

الوحدة التقييم التربوي المفاهيم المجاورة للتقييم الاختبار: مجموعة من الأسئلة أو المهام يُطلب من المتعلمين الإجابة عليها كتابة أو مشافهة أو بوسائل أخرى: رسم، ويفترض أن يشمل الاختبار عينة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة والمهام التي لها علاقة بالمعارف والمهارات التي يقيسها الاختبار ويفحص المدرس إجابات المتعلمين ويحصل على قياس أو قيمة رقمية لأدائهم عليها. الامتحان: هو الوسيلة التي يتم بها تقييم مدى قدرة التلميذ على تحقيق الأهداف التعليمية ومدى قدرة المعلم على إتقان تدريس المادة التعليمية. فعند اجتيازه يتمكن التلميذ من الانتقال من مرحلة إلى المرحلة التي تليها. المراقبة المستمرة: إجراء بيداغوجي يهدف إلى تقويم أداء المتعلمين بكيفية مستمرة تمكنهم من تعرف إمكاناتهم ومردودهم والعمل على تطويره وتمكن المدرس من الحصول على معلومات. وهي أيضا أداة للتقويم الفوري والمنتظم قصد وتحقيق جملة من الأهداف. القياس: هو العملية التي يُقدّر بها أداء المتعلمين بالنسبة للمعارف والمهارات والسمات المختلفة باستخدام أداة ملائمة أو مقياس مناسب. ويعبر عن القياس بقيمة رقمية. وبذلك فإن القياس أوسع من الاختبار فقد يتم القياس باستخدام أدوات أخرى غير الاختبارات مثل: الملاحظة أو قوائم التقدير أو بأية وسيلة أخرى تسمح بالحصول على معلومات بصورة كمية. ويشير القياس إلى عملية التقدير الكمي أو الدرجة ولا يتضمن حكما قيميا على النتيجة. وكلما كانت عملية القياس دقيقة كلما أدى ذلك إلى صدق التقويم. وتختلف طرق القياس باختلاف الأهداف. فالأهداف المعرفية سهلة القياس بالمقارنة بقياس الأهداف العاطفية مثلا. وينبع القياس من فلسفة تربوية لان ترجع لفظة براديجم إلى الأصل اليوناني فيكون البراديجم لغة هو *paradeigma*. الأهداف التربوية يجب أن تؤسس على فلسفة تربوية النموذج القياسي أو المثال الكامل الذي ينبغي اتباعه. وأول من استعمل هذا الاصطلاح كان طوماس كون في كتابه "بنية الثورات العلمية" الذي نشره عام 1962 م، وألحق به حاشية تنقيحية عام 1969 م، ليدل به على الأطر المفاهيمية ورؤية العالم عند جماعات علمية متعددة. وتبع له يدل البراديجم على مجموع متماسك من نماذج ومفاهيم ومعارف وفرضيات وقيم مترابطة بدقة. ويعرف كوهن البراديجم كإطار نظري تتحدد به المسائل المطروحة والطرق المتوخاة لحل هذه المسائل والحلول المشروعة بالنسبة في إحدى الدراسات 1993 محطات التقييم والمراحل التي مرّ في عدد من *De Ketele* للمجتمع العلمي. ويلخص دي كيتيل البراديجمات ويستخدم هذا المفهوم في مجال العلوم الدقيقة والعلوم الإنسانية بمعنى آخر ويحوز مكانة مفهوم ذي دلالة مخصصة. ويُترجم اللفظ اللاتيني براديجم إلى العربية بالنموذج الإرشادي. وفي مجال التقييم لم تنشأ البراديجمات (براديجمات التقييم) منذ البداية بهذا التحديد، لكن بما هي نماذج أو أنواع مختلفة من التقييم. وبعمل ما بعدي تم استخراج براديجمات مختلفة للتقييم، أي بالنظر في الأدبيات والأعمال التقييمية. - أصناف البراديجمات : 1. النموذج الحدسي العملي [1] : وهو قاعدة جل الممارسات الخاصة بالتقييم على الرغم من الانتقادات الموجهة إليه ويقوم هذا التقييم على اقتناع أن فعل التقييم هو فعلا حدسيا أساسا لا يتطلب تحديدا مسبقا. ويعرف بالتركيز على ثلاث أبعاد: - عملية حدسية لا تخضع لتخطيط مسبق أو إستراتيجية محكمة بل يتحكم فيها الوعي المهني للمدرس في جميع مراحلها. - عملية توفيقية شديدة الارتباط بشخص المقيم وخبراته. - عملية *Evaluation sommative* براغماتية بما أنها تخضع لضغوطات السياق الذي تتم فيه عملية التقييم. ويعتبر التقييم الجزائي المظهر العملي لهذا البراديجم باعتبار أن العدد يحصي المعلومات المتحصل عليها في وقت معين وبطريقة حدسية وتبقى الوظيفة على نجاح التلاميذ. ومن هذا المنطلق يكون هذا التقييم تقييما أكثر واقعية وذا *Certification* الأساسية هنا هي المساهمة والإشهاد جدوى اجتماعية حسب البعض لأنه تقييم مبني على جملة من التقديرات والأحكام المتجانسة والمتطابقة والمحددة اجتماعيا. يتوجه هذا البراديجم أساسا إلى مصداقية التقييم ودقته وأمانته ويمثل اهتماما من بين اهتمامات علماء تأثروا بالتيار العلمي. وقد مر هذا النموذج في تطوره بثلاث مراحل: (1963) عرفت بكونها ذات نزعة نقدية اتجهت نحو إبراز العيوب والأخطاء التي تشوب الامتحانات خاصة فيما يتعلق بسلوكات المصححين للامتحانات. فهي اذن تكتفي بوصف للتناقضات الموجودة في تقييم اتجهت نحو تفسير كيفية حصول هذه العيوب والأخطاء (Noizet et Caverni, 1978): المصححين دون طرح البديل. * الثانية وسعت إلى تحسين نظام الإصلاح من منطلق العلم التجريبي الذي يتقصى أسباب الاختلاف القائم بين المصححين. * الثالثة: كانت ذات وجهة متناقضة نوعا ما، لأنها في نفس الوقت الذي انتقدت فيه الامتحانات ركزت وضع علم القياس وركزت اهتماماتها على ترشيد العملية التربوية وجعلها عملية منظمة ومعقنة في تمشيها وتقييمها تقييما يعتبر القيس جزءا منها. وأصبحت الإشكالية المطروحة كيف نتمكن من ثبات ومصدقية أكثر الامتحانات. وقد تتطور الخطاب الدوسيمولوجي من مفهوم ضيق (علم الامتحانات) إلى مفهوم أوسع (علم يبحث في تنظيمات التقييم في التربية). وهو خطاب يرى ان التقييم له وظيفة اجتماعية واقتصادية تتماشى كليا مع وظيفة الامتحان. كل هذا يفيد أن البراديجم الدوسيمولوجي يحتوي على إشكال لأنه يتضمن توجهات

مختلفة ومقاربات متنوعة بمعنى أن الخطاب الدوسيمولوجي تطور من مفهوم ضيق (علم الامتحانات) إلى مفهوم أوسع (علم يبحث في تنظيمات التقييم التربوي). من مقارنة قياسية بحثة تعتمد أدوات إحصائية وتقنيات كمية يتحكم فيها أخصائيون إلى مقارنة تربوية تنطلق من فلسفة التربية ومن إشكاليات العملية التربوية قصد التحسين في نوعية القرارات الخاصة بالتعلم. من اعتبار التقييم عملية لا تختلف منطقيا ومنهجيا عن الامتحان إلى اعتبار التقييم تمش له علاقة عضوية بالتمشي التربوي عامة ويتمشي التعلم خاصة. أشارت الدوسيمولوجيا في بحوثها التجريبية أن هناك عدة أسباب تغييرية المقيمين واختلافهم فيما بينهم كما بيّنت تغييرية المقيم نفسه وأرجعتها إلى ظواهر مثل درجة التسامح والصعوبة، التركيز على مؤشرات دون أخرى، ولمزيد الوقوف عند الكلمات القريبة من هذا البرادغم لابد من الوعي والتمييز بين ثلاث مفاهيم أساسية: تهتم أساسا بممارسات المقيمين خلال عملية إصلاح الامتحانات. - الدوسيماستيكوهي تهتم بدراسة تقنيات بناء الامتحانات. - الدكسولوجياوهي تهتم بدراسة شاملة لدور المقيم في التربية. وهو نموذج يعمل في سياق المباحث والدراسات الاجتماعية التي اهتمت بالمدرسة ويعتبرها أداة تساهم في تكييف نظام الامتحانات والشهادات حسب نظام المجتمع الطبقي وعلى حساب المتعلمين الذين ينتمون إلى الشرائح يعتبران أن المدرسة تمثل وسيلة Passeron 1964 وباسرون Bourdieu الاجتماعية غير المحظوظة. حيث أن بورديو 1970 فإنهما Baudelot و بودلو 1971 Establet 1975 لتتسرع الفوارق الاجتماعية وأنها بمثابة الأداة التي ترسخ اللأعدالة. أما إستابلي من جهتهما يؤكدان على أن المدرسة أداة تساهم في تكييف نظام الامتحانات والشهادات حسب نظام المجتمع الطبقي وعلى حساب المتعلمين المنتمين إلى الشرائح الاجتماعية غير المحظوظة. ومما لا شك فيه هو أن التقييم يلعب دورا هاما في تمشي هذا لكي تكون حظوظ المحظوظين أوفر وفشل غير " Bourdieu الاستنساخ الاجتماعي. ذلك أنه على حد قول بورديو 1966 المحظوظين أكثر يكفي للمدرسة غض الطرف على محتوى التدريس والطرائق والتقنيات الموظفة ومحكات الحكم على الفوارق الثقافية بين التلاميذ المنتمين إلى شرائح اجتماعية مختلفة ومتباينة بمعنى أن النظام التربوي يكرس الفوارق الأصلية أمام الثقافة ولا يكون عادلا في تعامله مع كل التلاميذ بالرغم من الفوارق التي بينهم بتعلّة أنهم متساووا الحقوق والواجبات" وقد بين في كتابه " فبركة الامتياز المدرسي" أن التقييم يساهم إلى حد كبير في هذا الامتياز الذي لا يمثل حقيقة Perrenoud 1984 بيرينود جوهرية ومطلقة بقدر ما يمثل تصوّرا معيّنا مثل تصور الخبل أو الشذوذ". وهكذا فإن التقييم في نظر كل هؤلاء الباحثين يكشف عن فوارق معينة دون أخرى ويساهم في آليات انتقاء ذات مصادر أعمق من مجرد كيفية اختيار محتوى الامتحان واختيار محكات ومعايير واختيار مدة اجتياز الاختبار وكيفية التقييم وتعديل الأسئلة ومؤشرات الإصلاح. والسبب في هذا هو أن التقييم الموضوعي والمقنن يتأثر حتما بجملة التقييمات غير الرسمية والناجمة عن التفاعلات في الصف خاصة وأن المدرّس يحمل دائما صورة معينة على "قيمة التلميذ المدرسية" تشوه التقييم الموضوعي.