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

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

مدخل:

لعل من أهم الدوافع الرئيسة 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 يسلدايك وزملاؤه (1992) كل ذلك إلى افتقار خبرة الطلبة في المدرسة إلى منهج دراسي صارم يبصرهم بقلة معارفهم وضحالتها، وبالمقدار الكبير من المعارف والمهارات الضرورية التي لم يتعلموها بعد، بالإضافة إلى الأساليب والممارسات الصفية التي يستخدمها المعلمون في تقويم مستوى أداء 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 كآلة 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 بالكفاءات وأهم الإجراءات التدريسية المعتمدة في تحسين تعلم التلاميذ المتأخرين دراسيا والذين تعترضهم صعوبة في مسارهم الدراسي.

أولا ــ الحركة التصحيحية في مجال البيداغوجيا:

هناك إجماع لدى الباحثين أن التصور الداعي إلى تبنـــي تدريس الكفايات جاء كحركة تصحيحية لتجاوز الثغرات التي رافقت موجة التدريـــس بالأهداف، وبالتـــالي يمكن اعتبارها امتدادا وتطويرا للتدريس الهادف؛ وقد كـــانت بداية التســـاؤل حـــول نجاعة بيداغـــوجية الأهداف مابين سنة (1975و1980) حيث برز في هـــذا الصـــدد العمل المتميـــز الذي قـــام به مركز الدراسات البيداغـــوجية للتجريـــب والإرشـــــاد بفرنســـا ابتداء من سنة(1977) ولم يكن القـــصد هو التخلي نهـــائيا عن بيداغوجيـــة الأهداف والرجوع إلى ممـــارسة بيداغوجية تقليـــدية تفتقد العقلانية والتخطيـــط، بـــل كان القصد هو تصحيـــح وتجاوز الطابع السلـــوكي التجزيئي لبيداغوجية الأهداف.

ويمكن تلخيص أهم المؤاخذات على التدريس بالأهداف الخاصة بعملية التقـــويم كون المنطق السلوكي ــ الذي تستند إليه هذه البيداغوجية ــ بسعيه إلى الوصول إلى أعلى مستوى من الأجرأة لضبط عملية التقويم والقياس قد يقلل مـــن فعاليـــة التكـــوين الحقيقي للتلاميذ واكتسابهم لمهارات وقدرات عقلية عليا بسبب التركيز المفـــرط علـــى 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 مســـتوى جودة التعليـــم وتمكين التلميـــذ من اكتساب مهارات وقدرات تفيده فـــي حياته العملية عوض الاهتمـــام بتعلمات الغاية منها اجتياز اختبارات التقويم ثم نسيانها أو عدم القدرة على توظيفها في الحياة العملية مما يجعلنا أمام حاملي شهادات عليا لكن دون كفـــاءات عملية حقيقية .وقد ساعد التطور الاقتصادي وازدياد حدة التنافس في عصر العولمة من تزايد الحاجة إلى ربط التعليم بالحاجيات الحقيقية للمجتمع لاكتساب أكبـــر قـــدرة مـــن الكفايات الضرورية لمجابهة هذه التحديات

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

ثانيا ــ العلاقة بين التقويم والتأخر الدراسي:

تعتبر مشكلة تقويم مستوى أداء الطالب وتحصيله المدرسي وتقدير ذلـــك الأداء والتحصيل على صورة درجات وتقديرات في المقررات، لـــب المشـــكلة التـــي تحركت حولها حركة الإصلاح التربوي، ومصدراً للجدل والبحـــث بـــين التربوييـــن منذ مائة عام خلت؛ حيث يقتصر التقويـــم الجاري العمل بـــه غـــــالبا

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 بالتقدم مع المتعلمين رغم أن الفوارق الموجودة بينهم في اكتساب المهارات تعيق تحقيق القدرة لدى الجميع(حاجي فريد, ب ــ س, ص:65ــ 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 ــ التقويم المستند على أسس الكفاية:

تعريف التقويم:

لغة : إعطاء وزن وقيمة للشيء الذي يقوم

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

تعريف الكفاية:

لغة: الكفي: مؤنثه كفاه ــ كفاية, وكفاك بهم رجلا وكفاني ما أوليتني واستكفيته الأمر فكفانيه وهذا كافيك وكفيك: هذا حسبك. ويقال كفى 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 توحيده, والكفية بالضم ما يكفيك من العيش, وقيل الكفية: القوت, والكفي: بطن الوادي والجمع الأكفاء.

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

كفـــــأ: تدل على الكفء في القدرة والمنزلة والمساواة والثانية:

كفـــــى: تدل على كفاية الشيء يكفيه كفاية أي سد حاجته, وجعله في غنـــى عـــن غيره(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي, 2003, ص: 27).

اصطلاحـــا: عرفت الكفاية بأنها:

" القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج محددة وهي ليست موهبة, وإنما هي قدرة يستطيع الفرد تنميتها"(يوسف قطامي ونايفة قطامي, 2001, ص:554).

يرى " جودGood" في الكفاية: " القدرة على إنجاز النتائج المرغوبـــة مـــع الاقتصاد في الجهد والوقت والنفقات"(سهيلة محسن كـــاظم الفـــتلاوي, 2003, ص: 28).

لا يتعلق الأمر هنا بخاصية مرغوب توفرها عنـــد التلميـــذ أو مســـتوى مـــن مستويات الأهداف التصنيفية التي تعودنا الاشتغال بها بل هي مقاربة بيداغوجية جديدة تُغير العديد من جوانب تصوراتنا وممارساتنا التربوية .وقد أشار"روجرز" إلى ثلاثـــة عناصر أو تحديات تبرر ظهور هذه المقاربة الجديدة:

- غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومَتجاوزة.
- الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ وتجلب اهتمامهم ولها ارتبـــاط وثيق بالحاجيات اليومية والمعاشة.
- محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومردودية المؤسسة التربوية.

وقد حدد سندر ودرامون(Snder and Drummon) ســـت مراحـــل لاكتســـاب 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.
- **تطبيـــقـــات العمـــل:** يمـــــارس هـــذه الكفـــــاية لتحقيـــــق متطلبـــــات العمـــل(يوسف قطامي وآخرون, 2000, ص:937).

رابعا ــ مرتكزات التدريس بالكفايات:

يرتكز كل نموذج أو مقــاربة على أرضية صلبة لكي تكون ذات مشروعيــة وانطلاقا من هذا المعطى وتأسيسا عليه ترتكز المقاربة بالكفايات على ركائز وتعتمــد على أسس استمدتها من مختلف الحقول المعرفية(علم النفس التربوي – علوم التربية – العلوم الإجتماعية والإقتصادية...) وذلك بغية الوقوف والصمود والبناء.

وهنا يجب التذكير أن الركائز التــالي ذكرها لا بد أن تؤخذ كلها بعيـــن الاعتبــار وأن توظف أحسن توظيف وتستثمر أجود استثمار إذا أردنا تبنيها وتطبيقها وتفعيلها, وهي سبعة أركان وأسس يأتي ذكرها تباعا حسب ما ورد في:

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

- **الشخصية ومجالاتها ا لثلاثة:**

تتفق جميع الدراسات النفسية التي تناولت موضوع الشخصــية كونهــا ذات أبعاد ثلاثة حيث يعتبر الاهتمام بكل جوانب شخصية المتعلم أساسا من أسس التدريس بالكفايات، وأرضية ملائمة لتفعيل وإقــامة هذا النموذج وهذه المقاربة؛ وذلك قصــد تأهيــل شخصية المتعلم ليتمكن من التكيف السليم مع المحــيط الخــارجي؛ كمــا أن الاهتمام بجانب دون آخــر يشكل تعسفا وظلما لشخصية المــتعلم لــذلك يجــب أن يــوازن بين الجانب المعرفي (معلومات، معارف،قدرات معرفيــة وكفايات) وبــين الجانب الوجداني العاطفي(قيم، أخلاق، علاقات، اهتمامات...)بالإضافة إلى الجانــب الحس–حركي(حركات، سلوكيات، مهارات...).

- **المقاربة الفارقية أو الفروق الفردية:**

أفضى التقدم الحاصل في مجــالات الدراســات النفســية وعلــوم التربيــة ونظريــات التعلم إلى حقيقة راسخة بقدر كبير تتجلى في التمــايز الموجــود بــين مختلف الأفراد المتعلمين، وما يجدر ذكره هنا هو أن أول من اســتعمل البيداغوجيــة الفــارقية هو المربي الفرنسي "**لويس لــوكران**" حيــث تأكــد أن كــل إنســان لــه خصوصيات تميزه وأن النــاس يختلفون في كيفية التعلم ويتميزون بأساليب معرفيــة مختلفة كما يختلفون في إيقاع التعلم، ومن هنا يجــب أن تؤخــذ بعيـــن الاعتبــار خصوصيات المتعلميــن وحوافزهم وميولاتهم واتجــاهاتهم واختــلاف وتائر تعلمهم.

ونظرا لشساعة هذا المبدأ وتعدد تجلياته وحداثته، سيتم إقتصاره فــي الــنقط 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 تنميته.

- **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 تقترن بالدرجة السفلى من المعارف والمهارات، أي الحد الأدني 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 ا لمتعلم محور ا لعملية ا لتعليمية/ا لتعلمية:

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 وإفساح المجال لفعاليته وتحفيزه لبذل الجهد من أجل اكتساب الكفايات المستهدفة، وهنا يكون له الحق في الخطأ وقطع كل صلاته 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 المشكلة:

تفرض مواجهة المشاكل والوضعيات الديداكتيكية على المتعلم البحث عن المعلومات والمعارف والسلوكات والمواقف الضرورية، وإن توظيف المشكلة/الوضعية يسير في اتجاه تدريب المتعلم على كيفية التعلم وذلك باستحضار جميع مكتسباته وتصوراته وتمثلاته 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 كثيرا مفاهيم التنافس والاحتكار والأنانية، 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 بابكم 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 وعبارة عن محاولة الفهم واصطدام بين معرفة المتعلم (تصورات، تمثلات) ومعرفة علمية سليمة نسبيا.

يعبر "**كاستون باشلار**" عن الخطأ بالظاهرة البيداغوجية ويعده 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 مذموما، 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 الديداكتيكي مع الخطأ يقتضي أساسا رصده وترتيب الأخطاء وتصنيفها والبحث عن مصادرها قصد إنجاز عمليات تقويمية 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 مفهوما التقويم والدعم في عملية واحدة ما دام التقويم يطال التصحيح والعلاج أيضا, أما عن أنواعه فهي متعددة منها: (القبلي، التكويني, الختامي).

ومن أهم مراحله (القياس، تأويل النتائج وإصدار الأحكام ثم اتخاذ القرار المناسب الذي يمكن من تبني خطوات دقيقة وعلمية لتحسين المردودية وبعد ذلك أجرأة القراروتنفيذه وذلك بوضع إستراتيجية للتصحيح والعلاج).أما أدواته فمنها(الملاحظة اليومية والاستبيان والاختبار والروائز...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 التفريدي (حاجي فريد, ب ــ س, ص:42).

خامسا ــ 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 ــ س, ص: 65)

تقويم الكفايات= تقويم القدرة على انجاز 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 تعاقدات 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 ــ س, ص:40).

سادسا ــ 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 مايهمنا 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 النتاج(يوسف قطامي وآخرون, 2000, ص:937ــ939).

سابعا ــ واقع التقويم بالكفايات:

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

*يشتكي معظم المستَجوبين من ضعف اهتمام التلاميذ بالمدرسة مقارنة مــع اهتمامهم بالتلفزة والسينما ووسائل الاتصال الأخرى التي أصبحت توفر ثقافة جــاهزة 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 يتحمســون لبيداغوجية تركز على التعلم عوض التعليم بحيث تعودوا على التلقي السلبي وانتظار ما يعده لهم المدرس.

هذه الصعــوبات هي في واقــع الأمر حجة إضافيـــة لضــرورة حصــول تغييــر كبيــر في المدرسة والبحث عن" المعنى" العميق للعمل التربــوي ومغــزى المعرفة المدرسية حتى تصبح أداة فعالة للتحكم في الواقع وتغييره.

*معظم المبحوثين يفضلون النموذج التربوي المبنــي علــى نقــل المعــارف ويعتقدون أن مهامهم الأساسية تتمثل في إعداد المحتويات الدراسية وشرحها للتلاميــذ 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 يرجِعون سبب نجاح أو فشل التلميذ فــي دراســته إلــى عوامل ذاتية تخصه كالموهبة، درجة الاهتمام، المستوى الاجتماعي، والمدرس الــذي يقتصر على هذه الأسباب ويستبعد التساؤل عن مدى نجاعة طريقته البيداغوجية، يقلص من هامش إمكانية تغيير أساليب العمل، لذا كان من الضروري إعادة النظر فــي هــذه المواقف لدى المدرسين لتجاوز هذا العائق.

*أبرز بعض المدرسيــن صعوبة العمل على بناء كفايات مركبة باعتبــار أن اكتسابها يكون بطيئا وينطلق من وضعيات إشكاليــة وواقعية يصعب إعــدادها بدقــة، كمــا يصعب تقويمها وأمام هذه العوائق غالبا ما يعود المدرس إلى المحتويــات الدراســية التقليدية التي يتقنها ويسهل عليه تقويمها.لذا تظهر أهمية إقناع المدرس بأنه لــيس مــن الضروري أن يتقن كل شيء، وأن يقبل التقليل من التركيز على المضامين في عمليــة 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 ــ معنياــ 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 وتحليليةــ تركيبيةــ تفاوضية مع المتعلم من جهة أخرى، إذ يتوخى المدرس تقدير موقع المتعلم على سلم النمو في مختلف المجالات بغية مساندته وتصويب مساره التعلمي 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 التقويمية (الصحيفة الوثائقية) للطالب،

وكذلك توافر الكفـــايات الأســـاسية لدى المعلم في التقويم الصفي بشكلٍ يتكامل مـــع تلك الأساليب، وتطوير مستويات أداء الطالب.

قائمة المراجع:

- حاجي فريد(ب ــ س): بيداغوجيا التدريس بالكفـــاءات"الأبعـــاد والمتطلبات", (ب ــ ط), دار الخلدونية, الجزائر.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003): كفايات التدريس"المفهـــوم التـــدريب الأداء", ط(1), دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان: الأردن.
- يوسف قطامي, ماجد أبو جابر, نايفة قطامي(2000): تصميم التـــدريس, 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