الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة أبو بكر بلقايد– تلمسان

كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

التعليمية وفاعلية التقويم.

أ.د. محمد زمري

إن تناول التعليمية أمر في غاية الصعوبة، إذ لا يمكن جمع كل التصورات الذهنية واستيعاب الممارسات العملية في لحظة زمنية معينة، لأنّ معياريْ التفرد العام والتفرد الخاص يحتّمان على المتتبّع اقتفاء كل أثر على حدة من دون إغفال علاقته بالآثار الأخرى، حتى تتحقّق القيمة الكلية، وتراعى الخصوصية، وتتأكد النظرة التطورية.

وإذا كان الأمر هكذا فإنه يجب علينا في هذا المقام الإقرار من غير تردّد أن العملية التعليمية والعملية التقويمية عنصران متراصان متكاملان، لا غنى لأحدهما عن الآخر، ولا يمكن لأحدهما أن ينشأ وينمو ويتطور بمعزل عن الآخر.

وينتج عن هذا الإقرار أننا نجد أنفسنا في مواجهة جملة من الإشكالات،مثل تحديد مفهوم التعليمية، وتوضيح المدلول الاصطلاحي للتقويم، ولماذا يعوّل عليه لمعرفة النشاط التربوي بعامة سواء أتعلّق الأمر بالمكوّن أم بالمتعلِّم أم بالإشراف أم بالبرنامج أم بالإدارة أم بالمحيط الاجتماعي أم بالكتب أم بالوسائل التكنولوجية.وإلى جانب كل هذا ما دور اللغة في عملية التبليغ.

العملية التعليمية:

إن التعليمية نسق تبليغي تواصلي ينبني على دعامتين: أولاهما الممارسة الإجرائية للمهارة أي العملية التعليمية ذاتها، والأخرى عملية التقويم. ونشير إلى أنهما عنصران متلاحمان لا يقوم أحدهما بمعزل عن الآخر؛ لأنّ تفاعلهما يؤدّي إلى النضج وتجاوز النواقص، ويتمّ" التمييز. داخل نطاق الظواهر النفسية . بين المدركات الحسية والمشاعر الوجدانية والعمليات الفكرية والأفعال الإدارية [1] ويظهر أن العملية التعليمية نشاط متعدد الوجوه؛ فهي متكونة من عناصر عديدة، بعضها يتصلّ بأطراف عملية التبليغ وهما المعلِّم والمتعلِّم وبعضها الآخر يرتبط بمحيطها حيث الإدارة والإشراف ووسائل التبليغ.

إنّ التعريف الشائع لماهية العملية التعليمية عند العلماء لا يخرج عن كونه نشاطا عقليا، واستعدادا شخصيا ومعرفيا، وإعدادا مهنيا، وليس من شك في أن هذا التعريف يؤكّد أن التعليم فن ومهارة يقوم على التنظيم، والتنسيق، والتفاعل اللفظي والفكري والعاطفي، لأنّ هذا الأخير يضع في

---

[1] ينظر الوجيز في التحليل التفسي. سيجمود فرويد. دار المعارف بمصر1970 ص 27

حسبانه العلاقة الإفهامية والإدراكية، ويقوّي التقويم كمنهج علمي قابل للممارسة لتقدير المهارة والخبرة، اللتين تقتضيان استيعاب أساليب التبليغ والتواصل والفهم العميق للمادة المعروضة، ووعي المدرِّس لنفسه ولمجتمعه، وإدراك الطرق التعليمية ومواقفها وأدواتها (ويجب على المدرِّس أن يضمن أن المادة التي يقدّمها للمتعلِّم تتعلَّق بالأهداف والأعراض التي يحس بها ذلك المتعلِّم)[2]

إنّ تطور العملية التعليمية أدّى إلى بروز رؤى فكرية ومبادئ نظرية عملت على إفراز إجراءات منهجية، نحصرها بإيجاز في ما يلي:

1. **المنهج التخزيني** : يرى أنصار هذا المنهج أن التعلّم يُبْنى على دور الذاكرة في تخزين المعارف المكتسبة وتذكّرها واستظهارها، أي إنّ الحفظ هو أساس التعلم والمعوّل عليه في النجاح؛ فكلما كان المتعلم كثير التخزين والحفظ والاستظهار كان كثير النجاح، وكلما افتقر إلى ذلك كان فاشلا ولو توفرّت لديه قدرات الذكاء والتمييز.

2. منهج التهذيب العقلي: يحاول أنصار هذا المنهج التوفيق بين الذاكرة والذكاء، لتكون عناصر الحفظ والتمييز والتصور متلائمة؛ فيجب ها هنا عدم إغفال دور الذاكرة وقدراتها التخزينية، ويجب أيضا تحرير العقل، وجعله يمارس وظائفه، ويختبر قدراته على التعليل والتمييز والتصوّر.

---

[2] ميادين علم النفس . جيلفورد . ترجمة يوسف مراد. دار المعارف بمصر . 1975 . ص: 196

3. المنهج التحريبي: يعتمد أنصاره الموقف السلوكي ومراعاة الأهداف والمحفزات ووسائل تحقيق الرغبات، لأنّ قيمة التعلّم تتأسّس على الممارسة والتجربة والتغيير، فإذا ما أحدثت العملية التعليمية التغيير في سلوك المتعلّم فإن نجاحها يتحقّق، وإذا ما جانبت هذه النتيجة فإن مآلها الفشل.

ويجدر الذكر ها هنا أنه على الرغم من تنوّع هذه المناهج فإن الاهتمام يظلّ منصبّا على عناصر العملية التعليمية المتمثلة في أقطابها المكونة لها والمتمثّلة في المدرّس والمتعلِّم والمشرف التربوي والإدارة، والوسائل التكنولوجية، والمحيط الاجتماعي، والحواجز النفسية.

.

عملية التقويم:

لا يخفى علينا أن تلك الأقطاب المذكورة آنفا تبقى من دون قيمة إذا ما افتقرت إلى الإجراءات التقويمية، التي تعدّ الأداة الوحيدة، التي تضمن معاينة النشاط التعليمي، وتقدّم التفسيرات العلمية لسلوك المدرّسين والمتعلّمين والمشرفين.

إنّ التقويم في عرف علماء التربية والتعليمية منهج علمي، يسخّر الأدوات والوسائل لضبط العوامل المؤثرة في النشاط التكويني، ليتمّ تشخيص المشكلات والعوائق، وتسهيل الوصول إلى حلّها،

وتطويرها بطرق موضوعية، تلغي الذاتية . المفتقرة إلى المسوّغات العلمية ، وتحقّق قياس (مدى صحة الإجراءات المتّبعة لتحديد مستوى التقدم الذي يحرزه المتعلّم نحو تحقيق أهداف تعليمية معينة)[3]

ولكي يتحقّق ذلك المبتغى لا بدّ من توافر جملة من الشروط، كالشمولية والاستمرارية، والجماعية، والوضوح، والوعي، فالشمولية ها هنا لا تعني التعميم والتأويل الضيّق، إذ لا بدّ من توخّي الوضوح في تحديد الأهداف، وإدراك كل عناصر النشاط التعليمي والعلاقات التي تحكمه، ولا سيما العلاقة القائمة بين المعلِّم والمتعلّم[4]

وما ينبغي أن ينصرف الذهن إلى اختبارات التحصيل، ويقف عندها متجاهلا الأدوات الأخرى. كما أن عاملي الزمان والمكان يلزم التقيّد بالاستمرارية في التقويم، لأنّ هنالك ثلاثة مسارات تتّبع لإنجاز هذا الفعل، أوّلها: المسار الدوري في إجراء التقويم (الثلاثي أو السداسي أو السنوي). وثانيها: المسار الظرفي المرتبط بالمناسبات ، كأن يكون مرة كلّ ثلاث سنوات أو خمس سنوات أو أكثر. وثالثها: المسار المفضل الذي يتّسم بالاستمرارية المواكبة للعملية التعليمية ، والتحكم في برنامج التقويم للحصول على أكبر قدر من المعلومات وصواب تحليلها وتفسيرها.

---

[3] أساليب الاختبار والتقويم. س. م. لندفل. مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر. 1973 . ص:3

[4] تقويم الاختبار الصفي. منى بحري. مركز البحوث التربوية والنفسية. بغداد 1973 . ص: 4

وتقتضي الجماعية أن لا يصدر التقويم عن فرد، وأن لا يكون أحاديا، إذ لا بدّ من العمل المشترك، ومن تظافر الجهود وتنظيم المهارات، وهذا يفرض انعدام الغموض، والابتعاد عن تطبيق برامج التقويم المنفصلة، لأنها عديمة الجدوى، ومن دون فائدة، ولا تحقّق الأهداف المبتغاة.

ويتطلب الوعي وجود الواقعية الموضوعية، ذلك أنّ الصدق والاتزان عنصران هامان، يعملان على تحديد الأهداف، وتشخيص كمية المعلومات ونوعيتها للموضوع المراد تقويمه، إذ يقتضي مراعاة الاختلاف بين الأطوار والمراحل، وتجنّب التسرّع في تحديد المعلومات وإصدار الأحكام لتحقيق الموضوعية، التي هي مدعاة السلوك المتّزن غير المنفعل، أضف إلى ذلك اعتبار الظروف الزمانية والمكانية؛ حتى تكون الأحكام مبنية على أسس تقويمية سليمة.

وهذا يجعل التقويم مدعاة إلى الإحاطة بما أنجزته العملية التعليمية، وإلى تطوير عناصرها التي أشرنا إليها سابقا، ليكون متصّفا بالشمول والتفاعل، ومحقّقا الأهداف العامة والخاصة [5] ليتمّ التمكّن وتتعمّق المعرفة النوعية.

[5] جابر وهدام. المناهج أسسها تخطيطها وتقويمها. دار النهضة القاهرة. 1972. ص: 30