

التقويم التربوي بين مساعي الكفايات الإصلاحية والممارسة الميدانية في المدرسة الجزائرية

Educational Assessment Between the efforts of Reform competencies and field practice in Algerian school

خلود مراخة^{1*} ، سليمة بونعيجة راشدي²

جامعة باجي مختار ص.ب. 12 عنابة 23000 عنابة الجزائر khouloud.merakha@univ-annaba.dz

جامعة باجي مختار ص.ب. 12 عنابة 23000 عنابة الجزائر salima.bounaidja-rachedi@univ-annaba.dz
 مخبر الشعريات وتحليل الخطاب

تاريخ القبول: 2026/03/12

تاريخ الإستلام: 2026/02/07

ملخص:

الملخص: للمساهمة في تدعيم الإصلاحات التي مست كل عناصر المنهاج و منها التقويم, قمنا بدراسة تحليلية نقدية, حول التقويم التربوي وآلياته المتداولة في الثانويات الجزائرية, كونه عنصرا مهما في الحياة التربوية, قصد الوقوف على واقع تطبيقه ومدى تماشي مع الإصلاحات الجديدة المتمثلة في المقاربة بالكفايات, وذلك بالتقصي الميداني لحيثيات الموضوع, خاصة وأن مجال التربية و التعليم مجال متغير, تحكمه عدة عوامل اجتماعية و نفسية و سياسية. الكلمات المفتاحية: الإصلاح؛ التقويم؛ الجزائرية؛ الكفايات؛ المدرسة؛ الممارسة الميدانية.

Abstract:

In order to contribute to strengthening the reforms, that affected all elements of the curriculum, including the evaluation, we conducted a critical analytical study, on the evaluation and its mechanisms in Algerian secondary schools, in order to identify its practices.

Key words : Algerian; Assessment; competencies ; field practice; reforms; school.

مقدمة

تشهد المناهج التربوية تغيرات دورية نتيجة تجدد النظريات المعرفية، في الحقول العلمية المختلفة. ولأن مجال التعليم من أهم مرتكزات الأمم، فقد رامت هذه الأخيرة تبني مدخل بيداغوجي جديد في بناء مناهجها، قصد مواكبة التطور الحاصل في الساحة العلمية والتربوية، وهو بيداغوجيا الكفايات .

قد قدمت هذه البيداغوجيا تصورا جديدا لكل عناصر المناهج. لذلك نجد أن عنصر التقويم خاصة، قد تطور فتعددت آلياته و تنوعت وأصبح يكتسي حلة جديدة، ألقت فيها الكتب والنظريات. هذه الحلة قُتِنَتْ بها المناهج التربوية الجزائرية وتبنتها منذ سنة 2003، وأصبحت تتغنى وتتبع بها.

ولكن هيهات أن يتساوى السفح مع القمة، لأن واقع المدرسة الجزائرية يعكس غير ما نُظِرَ له، فالتقويم التربوي بقي يتخبط في برائن المقاربة التقليدية، وهذا ما تؤكد الممارسات التربوية، هذا التناقض يطرح إشكالا حول مدى مواكبة التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية لمقتضيات الكفايات؟

وفي هذه الورقة البحثية سنحاول أن نقشع الضباب عن هذا الإشكال من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ماهي المستجدات الكفايات على مستوى التقويم التربوي؟
 - ماهي شروط التقويم الكفائي؟
 - ماهي خصائص التقويم المطبق بالمدرسة الجزائرية؟
 - ماهي معيقات تطبيق التقويم الكفائي بالمدرسة الجزائرية؟
- ونهدف من خلال هذه الدراسة الكشف عن مدى تطبيق المدارس الجزائرية لمخططات الكفايات، وهل هي بالفعل تقوم بالإصلاحات اللازمة أم انها مجرد شعارات واهية.
- أولا: التقويم والكفاية:

قبل خوض غمار العلاقة بين الكفاية و التقويم، لا بد من تحديد الإطار المفاهيمي لها. فالكفاية أهم مصطلح في هذه البيداغوجيا الجديدة، ولهذا فقد تعددت تعاريفها.

1. الكفاية:

عرّفها لوبوتارف Le Boterf "هي حسن التصرف Savoir agir" (عبد الكريم غريب، 2008)، فالكفاية حسبها هي إيجاد الحلول و البدائل للمآزق التي تصادف الفرد في حياته اليومية، أما بيرينو Perenoud فالكفاية عنده "هي القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال." (العربي اسليماني، دت) بالرغم من أن بيرينو قدم تعريفا مفصلا للكفاية، إلا أنه قد حصرها في الجانب المعرفي وأغفل الجوانب الأخرى، وهذا يتعارض ومبدأ الشمولية في الكفاية. من جهة أخرى عرّفها روجيرس ROEGIERS "إمكانية شخص ما تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد من أجل حل وضعية مشكلة، تنتهي إلى فصيلة وضعيات." (محمد مومن، دت)

ومما سبق يمكننا القول أن الكفاية:

- توليفة متكونة من قدرات، معارف، مهارات، وسلوكيات إجرائية، منها ما هو فطري وما هو مكتسب، وبهذا تكون شاملة لكافة جوانب الشخصية.
- عناصرها هذه لا تكون متراففة بل مندمجة فيما بينها.

- تعباً هذه العناصر و تشحن لتقوم بوظيفتها.
- الهدف من الكفاية هو حل مشكل وهذا الأخير يكون ذا دلالة في حياة الفرد، فالكفاية تنطلق من الواقع وتعود إليه، فالفرد الكفء من كان وظيفيا في حياته اليومية.
- ركزت الكفايات على البعد الوظيفي للتعلم، فهدفها يقبع خارج أسوار المدرسة، و الجودة النوعية هي مطلبها الأول و الأخير.

1.1. مكونات الكفاية:

- _ المعارف: هي مجموعة المعلومات و النظريات التي يحتاجها الفرد.
- _ القدرة: "هي إمكانية أو استطاعة فعل شيء ما، وهي كذلك نشاط يمارس مثال ذلك تحديد الأشياء ، الحفظ، التحليل ، التصنيف.... الخ." ^{iv} (الصادق العماري، 2015)

فالقدرة قوة كامنة، تسمح للفرد بإنجاز عمل أو التكيف مع وضعية ما، وهي عامة لا ترتبط بمجال محدد.

المهارة: هي "التمكن من أداء مهمة محددة، بشكل دقيق يتسم بالتناسق و النجاعة و الثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث عن التمهيد، أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقّة متناهية"^v، نلاحظ إنّ هذا المفهوم يستوعب مفهوم القدرة، فالمهارة هي القدرة مع سرعة الأداء وإتقانه، ولهذا عرّفها ديفر Driver في قاموسه علم النفس: بأنّها "السهولة والسرعة فالأداء."^{vi} (ناصر زيدي، 2013).

2.1. أنواع الكفايات:

اختلف الباحثون في تصنيف الكفايات، لتداخلها فيما بينها، ولهذا أخذنا التصنيف الذي أجمع عليه الكثيرون، وهو كالآتي:

الكفايات النوعية/ كفايات خاصة:

"وهي كفايات ترتبط بمادة دراسية واحدة، دون مواد أخرى وقد عرّفها عبد الرحمان تومي بأنّها" كفايات تُجَنَد وتُعَيَّ موارد معرفية ومهاراتية، خاصة بمادة دراسية أو مجال تربوي معين."^{vii} (عبد الرحمان تومي، 2015)

الكفايات المستعرضة/ العامة:

وهي "كفايات قابلة للتطبيق في جميع تخصصات برنامج دراسي، وفي جميع المجالات العامة لتكوين ما، وفي عدة وضعيات للحياة اليومية، و الكفايات العرضانية هي كفايات فكرية عامة، ومنهجية، وشخصية، و اجتماعية، و تواصلية"^{viii}. " (عبد الرحمان تومي، 2006)

من هذا نستخلص أنّ الكفاية الممتدة تضم مجموعة من الكفايات هي:

الكفاية التواصلية:

"هي كفاية واحدة ولكنّها لا تنحصر في معرفة القواعد النحوية والصرفية والدلالية والتركيبية والبلاغية فقط، بل يتعداها إلى معرفة القواعد التداولية والمنطقية والمنهجية، ومعرفة تفكير الآخر"^{ix} (عبد السلام عشير، دت). أي معرفة قوالب اللغة و مقتضيات أحوالها.

الكفاية المنهجية والاستراتيجية:

هناك من يذهب الى الفصل بين هاتين الكفائتين، وهناك من يكرس الجمع بينهما لأنّهما ينحوان المنحى نفسه، فعرفت بأنّها: "كفاية مرتبطة بتنمية الذات و تعديل المواقف و الاتجاهات والسلوكات الفردية، وبناء المكتسبات المنهجية، ويمكن أنّ تشمل

استثمار القدرات العقلية و اكتساب منهجية التفكير العلمي, واكتساب منهجية العمل بالفصل وخارجه. "x" (عبد الرحمان تومي, 2006)

الكفاية الثقافية: " تنمي لدى المتعلمين قدرات التعلق بالثقافة الوطنية وبمكوناتها ومجالاتها والانفتاح على ثقافات أخرى"xi(عبد الرحمان تومي, 2006), فهي كفاية تعكس واقع المتعلم وبيئته.

3.1. مستويات الكفاية:

الكفاية القاعدية: "وهي المستوى الأول من الكفاءات, تتصل بوحدة تعليمية وهي الأساس الذي تبني عليه بقية الكفاءات" xii(محمد صالح حثروبي, 2012), فهي القاعدة الأساسية في التحصيل العلمي, والدعامة التي تبني عليها باقي التعلّمات.

الكفاية المرحلية: "تشكل من مجموعة من الكفاءات القاعدية و تتحقق عبر مرحلة تعليمية تعليمية قد تدوم شهرا أو فصلا أو مجالا تعليميا معيّنا"xiii(محمد صالح حثروبي, 2012), فهي خاصة بمرحلة معينة.

الكفاية الختامية: "وتتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية و تدوم سنة أو مرحلة تعليمية معينة."xiv(محمد صالح حثروبي, 2012)

و للوقوف على مدى تحقق هدف الكفايات, لابد من التعرض للتقويم التربوي, فهو العملية التي تسعى للوقوف على مدى تحقق الكفاية, ولهذا فقد قدمت هذه البيداغوجيا تصورا جديدا له.

2. تعريف التقويم التربوي:

تعددت مفاهيم التقويم التربوي لتشعبه و ارتباطه بالعديد من المصطلحات الأخرى, حيث عُرِفَ بأنّه:

"عملية قياس درجة الجودة والنجاعة في المنظومة التربوية , إنّه سيرورة تهدف الى تقدير المردودية والتحصيل الدراسي و صعوبات التعلم بكيفية موضوعية من اجل اتخاذ القرارات المناسبة"xv(العربي اسليماني, دت), هذا التعريف جعل التقويم مجرد تحليل للمعطيات و قياسها, بغية إصدار حكم ما, وعليه فإن هذا التعريف أقرب للبيداغوجيا التقليدية.

أمّا الحارثي فقد عرّف التقويم بأنّه: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية, واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف, وتوفير النمو السليم المتكامل"xvi(صالح ردرود الحارثي, دت), وعليه نلمس بعض التطور في المفهوم حيث جعل التقويم شاملا لكافة جوانب المتعلم, والهدف منه هو المعالجة و التعديل, وهذا هو لب التقويم الكفائي. ولكن نلمس تداخل هذا التعريف مصطلحات أخرى, كالقياس و التقييم ولهذا وجب الفصل بينها:

القياس: " (measurement) هو "كل عملية تهدف الى الحصول على نتائج او علامات اخرى مرتبطة بمجموعة من الانجازات او العمليات"xviii, فهو عملية جمع المعطيات و المعلومات الضرورية لا اتخاذ القرارات.

التقييم: " (assessment) يقتصر دور التقييم , على منح قيمة لشي أو أمر أو شخص, تبعا لدرجة توافقه مع هدف منشود وهو بهذا المعنى يقف عند إصدار حكم على قيمة الشيء"xviii. " (عبد المومن يعقوبي, 2002)

وبناء على هذا نستنتج التالي:

- القياس و التقييم مراحل سابقة لعملية التقويم.
- لا يمكن الحديث عن تقويم بدون قياس.
- ترتيب هذه العمليات يكون على الشكل التالي: (1) القياس (2) التقييم (3) التقويم.

وعليه فالتعريف الإجرائي للتقويم هو: خطة عملية ممنهجة، تستهدف الكشف عن جوانب القوة لتعزيزها، وكذلك جوانب الضعف لعلاجها، ضمانا لنجاح العملية التربوية وتحقيق الجودة النوعية المرجوة، وذلك بتحقيق الأهداف المنشودة. وهو أنواع:

- التقويم التشخيصي: وهو عملية استكشافية هدفها قياس المكتسبات القبلية، والوقوف على التمثلات التعليمية للمتعلمين، يكون في بداية الدرس أو الوحدة أو السنة.
- التقويم البنائي: وهو عملية استمرارية ترافق بناء التعلّيمات الجديدة، وتكون خلال الدرس.
- التقويم الختامي: هو عملية قياس مدى تحقق الكفايات، يكون في آخر الدرس أو الوحدة أو السنة.

وعليه فالتقويم الكفائي هو:

- الوقوف على مدى تحقق الكفاية الختامية المدرجة فالمنهاج، وهذه الكفاية لا تتحقق دفعة واحدة بل على مراحل في شكل كفايات مرحلية.
- التقويم الكفائي هو عملية مستمرة و دائمة لا تنقطع .
- التقويم الكفائي يركز على التعديل أكثر من التثمين.

ولضمان جودة التقويم الكفائي لا بد من تعدد أليات التقويم التربوي، التي تعتبر مجموع الوسائل والأدوات التي تستعمل في عملية التقويم، وهي متنوعة لأنها موجهة لتقويم كافة جوانب شخصية المتعلم نذكر منها: الاختبارات، الاستجابات، المشاريع، الملاحظة.....

ثانيا: التقويم التربوي الجزائي:

نناقش في هذه النقطة واقع التقويم في المدرسة الجزائرية، ولا يمكننا خوض غمار هذا إلا من خلال بعض الممارسات الميدانية، التي نلخصها في:

الإجراءات الميدانية للدراسة:

منهجية الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على حشد المعطيات والمعلومات المتعلقة بمدى تطبيق التقويم الكفائي في المدرسة الجزائرية..

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في مجموعة من الأساتذة بلغ عددهما 36 استاذ، ينقسمون الى 23 استاذ، و 13 استاذة، لمادة الادب العربي للطور الثانوي، بمدينة تقرت.

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق الهدف المرجو من الدراسة، و ضمان صدق النتائج و ثباتها، اعتمدنا المقابلة المباشرة والزيارات الميدانية كأداة للدراسة، لما توفره من معلومات أكثر دقة، حيث قابلنا الأساتذة خلال الندوات التربوية الدورية، و حضرنا بعض الحصص البيداغوجية طيلة شهرين متتاليين، وحاولنا مناقشة مواضيع اختبار الفصل الأول ومقارنتها مع إجابات التلاميذ.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة لكشف واقع التقويم التربوي عامة والاختبارات خاصة في المدرسة الثانوية الجزائرية عرض نتائج الدراسة ومناقشتها: استندنا في عرضنا لنتائج الدراسة، على تقديم التكرارات و النسب المئوية , لكل سؤال من أسئلة المقابلة مع العينة:

جدول 2 يوضح الاستجابات الاساتذة حول السؤال الأول

البدايل	التكرارات	النسب المئوية
نعم	11	30.6%
لا	25	69.4%

الملاحظ من خلال المخطط , أن أغلب الأساتذة لم يقوموا بالتقويم التشخيصي مع المستويات الثلاثة, حيث بلغ عددهم 69.4 % , بالرغم من تشدد الوزارة فيما يخص هذا الأمر, وقد برروا ذلك بعدم جدوى هذا التقويم لأنه لا يكشف حقيقة على مستوى التلميذ. بل الأكثر من ذلك فإن من قاموا بهذا التقويم يعتبرونه أمراً شكلياً إدارياً.

السؤال الثاني: ما هو المستوى المعرفي الذي تستهدفه الأسئلة:

جدول 3 يوضح استجابات الأساتذة حول السؤال الثاني

البدايل	التكرارات	النسب المئوية
مهارات عقلية دنيا	22	61.1%
مهارات عقلية عليا	14	38.9%

الجدول رقم 3 يوضح تكرارات إجابات السؤال الثاني, فبعد أن أكد الأساتذة على أن أسئلة التقويم تركز على الجانب المعرفي بصورة كبيرة, إذ نلاحظ من خلال الجدول أن المهارات المعرفية التي يستهدفها التقويم, هي المهارات الدنيا حيث بلغت نسبة الإجابة ب 61%, فالأسئلة تدور حول تحديد المفاهيم أو ذكرها, أو استخراج بعض الظواهر دون مناقشتها, فيما يذهب البعض من الأساتذة والذين بلغت نسبتهم 38.9%, أن هناك بعض الأسئلة التي تستهدف مهارات عليا و على رأسها التقويم النقدي, الذي يحتاج فيه المتعلم إلى التحليل و التركيب..

السؤال (3): هل هناك تنوع في آليات التقويم ؟

جدول 4 يوضح استجابات الأساتذة حول السؤال الثالث

البدايل	التكرارات	النسب المئوية
نعم	29	80.5%
لا	7	19.5%

يوضح الجدول (4) تكرارات إجابة الأساتذة حول السؤال الثالث، حيث أكد 80.5% من هؤلاء أن هناك تنوع في آليات التقويم كالملاحظة و الاستجابات الشفهية و الكتابية، وهذا ما يتعارض مع آراء بعض الأساتذة، الذين أكدوا أن التقويم ينحصر في الاختبارات التحصيلية مدعمين آراءهم، بأن هذه الاختبارات تتحكم حتى في نقاط التقويم و الأعمال الموجهة، فهي تعطي ملمح لعلامتهما.

السؤال 3: هل التقويم الجزائري و آلياته يخدم الكفايات الختامية؟

جدول 5 يوضح استجابات الأساتذة حول السؤال الرابع

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
نعم	30	83.33%
لا	6	16.7%

يشير الجدول (5) الى أن نسبة 83,33% من الأساتذة يرون أن التقويم لا يخدم الكفاءة الختامية، ذلك أن الاختبارات لا تصاغ ضمن وضعية مشكلة، بل هي عبارة عن دراسة نصوص تضم مجموعة من الأسئلة المنفصلة، والتي قد تخدم بعضها البعض، فهي أسئلة تستهدف عرض مجموعة من الموارد، دون دمجها وتعبئتها، فلا نجد المخرجات التي تنص عليها الكفايات الختامية في إجابات التلاميذ.

السؤال (5): هل راعى التقويم وآلياته الفروق الفردية بين المتعلمين؟

جدول 6: يوضح استجابات الأساتذة حول السؤال الخامس

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
نعم	33	91.7%
لا	3	8.7%

الملاحظ من خلال الجدول (6) أن التقويم راعى الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين صرحوا بذلك 91.7%، ويبررون إجاباتهم كون الامتحان موجه إلى الفئة المتوسطة، التي تعتبر خيطا رابطا بين الفئة الضعيفة والفئة الممتازة، كما أن التصحيح صنف المتعلمين إلى فئات متفاوتة من حيث العلامات أي ضمن تحقق شرط التمايز، وعليه فإنهم متفاوتون فالتحصيل أيضا.

السؤال (6): ما الهدف الأول من التقويم:

جدول 7 يوضح استجابات الأساتذة حول السؤال السادس

البدائل	التكرارات	النسب المئوية
تحقق الكفاية	8	22.2%
العلامة	28	77.8%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ كل الأساتذة أجمعوا أنّ العلامة هي التي تهتم في الاختبار والتقييم، وبالتالي فإنّ تحقق الكفاية ليس هدف أليات التقييم في المدرسة الجزائرية بل الهدف هو تثمين جهد المتعلم، وهذا يتعارض مع شروط التقييم الكفائي.

السؤال (7) هل يقوم الأستاذ بتغذية راجعة بعد التقييم؟

جدول 8 يوضح استجابات الأساتذة حول السؤال السابع

البدايل	التكرارات	النسب المئوية
نعم	2	5.5%
لا	34	94.5%

نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة لا يقومون بتغذية راجعة، لمعالجة مواطن الضعف التي أسفرت عنها نتائج التقييم، وهذا راجع لأسباب عديدة كالوقت و كثافة البرنامج، في حين تعتبر التغذية الراجعة والوظيفة التعديلية للتقييم من أهم مرتكزات التقييم الكفائي، وغن غيابها يؤكد على وجود خلل في المنظومة التقييمية في المدرسة الجزائرية

السؤال 8 ماهي معيقات ضمان جودة التقييم الكفائي في الجزائر؟

جدول 9 يوضح استجابات الأساتذة حول السؤال الثامن

البدايل	التكرارات	النسب المئوية
المدة الزمنية والحجم الساعي	12	33.3%
عدد تلاميذ الفصل	10	27.7%
اسباب أخرى	14	38.9%

نلاحظ من خلال الجدول 9 أنّ أسباب عقم التقييم التربوي الجزائري عديدة، حيث أكد 33.3% من الأساتذة أنّ قلة الوقت مقارنة مع البرنامج الدراسي تحول دون إمكانية تطبيق التقييم واستيفاء شروطه، في حين برر 38.9% موقفهم بنقص التكوين حول التقييم التربوي، حيث انحصرت المناقشات التربوية حول المصطلحات و المفاهيم و لم تتعدى ذلك، حيث وبعد مرور ما يقارب العقدين مازالت الدورات التكوينية تناقش إشكالية المصطلح.

نتائج الدراسة

- يركز التقييم التربوي في المدرسة الجزائرية على الجانب المعرفي و يهمل الجوانب الأخرى، حتى في عملية التصحيح، وهذا يتعارض مع مبدأ الشمول في شروط التقييم الجيد،
- يركز التقييم في المدرسة الجزائرية على مهارات معرفية دنيا تنحصر في : مستوى التذكر والفهم و الحفظ، في عملية بناء الأسئلة، وبالتالي تدعم فكرة الحشو والألية فالتلقين والتحصيل، وبالتالي طمس روح الإبداع
- لا تخدم أليات التقييم الكفاية الختامية لأنّها لا تصاغ على شكل وضعيات، بل كدراسة نصوص كما كان الحال في البيداغوجيا التقليدية، إذ يغيب عنصر الإدماج الذي يتجلى في الوضعية الإدماجية، إذ أنّه وحتى في الامتحانات

الرسمية، حذفت الوضعية الإدماجية وعوضت بالتقويم النقدي الذي تتسم أسئلة بالمباشرة وتعتمد على الحفظ والاسترجاع.

- التقويم التربوي يتوافق مع مبدأ التمايز، وهي بذلك يتوافق و مبدأ الفروق الفردية.
- التقويم التربوي كمي لا كيفي، ويركز على تجميع المعلومات لا تصحيحها وتعديلها، وهو بهذا لا يضمن الجودة النوعية التي تنشدها الكفايات.
- إن غياب التقويم التشخيصي يعرقل عملية حصر تمثيلات المتعلم، خاصة وأنه لا يأتي للمدرسة خالي الذهن بل يملك تصورات مكتسبة، تعزز إذا كانت صحيحة و تهدم إذا كانت خاطئة.
- تهدف الكفاية الختامية لكل المستويات إلى إكساب المتعلم كفاية تلقي و إنتاج النصوص المختلفة الأنماط، في حين نصطدم في الواقع بمتعلمين لا يفرقون بين أنماط النصوص ناهيك عن إنتاجها.

خاتمة:

على ضوء نتائج الدراسة يمكننا القول أن التقويم التربوي هو تقويم عقيم، ولم يتخلص بعد من ترسبات البيداغوجيا التقليدية، ولهذا كان لزاما على الجهات الوصية إعادة النظر في آليات تقويمه و محاولة تطويعه، ليواكب مستجدات الساحة التربوية خاصة والعلمية عامة، بهدف تطوير إمكانيات المتعلم حتى لا تنحصر في تحصيل المعارف فقط، بل تتعدى ذلك إلى إدماجه في الحياة الاجتماعية، كما يجب أن تتعدد آليات التقويم لتشمل كافة جوانب شخصية المتعلم، ولا تقتصر على جانب واحد. كما يجب التركيز على تحقيق الكفايات النوعية التي تمكن من إنشاء فرد فاعل في المجتمع.

فالتقويم هو مؤشر نجاح العملية التعليمية التعلمية أو فشلها، و نجاح العملية التعليمية التعلمية يمهد لنجاح الحياة الاجتماعية.

المصادر والمراجع:

- (1) عبد الكريم غريب ، المهمل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم الديداكتيكية و السيكلوجية، منشورات علم التربية، ط2، ج1، المغرب 2008، ص26.
- (2) العربي سليمان، المعين في التربية دليلك الشامل، دت، دط، ص67
- (3) محمد مومن، بيداغوجيا الادماج مدخل الى اجراء الكفايات، مجلة علوم التربية العدد، ص، 32.
- (4) الصادقي العماري، التربية و التنمية و تحديات المستقبل، مطبعة افريقيا الشرق، ط2، 2015، الدار البيضاء ، المغرب ص203.
- (5) المرجع نفسه ، ص202
- (6) ناصر زبيدي، سيكولوجيا المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2013، الجزائر، ص24.
- (7) عبد الرحمان تومي، الكفايات مقارنة نسقية، مطبوعات الهلال. وجدة المغرب، ص40.
- (8) المرجع نفسه
- (9) عبد السلام عشير، الكفايات التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير و التواصل، دط، دت ، المغرب ص26
- (10) المرجع السابق، ص 38
- (11) المرجع نفسه، ص 38
- (12) محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، 2012، ص65
- (13) المرجع نفسه، ص 65
- (14) المرجع نفسه، ص 65
- (15) العربي سليمان المعين في التربية دليلك الشامل، ص 178 (كتاب الكتروني)
- (16) صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر، من النظرية الى التطبيق، دط، دت ص 13
- (17) عبد الرحمان تومي، الكفايات مقارنة نسقية، مطبوعات الهلال، المغرب وجدة ، ط5، 2006، ص112.

Sources and Références

- .1Abdul Karim Gharib, The Educational Source (Al-Manhal Al-Tarbawi), An Encyclopedic Dictionary of Didactic and Psychological Terms and Concepts, Publications of Educational Science, 2nd ed., Vol. 1, Morocco, 2008, p. 26.
- .2el-Arabi Selimani, The Guide in Education: Your Comprehensive Handbook, n.d., n.e., p. 67.
- .3Mohamed Moumen, "Pedagogy of Integration: An Introduction to the Competency Operationalization," Journal of Educational Sciences, No., p. 32.
- .4As-Sadiqi Al-Ammari, Education, Development, and Future Challenges, Africa East Press, 2nd ed., Casablanca, Morocco, 2015, p. 203
- .5Ibid., p. 202.
- .6Nasser Zaidi, The Psychology of the Teacher: A Descriptive Analytical Study, University Publications Office, 2nd ed., Algeria, 2013, p. 24.
- .7Abdel Rahman Toumi, Competencies: A Systemic Approach, Al-Hilal Publications, Oujda, Morocco, 2006, p. 40.
- .8Ibid.
- .9Abdel Salam Achir, Communicative Competencies: Language, Expression Techniques and Communication, n.e., n.d., Morocco, p. 26.
- .10Ibid., p. 38.
- .11Ibid., p. 38.
- .12 Mohamed Saleh Hethroubi, The Pedagogical Guide for the Primary Education Stage, Dar Al-Huda, Ain M'lila, Algeria, 2012, p. 65
- .13Ibid., p. 65.
- .14Ibid., p. 65.
- .15Al-Arabi Soulimani, The Guide in Education: Your Comprehensive Handbook, n.d, n.e, p. 178.
- .16Salah Radroud Al-Harthi, Continuous Assessment: From Theory to Practice, n.e., n.d., p. 13.
- .17Abdel Rahman Toumi, Competencies: A Systemic Approach, Al-Hilal Publications, Oujda, Morocco, 2006, p. 40.
- .18Abdel-Moumene Yaacoubi, The Foundations of Building the Didactic Act, Algeria, 1st ed., 2002, p. 298.

- ⁱ عبد الكريم غريب , المنهل التربوي, معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم الديدكتيكية و السيكلوجية, منشورات علم التربية, ط2, ج1, المغرب 2008, ص26.
- ⁱⁱ العربي سليمان, المعين في التربية دليلك الشامل, دت, دط, ص 67
- ⁱⁱⁱ محمد مومن, بيداغوجيا الادماج مدخل الى اجراء الكفايات, مجلة علوم التربية العدد, ص, 32.
- ^{iv} الصادقي العماري, التربية و التنمية و تحديات المستقبل, مطبعة افريقيا الشرق, ط2, 2015, الدار البيضاء , المغرب ص203.
- ^v المرجع نفسه , ص 202
- ^{vi} ناصر زيدي, سيكولوجيا المدرس, دراسة وصفية تحليلية, ديوان المطبوعات الجامعية, ط2, 2013, الجزائر, ص24.
- ^{vii} عبد الرحمان تومي, الكفايات مقارنة نسقية, مطبوعات الهلال. وجدة المغرب, ص40.
- ^{viii} المرجع نفسه
- عبد السلام عشير, الكفايات التواصلية, اللغة وتقنيات التعبير و التواصل, دط, دت , المغرب ص 26^{ix}
- المرجع السابق, ص 38^x
- المرجع نفسه, ص 38^{xi}
- محمد صالح حثروبي, الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي, دار الهدى, عين مليلة الجزائر, 2012, ص 65^{xii}
- المرجع نفسه, ص 65^{xiii}
- المرجع نفسه, ص 65^{xiv}
- ^{xv} العربي سليمان المعين في التربية دليلك الشامل, ص 178 (كتاب الكتروني)
- ^{xvi} صلاح ردرود الحارثي, التقويم المستمر, من النظرية الى التطبيق, دط, دت ص 13
- ^{xvii} عبد الرحمان تومي, الكفايات مقارنة نسقية, مطبوعات الهلال, المغرب وجدة , ط5, ص112
- ^{xviii} عبد المومن يعقوبي , اسس بناء الفعل الديدكتيكي , الجزائر , ط1, 2002, ص298.

Sources and Références

1. Abdul Karim Gharib, The Educational Source (Al-Manhal Al-Tarbawi), An Encyclopedic Dictionary of Didactic and Psychological Terms and Concepts, Publications of Educational Science, 2nd ed., Vol. 1, Morocco, 2008, p. 26.
2. el-Arabi Selimani, The Guide in Education: Your Comprehensive Handbook, n.d., n.e., p. 67.
3. Mohamed Mومن, "Pedagogy of Integration: An Introduction to the Competency Operationalization," Journal of Educational Sciences, No., p. 32.
4. As-Sadiqi Al-Ammari, Education, Development, and Future Challenges, Africa East Press, 2nd ed., Casablanca, Morocco, 2015, p. 203
5. Ibid., p. 202.
6. Nasser Zaidi, The Psychology of the Teacher: A Descriptive Analytical Study, University Publications Office, 2nd ed., Algeria, 2013, p. 24.
7. Abdel Rahman Toumi, Competencies: A Systemic Approach, Al-Hilal Publications, Oujda, Morocco, 2006, p. 40.
8. Ibid.
9. Abdel Salam Achir, Communicative Competencies: Language, Expression Techniques and Communication, n.e., n.d., Morocco, p. 26.
10. Ibid., p. 38.
11. Ibid., p. 38.
12. Mohamed Saleh Hethroubi, The Pedagogical Guide for the Primary Education Stage, Dar Al-Huda, Ain M'lila, Algeria, 2012, p. 65
13. Ibid., p. 65.
14. Ibid., p. 65.
15. Al-Arabi Soulimani, The Guide in Education: Your Comprehensive Handbook, n.d., n.e., p. 178.
16. Salah Radroud Al-Harhi, Continuous Assessment: From Theory to Practice, n.e., n.d., p. 13.
17. Abdel Rahman Toumi, Competencies: A Systemic Approach, Al-Hilal Publications, Oujda, Morocco, 2006, p. 40.
18. Abdel-Moumene Yaacoubi, The Foundations of Building the Didactic Act, Algeria, 1st ed., 2002, p. 298.