

واقع التقويم التربوي في النظام التعليمي الجزائري ضمن المقاربة بالكفاءات: الإشكالات والحلول الممكنة.

The Reality of Educational Assessment in the Algerian Educational System within the Competency-Based Approach: Challenges and Possible Solutions

لوسرة محمد²

mohamed.lousra@univ-mascara.dz.

بن دادش محمد¹

mohammed.bendadache@univ-mascara.dz

تاريخ الاستلام: 2026/03/30 تاريخ النشر: 2026/06/11

Received: 30/03/2026 published: 11/06/2026

ملخص المقال:

يهدف هذا المقال إلى تحليل واقع التقويم التربوي في النظام التعليمي الجزائري في ظل اعتماد المقاربة بالكفاءات، انطلاقاً من إشكالية تتمحور حول تحديد هذا الواقع، والكشف عن أبرز التحديات التي تواجه تطبيقه، وسبل تجاوزها. ويسعى إلى رصد أهم الإشكالات المرتبطة بالممارسة التقويمية، واقتراح حلول عملية لتطويرها. تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، مستعينة بدراسات ميدانية أجريت في المؤسسات التعليمية الجزائرية. وقد أظهرت النتائج أن التقويم التربوي يواجه صعوبات متعددة، من أبرزها ضعف تكوين المعلمين في استراتيجيات التقويم الحديثة، وعدم كفاية الزمن المخصص للأنشطة التقويمية، إضافة إلى استمرار هيمنة الأساليب التقليدية القائمة على الامتحانات التحصيلية. كما كشفت الدراسة عن وجود فجوة بين المبادئ النظرية للمقاربة بالكفاءات وممارسات التقويم الفعلية داخل الفصول الدراسية.

كلمات مفتاحية: التقويم، المقاربة بالكفاءات، التعليم، الإشكالات، الحلول.

Abstract

This article analyzes educational assessment in the Algerian educational system within the framework of the competency-based approach. It aims to identify its current state, highlight key challenges, and explore ways to address them. The study adopts a descriptive-analytical method, drawing on field studies conducted in Algerian schools. The findings reveal several difficulties, including insufficient teacher training in modern assessment strategies, limited time allocated for assessment activities, and the persistence of traditional exam-oriented practices. The study also highlights a gap between the theoretical principles of the competency-based approach and actual classroom practices emphasizing the need to improve alignment between theory and implementation to enhance educational quality.

Keywords: Assessment, Competency-Based Approach, Education, Challenges, Solutions.

(1) جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر (الجزائر).
(2) جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر (الجزائر).

مقدمة:

شهد النظام التعليمي الجزائري، منذ أواخر تسعينيات القرن العشرين، تحولات عميقة تمثلت في تبني المقاربة بالكفاءات بوصفها إطاراً مرجعياً لتصميم المناهج الدراسية عبر مختلف المراحل التعليمية. وقد جاء هذا التوجه استجابةً للتحولات العالمية المتسارعة التي أفرزت ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم وأهدافه، والانتقال من نموذج تقليدي قائم على تلقين المعارف إلى نموذج حديث يركز على تنمية قدرات المتعلم وتمكينه من توظيف مكتسباته في سياقات حياتية متنوعة. وفي هذا السياق، يُعدّ التقويم التربوي حجر الزاوية في تجسيد هذه المقاربة وتحويل مبادئها النظرية إلى ممارسات تعليمية فعّالة. وتكتسي هذه الدراسة أهميتها من كون التقويم التربوي يُعدّ الآلية المحورية في تجسيد هذه المقاربة، إذ لم يعد مجرد وسيلة لقياس التحصيل، بل أصبح عملية مستمرة ومنهجية في سيرورة التعلم، تستهدف تتبّع نمو الكفاءات وتوجيهها. غير أنّ تطبيق هذا النمط من التقويم في الواقع التعليمي الجزائري أفرز جملة من الصعوبات، أبرزها ضعف تكوين المعلمين، وعدم ملائمة التنظيم التربوي، واستمرار هيمنة الممارسات التقويمية التقليدية، مما أدى إلى بروز فجوة بين التصورات النظرية والتطبيقات الميدانية. وتهدف هذه الدراسة إلى تشخيص واقع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، والكشف عن أبرز الإشكالات التي تعيق تفعيله، واقتراح سبل معالجتها. وتقتصر حدودها على تحليل الممارسات التقويمية في المؤسسات التعليمية الجزائرية عبر مختلف الأطوار، بالاعتماد على ما توفر من دراسات ميدانية. وتحدد إشكالية البحث في التساؤل الآتي: ما واقع التقويم التربوي في النظام التعليمي الجزائري في ظل المقاربة بالكفاءات؟ وما أبرز التحديات التي تواجه تطبيقه؟ وكيف يمكن تجاوزها؟ وللإجابة عن هذه الإشكالية، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، القائم على استقراء وتحليل الأدبيات والدراسات ذات الصلة، قصد استخلاص نتائج علمية وتقديم مقترحات عملية.

أما خطة المداخلة، فتقوم على محورين أساسيين يتوزعان في ستة مباحث: يتناول الأول الإطار المفاهيمي للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، بينما يعالج الثاني أبرز الإشكالات المطروحة وآليات معالجتها.

مفاهيم أساسية في التقويم التربوي والمقاربة بالكفاءات

1.2 تعريف التقويم التربوي:

التقويم التربوي مفهوم متعدد الأبعاد، تعددت تعريفاته بحسب المرجعيات النظرية والمناهج المتبعة. ففي المنظور الكلاسيكي، يُعرف التقويم بأنه (بوفلجة، 2020، صفحة 15) "عملية منهجية تهدف إلى جمع البيانات والمعلومات حول أداء المتعلم، وتحليلها، وإصدار حكم قيمى عليها، بهدف تحسين التعلم واتخاذ القرارات التربوية المناسبة". وفي تعريف آخر، يعدّ التقويم (لاموري، 2022، صفحة 42) "جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، يهدف إلى تشخيص مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة التي تساعد على تحسين أدائهم وتطوير كفاءاتهم".

ويتميز التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات بخصائص جوهرية، منها: الشمولية، والاستمرارية، والتكامل بين التعلم والتقويم، والتركيز على العمليات العقلية العليا، وإشراك المتعلم في عملية التقويم الذاتي والتفاعلي (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 98).

2.2 أنواع التقويم التربوي

يصنف التقويم التربوي إلى عدة أنواع وفق المعايير المختلفة، من أهمها:

1.2.2 التقويم التشخيصي: يُجرى قبل بدء عملية التعلم، ويهدف إلى تحديد مستوى المتعلمين ومعارفهم السابقة، والتعرف على الصعوبات المتوقعة، وذلك لتصميم التعلم بما يتناسب مع حاجاتهم (بوفلجة، 2020، صفحة 28).

2.2.2 التقويم التكويني: يُجرى أثناء عملية التعلم، ويهدف إلى متابعة تقدم المتعلمين، وتحديد مواطن القوة والضعف، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة التي توجه التعلم نحو الأهداف المرجوة (براهيمي، 2021، صفحة 105).

3.2.2 التقويم الإجمالي (الختامي): يُجرى في نهاية فترة تعلم معينة، ويهدف إلى إصدار حكم عام حول مستوى تحصيل المتعلمين، واتخاذ قرارات تتعلق بالنجاح أو الانتقال إلى مستوى أعلى (الوطنية، 2018، صفحة 72).

3.2 المقاربة بالكفاءات: المفهوم والمبادئ

تعد المقاربة بالكفاءات إحدى المقاربات التربوية الحديثة التي ظهرت كرد فعل على القصور الذي شاب المقاربات التقليدية القائمة على تراكم المعرفة النظرية. وقد عرفت الكفاءة بأنها (بن عودة، التقويم التربوي في عصر الكفاءات، 2022، صفحة 19) "قدرة المتعلم على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية والمهارية والوجدانية بشكل مدمج وفعال، لمواجهة وضعية مشكلة معقدة في سياق محدد".

وتستند المقاربة بالكفاءات إلى مجموعة من المبادئ الأساسية، من أهمها: التركيز على المتعلم كفاعل أساسي في عملية التعلم، وتنمية القدرة على توظيف المعرفة في سياقات حياتية متنوعة، واعتماد التعلم بالمشاريع والوضعيات المشكلة، والانتقال من منطق تراكم المعرفة إلى منطق بناء الكفاءات بشكل تدريجي ومتكامل (بن عبد السلام، 2025، صفحة 203).

4.2 العلاقة بين التقويم والمقاربة بالكفاءات

تتسم العلاقة بين التقويم والمقاربة بالكفاءات بطابع عضوي متكامل، حيث لا يمكن تصور تطبيق المقاربة بالكفاءات بمعزل عن منظومة تقييمية تتناسب مع فلسفتها ومبادئها. فالتقويم في هذا الإطار لم يعد ممارسة مستقلة تُجرى بعد الانتهاء من عملية التعلم، بل أصبح جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، يمارس بشكل مستمر ومتواصل، ويركز على جوانب متعددة تتجاوز الجانب المعرفي لتشمل الجوانب المهارية والوجدانية (مسات، 2024، صفحة 22).

كما أن التقويم في المقاربة بالكفاءات يعتمد على مجموعة من المبادئ منها: التقويم من أجل التعلم وليس فقط تقويم التعلم، واستخدام أدوات متنوعة تتناسب مع طبيعة الكفاءات المستهدفة، وإشراك المتعلم في عملية التقويم الذاتي والتفاعلي، والتركيز على تقويم العمليات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 109).

واقع التقويم التربوي في النظام التعليمي الجزائري

1.3 النشأة والتطور التاريخي للمقاربة بالكفاءات في الجزائر:

شهد النظام التعليمي الجزائري منذ الاستقلال عدة إصلاحات شاملة، كان آخرها وأكثرها شمولية الإصلاح الذي انطلق في عام 2000، والذي جاء نتيجة لتقييم شامل للمنظومة التربوية، ومواكبة للتطورات العالمية في مجال التربية والتعليم. وقد تمثل هذا الإصلاح في اعتماد المقاربة بالكفاءات كإطار مرجعي للمناهج التعليمية ابتداءً من السنة الدراسية 2003-2004 في مرحلة التعليم الابتدائي، ثم تعميمها تدريجياً على مرحلة التعليم المتوسط (2005-2006) والتعليم الثانوي (2007-2008) (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 98).

وقد جاء هذا التحول بناءً على توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي أقرت ضرورة الانتقال من المنهج التقليدي القائم على حفظ واستظهار المعرفة إلى منهج يركز على تنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من توظيف ما تعلمه في حياته اليومية، ومواكبة متطلبات العصر وسوق العمل (براهيمي، 2021، صفحة 403).

وتضمن هذا الإصلاح إعادة هيكلة المناهج الدراسية، وتطوير الكتب المدرسية وفق المنظور الجديد، وتصميم وثائق مرافقة للمعلمين، وإدخال أنظمة جديدة للتكوين والتقييم. كما شمل الإصلاح الجانب التقويمي من خلال إصدار نصوص تنظيمية جديدة تنظم عملية التقييم المستمر وامتحانات نهاية المراحل (لاموري، 2022، صفحة 21).

2.3 آليات التقييم المعتمدة في النظام التعليمي الجزائري

يعتمد النظام التعليمي الجزائري في مجال التقييم التربوي على عدة آليات، من أبرزها:

1.2.3 التقييم المستمر: وهو تقييم تكويني يجريه المعلم أثناء عملية التعلم، ويتم من خلال أنشطة متنوعة كالاختبارات القصيرة، والملاحظات الصفية، وتحليل الإنتاجات الكتابية للمتعلمين، بهدف متابعة تقدمهم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 100).

2.2.3 الامتحانات الرسمية: وتشمل امتحانات نهاية مراحل التعليم (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، وهي تقييمات إجمالية تستهدف قياس مدى تحقق الكفاءات المقررة في نهاية كل مرحلة تعليمية، واتخاذ قرارات تتعلق بالانتقال إلى مرحلة أعلى أو الحصول على الشهادات (بوفلجة، 2020، صفحة 21).

3.2.3 الأنشطة التقييمية المصاحبة: وتتمثل في مجموعة من الأنشطة التي تُدرج ضمن الممارسات الصفية اليومية، كالواجبات المنزلية، والبحوث الصغيرة، والمشاريع الفردية والجماعية، والتقارير حول نشاطات مختلفة (لاموري، 2022، صفحة 35).

وتشير الدراسات الميدانية إلى أن هذه الآليات التقييمية تواجه في الواقع العديد من التحديات التي تحد من فعاليتها في تحقيق الأهداف المتوخاة من المقاربة بالكفاءات (بن عبد السلام، 2025، صفحة 206).

3.3 السياق التنظيمي والتشريعي للتقييم

تأسس الممارسات التقييمية في النظام التعليمي الجزائري على مجموعة من النصوص التنظيمية والتشريعية التي تحدد أطرها العامة، من أهمها:

1.3.3 قانون التوجيه التربوي رقم 04-08: الصادر في 23 جانفي 2008، والذي ينص في مادته الثانية على أن (براهيمي، 2021، صفحة 405). "التعليم يهدف إلى تنمية كفاءات المتعلمين، وتمكينهم من اكتساب المعارف والمهارات والمواقف التي تمكنهم من الاندماج في الحياة العملية ومواصلة التعلم".

2.3.3 المناهج الدراسية الرسمية: التي تحدد لكل مرحلة تعليمية الأهداف والكفاءات المستهدفة، وأنماط التقييم المعتمدة، والمواقيت الزمنية المخصصة للأنشطة التقييمية (مسات، 2024، صفحة 25).

3.3.3 دليل المعلم في التقييم التربوي: الذي يصدر عن وزارة التربية الوطنية، ويتضمن المبادئ النظرية والإجراءات العملية التي ينبغي للمعلم اتباعها في عملية التقييم المستمر (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 101).

غير أن العديد من الباحثين أشاروا إلى وجود فجوة بين ما تنص عليه هذه النصوص التشريعية وما يجري تطبيقه على أرض الواقع، وذلك بسبب مجموعة من العوامل المرتبطة بظروف التطبيق والممارسة (لاموري، 2022، صفحة 23).

4.3 الدراسات الميدانية حول واقع التقويم في المؤسسات التعليمية

شهدت السنوات الأخيرة إجراء العديد من الدراسات الميدانية التي تناولت واقع التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية الجزائرية في ظل المقاربة بالكفاءات. ومن أبرز هذه الدراسات:

1.4.3. دراسة لاموري ناصرة (2022): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع عملية التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين، حيث طبقت على عينة من 70 معلماً في مرحلة التعليم المتوسط. وقد أظهرت النتائج أن (لاموري، 2022، الصفحات 36-37) "تكوين المعلمين والعوامل المدرسية لم تكن ذات دلالة إحصائية في عملية التقويم التربوي"، مما يشير إلى وجود قصور في إعداد المعلمين لممارسات التقويم الحديثة.

2.4.3. دراسة بن صالح نور الدين وبن يحيى طارق (2025): تناولت هذه الدراسة التقويم القائم على الكفاءات في التعليم الابتدائي في الجزائر، حيث رصدت الابتكارات التي جاء بها هذا المنهج، والتحديات التي تواجه تطبيقه. وأشارت النتائج إلى أن (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 109) "النهج الجديد لتقويم مكتسبات التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية في الجزائر يجلب ابتكارات من حيث الأساليب والمواءمة مع الكفاءات المطورة، ومع ذلك، لا تزال هناك تحفظات بشأن صعوبة التنفيذ وخطر التركيز المفرط على هذا التقويم الوحيد".

3.4.3. دراسة مختار بن عبد السلام وآخرون (2025): هدفت هذه الدراسة إلى تفصي واقع تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي السنة الرابعة متوسط. وكشفت النتائج (بن عبد السلام، 2025، صفحة 213) عن "مجموعة من الصعوبات التي تواجه كل من المعلمين والمتعلمين، أبرزها: محدودية توفر الأنشطة العملية، وعدم كفاية الوقت المخصص للمادة، واستمرار الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس إلى جانب غياب دمج تكنولوجيا التعليم".

4.4.3. دراسة عبادة فضيلة (2025): تناولت هذه الدراسة تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليم الترجمة بالجامعة الجزائرية، حيث تم جمع البيانات من 20 مدرساً لمادة الترجمة في مؤسسات التعليم العالي. (عبادة، 2025، صفحة 202) وأظهرت النتائج أن "الجامعات الجزائرية لا تطبق المقاربة بالكفاءات بشكل فعال في تعليم الترجمة. ويفتقر عدد كبير من المعلمين إلى الوعي بهذه المقاربة، ويعود ذلك في المقام الأول إلى عدم كفاية التدريب، مما يعيق تطبيقها".

5.4.3. دراسة بن مسات (2024): تناولت هذه الدراسة تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة الإنجليزية في المراحل التعليمية الجزائرية، وركزت على استعداد المعلمين والنتائج المحققة لدى المتعلمين. وأشارت النتائج إلى أنه (مسات، 2024، صفحة 22) "بينما تقدم المقاربة بالكفاءات تجربة تعليمية أكثر شمولية وتركيزاً على المتعلم، فإنها تتطلب دعماً وتدريباً كبيرين للمعلمين ليتم تطبيقها بفعالية".

6.4.3. دراسة بن سالم وآخرون (2024): تناولت هذه الدراسة واقع تدريس علوم الطبيعة والحياة وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط، وكشفت عن مجموعة من الصعوبات أبرزها: عدم كفاية الوقت المخصص للأنشطة التقييمية، وندرة الوسائل التعليمية، وعدم تناسب حجم الأقسام مع ممارسة الأنشطة التقييمية التفاعلية (بن سالم، 2024، صفحة 27).

7.4.3. دراسة شعلان وشعلان (2023): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، وخلصت إلى أن "المعوقات الرئيسية تتمثل في قلة التكوين المستمر للمعلمين، وعدم وضوح مفهوم التقويم الحقيقي في أذهان المعلمين، وكثافة المناهج الدراسية" (شعلان وشعلان، 2023، صفحة 110).

إشكالات تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

1.4 إشكالات مرتبطة بالمعلم

يعد المعلم الركيزة الأساسية في عملية تطبيق أي إصلاح تربوي، فهو المنفذ الأساسي للمناهج والبرامج، والأداة الفاعلة في ترجمة النظريات التربوية إلى ممارسات صفية واقعية. وفي هذا السياق، كشفت الدراسات الميدانية عن مجموعة من الإشكالات المرتبطة بالمعلم في مجال التقويم التربوي، من أبرزها:

1.1.4 ضعف التكوين المهني: أظهرت العديد من الدراسات أن التكوين الذي تلقاه المعلمون في مراكز التكوين لم يؤهلهم بشكل كافٍ لممارسة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات (لاموري، 2022، صفحة 37). فبرامج التكوين الأساسي ركزت على الجوانب النظرية للمقاربة بالكفاءات دون تقديم تدريبات عملية كافية على استراتيجيات التقويم الحديثة. كما أن التكوين المستمر خلال الخدمة لم يكن بمستوى المطلوب من حيث الكمية والنوعية (عبادة، 2025، صفحة 203).

2.1.4 عدم وضوح مفهوم التقويم الحقيقي لدى المعلمين: تشير الدراسات إلى أن العديد من المعلمين لا يزالون ينظرون إلى التقويم من منظور تقليدي قائم على الامتحانات التحصيلية، ولا يدركون الفروق الجوهرية بين التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات والتقويم في المناهج التقليدية (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 104). وهذا يرجع إلى قلة المصادر والمراجع التي تشرح آليات التقويم الحديثة، وعدم كفاية التكوين في هذا المجال.

3.1.4 مقاومة التغيير والتمسك بالممارسات التقليدية: أظهرت بعض الدراسات أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في التدريس يبدون مقاومة للتغيير نحو الممارسات التقييمية الجديدة، ويميلون إلى الاستمرار في استخدام الأساليب التقليدية التي اعتادوا عليها، خاصة الامتحانات الكتابية التي تعتمد على أسئلة الحفظ والاستظهار (بن سالم، 2024، صفحة 28).

4.1.4 كثافة الأعباء المهنية: يعاني المعلمون من كثافة الأعباء المهنية المتمثلة في حجم الساعات التدريسية، وكثرة الملفات الإدارية، وكبر حجم الأقسام، مما يحد من قدرتهم على تطبيق التقويم المستمر بالشكل المطلوب، والذي يتطلب متابعة فردية لكل متعلم (بن سالم، 2024، صفحة 214).

2.4 إشكالات مرتبطة بالمنهاج

يشكل المنهاج الدراسي المرجع الأساسي الذي يحدد الكفاءات المستهدفة وأنشطة التعلم والتقويم. وقد أشارت الدراسات الميدانية إلى عدة إشكالات مرتبطة بالمنهاج في مجال التقويم التربوي، منها:

1.2.4 كثافة المحتوى الدراسي: لاحظ العديد من الباحثين أن المناهج الدراسية في الجزائر تتصف بالكثافة الكبيرة، مما لا يترك مجالاً كافياً للأنشطة التقييمية المستمرة. فالمعلمون يجدون أنفسهم مضطرين إلى تغطية كم كبير من المحتوى في وقت محدود، مما يجعلهم يهملون الجانب التقييمي أو يختزلونه في اختبارات سريعة لا تفي بالغرض (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 105).

2.2.4 عدم تناسب الكفاءات المستهدفة مع آليات التقويم المقترحة: أشارت بعض الدراسات إلى وجود فجوة بين الكفاءات المحددة في المناهج الدراسية وآليات التقويم المقترحة لقياسها. فبعض الكفاءات المعقدة التي تتطلب ممارسات تقييمية متنوعة ومستمرة تُقيم بأدوات تقليدية بسيطة لا تستطيع قياسها بشكل دقيق (بن سالم، 2024، صفحة 30).

3.2.4 غياب التدرج في بناء الكفاءات: كشفت بعض الدراسات عن غياب التدرج المنطقي في بناء الكفاءات عبر المراحل الدراسية المختلفة، مما يجعل عملية التقويم صعبة وغير واضحة المعالم. فالمعلم يجد صعوبة في تحديد مستوى المتعلم الحقيقي، ومدى تقدمه في بناء الكفاءات المستهدفة (شعلان وشعلان، 2023، صفحة 111).

3.4 إشكالات مرتبطة بالمتعلم

يعد المتعلم المحور الأساسي في عملية التقويم التربوي، فهو موضوع التقويم وغايته في آن واحد. وقد أشارت الدراسات إلى مجموعة من الإشكالات المرتبطة بالمتعلم في هذا المجال، منها:

1.3.4 التركيز على الجانب التحصيلي: أظهرت الدراسات أن المتعلمين في المؤسسات التعليمية الجزائرية اعتادوا على الثقافة التقويمية التقليدية التي تركز على الامتحانات التحصيلية والحصول على العلامات المرتفعة، مما يجعلهم يواجهون صعوبة في التكيف مع ممارسات التقويم الحقيقي التي تتطلب منهم المشاركة الفاعلة والانخراط في أنشطة تقويمية متنوعة. (بن عبد السلام، 2025، صفحة 215)

2.3.4 ضعف القدرة على التقويم الذاتي: يعد التقويم الذاتي أحد المبادئ الأساسية في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، حيث يهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على تقييم أدائه بنفسه وتحديد مواطن القوة والضعف لديه. غير أن الدراسات تشير إلى ضعف هذه القدرة لدى المتعلمين في النظام التعليمي الجزائري، وذلك بسبب غياب التكوين الكافي عليها وعدم إدراجها في الممارسات التقويمية اليومية (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 106).

3.3.4 الخوف والقلق من التقويم: أظهرت بعض الدراسات أن المتعلمين يعانون من الخوف والقلق المرتبط بعمليات التقويم، خاصة في ظل استمرار هيمنة الجانب الإجمالي للتقويم الذي يحسم في نجاحهم أو رسوبهم. وهذا يؤثر سلبًا على مشاركتهم الفاعلة في أنشطة التقويم المستمر (بن سالم، 2024، صفحة 31).

4.4 إشكالات مرتبطة بالبيئة المدرسية

تلعب البيئة المدرسية دورًا مهمًا في نجاح أي إصلاح تربوي، وقد أشارت الدراسات إلى عدة إشكالات في هذا المجال، منها:

1.4.4 كبر حجم الأقسام: تعاني المؤسسات التعليمية الجزائرية من كبر حجم الأقسام، حيث يصل عدد المتعلمين في بعض الأقسام إلى أكثر من 40 متعلمًا، مما يجعل من الصعب على المعلم تطبيق أنشطة التقويم المستمر بالشكل المطلوب، خاصة الأنشطة التي تتطلب متابعة فردية أو عملاً في مجموعات صغيرة (بن عبد السلام، 2025، صفحة 214).

2.4.4 عدم كفاية الزمن المخصص للتقويم: أشارت الدراسات إلى أن الوقت المخصص في التوزيع الزمني الأسبوعي للأنشطة التقويمية غير كافٍ، خاصة إذا ما قورن بحجم المحتوى الدراسي الذي ينبغي تغطيته. فالأنشطة التقويمية تتطلب وقتًا للتحضير والتنفيذ والتصحيح والتغذية الراجعة، وهذا لا يتوفر بشكل كافٍ في ظل الضغط الزمني الذي يعاني منه المعلمون (عبادة، 2025، صفحة 204).

3.4.4 ندرة الوسائل والأدوات التقويمية: أشارت الدراسات إلى ندرة الوسائل والأدوات التقويمية المساعدة على تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، مثل ملفات الإنجاز (Portfolios)، وسجلات الملاحظة المنظمة، ومقاييس التقدير، وغيرها من الأدوات التي تساعد في توثيق تطور المتعلمين. كما أن غياب التجهيزات التكنولوجية اللازمة يحد من إمكانية استخدام أنماط تقويمية حديثة. (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 107)

5.4 إشكالات مرتبطة بالمنظومة التقييمية

إلى جانب الإشكالات السابقة، توجد إشكالات هيكلية تتعلق بالمنظومة التقييمية ككل، منها:

1.5.4 هيمنة التقييم الإجمالي: رغم الدعوات إلى تعزيز دور التقييم التكويني المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات، إلا أن الواقع يشير إلى استمرار هيمنة التقييم الإجمالي (الامتحانات الرسمية) في تحديد مصير المتعلمين. وهذا يجعل المعلمين والمتعلمين يركزون جهودهم على الاستعداد لهذه الامتحانات على حساب الأنشطة التقييمية المستمرة (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 108).

2.5.4 ضعف التغذية الراجعة: أظهرت الدراسات أن التغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون للمتعلمين بعد عمليات التقييم غالبًا ما تكون محدودة وضعيفة، وتقتصر في كثير من الأحيان على مجرد إعلامهم بالعلامات المحصل عليها دون تقديم تفسيرات كافية حول مواطن القوة والضعف وسبل التحسين (بن سالم، 2024، صفحة 32).

3.5.4 غياب التكامل بين أنواع التقييم: لاحظ الباحثون غياب التكامل بين أنواع التقييم المختلفة في الممارسات الفعلية. فالتقييم التشخيصي الذي يُجرى في بداية السنة الدراسية نادرًا ما يستخدم في تصميم التعلم وفق احتياجات المتعلمين، والتقييم التكويني لا يستخدم بشكل منهجي لتوجيه عملية التعلم، والتقييم الإجمالي يبقى منفصلًا عن مسار التعلم اليومي (لاموري، 2022، صفحة 25).

الحلول الممكنة لتطوير التقييم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

1.5 تطوير برامج تكوين المعلمين

يعد تكوين المعلمين الركيزة الأساسية لإنجاح أي إصلاح تربوي، ومن ثم فإن تطوير التقييم التربوي يبدأ من تطوير برامج تكوين المعلمين. وفي هذا الإطار، يمكن اقتراح ما يلي:

1.1.5 إعادة هيكلة برامج التكوين الأساسي: ينبغي إعادة النظر في برامج تكوين المعلمين بمراكز التكوين، بحيث تركز على الجانب التطبيقي أكثر من النظري، وتضمن حصول المكونين على تدريبات عملية كافية على استراتيجيات التقييم الحديثة. كما ينبغي إدراج وحدات تعليمية متخصصة في تقويم الكفاءات، وتطوير أدوات التقييم المختلفة (عبادة، 2025، صفحة 205).

2.1.5 تعزيز التكوين المستمر: يجب العمل على تطوير برامج التكوين المستمر خلال الخدمة، بحيث تكون أكثر انتظامًا وفعالية، وتستجيب للاحتياجات الفعلية للمعلمين في الميدان. وينبغي أن تتضمن هذه البرامج ورشات عمل تطبيقية حول بناء اختبارات الكفاءات، واستخدام ملفات الإنجاز، وممارسة التقييم الذاتي والتفاعلي (مسات، 2024، صفحة 23).

3.1.5 إنشاء مراكز للموارد التقييمية: يمكن إنشاء مراكز متخصصة في الموارد التقييمية على مستوى مديريات التربية أو المقاطعات التربوية، تقدم الدعم والمساعدة للمعلمين في مجال التقييم التربوي، وتزودهم بالنماذج والأدوات اللازمة لممارسة التقييم وفق المقاربة بالكفاءات (بن عبد السلام، 2025، صفحة 216).

4.1.5 تشجيع البحث الإجرائي: ينبغي تشجيع المعلمين على إجراء بحوث إجرائية حول ممارساتهم التقييمية، بهدف تحسينها وتطويرها. ويمكن دعم ذلك من خلال إدراج مشاريع البحث الإجرائي ضمن برامج الترقية المهنية (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 109).

2.5 تنوع أدوات وأساليب التقييم

لا يمكن للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات أن يتحقق بأدوات تقويمية تقليدية محدودة، بل يتطلب تنوع الأدوات والأساليب بما يتناسب مع طبيعة الكفاءات المستهدفة. ومن بين هذه الأدوات:

1.2.5. ملف الإنجاز (Portfolio): يعد ملف الإنجاز من أهم الأدوات التقييمية في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث يجمع نماذج من أعمال المتعلم المختلفة على مدار فترة زمنية، ويوثق تطوره وتقدمه. ويساعد هذا الأسلوب في تقويم الجوانب المتنوعة للتعلم، وتنمية قدرة المتعلم على التفكير في تعلمه (لاموري، 2022، صفحة 40).

2.2.5. سجلات الملاحظة المنظمة: تعتبر الملاحظة المنظمة أداة مهمة لجمع معلومات حول أداء المتعلمين في مواقف تعلم متنوعة، ويمكن توثيقها في سجلات خاصة تساعد في متابعة تطور المتعلمين بشكل منتظم. (بن سالم، 2024، صفحة 34)

3.2.5. مقاييس التقدير (Rubrics): تساعد مقاييس التقدير في توحيد معايير التقويم وجعلها واضحة للمتعلمين قبل أداء المهمة التقييمية. وينبغي تدريب المعلمين على بناء مقاييس تقدير واضحة ودقيقة تتناسب مع طبيعة المهام التقييمية. (شعلان وشعلان، 2023، صفحة 113)

4.2.5. التعلم بالمشاريع: يمكن استخدام المشاريع كأداة تقييمية متكاملة تمكن من تقويم مجموعة من الكفاءات في سياق موحد، وتساعد في تنمية قدرات المتعلمين على التخطيط والتنظيم والتعاون وحل المشكلات (بن عبد السلام، 2025، صفحة 216).

5.2.5. التقويم الذاتي والتفاعلي: ينبغي إدراج أنشطة التقويم الذاتي والتفاعلي ضمن الممارسات التقييمية اليومية، من خلال استبانات التقييم الذاتي، ودفاتر التأمل، والمناقشات الجماعية حول معايير الجودة في الإنتاجات. (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 110)

3.5 تعزيز دور التقويم التكويني

يعد التقويم التكويني محوراً أساسياً في المقاربة بالكفاءات، وهو الذي يمكن من متابعة تطور المتعلمين وتوجيه تعلمهم. ومن أجل تعزيز دوره، يمكن اقتراح ما يلي:

1.3.5. إعادة توزيع الأوزان النسبية للتقويمات: يمكن إعادة النظر في الأوزان النسبية للتقويم المستمر والتقويم الإجمالي في المعدل العام، بحيث تعكس الأهمية الحقيقية للتقويم التكويني في العملية التعليمية التعلمية. (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 109)

2.3.5. تخصيص وقت كافٍ للأنشطة التقييمية: ينبغي تخصيص وقت كافٍ في التوزيع الزمني الأسبوعي للأنشطة التقييمية المستمرة، بحيث لا يتم إهمالها بسبب ضغط الوقت. كما يمكن الاستفادة من حصص الدعم والمرافقة في تنفيذ أنشطة تقييمية علاجية (عبادة، 2025، صفحة 206).

3.3.5. توثيق التقويم التكويني: يجب تطوير نظم لتوثيق نتائج التقويم التكويني، تساعد في متابعة تطور المتعلمين بشكل منهجي، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل متعلم (بن سالم، 2024، صفحة 35).

4.5 إشراك المتعلمين في عملية التقويم

يعد إشراك المتعلمين في عملية التقويم من المبادئ الأساسية في المقاربة بالكفاءات، ويسهم في تنمية استقلاليتهم ومسؤوليتهم عن تعلمهم. ولتحقيق ذلك، يمكن العمل على:

1.4.5. تعليم المتعلمين مهارات التقويم الذاتي: ينبغي تعليم المتعلمين مهارات التقويم الذاتي بشكل منهجي، بدءاً من المراحل الأولى للتعليم، من خلال أنشطة بسيطة تتدرج في الصعوبة والتعقيد (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 111).

2.4.5. إشراك المتعلمين في تحديد معايير التقويم: يمكن إشراك المتعلمين في وضع معايير تقويم أعمالهم، مما يساعدهم على فهم هذه المعايير واستيعابها بشكل أفضل، ويجعلهم أكثر قدرة على تقييم أدائهم وفقها. (مسات، 2024، صفحة 24)

3.4.5. تعزيز ثقافة التقويم الإيجابي: ينبغي العمل على تغيير النظرة السلبية للتقويم لدى المتعلمين، من خلال التركيز على وظيفته التكوينية والتطويرية، وتقديم تغذية راجعة بناءة تركز على التحسين لا على العقاب (بن عبد السلام، 2025، صفحة 217).

5.5 تحسين الظروف المادية والتنظيمية

لا يمكن تطوير الممارسات التقويمية دون تحسين الظروف المادية والتنظيمية التي يعمل فيها المعلمون والمتعلمون. وفي هذا الإطار، يمكن اقتراح:

1.5.5. تخفيض حجم الأقسام: ينبغي العمل على تخفيض عدد المتعلمين في الأقسام إلى أعداد معقولة تسمح بممارسة الأنشطة التقويمية الفردية والجماعية بشكل فعال. ويمكن تحقيق ذلك من خلال بناء المزيد من المؤسسات التعليمية، واستغلال البنية التحتية المتاحة بشكل أفضل (بن عبد السلام، 2025، صفحة 214).

2.5.5. توفير الوسائل والأدوات التقويمية: يجب توفير الوسائل والأدوات اللازمة لممارسة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، من خلال تزويد المؤسسات التعليمية بملفات الإنجاز، وسجلات الملاحظة، وأدوات التقويم الأخرى، وكذلك التجهيزات التكنولوجية المساعدة (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 109).

3.5.5. إعادة النظر في التنظيم التربوي: يمكن إعادة النظر في التنظيم التربوي بما يسمح بمرونة أكبر في تنفيذ الأنشطة التقويمية، مثل إمكانية تعديل التوزيع الزمني حسب حاجة التعلم، أو تخصيص أسابيع للمشاريع والأنشطة التقويمية المكثفة (بن سالم، 2024، صفحة 36).

6.5 تطوير المناهج الدراسية

يتطلب تطوير التقويم التربوي أيضاً تطويراً في المناهج الدراسية، من خلال:

1.6.5. مراجعة كثافة المحتوى الدراسي: ينبغي مراجعة المحتوى الدراسي في مختلف المراحل لتقليل كثافته، بما يتيح المجال للأنشطة التقويمية المستمرة. كما ينبغي التركيز على الجودة لا الكمية في اختيار المحتوى (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 110).

2.6.5. تنويع الأنشطة التقويمية المقترحة: يمكن إثراء المناهج الدراسية بمقترحات متنوعة للأنشطة التقويمية، تتضمن أنواعاً مختلفة من التقويم وأدواته، وتقدم نماذج واضحة للمعلمين تساعد في تنفيذها (مسات، 2024، صفحة 25).

3.6.5. تحقيق التكامل بين الكفاءات والتقويم: يجب العمل على تحقيق التكامل بين الكفاءات المستهدفة في المنهاج وآليات التقويم المقترحة، بحيث تكون أنشطة التقويم مصممة بشكل يسمح بقياس الكفاءات المحددة بدقة (شعلان وشعلان، 2023، صفحة 114).

نماذج وتجارب مقارنة في التقويم القائم على الكفاءات

1.6 تجربة بوتان في تحويل التقويم إلى التقويم القائم على الكفاءات

قدمت مملكة بوتان تجربة رائدة في مجال تحويل التقويم من النمط التقليدي إلى التقويم القائم على الكفاءات، حيث اعتمدت على أدوات مبتكرة في هذا المجال. فقد عمل المجلس الملكي للتعليم في بوتان على تطوير مناهج العلوم وفق توجهات جديدة، استخدم فيها ما يعرف بـ "الأنشطة الموجهة المتعلقة بالنصوص (D'arts)" كأداة للتحويل إلى التقويم القائم على الكفاءات (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 112).

وتقوم هذه الأنشطة على فكرة إتاحة الفرص للمتعلمين للتفاعل مع النصوص بهدف تحسين قدراتهم على القراءة والفهم والتفكير النقدي والتحليل المنطقي للمعلومات. وتتكون هذه الأنشطة من مجموعتين رئيسيتين: أنشطة إعادة البناء التي تتطلب من المتعلمين إعادة بناء النص أو الرسم البياني عن طريق ملء الكلمات المفقودة، أو ترتيب النص المتقطع؛ وأنشطة التحليل التي تتطلب من المتعلمين العثور على المعلومات وتصنيفها من خلال تعليم النص أو الرسم البياني (بن صالح و بن يحيى، 2025، الصفحات 112-113). وتشير التجربة إلى أن هذه الأنشطة تساعد في تنمية مهارات الملاحظة والتعميم والتفكير النقدي والتحليل المنطقي للمعلومات، كما توفر فرصاً للمشاركة النشطة في عملية التقويم. وقد أكدت التجربة أن نجاح هذا التحول يتطلب تغييراً في العقلية، ودعماً مستمراً للمعلمين والمديرين لضمان استدامة التقويم القائم على الكفاءات (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 113).

2.6 تجارب عربية في التقويم القائم على الكفاءات

شهدت بعض الدول العربية تجارب في مجال تطوير التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، يمكن الاستفادة منها في السياق الجزائري: **1.2.6 التجربة المغربية:** اعتمد المغرب إصلاحاً تربوياً شاملاً تضمن الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات، وركز على تطوير أنظمة التقويم من خلال إدخال التقويم المستمر، وإعادة هيكلة الامتحانات الرسمية، وتطوير أدوات التقويم المتنوعة. وقد واجهت هذه التجربة تحديات مشابهة للتجربة الجزائرية، خاصة فيما يتعلق بتكوين المعلمين وتأهيلهم (الوطنية، 2018، صفحة 72).

2.2.6 التجربة التونسية: عملت تونس على تطوير منظومة التقويم التربوي في إطار المقاربة بالكفاءات من خلال إنشاء مراكز وطنية للتقويم والتقييم، وتطوير أدوات تقييمية معيارية، وإدخال أنظمة معلوماتية لدعم عملية التقويم. كما تم التركيز على تقويم المؤسسات التعليمية ككل وليس فقط تقويم المتعلمين (للتعليم، 2019).

3.2.6 التجربة اللبنانية: شهد لبنان إصلاحاً تربوياً تضمن اعتماد المقاربة بالكفاءات، وتم التركيز في الجانب التقويمي على تنويع الأدوات، وإشراك المتعلمين في عملية التقويم، واستخدام التكنولوجيا في عمليات التقويم (بن عودة، التقويم التربوي في عصر الكفاءات، 2022، صفحة 19).

3.6 الدروس المستفادة من التجارب المقارنة

يمكن استخلاص مجموعة من الدروس المستفادة من التجارب المقارنة التي يمكن الاستفادة منها في تطوير التقويم التربوي في الجزائر: **1.3.6 أهمية التدرج في التطبيق:** تشير التجارب الناجحة إلى أن التحول إلى التقويم القائم على الكفاءات يتطلب تدرجاً في التطبيق، وعدم الاستعجال في التعميم قبل توفير الظروف الملائمة (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 112).

2.3.6 ضرورة دعم المعلمين: تؤكد التجارب المختلفة على أن نجاح أي إصلاح تقويمي يرتبط بمدى الدعم المقدم للمعلمين، سواء من خلال التكوين المستمر، أو توفير الموارد والأدوات، أو تقديم الدعم الفني المستمر (مسات، 2024، صفحة 24).

3.3.6 أهمية التكامل بين مكونات المنظومة: يتحقق التقويم القائم على الكفاءات في إطار متكامل يشمل المناهج، والتكوين، والتنظيم التربوي، والثقافة المدرسية. ولا يمكن إصلاح جانب بمعزل عن الجوانب الأخرى (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 110).

4.3.6 دور التكنولوجيا في دعم التقويم: يمكن الاستفادة من التكنولوجيا في تطوير الممارسات التقييمية، من خلال منصات التقويم الإلكتروني، وأدوات تحليل البيانات، وملفات الإنجاز الإلكترونية (عبادة، 2025، صفحة 206).

دراسة حالة تطبيق التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط

1.7 منهجية دراسة الحالة

اعتمادًا على الدراسات الميدانية المتاحة، يمكن تقديم دراسة حالة ترصد واقع تطبيق التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، بالتركيز على مادة علوم الطبيعة والحياة كنموذج. وقد اعتمدت هذه الدراسة على منهج وصفي تحليلي، واستخدمت استبانة ومقابلات شبه موجهة لجمع البيانات من عينة من معلمي السنة الرابعة متوسط (بن عبد السلام، 2025، صفحة 204).

2.7 نتائج الدراسة الميدانية

أظهرت النتائج التي توصلت إليها دراسة مختار بن عبد السلام وآخرون (2025) ما يلي:

1.2.7. الجوانب الإيجابية: أظهرت النتائج أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مادة علوم الطبيعة والحياة كان (بن عبد السلام، 2025، صفحة 213) "فعالًا وإيجابيًا إلى حد كبير، حيث أظهر الطلاب قدرة على فهم الدروس في هذا الإطار التربوي".

2.2.7. الصعوبات والتحديات: كشفت الدراسة عن مجموعة من الصعوبات التي تواجه كل من المعلمين والمتعلمين، أبرزها:

- محدودية توفر الأنشطة العملية في المادة

- عدم كفاية الوقت المخصص للمادة

- استمرار الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس

- غياب دمج تكنولوجيا التعليم

- كبر حجم الأقسام مما يعيق الممارسات التقييمية الفردية (بن عبد السلام، 2025، صفحة 214).

3.2.7. الممارسات التقييمية السائدة: أشارت النتائج إلى أن الممارسات التقييمية السائدة لدى المعلمين تتسم بالطابع التقليدي، حيث يهيمن الاختبار الكتابي الشهري كأداة تقييم رئيسية، مع إهمال الأنشطة التقييمية الأخرى كمفاتيح الإنجاز والملاحظة المنظمة. (بن عبد السلام، 2025، صفحة 215).

3.7 تحليل النتائج ومناقشتها

تعكس نتائج دراسة الحالة الوضع العام للتقويم التربوي في المؤسسات التعليمية الجزائرية، حيث يمكن ملاحظة:

1.3.7. الفجوة بين النظرية والتطبيق: رغم أن المعلمين يدركون مبادئ المقاربة بالكفاءات نظريًا، إلا أنهم يواجهون صعوبات في ترجمتها

إلى ممارسات صفيّة فعلية، خاصة فيما يتعلق بالجانب التقييمي (بن عبد السلام، 2025، صفحة 216).

2.3.7. تأثير العوامل السياقية: تؤكد النتائج أن نجاح تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يتأثر بعوامل سياقية متعددة، منها الوقت

المتاح، وحجم الأقسام، وتوفر الوسائل، والتكوين المستمر (بن عبد السلام، 2025، صفحة 217).

3.3.7. الحاجة إلى دعم مؤسسي: تشير النتائج إلى الحاجة الماسة إلى دعم مؤسسي للمعلمين، من خلال توفير الموارد، وتقديم التكوين

المستمر، ومراجعة التنظيم التربوي بما يتناسب مع متطلبات المقاربة بالكفاءات (بن صالح و بن يحيى، 2025، صفحة 109).

4.7 مقترحات تحسين الممارسات التقييمية في ضوء الدراسة

في ضوء نتائج دراسة الحالة، يمكن تقديم مجموعة من المقترحات لتحسين الممارسات التقييمية في مرحلة التعليم المتوسط:

- 1.4.7. إعادة النظر في التخطيط الزمني للمناهج: ينبغي مراجعة التوزيع الزمني للمناهج لتخصيص وقت كافٍ للأنشطة العملية والتقييمية، خاصة في المواد العلمية التي تتطلب تجارب وأنشطة تطبيقية (بن عبد السلام، 2025، صفحة 217).
- 2.4.7. زيادة عدد الأنشطة العملية: يجب العمل على توفير المواد والأجهزة اللازمة لإجراء الأنشطة العملية في المواد العلمية، وإدراج هذه الأنشطة ضمن الممارسات التقييمية (بن عبد السلام، 2025، صفحة 217).
- 3.4.7. تعزيز استخدام الأدوات التكنولوجية: ينبغي تزويد المؤسسات التعليمية بالتجهيزات التكنولوجية اللازمة، وتدريب المعلمين على استخدامها في عمليات التدريس والتقييم (بن عبد السلام، 2025، صفحة 217).
- 4.4.7. تطوير برامج التكوين المستمر: يجب تصميم برامج تكوين مستمر تركز على الجانب التطبيقي لممارسات التقييم الحديثة، وتستجيب للاحتياجات الفعلية للمعلمين في الميدان (عبادة، 2025، صفحة 206).

خاتمة:

بناءً على التحليل الذي تم في هذه الدراسة، يمكن تلخيص أهم النتائج المتوصل إليها في النقاط التالية:

1. ضعف التكوين المهني للمعلمين في مجال استراتيجيات التقييم الحديثة، سواء في التكوين الأساسي أو المستمر، وهو أبرز المعوقات التي تحول دون التطبيق السليم للتقييم وفق المقاربة بالكفاءات.
2. استمرار هيمنة الثقافة التقييمية التقليدية القائمة على الامتحانات التحصيلية، مع إهمال دور التقييم التكويني المستمر والتقييم الذاتي والتفاعلي.
3. وجود فجوة واضحة بين النصوص التشريعية والمناهج الرسمية وبين الممارسات الفعلية في الفصول الدراسية، مما يعكس ضعفاً في ترجمة الإصلاحات النظرية إلى واقع تطبيقي.
4. عدم كفاية الزمن المخصص للأنشطة التقييمية في التوزيع الزمني الأسبوعي، وكثافة المحتوى الدراسي، مما يدفع المعلمين إلى الاجتزاء في أنشطة التقييم.
5. كبر حجم الأقسام وندرة الوسائل والأدوات التقييمية المساعدة، مثل ملفات الإنجاز وسجلات الملاحظة، مما يعيق ممارسة التقييم المستمر بشكل فردي.
6. ضعف قدرة المعلمين على التقييم الذاتي نتيجة عدم تدريبهم عليه، واستمرار التركيز على النتائج التحصيلية بدلاً من العمليات والكفاءات.
7. غياب التكامل بين أنواع التقييم (التشخيصي، التكويني، الإجمالي) في الممارسة الفعلية، مع هيمنة الجانب الإجمالي.
8. الحاجة إلى الاستفادة من التجارب المقارنة في تطوير أنظمة التقييم، مع أخذ الدروس المستفادة منها.

التوصيات

1. تكوين المعلمين: إعادة هيكلة التكوين الأساسي والمستمر، وإنشاء مراكز للموارد التقييمية.
2. أدوات التقييم: تعميم ملف الإنجاز، وسجلات الملاحظة، ومقاييس التقدير، والتقييم الذاتي.
3. التنظيم التربوي: تخفيض حجم الأقسام، وتخصيص وقت كافٍ للتقييم، وإعادة توزيع الأوزان النسبية.

4. **المناهج:** مراجعة كثافة المحتوى، وتنويع الأنشطة التقييمية، وتحقيق التكامل مع الكفاءات.

5. **الدعم المؤسسي:** توفير الوسائل والتجهيزات التكنولوجية، وتشجيع البحث الإجمالي.

6. **ثقافة التقويم:** تغيير النظرة السلبية للتقويم، وإشراك المتعلمين في تحديد المعايير.

المصادر والمراجع:

1. أحمد بوفلجة. (2020). التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 1.Ahmed Boufladja. (2020). *Al-Taqwīm al-Tarbawī fī Zill al-Muqārabah bi-al-Kafā'āt*. Algiers: Dīwān al-Maṭbū'āt al-Jāmi'iyya.
2. المجلس الأعلى للتعليم. (2019). تقرير حول تطوير أنظمة التقويم التربوي الجزائر. الجزائر: المجلس الأعلى للتعليم.
- 2.Al-Majlis al-A'lā li-al-Ta'lim. (2019). *Taqrīr ḥawla Taṭwīr Anẓimat al-Taqwīm al-Tarbawī fī al-Jazā'ir*. Algiers: Al-Majlis al-A'lā li-al-Ta'lim.
3. بن سالم وآخرون. (2024). واقع تدريس علوم الطبيعة والحياة وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط المجلد 12، العدد 3 (2024)، مجلة العلوم التربوية، 12 (03).
- 3.Ben Sālīm Wa Ākharūn. (2024). *Wāqī' Tadrīs 'Ulūm al-Ṭabī'a wa al-Ḥayāt Wifq al-Muqārabah bi-al-Kafā'āt fī Marḥalat al-Ta'lim al-Mutawassit*. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyya, 12(3).
4. بن مسات. (2024). المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة الإنجليزية في المراحل التعليمية الجزائرية. مجلة أكوفينا، 01 (13).
- 4.Ben Massat. (2024). *Al-Muqārabah bi-al-Kafā'āt fī Ta'lim al-Lugha al-Injlīziyya fī al-Marāḥil al-Ta'limiyya al-Jazā'iriyya*. Majallat Akofina, 1(13).
5. شعلان وشعلان. (2023). معوقات تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين"، المجلد 11، العدد 2 (2023)، مجلة الدراسات التربوية، 11 (02).
- 5.Sha'lān wa Sha'lān. (2023). *Mu'awwiqāt Taṭbīq al-Muqārabah bi-al-Kafā'āt fī al-Ta'lim al-Ibtidā'ī min Wījhat Naẓar al-Mu'allimīn*. Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyya, 11(2).
6. عبد الرحمن براهيم. (2021). المقاربة بالكفاءات الأسس النظرية والتطبيقات التربوية. الجزائر: دار القصة للنشر،
- 6.'Abd al-Raḥmān Brāhīmī. (2021). *Al-Muqārabah bi-al-Kafā'āt: al-Usus al-Nazariyya wa al-Taṭbīqāt al-Tarbawīyya*. Algiers: Dār al-Qasaba li-al-Nashr.
7. فضيلة عبادة. (2025). تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليم الترجمة في الجامعة الجزائرية: الواقع والآفاق. مجلة أطراس، 06 (02).
- 7.Faḍīla 'Ibāda. (2025). *Taṭbīq al-Muqārabah bi-al-Kafā'āt fī Ta'lim al-Tarjama fī al-Jāmi'a al-Jazā'iriyya: al-Wāqī' wa al-Āfāq*. Majallat Aṭrās, 6(2).
8. محمد بن عودة. (2022). التقويم التربوي في عصر الكفاءات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 8.Muḥammad Ben 'Awda. (2022). *Al-Taqwīm al-Tarbawī fī 'Aṣr al-Kafā'āt*. Amman: Dār al-Masīra li-al-Nashr wa al-Tawzī'.
9. مختار وآخرون بن عبد السلام. (2025). واقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر (مادة علوم الطبيعة والحياة نموذجًا). مجلة العلوم التربوية الجزائر، 13 (01).
- 9.Mukhtār wa Ākharūn Ben 'Abd al-Salām. (2025). *Wāqī' al-Tadrīs Wifq al-Muqārabah bi-al-Kafā'āt fī Marḥalat al-Ta'lim al-Mutawassit fī al-Jazā'ir (Māddat 'Ulūm al-Ṭabī'a wa al-Ḥayāt Namūdhajan)*. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyya al-Jazā'iriyya, 13(1).
10. ناصرة لاموري. (2022). واقع عملية التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية، 12 (02).
- 10.Nāṣira Lāmūrī. (2022). *Wāqī' 'Amaliyat al-Taqwīm al-Tarbawī fī al-Madrasah al-Jazā'iriyya min Wījhat Naẓar al-Mu'allimīn*. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyya, 12(2).
11. نور الدين بن صالح، و طارق بن يحيى. (2025). التقويم القائم على الكفاءات في التعليم الابتدائي في الجزائر: الابتكارات والتحديات. مجلة العمدة في تحليل الخطاب، 09 (02).



11. Nūr al-Dīn Ben Ṣāliḥ wa Ṭāriq Ben Yaḥyā. (2025). *Al-Taqwīm al-Qā'im 'alā al-Kafā'āt fī al-Ta'līm al-Ibtidā'ī fī al-Jazā'ir: al-Ibtikārāt wa al-Taḥaddiyāt*. Majallat al-'Umda fī Taḥlīl al-Khiṭāb, 9(2).
12. وزارة التربية الوطنية. (2018). دليل المعلم في التقويم التربوي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
12. Wizārat al-Tarbiyya al-Waṭaniyya. (2018). *Dalīl al-Mu'allim fī al-Taqwīm al-Tarbawī*. Algiers: al-Dīwān al-Waṭanī li-al-Maṭbū'āt al-Madrasiyya.