الفصل الأوّل

الجانب النظري

الفصل الأوّل

المبحث الأوّل: التقويم التكويني.

أوّلا: مفهوم التقويم التكويني.

ثانيا: أهداف التقويم التكويني.

ثالثا: أدوات التقويم التكويني.

المبحث الثّاني: التدريس بالكفاءات.

أوّلا: مفهوم التدريس بالكفاءات.

ثانيا: خصائص التدريس بالكفاءات.

ثالثا: استراتيجيات التدريس بالكفاءات.

المبحث الثّالث: الدراسات السابقة.

أوّلا: الدراسة الأولى.

ثانيا: الدراسة الثانية.

ثالثا: مقارنة النتائج.

المبحث الأوّل: التقويم التكويني.

أوّلاً: مفهوم التقويم التكويني.

يعد التقويم التكويني مكونًا هامًا من مكونات العملية التعليمية، فهو يواكب جميع مراحلها ويمس كل مُركِباتها؛ أي يبدأ مع بداية التعلّم ويواكبها أثناء المسار الدراسي، ويمثل أحد أهم المداخل الحديثة لتحسينها وتطويرها، لأنّه يَحْدُثُ أثناء العملية التدريسية لا بعدها؛ أي عندما لا يزال التعلّم والتعليم قابلين للتعديل والتغيير والتطوير.

لذا نجد أنّ التقويم التكويني من المفاهيم التي حظيت باهتمام الكثير من العلماء والمهتمين بميدان التربية، الأمر الذي أدّى إلى تعدد تعاريفه واشتداد الجدال حول تحديد المعنى الدقيق للمصطلح، وهذا أيضًا يُعتبر في حدِّ ذاته ثراءً وتطورًا في هذا المجال.

قبل أن نتطرق إلى هذه التعاريف سنحاول أنْ نُدْرِجَ **المفهوم اللّغوي والاصطلاحي للتقويم** أولا؛

- **مفهوم التقويم:**

  - *لغةً:* التقويم كلمة مشتقة من الفعل " **قَوَّمَ** " على وزن " **فَعَّلَ** " من جذر " **ق. و. م**" جاء في لسان **العرب** " **قوم:** أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، وقومَ درأه؛ أزال عِوَجَهُ [...] والاستقامة: الاعتدال".[1]

  ومن خلال هذا التعريف اللّغوي للتقويم، يمكن اعتبار أنَّ التقويم في التربية والتعليم يعني: عملية إصلاح وتعديل الأخطاء والاعوجاج أثناء التعلُّم.

  - *اصطلاحًا:*

  ➢ ***نعرِّفه رافدة عمر الحريري:*** «« هو العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية، أو وصف العلاج اللاّزم لتعديل جوانب الضعف؛ وهو العملية التي يتم من خلالها اكتشاف مواطن القوة في العملية التربوية وتعزيزها.

  والتقويم عملية مستمرة شاملة لكل العناصر التي تتداخل وتتشابك فيما بينها لتشكل كل أركان العملية التربوية، وذلك بُغية تحقيق الأهداف المرجوة»».[2]

---

[1] . ينظر: ابن منظور، لسان العرب؛ دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، مج 12، مادة (قوّمَ)، 2003، ص **587، 588.**

[2] . رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، عمان، ط1، 2007، ص **12.**

➢ ***نعرّفه سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:*** << ... يُعَرَّفُ في مجال التربية على أنّه العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة منها >>.[1]

إنّ التقويم بتعاريفه السابقة الذِّكر له ثَلاثُ وظائف رئيسية تتمثل في: وظيفة توجيه التعلّم ويقابلها **التقويم التشخيصي**، ووظيفة التأهيل ويقابلها **التقويم الختامي**، ووظيفة تعديل مسار التعلّم ويقابلها **التقويم التكويني**، وهو ما سوف نركز عليه.

إذْ يرجع – حسب ما أورده "**عبد الحق منصف**"– أنَّ استعمال **مصطلح التقويم التكويني** لأوّل مرة عام **1967م** مع كل من " **كرونباخ** " و" **سكريفن** "، ومنذ هذا التاريخ والمصطلح يتطور داخل الأدبيات التربوية إلى درجة أصبح فيها موضوع دراسات وندوات خاصة كان هدفها تقعيد التقويم التكويني وتحديد نواته الأساسية التي انطلق منها " **كرونباخ** " و" **سكريفن** " في أبحاثهما وهي: أن التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، وأنَّ ما يسمى داخل طرق التدريس والامتحان التقليدي " **الخطأ** " ليس ضعفًا في سلوك التلميذ ولا أمرًا سلبيًا أو عائقًا لسيرورة التعلّم، بل هو لحظة أساسية من لحظات تطور تلك السيرورة، فليس " **الخطأ** " إجابة غير ملائمة عن سؤال أو مشكل ما، بل هو تباعد يكشفه المقوِّم بين الهدف الأصلي للتعلّم وبين الإنجاز المرحلي للتلميذ؛ وأنه علاقة بين نقطتين تُبَرْمَجُ بينهما أنشطة التدريس وعمليات التعلّم، وتعاد برمجة أنشطة الدعم والتقوية في حالة عدم تحقق الأهداف المتوخاة من تلك الأنشطة؛ من هنا كان التقويم التكويني مُنصَبًا أساسًا على تنظيم عمليات المتعلِّم وذلك بدفعه إلى تكوين فعلي عن مقاييس نجاح المهام التي سيواجهها؛[2]

ومن خلال هذه النواة الأولى لاستعمال **مصطلح التقويم التكويني** داخل الأدبيات التربوية، تعددت الدراسات واختلفت المفاهيم حوله؛

---

[1] . ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال؛ دار الشروق، الأردن، ط1، 2006، ص **102**.

[2] . ينظر: عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة؛ الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، د ط، 2007، ص **120**، **121**.

لكن رغم ذلك فإنّها تَصُبُ في مجملها في تطوير وتحسين العملية التعليمية من خلال تقديم **تغذية راجعة** * لكل من المعلّم والمتعلّم وعملية التدريس أثناء المسار الدراسي **ونورد أهم هذه المفاهيم فيما يلي:**

- ✓ ***يعرِّفه "عبد الحميد محمد علي" و"طارق عبد الرؤوف عامر":*** بأنّه << تقويمٌ يتمّ تنفيذه أثناء العملية التعليمية، ويُعَرَّفُ بأنّه عملية تقييمية منهجية (منظّمة) تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلِّم والمتعلِّم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلُّم ومعرفة مدى تقدم التلميذ >>.[1]
- ✓ ***ويرى "عيساني عبد المجيد في نفس هذا الصدد":*** أنّ هذا النوع من التقويم << يُسْتَخْدَمُ أثناء عملية التدريس، حيث يُسْهِمُ في تزويد المتعلِّم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلّماته، وباستخدام هذا النوع من التقويم بشكل منتظم ومستمر يصل كلّ من المعلِّم والمتعلِّم إلى تغذية راجعة، ومن خلالها يتعرّفون على أخطائهم وهذا يساعد على تقدّم العملية التعليمية، وكما أنَّ هذا التقويم يُمَكِّنُ المتعلِّم من اكتساب المعرفة بشكل دقيق ومتكامل>>.[2]
- ✓ ***كما يُعَرِّفُهُ "أحمد حسين القاني" و"علي أحمد الجمل":*** بأنّه << هو ذلك التقويم الذي يتمّ مواكبًا لعملية التدريس ومستمرًا باستمرارها، والهدف منه تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة، بناءً على ما يتمّ اكتشافه من نواحي قصور أو ضُعْفٍ لدى التلاميذ، ويتمّ تجميع نتائج التقويم في مختلف المراحل، وإضافةً إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي>>.[3]

---

* **تغذية راجعة:** "يطلق مصطلح التغذية الراجعة على نتاجات العملية التعليمية، كما تظهر في سلوك المتعلم استجابات للمؤثرات أو المثيرات (اختبارات، مواقف، القيام بأداء...) التي ينظمها المعلم من أجل التأكد من حدوث التعلم.

كما يطلق هذا المصطلح على ما يتلقاه المتعلم من ملاحظات أو توجيهات أو تعليمات أو إيضاحات أو تعزيز أو انتقادات حول نوع أو مستوى أدائه التعليمي من إطار الأهداف المخطط لها، سواءً كان ذلك نتيجة التقويم الذاتي من قبل المتعلم أو التقويم من قبل المعلم". **أنظر: نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية؛ دار الميسرة، عمان، ط1، 2008، ص 70. وأنظر: أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس؛ عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003، ص 129.**

[1] . عبد الحميد محمد علي، طارق عبد الرؤوف عامر، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي؛ مؤسسة طيبة، القاهرة، ط1، 2008، ص **72**.

[2] . ينظر: عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية؛ دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012، ص **144**.

[3] . ينظر: أحمد حسين القاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس؛ عالم الكتب، القاهرة ط2، 2003، ص **138**.

- ✓ ***ويعرّفه أيضا "نواف أحمد سمارة" و"عبد السلام موسى العديلي":*** بأنّه ‹‹ تقويم يقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية خلال مسارها، ويهدف بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم المتعلّمين نحو الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع تعليمي تعلّمي محدد (حصة، أو وحدة دراسية)››.[1]
- ✓ ***أما "أكرم صالح محمود خوالدة":*** فَيُعرِّف التقويم التكويني بأنّه ‹‹... التقويم الذي يتم تنفيذه عدة مرات أثناء عملية التدريس بقصد تحسينها وتطويرها ويمثل اصدار أحكام على عملية مستمرة أو على نتاج يُمْكِن مراجعته وتطويره››.[2]
- ✓ ***بينما يَعرِّفه "خير الدين هنى":*** بأنّه التقويم الذي ‹‹ يساير مرحلة بناء التعلّمات (معالجة الدرس)، والهدف منه الوقوف على مدى مسايرة عملية التعلّم للخطة التي رسمها المعلّم بمعية تلاميذه، وهو بهذه الكيفية يشكل تغذية راجعة؛ إصدار إشارات من المعلّم في شكل رسالة تعود من التلاميذ إلى المعلّم، لتُعَبِّرَ عن درجة تحكّمهم في المعطيات الجديدة (الأهداف)، ومن خلال ذلك تتم عملية الاستمرار في العمل إذا كانت النتائج جيدة، أو بتعديل الطريقة أو تغييرها إذا رأى اضطرابًا لدى أغلبية التلاميذ في تعلُّماتهم؛

  والغرض من ذلك كله: هو تقويم درجة التحسّن في بناء المعارف واكتساب المهارات والكفاءات المطلوبة، وفهم طبيعة الصعوبات التي تواجه تقدم التلاميذ في التعلُّم (تحسين المسار وتصحيحه) حتى نضمن النتائج المطلوبة ››.[3]

وعليه يمكن أن نُجْمِلَ هذه التعاريف كلها في تعريف شامل لـ:

- ✓ ***"محمد الصالح حثروبي":*** يرى أن التقويم التكويني ‹‹ هو تقويم يساير العملية التعليمية (التعلُّمية) – أي أثناء بناء التعلُّمات – ويندرج في صميمها ويقصد به التَعَرُّف المستمر على تحصيل المتعلِّمين وكيفية تَدَرُّجِهِم في التعلّم، ويرمي بذلك إلى قياس مدى تمكّنهم من الأهداف المرحلية؛

  وللتقويم التكويني دور إخباري بالنسبة للمتعلِّم الذي يُتَاحُ له من خلاله التعرُّف على المسافة التي تفصله عن الهدف البيداغوجي، في حين يسمح للمدرس بالتعرُّف على مدى تدرج المتعلِّم في المكتسبات وتعثّراته (التغذية الراجعة) ومن ثمّ يعمل التقويم التكويني بصفة مستمرة على

---

[1] . نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية؛ دار الميسرة، عمان، ط1، 2008، ص **75**.

[2] . ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي؛ دار ومكتبة الحامد، عمان، ط1، 2012، ص **38**.

[3] . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مطبعة ع / بن، ط1، 2005، ص **197**، **198**.

تعديل سلوك المتعلّمين وتصويب تعلُّماتهم، وتصحيح مسارهم التعليمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية الملائمة؛

فالتقويم التكويني إذًا؛ هو تقويم بيداغوجي محض غايته دعم وتحسين عملية التعلُّم، موجه بالأساس نحو الأنشطة التي يقوم بها المعلِّم والمتعلِّم، والهدف من كلّ ذلك ضمان تطور مستمر للتعلُّمات بواسطة أنشطة تصحيحية أو إثرائه>>.[1]

وبناءً على هذه التعاريف يُمْكِنُنَا القول بأنَّ **التقويم التكويني** عملية تُمَارسُ أثناء الفعل التربوي على امتداد مراحله، كما يعطي مفعولاً رجعيا مزدوج لكل من المعلِّم والمتعلِّم، بحيث يمدُّ المتعلَّم بمعلومات توضح له مدى سيره مع الدرس وتُبيِّن له الصعوبات والعراقيل التي تصادفه، كما يُبيِّن للمعلِّم طريقة سير برنامجه، ويُمَكِّنُه من معاينة ما قام بتنفيذه خلال العملية التعليمية، وما العراقيل التي تصادفه، كما يهدف إلى التصحيح المستمر لمسار التعلُّم والتعديل والتصويب والتصحيح الدائم له.

[1] . محمد الصالح حثروبي (مفتش التربية الوطنية)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)؛ مرجع سابق، ص 294، 295.

ثانيًا: أهداف التقويم التكويني.

يحتل التقويم التكويني مكانة خاصة في العملية التعليمية، إذْ من خلاله يُمْكِنُنَا التّعرُّف على ما إذا كنّا قد بلغنا في تحقيق الأهداف المراد من العمل التربوي أم لا، والأهداف التي يحققها هذا النوع من التقويم كثيرة ومتعددة بتعدد العناصر التعليمية من معلِّم ومتعلِّم وطرق ووسائل...إلخ، الأمر الذي جعل العلماء والمهتمين بميدان التربية يختلفون في تحديد هذه الأهداف وتقسيمها كلٌ بحسب وجهة نظره والعنصر الذي يُركِّز عليه، وهذا ما سنحاول أنْ نعرضه؛

يحدد "**عبد الحق منصف**" في كتابه أهداف التقويم التكويني في النقاط الثلاث الآتية:

1- إنتاج معلومات حول الاشتغال الفعلي لنشاط التكوين وتحديد الأخطاء الجزئية والمرحلية وتصحيحها، إذْ لا يتعلق الأمر فقط بأخطاء المتعلِّم؛ لأنَّ الخطأ في التقويم التكويني يرجع إلى طريقة عمل البرنامج البيداغوجي، وما المتعلِّم إلاّ جزءً من هذا البرنامج؛

ومهما كان من أمر، فإنَّ الهدف الوحيد للتقويم التكويني حسب "**ج. دولاند شير**" هو أنْ نَعْرِفَ أين يواجه تلميذ ما صعوبة معينة، وما هو موضوعها، وأنْ نُخْبِرَهُ بذلك، وهذا النوع من التقويم لا يترجم في علامات التنقيط ولا في إشارات أو أرقام، وإنّما الأمر يتعلق في الواقع بتغذية راجعة لدى التلميذ والمدرس معًا؛

إذْ أنَّ التقويم التكويني يتطلَّب – بسبب طبيعته التشخيصية – القيام بنشاط تصحيحي، فبدونه لا يمكن أن يقوم أو يتواجد أيّ تعليم حقيقي (فعلي)؛

إذًا، حسب ما حدده "**ج. دولاند شير**" فإن الهدف من التقويم التكويني في هذه النقطة يكمن في تقديم تغذية راجعة لكل من المتعلِّم والمعلِّم من خلال معرفة المتعلِّم للصعوبات التي يواجهها أثناء التعلُّم والقيام باستدراكها وتصحيحها أو علاجها، وكذلك المعلِّم من خلال معرفة سبب هذه الصعوبات ليعدِّل في الأدوات التي يستخدمها أو الطريقة التي يَتَّبِعُهَا.

2- القيام **بتقويم فردي*** يتّجه نحو التعلُّم الفردي وتصحيحه ذاتيا مع التقليل ما أمكن من تدخل المدرّس؛

---

* <<**التقويم الفردي:** هو شكل من أشكال تشجيع التلاميذ على التفكير فيما تعلموه، والبحث عن وسائل تحسينه وتخطيط الأمور التي مكنتهم من التقدم كمتعلمين نحو تحقيق أهدافهم>>. **ينظر: السيد أمير عبد القادر وآخرون، دليل منهجي في التقويم التربوي؛ مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، د ط، 2010، ص 86، وينظر: عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة؛ مرجع سابق، ص 145.**

فالتقويم التكويني – من منظور "**شارل دلروم**" – يصبح إحدى اللحظات القوية بالنسبة لكل تلاميذ الفصل، كما أنّه يُسَهِلُ لديهم – بفعل آثار الدعم والتقوية التي يُؤَمِّنُهَا لهم – تثبيت الفهم ودوامه؛

ومع ذلك، فإنّ الجديد الحاسم الذي يحمله التقويم التكويني يكمن أساسا في آثار التنظيم والتقنين التي يُوَلِّدُهَا؛ هذا التقنين – الذي يكون محايثا لعمليات التعلُّم – يعدل نشاط التلميذ الذي سيعمل على تعديل تقدمه في التعلُّم بواسطة مختلف المعلومات التي سيتلقاها؛[1]

(الهدف من التقويم التكويني بحسب ما ذكره "**شارل دلروم**": هو التقويم الذاتي للمتعلِّم مع التعديل والتقنين وما ينتج عنهما من تقدّم في التعلُّم.).

3- تحقيق مقاصد قياسية بالأساس؛ فهو يقيس مدى تحقق التعلُّم انطلاقا من مقاييس سابقة لسلوك المتعلِّم، وهذا ما يفسر ارتباط صيغة التقويم التكويني بالاستعمال المكثف طيلة مسار التعلُّم للتمارين والاختبارات الجزئية الخاضعة لمقاييس محددة سلفا داخل البرنامج البيداغوجي المخطط للتعلُّم؛[2]

أمَّا "**غريب العربي**" فإنّه يُقسِّم أهداف التقويم التكويني إلى قسمين: أهداف متعلّقة بالمتعلِّم وأهداف متعلقة بالمعلِّم، حيث يقول: << إذا كان التقويم تكوينيًا فإنَّه يقدم معلومات هامة سواءً للمتعلم أو للمدرس>>؛

- **بالنسبة للمتعلِّم:**
  - يتيح للمتعلِّم إمكانية التعرُّف على مدى مواكبته للدرس؛
  - يبين للمتعلِّم الصعوبات التي تعترضه خلال التعلُّم؛
  - يمكن المتعلِّم من تقويم ذاته وتصحيح المسار؛
  - يساعد المتعلِّم على التعلُّم الذاتي عن طريق تنظيم جهوده ذاتيًا.
- **بالنسبة للمدرّس:**
  - يسمح للمدرّس من معاينة ما تمَّ تنفيذه من خلال العملية التعليمية؛
  - يُمَكِّنُ المدرّس تحديد درجة المحتوى المُقدَّم؛

[1] . ينظر: عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة؛ مرجع سابق، **ص 121، 122.**

[2] . ينظر: عبد الحق منصف؛ نفس المرجع، **ص 122.**

- يساعد على قياس مستوى المتعلّمين، ومدى فعالية الطرائق والاستراتيجيات والوسائل التعليمية المستعملة؛
- يُمَكِّنُ المدرّس من ضبط الفعل التعليمي ولا ينتقل من مرحلة إلى أخرى إلاّ بالتأكد من حصول المرحلة الأولى؛
- يساعد المدرّس على تمييز الفروقات الفردية بين مجموعة المتعلّمين.[1]

وفي نفس الصدد يحدد كل من "**مروان أبو حويج**" و"**إبراهيم الخطيب**" و"**سمير أبو مغلي**" أهداف التقويم التكويني فيما يلي:

- تحديد تقديرات وقتية (آنية) عن تقدّم المعلّم؛
- تحديد مستويات القوة والضعف ونواحيها عند المتعلّم خلال تعلُّمه؛
- إعطاء التغذية الراجعة المنظّمة والمستمرة لكلا الطرفين المعلّم والمتعلّم.[2]

ويقتصرها "**أنس محمد أحمد قاسم**" في استخدام واحد وهو أنَّه <<يُسْتَخْدَمُ بهدف متابعة مدى تقدّم المتعلّمين أثناء دراستهم، ويرتبط هذا النوع من التقويم بمبادئ التدعيم والتغذية الراجعة>>؛[3]

أمَّا "**أكرم صالح محمود خوالدة**" فإنّه يحدد من خلال الأهداف التي يحققها هذا التقويم أبرز الوظائف التي يقوم بها وهي:

- توجيه تعلُّم المتعلّمين في الاتجاه المرغوب؛
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلّمين، وذلك لعلاج جوانب الضعف وتلافيها وتعزيز جوانب القوة؛
- تعريف المتعلّم بنتائج تعلُّمه، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه؛
- إثارة دافعية المتعلّم للتعلُّم والاستمرار فيه؛
- مراجعة المتعلّم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها؛
- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم لتسهيل انتقال أثر التعلُّم؛
- تحليل الموضوعات المُدَرَّسَة وتوضيح العلاقات القائمة بينها؛

---

[1] . ينظر: غريب العربي، التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه، وأدواته)؛ دار الغرب، وهران، د ط، 2007، ص **57**.

[2] . مروان أبو حويج وآخران، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس؛ دار العلمة الدولية ودار الثقافة، الأردن، ط1، 2002، ص **23**.

[3] . أنس محمد أحمد قاسم، الفروق الفردية والتقويم؛ دار الفكر، عمان، ط1، 2008، ص **265**.

- وضع برنامج **للتعلّيم العلاجي***[1] وتحديد منطلقات **حصص التقوية***[2]؛
- حفز المعلّم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو على شكل نتاجات تعليمية يراد تحقيقها؛[①]

وفي الأخير، يُمْكِنُ أنْ نقول أنَّ المُتَأَمِل لمجموعة الأهداف التي يحققها هذا النوع من التقويم يجد أنَّ السِمة أو الخاصية المشتركة بينها، والتي تمثل أهم ثمار عملية التقويم التكويني هي: **التغذية المرتدة في التعلّم**، إذْ تلعب دورا هاما في عملية التقويم التكويني بالنسبة لكل من المعلّم والمتعلّم والعملية التعليمية كلّها؛

وعمومًا، يُمْكِنُ تلخيص أهمية التغذية الراجعة في عملية التعلُّم في النقاط التالية:

- **<u>بالنسبة للمعلّم:</u>** تُمَكِّنُهُ من معرفة:
  - مدى تحقيقه للأهداف المسطرة؛
  - مدى صلاحية المحتوى والمنهج المقدّم؛
  - مدى صلاحية الأساليب والطرق والوسائل التي يستخدمها؛
  - تمكّنه من كشف الفروق الفردية بين المتعلّمين داخل الصف؛ مما يجعله يكتشف قدرات كل متعلّم، وكفاءته، وميولاته، واتجاهاته ومواهبه، فَيَتَعرَّف من خلالها على شخصية كلّ متعلّم؛

وبحصول هذه التغذية المرتدّة لدى المعلّم يُمْكِنُهُ معاينة ما تمَّ تنفيذه خلال العملية التعليمية، وإصلاح وتصحيح الثغرات، واستدراك نقاط الضعف لديه؛

---

*[1] **التعليم العلاجي (المعالجة):** " هي فعل تصحيحي للتعثرات التي قد تظهر لدى المتعلمين أثناء عملية التعلم، ويتركز على تشخيص واضح لهذه الصعوبات، والتعثرات والأسباب التي أدت إلى ظهورها لتحديد أفضل السبل الكفيلة لعلاجها، وبالتالي فهي تكون دائما امتدادًا لأنشطة تعليمية سابقة. **محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، ص 333.**

*[2] **حصص التقوية:** "هي حصص تقوم بعملية تعزيز مواطن القوة لدى المتعلمين والعمل على اغناء رصيدهم المعرفي والمهاري وتعزيزه من أجل رفع المستوى المفاهيمي لديهم، وتوسيع حقل تطبيق المكتسبات، وبالتالي، فهي تهدف أساسا إلى تحسين نوعية التعلمات"؛ **محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، ص 333.**

"وكلٌ من التعليم العلاجي وحصص التقوية تعتبر مفاهيم مرتبطة بالدعم البيداغوجي، إذ هو فرصة لترسيخ مَوَاطِن القوة وأداة للوقاية من تراكم التعثرات المؤدية إلى الفشل المدرسي، ووسيلة لفهم صعوبات التعلم التي يقتضي وضع أساليب تربوية هادفة لمعالجتها"؛ **ينظر: محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، ص 331.**

وهو ما يهدف إليه التقويم التكويني.

[①] . ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي؛ مرجع سابق، **ص 39، 40.**

- **بالنسبة للمتعلّم:**
  - تكشف له عن درجة تقدّمه في التعلُّم ومقدار تَحَكُّمِهِ في المعلومات والمعارف، وبنتيجة تعلُّمه ممَّا يقلل القلق والتوتر لديه؛
  - تكشف له عن نقاط القوة التي لديه؛ ممّا يثير في نفسه الدافعية نحو التعلُّم، وكما تكشف له عن نقاط الضعف، والصعوبات والعراقيل التي تعترضه، ممَّا يجعله يقوم بتقويم ذاتي لمكتسباته، ومضاعفة جهده وتصحيح مساره.
- **بالنسبة للعملية التعليمية:**

من خلال ما كشفته التغذية الراجعة لكل من المعلِّم والمتعلِّم باستطاعتنا الكشف عن مدى حسن سير العملية التعليمية ودرجة تحقيق الأهداف الخاصة بها، والحكم على سلامة الإجراءات والممارسات المتَّبعة، ونوعية وجودة باقي جوانب العملية التعليمية بهدف التحسين والتطوير.

ثالثًا: أدوات التقويم التكويني.

يعتمد المعلِّم التقويم التكويني للتأكُّد من مدى استيعاب المتعلمين لما قدمه لهم في مجال اللغة بأشكالها (الشفوي، والكتابي، والسمعي والقرائي)، وجمع معلومات آنية وسريعة عن مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية، وذلك ليس فقط لوضع تقديرات لكل منهم في نهاية مدة دراسية، وإنَّما لتبين جوانب القوة والضعف في تحصيلهم لكي يتسنى له اقتراح أساليب علاجية مناسبة للمتعلمين الذين يجدون صعوبة في تحقيق هذه الأهداف؛

لذلك فإنّه يعتمد على مجموعة من الأدوات التي تساعده على ذلك، بحيث لا تختلف هذه الأدوات التي تستعمل في التقويم التكويني عن تلك التي تستعمل في التقويم التشخيصي أو التحصيلي؛

ومن جملة هذه الأدوات ما يلي:

- الاختبارات التحصيلية الصفية (وتكون إمَّا يومية أو شهرية أو نصف فصلية...)؛
- أسئلة وأجوبة تبنى من خلالها التعلمات؛
- التمارين اللغوية عقب تقديم المادة اللغوية؛
- اختبارات قصيرة في وسط الحصة (استجواب)؛
- الملاحظة المباشرة والمقابلة؛
- الواجبات المنزلية؛

وقبل أن نتطرق إلى هذه الأدوات التي تعد الإجراء الحسي الملموس لقياس ما يمارس في العملية التعليمية لمعرفة مدى تحقيق وبلوغ الأهداف، سوف نتطرق إلى تعريف أدوات التقويم التكويني من خلال تعريف " **جوبيل**" "**G.Goubil**"؛

فقد عرّفها على أنها ‹‹ وسائل يستعملها المدرّس من أجل جمع المعلومات في شكل كتابي أو شفوي فيما يتعلق بتحصيل التلاميذ ››؛[①]

والتقويم هو الوسيلة الجيدة التي تمكّننا من معرفة مقدار التعلُّم ونوعه، ولتحقيق ذلك يجب على المدرّس استخدام مجموعة من الأدوات من بينها ما يلي:

[①] . ينظر: غريب العربي، التقويم التربوي؛ مرجع سابق، ص 69.

01. الاختبارات التحصيلية الصفية:

هي إجراء تنظيمي تتمّ فيه ملاحظة سلوك المتعلّمين والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعية وذلك بالإجابة عن مجموعة من الفقرات أو الأسئلة مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية؛[①]

وهي ليست غاية في ذاتها، وإنَّما هي وسيلة للتعرف على مدى فهم المتعلّمين للمعلومات التي تلقوها ومدى امتثالهم لها، ويتوقف الغرض منها على نوع التقويم المستخدم، فإذا كان التقويم المستخدم هو تقويمٌ تكويني – هذا ما يهمنا – فإنه يكون الغرض من الاختبارات التحصيلية هو قياس مستوى التحصيل ليتسنى للمعلّم اقتراح أساليب علاجية مناسبة والتي تعتبر من أهداف التقويم التكويني بالدرجة الأولى؛[②]

حيث يقوم المعلم بإجراء اختبارات صفية عديدة خلال العام الدراسي وهذه الاختبارات إما أن تكون يومية، أو شهرية، أو نصف فصلية أو فصلية وتصنف أسئلة الاختبارات الصفية حسب استجابة المفحوص لها إلى أربعة أنواع رئيسية هي الاختبارات: 1- الشفوية، 2- المقالية، 3- الموضوعية، 4- الأدائية؛

وهذه الأنواع الأربعة يضمها البعض في ثلاثة أنواع على اعتبار أنَّ المقالية والموضوعية تصنف تحت نوع واحد هو الاختبارات التحريرية، ويجعلها البعض الآخر نوعين: الاختبارات التحريرية أو الكتابية وتشمل الاختبارات المقالية والموضوعية والاختبارات العملية أو الأدائية وتشمل الاختبارات الشفوية والأدائية (العملية)[③]، وسنعتمد هذا التصنيف وهي على النحو الآتي:

1.1. الاختبارات التحريرية أو الكتابية: وتشمل الاختبارات المقالية والموضوعية؛

1.1.1. الاختبار الموضوعي: هو ذلك الاختبار الذي لا يسمح بأن يتواجد الرأي الذاتي للمصحح أيْ دور في تقدير علامة الفحوص، وذلك بسبب أن الجواب على كل من فقراته محدد تمامًا، بحيث لا يختلف في تصحيحه أو تدقيقه اثنان؛

---

① . ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي؛ مرجع سابق، ص 58.

② . ينظر: زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية؛ الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002، ص 63.

③ . ينظر: زكريا محمد الطاهر وآخرون؛ نفس المرجع، ص 59.

وقد أخذ هذا النوع من الاختبارات اسمه من طريقة تصحيحه، فهي موضوعية في التصحيح مقابل الذاتية في التصحيح، والاختبارات التحصيلية الموضوعية على عدة أشكال أشهرها ما يلي:[1]

1.1.1.1. **اختبار الصواب أو الخطأ:** في هذا النوع من الأسئلة يقدم إلى الممتحن في شكل عبارات تمثل حقائق ومعطيات ويطلب منه أن يصدر عليها حكمًا بصحتها أو خطئها، ومن محاسنه أنه لا يستهلك مساحة كبيرة في حالة الطبع أو الكتابة ويمكّن من تغطية جانب هام من المقرر، ولا يتطلب جهدًا في التصحيح وسهل في وضع الصياغة، إلاّ أنه يعاني أثر التخمين وقلة الثبات ولا يقيس بعض القدرات مثل القدرة على التحليل والتركيب والتقويم.

2.1.1.1. **اختبار المطابقة (المقابلة، أو الربط أو المزاوجة):** يتشكل من قائمتين أو عمودين؛ العمود الأول يمثل عبارات موضوع السؤال (المقدمات)، والعمود الثاني يمثل الإجابات (الاستجابات)؛

إذ يطلب من الممتحن الربط بين كل عبارة من قائمة العمود الأول (الأسئلة) وما يقابلها من عبارات في قائمة العمود الثاني (الأجوبة)؛

يتأثر هذا النوع بالتخمين، وكذلك أن الإجابة عن السؤال الأول تنقص من احتمالات الإجابات الباقية وتنقص العملية كلما تقدم الممتحن في الإجابة، وعليه يُنْصَح أن يكون عدد عبارات العمود الأول أقل من عدد عبارات العمود الثاني.[2]

3.1.1.1. **أسئلة الإختيار من متعدد:** هذا النوع من الاختبارات عبارة عن سؤال محدد في البداية وفيه إثارة، ويتطلب من المتعلّم أن يحدد الإجابة الصحيحة من مجموعة الإجابات والتي تدعى بالبدائل أو الاختيارات؛

وينبغي أن يتراوح عدد الأسئلة ما بين ثلاثة إلى سبعة، إذْ أنَّ هذا التحديد له أهميته، فإذا قلت الإجابات عن ثلاثة أصبحت ضمن **اختبار الصواب والخطأ**، وإذا زادت عن سبعة أربكت المتعلّم كثيرًا وأجهدته في البحث عن الإجابة المطلوبة؛

---

[1] . ينظر زكريا محمد الطاهر وآخرون؛ مرجع سابق، **ص 91**.

[2] . ينظر: غريب العربي، التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه وأدواته)؛ مرجع سابق، **ص 79، 80**.

إضافة إلى ذلك، ما تحتاجه من الوقت الكبير عند الإعداد، والإلمام الكبير بتفاصيل المقرر والتحكم في اللغة، حيث بالإمكان صياغة أسئلة سليمة لا تربك المتعلّم ولا توحي إليه بالإجابة.[①]

4.1.1.1. **اختبارات التكميل أو ملء الفراغ:** يقوم اختبار التكملة على كتابة عبارة يترك فيها جزء ناقص يتطلب من المختبرين تكملته، أو ملؤه بما يناسب، وقد يعطى للمتعلّم مجموعة من البدائل يختار من بينها الكلمة أو العبارة الناقصة؛

إذْ ينبغي على المعلم أن يغطي من خلاله معظم أجزاء المقرر الذي تمت دراسته، كما يجب مراعاة الدقة في الألفاظ وحسن التعبير بحيث يفهم المتعلّم المقصود تمامًا دون لبس أو غموض.[②]

2.1.1. **الاختبارات المقالية:** تعتبر الاختبارات المقالية من أقدم أنواع الاختبارات وأكثرها شيوعًا واستعمالاً في المدارس، وفي هذا النوع من الاختبارات يسترسل المتعلم في الإجابة المناسبة، وغالبا ما تبدأ بكلمات: عدد، أذكر، اشرح، ناقش، قارن، أكتب ما تعرفه عن...الخ.

ومن أبرز الاستخدامات التي تستعمل لأجلها هذه الاختبارات:

- قياس القدرة التعبيرية للمتعلم وقياس قدرته على انتقاء الأفكار وربطها وتنظيمها؛
- قياس الأهداف التربوية التي يكون التعبير الكتابي مهمًا فيها؛ كإجراء مقارنة بين شيئين، أو تكوين رأي والدفاع عنه، أو بيان العلة أو السبب، أو التحليل أو اقتراح حلول المشكلات؛[③]

ومن محاسن هذه الاختبارات ما يلي:

☑ سهولة الإعداد ووضع الأسئلة؛

☑ يمكن أن تقيس قدرات عدة ومتنوعة (كقدرة المتعلم على الفهم، التحليل، التراكيب...)؛

---

① . ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي؛ مرجع سابق، ص 65، 66.

② . ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة؛ المرجع نفسه، ص 63.

③ . ينظر: زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية؛ مرجع سابق، ص 155.

- ☑ يساعد على تنمية الثروة اللغوية والتعبيرية عند المتعلّم؛
- ☑ يساعد على معرفة مدى قدرة المتعلّم على حلّ المشكلات؛

ولكن رغم هذه المحاسن التي تتميز بها هذه الاختبارات إلاّ أنها لا تخلو من عيوب من بينها ما يلي:

- ☒ يظهر فيها الاهتداء العشوائي مع كثرة الغش وإمكانية الخروج عن الموضوع؛
- ☒ صعبة التصحيح وتتدخل فيها الذاتية؛
- ☒ لا تستطيع أن تغطي جميع موضوعات البرنامج؛[①]
- ☒ لا تمكن المتعلّم من تقويم ذاته، كما أنّها صعبة التحقيق مع المتعلمين ضعاف اللغة وذوي المستويات التعليمية الدنيا.

2.1. الاختبارات العملية أو الأدائية: وتشمل الاختبارات الشفوية والأدائية؛

1.2.1 الاختبارات الشفوية: وهي أقدم طريقة استخدمت في تحديد مدى استيعاب المتعلّمين للدروس التي تعلموها، وتعتمد على لقاءات تتم بين المدرس والمتعلّم؛ يسأل المدرس ويجيب المتعلّم وجها لوجه؛

وتشمل الاختبارات الشفوية المحددة وما يجري في الحصة من أسئلة ومناقشة ومحاورة لدى مراجعة الدرس السابق؛

وتهدف الاختبارات الشفوية إلى معرفة مدى قدرة المتعلّم على الفهم، والتعبير، والمحاكمة واستحضار المعلومات بداهة، كما يرمي إلى تقدير مدى تحقق الأهداف التربوية، وبالاختبارات الشفوية يتمكن المدرس من الوقوف على سلامة النطق وضبط الحفظ؛

وللأساليب الشفوية فوائد كثيرة عندما تصبح جزءًا من عملية التعليم، فهي تجعل التقويم عملية مستمرة تدفع المتعلّمون إلى الاستذكار أوّلاً بأوّل، كما تعطي الفرصة للمدرس كي يعرف نواحي القوة والضعف عند متعلّميه، كما لها ميزات أخرى كالقضاء على الخجل والتدريب على سرعة التذكر، لكن رغم هذه الميزات التي تتميز بها إلاّ أنها لا تخلو أيضًا من العيوب، فهي لا تعطي للمتعلّم فرصة كافية ليعبر عن قدراته، وقد يرتبك المتعلّم في الإجابة لسبب ما، ممّا يؤدي إلى ترك انطباع سيء لدى المدرس كما أنها

[①] . ينظر: محمد مقداد وآخرون، قراءة في التقويم التربوي؛ جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1993، ص 231.

لا تحقق العدالة في توزيع الأسئلة على المتعلّمين وتعتمد اعتمادًا كبيرًا على التقدير الذاتي للمدرس.[1]

2.2.1. <u>الاختبارات الأدائية:</u> هي نوع من الاختبارات ذات الصيغة العملية، فهي تعتمد على الأداء العملي وليس على الأداء اللغوي المعرفي، وتعتبر أحدث كثيرًا من الاختبارات النظرية التي تعتمد أساسًا على اللغة، ويمكن تقويم هذه الاختبارات عن طريق ملاحظة المتعلّمين أثناء الأداء، وتستخدم الاختبارات الأدائية في معظم مجالات الدراسة، كمراقبة تحسن الخطأ، أو التدريب على نطق بعض الحروف والكلمات أو كتابة قصة... وغيرها؛

والاختبارات الأدائية ضرورة لا غنى عنها في كل المراحل الدراسية، حيث أنها تمكن المتعلّم من تطبيق ما درسه نظريا على أرض الواقع، فهي تعني بالممارسة والتجريب وتساعد المتعلّمين على اكتساب العديد من المهارات التي يحتاجونها في حياتهم العملية.[2]

02. <u>الواجبات المنزلية:</u>

هي أسلوب من الأساليب الكتابية التي تعوّد المتعلّم على البحث والمطالعة والرجوع إلى المصادر المختلفة، وبذلك تظهر شخصيته وجهده ومدى حرصه على التعلّم، ومن الضروري أنْ تزود مكتبة المدرسة بالكتب التي تساعد المتعلّمين على ذلك تيسيرًا عليهم وتوفيرًا لوقتهم؛

وليس للواجبات طريقة محددة، بل تختلف باختلاف جوانب المادة فقد تكون على شكل قراءة موضوع ثمّ تحديد أفكاره الرئيسية، أو إجابة عن أسئلة؛

وللواجبات المنزلية وظائف عديدة أهمها ما يلي:

- تطبيق ما سبق تعلّمه، وينبغي أن تكون وثيقة الصلة بالدروس؛
- التدريب على مهارات معينة منها الكتابة والتلخيص؛
- مراجعة الأفكار الأساسية الواردة في الدرس؛
- الدراسة الذاتية للطالب.[3]

---

[1] . ينظر: عبد الوهاب عبد السلام طويلة، التربية الإسلامية وفن التدريس؛ دار السلام، مصر، ط4، 2008، ص **217**، **2018** .

[2] . ينظر: رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية؛ مرجع سابق، ص **62**.

[3] . ينظر: عبد الوهاب عبد السلام طويلة، التربية الإسلامية وفن التدريس؛ مرجع سابق، ص **220**.

03. التمارين اللغوية:

وهي عبارة عن تدريب وممارسة مستمرة لعمل من الأعمال، يكون مباشرة عقب تقديم المادة التعليمية والغرض منه تدريب المتعلّم لترسيخ بعض القواعد والأنظمة اللغوية، ويتم ذلك في صوغ أسئلة إجرائية تكون بمثابة تشخيص لصعوبات المتعلم والتأكد من مدى رسوخ هذه المعلومات أو المكتسبات؛

فهي تعتبر وسيلة للكشف عن البنية اللغوية، وتوضيح وفك اللبس عن فهم الدروس، وترسيخ المعلومات وتثبيتها في الأذهان، إذْ تعد وسيلة فعالة لتصحيح الأخطاء بأنواعها وتنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلّم؛[①]

والتمارين اللغوية أنواع ومصادر مختلفة تتمثل في:

أ. **التمارين البنيوية:** تتمثل في إعطاء المتعلّم نموذجًا معينًا ويطلب منه أن يبني جُمَلاً وفق ذلك النموذج نماذج أخرى من أجل الترسيخ، حيث يعتبر هذا النوع من أسهل التمارين.

ب. **التمارين التواصلية:** يُعْطَى هذا النوع من التمارين من أجل أن يتدرب المتعلّم على حسن التواصل مع الآخرين (القدرة على التعبير الشفوي أو الكتابي في مختلف المناسبات قصد التواصل مع الآخرين).

ج. **التمارين الوظيفية:** يتمثل هذا النوع من التمارين في تدريب المتعلّم على حسن استعمال العناصر اللغوية في سياقاتها ومواقعها المناسبة، إذْ هي وسيلة فعالة لتحليل الأخطاء ووصفها، وتفسيرها ثم تصويبها وعلاجها.

أمَّا بالنسبة لمصادر التمارين اللغوية فهي تختلف وتتنوع بحسب مرجعياتها منها:

- تمارين موجودة في كتاب المتعلّم؛
- تمارين موجودة في كتاب المعلّم؛
- تمارين من إعداد المعلّم؛
- تمارين موجودة في الكتب والمراجع الخارجية.[②]

---

① . ينظر: عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة؛ مرجع سابق، ص **146، 147**.

② . ينظر: عيساني عبد المجيد، نفس المرجع؛ ص **150، 151**.

04. الملاحظة:

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الهامة التي يجب استخدامها في الصفوف الابتدائية الأولى، ويتطلب هذا من المعلّم الاستمرار في ملاحظة المتعلّمين عند قيامهم بالواجبات أو النشاطات، وتسجيل تلك الملاحظات بصورة مختصرة أمام اسم كل متعلّم، وبذلك تتجمع لدى المعلم صورة جيدة عن سلوك متعلّميه من حيث كتاباتهم، وقراءاتهم وتعاملهم مع أقرانهم، وهذا كله يساعد المعلم في اتخاذ الطرق الفعالة بتحسين تدريسه وتمكنه من الأخذ بيد المتعلّم الذي يحتاج إلى عناية وذلك من خلال إعلام ولي الأمر أو من خلال العمل الفردي مع ذلك المتعلّم، وكما تمكن المعلّم أيضًا من تعميق سلوك معين أو ميل ما حينما يلاحظ لدى أحد متعلّميه كحب القراءة، والرياضيات، والفن واللعب... الخ.[①]

وتوجد أدوات أخرى قد لا تخطر ببالنا، والمهم أن تكون هذه الأدوات تعبر عن انجازات سريعة وآنية ومنسجمة مع أهداف الدرس، إذْ تمكن من قياس الفروق الفردية بين المتعلّمين وتحدد الصعوبات والنقائص التي تعترض بلوغ الأهداف وتمكن المتعلّم من تقويم ذاته؛[②]

وفي الأخير، فإنَّ هذه الأدوات تعتبر أهم الوسائل في تقويم العمل التربوي برمته، فهي تحقق وظائف جوهرية في حياة المتعلّمين، والمعلّمين، والمؤسسات التعليمية والمجتمع بصفة عامة، ولا يمكن الاستغناء عنها لما لها من أدوار مركبة في مجالات وأغراض متعددة، منها:

- توضيح تعلم المتعلّم وتوظيف مهاراته في مواقف حقيقية أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية؛
- مراقبة المتعلّم في مواقف تعليمية مختلفة وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد الحكم عليه وقياس تحصيله وقدراته ومهاراته في مجالات معينة؛
- تشخيص نقاط القوة والضعف لديهم وتصنيفهم وفقًا لقدراتهم في مجموعات؛
- قياس مدى تقدمهم في المادة أو لتنشيط دافعيتهم وتحسين نوعية تعلّمهم.

---

① . ينظر: زكريا محمد الطاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية؛ مرجع سابق، **ص 17، 18.**

② . ينظر: غريب العربي، التقويم التربوي (مفهومه، أنواعه وأدواته)؛ مرجع سابق، **ص 57، 58.**

المبحث الثَّاني: التدريس بالكفاءات.

أوّلاً: مفهوم التدريس بالكفاءات.

تعد الجزائر واحدة من الدول التي أولت النظام التربوي خلال العشر سنوات القليلة الماضية إصلاحًا شاملاً مسَّ مختلف مستويات التعليم، إذْ عمدت إلى إدخال التدريس بالمقاربة بالكفاءات نتيجة للتطور الذي فرضته طبيعة العصر؛

وقد تكون المقاربة بالكفاءات من أفضل المناهج التي تبنتها الجزائر لبناء الإنسان المعاصر، فهي بيداغوجيا تجنح إلى الطابع العلمي الذي يهدف إلى تكوين فرد قادر على توظيف معارفه في الميدان العملي وتوظيف مكتسباته في الوضعيات المختلفة للحياة اليومية؛

ونظرا لأهمية هذه الإستراتيجية الجديدة وارتباطها بمستقبل الفرد والمجتمع، سنحاول تسليط الضوء عليها وتوضيحها بقدر المستطاع؛

إنَّ التدريس عملية منظمة تفاعلية بين المعلّم والمتعلّم، حيث يهدف إلى مساعدة المتعلّم على تطوير إمكاناته التي تسهل عملية التكيّف مع البيئة المحيطة به؛

ويعد التدريس بالكفاءات نموذجًا واضحًا على هذا النوع من التدريس، إذْ أنَّ المقاربة بالكفاءات تهدف أساسًا إلى حصول الفرد على كفاءات تمكنه من مواجهة مواقف الحياة، وقبل أن نتطرق إلى مفهوم التدريس بالكفاءات سوف نعرج إلى التعريف بالمفاهيم المركِبة لها (التدريس، المقاربة والكفاءة) أولاً؛

أ. – معنى التدريس:

- لغة: هو مصدر للفعل درس، " درس الكتاب يدرسه درسًا ودراسةً ودارسَه من ذلك، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، ودرست الكتاب أدرسه درسًا أي ذللته بكثرة القراءة حتى خف حفظه علي".[1]

[1] . ينظر: ابن منظور، لسان العرب؛ مج6، مادة (درس)، مرجع سابق، ص 95.

- اصطلاحا: هو مجموعة الإجراءات والنشاطات التعليمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلّم والتي يتم من خلالها التفاعل بينه وبين المتعلمين بغية تسهيل عملية التعلّم وتحقيق النمو الشامل والتكامل للمتعلِّم؛[①]

هو نظام مخطط له بقصد، يشمل على مجموعة من العمليات الهادفة التي يقوم بها كل من المعلّم والمتعلِّم.[②]

ب. – معنى المقاربة:

- لغة: هو مصدر للفعل قرب " قرب الشيء، يَقْرُبُ قُربانًا وقِرْبَابًا وقِرْبَانًا أي دنا، فهو قريبٌ".[③]
- اصطلاحا: هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلّم، والوسط والنظريات البيداغوجية؛[④]

يقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبط بأهداف معينة) والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة، أو حل مشكل، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما؛

وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلّمية...، وهي ترتبط هنا بالتدريس بالكفاءات الذي لا يقصد به مجرد حصول المعرفة أو حسن أدائها، حتى يقال بأننا أكفاء، وإنَّمَا يَبرز ذلك فيما تأكد منها وتجلى في أداء مجند بالموارد، والمهارات والقدرات.[⑤]

ج. – معنى الكفاءة:

- لغة: هي المماثلة في القوة والشّرف... القدرة على العمل وحسن تصريفه أو ما يكفي ويغني عن غيره.[⑥]

---

① . نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية؛ مرجع سابق، **ص 55.**

② . سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل؛ مرجع سابق، **ص 157.**

③ . ينظر: ابن منظور، لسان العرب؛ ج1، مادة (قرب) مرجع سابق، **ص 777.**

④ . حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات –؛ دار الخلدونية، الجزائر، د ط، 2005، **ص 11.**

⑤ . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، **ص 101.**

⑥ . ينظر: خير الدين هنى، نفس المرجع، **ص 53.**

- اصطلاحًا:

- الكفاءة: هي ما يجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات، والمعارف، والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة، والتكييف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر، متغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم، وكذا حل المشكلات المختلفة وانجاز المشاريع المتنوعة التي تختم بها محاور الدرس؛[①]
- الكفاءة تعني التصرف إزاء وضعية مشكلة بفعالية استنادا إلى قدرات مبنية من تقاطع معارف، ومهارات وخبرات متراكمة؛

وحينما نتحدث عن كفاءة المتعلّم؛ نقصد بذلك مدى قدرته على تجنيد (تعبئة) مختلف المعارف والقدرات، وإدماجها وتوظيفها في مواجهة وضعية ما، ومثال ذلك أن يكتب نصًا ذا معنى ويبلّغه للآخرين ولا يكتفي بِرَصِ الكلمات.[②]

وبناءً على ما تقدّم، يمكن تصور وتقريب مفهوم التدريس بالكفاءات من خلال التعاريف الآتية:

- ✓ " هو البيداغوجيا التي تعمل على تمكين المتعلّم من اكتساب المعرفة، والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة للوصول به إلى نموذج المُوَاطِنْ الايجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لهما موقعًا في المجتمع والعالم"؛[③]
- ✓ " هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكّم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يُمَكِّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"؛[④]
- ✓ ويعرف التدريس بالكفاءات أيضا على أنّه " تدريس يهدف إلى تعليم المتعلّم الاعتماد على نفسه والتعرّف على قدراته الكامنة وكيفية استثمارها بُغْيَةَ توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية "؛[⑤]

---

① . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص 55، 56.

② . ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات –؛ مرجع سابق، ص 16، 17.

③ . حاجي فريد؛ نفس المرجع، ص 76.

④ . حاجي فريد؛ نفس المرجع، ص 11.

⑤ . حاجي فريد؛ نفس المرجع، ص 45.

✓ كما يعرّفه "**فليب بيرنو**" على أنه " تدريس يستهدف تنظيم المعرفة وتنشيط آليات اكتسابها واستخدام الواقع واستثماره، كما أنّه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل المتعلّم للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظّمة تسمح له بالتصرف الفعّال لتجاوزها أو ترويضها لصالحه وبهذا تكون المعرفة أثناء الحاجة".[①]

وانطلاقًا من هذا التعريف الأخير نحدد ثلاث نقاط أساسية للتدريس بالكفاءات:

1. الهدف من التدريس ليس المعرفة في حدِّ ذاتها بل كيفية الحصول عليها وتنظيمها؛
2. يهدف التدريس بالكفاءات إلى إعداد الفرد للتكيّف مع واقعه؛
3. المعرفة وسيلة تساعد على تجاوز الفرد المواقف التي تواجهه.[②]

ومن خلال هذه التعاريف للتدريس بالكفاءات نخلص إلى ما يلي:

التدريس بالكفاءات يعتبر منهاجًا للتعليم وليس برنامجًا للتعليم؛ وهو تعلُّمٌ يهدف إلى إكساب المتعلِّم كفاءات (معارف، وقدرات ومهارات) وليس تعليمًا لتكديس المحفوظات والمعلومات، كما أنّه تعلُّم يرتبط بالحياة – حياة المتعلِّم الحاضرة والمستقبلية – ؛

وتتميز بيداغوجيا التدريس بالكفاءات بالفعالية والحيوية، فهي تفسح المجال واسعًا للممارسات التعليمية، حيث تعطي للمدرس مجالاً واسعًا للتصرف والإبداع كفاعلاً مشاركًا، ومساعدًا ومنشطًا للتعلُّمَات، وفي المقابل، تجعل المتعلّم عنصرًا فاعلاً وتساهم في تكوين قدراته ومهاراته، ولا تقتصر على مجال ضيق أو إطار محدود يُكبِّل طاقات المتعلِّم ويَحدُّ من خياله الخصب وفكره الخلاّق؛[③]

وبهذا يعد التدريس بالكفاءات نموذجًا تدريسيًا يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

- يسعى إلى جعل المتعلِّم عنصرًا فعّالاً في العملية التعليمية مشاركًا في بناء معارفه بنفسه، وعنصرًا فعّالاً في مجتمعه يساهم في تطوره وتقدمه؛
- يركز على ربط المدرسة بالحياة، وإعطاء العملية التعليمية بُعْدَها الوظيفي والعملي.

---

① . ينظر: نورة بوعيشة، سمية بن عمارة، ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين؛ ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، **ص 742.**

② . ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، **ص 100.**

③ . ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات –؛ مرجع سابق، **ص 44.**

ثانيًا: خصائص التدريس بالكفاءات.

إنّ التدريس بمنظوره الجديد (المقاربة بالكفاءات) استثمار للطاقة البشرية فيما ينفع الانسان ويرفع من مردوده الاقتصادي والاجتماعي والأخلاقي، وهو التعلُّم الباقي الذي يُوَظَّفُ لحلّ المشكلات في الحياة، وهو المُستَهدَف والمطلب الاجتماعي الذي تريده المؤسسة الاجتماعية من المدرسة؛

وانطلاقا من المفاهيم التي تطرّقنا لها في المبحث الأول (التدريس، المقاربة، الكفاءة) والتي تعتبر الدعامة الأولى والأساس في بناء هذه البيداغوجيا الجديدة المعتمدة في التدريس، سنحاول أن نُبرِزَ أهم الخصائص التي تتميز بها وتتمثل فيما يلي:

❶ **تفريد التعليم:** أي؛ جعل المتعلّم يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه، وفسح المجال أمام مبادراته، وآرائه وأفكاره مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين ليأخذ كل متعلّم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه من غير كبت، أو قهر، أو تسلط، أو عزل أو تهميش.

❷ **قياس الأداء:** ومعنى ذلك أنّ التركيز ضمن هذه المقاربة يَنْصَبُّ مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

❸ **تحرير المعلّم من القيود:** للمعلم أثر فعَّال في التخطيط والإعداد للأنشطة التعليمية، وتنشيط المتعلّمين وتوجيههم، وتكييف ظروف التعلُّم ومرجعيات التعليم (محتوياته)، وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية المتعلّمين، وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية، وتقويم الأداء، كما يساعد المتعلّمين على التعلُّم الفعّال؛

ولكي يتحرر المعلّم من قيود الرتابة (الروتين) والتبعية للغير، يجب أن يكون حاملاً لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي وتبصر، كما يكون قادرًا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلُّم المتعلّمين، وليس مقلدًا يجتر تجارب متهالكة أنهكتها السنون.

❹ **دمج المعلومات:** وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفاءات، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج وليس في شكل انعزالي (استقلالية المواد) تراكمي تكديسي محفوظاتي، ويكون دمج المعلومات متماشيًا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن.[①]

❺ **توظيف المعارف:** وتتمثل في استغلال المكتسبات القبلية (معارف، نظريات، قوانين، خبرات، مهارات...) لمواجهة إشكالية معينة، أو الخروج من موقف يشكل عائقًا بالنسبة للمتعلّم (إشكاليات، ومواقف مدرسية أو اجتماعية...) واستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة.

---

① . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص 65، 66.

❻ **تحويل المعارف:** ويتم ذلك من خلال توظيف المعارف وإخراجها من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكات ملحوظة، تظهر نتائجه في إنجاز يقوم به المتعلِّم، وقد يكون هذا الانجاز خروج من مشكلة أو منتوج يعود بالنفع عليه؛[1]

فإذا لم تُحوَّل المعارف إلى سلوك وظيفي ويقيت مكدسة في الذهن كمادة خام، فإنّ ذلك يُعَبِر عن فشل المدرسة ضمن التصور الاستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات.[2]

❼ **اعتبار المتعلِّم محورًا أساسيًا في العملية التربوية:** فالمتعلِّم في ظلِّ هذه المقاربة عنصرًا فعَّالاً وأساسيًا فهو يشارك في تحديد الأهداف التي يتوخى بلوغها وفي تقويم الأعمال المنجزة، كما يشارك في انجاز المهام وحلِّ الوضعيات المشكلة ذات الدلالة بالنسبة له سواءً كان بمفرده أو في إطار تقسيم المهام وتكاملها بين أعضاء الفريق وذلك كله في جو من التنافس الايجابي والمسؤولية.[3]

❽ **التقويم البِنَائي:** أي أن التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعلُّمِية، والمهم في العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرد المعرفة.

❾ **النظر إلى الحياة من منظور عملي.**

❿ **التخفيف من محتويات المواد والأنشطة الدراسية.**

بالإضافة إلى الخصائص السابقة فإنها تتميز كذلك بما يلي:

- منطق التعليم والتكوين؛
- مبدأ حل المشكلات؛
- الاعتماد على وضعيات ذات دلالة؛
- أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة؛
- الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي معًا؛
- الإدماج الفعلي الأفقي والعمودي؛
- النظرة الشمولية والكلية؛
- ربط المدرسة بالواقع؛
- اعتماد المحك كمرجع؛
- نتعلم لنتصرف.[4]

---

[1] . ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، **ص 101.**

[2] . خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، **ص 66.**

[3] . محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، **ص 101، 102.**

[4] . ينظر: الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات؛ مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، **ص 567، 568.**

ومن خلال هذه الخصائص التي تتميز بها بيداغوجيا التدريس بالكفاءات يتبيّن أنّه لابد من تصورات أخرى لإستراتيجية التعليم والتعلُّم أهم مميزاتها ما يلي:

- تصور آخر للتعلُّم:
  - تعلُّم مؤسس على اكتساب الكفاءات وليس على تراكم المعارف؛
  - تعلُّم موجه نحو الحياة؛
  - توجيه التعليم نحو تنمية القدرات العقلية السامية (التحليل، التركيب، حل المشكلات)؛
  - تبني أسلوب الإدماج للمعارف بدل الأسلوب التراكمي.
- تصور آخر للمعلِّم والمتعلِّم:
  - المعلِّم أصبح موجهًا، مستشارًا، منشطًا، مبدعًا ومستقلاً بذاته أكثرِ ممَّا هو مُبَلِغ للمعارف، أو محاضر أو قارئ؛
  - المتعلِّم أصبح عنصرًا فاعلاً في العملية التعليمية أكثر مِمَّا هو خزان لاستقبال المعارف.
- تصور آخر للمنهاج:
  - أصبح نموذج الكفاءات بدل نموذج الأهداف؛
  - تطبيق المقاربات بدل من الطرائق؛
  - تطبيق منطق التعلُّم بدل من منطق التعليم؛
  - استقلالية البيداغوجية الموجهة بدل من التبعية المنهجية.
- تصور آخر للتقويم:
  - يدمج التقويم ضمن عملية التعلم ويركز فيه أكثر على البعد التكويني.

ثالثًا: استراتيجيات التدريس بالكفاءات.

انطلاقًا من التوضيحات السابقة بخصوص البيداغوجيا في التدريس من حيث المفهوم والخصائص، فإنه ينبغي التأكيد على أنّ العمل بها وأجرأتها يحتاجان إلى استراتيجيات تتجاوز الممارسات التقليدية المتمحورة حول المعرفة والمدرِّس إلى ممارسات حديثة تتمحور حول المتعلِّم وتُحَوِّل دور المدرس من ملقِّن إلى منشِّط وموجِّه، لأنّ هذه البيداغوجيا في التدريس تَعتَبِرُ التعلُّم ممارسة واشتغالاً ذاتيا للمتعلِّم، فهي تخلق لديه أمام المواقف التعليمية اهتمامات وحاجات معرفية ومادية تجعله يصوغ تلقائيا أهداف متجدّدة، قد يعدّلها أو يتجاوزها متى أصبحت الضرورة التعليمية تقتضي ذلك؛

ومن بين الاستراتيجيات الفعَّالة لتحقيق تدريس مثمر يخدم الأهداف المستوحاة من المقاربة بالكفاءات، نذكر ما يلي:

❶ التعلُّم بواسطة حل المشكلات.

هي طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلِّم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، وتُعد آلية لبناء المعرفة، كما أنّها تركز على نشاط المتعلِّم، حيث تفتح له المجال للتفكير، وهي عموما طريقة تدريس:

- تضع المتعلِّم أمام قضايا شاملة ومعقدة من الإشكاليات؛
- تتماش وواقع المتعلِّم؛ أي تربطه بالمجتمع والبيئة المحلية؛
- تدفع المتعلِّم نحو إتِّبَاع خطوات التفكير العلمي؛
- تسمح بتكوين مواقف عقلية (فكرية) تتماش هي وأهداف المادة المدروسة؛[①]
- تزيد من الرغبة في التعلُّم والاستمتاع بالعمل؛
- تنمي روح البحث وحب الاستطلاع؛

وبمعنى آخر؛ أنّ التعلم بواسطة حلّ المشكلات يسعى إلى وضع المتعلِّم أمام وضعية معقدة (مشكل)، إذْ يتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية واستثمارها بأسلوب يساعد على إيجاد حل للمشكلة المطروحة، بحيث يقترح كل متعلِّم من مجموعة الفوج حلاً للمشكلة في إطار تعاوني، وقد تُطْرَحُ بعض الوضعيات التي يُعَالَجُ فيها المشكل بحلول فردية؛

والمبدأ الأساسي الذي يقوم عليه هذا النموذج من التعلُّم هو أنّ المتعلِّمين تتاح لهم الفرصة بشكل أفضل في المساهمة الفعَّالة لبناء معارفهم تدريجيًا وذلك بوضعهم أمام مشكل معين؛

[①] . حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات –؛ مرجع سابق، ص 38، 39.

ويقتصر دور المُدَرِّس ضمن هذا النموذج على تقديم المساعدة المنهجية للمتعلِّمين، وفي اختيار الوضعيات التي تناسب الموقف التعليمي الجديد، كما يقوم بالمراقبة والتوجيه وتقويم أعمال المتعلِّمين.[1]

❷ **التعلُّم التعاوني.**

هو التعلُّم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلِّمين داخل القسم بإنجاز عمل ما وبالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلِّم، ومن أهم سماته أنّه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين المتعلِّمين فَيُنَمِّي القدرة على التعاون والتآزر في حل المشكلات ويتم ذلك ضمن احترام آراء الآخرين وتَقَبُّل وجهات النظر، ويحارب العزلة والانطواء والتقوقع حول الذات؛

وهي طريقة تدريس:

- تجعل المتعلِّم يشعر بالمسؤولية نحو نفسه والآخرين؛
- تؤدي إلى التفاعل الايجابي بين المتعلّمين؛
- تتم بإعداد الوضعيات التعليمية التعلُّمية قبل انجاز الدرس؛
- تنظم عمل المجموعات مع تقديم تعليمات العمل؛
- تركز على ملاحظة عمل المجموعات والتفاعلات بين عناصرها؛
- تساعد عناصر (أفراد) المجموعة على العمل؛
- تغذي الصراعات المعرفية بين المتعلَّمين؛
- تركز على ضرورة تقويم عمل المجموعة، وكذا النتائج التي تتوصل إليها؛[2]
- اكتساب الكفاءة التعاونية، وتنمية المهارات الاجتماعية للمتعلِّمين كالتواصل واحترام الآخرين؛
- ينمي مفهوم الذات وثقة المتعلِّم بنفسه؛
- زيادة الدافعية الداخلية؛
- تكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة الدراسية.

❸ **التعلُّم بواسطة المشروع.**

إنّ مقاربة التدريس بالكفاءات ضمن هذا التوجُّه تركز على التعلُّم الإدماجي الذي يتيح للمتعلِّمين فرص التدريب على استثمار المكتسبات القبلية (معارف، نظريات، مهارات، قدرات، سلوكات) ضمن وضعيات جديدة؛

---

[1] . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص **160، 161.**

[2] . ينظر: خير الدين هنى؛ نفس المرجع، ص **159، 160.**

لذلك كان المشروع يمثل أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية، إذْ بفضل ذلك يمكن للمتعلِّم أن يحتل المحور الأساسي في العملية التعليمية، ويكون عنصرًا فاعلاً ضمن المجموعة الفصلية (زملاؤه) ويتيح له فرص التخطيط والتفكير في العمل التعليمي عند انجازه وقبله وبعده؛[1]

واعتبارًا لما سبق يمكن القول: أن التعلُّم بواسطة المشروع نموذجا للتعليم الممركز على المتعلِّم كونه:

- يعطيه الإحساس بالتملك، حيث أنّها تنطلق من أسئلة محورية قد يطرحها هو بنفسه، وتكون هذه الأسئلة ذات علاقة مع وحدات أو أهداف محددة في المنهاج؛
- يخلق لديه الإحساس بالتحدي، ذلك أنّ تصميم المتعلِّم لهذه المشاريع يتطلب نظرة شمولية حول المشروع، وذلك بإخراجه من مرحلة التصور إلى مرحلة التنفيذ، هذه الأخيرة بدورها تتطلب كفاءات مختلفة مثل: البحث، التحليل، التركيب، التواصل... الخ، فعملية البحث مثلا تستلزم من المتعلِّم التفتح على مصادر المعلومات خارج فضاء المدرسة؛
- يمنحه الإحساس بالمسؤولية، بحيث يلعب الدور المحوري في العملية التعليمية التعلمية؛[2]

إذًا، طبيعة هذا التعلُّم يرفض مبدأ صبِّ المعارف في ذهن المتعلِّم وتكديسها بشكل تراكمي، فالمعارف – بناءً على ذلك – يتطلب بناؤها وتنميتها من قبل المتعلمين ضمن وضعية (إشكالية) تستلزم حله؛

فالتعلِّم بواسطة المشروع ضرورة حتمية في بناء مشروع كل متعلّم بنفسه، إذْ به يكتسب كفاءة أو مجموعة من الكفاءات نابعة من ذاته ومعبرة عن شخصيته غير مفروضة عليه من الخارج كالمعلِّم؛

ويمكن تلخيص المبادئ التي تعتمد عليها بيداغوجيا المشروع في ثلاثة عناصر أساسية، وهي:

- ☑ تحديد الوضعيات (الإشكاليات) التي يرتكز عليها كل فعل تعلُّمي؛
- ☑ هيكلة التعلُّمات لجعل الإجابة تدور حول الإشكاليات الجديدة؛
- ☑ استثمار السيرورات بشكل فعَّال حتى تتحقق التعلُّمات المطلوبة.[3]

❹ **<u>التعلُّم الاستراتيجي.</u>**

يعتبر نموذج التعلُّم الاستراتيجي من أهم البيداغوجيات التي انبثقت عن البحوث العلمية والتي توصَّل إليها علم النفس المعرفي؛

ولقد كانت العلاقة بينه وبين مقاربة التدريس بالكفاءات قوية وذلك لوجود ارتباط بين خلفياتهما وأسسهما بحيث تتجلى في النظريات المعتمدة في بيداغوجيا الكفاءات والتي هي في حد ذاتها قائمة

---

[1] . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص **158**.

[2] . ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات –؛ مرجع سابق، ص **37**، **38**.

[3] . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص **159**.

بالأساس على علم النفس المعرفي، إذْ تتجسد في الكيفية التي يعتمد عليها المتعلِّم في معالجة، وتصنيف، واكتساب، وتنظيم وادماج المعرفة الجديدة ضمن مكتسباته السابقة؛

ومن أبرز ما يركز عليه التعلُّم الاستراتيجي هو:

- أن ينطلق من التدرج ضمن عمليات تعلُّم معقدة؛
- أن يكون دور المدرس وفق هذا النموذج عبارة عن وسيط بين المتعلّمين والمعرفة وأن يقدم لهم العون والمساعدة لاستثمار استراتيجي؛
- أن يحتل المتعلِّم دورًا أساسيا وفاعلاً في تعلُّماته، بحيث يحدث النشاط الممارس في هذا النموذج شعورًا بالرغبة في ذات المتعلِّم في إنجازه وإتمامه، فيزداد ثقة بنفسه وفعالية في عمله فيشعر بدوره الإيجابي؛

يكون التقويم ضمن هذا النموذج – التعلُّم الاستراتيجي – تكوينيًا في أساسه إذا بلغ الهدف المراد تحقيقه والذي يتمثل في قياس قدرات المتعلِّم لاختيار الاستراتيجيات الملائمة لتعلُّماته.[①]

[①] . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص 162.

	التعلّم بالمشروع	التعلّم التعاوني	التعلّم الاستراتيجي	التعلّم بواسطة حل المشكلة
التعريف	المقاربة بالمشروع عبارة عن سيرورة تطمح إلى بلوغ مجموعة من التعلّمات انطلاقا من الوضعيات التي يعيشها التلميذ في شكل مشروع	هي مقاربة بيداغوجية تفاعلية تتم بالقسم عن طريق العمل الجماعي بين المجموعات، كما تمكن من توفير فرص العمل الفردي	هو الكيفية التي يتبعها في عملية معالجة معلومة أو استيعاب مفهوم، يهتم أيضا بالمكتسبات السابقة للتعلم وكيفية استثمارها وتنظيمها لاكتساب معارف جديدة	يؤكد على وضع التلميذ أمام اشكالية معقدة، تتطلب منه ادماج مكتسباته السابقة واستثمارها بشكل ملائم لإيجاد حل ملائم للمشكل الذي اعترضه.
المعلم	يشترك مع التلاميذ لاختيار مشروع التعلم، يضع خطة لإنجازه ويساعد التلاميذ على تنفيذه.	يُكوّن مجموعة من العمل، ويشجع على العمل الجماعي ويغذي الصراعات المعرفية بين التلاميذ.	يتعرف على استراتيجيات التعلم المستمرة، ويساعد على تطويرها وكذا على التفكير في عملهم	يحدد سياق المشكل ويضع مؤشرات الحلول المتوقعة، ويتعرف على قدرات تلاميذه وكيفية توظيفها في مواجهة المشاكل.
المتعلم	يسهم في اختيار المشروع ويشترك في تنفيذه، يبني معرفه ويرتبط تعلمه بالواقع	يعمل ضمن فريق يهيكل معارفه في فترات التعلم الفردي، ويتفاعل هو وعناصر المجموعة.	يستثمر استراتيجياته في التعلم، يصنف عمله، يُقوّم الحلول التي توصل إليها.	يواجه المشكل بمفرده، ويجدد مكتسباته وقدراته ويتحد العوائق والصعوبات ويبني معارفه.
التقويم	يتناول أهداف مشروع التعلم، يكون ذاتيًا مع تقويم عمل المجموعة، ينظر إلى السيرورة في انجاز المشروع.	يكون ذاتيا وتبادليا مع عناصر فريقه، يُقوّم عمل الفريق على ضوء الأهداف المطلوب الوصول إليها.	تقويم السيرورات الذهنية الموظفة من قبل التلميذ مع تقويم السيرورات التي اعتمدها أفراد الفوج ووصفها.	تقويم قدرات المتعلمين على استثمار المكتسبات القبلية في إيجاد الحل الملائم مع تقويم السيرورات الذهنية.
علاقتها بالمقاربة	يعتبر المشروع أفضل أداة لتحقيق التعلم الادماجي الذي ترتكز عليه بيداغوجيا الكفاءات	يمثل التعلم التعاوني أفضل سياق لامتلاك الكفاءات الأفقية في مجال التواصل المنهجي.	يؤدي إلى تطور استراتيجيات التعلم، تُمَكن من امتلاك الكفاءات المطلوبة.	يُتيح للتلاميذ فرص التدريب على تجنيد مكتسباتهم القبلية وإدماجها واستثمارها بما يحقق الكفاءة المنتظرة.

جدول رقم (01): مقارنة بين مقاربات التعلُّم الملائمة لمقاربة التدريس بالكفاءات *

توضيح: عندما نتأمل هذه المقارنة بين المقاربات التي تلائم مقاربة التدريس بالكفاءات نلاحظ ما يلي:

- هذه المقاربات تعمل في تآزر تام ضمن الوضعيات المختلفة، ولا يمكن فصلها عن بعضها في استقلالية تامة.
- أنّ بعضها يغلب استعماله في بعض الأنشطة وذلك للطبيعة الملائمة بينهما:

فالتعلم التعاوني يتناسب مع نشاط المطالعة والأناشيد والمحفوظات عند الإنشاد الجماعي، أو في الإعداد لبعض المشاريع والنشاطات الرياضية والثقافية...الخ.

* ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص163،162.

أما **التعلُّم بالمشروع** فيتناسب هو و**نشاط الإدماج*** الذي قررته الإصلاحات الجديدة التي تضمنتها المناهج الدراسية وكذا في التربية العلمية والتكنولوجية...

و**التعلُّم الاستراتيجي** يمكن استغلاله في جميع الأنشطة كتصنيف المعلومة بشكل دقيق ومحدد (مثل: التسطير على فقرة أو مقطع من نص يبدوان هامين)، أو القيام بربط مختلف العناصر المكونة للموضوع (مثل: ربط أفكار أساسية بأفكار أخرى ثانوية أو تابعة لها، أو إحداث علاقة منطقية بين المكتسبات الجديد والمكتسبات السابقة)، أو تحديد الأفكار الأساسية للنص، أو التحرير أو التلخيص...

أمَّا بخصوص **التعلُّم بواسطة المشكل** فهو يتناسب مع الأنشطة ذات البنية المركبة كالرياضيات؛[1]

بالإضافة إلى هذه المقاربات الأربعة للتعلُّم الملائمة لمقاربة التدريس بالكفاءات توجد مقاربة أخرى معتمدة في تدريس **أنشطة اللغة العربية** وهي المقاربة النصية؛

❺ المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية.

تعريف المقاربة النصية

- **لغة:** تعني الدنو من النص، وملامسة سطحه والصدق في التعاطي معه بعيدًا عن الحكم المسبق عليه.[2]
- **اصطلاحا:** هو السياق الذي يمارس فيه المتعلَّم الأنشطة اللغوية ويكتشف الظواهر اللغوية المختلفة ويوظفها في إنتاجه الكتابي والشفوي.

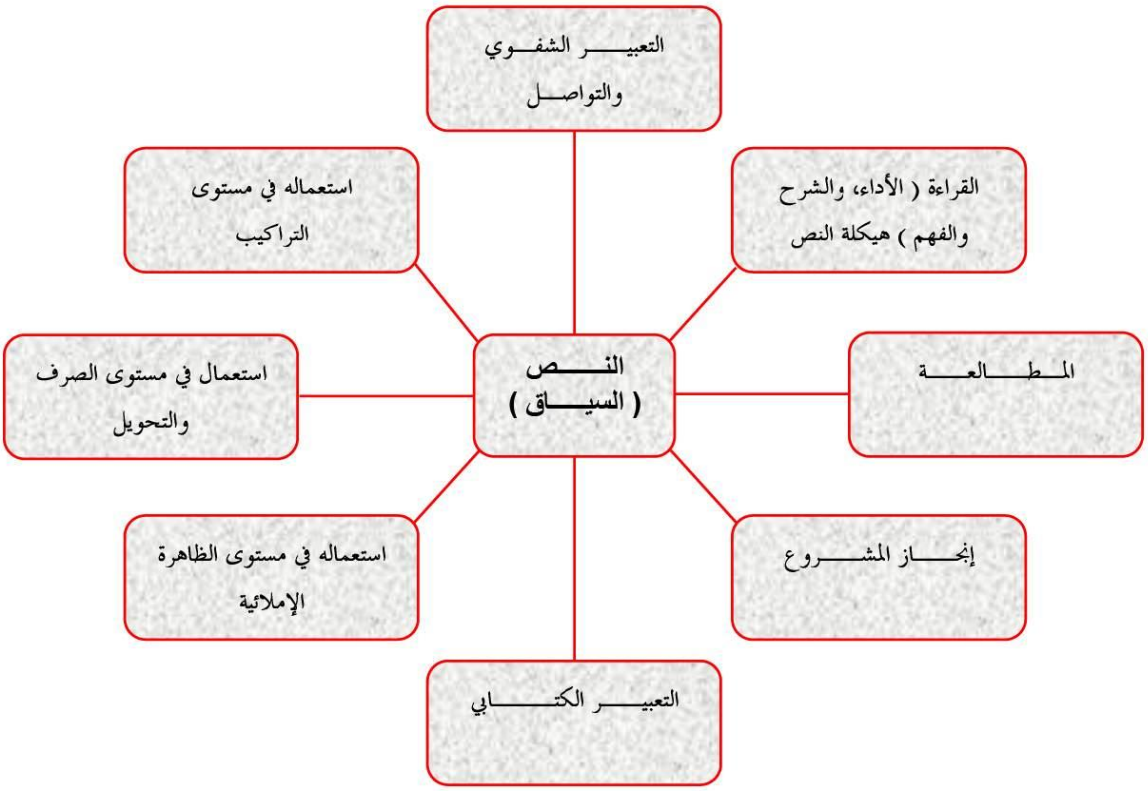
وهي بذلك تترجم في المخطط التالي:

---

* . **نشاط الإدماج:** هو نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعليمية، حيث يتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي بناها المتعلمون في سياقات تعلمية مجزأة ضمن حصص تشملها الوحدة التعليمية، بل يستهدف إدماج (مزج) ما تم اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة (تمارين متنوعة) قصد إعطائها معنى في حياة المتعلمين، وفي غالب الأحيان ينجز في نهاية تعلمات معينة، إذْ يستهدف بناء كفاءات محددة. **ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، ص 111.**

[1] . ينظر: خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات؛ مرجع سابق، **ص 163، 164، 165.**

[2] . محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، **ص 122.**



مخطط رقم (01): يوضح كيفية اعتماد المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية [1]

ومن خلال هذا المخطط نستنتج أن المقاربة النصية تجعل النص محورًا تدور حوله مختلف الأنشطة اللغوية وتنطلق منه، فهو يتناول موضوعًا يقرأه المتعلِّم ثمَّ يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل، ويتعرَّف على كيفية بنائه، كما يتلمس من خلاله القواعد النحوية، والصرفية والإملائية ليتوصَّل إلى إنتاج نصوصه الكتابية؛ أي: الانطلاق من النص والرجوع إليه والانتهاء به.

إن تطبيق المقاربة النصية تخدم وظيفتين تربويتين:

- ☑ **الأولى:** تتعلق بالتلقي والفهم، فبواسطة دراسة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصدية أصحابها، وفي مستوى أكثر تجريدًا ندرك الآليات المتحكمة في تعلق البنيات النصية فيما بينها؛
- ☑ **الثانية:** تتعلق بالإنتاج، فبمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك.[2]

---

[1] . وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم لمواد اللغة الرابعة للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، جوان 2012، ص **10**.

[2] . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج التعليم للغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، جوان 2012، ص **12**، **13**.

إذًا المقاربة النصية هي عمومًا طريقة تدريس:

- تساعد المتعلّم على توظيف مكتسباته القبلية؛
- تسمح بتنويع أشكال التعبير للمتعلّمين وذلك من خلال تنويع أنماط النصوص التي تكون مُنْطَلَقًا لمختلف الأنشطة؛
- تستدعي تعويد المتعلّم على بعض طرائق التعامل مع النص مهما كانت بساطتها مثل:
  - تدوين المعلومات حيث يقرأ ويسمع.
  - التعليق شفويا أو كتابيا عندما يقرأ أو يسمع.
  - وصف ما يشاهد من الأشياء.
  - التدريب على فهم وإدراك ما يُطْلَبُ منه فعله.
  - المبادرة في اختصار الكلام وحوصلته.
- تجعل المتعلّم قادرًا على الحكم على قدراته وإمكاناته اللغوية في حلّ المشكلات التي يعرضها عليه النص (اكتشاف معاني ومدلولات المفردات في سياقها الطبيعي وبيئتها الحقيقية...).[1]

وفي الأخير، نخلص إلى أنّ الهدف الجوهري من استراتيجيات التدريس الجديدة وهو مساعدة المتعلِّم ليكون العنصر الفاعل في منظومة التعليم والتعلّم ويقوم بتعلُّماته بنفسه في مساحات واسعة، ويكون المعلِّم مجرد موجه ومقدم للدعم ليساعده على بناء تعلُّماته وتنمية كفاءاته العامة والمنهجية من خلال تطبيقه لإجراءات تدريسية حديثة.

[1] . ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي؛ مرجع سابق، ص 124.

المبحث الثَّالث: الدراسات السابقة.

إنّ الباحث غالبا لا يبدأ من فراغ، إذْ أنّ البحث العلمي بناءٌ متكامل يعتمد فيه اللاحق على ما درسه السابق حتى يكتمل بناء هذا البحث؛

فطبيعة البحث العلمي تفرض على الباحث الاطلاع على كتابات ودراسات الباحثين الذين سبقوه في نفس حقل تخصصه؛

وانطلاقا من هذا، فإنّ دراستي والمتمثلة في: **صعوبات التقويم التكويني في مادة اللغة العربية في ظل التدريس بالكفاءات << لدى معلمي السنة الخامسة الابتدائية >>**

لا تخلو من دراسات سبقتها في نفس المجال وهو التقويم التربوي بمنظوره الجديد والصعوبات التي يواجهها مطبقو هذا التقويم في ظل البيداغوجيا الجديدة المتبناة منذ سنة 2004/2003، سواءً في مجال اللغة أو الرياضيات أو بقية المواد، أو على مستوى التعليم الابتدائي أو المتوسطي أو الثانوي، إذْ تتمثل هذه الدراسات التي تعد في نفس مجال دراستي والتي تمكنت من التوصل إليها والحصول عليها في دراستين وهما على النحو الآتي:

أوّلاً: الدراسة الأولى.

دراسة الطالب الباحث "يوسف خنيش" (2006/2005):

وهي مذكرة لنيل شهادة " **الماجستير** " في علوم التربية (جامعة باتنة) بعنوان: **صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها؛**

وقد صيغت مشكلة البحث في الأسئلة الأساسية التالية:

- هل يعاني أساتذة التعليم المتوسط صعوبات في التقويم؟
- هل توجد فروق في صعوبات التقويم وفقًا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين؟
- هل يستعمل أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات اللازمة كحلولاً للصعوبات التي يعانون منها؟
- هل توجد فروق في استعمال الاستراتيجيات وفقًا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين؟
- ما هي المصادر الأكثر أهمية في تزويد أساتذة التعليم المتوسط بالاستراتيجيات المناسبة كحلول للصعوبات التي يعانون منها؟

- هل توجد فروق في المصادر الأكثر أهمية بتزويد أساتذة التعليم المتوسط بالاستراتيجيات اللازمة وفقًا لمتغيري الجنس ومصدر التكوين؟

حيث استخدم الباحث **المنهج الوصفي**، وكانت أداة الدراسة عبارة عن **استبيان مكون من ثمانية وعشرين (28) بندًا موزع على سِتِ (06) محاور**، وتمّ تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيًا مكونة من ثمانية وثمانين (88) أستاذًا للتعليم المتوسط ذكورًا وإناثًا من خرّيجي المعاهد التكنولوجية للتربية سابقًا، وخرّيجي الجامعة حاملي شهادة الليسانس ومهندس دولة وشهادة الدراسات العليا (بولاية سطيف)، والذين تتراوح خبرتهم في مهنة التدريس بين سنتين (02) وتسعة وعشرين (29) سنة؛

إذْ حاول الباحث الإجابة على فرضيات الدراسة بعد عرض نتائجها وتحليلها باستعمال الأساليب الإحصائية اللازمة والمتمثلة في:

- **النسبة المئوية وحساب التكرارات** لمعرفة نسبة وجود الصعوبات المتعلقة بالتقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط، ونسبة القدرة على استعمال الاستراتيجيات ونسبة الاستفادة من مصادرها؛
- **اختبار كا²** لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث من جهة وبين الأساتذة خرّيجي الجامعة والأساتذة خرّيجي المعاهد التكنولوجية للتربية من جهة أخرى في صعوبات التقويم والاستراتيجيات المستعملة للتغلب عليها، ومصادر استعمال هذه الاستراتيجيات؛

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات في التقويم في مرحلة التعليم المتوسط بنسبة 86.30% وتمثلت هذه الصعوبات فيما يلي:

- صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي؛
- صعوبات مرتبطة بطبيعة التكوين؛
- صعوبات مرتبطة بالأهداف وكثافة البرنامج الدراسي؛
- صعوبات مرتبطة ببناء واستعمال الأساليب التقويمية؛
- صعوبات مرتبطة بتصحيح وتحليل وتفسير النتائج؛
- صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم.

بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية وبين الذكور والإناث في مستوى الصعوبات التي تواجههم أثناء التقويم أو في استعمال الاستراتيجيات المناسبة، بينما من ناحية انتقاء مصادر هذه الاستراتيجيات فتوجد فروق بين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية وأمّا من جهة الذكور والإناث فلا توجد فروق.

ثانيًا: الدراسة الثانية.

دراسة الطالبة الباحثة "بن سي مسعود لبنى" (2008/2007):

وهي مذكرة لنيل شهادة " **الماجستير** " في علوم التربية (جامعة قسنطينة) بعنوان: **واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بولاية ميلة –؛**

وقد صيغت مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ما هو واقع التقويم في التعليم الابتدائي؟ هل هو تقويم تكويني يتوافق مع منهجية التناول الجديدة للمناهج في ظل المقاربة بالكفاءات؟
- ما هي الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم التكويني؟ وإلى ماذا ترجع هذه الصعوبات؟
  - هل ترجع إلى نقص تكوين المعلّمين في مجال التقويم التربوي؟
  - أم ترجع إلى نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية؟
  - أم هي راجعة إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد؟
  - أم هي راجعة إلى كثافة المناهج التعليمية؟

حيث استخدمت الباحثة **المنهج الوصفي**، وتمثلت أدوات الدراسة في بناء **استمارة الاستبيان** التي تتكون من **تسعة وثلاثين (39) عبارة موزعة على أربع (04) محاور**، وتم تطبيق هذه الأداة على عينة اختيرت عشوائيًا مكونة من **مائة عشرة (110) معلمٍ ومعلمةٍ للتعليم الابتدائي لسنوات الإصلاح من التعليم الثانوي وخرّجي الجامعات** موزعين على اثنان وأربعين (42) مدرسة ابتدائية بولاية ميلة؛

وفي الأخير، حاولت الباحثة الإجابة على فرضيات الدراسة بعد عرض نتائجها وتحليلها باستعمال الأساليب الإحصائية التالية:

- **التكرارات:** لحساب تكرارات إجابات المعلمين على كل عبارة من عبارات الاستبيان؛
- **النسب المئوية:** لإعطاء دلالة التكرارات؛
- **كا²:** لإيجاد الفروق بين متغيرات الدراسة.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى نتائج نوجزها في النقاط الآتية:

- نقص تكوين المعلّمين؛
- نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية؛
- كثافة المناهج التعليمية؛
- ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد؛

وهو ما يجعل التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويمًا تقليديًا؛

ثالثًا: مقارنة النتائج.

من خلال عرض نتائج الدراستين << دراسة الطالب الباحث "يوسف خنيش" (2006/2005) ودراسة الطالبة الباحثة "بن سي مسعود لبنى" (2008/2007)>> والنتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا؛

سنجري هذه المقارنة بين النتائج من خلال إدراج النتائج المشتركة والنتائج التي تميز كل دراسة بخلاف الأخرى:

❖ **مقارنة نتائج دراسة الباحثة "لبنى بن سي مسعود" بنتائج دراستنا الحالية:**

1/- النتائج المشتركة بالنسبة للدراستين:

- صعوبات متعلقة بضعف التكوين في مجال التقويم؛
- صعوبات متعلقة بكثافة عدد التلاميذ في القسم؛
- صعوبات متعلقة بنقص الوقت المخصص للحصة الدراسية.

2/- النتائج المميزة لكل دراسة:

➢ ***بالنسبة لدراسة الباحثة "لبنى بن سي مسعود":***

- صعوبات متعلقة بكثافة المناهج؛
- التقويم في مرحلة التعليم الابتدائي لا يزال تقويما تقليديا؛

➢ ***بالنسبة لدراستنا الحالية:***

- صعوبات متعلقة بإصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي؛
- صعوبات متعلقة بنقص التفاعل الصفي؛
- صعوبات متعلقة بإعداد أداة التقويم؛
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين منخفضي ومرتفعي الخبرة تجاه صعوبات التقويم (ممّا يعني أنّ للخبرة دور في تذليل الصعوبات)؛
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين الذكور والاناث تجاه صعوبات التقويم التكويني (ممّا يعني أنّه لا أثر لعامل الجنس في تذليل الصعوبات).

❖ **مقارنة نتائج دراسة الباحث "يوسف خنيش" بنتائج دراستنا الحالية:**

1/- النتائج المشتركة بالنسبة للدراستين:

- صعوبات متعلقة بضعف التكوين في مجال التقويم؛
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين الذكور والإناث في مستوى الصعوبات التي تواجههم؛

2/- النتائج المميزة لكل دراسة:

➢ ***بالنسبة لدراسة الباحث "يوسف خنيش":***

- صعوبات مرتبطة بالجانب التشريعي؛
- صعوبات مرتبطة بالأهداف وكثافة البرنامج الدراسي؛
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية وبين الذكور والإناث في استعمال الاستراتيجيات المناسبة لحل هذه الصعوبات؛
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خريجي الجامعات والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية في انتقاء مصادر هذه الاستراتيجيات المستخدمة لحلّ هذه الصعوبات، بينما بالنسبة للذكور والإناث فلا توجد فروق؛

➢ ***بالنسبة لدراستنا الحالية:***

- صعوبات متعلقة بكثافة عدد التلاميذ في القسم؛
- صعوبات متعلقة بضيق الحجم الساعي المخصص للحصة الدراسية؛
- صعوبات متعلقة بغموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي؛
- صعوبات متعلقة بنقص التفاعل الصفي؛
- صعوبات متعلقة بإعداد أداة التقويم؛
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين منخفضي ومرتفعي الخبرة في مستوى الصعوبات التي تواجههم (للخبرة دور في تذليل الصعوبات)؛

من خلال ما ورد في هذا الفصل نخلص إلى أنّ التقويم في ظل التدريس بالكفاءات ينطلق من تقويم الكفاءات، بمعنى أنّ الأمر لا يتطلب فقط استدعاء معارف وإنّما يتعدى ذلك إلى توظيفها واستعمالها في وضعية مشكلة معقدة، وعليه فإن التقويم وفق هذه البيداغوجيا يعتبر تقويمًا تكوينيًا يندمج في العملية التعليمية ولا ينفصل عنها؛

هذا ما جعل المعلِّم يهتم بتعليم المتعلِّم كيف يتعلَّم، ويحدد أهداف ومعايير ناجحة خاصة بالكفاءات المقصودة التي تساعده على ملاحظة وتَبيُن نقاط الضعف والقوة الخاصة بتعليمه من جهة وبتعلُّم المتعلِّم من جهة أخرى، إلاّ أنّ واقع مجال التقويم يُبَيِن أنّ المعلِّم الجزائري تواجهه عدة صعوبات أثناء ممارسته لهذا النوع من التقويم (التكويني)، هذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة **يوسف خنيش** (**2006/2005**) في رسالته صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، ودراسة **بن سي مسعود لبنى** (**2008/2007**) في رسالتها " واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات؛

فهل أيضًا معلمو التعليم الابتدائي في الطور الثالث (السنة الخامسة) يواجهون نفس الصعوبات أثناء التقويم التكويني؟ أم أنّه توجد صعوبات أخرى، كون هذه المرحلة تمثل المرحلة النهائية للتعليم الابتدائي والانتقالية إلى التعليم المتوسط؛

وكل هذا سنحاول أن نعالجه ونكتشفه في الفصل الثاني من هذه الدراسة.