THE REALITY OF THE EVALUATION OF EDUCATIONAL PERFORMANCE
IN THE LIGHT OF THE COMPETENCY-BASED APPROACH

Brahim TAMETELT¹

Asma Ben YAHIA²

Istanbul / Türkiye

p. 605-616

Received: 21/11/2021

Accepted: 09/12/2021

Published: 01/01/2022

This article has been scanned by
iThenticate No plagiarism
detected

Abstract:

Scientific research endeavors to provide theoretical approaches to various fields and fields, It has been valued by field applications in experimental and descriptive studies on samples planned in several environments, In the pursuit of effective learning through an optimal investment of the learner's environment and its pillars, and by extending the activities of the school outside, from hypothetical problems to real problems of the reality of the learner life. The philosophy of the competency-based approach and its procedures were based on constructive steps to achieve the above, However, she stood on a deep challenge depicted in the assessment, When all the activities are based on the learner's use of his experiences to respond to all the situations he is confronted with, It is therefore a continuous process of evaluation. practical difficulties, while promoting research with an office approach between the theoretical aspect stipulated in the process and the real environment in which it takes place.

Key words: Pedagogical Evaluation, Performance, Efficacy.

<http://dx.doi.org/10.47832/2717-8293.15.42>

¹ Dr. , Ghardaia University, Algeria, tamehim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3485-8155>

² Researcher. , Ghardaia University, Algeria, soumadz82@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6445-1623>

واقع تقويم الأداء التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات

إبراهيم تامملت 3

أسماء بن يحيى 4

الملخص:

حرص البحث العلمي على تقديم تناولات نظرية لمختلف المجالات والميادين، ثمّنها بتطبيقات ميدانية في دراسات تجريبية ووصفية على عينات مقصودة في بيئات متعددة، سعياً نحو تعلم فعال من خلال استثمار أمثل لبيئة المتعلم وركائزه، ومدّ أنشطة المدرسة إلى خارجها، من مشكلات افتراضية إلى مشكلات حقيقية من واقع حياة المتعلم. استندت فلسفة المقاربة بالكفاءات وإجراءاتها على مراحل بنائية يمكن بها بلوغ ما سبق، غير أنّها وقفت على تحدّد عميق يتمثل في التقويم، حيث الأنشطة جميعها تقوم على توظيف المتعلم لخبراته في التجاوب مع جميع المواقف والوضعيّات المواجهة له، من ذلك فهي عملية تقويم مستمرة. أمام هذا، يأتي البحث ليقدم تناولا نظريا عن التقويم بصورة عامة مع التركيز على التقويم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، مبرزاً في ذلك أسسه وخلفيته النظرية وصعوباته التطبيقية، مع تبيين البحث بمقاربة مكتبية بين الجانب النظري الذي تنصّ عليه المقاربة والبيئة الفعلية التي تتمّ فيها.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، الأداء، الكفاءة.

المقدمة:

يعدّ التقويم التربوي ركيزة أساسية ضمن ركائز المنظومة التربوية، عليه تُرهن نجاح جميع عمليات التعلم الأخرى، باعتباره عاملاً في تشخيص واقع المتعلم للشروع في تحديد مسارات التعلم من جهة وعاملاً للوقوف على مستوى مكتسبات التعلم المخططة لها في المنهاج التعليمي. من هذا فعدم مواءمته أو تجاوبه مع المقاربة المعتمدة في بناء خبرات المتعلم يشكّل شرخاً واضحاً في عناصر المنهاج، ومنه الوقوف على أداء المتعلم في المواقف أو الأنشطة الموجهة للتجاوب معها.

اعتبر التقويم إلى وقت قريب كشفاً لثغرات المتعلم وتعثراته في جزئيات دقيقة تعرّض لها أثناء دراسته لمادة معيّنة، غير أنّه مع تطوّر المقاربات التربوية غدى اليوم أداة للوقوف على تحصيل المتعلم، بهدف التثمين أو التصويب أو التوجيه، لهذا أخذ أنواعاً متعدّدة وأشكالاً مختلفة، كل منها يستند على أهداف ومعايير محدّدة مسبقاً تقف عليها الجهات الوصية، حيث تقوم بمتابعتها والحرص على إجراءاتها الشاملة والجزئية بصورة دقيقة ومستمرة.

نحجت المدرسة الجزائرية سياسات تربوية عدّة من الاستقلال إلى يومنا هذا، واجتهدت في مسايرة المقاربات الحديثة إلى آخرها اليوم والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات التي تأخذ بفلسفة التعلم المتمركز على نشاطات المتعلم واستجاباته "محورية المتعلم للعملية التعليمية التعليمية مقابل اعتبار المعلّم موجهاً ومنشطاً له في بيئة تتسم بالثراء والتنوع، تقوم على توظيف مختلف الاستراتيجيات الإيجابية في المواقف المواجهة"، ومنه فالتقويم يكتسي مجموعة وظائف غير الوظائف المعهودة في مقاربات سابقة.

3 د. ، جامعة غرداية، الجزائر، tamehim@gmail.com4 الباحثة، جامعة غرداية، الجزائر، soumadz82@gmail.com

من هذا يعدّ التقويم في بيداغوجية الكفاءات أصعب مرحلة وأعقدها، حيث نالت الكثير من التساؤلات والاستفسارات عن كيف ومتى وأين.. نظرا لصعوبة الوقوف على مستويات الأداء الفعلي لا الأداء النظري، وهذا ما طرحته العديد من الدراسات ونظمت فيه العديد من الملتقيات والأيام الدراسية، ففي إعداد المناهج يحرص المؤلفون في تحديد وضعيات الانطلاق وبناء التعلمات على عمقها ومستوى طرحها وتأخذ في ذلك أوقانا ممتدة، غير أنّه بمجرد الشروع في بناء الأنشطة التقويمية بجميع صيغها يخلق نوعا من القلق والتسرع في وتيرة العمل على خلفية تخرج الكتاب وتقديمه للطباعة، ونفسه ما نلحظه في الكثير من المذكرات والرسائل الجامعية عند بلوغ الباحث إلى مرحلة تفسير النتائج والاستنتاج وتقديم التوصيات والمقترحات .

في ملاحظات ووقفات عابرة للباحثين في ميدان التربية والتعليم وقفا على العديد من المعوقات والصعوبات التي يشعر فيها المختص بأنّ هناك خلا في تكامل مراحل بناء الموضوع، خاصة ما تعلّق منها بالمرحلة الأخيرة "التقويم"، ولعلّ هذا البحث يأتي لتقديم مفهوم التقويم التربوي وخلفيته النظرية في ضوء المقاربة بالكفاءات مع تقييم لمستوى أداء المتعلم على خلفية الوقوف على صعوبات المعلم في التقويم، منه يمكن تحديد ذلك في التساؤلات الآتية:

تساؤلات البحث:

- 1- ما الخلفية النظرية لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟ وما مفهوم التقويم التربوي في ضوء نفس المقاربة؟
- 2- ما واقع تقييم أداء المتعلمين في منهجية المقاربة المعتمدة حاليا في ميدان التربية والتعليم؟
- 3- هل للمعلمين قدرة على التحكم في المعايير المحددة لتقويم الكفاءة بالمفهوم البيداغوجي؟

أهداف البحث:

- 1 - التعرف على مفهوم التقويم وأساسه ومبادئه في المقاربة بالكفاءات.
- 2 - تقديم قراءة تراكمية للخلفية النظرية التي قامت عليها المقاربة بالكفاءات.
- 3 - الوقوف إحصائيا على معيقات التقويم لدى المعلمين في المقاربة بالكفاءات.
- 4 - إبراز تحديات المقاربة بالكفاءات في ظل ظهور مشكلات تربوية لم تكن موجودة مسبقا.

أهمية البحث:

يأخذ البحث أهميته في أنه يبحث في موضوع ذا علاقة بتكوين المتعلم، حيث تعدّ بيئة التعلّم شغل جميع السياسات التربوية، في ضوءها تتحدّد معالم الدولة وأسسها ومستقبلها، انطلاقا من الحفاظ على الموروث الثقافي الحضاري للمجتمع من جهة ومسايرة التطورات الحديثة والوسائل العصرية من جهة أخرى، وبه تحقيق التوازن الذاتي للمجتمع وخدمة الإنسانية والتواجد ضمن المجتمع الدولي.. غير أنّ تحقيق ذلك لا يأتي إلا بالمتابعة المستمرة عن أداء المنظومة التربوية ميدانيا، حيث التقويم اكتسى مجموعة وظائف بعد أن كان حكما لنجاح المتعلم من عدمه، ومن هذه الوظائف الدافعية وتعبئة الطاقة، التوجيه والتركيز على المسار، الإرشاد ومراجعة المسار.

وعليه فضعف التقويم في المقاربة المعتمدة يؤدي إلى ضبابية مسار العمل في تحقيق المقاصد والأهداف المنشودة، وانطلاقا من أنّ التقويم في المقاربة بالكفاءات يستمد فلسفته من المقاربة التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية كما أنّ الأداء الفعلي في التجاوب مع مختلف المواقف أهم من التحصيل النظري للمعارف والمعلومات، صار بلوغه أمرا شاقا من جهة، لما يحتاج من جهد وتوظيف لمختلف الوسائل والأدوات، وممتعا باعتبار المردود الفعلي للأداء الذي ينسجم مع الحياة لا المدرسة من جهة أخرى.

مفاهيم البحث:

المعايير: "عبارة يستند إليها في الحكم على المهمة في ضوء ما تضمنته العبارة من وصف للسلوك، والممارسات التي تعبر عن قيم أو اتجاهات أو أنماط تفكير، أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، باعتبارها خطوطاً إرشادية تمثل المستوى النوعي أو الكمي للأداء" (هيئة تطوير مهنة التعليم، 2010، ص 03).

المستويات: تتشابه مع المعايير في أنها أسس داخلية للحكم إلا أنها تختلف في جانبين، أولهما أنها تأخذ الصورة الكيفية وتحدد في ضوء ما يجب أن تكون عليه الظاهرة. (دحدي، مزياني، 2017، ص 112).

مستويات المعيار: "عبارات تصف السلوك والنشاطات القابلة للملاحظة والقياس، ويمكن تحقيقها والقيام بها، حيث يظهر من خلالها مقدار تقدم المتعلم في تحقيق معيار ما، وهي مرتبطة بالسياق الواقعي التربوي الذي يمارس فيه المعيار، ويمكن الحكم من خلالها على أداء معين في مستوى معين، وتتكون من مستويات مثل (ممتاز، جيد، مرض، غير مرض) مرتبطة ببعضها البعض" (هيئة تطوير مهنة التعليم، 2010، ص 03).

الحككات: الأسس الخارجية للحكم، وقد تكون كمية أو كيفية. (دحدي، مزياني، 2017، ص 112).

الأداء: ممارسات تطبيقية يقوم بها المتعلم لإنجاز مهام دراسية أو أعباء تنظيمية، أي درجة تحقيق المهام المكونة للوضعيات التعليمية التعلمية، حيث يعكس الكيفية التي يشبع بها المتعلم متطلبات التكوين والتثقيف، وغالباً ما يحدث تداخل بين الأداء والجهد، فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة أما الأداء فقياس على أساس النتائج التي حققها المتعلم" (حسن، 2001، ص 25).

تقوم الأداء: عملية قياس مدى تقدم الفرد في إنجاز المهام الموكلة إليه، في ضوء المعايير والمتطلبات الخاصة بالجال الذي يشتغل فيه.

تقوم أداء المتعلم: عملية قياس مدى تقدم المتعلم في إنجاز وضعيات التعلم المدرسية والمواقف الحياتية الموكلة إليه حسب خصائصه واستعداداته وحاجاته العمرية، وذلك في ضوء معايير أو محكات مقننة للوقوف على مستوى فعله.

مفهوم التقويم التربوي: صنف (دحدي، الوناس، 2017، ص 117-118) مفهوم التقويم التربوي إلى ثلاثة أصناف، تتمثل في:

الصنف الأول: الهدف من التقويم قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية مسبقاً، منه تعريف بنيامين بلوم "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد... يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون كميًا أو كيفيًا" أمّا منى بحري فتعرفه بأنه "قياس مدى صعوبة الإجراءات التي اتبعت في تحديد مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم نحو تحقيق أهداف تعليمية تربوية معينة"

الصنف الثاني: يركز هذا الصنف على الوصف والمقارنة والتحليل والتوضيح كأهداف للتقويم، ومنه تعريف وورثان وسوندارز "التقويم عبارة عن عملية وصف دقيق للمعلومات النافعة والحصول عليها وتقييمها لبدائل أحكام لاتخاذ القرارات، وهو عبارة عن تأكيد القيمة" وفي نفس السياق يعرفه محمد عزت عبد الموجود "التقويم عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات ومعلومات كميًا أو كيفيًا عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو القرار"

الصنف الثالث: يتميز هذا الصنف بتقويم التخطيط لإصدار أحكام جديدة ومراجعة الأساليب الحالية (تغذية راجعة)، في هذا يعرفه وإيلز "التقويم عملية تصدر منها الأحكام تستخدم كأساس للتخطيط، إنها عملية تشمل على تحديد الأهداف وتوضيح الخطط وإصدار الأحكام على الأدلة ومراجعة الأساليب والأهداف في ضوء هذه الأحكام" كما يعرفه فؤاد أبو حطب "يتضمن مفهوم التقويم عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير أو

المستويات أو المحكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن أيضا معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام".

مفهوم التقويم التربوي في المقاربة بالكفاءات:

يعتبر التقويم التربوي في منهاج المقاربة بالكفاءات عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية يواكبها في جميع مراحلها، ويؤدي دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية ونواتج التعلم المنبثقة عنها، وقد أصبح معنيا أكثر اليوم بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه، فهو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار الحكم على مدى تحقيق التعلّيمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار.

قدّمت (بوعيشة، بوعمار، 2011، ص739) مفهوما على أنه "تقويم شيء مركب، لهذا يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الأبعاد والمعارف الضرورية كالعناصر المكونة لها وكذلك مساعي التحليل والبناء التي يبديها التلميذ ومطالبته بتبرير قراراته واختياراته، وكذلك إظهار العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المدججة والمكونة، ومنه فإنه يسمح بالوقوف على مكتسبات المتعلمين بدلالة الكفاءات، حيث أن كفاءة المتعلم تسمح له بتسخير مجموعة معلومة من المردود من أجل حل الإشكالية المطروحة في سياق المعلوم".

أسس التقويم في المقاربة بالكفاءات:

يراعى عند الشروع في تقويم مكتسبات المتعلمين من منطلق المقاربة بالكفاءات، الآتي: (بن سي مسعود، 2008، ص 139)

- 1- في البداية تحديد الكفاءة بدقة انطلاقا من الوضعية.
- 2- تبني وضعية التقويم بشكل ييسر إدماج المعارف الفعلية والمعارف السلوكية والقدرات.
- 3- وضعية التقويم تكون جديدة على المتعلم.
- 4- تخضع وضعية التقويم إلى منتج.
- 5- تحاطب الوضعية كل تلميذ على حدى.
- 6- التلميذ فاعل ومشارك.
- 7- توضع وضعية التقويم في سياق تواصل وتكون منسجمة مع الكفاءة المستهدفة.
- 8- ضرورة مراعاة مستوى المتعلمين المستهدفين.
- 9- تكون وضعية التقويم ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.
- 10- الحرص على الوضوح في تقديم وضعية التقويم وذلك من حيث المقروئية ودقة المعلومات.

الخلفية النظرية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات: تستند المقاربة على مجموعة نظريات، نركز في هذا البحث على أهم النظريات، والتي تتمثل في:

أ. النظرية البنائية:

إن الأساس الذي نشأت منه المقاربة بالكفاءات هي المدرسة البنائية التي ظهرت كردة فعل عن المدرسة السلوكية التي تركز على التعلم في (مثير واستجابة)، أما المنظور البنائي فينطلق من أن حصول التأثير يستلزم وجود قابلية في الجسم الذات (المؤثر

الذات - الاستجابة)، لقد أثرت البنائية على التصورات التعليمية حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى المتعلم الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات، وإثارة القضايا، وخلق فرص المبادرة والإبداع وتقوم هذه التصورات الديدكتكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجية بطفل منطلقا لبناء وضعيات تعلم تسمح للتلميذ اكتساب مفهوم أو عملية معينة وذلك اعتماد على إدماج هذا المتعلم داخل محيط يتيح له استعمال وسائل استراتيجية تؤثر على هذا المحيط وتمكنه من الارتقاء من الإحساس إلى التمثل والبناء. (العربي، 2011، ص 82-83).

ب. النظرية المعرفية:

يرى المعرفيون أن السلوك وظيفة للفرد ويؤكدون على البيئة المعرفية لا تتألف فقط من معارف سابقة التعلم ولكنها تتضمن بالإضافة إلى ذلك الاستراتيجيات التي يوظفها الفرد للمعالجة الموقف التعليمي الراهن، وهذا يعني أن هناك تفاوت بين المتعلمين على الرغم من تشابه ظروفهم الخارجية، ذلك أن الاستراتيجيات التي يمتلكونها هي المسئولة عن معالجة الموقف التعليمي الراهن وهذا يعني أن هناك تفاوتاً في بنائهم العقلية، وعلى هذا الأساس فإن المعرفيون يركزون كثيراً في أي عملية تعليمية على الإمكانيات الذاتية للمتعلم.

ج. نظرية معالجة المعلومات:

هناك عوامل عديدة أدت إلى ظهور هذه النظرية أهمها الأبحاث المتطورة التي حدثت في مجال الإعلام الآلي، وذلك نظراً للتشابه الكبير بين الحاسوب والذاكرة الإنسانية في معالجة المعلومات، فإذا كان الحاسوب يؤدي وظيفته من خلال ثلاث مراحل وهي: مرحلة إدخال المعلومات، مرحلة المعالجة وتنفيذ البرامج، مرحلة إخراج المعلومات. كذلك الأمر بالنسبة للإنسان فإنه يمر بهذه المراحل في معالجته للمعلومات وتمثل فيما يلي: مرحلة تسجيل المعلومات التي يستقبل فيها المثيرات الخارجية عبر الحواس، مرحلة الاسترجاع حيث يقوم الإنسان باسترجاع المعلومات وتوظيفها بحسب المواقف التي يواجهها، إذا فعلمية التعلم تتأثر وسلباً بالكيفية والظروف التي تمت فيها هذه العمليات والتي يلعب فيها العامل الذاتية الشخصي دوراً بارزاً. (بن سي مسعود، 2008، ص 86-87).

وسائل التقويم التربوي:

تتعدد وسائل التقويم وتنوع، غير أننا يمكن حصرها في: (رجب، 2001، ص 04).

**** التقويم القائم على الأداء:** أي قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها.

**** ملف الإنجاز (البورتفوليو):** تجميع هادف ومنظم لأعمال الطالب وإنجازاته عبر فترة زمنية محددة، ثم مراجعتها في ضوء محكات محددة للحكم على مدى تحقيق أدائه لمعايير الجودة المنشودة.

**** التقويم الذاتي:** تقويم المتعلم لنفسه.

**** تقويم الأقران:** قيام كل متعلم بتقييم أعمال أقرانه.

**** تقويم الأداء القائم على الملاحظة:** عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم، بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره.

**** تقويم الأداء بالمقابلات:** لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقاً، يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً.

**** تقويم الأداء بالاختبارات:** الوسيلة التي تستخدم في قياس مدى ما يحققه الفرد ويكتسبه من معلومات وقدرات واتجاهات ومهارات في نهاية الخبرة التعليمية.

**** تقويم الأداء بخرائط المفاهيم:** توجيه المعلم للمتعلم لتحديد المفاهيم المتضمنة في المحتوى عن طريق بناء خريطة مفاهيم، والربط بين هذه المفاهيم.

**** دراسة الحالة:** كثيرا ما يلاحظ المعلم أن بعضا من تلاميذه يعانون من حالة تأخر عن باقي زملائهم، لهذا يلجأ إلى دراسة حالته لجمع البيانات المخرجات السلوكية المنتظرة من خلال العملية التعليمية (معرفيا، وجدانيا، حسيا حركيا) استوجب العمل بأساليب تقويمية توافقها، ومن هذه المقاييس (الميل، الاتجاهات، القيم، الشخصية).

الأسس العامة التي يبنى اللازمة، والمتعلقة بحالته الأسرية أو المستوى المادي والثقافي لأسرته، وهذا من أجل وضع خطة قصد معالجة التأخر والعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (الظاهر وآخرون، 2002، ص18).

**** المقاييس:** تنوع

عليها التقويم: يبنى التقويم التربوي على مجموعة من الأسس سواء تعلق ببرنامج أو فرد أو مجموعة أفراد، حيث عددها (خوالدة، 2012، ص32-34) في:

**** الشمول:** يجب أن يكون شاملا للموضوع أو المتعلم، بمعنى أن تقوم نمو الطالب في كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والثقافية.

**** الاستمرارية:** عملية مستمرة لا تتم دفعة واحدة كما هو الحال في بعض الامتحانات التي نحكم من خلالها على المتعلمين نجاحا أو رسوبا، لذا ينبغي أن يسير التقويم جنبا مع التعليم من بدايته إلى نهايته.

**** التعاون:** يجب أن لا ينفرد بالتقويم شخص واحد فقط، فالتقويم عملية يشترك فيها الجميع بما فيها المسؤولين والمعلمين.

**** مراعاة الفروق الفردية:** يعد أساسا جوهريا يجب مراعاته، فليس معنى وجود متعلمين في حجرة دراسية واحدة أنهم جميعا متساوون في كل شيء، فتقويم المتعلم يتم في ضوء تقدمه وليس في ضوء تقدم زملائه.

**** أن يكون التقويم اقتصاديا:** الحرص على الاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف بالنسبة للمعلم والمتعلم.

مبادئ المقاربة بالكفاءات: جملها الباحثان (عوارب، الأعور، 2011، ص568) في:

أ. **الإجمالية:** بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاق من وضعية الشاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقارنة شاملة)، ويسمح هذا المبدأ بتحقيق قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة.

ب. **البناء:** أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف.

ج. **التناوب:** الشامل (الكفاءة)، الأجزاء (المكونات)، الشامل (الكفاءة)، يسمح هذا المبدأ من الانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.

د. **التطبيق:** بمعنى التعلم بالتصرف، يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.

هـ. **التكرار:** أي وضع المعلم عدّة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في أو مع أو أمام نفس المحتويات، يسمح هذا المبدأ في التدرج بالتعلم.

- و. الإدماج: بمعنى ربط العنصر المدروسة ببعضها، لأنّ إغناء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي إدماجي.
- ز. التمييز: الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة.
- ح. الملائمة: تكرار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم.

مبادئ التقييم التربوي وفق منهاج المقاربة بالكفاءات: عدد (حشوي، 2002، ص298) مبادئ التقييم التربوي في المقاربة بالكفاءات في:

- 1-عدم فصل عملية التقييم عن عملية التعليم والتعلم، بل يجب أن تكون بعدا أساسيا فيها.
 - 2-أن لا يتناول التقييم أساسا المعارف في شكلها الانعزالي، بل هو عملية تهدف إلى الحكم على مدى تحكم المتعلم في كفاءة ما، وذلك من خلال تجنيده لمجموعة من المكتسبات والوصول إلى أجوبة أو حل لوضعيات مشكل.
 - 3-إدماج الممارسات التقييمية في المسار التعليمي كمؤشر لإظهار المستوى الذي بلغه المتعلمون، وبالتالي تعديل عملية التعلم.
 - 4-الاعتماد في التقييم التحصيلي خاصة على الوضعيات الإدماجية القريبة من الواقع، التي تجعل المتعلم في وعي من ذاته وتمكنه من توظيف مختلف موارده المهارية والمعرفية.
 - 5-تنوع الوضعيات التقييمية التي تثير وتنمي لدى المتعلم مواقف واستراتيجيات مكيّفة وفق ما يقتضيه حل المشكلات المطروحة.
- الفرق بين التقييم التقليدي والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات:

يوضح الجدول الآتي الفرق بين منظوري التقييم كما أوردها (العالية، 2017، ص101)

التقييم بالمنظور التقليدي	التقييم بمنظور المقاربة بالكفاءات
-القدرة على التخزين والتكديس.	-القدرة على جودة الأداء وتجنيد المكتسبات واستثمارها
-استعراض المعارف النظرية للظهور بالتفوق والنجاح.	ضمن وضعية جديدة لها دلالة بالنسبة للتلميذ.
-يبرهن على النجاح الدراسي فيمنح الشهادة.	-اختبارات تبرهن على ما أصبح التلميذ قادرا على أدائه
-التقييم مرتبط بنسبة النجاح.	ضمن وضعيات.
-التقييم مرتبط بالمحتوى الدراسي للمعلم.	-تبرهن الشهادة على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد.
	-التقييم مرتبط ببرامج التكوين مع الوسط الذي يطبق فيه.
	-التقييم يشمل على كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

وظائف الاختبار في التقييم بالكفاءات: يتحدد الاختبار في التقييم بالكفاءات بثلاثة وظائف أساسية تتمثل في الوظيفة "الإشهادية، التعديلية، التوجيهية" أوردها (بن السايح 2016، ص177) في:

الوظيفة الإشهادية:

وهي تهدف إلى القيام بكشف شامل للمكتسبات الخاصة بالتعليمات التي من المفروض أنّها اكتملت، وتبعاً لذلك سيسند عدد يتم بمقتضاه الحكم على نجاح التلميذ أو إخفاقه، كما يسمح بتحديد مدى تملك التلميذ للمكتسبات المقيّمة من خلال الاختبارات الفصلية (ديسمبر، مارس، ماي)، ومن خلال هذه الاختبارات يتحدد تملك التلاميذ لتعليمات كل فصل، إلا أن اختباري الفصلين الأولين يؤديان الوظيفة الثانية للاختبار.

الوظيفة التعديلية:

يؤدي الاختبار هذه الوظيفة طالما لم يبلغ التعلم نهايته، ومثال ذلك الاختبارات الشهرية في المواد الأساسية (رياضيات، لغة عربية، لغة فرنسية)، حيث يتم اللجوء إلى هذه الاختبارات لتحديد مستوى التلاميذ والقيام بأنشطة علاجية قبل الاختبارات النهائية.

الوظيفة التوجيهية:

يؤدي الاختبار هذه الوظيفة عندما يتعلق بتقويم المكتسبات القبلية، (قبل بداية التعلم) حيث تهدف هذه الوظيفة إلى معرفة ما إذا كان المتعلمون يمتلكون مؤهلات وقابليات لمتابعة الوحدة الدراسية الجديدة، وفي هذا السياق يمكن للمدرس أن يستعمل اختبارات الاستعداد أو اختبارات تنبئية أو يعطي للمتعلمين تمارين آنية وعاجلة لمعرفة مدى تحكمهم في معارف معينة.

معايير تقويم أداء المتعلم:

يمكن أن نعتبرها (المعايير) "نظرة نقوم بتبسيطها على موضوع أو نشاط خاضع للتقويم" حيث تتضمن أربعة معايير تتمثل في:

الوجهة: ملاءمة المنتج للوضعية أي ما قدمه المتعلم من جواب يعدّ مقبولا للوضعية.

السلامة: الاستعمال السليم لوسائل المادة وأدواتها.

الانسجام: استخدام مسعى منطقي منهجي ودقيق في التجاوب مع الوضعية.

الاكتمال: صفة الكمال في تناول والوقوف على جدوى اجتماعية للمنتج مع الإبداع والشعور بالمتعة في الجواب.

صعوبات تقويم الكفاءات ومعيقاتها: ذكرت (بن السايح، 2016، ص 107) نقلا عن (بن سي مسعود، 2008، ص 140) مجموعة من العوامل التي تشكّل صعوبة واضحة في عملية التقويم، من هذه الصعوبات نذكر:

- 1- كثرة عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بتوجيه التقويم نحو القياس وتقدير مدى تطور الكفاءات المستهدفة لدى التلميذ.
- 2- عدم تكوين المعلمين تكوين جيداً فيما يخص تقويم عمليات تعلم التلاميذ مع عدم إعطاء جانب التقويم الأهمية التي يستحقها.
- 3- على الرغم من الإصلاحات التي عرفتها المدرسة الجزائرية، فإن بقاء الممارسات التقويمية الحالية ممارسات تقليدية نتيجة الصعوبات التي يواجهها التقويم بالمقارنة بالكفاءات.

في دراسة استكشافية على عينة من المعلمين بمنطقة ورقلة للباحثتين (قاجة، بن سكيريفة، 2011) توصلتا إلى أن درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في تقويم الكفاءات متوسطة، وذلك إثر نتائج استبيان يشمل على 07 عبارات في بعد التقويم وذلك على عينة مكونة من 74 معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية على أن يحدد المعلم خيارا واحدا من الخيارات الآتية: لا تنطبق (درجة واحدة) تنطبق أحيانا (2 درجات) تنطبق تماما (3 درجات). علما أن الدراسة شملت ثلاثة أبعاد "التخطيط، التنفيذ، التقويم" ومجموع عبارات الأداة 25 عبارة، وفيما يلي نتائج بعد التقويم:

الجدول رقم 01 يوضح المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس في مرحلة التقويم

الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي
01	أجد صعوبة في جعل التلاميذ ينجزون كل الأنشطة (التمارين) المقترحة لضيق الوقت	02.2
02	أجد صعوبة في تسجيل تقدم التلاميذ بصورة منتظمة	01.94

02.09	أجد صعوبة في تحديد نوع الواجبات المنزلية التي أكلف بها التلاميذ	03
01.87	أجد صعوبة في مراقبة الواجبات المنزلية للتلاميذ	04
02.08	أجد صعوبة في تصحيح أنشطة كل المواد	05
02	أجد صعوبة في تصحيح الواجبات المنزلية	06
01.83	أجد صعوبة في تحديد العقوبة للتلاميذ الذين لا ينجزون واجباتهم	07

جدول رقم 02 يوضح المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفاءات

الترتيب	الصعوبات	المتوسط الحسابي	درجة الصعوبة
الثالث	مرحلة التخطيط	01.8028	متوسطة
الثاني	مرحلة التنفيذ	01.8818	متوسطة
الأول	مرحلة التقويم	01.8857	متوسطة

نقرأ في الجدول رقم 01 أنّ المتوسطات الحسابية كانت متوسطة قريبة إلى الارتفاع خاصة ما تعلق بالعبارات (01، 03، 05، 06) حيث نجد أن ضيق الوقت شكل صعوبة أولى في الترتيب تلتها صعوبة تحديد الواجبات المنزلية، بعدها تصحيح أنشطة الواجبات المنزلية.. من هذا فالمعلم إذا لم يصل للوقوف على الواجبات المنزلية وتقويمها يشكل خطراً على معرفة مستوى أداء المتعلم بالتالي زعزعة الوظيفة التصحيحية والتوجيهية للتقويم من جهة، كما يشكل تراخ في إنجاز المعلم مع تدنّ لدافعية المتعلم بعد تراكم الخبرات ذات الشعور بالتسيّب والإهمال. كما نلاحظ في الجدول 02 ترتيب صعوبة التقويم لدى المعلم في الدرجة الأولى، أي أنها أكثر صعوبة من التخطيط والتنفيذ.

عزّت الباحثتان النتائج إلى ضعف التكوين القاعدي للأساتذة مع الحاجة العميقة للمرافقة البيداغوجية، بدء بفلسفة المقاربة والقناعات تُجاهها إلى مراحل تنفيذها، مع توفير البيئة المناسبة التي تتوفر على شروط تطبيقها وفق ما يستجيب لأسسها ومبادئها، أما فيما يخص بعد التقويم فنرجعه إلى أن المعايير المعتمدة اتّسمت بالعمومية والضبابية بين مختلف بُنى مضامين المواد التي يدرسها المتعلم، إضافة إلى صعوبة تفريد وضعيات المشكلة للمتعلمين على اعتبار اختلاف خصائصهم وقدراتهم.

خلاصة البحث:

تبنت المدرسة الجزائرية بعد سلسلة من المقاربات مقارنة الكفاءات، باعتبارها المقاربة التي تدعم المتعلم وتوجّهه في مختلف مواقف التعلّم، حيث تهتم بتعليم المتعلم كيف يتعلم وكيف يستجيب مع مواقف حياتية تتشابه مع وضعيات التعلّم للأنشطة المدرسية.

تتطلب بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ضوابط ومعايير تفرض توافرها في بيئة المتعلم، بدء بأركان العملية التعليمية إلى مراحل إعداد الدرس وتطبيقه، حتى نضمن تجسيد أهدافها في ضوء ما تنص عليه فلسفة المقاربة، أمّا إن افتقدت لذلك تغدو شكلاً دون جوهر، وهذا صلب ما تعانیه في التطبيق الميدان.

يحرص التقويم في المقاربة بالكفاءات باعتباره ركناً أساسياً في تحسين العملية التعليمية باستمرار من خلال الرفع من المردودية التربوية، يتجلى ذلك في وقوفه على الأداء الفعلي للمتعلم –القدرة في التجاوب مع الخبرات الحياتية-، حيث يعطي صورة حقيقية عن مدى تقدم كل متعلّم في تعلّمه.

توصيات ومقترحات:

- 1- تخصيص ميدان التربية والتعليم بأقسام خاصة لمحاكاة التجارب والخبرات الجديدة بهدف نقدتها وحوكمتها في ظل ظروف العوامل البيئية والاجتماعية والنفسية للمجتمع قبل الشروع في تعميمها.
- 2- التركيز على تحقيق الكفاءات المخطط لها في المناهج، على أن تكون السندات والموارد المدرجة في بناء التعلّيمات وسائل لا غايات في حدّ ذاتها، ومنه إيلاء متّسع من الحرية للمعلم في توظيف ما يراه مناسبا في سبيل بلوغ الكفاءة ويتّرب عن ذلك تخفيف الأعباء الإدارية والتنظيمية.
- 3- الاهتمام بالتكوين النوعي لمنفذ المقاربة -المعلم-، بدءا بثمين جهود التكوين والمرافقة المخصصة للأساتذة حاليا ودعمها ببرامج أخرى تخدم جوانب بيئة المتعلم ومنه مكتسباته المعرفية والمهارية والوجدانية.
- 4- استثمار بحوث مؤسسات البحث ودراساتها، سواء ما تعلق منها بالمشاريع المتخصصة أو مشاريع فرق المخابر للاستفادة منها في الميداني التطبيقي، على أساس أن المدرسة تعدّ ميدانا تطبيقيا لآراء وأفكار ونظريات مختلف التخصصات الجامعية، الإنسانية الاجتماعية الأدبية العلمية التقنية والاقتصادية..
- 5- إيلاء التقويم التربوي بصفة عامة أهمية قصوى باعتباره أساس محرّك المنظومة التربوية ونجاحها، ومنه تخصيص موضوع معايير تقويم أداء المتعلم ببحوث ميدانية متخصصة وفي مختلف مجالات المواد التي يدرسها المتعلّم.

قائمة المراجع:

- الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور (2011)، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 3، العدد 2.
- إسماعيل دحدي، مزياني الوناس (2017)، التقويم التربوي، مفهومه وأهميته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 31، جامعة قاصدي مرباح.
- أكرم صالح محمود خوالدة (2012)، التقويم التربوي في الكتابة والتفكير التأملية، دار الحامد، عمان، الأردن، ط 1.
- حبّار العالية (2017)، التقويم التربوي في ضوء منهاج المقاربة بالكفاءات، مجلة مقاربات، جامعة الجلفة، المجلد 02، العدد 28.
- رواية محمد حسن (2001)، إدارة الموارد البشرية، رؤية مستقبلية، الدار الجامعية، الإسكندرية.
- زكرياء محمد الظاهر، ترمجيان جاكلين، جودت عزت عبد الهادي (2002)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، ط 1، عمان، الأردن.
- كلثوم قاجة، مريم بن سكيريفة (2011)، الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بورقلة، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية: العدد 4، جانفي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- لبنى بن سي مسعود (2008)، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة.
- محمد الصالح حثروبي (2002)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر.
- محمود العربي، دراسة كشفية لممارسة المعلمين المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 2011
- مسعودة بن السايح (2016)، واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة تبسة، العدد 12
- مصطفى رجب (2001)، القياس والتقويم التربوي، وزارة التربية السورية، مديرية الإعداد والتدريب، سوريا.
- نورة بوعيشة و سمية بوعمار (2011)، ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- هيئة تطوير مهنة التعليم (2010)، المعايير المهنية للمعلمين، وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.

file:///C:/Users/USER/Downloads/37691311.pdf