

## أسس وأهداف العملية التقييمية ضمن متطلبات المقاربة بالكفاءات

أ.د/ محمد خلايفية

أ/ وليد كربوش

جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر 2

جامعة محمّد الصديق بن يحيى - جيجل

### الملخص:

يتناول موضوع الدراسة الحالية أسس وأهداف العملية التقييمية ضمن متطلبات المقاربة بالكفاءات، حيث يعدّ التقييم من أهمّ عناصر المنظومة البيداغوجية، ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المسطرة، علاوة عن كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي وتجاربنا الإصلاحية في مجال التربية والتعليم، وللتأكد من مدى تحقيق هذه الأهداف، على المكوّن أن يجعل من التقييم أداة قياس وتقدير لمدى تطور الكفاءات العلمية وعامل تعلم المتعلم ذلك حتى يتبين بواسطة عملية التقييم التي تعتبر نشاطا ضروريا لازم لخدمة العملية التعليمية مستوى الكفاءات العلمية والتقنية الضرورية لحلّ المشكل.

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات؛ التقييم؛ العملية التقييمية؛ أسس وأهداف العملية التقييمية.

### مقدمة:

إن معيار قياس تقدم الأمم هو مدى نجاح نظامها التربوي في تخريج أفراد قادرين على إحداث تقدم ورفقٍ على جميع الأصعدة، ولهم من التأهيل والكفاءة ما يكفي لهم لمواجهة أكبر التحديات على المستوى العالمي، والجزائر من بين البلدان التي سارعت إلى البحث عن الطرق التي تسمح لها بتحسين وتطوير منظومتها التعليمية كي تبقى في سياق ملاحقة الدول المتطورة ومن أجل ذلك قامت بعدة الإصلاحات في قطاع التربية والتعليم رغبة منها في خلق تعليم نوعي

ومن أجل مواكبة التغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية والتكنولوجية الحاصلة على المستوى القاري والعالمي على حد سواء.

من بين هذه الإصلاحات تلك التي تمت عام 2003 م، التي تبنت فيها مقاربة حديثة في التعليم وهي طريقة المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى جعل المتعلم شريكا فاعلا في العملية التعليمية التعليمية وليس فقط مجرد متلقي للمعلومة كما هي، ومما لا شك فيه أن سير عملية التدريس داخل غرفة الصف يتضمن الوقوف على قياس مدى تمكن التلميذ من المادة العلمية من خلال عمليات التقويم التربوي التي تصاحب عملية التعلم، حيث تبين للمختصين في التربية أن كثيرا من التلاميذ الذين يفشلون في الامتحانات يرجع فشلهم إلى نقص في استعداداتهم بقدر ما يرجع إلى خطأ في بناء المنهج الدراسي أو سوء تنفيذه، أو إلى عيوب في الامتحانات ذاتها ومن هنا أصبح التقويم وسيلة وليس غاية للتمكن من تحقيق عمليتي التعلم والتعليم ومعرفة ما تم تحقيقه من أهداف تربوية. وعليه فالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا ينبغي النظر إليه على أنه مجرد أداة لقياس ما يمتلكه التلميذ من قدرات واستعدادات وإنما يتعدى ذلك إلى استخدامه أدوات دقيقة ومعايير ثابتة من أجل معرفة مدى تحقيق كل الأهداف التربوية واتخاذ القرارات.

أولا: التقويم التربوي:

### 1- ماهية التقويم التربوي:

سوف نحاول التطرق في هذه الجزئية من المقال إلى مفهوم التقويم التربوي، بداية من ضبط وتحديد مفهومه ثم من حيث تعريفه اللغوي ثم الاصطلاحي، وفيما يلي عرض لهذه التعريفات:

1-1- **التعريف اللغوي:** من جذر "ق. و. م" جاء في لسان العرب: "قوم": أقم الشيء وقومته فقام بمعنى استقام والاستقامة: اعتدال الشيء واستواؤه" (ابن منظور، 2003: 588)

أما في منجد اللغة والإعلام فقد جاءت كلمة قوم الشيء وقوم دراهم بمعنى أزال اعوجاجه وأقام المائل أو المعوج أي عدله ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي

مستقيم، وفلان أقوم كلاما من فلان أي أعدل وقوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما يقوم به، والقيم على الأمر أي متوليه كقيم الوقف.

"القيمة" جمع قيم: أي الثمن الذي يعادل المتاع والقيم: كل ذي قيمة، يقال كتاب قيم أي ذو قيمة وتقاوم القوم الشيء أي قدروا له ثمنا. (1973: 663-664).

من استعراض مختلف المعاني لكلمة " قوم" نلاحظ أنها تشير كلها إلى معنى الاستقامة والاعتدال وهي تشير إلى ما هو مضاى للاعوجاج والانكسار أو اعتدال الشيء بعد أن كان معوجا، ومن خلال التعريف اللغوي للتقويم يمكن اعتبار أن التقويم في التربية والتعليم يعني عملية:

- إصلاح وتعديل الأخطاء والاعوجاج أثناء التعلم.

- تقدير قيمة محددة لنتائج ومجهودات التلاميذ أو غيرهم بعد وزن العمل بمعيار عادل.

2-1- التعريف الاصطلاحي: لقد اختلف الباحثون حول تعريف التقويم وفي نظرتهم إليه ومن بين هذه التعاريف نذكر:

- تعريف الفتلاوي: "يعرف في مجال التربية على أنه العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة".

(الفتلاوي، 2006: 106)

- تعريف الدمرداش سرحان: التقويم هو "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عوننا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها".

(سرحان، 1979: 115)

- تعريف مجدي عزيز إبراهيم: هو "مجموعة من العمليات تستخدم فيها مجموعة من الأدوات تبدأ بتشخيص واقع ما بغرض إصدار حكم عليه في ضوء معيار محدد مسبقا ومن ثم يتخذ بشأن هذا الواقع قرار بغرض تطويره وفق غايات يجب تحقيقها".

(مجدي عزيز، 2004: 1444)

- تعريف ديكيال De Ketele. J.M: "التقويم هو مجموعة معلومات وجمية صالحة وكافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة مقاييس مطابقة للأهداف المحددة في البداية أو معدلة خلال العملية من أجل أخذ القرار".

(بن سعي مسعود، 2008: 104)

من خلال استعراضنا لمختلف التعاريف الاصطلاحية للتقويم يمكن صياغة التعريف الإجرائي التالي:

"التقويم هو مجموعة عمليات منهجية تختص بإصدار حكم في ضوء محك أو معيار محدد مسبقا على ناحية من نواحي العملية التربوية للتأكد من مدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف المسطرة وذلك لدعم الجوانب الإيجابية وعلاج السلبية منها، يفيد في اتخاذ قرارات تربوية عادلة ودقيقة بخصوص مسار العمل التربوي".

فالتقويم هو عملية تربوية مركبة تتكون من الملاحظة والقياس والتقدير ثم الحكم فالقرار لنصل إلى العلاج.

## 2- خصائص التقويم المرتكز على الكفاءة:

يتميز التقويم المرتكز على الكفاءات بجملة من الخصائص التي تهتم في عمومها بتقويم أداء الفرد أو التلميذ عوض اهتمامها بقياس نسبة التحصيل أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية وتتمثل في: (غريب، 2003: 217-218)

- إن الهدف الأساسي لهذا النوع من التقويم هو قياس قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة تدل على اكتساب الكفاءة.

- إن الشهادات الممنوحة في نهاية مرحلة تعليمية أو في نهاية تكوين أو حتى كشف التلاميذ يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني.
  - يتم تقييم الكفاءة في إطار تنسيقي عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد (كفاءات عرضية) وبين مختلف المستويات التعليمية بدل التنسيق القائم على الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى أو من مستوى لأخر.
  - يتم تقييم التلاميذ في وضعيات مشكلة تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع المعيش.
  - يتم تقييم البرامج الدراسية والمهنية في إطار انسجامه مع المحيط الاجتماعي الواسع بدلا من المحيط المدرسي.
  - إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقييم وكذا الأدوات والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى وإذا كان تقييم الدراسي دون التركيز عليه.
- إذا كان تقييم المعارف يتمحور حول إنجاز المحتوى التعليمي وقياس مدى تخزينها واسترجاعها فإن تقييم الكفاءات يصب في صلب موضوع الجودة والبحث عن درجة الإتقان والتحكم التي تمكن المتعلم من إنجازها على أرض الواقع بالاعتماد على مؤشرات موضوعية واضحة حول درجة الإتقان لمستوى الإنجاز خلال مقطع من مقاطع التعليم والتكوين حيث تسمى هذه المؤشرات "مؤشرات الكفاءة" ومؤشر الكفاءة هو مقياس السلوكيات المؤداة من قبل المتعلم تترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو مقدار التغيير في السلوك بعد تعلم ما تتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس، ويهدف التقييم هنا إلى تقييم الكفاءة كاملة في نهاية المقطع التعليمي من خلال عناصرها وهذا لا يعني أن المعلومات لا تخضع للتقييم فقط لا تكون معزولة ومجزأة إنما مدمجة ومجسدة. (بن سعي مسعود، 2008: 105)

نخلص إلى أن تقييم الكفاءات هو بمثابة تقييم شيء مركب ولهذا يجب الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد والمعارف الضرورية كعناصر مكونة لها وكذلك مساعي التحليل والبناء التي يبديها

التلميذ ومطالبته بتبرير قراراته واختياراته، وكذلك إظهار العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المدمجة والمكونة.

### 3- أنواع التقويم المرتكز على الكفاءة:

#### 3-1- التقويم القبلي:

يهدف التقويم القبلي إلى تحديد مستوى المتعلم تمهيدا للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، فإذا أردنا مثلاً أن نحدد ما إذا كان من الممكن قبولاً لمتعلم في نوع معين من الدراسات كان علينا أن نقوم بعملية تقويم قبلينا استخدام اختبارات القدرات أو الاستعدادات بالإضافة إلى المقابلات الشخصية وبيانات عن تاريخ المتعلم الدراسي وفي ضوء هذه البيانات يمكننا أن نصدر حكماً بمدى صلاحيته للدراسة التي تقدم إليها. وقد نهدف من التقويم القبلي توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم. وقد يلجأ المعلم للتقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات للتلاميذ، ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية.

فالتقويم القبلي يحدد للمعلم مدى توافر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين، وبذلك يمكن للمعلم أن يكيف أنشطة التدريس بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلم للدراسة. ويمكن للمعلم أن يقوم بتدريس بعض مهارات مبدئية و لازمة لدراسة المقرر إذا كشف الاختبار القبلي عن أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها.

#### 3-2- التقويم البنائي:

يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر، ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية. من الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم فيه ما يلي:

- المناقشة الصفية.
- ملاحظة أداء الطالب.

- الواجبات البيتية ومتابعتها.
- النصائح والإرشادات.
- حصص التقوية.

هو أيضاً استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج، في التدريس وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث وحيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها.

عند استخدام التقويم البنائي ينبغي أولاً تحليل مكونات وحدات التعلم وتحديد المواصفات الخاصة بالتقويم البنائي، وعند بناء المنهج يمكن اعتبار الوحدة درس واحد تحتوي على مادة تعليمية يمكن تعلمها في موقف محدد، ويمكن لواقع المنهج أن يقوم ببناء وحدة بأداء بوضع مجموعة من المواصفات يحدد منها بشيء من التفصيل المحتوى، وسلوك الطالب، أو الأهداف التي ينبغي تحقيقها من جراء تدريس ذلك المحتوى وتحديد المستويات التي يرغب في تحقيقها وبعد معرفة تلك المواصفات يحاول واضعي المادة التعليمية تحديد المادة والخبرات التعليمية التي ستساعد الطلاب على تحقيق الأهداف الموضوعية، ويمكن للمعلم استخدام نفس المواصفات لبناء أدوات تقويم بنائية توضح أن الطلاب قد قاموا بتحقيق الكتابات الموضوعية وتحدد أي نواح منها قام الطلاب فعلاً بتحقيقها أو قصروا فيها.

(الاساتذة والمعلمين والإدارة، 2010)

إن أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم نذكر:

- توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتلافيمها، وتعزيز جوانب القوة.
- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه.
- إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه.

- مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.
- تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو على شكل نتائج تعليمية يراد تحقيقها.

كما أن تنظيم سرعة تعلم التلميذ أكفاً استخدام للتقويم البنائي فحينما تكون المادة التعليمية في مقرر ما متتابعة فمن المهم أن يتمكن التلاميذ من الوحدة الأولى والثانية مثلاً قبل الثالثة والرابعة وهكذا... يبدو ذلك واضحاً في مادة الرياضيات إلا أن الاستخدام المستمر للتقويمات القصيرة خاصة إذا ما صاحبها تغذية راجعة يرتبط بمستوى تحصيل الطلاب.

### 3-3- التقويم التشخيصي:

يهدف التقويم التشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم البنائي من ناحية وبالتقويم الختامي من ناحية أخرى، حيث أن التقويم البنائي يفيدنا في تتبع النمو عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم والقيام بعمليات تصحيحية وفقاً لها، وهو بذلك يطلع المعلم والمتعلم على الدرجة التي أمكن بها تحقيق مخرجات التعلم الخاصة بالوحدات المتتابعة للمقرر.

من ناحية أخرى يفيدنا التقويم الختامي في تقويم المحصلة النهائية للتعلم تمهيداً لإعطاء تقديرات نهائية للمتعلمين لنقلهم لصفوف أعلى.

كذلك يفيدنا في مراجعة طرق التدريس بشكل عام. أما التقويم التشخيصي فمن أهم أهدافه تحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلم حتى يمكن علاج هذه الصعوبات.

من هنا يأتي ارتباطه بالتقويم البنائي، ولكن هناك فارق هام بين التقويم التشخيصي والتقويم البنائي أو التكويني يكمن في خواص الأدوات المستعملة في كل منهما.

فالاختبارات التشخيصية تصمم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الأدوات التكوينية. فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير من النواحي خصوصاً في إعطائها درجات فرعية للمهارات والقدرات الهامة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه.

يمكن النظر إلى الدرجات الكلية في كل مقياس فرعي مستقلة عن غيرها إلا أنه لا يمكن النظر إلى درجات البنود الفردية داخل مقياس فرعي في ذاتها. وعلى العكس من ذلك تصمم الاختبارات التكوينية خصيصاً لوحدة تدريسية بعينها، يقصد منها تحديد المكان الذي يواجه فيه الطالب صعوبة تحديداً دقيقاً داخل الوحدة، كما أن التقييم التشخيصي يعرفنا بمدى مناسبة وضع المتعلم في صف معين.

### 4-3- التقييم الختامي أو النهائي:

يقصد به العملية التقييمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، يكون المفحوص قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، والتقييم النهائي هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما، ومن الأمثلة عليه في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية الامتحانات التي تتناول مختلف المواد الدراسية في نهاية كل فصل دراسي وامتحان الثانوية العامة والامتحان العام لكليات المجتمع، والتقييم الختامي يتم في ضوء محددات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح الأساسي إذاً من التقييم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

(الاساتذة والمعلمين والإدارة، 2010)

### 4- مكانة التقييم في التدريس بالكفاءات:

يعتمد تقييم الكفاءات على تقييم كل الموارد المدمجة المكونة للكفاءة من معلومات ومهارات وقدرات والتي تحدد في أشكال أهداف لمستويات مختلفة، بعد أن يكون المتعلم قد اكتسبها بعد قطعه لمسار تكويني معين.

إن تقييم الكفاءات عملية ليست بالسهلة ولا البسيطة، بل تتأسس على عملية تخصيص الكفاءات المستهدفة، وتحديد معالمها وحدودها بحيث يكون التقييم موضوعياً ودقيقاً مجسداً لمستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيها.

لم يعد التقييم يقتصر على العلامة التي تمنح للتلميذ في نهاية مرحلة من المراحل التعليمية أو على تقدير عام في الكشف المدرسي، إنما يتم في شكل نسق متواصل باعتباره عنصر من عناصر الفعل التربوي (التعليمي/ التعليمي)، ذلك أن الأهداف المنشودة التي تكون على شكل أهداف عامة ومحددة في صورة مهارات أو قدرات أو كفاءات، فإنها تصاغ داخل استراتيجية التعليم والتعلم، تكون فيه عملية التقييم أحد عناصره المنسجمة مع البنية الكلية فيكون بذلك عنصر التقييم مندمجا داخل البنية الكلية لسيرورة التعليم والتعلم غير معزول عنها فهو بذلك يغلب عليه طابع تكويني. (بن سعي مسعود، 2008: 113)

ثانيا: المقاربة بالكفاءات:

### 1- التعريف:

تعتبر المقاربة بالكفاءات امتدادا للمقاربة بالأهداف وهذي الاستراتيجية أكثر تطورا من سابقتها لأنها تتضمن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون، وتوجههم نحو تنمية القدرات العقلية السامية، التحليل، التركيب، حل المشكلات، فهذه المقاربة تسعى نحو اكتساب الكفاءات وليس على تراكم المعارف ويتم فيها استخدام مصطلح الكفاءة بدلا من الهدف الخاص ومصطلح القدرة بدلا من الهدف العام.

تقترح المقاربة بالكفاءات تعلمنا اندماجيا غير مجزأ مع إعطاء معنى للمعارف المدرسية واكتساب كفاءات مستديمة تضمن للتلميذ التعامل مع الوضعيات المعيشة تعامللا سديدا سليما، بحيث ينقل المتعلم من منطق التعليم (تلقي المعارف) إلى منطق التعلم أي ممارسة مدلول المعارف، حيث يوضع المتعلم أمام وضعيات إشكالية ومواقف مماثلة لفحوى التعليم بنفسه مما يدفع به إلى تكييف وتوظيف المعارف قصد إيجاد حل لهذه الإشكالات.

كما لوحظ عدم تمكن المعلمين من تطبيق مقاربة الأهداف والتحكم في تقنياتها مما أدى إلى قلة فاعليتها، وتدني في متوسط المعارف والمهارات الأساسية للتلاميذ في المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة. لذلك أضحي من اللازم البحث عن تصور تربوي جديد يسعى إلى التحسين

من جودة فعالية المتعلمين وفعلا تبنت الجزائر على غرار كثير من الأنظمة التربوية المقاربة بالكفاءات التي تركز على التصور البنائي للتعلم.

(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية:5).

حسب حاجي فريد (2005: 2) المقاربة بالكفاءات "L'approche par compétence" هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعمق في الظواهر الاجتماعية. ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

يذكر فيليب بيرينو (Perrenoud.P 2003: 14) أن المقاربة بالكفاءات "تحدد مكانة المعارف في الفعل، هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها، واتخاذ القرارات وتكون عديمة القيمة إلا إن توفرت في الوقت المناسب وتسنى لها "الشروع في الاشتغال" مع الموقف".

كما تعرف على أنها، أحد تطور بيداغوجيا الأهداف التي يطلق عليها الجيل الثالث لاستراتيجية الأهداف فهذه الاستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة وبالتالي فكل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة متنوعة، معرفية، نفسية وحركية" (الكتاب السنوي، 2003: 14).

نستخلص مما سبق أن أصل المقاربة بالكفاءات لم يأتي ليغير من المهمة الأساسية للمدرسة والمتمثلة في إكساب المعارف للتلميذ، وإنما جاءت لتركز أكثر على منهجية التكوين. هذا التغيير يعطي فعالية أكثر للفعل التعليمي من خلال تجديد المصطلحات التي من خلالها تتحدد مهمة المدرسة في تحديد الأولويات وإعطاء دوق للتعلم، فمع مجيء الكفاءة المعلم كان لزاما عليه التخلي عن مشروع تقديم المعارف للتلميذ بالعمل على بناء كفاءات لدى المتعلمين وجعل المعرفة دوما حية في أدهان التلاميذ من خلال تبني استراتيجيات.

## 2- خصائص المقاربة بالكفاءات:

تتميز هذه المقاربة بالخصائص التالية: (حاجي، 2005: 23)

- الانطلاق من منطلق التعليم إلى منطلق التعلم والاهتمام أكثر بنشاط المتعلم والنتائج التي يحققها في عملية التعليم والتعلم.
- إدماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي.
- تفريد التعليم وتكييفه للفروق الفردية داخل الفوج التعليمي ومراعاة ملامح التعلم لكل تلميذ، بينما يراعى المتوسط الشائع في المقاربتين الأوليتين، ولهذا فإنه من بين الأسس العلمية النظرية التي تركز عليها بيداغوجيا الكفاءات هي البيداغوجيا الفارقة التي سنتطرق إليها في هذا الفصل ضمن عناصر موالية.
- السعي إلى تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عن اكتسابها وحفظها جهد التلميذ.
- تطبيق التقييم البنائي الذي ينصب على أداء المعلم ومهاراته ومواقفه وقدراته ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتيقان والتحكم المرغوب فيه.
- التدرج في بناء المفاهيم وإكساب المتعلم المعارف والسلوكيات. وقد حدد جيل بوترفر Guyle Boterf الكفاية في كونها مفهوما ديناميا ومرنا ضمن عملية البناء Construction الناتجة عن توليفة Combinaison ملائمة لمجموعة من المصادر المعارف، المهارات، الأداءات، الاستعدادات، الخبرات، أساليب، مؤشرات الاتفاق.
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية حتى تتحقق هذه الخصائص بشكل ميداني ينبغي أن يمتلك المعلم مجموعة من الكفاءات تكون أهدافا لتكوينه الأولي والمستمر

وتمكنه من إكساب المتعلم الكفاءات المستهدفة خلال سيرورة التعلم. وقد حدد بيرينو PH.Perrenoud (2003: 23) مجموعة من الكفاءات نذكر بعضها وأهمها:

- تنظيم وتنشيط وضعيات التعلم.
- تسيير تدرج التعلمات.
- إشراك التلاميذ في تعليماتهم وعملهم.
- العمل في أفواج.
- إعلام وإشراك الأولياء في تسيير المدرسة.
- تسخير التكنولوجيات الحديثة.

انطلاقا مما سبق فإن التدريس بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية في التعليم والتعلم متمركزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها وتسمى لتنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات تناسب وهذه القدرات من جهة وبما يتناسب مع متطلبات المجتمع من جهة أخرى.

إن المقاربة بالكفاءات تساعد على الانفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ما له علاقة بتطور شخصية الفرد وتطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة وهي لا تتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية ولكنها جاءت لتؤكد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة في المجتمع، وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة عكس ما كانت عليه المدرسة سابقا والتي سعت إلى تلقين معارف تتوج بشهادات على أساسها يتم التوظيف في مناصب شغل على حساب المهنة والتحكم فيها، فإذا كان الهدف من المقاربة التقليدية سابقا هو تحليل الحاجيات والتعرف على النوعيات والقدرات والمعارف الضرورية عند تنفيذ بعض المهام فالمقاربة المؤسسة على الكفاءة تهدف إلى التعرف على النتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام (بن سعي مسعود، 2008: 61-62).

### 3- أدوات ووسائل قياس الكفاءات:

#### 1-3- الاختبارات:

حيث تبقى الاختبارات أكثر الوسائل استعمالا في التقييم وذلك نظرا للصعوبة الميدانية في الحد من سيطرتها على بقية الوسائل التقييمية، وتستخدم في تقييم الكفاءات الاختبارات التحصيلية إضافة إلى اختبارات أخرى تمس مختلف الجوانب والعناصر المكونة للكفاءة، وما يهمنا أكثر هو ما ينبغي مراعاته في بناء اختبار وفق المقاربة بالكفاءات؟

من أهم ما ينبغي مراعاته في بناء الاختبار بمقاربة الكفاءات نجد العناصر التالية:

- أن تتناول عناصر الاختبار تقويما لإنتاج التلاميذ.
- أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.
- أن يعين فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمانية.
- أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاءة وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر.
- أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة.

#### 2-3- الملاحظة:

الملاحظة في معناها العام، تقنية منهجية تتيح الحصول على بيانات ومعلومات عن شخص معين أو موضوع، قصد تحديد شروطه أو سيرورته أو دلالاته أو بنياته، عن طريق أدوات أو بكيفية مباشرة، وهي عملية تتطلب الانتباه والتركيز فيما نريد ملاحظته. نافذة على التربية فهي إذن إجراء عملي منهجي للكشف عن بعض عوامل التعثر لدى التلاميذ عن طريق ملاحظة ما يقومون به من أعمال أو تصرفات (بن سعي مسعود، 2008: 141)

### 3-3- شبكات التقييم:

تعتبر شبكات التقييم من الأدوات الهامة التي تساعد على تقييم مختلف المعارف والمهارات والسلوكيات، وبالتالي الكفاءات التي يطلب من التلميذ تحقيقها.

#### 4- بطاقات المتابعة المدرسية:

حيث توضع لكل تلميذ بطاقة تسجل عليها مختلف التطورات الحاصلة في مكتسباته المعرفية والسلوكية الأدائية وتمثالاته الوجدانية.

#### 5- خطة العلاج الاستدراك:

إن المقاربة بالكفاءات لا تعتبر التقييم ذا فعالية إذا لم يكن مشفوعا بتشخيص الأخطاء واقتراح العلاج، ويأتي العلاج لسد النقائص والثغرات والضعف الملاحظ خلال عملية التقييم باعتبار هذه العقبات تحول دون تجانس مستوى القسم مما يصعب المهمة على المعلم خلال سير الحصص التعليمية كما يحول دون رسوب التلاميذ ، وبالتالي فشلهم في الدراسة وتحملهم عبء هذا الفشل، كما يحررهم من بعض العوائق النفسية والاجتماعية التي تقف حجر عثرة خلال عملية تعلمهم العادية، حيث تفسح لهم المجال خلال هذه الحصص لإبراز إمكانياتهم وقدراتهم، ويتطلب تحقيق حصص العلاج شروطا هي:

- ضرورة تصنيف التلاميذ حسب النقائص المسجلة لديهم، وحالات العجز التي استظهروها والتي تجلت بعد عملية التقييم، وكذا في أثناء وتيرة تعلمهم.
- ينبغي للاستدراك أن يتدخل للعلاج فرديا، من دون أن يمنع ذلك من تجميع التلاميذ في فوج مصغر.

ويقتضي العلاج اعتماد أسلوبين من التدخل: (بن سعي مسعود، 2008: 142)

- علاج يسائر عملية التعلم خلال تناول النشاطات التعليمية: وذلك في حالة كون النقائص والصعوبات مشتركة بين جل التلاميذ، وبالتالي لا تشكل عائقا أمام مواصلة سيرورة التعلم.
- علاج يتطلب حصصا خاصة: تستهدف بعض التلاميذ الذين أظهروا عجزا كبيرا خلال عملية التعلم، والذي يحول دون مواكبتهم لمستوى القسم كالتهيب الأمراض... وينبغي أن تحظى هذه الحصص بعناية واهتمام، خاصة وأنها ليست كسائر الحصص التعليمية العادية ولذلك فهي تتطلب:
- تشخيص النقائص وحصر الحواجز.
- وضع خطة للعلاج وتكييفها بما يتناسب مع كل الحالات، مع مراعاة طبيعة التلاميذ المستدركين، والوسائل التعليمية التي تشكل مصدرا لنشاط ودعم المعارف المستهدفة.
- التحضير المحكم وإعداد بطاقة لسير الحصص العلاجية.
- توفير الجو الملائم وإيجاد الحوافز التي تثير اهتمام التلاميذ وتجعلهم يشعرون بأنهم في حاجة لذلك حتى يقبلوا عليها دون تردد

#### 4- المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية:

إن اختيار المدخل عن طريق الكفاءات تقع في سياق الانتقال من منطلق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطلق التعلم، الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي، والجزائر كغيرها من دول العالم تحاول الخروج من رتابة الإصلاحات الجزئية والتعديلات الظرفية والتخفيف المتلاحق للبرامج دون تطوير مستوى التعليم أو تحسين لمرد ودية المعلم والمتعلم، وكان من الضرورة الإجابة على التساؤلات العدة التي تطرح في كل الأوقات ومن طرف الجميع: ما الذي يحتاجه الشباب لمواجهة القرن الجديد والألفية الثالثة؟ ما هي

الكفاءات التي يجب أن يكتسبها الشباب ليكونوا قادرين على القيام بأدوارهم في بناء المجتمع كمواطنين؟ وكانت الإجابة بتبني مناهج جديدة بيداغوجيا جديدة تمثلت في المقاربة بالكفاءات. يشير بيرينو (2003: 17) إلى أن المقاربة بالكفاءات هي أفضل فرصة لاستحداث الوضعيات الهادفة لمجرد كونها تربط المعارف بالممارسات الاجتماعية ومهام مفتوحة غالبا ما تكون جماعية في شكل مشاريع أو بحوث تسهل على المتعلم اكتساب المعارف وتطبيقها في آن واحد. يرر واضعوا المناهج الجزائرية الخاصة بالسنة الأولى ابتدائي اعتمادهم على المقاربة بالكفاءات بما يلي:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.
- تفعيل المحتويات التعليمية بإدراج المعارف القابلة للتوظيف في المدرسة وفي الحياة بمختلف مواقفها.
- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى اكتشاف المادة التعليمية.
- الطموح إلى تحويل المعارف النظرية إلى معرفة نفعية براغماتية.

إن ما يرجى من المدرسة الجزائرية اليوم، هو مواجهة عدة تحديات سبق أن تحدثنا عنها، أهمها منح التعليم معنى ودلالة. فالمتعلم أصبح وهو مقبل على الدراسة يتساءل عما يتعلمه وعن الأسباب التي من أجلها يتم تعليمه وخاصة عن فائدة هذا التعلم وقيمته العملية، خاصة وأن وضعيات الحياة أصبحت متعددة ومتنوعة. فالإنسان في مجتمع اليوم لم يعد يتعامل مع نشاطه مع لغة واحدة، بل يجب عليه أن يتدبر أمره بلغتين أو أكثر لقراءة كفايات استعمال الأدوات والأجهزة مثلا، وأمام عولمة التبادلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وتراكم المعارف تصبح المدرسة مضطرة لتكييف أهدافها مع هذه المتغيرات وتحقيق الاستفادة من

المعلومات المدرسية وتوظيفها في وضعيات غير الوسط المدرسي، وكذلك تفعيل المعارف والقدرات خارج وضعيات الامتحان حتى لا تكون هذه الأخيرة غاية في حد ذاتها سواء من طرف المعلم أو المتعلم ولا يتحقق ذلك إلا إذا كان هدف الفعل التعليمي هو إكساب واكتساب التلميذ معارف ومهارات وقدرات قابلة للتوظيف في الحياة العلمية والاجتماعية بدل التركيز على المحتويات وحشو ذهنه بأكبر قدر ممكن من المعلومات. (مرايعي، 2010).

**5- أسس وأهداف العملية التقييمية ضمن متطلبات المقاربة بالكفاءات:**

**5-1- مبادئ التقييم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:**

إن التقييم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يقوم على المبادئ التالية:

- لا يتناول التقييم معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة.

- إدماج الممارسة التقييمية في المسار التعليمي لاكتشاف الثغرات المعرقة للتعلم، ومن ثم فإن الخطأ وفق هذه البيداغوجيا لا يمثل عجزا وإنما هو علامة على صعوبات ظرفية يعاني منها المتعلم يقتضي الأمر التدخل لمعالجتها من أجل ضمان سيرورة حسنة للتعلمات اللاحقة.

- اعتماد أساليب التقييم التحصيلي على جمع معلومات موثوق منها ووجهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة قصد التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.

- تدعيم التنقيط العددي للنتائج المدرسية في العملية التقييمية بملاحظات ذات مدلول نوعي لضمان علاقات بنائية بين التلميذ والمعلم والولي.

- اعتماد التقييم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته في التعلم وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.

- ممارسة العمليات العقلية العليا وذلك بتكليف التلاميذ بأنشطة تتطلب حلا لمشكلات أو إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات بما يتناسب دائما مع مستواهم العقلي.
- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بتوفير العديد من الأنشطة التقييمية التي تساعد على تحديد مستوى الإنجاز الذي حققه كل طالب على حده.
- توفير الأنشطة الجماعية التعاونية التي تسمح للطلاب بأن يتعاونوا مع بعضهم البعض (عواريب والأعور، د. س).

## 2-5- أهداف التقييم المركز على الكفاءات:

تمثل أهداف التقييم المركز على الكفاءات، فيما يلي:

- الاهتمام بنمو الطفل المتكامل ويكون ذلك من خلال تكييف المعارف والطرائق والوسائل والأهداف لطبيعة نموه وخصائصه في كل مرحلة مما يجعل التقييم يهتم بقياس جميع جوانب الشخصية وتشخيص جوانب قوتها والصعوبات التي تواجهها من أجل اتخاذ تدابير التدخل المختلفة.
- يضع الفرد في وضعيات واقعية في مواجهة مشكلات حقيقية تسمح له بتحديد دوره تحديدا دقيقا مما يساعده ويدربه على تحمل المسؤولية.
- الربط بين الكفاءة والقدرة يجعل التلميذ يدرك شيئا فشيئا أنه يملك قدرات وإمكانيات ذاتية تستحق أن يفتخر بها ويثمنها.
- إن التعرف على الإمكانيات والقدرات الذاتية تسمح للمتعلم بتقدير ذاته وتساهم في تكوين صورة إيجابية للذات.
- تغيير مقاييس تمييز الفرد ومكانته بمعرفة ما يمكن القيام به وإنجازه.

كما أشرنا سابقا أن التقييم في حقل المقاربة بالكفاءات ينطلق من وضعيات تقييم، حيث تسمح هذه الأخيرة بالوقوف على مكتسبات المتعلمين بدلالة الكفاءات، حيث أن كفاءة المتعلم تسمح له بتسخير مجموعة معلومة من الموارد من أجل حل إشكالية مطروحة في سياق معلوم. عند الإقبال على تقييم منتج المتعلمين من منطلق المقاربة بالكفاءات يجب مراعاة، ما يأتي:

(بن سعي مسعود، 2008: 139-140)

- في البداية، تحدد الكفاءة بدقة انطلاقا من الوضعية.
- تبني وضعية التقييم بشكل ييسر إدماج المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية والقدرات.
- وضعية التقييم تكون جديدة على المتعلم.
- تخضع وضعية التقييم إلى منتج.
- تخاطب الوضعية كل تلميذ على حدة.
- التلميذ فاعل ومشارك.
- توضع وضعية التقييم في سياق تواصل وتكون منسجمة مع الكفاءة المستهدفة.
- ضرورة مراعاة مستوى المتعلمين المستهدفين.
- تكون وضعية التقييم ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم.
- الحرص على الوضوح في تقديم وضعية التقييم وذلك من حيث المقروئية ودقة التعليمات.

## خاتمة:

يعتبر تقييم الأهداف التربوية المؤشر العام والأساسي الذي يعبر عن عملية تقييم النتائج التعليمية ومردود المناهج، إلا أن الواقع يبين أن تقييم المردود أو الأهداف، لا يمكن أن يتم إلا من خلال تقييم بقية مركبات المنهاج والتأكد من انسجامها الداخلي والخارجي ووجهتها الداخلية والخارجية.

لا ينبغي أن ينفرد شخص كالمعلم أو المفتش أو حتى هيئة كمديرية التربية أو مركز التوجيه المدرسي والمهني، بعملية تقييم نتائج العملية التعليمية، بل ينبغي أن تشترك كل الأطراف انطلاقاً من نفس المرجعيات وسعياً نحو نفس الأهداف لإنجاز عملية تقييمية موضوعية شاملة وصادقة، يمكن الاعتماد عليها في إجراء عمليات التحسين والتعديل والتغيير.

للتأكد من مدى تحقيق هذه الأهداف. على المكون أن يجعل من التقييم أداة قياس وتقدير لمدى تطور الكفاءات العلمية، وعامل تعلم المتعلم ذلك حتى يتبين بواسطة عملية التقييم التي تعتبر نشاطاً ضرورياً لازم لخدمة العملية التعليمية مستوى الكفاءات العلمية والتقنية الضرورية لحل المشكل. فلم يعد التقييم يقتصر على إصدار حكم على المتعلم وإسناد النقطة وتقديم الملاحظة فقط، بل أصبح يوظف من أجل إيجاد حركية إيجابية في كل نشاط تعليمي-تعليمي. إنه يستعمل من أجل توجيه العملية التعليمية التعلّمية وإثرائها. وكذلك يعمل كسيرورة نسقيه تهدف إلى تحديد مدى تحقق الأهداف والكفاءات لدى المتعلم عبر العملية الديدانكتيكية.

## قائمة المراجع:

- 1- ابن منظور (2003): لسان العرب، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان.
- 2- المنجد في اللغة والإعلام (1973): المطبعة الكاثوليكية، ط21، دار المشرق، بيروت.
- 3- الدمرداش، سرحان (1979): المناهج المعاصرة، د ط، مكتبة الفلاح، الكويت.
- 4- بن سعي مسعود، لبنى (2008): واقع التقييم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة قسنطينة.
- 5- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003): كفايات التدريس، ط، دار الشروق، الأردن.
- 6- برينو، فيليب: (2003): المقاربة بالكفاءات أهي حل للاخفاق المدرسي؟ ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة من قضايا التربية العدد 34، الجزائر.
- 7- حاجي، فريد (2005): بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 8- حاجي، فريد (2005): المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- 9- عواريب، الاخضر والأعور، اسماعيل (د.س): التقييم في إطار المقاربة بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة ورقلة.
- 10- غريب، عبد الكريم (2003): إستراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودتها، ط3 منشورات عالم التربية، المغرب.
- 11- مجدي عزيز، إبراهيم (2004): موسوعة التدريس، ج 1، دار المسيرة، الأردن.
- 12- المركز الوطني للوثائق التربوية (2003): الكتاب السنوي، وزارة التربية الوطنية. الجزائر

13- المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم (د. س): دائرة البرامج والدعائم التكوينية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

14- مرابعي، طاهر، معضلة التدريس بالكفاءات: [www.djelfa.info](http://www.djelfa.info) الساعة 16:50 يوم 2010/12/10

15- الاساتذة والمعلمين والإدارة، بواسطة أمة الرحمان الجزائرية، بتاريخ 24 سبتمبر (2010) على الرابط:

[www.ouarsenis.com\\_up\\_uploads\\_imagzs\\_ouarsenis\\_a1a932ff89](http://www.ouarsenis.com_up_uploads_imagzs_ouarsenis_a1a932ff89)