

## أساليب وأدوات التقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني في التعليم الابتدائي

د. شنة زكية

جامعة باتنة (الجزائر)

[chennazakia@gmail.com](mailto:chennazakia@gmail.com)

تاريخ الاستلام: 2018/03/04 ؛ تاريخ القبول : 2018/05/25.؛ تاريخ النشر: 2018/07/09

### الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهم أساليب التقويم المستخدمة في مناهج الجيل الثاني من التعليم الابتدائي، وذلك من خلال دراسة تحليلية لأهم ما ورد في الوثائق الوزارية والمناشير الرسمية ونخص بالذكر ما صدر عن اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة للمواد والوثائق المرافقة. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن مناهج الجيل الثاني اعتمدت على عدة أساليب وأدوات للتقويم أهمها: الاختبارات التقويمية، شبكات التقويم، إضافة إلى استخدام المعايير والمؤشرات.

**الكلمات المفتاحية:** أدوات التقويم، مناهج الجيل الثاني، الاختبارات التقويمية، شبكات التقويم، المعايير، المؤشرات.

**Résumé :**

L'objectif de la présente étude est d'identifier les principaux outils d'évaluation utilisés dans les programmes de la deuxième génération du cycle primaire, à travers une étude analytique de quelques documents officiels. Les résultats ont démontré que ces programmes sont basés sur les outils suivants : les épreuves d'évaluation, les grilles d'évaluation, en utilisant des critères et des indicateurs d'évaluation.

**Mots clés :** outils d'évaluation, les programmes de la deuxième génération, épreuves d'évaluation, critères d'évaluation, indicateurs d'évaluation

**Abstract:**

The objective of this study is to identify the main evaluation tools used in the programs of the second generation of the primary cycle, through an analytical study of official documents. The results have shown that these programs are based on the following tools: tests of evaluation, the evaluation grids, using evaluation criterion and indicators

**Keywords:** assessment tools, the programs of the second generation, evaluation grids, evaluation tests, evaluation criterions, evaluation indicators

**تمهيد**

يعتبر تقويم الكفاءات عملية مدمجة في المنهج كما هو الشأن بالنسبة للطريقة التعليمية، ذلك أن التقويم يعتبر داخل الاستراتيجية التعليمية التعليمية عنصر يتفاعل مع مختلف عناصر بنية الاستراتيجية، وهو بذلك لا يكون منفصلاً عنها، بل

يساهم بشكل فعال في انسجام وحدة البنية قصد تحقيق الأهداف أو الكفاءات المنشودة.  
(غريب، 2003، صفحة 195)

1- مفهوم التقييم: لقد أسند لمصطلح التقييم Evaluation تعريفات متعددة منها:

• ان التقييم يمثل جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوما أساسيا من مقوماتها، يواكبها في جميع خطواتها، ويعرف التقييم بأنه عملية إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص، اعتمادا على معايير ومحكات معينة.  
(العدل، 2015، 34)

• عملية إصدار حكم على مستوى اكتساب المتعلم لمخرجات التعلم المقصودة، وتشخيص جوانب القوة في أدائه وتدعيمها وكذا جوانب الضعف وعلاجها. (قاسم، حسن، 2015، 21)

• التقييم هو عملية التخطيط الدقيق والحصول، والتزود بمعلومات مفيدة للحكم على بدائل القرارات

• وقد اقترح نول وسكانل Noll & Scannell تعريفا للتقييم في العملية التدريسية على أنه عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف أو المستويات المتوقعة التي يحققها الطالب. (علام، 2015، 21)

• التقييم مجموعة من الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات أو ملاحظات خاصة بفرد أو مشروع أو مادة معينة، يتم دراسة تلك البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق الأهداف المرجوة واتخاذ القرارات المناسبة (سليمان، 2015، 77)

• ولعل أكثر التعريفات شمولية هو أن التقييم العلمي يعد عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة، باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة أو الأهداف المحددة، لعرض التوصل

إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلاب وبعملية التعليم، وذلك لتحسين نوعية الأداء، ورفع درجة الكفاءة، بما يساعد في تحقيق هذه المستويات. (علام، 2015، 21)

إنّ فالتقويم من خلال التعريفات السابقة يكمن جوهره في إصدار أحكام واتخاذ قرارات مختلفة في المجال التربوي، لكن لا بد أن يكون ذلك مرتكزا على التخطيط وجمع للبيانات بشكل علمي ومنظم من أجل معرفة مدى تحقق الأهداف المحددة.

2- أهمية التقويم: هناك عدد من النقاط تبين أهمية التقويم ويمكن إجمالها فيما يلي:

- تعتمد القرارات التربوية اعتمادا مباشرا على نتائج التقويم للمؤسسات التعليمية بما تشمله من طلاب ومعلمين وأنشطة تعليمية وغيرها من عناصر المنظومة التربوية، وذلك من أجل تحسين تلك المؤسسات وتطويرها. وضمان جودة تقويم مخرجات التعلم هو ضمان لجودة كافة عناصر المنظومة التعليمية. (قاسم، حسن، 2015، 51-53)
- صياغة الأهداف التربوية وتعديلها على ضوء التجربة والتطبيق اللذين يكشفان عادة الخطأ الخل.
- يساهم التقويم التربوي في العمل على تحسين وتعديل وتحديث المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس مما يساعد على تحقيق الأهداف.
- تشخيص الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والمدرسة والعمل على مواجهتها ومعالجتها.
- الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم وكذا الكشف عن أخطائهم لتلافيها مستقبلا.

• الوقوف على ما أحدثته عملية التعلم من تعديل في سلوك المتعلم. (عواريب و  
الاعور ، 2011)

• التقييم يهيئ للاندماج الاجتماعي والمهني للشباب، مع مراعاة ميولهم وقدراتهم  
وإمكانات المجتمع، فالنجاح في الامتحانات يضمن مستوى من التكوين والتأهيل  
المهني. (organisation des nations unies pour l'éducation, la  
science et la culture, 2015, 22)

### 3- أنواع التقييم وفق المقاربة بالكفاءات:

**3-1- التقييم التشخيصي E. Diagnostique:** وهو عملية مرتبطة  
بوضعيات انطلاق المناهج والدروس، يقصد بها فحص معالم هذه الوضعية  
وتشخيصها بهدف الحصول على معلوم ات وبيانات تمكن من اتخاذ قرارات حول  
تعليم لاحق (غريب، 2006، 402). وبالتالي التأكد من مدى تمكن التلميذ من  
المعارف والكفاءات التي تسمح له بالخوض في مهام جديدة مع حظوظ أوفر للنجاح،  
كما يسمح باكتشاف نقاط القوة والضعف لدى التلميذ قبل البدء في التعلم: مما يسمح  
باتخاذ قرارات بالدعم والمعالجة لبعض التلاميذ، أو قرارات بتكييف التعليم لخصائص  
التلاميذ. (Forestier, Martel, 2012, 6)

ووفقا للمقاربة بالكفاءات يتم هذا النوع من التقييم في المرحلة الأولى من  
التعلم من خلال الوضعية المشكلة التي تقدم للمتعلمين من غير مستند في أول الأمر،  
مما يدفعهم إلى المحاولة تكرارا ومرار من أجل إيجاد الحل والإجابة؛ حيث يلاحظ  
الأستاذ الصعوبات في تلك المحاولات ويتبين وسائلهم ومساعدتهم المعتمدة حتى يختار  
الأسلوب المناسب لتوجيههم، كما يتم في الوقت نفسه معايير التقييم. (نايت سليمان،  
2015، 77)

ويهدف التقييم التشخيصي إلى الوقوف على الكفاءات القاعدية للتلاميذ قبل  
الانطلاق نحو التعلم اللاحق. في حالة ما إذا تبين عدم التحكم فيها ينبغي إعداد

نشاطات العلاج لتدارك النقص، ومن جهة أخرى يرمي إلى إيقاظ الدافعية للتعلم عند المتعلمين. (بوعلاق، 2014، 119)

فعند بداية درس ما، يمكن للمدرس أن يلجأ إلى اختبار سريع أو أسئلة شفوية أو حوار مفتوح أو استعمال شبكات مقننة أو روائز، من أجل التعرف على مدى قدرة التلاميذ على متابعة مستوى الوحدة الجديدة والتمكن من الكفاءة المنشودة.

ويقوم التقويم التشخيصي على التقاط مؤشرات ومعلومات، بناء النشاطات

التالية:

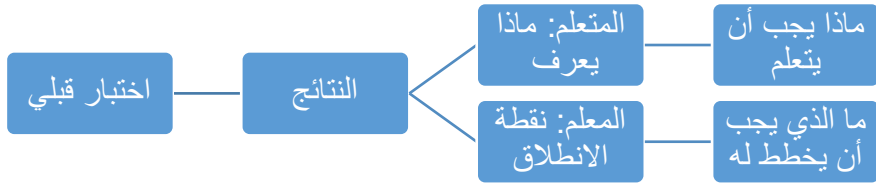
\* تقييم الوضعية المحيطة، لفرز المعوقات والموارد وتمثيلات الأشخاص المعنيين.

\* صياغة مظاهر وسمات الوضعية، في شكل صعوبات محددة، ورغبات وتوقعات.

\* تحويل هذه المظاهر إلى مشكلات تحتاج إلى حلول، وتساعد على رسم خطة لإيجاد هذه الحلول . ويمكن تمييز مرحلتين من التشخيص هما:

أ. تشخيص وصفي *Diagnostique descriptif*: ويسعى إلى تحديد مواطن الضعف في معارف ومهارات التلاميذ، مع اللحظة التي تم فيها هذا الضعف. وللتمكن من هذا التحديد، ينبغي تعيين الخطوات والصعوبات التي يصادفها المتعلم.

ب. تشخيص الأسباب *Diagnostique étiologique*: وهدفه تشخيص أسباب التعثر، اعتمادا على نمطين متميزين من المتغيرات، عوامل ترجع إلى المتعلم وعوامل ترجع إلى العملية اليداكتيكية نفسها (غريب، 2006، 201).



الشكل (1): التقييم التشخيصي الامتحانات يضمن مستوى من التكوين والتأهيل المهني. (organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2015, 26)

3-2- التقييم التكويني **E. Formative**: وهو عملية منتظمة تحدث أثناء التدريس بهدف تزويد المعلم والمتعلم بنتائج أدائهم تغذية راجعة Feedback لتحسين العملية التعليمية (عمر، فخرو، السبيعي، تركي، 2009، 24). والهدف من هذا النوع من التقييم هو معرفة أين تكمن الصعوبات لدى التلميذ وإخباره بها، ولا يترجم إلى نقاط درجات، إنه يمثل تغذية راجعة للتلميذ والمتعلم. (Forestier, Martel, 2012,6) حيث يقوم هذا التقييم بإعلامهم بدرجة تحصيل الأهداف، دون حاجة إلى منح درجات أو اقضاء (Raynal, Rieunier, 2001, 143). وهو عملية تساعد على تقدم الأفراد المشاركين في عملية التعلم أو التكوين، وذلك إما بتغيير الوضعية أو السياق البيداغوجي، أو بمساعدة كل فرد على حدى حسب ما يحتاج إليه للتقدم، وفي كلتا الحالتين يتم اجراء التحسينات والإصلاحات المناسبة. الامتحانات يضمن مستوى من التكوين والتأهيل المهني. (Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2015, 26)

وهو تقويم يتيح للمتعلم معرفة درجة مواكبه لاكتساب الكفاءة المنشودة ومعرفة أنواع الصعوبات التي تعترض هذا الاكتساب، ودرجة تحكمه في عملية التدرج المكونة لمقاطع السيورة التعليمية، سواء منها المقاطع المعرفية أو المقاطع الأدبية.

ويعتمد التقويم التكويني على إمكانية تحقيق التلاميذ انتاجا مؤقتا يكون بمثابة حجج تسمح بتحديد الأخطاء وتجريب الطرق، ينبغي أن لا تكون هذه الأعمال محل تصحيح دوري أو أن تخضع للتقويم. وبذلك سيتعلم التلاميذ خلال عدة حصص دون خوف من الجزاء أو التفكير في أي حكم سيصدر عليهم. (بوعلاق، 2014، 119)

يتم التقويم التكويني في المرحلة الثانية من التعليم من خلال الوقوف عند فترات التعديل بالنسبة للوضعية المشكلة، مع الحرص على تطابق الإنجاز المنتظر مع المعايير المحددة، ويعتبر ذلك بمثابة ادماج جزئي وادماج المركبات (استثمار المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة تخص جانب أو جوانب من الكفاءة الختامية، أي معالجة وضعيات مشكلة تعليمية مشابهة، يمكن معاينة مدى تحكم المتعلمين في ادماج مكتسباتهم الجديدة وتوظيفها. (سليمان، 2015، 78)

والتقويم التكويني يسمح بتشخيص المشكلة المطروحة أثناء الحصة؛ حيث يحتك بها المتعلمون ويحاولون البحث عن الحلول. كما يساعدهم على إدراك مستوى نجاحهم والوعي بحاجاتهم إلى التعلم عند بناء شبكات المعايير التي تسمح لهم بتصوير المهمة الناجحة وإعداد أدوات التقويم الذاتي، كما يكتشفون بأن الأخطاء ما هي إلا وسائل للتعلم (بوعلاق، 2014، 119). فالمتعلم مدعو إلى مراقبة كل مرحلة من نشاطه الخاص والتصحيح التدريجي للثغرات والأخطاء بمساعدة وتوجيه من الأستاذ وعلى أساس شبكة معايير محددة سلفا، فبدلا من الاقتصار على معاينة أخطاء في فقرة يقدمها المتعلم مثلا ينبغي إعادة الكتابة فورا وعدم ترك التصحيح لاحقا (سليمان، 2015، صفحة 78)



كما أن التقييم التكويني يأخذ الوقت الكافي أثناء الحصة للوقوف على المكتسبات والنجاحات التي تحققت وقياس ما تبقى للتعلم قصد التحسين. كما يربط المكتسبات النظرية بكفاءات أكثر تعقيدا.

ومقاربة الكفاءات لها طابعا تكوينيا فهي تسير نحو " الحكم على أهلية شخص في القيام بمهام معينة " بعد تلقيه لتكوين فيه، أي الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين. فالنجاح والفشل لا يرتبط فحسب باكتساب الكفاءة أو عدم اكتسابها بقدر ما يرتبط بالقدرة على توظيفها في حل المشكلات، إن الأمر في منطق التكوين يتعلق أكثر بتربية الذكاء وتعلم التعليم وتدريب الأفراد على استعمال قواعد التفكير الجيدة، وتحديد سيرورات الاكتساب وتحديد وترسيخ أساليب التكيف. (بوعلاق، 2014)

### 3-3- التقييم التحصيلي أو التأهيلي:

التقييم التحصيلي هو إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه البرنامج أو أجزائه أو مجموعة من مقاطع التعلم المنجزة خارج المدرسة؛ وذلك اعتمادا على معطيات منهجية تمكن من اتخاذ قرارات مناسبة بانتقال المتعلم إلى مستوى لاحق أو الاعتراف بكفاءته في مجال معين. (بوعلاق، 2014، صفحة 121) حيث يوضع المتعلم أمام وضعية حقيقية أو وضعية مشابهة (تسمى وضعية إدماجية) يعالجها في ذلك بقياس المسار من أول مرحلة والتأكد من التحكم في الكفاءة (توافق المنتج المطلوب مع معايير التقييم والاستدلال على ذلك بمؤشرات تخص كل معيار على حدى). يتم تسجيل النتائج المحققة ومعاينة العناصر التي تشكو ضعفا لمعالجتها في إطار عملية المعالجة البيداغوجية (سليمان، 2015)

ويهدف هذا التقييم إلى الحكم إيجابا أو سلبا على نشاط تعليمي من أجل استخدام النتيجة في الترتيب والانتقاء. (Raynal, Rieunier, 2001, 133)

والتقويم التحصيلي ينبغي أن يتم على أساس التقويم المحكي أو المعياري الذي يساعد على الحكم على إنجازات التلاميذ بالمقارنة مع محك أو معيار معين للنجاح.

أما التقويم التأهيلي فهو لا يحدث إلا إذا افترضنا أن المتعلم قد بلغ مستوى مقبولاً من التحكم في الكفاءة المنشودة، حيث يتم إصدار حكم على جودة عمل المتعلم من خلال تقويم وضعية معارفه من خلال جمع مختلف المؤشرات التي تمكننا من الحكم على قدرة المتعلم على تعبئة معارفه التعلمية والتكوينية وتحويلها إلى الوقائع الملموسة بغية القيام بابتكار أو ابداع أو حل لمشكلة من المشكلات الاجتماعية والمهنية. (بوعلاق، 2014)

#### 4- مبادئ التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

- لا يتناول التقويم معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة.
- إدماج التقويم في المسار التعليمي لاكتشاف الثغرات المعرقة للتعلم.
- اعتماد أساليب التقويم التحصيلي على جمع معلومات موثوق منها ووجيها بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة قصد التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.
- تدعيم التنقيط العددي في عملية التقويم بملاحظات نوعية تعزز العلاقة بين التلميذ والمعلم والولي.
- اعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته في التعلم وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.
- ممارسة العمليات العقلية العليا وذلك بتكليف التلاميذ بأنشطة تتطلب حلا لمشكلات أو إصدار أحكام واتخاذ قرارات بما يتناسب مع مستواهم العقلي.

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

- توفير الأنشطة الجماعية التي تسمح للطلاب بأن يتعاونوا مع بعضهم البعض. (عواريب و الاعور ، 2011)

#### 5- شروط التقييم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:

- استهداف الكفاءة: عند صياغة اختبار لتقييم كفاءة معينة يستوجب أولاً من المقوم التأكد من مصداقية الاختبار، يعني هل يستهدف هذا الاختبار الكفاءة المعنية بالتقييم، أم ينجر إلى تقييم جوانب أخرى غير الكفاءة المستهدفة.
- الانطلاق من وضعية مصاغة في مشكلة: يفرض منطق تقييم الكفاءة على المتعلم مواجهة وضعية مصاغة في مشكلة محددة لكفاءة معينة، وبما أن هذه الوضعية/ المشكلة تعد بمثابة محك حقيقي لتقييم الكفاءة، فإن ذلك يوجب حسن اختيار الوضعية المناسبة، أن تكون جديدة بالنسبة للمتعلم، ولم يسبق أن واجهها وأن تكون ذات دلالة من أجل تجنب التكرار.
- انتماء الوضعية إلى نفس الصنف الذي يحدد ويؤطر الكفاءة المستهدفة في التقييم، أي أن الكفاءة تتحدد بموجب مجموعة من الوضعيات المتعلم في تفعيل موارده المتنوعة وأثاره واهتمامه وجعله يدرك أن ما يقوم به له معنى وأهمية في حياته المدرسية والعامة (بوعلاق، 2014)

6- دواعي تقييم الكفاءات: من أهم دواعي تقييم الكفاءات، الاستجابة لحاجات المعنيين بعملية التدريس والتعلم إلى معطيات توجههم وتساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة لتأطير أدائهم وتحسين مردوديتهم، في أفق بلوغ الأهداف وتحقيق الجودة:

• **حاجات المدرسين:** يحتاج المدرسين إلى صنفين أساسيين من المعطيات: معطيات حول أنواع الصعوبات التي يشكو منها كل تلميذ، ومعطيات حول أسباب الصعوبات، لبناء استراتيجية ملائمة لتدارك النقص المذكور وتجاوز الصعوبات الملموسة. ولهذا الغرض يحتاج المدرسون إلى إجراء تقويمات منتظمة، موثوق في صلاحياتها ومصداقيتها، تتدرج ضمن ما يعرف بالتقويم التكويني للكفاءات المستهدفة. (فاتحي، 2004، 53)

• **حاجات التلاميذ:** يلعب التقويم من خلال المعطيات التي يوفرها للتلاميذ دورين أساسيين؛ دور المراقبة ودور التحفيز على بذل مزيد من الجهد لبلوغ الأهداف المرجوة، ذلك أن المتعلمين في حاجة دائمة إلى مؤشرات خارجية موضوعية حول مدى اقترابهم من بلوغ الأهداف المتفق عليها، وحول درجة تحكمهم في المهارات والكفاءات التي تصب في تلك الأهداف، والتقويم الأنجح هو الذي لا يبالغ فيه لا بالنسبة لوضعية المراقبة ولا في وظيفة التحفيز حتى لا يصاب التلاميذ بنوع من الخوف والفشل. لذا لا بد أن نراعي التدرج في التمارين والأسئلة المكونة للاختبارات، ومساعدة التلاميذ على البحث والتعلم من أجل تصحيح أخطاءهم بعد إدراكها، وذلك ببناء وضعيات Situations للتقويم تركز على السياق الخاص دون المستوى المعرفي العام.

• **حاجات الآباء والأولياء:** يحتاج الأولياء في هذا الصدد إلى معطيات تشرح لهم وضعية أبنائهم، مع إبراز الخطوات التي تم تحقيقها والصعوبات التي يواجهها التلاميذ، وماذا يمكن فعله من أجل تحسين الوضعية والرفع من الجودة لدى الأبناء، إذا فهم يهتمون بالتشخيص ثم العلاج أو الدعم والتقوية.

• **حاجات الإدارة التربوية:** وتتمحور حول القرارات المؤسساتية ذات الصبغة البيداغوجية من جهة، والاجتماعية من جهة أخرى، وفي مقدمة هذه المعطيات نجد المؤشرات المتعلقة بالتقدم نحو الأهداف العامة، ومدى اكتساب التلاميذ للكفاءات الأساسية، من أجل المقارنة بين مختلف المؤسسات والأقسام والمستويات التعليمية.

• حاجات أطر المراقبة التربوية: يحتاج المفتشون التربويين إلى معطيات تصب في مجالين أساسيين هما: مجال المناهج ومجال المراقبة المؤسساتية، مما يساعدهم على الإسهام الفعلي في تقييم المناهج من جهة، وتقييم الأداء الوظيفي للمدرسين وغيرهم من رجال التربية والتعليم من جهة أخرى. (فاتحي، 2004، 54-56)

#### 7- متطلبات تقييم الكفاءات:

عندما يتعلق الأمر بتقييم مدى تحقق الكفاءات، فلا بد من تقسيم هذه الأخيرة إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية والأداءات الآتية والبسيطة، وهذا ما ييسر للتلاميذ ما هو مطلوب منهم أثناء أداء نشاطاتهم التعليمية، وإذا كان من السهل إعداد خطة لتقييم أدائيات المتعلمين فإنه من الصعب إعداد خطة لتقييم الكفاءات، لعدة أسبابا منها:

- يتطلب تقييم الكفاءات التعرف على الأهداف العامة وتحديدها.
- يتطلب تقييم الكفاءات اشتقاق الأهداف الإجرائية من الأهداف العامة.
- يتطلب تقييم الكفاءات تحديد ما سيكون المتعلم قادرا على إنجازه من عمليات معقدة

- يتطلب تقييم الكفاءات تحديد المهمات والأنشطة الضرورية التي تشهد على امتلاك المتعلم الكفاءة المنشودة. (بوعلاق، 2004، 124)

- يتطلب تقييم الكفاءات تحديد محاكات للجودة والإتقان، ولهذه المحاكات مصادر منها: التجارب السابقة، النماذج المعروفة بوجودتها، مقارنة أخطاء التلاميذ وتعثراتهم السابقة بأداءاتهم الراهنة...

ويتوقف قياس مستوى تحقق الكفاءات أو عدم تحققها على نجاعة التقييم الذي أنتجه تيار بيداغوجيا الأهداف (تقييم تشخيصي، تكويني تحصيلي) غير أن ما يميز التقييم في مدخل الكفاءات هو طبيعة العناصر القابلة للتقييم، ففي بيداغوجيا

الأهداف يتم التركيز في التقويم أساسا على سلوكيات جزئية ومعقدة تجري في مجملها على المستوى العقلي، أما في مدخل الكفاءات فإن الكفاءة يمكن حصرها وتقويمها انطلاقا من سلوكيات قابلة للملاحظة في وضعية ما، وذلك من خلال مؤشرات ومعايير التقويم التكويني، أي من خلال ما يقوم به الفرد من إنجازات والتي تصبح مؤشرا على حصول الكفاءة وتحقيقها، وتصلح في نفس الوقت كمييار للحكم عليه، و تقويم الكفاءات لا يمكن أن يتم بكيفية مباشرة، ولتقريب المهتمين من تقويم الكفاءات البيداغوجية، استعارت G.Meyer تشبيها مثلت به الكفاءة بالجبل الجليدي Iceberg ويبدو أنها اقتبست هذا التشبيه من A.Guittet الذي استخدم مصطلح الجبل الجليدي للكفاءات في معرض حديثه عن إنتاج الكفاءات في مجال العمل، وجسد تصوره للكفاءات من خلال الشكل:

الكفاءات المستخدمة	* الجزء الملاحظ (المرئي) من الجبل ← الجليدي
الحوافز والاستعدادات المعارف والمهارات القدرات والعلاقات	* الجزء الضمني (الخفي) من الجبل الجليدي ←

الشكل (2): تصور A.Guittet للكفاءات.

أما G.Meyer فتقول بصدد الحديث عن الكفاءات التعليمية: "يمكن تمثيل كفاءة ما بجبل جليدي: فالجزء الطافح والمرئي هو الجزء القابل للملاحظة المباشرة، ولتقويمه ينبغي رصد وانتقاء مكوناته بواسطة معايير محددة وصارمة للتقويم، أما الجزء المغمر من الجبل فيتكون من سياقات معرفية ونفسية أو من مناهج أو طرق التفكير les démarches de penser منطلقة من ملاحظات دقيقة تفترض وجود السياقات المعرفية أو خطوات أو مناهج التفكير، مما يستدعي إرفاق كل كفاءة من الكفاءات

بلائحة معايير خاصة بها... وتتبلور عن طريق تحليل الأدوار أو المهام les tâches المطلوب إنجازها ... إنها مجموع المكونات التي تعتبر ذات دلالة في المنتج البيداغوجي، وهي ترافقه لحظة الإنجاز وتشكل بعض هذه المكونات أو معايير التقويم الجذع المشترك والحد الأدنى المطلوب توافره لدى جميع التلاميذ. . (بوعلاق، 2004، 129-130)

#### 8- صياغة وسائل التقويم: تمر عملية صياغة وسائل التقويم بالمراحل التالية:

- تحليل الوضعيات المرتبطة بمجال الكفاءة المتوخاة.
- اختيار وضعية أو مجموعة من الوضعيات تكون ممثلة؛ أي أنها تنتمي لمجال الوضعيات، تنتمي إلى بنية المعارف التي تعد أساسية، وفق الفترة التي تم فيها التقويم داخل الدرس .
- وصف مختزل للوضعية نفسها وتحديد مؤشرات الحل، ووصف معطيات الانطلاق...
- اختيار صعوبات طبيعية من أجل إدخالها ضمن الوضعية المراد تقييمها، وذلك بغرض تقوية المعالجة لدى التلميذ.
- تحديد المعارف التي ينبغي أن يستدعيها التلميذ عند القيام بالكفاءة.
- اختيار نمط الوسائل الأكثر ملائمة، وينبغي أن تكون متوافقة مع معايير الإنجاز، وتسمح بالتعرف على جودة بنية المعارف.
- صياغة المهمة التي ينبغي أن يقوم بها التلميذ؛ وذلك بالرجوع على ما سبق تعلمه.
- تكيف وتطبيق معايير الإنجاز كما هي معرفة في وصف الكفاءة
- إيضاح سلم التنقيط والحكم من خلال المعايير.
- وصف نمط الضبط الذاتي وأنشطة التقويم التكويني المتمركزة حول الإنجاز والأخطاء المرتكبة.

- صياغة مواصفات التقييمات التي تبرز تقدم إنجازات التلميذ.
- تحديد دور التقييم الذاتي والقائمين بعملية التقييم.
- التحليل والتحقق من صدق وصلاحيّة الأدوات (ديشي، 2003/1986، 102-104).

### 9-التقييم وفقا لمقاربة الكفاءات في مناهج الجيل الثاني في التعليم الابتدائي:

ينصب التقييم على مدى تحكم لمتعلّم في مهارة ما، وتحديد درجة التحكم والإتقان، وليس المهم هو تقييم المعارف، بل تقييم الكفايات والقدرات المستضمنة لدى المتعلم. بمعنى التركيز على الكيف، وليس الكم أي تقييم مدى تحكم المتعلم في مهارة اكتساب الموارد، وحسن توظيفها. ومن ثم، فالهدف من بيداغوجيا الكفايات هو إعطاء معنى ما للتعلّات، مع تحويل المضامين والمحتويات إلى وضعيات ومشاكل مستعصية ومعقدة متنوعة ومركبة. وعلى العموم، فالتقييم هو تعديل للسلوك، وبناء هادف، وثقافة محكمة، وتجويد للعمل المطلوب، وزيادة في النشاط والفاعلية.

تعتبر المقاربة بالكفاءات التقييم جزء لا يتجزأ من مسار التعلم، خاصة التقييم التكويني منه. أما عن وظيفته الرئيسية، فإنها لا تقتصر على تحديد النجاح أو الرسوب فحسب، بل هي دعم لمسعى تعلم التلاميذ، وتوجيه أعمال المدرس من خلال المعالجة البيداغوجية.

ويشمل التقييم المعارف والمساعي والتصرفات، ويتطلب التقييم اعتماد بيداغوجيا الفوارق، أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم وتعلم متنوعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية للتلاميذ، وتمكنهم من النجاح بمختلف الطرق. والغرض من التقييم هو ضبط التعليمات وتعديلها وتوجيهها، وتسهيل عملية تقدم التلميذ وتعليماته. وهو وسيلة للحكم على تعليمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية. ولا يمكن للتعلم أن ينجح إلا بوضع استراتيجية للتقييم



بأنواعه: تشخيصي، تكويني وإشهادي أو نهائي. (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، 2016، صفحة 27)

أما التقويم النهائي والذي يسمى أيضا بالتقويم الإشهادي وله طابع رسمي ومؤسساتي، يتمثل هدفه في ضمان تدفق المتعلمين في مختلف أطوار التكوين والحياة المهنية، مع تزويد الأساتذة في الأطوار اللاحقة بالمعلومات الأساسية التي تساعدهم في كيفية التعامل مع المتعلمين وإثراء ما لديهم. (Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2015, 29)

ويهدف التقويم الإشهادي إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءات الختامية المحددة في برنامج التعلم السنوي أو الفصلي، ومن جهة أخرى يهتم بالعمليات والاستراتيجيات الموضوعية من أجل تحقيق النتائج المرغوبة. فينظر إلى ما حققه التلميذ في الفترة المخصصة للتعلم من جهة، وينظر بعين الاستشراف لما يمكن أن يحققه من تقدم في هذه التعليمات مستقبلا.

ويجرى التقويم الإشهادي في نهاية مرحلة التعلم، من أجل تحضير قرار إداري رسمي تتّخذها المنظومة المدرسية تجاه التلميذ، سواء بالترقية أو الترتيب، أو غير ذلك. ويتعلق التقويم الإشهادي بشهادة عن تحقق الكفاءات المحددة في البرنامج، ولا بد من احترام مبدئين هما: أن الكفاءة قابلة للتقويم *evaluable* وأن يتم التقويم بشكل فردي. ولتقويم الكفاءات شفويا أو كتابيا لا بد من استخراج معايير التقويم محددة بمجموعة من المؤشرات، ولا بد أن يحقق عبر وضعية مشكلة تمثل مهام جديدة في نفس درجة التعقيد التي بنيت عليها معايير النجاح التي تم التحصيل عليها. (le groupe spécialisé disciplinaire du français, 2016)

ليست مهمّة التقويم في المقاربة بالكفاءات التأكّد من اكتساب المعلومات فحسب، بل تعمل أيضا على جعلها معلومات حيوية قابلة للتحويل والاستعمال، لأن

النجاح يتميّز بنوعية الفهم ونوعية الكفاءات المحصل عليها، ونوعية المعارف المكتسبة، وليس بكميتها المخزّنة في الذاكرة. وعليه، فإن مشاركة التلاميذ في تقييم أعمالهم وتحليلها تكتسي أهميّة بالغة. فالتقويم الثنائي (التقويم المقارن للمدرّس والتلميذ الذي يقوم به الأقران) ، والتقويم الذاتي هدفان تعليميان ينبغي اعتبارهما من الكفاءات التي نسعى إلى إكسابها. ونظام التقويم في المقاربة بالكفاءات ذو بعدين:

- تقويم مدى اكتساب الموارد والتحكّم فيه
- تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في بناء كفاءات المواد والكفاءات العرضية (المعارف، السلوك، المهارات).

كل وضعية تقييمية يجب أن تكون إدماجية، كما يجب أن تنتمي إلى عائلة من الوضعيات، ومستعملة خلال التعلّم، أي تعودّ عليها التلميذ.

أمّا المعالجة البيداغوجية *Remédiation*، فهي المسار الذي يمكّن المتعلّم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه. (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، 2016، صفحة 28). وتبنى المعالجة البيداغوجية على بيانات يستخرجها المصحح من منتج المتعلمين، قصد وضع خطة للعلاج، وتكون إما فردية أو جماعية، وتكون إما عن طريق التغذية الراجعة، أو بأعمال مكملة، والمعالجة من خلال تبني استراتيجيات جديدة للتعلّم، والمعالجة باستقدام أطراف خارجية. (بواجلابن، 2013/2012)

في إطار تقويم الكفاءات الخطأ لا يعتبر خطيئة *un péché* ولكن يعتبر عرض، ومؤشر أثناء عملية التعلّم وجزء منها، وإدارة الخطأ تدخل ضمن عملية المعالجة، بالتحليل الجيد لأخطاء المتعلم، والفهم الجيد لعمله وتحسين تعليماته. وتشخيص الصعوبة يمر بعدى مراحل هي: اكتشاف الأخطاء، ثم وصفها، ثم البحث عن مصادرها، وأخيرا وضع آلية للمعالجة. (Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2015, 28)

وهناك ثلاثة مبادئ لكي تكون المعالجة فعالة: أن تكون ضمن إطار التقويم التكويني، أن تكون ضمنية ومرئية في التطور البيداغوجي العام ول أن تنفذ من طرف الأستاذ. وأن يطرح الأستاذ في إطار المعالجة الأسئلة التالية:

ماذا (ماذا ستتناول المعالجة)؟	من (من ستعني)؟	متى (في أي لحظة يتم إعداد نشاطات المعالجة)؟	لماذا (ما هو الهدف من إعداد المعالجة)؟	كيف (ما هي الأدوات المستخدمة)؟	أين (في أي مكان ستتم المعالجة)؟
اللغة، الأصوات، الخط...	مجموعة مجموعة فرعية جميع القسم ثنائيات المتأخرين الغائبين	قبل الحصة بعد القراءة قبل تعلم مفهوم جديد في نهاية مشروع	تسوية صعوبة لحظية يواجهها التلميذ مساعدة التلميذ على فهم أخطائه وتجاوز صعوباته إعادة الاتصال مع التلميذ تحسين أداء القسم أن يعرف التلميذ إمكاناته	عمل جماعي عمل فردي التعبير اللفظي، المقابلة تفاعل ميسر (وثائق، شبكات، أشخاص، مصادر) اقتراح وضعيات مشابهة. تنويع طرق التعلم تنويع الأنشطة	في القسم خارج القسم

الجدول (1): الأسئلة التي تطرح في إطار المعالجة.

ويأتي بعد ذلك والتعرف على الفجوات والضعف يقوم الأستاذ بإعداد استراتيجيات المعالجة (disciplinaire du français le groupe spécialisé، 2016)

### 10- أساليب وأدوات التقويم وفق مناهج الجيل الثاني:

10-1- الاختبار التقويمي: في حال تقييم كفاءات التلميذ، فإن " الاختبار التقويمي " معناه أن يبرهن التلميذ عن كفاءته من خلال عدّة وضعيات مشكلة. لكن ينبغي أن تستجيب هذه الوضعيات لعدّة شروط، ثلاثة منها أساسية وهي:

- أن تكون الكفاءة المستهدفة تناسب التقويم؛

- وأن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، أي تحفزه على العمل؛
- وأن تحمل قيما إيجابية.

ينبغي أن تتكفل هذه الوضعيات المشكلة التقييمية في تصميميا بمركبة أو مركبات الكفاءة الختامية المستهدفة، كما ينبغي أن تحتوي على معيار أو معايير التقييم.

10-2- شبكات التقييم : إن تقييم الكفاءة مسألة في غاية الأهمية والصعوبة، تتجاوز إصدار حكم باستخدام الأسئلة المغلقة (نعم أو لا) كما هو الشأن بالنسبة للسلوكيات البسيطة، فتقويمها يتطلب وضع العديد من المعايير مما يستدعي وضع شبكات لتقييم الكفاءات les grilles d'évaluation des compétences وتمثل أدوات لتقييم مختلف السلوكيات التي وضعت من أجلها، وما يميز هذه الشبكات سهولة توظيفها وبساطة تجميع معطياتها ونتائجها. (غريب، 2003، 208) وذلك لتحقيق ما يلي:

- فحص مكتسبات كل تلميذ من البرنامج الدراسي: فال تصريح بكون تلميذ معين تحكم في كفاءة ما، يعني التأكد من نجاحه في جميع معايير التقييم التي تعتبر ذات دلالة بالنسبة لهذه الكفاءة.
- ضمان النجاح: ذلك أن نجاح المتعلم في اكتساب وتنمية الكفاءات رهين بوجود تقييم تتوفر فيه شروط الدقة والصرامة، ويترجم ما يريد المدرس الوصول إليه، ويشعر التلاميذ بأهمية ما هم بصدد؛ اكتسابه من كفاءات، مما يقتضي إرفاق كل كفاءة من الكفاءات التعليمية بشبكة للتقييم تكون مضبوطة ومكتملة، توفر للمدرس تغذية راجعة «Feed bac»-كلما تبين له أن أحد تلاميذه تعترضه صعوبة ما-قادرا وبسرعة على إدراك مصدر هذه الصعوبة، وعارفا بما ينبغي القيام به لمساعدته على تجاوزها.
- إخبار المتعلم بمستوى تقدمه نحو تحقيق الكفاءة: فلائحة الكفاءات مضاف إليها شبكات التقييم، تعتبر في إطار مقارنة الكفاءات، أدوات التواصل بين كل الفعاليات

التربوية من آباء وتلاميذ ومدرسين وأعضاء الإدارة التعليمية، فشبكات التقييم تتجاوز ما يعرف بورقة الكشوف الفصلية le bulletin trimestriel التي تختزل إنجازات التلاميذ في أرقام أو معدلات. (بوعلاق، 2003، 131)

وهناك نوعان من شبكات التقييم:

- **شبكات التقييم الفردية:** يتم التقييم الذاتي للكفاءات بواسطة شبكات فردية، حيث أن أحد أهم أهداف مقارنة الكفاءات هو تمكين المتعلم من الاستقلالية l'autonomie، ولتحقيق ذلك فإن شبكات التقييم الذاتي-Grille d'auto-évaluation تتيح للتلميذ إمكانية تقييم أدائه وقدرته بنفسه، فيقف على ما حققه من تقدم في اكتساب كفاءة من الكفاءات، كما يستطيع رصد جوانب القصور أو الضعف لديه في اكتساب كفاءات أخرى، ويتميز هذا النوع من التقييم الذاتي بكونه لا يذيل بنقط ولا يؤثر في نجاح أو رسوب المتعلم. (بوعلاق، 2003، 132)

- **شبكات التقييم الجماعية:** لتقييم مدى اكتساب المتعلم الكفاءات المطلوبة توضع شبكات جماعية للتقييم Grille collectives d'évaluation يراعي في وضعها المبادئ التالية:

- مبدأ الشمولية: بحيث تتيح إمكانية قياس مدى اكتساب المتعلم للكفاءات المدرجة في برنامج المادة الدراسية موضوع التقييم.
- مبدأ التدرج: إذ ينبغي الحرص على أن تكون الأسئلة متدرجة تدرجا يساير منطق المادة، من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الخاص إلى العام... (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، 2016)
- مبدأ التكامل: ينبغي الحرص كذلك على أن تتكامل أسئلة المواد المتقاربة (مثلا: التاريخ والجغرافيا)، أو أسئلة نفس المادة فيما بينها.

• وضوح الصياغة: حيث تكون صياغة الأفعال التي تترجم هذه الكفاءات المصاغة بكيفية إجرائية واضحة غير قابلة للتأويل (مثل: أن يقرأ—أن يرسم...)

• تفكيك الكفاءات إلى قدرات.

• أن تكون مرفقة بسلم التنقيط: وهي على خلاف شبكات التقويم الذاتي للكفاءات، ينبغي أن تكون مرفقة بنقط مرمزة لتسهيل معالجتها بالحاسوب مثلاً: (1,9,0): 1= صحيح، 9= خطأ، 0= دون جواب، وتحديد عتبات التحكم في الكفاءات بكيفية دقيقة.

• أن تكون مرفقة بعناصر الإجابة: ويشترط في هذه الأخيرة الوضوح والدقة، ولجراً هذه المبادئ،

لإجراء التقويم في القسم، يستخدم المدرّس شبكات تقويمية مثل:

- شبكات بمعايير التصحيح؛

- شبكات الملاحظة والمتابعة (خاصة بالتلميذ، وأخرى بالقسم) ؛ (اللجنة

الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، 2016)

**10-3-معايير التقويم :** هي معلومات أو عبارات تدل على الخاصية العامة التي

ينبغي أن يتوفر عليها المنتوج المنتظر، وهي قابلة للملاحظة وتندرج في إطار مراقبة

نشاط التعلم. يعود إليها المتعلم لمعرفة ما تتطلبه المهام المنتظرة منه في معالجة

المشكلة وكأداة للتقويم الذاتي. (سليمان، 2015، 80)

والمعيار هو حجر الزاوية لتقويم الكفاءات .إن معيار التصحيح هو النوعية

التي ينبغي أن يتّصف بها منتوج التلميذ: الدقة والوضوح، الانسجام، الأصالة...فهو

إذن وجهة النظر التي نتبناها لتقييم أي منتج. وهذه المعايير نوعان:

- معيار الحد الأدنى جزء لا يتجزأ من الكفاءة، وهو الشرط المعتمد للحكم على كفاءة التلميذ.

- أمّا معيار النوعية فهو لا يشترط في اعتماد كفاءة المتعلم. فالحلّ الأصيل وأسلوب تحرير نصّ مثلاً، تعتبر معايير نوعية، تمنح صاحبها إضافة في تقييم المنتج، لكنّها لا تعاقب الإنتاج الذي لا يحتوي على ذلك. (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، 28)

ولمعرفة مدى التحكم من المعيار، يتم الاستعانة بقاعدة  $3/2$  والتي تقول إنه لكي نحكم على تلميذ بالكفاءة، ينبغي أن تكون كل المعايير الدنيا محترمة؛ أي لا بد أن يثبت التلميذ مرتين من بين ثلاثة فحوص مستقلة تحكّمه في المعيار؛ أي أن معدّ الاختبار ينبغي أن يقدم للتلميذ ثلاث فرص لفحص كل معيار.

- ما هي القيمة التي ينبغي إعطاؤها لمعايير النوعية: من الطبيعي أن تكون القيمة الممنوحة لمعايير الدقة محدودة بالنظر إلى التحكم في الكفاءة. وحسب قاعدة  $4/3$  فإن معايير الدقة لا ينبغي أن تفوق ربع ( $4/1$ ) النقطة الإجمالية.

- استقلالية المعايير بعضها عن بعض: من الصفات الرئيسية للمعايير استقلالية بعضها عن بعض. وهي صفة هامة لأنّها تجنّبنا معاينة التلميذ مرتين على خطأ واحد.

- المعايير الدنيا المتداولة: تتكرّر بعض المعايير مرارا وهي:

\* **وجاهة المنتج:** هل وافق المنتج المطلوب (أي عدم الخروج عن الموضوع) السند المقدم؟ هل احترمت التعليمات؟

\* **الاستعمال السليم لأدوات المادة:** أي هل استعمل التلميذ مفاهيم المادّة ومهاراتها استعمالاً سليماً؟

\* **الانسجام الداخلي للمنتوج: هل المنتوج منسجم؟ معقول؟ كامل؟** (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، 29) ويتعلق بنهج المتعلم لخطة منطقية مراعى تسلسلا في كتاباته وأقواله، دون خلط أو تناقض. (بواجلاين، 2013/2012)

- توجيه المعايير حسب طبيعة وضعيات التعلم: فمن أجل وضعية التعلم الجزئية، المعيار الوحيد هو الأخذ بعين الاعتبار التحكم في الموارد، وبالنسبة للوضعية الإدماجية والوضعية المشكل: فبمجرد التمكن من الموارد يكون التقويم في هذه الوضعية مبينا على:

- الاستخدام الفعال للموارد.
  - تسخير واستخدام الموارد ودمجها من أجل حل الوضعية المقترحة.
  - تسخير القيم والكفاءات العرضية المدرجة كمكونات للكفاءة الختامية.
- (commission nationale des programmes, 2016)

**10-4- المؤشرات كوجه عملي للمعايير: المؤشر** هو عبارة عن السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس والذي يبرز من خلال نشاط التعليم تعبيراً عن حدوث التعلم أو التحكم في مستوى الكفاءة المكتسبة ويتحقق في جزء أو حصة من حصص الوحدة التعليمية، ومن خلال مجموع المؤشرات المرتبطة بالكفاءة الواحدة يمكن التأكد من تحقق الكفاءة المستهدفة أو عدمها. (عواريب و الاعور ، 2011)

والمؤشر رمز ملموس وقرينة دقيقة، ودليل على تحكم التلميذ في المعيار وله قيمة إيجابية أو سلبية، وهو الذي يوضح المعيار ويمكن من جعله عملياً. يمكن أن نميز نوعين من المؤشرات:

- مؤشر نوعي عندما يوضح جانبا من المعيار، فيعكس وجود عنصر من عدم وجوده، أو درجة تحقيق صفة من الصفات.



- مؤشر كمي عندما يقَدّم توضيحات عن عتبات تحقيق معيار من المعايير،  
فيجبر عنه حينئذٍ بعدد أو نسبة أو بحجم. (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة  
المتخصصة للمواد، 29)

يصاغ مؤشر التقويم بفعل سلوكي يدمج بين القدرة المراد تمييزها والمعرفة المستهدفة،  
ويسمح هذا المؤشر بتنظيم التدرج وبناء شبكة التقويم التكويني والتقويم التحصيلي.  
تعتمد المؤشرات لبناء شبكة التقويم بعد تحديد معايير التقويم التي تساعد المتعلم على  
مراقبة نشاطه، وتمكن من معرفة السيرورة واكتشاف النقائص التي تحتاج إلى التعديل  
والعلاج الفوري.

إن معالجة أية وضعية إدماجية هو قبل كل شيء تقاطع محورين متفاعلين  
متكاملين محور الكفاءات ومحور القدرات (سليمان، 2015، 80)

### 10-5-5-سندات التواصل:

**10-5-1-تكييف كراس النشاطات التعليمية إلى دفتر المتابعة:** قصد إنجاز مهام  
التقويم، فإن كراس القسم المكيف على أساس كراس للنشاطات ينبغي أن يحتوي  
بالخصوص على العناصر الآتية:

- النشاطات التي تجري في القسم.
  - بطاقات متابعة التقويم، والتقويم الذاتي، والتقويم الثنائي.
  - مقترحات علاجية.
  - بطاقات التقويم الإسهادي.
- ويستعمل هذا الكراس بمثابة دفتر متابعة المتعلم، ويكون وسيلة مرافقة للمتعم  
نفسه وللأولياء، والمدرّس،  
والمدرسة في مجال ممارسة التقويم والمصادقة عمى الكفاءات المكتسبة.

**10-5-2-بطاقة المتابعة:** يمكن أن تملأ هذه البطاقة من المتعلم نفسه ومن المدرّس، وبذلك يتمكّن كل منهما من الاطلاع على رأي الآخر دون مواجهة، بل بروح الوعي المتبادل (مع إعلام الأولياء أيضا) بجوانب القوّة لدى المتعلمّ وجوانب ضعفه.

**10-5-3-كشف التقويم والتنقيط المدرسي،** الذي يمكّن الأولياء من تقييم الجهود التي بذلها أبناؤهم خلال فصل أو سنة دراسية (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، 2016، صفحة 30)

**10-6-نماذج من شبكات التقويم وفقا لمناهج الجيل الثاني:**

تقترح الوثيقة المرافقة تصورا للتقويم ثلاثة أبعاد:

- البعد الأول: تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكّم فيها؛ يتماشى مع سيرورة التعلم والإدماج.
  - البعد الثاني: تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في حل الوضعيات.
  - البعد الثالث: تقويم القيم والكفاءات العرضية.
- ولتحقيق هذه الأبعاد تقترح الوثيقة المرافقة شبكات التقويم التالية:
- شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم (تتماشى مع سيرورة تعلم الموارد)، وأخرى خاصّة بالتقويم المستمر للمتعلم (تتماشى مع تعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد).
  - شبكات بمعايير التصحيح؛ تتماشى وحل الوضعيات.
  - شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة تقويم القيم والكفاءات العرضية.
  - شبكات الملاحظة والمتابعة.

**10-6-1-شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم:** ترتبط هذه الشبكات بالوضعيات الجزئية وتساير التعلم حيث يحدد فيها المعلم مؤشرات لتحقيق مركبات

الكفاءة الختامية المرتبطة بكل ميدان، ويعتمد فيها على "معايير ومؤشرات لتناول هذه المركبات، ويتم صيغها لاحقا في شبكة الملاحظة والمتابعة "الخاصة بالقسم". يتم استعمال هذه البطاقة في مختلف أنشطة التعلم التي تجري في القسم.

الرقم	الاسم واللقب	م/ فهم المنطوق			المجموع	م/التعبير الشفوي			المجموع	م/ فهم المكتوب			المجموع	م/التعبير الكتابي			المجموع
		1	2	...		+	-	...		1	2	...		+	-	1	
01																	
02																	
...																	
	المجاميع																

الجدول (2): شبكة الملاحظة والمتابعة "خاصة بالقسم"

10-6-3- شبكة مركبات الكفاءة الختامية المرتبطة بكل ميدان (خاصة بالوضعيات

الجزئية 3/2/1 «)

الميدان	المركب	المؤشرات
فهم المنطوق	يرد استجابة لما يسمع.	
	يتفاعل مع النص المنطوق.	

	يحلل معالم الوضعية التواصلية.	
	يقيم مضمون النص المنطوق.	
	يتواصل مع الغير.	التعبير الشفوي
	يفهم حديثه.	
	يقدم ذاته ويعبر عنها.	
	يفهم ما يقرأ.	فهم المكتوب
	يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب.	
	يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.	
	يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.	
	يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية	التعبير الكتابي
	يتحكم في مستويات اللغة الكتابية.	
	يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية	

الجدول(3): أنموذج الشبكة المرفق للوضعيات الجزئية "

### 9-6-2 - شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالمتعلم: ترتبط بأنشطة الإدماج

والتقويم في الميدان الواحد، وتتميز بكونها وسيلة فحص تبرز مدى اكتساب وتحكم المتعلم في الموارد المعرفية والمنهجية والكفاءات العرضية المرتبطة بالميدان الواحد وتتشكل من معايير ومؤشرات خاصة بكل ميدان توظف للتقويم المستمر.

الرقم	المعايير	المؤشرات	تميز	نام	متعثر
					
1	وجاهة العرض	الاستهلال.			
2		سلامة وضعية الجسم.			
3		مستوى الصوت المناسب للمقام.			
4		الاتصال البصري.			
5		الإشارات والإيماءات.			
6		احترام زمن العرض.			
8		الثقة في النفس.			
9		قيمة المحتوى	الاستجابة للوضعية وللتعليمات.		
10	توظيف المعطيات المكتسبة.				

			توظيف القوالب اللغوية المناسبة للمقام.	11
			تضمين قيم متعلقة بالوضعية.	12
			احترام الجانب المنهجي.	13
			تناسب اللغة مع الموضوع والمستقبلين.	14
			عدم تناقض الطرح.	15
			سلامة اللغة من حيث البنية والتوظيف.	16
			استعمال سندات (خريطة، رسم، صور، جهاز...).	17
			الاستدلال.	18
			اقتراح حلول.	19
			ردود أفعال مناسبة.	20

الجدول(4): أنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي (الخاصة بالمتعلم)  
صيغت المؤشرات في شكل مصادر ليتسنى للمدرس اشتقاق أفعال قابلة للملاحظة والقياس بما يتناسب وطبيعة الوضعية، كما يمكن اقتراح مؤشرات أخرى.

**10-6-4-شبكات بمعايير التصحيح:** تتماشى هذه الأخيرة مع جل الوضعيات، سواء كانت الوضعيات الإدماجية التقويمية المرتبطة بالمقطع التعليمي أو بتقويم مدارج الكفاءة المتوافقة مع نهاية كل فصل أو بالكفاءة الشاملة نهاية السنة، غير أن هذا التماشي وإن تشابهت أدواته فإنه يختلف في طرق إنجازهِ وأهدافهِ.

- **شبكات بمعايير التصحيح المرتبطة بالوضعيات الإدماجية التقويمية (تقويم المقطع):** يكون الهدف منها مشاركة المتعلمين في تقويم أعمالهم وتحليلها ويكتسي هذا الأمر أهمية بالغة. فالتقويم الذاتي والثنائي وتقييم الأقران المرتكز على تدريب المتعلمين على حسن الاستجابة للمعايير والتأكد من تحقيق المؤشرات، ينبغي اعتباره من الكفاءات التي نسعى إلى إكسابها.

- **شبكات بمعايير التصحيح نهاية كل فصل:** يستعملها المدرس نهاية كل فصل، لقياس مدى نمو الكفاءات الختامية بعد تقديم عدد من المقاطع التعلّمية. كما يمكن تحويل الدلالات اللفظية إلى دلالات رقمي

- **شبكات بمعايير التصحيح للتحقق من اكتساب الكفاءة الشاملة:** هي الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على مدى نمو الكفاءة الشاملة من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية.

**9-6-3- شبكات الملاحظة والمتابعة لتقويم مجال المواقف والقيم والكفاءات**

**العرضية:** هذه شبكات ذات طابع خاص، تشارك الجماعة التربوية والشركاء في تحقيقها، غير أن المدرسة تبقى المسؤولة على توفير البيئة التي تجعل بالإمكان معايشة القيم والكفاءات العرضية في مسارات التعلم، توافقا مع السياسة التربوية الجديدة المحددة في القانون التوجيهي للتربية 04/08، لأنها الوحيدة التي تعطينا صورة واضحة عن مدى تحقق ملامح التخرج بشكلها الكلي لا الجزئي ويتم استعمالها في " نهاية كل فصل". وتجدر الإشارة إلى أنه من الضروري تحويل الدلالات اللفظية المرتبطة بالقيم والمواقف إلى دلالات رقمية.

الرقم	مجال القيم وميدان الكفاءات العرضية	الدلالات	متميز	نام	متعثر
					
1	الهوية الوطنية	يقف للعلم باحترام.			
2		يتحدث بلغة وطنية سليمة.			
3		يفشي السلام والتحية.			
4		ينشد النشيد الوطني بأداء سليم.			
5		يتفاعل مع الأعياد الدينية والوطنية.			
6		يحفظ سور القرآن المقررة.			
7		يقتدي بالأحاديث النبوية المدروسة.			
8	المواطنة	يتعاون مع الغير .			
9		يقبل على العمل التشاركي.			
10		يساهم في مختلف الأنشطة الثقافية.			
11		ينتهج أساليب الحوار .			
12		يتحلى بالصدق.			
13		يحافظ على البيئة.			
14		ينضبط مع الآداب العامة.			



			يتعاش سلميا مع الآخر.	التفتح على العالم	15
			ينبذ العنف.		16
			يحترم موقف الأقلية.		17
			يقبل تداول القيادة.		18
			يمارس مبدأ الترجيح.		19
			يتحكم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة.	طابع فكري	20
			يبدى أفكارا متطابقة مع الوضعيات المقترحة عليه.		21
			يعبر عن رأيه بشكل صريح.		22
			يبرهن على صحة رأيه.		23
			يختار المساعي الملائمة.		24
			ينضبط مع الزمن المخصص لإنجاز الأنشطة.	طابع منهجي	25
			يرتب أفكاره.		26
			يساهم في تحضير العمل.		27
			ينظم العمل.		28
			يؤدي الوظيفة المطلوبة استجابة للتعليمات.		29

			ينجز العمل بطريقة فردية.	30
			يساهم في الأعمال الفردية والجماعية في المدرسة.	31
			يطرح التساؤلات داخل الفوج.	32
			يحترم أفكار الأعضاء.	33
			يساهم بالفكرة الخاصة.	34
			يبيدي عواطفه تجاه الآخر.	35
			يكتب بخطّ مقروء.	36
			يطرح أسئلة قصد الاستفسار.	37
			يوظّف وسائل مختلفة للتواصل.	38
			يتناول الكلمة أمام زملائه محترماً آداب التدخّل.	39
			يعرض المنتج بكيفية ملائمة.	40

الجدول (5): نموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم مجال المواقف والقيم وميدان الكفاءات العرضية

## وفيما يلي ملخص الشبكات السابقة:

الرقم	نوع الشبكة	الوظيفة	وقت الاستغلال	المستغل	أهميتها
1/1	شبكة مؤشرات مركبات المبادين	ضبط سيرورات التعلم	عند بناء المقطع التعليمي	كل معلم، مدير مفتش	-استغلالها في انجاز شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم.
	شبكة الملاحظة والمتابعة خاصة بالقسم	ضبط عملية بناء التعلم حسب كل ميدان	عند تنفيذ الوضعيات الجزئية	الأستاذ	- تعديل منهجية تقديم أنشطة التعلم (حسب كل ميدان) - تشخيص وعلاج الصعوبات لدى المتعلمين (حسب كل ميدان)
1/2	شبكة الملاحظة والمتابعة خاصة بالمتعلم	تقويم الإدماج حسب كل ميدان	أثناء التقويم المستمر	الأستاذ	- فحص مدى اكتساب وتحكم في الموارد المعرفية

والمنهجية والكفاءات العرضية المرتبطة بالميدان الواحد - تشخيص وعلاج الصعوبات حسب معايير كل ميدان					
- إشراك المتعلمين في تقييم أعمالهم - تشخيص وعلاج الصعوبات الذي المتعلمين حسب كل معايير - اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية.	المتعلم و الأستاذ	نهاية المقطع	التقويم الذاتي والثنائي وتقييم الأقران	شبكات بمعايير التصحيح	1/2 2/2 3/2
- تحلل المع	الأستاذ	نهاية الفصل أو السنة	قياس مدى تنويع القيم والكفاءات	شبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم مجال	03

طيا ت وتق سيره ا لقيا س مس توى تذوي ت القيم والك فاء ت العر ضية			العرضية	المواقف والقيم والكفاءات العرضية	
---	--	--	---------	-------------------------------------	--

الجدول (8): ملخص شبكات التقييم (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، 2016)

إن ما يميز التقييم وفق مناهج الجيل الثاني هو انطلاقه في إصدار أحكامه على المتعلم اعتماده على معايير عدة أساليب وأدوات أهمها: اختبار التقييمي والذي يبرهن على كفاءة التلميذ من خلال وضعيات مشكلة تستهدف مركبات الكفاءات الختامية المستهدفة، ويتضمن معايير للتقييم، إضافة إلى شبكات التقييم التي تهدف إلى فحص مكتسبات كل تلميذ من البرنامج الدراسي، وضمان نجاحه، وتكون شبكات التقييم إما فردية أو جماعية، كما تستخدم أيضا المعايير والتي تتضمن معلومات وعبارات تدل على الخاصية العامة التي ينبغي أن يتوفر عليها المنتوج المنتظر، وهذه المعايير إما معيار الحد الأدنى أو معيار النوعية. أما بالنسبة للمؤشرات والتي تعتبر الوجه العملي للمعايير وهي رمز ملموس وقرينة دقيقة على تحكم التلميذ في المعيار، وتصاغ بشكل

فعل سلوكي يدمج بين القدرة المراد تميمتها والمعرفة المستهدفة ومن خلال ذلك يتم بناء شبكات التقويم. وأخير سندات التواصل وتتمثل في تكييف كراس النشاطات التعليمية إلى دفتر المتابعة لإنجاز مهام التقويم، وبطاقة التقويم، وكشف التقويم والتنقيط المدرسي.

### قائمة المراجع

- (1) العدل، محمد العدل (2015). القياس والتقويم: بناء وتقنين المقاييس. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- (2) اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد. (2016). مناهج مرحلة التعليم الابتدائي. الجزائر: وزارة التربية والتعليم.
- (3) بواجلابن، الحسن (2013). التقويم التربوي. المغرب، مراكش: المركز الجهوي للتربية والتكوين.
- (4) بوعلاق، محمد (2004). مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات. الجزائر، البليدة: قصر الكتاب.
- (5) بوعلاق، محمد (2014). مقارنة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي في الجزائري. الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية
- (6) ديشي، ببير (2003) تخطيط الدرس لتنمية الكفايات. (ترجمة: عبد الكريم غريب). المغرب، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية. (سنة النشر الأصلية 1986)
- (7) سليمان، طيب نايت (2015). المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية. تيزي وزو: الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

- 8) علام، صلاح الدين محمود (2015). **القياس والتقويم في العملية التدريسية** (الطبعة الخامسة). الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 9) عمر، محمود أحمد، فخرو، حصة عبد الرحمن، السبيعي، تركي، تركي، آمنة عبد الله (2009). **القياس النفسي والتربوي**. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 10) عواريب، لخضر، الأعرور، إسماعيل (2011). **التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (4)، 561-587، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة، الجزائر.
- 11) غريب، عبد الكريم (2003). **استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويمها**. (ط3) المغرب: منشورات عالم التربية.
- 12) غريب، عبد الكريم (2006). **المنهل التربوي**. المغرب، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.
- 13) فاتحي، محمد (2004). **تقييم الكفايات** (الطبعة الأولى) المغرب، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.
- 14) قاسم، مجدي عبد الوهاب، حسن، أحلام الباز. (2015). **التقويم: مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم في الجامعة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 15) commission nationale des programmes. (2016). **cadre générale du document d'accompagnement des programmes du cycle primaire**. Algérie : Ministère de l'Education Nationale.
- 16) Forestier, Alexie, Martel, Marion (2012). **Evaluation formative et mise en place d'une pédagogie différenciée**

---

**efficace.** Centre pour la communication scientifique directe.

Date de consultation : janvier 2018.

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00756724>.

17)le groupe spécialisé disciplinaire du français. (2016).

**document d'accompagnement du programme de français –**  
cycle primaire. Algérie : Ministère de l'éducation nationale.

18)Organisation des nations unies pour l'éducation, la science  
et la culture (2015). **Evaluation des apprentissages scolaire.**  
Mali, Bamako : CAPEFA

19)Raynal, Françoise, Rieunier, Alain (2001). **Pédagogie :**  
**dictionnaire des concepts clés** (3<sup>ème</sup> édition). Paris : ESF éditeur.