

## "الإجراءات التدريسية المتخذة لتقويم وتحسين تعلم التلاميذ المتأخرين دراسيا وفق بيداغوجيا التدريس بالكفايات"

د. تازرولت عمروني حورية جامعة  
قاصدي مرباح ورقلة ( الجزائر)  
أ. ربيعة جعفرور  
المركز الجامعي بالوادي ( الجزائر)

### مدخل:

لعل من أهم الدوافع الرئيسية لحركة إصلاح التعليم تدني مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي في المدرسة في مختلف المراحل الدراسية بالتعليم العام وكذلك انخفاض مستوى معارفهم ومهاراتهم، وعدم قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في المدرسة في مواقف الحياة العملية الواقعية اليومية؛ يعزو يسلايك وزملاؤه (1992) كل ذلك إلى افتقار خبرة الطلبة في المدرسة إلى منهج دراسي صارم يبصرهم بقلّة معارفهم وضحالتها، وبالمقدار الكبير من المعارف والمهارات الضرورية التي لم يتعلموها بعد، بالإضافة إلى الأساليب والممارسات الصفية التي يستخدمها المعلمون في تقويم مستوى أداء وتحصيل طلبتهم في الصف الدراسي، وما يرتبط بكل ذلك من عوامل تسهم في تقدير درجات الطالب في المقرر وإصدار الحكم على مستوى تحصيله.

كما كشفت عدة دراسات عن مسؤولية الامتحانات في إنتاج الفشل والتأخر الدراسي، حيث يعمل الامتحان كأداة من الآليات الداخلية للنظام التربوي القائم على قيم الفرز والإقصاء؛ وذلك من حيث طبيعة الامتحان، موضوع القياس، معايير التصحيح، فكلها عوامل من شأنها أن تسهم في بروز ظاهرة التأخر الدراسي، وعليه تأتي المداخلة الحالية للتقصي عن مفهوم التقويم وفق بيداغوجيا التدريس بالكفايات وأهم الإجراءات التدريسية المعتمدة في تحسين تعلم التلاميذ المتأخرين دراسيا والذين تعترضهم صعوبة في مسارهم الدراسي.

### أولا . الحركة التصحيحية في مجال البيداغوجيا:

هناك إجماع لدى الباحثين أن التصور الداعي إلى تبني تدريس الكفايات جاء كحركة تصحيحية لتجاوز الثغرات التي رافقت موجة التدريس بالأهداف، وبالتالي يمكن اعتبارها امتدادا وتطويرا للتدريس الهادف؛ وقد كانت بداية التساؤل حول نجاعة بيداغوجية الأهداف ما بين سنة (1975 و1980) حيث برز في هذا الصدد العمل المتميز الذي قام به مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد بفرنسا ابتداء من سنة (1977) ولم يكن القصد هو التخلي نهائيا عن بيداغوجية الأهداف والرجوع إلى ممارسة بيداغوجية تقليدية تفتقد العقلانية والتخطيط، بل كان القصد هو تصحيح وتجاوز الطابع السلوكي التجزيئي لبداغوجية الأهداف.

ويمكن تلخيص أهم المؤاخذات على التدريس بالأهداف الخاصة بعملية التقويم كون المنطق السلوكي . الذي تستند إليه هذه البيداغوجية . بسعيه إلى الوصول إلى أعلى مستوى من الأجرأة لضبط عملية التقويم والقياس قد يقلل من فعالية التكوين الحقيقي للتلاميذ واكتسابهم لمهارات وقدرات عقلية عليا بسبب التركيز المفرط على تعلمات جزئية محدودة تحت ضغط هاجس ضبط القياس والتقويم.

وأمام هذه الثغرات التي تم رصدها من طرف باحثين وخبراء في مجال التعليم والتعلم بدأ السعي إلى تصحيح وإدخال تعديلات تؤدي إلى الاهتمام بالرفع من مستوى جودة التعليم وتمكين التلميذ من اكتساب مهارات وقدرات تفيد في حياته العملية عوض الاهتمام بتعلمات الغاية منها اجتياز اختبارات التقويم ثم نسيانها أو عدم القدرة على توظيفها في الحياة العملية مما يجعلنا أمام حاملي شهادات عليا لكن دون كفاءات عملية حقيقية. وقد ساعد التطور الاقتصادي وازدياد حدة التنافس في عصر العولمة من تزايد الحاجة إلى ربط التعليم بالحاجيات الحقيقية للمجتمع لاكتساب أكبر قدرة من الكفايات الضرورية لمجابهة هذه التحديات

(i3.makcdn.com/userFiles/k/a/kamalazabdi1/office/competence.pdf).

### ثانيا. العلاقة بين التقويم والتأخر الدراسي:

تعتبر مشكلة تقويم مستوى أداء الطالب وتحصيله المدرسي وتقدير ذلك الأداء والتحصيل على صورة درجات وتقديرات في المقررات، لب المشكلة التي تحركت حولها حركة الإصلاح التربوي، ومصدراً للجدل والبحث بين التربويين منذ مائة عام خلت؛ حيث يقتصر التقويم الجاري العمل به غالبا على منح المدرس علامة للمتعلم بعد القيام بفرض أو اختبار أو رقابة وهذه الممارسة تعد قاصرة لعدة اعتبارات أهمها:

- كون العلامة أو الدرجة الممنوحة للمتعلم إنما تعكس أداء عاما ولا تقدم صورة واضحة عن المهارات والقدرات المكتسبة من غير المكتسبة اكتسابا ضعيفا.
- حصول غالبية الفصل على علامات ضعيفة يوحي بعدم تحقيق القدرة لدى الكل مما يجعل المدرس يعيد التعلم الذي يستجيب للغالبية المتعثرة؛ مقابل تهميش الأقلية المتقدمة.
- حصول غالبية الفصل على معدل يوحي بتحقيق القدرة مما يجعل المدرس يتقدم في عمله ويهمل المتعثرين (المتأخرين دراسيا).
- العلامات المتقاربة تقود إلى تشكيل مجموعة المستوى التي توهم المدرس بالنقد مع المتعلمين رغم أن الفوارق الموجودة بينهم في اكتساب المهارات تعيق تحقيق القدرة لدى الجميع (حاجي فريد، ب. س، ص: 65، 66).. لذا ظهرت الحاجة جلية إلى تصور جديد للتقويم لأن ما سبق يؤكد أن الممارسات الميدانية غير عادلة في إصدار حكم حقيقي على مستوى التلميذ.

### ثالثا . التقويم المستند على أسس الكفاية:

#### تعريف التقويم:

**لغة :** إعطاء وزن وقيمة للشيء الذي يقوم

**اصطلاحا:** عملية اصدار الحكم لثمين أو إعطاء قيمة لشخص أو ناتج أو عملية معينة (يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2001، ص: 546).

#### تعريف الكفاية:

**لغة:** الكفي: مؤنثه كفاء . كفاية، وكفاك بهم رجلا وكفاني ما أوليتني واستكفيتيه الأمر فكفانيه وهذا كافيك وكفيك: هذا حسبك. ويقال كفي يكفي كفاية إذا قام بالأمر...

ومعنى الكفاية في قوله تعالى " أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد" فصلت، 53" أنه قد بين لهم ما فيه كفاية في الدلالة على توحيد، والكفية بالضم ما يكفيك من العيش، وقيل الكفية: القوت، والكفي: بطن الوادي والجمع الأكفاء.

وبالتالي في هاتين الكلمتين المتحدثين في فاء وعين الكلمة المختلفتين في لامها نتيجة الإبدال والتسهيل في بعض الأحيان نجد أن الأولى:

**كفا:** تدل على الكفاء في القدرة والمنزلة والمساواة والثانية:

**كفي:** تدل على كفاية الشيء يكفيه كفاية أي سد حاجته، وجعله في غنى عن غيره (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص: 27).

**اصطلاحاً: عرفت الكفاية بأنها:**

" القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج محددة وهي ليست موهبة، وإنما هي قدرة يستطيع الفرد تتميتها" (يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2001، ص: 554). يرى " جود Good" في الكفاية: " القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع الاقتصاد في الجهد والوقت والنفقات" (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص: 28). لا يتعلق الأمر هنا بخاصية مرغوب توفرها عند التلميذ أو مستوى من مستويات الأهداف التصنيفية التي تعودنا الاشتغال بها بل هي مقارنة بيداغوجية جديدة تُغير العديد من جوانب تصوراتنا وممارساتنا التربوية. وقد أشار "روجرز" إلى ثلاثة عناصر أو تحديات تبرر ظهور هذه المقاربة الجديدة:

- غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة.
  - الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ وتجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بالحاجيات اليومية والمعاشة.
  - محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومردودية المؤسسة التربوية.
- وقد حدد سنندر ودرامون (Snder and Drummon) ست مراحل لاكتساب الكفاية وهي:
- **الوعي:** ينمي الفرد وعيه للكفاية الخاصة به.
  - **الإدراك:** يدرك كيفية عمل هذه الكفاية.
  - **تقويم الذات:** تقويم الفرد لذاته في تقويم الكفاية.
  - **التجربة:** يجري التجارب لإيجاد الطريق للسلوك اللازم للكفاية.
  - **الممارسة:** يمارس هذه الكفاية بشكل أفضل.
  - **تطبيقات العمل:** يمارس هذه الكفاية لتحقيق متطلبات العمل (يوسف قطامي وآخرون، 2000، ص: 937).

**رابعا . مرتكزات التدريس بالكفايات:**

يرتكز كل نموذج أو مقارنة على أرضية صلبة لكي تكون ذات مشروعية وانطلاقاً من هذا المعطى وتأسيساً عليه ترتكز المقاربة بالكفايات على ركائز وتعتمد

على أسس استمدتها من مختلف الحقول المعرفية (علم النفس التربوي - علوم التربية - العلوم الاجتماعية والإقتصادية...) وذلك بغية الوقوف والصمود والبناء. وهنا يجب التذكير أن الركائز التالية ذكرها لا بد أن تؤخذ كلها بعين الاعتبار وأن توظف أحسن توظيف وتستثمر أجود استثمار إذا أردنا تبنيتها وتطبيقها وتفعيلها، وهي سبعة أركان وأسس يأتي ذكرها تباعا حسب ما ورد في:

(<http://www.madrassaty.com/play-1796.html>)

#### • الشخصية ومجالاتها الثلاثة:

تتفق جميع الدراسات النفسية التي تناولت موضوع الشخصية كونها ذات أبعاد ثلاثة حيث يعتبر الاهتمام بكل جوانب شخصية المتعلم أساسا من أسس التدريس بالكفايات، وأرضية ملائمة لتفعيل وإقامة هذا النموذج وهذه المقاربة؛ وذلك قصد تأهيل شخصية المتعلم ليتمكن من التكيف السليم مع المحيط الخارجي؛ كما أن الاهتمام بجانب دون آخر يشكل تعسفا وظلما لشخصية المتعلم لذلك يجب أن يوازن بين الجانب المعرفي (معلومات، معارف، قدرات معرفية وكفايات) وبين الجانب الوجداني العاطفي (قيم، أخلاق، علاقات، اهتمامات...) بالإضافة إلى الجانب الحس-حركي (حركات، سلوكيات، مهارات...).

#### • المقاربة الفارقية أو الفروق الفردية:

أفضى التقدم الحاصل في مجالات الدراسات النفسية وعلوم التربية ونظريات التعلم إلى حقيقة راسخة بقدر كبير تتجلى في التمايز الموجود بين مختلف الأفراد المتعلمين، وما يجدر ذكره هنا هو أن أول من استعمل البيداغوجية الفارقية هو المربي الفرنسي "لويس لوكران" حيث تأكد أن كل إنسان له خصوصيات تميزه وأن الناس يختلفون في كيفية التعلم ويتميزون بأساليب معرفية مختلفة كما يختلفون في إيفاع التعلم، ومن هنا يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار خصوصيات المتعلمين وحوافزهم وميولاتهم واتجاهاتهم واختلاف وتأثر تعلمهم.

ونظرا لشساعة هذا المبدأ وتعدد تجلياته وحدائجه، سيتم إقتصاره في النقاط

التالية:

#### ▪ خصوصية الفرد:

لكل فرد خصوصيات تميزه عن باقي الأفراد مثله في ذلك مثل البصمات أو التكوين الجيني ... إلخ ومن المميزات التي بدأت تكثر بفضل التطور العلمي نجد على سبيل المثال لا الحصر تكوينه الفيزيولوجي والبيئة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي يعيش فيها، وكذا تجاربه اليومية وخبراته المتراكمة وذكاءاته المميزة، كل ذلك يميز الفرد عن الآخرين مما يستوجب التعامل مع المتعلمين حسب خصوصيتهم كحالات متميزة وباعتبار هذا المفهوم نكون قد أنصفنا التلميذ واعتبرناه وساهمنا في تمييزه.

### ■ زمن التعليم وزمن التعلم:

يكون زمن التعليم أسرع من زمن التعلم في البيداغوجية التقليدية التي تركز على المحتوى حيث تتابع الدروس بإيقاع سريع، مما يؤدي إلى ظهور حالات التعثر الدراسي والتي ينتج عنها الفشل الدراسي الذي يؤدي بدوره إلى الانقطاع والتسرب. أما المقاربة بالكفايات فهي تتطلب ألا يكون الوقت عرقلة، بحيث يجب تقليص الفارق بين زمن التعليم وزمن التعلم والتوفيق بينهما من خلال التخفيف من المحتويات والتركيز على الكفايات. وينطلق "كارول" من فرضية مفادها أن "الاختلاف في مستويات التلاميذ يرجع إلى المدة الزمنية المخصصة لهم، فالتعليم هو تطور من عدم التحكم إلى التحكم" كما أن الفارق بين نتائج التلاميذ هو فارق في الزمن الضروري للتعلم، فلكل تلميذ مدة زمنية للتفاعل مع المحتوى وقد تتفق مع بعض زملائه وقد تختلف عن البعض الآخر.

### ■ الذكاءات المتعددة:

لا يستقيم المفهوم التقليدي للذكاء مع هذه المقاربة إذ الأفراد يتميزون بتنوع ذكاءاتهم من هذا المنطلق فإن التمييز بين المتعلمين لا ينبغي أن يتأسس على نسبة ذكائهم، وإنما على نوع الذكاء الذي يتميزون به والذي على المدرس أن يكتشفه قصد توظيفه واستثماره في عملية إكسابه للكفايات المراد تحقيقها.

### ■ الكفايات الدنيا والكفايات القصوى:

يقصد بهذا المبدأ وجوب تحقيق الكفايات الدنيا على الأقل لدى كل المتعلمين وتحقيق القصوى لدى المتميزين؛ فالدنيا تقتزن بالدرجة السفلى من المعارف والمهارات، أي الحد الأدنى من الكفايات التي تمكن من الحكم على صاحبها بالانتقال أو المرور إلى مستوى أعلى؛ أما القصوى أو العليا فتمثل الجودة والامتياز، وهي تمثل حالة تقترب من المطلق ومن مستوى إنجاز على درجة عالية لا يتمكن منها إلا النزر القليل.

### ● جعل المتعلم محور العملية التعليمية/ لتعليمية:

تتبدل أدوار كل من المدرس والمتعلم حسب البيداغوجية المتبناة حيث يتمثل دور المتعلم في بيداغوجية المحتويات في: حسن الاستماع قصد استيعاب وفهم ما يلقيه عليه المدرس وما يقرره وإنجاز التمارين والفروض واستظهار وإعادة ما تعلمه، أما في سياق الكفايات فيصبح فيه الدور الرئيسي للمتعلم ولنشاطه الذاتي، ودفعه للانخراط في مشروع تعلمه وإفراح المجال لفعاليتيه وتحفيزه لبذل الجهد من أجل اكتساب الكفايات المستهدفة، وهنا يكون له الحق في الخطأ وقطع كل صلته بالمنافسة الفردية إذ ينخرط في مجهود جماعي. أما دور المعلم فهو التوجيه والتنشيط والتشجيع على المبادرة والتحفيز وقيادة مجموعة القسم ووضع المتعلمين أمام مواقف تعليمية تستدعي إيجاد الحلول للوضعيات المقدمة.

#### • توظيف الوضعية المشكّلة:

تفرض مواجهة المشاكل والوضعيات الديداكتيكية على المتعلم البحث عن المعلومات والمعارف والسلوكات والمواقف الضرورية، وإن توظيف المشكّلة/الوضعية يسير في اتجاه تدريب المتعلم على كيفية التعلم وذلك باستحضار جميع مكتسباته وتصوراتهِ وتمثلاتهِ السابقة ووضعها على المحك للتأكد من قدرتها على تمكينه من تجاوز الصعوبات.

#### • اعتماد العمل في مجموعات:

يعتبر هذا المبدأ من المبادئ المهمة والملزمة في آن خاصة في هذا العصر الذي يتسم بالتطور السريع والتدفق الغزير للمعلومات، إذ أن العمل في مجموعات يكسب الفرد كفايات متنوعة ومختلفة (اجتماعية – تواصلية...) كما أن عملية التعلم ليست في الواقع عملية فردية خالصة بل هي نشاط يعتمد في كثير من جوانبه على التواصل مع الآخر والتفاعل معه على مستويات عدة، معرفية ووجدانية، وفي هذه الوضعية يفسح المجال لبروز المبادرات الإبداعية المختلفة، وعليه فالعمل في مجموعات يبعد كثيراً مفاهيم التنافس والاحتكار والأناية، ويقوى التضامن والتفاعل وفهم الآخر والتعاون في التعلم وتجسيد مفهوم التعلم التعاوني.

#### • إعادة النظر في طريقة التعامل مع الخطأ: لا حظوا معي ما يلي:

يقول باشلار: "الحقيقة العلمية خطأ تم تصحيحه كما يقول طاغور: " إذا أو صدتم بآبكم أمام الخطأ، فالحقيقة ستبقى خارجه. تشير هذه الأقوال إلى ضرورة إعادة

النظر في فهمنا للخطأ وفي طريقة تعاملنا معه كمدرسين فإذا كانت البيداغوجية التقليدية تقصيه وتعتبره مشوشا ولا تتسامح معه فإن البيداغوجيا المعاصرة تعتبره شقا من إستراتيجية التعلم وعبرة عن محاولة الفهم واصطدام بين معرفة المتعلم (تصورات، تمثلات) ومعرفة علمية سليمة نسبيا.

يعبر "كاستون باشلار" عن الخطأ بالظاهرة البيداغوجية ويعدده نقطة انطلاق المعرفة كما تقول "بارت" إن الخطأ الذي يتم فهمه يكون مجديا ومصدرا للارتقاء، وفهم الخطأ يعني معرفة مصدره وتحليله بما يضمن استغلاله. ويدعو "مارسيل جيري" إلى ضرورة التعامل مع الخطأ ليس باعتباره مزموما، بل باعتباره إيجابيا ومفيدا فهو فرصة ووسيلة لتشخيص الصعوبات وفحص ما يقع من اختلالات على مستوى التفكير والتحكم في العمليات الذهنية، ومن ثم تقديم العلاج الناجع الذي يؤدي إلى التفوق، إن التعامل الديدالكتيكي مع الخطأ يقتضي أساسا رصده وترتيب الأخطاء وتصنيفها والبحث عن مصادرها قصد إنجاز عمليات تقييمية تهدف إلى بناء المعرفة بشكل أفضل.

إن هذا التصور يقر بضرورة تفهم وضعية التلميذ الذي يحدث له تعثر في مساره الدراسي والتعامل مع الموقف بإيجابية قصد الوصول إلى حل مناسب.

#### • عملية التقويم:

يعد التقويم عملية مندمجة في صيرورة التعليم والتعلم على خلاف ما هو عليه في البرامج التقليدية، ففي المقاربة بالكفايات تتغير وظيفته من تقويم يقارن مستوى المتعلم مع مستوى باقي أفراد المجموعة إلى تقويم يحدد مستوى المتعلم بالنظر إلى القدرات والكفايات المكتسبة. إنه عملية إجرائية تسمح بإصدار حكم على درجة تحقق الأهداف (القدرات والكفايات) وبمقتضاه يتم اتخاذ قرار أو موقف تربوي مناسب، وهو ليس غاية في حد ذاته بل وسيلة لتحديد معيقات التعلم قصد وضع خطة للعلاج والتصحيح؛ وفي المقاربة بالكفايات يتوحد مفهوم التقويم والدعم في عملية واحدة ما دام التقويم يطال التصحيح والعلاج أيضا، أما عن أنواعه فهي متعددة منها: ( القبلي، التكويني، الختامي).

ومن أهم مراحلها (القياس، تأويل النتائج وإصدار الأحكام ثم اتخاذ القرار المناسب الذي يمكن من تبني خطوات دقيقة وعلمية لتحسين المردودية وبعد ذلك إجراء القرار وتنفيذه وذلك بوضع إستراتيجية للتصحيح والعلاج). أما أدواته فمنها (الملاحظة اليومية والاستبيان والاختبار والروايز... الخ) وعليه لم تعد الممارسة المعتمدة على التقويم الكمي لتحصيل التلميذ مقبولة ضمن المناهج الحديثة ذلك أن الأداء الوظيفي



للمتعلم أصبح يتطلب اكتساب معلومات جديدة بطرق ذاتية وتوظيفها في حل المشكلات المستقبلية وذلك من خلال تنظيم تفكيره ذاتيا والقدرة على التواصل مع الآخر وتكييف سلوكه، مما يتطلب بالضرورة:

- الانتقال من الاختبارات التقليدية التي تقيس التعلم السطحي إلى إنجاز مهام أصيلة تقيس التعلم المتعمق.
- الانتقال من الاختبارات المقننة والامتحانات التقليدية إلى التقويم السياقي الوصفي والتقويم القائم على الأداء؛ والتحول التدريجي نحو التقويم الشخصي أو الفردي (حاجي فريد، ب. س، ص: 42).

#### خامسا . تصور مفهوم التقويم وفق بيداغوجيا التدريس بالكفايات:

أصبح التقويم أهم عنصر تتجه نحوه الأنظار من طرف التلميذ والمدرس والآباء لذا اهتم الباحثون في مجال تعليم الكفايات بالبحث عن أسلوب تقويم ينسجم مع هذا التصور البيداغوجي، وعليه فالتقويم وفق هذا المنظور هو:

"مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار" (حاجي فريد، ب. س، ص: 65)

#### تقويم الكفايات= تقويم القدرة على إنجاز النشاطات وأداء المهام.

وفيما يلي أهم خصائصه:

- المنطلق الأساس هو أننا لا نقوم اكتساب معارف بل مدى تحقق كفايات أي أن ما يهم هو الاستراتيجيات المتبعة لحل المشكلات أكثر من المعارف التي تم تخزينها.
- يصبح التقويم التكويني المرافق لاشتغال التلاميذ أثناء معالجتهم لوضعيات إشكالية وانخراطهم في مشروع محدد أهم من التقويم النهائي أو ما يصطلح عليه امتحانات نهاية السنة، بحيث قد تعوض هذه الأخيرة بحصيلة نهائية للكفايات تم تجميعها من خلال شبكات ملاحظة عمل التلاميذ بشكل مستمر وهذا يفرض بطبيعة الحال تعاقبات جديدة بين المدرس والتلميذ وبين المدرسة والآباء...
- التنافس بين التلاميذ يعوض هنا بأخلاقيات العمل الجماعي التعاوني وما يتم تقويمه ليس هو عمل التلميذ بالمقارنة مع عمل زملائه بل المقارنة تتم بين ما تتطلبه المهمة المراد إنجازها وبين ما أنجزه التلميذ فعلا، وبين ما يمكنه فعله إن أصبح متمكنا من الكفاية المستهدفة؛ وهنا قد نبتعد عن مفهوم " الامتحان " الذي يجعل كل التلاميذ في خط انطلاق واحد والناجح هو من وصل نقطة الوصول في الوقت المناسب فالتقويم هنا يتم

بشكل مستمر ويركز على الاستراتيجيات المتبعة من طرف التلاميذ أثناء قيامهم بمهام قد تختلف أثناء حل المشكلات

(i3.makcdn.com/userFiles/k/a/kamalazabdi1/office/competence.pdf)

وبالمحصلة فإن التقويم من منظور التدريس بالكفايات يركز على أداء المتعلم وكفاءته وفهمه وتنظيم بنيته المعرفية؛ وهو ما يستوجب توافر أساليب وأدوات تقويم متعددة (ملاحظة أداء المتعلم، نقد مشروعه ونتاجاته وعروضه وملف أعماله) بذلك تتوافر لدينا مجموعة من المعلومات يمكن بموجبها تقويم أساليب تفكيره ونمط أدائه، وتعرف جوانب القوة والضعف لديه وهو ما يسمى بالتقويم المتعدد الأبعاد (حاجي فريد، ب. س، ص: 40).

#### سادسا . الفوائد المدركة من تقويم الكفاية:

نظرا للفوائد العملية من هذه العملية فقد أفرد بيركنز (Perkins) ذكر عدد من الفوائد المدركة من كفاية الاختبار نذكر منها ما يهمننا في هذا المقام:

- يوفر معنى للشهادة التي يحصل عليها الطلبة.
- يحدد معايير ذات معنى للدرجات والجوائز التي يحرزها الطلبة.
- يوفر دليلا على توفر حد أدنى من الكفايات لدى الطلبة.
- يحدد بدقة المهارات التي يجب على الطلبة إتقانها.
- يدفع الطلبة إلى إتقان مهارات تحصيلية معينة.
- يحدد المهارات الأساسية التي يفتقر إليها الطلبة في بداية مواقف التعلم والتدريب.
- يشجع على مراجعة المساق الدراسي من أجل التعديل والتطوير .
- ينقل التركيز من العملية إلى النتائج (يوسف قطامي وآخرون، 2000، ص: 939.937).

#### سابعا . واقع التقويم بالكفايات:

بداية قام فريق من الباحثين البلجيكيين ببحث تربوي ميداني على عينة تتكون من (105) مدرسا على إثر تطبيق منهاج الكفايات، وكان الهدف هو تحديد الصعوبات ورصد التحديات التي تواجه هذه التجربة ، تم استنتاج الملاحظات التالية:

\*يشنكي معظم المستجوبين من ضعف اهتمام التلاميذ بالمدرسة مقارنة مع اهتمامهم بالتلفزة والسينما ووسائل الاتصال الأخرى التي أصبحت توفر ثقافة جاهزة

ومغرية؛ كما أنهم لا يعملون سوى من أجل النقطة وتحت الضغط الاجتماعي والنفسي الذي يشكله التقويم النهائي وهاجس الحصول على الدبلوم كما أن التلاميذ لا يتحمسون لبيداغوجية تركز على التعلم عوض التعليم بحيث تعودوا على التلقي السلبي وانظار ما يعده لهم المدرس.

هذه الصعوبات هي في واقع الأمر حجة إضافية لضرورة حصول تغيير كبير في المدرسة والبحث عن " المعنى " العميق للعمل التربوي ومغزى المعرفة المدرسية حتى تصبح أداة فعالة للتحكم في الواقع وتغييره.

\*معظم المبحوثين يفضلون النموذج التربوي المبني على نقل المعارف ويعتقدون أن مهامهم الأساسية تتمثل في إعداد المحتويات الدراسية وشرحها للتلاميذ والسهر على تقويم مدى استيعابها؛ ومن ثم تبدو أهمية فتح نقاش في صفوف المدرسين لإعادة النظر في مضمون مهنة المدرس وفق التصور الجديد.

\*أغلبية المستجوبين يرجعون سبب نجاح أو فشل التلميذ في دراسته إلى عوامل ذاتية تخصه كالموهبة، درجة الاهتمام، المستوى الاجتماعي، والمدرس الذي يقتصر على هذه الأسباب ويستبعد التساؤل عن مدى نجاعة طريقته البيداغوجية، يقلص من هامش إمكانية تغيير أساليب العمل، لذا كان من الضروري إعادة النظر في هذه المواقف لدى المدرسين لتجاوز هذا العائق.

\*أبرز بعض المدرسين صعوبة العمل على بناء كفايات مركبة باعتبار أن اكتسابها يكون بطيئا وينطلق من وضعيات إشكالية وواقعية يصعب إعدادها بدقة، كما يصعب تقويمها وأمام هذه العوائق غالبا ما يعود المدرس إلى المحتويات الدراسية التقليدية التي يتقنها ويسهل عليه تقويمها. لذا تظهر أهمية إقناع المدرس بأنه ليس من الضروري أن يتقن كل شيء، وأن يقبل التقليل من التركيز على المضامين في عملية التقويم .

(i3.makcdn.com/userFiles/k/a/kamalazabdi1/office/competence.pdf)

كما كشفت المقابلات التي أجريت مع جملة من المعلمين عن مجموعة ملاحظات نوجزها في النقاط التالية:

- بيداغوجيا التدريس بالكفايات جيدة في أهدافها ومضامينها والإشكال إنما ينشأ في الواقع من جملة العناصر التالية:
- كثافة المقرر مقارنة مع مستوى المتعلمين.
- العدد المتزايد للتلاميذ داخل الصف.

- انحلال الرابطة بين البيت والمدرسة حيث لا ينجز التلميذ واجباته البيتية أو حتى مشروعاته.
- وجود بعض المشكلات الصحية التي يعاني منها التلاميذ والتي تكتشف بعد تعثره الدراسي.

### خلاصة

يهدف التدريس بالكفايات إلى تعليم المتعلم الاعتماد على النفس والتعرف على قدراته الكامنة؛ وكيفية استثمارها وتوظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية، وفي سياق هذه الصيرورة يكون التعلم نموا وتطورا في المعارف والقدرات والمهارات؛ كما هو تجديد مستمر في قدرات التعلم ذاتها وتعديلا نحو الأحسن.

لذلك أصبح التقويم . معنيا. أكثر من أي وقت مضى بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة وفي حل المشكلات التي تواجهه؛ والتقويم وفق هذه المقاربة نشاط ملازم لسيرورة التعليم والتعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها ومستوياتها ومكوناتها؛ من منظور أنه عملية إنتاجية أدائية من جهة وتحليلية. تركيبية. تفاوضية مع المتعلم من جهة أخرى، إذ يتوخى المدرس تقدير موقع المتعلم على سلم النمو في مختلف المجالات بغية مساندة وتصويب مساره التعليمي وتصحيح أخطائه وتسديد خطواته في ظل أطر طبيعية ومتنوعة ومثيرة للاهتمام وميسرة لإظهار القدرات والمهارات والمواقف المنشودة.

وفي هذا الصدد يشير ستجنز (Stiggins, 2001) إلى أن اهتمام القيادات التربوية والكثير من الباحثين في الوقت الراهن منصب على التقويم الصفي الذي يتبنى أساليب وطرق تقويم جديدة تتطلب عمليات عقلية معقدة من جانب المتعلم، مثل تقويم الأداء، وتقويم الطالب بواسطة الحقيبة التقييمية (الصحيفة الوثائقية) للطالب، وكذلك توافر الكفايات الأساسية لدى المعلم في التقويم الصفي بشكل يتكامل مع تلك الأساليب، وتطوير مستويات أداء الطالب.

### قائمة المراجع:

- حاجي فريد(ب. س): بيداغوجيا التدريس بالكفاءات"الأبعاد والمتطلبات", (ب. ط), دار الخلدونية, الجزائر.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003): كفايات التدريس"المفهوم التدريب الأداء", ط(1), دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان: الأردن.

- يوسف قطامي, ماجد أبو جابر, نايفة قطامي(2000): تصميم التدريس, ط(1), دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع, عمان: الأردن.
- يوسف قطامي, نايفة قطامي(2001): سيكولوجية التدريس, ط(1), دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان: الأردن.
- i3.makcdn.com/userFiles/k/a/kamalazabdi1/office/competence.pdf
- <http://www.madrassaty.com/play-1796.html>