الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد ابن باديس ـ مستغانم ـ
كلية الأدب و الفنون
قسم الأدب العربي
قسم الدراسات اللغوية

التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات
التعليم الثانوي ـ نموذجا ـ

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي، تخصص تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة:
ـ بطاهر حسنية

إشراف الدكتور:
" قوفي أحمد "

السنة الجامعية: 2016 ـ 2017.

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى :

من رفعت رأسي عالياً افتخاراً به والدي رحمه الله ، إلى أغلى إنسان في هـ ذا الوجود أمي الحبيبة التي أنارت دربي وأعانتني بالصلوات والدعوات ، أدامها الله لي .

إلى إخوتي وأخواتي : لكحل ، العربي ، مراد ، حليمة ، فتيحة ، جميلة ، أمينة .

وأزواجهم : محمد ، العيد ، غنية ، زوليخة .

وأولادهم : بشرى ، سهيلة ،فايزة ، فتيحة ، محمد ، عبد القادر ، محمد أمير ، والكتاكيت الصغار عبد النور ، إسلام ، إلياس ، يزيد .

وإلى كل الأقارب خاصة خالتي العزيزة يمينة وأفراد عائلتها ، إلى كل الأحباب والأصدقاء : عائشة بوشافة ، إيمان مزيلط ، فتيحة بولنوار، حكيمة ليازيدي ، سميرة سماعي ، شهرزاد دلاوي، صليحة سماعي ، زكية بلجيلالي ، نادية زاوي ، حفيظة بركان ، أحلام بوطابع ،...

وإلى كل :عمال دائرة سيدي لخضر ، وثانوية أحمد بومهدي ، وكل من تمنى لي النجاح في دراستي ومد لي يد العون، وساعدني من قريب أومن بعيد .

وإلى أستاذي الغالي الذي ساعدني في إنجاز هـ ذا العمل < قوفي أحمد > وإلى المشرفين على هذا البحث ، وكل الأساتذة وطلبة قسم الأدب العربي .

مدخل نظري

مصطلحات و مفاهيم

أولا : الإصلاح التربوي

ثانيا : التقويم

ثالثا : المقاربة بالكفاءات

1 - مفهوم الإصلاح التربوي : La reforme

تعتبر عملية الإصلاح التربوي ضرورة لا مفر منها لتحسين مردود النظام التربوي وتمكينه من تحقيق أقصى درجات الفعالية .

إن الإصلاح التربوي هو عملية تهدف إلى تحسين النظام التربوي القائم وذلك بتغييره إلى الأفضل ، وقد يكون هذا الإصلاح جزئيا كما قد يكون كليا ، وهو يستند إلى الدراسات التقويمية ، كما يشمل أبعادا اقتصادية وسياسية واجتماعية ،وذلك وفقا لثقافة المجتمع مع الأخذ في الاعتبار الاتجاهات العالمية [1].

يوضح التعريف على أهمية الإصلاح والدعائم التي يقوم عليها كما يبرز أيضا الأبعاد التي يتضمنها .

الإصلاح التربوي يعني إدخال تغيرات عميقة وهيكلية أو نوعية في بنية النظام التربوي ، على أساس ما استجد من أبحاث ونظريات في المجالات العلمية والاجتماعية المعتمدة من قبل المجتمع ، وما استشرفته الجهات المسؤولة من مستقبل ومن أفاق لهذا المجتمع ، وبهذا نلاحظ أن "الإصلاح التربوي أكثر شمولا واعم مفهوما من التعديلات والمستحدثات التربوية "[2].

الإصلاح التربوي مشروع تغيير وتطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار ، ويتم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط واخذ معطياته بعين الاعتبار ، وتدبيرها بطريقة رشيدة .

[1] مديحة فخري محمد ، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة ، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 2014م ،1435 ه، ص 18.

[2] منصر الرويسي ، الإصلاح التربوي ، المضمون والأبعاد ، محاضرة بندوة المكونين يوم : 2003/01/11 م، منشورات التجمع ، ص 03

الإصلاح التربوي هو التغيير الجذري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها ؛ولعناصر السياسة التي توجهه[1].

عملية الإصلاح التربوي تهدف إلى إحداث تغييرات مرغوب فيها وفق خطة منظمة .

الإصلاح التربوي عملية شاملة ، تنطوي على تغييرات هيكلية وهامة في النظام التربوي وعليه يصبح الإصلاح التربوي كجزء لا يتجزأ من عملية تحول اجتماعي شامل في المجتمع [2].

يشير هذا التعريف إلى أن الإصلاح التربوي يتضمن التغيير ، هذا التغيير يستهدف النظام التعليمي .

أما في القاموس الموسوعي للتربية والتكوين يحدد إصلاح التعليم في أن إصلاح التعليم هو تغير أساسي ومهم (Changement Majeur)ومرغوب فيه ،في حالة أولية إلى حالة معلن عنها ومخططة ، كما أن التطوير يميل إلى التغيير المستمر والعميق وهو التجديد أما التعديل (Modification)فهو تغيير جزئي يمس عنصرا معينا لا يؤدي بالضرورة إلى مجموعة العناصر التي ينتمي إليها ولا يخدمها ، أما التحويل (Transformation) فهي عبارة عن تغيير كلي مع تنويع الخاصية السطحية للتغيير[3].

من التعريف نستنتج أن الإصلاح التعليمي هو جهود تبذل في جميع قطاعات النظام التعليمي أثناء إجراء التغيير .

[1] عبد القادر فضيل ، المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات ، جسور للنشر والتوزيع ، الجزائر ،ط1 ،2009م، ص63 .
[2] عمر موسى سرحان ، التجديدات التربوية ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن ، 2008 ، ص 42 .
[3] حرقاس وسيلة ، مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة منشوري قسنطينة ، العدد 30 ، 2008م ،ص 69 .

2 - تعريف التقويم : L'EVALUATION

التقويم التربوي احد مواضيع علم النفس من حيث اعتماده المقياس العلمي الدقيق لقياس مستوى العملية التعليمية عبر ما تم تصنيفه من مقاييس تربوية ونفسية لتقويم المتعلمين وكذلك أساليب التدريس ضمن المنهاج الدراسي .

التقويم لغة : قُومٌ ، قيمٌ ، وقَومَ السلعة واستقامها :قدرها ، ومنه التقويم وهو مشتق من الفعل قوّم حيث جاء في لسان العرب لابن منظور قَوَّم المعوج :بمعنى عدّله وأزال اعوجاجه ، ويقال في حديث عبد الله بن عباس : إذا استقمت بنقد فبعت بنقد فلا بأس به وإذا استقمت يعني قوّمت ، ويقولون :استقمت المتاع أي قومته والقيمة واحدة القيم ، وأصله أو لأنه يقوّم الشيء، والقيمة :ثمن الشيء بالتقويم [1].

وقد وردت عدة مشتقات للفعل قوّم في القران الكريم منها لفظة أَقومَ ، لقوله تعالى "إِنَ هَذَا القُرْآن ْيَهْدِي لِلَتِي هِيَ أَقْوَمُ "[2].

بمعنى إلى الأصوب والطريق الصحيح . وقوله تعالى أيضا :"يَا أَيُهَا الذِينَ امَنُوا قَوَّامِين بِالقِسْط "[3].

أي كونو ا مجتهدين في إقامة العدل والاستقامة .

وفي القاموس الفرنسي : قوّم بمعنى : Evaluer

وفي منجد اللغة والأعلام:قوّم الشيء : عدّله ، يقال : قوّمته فتقوّم أي عدّلته فتعدّل ، وقوام الأمر وقيامه : نظامه وعماده ويقوم به ، وقوّم المتاع : جعل له قيمة معلومة[4].

---

[1] جمال الدين أبي الفصل محمد بن مكرم بن منصور الأنصاري ، لسان العرب ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، المجلد السابع ، ط 1 ،2005 م ، 1426 ه ، ص 454 .

[2] سورة الإسراء ، الآية 9 ،مصحف .

[3] سو محمد الصالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف ، أسسه وتطبيقاته ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر،ب ط ،1997 ، ص 90 رة النساء ، الآية 135 ،مصحف .

[4]

ـ اصطلاحا :

توجد تعاريف عديدة لمصطلح التقويم فيمكن تعريفه بأنه:"عملية إجرائية منظمة لجمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها وإصدار أحكام قيمة تتعلق بالعملية التعليمية التربوية وعناصرها كافة ، استنادا إلى معايير ومستويات معينة في ضوء الأهداف التربوية المحددة مسبقا ."

ـ عملية : أي نشاط متميز ومستمر باستخدام طرائق متعددة وإتباع مجموعة من الخطوات.

ـ معلومات: أي معطيات وصفية وتفسيرية كاملة وواقعية .

ـ إصدار حكم: وهو الغرض الأساسي وجوهر التقويم .

ـ الأهداف: هو الغاية أو المقصد الذي نتوصل إليه [1].

نستنتج من التعريف أن التقويم هو جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة الاختبارات لكي تتخذ قرار انطلاقا من الأهداف ؛فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات .

ويعرّف (جون ماري ديكارتل . J M Dekartele) التقويم بأنه : "فحص ومعاينة درجة الملائمة بين إعلامية ومجموعة من المعايير والأهداف المحددة من اجل اتخاذ قرار "[2].

فجون ماري دي كارتل يركز على عملية اتخاذ القرارات اعتمادا على معايير الأهداف، عبر فحص وتفسير البيانات والمعلومات التي تم جمعها حول الشيء المقوم .

[1] محمد سلمان فياض الجاعلة وآخرون ، الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي ، دار صفاء ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2011م ، 1432 ه ،ص 192 .

[2] عبد الله قلي ، وحدة التقويم التربوي اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من نظام ل م د جامعة التكوين المتواصل ، المدرسة للأساتذة ، بوزريعة .

أما بلوم BLOOM يعرفه بأنه : " مجموعة من العمليات المنظمة ، التي يتبين إذ ما حدث بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين ، مع تحديد المقررات ودرجة ذلك التغير ."[1]

التقويم عمليات واسعة يجمع المعلمون بها المعلومات حول تعلم الطالب .

- وفي تعريفات أخرى له :

يقصد به مجموعة الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة على ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وُضع من تخطيط مُسبَق ، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود ، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ ، بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاية الإنتاجية ، لما يساعد على تحقيق الأهداف [2].

من هنا يمكننا القول بان التقويم اعتمد كأداء لقياس كفاية التلاميذ التحصيلية أي الحكم على قدراتهم التخزينية للمعارف أو استظهارها عند الحاجة إليها ، ومعنى ذلك أن التقويم لم يهمه من التعليم إلا مقدار التراكم المعرفي الذي يتكدس في الذهن وتفريغه عندما تدعو الحاجة إلى ذلك ، ثم تطور المفهوم ليشمل مجالات أكثر في النظام التربوي فأصبح يحكم على الخبرات وأساليب التعلم ووسائل التدريس ونتائج التحصيل الدراسي بواسطة أدوات القياس التي تكون في شكل اختبارات تنظم عند نهاية كل فصل دراسي أو مرحلة تعليمية معينة .

[1] محمد سرير ونور الدين خالدي ، مراجعة محمد بن عرشة واحمد صرصار ، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم الجزائر ، ط2 ، 1995 م ، ص 87 .

[2] محمد جاسم العبيدي ، علم النفس التربوي ، دار الثقافة ، عمان ، ط 1 ، 2009 م - 1430ه ، ص 397 .

3 ـ مفهوم المقاربة بالكفاءات :

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تسمح بتحسين الممارسة البيداغوجية الحالية بديلا لمنهجيته والمحتوى العلمي والأهداف،أي عنصرا مجدداً في الميدان البيداغوجي فهي تنظر إلى المعلم كنموذج يقوم بتنشيط المتعلم وتدريبه على التقييم والنقد ، وكذلك من خلال النشاط الذاتي الذي له معنى ودلالة إستراتيجية عديدة واليات التعلم .

أ ـ مفهوم المقاربة : L'Approche

ـ لغة : جاء في لسان العرب في مادة(قارب) ، "قرُبَ القُربُ نقيض البعد قرب الشيء بالضم يقرب قُربًا وقُربانًا وقربانًا ، أي دنا فهو قريب الواحد والاثنان والجمع في ذلك

سواء "[1].

ـ اصطلاحا : هي الكيفية العامة لإدراك ودراسة مسألة ما ، ويعرفها **فريد حاجي** بقوله :"هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم ، والوسط والنظريات البيداغوجية "[2].

وهي الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان ، كما أنها من جهة خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما .[3]

"نقول بأن المقاربة هي الطريقة المعتمدة في العملية التدريسية لتقريب المتعلم إلى كفاءته ."

---

[1] ابن منظور ، لسان العرب ، المجلد الأول ، مادة (قرب) ، ص 662 .

[2] فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات ، بيداغوجيا إدماجية ، سلسلة موعدك التربوي ، العدد 17 ، ص 12 .

[3] إكزافيي روجيرس ، المقاربة بالكفاءات ، المدرسة الجزائرية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية ، 2006 م ، ص 30 .

- مفهوم الكفاية : Compétence

لغة : ذكر صاحب اللسان في مادة (ك .ف.أ)كفأ:كافأه على الشيء, جازاه (كفاء)... , والكفء : النظير و المساوي, ومنه الكفاءة...,تكافأ الشيئان:تماثلا,كافأه مكافأة وكفاء: ماثله,ومن كلامهم : الحمد لله كفاء الواجب أي قدر مايكون مكان مكافئا له و الاسم:الكفاءة و الكفاء...[1].

يعرفها ابن منظور في لسان العرب حيث يقول: قال حسان بن ثابت و روح القدس ليس له كفاء,أي جبريل عليه السلام ليس له نظير و لا مثيل ، و الكفيء : النظير،و كذلك الكفء،و المصدر : الكفاءة ، و الكفأة : النظير و المساوي ، يقول تعالى :**« لَمْ يَلِدْ وَ لَمْ يُولَدْ و لَمْ يكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدْ » سورة الإخلاص 3- 4 .** [2]

و يقال : كفأت القدر و غيرها : إذا كببتها لتفرغ ما فيها،الكفاءة : الخدم الذين يقومون بالخدمة.

جمع كاف، و كفى الرجل كفاية ، فهو كاف ، إذ قام بالأمر[3].

- ***اصطلاحا:*** يعني مصطلح الكفاءة أو الكفاية في سياق الحديث على التربية و التعليم عدم الغلو و التصرف أثناء بناء المناهج التعليمية على العناية أكثر بمجال المعارف أو العناية أكثر بالمجال الكفاءاتي المهاري ، بقدر ما تعني ايجاد التوازن بين الاهتمام المعرفي و الكفاءاتي . فاكتساب المعرفة و الخبرة ة و التجربة ماله تنمية و تحقيق الكفاءات المعبر عنها بالغايات المأمولة و المنشودة أو المقصودة[4].

---

[1]- ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (كفأ) ، ج24 ، ص 134.

[2]سورة الاخلاص ،الاية 3-4 ،مصحف .

[3]عبد الكريم غريب ، بيداغوجياالادماج المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسة الادماجية ،منشورات عالم التربية ،مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء،ط2 ،2011م ، ص235.

[4] الرجع نفسه ، ص 235.

فالمقصود من التعريف هو مجموع المعارف و القدرات و المهارات المدمجة ذات وضعية دالة تسمح بانجاز مهمة؛ أو مهمة من المهام المعقدة.

يعرف **جيلي** الكفاءة بأنها : نظام من المعارف التصورية و الإجرائية منظمة على الشكل تصاميم عمليات و التي تسمح داخل مجموعة و وضعيات متجانسة بتحديد المشكل بفضل نشاط ناجح[1]

الكفاية مفهوم إدماجي بالنظر لأنها تأخذ بعين الاعتبار في الآن نفسه المحتويات والأنشطة المراد ممارستها و الوضعيات التي تمارس هده الأنشطة في ظلها ، ومن باب محاولة تركيب تصورات باحثين آخرين ، قدم كل من **جيرار** و **روجي** تعريفاً للكفاية على أنها :

مجموعة مدمجة من القدرات التي تمكن بطريقة تلقائية من مقاربة وضعية و الاستجابة لها بطريقة ملائمة نوعا ما[2].

من خلال التعريفين نستنتج أن الكفاية تشمل الجانب النظري العملي بدءا بالتخطيط لعمليات النشاط و تنفيذها و اختيار المنهجية المناسبة و الوسائل اللازمة في البحث عن المشكل

و يعرفها الأستاذ **وعلي** : « هي نتاج عمليات تعلم تتشكل من نظام من المعارف المهارات و الاتجاهات و المواقف فيمثلها الفرد ، و توجهه نحو صنف من الوضعيات المهنية أ المدرسية »3

يفهم من تعريف الأستاذ وعلي أن الكفاية ترتبط بالمعارف المهارات و الاتجاهات والمواقف التي يتخذها الفرد لحل مختلف المشاكل التي تعترضه في المجالات المختلفة.

[1] – عسوس محمد ، مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات ، دار الأمل ، ط1 ، ص109.

2- عبد الكريم غريب ، بيداغوجيا الادماج ، المفاهيم و المقاربات الديداكتيكية للممارسات الادماجية ، ص 235

- ابستومولوجيا مفهوم مصطلح الكفاءة:

لقد ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل وتبلور في مطلع القرن العشرين عندما استعمل في مجال التكوين المهني , حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية ,فجاء التعريف على النحو التالي:الكفاءة المهنية هي قدرة الشخص على استعمال مكتسباته من معارف وخبرات وتجارب من أجل شغل مهنة أو وظيفة أو عمل جاد,حسب شروط محددة ومعترف بها في عالم المهن والحرف,كما أنه صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدفاع,ثم طور ووظف أخيرا في ميدان التربية والتعليم التكوين, إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية.[1]

وقد شرعت الجزائر منذ السنة الدراسية 2004/2003 في تطبيق المقاربة بالكفاءات وذلك بعد شروع اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعات المتخصصة للمواد في تصميم المناهج الدراسية وذلك وفق هذه المقاربة منذ سنة 1998 ليكون ذلك شروعا عمليا في الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى هذه المقاربة الجديدة التي أصبحت مطبقة في الكثير من دول العالم. [2]

نستنتج أن المقاربة بالكفاءات مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة.

[1]- خالد لبصيص ، التدريس العلمي و الفني الثقافي بمقاربة الكفاءات و الأهداف ، دار التنوير ، الجزائر ، دط ، 2004م ، ص100.

[2] - مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية ، ص72.

4 ـ مرتكزات المقاربة بالكفاءات :

تعتمد المقاربة بالكفاءات في قطاع التعليم على مايلي :

1-الكفاءات المتعلقة بتنمية الفرد

2- الكفاءات التي يمكن استثمارها في إنماء المجتمع .

3- جعل المتعلم محور الاهتمام و التفكير و الفعل التربوي .

4- الاستجابة لانتظارات المتعلم ، السيكولوجية و المعرفية و الاجتماعية .

5- جعل المدرسة مفعمة بالحياة ، متفاعلة ، و منفتحة على محيطها ، قائمة على نهج تربوي نشيط ، والذي يتجاوز التلقي السلبي ، ويطمح إلى تنمية روح التعاون التشارك العمل الجماعي ، وذلك قصد المساهمة في تكوين شخصية المتعلم ، حتى تكون متوازنة و مستقلة ، و متفتحة على الآخر بشكل إيجابي.[1]

6- انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي و البيئي بشكل يسمح بتسكين المتعلم من تكوين نظرة على الواقع ، تساعده على بناء تصور عن المتعلم.

7- التخطيط للفعل التربوي باعتماد استراتيجيات مستنبطة من توجهات و اختيارات تربوية مستحدثة.

8- جعل التقويم التربوي في خدمة التعلم الناجح و الفعال.

9- اعتبار الأستاذ وسيطا بين مصادر المعرفة و مراكز اهتمام المتعلم ، و ليس مالكا للمعرفة و موزعا لها.[2]

إن مقاربة التدريس بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى إستراتيجية في التعلم و التعليم مرتكزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية و محورها.

[1] - محمد حمدي ، المداخل التربوية للتعليم بالكفايات ، افريقيا الشرق ، 2007م ، ص74.
[2] - المرجع نفسه ، ص75.

المقاربة بالكفاءات:

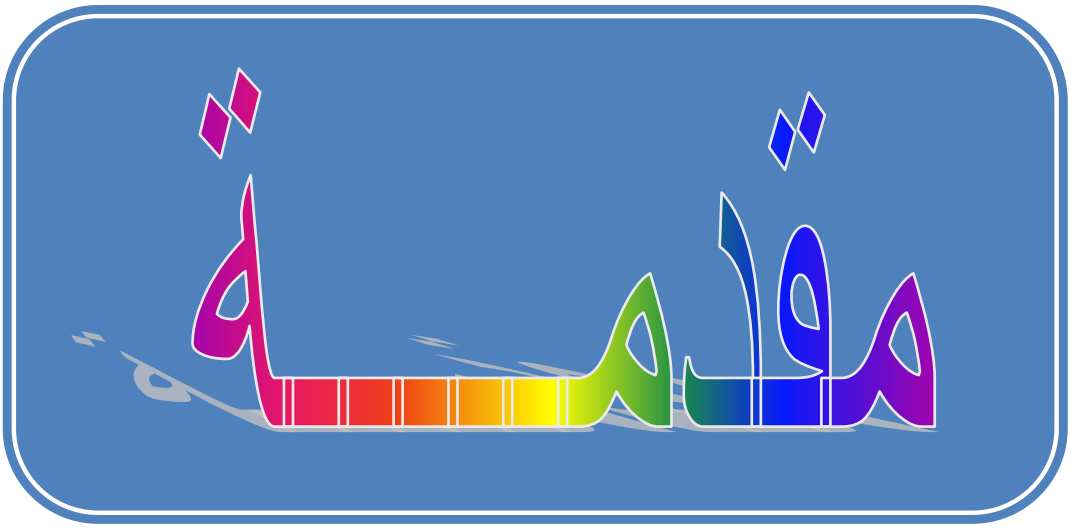
من بين المستجدات البيداغوجية في المناهج الجزائرية الجديدة ، اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهجية لتنفيذ البرامج ، و كأساس لتحقيق الأهداف المسطرة لها.

المقاربة بالكفاءات على حد ما يذكر فيليب بيرينو هي: مكانة المعارف في الفعل ، هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل و حلها، و اتخاذ القرارات ، و تكون عديمة القيمة إلا أن توفرت في الوقت المناسب و تسنى لها الشروع في الاشتغال مع الموقف.[1]

و تعرف على أنها: أحد تطور بيداغوجيا الأهداف و التي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتجية الأهداف ، فهذه الإستراتيجية تنطلق من القدرات و التي تكون فطرية في المتعلم ، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها و ترقيها و تطورها إلى أرقى ما يمكن استغلال القدرة و بالتالي فكل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة و متنوعة ، معرفية ، نفسية ، وحركية.[2]

من خلال التعريفين نستنتج أن المقاربة بالكفاءات تسعى الى تطوير كفاءات المتعلمين و التحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة ، و هي لا تتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية و لكنها جاءت لتؤكد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة في المجتمع.

[1] - وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الكتاب السنوي ، 2003م ، ص14.
[2] - الربيع بوفامة ، تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي ، الجزائر ، ط2 ، 2002م ، ص50.


مقدمة

مقدمة:

بسم الله الذي خلق الإنسان علمه البيان ،ووهبه التمييز والحكمة وكرمه على سائر مخلوقاته بالعقل ،وأصلي وأسلم وأبارك على خير البرية محمد بن عبد الله .

وبعد :

تعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين ومنها مجال التعليم ،وفي ه ذا السياق جاء اختيار التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج ووسائل التقويم والزمن البيداغوجي ،كما أنها مقاربة تتمركز حول المتعلم وتجعله طرفا فاعلا في العملية التعليمية ،انطلاقا من ذلك ثم اختياري لموضوع - التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات التعليم الثانوي أنموذجا -

من أسباب اختيار الموضوع هناك أسباب ذاتية وأسباب موضوعية.

الأسباب الذاتية : من المواضيع التي أثارت فضولي العلمي حول معرفة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وقضاياها .

الأسباب الموضوعية : فهي ضرورة البحث وكذلك محاولة لإثارة ه ذا الموضوع بصورة خاصة، لرسم معالم التقويم والمقاربة بالكفاءات بكل ما يطرأ في مجال التعليم .

ومن أهم أهداف ه ذا البحث معرفة أحد أهم الأركان الأساسية في المنظومة التربوية والاستفادة منه في عملية التدريس ومعرفة وظائفه .

وتتمثل فرضيات البحث فيما يلي :

- هل تغيرت طريقة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ؟.
- هل نجحت المقاربة بالكفاءات في تحقيق أهدافها ؟.

أما الإشكالية التي يسعى ه ذا البحث للإجابة عنها هي: ما هي مجالات التقويم ؟ وإلى مدى استطاعت أن تساهم المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس ؟.

المنهج المتبع : فقد سرت وفق المنهج الوصفي التحليلي ، أما عن بنية ه ذا البحث فقد قسمته إلى : مقدمة ، مدخل نظري ، ثلاثة فصول ، خاتمة ، ملحق ، قائمة المصادر والمراجع ، فهرس الموضوعات .

تحدثت في المدخل التعريف بالمصطلحات ، ثم الفصل الأول عنونته : بالتقويم التربوي ، والفصل الثاني : المقاربة بالكفاءات ، أما الفصل الثالث : فيمثل الجانب التطبيقي مستخدمة استمارة الاستبيان التي وزعتها على فئة أساتذة اللغة العربية في التعليم الثانوي وتفريغ البيانات باستخدام التكرارات والنسب المئوية ،وخلصت إلى مجموعة من النتائج ، التي توصلت إليها بعون الله وتوفيقه .

واعتمدت في ذلك على مجموعة هامة من المصادر والمراجع أهمها:

- محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي.
- فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات .
- عسوس محمد ، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات ، وغيرها .

فقد واجهت صعوبات في ه ذه الدراسة من خلال العراقيل الميدانية <استبانة >.

وأخيراً أحمد الله عز وجل ، الذي وفقني لإنهاء ه ذا العمل المتواضع ، كما يسعدني أن أتقدم بأسمى التقدير والامتنان إلى الأستاذ الدكتور المشرف على بحثي < قوفي أحمد > وعلى مجهداته المبذولة ،والتوجيهات المقدمة لنا وعلى تقديمه النصائح ،وإلى أروع بصمة في حياتي أبي رحمة الله وإلى رمز الحب والحنان أمي الحنونة حفظها الله ، وكل عائلتي وصديقاتي ، ولا أنسى أن أتقدم بتحيتي إلى الجامعة التي حضنتني خمسة أعوام ، وجميع أساتذتها والمشرفين عليها ، كما لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان ، إلى كل من قدم العون والمساعدة سواء من قريب أو بعيد لإتمام ه ذا البحث .

وآمل أن يكون ه ذا البحث انطلاقة لبحث أكثر عمقاً في ه ذا المحيط ، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب .

الفصل الأول

التقويم التربوي:

- تمهيد

أولا : مجالات التقويم

ثانيا : وظائف التقويم

ثالثا : أنواع التقويم

رابعا : أهمية التقويم

خلاصة الفصل

تمهيد :

تهدف عملية التعلم إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، سواء كان ذلك السلوك معرفيا أو حركيا، ولهذه العملية أهداف عامة ومحددة، ولها أدواتها وطرقها ووسائلها ومستلزمات تنفيذها، وهذه الجوانب تشكل بمجموعها مدخلات عمليتي التعليم والتعلم، أما المخرجات فتركز على ما يسمى بنتائج التعلم أو الأهداف المتحققة منه .

وللتأكد من مدى تحقق النتائج أو الأهداف التعليمية لدى المتعلمين يقوم المعلمون عادة بإجراءات مختلفة لمعرفة التغير الذي يحصل في سلوك المتعلم نتيجة عملية التعلم ونعرف مثل هذه الإجراءات بعملية التقويم .

والتقويم ليس عملا جديدا في المجال التربوي ، فقد مورس عبر التاريخ الطويل في أشكال التعليم المختلفة، حيث يتعرض المتعلم لعدة أنواع من الاختبار وعلى أساس ذلك تتخذ مجموعة من الإجراءات كالتصفية، الاختبار، الترقية، الطرد ،...الخ

فالتقويم في المدارس الحديثة أصبح جزء لا يتجزأ من العملية التربوية وركنا من الأركان الأساسية فيها حيث من خلاله يتم التعرف على ما تم تحقيقه من أهداف، والى أي مدى تتفق النتائج ما بذل من جهد من جانب المعلمين والموجهين والإداريين ، وما تم استخدامه من إمكانيات إضافة إلى معرفة الجوانب الايجابية والسلبية في العملية التربوية .

ومن خلال هذا الفصل سوف نتطرق أولا إلى عملية التقويم محاولة توضيح مختلف الجوانب المتعلقة بها، وفي الأخير ربط عملية التقويم بسيرورة التعليم والتعلم المرتكز على الكفاءات .

أولا: مجالات التقويم :

يتطلب التقويم الشامل للمنهاج إعطاء اهتمام بالجوانب الآتية :

ـ **أولا : تقويم الأهداف :** يعتبر تقويم الأهداف جانبا رئيسيا من جوانب التقويم التربوي ويتم تقويم الهدف على عدة مستويات منها :

ـ علاقة الهدف بالتلميذ والمجتمع وطبيعة المادة

ـ مدى إجرائية الهدف أو تخصيصه.

ـ تصنيف الأهداف وترتيبها .

ـ مدى وضوح الهدف .

ـ كيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو .

ـ مدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة [1].

"وتكمن الغاية الرئيسية لتقويم الأهداف في التعرف إلى ما كان منها غير مجد لنمو التلاميذ ، أو غير مرتبط باحتياجات المجتمع، أو غير متماشي مع تطور المعرفة والاتجاهات العلمية المعاصرة ، وذلك للعمل على استبعادها أو تعديلها ."

ـ **ثانيا : تقويم المنهاج :** تكمن الاستفادة من تقويم المنهاج في تطوير وتحسين عملية التعلم باعتبار أن المنهاج هو في الأساس خطة لمساعدة التلاميذ على التعلم ، وعند القيام بعملية تقويم المنهاج لابد من الاهتمام بما يلي :

ـ ملائمة محتوى المنهاج لمستويات نمو التلاميذ واختلافها .

ـ ضرورة تسلسل المحتوى المقترح

ـ مراعاة المحتوى المقترح للفروق الفردية ، لتقويم النتاج التعليمي .

ـ الكشف عن طريقة متبعة للتعلم وتحديد أهم النقاط التي تم التركيز عليها في العملية التعليمية [2].

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة بين التنظير والتطبيق والتعبير ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 204 م، ص 122.

[2] المرجع نفسه ، ص 122.

" ولهذا يتطلب أن تعمل المناهج التي تقترح المقاربة على تكيف التقويم ، بحيث يتناول فعليا وعمليا الكفاءات ."

ـ ثالثا : تقويم عمل المعلم وأسلوب تدريسه : الحدث مختلف الآراء ، هناك ثلاثة معايير تتعلق بتقويم معل المتعلم وهي :

أ ـ الطريقة التي يستخدمها المعلم : يقوم المعلم سلوك المتعلم لبعض المستويات من الانجاز أو مجموعة من الأعمال التعليمية التي يفترض فيها أن تكون مرتبطة بالعمل التعليمي الفعال ، وعليه فيمكن وصف عمل المعلم أو تقديره في ضوء العوامل الآتية :

ـ طريقة المعلم في بناء الموقف التعليمي .

ـ درجة ونوعية الاستجابات الآتية من التلميذ إلى المعلم أو من المعلم إلى التلميذ .

ـ تحليل سلوك المعلم بمختلف الأساليب أو استخدام مختلف المعايير النفسية لتقدير سلوك التلميذ في غرفة الصف .

ب ـ خصائص المعلم : ويتعلق هذا المعيار بمختلف المميزات الشخصية كالذكاء والصفات الشخصية للمعلم ، وتستخدم وسائل التقدير وقوائم المشاهدة أو التقارير المتضمنة للأحكام والانطباعات التي لها علاقة بالتعليم .

ج ـ الإنتاج (التغيير في سلوك التلميذ): هذا المعيار يحظى باهتمام اكبر من المعيارين السابقين ، ويخضع لدراسة منظمة ويتم تقدير عمل المعلم أو سلوكه التعليمي في ضوء هذا المعيار وفق نتائج العمل التعليمي وليس على العمل نفسه [1].

"إن الأثر الذي يمكن أن ينتج من جهة المعلم الناجح هو من ابرز القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة وفي الموقف التعليمي بصفة عامة ."

ـ رابعا : تقويم نمو التلاميذ : ويقصد به الحكم على مدى تقدمهم نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة سواء معرفية أو انفعالية وغيرها ، وتقويم هذا الجانب يعتبر من أهم الأمور التي يجب أن تهتم بها عملية التقويم نظرا للفوائد الكثيرة التي تنتج عنه[2].

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة بين التنظير والتطبيق والتعبير ، ص 123 .
[2] محمود عبد الحليم منسي ، التقويم التربوي ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، الطبعة العربية 2003م ، ص 30.

ومن ابرز هذه الفوائد مايلي :

ـ تقدير مدى فاعلية التعلم والمساعدة في اتخاذ قرارات مناسبة حول ملائمة وكفاءة العمل التربوي والعملية التعليمية .

"تقويم التلميذ هو عبارة عن تحديد مستواه لنعرف ما بلغه من نجاح في تحقيق الأهداف التربوية ."

ـ التعرف على نواحي القوة والضعف في المنهاج واتخاذ نتائج هذا التقويم كأساس للاستمرار في العمل به أو السعي لتغييره أو تعديله .

ـ التعرف على نوع الشواهد والأدلة التي يمكن استخدامها على نحو أدق وأوضح في وضع الدرجات والتقديرات وكتابة التقارير عن التلاميذ .

ـ التعرف على المشكلات التي يعاني منها التلاميذ مما يساعد في اقتراح الحلول المناسبة لها ـ تحديد مستويات التلاميذ في القدرات والاستعدادات مما ييسر عملية التوجيه والإرشاد والتعلم[1].

من خلال ما سبق نستنتج أن مجال عملية التقويم هو العمل التعليمي بدءا بالتلميذ الذي يعد محور العملية التعليمية كلها ، وهدفها الأول مرورا بالتعليم وما يرتبط به من سلطات ومؤسسات تعليمية .

[1]زكريا محمد الظاهر وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن ، ط1 ،2002 م ،ص26.

ثانيا: وظائف التقويم :

يؤدي التقويم وظائف كثيرة في العملية التعليمية ومن أهم الوظائف :

ـ توجيه المتعلم لنواحي التقدم التي أحرزها .

ـ تحديد نقطة البداية للمتعلم وما لديه من معرفة قبلية .

ـ تنقيح المناهج ومراجعتها .

ـ الحكم على فعالية العملية التربوية وتطويرها .

ـ الحكم على طرائق التدريس المتبعة .

ـ تزويد المتعلمين بدرجات عن مستويات تحصيلهم [1].

ـ العمل على إعادة تحديد الأهداف وصياغتها .

ـ الوظيفة التشخيصية وتتمركز حول تشخيص كل من المنهاج المدرسي القائم وعملية التدريس المتبعة والمتعلم من حيث تعلمه ، والخبرات التي مرّ بها في المدرسة .

ـ قياس كفاءة أجهزة المدرسة وبيان نواحي القصور فيها ، لان التقويم يمثل جزءا أساسيا من النسق والنظام التربوي والعلاقة أساسية بينه وبين مقومات العملية التعليمية [2].

إن التقويم بتعريفاته السابقة الذكر له وظائف منها وظيفة توجيه التعليم ، وظيفة تعديل مسار التعلم ، وظيفة التأهيل .

[1] محمد جاسم محمد ، من سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وأفاق التطوير العام ، دار الثقافة ، عمان ، الأردن ، ط2 .2008م، ص176 .

[2] المرجع نفسه ،ص 176 .

ثالثا: أنواع التقويم :

هناك عدة أنواع للتقويم التربوي يمكن تصنيفها من زوايا مختلفة أهمها :

أ ـ حسب طبيعة الزمن : (اسكر يفين ـ seriven) نوعين أساسيين للتقويم التربوي وهو أول من قدم مصطلحي التقويم البنائي (Formative)والتقويم التجمع(Sommative) وقصد بالتقويم البنائي انه العملية التي تحرك عملية التدريس في المدارس بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له أم لا، أما التقويم التجمعي فيتم في نهاية برنامج تعليمي معين بغرض التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه هذا البرنامج ، وعليه فان سيرورة التعليم تتم في ثلاث مراحل أساسية تندرج ضمنها أنواع التقويم :

ـ المرحلة الأولى : قبل بداية التدريس ـــــ مكتسبات قبلية ـــــ تقويم تشخيصي .

ـ المرحلة الثانية : خلال مراحل التدريس ـــــ معطيات جديدة ـــــ تقويم تكويني .

ـ المرحلة الثالثة : أهداف نهائية ـــــ تقويم إجمالي ـــــ تقويم تحصيلي [1].

1 ـ التقويم التشخيصي : (Evaluation Diagnostique)

ويطلق عليه البعض التقويم التمهيدي أو القبلي (Initial Evaluation) وهو إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم وأهدافهم ، وقد أولى (بلوم ـ Bloom) أهمية خاصة لهذا النوع من التقويم في تصنيف نقطة بداية أي تعلم جديد بالنسبة لمتعلم إلى قسمين :

الأولى مكتسبات سابقة والثانية تحديد أسباب الاضطراب التعليمي الملاحظ .

وعندما يتعلق الأمر بالمنهاج فان هذا النوع من التقويم يجري قبل تجريب المنهاج المدرسي من اجل الحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجريبه.

[1] محمد شارف سرير، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم ، الجزائر ،ط 2 ،1995 م ص 94.

ويقول(ساكس ـ Sax) : "إن الاختبارات التشخيصية لا تقدم لجميع المتعلمين وإنما تقدم فقط للمتعلمين اللذين يعانون من صعوبات في التعلم ."[1]

يعني هذا أن التقويم التشخيصي يشتمل على الكشف عن أسباب وصعوبات التعلم سواء كانت عوامل مدرسية أو بيئية واقتراح وسائل لعلاجها ، ولا يقتصر التشخيصي على تحديد صعوبات التعلم فحسب وإنما يهدف إلى التعرف على الخبرات السابقة للمتعلمين وحاجاتهم التعليمية ونواحي القوة لديهم .

ـ أهدافه :

أ ـ قبل بداية البرنامج المراد تدريسه يجب مراعاة الأهداف الآتية :

ـ تحديد الفرو قات الفردية للتلاميذ الجدد القادمين من الطور السابق

ـ جمع بيانات ومعلومات عن التلاميذ بخصوص وضعهم الاجتماعي وكذا معرفة ظروفهم المدرسية .

ـ تشخيص المهارات والقدرات لدى التلاميذ في مواقف التعليم .

ـ معرفة جوانب القوة والضعف في أداء المتعلم .

ـ التأكد من الاستمرار في اكتساب المعرفة .[2]

ب ـ في بداية درس أو محور أو وحدة تعليمية :

ـ يمكن من اختيار الأهداف وتحديدها بناءا على مكتسبات سابقة سواء تحصل عليها التلاميذ في درس سابق أو وحدة .

ـ يمكن المدرس من معرفة نقطة الانطلاق للدرس الجديد ، ويسهل تحديد العناصر المكتسبة

ـ يجعل التلميذ يدرك أن التنقيط ليس هدفا أساسيا وبهذا يتمكن من أن يظهر نقاط ضعيفة دون خوف .

[1] عبد الله قلي ، وحدة التقويم التربوي ، اللغة العربية وآدابها ، السنة الثالثة من نظام ل م د ، السداسي السادس ، جامعة التكوين المتواصل ، بوزريعة ، ص 388 .

[2] عبد الله قلي ، وحدة التقويم التربوي ، اللغة العربية وآدابها ، السنة الثالثة من نظام ل م د ، السداسي السادس ، جامعة التكوين المتواصل ، بوزريعة ، ص 388 .

ـ وانطلاقا من هذه الأهداف يتمكن المدرس من تشخيص المكتسبات القبلية سواء أكانت معارف أو مهارات أو مواقف وكيفية تصحيح الثغرات لمكتسبات التلميذ السابقة .[1]

"ومن الأشكال التي يلجا إليها المدرس طرح تمارين في بداية الدرس الجديد لها علاقة بالدرس القديم حيث يختبر مكتسبات التلاميذ لكن ألا يتجاوز مدة طويلة ، حتى لا تتحول الحصة إلى تشخيص المكتسبات القبلية ، لمعرفة المستوى الحقيقي لكل تلميذ وليس المستوى المفترض، وقد يلجا إلى حوار عن طريق أسئلة محددة بحيث يخلق مناقشة حرة بين التلاميذ قصد الحصول على مؤشرات ، أما الطريقة الملائمة لتصحيح المهارات فهي تكليف التلاميذ لمهام وأنشطة داخل أو خارج القسم حتى دفعهم إلى بذل مجهود ذاتي قصد تصحيح وتعميق معارفهم ومكتسباتهم ."[2]

2- التقويم التكويني : Evaluation Formative

وهو الذي يطلق عليه أحيانا بالتقويم المستمر ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم ويهدف تحديد درجة تقدم التلاميذ نحو الأهداف التدريسية المنشودة أو درجة استيعابهم وفهمهم لموضوع الدرس بغية تصحيح مسار عملية التدريس وتحسينها من خلال الاختبارات التي يجريها المدرس أثناء عملية التدريس ، أو الاختبارات القصيرة والتمارين التي يقدمها أثناء الدرس وهدف هذا التقويم ليس إعطاء علامة أو إصدار حكم وإنما التأكد من أن المعرفة تبنى بشكل منظم وصحيح في ذهن التلاميذ.[3]

"المساهمة في تصحيح مسار التعليم والتعلم " .

---

[1] محسن علي عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، 1430 ه - 2005 م ، ص 267 .

[2] المرجع نفسه ، ص 268 .

[3] محسن علي عطية ، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع ،1435ه - 2014 م ، ص 218 .

وتحدد إيجابياته من خلال استخدامه بالشكل الصحيح على التلاميذ لبلوغ الأهداف ،كما يحدد بلوم (BLOOM وظيفة التقويم التكويني: بأنه يقيس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية، ويقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن مدى تطورهم ،او ضعفهم ويحدد بسرعة تعلمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب[1].

يعني أن التقويم التكويني يساعد على تحسين التعلم ،بما يقدمه من معلومات أوضاع أو حالات التعلم بتقدم أجوبة ملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات للتمكن من بلوغ الأهداف المرجوة.

أهدافه: تتمثل أهدافه فيما يلي :

ـ بالنسبة للدرس :

ـ يمكنه من معاينة ما تم تنفيذه من خلال العملية التعليمية

ـ التعرف على تعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم وتوجيههم.

ـ معرفة درجة صعوبة المحتوى الذي يقدمه .

ـ تحديد مواطن الخلل في تعلم التلاميذ وإصلاح الاعوجاج واستدراك نقاط الضعف .

ـ مساعدته على تعيين أسلوبه وإيجاد الوسائل والطرائق المناسبة التي تستعمل في التدريس [2].

[1]محمد فؤاد الحوامدة ،فنون اللغة العربية وأساليب تدريبها بين النظرية والتطبيق ، دار الكتب الحديث ،ط1،2009م،ص410 .

[2]نوال العشي ، ادارة التعلم الصفي ، دار اليازوردي ، عمان ، الاردن ، الطبعة العربية ، 2008م ، ص 54 .

ـ بالنسبة للتلميذ :

ـ يبين له الصعوبات التي تعترضه خلال درس أو مجموعة دروس.

ـ يخبره عن المسافة التي تفصل بينه وبين الأهداف المحددة.

ـ يمكنه من اكتشاف طرائق تقنية تتيح له التطور .

ـ يتيح له إمكانية التعرف على درجة مسايرته للدرس، ومدى تحكمه في معارف ومهارات أو قدرات[1].

فتبعا لهذه الأهداف ،يتخذ التقويم أحيانا منحى تشخيصيا من خلال إعطاء أسئلة ذات اختيار متعدد ، يختار التلميذ الجواب الصحيح أو انجاز تقارير ، أو انجاز رسومات يضع عليها البيانات لتعديل سلوكاتهم وتصحيح مسارهم التعليمي بواسطة الأساليب العلاجية الملائمة .

[1] نوال العشي ، ادارة التعلم الصفي ، ص54.

3 ـ التقويم التحصيلي : Evaluation Sommative

يعرف التقويم الختامي أو النهائي بأنه تصميم دراسات تقويمية ، وعملية جمع البيانات والمعلومات تهدف إلى اتخاذ قرارات بخصوص مدى اكتساب أهداف التعليم أو الاستمرار في استخدامه وللتحقق من فعالية المواد التعليمية مع المتعلمين المستهدفين ، ويستند هذا النوع من التقويم إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المتعلم في نهاية الشهر أو الفصل الدراسي لإصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية [1].

" المصادقة على كفاءات التلميذ "

كما يوضح بارلو barlow في قوله " انه يحكم على مجموعة أعمال نهائية " مثل الاختبارات النهائية أو الفصلية [2].

من خلال قول بارلو يتضح لنا التقويم التحصيلي بعد فترة التكوين يحكم على المظهر العام الذي يحصل عليه التلميذ خلال هذه الفترة ، ويعتمد على نتائجه لاتخاذ القرار وإعطاء الشهادات ، الدرجات على نتائجه النهائية .

أهدافه:

ـ معرفة مدى تحقق الأهداف وتسجيل علامة التلميذ ليتم تقييمه بموجبها .

ـ مقارنة نتائج لشعب الصف الواحد وضبط العملية التعليمية .

ـ اكتشاف الخلل في المنهاج الدراسي .

ـ التنبؤ بأداء التلاميذ مستقبلا .

ـ قياس الفروق بين الأهداف المرجوة والمحققة [3].

"لذلك فان انجازه ينسجم مع وضعيات معينة سواء في نهاية الدرس أو نهاية المحور :في نهاية الدرس عن طريق طرح أسئلة سريعة الانجاز أو واجب منزلي والهدف منها اختيار مدى التحكم في الأهداف النهائية .

---

[1] إبراهيم عبد العزيز الدعيلج ، المنهاج : المكونات ، الأساس ، التنظيمات ، التطوير ، دار القاهرة ، الأردن ، 2007 م ، ص 39 .

[2] عايد حمدان الهرش وآخرون ، تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية ،دار المسيرة، عمان ، الأردن ، ط1، 2012 م ،ص 59 .

[3] سناء محمد أبو غاذرة ، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، دار الثقافة ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2012م ،ص 196.

ـ في نهاية المحور (وحدة تعليمية) من خلال انجاز بعض الأنشطة والقيام بمهام منزلية ، عن طريق أسئلة مفتوحة تضم جميع أشكال المستويات من معرفة وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب للتأكد من مدى بلوغ الأهداف المحددة .[1]

ومنه التقويم التحصيلي يتميز بإقامة الحصيلة ، فهو يتدخل إذا بعد عدد من التعلمات التي تشكل كلا متكاملا لمقطع من مقاطع الدرس أو لدرس بكامله .

ب ـ التقويم حسب طبيعة المعلومات :

إن عملية التقويم تقتضي توفر المعلومات التي يستند إليها مسؤول القرار وقد يكون المعلم أو مدير المؤسسة أو الأخصائي التربوي المعروف بالمقوم ويوجد نوعين للتقويم هما:

***أولا : التقويم الكمي : Qualitative Acensement**

هو التقويم الذي يستند فيه المقوم إلى معلومات ذات طبيعة رقمية ، تغلب عليها صفة الكم مثل :معدلات الثانوية .

***ثانيا : التقويم النوعي : Qualitative Acen**

وهو التقويم الذي يتم بناءا على معلومات لفظية والتي يمكن الحصول عليها من خلال الملاحظة أو التعايش أو تحليل حالة أو المقابلات الشخصية .[2]

[1] المرجع نفسه ، ص 197 .
[2] إبراهيم محمد المحاسنة ، القياس والتقويم الصفي ، دار جرير ،ط1 ،2009م ، ص 32 .

ج ـ التقويم حسب الغرض :

ويمكن تقسيم التقويم حسب الغرض إلى أنواع :

ـ تقويم تشخيصي

ـ تقويم لأغراض تعديل الخطط والبرامج الدراسية

ـ تقويم تصنيف التلاميذ

ـ تقويم لأغراض التعيين أو القبول

ـ تقويم التنبؤ والكشف عن الاستعدادات

ـ تقويم التحقق من التعلم [1].

د ـ التقويم حسب الطرف المقوم : (الجهة التي تمارس عملية التقويم)

يصنف التقويم حسب الجهة التي تتولى عملية التقويم إلى ثلاثة أنواع :

***أولا : التقويم الداخلي :** وهو التقويم الذي يكون فيه المقوم أو فريق التقويم من داخل المؤسسة التي تريد التقويم كتقويم المعلم لطلابه الين يدرسون ، مثلا : الاختبار الذي تشرف عليه المدرسة هو تقويم داخلي

***ثانيا : التقويم الخارجي** : وهو التقويم الذي تتولاه جهة من خارج المؤسسة التي تمارس عليها عملية التقويم وهناك مؤسسات خارجية مستقلة عن وزارة التربية الوطنية تشرف عليه .[2]

[1] محمد فوزي احمد بني ياسين ، اللغة (خصائصها ، مشكلاتها ، قضاياها ، نظرياتها ، مهاراتها ، مداخل تعليمها ، تقييم تعليمها)، مؤسسة حمادة للدراسات ،عمان ،ط1 ،2010م ،ص 250 .

[2] إبراهيم محمد المحاسنة ، القياس والتقويم الصفي ، ص33.

ه ـ التقويم حسب تفسير المعلومات :

***أولا : التقويم محكى المرجع :** هو الذي يستند النجاح أو الرسوب فيه إلى محك معين يحدد الشخص القائم على عمليات التقويم ، ويساعد على تحديد ما يمتلك التلميذ من المعرفة العلمية والمهارات العقلية التي يتوقع منه أن يمتلكها في وقت محدد من الزمان ، فالعلامة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار محكي [1].

ـ المرجع تفسر إما على أنها تمثل ما يمتلكه التلميذ من المعلومات الضرورية التي تؤهله للانتقال .

ـ ثانيا : التقويم معياري المرجع :هو التقويم الذي يحكم في مجالاته على علامات التلميذ عن طريق مقارنتها مع المستوى العام للمجموعة التي ينتمي إليها التلميذ ويزودنا بكميات كبيرة من المعلومات المفيدة عن قدراتهم وتحصيلهم مقارنة مع مجموعة معيارية تشابه خصائصها المتعلمين الذين يجري تقويمهم، ومن هذه الخصائص الخلفية المعرفية ، والمستوى الصفي ، والعمر ....الخ[2].

ومنه نستنتج أن التقويم هو عملية جمع كمية من المعلومات الوجيهة والسليمة ثم فحص درجة الملائمة بين هذه المعلومات والمعايير الملائمة للأهداف المسطرة .

[1] المُحكَات : وهي تلك الخصائص والمواصفات التي ينبغي على المتعلم التحكم فيها ،والتي تسمح بالحكم على أدائه ، فمن مقومات المحكات صياغتها صياغة إجرائية .

[2] يعقوب نشوان ، أساليب تدريس العلوم ، الشركة العربية ، القاهرة ،ط1، 2007 م، ص 271 .

و : التقويم المعتمد على الكفاءات :

هو مجموعة من السلوكات المعرفية و المهارية والأدائية التي يتعلمها الطالب في فترة زمنية محددة ، والتي تنعكس أثارها على التحصيل المعرفي ويتم قياسها باستخدام أدوات قياس مختلفة كالاختبارات التحصيلية وبطاقات الملاحظة وملف التلميذ وقوائم التقدير .[1]

وتتباين أنواع الكفاءات تبعا للهدف من التعلم ومنها الكفاءات المعرفية والمهارية والأدائية الإنتاجية وعند بناء برنامج تقويمي معتمد على الهدف يجب تحديد الأهداف ثم تحليل الكفاءة وجمع الأدلة على امتلاك المتعلم الكفاءة ومن ثم المقارنة بين الأدلة والأهداف ويأتي في المرحلة النهائية إصدار حكم حول إتقان المتعلم .[2]

إن أنسب أسلوب لتقويم الكفاءات هو ربط التقويم بالنشاط اليومي للمتعلم ،بإجراء تقويمات مستمرة حول قدرة المتعلمين على انجاز نشاطات معينة باستعمال المعارف المكتسبة .

[1] محمد فوزي احمد بني ياسين ، اللغة (خصائصها ،مشكلاتها ، قضاياها ، نظرياتها ، مهاراتها ، مداخل تعليمها ، تقييم تعليمها) ،ص 251 .

[2] المرجع نفسه ، ص251.

رابعا: أهمية التقويم :

يقوم التقويم التربوي بدور أساسي في العملية التعليمية من خلال ما يلي :

***أولا : توضيح الأهداف التربوية :**

يتم توضيح الأهداف التربوية من خلال التعرف على نتائج التعلم من عدة جوانب هي :

أ ـ التخطيط للتعليم أو تحضير الدروس حيث يتم تحديد الأهداف التربوية سلوكية محددة.

ب ـ مشاركة التلاميذ مشاركة قائمة على الحوار ،لتحقيق الأهداف العملية للتربية وخاصة في المراحل الأولى من التعليم .

ج ـ تحديد الأهداف من الاختبارات الصفية التي تتطلب دائما تحديدا إجرائيا للأهداف التربوية المنشودة .

د ـ تشخيص صعوبات التعلم لمعرفة المداخل المطلوبة لعلاج هذه الصعوبات .

ه ـ تقدير نتائج امتحانات مقرر دراسي معين [1].

*** ثانيا : تقدير حاجيات المتعلمين :**

ويتم عمل إجرائه لزيادة الفائدة وهذه الإجراءات هي :

ـ تطبيق اختبار قبلي مشابها للاختبار النهائي لتوجيه التلاميذ للمهام التي يتضمنها الاختبار.

ـ انجاز أنماط من الأسئلة التي توضح طبيعة المهام التي ينبغي على التلاميذ عملها وذاك من خلال فترة التعليم الخاصة .

ـ تقويم تحصيل التلاميذ في الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي بوسائل مختلفة مثل :مقاييس التقدير والاختبارات التحصيلية .

ـ إعطاء التلاميذ فرصة لتقويم أدائهم باستخدام اختبارات ذاتية [2].

فالتقويم هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة .

---

[1] محمود عبد الحليم منسي ، التقويم التربوي ، دار المعرفة الجامعية ، ط2، 2003 م،ص 24.

[2] المرجع نفسه ،ص 25 .

***ثالثا : إثارة دافعية المتعلمين :**

ويمكن للتقويم على إثارة دافعية المتعلمين بإحدى الطريقتين التاليتين :

ـ تزويد المتعلم بأهداف تعليمية مباشرة يستطيع أن يحققها بنفسه .

ـ اكتساب المتعلم معلومات عن مدى تقدمه في دراسة مقرر معين .

***رابعا : تقدير نواتج المتعلم :**

يساعد التقويم التربوي على تقرير أو قياس نتائج تعلم مقرر معين وذلك بتقرير مستوى التحصيل الدراسي لكل متعلم بعد دراسة هذا المقرر وبالتالي يمكن معرفة درجة فعالية التعلم ونواتجه [1].

***خامسا : تشخيص صعوبات التعلم في المقررات الدراسية المختلفة :**

يسهم التقويم التربوي إسهاما كبيرا في خطوات تشخيص صعوبات التعلم التالية :

ـ تحديد المتعلم الذي يعاني من صعوبات في التعلم .

ـ التعرف على طبيعة صعوبات التعلم .

ـ تحديد العوامل التي أدت إلى صعوبات التعلم .

ـ تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات التعلم وعلاجها[2].

يعتبر التقويم مكونا هاما من مكونات العملية التربوية واحد المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها التعليم في جميع مراحله ن ولا يقتصر في إصدار حكم على المتعلم وإسناد النقطة وتقديم الملاحظة فقط بل يوظف من اجل إيجاد حركية ايجابية في كل نشاط تعليمي تعلمي ،انه يستعمل من اجل توجيه العملية التعليمية التعلمية .

[1] محمود عبد الحليم منسي ، التقويم التربوي ،ص 25.

[2] المرجع نفس ، ص26.

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نستخلص أن التقويم التربوي أصبح في المنظور الجديد جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية ، وهو الوسيلة الوحيدة التي تحدد إلى أي مستوى تكون عملية التعلم فعالة .

وعملية التقويم لا تقتصر على التلميذ ، بل تشمل أيضا الطريقة والمدرس والإدارة المدرسية وما إلى ذلك من أجهزة تتصل بالعملية التعليمية التعلمية من قريب أو من بعيد

ولهذا فان عملية التقويم تفحص وتشخص وتزن كل ما يعود على الفعل التربوي من ايجابيات وسلبيات .

فالتقويم التربوي يهدف في أبعاده إلى التشخيص والعلاج ووزن القيم التي تحتوي عليها العمليات التربوية المختلفة .

كما أصبح في وقتنا الراهن واحدا من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي في المجالات التربوية المختلفة وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريسي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريبية المختلفة .

الفصل الثاني

المقاربة بالكفاءات

- تمهيد

أولا : المقاربة بالأهداف

ثانيا : المقاربة بالكفاءات

ثالثا : التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

رابعا : تقويم التحصيل الدراسي

خامسا : المنهاج و الكتاب المدرسي

خلاصة

تمهيد

تعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسالة طبيعية ، بل ضرورة تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات خاصة مع دخول العالم الألفية الثالثة وما حملته من تغيرات وحقائق ومفاهيم جديدة منها : العولمة والمنافسة واقتصاد السوق والتكنولوجيا ت الجديدة وغيرها من المستجدات السياسية والاقتصادية والثقافية والعلمية ، ويهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة .

وقطاع التعليم هو أولى بهذا التطوير ، إذ يشكل ابرز انشغالات الأمم لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة التي لا تنتهي والركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلاني وسليم لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح من سمات العصر الحالي .

وفي هذا السياق جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر ، حيث تم إعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات روحها ،وهو تصور جديد للعملية التعليمية التعلمية يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي بناءا على منطق التعلم الذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف واكتساب الكفاءات ، ويأتي اعتماد المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية نتيجة للتحولات الحالية المرتكزة أساسا على المردود ، والانتقال من فكرة العلم من اجل العلم إلى العلم من اجل المنفعة ونظرا أيضا لاتساع رقعة العلوم وتجددها المستمر .

وفي هذا الفصل سوف نحاول الوقوف عند أهم الجوانب المتعلقة بهذا المذهب البيداغوجي الحديث والذي تبنته المدرسة الجزائرية من خلال آخر إصلاحاتها .

أولا: المقاربة بالأهداف:

إن التعليم بواسطة الأهداف نموذج آخر يختلف اختلافاً كبيراً عن التعليم بواسطة المضامين ، فهو طريقة لتنظيم التعليم و تخطيطه و انجازه و تقييمه ، و لتحقيق ذلك كان لا بد من إتباع خطة عمل تتكون من عمليات و مواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التربوية،و تلك هي الإستراتيجية التي تعني تنظيم التعليم بكيفية تؤدي إلى بلوغ الأهداف عبر مسار بقطعة المدرس بمعية التلاميذ من أجل تحقيق تعليم ما انطلاقا من أهداف محددة اتجاه نتائج مرجوة. وعليه فالفعل التربوي في هذا النموذج خاضع للمفاهيم التالية:[1]

- قبل العملية التعليمية: تخطيط هذه العملية اعتمادا على صياغة واضحة للأهداف، بحيث تستجيب لما يحتاجه المتعلم من جهة، و لما يتطلبه الوسط التربوي من جهة أخرى.

- خلال العملية التعليمية: تنظيم سيرورة الفعل التعليمي في مضامينها و طرائقها ووسائلها إضافة إلى التفاعل بين المعلم و المتعلم.

- عند نهاية العملية التعليمية: التحقق من نتائج الفعل التربوي التي تحددها أساليب التقويم، واختيار مجهود التلاميذ.

و إذا كانت المقاربة بالمضامين تعتمد على منطق التعليم و تهدف أساسا إلى نقل المعارف و المعلومات إلى المتعلمين بواسطة المعلم فإن المقاربة بالأهداف تقوم على منطق التعلم بواسطة سلوكات قابلة للملاحظة[2].

و على الرغم من الخدمات الهامة التي أسدتها هذه المقاربة في المحيط التربوي ،فإنها تعرضت لانتقادات كثيرة و مختلفة منها :

---

[1] محمد الصالح حثروبي نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى ، د ط ،عين مليلة ،الجزائر، 1999م، ص11.

[2] المرجع نفسه، ص12.

ـ تختزل التعلمات (مكتسبات التلاميذ) في العمل على تحقيق سلسة من الأهداف السلوكية التي تقود إلى تجزيء بل إلى تفتيت النشاط إلى الحد الذي يصبح التلميذ معه عاجزا عن تبيان ما هو بصدده، و من الصعب عليه معرفة مغزى نشاطه.

ـ إن صياغة الأهداف السلوكية الإجرائية عملية بطيئة و مجهدة و معقدة على الرغم من ظهورها بمظهر السهولة و البساطة.

ـ إن الإمعان في تجزيء الأهداف إلى عناصر ذاتية يجعل من الصعب، إن لم يكن من المستحيل أن تعكس هذه الأهداف الجزئية الهدف العام أو غايات مرامي التربية، ثم إن الاتجاه السلوكي الذي تقوم عليه المقاربة بالأهداف في وضع لا يقيس تحسن المهارات العقلية قياسا مباشرا بل يستدل على تحسنها بطريقة غير مباشرة عبر تجلياتها السلوكية، وهذه التجليات هي مؤشرات خارجية فقط، فقد تعكس بصدق المهارات العقلية المنشودة و قد لا تعكسها[1].

و نظرا لهذه الانتقادات و غيرها كان التراجع عن هذه المقاربة في كثير من الأنظمة التربوية، و أيضا في النظام التربوي الجزائري حيث تم اعتماد مقاربة بيداغوجية جديدة تقوم على أساس الكفاءات.

ثانيا: المقاربة بالكفاءات:

1 ـ نشأة بيداغوجية الكفاءات:

ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل ثم تبلور في مطلع القرن العشرين عندما استعمل في مجال التكوين المهني، حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية كم انه صار مرتبط بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدفاع، ثم طور ووظف أخيرا في ميدان التربية والتعليم والتكوين إذ أصبح مرتبط ببناء المناهج التعليمية وهو ما صار معروفا في الأوساط التربوية بالمقاربة بالكفاءات[2].

[1] خالد لبصيص،التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير، الجزائر،د ط، 2004م، ص116.

[2] المرجع نفسه ، ص 99، 100.

إن التيارات البيداغوجية الأمريكية التي جعلت من الكفاءة قاعدة لمشاريعها التكوينية تتفق على أن التكوين بالكفاءات يتميز بالخصائص التالية:

ـ إعداد منهاج محدد لمجموعة من الكفاءات التي يجب ان يكتسبها المتعلم بالنظر إلى دوره المحدد التي سيقوم به في المجتمع مستقبلا.

ـ صياغة الكفاءات بحيث تعبر عن نتائج التعليم وباستخدام تدابير التقويم التي يجب أن تكون معروفة من طرف المعلم والمتعلم وتسمح في الوقت المحدد بإصدار أحكام موضوعية حول مستوى الأداء الذي حققه المتعلم.

ـ اقتراح مجموعة من تجارب التعليم من شأنها أن تسهل الاكتساب والتعلم وبالتالي تحقيق الكفاءة المستهدفة[1].

ومن الولايات المتحدة الأمريكية إلى كندا ثم إلى أوروبا، تزايد الاهتمام بالتربية على الكفاءة léducation a la compétence مما أدى إلى تزايد تطبيقاتها.

ففي فرنسا يعود تاريخ ظهور بيداغوجية الكفاءات إلى سنة 1979 و لم تدخل إلى التعليم الابتدائي إلا في سنة 1993.و كانت تهدف إلى إدماج التعلمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي، أما في كندا لقد أعلنت المديرية العامة للتعليم الإكمالي إدخال هذه البيداغوجية في سنة 1993 بتطبيقها في برامجها للتكوين العام وما قبل الجامعي[2].

وفي إطار هذا التوسع لبيداغوجية الكفاءات وصلت إلى الجزائر حيث تبنتها في إصلاحاتها الجديدة والتي يدعى واضعوها أنها الحل الأنجع لكل المشكلات التعليمية و التربوية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية.

[1] وسيلة حرفاس. مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم و المفتش. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي و الاتصال: جامعة قسنطينة ، 2004، ص 90، 91.
[2] عبد المجيد لبيض، نظرة المعلمين في المدرسة الابتدائية للتكوين في أثناء الخدمة في ظل التدريس بمقارنة الكفاءات. رسالة ماجستير: جامعة قسنطينة، 2004، ص 43.

ـ و قد شرعت الجزائر منذ السنة الدراسية 2004/2003 في تطبيق المقاربة بالكفاءات و ذلك بعد شروع اللجنة الوطنية للمناهج و المجموعات المتخ صصة للمورد في تصميم المناهج الدراسية و ذلك وفق هذه المقاربة منذ سنة 1998. ليكون ذلك شروعا في عمليا في الانتقال ـ من المقاربة بالأهداف إلى هذه المقاربة الجديدة التي أصبحت مطبقة في الكثير من دول العالم [1].

وقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية من خلال مختلف مراحل تطورها اعتماد مقاربتين للتدريس قبل التدريس بمقاربة الكفاءات هما المقاربة بالمضامين و المقاربة بالأهداف.

2 ـ إستراتيجية التدريس المقاربة بالكفاءات:

ـ تقوم مقاربة التدريس بالكفاءات على إستراتيجية تؤدي في النهاية لبلوغ هدف، و هو امتلاك المتعلم القدرة على بناء كفاءات معينة، و توظيفها في وضعيات إشكالية متشابهة.

شروط نجاحها:

تندرج هذه الشروط في الوعي التام بالتصرفات المنهجية و البيداغوجية المشكلة للخلفية النظرية التطبيقية للكفاءة و تتمثل في:[2]

1 -التعمق في فهم الوثائق و النماذج المرافقة لها، و دليل المعلم.
2 -التعرف على أقطاب العملية التعليمية (خاصة للمتعلم) حيث يجعله طرفا فعالا و متفاعلا باعتباره شريكا ايجابيا في الفعل التعليمي.
3 -إدراك البعد المفاهيمي ضمن ضرورة بناء الكفاءات او تنميتها.
4 -عدم إقامة حواجز مادية أو نفسية بين المتعلم و نشاطاته(المواد الدراسية).
5 -مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

[1] مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية،عدد خاص، ص 72.

[2] زروق لخضر، تقنيات الفعل التربوي و مقاربة بالكفاءات، مطبعة دار هومة، الجزائرن2006 م، ص 141.

6 -انتقاء وسائل و طرائق التدريس المناسبة.

7 -توجيه الاهتمام نحو التقويم، و خاصة التقويم التكويني باعتباره فعالا في متابعة الأداء و إبراز الكفاءات [1].

8 -إن الهدف من التدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة و عقلنة الموارد البشرية رغبة في استثمارها، و تحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه، من خلال اكتساب المتعلمين الكفاءات الملائمة.

[1] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات (الأبعاد و المتطلبات)، دار الخلدونية للنشر و التوزيع،الجزائر ، 2005م ، ص 40.

3 ـ أنواع الكفاءات:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها ونقتصر في هذا المجال على ذكر ما يلي :

1ـ كفاءات معرفية: (Compétences de connaissances

لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق ، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة ، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

2 ـ كفاءات الأداء: Compétences de performances

وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة ، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب[1].

3-كفاءات الإنجاز أو النتائج : (compétences des résultas)

مثل ينتج نص في استجابة العلمية (رسالة ، وصف ، حكاية ، طور)في اللغة العربية السنة الثانية ،و امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء ، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء الطلاب ، وبذلك يفترض مثلا : إن المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث تغيرات في سلوك المتعلم [2].

ومن هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

4 ـ مستويات الكفاءة :

[1] علي احمد جمل ، المصطلحات التربوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط2،1999م ، ص 275 .

[2] فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية القبة ، الجزائر ، 2005 م ، ص07 .

تقسم مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم إلى:

1- الكفاءة القاعدية: Compétence de base

هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية ، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة ، ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة ، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.

2- الكفاءة المرحلية: Compétence d'étape

إنها مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية[1].

وهي الكفاءة التي تتوسط الكفاءة القاعدية والكفاءة الختامية فهي ذات مستوى اعلى من القدرة والمهارة والأداء التي تشكل المكونات الأساسية للكفاءة وفي نفس الوقت لا تمثل الكفاءة النهائية .

3 - الكفاءة الختامية: Compétence finale

إنها نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور.

4 - الكفاءة العرضية (الأفقية): compétence transversale

[1] عسوس محمد ، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات ، دار الأمل ، ط1 ، ص42 .

وهي مجموع المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف. ذلك أن التحكم في الكفاءات العرضية يهدف إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة ، والاهتمام بتطوير الكفاءات العرضية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاث تحولات أساسية في عملية التعلم هي:

-المرور من التعلم الذي يركز على المواد ، إلى تعلم يركز على المتعلم.

-المرور من التعلم الذي يركز على مكتسبات يمكن تجنيدها، نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد.

-الانتقال من تعلم المعارف إلى تعلم حسن الفعل [1].

فخلاصة الكفاءة المدرسية معناها أن يكتسب المتعلم معارف، وأن يتعلم كيف يستفيد منها في الحياة ولا يكتفي باكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالبيئة بل أن يقدر على العمل من أجل صيانة هذه البيئة.

5 ـ المفاهيم المصاحبة للكفاءة:

[1] المرجع نفسه ، ص 43 .

إن الحديث عن الكفاءة يؤدي لا محال إلى التعامل مع عدة مصطلحات تتداخل معه بشكل أو بآخر، ومن بين هذه المصطلحات نجد :القدرة، المهارة، الاستعداد، الأداء وغيرها من المصطلحات وسوف نحاول توضيح مختلف معاني هذه المصطلحات:

1 - الاستعداد: Aptitude

يمكن تعريف الاستعداد على أنه ": ذلك المستوى من النمو الذي لابد أن يصل إليه الطفل في مختلف النواحي من بدنية وعقلية ونفسية واجتماعية كي يتمكن من تحقيق المطالب التي يفرضها التدريس "[1].

فالاستعداد نشاط فطري حيوي يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى وله صلة أساسية دائمة بالقدرات والمهارات وذو ارتباط أكثر بهما ، وفي النهاية تصير مجموعة من الاستعدادات قدرات ومهارات، وهذه الأخيرة تكون الكفاءات، وأن الاستعداد يتضمن قدرة كامنة لها دور في تعزيز القدرات المكتسبة بشيء من الاستقلالية [2].

2- القدرة: Capacité

هي مسار النمو الذي ينبغي على المتعلم أن يحقق فيه تطويرا لمستواه، باستثمار أقصى ما يمكن من استعدادات كامنة لدى التلاميذ من خلال الوحدات والأنشطة التعليمية للوصول بهم إلى تحقيق الكفاءات المعرفية والأدائية والوجدانية [3].

والقدرة هي كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما ومؤهلا للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكيات تتناسب مع وضعية ما ، فهي غير مرتبطة بمضامين مادة

[1] سبع محمد أبو لبدة : مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية ، ط3 ، عمان، الأردن، ص 89.

[2] خالد لبصيص :التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف،ص92.

[3] مختار مراح كمال راس العين ، مقاربة الكفاءات ، دط ، 2005 ، ص 14 .

معينة، بل يمكن أن تبرز في مواد مختلفة ، وتتميز القدرة بأنها استعراضية أي قابلة للتوظيف في موارد مختلفة ومتعلقة بمواد دراسية وهي أيضا تطورية تنمو وتتطور وقد تنقص مثل القدرة على التذكر كما أنها تحويلية تتحول من حالة إلى أخرى، والقدرة لا تخضع للملاحظة المباشرة وهي أيضا غير قابلة للتقويم يتعذر الحكم فيها بدقة لكنها تظهر من خلال مؤشرات مرتبطة بكفاءة ما.

3 - المهارة: Habilité

هي نشاط ذهني أو أدائي يحصل عليه المتعلم بعد حدوث عملية التعلم وهي وحدة قياس خاصة تحددها الكفاءة.

المهارة على أنها ": ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا".

وتكون المهارة هدفا من أهداف التعلم يشمل كفاءات وقدرات المتعلمين على أداء مهام معينة بشكل دقيق بحيث يترجم هذا الأداء درجة التحكم والإتقان. والمهارات تتطلب مجموعة من الأنشطة تحدد في ثلاث مستويات هي:

- مهارات التقليد والمحاكاة وتنمى بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار.
- مهارات الإتقان والدقة وتنمى عن طريق التدريب.
- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع وتنمى بالعمل الجماعي أو الذاتي الموجهين [1].

كما أن المهارة تكون منصبة على عمل قابل للملاحظة بسهولة لأنها ذات صلة بما هو تطبيقي عملي.

4-الأداء أو الانجاز : Performance

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي : كفايات التدريس ، دار الشروق ، الأردن ، ط1،2003، ص25

هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد يعبر عن كفاءة معينة وإذا كانت الكفاءة مرتبطة بمجموعة وضعيات متجانسة ، فإن الإنجاز أو الأداء يظهر في وضعية مفردة تنتمي إلى هذه الوضعيات [1].

نستخلص أن الكفاية هي مجموعة المعارف الفعلية و السلوكية التي توظف في أداء نشاط ما بشكل فعال ، وبهذا تكون ذات مستوى أعلى من المهارات والمعارف التي تعد من أهم مكوناتها.

6 ـ أهداف المقاربة بالكفاءات :

[1] فاطمة الزهراء بوكرمة ، الكفاءة مفاهيم ونظريات ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2008، ص132.

تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق جملة من الأهداف ونذكر منها :

ـ إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة و قدرات لتظهر و تنفتح و تعبر عن ذاتها.

ـ بلورت استعداداته و توجيهها في الاتجاهات التي تتناسب و ما تيسره له الفطرة.

ـ تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب ،و الربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية[1] .

ـ تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

ـ زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة و التبصير بالتكامل و الاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

ـ سبر الحقائق و دقة التحقيق و جودة البحث و دقة الاستنتاج.

ـ استنتاج أدوات منهجية و مصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

ـ القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور و الظواهر المختلفة التي تحيط به.

ـ الاستبصار و الوعي بدور العلم و التعليم في تغيير الواقع و تحسين نوعية الحياة [2].

نستنتج أن هدف المقاربة بالكفاءات هو دمج المعارف والطرق و المواد لتجنيدها وتوظيفها في الحياة وتوظف لحل المشكلات .

ثالثا: التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

[1] حنفري الهام ، مدى فاعلية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط مذكرة ماجستير ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2008م ، ص 119 .

[2] حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية ، القبة ، الجزائر ، 2005م ، ص23 .

يعتبر التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية فهو يمتد على كل مراحلها، فيكون قبل التعلم و أثناءه و بعده، و لا يتوقف عند معرفة الخطأ أو النقص أو التي تصادف المتعلم و المعلم، كما أنه لا يرتكز فقط على إعطاء علامة للتلميذ فقط،و لا يحدد بزمن معين و لا بموقف معين كذلك، بل هو جزء من الممارسات التي تتم داخل القسم بشكل منسجم بين المعلم و المتعلم [1].

كما يسمح بتسجيل ما إذا كان المتعلم قد اكتسب الكفاءات أم هو في طريق اكتسابها أم أنه لم يكتسبها أصلا،فتقدم له المساعدة الضرورية و يتم في أغلب الأحيان من خلال وضعيات متنوعة و قريبة من واقعه، حتى تجلب اهتمامه و رغبته في التعلم و حسب وزارة التربية الوطنية فإن التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يتكفل بثلاث أبعاد يتمحور حولها الفعل التعليمي وهي:

- إكتساب المعارف.
- استعمالها و استثمارها في الوضعيات.
- تطوير الاستقلال الذاتي و روح المبادرة و الإبداع و النقد.[2]

1 - متطلبات تقويم الكفاية:

[1] عبد الله قلي، وحدة التقويم التربوي،اللغة العربية و ادابها، السنة الثالثة من نظام (ل م د) السداسي السادس، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، جامعة التكوين المتواصل، ص 384.

[2] المرجع نفسه، ص384.

هناك عدة متطلبات ينبغي على المعلم التعرف عليها لتقويم الكفايات من بينها:

- التعرف على الأهداف العامة و تحديدها.
- اشتياق الأهداف الإجرائية من الأهداف العامة.
- تحديد قدرة المتعلم على انجاز عمليات معقدة.
- تعيين المهمات و الأنشطة الضرورية التي تدل على امتلاك الكفاءة المطلوبة.
- اختبار الكفايات التي يستخدمها التلميذ ليعبر عن اكتسابه للكفاءة.
- توضيح محاكاة للجودة و إتقان العمل المنجز من طرف المتعلم.
- توفير المعلم مهارات حتى يقوم بتقويم الكفاءات على أحسن وجه و هي : [1]

أ-مهارة صياغة الأسئلة:

و هي المهارات المهمة لإثراء عملية التعلم فيجب أن يكون السؤال واضحا و مفهوم و غير معقد.

ب-مهارة الملاحظة:

حيث يلاحظ المتعلم ملاحظة علمية من حيث طريقة عمله وكيفية تعلمه،كيفية انجازه، ونتائجه.....الخ.

ج- مهارة الحوار البيداغوجي:

الكثير من المتعلمين من لا يستطيعون التعبير عن نقائصهم، ففي طريقة الحوار يسمح لهم بالتساؤل و التعبير عن كل ما يجدونه عقبة أمام تعلمهم. [2]

د- مهارة تحليل النتائج و تفسيرها:

و هنا يحدد المعايير و المؤشرات التي يلجأ إليها عند إصدار أحكامه على نتائج تلاميذه.

2 - خصائص التقويم المركز على الكفايات:

[1] عسوس محمد،مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات،دار الأمل،ط1 ،ص 154.

[2] المرجع نفسه، ص155.

نظرا للتغيرات التي حملتها المقاربة بالكفايات في صياغة المناهج الدراسية فالتقويم أحد مكوناتها و لإبراز أهم الخصائص يمكننا ذكر العناصر التالية:

- تمييز أداء الفرد عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية.
- الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة تكون موجهة نحو معرفة ما يستطيع المتعلم انجازه.
- التقويم لا يكون مفيدا كليا بالمحيط المدرسي بل ينبغي أن يتم في انسجام مع الوسط الذي تطبق فيه برامج التكوين، اي العمل على أن يكون تقويما تكوينيا موسعا.
- التوسع في استعمال وسائل التقويم المساعدة أكثر خاصة المقابلة و الملاحظة للتمكن من معرفة مؤشر الكفاية.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- التأكد من تحقيق الكفايات في مختلف المستويات التعليمية، وهذا ما يؤكد تفريد التعلم و استمراريته عن طريق بناء المعرفة[1].

3- شبكات تقويم الكفايات:

قبل التطرق إلى شبكات تقويم الكفايات لا بد من التعرض إلى مصطلحين ثابتين عند إعداد شبكة التقويم و هما: المعايير و المؤشرات.

أ- المعيار:

هو مقياس للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها أ و مبدأ نعود إليه لاتخاذ حكم أو تقدير بشأن شيء ذي قيمة [2].

و بتعريف أخر : هو صفات العمل المنتظر من إنتاج التلميذ يتم تحديديها عند صياغة الكفاية و تتصف بكونها مجردة، عامة و مثالية و المعايير المعتمدة هي :

[1] عسوس محمد ، مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات ، دار الأمل ، ط1 ، ص 155.
[2] عبد الله قلي، وحدة التقويم التربوي، اللغة العربية و آدابها، السنة الثالثة من نظام (ل م د) السداسي السادس، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة بجامعة التكوين المتواصل، ص 396.

- **الملاءة:** هي تطابق منتوج المتعلم مع متطلبات منتوج المنتظر.
- **التوظيف المناسب للموارد**: و هو الاستعمال الصحيح للمكتسبات.
- **الانسجام**: نهج المتعلم خطة منطقية مراعيا تسلسلا في كتاباته و اقواله.
- **سلامة اللغة**: الكتابة أو التعبير بصياغات خالية من شوائب اللغة و أخطائها.
- **تميز التقديم**: وهو جودة العرض [1].

" إن ذاتية المعايير و تغيرها و نسبيتها إنما تشير إلى تعلق الأفراد الذي يتحملون تبعة الالتزام بها و أن تعددها إنما يتحدد بمجالات تطبيقها"

وهذه المعايير ينبغي ان تكون:

- وجيهة: يعني أنها تقوم فعلا الكفاية المستهدفة.
- قليلة: لتحقيق الإنصاف و لتسهيل التصحيح.
- مستقلة:قصد عدم تقويم نفس الشيء مرتين (عدم معاقبة التلميذ مرتين على الخطأ المرتكب نفسه).
- متزنة:لإعطاء أهمية لبعض المعايير بالنسبة إلى المعايير الأخرى.

*** أنواع المعايير:** و يمكن التمييز بين نوعين من المعايير:

أ- معايير الحد الأدنى: و هي معايير ضرورية للتحكم في الكفاية المعنية بالتقويم.

ب- معايير الإتقان: هي معايير ليست ضرورية لكنها تشكل قيمة مضافة.

المعايير في التقويم هي المعدلات الرقمية المستخلصة من عدد العلامات .

*ب- المؤشر: (مؤشر الكفاءة)LINDICATEUR DE COMPETENCE

[1] وزارة التربية الوطنية،المناهج و الوثائق المرافقة للسنة الثانية ثانوي،اللغة العربية آدابها.

مؤشر الكفاية هو الأداء المعرفي السلوكي الذي يمكننا بواسطته من مدى تحكم المتعلم في الكفاية المكتسبة أو ابراز مقدار التغير الذي طرأ على مستوى الأداء المتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة و القياس، كما يقدم للمصحح بيانات عن درجة تحقق المعيار[1].

و نشير هنا إلى أن عملية التقويم في إطار التدريس بالكفاءات تعتمد على مؤشر الكفاءة لأنه قابل للملاحظة و القياس كما جاء في التعريف.

***ج- شبكات التقويم:**

أ- شبكات التقويم الفردية:

يتم التقويم الذاتي بالاعتماد على شبكات تقويم فردية مما يسمح المتعلم بتقويم أدائه و قدراته بنفسه فيستطيع رصد جوانب الضعف فيه،و بعد هذا التقويم مهم جدا لأنه لا يؤثر في نجاح أو فشل المتعلم، بل يدل على مدى اكتسابه للكفايات و المعارف التي يتعلمها.

ب- شبكات التقويم الجماعية:[2]

وتعد لتقويم مدى اكتساب المتعلم للكفايات المطلوبة سواء كفايات نوعية أو مستعرضة، و لا بد من مراعاة المبادئ التالية:

مبدأ الشمولية:

يتيح هذا المبدأ إمكانية قياس مدى اكتساب المتعلم للكفايات المدرجة في المادة الدراسية.

مبدأ التدرج:

أن تكون الأسئلة متدرجة حسب منطق المادة أي من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المركب.

مبدأ التكامل:

يجب أن تتكامل أسئلة المادة فيما بينها.

الصدق:

[1] وزارة التربية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، 2003، ص 34.

[2] لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات و تقويمها، معارف مجلة علميةمحكمة، العدد 14، أكتوبر 2013.

أن تتضمن الشبكات الجماعية الأهداف التي يتم تقويمها.

مرفقة بسلم التنقيط:

توزيع النقاط و إعطاء لكل سؤال النقطة المناسبة.

مرفقة بإجابة نموذجية:

حتى تتم عملية التصحيح بصورة محودة [1].

يعتمد بناء المناهج في المستوى المنهجي على احترام هذه المبادئ الأساسية.

4 - تقويم التقويم :METAEVALUATION

- يجب تحديد ميزانية خاصة و جاهزة للتقويم التكويني و الختامي لتقويم التقويم (تقويم فاعلية تقوم البرنامج)

- يجب تعيين شخص ما ليكون مسئولا عن توثيق و تقويم عمليات التقويم و نواتجه التي تمت للبرنامج المستهدف، و التأكد من صحتها و مصداقيتها و قربها أو بعدها عن تحقيق الهدف.

- يجب الطلب من شخص مشهود له بالمعرفة و الخبرة و النزاهة لتسمية شخص أخر لرئاسة فريق خارجي لتقويم التقويم، و خاصة في الدراسات التقويمية الكبيرة،ما يمكن للمقوم تعيين فريق المطلوب و الطلب منه اختيار رئيس من بين أعضائه، أو اختيار رئيس ذي مصداقية و كفاءة واضحة و مثبتة مسبقا، و الطلب منه اختيار و تعيين أعضاء الفريق[2].

- يجب تحدي و تسجيل القواعد التي يجب على فريق تقويم التقويم الالتزام بها للوصول إلى إجماع أو إصدار تقارير تقويمية للأقليات.

- يجب الاشتراط على كل عضو بفريق تقويم التقويم الذي يحقق في إكمال الالتزام المتفق عليها أن يفصل من الفريق من قبل رئيس الفريق.

[1] لعزيلي فاتح ، التدريس بالكفاءات و تقويمها .

[2] راشد حماد الدوسري، القياس و التقويم التربوي الحديث مبادئ و تطبيقات و قضايا معاصرة، دار الفكر ناشرون و موزعون، ط1، 2004م، 1425،ص284.

- يجب إحالة الصلاحية النهائية لتعديل تقرير دراسة تقويم التقويم إلى المقومين الذين قاموا بعملية تقويم التقويم [1].

- يجب تحديد الجمهور أو الجماعة التي ستسلم تقرير تقويم التقويم و كيفية ذلك.

- يجب تقويم أدوات التقويم و طرق جمع البيانات و كيفية تناول البيانات و التعامل معها،

و ترميزها و تحليليها التي تمت أثناء تقويم البرنامج، لتحديد مدى العناية و الفاعلية التي تمت بها تلك العمليات[2].

- يجب على المقوم أن يتوقع أن تقويم التقويم ذاته سيتعرض للمناقشات و التقويم مما يستدعي الاحتفاظ بسجل كامل عن جميع خطوات تقويم التقويم و معلوماتها و تحليلاتها الكمية أو النوعية.

- يجب عدم الاكتفاء بإجراء تقويم التقويم داخليا إذا تطلبت الظروف و المصالح و إجراء تقويم التقويم خارجيا.

- يجب على المقوم ألا يفترض بأن كل تقويم لبرنامج ما يتطلب بالضرورة تقويما له[3].

تقويم التقويم نعني به تقويم الأدوات(الأسئلة) التي يستعملها المدرس مدى ملائمة أدوات التقويم للأهداف المسطرة، مدى الدقة في الصياغة للأسئلة المستخدمة.

*تشتمل على تقويم التقويم جميع جوانب النمو و تنطوي على تتبع و تشخيص الآثار الاجتماعية و القيم التي أسهم المنهاج في تكوينها.

[1] المرجع نفسه،ص 285.

[2] راشد حماد الدوسري، ص 285

[3] محمد شارف سرير، التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم، الجزائر،ط2،1995،ص 113.

رابعا: تقويم التحصيل الدراسي:

التقويم عنصر مهم من عناصر المنهاج يتلازم مع العملية التربوية منذ بدئ التخطيط لتعلم أي مقرر دراسي وإجادته دليل على رقي النمو المهني للمدرس ، ويهدف التقويم في ميدان التربية والتعليم إلى تقرير ما تحقق من الأهداف التربوية المخططة بعد مرور التلميذ في الخبرات والأنشطة التعليمية ، ولما كانت الأهداف التعليمية ترمي إلى إحداث تغيرات في الأنماط السلوكية للتلاميذ ، فان التقويم يهدف إلى تحديد الدرجة فيها فعلا هذه التغييرات [1].

1 ـ أهمية الاختبارات التحصيلية :

يستند التخطيط الجيد لبناء الاختبار التحصيلي إلى تحليل منظم للأهداف الدرس او الوحدة الدراسية من حيث الشكل أو المضمون، وتعود أهمية الاختبارات إلى دوره فيما يلي:

- توفير مؤشرات دقيقة توضح مقدار التقدم الذي أحرزه المتعلم قياسيا بالأهداف التعليمية المرصودة على نحو مسبق.
- مساعدة المدرس على إصدار أحكام موضوعية على مدى نجاحه في استخدام أساليب التدريس لتنظيم العملية التعليمية.
- تحديد الجوانب الايجابية في أداء المتعلم والعمل على تعزيزها، فضلا عن تشخيص جوانب الضعف في تحصيل التلاميذ، تمهيدا لبناء الخطط العلاجية
- استشارة دافعية التلاميذ للتعلم من خلال حثهم على تركيز الانتباه في الخبرات التعليمية المتقدمة لتحقيق أهداف التعلم.
- توفير بيانات كافية يتم بناء عليها اتخاذ قرارات تتعلق بنقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى (النجاح أو الفشل) [2].

الاختبار التحصيلي هو وسيلة منظمة تهدف إلى قياس مقدار التحصيل المتعلم في حقل من حقول المعرفة وتحديد مركزه فيها بهدف علاج نواحي ضعفه أو تأخره.

---

[1] محمد جاسم العبيدي ، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة ، عمان، ط2،2009 ،ص411.

[2] محمد جاسم محمد ، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام، دار الثقافة،عمان، ط2،2008،ص18.

2 - بناء الاختبارات التحصيلية:

تعد الاختبارات التحصيلية من أهم الأدوات لجمع المعلومات اللازمة لعملية تقويم التلاميذ، سوءا كانت هذه الاختبارات مقننة أو غير مقننة ولذلك سوف نركز هنا على الاختبارات التي يعدها المدرس، وبما أن الغرض العام من بناء الاختبارات التحصيل هو تقويم الأهداف التدريسية.

أ - **التخطيط للاختبار**: تعاني الكثير من الاختبارات التي تعد محليا من ضعف التخطيط ربما غيابه الكلي والذي يفترض أن يتم قبل بدئ كتابة أي اختبار.

ب **تحديد الأهداف التعليمية**: الأهداف السلوكي وصف الانجاز أو الأداء الذي يراد للمتعلم أن يمتلك القدرة على إظهاره بعد المرور بخبرة تعليمية.

والهدف المرغوب في تحقيقه من المتعلم ولا يصف عملية التعلم، ولكي تتحقق مثل هذه الأغراض لابد أن تتوافر في هذه الأهداف الخصائص التالية:[1]

- توجيه المعلم في تخطيط عملية التعليم فيمكنه أن يحدد الخطوات التي يسير فيها التلميذ للوصول إلى الهدف.
- أن يصاغ الهدف بحيث يصف سلوك المتعلم.
- تبدآ عبارة الهدف بفعل السلوك الذي يفترض في التلميذ أن يظهر اثنا تعامله مع المحتوى.
- لابد أن تصف عبارة الهدف سلوكا عند التلميذ قابلا للملاحظة.
- يجب مراعاة الدقة والوضوح في صياغة الأهداف.
- يمثل الهدف نواتج مباشرة مقصودة.
- أن تكون الأهداف واقعية يمكن تحقيقها [2].

إن الاختبارات التحصيلية الجيدة هي التي تقيس كمية معلومات التي يحفظها المتعلم أو يتذكرها كما تشير إلى قدرته على فهمها وتطبيقها وتحليلها والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة.

---

[1] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاته في علوم اللغة ،اكتساب المهارة اللغوية الأساسية،دار الكتاب الحديث، القاهرة،2012م،ص146-147.

[2] نوال العشي، إدارة التعلم الصفي، دار اليازوردي، عمان ، الأردن ، الطبعة العربية،2008م ص54.

3 - تحليل محتوى المادة التعليمية:

إن تحليل المادة التعليمية الواردة في الكتاب المدرسي المقرر يساعد المعلم على فهم أعمق المحتوى المادة شكلا ومضمونا ويعينه على تحسن العملية التعليمية وعملية تقويم الأهداف المتوخاة.

فتحليل المادة التعليمية والإحاطة بمحتواها شرط ضروري لإعداد الاختبار المناسب لتقويم أهداف هذه المادة، كما يتيح للمتعلم أن يقرر درجات الأهمية النسبية التي يمكن أن تعطي للأجزاء في التحليل التفصيلي الذي يتضمنه الاختبار لكل جزء من أجزاء المادة ينبغي أن يعكس الأهمية النسبية التي يتوخاها المعلم من تعلم ذلك الجزء[1].

4 - إعداد جدول المواصفات:

يعد بناء جدول الاختبار الخطوة الرابعة في بناء الاختبار التحصيلي ويبنى في ضوء الأهداف التعليمية المحددة من تعلم موضوع أو وحدة دراسية محددة ويراع في بناء هذا الجدول شمول البنود الاختيارية للأهداف المتنوعة المخططة للوحدة الدراسية، بحيث تعكس هذه البنود الأهمية النسبية لكل عنصرين من عناصر المادة التعليمة الواردة فيه، ويشمل أبواب ومحتوى المادة جميعها ، وكذلك أنواع السلوك الذي سيبلغه التلميذ من خلال تعلمه ويضمن صدق الاختبار ويعطي لكل جزء من المادة ويراعي وزنه الحقيق في بناء جدول المواصفات فيما يلي: [2]

- تجزئة المادة إلى فروع صغيرة مترابطة تشكل بمجموعها المادة التعليمية.
-مستوى الأهداف بحسب تصنيف بلوم (bloom) أو أي تصنيف أخر.
-الأهمية النسبية لكل جزء في المادة الدراسية، ويكون المعيار هنا عمر التلميذ الزمني الجهد المبذول في تعلم الموضوع ، ونوع المعرفة المطلوبة وعدد الحصص التي استغرقها المعلم في تدريس هذه المادة.

[1] خليل إبراهيم شبر، أساسات التدريس، دار المنهاج، عمان،2006،ص160.

[2] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان،الأردن ، ط5 ،2006م،ص416.

-تحديد فترات الاختبار بناء على الوقت المخصص. [1]

5 - كتابة فقرات الاختبار:

وتضمن هذه الخطوة إعداد العناصر المرتبطة بكل الأهداف التعليمية ومجالات المحتوى التعليمي، وتتلخص طريقة الإعداد في الخطوات التالية:

-اختبار النتائج التعليمي الذي يصف الهدف.

-امتحان المحتوى التعليمي للهدف.

-تجهيز التعليمات اللازمة لمنفذي الاختبار والتلاميذ أيضا أثناء كتابة الاختبار يجب مراعاة ما يلي:[2]

- ليكن جدول المواصفات خطة الاختبار ماثلين في ذهن المختصين أثناء كتابة فقرات الاختبار.

- تحضير المسودة الأولى من فقرات الاختبارات في وقت مبكر، لإعطاء فرصة مراجعتها بعد فترة من الزمن.

- عرض فقرات الاختبار على بعض المختصين الآخرين لتفحصها وبيان أوجه النقد فيها.

- كتابة عدد من الفقرات حتى يكون هناك البديل في حالة اكتشاف أن بعض الفقرات غير ملائم [3].

من خلال هذا الاختبار يتحدد مدى اكتساب المتعلمة للتعليمات خلال كل فصل.

---

[1] صلاح الدين محمد علام، التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهاجه وتطبيقاته في تقويم المدارس، دار الفكر العربي،القاهرة، ط1،2003م ،ص226.

[2] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص417.

[3] المرجع نفسه،ص417.

خامسا: المنهاج والكتاب المدرسي:

إن الاهتمام بالمنهاج والكتاب المدرسي ضرورة يقتضيها الدور الذي يلعبه في العملية التعليمية، فان الاهتمام في إعداد وصناعة الكتب المدرسية في مجال الدراسات الاجتماعية بشكل عام التربية الاجتماعية والوطنية بشكل خاص ينبغي أن يكون أكثر من غيره من الكتب المدرسية الأخرى التي تبحث في العلوم البحتة، فمن المعروف أن كتب المواد الاجتماعية تبحث عن الظواهر الاجتماعية البشرية (العادات، التقاليد، القيم والحاجات...الخ) ، فعندما يتم تحديد مثل ذلك وترجمته إلى أهداف تربوية يتم ذلك ضمن نموذج فكري يتبناه الأشخاص والنماذج الفكرية المتعددة والاختلاف في وصف الواقع الاجتماعي سيختلف حتما، لان الإنسان يرى بعقله لابعينه، والحكم على الشيء رهن بتصوره لذا يصبح مجالا لوجهات النظر في العلوم الاجتماعية على عكس العلوم البحتة التي تبحث في الظواهر الطبيعية والتي ليس فيها مجال لوجهات النظر [1].

إن تطوير المناهج والكتب المدرسية تحقق الأهداف التاليةّ:

- تنمية أسلوب التفكير العلمي والموضوعي.
- تنمية مهارات حل المشكلة.
- تنمية القدرة على النقد والتحليل والابتكار.
- مراعاة الفروق الفردية.
- تنمية الميول الاستعدادات نحو العمل والإنتاج [2].

الكتاب المدرسي يمثل أهم مصدر تعليمي في المؤسسات التعليمية لأنه يحتوى على اكبر قدر ممكن من المنهاج المقرر.

تعددت مفاهيم المنهج الدراسي وذلك وفق رؤية الفلسفات التربوية التي اختلفت وتباينت في موقفها من بناء المنهج وتقويمه.

[1] عبد الله جلوح، بناء المنهاج بالمقاربة بالكفاءات، المجلة الصيفية للرياضات، مستغانم،الجزائر ،2001 ،ص7.

[2] كايد ابراهيم عبد الحق، تخطيط المناهج وفق منهج التفريد والتعلم الذاتي،دار الفكر،ط1430،2009،1ه،ص149.

المنهج هو مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخلها وخارجها لتحقيق أهداف النمو الشامل المتكامل في بناء الإنسان وفق الأهداف المرسومة وبطريقة علمية مخططة تنظر إلى الفرد أنه إنسان متكامل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.[1]

المنهاج يدل على كل التجارب التعليمية المنظمة وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعليم التي يشارك فيها التلميذ، والطرائق والوسائل المستعملة وكذا كيفيات التقويم المعتمدة[2].

من خلال التعريفين نستنتج أن المنهج هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى خبرات تعليمية وتقويم مشتقة من أسس اجتماعية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم.

الكتاب المدرسي هو الوثيقة الإجرائية لمحتوى المنهج المقرر والذي يتم عن طريقة تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.ويعرف أيضا : بأنه نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف ، المحتوى، الأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في وصف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المطلوبة كما حددها المنهج، فهو أحد أدوات المنهج يحتوي على مجموعة خبرات تعليمية يتفاعل معها الطالب وتنمي شخصيته في جوانبها المعرفية والوجدانية والمهارية [3].

[1] ماهر اسماعيل الجعفري، المناهج الدراسية، فلسفتها، بناؤها، تقويمها،دار اليازوري للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، 2010م، ص177.

[2] محمد خليل عباس، مدخل الى مناهج البحث في التربية واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ،2001م،ص26.

[3] عبير راشد عليمان، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية دار الحامة للنشر والتوزيع، ط 1، 1426ه، 2006م،ص36.

نستنتج من التعريف آن الكتاب المدرسي هو الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي تؤدي إلى تحقيق أهداف تربوية محددة سلفا معرفية ووجدانية ومهارية وتقدم هذه المعلومات في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة في مقرر دراسي معين لفترة زمنية محددة.

فالكتاب المدرسي هو التطبيق العملي للمنهج، ويخصص لاستخدام الطالب في عملية التعلم واستخدام المعلم في عملية التعليم.

1 ـ علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج:

تعد الكتب المدرسية ترجمة للمقررات الدراسية متضمنة لمحتوى المناهج والدليل عملا بمقتضاها، بحيث تؤثر في عمل المدرس والمتعلم، لذلك يجب آن يعني بتأليف هذه الكتب وربطها بهذه المستندات الضرورية ، أما عن علاقاتها فتكمن فيما يلي:[1]

1 -ينبغي على الكتب الدراسية آن تكون ملائمة لمستوى الطلبة كافة، ومحققة للربط الوثيق بين المدرسة والمجتمع، وان تؤخذ بعين الاعتبار جميع الأهداف التربوية.

2 -تعد هذه الكتب من الوسائل الأساسية التي تعبر عن المنهج وتعكس أهدافه فهي أداة مهمة في العملية التعليمية في بلادنا خاصة سوءا كانت في يد المعلم أو المتعلم.

3 -الكتاب المدرسي خاصة كتاب اللغة العربية من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاءة في مساعدة المدرس والطالب في أداء مهمتها في المدرسة.

4 -يمثل الكتاب الصورة التنفيذية للمنهج، إذ يعمل على إخراج المادة اللغوية في أنماط من الموضوعات والبناء والصياغة يتسنى لها أن تحقق أهداف المنهج الديني والوطني والاجتماعي والسلوكي والعصري، وبالتالي تثرى معارف وخبرات الطالب الأساسية.

لهذا فمن الضروري آن يشتمل هذا الكتاب على جميع مفردات المقرر أو المحتوى كحد أدنى من جهة ، وان يثرى هذا المحتوى وبوسعه بشكل يلبي حاجات المتعلمين وميولهم وقدرتهم إلى أقصى مايستطعون من جهة أخرى، بحيث تتكامل محتويات هذا الكتاب مع محتويات الكتب السابقة في المادة نفسها تكاملا عموديا، إلى جانب تكاملها مع محتويات الكتب الأخرى الموازية له تكاملا أفقيا[2].

فالعلاقة بين الكتاب والمنهج علاقة الروح بالجسد، والجوهر بالظهر ، فهو روح المنهج وجوهره ، والترجمة الصادقة له فهو يمثل النهج نصاً وروحاً .

[1] سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها دار وائل للنشروالتوزيع ، عمان،ط1،2005،ص225.

[2] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة،دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1،2011 ،ص126.

2 - معايير جودة محتوى المنهج والكتاب المدرسي:

- أن تكون الخبرات التي يحتوي عليها المنهج مسايرة لتطورات العصر.
- أن تتسم الخبرات بالشمول (معارف، مهارات،قيم).
- أن يسهم المحتوى في تلبية أهداف المنهج.
- أن ينال المحتوى رضا الطلبة.
- أن يكون المحتوى منظماً بطريقة تتسم بالتدرج والتتابع.
- أن يجتنب التكرار في المعلومات[1].
- أن يتضمن خبرات وأنشطة متنوعة تلبي متطلبات الفروق الفردية.
- أن يكون الكتاب المدرسي جيد التصميم ،والإخراج يرضي الطالب ويشير إليه.
- أن يرفق مقرر كل مادة بدليل توضيحي يحتوي على تفصيلات وتوضيحات تسهل عملية التعلم والتعليم.
- أن يرشد المنهج إلى مصادر تعلم متعددة وتوفيرها.
- أن يكون محتوى المنهج ذا معنى وفائدة للمتعلم والمجتمع.
- أن يوفر مايمكن المتعلمين من التعامل مع المشكلات وتقديم حلول لها[2].

الكتاب المدرسي يعد الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعتبر وسيلة من الوسائل المهمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي.

[1] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، 1430ه،2009 ،ص 293.

[2] المرجع نفسه، ص 293.

نستخلص مما ورد في هذا الفصل ان المقاربة بالكفاءات، فضلا عن كونها وجهة تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثها معا وفضلا عن أخذها بعين الاعتبار ضرورة الجمع بين المعارف من جهة والقدرة على تحويلها وتجنيدها وإدماج التعلم من جهة أخرى، فإنها توجه جديد تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في ظل افرازان التقدم العملي والتطور التكنولوجي ، لما عرفته هده الأخير من رواج في عالم الاقتصاد والشغل ولما لها من قدرة على الإعداد والتكوين، لاستيعاب هذا التفجر المعرفي الذي أصبح من سمات العصر الحديث والذي سيحمل من دون شك أنظمة التعليم عبر العالم على الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين، سعيا الى تفعيل التعليم والتعليم في ان معا، وعملا على مد المجتمعات بنشء يتعلم بممارسة فعل التعلم ولايهاب مواجهة الموافق باعتماد على النفس واستغلاله الذاتي.

فالمدرسة يجب أن تحقق لدى المتعلمين كفاءات تصلح لمرحلة مابعد المدرسة اي لمواجهة مشكلات الحياة، وحتى نتأكد من تحقيق هده الكفاءات لدى المتعلمين تطرح إشكالية التقويم التربوي الذي ينبغي أن يصبح حسب التصور الجديد أداة قياس وتقدير لمدى تطور الكفاءات وعامل تعلم المتعلم.

الفصل الثالث

دراسة ميدانية

تمهيد:

إن الهدف من هذه الدراسة هو معالجة إشكالية واقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الثانوي .فالغرض من تدريس بالمقاربة بالكفاءات هو تحسين الممارسة البيداغوجية.

و نظرا لأهمية المقاربة بالكفاءات الجديدة التي تجعل التعليم محورا أساسيا في العملية التعليمية و تقوم على أساس اختيار وضعية تعليمية في صيغة مشكلات تهدف عمليات التعليم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية و المهارات و المعارف .

تطرقت في دراستي الميدانية للوقوف على هذه الحقائق ، كان لا بد لي من النزول إلى الميدان و الوقوف مباشرة أمام العينة المدروسة ، و قمت بتحديد الإجراءات المنهجية المناسبة لطبيعة الدراسة ، و كذا الموضوع مع حضوري حصص اللغة العربية لمعرفة الطريقة و الأسلوب الذي يقدم به الأستاذ الدرس ، و مدى استجابة التلاميذ لهذه المادة ، و تقديم استمارات للأساتذة المتضمنة لبعض الأسئلة المتعلقة بالموضوع ، و من ثم تم تحليلها و تفسيرها ، و استخلاص النتائج المتوصل إليها .

أولا :مجالات الدراسة:

1 – المجال المكاني :

يتمثل المجال المكاني لهذه الدراسة في ثلاث ثانويات من ولايات مستغانم هي : ثانوية أحمد بومهدي بسيدي لخضر ، ثانوية أحمد مهداوي بسيدي لخضر ، و ثانوية عبد الحميد ابن عبيد بسيدي علي.

2 - المجال الزماني :

يحدد هذا المجال الفترة الزمنية التي فيها إلى الميدان و هي من : 2017/03/05 إلى 2017/03/13 .تم خلالها حضور حصص مادة اللغة العربية ، و توزيع استمارات استبيان على عينة البحث من الأساتذة .

ثانيا : منهاج الدراسة:

عرضت بحثي وفق خطة ميدانية ، تم خلالها تحديد الفرضيات ، بناءا على معطيات البحث ، و على المعالجة الإحصائية ، التي تسمح بالتحليل و التفسير لتلك المعطيات ، و المنهج الملائم لهذا الموضوع هو المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي .

ثالثا : أدوات جمع البيانات:

إن نجاح أي بحث علمي ، يتوقف على الاستخدام الصحيح للأدوات و التقنيات المنهجية ، و كانت الأداة التي تتماشى و طبيعة الموضوع هي الاستبيان ، و المتمثل في استمارة تحتوي مجموعة من الأسئلة التي شملت موضوع الدراسة الميدانية.

إذا "الاستمارة هي مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات و آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين ، و هي من أكثر الأدوات استخداما في جميع البيانات" [1].

[1] محمد عبيدات و آخرون ، منهجية البحث العلمي ، القواعد و المراحل و التطبيقات ، دار وائل للنشر و التوزيع ، عمان، الأردن ، 1999 ، ص 63.

رابعا :عينة البحث :

لقد طبقت الدراسة على عينة من المستويات الثلاث : السنة الأولى من جذع مشترك آداب ، السنة الثانية لغات أجنبية ، السنة الثانية لغات أجنبية ، و السنة الثالثة آداب و فلسفة .

حدود الدراسة :

تم توزيع الاستبيان على عينة من الأساتذة ، تتكون من 18 أستاذ في التعليم الثانوي ، و استرجعت 12 استمارة

تحليل الاستبيان :

لا يمكن للباحث الاستغناء عن التقنيات الإحصائية لإثبات مدى صحة النتائج المتوصل إليها ، فقد استخدمت في هذه الدراسة النسبة المئوية ثم ترجمتها بيانيا مع التعليق عليها .

* إفراغ نتائج الاستبيان في جدول:

12 أستاذ ⟵ 100

5 أستاذة ⟵ 100*4

جدول (1) يمثل محور المعلومات الشخصية:

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
1- الجنس	- ذكر	5	%41،66
	-أنثى	7	%58،33
2- الشهادة المتحصل عليها.	- شهادة ليسانس.	10	%83
	- دراسات عليا.	0	%0
	خريج معهد أو مدرسة عليا	2	%16

3- الخبرة الميدانية.	- أقل من 5 سنوات - أكثر من 5 سنوات - أكثر من 10 سنوات	0 1 11	%0 %8 %91
4- أسباب التوجه إلى سلك التعليم.	- حب المهنة. -الحاجة إلى العمل.	10 2	%83 %16

*جدول (2) يمثل محر التعليم بالمقاربة بالكفاءات:

السؤال	الاجابة	التكرار	النسبة المئوية
1- ما معنى المقاربة بالكفاءات؟	هي التي تجعل الفعل البيداغوجي سلوك يوظفه و يؤديه المتعلم.	12	%100
2- ما ه رأيك في منهاج المقاربة بالكفاءات؟	- سليم. - غير سليم.	12 0	%100 %0
3 – ما هي الطريقة التي تقدم بها الدرس؟	- القائية. - حوارية. - مزيج.	0 8 4	%0 %66 %33
4- تعتمد المقاربة بالكفاءات على المتعلم كمحر لها ، هل تؤيد هذه الفكرة؟	- نعم. - لا.	12 0	%100 %0
5- هل المقاربة بالكفاءات تراعي الفروق الفرديةبين التلاميذ؟	- نعم. - لا.	9 3	%75 %25

6 – ما هو ر]ك في النصوص المقترحة لتلاميذ الثانوية؟	- مناسبة. - غير مناسبة.	11 1	%91 %8
7 – ما هو رأيك في الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية؟	- كاف. - غير كاف.	8 4	%66 %33
8 – هل تكتفي بأمثلة الكتاب؟	- نعم. - لا.	4 8	%33 %66
9 – هل ترى أن هذه المقاربة أحدثت تحسنا في مستى التلاميذ؟	- نعم. - لا.	9 3	%75 %25
10 – هل نجحت المقاربة بالكفاءات في تحقيق أهدافها؟	- نعم. - لا. - ليس كل الأهداف.	10 1 1	%83 %8 %8

* جدول (3) متعلق بالتكوين لأساتذة التعليم الثانوي:

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
1- أين كان تكوينك؟	تكين ميداني	12	%100
2- المواضيع المدروسة في التكوين؟	اليوم الدراسي	12	%100
3- ما مستوى رضاك؟	- مقبول - غير مقبول	10 2	%83 %16
4- ما البدائل المقترحة؟	تطوير الوسائل التعليمية	12	%100
5- هل استفدت من جامعة التكوين المتواصل؟	- نعم - لا	8 4	%66 %33
6- هل استفدت من تربصات؟	- نعم - لا	3 9	%25 %75

*** تفسير النتائج و تحليلها:**

1- من خلال الجدل نلاحظ أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور إلا أنها متقاربة تمثل نسبة الإناث 58،33% و نسبة الذكور 41،66%.

2- أما على المستوى فنلاحظ أن معظم الأساتذة متحصلين على شهادة ليسانس ، و منهم خريجي المدارس و المعاهد ، أما نسبة المتحصلين على الدراسات العليا فهي منعدمة.

3- أما عن الخبرة الميدانية لهذه العينة فهناك فئتان ، فئة تمتلك خبرة أكثر 10سنوات و هي الغالبة ، و فئة أكثر من 5 سنوات فئة أقل من 5 سنوات منعدمة.

4- أما فيما يخص أسباب التوجه إلى التعليم فقد انقسمت إلى قسمين فنلاحظ أن نسبة حب المهنة هي النسبة الأكبر من نسبة الحاجة إلى العمل.

5- من خلال استقراء أجوبة الأساتذة نلاحظ أنهم متفقون على المقاربة بالكفاءات هي التي تجعل الفعل التعليمي سلوكا يوظفه و يؤديه المعلم في مختلف مراحل حياته.

6- أما عن إعطاء الرأي في مناهج المقاربة بالكفاءات فيرون أنه منهاج سليم يحتاج إلى وسائل معينة لتطبيقه.

7- بالنسبة لسؤال المتعلق بطريقة التدريس فكلهم ابتعدوا عن الطريقة الإلقائية حيث يدرس بعضهم بالطريقة الحوارية و البعض الآخر يدمج الحوارية و الإلقائية.

8- أجمع كل الأساتذة على أن المتعلم يمثل المحور الأساسي في العملية التعليمية.

9- أما عن مراعاة المقاربة بالكفاءات للفروق الفردية بين التلاميذ فنلاحظ أن النسبة الأكبر ترى أن هذه المقاربة تراعي الفروق الفردية للتلاميذ.

10- يتفق معظم الأساتذة على أن النصوص المقترحة في ضوء هذه المقاربة بأنها مناسبة لمستوى التلاميذ.

11- نلاحظ أن آراء الأساتذة قد اختلفت حل الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية ، فنسبة منهم ترى أنه غير كاف ، أما النسبة الأكبر فترى بأنه كاف.

12- أجمع بعض الأساتذة على أنهم لا يكتفون بأمثلة الكتاب و فئة قليلة يكتفون بها.

13- نلاحظ أن النسبة الأكبر من الأساتذة ترى بأن هذه المقاربة أحدثت تحسنا في مستوى التلاميذ.

14- النسبة الأكبر ترى بأن المقاربة بالكفاءات نجحت في تحقيق أهدافها..

15- كانت إجابة الأساتذة على التكوين الميداني.

16- يتفق كل الأساتذة على المواضيع المدروسة في التكوين كانت في اليوم الدراسي.

17- أما عن مستوى رضا الأساتذة كانت أكثر الإجابات مقبولة و فئة قليلة غير مقبولة .

18- بالنسبة للبدائل المقترحة للأساتذة كانت معظمها في تطر الوسائل التعليمية.

19- فئة كبيرة من الأساتذة استفادوا من جامعة التكوين المتواصل و فئة قليلة لم تستفد.

20- أما بالنسبة للتربصات كانت نسبة كبيرة غير مستفيدة من تربصات و فئة قليلة مستفيدة من تربصات.

***تمثيل النتائج بواسطة دائرة نسبية:**

*الجنس:

- ذكور:

%100 °360 ⟶

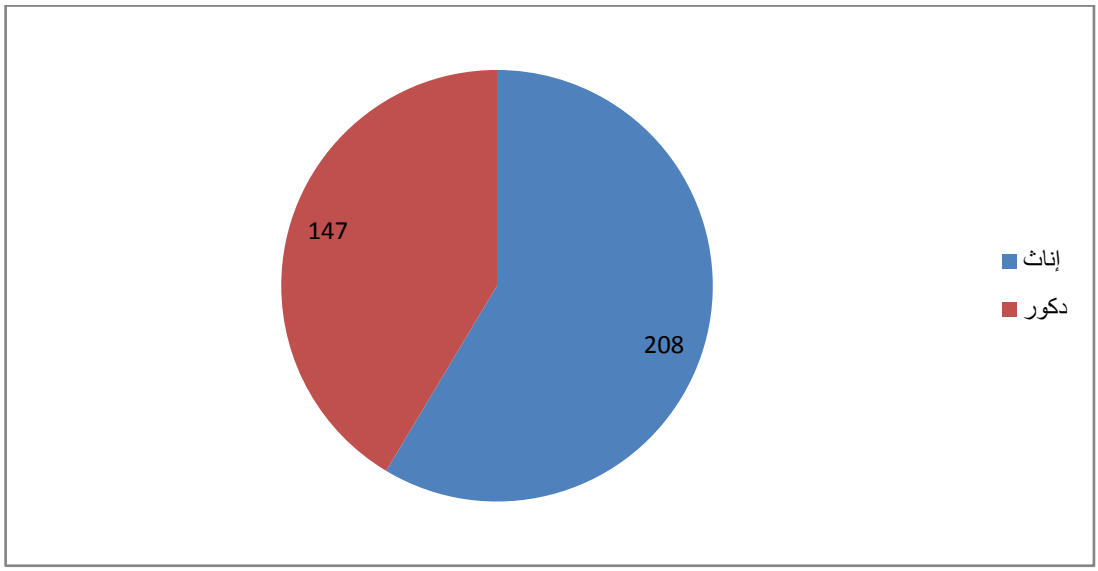
%41 X ⟶

$$x = \frac{360 \times 41}{100} = 147°$$

- إناث :

%100 °360 ⟶

%58 X ⟶



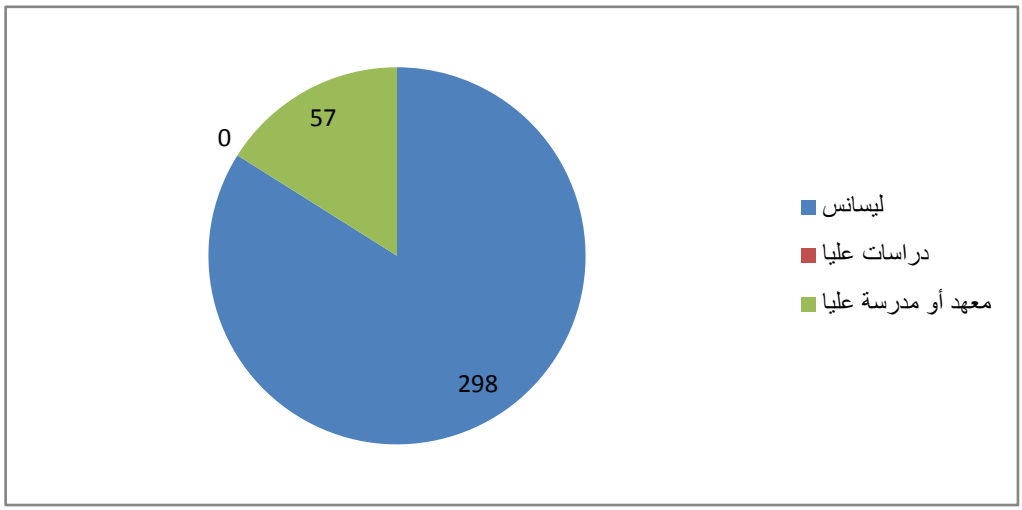
الشكل 1 : دائرة نسبية تمثل توزيع الأساتذة حسب الجنس

*** الشهادة المتحصل عليها :**

- ليسانس: 298°

- دراسات عليا : 0°

- معهد أو مدرسة عليا : 57°



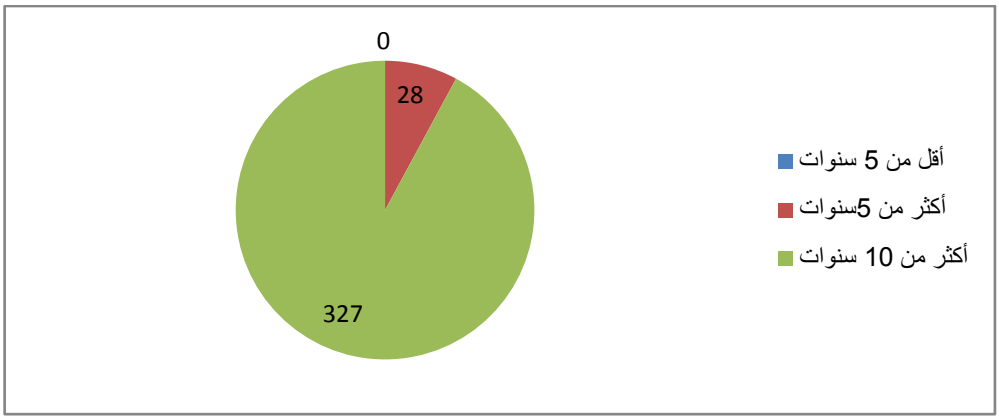
الشكل 2 : دائرة نسبية تمثل مستوى الشهادات المتحصل عليها

*** الخبرة المهنية:**

- أقل من 05 سنوات: 0°

- أكثر من 05 سنوات: 28°

- أكثر من 10 سنوات: 327°

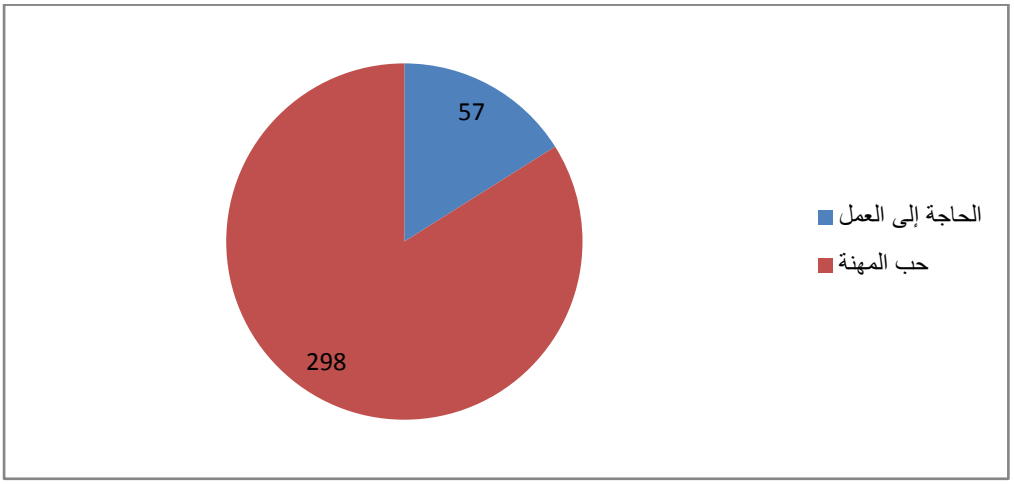


الشكل 3 : دائرة نسبية تمثل الخبرة المهنية

*** أسباب التوجه إلى سلك التعليم:**

- الحاجة إلى العمل: 57°

- حب المهنة: 298°

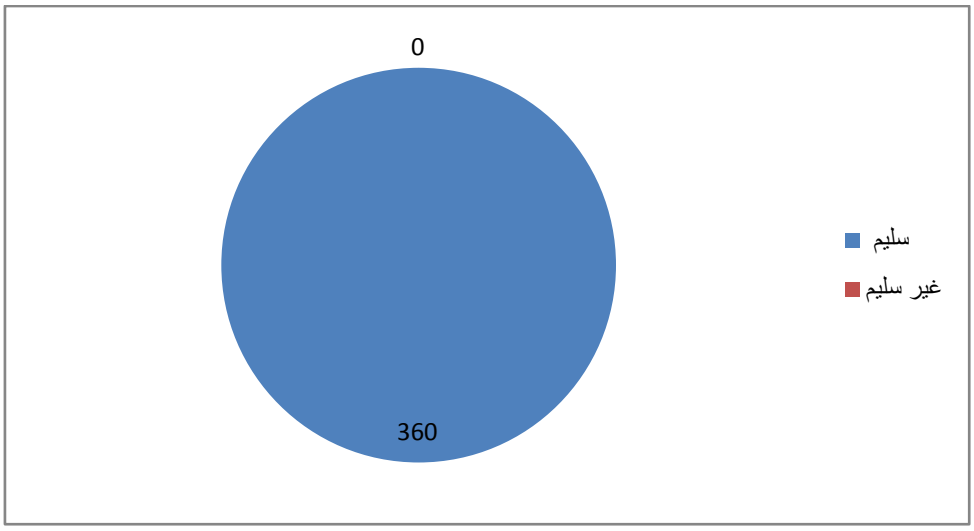


الشكل 4 : دائرة نسبية تمثل أسباب التوجه إلى سلك التعليم

*** المنهاج:**

- سليم: 360°

- غير سليم: 0°



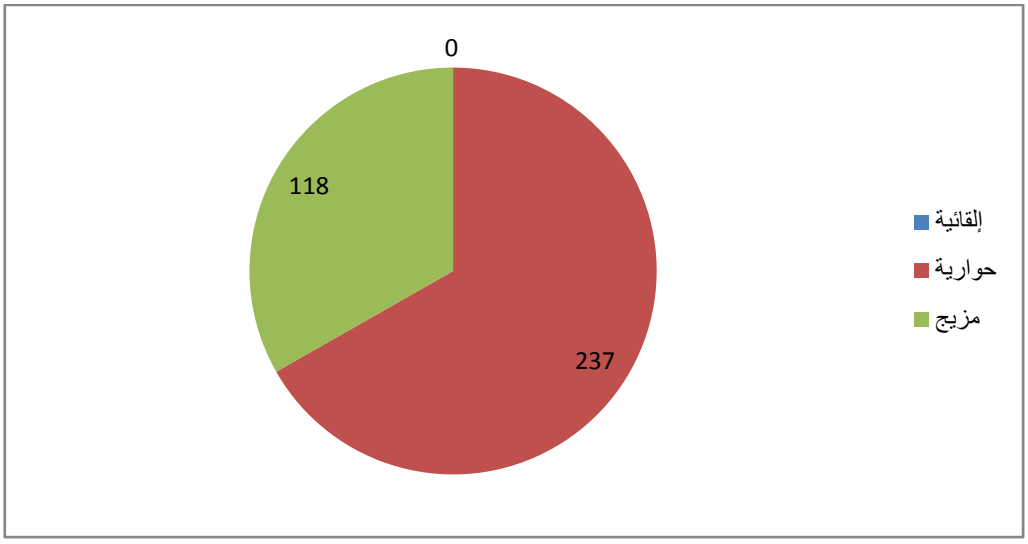
الشكل 5 : دائرة نسبية تمثل منهاج المقاربة بالكفاءات

*** طريقة تقديم الدروس:**

- إلقائية: 0°

- حوارية: 237°

- مزيج: 118°

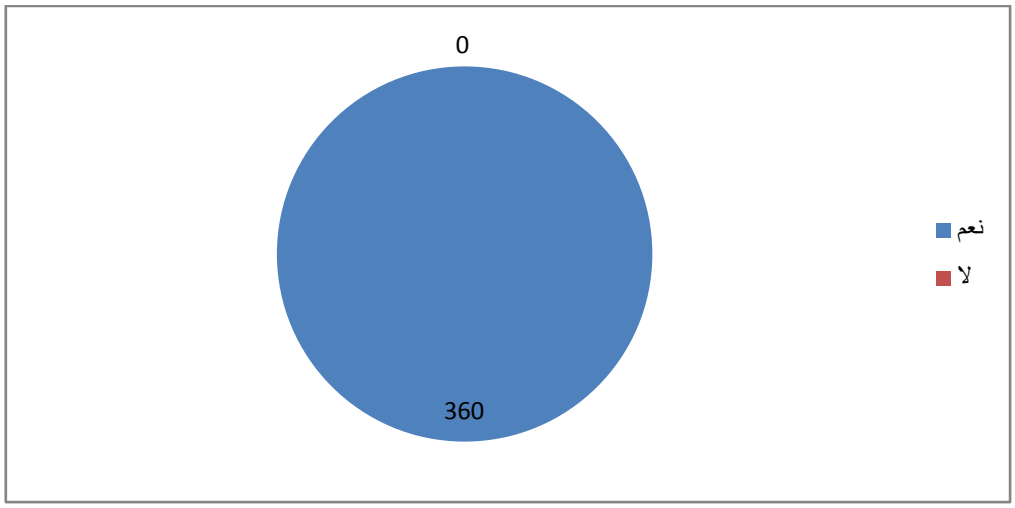


الشكل 6 : دائرة نسبية طريقة تقديم الدروس

***تعتمد المقاربة بالكفاءات على المتعلم كمحور أساسي:**

- نعم: 360°

- لا: 0°

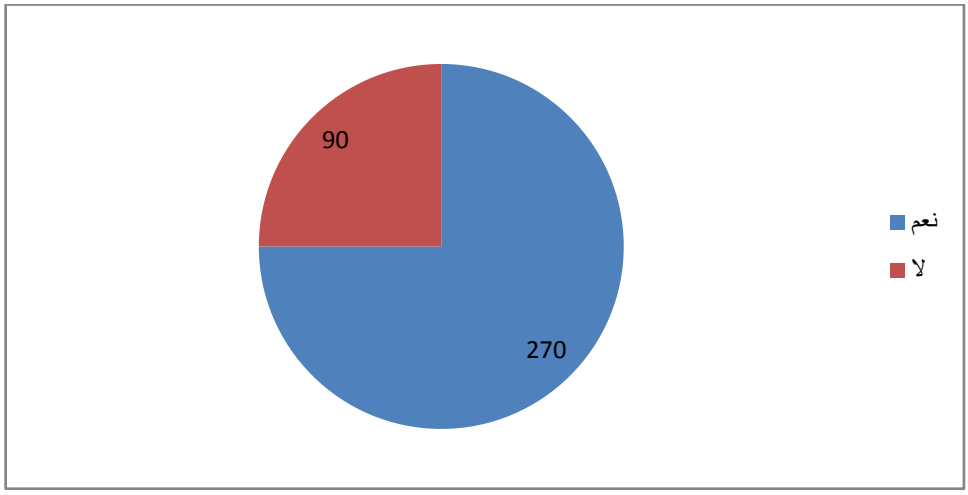


الشكل 7 : دائرة نسبية تمثل أن المتعلم هو المحور في هده المقاربة

***هل المقاربة بالكفاءات تراعي الفروق الفردية؟**

- نعم: 270°

- لا: 90°

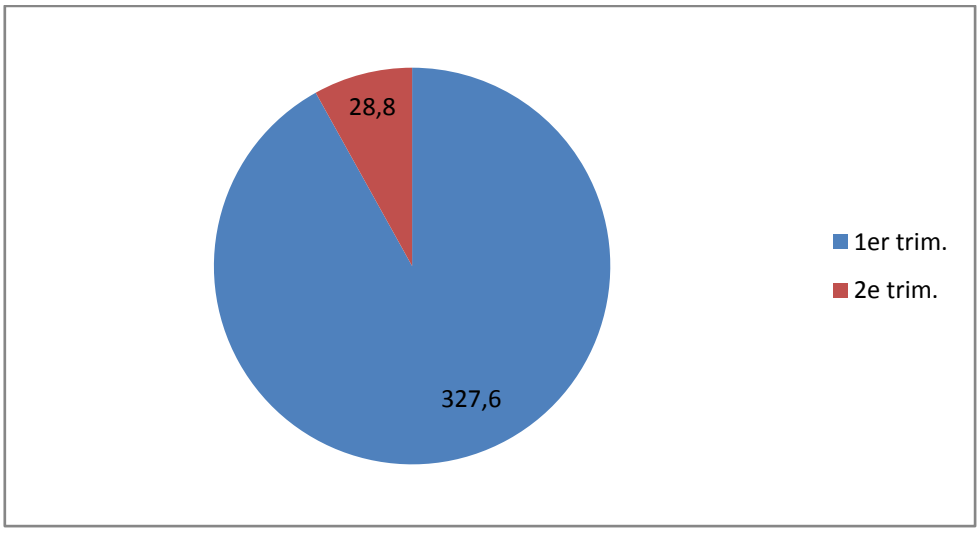


الشكل 8 : دائرة نسبية تمثل مراعاة هده المقاربة للفروق الفردية

*** هل النصوص المقترحة مناسبة لمستوى التلاميذ؟**

- مناسبة: 327.6°

- غير مناسبة: 28.8°

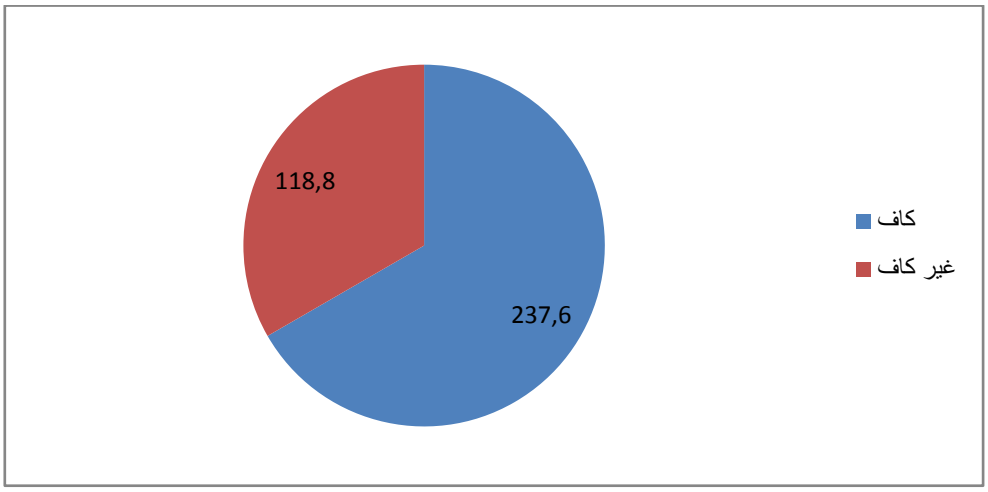


الشكل 9 : دائرة نسبية تمثل ملائمة النصوص بمستوى التلاميذ

*** الحجم الساعي:**

- كاف: 237.6°

-غير كاف: 118.8°

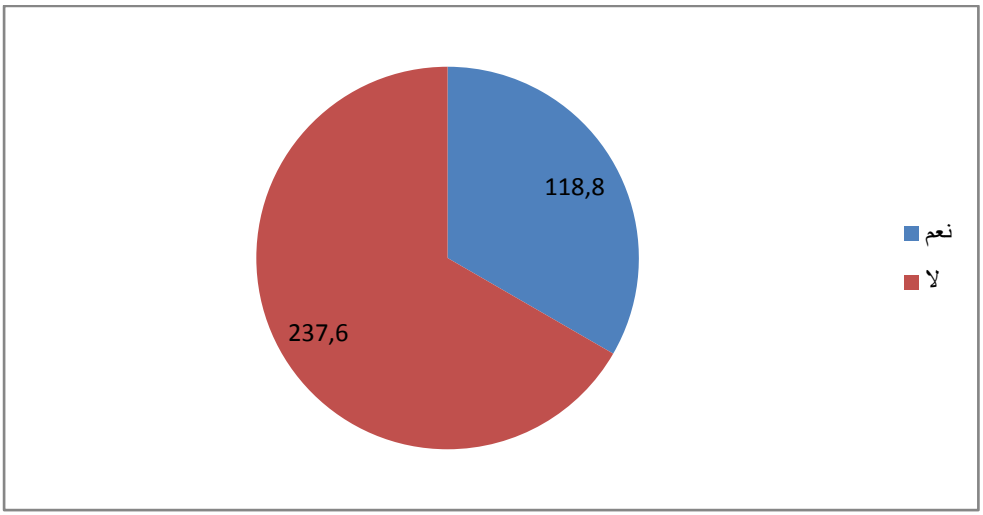


الشكل 10 : دائرة نسبية تمثل الحجم الساعي

*** الحفاظ على أمثلة الكتاب:**

- نعم: 118.8°

- لا: 237.6°

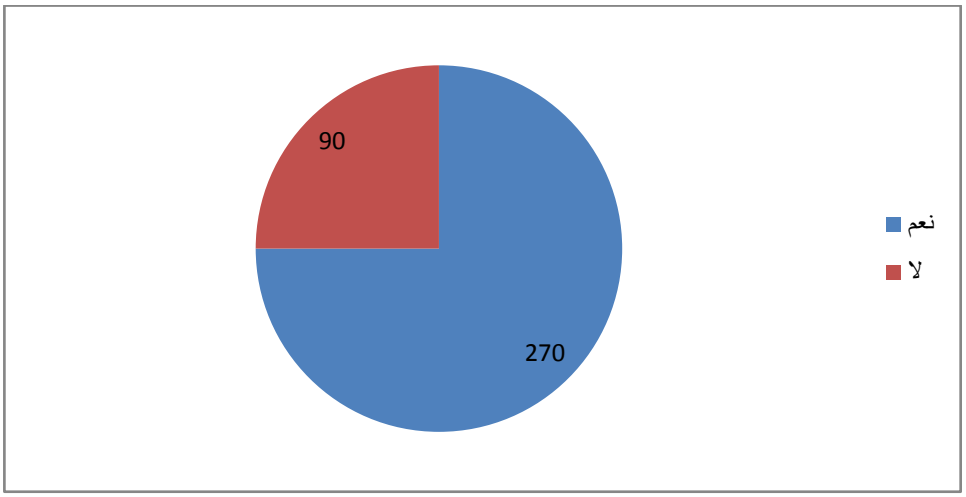


الشكل 11 : دائرة نسبية تمثل الحفاظ على أمثلة الكتاب المدرسي

*** هل أحدثت المقاربة بالكفاءات تحسنا؟**

- نعم: 270°

- لا: 90°



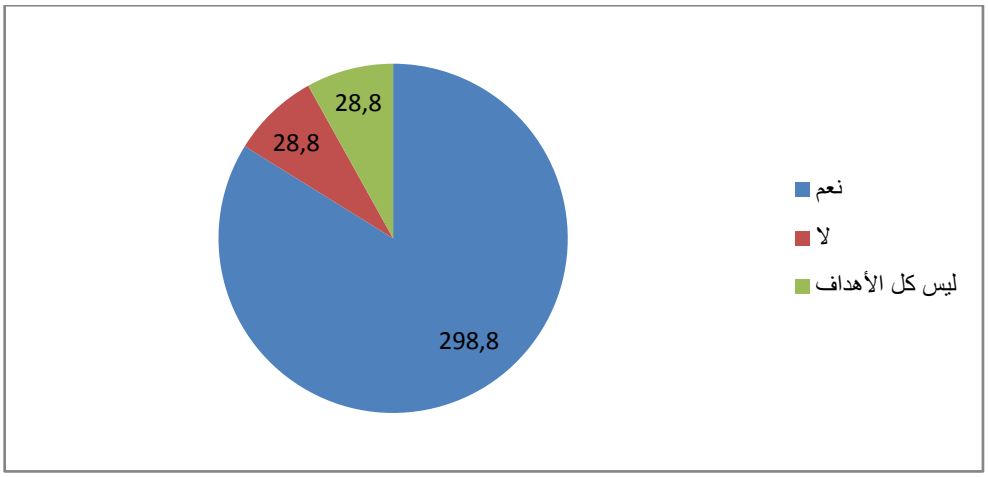
الشكل 12 : دائرة نسبية تمثل مدى تحسن المقاربة بالكفاءات

*** هل نجحت المقاربة بالكفاءات في تحقيق أهدافها؟**

- نعم: 298.8°

- لا: 28.8°

- ليس كل الأهداف: 28.8°

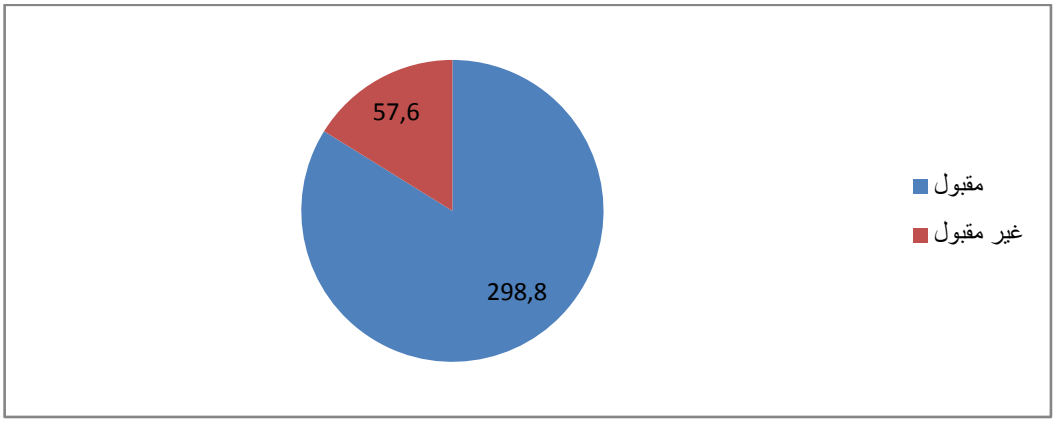


الشكل 13 : دائرة نسبية تمثل مدى نجاح هده المقاربة في تحقيق أهدافه

*** ما مستوى رضاك؟**

- مقبول: 298.8°

- غير مقبول: 57.6°

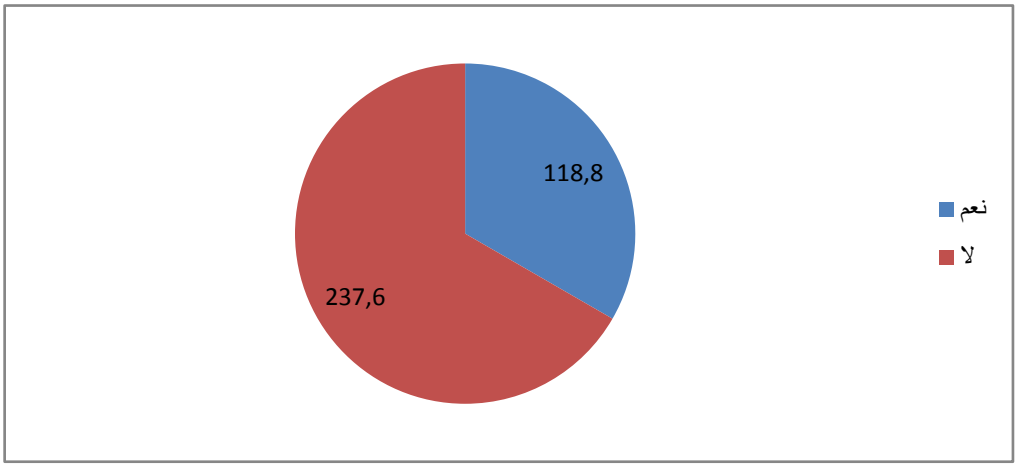


الشكل 14 : دائرة نسبية تمثل مستوى رضا الأساتذة

*** هل استفدت من جامعة التكوين المتواصل؟**

- نعم: 237.6°

- لا: 118.8°

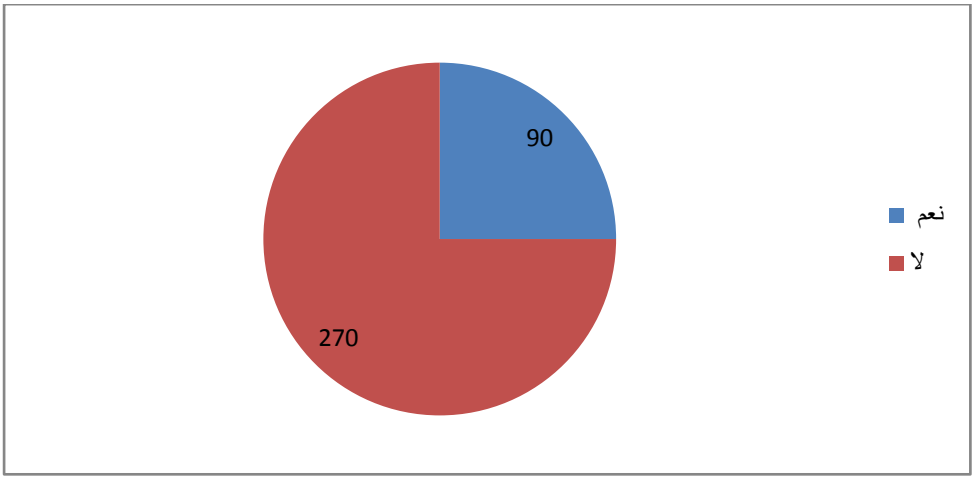


الشكل 15 : دائرة نسبية تمثل الاستفادة من جامعة التكوين المتواصل

*** هل استفدت من تربصات؟**

- نعم: 90°

- لا: 270°



الشكل 16 :دائرة نسبية تمثل الاستفادة من التربصات

في الأخير توصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها:

-اعتمدت المقاربة بالكفاءات من أجل مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يعرفه العالم.

-جعلت المقاربة بالكفاءات المتعلم العنصر الفعال في العملية التعليمية وجعلت المعلم الموجه والمرشد.

-تعمل هذه المقاربة على إعداد المتعلم على مواجهة الحياة العملية من خلال ربط المدرسة بالواقع.

تواجه هذه المقاربة عدة عراقيل وصعوبات من أهمها:

-إن الأمثلة المستخرجة من النصوص لا تمثل كافة أحكام القاعدة،قلة الوسائل التعليمية المساعدة على تطبيق هذه المقاربة ،إضافة إلى أن عامل الوقت أصبح يعيق نجاح العملية التعليمية.

خاتمة

خاتمة:

في ختام ه ذا البحث الموسوم ب : < التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات التعليم الثانوي أنموذجا > توصلت إلى النتائج التالية :

- التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية في المنظومة التربوية ، فمن خلاله نصدر أحكاماً ونتخذ قرارات وإجراءات لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة وإزالة الاعوجاج للوصول إلى نتائج مرضية .

- موقع التقويم في عملية التدريس يأتي بعد التخطيط والتنفيذ الجيد للمادة .

- التقويم ثلاثة أنواع : تشخيصي يُجرَى في بداية الحصة وتقدم فيه أسئلة لتكون وضعية انطلاق الدرس ، أما التكويني فيسار عملية بناء التعلمات وهدا يطرح أسئلة من الانتقال المرحلي في الدرس.

- التقويم له وظائف عديدة من بينها معرفة مستوى المتعلم وحتى المعلم يتمكن من التعرف على وتيرة عمله ومدى فعاليتها.

ـ تشخيص صعوبات التعلم لمعرفة المداخل المطلوبة لعلاج هذه الصعوبات.

ـ تقويم تحصيل التلاميذ في الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي.

ـ تزويد المتعلم بأهداف تعليمية مباشرة يستطيع أن يحققها بنفسه.

ـ يساعد التقويم التربوي على تقدير أو قياس نتائج تعلم مقرر معين و ذلك بتقرير مستوى التحصيل الدراسي لكل متعلم بعد دراسة هذا المقرر، و بالتالي يمكن معرفة درجة فعالة التعلم و نواتجه.

ـ تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات التعلم و علاجها.

ـ التركيز على التصور البنائي للتعلم، و اعتبار المتعلم محورا أساسيا للعملية التعليمية التعلمية، و إعطاء أهمية خاصة لنشاطاته و قدراته الذاتية.

- التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ضروري ، وجزء لا يتجزأ من العملية الديداكتيكية فلا تعليم دون تقويم .

ـ تحديد الكفاية بحيث تشمل جملة من الوضعيات تُمكِن من معالجة المعارف و المفاهيم بشكل بنائي.

ـ تنمية المهارات و اكتساب الاتجاهات و الميول و السلوكات الجديدة.

ـ المقاربة بالكفاءات تعد الجيل الثاني لبيداغوجيا الأهداف .

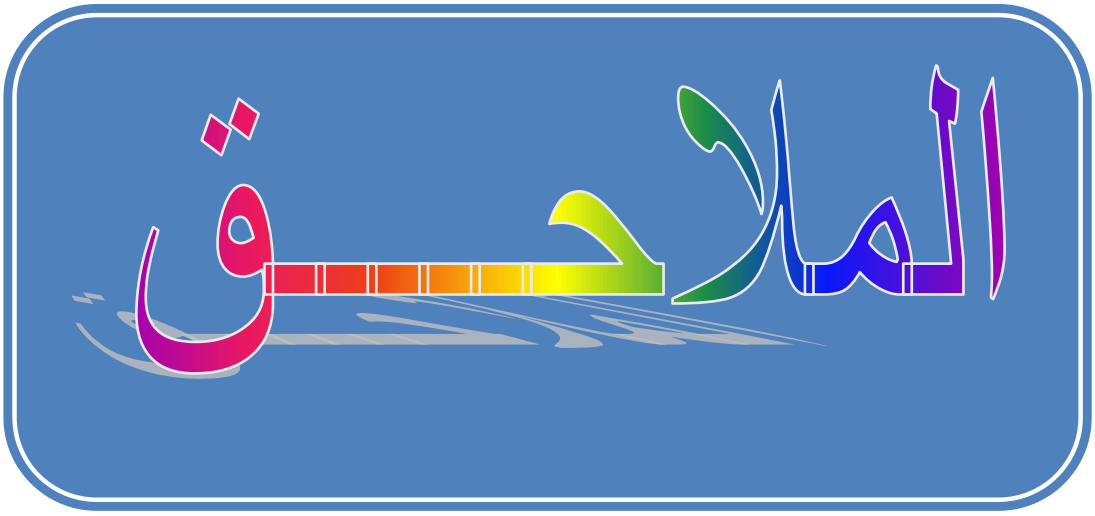
ـ زيادة قدرة المتعلم على إدراك التكامل والتداخل والإدماج بين الحقول المعرفية المختلفة .

إن الغاية التي تنشدها بيداغوجيا الكفاءات هي النجاح وإعداد الفرد الذي يمكنه تحمل أعباء والأخذ بيد مجتمعه نحو التطور والرقي .

وفي الختام أوصت الدراسة بالتوصيات الآتية :

تكوين الأساتذة والمفتشين تكويناً يؤهلهم لتطبيق استراتيجيات المقاربة بالكفاءات ومتابعة تكوينهم متابعة عملية .

إسناد أمر الإصلاح التربوي والتكوين وبناء المناهج واختيار النصوص إلى أصحاب الاختصاص والأخذ برأي منهم في الميدان ، لأن تهميش الأستاذ يعود سلباً على التطبيق وختاماً ، نسأل الله السداد فيما هو مستقبل من الأعمال بإذنه تعالى ، وأن يجعله نبراساً لكل طالب علم .


الملاحق

*** الدراسة الميدانية ـ الاستبيان.***

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية تخصص تعليمية اللغة العربية بعنوان التقويم في ظل المقاربة بالكفايات في التعليم الثانوي نموذجا.

يسرني التقدم إلى أساتذتنا الكرام بهذا الاستبيان المتضمن بعض الأسئلة التي تخدم موضوع البحث راجية منكم الإجابة عنها بكل عفوية و موضوعية و ذلك بوضع علامة (X) أمام إختياركم و شكرا لكم.

محور المعلومات الشخصية:

1- الجنس:

- ذكر. ☐
- أنثى. ☐

2- الشهادة المتحصل عليها:

- متحصل على شهادة ليسانس. ☐
- دراسات عليا. ☐
- خريج مؤسسة تكوين (مدرسة عليا ، معهد تكوين) ☐

3- الخبرة الميدانية في التدريس:

- أقل من 5 سنوات ☐
- أكثر من 5 سنوات ☐
- أكثر من 10 سنوات ☐

4- أسباب التوجيه إلى سلك التعليم:

- حب المهنة. ☐
- الحاجة إلى العمل. ☐

محور متعلق بتعليم المقاربة بالكفاءات:

1- ما معنى المقاربة بالكفاءات:

.....

.....

2- ما رأيك في منهاج المقاربة بالكفاءات؟

- سليم. ☐
- غير سليم. ☐

3- ما هي الطريقة التي تقدم بها الدرس؟

- القائية. ☐
- حوارية. ☐
- مزيج. ☐

4- تعتمد المقاربة بالكفاءات على المتعلم كمحور لحل ، هل تؤيد هذه الفكرة؟

- نعم. ☐
- لا. ☐

5- هل المقاربة بالكفاءات تراعي الفروق الفردية؟

- نعم. ☐
- لا. ☐

6- ما رأيك في النصوص المقترحة لتلاميذ الثانوية؟

- مناسبة. ☐
- غير مناسبة. ☐

7- ما رأيك في الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية؟

- كاف. ☐
- غير كاف. ☐

8- هل تكتفي بأمثلة الكتاب؟

- نعم. ☐

- لا. ☐

9- هل ترى أن هذه المقاربة أحدثت تحسنا في مستوى التلاميذ؟

- نعم. ☐

- لا. ☐

10- هل نجحت المقاربة بالكفاءات في تحقيق أهدافها؟

- نعم. ☐

- لا. ☐

محور متعلق بالتكوين:

1- أين تكوينك؟

.....

.....

2- المواضيع المدروسة في التكوين؟

.....

.....

3- ما مستوى رضاك؟

- مقبول. ☐

- غير مقبول. ☐

4- ماالبدائل المقترحة؟

.....

.....

5- هل استفدت من جامعة التكوين المتواصل؟

- نعم. ☐

- لا. ☐

6- هل استفدت من تربصات؟

- نعم. ☐

- لا. ☐

و شكرا

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع .

أولا: المصادر والمراجع :

1- إبراهيم عبد العزيز الدعيلج ،المنهاج : المكونات ، الأساس ، التنظيمات ، التطوير ، دار القاهرة ، الأردن ، ط1، 2007م.

2- إبراهيم محمد المحاسنة ، القياس والتقويم الصفي ، دار جرير ، ط1، 2009م.

3- إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات، المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية ، 2006م.

4- خالد لبصيص ، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير ، الجزائر ، دط ، 2004م.

5- خليل إبراهيم شبر ، أساسيات التدريس ، دار المنهاج ، عمان ، 2006م .

6- الربيع بوفامة ، تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي ، الجزائر ، ط2، 2002م.

7- راشد حماد الدوسري ، القياس والتقويم التربوي الحديث ، مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة ، دار الفكر ، ناشرون وموزعون ، ط1 ، 2004م، 1425ه.

8- زكريا محمد الظاهر وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1، 2002م.

9- زروق لخضر، تقنيات الفعل التربوي والمقاربة بالكفاءات، مطبعة دار هومة، الجزائر، 2006م .

10- عبد الكريم الوائلي،طرائق تدريس الأدب والبلاغة بين التنظير والتطبيق و التعبير ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 2004م.

11- سناء محمد أبو غادرة، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الثقافة، عمان،الأردن ، ط1، 2012م.

12- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان ، ط1 ، 2005 م .

13- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق، الأردن، ط1، 2003م

14- سبع محمد أحمد لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، ط3 ، عمان ، الأردن ، 1985 م.

15- علي أحمد جمل ، المصطلحات التربوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط2، 1999م.
الطاهر محمد وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ، دار هومة ، الجزائر ، 2006م.

16- عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع الجزائر،ط1،2009م .

17- عمر موسى سرحان، التجديدات التربوية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2008م.

18- عبد الكريم غريب ، بيداغوجيا الإدماج ، المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط2، 2011م.

19- عبد المجيد عيساني ، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة ، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية ،دار الكتاب الحديث ،القاهرة ،2012م .

20- صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس التربوي ، دار المسيرة عمان ،الأردن ، ط5، 2006م .

21- صلاح الدين محمد علام ، التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهاجه وتطبيقاته في تقويم المدارس ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،ط1 ،2003م

22- كايد إبراهيم عبد الحق ، تخطيط المناهج وفق منهج التفريد والتعلم الذاتي ، دار الفكر ، ط1 ، 2009 م، 1430 ه .

23- عبير راشد عليمات ، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، ط1 ، 2006 م ، 1426 ه .

24- علي أحمد جمل ، المصطلحات التربوي ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط2 ، 1999 م .

25- علي محمد الطاهر، الأهداف البيداغوجية، مطبعة الديوان لمحو الأمية، الجزائر، دط ، 1999م.

26- عايد حمدان الهرش وآخرون، تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ط1، 2012م.

27- نوال العشي ، إدارة التعلم الصفي ، دار اليازوري ، عمان ، الأردن ، الطبعة العربية ، 2008م

28- فاطمة الزهراء بوكرمة ، الكفاءة مفاهيم ونظريات ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر ، 2008 م .

29- فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية ،القبة ، الجزائر ، 2005م

30- ماهر إسماعيل الجعفري ، المناهج الدراسية ، فلسفتها ، بناؤها ، تقويمها ، دار اليازوري للنشر والتوزيع ، الطبعة العربية ، 2010 م .

31- مديحة فخري محمد ، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة ، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1، 2014م ، 1435 ه.

32- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع ، 2009 م ، 1430 ه .

33- محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2014 م ،1435ه.

34- محمد حمدي ، المداخل التربوي للتعليم بالكفايات ، إفريقيا الشرق ،2007م

35- محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريبها بين النظرية والتطبيق، دار الكتب الحديث ، ط1، 2009م .

36- محمد الصالح حثروبي ،نموذج التدريس الهادف ، أسسه وتطبيقاته ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ،عين مليلة ، الجزائر ، د ط ، 1999م

37- محمد جاسم محمد، من سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وأفاق التطوير العام، دار الثقافة ، عمان ، الأردن ، ط2 ، 2008م.

38- محسن علي عطية، المناهج وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2009م، 1430ه.

39- محمد عسوس ، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات ، دار الأمل ،دار الأمل ، ط1 .

40- محمد خليل عباس ، مدخل إلى مناهج البحث في التربية واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2001 م .

41- محمد سلمان فياض الجاعلة وآخرون، الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي ، دار صفاء ، عمان ، الأردن ، ط1، 2011م، 1432ه.

42- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، مراجعة محمد بن عرشة وأحمد صرصار، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، الجزائر، ط2، 1995م.

43- محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي، دار الثقافة، عمان، ط2، 2009م، 1430ه.

44- محمود عبد الحليم منسي ، التقويم التربوي ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، الطبعة العربية ، 2003م.

45- محمد فوزي أحمد بني ياسين ، اللغة :خصائصها ،مشكلاتها ،قضاياها ،نظرياتها مهاراتها، مداخل تعليمها ، تقييم تعليمها ، مؤسسة حمادة للدراسات ، عمان ،2010م.

46- مختار مراح كمال رأس العين ، مقاربة الكفاءات ، دط ، 2005 م .

47- يعقوب نشوان ، أساليب تدريس العلوم ، الشركة العربية ،القاهرة ، ط1، 2007م.

ثانيا: المعاجم:

48- جمال الدين أبي الفصل محمد بن مكرم بن منصور الأنصاري ،ابن منظور ،لسان العرب ،ج1 ،7 ،24 ،ط1 ،دار الصادر ،بيروت ،2005م .

ثالثا : الدوريات والمجالات

49- حرقاس وسيلة ، مدى إعداد معلمي السنة الأولى إبتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة ، العدد ، 30 ، 2008 م .

50- حرقاس وسيلة، مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي والاتصال، جامعة قسنطينة، 2004 م .

51- حنفري الهام، مدى فاعلية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008 م.

52- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، 2003.

53- عبد الله قلي ، وحدة التقويم التربوي اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من نظام ل م د، السداسي السادس ، جامعة التكوين المتواصل ، المدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة .

54- عبد الله جلواح ، بناء المنهاج بالمقاربة بالكفاءات ، المجلة الصيفية للرياضيات ، مستغانم الجزائر ، 2001 م .

55- فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا إدماجية،سلسلة موعدك التربوي ، العدد17

56- مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، عدد خاص

لعزيلي فاتح ، التدريس بالكفاءات وتقويمها ، معارف مجلة علمية محكمة ، العدد 14. أكتوبر 2013 م .

57- المبادئ الخمس الأساسية في المقاربة بالكفاءات، بدون صاحب مقال، وزارة التربية ، منهاج السنة الرابعة متوسط ، 2005 م .

58- منصر الرويسي ، الإصلاح التربوي ، المضمون والأبعاد ، محاضرة بندوة المكونين يوم : 11-01-2003 م ، منشورات التجمع .

59- www . majala . 13. Fr . articles

الفهرس

الفهرس

الإهداء

مقدمة

مدخل نظري: مصطلحات و مفاهيم.

1 ـ مفهوم الإصلاح التربوي.....04

2 ـ تعريف التقويم (لغة و اصطلاحا).....06

3 ـ مفهوم المقاربة بالكفاءات.

ـ مفهوم المقاربة (لغة و اصطلاحا).....09

ـ مفهوم الكفاءة (لغة و اصطلاحا).....10

ـ ابستومولوجي مفهوم مصطلح الكفاءة.....12

4 ـ مرتكزات المقاربة بالكفاءات.....13

الفصل الأول: التقويم.

أولا: مجالات التقويم.....17

ثانيا: وظائف التقويم 20

ثالثا: أنواع التقويم.....21

1ـ التقويم التشخيصي.....21

ـ أهدافه.....22

2ـ التقويم التكويني.....23

أهدافه.....24

3 ـ التقويم التحصيلي.....26

أهدافه.....26

رابعا: أهمية التقويم 31

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات.

أولا: المقاربة بالأهداف.....36

ثانيا: المقاربة بالكفاءات:

1 ـ نشأة بيداغوجية الكفاءات.....37

2 ـ إستراتيجية التدريس المقاربة بالكفاءات.....39

3 ـ أنواع الكفاءات.....41

4 ـ مستويات الكفاءة.....42

5 ـ المفاهيم المصاحبة للكفاءة 44

6 أهداف المقاربة بالكفاءات.....47

ثالثا: التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.....48

1 ـ متطلبات تقويم الكفاية.....49

2 - خصائص التقويم المركز على الكفايات.....50

3- شبكات تقويم الكفايات: (المعيار ـ مؤشر الكفاءة ـ شبكة التقويم).....50

4 ـ تقويم التقويم.....53

رابعا: تقويم التحصيل الدراسي.....55

1 ـ أهمية الاختبارات التحصيلية.....55

2 - بناء الاختبارات التحصيلية.....56

3 - تحليل محتوى المادة التعليمية.....57

4 - إعداد جدول المواصفات.....57

5 - كتابة فقرات الاختبار.....58

خامسا: المنهاج والكتاب المدرسي.....59

1 ـ علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج.....62

2 ـ معايير جودة محتوى المنهج والكتاب المدرسي.....63

الفصل الثالث: دراسة ميدانية.

أولا :مجالات الدراسة.....67

1 – المجال المكاني.....67

2 - المجال الزماني.....67

ثانيا : منهاج الدراسة.....67

ثالثا : أدوات جمع البيانات.....67

رابعا :عينة البحث.....68

تحليل الاستبيان.....68

تفسير النتائج و تحليلها.....72

خاتمة.....85

الملاحق.....88

قائمة المصادر و المراجع.....93

الفهرس.....99