الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة منتوري – قسنطينة –

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس و العلوم التربوية

رقم التسجيل:

الرقم التسلسلي:

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية

تخصص تقييم أنماط التكوين

بعنوان

# واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات

## - دراسة ميدانية بولاية ميلة -

إعداد الطالبة: إشراف:

بن سي مسعود لبنى ا/ الدكتور:عزوز لخضر

**أعضاء لجنة المناقشة:**

| | | |
|---|---|---|
| الدكتور:اوقاسي لونيس | **رئيسا** | جامعة منتوري - قسنطينة - |
| ا/ الدكتور : عزوز لخضر | **مشرفا ومقررا** | جامعة منتوري - قسنطينة - |
| الدكتور : كربوش عبد الحميد | **عضوا مناقشا** | جامعة منتوري - قسنطينة - |

السنة الجامعية 2007-2008

# شكـــــــر وتقديـــــــــر

قال تعالى : " رب أوزعني أن اشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين ".

صدق الله العظيم

في البداية الشكر والحمد لله على أن أعاننا على إنهاء هذا العمل.

كما أتقدم بجزيل الشكر والإحترام إلى الأستاذ الدكتور " عزوز لخضر " الذي كان مرشدا وموجها لي طيلة العام الدراسي ولم يبخل علينا بنصائحه القيمة.

كما أتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني في إنجاز هذه الدراسة ولو بالكلمة الطيبة وأخص بالذكر مفتشي التربية والتعليم الأساسي ، مدراء المدارس الإبتدائية ومعلمي التعليم الإبتدائي لولاية ميلة .

**فهرس الموضوعات**

المقدمة..... أ ، ب ، ج ، د،ه

- **الجانب النظري**

**الفصل التمهيدي: الإطار المنهجي**

1- إشكالية الدراسة.....01

2- فرضيات الدراسة .....03

3- تحديد مفاهيم الدراسة.....03

**الفصل الأول : التعليم الإبتدائي في الجزائر**

تمهيد.....05

1- لمحة تاريخية عن تطور المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال.....06

2- تعريف التعليم الابتدائي.....21

3- خصائص التعليم الابتدائي.....22

4- أهداف التعليم الابتدائي.....23

5- وظائف التعليم الابتدائي.....24

6- بعض عناصر المدرسة الإبتدائية .....26

خلاصة.....39

**الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات**

تمهيد.....42

**أولا : الكفاءة .**

1- مفهوم الكفاءة .....43

2- أنواع الكفاءة .....46

3- خصائص الكفاءة .....47

4- مستويات الكفاءة .....49

5- المفاهيم المصاحبة للكفاءة .....50

6- مركبات الكفاءة .....52

**ثانيا: مقاربة الكفاءات.**

1- نشأة بيداغوجية الكفاءات.....55

2- مفهوم المقاربة.....57
3- تعريف المقاربة بالكفاءات.....61
4- إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات.....63
5- المدرسة البنائية ومقاربة الكفاءات .....65
6- بيداغوجية الفروقات والمقاربة بالكفاءات .....75
خلاصة.....76
**الفصل الثالث: التقويم التربوي.**
تمهيد.....79
**أولا: التقويم التربوي.**
1- تعريف التقويم.....80
2- لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي .....84
3- إشكالية التقييم أو التقويم.....88
4- العلاقة بين التقويم ، القياس ، الإختبار .....90
5- تقنية التقويم أو علم التباري .....92
6- مجالات (موضوعات) التقويم .....96
7- أسس ومبادئ التقويم التربوي .....99
8- مراحل التقويم ، أغراضه ووظائفه .....101
8-1- مراحل التقويم .....101
8-2- أغراض التقويم .....102
8-3- وظائف التقويم .....103
9- أنواع التقويم ، أدواته ووسائله .....105
**ثانيا : التقويم على أساس الكفاءات**
1- تقويم الكفاءة .....111
2- مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات .....113
3- إستراتيجية التقويم المرتكز على الكفاءة .....114
4- أهداف التقويم المرتكز على الكفاءة .....115
5- معايير تقويم الكفاءة .....116

6- أدوات ووسائل قياس الكفاءات.....117
7- خطة العلاج (الإستدراك) .....118
خلاصة .....119

**الفصل الرابع: التقويم التكويني.**

تمهيد .....122
1- مفهوم التقويم التكويني.....123
2- أغراض التقويم التكويني.....125
3- فوائد التقويم التكويني .....126
4- التقويم التكويني والتغذية لراجعة.....127
5- وحدة التعلم في التقويم التكويني .....128
6- أنماط التقويم التكويني .....129
7- أدوات التقويم التكويني.....130
8- التقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفاءات.....131
خلاصة .....145

- **الجانب التطبيقي**

**الفصل الخامس: الإطار الميداني**

1- منهج الدراسة .....147
2- حدود الدراسة .....147
3- عينة الدراسة .....149
4- أدوات الدراسة .....151
5- أسلوب المعالجة الإحصائية .....152
6- الدراسة الإستطلاعية .....153
7- بناء وسيلة البحث .....155

- **عرض ، تحليل وتفسير النتائج**

**الفصل السادس: واقع التقويم**

تمهيد.....158
1- التقويم كقياس وتنقيط.....159

2- ارتباط التقويم بالاختبارات والفروض.....161
3- التقويم كعملية إتخاذ قرار بالنجاح أوالفشل.....162
4- التقويم كعملية تصنيف .....163
خلاصة .....165

**الفصل السابع: نقص التكوين في مجال التقويم**

تمهيد .....166
5-تكوين المعلمين و تقنيات التقويم.....167
6- تكوين المعلمين ومعرفة أنواع التقويم الواجب إتباعها.....169
7- تكوين المعلمين والتدرب على وضع خطة تقويم.....170
8- تكوين المعلمين ومعرفة مراحل التقويم التكويني .....171
9-تكوين المعلمين ومعرفة كيفية تطبيق التقويم التكويني.....173
10- تكوين المعلمين ومعرفة أدوات أو وسائل التقويم التكويني.....175
11- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية بناء إختبار تكويني.....176
12- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية الإستفادة من نتائج الإختبار التكويني.....178
13- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية وضع معايير التقويم.....179
14- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية وضع مؤشر لكل معيار.....179
15- تكوين المعلمين ونظريات التعلم.....180
16- تكوين المعلمين ومعرفة إستراتيجيات العلاج.....181
خلاصة .....183

**الفصل الثامن : نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية**

تمهيد.....184
17- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم أولي.....185
18- الوقت المخصص للحصة الدراسية وأدوات التقويم المستعملة .....186
19- لوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تكويني عند كل مقطع تعليمي .....187
20- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء إختبار تكويني كتابي عند نهاية كل درس.....188
21- الوقت المخصص لحصة الإدماج وإنجاز النشاطات الخاصة بها.....189
22- الوقت المخصص للحصة الدراسية والفروق الفردية.....191
23-الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تصنيف لأخطاء التلاميذ.....192
24- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تصحيح لأخطاء التلاميذ.....193
25- الوقت المخصص لحصة الإستدراك ومساعدة التلاميذ.....194

# فهـــــــرس الجـــــداول

| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|


26- الوقت المخصص للحصة الدراسية والقيام بأنشطة دعم صفية.....195

خلاصة.....196

**الفصل التاسع : إرتفاع عدد التلاميذ في القسم**

تمهيد..... 197

27- عدد التلاميذ في القسم ومعرفة مستوى الكفاءات السابقة لكل تلميذ.....198

28- عدد التلاميذ في القسم ومتابعة انجازات كل تلميذ.....199

29- عدد التلاميذ في القسم وتوجيه كل تلميذ إلى خطئه.....199

30- عدد التلاميذ في القسم وتوجيه كل تلميذ إلى كيفية تصحيح خطئه.....200

31- عدد التلاميذ في القسم وملاحظة التلاميذ ملاحظة تكوينية.....201

32- عدد التلاميذ في القسم والتأكد من تحقيق كل تلميذ للأهداف التعلمية المقصودة.....202

33- عدد التلاميذ في القسم وإحصاء الكفاءات المستهدفة.....203

34- عدد التلاميذ في القسم وتحليل أداء كل تلميذ.....203

35- عدد التلاميذ في القسم وتنظيم استراتيجيات التعديل ضمن أفواج مصغرة.....204

خلاصة .....205

**الفصل العاشر : كثافة المناهج التعليمية**

تمهيد .....206

36- حجم المناهج التعليمية وتطبيق التقويم التكويني خلال كل حصة تعليمية.....207

37- حجم المناهج التعليمية وتطبيق التقويم التكويني عند نهاية الوحدة التعليمية.....208

38- تطبيق التقويم التكويني وتأثيره على إتمام محتويات المناهج في الوقت المحدد.....209

39- حجم المناهج التعليمية والإهتمام بسيرورة بناء التعلم عند المتعلم.....210

خلاصة .....210

خاتمة .....211

ملخص البحث باللغة العربية .

ملخص البحث باللغة الفرنسية .

ملخص البحث باللغة الإنجليزية .

قائمة المراجع .

الملاحق.

| | | |
|---|---|---|
| 01 | أوجه الإختلاف بين القدرة و الكفاءة | 51 |
| 02 | المقارنة بين التقويم التكويني و التقويم التحصيلي | 138-137 |
| 03 | أسماء المدارس الإبتدائية و أماكن تواجدها في جميع مراحل الدراسة | 149-148 |
| 04 | توزيع أفراد العينة حسب الجنس | 151 |
| 05 | توزيع أفراد العينة حسب السن | 151 |
| 06 | توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي | 152 |
| 07 | إجابات أفراد عينة المرحلة الأخيرة من الدراسة الإستطلاعية | 156 |
| 08 | عملية التقويم كقياس و تنقيط | 160 |
| 09 | إرتباط عملية التقويم بالإختبارات و الفروض | 162 |
| 10 | توظيف عملية التقويم لمجرد إتخاذ قرارات بالنجاح أو الرسوب. | 163 |
| 11 | التقويم كعملية تصنيف | 165 |
| 12 | تكوين المعلمين و تقنيات التقويم | 169 |
| 13 | تكوين المعلمين و معرفة أنواع التقويم | 170 |
| 14 | تكوين المعلمين و التدرب على وضع خطة تقويم | 172 |
| 15 | تكوين المعلمين و معرفة مراحل التقويم التكويني. | 173 |
| 16 | تكوين المعلمين و معرفة كيفية تطبيق التقويم التكويني. | 174 |
| 17 | تكوين المعلمين و معرفة أدوات التقويم التكويني | 176 |
| 18 | تكوين المعلمين و معرفة كيفية بناء إختبار تكويني. | 178 |
| 19 | تكوين المعلمين و معرفة كيفية الإستفادة من نتائج الإختبار التكويني | 179 |
| 20 | تكوين المعلمين و معرفة كيفية وضع معايير التقويم | 180 |
| 21 | تكوين المعلمين و معرفة كيفية وضع مؤشرات التقويم | 181 |
| 22 | تكوين المعلمين و نظريات التعلم | 182 |
| 23 | تكوين المعلمين و معرفة إستراتيجيات العلاج | 183 |
| 24 | الوقت المخصص للحصة الدراسية و إجراء تقويم أولي | 186 |

| | | |
|---|---|---|
| 25 | الوقت المخصص للحصة الدراسية و أدوات التقويم المستعملة | 187 |
| 26 | الوقت المخصص للحصة الدراسية و إجراء إختبار تكويني كتابي | 189 |
| 27 | الوقت المخصص للحصة الدراسية و إجراء تقويم تكويني عند الإنتقـــال مـــن مقطع تعليمي إلى آخر | 189 |
| 28 | الوقت المخصص للحصة الدراسية و الفروق الفردية | 191 |
| 29 | الوقت المخصص لحصة الإدماج و إنجاز النشاطات الخاصة بها | 192 |
| 30 | عامل الوقت و تصنيف أخطاء التلاميذ | 193 |
| 31 | الوقت المخصص للحصة الدراسية و تصحيح أخطاء التلاميذ | 194 |
| 32 | الوقت المخصص للحصة الدراسية و القيام بأنشطة دعم صفية | 195 |
| 33 | الوقت المخصص لحصة الإستدراك و مساعدة التلاميذ الذين أظهـــروا عجـــزا في تحقيق الكفاءات. | 196 |
| 34 | عدد التلاميذ و معرفة مستوى الكفاءات السابقة لكل تلميذ | 199 |
| 35 | عدد التلاميذ و متابعة إنجازات كل تلميذ | 200 |
| 36 | عدد التلاميذ و توجيه كل تلميذ إلى خطئه | 201 |
| 37 | عدد التلاميذ و توجيه كل تلميذ إلى كيفية تصحيح خطئه | 201 |
| 38 | عدد التلاميذ و ملاحظة تقدم التلاميذ ملاحظة تكوينية | 202 |
| 39 | عدد التلاميذ و التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية | 203 |
| 40 | عدد التلاميذ و القيام بإحصاء الكفاءات التي إكتسبها كل تلميذ | 204 |
| 41 | عدد التلاميذ و تحليل أداء كل تلميذ | 204 |
| 42 | عدد التلاميذ و تنظيم إستراتيجيات العلاج ضمن أفواج | 205 |
| 43 | حجم المناهج و تطبيق التقويم التكويني خلال كل حصة تعليمية | 208 |
| 44 | حجم المناهج و تطبيق التقويم التكويني عند نهاية الوحدة التعليمية | 209 |
| 45 | التقويم التكويني و إتمام المناهج في الوقت المحدد | 210 |

# الجانب النظري

**المقدمة:**

يعتبر العالم الذي نعيش فيه اليوم عالما متطورا بإستمرار وذلك في جميع الميادين الإقتصادية والإجتماعية والثقافية ، ومع تطوره تواجه المجتمعات مشكلات وتحديات جديدة تفرض عليها ضرورة التغيير على مختلف الأصعدة ومن بينها النظام التربوي ، وذلك ليس من أجل مسايرة التحولات الحاصلة في العالم والتكيف معها وحسب ، بل وإستشراف المستقبل أيضا.

ومن هنا كان لزاما على المدرسة تطوير مناهجها وتحديث وسائلها ، للإهتمام بالفرد وتنميته في مختلف الجوانب و في شتى الميادين ، حتى يتأقلم مع ما يحدث في المحيط الذي يعيش فيه ويضمن إستمراره المادي وإستقراره النفسي ، إذ لم يعد مفهوم التربية الحديثة قاصرا على العملية التعليمية فقط والتي من أهم أهدافها نقل المعارف دون ما تحديد لآثارها أو لأهميتها بالنسبة للمتعلمين ، وفق ما كان معروفا من قبل ، بل تعدى مفهوم التربية الحديثة في المدارس والمعاهد التربوية ودور العلم في وقتنا المعاصر إلى إعداد الدارس للحياة ، وتقديم كل ما يتصل ببنائه الديني والعقلي والمعرفي والخلقي والإجتماعي ، وما يتناسب مع إستعداداته وطاقاته ومهاراته وما يتوافق مع نمائه العمري في مختلف مراحل التعليم. (عبد المجيد سيد أحمد منصور،1996،ص03)

ومما لاشك فيه أن المدرسة الجزائرية أيضا إهتمت دائما بإعداد الأفراد وتهيئتهم لمسايرة التطور الحاصل والمساهمة في زيادته وذلك من خلال إدخال إصلاحات هامة شملت معظم عناصر العملية التربوية كالأهداف وطرائق التدريس والمناهج ، غير أن المستقرئ لمراحل تطورها يلاحظ أنها لم تنجح في مواكبة التغيرات الإجتماعية والتطورات العلمية والتكنولوجية ، فقد كانت ولاتزال تعاني من عدة مشاكل منها عدم فعالية البرامج الدراسية وضعف المردود والنوعية ، وهذا ما يدل على أنه هناك حلقة مفرغة في التعليم الجزائري تمتص جميع المجهودات الجزائرية المنصبة على التعليم ، ونحن نجزم مبدئيا أن المشكلة ونقطة الضعف والحلقة المفرغة في التعليم الجزائري تتمثل في سلبيات التقويم وفساد نوعيته ووسائله وأهدافه ، فإذا فسد التقويم فشل التعليم ولو بمناهجه وأهدافه وطرائقه المتجددة .

فخلال مختلف الإصلاحات السابقة التي عرفتها المدرسة الجزائرية تجددت المناهج التعليمية والوسائل ، الكتب ، الطرق التدريسية غير أنه لم يتم إدخال تغييرات على نظام التقويم

الذي ظل مهملا وهامشيا إلى حد كبير في مضمونه وأهدافه ، وبقي يتعثر في أذيال التقويم التقليدي الروتيني الجامد والبعيد كثيرا عن الموضوعية والدقة العلمية في قياس الأهداف التعليمية الصحيحة ، وهي قياس نمو وتحسن جميع جوانب شخصية التلميذ ، أي تقدمه بناءا على معيار هدفي واضح.

ولعل الجزائر أدركت أهمية تحسين نوعية التقويم في تحسين العملية التعليمية التعلمية ويتجلى ذلك من خلال الأهمية المعطاة لجانب التقويم التربوي ضمن آخر الإصلاحات التي شرعت في تطبيقها ابتداء من الموسم الدراسي 2003-2004 والتي تم من خلالها تبني بيداغوجيا جديدة تنتظم حول المقاربة بالكفاءات ، بحيث تمثل هذه المقاربة حسب المشرفين على التعليم جواب المدرسة الملائم لمواجهة إنفجار المعارف وتطور التكنولوجيات و ديناميه عالم الإنتاج من ناحية وحلا لمعضلة تنوع التلاميذ وإختلاف ملامحهم العرفانية من ناحية أخرى (فريد حاجي،2005،ص27) ، حيث أصبح التقويم التربوي جزء من الفعل التربوي ومرافق له ويركز أكثر على البعد التكويني،إذ يستخدم كأداة لكشف النقائص وتشخيص الإختلالات ويعالجها ضمن إجراءات إستدراكية دائمة ومنتظمة مما يجعل من التقويم تقويما تكوينيا يكون في نفس الوقت أداة قياس وتقدير لمدى تطور الكفاءات وعامل تعلم المتعلم ، هذا من الناحية النظرية أما على مستوى الممارسة فهو ما نسعى إلى الإجابة عليه من خلال هذه الدراسة ، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع التقويم والتعرف عما إذا كان التقويم التربوي يحظى من قبل المعلمين والمشرفين بنفس الأهمية التي حظي بها من الناحية النظرية ، وذلك من خلال الوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة الإبتدائية ، وهل هي فعلا تتجه نحو جعل التقويم تقويما تكوينيا يساهم في نجاح العملية التعليمية التعلمية ، ولم تقف الدراسة عند هذا الحد بل امتدت إلى البحث عن الصعوبات التي تقف عائقا أمام المعلمين في تطبيق التقويم التكويني ، ذلك أن معرفة مكمن الصعوبات من خلال المشرفين المباشرين على عملية التقويم سيساعد على إيجاد أو إقتراح بعض الحلول التي تساهم في تفعيل دور التقويم التكويني في رفع مردود منظومتنا التربوية خاصة في ظل التدريس القائم على الكفاءات والذي يقتضي من أجل نجاحه تفاعلا بين العملية التعليمية والعملية التقويمية.

وقد قسمت هذه الدراسة إلى قسمين، قسم نظري وآخر تطبيقي، يتكون القسم النظري من خمسة فصول:

**فصل تمهيدي**: يمثل الإطار المنهجي للبحث ويضم إشكالية الدراسة وفرضياتها.

**الفصل الأول** : تكلمنا فيه عن المرحلة التعليمية التي إخترناها كنموذج لدراستنا وهي مرحلة التعليم الإبتدائي ، حيث عرضنا في البداية لمحة تاريخية عن أهم التطورات التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإستقلال ، ثم عرجنا إلى تعريف التعليم الإبتدائي وذكر بعض من خصائصه وأهدافه والوظائف المنوطة به ، وفي الأخير تطرقنا إلى بعض أهم عناصر المدرسة الإبتدائية المتمثلة في كل من المعلم والتلميذ.

**الفصل الثاني** : تعرض هذا الفصل إلى المقاربة البيداغوجية الجديدة وهي المقاربة بالكفاءات ، ذلك بإعتبار أن الدراسة الحالية تتعرض إلى واقع التقويم في ظل هذه المقاربة ، وقد قسم هذا الفصل إلى جزئين ، تكلمنا في الجزء الأول عن الكفاءة ومفاهيمها ثم تعرضنا إلى ذكر بعض أنواع الكفاءات وخصائصها ، كما تطرقنا إلى مستويات الكفاءة والمفاهيم المصاحبة لها ، وانتهينا بالحديث عن مركبات الكفاءة.

أما الجزء الثاني فتكلمنا فيه عن المقاربة بالكفاءات ، نشأتها ومفهوم المقاربة بصفة عامة، ثم تكلمنا عن تعريف المقاربة بالكفاءات وإستراتيجية التعليم بها ، كما تكلمنا عن الخلفية التي تأسست عليها هذه المقاربة وهي المدرسة البنائية ، ثم في الأخير تكلمنا عن بيداغوجية الفروقات والمقاربة بالكفاءات.

**الفصل الثالث** : خصصناه لأهم عنصر في هذه الدراسة وهو التقويم التربوي ، وقد قسم أيضا إلى جزئين :

الجزء الأول: وفيه ناقشنا في البداية وبإسهاب مفهوم التقويم ومختلف التعاريف الإصطلاحية التي وضعت له ، ثم بينا مراحل تطور حركة التقويم التربوي ، كما تعرضنا إلى إشكالية التسمية التقييم أم التقويم وتوضيح العلاقة بين التقويم ، القياس والإختبار ، ثم تعرضنا إلى حركة علم التباري ، بالإضافة إلى إبراز مجالات التقويم ، أسسه ومبادئه ، مراحله ، أغراضه ووظائفه وفي الأخير أنواعه وأدواته.

الجزء الثاني : حاولنا فيه ربط عملية التقويم مباشرة بسيرورة التعليم والتعلم المرتكز على الكفاءات وذلك من خلال توضيح مفهوم تقويم الكفاءة وتوضيح خصائص وأهداف التقويم المرتكز على الكفاءات ، معايير وأدوات قياس الكفاءة ثم تعرضنا في الأخير إلى خطة العلاج أو الإستدراك .

**الفصل الرابع** : إستعرضنا فيه مفهوم التقويم التكويني ، أغراضه وفوائده بالإضافة إلى توضيح أهمية التقويم التكويني في توفير التغذية الراجعة وكذلك توضيح مفهوم وحدة التعلم في التقويم التكويني، أنماط التقويم التكويني وأدواته ، ثم تعرضنا بنوع من التفصيل إلى التقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفاءات ، مراحله وخصائصه والمقارنة بين التقويم التكويني والتقويم التحصيلي ، ثم عرض في الأخير إستراتيجية تقويم تكويني.

أما القسم التطبيقي، فيتكون من :

**الفصل الخامس**: ويمثل الإطار الميداني حيث تناولنا فيه النقاط المتعلقة بالمنهج المعتمد ودواعي ذلك ، مكان إجراء الدراسة وحدودها المكانية والزمانية ، ثم كيفية إختيار العينة وحجمها ومواصفاتها من حيث الجنس والسن والمستوى التعليمي ، ثم الأدوات وأسلوب المعالجة الإحصائية المعتمد عليها في هذه الدراسة ، كما يضم كل ما يتعلق بالدراسة الإستطلاعية ، أهدافها ووصف عينتها وكذلك كيفية إجرائها وأدواتها والنتائج التي توصلت إليها، كما تم في هذا الفصل توضيح مراحل بناء وسيلة البحث وإجراءات تطبيقها .

كما يضم هذا القسم عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة النهائية للبحث وذلك من خلال أربعة فصول هي:

**الفصل السادس**: يتضمن تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بواقع التقويم.

**الفصل السابع**: يتضمن تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بنقص التكوين في مجال التقويم التربوي.

**الفصل الثامن**: يتضمن تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بتأثير عامل الوقت أو نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية.

**الفصل التاسع**: يتضمن تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بإرتفاع عدد التلاميذ في القسم.

**الفصل العاشر**: يتضمن تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بكثافة المناهج التعليمية.

وتجدر الملاحظة في الأخير أن الدراسة الحالية تشمل: مقدمة، خاتمة، جزء مخصص للمراجع وجزء مخصص للملاحق.

## الفصل التمهيدي: الإطار المنهجي

**1- إشكالية الدراسة**

**2- فرضيات الدراسة**

**3- تحديد مفاهيم الدراسة**

## 1- إشكالية الدراسة:

أصبح من البديهي اليوم أن تطور ونجاح أي أمة من الأمم مرهون برصيدها من الكفاءات الفردية والجماعية، لهذا نجد معظم دول العالم تحرص على تطوير وتحسين ثروتها البشرية بإعتبارها العنصر الأساسي في عملية التنمية.

وتقع هذه المسؤولية على مجموعة من المؤسسات منها المؤسسة التربوية، حيث أصبحت الأنظار تتوجه إلى التعليم وتصفه بأنه المسؤول الأول على إعداد الفرد لمواجهة تحديات المستقبل والتكيف معها وتوظيفها بالشكل الذي يخدم المجتمع ككل، "بل مازال الإعتقاد راسخا لدى الكثير من الدول في أن أي إنهزام عسكري أو ضياع أو مساس بوجود المجتمع وتقدمه إنما مرجعه لإختلالات وتخلف النظام التعليمي." (يعقوب أحمد الشراح ،2002،ص4 ).

ونظرا لأهمية الدور الذي تلعبه التربية في تطور المجتمعات، كان من الضروري أن يوضع التعليم على قمة سلم الأولويات، فركزت الدول إهتمامها على تحسين أنظمتها التربوية وذلك من خلال القيام بإصلاحات تمس جميع مكونات العملية التعليمية.

والنظام التربوي الجزائري كغيره من الأنظمة التربوية في العالم يسعى إلى تحقيق الإنسجام والتوافق مع متطلبات المجتمع ، وتحسين نوعيته ، فقد عرف منذ الإستقلال وحتى اليوم عدة إصلاحات شملت المحتويات ، طرق التدريس ، الهياكل ...الخ بدءا من إصلاح السبعينات حيث بدأ تعميم المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات والتي تلاها بعد ذلك إصلاح التعليم الثانوي بتعميم التعليم التقني ثم العودة إلى النظام الذي تقلص فيه التعليم التقني ، ليأتي الإصلاح الجديد الذي شرع في تطبيقه إبتداء من الموسم الدراسي 2004/2003 تم فيه إعتماد مقاربة بيداغوجية جديدة تقوم على أساس الكفاءات، في محاولة لتحقيق ما عجز عنه النظام السابق في تكوين الفرد القادر على متابعة التغيرات الحاصلة في المجتمع والإسهام فيها.

والمقاربة بالكفاءات هي عبارة عن توجه بيداغوجي حديث يقترح تعليما إندماجيا بالدرجة الأولى، وتمنح فيه أهمية خاصة للبعد المتعلق بدلالة ومعنى ماتم تعلمه، فبالنسبة للتلميذ لا يتمثل الأمر في تعلمه لجملة من المعارف سرعان ما يتم نسيانها وإنما يتعلق الأمر بإكتساب كفاءات مستدامة ، تشكل حلولا لوضعيات مشكل تتعقد تدريجيا، وتتحول بذلك إلى أدوات أساسية تمكن الأفراد من الإستعمال المتنوع لمكتسباتهم الدراسية في حياتهم الشخصية والإجتماعية.

إن هذا التوجه الجديد للبيداغوجيا يستدعي بالضرورة إعادة النظر في مختلف عناصر العملية التعليمية من أهداف ومناهج ووسائل تعليمية وطرائق تدريس وكذلك تغيير في أساليب التقويم، هذا الأخير الذي يشكل إحدى الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة التربوية، فلا يمكن للعملية التربوية أن تؤتي ثمارها دون التقويم فهو صمام الأمان ومفتاح رقابة الإنتاج في العملية التربوية، وهو الذي يقيس كفاءات العملية التعليمية في أي مرحلة من مراحلها.

وتأسيس المناهج التعليمية على أساس الكفاءات أعطى من الناحية النظرية جانب التقويم أهمية كبيرة وهو يركز على التقويم التكويني الذي يرمي إلى تعديل وتصحيح الإعوجاج الخاص بكفاءات المتعلم ، مما يجعل من التقويم في نفس الوقت أداة قياس وتقدير لمدى تطور الكفاءات وعامل لتكوين المتعلم.

فالمقاربة بالكفاءات تستلزم من المعلم تطبيق التقويم التكويني الذي يتطلب تحديد أهداف ومعايير خاصة بالكفاءات المقصودة، مما يسمح للمعلم من الإطلاع على نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلم المتعلم من جهة وبتعليمه من جهة أخرى.

أما على مستوى الممارسة فإن التقويم لم ينل الإهتمام الكافي خاصة في المستوى التعليمي الإبتدائي حيث يلاحظ أن أشكال التقويم المتداولة لا توحي بأن التقويم التكويني معمول به ، كما أن معظم المعلمين يواجهون صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات وبالتالي التقويم التكويني ، وهذا ما دفعنا إلى البحث ميدانيا عن واقع التقويم ، والتعرف على مختلف الصعوبات التي يواجهها معلموا التعليم الإبتدائي في تطبيق التقويم التكويني الذي تفرضه بيداغوجيا الكفاءات وذلك من خلال طرح التساؤلات التالية : ماهو واقع التقويم في التعليم الإبتدائي ؟ هل هو تقويم تكويني يتوافق مع منهجية التناول الجديدة للمناهج في ظل المقاربة بالكفاءات ؟ ماهي الصعوبات التي يواجهها معلموا التعليم الإبتدائي في تطبيق التقويم التكويني؟ و إلى ماذا ترجع هذه الصعوبات ؟ هل ترجع إلى نقص تكوين المعلمين في مجال التقويم التربوي ؟ أم ترجع إلى نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية ؟ أم هي راجعة إلى إرتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد أم هي راجعة إلى كثافة المناهج التعليمية ؟

2- **فرضيات الدراسة:**

للكشف عن العناصر المكونة للإشكالية، وقصد الإجابة عن تساؤلاتها تطـــرح الدراســـة الفرضيات التالية:

2-1- **الفرضية العامة** :

يواجه تطبيق التقويم التكويني صعوبات ترجع إلى عوامل بيداغوجية وتنظيمية.

2-2- **الفرضيات الإجرائية:**

- ترجع صعوبة تطبيق التقويم التكويني في التعليم الإبتدائي إلى نقص تكوين المعلمـــين فـــي مجال التقويم التربوي.

- ترجع صعوبة تطبيق التقويم التكويني في التعليم الإبتدائي إلى نقـــص الوقـــت المخصـــص للحصة الدراسية.

- ترجع صعوبة تطبيق التقويم التكويني في التعليم الإبتدائي إلى إرتفاع عدد التلاميذ في القسم.

- ترجع صعوبة تطبيق التقويم التكويني في التعليم الإبتدائي إلى كثافة المناهج التعليمية.

3- **تحديد مفاهيم الدراسة:**

سنقوم من خلال هذا العنصر بتعريف المصطلحات تعريفا إجرائيا أي كما نستخدمها فـــي البحث ، وتعتبر هذه المصطلحات بمثابة مفردات أساسية و مفتاحية في البحث:

3-1- **التقويم:**

التقويم هو عملية تربوية يقوم بها المربي بإستمرار، ترمي إلى تحديد مستوى مـــا بلغـــه المتعلم من نجاح في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة وذلك لدعم الجوانب الإيجابية وعـــلاج السلبية منها ، مما يمكن من إصدار أحكام وإتخاذ قرارات عادلة ودقيقة بخصـــوص المســـار التعلمي للتلميذ.

3-2- **التقويم التكويني:**

هو التقويم الذي يمارس خلال النشاط ( الحصة التعليمية ) ، ويهدف إلى تقـويم التحسـن المحقق من طرف التلميذ وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم، ويهدف أيضا إلـى تحسين المسار التعلمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله ، ويكون مرجعي المحـك ، ولا يعطـي درجات ، ولا يستخدم في مقارنة أداء المتعلمين فيما بينهم، فيكون أكثر فعالية في التعرف على نقاط القوة مما يؤدي إلى تعزيزها لتصبح جزء من الخبرات المتعلمة الدائمة ويقوي الدافعيـة لدى المتعلمين نتيجة معرفة أخطائهم وكيفية تصحيحها.

**3-3- المقاربة بالكفاءات:**

هي عبارة عن توجه بيداغوجي حديث يهدف إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية قصد الوصول بالمتعلم إلى مستوى الكفاءة التي ستسـمح لـه بحـل المشـاكل اليومية، ومن ثم فهي إختيار منهجي يسعى إلى تثمين المعارف المدرسـية وجعلهـا صـالحة للإستعمال في مختلف مواقف الحياة.

**3-4- التكوين البيداغوجي :**

هو تلك العملية الإعدادية التي تهدف إلى تزويد المعلم بالقدرات والكفـاءات والمهـارات اللازمة لأداء عمله بنجاح.

**3-5- الوقت المخصص للحصة الدراسية :**

هو كمية الوقت المحددة لانجاز درس أو تحقيق مؤشر من مؤشـرات الكفـاءة القاعديـة للوحدة التعليمية .

**3-6- عدد التلاميذ :**

هو عدد الأفراد الذين يزاولون تعليمهم داخل قسم واحد ويختبرون ما اختـاره المربـون والمجتمع لنموهم من كفاءات ومعارف ومهارات وميول.

**3-7- المناهج التعليمية:**

هي جميع الخبرات والنشاطات والممارسات المدرسية، تمثل الإطار الإجباري لتعليم مادة أو مجموعة المواد في طور تعليمي، تخطط وفقا لواقع المجتمع وفلسفته، فـالمنهج إذن يمثـل مضمون التعليم وعليه يتحدد ناتج التعلم.

## الفصل الأول: التعليم الابتدائي في الجزائر

**تمهيد**

1- **لمحة تاريخية عن تطور المنظومة التربوية الجزائرية .**

2- **تعريف التعليم الإبتدائي.**

3- **خصائص التعليم الإبتدائي.**

4- **أهداف التعليم الإبتدائي.**

5- **وظائف التعليم الإبتدائي .**

6- **بعض عناصر المدرسة الإبتدائية.**

6-1- **المعلم.**

6-2- **التلميذ.**

**خلاصة.**

# التعليم الإبتدائي في الجزائر

**تمهيد:**

يعتبر التعليم الإبتدائي مرحلة هامة في السياق التعليمي للتلميذ، حيث يركز على تنمية التلميذ تنمية شاملة ، حتى يكون فردا فعالا في مجتمعه ، قادرا على الإضطلاع بأدواره الإجتماعية والإقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل ومواطنا غيورا على هويته قادرا على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة، ويتحقق ذلك من خلال ما تسطره من أهداف وما تقدمه من مضامين تعليمية، سواء ما تعلق منها بالمواد الحيوية كاللغة والرياضيات أو نشاطات الإيقاظ كالرسم والموسيقى والتربية البدنية، هذه المواد التي تلقى إهتماما كبيرا من قبل القائمين على التعليم لما لها من فائدة تعود على التلميذ حيث أنها تكسبه مهارات أساسية للإتصال والتفاهم .

ونظرا لأهمية الدور الذي يلعبه التعليم الإبتدائي في النظام التربوي لأي بلد من البلدان، حيث أنه يعتبر التعليم القاعدي الذي يهيئ التلميذ إلى المراحل التعليمية التالية فقد أولته الدول والحكومات ومن بينها الجزائر أهمية بالغة سعيا منها لتحقيق التنمية الإقتصادية والإجتماعية خاصة مع تزايد الدعوات إلى ضرورة التركيز على العنصر البشري في سبيل تحقيق رقي وإزدهار الدول ومواجهة التعقيد المتزايد للمجتمعات، ولعل أكثر ما يدل على ذلك هو مختلف الإصلاحات والتعديلات ، والتغيير في المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التعليم التي عرفتها الأنظمة التربوية .

ونظرا أيضا للأهمية التي يحظى بها التعليم الإبتدائي فقد أولته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة " اليونسكو" أهمية كبيرة على غرار إهتمامها بالتعليم الأساسي والذي تعتبر المرحلة الإبتدائية جزء منه، وبذلت الكثير من الجهود لتطويره خاصة في الدول النامية وذلك من خلال مجمل توصياتها التي تدعو إلى ضرورة الإهتمام بهذا الصنف من التعليم.

ومن خلال هذا الفصل سوف نحاول توضيح مفهوم التعليم الإبتدائي وإبراز أهميته ووظائفه وبعض العناصر المكونة له وذلك بعد التعرض إلى ذكر لمحة عن مختلف التطورات التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية منذ الإستقلال .

**1- لمحة تاريخية عن تطور المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإستقلال:**

ورثت الجزائر بعدما استعادت سيادتها، منظومة تربوية كانت أهدافها تتمثل في محو الشخصية الوطنية ومقوماتها وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري والقضاء على مكاسب حضارته، إضافة إلى تحقيق سياسة الإدماج والفرنسة أي تحقيق الكيان الفرنسي في الجزائر.

فقد تسلمت الجزائر المستقلة في سبتمبر 1962 حسب ما يذكره عبد الرحمان بن سالم(1994،ص17) نظاما تعليميا مهيكلا حسب الأهداف والغايات التي رسمها له النظام الإستعماري الفرنسي حتى يخدم مصالحه المختلفة والمتنوعة، فكانت ظروف هذا الإستلام صعبة للغاية خاصة إذا ما علمنا أن عدد التلاميذ الذين كانوا يزاولون الدراسة قبل سنة 1962 أي بالضبط في السنة الدراسية 1962/1961 لم يتجاوز353853 تلميذا من بينهم عدد قليل من البنات ليقفز عدد الذين سجلوا في مطلع العام الدراسي 1963/1962 إلى 777636 تلميذا من بينهم عدد لا بأس به من البنات، وهو عدد ضخم إذ يمثل هذا التزايد نسبة تفوق 100%، فكانت حاجيات هذا العدد الهائل تفوق ما يمكن للدولة الفتية أن توفره، فقد غادر صبيحة الإستقلال معظم المعلمين الفرنسيين ولم يبق من سلك التعليم إلا المعلمون الجزائريون وعددهم 2600 ونحو1000 معلم من أصل فرنسي، بينما يحتاج هذا الدخول الإستثنائي حسب التقديرات الرسمية نحو العشرين ألف(20000) معلما، فلجأت الحكومة الجزائرية حديثة العهد(تأسست بموجب المرسوم01/62 المؤرخ في 1962/09/27) إلى حلول إستثنائية تمثلت في:

- التوظيف المباشر لعدد ضخم من المعلمين والمساعدين والممرنين من بين الجزائريين الذين يتوفرون على مستوى مقبول من التعليم باللغة العربية أو الفرنسية لسد الفراغ الكبير و أسفر هذا الإجراء على تجنيد قرابة 7000 معلما جزائريا.
- التعاون الثقافي مع فرنسا نفسها ونتج عن هذا الإجراء الحصول على ما يقارب 7700 معلما فرنسيا.
- وغطيت البقية من الإحتياجات من البلدان العربية الشقيقة مغربا أو مشرقا وكان العدد يتراوح بين 2000 و2500 معلما.

ورغم كل ذلك بقيت مناصب عديدة شاغرة مما إستوجب إتخـــاذ إجـــراءات ضـــرورية وإستعمال نظم بيداغوجية خاصة مثل تخفيض الساعات المقررة وتجميع الأفواج في قسم واحد وتناوب المعلم الواحد على عدة أفواج...

أما من حيث هياكل الإستقبال ونظرا للعدد الهائل للمسجلين وقلة عدد الحجرات التي كانت قائمة إضطر المسؤلون إلى إستعمال كل الإمكانيات مهما كانت، فاستعملت المراكز والثكنـــات العسكرية والسكنات المدرسية والمحلات التجارية وحتى المساجد في بعض الجهـــات، وفيمـــا يخص البرامج والتوقيت فإن السلطات التعليمية إضطرت إلى إبقائها مؤقتا حتى تستطيع التكفل بالأولويات الأساسية ، وسار الموسم الدراسي الجديد والأول من نوعه بصعوبة كبيرة.

أمام هذا الوضع كان من الضروري تغيير المنظومة التربويـــة الموروثـــة وتعويضـــها بمنظومة تربوية جديدة تعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية، وبالفعل أدخلت على المنظومة التربوية تدريجيا عدة إصلاحات وتعديلات جزئية بطبيعة الحـــال لكنهـــا ذات أهمية كبرى وقد تمت بناء على ثلاث إختيارات كبرى:

- إختيار وطني يتمثل في مبدأ الجزأرة والتعريب.
- إختيار ثوري يتمثل في ديمقراطية التعليم.
- إختيار علمي يتمثل في الإتجاه العلمي والتكنولوجي للتعليم.

وتم إصلاح التعليم خلال الفترة من 1962 إلى 1976 وفق هذه الإختيارات الأساسية:

**المبدأ الأول: الجزأرة:**

تعد الجزأرة من القضايا الوطنية التي واجهت البلاد منذ مطلع إستقلالها لأن لا معنى لهذا الإستقلال إذا لم يتم تسيير شؤونها بنفسها وإدارة أمورها بيدها وقـــد شـــملت هـــذه الجـــزأرة محتويات برامج التعليم والوسائل التربوية، موظفي التعليم و التأطير، التشريع المدرسي.

**المبدأ الثاني: التعريب:**

لقد حاول الإستعمار القضاء على كل مقوماتنا وفي مقدمتها اللغة العربية قصد فصلنا عن ماضينا وتاريخنا وحضارتنا العربية الإسلامية، والغرض من التعريب هو الوصول إلى إسترجاع شخصيتنا القومية وقيمنا الإسلامية وإثراء تراثنا الحضاري العلمي، حيث شرع إبتداء من الموسم الدراسي1964/1963 في تعريب السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، ومضاعفة الساعات المخصصة للغة العربية في المراحل الأخرى من التعليم الإبتدائي والمتوسط والثانوي تحقيقا لمبدأ تعريب التعليم الموروث ، وإبتداء من سنة 1967 شرع في تدريس المواد الإجتماعية باللغة العربية فقط.

فلقد قطعت الجزائر في ميدان التعريب أشواطا كبيرة بخطوات ثابتة ومحكمة تحقق من خلالها في الفترة (1976/1962) مايلي:

- تعريب المرحلة الإبتدائية وأصبحت كل المواد تدرس باللغة العربية وأبقيت اللغة الفرنسية تدرس كلغة أجنبية لا غير.
- فتح أفواج معربة في المرحلتين المتوسطة والثانوية في جميع الشعب.
- تعريب الشعب الأدبية كلها.
- وتأكيدا لعملية التعريب في نطاق المواد فقد عرب تدريس التاريخ والجغرافيا والفلسفة بالنسبة إلى الأقسام المزدوجة وفي جميع المستويات المعنية بها.

**المبدأ الثالث: ديمقراطية التعليم:**

المراد بديمقراطية التعليم هو تعميم التعليم وجعله في متناول جميع المواطنين على إختلاف طبقاتهم الإجتماعية، وعلى أساس أن طلب العلم والمعرفة حق لكل مواطن وإعطاء نفس الحظوظ لجميع المواطنين تجسيدا للمساواة والعدالة الإجتماعية ومحو الفوارق والإمتيازات، وبالفعل إرتفع عدد التلاميذ بصفة مطردة منذ الإستقلال حتى بلغ ما يقرب من ربع السكان، وقد تقلص التباين الذي كان موجودا بين المناطق الريفية والحضرية كما إرتفعت نسبة تعليم البنات إرتفاعا بالغا.

**المبدأ الرابع: الإتجاه العلمي والتكنولوجي:**

إن الغرض من هذا المبدأ المساهمة في التقدم العلمي وإكتساب التكنولوجيا وجعل التعليم شاملا يتم فيه الربط الحتمي والضروري بين العمل الذهني النظري والعمل اليدوي العملي، حتى يصبح التلميذ قادرا بوسائله الخاصة ومواهبه على مجابهة الحياة بالعمل ويتم ذلك بواسطة اللجوء إلى التجربة والملاحظة والتحقيق والصنع والتركيب والإنتاج، وتدعيم العمل النظري بالتطبيقي أو مزج العلم بالتكنولوجيا وهو أمر بالغ الأهمية في الإرتقاء بكفاءة المواطن حيث يجعله شخصا عمليا قادرا على شق طريقه في الحياة والمساهمة في التنمية الوطنية والخروج بالبلاد من التخلف العلمي والتكنولوجي وسد إحتياجاتها المتزايدة إلى الإطارات في ميدان الصناعة والزراعة ومختلف المهن والحرف.( زكريا محمد وآخرون ،2006،ص ص165،164)

وعلى الرغم مما حملته هذه الإصلاحات من إيجابيات فإنها لم تكن كافية ومنسجمة مع التحولات التي عرفتها الجزائر خلال السبعينات في المجالات الإقتصادية والإجتماعية، فقد بقيت سطحية ولم تغص إلى أعماق المجتمع الجزائري الحقيقي، فكانت نتائجها محدودة وغير مرضية، والسبب في ذلك يرجع حسب تركي رابح (1990،ص149) إلى أن الإطارات المشرفة على التسيير الإداري للمنظومة التربوية بقيت محافظة على فلسفة المدرسة الفرنسية وتقاليدها، لذا أصبح من الضروري إدخال تغيير جدري على المنظومة التربوية مع ضرورة الإبتعاد عن الترقيعات الظرفية، وفعلا فقد تقرر إنشاء المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات التي إنطلقت كمرحلة تجريبية سنة 1977 وبدأ تعميمها في كل أنحاء الوطن إبتداء من العام الدراسي 1981/1980.

ونتج عن هذا التصور الجديد للمدرسة الجزائرية نصوص تشريعية جزائرية تمثلت في الأمر 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمعروف بأمرية 16 أفريل والمراسيم المحددة لكيفية تطبيقه.

وتتركز مهام المنظومة التربوية الجديدة كما جاء في النصوص الرسمية حول أربع محاور:

- تزويد الشبيبة بالوعي الإشتراكي وقيم العمل والحضارة العربية الإسلامية والتضامن مع القوى العالمية للتحرر والتقدم .

- تنمية الوعي القومي للدفاع عن مكاسب الثورة والتجنيد الدائم من أجل المشـــاركة فـــي مهام البناء الإجتماعي.

- الإلمام بالمعارف العلمية والتقنية العامة والضرورية للإزدهارالثقـــافي للأمـــة والتقـــدم الإقتصادي والإجتماعي للبلاد.

- الإهتمام بالتربية العملية التي تضع حدا للتقسيم التقليدي بين التكوين الفكري والتكـــوين اليدوي، وبين النظري والتطبيقي. ( صالح بوخنان،1993،ص ص74، 75)

1-1- **المدرسة الأساسية** 1980:

كما سبق الذكر، وبناء على أمر35/76 المؤرخ في 16 أفريـــل 1976 دخلـــت المدرســـة الأساسية حيز التنفيذ إبتداء من الموسم الدراسي 1981/1980 بعد أربع سنوات من التجريـــب، وهي فترة يمكن وصفها بأنها فترة الترددات ومحاولة التراجع عن أمرية 16أفريل.

تقدم المدرسة الأساسية للطفل الجزائري تعليما شاملا يشكل القاعدة الأساسية لتعليم وتكوين المواطن، فهو تعليم يمس كافة الأطفال الذين بلغوا سن السادسة من العمـــر إلـــى غايـــة ســـن السادسة عشر ، خلاله تتكفل الدولة بجميع المستحقات نحو توفير التعليم الإلزامي والمجـــاني، كما يتوجه التعليم أيضا للكبارلإستكمال نموهم الثقافي والفني والإجتماعي وفق تعليم مستمر.

وتنقسم مدة الدراسة داخل المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات والتي حددت بتسع ســـنوات إلى ثلاثة مراحل بمعدل ثلاث سنوات لكل مرحلة:

**المرحلة الأولى أو الطور الأول**: وهي المرحلة القاعدية، تخص الأطفال الـــذين تتـــراوح أعمارهم من 6 إلى 9 سنوات، تركز على إكسابهم الأدوات الأساسية للتبليغ.

**المرحلة الثانية أو الطور الثاني**: وهي مرحلة الإيقاظ من السنة التاسعة إلى السنة الثانية عشر، يتم فيها تعزيز مكتسبات الطور الأول وتدريب التلاميذ على استكشاف ودراسة الوســـط الإجتماعي والوسط الطبيعي وإستقصائه وتنبئه بالحياة العامة، كما يتميز بتعليم الأطفـــال لغـــة أجنبية أولى وذلك بالإختيار بين الفرنسية والإنجليزية.

**المرحلة الثالثة أو الطور الثالث**: وهي مرحلة التوجيه وتخص التلاميذ من 12 إلى 16 سنة وهو يندرج في سياق التواصل مع الطورين السابقين ، وتعد هذه المرحلة من جهة ثانية مرحلة الرغبة والنضج إضافة إلى تجسيد المعارف والمفاهيم المكتسبة من خلال وضعيات واقعية ، كما يصبو التعليم في هذه المرحلة إلى إكساب التلميذ لغة أجنبية ثانية. (همزة وصل،1980،ص28)

وإلى جانب التعليم الأساسي يوجد التعليم التحضيري الذي هو غير إلزامي بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 4 إلى 6 سنوات ، حيث تمارس وزارة التربية الوطنية الوصاية البيداغوجية على هذا النوع من التعليم الذي تقوم مختلف المؤسسات الإجتماعية والإقتصادية والإدارية بتسيير منشآته.

1-1-1- **خصائص المدرسة الأساسية**:

تعتبر المدرسة الأساسية إصلاحا ضروريا فرضته الظروف القائمة آنذاك، ولكل إصلاح خصائص تميزه عن غيره من المشاريع الإصلاحية وتتميز المدرسة الأساسية بالخصائص التالية:

1-1-1-1- **مدرسة موحدة**: إذ تضمن لجموع الشبان الجزائريين تربية موحدة إلزامية تدوم تسع سنوات، وهي بفضل طابعها الموحد ودوامها المتصل خلال تسع سنوات دون عائق ولا طرد تحقق ديمقراطية التعليم وتجعله واقعا ملموسا.

1-1-1-2- **مدرسة وطنية**: إن التربية الممنوحة ضمن المدرسة الأساسية باللغة العربية ترتكز على القيم العربية الإسلامية للمجتمع الجزائري وعلى تراثه الثقافي، وهي إذ تساهم في حل المشاكل الحالية للمجتمع الجزائري يجب عليها أن تشكل عامل تطوير وتحقيق المجتمع الإشتراكي الجديد.

1-1-1-3- **مدرسة متعددة التقنيات**: على المدرسة الأساسية أن تخرج عن المفهوم الكلاسيكي للتربية( تكوين أكاديمي، موسوعي مركز على تخزين المعارف النظرية)، لتأخذ بأسباب التربية متعددة التقنيات التي تربط المعارف النظرية بتطبيقاتها التكنولوجية المباشرة. (مجلة التربية، 1982، ص08)

**1-1-2- أهداف التعليم الأساسي ووظائفه:**

تتعرض لأهداف التعليم الأساسي ووظائفه عدة وثائق جزائرية رسمية(الأوامر الرئاسية، الميثاق الوطني، الدستور، المناهج التعليمية، القرارات الوزارية) كما تتعرض لها بعض الدراسات الرسمية أو غير الرسمية التي أجريت على التعليم الأساسي في الجزائر، ومن هذه الوثائق المختلفة نستخلص أن أهداف ووظائف هذا التعليم تتمثل فيما يلي:

- تكوين الإنسان الجزائري المتكامل والمتوازن الشخصية، الذي يؤمن بربه ويعتز بإنتمائه الحضاري والروحي ويتفاعل مع قيم مجتمعه ويواكب عصره ويثق بقدرته على التغيير والتطوير.

- الإسهام في تنمية البلاد إجتماعيا وإقتصاديا بتوفير الأطر المتوسطة والمهيأة للعمل والتي تحتاج إليها قطاعات النشاط الوطني.

- تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها والسير في ظلالها بتوفير فرص التعليم لكل فرد وتمكينه من الإستفادة من حقه المشروع في التعليم والتوصل بالتالي إلى تحقيق المجتمع المتعلم.

- معالجة سلبيات ونقائص التعليم الإبتدائي والمتوسط والتي تتمثل في طغيان التعليم اللفظي والشفوي وإغفال التكوين العلمي، وإنعدام التنسيق بين التعليم والتكوين المهني وإنعزال المدرسة عن المحيط وقلة الإهتمام بالتكوين الوجداني والعقائدي.

- تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن ومحققا لذاتية المجتمع وسبيلا إلى تحقيق مطامحه وأداة لتحقيق الوحدة الوطنية من جهة ، وتعميق الوعي القومي والإنتماء الحضاري من جهة أخرى.

- تطوير المدرسة وجعلها تواكب مسيرة المجتمع وتقوم بالدور المسند إليها.

- تحقق المدرسة الموحدة التي تشكل المعارف والمهارات والقيم والإتجاهات التي تقدمها للتلاميذ جدعا مشتركا واحدا للجميع يساعد على تجانس تكوينهم وتخفيف التفاوت في الفرص والحظوظ، هذا التفاوت الذي تسببه بعض الظروف الطبيعية والإجتماعية.

- ترسيخ القيم العربية والإسلامية في نفوس المتعلمين وإتخاذها كمبدأ تقوم عليه تربية المواطن فكرا وعقيدة وسلوكا، لأن المطلب الأساسي المراد تحقيقه هو تكوين مواطن صالح متشبع بأخلاق الإسلام مؤمن بقيمه السامية معتز بتاريخه.

- تنويع المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق التوازن والتكامل في شخصية المواطن وتتيح له تنمية إمكانياته وإكتشاف نفسه وتحقيق وجوده.

- تنمية الثقافة التكنولوجية والإهتمام بها باعتبارها بعدا من أبعاد التربية العلمية المعاصرة وأساسا من أسس التطور الحضاري.

- تأصيل العمل اليدوي وجعله قيمة من القيم الحضارية التي يجب غرسها وتنميتها في نفوس الشباب وإكسابهم الأساس الذي تقوم عليه القدرة لممارسته وغرس حب العمل في نفوسهم وتقدير قيمة العاملين فيه.

- إحداث التكامل بين المادة العلمية وتطبيقاتها العملية، وإستخدام هذا التكامل في فهم ظواهر المحيط والتكيف مع متطلبات الحياة العصرية.

- إكساب المتعلمين أدوات التعلم ووسائل الإتصال وتدريبهم على توظيفها والإستفادة منها في جميع المجالات، وإكسابهم الكفاية اللغوية التي تجعلهم قادرين على إستخدام اللغة كأداة إتصال وتفاعل ووسيلة تعلم وتفكير.

- جعل العمليات التعليمية بصفة عامة تستجيب لحاجات المتعلم وتجيب عن تساؤلاته وتسعى إلى إحداث تغيير نوعي في تفكيره وسلوكه وتهيئته للتفاعل مع المواقف التي تواجهه. (زكريا محمد وآخرون،2006،ص ص169،170)

إن إقامة المدرسة الأساسية وتعميمها شكل القاعدة والمنطلق للقاعدة الثقافية والدليل على ذلك هو قضاؤها على الرواسب والتناقضات الموروثة عن المدرسة الإستعمارية، أو عن الحلول الجزئية القاصرة التي وضعت تدريجيا منذ الإستقلال، ثم إن المدرسة الأساسية متعددة التقنيات نظريا قد حسمت قضية المعاصرة وأدخلت البعد التكنولوجي منذ البداية على البرامج، وهكذا ضمنت التكوين الإيديولوجي لجميع أطفالنا لمدة تسع سنوات(من سن السادسة إلى سن السادسة عشر) وهو السن الذي يتكون فيه العقل والجسم وكذا الوجدان لدى الطفل ويصاغ صياغة شبه نهائية.

إلا أنه و بالرغم مما حملته المدرسة الأساسية من إيجابيات ، فإن الدارس للواقع التربوي يلمس في بعض الأحيان فجوات بين أطوارها الثلاث وبين التعليم الأساسي وباقي المراحل التعليمية العليا ، تلك الفجوات نتج عنها العديد من المشكلات والصعوبات يمكن تحديدها في

زيادة نسبة الرسوب المدرسي خاصة في البكالوريا وإنتشار ظاهرة التسرب المدرسي خاصة في المناطق الريفية بين صفوف البنات، إضمحلال روح الإبداع... وغيرها كما نلاحظ بعض المشكلات التي تبدو بسيطة إلا أنها تسهم في ظهور المشكلات السابقة الذكر كإنخفاض مستوى التحصيل عند التلاميذ في مختلف المواد والنشاطات.

وبناءا على كل ما يتصف به الوضع التعليمي في ظل المدرسة الأساسية قامت الجهات الرسمية الوصية على التربية والتعليم بإجراء إصلاحات جديدة على المنظومة التربوية، والتي يدعي واضعوها أنها الحل الأنجع لكل المشكلات التعليمية والتربوية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية ، فمن الناحية التنظيمية تعيد هذه الإصلاحات تقسيم الهيكل التربوي إلى ما كان عليه قبل الشروع في تطبيق المدرسة الأساسية، إضافة إلى أنه من خلال هذه الإصلاحات تم تبني مقاربة جديدة في التدريس تعرف بالمقاربة بالكفاءات. (الربيع بوفامة،2002،ص50)

وعموما يمكن تلخيص أهم جوانب الإصلاح التربوي الجزائري الأخير فيما يلي:

**1-2- أهم جوانب الإصلاح التربوي الأخير:**

**1-2-1- من المدرسة الأساسية إلى المدرسة الإبتدائية والمتوسطة:**

أول ما يلفت الإنتباه في هذه الإصلاحات هو إستخدام تعبير التعليم الإبتدائي والتعليم المتوسط بدل التعليم الأساسي الذي يمثل المرحلتين وإذا كانت المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات تمنح تعليما متواصلا ، مجانيا وإجباريا من 6 سنوات إلى 16 سنة من عمر التلميذ ، فإن المدرسة الإبتدائية الجزائرية مدة الدراسة بها 5 سنوات ، ويفصل الطور الثالث من التعليم الأساسي وتضاف إليه السنة السادسة ليكون المرحلة المتوسطة.

**1-2-2- الإطار المرجعي العام لإصلاح المنظومة التربوية:**

لم تخرج الإصلاحات الجديدة عن الإطار المرجعي للنظام التربوي المعمول به سابقا وحافظت على مبادئ الأمة الجزائرية المدونة في بيان أول نوفمبر 1954 وإطار القيم العربية

الإسلامية ومبادئ الديمقراطية، إلا أن الجديد ظهر في إضافة البعد الأمازيغي كإطار مرجعي عام يجسد من خلال ترجمته إلى أهداف تربوية، ثم تحديد كيفيات وأدوات تحقيقها.

وبذلك أصبح الإطار المرجعي للمنظومة التربوية يتكون من الأبعاد : العروبة ، الإسلام ، الأمازيغية، بالإضافة إلى بعد الديمقراطية والبعد العالمي.

**1-2-3- إصلاح النصوص القانونية:**

حيث مست الإصلاحات بعض النصوص القانونية وبالتحديد تعديل بعض المواد المكونة لأمرية 16 أفريل 1976 ، وقد تعلقت هذه التعديلات بتعليم الأمازيغية وتنظيم التعليم الخاص.

**1-2-4- الإنتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج:**

إن الفرق بين الكلمتين أو اللفظين مرده إلى إستعمال المدارس الأوروبية لهما، فالمدرسة الفرنسية تستعمل عبارة برنامج Programme وتعني عند الفرنسيين المعنى الدال على المنهاج أما المدرسة الأنجلوساكسونية فتستعمل مصطلح Curriculum أي منهاج، وظهر هذا المصطلح في القرن السابع عشر في لغة التربية الإنجليزية ويعني برنامج دراسات لمنظومة تربوية أو لهيئة مدرسية وبدءا من الستينات توسع مدلول المنهاج ليشمل مجموع التجارب التعليمية والتعلمية.

إن المنهاج أشمل من البرنامج من حيث أنه يتضمن أهدافا عامة وطرائق شاملة وتوزيعا للوقت وتحديدا لمبادئ التكوين والتسيير الإداري وتوزيع في أوقات العمل، بينما البرنامج أو المقرر قد يكتفي بتحديد المحتوى وقد يلتقي مع المنهاج في مبادئ مثل الأهداف والوسائل والطرائق وأساليب التقويم.

ومن الوجهة الرسمية يعرف المنهاج كما يلي:

إن المنهاج وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية فتحدد الإطار الإجباري لتعليم مادة ما أو مجموعة المواد في طور تعليمي ويعكس فلسفة المجتمع وثقافته ويترجم مختلف النشاطات التعليمية التعلمية التي تسهم في التغيير المنشود للمجتمع وتطويره.

ويفترض أن يشتمل على جملة من العناصر هي مركبات المنهاج:

- الأهداف أو القدرات، المهارات، الكفاءات التي نريد أن يكتسبها المتعلم.
- المحتويات التي ينبغي أن تعرض وفق شروط التدرج والإستمرارية والتكامل أي إنتقاء وتخطيط المحتويات المعرفية لكل مادة.
- الطريقة أو الطرائق البيداغوجية المقترحة.
- الوسائل (الكتاب المدرسي، دليل المعلم).
- نشاطات التعلم والتعليم لتقديم المحتويات وتحصيل الكفاءات.
- تدابير التقويم ( نتائج العملية التربوية).

1-2-5- **منهجية التدريس**:

إن المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على إختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها بإستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك، وتتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات ؟
- ما هي الوضعيات التعليمية التعلمية الأكثر دلالة و نجاعة لإكسابه هذه الكفاءات؟
- ماهي الوسائل والطرق المساعدة على إستغلال هذه الوضعيات والمحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة ؟
- كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة ؟

1-2-6- **الوسائل التعليمية**:

تعتبر الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المناهج منها:

- **وثيقة المناهج الرسمية**: وهي الوسيلة الأساسية للعمل التربوي والمرجع القاعدي الذي يستند إليه المعلم بإستمرار.

- **الوثيقة المرافقة للمنهاج** : حيث أرفق كل منهاج بوثيقة تربوية هي وسيلة تكوينية للمعلم ، القصد منها تقديم الأسس البيداغوجية التي تقوم عليها المناهج وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كل مادة ، وتدليل بعض الصعوبات التي قد تعترض المعلم في قراءة وفهم المنهاج .

- **الكتب المدرسية**: إن الكتب المدرسية التي تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة تتميز بكونها تترجم مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات التعليمية والسندات التربوية ، فإذا كانت الكتب التربوية بالنسبة للمعلم أداة عمل ضرورية ، فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم ، لذلك روعي في إعدادها جملة من الإعتبارات التربوية و البيداغوجية والعلمية والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة.

1-2-7- **فيما يخص التوقيت**:

حيث أن تنظيم المناهج الجديدة وتقسيمها إلى وحدات تعليمية يقوم على نظرة جديدة إلى التعامل مع التوقيت المدرسي وإستغلاله خلال الأنشطة التعليمية، إذ أن المناهج الجديدة تترك في بنيتها وطريقة التعامل معها الحرية للمعلم في إستغلال التوقيت على أنه وسيلة لتحقيق التدريب وتنصيب الكفاءات والقدرات المتوخاة.( لم تعد الحصص مجزأة إلى 30 دقيقة لكل حصة إنما أصبح التوقيت وحدة متكاملة للمعلم حرية تقسيمها على نشاطات المادة الواحدة.)

1-2-8- **التقويم**:

في إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية الوطنية ، يشكل التقويم بتعدد مجالات تطبيقه ومختلف إستراتيجياته ووظائفه ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظومتنا التربوية.

وترتكز النظرة الجديدة لتقويم التعلمات حسب المنشور الوزاري رقم2039 /و.ت.و/ا.ع/ المؤرخ في 13 مارس 2005 على أسس ومبادئ نلخصها في:

- التقويم معالجة تهدف إلى الحكم على الكل المتكامل من المعارف والقدرات المشكلة للكفاءة التي تكون في طور البناء.
- الممارسات التقويمية مندمجة في المسار التعليمي كمؤشر يبرز التحسينات المحصل عليها والصعوبات التي تعترض التعلمات وذلك قصد تحديد العمليات الملائمة للإصلاح والعلاج.
- أساليب التقويم التحصيلي مؤسسة على جمع معلومات موثوقة ووجيهة عن المستويات المتدرجة للتحكم في الكفاءات المستهدفة وذلك قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المتباينة للتلاميذ.
- العلامات ( النقاط) المحصل عليها مرفقة بملاحظات دلالية نوعية ولا تقتصر على التنقيط العددي.
- التقويم عملية تنطوي على وضعيات تجعل التلميذ يعي إستراتيجيات التعلم ويبني موقفا شخصيا.

ولتجسيد المبادئ المنهجية السابقة الذكر، تحدد النظرة الجديدة للتقويم عشرة إجراءات نلخصها فيما يأتي:

- إعداد مخطط سنوي للتقويم من قبل مجلس التعليم يبلغ في بداية السنة للتلاميذ والأولياء ومفتش المقاطعة.
- تنظيم فحوص تشخيصية في بداية السنة الدراسية للغات الأساسية ( عربية ، رياضيات ، لغات أجنبية).
- إجراء تقويم تكويني بمختلف أشكاله خلال عملية التعلم.

- طرح وضعيات حقيقية في الإمتحانات ، تجعل التلميذ يقوم بتجنيد مكتسباته وإدماجها.

- إجراء تقويم لقياس درجة التحكم في اللغات الأساسية وذلك في كل أطوار التعليم الإبتدائي والمتوسط.

- المتابعة الدائمة لتقدم التعلمات المحددة في البرامج الرسمية وأهدافها.

- الإنتقال من سنة إلى أخرى يكون على أساس إعتبارات بيداغوجية، وقرارات مجلس المعلمين والأساتذة.

- إستغلال نتائج الإمتحانات المدرسية الرسمية في تحديد الصعوبات التي تعترض التعلمات لدى التلاميذ.

- تثمين الجهد من خلال إجازات مختلفة مادية ومعنوية وتشجيع جو المنافسة السليمة داخل المؤسسة وبين المؤسسات.

- تبليغ الأولياء بكل المعلومات المتعلقة بأعمال أبنائهم وإشراكهم في عملية المعالجة والتثمين.

أما فيما يخص إجراءات التقويم وحسب المنشور الوزاري رقم 06/6.0.0/128 المؤرخ في 02 سبتمبر 2006 فإنها تتمثل فيما يلي:( نكتفي بالتعرض إلى مستوى التعليم الإبتدائي)

**على مستوى التعليم الإبتدائي** :

يحتاج التلاميذ في مرحلة التعليم الإبتدائي إلى متابعة مستمرة ومدعمة ليتمكن المعلم من التفطن للثغرات والصعوبات بشكل مستمر، لذلك تتم مراقبة التعلمات في هذه المرحلة عن طريق :

- الملاحظة اليومية بتكثيف الأسئلة الشفوية والإستجوابات الكتابية قصيرة المدة.

- الأعمال الموجهة.

- الوظائف المنزلية التي يجب إعدادها كإمتداد للتعلمات التي تتم في القسم ويحدد عددها من طرف الفريق التربوي حسب أهداف المادة ووتيرة تعلم التلاميذ، كما تصحح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات.

- الإختبارات الكتابية التي تنظم على النحو الآتي:

- بالنسبة للمواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات واللغة الأجنبية)، ثلاثة إختبارات في الفصل الأول، ثلاثة إختبارات في الفصل الثاني وإختباران في الفصل الثالث.

- بالنسبة للمواد الأخرى، إختبار فصلي واحد.

يحسب المعدل الفصلي العام في نهاية كل فصل كالآتي :

- يحسب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل كل النشاطات التي تنجز في فترة ما قبل الإختبار والمذكورة أعلاه، ويضرب هذا المعدل في (2) إثنين.

- يحسب معدل الإختبارات الشهرية بالنسبة للمواد الأساسية ويضرب هذا المعدل في (3) ثلاثة.

- بالنسبة للمواد التي ينظم فيها إختبار فصلي واحد، تضرب العلامة المحصل عليها في الإختبار في (3) ثلاثة.

ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي:

$$\text{المعدل الفصلي للمادة} = \frac{(\text{معدل المراقبة المستمرة} \times 2) + (\text{معدل الاختبارات} \times 3)}{5}$$

ويحسب المعدل الفصلي العام بجمع معدلات المواد وتقسيمها على عدد المواد.

أما المعدل السنوي العام فيحسب بجمع المعدلات الفصلية الثلاثة وتقسيمها على ثلاثة.

فضلا عن ذلك يتم إبلاغ الأولياء بنتائج أبنائهم:

- في نهاية كل شهر بالنسبة للغة العربية والرياضيات واللغة الفرنسية( علامة الإختبار الشهري والعلامات المحصل عليها في فترة ماقبل الإختبار) بعد الإنتهاء من تصحيح كل إختبار، وذلك عن طريق كراس الإختبارات وكراس القسم.

- في نهاية كل فصل بالنسبة لمعدلات جميع المواد المدونة في الدفتر المدرسي.

أما بالنسبة للسنة الأولى إبتدائي، فيخضع تقويم أعمال التلاميذ خلال الفصلين الثاني والثالث لنفس الترتيبات الخاصة بالمستويات العليا لمرحلة التعليم الإبتدائي ، بإستثناء الفصل

الأول الذي يقدم المعلم خلاله ملاحظات حول سلوك التلميذ في القسم، مستواه التحصيلي وتدرج تعلماته.

كما يتم في نهاية مرحلة التعليم الإبتدائي إجراء إمتحان يهدف إلى تقويم حصيلة مكتسبات التلاميذ في المواد التي تعتبر أدوات لإكتساب المعرفة التي تشكلها اللغة العربية والرياضيات واللغة الأجنبية لتقدير جهد التلاميذ وتثمينه.

هذا ويتم الإرتقاء من سنة إلى أخرى على أساس إعتبارات بيداغوجية بقرار من مجلس المعلمين وذلك بإعتماد معدل 10/05 ويمكن للمجلس أن ينقد حالات التلاميذ في السنتين الأولى والثانية إبتدائي الذين تحصلوا على معدل سنوي عام يساوي أو يفوق 10/4.5.

من خلال إستعراضنا لمختلف التطورات التي حصلت على المنظومة التربوية الجزائرية منذ الإستقلال نستنتج أنها مرت بثلاث مراحل:

- مرحلة أولية كانت خلالها المعارف هدفا في حد ذاتها يرمي المجتمع من خلالها إلى تكوين أجيال مثقفة وأفراد متعلمين تفتخر بهم أمام بقية المجتمعات(1962-1980).

- مرحلة كان الهدف منها البحث عن أدوات ومناهج إكتساب المعارف وتطبيقها لحل إشكالات دراسية داخل المؤسسات التعليمية أو إيجاد إجابات لمشكلات علمية في مختلف المجالات (1980-2003).

- مرحلة متطورة تهدف إلى جعل المعارف العلمية وسيلة لحل مشكلات الحياة العصرية المعقدة حيث أن التعلم يصبح وسيلة لا غاية (2003 وحتى الآن).

2- **تعريف التعليم الإبتدائي:**

يعرف تركي رابح (1990،ص25) التعليم الإبتدائي بأنه: " أول فرصة تتيح للطفل تربية نظامية يتولاها مربون مختصون في فنهم التربوي- معلمون- داخل المدرسة التي تتميز بمنهج تربوي واضح الأهداف، محدد الخطط، له أدواته ووسائله الخاصة فهو مرحلة هامة من التعليم تقوم الدولة بالإشراف على مؤسساته وترعاها ماديا ومعنويا كي تكون قد وضعت اللبنات الأساسية في تكوين الأفراد تكوينا يساير الأهداف والخيارات العليا للمجتمع."

كما يعرفه ربين بيدلي (1982،ص152) بأنه: " نوع من التعليم الذي يتلقاه الطفل خلال طفولته المتأخرة ، في المدرسة الإبتدائية التي تستوعب كل الأطفال تقريبا أي كل التلاميذ ما عدا المتخلفين عقليا والملتحقين بالمدارس المستقلة، وليست منظمة على أساس فروع أو شعب دراسية متميزة."

ويتم التعليم الإبتدائي داخل المدرسة الإبتدائية التي هي حسب محمد الطيب العلوي (1982،ص15): " بنية تربوية توفر للأطفال البالغين سن الدراسة ظروف مدرسية ملائمة وتمنحهم فرص التعليم وتضمن لهم النمو السليم والتكوين المتوازن الذي يكون له أثر فعال في حياتهم ، ويقيهم سر العثرات ويجنبهم عوامل الفشل عن طريق أدوات التعلم وأساسيات المعرفة."

وتنقسم مدة الدراسة داخل المدرسة الإبتدائية الجزائرية والتي قدرت بخمس سنوات إلى ثلاثة أطوار:

- الطور الأول يشمل السنة الأولى والثانية إبتدائي .
- الطور الثاني ويشمل السنة الثالثة والرابعة إبتدائي .
- الطور الثالث ويشمل السنة الخامسة إبتدائي.

3- **خصائص التعليم الإبتدائي**:

يتميز التعليم الإبتدائي بجملة من الخصائص تتمثل في:

- تعليم موحد: إذ يضمن لمجموع الأطفال تربية موحدة فهو يضمن للجميع تربية قاعدية كافية ومتكاملة تساعد على النمو الشامل لشخصيات الأطفال من جوانبها المعرفية والنفسية والحركية.

- بفضل طابعه الموحد ودوامه المتصل دون عائق أو طرد يحقق ديمقراطية بجعله واقعا ملموسا.

- التعليم الإبتدائي مرحلة منتهية، قصيرة نسبيا.

- التعليم الإبتدائي مرحلة تمهيدية تهيئ التلميذ للمرحلة التعليمية الموالية.

- التعليم الإبتدائي تعليم إلزامي أي الإلتحاق به حق أساسي لجميع المواطنين وهو في الوقت ذاته واجب عليه.

**4- أهداف التعليم الإبتدائي:**

للتعليم بالمرحلة الإبتدائية أهداف كثيرة ومتعددة تسعى معظم النظم التعليمية إلى تحقيقها من أهمها:

- تهيئ المدرسة الإبتدائية للتلميذ مجالات تلائم خصائصه النفسية والجسمية والعقلية والإنفعالية والإجتماعية والروحية حيث تساعده على النمو المتكامل إلى أقصى حد تمكنه منه قدراته وإستعداداته في هذه المرحلة من التعليم ويتم ذلك على النحو التالي:

- **النمو الجسمي**: يساعد التعليم الإبتدائي التلميذ على الإلمام بالقواعد الصحية العامة وممارستها، وتكوين العادات الصحية في مختلف النشاطات اليومية، كما يتعود على ممارسة الرياضة وتعرفه بمختلف الأمراض والوقاية منها .

- **النمو الإجتماعي**: ويتمثل في إدراك التلميذ العلاقات التي تربطه بأفراد أسرته وواجباته نحوهم ، كذلك التلميذ في المرحلة الإبتدائية يتعلم ويستوعب المبادئ الأخلاقية والإتجاهات السليمة والقيم الدينية التي تخص مجتمعه والمجتمعات الأخرى ، كما أن التعليم في المرحلة الإبتدائية يعرف التلميذ من خلال مجالات نشاطه في المدرسة ماله من حقوق وما عليه من واجبات.

- **النمو الوجداني**: تساهم المدرسة الإبتدائية في إنماء هذا الجانب بتكوين الصفات الشخصية الحسنة والإتجاهات النفسية السليمة كالثقة بالنفس والصراحة ، كما تنمي لديه أحاسيس التذوق والجمال من خلال النشاطات التعليمية التي يمارسها التلميذ في المدرسة من تعبير ورسم وموسيقى .

- **النمو العقلي والمعرفي**: إن هذا الجانب من النمو ينمى بدرجة كبيرة في هذه المرحلة التعليمية حيث يهدف إلى إكساب التلميذ القدر اللازم من ألوان المعرفة وما يتصل بها من خبرات وإتجاهات سليمة وذلك من خلال تمكنه من أدوات المعرفة الأساسية كالقراءة والكتابة والتعبير بالإضافة إلى تمكنه من العمليات الأساسية في الحساب والقدرة على إستخدامها

إستخداما ناجحا ، كما يتدرب التلميذ في هذه المرحلة التعليمية على التفكير المنظم وعلى صحة الحكم والبعد عن التعصب كما تنمو لديه القدرة على الإبتكار والتصرف والرغبة الصادقة في حل المشكلات التي تواجهه.

- العمل على دمج الطفل في البيئة الإجتماعية والطبيعية عن طريق تعليمه مبادئ التاريخ الوطني والقومي لبلاده وكذلك تعليمه جغرافية وطنه...

- تنشئة التلميذ على الإعتزاز بوطنه وتنمية روح الإنتماء له والدفاع عنه.

- أن يدرب التلميذ على أداء الخدمات الإجتماعية في المدرسة والبيت في حدود إمكاناته وقدراته .

- إعداد التلميذ للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها وذلك بتدريبه على بعض المهارات العملية النافعة.

يتبين لنا من خلال عرضنا لأهداف التعليم الإبتدائي تركيزه الكبيرعلى تنمية الطفل تنمية شاملة وتعديل سلوكه بما يتوافق مع مبادئ وقيم مجتمعه حتى يتمكن من التكيف معه.

**5- وظائف التعليم الإبتدائي:**

تضطلع المرحلة الإبتدائية بمنح تربية قاعدية لجميع المتعلمين بأن توفر لهم:

- تعلم اللغة العربية: بحيث يتحكمون في القدرة على القراءة الميسرة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا، بما يناسب الوضع والمستوى لغرض إشباع حاجاتهم الفردية المدرسية منها والمجتمعية ، والغرض من ذلك هو أن يبلغ المتعلم درجة عليا في مجال إستيعاب المعرفة وفهمها وإستعمالها.

- تعليما يتضمن الأسس العلمية والرياضية والتكنولوجية: يمكنهم من إكتساب تقنيات التحليل والإستدلال وفهم العالم الحي والجامد ، من أجل ذلك تمت المبادرة بالإدراج المبكر جدا لنشاطات التربية العلمية والتكنولوجية قصد حمل التلاميذ منذ نعومة أظافرهم على الملاحظة والتفكير والتجريب ببناء معرفة أولية حول أشياء طبيعية أو تقنية للحياة اليومية ، ويفسح في هذه المرحلة المجال للرياضيات الأكثر قابلية للإستيعاب والأكثر حيوية والأقرب من إنشغالات

التلاميذ ، وتكون دراستها موضوع نشاط رياضي حقيقي أكثر تكوينا من غيرهـــا مـــن حيـــث البحث والحساب والتفكير والإكتشاف و الكتابة بلغة رياضية.

- تعليم العلوم الإجتماعية: ولا سيما المعلومات ذات الأبعاد التاريخية والجغرافيـــة والمدنيـــة والخلقية والدينية، بحيث يتيح هذا التعليم توعية المتعلمين بالدور الذي تضطلع به بلادهـــم فـــي العمل بالقوانين التي تحكم التطور الإجتماعي ، وبحيث يهدف إلى إكسابهم السلوك والمواقـــف المطابقة لترقية المواطنة والحرية الفردية والجماعية وحقوق الإنسان ، وقيم التسامح والعدالـــة والتضامن والتفتح على العالم.

ففي ما يخص البعد التاريخي تتوجه هذه المرحلة إلى إسترجاع المتعلم ماضيه الوطني بمختلف أدواره، دون تفضيل حقبة تاريخية على أخرى، أما البعد الجغرافي فإن الإهتمام ينصب علـــى العناية الخاصة بجغرافيا الجزائر والمغرب العربي.

وفيما يخص التربية المدنية تهدف إلى ترقية حس المواطنة لدى المتعلم ، وتعليم الطفل كيفيـــة الإرتقاء إلى أن يصبح مواطنا مستنيرا ومسؤولا، بالإضافة إلى تكوين الضمير الذاتي ومساعدة المتعلم على إكتساب سلوكات ومواقف حياتية، تتمثل في التحاور والإتصال بـــالغير ومعرفـــة الآخرين والتعاون معهم.

أما فيما يخص التربية الإسلامية فتهدف إلى المساهمة في تكوين شخصـــية المـــتعلم روحيـــا وعقائديا وخلقيا، تكوينا ينسجم مع الواقع الأسري والإجتماعي والبيئي.

وتضطلع المرحلة الإبتدائية أيضا بتعليم فني يوقظ في المتعلم الأحاسيس الجمالية ويمكنـــه من المساهمة في الحياة الثقافية ويؤدي إلى إبراز المواهب المختلفة في هذا الميدان والعمل على تشجيع نموها.

أما التربية الموسيقية فإن الأولوية في المرحلة الإبتدائية هي لحاجة المتعلم إلى التعبير عن طريق الغناء من خلال إنشاد المقطوعات الشعرية الوطنية والإجتماعية المتصلة بالتراث الثقافي الجزائري قديمه وحديثه.

كما تضطلع المرحلة الإبتدائية بمنح المتعلمين تربية بدنية الهدف منها جعل المتعلم يعي جسمه ويعي أهمية الرياضة بالنسبة لصحته ويتربى على مبادئ الروح الرياضية من حب لبذل الجهد وإحترام لقواعد اللعبة والمنافسة.(الوثيقة المرافقة للمناهج،2003،ص ص12،11)

**6- بعض عناصر المدرسة الإبتدائية:**

**6-1- المعلم:**

يعتبر المعلم من أهم المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية ، فهو العامل الرئيسي في تربية المتعلم وفي تهيئة الجو المناسب للتعلم ، لما يحمله من أعباء وأدوار كبيرة تقع على عاتقه، إذ يتعدى دوره من نقل المعارف ليشمل تحقيق الأهداف التربوية ، ولا يستطيع أن يحقق دوره على أكمل وجه إلا إذا توفرت فيه مجموعة من الخصائص أو الصفات تجعله قدوة بين زملائه وقادرا على التأثير في تحصيل تلاميذه ، وبالتالي القيام بدور فعال في تقويم مردودهم العلمي.

لذا أصبح من أولويات المدرسة الحديثة الإهتمام بإعداد المعلم معرفيا وأكاديميا ليواجه مهنة التعليم ، وإعطائه الإستعداد الكافي لتزويد تلاميذه بأوفر وأحدث المعارف فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية والمتعلم هو محورها ، فلا بد من إحداث الإنسجام بينهما وهذا هو جوهر العملية التعليمية وأسمى هدف لها.

ولقد تعددت مفاهيم وتعاريف المعلم بتعدد الكتب والعلماء ، ولكن رغم هذا التعدد والإختلاف إلا أنها تؤدي إلى نفس الغرض ونفس المعنى ومن بين هذه التعاريف نذكر مايلي:

يعرف إبراهيم بن مبارك الدوسري (2000،ص07) المعلم بأنه :"هو أهم عنصر لنجاح العملية التعليمية ، فهو الذي يقود عملية التعلم ويؤثر فيها وهو المسؤول عن حمل أعباء التدريس ومتطلباته ، والتأثير في مدى إكتساب التلميذ للخبرات والمعارف والمهارات والمواقف التي تسعى المدرسة إلى تكوينها".

كما يعرفه محمد خليفة بركات (1995،ص47) بأنه:" هو قوام العملية التعليمية وهو المسؤول عن تربية الأجيال بحكم إتصالاته اليومية بالتلاميذ ، فإنه يؤثر في شخصياتهم في

جميع نواحيها، فهو ليس مجرد معلم ينقل المعلومات للتلاميذ ، ويملأ عقــولهم بموضــوعات الدراسة ، وإنما وظيفته أشمل من ذلك بكثير لأنه مرب لشخصيات التلاميذ جسميا وعقليا وخلقيا "

6-1-1- **صفات المعلم**:

لم تعد مهنة التعليم مهنة من لا مهنة له ، أو وظيفة يشغلها أي شخص يعــرف القــراءة والكتابة وبعض المعارف الدينية والأدبية كما كان يحصل في الماضي ، بل أضحى التعليم من المهن المعقدة التي تحتاج إلى إعداد خاص لمن يشغلها فــي مؤسســات علميــة متخصصــة كالجامعات والمعاهد العليا لإعداد المعلمين.

لقد تزايدت أهمية المعلم في الوقت الحاضر، نظرا لخطورة أدواره في تنشئة أبناء المجتمع وإعدادهم للمهام التي تنتظرهم والحياة المعاصرة بكل تعقيداتها ، لأن المعلم اليوم لــيس ناقــل معرفة ، بل مربي يشرف على تلاميذه ، يوجههم إلى ما فيه إنماء شخصياتهم وصقل مواهبهم ، يشاركهم أنشطتهم ، ويتفهم مشاكلهم ، إلى غير ذلك من أمور تجعل المعلم ومهنته أساس بناء عقول المستقبل ، والعامل الحاسم في تشكيل شخصياتهم.

لهذا توجد شروط وقواعد لإختيار من يتولى مهنة التعليم ، بل إن بعض الدول المتقدمــة تشترط سيرة تاريخ حياة الشخص ، وتفوقه الدراسي العالي، كأهم معيار لقبوله في سلك التعليم ولا يقل الأمر أهمية لإعداد وتأهيل معلمي الغد ، حيث تبذل جهود مكثفــة لتأهيــل وتــدريب المعلمين في النواحي الأكاديمية والمهنية والنفسية والإجتماعية وإكسابهم المواصفات أو الصفات الشخصية المتكاملة التي تؤهلهم لتقلد مهنة التعليم ، وتمكنهم من النجاح فيها .

ومن بين هذه الصفات التي إستقرت في الفكر التربوي كأسس لازمة للمعلم حســب مــا يذكره أحمد علي الحاج (2003، ص416) هي:

6-1-1-1- **الصفات الشخصية** :

وتشتمل على الصفات الخاصة من حيث إتزانه وأخلاقه ، صبره وتعاطفه ومثابرته إلــى غير ذلك من الصفات الحميدة ، وتشمل أيضا الصفات الخاصة بالتدريس من حيــث طلاقتــه

اللغوية، والوضوح في الشرح وعرض المادة الدراسية وتبسيطها وأسلوبه في الحركة والإثارة والمناقشة، كما تشمل هذه الصفات ما يتعلق بتعامله مع التلاميذ وعلاقته بهم ، سواء داخل الفصل والمدرسة أو خارجها ، وذلك من حيث تجاوبه مع التلاميذ وإستثارة عقولهم ودوافعهم للتفكير والبحث ، وإحترام ميولهم وإهتماماتهم ومراعاة قدراتهم ومتابعة أنشطتهم.

6-1-1-2- **الصفات الأكاديمية**:

وتتضمن أن يكون المعلم معدا ومؤهلا في مجال تخصصه في الفرع العلمي الذي تخصص فيه، بحيث يكون ملما بالمعارف الشاملة الدقيقة في تخصصه، وقادرا على توصيل المعارف والأفكار إلى التلاميذ بما يناسب عقولهم، وقادرا على تنظيم أفكاره وترتيب معارفه...

6-1-1-3- **الصفات المهنية**:

وتتضمن مواصفات المعلم في مهنة التدريس من حيث قدراته على التخطيط للتدريس السنوي والشهري ، وقدراته على إستخدام طرق التدريس بما يناسب كل موضوع وأسلوبه المميز في عرض المادة الدراسية وإثارة عقول التلاميذ ودوافعهم لفهم موضوع الدرس وإستيعابه وربطه بغيره من المواضيع والخبرات السابقة في حياة التلاميذ ، وقدرة المعلم على إستخدام الوسائل التعليمية وتوظيفها الأمثل ، والقيام بمختلف الأنشطة الصفية واللاصفية ، وتقويم التلاميذ وتوجيههم إلى نواحي القصور، ومتابعة نموهم الدائم.

6-1-2- **مسؤوليات المعلم**:

هناك مسؤوليات مشتركة بين جميع المعلمين مهما اختلفوا في التخصص وفي المرحلة التعليمية التي يعملون بها ومن أبرز هذه المسؤوليات حسب أحمد إسماعيل حجي(2000،ص ص32، 33) ما يلي:

6-1-2-1- **التعليم والتدريس**:

وهذا يتطلب أن يكون المعلم متمكنا من المادة الدراسية التي تخصص فيها وكلف بتعليمها للتلاميذ، كما ينبغي أن يكون على دراية بكيفية تعليم هذه المادة.

6-1-2-2- **تثقيف التلاميذ**:

وهي مسؤولية هامة من مسؤوليات المعلم إذ لا ينبغي أن يتوقف المعلم عند تخصصه ، بل ينبغي أن يبدأ من الفصل تهيئة مناخ للثقافة العامة يربط المادة بالبيئة وقضايا المجتمع ، بل والقضايا القومية والعالمية بطريقة لا تتعارض مع قدرات التلاميذ.

6-1-2-3- **تدريب التلاميذ على البحث عن المعرفة**:

إذ لا ينبغي أن يتوقف دور المعلم على التلقين والتحفيظ ، وإنما ينبغي أن يدرك المعلم أن عمله التلقيني يفسد التعليم ويفسد المجتمع ويخلق شخصيات سلبية، أو بلغة أخرى لا يخلق شخصيات بل فيه ممات لها، ومن هنا وجب أن يدفع المعلم تلاميذه إلى التفكير والبحث والإستقصاء والتجديد.

6-1-2-4- **إرشاد التلاميذ وتوجيههم**:

المعلم موجه ومرشد، لذا ينبغي أن يكون على دراية ويقين بأهمية دوره الإرشادي والتوجيهي.

6-1-2-5- **تهيئة مناخ الحرية والديمقراطية وحفظ النظام**:

ولا تعارض بين الأمرين لأن الحرية والديمقراطية لا تحدثان في فراغ وإنما في إطار مجتمعي عام ، وكما أن لك حرية فللآخر حرية أيضا ، ولا تعني الحرية بأي حال الفوضى ، بل إن الحرية نظام ، ومن المهم أن يسعى المعلم إلى خلق مناخ ديمقراطي في فصله ، وأن يشعر تلاميذه بالحرية وأن يتيح لهم فرص التعبير عما يريدون ، وأن يشاركوا في رسم السياسات والقرارات وفي ذات الوقت يسعى إلى أن ينبع النظام من داخل التلاميذ وألا يشعروا أنه مفروض عليهم من الخارج.

6-1-2-6- **الإتصال بالآباء والبيئة:**

المعلم مسؤول عن خلق روابط وقنوات للإتصال والتفاعل بين فصله ومدرسته وأولياء أمـــور التلاميذ والبيئة الخارجية ، حتى يكون هناك تعاون وتكامل بين المدرسة كوسيط تربوي والبيت والبيئة والمجتمع كوسيط تربوي أيضا ، فليست المدرسة وحدها هي الوسيط المربي.

6-1-2-7- **التخطيط للنشاط والإشراف على تنفيذه:**

والنشاط المدرسي جزء أساسي من المنهج ولا ينبغي أن يهمل المعلم النشاط داخل حجرة الدراسة أو خارجها ، ومن هنا وجب أن يهتم بالنشاط على أساس علمي تربوي وأن يخطط له بمشاركة تلاميذه حتى يضمن إهتمامهم به ودفاعهم عنه وتكون مشاركتهم إيجابية فـــي تنفيـــذه والإشراف عليه.

6-1-2-8- **التنمية المهنية الذاتية:**

ويعني هذا أن المعلم لا ينبغي أن يبقى منتظرا إلى أن تعلن الإدارة التعليمية أو الـــوزارة عن برامج للتدريب، لكنه ينبغي أن يبادر بتنمية ذاته تخصصيا وتربويا.

6-1-3- **إعداد المعلم وتكوينه:**

هناك كثير ممن يشتغلون في التدريس ولا علم لهم بالتربيـــة أو المـــدارس وأنظمتهـــا أو الأطفال وطباعهم ، إننا لا نفكر أن هناك أفرادا خلقوا ليكونوا معلمين بطبيعتهم منـــذ نعومـــة أظافرهم ، لكن هذا لا يمنعهم من الإطلاع على بعض الأمور المهنية في التربية وعلم النفس ، لذا ينبغي إعداد المعلم إعدادا أكاديميا حتى نوفر ملمح تكويني لمعلم فعال في المعارف النظرية وكذا التطبيقية.

وعملية إعداد المعلم أو تكوينه يقصد بها إعداد المدرس الناشئ إعدادا محكما والإهتمام به قبل مباشرة الخدمة ويستمر هذا الإهتمام خلال مراحل الحياة المهنية أثناء الخدمة لرفع مستواه الثقافي والمهني.

والتكوين هو تلك العملية الإعدادية التي تهدف إلى تزويد المعلـــم بالقـــدرات والكفـــاءات والمهارات اللازمة لأداء عمله بنجاح.

وتشمل عملية إعداد المعلمين ثلاث جوانب أساسية:

6-1-3-1- **الإعداد الأكاديمي**:

يصرح عبد الرحمان صالح الأزرق (2000، ص200 ) أن الإعداد الأكاديمي يرتكز أساسا على الإعداد العلمي التخصصي لمادة الدراسة ، وهذا الإعداد يجب أن يضمن للمعلم مســـتوى علميا قويا ودقيقا وعميقا لكل ما يتعلق بمادة تخصصه ، لأن المعلم قبل كل شيء عالم يريد أن يعلم سواه ، ولهذا يجب أن يحتل الجانب المعرفي الجزء الأكبر من تكوينه، وفي هذا المجـــال يؤكد Ferry.G (1983,p49) على ضرورة إكتساب المعلم أولا للمعارف ونماذج التفكير الخاصة بالمادة الدراسية أو المواد التي يدرسها ، مع ضرورة الإلمام بالتعليمية وحتى تكـــون كفاءتـــه مضاعفة يجب عليه إكتساب مختلف المعارف والمعلومات حول نمو الطفل والمراهق وحـــول طريقة التعليم ومناهج التقويم وتسيير الأفواج.

6-1-3-2- **الإعداد التربوي**:

يكون حسب ما ذكره عبد الرحمان صالح الأزرق (2000، ص203) عن طريـــق المـــواد التربوية النفسية والإجتماعية مثل أصول التربية ، المناهج والوسائل التعليمية والطرق والمبادئ العامة للتدريس ، إلى جانب الطرائق الخاصة للمادة العلمية والتخصصية ومبادئ علم الـــنفس والصحة النفسية وكل هذا بهدف فهم مشكلات التلاميذ فهما واقعيا وتشخيصها وعلاجها .

6-1-3-3- **الإعداد الثقافي والإجتماعي**:

يقصد به كذلك عبد الرحمان صالح الأزرق مجموع الخبرات التي يمكن تقـــديمها للمعلـــم الذي هو في طور الإعداد والتي من شأنها توسيع أفقه ومدركاته ، كما يسمح له بالمزيـــد مـــن إكتساب للخبرات الجديدة وتنمية قدراته الإبتكارية وتطلعاته المستقبلية بهدف تكوين الشخصـــية المتكاملة للمعلم.

والتكوين الكامل للمعلم قبل الخدمة يكاد يكون مستحيلا نظرا لتغير نظريات التكوين والتربية، وعليه فهو مطالب بالإلمام بكل المستجدات الخاصة بطرق التعليم والمعارف الجديدة حتى لا يصاب بالجمود والركود العقلي، ومنه يجب أن يستمر التكوين حتى أثناء الخدمة.

ويعتبر التكوين أثناء الخدمة تكوينا مهنيا مستمرا ، هدفه تعويض النقص الحاصل المتعلق بالميدان الثقافي ، لأنه أساس ودعامة التكوين المهني ومن خلاله يمكن تكوين المربي وتدريبه حتى يكون قادرا على أداء رسالته التعليمية التربوية في المؤسسة ، علما بأن الرصيد الثقافي لأي موظف كان يعتبر زادا أساسيا تنعكس إيجابياته على التكوين المهني أثناء الخدمة ، فمعارف التربية وتقنيات التدريس والتسيير في تطور مستمر دائم مما يجعل من التكوين الأولي مهما كان مستواه وقيمته لا يستطيع تنمية قدرات المدرسين ومواكبة التطور ، فلا يمكن لأي شهادة أكاديمية في الإختصاص مهما كانت المؤسسة التي تمنحها أن تضمن رصيدا معرفيا متواصلا أكثر من بضع سنوات يكون بعدها حاملها في حاجة إلى تحديث معارفه،ذلك لأن المدرس وهو يواجه مطالب متغيرات المجتمع الإقتصادية والثقافية وغيرها يجد نفسه في حاجة ماسة إلى التحديث عن طريق التكوين المستمر أثناء الخدمة حتى لا تزداد الفجوة بين جيله وجيل تلاميذه.

وقد يكون التكوين أثناء الخدمة ليس فقط للإطلاع على آخر المستجدات بل لإصلاح الأخطاء في الفهم التي قد تسربت أثناء التكوين الأولي.

ويعتمد التكوين أثناء الخدمة حسب محمد عبد الرحيم عدس (2000، ص40 ) على إقامة ندوات وملتقيات ومحاضرات تربوية.

من خلال ماسبق يتضح أن عملية إعداد المعلم وتكوينه من القضايا الهامة لنجاح أي عملية تعليمية وذلك نظرا للدور الهام الذي يمثله المعلم في أي نظام تعليمي ، فالكثير من الدراسات تؤكد أن المناهج الدراسية قد تموت في يد معلم لا يقدر على تدريسها والمنهج الميت قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلما قديرا متفتحا ، ومن هنا يمكن أن نتصور ببساطة أهمية إعداد المعلم إعدادا جيدا.

**2-6- التلميذ:**

يعتبر التلميذ عنصر أساسي من العناصر المشكلة للعملية التعليمية خاصة بعد ظهور التربية الحديثة ومناداتها بضرورة الإهتمام به وجعله مركز إهتمام أثناء القيام بأي عمل تعليمي ، وذلك بإشراكه في العملية التعليمية والعمل على تكييف محتوى البرامج التعليمية مع خصائص نموه وطبيعة شخصيته وكذا إحترام ميوله وإتجاهاته حتى يتسنى له إكتساب معارف تتناسب مع قدراته ويعمل على تنمية شخصيته من جميع جوانبها.

ويعني مصطلح التلميذ حسب ما يذكره أحمد برغوتي (1985،ص7):" المزاول للتعليم الإبتدائي أو الإعدادي أو الثانوي".

فمن خلال هذا التعريف الموجز يتضح أن التلميذ هو ذلك الشخص الذي يمر بعدة مراحل ومستويات تعليمية وذلك بداية من التعليم الإبتدائي ثم الإعدادي إلى الثانوي أين تنتهي مرحلة التتلمذ ليصبح طالبا وخلال هذه المرحلة التعليمية يكتسب معارف ومعلومات تمكنه من التكيف مع المواقف الحياتية الجديدة.

ويضيف أحمد برغوتي أنه يمكن أن نلتمس وجود فعل التتلمذ قبل الحياة المدرسية وذلك لأن الطفل يمارس هذا الفعل قبل تمدرسه بطريقة غير مباشرة من خلال إكتسابه معلومات ومعارف من طرف أفراد أسرته وكذا جماعة الرفاق.

ويعتبر أحمد شبشوب (1991، ص166 ) التلميذ بأنه :"العنصر الأساسي والمهم والمشكل لإطار العلاقة المدرسية المكونة أساسا من المعلم والتلميذ ، لذلك يجب على المعلم أن يكون ملما بخصائص التلميذ حتى يضمن النجاح لعمله اليومي."

فنجاح العملية التعليمية يرتبط ويتحقق بجملة من العوامل ومن أهم هذه العوامل تمكن المعلم من المادة التعليمية التي يدرسها ومعرفته الواسعة بالمتعلمين والخصائص التي يتميزون بها ، ففي الواقع إن التلاميذ ليسوا جميعا صورة واحدة طبق الأصل أي لا يعتبر الواحد منهم نسخة مطابقة لبقية زملائه ، فكل واحد منهم له خصائص يتميز بها عن بقية زملائه وكل تلميذ يعتبر فردا قائما بذاته ، له شخصيته الخاصة وله أهداف يسعى لتحقيقها كما له مواهب و ميولات وحاجات خاصة به.

ويطلق المختصون في علم النفس والتربية على المرحلة العمرية التي يقضيها التلميذ في المدرسة الإبتدائية "مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة " حيث تبدأ هذه المرحلة ببداية إلتحاق الطفل بالمدرسة الإبتدائية وتنتهي بنهاية تخرجه منها ، وبنهاية هذه المرحلة يشرف الطفل على الدخول في مرحلة المراهقة لذا يطلق البعض عليها مرحلة قبيل المراهقة.

ويتميز طفل هذه المرحلة بمجموعة من الخصائص نجملها في النقاط التالية:

6-2-1- **الخصائص الجسمية**:

إن أهم خاصية من خصائص هذه المرحلة تتمثل في أنها مرحلة هدوء بالنسبة للنمو الجسمي ، حيث أن الزيادة في الطول في هذه المرحلة من بدايتها إلى نهايتها لا تكاد تتجاوز25 سم ، ومن حيث وزن الطفل تقل سرعته حيث أنه لا يزيد بأكثر من 2 كلغ كل عام والخلاصة أن نمو الطفل الجسمي في هذه الفترة يمتاز ببطء بمقدار يتيح الفرصة للتحسن في النوع فحواسه تقوى وحركته تصبح أكثر دقة ونشاطه يتضاعف وخبرته الحسية تزداد إتساعا وعمقا.

6-2-2- **الخصائص الحسية**:

ينمو الإدراك الحسي خلال مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة عن المرحلة السابقة (الطفولة المبكرة) فبالرغم من إكتمال نمو الحواس في المراحل السابقة إلا أنه يلحظ تقدم ملحوظ في قدرة الطفل على التمييز الحسي للموضوعات الخارجية ، ففي مجال الإبصار يتحسن هذا الأخير بدرجة كبيرة ويستطيع الطفل أن يمارس الأشياء القريبة من بصره بعد أن كان إبصاره في الطفولة الوسطى يتميز بطول النظر.

وعندما يكتمل تطور العين يجب أن يكون طفل 6 و7 سنوات قادرا على:

- التنسيق بين الحركات وبين الإنطباعات الناتجة عن الرؤية.
- إدراك أن الشيء يبقى هو نفسه حتى عندما يرى من إتجاهات مختلفة.
- إدراك المواقع المختلفة في الحيز المحيط به مثل القدرة على تقدير المسافات.(مريم سليم ،2000، ص325)

أما بالنسبة لحاسة السمع فإنها تنضج في نهاية السنة السابعة لكن الطفل لا يستطيع أن يتذوق إلا الألحان الموسيقية البسيطة ذات النغم الواحد ، وفي تمام التاسعة يكون النضج الحسي قد بلغ أقصاه ويحاول الطفل أن يمارس الأمور التي تكسبه سيادة وسيطرة على البيئة نتيجة لهذا النضج.

6-2-3- **الخصائص الحركية**:

لا يزال الطفل في عامه السادس ضعيف السيطرة على الحركات الدقيقة كحركات أنامل الأصابع ، ولذلك يجب أن تتجه المناهج إلى العناية بأنواع النشاط الذي لا يحتاج إلى دقة في الأداء وفي الثامنة من العمر يزداد النمو في المهارة العقلية عند الأطفال ونتيجة لذلك يحدث تناسق في الحركة ، وتتم السيطرة على الحركات الأكثر دقة بالأنامل الأمر الذي تتطلبه الكتابة والرسم ودروس الخط وقد دلت التجارب أن هذه القدرة تطرد في نموها بسرعة من الثامنة إلى الثانية عشر، وفي نهاية هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يكتب لمدة طويلة وتتيح له مهاراته الحركية تعلم العزف على الآلات الموسيقية والأشغال اليدوية وغير ذلك من النشاط الذي يحتاج إلى دقة في الحركة والأداء ، لذلك نسمي هذه المرحلة بمرحلة الحركة والنشاط ولهذا أيضا فإن الطفل في هذه المرحلة عملي يريد أن يستغل حواسه كلها ، سواء في اللعب أو في صنع الأشياء أو في الرسم أو الكتابة...الخ ويعتبر هذا النشاط المدخل الطبيعي لنموه العقلي حيث تتكون أفكاره ومدركاته العامة عن طريق ملاحظة الأشياء والتعامل معها وممارستها وإدراك المتشابه وغير المتشابه منها.(علي أوحيدة، 1997، ص33)

6-2-4- **الخصائص العقلية** :

تمتاز هذه المرحلة بظهور بعض الخصائص العقلية العامة لدى الأطفال رغم إختلاف بعضهم عن بعض في نصيب كل منهم من هذه الخصائص ، وتدل الأبحاث العلمية على أن الأطفال في بداية مرحلة الطفولة المتأخرة ليس لديهم القدرة على التعليل المنطقي العقلي وأن الطفل يبدأ في إستخدام هذا التعليل فيما بين 11 و12 سنة.

ويطلق بياجي على هذه المرحلة إسم مرحلة العمليات المادية ، ويستخدم بياجي مصطلح العمليات لوصف الأعمال أو النشاطات العقلية التي تشكل منظومة معرفية وثيقة.

يستطيع طفل هذه المرحلة ممارسة العمليات العقلية التي تدل على حدوث التفكير المنطقي إلا أنها مرتبطة على نحو وثيق بالموضوعات والأفعال المادية الملموسة ، أو بالخبرات الماضية ، ومع ذلك تمثل مرحلة العمليات المادية تطورا كبيرا في مجال التفكير المنطقي للطفل ، فقد أصبح قادرا على التفكير فيما يترتب على الأفعال من نتائج والتنبؤ بالحوادث المستقبلية ، ولكن على المستوى المادي الملموس وتتجه حالة التمركز على الذات إلى الضعف حيث يغدو الطفل قادرا على فهم وجهة نظر الآخرين.

ويتطور في هذه المرحلة مفهوم البقاء من حيث الكتلة والحجم ، كما ينجح طفل مرحلة العمليات المادية في الخلاص من تركيز تفكيره على بعد واحد للأشياء ، فيستطيع تطوير المفاهيم المماثلة لمفاهيم الراشد وتصنيف الأشياء في ضوء أبعاد متعددة للشيء الواحد في الوقت نفسه.

ومن أهم مظاهر النمو العقلي في هذه المرحلة مايلي:

- **الملاحظة والإدراك**: منذ بداية هذه المرحلة يطرأ على الطفل تطور في الملاحظة والإدراك بالمقارنة بالمراحل السابقة فالطفل في سن الحادية عشر يستطيع إدراك العلاقات والربط بين العناصر على أساس العلة والمعلول ، كذلك يبدو واضحا في بداية هذه المرحلة أن إدراك الطفل للأشياء المتباينة أكثر من إدراكه للأشياء المتشابهة ، وفي سن الثامنة يستطيع الطفل أن يدرك الإدراك الصحيح للحروف ، أما إدراك الطفل المكاني فينمو تدريجيا ففي سن الثانية عشرة يصبح الطفل قادرا على التمييز في تحديد المواقع والإتجاه.

- **الإنتباه**: فيما بين السابعة والحادية عشرة من العمر نجد أن قدرة الطفل على الإنتباه تتزايد فيمكن للطفل أن ينظم نشاطه الذهني وأن يركز إنتباهه في موضوع محدد لفترة أطول ، ويصبح الطفل قادرا على التغلب على المؤثرات الخارجية.

- **التذكر**: يختلف التذكر في هذه المرحلة عن المرحلة السابقة، حيث نجد أن الطفل يميل إلى حفظ وتذكر الموضوعات التي تقوم على الفهم والإدراك.

- **التفكير**: في بداية مرحلة الطفولة الوسطى يكاد يكون تفكير الطفل تفكيرا عمليا، فالطفل يستهويه في هذه المرحلة فحص الأشياء ومحاولة حلها وتركيبها ، وفي نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة تبدأ تظهر بوادر التفكير المنطقي والإستدلال المجرد.

- **التخيل**: في المرحلة السابقة كان تخيل الطفل من النوع الإيهامي ، ولكنه يأخذ إتجاها جديدا في هذه المرحلة، فيصبح تخيلا إبداعيا واقعيا ، أو تركيبيا ، فيمكن للطفل في هذه المرحلة أن يميز بين الخيال والواقع ، ويصبح قادرا على تركيب وإبداع صور لا توجد في الواقع ، ولكن هذا النوع من الخيال يكون موجها إلى غاية عملية.

6-2-5- **الخصائص الإنفعالية**:

تمتاز هذه المرحلة بأن الطفل فيها يسير نحو الإستقرار الإنفعالي ولهذا يطلق عليها الباحثون مرحلة الطفولة الهادئة ، إذ يتميز الطفل فيها بالهدوء الإنفعالي كذلك تتكون لدى الطفل إتجاهات وجدانية نحو موضوعات جمعية كالرفاق ، تلك الجماعات التي ينخرط فيها مما يكسب إنفعالاته قدرا من الهدوء والإنسجام ، إضافة إلى أنه يبدأ في تعلم كيف يتنازل عن اللذات العاجلة ، ويكتسب الكثير من العادات والأفكار التي تدل على التوافق والإنسجام مع الغير والخضوع للسلطة واحترام رأي الرفاق، لكن وإن كانت هذه المرحلة تتصف بالهدوء الإنفعالي فإن هذا لا ينفي أن الطفل فيها يثور أو يغضب لذلك فالمقصود بالهدوء هنا هو أنه هدوء نسبي قياسا على المرحلة السابقة.

وحسب محمد مصطفى زيدان (1996،ص136) يمكن أن نجمل مسببات هذا الهدوء الإنفعالي في:

- إن دائرة إتصال الطفل بالعالم الخارجي قد اتسعت وتشعبت وهذا ما يساعده على عدم تركيز حياته الإنفعالية على أمر واحد.

- تجد ميول الطفل للتنافس والإعتداء منفذا طبيعيا من المنافسة المنظمة في مجتمع المدرسة الإبتدائية وفي الألعاب التي يمارسها الطفل مع غيره، و يثق الطفل بنفسه في هذه المرحلة إذ أن معلوماته ومهاراته تتزايد ويصبح قادرا على إشباع حاجاته ، ويصبح أكثر إستقلالا.

**6-2-6- الخصائص الإجتماعية:**

عندما يبلغ الطفل السادسة من عمره تقوى عنده النزعة الإجتماعية ولكن نطاق هذه العلاقات الإجتماعية محدود في هذه السن ، في حين تتسع دائرة علاقاته الإجتماعية في نهاية هذه المرحلة لتشمل عددا أكبر من الزملاء ، ففي هذه المرحلة تتاح للطفل فرصة الإلتحاق بالمدرسة الإبتدائية ، وفيها يتدرب على تكوين علاقات إجتماعية متنوعة تساهم في بناء شخصيته ، فعن طريق المدرسة يتدرب الطفل على ضروب التفاعل الإجتماعي مع الأفراد الآخرين على مستوى يخالف مستوى التعامل الأسري ، فالمدرسة حافلة بأنواع المنافسات والخبرات وفيها يمارس الطفل الميول والهوايات ويتدرب على الحقوق والواجبات.

وهناك خصائص أخرى في النمو الإجتماعي يمكن أن نلخصها في النقاط التالية:

- أن الطفل في لعبه في المدرسة يخضع لروح الفريق ويحب ويرضى بالخضوع لرائد أو زعيم يوجه نشاط الجماعة، وتزداد ألفته مع الصغار أمثاله.
- الطفل في هذه السن يتصل بالجماعة ويدرك ذاتيتها ويحب أن يكون موضع إكبار الناس وتقديرهم ويحاول دائما جلب إنتباه الكبار إليه، أي ينمو عنده الشعور بمكانته الإجتماعية.
- يظهر في هذه الفترة عنصر المنافسة حيث تبلغ ذروتها، وفي هذه الفترة لا يدرك الطفل المفاهيم التي تنطوي عليها المعتقدات الدينية لأنها غير محسوسة ولأن ذكاء الطفل لم يبلغ بعد القدرة على إدراك النواحي المعنوية ، ففي بداية الطفولة المتأخرة يستطيع الطفل أن يفهم فقط من الدين ما كان واقعيا ملموسا ، ثم في سن الثامنة والتاسعة يستطيع الطفل أن يفهم بعض المفاهيم الدينية المجردة ، وتميل أسئلة الطفل الدينية في بداية هذه المرحلة إلى النواحي الغريبة الغامضة مثل الموت والبعث والولادة ، ويقتنع بما يتلقاه من إجابات ولكنه على استعداد أن يناقش مثل هذه الإجابات في نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة.(عبد المجيد سيد أحمد منصور، 2003، ص300)

6-2-7- **الخصائص اللغوية**:

يكون الطفل في مرحلة الطفولة الوسطى (6-9 سنوات) أكثر قدرة على التعبير الكلامي الشفوي من التعبير التحريري ، فهو يميل إلى حفظ الأغاني والأناشيد ، أما في الكتابة فهو لا يزال قاصرا على أن يساير قدرته على القراءة لذا فإنه يكتب على مهل فعندما يلتحق الطفل بالمدرسة الإبتدائية يكون محصوله اللغوي من المفردات ما يقرب من 2500 كلمة ، وفي حوالي التاسعة تزداد قدرة الطفل اللغوية كما وكيفا ، فيتسع قاموسه اللغوي وتزيد الجملة التي يستعملها طولا، كما يزيد فهمه لمعاني الكلمات التي سمعها أو يستخدمها ، ويستطيع أن يميز بسهولة بين المترادفات ويكشف عن الأضداد وهو يميز بين الأسماء الدالة على العلم أو الأشياء ، وبين الأفعال الدالة على الحدث والأفعال الدالة على الحركة.

من خلال ماسبق يتضح أن تلميذ المرحلة الإبتدائية يتميز بمجموعة من الخصائص ينبغي على المعلم معرفتها والإستفادة منها في تربية وتعليم الطفل وذلك إذا ما أريد للعملية التعليمية أن تحقق الأهداف المنشودة.

إضافة إلى ذلك فإنه ينبغي مراعاة هذه الخصائص عند بناء المناهج التعليمية ، فنجاح العملية التعليمية التعلمية يتوقف كذلك على ضرورة توافق محتويات ومضامين البرامج التعليمية مع الخصائص العقلية والحسية والحركية والإنفعالية والوجدانية واللغوية للتلاميذ.

**خلاصة**:

يتضح لنا من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل أن التعليم الإبتدائي أهم مرحلة يمر بها التلاميذ نظرا لما لها من أهمية وأهداف ترمي أولا إلى تكوين فرد متكامل في جميع نواحي شخصيته ، إضافة إلى مهمة التعليم.

فالمدرسة الإبتدائية كغيرها من المؤسسات الإجتماعية تقوم بوظيفة تعليمية تربوية وإجتماعية حيث تعلم التلاميذ وتكسبهم بعض أدوات الثقافة من قراءة وكتابة وحساب كما أنها تعمل على جتمعة سلوكاتهم من خلال إتصال التلميذ بزملائه الجدد وإقامة علاقات مع معلميه.

ولعل أن المدرسة الإبتدائية لا تحقق أهدافها إلا من خلال تفاعل العناصر المكونة لها وتحقيق الإنسجام بينها ، فالمعلم إذا أحسن إعداده بيداغوجيا وتربويا وراعى في تدريسه قدرات التلاميذ وحاجاتهم وخصائصهم ، كل هذا سيؤدي حتما إلى نجاح مهمته في التدريس وبالتالي نجاح العملية التعليمية ويتجسد ذلك في تعلم التلاميذ.

وقد لاحظنا من خلال هذا الفصل أن الجزائر عملت منذ الإستقلال على تحسين مردود المنظومة التربوية وتحقيق الفعالية في التعليم خاصة التعليم الإبتدائي الذي يعتبر كما سبق الذكر إلى ذلك القاعدة التي تهيئ المتعلم للمراحل التعليمية اللاحقة ، ويتجلى ذلك من خلال مختلف الإصلاحات التي شهدتها المدرسة الجزائرية و التي كان آخرها الإصلاح الذي شرع في تطبيقه إبتداء من الموسم الدراسي 2004/2003 والذي تم فيه إعتماد مقاربة جديدة تقوم على أساس الكفاءات ، والتي سنحاول التعرف على مختلف الجوانب المتعلقة بها في الفصل الثاني.

**مراجع الفصل الأول:**


1- إبراهيم بن مبارك الدوسري (2000): الإطار المرجعي للتقويم التربوي، مكتب التربية العربي، ط2، الرياض.

2- أحمد إسماعيل حجي (2000): إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية و الممارسة في الفصل و المدرسة، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر.

3- أحمد علي الحاج (2003): أصول التربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 2، عمان، الأردن.

4- أحمد شبشوب (1991): العلوم التربوية، الدار التونسية للنشر، د ط، تونس.

5- الربيع بوفامة (2002): تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، د د، ط 2 ، الجزائر.

6- تركي رابح (1990): أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر.

7- عبد الرحمان بن سالم (1994): المرجع في التشريع المدرسي، مطابع عمار قرفي، ط2، باتنة، الجزائر.

8- عبد الرحمان صالح الأزرق(2000): علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، د ط ، مصر.

9- عبد المجيد سيد أحمد منصور (2003): موسوعة تنمية الطفل و مشكلاته النفسية و التربوية و الإجتماعية ، الأسباب و طرق العلاج، دار قباء، د ط، القاهرة.

10- علي أوحيدة (1997) : الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس ، مطابع عمار قرفي ، د ط ، باتنة ، الجزائر.

11- محمد خليفة بركات (1995) : علم النفس التعليمي ، دار القلم ، ط3 ، الكويت.

12- محمد عبد الرحيم عدس (2000): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 ، عمان.

13- محمد مصطفى زيدان (1996) :النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية ، دار الشروق ، د ط ، جدة .

14- مريم سليم (2002) :علم النفس النمو ، دار النهضة العربية ، د ط ، لبنان .

15- محمد الطيب العلوي (1982): التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث، د ط ، الجزائر .

16- ربين بيدلي (1982) :المدرسة الشاملة ، دار لبنان للطباعة والنشـــر ، د ط ، بيـــروت، لبنان.

17- صالح بوخنان (1992) : أثر الحصص الإستدراكية في رفع تحصيل تلاميذ السنة الثالثـــة من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية ، جامعة قسنطينة .

18- أحمد برغوتي (1985) : دراسة الوضع المدرسي لطلاب الثانويات ، بحث مقـــدم لنيـــل شهادة دراسات معمقة ، جامعة قسنطينة.

19- زكريا محمد وآخرون (2006) : مادة التربية وعلم النفس ، وزارة التربية الوطنية مديرية التكوين ، الجزائر.

20- همزة وصل (1980): مجلة التربية والتكوين ، العدد 14.

21- مجلة التربية (1988): وزارة التربية والتعليم الأساسي، العدد 2.

22- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، الجزائر، 2003.

23- المنشور الوزاري رقم 2039/و.ت.و/أ.ع/المؤرخ في 13 مارس 2005 الخاص بإصلاح نظام التقويم البيداغوجي.

24- المنشور الوزاري رقم 0/128 . 0 . 6 /06 المؤرخ في 02 سبتمبر 2006 المتعلق بتعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.

25- Ferry.G (1983) : le trajet de la formation des enseignants entre la théorie et la pratique, Paris, Bordas.

## الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات.

تمهيد

**أولا: الكفاءة.**

**1- مفهوم الكفاءة.**

**2- أنواع الكفاءة.**

**3- خصائص الكفاءة.**

**4- مستويات الكفاءة.**

**5- المفاهيم المصاحبة للكفاءة.**

**6- مركبات الكفاءة.**

**ثانيا: مقاربة الكفاءات.**

**1- نشأة بيداغوجية الكفاءات.**

**2- مفهوم المقاربة.**

**3- تعريف المقاربة بالكفاءات.**

**4- إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات.**

**5- المدرسة البنائية ومقاربة الكفاءات.**

**6- بيداغوجية الفروقات والمقاربة بالكفاءات.**

**خلاصة**

## المقاربة بالكفاءات

**تمهيد:**

تعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية ، بل ضـــرورة تقتضـــيها التحولات والمستجدات في المجتمعات ، خاصة مع دخول العالم الألفية الثالثة وما حملته مـــن تغيرات وحقائق ومفاهيم جديدة منها : العولمة والمنافسة واقتصاد السوق والتكنولوجيات الجديدة وغيرها من المستجدات السياسية والإقتصادية والثقافية والعلمية ،ويهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة.

وقطاع التعليم هو أولى بهذا التطوير، إذ يشكل أبرز إنشغالات الأمم لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة التي لا تنتهي والركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلانـــي وســـليم لبنـــاء مجتمع المعرفة الذي أصبح من سمات العصر الحالي.

وفي هذا السياق جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر ، حيث تـــم إعـــداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات روحها ، وهو تصور جديد للعملية التعليمية التعلميـــة، يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي بناء على منطق التعلم الذي يـــولي أهميـــة قصـــوى لإدمـــاج المعارف وإكتساب الكفاءات ، مما يمكن المتعلم من تحقيق حاجاته من جهـــة والتفاعـــل مـــع مجتمعه من جهة أخرى ، أي أصبح الإهتمام منصبا على تكوين التلاميذ وإكســـابهم الكفـــاءات الضرورية التي تسمح لهم بالتكيف مع محيطهم الإجتماعي والإقتصادي والسياســـي والثقـــافي وكذلك التكيف مع مختلف المستجدات الداخلية والخارجية.

ويأتي إعتماد المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية نتيجة للتحولات الحالية المرتكـــزة أساسا على المردود (المنتوج كما وكيفا )، والإنتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة ونظرا أيضا لإتساع رقعة العلوم وتجددها المستمر، الذي جعل الإلمام بها كمعرفة محضى غير مجد وكذلك ثبوت عدم جدوى منطق التعليم الذي يعتمد على صب المعارف فـــي صيغتها الخام وعدم ربطها بما تتطلبه الحياة اليومية إضافة إلى عدم مواكبـــة التقـــويم عمليـــة التعليم وإقتصاره على مدى تحصيل المعارف.

وفي هذا الفصل سوف نحاول الوقوف عند أهم الجوانب المتعلقة بهذا المذهب البيداغوجي الحديث والذي تبنته المدرسة الجزائرية من خلال آخر إصلاحاتها .

**أولا- الكفاءة:**

**1- مفهوم الكفاءة :**

يعتبر مصطلح الكفاءة من المصطلحات الحديثة التي أدخلت إلى القاموس التربوي وأصبح متداولا بكثرة في مجال التربية ، وفرضت نفسها في كل الميادين ، واعتمدتها البلدان في أنظمتها التربوية ، مسايرة لمقتضيات التحولات المختلفة وروح العصر.

هذا وإذا كان مفهوم الكفاءات إرتبط في بداية ظهوره وإنتشاره بمجال التشغيل والمهن وتدبيرالموارد البشرية ، فإن هذا المفهوم إتسع ليغطي كافة التغيرات التي ستصيب ليس فقط العمال والمهنيين ( ومن بينهم المعلمين) بل التلاميذ أيضا أثناء تواجدهم في المدرسة، بحيث لا يبقى مدخل الكفاءات قاصرا على إعداد الأطر المهنية بما فيها أطر التعليم ، بل ينبغي أن يتحول هذا النموذج إلى أداة لتنظيم المناهج وتنظيم الممارسات التربوية في المنظومة التعليمية، ذلك أننا نجد أن نفس المبررات التي يتم إعتمادها عادة في الدعوة إلى تنظيم الكفاءات في المجال المهني تبقى صالحة لتبرير إعتماد هذا المدخل في الحقل المدرسي وفي إطار علم التدريس ، خاصة وأن نموذج التدريس الهادف في صيغته السلوكية والإجرائية أصبح عاجزا عن حل العديد من المشكلات العالقة في الحقل المدرسي ونخص منها بالذكر صعوبة الأجرأة ( الصياغة الإجرائية للأهداف التربوية) في العديد من المجالات وكذلك الفصل المصطنع الذي يتم بين ماهو عقلي وما هو حركي وبينهما وبين ماهو وجداني في شخصية المتعلم.

وفيما يلي سنعمل على تقديم جملة من التعاريف التي وردت في مفهوم الكفاءة ، لكن قبل ذلك سنحاول الإشارة إلى معنى الكفاءة لغة.

**1-1- مفهوم الكفاءة لغة:**

لقد جاء في لسان العرب لإبن منظور (1955، ص269) تعريفا للكفاية أو الكفاءة حيث ذكر:

كافأه على الشيء مكافأة وكفاء : جازاه والكفيء : النظير ، وكذلك الكفء والمصدر الكفاءة والكفء: النظير والمساوي، يقول تعالى:( لم يلد ولم يولد ولم يكن له،كفؤا أحد).

ويقال كفأت القدر وغيرها إذا كببتها لتفرغ ما فيها.

الكفاة : الخدم الذين يقومون بالخدمة ، جمع كاف ، وكفى الرجل كفاية ، فهو كاف ، إذا قام بالأمر.

كما ورد مفهوم الكفاءة في قاموس المنهل الوسيط (1990، ص226 ) بمعنى الجدارة والأهلية.

1-2- **مفهوم الكفاءة إصطلاحا**:

يشوب مفهوم الكفاءة الكثير من الغموض والإختلاف ، الأمر الذي أدى إلى تعدد التعاريف التي تتناوله ، وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه ، إلا أن تحليل مختلف التعاريف التي قدمت للكفاءات يجعلها تتأرجح بشكل عام بين الفهم السلوكي ( البيهافيوري behavioriste ) والفهم الذهني ( المعرفي cognitiviste) ، ذلك أن بعض الأعمال والبحوث تذهب إلى تعريف الكفاءة بإعتبارها سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة، أي جملة من السلوكيات النوعية الخاصة ( خارجية وغير شخصية ) وينتشر هذا التفسير بالأساس في مجالين :

- التكوين المهني.
- في بعض الكتابات المتعلقة بنموذج التدريس بواسطة الأهداف.

في حين ينظر إلى الكفاءة تارة أخرى ، كإمكانية أوإستعداد داخلي ذهني غير مرئي invisible potentialité من طبيعة ذاتية وشخصية وتتضمن الكفاءة حسب هذا الفهم وحتى تتجسد وتظهر ، عددا من الإنجازات ( الأداءات performance) بإعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاءة لدى المتعلم .

ونحن في بحثنا هذا سوف نكتفي فقط بذكر مختلف التعاريف التي تتناول مفهوم الكفاءة في المجال التربوي.

- الكفاءة تعني قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين أداء يستجيب للشروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعالا ضمن موقف إشكالي محدد ، وبهذا فالكفاءة هي تلك المعارف والإستعدادات والمؤهلات والمواقف التي يتخذها الفرد من أجل القيام بدور أو بعمل على أكمل وجه.(الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية إبتدائي،2003 ،ص193 )

والكفاءة من منظور مدرسي هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعلمية أو مرحلة دراسية ، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ.

والكفاءة حسب تصور فيليب بيرينو Perrenoud .P حسب مانقله خالد لبصيص (2004،ص101) هي :" القدرة على العمل بفاعلية ضمن وضعية محددة ومعينة وهي القدرة التي تستند إلى معارف دون الإقتصار عليها."

والكفاءة أيضا حسب تصور فيليب ميريو Meiriew .P هي : " المعارف المحلية على الوضعيات المعقدة التي تؤدي إلى إدارة المتغيرات المتباينة وتسمح بحل مشاكل إستنادا إلى مراجع تتعلق بإبستومولوجيا مادة ما." (الكتاب السنوي، 2003، ص14)

كما يعرفها بيير جيليه Gillet . P (1992,p61) على أنها : " نظام للمعارف والمفاهيم لسيرورات منظمة وعملية ، تسمح بالتعرف على وضعية مشكلة وحلها بفعالية."

ويعرف ديكتال De ketele. J.M الكفاءة بأنها : "مجموعة من المعارف والقدرات ومن المهارات المكتسبة عن طريق إستيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال معين ".[1]

ويعرف لوي دينو D'hainaut .L أيضا الكفاءة بأنها :" مجموعة من التصرفات الإجتماعية الوجدانية ومن المهارات المعرفية ومن المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور ، وظيفة ، نشاط ، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه.(الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية إبتدائي،2003 ، ص145).

[1] www.almualem . net

أما القاموس الموسوعي للتربية والتكوين فيعرف الكفاءة بأنها الخاصية الإيجابيـــة للفـــرد والتي تشهد بقدرته على إنجاز بعض المهام بأكمل وجه ، ويضيف بأن الكفاءات شديدة التنـــوع فهناك الكفاءات العامة compétences générales أو الكفاءات القابلة للتحويـــل transférable والتي تسهل إنجاز مهام عديدة ومتنوعة ، وهناك الكفاءات الخاصة أو النوعية compétences spécifiques والتي لا توظف إلا في مهام خاصة جدا ومحددة، كما أن هناك كفـــاءات تســـهل التعلم وحل المشاكل الجديدة ، في حين تعمل كفاءات أخرى على تسهيل العلاقات الإجتماعيـــة والتفاهم بين مختلف الأشخاص ، كما أن هناك بعض الكفاءات تمس المعارف في حين تخـــص غيرها معرفة الأداء أو معرفة حسن السلوك والكينونة.[2]

ويعرف رمضان إرزيل وآخرون (2002 ،ص 215) الكفاءة بأنها: " تجنيد مجموعة مـــن المعارف والقدرات والمهارات والخبرات وتوظيفها لحل إشكال بسيط أو معقد يتعلق بالجانـــب الدراسي أو المهني أو الحياتي الخاص والعام ."

ويمكن تلخيص مجمل تعاريف الكفاءة في المجال التربوي في التعريف الذي قدمه مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد المعروف بـ CEPEC ،

(Centre d' études pédagogiques pour l' expérimentation et le conseil)

حيث تعرف الكفاءة حسب تصوره كنسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية ) والتـــي تنتظم على شكل خطط إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات من التعرف على مشكلة وحلهـــا عن طريق أداء (إنجاز) ملائم.

وإنطلاقا من هذا التعريف يمكن إستخلاص مجموعة من الوضعيات والتي ليست ســـوى إلتقاء عدد من الشروط والظروف ، إن الوضعية حسب هذا التصور تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها ، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، وهكذا يطـــرح التعلم كمهمة (مشكلة) تشكل تحديا معرفيا للمتعلم ، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعـــارف والمهارات الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال ما يعرف بالكفاءة .

---

[1] Dictionnaire encyclopédie de l' éducation et de la formation ,2éme éd, Nathan ,Paris,2000,p201.

2- **أنواع الكفاءات** :

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها ونقتصر في هـذا المجال على ذكر ما يلي وذلك حسب مايصرح به فريد حاجي (2005، ص7):

2-1- **كفاءات معرفية** (Compétences de connaissances):

لاتقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق ، بل تمتد إلى إمتلاك كفاءات التعلم المستمر وإستخدام أدوات المعرفة ، ومعرفة طرائق إستخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

2-2- **كفاءات الأداء** (Compétences de pérformances):

وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضـعيات مشـكلة ، علـى أسـاس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته ، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيـام بالسـلوك المطلوب .

2-3- **كفاءات الإنجاز أو النتائج** (compétences des résultas):

إن إمتلاك الكفاءات المعرفية يعني إمتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه إمتلك القدرة على الأداء ، أما إمتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة فـي أداء المتعلمين.

ومن هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي التمكن من المعلومات والمهـارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

3- **خصائص الكفاءة** :

تتميز الكفاءة بخمسة خصائص أساسية هي:

### 3-1- تجنيد أو توظيف جملة من الموارد:

توظف الكفاءة جملة من الموارد المتنوعة سواء ما تعلق منها بالمعارف العلمية أو معارف التجربة الشخصية والمعارف الفعلية المختلفة والتصورات والآليات والقدرات وهذه الموارد يتم توظيفها حسب مواقف ووضعيات ومتطلبات التوظيف إزاء الإشكال المطـــروح مهمـــا كـــان مستواه.

### 3-2- الغائية النهائية:

إذ أن تسخير الموارد لا يتم عرضا ، بل يؤدي وظيفة إجتماعية نفعية لها دلالـــة بالنســـبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنجازعمل ما ، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو حياته الإجتماعية الخاصة والعامة أو جانب من الحياة المهنية.

### 3-3- الإرتباط بجملة وضعيات ذات مجال واحد :

إذ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، فالكفاءة حسب عبد الله جلواح (2001،ص11 ) تتحقق ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها أي ضمن وضعيات قريبة من بعضها البعض أو بعبارة أخرى تؤدي وظيفة إنتقاء أو إختيار المعارف إما من مضمون واحد أو من مضامين متعددة.

وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى موارد مختلفة أي من مادة إلى أخرى ، تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض ، فإذا اكتسب المتعلم كفاءة مثلا في حل مسائل ما في الرياضيات ، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضا لحل مسائل في الفيزياء إلا إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين (رياضيات وفيزياء) هي فئة وضعيات.

ومن هنا فإننا عندما نكون بصدد التدريس بواسطة الكفاءات لا بد أن نختار الكفاءة بإنتقاء مجموعة من الوضعيات المتدرجة ذات المجال المشترك ، ثم نحدد الوضـــعية المشـــتركة ذات المعالم الواضحة حتى نحصل على كفاءة دالة حقيقية.

3-4- **التعلق بالمادة** :

بمعنى أن الكفاءة توظف في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة ، وقد تتعلق بعدة مواد ، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لإكتسابها.

3-5- **قابلية التقويم**:

حيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم ونوعية الناتج الذي توصل إليه، حتى إذا لم يكن ذلك بشكل دقيق بحيث يتم تحديد مقاييس مثل:هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية ؟ هل استجاب إلى ما طلب منه ؟ إضافة إلى ذلك يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم ، بغض النظر عن الناتج ، وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية ،الإستقلالية ،إحترام الآخرين وهي كلها كفاءات.

أي بإختصار حين نقبل على تقويم الكفاءات لا ينبغي أن نكتفي بصياغة أسئلة حول المعارف فحسب بل يجب وضع المتعلم في موقف يدعوه إلى علاج الوضعية بتوظيف قدراته مهاراته ومختلف إمكانياته بما في ذلك معارفه الفعلية والسلوكية.

4-**مستويات الكفاءة** : [3]

تقسم مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم إلى:

4-1- **الكفاءة القاعدية**Compétence de base :

هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية ، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة ، ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة ، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.

---

[3]. www.almualem .net. Opcit.

4-2- **الكفاءة المرحلية** Compétence d'étape :

إنها مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية.

4-3- **الكفاءة الختامية** Compétence finale :

إنها نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور.

4-4- **الكفاءات العرضية (الأفقية)**compétence transversale :

وهي مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد والتي يجب إكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف ، ذلك أن التحكم في الكفاءات العرضية يهدف إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في إستقلالية متزايدة ، والإهتمام بتطوير الكفاءات العرضية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاث تحولات أساسية في عملية التعلم هي:

- المرور من التعلم الذي يركز على المواد ، إلى تعلم يركز على المتعلم .

- المرور من التعلم الذي يركز على مكتسبات يمكن تجنيدها، نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد.

- الإنتقال من تعلم المعارف إلى تعلم حسن الفعل.

فخلاصة الكفاءة المدرسية معناها أن يكتسب المتعلم معارف، وأن يتعلم كيف يستفيد منها في الحياة ولا يكتفي بإكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالبيئة بل أن يقدر على العمل من أجل صيانة هذه البيئة.

**5- المفاهيم المصاحبة للكفاءة :**

إن الحديث عن الكفاءة يؤدي لا محال إلى التعامل مع عدة مصطلحات تتداخل معه بشكل أو بآخر، ومن بين هذه المصطلحات نجد: القدرة، المهارة، الإستعداد، الأداء وغيرها من المصطلحات وسوف نحاول توضيح مختلف معاني هذه المصطلحات:

**5-1-الإستعداد:**

حسب سبع محمد أبو لبدة (1985،ص89) يمكن تعريف الإستعداد على أنه :" ذلك المستوى من النمو الذي لابد أن يصل إليه الطفل في مختلف النواحي من بدنية وعقلية ونفسية وإجتماعية كي يتمكن من تحقيق المطالب التي يفرضها التدريس."

فالإستعداد نشاط فطري حيوي يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى وله صلة أساسية دائمة بالقدرات والمهارات وذو إرتباط أكثر بهما ، وفي النهاية تصير مجموعة من الإستعدادات قدرات ومهارات، وهذه الأخيرة تكون الكفاءات، وأن الإستعداد يتضمن قدرة كامنة لها دور في تعزيز القدرات المكتسبة بشيء من الإستقلالية.(خالد لبصيص ،2004،ص92)

**5-2- القدرة:**

هي مسار النمو الذي ينبغي على المتعلم أن يحقق فيه تطويرا لمستواه، بإستثمار أقصى ما يمكن من إستعدادات كامنة لدى التلاميذ من خلال الوحدات والأنشطة التعليمية

للوصول بهم إلى تحقيق الكفاءات المعرفية والأدائية والوجدانية .

والقدرة هي كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما ومؤهلا للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما ، فهي غير مرتبطة بمضامين مادة معينة، بل يمكن أن تبرز في مواد مختلفة ، وتتميز القدرة بأنها إستعراضية أي قابلة للتوظيف في موارد مختلفة ومتعلقة بمواد دراسية وهي أيضا تطورية تنمو وتتطور وقد تنقص مثل القدرة على التذكر كما أنها تحويلية تتحول من حالة إلى أخرى، والقدرة لا تخضع للملاحظة المباشرة وهي أيضا غير قابلة للتقويم يتعذر الحكم فيها بدقة لكنها تظهر من خلال مؤشرات مرتبطة بكفاءة ما.

وعموما يمكن الموازنة بين القدرات والكفاءات من حيث الخصائص والمميزات كما يلي:

**أوجه الشبه** :

- تتفاعل كل منهما في علاقة داخلية وخارجية.
- كلاهما إستعراضية.
- قابلتان للأجرأة.
- تتأثران بالبيئة التعلمية الداخلية للمدرسة والخارجية.
- تؤثران في البيئة المدرسية والمحيطة.

**أوجه الإختلاف** :

| القدرة ( الأساس ) | الكفاءة (البناء ) |
|---|---|
| - مسار نمو عام | - مسار تكوين خاص. |
| - مكون طبيعي ومعرفي | - مكون معرفي، أدائي. |
| - القدرة تنمو. | - الكفاءات تتركب |
| - تنمو بتوالد الكفاءات | - تتركب بنواتج التعلمات . |
| -غير مرتبطة بالزمن | - مرتبطة بالزمن أحيانا. |
| - تنمو طبيعيا وتعلميا (المؤثرات داخلية وخارجية ) | - تتكون تعلميا (المؤثرات خارجية فقط) |
| - مواردها مضامين معرفية وكفاءات مبعثرة. | - مواردها مضامين معرفية. |
| -غير قابلة للتقويم المباشر | - قابلة للتقويم بمؤشرات سلوكية. |

**جدول رقم (1)**: أوجه الإختلاف بين القدرة والكفاءة.

5-3- **المهارة**:

هي نشاط ذهني أو أدائي يحصل عليه المتعلم بعد حدوث عملية التعلم وهي وحدة قياس خاصة تحددها الكفاءة.

وتعرف سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003، ص25 ) المهارة على أنها :" ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع إقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو إجتماعيا أو حركيا ."

وتكون المهارة هدفا من أهداف التعلم يشمل كفاءات وقدرات المتعلمين على أداء مهام معينة بشكل دقيق بحيث يترجم هذا الأداء درجة التحكم والإتقان.

والمهارات تتطلب مجموعة من الأنشطة تحدد في ثلاث مستويات هي:

- مهارات التقليد والمحاكاة وتنمى بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار.
- مهارات الإتقان والدقة وتنمى عن طريق التدريب.
- مهارات الإبتكار والتكيف والإبداع وتنمى بالعمل الجماعي أو الذاتي الموجهين.

كما أن المهارة تكون منصبة على عمل قابل للملاحظة بسهولة لأنها ذات صلة بما هو تطبيقي عملي.

5-4- **الأداء**:

هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد يعبر عن كفاءة معينة وإذا كانت الكفاءة مرتبطة بمجموعة وضعيات متجانسة ، فإن الإنجاز أو الأداء يظهر في وضعية مفردة تنتمي إلى هذه الوضعيات.

6- **مركبات الكفاءة** :

6-1- **المحتوى**:

وهو الأشياء التي يتناولها التعلم ، لأن فعل التعلم يخص هذه الأشياء بالضرورة، وتصنف عموما محتويات التعلم في ثلاثة أنماط هي المعارف المحضة(الصرفة)، المعارف الفعلية

(المهارات )، المعارف السلوكية (المواقف ) وهذه المعارف الضرورية التي يستند إليها الـــتعلم لإكتساب كفاءة من الكفاءات مثلا:

- معرفة قاعدة نحوية(معرفة صرفة).
- إستعمال مفردات في وضعيات مناسبة (مهارة ).
- التركيز من أجل تجاوز صعوبات الإستعمال(سلوك).

6-2- **القدرة**:

هي أشكال من الذكاء وفق إستعدادات فطرية ومكتسبات حاصلة في محيط معين.

6-3- **الوضعية**:

هي مجموعة ظروف تضع المتعلم أمام مهام ينبغي تأديتها وهو لا يمتلك كـــل المـــوارد اللازمة لذلك، وبمعنى آخر فإن الوضعية تقترح تحديا معرفيا للمتعلم يوظـــف فيهـــا قدراتـــه ومعارفه لمعالجة الإشكال أو حل المشكل المطروح مجندا في ذلك موارد شخصية (معلومـــات التلميذ القبلية) وموارد الجماعـــة (معلومـــات أعضـــاء الفـــوج)،مـــوارد المـــدرس (وثـــائق، تعليمات،أسلوب العمل ...الخ).

( الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة إبتدائي،2005،ص84).

وتكون الوضعية ذات دلالة إذا كانت تجعل التلميذ يستفيد من معارفه في معالجة الواقـــع ويشعر بفعاليتها وجدواها في علاج عمل معقد وأيضا إذا كانت تسمح بتفعيل مختلف المواد في حل مشاكل معقدة .

وتظهر دلالة الوضعية في مستويات مختلفة ترتبط بمكونات الوضعية تعطي معنـــى لمـــا يتعلمه التلميذ وهي:

- السياق: إذ تكون قريبة من حياة التلميذ العادية وإهتماماته.
- الوظيفة: تمكن المتعلم من التقدم في إنجاز عمل معقد.
- المعلومات: تنبه إلى المسافة التي تفصل بين النظري والتطبيق.
- المهمة: إدراك المتعلم للتحدي الذي ترفعه أمامه هذه الوضعية.

وتتكون الوضعية من:

- السند: وهي عناصر مادية مقترحة على المتعلم ( السياق ، معلومات تامة أو ناقصة ، وظيفة تحدد الهدف من المنتوج.)
- المهمة: وهي التنبؤ بالمنتوج المرتقب.
- التعليمة: وهي مجموع توصيات العمل.

مثال: وضعية إنجاز تصميم للمدرسة بإستعمال بعض الأدوات (يقدم المتعلم رسما بيانيا للمدرسة)

السياق: مدرسي.

المعلومة: الرسم البياني والسلم الذي يجب إحترامه والأدوات الواجب إستعمالها.

الوظيفة: تقديم عرض حول المدرسة.

المهمة: تحقيق تصميم.

التعليمة : هذا رسم بياني للمدرسة، أنجز تصميما لها باحترام سلم 1/100 مستعملا الورق المقوى.

ويمكن التمييز بين:

6-3-1- **الوضعية التعليمية**:

وهي وضعيات إستكشافية تهيئ للمتعلم تعلمات جديدة (معارف ، أداءات ،سلوكات ) ، بعضها مكتسب لدى التلميذ والبعض الآخر جديد عليه ، تتم في الوقت والمكان بشكل فردي أو جماعي .

6-3-2- **الوضعية المشكلة** :

هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج ، وينبغي أن يكون فيها السياق والناتج جديدين أو أحدهما على الأقل ، وتستدعي الوضعية المشكلة القيام بمحاولات منها بناء فرضيات ، طرح تساؤلات ، البحث عن حلول وسيطة تمهيدا للحل النهائي ، مقارنة النتائج وتقييمها وهذا ما يظهر الكفاءة.

**6-3-3- الوضعية الإندماجية أو الإدماجية :**

وهي وضعية مشكلة ، ذات معنى ، تنجز إثر التطبيقات أو خلال حصص التعلم الإدماجية ، وتستهدف تجنيد المكتسبات من أجل التعلم أو حل وضعية جديدة ، كما تستهدف إدماج مكتسبات التلاميذ والتأكد من كفاءتهم وتستعمل أيضا في تقويم مدى تحكم التلميذ في الكفاءة المستهدفة ، تعالج بشكل فردي.

**6-3-4- عائلة وضعيات :**

يقصد بها مجموع الوضعيات التي يوجد بينها قاسم مشترك ، أي تتطلب تنفيذ العملية بنفس الأسلوب وبنفس العملية الذهنية في بعض الأحيان، ومن ثم تعالج الوضعية بنفس الكفاءة.

**ثانيا- مقاربة الكفاءات:**

**1- نشأة بيداغوجية الكفاءات :**

ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل ثم تبلور في مطلع القرن العشرين عندما استعمل في مجال التكوين المهني ، حيث إرتبط إستعماله بالكفاءة المهنية كما أنه صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدفاع ، ثم طور ووظف أخيرا في ميدان التربية والتعليم والتكوين ، إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية وهو ما صار معروفا في الأوساط التربوية بالمقاربة بالكفاءات. ( خالد لبصيص، 2004، ص ص99، 100).

وقد ولد هذا التيار البيداغوجي المسمى أصلا "compétency -based éducation" وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية وهو عبارة على حركة بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينات وبداية السبعينات متأثرة بتيارين آخرين هما " compétency based teacher éducation" و "minimum compétency" ، وقد ظهر التيار الأول عقب شعور أفراد الشعب الأمريكي وخاصة أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما تسبب في ضعف النظام المدرسي بينما كان الثاني نتيجة إضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب تراجع مردود تلاميذ التعليم الثانوي ، وقد ظهر هذا النقص في مردود كل الروائز والإختبارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات ومراكز التكوين المهني.

ومن مؤسسي حركة التكوين بالكفاءات هم Audie Cohen، Stephen Sunderland، من كليات الخدمات الإنسانية بنيويورك "The Coleige of Humain Services" و Soeur Joel Read من كلية "Alverno de Milwaukee" وأيضا Edgard و Jean Cohen من L'antioch school Law في واشنطن.

وهؤلاء الرواد وجدوا على رأس الإصلاحات من أجل التكوين بالكفاءات داخل مؤسساتهم واهتموا بتوسيع مفهوم النجاح الأكاديمي ليضيفوا إليه الكفاءة المهنية من أجل النمو الشخصي والإجتماعي.

وعرف تيار الكفاءات عمره الذهبي في النصف الثاني من سنوات السبعينات ومع بداية سنوات الثمانينات لوحظ تراجع في الإهتمام بهذا التيار نتيجة بعض الأخطاء التي ظهرت عليه وكذلك بعض المبالغات وظهور المعارضين الذين وصفوه بالنفعية.

وعلى العموم فإن كل التيارات البيداغوجية الأمريكية التي جعلت من الكفاءة قاعدة لمشاريعها التكوينية تتفق على أن التكوين بالكفاءات يتميز بالخصائص التالية :

- إعداد منهاج محدد لمجموعة من الكفاءات التي يجب أن يكتسبها المتعلم بالنظر إلى دوره المحدد الذي سيقوم به في المجتمع مستقبلا.
- صياغة الكفاءات بحيث تعبرعن نتائج التعليم وبإستخدام تدابير التقويم التي يجب أن تكون معروفة من طرف المعلم والمتعلم وتسمح في الوقت المحدد بإصدار أحكام موضوعية حول مستوى الأداء الذي حققه المتعلم.
- إقتراح مجموعة من تجارب التعلم من شأنها أن تسهل الإكتساب والتعلم وبالتالي تحقيق الكفاءة المستهدفة.

ومن الولايات المتحدة الأمريكية إلى كندا ثم إلى أوروبا ، تزايد الإهتمام بالتربية على الكفاءة L'éducation a la compétence مما أدى إلى تزايد تطبيقاتها .(وسيلة حرقاس ،2004 ،ص ص90، 91).

ففي فرنسا يعود تاريخ ظهور بيداغوجية الكفاءات إلى سنة 1979 ولم تدخل إلى التعليم الإبتدائي إلا في سنة 1993 وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي ،

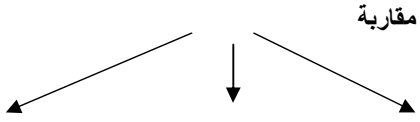
أما في كندا فقد أعلنت المديرية العامة للتعليم الإكمالي إدخال هذه البيداغوجية في سنة 1993 بتطبيقها في برامجها للتكوين العام وما قبل الجامعي .(عبد المجيد لبيض، 2004،ص43)، وفي إطار هذا التوسع لبيداغوجية الكفاءات و صلت إلى الجزائر حيث تبنتها في إصلاحاتها الجديدة والتي يدعي واضعوها أنها الحل الأنجع لكل المشكلات التعليمية والتربوية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية.

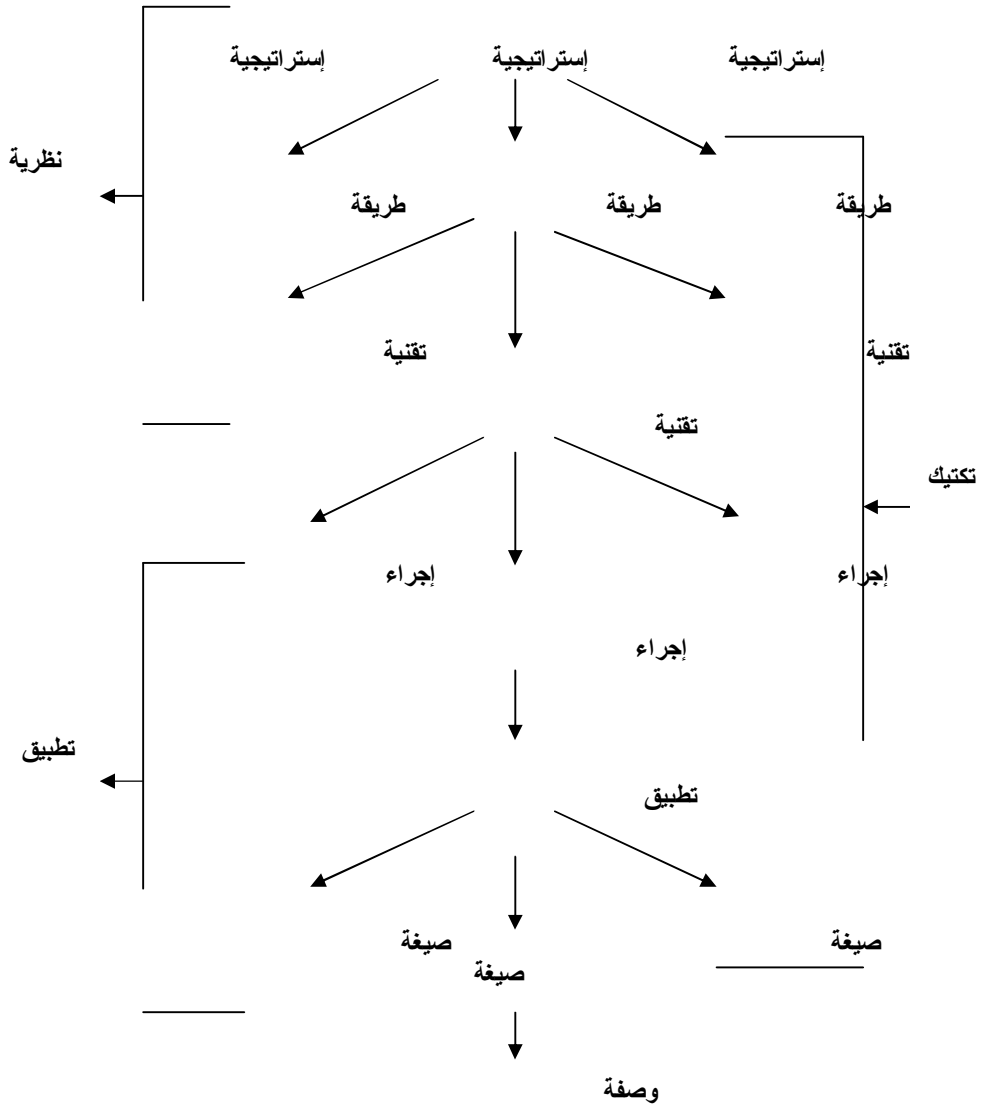
## 2- **مفهوم المقاربة**:

حسب ما جاء في الكتاب السنوي(2003،ص10) فإن كلمة مقاربة يقابلها المصطلح اللاتيني Approche الذي يعني :" الإقتراب من الحقيقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في الزمان والمكان، كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما."

أما في معجم علوم التربية (عبد الكريم غريب وآخرون،1994،ص25 ) فتعرف المقاربة بأنها: " كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية ، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه ، وترتبط كل مقاربة بإستراتيجية للعمل ".

ويمكن توضيح العلاقة بين المقاربة والإستراتيجية وفقا للمخطط التالي:






**مخطط رقم (1) يوضح استراتيجيه العمل بالمقاربة بالكفاءات**

والمقاربة وفقا للشكل السابق تعني خطة موجهة لنشاط ما مرتبط بتحقيق أهداف معينة في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات تتعلق بـ:

- **المدخلات** :

وهي تتمثل في المعطيات المادية والبشرية والعلمية و البيداغوجية وبالظروف الزمانيـــة والمكانية والوسط التعليمي عموما.

- **الفعاليات (العمليات )**:

وهي جملة التفاعلات التي تحدث بين مختلف عناصر العملية البيداغوجية ، المعلم والمتعلم ، المحتويات ، الطرائق ، الوسائل ، البيئة التعليمية.

- **المخرجات ( وضعيات الوصول ):**

وهي نواتج التعلمات المحققة من حيث الكفاءات المتنوعة وفي مختلف المجالات ومؤشراتها البارزة من خلال وضعية التقويم المرافقة لعمليات التقويم .

كما تعرف المقاربة أيضا على أنها:" تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية." (فريد حاجي ،2005 ،ص2).

وقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية من خلال مختلف مراحل تطورها إعتماد مقاربتين للتدريس قبل التدريس بمقاربة الكفاءات هما:

- **المقاربة بالمضامين:**

تعتمد هذه المقاربة على المحتويات المعرفية من أجل الوصول إلى تنمية القدرات والمهارات والمواقف لدى المتعلمين.

إن المتعلم في نظر هذه المقاربة يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معينا، يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية. فالمعرفة حسب هذه المقاربة تصبح هي الهدف الأساسي الذي تتوخاه، من أجل ذلك كانت المناهج تحدد أهدافها وغاياتها إنطلاقا من هذا التصور النظري الذي يرتكز كثيرا على المعارف بإعتبارها غايات ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية، كما إعتمدت هذه المقاربة على طرائق تربوية وأساليب تعليمية تهتم بتنظيم المادة الدراسية (تنظيم المعرفة) أكثر من إهتمامها بتنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم ومواقفهم.

ولما كان إكتساب المعرفة هو غاية الغايات فقد وضعت أدوات التقويم ووسائله على أساس ذلك، بحيث لا تركز إلا على تحصيل المعارف والتحكم في إسترجاعها، وحسن ترتيبها

وتنظيمها في مقالات، وليس هناك نموذجا يحقق هذه الأهداف إلا الإختبارات التقليدية ، أي الإختبارات من نوع المقال، كما أن دور العلامة التي تمنح للتلميذ سيتعاظم بإستمرار في ظل هذه الفلسفة التقويمية وسيكون هو المؤشر الحقيقي لقياس الكفاءة العلمية الإستظهارية، من غير أن ينظر إلى القدرات والمهارات والمواقف التي إكتسبها التلميذ كأهداف أولية. (خير الدين هني ،1999،ص21)

ولقد تأكد أن هذا النوع من المقاربات أظهر نقصا واضحا لأنها تهتم فقط بنشاط التعليم دون نشاط التعلم حيث لاتعطي أهمية لقدرة التلاميذ وخصائص تعلمهم ، ولا لأهداف عملية التعلم.

- **المقاربة بالأهداف**:

إن التعليم بواسطة الأهداف نموذج آخر يختلف إختلافا كبيرا عن التعليم بواسطة المضامين، فهو طريقة لتنظيم التعليم وتخطيطه وإنجازه وتقييمه، ولتحقيق ذلك كان لابد من إتباع خطة عمل تتكون من عمليات ومواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التربوية، وتلك هي الإستراتيجية التي تعني تنظيم التعليم بكيفية تؤدي إلى بلوغ الأهداف عبر مسار يقطعه المدرس بمعية التلاميذ من أجل تحقيق تعليم ما إنطلاقا من أهداف محددة إتجاه نتائج مرجوة وعليه فالفعل التربوي في هذا النموذج حسب ما يصرح به محمد الصالح حثروبي (1999،ص ص 12،11) خاضع للمفاهيم التالية:

- **قبل العملية التعليمية**: تخطيط هذه العملية إعتمادا على صياغة واضحة للأهداف، بحيث تستجيب لما يحتاجه المتعلم من جهة، ولما يتطلبه الوسط التربوي من جهة أخرى.
- **خلال العملية التعليمية**: تنظيم سيرورة الفعل التعليمي في مضامينها وطرائقها ووسائلها إضافة إلى التفاعل بين المعلم والمتعلم.
- **عند نهاية العملية التعليمية**: التحقق من نتائج الفعل التربوي التي تحددها أساليب التقويم، وإختبار مجهود التلاميذ.

وإذا كانت المقاربة بالمضامين تعتمد على منطق التعليم وتهدف أساسا إلى نقل المعارف والمعلومات إلى المتعلمين بواسطة المعلم فإن المقاربة بالأهداف تقوم على منطق التعلم بواسطة

سلوكات قابلة للملاحظة، ولا تهتم بالعمليات الذهنية الضمنية المتدخلة في تحقيق السلوك المستهدف.

وعلى الرغم من الخدمات الهامة التي أسدتها هذه المقاربة في المحيط التربوي، فإنها تعرضت إلى إنتقادات كثيرة ومختلفة منها:

- تختزل التعلمات (مكتسبات التلاميذ) في العمل على تحقيق سلسلة من الأهداف السلوكية، التي تقود إلى تجزيء بل إلى تفتيت النشاط إلى الحد الذي يصبح التلميذ معه عاجزا عن تبيان ماهو بصدده ، ومن الصعب عليه معرفة مغزى نشاطه.

إن هذه النزعة نحو التجزيء والتفكيك تجعل من الصعب على المقوم مثلا، القول بأن مجموع السلوكات المكتسبة يحقق الغاية المرجوة والتي كان من المفروض أن تشكلها، فإذا قلنا مثلا على التلميذ لكي يكتسب مهارة الكتابة، أن يتعلم الهدف رقم1 وبعده الهدف رقم2 ثم الهدف رقم3...الخ، فهل يشكل مجموع هذه الأهداف الجزئية الغاية المرجوة ؟ وهل يعي التلميذ مغزى تحقق هذه الأهداف السلوكية الجزئية ؟ وهل يتكون لديه إدراك واضح لذلك؟

- إن صياغة الأهداف السلوكية الإجرائية عملية بطيئة ومجهدة ومعقدة على الرغم من ظهورها بمظهر السهولة والبساطة.

- إن الإمعان في تجزيء الأهداف إلى عناصر ذاتية يجعل من الصعب، إن لم يكن من المستحيل أن تعكس هذه الأهداف الجزئية الهدف العام أو غايات ومرامي التربية ، ثم إن الإتجاه السلوكي الذي تقوم عليه المقاربة بالأهداف في وضع الأهداف لا يقيس تحسن المهارات العقلية قياسا مباشرا بل يستدل على تحسنها بطريقة غير مباشرة عبر تجلياتها السلوكية، وهذه التجليات هي مؤشرات خارجية فقط، فقد تعكس بصدق المهارات العقلية المنشودة وقد لا تعكسها.

ونظرا لهذه الإنتقادات وغيرها كان التراجع عن هذه المقاربة في كثير من الأنظمة التربوية وأيضا في النظام التربوي الجزائري، حيث تم إعتماد مقاربة بيداغوجية جديدة تقوم على أساس الكفاءات.

**3- تعريف المقاربة بالكفاءات:**

المقاربة بالكفاءات على حد ما يذكر فيليب بيرينو Perrenoud.P هي : "المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل : هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها ، وإتخاذ القرارات ، وتكون عديمة القيمة إلا إن توفرت في الوقت المناسب وتسنى لها "الشروع في الإشتغال" مع الموقف." (الكتاب السنوي، 2003، ص14)

وحسب الربيع بوفامة (2002،ص50) تعرف المقاربة بالكفاءات على أنها :" أحد تطور بيداغوجيا الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية الأهداف فهذه الإستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى إكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من إستغلال القدرة وبالتالي فكل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة متنوعة، معرفية، نفسية وحركية."

وإنطلاقا مما سبق فإن مقاربة التدريس بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى إستراتيجية في التعلم والتعليم ، مرتكزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة وبما يتناسب ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى.

فالمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة وهي لاتتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية ولكنها جاءت لتؤكد الأهداف التي تأخذ بعين الإعتبار تطور المدرسة في المجتمع ، وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة عكس ما كانت عليه المدرسة سابقا والتي سعت إلى تلقين معارف تتوج بشهادات على أساسها يتم التوظيف في مناصب شغل على حساب المهنة والتحكم فيها ، فإذا كان الهدف من المقاربة التقليدية سابقا هو تحليل الحاجيات والتعرف على النوعيات والقدرات والمعارف الضرورية عند تنفيذ بعض المهام فالمقاربة المؤسسة على الكفاءة تهدف إلى التعرف على النتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام.

وقد تبنت الجزائرعلى غرار كثير من الأنظمة التربوية في العالم المقاربة بالكفاءات بغرض:

- تجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والإسترجاع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.

- تفادي التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي التعلمي بإعتباره كما لا متناهيا من السيرورات المترابطة والمتداخلة والمنسجمة فيما بينها.

- الإهتمام بالخبرة التربوية لإكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة والميول مع ربط البيئة بحاجات التلميذ.

- إعطاء مرونة أكبر للإنفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ما له علاقة بتطور شخصية المتعلم. (الوثيقة المرافقة للمناهج،2005، ص83)

وتتميز هذه المقاربة بالخصائص التالية :

- الإنطلاق من منطق التعليم إلى منطق التعلم والإهتمام أكثر بنشاط المتعلم والنتائج التي يحققها في عملية التعليم والتعلم.

- إدماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي.

تفريد التعليم وتكييفه للفروق الفردية داخل الفوج التعليمي ومراعاة ملامح التعلم لكل تلميذ ، بينما يراعى المتوسط الشائع في المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف ولهذا

- فإنه من بين الأسس العلمية النظرية التي ترتكز عليها بيداغوجيا الكفاءات هي البيداغوجيا الفارقية.

- السعي إلى تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة ، وجعل المعارف وسيلة لاغاية يتوقف عند إكتسابها وحفظها جهد التلميذ.

- تطبيق التقويم البنائي الذي ينصب على أداء المتعلم ومهاراته ومواقفه وقدراته ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيه.

- التدرج في بناء المفاهيم وإكساب المتعلم المعارف والسلوكيات.

- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية .

وتقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ منها :

**مبدأ البناء** : أي إسترجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

**مبدأ التطبيق**: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.

**مبدأ التكرار**: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الإكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

**مبدأ الإدماج** : يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى كما تتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك ليدرك الغرض من تعلمه .

**مبدأ الترابط**: يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

4- **إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات** :[4]

إن العملية التعلمية عملية معقدة ، ولكي نصل إلى تحقيق النتيجة المرغوب فيها لابد من إتباع إستراتيجية تعلمية ، وهذه الأخيرة لاتستطيع إحداث تغيير إلا إذا كانت مناسبة وناجعة.

والإستراتيجية هي خطة عامة تغطي أهدافها حقبة زمنية غير محددة بالضرورة ، ووظيفة الإستراتيجية في التربية هي رسم السياسات العامة للمهام ، ولا تأخذ في حسبانها العوامل أو المتغيرات التي تتضمنها المواقف خلال التخطيط أو التنفيذ، وتستخدم في التعليم كخطة إجرائية تتميز بتكامل مكوناتها من المبادئ والأنشطة والعوامل التربوية ، تهدف إلى تحقيق نوع معين من التعلم لدى فئة محدودة من المتعلمين كما هي خطة منظمة في منهجية ، تتضمن مسارا من العمليات التي يمكن أن تقود إلى تحقيق أهداف معينة.

وإستراتيجية التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات تستمد جذورها من علم النفس السلوكي كما هو الحال بالنسبة للتعليم بواسطة الأهداف (الجيل الأول) ومن جوانب أخرى من علم النفس المعرفي وعلم النفس البنائي ، والتعليم بمقاربة الكفاءات هو العملية التي تكون فيها نواتج التعلم تمثل أهدافا تعليمية عامة محددة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات تكونها نتائج تعلمات

[4] www. almualem.net.opcit

تترجم في صور أفعال سلوكية حيث ينتج عن كل تعلم من التعلمات إكتساب سلوك جديد له تأثير على الفرد ، ولتعلم الفرد أهداف ونتائج على مستوى المجالات الآتية :

- مجال تعلم المفاهيم (معارف صرفة ).
- مجال تعلم المهارات (معارف فعلية ).
- مجال تعلم الوجدانيات من قيم وإتجاهات وميول ( معارف سلوكية).

إن إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات تأخذ بعدها الديناميكي من دلالة الكفاءة ذاتها في طابعها المادي ، حيث غالبا ما ترتبط الكفاءة بحل المشكلة المرتبطة بالمادة وتعتمد على المعارف المرتبطة بتلك المادة ،كما قد تلجأ إلى توظيف جملة من المعارف المرتبطة بعدة مواد.

ونظرا لعلاقة الإنسجام والتفاعل القائمة بين المقاربة والإستراتيجية حيث كل تغيير في إحداهما يتطلب تغييرا في الثاني ، فإن المنطق البيداغوجي لنمط الأداء التربوي بعد إنتقاله من إستراتيجية الأهداف الكلاسيكية إلى إستراتيجية التعلم بالكفاءات يتطلب تغييرا مناسبا لنمط مقاربة التعليم على ضوء الإستراتيجية المعتمدة.

4-1- **إستراتيجية التعليم**:

هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق ، يتم خلالها إستخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة أو مجموعة كفاءات مرجوة .

4-2- **إستراتيجية التعلم**:

يقصد بإستراتيجية التعلم الأنماط السلوكية وعملية التفكير التي يستخدمها التلاميذ لممارسة تعلمهم، إنها الإستراتيجية التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات معينة، وتعتمد هذه الإستراتيجية بدورها على مايلي :

4-2-1- **إستراتيجية إعادة السرد والتسميع**:

وتعرف عموما بتكرار المعلومات التي نريد تذكرها وهذا ما يسمى السرد والتسميع ، إلا أن الإحاطة بمواد أكثر تعقيدا يتطلب إستراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب ، فتعدد تكرار

المعلومات فوضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية وكتابة ملاحظات على الهامش إستراتيجيتان مركبتان لإعادة السرد يمكن تعليمهما للتلاميذ لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيدا.

4-2-2- **إستراتيجية التفصيل والتوضيح:**

إنها تمثل الفئة الثانية من إستراتيجيات التعلم وهي عملية إضافة التفصيل لمعلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنى وبالتالي تجعل التفكير أسهل وأكثر ، وتساعد إستراتيجية التفصيل في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى بتكـــوين روابـــط وتداعيات بين المعلومات الجديدة وماهو معروف من قبل.

4-2-3- **إستراتيجية التنظيم:**

تستهدف هذه الإستراتيجية مساعدة المتعلمين على زيادة معنى للمواد الجديدة وهي تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات الجديدة أو تجميعها أو تقسيمها إلى مجموعة أصغر.

5- **المدرسة البنائية ومقاربة الكفاءات** :

إن الأساس العلمي الذي نشأت منه بيداغوجية الكفاءات كما ذكرنا سابقا هو النزعة البنائية constructivisme التي ظهرت كرد فعل للمدرسة السلوكية التي تحصر التعلم في مبدأ (مثير ، إستجابة )، أما المنظور البنائي فينطلق من أن حصول التأثير يستلزم وجود قابلية فـــي الجســـم هي الذات ( مؤثر، الذات ،إستجابة ).

والبنائية هي صفة تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للـــتعلم على مبدأ التفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة وتنطلق هذه النظريات من مجموعة من المسلمات منها :

- الذات ليست سلبية مع المحيط حيث تخضع ما تتلقـــاه لعمليـــات فهـــم وتأويـــل وإدراك ،وتعدل بنياتها للتلاؤم مع مايحيط بها.

- كل تعليم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة مـــن بنيـــات ومحتويـــات ومفـــاهيم قبلية.(وسيلة حرقاس ،2004،ص110)

ولقد أثرت البنائية على التصورات التعليمية حيث وجه الفعل التربوي نحـــو وضـــعيات تفاعلية تثير لدى المتعلم الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات ، وإثارة القضايا ، وخلق فرص المبادرة والإبداع وتقوم هذه التصورات الديداكتيكية على فكرة مركزية تجعـــل مـــن المعرفـــة السيكولوجية بالطفل منطلقا لبناء وضعيات تعلم تسمح للتلميذ إكتساب مفهوم أو عمليـــة معينـــة وذلك إعتمادا على إدماج هذا المتعلم داخل محيط يتيح له إستعمال وسائل إستراتيجية تؤثر على هذا المحيط وتمكنه من الإرتقاء من الإحساس إلى التمثل والبناء.

حيث يعتقد بياجيPiaget.J أن المعارف لاتنتقل من شخص يعرف إلى شخص لايعـــرف، ولا تتأتى عن الحواس كما يزعم أصحاب المدرسة الترابطية Associationnisme إنما يبنيهـــا الشخص بواسطة تمثيلها في شكل صور وخطط ذهنية ويقوم المخ بتسجيلها وتنظيمها في شكل بنى عملياتية تجعل الفرد يتصرف بشكل مرضي إتجاه وضع من الأوضاع.

ومما تقدم يظهر أن أهم الطرائق البيداغوجية الفعالـــة الملائمـــة للمدرســـة البنائيـــة أو لبيداغوجية الكفاءات هي تلك الطرائق النشطة التي تساعد المتعلم على أن يتعلم بنفسه، وذلـــك من خلال تنمية قدرته على التفكير الخلاق والذكي ، وتجعل منه مركز النشـــاط فـــي العمليـــة التعليمية التعلمية ، وذو دور إيجابي في أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها ومن أهـــم هـــذه الطرائق التي أثبتت فعاليتها ما يلي :

5-1- **التدريس بواسطة المشاريع**:

يعتمد هذا الأسلوب في التعلم على تشجيع المتعلمين على التقصي، الإستكشاف ، المساءلة ، البحث عن حلول لقضايا صعبة ، كما أنه يشجع على إظهار كفاءات ذهنية تســـمح بتوســـيع دائرة معارف المتعلم من المجرد إلى التطبيق من ناحية ، وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيـــذ مشاريعهم من ناحية أخرى.

ويعرف " كيل باتريك " حسب ما نقله محمد مزيان وآخرون (1994،ص101) المشـــروع كما يلي: " إن المشروع يجب أن يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها التلاميذ كمـــا ينبغـــي أن يرمي إلى غاية خاصة." فالمشروع في نظره تجربة لها غايات ونشاط يرمي إلى الإنتاج، كمـــا عرفه بأنه الفعالية القصدية التي تجري في محيط إجتماعي.

إن العمل بطريقة المشروع يحمل التلاميذ على البحث والإطلاع كما يخلق لديه الإحساس بالتحدي ، ذلك أن تصميم هذه المشاريع من طرف المتعلم ، يتطلب نظرة شمولية حول المشروع، وذلك بإخراجه من مرحلة التصور إلى مرحلة التنفيذ ، هذه الأخيرة بدورها تتطلب كفاءات مختلفة مثل : البحث ،التحليل ، التركيب...الخ ، كما أن هذه الطريقة تعطي التلميذ الإحساس بالمسؤولية فهو يلعب الدور المحوري في العملية التعليمية التعلمية ، بينما يقتصر دور المدرس على التوجيه فقط، بمعنى أن المتعلم يختار الأسئلة المحورية لمشروعه وتوجيه عمليته التعلمية بما يتناسب ومستواه المعرفي. كما يقوم بالتأمل الذاتي في سيرورته التعلمية مما يعطيه الإحساس بالتحكم في مساره التعلمي.

وعليه فطريقة التدريس بواسطة المشاريع ترتكز على أنشطة تعليمية تعلمية مفتوحة وطويلة المدى ، قريبة من الواقع المعيش للمتعلم ، يلعب فيها المتعلم دورا أساسيا ، وليس مجرد متلقي فقط.

5-1-1- **خطوات طريقة المشروع** :

يرى محمد الصالح حثروبي (1999 ،ص56) أن طريقة المشروع يجب أن تمر بالخطوات التالية:

5-1-1-1- **إختيار المشروع وتحديد أهدافه:**

ويكون بإشراك التلاميذ والتشاور معهم في شأنه، وينبغي أن يكون المشروع متوافقا مع ميول التلاميذ ورغباتهم ويثير أنشطة متعددة ويمس مجالات عمل متنوعة، قابلا للتنفيذ وذا إرتباط مع الموضوعات المقررة ومع بقية المواد الدراسية الأخرى.

5-1-1-2- **تخطيط المشروع وتنظيمه:**

يقوم المدرس مع التلاميذ بتخطيط المشروع وتنظيمه في ضوء الإحتمالات الممكنة ، وذلك لضمان عدم الإخفاق في تنفيذه ، ويشمل ذلك تحديد الأهداف التي يجب تحقيقها من خلال المشروع ثم تقسيم المشروع إلى مراحل واضحة وخطوات محددة ، والتلاميذ إلى مجموعات

يتولون تنفيذ مراحل المشروع، ثم بيان وسائل التنفيذ ومصادر المعلومات وكيفية الحصول على البيانات ، وأخيرا تحديد المدة الزمنية الضرورية لتنفيذه.

5-1-1-3- **تنفيذ المشروع**:

تبدأ مجموعات التلاميذ في تنفيذ جوانب المشروع تحت إشراف المدرس ومساعدته، ووفقا لما تم الإتفاق عليه بالنسبة للتخطيط والتنظيم.

5-1-1-4- **تقويم المشروع**:

وتعد هذه العملية آخر مرحلة ، وفيها يناقش المدرس التلاميذ فيما أنجزوه ، فيقدمون إنجازاتهم وآرائهم ويقومون ماحققوه من أهداف ، ومدى نجاحهم في عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ ، كما يتعرفون على مواطن الضعف وأماكن الخطأ كي يعملوا على تحاشيها مستقبلا ، ويبلورون النتائج التي توصلوا إليها في صورة عملية منظمة توضح جوانب الظاهرة التي شكلت موضوع المشروع.

5-1-2- **أنواع المشاريع** :

يمكن تقسيم المشاريع حسب محمد مزيان وآخرون إلى مايلي (1994،ص103):

5-1-2-1- **المشاريع البنائية** :

تستهدف الأعمال التي تغلب عليها الصبغة العملية بالدرجة الأولى، ويقوم التلاميذ في هذه المشروعات بإعداد عدة لتنفيذها.

5-1-2-2-**المشاريع الإستمتاعية**:

هي تلك التي تستهدف الفعالية التي يرمي التلميذ من ورائها إلى التمتع مثل:الإستماع إلى قصة أو قطعة موسيقية، ويكون موقف التلميذ في هذا النوع من المشروعات سلبيا.

**5-1-2-3- مشروعات في صورة مشكلات:**

وهي التي يستهدف المتعلم منها حل مشكلة فكرية يهتم بها أو محاولة كشف أسبابها.

**5-1-2-4- مشروعات يقصد منها كسب مهارة:**

كأن يكون هناك مشروع الغرض منه تدريب التلاميذ على نوع من الحساب كالقسمة مثلا.

من خلال ما سبق نستنتج أن طريقة المشروع تقوم على تقديم مشاريع للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تدور حول مشكلة إجتماعية أو تربوية أو ثقافية واضحة ، تجعل التلاميذ يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم ، وبتوجيه وإشراف المدرس وذلك إعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات مختلفة، وأن هذه الطريقة تنطلق من تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية حيث تتداخل هذه المواد لكي تتمحور حول مجموعة من الأنشطة الهادفة ،وبهذا تصبح المعلومات والمعارف مجرد وسيلة لاغاية في حد ذاتها.

**5-2- التدريس بالمشكلة :**

إن هذا النوع من التعليم يتألف من عرض مواقف مشكلة على التلاميذ ذات معنى وأصيلة يمكن أن تكون نقطة إنطلاق للبحث والإستقصاء. (جابر عبد الحميد جابر،1999،ص135)

والمشكلة هي سؤال محير أو موقف مربك يجابه الشخص ، بحيث لا يستطيع الإجابة عن السؤال أو التصرف في الموقف عن طريق ما لديه من معلومات أو مهارات جاهزة ، فالمشكلة توجد عندما يواجه الشخص بسؤال لم يواجهه من قبل ، أو عندما يجابه بموقف غير عادي لم يتعود مجابهته ، وليس لديه مهارات أو معلومات أو طرائق أو أساليب جاهزة للرد عليه أو التصرف فيه بطريقة صحيحة ، وعليه عندئذ أن يضع كل معلوماته ومهاراته السابقة في قالب جديد لم يكن موجودا لديه من قبل وعن طريق ذلك قد يستطيع الإجابة عن السؤال أو التصرف في الموقف ، وقد يتطلب الأمر إكتساب معارف ومهارات جديدة من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة ، أو التصرف السديد في الموقف الجديد.

وطريقة التدريس بالمشكلة هي طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، وهي تعد آلية لبناء المعرفة، كما أنها تركز على نشاط المتعلم، حيث تفتح له المجال للتفكير، وهي عموما طريقة تدريس:

- تضع المتعلم أمام قضايا شاملة ومعقدة من الإشكاليات.
- تتماشى وواقع المتعلم، أي تربطه بالمجتمع والبيئة المحلية.
- تشجع على البحث بإعتباره عملية تساؤلية.
- تدفع المتعلم نحو إتباع خطوات التفكير العلمي.
- تسمح بتكوين مواقف عقلية (فكرية ) تتماشى وأهداف المادة المدروسة.

5-2-1- **خصائص التعليم القائم على حل المشكلات**:

يتميز هذا النوع من التعليم حسب ما يذكره جابر عبد الحميد جابر (1999، ص136) بالخصائص التالية:

5-2-1-1- **وجود سؤال أو مشكلة توجه التعلم**:

فبدلا من تنظيم الدروس حول مبادئ أكاديمية معينة ومهارات ، ينظم التعلم القائم على المشكلات حول أسئلة ومشكلات هامة إجتماعيا وذات مغزى شخصي للتلاميذ ، وهذا النوع من التعليم يتناول مواقف حياتية حقيقية أصيلة لاتناسبها الإجابات البسيطة والتي يتوافر لها حلول متنافسة أو بدائل.

5-2-1-2- **له محور متعدد التخصصات** :

على الرغم من أن الدرس القائم على المشكلة قد يتمركز في مادة دراسية معينة (علوم ، رياضيات ، مواد إجتماعية ..) إلا أن المشكلة الفعلية قيد البحث يتم إختيارها، لأن حلها يتطلب من التلاميذ الإندماج في كثير من المواد الدراسية والموضوعات.

5-2-1-3- **بحث أصيل حقيقي** :

إن التعليم القائم على المشكلة يقتضي أن يقوم التلاميذ ببحوث أصيلة للبحث عن حلول واقعية لمشكلات واقعية ، وينبغي أن يحددوا المشكلة ويضعوا فروضا، ويقوموا بتنبؤات ويجمعوا معلومات ويحللوها ويقوموا بتجارب ويستنبطوا ويتوصلوا إلى نتائج، وتتوقف طرق البحث المعنية المستخدمة على طبيعة المشكلة قيد الدراسة.

5-2-1-4- **إنتاج منتجات وعمل معارض**:

يتطلب التعليم المستند إلى مشكلة أن يصنع التلاميذ أشياء وينتجوا نواتج ويعرضوها كشرح الحلول التي توصلوا إليها وتصويرها، وقد يكون الناتج حوارا أو جدلا ويمكن أن يكون تقريرا، والمنتجات والمعارض يضع خططها التلاميذ ليبرهنوا للآخرين ويعرضوا عليهم ما تعلموه ، ولكي يقدموا بدائل جديدة عن التقرير المكتوب التقليدي أو البحث.

**5-2-2- مكونات التعليم المعتمد على حل المشكلات:**

يتألف التعليم المعتمد على حل المشكلات عادة من خمس مراحل أساسية تبدأ بتوجيه المعلم للتلاميذ نحو الموقف المشكل وتنتهي بعرض عمل التلميذ وإنتاجه وتحليله.

**الخطوة الأولى** : توجيه التلاميذ نحو المشكلة ، ويراجع المدرس أهداف الدرس ويصف الآليات المتطلبة ويثير دافعية التلاميذ ليندمجوا في نشاط حل مشكلة إختاروها إختيارا ذاتيا.

**الخطوة الثانية** : تنظيم التلاميذ للدرس ، والمدرس يساعد التلاميذ على تعريف وتحديد مهام الدرس التي تتصل بالمشكلة.

**الخطوة الثالثة**: البحث المستقل والبحث الجماعي، والمدرس يشجع التلاميذ على جمع المعلومات المناسبة وإجراء التجارب والسعي لبلوغ التفسيرات والتوصل إلى الحلول.

**الخطوة الرابعة**: التوصل إلى نتائج وعرضها، والمدرس يساعد التلاميذ في تخطيط هذه النواتج وإعدادها، كالتقارير وشرائط الفيديو والنماذج ويساعدهم على إقتسام عملهم مع الآخرين.

**الخطوة الخامسة**: تحليل عملية حل المشكلة وتقويمها والمدرس يساعد التلاميذ على تأمل بحوثهم وإستقصاءاتهم والعمليات التي إستخدموها.

إن طريقة حل المشكلات هي طريقة يبرز من خلالها دور المتعلم كعامل أساسي في العملية التربوية بإعتبارها تهيئ للمتعلم الفرص الملائمة لإبداء النشاط الذهني والعاطفي والحركي الموجهة نحو دراسة مشكلة معينة ، كما أنها تساعد في نمو القدرة على التفكير لدى المتعلم وتساهم في بناء وإنماء مهارات إستخدام المصادر والمراجع العلمية لدى المتعلم وتعمل على إبراز شخصيته وتكوين المنهج العلمي لديه.

إلا أن هذه الطريقة يؤخذ عليها أنها تتطلب زمنا طويلا كما تتسبب في إحداث فجوة في بناء المادة العلمية لدى المتعلم وتتطلب مكتسبات متطورة تلبي حاجات المتعلمين.

5-3- **الإدماج**:

هو عملية تقويم التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة أو عملية إدماج عنصر جديد بكيفية تجعله منسجما مع العناصر الأخرى.(الوثيقة المرافقة للمناهج،2005،ص184).

ويعرف علي أحمد الجمل (1999،ص84) الإدماج بأنه : " مسار مركب يمكن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة وتكييفها طبقا لمستلزمات سياق معين لإكتساب تعلم جديد، ويكون المتعلم هو الفاعل فيما يخص إدماج المكتسبات ، ولا يمكنه أن يدمج إلا ما تم إكتسابه فعلا."

والإدماج في المجال التعليمي يعني الربط بين موضوعات دراسية مختلفة ويفيد هذا النشاط في عملية إزالة الحواجز بين المواد، وإعادة إستثمار مكتسبات المتعلم المدرسية في وضعية ذات معنى وهذا ما يدعى بإدماج المكتسبات.

وللإدماج أهمية كبيرة كونه يسمح بإبراز الفوارق بين النظري والتطبيقي وتبرز مساهمة مختلف الأنشطة والمواد التعليمية كما أنه يسمح أيضا بإبراز الجانب النفعي للتعلمات المنعزلة.

ويرى Rogiers. X أن أساليب الإدماج تتم وفق الآتي :

5-3-1- **الإدماج داخل المادة الواحدة** : ويتضمن ثلاثة نماذج :

5-3-1-1- **نموذج التجزئة**"Fragmentation ": وهو الذي تقدم فيه المادة بشكل متقطع.

5-3-1-2- **نموذج الإتصال** "Connexion": ويتم فيه الربط بين الأفكار والمفاهيم الخفية في نفس الميدان.

5-3-1-3- **نموذج الدمج** "Emboîtement": هو الذي تستغل فيه مختلف أبعاد المفهوم أو الفكرة داخل ميدان واحد.

5-3-2- **الإدماج عبر مواد متعددة**: ويتم من خلال خمس نماذج هي:

5-3-2-1- **نموذج التسلسل** " Enchaînement": وفيه تعالج الميادين بصفة منفصلة، والمحتوى بأسلوب تعاقبي.

5-3-2-2- **نموذج التداخل** "Chevauchement": وفيه تبرز المفاهيم والمواقف والمهارات المشتركة بين مادتين.

5-3-2-3- **نموذج المخطط المفاهيمي** "Schéma conceptuel" : وفيه يتم إستغلال نفس الموضوع في مختلف المواد.

5-3-2-4- **نموذج الخيط الموصل** "Fil conducteur": هو الذي يقود إلى ظهور المهارات الأساسية ( مهارات ذات علاقة بالتفكير، علاقات إجتماعية...) والتي تخص كل المواد.

5-3-2-5- **النموذج المندمج** "Model intégré ": وفيه تتمحور المواضيع المشتركة بين المواد حول مفاهيم تتداخل فيما بينها.

5-3-3- **التركيز على المتعلم**: ويشمل نموذجين هما:

5-3-3-1- **نموذج الإنغماس** "Immersion": حيث يقوم المتعلم بفحص وغربلة المحتوى ، بما يلبي حاجاته وكفاءاته ، دون تدخل من المدرس إلا نادرا.

5-3-3-2- **نموذج التشابك** "Résautage": حيث يقدم منهجا متعدد الأبعاد ، أين يكون المتعلم مسؤولا على إدماج معارفه ، وتثبيت شبكاته المعلوماتية الخاصة على مستوى الموارد والأشخاص. (فريد حاجي، 2005،ص ص 12، 13)

وبناء نشاط إدماجي يتمثل أساسا في تحديد صيغة يجد المتعلم نفسه من خلالها أمام وضعية من الوضعيات التي تخص الكفاءة المستهدفة ويتم ذلك بإتباع الخطوات التالية:

- حصر الكفاءة المستهدفة.
- تحديد التعلمات التي نريد إدماجها.

- إختيار وضعية ذات دلالة تعطي للمتعلم فرصة لإدماج ما نريد دمجه.
- تحديد كيفية التنفيذ مع الحرص على أن يكون المتعلم في قلب النشاط.

ويتميز نشاط الإدماج بأنه نشاط يلعب فيه المتعلم دورا أساسيا، حيث ينتهي نشاط الإدماج بإنتهاء دور المتعلم بصفة منتظمة مجموعة من الموارد ( معارف، قدرات...الخ) وهو نشاط موجه نحو خدمة كفاءة وله دلالة.

من خلال ماسبق يتضح أنه من خلال بيداغوجيا الإدماج هذه ، يقاد المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية وربط هذه المواد بخبراته وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه من ناحية أخرى فهو يجعل المتعلم يعطي معنى للتعلمات ، التي ينبغي أن تكون في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة إليه وذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا ،كما يتمكن من القدرة على التمييز بين ماهو ثانوي وما هو أساسي والإلحاح على هذا الأخير ، لكونه ذا فائدة في حياته اليومية أو لأنه يشكل أسسا للتعلمات التي سيقدم عليها ويتمرس على إستعمال وتوظيف معارفه في الوضعيات المختلفة ويركز على تأسيس روابط بين معارفه والقيم ، وبين غايات التعلمات ويقيم روابط بين مختلف الأفكار التي إكتسبها وإستغلالها في البحث عن إجابات للتحديات الكبرى لمجتمعه ، مما يضمن له التجنيد الفعلي لمعارفه وكفاءاته.

### 5-4- **الخطأ في التعلم** :

إن التدريس بطريقة المقاربة بالكفاءات يتطلب إضافة إلى الطرائق البيداغوجية السابقة توجها جديدا للتعامل مع أخطاء التلاميذ ، حيث من خلال هذه المقاربة أصبح لا ينظر إلى خطأ المتعلم على أنه صعوبة في التعلم ، بل يجب الإنطلاق من هذا الخطأ للمعالجة وبناء إستراتيجية في التعلم نظرا لأهمية الخطأ عند التلاميذ أثناء التعلم.

وبرزت هذه البيداغوجية في حقل التعليم كرد على النموذج الإلقائي الذي ينظر إلى الخطأ على أنه صعوبة في التعلم ، والنموذج السلوكي الذي يفسر الخطأ بسلبية في التعلم ،فظهر النموذج البنائي لجون بياجي(Piaget.J) و أعمال غاستون باشلار (Bachelard.G) التي تؤكد على أهمية الخطأ في التعلم ونذكر منها :

- لاتوجد حقيقة دون أخطاء يتم تعديلها.
- بالعودة إلى الأخطاء نجد الحقيقة.
- تشكل سيكولوجية المواقف تاريخ أخطائنا الشخصية.
- إن ماهية التبصر هي لفهم أننا لم نفهم.
- نتكون بواسطة التعديل والإصلاح.

ويمكن تصنيف أخطاء التلاميذ على النحو التالي:

- أخطاء تتعلق بعدم فهم التعليمة، أي تلك المتعلقة بصعوبة في فك الرموز.
- أخطاء مرتبطة بالعمليات العقلية، أي تلك التي لا يمكن أن تتوافر لدى التلاميذ وبالمقابل تبدو عادية لدى المعلمين.
- أخطاء تتعلق بالسيرورات المتوقعة .
- أخطاء ناجمة عن زيادة الملكة الإدراكية لدى التلاميذ.
- أخطاء ترتبط بمواد أخرى غير مفهومة.

وتشخيص هذه الأخطاء من طرف المعلمين يتطلب إستراتيجيات لمعالجتها ومساعدة التلميذ والتقليل من الآثار السلبية الناجمة عنها.

وتتم عملية معالجة الأخطاء وفق منهجية ترتكز على أربع مراحل هي: رصد الأخطاء التي تتم خلال التصحيح ثم وصف هذه الأخطاء وتصنيف الأخطاء المتشابهة والبحث عن مصادر الخطأ وأخيرا وضع أو إقتراح إستراتيجية للمعالجة.( عبد المجيد لبيض ،2004،ص ص63 ،64)

من خلال ماسبق نستنتج أن التعليم بمقاربة الكفاءات يتطلب من المعلمين تغيير نظرتهم السلبية نحو الخطأ وأن لا يعتبروه كصعوبة في التعلم ، بل يجب أن يعتبروه كمنطلق لتعلم جديد ، فالخطأ يترجم لنا كيفية التعلم عند التلاميذ.

6- **بيداغوجية الفرو قات والمقاربة بالكفاءات:**

إن التدريس بطريقة المقاربة بالكفاءات كما أشرنا سابقا يهتم بتفريد التعليم ، أي أن كل تلميذ يتعلم حسب قدراته وإمكانياته ونحن نعلم أن التلاميذ يأتون إلى المدارس بإستعدادات وقدرات و أداءات مختلفة وهذه الفروق مهما كان سببها تفرض نفسها كواقع وبالتالي أصبح من الضروري إستثمارها وإستغلالها في عملية التعليم من خلال مساعدة كل تلميذ على تحقيق الكفاءات المستهدفة حسب ملامحه وخصائصه وهذا ما يجعل من البيداغوجيا الفارقية أساسا من الأسس التي يرتكز عليها التدريس بالكفاءات.

وترتكز بيداغوجية الفروقات على مبادئ منها إعتماد التباين الموجود بين المتعلمين من حيث قدراتهم ومن حيث قابليتهم وإستعدادهم لسيرورة التعلم من جهة ثانية كقاعدة في إستراتيجية التحضير والبناء والدعم ، وإفتراض مسالك متعددة ، تسمح للمتعلم بإنتهاج المسلك الملائم لتحقيق الهدف، و إذا كان منطلق التعلم واحد في بيداغوجية الفروقات ، فإن نقاط الوصول متعددة كل حسب مؤهلاته وإستعداداته إضافة إلى التكفل بالعوامل المؤثرة المتمثلة في الخصائص العلائقية والمعرفية المتعلقة بالفوج، ويتمثل الهدف الأساسي لبيداغوجيا الفروقات في محاربة التأخر الدراسي فهي تسعى إلى إثارة وعي التلاميذ بإمكاناتهم وقدراتهم وتنميتها وإكسابهم كفاءات مختلفة وإثارة دافعيتهم للتعلم ومساعدتهم على إيجاد طريقهم نحو الإندماج في المجتمع.

**خلاصة**:

نستخلص مما ورد في هذا الفصل أن المقاربة بالكفاءات ، فضلا عن كونها وجهة تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثهما معا وفضلا عن أخذها بعين الإعتبار ضرورة الجمع بين المعارف من جهة والقدرة على تحويلها وتجنيدها وإدماج التعلم من جهة أخرى، فإنها توجه جديد تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في ظل إفرازات التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، لما عرفته هذه الأخيرة من رواج في عالم الإقتصاد والشغل و لما لها من قدرة على الإعداد والتكوين ، لإستعاب هذا التفجر المعرفي الذي أصبح من سمات العصر الحديث، والذي سيحمل من دون شك أنظمة التعليم عبر العالم على الإنتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين، سعيا

إلى تفعيل التعليم والتعلم في آن معا، وعملا على مد المجتمعات بنشء يتعلم بممارسة فعل التعلم ولا يهاب مواجهة المواقف بإعتماده على النفس وإستقلاله الذاتي.

وعليه فالمدرسة مطالبة اليوم بأن تركز على الفرد وأن تعتبر المعرفة مجرد وسيلة لاغاية وأن تستجيب لمتطلبات المجتمع وأن تنافس غيرها من المؤسسات وألا تعتبر الإنسان مجرد آلة إنتاج ، إنها مطالبة بأن تعلم الأفراد كيف يتعلمون ، فبدل تقديم المعرفة عليها تقديم آليات إكتساب المعرفة ، وبدل تراكم المعرفة مع الزمن نريد بناءها، فالمدرسة يجب أن تحقق لدى المتعلمين كفاءات تصلح لمرحلة ما بعد المدرسة أي لمواجهة مشكلات الحياة ، وحتى نتأكد من تحقيق هذه الكفاءات لدى المتعلمين تطرح إشكالية التقويم التربوي الذي ينبغي أن يصبح حسب التصور الجديد أداة قياس وتقدير لمدى تطور الكفاءات وعامل تعلم المتعلم ، وهذا ما سنراه من خلال الفصل الموالي.

**مراجع الفصل الثاني** :


1-أبي الفضل جمال الدين إبن مكرم إبن منظور (1955): لسان العرب ، ط1 ،لبنان.

2-سهيل إدريس وآخرون (1990) :المنهل ، دار الآداب ودار العلم للملايين، ط11 ،بيروت ، لبنان.

3-الربيع بوفامة (2002): تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، د د ،ط2 ،الجزائر.

4-جابر عبد الحميد جابر (1999) :إستراتيجيات التدريس والتعلم ، دار الفكر العربي ،ط1 ، القاهرة.

5-خير الدين هني (1999): لماذا ندرس بالأهداف؟ ، د د، ط 1، الجزائر.

6-رمضان أرزيل و آخرون (2002):نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات ، دار عاقل ، ج1 ، د ط ، الجزائر .

7-محمد الصالح حثروبي (1999) :نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته ، دار الهدى ، د ط ، عين مليلة ، الجزائر.

8-محمد مزيان وآخرون (1994) :قراءات في طرائق التدريس ، مطابع عمار قرفي ، ط1 ، باتنة ، الجزائر.

9-سبع محمد أبو لبدة (1985): مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية، ط3، عمان، الأردن.

10- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003): كفايات التدريس ، دار الشروق ، ط1 ،الأردن.

11- خالد لبصيص(2004): التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، د ط، الجزائر.

12- فريد حاجي (2005) : المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ،المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر.

13- Gillet .P (1992) : construire la formation, E.S.F.Paris

14- وسيلة حرقاس (2004) : مدى إعداد معلمي السنة أولى إبتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش ، رسالة ماجستير في علم النفس الإجتماعي والإتصال ، جامعة قسنطينة.

15-عبد المجيد لبيض (2004) :نظرة المعلمين في المدرسة الإبتدائية للتكوين في أثناء الخدمة في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة.

16-عبد الله جلواح (2001): بناء المنهاج بالمقاربة بالكفاءات ، المجلة الصيفية للرياضيات ، مستغانم ،الجزائر.

17- وزارة التربية الوطنية: المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، 2003.

18- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الإبتدائي ، الجزائر ، ديسمبر 2003.

19- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعلـــيم الإبتـــدائي ، الجزائر ، 2005 .

20- علي أحمد الجمل (1999):معجم المصطلحات التربوية، عالم الكتب، ط 2، القاهرة.

21- عبد الكريم غريب وآخرون (1994) :معجم علوم التربية ، سلسلة علوم التربية ، ط1 ، الرباط.

22- : Dictionnaire encyclopédie de l'éducation et de la formation (Nathan Paris. 2000) 2éme éd,

23 - www.almualem.com.

**الفصل الثالث: التقويم التربوي.**

**تمهيد**

**أولا : التقويم التربوي:**

**1- مفهوم التقويم.**

**2- لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي.**

**3- إشكالية التقييم أو التقويم.**

**4- العلاقة بين التقويم، القياس، الإختبار.**

**5- تقنية التقويم أو علم التباري.**

**6- مجالات (موضوعات ) التقويم.**

**7- أسس ومبادئ التقويم التربوي.**

**8- مراحل التقويم، أغراضه ووظائفه.**

**9- أنواع التقويم، أدواته ووسائله.**

**ثانيا : التقويم على أساس الكفاءات :**

**1- تقويم الكفاءة.**

**2- مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات.**

**3- خصائص التقويم المركز على الكفاءة .**

**4- أهداف التقويم المركز على الكفاءة.**

**5- معايير تقويم الكفاءة.**

**6- أدوات ووسائل قياس الكفاءة.**

**7- خطة العلاج (الإستدراك).**

**خلاصة**

## التقويم التربوي

**تمهيد:**

تهدف عملية التعلم إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم،سواء كان ذلك السلوك معرفيا أو حركيا ، ولهذه العملية أهداف عامة ومحددة، ولها أدواتها وطرقها ووسائلها ومستلزمات تنفيذها، وهذه الجوانب تشكل بمجموعها مدخلات عمليتي التعليم والتعلم، أما المخرجات فتركز على ما يسمى بنتائج التعلم أو الأهداف المتحققة منه.

وللتأكد من مدى تحقق النتائج أوالأهداف التعليمية لدى المتعلمين يقوم المعلمون عادة بإجراءات مختلفة لمعرفة التغير الذي يحصل في سلوك المتعلم نتيجة عملية التعلم وتعرف مثل هذه الإجراءات بعملية التقويم.

والتقويم ليس عملا جديدا في المجال التربوي، فقد مورس عبر التاريخ الطويل في أشكال التعليم المختلفة، حيث يتعرض المتعلم لعدة أنواع من الإختبار وعلى أساس ذلك تتخذ مجموعة من الإجراءات كالتصفية،الإختيار، الترقية، الطرد...الخ.

وقد أصبحت عملية التقويم في الوقت الحالي لا تقتصر فقط على تقويم المتعلم وإعطاء نتائج للتلاميذ بل إمتدت لتشمل أيضا تقويم المعلم والوسائل والطرائق والمحتويات والأنشطة التربوية المختلفة.

فالتقويم في المدارس الحديثة أصبح جزء لا يتجزأ من العملية التربوية وركنا من الأركان الأساسية فيها حيث من خلاله يتم التعرف على ما تم تحقيقه من أهداف،وإلى أي مدى تتفق النتائج مع ما بذل من جهد من جانب المعلمين والموجهين والإداريين، وما تم إستخدامه من إمكانيات ، إضافة إلى معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التربوية.

ومن خلال هذا الفصل سوف نتطرق أولا إلى عملية التقويم محاولين توضيح مختلف الجوانب المتعلقة بها، ثم نحاول في الأخير ربط عملية التقويم مباشرة بسيرورة التعليم والتعلم المرتكز على الكفاءات.

**أولا: التقويم التربوي:**

**1- تعريف التقويم:**

إن من مقتضيات البحث العلمي لأي موضوع من المواضيع الخاضعة للبحث والتجريب العلميين أن يقوم الباحث بتعريف المصطلحات والمفاهيم التي يستخدمها في بحثه، وقبل التعرض إلى التعاريف الإصطلاحية نجد أنفسنا مرغمين على التعرض للمعنى اللغوي للفظة المصطلح وذلك قصد تحديد جذور المصطلحات وأصولها اللغوية.

ومن الكلمات الإصطلاحية الخاصة بموضوع بحثنا هي لفظة أو مصطلح " التقويم ".

**1-1- تعريف التقويم لغة:**

لقد جاء في لسان العرب لابن منظور (1955، ص496):" التقويم ومنه قوم الشيء:جعلـــه يستقيم ويعتدل، أزال إعوجاجه."

ومنه تقويم السلعة: قدر ثمنها وسعرها، والتقويم إظهار قيمة الشيء وحقيقته وتقدير أمره.

كما جاء في معجم متن اللغة لأحمد رضا (1960، ص684) قوم الشيء: وزنه وقوم المتاع: جعل له قيمة معلومة وقوم الشيء عدله وقوم درأه أزال إعوجاجه.

أما في منجد اللغة والإعلام (1973،ص ص 663 ،664) فقد جاءت كلمة قوم الشيء وقـــوم درأه بمعنى أزال إعوجاجه وأقام المائل أو المعوج أي عدله ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر إعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم ، وفلان أقوم كلاما من فلان أي أعدل وقوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما يقوم به ، والقيم على الأمر أي متوليه كقيم الوقف .

"القيمة "جمع قيم: أي الثمن الذي يعادل المتاع والقيم: كل ذي قيمة، يقال كتاب قيم أي ذو قيمة وتقاوم القوم الشيء أي قدروا له ثمنا.

من إستعراض مختلف المعاني لكلمة " قوم" نلاحظ أنها تشير كلها إلى معنى الإســـتقامة والإعتدال وهي تشير إلى ماهو مضاد للإعوجاج والإنكسار أو إعتدال الشـــيء بعـــد أن كـــان معوجا ، ومن خلال التعريف اللغوي للتقويم يمكن إعتبار أن التقويم في التربية والتعليم يعنـــي عملية:

- إصلاح وتعديل الأخطاء والإعوجاج أثناء التعلم.
- تقدير قيمة محددة لنتائج ومجهودات التلاميذ أو غيرهم بعد وزن العمل بمعيار عادل.

1-2- **تعريف التقويم إصطلاحا**:

يعتبر مفهوم التقويم من المفاهيم التربوية التي حظيت بإهتمام الكثير من العلماء والمهتمين بميدان التربية ، الأمر الذي أدى إلى تعدد تعاريفه وإشتداد الجدل حول تحديد المعنـــى الـــدقيق للمصطلح، وهذا في حد ذاته يعتبر ثراء لهذا المجال العلمي الحديث وسيزيد من تطوره لأنـــه كلما زاد الخلاف وتباينت الإتجاهات كلما تضاعفت كمية البحوث والدراسات والنتائج.

وحسب Ait.Boudaoud.L (1999, P37) فإنه يمكن تصنيف مختلف التعاريف الإصطلاحية التي تتناول مفهوم التقويم في ثلاثة مجموعات رئيسية هي :

**1-2-1- تعاريف تتمحور حول درجة تحقيق الأهداف (أهداف التعلم ،أهداف برنامج أو مشروع...) من خلال مقارنة الأهداف مع النتائج المحققة وهي كالتالي:**

- تعريف بلوم .Bloom. B.S (1983, P24)[5]: " التقويم هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال ، الحلول ، الطرق ، المواد...الخ وأنه يتضمن إستخدام المحكات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقويم كميا أو كيفيا."

- تعريف ديكيتال De Ketele. J.M (1991, p438):" التقويم هو مجموعة معلومات وجيهة صالحة وكافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة مقاييس مطابقة للأهداف المحددة في البداية أو معدلة خلال العملية من أجل أخذ القرار."

- تعريف جرولند .Gronlund .N.E (1979, p111) : "هو عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية، وهي تتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى حكم على القيمة."

- تعريف ثورندايك وهاجن(Thorndike. R.L , Hagen.E (1961, p14 [6] :" التقويم هو العملية الكاملة لتحديد الأهداف المتعلقة بجانب من جوانب العملية التربوية، وتقويم مدى تحقق هذه الأهداف."

- تعريف الدمرداش سرحان(1979،ص115) : " التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها."

- كما يعرف أيضا محمد خليفة بركات (1984،ص17) التقويم بأنه:" قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية ومعرفة مدى القرب أو البعد من تحقيق هذه الأهداف".

---

[5] بنجامين بلوم ، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة محمد أمين مفتي وآخرون، دار المريخ ، الرياض،3 198، في :إبراهيم حريزي ، تقويم أهداف أسئلة الامتحانات لنيل شهادة التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير ،1993، جامعة الجزائر.

[6] R.L .Thorndike, E Hagen,Measurement and evaluation in psychology and education, New York,1961,p14.in: سبع محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية، ط3، عمان، 1985.

إن المتأمل لمجموع تعاريف هذه المجموعة يجد أن السمة أو الخاصية المشـــتركة بينهـــا تتمثل في مفهوم بلوغ الأهداف المسطرة مسبقا ، كما تنص كلها على الأهداف وإصدار الأحكام ووزن مزاياها ومستوياتها بالتقويم وتقدير مدى التحسن والتقدم والحكم على كل ذلك يكون بالكم والكيف وعلى أساس ذلك يكون العلاج ورفع العراقيل من أجل تحسين العملية التعليمية، وهـــذا التحسن لا يظهر إلا من خلال التغير في السلوك نحو الأفضل كما يحدده علمـــاء ســـيكولوجية التعلم ويؤكد عليه العالم الأمريكي " رالف تايلر" (Tayler.R) الذي كان أول من أدخـــل فكـــرة تحديد الأهداف أثناء بناء البرامج التعليمية كما سنرى ذلك فيما بعد.

ومن جهة أخرى فإن هذه التعاريف تتناقض مع مفهوم التربية عند" جون ديوي" ومؤيديـــه البراغماتيين، حيث أن طريقة حل المشكلات وطريقة المشروعات في فلســـفتهما وأسســـهما لا تهتمان كثيرا بتحديد الأهداف التربوية والتعليمية مسبقا، إذ يرون أن الموقف التعليمي ورغبات التلاميذ فيما يستطيعون تعلمه هما اللذان يحددان الهدف التربوي والتعليمـــي، كمـــا أن تحديـــد الأهداف مسبقا يلغي علم النفس الفارقي ومفهوم الفروق الفردية الذي يهتم بالإبداع والمواهـــب الخاصة.

**1-2-2- تعاريف تتمحور حول الوصف والمقارنة والجمع والتحليل والتوضيح ومن أهمها:**

- تعريف عبد المجيد نشواتي (1986،ص60) التقويم هو:" عملية إستخدام البيانات والمعلومـــات التي يوفرها القياس بهدف إصدار الأحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي، أو بالتحقق من مدى الإتفاق بين الأداء والأهداف ، أو بتحديد مرغوبية وضع أو مشكلة ما".

- تعريف محمد عزت عبد الموجود (1979، ص154):" التقويم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات(كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد إستخدامها في إصدار حكم أو قرار".

- تعريف مجدي عزيز إبراهيم (2004،ص1444):" هو مجموعة من العمليات تســـتخدم فيهـــا مجموعة من الأدوات تبدأ بتشخيص واقع ما بغرض إصدار حكم عليه في ضوء معيار محـــدد مسبقا ومن ثم يتخذ بشأن هذا الواقع قرار بغرض تطويره وفق غايات يجب تحقيقها."

- تعريف قاسم علي الصراف (2002، ص17):" التقويم هـــو توصـــيف وتحصـــيل وتجهيـــز للمعلومات للحكم على البدائل في إتخاذ القرارات."

نلاحظ من خلال عرضنا لتعاريف هذه المجموعة أنها تتميز بعمليات الجمع والوصف والتحليل والمقارنة من أجل الحصول على معلومات دقيقة تستخدم في إصدار الأحكام، ويلاحظ أيضا أن هذه التعاريف تصدق أكثر على البحوث الواسعة لجمع المعلومات وعلى تقويم المشاريع الكبيرة المتعلقة بموضوع التربية.

**1-2-3- تعاريف تتمحور حول التخطيط لإصدار أحكام جديدة، ومراجعة الأساليب الجارية:**

- يعرف ستافلبيم ( Stufflebeam .D( 1980,p48 التقويم بأنه :" العملية التي يتم من خلالها تخطيط وجمع وتزويد معلومات أو بيانات مفيدة للحكم على بدائل القرارات".

- تعريف فؤاد أبو حطب (1973، ص11):" يتضمن مفهوم التقويم عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات وهو بهذا المعنى يتطلب إستخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن أيضا معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام."

إن الملاحظ لهذه التعاريف يجد أنه يربط بينها مبدأ تقويم الخطط ومراجعة أساليبها لإصدار أحكام جديدة، و حسب (1979,p55) Dominicé .P الهدف الأساسي للتقويم في هذا النموذج هو تسهيل عملية إتخاذ القرارات فيما يخص البرامج والإصلاحات أو بمعنى آخر التقويم يسمح لأصحاب القرار في ميدان التربية تأسيس قراراتهم بناء على النتائج الوجيهة المتحصل عليها من خلال عملية التقويم.

إضافة إلى ماسبق يمكن إعتبار أن التعاريف المختلفة المتبقية لمفهوم التقويم هي تعاريف تقترب إلى التعريف اللغوي أكثر منه كتعريف إصطلاحي في موضوع معين، وهي تعاريف وصفية أكثر منها تعاريف إجرائية، ومن بين هذه التعاريف نذكر:

- تعريف محمد رفعت رمضان وآخرون (1957،ص143):" التقويم عملية تقدير أو وزن أو حكم على قدر الأشياء وهي عملية ترتبط أساسا بموضوع القيم."

- تعريف ترافرز (1955, p6) Travers.R.M.W :" التقويم عملية نحدد بوساطتها قيمة مايحدث."

من خلال إستعراضنا لمختلف التعاريف الإصطلاحية للتقويم يمكن صياغة التعريف الإجرائي التالي:

التقويم هو مجموعة عمليات منهجية تختص بإصدار حكم في ضوء محك أو معيار محدد مسبقا على ناحية من نواحي العملية التربوية للتأكد من مدى إقترابها أو إبتعادها عن الأهداف المسطرة وذلك لدعم الجوانب الإيجابية وعلاج السلبية منها، يفيد في إتخاذ قرارات تربوية عادلة ودقيقة بخصوص مسار العمل التربوي.

فالتقويم هو عملية تربوية مركبة تتكون من الملاحظة والقياس والتقدير ثم الحكم فالقرار لنصل إلى العلاج.

**2- لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي:**

يعد مفهوم التقويم التربوي من المفاهيم التربوية الحديثة نسبيا، وجرت العادة عندما يراد دراسة التطور التاريخي لحركة التقويم التربوي أن ننظر للموضوع منذ نشأة المدارس وهي مؤسسات تعليمية متخصصة، لهذا يمكن القول أنه منذ أن بدأت المدارس وهي تبذل جهودا عديدة لقياس ما تعلمه المتعلم وما استفاد منه.

والتقويم كنشاط يهدف إلى الحكم على قيمة الشيء وجد منذ وجود الإنسان منذ أن كان بدائيا يعيش على الصيد والزراعة، لأن مثل هذه المهن تحتاج إلى تعلم مكتسب سواء عن طريق منظم أو عن طريق المحاولة والخطأ، والإنسان البدائي له ما تعلمه وله ما إمتحنه وقاسه بناء على محك أو هدف معين، كما أن النصوص التاريخية والتراث الأدبي لتاريخ التربية تشير إلى أن التقويم ونظام الإمتحانات قد كان معمولا بهما منذ آلاف السنين قبل الميلاد المسيحي في الحضارات الشرقية والغربية، فتاريخ الإمتحانات في الصين يرجع إلى عام 2200 ق.م وقد أخذت فيها شكلا رسميا عام 1115 ق.م لإنتقاء الموظفين للعمل في الخدمة المدنية كما يذكر ذلك قاسم علي الصراف( 2000، ص279).

وعلى الرغم من الجذور القديمة للتقويم، فإنه لم يأخذ مكانه ويصبح تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا،وقد تطور التقويم تطورا بالغا في الفترة مابين سنة 1800م وسنة 1930م وذلك لإقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والإختبارات.

وإن أول طرق التقويم التي إستخدمتها المدارس النظامية التقليدية تقوم على ما يعرف "بالتسميع الشفوي" وهذا يعود إلى أن الهدف من التعليم كان يقتصر على تدريب المتعلمين على حفظ المعلومات والحقائق وإعادتها إعتمادا على الذاكرة، وإستمر الحال كذلك حتى ظهرت

الإمتحانات الكتابية في جامعة "كمبردج" ثم في جامعة "أكسفورد" بإنجلترا عام 1800م، ثم في جامعة "بوسطن" بأمريكا سنة 1845م (صالح عبد العزيز،1963،ص387) ،وقد ظلت الإمتحانات تجرى بالشكل التقليدي المقالي أو الشفهي بكل عيوبها وسلبياتها إلى أن ظهرت مقالات صحفية تنتقد تلك الإمتحانات التي تجعل الطلبة يدرسون من أجل إجرائها دون الإهتمام بالأهداف الصحيحة وأهداف المجتمع.

وحسب محمود عبد الحليم منسي( 1998، ص ص14، 15) يمكن إيجاز مراحل تطور التقويم كما يلي:

**2-1- فترة الإصلاح من سنة1800م إلى سنة 1900 م:**

تميزت هذه الفترة بتطوير الإختبارات العقلية المبكرة، حيث يرجع الفضل إلى كاتل Katel الذي إستخدم مفهوم الإختبارات العقلية عام 1890 وفي مجال التربية كان رايس Rice أول من وضع إختبارا للتهجي عام1897.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد بدأت حملة الإختبارات في عام 1845م في المدارس الإبتدائية والثانوية وأول إختبار فيها طبق في مدينة "بوسطن" في تلك السنة .

في نفس الوقت كان هناك نبت آخر في تاريخ التقويم التربوي ينمو في حقل الإحصاء، حيث أن فن التحصيل الإحصائي كان مستخدما في إنجلترا في منتصف القرن19 وكان فرنسيس جولتون Galton. F يعمل على تطوير أدوات إحصائية، وهو أول من حاول أن يقيس خصائص الذكاء وأول من إعترف بأهمية المفهوم الإحصائي للتباين في عام 1883.

كما تميزت هذه الفترة بظهور فكرة التربية التجريبية حيث تم إستخدام المفتشين الخارجيين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس.

**2-2- فترة إزدهار الإختبارات من سنة 1900م إلى سنة 1930م:**

ظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة في تطوير التقويم التربوي حيث إنتشرت الإختبارات التحصيلية وبطاريات الإختبارات المقننة،وكان روبرت ثورندايك أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة فقد جعل للإختبارات فائدة عملية كبيرة حيث إعتبر درجات هذه الإختبارات عاملا أساسيا في عملية إتخاذ القرار التربوي مثل : تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى منه ، كما قام بتدريس أول مقرر في القياس التربوي في جامعة كولومبيا عام1902.

شهدت هذه الفترة كذلك ظهور كتابات رش Ruch عام 1929 عن الإختبارات الموضوعية.

**2-3- الفترة من سنة 1930م إلى 1945م:**

واكبت هذه الفترة أعمال رالف تايلر الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، فقد إهتم تايلر في البداية بالقياس التربوي ولكنه ركز إهتمامه بعد ذلك على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية وذلك عند تقويم تعلم التلاميذ وعند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها.

في هذه الفترة أيضا كتب ثرستون(1937)Thurstone عن مقاييس الصدق والثبات في الإختبارات ثم تبعه كودر وريتشارد سون (1937) Kuder, Richardson ثم غوتمان Guttman (1945) وجميعهم كتبوا في موضوعات الصدق والثبات في الإختبارات.

**2-4- فترة الإستقرار من سنة 1945م إلى سنة1948م :**

شهدت هذه الفترة إستخدام تطبيقات نماذج تايلر في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية،كما أدخلت مقررات في التقويم التربوي والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلمين بحيث أصبحت هذه المقررات من المقررات الأساسية لهذه الكليات.

وقد تطورت عملية بناء الإختبارات النفسية والتربوية في هذه الفترة واعتبرت الإختبارات والمقاييس النفسية والتربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية الجديدة وفي بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم التربوي واحدا من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

**2-5- فترة الإزدهار والتوسع من سنة 1948م إلى سنة 1972م:**

شهدت هذه الفترة إزدياد التركيز على التقويم الشخصي وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل،كما أنه خلال هذه الفترة تم بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة والمتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف التعرف على إمكانية إستمرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التعليمية المختلفة.

وقد إهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القيود والمحددات التي تعيق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة، وقد إستخدم المشتغلين بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتدخلة في المواقف التجريبية وقد تم إستخدام نماذج تقويم مدى تحقق

الأهداف التي طورها تايلر في هذه المرحلة المهمة من مراحل التقويم التربـــوي ، كمـــا تـــم إستخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حد سواء وهذه النماذج تختلف كثيرا عن نماذج تقويم مـــدى تحقـــق الأهـــداف التربوية.

**2- 6- الفترة من 1973م وحتى الآن:**

تسمى هذه الفترة بفترة التخصص الدقيق حيث برز التقويم التربوي كتخصـــص دراســـي مستقل ، وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي إدراكا منهم أن التقويم التربوي الجيد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي.

وقد إزداد الإهتمام بإصلاح التعليم في معظم بلدان العالم في فترة السبعينات وحتى فتـــرة الثمانينات من القرن العشرين ، مما أدى إلى زيادة دور التقويم التربوي فـــي التخطـــيط لهـــذه الإصلاحات وعمل مشاريع وبرامج لإحداث التغير التربوي المنشود.

كما أصبح التقويم التربوي في وقتنا الراهن واحدا من أهـــم مجـــالات العلـــوم التربويـــة التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربـــوي فـــي المجـــالات التربوية المختلفة، وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصـــاحب له مما أدى إلى إزدهار التقويم التربوي إزدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية والتربويـــة والتدريبية المختلفة.

**3- إشكالية التقييم أوالتقويم:**

تعتبر التسمية المعتمدة في اللغة العربية لعملية قياس كفاية التعلم من القضايا التي تـــرتبط بإضطراب في الفهم والإستعمال وتوجب على المهتم بالتقويم الوقوف عندها، فهل تسمى هـــذه العملية بالتقييم أم التقويم ؟ وهل التقييم يختلف عن التقويم ؟

قد يعتقد البعض أن حسم دلالة المفهوم يكون من خلال حسم النزاع اللغوي الدلالي ، وهذا بالرجوع إلى مختلف القواميس والتدقيق في الإشتقاق اللغوي ظنا منهم بأن الجواب يوجد فـــي القواميس اللغوية ، إن هذا الإجراء الشائع يدل على خلط منهجي كبير بين المعنى اللغوي للفظ والمعنى المفهومي لذات اللفظ كمصطلح، حيث أن المفهوم يتمتع بمضامين تنظيريـــة تتعـــدى مجرد المعنى اللغوي للفظ أو الكلمة، فسواء إستعملنا كلمة تقويم أو تقييم فإن أحدهما أو كلاهما

لن يستوعب الدلالات الإصطلاحية للمفهوم الأجنبي (Evaluation) ذلك أن هذا المفهوم أضيفت له دلالات جديدة نتيجة الأطر التنظيرية والبحوث المختلفة التي عرفها هذا المجال في الأدبيات الأوروبية عامة والأنجلوساكسونية خاصة.

في هذا السياق يرى تيغزي أمحمد (1998 ، ص80 ) أن الشيء الذي يجعل الكلمة اللغوية تغطي الدلالات الثرية للمفهوم هو الإتفاق على إستعمال كلمة لغوية ونفترض بأن هذه الكلمة تنطوي على جميع دلالات المفهوم قديمها وحديثها،حتى وإن لم تستوعب تلك الكلمة في أصلها اللغوي بعض الدلالات المفهوماتية، إذن يتعلق الأمر بعملية الإصطلاح بأن الكلمة التي نتبناها كمصطلح تستوعب مضامين المفهوم أكثر مما تتوقف على البحث في القواميس عن كلمة يعادل محتواها اللغوي مضمونها الإصطلاحي المفهومي.

إن الدقة في نحت المصطلحات أمر ضروري ولكن غير كاف لأن طغيانه على عملية الإصطلاح أو الإتفاق يتحول إلى مصدر للغموض، وهو مايثيره التمييز بين التقويم والتقييم بحجة أن التقييم في معناه اللغوي يفيد تقدير قيمة الشيء وأن التقويم يفيد إصلاح أو تسوية الشيء المعوج، وبالتالي فإن كلمة التقييم أدق من كلمة التقويم للدلالة على الإمتحانات والإختبارات التحصيلية المختلفة لتقدير مستوى تحصيل المتعلمين، وقد يبالغ البعض في التدقيق في التمييز فيدعون إلى إستعمال التقييم كلما كان الغرض من إجراء أدوات قياس التعلم تحديد مستوى أو رتبة كل فرد بالنسبة لأقرانه للوقوف على الفروق بين مستويات التحصيل للأفراد، بينما يوصون بإستعمال التقويم كلما كان الغرض من إجراء وسائل قياس التعلم الكشف عن مواطن الضعف والقوة للمتعلمين، والوقوف على نقائص البرنامج المعتمد لمعالجتها.

وعلى النقيض من أنصار الإتجاه اللغوي الذين يتبنون التمييز بين التقويم والتقييم يوجد إتجاه آخر يستعمل الكلمتين إستعمالا مرادفا بحيث يعمد تارة إلى تبني كلمة التقويم وتارة أخرى إلى إستعمال كلمة التقييم.

غير أن الأبحاث التربوية العربية الحديثة تميل إلى إستخدام لفظ التقويم أكثر من لفظ التقييم ذلك أن التقويم يفيد إصلاح الإعوجاج كما يفيد أيضا تقدير قيمة الشيء، فهو يجمع بين التقييم والعلاج أوالتطوير، كما أن التقييم يعني جمع معلومات عن أداء المتعلم بينما يعني التقويم

تحليل وتفسير هذه المعلومات لتحديد مدى تقدم التلاميذ وتحديد الخطوات التعليمية التالية وإتخاذ ما يلزم من إجراءات في ضوء هذه المعلومات.

ونحن في بحثنا هذا سوف نستعمل كلمة التقويم بدلا من التقييم بإعتبار أن عملية تقويم التلاميذ لا تقتصر على مجرد تقدير قيمة أداء التلاميذ بل تهدف في جوهرها بالإضافة إلى ذلك إلى الوقوف عند مواطن الضعف لعلاجها ومواطن القوة لتعزيزها.

4- **العلاقة بين التقويم، القياس، الإختبار**:

توجد علاقة عضوية تكاملية بين التقويم والقياس والإختبار وهي علاقة وظيفية ، إنها علاقة الوسيلة و الغاية حيث من الصعب وجود عملية تقويم دون وجود عملية قياس ولايمكن تصور عملية قياس دون إختبار.

والإختبار عادة هو أصغر المصطلحات الثلاث ويعرف حسب هيثم كامل الزبيدي (2003، ص18 ) على أنه : " تقديم مجموعة أسئلة ينبغي حلها، ونتيجة لإجابات الفرد على مثل هذه السلسلة من الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد."

كما أنه عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض المعطيات العقلية والخصائص النفسية، وقد يكون المثير هنا أسئلة شفهية أو تصويرية أو قد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسية...وهذه كلها مثيرات تؤثر على الفرد وتستثير إستجاباته ومن ثم تمنح له درجات معينة بناء على هذه الإستجابات.

فالإختبار يشير إلى مجموعة من الأسئلة تتطلب الإجابة عليها، والإختبار يمثل عينة من السلوك، بمعنى أنه يخبرنا شيئا واحدا عن الفرد وليس كل شيء، وعند الإجابة على أسئلة الإختبار نحصل على مقياس عددي (درجة الصفة التي إختبرناها لدى الفرد).

وتشير لفظة القياس إلى كيفية إستخدام الملاحظة الإمبريقية للحصول على سمة أو صفة لدى شخص ما فيما يتعلق بالسلوك أو الحادثة أو شيء ما، ثم إستخدام إجراءات ملائمة لترجمة تلك الملاحظة إلى شكل قابل للقياس أو التصنيف، فالقياس إذن أشمل من الإختبار وذلك لتعدد أدواته التي تساعدنا على الحصول على كميات أكبر من المعلومات، فكما أن القياس يستخدم

عادة إختبارات فإنه يستخدم أيضا أدوات ملاحظة أو قوائم مراجعة أو وسائل أخرى لا يمكن إعتبارها من الإختبار.

والقياس بمفهومه العام يدل على إجراءات منظمة لتقدير السلوك بإستخدام نظام رقمي كمي ، أو نظام تصنيف لقواعد معينة (ترجمة مواصفات الظاهرة السلوكية الكيفية إلى كم وفقا لقواعد معينة).

ويعرف سبع محمد أبولبدة (1975،ص14) القياس على أنه: "العملية التي نحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أوالسمة التي نقيسها."

أما التقويم فهو إضفاء أحكام قيمية على المعطيات التي يزودنا بها القياس عن أداء الأفراد أي الحكم على قيمة الأداء بناء على إقترابه أو إبتعاده عن الأهداف المسطرة، أو بناء على مقارنة أداء الفرد بالمعايير والمحكات ومستويات الأداء.

فالقياس يستهدف تحليل المعلومات الناتجة عن السلوك أو الأداء، أما التقويم فيستهدف تحليل المعلومات الناتجة عن معطيات القياس والمعلومات الناتجة عن مصادر أخرى غير القياس ومقارنتها بأطر مرجعية عادة ما تتمثل في معايير ومحكات للوصول إلى حكم على أداء الأفراد وإلى إختيار بديل من البدائل الممكنة لإتخاذ قرار بشأن هذا الأداء.

ويوجد أيضا إختلاف دقيق بين عملية التقويم والقياس ، إن القياس يستهدف التقدير الكمي للقدرات والإستعدادات وغيرها ، بضبط أو عزل العوامل الموقفية النوعية حتى لا تؤثر هذه العوامل الدخيلة على دقة القياس، على النقيض من ذلك فإن تقويم تعلم التلميذ في القسم يركز على موضوع الأداء كما يراعي العوامل الأخرى ولا يستبعدها أو يعزلها، بل يستغل محتواها المعلوماتي (إستغلال المعلومات عن الفروق الفردية من حيث القدرات والإستعدادات والميول والإتجاهات وإختلاف ظروفهم الإجتماعية والأسرية وغيرها).

إن تركيب هذه المعلومات المختلفة سواء أكانت معلومات مباشرة عن طريق القياس أو غير مباشرة تشكل قوام عملية التقويم .

ويعتبر القياس أكثر موضوعية من التقويم ، ولكنه أقل قيمة منه من الناحية التربوية نظرا لأن معرفة النتائج بدقة و موضوعية من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئا ، أما إذا فسرت النتائج وقدرت قيمتها في ضوء معايير محددة ، واتخذت نتائج هذا التقويم كأساس لمساعدة التلاميذ على النمو، فإنها تصبح ذات فائدة كبيرة وهذا ما تقوم به عملية التقويم .

يتضح لنا مما سبق أن التقويم أكثر شمولا نظريا وتطبيقيا من القياس، والقياس في حد ذاته جزء لا يتجزأ من عملية التقويم نفسها، وأن التقويم يعطي حكمه بصيغ عددية ونوعية على عكس القياس الذي يحصر نفسه برموز وأرقام عددية ، كما أن التقويم يوظف العوامل الفردية الموقفية (البيئة بمدخلاتها المختلفة كالتدريس والإختبارات وغرفة الدراسة والمدرسة...الخ) ولا يستبعدها للوصول إلى تقويم للسلوك أو الأداء يتناسب والموقف أو السياق الذي نشأ فيه، أما القياس فيستهدف تقدير سلوك معين بضبط أو عزل هذه العوامل الفردية والموقفية والحد من تأثيراتها.

**5- تقنية التقويم أو علم التباري:**

يعتبر علم التباري علم حديث النشأة والعهد بالنسبة للعلوم الأخرى، فقد بدأ الإهتمام بدراسة الإمتحانات ونقدها والتساؤل عن مصداقيتها وعدالتها منذ القرن التاسع عشر.

ويعتبر الفرنسي هنري بيرون (1963) Piéron.H أول من أشار إلى هذا العلم الذي يتعرض بالدراسة والنقد والتحليل للإمتحانات التقليدية بصفة عامة، وهو من أطلق عليه كلمة"Docimologie" وهي كلمة من أصل يوناني ، أشتقت من Dokime وتعني الإختبارات و Logos وتعني علم أو الدراسة.

ويعرف(1963) Piéron .H علم التباري بأنه :" الدراسة التحليلية للإمتحانات و أنظمة التنقيط، وكذلك سلوك الممتحنين أو المقيمين."

وقد كان علم التباري في البداية ينقد نظام التنقيط بإظهار تجريبيا نقص في الصدق والثبات في الإمتحانات ، ثم إنتقل إلى مرحلة أخرى بناءة يقترح فيها طرق وتقنيات للقياس أكثر موضوعية، وكذلك وضع وسائل تكون أكثر عدالة في عملية التنقيط المدرسي، كما إهتم علماء

التباري بسلوك الممتحن أو المصحح والتلميذ الذي يخضع للتقويم حتى توصلوا إلى ما يسمى بعلم نفس التقويم.

لقد أثبت علماء التباري Piéron.H (1963) ، Noizet.G (1978) و Caverni .J.P عن طريق الدراسة التجريبية غياب الصدق والموضوعية للإمتحانات التقليدية، حيث بينت نتائج أعمالهم أن حظ الطالب في النجاح في إمتحان البكالوريا مرتبط أيضا بلجنة تقويم الإمتحان والوضعية التي توجد فيها.

لهذا السبب يوضح علم التباري عدم التوافق في التنقيط بين المصححين لنفس الورقة إضافة إلى ذلك أعمال أخرى أثبتت أن نفس الممتحن ينقط بطريقة مختلفة نفس الورقة في أوقات مختلفة.

وفعلا في التجربة التي نقلها De Landsheere.G (1980) ، Hartog و Rodhes أظهرا أن في 92 حالة من أصل210 أي بنسبة 42,19%، المصححون في أوقات مختلفة يغيرون أحكامهم فيما يخص نجاح أو فشل التلاميذ.

وقد بين Piéron.H (1963) الإختلافات الموجودة بين مختلف لجان تقويم إمتحان البكالوريا ، هذه الإختلافات تتوزع بين 47,5% إلى 60,9% فيما يخص نسبة النجاح في مادة الفلسفة وبين 30,7% إلى 52,6% في الرياضيات، في حين أن التوزيع العشوائي للمترشحين ضمن مختلف اللجان يضمن مساواة بالنسبة للمعدل وتشتت مستويات كفاءة المترشحين وبالتالي مساواة في توزيع النقاط الممنوحة من طرف المصححين على أخطاء متقاربة.

Noizet.G وCaverni.J.P (1978) توصلا إلى نفس النتيجة وأكدا أن مختلف المصححين لا يقيمون المترشحين بنفس الكيفية ويحملون وجهات نظر مختلفة على نفس أوراق الإمتحان.

هذه اللاعدالة المدرسية دفعتPiéron.H للتأكيد مع بعض المبالغة أنه" من أجل التنبؤ بالنقطة التي يحصل عليها مترشح في إمتحان، من الأحسن معرفة ممتحنيه أكثر من معرفة المترشح نفسه". (Azzouz. L, 2000, PP30, 31)

وفي تفسير أسباب هذه التضاربات بين المصححين يرى كل من Wender وLauget أن هذه الإختلافات في التقويم شيء طبيعي لأنه من المستحيل أن يوجد تطابق في التقويم بين مختلف المقيمين ، وأنها ليست راجعة إلى عامل الصدفة وإنما إلى الفوارق الشخصية بين المقيمين ( فوارق في الطبع ، السمات ، نوع الشخصية ، هل هي متزنة أم متذبذبة، كما ترجع إلى الوضعية التي يوجد فيها المقيم أثناء عملية التصحيح.

وحسب Delandsheere.G (1980) غياب الموضوعية في التقويم يفسر بعدة عوامل خاصة منها :

**5-1- أثر الإنتظار أو المعلومات المسبقة عن التلاميذ:**

وهو ما يعني أن معرفة المصحح للنتائج السابقة للتلميذ تؤثر على عملية التقويم وهو ما يعرف حسب Delandsheere .G " عدوى النتائج".

فإذا قدم التلميذ عملا ضعيفا في المرة الأولى ، فإن ذلك يؤدي بالمعلم إلى توقع عمل ضعيف في المرة الثانية وهكذا. وفي هذا الصدد يرى Noizet.G (1978) وCaverni.J.P أن المقيم قبل أن يبدأ بتصحيح مجموعة من الأوراق عادة ما تكون لديه مجموعة من المعلومات الخاصة بأصحاب المنتوج والوضعية والظروف التي أنجزوا فيها هذه الأوراق أو هذا الإنتاج، وهذه المعلومات إما تكون عامة تخص جميع التلاميذ مثل الريف والمدينة، نوع المدرسة التي ينتمون إليها، أو مستوى القسم الذي ينتمون إليه، أو معلومات خاصة تخص كل تلميذ بذاته كالعلامة التي تحصل عليها من قبل ، حيويته ، نشاطه داخل القسم ، إنتماؤه الإجتماعي والإقتصادي، فمن خلال كل هذه المعلومات يكون المعلم صورة عن التلميذ هذه الصورة تؤثرعلى التقويم، وتجعله يبتعد عن الموضوعية، فالمقيم يحاول دائما ربط ورقة الإجابة بالصورة التي رسمها لصاحبها في ذهنه، فهو بطريقة لاشعورية ينتظر إجابة معينة ويعمل على التوفيق بين ماهو موجود في الورقة وما ينتظره ، وبالتالي فإنه يبعد كل ما قد يوقعه في تناقض ، ويأخذ كل ما يوافق إنتظاراته و هو ما نسميه " قراءة موجهة".

كما أن المعلومات المسبقة الخاصة بالإنتماء الإجتماعي للتلميذ تؤثر على عملية التقويم ، حيث بينت العديد من الأبحاث خاصة التي قام بها Wess. R أن المعلمين يميلون إلى التقويم

إيجابيا الإنتاجات الخاصة بتلاميذ ينتمون إلى وسط إجتماعي راق، في حين يكون التقويم سلبيا للتلاميذ ذووا إنتماء إجتماعي فقير. وتشير الإحصائيات بأن النجاح في إمتحان البكالوريا يختلف بإختلاف الأصل الإجتماعي للتلاميذ حيث تكون نسبة نجاح أبناء الإطارات العليا وأصحاب الأعمال الحرة 32,8% ، في مقابل4 % عند أبناء المزارعين والعمال، فالمدرسة ليست حيادية، تساهم في ظهور لا مساواة إجتماعية من خلال الإمتحانات.(Azzouz. L, 2000, P32)

5-2- **أثر هالو**(Halo):

حيث يعتبر كذلك من العوامل الأكثر تأثيرا على عملية التقويم، ويتعلق بالخصائص الخارجية لصاحب الورقة و بالورقة في حد ذاتها، فالمعلم يحكم على التلميذ إنطلاقا من شكله وهيئته، وحيويته داخل القسم، وأيضا طريقة الكتابة، إذ ثبت أن للخط تأثيرا كبيرا على التقويم يؤدي إلى إرتفاع أو إنخفاض النتائج فإذا كان الخط رديئا يؤدي إلى إنخفاض النتائج أما إذا كان الخط جميلا فإنه يؤدي إلى إرتفاعها .

نفس الشيء ، فإن المظهر الخارجي يؤثر على سيرورة التقويم ، حيث أكد كل من (1977) Nilson.G و Nias .L أن المظهر الخارجي للتلميذ يؤثر أيضا على الأحكام التي يصدرها المعلمون فيما يخص التنبؤ بنجاح التلاميذ. فقد قدم الباحثان نفس الدفتر المدرسي لكن يحمل في كل مرة صورة مختلفة إلى المعلمين ويطلبون منهم في كل مرة التنبؤ بالنجاح إنطلاقا من هذه الصور ، فوجدوا أن نسبة النجاح تكون مرتفعة عند الأشخاص ذووا شكل مقبول في حين تنخفض عند الأشخاص ذووا شكل قبيح.

5-3- **أثر التضاد** :

إن غياب الموضوعية في عملية التنقيط يمكن تفسيره أيضا من خلال أثر التضاد، أي المكان الذي تشغله الورقة مقارنة بالسابقة، فالتجربة التي قام بها Bonniol.J.J أثبتت أن نفس الورقة تقيم إيجابيا عندما تصحح بعد ورقة ضعيفة، في حين تقيم سلبيا عندما تأتي بعد ورقة جيدة.

من خلال ما سبق نستنتج أن علم التباري له دور فعال في المجال التربوي ، فقد كشف منذ ظهوره عن طريق التجريب عن عدة عوامل تتدخل في عملية التقويم، كما ألفت نظر إهتمام

المقيمين إلى نقائص الإمتحانات التقليدية ، وبين بوضوح نتائجها السلبية ، التي تظهر في عدم موضوعية التقويم، وترجع إلى العديد من الأسباب منها أن المقيمين كانوا يجهلون أن القدرات العقلية للتلاميذ تتوزع حسب المنحى الطبيعي لـ "Gauss" إضافة إلى طبيعة شخصية المقيم والوضعية التي يكون فيها أثناء عملية تصحيح الأوراق وكذا عدم تحديد الهدف من التقويم والوسائل المستخدمة لذلك.

وقد إقترح علم التباري العديد من الإجراءات العملية التي تساعد على الإقتراب من الموضوعية في عملية التقويم، فالهدف الأساسي لعلم التباري هو البحث عن النقطة الحقيقية، فهو لا يهتم إذا كان المتعلمين إكتسبوا أم لا التعلمات ، أو إذا بلغوا أم لا الأهداف البيداغوجية المسطرة.

إذن علم التباري هو عبارة عن عملية تقنية تتخلل عملية التقويم وذلك من أجل تحسين نتائجها، وجعلها أكثر موضوعية.

لكن رغم الجهود المبذولة يبقى علم التباري علم فني وبحاجة إلى دراسات معمقة خاصة وأنه لم يصل بعد إلى حل مشكلة التقويم بصفة نهائية.

**6- مجالات (موضوعات ) التقويم:**

إن التقويم عملية مهمة في الميدان التربوي تهدف في أبعادها إلى التشخيص والعلاج ووزن القيم التي تحتوي عليها العمليات التربوية المختلفة، فعملية التقويم في المنظور التربوي الحالي تتميز بالإهتمام بالجوانب العديدة للتربية وهي لا تنحصر في قياس المردود أو التحصيل المدرسي ، إنما تشمل تقويم التحسن في نمو شخصية التلاميذ المتكاملة، وتقويم نشاط أو مردود المعلم والتحسن في كفاءته للعمل التربوي وكذا تقويم المنهج وطريقة التدريس ومختلف الوسائل التعليمية وأيضا تقويم وسائل التقويم نفسها ، والقصد من ذلك كله تنشيط وضبط وتصحيح سيرورة التعليم في كل عناصرها.

وحسب زكريا محمد الظاهر وآخرون(2002،ص ص25، 26) يمكن تلخيص مختلف مجالات التقويم كما يلي:

6-1- **تقويم الأهداف التربوية العامة من حيث:**

- توثيقها: فهل هي واضحة، محددة، مصاغة صياغة سلوكية.

- شموليتها: فهل هي تغطي جميع الجوانب الأساسية المتعلقة بالإنسان والكون والحياة والمعرفة والمجتمع، و تشمل العناية بتنمية وتكامل جميع جوانب شخصية الفرد جسميا وعقليا وإجتماعيا وعاطفيا، تشمل التعبير عن جميع حاجات المجتمع الأساسية من ثقافية وإقتصادية وإجتماعية.

- إتساقها: فهل هي : مرتبة في أولويات في ضوء أهميتها للمجتمع، وهل هي مترابطة ومتكاملة فيما بينها و قابلة للتحقيق و منسجمة مع فلسفة التربية في المجتمع.

6-2- **تقويم المنهاج المدرسي من حيث:**

ملاءمته لأهداف التربية، وأثره في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين وتحقيق أهداف التربية الأخرى.

6-3- **تقويم الكتاب المدرسي من حيث:**

- ملاءمة مادته لمستوى المتعلمين وتناسبها مع الأهداف المتوقع تحقيقها.

- إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة وهل تكاليف طباعته وإخراجه معتدلة .

6-4- **تقويم الناتج التربوي من حيث:**

تحقيق التغيرالمرغوب في سلوك المتعلمين وتأثير التربية في إنجاح برامج التنمية وسد حاجات المجتمع البشرية.

6-5- **تقويم البناء المدرسي من حيث:**

ملاءمته لتنفيذ المنهاج وصلاحيته للإستعمال، وكذلك من حيث نظافته وطابعه الجمالي من الداخل والخارج.

6-6- **تقويم الإشراف التربوي من حيث:**

قيام المشرف التربوي بجمع المعلومات بطريقة منظمة وهادفة وإهتمامه بقياس التغيرات في سلوك المتعلمين، مراقبته للتغيرات في سلوك المعلم، وعملية نموه الأكـــاديمي والتربـــوي وإستخدامه قيما ومعايير موضوعية وعلمية ينسب إليها أحكامه.

6-7- **تقويم التشريعات التربوية من حيث أنها:**

شاملة ،محددة ،واضحة ، تخدم أهداف التربية،تسهل الإجراءات الإدارية، تحدد المسؤولية ، إنسانية .

6-8- **تقويم التنظيم والإجراءات الإدارية من حيث أنه :**

ينظم ويسهل عملية الإتصال وتحرك المعلومات، يفوض الصلاحيات، يساعد في ســـرعة الأداء الإداري ويوفر الخدمات التربوية، ديمقراطي، ويأخذ بمبدأ المشاركة وعمل الفريق.

6-9- **تقويم المعلم:**

يمثل تقويم المعلم مجالا مهما من مجالات التقويم التربوي بعد أن تبين الأثر الذي يمكن أن ينتج عن جهد المعلم الناجح حيال تلاميذه، والحقيقة أن المعلم هو من أبرز القوى المؤثرة فـــي عملية التعليم بصفة خاصة وفي الموقف التعليمي بصفة عامة.

فكم من منهج لايراعي طبيعة النمو النفسي للتلاميذ إنقلب أداة تربوية فعالة في يد معلـــم قدير ، بينما قد ينقلب منهج تربوي في يد معلم غير كفء إلى خبرات مفككة لا قيمة لها لهـــذا كان تقويم المعلم أمرا ضروريا لنجاح أهداف العمل التربوي عامة، كما أن معرفة السمات التي تؤدي إلى النجاح في مهنة التعليم من العمليات الأساسية في التربية الحديثة ومن النواحي الهامة التي تساعد على إختيار الأفراد الصالحين لهذه المهنة ، ومعرفة هذه السمات تعتبر أساسا لتقويم المعلم (شخصيته ،مؤهلاته ،طاقته ،تحمله للمسؤولية ، دافعيته ، نموه الأكاديمي والتربوي).

6-10- **تقويم الوسائل التعليمية من حيث:**

نوعيتها، توفرها بشكل مناسب، كلفتها، ملاءمتها لتحقيق الأهداف التي صممت من أجلها.

6-11- **تقويم عملية التقويم نفسها فهل:**

تشتمل على أدوات تقويم متعددة، وتقدم بدائل تقويمية متعددة للإختيار منها، تستعمل أساليب تقويم تناسب أهداف المنهاج، تشتمل على تقويم جميع جوانب النمو و تنطوي على تتبع وتشخيص الآثار الإجتماعية والقيم التي أسهم المنهاج في تكوينها لدى الطالب.

6-12- **تقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع من حيث**:

تقديم المجتمع الدعم اللازم للعملية التربوية و مشاركة أعضاء منه في مجالس الآباء والمعلمين المدرسية، تقدير المجتمع لأعضاء المؤسسة التربوية و مساهمة التربويين في نشاطات المجتمع والتخطيط للتنمية.

6-13- **تقويم إقتصاديات التعليم من حيث**: تناسب الإنفاق على التعليم وجوانبه المختلفة مع الأهداف المرغوب في تحقيقها، مراعاة أسس العدالة الإجتماعية، تحقيق المساواة في فرص التعليم ،مراعاة الإقتصاد والأولويات في الإنفاق.

6-14- **تقويم التلميذ**:

يتضمن تقويم التلميذ جوانب عديدة تتعلق بالنواحي المختلفة لشخصيته، فهو يشتمل على إصدار حكم عن تحصيله، وقدراته وإستعداداته وشخصيته وميوله وإتجاهاته ،وحسب أحمد حسين اللقاني(1999،ص103) فإن "تقويم التلميذ هو عبارة عن تحديد مستواه لنعرف ما بلغه من نجاح في تحقيق الأهداف التربوية ويختلف هذا التقويم تبعا لإختلاف الأهداف فهناك التقويم التشخيصي، التقويم التحصيلي وهناك تقويم للمهارات وهناك تقويم للقيم والإتجاهات وهناك التقويم الشامل للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية".

من خلال ماسبق نستنتج أن مجال عملية التقويم هو العمل التعليمي بدءا بالتلميذ الذي يعد محور العملية التعليمية كلها ، وهدفها الأول مرورا بالتعليم وما يرتبط به من سلطات ومؤسسات تعليمية ، وإداريين ومشرفين ، وينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع ، والتي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر.

7- **أسس ومبادئ التقويم التربوي**:

كانت وظيفة المدرسة في مفهومها القديم تقتصر على قياس مدى تحصيل المتعلمين من حقائق ومعلومات ( مرتبطة بالتحصيل والمادة الدراسية فقط).

وقد استخدمت الإختبارات التحصيلية كمقياس لمعرفة مدى تحصيل المتعلم مما إنعكس سلبا، وترتبت عن آثاره أضرارا سواء على نفسية المتعلم أو على بناء البرنامج أو الطرائق التعليمية، وبتطور النظم التربوية العالمية أصبح الهدف من التقويم هو مساعدة المتعلم بالدرجة الأولى على أن ينمو نموا متكاملا من جميع الجوانب ( العقلية ، الجسمية،الإجتماعية، الإنفعالية) مما يؤدي إلى تعديل سلوكه أو غرس سلوكات جديدة، وبالتالي أصبح التقويم هو الأسلوب أو الوسيلة التي تمكننا من معرفة حدود تحقيق الأهداف المرجوة من خلال البرامج وطرائق التدريس وعليه فإن الهدف من التقويم يكمن إلى حد ما في الوصول إلى تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف لمختلف مجالات الفعل التربوي، ثم القيام بمحاولات التجديد والإبتكار من أجل التحسين والرفع من مردودية المستوى التعليمي للتلاميذ، وإستنادا إلى ما ذكر فإن عملية التقويم تقوم على أسس ومبادئ إذا أريد لها أن تحقق أهدافها ومن بين هذه المبادئ والأسس:

7-1- **إتساق الإختبارات مع الأهداف المراد تحقيقها**:

فإذا كان الهدف معرفة مدى تحصيل التلميذ فإن المعلم يستخدم أسلوب الإختبارات التحصيلية بأنواعها، مقالية، موضوعية ...الخ وإذا كان الهدف قياس الذكاء تستخدم إحدى إختبارات الذكاء وكذلك الحال بالنسبة للميول والإتجاهات والقيم والعلاقات الإجتماعية، حيث يستخدم لكل نوع الإختبارات الخاصة بها.

7-2- **الملاءمة**:

وتتمثل في ملاءمة المقياس لطبيعة الأشخاص الذين يطبق عليهم.

7-3- **الشمولية**:

وتعني شمول التقويم لجميع الأهداف التربوية، المعرفية والمهارية والوجدانية ، ويؤكد عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون (1996،ص106) على أن تكون الأهداف الرئيسية للتقويم

شاملة للمفاهيم والمهارات والمعارف وأيضا الإتجاهات والميول والتفكير الناقد والتوافق الشخصي والإجتماعي، فالتقويم يعتبر شاملا عندما يضم القيم والأهداف الرئيسية التي تحرص المدرسة الحديثة على تحقيقها من أجل التلاميذ.

**7-4- مراعاة أن لايكون التقويم بعيدا عن الموقف التعليمي :**

أي يكون في نفس الموقف ، كجزء لا يتجزأ منه ، وأن تأتي فقرات الإختبار من المادة التي تعلمها التلميذ.

**7-5- الإستمرارية:**

وهذا يعني أن يكون التقويم عملية مستمرة لمعرفة ما يحققه البرنامج التربوي من أهداف العملية التربوية ، فتقويم العمل التربوي يجب أن لايكون عملية نهائية وإنما يكون بداية لعمل جديد ، فالتقويم يكشف نواحي الضعف عند الطلبة فيرسم الخطط المناسبة لإجتنابها، والتقويم يكشف مدى مناسبة أسلوب التدريس للمعلم فيستطيع المعلم بناء على ذلك أن يغير من أسلوبه في المستقبل، والتقويم يكشف القصور في المناهج المدرسية فيتم التوصية بتعديلها ، وكذلك يجب أن يكون التقويم مستمرا على مدار السنة.

**7- 6- التعاون:**

فحسب أحمد إسماعيل حجي (2000، ص 124) التقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية من معلمين ومشرفين وطلبة وأولياء أمور، حيث أنه من الخطأ أن يقوم فرد بذاته بعملية التقويم.

**7-7-التنوع في أساليب وأدوات التقويم:**

يجب أن تتنوع أساليب وأدوات التقويم حتى يتسنى لنا الحصول على معلومات أوفرعن المجال الذي نقومه، ففي تقويم السلوك الإنساني يصعب الإعتماد على وسيلة واحدة ،فالإختبارات والمقابلة والملاحظة وغيرها يكشف كل منها عن جانب من جوانب السلوك له أهمية ،ولذلك فإننا لا نستطيع أن نقتصر على إستخدام أسلوب واحد منها فحسب ، بل ينبغي أن

نستعين بعدد معقول منها حتى تكتمل الصورة التي نريد أن نحكم عليها ، وفي الإختبارات المدرسية يجب أن تتضمن أسئلة متعددة تشمل :أسئلة مقاليه ،أسئلة موضوعية بأنواعها المختلفة ويضيف أحمد إسماعيل حجي (2000،ص125) أن التقويم السليم يتوقف على صلاحية الأدوات والوسائل المستخدمة، ويعني هذا أيضا أن تقيس أدوات التقويم ما يراد لها قياسه وأن تتميز بالموضوعية وأن تكمل الأدوات بعضها البعض.

8- **مراحل التقويم، أغراضه ووظائفه**:

8-1- **مراحل التقويم**:

مهما كان نمط التقويم فإن الطريقة المتبعة وحيدة وتتمثل حسب فكري حسين ريان(1990، ص40) في المراحل الثلاثة التالية:

8-1-1- **القياس**:

ويتمثل في جمع المعلومات حول أداء التلميذ ومقارنة ما تحقق مع ما يجب أن يتحقق ،كما يمكننا القياس من تنظيم وتحليل المعطيات لتفسيرها وتفسر المعطيات إعتمادا على مرجع يكون إما مجموعة معايير أو سلم تقدير ويوجد نموذجان للتفسيركما يوضح ذلك مهدي محمود سالم(1998 ،ص 52):

8-1-1-1- **التفسير الممعير( المقياسي)**: وهو مقارنة النتائج بمقاييس أداء، وعتبات نجاح يحددها الأستاذ، وفي هذا المستوى يقيم التلميذ بالنسبة إلى مقياس أي يقيم نفسه بالنسبة إلى نفسه.

8-1-2-1- **التفسير المعياري**: يجري هذا النوع بمقارنة أداء التلميذ قياسا مع زملائه، وفي هذه الحالة يقوم بالنسبة لهم ويكون الحكم علامة أو رتبة.

8-1-2- **الحكم**:

بعد القياس يأتي الحكم الذي هو تقدير قيمة منتوج التلميذ بوضع علامة نهائية تعبر عن نتيجة الحكم ومنه نستنتج إلى أي درجة تحققت النتائج المنتظرة.

8-1-3- **القرار**:

يبنى على الحكم والتفسير وفيه يتم تحديد:

- المعارف غير المتحكم فيها جيدا.
- مدى فاعلية أداة القياس المستعملة ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف المسطرة.
- مدى فاعلية طرائق العمل بالنسبة للمعلم، لأن تدني النتائج تجعل المعلم يخرج بقرار إعادة النظر في طرائقه وفي الأهداف التي رسمها وفي أداة القياس التي إستعملها وحتى في مدى إنسجامها مع إشتراطات التقويم.

ويقوم بعملية التقويم عدة أشخاص :

- **الأشخاص الداخليون مثل** :التلاميذ حيث يقومون إنتاجهم وإنتاج زملائهم إذا توافرت لديهم شبكات التقويم.

المعلمون: يقومون عمل التلميذ ، سيرورة التعليم والتعلم ووجاهة الوسائل التعليمية.

- **الأشخاص الخارجيون** :المفتشون: يقومون عمل المعلمين مثل المردود الدراسي ، الوسائل التعليمية...

الخبراء والمستشارون: يقومون البرنامج والنظام المدرسي.

8-2- **أغراض التقويم**:

تتضمن عملية التقويم أغراضا متعددة ومن أهمها :

8-2-1- **الإنتقاء**:

يتم التقويم في نهاية التعلم قصد وضع العلامات على كشف النقاط ونقل التلاميذ إلى مستوى أعلى وإنتقاء مترشحين في مسابقة ما وتكون إجراءات ووسائل التقويم الإختبار التحصيلي والإمتحان .

8-2-2- **منح الشهادة** :

يتم التقويم في نهاية التعليم أو التكوين قصد منح شهادة تثبت إكتساب مهارات مطلوبة، يستعمل الإختبار التحصيلي ويكون التفسير معياريا .

8-2-3- **التوجيه**:

يكون عادة في نهاية التعلم من أجل توجيه:

**التلاميذ**: نحو الشعب الملائمة أو نحو أجزاء من الدروس غير المتحكم فيها.

**المعلم**: نحو تخطيط الدروس وعمليات التقويم، وتوزيع الدروس وعمليات التقويم قصد التحسين.

8-2-4- **التعديل**:

تتم عملية التقويم في بداية، خلال، أو نهاية التعلم وتخص المتعلمين حيث تثبت لهم مدى تحكمهم في الموضوع أو تشخيص النقائص الموجودة من أجل تصحيحات محتملة، وتكون وسائل التعديل عبارة عن أنشطة شفوية، كتابية، مقالات، وإختبارات.

كما تخص أيضا هذه العملية المعلمين الذين تمكنهم من مراقبة مكتسبات تلاميذهم وإستغلال النقائص من أجل تحسين التعليم وبالتالي التعلم.( رشيد قربوعة ،1999،ص7)

8-3- **وظائف التقويم**:

تتمثل حسب ما تذكره مريم العطار(2005،ص ص 263،264) فيما يلي:

8-3-1- **تحديد موقع التلميذ**:

يلعب التقويم دورا بارزا في تحديد موقع التلميذ التحصيلي من الدرس أو المادة، فعندما نقوم التلميذ فإننا لا نهدف إلى إثبات نجاحه أو إخفاقه في مادة معينة، بل نهدف إلى أبعد من ذلك وهو أن نحدد أولا مستواه في المادة ودرجة تحصيله فيها ، فكما نعرف أن التقويم يقيس تحصيل التلميذ من خلال معرفة مدى تحقق مجموعة من الأهداف يكون هدفنا عندما يقوم التلميذ في المادة معرفة مدى تقدم التلميذ في المادة ومدى تحقق أهدافه، فمثلا عندما نعرف أن

التلميذ لم يجب عن الأسئلة المتعلقة بالتطبيق أو التحليل أو التقويم لكنه إستطاع الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالمعرفة والفهم، نستنتج أن مستواه توقف عند هذين الهدفين فقط.

وثانيا: يساعدنا التقويم على معرفة موقع التلميذ من بقية زملائه، فبإستخدام المعايير الجمعية نتمكن من ذلك ، وفي هذه إشارة إلى قدرته العامة وقدرته التحصيلية، وفي جميع الحالات هناك قرارات يجب أن يتخذها المعلم أو تتخذها إدارة المدرسة فيما يتعلق بموقع التلميذ من المادة أو موقعه من بقية زملائه.

**8-3-2- وظائف وقائية:**

يلعب التقويم دورا وقائيا في حماية التلميذ من الإخفاق والنتائج المترتبة عليه، فمن خلال التقويم قد يكتشف المعلم بعض نقاط الضعف في المادة، في بداية العام الدراسي فيبدأ بعلاجها حتى لا يتعرض التلميذ لحالات متكررة من الرسوب.

**8-3-3- الوظائف التشخيصية:**

التقويم يمكن أن يكون أداة تشخص للمعلم أسباب رسوب أو نجاح تلميذ من خلال أساليب التقويم المختلفة، فيتعرف المعلم على بعض نقاط القوة والضعف عند كل تلميذ، فإذا تكرر خطأ التلميذ في الأسئلة المتشابهة فقد يستنتج أن هناك مشكلة ما في معرفة التلميذ لهذا الجزء و أكثر من ذلك إذا إكتشف المعلم أن معظم التلاميذ أخطأوا في سؤال معين، قد يدفعه ذلك إلى إعادة النظر في هذا السؤال أو في طريقة تصحيحه أو أسلوب تدريسه للمادة.

تتلخص إذن الوظيفة التشخيصية للتقويم في أنها محاولة للتعرف على نقاط القوة والضعف عند التلاميذ وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك مشكلات خاصة بطرق التدريس أو الكتاب المستخدم.

**8-3-4- وظيفة علاجية:**

إن المرور في عملية التقويم يعد علاجا لبعض التلاميذ وذلك لما تمثله نتائج التقويم من مواقف تعزيز لسلوكهم، فإذا لم يكن لتلميذ معين ميلا لمادة معينة، فقد تساهم علاماته العالية فيها إلى رفع مستوى الميل لديه إتجاه تلك المادة، وكذلك إذا شعر التلميذ أن موقفه من المادة وإحتمالات النجاح فيها ضعيفة، فيمكن للمعلم أن ينظم أساليب التقويم بحيث تسمح بتحقيق

مواقف النجاح في بداية التقويم حتى يستعيد التلميذ ثقته في نفسه ويغير من فكرته عن نفسه وعن المادة، ويمكن أن يكون التقويم سبيلا لتحقيق الدافعية الداخلية.

ولكي تتمكن عملية التقويم أن تكون علاجية يجب أن تنظم بطريقة يشعر من خلالها التلميذ بأنها منصفة وتتحدى قدراته.

**9- أنواع التقويم، أدواته ووسائله:**

**9-1- أنواع التقويم:**

بما أن التقويم لا يمكن إجراؤه إلا في ضوء تحديد مجموعة أهداف تعليمية واضحة ودقيقة، وبناء على ذلك فإن أنواع التقويم يمكن أن نقسمها إلى ثلاثة أصناف وفقا لنوعية الأهداف التربوية والتي نلخصها فيما يلي:

- أهداف تتعلق بالمكتسبات السابقة أي مجموعة الكفاءات والمهارات والمواقف التي يشترط تبليغها للتلميذ.

- أهداف وسطية تحدد مقاطع أو خطوات تعلم معارف جديدة.

- أهداف نهائية تضبط منتوج التعلم.

فالتقويم التربوي يرافق جميع المراحل التعليمية، إبتداء من بداية التعلم، وأثناء عملية التعلم، وبعد إنتهاء التعلم.

وهناك عدة أنواع للتقويم التربوي يمكن تصنيفها من زوايا مختلفة أهمها:

- حسب الإطار المرجعي كالتقويم القياسي والتقويم المعياري.

- حسب مكانة المقوم( المتعلم) بالنسبة للعملية التعليمية، كالتقويم الداخلي والتقويم الخارجي.

- حسب الأدوار المستهدف قياسها،كالتقويم التشخيصي، التقويم الإجمالي، والتقويم التكويني.

وسنتطرق بنوع من التفصيل إلى ثلاثة أنواع للتقويم هي: التقويم التشخيصي،التقويم التكويني، التقويم الإجمالي.

9-1-1- **التقويم التشخيصي** :

يسميه بعض الباحثين بالتقويم التمهيدي أو التنبؤي ، يجري هذا النوع من التقويم في بداية العملية التعليمية، بغية تحديد المستوى التعليمي للمتعلمين قبل تزويدهم بالمعارف الجديدة، وهو يرمي إلى قياس المكتسبات السابقة قبل إكتساب معارف جديدة، فالتقويم التشخيصي يستعان بـــه في بداية تعليم معين للحصول على الضمانات الوافية عن قدرات وإستعدادات المـــتعلم لبلـــوغ الأهداف الجديدة أو اللاحقة.

إن هذا النوع من التقويم يهدف إلى التأكد من مدى الإستعداد لفعل تعليمي جديد من جهة وينير الطريق للمدرس لإختيار أفضل الطرائق التدريسية والوسائل التعليميـــة أو المحتويـــات الملائمة من جهة أخرى، ويهدف التقويم التشخيصي إلى:

**أولا: في بداية درس أو مجموعة دروس:**

- يمكن المدرس من إختيار الأهداف وتحديدها بشكل يسمح له ببناء أهداف جديدة.
- يسمح للتلميذ الإفصاح عن معاناته المعرفية والمنهجية في معالجة معارفه السابقة لكي يتمكن كل من المدرس والتلميذ من تعديلها أو تصحيحها.
- يمكن المدرس من تحديد المستويات المتفاوتة بين تلاميذ الصف الواحد.
- يمكن المدرس من معرفة جوانب النقص في معارف ومهارات التلاميذ وتحديـــد الأخطـــاء الشائعة المرتكبة من قبلهم.

**ثانيا : في بداية مرحلة دراسية جديدة:**

- تمكين المدرس من القيام بإعداد الخطط والإستراتيجيات الملائمة لتحديد الوسائل والمحتويات المعرفية بغية بلوغ الأهداف المسطرة.
- تساعد المدرس في تحديد نقطة الإنطلاق وضبط الإتجاه الصحيح نحـــو تحقيـــق الأهـــداف التربوية اللاحقة.
- تثمين الحصيلة النهائية لمعارف التلاميذ السابقة وبالأخص العناصر التي يحتاجها في المقرر الجديد.

ومن أهم الطرق التي يمكن للمدرس اللجوء إلى تطبيقها لإجراء تقويم تشخيصي مايلي:

- تقديم أمثلة محدودة العدد في بداية الدرس كي يتمكن المدرس من إختبار تلامذته في مكتسباتهم السابقة عندما يشرع في التمهيد للدخول في درس جديد عن طريق حوار بينه وبين التلاميذ وذلك بإستخدام أسئلة قصيرة وهادفة لتشخيص المكتسبات السابقة.

- خلق حوار قصير المدة بين التلاميذ قصد الحصول على مؤشرات حول مدى تحكمهم في معارف معينة في شكل سؤال تطرح فيه الإشكالية، وترك التلاميذ يتناقشون فيما بينهم بحرية ويعبرون عن فهمهم الحقيقي للإشكالية المطروحة.

- توجيه أسئلة مكتوبة للتلاميذ بغية الحصول على معلومات حول مكتسبات التلاميذ.

- الواجبات المنزلية : الهدف من إعطاء فروضا منزلية للتلاميذ هو خلق الإستعداد القبلي وتهيئتهم للمشاركة الفعالة في الدرس الجديد، ويتأكد المدرسون من ذلك بإنجاز الفروض قبل الإنطلاق في الدرس، فعلى سبيل المثال ، يكلف التلاميذ بحل مجموعة من التمارين حول معادلات من الدرجة الأولى قبل تدريسهم حل المعادلات من الدرجة الثانية.

( ميلود زيان،1998،ص ص18،17).

9-1-2- **التقويم التكويني**:

وهو التقويم الذي يتم أثناء عملية التعلم والتعليم، ويركز هذا التقويم على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما فشلوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين، فالتقويم التكويني يطبق طوال العملية التعليمية لقياس مستوى التلاميذ ومن ثم معرفة الصعوبات التي لازالت تعترضهم والعمل على إزالتها في الوقت المناسب، فعلى ضوء التقويم المستمر طوال الدرس الواحد سيزود المدرس تلامذته بالأجوبة الملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات، للتمكن من بلوغ الأهداف المسطرة.

إن التقويم التكويني يلتجأ إليه لتحديد درجة مواكبة التلميذ لمراحل الدرس ومدى الصعوبات التي قد تعترض التلميذ خلال درس معين بالإضافة إلى تقديم الحلول عن كيفية معالجة مواطن الخلل ونقاط الضعف من أجل بلوغ الأهداف المتوخاة.

وحسب زكريا محمد الظاهر وآخرون(2002،ص54) فإن من أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم مايلي:

- التعرف على تعلم التلميذ ومراقبة تقدمه وتطوره خطوة بقصد الإستكشاف المستمر لجوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لعلاجها فورا.

- إثارة دافعية المتعلم للتعلم والإستمرار فيه، عن طريق تعريفه بنتائج تعلمه وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.

- مراجعة المتعلم في المواد التي درسها، بهدف ترسيخ المعلومات المستفاد منها.

- تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.

- مساعدة المعلم على تحسين أسلوب تدريسه، أو إيجاد طرق تدريس بديلة.

- زيادة إنتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق.

ويتم مثل هذا التقويم من خلال الملاحظة المستمرة لنشاط التلميذ وتعلمه عن طريق الإختبارات القصيرة، التمرينات والتطبيقات العملية، المناقشات الصفية، الواجبات المنزلية ومتابعتها.

9-1-3- **التقويم التحصيلي (الإجمالي ، التجميعي):**

يعرفه رشيد لبيب وآخرون(1983،ص101) بأنه: " تلك الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو جهاز خاص مكلف على التلاميذ في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة."

و منه فالتقويم التحصيلي يقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية البرنامج التعليمي قصد الحكم على نتائج الدراسة وإمكانية معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة ، أو

لتقويم التقدم في التحصيل ومن ثم فإن التقويم التحصيلي لا يهتم بهدف واحد بل بمجموعة من الأهداف المختلفة والمتنوعة في نفس الوقت ،ويعتبر أكثر أنواع التقويم شيوعا ويعتمد في الأغلب على جانب التحصيل لدى التلاميذ مستخدما في ذلك وسائل الإختبارات المتعددة المقننة منها وغيرها ، وتجدر الإشارة إلى أن التقويم الإجمالي يتم في ضوء محددات معينة من أبرزها تحديد موعد إجرائه وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح ،ومن أبرز الأغراض التي يحققها هدا النوع من التقويم :

- قياس مدى تحقيق الأهداف الشاملة للوحدة التعليمية بعد الإنتهاء منها، أو تحديد مدى إستيعاب وفهم التلاميذ للمادة التعليمية، أي يعمل على تحديد أو قياس التحصيل النهائي للمتعلمين.

- إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم من حيث النجاح أو الرسوب وتوزيع التلاميذ على التخصصات المختلفة.

- الحكم على ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

- الحكم على ما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء لكل من المسؤولين والآباء والمهتمين.

- إجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمها المدرسة الواحدة أو بين نتائج التلاميذ في المدارس المختلفة.

- التنبؤ بأداء المتعلم في المستقبل ،فالتلميذ الممتاز في الحساب في الإختبار الإجمالي في المرحلة المتوسطة نتنبأ له بأن يكون ممتازا في مادة الجبر في المرحلة الثانوية.(زكريا محمد الظاهر وآخرون،2002،ص55)

**9-2- الأدوات والوسائل اللازمة لعملية التقويم:**

من خلال دراستنا لموضوع التقويم، يتبين لنا أن عملية التقويم تتطلب مجموعة من الوسائل المشتركة واللازمة لتحقيق التقويم المنشود وهي كما يلي:

- أدوات القياس.

- المعايير

- الإجراءات التصحيحية .

9-2-1- **أدوات القياس**:

إن المتأمل في الميدان التربوي يلاحظ إتساع رقعة إستخدام أدوات القياس حيث تشكل النتائج التي يقدمها القياس أساسا لبناء أحكام التقويم ولقد أصبح إختيار أدوات القياس من أهم المراحل التي تواجه المقوم عند شروعه في إعداد مخطط التقويم الذي يخضع بصفة عامة إلى الأهداف المقترح قياسها، وتنقسم أدوات القياس هذه إلى:

- الإمتحانات والإختبارات.

- تقنيات الوصف الذاتي.

- تقنيات الملاحظة.

9-2-1-1- **الإمتحانات**:

وهي أدوات للقياس تتعلق غالبا بالمحتويات الخاصة بالبرنامج الدراسي، وترمي إلى إختبار مكتسبات التلاميذ. ويمكن أن نميز داخلها بين الفروض الشفوية والفروض الكتابية التي قد تكون عبارة عن مقال أو أسئلة متنوعة البناء.

9-2-1-2- **الإختبارات**:

ترتبط الإختبارات غالبا بطبيعة الأهداف المحددة في المنهاج وتتسم بكونها إختبارات مقننة أي محددة بدقة من حيث الوقت والأسئلة والإرشادات المرتبطة بها، وتصنف الإختبارات النفسية حسب وظيفتها إلى الأنواع التالية:

- **إختبارات التحصيل** : وهي تقيس مدى أداء الفرد أو مدى تحصيله في موضوع أو مهارة معينة نتيجة تعليم خاص كإختبارات القراءة والحساب وإختبارات الكفاية على الآلة الكاتبة ويستخدم هذا النوع من الإختبارات لتقويم برامج التعليم من حيث صلاحيتها وملاءمتها وكذا مدى فعالية طرق التدريس المستعملة وهذا لغرض تحسينها .

- **إختبارات الذكاء**: وهي تقيس القدرة العقلية العامة التي تنعكس في سرعة الفهم، القدرة على التعلم، الكفاءة العامة، سرعة إدراك المواقف والمشاكل والقدرة على التكيف.

- **إختبارات القدرات الخاصة** : وهي تتنبأ بمدى قدرة الفرد على التعلم أو التدريب على مهنة معينة كالقدرة الميكانيكية والموسيقية و الحسابية ...الخ ، وعادة ما يجمع هذا النوع من الإختبارات في بطاريات بحيث تقيس كل بطارية عددا من القدرات الخاصة .

- **إختبارات الميول**: وهي تقيس إهتمامات الأفراد وميولهم نحو أنشطة أو مهن معينة.

- **إختبارات الإتجاهات والقيم**: يقيس هذا النوع من الإختبار طبيعة وأبعاد الإتجاهات والمعتقدات التي يتمسك بها الأفراد إزاء أفراد آخرين أو قضايا المجتمع وأنشطته.

- **إختبارات الشخصية** : وهي تقيس الجوانب غير العقلية من السلوك كمقياس التوافق الإنفعالي والتي تعرف بقوائم الشخصية ،ومقاييس السمات كالخضوع والسيطرة والإنطواء والإنبساط . (عبد الحفيظ مقدم، 1998، ص141)

9-2-1-3- **تقنيات الوصف الذاتي**: تتمثل في المقابلة، الإستبيان، سلم الإتجاهات

9-2-1-4-**تقنيات الملاحظة**:

إن الملاحظة ستبقى وسيلة مهمة من وسائل تقويم قدرات التلاميذ ومهاراتهم السلوكية الجديدة، وإن العبارات التي يبديها بعض المدرسين مثل مجتهد، مؤدب، متعاون وغيرها كلها في الواقع عبارات تقويمية إجمالية تدل على تقويم المعلم الكلي لقدرات أو صفات التلميذ، ويمكن حصر تقنيات الملاحظة الرئيسية في القوائم وشبكات الملاحظة.

- **القوائم**: هي عبارة عن أدوات شبيهة بالإستمارة والإستبيان ، وتتضمن أسئلة موجهة إلى التلاميذ بكيفية متدرجة للتعرف على مواطن النقص وتصحيح إنجازهم وعملهم

بأنفسهم،ومثال ذلك أن التلاميذ الذين يريدون إنجاز مشروع أو حل مشكل ،فإنهم يجدون في البرنامج قوائم تتبع خطوات ومراحل إنجاز المشروع أو حل المشكل.

- **شبكات الملاحظة**: وهي أدوات تحلل الفعل التعليمي التعلمي مثل سلوكات المدرس أو التفاعل والتواصل بين المدرس والتلاميذ.

وتتضمن شبكات الملاحظة عناصر ومقولات يعتمد عليها الملاحظ للحصول على معلومات أو بيانات عن جانب من جوانب الموضوع قيد الملاحظة.

وتعتبر الملاحظة من الأساليب الهامة التي يجب إستخدامها في الصفوف الإبتدائية الأولى ويتطلب هذا من المعلم الإستمرار في ملاحظة التلاميذ عند قيامهم بالواجبات أو النشاطات وتسجيل تلك الملاحظات ،حيث تساعده هذه الأخيرة في إتخاذ الطرق الفعالة لتدريسه وتمكنه من الأخذ بيد المتعلم الذي يحتاج إلى عناية ، من خلال العمل الفردي مع ذلك التلميذ ، كما تمكنه أيضا من تعميق سلوك معين ،أو ميل ما ، حينما يلاحظه لدى أحد تلاميذه كحب القراءة والرياضيات والفن ... الخ.(زكريا محمد الظاهر وآخرون،2002،ص18)

9-2-2- **المعايير**:

يعتبر المعيار من الشروط الهامة في تصميم وتعيين الإختبار حيث يسمح لنا بفهم معنى الإختبار ومقارنة درجة الفرد بالدرجات المتوقعة، وإن تحديد المعايير التي تمكن من الحكم على قيمة الشيء تختلف بإختلاف طبيعة المادة المراد تقدير قيمتها، وعملية التقويم هي عبارة عن إجراء عملية مقابلة بين نوعين من المعطيات:

- معطيات التي هي عبارة عن مجموعة من المعلومات حول موضوع التقويم.

- معطيات التي لها علاقة بالغايات والآثار المنتظرة من عملية التقويم والتي بواسطتها يتم تحديد المعايير.

9-2-3- **الإجراءات التصحيحية** :

هذه المرحلة تأتي بعد تشخيص مواطن النقص والخلل في عنصر من عناصر النسق.

**ثانيا : التقويم على أساس الكفاءات:**

**1- تقويم الكفاءة:**

تهدف المقاربة بالكفاءات كما ذكرنا سابقا إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي ستسمح له بحل المشاكل اليومية، وللتأكد من مدى تحقيق هذه الأهداف على مستوى المتعلم، على المكون أن يجعل من التقويم أداة قياس وتقدير لمدى تطوير الكفاءات العلمية وعامل تعلم المتعلم ، وذلك حتى يتبين بواسطة التقويم مستوى الكفاءات الضرورية لحل مشكل.

ويعد التقويم في إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات عنصرا من عناصر النسق التربوي لفعل التعليم والتعلم ، وذا بعد بيداغوجي أساسي فيه ، فهو يشكل نشاطا ملازما لسيرورة كل عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها، ومستوياتها ومكوناتها، ويعتبر في ذلك بمثابة جهاز لقياس مستوى نوعية الأداءات الخاصة بكل طرف من أطراف العملية البيداغوجية وتفاعلات عناصرها وأهدافها ونتائجها بقصد التعديل أو التطوير أو التجديد ، لتفعيل حركة النشاط التربوي بصفة أفضل.

وتأسيس المناهج التعليمية على أساس الكفاءات أدى إلى ضرورة إعادة النظر في تدابير وأدوات التقويم القديمة ذلك أن تقويم الكفاءات يختلف عن تقويم المعارف، حيث من الضروري أن تكون ممارسات التقويم متجانسة مع خصوصيات المناهج المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، والتي ترتكز بدورها على التنمية الشاملة للمتعلم ولا تكتفي بإكتساب المعارف فحسب ، بل تعتمد بيداغوجيا إندماجية تكسب المتعلم كفاءات مستدامة يستخدمها في حياته لمواجهة الوضعيات المشكلة.

وهذا المنحى الجديد للبيداغوجيا ، ينبغي أن يتميز بتفاعل قوي بين عملية التعليم وعملية التقويم وذلك لكون هذا الأخير يؤدي وظيفتين أساسيتين :

- المساهمة في تصحيح مسار التعليم والتعلم ( التقويم التكويني).
- المصادقة على كفاءات التلميذ( التقويم التحصيلي).

والتقويم بالكفاءات هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار ، وبتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.

2- **مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات** :

يعتمد تقويم الكفاءات على تقويم كل الموارد المدمجة المكونة للكفاءة من معلومات ومهارات وقدرات والتي تحدد في أشكال أهداف لمستويات مختلفة بعد أن يكون المتعلم قد إكتسبها بعد قطعه لمسار تكويني معين.

وتقويم الكفاءة عملية ليست سهلة بل تتأسس على عملية تخصيص للكفاءات المستهدفة وتحديد معالمها وحدودها بحيث يكون التقويم موضوعيا ودقيقا مجسدا لمستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيها.

ولم يعد التقويم يقتصر على العلامة التي تمنح للتلميذ في نهاية مرحلة من المراحل التعليمية أو على تقدير عام في الكشف المدرسي إنما يتم في شكل نسق متواصل باعتباره عنصر من عناصر الفعل التربوي ذلك لأن الأهداف المنشودة التي تكون على شكل أهداف عامة ومحددة في صورة مهارات أو قدرات أو كفاءات فإنها تصاغ داخل إستراتيجية التعليم والتعلم في شكل نسق تكون فيه عملية التقويم أحد عناصره المنسجمة مع البنية الكلية فيكون بذلك عنصر التقويم مندمجا داخل البنية الكلية لسيرورة التعليم والتعلم غير معزول عنها، فهو بذلك يغلب عليه طابع التكوين.

3- **خصائص التقويم المركز على الكفاءة**:

يتميز التقويم المركز على الكفاءات بجملة من الخصائص التي تهتم في عمومها بتقويم أداء الفرد أو التلميذ عوض إهتمامها بقياس نسبة التحصيل أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية وتتمثل في:

- إن الهدف الأساسي لهذا النوع من التقويم هو قياس قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة تدل على إكتساب الكفاءة.

- إن الشهادات الممنوحة في نهاية مرحلة تعليمية أو في نهاية تكوين أو حتى كشوف التلاميذ يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني.

- يتم تقويم الكفاءة في إطار تنسيقي عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد (كفاءات عرضية ) وبين مختلف المستويات التعليمية بدل التنسيق القائم على الإنتقال من سنة دراسية إلى أخرى أو من مستوى لأخر.

- يتم تقويم التلاميذ في وضعيات مشكلة تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع المعيش.

- يتم تقويم البرامج الدراسية والمهنية في إطار إنسجامه مع المحيط الإجتماعي الواسع بدلا من المحيط المدرسي.

- إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدراسي دون التركيز عليه.(عبد الكريم غريب ،2003،ص ص 217 ،218)[7]، وإذا كان تقويم المعارف يتمحور حول إنجاز المحتوى التعليمي وقياس مدى تخزينها وإسترجاعها فإن تقويم الكفاءات يصب في صلب موضوع الجودة والبحث عن درجة الإتقان والتحكم التي تمكن المتعلم من إنجازها على أرض الواقع بالإعتماد على مؤشرات موضوعية واضحة حول درجة الإتقان لمستوى الإنجاز خلال مقطع من مقاطع التعليم والتكوين حيث تسمى هذه المؤشرات "**مؤشرات الكفاءة**" ومؤشر الكفاءة هو مقياس السلوكات المؤداة من قبل المتعلم تترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو مقدار التغيير في السلوك بعد تعلم ما ، تتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس، ويهدف التقويم هنا إلى تقويم الكفاءة كاملة في نهاية المقطع التعليمي من خلال عناصرها وهذا لا يعني أن المعلومات لا تخضع للتقويم فقط لا تكون معزولة ومجزأة إنما مدمجة ومجسدة.

إن تقويم الكفاءات هو بمثابة تقويم شيء مركب ولهذا يجب الأخذ بعين الإعتبار الأبعاد والمعارف الضرورية كعناصر مكونة لها وكذلك مساعي التحليل والبناء التي يبديها التلميذ ومطالبته بتبرير قراراته وإختياراته وكذلك إظهار العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المدمجة والمكونة.

---

[7] عبد الكريم غريب ، إستراتيجيات الكفاءات وأساليب تقويم جودة تكوينها، في وسيلة حرقاس ، مدى إعداد معلمي السنة أولى إبتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ،2004، ص ص 121،122.

4- **أهداف التقويم المركز على الكفاءات**: تتمثل فيما يلي :

- الإهتمام بنمو الطفل المتكامل ويكون ذلك من خلال تكييف المعارف والطرائق والوسائل والأهداف لطبيعة نموه وخصائصه في كل مرحلة مما يجعل التقويم يهتم بقياس جميع جوانب الشخصية وتشخيص جوانب قوتها والصعوبات التي تواجهها من أجل إتخاذ تدابير التدخل المختلفة.
- يضع الفرد في وضعيات واقعية في مواجهة مشكلات حقيقية تسمح له بتحديد دوره تحديدا دقيقا مما يساعده ويدربه على تحمل المسؤولية.
- الربط بين الكفاءة والقدرة يجعل التلميذ يدرك شيئا فشيئا أنه يملك قدرات وإمكانيات ذاتية تستحق أن يفتخر بها ويثمنها.
- إن التعرف على الإمكانيات والقدرات الذاتية تسمح للمتعلم بتقدير ذاته وتساهم في تكوين صورة إيجابية للذات.
- تغيير مقاييس تثمين الفرد ومكانته بمعرفة ما يمكن القيام به و إنجازه.

والتقويم في حقل المقاربة بالكفاءات كما أشرنا سابقا ينطلق من وضعيات تقويم ، حيث تسمح هذه الأخيرة بالوقوف على مكتسبات المتعلمين بدلالة الكفاءات،حيث أن كفاءة المتعلم تسمح له بتسخير مجموعة معلومة من الموارد من أجل حل إشكالية مطروحة في سياق معلوم.

وعند الإقبال على تقويم منتوج المتعلمين من منطلق المقاربة بالكفاءات يجب مراعاة ما يأتي:

- في البداية ، تحدد الكفاءة بدقة إنطلاقا من الوضعية.
- تبنى وضعية التقويم بشكل ييسر إدماج المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية والقدرات.
- وضعية التقويم تكون جديدة على المتعلم.
- تخضع وضعية التقويم إلى منتوج.
- تخاطب الوضعية كل تلميذ على حدة.
- التلميذ فاعل ومشارك.

- توضع وضعية التقويم في سياق تواصلي وتكون منسجمة مع الكفاءة المستهدفة.
- ضرورة مراعاة مستوى المتعلمين المستهدفين.
- تكون وضعية التقويم ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم.
- الحرص على الوضوح في تقديم وضعية التقويم وذلك من حيث المقروئية ودقة التعليمات.

**5- معايير تقويم الكفاءة:**

كما أشرنا سابقا فإن تقويم الكفاءة يتم أصلا بإقتراح وضعية إندماجية تنتمي إلى مجموع عائلة الوضعيات ، التي تحدد الكفاءة وينظر المعلم أو التلميذ إلى ماتم إنتاجه من خلال قراءات متعددة ووجهات نظر نسميها المعايير.

تمكن المعايير من الإدلاء برأي حول الخاصية المنجزة أو المطبقة ، وتختلف تلك الخصائص بإختلاف ما ننتظره من المنتوج أو العمل المنجز،وتصاغ تلك الخاصية إما بإستعمال إسم تعرف أنه إيجابي أو سلبي (الملاءمة، الإنسجام ،الدقة) أو بإستعمال إسم يضاف إليه نعت يحمل صفة الإيجاب أو السلب (إستعمال جيد ،تأويل صحيح،...)

ويمكن التمييز بين نوعين من المعايير :

- معايير الحد الأدنى : وهي معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة المعنية بالتقويم.
- معايير الإتقان: وهي معايير ليست ضرورية لكنها تشكل قيمة مضافة.

- **التمييز بين المعيار والمؤشر** : المؤشرات هي أجرأة للمعايير، كعلامة مميزة لها يمكن ملاحظتها، يتم اللجوء إليها لتحديد مدى إحترام المعيار في وضعيته العامة ( وصف مفصل للمعايير )، هذا وينبغي مراعاة إستقلالية المؤشرات عن بعضها البعض وإعطاء الأهمية للمؤشرات الأساسية في تقويم الأداء بالنسبة للكفاءة.

**6- أدوات ووسائل قياس الكفاءات:**

**6-1- الإختبارات:**

حيث تبقى الإختبارات أكثر الوسائل إستعمالا في التقويم وذلك نظرا للصعوبة الميدانية في الحد من سيطرتها على بقية الوسائل التقويمية، وتستخدم في تقويم الكفاءات الإختبارات التحصيلية إضافة إلى إختبارات أخرى تمس مختلف الجوانب والعناصر المكونة للكفاءة،وقد

سبق التطرق إلى بعض أنواع هذه الإختبارات، وما يهمنا أكثر هو ما ينبغي مراعاته في بنـــاء إختبار وفق المقاربة بالكفاءات ؟

من أهم ما ينبغي مراعاته في بناء الإختبار بمقاربة الكفاءات نجد العناصر التالية:

- أن تتناول عناصر الإختبار تقويما لإنتاج التلاميذ.
- أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.
- أن يعين فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمانية.
- أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاءة وأولئك الذين لم يتحقـــق فيهم هذا المؤشر.
- أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة.

6-2- **الملاحظة**:

الملاحظة في معناها العام، تقنية منهجية تتيح الحصول على بيانـــات ومعلومـــات عـــن شخص معين أو موضوع، قصد تحديد شروطه أو سيرورته أو دلالته أو بنياته، عـــن طريـــق أدوات أو بكيفية مباشرة، وهي عملية تتطلب الإنتباه والتركيز فيما نريد ملاحظته. (نافـــذة علـــى التربية،2003،ص6)، فهي إذن إجراء عملي منهجي للكشف عن بعض عوامل التعثر لدى التلاميذ عن طريق ملاحظة ما يقومون به من أعمال أو تصرفات.

6-3- **شبكات التقويم**:

تعتبر شبكات التقويم من الأدوات الهامة التي تســـاعد علـــى تقـــويم مختلـــف المعـــارف والمهارات والسلوكات وبالتالي الكفاءات التي يطلب من التلميذ تحقيقها.

6-4- **بطاقات المتابعة المدرسية**:

حيث توضع لكل تلميذ بطاقة تسجل عليها مختلف التطورات الحاصـــلة فـــي مكتســـباته المعرفية والسلوكية( الأدائية) وتمثلاته الوجدانية.

7- **خطة العلاج (الإستدراك )**:

إن المقاربة بالكفاءات لا تعتبر التقويم ذا فعالية إذا لم يكن مشفوعا بتشـــخيص الأخطـــاء وإقتراح العلاج، ويأتي العلاج لسد النقائص والثغرات والضعف الملاحظ خلال عملية التقـــويم

بإعتبار هذه العقبات تحول دون تجانس مستوى القسم مما يصعب المهمة على المعلم خلال سير الحصة التعليمية كما يحول دون رسوب التلاميذ ، وبالتالي فشلهم في الدراسة وتحملهم عبء هذا الفشل، كما يحررهم من بعض العوائق النفسية والإجتماعية التي تقف حجر عثرة خلال عملية تعلمهم العادية، حيث تفسح لهم المجال خلال هذه الحصة لإبراز إمكانياتهم وقدراتهم، ويتطلب تحقيق حصة العلاج شروطا هي:

- ضرورة تصنيف التلاميذ حسب النقائص المسجلة لديهم، وحالات العجز التي إستظهروها والتي تجلت بعد عملية التقويم، وكذا في أثناء وتيرة تعلمهم.
- ينبغي للإستدراك أن يتدخل للعلاج فرديا، من دون أن يمنع ذلك من تجميع التلاميذ في فوج مصغر.

ويقتضي العلاج إعتماد أسلوبين من التدخل:

- **علاج يساير عملية التعلم خلال تناول النشاطات التعليمية**: وذلك في حالة كون النقائص والصعوبات مشتركة بين جل التلاميذ ، وبالتالي لا تشكل عائقا أمام مواصلة سيرورة التعلم.
- **علاج يتطلب حصصا خاصة**: تستهدف بعض التلاميذ الذين أظهروا عجزا كبيرا خلال عملية التعلم، والذي يحول دون مواكبتهم لمستوى القسم كالتغيب، الأمراض... وينبغي أن تحظى هذه الحصص بعناية واهتمام، خاصة وأنها ليست كسائر الحصص التعليمية العادية ولذلك فهي تتطلب:
- تشخيص النقائص وحصر الحواجز .
- وضع خطة للعلاج وتكييفها بما يتناسب مع كل الحالات، مع مراعاة طبيعة التلاميذ المستدركين، والوسائل التعليمية التي تشكل مصدرا لنشاط ودعم المعارف المستهدفة.
- التحضير المحكم وإعداد بطاقة لسير الحصة العلاجية.
- توفير الجو الملائم وإيجاد الحوافز التي تثير إهتمام التلاميذ وتجعلهم يشعرون بأنهم في حاجة لذلك حتى يقبلوا عليها دون تردد.(الوثيقة المرافقة للمناهج ،2003،ص88)

**خلاصة**:

من خلال ماتم عرضه في هذا الفصل نستخلص أن التقويم التربوي أصبح في المنظـــور الجديد جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، وهو الوسيلة الوحيدة التي تحـــدد إلـــى أي مستوى تكون عملية التعلم فعالة.

وعملية التقويم لا تقتصر على التلميذ ، بل تشـــمل أيضـــا الطريقـــة والمـــدرس والإدارة المدرسية وما إلى ذلك من أجهزة تتصل بالعملية التعليمية التعلمية من قريب أو مـــن بعيـــد ، ولهذا فإن عملية التقويم تفحص وتشخص وتزن كل ما يعود على الفعل التربوي من إيجابيـــات وسلبيات.

فالتقويم التربوي يهدف في أبعاده إلى التشخيص والعلاج ووزن القيم التي تحتوي عليهـــا العمليات التربوية المختلفة، وهو لا يقتصر على الإمتحانات الفصلية أو إمتحانات نهاية طور أو مرحلة تعليمية، ولا يعنى بناحية واحدة من نواحي العملية التربوية كالناحيـــة المعرفيـــة التـــي تقيسها الإمتحانات ، وإنما أصبح يركز على أداء المتعلم ، كفاءتـــه ، فهمـــه ،تنظيمـــه لبنيتـــه المعرفية ، وهو ما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعددة من نوع آخر مثـــل : ملاحظـــة أداء المتعلم، نقد مشروعاته ونتاجاته وعروضه وملف أعماله، حتى يتسع نطاق المعلومات التي يتم جمعها عن المتعلم، وتوظيف هذه المعلومات في تقويم أساليب تفكيره ونمط أدائه، وتوثيق تعلمه وتعرف جوانب قوته وضعفه ، أي أن التقويم يصبح تقويما تكوينيا يستخدم كجزء من مساعدة المتعلم على بناء التعلم وتكوينه، وللتعرف أكثر على هذا النوع من التقويم وإيجابياتـــه ســـوف نحاول التعرض إليه بنوع من التفصيل من خلال الفصل الموالي.

**مراجع الفصل الثالث** :


1- إبن منظور (1955): لسان العرب، ج12 ، ط1 ، لبنان.
2- أحمد رضا (1960): معجم متن اللغة، موسوعة تربوية حديثة، المجلد الرابع، دار الحياة، بيروت، لبنان.
3- المنجد في اللغة و الإعلام(1973): المطبعة الكاثوليكية، دار المشرق، ط21، بيروت.
4- سبع محمد أبو لبدة (1985): مبادئ القياس النفسي و التقييم التربـــوي، جمعيـــة عمـــال المطابع التعاونية، ط3 ، عمان.
5- الدمرداش سرحان (1979): المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، د ط ، الكويت.
6- محمد خليفة بركات (1984): مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ، دار القلم ، ط 2 ، الكويت.

7- عبد الحفيظ مقدم وآخرون (1998): قراءات في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي ، ط2 ، باتنة ، الجزائر.
8- عبد المجيد نشواتي (1986) : علم النفس التربوي ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ط3 ، عمان ، الأردن.
9- محمد عزت عبد الموجود (1979): أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، د ط، القاهرة.
10- مجدي عزيز إبراهيم (2004): موسوعة التدريس، دار المسيرة، ج1، الأردن.
11- قاسم علي الصراف (2002): القياس والتقويم في التربية والتعليم ، دار الكتاب الحديث ، د ط ، الكويت.
12- فؤاد أبو حطب وآخرون (1973) : التقويم النفسي ، مكتبة الأنجلومصرية، د ط ، القاهرة.
13- محمد رفعت رمضان وآخرون (1957) : أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي ، ط 3 ، لبنان.
14- صالح عبد العزيز (1963) : التربية وطرق التدريس ، دار المعارف ، ط5 ، مصر.
15- هيثم كامل الزبيدي (2003) :القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .
16- زكريا محمد الظاهر وآخرون (2002) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن.
17- عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون (1996): التقويم التربوي الأسس والتطبيقات ، دار الأمين للطباعة ، ط1 ، مصر.
18- أحمد إسماعيل حجي (2000): إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر .
19- فكري حسين ريان (1990): التدريس أهدافه، أساليبه، أسسه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب، ط 4، القاهرة.
20- مهدي محمود سالم (1998): التربية الميدانية وأساسيات التدريس ، مكتبة العبيكان ، ط2 ، الرياض.
21- مريم العطار(2005) :علم النفس التربوي ، دار النهضة العربية ، د ط ، لبنان.
22- ميلود زيان (1998) :أسس تقنيات التقويم التربوي ، منشورات ثالة ، د ط ، الجزائر.
23- رشيد لبيب وآخرون (1983) : الأسس العامة للتدريس ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، ط 1 ، بيروت، لبنان.
24- أحمد حسين اللقاني (1999): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس، عالم الكتب، ط 2، القاهرة.
25- محمود عبد الحليم منسي ( 1998): التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية،د ط ، مصر.
26- رشيد قربوعة و آخرون ( 1999): التقويم التربوي، مديرية التكوين، المعهد التكنولوجي للتربية مريم بوعتورة، قسنطينة.
27- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، نافذة على التربية، العدد 57، نوفمبر 2003.

28- إبراهيم حريزي(1993): تقويم أهداف أسئلة الإمتحانات لنيل شهادة التعليم الأساسي الجزائري في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير في علوم التربية ،جامعة الجزائر.

29- Dominicé.P (1979) : la formation enjeu de l'évaluation, Berne, Francfort.

30- Ait.Boudaoud.L (1999) : L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie), Casbah édition, Alger.

31- de Landsheere.G (1979) : Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, presses universitaires de France, 1ére édition, Nathan, Paris.

32- Dictionnaire encyclopédique de l'education et de la formation, 2éme édition, Nathan, Paris, 2000.

33- AZZOUZ. L (2000) : Essai D'évaluation des compétences des élèves en mathématique au sortir de la 6éme année Fondamentale, Thèse pour l'obtention de doctorat d'état en science de l'éducation,université de Constantine.

## الفصل الرابع: التقويم التكويني.

**تمهيد**

**1- مفهوم التقويم التكويني.**

**2- أغراض التقويم التكويني.**

**3- فوائد التقويم التكويني.**

4- **التقويم التكويني والتغذية الراجعة.**

5- **وحدة التعلم في التقويم التكويني.**

6- **أنماط التقويم التكويني.**

7- **أدوات التقويم التكويني.**

8- **التقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفاءات.**

**خلاصة**

## التقويم التكويني

**تمهيد:**

إن من أبرز التوجهات التربوية الحالية في عمليات التعليم والتعلم إعتبار جميع المتعلمين قادرين على التعلم المدرسي إذا توافرت لهم قبل التعلم وأثناءه العناية الكافية، وفي مقدمتها تحوير المتغيرات والعوامل القابلة للتعديل وتوجيهها لصالح المتعلمين ، كي تأخذ بيد المتعلم البطيء في إنجازه، وتثري حصيلة المتعلم المتقدم.

وهذا التوجه يستلزم معاملة المتعلم معاملة تكوينية، ويستوجب مساعدته على حسن التعلم من بداية الطريق حتى بلوغ التمكن والإتقان والتفوق،ومما يعين عمليا على تحقيق ذلك متابعة المتعلمين بإستخدام الآليات المناسبة التي تضمن توفير التغذية الراجعة من أجل تبصير المتعلم بما تعلمه جيدا وبما لايزال في حاجة إلى تعلمه، مع تحديد الإجراءات التربوية التصحيحية المناسبة لمساعدته على تقويم مسيرة تعلمه.

ومن هذه الآليات آلية التقويم التكويني الذي يعد مكونا هاما من مكونات عملية التعليم والتعلم، فهو يواكب جميع مراحلها ويمس كل مركباتها ، ويمثل أحد المداخل الحديثة لتطوير التعليم، حيث أنه إذا كان للتقويم أن يلعب دورا في تحسين عملية التعليم والتعلم فإنه يجب أن يحدث أثناء العملية التدريسية لا بعدها، أي عندما لايزال التعلم والتعليم قابلين للتعديل والتغيير والتطوير نحو الأفضل.

وإذا كان الهدف الأساسي من التقويم القبلي هو بالدرجة الأولى تحديد مستوى المتعلم تمهيدا للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات أو تحديد ما إذا كان من الممكن قبول المتعلم في نوع معين من الدراسات ، أو معرفة مدى إكتساب التلاميذ لخبرات ومعلومات تمكن المعلم من البناء عليها وتكييف أنشطة التدريس ، بحيث تأخذ في الإعتبار مدى إستعداد كل متعلم للدراسة سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية ، فإن التقويم التكويني يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية ، بل والمسار الدراسي بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم وتقويم البناء والتكوين للتلميذ.

**1- مفهوم التقويم التكويني:**

استخدم مصطلح "تقويم تكويني" لأول مرة من طرف سكريفن (1967) Scriven في مقال حول تقويم الوسائل التعليمية (مناهج ، كتب ،طرائق...) وذلك في مجال تطوير المناهج ، بعد ذلك، في أعمال بلوم وآخرون (1971) حول تقويم تعلم التلميذ ، استخدم مصطلح التقويم التكويني في تحسين عملية التعليم والتعلم.

وحسب هذا التصور يصبح التقويم التكويني عنصرا أساسيا في تحقيق إستراتيجية بيداغوجية التحكم أو أي مقاربة أخرى لتفريد التعليم.( Allal. L, 1999, p47)

وحسب ما أوردته نادية بعيبع (1996،ص ص43،44) فإن بلوم Bloom. B.S يعرف التقويم التكويني بأنه : " التقويم المنظم الذي يتم خلال مسار عملية التدريس والتعلم."

ويحدد بلوم وظيفة التقويم التكويني " بأنه يقيس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ، ويقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن مدى تطورهم أو ضعفهم ، ويحدد بسرعة تعليمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب ."

ويرى Barlow في نفس هذا الصدد أن " هذا التقويم يقيس مستوى التلميذ والصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليمي معين ، فهو إجراء عملي يمكن كلا من المدرس والتلميذ من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل." (محمد شارف سرير، 1995، ص99)

كما يعرفه قرين (1975),J.A. Green بأنه :" التقويم الذي يستخدم دوريا وبإنتظام."

ويعرفه أيضا جيري(1981) Jerry. B بأنه :" مدخل جديد لتقديم الإختبار من حيث التكامل بين عمليتي التعليم والتقويم وأنه ليس إختبارا يقدم في نهاية وحدة التعلم فحسب بل إنه جزء مكمل للعملية التعليمية."

أما حسين منسي (2000،ص95) فيعرف التقويم التكويني بأنه: " مجموعة من البيانات أو المعلومات والأحكام التي تساعد في مراجعة البرامج والخطط التعليمية وتطويرها ، ويهدف هذا التقويم إلى إيجاد الأساس الذي يتم بموجبه التقويم لنتائج العملية التدريسية، وذلك بإستعمال أدوات وإجراءات التقويم في فترات زمنية متتابعة خلال الفصل أو العام الدراسي ، لوحدة دراسية أو أكثر وتعد هذه العملية التعليمية ناقصة وغير مناسبة لتعلم الطلاب ، وعن طريق هذا التقويم يتكون لدى المعلمين ما يسمى بالتغذية الراجعة، لمعرفة فعالية طرق التدريس التي إستعملوها وللطلاب أيضا لمعرفة الإستفادة من المعلومات التي حصلوا عليها أثناء التدريس."

بينما يعرفه قاسم على الصراف (2002،ص19) بأنه:" التقويم الذي يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر ، يهدف إلى إعطاء المعلم والمتعلم تغذية راجعة عن مدى تقدم المتعلم، في وقت مبكر بحيث يمكن علاج أية مشكلة قبل إستفحالها ، ويستخدم هذا النوع من التقويم لمعرفة مدى إتقان الطلاب لما درسوه ، وبالتالي إعادة تدريس ما لم يتم إتقانه من قبل المتعلمين.

ويعرفه أحمد حسين اللقاني(1999،ص102) أنه :" ذلك التقويم الذي يتم مواكبا لعملية التدريس ومستمرا بإستمرارها والهدف منه تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة بناء على ما يتم إكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى التلاميذ ، ويتم تجميع نتائج التقويم في مختلف المراحل ، إضافة إلى ما يتم في نهاية العمل ، من أجل تحديد المستوى النهائي."

من خلال إستعراضنا لمجمل تعاريف التقويم التكويني نلاحظ أنها تشترك جميعها في أن :

- التقويم التكويني يواكب جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية.
- يوفر تغذية راجعة.
- يهدف إلى التصحيح المستمر لمسار التعلم والتعديل الدائم له.

وعليه يمكن تعريف التقويم التكويني بأنه:" عملية منظمة تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم، ومعرفة مدى تقدم التلميذ."

**2- أغراض التقويم التكويني:**

يمكن تلخيص أغراض التقويم التكويني حسب ما يذكره فؤاد أبو حطب (1980،ص 556) فيما يلي:

2-1- تقديم المعونة للمتعلم في تعلمه للمادة الدراسية وإحراز الأهداف التعليمية لكل وحدة من وحدات التعلم، وبهذا يتحقق التعلم للإتقان ، وخاصة إذا كان التعلم على درجة ملائمة للتفريد.

ومن الخطوات التي تقودنا إلى هذا التفريد التقويم التكويني إذا صحبه تنوع في المواد وفي أساليب التدريس ، بحيث تتيح للمتعلم فرصة تعويض نقائصه في تعلم وحدة معينة.

2-2- التقويم التكويني يلعب دورا هاما في تحسين عملية التعلم، وخاصة أنه يحلل المتوالية التعليمية الكلية إلى وحدات أصغر يتم تعلمها بالمعدل المناسب لكل تلميذ، يقوم للتأكد من الإتقان.

2-3- تفيد نتائج التقويم التكويني في أنها تقوم بدور المكافأة أو التعزيز على إحراز التعلم للإتقان أو إقترابه منه وخاصة أن هذا التعزيز الموجب يقدم للمتعلم على وحدات صغيرة نسبيا من التعلم.

2-4- يقوم التقويم التكويني بدور التغذية الراجعة التي تخبر المتعلم بما تعلمه، وبما لا يزال في حاجة إلى تعلمه.

2-5- وصف الطرق العلاجية البديلة في ضوء تشخيص مواضع الصعوبة في التعلم وأسبابها، ويتوقف إختيار هذه الطرق على الفروق الفردية.

2-6- يفيد التقويم التكويني المعلم كمصدر للتغذية الراجعة إليه هو وليس إلى المتعلم فحسب، وكوسيلة للتحكم في جودة التعلم وفي أغراض التنبؤ بنتائج التقويم التجميعي (النهائي)، وفي تهيئة الفرصة للمعلم أن يحقق إحدى خصائص التقويم الهامة وهي الإستمرار.

3- **فوائد التقويم التكويني**:

حيث يمكن توضيح أهم فوائد تطبيق التقويم التكويني بالنسبة للمتعلم والمدرس على النحو التالي:

3-1- **بالنسبة للمعلم**:

- يمكنه من تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ خلال درس معين.
- يمكنه من معرفة درجة صعوبة المحتوى المعرفي وبلوغ الأهداف المتوخاة.
- يمكنه من معرفة مدى فعالية الطرق والوسائل المستعملة في التدريب ويحثه على تحسين مسار تعليمه.

- يمكنه من إصلاح وتصحيح الثغرات وإستدراك نقاط الضعف.

**2-3 – بالنسبة للمتعلم:**

- يبين نوع الصعوبات التي تعترضه خلال درس أو مجوعة دروس ومدى تحكمه فيها.
- يربطه بأهداف الدرس.
- يتيح للتلميذ معرفة درجة تحكمه في المعارف والمهارات والمواقف.
- تمكين التلميذ من القيام بتقويم ذاتي لمكتسباته وتصحيح مساره.
- يساعد التلميذ على التعلم الذاتي.
- يثري لديه الدافعية نحو التعلم.
- يشجعه على تنمية العادات الدراسية الجيدة.
- يقدم له التغذية الراجعة.

**4- التقويم التكويني والتغذية الراجعة:**

تعتبر التغذية الراجعة أهم ثمار عمليات التقويم خصوصا التقـــويم التكـــويني و" التغذيـــة المرتدة في التعلم تشير إلى معرفة النتائج التي تقدم بعد إعطاء الإستجابات بحيث يمكن إستخدام المعلومات في الضبط والتحكم في الإستجابات القادمة." (نادية بعيبع ،1996، ص 46)

وتلعب التغذية الراجعة دورا هاما في عملية التقويم التكويني بالنسبة لكـــل مـــن المعلـــم والمتعلم، ذلك أنه بعد إجراء إختبار التقويم التكويني، يقوم المعلم بتحليل إجابات المتعلمين على هذه المفردات ، وتقام هذه العملية عقب أداء الإمتحان مباشرة، وفحص أوراق إجابة التلاميـــذ وحساب عدد الإجابات الصحيحة و غير الصحيحة، ونتيجة تحليل مفردات الإختبار يمكـــن أن تستخدم في تحديد المصطلحات والحقائق والمبادئ التي وجد فيها المتعلم صعوبة في تعلمهـــا، وإذا أجاب معظم التلاميذ إجابة خاطئة على مفردات معينة فإن هذه المفردات تمثل العناصـــر التي لم يتمكن منها المتعلمون أو لم يصلوا فيها إلى مستوى الإتقان في وحدة التعلم.

وعلى ذلك فإن هذه المفردات يجب أن تراجع في حصة أخرى مع وجود طرق مختلفـــة لإعادة شرحها ، وتدل أيضا نتائج تحليل مفردات الإختبار على ما إذا كانت هذه الصعوبات في

مادة التعليم نفسها ، أو في طرق التعلم، وفي كلتا الحالتين يمكن للمـــدرس أن يعـــدل طريقـــة تدريسه أو يقترح تعديل محتوى مادة التعلم.

وبالنسبة للمتعلم، فإن معرفة نتائج الإختبار مع توضيح المفردات التي أخطأ في الإجابـــة عنها وإعادة شرحها له تجعله يعدل من سلوك تعلمه في ضوء نتائج الإختبارات التكوينية.

وتشير المصادر العلمية إلى أن الدور الذي تلعبه التغذية الراجعة في التعليم ينطلـــق مـــن مبادئ النظريات الإرتباطية والسلوكية التي تؤكد على حقيقة أن الفرد يقوم بتغيير سلوكه عندما يعرف نتائج سلوكه السابق ، كما تؤكد تلك النظريات على الدور التعزيزي للتغذية الراجعـــة، وأنها تعمل على إستثارة دافعية المتعلم ، وتوجيه طاقاته نحو التعلم ، كما أنها تسهم في تثبيـــت المعلومات وترسيخها وبالتالي تساعد على رفع مستوى الأداء في المهمات التعليمية اللاحقـــة، وهنا يؤكد المربون المهتمون بالتقويم على أهمية التغذية الراجعة المتمثلة في إعلام المتعلمـــين بالنتائج التي يحققونها في كل تقويم يقوم به المدرس من خلال الإختبارات التكوينية أو الواجبات التي يتم تكليفهم بعملها داخل المدرسة وخارجها ، سواء كانت هذه النتائج صحيحة أو خاطئة ، إيجابية أم سلبية.

إن التغذية الراجعة تتيح الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح أو المشكلة المطلوب منه معالجتها صحيحا أم خاطئا ، وعلى المعلم بعد ذلك أن يبين للمتعلم إلـــى أي حد كان جوابه صحيحا أو خاطئا ولماذا كان كذلك وأن يعلمه أيا من الأهداف التي نجح في تعلمها وأيا منها مازال يتعثر في تعلمها، ثم أين كان موقعه من تحقيق الهدف الكلـــي النهـــائي المرغوب فيه.

وإن إستبدال ما هو معروف عند البعض ومعمول به " معرفة التلميذ للنتـــائج" بالتغذيـــة الراجعة له ما يبرره ، نظرا لكون معرفة النتائج لا تعني بالضرورة إستفادة المتعلم منها فـــي تعديل سلوكه وتوجيهه الوجهة الصحيحة ، لذا فإن مفهوم التغذية الراجعة يعد أكثر شمولا،حيث أنه يعني بالإضافة إلى معرفة النتائج أمورا أساسية أخرى أهمها إستخدام هـــذه المعرفـــة فـــي إجراء التحسينات المطلوبة، وعموما يمكن تلخيص أهمية إستخدام التغذية الراجعة في عمليـــة التعلم في النقاط التالية:

- تعمل التغذية الراجعة على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، مما يقلل القلق والتوتر اللذين قد يعتريان المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه.

- تشجع المتعلم على الإستمرار في عملية التعلم، وبخاصة عندما يعرف أن إجابته عن السؤال كانت صحيحة.

- إن معرفة المتعلم بأن إجابته كانت خاطئة، ومعرفة مكمن الخطأ يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة كان هو المسؤول عنه ، ومن ثم عليه مضاعفة جهده.(إسماعيل إلمان،2004،ص10)

**5- وحدة التعلم في التقويم التكويني:**

يذكر بلوم Bloom.B.S,(1971) حسب ما أوردته نادية بعيبع (1996،ص47) أن الأساس في إستخدام التقويم التكويني هو إختيار وحدة التعلم ، وبالطبع فإنه يوجد في كل مقرر وفي كل برنامج تربوي أجزاء لها وجود مستقل بحيث يمكن إعتبارها لأغراض التحليل ذات إنفصال نسبي عن غيرها من الأجزاء ، هذا مع الوعي بالإرتباط بين هذه الأجزاء بعضها البعض ، ويضيف محمد أرزقي بركان (1998،ص181) أن مفهوم الوحدة التعليمية لا يمكن أن يحصر بمدة ولا بمضمون ، بل إن الوحدة التعليمية في نظره هي كل نشاط تربوي يرمي إلى هدف واضح لدى المعلم ، فالوحدة التعليمية إذن يمكن أن تكون حصة أو مجموعة من الحصص والنشاطات المنظمة بغية تحقيق هدف تربوي معروف ، إلا أنه في كثير من الأغراض العلمية في مجال التعليم والتعلم تعتبر الوحدة أكبر من درس واحد ، وأنه من الأفضل أن تحدد الوحدات التكوينية بما يمكن أن تنقسم إليه المادة الدراسية إنقساما طبيعيا كما جاءت في الكتب المدرسية أو بالمحتوى الذي يؤلف كلا له معنى.

**6- أنماط التقويم التكويني:**

يوجد للتقويم التكويني أربعة أنماط هي:

6-1- **التقويم التكويني القبلي:** هو إجراء تربوي يستعمل لمعرفة مستوى التلاميذ وطبيعة المكتسبات السابقة من أجل إكتشاف المواضيع الواجب تخطيطها للإستفادة منها.

6-2- **التقويم التكويني التفاعلي**: هو إجراء تربوي يتم إنجازه خلال الحصة (التعلم)، إنه عملية مستمرة غرضه التصحيح والمعالجة لنقاط الضعف والصعوبات لدى بعض التلاميذ.

6-3- **التقويم التكويني الرجعي**: هو إجراء تربوي، يتم إنجازه بعد عدة أعمال من أجل مراجعة ومعاينة التلاميذ الذين يعانون التأخر أو بعض الصعوبات وذلك بشكل سريع.

6-4- **التقويم التكويني المنتظم**: هوعملية تربوية تجرى مباشرة بعد تعلم ما بغرض تدعيم أكثر للمكتسبات الجزئية وتوضيح النقاط غير المتحكم فيها من الدرس.

7- **أدوات التقويم التكويني**:

إن وظيفة التقويم التكويني تتطلب أسئلة في شكل تمارين قصيرة وأنشطة محدودة، من أهم مواصفاتها أنها ملائمة للأهداف الإجرائية المحددة من خلال مقاطع الدرس الواحد ، سريعة تنجز في لحظات قصيرة ومرحلية تؤكد مدى الإستيعاب والتحكم في المعارف، كما أنها مميزة للفروق الفردية بين التلاميذ ومميزة للفوارق في الصعوبات الناجمة عن الفعل التعليمي.

وتعتبر الكواشف الملائمة في التقويم التكويني هي :

- أسئلة من نوع الإختيار المتعدد، حيث يختار فيها التلميذ الجواب الصحيح.
- كتابة تقارير وصفية وتحليلية لتجارب معينة.
- أجوبة في شكل ثنائية الجواب – الصواب والخطأ.
- جداول أو رسومات بيانية تكتب عليها المعطيات المطلوبة.

ومن أدوات التقويم التكويني أيضا التمارين الصفية والوظائف البيتية، وقوائم التقدير والملاحظة اليومية لتقدم التلاميذ.

**تصميم الإختبارات التكوينية**:

حسب سبع محمد أبو لبدة (1985،ص125) فإن المعلم عندما يدرس فصلا أو وحدة دراسية يحاول أن يحول أهدافها إلى نواتج للتعلم لدى التلاميذ ، فإذا نجح كليا في مهمته فإن الأهداف

جميعها تصبح نواتج للتعلم ، أما إذا نجح جزئيا في مهمته فإن نواتج التعلم هي بعض الأهداف لا كلها ، وهي الأهداف المحققة فقط.

ولتصميم إختبار تكويني يأخذ المعلم أهداف تدريس الوحدة ويسميها محكات ، ويجعلها محورأوموضوع أسئلة الإختبارات ، ثم يصمم جدول مواصفات بحيث تكون الأهداف عناوين الأعمدة وتكون المادة أوالمحتوى عناوين الأسطر ، ثم يضع في كل خلية من خلايا الجدول عدد الأسئلة الخاصة بذلك الهدف والتي تستعمل محتوى معينا.

ولما كانت الإختبارات التكوينية إختبارات محكية المرجع ، فإننا نحاول أن نقيس بواسطتها ما يستطيع الفرد أن يفعله بالنسبة لمستوى معين ، ولا نقارن أداءه بأداء الآخرين ، وبعبارة أخرى نحاول أن نتعرف عن طريق الإختبار التكويني على ما تعلمه الفرد من محتوى معين ، وعلى ما لم يتعلمه وذلك للقيام بالتعليم العلاجي ، بحيث يعيد التلميذ تعلم ما فشل في تعلمه كي يصل إلى المستوى المطلوب .

**8- التقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفاءات:**

تشير تاجليونت كريستين (TAGLIANTE. C, 1991, P11) إلى أن :"لا يوجد معنى لعملية التقويم بدون أهداف التعلم المقصودة، وبالمقابل لا وجود للهدف إن لم يدمج في وصفه طريقة تقويمه "[8] ،بمعنى أن التقويم لا يمكنه أن يتم بصورة علمية إن لم تحدد له مسبقا أهداف تربوية يسعى المعلم إلى تحقيقها على مستوى المتعلم، ولا يمكن للهدف التربوي بدوره أن يتحقق إن لم تكن هناك طريقة تساعد في تقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية، مما يؤكد على أن التقويم عملية تكوينية مشتركة تخص كل من المعلم والمتعلم في نفس الوقت.

ولما كان السلوك القابل للملاحظة والقياس (الهدف الإجرائي في بيداغوجيا الأهداف) يمثل الجزء الظاهري للكفاءة ونتاج التعلم، نجد القراءات البيداغوجية المختلفة في مجال التقويم تؤكد على أن عملية تقويم الأهداف الإجرائية التي تصف السلوك المنتظر من المتعلم القيام به ليست غاية في حد ذاتها، وإنما الأهم يكمن في نتائج التعلم وذلك لأن هذه النتائج ستساعد كل

---

[8]TAGLIANTE.C, L'évaluation; CLE international, 1991.in
فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال، التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءة، التبيين ، ع25، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، 2006 ،ص 29.

من المعلم والمتعلم على التحكم في دوره أي من خلال التقويم التكويني، يقوم المعلم بتشـــخيص نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بعمليتي تعليمه وتعلم المتعلم، مما يسمح لهذا الأخير بإدراك مستواه المعرفي وطبيعة المجهودات التي سيبدلها ليصل إلى مستوى الكفاءة.

بهذا يصبح التقويم التكويني أداة بناء التعلم وجزءا لا يتجزأ مـــن العمليـــة التعليميـــة-التعلمية التي تستلزم تقويما بيداغوجيا يرتكز على:

- تحديد الأهداف التربوية (عامة، خاصة وإجرائية) والنتائج المنتظر تعلمها.
- المساعي التعليمية والمقصود هنا " المقاربة بالكفاءات" مع تحديد الكفاءة المقصودة.
- التفكير في سيرورة التعلم الملائمة للمتعلم.
- تحليل نتائج التعلم لإستخلاص نقاط الضعف والقوة لدى المتعلم والعمـــل علـــى توجيهـــه بملاحظات واقعية وموضوعية.

ولما كانت "بيداغوجيا الكفاءات" تتطلب من المكون التحكم في مراحـــل التقـــويم التكـــويني سنتطرق في ما يلي إلى هذه الأخيرة.

8-1- **مراحل التقويم التكويني**:

تبين القراءات أن التقويم التكويني الذي تتطلبه "بيداغوجيا الكفاءات" يختلف كل الإخـــتلاف عن التقويم التحصيلي، وذلك من حيث الغاية وزمن التطبيق لكل منهما فيما يخص مراحل التعلم وليس من حيث الطريقة ،لهذا نجد المختصون في التقويم يتفقون على أن التقويم التكويني يـــتم في ثلاثة مراحل مستمرة ومتكررة، ونظرا لأهميتها نلخصها في ما يلي:

8-1-1- **المرحلة التنبوئية** (étape prédictive):

يتم في هذه المرحلة تحديد مستوى الكفاءات التي يمكن للمتعلم أن يكتسبها، ذلك حســـب الأهداف التربوية المراد تحقيقها، مما يتطلب من المعلم الإعلان عن الموقف حتى يكون المتعلم على علم بما يجب تعلمه أو النشاط الذي يقوم به، فهذه المرحلة إذا تســـمح للمـــتعلم بـــإدراك المعرفة العلمية المراد تعلمها، أما فيما يخص المعلم فتسمح له هذه المرحلة بإدراك الإمكانـــات التشخيصية (outils diagnostiques )، أي تلك التي تسمح بتشخيص مستوى الكفاءات المكونـــة

لشخصية المتعلم: المعرفية والنفس حركية والوجدانية، حيث يساعده ذلك على الكشف عن الإستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية، وكذا تنظيم مادة التعليم.

8-1-2- **المرحلة التشخيصية** (étape diagnostique):

تجرى العملية التشخيصية طيلة الفترة التعليمية من البداية إلى النهاية ويكتشف المعلم من خلالها مستوى كفاءات المتعلم الخاصة بالمجالات الثلاثة: المعرفية والنفس- حركية والوجدانية، مما يساعده على إختيار وسائل التقويم وضبط عملية التعليم،حيث يتم ذلك بالرجوع إلى الوراء والتفكير في التخطيط الملائم للموقف.

أما بالنسبة للمتعلم، تسمح له هذه المرحلة بإدراك النقائص والصعوبات الخاصة بتعلمه، مما يجعل المرحلة التشخيصية عملة ذات وجهين تخص في نفس الوقت المعلم والمتعلم. وعلى هذا الأساس، نجد تاجليونت (C .TAGLIANTE, 1991, P16) تشير إلى أن " هذا الزوج من المفعول الرجعي (double rétroaction) ينتسب إلى جوهر التقويم التكويني " وذلك لكونه يساعد المتعلم على التعلم ويساعد المعلم في تحسين طرائقه البيداغوجية.

8-1-3- **مرحلة الجرد** (inventaire étape):

تتم عملية الجرد في نهاية الفترة التعليمية القصيرة المدى (الدرس، الموضوع ) يقوم فيها المعلم بإحصاء الكفاءات المعرفية (المعلومات ) والكفاءات – الفعلية والوجدانية التي إكتسبها المتعلم، حيث تساعد نتائج الجرد كلا من المعلم والمتعلم على إدراك مستوى الكفاءات ومستوى صياغة المفاهيم الجديدة وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية التي حددت في المرحلة التنبئية.( فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال،2006،ص31)

8-2- **خصائص التقويم التكويني**:

تسعى التعليمية التي تتمحور حول سيرورة التعليم والتعلم ( processus apprentissage /enseignement ) في نفس الوقت إلى تحقيق الأهداف التربوية من خلال عملية تعليم المتعلم "كيف يتعلم " لتعديل مفاهيمه العلمية التي من شأنها أن تساعده على حل المشاكل ذات الطبيعة العلمية، ومما لاشك فيه أن تعديل المفاهيم العلمية يتم بإدماج المعلومات الجديدة إلى المفاهيم السابقة لبناء المفاهيم الجديدة.

ويتفق جل المختصون في مجال التقويم على أن التقويم بصفة عامة يستعمل لغرض تعديل وضعية أو وتيرة التدرج من أجل إدخال التحسين أو التصحيح المناسب عند الحاجة ، وذلك بغرض تكوين المتعلم في مختلف مجالات التعلم، لهذا نجد التقويم التكويني الناجح الذي تتطلبه بيداغوجيا الكفاءات يستلزم شروطا مقننة تساعد كل من المعلم والمتعلم في ضبط عملهما التربوي.

أما فيما يخص الشروط التي تميز خصائص التقويم التكويني فهي كالتالي:

8-2-1 **التقويم التكويني عملية شاملة**:

بمعنى أن يكون التقويم شاملا لجميع الأهداف التربوية تلك الخاصة بالمعرفة (savoir) والمعرفة- الفعلية (savoir -faire) والمعرفة الوجدانية (savoir-etre) والمتعلقة بالأهداف المعرفية والنفس- حركية والوجدانية.

وللتوضيح نذكر على سبيل المثال: حتى تحقق مادة العلوم الطبيعية أهدافها التربوية، يجب على المعلم تحديد أهداف مفاهيمية (مفاهيم علمية ) وأهداف تقنية (الإستدلال العلمي والتحكم في المعرفة والتحكم في التقنيات والإتصال / التبليغ ) وعلى المتعلم القيام بالأداء حتى يبرهن على تحقيق الأهداف.

8-2-2- **يبنى التقويم التكويني على معايير**:

بمعنى أن تحدد المعايير التي تقيس مدى تحقيق الأهداف التربوية على مستوى المتعلم،و تبين مستوى إكتساب الكفاءات والتحكم فيها، وبناءا عليها يمكن للمعلم أن يصدر الحكم بالفشل أو النجاح، لذا سميت معايير التقويم بمعايير النجاح ( critère d'évaluation /critère de réussite).

8-2-3- **التقويم التكويني عملية مستمرة**:

بمعنى أن يكون التقويم مستمرا ومتكررا طوال الفترة التعليمية/ التعلمية، وذلك حتى يصبح بمثابة مصدر التدعيم المعرفي الذي من شأنه أن يثير رغبة التعلم لدى المتعلم عن طريق التعديل والتصحيح. وليس المقصود هنا رتبة المتعلم حسب نتائج الإختبارأو الإمتحان، وإنما الأهم هو أن يقوم المتعلم بإختبار أدائه من خلال سيرورة إكتساب المعلومات، لهذا يجب على

المتعلم أن يكون على علم بمعايير النجاح التي حددها المعلم حتى يعمل على تحقيقها أو تجاوزها.

8-2-4- **التقويم التكويـــــني تقويـــــم تحليلـــي** (évaluation analytique):

بمعنى أن التقويم التكويني يعتمد عملية تحليل نتاج نشاط المتعلم سواء كان كتابي أو شفوي أو حركي، وذلك لأن النشاطات التي يقوم بها المتعلم لا تمثل إلا الجزء الظاهري للكفاءة، أما فيما يخص مصدرها فيمثله الجزء الباطني الذي لا يمكن ملاحظته، ولكن يمكن التعبير عنه عن طريق الأداء.

فتحليل هذه النشاطات حسب أسس علمية، يسمح لنا بإدراك مؤشرات النجاح أو الفشل من جهة ، ومن جهة أخرى يسمح لنا بالإطلاع على مستوى كفاءات المتعلم المتعلقة بالمعرفة والمعرفة الفعلية والوجدانية.

وبناءا على ما سبق يمكننا القول أن التقويم التكويني عبارة عن عملية مستمرة تتم في ثلاثة مراحل ، يسعى فيها كل من المعلم و المتعلم إلى التحقق من مستوى الكفاءات المراد إكتسابها و تقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بمادة التعليم والتعلم، حيث يجرى ذلك بإستخدام مقاربات بيداغوجية تتمحور حول القدرات المراد تنميتها و الكفاءات المراد إكتسابها إنطلاقا من أهداف إجرائية تحدد نشاط التعلم ومعايير نجاح تمثل أداة قياس لمدى نجاح الأداء ومؤشر تعلم المتعلم.

ويمكن الكشف عن ذلك، من خلال تحليل نتائج التعلم المحصل عليها والمعبرة عن النجاح أو الفشل والغرض من هذه العملية هو توجيه المتعلم وتطوير مناهج التعليم ووسائله التعليمية.

8-3- **التقويم التكويني والتقويم التحصيلي**:

بينت القراءات السابقة أن التقويم التكويني يختلف عن التقويم التحصيلي من حيث الغاية و الوظيفة البيداغوجية لكنهما لا يختلفان من حيث الطريقة أي كلاهمـــا يســـتعمل نفـــس أدوات التقويم،ألا وهي الأسئلة التي تتضمن في معظم الأحيان صياغة الموضوع المـــراد معالجتـــه والتعليمة أو القاعدة التي يجب إتباعها قصد حل مشكل السؤال، وذلك حســـــــب المعاييـــــر المكتسبـــــــــة.

وعليه، إذا كان للتقويم التكويني دورا مهما في عملية التعلم الذاتي للمتعلم، نجد أن التقويم التحصيلي يسمح بجرد مكتسبات المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في نهاية الفترة التعليمة سواء كانت هذه طويلة، متوسطة أو قصيرة المدى، ويشارك أيضا التقويم التحصيلي في تقويم تطبيقات بيداغوجية تخص نشاط المعلم.

ولما كانت قدرة التمييز بين التقويم التكويني والتقويم التحصيلي فيما يخص بيداغوجيا الكفاءات تلعب دورا مهما في تدليل الصعاب بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم فيما يخص العملية التعليمية التعلمية، سنقدم فيما يلي جدول مقارنة بين التقويم التحصيلي والتقويم التكويني.

| | **التقويم التكويني** | **التقويم التحصيلي** |
|---|---|---|
| الغاية | تعديل المفاهيم العلمية، تصليح إعوجاج السلوك وإدماج المعرفة الجديدة | التأكد من مستوى المعرفة في المجالات الثلاثة، التحقق من مستوى الكفاءات و معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية |
| الغرض | - إدراك مشاكل التعليم /التعلم<br>- إدراك المتعلم نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلمه،الوصول إلى التعلم والتقويم الذاتي<br>- إدراك المعلم النقائص والهفوات التي تخص البيداغوجيا المتبعة في التعليم | -جرد المكتسبات العلمية(المعرفية)<br>-جرد مستوى كفاءات المتعلم أو مجموعة من المتعلمين.<br>- جرد نقائص تطبيقات بيداغوجية تخص نشاط المعلم |
| القرار الموجب إتخاذه | تكيف نشاطات التعليم والتعلم حسب نتائج التقويم ويكون القرار إما:<br>-ضبط مباشر وفعال<br>-ضبط مؤجل<br>-مفعول رجعي (تغذية رجعية) | - إعطاء درجات في حالة الإختبار قصد الترتيب حسب قيمةالكفاءات المكتسبة داخل المجموعة<br>- إثباتا خطي بشهادة رسمية لمستوى الكفاءات والمهارات التي وصل لها المتعلم في الإمتحان |

| | | |
|---|---|---|
| زمن الإدماج في العملية التعليمية | في كل مراحل الفترة التعليمة من البداية إلى النهاية | في نهاية الفترة التعليمية: الدرس، الثلاثي، السداسي أو نهاية السنة |
| الأهداف المراد تقويمها | الأهداف الخاصة بشخصية المتعلم: معرفية، نفس حركية ووجدانية حسب أهمية الموضوع، أي معرفة مفاهيمية، معرفة فعلية ومعرفة وجدانية | الأهداف الواردة في المناهج التعليمية، أهداف الدرس، أهداف الموضوع، نموذج تمثيلي، فترة تعليمية... |
| الخصائص | - يشمل كل الأهداف<br>- يكون مستمر ومتكرر<br>- يبنى على معايير النجاح<br>- يتم بتحليل نشاط أو نتاج المتعلم<br>- يقيس مستوى الكفاءات | - يشمل جزء أو مجموعة من الأهداف<br>- يتم بتقدير المعرفة العلمية كميا / كيفيا<br>- يتحقق من مدى تحقيق جزء من الأهداف التربوية<br>- متكرر وغير مستمر |
| مظهر التعلم المراد تقويمه | نتائج التعلم المستمر: الأداءات الخاصة بالكفاءات المراد اكتسابها، والمعرفة السابقة والمعرفة الجديدة | نتائج التعلم النهائي: الأداءات الخاصة بالأهداف المراد التحقق منها |
| أساليب تقدير مستوى الكفاءات | - تحليل أداءات ونشاطات المتعلم حسب معايير النجاح: الرسومات، البيانات، النص الكتابي، التصورات والنص الشفوي ... | - إختبارات مختلفة تقيس مدى إكتساب المتعلم للكفاءات: تحريرية، ملاحظة أو شفوية... |

**جدول رقم (2) : يمثل المقارنة بين التقويم التكويني والتقويم التحصيلي**

وبناء على ما ورد في الجدول، نجد أن التقويم التكويني والتقويم التحصيلي عمليتان متكاملتان يسعيان وراء تطوير عملية تعلم المتعلم، لهذا لا يمكن للفرد المكون الذي يسعى وراء

تحقيق الأهداف التربوية أن يتصور التقويم التكويني بدون التفكير في التقويم التحصيلي مما يجعل ضرورة التفكير فيهما عند وضع وحدة تعليمية متعلقة بتقويم التعلم ( évaluation/ apprentissage) أي أن يكون لدى المكون تصورا بيداغوجيا يتضمن: النشاطات الإجرائية المرغوب فيها، مختلف أنماط الأسئلة المراد طرحها، زمن إدماجها في رزنامة تعلم المتعلم ،أو بمعنى آخر يسأل المكون عن ما هي النشاطات التي يجب أن يقوم بها هو والمتعلم في الموقف التقويمي؟

8-4- **إستراتيجيات التقويم التكويني**:

حسب ما تذكره فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال (2006،ص ص 34،35) فإن عملية حل المشكل في تعليمية العلوم الطبيعية مثلا تعتبر كفاءة قاعدية يستلزم إكتسابها توفير تحت كفاءات تتمثل في مفاهيم علمية وكفاءات منهجية (تقنية) يسعى النظام التربوي الجزائري إلى إكسابها للمتعلم عن طريق تعليمية المادة العلمية، مما يتطلب من المعلم التفكير في إستراتيجية تقويم تشمل كل متطلبات التكوين بإعتبار هذا الأخير أساس التعلم.

ولما كان التقويم التكويني يتضمن ثلاثة مراحل مختلفة: التنبؤ، التشخيص والجرد حيث تمتاز كل مرحلة من مراحل التكوين بخصائص تجعلها تختلف عن الأخرى من حيث الهدف والوظيفة والزمن، سنحاول فيما يلي عرض إستراتيجية تقويم تكويني (تحليلي) في مرحلتين:

- **المرحلة الأولى**: تحديد المفاهيم والكفاءات المنهجية (المرحلة التنبوئية)

يتنبأ المعلم في هذه المرحلة بعد إختياره المفاهيم العلمية والكفاءات التقنية الواردة أصلا في المناهج التعليمية بالأهداف التربوية المراد تحقيقهاعلى مستوى المتعلم، أي المفاهيم العلمية المراد إكسابها للمتعلم والكفاءات المنهجية التي يجب على هذا الأخير أن يمارسها في عملية التعلم، وعلى المعلم أن يقومها خلال الفترة التعليمية حيث تعتبر عملية تحديد هذين الهدفين عملية ضرورية قبل الشروع في أي عمل بيداغوجي، وذلك لأنه لا يمكننا تحقيق جميع الأهداف التربوية ولا القيام بجميع التقنيات في آن واحد.

- **الخطوة الأولى**: يتم فيها تحديد الأهداف المعرفية والمنهجية الخاصة بموضوع الدرس والمراد تعليمها للمتعلم ،ولتحقيق ذلك يرجع المعلم إلى المناهج التعليمية التي تتضمن التعليمات

التربوية والأهداف التربوية المراد تحقيقها وكذا المفاهيم العلمية (كفاءات معرفية) وتقنيات إكتسابها (كفاءات منهجية) وبعد تحديد ذلك، يقوم المعلم بـ:

- تعيين المكتسبات السابقة الخاصة بالمفهوم العلمي المراد تعديله والتي يفترض أن تكون ضمن خبرة المتعلم (المعرفة السابقة).

- تعيين (repérer) الكلمات المفتاحيـــة (mots-clés) التي من شأنها أن تخدم المفهوم العلمي الجديد وتبين المستجدات الخاصة بالمفهوم.

- تحديد الكفاءات المنهجية ( التقنيات الثقافية ) التي يجب على المتعلم ممارستها والتحكم فيها لإكتساب المفهوم الجديد ونذكر على سبيل المثال:

- أن يكون المتعلم قادرا على **معرفة ظاهرة** التنفس (كفاءة معرفية)
- أن يكون المتعلم قادرا على **توظيف المعرفة** السابقة في صياغة المشكلة بأسلوب علمي
- أن يكون المتعلم قادرا على **ترجمة النص** العلمي إلى رسومات تخطيطية... (الهدفين يمثلان كفاءات تقنية )

- **الخطوة الثانية**: حتى يكون تحديد الكفاءات المعرفية والمنهجية المراد تقويمها واضحا وغير قابل للتأويل، على المعلم أن يطرح عدة أسئلة على نفسه: ماذا أريد أن أقوم على مستوى المتعلم ؟ طبعا هذا السؤال يكون مصدرا لأسئلة أخرى من النوع: هل أقوم مدى إكتساب المتعلم للمفهوم العلمي ؟ بمعنى قياس قدرة التذكر والإسترجاع، أم أقوم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المنهجية ؟ أي التحقق من مدى إكتساب المتعلم لكفاءات العلوم التقنية وهل التقويم الذي أسعى من ورائه: تكويني أم تقويم تحصيلي ؟ وما هي الأدوات المراد إستعمالها لتحقيق ذلك ؟

- في حالة ما إذا كان التقويم المقصود في إطار التكوين: على المعلم أن يطلب من المتعلم القيام بنشاطات معرفية (cognitif) عقلية لهـــا علاقـــــة بالمسعـــى العلمـــــي ( démarche scientifique) خاصة تلك التي تسعى إلى التحقق من الفرضية، في هذه الحالة يصبح التقويم التكويني أداة التعلم المعرفي وأداة تشخيص المعرفة السابقة.

- في حالة ما إذا كان التقويم في إطار تحصيلي: يطلب من المتعلم القيام بقراءات مختلفة أو برسومات أو ترجمات تخص الموضوع...، وذلك قصد الكشف عن مستوى الكفاءات الموجودة لديه والخاصة بالمفهوم الذي درس أو في طريق دراسته وذلك قبل الشروع في التعلم الجديد، في هذه الحالة يصبح التقويم التحصيلي يمثل أداة تعلم الأفكار (notions) وأداة تقويم الكفاءات.

ومما لاشك فيه أن الكفاءات المعرفية العقلية المراد تقويمها بصفة مستمرة على مستوى المتعلم ترتبط إرتباطا وثيقا بصنافة بلوم BLOOM .

- **المرحلة الثانية** تطبيـــق التعلـــم (mise en place de l'apprentissage):

إن التقويم مهما كان النتاج المـــراد تقويمـــــه، يقصـــــد بـــه تعليـــم (repérage) الفاصل بين الحالة الأخيرة للنتاج والحالة الأولى، وذلك حتى نتمكن من إصدار حكم على الفاصل بين الحالتين ، أما فيما يخص تقويم نتاج التعلم فيقصد به إصدارحكم ذو قيمة على هذا النتاج، وذلك حسب سلم القيم الذي يحمل لا محال موقفين على الأقل (الجيد /السيئ)

مما يجعل عملية التقويم تتطلب إجرائية الأهداف التربوية قصد تحديد نشاط التعلم ومعايير نجاح تمثل أداة قياس هذا التعلم، أي مستوى الكفاءات.

ولما كان تقويم نتاج التعلم يعني تعليم الفاصل بين الحالة الأولى والأخيرة قصد إصدار حكم بالنجاح أو الفشل، نجد أن مرحلة تطبيق التعلم تتم هي الأخرى في خطوتين:

- **الخطوة الأولى لمرحلة التعلم**:(تشخيص مستوى كفاءات المتعلم)

يتم فيها تشخيص كفاءات المتعلم، أي نقاط القوة والضعف الخاصة بتعلم المتعلم، وذلك من خلال الفترة التعليمية من البداية إلى النهاية، مما يسمح للمعلم بإدراك مستوى كفاءات المتعلم في المجالات التربوية الثلاثة: المعرفية والنفس- حركية والوجدانية، حيث يساعده ذلك في إختيار وسائل التقويم وضبط تعليمه، وذلك بالرجوع إلى الوراء والتفكير في التخطيط الملائم الخاص بموقف التعليم والتعلم، وحتى يكون المتعلم جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية - التعليمة، فمن الضروري أن يكون في هذه الخطوة على علم بالكفاءات المراد تعلمها، حيث يمكنه ذلك من إدراك ما يجب التحكم فيه وما يفتقده من كفاءات، مما يؤدي به إلى التساؤل.

- **طريقة ووسائل تشخيص مستوى كفاءات المتعلم**: يعتبر إستعمال التقويم التحليلي (évaluation analytique) في هذه المقاربة من أحسن التقنيات التي يمكن للمعلم إستخدامها لتكوين المتعلم ومعرفة مستوى كفاءاته في المجالات الثلاثة (المعرفية والنفس- حركية والوجدانية) وكذا تشخيص نقاط الضعف والقوة لعملية تعلمه، بمعنى أن إستخراج التصورات المعرفية للمتعلم وتحليل محتواها سيكشف لنا لا محال واقع التركيبة المعرفية التي هي بحوزة المتعلم، وذلك لكون تصورات المتعلم لا تمثل كلمات متطيرة، وإنما لهذه التصورات معنى خاص بها يظهر المكانيزم الثقافي العميق... مما يجعل منها أداة ذات أهمية بيداغوجية كبرى، لأنها تمثل نموذج توضيحي يكون المتعلم قد بناه إنطلاقا مما يعرفه، إضافة إلى أن تصور المتعلم للواقع يكون مرتبطا بتطور النظام المعرفي النفس-وراثي (psychogénétique) أي مرتبطة بدرجة النضج التي وصل إليها هذا الأخير.

ولقد أصبح تحليل محتوى التصور يستعمل كوسيلة لمعرفة مدى إدراك الفرد لمحيطه ويلعب دورا مهما في تعديل السلوك الإجتماعي وعملية التبليغ، مما يجعل التكوين التربوي الحديث يؤكد على أخذ تصورات المتعلم بعين الإعتبار والعمل على مواجهتها بظواهر طبيعية أخرى، وذلك عن طريق التعليم الفعال الذي يعتبر المتعلم فيه محور عملية التعلم بحيث يسمح له ذلك بتحويل معرفته السابقة وإعادة تنظيمها قصد بناء معرفته الجديدة، أي أن البناء الصحيح للمعرفة العلمية يعتمد بالدرجة الأولى على التصورات التي يحملها المتعلم كأساس معرفي للتعلم، بحيث يبدأ التعلم بمفهومه الجديد عند بداية الإهتمام بالتصورات والعمل على تطويرها، وذلك لكون إكتساب المعرفة العلمية يتطلب تعلم المواقف والمعرفة الأساسية، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا إذا إعتمد المتعلم تصوراته التمهيدية في بناء معرفته العلمية الجديدة.

أما فيما يخص كيف يتحصل المعلم على محتوى تصورالمتعلم أو يطلع على خبراته السابقة، يجب عليه أن يستعمل عدة أنماط من الأسئلة تدفع بالمتعلم إلى التعبيرعن ما يعرفه من معلومات ومفاهيم علمية أو ما يكتسبه من كفاءات منهجية، إما بإنجاز رسومات أو نص كتابي أوعن طريق التعبير عن ما يفكر فيه شفويا، بحيث يصف مضمون التصور الواقع كما يراه المتعلم وليس كما يظنه المعلم.

أما فيما يخص الوسائل التي يمكن للمعلم إستعمالها للحصول على محتوى التصور نذكر ما يلي: الإستبيانات التي تتضمن الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة، حيث تكون هذه موجهة أونصف موجهة...، ويمكن طرح هذه الأسئلة خلال مختلف فترات المسعى التعليمي: قبل الشروع في دراسة المفهوم الجديد خلال فترة تطورالتعلم أو في نهاية الفترة التعليمية (نهاية الدرس، نهاية الموضوع، نهاية المحور) كما يمكن للإستبيان أن يخص المتعلم وحده أو مجموعة من المتعلمين أو القسم كله، وهذه الخطوة تسمح للمعلم بالكشف عن الإستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية وتنظيم مادة التعليم في حين تسمح للمتعلم بإدراك الفرق بين المعرفة العلمية (الخبرة) التي يكتسبها والمعرفة التي عليه أن يتعلمها.

فبعد تحليل محتويات التصورات، سيجد المعلم نفسه أمام نمطين من المتعلمين بصفة عامة:

**النمط الأول**: يمثل المتعلمين الذين بين تحليل تصوراتهم أنهم غير متحكمين في الكفاءات المعرفية ولا الكفاءات المنهجية الخاصة بالمفهوم ، فعلى المعلم في هذه الحالة أن يصحح المفاهيم السابقة قبل الشروع في تعليم المفهوم الجديد، وذلك بالرجوع إلى الوراء،أي الأخذ بعين الإعتبار المعرفة السابقة وإستعمال التغذية الراجعة (feed - back) الخاصة بها وبتوظيف التقويم التكويني بجميع مراحله مع التأكيد على معايير النجاح .

**النمط الثاني**: يمثل المتعلمين الذين بين تحليل تصوراتهم أنهم متحكمين في الكفاءات المعرفية والكفاءات المنهجية أي لديهم خبرة معرفية ومنهجية صحيحة تسمح لهم بتعلم المفهوم الجديد، فعلى المعلم في هذه الحالة أن يستغل الخبرة المعرفية والتقنية المتوفرة لدى المتعلمين، ويعمل على مساعدتهم في إكتساب المفاهيم الجديدة عن طريق التعلم الحديث أي بإستعمال النموذج التعديلي .

- **الخطوة الثانية لمرحلة التعلم** : (تعديل المفهوم السابق لبناء المفهوم الجديد)

يعتبر النموذج التعديلي من أحسن النماذج المعاصرة التي قدمت كبديل لنماذج التعلم الأخرى، حيث تمكن هذا النموذج من الإجابة على عدد من الأسئلة المطروحة فيما يخص بناء المعرفة، وذلك من خلال ما توصل إليه من تبسيط وتفسير لآلية بناء المعرفة العلمية على المستوى الذهني، وهو نموذج براجماتي ومشروعه لا يرمي إلى إنتاج نماذج أخرى للسيرورة

المعرفية، وإنمايرمي إلى حل الرموزبالنسبة للمعارف الخاصةوتحديد الشـــروط التـــي تسهـــل عمليـــة التعلـــم.

- **أما فيما يخص عملية حل الرموز**، تبين أدبيات" تعليمية العلوم" أنها تكمن في سيرورة التصور التي تتمثل في عملية الإحتفاظ بالمعلومات أو في مجموعة من المعارف العلمية والتطبيقية، بحيث لا يمكن ترسيخ (Mémorisation) التصور مباشرة، إلا إذا تم عن طـــريـــق قولبتـــــه (Modélisation) بإدماجه للبنية المعرفية السابقة، فالتصور إذا ينظم المعلومات ويشكل الأثر لنشاط سابق، كما يحتفظ التصور بالمعلومات التي بنيت حديثا قصد إستغلالها لاحقا في مواقف جديدة ...، أما فيما يخص العمل الثاني للتصور، يظهر عند وضـــع العلاقـــــة (relation) والتنظيـــــم (systématisation) بين المعطيات، حيث يقوم الفرد المتعلم من خلال هذه الأخيرة بالبحث المستمرعن العناصرالمعروفة التي يتحكم فيها والتي لها علاقة بالسؤال المطروح، وذلك قصد تنظيم الواقع كما هو عليه، ومثل هذه العمليات تجري في المواقف التي تسمح للمتعلم بطرح المشكل وإقتراح النشاطـــات المختلفـــــة، لهذا لا يمكننا تفسير التصور على أنه مجرد معلومات سابقة يتم توصيلها بالمعلومات الجديدة لبناء المعرفة العلمية أو مفهوم علمي جديد، ذلك لكون التصور الجديد يتطلب تنشيط التصور السابق من خلال عمليات ذهنية تسمح بمواجهة المعلومات الجديدة بالسابقة لتخليق ما يمكننا تسميته " بالتصادم المعرفي" بين ما هو سابق وما هو لاحق من معرفة ومعلومات علمية، حيث يساهم هذا التصادم في تنشيط الآلية الفكرية التي ستؤدي لا محال بالمتعلم إلى طرح السؤال ليستفسر عن طبيعته ومحتواه.

أما فيما يخص ما توصل إليه من معلومات جديدة، سيدمجها المتعلم للتصور السابق لبناء المفهوم حيث يساعد التحكم في هذه العملية على تذكر وإسترجاع ما هو مرسخ من معلومات على مستوى الذاكرة عند الحاجة وإنتقاء ما هو ملائم من معلومات للموقف الجديد.

كما تساعد الآلية الفكرية والحركات الذهنية للمتعلم في تكوين" شبكة تحليلية " للواقع تسهل عليه عملية الفهم، وذلك من خلال العلاقات و التنظيم للمعلومات قصد البناء وتنظيم الواقع بتصور الجديد.

وعلى هذا الأساس نجد أن من الضروري في مجال التربية العلمية أن يحول السؤال من: ما هي المعرفة العلمية المراد إكسابها للمتعلم ؟ إلى ما هي الكيفية التي يتم بها تعديل المعرفة والمفاهيم العلمية على المستوى الذهني للمتعلم ؟ أو كيف يتم الإنتقال من التصور التمهيدي (المعرفة السابقة) إلى التصور الجديد عن طريق التعلم ؟ وطبعا المقصود هنا عملية التقويم. **أما فيما يخص شروط** تعديل المفاهيم العلمية، تؤكد القراءات الخاصة بتعليمية المواد أن حتى يتحقق التعديل المعرفي وتسهل عملية التعلم على المستوى الفكري للمتعلم لا بد من توفيرالمحيط التعليمـــــي (environnement didactique) الذي يتميز بثوابت خاصة نلخصها في ما يلي:

- يجب وضع نظام تفاعلات مختلفة بين المتعلم والشيء موضوع الدراسة، ولا يمكن لهذا الأخير (النظام) أن يكون عفويا.

- يجب في بداية كل تعلم إدخال تنافر صوتي ( dissonance) يخلق تشويش علـــى مســـتوى الشبكة المعرفية الممثلة للتصورات المتحركة، والتنافر وحده يجعل التطور ممكنا، مما يستدعي من المتعلم أن يكون معنيا بالأمر أو لديه دافع بالنسبة للموقف البيداغوجي.

- لا بد من مواجهة المتعلم بعدد من العناصر التي لها معنى: كالمراجع التجارب والمناقشـــة التي تؤدي به إلى الرجوع للوراء لإعادة صياغة أفكاره أو مناقشتها.

- ولا بد من أن يستعين المتعلم في مسعاه بمساعدات التفكير الضرورية: كالرموز المنحنيات، النماذج والرسومات التخطيطية ...

- لا يمكن للصياغة القديمة أن تستبدل بالصياغة الجديدة على مستوى المتعلم، إلا إذا وجد هذا الأخير فائدته فيها وتعلم كيف يشغلها...، ويعتبر إنتقاء المعلومات إيجابي وضروري لحركة المعرفة.

- تسمح المعرفة على المعرفة(savoir sur le savoir) بتحديد المساعي العلميـــة (Démarches) وبالرجوع إلى الوراء بالنسبة إلى هذه الأخيرة،كما تسمح بتوضيح مجـــالات تطبيـــق المعرفـــة.

من خلال ماسبق نستنتج أن المقاربة بالكفاءات تستلزم المقاربة العلمية التي تسمح بالتعلم الذاتي بدل التعلم بالرجوع إلى سلطة معينة ، ويعني هذا أن التعلم عبارة عن عملية تقويم وتعديل مستمر مع الزمن.

**خلاصة:**

نلاحظ مما سبق أن التقويم التكويني يهدف إلى تصحيح مسار العملية التعليمية في جميع مراحلها ، فهو يعمل على مراقبة إكتساب المعارف أثناء التعلم مما يسهل عملية تشخيص الصعوبات التي تعترض التلاميذ والتعرف على أخطائهم للتكفل بها ومعالجتها ، كما أنه يزود المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم التلميذ ومستوى تحصيله المقبول ومدى تحقيقه للأهداف التعليمية ، وهو لا يهدف إلى إعطاء علامات للتلاميذ وبالتالي فإن إستخدام مفهوم التقويم بهذه الصورة سوف يغير من نظرة التلاميذ عن عملية التعليم كلها من حيث أنها نجاح ورسوب وحرص على الحصول على العلامات إلى أنها عملية نمو معرفي ووجداني ونفسي وحركي.

وهكذا يصبح التقويم جزءا من مسار التعلم وليس غاية في حد ذاته، يهدف إلى تمكين المتعلم من النجاح في الدراسة وليس إلى النجاح في الإمتحان ، لأن النجاح في الدراسة يعني التمكن من آليات التعلم، ومن ثم تتعاظم فرص التلميذ في تجاوز النقائص التي يعانيها، ومن خلال ذلك أيضا تتضاعف فرصه في النجاح إنطلاقا من عمليات التعديل والعلاج.

**مراجع الفصل الرابع:**

1- حسين منسي (2000): تصميم التدريس، دار الكندي للنشر و التوزيع، ط2، مصر.

2-قاسم علي الصراف (2002): القياس و التقويم في التربية و التعليم، دار الكتاب الحديث، د ط ، الكويت.

3- فؤاد أبو حطب (1973): القدرات العقلية، مكتبة الأنجلومصرية، ط3 ، القاهرة.

4-سبع محمد أبو لبدة(1985): مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية، ط3، عمان.

5- محمد شارف سرير، نورالدين خالدي(1995): التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم،د د ، ط2، الجزائر.

6- أحمد حسين اللقاني (1999): معجم المصطلحات التربوية، عالم الكتب، ط2، القاهرة.

7- نادية بعيبع (1996): أهمية الإختبارات المحكية المرجع في التقويم التربـــوي، رســـالة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة.

8- فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال(2006): التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، التبيين، ع 25، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

9- إسماعيل إلمان (2004): المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 02.

10- Allal.L (1999) : Vers une pratique de l'évaluation formative, 1ére édition , Belgique.

# الجانب التطبيقي

**الفصل الخامس: الإطار الميداني**

**1- منهج الدراسة .**

**2- حدود الدراسة.**

**3- عينة الدراسة .**

**4- أدوات الدراسة .**

**5- أسلوب المعالجة الإحصائية .**

**6- الدراسة الإستطلاعية.**

**7- بناء وسيلة البحث .**

1- **منهج الدراسة:**

يعتبر المنهج المستخدم من أساسيات البحث العلمي، و هو الطريقة التي يتبعها الباحث للوصول إلى الغرض المنشود، إنطلاقا من طبيعة المشكلة التي يريد دراستها، أو هو الخطة العامة أو الإطار الذي يرسمه الباحث لتحقيق أهداف بحثه.

و مناهج البحث العلمي عديدة و تختلف بإختلاف موضوع مشكلة البحث، و نظرا لطبيعة موضوع دراستنا الذي يهدف إلى وصف واقع محدد و تحليله بغية تحسينه أو تعديله و هو واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، كان من الأنسب إستخدام المنهج الوصفي التحليلي على إعتبار أن هذا الأخير حسب ما يصرح به أمين ساعتي (1992،ص98): " يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيصفها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، و درجات إرتباطها مع الظواهر الأخرى".

**2- حدود الدراسة :**

إن الدراسة الحالية المتمثلة في معرفة واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات حسب وجهة نظر المعلمين لها حدود زمانية و حدود مكانية:

**الحدود الزمانية:**

تم إنجاز هذه الدراسة على مدى سنة دراسية واحدة و هي سنة 2007/2006.

**الحدود المكانية:**

أجريت هذه الدراسة في ولاية ميلة، في مؤسسات التعليم الإبتدائي و قد بلغ عددها 42 مدرسة إبتدائية، مع العلم أن الولاية تحتوي على 420 مؤسسة إبتدائية.

و هذه المدارس ملخصة في الجدول رقم (3) :

| | إسم المؤسسة | الموقع الجغرافي |
|---|---|---|
| | - ابن عميرة صالح<br>- طيان عمار | الرواشد |

| | | |
|---|---|---|
| مدارس الدراسة الإستطلاعية | - عبد الحميد بن باديس<br>- أحمد عبد الرزاق<br>- محمد شوارفة<br>- زياني السعيد<br>- العربي بن الرجم | الرواشد<br>الرواشد<br>فرجيوة<br>فرجيوة<br>ميلة<br>ميلة |
| مدارس الدراسة التجريبية | - يوم الشهيد<br>- عبد المجيد بن خليفة<br>- بوعزة العمري<br>- عليوش إسماعيل<br>- شـــحـــــدان عبد المجيد | فرجيوة<br>الرواشد<br>وادي النجاء<br>ميلة<br>الرواشد |
| مدارس الدراسة النهائية | - معصوم بلقاسم<br>- قجبور العربي<br>- مشري المكي<br>- حي بوروح<br>- السعدي بريكة<br>- البشير الإبراهيمي<br>- عوينة عمار<br>- خميستي محمد الشريف<br>- عمر حجار<br>- زقراري السعيد<br>- الإخوان بوزيان<br>- الإخوان محروق<br>- تباينات المكي<br>- مبارك زغمار<br>- بوالشعير الحسين<br>- صالح مهني<br>- مريغد عبد المجيد<br>- السعيد شنيب<br>- المختار بن حمادة | مينار زارزة<br>باينان<br>ميلة<br>فرجيوة<br>عين البيضاء احريش<br>التلاغمة<br>بوحاتم<br>عين التيـــــن<br>شلغوم العيد<br>يحيى بني قشة<br>زغاية |

| | | |
|---|---|---|
| | - ستار الشريف<br>- بوشطاط أحمد<br>- قشود محمد<br>- بوتلياتين<br>- عين الحمراء<br>- حامدي أحمد<br>- مصطفى بن بولعيد<br>- الشهيدان بغيبغ<br>- مخلوفي رابح<br>- عز الدين مسعود<br>- ربيعي علي | اعميرة أراس<br>تسدان حدادة<br>زارزة<br>تسالة<br>أحمد راشدي<br>وادي العثمانية<br>تيبرقنت<br>الرواشد<br>تسدان حدادة<br>القرارم<br>ميلة<br>الرواشد<br>فرجيوة<br>وادي العثمانية<br>شلغوم العيـــد<br>وادي النجـــاء<br>سيدي مروان<br>زارزة<br>اعميرة أراس |

**جدول رقم (3) يوضح أسماء المدارس الإبتدائية و أماكن تواجدها في جميع مراحل الدراسة.**

3- **عينة الدراسة:**

إنطلاقا من صعوبة الدراسة الميدانية على كل أفراد المجتمع الأصلي، ذلك لأنـــه كانـــت غالبية الظواهر التي ندرسها في علم النفس أو في العلوم الأخرى تتمثل في مجموعات كبيـــرة

من الأفراد يصعب حصرهم أو الإحاطة بهم لسبب أو لآخر(خاصة لأسباب زمنيـــة ومالیـــة )، فإننا غالبا ما نلجأ إلى دراسة هذه الظواهر على مجموعات صغيرة نختارها من بينهم و تسمى هذه المجموعات الصغيرة بالعينات، فيما يسمى جميع الأفراد الذين تتمثل فيهم هـــذه الظـــواهر بالمجتمعات الأصلية.( عبد الرحمان عدس 1980، ص 243)

**3-1- حجم عينة الدراسة و كيفية إختيارها:**

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 170 معلما و معلمة موزعين علـــى 42 مدرســـة إبتدائيـــة بولاية ميلة، تم إجراء الدراسة النهائية على 120 معلما ومعلمة مـــوزعين علـــى 30 مدرســـة إبتدائية ،وعن كيفية إختيار مدارس الدراسة النهائية من بين 420 مدرسة على مستوى الولايـــة إعتمدنا على طريقة السحب من الإناء بدون إرجاع و تسمى هـــذه الطريقـــة أيضـــا طريقـــة اليناصيب Lottery méthode وذلك بعد الحصول على أسماء كل المدارس و أماكن تواجدها و عدد المعلمين بها من مصلحة الموظفين في مديرية التربية للولاية.

وقد تشكلت عينة الدراسة من معلمي سنوات الإصلاح ( السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة إبتدائي) للمدارس المختارة و ذلك بأخذ معلم عن كل مستوى تعليمـــي أي بمعدل 4 معلمين من كل مدرسة.

وللعلم فقد تم إختيار المعلمين في هذه الدراسة بإعتبارهم المشرفين المباشرين على تطبيق التقويم وفق التعليمات الجديدة التي تفرضها بيداغوجيا الكفاءات أي تطبيق التقويم التكويني.

كما تجدر الإشارة إلى أنه قد تم إستبعاد عشرة (10) معلمين لم يتم إسترجاع الإستمارات الخاصة بهم، و بالتالي فقد إعتمدنا في تحليل النتائج على عينة متكونة من 110 معلما.

**3-2- مواصفات عينة الدراسة:**

كما سبق الذكر إلى ذلك، تتكون عينة الدراسة من معلمي التعليم الإبتدائي لسنوات الإصلاح، و بعد تطبيق إستمارة الدراسة على مجموع العينة، تم توزيع أفرادها حسب المواصفات التالية:

- الجنس
- السن
- المستوى التعليمي

3-2-1- **من حيث الجنس**: توزع أفراد العينة من حيث الجنس كما هو مبين في الجدول رقم (04) الموالي :

**جدول رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب الجنس .**

| الجنس | التكرارات | % |
|---|---|---|
| ذكور | 52 | 47.27 |
| إناث | 58 | 52.73 |
| المجموع | 110 | 100 |

3-2-2- **من حيث السن**: يتوزع أفراد العينة من حيث السن كما يوضحه الجدول التالي:

**جدول رقم (05): توزيع أفراد العينة حسب السن.**

| السن | التكرارات | % |
|---|---|---|
| (35-25) | 38 | 34.5 |
| (45-36) | 32 | 29.1 |
| 45+ | 40 | 36.4 |
| المجموع | 110 | 100 |

3-2-3- **من حيث المستوى التعليمي**: يتوزع أفراد العينة وفقا لهذه الصفة على مجمـــوعتين كما يبين ذلك الجدول التالي:

**جدول رقم(06): توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.**

| المستوى التعليمي | التكرارات | % |
|---|---|---|
| ثانوي | 70 | 63.6 |
| جامعي | 40 | 36.4 |
| المجمـــــــــوع | 110 | 100 |

بناء على هذه المواصفات فقد بلغ عدد المعلمين الذكور 52 معلما بنســبة مئويــة قــدرها 47.27% ، في مقابل 58 معلمة بنسبة مئوية قدرها 52.73%.

أما من حيث السن فقد توزع المعلمون كما يلي: 38 معلما تتراوح أعمارهم بين 25 و 35 سنة بنسبة 34.5% و 32 معلما يتراوح عمرهم بين 36 و 45 سنة أي بنســبة مئويــة قــدرها 29.1%، في حين بلغ عدد أفراد العينة الذين تتجاوز أعمارهم 45 سنة، أربعــون (40) معلمــا بنسبة مئوية قدرها 36.4 % .

أما فيما يخص المستوى التعليمي لأفراد العينة فقد بلغ عدد المعلمين الذين لديهم مســتوى التعليم الثانوي 70 معلما بنسبة مئوية قدرها 63.6 % في مقابل 40 معلما ذوو مستوى جــامعي أي بنسبة 36.4 % .

4- **أدوات الدراسة**:

إن أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي هي: مرحلة جمع المعلومات و البيانات و تختلف طرق ووسائل جمع المعلومات بإختلاف الموضوع المراد دراسته، و يتحدد إستعمال الوسيلة المناسبة لأي دراسة على ضوء أهدافها و فروضها و منهجها.

وقد إعتمدنا في بحثنا هذا كوسيلة لجمع المعلومات و البيانات المتعلقة بالموضوع على الإستمارة التي تعد إحدى وسائل البحث العلمي المستعملة على نطاق واسع، خاصة في البحوث التربوية،ويمكن تعريف الإستمارة حسب ما يصرح به عمار بوحوش (1999،ص66) على أنها:" مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في إستمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها ."

ويأتي إعتماد الإستمارة في هذا البحث إنطلاقا من كون المنهج الوصفي هو المنهج المستخدم في هذه الدراسة حيث: " أن البيانات الوصفية غالبا ما يتم جمعها من خلال الإستبيانات و الملاحظات و أساليب المشاهدة" ( محمد بوعلاق،1999، ص 189 )

وتتكون إستمارة الدراسة الحالية من 39 عبارة موزعة على خمسة محاور هي:

- المحور الأول: يتعلق بواقع التقويم و يشمل أربع عبارات و قد تم إدراج هذا المحور لتأكيد نتائج الدراسة الإستطلاعية و تدعيمها، يضم العبارات( 1 ،2، 3، 4).

- المحور الثاني: متعلق بنقص تكوين المعلمين في مجال التقويم التربوي و يشمل 12 عبارة هي العبارة (5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16 ).

- المحور الثالث: و يتعلق بنقص الوقت المخصص للحصة الدراسية و يشمل 10 عبارات هي العبارات (17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26).

- المحور الرابع: متعلق بكثافة عدد التلاميذ في القسم و يشمل 9 عبارات هي العبارات(27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35).

- المحور الخامس: متعلق بكثافة المناهج التعليمية و يشمل أربع عبارات تتمثل في العبارات (36، 37، 38، 39 ).

ويرجع الفرق الموجود في عدد العبارات بين المحاور إلى إختلاف أهمية متغيرات البحث المرتبطة بكل محور.

**5- أسلوب المعالجة الإحصائية:**

لقد إعتمدنا في بحثنا هذا للتعامل مع البيانات المتحصل عليها، على أسلوب إحصائي بسيط يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة القراءة و الفهم من حيث الشكل و أيضا المحتوى و تشمل هذه الجداول:

- التكرارات: حيث يتم حساب تكرارات إجابات المعلمين على كل عبارة.
- النسب المئوية: لإعطاء دلالة للتكرارات تمت ترجمتها إلى نسب مئوية .

**6- الدراسة الإستطلاعية:**

تكتسي خطوة الدراسة الإستطلاعية أهمية خاصة، بالنظر لما تقدمه للباحث من معطيات تمكنه من الإستمرار في معالجة مشكلته بطريقة تستند على أدوات علمية موضوعية، فهي تساعد الباحث على الإطلاع بعمق على جوانب و تفاصيل الموضوع أو المشكلة المطروحة و تساعده على تصميم وسيلة جمع البيانات و صياغة الفرضيات.

هذا وتهدف الدراسة الإستطلاعية في بحثنا إلى ما يلي:

- تحديد موضوع البحث بدقة.
- تكون لنا نظرة أولية حول المتغيرات التي نريد دراستها لكي نتمكن من صياغة الفرضيات على ضوء نتائجها.
- المساعدة على تحديد الوسيلة التي نستخدمها في جمع البيانات .
- التحضير لبناء الشكل النهائي لإستمارة البحث في ضوء نتائج الدراسة الإستطلاعية.

**6-1- خصائص الدراسة الإستطلاعية:**

أجريت الدراسة الإستطلاعية على مستوى7 مدارس إبتدائية بولاية ميلة، و قد تم إختيار هذه المدارس بطريقة قصدية خلال مراحل الدراسة الإستطلاعية لعدة عوامل منها:

- وقوعها في محيط جغرافي يمكن من التردد عليها عدة مرات و بسهولة.
- وجود إستعداد من قبل مدراء و معلمي هذه المدارس للتعاون معنا.

وقد تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية في بحثنا هذا من ثلاثين (30) معلما و معلمة موزعين كما يلي:

- 10 معلمين تم إجراء معهم مقابلات المرحلة الأولى من الدراسة الإستطلاعية.
- 10 معلمين تم القيام معهم بملاحظات.
- 10 معلمين أجريت معهم مقابلات المرحلة الأخيرة من الدراسة الإستطلاعية.

**6-2- أدوات الدراسة الإستطلاعية و نتائجها:**

إستخدمنا في هذه الدراسة كأدوات لجمع البيانات مايلي :

**6-2-1- المقابلة:**

بدأت الدراسة الإستطلاعية بزيارات ميدانية إلى المدارس الإبتدائية و إجراء مقابلات نصف موجهة مع المعلمين، و كانت المقابلات تركز في كل مرة على أراء المعلمين حول الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية و إدخال المقاربة بالكفاءات و ما تبعها من تغيرات في باقي عناصر العملية التعليمية خاصة نظام التقويم، و هل هناك تغيير في أساليب التقويم المتبعة ؟ هل يتم تقويم التلاميذ وفق أساليب جديدة لتقويم الكفاءات، أم أنها لا تزال تتم بالأساليب القديمة لتقويم المعارف ؟ هل أساليب وتدابير التقويم الجديدة واضحة بالنسبة لهم ؟ و ذلك للتعرف على الآراء العامة للمعلمين حول موضوع الدراسة ( التقويم) و جمع أكبر قدر من المعلومات حول كيفيات تقويم التلاميذ، التغييرات التي أدخلت على نظام التقويم و كيف يتم تطبيق التقويم التكويني الذي تفرضه بيداغوجيا الكفاءات.

**6-2-2- الملاحظة:**

كمرحلة ثانية إستخدمنا في الدراسة الإستطلاعية الملاحظة بالنسبة لمعلمي سنوات الإصلاح، ( السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة إبتدائي) حيث تم القيام بملاحظات للمعلمين خلال قيامهم بأداء مهامهم التعليمية و ذلك للوقوف ميدانيا على مختلف الممارسات التقويمية للمعلمين في الواقع، حيث لاحظنا أن أغلب المعلمين لازالوا يمارسون التعليم المتمحور حول المعلم ومعظمهم يجد صعوبات في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات و بالتالي التقويم التكويني.

فمن خلال ملاحظتنا لواقع التقويم في التعليم الإبتدائي يتبين لنا أن التقويم التكويني غير معمول به، حيث أن التقويم لا يستعمل كجزء من مساعدة المتعلم على بناء التعلم و تكوينه و لا تعطى أهمية للبعد المتعلق بتوجيه المتعلم إلى نقاط ضعف تعلمه أو نقاط قوته، كما أن معظم المعلمين يعطون أهمية للتقويم الكمي على حساب التقويم الكيفي .

وكمرحلة أخيرة حاولنا البحث عن أسباب أو الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم التكويني في التعليم الإبتدائي، حيث تم القيام بمقابلات أخرى مع المعلمين طرحنا من خلالها السؤال التالي: إلى ماذا ترجع صعوبات تطبيق التقويم التكويني حسب رأيكم؟

و كانت النتائج بعد تحليلنا لمحتوى المقابلات كما يلي:

**جدول رقم (7): يوضح إجابات أفراد عينة المرحلة الأخيرة من الدراسة الإستطلاعية**

| الموضوع | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نقص التكوين | 10 | 100 |
| نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية | 6 | 60 |
| كثافة عدد التلاميذ في القسم | 8 | 80 |
| كثافة المناهج التعليمية | 5 | 50 |

من خلال البيانات الإحصائية المدرجة في الجدول نلاحظ أن 100% من إجابات أفراد العينة ترجع صعوبات تطبيق التقويم التكويني في التعليم الإبتدائي إلى نقص التكوين في مجال التقويم التربوي، بينما نجد 60% من إجابات أفراد العينة ترجعها إلى نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، أما 80 % من إجابات المعلمين فترجع صعوبة تطبيق التقويم التكويني إلى كثافة عدد التلاميذ في القسم، بينما ترجع 50% من إجابات المعلمين هذه الصعوبات إلى كثافة المناهج التعليمية.

وهذه البيانات التي تم التوصل إليها في الدراسة الإستطلاعية هي الأساس الذي إعتمدنا عليه في بناء الإستمارة الأولية.

**7- بناء وسيلة البحث:**

مرت إجراءات بناء إستمارة الدراسة و تطبيقها بالمراحل التالية:

**- المرحلة الأولى:**

في هذه المرحلة تم بناء إستمارة أولية بناء على النتائج التي تم التوصل إليها في المرحلة الإستطلاعية، و قد تم تصنيفها في أربعة محاور هي:

المحور الأول: متعلق بنقص تكوين المعلمين في مجال التقويم التربوي.

المحور الثاني: متعلق بنقص الوقت المخصص للحصة الدراسية.

المحور الثالث: متعلق بكثافة عدد التلاميذ في القسم.

المحور الرابع: متعلق بكثافة المناهج التعليمية.

إضافة إلى محور يضم أسئلة عن واقع التقويم في المدرسة الإبتدائية.

**المرحلة الثانية:**

في المرحلة الثانية تم عرض الإستمارة الأولية على مفتشي التربية و التعليم الأساسي و ذلك لإعطاء ملاحظاتهم حول بناء إستمارة الدراسة من حيث:

- وضوح صياغة لغتها و أسلوبها.
- ملاءمتها لمستوى المعلمين و ما هو متداول في الوسط المدرسي.

- تغطيتها لمختلف محاور الإستمارة.

وقد أكد هؤلاء المفتشين على وضوح أسئلة الإستمارة، وأن عباراتها ملائمة لمستوى المعلمين، حيث أن مختلف المفردات المستعملة في عبارات الإستمارة هي مفردات أصبحت متداولة في الوسط المدرسي، غير أنه تم تقديم ملاحظات أخذناها بعين الإعتبار و بناء عليها تم إلغاء بعض العبارات و أعيدت صياغة بعضها الآخر.

وكانت العبارات التي تم حذفها هي:

**العبارة الثامنة**:

التكوين الذي تلقيته كان كافيا لمساعدتك على التمييز بوضوح بين هذه الأنواع المختلفة للتقويم.

**العبارة العاشرة**:

التكوين الذي تلقيته كان كافيا لمساعدتك على بناء وضعية تقويم إنطلاقا من أهداف بيداغوجية محددة .

وقد تم إلغاء هذه العبارات لأن فيها نوع من التكرار للعبارات التي سبقتها ( العبارة 7، العبارة 9).

أما العبارات التي أعيدت صياغتها هي:

**العبارة الثانية**:

- يرتبط التقويم الحالي بالإمتحانات بدل:

- يرتبط التقويم الحالي بالإمتحانات الرسمية و ذلك بإعتبار أن المستويات التي تم إختيارها غير معنية بالإمتحانات الرسمية.

**العبارة الأربعون**:

- يسمح لك عدد التلاميذ القيام في نهاية الفترة التعليمية القصيرة المدى ( الدرس، الوحدة التعليمية) بإحصاء الكفاءات التي إكتسبها كل تلميذ بدل:

- يسمح لك عدد التلاميذ القيام في نهاية الفترة التعليمية القصيرة المدى ( الدرس، الوحدة التعليمية....) بإحصاء (جرد) الكفاءات المعرفية و الكفاءات الوجدانية و الكفاءات الفعلية التي اكتسبها كل تلميذ. و ذلك نظرا لطول العبارة و تركيبها.

**المرحلة الثالثة**:

بعد إدخال التعديلات السابقة على الإستمارة و قبل تطبيقها النهائي تم تطبيق الإستمارة على عينة متكونة من 20 معلما ومعلمة موزعين على 5 مدارس إبتدائية، وذلك لتجريبها بهدف إزالة المفردات التي قد يظهر إلتباس في فهم العينة لها، و قد تبين أن أكثر من 97% من المعلمين أجابوا على عبارات الإستمارة بشكل كلي كما إستنتجنا من خلال المناقشة مع بعض المعلمين المستجوبين أن محاور الإستمارة واضحة و أسئلتها مفهومة.

بعد تجريب الإستمارة تم تطبيقها على عينة الدراسة النهائية.

# الفصل السادس: واقع التقويم

**تمهيد**

**5- التقويم كقياس وتنقيط**

**6- ارتباط التقويم بالاختبارات والفروض**

**7- التقويم كعملية إتخاذ قرار بالنجاح أوالفشل**

**8- التقويم كعملية تصنيف**

**خلاصة**

**تمهيد:**

إن المفهوم الجديد للمدرسة لا يحصر وظيفتها في تحصيل المتعلمين للمعارف والسلوكات والقيم ، بل تتعداه إلى ضمان القواعد الضرورية لإندماج النشء في الحياة الإجتماعية والإقتصادية ، ولا يتأتى ذلك إلا بتعليم رفيع يمكن المتعلمين من آليات التعلم مما يسمح لهم من بلوغ مستوى راق من المعارف والكفاءات.

وإن نجاح المدرسة في تمكين المتعلمين من آليات التعلم يرتبط في إعتقادنا إرتباطا وثيقا وصارما بنجاحها في تغيير مسارات التواصل داخل الفصل من مسار عمودي وأحادي القطب إلى مسار أفقي أطرافه عديدة، يكون فيه دور المدرس هو دور الموجه لاغير، وهذا يستدعي حتما تغيير في ذهنية المعلم والمتعلم وكل الأطراف الأخرى التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بقضية التعليم والتعلم ، وذلك من خلال تجاوز أسلوب التلقين الذي يحتوي أيضا على تجاوز الذهنية التي كرست التلقين، بمعنى أن المدرسة قد لا تكون إلا إحدى الحلقات من حلقات ينشأ فيها المتعلم على التلقين، وهذا يدفع إلى طرح التساؤل التالي: هل يمكن القطع مع أسلوب التلقين في ظل التقويم النهائي (التحصيلي ، الجزائي) الذي تحول فعلا إلى وسيلة عملية لتمرير الطاعة والإمتثال، فالحفظ والإستظهار إلى صميم التركيب الذهني للفرد؟

من المؤكد أننا أمام معضلة أخرى لا تقل أهمية عن تكديس المعارف وعن التلقين فالمدرسة مدعوة اليوم إلى التخلي عن التلقين لفسح المجال أمام المتعلمين للعمل بعضهم مع بعض ، وبتوجيه من المعلم في إطار وضعيات تعليمية تعلمية من شأنها أن تعطي لمعارفهم المدرسية معنى ، غير أن هذا التخلي عن الإملاء والتلقين لن يكون ممكنا في إطار تقويم تقليدي يعطي الأولوية للحصيلة الدورية لمكتسبات التلاميذ المعرفية ، وينحصر أساسا في الإستعمال الإداري مرتكزا على تنقيط عددي ومعطيات إحصائية ترتبط بالإمتحانات والفروض.

وسوف نحاول من خلال هذا الفصل الإجابة على بعض التساؤلات، حيث ومن خلال هذه الإجابات نبرز بعضا من واقع التقويم الحالي في المدرسة الإبتدائية وتتمثل هذه التساؤلات فيما يلي:

هل التقويم الحالي في المدرسة الإبتدائية يركز على التنقيط العددي ؟

هل التقويم الحالي يرتبط بالإختبارات والفروض؟

هل التقويم الحالي يوظف فقط لمجرد إتخاذ القرارات المرتبطة بالمسارات الدراسية للتلاميذ؟

هل التقويم الحالي يعمل على تصنيف التلاميذ؟

1- **التقويم كقياس و تنقيط**:

لا يزال التقويم حاليا في المدرسة الإبتدائية في أكثر الأحيان المرادف للتنقيط وهو ما يؤكد عليه المعلمون في هذه الدراسة ، فمن خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (08) الموالي نجد أن 79,1% من المعلمين مقابل 14,5% يصرحون بأن الممارسات الحالية للتقويم تركز على التنقيط العددي وإعطاء علامات للتلاميذ دون إرفاقها بملاحظات دلالية تخص نقاط ضعف تعلمه أو نقاط قوته فتشكل دعما لمجهود التعلم ووسيلة تضمن علاقات بنائية بين كل من التلميذ ، المعلم والولي وذلك على الرغم من أن التعليمات التربوية الحالية تؤكد على ذلك.

**جدول رقم ( 8 ): يوضح عملية التقويم كقياس و تنقيط**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 87 | 79.1 |
| لا | 16 | 14.5 |
| لا أدري | 7 | 6.4 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن هذه النتائج تدعو إلى التساؤل عن العوامل التي تساعد على إختصار أو تصغير التقويم إلى التنقيط وهي حسب(De.Miniac. B, (1985, P7 تتمثل في : "الخاصية الجوهرية للنقطة ، الأهمية المعطاة من طرف التلاميذ وأوليائهم للتنقيط ، المكانة التي تشغلها هذه الأخيرة داخل نظام التقويم" ، هذا بالإضافة إلى لا وعينا الجماعي الذي تأسس حول المدرسة كمؤسسة ترتب المتعلمين ترتيبا تفاضليا دقيقا في ضوئه يستطيع المجتمع تبيين المتعلم الصالح من غيره.

إن هذا المزج بين التنقيط والتقويم يجعل من التلاميذ يربطون بدورهم بين العلامة والتقويم إلى درجة التساؤل حينما ينجزون أي عمل ما إذا كان سينقط أم لا ، فهم متحمسون للعلامة

أكثر من النشاط أو التعلم ذاته، الأمر الذي يذهب بالكثير منهم إلى الرفض على أن يكشفوا عن ضعفهم وثغرات تكوينهم والصعوبات التي تعترضهم ويحاولون تفادي ذلك في بعض الأحيان باللجوء إلى نمط سلوكي يخالف القيم والمعايير المتعلقة بالسبل المشروعة، ويمر عبر طريق يعرف بطريق الغش في الإمتحانات، وهو ما سيؤثر في دور المدرسة في المجتمع ، فعوضا أن تكون حافظة لقيمه ومثرية ومدعمة لها تصبح وبطريقة غير مباشرة مفككة لها.

وإن تجاوز النقطة لوظيفتها البيداغوجية ينتج عنه تكريس لسلطوية المدرس بحيث تصبح وسيلة ترغيب وترهيب ، كما ينتج عنه غلو النزعة النفعية لدى التلميذ بحيث يبخل بالجهد إلا بالقدر الذي يضمن له النقطة المطلوبة ، فإنجاز التلميذ لأعمال ما لا يكون إستجابة لحوافزه وإهتماماته ، بل إنه مضطر إلى ذلك حتى يضمن رضى المدرس وإستحسانه ، وبذلك يصبح نشاط التلميذ موجها نحو النقطة أما التكوين والتحصيل فلا قيمة لهما عنده ويزداد إهتمام التلميذ بالمواد التي تضمن النقطة الجيدة أي ذات المعامل المرتفع وتهمل المواد التي لا تضمن نقاط جيدة بسبب معاملها المنخفض وهو ما سيعزز المعرفة الأداتية عند المتعلم ، أي المعرفة التي يطمح من خلالها إلى التفوق في الإمتحان حتى وإن كان ذلك كما ذكرنا عبر الغش في الإختبارات.

إن التقويم مفهوم أشمل وأعم من النقطة ، ومن النتيجة النهائية ، إنه متعدد الموضوعات ، متنوع العناصر ، شامل ومستمر ، يشخص ويكون ، فالتقويم يجب أن لا يبقى سلوكا يمارس من قبل المدرسين يراد منه مدى تحصيل التلاميذ وإعطاء علامات ، وإصدار حكم ، بل يجب أن يصبح جزء من التكوين ككل يرتبط أساسا بالكفاءات والأهداف المحددة لدروسنا.

ولعل أنه من بين أهم العوامل التي ساعدت على إختصار أو إختزال عملية التقويم في القياس أو التنقيط هو بقاء الإختبارات والفروض أهم وسائل التقويم المعمول بها في مدارسنا وهو ما تؤكده النتائج الموضحة في الجدول التالي.

2- **التقويم من خلال الإختبارات والفروض**:

تؤكد إجابات المعلمين في هذه الدراسة أن التقويم الحالي في المدرسة الإبتدائية ما هو إلا مراقبة دورية للتلاميذ من خلال الإختبارات والفروض، حيث تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم ( 9) أن 68,2 % مقابل 31,8% من المعلمين يصرحون بأن الإختبارات والفروض هي أكثر أدوات التقويم إنتشارا وإستعمالا في تقويم التلاميذ ، وهو ما يؤكد عليه أيضا عدد الإختبارات والفروض التي يخضع لها تلميذ المرحلة الإبتدائية خلال السنة الدراسية.

**جدول رقم ( 9 ):يوضح إرتباط عملية التقويم بالإختبارات والفروض.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 75 | 68.2 |
| لا | 35 | 31.8 |
| لا أدري | 00 | 00 |
| المجموع | 110 | 100 |

إنه وعلى الرغم من تطبيق مقاربة الكفاءات التي يهدف من ورائها إلى تمكين المعلم من إيجاد منافذ إلى إستخدام أساليب تقويم حديثة لتقويم شخصية المتعلم كشبكات التقويم ، الملاحظة، السجلات الوصفية ، سجلات التقدير...الخ والتي ظلت تذكر ولكن دون إمكانية ضبطها ضبطا عمليا فإن الإختبارات والفروض تبقى أكثر الوسائل إستعمالا في التقويم وذلك نظرا للصعوبة الميدانية في الحد من سيطرتها على بقية الوسائل التقويمية الأخرى، وهذا ما جعل الإهتمام يتجه نحو البحث عن جعل هذه الإختبارات أكثر موضوعية وأكثر عدالة من خلال إستغلال مختلف النتائج التي توصل إليها " علم التباري" وهو العلم الذي يتعرض بالدراسة والنقد والتحليل للإمتحانات التقليدية بصفة عامة ، حيث كان علم التباري في البداية ينقد نظام التنقيط بإظهار تجريبيا نقص في الصدق والثبات في الإمتحانات ، ثم إنتقل إلى مرحلة أخرى بناءة يقترح فيها طرق وتقنيات للقياس أكثر موضوعية، وقد توصل بالفعل إلى إقتراح العديد من الإجراءات العملية التي تساعد على الإقتراب من الموضوعية في عملية التقويم، فالهدف الأساسي لعلم التباري هو البحث عن النقطة الحقيقية ولا يهمه إذا كان التلاميذ قد حققوا الأهداف التعليمية المسطرة أم لا .

إننا لا ننكر الدور الذي تلعبه الإختبارات بأنواعها المختلفة مقالية أو موضوعية وما تمدنا به من معلومات ، خاصة في تقويم المجال المعرفي إلا أنها تعجز عن رصد التغيرات السلوكية للمتعلم في بقية المجالات .

كما أننا لا ندعو إلى التخلي عن الإختبارات والفروض ولكننا ندعو إلى أن لا تطغى على غيرها من أدوات التقويم ، كما ندعو إلى التخلي عن الممارسات التقليدية التي لا تستخدم الإختبارات والفروض إلا لوضع العلامات والرتب والحكم على المتعلمين بدلا من إستخدامها كجزء لا يتجزأ من مساعدة المتعلم على التعلم أو بالأحرى بناء التعلم، خاصة وأن المتطلبات الحالية للتعليم واحتياجاته تقتضي التحول من ثقافة الإختبارات إلى ثقافة التقويم التي يجب أن تكون متنوعة ومثيرة لإهتمام المتعلم ودافعيته ، والتي تتطلب منه مهارات التفكير والإستدلال وحل المشكلات ، إستنادا إلى محكات يشارك في إعدادها ويكون تقرير النتائج على شكل ملمح وصفي يعطي صورة تفصيلية عن أداء المتعلم.

إن إعتماد التقويم على الإختبارات والفروض جعله يتأسس على وظيفة أحادية ترى أن الهدف منه يتمثل في تقدير معدل عام سنوي للتلميذ يمكن من إتخاذ قرارات مرتبطة بمساره الدراسي من نجاح أو فشل وهذا ما يؤكد عليه المعلمون في الجدول الموالي.

3- **التقويم كمجرد إتخاذ قرار بالنجاح أو الرسوب:**

يتضح من خلال الجدول رقم ( 10) والنتائج المبينة فيه أن المعلمين يؤكدون بنسبة 70,9 % مقابل26,4% أن التقويم الحالي في المدرسة الإبتدائية يوظف فقط لمجرد إتخاذ القرارات المرتبطة بالمسارات الدراسية للتلاميذ.

**جدول رقم ( 10 ): يوضح عملية التقويم كمجرد إتخاذ قرارات بالنجاح أو الرسوب.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 78 | 70.9 |
| لا | 29 | 26.4 |
| لا أدري | 3 | 2.7 |
| المجموع | 110 | 100 |

بالفعل إن للتقويم أهمية بالغة في إتخاذ قرارات مرتبطة بالتلاميذ من خلال ما يوفره من معلومات وبما هو " عملية يتم من خلالها تخطيط وجمع وتزويد معلومات أو بيانات مفيدة للحكم على بدائل قرارات." ( Stufflebeam.D,1980,P48) ، غير أن وظيفته لا ينبغي أن تنحصر في مجرد إتخاذ قرارات تتعلق أساسا بالإستعمال الإداري ، بل يجب أن تتعداه إلى أبعد من ذلك بحيث يتم إستغلال نتائج الإختبارات والفروض في تشخيص وتحديد الصعوبات التي تعترض التعلمات لدى التلاميذ وتنظيم بناء عليها نشاطات العلاج والدعم ، ذلك لأن التقويم عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية ، وتتضح عملية التشخيص في تحديد مواطن القوة والضعف ومحاولة التعرف على أسبابها ويتضح العلاج في محاولة تقديم الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والإستفادة من نواحي القوة ، وتتمثل الوقاية في العمل على تدارك خطر رسوب التلاميذ.

وإن بقاء وظيفة التقويم مختزلة في مجرد إتخاذ قرارات مرتبطة بالتلاميذ يتعارض مع خصوصيات المناهج التعليمية المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات التي تركز بدورها على التنمية الشاملة للمتعلم مما ينبغي أن يكون هناك تفاعل قوي بين عملية التقويم والعملية التعليمية التعلمية، بحيث تصبح الممارسات التقويمية مندمجة في المسار التعليمي وجزء منه تبدأ من ما قبل الفعل التعليمي إلى نهايته وبهذا المفهوم يصبح وسيلة تنشيط وضبط وتصحيح سيرورة التعليم في كل عناصرها ومكوناتها وليس مجرد عملية يراد من ورائها إتخاذ قرارات مرتبطة بالنجاح والفشل.

كما يؤكد المعلمون في هذه الدراسة أن التقويم الحالي في المدرسة الإبتدائية يعمل على تصنيف التلاميذ إلى فئات حسب مستوى تحصيلهم وهو ماتبينه نتائج الجدول رقم (11) الموالي.

4- **التقويم كعملية تصنيف** :

نتيجة للأساليب والممارسات التقويمية السابقة التي لازالت سائدة في المدرسة الإبتدائية والتي تعتبر من التقويم مجرد إعطاء علامات للتلاميذ من خلال الإختبارات والفروض مما يسمح بحساب معدل للتلميذ نستطيع من خلاله إتخاذ قرارات مرتبطة بمساره التعليمي، فإن الهدف من التقويم يتحول من أنه عملية للتأكد من أن كل تلميذ أو أغلبية التلاميذ قد تعلموا ما

يحدده النظام التعليمي من مهام وكفاءات وأهداف إلى أنه عملية تصنيف للتلاميذ وهو ما تبينـــه إجابات المعلمين وذلك بنسبة 75,5% مقابل22,7% والموضحة في الجدول رقم (11).

**جدول رقم (11 ): يوضح التقويم كعملية تصنيف.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 83 | 75.5 |
| لا | 25 | 22.7 |
| لا أدري | 2 | 1.8 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن هذه النتائج تؤكد فعلا ما ذكره علي بوعناقة (1998، ص67) بأن المدرسة الجزائرية لا تستخدم التقويم التربوي إلا لغرض تحديد الطلاب الفاشلين والممتازين ومتوسطي المستوى.

إن الهدف من التقويم لا يكمن أبدا في تصنيف التلاميذ إلى مجموعات : مجموعة التلاميذ المتفوقين ومجموعة التلاميذ المتوسطين ومجموعة التلاميذ الضعاف، بل الأمر يتطلب عمـــلا آخر أكثر أهمية يتمثل في تشخيص مواطن الخلل والثغرات التي لازال التلاميذ بحاجـــة إلـــى إجتنابها وذلك قصد تداركها، فالتقويم ينبغي أن يعمل على مساعدة التلاميذ على التعلم وذلك من خلال تيسير حصولهم على المعلومات الثابتة عن نواحي القوة والضعف في تعلمهـــم ، وكلمـــا كانت هذه المعلومات دقيقة وصحيحة إزداد تحمل التلاميذ المسؤولية في تعلمهم وسعوا ســـعيا جادا في تحقيقه.

كما أن إستخدام التقويم لمجرد التصنيف لا يساهم في تحسين التدريس والـــتعلم ولا يـــدل على أن الأهداف التربوية قد تحققت في حين أن التقويم يسعى إلى الحكم على مـــدى تحقيـــق الأهداف التربوية الموضوعة لأي عملية.

**خلاصة:**

إن النتائج المتوصل إليها من خلال هذا المحور تؤكد على أن التقويم في المدرسة الإبتدائية لا يزال يتعثر في أذيال التقويم التقليدي الذي لا يعنى إلا بناحية واحدة من نواحي العملية التربوية وهي الناحية المعرفية التي تقيمها الإختبارات والفروض عن طريق إعطاء علامات للتلاميذ تساهم في دفعهم إلى التعلم من أجل الحصول على النقطة التي تضمن لهم النجاح وليس إلى التمكن من آليات التعلم ، مما يجعل من التقويم مجرد عملية يتم من خلالها إتخاذ قرارات مرتبطة بالمسارات الدراسية للتلاميذ من نجاح وفشل وتصنيف للتلاميذ إلى فئات.

إن هذه الممارسات التقويمية كما هو معمول بها حاليا حسب ما أكده المعلمون والتي تنحصر كما ذكرنا في منح درجات للتلاميذ وتصنيفهم ومعرفة من الذي نجح ومن الذي رسب لا تتوافق مع ما تنص عليه الوثائق والمناشير الوزارية الرسمية التي تؤكد على أن التقويم في التوجه الجديد أصبح جزء من العملية التعليمية التعلمية ومواكبا لها في جميع مراحلها وهو مدمج فيها وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص والإختلالات والتذبذبات التي تواجه العملية التعليمية في أي مرحلة من مراحلها ، وهي لا تتماشى مع منهجية التناول الجديدة للمناهج في ظل المقاربة بالكفاءات التي تلزم تكاملا بين عمليتي التعليم والتقويم بحيث يصبح التقويم تقويما تكوينيا بما هو تصحيح مستمر لمسار التعلم وتعديل دائم له يعمل على تحسين العملية التعليمية للتوصل بالتلاميذ إلى التمكن فعلا من الكفاءات والأهداف التي يسعى النظام التعليمي إلى تحقيقها.

ومن خلال المحاور التالية سنتطرق إلى الصعوبات التي تقف عائقا أمام تطبيق التقويم التكويني، والتي تجعل من التقويم في المدرسة الإبتدائية تقويما تقليديا لا يساهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية على الرغم من أن طبيعة التدريس القائم على الكفاءات تقتضي ذلك.

## الفصل السابع: نقص التكوين في مجال التقويم

5- تكوين المعلمين و تقنيات التقويم

6- تكوين المعلمين ومعرفة أنواع التقويم الواجب إتباعها

7- تكوين المعلمين والتدرب على وضع خطة تقويم

8- تكوين المعلمين ومعرفة مراحل التقويم التكويني

9-تكوين المعلمين ومعرفة كيفية تطبيق التقويم التكويني

10- تكوين المعلمين ومعرفة أدوات أو وسائل التقويم التكويني

11- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية بناء إختبار تكويني

12- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية الإستفادة من نتائج الإختبار التكويني

13- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية وضع معايير التقويم

14- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية وضع مؤشر لكل معيار

15- تكوين المعلمين ونظريات التعلم

16- تكوين المعلمين ومعرفة إستراتيجيات العلاج

خلاصة

## نقص التكوين في مجال التقويم

**تمهيد:**

إنه أصبح من المسلم به اليوم أن نجاح أي إصلاح وتحقيق أهدافه لا بد له من مدرس كفء قادر على تطوير الأداء التعليمي والتكويني وتحسين مردود يتهما، وعلى هذا الأساس أصبحت مهنة التعليم اليوم من المهن الصعبة التي لا يستطيع القيام بأدائها إلا من كانت له الكفاءة اللازمة سواء من الناحية المعرفية أو المهنية، ذلك أن دور المدرس لم يعد عبارة عن تلقين المعلومات وحشو أذهان المتعلمين ، بل أصبح دوره يكمن في مدى قدرته على إثارة التفاعل وتهيئة البيئة التعليمية بطرق مشوقة ومتنوعة وتقويم أداء تلاميذه بطرق موضوعية كي يحدث تعلم فعال.

غير أن هذه الكفاءة لا تأتي إلا من منطلق سليم وركيزة صلبة وهي التكوين الجيد الذي بواسطته يستطيع المعلم التكيف مع الظروف المختلفة للعمل، ومن خلاله يتمكن من أداء هذا العمل على أحسن وأكمل وجه.

ولذلك فإن أي تخطيط مسبق يستهدف تحسين مستوى التعليم لا بد له أولا من الإهتمام بالمعلمين وهذا عن طريق تكوين كاف يسمح لهم بالمشاركة فيه.

وعموما حسب ما يذكره ميلود زيان (1998،ص196) فإن تكوين المدرس عادة ما ينصب في الجوانب الأربعة التالية وهي : التحكم المعرفي ، القدرة على توصيل المعارف العلمية إلى المتعلمين ، الإلمام بمبادئ ونظريات سيكولوجيات التعلم ، الجانب العلائقي ، إلا أنه قليلا ما يتم تكوينهم فيما يخص كيفيات تقويم التلاميذ ، على الرغم من أن عدم التحكم في تقنيات التقويم من قبل المعلمين سيكون حجر عثرة لإيجاد النموذج المثالي لتقويم يتسم بالموضوعية المطلوبة والمصداقية المرجوة وهو ما سينعكس أيضا سلبا على تحقيق التعلم الفعال الذي يسعى النظام التعليمي إلى تحقيقه عبر تحديث البرامج والوسائل وتطوير الطرائق التعليمية ورفع أداء المعلمين ، ذلك أن للتقويم أهميته كبعد أساسي من عمليات التعلم حيث يعتبر من صميم هذه العمليات ومكونة أساسية من مكوناته، فهو يسمح بتتبع تدرج التلاميذ والكشف عن الصعوبات التي تواجههم وتعترضهم خلال سيرهم في عمليات التعلم والنجاح الذي يحققونه ودرجة تكيفهم

، كما يكشف عن المسافة التي تفصل المتعلم عن الهدف المسطر لعملية التعلم ومن ثـم إتخـاذ الإجراءات الملائمة والمناسبة لتحسين مردود عملية التعلم وهو ما يعني أن نجاح عملية التعليم والتعلم يمر في جزء منه عبر بوابة التقويم، وبالتالي فإن تكوين المعلمين في مجـال التقـويم يصبح أكثر من ضرورة إذا أردنا للعملية التعليمية أن تؤتي ثمارها على أكمل وجه.

ومن خلال هذا المحور سوف نطرح مجموعة من التساؤلات بحيث تشكل الإجابة عليهـا الجواب الملائم عن مدى تكوين المعلمين في المدرسة الإبتدائية فيما يخـص عمليـات تقـويم التلاميذ بصفة عامة والتقويم التكويني الذي تفرضه بيداغوجيا الكفاءات بصفة خاصة، وتشـمل هذه التساؤلات مايلي:

- تكوين المعلمين و تقنيات التقويم.
- تكوين المعلمين ومعرفة أنواع التقويم الواجب إتباعها.
- تكوين المعلمين والتدرب على وضع خطة تقويم.
- تكوين المعلمين ومعرفة مراحل التقويم التكويني .
- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية تطبيق التقويم التكويني.
-تكوين المعلمين ومعرفة أدوات أو وسائل التقويم التكويني.
- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية بناء إختبار تكويني.
- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية الإستفادة من نتائج الإختبار التكويني.
- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية وضع معايير التقويم.
- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية وضع مؤشر لكل معيار.
- تكوين المعلمين ونظريات التعلم.
- تكوين المعلمين ومعرفة إستراتيجيات العلاج.

5- **تكوين المعلمين وتقنيات التقويم:**

يتضح من الجدول رقم (12) أن معظم المعلمين غير راضين عن التكوين المقدم لهم في مجال التقويم وذلك بنسبة 50% مقابل 34,5% ، بينما إلتزم14,5% الحياد.

**جدول رقم ( 12 ):يوضح تكوين المعلمين وتقنيات التقويم.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 38 | 34.5 |
| لا | 56 | 50 |
| لا أدري | 16 | 14.5 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن هذه النتائج تؤكد على أن جانب تقويم التلاميذ لا تعطى له الأهمية التي يستحقها في برامج إعداد المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة ، حيث غالبا ما يلاحظ الإهتمام الكبير بتزويد المعلمين بطرق التدريس وكيفية إدارة الفصول وكذا تزويده بمبادئ في علم النفس وعلوم التربية ، غير أنه قليلا إن لم نقل نادرا ما يتدرب المعلمون على كيفيات وطرق تقويم عمليات تعلم التلاميذ ، وكأن الكل يريد أن يفصل بين عمليتي التعليم والتقويم ، وذلك على الرغم من الدور الذي يلعبه التقويم في إطار التعليم القائم على الكفاءات بإعتباره تعليما يقوم على المقاربة العلمية التي تجعل من التعلم عبارة عن عملية تقويم وتعديل مستمر مع الزمن مما يؤكد على أن عمليتي التعليم والتقويم عمليتان متكاملتان ولا يمكن الفصل بينهما.

كما أن هذه النتائج تؤكد أيضا قول بيرون الذي نقله محمد أرزقي بركان (1998، ص173): " إننا نعلم المعلم كيف يجب أن يعلم ولكننا لا نعلمه كيف يقوم."

وإن الإهتمام الكبير بالعملية التعليمية مع إهمال للتقويم هو نابع من عدم إهتمام القائمين على التربية بالتقويم ، فمثلا وعلى مستوى المفتشين فإن من بين مايدل على عدم إهتمامهم بعملية التقويم هو أنهم أثناء تفقدهم للمعلمين يراعون بإشراف متشدد كيفيات تبليغ المدخلات الفكرية ( مضامين ، طرائق تبليغ ..) و يهملون الكيفية العلمية والموضوعية لإختبار وقياس المخرجات الفكرية وكيفية أدائها على نحو يبرهن أنه تم فعلا تحقيق الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ.

إن إهمال تكوين المعلمين أشد الإهمال فيما يخص تقويم عمليات تعلم التلاميذ ، خاصة ونحن في إطار التعليم القائم على الكفاءات الذي غير من التصور نحو عملية التقويم يتجلى بصفة تدعو إلى القلق في عدم معرفة المعلمين حتى لأنواع التقويم التي ينبغي إعتمادها داخل سيرورة التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات وهو ما تؤكده النتائج المبينة في الجدول التالي.

6- **تكوين المعلمين ومعرفة أنواع التقويم** :

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (13) أن 71,0% من المعلمين يؤكدون على أن التكوين الذي تلقوه لم يساعدهم على معرفة أنواع التقويم المختلفة ، وبالأخص التي يتم إعتمادها داخل سيرورة التعليم والتعلم المرتكز على الكفاءات ، وذلك في مقابل 17,2% .

**جدول رقم ( 13 ): تكوين المعلمين ومعرفة أنواع التقويم.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 19 | 17.2 |
| لا | 78 | 71.0 |
| نوعا ما | 13 | 11.8 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن المقاربة بالكفاءات تستدعي إعتماد ثلاثة أشكال للتقويم تحدد في واقعها تبعا لمراحل سيرورة التعليم وهي تتمثل في :

التقويم التشخيصي الذي يرتبط أساسا بوضعيات الإنطلاق وهو إجراء يقوم به المعلم في بداية التدريس للوقوف على بيانات ومعلومات حول كفاءات ، قدرات ، ميول ومعارف ومواقف التلاميذ السابقة والضرورية لتحقيق الأهداف والكفاءات المستهدفة من الوحدة التعليمية فهو يسمح بالحصول على مؤشرات قبل التعلم حول حالة التعلمات القبلية للتلاميذ.

التقويم التكويني حيث يجرى هذا النوع من التقويم خلال المهام التعليمية بالوقوف على مدى إكتساب التلاميذ للمعارف العقلية والسلوكية ودرجة التحكم المحصل عليها وذلك من أجل تتبع مجهودات التلاميذ وإكتشاف الصعوبات التي تعترضهم وبالتالي التدخل لتدليل تلك الصعوبات وتصحيح مسار التعليم والتعلم بواسطة إجراءات جزئية ، ومن خلاله يمكن فحص جودة التعليم ووسائله وفحص العلاقة بين الأهداف العامة والكفاءات أو السلوكات والمهارات المكتسبة خلال المقطع التعليمي.

التقويم التحصيلي ويتم في نهاية مجموعة من المهام التعليمية وهو إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه البرنامج أو أجزائه النهائية أو مجموعة من مقاطع التعليم ، وذلك إعتمادا على معطيات منهجية تمكن من إتخاذ قرارات مناسبة لإنتقال المتعلم إلى مستوى لاحق أو الإعتراف بكفاءته في مجال معين فهو حوصلة لمجمل التعلمات التي تتدرج ضمنها المكتسبات المتحصل عليها طيلة المشروع أو الفصل الدراسي أو سنة دراسية أو مرحلة تعليمية.

وإن عدم التعرض لأنواع التقويم وتعريف المتعلمين بها خلال التكوين سيجعل من ممارساتهم التقويمية ممارسات عشوائية لا تخضع إلى أهداف تعليمية واضحة ودقيقة بناء عليها يتم تحديد نمط التقويم المناسب للتأكد من تحقيقها، ذلك أن نمط التقويم يختلف ويتحدد بإختلاف وظيفة العملية التقويمية والغرض من الدرس أو المنهاج أو الوحدة التعليمية أو فترة تكوينية أو تعليمية، وعليه فإذا كان التكوين لا يساعد المعلمين على التمييز بين أنواع التقويم ، فكيف ننتظر منهم أن يجعلوا من عملية تقويم تعلم التلاميذ جزء من العملية التعليمية التعلمية يساعد على تحسين مردوديتها.

وإن عملية التقويم إذا أريد لها أن تصل إلى الأهداف التي يرغب في تحقيقها من وراء القيام بها تستلزم تخطيطا للتقويم وهذا ما يدعوا إلى التساؤل عن مدى تكوين المعلمين فيما يخص كيفية وضع خطة تقويمية والذي سيبين الجدول التالي نتائج الإجابة عليه.

**7- تكوين المعلمين والتدرب على وضع خطة تقويمية:**

إنه عادة ما يستلزم تخطيط التقويم مهما كان نمطه عندما يخطط للتعلم، وتتضمن هذه العملية تقويما وجيها لأنه يتجاوب مع حاجات التعليم والتعلم ويساهم كذلك بتعيين حاجات أخرى تبرر عمليات غير متوقعة.

ومن خلال النتائج التي يوضحها الجدول رقم (14) فإن المعلمين يصرحون بأنه خلال عملية التكوين لم يتم تدريبهم بطريقة كافية حول كيفية وضع خطة تقويمية وذلك بنسبة مئوية تقدر بـ 66,4% مقابل 16,4% على الرغم من أهمية ذلك في جعل من عملية التقويم عملية منظمة وهادفة.

**جدول رقم (14 ):تكوين المعلمين والتدرب على وضع خطة تقويم.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 18 | 16.4 |
| لا | 73 | 66.4 |
| نوعا ما | 19 | 17.2 |
| المجموع | 110 | 100 |

ويتمثل تخطيط عملية تقويمية في تحديد: غرض التقويم، موضوع التقــويم إشــتراطات التقويم.

فبالنسبة لغرض التقويم يجب أن يحدد المعلم بالتدقيق غرض التقويم ونمطه ، أمــا فيمــا يخص تعيين موضوع التقويم أي المحتوى فيجب أن يتم بإستعمال صنافات كل من **بلــوم** فــي المجال المعرفي ، **وكراتول** في المجال الوجداني **وهارو** في المجال النفس حركي ، بينما تتمثل الإشتراطات في تحديد فترة العملية ( بداية ، خلال ، نهاية) إنتقاء نوع أداة القيــاس وتعيــين شكلها (كتابية أو شفهية ) إضافة إلى تحديد عدد الأسئلة والمدة اللازمة للإجابة عليها ، درجــة الصعوبة.

وإن تدريب المعلمين على كيفية وضع خطة تقويم سيوفر عليهم متاعب كثيرة فيما يخص تقويم عمليات تعلم التلاميذ ونشير هنا أنه لا يكفي تزويد المعلمين بكيفية وضع خطة التقويم بل لابد أن يفهموا أسس ومبادئ تطبيقها عمليا ولا يتأتى ذلك إلا من خلال وضــع خطــة تقــويم نموذجية يحاول من خلالها المعلمون إنجاز خطط تتماشى مع المسار المقترح في خطة التقويم النموذجية.

وبالعكس فإن عدم تدريب المعلمين على كيفية وضع خطة تقويم سيجعل من عملية التقويم عملية مجهدة وتتطلب وقتا كبيرا.

**8- تكوين المعلمين ومعرفة مراحل التقويم التكويني :**

لما كانت بيداغوجيا الكفاءات التي تبنتها المدرسة الجزائرية تهتم بتعليم المتعلم كيف يتعلم ، نجد هذه العملية تستلزم من المعلم تطبيق التقويم التكويني الذي يتطلب منه أيضا التحكم فــي مراحل التقويم التكويني وهو ما يستدعي بالضرورة إطلاع المعلمين على هذه المراحــل مــن خلال عملية التكوين إلا أن نتائج الجدول الموالي رقم( 15) تبين عكس ذلك.

**جدول رقم( 15): تكوين المعلمين ومعرفة مراحل التقويم التكويني.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 13 | 11.8 |
| لا | 80 | 72.7 |
| نوعا ما | 17 | 15.5 |
| المجموع | 110 | 100 |

حيث يتبين من الجدول رقم (15) أن المعلمين يصرحون بنسبة 72,2% مقابل 11,8% أن التكوين لم يساعدهم على معرفة مراحل التقويم التكويني والتي تتمثل في:

مرحلة تنبئيه يتم فيها تحديد مستوى الكفاءات التي يمكن للمتعلم أن يكتسبها وذلك حسب الأهداف التربوية المراد تحقيقها مما يتطلب من المعلم الإعلان عن الموقف حتى يكون المتعلم على علم بما يجب تعلمه أو النشاط الذي يقوم به ، فهذه المرحلة إذا تسمح للمتعلم بإدراك المعرفة المراد تعلمها ، بينما تسمح للمعلم بإدراك الإمكانات التشخيصية ، أي تلك التي تسمح بتشخيص مستوى الكفاءات المكونة لشخصية المتعلم المعرفية والنفس حركية والوجدانية ، حيث يساعده ذلك على الكشف عن الإستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية وكذا تنظيم مادة التعليم.

ومرحلة تشخيصية تجرى طيلة الفترة التعليمية يكتشف المعلم من خلالها مستوى كفاءات المتعلم الخاصة بالمجالات الثلاث المعرفية والنفس حركية والوجدانية مما يساعده على إختيار وسائل التقويم وضبط عملية التعليم، أما بالنسبة للمتعلم تسمح له هذه المرحلة بإدراك النقائص والصعوبات الخاصة بتعلمه، بالإضافة إلى مرحلة الجرد التي يقوم فيها المعلم بإحصاء الكفاءات المعرفية والكفاءات الفعلية والوجدانية التي إكتسبها المتعلم ، حيث تساعد نتائج الجرد كلا من المعلم والمتعلم على إدراك مستوى الكفاءات ومستوى صياغة المفاهيم الجديدة وتقدير مدى تحقق الأهداف التربوية التي حددت في المرحلة التنبئية.

إن عدم تكوين المعلمين وتعريفهم بمراحل التقويم التكويني سيؤدي بهم إلى عدم تطبيق التقويم التكويني، فكيف يستطيع المعلمون إستعمال شيء لا يتحكمون فيه ؟ وحتى إذا كانت هناك بعض الممارسات التي يمكن إعتبارها من التقويم التكويني فإنها لن تصل إلى تحقيق

الأهداف المرجوة لأن المعلمين لا يستعملونه في إطار إستراتيجية تقويم تكويني واضحة، وهذا الأمر سيجعل من عملية التقويم لا تتماشى مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس الكفاءات والتي تجعل من التقويم جزء من العملية التعليمية ليس خارجا عنها ، يتم في جميع مراحل الفعل التعليمي ، يستعمل لغرض تعديل وضعية ما من أجل إدخال التحسين أو التصحيح المناسب عند الحاجة ، ويسعى فيه كلا من المعلم والمتعلم إلى التحقق من مستوى الكفاءات المراد إكتسابها وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بمادة التعليم والتعلم.

كما أن عدم تحكم المعلمين في مراحل التقويم التكويني سيؤدي بالضرورة إلى عدم معرفتهم كيفية تطبيقه ، إذ أنه وحتى لو كان المعلمون يعرفون المراحل التي يمر بها التقويم التكويني ، فإن ذلك لا يمكنهم من تجسيدها خلال عمليات التعليم والتعلم إذا لم يتدربوا عمليا على ذلك ، وتكونوا بطريقة كافية على كيفيات تطبيقه من أجل تقدير في كل مرة مدى تحقيق الأهداف التربوية المقصودة ، ومن خلال الجدول الموالي سوف نحاول التعرف على مدى تكوين المعلمين فيما يخص كيفية تطبيق التقويم التكويني.

**9- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية تطبيق التقويم التكويني :**

تؤكد النتائج الموضحة في الجدول رقم (16) أن المعلمين يصرحون بنسبة معتبرة تقدر بـ 70,9% أنهم لم يتلقوا تكوينا كافيا يسمح لهم بمعرفة كيفية تطبيق التقويم التكويني وذلك مقابل 15,5% .

**جدول رقم (16): تكوين المعلمين ومعرفة كيفية تطبيق التقويم التكويني.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 17 | 15.5 |
| لا | 78 | 70.9 |
| نوعا ما | 15 | 13.5 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن هذه النتائج إن دلت على شيء فإنها لا تدل إلا على سلبية التخطيط في النظام التعليمي الذي يعتمد مقاربة بيداغوجية في التدريس تلزم على المعلم من أجل نجاحها جعل التقويم تقويما تكوينيا ، وفي المقابل لا يرفق ذلك بتكوين للمعلمين يسهل عليهم كيفية تطبيقه ويساعد على تذليل الصعوبات التي قد تعترضهم أثناء ذلك.

إن التقويم التكويني أداة بناء التعلم وجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية يساعد كلا من المعلم والمتعلم على التحكم في دوره ، فمن خلاله يقوم المعلم بتشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بعمليتي تعليمه وتعلم المتعلم ، مما يسمح لهذا الأخير بإدراك مستواه المعرفي وطبيعة المجهودات التي سيبذلها ليصل إلى مستوى الكفاءة ، لهذا نجد أن التقويم التكويني الناجح هو التقويم الذي يكون فيه المعلم ملما بكيفية تطبيقه ضمن إستراتيجية تسمح بتجسيد المراحل الثلاثة التي سبق ذكرها، وعموما فإن تطبيق التقويم التكويني يتطلب من المعلم كخطوة أولى تحديد الأهداف المعرفية والمنهجية الخاصة بموضوع الدرس والمراد تعليمها للمتعلم ، ولتحقيق ذلك يرجع المعلم إلى المناهج التعليمية وبعد تحديد ذلك يقوم المعلم بـ :

-تعيين المكتسبات السابقة .

-تعيين الكلمات المفتاحية التي من شأنها أن تخدم المفهوم الجديد بالإضافة إلى تحديد الكفاءات التي يجب على المتعلم ممارستها والتحكم فيها لإكتساب المفهوم الجديد ، وكخطوة ثانية يجب على المعلم تحديد بدقة الغرض من التقويم والأدوات المراد إستعمالها لتحقيق ذلك.

وفي المرحلة الثانية التي هي مرحلة تطبيق التعلم التي تتم هي الأخرى في خطوتين : خطوة أولى يتم فيها تشخيص كفاءات المتعلم ، أي نقاط القوة والضعف الخاصة بتعلمه وذلك خلال الفترة التعليمية من البداية إلى النهاية مما يسمح للمعلم بإدراك مستوى كفاءات المتعلم في المجالات التربوية الثلاث ، حيث يساعده ذلك في إختيار وسائل التقويم وضبط تعليمه، وحتى يكون المتعلم جزء من العملية التعليمية التعلمية ، فمن الضروري أن يكون في هذه الخطوة على علم بالكفاءات المراد تعلمها ، حيث يمكنه ذلك من إدراك ما يجب التحكم فيه وما يفتقده من كفاءات مما يؤدي به إلى التساؤل.

أما الخطوة الثانية لمرحلة تطبيق التعلم فتتمثل في تعديل المفهوم السابق لبناء المفهوم الجديد وهنا يعتبر النموذج التعديلي من أحسن النماذج المعاصرة التي قدمت كبديل لنماذج التعلم الأخرى ، وهو نموذج براغماتي و مشروعه لا يرمي إلى إنتاج نماذج أخرى للسيرورة المعرفية وإنما يرمي إلى حل الرموز للمعارف الخاصة وتحديد الشروط التي تسهل عملية التعلم، حيث يتحول السؤال من ما هي المعرفة المراد إكسابها للمتعلم إلى ما هي الكيفية التي يتم بها تعديل المعرفة والمفاهيم على المستوى الذهني للمتعلم ؟ أو كيف يتم الإنتقال من التصور

التمهيدي ( المعرفة السابقة) إلى التصور الجديد عن طريق التعلم ؟ وطبعا المقصود هنا عملية التقويم.

وإن عدم تكوين المعلمين في كل هذه الأمور سيجعل من التقويم تقويما تكوينيا أمرا مستحيلا ، وهو ما سينعكس أيضا على نجاح التعليم المرتكز على الكفاءات الذي يتطلب تطبيقا للتقويم التكويني بإعتبار كما ذكرنا سابقا أن المقاربة بالكفاءات تستلزم المقاربة العلمية التي تسمح بالتعلم الذاتي بدل التعلم بالرجوع إلى سلطة معينة، وهو ما يجعل من التعلم عبارة عن عملية تقويم وتعديل مستمر مع الزمن.

إن تطبيق التقويم التكويني ومعرفة المفاهيم السابقة وتشخيص كفاءات المتعلم والتحقق من بناء المفهوم الجديد لا بد له من أدوات ووسائل، فهل يتم خلال عملية التكوين تعريف المعلمين بمختلف الأدوات أو الوسائل اللازمة في حالة تقويم تكويني؟ وهو ما ستوضحه نتائج الجدول التالي.

**10- تكوين المعلمين ومعرفة أدوات(وسائل) التقويم التكويني:**

نلاحظ أنه نتيجة لإندماج النشاط التقويمي ضمن السيرورة التعليمية التعلمية إندماجا يكاد يكون كليا وتلاشي أو زوال الحاجز الفاصل بين الإستراتيجيات التعليمية التعلمية والإستراتيجيات التقويمية فإنه تم تطوير عدة أدوات تقويمية يختلف إستعمالها تبعا لإختلاف الغرض من التقويم .

وتبين نتائج الجدول رقم (17) أن 62,7% من المعلمين يؤكدون أن التكوين الذي تلقوه لم يسمح لهم بالتعرف على مختلف أدوات ووسائل التقويم التكويني وذلك مقابل19,1%.

**جدول رقم(17): تكوين المعلمين ومعرفة أدوات التقويم التكويني.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 21 | 19.1 |
| لا | 69 | 62.7 |
| نوعا ما | 20 | 18.2 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن طبيعة التقويم التكويني التي تهدف إلى تحديد درجة مواكبة التلميذ لمراحل الدرس ومدى الصعوبات التي قد تعترض التلميذ خلال درس معين بالإضافة إلى تقديم الحلول عن كيفية معالجة مواطن الخلل ونقاط الضعف من أجل بلوغ الأهداف المتوخاة ، يتطلب أسئلة في شكل تمارين قصيرة وأنشطة محدودة من أهم مواصفاتها أنها ملائمة للأهداف الإجرائية المحددة من خلال مقاطع الدرس ، جزئية تخص مقطعا من مقاطع الدرس الواحد ، سريعة تنجز في لحظات قصيرة ، مرحلية تؤكد مدى الإستيعاب والتحكم في المعارف ، كما أنها مميزة للفروق الفردية بين التلاميذ ومميزة أيضا للفوارق في الصعوبات الناجمة عن الفعل التعليمي ، ولعل أهم الكواشف الملائمة لذلك هي: الأسئلة من نوع الإختيار من متعدد، كتابة تقارير وصفية وتحليلية لتجارب معينة ، أجوبة في شكل ثنائية الجواب الصواب والخطأ، جداول أو رسومات بيانية تكتب عليها المعطيات المطلوبة ، حل مشكلات إضافة إلى التمارين الصفية والوظائف المنزلية وقوائم التقدير ، شبكات التقويم والملاحظات اليومية لتقدم التلاميذ.

ومعرفة المعلمين لمختلف هذه الأدوات يساعدهم على عدم التركيز على إستعمال وسيلة واحدة فقط بل يؤدي إلى تنويع إستعمال أدوات التقويم وهو الأمر الذي سيؤدي إلى الحصول على معلومات أكثر دقة وموضوعية فيما يخص تقدير مدى تحقيق التلميذ للأهداف التربوية المقصودة.

ولعل من بين أهم أدوات التقويم التكويني التي تمكن المعلم من الوقوف على ما تمكن المتعلم فعلا من تعلمه وتحديد المصطلحات والحقائق والمبادئ التي وجد صعوبة في تعلمها هو إستخدام الإختبارات التكوينية ، التي يلاحظ أن المعلمين لا يتحكمون في كيفية تصميمها وهو ما تؤكده نتائج الجدول التالي.

**11- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية بناء إختبار تكويني:**

إن التقويم التكويني تقويم يهدف إلى تحليل طبيعة التقدم الذي يحرزه المتعلمون، فيكون أكثر فعالية في التعرف على نقاط القوة مما يؤدي إلى تعزيزها لتصبح جزء من الخبرات المتعلمة الدائمة و يقوي الدافعية لدى المتعلمين نتيجة لمعرفة نتائجهم وأخطائهم وكيفية تصحيحها ويستخدم هذا النوع من التقويم الإختبارات التكوينية التي يصرح المعلمون بنسبة

68,2% مقابل 19,1% أنه لم يتم تكوينهم على كيفية بنائها وهو ما توضحه نتائج الجدول رقم (18).

**جدول رقم ( 18):تكوين المعلمين ومعرفة كيفية بناء إختبار تكويني.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 21 | 19.1 |
| لا | 75 | 68.2 |
| نوعا ما | 14 | 12.7 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن بناء أي إختبار مهما كان نوعه ليس عملية سهلة إذ أنه يجب أن يخضع لجملة من المواصفات من أهمها: أن يقيس ما يجب أن يقيسه أي صلاحية قياس السؤال للكفاءة المستهدفة وأن يكون من السهل إنجازه وتطبيقه من حيث الإجراء والتصحيح ومعالجة نتائجه للوقوف على نقاط القوة ومواطن الخلل عند التلاميذ ، وأن يكون الإختبار مميزا بين أداء التلاميذ ،إعطاء الحرية الكاملة للتلاميذ في إختيار الطرائق الملائمة لمعالجة المشاكل المطروحة عليهم إضافة إلى تجريب الإختبار على عينة صغيرة من التلاميذ وتقنينه بقصد الوقوف على مدى صلاحية ودقة معلوماته.

ولما كانت الإختبارات التكوينية هي إختبارات محكية المرجع ، نحاول أن نقيس بواسطتها ما يستطيع الفرد أن يفعله بالنسبة لمستوى معين ، ولا نقارن أداءه بأداء الآخرين وبعبارة أخرى نحاول أن نتعرف عن طريقه على ما تعلمه الفرد من محتوى معين وعلى ما لم يتعلمه للقيام بالتعليم العلاجي ، فإن بناء إختبار تكويني يتطلب من المعلم أن يأخذ أهداف تدريس الوحدة ويسميها محكات ويجعلها محور أو موضوع أسئلة الإختبارات ، ثم يصمم جدول مواصفات بحيث تكون الأهداف عناوين الأعمدة وتكون المادة أو المحتوى عناوين الأسطر ، ثم يضع في كل خلية من خلايا الجدول عدد الأسئلة الخاصة بذلك الهدف والتي تستعمل محتوى معينا. وعليه فإن الإختبارات التكوينية هي الأداة الأكثر نجاعة التي تمكن المعلمين من معرفة حقيقة مدى تحقيق كل تلميذ للأهداف المسطرة والتعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف في تعلمه لإتخاذ الإجراءات المناسبة وإذا لم يتكون المعلمون على كيفية بنائها فإن ذلك سيؤثر حتما على العملية التعليمية ومردودها.

كما أن التكوين لا ينبغي أن يقف عند تمكين المعلمين من بنـــاء أو تصـــميم الإختبـــارات التكوينية بل يجب أن يتعداه إلى مرحلة أخرى يتم فيها تدريبهم على كيفية إستغلال أو الإستفادة من نتائج الإختبارات التكوينية.

هذا وإذا كان المعلمون لم يتكونوا فيما يخص كيفية بناء الإختبارات التكوينيـــة، فبطبيعـــة الحال هم لم يتكونوا أيضا فيما يخص كيفية الإستفادة من نتائجها وإستغلالها في تحسين العملية التعليمية التعلمية وهو ما تؤكد عليه النتائج الموضحة في الجدول التالي.

**12- تكوين المعلمين ومعرفة كيفية الإستفادة من نتائج الإختبار التكويني:**

إن مهمة المعلم لا تنتهي بمجرد بناء إختبار تكويني وتقديمه للتلاميذ ، بل هنـــاك مرحلـــة ثانية لا تقل أهمية تتمثل في تحليل نتائج الإختبار للإستفادة منها في تحسين العمليـــة التعليميـــة التعلمية.

وحسب ما تبينه النتائج الموضحة في الجدول رقم (19) فإن المعلمين يصـــرحون بنســـبة 69,5% مقابل 18,5% أنه خلال عملية التكوين لم يتم تدريبهم على كيفية الإستفادة مـــن نتـــائج الإختبارات التكوينية على الرغم من أن هذه العملية تعتبر الهدف من إستخدام الإختبار التكويني .

**جدول رقم (19): تكوين المعلمين ومعرفة كيفية الإستفادة من نتائج الإختبار التكويني.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 22 | 20.0 |
| لا | 72 | 65.5 |
| نوعا ما | 16 | 14.5 |
| المجموع | 110 | 100 |

إنه وبعد إجراء الإختبار التكويني ينبغي للمعلم أن يقوم بتحليل إجابات المتعلمـــين وتقـــام هذه العملية عقب أداء الإختبار مباشرة وفحص أوراق إجابة التلاميذ وحساب عـــدد الإجابـــات الصحيحة وغير الصحيحة ، ونتيجة تحليل مفردات الإختبار تستخدم في تحديـــد المصـــطلحات والحقائق والمبادئ التي وجد المتعلم صعوبة في تعلمها وذلك من خلال تسجيل كـــل الأخطـــاء التي أرتكبت وتصنيفها حسب الأخطاء الشائعة وعلى أساسها يقـــوم بتصـــنيف التلاميـــذ إلـــى

مجموعات ومن ثم تحديد الكفاءات والمعارف والمهارات التي يجب أن تراجع بإعـداد خطـة للعلاج حسب كل مجموعة من هذه المجموعات.

كما أن تحليل نتائج الإختبار تمكن المعلم أيضا من معرفة إذا كانـت الصـعوبات التـي يواجهها المتعلم راجعة إلى مادة التعليم نفسها أو في طرق التعلم وفي كلتـا الحـالتين يسـتفيد المدرس منها وذلك من خلال تعديل طريقة تدريسه أو يقترح تعديل محتوى مادة التعلم.

كما يمكن للمعلم الإستفادة من نتائج الإختبار التكويني في تعديل سلوك المتعلم من خـلال إطلاعه على نتائج الإختبار وتوضيح له الأخطاء التي إرتكبها وكيفية تصحيحها.

**13 و14- تكوين المعلمين وكيفية وضع معايير ومؤشرات التقويم** :

إن تطبيق التقويم التكويني يستلزم أسسا بيداغوجية تتمثل في تحديـد الأهـداف التربويـة ومعايير تقويم الأداء الملاحظ، حيث تقوم هذه الأسس بتوجيه المتعلم والمعلم والتأكيد على نقاط الضعف والقوة الخاصة بالعملية التعليمية لهذا وجب تكوين المعلمين حول كيفية وضع معـايير التقويم، غير أن النتائج التي يبينها الجدول رقم(20) تؤكد أن المعلمين يصرحون بنسبة 65,5% مقابل 20,2% أنه خلال عملية التكوين لم يتم تدريبهم على كيفية وضع معايير لتقويم كفـاءات التلميذ.

**جدول رقم ( 20 ):تكوين المعلمين ومعرفة كيفية وضع معايير التقويم.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 22 | 20.0 |
| لا | 72 | 65.5 |
| نوعا ما | 16 | 14.5 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن المعيار بصفة عامة هو عبارة عن نظرة نلقيها على الشيء المـراد تقويمـه ، وهـو عبارة عن نوعية لهذا الشيء ، والمعايير مرتبطة بالكفاءة فهي نفسها بالنسبة لكل الوضـعيات المتعلقة بهذه الكفاءة، والتقويم التكويني هو تقويم يبنى على معايير بمعنى أنه يجـب أن تحـدد

المعايير التي تقيس مدى تحقيق الأهداف التربوية على مستوى المتعلم وتبين مستوى إكتساب الكفاءات والتحكم فيها، وبناء عليها يمكن للمعلم أن يصدر الحكم بالفشل أو النجاح ، لهذا سميت معايير التقويم بمعايير النجاح، وبهذا فالمعايير تمثل أداة قياس لمدى نجاح الأداء، وإذا لم يتكون المعلمون على كيفية وضعها بطريقة علمية فإن ذلك سينعكس على موضوعية التقويم.

ويستدل المعلم على التمكن من المعيار من خلال مجموعة من المؤشرات هذه الأخيرة التي أيضا لم يتكون المعلمون على كيفية وضعها وهو ما تؤكده نتائج الجدول رقم(21).

**جدول رقم ( 21 ):تكوين المعلمين ومعرفة كيفية وضع مؤشرات التقويم.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 19 | 17.3 |
| لا | 77 | 70 |
| نوعا ما | 14 | 12.7 |
| المجموع | 110 | 100 |

حيث تبين نتائج الجدول أن 70,0% من المعلمين يؤكدون على أنه لم يتم تكوينهم حول كيفية وضع مؤشرات التقويم وذلك مقابل 17,3%.

إن المؤشرات هي عبارة عن أجرأة للمعايير كعلامة مميزة لها ويمكن ملاحظتها، فهي عنصر ملموس قابل للمشاهدة ، يتم اللجوء إليها لتحديد مدى إحترام المعيار في وضعيته العامة ووجود المؤشر هو دليل على التمكن من المعيار، وبما أن المؤشرات تتعلق بالمعايير فهي تختلف تبعا للوضعية، هذا وينبغي مراعاة إستقلالية المؤشرات عن بعضها البعض وإعطاء الأهمية للمؤشرات الأساسية في تقويم الأداء بالنسبة للكفاءة .

وإذا لم يتدرب المعلمون على كل هذه التقنيات فإلى أي محك يحكمون على أن التلاميذ قد حققوا أم لا الأهداف التربوية المقصودة ؟

15- **تكوين المعلمين ونظريات التعلم**:

لما كانت الغاية من التقويم التكويني هي تعديل المفاهيم العلمية وتصليح إعوجاج السلوك وإدماج المعرفة الجديدة فهذا يعني أنه يرتبط بسيرورة بناء التعلم عند المتعلم، وهو ما يستلزم أن يكون المعلم على دراية واسعة بنظريات التعلم التي ستسمح له بالكشف عن واقع التركيبة المعرفية التي هي بحوزة المتعلم والكيفية التي يتم بها تعديل المعرفة والمفاهيم العلمية على المستوى الذهني للمتعلم، إلا أن النتائج الموضحة في الجدول رقم(22) تؤكد أن المعلمين يصرحون بنسبة 77,3% مقابل 15,4% أن التكوين الذي تلقوه لم يتم التعرض فيه إلى نظريات التعلم بصفة معمقة.

**جدول رقم ( 22 ):تكوين المعلمين ونظريات التعلم.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 17 | 15.4 |
| لا | 85 | 77.3 |
| نوعا ما | 8 | 7.3 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن هذه النتائج ستؤثر بصورة سلبية على تطبيق التقويم التكويني وحتى على العملية التعليمية ، فعدم معرفة المعلم لنظريات التعلم يجعله يجهل كيفيات تشكل وبناء المعرفة عند المتعلم وإختيار النماذج الملائمة للقيام بعمليات التعديل والمعالجة وبالعكس فإن معرفة المعلم لهذه النظريات يمكنه من الإجابة على عدد من الأسئلة فيما يخص بناء المعرفة ، وذلك من خلال ما توصلت إليه هذه النظريات من تبسيط وتفسير لآلية بناء المعرفة على المستوى الذهني للمتعلم.

فالتقويم التكويني كما تذكر Alall.L (1999,p.43) يستلزم بالإضافة إلى جمع المعلومات التي تهم تقدم التلميذ والصعوبات التي تعترضه ، تأويلا لهذه المعلومات من منظور له مرجعية نظرية تأخذ بعين الإعتبار الأبعاد المتعددة للتعلمات (معرفية ، وجدانية ، إجتماعية) وذلك بحثا عن مصادر الصعوبات التي لوحظت لدى التلميذ وتكييف أنشطة التعليم والتعلم في ضوء التأويل الناجم عن المعلومات المجمعة.

16- **تكوين المعلمين ومعرفة إستراتيجيات العلاج**:

إن التقويم التكويني لا يقف عند معرفة الصعوبات أو العراقيل التي تواجه المتعلم خلال العملية التعليمية التعلمية بل يقتضي أيضا قدرة المعلم على وضع خطة العلاج لإزالة هذه الصعوبات، غير أن النتائج الموضحة في الجدول رقم (23) تبين أن 71,8% من المعلمين يصرحون بأنه لم يتم تزويدهم ببعض الإستراتيجيات التي يمكن إتباعها لوضع خطة العلاج وذلك مقابل 14,5%.

**جدول رقم(23 ):تكوين المعلمين ومعرفة إستراتيجيات العلاج.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 16 | 14.6 |
| لا | 79 | 71.8 |
| نوعا ما | 15 | 13.6 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن العلاج يأتي لسد النقائص والثغرات والضعف الملاحظ خلال عملية التقويم مما يحول دون رسوب التلاميذ ، كما يحررهم من بعض العوائق النفسية والإجتماعية التي تقف حجر عثرة خلال عملية التعلم ، ويقتضي العلاج إعتماد أسلوبين من التدخل، علاج يساير عملية التعلم وذلك في حالة كون النقائص والصعوبات مشتركة بين جل التلاميذ ، أما في حالة إظهار بعض التلاميذ عجزا كبيرا خلال عملية التعلم والذي يحول دون مواكبتهم لمستوى القسم فإن العلاج يتطلب حصصا خاصة.

وعموما فإن وضع خطة للعلاج يتطلب من المعلم تكييفها بما يتناسب مع كل الحالات ، ومراعاة إختيار الوسائل التعليمية التي تشكل مصدر النشاط ودعم المعارف المستهدفة ، كما يتطلب توفير الجو الملائم وإيجاد الحوافز التي تثير إهتمام التلاميذ وتجعلهم يشعرون بأنهم في حاجة إلى ذلك حتى يقبلوا عليه دون تردد ، ويستطيع المعلم أن يغير من إستراتيجية العلاج بحسب نوع الصعوبات التي تعترض التلاميذ بحيث يختار أسلوب التدخل الذي يتناسب مع هذه الصعوبات.

وحتى نجعل من هذه الحصص ذات فعالية في تحسين مستوى التلاميذ، فإنه من الواجب تكوين المعلمين وتزويدهم بكل ما يساعدهم على وضع إستراتيجيات علاج فعالة.

**خلاصة:**

من خلال النتائج المتوصل إليها في هذا المحور نتأكد أن المعلمين لم يتلقوا تكوينا كافيا فيما يخص كيفية تقويم عمليات التعلم بصفة عامة والتقويم التكويني بصفة خاصة وهو ما يشكل لهم صعوبة في تطبيق التقويم التكويني ، ومنه فإن الفرضية الإجرائية الأولى قد تحققت.

إن عدم إعطاء التقويم الأهمية اللازمة خلال عملية التكوين والتركيز على العملية التعليمية يجعل من المعلم بدوره خلال ممارساته المهنية يولي إهتماما كبيرا بالعملية التعليمية ويهمل التقويم حيث وكما يقول بلوم حسب ما نقله إبراهيم حريزي(1993،ص4) :" أنه عادة ما يهتم المدرس المسؤول عن فصول كثيرة ، تضم أعدادا كبيرة من الطلاب إهتماما كبيرا بالعملية التعليمية ، فهو لا يهتم إلا قليلا بأدبيات أو تعليمات التقييم ، فضلا عن عجزه لمواكبة الجديد في فن وعلم التقييم." ولعل ما يؤكد ذلك هو ما ذكره(Perrenoud.P (1998, P76 " أنه إذا طلبنا من مكون أو أستاذ تحديد هويته المهنية، فإنها تتموقع عادة بإعتباره كمربي وكمعلم ونادرا كمقوم."

إن ما يدل على إهتمام القائمين على التربية بالتقويم والبحث عن إحداث تناغم بين إستراتيجيات التعلم والتقويم وجعله جزء من العملية التعليمية التعلمية من خلال تطبيق التقويم التكويني لا يتأتى من خلال نصوص تتضمنها مناشير وزارية بل يجب أولا وحسب إعتقادنا تغيير الذهنيات التي كانت ولا تزال تجعل من التقويم تقويما تقليديا ومن بينها ذهنية المعلمين وذلك من خلال التكوين الجيد لهم فيما يخص التقويم وتحسيسهم بأهميته في الفعل التربوي وتمكينهم من إكتساب كل ما يسمح لهم بجعل عملية التقويم جزء من عملية التعلم وليس جزء منفصلا عنها ، يساهم في تحسين العملية التعليمية وليس العكس، أي يصبح سببا من أسباب ضعف المستوى في منظومتنا التربوية، وهو ما يعني أننا أمام ضرورة إحداث تغيير في طرق التكوين بتكييفها على نحو يجعل من المعلم الجزائري ماهرا في التدريس وبارعا في إستخدام تقنيات التقويم الحديثة.

## الفصل الثامن : نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية

**تمهيد**

**17- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم أولي**

**18- الوقت المخصص للحصة الدراسية وأدوات التقويم المستعملة**

**19- لوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تكويني عند كل مقطع تعليمي**

**20- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء إختبار تكويني كتابي عند نهاية كل درس**

**21- الوقت المخصص لحصة الإدماج وإنجاز النشاطات الخاصة بها.**

**22- الوقت المخصص للحصة الدراسية والفروق الفردية**

**23-الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تصنيف لأخطاء التلاميذ**

**24- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تصحيح لأخطاء التلاميذ**

**25- الوقت المخصص لحصة الإستدراك ومساعدة التلاميذ**

**26- الوقت المخصص للحصة الدراسية والقيام بأنشطة دعم صفية**

**خلاصة**

## نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية:

**تمهيد:**

إن من أبرز ما يميز التوجهات البيداغوجية الحديثة هو جعل عملية التقويم تأخذ وقتا لا بأس به في العملية التعليمية التعلمية فهو يمثل إن لم نقل الثلث وأحيانا النصف أو أكثر من وقت العمل، سواء في القسم مع التلاميذ ، أو خلال التحضير(Perrenoud. P, 1998, P76) وذلك بإعتبار أن التعلم هو عبارة عن عملية تقويم وتعديل مستمر مع الزمن.

فبناء الإختبارات وتصحيحها يمثل عبئا من أعباء المعلم خلال عمله اليومي ، فجزء لا بأس به من ساعات العمل في القسم يجب أن يخصص لبناء إختبارات كتابية من طرف المعلم إضافة إلى الوقت الذي يخصص لمراجعتها وأيضا لتصحيحها جماعيا مع التلاميذ، كما يمكن إضافة الوقت الذي يخصص للتشاور مع التلاميذ جماعيا أو فرديا حول الإختبار وإعطاء نصائح وإرشادات حول التعامل مع الإختبار...الخ وغيرها من الممارسات التقويمية التي تشكل جزء من العمل اليومي للمعلم مثل إنجاز تمارين صفية وتصحيحها، إذن فالممارسات التقويمية الحالية تأخذ وقتا معتبرا وتتطلب جهدا لا بأس به سواء من طرف المعلمين أو كذلك بالنسبة للتلاميذ.

وإن جعل التقويم تقويما تكوينيا لا يؤدي به إلى الخروج عن هذا التوجه فهذا الأخير لا يأخذ وقتا أقل من الوقت الذي يتطلبه التقويم التقليدي وإنما يوفر معلومات أكثر، يحدد ويفسر الأخطاء ويقترح تأويل لإستراتيجيات ومواقف تعلم التلاميذ، مما يجعله يصب مباشرة في صلب الفعل التعليمي التعلمي.

ولما كان الوقت الذي يجب تخصيصه لعملية التقويم لا بأس به من أجل تحقيق الأهداف المنشودة ، فإن هذا ما يدعو إلى التساؤل عن مدى كفاية الوقت المخصص للحصص الدراسية في مدارسنا للقيام بأنشطة التقويم وكذلك مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية الأخرى وهو ما سنحاول الإجابة عليه من خلال هذا المحور والذي طرحنا فيه تساؤلات تشمل :

- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم أولي.
- الوقت المخصص للحصة الدراسية وأدوات التقويم المستعملة .
- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تكويني عند الإنتقال من مقطع تعليمي إلى آخر.

- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء إختبار تكويني كتابي عند نهاية كل درس.
- الوقت المخصص لحصة الإدماج وإنجاز النشاطات الخاصة بها.
- الوقت المخصص للحصة الدراسية والفروق الفردية.
- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تصنيف لأخطاء التلاميذ.
- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تصحيح لأخطاء التلاميذ.
- الوقت المخصص لحصة الإستدراك ومساعدة التلاميذ.
- الوقت المخصص للحصة الدراسية والقيام بأنشطة دعم صفية.

17- **الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم أولي** :

إن تطبيق التقويم التكويني يستلزم من المعلم تحديد ومعرفة مستوى الكفاءات المكونة لشخصية المتعلم المعرفية والنفس حركية والوجدانية قبل كل تعلم جديد حيث يساعده ذلك على الكشف عن الإستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية ، وكذا تنظيم مادة التعليم.

**جدول رقم ( 24) :الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم أولي.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 18 | 16.4 |
| لا | 67 | 60.9 |
| أحيانا | 25 | 22.7 |
| المجموع | 110 | 100 |

إلا أنه وحسب النتائج الموضحة في الجدول رقم (24) فإن المعلمين يصرحون بنسبة 60,9% مقابل 16,4% أن عامل الوقت لا يسمح لهم بإجراء تقويم أولي لمعرفة المكتسبات أو الكفاءات السابقة للتلاميذ عند بداية كل درس ، فحسب المعلمين فإن تدريس المحتويات الجديدة للمناهج يتطلب وقتا لا بأس به نظرا لما تتميز به حسب رأيهم من صعوبة وتعقيد وعدم ملاءمتها لمستوى النمو العقلي للتلاميذ في بعض الأحيان ، إضافة إلى عدم تعود المعلمين حتى الآن على التدريس بمقاربة الكفاءات ونقص الوسائل التعليمية المساعدة وهو ما يجعلهم لا يلجأون إلى القيام بتقويم أولي عند بداية كل درس بل يستغلون كل الوقت في شرح وتبسيط المفاهيم والمعارف الجديدة المراد إكسابها للمتعلم.

إننا ندرك أهمية توفير الوقت المناسب في عملية التعلم و خاصة مع ظهور البيداغوجيات الحديثة التي تدعو إلى التعلم من أجل التمكن والإتقان، والتي يتمثل حسبها الهدف من العملية التعليمية الوصول بجل التلاميذ إلى إتقان المادة ، وهذا ما يستدعي تغيير حجم الوقت اللازم للتعلم ليساير إيقاع تعلم كل تلميذ ، إلا أن ذلك لا يتعارض مع القيام بتقويم لمكتسبات التلميذ السابقة ، بل بالعكس سيساعد المعلم على إستغلال وقته في الإتجاه السليم ، أي نحو معرفة ومعالجة المفاهيم والمعارف التي يعاني المتعلم فعلا من صعوبة في تعلمها وهو ما يجعله يدخل في التعلم الجديد بسهولة.

وخلال العملية التعليمية التعلمية عادة ما يلجأ المعلمون إلى إستعمال مجموعة من الأدوات للتعرف على مدى درجة مواكبة التلميذ للدرس وملاحظة تقدمه ومن خلال الجدول الموالي سوف نتعرف على نوع الأدوات التي يسمح عامل الوقت بإستعمالها من قبل المعلمين في مدارسنا.

18- **الوقت المخصص للحصة الدراسية وأدوات التقويم المستعملة**:

إن جمع المعلومات التي تهم تقدم التلميذ والصعوبات التي تعترضه يتم من خلال إستعمال مجموعة من الأدوات ، ومن خلال الجدول رقم (25) يصرح المعلمون بنسبة 50,2% أن الوقت المخصص للحصة الدراسية يسمح لهم الإعتماد بالدرجة الأولى على الأسئلة الشفهية وتأتي بعدها الملاحظات التكوينية بنسبة 20,8% ثم تأتي التمارين الصفية بنسبة 15,6% والإختبارات التكوينية بنسبة 10% .

**جدول رقم ( 25 ):الوقت المخصص للحصة الدراسية وأدوات التقويم المستعملة.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| أسئلة شفهية | 59 | 50,2 |
| إختبارات كتابية | 23 | 20,8 |
| ملاحظات تكوينية | 17 | 15,6 |
| تمارين صفية | 11 | 10 |

إن هذه النتائج تعكس فعلا ما هو معمول به في الواقع والذي لاحظناه أيضا خلال الدراسة الإستطلاعية فمعظم المعلمين يلجأون إلى إعتماد أسلوب الأسئلة الشفهية بإعتبارها لا تستغرق وقتا طويلا إضافة إلى كونها تعطي صورة للمعلم عن مدى تقدم التلاميذ ومواكبتهم لمقاطع الدرس، إلا أنه في الحقيقة فإن هذا الأسلوب لا يعطي الصورة الحقيقية عن تقدم كل التلاميذ بل يقتصر على فئة قليلة وهي الفئة التي تتميز بإمتلاكها لإستعدادات وقدرات متقدمة عن بقية التلاميذ ، فعادة عندما يقوم المعلم بطرح الأسئلة فإنه يجيب عليها هؤلاء التلاميذ ، أما التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في تعلم بعض أجزاء الدرس فيرفضون الكشف عن ذلك ، ومن سلبيات المعلم في هذا الجانب والذي لاحظناه أيضا خلال الدراسة الإستطلاعية أنه لا يحاول إستثارة هؤلاء التلاميذ للكشف عن الصعوبات التي تعترضهم بل يقتصر عمله فقط مع التلاميذ الذين يظهرون تقدما في عملية التعلم.

إن ما يعطي للمعلم حسب رأينا صورة حقيقية عن مدى تحكم التلاميذ في الأهداف المرجوة من الدرس يتمثل في إجراء إختبارات تكوينية كتابية محكية المرجع تعالج بصورة فردية من طرف التلاميذ تسمح بإبراز الصعوبات التي يواجهها كل تلميذ في عملية التعلم ومستوى التقدم الذي حققه وذلك من خلال تحديد طبيعة الأخطاء وتصنيفها ومعالجتها قبل الإنتقال إلى التعلم اللاحق ، غير أنه وحسب المعلمين فإن عامل الوقت لا يسمح بالقيام بذلك وهو ما سيجعل من المعلومات التي يجمعها المعلم عن تقدم التلاميذ معلومات غير وجيهة لا تعطي صورة حقيقية عن المستوى الذي بلغه التلاميذ وهو ما يوضحه الجدول رقم (26).

**19- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء إختبار تكويني كتابي عند نهاية كل درس:**

للتأكد من مدى إستيعاب التلاميذ وتحقيقهم لأهداف التعلم المقصودة فإنه يمكن للمعلم إجراء إختبار تكويني كتابي عند نهاية الدرس ، غير أن النتائج الموضحة في الجدول رقم (26) تبين أن الوقت المخصص للحصة الدراسية حسب ما يصرح به المعلمون بنسبة 65,5% مقابل 14,5% لا يسمح لهم بإجراء إختبار تكويني كتابي عند نهاية كل درس ، وهو ما يجعل المعلم

يكتفي بإنجاز التلاميذ لتمارين تطبيقية ، أو طرح في بعض الأحيان لأسئلة شفهية على بعض التلاميذ ، على الرغم كما ذكرنا سابقا أن هذه الطرق لا تعطي صورة حقيقية عن مدى تقدم التلاميذ.

**جدول رقم ( 26 ):الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء إختبار تكويني كتابي.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 16 | 14.5 |
| لا | 72 | 65.5 |
| أحيانا | 22 | 20.0 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن المعلم وأمام ضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية حسب رأيه،( 30 إلى 45 د خاصة في المواد الأساسية) لا ينبغي عليه اللجوء إلى التخلي عن التقويم وإجراء فصل بينه وبين العملية التعليمية ، بل ينبغي عليه أن يعمل على تكييف وقته بينهما ، فالتقويم لم يعد جزء منفصلا عن العملية التعليمية بل هو مدمج فيها ، يساعد المعلم على إختصار جهده وتوجيهه نحو ما يزال المتعلم بحاجة فعلا إلى تعلمه.

**20- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تكويني عند الإنتقال من مقطع تعليمي إلى آخر:**

إن المدرس عندما يقوم بالتدريس يقطع مسارا منتظما على شكل مقاطع متناسقة يكون قد خطط لها وفق الأهداف التي سطرها ، ويأتي التقويم التكويني كأداة لضبط هذه المقاطع وتصحيحها، غير أنه ومن خلال النتائج التي يوضحها الجدول رقم(27) يصرح المعلمون بنسبة 57,3% مقابل 20,9% أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بإجراء تقويم تكويني عند الإنتقال من مقطع تعليمي إلى آخر.

**جدول رقم ( 27 ):الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تكويني عند الإنتقال من مقطع تعليمي إلى آخر.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 23 | 20.9 |
| لا | 63 | 57.3 |
| أحيانا | 24 | 21.8 |
| المجموع | 110 | 100 |

فالمعلمون ينتقلون إلى تعليم المقاطع الموالية للدرس دون التأكد من أن مجمل التلاميذ قد إكتسبوا المعارف والمهارات التي تسمح لهم بالإنتقال إلى التعلم الجديد بسهولة فحسب المعلمين فإنه وعلى الرغم من أن تنظيم المناهج الجديدة وتقسيمها إلى وحدات تعليمية يقوم على نظرة جديدة إلى التعامل مع التوقيت المدرسي وإستغلاله خلال الأنشطة التعليمية، إذ أن المناهج الجديدة تترك في بنيتها وطريقة التعامل معها الحرية للمعلم في إستغلال التوقيت ، إلا أن ذلك لا يمكن المعلم من أداء عمله على أكمل وجه والتأكد في كل مرة أن معظم المتعلمين قد تمكنوا من إستيعاب وفهم مقاطع الدرس السابقة قبل الدخول في المقاطع اللاحقة خاصة مع إتساع الفروق الفردية بين التلاميذ التي تبين نتائج الجدول الموالي أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح بمراعاتها.

21- **الوقت المخصص للحصة الدراسية والفروق الفردية:**

إن جعل التقويم تقويما تكوينيا يكون ناجحا في ظل البيداغوجيات التي تسمح بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، ونحن نعلم أن من خصائص التدريس بالكفاءات وأهدافه تفريد التعليم على أساس أن التعليم فردي ، أي أن كل تلميذ يتعلم حسب قدراته وإمكانياته الذاتية بكل تفاصيلها، وعادة يواجه تحقيق هذا الهدف كثرة الفروق الفردية بين التلاميذ مع كثرتهم داخل الصف الواحد، وبالتالي لا يمكن الإكتفاء بدراسة هذه الفروق من خلال علم النفس الفارقي، بل ينبغي إستثمارها في عملية التعليم بمساعدة كل تلميذ حسب ملامحه وخصائصه وفروقه على تحقيق الكفاءات المستهدفة .

وفي هذا الإطار فرضت البيداغوجيا الفارقية وجودها وأصبحت أساسا مهما من الأسس التي يرتكز عليها التدريس بالكفاءات، وتنصب عملية التفريق على جوانب مختلفة منها: تنويع

تنظيم القسم ، الأخذ بعين الإعتبار المستويات المعرفية وإختلاف المعلومات و إحترام الأساليب المعرفية، تنويع إستراتيجيات التعلم ، تنويع أدوات التعلم، تنويع المساعدات المنهجية بالإضافة إلى إحترام وتيرة التعلم ، أي جعل إستعمال الزمن في خدمة التعلم عند التلميذ ، التي قد تكـــون سريعة أو بطيئة أو متوسطة .

**جدول رقم ( 28 ):الوقت المخصص للحصة الدراسية والفروق الفردية.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 25 | 22.7 |
| لا | 70 | 63.6 |
| أحيانا | 15 | 13.7 |
| المجموع | 110 | 100 |

وفيما يخص هذه الأخيرة فإن المعلمين حسب ما يوضحه الجدول رقـــم (28) يصـــرحون بنسبة 63,6% مقابل 22,7% أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح بمراعاة الفـــروق الفردية بين التلاميذ .

كما أن هذه النتائج تتعارض مع التيار القائم على فلسفة " التعلم للتمكن" والذي ينظر إلـــى الإستعداد على أنه كمية الوقت المطلوب لكي يحقق المتعلم تمكنا في المادة المدروسة.

فالوصول إلى مستوى الإتقان أو فعالية التعلم المنشود أمر ممكن وفي متناول جميع المتعلمـــين حيث يزعم بلوم وزملاؤه حسب ما نقله تيغزي أمحمد (1998، ص120) أنه بإعطاء المســـاعدة المناسبة( تكييف الوقت حسب إيقاع تعلم كل فرد مثلا ) يستطيع 95% من الطلبـــة أن يتعلمـــوا بتمكن كبير " إننا على قناعة بأن تقدير ممتاز لقياس درجة التمكن يمكن أن يحصل عليه 95% من الطلبة في ظل الظروف المناسبة."

و إن توفير الوقت الكافي لكل متعلم وطريقة مناسبة في التدريس يؤدي إلى محو أثر الفـــروق الفردية في الإستعدادات مادام كل متعلم سيصل إلى مستوى كاف من الإنجاز، وبالتـــالي فـــإذا كانت الفروق الفردية في الإستعدادات بين المتعلمين تتوزع توزيعا طبيعيا عشوائيا بحيث أن قلة

منهم يتوفرون على إستعداد مرتفع ، وقلة على إستعداد منخفض والأغلبية على إستعداد متوسط فإن التحصيل نتيجة مراعاة إيقاع كل متعلم لا يتوزع توزيعا معتدلا عشوائيا لأن معظم المتعلمين سيصلون إلى مستوى مرتفع من التمكن والإتقان بدلا من تحقيق مستوى متوسط من التمكن أو التحصيل والباقون وهم قلة يكون مستواهم في التمكن أو التحصيل إما متوسطا أو منخفضا، ولما كان الهدف من العملية التعليمية الوصول بجل التلاميذ إلى الإتقان ، فإن التقويم أو الحكم على أدائهم يجب أن ينصب على تحديد المسافات التي يبقى على التلميذ أن يجتازها لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة، ولا يجب أن ينصب على تحديد المسافات أو مدى التفاوت في التحصيل التي تفصل بين التلميذ والتلاميذ الآخرين أي يصبح التقويم تقويما تكوينيا.

**22- الوقت المخصص لحصة الإدماج وإنجاز النشاطات الخاصة بها:**

إن الإدماج هو عملية التفاعل بين مجوعة من العناصر بطريقة منسجمة أو عملية إدماج عنصر جديد بكيفية تجعله منسجما مع العناصر الأخرى، ويعني في المجال التعليمي الربط بين موضوعات دراسية مختلفة ، ويفيد هذا النشاط في إزالة الحواجز بين المواد ، وإعادة إستثمار مكتسبات المتعلم المدرسية في وضعية ذات معنى وهذا ما يدعى بإدماج المكتسبات.

وللإدماج أهمية كبيرة كونه يسمح بإبراز الفوارق بين النظري والتطبيقي وتبرز مساهمة مختلف الأنشطة والمواد التعليمية كما أنه يسمح أيضا بإبراز الجانب النفعي للتعلمات المنعزلة، ويتم إجراء الحصص الإدماجية في نهاية الوحدة التعليمية والتي يتم من خلالها إنجاز مختلف النشاطات التي تتوج هذه الوحدة والتي تكون متضمنة في المناهج التعليمية.

**جدول رقم ( 29 ):الوقت المخصص لحصة الإدماج وإنجاز النشاطات الخاصة بها.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 39 | 25.5 |
| لا | 60 | 64.5 |
| أحيانا | 11 | 10.0 |

| | | |
|---|---|---|
| المجموع | 110 | 100 |

وحسب ما يصرح به المعلمون في الجدول التالي بنسبة64,5% مقابل 25,5% فإن الوقت المخصص لحصة الإدماج (45 د) لا يسمح بإنجاز كل النشاطات التي تتوج الوحدة التعليمية مما يضطر المعلم إلى إنتقاء فقط بعض الأنشطة يتم إنجازها داخل القسم.

إن إنجاز أنشطة الإدماج هو عبارة عن تقويم تكويني ، حيث يسمح التقويم التكويني الذي يتم ضمن وضعيات الإدماج التي تدمج فيها النشاطات ومؤشرات الكفاءة لكل نشاط بقياس مدى تحقق الكفاءة القاعدية للوحدة التعليمية والتي تعتبر بدورها مؤشرا لتحقيق الكفاءة المرحلية، وعليه ونظرا للأهمية التي تكتسيها الحصص الإدماجية في التأكد من مدى تحقق الكفاءات القاعدية للوحدات التعليمية وذلك بإعتبار أن المتعلم هو الفاعل فيما يخص إدماج المكتسبات ، ولا يمكنه أن يدمج إلا ما تم إكتسابه فعلا فعلى المعلمين أن يولوها إهتماما بالغا ، إضافة إلى ضرورة تخصيص الوقت الكافي لها والذي يسمح بإنجاز كل النشاطات التي تعبر عن مدى تحقق مؤشرات الكفاءة التي تشكل كما ذكرنا الكفاءة القاعدية للوحدة التعليمية، فإنجاز هذه النشاطات وتصحيحها في القسم سيمكن المتعلم من الوقوف على ما تم إكتسابه وعلى ما يزال في حاجة إلى تعلمه فيضاعف جهده من أجل الوصول إلى مستوى التمكن والإتقان المرغوب فيه.

**23- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تصنيف لأخطاء التلاميذ:**

إن تطبيق التقويم التكويني يستلزم من المعلم إجراء تصنيف لأخطاء التلاميذ ، فالمعلم أثناء قيامه بواجبه التعليمي يجد نفسه أمام مجموعة من الأخطاء يظهرها المتعلم خلال عملية التعلم تختلف من حيث النوع والطبيعة ، ومن أجل تسهيل معالجة هذه الأخطاء يقوم المعلم عادة بتصنيف هذه الأخطاء ، وحسب ما صرح به المعلمون في الجدول رقم (30) بنسبة66,4%

مقابل 22,7% فإن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح للمعلمين بإجراء تصنيف لهـذه الأخطاء.

**جدول رقم** (30 ):**عامل الوقت وتصنيف أخطاء التلاميذ.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 25 | 22.7 |
| لا | 73 | 66.4 |
| أحيانا | 12 | 10.9 |
| المجموع | 110 | 100 |

إنه وحسب (1997) Astolfi.J.P فإن الأخطاء يمكن تصنيفها إلى أخطاء تتعلق بعدم فهـم التعليمة ، أي تلك المتعلقة بصعوبة في فك الرموز ، أخطاء ناجمة عن زيادة الملكة الإدراكيـة لدى التلاميذ ، أخطاء ترتبط بمواد أخرى غير مفهومة ، وإن عدم سماح عامل الوقت للمعلـم بإجراء ذلك ، سيؤدي إلى عدم إدراك هذا الأخير للإستراتيجيات المناسبة لمعالجتها والتقليل من الآثار الناجمة عنها ، وذلك من أجل مساعدة المتعلم على التعلم، فالمعلم في هذه الحالة يعتمـد على أسلوب تدخل موحد مع جميع التلاميذ على الرغم من إخـتلافهم فـي طبيعـة الأخطـاء المرتكبة.

ومن أجل إستغلال هذه الأخطاء في عملية التعلم ، ينبغي على المعلم القيام بتصـحيحها بحيث يمكن لكل تلميذ إدراك خطئه وكيفية تصحيحه ، الأمر الذي سيجعله يعمل على تعـديل سلوكه في إتجاه تحقيق مؤشرات الكفاءة المتعلقة بالكفاءة القاعدية التي هي في طور البناء غير أن المعلمين عادة لا يقومون بتصحيح هذه الأخطاء بالشكل الذي يمكن كما ذكرنا سابقا كل تلميذ من معرفة نقاط قوته وضعفه نظرا لكون الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسـمح بـذلك وهو ماتؤكده نتائج الجدول الموالي.

24- **الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تصحيح لأخطاء التلاميذ**:

إن التقويم التكويني لا يكتفي بإجراء تصنيف لأخطاء التلاميذ بل يتعداه إلى أبعد من ذلك بحيث يعمل على تصحيح هذه الأخطاء ، وهو الأمر الذي سيجعل منها منطلقا لتعلمات جديدة.

**جدول رقم ( 31 ):الوقت المخصص للحصة الدراسية وتصحيح أخطاء التلاميذ.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 30 | 27.3 |
| لا | 59 | 53.6 |
| أحيانا | 21 | 19.1 |
| المجموع | 110 | 100 |

وحسب ما يصرح به المعلمون في الجدول رقم (31) بنسبة 53,6%مقابل 27,3% فإن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بتصحيح أخطاء التلاميذ وفق منهجية ترتكز على رصد الأخطاء ووصفها ثم البحث عن مصادر الخطأ وفي الأخير وضع إقتراح إستراتيجية مناسبة لمعالجتها ، حيث وبهذا المنظور يصبح الخطأ يترجم لنا كيفية التعلم عند المتعلمين ومن هنا يستغل المعلم الأخطاء في تحسين وتطوير إستراتيجياته التعليمية بينما يستغل المتعلم الأخطاء في تغيير سلوكه وتعديله في إتجاه تحقيق الكفاءات المستهدفة.

25- **الوقت المخصص للحصة الدراسية والقيام بأنشطة دعم صفية** :

نتيجة للفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ أثناء التعلم والتي تزيد من حدتها أسباب بيداغوجية وإجتماعية ونفسية من بينها كما ذكرنا سابقا عدم سماح عامل الوقت بإحترام وتيرة تعلم كل تلميذ ، فإنه يلاحظ أن فئة من المتمدرسين تتمكن من تحقيق الكفاءات المستهدفة ، وتفشل فئة أخرى في تحقيق ذلك بنسب متفاوتة ولأسباب مختلفة ، من أجل ذلك ينبغي على

المعلم القيام ببعض أنشطة الدعم قصد تطوير المردودية العامة لتلاميذ القسم وتجاوز أي شكل من أشكال التعثر أو التأخر التي تعرقل سير عملية التعلم الطبيعي.

**جدول رقم ( 32 ):الوقت المخصص للحصة الدراسية والقيام بأنشطة دعم صفية.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 24 | 21.8 |
| لا | 63 | 67.3 |
| أحيانا | 23 | 10.9 |
| المجموع | 110 | 100 |

وتبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (32) أن المعلمين يؤكدون بنسبة 67,3% مقابل 21,8%على أن عامل الوقت لا يسمح لهم بإجراء أنشطة دعم داخل القسم خلال الحصة الدراسية ، وهو ما يؤدي بهم إلى تكليف التلاميذ بإجراء أنشطة دعم خارج المدرسة، أو القيام بذلك خلال حصص الإستدراك التي ستبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (33 ) الموالي أن الوقت المخصص لها كذلك غير كاف لمساعدة التلاميذ .

هذا وإن أنشطة الدعم هذه ينبغي أن تتحقق فيها جملة من الشروط كأن يكون النشاط المنوط بالمتعلم يتلاءم وقدراته وإمكانياته ، فتكليف المتعلم بعمل أو سلوك معين دون مراعاة لقدراته وإستعداداته قد يؤدي إلى الفشل والإخفاق، وبالتالي قد يؤدي إلى الإحباط الذي يمكن أن يؤول في النهاية إلى التسرب ، وإننا إن نركز على ضرورة تخصيص بعض الوقت لإجراء أنشطة دعم داخل القسم ، فذلك لأنها ستسمح للمعلم بإعطاء إرشادات وتوجيهات للمتعلم من شأنها أن تساعده على أداء النشاط المنوط به وتقليل الصعوبات التي قد تواجهه ، كما أنها تسمح للمتعلم بالوقوف على نقاط قوته وضعفه ، هذه الأخيرة عند معرفته لها يدرك أن أنشطة الدعم تهدف إلى معالجتها ، فتشكل حافزا لمضاعفة نشاط التعلم.

**26- الوقت المخصص لحصة الإستدراك ومساعدة التلاميذ الذين أظهروا عجزا في تحقيق الكفاءات:**

إن عملية سد النقائص والثغرات والضعف الملاحظ لدى التلاميذ الذين يظهرون عجـــزا كبيرا خلال عملية التعلم يتطلب حصصا خاصة تتمثل في حصص الإستدراك التي كما ذكرنـــا يحاول من خلالها المعلم إيجاد حلول للصعوبات التي تظهر خلال عملية التعلم ويكشف عنهـــا التقويم.

**جدول رقم (33) :الوقت المخصص لحصة الإستدراك ومساعدة التلاميذ.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 35 | 21.8 |
| لا | 57 | 61.8 |
| أحيانا | 18 | 16.4 |
| المجموع | 110 | 100 |

وحسب ما تبينه نتائج الجدول رقم (33) أن المعلمين يصرحون بنسبة61,8% مقابل 21,8% أن الوقت المخصص لها (30د) لا يسمح بمساعدة هؤلاء التلاميـــذ ، وهـــو مـــا يحـــول دون الإستغلال الأمثل لهذه الحصص ، خاصة وأنها ليست كسائر الحصص التعليمية العادية فهـــي تتطلب تشخيص النقائص وحصر الحواجز ، ووضع خطة للعلاج وتكييفها بما يتناسب مع كـــل الحالات ، مع مراعاة طبيعة التلاميذ المستدركين والوسائل التعليمية التي تشكل مصدرا لنشاط ودعم المعارف المستهدفة ، بالإضافة إلى التحضير المحكم وإعداد بطاقة لسير الحصة العلاجية وتوفير الجو المناسب وإيجاد الحوافز التي تثير إهتمام التلاميذ وتجعلهم يشـــعرون بـــأنهم فـــي حاجة إلى ذلك حتى يقبلوا عليها دون تردد ،وكل هذه الأمور تحتاج إلى وقت كاف مـــن أجـــل تحقيق الأهداف المرجوة من وراء هذه الحصص.

**خلاصة:**

يتضح من خلال النتائج التي تم عرضها في هذا المحور أن عامـــل الوقـــت أو الوقـــت المخصص للحصة الدراسية حسب ما يصرح به المعلمـــون لا يســـمح لهـــم بـــإجراء بعـــض

الممارسات التقويمية وإستعمال بعض الأدوات التقويمية والتي تعتبر من صميم التقويم التكويني وهو ما يشكل إذن صعوبة للمعلمين في تطبيق التقويم التكويني ومنه فإن الفرضية الإجرائية الثانية قد تحققت.

إن عامل الوقت هو عامل رئيسي في المردود والإنتاج الدراسي لا يمكن تجاهله وهذا حسب Carroll (1963)، وأخذه عنه Bloom (1979) فحسب Carroll: "الإستعداد هو كمية الوقت المطلوب لكي يحقق المتعلم تمكنا في المادة المدروسة."(Birzea.C, 1982, P16) ، وهكذا يرى Carroll أنه إذا وفرنا لكل تلميذ الوقت الكافي، فإن جميع التلاميذ يصبحون قادرين على الوصول إلى مستوى التمكن المطلوب.

وإن توفير الوقت الكافي للوصول بالتلاميذ إلى مستوى التمكن والإتقان يستلزم بالضرورة توفير الوقت اللازم للقيام بعمليات التقويم التكويني، ذلك أن الوصول بالتلاميذ إلى مستوى التمكن يتم من خلال عمليات التقويم المستمر من بداية العملية التعليمية وحتى الوصول إلى التمكن والإتقان، من خلال ملاحظة تقدم كل تلميذ خطوة خطوة وتحديد مستويات تعلمه ، ورصد في كل مرة الصعوبات التي تعترضه والعمل على معالجتها قبل الدخول في التعلم الجديد ، مما يجعل عملية التعلم سهلة لدى التلميذ.

## الفصل التاسع : إرتفاع عدد التلاميذ في القسم

### تمهيد

**27- عدد التلاميذ في القسم ومعرفة مستوى الكفاءات السابقة لكل تلميذ**

**28- عدد التلاميذ في القسم ومتابعة انجازات كل تلميذ**

**29- عدد التلاميذ في القسم وتوجيه كل تلميذ إلى خطئه**

**30- عدد التلاميذ في القسم وتوجيه كل تلميذ إلى كيفية تصحيح خطئه**

**31- عدد التلاميذ في القسم وملاحظة التلاميذ ملاحظة تكوينية**

**32- عدد التلاميذ في القسم والتأكد من تحقيق كل تلميذ للأهداف التعلمية المقصودة**

**33- عدد التلاميذ في القسم وإحصاء الكفاءات المستهدفة**

**34- عدد التلاميذ في القسم وتحليل أداء كل تلميذ**

**35- عدد التلاميذ في القسم وتنظيم استراتيجيات التعديل ضمن أفواج مصغرة**

**خلاصة**

## إرتفاع عدد التلاميذ في القسم:

**تمهيد:**

لما كانت المقاربة بالكفاءات هي مقاربة بيداغوجية تهتم بتفريد التعليم ، أي أن كل تلميذ يتعلم حسب قدراته وإمكانياته فإن ذلك يستوجب مساعدة كل تلميذ على حسن التعلم من بداية الطريق حتى تحقيق الكفاءات المستهدفة، ومما يعين عمليا على ذلك قياس وتقدير مدى تطور هذه الكفاءات على مستوى كل متعلم خلال كل العملية التعليمية من البداية إلى النهاية ، حتى يتبين نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلم كل تلميذ ، حتى يعمل على تدعيم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف بصورة فردية من أجل تحقيق الفعالية. لكن وإذا علمنا أن من بين مشكلات المدرسة الجزائرية الإزدياد السريع في عدد التلاميذ والذي يفوق بكثير عدد المدارس المتوفرة على الرغم من الجهود المبذولة للتقليل من حدة ذلك والذي يترتب عنه إكتظاظ الأقسام أو الفصول ، فهل من الممكن أن نجعل من التقويم في المدرسة تقويما تكوينيا يهتم بمساعدة كل تلميذ للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من خلال العملية التعليمية.

ومن خلال هذا المحور سوف نحاول الإجابة على هذا التساؤل والتعرف عما إذا كان عدد التلاميذ في الأقسام التعليمية يسمح للمعلمين بتطبيق التقويم التكويني، ومن أجل ذلك طرحنا عددا من التساؤلات تشمل:

- عدد التلاميذ في القسم ومعرفة مستوى الكفاءات السابقة لكل تلميذ.
- عدد التلاميذ في القسم ومتابعة انجازات كل تلميذ.
- عدد التلاميذ في القسم وتوجيه كل تلميذ إلى خطئه.
- عدد التلاميذ في القسم وتوجيه كل تلميذ إلى كيفية تصحيح خطئه.
- عدد التلاميذ في القسم وملاحظة التلاميذ ملاحظة تكوينية.
- عدد التلاميذ في القسم والتأكد من تحقيق كل تلميذ للأهداف التعلمية المقصودة.
- عدد التلاميذ في القسم وإحصاء الكفاءات المستهدفة.
- عدد التلاميذ في القسم وتحليل أداء كل تلميذ.
- عدد التلاميذ في القسم وتنظيم استراتيجيات التعديل ضمن أفواج مصغرة.

27- **عدد التلاميذ في القسم ومعرفة مستوى الكفاءات السابقة لكل تلميذ:**

إن تخطيط إستراتيجية تقويم تكويني يستلزم من المعلم تشخيصا لمستوى الكفاءات السابقة لكل تلميذ، قبل الدخول في أي تعلم جديد ذلك حتى يتأكد من أن كل التلاميذ لديهم خبرة معرفية ومنهجية صحيحة تسمح لهم بالدخول في التعلم الجديد.

**جدول رقم(34): عدد التلاميذ في القسم ومعرفة مستوى الكفاءات السابقة لكل تلميذ.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 27 | 24.6 |
| لا | 81 | 73.6 |
| لا أدري | 2 | 1.8 |
| المجموع | 110 | 100 |

إلا أن النتائج الموضحة في الجدول رقم ( 34) تؤكد أن عدد التلاميذ في القسم لا يسمح للمعلمين بمعرفة مستوى الكفاءات السابقة لكل تلميذ وذلك حسب ما يصرح به المعلمون بنسبة 73,6 % مقابل 24,6% ، فنظرا للعدد الكبير للتلاميذ في القسم ، فإن ذلك يقف عائقا أمام المعلم في التعرف بدقة عن مدى تحكم كل تلميذ في الكفاءات السابقة و اللازمة للتعلم الجديد، وهو ما يتعارض مع تطبيق التقويم التكويني الذي كما ذكرنا يستلزم تشخيصا لمستوى الكفاءات السابقة لكل تلميذ وذلك حتى يتمكن من معرفة التلاميذ الذين يتحكمون في الكفاءات المعرفية والمنهجية التي تسمح لهم بالدخول في التعلم الجديد ومعرفة التلاميذ الذين لا يتحكمون في ذلك، فبالنسبة للفئة الأولى فإن المعلم في هذه الحالة يجب أن يستغل الخبرة المعرفية والتقنية المتوفرة لدى المتعلمين ويعمل على مساعدتهم في إكتساب المفاهيم الجديدة، أما بالنسبة للفئة الثانية فعلى المعلم في هذه الحالة أن يصحح المفاهيم السابقة قبل الشروع في تعليم المفهوم الجديد.

وإن المعلم لن يستطيع تشخيص مستوى الكفاءات الخاصة بكل تلميذ إلا من خلال متابعة إنجازاته والتي تبين النتائج الموضحة في الجدول الموالي أن عدد التلاميذ أيضا لا يسمح للمعلمين بالقيام بذلك بصورة موضوعية.

28- **عدد التلاميذ في القسم ومتابعة إنجازات كل تلميذ:**

إن متابعة إنجازات التلاميذ عملية أساسية وضرورية يقصد بها تتبع وتطور المتعلم في عملية التعلم وتطور علاج النقائص التي يمكن أن تظهر فيه ، وإذا كان المعلم يقصد من العملية التعليمية تحقيق كل تلميذ للكفاءات المستهدفة ، فإنه مضطر أن يتتبع تلاميذه فرديا قصد معرفة الفروق الفردية في عملية الفهم والإستيعاب.

**جدول رقم (35 ):عدد التلاميذ ومتابعة إنجازات كل تلميذ.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 38 | 34.5 |
| لا | 67 | 61.0 |
| لا أدري | 5 | 4.5 |
| المجموع | 110 | 100 |

إلا أن النتائج التي يوضحها الجدول رقم (35) تبين أن نسبة 61,0% مقابل 34,5% من المعلمين يصرحون بأنه ونظرا للعدد الكبير للتلاميذ في القسم فإنه لا يمكنهم متابعة إنجازات كل تلميذ بالمعنى الذي سبق ذكره وهو تحديد العجز أو النقص وبناء إستراتيجية خاصة لعلاجه حسب الفروق الفردية أي حسب وسائل وطرق تناسب كل تلميذ ، وإنما يقتصر عملهم على مجرد تصحيح الأعمال التي توكل إلى التلاميذ دون ما تشخيص لأخطاء التلميذ المرتكبة ، وهو ما يجعل من المتعلم غير مدرك لخطئه وإذا أدرك خطأه فإنه لا يبصر بكيفية تصحيحه وهو ما تؤكد عليه نتائج الجدول رقم (36) والجدول رقم (37) المواليين.

29 و30- **عدد التلاميذ في القسم وتوجيه كل تلميذ إلى خطئه وكيفية تصحيحه:**

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (36) والجدول رقم (37) أن المعلمين يصـــرحون بنسبة 69,1% مقابل 30,9% أن عدد التلاميذ لا يسمح لهم بتوجيه كل تلميذ إلى خطئه وبنســبة 65,5% مقابل 32,7% فيما يخص توجيه كل تلميذ إلى كيفية تصحيح خطئه.

**جدول رقم ( 36 ):عدد التلاميذ وتوجيه كل تلميذ إلى خطئه.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 34 | 30.9 |
| لا | 76 | 69.1 |
| لا أدري | 00 | 00 |
| المجموع | 110 | 100 |

**جدول رقم ( 37 ):عدد التلاميذ وتوجيه كل تلميذ إلى كيفية تصحيح خطئه.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 36 | 32.7 |
| لا | 72 | 65.5 |
| لا أدري | 2 | 1.8 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن التقويم التكويني هو تقويم يعمل على توفير تغذية راجعة للمتعلم يستطيع من خلالهـــا إدراك نقاط قوته وضعفه ، وهو ما يلزم على المعلمين توجيه المتعلم إلـــى أخطائـــه وكيفيـــة تصحيحها حتى يستفيد منها في بناء التعلم، وتعويض الخطأ بالصواب، وذلك إنطلاقـــا مـــن أن المتعلم الذي يخطئ في إنجاز مهمة تعلمية لا يمكنه أن يعوضها بالصواب إلا إذا :

- أدرك أنه أخطأ.
- أدرك خطأه ومواصفاته.
- أدرك السيرورة التي أدت به إلى الوقوع في الخطأ.
- أدرك الخلل الذي أحدثه الخطأ في الموضوع أو في النشاط أو في المنهجية أو في النسق أو في المعنى أو في الشكل، وبالتالي غياب الإنسجام في هذا الموضوع أو المعنى أو في الشكل.
- بحث عن الصواب وأعاد بناء الهيكلة الصحيحة والجديدة وأدركها من جديد.

وإن الخطأ أو الصعوبة غالبا ما تكون فردية حتى ولو إشترك فيها عدد من المتعلمين، إذ أن الإستراتيجية التي يستخدمها كل واحد في صياغة المعرفة أو النشاط أو الموضوع قد تختلف مما يجعل إدراك ذلك مختلفا أيضا ، وهذا يستدعي بالضرورة معالجة الخطأ أو الصعوبة معالجة فردية ، فالتصحيح الجماعي الذي يلجأ إليه المعلمون نظرا لكثرة عدد التلاميذ في القسم ليس مفيدا في أغلب الأحيان والدليل على ذلك بقاء الصعوبة أو الخطأ راسخا عند المتعلم ويظهر ذلك في الأعمال الأخرى التي يكلف بها هذا المتعلم فيما بعد.

وحسب المعلمين فإنه أمام كثرة عدد التلاميذ في القسم فإن الوقوف على مستوى تقدم التلاميذ لا يمكن إلا من خلال إعتماد الملاحظة وهو ما تؤكده نتائج الجدول التالي .

**31- عدد التلاميذ في القسم وملاحظة تقدم التلاميذ ملاحظة تكوينية:**

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم ( 38) أن المعلمين يصرحون بنسبة 60,0% مقابل 33,6% أن عدد التلاميذ يسمح لهم بملاحظة تقدم التلاميذ .

**جدول رقم ( 38 ):عدد التلاميذ وملاحظة تقدم التلاميذ.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 55 | 60.0 |
| لا | 48 | 33.6 |
| لا أدري | 7 | 6.4 |
| المجموع | 110 | 100 |

وتعتبر الملاحظة من الأساليب الهامة التي يجب إستخدامها في الصفوف الإبتدائية ، لكن إستخدام الملاحظة لا يعني به الملاحظة العشوائية للتلاميذ وإنما الملاحظة التي يقصد بها تتبع تقدم التلاميذ نحو تحقيق الأهداف المسطرة بناء على شبكات ملاحظة يسجل عليها المعلم ملاحظاته فيما يخص تقدم التلاميذ ، حيث تساعده هذه الأخيرة في إتخاذ الطرق الفعالة لتدريسه وتمكنه من الأخذ بيد المتعلم الذي يحتاج إلى عناية، من خلال العمل الفردي مع ذلك التلميذ ، كما تمكنه أيضا من تعميق سلوك معين ، أو ميل ما حينما يلاحظه لدى أحد تلاميذه كحب القراءة والرياضيات والفن ...الخ.

32- **عدد التلاميذ في القسم والتأكد من تحقيق كل تلميذ للأهداف التعلمية المقصودة من خلال عملية التعلم** :

تبين النتائج الموضحة في الجدول أن المعلمين يصرحون بنسبة64,5% مقابل 33,6% أن عدد التلاميذ لا يسمح لهم بالتأكد من أن كل تلميذ قد حقق الأهداف التعلمية المقصودة أو مؤشر الكفاءة المراد إكسابه للمتعلم.

**جدول رقم ( 39 ):عدد التلاميذ والتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 48 | 33.6 |
| لا | 60 | 64.5 |
| لا أدري | 2 | 1.9 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن عملية التأكد من تحقيق كل تلميذ لأهداف التعلم لها أهمية كبيرة، إذ بناء عليها يطلع المعلم على التلاميذ الذين حققوا الأهداف التعلمية المقصودة ، والتلاميذ الذين يشتكون من صعوبات في تحقيق ذلك ، فيعمل على البحث عن أسباب العجز أو الصعوبات من خلال تحليل وتبويب الأخطاء المرتكبة ، ثم يقوم بإعداد مذكرات علاجية حسب نوع الأخطاء وتوزيع هؤلاء التلاميذ إلى مجموعات متجانسة حسب أخطاء وعجز كل مجموعة، ثم تطبيق العلاج والقيام مرة أخرى بتقويم فردي للتلاميذ للتأكد من أن كل التلاميذ قد أثبتوا تحكما في الأهداف التعلمية المقصودة ، وهو ما سيسمح لهم بمواصلة التعلم دون وجود صعوبات تعرقل ذلك.

إلا أن المعلمين يؤكدون على أن عدد التلاميذ لا يسمح لهم بذلك فهم يكتفون بتكليف التلاميذ بإنجاز تمارين تطبيقية أو توجيه أسئلة شفهية وذلك بصورة جماعية يتم بناء عليها الحكم على مدى تحقيق التلاميذ للأهداف ، وهي لا تسمح حقيقة بالتأكد من تحقيق كل تلميذ للأهداف ولا تسمح بمعرفة مواطن الصعوبات التي يعاني منها كل تلميذ على حدى خلال عملية التعلم.

**33- عدد التلاميذ في القسم والقيام بجرد الكفاءات التي إكتسبها كل تلميذ :**

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (40) أن المعلمين يؤكدون بأن عدد التلاميذ لا يسمح لهم بالقيام في نهاية الفترة التعليمية القصيرة المدى( الدرس ، الموضوع ) بإحصاء وجرد للكفاءات التي إكتسبها كل تلميذ وذلك بنسبة 71,8% مقابل 23,6%.

**جدول رقم ( 40 ):عدد التلاميذ والقيام بإحصاء الكفاءات التي إكتسبها كل تلميذ.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 26 | 23.6 |
| لا | 79 | 71.8 |
| لا أدري | 5 | 4.6 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن هذه العملية التي تتم في نهاية الفترة التعليمية القصيرة المدى والتي يقوم فيها المعلم بإحصاء الكفاءات المعرفية ( المعلومات ) والكفاءات الفعلية والوجدانية التي إكتسبها كل تلميذ ستساعد كلا من المعلم والمتعلم على إدراك مستوى الكفاءات ومستوى صياغة المفاهيم الجديدة وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية التي حددت في المرحلة التنبئية من التقويم التكويني ، إلا أن عدد التلاميذ يحول دون قيام المعلم بذلك وهو ما يؤكد على أن هذه المرحلة من مراحل التقويم التكويني لا يتم العمل بها في الواقع.

**34- عدد التلاميذ في القسم والقيام بتحليل لأداء كل تلميذ لمعرفة الموارد المدمجة للكفاءة:**

يتضح من الجدول رقم( 41) أن المعلمين يؤكدون على أن عدد التلاميذ لا يسمح لهم بتحليل لأداء كل تلميذ حتى يتمكن من معرفة الموارد المدمجة للكفاءة من قدرات وميول ومهارات وذلك بنسبة 74,5% مقابل 21,0%.

**جدول رقم ( 41 ):عدد التلاميذ وتحليل أداء كل تلميذ.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 23 | 21.0 |
| لا | 82 | 74.5 |
| لا أدري | 5 | 4.5 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن التقويم التكويني هو تقويم من بين خصائصه أنه تقويم تحليلي ، بمعنى أن التقويم التكويني يعتمد عملية تحليل نتاج نشاط المتعلم، سواء كان كتابي أو شفوي أو حركي ، ذلك لأن

النشاطات التي يقوم بها المتعلم لا تمثل إلا الجزء الظاهري للكفاءة أما فيما يخص مصدرها والموارد المدمجة لها فيمثله الجزء الباطني الذي لا يمكن ملاحظته ، ولكن يمكن التعبير عنه عن طريق الأداء.

فتحليل أداء التلميذ حسب أسس علمية ، يسمح بإدراك مؤشرات النجاح والفشل ويسمح بالإطلاع على مستوى كفاءات المتعلم المتعلقة بالمعرفة والمعرفة الفعلية والوجدانية ، كما يسمح بالوقوف على مختلف الموارد المدمجة للكفاءة من قدرات ومهارات وميول مما يساعد المعلم على توجيه التلميذ نحو تنميتها ، وكثرة عدد التلاميذ سيحول دون إمكانية المعلم على القيام بذلك مما سينعكس سلبا على تحسين عملية التعلم.

**35- عدد التلاميذ في القسم وتنظيم إستراتيجيات التعديل ضمن أفواج مصغرة:**

يتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم ( 42) أن المعلمين يصرحون بنسبة 67,3% مقابل 29,1% أن عدد التلاميذ لا يسمح لهم بتنظيم إستراتيجيات التعديل ضمن أفواج مصغرة.

**جدول رقم (42 ):عدد التلاميذ وتنظيم إستراتيجيات العلاج ضمن أفواج.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 32 | 29.1 |
| لا | 74 | 67.3 |
| لا أدري | 4 | 3.6 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن عدم القيام بذلك يجعل من إستراتيجيات التعديل لا تحقق النتائج المرجوة من تشخيص ومعالجة لمختلف الصعوبات من تشخيص ومعالجة لمختلف الصعوبات التي يواجهها التلاميذ خلال عملية التعلم من أجل الوصول على الأقل بنسبة كبيرة من المتعلمين إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة ولا نقول كل التلاميذ.

فكما سبق الذكر فإن تخطيط إستراتيجية علاج يتطلب من المعلم تصنيفا للتلاميذ حسب النقائص المسجلة لديهم وحالات العجز التي إستظهروها وبناء عليها يتم وضع خطة العلاج التي تتناسب مع كل مجموعة ، إلا أنه وحسب المعلمين فإن كثرة التلاميذ في القسم يحول دون العمل ضمن أفواج فتنظيم القسم لا يسمح بذلك كما أن ذلك يخلق نوع من الفوضى ، وهو ما يجعل من المعلمين يعزفون عن ذلك حتى في حالة التدريس ، نظرا لكون طبيعة التدريس القائم على الكفاءات يقتضي الإعتماد على عمل الأفواج كلما أتيح ذلك مع تحديد مهام ودور كل فرد بدقة ومنح حرية الممارسة على أن تخضع للمراقبة المتواصلة.

**خلاصة** :

من خلال النتائج المتوصل إليها في هذا المحور نستنتج أن إرتفاع عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بتوجيه التقويم نحو قياس وتقدير مدى تطور الكفاءات المستهدفة لكل تلميذ ومعرفة الصعوبات التي تواجهه خلال التعلم ، وكذلك التوجه نحو معالجة هذه الصعوبات والأخطاء بصورة فردية نظرا لكون الإستراتيجية التي يستخدمها كل واحد في صياغة المعرفة غالبا ما تختلف ، فحجم القسم حسب ما يصرح به المعلمون يشكل صعوبة في تطبيق التقويم التكويني ومنه فالفرضية الإجرائية الثالثة قد تحققت.

إن السعي إلى جعل التقويم تقويما تكوينيا يساهم في تحسين العملية التعليمية ورفع مردودية نظامنا التربوي يقتضي توفير شروط من بينها تخفيض عدد المتمدرسين في القسم حتى نجعل من التقويم يعطي صورة حقيقية عن مدى تقدم كل تلميذ، يستطيع من خلالها المعلم أن يقوم بإتخاذ الإجراءات المناسبة وهو ما سيحول بطبيعة الحال دون فشل التلاميذ وإخفاقهم.

## الفصل العاشر : كثافة المناهج التعليمية

**تمهيد**

**36- حجم المناهج التعليمية وتطبيق التقويم التكويني خلال كل حصة تعليمية**

**37- حجم المناهج التعليمية وتطبيق التقويم التكويني عند نهاية الوحدة التعليمية**

**38- تطبيق التقويم التكويني وتأثيره على إتمام محتويات المناهج في الوقت المحدد**

**39- حجم المناهج التعليمية والإهتمام بسيرورة بناء التعلم عند المتعلم**

**خلاصة**

## كثافة المناهج التعليمية

**تمهيد:**

إن للتعليم أهداف ومقاصد وغايات يسعى إلى تحقيقها، تختلف بـــإختلاف فلســـفة النظـــام الإجتماعي والإقتصادي والسياسي القائم وأهدافه وحاجاته وطبيعة المعرفة وتطـــور العلـــوم ، ولتحقيق مقاصد هذا التعليم وغاياته نشأت المناهج التعليمية ، التي تختلف مفاهيمها وحـــدودها ومحتوياتها أيضا بإختلاف مقاصد التعليم من مجتمع إلى آخر ، ويعتبر الإغريق أول من أدخلوا المناهج الدراسية في نظامهم التعليمي ، وعنوا بالمنهج الطريقة أو المسلك الذي يسير فيه المعلم والمتعلم لبلوغ الأهداف التربوية.

وعموما فإن المنهج التعليمي هو مجموع الخبرات التربوية الثقافية والإجتماعية والرياضية والفنية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بقصد مساعدتهم علـــى النمـــو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم وفقا لأهدافها التربوية، فالمنهج التعليمي بهذا المعنى هو جميع الخبرات والنشاطات والممارسات المدرسية وغير المدرسية التي تخطط وفقا لواقـــع المجتمع وفلسفته ، ويتناول المتعلم وخصائص نموه والخبرات التي مر بها من خـــلال المـــواد الدراسية ، بإعتباره محور العمليات التعليمية التربوية ، ويعكس التفاعل بين المعلـــم والتلميـــذ والبيئة المحلية ويتضمن توفير الحياة المدرسية القائمة على مختلف الأنشـــطة وفـــق علاقـــات إنسانية تساعد على النمو المتكامل للمتعلم.

ولما كان المنهج يمثل مضمون التعليم وعليه يتحدد ناتج التعلم ، ومواصفات مخرجـــات عملية التعليم، لذلك فإن بناء المناهج يجب أن يستند إلى فكر تربـــوي ونظريـــة تربويـــة، وأن يراعي خصائص نمو المتعلم وأن يأخذ في إعتباره علاقة هذا النمو بالبيئة الطبيعية وأن يراعي أيضا الفروق بين المتعلمين.

وحيث أن المنهج تصور لمخرجات مرغوبة يسعى النظام التعليمـــي إلـــى إحـــداثها فـــي المتعلمين(إكتساب معارف ومهارات وإتجاهات معينة) بعد إنهاء مرحلة تعليميـــة، أو المـــرور بمواقف تعليمية محددة، فإن الأهداف هي نقطة البدء لما يراد من مخرجات أو نـــواتج عمليـــة التعلم، وهنا يصبح من الأهمية أن نتأكد من تحقيق هذه الأهـــداف التعليميـــة علـــى مســـتوى المتعلمين وهنا تأتي وظيفة التقويم ، وذلك للتأكد من مدى كفاية المناهج التعليمية ومـــدخلاتها ، والمخرجات وما إكتسبه المتعلمون.

ونحن من خلال هذا المحور سوف نحاول الإجابة عما إذا كان حجم المنـــاهج التعليميـــة يسمح للمعلمين بالتأكد من تحقيق المتعلمين في كل درس أو وحدة تعليمية للأهداف المنشـــودة، ومن أجل ذلك طرحنا تساؤلات تشمل:

- حجم المناهج التعليمية وتطبيق التقويم التكويني خلال كل حصة تعليمية.
- حجم المناهج التعليمية وتطبيق التقويم التكويني عند نهاية الوحدة التعليمية.
- تطبيق التقويم التكويني وتأثيره على إتمام محتويات المناهج في الوقت المحدد.
- حجم المناهج التعليمية والإهتمام بسيرورة بناء التعلم عند المتعلم.

36- **حجم المناهج التعليمية وتطبيق التقويم التكويني خلال كل حصة تعليمية** :

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (43) أن 80,9% مقابل 13,6% من المعلمين يصرحون بأن حجم المناهج التعليمية لا يسمح بتطبيق التقويم التكويني خلال كل حصة تعليمية بالمعنى الذي يمكنهم من معرفة مستوى تقدم كل التلاميذ خلال مقاطع الدرس ومدى تحقيقهم للأهداف التعلمية المقصودة .

**جدول رقم** (43):**حجم المناهج التعليمية وتطبيق التقويم التكويني خلال كل حصة تعليمية.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 15 | 13.6 |
| لا | 89 | 80.9 |
| لا أدري | 6 | 5.5 |
| المجموع | 110 | 100 |

فحسب رأيهم فإنه نظرا لكثافة المناهج التعليمية مع كثرة المواد فإنهم يفضلون الإستمرار في تقديم الأنشطة التعليمية، أما عملية التأكد من تحقيق المتعلمين للأهداف أو مؤشرات الكفاءة المقصودة ، وتحديد الصعوبات أو العراقيل التي تواجه المتعلمين أثناء عملية الـــتعلم ووضـــع إستراتيجيات لمعالجتها فيقومون بها عند نهاية الوحدة التعليمية فهو ما يسمح به حجم المنـــاهج حسب ما يصرحون به في الجدول رقم (44) الموالي.

إنه وبالرغم من القيام بالتقويم التكويني في نهاية الوحدة التعليمية فإن ذلك لا ينكر أهمية أو ضرورة القيام بذلك خلال كل درس ، ذلك أن معرفة مستوى تقدم التلاميذ ومعرفة الصعوبات التي تعترضهم أثناء التعلم ومعالجتها آنيا سوف يحول دون خلق صعوبات أخرى في التعلم وتراكمها نتيجة للصعوبات الأولى خاصة إذا كانت الدروس مرتبطة ببعضها البعض بحيث يتوقف تعلم الدرس اللاحق على مدى تمكن التلاميذ من أهداف الدرس السابق، وهو ما سيحول في الأخير أيضا دون فشل التلاميذ وإخفاقهم.

وبالتالي فإنه حسب رأينا ليس من الأهمية أن تكون المناهج التعليمية طموحة جدا ومتضمنة لكثير من المعارف المنهجية المتراكمة لا يستطيع التلاميذ تحقيق نسبة كبيرة من الأهداف المقصودة من ورائها، بل يجب تكييف المناهج التعليمية بالقدر الذي يسمح بوصول جل التلاميذ إلى مستوى التمكن والإتقان لأهداف هذه المناهج والتأكد في كل مرة من ذلك من خلال التقويم التكويني.

**37- حجم المناهج التعليمية وتطبيق التقويم التكويني عند نهاية كل وحدة تعليمية:**

جدول رقم(44):حجم المناهج التعليمية وتطبيق التقويم التكويني عند نهاية كل وحدة تعليمية.

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 64 | 58,2 |
| لا | 37 | 33,6 |
| لا أدري | 9 | 8,2 |
| المجموع | 110 | 100 |

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (44) أن 58,2% مقابل 33,6% من المعلمين يصرحون بأن حجم المناهج التعليمية يسمح بتطبيق التقويم التكويني عند نهاية كل وحدة تعليمية ولعل ذلك يتجلى من خلال الحصص الإدماجية التي يتم إنجازها في نهاية الوحدة التعليمية ، هذه الحصص التي كما سبق وذكرنا تمكن المعلمين من الوقوف على مدى إدماج مؤشرات الكفاءة التي تعبر عن تحقيق الكفاءة القاعدية للوحدة التعليمية ، وبالتالي التعرف على ماتم إكتسابه فعلا من طرف المتعلمين بإعتبار أن المتعلم لا يستطيع إدماج إلا ما تم إكتسابه فعلا ، وكذلك التعرف على ما لا يزالون في حاجة إلى تعلمه من أجل إتخاذ الإجراءات الملائمة وإيجاد حل للصعوبات التي تعترض تعلم التلاميذ.

**38- التقويم التكويني وتأثيره على إتمام محتويات المناهج في الوقت المحدد:**

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول رقم (45) أن المعلمين يؤكدون بنسبة 75,5% مقابل 16,4% أن تطبيق التقويم التكويني يؤثر على إتمام محتويات المناهج في الوقت المحدد .

**جدول رقم ( 45):التقويم التكويني وتأثيره على إتمام محتويات المناهج في الوقت المحدد.**

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 83 | 75.4 |
| لا | 18 | 16,4 |
| لا أدري | 9 | 8,2 |
| المجموع | 110 | 100 |

إن هذا الأمر الذي يضع المدرس في هذه الحالة أمام التساؤل التالي :

هل سيرفض فحص نتائج عمله اليومي والسير إلى الأمام حتى يتمكن من إحترام توزيعه السنوي ، وإنهاء برنامجه ؟

أم هل سيحاول أثناء وبعد كل نشاط تربوي التأكد من أن كل التلاميذ أو جلهم قد إستفادوا فعلا من الأنشطة التربوية المختلفة، أو أنهم يحتاجون إلى شروح إضافية، وتمارين أكثر، حتى ولو كلفه ذلك عدم إنهاء البرنامج.

والواضح أن المعلمين يميلون إلى إختيار الإستغناء عن التقويم التكويني في سبيل إنهاء البرنامج وأن هذا الإختيار سيعود حتما بالسلب على مساعدة المتعلمين من أجل بلوغ الأهداف المقصودة ، كما أنه وحسب رأينا فإن هذا الإختيار يساهم في بقاء مشكلة الفشل المدرسي كإحدى المشاكل الهامة التي تعاني منها المدرسة الجزائرية.

**39- حجم المناهج التعليمية والاهتمام بسيرورة بناء التعلم عند المتعلم:**

إن التقويم التكويني هو تقويم يهدف إلى مساعدة المتعلم على التعلم أو بالأحرى بناء التعلم وتكوينه، وهو ما يستدعي الإهتمام بسيرورة بناء التعلم عند المتعلم وكيفية تشكل المعرفة على المستوى الذهني للمتعلم وذلك بإعتبار أن عملية التعلم هي عبارة عن تقويم وتعديل مستمر جدول رقم (46):إجابات أفراد العينة فيما يخص حجم المناهج التعليمية والإهتمام بسيرورة التعلم عند المتعلم.

| البدائل | التكرارات | % |
|---|---|---|
| نعم | 83 | 75.4 |
| لا | 18 | 16,4 |
| لا أدري | 9 | 8,2 |
| المجموع | 110 | 100 |

غير أن النتائج الموضحة في الجدول رقم (46) تبين أن المعلمين يؤكدون بنسبة 75,5% مقابل 16,4% أن حجم المناهج التعليمية يجعلهم يركزون على تقديم المحتويات المعرفية أكثـــر من إهتمامهم بما يتعلق بكيفية بناء التعلم ، وهو ما سيحول دون التعرف بدقة عن مكمن بعض الصعوبات التي تعترض التلاميذ خلال عملية التعلم ، وإيجاد الحلول التي تتلاءم معها.

**خلاصة**:

يتضح من خلال ما تم عرضه في هذا المحور أن حجم المناهج التعليمية يقف عائقا أمام تطبيق التقويم التكويني حسب ما تؤكده إجابات المعلمين في هذا المحور ومنه فإن الفرضية الإجرائية الرابعة قد تحققت.

فحجم المناهج التعليمية الحالي يتميز بكثافته وهو الأمر الذي يدفع بالمعلمين إلى الإستغناء عن التقويم التكويني في سبيل إنهائها ، ولهذا فمن أجل تطبيق فعال للتقويم التكويني ومساهمته في تحسين العملية التعليمية التعلمية يجب التخفيض من حجم المناهج التعليمية وإعطاء أهمية لجانب الكيف على حساب جانب الكم.

**الخاتمة**:

يعتبر التقويم ركن أساسي في تحسين ونجاح أي عملية تعليمية وتكوينية ، ولما كانت " بيداغوجيا الكفاءات " التي تبنتها المدرسة الجزائرية تهتم بتعليم المتعلم كيف يتعلم ، نجد هذه العملية تستلزم من المكون تطبيق التقويم التكويني الذي يتطلب تحديد أهداف التقويم ووضع معايير النجاح حتى يتمكن المكون من الإطلاع على نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلم المتعلم من جهة وبتعليمه من جهة أخرى.

إنطلقت الدراسة الحالية من إشكالية البحث عن واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات من حيث هل أنه تقويم تكويني يتوافق مع منهجية التناول الجديدة للمناهج ، فوجدنا من خلال الدراسة الإستطلاعية وما أكدت عليه نتائج المحور الأول من الإستمارة أن أشكال التقويم المتداولة لا توحي بأن التقويم التكويني معمول به ، فإتجهت الدراسة إلى البحث عن الأسباب أو الصعوبات التي تقف عائقا أمام تطبيق التقويم التكويني.

وإن النتائج التي توصلت إليها الدراسة تؤكد ما يلي:

- إنه وبالرغم من أهمية تطبيق التقويم التكويني في ظل التعليم المرتكز على الكفاءات ، إلا أن تطبيقه في المدرسة الإبتدائية تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص تكوين المعلمين ، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية ، كثافة المناهج التعليمية وإرتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد وهو ما يجعل من التقويم في المدرسة الإبتدائية لا يزال تقويما تقليديا.

وبناء على هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة نورد الإقتراحات التالية:

- إنه ورغم أهمية الإصلاحات التي عرفتها المدرسة الجزائرية ، فإن بقاء الممارسات التقويمية الحالية ممارسات تقليدية نتيجة الصعوبات التي يواجهها تطبيق التقويم التكويني سيحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة ورفع مردود المنظومة التربوية وبالتالي فإنه من الأهمية إيجاد الحلول لهذه الصعوبات من خلال مايلي :

- ضرورة تكوين المعلمين تكوينا جادا فيما يخص تقويم عمليات تعلم التلاميذ وإعطاء جانب التقويم الأهمية التي يستحقها في برامج التكوين.

- تكييف حجم المناهج التعليمية بما يتوافق مع ما يسمح به عامل الوقت من أجل التأكد من تحقيق الأهداف الخاصة بها على مستوى المتعلمين وإعطاء أهمية لجانب الكيف على حساب الكم.

- العمل على تخفيض أو التقليل من عدد التلاميذ في القسم بما يسمح بمتابعة تقدم كل تلميذ متابعة فردية ، لأنه وحسب رأينا فإن المشكلة في المدرسة الجزائرية ليست مشكلة بيداغوجيات وطرائق وإنما هي مشكلة عدد التلاميذ في القسم ، لأنه مهما كانت نوعية البيداغوجيا المتبعة وفعاليتها فإنها ستفشل في ظل أقسام يبلغ عددها 40 تلميذا.

إن موضوع التقويم يبقى من المواضيع الهامة في أي عملية تعليمية وتكوينية ويقوم بدور أساسي في تطوير هذه العملية ، وقد إزداد هذا الموضوع أهمية في ظل التدريس القائم على الكفاءات الذي غير التصور نحو عملية التقويم مما أدى إلى كثرة الإشكاليات المتعلقة بها ومن بين أهم هذه الإشكاليات : إشكالية تقويم الكفاءة في حد ذاتها ، وأدوات ذلك وهل مايتم حاليا في المدارس يعتبر تقويما للكفاءة أم أنه لا يعدو إلا أن يكون تقويما للجانب المعرفي للكفاءة ، وهو حسب رأينا من المواضيع الصالحة للبحث والدراسة.

**ملخص البحث:**

يشكل التقويم إحدى الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة التربوية ، ولما كانت العلاقة وطيدة بين ممارسات التقويم وعملية التعليم فإنه من الأهمية أن تكون هذه الممارسات متجانسة وخصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات ، التي تركز على التنمية الشاملة للمتعلم وهو ما يستدعي تفاعلا قويا بين عمليتي التعليم والتعلم وعملية التقويم ، بحيث يصبح التقويم تقويما تكوينيا يساهم في تصحيح مسار التعليم والتعلم وعامل تكوين المتعلم.

ولذلك فقد سعينا من خلال بحثنا هذا إلى الوقوف على واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات وحاولنا التقصي عما إذا كانت الممارسات التقويمية الحالية من طرف معلمي التعليم الابتدائي في الواقع تتجه نحو إعتماد التقويم التكويني وجعله عاملا أساسيا من عوامل تعلم التلميذ وتجاوز الأساليب التقويمية التقليدية التي تجعل من التقويم غاية في حد ذاته لا وسيلة من وسائل تحسين التعلم ورفع مردود المنظومة التربوية ، غير أن النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا هذا تدل على أن تطبيق التقويم التكويني في المدرسة الابتدائية تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية ، منها نقص تكوين المعلمين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية ، كثافة عدد التلاميذ في القسم ، كثافة المناهج التعليمية، ولهذا فإن التقويم الحالي في المدرسة الإبتدائية في ضوء النتائج المتوصل إليها في هدا البحث لايزال تقويما تقليديا لا يحقق أهدافه في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

**المفاهيم الأساسية**: التقويم، التقويم التكويني، المقاربة بالكفاءات.

**Résumé:**

L'évaluation est l'un des paradigmes actuel dont l'objectif est l'amélioration de la qualité de l'enseignement et par voie de conséquence du rendement du système éducatif pour peu que les pratiques mises en œuvre par les enseignants sont en adéquation avec le nouveau curriculum fondé sur l'approche par compétence. Cette nouvelle approche est centrée sur l'élève en tant qu'acteur privilégié du processus enseignement apprentissage. Pour se faire l'activité d'évaluation et notamment d'évaluation formative est indissociable de l'activité d'enseignement. Elle doit être le moteur qui guide l'enseignant et pourquoi pas l'élève dans la quête du savoir et du savoir faire.

Notre recherche tente de mettre à jour les différentes pratiques d'évaluation mises en œuvre par les enseignants à la lumière de la nouvelle réforme pédagogique et son corollaire l'approche par compétence et par voie de conséquence l'évaluation formative.

En d'autres termes quelles sont les pratiques évaluatives privilégiées par les enseignants? Est-ce ce l'évaluation formative qui est mise en œuvre dans la gestion des enseignements, ou bien les enseignants continuent de privilégier une évaluation centrée sur la notation et la recherche de l'objectivité.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus révèlent que la pratique de l'évaluation formative rencontre des difficultés diverses et s'expliquent notamment par l'absence de formation pédagogique des enseignants, des programmes trop chargés, des séances relativement courtes sans omettre la surcharge des classes.

De ce fait, nous pouvons affirmer suite à notre recherche que l'évaluation formative est une pratique relativement marginale et relève plutôt d'un projet pédagogique à construire.

**Summary:**

Evaluation is considered as one of the most important bases in developing and improving the quality of teaching. And because of the strong relation ship between the operation of evaluation and teaching , it is very important to make these activities in the same value also the new programs which based on competence, which focus on the general development of the learner; and this needs a strong relation ship between learning and teaching on one hand, and evaluation on the other hand, so that evaluation could have a practical rule which helps in correcting the way of teaching, learning element and the learner formation.

Because of that we tried in our research to a stop at the reality of evaluation in the primary teaching level which is based on competence. In addition, we tried also to answer the question: If the evaluation of nowadays is based on using the practical formative evaluation?

How ever the result which we have over come in a practical formative evaluation has pedagogical, arrangement's problems, such as: decreasing in developing the teachers levels, decreasing in the lecture's time, large classes and in teaching programs.

As a result the real evaluation in the primary school is still a traditional evaluation. It doesn't achieve its real aims and roles for developing the teaching learning's level.

**قائمة المراجع** :

**قائمة الكتب باللغة العربية** :


26- إبراهيم بن مبارك الدوسري (2000): الإطار المرجعي للتقويم التربوي، مكتب التربية العربي، ط2، الرياض.
27- أحمد إسماعيل حجي (2000): إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية و الممارسة في الفصل و المدرسة، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر.
28- أحمد شبشوب (1991): العلوم التربوية، الدار التونسية للنشر، د ط، تونس.
29- أحمد علي الحاج (2003): أصول التربية، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط 2، عمان ، الأردن.
30- الدمرداش سرحان (1979) : المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، د ط ، الكويت.
31- الربيع بوفامة (2002): تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، د د، ط 2 ، الجزائر.
32- أمين ساعتي(1992): تبسيط كتابة البحث العلمي من البكالوريوس ثم الماجستير وحتى الدكتوراه، المركز السعودي، ط2، مصر.
33- تركي رابح (1990): أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر.
34-جابر عبد الحميد جابر(1999):إستراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة.
35- حسين منسي (2000): تصميم التدريس، دار الكندي للنشر و التوزيع، ط2، مصر.
36- خالد لبصيص(2004): التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، د ط ، الجزائر.
37- خير الدين هني (1999): لماذا ندرس بالأهداف؟ ، د د، ط 1، الجزائر.
38- ربين بيدلي (1982) :المدرسة الشاملة ، دار لبنان للطباعة والنشر، د ط ، بيروت لبنان.
39- رشيد لبيب وآخرون (1983) : الأسس العامة للتدريس ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، ط 1 ، بيروت، لبنان.
40- رمضان أرزيل و آخرون (2002):نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات ، دار عاقل ، ج1 ، د ط ، الجزائر .
41- زكريا محمد الظاهر وآخرون (2002) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن.
42- سبع محمد أبو لبدة (1985): مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، ط3 ، عمان ، الأردن.
43- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003): كفايات التدريس،دار الشروق، ط1 ، الأردن.
44- صالح عبد العزيز (1963): التربية وطرق التدريس، دار المعارف، ط5، مصر.
45- عبد الرحمان بن سالم (1994): المرجع في التشريع المدرسي، مطابع عمار قرفي، ط2، باتنة، الجزائر.

46- عبد المجيد سيد أحمد منصور (2003): موسوعة تنمية الطفل و مشـكلاته النفسـية و التربوية و الإجتماعية، الأسباب و طرق العلاج، دار قباء، د ط، القاهرة.
47- عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون (1996): التقويم التربوي الأسس والتطبيقـات ، دار الأمين للطباعة ، ط1 ، مصر.
48- عبد الرحمان صالح الأزرق(2000): علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، د ط، مصر.
49- عمار بوحوش(1999): مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعـات الجامعية، ط2، الجزائر.
50- علي أوحيدة (1997) : الموجه التربوي للمعلمين فـي الأهـداف الإجرائيـة وفنيـات التدريس ، مطابع عمار قرفي ، د ط ، باتنة ، الجزائر.
51- عبد المجيد نشواتي (1986) : علم النفس التربوي ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ط3 ، عمان ، الأردن.
52- فكري حسين ريان (1990): التدريس أهدافه، أساليبه، أسسه، تقويم نتائجه و تطبيقاتـه، عالم الكتب، ط 4، القاهرة.
53- فؤاد أبوحطب وآخرون (1973) : التقويم النفسي ،مكتبة الأنجلومصرية ، د ط ،القاهرة.
54- فؤاد أبو حطب (1973): القدرات العقلية، مكتبة الأنجلومصرية، ط3 ، القاهرة.
55- قاسم علي الصراف (2002): القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، د ط، الكويت.
56- لحسن بوعبد الله وآخرون (1998): قراءات في التقويم التربـوي، جمعيـة الإصـلاح الإجتماعي والتربوي ، ط2 ، باتنة ، الجزائر.
57- مجدي عزيز إبراهيم (2004): موسوعة التدريس، دار المسيرة، ج1 ، الأردن.
58- محمد الصالح حثروبي (1999) :نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته ، دار الهدى ، د ط ، عين مليلة ، الجزائر.
59- محمد الطيب العلوي (1982): التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث ،د ط ، الجزائر .
60- محمد خليفة بركات (1995) : علم النفس التعليمي ، دار القلم ، ط3 ، الكويت.
61- محمد خليفة بركات (1984): مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ، دار القلم ، ط 2 ، الكويت.
62- محمد رفعت رمضان وآخرون (1957) : أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي ، ط 3 ، لبنان.
63- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي(1995): التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم،د د ، ط2، الجزائر.
64- محمود عبد الحليم منسي( 1998): التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية،د ط ،مصر.
65- محمد عبد الرحيم عدس (2000): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكـر للطباعـة والنشر والتوزيع، ط1، عمان.
66- محمد عزت عبد الموجود (1979): أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافـة للطباعـة والنشر، د ط، القاهرة.

67- محمد مصطفى زيدان (1996) :النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية ، دار الشروق ، د ط ، جدة .
68- مريم العطار(2005) :علم النفس التربوي ، دار النهضة العربية ، د ط ، لبنان.
69- مريم سليم (2002) :علم النفس النمو ، دار النهضة العربية ، د ط ، لبنان .
70- مهدي محمود سالم (1998): التربية الميدانية وأساسيات التدريس ، مكتبة العبيكان ، ط2 ، الرياض.
71- ميلود زيان (1998):أسس تقنيات التقويم التربوي،منشورات ثالة، د ط ،الجزائر.
72- هيثم كامل الزبيدي (2003) :القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .
73- يعقوب أحمد الشراح (2002): التربية وأزمة التنمية البشرية ،مكتب التربية العربي لدول الخليج، د ط، الرياض.

**قائمة المذكرات والرسائل باللغة العربية:**

1- إبراهيم حريزي(1993): تقويم أهداف أسئلة الإمتحانات لنيل شهادة التعليم الأساسي الجزائري في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير في علوم التربية ،جامعة الجزائر.
2- أحمد برغوتي (1985) : دراسة الوضع المدرسي لطلاب الثانويات ، بحث مقدم لنيل شهادة دراسات معمقة ، جامعة قسنطينة.
3- صالح بوخنان (1992) : أثر الحصص الإستدراكية في رفع تحصيل تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة قسنطينة .
4- رشيد قربوعة و آخرون ( 1999): التقويم التربوي، مديرية التكوين، المعهد التكنولوجي للتربية مريم بوعتورة، قسنطينة.
5- عبد المجيد لبيض (2004) :نظرة المعلمين في المدرسة الإبتدائية للتكوين في أثناء الخدمة في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة.
6- نادية بعيبع (1996): أهمية الإختبارات المحكية المرجع في التقويم التربوي، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة.
7- وسيلة حرقاس (2004) :مدى إعداد معلمي السنة أولى إبتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش ، رسالة ماجستير في علم النفس الإجتماعي والإتصال ، جامعة قسنطينة.

**قائمة المجلات باللغة العربية :**

1- عبد الله جلواح (2001): بناء المنهاج بالمقاربة بالكفاءات ، المجلة الصيفية للرياضيات ، مستغانم ،الجزائر.
2- فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال(2006): التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، التبيين، ع 25، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
3- إسماعيل إلمان (2004): المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 02.
4- همزة وصل (1980) : مجلة التربية والتكوين ، العدد 14.
5- مجلة التربية (1982):وزارة التربية والتعليم الأساسي العدد 2.
6- فريد حاجي (2005) : المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ،المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر.

7- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، نافذة على التربية، العدد 57، نوفمبر 2003.
8- زكريا محمد وآخرون (2006) : مادة التربية وعلم النفس ، وزارة التربيـــة الوطنيـــة مديرية التكوين ، الجزائر.
9- وزارة التربية الوطنية: المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، 2003.

**قائمة الوثائق الرسمية والمناشير**:

1- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثانية من التعلـــيم الإبتـــدائي ، الجزائر، 2003 .
2- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الإبتـــدائي ، الجزائر ، 2005 .
3- المنشور الوزاري رقم 2039/و.ت.و/أ.ع/المؤرخ فـــي 13 مـــارس 2005 الخـــاص بإصلاح نظام التقويم البيداغوجي.
4- المنشور الوزاري رقم 0/128 . 0 . 6 /06 المؤرخ فـــي 02 ســـبتمبر 2006 المتعلـــق بتعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.

**قائمة القواميس والمعاجم باللغة العربية**:

34- إبن منظور (1955): لسان العرب، ج12 ، ط1 ، لبنان.
35- أحمد رضا (1960): معجم متن اللغة، موسوعة تربوية حديثة، المجلد الرابع، دار الحياة، بيروت، لبنان.
36- المنجد في اللغـــة و الإعـــلام(1973):المطبعـــة الكاثوليكية،دارالمشـــرق، ط21 ، بيروت.
37-سهيل إدريس وآخرون (1990): المنهل، دار الآداب ودار العلم للملايين، ط11 ، بيروت ، لبنان.
38- أحمد حسين اللقاني وآخرون (1999): معجم المصطلحات التربوية، عالم الكتب، ط2، القاهرة.
39- عبد الكريم غريب وآخرون (1994) :معجم علوم التربية ، سلسلة علوم التربية ، ط1 ، الرباط.

**قائمة المراجع باللغة الفرنسية :**

1- Ait.Boudaoud.L (1999) : L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie), Casbah édition, Alger.
2- Allal. L (1999) : Vers une pratique de l'évaluation formative, 1ére édition, Belgique.
3- BIRZEA .C (1982) : la pédagogie du succès,P.U.F, Paris.

4- DEMINIAC. B.C (1985) : professeurs, élèves, parents face a l'évaluation, département de psychosociologie de l'éducation et de la formation, paris.
5- Dominicé .P (1979) : la formation enjeu de l'évaluation, Berne, Francfort.
6- Ferry .G (1983) : le trajet de la formation des enseignant entre la théorie et la pratique, Bordas, paris.
7- Gillet. P (1992) : construire la formation, E.S.F, Paris.
8- Perrenoud. P (1998) : L'évaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissage, entre deux logiques, département de Boeck université, paris, Bruxelles.
9- Stuffelbeam.D et al (1980):L' évaluation en éducation et la prise de décision,N.H.P, Ottawa.

**قائمة الرسائل باللغة الفرنسية :**

1- AZZOUZ.L (2000) : Essai D'évaluation des compétences des élèves en mathématique au sortir de la 6éme année Fondamentale, Thèse pour l'obtention de doctorat d'état en science de l'éducation, université de Constantine.

**قائمة القواميس باللغة الفرنسية :**

23- Dictionnaire encyclopédie de l'éducation et de la formation (2000), 2éme édition, Nathan, Paris.
24- De Landsheere .G (1979) : Dictionnaire de l' évaluation et de la recherche en éducation, presses universitaires de France, 1ére édition, Nathan, Paris.

**الأنترنيت:**

www.almualem.com.