جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة ماستر

دراسات لغوية
لسانيات تطبيقية

رقم: ل.ت/69

إعداد الطالبة:
سارة المنى جمرة

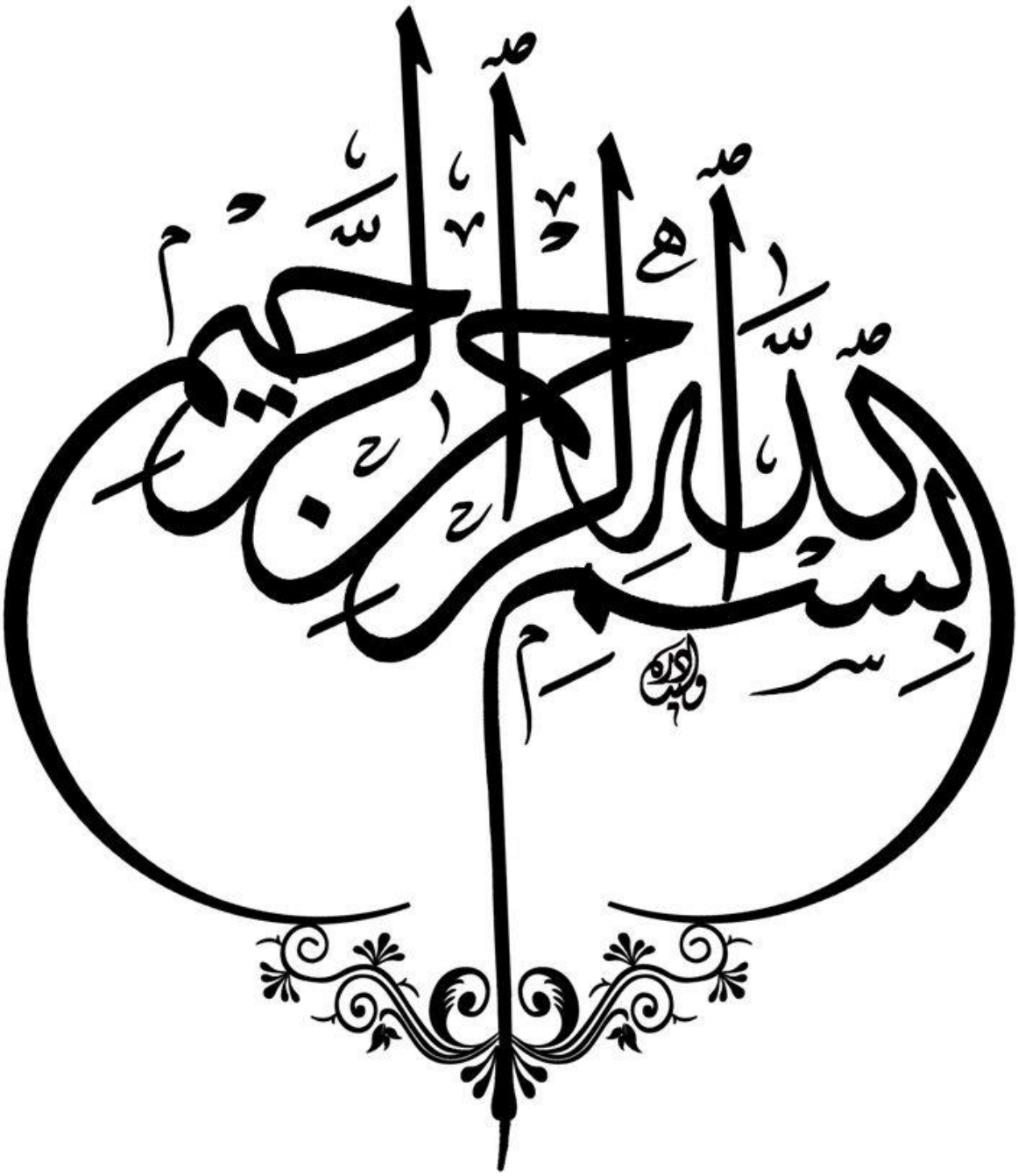
يوم: 2022/06/28

التقويـــم وفق المقاربة بالكفـــــــــاءات في مرحلة التعليم المتوسط
– متوسطة دوبة الدراجي بن مداني بسيدي خالد أنموذجا –

لجنة المناقشة :

نورة بن حمزة	أ.مح أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
ليلى سهل	أ. د	جامعة محمد خيضر بسكرة	مشرفا ومقررا
أبوبكر زروقي	أ.مح أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية : 2022/2021


بسم الله الرحمن الرحيم

مـــقدمة

تعد المدرسة المؤسسة التعليمية الأولى التي تعمل جاهدة بكل طاقمها من أجل إنتاج فرد متكامل ومثالي داخل المؤسسة وخارجها، فهي أسرة المتعلم الثانية التي تسهر على نجاحه علما وخلقا، لتحقيق الأفضل سواء في ميدان التربية أو التعليم لأنهما أساس التطور والتقدم، الأمر الذي يتطلب ضرورة مواكبة هذا القطاع للتطورات و التغييرات الراهنة التي كست مختلف المجالات في عصرنا الحاضر فتداخلت فيه أفاق المعرفة وأصبحت الصلة بين العلوم ضرورة لابد منها.

وللحاق بركب العصرنة الذي سارت عليه الدول المتقدمة اختارت المنظومة التربوية في الجزائر أن تسير على نهج جديد يُخرج النظام التعليمي من حلته التقليدية ليكتسي بحله جديدة مسايرة للتغير الحاصل، فاختارت المقاربة بالكفاءات كطريقة حديثة للنظام التعليمي عرفتها الساحة المدرسية على المستوى العالمي، استحدثت فيها محتويات التعليم وطرائق التدريس وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية، ونظرا لأهمية التقويم ومكانته في الساحة التعلمية وارتباطه الوثيق بالتطور التربوي لكونه الوسيلة التي تمكن المعلم من الحكم على فاعلية عملية التعليم ومدي تحقيق الأهداف المرجوة بما فيها من عناصر ومقومات (المتعلم والمعلم والمحتوى التعليمي...)، فالتقويم يرافق عملية التعلم في جميع مراحلها هذه المكانة التي جعلت المقاربة الحديثة تركز على التقويم وتوليه اهتماما خاصا ليظهر عليه التجديد تحت ما يسمى بـ تقويم الكفاءات وهذا ما سنتطرق إليه من خلال دراستنا الموسومة بـ: **التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط.**

وترجع أسباب اختيارنا لموضوع البحث إلى ما يلي :

- كون الدراسة تجمع بين موضوعين هامين هما : المقاربة بالكفاءات و التقويم التربوي محاولين الوقوف على كل ما يتعلق بهما في ميدان التعليم .
- التعرف على المقاربة بالكفاءات لكونها طريقة مستحدثة في قطاع التربية و التعليم.

- الوقوف على مدى تفعيل عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات على الساحة التعليمية.
- افتقار معظم الأساتذة لطريقة تقويم الكفاءات التي نصت عليها المقاربة الجديدة
- مواجهة الأساتذة للعديد من الصعوبات و العوائق التي تعتري الأستاذ خلال تجسيده لعملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات .

وتنبع أهمية هذه الدراسة من خلال المكانة التي يحتلها كل من التقويم التربوي والمقاربة بالكفاءات في الساحة التعليمية (النظام التربوي)،فهذه الدراسة تسلط الضوء على عملية يتم من خلالها الحكم على نتاج التعلم بالنجاح أو الفشل عن طريق ما حققه من أهداف.

ومنه نطرح الإشكالية الأساسية :

ما واقع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط ؟

واندرج تحت هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة الفرعية على النحو الأتي :

1. ما مدى فعالية التقويم في المنظومة التربوية الجزائرية؟
2. هل استطاعت المقاربة بالكفاءات أن تعطي صورة جديدة للتقويم في مرحلة التعليم المتوسط؟
3. هل هناك علاقة تجمع بين التقويم وكفاءة المتعلم؟ وهل أسهم تقويم الكفاءات في تنمية قدرات المتعلم ورفع مستواه؟
4. هل حقق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات أهدافه المنشودة دون مواجهته لأي صعوبات؟

ولغرض الإجابة عن التساؤلات المطروحة في الإشكالية اشتمل هذا البحث على خطة تنظيم فصوله ومباحثه، واتخذت هذه الخطة المجرى الآتي:

- **مقدمة:** تطرقنا فيها إلى تمهيد للموضوع ،ثم أسباب اختيار الموضوع وأهميته بعدها طرحنا الإشكالية وتليها الخطة المتبعة في البحث والمنهج المعتمد في الدراسة، كما عرجنا إلى أهم المصادر والمراجع مع ذكر أهم الصعوبات التي واجهتنا أثناء إعدادنا للبحث وختمت بشكر وعرفان إلى الأستاذة المشرفة واللجنة المناقشة.
- **فصل أول:** خصص للجانب النظري وقسم إلى مبحثين اثنين، أولهما عُنون بالتقويم التربوي تطرقنا فيه إلى مفهوم التقويم وأنواعه وخطواته وأساسياته وخصائصه وكذلك مجالاته وأساليبه وأهدافه. أما المبحث الثاني والموسوم بـ المقاربة بالكفاءات تعرضنا فيه إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات ومرتكزاتها ومنهجيتها وأهدافها، ثم انتقلنا إلى تقويم الكفاءات خصائصه ومبادئه وشروطه ووظائفه، كما تضمن علاقة التقويم بالكفاءات والشبكة المعتمدة في ذلك ،وختمناها بأهمية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- **فصل ثان:** خصص للجانب التطبيقي وتضمن مبحثين، عنون الأول بـ الإجراءات الميدانية للدراسة تطرقنا فيه إلى أداة الدراسة وحدودها والمنهج المعتمد والأساليب الإحصائية المتبعة ، أما المبحث الثاني فخصص لعرض النتائج المتوصل إليها وتحليلها ثم تفسيرها.

وفي الأخير اختتمنا البحث بخلاصة احتوت على أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة ،كانت بمثابة الإجابة عن التساؤلات المطروحة في المقدمة مع طرح مجموعة من التوصيات والاقتراحات راجين فيها أن يتم أخذها بعين الاعتبار في مجال التربية والتعليم.

وقد استندنا على المنهج الوصفي بالاعتماد على آلية التحليل في الإطار النظري الذي خصص لتسليط الضوء على التقويم التربوي وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات و كل ما يتعلق بهما، لكونه المنهج المناسب لعرض العناصر المتعلقة بالموضوع وتحليلها .

أما فيما يخص الإطار التطبيقي فقد اعتمدنا على المنهج الإحصائي التحليلي المناسب لعملية التحليل عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية.

واستقينا المادة العلمية من كتب متعددة ومتنوعة أسهمت في إثراء بحثنا نذكر منها:

1. رافدة الحريري، التقويم التربوي.
2. الجميل محمد عبد السميع شعلة، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات.
3. عقيل محمود رفاعي، التعلم النشط، المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم.
4. عبد الله بن حميد سالم الخروصي، التكامل في التعليم المدرسي.

أما من ناحية الصعوبات التي واجهتنا في إنجاز هذا البحث نذكر منها:

شساعة الموضوع وتشعب أطرافه مما يصعب علينا تحديد المعلومات المطلوبة وانتقائها دون المساس بالمادة أو التقصير في حقها.

وفي الأخير أتقدم بجزيل الشكر للأستاذة المشرفة "ليلى سهل" التي كانت لنا خير سند وأعانتنا لإنجاز هذا العمل، وكذا اللجنة المناقشة آملة أن تكون ملاحظتهم توجيها وتصحيحا وتعديلا لما وقعت فيه من خطأ، فمنكم نتعلم.

الــفصل الأول

التقويم التربوي والمقاربة بالكفاءات

- المبحث الأول: التقويم التربوي.
- المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات.

توطئة:

تقوم المنظومة التربوية على عملية التقويم فهو يمثل أهم ركن في العملية التعليمية نظرا لقدرته في تحديد مدى تتحقق الأهداف والغايات التربوية المسطرة، ولا يمكن الاستغناء عنه في أي عنصر من عناصر العملية التعليمية الثلاث: المتعلم – المعلم – المحتوى التعليمي، ويشترط في التقويم أن يبنى على مجموعة من المبادئ وينفذ بشكل متقن وممنهج وفق خطة مناسبة لكونه الركيزة الأساسية التي يقوم عليها التعليم في جميع مراحله.

ومن الملاحظ أن العالم شهد تطورا ملحوظا في شتى المجالات بما فيها مجال التدريس الذي التحق بركب العصرنة نظرا لاختلال نظامه ومعاناة أصحابه، الأمر الذي جعل خبراء التربية يعيدون النظر فيه ويخمنون في إعادة بنائه وفقا لمقاييس تحقق نجاح العملية التعليمية التعلمية، فتبنوا فكرة المقاربة بالكفاءات في العديد من الدول بما فيها الجزائر وركزوا فيها على التقويم نظرا لأهميته في العملية التعليمية التعلمية .

المبحث الأول: التقويم التربوي

أولا: مفهوم التقويم وعلاقته ببعض المصطلحات

1- مفهوم التقويم :

أ_ لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: **"أَقَمْتُ الشَيْءَ، وَقَوَمْتُهُ، فَقَامَ بِمَعْنَى اسْتَقَامَ والاسْتِقَامَةِ، اعْتِدَال الشَيْءِ، واسْتِوَاؤُهُ ... وَقَوَمَ دَرْأُهُ، أَزَالَ عِوَجُهُ وَكَذَلِكَ أَقَامَهُ"**(1)

"وَقَوَمْتُ الشَيْء فَهُوَ قَوِيمْ أَيْ مُسْتَقِيمْ"(2)

"كما جاء في قاموس المحيط للفيروز آبادي: **"قَوَّمْتُ السِّلْعَةَ واسْتَقَمْتُهُ: ثَمَنْتُهُ واسْتَقَامَ: اِعْتَدَلَ، وَقَوَّمْتُهُ: عَدَّلْتُهُ، فَهُوَ قَوِيمْ مُسْتَقِيمْ"**(3)

فكلمة قوم في اللغة تشير إلى معنى الاستقامة أي الاعتدال وإزالة الاعوجاج.

ب-اصطلاحا: للتقويم في الاصطلاح تعريفات عدة، تعددت بتعدد وجهة نظر كل باحث وتخصصه وسنحاول أن نعرض بعضا منها:

التقويم هو: **"عملية قياسية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوة بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم بالصورة التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة"**(4).

---

(1) ابن منظور، **لسان العرب**، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، مادة (ق و م)، دار المعارف، القاهرة – مصر، (د ط)، (د ت)، باب القاف، ص3786.

(2) المرجع نفسه، ص: 3782.

(3) الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، تح: أنس محمد الشامي و زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة – مصر، (د ط)، 1429هـ/ 2008م، ص: 1383.

(4) عبد القادر كراجة، **القياس والتقويم في علم النفس، رؤية جديدة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1417هـ/1997م، ص 106.

ويعرفه الحريري بأنه: **"عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وتقييمها فالحكم عليها وبالتالي الشروع باتخاذ إجراءات عملية في شأنها بهدف التغيير والتطوير"**[1].

ويمكن تعريفه على أنّه: **"العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة أي أنه ما يتم بموجبه إصدار حكم موضوعي يحقق هدفا تربويا يسعى إليه كل من الدارسين والمدرسين"**[2].

ويرى سليمان محمد أبو شارب على أنّ التقويم **"عملية الحصول على معلومات معينة حول مجهود ما للخروج بنتيجة مناسبة للحكم على ذلك المجهود واتخاذ قرارات مناسبة حوله"**[3].

ويعرّف محمد عبد السميع التقويم عند الغرب بأنّه: **"عملية الحصول على المعلومات واستخدامها للتوصل إلى أحكام توظف بدورها في اتخاذ القرارات"**[4].

كما يقصد به أيضا: **"الأسلوب الذي تستخدم فيه البيانات والمعلومات التي تم جمعها بواسطة القياس كأساس لإصدار الأحكام"**[5].

بعد استعراضنا لمجموعة من تعريفات الباحثين العرب والغرب حول التقويم يمكن أن نخرج بتعريف شامل للتقويم بأنه: عملية منظمة يتم من خلالها جمع معلومات وبيانات

---

(1) رافدة الحريري، **التقويم التربوي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، (د ط)، 1428هـ/2008م، ص15.

(2) جعفر عبد كاضم المياحي، **القياس النفسي والتقويم التربوي**، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1432هـ/2011م، ص 47.

(3) سليمان محمد أبوشارب، **استراتيجيات التقويم في التربية المهنية**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1436هـ/2015م، ص 28

(4) الجميل محمد عبد السميع شعلة، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات**، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، ط1، 1425هـ/2005م، ص 23

(5) المرجع نفسه، ص 23.

تهدف إلى الحكم عن العملية التعليمية التعلمية وتحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها بغية تطوير العملية التربوية ونجاحها .

2 _ علاقة التقويم ببعض المصطلحات المجاورة:

لا بد أن نشير إلى علاقة التقويم بما جاوره من المصطلحات التربوية والتي أخذت حيزا كبيرا من جهود الباحثين والمهتمين بها خاصة في مجال التربية وسنتطرق إلى طبيعة هذه العلاقة باختصار.

أ-التقويم والتقييم: هناك تداخل كبير بين المصطلحات والأغلب لا يفرق بينهما ويعدهما متطابقين ويعود الخلاف حول مصطلح التقييم ومصطلح التقويم إلى" الفعل في اللغة العربية فيقال قيمت الشيء تقييما وقومت الشيء تقويما، كما ورد في معاجم اللغة العربية وقيمت الشيء تقييما بمعنى قدرت ثمنه...في حين أن تقويم الشيء هو إصلاحه وعلاج المعوج منه"[1]، إذن لكل مصطلح دلالة يؤديها فالتقييم هو "التثمين وهو عملية ينتظر منها إعطاء نتيجة قياس أو منح علامة ترتيبية بالنسبة لمرجع محدد من قبل إصدار حكم على هذه النتيجة أو علامة، جيد ، جيد جدا..."[2].

يتبين لنا أن التقييم هو جزئية من التقويم الأمر الذي يجعله يتصف بالشمولية فهو يتعدى مرحلة إصدار الحكم على قيمة الشيء إلى تعديل وتصحيح الأشياء التي تصدر بشأنها الأحكام عن طريق عملية التقييم، إذن التقييم هو السبيل للوصول إلى التقويم فلا نستطيع أن نقوم إلا بالمرور بعملية التقييم. ونلخص العلاقة بينهما في المعادلة الآتية:

التقييم+اتخاذ إجراءات تحسينية وتطويرية حول مواطن القوة والضعف= التقويم.

(1) عقيل محمود رفاعي، **التعلم النشط، المفهوم والإستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية – مصر، (د ط) ، 2012م، ص 271.

(2) محمد عثمان، **أساليب التقويم التربوي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، (د ط)، 2011م، ص17.

ب–التقويم والقياس: يتبادر في أذهاننا أن للمصطلحين نفس المعنى لكن هناك فرق واضح وجلي بينهما ، فالقياس يعرف بأنه "العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي تقاس...فهو عملية كمية يعبر عن نتائجه بالأرقام"[1] فهم عملية نتاجها كمي، هذه النتائج تقدم لتتم عن طريقها عملية التقويم لذا تعد أوسع وأعمق.

فالقياس وسيلة من وسائل التقويم وجزء منها ودليل ذلك ما ذكره الحريري في كتابه قائلا: "عملية القياس تمثل جزءا من عملية التقويم حيث أنها تأخذ الصفة الرقمية فقط دون إصدار أي حكم على الشيء المقوم أو الحالة وطرح العلاج اللازم وتتضمن عملية التقويم القياس والتقدير بينما يتضمن التقدير عملية القياس"[2] إذن التقويم أعمق فهو شامل للقياس.

نستخلص مما سبق أن التقويم مصطلح واسع وشامل وعميق متضمن لكل من التقييم والقياس العلاقة بينهم علاقة الكل بالجزء، فلا يمكن أن نقوم دون المرور بالقياس والتقييم، فالقياس يوفر المعلومات ويعطي البيانات الرقمية عنها وعن طريق التقييم يتم تشخيص وتقدير قيمة المدخلات والمخرجات. هذه النتائج تقدم للمقوم ليصل من خلالها إلى إصدار الحكم واتخاذ القرارات حول الهدف الذي من شأنه قامت عملية التقويم، فالمقوم يقوم بالقياس أولا ثم يقيم ثم يقوم بشكل مرتب ومتكامل[3].

فبين المفاهيم الثلاثة علاقة وطيدة وكل عملية تقودنا إلى العملية التي تليها وتساعدها في إتمام مهامها بنجاح، نلخص العلاقة في المخطط الآتي:

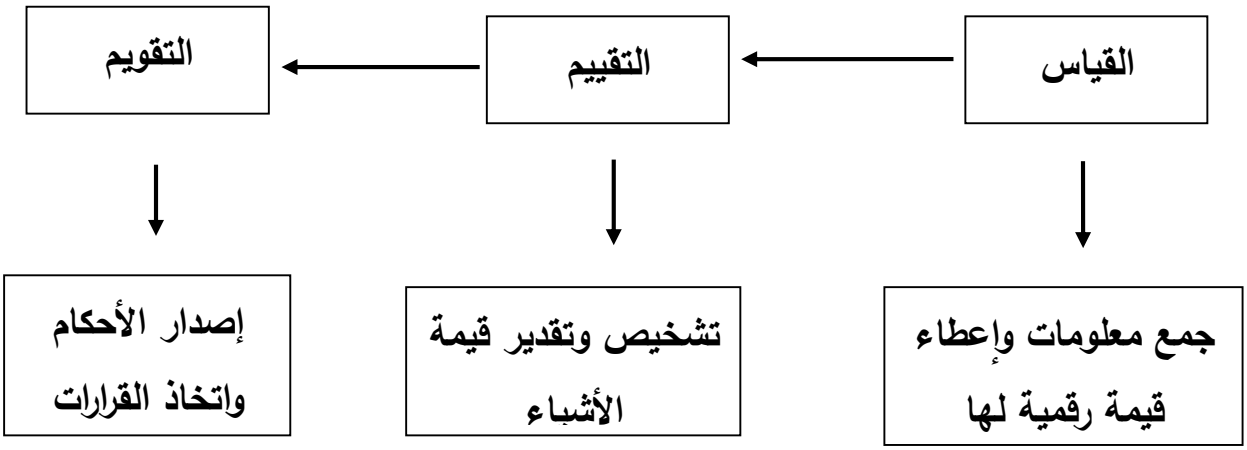
---

(1) رافدة الحريري، **التقويم التربوي**، ص 20.

(2) المرجع نفسه، ص 21.

(3) ينظر: ماجد محمد الخياط، **أساسيات القياس والتقويم في التربية**، Basics of Measurement and Evaluation Education، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1431هـ/2010م، ص 51.

مخطط رقم(01) يمثل العلاقة بين التقييم والقياس و التقويم.



ثانيا : أنواع التقويم وخطواته

1-أنواع التقويم :

اختلف الباحثون والمختصون في مجال التربية والتعليم حول أنواع التقويم كل على حسب تصنيفه هذا الأمر أدى إلى تعدد وتشعب أنواع التقويم وسنحاول الوقوف على أكثر التصنيفات شيوعا من خلال الجدول الآتي[1]:

جدول رقم (01) يوضح تعدد التصنيفات وأنواع التقويم المترتبة عنها

التصنيف	أنواع التقويم		
الشمولية	تقويم كلي	تقويم جزئي	
زمن الإجراء	تقويم تمهيدي	تقويم بنائي	تقويم نهائي

(1) ينظر : أحلام علية، **التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني**، مذكرة دكتوراه في اللسانيات التعليمية، قسم الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2019م/2020م، ص 14.

الشكلية والمنهجية	التقويم الرسمي المنهجي	التقويم غير الرسمي (غير المنهجي)
وفق المعلومات والبيانات	تقويم كمي	تقويم نوعي
وفق الموقف من الأهداف	تقويم يقوم على الأهداف	تقويم لا يقوم على الأهداف

لاحظنا من خلال الجدول أن هناك أنواعا عدة من التقويم إلا أننا سنأخذ التصنيف المعتمد في المدارس التعليمية وهو التصنيف الأكثر انتشارا في مجال التربية وهو:

التصنيف على اعتبار زمن الإجراء، فجل الدراسات تركز عليه ويندرج تحته أنواع ثلاثة للتقويم وهي: التقويم التشخيصي- التقويم البنائي- التقويم الختامي.

وسنتطرق لكل نوع بالتفصيل.

أ- التقويم التشخيصي: Formative Evaluation

تعددت تسميات هذا النوع من فيطلق عليه أيضا بـ: "التقويم التمهيدي أو الاستهلالي أو الاستفتاحي"[1] ويسمى أيضا بالتقويم الأولي أو المبدئي أو القبلي، وهو "التقويم الذي يحدث قبل بداية العملية التعليمية والقصد منه هو تحديد مستوى الطلاب قبل تعليمهم"[2] ويستعين به المعلم في بداية حصته لأنه يتضمن على نشاطات تقويمية تتعلق بتقدير الحاجات وتحديد المستوى الطلابي وتخطيط البرامج وتشخيص استعداد الطلبة للتعلم"[3]

(1) سعيد جاسم الأسدي، داود عبد السلام صبري، **فلسفة التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1436هـ/2015م ص 194.

(2) نورا شامخ، **التقويم في التعليم**، شبكة الألوكة، المملكة العربية السعودية، (د ط)، 1439هـ/2018م، ص 9.

(3) فتحي ذياب سبيتيان، **التدريس الفعال والمعلم الذي نريد**، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، ط1، 2014م، ص 174.

ويعد هذا النوع من ركائز العملية فهو "يكشف للمعلم جوانب القصور لدى بعض الطلبة، في معلوماتهم السابقة والتي قد يحتاجونها لاستيعاب الخبرة الجديدة على أسس سليمة"[1] فهو يقدم صورة أولية حول مستوى التلميذ ويتعرف من خلاله على جوانب القوة أو الضعف قبل أن يبدأ عملية التدريس، وهذا ما أشير إليه في تقرير مجلس الاسكتلندي للأبحاث التربوية بأن التقويم التشخيصي "هو جزء من التعلم ومن أهدافه تقويم تعلم الطلاب ومدى قدراتهم ومدى تحقق الأهداف التعليمية ومساعدة الأساتذة في اختيار طرق التدريس التي تناسب الطلاب والموقف التعليمي"[2].

يسعى المعلم من خلال هذا التقويم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نلخصها في الأسئلة التالية:[3]

1- هل يعرف التلاميذ المحتوى قبل تدريسه؟

2- هل يعرف التلاميذ حقا ما تعتقد أن يعرفونه؟

3- هل يتعلم التلاميذ ما يقوم المعلم بتدريسه؟

4- هل يتذكر التلاميذ ما تعلموه؟

5- هل يميل التلاميذ على ما تعلموه؟

فالتقويم التشخيصي يحاول الإجابة على هذه الأسئلة التي تشكل جزءًا مهما في سيرورة العملية التعليمية وتسهم في إنجاحها وتطويرها.

(1) فتحي ذياب سبيتيان، **التدريس الفعال والمعلم الذي نريد**، ص 174.

(2) محمد الأمين مصطفى الخطيب، **القياس والتقويم التربوي**، جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة السودان المفتوحة، صنعاء – اليمن، ط2، 1434هـ/2013م، ص 23.

(3) فاضل خليل إبراهيم، **المدخل إلى طرائق التدريس العامة**، دار بن الأثير للنشر والتوزيع، 1431هـ/2010م، ص36.

ب-التقويم التكويني: Summative Evaluation

ويقصد به التقويم الذي يجرى **"أثناء تطبيق موضوعات البرامج حيث يمكن أن يتم مرات عديدة خلال الدرس الواحد وعلى مراحل متتالية خلال الفصل الدراسي ويمكن إجراءه عقب مهارة معينة أو مفهوم معين من المقرر الدراسي"**[1].

ويعرف أيضا بأنه **"إجراء يقوم به المعلم أثناء التدريس لتزويد المتعلم بالتغذية الراجعة والمعلومات الكافية عن فاعلية طرائق وأساليب التدريس المتبعة ونوعية الأدوات المستخدمة من أجل تحسين عملية التعلم"**[2] فهو العملية التقويمية التي يؤديها المعلم أثناء تدريسه أي هو عملية مواكبة لسير الحصة ويقوم على **"مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلم التكويني أثناء سير التدريسات بهدف تحديد مدى تعلم الطلبة ومدى فهمهم لموضوع محدد"**[3] فلا يمكن للمعلم أن يستغني عليه نظرا لدوره الفعال الذي يؤديه في **"تتبع مراحل الفعل التعليمي ورصد حالات التعليم والتعلم والتأكد من مدى تحقيق الأهداف التربوية"**[4] فهو الوسيلة التي تبين مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات المقدمة لهم كما يساعد التلميذ على اكتساب الكفاءات الضرورية ومن بين أدواته **"الأسئلة الصفية التي يوجهها المعلم أثناء سير الدريس داخل الحصة والتمارين والتطبيقات الصفية والبيئية والامتحانات القصيرة والاختبارات الشفوية"**[5]، فللأستاذ الحرية في انتقاء الأداة المناسبة لتقويم التلاميذ لأنه هو الأدرى بمستواهم العلمي فينوع فيها بما يخدم عملية التقويم.

---

(1) سعيد عبد الله لافي، **أساليب التدريس**، عالم الكتب، القاهرة – مصر، ط1، 2012م، ص 317.

(2) دولت إبراهيم البدوي وآخرون، **واقع استخدام إستراتيجيات التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين في مدرسة الشاملة أنموذجا**، المجلة العربية للنشر، العدد 33، 2011م، ص 426.

(3) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المدخل إلى التدريس**، الشروق، (د ط)، 2010م، ص 267.

(4) **إشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات**، ملتقى وطني حول: العملية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات، جامعة زيان عاشور، الجلفة – الجزائر، (د ت)، ص 04.

(5) المرجع نفسه، ص 267.

ج-التقويم الختامي (النهائي): SUMMATIVE EVALUTION

يقصد بالتقويم الختامي **"التقويم الذي يمارس بعد انتهاء العمل التدريسي ويتم قياس نواتج التعلم وهذا النوع من التقويم يضع في اعتباره الأداء الكلي للطالب وعن فهم نموه ومرونته وعلاقته الاجتماعية"**(1) فهو ذاك التقويم الذي يأتي في ختام البرنامج التعليمي، يهتم بقياس نواتج التعلم التي تثبت مدى تحقق الأهداف العامة من العملية التعليمية. والهدف من التقويم الختامي هو **"الكشف عن مدى تحقيق البرنامج للأهداف بعد إتمام إجراءات التقويم البنائي وتحديد المستوى التحصيلي العام للمتعلمين في نهاية مدة دراسة معينة"**(2)، هذه الأهداف تساهم في إصدار قرارات رسمية في الحياة الدراسية للمتعلم فعن طريق التقويم الختامي يتم **"اتخاذ قرارات تتعلق بقدراتهم ومنحهم الشهادات الدراسية"**(3) وهذا يؤكد الدور الفعال للتقويم النهائي في العملية التعلمية التعليمية، فهو المسؤول عن انتقال التلاميذ من مرحلة إلى أخرى وبفضله يحكم على فاعلية المدرس والمنهج والطريقة المستخدمة أثناء عملية التدريس.

إذن التقويم الختامي عملية نهائية غرضها الوصول إلى حكم يهدف إلى نجاح العملية التعليمية.

وتم تتبع أنواع التقويم داخل الحجرة المدرسية وتطبيقها مع التلاميذ **(ينظر الملحق 2)**.

وسنلخص الأهداف المسطرة من كل نوع تقويمي من خلال الجدول الآتي:[4]

---

(1) عقيل محمود رفاعي، **التعلم النشط، المفهوم والإستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم**، ص274.

(2) صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، ط1، 1420هـ/2000م، ص 40.

(3) المرجع نفسه، ص 40.

(4) الإدارة العامة للتدريب والإبتعاث، **المهارات المهنية الأساسية لتمكين التعلم**، التقويم من أجل التعلم، المملكة العربية السعودية، (د ط)، 1435هـ، ص 14.

جدول رقم (02) يوضح أنواع التقويم والهدف منها

نوع التقويم	الهدف منه
التقويم القبلي (المبدئي) **Formative Evaluation**	– تحديد أي خلل أو نقص في المعلومات القبلية. – تحديد جزئيات الدرس المحتاجة للتركيز أكثر. – تحديد أي الطلاب بحاجة إلى عناية أكثر. – إثارة الدافعية للتعلم. – تحديد الطريقة المناسبة للتدريس. – تحديد الزمن الكافي للتعلم. – تحديد نقطة البداية لكل طالب.
التقويم التكويني (البنائي) **الوقوف على مدى بلوغ الأهداف** **Summative Evaluation**	– تشخيص تعلم المهارة وحل المشكلات بطرق مناسبة. – تقويم العملية التعليمية التعلمية خلال مسارها. – تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعلمية المنشودة. – تحديد جوانب القوة لتدعيمها والضعف لتداركها. – إثارة دافعية التعلم. – يعطي المعلم تغذية راجعة عن أدائه.

التقويم الختامي (البعدي) النهائي	– وصف المستوى العام لتحصيل المتعلم من أجل اتخاذ القرارات المناسبة بشأن مدى بلوغ الأهداف المخطط لها. – التأكد من وصول الطلاب جميعا إلى درجة الإتقان المحددة في الهدف. – تحديد أي الطلاب لم يصل إلى درجة الإتقان وتحديد المهارة أو الجزئية التي لم يتقنها.

بعد أن تعرضنا إلى أنواع التقويم والهدف منها نستنتج أن بينهم علاقة ترابطية ومتكاملة توضح من خلال هذا المخطط[1].

مخطط رقم (02) يمثل علاقة أنواع التقويم بمراحل التعليم والتعلم

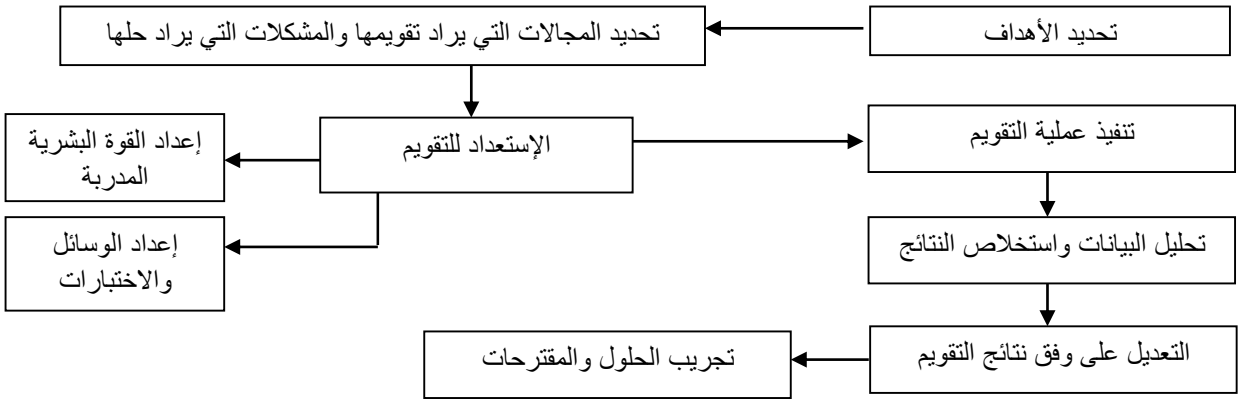
التقويم التمهيدي (القبلي) ← التقويم (البنائي) ← التقويم الختامي (النهائي)

(1) حمدي شاكر محمود، **التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1، 1425هـ/2004م، ص 41.

2-خطوات التقويم:

التقويم عملية منظمة تتم وفق خطوات متتالية بشكل منسق ومترابط كل عنصر يكمل العنصر الذي يليه وسنقدم لكم خطوات التقويم بشكل مبسط واضح من خلال هذا المخطط:[1]

مخطط رقم (03) يمثل خطوات عملية التقويم



ثالثا: أساسيات التقويم و خصائصه

1-أساسيات التقويم:

لابد للمعلم أن يراعي المبادئ التي يستند عليها التقويم من أجل أن يحقق أهدافه المسطرة من هذه العملية وتتمثل هذه الأساسيات في[2]:

- ضرورة تحديد الغرض من التقويم.
- الاهتمام باختيار وإعداد أدوات القياس المناسبة للغرض من التقويم (الصدق- الثبات- الموضوعية).

---

(1) سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط2، 1435هـ/ 2014م، ص 350.

(2) ورشة عمل في محور التقويم التربوي والاختبارات التحصيلية، **الدورة التدريبية للتأهيل المهني والتربوي للمعلمين والمعلمات الحاسوب في مختلف المراحل التعليمية**، التوجيه الفني العام للحاسوب، وزارة التربية، 2013م/2014م، ص08.

- التأكد من أهمية البرنامج المقوم.
- ضرورة احتواء تقرير التقويم على معلومات كاملة وافية بشكل يمكن صانعي القرار من اتخاذ القرار.
- الوعي بخصائص عملية التقويم.

2- خصائص التقويم :

فالتقويم عملية منظمة مبنية على أسس علمية تقودنا إلى اتخاذ قرار صادق وسليم يساهم في تطوير العملية التعليمية لهذا يستوجب أن يقوم على مرتكزات ومجموعة من الخصائص أهمها:

- **أن يكون مسايرا للأهداف التعليمية:** "فلا يكون التقويم جيدا إلا إذا حددت الأهداف تحديدا دقيقا كما يتغير كلما تغيرت الأهداف"[1]، فالهدف من عملية التقويم هو التعرف على مدى تحقيق الأهداف لأنه تعد مؤشرا مهما للتغيرات التي تحدث في شخصية المتعلم.
- **تمكن المعلم ودقة ملاحظة وإدراكه:** فمن خلالهما يستطيع أن "يرصد ما حدث من نمو الجماعة"[2] كما تمكنه من "إدراك الأخطاء المتوقعة في التقويم"[3].
- **أن يكون مستمرا:** "ينبغي أن يسير التقويم جنبا لجنب مع التعليم من بدايته إلى نهايته...حتى يمكن تجديد نواحي الضعف ونواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها"[4]، فالتقويم عملية مستمرة ملازمة لجميع مراحل العملية التعليمية.

---

(1) العقيد قرين، عبد الحميد معوش، **صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط – دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 2، برج بوعريريج – الجزائر، 2017م، ص 204.

(2) جورج مارون، **أسس التقويم التربوي ومعاييره**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس – لبنان، ط1، 2010م، ص27.

(3) المرجع نفسه، ص 27.

(4) صبري إبراهيم عمران وآخرون، **الاختبارات والمقاييس في التربية البدنية، النظرية – التطبيق**، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر، (د ط)، (د ت)، ص 18.

- **التميز:** "فالتقويم يكشف الفروق الكامنة داخل القسم، مما يسهل عملية الدعم وتحسين مستوى التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي"[1] أي مراعاة للفروق الفردية بين تلاميذ الصف الواحد.
- يقدم صورة شاملة عن كل ما يحيط بالمتعلم لأنه "يكشف نواحي القوة والضعف في المعلم والمنهج المدرسي وطرق التدريس والوسائل المعينة الأخرى التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم أو تخدمها"[2] فهو يقوم بتغذية راجعة حول مختلف الجوانب أي يكون شاملا.
- **التنوع:** "يراعي في التقويم تعدد الوسائل والأساليب المستخدمة وقدرة هذه الوسائل على التمييز بين المستويات المختلفة للطالب"[3]، أي يراعي المعلم الفروقات الفردية بين التلاميذ ليوفق بين التلميذ ومستواه الدراسي.
- **تعاوني:** "يجب أن يراعى في التقويم خاصية التعاون لأنها "تعود بفوائد كبيرة لكل من المدرس والطالب وولي الأمر والمهتمين بالعملية التعليمية"[4] فلتحقيق النجاح يجب أن تتظافر كل الجهود وتتحد وتتعاون بغية الإصلاح وضمان أكبر قدر من الفوائد لأن المسؤولية عامة ومشتركة بينهم، نمثلها في المخطط الآتي[5]:

(1) العقيد قرين، عبد الحميد معوش، **صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط**، ص 204.

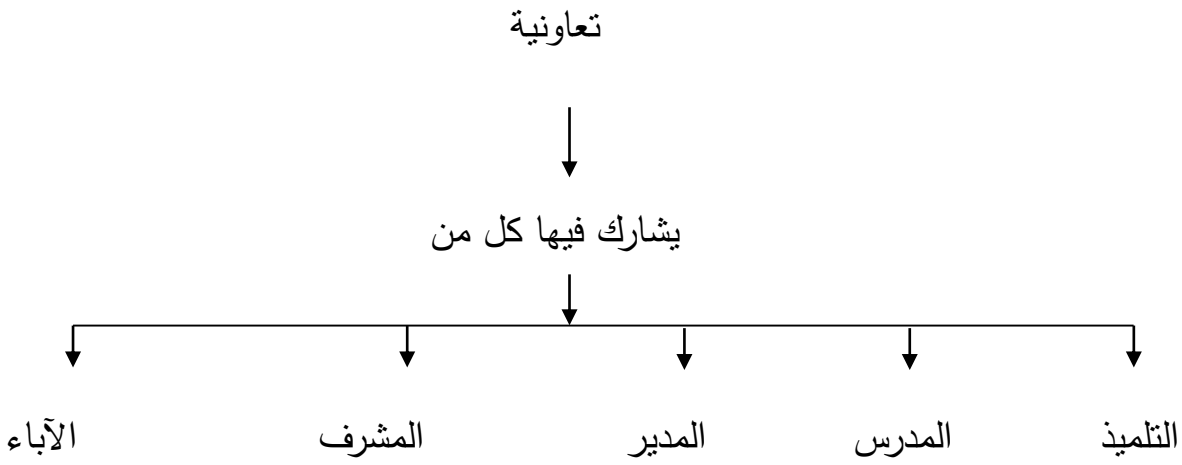
(2) مصطفى نمر دعمس، **إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، (د ط)، 1429هـ/2008م، ص 34.

(3) نورا شامخ، **التقويم في التعليم**، ص 13.

(4) سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ص 347.

(5) سامي محمد ملحم، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن، ط1، 1420هـ/2000م، ص 38.

مخطط رقم (04) يمثل خاصية التعاون بين عناصر العملية التعلمية



- وظيفيا: ويقصد بالوظيفية "أن يستفاد منه في تحسين العملية التعليمية وفي إحداث تغيرات إيجابية في جميع عناصره...في هذه الحالة يكون التقويم قد أدى وظيفة هامة وهي الإصلاح والتعديل"[1]، أي يكون التقويم هادفا (ذو فائدة ونفع).
- أن يقوم على: أسس علمية سليمة سواء من ثبات في الاختيار والصدق والموضوعية والتميز والشمول[2]، تم التطرق إليهم سابقا مع الشرح.
- "التقويم عملية إنسانية ولست عقاب للتلميذ بل هي عملية يجب أن تنمي مشاعر المحبة والإقدام بين العناصر المشاركة فيها"[3]، هذه الخاصية تجعل التلاميذ لا ينفرون من هذه العملية وبالتالي يحقق المعلم تطورا في نتائجها.

(1) علم الدين عبد الرحمان الخطيب، **أساسيات طرق التدريس**، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997م، ص 187.

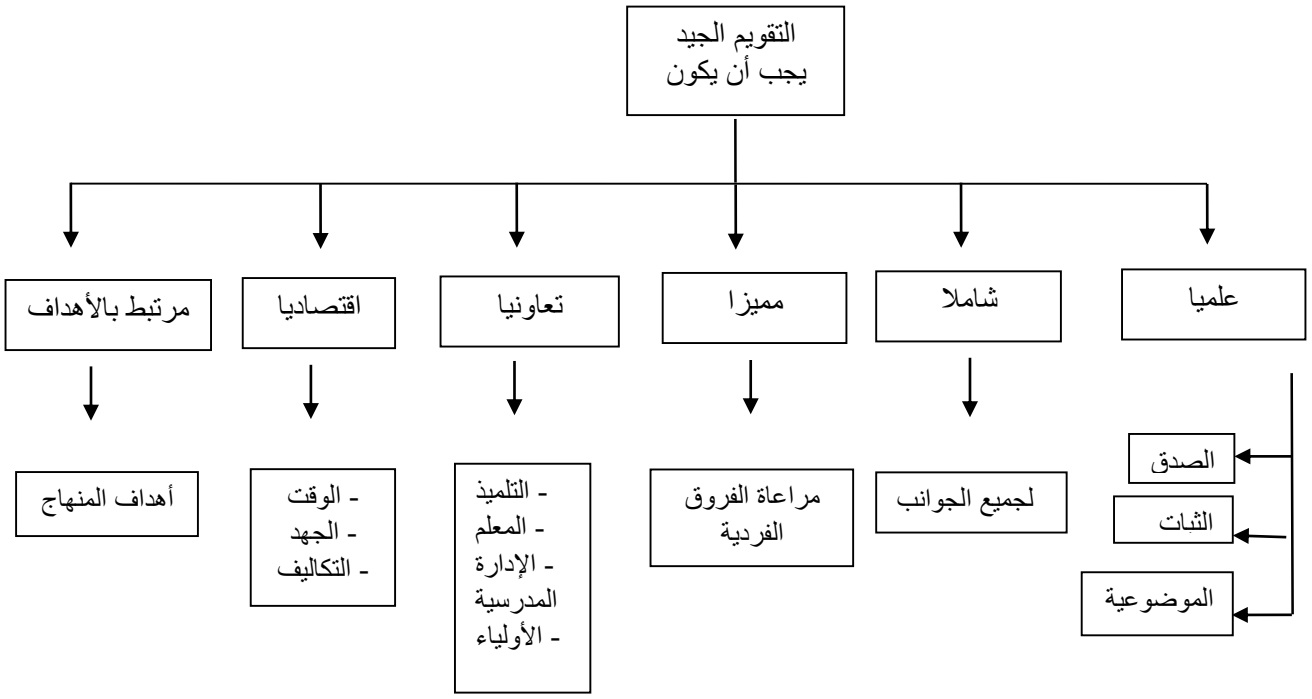
(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 187-189.

(3) محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم، **مقدمة في علم المناهج التربوية**، دار الكتب، صنعاء – اليمن، ط1، 1437هـ/2016م، ص88

- اقتصاديا: يجب مراعاة الجانب الاقتصادي في التقويم سواء من ناحية الوقت بأن يأخذ الوقت لمحدد له دون زيادة ولا يستنفد جهدا كبيرا لكي لا يؤدي إلى الملل والإجهاد[1].

نلخص سمات التقويم الجيد في المخطط الآتي[2]:

مخطط رقم(05) يمثل خصائص التقويم الجيد



إذن لضمان نجاح عملية التقويم وتحقيق الأهداف المسطرة، يجب أن تبنى هذه العملية على الأسس والمبادئ التي ذكرناها سابقا ومع الحرص على الخصائص التي يتسم بفضلها التقويم بالجدية والعلمية والصدق.

(1) ينظر: حسن حيال الساعدي، **دراسات تربوية معاصرة، المناهج وطرق التدريس**، دار الصادق الثقافية، ط1، 1442هـ/2021م، ص42.

(2) ينظر : بليغ حمدي إسماعيل، **إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات معرفية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 1434هـ/2013م، ص 288.

رابعا: واقع التقويم ومجالاته

1-واقع التقويم :

قبل أن نلج في غمار مجالات التقويم يجب أولا أن نشير إلى التغير الذي مس التقويم عبر الزمن:

تغير واقع التقويم في العملية التعليمية التعلمية بتغير الأوضاع المحيطة بالساحة التعلمية و وسنقف على هذا التطور من خلال[1]:

- **النظرة القديمة للتقويم:** تركز على مدى ما اختزنه المتعلم(الطالب) في ذهنه من معلومات محددة.
- **النظرة الحديثة للتقويم:** لم تعد عملية التقويم بحد ذاتها غاية وإنما أصبحت جزء من عملية التعلم توجهها وتعززها وتصحح مسارها، هذا المفهوم الجديد للتقويم ينمي الشخصية المتكاملة والمتوازنة للمعلم وما يمتلكه من مهارة وحب استطلاع ومما يمكنه من التعامل مع بيئته وإثرائها.

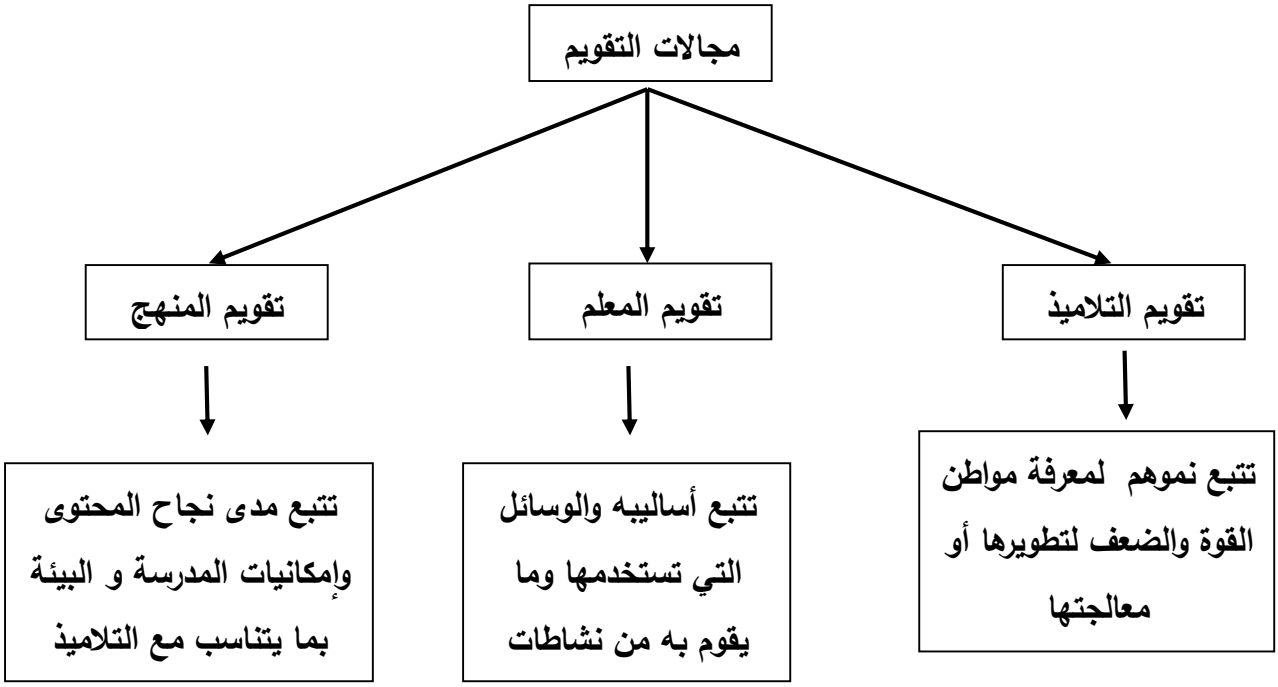
2- مجالات التقويم:

إن تغير نظرة التقويم بين القديم والحديث الأمر الذي أدى إلى توسع دائرة التقويم وأصبح ملازما لكل العمليات التربوية و جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي ليشمل بهذا مجالات عدة للإحاطة بكل جوانب العملية التعليمية التعلمية وسنعرف هذه المجالات في المخطط التالي: [2]

(1) فتحي ذياب سبيتيان، **التدريس الفعال والمعلم الذي نريد**، ص 167-168

(2) ينظر: حمدي شاكر محمود، **التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية ، ط1، 1425هـ/2004م، ص25.

مخطط رقم (06) يمثل مجالات التقويم



خامسا: أساليب التقويم وأدواته

يستند المعلم في عملية التقويم على مجموعة من الأساليب التي يختارها المعلم بناء على ما يتناسب مع قدرات ومستويات التلاميذ وتشكل هذه الأساليب ركيزة أساسية في عملية التقويم نظرا للأهداف التي تحققها ويقصد بأساليب التقويم **"الإجراءات والطرق التي يتبعها القائم بالتقويم لتنفيذ تلك العملية"**[1] ولقد أثبت الدراسات الحديثة أن نقص أدوات التقويم أو غيابها من أبرز المعيقات التي تواجه عملية التقويم، وفي هذا الصدد يقول محمود الرفاعي **"لعل المشكلة التي تواجه تنفيذ أي إستراتيجية للتقويم الشامل على المستوى الدراسي هي غياب العديد من الأدوات التي يمكن استخدامها في تقييم جوانب التعلم المختلفة"**[2]، لذا يجب الاهتمام بهذا العنصر بشكل خاص لضمان سلامة التقويم ونجاحه.

(1) غرايسة أحمد، عواريب لخضر، **استخدام أساليب التقويم التربوي الحديثة ودورها في جودة التعليم**، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، العدد 02، ورقلة – الجزائر، 2021م، ص 61.

(2) عقيل محمود رفاعي، **التعلم النشط، المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم**، ص 269.

فيعد حسن اختيار أساليب التقويم من أهم أركان نجاح العملية التعليمية[1]، فيسعى المقوم إلى تحصيل هذا النجاح. ومن الملاحظ أن الكثير يعتقد أن الامتحانات هي الوسيلة الوحيدة والفعالة لتقويم المتعلم وهذا اعتقاد خاطئ بل هناك أساليب متعددة يمكن إيجازها في ما يلي:

1- الملاحظة: "تستخدم في الحكم على سلوك المتعلمين وفعالية طرق وأساليب التدريس والتعرف على المناخ التربوي داخل الفصل لدراسي وخارجه إلى آخره من العوامل التي تؤثر في فعالية العملية التعليمية"[2]، أي ما يلاحظه المعلم داخل الصف وخارجه. ومن أنواع هذه الملاحظة "الملاحظة الموضوعية ومن أبرز أدواتها بطاقة التقدير والملاحظة التفسيرية"[3] فقد اعتاد المعلمون على ملاحظة تلاميذهم بشكل مستمر ليتم تقويمهم بناء على ما تم تسجيله وبناء على الإنتباه الموجه نحو سلوك المتعلمين.

2- المقابلة: "تعد المقابلة من أكثر الأساليب استخداما في عملية التقويم لأنها "تزود المعلم بمعلومات تختلف عما تزود به الملاحظة"[4]، فهي من أجود الأساليب التقويمية لأنها تعطي معلومات صادقة حول مختلف الجوانب الشخصية للمتعلم فيواجه فيها المعلم المتعلم وجها لوجه.

---

(1) ينظر: سيف على حسين الرفاعي، **تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في ضوء المهارات اللازمة لتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي**، رسالة ماجيستر، تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، 1435هـ/2014م، ص 26.

(2) الجميل محمد عبد السميع شعلة، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات**، ص36.

(3) الإدارة العامة للتدريس والإبتعاث، **التقويم من أجل التعلم، المهارات المهنية الأساسية لتمكين المعلم**، ص 19.

(4) المرجع السابق، ص 20.

3- التقويم القائم على الأداء: ويقصد به "تكليف الطلاب بأداء عمل ما وغالبا ما يكون هذا التكليف ذا طابع عملي وهو نوعان: أسئلة التعرف وأداء العمل"[1] فالمعلم يقوم التلميذ بناء على العمل الذي كُلِّفَ به .

4- الواجبات المنزلية: تعرفها وثيقة اللغة العربية بأنها "تعيينات من المقررات المدرسية يحددها المعلم ويكلف التلميذ بأدائها في المنزل مع ضرورة التركيز فيها على القضايا المحورية من المنهاج الدراسي ويراعى فيها أن تكون مناسبة لمستويات التلاميذ ولا يشترط توحيدها لجميع التلاميذ"[2]، لا يقف الأمر على تكليف المتعلمين فقط بل يجب تصحيح هذه الواجبات "كأن يخصص خمس دقائق مثلا في أول الحصة يجيب فيها عن أسئلة الواجب المنزلي... فهذا التصرف يحفز الطالب باستمرار على الإجابة عن أسئلة الواجب المنزلي"[3]. فلا بد على المعلم أن يهتم بهذا النوع من الطرق التقويمية لتصحيح مسار تلاميذه وتحقيق أكبر قدر من الأهداف.

5-مجالس الآباء والمعلمين: تعد من بين الأساليب المعتمدة في تقويم تحصيل الطلبة لما لها من دور في خدمة المعلم وتزويده بمعلومات حول المتعلم ومحيطه الخارجي[4] كما أن حرص الآباء ومراقبتهم المستمرة وتفاعلهم مع المعلمين يجعل التلميذ يحرص أكثر على أداء واجباته وتطوير قدرته بغية النجاح.

---

(1) سليمان بن محمد العريفي وآخرون، **أساليب التقويم، تقويم منهج العلوم الشرعية والتعليم العام**، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1431هـ/1432هـ، ص 37.

(2) ابتسام بنت عبد الله بن علي اليافعي، **مهارات التقويم المستمر لدى معلمات اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان – دراسة تقويمية**، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، عمان – الأردن، 2017م، ص113.

(3) رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب**، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، ط1، 1420هـ/2000م، ص 260.

(4) ينظر: هاني إبراهيم شريفي لعبيدي وآخرون، **إستراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم**، عالم الكتب الحديثة، جدار الكتاب العالمي، عمان – الأردن، ط1، 2006م، ص 148.

6-الاختبارات: وهي "الوسيلة التي تستخدم في قياس مدى ما يحققه الفرد ويكتسبه من معلومات وقدرات واتجاهات ومهارات في نهاية الخبرة التعليمية"[1] وهي الوسيلة الأكثر استعمالا في المدارس ولا يمكن الاستغناء عنها فهي الجوهرة التي يسعى المتعلم إلى الظفر بها والنجاح فيها، و "تلعب الاختبارات دورا مهما ومميزا في الدراسات التربوية واللغوية بأنواعها ومجالاتها الوضعية والتجريبية و الارتباطية، حيث توفر الاختبارات بيانات كمية عن السمات أو الخصائص المقامة بدرجة عالية نسبيا من الصدق والثبات"[2].

"إن الاختبارات جزء لا يتجزأ من أي نظام تعليمي نظرا لأهميتها ودورها الفعال، لذا تحتاج إلى إعداد جيد ومتابعة دقيقة من المعلم"[3] لكي تؤدي وظيفتها المنوطة بها دون أي خلل.

وكما ذكرنا سابقا أن الاختبار أنواع نلخصها من خلال المخطط الآتي[4]:

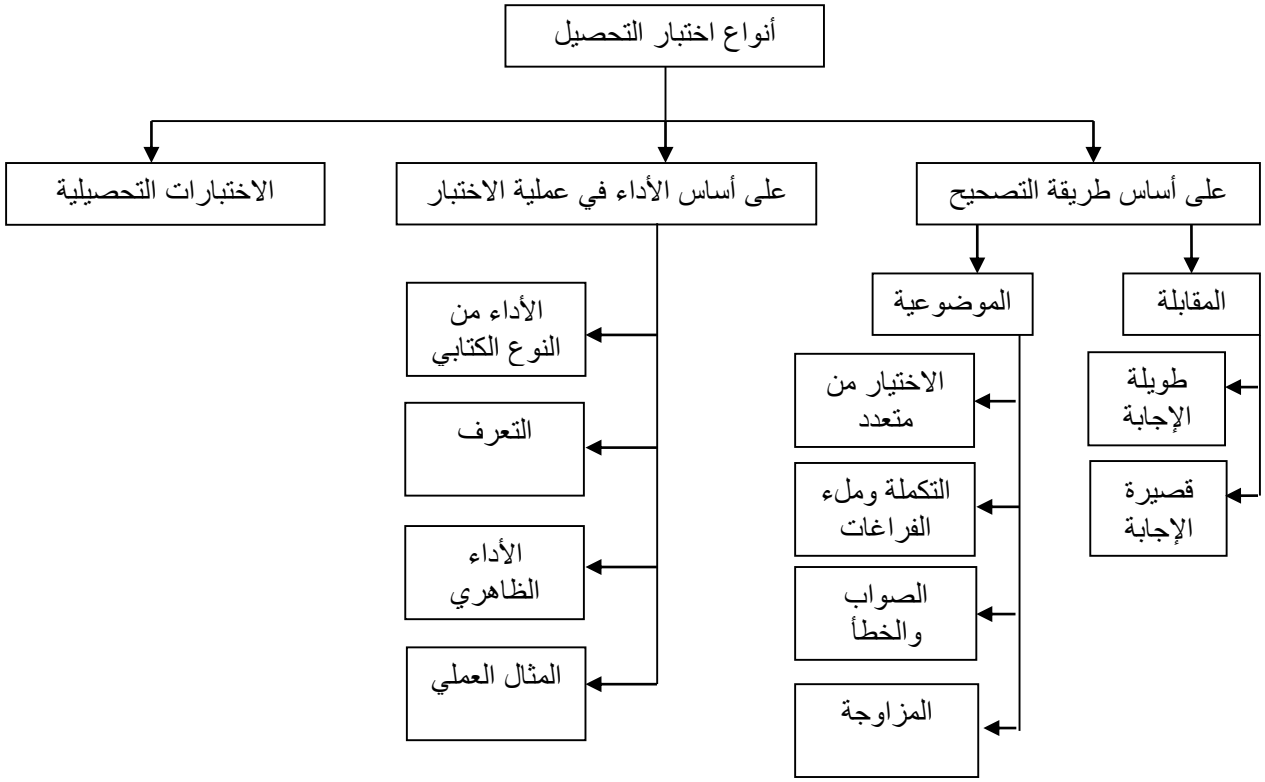
(1) إسماعيل دحدي، مزياني الوناس، **التقويم التربوي مفهومه، أهميته**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 31، ورقلة – الجزائر، 2014م، ص 124.

(2) ليلى سهل، **مجالات وأساليب التقويم التربوي**، مجلة التنوير للدراسات الأدبية والإنسانية، العدد6، الجلفة – الجزائر، 2018م، ص4.

(3) محمد علي الخولي، **أساليب التدريس العامة**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، (د ط)، 2000م، ص141.

(4) رافدة الحريري، **التقويم التربوي**، ص 98.

مخطط رقم (07) يبين أنواع الاختبارات التحصيلية



تعد هذه الأساليب الأكثر انتشارا واستخداما من قبل المعلمين، لكن يجب أن نرفقها بتغذية راجعة وفي هذا الصدد تقول الباحثة نادية صالح نقلا عن شيفارد: **"أساليب التقويم تؤثر في الناحية النفسية للطلبة...فمن الضروري أن لا تستخدم لرصد الدرجات فقط، بل يجب أن يتبعها تغذية راجعة للتصحيح والترسيخ"**[1] فبعد استيفاء الأسلوب وتطبيقه (القيام بعملية التقويم)، يجب أن أصلح بشكل دقيق وموضوعي ما وقع فيه التلاميذ من أخطاء وهذا الأمر الذي يزيد من قدراتهم ويطور مهاراتهم ويصحح اعوجاجهم.

(1) نادية صالح عويضة، آراء **طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة برزيت**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة برزيت، فلسطين، 2011م، ص 19.

وقسمت "كوثر كوجك" طرق التقويم إلى[1]:

– أساليب الملاحظة بأنواعها – طرق التقويم الشفهية – طرق التقويم المدونة.

وسنحاول الوقوف عليها بشكل ملخص من خلال الجدول التالي[2]:

جدول رقم (03) يمثل أساليب التقويم عند كوثر كوجك

الطريقة	كيفية توظيفها
الملاحظة	يعتمد عليها الأستاذ لمعرفة مدى تحقيق الأهداف الوجدانية، ويستخدم المعلم فيها: – دلالة الملاحظة: بغية تتبع أداء التلميذ متعدد الجوانب. – مقاييس التقدير: تهدف إلى تحديد مستوى أو درجة معينة أو طريقة أداء معينة. – الاختبارات العملية: تهدف إلى تقويم قدرة التلميذ على أداء عمل معين وتحديد مستواه في خطوات هذا الأداء.
التقويم الشفوي	يوظف المعلم الأسئلة الشفهية أثناء تقويم تلاميذه لأنها من أفضل الأساليب التقومية، لذا يجب على المعلم أن يختارها بعناية وبما يتناسب مع مستوى التلاميذ ومهاراتهم.

(1) ماجدة مصطفى السيد وآخرون، **المناهج ومهارات التدريس**، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة – مصر، (د ط)، 2010م/2011م، ص 124.

(2) المرجع نفسه، ص 124-126.

طرق التقويم المدونة	ويقصد بها الطريقة القديمة المشهورة وهي الاختبارات والامتحانات التحريرية وهي الأكثر شيوعا في المدارس، حيث أن تطور هذه الطريقة يتوقف على نوع الأسئلة ومستواها.

بعد هذه الالتفاتة المقدمة حول أساليب التقويم نستنتج أن طرق التقويم متعددة ومنوعة والفاصل فيها هو المعلم فهو من يختار الطريقة المناسبة وينوع فيها بما يتلاءم مع مستوى تلاميذه ويخدم قدراتهم ومهاراتهم.

سادسا: أهداف التقويم في العملية التربوية

لقد تغيرت النظرة حول التقويم ولم يعد محصورا على قياس التحصيل الذهني للطالب فقط، بل تعداها ليشمل الوظائف التالية:

- فهو "مؤشر جيد لقياس أداء المعلم وفاعلية تدريسه والحكم عليها لأغراض وقدرات إدارية وتربوية تتعلق بالنقل والترفيع والترقية"[1].
- يعمل على "إعطاء المعلم تغذية راجعة عن مدى نجاحه وفاعليته في التدريس"[2] فهو وسيلة تساعد المدرس والمدرسة عموما على معرفة ما حققته من رسالتها التربوية.
- الأداة الفعالة ليتم من خلالها: "تتبع نمو الطالب من جميع النواحي، لتعزيز مواضع القوة ومعالجة مواقف الضعف"[3].

(1) محمد محمود الحيلة، **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأدن، ط1، 1423هـ/2002م، ص347.

(2) فراس محمد السليتي، **إستراتيجيات التدريس المعاصرة**، عالم الكتاب الحديث، إربد – الأردن، ط1، 2015م، ص420.

(3) المرجع نفسه، ص 420.

- يساهم التقويم في اتخاذ القرارات الصائبة حول مستقبل التلاميذ، كما يستفاد من التقويم في الكشف عن الجوانب المزاجية والصحية للمتعلمين والكشف عن قدراتهم الكامنة، كما يتعدى التقويم هذه الأحكام إلى قدرته على تطوير الاستراتيجيات التقويمية[1].
- كما يمكننا من "الحكم على مدى فاعلية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد في ضبط التكلفة وفي الحيلولة دون إهدار الوقت والجهد"[2].

سنعرض عليكم هذه الأهداف بشكل مبسط في هذا الجدول:

جدول رقم (04) يمثل أهداف التقويم في العملية التربوية[3]

الهدف / التقويم	الهدف منه
تقويم المتعلم	- الحكم على قدراته ومهاراته ومعالجة ضعفه. - اتخاذ القرار الصائب لانتقاده وتوجيهه.
تقويم المعلم	- التعرف على مدى كفاءة الأستاذ وقدرته وتمكنه من المادة.
تقويم المنهج الدراسي	- التعرف على مدى مناسبة المناهج للتدريس ومدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها.

(1) ينظر: عبد القادر كراجة، **القياس والتقويم في علم لنفس، رؤية جديدة**، دار اليازوري العلمية، عمان – الأردن، ط1، 1417هـ / 1997م، ص 109.

(2) محمد السيد علي الكسباني، **المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، ط1، 2010م، ص 194.

(3) ينظر : عبد المجيد أحمد منصور وآخرون، **التقويم التربوي، الأسس والتطبيقات**، دار الزهراء الرياض، ط5، 1436هـ/2015م، ص 108-109.

تقويم الكتب المدرسية	– من خلال تقويم المادة التعليمية الموجودة في الكتب من حيث بساطتها وصعوبتها ومناسبتها لمستوى المتعلمين.
تقويم طرق التدريس	– يستعمل المعلم طرق متنوعة ثم يقارن التحصيل الدراسي لكل طريقة ليختار بناء على هذه النتائج الطريقة الأفضل والمناسبة لمستوى التلميذ.
تقويم أداء المدرسة	– مقارنة نتائج الاختبارات لمؤسسة معينة مع مؤسسات أخرى في نفس المرحلة التعليمية. – إضافة إلى إمكانية تقويم الإدارة المدرسية والنظام الدراسي بصفة عامة.

نستنتج أن أهداف التقويم شاملة لجميع عناصر العملية التعليمية لتتكامل مع بعضها البعض بغية الوصول إلى المبتغى من البرنامج الدراسي وتحقيق نجاح في عملية التعلم وتطويرها.

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات

أولا: مفهوم المقاربة بالكفاءات وخصائصها

1-مفهوم المقاربة بالكفاءات:

أ- المقاربة :

- **لغة:** جاء في قاموس المحيط: **"قرُبَ مِنْهُ...وَمُقَارِباً وَقُرْبَانًا وقِرْبَاناً، دَنَا مِنْهُ فَهُوَ قَرِيبٌ"**(1).

وجاء في قاموس المنجد في اللغة **"قَرِبَ قرُبَ، قُرْباً وقُرْبَاناً وقِرْبَاناً، دَنَا مِنْهُ وإليه وَقَارَبَ مُقَارَبَةً دَنَاهُ"**(2).

وجاء في لسان العرب لابن منظور: **"القُرْبُ ضِدَ البُعْدْ وَقَرُبَ الشَّيْءُ بِالْضَمْ يُقَرِبُ قُرباً وقُرباناً وقِرباناً، أي دنا فهو قريب"**(3)، والتقارب ضد التباعد...والمقاربة والقراب هي المشاغرة في النكاح(4).

فمعناه اللغوي هو من الدنو وهو ضد التباعد.

- **اصطلاحا:** يعرف المختصون في مجال التدريس والتعليم المقاربة على أنها **"الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء"**(5).

---

(1) الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، ص 1299.

(2) لويس معلوف، **المنجد في اللغة**، المطبعة الكاثوليكية، بيروت – لبنان، ط19، 2009م، ص 617.

(3) ابن منظور، **لسان العرب**، مادة "قرب"، ص 3567.

(4) المرجع نفسه، ص 3569.

(5) الحسن اللحية، **الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية**، أفريقيا الشرق، (د ط)، (د ت)، ص 27.

وتعرف أيضا بأنها **"أسلوب تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكل أو تحقيق غاية ، وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية تتضمن مجموعة من المبادئ يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي ، وهي منطلق لتحديد الاستراتجيات و الطرق و التقنيات والأساليب الضرورية "**[1].

إذن المقاربة هي طريقة يتبعها الباحث للوصول إلى حل المشكلة المدروسة وتقوم على مجموعة من المبادئ والأسس.

ب- الكفاءة: La compétence

- **لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور: **"كَفَءَ، كَفَأَهُ عَلَى الشَّيْءِ وَكِفَاءً، جَازَاهُ وَكَافَأَهُ مُكَافَأَةً وَكَفَاءَةٌ مُمَاثِلَة"**[2]، وجاء في قاموس المنجد في اللغة **"الكفء والكفاءة: حالة يكون فيها الشيء مساوي لشيء آخر"**[3] و**"الكَفوُ والكفوُ والكفئ هي التماثل والتكافؤ عند العرب هو التساوي بالانطباق"**[4].

-**اصطلاحا:** تعددت تعاريف الكفاءة بتعدد المختصين فلكل مجال أو تخصص تعريفه الخاص، سنكتفي بذكر التعاريف المتعلقة بمجال التدريس والتعليم.

هي **"مجموعة من القدرات والمهارات و الأداءات التي يوظفها المعلم لحل وضعية- مشكلة، كما تعرف بأنها نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية التي تنتظم في**

(1) قيرع فتحي، **المعلم و المقاربة بالكفاءات**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية ، العدد 03، الجلفة – الجزائر،2017م، ص 202.

(2) ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (كفأ)، ص 3892.

(3) لويس معلوف، **المنجد في اللغة**، ص 392.

(4) المرجع نفسه، ص 390.

مخططات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية"[1].

إذن هي قدرة المعلم على توظيف مجموعة من المهارات والقدرات على شكل أداء لحل الوضعيات التي تحتاج إلى حل أي مجموعة من القدرات والمهارات الموظفة لحل وضعيات مشكلة ما.

والكفاءة نوعان رئيسيان هما[2]:

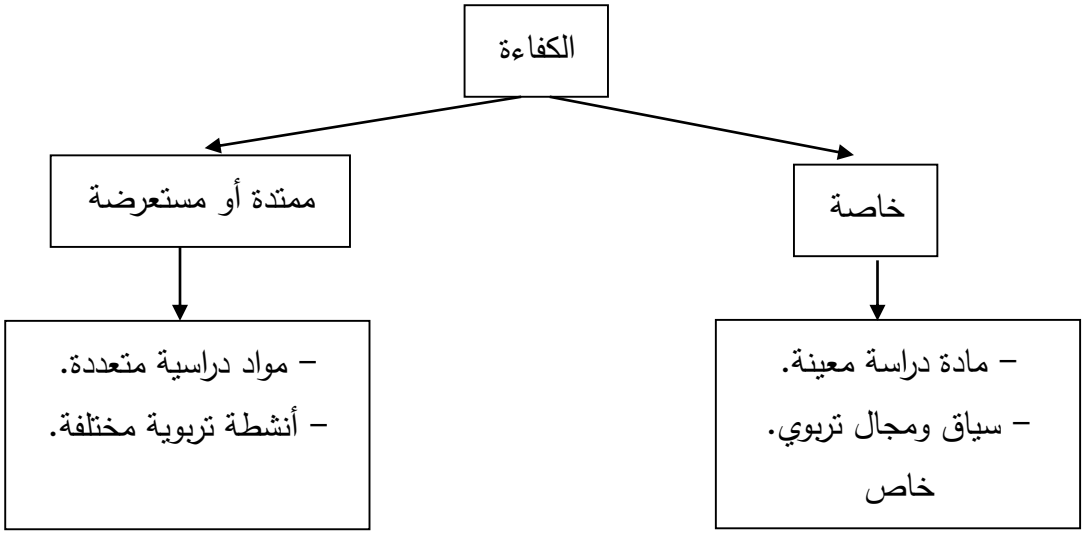
- **النوعية الخاصة:** وهي الكفاية المرتبطة بمادة دراسية معينة أو بسياق أو بمجال تربوي خاص.
- **الممتدة أو المستعرضة:** وهي الكفاية التي توظف في إطار مواد دراسية متعددة وأنشطة تربوية مختلفة، وفصل في هذه النقطة محمد الدريج، حيث تكلم عن "الكفايات والامتداد عبر المواد"[3] يقصد بها الكفاءات الممتدة، إذن نلخصها في المخطط الآتي:

(1) علي آيت أوشان، **اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفاهيم**، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، المغرب، (د ط)، 2014م، ص 143.

(2) Arab league Educational cultural and scientific Organization, The unified dictionary of curricula and teaching methods terms (English- French- Arabic),bureau of coordination of Arabization ,Rabat,N44,2020. P17.

(3) محمد دريج، **الكفايات في التعليم**، منشورات رمسيس، الرباط – المغرب، (د ط) ،2000م، ص 158.

مخطط رقم (08) يوضح أنواع الكفاءات



ج– المقاربة بالكفاءات: l'approche par competence

انتشر هذا المصطلح بين الباحثين والمتخصصين في مجال التربية والتعليم دلالة على البيداغوجيا التي تبنتها وزارة التربية والتعليم بغية تطوير القطاع التربوي والنهوض به ويطلق عليها أيضا : المقاربة بالكفايات.

ويقصد بها: **"نمط جديد من التربية و البيداغوجيا عموما وتصور داخل الحقل التربوي و البيداغوجي يتأسس على منظور يعتبر فيه تكيف الفرد مع محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي...من الغايات الرئيسية"**[1].

وتعرف أيضا **"عملية بيداغوجية منظمة و ممنهجة يعمل من خلالها الأستاذ على وضع التلميذ أمام جملة من الوضعيات يوظف فيها مجموعة من الموارد (معرف–قدرات–مهارات) لحل المشكلات تعليمية"**[2]. تهدف إلى تنمية المتعلم من جميع جوانبه وتوظيف

(1) رحموني دليلة، **أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين**، دفاتر البحوث العلمية، العدد 11، 2017م، ص 161.

(2) إسماعيل دحدي، رابح هوادف، **التقويم التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ورقلة**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 1، 2021م، ص 331.

ما اكتسبه في حياته اليومية، يتم من خلالها وضع المتعلم أمام مشكلة تعد كوضعية تعلمية، يحاول فيها استثمار مكتسباته وتشغيل مهاراته بغية حلها، إذن هي عملية تتم وفق نسق منظم وممنهج وتهدف إلى تنمية المتعلم من جميع جوانبه وتوظيف ما اكتسبه في حياته اليومية .

2-خصائص المقاربة بالكفاءات:

تتميز المقاربة بالكفاءات بالخصائص التالية[1]:

- تفريد التعليم، فالمنطلق يكون من المتعلم والفروق الفردية بين التلاميذ.
- حرية المدرس واستقلاليته فهي تساعد المدرس للتغلب على الروتين وتشجيعه على اختيار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.
- التقويم لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعليمية.
- المهم في العملية التعليمية هو الكفاءة وليس مجرد معرفة.
- تحقيق التكامل بين المواد، أي أن الخبرات تقدم للمتعلم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة.
- تثمين المعارف وجعلها قابلة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- التحقيق من محتويات المواد والأنشطة الدراسية.

إذن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وبمميزاتها الخاصة جعلتها تتفرد عن غيرها من المقاربات.

(1) ينظر: الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، **التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ورقلة – الجزائر، 2011م، ص 567-568، نقلا عن وزارة التربية الوطنية، 2001م، ص 05.

وهناك ثلاثة خصائص أخرى تميزها عن المقاربات الأخرى[1]:

1- الاهتمام بالدور النشط للمتعلم، أي تركيز كل آليات المقاربة على المتعلم فهو الذي يتيح حل المشكلات، يدمج المعارف.

2- تشجيع الاستقلالية والمبادلة لدى المتعلم.

3- تقديم أنشطة ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم أي جعل المتعلم هو المحور والأساس أما المعلم فهو مجرد موجه ومرشد في العملية التعليمية التعلمية.

3- مرتكزات المقاربة بالكفاءات:

ترتكز المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ والمتمثلة في[2]:

أ- البناء: دمج المكتسب السابق بالجديد.

ب- التطبيق: الممارسة والتصرف والإجراء.

ج- التكرار: تعميق الاكتساب بهدف التحكم.

د-الإدماج:دمج الكفاءات المكتسبة وتوظيفها إجرائيا في وضعية واحدة ومركبة.

هـ- الترابط: يكون الدمج بترابط منسق ومتصل بين أنشطة التعليم والتعلم والتقييم في كل مجال.

(1) مرابط مسعود، **التدريس بالمقاربة بالكفاءات، طرائق وأساليب التدريس**، سنة أولى ماستر، تخصص النشاط البدني والرياضي، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2016م/2017م، ص67.

(2) أحمد بن محمود بونوة، **المقاربة بالكفاءات، بين النظري والتطبيقي**، شبكة الألوكة، (د ط)، 2014م، ص 15.

إضافة إلى المبادئ التالية[1]:

- **الإجمالية:** يعني تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة.
- **التناوب:** الشامل (الكفاءة)، الإجراء (المكونات)، الشامل (الكفاءة)، يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.
- **التمييز:** أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة.
- **الملائمة:** أي بتكرار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم.

إذن بنيت هذه المقاربة على أسس كان منطلقها هو النظرة الجديدة للمتعلم بالخصوص والمدرسة والتعليم عموما وكل ما يتعلق بنجاحهم وفي هذا السياق يقول الباحث بيرنود أن "النجاح في المدرسة ليس غاية في حد ذاته...يجب أن يكون الطالب (المتعلم) قادرا على استخدام مهارات التعلم الخاصة به خارج المدرسة في مواقف مختلفة ومعقدة وغير متوقعة، في وقتنا يسمى غالبا بمسألة نقل المعرفة أو بناء المهارات"[2].

نستنتج أن هذه المقاربة تعمل على بناء فعل جديد وتصور جديد في التعلم حيث لا يقتصر على ما في المدرسة بل يستمر ما تم تعلمه داخل القسم إلى خارج المدرسة، لأن الغاية التي تحاول الوصول إليها هي: تهيئة المتعلم لمواجهة المواقف التي تواجهه في حياته وذلك عن طريق تنمية قدراتهم في تطبيق وتوظيف ما تلقوه من معارف في سياقها المناسب.

(1) مسعود بن السايح، **واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 14، 2017م، ص 171-172.

(2) AMMOUDEN M'hand, l'approche par compétence en Algérie : de la théorie à la pratique, multilingues , N°2, Algérie, Bejaïa, 2018, P 119-120.

ثانيا : منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وأهدافها

1- منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

إن تغيير المقاربة التدريسية يتطلب تغيير في منهجية التدريس،يقول حمود طه: **"إن تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يستلزم التخلي عن مفهوم البرنامج والإنتقال إلى مفهوم المنهاج"**(1) ولكون أن بينهما فرق حدد في قوله أن **"البرنامج مجموعة من المعارف والمعلومات التي يجب تلقينها للمتعلم خلال مدة معينة في حين أن المنهاج يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلم تحت إشراف ومسؤولية المدرسة خلال مدة التعليم"**(2)، وفي هذا الصدد يقول مولاي مصطفى عن المنهاج والبرنامج أن المنهاج **"تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من البرنامج فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد بل أيضا غايات التدريس وغايات التعليم وكذلك الكيفية التي لها التدريب والتعميم"**(3)، هذه المناهج الجديدة غيرت من محور العملية التعليمية والتي أصبح فيها التلميذ هو الأساس بهدف إعطاءه فرصة أكبر لممارسة التعلم وبالتالي سيرورة العملية التعليمية وتحقيق تقدمها ونجاحها.

تبرز معالم التجديد في استراتيجية التدريس بالكفاءات في النقاط التالية(4):

- التركيز أكثر على نشاط المتعلم لتحقيق النقلة النوعية من منطقة التعليم إلى منطقة التعلم.

---

(1) حمود طه، **من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيق**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص علوم تربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2004م، ص 189.

(2) المرجع نفسه، ص 189.

(3) مولاي مصطفى البرجاوي، **المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات**، دار المعتز للنشر والتوزيع، ط1، 1438هـ/ 2017م، ص 88.

(4) قيرع فتحي، **المعلم والمقاربة بالكفاءات**، ص 214.

- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين ووتيرة كل متعلم في النشاط التعليمي والتفاعل مع الوضعيات الإشكالية الموظفة للتعلم.
- إدماج المعارف وفق سيرورة بناء الكفاءات وتنميتها.
- القضاء على الحواجز بين مختلف الأنشطة التعلمية.
- استقلالية المعلم في اختيار الوضعيات والأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تحقيق الكفاءات المرجوة في حدود التوجيهات التربوية.
- استخدام وتوظيف الطرائق والوسائل التي تنسجم مع المعطيات للتعليمية الجديدة.
- إعطاء أهمية كبيرة للتقويم التكويني بالتركيز على أداء المعلم في سيرورة تعليمية طويلة المدى وفق مقتضيات بناء كفاءة من الكفاءات.

سنتعرض إلى أهم النقاط المميزة لمنهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بشكل مختصر في الجدول الآتي[1]:

جدول رقم (05): يوضح منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

المقاربة	ما تعتبره تعليما	طرائقها البيداغوجية	أساليب التقويم فيها
الكفاءات	- تجنيد مجموعة متكاملة من الموارد وتحويلها. - المنهاج هو مبدئها. - التصرف مقصدها.	- حل وضعية مشكلة. - إنجاز مشروع فردي أو جماعي. - تصور حلول للوضعيات المعقدة بواسطة استراتيجيات.	- اقتراح وضعيات تعليمية. - حل وضعية مشكلة. - إنجاز مشروع. - التصرف في المعرفة.

(1) ينظر: لبيض عبد المجيد، **تقويم الكفاءة، مفهوم جديد في التدريس**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 30، قسنطينة - الجزائر، 2008م، ص 57.

إذن التدريس بهذه البيداغوجيا الحديثة غيرت منهجية التدريس ولم يعد المعلم فيها ملقنا بل أصبح موجها فقط ولم يعد التلميذ مجرد آلة تستقبل المعارف فقط ويحفظها بل أصبح هو المحور وهو من يحل الوضعيات التعليمية المختلفة انطلاقا من المعارف التي اكتسبها وهذا بناء على طريقة ضبطتها المقاربة بالكفاءات والتي تقوم على إدماج كفاءات المتعلم في المحيط الذي يعيش فيه أي من واقعه لا من خياله المجرد.

2- أهداف المقاربة بالكفاءات:

أحدثت هذه المقاربة ثورة في مجال التربية والتعليم تحت شعار "إصلاح المنظومة التربوية" سعت من خلالها إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:[1]

- فسح المجال أمام المتعلم لتفجير طاقته وقدراته الكامنة.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تسير له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب؛ الربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عن سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

كل هذه النقاط تصب في الهدف الأساسي وهو النهوض بالمتعلم ونجاح العملية التعليمية وتطوير النظام التربوي.

(1) خميري سارة، كنازة محمد فوزي، **التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 50، قسنطينة – الجزائر، 2018م، ص 85.

ثالثا : تقويم الكفاءات

1- مفهومه تقويم الكفاءات :

سعت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات إلى البحث عن طريقة تقويم فعالة تتناسب مع مبادئها بغية النهوض بالعملية التعليمية وتحسين مردودها فأسس لما يسمى بـ: التقويم بالكفاءات الذي **"هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار وبعبارة أوضح هو إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة"**(1)، نستنتج من هذا المفهوم أن التقويم بالكفاءات لا يقوم على تقويم المعارف بل هو تقويم لإنجاز وأداء المتعلم، فخروج التقويم من حلته التقليدية القديمة إلى حلته الجديدة **"يستلزم تكييفا لأساليب التقويم ليصبح جزء من الفعل التربوي ومرافقا له"**(2) حتى يتحقق الهدف الأساسي من عملية التقويم وهو تقويم الكفاءات.

فنلاحظ أن التقويم بالكفاءة يتم فيه إنتاج معقد من التلميذ لم يعد كالسابق متقطع معزول عن السياق(3) بل أصبح من منظور المقاربة الجديدة **"عملية مندمجة في سيرورة العملية التعليمية- التعلمية تواكب مختلف مراحلها وتقدم معطيات لتعديل مسارها وتصحيح ثغراتها"**(4) هذا الأمر الذي جعل هذه المقاربة تسلط الضوء على المتعلم كمحور للعملية التعليمية التعلمية وذلك عن طريق: **"التأكيد على ضرورة مشاركة المتعلم في عمالية تعلمه وتقويم ذلك المتعلم والتركيز على جميع جوانب عملية التعلم من خلال**

(1) محمد شريف، زيدي نصر الدين، **التقويم الشخصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 13، المسيلة – الجزائر، 2017م، ص 65.

(2) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 480، ص30.

(3) ينظر: أحمد بلحاج مهدي، **المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات**، مديرية التربية لولاية عين الدفلى – الجزائر، (د ت) ، ص 14.

(4) عبد الرحمان التومي، **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات**، (د ط)، 2008م، ص 136.

تكامل المهارات والمعارف والمعلومات وتطبيقاتها المتعددة"[1]، نستنتج أن عملية التقويم وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات مسايرة للعملية التعليمية فهي تنمي قدرة المتعلم على إنجاز النشاط وحل المشكلات فهو يقوم على أداء المتعلم وتطبيق المعارف.

**** مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات:**

يعتبر التقويم من أهم العمليات التي طرأ عليها تغيير مع المقاربة الجديدة لكونه من الأركان الأساسية في العملية التعليمية التعلمية **"فلابد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي"**[2]، و من بين أسباب الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات تيسير وتسهيل عملية التقويم وجعلها أكثر دقة[3] وسنحاول عقد مقارنة بين واقع التقويم التقليدي والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات من خلال الجدول الآتي:[4]

(1) عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي، **التكامل في التعليم المدرسي**، دار المسيرة، عمان – الأردن، ط1، 1435هـ/2014م، ص 77-78.

(2) لخضر لكحل، كمال فرحاوي، **أساسيات التخطيط التربوي، النظرية والتطبيقية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش – الجزائر، 2008م، ص 122.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 122.

(4) حزجازي كمال، **معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التربية البدنية والرياضية، تخصص الإرشاد النفسي والرياضي، قسم التربية البدنية والرياضية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2009م/2010م، ص 62.

جدول رقم (06) مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات[1]

التقويم التقليدي	التقويم وفق المقاربة بالكفاءات
المقدرة على التخزين والتكديس واستعراض المعارف النظرية للظهور بالتوفيق النجاح.	القدرة على جودة الأداء وتجديد المكتسبات واستثمارها ضمن وضعية جديدة لها جلالتها بالنسبة للتلميذ.
اختبارات تحصيلية تبرهن على ما إذا أصبح المتعلم قادرا على الحفظ والاستظهار (كفاءة الحفظ والاسترجاع).	اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات إشكالية (كفاءة الأداء).
يبرهن على النجاح الدراسي بمنح الشهادة.	يبرهن الشهادة على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد.
تركيز الاهتمام على الانتقال من مستوى إلى آخر في إطار جهود مشتركة.	التركيز يقوم على قياس بناء الكفاءات بين المستويات في شكل عمودي وأفقي (إدماجي).
التقويم مرتبط بنسبة النجاح.	التقويم يشمل كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.
المعلم هو الذي يصدر ملاحظة ومبادرته.	خضوع الملاحظة والمقابلة إلى مستلزماته.

بعد تطلعنا على أهم الفروقات بين التقويم التقليدي وتقويم الكفاءات نستنتج أن المقاربة بالكفاءات غيرت من النظرة القديمة للتقويم وأصلحته وجعلته قائما على أسس ومرتكزات

(1) حزحازي كمال، المرجع السابق، ص62.

فعالة رغبة في التخلي عن أسلوب التلقين وتفجير الطاقات الكامنة لدى التلميذ التي يعد جوهر العملية التعليمية التعلمية.

2 – خصائص التقويم المعتمد على الكفاءات:

بناء على منهجية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات نستنتج أن تقويم الكفاءات يتميز بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

- "تجسيد وضعية التقويم في مهمة يقترحها المعلم وينفذها التلميذ.
- اتسام وضعية التقويم بالشمولية والتي تسمح بتجديد كل موارد المتعلم (مهارات– معارف– قدرات)"[1].
- "التقويم يركز على المتعلم فهو محور وأساس العملية التعلمية وذلك بتتبع مدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة تشكل مشكلة بالنسبة له.
- التركيز على الأخطاء لأن المعلم يتخذها كوسيلة لتعديل المسار التعليمي للتلميذ"[2].
- كما يتميز التقويم المركز على الكفاءات بأنه "تقويم كفاءات التلميذ في وضعيات إنتاج situation of production تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع وبالحياة حتى يشعر التلميذ أنها حقيقية"[3]، أي ربط التلميذ بالواقع الذي يعيش فيه ويستعين بما هو موجود فيه مثلا: تلميذ في الصحراء يضرب له أمثلة من محيطه الصحراوي

---

(1) بن الطاهر نور الدين، أوشيش الجودي، **إشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية على أساتذة السنوات الأولى والثانية ابتدائي نموذجا**، مجلة المداد، 2020م، ص 98.

(2) المرجع نفسه، ص 98.

(3) قرايرية حرقاس وسيلة، **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية – دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة**، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2009م/2010م، ص 172.

والطبيعة التي اعتاد على العيش فيها، هنا يقرب الصورة أكثر للتلميذ ويبسط له الشرح وسيكون نتاجه أفضل ممن يضرب أمثلة خارج الواقع الذي يعيش فيه.

- إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الوسائل المستخدمة والبرامج التعليمي ومدى إنجاحها مع المحيط الاجتماعي[1].

إذن تقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يتفرد بمجموعة من الخصائص التي تصب كلها في بناء تقويم شامل ودقيق ومتقن ليحقق غايته بعيدا عن المعارف و نسبة تحصيلها عند المتعلم بل تطبيق كل المعارف على أرض الواقع والقدرة على التحكم فيها والتعامل معها بشكل صائب.

رابعا: مبادئ التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات شروطه ووظائفه

1- مبادئ التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات:

ترتكز النظرة الجديدة لتقويم الكفاءات على المبادئ المنهجية التالية:[2]

- لا يتناول التقويم في منظور تنمية الكفاءات، معارف منزلية بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة...
- يجب إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعليمي لنتمكن من إبراز التحسنات المحققة واكتشاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلمات وبالتالي تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلم وللعلاج البيداغوجي.

(1) ينظر: قرايرية حرقاس وسيلة، المرجع السابق، ص172.

(2) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية، إصلاح نظام التقويم التربوي، 2005، ص 6.

- إن أساليب التقويم التحصيلي لا بد أن تعتمد أساسا على جمع معلومات موثوق منها و وجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.
- إن النتائج المدرسية في التصور التقليدي يعبر عنها في شكل تنقيط عددي وقصد تدعيم قراءتها يجب مرافقة هذه العلامات بملاحظات ذات مدلول نوعي تشكل دعما لمجهود المتعلم ووسيلة تضمن علاقات بنائية بين كل من التلميذ والمعلم والولي.
- يجب اعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي لاستراتيجياته في التعلم وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءمتها وفاعليتها.

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أعطت التقويم معنًا جديدًا نتج عنه تغير سواء من ناحية الخصائص وحتى المبادئ والمرتكزات المنهجية التي يقوم عليها التقويم وأسست لبناء تقويم جديد يقوم على الكفاءات لتضمن تنمية قدرات المتعلم وتحسين جودة التعليم من خلال هذه الممارسات التقويمية.

2 – شروط التقويم المعتمد على الكفاءات:

إن الإجراءات الجديدة للتقويم والتي تتمركز حول كفاءات المتعلم تفرض على المعلم أن يراعي جملة من الشروط أهمها:[1]

- أن تكون الكفاءات مضاعفة بشكل يجعلها قابلة للتقويم.
- أن تتضمن مواضيع التقويم أنشطة لتقويم الموارد بالإضافة إلى وضعيات مركبة للتأكد من مدى قدرة المتعلم على إدماج هذه الموارد.
- أن تكون مواضيع التقويم مصاغة بشكل يتيح للتلاميذ فرصا عديدة للتأكد من درجة تحكمهم في الكفاية.

(1) عبد الرحمان التومي، **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات**، (د ط)، 2008م، ص 138.

ومن أهم متطلبات التقويم بالكفاءات : توفر أدوات ومهام متنوعة ومتعددة وإجراءات منظمة يستطيع من خلالها تقدير النتائج والحكم على مدى إتقان المتعلم للكفاية[1] لأن التنوع ضرورة لابد منها لمواكبة العملية التعلمية خاصة في المستوى أو القدرة... فلا بد من مسايرة هذا التنوع بتنوع الإجراءات التقويمية لكي يتمكن من الحكم على اكتساب المتعلم للكفاءات.

إضافة إلى عنصر مهم وهو الإتقان "فتقويم الكفاءات يتطلب التأكيد على مبدأ الإتقان في عملية التعلم وذلك بمعالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة في تعلم المتعلمين"[2] فيجب الوقوف على نقاط الضعف والقوة لدى المتعلم بهدف تنمية المتعلمين وتطوير قدراتهم ومواهبهم.

على المقوم أن يحرص على توفير كل من هذه الشروط والمتطلبات لكي يضمن سلامة بناء عملية التقويم وفق لما هو مطلوب و بناء على ما نصت عليه المقاربة الجديدة.

3 – وظائف التقويم المعتمد على الكفاءات:

يسعى تقويم الكفاءات إلى تحقيق ثلاث وظائف:[3]

- أولا: التوجيه Orientation ويقصد به توجيه المتعلم نحو أنشطة معينة أو شعبة معينة تتناسب مع قدراته وميولاته ورغباته وتتم في بداية التعلم.
- ثانيا: التعديل Regulation يهدف إلى تشخيص أخطاء المتعلمين خلال التعلم العادي أو تعلم الإدماج من أجل وضع خطة للعلاج من خلال تصنيف الأخطاء

(1) ينظر: عبد الله بن حميد سالم الخروصي، **التكامل في التعليم المدرسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن، ط1، 1435هـ/2014م، ص 77.

(2) المرجع نفسه، ص 77.

(3) المرجع نفسه، ص 78.

الشائعة لدى المتعلم وتحليل هذه الأخطاء لتحديد أسبابها ووضع خطة لتداركها وهي مستمرة خلال عملية التعلم.

- ثالثا: المصادقة Certification أي المصادقة على امتلاك المتعلم للتعلمات الأساسية المطلوبة في تلك المرحلة وقدرته على إدماجها في حل الوضعيات التي يواجهها وتتم في نهاية التعلم.

تعد هذه الوظائف الثلاثة أهم ما يراد تحقيقه والعمل من أجله في عملية تقويم الكفاءات والتي تصب في إدراك النقص لدى المتعلمين ومعالجته والنهوض بالمتعلم والتعلم بصفة عامة.

خامسا: أنواع التقويم وعلاقتها بالكفاءات

أصبح التقويم ينصب حول مستوى درجة ملائمة الموارد المعرفية لقدرات و مهارات التلميذ ونشاطه أثناء التعلم وعند نهايته[1] لأن تقويم الكفاءات يختص ويركز على نوعين من التقويم: التكويني والختامي "باعتبارهما الأساس في تقويم التدريس القائم على الكفاءة لأنهما يتعلقان باكتساب الكفاءة المستهدفة في الحصة التدريسية أو في الدورة التدريسية"[2] ويتم إذن تخصيص التقويم التكويني والختامي لأن فيهما يتم تلقين الكفاءات المحددة في الدرس وسنحاول الوقوف على تقويم الكفاءات وخطواتها في كل مرحلة بصفة ملخصة في هذا الجدول:[3]

(1) ينظر : عمر بيشو، **ديداكتيك الكفايات والإدماج**، مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء–المغرب، ط1، 2009م، ص 115.

(2) محمد بن يحي زكرياء، عباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات –المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش–الجزائر، 2006م، ص 121.

(3) المرجع نفسه، ص 121–122.

الجدول رقم (07) يبين أنواع تقويم الكفاءات وخطواتها

نوع التقويم	الخطوات
تكويني	– تحديد الأهداف على مستوى الكفاءات القاعدية أو المرحلية. – ترتيب الأهداف ترتيبا هرميا، تحديد المحك. – إعداد بنود الاختبار.
ختامي	– تعريف الكفاءة أو الكفاءات المراد تقويمها . – عزل الوضعيات التعليمية المتعلقة بالكفاءة. –حصر المؤشرات الدالة على تحقيق الكفاءة. –تحديد محكات الحكم على الكفاءة. –وصف القدرات والمهارات التي تستهدفها الكفاءة. –تحديد المحتويات. –تحديد طول وزمن الاختبار. –بناء أداة التقويم أو إعداد فقرات الاختبار.

بعد أن تعرفنا سابقا على أنواع التقويم التربوي وفقا لمعيار الزمن وتعرفنا على مفهوم كل منها، الآن من خلال هذا الجدول أعلاه وضحنا خطوات تقويم الكفاءات و خصصنا نوعين من التقويم:

التكويني (البنائي) والختامي (النهائي) لكونهما المسؤولين على اكتساب الكفاءة لدى المتعلم لذا وضعنا خطوات تحصيل الكفاءة وتقويمها بشكل مبسط في هذا الجدول ووفق تنظيم محدد يسمح بتحقيق مجموعة من الأهداف المراد تحقيقها من خلال العملية التقويمية.

سادسا: الشبكة المعتمدة في تقويم الكفاءات وكيفية إعدادها

إن تقويم الكفاءة عملية صعبة ومهمة تتطلب وضع شبكات لتقويم الكفاءات la grille d'évaluation des compétences كأداة لتقويم سلوكات المتعلم وتتميز بسهولة تطبيقها وبساطة الحصول على نتائجها[1] وتعرف شبكة التقويم بأنها "أداة تسمح بحصر العمليات والأفعال التي تحدث في وضعيات تعليمية معينة واستخدامها لأغراض تقويمية"[2] وهي نوعان:[3]

- **شبكة التقويم الفردية:** تمكن هذه الشبكة المتعلم من تقويم أدائه وقدرته بنفسه، فهو تقويم ذاتي يتعرف من خلاله المعلم على الكفاءات التي اكتسبها التلميذ والأخرى التي عجز عن اكتسابها، فهو تقويم لا يؤثر على النجاح أو الرسوب.
- **شبكة التقويم الجماعي:** ويقصد بها إجراء التقويم داخل القسم عن طريق العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة وملاحظة النتائج وتدوينها في الوثائق الخاصة بها، فيعدل المتعلم مساره انطلاقا من تقدير زملاءه لأدائه.

(1) ينظر: شنة زكية، **أساليب وأدوات التقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني في التعليم الابتدائي**، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد 20، 2018م، ص 71.

(2) بن الطاهر نور الدين، أوشيش الجودي، **إشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات**، ص 99.

(3) ينظر: المرجع السابق، ص 72.

ويتم إعداد شبكة تقويم الكفاءات مع مراعاة للمتطلبات الأربعة التالية: [1]

1- تحديد المهمة.

2- ضبط المؤشرات.

3- تحديد معايير التقويم.

4- إعداد سلم التقدير.

على كل مقوم أن يراعي في بناء شبكته التقويمية هذه المتطلبات وفقا لما نصت عليه المقاربة بالكفاءات ولكي يضمن سلامة شبكته التقويمية لأن أي خطأ فيها يترتب عنه خطأ في نتائجها وبالتالي يكون القرار أو الحكم الذي يتخذه المعلم من عملية التقويم غير صائب وهذا يخل بالعملية التعليمية التعلمية والعكس صحيح، فنجاحها هو نجاح لعملية التعليم.

سابعا: أهمية التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

إن اعتماد مختلف المبادئ على التقويم وتقدير مدى تحقق الأهداف من كل عملية هي الأساس الذي يستمد منه التقويم أهميته الأساسية[2] خاصة ميدان التعليم حيث تظهر أهميته في:[3]

- يعطي تصويرا عن واقع المنشأة التعليمية ومدى قربها أو بعدها من أهدافها.

---

(1) مسعودة بن سايح، **واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات**، ص 175. نقلا عن: نورة بوعيشة وسمية بوعمارة، **ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات وجهة نظر المفتشين التربويين**، ملتقى التكوين في التربية، جامعة ورقلة – الجزائر، 2011م، ص 744.

(2) ينظر: ضياء العرنوسي و آخرون، **المناهج وتحليل الكتب**، دار صنعاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1434هـ/2013م، ص 55.

(3) مسعد أبو الديار، **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، ط2، 2012م، ص 148-149.

- يؤسس لعمليات الإصلاح والتحسين وقرارات التطوير بمنهجية علمية واضحة تحميها من الانحراف والضعف.
- يخفض التكلفة ويرفع الجودة من خلال سد ثغرات الأخطاء وتقليل الهدر في الوقت والموارد والجهد.
- يكشف عن جوانب الضعف والقوة في أداء المنشآت فيوجه القرار التربوي والإداري الوجهة الصحيحة.
- يعين العاملين في المنشأة على اختيار الطرائق والأساليب والوسائل التعليمية التي تناسب الطلاب وتتلاءم مع ميولهم واستعداداتهم وخبراتهم السابقة.
- يقدم للمجتمع المستفيد أحكاما موضوعية عن سير المنشآت التي أوكلوا إليها تربية أبنائهم وتعليمهم.

فالتقويم من أهم المنظمات الضابطة للعملية التعليمية، حيث يرسم المسارات ويحدد الإجراءات ويربط العمليات بأهدافها وللمنشأة برؤيتها.

كما يعد التقويم من أهم العمليات التي يؤديها النظام التربوي نظرا لدوره في:[1]

- تحسين عملية التعلم ويدعم الفاعلية التدريسية.
- يقرر مدى الإنجاز في تحقيق الأهداف.
- يوفر البيانات والمعلومات التي تساعد المعلم على تكوين صورة واضحة عن خصائص التلاميذ ويقرر عن كفاية أساليب التدريس وكفاءة المعلم.
- يساعد على إثارة دافعية الطلاب.

(1) محمد عدنان علي عبيدات، **استراتيجيات التقويم الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة مقدمة للحصول على درجة ماجستير تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، 2015م/ 2016م، ص 4.

- كما أن له مكانة في العملية التعليمية لأثره في الأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة التعليمية وعن طريقه يتوصل المعلم إلى جوانب القوة لدى المعلمين وجوانب الضعف لعلاجها.[1]

تعود أهمية التقويم لكونه "أحد العناصر المهمة في المنظومة والمنهج الدراسي حيث يرتبط بعلاقة تأثير وتأثر مع باقي العناصر الأخرى وبواسطته يمكن الحكم على مدى جودة باقي هذه العناصر أو قصورها"[2]. هذا يثبت الدور الفعال للتقويم في تطوير المنهج الدراسي والنهوض بالعملية التعلمية التعليمية.

بعد أن تطرقنا لأهمية التقويم في ظل المقاربة الجديدة، يجب علينا الحرص على تطبيقه بشكل صائب و ممنهج لأنه "جزء من الموقف التعليمي ومتكامل ومدمج فيه ويسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم من خلال التغذية الراجعة المستمرة التي يوفرها للمعلم وللطالب"[3].

ومن أبرز النقاط لتي تظهر فيها أهمية التقويم أنه "يؤدي للمجتمع خدمات جليلة حيث يتم بواسطته تغيير المسار وتصحيح العيوب وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت والجهد المهدورين"[4].

(1) Arab league Educational cultural and scientific Organization, **The unified dictionary of curricula and teaching methods terms (English- French- Arabic)**, bureau of coordination of Arabization ,Rabat,N44,2020, p43.

(2) أحمد حسين اللقاني، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة – مصر، ط4، 1434هـ/2013م، ص 121.

(3) وجيه بن قاسم القاسم، محمد بن مفرح عسيري، **المناهج الدراسية في ضوء المناخات العلمية المعاصرة**، شركة روابط للنشر وتقنية المعلومات، القاهرة – مصر، ط1، 2016م، ص 157.

(4) محمد عيسى أبو سمور، **مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي**، دار دجلة، عمان – الأردن، ط1، 2015م، ص 71.

التقويم هو ركيزة التعليم والقاعدة التي يقوم عليها لأنه "هو الموجه الذي يوجه العملية التعليمية بمكوناتها المختلفة في اتجاهها الصحيح...مما يساعد العملية التعليمية مما هو قائم إلى ما يسعى أن يكون"[1].

إذن نجاح المنظومة التربوية متوقف على هذه العملية التعليمية التعلمية.

(1) عفت مصطفى الطناوي، **التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن، ط1، 1429هـ/2009م، ص 225.

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هي نتاج لتطوير المنظومة التربوية وإحداث قفزة نوعية في المقاربة التدريسية لتنتقل من صورتها القديمة إلى صورة جديدة لها مميزات خاصة بغية مواكبة العصرنة. ونظرا لكون التقويم أهم مكونات العملية التعليمية ونشاط ملازم لسيرورتها فهو معني بهذا التحول حيث ظهر مع هذه المقاربة ما يسمى بالتقويم المعتمد على الكفاءات الذي يتميز باختلافه عن التقويم التقليدي الخاص بالمعارف، والذي يهدف إلى تنمية قدرات المتعلم وبناء واكتساب كفاءات دائمة تساعد المتعلم في حل المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية سواء داخل المحيط المدرسي أو خارجه، مما يُحسنُ من ثمار العملية التعليمية ويرفع من نتائجها وهذا ما تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقه.

الـــفصل الـــثانـــي

واقع التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية –

بعد الاطلاع على الحدود النظرية للموضوع والوقوف على أهم القضايا المتعلقة بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ارتأيت أن أدعمه بدراسة ميدانية مكملة له، بغية التطلع على واقع موضوعنا في الساحة التعليمية والتحقق منه.

المبحث الأول: التصميم المنهجي للدراسة الميدانية

أولا– أداة الدراسة

هي الوسائل التي يستخدمها الباحث في استقائه أو حصوله على المعلومات المطلوبة، تم الاعتماد في هذه الدراسة على الاستبيان" questionnaire" كأداة من أدوات البحث العلمي.

الاستبيان– الاستبانة –الاستفتاء: **"يشير إلى أداة واحدة لجمع البيانات قوامها الاعتماد على مجموعة الأسئلة المكتوبة للحصول على البيانات التي تفيد في الإجابة على مشكلة من المشكلات"**(1).

كما يعرف الاستبيان بأنه: **"مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة المرتبطة ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث على ضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه"**(2).

وتشير الدراسات العلمية إلى أن **"الاستبانة من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما على الرغم من أهمية وقوة الأدوات الأخرى"**(3).

(1) حاتم أبو زايدة، **مناهج البحث العلم**، مركز بحث المستقبل، ط2، 2018م، ص 127.

(2) رحيم يونس كرو العزاوي، **مقدمة في منهج البحث العلمي**، دار دجلة، عمان – الأردن، ط1، 1429هـ/2008م، ص 131.

(3) محمد خليل عباس وآخرون، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط5، 1435هـ/2015م، ص 238.

ويعود سبب اختياري لهذه الأداة دون غيرها لكونها الوسيلة المساعدة للوصول إلى نتائج ثابتة وصادقة، إضافة إلى تناسبها مع موضوع الأسئلة المطروحة.

تضمن الاستبيان عددًا متنوعا من الأسئلة والتي تصنف إلى:

1. **الأسئلة المفتوحة:** هذا النوع من الأسئلة "هو الذي يأخذ من المجيب حرية الإجابة ... ويسمح لهم بالتعبير عن دوافعهم واتجاهاتهم التي يبنون عليها إجابتهم"[1] ومما يميزه أنه يترك للمبحوث فرضية التعبير بحرية تامة عن دوافعه واتجاهاته[2] فهو يترك المجيب حرا دون أي قيد.
2. **الأسئلة المغلقة:** وهي عبارة عن "أسئلة تحتاج إلى أجوبة محددة مثل أجب بنعم أو لا، أو قد يتضمن الاستبيان اختيار بديل واحد من بين عدة بدائل جاهزة"[3]. ولهذا نجد أن معظم الباحثين يستعملونه ويفضلونه لبساطته وسرعته.
3. **الأسئلة المغلقة المفتوحة:** سميت بهذا الاسم لأنها "تحتوي على نوعين من الأسئلة الأول يتضمن أجوبة محددة للمستجيب وعليه اختيار إحداها والثاني يتوقع أجوبة غير محددة يضعها المستجيب بألفاظه وعباراته"[4] فلا بد على الباحث أن يوظفه لكي يحيط ويلم بموضوعه المدروس.

توزعت هذه الأسئلة على ثلاثة محاور، بناء على التنظيم الآتي:

---

(1) رحيم يونس كرم العزاوي، **مقدمة في منهج البحث العلمي**، ص 134.

(2) سعد سليمان المشهداني، **منهجية البحث العلمي**، دار أسامة، دار النبلاء للنشر والتوزيع، الأردن – عمان، ط1، 2019م، ص173.

(3) المرجع نفسه،ص 173.

(4) عبود عبد الله العسكري، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار النمير، دمشق – سوريا، ط1، 2002م، ص173.

- **المحور الأول: البيانات الشخصية**

الهدف منه هو الحصول على معلومات تخص عينة الدراسة.

- **المحور الثاني: التقويم التربوي**

عبارة عن أسئلة حول التقويم التربوي وذلك لتدوين المعلومات حول نظرة الأساتذة لهذه العملية وكيف تطبق داخل الحجرات المدرسية.

- **المحور الثالث: تقويم الكفاءات**

كانت البداية مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وصولا إلى كيفية التقويم عن طريقها، يهدف هذا المحور إلى إعطاء صورة حول استجابة الأساتذة للتغيير الذي مس المنظومة التربوية و بالتحديد عنصر التقويم بعد تبني المقاربة بالكفاءات.

يهدف هذا الاستبيان عموما إلى التطلع على آراء الأساتذة حول واقع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية وبالتحديد مرحلة "المتوسط".

ثانيا: حدود الدراسة

وتشمل ثلاثة حدود أساسية وهي:

- **جغرافية:** وتمثل مكان الدراسة.
- **بشرية:** وهي العينة التي تمثل مجتمع الدراسة.
- **زمنية:** تاريخ الدراسة ومدتها.

1- الحدود الجغرافية:

ويقصد بها الحيز أو المجال الذي أقيمت فيه الدراسة الميدانية أي موقعه، حيث أن دراستنا هذه تمت بولاية أولاد جلال ببلدية سيدي خالد تحديدا بمتوسطة دوبة الدراجي بن المداني.

2- الحدود البشرية:

ويقصد بها مجتمع البحث populatioon research وهي **"جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث"**[1]، ولأننا لا نستطيع تغطية جميع أفراد مجتمع البحث سلطنا الضوء على فئة محددة منه نسميها بـ: العينة، Sample، تم اختيارها **"وفق قواعد خاصة بحيث تكون العينة المسحوبة ممثلة قدر الإمكان لمجتمع الدراسة"**[2] وتمثلت العينة المستهدفة في دراستنا الميدانية في: مجموعة من أساتذة التعليم المتوسط بلغ عددهم 19 أستاذا لكونهم عايشوا الميدان واكتسبوا خبرة تفيدنا في إثراء بحثنا.

3- الحدود الزمنية:

ويقصد به المجال الزمني المحدد لهذه الدراسة وطبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من السنة الجامعية: 1442- 1443هـ/ 2021- 2022م وبالتحديد في الأسبوع الثاني من شهر أفريل (من 09 إلى 13 أفريل 2022)، رغم قصر المدة المستغرقة في الإجابة إلا أنها كانت كافية.

ثالثا: منهج الدراسة

يعتمد الباحث في دراسته لموضوع ما على منهج بحث علمي يقصد به **"أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم وتحديد أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول ظاهرة موضوع الدراسة"**[3]، فهو مجموعة القواعد التي تمثل الركيزة الأساسية التي يتبعها الباحث في تنظيمه للمعلومات والبيانات والتي تمكنه من الوصول إلى النتائج المرجوة وحل مشكلة الدراسة ومن المتعارف عليه أن الساحة العلمية

(1) دوقان عبيدات وآخرون، **مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر، (د ط)، (د ت)، ص109. 109.

(2) عبد الجبار توفيق البياتي وآخرون، **طرق ومناهج البحث**، دار الوراق للنشر والتوزيع، (د ط)، 2015م، ص 78.

(3) محمد سرحان علي المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، دار الكتب، صنعاء – اليمن، ط3، 1441هـ/2019م، ص36.

تزخر بالعديد من المناهج ويعود السبب في ذلك إلى تعدد وجهات نظر المتخصصين مما ينتج عنها تعدد التصنيفات وفي هذا الصدد يقول الكاتب ربحي مصطفى: **"لم يتفق الباحثون في الماضي والحاضر على وضع تصنيف موحد لمناهج وأساليب البحث العلمي، وإن كان هناك نسبة إجماع على كثير من هذه الأنواع بينهم وان اختلف في تصنيفها"**[1]، فللباحث الحرية في اختيار المنهج الذي يناسبه ويساعده على إجراء دراسته وقد يمزج بين منهجين في البحث وذلك بناء على متطلبات دراسته وهذا ما سرنا عليه في دراستنا التي اعتمدنا فيها على منهجين:

المنهج الإحصائي: والمتبع في حساب التكرارات والنسب المئوية الناتجة عنه لتتم بعدها عملية تحليل النتائج وصفها وتفسيرها وفق المنهج الثاني وهو **المنهج الوصفي** ويعرف بأنه **"أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة"**، فيسير الباحث على هذا المنهج بغية جمع بيانات حقيقية لمشكلة بحثه فيفهمها ويحللها ويفسرها ويكشف عن العلاقات بين الظواهر المدروسة وهذا يمكننا من الوصول في دراستنا هذه إلى: جمع البيانات المتوصل إليها عن طريق الاستبيان والتعقيب عن نتائجه وتحليلها وتفسيرها وإبراز العلاقة بين جزئيات الدراسة.

(1) ربحي مصطفى عليان، **البحث العلمي أسسه، مناهجه وأساليبه، إجراءاته**، بيت الأفكار الدولية، عمان – الأردن، (د ط)، (د ت)، ص 36.

رابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تلت عملية توزيع الاستبيانات وجمعها من قبل المجيبين، تفريغ البيانات في جداول ودعمها بدوائر نسبية وذلك بالاعتماد على طريقة الحساب بالنسب المئوية كأداة لتحليل البيانات وفق القانون التالي:

$$\%....= \frac{100\times\text{التكرار}}{\text{مجموع}} \quad \Longleftarrow \text{النسبة المئوية} = \frac{100\times\text{عدد الإجابات}}{\text{العدد الإجمالي للعينة الإحصائية}}$$

تم تفريغ البيانات وتحليلها من خلال برنامج التحليل الإحصائي: PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES STATISTICS (SPSS V25) وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية: $\text{النسبة المئوية} = \frac{100\times\text{عدد الإجابات}}{\text{العدد الإجمالي للعينة الإحصائية}}$

2- Excel وذلك لرسم الدوائر النسبية.

المبحث الثاني: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية

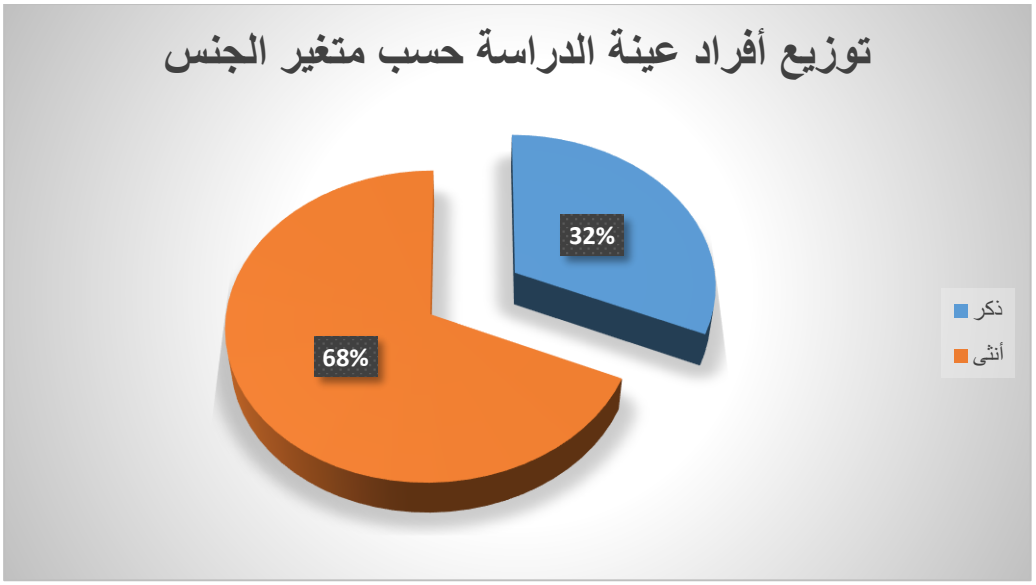
تخلل هذا الجزء من الدراسة عرض النتائج التي تم الحصول عليها على شكل جداول ودوائر أوضحت النسب المئوية المتحصل عليها ورتبت بناء على تتالي المحاور الثلاثة في الاستبيان، وسنعرض هذه النتائج مرفوقة بالتحليل والتفسير لكل سؤال وفق المنوال التالي:

أولا: عرض وتحليل وتفسير المحور الأول (البيانات الشخصية)

الجدول رقم (08) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة%
ذكر	6	% 31.6
أنثى	13	% 68.4
المجموع	19	%100

الشكل رقم (09): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس



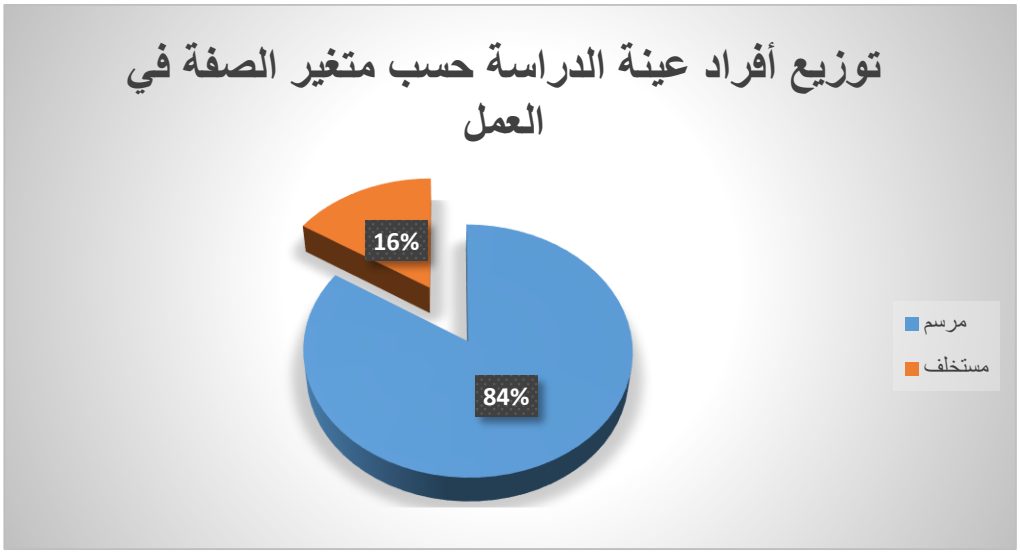
من خلال الجدول رقم (8) أعلاه، نلاحظ أن نسبة (68.4 %) من أفراد عينة الدراسة هم من الإناث، وهي أكبر من نسبة الذكور المقدرة بـ (31.6%)، ويمكن القول أن عينة الدراسة تتميز بشيء من التفاوت بين الذكور والإناث، وهذا راجع إلى مجتمع الدراسة وتعداد الإناث أكبر من الذكور.

يعود سبب اكتساح فئة الإناث على فئة الذكور في مزاولتهم مهنة التعليم إلى ما يوفره هذا القطاع من تقدير واحترام للمرأة إضافة إلى أنه مناسب لما يفرضه الطابع الاجتماعي على المرأة، فهو المهنة المقبولة عند معظم الأسر الجزائرية ،كما أن صفات المرأة وصفاتها الأنثوية تسمح لها بالتعامل مع التلاميذ بشكل صائب خاصة وأن مرحلة المتوسط هي الصعب لأنها تصادف مرحلة المراهقة والتي تتطلب معاملة خاصة تجاه التلميذ، والتي تجيدها الأنثى لحكمة ربانية زرعها فيها المولى عز وجل على غرار الرجل الذي يتصف بقلة الصبر وسرعة الغضب خاصة من جيل اليوم الذي يعاني من قلة الأدب وهذا يستدعي أن يكون الأستاذ باله واسعا ويجيد فن التعامل مع التلميذ .

الجدول رقم (09): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الصفة في العمل

الصفة في العمل	التكرار	النسبة%
مرسم	16	% 84.2
متربص	00	%00.00
مستخلف	3	% 15.8
المجموع	19	%100

الشكل رقم (10): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الصفة في العمل



من خلال الجدول رقم (09) أعلاه، نلاحظ أن نسبة (85.2%) من أفراد عينة الدراسة هم الأساتذة المرسمين في عملهم، وهي أكبر من نسبة الأساتذة المستخلفين المقدرة بـ (15.8%).

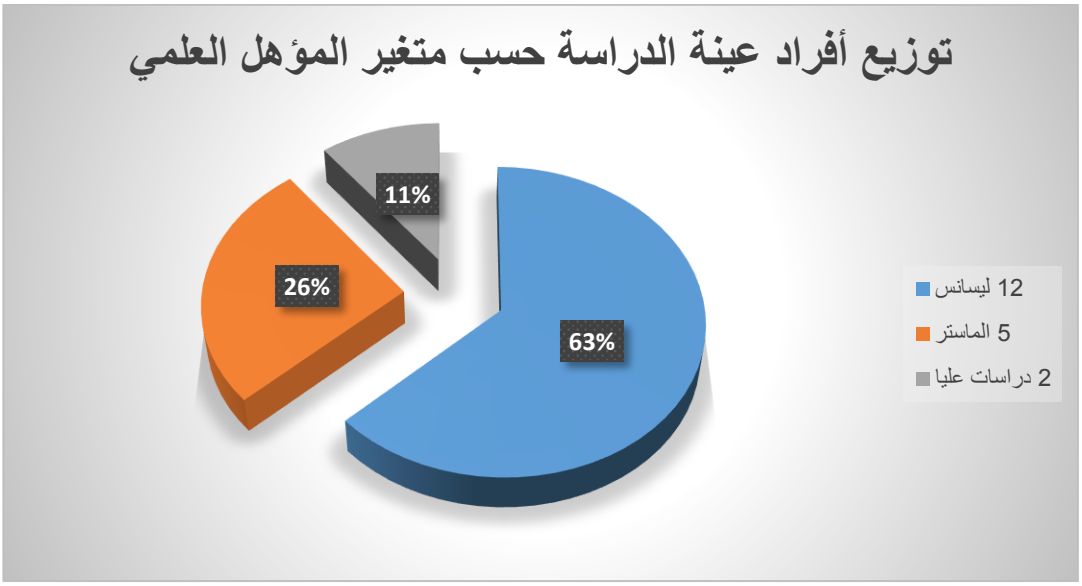
نفسر ارتفاع نسبة الأساتذة المرسمين وانعدام المتربصين لتثبيتهم في سنوات ماضية منهم من زاول العمل لعدة سنوات نظرا لترسيمه سابقا ومنهم من رسم مؤخرا ، في المقابل قلة الأساتذة المستخلفين يفسر مرور بعض الأساتذة (5) بظروف جعلتهم يتركون مقاعدهم لأساتذة يستخلفونهم طيلة فترة غيابهم.

الجدول رقم (10): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة%
ليسانس	12	% 63.2
الماستر	5	% 26.3

دراسات عليا	2	% 10.5
المجموع	19	%100

الشكل رقم (11): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي



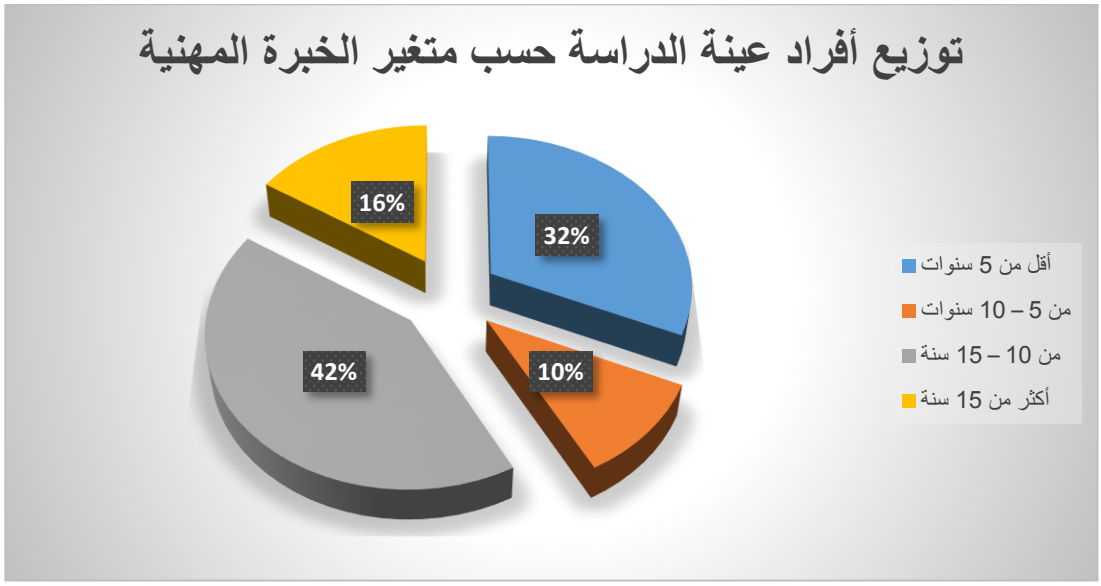
من خلال الجدول رقم(10) نلاحظ أن أغلب أفراد عينة الدراسة هم الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس بنسبة قدرة بـ (63.2%)،وهي أكبر من نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر المقدرة نسبتهم (26.3%)، تليها الأساتذة المتحصلين على دراسات عليا المقدرة نسبتهم (10.5%).

نفسر غلبة الأساتذة الذين يحملون شهادة ليسانس على غيرهم من حملة شهادة الماستر والدراسات العليا، لأن مرحلة التعليم المتوسط لا تشرط على أساتذتها سوى شهادة الليسانس بناءً على قانون وزارة التربية والتعليم الوطنية فيكتفون بمستوى الليسانس بغية العمل فقط، ولكن الفئة القليلة من أساتذة المؤسسة طمحت في مواصلة الدراسة ، الأمر الذي دفعهم لإكمال مستوى الماستر ونيل الشهادة ، ومنهم من واصل في مسيرته مع الدراسات العليا بغية الخوض في غمار العلم وتحقيق النجاح.

الجدول رقم (11): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة%
أقل من 5 سنوات	6	% 31.6
من 5 – 10 سنوات	2	% 10.5
من 10 – 15 سنة	8	% 42.1
أكثر من 15 سنة	3	% 15.8
المجموع	19	%100

الشكل رقم (12): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية



من خلال الجدول رقم(11) نلاحظ أن أغلب أفراد عينة الدراسة هم الأساتذة الذين تتراوح خبرة المهنية ما بين(10 – 15 سنة) بنسبة قدرة بـ (42.1%)، وهي أكبر من نسبة الأساتذة الذين مدة خبرتهم المهنية أقل من 5 سنوات المقدرة بـ(31.6%)، تليها الذين

خبرتهم المهنية أكثر من 15 سنة المقدرة نسبتهم بـ(15.8%)، تليها نسبة الأساتذة الذين تتراوح مدة خبرتهم المهنية ما بين (5 – 10 سنوات) المقدرة نسبتهم بـ(10.5%).

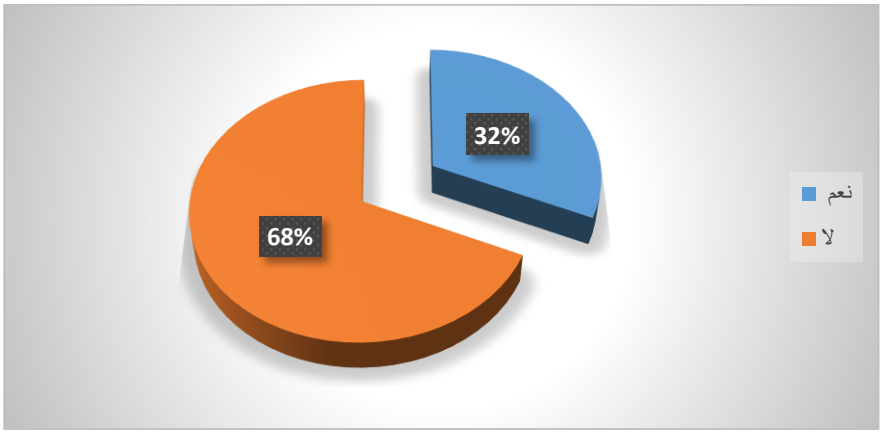
إن التفاوت في الخبرة المهنية بين الأساتذة يعود إلى الاختلاف في سنوات العمل، حيث أن أكبرهم نسبة من تتراوح خبرتهم بين 10 و15 سنة، لأن المنظومة التربوية في الجزائر تشترط في قانونها سن معين للتقاعد بعد أن تخلت عن قانون التقاعد النسبي فيضطرون لمواصلة مهنتهم إلى حين الوصول إلى السن القانوني للتقاعد، أما أصحاب الخبرة الأقل هم من زاولوا مهنتهم مؤخرا والتحقوا بركب التعليم حديثا.

ثانيا: عرض وتحليل وتفسير نتائج المحور الثاني (التقويم التربوي)

الجدول رقم (12): يوضح التقويم مرادف للحكم على التلميذ بالنجاح أو الرسوب

المتغير	التكرار	النسبة%
نعم	6	%31.6
لا	13	% 68.4
المجموع	19	%100

الشكل رقم (13): يوضح التقويم مرادف للحكم على التلميذ بالنجاح أو الرسوب



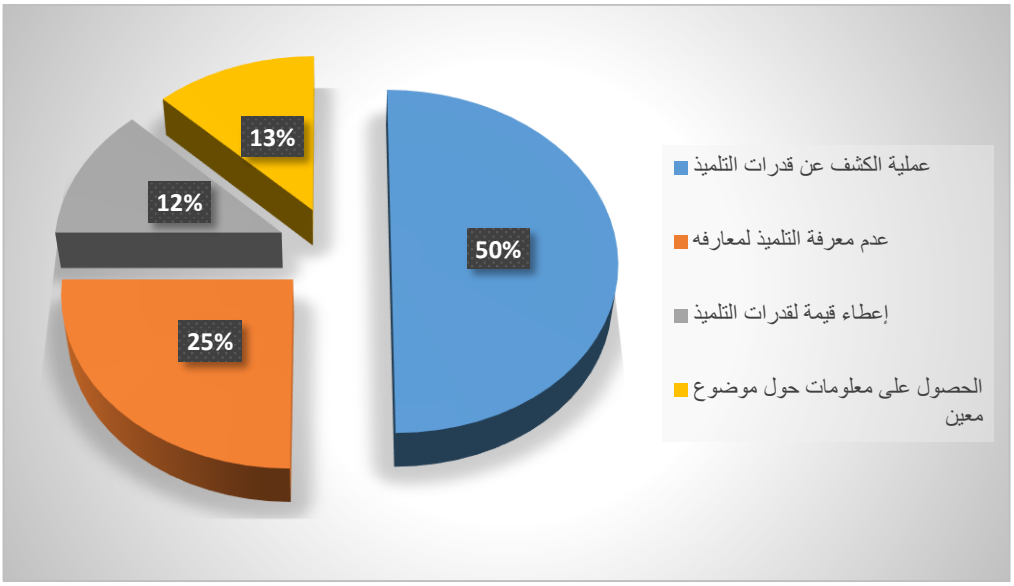
من خلال الجدول رقم(12) نلاحظ أن أغلب الأساتذة يرون بأن التقويم لا يعتبر حكم على التلميذ بالنجاح أو الرسوب بنسبة قدرة بـ (68.4%)،في حين قدرت نسبة الأساتذة الذين يرون بأن التقويم هو الحكم على التلميذ بالنجاح أو الرسوب بنسبة قدرة بـ (31.6%).

وذلك لأن الأساتذة يدركون بأن التقويم ليس هو رسوب التلميذ أو نجاحه ، بل هو مخالف لهذا المفهوم ، فهو عملية تحمل معنى أوسع سنتطرق إليه لاحقا ،ونفسر هذه النسبة القليلة بأنهم أساتذة لا يدركون المفهوم الحقيقي الصائب للتقويم ويجهلون معناه في الواقع ، وقد تكون هذه الفئة أخطأت في الإطار النظري لهذا المفهوم ،لكن داخل القسم يطبقون التقويم بشكل صائب ، ويدركون الهدف من هذه العملية.

الجدول رقم (13): يوضح المقصود من عملية التقويم

المتغير	التكرار	النسبة%
عملية الكشف عن قدرات التلميذ	4	% 50
عدم معرفة التلميذ لمعارفه	2	% 25
إعطاء قيمة لقدرات التلميذ	1	% 12.5
الحصول على معلومات حول موضوع معين	1	% 12.5
المجموع	8	%100

الشكل رقم (14): يوضح المقصود من عملية التقويم



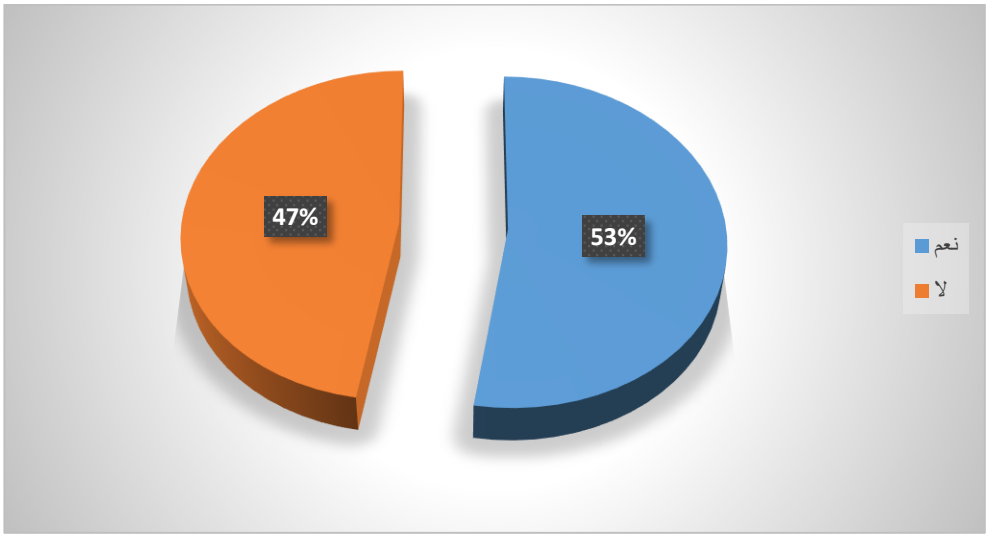
من خلال الجدول رقم(13) أعلاه، نلاحظ أن نسبة (50%) من الأساتذة يرون أن التقويم هو عبارة عن عملية الكشف عن قدرات التلميذ، في حين نجد نسبة (25 %) من الأساتذة يرون أن عملية التقويم هي عبارة عن عدم معرفة التلميذ لمعارفه، تليها نسبة الأساتذة الذين يرون أن التقويم هو عبارة عن إعطاء قيمة لقدرات التلميذ المقدرة نسبتهم بـ (12.5 %) وهي نفس النسبة التي تحصل عليها الأساتذة الذين يرون بأن التقويم هو عبارة عن الحصول على معلومات حول موضوع معين.

أي أن النسبة الأكبر تعرف التقويم بأن عملية الكشف عن قدرات التلميذ ومستواه الحقيقي وهذا يفسر بأن التقويم عند معظم الأساتذة ليس هو الحكم على التلميذ بالنجاح أو الرسوب بل هو الوقوف على مدي استجابة التلميذ للمعلومات المقدمة له.

الجدول رقم (14): يوضح أن بناء أسئلة التقويم يتم وفق لأخطاء التلاميذ.

المتغير	التكرار	النسبة%
نعم	10	% 52.6
لا	9	%47.4
المجموع	19	%100

الشكل رقم (15): يوضح أن بناء أسئلة التقويم يتم وفق لأخطاء التلاميذ



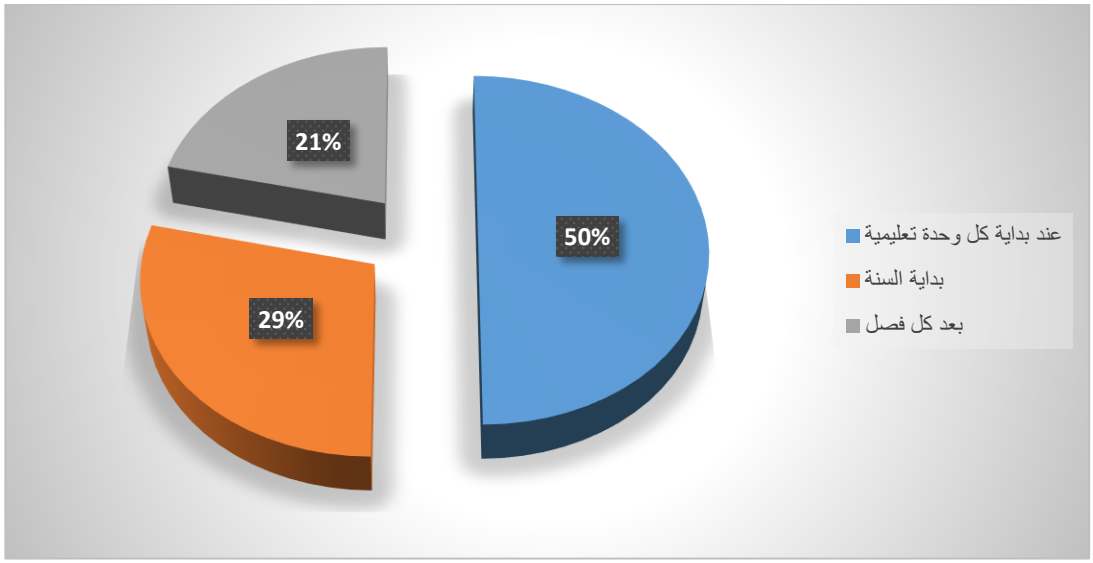
من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن نسبة (52.6%) من الأساتذة يرون أن التقويم يتم بناؤه وفق لأخطاء التلاميذ، في حين نجد نسبة(47.4%) من الأساتذة يرون عكس ذلك.

يعود سبب التقارب في النسب إلى أن للأستاذ حريته في بناء منطلق التقويم، قد يكون خطأ التلميذ أو مستواه أو بناء لدرس سابق...، الضابط في هذا هو الأستاذ لأنه أدرى بتلاميذه ومستواهم و قدراتهم وما تلقوه من الدروس.

الجدول رقم (15): يوضح متى يقوم الأستاذ بتشخيص المكتسبات القبلية للتلاميذ

المتغير	التكرار	النسبة%
عند بداية كل حصة تعليمية	14	% 50
بداية السنة	8	%28.6
بعد كل فصل	6	%21.4
المجموع	28	%100

الشكل رقم (16): يوضح متى يقوم الأستاذ بتشخيص المكتسبات القبلية للتلاميذ



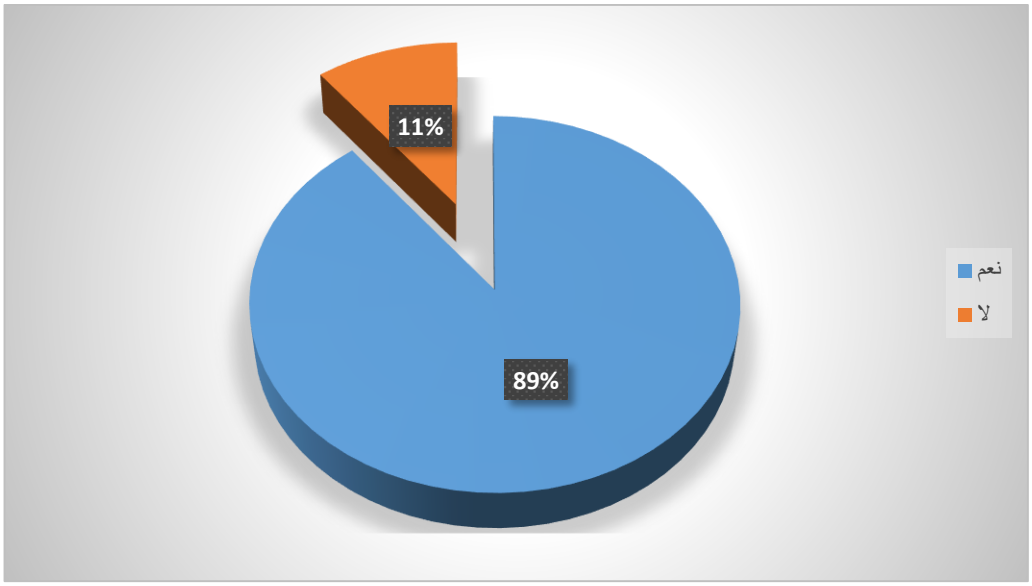
من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن نسبة (50%) من الأساتذة يرون أن تشخيص المكتسبات القبلية للتلاميذ يكون عند بداية كلّ حصة تعليمية، تليها نسبة (28.6%) من الأساتذة يرون أن التشخيص يكون بداية السنة، وأخيرا نسبة (21.4%) من يرون أن تشخيص المكتسبات القبلية للتلاميذ يكون بعد كل فصل.

نفسر تأكيد الأساتذة على إلزامية التقويم المكتسبات عن بداية كلّ حصة ولهذا نجد الوقت الأول من الحصة يخصص دائما لتقويم المكتسبات وفقا لرزنامة المحددة لبناء مذكرة الدرس وفق المنظومة التعليمية ومع الممارسة يصبح هذا الإجراء بسيط وفي وقت قصير، في حين الفئة التي ترى بأن وقته في بداية السنة أو في بداية الفصل، يعود السبب لعدم قدرتهم على التوفيق بين زمن الحصة وزمن التقويم.

الجدول رقم (16) تقويم الأستاذة لتلاميذهم أثناء سير الدرس

المتغير	التكرار	النسبة%
نعم	17	%89.5
لا	2	%10.5
المجموع	19	%100

الجدول رقم (17) يوضح:تقويم الأستاذة لتلاميذهم أثناء سير الدرس



من خلال الجدول رقم (16) أعلاه، نلاحظ أن نسبة (89.5 %) من الأساتذة يقومون بتقويم تلاميذهم أثناء سير الدروس، في حين نجد نسبة (10.5%) من الأساتذة لا يقومون بتقويم تلاميذهم أثناء سير الدروس.

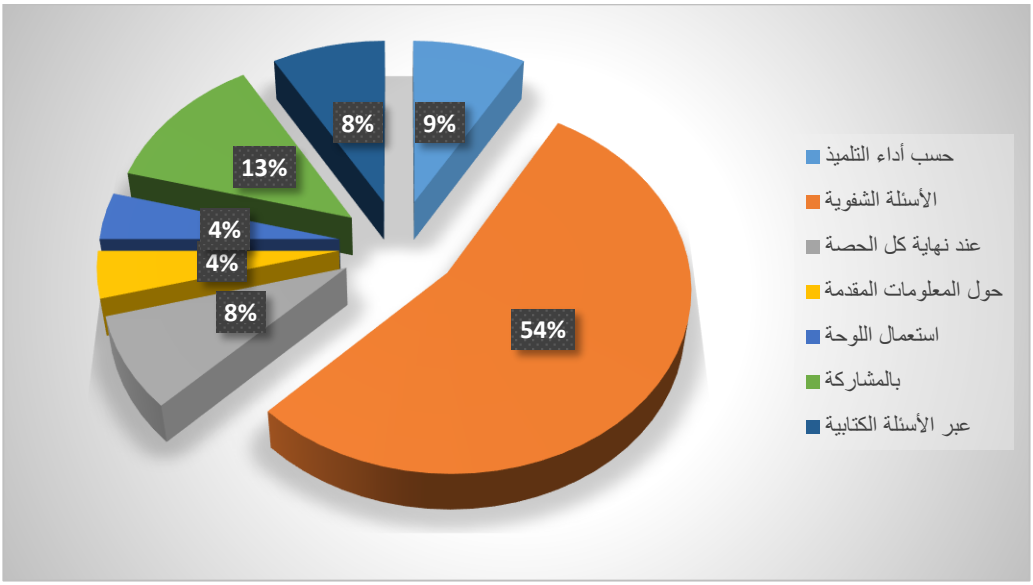
نفسر هذه النتائج إلى أن معظم الأساتذة يقومون بإجراء التقويم التكويني لأنه في نظره هو الوسيلة التي تسمح للأستاذ بمواصلة شرحه للدرس فكيف له أن ينتقل لعنصر إلى عنصر آخر دون أن يتأكد من وصول المعلومة إلى أصحابها . وهناك فئة قليلة جدا لا تقوم بهذا الإجراء بسبب إهمالهم وعدم مراعاتهم لتحقيق أهدافهم المرجوة من الدرس أو لقلة الحجم الساعي المخصص للحصة ، مما يسمح لهم بإتمام شرح الدرس بشكل متسلسل دون اللجوء إلى عملية التقويم التكويني

الجدول رقم(17): يوضح كيفية تقويم الأساتذة للتلاميذ

المتغير	التكرار	النسبة%
حسب أداء التلميذ	2	% 8.3
الأسئلة الشفوية	13	% 54.2
عند نهاية كل الحصة	2	% 8.3
حول المعلومات المقدمة	1	% 4.2
استعمال اللوحة	1	% 4.2
بالمشاركة	3	% 12.5
عبر الأسئلة الكتابية	2	% 8.3

المجموع	24	%100

الشكل رقم(18): يوضح كيفية تقويم الأساتذة للتلاميذ



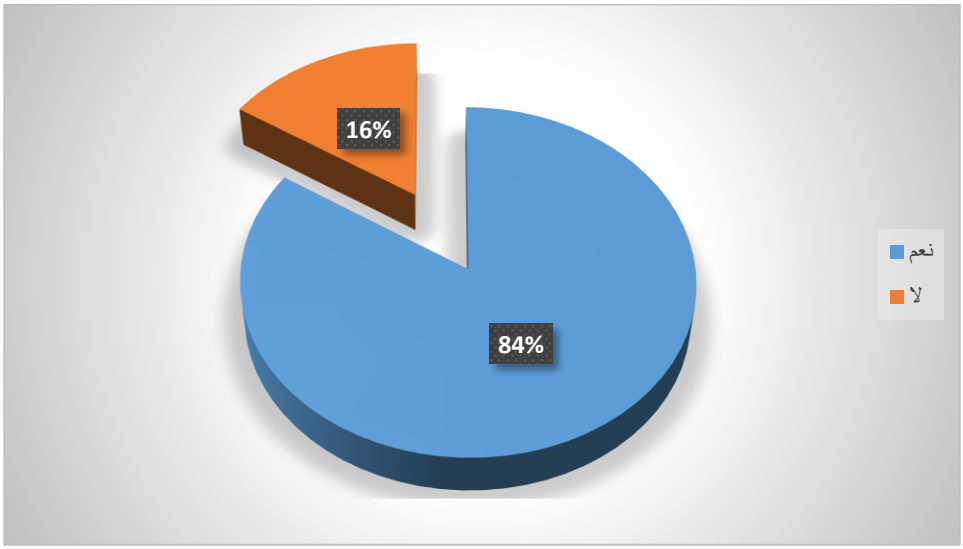
من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ أن نسبة (54.2%) من الأساتذة يقومون بتقويم تلاميذهم عن طريق الأسئلة الشفوية، تليها نسبة (12.5%) من الأساتذة يقومون تلاميذهم عن طريق المشاركة، تليها نسبة (8.5 %) يقومون بتقويم تلاميذهم عن طريق أداء التلميذ وهي نفس نسبة الأساتذة الذين يقومون تلاميذهم عن طريق الأسئلة الكتابية وعند نهاية كل الحصة، تليها نسبة الأساتذة الذين يقومون تلاميذهم باستعمال اللوحة والذين يقومونهم حول المعلومات المقدمة بنسبة قدرة بـ (4.2%).

نفسر تعدد أراء المعلمين حول الأداة المستخدمة في إجراء عملية التقويم التكويني إلى منظور كل أستاذ حول الوسيلة التي تساعده وتؤدي له النتيجة المرجوة و لكي يتجاوب معه التلاميذ بشكل أكبر، ونفسر اختيار الأساتذة للأسئلة الشفوية بشكل أكبر لكونها الأداة الأسرع في مقابل الوقت القصير لإنجازها، كما أنّه من خلاله يستطيع الأستاذ تقويم عدد أكبر من التلاميذ.

الجدول رقم (18): يوضح استخدام التقويم الختامي بعد نهاية كل نشاط تعليمي

المتغير	التكرار	النسبة%
نعم	16	%84.2
لا	3	%15.8
المجموع	19	%100

الشكل رقم (19) يوضح:استخدام التقويم الختامي بعد نهاية كل نشاط تعليمي



من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أن نسبة (84.2%) من الأساتذة يقومون باستخدام التقويم الختامي بعد نهاية كل نشاط تعليمي، في حين نجد نسبة (15.8%) لا يستخدمون التقويم الختامي بعد نهاية كل نشاط تعليمي.

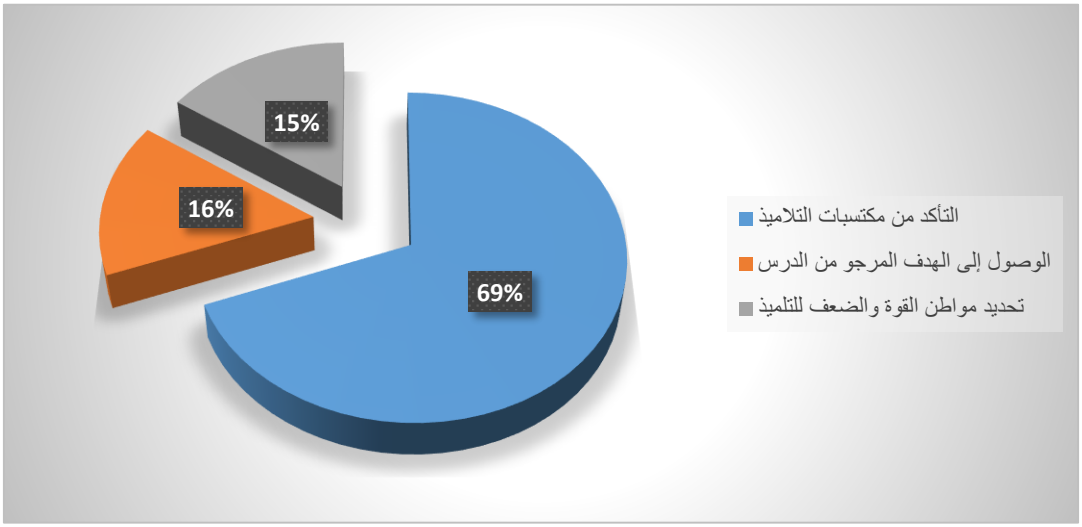
نلاحظ أن معظم الأساتذة يقومون بعملية التقويم الختامي بعد كل نشاط تعليمي ويعود هذا إلى إدراكهم لأهمية هذه الخطوة في العملية التعليمية التعلمية وما تحققه من أهداف التي ذكرها المستجوبون من خلال الجدول الموالي، في المقابل نجد عناصر قليلة لا توظف

هذا النوع من التقويم ولعل السبب في ذلك هو عامل الزمن، إذ يتخوفون من عدم إكمال المقرر الدراسي ويرجحون استغلال وقت التقويم في تكملة الدروس المقررة .

الجدول رقم (19): يوضح الهدف من استخدام التقويم الختامي

المتغير	التكرار	النسبة%
التأكد من مكتسبات التلاميذ	9	%69.2
الوصول إلى الهدف المرجو من الدرس	2	%15.4
تحديد مواطن القوة والضعف للتلميذ	2	%15.4
المجموع	13	%100

الشكل رقم (20) يوضح الهدف من استخدام التقويم الختامي



من خلال الجدول رقم (19) نلاحظ أن نسبة (769.2%) من الأساتذة يرون أن الهدف من التقويم الختامي هو التأكد من مكتسبات التلاميذ، في حين نجد نسبة (15.4%) من الأساتذة يرون أن الهدف من التقويم الختامي هو الوصول إلى الهدف المرجو من

الدرس وهي نفس نسبة الأساتذة الذين يرون أن الهدف من التقويم الختامي هو تحديد مواطن القوة والضعف للتلميذ.

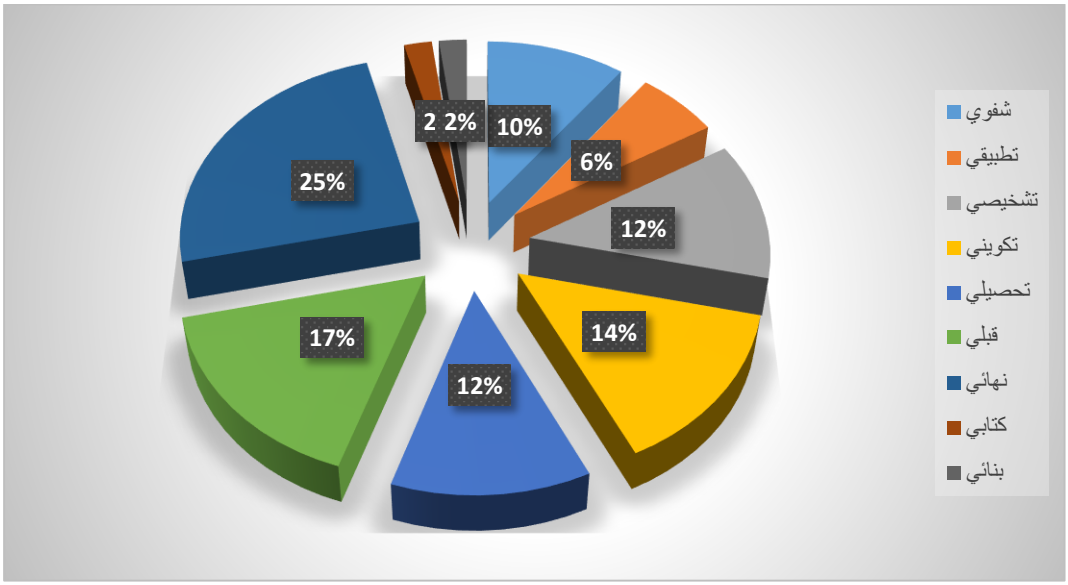
نفسر النسبة الأعلى إلى أن الهدف من التقويم الختامي هو التأكد من مكتسبات التلميذ لأن الأستاذ لا يستطيع أن يحكم على مدي استجابة التلميذ وتمكنه من المادة العلمية المقدمة له إلا من خلال تقويمه بعد نهاية النشاط ، وهناك من أجابوا بقولهم الوصول إلى الهدف المرجو من الدرس لأنّ الأستاذ في بداية كل درس يحدد مجموعة من الأهداف المراد تحقيقها في نهاية الدرس، وللتأكد من نجاح الأستاذ في تحقيق هذه الأهداف يكون عن طريق التقويم الختامي، كما أن التقويم الختامي يحدد للأستاذ مواطن القوة والضعف التي تميز التلميذ أي عن طريق تقويمه يستطيع الأستاذ أن يحدد تمكن التلميذ من المعلومات التي قدمت له من خلال هذا الدرس، كما يحدد العناصر التي فشل التلميذ في فهمها واستعابها.

الجدول رقم (20): يوضح أنواع التقويم التي يستخدمها الأساتذة

المتغير	التكرار	النسبة%
شفوي	5	%10.2
تطبيقي	3	% 6
تشخيصي	6	% 12.2
تكويني	7	% 14
تحصيلي	6	% 12.2

قبلي	8	% 16
نهائي	12	% 24.5
كتابي	1	% 2
بنائي	1	% 2
المجموع	49	%100

الشكل رقم (21): يوضح أنواع التقويم التي يستخدمها الأساتذة



من خلال الجدول رقم (20) أعلاه، نلاحظ أن نسبة(24.5%) من الأساتذة يستخدمون التقويم النهائي، تليها نسبة (16%) من الأساتذة الذين يستخدمون التقويم القبلي، تليها نسبة(14%) من الأساتذة يستخدمون التقويم التكويني، تليها نسبة(12.2%) من الأساتذة يستخدمون التقويم التشخيصي وهي نفس نسبة الأساتذة الذين يستخدمون التقويم التحصيلي،تليها نسبة(10.2%) من الأساتذة يستخدمون التقويم الشفوي،تليها نسب (6%)

من الأساتذة يستخدمون التقويم التطبيقي،تليها نسبة(2%) من الأساتذة يستخدمون التقويم الكتابي وهي نفس نسبة الأساتذة الذين يستخدمون التقويم البنائي.

نفسر هذه النتائج أولا لأن هناك من الأساتذة من يخلطون بين أنواع التقويم وأساليب التقويم، والدليل على ذلك النسبة التي أجابت على أن التقويم الشفوي و الكتابي و التطبيقي هي أنواع للتقويم، والسبب في هذا هو عدم تطلعهم على معاني المصطلحات التعليمية وكيفية توظيفها والتفريق بينها .

إلا أن أغلب الأساتذة يدركون أن الأنواع الثلاثة للتقويم وهي: التقويم التشخيصي والتكويني والختامي، لكن هناك تكرار في هذه الأنواع لأنه توجد مصطلحات متماثلة تعبر عن نفس المفهوم الخاصة بنوع معين من أنواع التقويم، لكن كل أستاذ يستخدم تسمية معينة، مثلا التشخيصي: القبلي – البنائي : التكويني – التحصيلي : النهائي.

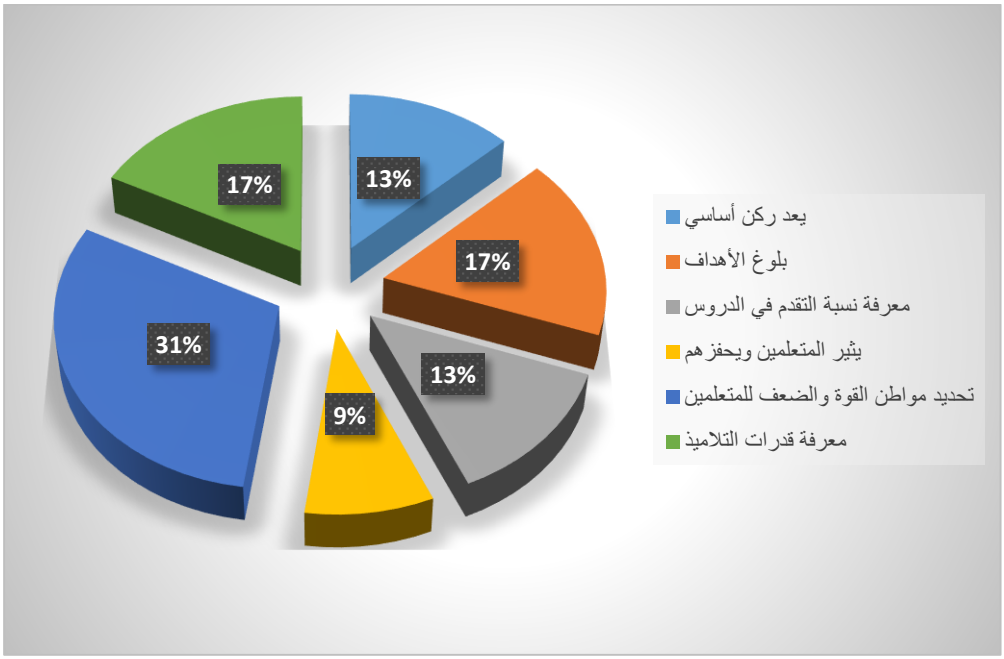
وإدراك الأنواع الثلاثة للتقويم من قبل الأساتذة يدل على الفائدة التي تحققها هذه الأنواع في العملية التعليمية التعلمية مما يجعل معظم الأساتذة يركزون على تطبيقها وتفعيلها أثناء تدريسهم دون تهاون .

الجدول رقم (21): يوضح أهمية التقويم

المتغير	التكرار	النسبة%
يعد ركن أساسي	3	% 13
بلوغ الأهداف	4	%17.4
معرفة نسبة التقدم في الدروس	3	% 13
يثير المتعلمين ويحفزهم	2	% 8.7

تحديد مواطن القوة والضعف للمتعلمين	7	%30.4
معرفة قدرات التلاميذ	4	%17.4
المجموع	23	%100

الشكل رقم (22): يوضح أهمية التقويم



من خلال الجدول رقم (21) نلاحظ أن نسبة (30.4%) من الأساتذة يرون أن أهمية التقويم تتمثل في تحديد مواطن القوة والضعف للمتعلمين، في حين نجد نسبة(17.4%) من الأساتذة يرون أن أهمية التقويم تتمثل في بلوغ الأهداف المسطرة للدروس وهي نفس نسبة الأساتذة الذين يرون أن أهمية التقويم تتمثل في معرفة قدرات التلاميذ، تليها نسبة (13%) من الأساتذة يرون أن أهمية التقويم تتمثل في أنه الركن الأساسي في العملية التعليمية وهي كذلك نفس نسبة الأساتذة الذين يرون أن أهمية التقويم تتمثل في معرفة نسبة التقدم في الدروس، وفي الأخير نجد نسبة (8.7%) من الأساتذة يرون أن أهمية التقويم تتمثل في أنه يثير المتعلمين ويحفزهم.

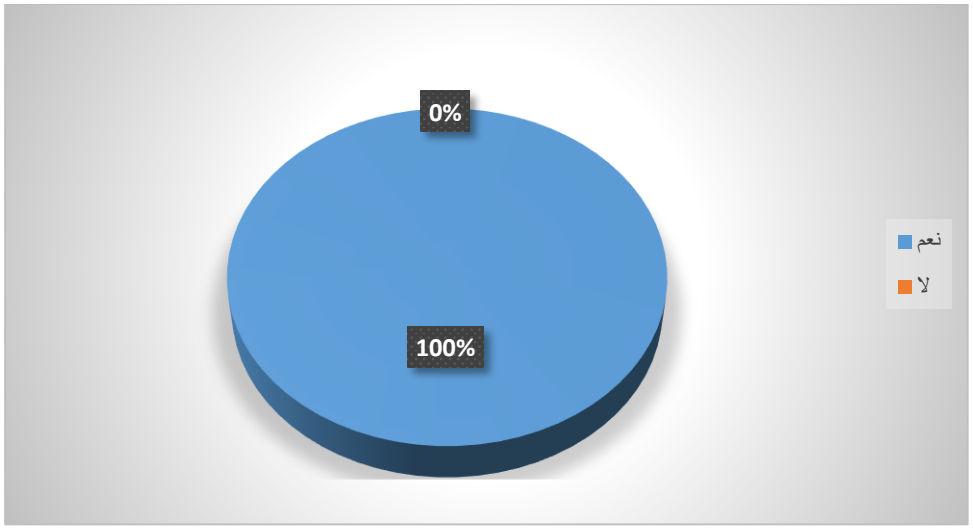
يقودنا تعدد الإجابات التي اقترحها الأساتذة حول أهمية التقويم إلى فكرة مهمة وهي وعي الأساتذة بمكانة التقويم في الساحة التعليمية و الدليل على ذلك أن معظم إجاباتهم تصب في نفس المجال وهو نجاح العملية التعليمية التعلمية وهذا الهدف الذي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقه .

ثالثا: عرض وتحليل وتفسير نتائج المحور الثالث (تقويم الكفاءات)

الجدول رقم (22) يوضح: الاعتماد على المقاربة بالكفاءات

المتغير	التكرار	النسبة%
نعم	19	%100
لا	0	%0
المجموع	19	%100

الشكل رقم (23): يوضح الاعتماد على المقاربة بالكفاءات



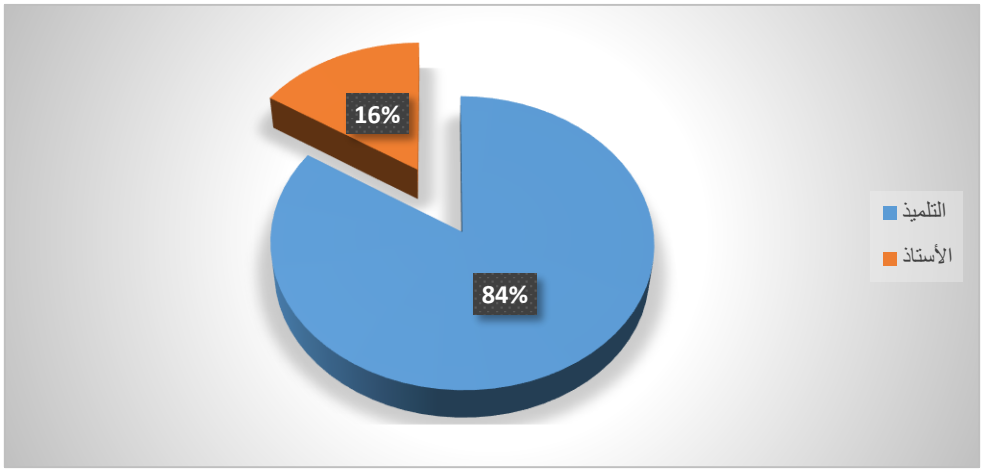
من خلال الجدول رقم (22) نلاحظ أن معظم الأساتذة يعتمدون على المقاربة بالكفاءات بنسبة (100%).

نفسر هذه النتيجة بأن المقاربة الجديدة لقت تقبلا عند جميع أساتذة المؤسسة والسبب يعود إلى خدمتها للمتعلم ومناسبتها لمستواه مما يجعل عملية التدريس أفيد وأنجح، وتحقق بهذا نتائج أفضل كان وراءها معلم مرشد وموجه، هذا الأمر دفع المعلمين إلى الاعتماد على المقاربة بالكفاءات و التعامل معها بشكل كبير، فهي بمثابة صورة للازدهار والتطور في مجال التعليم والنهوض بهذا القطاع الذي بُنِيَ من أجل خدمة المتعلم والوصول به أعلى المراتب.

الجدول رقم (23): يوضح المحور الأساسي لبيداغوجيا الكفاءات

المتغير	التكرار	النسبة%
التلميذ	16	% 84.21
الأستاذ	3	% 15.78
المجموع	19	%100

الشكل رقم (24): يوضح المحور الأساسي لبيداغوجيا الكفاءات



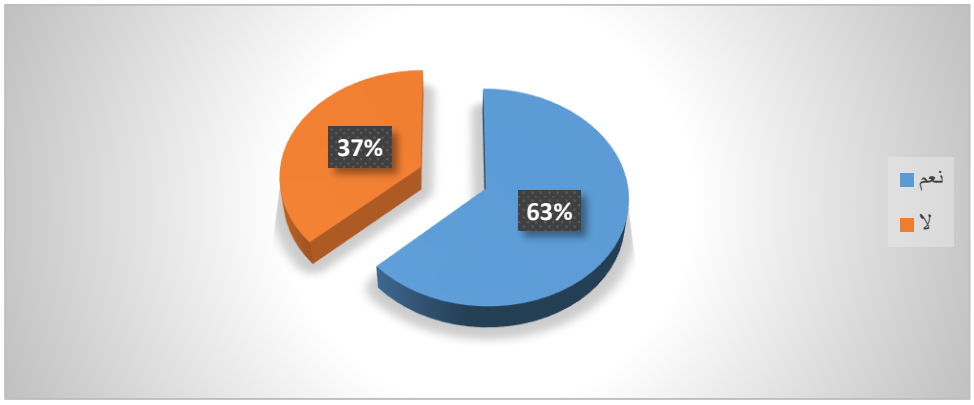
من خلال الجدول رقم (23) نلاحظ أن نسبة (84.21%) من الأساتذة يرون أن المحور الأساسي لبيداغوجيا الكفاءات هو التلميذ، في حين نجد نسبة (15.78%) من الأساتذة يرون أن المحور الأساسي لهذه المقاربة هو الأستاذ .

نفسر الأغلبية الطاغية التي كانت إجابتها التلميذ هو المحور الأساسي في العملية التعليمية و التعلمية وفق للمقاربة الجديدة لأنّ التلميذ أصبح فيها شريكا فعالا في هذه العملية التي بنيت من أجله فهو الوسيلة التي نصل بها إلى تعليم أمثل في حين القلة القليلة ترى بأن الأستاذ هو المحور؛ بسبب تفطنهم لما نصت عليه المقاربة أو أنهم يواجهون صعوبات مع التلاميذ والتي جعلتهم لا يتركون زمام القيادة و حل المشكلات داخل القسم .

الجدول رقم (24): مدى إحداث المقاربة تحسنا في مستوى التلاميذ وتحقيقها للأهداف

البدائل	التكرار	النسبة%
نعم	12	%63.2
لا	7	%36.8
المجموع	19	%100

الشكل رقم (25): يوضح مدى إحداث المقاربة تحسنا في مستوى التلاميذ وتحقيقها للأهداف



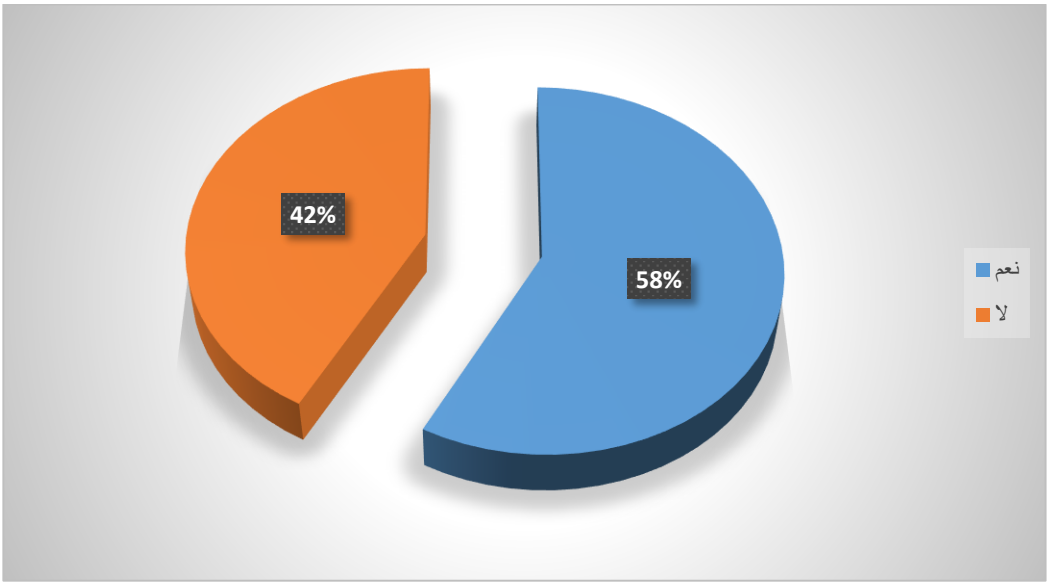
من خلال الجدول رقم (24) نلاحظ أن نسبة (63.2%) من الأساتذة يرون أن بيداغوجيا الكفاءات أحدثت تحسنا في مستوى التلاميذ وحققت أهدافها، في حين نجد نسبة (36.8%) من الأساتذة يرون بأنّ هذه المقاربة لم تحدث أي تحسن في مستوى التلاميذ ولم تحقق أهدافها.

نفسر النسبة العليا للأساتذة الذين قالوا بأنّ هذه المقاربة أحدث تحسنا وحققت أهدافا، و بأنها لم تكن عبثا فقط وإنما نتجت بناءً عن ما توصلوا إليه داخل حجراتهم الدراسية من نجاح، وهذا التغيير ملحوظ، ولأن هذه المقاربة جعلت من المتعلم لبا وأساسا ومحورا تقوم عليه العملية التعليمية التعلمية، والموجه فيها هو الأستاذ، وأسندت في هذا على نظريات التعلم التي أحاطت بكل ما يخص نفسية المتعلم وقدراته هذا السبب الذي جعلها تحدث تطورا وتُحقق أهدافا أملت المنظومة التعلمية أن تصل إليه، وهذا يُحِيلنا إلى تفسير الفئة القليلة من الأساتذة الذين رفضوا فكرة نجاح هذه المقاربة وتحقيقها للأهداف بأنهم لم يتمكنوا من التطبيق الفعلي للمقاربة بالكفاءات ولم يدركوا كيفية التعامل بها داخل القسم، وقد يرجع هذا لعدة صعوبات سواء حول طبيعة المتعلم أو المعلم أو المحيط المدرسي.

الجدول رقم (25): يوضح سعي المقاربة إلى البحث عن كيفية التقويم بناءً على بيداغوجيا الكفاءات

المتغير	التكرار	النسبة%
نعم	11	%57.9
لا	8	%42.1
المجموع	19	%100

الشكل رقم (26): يوضح سعي المقاربة إلى البحث عن كيفية التقويم بناءً على بيداغوجيا الكفاءات



من خلال الجدول رقم (25) نلاحظ أن نسبة (57.9%) من الأساتذة يرون أن هذه المقاربة سعت إلى البحث عن كيفية التقويم بناء على هذه البيداغوجيا، في حين نجد أن نسبة (42.1%) من الأساتذة يرون عكس ذلك.

نستنتج أن معظم الأساتذة سعوا للبحث عن كيفية التقويم وهذا يدل على اهتمامهم بالتغيير الذي مس قطاع التعليم من جهة وحرصهم على أداء أمانة التدريس بشكل سليم من جهة أخرى .

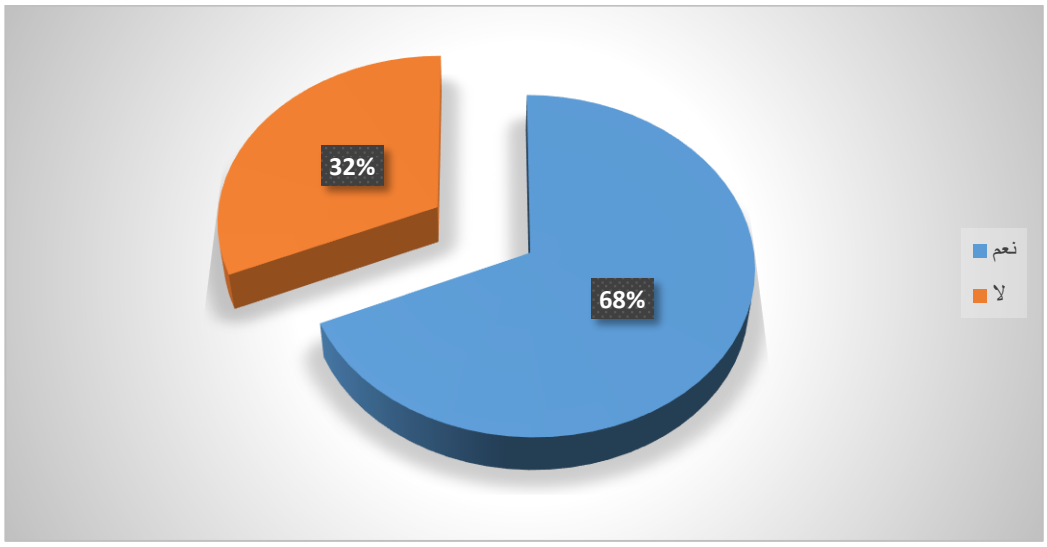
وهذا نتيجة لتقبلهم للتجديد و التغير الحاصل وتفاعلهم مع المقاربة بالكفاءات وسعيهم للكشف عن كيفية التقويم لأنه عنصر مهم جدا في العملية التعليمية التعلمية وهو الركيزة التي سيمسها حتما التجديد .

ونفسر النتيجة المنخفضة للأساتذة الذين لم يبحثوا عن كيفية التقويم ،إما لتهاونهم وعدم اهتمامهم بمهنتهم وإما لعدم اقتناعهم بهذه المقاربة ويفضلون التقويم التقليدي ولا يبحثون عن التجديد فيه ، بسبب سيطرة الفكر التقليدي وقلة ثقتهم بالتغير الحاصل .

الجدول رقم (26): يوضح تلقي تكوينا حول كيفية إجراء التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

المتغير	التكرار	النسبة%
نعم	13	%68.4
لا	6	%31.6
المجموع	19	%100

الشكل رقم (27): يوضح تلقي التكوين حول كيفية إجراء التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات



من خلال الجدول رقم (26) نلاحظ أن نسبة (68.4 %) من الأساتذة أجابوا أنهم تلقوا تكوينا حول كيفية إجراء التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، في حين نجد نسبة(31.6 %) من الأساتذة لم يتلقوا تكوينا حول كيفية إجراء التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

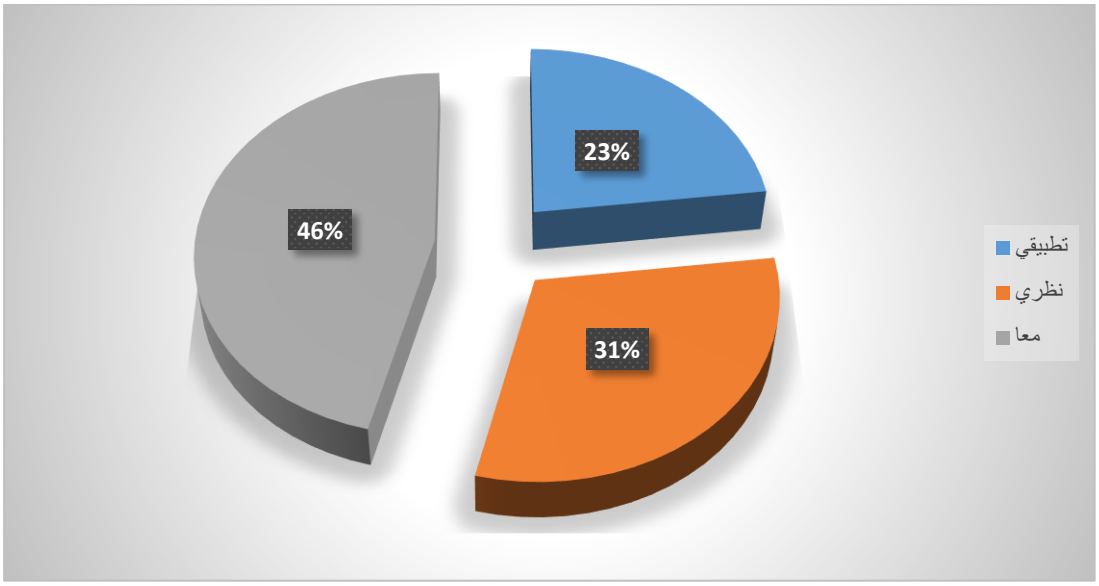
هذا يعني أن معظم الأساتذة على اتصال وتفاعل بما يُجرى من دورات تكوينية مبرمجة لهم لأن وزارة التربية والتعليم سلطت الضوء على هذا الجانب نظرا لأهميته لذا طلبت من المفتشين التكثيف من الندوات التكوينية والأيام الدراسية ليستفيد من خلالها الأستاذ ويقوم بمهامه بشكل صائب ومنظم، في المقابل الحصيلة الأقل للأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا، وهذا راجع لاقتصار الندوات على الأساتذة المكونين أو لعدم مزاولتهم لأيام التكوينية (الغياب)، نظرا لظروف شخصية تصادفهم مع تاريخ هذه الدورات مما يضطرون لعدم الحضور والتخلي عن التكوين .

هذا ما يفسر اختلاط المفاهيم وعدم وضوحها عند بعض الأساتذة وهذا ما لاحظناه من خلال إجابات الأساتذة السابقة ،وهذا يؤثر على عملية التدريس مما جعل المقاربة الجديدة تستدعى الأساتذة إلى ضرورة الاطلاع على ما توصلت إليه الأبحاث العلمية التربوية ،وما دخلها من تجديد وذلك من خلال التفاعل مع الأيام الدراسية و الملتقيات.

الجدول رقم (27): يوضح نوع التكوين الذي تلقاه الأساتذة في ظل المقاربة بالكفاءات

المتغير	التكرار	النسبة%
تطبيقي	3	%23.07
نظري	4	%30.76
معا	6	%46.15
المجموع	13	%100

الشكل رقم (28): يوضح نوع التكوين الذي تلقاه الأساتذة في ظل المقاربة بالكفاءات



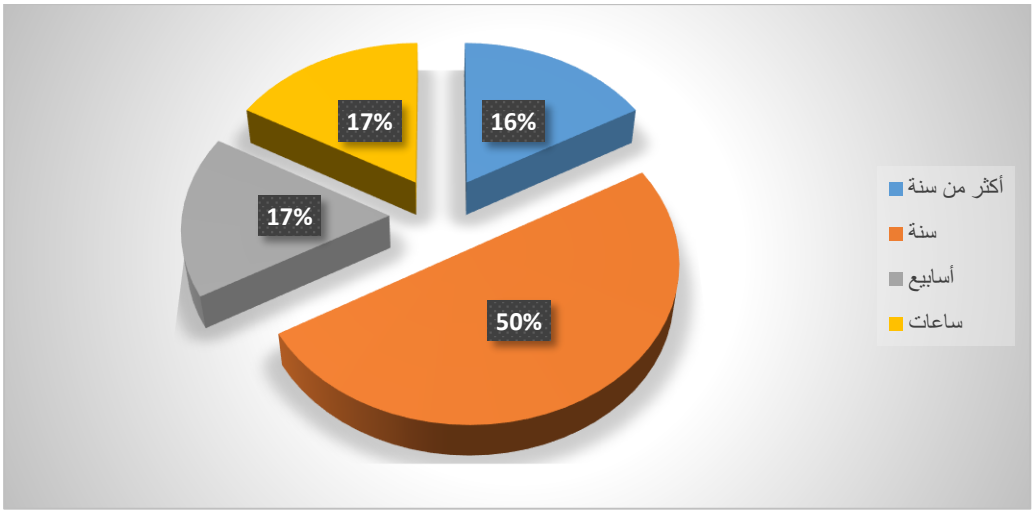
من خلال الجدول رقم (27) نلاحظ أن نسبة (23.07%) من الأساتذة تلقوا تكوينا تطبيقيا، تليها نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكوينا نظريا بنسبة قدرة بـ(30.76%)،في حين قدرة نسبة الأساتذة الذين تلقوا كلا التكوينين معا بنسبة قدرة بـ (46.15%) .

نفسر هذا التغيير في النسب حول نوع التكوين في رجوعه إلى عدة أسباب قد تعود إلى مفتش المادة وما يبرمجه من خلال هذا التكوين (نظريا أو تطبيقيا)، ومن الملاحظ أن النسبة الأعلى هي التي جمعت بين التكوين النظري والتطبيقي، وهذا دليل على شمولية هذا التكوين وتغطيته لكلا الجانبين رغبة في تحقيق نسبة أعلى من الفهم والاستيعاب لدى الأساتذة حول ما تتطلبه هذه المقاربة الجديدة.

الجدول رقم (28): يوضح مدة التكوين الذي تلقاه الأساتذة في ظل المقاربة بالكفاءات

المتغير	التكرار	النسبة%
أكثر من سنة	2	%15.4
سنة	6	%46.2
أسابيع	2	% 23.1
ساعات	2	%15.4
المجموع	13	%100

الشكل رقم (29): يوضح مدة التكوين الذي تلقاه الأساتذة في ظل المقاربة بالكفاءات



من خلال الجدول رقم (28) نلاحظ أن نسبة (46.2%) من الأساتذة تلقوا تكوينا مدته سنة في ظل المقاربة بالكفاءات، تليها نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكوينا مدته أسابيع

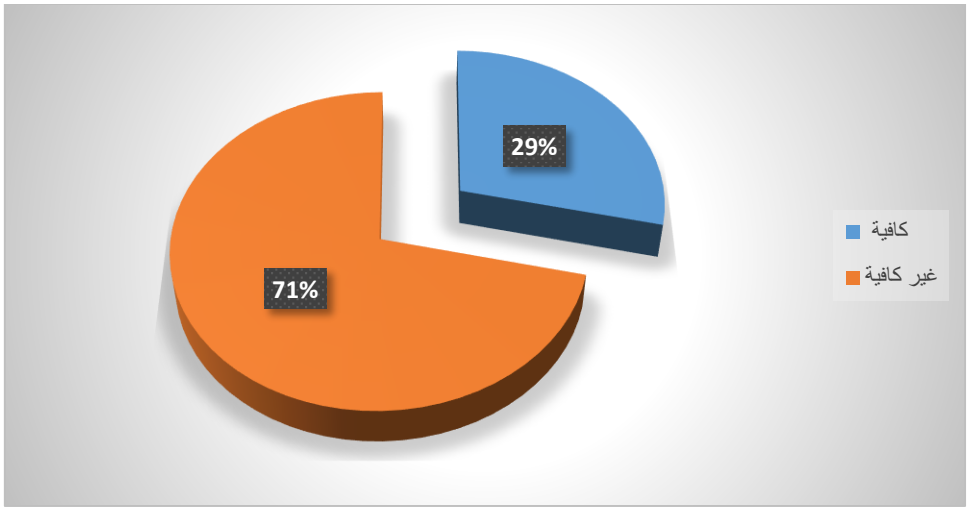
بنسبة قدرة بـ(23.1%)، تليها نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكوينا مدته أكثر من سنة بنسبة قدرة بـ(15.4%)، وهي نفس نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكوينا مدته ساعات.

إن اختلاف المدة التكوين يرجع لأسباب عدة نذكر منها أن الأساتذة الذين تلقوا تكوينا لسنة أو أكثر هم من خريجي المدارس العليا لأنهم تلقوا تكوينا طويل المدى، أما المدة التي تدوم طيلة أسابيع خاصة بالأساتذة الذين توظفوا بناء على المسابقة الوطنية فبمجرد نجاحهم تفرض عليهم الوزارة الالتحاق بهذا التكوين ،أما فيما يخص التكوين الذي يتطلب ساعات فقط فهو عبارة عن ندوات تكوينية ينظمها المفتش مع أساتذة المادة.

الجدول رقم (29): يوضح مدة التكوين بالنسبة للأساتذة

المتغير	التكرار	النسبة%
كافية	4	%28.6
غير كافية	10	%71.4
المجموع	14	%100

الشكل رقم (30): يوضح مدة التكوين بالنسبة للأساتذة



من خلال الجدول رقم (29) نلاحظ أن معظم الأساتذة يرون أن مدة التكوين كانت غير كافية بنسبة قدرت بـ(71.4%)، في حين نجد نسبة (28.6%) من الأساتذة يرون أنها كافية.

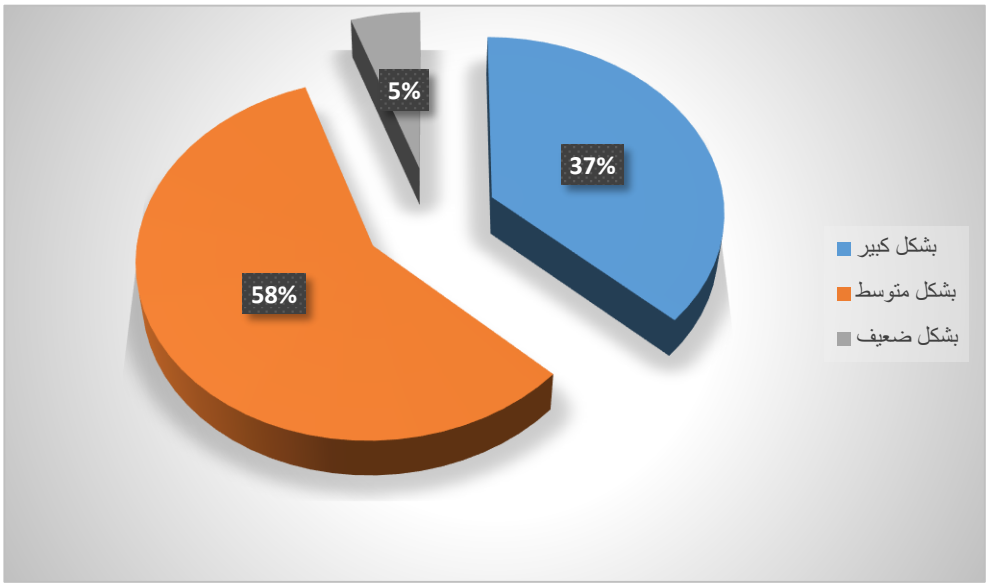
أغلب الأساتذة يصرحون بعدم اكتفائهم بالمدة التكوينية المخصصة لهم وهذا يعود إما لقلة الندوات التكوينية التي أصبح حجمها غير كافي لعدم تكرارها خلال السنة أو أن هذه الفئة تلقت تكوينا نظريا فقط ، مما جعل تكوينهم يتسم بالنقص وعدم تغطيته لجميع الجوانب.

نفسر رأي الأساتذة الذين أدلوا بإفادتهم أنّ المدة التكوينية كافية إلى فهمهم جيدا لما تلقوه أثناء التكوين، ونرجح أنّ هذه الفئة هي الفئة التي تلقت تكوينا بشقيه النظري والتطبيقي فاستوعبوا كيفية تطبيق ما درسوه خاصة مع الممارسة الميدانية .

الجدول رقم (30): مدى تفاعل الأساتذة مع طريقة التقويم وفق المقاربة الكفاءات

البدائل	التكرار	النسبة%
بشكل كبير	7	%36.8
بشكل متوسط	11	% 57.9
بشكل ضعيف	1	% 5.3
المجموع	19	%100

الشكل رقم (31): يوضح مدى تفاعل الأساتذة مع طريقة التقويم وفق المقاربة الكفاءات



من خلال الجدول رقم (30) نلاحظ أن معظم الأساتذة يرون أن تفاعلهم مع طريقة التقويم بالكفاءات كانت بشكل متوسط بنسبة قدرت بـ(57.9%)، في حين نجد نسبة (36.8%) من الأساتذة تفاعلوا مع هذه الطريقة بشكل كبير بنسبة قدرت بـ(36.8%) ،تليها نسبة (5.3%) من الأساتذة تفاعلوا مع هذه الطريقة بشكل ضعيف.

أغلبية الأساتذة تفاعلوا مع الطريقة الحديثة وهذا يدل على فهمهم لما تقتضيه هذه المقاربة من المبادئ مكنتهم من تطبيق الطريقة التقويمية داخل الأقسام وتفاعلوا معها بشكل ممنهج، وهذا يقودنا إلى فكرة مهمة من شأنها أن ترفع من هذا التفاعل بشكل جيد نظرا لأهميته.

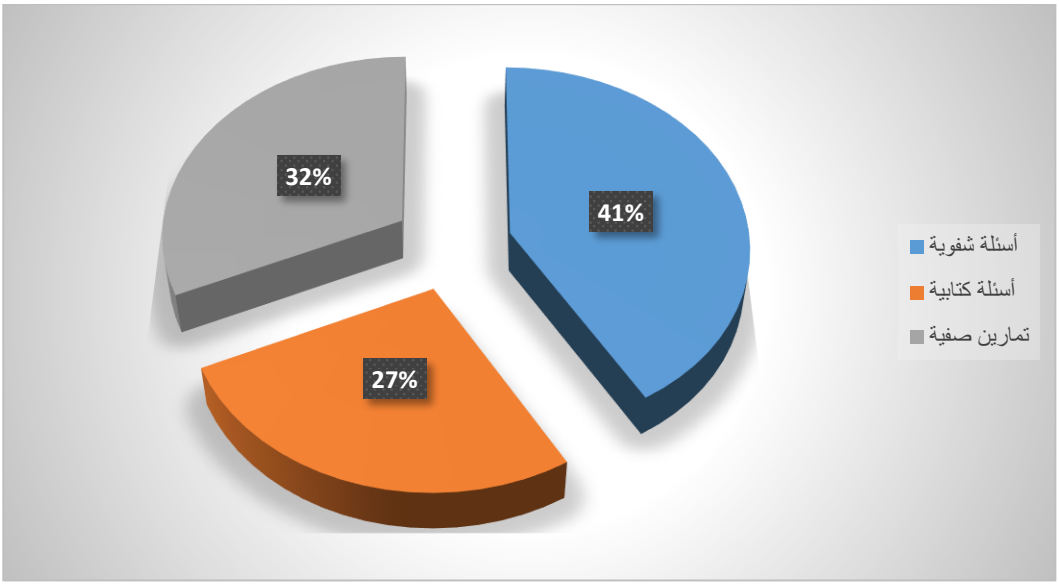
في المقابل نجد أن الفئة التي لم تتفاعل مع هذه المقاربة بشكل كبير، ونفسر ذلك لجهلهم وعدم تمكنهم لفهم لتقويم الكفاءات، وهذا ما يتطلب اقتراح من شأنه أن يحسن ويرفع من تفاعل الأساتذة وذلك برفع قدرة الأستاذ والتمكن من المقاربة الجديدة عن طريق الإكثار

من الأيام التكوينية وتكرارها كل فصل دراسي وتجهيزها بالمتطلبات اللازمة لإجراء الجانب النظري و التطبيق أمام الأستاذ .

الجدول رقم (31): يوضح الآليات المستخدمة في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

البدائل	التكرار	النسبة%
أسئلة شفوية	15	%38.5
أسئلة كتابية	11	% 28.2
تمارين صفية	13	% 33.3
المجموع	39	%100

الشكل رقم (32): يوضح الآليات المستخدمة في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات



من خلال الجدول رقم (31) نلاحظ أن نسبة (38.5%) من الأساتذة يستخدمون الأسئلة الشفوية في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، تليها نسبة الأساتذة الذين يستخدمون

التمارين الصفية في التقويم وفق هذه المقاربة بنسبة قدرة بـ (33.3%)، في حين نجد نسبة (28.2%) من الأساتذة يستخدمون الأسئلة الشفوية في تقويم التلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات.

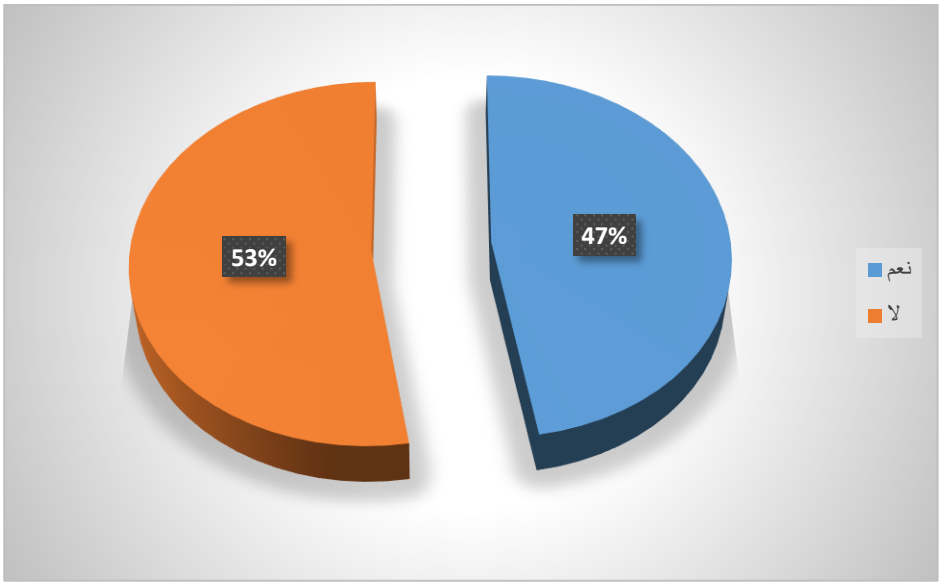
يُفسر اختلاف الآليات وتعددها وتنوعها بأن التقويم فتح المجال أمام المعلم وترك له حرية اختيار الأدوات التقويمية وفق ما يتناسب مع التلاميذ في ما يخص حاجياتهم وقدراتهم كما يعود ذلك إلى أن معظم الأساتذة يعملون بمصداقية وأمانة، هذا الأمر يجعلهم يستندون قبل الحكم على التلميذ الذي قد يكون فيه ظلم على العديد من الوسائل من: واجبات، أسئلة شفوية وكتابية، اختبارات ، المشاريع...

كل هذا يعود بالنفع على التلميذ من خلال تحقيق أهداف تُراعى فيها مستويات التلاميذ وقدراتهم.

الجدول رقم (32): يوضح كفاية التقويم للحكم على المستوى الحقيقي لكفاءة التلميذ

المتغير	التكرار	النسبة%
نعم	9	%47.4
لا	10	%52.6
المجموع	19	%100

الشكل رقم (33): يوضح كفاية التقويم للحكم على المستوى الحقيقي لكفاءة التلميذ



من خلال الجدول رقم (32) نلاحظ أن نسبة (52.6%) من الأساتذة يرون أن التقويم كافٍ للحكم على المستوى الحقيقي لكفاءة التلاميذ، في حين نجد نسبة (47.4%) يرون عكس ذلك.

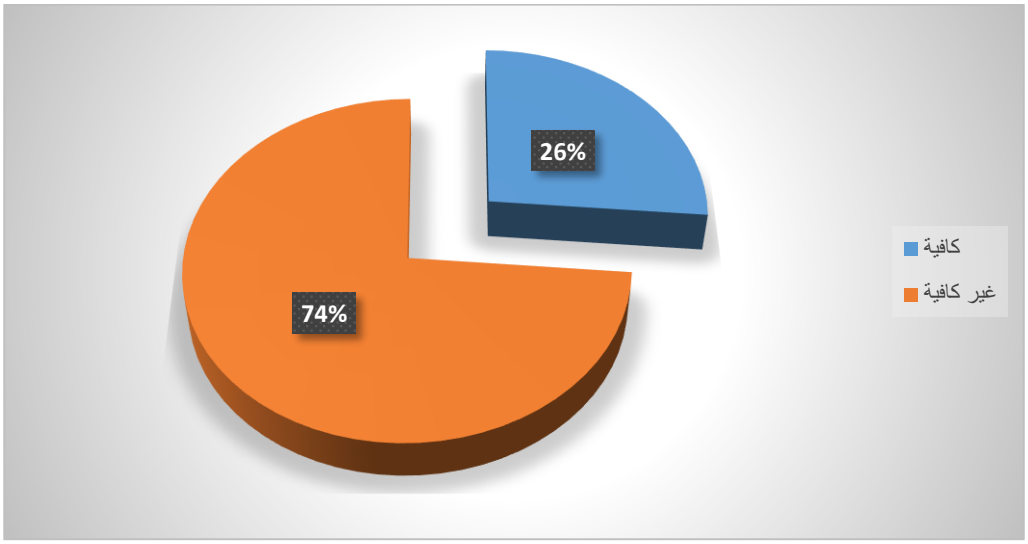
يعود السبب في صدارة نسبة الأساتذة الذي يعتبرون بأن التقويم غير كاف للحكم على كفاءة التلميذ، فحسب خبرتهم الميدانية يتصادفون مع تلاميذ يجيدون فهم الدرس بكل جزئياته، لكن أثناء تقويمهم يفشلون بسبب الخوف والارتباك الذي ينتابهم أو بسبب مرور المتعلم بظروف خاصة تحيله من الإجابة، وقد يعود السبب لارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم مما تسقط مصداقية التقويم ولا يعطينا المستوى الحقيقي للتلميذ.

في المقابل نجد أن هناك من الأساتذة من وافق على كفاية التقويم في حكمه على مستوى التلميذ، ونفسر هذا بأنّ الأستاذ يهمل الفئة السابقة التي ذكرناها وهي الفئة التي تتمكن من فهم الدرس لكنها تفشل في مرحلة التقويم، إذ يكتفي الأستاذ هنا بما يجيبه التلميذ على التقويم المقدم له.

الجدول رقم (33): يوضح كفاية الحجم الساعي المخصص لتقويم كفاءة التلاميذ

المتغير	التكرار	النسبة%
كافية	5	% 26.3
غير كافية	14	%73.7
المجموع	19	%100

الشكل رقم (34): يوضح كفاية الحجم الساعي المخصص لتقويم كفاءة التلاميذ



من خلال الجدول رقم (33) أعلاه، نلاحظ أن نسبة (73.7%) من الأساتذة يرون بأن الحجم الساعي المخصص لتقويم كفاءة التلاميذ غير كافٍ، في حين نجد نسبة (26.3%) يرون أن الحجم الساعي المخصص لتقويم كفاءة التلاميذ كافٍ.

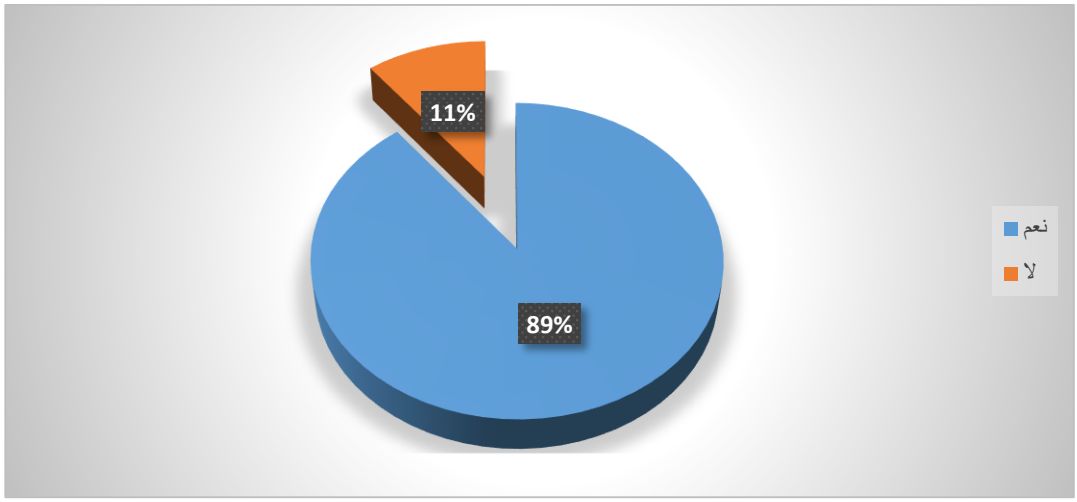
نفسر بأن القلة القليلة من الأساتذة ترى بأن الحجم الساعي المخصص لتقويم التلميذ كاف، وقد يعود السبب لاكتفاء الأستاذ بإحدى أنواع التقويم أي أنه لا يتطرق لأنواع التقويم كلها (تشخيصي _ تكويني _ نهائي)، أم أن هؤلاء الأساتذة يتحكمون في سير الدرس بشكل يسمح لهم بتخصيص وقت يُقَوِّمُ فيه مكتسبات التلاميذ.

في حين أن أكبر نسبة توضح رأي الأساتذة الذين صرحوا بأن المدة الزمنية المخصصة للتدريس غير كافية لإجراء التقويم لأن الأستاذ لابد أن يتطرق لجميع عناصر الدرس، ويُقَوِمُ في نفس الوقت، فهو إذن مقيد بحجم ساعي محدد، ونظرا للظروف التي يعيشها الأستاذ داخل القسم من اكتظاظ والفروق في مستوى التلاميذ ... لا تسمح له بإجراء التقويم في كل حصة، وهذا يمثل أهم الصعوبات التي يواجهها الأستاذ في تقويم الكفاءات.

الجدول رقم (34): يوضح دور الخبرة المهنية في تطبيق استراتيجيات التقويم وتفعليها داخل القسم

المتغير	التكرار	النسبة%
نعم	17	%89.5
لا	2	%10.5
المجموع	19	%100

الشكل رقم (35): يوضح دور الخبرة المهنية في تطبيق استراتيجيات التقويم وتفعليها داخل القسم



من خلال الجدول رقم (34) نلاحظ أن نسبة (89.5%) من الأساتذة يرون أنّ للخبرة المهنية دور في تطبيق استراتيجيات التقويم وتفعليها داخل القسم، في حين نجد نسبة (10.5%) يرون عكس ذلك.

نفسر النسبة التي أبدت رأيها بالموافقة وهي الفئة التي حصدت النسبة الأكبر، بأنهم من جماعة الأستاذة الذين تجاوزوا مرحلة التثقف حول التقويم بالمقاربة بالكفاءات، وذلك بعد مرحلة البحث والكشف والتقصي؛ فأصبح لديهم زاد معرفي نتيجة الدورات التكوينية التي برمجها مفتشو المقاطعة، لتأتي بعدها مرحلة التطبيق داخل القسم. ومن الأكيد أن الأستاذ يستطيع تفعيل ما اكتسبه سابقا حول استراتيجيات التقويم وجعله حيز التنفيذ.

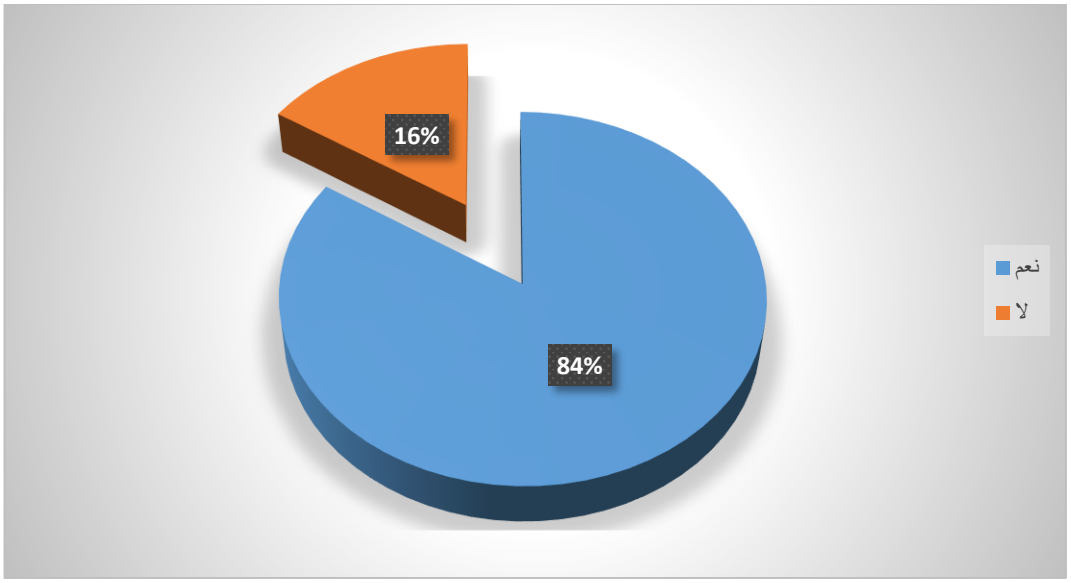
نفسر قلة نسبة الأساتذة الذين أدلوا بأن ليس للخبرة المهنية دور في تطبيق استراتيجيات التقويم وتفعيلها داخل القسم ،لأنهم يرون أن التطبيق الفعلي لا يكون نتاجا للخبرة، إنما ينمو عند الأستاذ بالثقافة التي يكتسبها من جراء الأيام التكوينية التي تنظمها مديريات التربية، لأنها ضرورية ما دامت المنظومة تشهد مقاربة جديدة ينبغي على المعلم أن يطور من نفسه من خلال ما يتلقاه من برامج تساعده على التطبيق داخل القسم بعد هذه المرحلة نستطيع أن نقول: الأستاذ بخبرته يطبق و يفعل ما تلقاه ، فكيف أن يطبق انطلاقا من خبرته داخل القسم وهو في الأصل لا يملكها أو هو في مرحلة تكوينها فقط (في بداية مشواره المهني).

الجدول رقم (35): يوضح مواجهة الأساتذة للصعوبات أثناء تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات

المتغير	التكرار	النسبة%
نعم	16	%84.2
لا	3	%15.8

المجموع	19	%100

الشكل رقم (36): يوضح مواجهة الأساتذة صعوبات أثناء تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات



من خلال الجدول رقم (35) نلاحظ أن نسبة (84.2) من الأساتذة يواجهون صعوبات أثناء تطبيق تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات، في حين نجد نسبة (15.8%) لا يوجهون صعوبات.

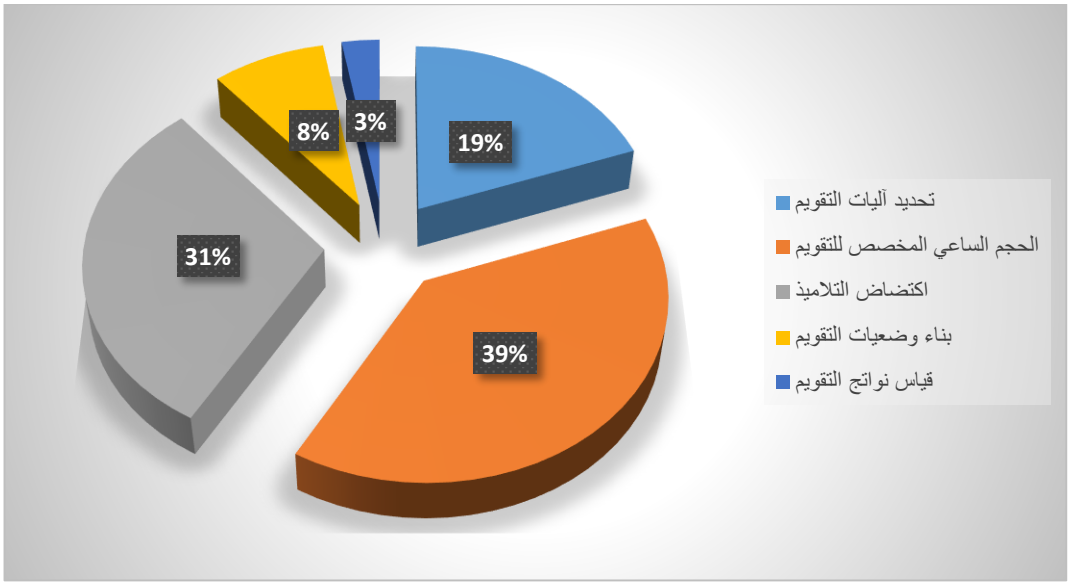
معاناة الأساتذة من صعوبات في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات قد يرجع سببه لحداثة المقاربة ، فهي لازالت في طور البحث و التجريب أو لحداثتهم في ميدان التعليم أو قد يكون لقلة تطلعهم على كيفية التقويم وفق هذه المقارنة وجهلهم بها هذا الأخير سببه نقص التكوين مما يؤدي إلى فشل الأستاذ جراء مواجهته للصعوبات أثناء التدريس .

ونفسر نسبة 15.8% من الأساتذة الذين صرحوا بعدم مواجهتهم للصعوبات أثناء تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات سواء لخبرتهم في ميدان التعليم أو لتمكنهم من المادة والمبادئ التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات و إلمامهم بكل أساسياتها خاصة فيما يتعلق بالتقويم.

الجدول رقم (36): أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء تطبيق تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات

المتغير	التكرار	النسبة%
تحديد آليات التقويم	7	%19.4
الحجم الساعي المخصص للتقويم	14	%38.9
اكتظاظ التلاميذ	11	%30.6
بناء وضعيات التقويم	3	% 8.3
قياس نواتج التقويم	1	%2.8
المجموع	39	%100

الشكل رقم (37): أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات



من خلال الجدول رقم (36) نلاحظ أن نسبة (38.9%) من الأساتذة يرون أن أهم الصعوبات التي يواجهونها أثناء تطبيق تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تتمثل في الحجم الساعي المخصص للتقويم، تليها نسبة الأساتذة الذين يرون أن اكتظاظ التلاميذ داخل الصف الدراسي يمثل أهم الصعوبات بنسبة قدرة بـ(30.6%)، تليها نسبة (19.4%) من الأساتذة الذين يرون أن تحديد آليات التقويم تعتبر من أهم الصعوبات، تليها نسبة (8.3%) من أفراد عين الدراسة يرون أن أهم الصعوبات التي يواجهونها أثناء تطبيق التقويم هي قياس نواتج التقويم.

يعود هذا التفاوت في النسب إلى ما يواجهه الأستاذ داخل الحجرة من ظروف والتي تختلف من أستاذ إلى آخر قد يكون ضيق الوقت أو اكتظاظ التلاميذ ... .

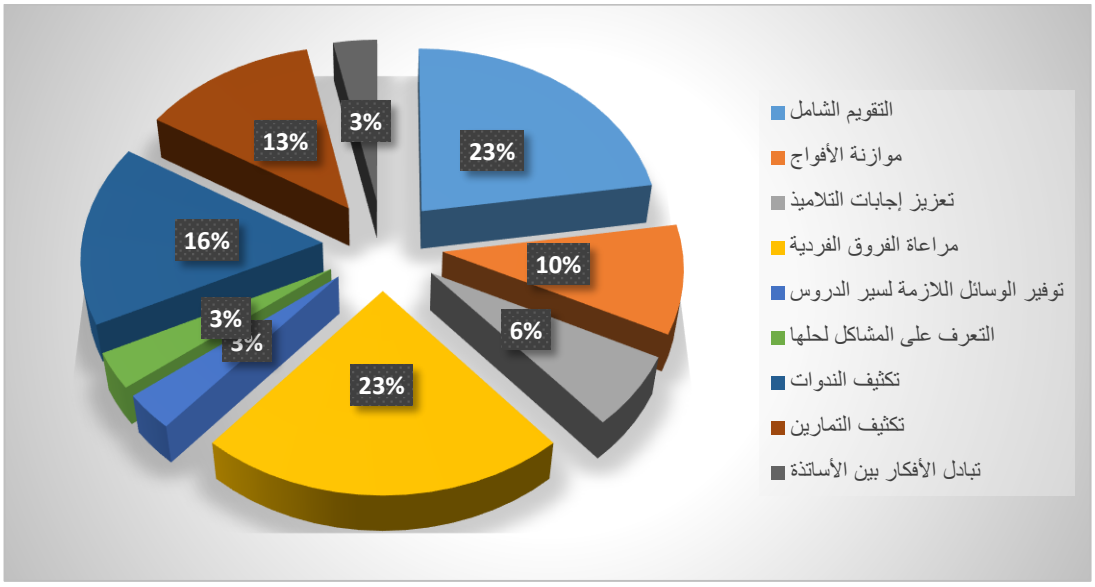
في حين قد يجتمع أكثر من معيق داخل الحجرة الواحدة مما تعرقل الأستاذ في أداء مهامه وهذا يؤثر على نتاج المتعلم و بالتالي يؤثر على تحقيق الأهداف المنشودة .

الجدول رقم (37): يوضح الحلول المناسبة لتحسين عملية لتقويم التي من شأنها أن ترفع من كفاءات التلاميذ

المتغير	التكرار	النسبة%
التقويم الشامل	7	% 22.6
موازنة الأفواج	3	% 9.7
تعزيز إجابات التلاميذ	2	% 6.5
مراعاة الفروق الفردية	7	% 22.6

توفير الوسائل اللازمة لسير الدروس	1	% 3.2
التعرف على المشاكل لحلها	1	% 3.2
تكثيف الندوات	5	%16.1
تكثيف التمارين	4	% 12.9
تبادل الأفكاربين الأساتذة	1	% 3.2
المجموع	31	%100

الشكل رقم (38): يوضح الحلول المناسبة لتحسين عملية التقويم التي من شأنها أن ترفع من كفاءات التلاميذ



من خلال الجدول رقم (37) نلاحظ أن نسبة(22.6%) من الأساتذة يرون أن الحل المناسب لتحسين عملية التقويم هو القيام بعملية التقويم الشامل، وهي نفس نسبة الأساتذة الذين يرون أن الحل المناسب لتحسين عملية التقويم هو مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ،

تليها نسبة (16.1%) من الأساتذة الذين يرون أن تكثيف الندوات يعتبر من أهم الحلول، تليها نسبة (12.9%) من الأساتذة الذين يرون أن من أهم الحلول لتحسين عملية التقويم هو تكثيف الندوات، تليها نسبة (9.6%) من الأساتذة يرون أنه يجب موازنة الأفواج، تليها نسبة (6.5%) من الأساتذة يرون أن تعزيز إجابات التلاميذ يعتبر من أهم الحلول لتحسين عملية التقويم، تليها نسبة (3.2%) من الأساتذة الذين يرون أنه يجب توفير الوسائل اللازمة لسير الدروس، وهي نفس نسبة الأساتذة الذين يرون أنه يجب التعرف على المشاكل التي تواجه التلميذ وحلّها وكذا تبادل الأفكار بين الأساتذة.

ويرجع السبب في تعدد وتنوع الحلول هو تعدد وجهة نظر الأساتذة و التي تكونت نتيجة مزاولتهم للميدان التعليمي، فهم أدرى بالأمور التي ترفع كفاءات التلميذ وتحسين مستواه وبالتالي تساهم في نجاح العملية التعليمية التعلمية .

بعد تحليلنا لمعطيات الاستبيان تحصلنا على مجموعة من النتائج حول واقع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية تمثلت في :

- أن للتقويم أهمية كبيرة في الساحة المدرسية وخاصة أن تغيير المنظومة التربوية لنظام التدريس إلى المقاربة بالكفاءات ركز على عنصر التقويم، ولكن يواجه الأساتذة في تطبيق هذا الأخير مجموعة من الصعوبات، تحصلنا عليها من خلال دراسة أراء الأساتذة نذكر منها:
  - ✓ نقص الدورات التكوينية والندوات المخصصة للأساتذة .
  - ✓ قلة الحجم الساعي المخصص لإجراء عملية التقويم مما لا يسمح للأستاذ من السير المنظم أثناء التدريس .
  - ✓ اكتظاظ عدد التلاميذ داخل الحجرات المدرسية.
  - ✓ بناء وضعيات التقويم وتحديد آلياته، وهذا راجع لقلة الإمكانيات اللازم توفيرها داخل المؤسسات التربوية.

هذه الصعوبات شكلت حائلا أمام المقومين وعرقلة سيرهم ،مما جعلهم لا يتمكنون من التطبيق الفعلي لعملية تقويم كفاءات التلاميذ .

ولتفادي هذه الصعوبات قدم الأساتذة مجموعة من المقترحات كانت بمثابة حلول تمكن الأستاذ من تجاوز العقبات وتساعده على تجسيد عملية التقويم بشكل سليم وناجح .

خـــــاتمة

خاتمة

توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج تشكل تساؤلات عند معظم المهتمين بالشأن التربوي خاصة وأن التقويم وفق المقاربة بالكفاءات عنصر جديد ومستحدث، مما يستلزم البحث في طياته و الكشف عن أهم ما يميزه، وسنعرض لكم أهم ما استنتجناه من دراستنا النظرية و التطبيقية لهذا الموضوع في النقاط التالية :

- التقويم عملية منظمة تهدف إلى تحديد جوانب القوة لدى التلميذ وتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها بالتالي الكشف على مستوى التلميذ الذي يحيلنا إلى مدى تحقق الأهداف التعليمية.
- التقويم ثلاثة أنواع: تقويم تشخيصي وتكويني ونهائي، تجمع بينهم علاقة تتابع وتتالٍ وتكامل، ولكل منهم أهداف يسعى إلى تحقيقها .
- يقوم التقويم على مجموعة من المبادئ والخصائص لابد على المعلم أن يراعيها لأنها تقودنا إلى بناء تقويم سليم وضمان نتائج صائبة.
- تغيرت نظرة التقويم بين القديم والحديث، وأصبح ملازما لكل عناصر العملية التعليمية التعلمية، هذا الأمر الذي جعل أهداف التقويم تتميز بالشمولية والتكامل بغية الوصول إلى الغايات، وذلك عن طريق أساليب متنوعة يختارها المعلم حسب مستوى التلميذ وقدراته .
- تقويم الكفاءات هو نتاج للمقاربة الجديدة التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية الحديثة، والتي أعطت صورة جديدة لكيفية التدريس وجعلت من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية .
- يتميز التقويم في المقاربة بالكفاءات بتركيزه على كفاءات التلميذ ونسبة تحصيلها عنده وتطبيقها على أرض الواقع بعيدا عن المعارف .
- استطاعت المقاربة الجديدة أن تغير التقويم التقليدي إلى تقويم جديد عن طريق تفجير كفاءات المتعلم.

- عملت المقاربة الجديدة عن طريق تقويم الكفاءات على تحقيق الأهداف التي أملت المنظومة التربوية أن تصل إليها بغية رفع مستوى التلاميذ وتنمية قدراتهم، وبالتالي العمل على نجاح العملية التعليمية التعلمية ،إلا أن هناك صعوبات تقف حائلا أمام الأستاذ وتمنعه من التجسيد الفعلي لما نصت عليه المقاربة بالكفاءات حول عملية التقويم مما يتسبب في فشل العملية التربوية وتراجعها .

مقترحات و توصيات:

في خضم النتائج المتوصل إليها نقدم لكم مجموعة من الحلول و المقترحات التي استنتجناها من هذه الدراسة وهي كالآتي :

- التكثيف من الأيام الدراسية و البرامج الإرشادية و الدورات التدريبية لفائدة المعلمين لأنها تساهم في تبادل الأفكار بين الأساتذة وعقدها بشكل مستمر ودائم تحت إشراف مفتشي المادة .
- العمل على تهيئة المؤسسات التعليمية بناء على ما تقتضيه الممارسات التقويمية كتوفير مختلف الوسائل الحديثة التي تتماشى مع متطلبات العصر المتقدم وبالتالي ربط العلمية التعليمية بالتكنولوجيا، والتي تساعد المعلم على إجراء عملية التقويم، وتساهم في رفع قدرة الاستيعاب لدى التلاميذ .
- ضرورة وضع خطط واستراتيجيات واضحة من قبل المنظومة التربوية حول التطبيق الفعلي لتقويم الكفاءات داخل الحجرات المدرسية .
- توفير الظروف المناسبة التي تضمن سير عملية التقويم بشكل منظم وسليم ، كتخصيص وقت كاف لإجراء التقويم والتقليل من عدد التلاميذ داخل الحجرات وإعادة النظر في كل الأمور التي تعيق التطبيق الفعلي للتقويم .

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وضرورة تطلع الأستاذ على الظروف المحيطة بالمتعلم (البيئة) لأن لها دور كبير في رفع التحصيل الدراسي لدى المتعلم .
- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية ودعمها و تعزيزها ،و الإكثار من تقديم المشاريع التي تهتم باستثمار قدرات المتعلمين وتقومهم من جوانب مختلفة ، وعلى الأستاذ أن يثمن مجهودات التلاميذ ويكثر من التحفيزات لتنشيط التلاميذ و القضاء على الملل و النفور.

وفي الأخير نأمل من المنظومة التربوية أن تأخذ هذه المقترحات بعين الاعتبار لكي توفر الجو المناسب لسير العملية التعليمية التعلمية ، بالتالي تحقيق الأهداف والغايات التربوية المنشودة .

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استمارة البحث

أساتذتنا الكرام

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، يسرنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي صممت لجمع المعلومات اللازمة للدراسة التي نقوم بإعدادها استكمالا للحصول على شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية الموسومة بـــ **"التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط"**

ونظرا لأهمية رأيكم في هذا المجال نأمل منكم التكرم بالإجابة على أسئلة الاستبانة بدقة، حيث أن مشاركتكم ضرورية ورأيكم عامل أساسي في نجاحها، ونحيطكم علما أن جميع إجابتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ونتقدم إلى سيادتكم الموقرة بجزيل الشكر والعرفان وفائق الاحترام لتعاونكم الصادق في خدمة البحث العلمي.

إعداد الطالبة:

- سارة المنى جهرة

إشراف الأستاذة:

– ليلى سهل

الموسم الجامعي: 2021م/2022م

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2- الصفة في العمل:

مرسم (ة) ☐ متربص(ة) ☐ مستخلف (ة) ☐

3- المؤهل العلمي:

شهادة الليسانس ☐ شهادة الماستر ☐ دراسات عليا ☐

4- الخبرة المهنية:

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐

من 10 إلى 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

المحور الثاني: التقويم التربوي

5- هل التقويم هو الحكم على التلميذ بالنجاح أو الرسوب؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة "لا" فماذا نقصد بالتقويم؟

.....

.....

6- هل يتم بناء أسئلة التقويم وفق لأخطاء التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

7- متى تقوم بتشخيص المكتسبات القبلية للتلاميذ؟

.....

.....

8- هل تقوّم تلاميذك أثناء سير الدرس؟ وكيف؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

9- هل تستخدم التقويم الختامي بعد نهاية كل نشاط تعليمي؟ وما الهدف منه؟

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

10- عدد أنواع التقويم التي تطبقها؟

.....

.....

11- أين تكمن أهمية التقويم؟

.....

.....

المحور الثالث: تقويم الكفاءات

يعد التقويم من أهم النقاط التي أولتها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات مكانة خاصة نظرا لأهميته.

12- هل تعتمد على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التدريس؟.

نعم ☐ لا ☐

13- ما هو المحور الأساسي في هذه المقاربة؟

.....

.....

14- هل ترى أن هذه المقاربة أحدثت تحسنا في مستوى التلاميذ وحققت أهدافها؟

نعم ☐ لا ☐

15- بعد تبني التعليم للمقاربة بالكفاءات، هل سعيت إلى البحث عن كيفية التقويم بناء على هذه البيداغوجيا؟

نعم ☐ لا ☐

16- هل تلقيت تكوينا حول كيفية إجراء التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

17- ما نوع التكوين الذي تلقيته؟

نظري ☐ تطبيقي ☐ معا ☐

18- هل كانت مدة التكوين كافية؟

.....

.....

19- ما مدى تفاعلكم مع طريقة التقويم بالكفاءات:

بشكل كبير ☐ بشكل متوسط ☐ بشكل ضعيف ☐

20- آليات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات متعددة، ما هي الآليات التي تستخدمها؟

أسئلة شفوية ☐ أسئلة كتابة ☐ تمارين صفية ☐

إذا كنت تستخدم آليات أخرى أذكرها:

.....

.....

21- هل التقويم كاف للحكم على المستوى الحقيقي لكفاءة كل تلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

22- ما رأيك في الحجم الساعي المخصص لتقويم كفاءة التلميذ؟

كافي ☐ غير كافي ☐

23- هل لعامل الخبرة المهنية دور في تطبيق استراتيجيات التقويم وتفعيلها داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

24- هل تواجهكم صعوبات أثناء تطبيق تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

25- إذا كانت الإجابة نعم هل ترجع الصعوبات إلى:

1-تحديد آليات التقويم. ☐

2-الحجم الساعي المخصص للتقويم. ☐

3-اكتظاظ التلاميذ. ☐

4-بناء وضعيات التقويم. ☐

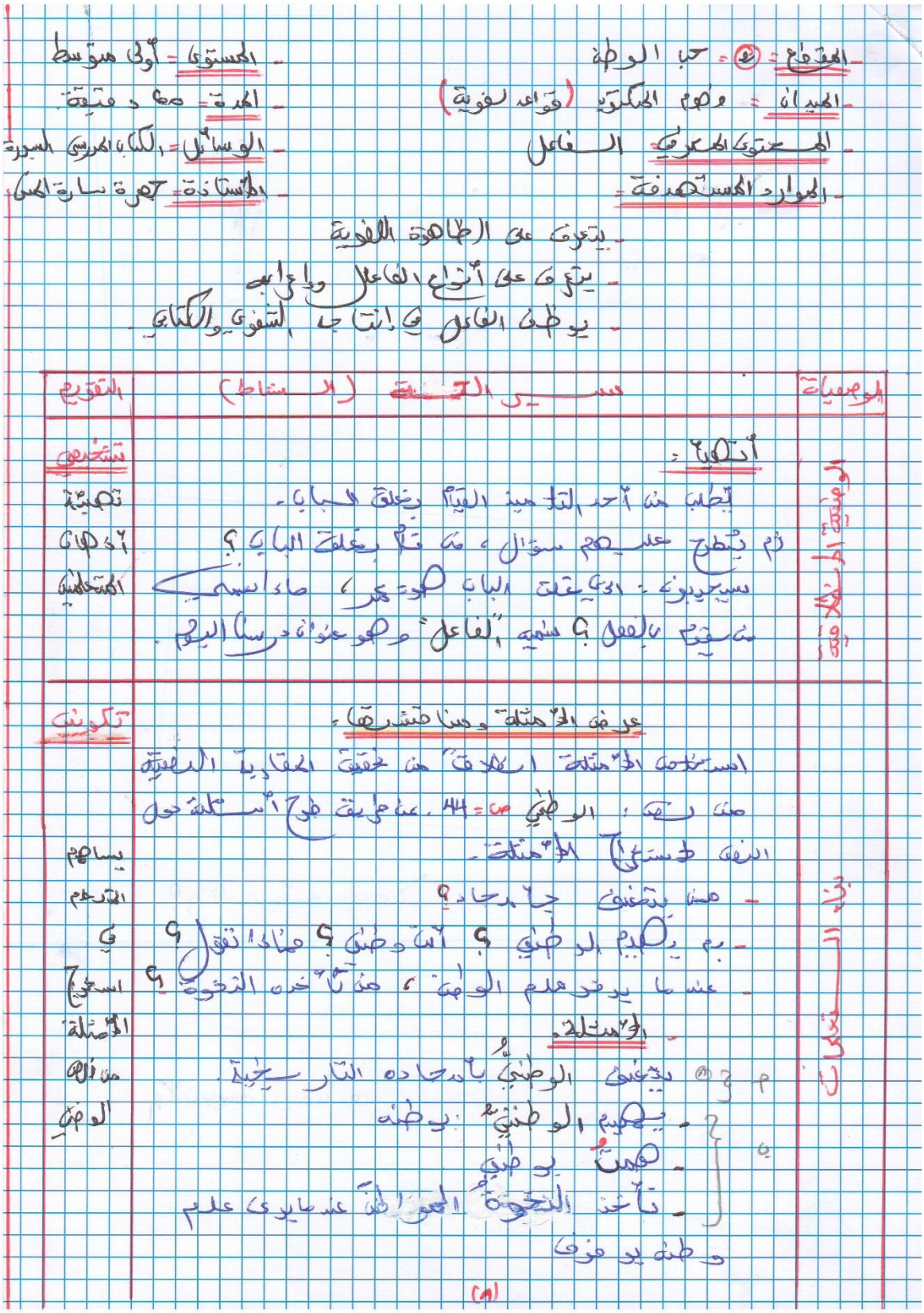
5-قياس نواتج التعلم. ☐

26- اقترح حلولا تراها مناسبة لتحسين عملية التقويم ومن شأنها أن ترفع من كفاءات التلاميذ:

.....

.....

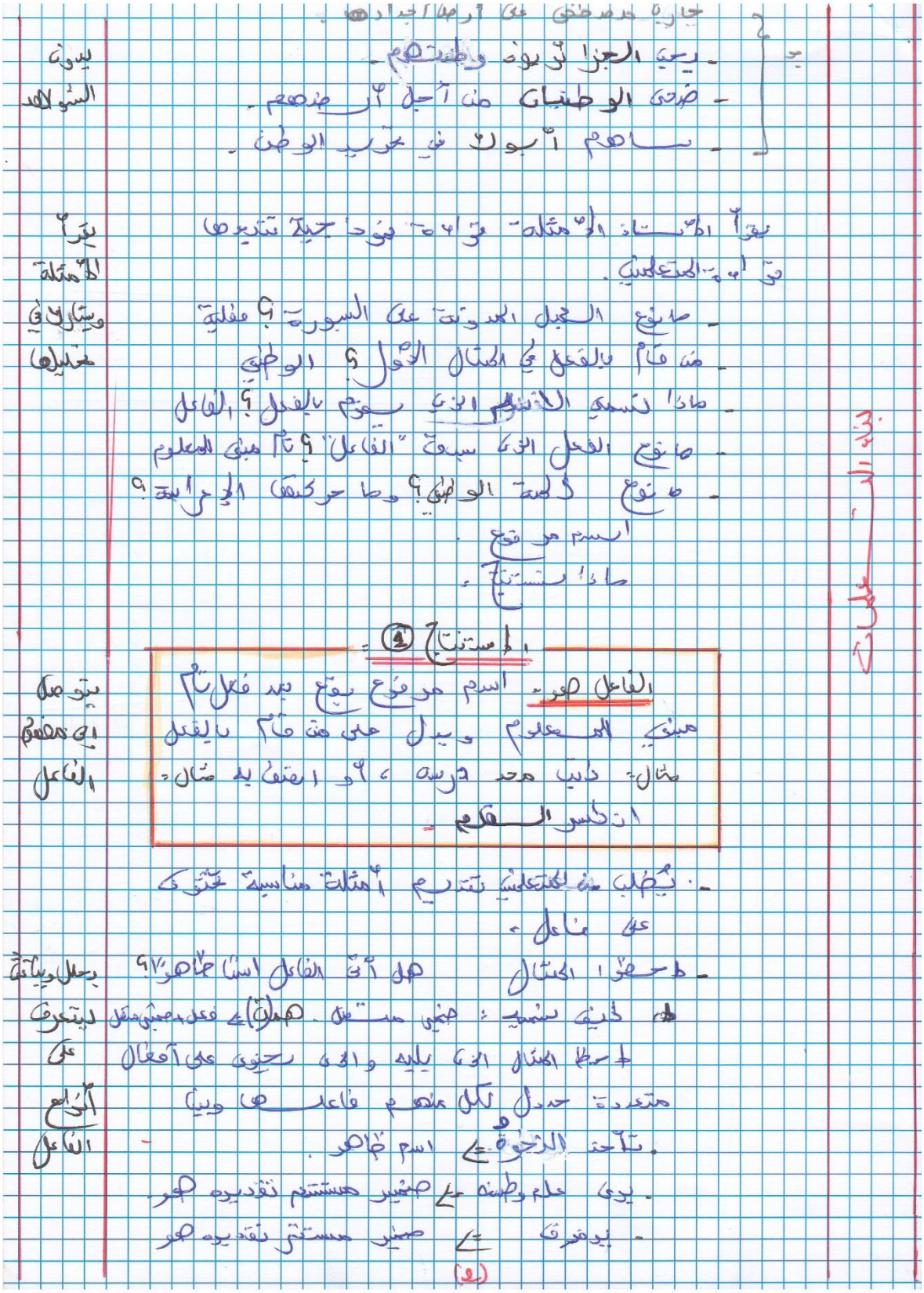
الملحق رقم (02)



- المقطع: ② = حب الوطن
- الميدان = علوم الحكمة (قواعد لغوية)
- المحتوى المعرفي: الفاعل
- الموارد المستهدفة:
- المستوى = أولى متوسط
- المدة = 04 د دقيقة
- الوسائل = الكتاب المدرسي السبورة
- الأستاذة = جمعة سارة الحسن

- يتعرف على الظاهرة اللغوية
- يتعرف على أنواع الفاعل وإعرابه
- يوظف الفاعل في إنتاجه الشفوي والكتابي

الوضعيات	سيرورة الحصة (الأنشطة)	التقويم
الوضعية الانطلاقية	أ- الوضع: يطلب من أحد التلاميذ غلق الباب. ثم يطرح عليهم سؤال، من قام بغلق الباب؟ سيجيبون: الذي غلق الباب هو عمر، صاحب الجملة من قام بالفعل؟ سميه "الفاعل" وهو عنوان درسنا اليوم.	تشخيص: تهيئة أذهان المتعلمين
تكوين المعارف	عرض الأمثلة وحسن تشريحها: استنطاق الأمثلة لاستخراج الحقائق العلمية من بينها: الوطني ص = 44، عن طريق طرح أسئلة حول النص لاستخراج الأمثلة. - من يتغنى بالوطن؟ - بم يقدم الوطني؟ أنا وطني؟ ماذا نقول؟ - عندما يرفع علم الوطن، هنا ماذا نخص النخوة؟ الأسئلة: - يتغنى الوطني بانحداره النار بحبه. - يقدم الوطني بوطنه. - نحن بوطني. - نأخذ النخوة الموالية عندما يرفع علم وطنه يرفرف	يساهم المتعلم في استخراج الأمثلة من النص



يسعى الجزائريون وطنهم.
- ضحى الوطنيون من أجل الوطن.
- ساهم أبوك في تحرير الوطن.

يقرأ الأستاذ الأمثلة قراءة جيدة تتبعها قراءة المتعلمين.

يقرأ الأمثلة ويتأمل في تحليلها

- ما نوع الجمل المدونة على السبورة؟ فعلية
- من قام بالفعل في المثال الأول؟ الوطني
- ماذا نسمي الذي يقوم بالفعل؟ الفاعل
- ما نوع الفعل الذي سبقة "الفاعل"؟ تام مبني للمعلوم
- ما نوع كلمة الوطن؟ وما حركتها الإعرابية؟ اسم مرفوع. ما استنتاج.

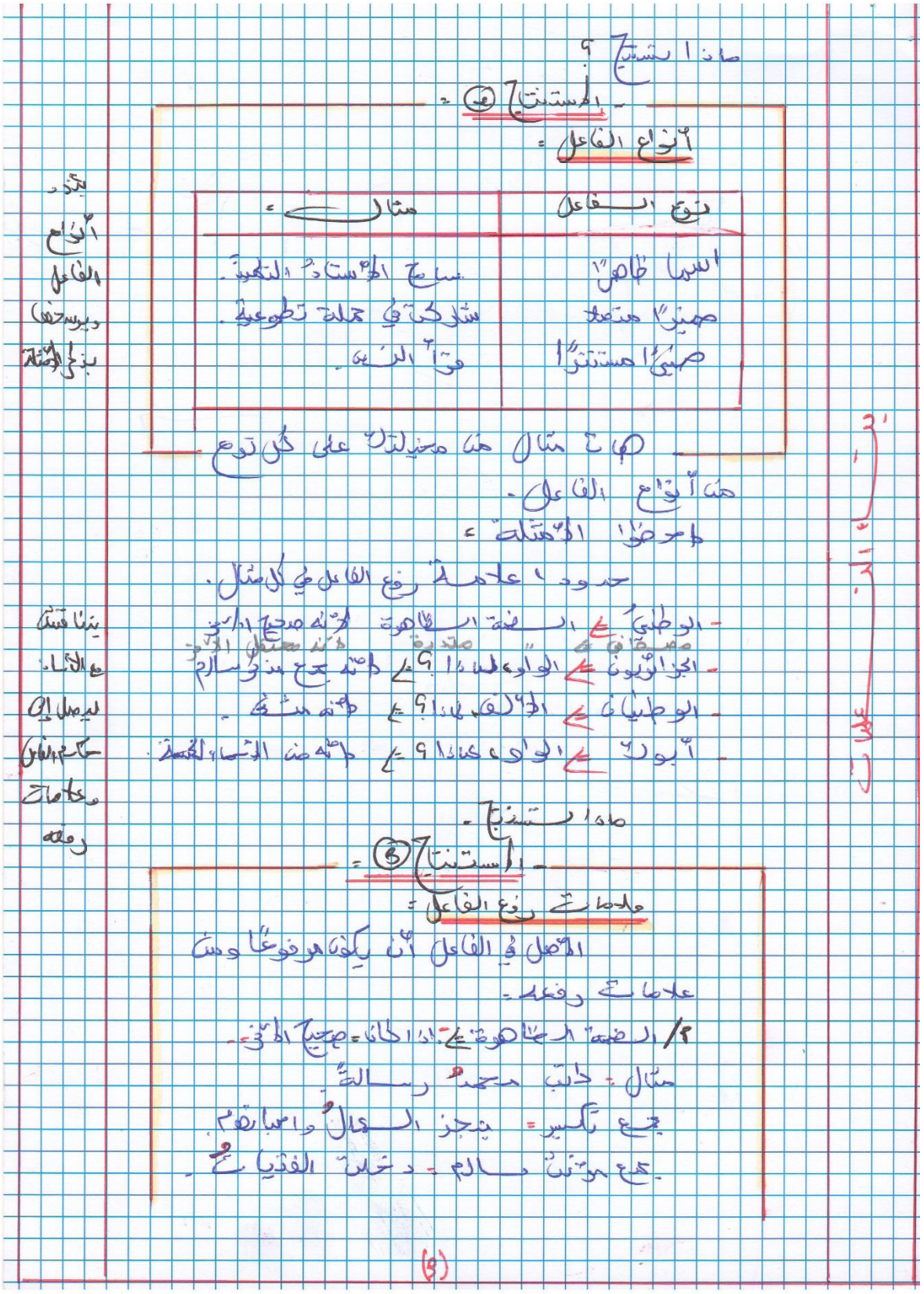
يتوصل إلى مفهوم الفاعل

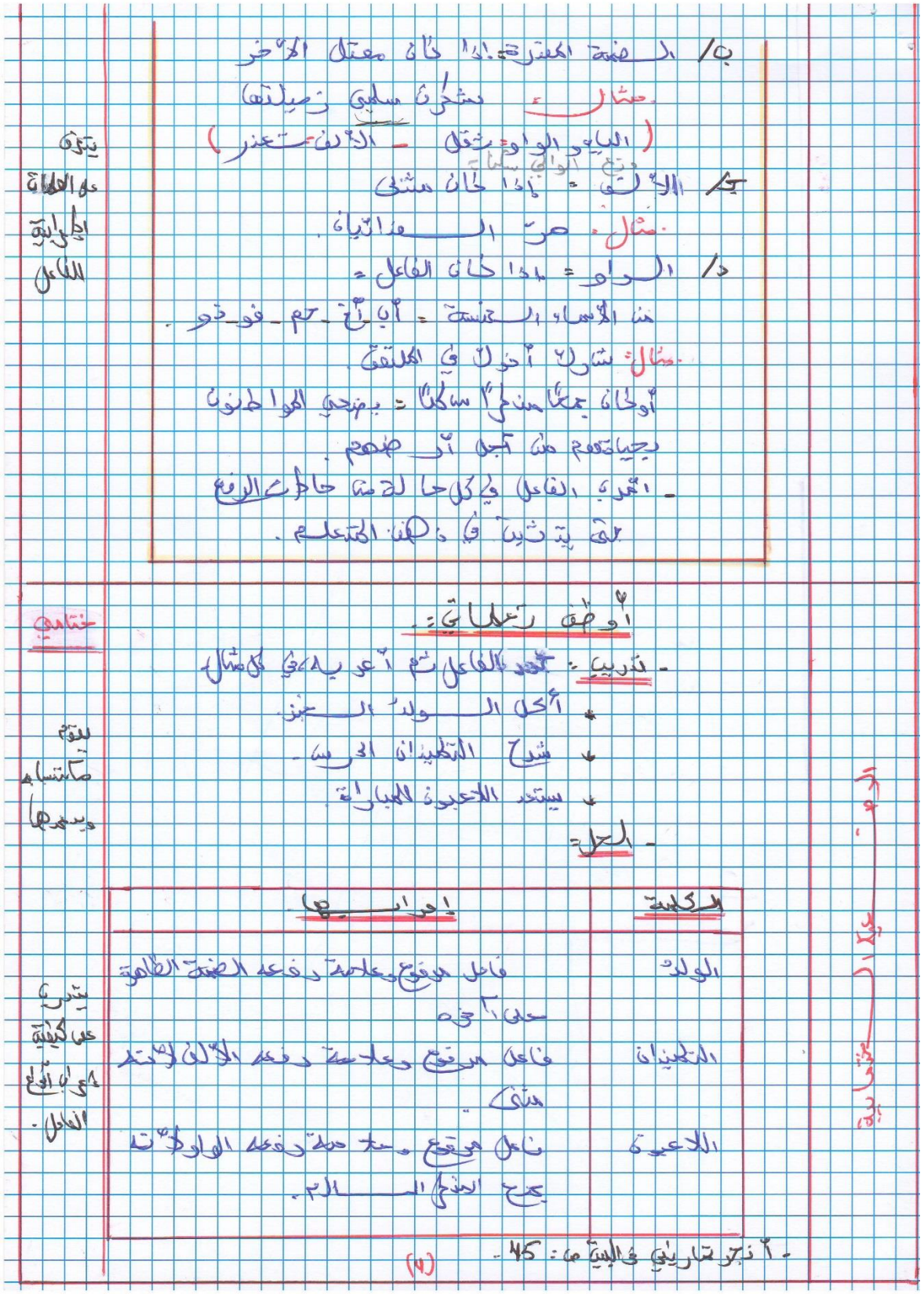
استنتاج ④

الفاعل هو: اسم مرفوع يقع بعد فعل تام مبني للمعلوم ويدل على من قام بالفعل
مثال: كتب محمد درسه، أو اضف له مثال:
انكسر القلم.

- يُطلب من المتعلمين بتتبع أمثلة مناسبة تحتوي على فاعل.
- هات أمثلة: الفاعل اسم ظاهر؟ هل أتى الفاعل اسما ظاهرا؟
هات أمثلة بنفسك: ضمير مستتر. هل أتى الفاعل ضميرا مستترا؟
- أعط أمثلة أخرى يليه واو تحتوي على أفعال متعددة حدد لكل منهم فاعله وبين نوعه.
تاء التأنيث ← اسم ظاهر.
- يدي علم وطنه ← ضمير مستتر تقديره هو.
- يدافعون ← ضمير مستتر تقديره هم (و)

يحلل ويجيب ليتعرف على أنواع الفاعل


ماذا نستنتج ؟
- المستنتج ① :
أنواع الفاعل :
نوع الفاعل
مثال :
اسما ظاهرا
ضميرا متصلا
ضميرا مستترا
سافر الأستاذ التلميذ .
شاركت في حملة تطوعية .
قرأ الدرس .
بتحديد أنواع الفاعل ويرسخ بذلك المكتسبات
ضع مثال من عندك يدل على كل نوع من أنواع الفاعل .
أحضروا الأمثلة :
حدد علامة رفع الفاعل في كل مثال .
- الوطنيُ ← الضمة الظاهرة لأنه صحيح الآخر
- الجزائريونَ ← الواو لأنه جمع مذكر سالم
- الوطنياتُ ← الألف لأنه مثنى
- أبوكَ ← الواو لأنه من الأسماء الخمسة
ماذا نستنتج .
- المستنتج ② :
علامات رفع الفاعل :
الأصل في الفاعل أن يكون مرفوعا وعلامة رفعه :
1/ الضمة الظاهرة إذا كان صحيح الآخر .
مثال : طلبَ محمدٌ رسالةً .
جمع تكسير = ينجز العمالُ واجباتهم .
جمع مؤنث سالم = دخلتِ الفتياتُ .
ينبغي الانتباه ليصل إلى حكم الفاعل وعلامات رفعه
(4)



قائمة المصادر

والمراجع

أولا: المعاجم والقواميس

1. الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، تح: أنس محمد الشامي و زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة – مصر، (د ط)، 1429هـ/2008م.
2. لويس معلوف، **المنجد في اللغة**، المطبعة الكاثوليكية، بيروت – لبنان، ط19، 2009م.
3. ابن منظور، **لسان العرب**، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة – مصر، (د ط)، (د ت).

ثانيا: الكتب باللغة العربية

4. أحمد بلحاج مهدي، **المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات**، مديرية التربية لولاية عين الدفلى – الجزائر، (د ت).
5. أحمد بن محمود بونوة، **المقاربة بالكفاءات، بين النظري والتطبيقي**، شبكة الألوكة، (د ط)، 2014م.
6. أحمد حسين اللقاني، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة – مصر، ط4، 1434هـ/2013م.
7. الإدارة العامة للتدريب و الإبتعاث، **التقويم من أجل التعلم**، المهارات المهنية الأساسية لتمكين المعلم، المملكة العربية السعودية، (د ط)، 1435هـ.
8. بليغ حمدي إسماعيل، **إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات معرفية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 1434هـ/2013م.
9. جعفر عبد كاضم المياحي، **القياس النفسي والتقويم التربوي**، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1423هـ/2011م.
10. الجميل محمد عبد السميع شعلة، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات**، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، ط1، 1425هـ/2005م.

11. جورج مارون، **أسس التقويم التربوي ومعاييره**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس – لبنان، ط1، 2010م.

12. حاتم أبو زايدة، **مناهج البحث العلم**، مركز بحث المستقبل، ط2، 2018م.

13. الحسن اللحية، **الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية**، أفريقيا الشرق، (د ط)، (د ت).

14. حسن حيال الساعدي، **دراسات تربوية معاصرة، المناهج وطرق التدريس**، دار الصادق الثقافية، ط1، 1442هـ/2021م.

15. حمدي شاكر محمود، **التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية ، ط1، 1425هـ/2004م.

16. دوقان عبيدات وآخرون، **مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر، (د ط)، (د ت).

17. رافدة الحريري، **التقويم التربوي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، (د ط)، 1428هـ/2008م.

18. ربحي مصطفى عليان، **البحث العلمي أسسه، مناهجه وأساليبه وإجراءاته**، بيت الأفكار الدولية، عمان – الأردن، (د ط)، (د ت).

19. رحيم يونس كرو العزاوي، **مقدمة في منهج البحث العلمي**، دار دجلة، عمان – الأردن، ط1، 1429هـ/2008م.

20. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب**، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، ط1، 1420هـ/2000م.

21. سامي محمد ملحم، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن، ط1، 1420هـ/2000م.

22. سعد سليمان المشهداني، **منهجية البحث العلمي**، دار أسامة، دار النبلاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2019م.

23. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط2، 1435هـ/ 2014م.
24. سعيد جاسم الأسدي، داود عبد السلام صبري، **فلسفة التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1، 1436هـ/2015م.
25. سليمان بن محمد العريفي وآخرون، **أساليب التقويم، تقويم منهج العلوم الشرعية والتعليم العام**، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1431هـ/1432هـ.
26. سليمان محمد أبوشارب، **استراتيجيات التقويم في التربية المهنية**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1436هـ/2015م.
27. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المدخل إلى التدريس**، الشروق، (د ط)، 2010م.
28. صبري إبراهيم عمران وآخرون، **الاختبارات والمقاييس في التربية البدنية النظرية–التطبيق**، مكتبة الأنجلومصرية ، مصر، (د ط)، (د ت).
29. صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، ط1، 1420هـ/2000م.
30. ضياء العرنوسي و آخرون، **المناهج وتحليل الكتب**، دار صنعاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1434هـ/2013م .
31. عبد الجبار توفيق البياتي وآخرون، **طرق ومناهج البحث**، دار الوراق للنشر والتوزيع، (د ط)، 2015م.
32. عبد الرحمان التومي، **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات**، (د ط)، 2008م.
33. عبد القادر كراجة، **القياس والتقويم في علم النفس، رؤية جديدة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1417هـ/1997م.
34. عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي، **التكامل في التعليم المدرسي**، دار المسيرة،عمان، ط1، 1435هـ/2014م.

35. عبد المجيد أحمد منصور وآخرين، **التقويم التربوي، الأسس والتطبيقات**، دار الزهراء الرياض، ط5، 1436هـ/2015م.

36. عبود عبد الله العسكري، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار النمير، دمشق – سوريا، ط1، 2002م.

37. عفت مصطفى الطناوي، **التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان –الأردن، ط1، 1429هـ/2009م.

38. عقيل محمود رفاعي، **التعلم النشط، المفهوم والإستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية – مصر، (د ط)، 2012م.

39. علم الدين عبد الرحمان الخطيب، **أساسيات طرق التدريس**، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997م.

40. علي آيت أوشان، **اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفاهيم**، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، المغرب، (د ط)، 2014م.

41. فاضل خليل إبراهيم، **المدخل إلى طرائق التدريس العامة**، دار بن الأثير للنشر والتوزيع، 1431هـ/2010م.

42. فتحي ذياب سبيتيان، **التدريس الفعال والمعلم الذي نريد**، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، ط1، 2014م.

43. فراس محمد السليتي، **إستراتيجيات التدريس المعاصرة**، عالم الكتاب الحديث، إربد – الأردن، ط1، 2015م.

44. لخضر لكحل وكمال فرحاوي، **أساسيات التخطيط التربوي، النظرية والتطبيقية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش –الجزائر، 2008م.

45. ماجد محمد الخياط، **أساسيات القياس والتقويم في التربية، Basics of Measurement and Evaluation Education**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1431هـ/2010م.

46. ماجدة مصطفى السيد وآخرون، **المناهج ومهارات التدريس**، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د ط)، 2010م/2011م.

47. محمد الأمين مصطفى الخطيب، **القياس والتقويم التربوي**، جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة السودان المفتوحة، صنعاء – اليمن، ط2، 1434هـ/2013م.

48. محمد السيد علي الكسباني، **المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية – مصر، ط1، 2010م.

49. محمد بن يحي زكرياء وعباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات –المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش–الجزائر، 2006م.

50. محمد خليل عباس وآخرون، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط5، 1435هـ/2015م.

51. محمد دريح، **الكفايات في التعليم**، منشورات رمسيس، الرباط – المغرب، (د ط)، 2000م.

52. محمد سرحان علي المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، دار الكتب، صنعاء – اليمن، ط3، 1441هـ/2019م.

53. محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم، **مقدمة في علم المناهج التربوية**، دار الكتب، صنعاء – اليمن، ط1، 1437هـ/2016م.

54. محمد عثمان، **أساليب التقويم التربوي**، دار أسامة للنشر والتوزيع ،عمان – الأردن، (د ط)، 2011م.

55. محمد علي الخولي، **أساليب التدريس العامة**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، (د ط)، 2000م.

56. محمد عيسى أبو سمور، **مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي**، دار دجلة، عمان – الأردن، ط1، 2015م.

57. محمد محمود الحيلة، **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1423هـ/2002م.

58. مسعد أبو الديار، **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، ط2، 2012م.

59. مصطفى نمر دعمس، **إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، (د ط)، 1429هـ/2008م.

60. مولاي مصطفى البرجاوي، **المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات**، دار المعتز للنشر والتوزيع، ط1، 1438هـ/2017م.

61. نورا شامخ، **التقويم في التعليم**، شبكة الألوكة، المملكة العربية السعودية، (د ط)، 1439هـ/2017م.

62. هاني إبراهيم شريفي لعبيدي وآخرون، **إستراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم**، عالم الكتب الحديثة، جدار الكتاب العالمي، عمان – الأردن، ط1، 2006م.

63. وجيه بن قاسم القاسم، محمد بن مفرح عسيرين، **المناهج الدراسية في ضوء المناخات العلمية المعاصرة**، شركة روابط للنشر وتقنية المعلومات، القاهرة – مصر، ط1، 2016م.

ثالثا: المجلات والملتقيات والدوريات

64. إبتسام بنت عبد الله بن علي اليافعي، **مهارات التقويم المستمر لدى معلمات اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان –دراسة تقويمية**، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، عمان – الأردن، 2017م.

65. الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، **التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ورقلة– الجزائر، 2011م.

66. إسماعيل دحدي، مزياني الوناس، **التقويم التربوي مفهومه، أهميته**، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد 31، ورقلة – الجزائر، 2014م.

67. **إشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات**، ورقة بحثية مقدمة ضمن ملتقى وطني حول: العملية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات، جامعة زيان عاشور، الجلفة – الجزائر، (د ت).

68. بن الطاهر نور الدين، أوشيش الجودي، **إشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية على أساتذة السنوات الأولى والثانية ابتدائي نموذجا**، مجلة المداد، العدد 02، 2020م.

69. خميري سارة، كنازة محمد فوزي، **التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 50، قسنطينة، الجزائر، 2018م.

70. دولت إبراهيم البدوي وآخرين، **واقع استخدام إستراتيجيات التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين في مدرسة الشاملة أنموذجا**، المجلة العربية للنشر، العدد 33، 2011م.

71. شنة زكية، **أساليب وأدوات التقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني في التعليم الابتدائي**، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد 20، 2018م.

72. العيد قرين، عبد الحميد معوش، **صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط – دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 2، برج بوعريريج – الجزائر، 2017م.

73. غرايسة أحمد، عواريب لخضر، **استخدام أساليب التقويم التربوي الحديثة ودورها في جودة التعليم**، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، العدد 02، ورقلة – الجزائر، 2021.

74. قيرع فتحي، **المعلم والمقاربة بالكفاءات**، مجلة تطوير العلوم الإجتماعية، العدد 03، الجلفة – الجزائر، 2017م.

75. لبيض عبد المجيد، **تقويم الكفاءة**، مفهوم جديد في التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 30، قسنطينة– الجزائر،2008م.

76. ليلى سهل، **مجالات وأساليب التقويم التربوي**، مجلة التنوير للدراسات الأدبية والإنسانية، العدد6، الجلفة – الجزائر، 2018م.

77. محمد شريف، زيدي نصر الدين، **التقويم الشخصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 13، المسيلة – الجزائر، 2017.

78. مسعود بن السايح، **واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 14، 2017م.

79. **ورشة عمل في محور التقويم التربوي والاختبارات التحصيلية**، الدورة التدريبية للتأهيل المهني والتربوي للمعلمين والمعلمات الحاسوب في مختلف المراحل التعليمية، التوجيه الفني العام للحاسوب، وزارة التربية 2013م/2014م.

رابعا: المذكرات وأطروحات التخرج

80. أحلام علية، **التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني**، مذكرة دكتوراه في اللسانيات التعليمية قسم الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2019م/2020م.

81. حزحازي كمال، **معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التربية البدنية والرياضية، تخصص الإرشاد النفسي والرياضي، قسم التربية البدنية والرياضية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2009م/2010م.

82. حمود طه، **من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيق،** أطروحة دكتوراه، تخصص علوم تربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2004م.

83. سيف على حسين الرفاعي، **تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في ضوء المهارات اللازمة لتنمية التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي،** رسالة ماجيستر، تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، 1435هـ/2014م.

84. قرايرية حرقاس وسيلة، **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة،** رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2009م/2010م.

85. محمد عدنان علي عبيدات، **استراتيجيات التقويم الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات،** رسالة مقدمة للحصول على درجة ماجستير، تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، 2015م/2016م.

86. مرابط مسعود، **التدريس بالمقاربة بالكفاءات، طرائق وأساليب التدريس،** سنة أولى ماستر، تخصص النشاط البدني والرياضي، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2016م/2017م.

87. نادية صالح عويضة، **آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة برزيت،** رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة برزيت، فلسطين، 2011م.

خامسا: المنشورات الرسمية

88. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 480.

89. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية، إصلاح نظام التقويم التربوي، 2005.

سادسا: الكتب باللغة الأجنبية

90. AMMOUDEN M'hand, l'approche par compétence en Algérie : de la théorie à la pratique, multilingues , N°2, Algérie, Bejaïa, 2018.

91. Arab league Educational cultural and scientific Organization, The unified dictionary of curricula and teaching methods terms (English- French- Arabic),bureau of coordination of Arabization ,Rabat,N44,2020.

الـــفـهارس

فهرس الأشكال

رقم الشكل	اسم الشكل	الصفحة
01	مخطط يمثل العلاقة بين التقييم والقياس و التقويم	11
02	مخطط يمثل علاقة أنواع التقويم بمراحل التعليم والتعلم	17
03	مخطط يمثل خطوات عملية التقويم	18
04	مخطط يمثل خاصية التعاون بين عناصر العملية التعلمية	21
05	مخطط يمثل خصائص التقويم الجيد	22
06	مخطط يمثل مجالات التقويم	24
07	مخطط يبين أنواع الاختبارات التحصيلية	28
08	مخطط يوضح أنواع الكفاءات	36
09	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	65
10	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الصفة في العمل	67
11	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	68
12	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية	69
13	دائرة نسبية توضح يوضح التقويم مرادف للحكم على التلميذ بالنجاح أو الرسوب	70
14	دائرة نسبية توضح المقصود من عملية التقويم	72
15	دائرة نسبية توضح أن بناء أسئلة التقويم يتم وفق لأخطاء التلاميذ	73
16	دائرة نسبية توضح الوقت المخصص لتشخيص المكتسبات القبلية للتلاميذ	74
17	دائرة نسبية توضح تقويم الأستاذة لتلاميذهم أثناء سير الدرس	75
18	دائرة نسبية توضح كيفية تقويم الأساتذة للتلاميذ	77
19	دائرة نسبية توضح استخدام التقويم الختامي بعد نهاية كل نشاط تعليمي	78
20	دائرة نسبية توضح الهدف من استخدام التقويم الختامي	79
21	دائرة نسبية توضح أنواع التقويم التي يستخدمها الأساتذة	81

22	دائرة نسبية توضح أهمية التقويم	83
23	دائرة نسبية توضح الاعتماد على بيداغوجيا الكفاءات	84
24	دائرة نسبية توضح المحور الأساسي لبيداغوجيا الكفاءات	85
25	دائرة نسبية توضح مدى إحداث المقاربة تحسنا في مستوى التلاميذ وتحقيقها للأهداف	86
26	دائرة نسبية توضح سعي المقاربة إلى البحث عن كيفية التقويم بناء على بيداغوجيا الكفاءات	88
27	دائرة نسبية توضح تلقي التكوين حول كيفية إجراء التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	89
28	دائرة نسبية توضح نوع التكوين الذي تلقاه الأساتذة في ظل المقاربة بالكفاءات	91
29	دائرة نسبية توضح مدة التكوين الذي تلقاه الأساتذة في ظل المقاربة بالكفاءات	92
30	دائرة نسبية توضح مدة التكوين بالنسبة للأساتذة	93
31	دائرة نسبية توضح مدى تفاعل الأساتذة مع طريقة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	95
32	دائرة نسبية توضح الآليات المستخدمة في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	96
33	دائرة نسبية توضح كفاية التقويم للحكم على المستوى الحقيقي لكفاءة التلميذ	98
34	دائرة نسبية توضح الحجم الساعي المخصص لتقويم كفاء التلاميذ	99
35	دائرة نسبية توضح دور الخبرة المهنية في تطبيق استراتيجيات التقويم وتفعليها داخل القسم	100
36	دائرة نسبية توضح مواجهة الأساتذة صعوبات أثناء تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات	102
37	دائرة نسبية توضح أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات	103

38	دائرة نسبية توضح الحلول المناسبة لتحسين عملية التقويم التي من شأنها أن ترفع من كفاءات التلاميذ	105

فهرس الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
01	يوضح تعدد التصنيفات وأنواع التقويم المترتبة عنها	11
02	يوضح أنواع التقويم والهدف منها	16
03	يمثل أساليب التقويم عند كوثر كوجك	29
04	يمثل أهداف التقويم في العملية التربوية	31
05	يوضح منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	41
06	يمثل مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات	45
07	يبين أنواع تقويم الكفاءات وخطواتها	51
08	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	65
09	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الصفة في العمل	66
10	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	67
11	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية	69
12	يوضح التقويم مرادف للحكم على التلميذ بالنجاح أو الرسوب	70
13	يوضح المقصود من عملية التقويم	71
14	يوضح أن بناء أسئلة التقويم يتم وفق لأخطاء التلاميذ	73
15	يوضح الوقت المخصص لتشخيص المكتسبات القبلية للتلاميذ	74
16	يوضح تقويم الأستاذة لتلاميذهم أثناء سير الدرس	75
17	يوضح كيفية تقويم الأساتذة للتلاميذ	76
18	يوضح استخدام التقويم الختامي بعد نهاية كل نشاط تعليمي	78
19	يوضح الهدف من استخدام التقويم الختامي	79
20	يوضح أنواع التقويم التي يستخدمها الأساتذة	80
21	يوضح أهمية التقويم	82

22	يوضح الاعتماد على بيداغوجيا الكفاءات	84
23	يوضح المحور الأساسي لبيداغوجيا الكفاءات	85
24	يوضح مدى إحداث المقاربة تحسنا في مستوى التلاميذ وتحقيها للأهداف	86
25	يوضح سعي المقاربة إلى البحث عن كيفية التقويم بناء على بيداغوجيا الكفاءات	87
26	يوضح تلقي تكوينا حول كيفية إجراء التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	89
27	يوضح نوع التكوين الذي تلقاه الأساتذة في ظل المقاربة بالكفاءات	90
28	يوضح مدة التكوين الذي تلقاه الأساتذة في ظل المقاربة بالكفاءات	92
29	يوضح مدة التكوين بالنسبة للأساتذة	93
30	يوضح مدى تفاعل الأساتذة مع طريقة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	94
31	يوضح الآليات المستخدمة في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	96
32	يوضح كفاية التقويم للحكم على المستوى الحقيقي لكفاءة التلميذ	97
33	يوضح كفاية الحجم الساعي المخصص لتقويم كفاءة التلاميذ	99
34	يوضح دور الخبرة المهنية في تطبيق استراتيجيات التقويم وتفعليها داخل القسم	100
35	يوضح مواجهة الأساتذة للصعوبات أثناء تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات	101
36	يوضح أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء تطبيق تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات	103
37	يوضح الحلول المناسبة لتحسين عملية لتقويم التي من شأنها أن ترفع من كفاءات التلاميذ	104

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
البسملة.	
مقدمة.	**أ – د**
الفصل الأول: التقويم التربوي والمقاربة بالكفاءات	**05 – 57**
المبحث الأول: التقويم التربوي	**07**
• أولا: مفهوم التقويم وعلاقته ببعض المصطلحات.	07
• ثانيا: أنواع التقويم وخطواته.	11
• ثالثا: أساسيات التقويم وخصائصه.	18
• رابعا: واقع التقويم ومجالاته.	22
• خامسا: أساليب التقويم وأدواته.	24
• سادسا: أهداف التقويم في العملية التربوية.	30
المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات	**33**
• أولا: مفهوم المقاربة بالكفاءات وخصائصها.	33
• ثانيا: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وأهدافها.	40
• ثالثا: تقويم الكفاءات.	43
• رابعا: مبادئ التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات شروطه ووظائفه.	47
• خامسا: أنواع التقويم وعلاقتها بالكفاءات.	50
• سادسا: الشبكة المعتمدة في تقويم الكفاءات وكيفية إعدادها.	52
• سابعا: أهمية التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات	53
الفصل الثاني: واقع التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية	**58 – 107**

المبحث الأول: التصميم المنهجي للدراسة الميدانية	**59**
• أولا: أداة الدراسة.	59
• ثانيا: حدود الدراسة.	61
• ثالثا: منهج الدراسة.	62
• رابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	64
المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية	**65**
أولا: عرض وتحليل وتفسير نتائج المحور الأول (البيانات الشخصية)	65
ثانيا: عرض وتحليل وتفسير نتائج المحور الثاني (التقويم التربوي).	70
ثالثا: عرض وتحليل وتفسير نتائج المحور الثالث (تقويم الكفاءات).	84
خـــــاتمة.	**111 – 109**
الملاحق.	**121 – 113**
قائمة المصادر والمراجع.	**132 – 123**
الفهارس.	**139 – 134**

ملخص:

تهدف هذه الدراسة الموسومة بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط إلى تسليط الضوء على واقع التقويم التربوي و مدى فعالياته في الساحة التعليمية. حيث قسمنا هذه الدراسة إلى جانب نظري وجانب تطبيقي ، توصلنا من خلالها إلى أن المقاربة بالكفاءات رغم ما نصت عليه من مبادئ وما سطرته من أهداف حول تقويم الكفاءات ، إلا أن هناك عدة صعوبات يعاني منها أصحاب القطاع ليقف الأستاذ عاجزا أمام التطبيق الفعلي لاستراتيجيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

الكلمات المفتاحية: التقويم، المقاربة بالكفاءات، التطبيق....

Abstract:

This entitled study :Evaluation according to the competency Based Approach in the Middle School, aims to highlight the reality of the evaluation and its effectiveness in the educational field.We divided this study into a theoretical part and applied part , Despite of the positive side of principles and objectives of evaluation, teachers face many problems in applying its strategies.

Keywords: Evaluation, Competency Based Approach, Applying

.