التقويم في إطار المقاربة بالكفايات

د. الأخضر عواريب
أ.إسماعيل الأعور
جامعة قاصدي مرباح– ورقلة (الجزائر)

– إشكالية الدراسة:

لقد عرفت المنظومة التربوية في الجزائر إصلاحات كثيرة ومتعددة، وإن أعظم إصلاح تربوي حدث في الجزائر بعد الاستقلال هو ذلك الإصلاح الذي تجسد في تطبيق المدرسة الأساسية.

لقد خرج الاستعمار الفرنسي من الجزائر مخلفا وراءه منظومة تربوية فرنسية لا تمت بأية صلة للمجتمع الجزائري ، وكانت الجزائر في ذلك الوقت مضطرة للتمسك بتلك المنظومة لأنه لم يكن لديها من الإمكانيات ما يسمح لها ببناء نظام تعليمي أصيل ، لقد كانت الجزائر آنذاك بين خيارين لا ثالث لهما إما أن تأخذ بالنظام التعليمي الفرنسي كما هو وإما أن يصاب الجهاز التعليمي بالشلل.(غياث 1984 ص31).

إذا نظرا للظروف الحرجة التي حصلت فيها الجزائر على استقلالها ، وما تميزت به السنوات الأولى لاستعادة حريتها من الفوضى ولارتجال في تسيير الشؤون العمومية، لم يكن بالإمكان بالنسبة للجزائر أن تضع سياسة تربوية في مستوى المقتضيات الجديدة وإقامة منظومة للتربية والتكوين تلبى حاجات المجتمع وتساير متطلبات التنمية.**(وزارة التربية الوطنية 1992 ص 5).**

ومما سبق ذكره نستنتج بأن من أهم العوامل التي أدت إلى ظهور المدرسة الأساسية كإصلاح مهم في المجال التعليمي ما يلي:

– عيوب التنظيم التربوي الموروث عن الاستعمار والذي يتنافى مع الخيارات الأساسية والسياسية للجزائر المستقلة.

– التطور الاجتماعي والاقتصادي الذي عرفته الجزائر طوال هذه الفترة والذي أدى إلى ظهور الحاجة إلى عمال مهرة وتقنيين وبالتالي الحاجة إلى تطوير

المنظومة التربوية لكي تتماشى مع متطلبات الصناعة الجزائرية ومدها بما تحتاج إليه من أخصائيين. (غياث 2006 ص43).

ولما تزامن تطبيق نظام المدرسة الأساسية مع التوجه العالمي نحو بيداغوجيا التدريس بالأهداف في تلك الفترة كان منتظرا أن تأخذ المدرسة الجزائرية بهذه البيداغوجيا، وهذا الذي حدث فعلا حيث تبنى نظامنا التربوي في بداية الثمانينات_ وهو الوقت الذي بدأ فيه تطبيق المدرسة الأساسية_ بيداغوجيا التدريس بالأهداف كنموذج من نماذج التدريس، وتمت دعوة المدرسين حينها إلى العمل وفق معطياته النظرية والتطبيقية، وأدرجت محاور تكوينية في برامج مؤسسات تكوين المدرسين من اجل تجسيد هذه البيداغوجيا في العملية التعليمية.(بوعلاق 2005 ص167).

ومادام النظام التربوي لأي مجتمع من المجتمعات يفترض فيه أن يعمل وفق الثنائية القائمة على الحفاظ على التراث الثقافي الوطني من جهة واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكوينية من جهة ثانية لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة، فإن المدرسة الجزائرية بدورها لا

تشذ عن هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها وتغيير طرق عملها(وزارة التربية الوطنية 2003 ص05).

وعلى هذا الأساس تم تنصيب اللجنة الوطنية للمناهج والتي أوكلت لها مهمة إعادة النظر في المناهج والبرامج الحالية وبناء مناهج تهدف إلى جعل المسار التربوي بمضامينه وطرائقه وأهدافه يتلاءم والمتغيرات المتلاحقة ليعد إنسان الغد ويجعله ايجابي التفكير والفعل وقادرا على التكيف والتفاعل السريع.(حثروبي 2002 ص6).

نستنتج من ذلك أن هناك مبررات واقعية وموضوعية أدت إلى إحداث هذا الإصلاح ومن ثم ا لانتقال من بيداغوجيا التدريس بالأهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ويمكن حصر هذه المبررات في النقاط التالية:

1- استمرار تجدد المعارف.

2- التدهور المستمر لمستوى المتمدرسين.

3- التحولات الجذرية للممارسات التربوية(لونيس وصحراوي 2006 ص176)

4- تحديات العولمة متمثلة في التحولات العالمية الجديدة التي فرضت نمطا غير معهود في الحياة.

5- الإصلاح الجاري في الوطني العربي.

6- التغير الاجتماعي داخل المجتمع الجزائري. (قويدري 2006 ص162).

7- الإهتمام بالجانب الشكلي(أي التركيز على التحصيل النظري المعرفي).

8- عدم تأقلم المتخرجين الجامعيين مع عالم الشغل. (هني 2005 ص44).

وفي مجال التقويم بالضبط فإن أهم المبررات هي ظهور عيوب الإختبارات الموضوعية والتي من أهمها:

1- إعطاؤها قيمة عالية لحفظ وتذكر المعارف على حساب فهمها ومحاكمتها فكريا.

2- إعطاؤها إنطباعا مضللا للمتعلم بأنه يوجد جواب واحد صحيح لكل سؤال.

3- تجعل التلاميذ متعلمين سلبيين يحتاجون فقط إلى تجديد الإجابات الصحيحة وليس إلى بناء هذه الإجابات.

4- إجبار المتعلمين على التركيز على ما يمكن إجراء الامتحان فيه وليس على ماهو مهم للتلميذ أن يتعلمه.

5- تقزم تعلم المعارف والمهارات وذلك بأن تختصرها إلى ملء فراغات أو بحث عن إجابات صحيحة. (الجليلي 1998 ص121).

لقد دلت الدراسات التي أجريت في هذا المحال بان الاختبارات المستعملة في معظمها كانت تقيس مستويات عقلية بسيطة ولا تشجع المتعلم على توظيف العمليات العقلية العليا.ومن الأمثلة على هذه الدراسات مايلي:

- دراسة حمدي أبو العلاء، التي أجريت حول أسئلة كتاب الجغرافيا المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي في دولة قطر والتي أثبتت أن الأسئلة المقررة تقيس مستويات عقلية دنيا حسب تصنيف بلوم.(عقل 2000 ص66).

- دراسة فرانكلين Frankline ولوجان loGan ولقد أجريت هذه الدراسة حول أسئلة الكتب المقررة لبعض الصفوف الدراسية لمراحل التعليم العام والتي كشفت بان الأسئلة المقررة لا تساعد التلاميذ على اكتساب المعلومات بطريقة وظيفية، كما لا تشجعهم على استخدام التفكير وأسلوب حل المشكلات.(السويدي 1996 ص30).

- دراسة جول Gall التي تم من خلالها إستعراض العديد من الدراسات السابقة والتي خلص من خلالها إلى أن حوالي 60% من أسئلة المعلمين هي من النوع الذي يتطلب استرجاع المعلومات فقط. (السويدي 1996 ص28).

– دراسة تراتشنبرغ Transhanberg ، والتي قام الباحث من خلالها بتحليل 61.000 عبارة من الأسئلة والاختبارات المستعملة في مختلف الكتب المقررة فكشف من خلالها أن 95% من هذه الأسئلة تصنف في مستوى المعرفة والفهم (نشواتي 1998 ص80).

إذا انطلاقا من المبررات السابقة، وانطلاقا مما كشفت عنه الدراسات من عيوب تتعلق بيداغوجيا الأهداف لاسيما في مجال التقويم كان لابد أن تأخذ المدرسة الجزائرية ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تمتاز بأنها تجعل من المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية، وتعمل كذلك على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، كما تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمى عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية.(وزارة التربية الوطنية 2003 ص7).

أما التقويم في ظل هذه المقاربة فإنه لا ينطلق من تقويم معارف كما كان سائدا في المقاربة التقليدية وإنما ينطلق من تقويم كفاءات ، بمعنى أن الأمر لا يتطلب فقط استدعاء معارف وإنما يتعدى ذلك إلى توظيفها واستعمالها في وضعية مشكلة معقدة.

وعليه فإن التقويم وفق هذه البيداغوجيا يعتبر تقويما تكوينيا يندمج في العملية التعليمية ولا ينفصل عنها ، كما أنه لا يقتصر فقط على الاختبارات التحصيلية التقليدية، وإنما يعتمد أساليب متعددة وأدوات متنوعة تتنوع حسب السلوك المراد تقويمه، وتتجلى هذه الأساليب التقويمية في الملاحظة والمقابلة والواجبات المنزلية والاختبارات الشفوية والبحوث وجميع الإنجازات التي يمكن أن يقوم بها الطلبة.

إنطلاقا من هذه الميزات التي يتميز بها التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات فإننا نريد أن نتعرف على واقع العملية التقويمية في المدرسة الجزائرية ،ولقد اخترنا مادة التربية الإسلامية باعتبار ان هذه المادة تعتبر مادة أساسية يدرسها المتعلم في جميع مراحل التعليم. كما انها تعتبر مادة من المواد الاجتماعية التي يسعى المجتمع من خلالها المحافظة على هويته الثقافية.

ومن ثم فان الإشكالية المطروحة في هذه الدراسة تتضمن التساؤلات التالية:

1–1– ماهي أساليب التقويم التي يعتمدها المدرسون في مادة التربية الإسلامية؟

1–2– هل هناك تطبيق للتقويم المستمر كما تتطلبه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ؟

1–3– هل يختلف تطبيق التقويم المستمر باختلاف المرحلة التعليمية ؟

- تعريف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءاتL'approchepar Compétence:

قبل التعرض إلى تعريف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يجدر بنا أن نتعرض قبل ذلك الى بعض المصطلحات المستعملة والمتداولة في إطار هذه البيداغوجيا.

1- المقاربة Approche:

تعرف المقاربة بأنها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة ، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما ، وقد استخدمت في هذا السياق للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها من اجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة(هني 2005 ص107).

وتعرف المقاربة كذلك بأنها تصور مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة و وسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية. (حاجي 2005 ص11).

يلاحظ بان هذين التعريفين يحملان نفس المعنى حيث أنهما ينظران إلى المقاربة على أنها الطريقة المعتمدة لتحقيق غرض ما في المجال التعليمي ، بينما هناك من يعتمد المعنى اللغوي لكلمة المقاربة ومن ثم فهو يرى بان المقاربة تعني جعل التلميذ أكثر قربا إلى كفاءته بمعنى أن هناك جهدا يبذل من طرف المعلم قصد تقريب التلميذ إلى كفاءته أي إلى ميزاته العقلية والجسدية.(جريري و بوشلالق 2006 ص139).

وحتى يتم الجمع بين المعنيين اللذين تتضمنهما التعريفات السابقة نقول بان المقاربة هي الطريقة المعتمدة في العملية التدريسية لتقريب المتعلم إلى كفاءته أي الطريقة التي تدفع المتعلم إلى استثمار واستغلال ما يمتلكه من قدرات وإمكانيات.

2-5-2- الإدماج Intégration:

يعرف الإدماج بأنه نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعليمية تتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي بناها المتعلم في سياقات تعلمية مجزأة ضمن حصصها تشملها الوحدة التعليمية، وهي تستهدف إدماج ما تم اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة (تمارين متنوعة) قصد إعطائها معنى في حياة المتعلمين، فنشاط الإدماج في القراءة مثلا يتناول تطبيقات مختلفة تشمل القراءة والتعبير والتواصل والكتابة والإملاء.

والإدماج بهذا المعنى ينقسم إلى قسمين:

الإدماج العمودي: وهو الذي يستهدف الإدماج بين مكونات الكفاءة ذاتها وبين مختلف كفاءات المادة الواحدة وبين مختلف كفاءات المجال الواحد.

الإدماج الأفقي: وهو الذي يستهدف الإدماج بين كفاءات ترتبط بمجالات التعلم المختلفة.

2-5-3- وضعية/ مشكل Situation - Problème:

وهي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى نتائج ، وينبغي أن يكون فيها السياق والناتج جديدين أو أحدهما على الأقل، وتستدعى الوضعية/المشكل القيام بمحاولات مثل بناء فرضيات، وطرح تساؤلات والبحث عن حلول وسيطة تمهيدا للحل النهائي ومقارنة النتائج وتقييمها ، ومن بين ما تتطلبه الوضعية تنظيم التدريس الذي يقوم على إيقاظ دافعية وفضول المتعلم عبر التساؤل، و وضعه في وضعية بناء للمعارف وهيكلة المهمات، لكن يوظف كل متعلم العمليات الذهنية المستوجبة قصد التعلم. (حاجي 2005 ص12).

2-5-4- مؤشر الكفاءة L'indicateur de compétence:

يعرف مؤشر ،الكفاءة بأنه السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس الذي يبرز من خلال نشاط التعليم تعبيرا عن حدوث فعل التعلم أو التحكم في مستوى الكفاءة المكتسبة ويتحقق في جزء أو حصة من حصص الوحدة التعلمية ومن خلال مجموع المؤشرات المرتبطة بالكفاءة الواحدة يمكن التأكد من تحقق الكفاءة المستهدفة أو عدمها (وزارة التربية الوطنية 2003 ص34).

ونشير هنا إلى أن عملية التقويم في إطار بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعتمد على مؤشر الكفاءة لأنه قابل للملاحظة والقياس كما جاء في التعريف.

بعد أن تعرضنا إلى أهم المصطلحات المتداولة في هذا المجال نعود الآن إلى تعريف بيداغوجيا التدريس بالكفاءات.

تعرف هذه البيداغوجيا بأنها نموذج من نماذج التدريس يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الاستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية من اجل دمجه في محيطه ومن أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي. (بوعلاق 2005 ص178).

وتعرف كذلك بأنها إطار عمل يقود المتعلم إلى حل مشكلات معينة(Roegiers 2004 p122)

كما تعرف كذلك بأنها بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات ، وتعقد في الظواهر الاجتماعية ، ومن ثم فهي إختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها ، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. (فريد 2005 ص11).

يلاحظ من خلال هذه التعاريف بانها تركز على ربط المدرسة بالحياة وتعطي للعملية التعلمية بعدها الوظيفي بحيث يمكن أن يستغلها المتعلم وان يوظفها داخل المدرسة وخارجها.

ولا يفهم من ذلك بان بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تدير ظهرها للمعارف وإنما على العكس من ذلك فهي تعطي أهمية بالغة للمعارف لكنها تعتبرها كموارد يمكن تجنيدها لمواجهة مشكلات معينة. (Roegiers 2004 p120)

والتجارب تطلعنا يوميا على أشخاص ذوي معارف وقدرات غير أنهم لا يحسنون تجنيدها في وضعية عمل بشكل مفيد ، وفي الوقت المناسب(المركز الوطني للوثائق التربوية 2003 ص05).

وهذا ما يعاني منه الطلاب حينما يتخرجون من الجامعات والمؤسسات التكوينية، حيث يجدون أنفسهم عاجزين عن استغلال معارفهم واستثمارها حسبما تتطلبه الحياة المهنية.

2-6- خصائص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

وانطلاقا من ذلك فان بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تتميز بالخصائص التالية:

1-تفريد التعليم أي ان التعليم في إطار هذه المقاربة يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ كما يشجع على استقلالية المتعلم ويفسح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره.

2- حرية المدرس واستقلاليته ، تمتاز هذه البيداغوجيا بأنها تحرر المدرس من الروتين وتشجعه على إختبار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.

3- التقويم البنائي ، أي أن التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعليمية ، والمهم في العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرد المعرفة.

4- تحقيق التكامل بين المواد أي أن الخبرات التي تقدم للمتعلم تقدم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة(وزارة التربية الوطنية 2004 ص17).

وبالإضافة إلى الخصائص السابقة فأنها تتميز كذلك بما يلي:

1- النظر إلى الحياة من منظور عملي.

2- التخفيف من محتويات المواد والأنشطة الدراسية.

3- تفعيل المضماين والمحتويات في المدرسة والحياة.

4- تثمين المعارف وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

5- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية (وزارة التربية الوطنية 2001 ص5).

والجدول التالي يوضح بالضبط المميزات التي تتميز بها هذه المقاربة كما يوضح الفرق بينها وبين المقاربات التقليدية:

المقاربات التقليدية	المقاربة بالكفاءات
1- منطق التعليم والتعلم.	1- منطق التعليم والتكوين.
2- مبدأ الاكتساب للمعارف	2- مبدأ حل المشكلات.
3- الاعتماد على جميع الوضعيات القريبة والبعيدة.	3- الاعتماد على وضعيات ذات دلالة.
4- الاهتمام بالنتيجة.	4- أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة.
5- الاهتمام بالعمل الفردي أولا ثم الجماعي.	5- الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي معا.
6- الربط الآلي والتراكمي.	6- الإدماج الفعلي الأفقي والعمودي.
7- أولية الجزء عن الكل.	7- النظرة الشمولية والكلية.
8- غياب ربط المعلومات بالواقع وان كان فهو شكلي.	8- ربط المدرسة بالواقع.
9- اعتماد المعيار كمرجع.	9- اعتماد المحك كمرجع.
10- نتعلم لنتعرف.	10- نتعلم لنتصرف.

الجدول رقم (01) يوضح الفرق بين المقاربة الجديدة والمقاربات التقليدية.

2-7- أهداف التدريس بالكفاءات:

يهدف التدريس بالكفاءات التي تحقيق ما يلي:

1- إفساح المجال للمتعلم ليبرز قدراته ويعبر عن ذاته.

2-العمل على تنمية استعدادات المتعلم وقدراته ، وتوجيهها توجيها ملائما.

3- تدريب المتعلم على ممارسة التفكير والربط بين المعارف في المجال الواحد وتوظيفها لحل مشكلة ما في وضعية معينة.

4- تجسيد وترجمة المكتسبات التي اكتسبها المتعلم في سياقات واقعية حقيقية.

5- جعل المتعلم يدرك التكاملية القائمة بين المعارف والتداخل الموجود بين مختلف الحقول المعرفية

6- جعل المتعلم قادرا على استخدام مختلف الأدوات والمصادر لاكتساب المعارف.(حاجي 2005 ص22).

وبالإضافة إلى ذلك فان بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تهدف إلى تحديد الكفاءات التي ينبغي أن يتحكم فيها المتعلم في نهاية كل سنة دراسية وكذا في نهاية التمدرس الإجبارية ، كما تهدف كذلك إلى إعطاء معنى إلى التعلم وجعل المتعلم يدرك ما تعلمه في المدرسة. (Roegiers 2004 p106)

2-8- الأسس العلمية لطريقة التدريس بالكفاءات:

نظرا للعلاقة القائمة بين التربية وعلم النفس، ونظرا للتأثير المتبادل بينهما ،فإن أي تغير في المفاهيم النفسية يتبعه تغير مباشرة في الممارسة التعليمية في مجال التعليم عامة وفي مجال التدريس بصفة خاصة. فلما كانت سابقا النظرية السلوكية التي تفسر سلوكات الإنسان على أنها استجابات لمؤثرات خارجية، كانت العملية التدريسية تقوم على اعتبار العملية التعليمية عملية آلية تخضع لنظام المثير والاستجابة لكن الدراسات في علم النفس بعد ذلك أثبتت بان سلوك الإنسان ليس مجرد عملية آلية كما ترى ذلك المدرسة السلوكية وإنما ، هو إنتاج ذاتي، تلعب الذات دورا كبيرا في إفرازه.

ومن ابرز النظريات التي تتضمن هذه المعاني والتي تمثل الخلفية العلمية لبيداغوجيا

التدريس بالكفاءات النظريات التالية:

2-8-1- النظرية المعرفية: Cognitif Theory

ترتبط طريقة التدريس بالكفاءات بالنظرية المعرفية التي وضع أسسها علماء النفس الجشتالتيون والمعرفيون الأوائل مثل(بياجيه Piajet) و(برونر Bruner) و(ازوبل Auzobel)...الخ. إذ أن المعرفين يرون أن السلوك وظيفة للفرد ويؤكدون على أن البيئة المعرفية لا تتألف فقط من المعرفة السابقة للتعلم ولكنها تتضمن بالإضافة إلى ذلك الاستراتيجيات التي يوظفها الفرد لمعالجة الموقف التعليمي الراهن، وهذا يعني أن هناك تفاوتا بين المتعلمين على الرغم من تشابه ظروفهم الخارجية، ذلك أن الاستراتيجيات التي يمتلكونها هي المسئولة عن معالجة الموقف التعليمي

الراهن وهذا يعني أن هناك تفاوتا في بناهم العقلية. وعلى هذا الأساس فإن المعرفيين يركزون كثيرا في أية عملية تعليمية على الإمكانيات الذاتية للمتعلم. (قلي 2003 ص116).

2-8-2- النظرية البنائية: Structure Theory:

ترتبط كذلك طريقة التدريس بالكفاءات بالنظرية البنائية التي يتزعمها(جان بياجيه John Piajet) والتي ظهرت لتصحيح وتعديل الرؤية السلوكية للتعلم ، ومن أهم الانتقادات التي وجهها (بياجيه) إلى النظرية السلوكية في هذا المجال والتي تدل على أن سلوك الإنسان ليس مرتبطا في جميع الحالات بمؤثر خارجي، وجود نشاط عصبي مستقل عن كل استثارة خارجية ، أي انه ليس من الضروري أن يكون هناك مثير ليحدث نشاط عصبي ما على مستوى شخصية الإنسان، بالإضافة إلى ذلك أن المثير الخارجي في نظر (بياجيه) ليست له أية فعالية ما لم يكن هناك إستعداد على مستوى الذات.

يستنتج من هذا انه إذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة آلية من منظور سلوكي فإنها من المنظور البنائي تعتبر علاقة دينامكية. ولذلك فإن النظرية البنائية تقوم في الأساس على فكرة أن إدراك الخبرات والمثيرات البيئية الجديدة ليست مجرد عملية تسجيل سلبي لما هو مدرك ، بل هو عملية تغيير للمدركات الجديدة تعتمد على المخططات والبنى المعرفية المنظمة المتوافرة لدى الشخص، وتهدف إلى جعل هذه المدركات مناسبة للبنى المعرفية الموجودة فعلا ، حيث تغدو جزءا من التنظيم المعرفي. هذه العملية يطلق عليها (بياجيه) التمثل Assimilation وهي تشبه عملية المضغ والهضم التي تهدف إلى تحويل الطعام إلى شيء يستطيع الجسم تمثله واستخدامه، أي تحويل الطعام إلى مواد تساهم في تكوين الجسم ذاته ، والتمثل إذا هو عملية تحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي السابق الذي يمتلكه الفرد ودمجها في هذا التنظيم. فالتمثل بهذا المعنى هو تكييف للوضع مع البنية المعرفية القائمة(نشواتي 1998 ص154).

2-8-3- نظريـــة معالجـــة المعلومـــات: Information Processing Theory

في الحقيقة هناك عوامل عديدة أدت إلى ظهور هذه النظرية غيـــر أن أكثـــر العوامل أهمية هو الأبحاث المتطورة التي حدثت في مجال الإعلام الآلي، وذلك نظرا للتشابه الكبير بين الحاسوب والذاكرة الإنسانية في معالجة المعلومات ، فـــإذا كـــان الحاسوب يؤدي وظيفته من خلال المرور بثلاث مراحل وهي:

1- مرحلة إدخال المعلومات Input حيث يستقبل الحاســـوب المعلومـــات مـــن الخارج.

2- مرحلة المعالجة وتنفيذ البرنامج Programme Exécution وفيها يتعامـــل الحاسوب مع المعلومات بلغته الخاصة ويعيد تنظيمها ثم يخزنها.

3- مرحلة إخراج المعلوماتOut.put حيث يقوم الحاسوب في هـــذه المرحلـــة بإخراج النتائج وهي المحصلة النهائية لعمله.

كذلك الأمر بالنسبة للإنسان فإنه يمر بهذه المراحل في معالجته للمعلومـــات وتتمثل هذه المراحل في:

مرحلة تسجيل المعلومات التي يستقبل فيها المثيرات الخارجية عبر الحواس.

مرحلة التخزين Stockage التي يقوم فيها بترميـــز المعلومـــات وتخزينهـــا بطريقة منظمة.

مرحلة الاسترجاع التي يقوم فيها الإنسان باسترجاع المعلومـــات وتوظيفهـــا بحسب المواقف التي يواجهها. إذا فعملية التعلم عند الإنسان تتـــأثر إيجابـــا أو ســـلبا بالكيفية والظروف التي تمت فيها هذه العمليات والتي بطبيعة الحال يلعب فيها العامل الذاتي الشخصي دورا بارزا، ومن ثم فإن هذه النظرية تنطلق من أن التعلم محكـــوم بالطريقة التي تستقبل بها المعلومات وكيفية تخزينها واسترجاعها مرة أخـــرى عنـــد الحاجة إليها. (سليم 2003 ص453).

انطلاقا مما سبق يمكن أن نخلص إلى أن النظريات جميعها تقوم على ثـــلاث معطيات أساسية:

1- أن عملية التعلم ليست مجرد استقبال لمثيرات معينة ، و الاستجابة لها بطريقة آلية كما تدعى ذلك النظرية السلوكية ، وإنما هي عملية بناء يقوم بهـــا المـــتعلم اعتمادا على ما يمتلكه من قدرات ذاتية.

2- تقوم هذه النظريات في الأساس على علم النفس المعرفي الذي يؤكد على أهمية المعالجة الذاتية للمواقف والمشكلات.

3- تعتمد عملية التعلم وفق هذه النظريات على الاستراتيجية التي يضعها المدرس لمساعدة المتعلم في بناء المعرفة وليس استقبال المعرفة ، وهذه المعطيات الثلاثة هي التي تمثل الخصائص الأساسية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

2-9- بناء المناهج الدراسية وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات:

يعرف المنهاج وفق هذه البيداغوجيا الجديدة بأنه مجموعة من العمليات المخططة من اجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق وإستراتيجيات التعلم وتقييمه وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية االبصرية وغيرها. (حثروبي 2002 ص23).

وانطلاقا من هذا التعريف فان المنهاج الدراسي في إطار المقاربة بالكفاءات يتميز بالخصائص التالية:

1- إنها تخصص مساحة كبيرة للمتعلم للقيام بمجموعة من النشاطات التي تسمح له ببناء المعارف وكذا تطبيقيها وتوظيفها في مواقف جديدة.

2- تجعل المؤسسات التعليمية منفتحة على المحيط الاجتماعي وذلك بالاتصال بالمؤسسات المتواجدة في المجتمع والاحتكاك بها من خلال الزيارات والتربصات.

3- تعمل على تخريج متعلمين مؤهلين من الناحية الاكاديمية.

4- تعمل على تحسين مستوى التعليم وذلك من خلال قياس كفاءات فعلية حقيقية وليس مجرد معلومات يمتلكها المتعلم.

5- تسعى إلى تزويد المتعلم بالعديد من الكفاءات التي تساعد على التكيف مع المتغيرات والفهم الصحيح للمشكلات التي تواجهه والقدرة على معالجتها وحلها.(حاجي 2005 ص27).

بناء على الخصائص السابقة يكون المنهاج وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات قد انتقل من مفهوم البرنامج الذي كان يركز أساسا على المعارف والمعلومات إلى مفهوم المنهاج الذي يتضمن جميع العمليات التكوينية التي يقوم بها المتعلم تحت مسؤولية المدرسة والتي من شأنها أن تثري تجربته خلال فترة تعليمية معينة.

والجدول التالي يوضح الفرق بين مفهوم البرنامج في المقاربة التقليدية ومفهوم المنهاج الذي تعتمده المقاربة الجديدة:

مفهوم البرنامج	مفهوم المنهاج
1- يبني على المحتويات ، أي ما هي المضامين اللازمة لمستوى معين.	1- يبني على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات ، أي ماهي الكفاءات المراد تحقيقها لدى التلميذ في مستوى معين.
2- مبني على منطق التعليم والتلقين، أي ماهي كمية المعلومات والمعارف التي يقدمها المعلم للتلميذ.	2- مبنى على منطق التعلم، أي ما مدى التعلمات التي يكتسبها المتعلم من خلال الاشكاليات التي يطرحها المعلم وما مدى تطبيقها في المواقف التي يواجهها المتعلم في حياته اليومية والدراسية.
3- الطريقة المعتمدة هي طريقة التعميم أي أن كل التلاميذ سواسية.	3- الطريقة المعتمدة هي بيداغوجية الفروق الفردية ومن ثم مراعاتها أثناء العملية التعليمية.
4- اعتماد التقويم المعياري التحصيلي الذي يقوم على تذكر المعارف بدلا من توظيفها.	4- اعتبار التقويم عنصرا مواكبا لعملية التعليم فهو تقويم تكويني يهتم بدرجة اكتساب الكفاءة وتوظيفها في مواقف معينة.

جدول رقم (02) يوضح الفرق بين مفهوم البرنامج في المقاربة التقليدية ومفهموم المنهاج في المقاربة الجديدة.

2-10- طريقة التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

إن طرائق التدريس التي تعتمدها هذه المقاربة هي الطرائق النشيطة التي تقوم على المباديء التالية:

1- وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية.

2- بحث المشكل ومعالجته بطريقة جماعية.

3- مراعاة الفروق الفردية.

4- عدم تدخل المدرس كملقن للمعارف والمعلومات وإنما كموجه لنشاط المتعلم.

5- مراقبة النتاج النهائي للمتعلم وتقويمه. (حثروبي 2002 ص81).

ومن بين الطرائق الفعالة التي تعتمدها هذه المقاربة لتحقيق تدريس مثمر:

2-10-1- **طريقة المشروعات:** التي تقوم على أساس تشجيع المتعلمين على التقصي والاستكشاف والمساءلة والبحث عن حلول لقضايا شائكة كما أنها تشجع على إظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم من المجرد إلى التطبيق من ناحية وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى.(حاجي 2005 ص37).

2-10-2- طريقة المشكلات: وهي طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة وتعد آلية لبناء المعرفة ، كما أنها تركز على نشاط المتعلم حيث تفسح له المجال للتفكير(حاجي 2005 ص38).

2-11- وضع المدرس في العملية التعليمية في إطار بيداغوجيا التدريس بالكفاءات

إن المدرس في إطار التدريس بالكفاءات كما قلنا سابقا لا يقوم بدور الملقن للمعارف وإنما يقوم بدور الموجه والمشرف على النشاط التعليمي، كما يقوم بتحضير وتهيئة المواقف التي تسمح للمتعلم بان يعبر عن شخصيته في ممارسته لأي نشاط تعليمي ، كما يقوم بتحضير وتهيئة المواقف التي تسمح للمتعلم بان يعبر عن شخصيته في ممارسته لأي نشاط تعليمي ، وهذا الأمر يتطلب توفر جملة من القدرات في شخصية المدرس نذكر منها ،أن يكون قادرا على:

1- توفير وضعيات تعليمية مناسبة يمارس فيها المتعلم تعلمه بكيفية نشطة ومتحمسة.

2- توفير المحيط والجو المساعدين على التعلم كإحضار الوسائل المسهلة للقيام بالنشاط التعليمي المستهدف.

3- تكوين علاقات حميمية مع تلاميذه أساسها البعد الإنساني وليس البعد الأستاذي الذي لا يؤدي إلا إلى تكوين علاقات مزيفة تجعل هذا الأخير يرتدي قناعا يخفي حقيقته ويتصرف وفق إنتظارات المدرس وليس من ذاته واهتماماته.

4- انصهار المدرس في المتعلم لرؤية الأمور بعين هذا الأخير حتى يتفهم كينونته ، ومن ثم عليه أن ينصت إليه ليس الإنصات الحسي أي السماع إلى أرائه وأفكاره وإنما الإنصات إليه كشخص وكذات لها مشاعر ولها أحاسيس ولها رؤية مستقلة.

5- إن يجسد السلوك الديمقراطي في القسم وان تكون له معرفة جيدة بديناميات الجماعة.

6- الانتقال من وظيفة التحكم المطلق في الموقف التعليمي إلى وضع التفاوض مع المتعلم فيما يخص توزيع الأدوار، بحيث يهدف هذا التفاوض إلى تحقيق الفهم المتبادل والاحترام الكامل للأدوار وقواعد التنظيم والأشغال التي تحكم الموقف.

والخلاصة أن المدرس في إطار هذه المقاربة يقوم بدور المنشط حينما تحتاج مجموعة التلاميذ إلى حل لأحدى المشكلات ، والمستشار حينما يحتاج إلى إجراء تنظيم والاختصاصي بضروب المعرفة حينما تنشأ عقبة ما ، وهكذا ينخرط المدرس في لعبة ينتقل فيها من منطق التعليم إلى منطق التكوين(حاجي 2005 ص54).

2-12- التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

2-12-1- تعريف التقويم لغة وإصطلاحا:

يعرف التقويم لغة بأنه التقدير، فنقول قومت المتاع بكذا دينار أي قدرت قيمته، ويعرف كذلك بأنه التعديل فنقول قوم الشيء أي عد له وجعله مستقيما.

وفي المجال التربوي يعني قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة ، بما في ذلك أعمال الطلاب ونشاط الإدارة التربوية وغير ذلك من وجوه العمل التربوي ، وتتضمن عملية التقويم التعرف على مدى فاعلية المؤثرات والعوامل المختلفة في تحقيق الأهداف. (العيسوي 2003 ص50).

ومن المعلوم أن هناك الكثير من التعاريف التي تناولت موضوع التقويم في المجال التربوي نذكر منها التعاريف التالية:

- **تعريف J.M.Deketele:**

التقويم هواستقاء وجمع معلومات كافية تتصف بالصدق والثبات والملاءمة وتحديد التطابق بين مجموع المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للأهداف التي حددت عند الانطلاق قصد اتخاذ القرار الملائم.

- تعريف دولانشير: التقويم هو تقدير بواسطة نقطة.

تعريف وزارة التربية الوطنية لكبيك (بكندا). التقويم هو مقارنة النتائج المحققة بالنتائج المنتظرة.

- **تعريف ديكاتل** :التقويم هو جمع معلومات وجيهة صالحة وكافية.

- **تعريف بربي:** التقويم هو عمل مقصود ومنظم اجتماعيا يؤدي إلى إبداء حكم تقويمي(سعد لعمش 1999 ص19).

2-12-2- أهداف التقويم:

هناك أهداف كثيرة يرجى تحقيقها من خلال عملية ، التقويم نذكر منها على سبيل الحصر لا القصر:

1- اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة.

2- صياغة الأهداف التربوية وتعديلها على ضوء التجربة والتطبيق اللذين يكشفان عادة عن الخطأ والخلل.

3- العمل على تحسين وتعديل وتحديث المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس بما يساعد على تحقيق الأهداف.

4- الوقوف على مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة في تحقيق أهدافها.

5- تشخيص الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والمدرسة والعمل على مواجهتها ومعالجتها.

6- الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم وكذا الكشف عن أخطائهم لتلافيها مستقبلا.

7- الوقوف على ما أحدثته عملية التعلم من تعديل وتغير في سلوك المتعلم.

8- نقل المتعلمين وتوجيههم من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى بما يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم. (الجميل وجابر 2000 ص33).

2-12-3- أسس التقويم:

هناك أسس معينة ينبغي مراعاتها لضمان سلامة العملية التقويمية في العملية التربوية وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

1- الشمول: وبقصد بذلك أن يشمل التقويم جميع العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية أي أن يشمل المعلم والمتعلم والمنهاج والطرائق والوسائل والمدرسة ومرافقها، ويقصد به كذلك أن لا يقتصر على الجانب المعرفي بل يشمل جميع جوانب الشخصية الانفعالية والاجتماعية والجسمية والعقلية....الخ.

2- الاستمرارية: ويقصد بذلك ان يساير العملية التعليمية من خلال المتابعة المستمرة لسلوك التلميذ ومن خلال الامتحانات اليومية والشهرية والنصف سنوية والنهائية ومن خلال متابعة غياب التلاميذ وحضورهم و مناقشتهم ودراسة مشكلاتهم....الخ.

3- التعاون: ويقصد بذلك أن يتعاون الجميع في متابعة التلميذ وتقويمه بما في ذلك المدرسون والإدارة بل حتى أولياء التلميذ بإمكانهم أن يشاركوا من خلال متابعة نتائج أبنائهم وكذا متابعة التحسن والتدهور الذي يطرأ عليهم و إتصالهم المتواصل مع المدرسة في كل ما يتعلق بأبنائهم.

4- تنويع وسائل التقويم: إن تجسيد شمولية التقويم لجميع جوانب شخصية المتعلم يتطلب تنويعا في أساليب التقويم بما يتناسب مع الجانب المراد تقويمه وهذا يعني أن لا يقتصر التقويم على الاختبارات التحصيلية التي تقيس الجانب المعرفي وإنما يتعداها إلى استعمال أساليب أخرى مثل الملاحظة والمقابلة واختبارات الذكاء والشخصية....الخ.

5- مراعاة الفروق الفردية: ويعني ذلك أن تقوم عملية التقويم على مبدإ أن المتعلمين يختلفون عن بعضهم في استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم كما يختلفون في التحصيل وفي طرق التعبير عن أنفسهم ويختلفون كذلك في الدافعية وفي الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم، كل ذلك يجب أخذه بعين الاعتبار في عملية التقويم. (عريفج ومصلح 1999 ص38).

بعد أن تطرقنا إلى تعريف التقويم لغة واصطلاحا وأهدافه وأسسه ، نتطـــرق الآن إلى التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

- التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

ذكرت الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم A.A.A.S

American Association for the advancement of Science

أن أية محاولة للإصلاح التربوي يجب أن تتضمن إصـــلاح تقيـــيم الطـــلاب باعتباره هدفا رئيسيا. (الخليلي 1997 ص118).

وعلى هذا الأساس فان الإصلاحات التي شهدتها المنظومـــة التربويـــة فـــي الجزائر لم تقتصر على جانب معين وإنما شملت جميع الجوانب بما في ذلك جانـــب التقويم.

فالتقويم قبل تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كان يتصـــف بالمواصـــفات التالية:

1- التركيز على الوظيفة الرقابية للتقويم على حساب الوظيفة الأساسية للتقويم ألا وهي تعديل مسار عملية التعليم والتعلم.

2- اعتبار عملية التقويم مجرد عملية قياس لمعارف مكتسبة بدلا من وضع تقويم التعلمات وفقا لأهداف بيداغوجية محددة بوضوح ومرتبطة بمستويات معينة لتنمية الكفاءات.

3- إستخدام التقويم لأغراض إدارية تنظيمية محددة مثل الإجازات التـــي تمـــنح للطلبة أو العقوبات التي تقتضي فصلهم أو إعادتهم الســـنة الدراســـية أو إعـــادة توجيههم.

4- غياب ملاحظات ذات طابع نوعي تعد أكثر تعبيرا عن مستويات تحصـــيل التلاميذ.([1]).

لكن بعد تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات صار التقويم يحمل مفهوما مخالفـــا ومعنى مغايرا.

إن التقويم في إطار البيداغوجيا الجديدة يختلف تماما عما كـــان عليـــه فـــي البيداغوجيا التقليدية ، فالتقويم سابقا كان ينطلق من تقويم معارف ، وعليه فان الأمـــر

1- (المنشور رقم:2039/و.ت.و/أ.ع).

كان يقتضي اختبار المتعلم في وضعيات تستدعى معارف، بينما التقـويم فـي ظـل المقاربة الجديدة فإنه ينطلق من تقويم

كفاءات، ومن ثم فإن الأمر لا يتطلب استدعاء معـارف بقـدر مـا يتطلـب توظيف هذه المعارف وحسن استعمالها في وضعية مشكلة معقدة.

إنطلاقا من ذلك فإن التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفـاءات يعـرف بأنه عملية إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعليم المختلفة.([2]).

وهناك تعريف أخر شامل تضمنه المنشور الوزاري الصادر بهذا الشأن والذي يعتبر التقويم ليس مجرد أداة مساعدة أو وسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي، بـل هـو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجها ضمن دنياميكيـة شاملة لإحداث تغيير نوعي.([3]).

وبناء على هذا المعنى الجديد الذي يتضمنه مفهوم التقـويم فإننـا نسـتخلص الخصائص التالية للتقويم في إطار المقاربة الجديدة، وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

1- لا يرتكز التقويم بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما يرتكز على التنمية الشاملة للمتعلم.
2- يقوم على وضع التلميذ في وضعية يدعى فيها إلى إنجاز عمل شخصي ، فيوظف فيه جملة من مكتسباته القبلية.
3- الاختبار في إطار هذه البيداغوجيا يكشف عـن مسـتوى الأداء ضـمن وضعيات معينة.(إشكاليات).
4- الاختبار يقيس بناء الكفاءات بين المستويات الدراسية في شكل عمـودي و أفقي (إدماجي).
5- الشهادة في إطار هذه البيداغوجيا تعكس كفاءة الأداء عند التلميـذ ضـمن برنامج محدد.
6- يرتبط التقويم دوما ببرامج التكوين في إطار منسجم مع الوسط الذي يطلق فيه.
7- يشتمل التقويم على جميع الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

2- مداخلة لبن يونس في ملتقى الكفايات بجامعة عمار اثليجي الاغواط.
3- المنشور رقم:2039/و.ت.و/أ.ع.

والجدول التالي يتضمن مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات.

التقويم التقليدي	التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات
1- تقويم القدرة على التخزين والاستعراض للمعارف النظرية.	1- تقويم القدرة على جودة الأداء وتوظيف المكتسبات واستثمارها ضمن وضعية جديدة له دلاله بالنسبة للتلميذ.
2- إختبارات تحصيلية تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه وإستظهاره (كفاءة الحفظ والاستظهار).	2- اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات (إشكاليات) (كفاءة الأداء).
3- التركيز على الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر.	3- التركيز على بناء الكفاءات بشكل إدماجي.
4- تبرهن الشهادة على النجاح الدراسي.	4- تبرهن الشهادة على كفاءة لأداء ضمن برنامج محدد.
5- التقويم مرتبط دائما بنسبة نجاح محددة.	5- التقويم مرتبط ببرنامج تكويني في إطار منسجم مع الوسط المحيط.
6- التقويم مرتبط بالمحتوى الدراسي.	6- التقويم يشمل كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

جدول رقم (03) يتضمن المقاربة بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات.(هني 2005 ص191).

2-12-4- مبادي التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

إن التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يقوم على المباديء التالية:

1- لا يتناول التقويم معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة.

2- إدماج الممارسة التقويمية في المسار التعليمي لاكتشاف الثغرات المعرقلة للتعلم ، ومن ثم فإن الخطأ وفق هذه البيداغوجيا لا يمثل عجزا وإنما هو علامة على صعوبات ظرفية يعاني منها المتعلم يقتضي الأمر التدخل لمعالجتها من اجل ضمان سيرورة حسنة للتعلمات اللاحقة.

3- اعتماد أساليب التقويم التحصيلي على جمع معلومات موثوق منها و وجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة قصد التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.

4- تدعيم التنقيط العددي للنتائج المدرسية في العملية التقويمية بملاحظات ذات مدلول نوعي لضمان علاقات بنائية بين التلميذ والمعلم والولي.

5- اعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته في التعلم وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.([4]).

6- ممارسة العمليات العقلية العليا وذلك بتكليف التلاميذ بأنشطة تتطلب حلا لمشكلات أو إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات بما يتناسب دائما مع مستواهم العقلي.

7- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بتوفير العديد من الأنشطة التقييمية التي تساعد على تحديد مستوى الإنجاز الذي حققه كل طالب على حده.

8- توفير الأنشطة الجماعية التعاونية التي تسمح للطلاب بأن يتعاونوا مع بعضهم البعض.(الخليلي 1997 ص122).

2-12-5- أنواع التقويم:

ينقسم التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات إلى ثلاثة أقسام وهي كالتالي:

2-12-4-1- التقويم التشخيصي Evaluation diagnostique:

ويكون هذا النوع من التقويم في مرحلة إنطلاق العملية التعلمية وذلك لمعرفة قدرات التلميذ التحصيلية ومدى تملكه للمكتسبات القبلية(معارف ، مصطلحات،مهارات....الخ) وارتباطها بالوضعية الجديدة، وقدرة التلميذ على توظيفها في بناء المعارف الجديدة ومن ثم فإن التقويم في هذه المرحلة يقوم بوظيفة توجيه التعلمات التي تسمح للمدرس بان يتأكد من إمتلاك المتعلم للكفاءات القبلية لبناء تعلمات جديدة وذلك من اجل ضمان انطلاقة سليمة وموفقة.

وفي هذا النوع من التقويم يمكن استعمال بالإضافة إلى الاختبارات المعرفية اختبارات القدرات والاختبارات الشخصية لاعتمادها في عمليتي الاختيار والتوجيه. (Ait.Boudaoud.1999 p42)

2-12-4-2- التقويم التكويني Evalution Formative:

ويحدث هذا النوع من التقويم أثناء بناء التعلمات حيث يقوم المدرس خلال هذه المرحلة بتصحيح ومعالجة أي خلل يظهر أثناء ممارسة العملية التعلمية، لان التقويم في إطار هذه المقاربة يساير العملية التعليمية ولا يتخلف عنها، فهو تقويم بنائي تتبعي، ومن هنا نستنتج بأن التقويم في هذه المرحلة يقوم بوظيفة تعديل التعلمات

4- (منشور رقم:2039/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في:2005/03/28).

الخاطئة إنطلاقا من مبدإ أن الخطأ لا يمثل عجزا يحول دون استمرار عملية التعلم بقدر ما يمثل صعوبة آنية مؤقتة تقتضي من المدرس أن يكشفها في حينها وان يقدم العلاج المناسب لضمان السيرورة الحسنة للعمليات التعليمية. ويجدر بنا أن نذكر هنا بان التقويم التكويني يعد وسيلة لتطوير استقلالية المتعلم وتمكينه من تقويم ذاته بموضوعية Autoévaluation objective كما يعتبر كذلك وسيلة لتعليم المتعلم كيف يقود تعلماته لإنجاز أعماله (Frédérique marcillet 2000 p52)

2-12-4-3- التقويم النهائي: Evaluation Finale

وعادة ما يكون هذا التقويم في نهاية حصة دراسية أو مرحلة دراسية، والهدف من هذا النوع من التقويم بطبيعة الحال هو معرفة مدى تملك التلاميذ للكفاءات المقصودة ، وعليه فان التقويم بهذا المعنى يقوم بوظيفة إلاشهاد على التعلم بمعنى الحكم على حدوث التعلم أو عدم حدوثه.

ومن الأمثلة على هذا التقويم الإختبارات التي تجرى في نهاية الطور والزيارات التفتيشية والأحكام المتعلقة بمشروع ما ، كل هذه يمكن اعتبارها بمثابة التقويم النهائي. (Ait Boudaoud 1999 p 42)

من خلال السؤال المفتوح الذي طرحه الباحث حول التقويم المستمر.

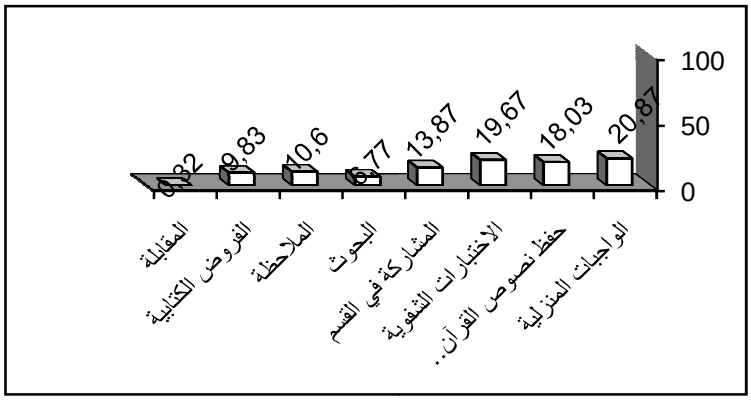
- عرض نتائج الدراسة الخاصة بالفرضية الأولى:

وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

نتوقع أن تقتصر عملية التقويم على بعض الأساليب التقليدية المعتادة مثل حفظ النصوص والواجبات المنزلية والاختبارات الشفوية ، ولاختبار هذه الفرضية تم حساب التكرار والنسب المئوية وكانت النتائج كما يبينها الجدول التالي:

أساليب التقويم	ك نعم	%نعم	ك لا	% لا	ك²	د.ح	مستوى الدلالة
الواجبات المنزلية	191	20.87	724	79.12	310.48	1	دالة
حفظ نصوص القرآن والسنة	165	18.03	750	81.69	374.01	1	دالة
الاختبارات الشفوية	180	19.67	735	80.32	336.63	1	دالة
المشاركة في القسم	127	13.87	788	86.12	477.50	1	دالة
البحوث	62	06.77	853	93.22	683.80	1	دالة
الملاحظة	97	10.60	818	89.39	568.13	1	دالة
الفروض الكتابية	90	9.83	825	90.16	590.41	1	دالة
المقابلة	03	0.32	912	99.67	903.03	1	دالة

جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية لأساليب التقويم المعتمدة لدى المدرسين.



شكل يوضح التمثيل البياني لأساليب القويم المستمر

تظهر النتائج التي يتضمنها الجدول رقم (20) أن الواجبات المنزلية هي أكثر أساليب التقويم اعتماد لدى المدرسين في جميع مراحل التعليم حيث بلغت نسبتها 20.87% يليها بعد ذلك حفظ النص بنسبة 18.03% ثم الاختبارات الشفوية بنسبة19.67% ثم تأتي بعد ذلك بقية الأساليب بنسب متفاوتة وهذا يدل على أن المدرسين يميلون إلى استعمال الواجبات المنزلية وحفظ النصوص والاختبارات الشفوية في تقويمهم لتلاميذهم وبالمقابل فإنهم يهملون بقية الأساليب المتمثلة خاصة في البحوث والملاحظة والمقابلة والتي لا تقل أهمية عن سابقتها في تقويم المتعلم.كما يظهر بان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في استعمال أساليب التقويم من طرف المدرسين.

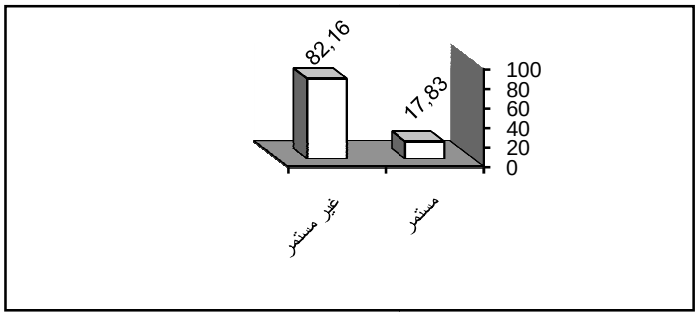
- عرض نتائج الدراسة الخاصة بالفرضية الثانية:

وتنص هذه الفرصة على ما يلي:

لا نتوقع تطبيقا للتقويم المستمر كما نتطلبه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. ولاختبار هذه الفرضية تم حساب التكرارات وكذا النسب المئوية لنوعي التقويم (مستمر، غير مستمر) والجدول التالي يوضح ذلك:

أساليب التقويم	ك نعم تقويم مستمر	%نعم تقويم مستمر	ك لا غير تقويم مستمر	% لا غير تقويم مستمر	$ك^2$	د.ح	مستوى الدلالة
نوع التقويم	66	17.83	304	82.16	153.09	1	دالة

جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستعمال التقويم المستمر وغير المستمر.



شكل يوضح التمثيل البياني لنوع التقويم

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (21) بأن نسبة 17.83% من المدرسين فقط يمارسون التقويم المستمر بينما أغلبية المدرسين لا يمارسون التقويم المستمر حيث بلغت نسبتهم 82.16% ، كما يتضح بان هناك فروقا ذات دلالة احصائية في استعمال التقويم المستمر.

- عرض نتائج الدراسة الخاصة بالفرضية الثالثة:

وتنص هذه الفرضية على مايلي:

نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق التقويم المستمر تختلف باختلاف المرحلة التعليمية.

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب كا² لدلالة الفروق وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

التقويم / المرحلة التعليمية	مستمر		غير مستمر		كا² المحسوبة	كا² المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				0.05	0.01
ابتدائي	50	75.75	193	63.48	3.62	5.99	02	غير دالة	
متوسط	10	15.15	70	23.02					
ثانوي	06	9.09	41	13.48					
المجموع	66	100	304	100					

جدول يوضح الاختلاف في ممارسة التقويم المستمر بحسب المرحلة التعليمية.

يتبين من خلال النتائج التي يتضمنها الجدول رقم (22) بأن قيمة كا² المحسوبة اصغر من قيمة كا² المجدولة حيث أن قيمة كا² المحسوبة هي (3.62) أما كا² المجدولة هي(5.99) وهذا يعني أن الفروق ليست لها دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة(0.05) ومن ثم فإننا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة(فرضية البحث) التي تنص على أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في ممارسة التقويم المستمر تعود إلى المرحلة التعليمية.

- تفسير نتائج الدراسة الخاصة بالفرضية الأولى:

لقد تبين من خلال النتائج التي تم عرضها في الجدول رقم(20) بأن المدرسين يميلون إلى إستخدام أساليب التقويم المتمثلة في الواجبات المنزلية وحفظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وكذلك الاختبارات الشفوية التي يستعملها المدرسون عادة في بداية كل حصة دراسية، وهذا بطبيعة الحال ما يتفق مع ما تضمنته فرضية الدراسة، وعليه يمكن القول بان فرضية الدراسة قد تحققت وان المدرسين بالفعل يقتصرون في تقويمهم لتلاميذهم على أساليب التقويم التي سبق ذكرها وأنهم يهملون بقية الأساليب وهذا يتناقض بطبيعة الحال مع ما تذهب إليه مقاربة التدريس بالكفاءات، ذلك أن التقويم في إطار هذه المقاربة لا يقتصر فقط على الأساليب التقليدية وإنما يتعداها إلى استعمال الملاحظة والمقابلة وبطاقة المتابعة المدرسية(وزارة التربية الوطنية 2003 ص43).

بل أن التقويم في إطار هذه المقاربة يمكن أن يشمل حتى البحوث والمشاريع التي ينجزها الطلبة لا سيما في مراحل تعليمية متقدمة مثل المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية وحتى في المرحلة الابتدائية يمكن أن يدرب التلاميذ على إنجاز بعض المشاريع التي تتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم غير أن النتائج التي تم الحصول عليها تفيد بان هناك إهمالا لهذه الأساليب، فالبحوث تستعمل مثلا بنسبة 6.77% والمقابلة تستعمل بنسبة 0.32% بينما لا تستعمل ملفات التعلم تماما وهذا ما يتفق بطبيعة الحال مع دراسة (وضحي علي السويدي) التي أجرتها حول الأساليب الشائعة الاستخدام والتي توصلت فيها إلى أن الأساليب التي تلقى اهتماما اكبر من قبل المدرسين في عملية التقويم هي الأساليب التقليدية مثل الأسئلة الشفهية والاختبارات التحريرية والمناقشة داخل الفصل الدراسي بينما هناك إهمال تام لبقية الأساليب المتمثلة في التعلم الذاتي والتقارير والبحوث والملاحظة والمشاركة في المعارض(السويدي 1996 ص26).

ومن المعلوم أن هناك عوامل تجعل المدرسين يتقيدون بأساليب معينة في عملية التقويم ولا يفكرون في الانتقال إلى أساليب أخرى أكثر نجاعة وملاءمة ومن أهم هذه العوامل نذكر تكوين المدرس، لان استعمال الأساليب الحديثة في التقويم مثل

الملاحظة والمقابلة وملفات التعلم وهلم جر من هذه الأساليب ليس أمرا هينا وإنما يتطلب إعدادا وتكوينا وممارسة في حين انه لم تتح هذه الفرصة بالنسبة للمدرسين مما يضطرهم للتمسك بالأساليب التقليدية، وهذا ما أكدته دراسة (بوكرمة فاطمة الزهراء) التي أجرتها حول الصعوبات التي يواجهها المدرس في التحكم في الكفاءات المعرفية والمنهجية الواردة في المناهج التعليمية والتي توصلت فيها إلى وجود عجز لدى المدرسين في هذا المجال يعود إلى طبيعة تكوينهم. (بوكرمة 2006 ص283).

ونفس النتيجة أثبتتها دراسة (الاخضر قويدي) التي أجريت حول اتجاه المدرسين نحو مقاربة التدريس بالكفاءات والتي توصل فيها الباحث الى المدرسين لم يتلقوا التكوين الذي يسمح لهم بتطبيق المقاربة الجديدة(قويدري 2005 ص167).

– تفسير نتائج الفرضية الثانية:

لقد تبين لنا من خلال عرض النتائج الخاصة بهذه الفرضية، والتي تضمنها الجدول رقم (21) بان الأغلبية الساحقة من المدرسين في جميع مراحل التعليم لا يمارسون التقويم المستمر حيث بلغت نسبة هولاء 82.16% وهذا ما نصت عليه الفرضية مما يدل على أن فرضية الدراسة قد تحققت، والأمر بطبيعة الحال يرتبط بعوامل كثيرة تجعل المدرسين غير قادرين على ممارسة التقويم المستمر ومن أهم هذه العوامل كثافة البرنامج الدراسي وكثرة التلاميذ في القسم و قلة الوسائل والإمكانيات، وغير ذلك من العوامل، لان تطبيق التقويم المستمر يتطلب متابعة دقيقة لجميع التلاميذ كل بحسب حالته و وضعيته، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان عدد التلاميذ قليلا، أما في ظل الاكتظاظ التي تعيشه المدرسة الجزائرية فانه يجعل من ممارسة التقويم المستمر عملية صعبة التطبيق بالنسبة للمدرسين بالكيفية التي تسمح لهم بان يمارسوا التقويم وفق ما تتطلبه هذه المقاربة، وفيما يتعلق بالبرامج الدراسية فإن بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تتطلب أن يتم بناء هذه البرامج بطريقة تسمح للمدرس بان يتفرغ للتقويم المستمر بدل أن يبذل جهده كاملا في إلقاء المعارف وتلقينها للتلاميذ كما هو حال البرامج الدراسية حيث يغلب عليها الطابع التلقيني والنزعة الانفصالية بين المواد الدراسية، وهذا من شأنه أن يضع عقبات كبيرة أمام ممارسة التطبيق المستمر بما يتفق مع هذه البيداغوجيا الجديدة.

وعليه فان هذه البيداغوجيا إذا بقيت مجرد نصف إصلاح لا يتنازل عن أي شيء في مجال إعداد المناهج والتواقيت فلا يمكن الجزم بأننا سنجعل مكافحة الإخفاق المدرسي تتقدم إن لم يتغير أي شيء عدا الكلمات، وان بقينا نعمل تحت غطاء

الكفاءات ما لنا نعمله بالأمس تحت غطاء المعرفة (المركز الوطني للوثائق التربوية 2003 ص33).

والملاحظ أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة(أنور عقل)التي أجريت حول تقويم طلاب الصف الثالث في مادة العلوم والتي أسفرت نتائجها عن إهمال تام من جانب المدرسين لأساليب التقويم المستمر والتركيز فقط على الاختبارات التحريرية والموضوعية التي تقيس الجانب المعرفي فقط. (عقل 2001 ص96).

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (صالح عبد العزيز تلفت) التي كان الهدف منها بحث المشكلات المتعلقة بالتقويم التربوي في النظام التعليمي بدولة قطر حيث كان من بين النتائج التي توصلت إليها حاجة القائمين على عملية التقويم (المدرسون) إلى تدريب على استخدام التقنيات والأساليب الحديثة في التقويم التربوي التي بدت واضحة في الصفين الثالث الإعدادي والثالث الثانوي وان المعيار الوحيد الذي كان معتمدا لنجاح الطالب أو رسوبه هو نتيجة الامتحان النهائي دون اعتبار لأساليب التقويم الأخرى وذلك يعني بطبيعة الحال انه لم يكن هناك تقويم مستمر(عقل 2000 ص52).

– تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

بعد استخدام (كا^2) لدلالة الفروق لاختبار هذه الفرضية أظهرت النتائج التي تضمنها الجدول رقم (22) بان قيمة كا^2 المحسوبة كانت اصغر من قيمة كا^2 المجدولة مما يدل على انه ليست هناك فروق في ممارسة التقويم المستمر تعود إلى المرحلة التعليمية التي ينتمي إليها المدرس، علما بأن هناك اختلافا كبيرا بين المراحل التعليمية بالنسبة لمدرسي مادة التربية الإسلامية يقتضي أن تكون هناك فروق شاسعة في إمكانية ممارسة التقويم المستمر، فالمدرس في المرحل الابتدائية لا يدرس فقط مادة التربية الإسلامية وإنما يدرس مجموعة كبيرة من المواد الدراسية وبالتالي يصعب عليه أن يستعمل عدة أساليب لتقويم التلميذ، بينما المدرس في مرحلة التعليم المتوسط فانه يختلف وضعه عن مدرس التعليم الابتدائي فهو يدرس مادة التربية الإسلامية فقط وبالتالي فهو أحسن حالا و بإمكانه في ظل هذه الوضعية أن ينوع وان يعدد من أساليب التقويم ليتابع تلميذه بصورة مستمرة، ونفس الأمر ينطبق على المدرس في التعليم الثانوي، حيث يقوم بتدريس مادة واحدة فقط ومن ثم يسهل عليه الى حد كبير أن يمارس تقويما مستمر مع طلبته، هذا بالإضافة إلى عوامل الاختلاف الأخرى بين

المراحل التعليمية الثلاثة والتي تتمثل خاصة في الحجم الساعي وعدد التلاميذ ونوعيه البرامج الدراسية وغيرها من العوامل التي تختلف من مرحلة إلى أخرى والتي تقتضي أن تكون هناك فروق في ممارسة التقويم المستمر ترجع إلى المرحلة التعليمية، وعليه يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بتعود المدرسين على نمط معين في التدريس والتقويم المستمر لم يسمح لهم بممارسة التقويم المستمر كما تقتضيه بيداغوجيا التدريس بالكفاءات وكما تنص عليه اللوائح الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، خاصة في ظل غياب توعية بأهمية التقويم المستمر في ممارسة العملية التعليمية كل ذلك يجعل المدرسين في جميع مراحل التعليم يتمسكون بالتقويم التقليدي الذي يقتصر على الفروض والاختبارات التحريرية، ويتهيبون من ممارسة التقويم الحديث الذي يتصف بأنه تقويم مستمر وليس تقويما مؤقتا مرتبطا بأوقات ومواعيد محددة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (بوكرمة) حيث أثبتت هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في جميع مراحل التعليم (ابتدائي–متوسط–ثانوي) بالنسبة للقدرة على التمييز بين كفاءات العلوم المعرفية والمنهجية وكذا الاستدلال العلمي وكفاءات التحكم في المعلومات العلمية. (بوكرمة 2006 ص283).