جامعة محمد بوضياف – المسيلة
كليـــة اللغة و أدب عربي
قسم اللسانيات العامة

التقويم التربوي في اطار المقاربة بالكفاءات السنة رابعة متوسط كنموذج

مذكرة تخرج ماستر أكاديمي في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات عامة

إعداد الطالب:
سالمي الخير

إشراف الدكتور الأستاذ
- بلقاسم جياب

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
	محمد بوضياف _ المسيلة	رئيسا
	محمد بوضياف _ المسيلة	مشرفا ومقررا
سالمي الخير	محمد بوضياف _ المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية 2019م - 2020م / 1440هـ - 1441هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى والدي الكريمين وخاصة الوالد الكريم .

إلى أمي التي سهرت من أجل تربيتي على الأخلاق الكريمة.

إلى أمي الثانية وعمتي أطال الله في عمرها.

إلى أختي وأخوتي وزوجة أخي .

إلى أساتذتي ومشايخي في قسم اللغة وأدب عربي.

إلى جميع أصدقائي في الدراسة وزملائي في المهنة.

أهدي هذا العمل.

سالمي الخير

شكر وتقدير

من الدستور الإلهي: {وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُم}[سورة إبراهيم: 07].

من مشكاة النبوّة: "لا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لا يَشْكُرُ النَّاسَ" (رواه أحمد وأبو داود والبخاري في الأدب المفرد وابن حبان والطيالسي بسند صحيح).

خالص الشكر والامتنان نتوجه به إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في خروج هذا العمل إلى واقع الطرح والمناقشة، ونخص بالذكر:

الأستاذ الدكتور: بالقاسم جياب، لتفضله بقبول الإشراف على هذا البحث، ومتابعة القائمَين عليه حتى تم إخراجه بهذا الشكل.

اللجنة الموقرة من الأساتذة اللذين قاموا باقتراح العدد الكبير من عناوين المذكرات على طلبة الماستر بقسم اللغة وأدب عربي مجال اللسانيات العامة ، تيسيرا على الطلبة، وتوجيها للعقل الأكاديمي بالكلية.

الفصل الأول:

التقويم التربوي

تمهيد:

أولا: محددات التقويم التربوي

1. مفهوم التقويم
2. الفرق بين التقويم والتقييم
3. الفرق بين القياس والاختبار
4. أهداف التقويم التربوي
5. أهمية التقويم التربوي
6. خصائص التقويم التربوي

ثانيا : اسس ووظائف وانواع التقويم التربوي

1. خطوات التقويم التربوي
2. وظائف التقويم التربوي
3. استراتيجيات التقويم التربوي
4. أنواع التقويم التربوي

ثالثا: مجالات التقويم التربوي وأدواته

1. أدوات التقويم التربوي
2. مجالات التقويم التربوي

– خلاصة الفصل الأول

المقدمة

مقدمة:

إنّ الفارق بين التقدم والتخلف يتمحور حول قدرة العقل الإنساني على العطاء الذي يتوقف على حجم الثروة البشرية وتوصيتها أن قوة الأمّة لم تعد تقاس بعدد سكانها أو بما لديها من ثروات طبيعية، ولكن بما لديها من عقول مبدعة تستطيع أن تفكر ومهمتها أن تغيّر، فالأمّة العارفة هي الأمة القوية والمجتمع المتقدم هو المجتمع المتعلم الذي يوفر لأفراده نظامًا تعليميًا متقدّمًا يجمع بين الكفاءة والكفاية والجودة والنوعية.

إنّ العملية التربوية بتقدمها التربوي والنفسي تواجه تحديات كبرى تستلزم مواجهة تحليلية للأدوار الجديدة للتربويين ،وفي ضوء تحديات العصر لذا يدعو الكثير من المهتمين بالشأن التربوي من سياسيين وقادة تربويين وغيرهم إلى إصلاح التعليم العام، وتركزت دعوتهم للمسؤولين بالمدارس من إداريين ومعلمين على رفع مستوى أداء الطالب، وزيادة المساءلة عن جودة التعليم الصفي ورفع سقف التوقعات بالنسبة لتحصيل الطالب. ويشير "يسلدايك" و"الجوزين" و"ثرلو" (Ysseldyke, Aljossin et Thurlow : 1992) إلى أنّ حركة إصلاح التعليم العام بمختلف جوانبه شملت الكثير من الجوانب التربوية منذ بداية الثمانينات من القرن العشرين: كالمناهج والاختبارات، والتعليم والتقويم الصفية، وبرامج إعداد المعلمين، ولعل من أهم الدوافع الرئيسية لحركة الإصلاح التربوي هي تدني مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي في مختلف المراحل الدراسية وخاصة المرحلتين الأساسية والثانوية، وكذا إنخفاض مستوى معارف ومهارات الطلبة، وعدم قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في المدرسة في مختلف مواقف الحياة العلمية ويعزو "يسلدايك" وزملائه (1992) كل ذلك إلى إفتقار العملية التربوية لمنهج صارم يبصر الطلبة بقلة معارفهم وضحالتها وبالمقدار الكبير من المعارف والمهارات الضرورية التي لم يتعلموها بعد. بالإضافة إلى الأساليب والممارسات الصفية التي يستخدمها المعلمون في تقويم مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم في الصف الدراسي.

تمهيد:

إن التقويم التربوي عنصر رئيسي، ووظيفة أساسية من وظائف القيادة التربوية في مختلف مستوياتها ومواقعها. فهو الأداة ومنطلق الاختبار صحة أهدافنا وأساليبنا التعليمية ومدى واقعيتها وملاءمتها، فبهذا المعنى يعتبر التقويم المصدر الفعال الذي يوفر لنا المعايير والمحاكات التي نستطيع بواسطتها أن نتخذ القرارات التربوية السديدة المستندة إلى المفاضلة العلمية بين مجموعة البدائل المتاحة لنا.

أصبحت التقويم التربوي في الوقت الراهن أحد متطلبات العملية التعليمية، نظرا لأهميته البالغة، فهم عنصر لا يمكن الاستغناء عنه حيث أصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخل من البرنامج التقويمية مصاحب له بصفة مستمرة، مما أدى إلى ظهور نتائج مذهلة في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريبية المختلفة.

ففي هذا الفصل سوف نتطرق إلى مفهوم التقويم، أهدافه، أنواعه، مجالاته وأدواته والأساليب التي يعتمد عليها.

أولا: محددات التقويم التربوي

1. مفهوم التقويم:

1.1. لغة: هو التعديل وإزالة الاعوجاج، وجاء في لسان العرب لابن المنظور: قوم: أزال عوجه، وكذلك أقامه ،و قوام الأمر نظامه وعماده. وقوم السلعة: قدرها.[1]

وفي منجد اللغة و الإعلام قوم الشيء و يقال في التعجب ما أقومه!: أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم: أي مستقيم، فلان أقوام كلاما من فلان: أي اعدل، و قوم الشيء أي عدله.[2]

كما يعرف التقويم من الناحية اللغوية: على أنه تقدير قيمة الشيء، أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما إعوج، فذا قال شخصا ما أنه قوم الشيء فذلك يعني أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة. وإذا قال قوم غصن شجرة فمعنى ذلك أنه عدله و جعله مستقيما، أما في مجال التربية فالتقويم هو إصدار الأحكام القيمية واتخاذ القرارات العملية [3].

2.1. اصطلاحا:

يرى عمر الشيخ: أن التقويم هو تقدير مدى صلاحية أو ملائمة شيء في ضوء غرض ما، أي أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول ملائمة أو صلاحية العمل التربوي للتحقيق غرض أو أغراض تربوية معينة.

– ويرى "تن برك" (TenBrink): إن التقويم هو عملية الحصول على المعلومات واستخدامها للتواصل إليه أحكام توظف بدورها فيه اتخاذ القرارات.

---

[1] - ابن منظور– لسان العرب المحيط المجلد الخامس– دار الجيل بيروت ، 1982 ص 192.

[2] - المنجد في اللغة والأعلام – المطبعة الكاثوليكية– الطبعة الثانية ، 1972 ص346.

[3] - رافدة الحريري– التقويم التربوي – دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان الأردن، 2007 ص 17.

- **ويرى "وارثن" (Worthen) و"ساندرز" (Sanders)**: إن التقويم يضمن إصدار أحكام عن عملية تعليمية .[1]

- **كما يقترح "هاملتون" التعريف التالي للتقويم** على: أنه عملية أو عمليات التي نستخدمها لوزن المزايا النسبية، لتلك البدائل، التربوية التي تعتبر في وقت من الأوقات واقعة في مجال التطبيق.

- **أما التعريف "بلوم" ورفاقه** فيتجلى في إصدار أحكام لغرضه ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد...إلخ. وانه يتضمن استخدام المحاكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها، وفعاليتها، و يكون التقويم إما كميا أو كيفيا.[2]

والتقويم هو عملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل، في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج وبيان أوجه القوى، ونقاط الضعف، أي أنه عبارة عن عملية تشخيصية وعلاج.[3]

ويعرف "كيميل وايليز" التقويم على «أنه عملية تصدر منها أحكاما تستخدم كأساس لتخطيط». [4]

أما محمد عزت عبد الموجود فيعرف التقويم على «أنه عملية جمع تصنيف و تحليل و تفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية). عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو قرار»[5]

والتقويم التربوي هو ما يتم بموجبة إصدار حكم موضوعي يحقق هدافا تربويا يسمى إليه كل من الدارسين والمدرسين، وهذا الهدف يتحقق في مقولة: «وضع الإنسان المناسب في المكان المناسب».[6]

والتقويم هو عملية منظمة لجمع والتحليل وتفسير المعلومات، باستخدام أدوات التقويم المختلفة وذلك لتحديد الدرجة التي يحقق بها التلاميذ الأهداف المنشودة.

فالتقويم هنا يجيب على سؤال: ما جودة...؟، فهو يركز على نوعية التعليم المقدمة وجودتها قبل كل شيء.[7] هذا ويعد التقويم رابع الأركان الأساسية في عملية التربوية بعد: الأهداف، المناهج، طرق التدريس التقويم .[8]

وبناء على ما سبق ذكره المختلف تمارين التقويم وعلى ألسنة العديد من الباحثين الدارسين في الحقل التربوي، يمكن الخروج بالتعريف شامل للتقويم التربوي من وجهة نظر الباحثة. التقويم هو عملية تربوية منظمة ومستمرة، شاملة، المتدرجة تبدأ مع بداية

---

[1] - الجميل عبد السميع محمد شعلة- التقويم التربوي المنظومة التعليمية إتجاهات وتطلعات - دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط1 ، 2000.

[2] - وجيه الفرح -أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي- مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، 2007، ص 21-22.

[3] - أحمد حسين اللقاني وعودة عبد الجواد أوسينة - أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية - مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن، الطبعة الأولى ، 1999، ص 50.

[4] - غانم سعيد العبيدي- التقويم والقياس في التربية والتعليم - مطبعة رفيق بغداد ،الطبعة الأولى ، 1970،ص 07.

[5] - الدمرداش- بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في التقويم - وزارة التربية الوطنية للكويت ، 1974 ، ص 07.

[6] - مروان أبو حويج - القياس والتقويم في التربوية وعلم النفس- دار العلمية الدولية ، ودار الثقافة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى،2004، ص 17.

[7] - رجاء محمود أبوعلام - تقويم التعليم - دار الميسرة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، 2005.

[8] - عقل أنور - تطوير تقويم الطالب- دار النهضة العربية ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2002 ، ص23.

عملية تعليمية، و تلازمها حتى نهايتها بهدف الكشف عن صعوبات التعلم وتشخيص نقاط الضعف لعلاجها، ونقاط القوة لتدعيمها بهدف تحقيق الأهداف المسطرة.

2. الفرق بين التقويم و التقييم:

التقويم بمفهومه الحديث أوسع بكثير من التقييم التربوي، فالتقييم يقتصر على إصدار حكم على قيمة الأشياء، أما فيه المجال التربوي فيعني من مدى العلاقة بين مستوى التحصيل العلمي من جهة والأهداف التربوية المنشودة من جهة آخري. والتقييم لا يرقى إلى مستوى التقويم الذي لا يقتصر على إصدار حكم على قيمة الأشياء بل يتعدى ذلك إلى تعديل وتصحيح الأشياء التي تصدر بشأنها الأحكام، ولهذا فإن التقويم ليس عملية ختامية تأتي في أخر مراحل التنفيذ، و لكنه عملية متواصلة تصاحب العملية التعليمية تخطيطا و تنفيذا ومتابعة، و هو ليس غاية في حد ذاته و لكنه وسيلة هدفها الرئيسي هو تحسين العملية التعليمية التعلمية.[1]

ويعرف **"ستائد برج" (1977) التقييم**: على «أنه مجموعة من العمليات التي تستخدم بواسطة أخصائيين متمرسين للتوصل إلى التصورات، وانطباعات، واتخاذ قرارات واختبار فروض تتعلق بالنمط خصائص فرد معين يحدد سلوكه أو تفاعله مع بيئته» .[2]

3. الفرق بين القياس والاختبار:

1.3. القياس:

هو تعيين فئة من الأرقام أو الرموز تناظر خصائص أو سمات الأفراد طبقا للقواعد محددة تحديدا جيدا وهذا يعني أن القياس التربوي والنفسي يعني تكميم خصائص أو سمات الأفراد، حيث أننا لا نستطيع قياس الأفراد في ذاتهم، وإنها نقيس خصائصه أوسمتهم.

وهو مجموعة الإجراءات التي تكمن في تحديد وتعريف ما يجب قياسه، وترجمته إلى معلومات، فالقياس يصف السلوك وصفا كميا.[3]

2.3. الاختبار:

هو «أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة منظمة تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع للشروط و قواعد محددة بفرض تحديد درجة امتلاك الفرد السمة أو القدرة المرغوبة قياسها».[4]

---

[1] - نعمان شحادة – التعلم والتقويم الأكاديمي – دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، الطبعة الأولى ، 2009، ص147-148.

[2] - صلاح الدين محمود علام – القياس والتقويم التربوي والنفسي– دار الفكر العربي، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 2002، ص32.

[3] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والاجتماعية درا الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، الطبعة الأولى ،2004، ص165.

[4] - أحمد عودة سليمان – القياس والتقويم في العملية التدريسية – دار الأمل للنشر والتوزيع ، ط3، 2004، ص12-15.

4. أهداف التقويم التربوي:

قبل أن يبدأ الإنسان في عمل ما لا بد أنه يسعى وراء هذا العمل، من تحقيق غاية أو إشباع حاجة أو استجابة لرغبته، فالإنسان دائما يسعى إلى هدف يحققه في حياته العلمية أو الاجتماعية ومن الأهداف التي ينشدها التقويم ما يلي:

- إنماء الشخصية القوية السليمة.
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.
- مساعدة المدرسة على معرفة إلي مدى وصلت إليه في تحقيقها لرسالتها التربوية الصعوبات التي تواجهها.[1]
- معرفة الصعاب التي من الممكن أن تواجه الممارسين التربويين فردا أو جماعة. والتدوين تلك الصعوبات. وإيجاد الحلول والبدائل لها مباشرة.
- اكتشاف عوامل القوة و الضعف في كل مرحلة من النشاط، و اقتراح الحلول، المختلفة للعلاج مواطن الضعف، والتعزيز جوانب القوة.[2]
- استشارة واقعية المتعلمين للتعلم، والتوجيه العملية التعليمية.
- اتخاذ القرارات التربوية المناسبة.
- إعطاء المعلم تغذية راجعة عن مدى نجاحه، و فعاليته في التدريس.

5. أهمية التقويم التربوي:

للتقويم التربوي أهمية باللغة في التحسين العملية التربوي، و يمكن إيجازها فيما يلي:

1.5. توضيح الأهداف التربوية:

يتم التوضيح الأهداف التربوية، من خلال التعرف على نتائج التعليم ويمكن إيجازها فيما يلي:

- التخطيط للتعليم بحيث تحدد الأهداف بألفاظ سلوكية إجرائية.
- مشاركة التلاميذ لتحقيق الأهداف العامة، و خاصة في المراحل الأولى.
- تقدير نتائج امتحانات مقررة دراسي ما.

2.5. تقدير الحاجات التعليمية للمتعلمين:

- تطبيق اختبار قبلي مشابه للاختبار النهائي من أجل توعية المتعلمين عليه.
- طرح مجموعة كن الأسئلة التي تكشف عن مستوى التلاميذ.

[1] - أحمد محمد الطيب، الادراة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، الطبعة الأولى ، 1999، ص43-44.

[2] - محمد عثمان – أساليب التقويم – دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ، 2005.

– إعطاء التلاميذ فرصة لتقويم أدائهم لاستخدام اختبارات أدائية.

3.5. إثارة دافعية المتعلمين للتعلم:

يمكن للتقويم أن يساعدنا على إثارة دافعية المتعلمين التاليتين:

– تزويد المتعلم بأهداف التعليمية يمكن أن يحققها بنفسه.

– تزويد المتعلم بالمعلومات عن مدى تقديمه في دارسة مقرر معين.

4.5. تشخيص صعوبات التعلم في المقررات الدراسية المختلفة:

– تصنيف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

– التعرف على حقيقة صعوبات التعلم، و تحديد عواملها.

– تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة للصعوبات التعلم .[1]

كما يعد التقويم ركن هام من أرِكان التخطيط، لأنه يتصل اتصالا وثيقا بمتابعة النتائج ويكشف التقويم عن عيون المناهج أو الوسائل أو عن قصور الأهداف، فينتهي إلى نتائج وتوصيات تعرفه على التخطيط ثم التنفيذ حتى تبدأ المتابعة من جديد...و هكذا.[2]

6. خصائص التقويم التربوي:

يتميز التقويم التربوي بمجموعة من الخصائص، يمكن إيجازها في النقاط التالية:

1.6. التناسق مع الأهداف:

من الضروري أن تتماشى عملية التقويم مع فلسفة المناهج وأهدافه، فإذا كان هدف المنهج الأساسي هو مساعدة التلميذ في كل جوانب النمو وتدريبه على التفكير و حل المشكلات مع الأخذ بعين الاعتبار قياس هذه النواحي.

2.6. الاستمرارية:

تعتبر أهدر صفة في عملية التقويم، فهو مساير للعملية التربوية كظل لها من بداية الوحدة التعليمية إلى نهايتها، فيبدأ منذ تحديد الأهداف، ووقع الخطط، ويستمر مع التنفيذ متابعا جميع أوجه النشاط المختلفة في المدرسة وأعمال المدرسين حتى يتمكن تحديد نواحي الضعف و نواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها.

[1] - محمود عبد الحليم منسي– التقويم التربوي– دار المعرفة، الجامعية الإسكندرية مصر ، 2007 ،ص65.

[2] - مصطفى حسين باهي – التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية مبادئ ونظريات – مكتبة الخلود المصرية ، 2004.

3.6. التكامل:

إن الوسائل المتعددة والمتنوعة في طريقة استخدامها في مجال التقويم تخدم غرض واحد من حلال تكاملها فيما بينها مما تعطينا صورة واضحة ودقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه بما أن هذه التقويم هو مساعدة التلاميذ عل إنماء شخصيته وهذا عكس ما كان يتم في الماضي إذ كانت النظرة إلى الموضوعات نظرة جزئية أي من جانب واحد من جوانب الشخصية خاصة الجانب المعرفي مما يعطينا صورة غامضة عن مدى تقدم ونمو التلاميذ.[1]

لذا فإن من خصائص التقويم هو التقدير ما أحرزه التلميذ كفرد من درجة النمو أكثر مما يعلم بحالة التلميذ في المجموعة، فالتقويم يختص بجميع النواحي شخصية التلميذ .[2]

4.6. التعاون:

إن عملية التقويم هي مسؤولية الجميع، بحيث لا ينفرد به شخص واحد فتقويم المعلم ليس محصورا بالضرورة على المدير أو المشرف التربوي فقط بل هو ناتج تقويم المدير والمشرف والمتعلمين، دون أن ننس تقويم المعلم لذاته وتقويم المتعلم يجب أن يشترك فيه المتعلم نفسه والمعلم والآباء... فمثلا عند تقويم كتاب مدرسي معين فمن الضروري أيضا أن يشترك فيه المتعلمون والمعلمون والمشرفون والأولياء التلاميذ وكذا رجال التربية والمختصين.

5.6. العلمية:

يجب أن يبني التقويم على أساس علمين، بحيث تكون الأدوات التي يستخدمها صادقة وثابتة وموضوعية ومتنوعة قدر الإمكان بحكم الفروق الفردية داخل القسم الواحد لأن الغرض منها هو إعطاء بيانات دقيقة ومعلومات صادقة عن الحالة المراد قياسها أو تقويمها.

6.6. الاقتصادية:

يجب أن يكون التقويم اقتصاديا بمعنى أن يكون اقتصاديا في الوقت والجهة والتكاليف، فالنسبة للوقت يجب أن لا يضيع المعلم جزءا من وقته في إعداد وإجراء و تصحيح نتائج الامتحانات، لأن ذلك سيصرفه عن الأعمال الرئيسية المطلوبة منه، وبالنسبة للجهد فلا يرهق المعلم المتعلمين بالاختبارات المتتالية والواجبات المنزلية... فيصاب بالملل وبكره الدراسة وينفر منها، وبالنسبة للتكاليف فمن الواجب ألا يكون هناك معالات في عملية التقويم حيت لا تكون عبئا على ميزانية التعليم.

[1] - عبد الواحد الكبسي- القياس والتقويم تجديدات ومناقشات – دار جرير ، النشر والتوزيع ، الطبعة الثالثة ، 2007.

[2] - زكي إبراهيم المتوفي-كيف تكون معلما ناجحا – مكتبة العلم والإيمان ، الطبعة الثانية ، 1993، ص120.

7.6. الشمولية:

أن تكون أدوات التقويم صالحة للقياس جميع الجوانب الشخصية للتلميذ .[1]

والشمول بهذا المعنى لا ينبغي أن ينحصر الاهتمام في القياس على المعارف والحقائق والمفاهيم بل تسعى لتشمل الاتجاهات والميول والتفكير الناقد والتوافق الشخصي والاجتماعي، بالاعتماد على خاصية

التنوع وتعني بذلك استخدام الوسائل المتعددة دون الاكتفاء بإحدى الوسائل فقط.[2]

– ثانيا: أسس ووظائف وانواع التقويم التربوي

1. خطوات التقويم التربوي:

إن إصدار الأحكام القيمة لا يتم جزافا، بل يمر بعدد من الخطوات التي ينبغي إتباعها لتكون نتائج التقويم دقيقة و يمكن الاعتماد عليها كتغذية راجعة للعملية التعليمية. وهذه الخطوات تتمثل في ما يلي:[3]

1.1. تحديد أعراض التقويم:

يجب أن يحدد الغرض أو الهدف من التقويم فالتقويم أساسا لا يتم إلا بوجود هدف يسعى المقوم إلى تحقيقه أو معرفة شيء بخصوصه فمثلا معرفة مستوى التلاميذ التحصيلي عن طريقه، ويمكن إصدار حكم عليه بالانتقال أو النجاح أو بقائه في نفس السنة.

2.1. ترجمة الغرض إلى أنماط سلوكية:

يترجم الغرض الذي يرمي إليه من يقوم بعملية التقويم إلى أنماط سلوكية يسلكها التلميذ، فالموافق التي يقوم بها التلميذ والسلوك الذي يسلكه هي المؤشرات الحقيقية لتقويمه، ومنه إمكانية الحكم عليه بالنجاح أو الفشل أو تعديل بعض الجوانب السلبية لتلميذ أثناء ترجمة الأهداف إلى أنماط سلوكية.

3.1. تحديد وسائل التقويم:

يجب أن تحدد وسائل التقويم بحيث تكون ملائمة لأنماط السلوك التي يسلكها التلميذ لأنه كلما تنوعت وسائل التقويم، كلما كانت أدق في جمع المعلومات وأكثر شمولية وإعطاء معلومات أدق وأوفر عن التلميذ.

---

[1] - المرجع السابق.

[2] - السيد عبد الحميد عطية، سلمى محمود جمعة – النظرة والممارسة في الخدمة الاجتماعية– المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، ط1،2001.

[3] - رديمة عثمان الأحد و جذام عثمان يوسف– طرائق التدريس– دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن، الطبعة الأولى ، 2001،ص47.

4.1. تنفيذ التقويم:

يجب أن يشترك في عملية التقويم كل من له صلة بالتلميذ، وبالهدف المراد تقويمه كالبيت والمدرسة... وذلك باستخدام الوسائل التي يحددها الأخصائيون أو المعلمون حتى إذا تم جمع البيانات المطلوبة فإنها تصنف وتفسر وتحلل في ضوء الأهداف المقومة لمعرفة عناصر القوة لتشجيعها وعناصر الضعف وعلاجها.

5.1. استخدام نتائج التقويم:

في ضوء نتائج التقويم يجب العمل على تعديل جوانب القصور كتعديل المنهج أو تغيير طرق التدريس، وأسلوب المعاملات الإنسانية في المدرسة لتلاقه الجوانب تؤثر على عملية التقويم، وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة التي هي هدف أساسي في عملية التقويم التربوي.

6.1. إعادة التقويم:

من الواجب أن تستمر عملية التقويم، ومن الخطأ تحديد وقتها كأسبوع أو شهر أو فترة دراسية ما بل الواجب الاستمرار في التقويم بشتى الوسائل خاصته وإن النتائج التي يحصل عليها من يقدم بعملية التقويم تتغير بتغير الظروف لذا يجب أن تعاد من فترة لأخرى، وذلك بهدف الكشف عن الصورة الحقيقية للتلميذ، وتقويمه بطريقة صحيحة حيث أن كل عملية تقويم ستظهر بالضرورة مواطن القوة ومواطن الضعف.[1]

ويلخص "جودت عزت عطوى" (2001) خطوات التقويم التربوي في النظام التالية:

1- تحديد هدف التقويم.

2- تحديد مجالات التقويم في إطار شمولي.

3- تحديد معايير أدائية لتقويم المجالات المختلفة.

4- اختيار أدوات التقويم الملائمة للأهداف، والمجالات المحددة مثل الاختبارات وبطاقة الملاحظة.

5- تحديد كمية المعلومات التي تحتاج إليها ومصادر الحصول عليها.

6- تحلل المعلومات وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج بالاعتماد على الأساليب الإحصائية و التوضيحية المختلفة.

7- تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتخيران، والبدائل المتاحة تمهيدا للوصول إلى حكم أو قرار.

8- إصدار الحكم أو القرار حتى يمكن المعرفة جدوى المعلومات التقويمية في تحسينه الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذي نقومه.

[1] - أحمد محمد الطيب- التقويم والقياس النفسي والتربوي - الناشر المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية، ط1 ، 2003.

9- اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الأحكام .[1]

2. وظائف التقويم التربوي:

يؤدي التقويم وظائف متعددة في العملية التعليمية، وفي مقدمة هذه الوظائف ما يلي:

- الكشف عن أشكال الابتكار لدى التلاميذ.

- تصنيف التلاميذ في فصول متجانسة.

- التشخيص حيث تستخدم الاختبارات والامتحانات والمقاييس التي يستخدمها المعلم لتشخيص مستوى وحالة التلاميذ، وإعطاء صورة لمستوياتهم .[2]

- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبنها المدرسة، والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم ولفلسفة وحاجات المجتمع، وطبيعة المادة الدراسية، كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.

- تحفيز هيئة الإشراف المنشط لتطوير البرنامج أو النشاط التحقيق أهداف فعالة مع المساعدة في الحلول وإيجاد البدائل للصعوبات والعوائق وتعزيز مواطن القوة.

- مساعدة المعلم على معرفة تلاميذه فردا فردا، والوقوف على قدراتهم شكلياتهم وهذا بتحقق مبدأ الفروق الفردية

- مساعدة المتعلمين على إدراك مدى فاعليتهم في التدريس وفي مساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم وهذا التقويم الذاتي من شأنه أن يدفع بالمعلم إلى تطوير أساليبه وتحسين طرقه، وبالتالي رفع مستوى أداته داخل القسم .[3]

- يكشف للمعلم عن مقدار نمو الطفل وتطور في جميع النواحي البدنية والعقلية والوجدانية.

- يحفز التلميذ ويشجعه على التقدم في ميدان التعليم، وذلك بإعطاء فكرة واضحة عن تقدمه أو تأخره في مختلف الميادين.

- يساعد المعلم على تشخيص أوجه النقص والعيوب الموجودة في العملية التعليمية التي يشرف عليها في الأسلوب والطريقة والكتب التي بين أيدي تلاميذه وأنواع النشاطات التي يوفرها لهم وهكذا فيعمل على تعديل كل هذا، وذاك بما يحقق أهداف التربية.

- يمكن المعلم من تقويم جدوى الوسائل التعليمية التي يستخدمها من طرق ووسائل الإيضاح وطريقة تأديب التلاميذ وضبط النظام .[4]

---

[1] - جودت عزت عطوي- الإدارة التعليمية والإشراف التربوي - الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن، الطبعة الأولى ، 2001،ص323.

[2] - المرجع السابق، ص121.

[3] - محمد عثمان - أساليب التقويم - دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ، 2005،ص12.

[4] - المجلة الجزائرية للتربية وزارة التربية الوطنية ، العدد(الأول)، الجزائر، نوفمبر 1994،ص83.

3. إستراتجيات التقويم التربوي (Assessment Strategies):

أدت ثورة المعرفة و المعلومات و الاتصالات في القرن (21)، إلى أن تتجه معظم الدول نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE)، وتطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة و حسن توظيفها واستخدامها بما يتماشى مع طبيعة المنهاج والمتعلمين. ويحقق خلق بيئات تعلم تشجع مبادرة ابتكار والتفكير الناقد وصنع القرار اتخاذ وحل المشكلات.

ويتوقف تطبيق استراتيجيات تقويم على ما يلي:

1- أن يتجه تطبيق الإستراتجيات التقويم التوضيح مدى تحقق الأهداف المنشودة عن طريقين قياس نواحي النمو العقلية والوجداني والاجتماعي للمتعلمين.

2- أن يزيد استخدام الإستراتيجيات التقويم في إمكانات تحديد مشكلات التدريس والتحصيل ومن ثم إدراك مواطن القصور ونواحي النجاح فيهما.

3- أن تسهم في تحديد الآليات والإجراءات الوظيفية العاملة على تحقيق الأهداف، باعتبار أن لتقويم علاقة بجميع عناصر المنهاج.

4- لذ يكون التطبيق الإستراتجية شاملة للموضوع المقوم، حيث يتناول جميع عناصره المكونة، له وبيئته التي أوجدته... كأن تتناول فيه تقويم التحصيل الطالب الجوانب العقلية والوجدانية والاجتماعية واستعداداته واتجاهاته ... أو نقوم المناهج التعليمية فتناول بتقويم الأهداف التربوية المحتوى الدراسي والطريقة والوسائل الإيضاحية.

5- أن تعالج الإستراتيجية التقويم الفروق الفردية بينه الطلاب.

6- أن تراعي إستراتيجية التقويم نمط التدريبية ونوعه.

7- أن تراعيه إستراتيجية التقويم إمكانات المتاحة في المدرسة.

8- أن ينبني تطبيق إستراتيجية تقويم على التفكير بمعنى ينبغي أن يركز المعلم على جانب تنبيه التفكير من خلال التقويم بحيث يطرح أسئلة وتمارين تتحدى عقول الطلاب وتضعها في موقف مثيرو مدهش لتنشيط عقولهم وتتوقد أذهانهم ومن ذلك أسلوب العصف الذهني في استمطار الأفكار، عرض حالات معرفية مغايرة للعادة، البحث لاكتشاف الأخطاء...ومن أمثلة ذلك:

- ماذا يحدث لو.../تحليل استدلاله.
- كيف نطور المفهوم القانون.../إبداع.
- لماذا حدث ذلك.../تفسير.[1]

[1] - مصطفى نمر دعمس- إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته- دارغيداء للنشر والتوزيع الطبعة الأولى ، 2008،ص58-59.

4. أنواع التقويم التربوي:

لقد صار التقويم عملية تخصصية في التربية، يتم فيها التدريب أفراد متخصصين لكن يصبحوا مقومين، في وقت أصبح فيها التقويم جزءا هاما وركنا أساسيا للعملية التعليمية وتطويرها وتحسينها.

توجد أنواع عديدة من التقويم تبعا لأغراضه والهدف منه ويمكن تصنيف أنواع التقويم كالآتية:

1.4. التقويم القبلي:

هو إجراء عملية يقوم به المعلم قبل عملية التعلم و التعليم، وهو خطوة أساسية وهامة، فقد يؤدي أي تقويم قبلي بإتخاذ قرار بإعادة النظر في الأهداف التي لم يتمكن التلاميذ من متطلباتها، كما انه يكشف عن الأهداف التي لم يتقنها قبل التلاميذ تنفيذ العملية تدريسية مما قد يترتب التخلي على وحدة كاملة والانتقال إلى وحدة أخرى والاهتمام بها بمعنى أن نتائج التقويم القبلي قد تعيد النظر في خطة التدريس بما بتناسب مع حاجة التلاميذ. وتحقق عرض هاما في عملية التعلم. وهو أن نبدأ مع كل تلميذ من حيث هو.[1]

وسمي هذا النمط من التقويم قبليا أو تمهيديا لأنه يتم قبل التحاق التلميذ بدرس، أو قبل التحاقه ببرنامج تخصصي، أو انتظامه في مساق معين .[2]

1.1.4. أهداف التقويم القبلي:

- تحديد مستوى التلاميذ فيه دراسة معينة.
- تحديد الاستعداد لتعلم ،أو المعلومات السابقة، وتشخيص صعوبات.
- تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ في مختلف مواقف التعليم خاصة عن الجدد منهم.
- إمكانية التنبؤ بسلوكات التلاميذ مسبقا .[3]
- تحديد مستوى التلميذ المعرفي والمهاري والوجداني والكشف عن جوانب الضعف في تحصيله العلمين.[4]

[1] - المرجع السابق .
[2] - المرجع السابق .
[3] - المرجع السابق.
[4] - المرجع السابق ، ص 176.

2.1.4. أشكال التقويم القبلي:

ومن بين الأشكال التي يلجأ إليها المدرس لإنجاز التقويم القبلي نجد:

– **واجبات منزلية قبل الدرس:** إن عرض المدرس من هذه الواجبات هم استعداد القبلي للدرس، لذلك يلجأ في بداية الدرس إلى التأكد من مدى إجاز هذه المهام فمدرس الرياضيات مثل إذا أراد تدريس معادلات من الدرجة الثانية. وجب عليه تكليف تلاميذه بإنجاز تمارين حول معادلات من الدرجات الأولى، باعتبارها مكتسب قبليا أساسيا للتدريس معادلات الدرجة الثاني.

– **أسئلة محددة في بداية الدرس:** إذا ما أراد المدرس أن يختبر التلاميذ في مكتسباتهم السابقة عند تمهيد الدرس فإنه يمكن اللجوء على حوار عمود مع عن طريق أسئلة محددة لتشخيص هذه المكتسبات.

– **حوار أفقي مفتوح:** من الأنشطة التي يلجأ إليها المدرس لتشخيص المكتسبات السابقة. خلق فرص لمناقشة حرة بين التلاميذ، قصد الحصول على مؤشرات حول مدن تحكمهم في معطيات معينة.

– **أسئلة مكتوبة:** يمكن أن يلجأ المدرس أيضا إلى الأسئلة المكتوبة التي تتعلق باختبارات أو استمارة أو استطاع وذلك بهدف الحصول على معلومات حول مكتسبات التلاميذ.

– **تصحيح الثغرات:** ماذا يفعل المدرس إذا لاحظ أن هناك ثغرات في مكتسبات التلاميذ السابقة؟ كثيرا ما يلجأ المدرس إلى طرق معينة يحاول أن يغطي من خلالها مواطن النقص لدى هؤلاء التلاميذ، وأبرز الطرق ملائمة لذلك في هذا المجال هي:

– **تصحيح المعارف:** إن الطريقة الأكثر ملائمة لتصحيح المعارف: هي الطريقة الإلقائية إذا ثبت لدى التلاميذ عجز تام في التحكم في تلك المعارف. أو اللجوء إلى حوار عمودي عن طريق أسئلة محددة أو تكليف التلاميذ بمهام وأنشطة تدفعهم إلى بذل مجهود ذاتي قصد تصحيح معارفهم.

– **تصحيح المهارات:** إن الطريقة الملائمة لتصحيح مهارات التلميذ هي طريقة المهام لتنمية مهارات التطبيق والتحليل والتركيب. الأمر الذي يستوجب تكليف التلاميذ بأنشطة داخل أو خارج القسم.

– **تصحيح الموافق:** إن تعديل موافق التلاميذ تجاه معطيات معنية لا يتوقف على نصائح وإرشادات بل يحتاج إليه حوار أفقية مفتوح وأنشطة غير محددة .[1]

2.4. التقويم التكويني المستمر (البنائي):

يحتل التقويم التربوي مكانة خاصة في منظومة المنهج المدرسي، وذلك لدوره في تجويد عمليتي التعليم والتعلم، فقد أكد العديد من التربويين (Ambusaidi: 2000, Burton and Haines:

[1] - محمد خليفة بركات– الإختبارات والمقاييس العقلية – دار النسر للنشر والتوزيع الطبعة الثانية ، 1979.ص 50–52.

(1997, Bennett: 2004 وجود علاقة واضحة، وقوية بين التقويم و الأساليب التي يتبعها المعلمون في التدريس وأساليب الطلبة في التعلم. كما أشارت (1993) "West" إلى أن طرائق وأساليب التدريس لا يمكن أن تؤدي الغرض منها، مهما كانت فاعليتها وتمركزها حول المتعلم، إلا إذا كانت هناك معلومات مستمرة. وكافية عن المتعلم من حيث تقدمه أو فشله في تحقيق الأهداف المرجوة. وهذا لا يمكن أن يتم دون الاعتماد على نظام تقويم فاعل.

إن التطورات الحديثة في العملية التعليمية تستدعي النظر في تطبيق تقويم مستمر ليس منفصلا، متلازم مع عملية التدريس وليس تابعا لها ومن هنا ظهر ما يعرف بالتقويم التكويني المستمر.

1.2.4. تعريف التقويم التكويني المستمر:

التقويم التكويني المستمر هو التقويم الذي يتم مواكبا لعملية التدريس، والذي يهدف إلي تعديل مسار هده العملية، من خلال التغذية الراجعة من جهة بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي القصور، أو ضعف لدى التلاميذ .[1]

والتقويم التكويني المستمر حسب "بيتر هروسي" (2007) هو أنشطة تقويمية تعد لتقدم معلومات سوف ترشد إلى تحسين البرنامج.

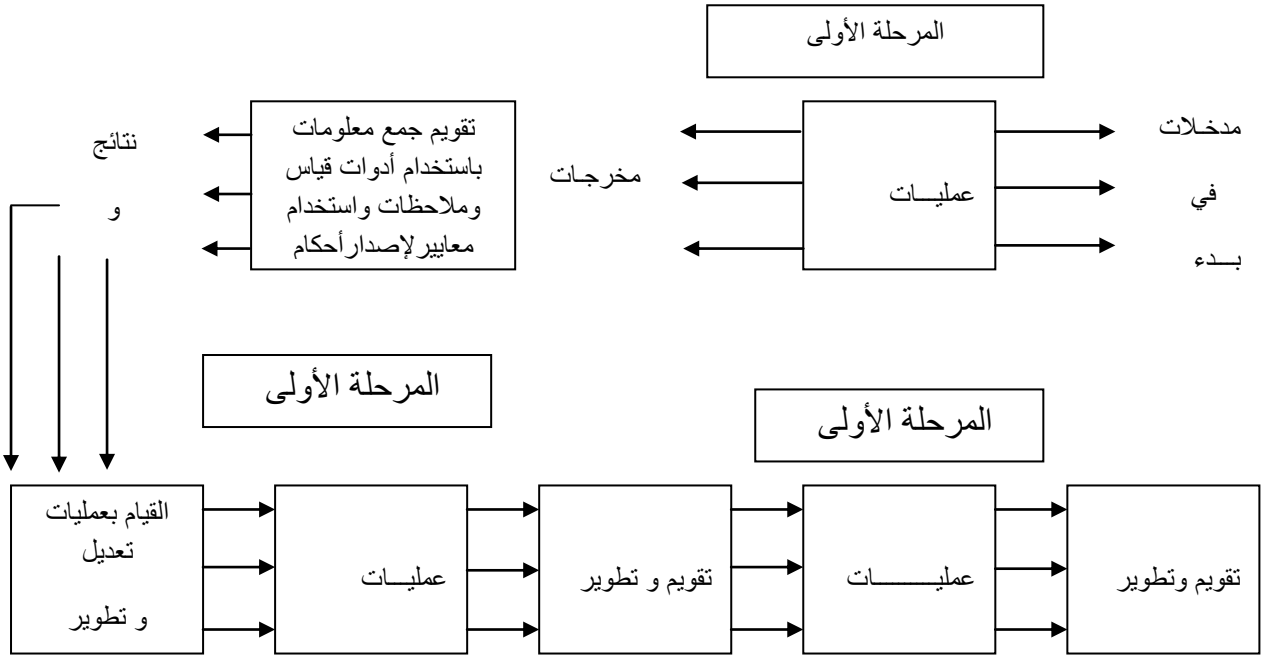
والتقويم التكويني حسب الجميل محمد عبد السميع شعلة هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم و التعلم، و يهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية، يقدم التقويم التكويني معلومات لمخططين والمخططين وعلمية التقويم حول كيفية تطوير و تحسين البرامج التعليمية و بشكل مستمر. [2]

ويلاحظ من عنوان التقويم البنائي التكويني أن هذا النوع يستهدف البناء أو التطوير حيث يجري، ويستمر مع استمرار عمل البرنامج التربوي، أو العملية التعليمية، وينفذ بشكل دوري بعد أن تقسم الفترة الخاصة بالبرنامج إلى عمليات وتقويم وتغذية راجعة، ففي عملية التدريس يمكن للمعلم أن يقسم عمله إله فترات، وبعد كل فترة تدريس يقوم بعملية تقويم، أي مراجعة تدريسية للفترة المنصرمة من حيث طريقة التدريس وفاعليتها، وتحديد نواحي القوة والضعف لدى تلاميذه، مما يلقي على هدا النوع طابعا تشخيصيا، تعقبه عملية تصحيح تهدف إلى وضع إستراتيجيات وأساليب لمعالجة نواحي الضعف، و تعزيز نواحي القوة. مما يؤدي إلى تطوير العلمية في المرحلة اللاحقة وهو:

ما يسمي « بالتغذية الراجعة». الموضحة حسب المخطط التالي: الشكل رقم (01):

[1] - عبد الله خميس أبو سعيدي، وثريا الراشدي- مجلة العلوم التربوية والنفسية - المجلد 10، العدد 02، يونيو 2009،ص31.

[2] - المرجع السابق،ص 49.



2.2.4. أهداف التقويم التكويني المستمر:

يستخدم هدا النوع من التقويم للتأكد من سلامة سير العملية التدريسية ، فإذا كانت المعلومات التي تم جمعها من طرف المدرس بأدوات التقويم تشير إلي أن التقدم غير مرضي (ضعيف) فلابد من الوقوف على جوانب الضعف فيه، وتحديد إجراء تدريسي علاجي، أما إذا كان التقدم مرضيا مستمر، وعملية التدريس تسير حسب ما خطط لها، وبما أن التقويم التكويني يسير جنبا إلي جنب مع عملية التدريس فهو يزود المعلم و التلميذ بتغذية راجعة متعلقة بنجاح أو فشل السير التربوي، فالتلميذ يدرك فشله ،و يحدد أخطائه والمعلم يعدل خططه في ضوء النتائج المتوصل إليها وهكذا... إلا أن هناك بعض التلاميذ لا يبدون تقدما مرضيا أو تحسن رغم الإجراء التدريسي، وربما كان ذلك إشارة إلى وجود صعوبات في التعلم نتيجة لأسباب قد تكون جسمية، عقلية ،نفسية، مشتركة حيث يتطلب الكشف عنها وعلاجها .[1]

حيث أن من وظائف وأهداف التقويم التكويني هو العمل على توجيه التعلم بشكل صحيح بحيث يتم تدارك الأخطاء وتخطي المشكلات تدريجيا، ويحول دون تراكمها وتركها لفترة، طويلة، مما يجعل عملية معالجتها أمرا مكلفا في الجهد والوقت، فإذا تخيلنا أن معلما قد أمضى فصلا كاملا في التدريس ثم قام بعملية التقويم في نهاية الفصل، واكتشف أن هناك عددا كثير من الأهداف التي لم تتحقق. فإن محاولة تحقيق تلك الأهداف عندئذ ستكون أقل فعالية، ومكلفة في الجهد والوقت. كما أنه قد يتسرب الملل والإحباط لكل من المعلم و المتعلم، ولعل طبيعة التفاعل الصفي المتمثل في طرح المعلم لعدد كبير من الأسئلة في الحصة، والإستماع إلى أجوبة الطلبة وتصحيحها مباشرة، هو تطبيق مباشر لتقويم التكويني المستمر.[2]

[1] - المرجع السابق.

[2] - عبد الله الصمادي – القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق – ماهر الداريع ، مركز يزيد للخدمات الطلابية ، الطبعة الأولى ، ص 43.

ويساعد هذا النوع من التقويم أيضا في تحديد نقطة البداية لكل متعلم ويحقق الأهداف التالية:

بالنسبة للمدرس:

– يمكنه من معرفة درجة صعوبة المحتوى الذي يقدمه.

– يمكنه من معرفة مدى فعالية الوسائل والطرق المستخدمة.

– يمكنه من التحكم في الفعل التعليمي.

– يقدم للمعلم قواعد كبيرة . إذ يدفعه إلى التخطيط للتدريس وفق أهداف سلوكية.

– قياس تحصيل التلاميذ، وتصحيح ما يلزم منه أو العوامل المؤدية له والوصول إلى قرارات ناجحة.[1]

بالنسبة للتلميذ:

– إمكانية التعرف على درجة مسايرة الدرس، ونوع الصعوبات التي تعترضه.

– توجيه التعلم عند التلاميذ فيه اتجاه المرغوب

– إثارة دافعية المتعلمين للعمل والاستمرار فيه.

– تحديد جوانب القصور وتدركها، وجوانب القوة لتدعيمها.

3.2.4. أشكال التقويم التكويني المستمر:

يلجأ المدرس أثناء تطبيق التقويم التكويني المستمر إلي استخدام الوسائل التالية:

الملاحظة: أي ملاحظة أداء المتعلمين في النشاطات المختلفة وتسجيليها في دفتر الملاحظات الخاصة بالمعلم و من تلك النشاطات الملاحظة نورد بعض الأمثلة:

1. مساهمة المتعلمين في النقاش الذي تم حول الموضوع.
2. المساهمة في التلخيص تحريري وسريع لنقاط الدرس المهمة.
3. تكليف المتعلمين بحل بعض التمارين الموجودة في نهاية الوحدة الدراسية، معتمدين في ذلك على خبرتهم السابقة بموضوعاتها.

الأسئلة الصفية: التي يعدها ضمان خطة التدريس ثم يوجهها للمتعلمين أثناء وبعد نهاية الدرس للكشف عن مستويات النمو المختلفة لمتعلمين وذلك من أجل:

4. الكشف عن مشعرهم أو ميولهم إزاء قضايا معينة في الدرس أو فيما له علاقة به.
5. الكشف عن القدرات والمهارات اللغوية أو الحركية.

[1] - عبد الرحمن عدس– علم النفس التربوي النظري والتطبيق الأساسي– دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة ، 2008.

6. الكشف عن المستوى المعرفي للمتعلمين، ولقد حاول الكثير من التربويين وصف الأنماط المعرفية وحددوا لها فئات تندرج تحتها أسئلة المعالم منها تصنيف: "بلوم" (Bloom : **1956**)[1].

وإن التقويم المستمر لا يعني الإكثار من الامتحانات والاختبارات ، وإنما يعني التواصل الدائم مع المتعلم للتأكد من أنه يتعلم، إن الاختبارات تعتبر إحدى الوسائل المستخدمة في التقويم، وهناك وسائل أخرى لا تقل أهمية من الاختبارات في تقويم المتعلمين مثل: الاستماع، المناقشة، الواجبات المنزلية وهذا النوع من التقويم المستمر لا يحتاج إلى تخطيط وانتظام، ومن وسائل التقويم المستمر أيضا تنويع الإختبارات وامتحانات لتتمثل في الاختبارات المقالية و الاختبارات الموضوعية بأنواعها المختلفة، وكذلك تنويع طبيعتها من اختبارات تحريرية إلى شخصية إلى عملية حسب طبيعته مادة الدراسة ومحتواها .[2]

ويقوم التقويم التكويني المستمر على مبدأ استخدام أساليب، وأدوات متنوعة من التقويم مثل المقابلة والملاحظة الاختبارات القصيرة الاختبارات الفصلية وغيرها من الأدوات بدلا من اعتماد أسلوب واحد فقط مثل اختبارات الورقة والقلم، والتي تركز على قياس مستويات دنيا من التفكير ، دون التركيز على قياس مستويات التفكير العليا أو أي عمليات تعلم معقدة لذا فإن استخدام أساليب متعددة في التقويم التكويني المستمر يؤدي إلى خلق فرص متعددة لقياس جوانب التعلم المختلفة، ومهارات التفكير العليا.

ومن الأسباب الأخرى التي تدعو إلى تطبيق التقويم التكويني المستمر، وتنوع الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات عن الطلبة، صلاحية عملية التقويم و المساواة، والعدالة بين الطلبة حيث يأتي الطلبة إلى المدرسة ولديهم خبرات مختلفة والمهم تحقيق المساواة والعدالة بينهم (1998) "Gipps"، فقد أشار "لاين" (Linn: 1993) إلى أن العدالة في تقويم هي جانب جوهري لصلاحية التقويم العام. وأن الوصول إلى تلك العدالة يستوجب استخدام أنواع متعددة من أدوات التقويم، للحصول على صورة واضحة لمقدرة الطلبة الحقيقية، كما أكد "جيبس" (Gyps: 1998) أن عملية التقويم تتطلب استخدام أدوات متعددة، وتقديم المواقف المختلفة لكي تقييم الطلبة بشكل عادل وموثوق.

ويؤكد "بيدولف" (Biddulph: 1998) في دراسته أنه لابد أن يكون لدى المعلمين خبرة ذاتية في كيفية تطبيقهم لأدوات التقويم البديلة. قد يصبح من السهل عليهم تطبيقها في الصف بشكل جيد وعليه فإنه يبدو جليا أن المعلمين هم الركيزة الأساسية في التطبيق نظام التقويم التكويني المستمر، حيث أنهم يستخدمون معرفتهم السابقة حول مدى تقدم تعلم الطلبة. وتحقيقهم الأهداف التعليمية لتحديد نقاط القوة والضعف في طلبتهم وفيهم في الوقت نفسه، وتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين في الضوء ذلك (2003) "Porna".

وهناك العديد من الدراسات بحيث في مجال استخدام التقويم التكوين المستمر منها دراسة "ساتو" و"أتكين" (2007 Sato et Atkin:) التي توصلت إلى أن المعلمين الذين تم أخذ رأيهم أكدوا على أن تطبيق التقويم التكويني المستمر ليس بالأمر

[1] - المرجع السابق،ص 148.

[2] - قاسم علي الصراف– القياس والتقويم في التربية والتعليم – دار الكتاب العلمي، عمان ، الاردن، الطبعة الأولى ، 2002.

السهل، فهو يحتاج إلى وقت ويجب تغلب على صعوبات معينة، كما توصلت دراسة "العلوي" (2003) إلى وجود صعوبة لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطة عمان في تطبيق أدوات التقويم التكويني المستمر. وكذلك الدراسة التي قام بها كل من "هوية" و"هال"، "جيرفايس"(Hewitt and Hall, Gervais) التي أسفر عن أن عددا كبيرا من المعلمين أكدوا على أن تقييم الملف الوثائقي يتطلب وقتا طويلا جدا.

كما أظهرت دراسة "بول" وآخرين ("Bol" et al: 1998) وجود علاقة بين خبرة المعلم وممارسته لأساليب التقويم البديلة، ودراسة "سيزيك" وآخرين (Cizek etal…: 1995) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين خبرة المعلم وممارسته للتقويم. أما دراسة "فيتشنسكي" وآخرين (viechnicke : 1993) فقد أشارك إلى أن أكبر نقطة سلبية حددها المعلمون لاتخاذ الملف الوثائقي كأداة تقويم، هو طول الوقت الذي يحتاجه المعلمون لجمع المعلومات وتقييم الملفات.

3.4. التقويم الختامي:

يسمى أيضا التقويم النهائي أو التحصيلي، وهو إجراء عملي يأتي في نهاية العملية التعليمية، وذلك لتعرف على مدى تحقيق الأهداف المرجوة والوصول إلى المستوى المطلوب لمخرجات التعليم.[1]

كما هو التقويم الذي صمم خصيصا لقياس النتائج التعليمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة أو جزء حيوي منها وعادة يستعمل في نهاية فترة زمنية معينة، ويستعمل لأعرافه الدرجات أو منح الشهادات، أو تقسيم مدى التقدم الذي تم تحقيقه في التعلم ذو البحث عن فعالية منهجا، أو مادة دراسية معينة أو خطة تربوية مرسومة .[2]

1.3.4. أهداف التقويم الختامي:

- إصدار أحكام بالنجاح أو الرسوب بالنسبة للتلاميذ.
- إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها الأهداف المحددة خلال فترة زمنية معينة.
- تقييم المناهج التعليمية وتقويمها.
- الحكم على مجهود المعلمين وفعاليات المدارس.
- تبرير الإجازات أو الشهادات أو التقديرات التي تمنها المؤسسات التربوية .[3]

2.3.4. أشكال التقويم الختامي: وتنقسم إلى قسمين هما:

– في نهاية الدرس:

– الأسئلة السريعة الإنجاز في آخر الدرس.

[1] - أنيس محمد قاسم– الفروق الفردية والتقويم– دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1 ، 2003.

[2] - حسن عمر مسني – تصميم التدريس – دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان الاردن، الطبعة الثانية، 2000،ص 95.

[3] - المرجع السابق.

– تمارين تطبيقية حلول الموضوع المدرس، والهدف منها اختبار مدى تحكم التلاميذ في الأهداف التعليمية.

– الأسئلة طويلة الإنجاز والتي تكون في شكل فروض أو واجبات منزلية.

– في نهاية الفصل الدراسي أو السنة الدراسية:

- أسئلة شاملة تغطي مجموع الدروس المقدرة.
- الاختبارات الفصلية أو النهائية.
- الامتحانات التي تجدها المؤسسات التعليمية والتربوية لمنح الشهادات أو الدرجات العلمية أو لإتحاد القرارات ذات الصلة بالتوجيه أو القبول أو الرسوب.

- ثالثا: مجالات التقويم التربوي وأدواته

1. أدوات التقويم التربوي:

تعددت أدوات التقويم، واختلفت باختلاف المجالات التي سعى المقوم إليه تقومها من أبرز أدوات ووسائل التقويم الحديث ما يلي:

1.1. الاختبارات (الامتحانات):

وهى من أهم وسائل التقويم التحصيل الدراسي وهي الامتحانات التي يراد بها تقويم تحصيل التلاميذ في نهاية كل فصل وتحديد مستوى التلاميذ وهي نوعين:

1.1.1. الشفوية: أن الامتحانات الشفوية تتم الإجابة عليها بشكل شفوي، ولفظ دون كتابة. حيث تجري في بعض مواقف التقويم خاصة القبلي ونشاط المحفوظات ...إلخ .

2.1.1. الاختبارات الكتابية: وهي نوعين:

❖ **الاختبارات المقالية:** الاختبار المقالي عبارة عن سؤال أو عدت أسئلة تعطى للتلاميذ من أجل الإجابة عليها من طرف التلاميذ الذي يتجلى دوره في استرجاع المعلومات التي درسها سابقا ويكتب فيها ما يتناسب مع طبيعة السؤال وتنقسم إلى قسمين:

- اختبارات مقالية محددة.
- اختبارات مقالية مفتوحة.

– مزايا الاختبارات المقالية:

– سهولة إعدادها.

– المساعدة في قياس قدرات كثيرة ومتنوعة لاسيما القدرات المعرفية

– تشخيص القدرة التعبيرية عند التلاميذ وقدرتهم على حل المشكلات.

– عيوب الاختبارات المقالية:

– غير قادرة على تغطية محتوى المادة الدراسية.

– درجة الصدق والثبات فيها منخفضة.

– تتأثر بذاتية المصحح.

❖ **الاختبارات الموضوعية:** سميت هذه الاختبارات بالموضوعية لأنها تخرج عن ذاتية المصحح، ولا تتأثر به عند وضع الدرجات، كما يمكن لأي إنسان أن يقوم بتصحيحها.

إذ أعطي مفتاح الإجابة وطريقة الإجراء ومن أشهر الاختبارات الموضوعية ما يلي:

أسئلة الصواب أو الخطأ (نعم أو لا):

تتكون من مجموعة من العبارات بعضها يكون صحيحا و الأخر يكون خاطئ

تستخدم في الغالب لقياس تعلم الحقائق و نذكرها.

– مزاياها: سهولة إعدادها، صياغتها، تصحيحها وتغطيتها لعينة كبيرة من مفردات المادة الدراسية.

– عيوبها: عدم مناسبتها لقياس بعض قدرات العامة كتحليل والتمييز تتوفر على الغش.

أسئلة اختبار من متعدد:

يتطلب هذا النوع من الاختبارات أن يختار الإجابة الصحيحة من عددت إجابات موضوعية لسؤال تتراوح في العادة ما بين (7، 5) إجابات.

– مزاياها: تغطيتها لعينة كبيرة من مفردات محتوى المادة، وسهولة تصحيحها.

– ضعف نسبة اللجوء إلى التخمين في الإجابة عن الأسئلة.

أسئلة المزاوجة (المطابقة): مثل المزاوجة بين رسومات و جمل أو أسماء بلدان وعواصم...الخ.

– مزاياها: سهولة إعدادها وتصحيحها، قلة اللجوء إلى التخمين في الإجابة عن الأسئلة، ملاءمتها لقياس القدرة على التذكر.

– **عيوبها:** الاهتمام الزائد على الحقائق و تذكرها وقصورها في قياس بعض القدرات العقلية الأخرى كالبرهنة...إلخ.

أسئلة التكميل (ملأ الفراغات): حيث يطلب من التلميذ إكمال الفراغات أو النقص في العبارات المعطاة لهم.

– **مزاياها:** سهولة وضعها وتصحيحها، تغطيتها لعينة كبيرة من مفردات محتوى المادة الدراسية.

– عيوبها: تشجيع التلميذ على الحفظ والتركيز على الحقائق التفصيلية.

أبرز مزايا الاختبارات الموضوعية:

- اقتصادية في الوقت والجهد أثناء الإجابة عن أسئلتها وتصحيحها.
- تسمح باختيار عينة كبيرة من الاختبارات قد تتناول المنهج كله في وقت قصير.
- تحتوي على درجة كبيرة من الصدق والثبات والموضوعية.

أبرز عيوب الاختبارات الموضوعية:

- تحتاج إلى جهد كبير لأعدادها.
- تهتم بتحصيل المعارف أكثر من اختبار العمليات العقلية، العليا كتحليل، التركيب، البرهنة، القدرة على نقاش .[1]
- تسمح بالتخمين والنجاح بطريقة الصدفة، وبالتالي استعمال معادلة التصحيح من أثر التخمين التي تساغ كما يلي: ص- $\frac{\text{خ}}{\text{ن}-1}$ ص: الإجابات الصحيحة

خ : الإجابات الخاطئة

ن : عدد الإجابات الإجمالية

❖ الاختبارات الأدائية:

تعتمد على الأداء العملي، وليس على الأداء اللغوي للاختبارات الإسلامية. الحصص الموسيقية، الحركات الرياضية...إلخ.

2.1. الملاحظة:

تعرف الملاحظة على أنها الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما بهدف الكشف عن أسبابها و قوانينها .[2]

وقد تكون الملاحظة مباشرة أو غير مباشرة، كما تعد الملاحظة من أفضل الوسائل لتقويم المهارات الأدبية.

3.1. المقابلة:

يعتمد هذا الأسلوب على التفاعل بين شخصين الباحث والمقابل أسلوب وتوجد عددت أنواع المقابلة نجدها فما يلي:

- المقابلة الحرة.
- المقابلة المقيدة.

4.1. الإستبيان:

هو وسيلة لاستقصاء الحقيقة في موضوع معين، وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة يقوم بإعدادها المعلم تأتي على ثالثة أشكال.

[1] - المرجع السابق.

[2] - سامي محمد ملحم –القياس والتقويم في التربية وعلم النفس– دار المسيرة والتوزيع، الطبعة الثالثة ، 2004،ص 156.

1.4.1. استبيان مغلق: يحتوي على أسئلة مخلقة أي تتم الإجابة عليها بنحو بنعم أو لا ، صحيح أو خطأ مواقف/ غير مواقف....

2.4.1. استبيان مفتوح: يحتوي على أسئلة مفتوحة، أي تتم الإجابة عليها على شكل فقرة أو جملة.

3.4.1. استبيان نصف مفتوح: يحتوي على أسئلة مفتوحة ومغلقة حيث تتم الإجابة عنها بنعم أو لا ثم تليها إجابة في جملة أو أكثر وتبررها .[1]

ومن أدوات التقويم الحديثة التي يمارسها المعلمون حليا في حجرة الدرس:

5.1. قائمة الرصد/الشطب: قائمة الرصد عبارة عن قائمة الأفعال التي يرصدها الطالب أو المعلم أثناء التنفيذ، أو قائمة من الحقائق التي يرصدها الطالب أو المعلم أثناء ملاحظتها، ويوجب على فقرتها الاختيار إحدى الكلمتين من الأزواج التالية:
صحيح/ خطأ ، نعم/لا ، مواقف/ غير مواقف، مرض/ غير مرض، غالبا/ نادرا ...إلخ

إن المعلم أو الطلبة يعدون قائمة الرصد مع التنويه إلى مؤشرات نجاح الطالب من الممكن أن تكون القائمة مجموعة من الخطوات التي يجب أن يتبعها الطلاب لإكمال تعبير أو مشروع، و من الممكن أن تكون قائمة الرصد مجموعة من المهارات أو المفاهيم أو الممارسات أو الاتجاهات.[2]

إن قائمة الرصد مفيدة و سريعة عندما يكون هناك عدد من المعايير المهمة و هي وسيلة فعالة للحصول على معلومات بصيغة مختصرة تستطيع أن تساعد المعلم و الطالب على تحديد مواطن القوة والضعف عند الطالب بسرعة، وشكل قائمة الرصد موضوع **في الملحق (رقم 01)**.

6.1. سلم التقدير:

سلم التقدير هو أداة بسيطة لإظهار فيما إذ كانت مهارات الطالب متدنية أو مرتفعة، فهي تظهر الدرجة التي يمكن عندها ملاحظة المهارات والمفاهيم والمعلومات والسلوكات، ويستخدم سلم التقدير للحكم على مستوى جودة الأداء.

7.1. سلم التقدير اللفظي:

سلم التقدير اللفظي هو سلسلة من الصفة المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة، إنه يشبه تماما سلم التقدير الكتابي لكنه في العادة أكثر تفصل منه، مما يمكن هذا السلم من أن يكون أكر مساعدة لطالب في تحديد خطواته في التحسن، كما يجب أن يوفرا هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب، وقد يستخدم هذا السلم لتقويم خطوات العمل و

[1] - المرجع السابق.
[2] - المرجع السابق ،ص 96.

المنتج، وبهذه الطريقة يمكن لسلم اللفظ أن يوفر تقويما تكوينيا لأجل التغذية الراجعة، إضافة إلى التقويم الخاتمة للمهمة ما مثل المقال، المشروع ويعمل هذا السلم بطريقة أفضل عندما يرافق مع أمثلة لإعمال الطلبة على مختلف المستويات.[1]

8.1. سجل وصف سير التعلم:

وهو عبارة عن سجل يكتبه الطالب خلال فترة من الزمن أثناء قيامه بواجب محدد أو خلال دراسته لمساق دراسي، ويتطلب من الطالب أن يكون عمله منتظما وأن يقوم بإدخال المعلومات في هذا السجل بانتظام ليتسنى لكل من المعلم والطالب ملاحظة التقدم الحاصل، والشكل سلم التقدير وسجل وصف سير التعلم موضحين في الملحق رقم (2)، و الملحق رقم (3) .[2]

ولضمان مصداقية هذه الأدوات لابد أن تتوفر على الشروط الآتية:

1- الارتباط بالأهداف.

2- الصياغة السليمة و الوضوح.

3- الصدق، الثبات والموضوعية.

4- التنوع في الأدوات.

ومما سبق يتضح أن التقويم يتناول كل الجوانب التي ترتبط بالعملية التربوية فلم يترك جانبا يتصل بها إلا وتناوله، وأصدر حكما عليه، مهما كانت نتائجه وهذا ما استدعى أدوات كثيرة و متنوعة تتلاءم مع طبيعة العمل الذي نريد تقويمه .[3]

2. مجالات التقويم التربوي:

للتقويم التربوي مجالات عديدة و متنوعة، مست جميع أبعاد عناصر العملية التعليمية التعلمية و التي يمكن لإيجازها في ما يلي:

1.2. تقويم المتعلم:

لا شك ما نريد تقويمه في المتعلم هو التعلم و المنهج الدراسي يزودنا بفكرة عامة عما نريد من المتعلم أن يتعلم.

إن هناك أهدافا لتعلم تكشف عن نفسها في صورة النتائج المرغوبة لعملية التعلم.

هذه النتائج تسميت للكفاءات والكفاءات الأساسية للتعلم هي المعرفة الضرورية والمهارات والاتجاهات التي يجب على المتعلم أن يكتسبها.

وهذا هو الأساس في عملية التقويم، أي أننا نحكم من خلالها على أن الطالب قد تعلم أو لم يتعلم.

إن الكفاءات التي تتعلق بالمعرفة و الفهم عادت تصاغ صياغة تبدأ بالأفعال مثل: اشرح، صف، سمي، صغ...إلخ. وهذه المعلومات يمكن تقويمها من خلال الاختبارات بأنواعها المختلفة. بينما الكفاءات التي تتعلق بالمهارات العلمية أو الفكرية فتصاغ

[1] - عبد الحكيم علي مهيدات ، وإبراهيم محمد المحاسنة – التقويم الواقعي – دار جديد للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، الطبعة الأولى ، 2009.

[2] - المرجع السابق،ص 97 – 98.

[3] - خير الدين هني – تقنيات التدريس – بدون دار نشر، الطبعة الأولى ،1999.

عادتا بأفعال مثلا: لاحظ، اجمع، سجل، استنتج، ناقش...إلخ و الكفايات المتعلقة بالاتجاهات مثل الرغبة في العمل مع الآخرين، التقدير، احترام الغير يمكن تقويمها عن طرف الملاحظة والمناقشة .[1]

2.2. تقويم المعلم:

هو أحد مدخلات العملية والتعليمية، والقائم بالعمليات المستخدمة في تنفيذ المنهج بهدف تحقيق النمو المتكامل للمتعلم، ومن المحاور الأساسية للتقويم أداء المعلم ما يلي: إدارة الوقت ويعني حرص المعلم على استثمار وقت الحصة من خلال تجهيز الوسائل قبل بداية الحصة، و القدرة على جذب انتباه المتعلمين بسرعة.

– تخطيط للدرس:

ويعني أن يكون التحضير مستوفيا للشروط المتفق عليها تربويا في التحضير الدروس (تحديد الأهداف، وسائل معينة، أنشطة مصادقة، تقويم، وجبات منزلية)

– تنفيذ الدرس:

ويقصد به جميع الأساليب التي يستعملها المعلم أثناء الحصة لتحقيق الأهداف المحددة سابقا.

– تقويم المتعلمين:

هي جميع الأساليب التي يستخدمها المعلم لمعرفة مدى تحقق الأهداف المحددة أواله أي مدى بلغ المتعلمون حد الإتقان في التعلم، و هذه الأساليب تعط المعلم الفرصة لتنويع أساليبه في تنفيذ الدرس مت خلال التغذية المرتدة .[2]

3.2 تقويم المنهاج الدراسي:

إن المنهاج بمفهومه الشامل وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية، وحتى تؤدي هذه الوسيلة دورها بشكل فعال، لابد أن تتصف بالوضوح والشمول والتنوع للأهداف بين المفاهيم الأساسية و الأفكار بحيث تلبي حاجات الأفراد والمجتمع .[3]

كما أن هناك أسس توضع في الاختبار قبل التقويم المنهج لمعرفة مدى إسهامه في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم بحيث ينبغي أن يكون القائم بالتقويم ملما بموضوعات المنهج وأهدافه والأنشطة التي يمكن أن يتاح للمتعلم ممارستها حتى يمكن الحكم على فعالية المنهج ومدى تحقيقه وإسهامه في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم، ومدى وجود خطة للتوزيع الوقت على المناهج الدراسية، وتكون أحد العوامل التي يكون الحكم بها على فعالية المنهج[4] .

4.2. تقويم الأداء:

[1] - المرجع السابق،ص290.

[2] - المرجع السابق،ص 65 .

[3] - إيمان أبو غربية –القياس والتقويم التربوي– دار البداية، عمان الأردن ، الطبعة الأولى ، 2008.

[4] - المرجع السابق،ص 42.

يمثل التقويم الأداء أو تقويم المعتمد على الأداء مجموعة من الإستراتجيات لتطبيق المعرفة و المهارات و عدت العمل من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها بشكل عملي و مرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له، أما "نيتكو" (Nytko) فيعرف تقييم الأداء بأنه إجراء تستخدم فيه المهمات للحصول على معلومات على مدى جودة تعلم الطالب و قدرته على تطبيق ما تعلمه من معرفة و مهارات في عدة مواد تعليمية، و في مواقف متعددة ليظهر أنه قادر على تحقيق هدف تعليمي من خلال ذلك الأداء.

كما تستخدم الاختبارات الإبداعية لقياس الاستعداد .[1]

الذي يعرفه علم النفس التربوي على أنه القدرة الفطرية أو الإمكانات الكاملة لدى الفرد أو المتعلم للقيام بعمل معين .[2]

5.2. التحصيل الدراسي:

من جوانب التقويم الأساسية مراجعة الأهداف التعليمية التربوية، وبشكل خاص تحديد مستوى الاختبارات

الدراسية سواء كانت شفويه أو كتابه، ومدى تغطية هذه الاختبارات المحتوى المادة الدراسية، ومدى تحقيقها للأهداف المرجو للوصول إليها، فالاختبار الجيد هو الذي يتمتع بدراجات عالية من الصدق و الثبات والموضوعية .[3]

خلاصة:

إن عملية التقويم التربوي تعتبر المدخل الرئيسي و الصواب لتطوير العملية التعليمية التعلمية بحيث تم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم التقويم و علاقته بالمفاهيم الأخرى، و التذكير بأهميته وأهدافه ووظائفه وأنواعه وأدواته ومجالاته لكي يتسنى المهمة بقطاع التربية و سبل إصلاحها فهمه. وإزالة الغموض عنه.

فالتقويم الهادف والناجح هو الذي يأتي كتتويج لأي عمل، أو سلوك نقوم به ولكنه لا يزال بعيد المنال والإدراك لدى المجتمع عامة، ووسط المؤسسات التربوية خاصة، حيث أن معظم العمليات التقويمية التي يمارسها المربون في المدارس تتم بشكل غير مفيد، و بطريقة روتينية لا تهدف في أغلب الأحيان إلا إلى ترتيب التلاميذ من خلال نقاط التقويم النهائي أو التحصيل للحكم على مستواهم الدراسي.

[1] - بيتر هـ روسي- التقويم الطريقة المنظمة والمبسطة لفهمه وتطبيقه – جامعة الملك سعود ، للنشر العلمي والمطابع بدون طبعة ، 2007.

[2] - نبيل عبد الهادي- مدخل إلى القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصحي- دار وائل للنشر والتوزيع عمان الاردن ، 2008.

[3] - المرجع السابق.

الفصل الثاني:

المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

أولا: محددات الكفاءة.

1. مفهوم الكفاءة.
2. مكونات الكفاءة.
3. تصنيف الكفاءات.

ثانيا: المقاربة بالكفاءات.

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات
2. خصائص المقاربة بالكفاءات.
3. مبادئ المقاربة بالكفاءات.
4. التقويم التكوين وفق المقاربة بالكفاءات.

خلاصة الفصل الثاني.

تمهيد

في الوقت الذي يعاني فيه تطبيق نموذج التدريس بالأهداف عوائق ميدانية متنوعة عدنا لعوامل عديدة، كان غيرنا قد تجاوز هذا النموذج فيه الأداء البيداغوجية، وانتقل إلى تنشيط العملية التربوية في مختلف جوانبها ومكوناتها بإستراتيجية تعليمية أكثر استجابة لمتطلبات تكوين فرد بداية القرن الواحد والعشرين معتمدا رسالتي تقويمية ذات أهداف بعيدة المدى ضمن إطار إستراتيجية التعليم بمقارنة الكفاءات.

ولذا فإن تبني المنظومة التربوية للمقارنة بالكفاءات لم يكن باختيار اعتباطا أو بديلا سريعا، وإنما كان ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التربوي، وأقد أفرزت هذه التجربة معطيات صوبت اتجاه المنظومة نحو هدف لا يولي ظهره للمعارف ولا يرفض المحتويات، وإنما يؤكد عليها من منحة آخر هو التفعيل والممارسة لتكوين المدرسة طريق المعلم إلى الحياة ووجهته العلمية والعملية.

إذن سنتطرق في هذا الفصل وبصفة وجيزة لمفاهيم الكفاءة ولأنواعها، مكوناتها خصائصها، ومبادئها، مركزين في ذلك على التقويم التكوين في ظل المقاربة بالكفاءات أثناء بناء التعليمات من حيث المفهوم، والأهداف، والوظائف لإزالة الغموض الواضح عند بعض المربين والطلبة الجامعيين والفاعلين في قطاع التربية فيما يتعلق بكيفية تطبيق المقاربة بالكفاءات وعملية تقويمها ميدانيا.

أولا: محددات الكفاءة:

1. مفهوم الكفاءة (La competence):

ظهر مصطلح الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل، وتبلور في مطلع القرن العشرين عندما استعمل في مجال آلية التكوين المهني، وارتباط استعماله بالكفاءة المهنية حيث جاء تعريفها على النحو التالي: « الكفاءة المهنية هي قدرة الشخص على استعمال مكتسباته من معارف وخبرات وتجارب من أجل شغل مهنة أو وظيفة، أو عمل جاء حسب شروط محددة، ومعترف بها في عالم الشغل والمهن».

ولقد ظهرت كلمة الكفاءة كمصطلح تعليمي لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري والمهني، كما استعملت في مجال التكوين المهني، ونظرا للنتائج المحققة في المجالين العسكري والمهني بعد تطبيق المقاربة بالكفاءات. فأجبرت هذه النتائج القائمين على النظام التربوي للإسراع في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات.

ويمكن اعتبار بداية الستينات 1960 مرحلة حاسمة في دخول بيداغوجية الكفاءات النظام الأمريكي وذلك بغرض تصحيح مردود التلاميذ[1].

أما في فرنسا فيعود تاريخ ظهور بيداغوجية الكفاءات إلى سنة 1979 ولم تدخل للتعليم الابتدائي إلاّ في سنة 1993 وكانت تهدف إلى إدماج التعليمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي.

وفي سياق الحديث عن التربية والتعليم ،فإنّ العمل بالكفاءات ضمن التدريس يتطلب تصورا جديدا من طرف المدرس يتجاوز به الطريقة التقليدية المعتمدة، والتي تتمركز حول بلوغ الأهداف التربوية المحتوية على الجانب المعرفي فقط. ليصبح اكتساب الكفاءات تحديا يفوق اكتساب المعارف، ومنه ننتقل من بيداغوجية التلقين إلى بيداغوجي الكفاءات أو النموذج البنائي الذي يعتمد على فلسفة: نحن نتعلم لنتصرف، لا نتعلم لنعرف. ومنه جاءت فكرة :

"رأس حسن التكوين خير من رأس الامتلاء". « Une tête bien fait mieux que tête bien pleine »

إنّ مفهوم الكفاءة يشوبه الكثير من الغموض والاختلاف وقد ذكر من الباحثين "خالد لبصيص" (2004) في الإطار تعريفه للكفاءات إلى أنه يوجد أكثر من 100 تعريف للكفاءة، وهذا حسب السياق الذي تستعمل فيه. والذي يضم في هذا المقام هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، ولذلك سنورد مفهوم الكفاءة إجرائيا واصطلاحا.

[1] - المجلة الجامعية الصيفية ، وزارة التربية ، مستغانم ، الجزائر، جويلية ، 2001، ص58.

1.1. المدعمة اللغوي للكفاءة:

تكثر معاني كلمة الكفاءة في المعاجم اللغوية لكن هناك خلافا بين المربين في تعريف الكفاءة من حيث الفظ والمعنى.

فيقال أن أصل كلمة الكفاءة مشتق من الاكتفاء، أي يكيفه الشيء أكتفي به.

ويقال أيضا أن أصل الكلمة مشتق من التساوي والتماثل. لقول رسول (ص) في الحديث الحقيقية «شاتان متكافئتان» أي مساويتان، وكل شيء يساوي شيئا فهو مكافئ له.

والكفاءة تشير إلى المعاني الناظرة، والمماثلة، والتساوي، وكل شيء يساوي شيئا قد صار مثله فهو مكافئ له[1].

أما في القاموس الفرنسي la competence لغويا: تعني المهارة، القدرة والأهلية.

2.1. المعني الاصطلاحي للكفاءة:

يمكن تبني التعاريف المختارة التالية لمفهوم الكفاءة ومن وجهات نظر مختلفة:

– الكفاءة هي جملة منظمة وشاملة من المعارف والمهارات التي تسمح بالتعرف على وضعية إشكالية من بين عائلة من الوضعيات والتمكن من حلها بفعالية (الأداء).

– الكفاءة هي معرفة إدماجية مبنية على تستخير مجموعة إمكانيات (معارف، مهارات، طرائق، التفكير، استعدادات...) وتحويلها في سياق معين، وذلك كمواجهة مختلف المشاكل المصادفة، أو تحقيق إنجاز ما[2].

– يعرفها فيليب "ميريو" (Philippe Mériew): على أنها معرفة تحيل الفرد إلى مواقف معقدة تستدرجه نحو عملية تدير تغيرات غير متجانسة، وتسمح له بحل المشكلات ليمكن حلها إلا بالرجوع إلى مواقف قبلية ترتبط بمادة دراسة معينة[3].

– الكفاءة هي مجموعة القدرات والمعارف المنظمة المستنجدة بشكل، يسمح بالتعرف على الإشكالية وحلها منة خلال نشاط تظهر فيه أدوات أو مهارات المتعلم في بناء معرفته[4].

3.1. المفاهيم المصاحبة للكفاءة:

1.3.1. الكفاية:

يرى "جود" (Good) بأن الكفاية: «هي القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد، والوقت، والنفقات».

---

[1] - كمال عبد الحميد زيتون – التدريس نماذجه ومهاراته – عالم الكتب القاهرة الطبعة الاولى ، 2003.

[2] - محمد صالح حثروبي –المدخل إلى التدريس بالكفاءات –دار الهدى للنشر والتوزيع عين مليلة ، الجزائر، 2002، ص43.

[3] - محمد بوعلاق– مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات– قصر الكتاب ، الجزائر، 2004، ص23.

[4] - طيب نايت سليمان وآخرون– بيداغوجية المقاربة بالكفاءات – دار الأمل ، تيزي وزو ، الجزائر، الطبعة الأولى ، 2004،ص30.

وتعرف الفتلاوي الكفايات :على أنها قواعد نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجلها جوانب معرفية، مهارية وجدانية تكون الأداء النهائي المتوقع من المعلم إنجازه لمستوى معين مرضي من الناحية الفاعلية[1].

والفرق بين الكفاءة والكفاية يمكن في كون هذه الأخيرة تحقق الحد الأدنى من الأهداف أو الأداء، بينما الكفاءة الحد الأعلى[2].

2.3.1. المهارة:

نقصد به ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، وسواء كان هذا عقليا أو اجتماعيا أو حركيا[3].

3.3.1. القدرة:

وهي مجموعة من الطاقات والقوى الفطرية أو المكتسبة التي تساعد الفرد على أداء نشاط بدني،أو فكري، أو مهني وهي قابلة للنمو والتطور نتيجة التعلم والخبرة.

4.3.1 الإستعداد:

نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى وله صلة أساسية بالقدرات والمهارات ومنه الكفاءات[4].

2. مكونات الكفاءة:

تكاد تجمع الكثير من الكتابات إلى أن هناك ثلاث مكونات للكفاءة وأحيانا تسمى مستويات الكفاءة وهي تتمثل فيما يلي:

1.2. المكون المعرفي:

يتألف من مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية، أي الخلفية النظرية التي يحتاجها الفرد لتفسير وتوضيح كيفية أداء المهام التي يتطلبها عمله.

2.2. المكون السلوكي (الأداء العملي):

يشمل السلوك (الأداء) الذي يتألف من مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها، ومنها المهارات اليدوية واللفظية والغير اللفظية بما فيها القراءة، الكتابة، الرسم، واستعمال الأجهزة، وتخطيط الدرس وأداء هذه المهارات يبن ويعتمد على ما حصله الفرد سابقا من كفاءات معرفية.

---

[1] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والاجتماعية درا الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، الطبعة الأولى ، 2004.

[2] - علي راشد –كفايات الأداء التدريسي –دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 2005،ص 56.

[3] - المرجع السابق،ص23.

[4] - خالد لبصيص – التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف– دار التنوير للنشر والتوزيع الجزائر، بدون طبعة، 2004.

3.2. المكون الوجداني:

يشير هذا المكون إلى جملة الاتجاهات، والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الإيجابية التي تتصل بمهام الكفاية بما فيها الالتزام. الثقة بالنفس، الأمانة...الخ وفي ضوء ذلك ترتبط الكفاية بما يلي:

- المعارف المهارات والاتجاهات التي تستند إليها.
- أدوار المعلم ومسؤولياته ومهامه.
- القدرة على العمل بمستوى معين من الأداء يمكن ملاحظته وتقديره.
- متابعة الأداء النظري والعملي عن طريق التقويم التكويني[1].

ثانيا: المقاربة بالكفاءات:

3. تصنيف الكفاءات:

تشعبت تصنيفات الكفاءة وتعددت أنواعها، وسنكتفي في هذا العنصر بالأكثر شيوعا واستخداما في مناهجنا الدراسيّة. والمتمثلة في:

1.3. الكفاءة القاعدية (Compétance de base):

إنّها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة مثال: كفاءة تنشيط ندوة تربوية حول موضوع التقويم البيداغوجي مع فوج من المعلمين المبتدعين ، وهي كفاءة قاعدية بالنسبة لمن سيكون أشخاصا في مجال التنشيط التربوي (المفتش).

2.3. الكفاءة المرحلية (Compétance intermédiaire):

تتحدد الكفاءة المرحلية بواسطة المستويات الوسيطة كالمحتويات والأنشطة التي ينبغي ممارستها وبالوضعيات التي في إطارها ستمارس هذه الكفاءة .إن ممارسة مجموعة من الكفاءات المرحلية يؤدي إلى تحقيق الكفاءة الختامية[2].

وهي كذلك الكفاءة التي تتوسط الكفاءة القاعدية والكفاءة الختامية فهي ذات مستوى أعلن من القدرات والأدوات التشكل المكونات الأساسية للكفاءة[3].

ومن الكفاءات المرحلية التي يمكن اقتراحها لكفاءة التعبير الكتابي والشفهي تكون كالأتي:

- توظيف المعارف المدروسة في مختلف النصوص.
- كتابة رسالة شكر أو قصة.

---

[1] - المرجع السابق.

[2] - محمد الطاهر وعلي-بيداغوجية الكفاءات -بدون طبعة ، 2006.

[3] - المرجع السابق.

- عرض وجهة نظر حول حادثة معينة.

3.3. الكفاءة الختامية (Compétance terminale):

هناك من يعبر عنها بالهدف الختامي الإدماجي (OTI).يشير لفظ الختامي هنا لتحديد حوصلة السنة الدراسية كاملة، أو مرحلة تعليمية، وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلاّ بتحقق الكفاءات المرحلية الموافقة لها.

مثال: في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي يكون التلميذ.قادرا على التعبير كتابة مشافهة بتوظيف القواعد النحوية والصرفية ، وذلك في آية وضعية اتصالية.

4.3. الكفاءات المستعرضة (Compétance transversale):

إنّها كفاءات لا ترتبط بمعارف مادة معينة بل يمكن أن تشترك فيها مختلف المواد الدّراسية. وفي سياقات متنوعة ،إنها تسمح للمتعلم بالتصرف الفعال في وضعيات تتطلب كفاءات لمواد متنوعة، ولضمان إنماء الكفاءات المستعرضة بنتيجة ينبغي اللجوء إلى سياقات خاصة مرتبطة بمجالات الحياتية ومجالات التعلم، وتتفرع الكفاءات المستعرضة إلى كفاءات ذات طابع اتصالي، منهجي، فكري، اجتماعي، وشخصي[1].

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات (l'approche par compétance):

المقاربة بواسطة الكفاءات إستراتيجية بيداغوجية الهدف منها تنمية ملامح المتعلم ومواصفاته من خلال مرامي المنهاج التربوي، في طور من أطوار التعليم أو مرحلة من مراحل ،تقوم هذه المقاربة على أساس وضع المتعلم في مواقف تستشيره للنشاط والملاحظ والتحليل والتفسير والتمرن والحوصلة وحل الإشكاليات العلمية بغرض إكسابه الكفاءات والمواصفات والآليات التي تمكنه من التصرف بفعالية في وسط.

في هذه المقاربة يتمحور التعليم حول الكفاءات، والمقصود بالكفاءة كما يجمع عليه الكثير من الباحثين، قدرة الفرد على تجنيد موارده الشخصية واستغلال ظروف المحيط بأسلوب يؤدي به إليه التحكم في وضعية ما أو في مواجهة مشكل[2].

والمقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فرض اختيار منهجية تمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة[3].

والمقاربة بالكفاءات أيضا هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية كمًا إنها تنص على التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون، أو التي سوف يتواجدون فيها لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها وترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية[1].

---

[1] - الرجع السابق.

[2] - Carré Ph, Casper (Pierre) – traité des sciences et des techniques de la formation- , Demod Paris,1999 .

[3] - حاجي فريد – بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات – دار الخلدونية الجزائر، الطبعة ألأولى ، 2005.

2. خصائص المقاربة بالكفاءات:

إنّ نموذج التدريس بالكفاءات يقدم إسهامات كبيرة في ترقية العملية التربوية وذلك بجعل المعارف النظرية، روافد مادية تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية، وتجعله مواطنا صالحا يستطيع توظيف ما إكتسابه في مختلف مواقف الحياة بكفاءة ومرونة. ومن خلال الجدول التالي يمكن ذكر بعض خصائص هذا النموذج مقارنة بالمقاربة السابقة لإبراز جوانب الاختلاف بينهما:

جدول رقم (01) يوضح خصائص المقاربة بالكفاءات[2]:

المقاربة بالكفاءات	المقاربة السابقة
– منطلق التعلم والتكوين	– منطلق التعلم والباحثين
– من أجل حل المشكلات	– مبدأ الاكتساب والأداء البسيط
– الاعتماد على وضعيات ذات دلالة	– الاعتماد على كل الوضعيات البعيدة
– أهمية المسار تسبق النتيجة	– الاهتمام بالنتيجة
– الإدماج الفعلي الأفقي والعمودي المتواصل	– ربط آلي وتراكمي
– النظرة الشمولية والكلية	– النظرة الأولية والجزئية
– الخطأ مؤشر لتعديل المسار وبناء التعلمات	– الخطأ عيب يترتب عنه الجزاء
– ربط الحياة بالواقع	– غياب الربط وإذا كان قصور شكلية
– الانطلاق من الذات	– الانطلاق من الغير
– الاهتمام بالمعرفة الذاتية	– الاهتمام بالمعرفة
– اعتماد المحك كمرجع	– الاعتماد على المعيار كمرجع
– إستراتيجية التعليم الخاص بكل فرد	– إستراتيجية عامة تهم الجميع
– نتعلم لنتصرف	– نتعلم لنعرف

ويمكن شرح ما ذكر في خصائص المقاربة بالكفاءات في المثال التالي:

مثال: لنفترض أن شخصا أراد أن يتعلم كيفية تصليح محرك بحيث سيتبع مجموعة من المراحل تتناسب حتما مع مراحل هذا النشاط بعد أن يدرس نظريا مكونات المحرك وارتباطه بالأجزاء المتبقية للسيارة سيقوم بتجريب تفكيك كل مكوناته ثم إعادة تركيبه.

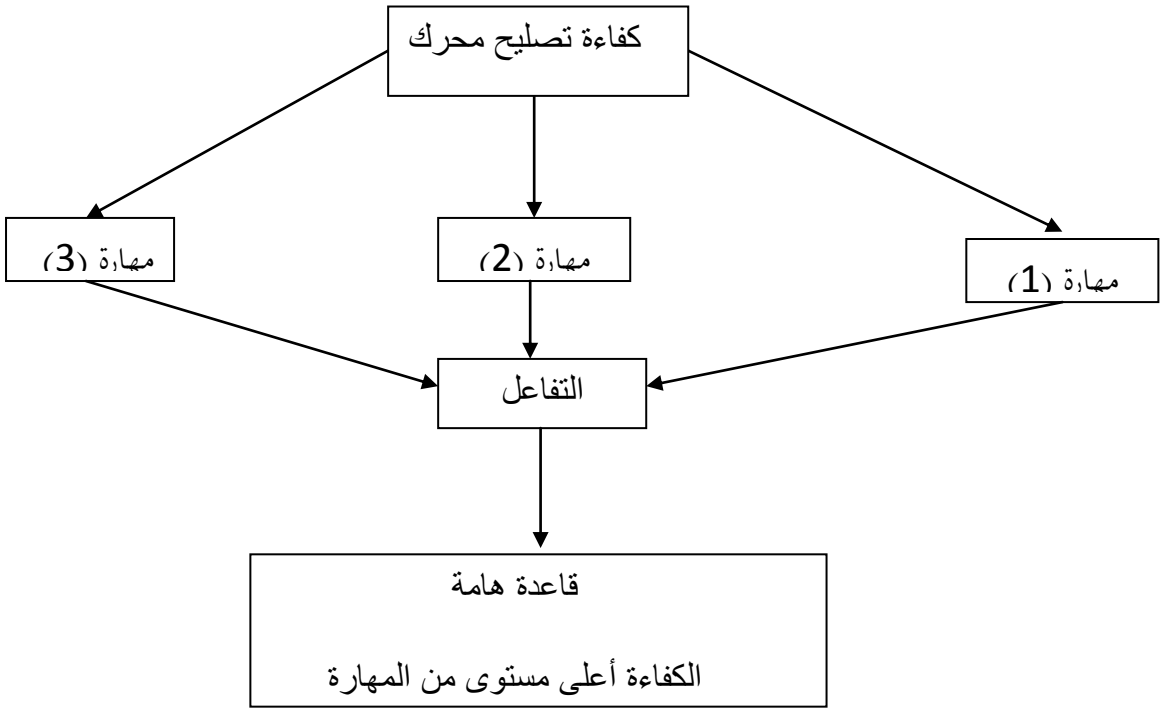
[1] - اللجنة الوطنية للمناهج الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، جويلية 2005.

[2] - الكتاب السنوي:2003، 11.

كلما كان استعماله للأدوات دقيقا كلما كانت مهارته جيدة، وبالتالي يكون قد اكتسب مهارة تفكيك أجزاء المحرك، في هذه الحالة يكون هذا الشخص قد اكتسب المهارات لكن السؤال المطروح هو اكتسب كفاءة تصليح المحرك؟

عند هذا المستوى لا يمكن القول بأنه تحكم في تصليح المحرك يبقى عليه أن يصلحه فعلا، وهنا يمكن القول أنه ذو كفاءة في تصليح المحرك.

شكل رقم (02) يبين مخطط توضيحي لكفاءة تصليح محرك[1]:



3. مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم المقاربة بالكفاءات على المبادئ التالية

1.3. الإجمالية (Globalité):

يمكن تحليل عناصر الكفاءة عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة أو مركبة) وهي وضعية تتطلب من التلميذ توظيف كل معارفه ومهاراته من أجل حلها بنظرة عامة ومقاربة شاملة، كما يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية، والمعرفة العقلية.

2.3. البناء (Construction):

أي تفعيل المكتسبات القبلية، وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، حيث يتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها.

[1] - فوزي بن دريدي – الوافي في التدريس بالكفاءات –دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة الجزائر، دون طبعة ، 2002،ص18.

3.3. التناوب (Altorance):

يسمح هذا المبدأ بالإنتقال من الكفاءة إلى مكوناتها، ثم العودة إليها.

4.3. التطبيق (Application):

– يمكن التعلم بالتصرف Apprendre par agir يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما يكون التلميذ نشطا في تعلمه[1].

5.3. التكرار (Altérance):

أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

6.3. الترابط (Coherence):

يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها[2].

7.3. الإدماج (Intégration):

نعني بالإدماج إقامة روابط بين التعليمات بغية حل وضعيات مركبة بتوظيف المعلومات والمهارات المكتسبة، ولكي نعلم التلاميذ الإدماج، نعرض عليهم وضعيات مركبة تسمى « وضعية إدماجية–»

ونطلب منهم محاولة حلها.

8.3. الإحالة (transfert):

المقصود به إحالة المعلومات والمهارات واستعمالها بكيفية ملموسة في وضعيات ومواقف مختلفة من الحياة الواقعية لتمكين التلميذ من تدبر أحواله في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم[3].

4. التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات:

إذا كان التدريس بالكفاءات عبارة عن نشاط معرفة وتعليمي، فإنه لا يستقيم إلا مع منهجية حل المشكلات والمقاربة التوصلية، ومناهج المشروعات لأن هذه البيداغوجية في التدريس تعتبر التعلم ممارسة وانشغالا ذاتيا للمتعلم، فهي تخلق أهدافا متجددة قد يعدلها أو يتجاوزها متى أصبحت الضرورة التعليمية تقتضي ذلك، وبالتالي لا يكون سجين أهداف مصاغة بشكل قبلي

[1] - المرجع السابق.

[2] - اللجنة الوطنية للمناهج الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، جويلية 2005، ص10.

[3] - Xavier Roegiers , une pédagogie de l'intégration compétence et intégration des acquis dans l'enseignement – de Boeck , université Bruxelle, 2001.

وإلزامي، وأخيرا تعتمد بيداغوجي التدريس بالكفاءات على مفهوم وضعية التقويم التي تتعلق بما سينجز هو المتعلم في أنشطة التقويم كي يبرهن على ما حققه من معارف، وما اكتسبه من كفاءات مستهدفة.

1.4. مفهوم التقويم بالكفاءات:

هو عبارة على مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار وبتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة التعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة ومن خلال هذا التعريف يمكن استنتاج كما يلي:

– إن تقويم الكفاءات هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على انجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

– إن تقويم الكفاءات يستلزم إيجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده (معارف، مهارات، سلوكات، قدرات...) للتعبير بواسطة الأداء عن مستوى الكفاءات المختلفة.

– إن تقويم الكفاءات التي ينطلق من معايير ومؤشرات معدة مسبقا.

2.4. خصائص التقويم بالكفاءات:

يتميز التقويم بالكفاءات بمجموعة من الخصائص تصب عموما على تمييز أداء المتعلم، وأهداف هذه الخصائص كما يلي:

- القدرة على انجاز النشاطات المنهجية واللامنهجية.
- اختيارات تسمح بمعرفة ما يستطيع التلميذ انجازه.
- الشهادة الممنوحة تثبت الكفاءة أو كفاءات في إطار برامج.
- تنسيق عملي قائم على قياس الكفاءات في مختلف المستويات.
- تقويم برامج التكوين يتم بانسجام مع الوسط الذي يطبق فيه.
- تقويم الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشرات الكفاءة[1].

3.4. أهداف التقويم بالكفاءات:

التقويم بالكفاءات كغيره من النشاطات التربوية لابد وأن تكون له أهداف واسعة لتحقيق، ويمكن حصر هذه الأهداف في هدفين رئيسيين احدهما دافعي والأخر تصحيحي وكلاهما ينبثق عنه مجموعة من الأهداف وهي على النحو التالي:

1.3.4. الهدف الدافعي: ويمكن تحديده في العناصر التالية:

- تنمية أداء التلاميذ.

[1] - المرجع السابق.

- تنمية مستوى كفاءاتهم
- مساعدتهم على تحديد أهداف المستقبل
- التعرف على مدى تحقيق الهدف التربوي.

2.3.4. الهدف التصحيحي: ويمكن تحديده في العناصر التالية:

- تعميل الأداء الردي للتلميذ والمعلم معا.
- تحديد المشكلات في أي برنامج تربوي جديد.
- اتخاذ القرارات التربوية.
- توجيه العملية التعليمية[1].

4.4. وظائف التقويم بالكفاءات:

في تقويم الكفاءات يمكن التركيز على ثلاث وظائف أساسية وهي:

1.4.4. توجيه التعليم: ويتم ذلك في بداية السنة حيث تقوم الكفاءات التي اكتسبها التلاميذ خلال السنة الماضية قبل الشروع في تعليمات جديدة وذلك بغرض تشخيص الصعوبات وعلاجها.

2.4.4. تنظيم التعلم وتعديله: ويتحقق ذلك خلال السنة حيث يطبق التقويم من أجل تحسين التعليمات بالتعديل والتصحيح قصد الوصول بالتلميذ إلى المستوى المطلوب من التحكم في الكفاءات.

3.4.4. مصداقية التعلم: وتبرز المصداقية عندما تقوم بموضوعية المستوى الذي بلغه المتعلم في اكتساب الكفاءة المستهدفة[2].

كما يشير روجيرس في مباحثه حول الكفاءات إلى ثلاث وظائف رئيسية في تقويم الكفاءات، تشبه إلى حد بعيد الوظائف المذكورة أعلاه من حيث وظيفة توجيه التعلم (Rtation de l'apprentissage oue) ووظيفة التعديل والتصويت(la fonction de regulation) أما الوظيفة الثالثة عند "روجيرز" تتمثل في التأهيل (la certification) وهي تتصل بالمخرجات ،وتعني إثبات المؤهلة[3].

5.4. طبيعة الأهداف البيداغوجية في المقاربة بالكفاءات:

هناك تلازم بين عمليتي التعلم والتقويم ،فلا يمكن التخطيط لأي نشاط تقويمي ما لم تحدد في وضوح تام أهداف التعليم واستراتجياته، فمن شروط التقويم مدى ملائم هذه الأهداف، ويعتبر مقياس الملائمة

[1] - رمضان أرزيل ومحمد حسونات – نحو استراتيجيات التعليم بمقاربة الكفاءات – دار الأمل للنشر والتوزيع ، تيزي وزو الجزائر، الطبعة الأولى، 2002،ص265- 266.
[2] - المرجع السابق.
[3] - المرجع السابق.

(la pertinence) أحد محاكته.

يميز الباحثون في مجال بيداغوجيا الأهداف بين ثلاثة أنواع من الأهداف، يتم تحقيقها تماشيا ومراحل العمل الديداكتيكي: مرحلة الانطلاق، مرحلة العمليات، مرحلة الوصول المتعلقة بمخرجات التعليم. "هاملين" (hameline)، "دينو" (Dhainant)، "دي لندشيز" (De landsheere) وتبعا لنفس السيرورة التعليمية هناك أهداف ينبغي التمييز بينها عند مقاربة التدريس بالكفاءات يمكن إيجازها لأغراض عملية في سياق العمل التربوي كالتالي:

- أهداف مرتبطة بوضعية الانطلاق objectifs de départ .
- أهداف مرحلية تتخلل العملية التعليمية التعليمة،وتشمل نوعان من الأهداف، الأهداف المميزة (o.sprecifique) والأهداف المدمجة (o.d'intégration)[1] .
- الأهداف النهائية ويقابلها في التدريس بواسطة الكفاءات الأهداف الختامية المدمجة (O.I.T).

والجديد بالذكر أنّ هذه الأهداف لا تنحصر وظيفتها في توجيه خطوات العملية التعليمية التعليمة، وتيسر تدرج الخبرات في الوحدات التعليمية فحسب، إنما تعد مرجعا يتم في ضوء التقويم التربوي.

ويستخلص ممّا سبق أن وظائف التقويم وثيقة الصلة بالهدف التربوي وفيما يلي توضيح الدينامية القائمة بين عمليتا – تقويم – تعليم.

1.5.4. الأهداف المرتبطة بوضعية الانطلاق وعلاقتها بالتقويم:

ترمي هذه الأهداف إلى سبر مكتسبات المتعلم السابقة، والوقوف عند المتطلبات القبلية les prérecquis والمتطلب القبلي عند "دي لندشير جال برت" يقصد به ما هو مشترط وضروري لتحقيق غرض معين لحل مشكلة، أو الشروع في تعلم جديد[2] .

تستدعي وضعية الانطلاق إذا تقويما تشخيصا وتكتسي عملية التشخيص ميزة خاصة، إذ تدخل في سياق بناء وهيكلة الكفاءة.

وفي مقاربة التدريس بالكفاءات، التشخيص ليس عملية معزولة، أو منفصلة عن التعليم إنها خطوة مدعمة، ومكملة لهذا المسار بل وتعد أساسية فيه.

وفي هذا الصدد يرى "دي لورم" (Delormes) أن التشخيص لا يقع على جزء من كل، وإنما يأخذ بعين الإعتبار النسق المنظم لوضعية ما، فالتشخيص يمكن بواسطته وفي فترة وجيزة الكشف عن حالة ما أو كفاءة بكل تعقيداتها.

إنّ التشخيص في نظر دي لورم يدرج في سياق العمل التعليمي لا ينفصل عنه[3].

---

[1] - المجلة الجزائرية للتربية وزارة التربية الوطنية ، العدد(الأول)، الجزائر، نوفمبر ، 1994.

[2] - Deland sheere ,Gilbert(Vivaine)-Définir les objectifs pédagogique , 7 eme édition , Paris , 1997.

[3] - فضيلة حناش – مدى وضوح التعليم المحوري لدى أساتذة الطور الثالث ابتدائي – رسالة ماجستير، 1998.

وفي نفس الاتجاه يضيف "دي كورت" (decorates): بأنّه على الرغم من أنّ الغرض من تكوين الكفاءة غرض عملي ، فإنّ العمليات المعرفية كالمعرفة ، الفهم ،التحليل والتطبيق والتركيب والتقويم ... وغيرها من العمليات تعد أساسية في عملية التعلم إذ عليها يتوقف ظهور الكفاءة، ما يستوجب من المكون تقويمها للتأكد من المستوى القاعدي الذي ينطلق منه المتعلم[1] .

2.5.4. الأهداف المرحلية وعلاقتها بالتقويم:

من المعروف أن الكفاءة لا يمكن تحقيقها في فترة قصيرة، وإنما هي نتيجة مسار تعليمي معقدة ونمو متواصل في مختلف مظاهره. لذا يقتضي التقويم في التدريس بالكفاءات التأكد المستمر من مستوى تحقيق الأهداف المميزة والأهداف المدمجة المصاغة على مستوى الكفاءة القاعدية، لذلك تماشيا وصيرورة التكوين يساهم التقويم في بناء الكفاءة، ويتخذ أثناء هذه الصيرورة كل الإجراءات لتصويب العملية التربوية، ويكتسي بذلك طابعا تكوينا.

3.5.4. الأهداف النهائية المدمجة وعلاقتها بالتقويم:

ولما كانت غاية التعليم إيصال المتعلم إلى التحكم في الملمح النهائي في ختام المسار التكويني، كان للتقويم مظهر آخر هو إثبات مؤهلات التلميذ من خلال حوصلة مجمل مكتسباته .في هذه المرحلة تشكل الأهداف النهائية إطارا مرجعيا للحكم على مدى بلوغ ملمح التكوين.

على أساس ما تقدم، وتبعا للمدى الواسع الذي يشتمل عليه مجال الكفاءة تستدعي هذه الأخيرة نمطين أساسيين في التقويم: التقويم التكويني والتقويم التجميعي.وستحاول فيما يلي توضيحاتها.

1.3.5.4. التقويم التكويني (l'évaluation formative) :

فقد شهدت العشرية الأخيرة من القرن المنصرم مقاربات عديدة في التقويم، اتجهت إلى قياس الكفاءات من زاوية تطورها ،وتكوينها وبنائها،ويمكن إجاز هذه المقاربات فيما يلي:

– مقاربة التقدير الديناميكي (l'approche de l'appréciation dynamique) :

تهدف هذه المقاربة إلى تقويم الكفاءات أثناء بروزها وخلال تطورها. وهذا ما يفسر تسميته بطريقة التقدير الديناميكي، وتعود هذه المحاولة إلى أعمال أندري راي1934 André Rey الذي فسح المجال للتعليميين للبحث في الأساليب التي تمكن من تحقيق هذا النمط التقويمي.

–التقويم التكويني ذو النمط التفاعلي(l'évaluation formative de type interactif):

وهو أسلوب مستلهم من أعمال فيغو تسكي (1935) "Vygot sky" حول الصراع النفسي

[1] - De cortes et al les fondement de l'action didactique 3 eme édition de de Boeck , université Bruxelle, 1996.

المعرفي، لاسيما تلك المتعلقة بالمنطقة النمو التربية (ZPD)، وأعمال "بندورا" (bandura) التي أصبحت مرجعا في تقويم الكفاءات.

– التقويم في وضعيات واقعية(l'évaluation en situation authentique): وتشمل وضعيات متعددة تبنتها المقاربة بالكفاءات في مناهجها كوضعية المشكلة (situation/problème) ، والوضعيات الإدماجية (les situations intégratives)[1] .

والتقويم التكويني في المقاربة بالكفاءات يتم تماشيا والعملية التعليمية التعلمية بل ويندرج في صميمها. ويقصد به التعرف المستمر على تحصيل التلاميذ وكيفية تدرجهم في العمل، ويرمي بذلك إلى قياس مدى تحكمهم في الأهداف المرحلية الوحدات التعليمية.

وللتقويم التكويني دور إخباري بالنسبة للمتعلم الذي يتاح له في خلاله، التعرف على المسافة التي تفصله عن الهدف البيداغوجي، في حين يسمح للمدرس للتعرف على مدى تدرج المتعلم في المكتسبات وتعثراته، ومن خلال ذلك يعمل التقويم التكويني بصفة مستمرة على تعديل سلوك التلاميذ، وتصويب تعلماتهم، وتصحيح مسارهم التعليمي بواسطة الأساليب العلاجية الملائمة.

وبهذه الصفة يعتبر هذا النمط بالغ الأهمية في تحكم التلاميذ في الكفاءة، لاسيما وأن هذه الأخيرة هي محصلة كل الأهداف البيداغوجية المتدرجة والمندمجة، فالتقويم التكويني ينصب على تقويم مدى بلوغ هذه الأهداف.

ومن ناحية آخر فاعتبار بيداغوجية الكفاءات هي بيداغوجية الإدماج والشمولية، فإن أهم شروط التقويم التكويني تمكن في مراعاة مبدأ الإدماج وتحقيقا لهذا المبدأ يتخذ التقويم التكويني أشكالا عدة وإجراءات خاصة نوردها فيما يلي:

❖ **التشخيص:** وشخص المدرس معلومات ومؤشرات حول مدى تقدم تعلم التلميذ، بغرض اكتشاف نقاط التعثر لديه، وإذا كان التشخيص إجراءات ضرورية في وضعية الانطلاق بحيث يسمح بضبط المكتسبات وهيكلة مكتسبات آخر، فإنّه ممارسة في صميم العمل التعليمي. هذا بالنظر إلى مبدأ الإدماج الذي يتطلب أساسا الوقوف عند المكتسبات القبلية للتلميذ لتمكينه من بناء معارفه الجديدة ،وذلك تماشيا وخطوات اكتساب الكفاءة يرمي التشخيص إلى إدراج أنشطة تقويمية بغرض هيكلة المكتسبات وإكتساب الكفاءة يرمي إلى إدراج أنشطة تقويميه بغرض هيكلة المكتسبات وتدعيمها.

❖ **الانطلاق من أخطأ التلاميذ واستغلالها:**

لم يعد الخطأ كما كان عليه في النظام التربوي التقليدي وسيلة لإقصاء التلاميذ بل أصبح ارتكاب الأخطاء لدى المتعلمين (les didacticiens) ظاهرة طبيعية لا مفر منها، توجد حيثما يوجد الاكتساب والتحصيل ويعود تعثر التلميذ في تعليماته في نظر هؤلاء إلى أسباب عدة يمكن التحكم فيها[1].

[1] - Dolz (joacqrim) Ollagriner- l'enigme de la compétence en education -de Boeck , université Bruxelle,2002.

ويرجع علماء النفس المعرفي في هذه الأخطاء إلى جملة من العوامل منها: عدم ملائمة المعارف الوضعية التعليمية التعليمية، أو إلى خلل في طرق التحصيل الدراسي للتلميذ، أو إلى قصور في مكتسباته القبلية. كما يزال التعليميون في هذا الصدد، إن الأخطاء يمكن أن تكشف للمدرس على مستوى تصورات التلاميذ وعلى استراتيجياتها المعرفية، مما يمكنه من تكييف التعليم في اتجاههم[2].

فالأخطاء يمكن اعتبارها مؤشرات دّالة على قصور التحصيل الدراسي لدى المتعلم (les indicateur de défaillance)، ويمكن الانطلاق منها وتحويلها إلى أهداف تعليمية يسعى المدرس والتلميذ إلى تحقيقها.

❖ **خطوات التقويم التكويني:**

يتم هذا كمّا سبقت الإشارة إليه تماشيا وتدّرج مراحل الكفاءة، ويرى التعليميون في بيداغوجية التحكم (pédagogie de la maitirse) أنسب الأساليب وأكثرها ملائمة للتقويم التكويني، ومن خصوصيات التدريس في هذه البيداغوجية ما يلي[3]:

- تحديد الأهداف على مستوى الكفاءات القاعدية أو المرحلية.
- ترتيب الأهداف ترتيبا هرميا.
- وضع مؤشرات لكل كفاءة من القاعدية أو المرحلية.
- تحديد المحاك: في التقويم التكويني لا يعتمد المعيار كمرجع وإنما المحك وهذا بإبراز الأهداف الإجرائية التي تقيس في ضوءها الأداء.
- إعداد بنود الاختبار بحيث الأسئلة صورة إنجازات عاجلة، سريعة آنية جزئية، يكون تدرجها تبعا لتدرج الأهداف الإجرائية [4].

ومن الأساليب التي تنتهج في تقويم الكفاءة أثناء نموها :

- التقويم الذاتي (l'auto – evaluation)، وممارسة أنشطة ما وراء المعرفة (les activités métacognitives) وأسلوب التصحيح مع الرفاق (l'évaluation mutuelle)، والتصحيح بمرافقة المدرس[5].

ويلاحظ في هذه الأساليب التقويمية البعد التفاعلي للتقويم الذي كم يعد مهمة منحصرة في دورا المدرس كما كان عليه في السابق، حيث يظهر من خلالها دور المتعلم كطرف نشط ممّا دعا بعض التعلمين إلى إدخال مصطلح جديد في التقويم أكثر ملائمة

---

[1] - Marso,rna pigge f,l teachers testing knowledge,skills and practice in s,l wise (ed) teachers training in measurement

[2] - Astolfi (j. paul)-l'erreur un outil pour enseigner - 2 éme édition, (ESF) Paris, 2001.

[3] - Raynal (Françoise)- dictionnaire des concepts-, cles ESF Paris , 1997.

[4] - G. Abernot -les méthodes d'évaluation scolaires ESF - Paris, 1996.

[5] - المرجع السابق.

لهذا البعد، وهو التقويم المكون(l'évaluation formatrice) للدلالة على ذلك التقويم النابع من المتعلم والمحور حوله بالدرجة الأولى، وتعتبر الصيغ السالفة الذكر من المسائل التي تؤكد عليها الوثائق المرفقة لمنهاج التعليم المتوسط[1] .

❖ دور المدرس والمتعلم في التقويم التكويني للمقارنة بالكفاءات:

في ضوء ما تقدم فإنّ دور المدرس في إطار المقاربة بالكفاءات، لا ينحصر في رصد الأخطاء الناجمة عن التلاميذ كما هو شائع في التقويم التقليدي. إنما تسير عملية التعلم، وتوجيهها نحو الأهداف المرسومة، إذا نحن بصدد بيداغوجية التوافق والنجاح لا الإقصاء، ممّا لاشك في أنّ هذه المهمة تتطلب هي الأخرى من المدرس كفاءات منها التحكم في إستراتيجية التقويم ونوجزها فيما يلي:

- معرفة وظائف التقويم وفهمها: إنّ الانطلاق من معرفة واضحة للأهداف التعليم ولمراحله ،ولخصوصياته يتح للمدرس إدراك وظيفة التقويمين لأن أولى التساؤلات في التكوين وفي التعليم ينبغي أنّ تكون بخصوص التغيرات المرّاد إحداثها لدى المتعلم أيّ حول رهانات التكوين (l'enjeu de la formation)، مما يتسنى له إدراك أهمية التقويم.
- القدرة على صياغة الأهداف البيداغوجية صياغة إجرائية : الجدير بالذكر أنّ المقاربة بالكفاءات، لا تحدث القطيعة مع بيداغوجية الأهداف، بل إنّ هذه الأخيرة لاتزال بمثابة العمود الفقري بالنسبة للتدريس بمقاربة الكفاءات.
- القدرة على إنجاز أنشطة تقويمية وتنويعها: ويدخل في هذا السياق إعداد التمارين المختلفة واختيار وبناء الوضعيات التقويمية التي تمكن التلميذ من استثمار مكتسبات ببناء أدوات وشبكات التقويم وتطبيقها.
- اختيار وتحديد المؤشرات: ويتم هذا بتحليل حقل التعليم، وإجراء عملية مسح للمادة الدراسية واستخلاص أهم المؤشرات الدالة على الكفاءة من محتوياتها.
- القدرة على تحليل نتائج التلاميذ: تتضمن هذه الخطوة القدرة على إصدار الحكم وتقدير مستوى الإنجاز استنادا إلى محاكات مناسبة.
- التعرف على العراقيل: يسعي المدرس إلى التعرف على طبيعية العراقيل التي تواجه التلميذ وتحليلها، ومعرفة أساليب التوجيه الممكنة وقنواتها كالتوجيه، وبيداغوجية الدعم وأهمية الوظائف المنزلية.

وإذا كان دور المدرس في التقويم التكويني حاسما للمعلم المنوطة به فإنّ دور المتعلم ليقل أهمية، بحيث أنه طرف فعال فيه يدرك من خلاله حدود مكتسباته، ونقائصه ويبذل جهدا لتجاوزها وبذلك يدخل في مهام التصحيح الذاتي والتصحيح مع الرفاق وغيرها من الأساليب التقويمية الذاتية[2] .

إنّ واقع ممارسات التقويم الحالية رغم بعض المحاولات التي تشير عن بداية تغير الذهنيات، يطبعه طغيان الوظيفة النقابية لأعمال التلاميذ على وظيفة تعديل مسار التعليم والتعلم، واختزال عملية التقويم في مجرد إجراء قياس للمعارف المكتسبة بدل وضح

[1] - المرجع السابق.
[2] - المرجع السابق.

تقويم التعليمات بالنظر إلى أهداف بيداغوجية تحدد بوضوح، وترتبط بمستويات معينة للكفاءات ، وهو تقويم يرتكز على التنظيم العددي للإنتاجات المكتوبة للتلاميذ مع غياب الملاحظات ذات الطابع النوعي التي تعد أكثر تعبيرا من مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ، وأضحت العلاقة بين المتعلم والمعرفة علاقة مصلحية تحقق بوسائل مشروعة أو غير مشروعة، أما التكوين والتحصيل فلا قيمة لهما عند التلميذ الذي ينصب اهتمامه على المواد التي تضمن له النقطة الجيدة أي ذات المعامل المرتفع ، ويهمل المواد الأخرى الأقل معاملا[1].

إنّ التقويم الذي نمارسه في أقسامنا يعبر عنه كل من"M N simorarde et Mager" في كتابها «l'évaluation en question» في عبارات عميقة الدلالة قائلين: التقويم... التصحيح... التنقيط... عندما أسمع كلمة تقويم أخرج قلما أحمر الجميع يرود النقاط، الإدارة ،الزملاء، الأب والتلاميذ فالنقطة تخبرنا عن مستوى التلميذ، إلا أن التقويم مفهوم أشمل وأعم من النقطة، ومن النتيجة النهائية أي أنه متعدد الموضوعات، متنوع العناصر ، شامل ومستمر يشخص ويصحح ويكون[2].

❖ نواتج التعليمات والتكوينات الذاتية وفوائدها:

إذا كانت نواتج التعليمات للتلاميذ تظهر في تطور مستواهم التحصيلي كتابة ومشافهة وسلوكًا فإنّ نواتج التعليمات والتكوينات المستمرة عند المعلمين والأساتذة المؤطرين تظهر أثار أعمالهم، ومستوى تدخلاتهم، ومشاركتهم، أو حيرتهم المستمرة في التجديد والتكيف ومسايرة التطورات العلمية والبيداغوجية السريعة، وإفادة غيرهم وبالتالي وطنهم وأمتهم، وعموما فإنّ التعليمات والتكوينات الذاتية تظهر في:

- التطبيق الجيد والواعي للمناهج الدراسية الرسمية.
- إتباع الطرائق الفعالة والنافعة في دفع التلاميذ للتعلم.
- حسن استعمال واستغلال مختلف الوسائل التعليمية الفردية منها والجماعية.
- تظهر نواتج التعليمات والتكوينات في كمية وكيفية، ونوعية التخطيط والإنجاز للدروس، والأنشطة المقررة.
- احترام القوانين المعمول بها، ومعرفة الحقوق، والواجبات، ومختلف النصوص التشريعية المتعلقة بالمهنة.
- التقويم الجيد والمستمر للأعمال بدءا بالتقويم الذاتي، فتقويم أعمال التلاميذ.
- المساهمة الفعالة في كل ما يهم ويخدم المصلحة العامة للمؤسسات التعليمية[3].

[1] - بلقرين مخلوف – مداخلة حول التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات إكمالية صالح محند اوعمر،2005.

[2] - محمد شارف سرير، نور الدين خالدي – التدريس بالأهداف وبيداغوجيا بالتقويم– غريس معسكر ، الطبعة الثانية ، 2005

[3] - لخضر زروق– تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات– دار هومة ، الجزائر، بدون طبعة ، 2003،ص85.

2.3.5.4 التقويم التجميعي:

يهدف التقويم النهائي أو التجميعي عموما إلى قياس مستوى تحصيل المتعلم مقارنة بأهداف تكوينية محددة سلفا في التدريس بالكفاءات، ينصب التقويم التجميعي على الكفاءة الختامية المدمجة (compétance intégrative finale) المنتظر ظهورها في نهاية فترة تعليمية، أو طور تعليمي أو مقرر دراسي. يرمي هذا النمط إلى سبر مكتسبات التلميذ المعرفية، أو المهارية أو الوجدانية للتعرف على مدى بلوغه الملمح المستهدف في نهاية التكوين، والجدير بالذكر إنّ أهم ما يسعى إليه أسلوب التدريس بواسطة الكفاءات التوصل إلى نتائج ملموسة، وإجرائية للتعلم، فالوظيفة الأساسية في التكوين ليست هي التعلم من أجل الاكتساب، وإنما من أجل الممارسة والتطبيق.

وفي هذا المنظور فإنّ عملية التقويم تحمل في طياتها رهانات تكمن في قدرتها على توجيه التكوين نحو أهداف عملية enjeux، والتعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف والاستقصاء عن أسباب الإخفاق فيها وقياس النتائج الإجرائية التي تسفر عليها.

بهذه الصفة يكون للتقويم النهائي طابع شمولي تشترك فيه أطراف عدة والتقويم التجميعي من حيث أنه حوصلة لمجمل مكتسبات ومهارات المتعلم ، إنّما يتم بغرض لإثبات كفاءات هذا الأخيرة في مجال معين، و هو يؤدي بذلك وظيفة التأهيل certification .

ومن ناحية أخرى، فإن لهذا النمط التقويمي دور حاسم في مسار التلميذ التعليمي، وتمكن خطورته في كونه أساس التوجيه، وإن التوجيه المدرسي والمهني للتلميذ يتوقف على مدى مصداقية هذا التقويم، فبقدر ما يكون التقويم التجميعي سليما بقدر ما يكون التوجيه صحيحا وفعالا.

❖ خطوات التقويم التجميعي وإجراءاته في التدريس بالكفاءات:

هناك مراحل رئيسية ينبغي إتباعها في التقويم التجميعي والتي تتمثل فيما يلي:

- تعريف الكفاءة أو الكفاءات المراد تقويمها، ووصفها وصفا مفصلا.
- عزل الوضعية أو الوضعيات التعليمية المتصلة بالكفاءة، مع وصف الظروف التي تجري فيها هذه الكفاءة، علما أن هذه الأخيرة لا يمكن ملاحظتها وقياسها إلا في سياق وضعيات حية.
- حصر المؤشرات الدالة على وجود الكفاءة.
- تحديد المحاكات للحكم على الكفاءة.
- تحديد و وصف القدرات التي تنطوي عليها الكفاءة والسلوكات التي ينبغي أن يظهرها المتعلم في نهاية مسار تعليمي.
- تحديد الأهداف التربوية لكل مرحلة من مراحل الدرس بحيث تغطي هذه القدرات الأهداف التربوية في المجالات الثلاثة.

– تحديد المحتويات (معارف ، مواقف، مهارات) التي تستلزمها تحقيق هذه الأهداف.

– وضع جدول تخصيص تتقاطع فيه القدرات ، المحتويات المحددة والاستخلاص منه المؤشرات الدالة على الاداءات المطلوبة في الكفاءة .

– بناء أداة للتقويم أي إعداد التمارين والأسئلة بحيث يختبر كل سؤال جانبا من الكفاءة الأداء.

وفي مجال التقويم التجميعي، يمكن اللجوء إلى عدة أساليب منها:

– اعتماد الملف التعليمي التقويمي[1]: وتؤكد الهيئة الوصية على التربية الوطنية ضرورة اعتماد هذا الأسلوب في تقويم الوضعيات الإدماجية الختامية إضافة إلى المشاريع[2].

– ومن أساليب التقويم الختامي، اعتماد الأعمال المنجزة في سياق الخبرة المهنية (la validation des acquis de l' expérience) والمصادقة عليها من طرف مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة ، وهي إحدى الأساليب المعتمدة في تقويم الكفاءة في مؤسسات التكوين المهني ومعاهدة تكوين الراشدين[3].

❖ محاكات تقويم الكفاءة:

تبعا للهدف النهائي المدمج يقتضي تقويم الكفاءة النهائية المدمجة تقويما مرجعيا محكيا، علما أن تقويم ملمح المتعلم معناه حوصلة مجمل مكتسباته، وهذا يحيلنا بالضرورة إلى التقدير الكمي أي إلى عملية التنقيط (la notation) وتبريرها. سيام أن هذه الأخيرة لا يزال يعتمد عليها في نظام الإدارة المدرسية لذا ينبغي أن تحضي بمصداقية عالية.

ويلجأ التعليميون والباحثون في علم "التباري" (docimologie) ، وفي التقويم الكمي لتحصيل إلى انتهاج بعض القواعد التي تحدد ما يسمى **"بعتبات التحكم"** (les seuils de maîtrise) والمقصود يعتبه التحكم المستوى الذي يعتبر فيه المحك محققا ومن القواعد المقترحة في علم التباري كمعيار يعتمد في التقويم الكمي لإنجاز التلاميذ نجد:

– قاعدة "ڤافيني"(régla de Gavini): تنص هذه القاعدة في أية حالة إجراء اختباري فردي فإنه مستوى الإجابة يعد مقبولا وكافيا ، إذا تمكن الممتحن من الإجابة على4اسئلة من 5 أي إذا استطاع الإجابة على 80/. من مجموع الأسئلة المطروحة.

– قاعدة "الثلثين"(règle des 2 /3): قاعدة الثلثين من اقتراح الباحث في التعليمة وعلم التباري "دي كتيل" ومؤداها أنه من الأهمية يمكن أن يمنح التلميذ ثلاث فرص يثبت من خلالها مدى تحكمه في كل محك من محاكات الكفاءة.

---

[1] - المرجع السابق.

[2] - المرجع السابق.

[3] - Carré Ph, casper (pierre) – traité des sciences et des techniques de la formation- , Demod Paris,1999.

يعتبر المتعلم متحكما في محك معينة إذا نجح في الإجابة على بندين من ثلاثة بنود تقدم له . ويصف (دي كتيل) المحاكات كالآتي:

- المحاكات الدنيا: وهي مجموع المحاكات التي تعتمد كقاعدة للحكم على نجاح أو رسوب المتعلم.

- محاكات الإتقان: وهي محاكات لا تستعمل للحكم على نجاح أو رسوب المتعلم وإنما تستعمل ما ذلك لتصنيف التلاميذ وترتيبهم ولا يفصل البنائيون بين التقويم أثناء السيرورة والتقويم التجميعي، بل يعتقدون أن نوعية هذا الأخيرة تتوقف على مدى فعالية التقويم التكويني ولهذا كان البحث في التقويم متركزا على سيرورة بناء المعارف مثل ما تظهره أنماط التقويم البنائي في المقاربة بواسطة الكفاءات. وفي نفس المنظور فان تقويم الكفاءة لا يهدف إلى سير مكتسبات المتعلم بقدر ما تهدف إلى التعرف على مدى تمكنه من بناء معارفه وهيكلتها وتصويب تعليماته، وممارسة الأساليب المعرفية التي تمكنه من إدماج مكتسباته في إطار الفرض المتاحة له في هذه المقاربة .

خلاصة:

إنّ التدريس بواسطة الكفاءات على غرار المقاربات الديداكتيكية المتعاقبة في تاريخ أدبيات التربية، لا يمثل سوى نموذج ضمن نماذج تربوية عديدة عكست ولا زالت تعكس الدينامية القائمة بين عمليتي التعليم والتقويم .

هذا إن المطلع لتاريخ حركة التقويم التربوي تستوقفه نفس الحقيقة إن التقويم لا يعدّو أن يكون محصلة التطورات الطارئة في مجال العلوم الإنسانية وحقول المعرفة عموما، فكلما حصل تطورا في هذه الحقول أدى ذلك إلى تغير النظرة إلى العمل الذي الديداتكتيكي ومنه إلى التقويم، و لا يزال في أفاق البحث العلمي المجال مفتوحا أمام مقاربات تعليمية أخرى تقتضيها مستجدات هذا المجال تتوقع أن تحمل في طياتها تصورات ومفاهيم جديدة تنير سبل العمل التعليمي وتثريه.

الخاتمة

خاتمة:

إذا كان إصلاح المنظومة التربوية يهدف إلى تحديث غايات التعليم حتى تكون أكثر من ملائمة لحاجات الأفراد والمجتمع المفترضة، وإلى تحقيق أهداف التكوين واستخدام أحسن الوسائل وأنجع الطرائق، فإن مقاربة الكفاءات تبدو في هذا المنظور إستراتيجية محكمة الآليات والجوانب لتحقيق الهدف.

ولئن تبنت وزارة التربية الوطنية هذه الإستراتيجية، وجعلت من التقويم التكويني عنصرا مواكبا لعملية التعليم القصد منه الضبط والتعديل، ويهتم بدرجة اكتساب الكفاءة وتوظيفها في المواقف المناسبة. في بناء المناهج الجديدة المنتظرة في إطار إصلاحها الشامل للمنظومة التربوية، فلأن لها من الأهمية في مجال التعليم والتكوين ما يفسر هذا الخيار ولعل ما يفسر ذلك أن المقاربة بالكفاءات وما تبنته من أساليبه تقويمية متنوعة وهادفة فضلا عن كونها وجهة تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثهما غبر تحديث مناهج التعليم وتعديل مسارات التكوين، وفضلا عن أخذها بالإعتبار ضرورة الجميع بين المعارف من جهة والقدرة على تحويلها وتجنيدها من جهة أخرى. فإنها توجه جديد تتبناه القطاع في ظل إفرازات التقدم العلمي والتكنولوجي.

ولقد إتضح لنا من خلال ما سبق عرضه في دراستنا بجانبيها: النظري والتطبيقي أن لأساليب التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات دور في تحسن أداء التلاميذ في نشاط قواعد اللغة. كما أن أغلب المعلمين يطبقون الكفايات التدريسية الأساسية في التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات، ومدى تطبيقهم للكفايات التدريسية الأساسية.

وعليه، فعلى المعلم مسايرة الأحداث والمستجدات التربوية، والتحكم في طرائق التدريس بالكفاءات، وأساليب التقويم التكويني، واستغلال الوسائل العصرية في عملية التعلم وعلى رأسها الإعلام الآلي. بهدف مد المجتمعات بأجيال تتعلم بممارسة التعلم ولا تهاب مواجهة مختلف المواقف العلمية والعملية.

ملحق

اســـــتبـــيـــــان

ضع العلامة (x) أمام الاحتمال المناسب.

*** البيانات الشخصية:**

1. الجنس ذكر ☐ - أنثى ☐
2. السن
3. المؤهلات العلمية.....

*** بيانات متعلقة بالتقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:**

4. المقاربة بالكفاءات هي:

- أسلوب يهدف إلى تنمية معارف ومهارات التلميذ . ☐
- إستراتيجية لإكساب المتعلم آليات التصرف في المحيط وحل المشكلات. ☐
- طريقة لاستثمار المتعلم مكتسباته وتحويلها إلى مواقف جديدة . ☐

5. يهدف إدخال المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية أساسا إلى تغير في :

- الأهداف التعليمية للمواد الدراسية. ☐
- أسلوب تناول المحتويات. ☐
- طرق التدريس. ☐

6. تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تحصيل المعارف بقدر ما لا تهدف إلى بنائها:

- صحيح ☐ - خطا ☐ - لا ادري ☐

9. تمثل النظرية السلوكية سندا تربويا للمقاربة بالكفاءات:

- صحيح ☐ - خطا ☐ - لا ادري ☐

10. يعتبر استنباط مشكلات الوسط كموضوع للتعلم في المقاربة بالكفاءات بعدا أساسيا:

- صحيح ☐ - خطا ☐ - لا ادري ☐

11. يعني إدماج المكتسبات في المقاربة بالكفاءات:

- التطبيق الفوري للمفاهيم والمبادئ العلمية. ☐
- تحقيق التفاعل بين الأنشطة التعليمية . ☐
- التأليف بين عناصر منفصلة في وضعية ما لجعلها أكثر وظيفية ☐

12. **كل نشاط تعليمي وفق المقاربة بالكفاءات هو نشاطا إدماجي:**

- صحيح ☐ - خطا ☐ - لا ادري ☐

13. **يستخدم التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات أثناء:**

- وضعية الانطلاق. ☐
- بناء التعلمات. ☐
- استثمار المكتسبات. ☐

14. **ينصب التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات على**:

- الأهداف الختامية المدمجة. ☐
- الأهداف القاعدية. ☐
- مرامي التعليم. ☐

***بيانات متعلقة بأساليب التقويم التربوي.**

15. **يعتمد المعلم أثناء تقويمه لتلاميذه مع الأسئلة التي تعالج:** ☐

- المستويات العليا في الجانب المعرفي لتصنيف بلوم" Bloom ".
- المستويات التي تقوم على الاستنتاج والاستنباط. ☐
- المستويات التي تقيس القدرة على الاسترجاع والتذكر ☐

16. **تعد الأساليب التقويمية الأكثر ملائمة واستخداما أثناء بناء التعلمات**:

- الاختبارات المقالية والموضوعية. ☐
- الأسئلة والأنشطة الصفية. ☐
- الملاحظة. ☐

17. يعتمد المعلم في قياس الاتجاهات والمهارات البيداغوجية للتلاميذ على:

- قوائم الرصد. ☐
- سلالم التقدير (اللفظية والعددية). ☐
- مذكرات وسجلات وصف يعير التعلم. ☐

18.يعتمد المعلم أثناء تقويمه لأداء التلاميذ على:

- تقويم المدرس. ☐
- تقويم القرين. ☐
- التقويم الذاتي. ☐

19. **يعتمد التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات على الأنشطة ماوراء المعرفية metacogonitif والتعلم الذاتي كأساليب له:**

- صحيح ☐ - خطا ☐ - لا ادري ☐

20. هل تتطلب عملية التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات أساليب أخرى:

- صحيح ☐ - خطا ☐ - لا ادري ☐

إذا كان الجواب بصحيح فما هي؟**.....**

21. **تساعد الأساليب التقويمية المعتمدة التلاميذ على اكتساب الكفاءات الضرورية**:

- صحيح ☐ - خطا ☐ - لا ادري ☐

22. تساهم الأساليب التقويمية بقدر كبير في تحسين مستوى التلاميذ التعليمي:

- صحيح ☐ - خطا ☐ - لا ادري ☐

23. **هل محتوى الوثيقة المرافقة لمنهاج للغة العربية يشرح بدقة أساليب التقويم التربوي:**

- صحيح ☐ - خطا ☐ - لا ادري ☐

24. **توجد صعوبات في تطبيق أساليب التقويم التربوي أثناء بناء التعليمات:**

- صحيح ☐ - خطا ☐ - لا ادري ☐

التلخيص

التلخيص:

إن هذه الدراسة تقوم على : التقويم التربوي في إطار المقاربة بالكفاءات ودوره في تحسين المسار الدراسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كنموذج.

يعتبر التقويم ركيزة أساسية في العملية التعليمية من أجل تحسين المستوى الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات لأنه يحدد النقاط الضعيفة والعمليات المستعصية لكي يعالجها ومحاولة تقويتها وتعزيز قدرتها.

وقد سعيت في هذه الدراسة جاهدا أن أحاول معرفة أهمية التقويم التربوي ومدى فاعليته في التعليم ومدى فاعلية نتائجه في العملية التعليمية.

ومن خلال هذه الدراسة العلمية توصلت إلى أنها رغم نتائجها التي حققها التقويم التربوي إلا أن هناك عدة أقسام مبهمة وصعوبات مازال يكتنفها الكثير من الغموض في هذه الدراسة ، وقد تمثلت في عدم وجود الامكانيات المدرسية الكافية سواء للتلميذ أو الأستاذ وأيضا هناك عائق كثرة التلاميذ في القسم .

الكلمات المفتاحية : التعليم . التقويم التربوي . المقاربة بالكفاءات . الدراسة.

This study is based on: the educational evaluation within the framework of the competencies approach and its role in improving the academic path of the fourth year of intermediate education as a model.

Evaluation is a fundamental pillar in the educational process in order to improve the academic level in light of the approach to competencies because it identifies weak points and intractable processes in order to address them and try to strengthen them and enhance their capacity.

In this study, I have tried to find out the importance of educational evaluation, its effectiveness in education, and the effectiveness of its results in the educational process.

Through this scientific study, I came to the conclusion that despite its results achieved by the educational evaluation, there are several ambiguous departments and difficulties that are still shrouded in a lot of ambiguity in this study, and it has been represented in the lack of adequate school capabilities, whether for the student or professor, and also there is an obstacle to the large number of students in the department.

Key words: education. Educational evaluation. Approach to competencies. studying.

Cette étude s'appuie sur: l'évaluation pédagogique dans le cadre de l'approche par compétences et son rôle dans l'amélioration du parcours académique de la quatrième année de l'enseignement intermédiaire comme modèle.

L'évaluation est un pilier fondamental du processus éducatif afin d'améliorer le niveau académique à la lumière de l'approche des compétences car elle identifie les points faibles et les processus insolubles afin de les aborder et d'essayer de les renforcer et d'améliorer leurs capacités.

Dans cette étude, je me suis efforcé d'essayer de découvrir l'importance de l'évaluation éducative, son efficacité dans l'éducation et l'efficacité de ses résultats dans le processus éducatif.

Grâce à cette étude scientifique, je suis arrivé à la conclusion que malgré ces résultats obtenus par l'évaluation pédagogique, il existe plusieurs départements ambigus et des difficultés qui sont encore entourés de beaucoup d'ambiguïté dans cette étude, et cela a été représenté dans le manque de capacités de l'école, que ce soit pour l'étudiant ou le professeur, et il y a aussi un obstacle au grand nombre d'étudiants dans le département.

Mots clés: éducation. Évaluation pédagogique. Approche des compétences. étudier.

المراجع

– قائـــمة المراجـع

أ– الكتب :

1– أبو بكر بن بوزيد– الإصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات – دار القصبة للنشر والتوزيع . الجزائر.

2– إبراهيم وجيه محمود–التعلم أسسه، نظرياته، تطبيقاته – الطبعة الأولى ، 1976.

3– إبراهيم قاسمي– دليل المعلم في الكفايات– دار هومة للنشر والتوزيع الجزائر، الطبعة الأولى، 2004.

4– أحمد زكي صالح–علم النفس التربوي –مكتبة النهضة العربية ، القاهرة ، ط3، 1977.

5– أحمد سعد جلال– مبادئ الإحصاء النفسي تطبيقات وتدريبات عملية على برنامج Spess – الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر ط1، 2008.

6– أحمد صالح خطاب– صفات المعلمين الفاعلين دليل التطوير والتأهيل والتدريس– ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن ، ط1، 2007.

7– أحمد على كنعان – أدب الأطفال والقيم التربوية –دار الفكر للنشر والتوزيع، بدون طبعة ، 2007.

8– أحمد محمد الطيب– التقويم والقياس النفسي والتربوي – الناشر المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية، ط1 ، 2003.

9– أحمد عودة سليمان – القياس والتقويم في العملية التدريسية – دار الأمل للنشر والتوزيع ، ط3، 2004.

10–أحمد محمد الطيب، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، الطبعة الأولى ، 1999.

11– أديب محمد الخالدي – سيكولوجية الفروق والتفوق العقلي – دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1 ،2003.

12- الجميل عبد السميع محمد شعلة- التقويم التربوي المنظومة التعليمية إتجاهات وتطلعات - دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط1 ، 2000.

13- أحمد عزت راجح -أصول علم النفس –دار المعارف، بدون طبعة،1979.

14-أحمد حسين اللقاني وعودة عبد الجواد أوسينة - أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية - مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن، الطبعة الأولى ، 1999.

15-الدمرداش- بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في التقويم - وزارة التربية الوطنية للكويت ، 1974.

16-الزاملي علي عبد الجاسم - مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي- مكتب الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، الطبعة الأولى ، 2009.

17-السيد عبد الحميد عطية، سلمى محمود جمعة - النظرة والممارسة في الخدمة الاجتماعية- المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، ط1، 2001.

18-الشرقاوي خليل- علم الصحة النفسية -دار النهضة للنشر والتوزيع ، بيروت ، بدون طبعة ، 1983.

19-أمل البكري ، علم النفس المدرسي، دار المعتز للنشر والتوزيع ، ط1 ، 2007.

20- أنيس محمد قاسم- الفروق الفردية والتقويم- دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1 ، 2003.

21-إكرافي روجيرس- المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية - الرباط المغرب، بدون طبعة ،2006.

22-إيمان أبو غريبة -القياس والتقويم التربوي- دار البداية، عمان الأردن ، الطبعة الأولى ، 2008.

23-بيتر هـ روسي- التقويم الطريقة المنظمة والمبسطة لفهمه وتطبيقه - جامعة الملك سعود ، للنشر العلمي والمطابع بدون طبعة ، 2007.

24-جابر عبد الحميد ، استراتيجيات التدريس والتعلم ، دار الفكر العربي، الجزائر، بدون طبعة ، 1999.

25- جودت عزت عطوي- الإدارة التعليمية والإشراف التربوي - الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن، الطبعة الأولى ، 2001.

26-جودت عبد الهادي - مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي- دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، 2005.

27-حاجي فريد - بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات - دار الخلدونية الجزائر، الطبعة ألأولى ، 2005.

28-حامد عبد القادر - دراسات في علم النفس -دار النهضة المصرية ، القاهرة ، بدون طبعة ، 1902.

29-حامد عبد العزيز العفي- التأخر الدراسي تشجيعه وعلاجه- جماعة عين الشمس، بدون طبعة، 1974.

30- حسين أبو رياش -علم النفس للطالب الجامعي والمعلم الممارس- دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، الطبعة الأولى ، 2007.

31-حسن عمر مسني - تصميم التدريس - دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان الاردن، الطبعة الثانية، 2000.

32-حلمي المليجي - علم النفس المعرفي - دار النهضة العربية ، القاهرة الطبعة الأولى ، 2004.

33- خالد لبصيص - التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف- دار التنوير للنشر والتوزيع الجزائر، بدون طبعة، 2004.

34-خالد خلف المحاميد - استراتيجيات التدريس والتقويم الحديث كنماذج تطبيقية - مطابع الدستور التجارية ، عمان الأردن ، الطبعة الأولى ، 2008.

35-خير الدين هني – مقاربة التدريس بالكفاءات – بدون دار نشر، الطبعة الأولى ، 2005.

36-خير الدين هني – تقنيات التدريس – بدون دار نشر، الطبعة الأولى ،1999.

37-رافدة الحريري- التقويم التربوي – دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان الأردن، 2007.

38-رجاء محمود أبوعلام – تقويم التعليم – دار الميسرة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، 2005.

39- ردينة عثمان الأحد و جذام عثمان يوسف- طرائق التدريس- دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن، الطبعة الأولى ، 2001.

40- رشاد صالح الدمنهوري – التنشئة الإجتماعية والتأخر الدراسي – دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، سنة غير موجودة.

41- رمزية الغريب-التعليم النفسية-مكتبة أنجلو المصرية ،1975 .

42- رمضان أرزيل ومحمد حسونات – نحو استراتيجيات التعليم بمقاربة الكفاءات – دار الأمل للنشر والتوزيع ، تيزي وزو الجزائر، الطبعة الأولى ، 2002.

43- زكي إبراهيم المتوفي- كيف تكون معلما ناجحا – مكتبة العلم والإيمان ، الطبعة الثانية ، 1993-

44- سامي محمد ملحم -القياس والتقويم في التربية وعلم النفس- دار المسيرة والتوزيع، الطبعة الثالثة ، 2004.

45- سامي محمد ملحم – مناهج البحث في التربية وعلم النفس- دار المسيرة والتوزيع، الطبعة الرابعة ، 2006.

46-سعد لعمش – الجامع في التشريع المدرسي الجزائري –دار الهدى للنشر والتوزيع الجزائر2010.

47- سعيد التل – مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي – جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان الاردن ، الطبعة الأولى ، 2007.

48- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي – تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم- دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، الطبعة الأولى ، 2004.

49- صلاح الدين محمود علام – القياس والتقويم التربوي والنفسي- دار الفكر العربي، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 2002.

50- طيب نايت سليمان وآخرون- بيداغوجية المقاربة بالكفاءات – دار الأمل ، تيزي وزو ، الجزائر، الطبعة الأولى ، 2004.

51- طه فرج عبد القادر – علم النفس وقضايا العصر، دار المعارف- القاهرة ، الطبعة الثالثة ، 1982.

52- عبد الواحد الكبسي- القياس والتقويم تجديدات ومناقشات – دار جرير ، النشر والتوزيع ، الطبعة الثالثة ، 2007.

53- عبد الرحمن عدس- علم النفس التربوي النظري والتطبيق الأساسي- دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة ، 2008.

54- عبد العزيز القوصي- أسس الصحة النفسية – مكتبة النهضة المصرية ، بدون طبعة ، 1952.

55- عبد الرحمن العيسوي – علم النفس التربوي دراسة في التعليم والاستذكار ومعوقاتهم – دار النهضة العربية ، الطبعة الأولى ، 2004.

56- عبد الله الصمادي – القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق – ماهر الداربيع ، مركز يزيد للخدمات الطلابية ، الطبعة الأولى ، 2004.

57- عبد الحكيم علي مهيدات ، وإبراهيم محمد المحاسنة – التقويم الواقعي – دار جديد للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، الطبعة الأولى ، 2009.

58- عبد الله الكندري ، محمد عبد الدايم – مدخل إلى مناهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية – مكتبة الفلاح ، الكويت ، 1993.

59- عبد الرحمان العيساوي- سيكولوجية النمو- دار النهضة العربية ، بيروت ،لبنان ، الطبعة الأولى ، 2004.

60- عبلة سباط جمعة – مهارات في التربية النفسية – دار المعرفة، بيروت ، الطبعة الثانية ، 2005.

61- عقل أنور – تطوير تقويم الطالب- دار النهضة العربية ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2002.

62- عمار بوحوش، محمد محمود زينيات – مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحث – ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون الجزائر، الطبعة الرابعة ، 2007.

63- علي راشد –كفايات الأداء التدريسي –دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 2005.

64- عواد رباب يوسف – التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجية – دار المناهج ، عمان الاردن الطبعة الأولى ، 2006.

65- غانم سعيد العبيدي- التقويم والقياس في التربية والتعليم – مطبعة رفيق بغداد ،الطبعة الأولى ، 1970.

66- فؤاد أبو حطب، أمال صادق –علم النفس التربوي –مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة الطبعة الرابعة ، 1998.

67- فوزي بن دريدي – الوافي في التدريس بالكفاءات –دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة الجزائر، دون طبعة ، 2002.

68- قاسم علي الصراف- القياس والتقويم في التربية والتعليم – دار الكتاب العلمي، عمان ، الاردن، الطبعة الأولى ، 2002.

69- كمال عبد الحميد زيتون – التدريس نماذجه ومهاراته – عالم الكتب القاهرة الطبعة الاولى ، 2003.

70- كمال محمد المغربي –أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية – دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، الطبعة الأولى ، 2007.

71- لخضر زروق– تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات– دار هومة ، الجزائر، بدون طبعة ، 2003.

72- محمد بوعلاق –الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته– قصر الكتاب البليدة ، الجزائر، 1999.

73- محمد بوعلاق– مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات– قصر الكتاب ، الجزائر، 2004.

74- محمد عثمان – أساليب التقويم – دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ، 2005.

75- محمد زياد حمدان– أدوات ملاحظة التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية– دار السعودية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر ، 1996.

76- محمد أمين المفتي– سلوك التدريس –مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، 1996.

77- محمد الطاهر وعلي–بيداغوجية الكفاءات –بدون طبعة ، 2006.

78- محمد زياد حمدان – تقيم التحصيل الدراسي إختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية – دار التربية الحديثة ، عمان الأردن، 1986.

79- محمد خليفة بركات– الإختبارات والمقاييس العقلية – دار النسر للنشر والتوزيع الطبعة الثانية ، 1979.

80- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي – التدريس بالأهداف وبيداغوجيا بالتقويم– غريس معسكر ، الطبعة الثانية ، 2005.

81- محمد صالح حثروبي -المدخل إلى التدريس بالكفاءات -دار الهدى للنشر والتوزيع عين مليلة ، الجزائر، 2002.

82- محمد صالح حثروبي- نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته- دار الهدى للنشر والتوزيع عين مليلة ، الجزائر، 2002.

83- محمود عبد الحليم منسي- التقويم التربوي- دار المعرفة، الجامعية الإسكندرية مصر ، 2007.

84- محمود عبد الحليم منسي- مناهج البحث العلمي- دار المعرفة الجامعية ، مصر بدون طبعة ، 2000.

85- مروان أبو حويج - القياس والتقويم في التربوية وعلم النفس- دار العلمية الدولية ، ودار الثقافة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، 2004.

86- مولاي بودخيلي- نطق التحضير وعلاقتها بالتحصيل الدراسي- ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2004.

87- مريم سليم - علم النفس التربوي - دار النهضة العربية ، بيروت الطبعة الأولى 2004.

88- مدحت عبد اللطيف الحميد - الصحة النفسية والتفوق الدراسي- دار النهضة العربية ، بيروت بدون طبعة ، 1990.

89- محسن حسن العمايرة - المشكلات الصحية- دار المسيرة ، عمان الاردن الطبعة الأولى، 2007.

90- مصطفى حسين باهي - التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية مبادئ ونظريات - مكتبة الخلود المصرية ، 2004.

91- مصطفى محمود أبو بكر- مناهج البحث العلمي - الدار الجامعية الإسكندرية مصر بدون طبعة ، 2007.

92- مصطفى نمر دعمس- إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته- دارغيداء للنشر والتوزيع الطبعة الأولى ، 2008.

93- نعيم الرفاعي -الصحة النفسية -دار الأطبعة بيروت لبنان الطبعة الأولى 1959.

94- نبيل عبد الهادي- مدخل إلى القياس والتقويم وإستخدامه في مجال االتدريس الصحي- دار وائل للنشر والتوزيع عمان الاردن ، 2008.

95- نعمان شحادة - التعلم والتقويم الأكاديمي - دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، الطبعة الأولى ، 2009.

96- وجيه الفرح -أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي- مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، 2007.-

97- وائل عبد الرحمن التل ،عيسى محمد قحل- البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية - دار الحامد للنشر والتوزيع عمان الاردن ، بدون طبعة2007.

98- يوسف مصطفى القاضي – الإرشاد النفسي والتربوي –دار المريخ ،1981.

ب- المعاجـــم:

99-ابن منظور- لسان العرب المحيط المجلد الخامس- دار الجيل بيروت ، 1982.

100- المنجد في اللغة والأعلام - المطبعة الكاثوليكية- الطبعة الثانية ، 1972.

101- جبران مسعود - رائد الطلاب ، معجم لغوي عصري- دار العلم للملايين بيروت ، الطبعة الرابعة، 1979.

– الرسائل الجامعية :

102- بدوي أحمد الطيب- فاعلية برنامج للتدريب عن بعد في تنمية الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية – رسالة دكتوراه –كلية التربية ، جامعة الازهر ، 2002.

103- بوفلجة غياث- التربية والتكوين علم النفس وعلوم التربية كلية الآداب والعلوم الاجتماعية جامعة الجزائر، 2002.

104- سعدة قاسم ساري- برنامج تدريب مقترح قائم على التحكم الذاتي تنميته الكفايات التعليمية اللازمة لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ج.ع السورية، في ضوء احتياجاتهم التدريسية- رسالة دكتوراه في الفلسفة في التربية ، مناهج وطرق التدريس، القاهر ، 2003.

105- سهير زكريا فودة – تقويم مهارات اختبار وصياغة وإستخدام الأهداف الإجرائية، عند إعداد الدروس اليومية لدى الطالبات بالأقسام العلمية بكلية التربية للبنات بجدة دراسات في المناهج وطرق التدريس القاهرة (العدد)09، 1990.

106- شريف أحمد حلمي اللمعي- تقويم الكفايات المهنية للمعلمين خريجي برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي – رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 2001.

107- فاروق حمدي حافظ الفرا- وضع برنامج لتطوير بعض الكفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت – رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس ، 1982.

108- كاظم كريم رضا-علاقة قدرات التفكير الإبتكاري على التحصيل الدراسي- رسالة ماجستير ، جامعة بغداد ، 1982.

109- فضيلة حناش – مدى وضوح التعليم المحوري لدى أساتذة الطور الثالث ابتدائي – رسالة ماجستير، 1998.

110- محمد إبراهيم الخطيب- فاعلية إستخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية لدى طلاب المعلمين تخصص لغة عربية – في كليات المجتمع الأردني رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، 1990.

111- محي الدين عبد العزيز- الحالة الاقتصادية للأسرة وأثرها على التحصيل الدراسي لتلميذ المرحلة الابتدائية- رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم النفس الطفل والمراهق، الجزائر، 1983.

112- منى عبد الموجود أحمد محمد – تقويم بعض المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي – رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس، 2001.

113- موسى إبراهيم حريزي- تقويم أهداف أسئلة الامتحان لنيل شهادة التعليم الاساسي الجزائري في ضوء تصنيف بلوم – معهد علم النفس والتربية ، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ، الجزائر، 1994.

114- يخلف رفيقة –رياض الأطفال والتحصيل عند التلاميذ الطور الابتدائي، الأقسام الأولى دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية التابعة لولاية الجزائر العاصمة- رسالة ماجستير 2004.

115- يوسف خنيش- صعوبات التقويم في التعليم المتوسط وإستراتيجيات الأساتذة لتغلب عليها – رسالة ماجستير في علم النفس كلية الآداب والعلوم الاجتماعية حرقاس وسيلة – مدى إعداد معلمي السنة الأولى إبتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتشين- رسالة ماجستير معهد علم النفس التربية ، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ، جامعة قالمة ، 2004.

د- المجلات والدوريات :

116- المجلة الجامعية الصيفية ، وزارة التربية ، مستغانم ، الجزائر، جويلية ، 2001.

117- المجلة الجزائرية للتربية وزارة التربية الوطنية ، العدد(الأول)، الجزائر، نوفمبر 1994.

118- اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم من التعليم المتوسط جويلية 2005.

119- اللجنة الوطنية للمناهج الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، جويلية 2005.

120- المقاربة بالكفاءات بين بناء المنظرين وتمثل المعلمين بحث، محمد المنصف عجمي ، 2002-2003.

121- بلقرين مخلوف - مداخلة حول التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات إكمالية صالح محند اوعمر،2005

122- حناش فضيلة -دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية - مجلة علمية نصف سنوية ، جامعة الجزائر، العدد 08- 2007.

123- الكتاب السنوي:2003، 11.

124- عبد الله خميس أبو سعيدي، وثريا الراشدي- مجلة العلوم التربوية والنفسية - المجلد 10، العدد (02)، يونيو 2009.

125- وزارة التربية الوطنية ، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ديوان الوطني للمطبوعات الدراسية .

126- وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 03-04 المؤرخ 23 جانفي 2008.

– قائمة المراجع باللغة الفرنسية :

127- Astolfi (j. paul)-l'erreur un outil pour enseigner - 2 éme édition, (ESF) Paris, 2001.

128- Carré Ph, casper (pierre) – traité des sciences et des techniques de la formation- , Demod Paris,1999.

129- Dolz (joacqrim) Ollagriner- l'enigme de la compétence en education -de Boeck , université Bruxelle,2002.

130- De cortes et al les fondement de l'action didactique 3 eme édition de de Boeck , université Bruxelle, 1996.

131- Deland sheere ,Gilbert(Vivaine)-Définir les objectifs pédagogique , 7 eme édition , Paris , 1997.

132- G. Abernot -les méthodes d'évaluation scolaires ESF - Paris, 1996.

133- Goupil(Georgette),lusitanien (Guy)-Apprentissage et enseignement , Gaetan Mormi, 1996.

134- Mender Michel ,- didactique fonctionnelle- H D essain, 1980.

135- Raynal (Françoise)- dictionnaire des concepts-, cles ESF Paris , 1997.

136- Narany Harbans : Beginning teacher perceptions of their proficiency in skilles , rapport evaluative (192) Canada Baskat , shewan, 1990.

137- Xavier Roegiers , une pédagogie de l'intégration compétence et intégration des acquis dans l'enseignement – de Boeck , université Bruxelle, 2001.

– قائمة المراجع باللغة الإنجليزية:

138- Brook hart, sm teacher gradine practices. Meaning and values

139- Cisek GJ, fitz Gerald s,m rachor r.e, teachers assessment practices preparation isolation and the kitchen sink education assessment-1996

140- Cross l.h frary r.b-hodgepode grading .endorsed by student and teachers alike applied measument in edution 1999

141- Frary r.b cross l.h weber l j testing and grading practices and opinions of secondary school teachers of academic subjects implication for instruction in measurement educational measurement issues and practice,1993,30.

142- gournal of educational measurement, 1993, (30. 142).

143- Gullickson a.r.student evaluation techniques and their relationship curriculum,journal of educational research,1985

144- Marso,rna pigge f,l teachers testing knowledge,skills and practice in s,l wise (ed) teachers training in measurement

145- Stiggins r,j secondary teachers classroom assessment and grading practices,educational measurement ,issues and practice 2001.32.

الفهرس

الفـهرس

واجهة المذكرة.....

كلمة شكـر .....

إهـداء .....

الفهرس .....

بسملة .....

مقدمة .....

الفصل الاول: التقويم التربوي

تمهيد.....07

1. مفهوم التقويم.....07

2. الفرق بين التقويم والتقييم 09

3. الفرق بين القياس والاختبار 09

4. أهداف التقويم التربوي.....10

5. أهمية التقويم التربوي.....10

6. خصائص التقويم التربوي.....11

7. خطوات التقويم التربوي.....13

8. وظائف التقويم التربوي.....15

9. استراتيجيات التقويم التربوي.....16

10. أنواع التقويم التربوي.....17

11. أدوات التقويم التربوي.....24

12. مجالات التقويم التربوي.....28

خلاصة.....30

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات.

تمهيد.....31

1. مفهوم الكفاءة.....32

2. مكونات الكفاءة.....34

3. تصنيف الكفاءات..... 35

4. مفهوم المقاربة بالكفاءات 36

5. خصائص المقاربة بالكفاءات 37

6. مبادئ المقاربة بالكفاءات 38

7. التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات 39

خلاصة 50

- الخاتمة 51

- الملاحق.....53

- الاستبيان.....54

- التلخيص 57

- المراجع 61

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح خصائص المقاربة بالكفاءات.	20

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مخطط يوضح التغذية الراجعة	37
02	مخطط توضيحي لكفاءة تصليح محرك	38

الحمد لله