائها التغذية الراجعة ( المعلومة العائدة ) إلى التلميذ الذي يتعلم لإعلامه إذا كان قد بلغ الهدف أم لا توصف له أو تقترح عليه في الوقت نفسه نشاط تعليمي تداركي في حالة عدم توصل التلميذ إلى الهدف من العملية التعليمية.

- ترتبط بأهداف تربوية محددة و معرفة بطريقة دقيقة جدا.
- مميزة : لأنها تجعل المعلم قادرا على التعرف على المشاكل التعليمية وقت ظهورها.
- إقتصادية : لأنها تعمل على مستوى الوحدات الصغيرة للمواد المتماثلة و بذلك لا تشكل عملية العودة إلى نقطة سابقة أية
- شفافة : بمعنى أن الطلبة هم دائما على علم بما ينتظر منهم و يعرفون بدقة الطريقة التي يستطيعون من خلالها إظهار كفاءتهم.
- ديمقراطية : لأنها تركز على المبدأ القائل أن السواد الأعظم من التلاميذ يجب و يستطيع أن يبلغ الأهداف المحددة...
- مشوشة و مخللة بالتوازن : لأنها تقود إلى تفريد العملية التعليمية و إلى احترام طريقة التعلم الفردية أو الشخصية و إلى تعقيد دور المعلم الذي يصبح في نفس الوقت مدرس خصوصي و مرشد أو قائد للفصل.
- متشددة : لأنها تتطلب " برمجة " غاية في الدقة للدرس و عملية انتباه مستمرة و عمل مضني إضافي.
- جبرية : لأنها يمكن أن تعطي للتلميذ الشعور بأنه وقع في فخ.

F. VIALLET et P. MAISONNEUVE, " 80 fiches d'évaluation ", Paris, Les éditions d'organisation, 1981, p 31

xiii- يشترك أغلب تعريفات عملية التقويم التكويني الخارجي بالإشارة بصراحة بالوظيفة التعديلية لهذه العملية. نذكر مثلا التعريف الذي قدمه ج. د. لاندشير ( 1979 ) G. DE LANDSHEERE : " إنها عملية تقويم من المفروض أن تطبق في نهاية كل نشاط تعليمي وتهدف إلى إبلاغ المعلم و التلميذ بدرجة الإستيعاب للمادة و تهدف كذلك إلى العمل على اكتشاف مواضع و أسباب الصعوبات الدراسية التي يلاقيها التلاميذ بغية اقتراح عليهم أو جعلهم يكتشفون طرق تعلم تسمح لهم التقدم في عملية التعلم " .

R. LEGENDRE, op cit, p 583

xiv- نقصد بعملية التعديل المتأخر تطبيق مجموعة من الأنشطة العلاجية التي تسمح للتلاميذ بالتغلب على صعوباتهم أو بإصلاح الأخطاء التي وقعوا فيها .

- L. ALLAL, " Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de la régulation interactive, rétroactive et proactive ", in Assurer la réussite des apprentissages scolaires, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, p 99

xv- يمكن ان نضيف إلى هذين النوعين من التعديل نوع ثالث يطبق بعد تدريس وحدة دراسية أو جزء من المنهج. أطلقت ل. علال على هذا النوع الثالث من التقويم التعديلي إسم " régulation proactive " و عرفتها بالطريقة التالية : " نستعمل " régulation proactive " للتنبؤ بأنشطة للمدرسين الموجودين تحت التدريب تكون موجهة أكثر نحو تثبيت و تعميق كفاءات التلاميذ منها نحو علاج الصعوبات التي يمر بها التلاميذ و الأخطاء التي ارتكبوها.

- Ibid

xvi- تعتبر مرحلة تجميع المعلومات الخطوة الأولى من عملية التقويم التكويني الخارجي تتبعه مرحلة تحليل المعطيات و تعديل الأنشطة التعليمية . أنظر

L. ALLAL, " Stratégies d'évaluation ... " , op cit, pp 157 – 164

xvii- تم اقتراح كلمة " التقويم التكويني الذاتي – L'évaluation formatrice – من قبل ج. سكالون G. SCALLON ( Québec ) سنة 1982

لتحديد الفروق بين ما نضعه تحت إسم التقويم التكويني الخارجي و الممارسات الناتجة عن البحث الذي أجري في جامعة مارسايفيل بفرنسا خاصة أن عملية التقويم الذاتي الصحيحة تعتبر منذ الآن ككفاءة أساسية يجب بناؤها .

- G. NUNZIATI, " Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ", cahiers pédagogiques, n° 280, 1990, p 48 "

إن هذا الفرع الجديد من العلم ظهر بعد الأبحاث التي قام بها مجموعة من المدرسين بجامعة إكس أن بروفنس بفرنسا. أدى هذا البحث كما تقول ج. نونزواتي G. NUNZIATI إلى : " دراسة الآثار الناتجة عن تغير في سلوكيات المقيم على كفاءات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية " . أدى هذا البحث إلى صياغة ما يسمى بالنشاط التقييمي التكويني الذاتي و الذي يرتكز على افتراضين أساسيين ذكرهما ج. نونزواتي بالطريقة التالية :

- " امتلاك التلاميذ لأدوات التقييم المستعملة من قبل المدرسين ؛
- و تمكن التلاميذ من عمليتي الاستباق و التخطيط

إنهما الهدفين التربويين اللذان لهما السبق لطريقة تقويم تعتبر نفسها تكوينية ذاتية أي طريقة تعديل تتم إدارتها من قبل المتعلم " .س

G. NUNZIATI, " Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ", cahiers pédagogiques, n° 280, janvier, 1990, p 48

xviii - " يكمن التعلم في استيعاب المعلومات الدالة على مفهوم أو تنفيذ. من الناحية التقريبية ، إن الفرق بين هذين النوعين من المعلومات هو الفرق بين العلم و المعارة أو المعرفة و الكيفية. تهتم المعلومات الدالة على المفاهيم بمحيطنا الطبيعي و الإجتماعي بما فيه نحن و تهتم المعلومات الدالة على التنفيذ أو الإجراءات على العمليات التي يمكن أن يقوم بها الفرد لبلوغ الغايات".

- C. GEORGE, " Comment conceptualiser l'apprentissage " , revue française de pédagogie, n° 72, juillet – septembre, 1985, p 62

xix - " إن مادة التقويم التكويني الذاتي هي مادة بأتم معنى الكلمة. إنها مادة دراسية مثلها مثل مادة الحاسوب لأنها تركز على طرق عملية و نماذج للتعلم و على مفاهيم جوهرية يمكن أن تكون برنامجا للاستيعاب".

- G. NUNZIATI, " La formation des enseignants à / par l'évaluation formatrice", Evaluer l'évaluation, Actes de rencontre internationale, Dijon, 17 – 19, Septembre, INRAP, 1986, p 377

### مصطلحات

Contrôle	مراقبة
Evaluation	تقييم
Examen	فحص
La docimologie	علم الامتحانات
Pédagogie de la transmission des connaissances	طريقة التعلم الإلقائي
Pédagogie de la maîtrise	طريقة التعلم الإتقائي
Pédagogie de l'appropriation du savoir	طريقة التعلم التمكيني
Pédagogie par objectifs	طريقة التعلم بالأهداف
L'évaluation sommative	التقويم التجميعي

---

L'évaluation formative	التقويم البنائي أو التكويني
L'évaluation formatrice	التقويم التكويني الذاتي
La régulation ponctuelle	التعديل المتأخر
La régulation interactive	التعديل التفاعلي
Les critères de réalisation ou procéduraux	المعايير الإجرائية
Les critères de réussite	معايير النجاح