

أساليب التّقييم التربوي المستخدمة في المرحلة الابتدائية في إطار المقاربة بالكفاءات - دراسة ميدانية -

Methods of Educationnel Evaluation Within Framework of Competency Approach at the Primary Level - field study -

د. موسلي أمينة

د. بوزيد محمد فارج

د. جاب الله سليم*

المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر

جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر

المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر

amina.mousli@yahoo.fr

mohbouzid42@yahoo.com

salimdjallah2@gmail.com

تاريخ النشر: 2021/12/31

تاريخ القبول: 2021/12/27

تاريخ الاستلام: 2021/11/21

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أساليب التّقييم التربوي المستخدمة من طرف أساتذة التعليم الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف اتّبع الباحثون المنهج الوصفي، وقد استخدموا استمارة استبيان تتكوّن من 27 بند تمّ توزيع على عيّنة الدراسة (77) أستاذا وأستاذة من ابتدائيات المسيلة. ولمعالجة البيانات إحصائيا تمّ استخدام مقاييس الاحصاء الوصفي (النسبة المئوية- المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري). وقد توصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: اكتفاء أساتذة التعليم الابتدائي باستخدام أسلوبي الاختبارات والمناقشة في تقويمهم لمتعلمهم، وعدم استخدام بدرجة مقبولة أسلوبي الملاحظة والمقابلة رغم إقرار افراد العيّنة بجودة هذه الأساليب. الكلمات المفتاحية: التّقييم التربوي، أساليب التّقييم -المقاربة بالكفاءات .

Abstract:

The purpose of this study is to identify the methods of educational evaluation used by primary teachers.

* المؤلف المرسل.

مجلة بحث وتربية

المجلد: 11

المعهد الوطني للبحث في التربية INRE

العدد: 03

ISSN: 0282 - 2253 / E-ISSN : 2710 - 8104

ديسمبر 2021



We used a questionnaire consisting of 27 items on 77 teachers from M'sila's primary schools. We also used a descriptive statistic (percentage - mean - standard deviation). we came to the following conclusions:

Primary education teachers simply use test and discussion methods to evaluate their learners. And the unacceptable use of observation and interview methods.

Keywords: educational evaluation, methods of the evaluation, competencies approach.

مقدمة:

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا تطبيقا لعدد من الأنظمة التربوية. وهذا سعيها منها لإيجاد نظام تربوي مناسب يساهم في تطوير المجتمع والتقدم بالبلاد.

مواكبة للتطور العالمي ومن أجل امتلاك الأدوات المعرفية المتطورة، كان لزاما على الجزائر أن تعتمد على نظام تربوي يعتمد في مخرجاته على النوعية أكثر من اعتماده على الكمية. نظام تربوي لا يعتمد فقط على استقبال المعلومات وتخزينها بل يوظفها عمليا.

فقامت بإصلاح قطاع التربية والتعليم. واعتمدت على نظام المقاربة بالكفاءات الذي يجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية-التعليمية، يكسبه مهارات تمكنه من إدماج معارفه ومكتسباته وتحويلها إلى أدوات، وبذلك يتم بناء فرد إيجابي في تفكيره، قادر على التكيف والتفاعل مع الوضعيات التي تواجهه. وهي تهدف إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي ستسمح له بحل المشاكل اليومية.

كما من الإصلاح التّقييم باعتباره عنصرا رئيسا من عناصر العملية التعليمية التعليمية، فمن خلاله يتمّ الحكم على مدى تحقيق مخرجات التّعلّم ومدى فعالية أساليب وإجراءات التّدريس المستخدمة، يركز على نوعية

التّعليم والممارسات البيداغوجية. (kolymbari, 2019, p 42) يوفّر للأساتذة بيانات ومعلومات تمكّن من إصدار الحكم على مدى نجاح عملية التّدرّيس في تحقيقها للغايات والكفاءات المرجوة. وهو العملية التي يمكن من خلالها إيجاد صلة بين الأهداف المحددة والنتائج المحققة. (Horvath, 2016, p413) وبالتالي إصدار القرارات التي تهدف إلى تحسين وتجويد العمليّة التّعليميّة التّعليميّة ، فالتّقويم أصبح جزء لا يتجزأ من العملية التّعليميّة التّعليميّة بل أصبح عاملا أساسيا ومحركا رئيسيا لعملية التّربية. (بركان، 1996، ص54)

التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات مجموعة إجراءات يقوم بها الأستاذ بشكل دائم، قبل بداية عملية التّعليم و التّعلّم، وأثناءها، وفي نهايتها، تهدف إلى الحصول على بيانات بأدوات مختلفة (ملاحظة، اختبارات. مناقشة ...) وذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة.

انطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسة لمحاولة الإجابة على التساؤل

التالي:

ما هي أساليب التّقويم المستخدمة من طرف أساتذة التّعليم الابتدائي

وفق المقاربة بالكفاءات؟

1. تعريف التّقويم التّربوي

التّقويم "ركيزة أساسية لتحسين نوعية التّعليم" وهو "جزء من ممارسات المسار التّعليمي يبرز التحسينات المحققة، ويكشف الثغرات المعرّقة، ويحدد العمليات الملائمة لتعديل التّعلم، وللعالج البيداغوجي". وهو في منظور تنمية الكفاءات اختبار التلاميذ في وضعيات معقدة يتطلب حلّها توظيف

مجموعة من المكتسبات الأساسية. كما أنّه يساعد الأساتذة في تحديد تقنيات وأدوات التّعلّم والتّعليم الفعّالة. (maniohander, 2016, p4)

يعدّ التّقيّم جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية يتم من خلاله التّعرف على ما تم اكتسابه من كفاءات.

1.1. تعريف التّقيّم لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور (1955، ص496): "التّقيّم ومنه قوّم الشيء: جعله يستقيم ويعتدل، أزال اعوجاجه.

من خلال هذا التعريف يمكن القول أن: التّقيّم في التربية والتّعليم يعني عملية إصلاح وتعديل الأخطاء والاعوجاج أثناء التّعلّم.

2.1. تعريف التّقيّم اصطلاحاً:

يعتبر مفهوم التّقيّم من المفاهيم التربوية التي حظيت باهتمام الكثير من العلماء والمهتمين بميدان التربية، الأمر الذي أدى إلى تعدد تعاريفه ومنها:

تايلر (1950): التّقيّم هو عملية تحديد مدى التّحقيق الفعلي للأهداف التربوية.

بلوم (1956): التّقيّم هو التّعبير عن غرض محدّد جدّاً لأحكام حول قيمة بعض الأفكار والوضعيات.

ستوفليم (1971): التّقيّم هو أسلوب يمكّن من تحديد المعلومات المفيدة للحصول عليها من أجل الحكم على قرارات ممكنة.

بربي (1980): التّقيّم عمل مقصود ومنظم اجتماعياً يؤدي إلى إبداء حكم تقويي.



كرديني (1991): التّقييم عمل اتّصالي بين المعلّم والمتعلّم يقصد به تبليغ معلومات إلى المتعلّم وعرف مدى إفادته للتّلاميذ ممّا درسه لهم وإلى أيّ مدى تغيرت مهاراتهم وقدراتهم وسلوكهم ... (حمود، 2003، ص 28)

كما يعرفه الدمرداش سرحان (1979، ص 115): "التّقييم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها.

يعرفه شحاتة (1998، ص 204): التّقييم مجموعة من الأحكام التي نزن بها التّعلّم والتّعليم ونشخص بها نقاط القوّة والضعف بقصد اقتراح الحلول التي تصحّح مساره.

يعرفه عبد الهادي (2001، ص 70): التّقييم هو التّعرف على مدى تحقيق المتعلّم من الأهداف المخطّط لها واتّخاذ القرارات بشأنها.

يعرفه محمد خليفة بركات (1984، ص 17) التّقييم بأنه: "قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية ومعرفة مدى القرب أو البعد من تحقيق هذه الأهداف".

أمّا عبد المجيد نشواتي (1986، ص 60) فيعرّف التّقييم بأنه: "عملية استخدام البيانات والمعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار الأحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي، أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف، أو بتحديد مرغوبة وضع أو مشكلة ما.



عموما:

التّقييم مجموعة عمليات منهجية تختص بإصدار حكم في ضوء محك أو معيار محدد مسبقا على ناحية من نواحي العملية التربوية بأدوات علمية وفي مدة زمنية محددة نسبياً للتأكد من مدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف المسطرة وذلك لدعم الجوانب الإيجابية وعلاج السلبية منها، يفيد في اتخاذ قرارات تربوية دقيقة، تزيل الاعوجاج الذي يعتريها من فترة لأخرى.

2. أنواع التّقييم

إن تقييم المتعلّمين هو العملية التي تستخدم معلومات من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يتعلق بالتحصيل الدّراسي لهم، ويصنّف التّقييم إلى ثلاثة أنواع وهي:

1.2: التّقييم التّشخيصي:

يسميه بعض الباحثين بالتّقييم التّمهيدي ويسمى كذلك التّقييم القبلي أو تقييم الانطلاقة، وهو تقييم يتم قبل بداية العملية التّعليمية التّعلمية، يسعى إلى التعرف على مستوى المتعلمين وحاجاتهم في مادة دراسية معينة، بغية تحديد المستوى التّعليمي لهم قبل تزويدهم بالمعارف الجديدة، وهو يرمي إلى قياس المكتسبات السابقة قبل اكتساب معارف جديدة تكون منطلقا هاما للتخطيط للدروس والتعلّيمات اللاحقة واختيار أفضل الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية.

فالتّقييم التّشخيصي يحدد للأستاذ مدى توافر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين ومدى تمكنهم من الموارد والكفايات الضرورية للإقبال على التّعلّيمات والمقررات الجديدة، والتّعرف على خبراتهم السابقة ممّا يسمح له

بتكليف أنشطة التّدرّيس بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلّم للدراسة. وهو يهدف إلى:

- تحديد مستوى المتعلم تمهيداً للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات.
- يمكن الأستاذ من تحديد المستويات المتفاوتة بين تلاميذ الصف الواحد.
- يمكن الأستاذ من معرفة جوانب النقص في معارف ومهارات التلاميذ وتحديد الأخطاء الشائعة المرتكبة من قبلهم.
- اختيار الاستراتيجيات و الطرق التعليمية الملائمة لتحقيق تلك الأهداف.
- إمكانية توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم.
- تمكين الأستاذ من اختيار الأهداف والكفاءات وتحديد شكل يسمح له ببناء أهداف وكفاءات جديدة.

1.1.2: أساليب التّقييم التّشخيصي:

من أهم الطرق التي يمكن للمدرس اللجوء إلى تطبيقها لإجراء تقييم تشخيصي ما يلي:

- استخدام أسئلة قصيرة وهادفة.
- استخدام المناقشة قصد الحصول على مؤشرات حول مدى تحكمهم في معارف وكفاءات معينة.
- توجيه أسئلة مكتوبة للتلاميذ للحصول على معلومات حول مكتسبات التلاميذ.
- إعطاء الواجبات المنزلية وتهيئتهم للمشاركة الفعالة في الدرس الجديد. (زيان، 1998، ص 18)



2.2: التّقييم التكويني:

يسمى أيضا التّقييم التدريجي أو البنائي، يتم أثناء عملية التّعلم والتّعليم، يركز هذا التّقييم على ما أحرزه التّلاميذ من تقدم، وما فشلوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين، فهو يتخلل عملية التّدريس بهدف توجيه تحصيل المتعلمين في الاتجاه الصحيح لتحديد جوانب القوّة وتعزيزها، ومواطن الضعف ومعالجتها وإطلاع المتعلمين على نتائج تعلمهم لإثارة دافعيّتهم وحفزهم على الاستمرار في اكتساب الكفاءات.

كما أنّه يمكن المدرس من معرفة مدى تحقيق الأهداف والوقوف على مواطن الخلل في العملية التّعليمية التّعليمية. فالتّقييم التّكويني يطبق طوال العملية التّعليمية لقياس مستوى التّلاميذ ومن ثم معرفة الصّعوبات التي لا زالت تعترضهم والعمل على معالجتها في الوقت المناسب. وتتبع سيرورة التّعلم بالتّعديل و التّقوية، و تمكين المتعلّم من التّقييم الذاتي باكتشاف مواطن ضعفه و العمل على تجاوزها، كما يمكّن المسؤولين وأولياء التّلاميذ من تتبع المسار التّعليمي لأبنائهم و معرفة مدى تقدمهم في تعلماتهم، واتخاذ الإجراءات اللاّزمة لعلاجها. ويهدف إلى:

- تحديد درجة مواكبة التّلميذ لمراحل الدرس ومدى الصّعوبات التي قد تعترضه خلال درس معين بالإضافة إلى تقديم الحلول عن كيفية معالجة مواطن الخلل ونقاط الضعف. من أجل بلوغ الأهداف المتوخاة.

حسب زكريا محمد الظاهر وآخرون (2002، ص 54) فإنّ من أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التّقييم ما يلي:



- التّعرف على تعلم التّلميذ ومراقبة تقدمه وتطوره خطوة خطوة بقصد الاستكشاف المستمر لجوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لعلاجها فوراً.
- إثارة دافعية المتعلم للتّعلم والاستمرار فيه عن طريق تعريفه بنتائج تعلمه وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.
- مراجعة المتعلّم في المواد التي درسها، بهدف ترسيخ المعلومات المستفاد منها.
- تحديد الخلل في تعلم التّلميذ تمهيدا لربطه بالمعلّم أو المتعلّم أو المنهاج
- مساعدة الأستاذ على تحسين أسلوب تدريسه، أو إيجاد طرق تدريس بديلة.
- يتمّ مثل هذا التّقييم من خلال الملاحظة المستمرة لنشاط التّلميذ وتعلمه عن طريق الاختبارات القصيرة، التّمرينات والتّطبيقات العملية، المناقشات الصفية، الواجبات المنزلية ومتابعتها.

1.2.2 أساليب التّقييم التّكويني:

- ملاحظة أداء المتعلّم.
- المناقشة الصفية.
- إنجاز المشاريع.
- الواجبات المنزلية ومتابعتها.
- التّوجيهات والنصائح والإرشادات.
- حصص الدّعم والمعالجة.

3.2. التّقويم التّحصيلي:

يسمى كذلك التّقويم البعدي أو الختامي، وقد يكون إسهاديا. ويتمّ في نهاية فترة معينة، يعرفه رشيد لبيب وآخرون (1983، ص 101) بأنّه: "تلك الممارسة التربوية التي يقوم بها الأستاذ أو جهاز خاص مكلف على التلاميذ في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التّعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة.

فالتّقويم التّحصيلي يكون في نهاية البرنامج التّعليمي قصد الحكم على نتائج الدراسة وإمكانية معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة، أو لتقويم التّقدم في اكتساب الكفاءات. ويهدف حسب ما جاء في زكريا الظاهر وآخرون (2002، ص 55) إلى:

- قياس مدى تحقيق الأهداف الشاملة للوحدة التّعليمية بعد الانتهاء منها، أو تحديد مدى استيعاب وفهم التلاميذ للمادة التّعليمية.
- إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم من حيث النّجاح أو الرسوب وتوزيع التلاميذ على التّخصصات المختلفة.
- الحكم على ملائمة المناهج التّعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.
- الحكم على مدى فعالية جهود الأساتذة وطرق التدريس.
- الحكم على ما تحقّقه المدرسة من واجبات وأعباء لكل من المسؤولين والآباء والمهتمين.
- التنبؤ بأداء المتعلّم في المستقبل.

1.3.2: أساليب التّقويم التّحصيلي:

- الاختبارات الكتابية.



3. مبادئ وأسس التّقييم التّربوي:

تتطلب عملية التّقييم توفر عدد من المبادئ والأسس ليحقق غاياته

ومرামীه، وهي:

1.3. تحديد الأهداف: تعدّ عملية تحديد ما ينبغي تقويمه من معارف ومهارات وكفاءات يراد إحداثها في سلوك المتعلمين نقطة الانطلاق في عملية التّقييم، وبهذا المعنى يوصف التّقييم الحديث بأنه تقويم هادف، ويشترط في الأهداف التربوية أن تكون واضحة ومحددة. (كاظم، 2001، ص 34)

2.3. الشّمول: ويعتبر التّقييم شاملاً عندما يغطي جميع الجوانب، وهذا ما يجب أن تقوم به عملية التّقييم، فإذا أردنا أن نُقوّم متعلّماً فيجب أن نُقوّم جميع الجوانب في ذلك المتعلّم وهي الجوانب العقلية والجوانب الثقافية، والجوانب الانفعالية.

3.3. الاستمرارية: التّقييم جزء لا يتجزأ من العملية التّعليمية، إذ لا يمكن أن تسير وأن تستمر بدون عملية التّقييم، فالتّقييم مستمر، يبدأ من بداية الموقف التّعليمي ويستمر حتى نهايته.

4.3. وسيلة وليس غاية: التّقييم ليس غاية العملية التّعليمية بل هو جزء منها يمثّل تغذية راجعة من خلاله نحكم على مدى نجاحها أو فشلها، فهو وسيلة للكشف باستمرار عن نقاط الضّعف والقوة في مناهجنا وطرائقنا التّدرسية. لذلك يجب ألا يكون غاية لدى المعلّم أو المتعلّم. بمعنى ألا يكون الهدف من التّقييم في العملية التّعليمية الحكم على نجاح المتعلّم أو فشله، بقدر ما يكون الهدف هو إعادة النّظر في مختلف خطواتها من أجل تطويرها وإدخال المستحدثات التّربوية فيها. (كاظم، 2001، ص 35)



5.3. التّنوع في أساليب التّقييم: تنوع أساليب التّقييم يسمح بالحصول على معلومات أوفر عن المجال الذي نقوّمه، ففي تقييم السلوك الإنساني يصعب الاعتماد على وسيلة واحدة، فالاختبار، والمقابلة، والملاحظة، وغيرها يكشف كلّ منها عن جانب من جوانب السلوك. (الظاهر، 2002، ص 20)

4. التّقييم على أساس الكفاءات:

1.4. التّدريس بالكفاءات:

تعرف مقارنة التّدريس بالكفاءات على أنّها إجراءات تدريسية يتمّ من خلالها اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من واقع المتعلّم، وتصميمها على شكل مهمات ينجزها التّلاميذ من خلال استخدام القدرات و المهارات و المعارف، ويتمّ تقييم أداء المتعلّم قبل تعلمه و خلاله وفي نهايته.

يعرف "فيليب بيرنو" (2004) التّدريس بالكفاءات على أنه "تدريس يستهدف تنظيم المعرفة وتنشيط آليات اكتسابها واستخدام الواقع واستثماره، إنّه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل التّلميذ للانخراط في الواقع والتّسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتّصرف الفعال".

من خلال التعريف السّابق يتضح أن التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات يجعل من المتعلّم عنصراً فاعلاً في العملية التّعليمية، كما يعتمد على أسلوب حل المشكلات وإنتاج المشاريع كأُسُلوَين للتّدريس وبهذا يعتبر التّدريس بالكفاءات منهجاً للتّعلم وليس برنامجاً للتّعليم، تعلّم يهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءات وليس تعليمًا لتكديس المحفوظات والمعلومات. (حاجي، 2005، ص 44)

2.4: تقويم الكفاءة:

يعدّ التّقييم في استراتيجية التّعليم بالمقاربة بالكفاءات بمثابة جهاز لقياس مستوى نوعية الأداءات الخاصة بكلّ طرف من أطراف العملية البيداغوجية وتفاعلات عناصرها وأهدافها ونتائجها بقصد التّعديل أو التّطوير أو التّجديد، وتأسيس المناهج التّعليمية على أساس الكفاءات أدى إلى ضرورة إعادة النّظر في تدابير وأساليب التّقييم القديمة. ذلك أنّ تقويم الكفاءات يختلف عن تقويم المعارف، حيث من الضروري أن تكون ممارسات التّقييم متجانسة مع خصوصيات المناهج المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، والتي تركز بدورها على التّنمية الشاملة للمتعلم ولا تكثف باكتساب المعارف فحسب، بل تعتمد بيداغوجيا اندماجية تكسب المتعلّم كفاءات مستدامة يستخدمها في حياته لمواجهة الوضعيات المشكّلة.

يعرّف التّقييم بالكفاءات على أنّه عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التّعلّيمات المقصودة ضمن النّشاط اليومي للمتعلّمين بكفاءة واقتدار، أي عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلّم التي هي بصدد التّمو والبناء من خلال أنشطة التّعلّم المختلفة.

كما يعرف على أنّه مجموعة الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ بشكل دائم، قبل بداية عملية التّعليم و التّعلّم، وخلالها، وعند نهايتها، تهدف إلى الحصول على بيانات ومعلومات بأدوات مختلفة (ملاحظة، أسئلة شفوية / كتابية، اختبارات ...) وذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة، ثمّ اتّخاذ القرارات. التّحسين والعلاج.

3.4. خصائص التّقيّم على أساس الكفاءة:

- يتميز التّقيّم المرتكز على الكفاءات بجملة من الخصائص التي تهتم في عمومها بتقويم أداء المتعلّم بدل اهتمامها بقياس نسبة التّحصيل وتتمثل في:
- إنّ الهدف الأساسي لهذا النوع من التّقيّم هو قياس قدرة المتعلّم على إنجاز نشاطات مختلفة تدل على اكتساب الكفاءة.
- يتمّ تقويم المتعلّم في وضعيات مشكلة تكون مرتبطة إلى حدّ كبير بالواقع المعيش.
- يتمّ تقويم الكفاءة في إطار تنسيقي عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد (كفاءات عرضية) وبين مختلف المستويات التّعليمية بدل التّنسيق القائم على الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى.
- إنّ الشّهادات الممنوحة في نهاية مرحلة تعليمية أو في نهاية تكوين أو حتى كشوف التّلاميذ يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني.
- يتمّ تقويم البرامج الدّراسية والمهنية في إطار انسجامه مع المحيط الاجتماعي الواسع بدلا من المحيط المدرسي.
- إخضاع كل مركبات الكفاءة للتّقيّم وكذا الأساليب والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدّراسي دون التّركيز عليه. (غريب، 2003، ص 218)

4.4. أهداف التّقيّم المرتكز على الكفاءات:

تتمثل أهداف التّقيّم المرتكز على الكفاءات فيما يلي:



- الاهتمام بنمو المتعلّم المتكامل ويكون ذلك من خلال تكيّيف المعارف والطّرائق والوسائل والأهداف لطبيعة نموه وخصائصه في كل مرحلة مما يجعل التّقييم يهتم بقياس جميع جوانب الشّخصية وتشخيص جوانب قوّتها والصّعوبات الّتي تواجهها من أجل اتخاذ تدابير التّدخل المختلفة.
- يضع الفرد في وضعيات واقعية في مواجهة مشكلات حقيقية تسمح له بتحديد دوره تحديدا دقيقا مما يساعده ويدربه على تحمل المسؤولية.
- الرّبط بين الكفاءة والقدرة يجعل التّلميذ يدرك شيئا فشيئا أنّه يملك قدرات وإمكانيات ذاتية تستحق أن يفتخر بها ويثمنها.
- التّعرف على الإمكانيات والقدرات الدّاتية تسمح للمتعلّم بتقدير ذاته وتساهم في تكوين صورة إيجابية للذات.
- تغيير مقاييس تثمين الفرد ومكانته بمعرفة ما يمكن القيام به وإنجازه.

5. تقويم الكفاءات

بالرجوع إلى تعريف الكفاءة على أنّها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الدّاخلية والخارجية قصد مواجهة وضعيات معقدة، فتقويم الكفاءة ينصب على تلك الموارد وكيفية استخدامها ومدى نجاعتها في حل المشكل. يتم تقويم الكفاءة من خلال وضع المتعلّم أمام وضعية تعلم إدماجية تسمح له بتوظيف المكتسبات السابقة. وتكون ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم أي مستمدة من واقعه. و تناسب قدرات المتعلّمين.

5.1: الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة:

تقويم الكفاءة مسألة في غاية الأهمية والصّعوبة إذ تتجاوز إصدار حكم باستعمال الأسئلة فتقويمها يتطلب وضع شبكات للتّقويم فردية أو جماعية.



- شبكات التّقيّم الفردية: يتمّ التّقيّم الذاتى للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتّلميذ إمكانية تقويم أدائه وقدراته بنفسه، فيقف على ما حققه من تقدم في اكتساب كفاءة من الكفاءات، كما يستطيع تحديد مواطن القوّة ومواطن الضّعف لديه في اكتساب كفاءات أخرى، ويتميز هذا التّقيّم بكونه لا يذيل بنقطة بل يدل على الحكم الذي يصدره التّلميذ على ذاته، وحول خطواته في التّعلم من أجل التّعديل والتّحسين (بوعلاق، 2004)

- شبكات التّقيّم الجماعية: ويتمّ فيها تقويم التّلميذ من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة، وتحليل التّفاعلات ضمن المجموعة ورصدها بواسطة شبكة الملاحظة، وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة وتقويم العمل الجماعي يتيح للتّلميذ اختبار مدى نجاح كفاءته في المشاركة في إنجاز العمل، ويستخلص من تقدير زملائه جوانب القصور وجوانب القوة في أدائه فيعمل على تحسين خطوات تعلّمه ويعدّل من مساره التّعليمي. (وزارة التربية التونسية، 2006، ص 13)

6. تحليل ومناقشة النتائج:

من خلال طرح السّؤال العام لهذه الدّراسة ((ما هي أساليب التّقيّم المستخدمة من طرف أساتذة التّعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات؟)). تمّ توزيع استمارة استبيان على أفراد العيّنة البالغ عددهم 77 أستاذ وأستاذة (24 أستاذ و53 أستاذة) تخصّ أساليب التّقيّم وفق المقاربة بالكفاءات مكوّنة من 27 بنداً بـ ثلاث بدائل (بدرجة كبيرة (3)، بدرجة متوسطة (2) بدرجة ضعيفة (1) جاءت النّتائج كالآتي:

الجدول رقم 01: يبين توزيع المعلمين حسب خبرتهم المهنية

النسبة	العدد	العدد والنسبة الخبرة المهنية
37.66%	29	أقل من 5 سنوات
9.09%	7	من 5 إلى 10 سنوات
53.25%	41	أكثر من 10 سنوات
100%	77	المجموع

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية أقل من 5 سنوات تبلغ نسبتهم 37.66 % أمّا الذين خبرتهم المهنية بين 5 و 10 سنوات فتقدر نسبتهم بـ 9.09 % أمّا الذين تزيد خبرتهم عن 10 سنوات فتقدر نسبتهم بـ 53.25 %.

الاستنتاج:

يكشف لنا هذا الجدول أنّ أغلب أفراد العيّنة تتجاوز خبرتهم المهنية العشر سنوات، أي أنّهم مارسوا التّقيّم وفق المقاربة بالكفاءات لمُدّة طويلة (انطلق في 2003). وأنّهم يتمتّعون بخبرة تسمح له بتطبيق أساليب التّقيّم وفق المقاربة بالكفاءات بطريقة علمية منظمّة.

الجدول رقم (02): يبين توزيع المعلمين حسب المؤهل العلمي

النسبة	العدد	العدد والنسبة النتائج
24.67%	19	دون البكالوريا
11.69%	09	بكالوريا
63.64%	49	ليسانس فما فوق
100%	77	المجموع

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أنّ أفراد العينة الذين لديهم مستوى دون البكالوريا تقدر نسبتهم بـ: 24.67%، والذين لديهم مستوى بكالوريا تقدر نسبتهم بـ: 11.69%، أما باقي أفراد العينة فلمهم مستوى ليسانس فما فوق و تقدر نسبتهم بـ: 64.63%.

الاستنتاج:

نستنتج أنّ أغلب أفراد العينة يحملون شهادة ليسانس فما فوق (تمّ اشتراط شهادة ليسانس للالتحاق بمهنة التدريس منذ 1995). وهو ما يسهّل عملية تكوينهم وتدريبهم على تطبيق التّقييم وفق المقاربة بالكفاءات لما تتطلبه هذه العملية من مستوى أكاديمي يسمح بالفهم الصّحيح لها وتطبيقها بطريقة علمية منظّمة.

الجدول رقم (03): يبيّن توزيع التّلاميذ في الأقسام

النسبة	العدد	العدد والنسبة النتائج
19.48%	15	أقل من 25
27.27%	21	من 25 إلى 30
53.25%	41	أكثر من 30
100%	77	المجموع

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أنّ أفراد العينة الذين يدرسون أقل من 25 تلميذا نسبتهم 19.48%، والذين يدرسون من 25 إلى 30 تلميذا

نسبتهم 27.27%، أمّا باقي أفراد العينة فهم يدرسون أكثر من 30 تلميذا ونسبتهم تقدّر بـ 53.25%.

الاستنتاج :

نستنتج أن أغلب الأساتذة يقومون وسط اكتظاظ كبير. وهو ما لا يسمح لهم (حسب تعليقاتهم) اعتماد نظام التّفرد في التّقييم، وإعطاء الفرصة لكلّ تلميذ بأن يوظّف كفاءاته وأن يكتشف الحلول المناسبة لكلّ وضعية تقويمية، ما يفرض على الأساتذة (حسب تعليقاتهم) اعتماد أساليب التّقييم الجماعية وهو ما يفسّر الاعتماد بشكل كبير على الاختبارات الكتابية أكثر من الأساليب الأخرى التي تتطلب أن يكون عدد المقومين قليلا.

جدول رقم (04) يبين إدراك الأساتذة لأهمية التّقييم وفق المقاربة بالكفاءات.

المحور	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدراك أهمية التّقييم وفق المقاربة بالكفاءات	5-4-3-2-1	2.64	0.29

التّعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أنّ متوسط إجابات أفراد العينة حول إدراك أهمية التّقييم وفق المقاربة بالكفاءات يقدر بـ 2.64 بانحراف معياري يقدر بـ 0.29.

الاستنتاج:

نستنتج أن أغلب الأساتذة يدركون أهمية التّقييم وفق المقاربة بالكفاءات بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم عن بنود هذا

المحور 2.64 بانحراف معياري قدره 0.29 وهو مؤشر جيّد للاستعداد لتطبيق التّقيّم وفق المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (05) يبيّن جودة التّقيّم وفق المقاربة بالكفاءات

المحور	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة التّقيّم وفق المقاربة بالكفاءات	10-17-20-21-22-27	2.34	0.25

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أنّ متوسط إجابات أفراد العينة حول جودة التّقيّم وفق المقاربة بالكفاءات يقدر بـ 2.34 بانحراف معياري يقدر بـ 0.25.

الاستنتاج:

نستنتج أنّ أغلب الأساتذة يستخدمون شبكات ومؤشرات للتّقيّم وفق المقاربة بالكفاءات بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم عن بنود هذا المحور 2.34 بانحراف معياري قدره 0.25 وهو ما يدلّ على أنّ هذا التّقيّم يتمّ بكفاءة جيدة تسمح للأساتذة بمتابعة سيرورة التّعلم بطريقة صحيحة.

الجدول رقم (06) يبين صعوبة التّقيّم وفق المقاربة بالكفاءات

المحور	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صعوبة التّقيّم وفق المقاربة بالكفاءات	24-26-25	2.89	0.27

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أنّ متوسط إجابات أفراد العينة حول صعوبة التّقيّم وفق المقاربة بالكفاءات يقدّر بـ 2.89 بانحراف معياري يقدّر بـ 0.27.

الاستنتاج :

نستنتج أن أغلب الأساتذة من خلال الجدول رقم (06) يؤكدون على صعوبة تطبيق التّقيّم وفق المقاربة بالكفاءات بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم عن بنود هذا المحور 2.89 بانحراف معياري قدره 0.27 وهذا يرجع (حسب الأساتذة) إلى تعقد شبكات التّقيّم الخاصّة بالمقاربة بالكفاءات. كما أنّ عدد التّلاميذ الكبير في القسم (أكثر من 30 تلميذ بنسبة 41٪ من أفراد العينة) لا يسمح بتطبيق هذا النوع من التّقيّم.

الجدول رقم (07) يبين درجة استخدام أساليب التّقيّم وفق المقاربة

بالكفاءات

المحور	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
أسلوب المناقشة	18-16-6	2.40	0.59	2
أسلوب الملاحظة	19-15-8	2.15	0.37	3
أسلوب الاختبارات	14-12-9-7	2.47	0.30	1
أسلوب المقابلة	23-13-11	1.93	0.63	4

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن أكثر الأساليب استخداما للتّقيّم وفق المقاربة بالكفاءات عند أفراد العينة هو أسلوب الاختبارات بمتوسط حسابي قدره 2.47 وانحراف معياري قدره 0.30 ثم يليه أسلوب المناقشة

بمتوسط حسابي قدره 2.40 وانحراف معياري قدره 0.59، ثم يأتي أسلوب الملاحظة بمتوسط حسابي قدره 2.15 وانحراف معياري قدره 0.37 وأخيرا أسلوب المقابلة بمتوسط حسابي قدره 0.93 وانحراف معياري قدره 0.63.

الاستنتاج:

نستنتج من خلال الجدول رقم (07) أن أفراد العينة يعتمدون على أسلوب الاختبارات وأسلوب المناقشة (الأسئلة الشفوية) بدرجة أكبر من اعتمادهم على أسلوب الملاحظة والمقابلة، وهذا راجع إلى سهولة استخدام أسلوب الاختبارات والمناقشة لأنهما يتطلبان جهدا أقل من غيرهما من أساليب التّقيّم وفق المقاربة بالكفاءات، وكذلك بسبب عدد التلاميذ في الفوج الواحد. فأسلوب المقابلة هو الأقل استخداما من غيره عند أفراد العينة لأن استخدامه يتطلب عددا قليلا من التلاميذ. ويحتاج إلى جهد ووقت وصبر من طرف الأساتذة.

خاتمة:

يعدّ التّقيّم "ركيزة أساسية من الركائز الأساسية لتحسين نوعية التّعليم" وهو "جزء من ممارسات المسار التّعليمي يبرز التحسينات المحققة، ويكشف الثغرات المعرّقة، ويحدد العمليات الملائمة لتعديل التّعلم، وللإصلاح البيداغوجي".

يستخدم التّقيّم البيانات والمعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار الأحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي، أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف.



- لتحقيق غاية التّقييم التّربوي، وفي ضوء ما تمّ التّعرّض إليه في هذه الدّراسة ومن خلال احتكاكنا بأفراد عيّنة الدّراسة فإنّنا نوصي بما يلي:
- إعداد دليل للأستاذ لاستخدام أساليب التّقييم وفق المقاربة بالكفاءات.
 - تكثيف الدّورات التّكوينية واستمرارها للتّدريب على استخدام أساليب المقاربة بالكفاءات المتنوّعة.
 - استبدال دفتر كشوف النّقاط (يحمل فقط نقطة الاختبار) بدفتر آخر تدوّن فيه نقاط جميع أساليب التّقييم وفق المقاربة بالكفاءات.
 - تقليص عدد تلاميذ الفوج الواحد ممّا يسمح للأساتذة باستخدام أساليب التّقييم وفق المقاربة بالكفاءات.

قائمة المراجع:

- ابن منظور، جمال الدين. 1955. لسان العرب. ج 12. ط 1. لبنان: دار صادر.
- الدمرداش، سرحان. 1979. المناهج المعاصرة. الكويت: مكتبة الفلاح.
- بركات، محمد خليفة. 1984. مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس. الكويت: دار القلم.
- بركان، محمد رزقي. 1996. دور التّقييم في تحسين الأداء التّربوي. الجزائر: المعهد التّربوي الوطني.
- بوعلاق، محمد. 2004. التّقييم التربوي وفق مقاربة الكفاءات. مجلة دراسات. العدد 4. ص ص 191-215. ردمد: 4652-1112.
- حاجي، فريد. 2005. بيداغوجيا التدريس بالكفايات (الابعاد والمتطلبات). الجزائر: دار الخلدونية.
- حسن، شحاتة. 1998. المناهج الدّراسيّة بين النّظرية والتّطبيق. الأردن: مكتبة الدّار العربية للكتاب. ردمك: 9772930420.



- رشدي، لييب. جابر، عبد الحميد. منير، عطا الله. 1983. الأسس العامة للتدريس. لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر. ردمك: 3547448267.
- زكريا، محمد الظاهر. جاكين، تمرجيان. عزت، عبد الهادي. 2002. مبادئ القياس والتقييم في التربية. الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- زيان، ميلود. 1998. أسس تقنيات التقييم التربوي. الجزائر: منشورات تالة.
- طه، صالح حمود. 2003. واقع التقييم التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر. الجزائر.
- غريب، عبد الكريم. 2003. استراتيجيات الكفايات وأساليب تقييم جودة تكوينها. المغرب: منشورات عالم التربية.
- كاظم، علي مهدي. 2001. القياس والتقييم في التعليم والتعلم. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- نبيل، عبد الهادي. 2001. القياس والتقييم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصّفي. الأردن: دار وائل للطباعة والنشر. ردمك: 978995711134.
- نشواتي، عبد المجيد. 1986. علم النفس التربوي. الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية التونسية. 2006. الوثيقة البيداغوجية. تونس: المركز الوطني البيداغوجي.
- وعلي، محمد الطاهر. 2006. التقييم في المقاربة بالكفاءات. مجلة الدراسات. العدد 4. الصفحات: 234-217. ردمك: 1112-4652.
- KINGA, Horvath. 2016. The dimensions of educational evaluation. (on line). KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT. 2016. Vol 4. N: 3-4. Pp. 247-256. Doi: [10.17165/TP.2016.3-4.16](https://doi.org/10.17165/TP.2016.3-4.16)
- THAMMISHETTY, Manichander. 2016. Evaluation in education. united states : lulu publication. ISBN 978-1-329-82275-7.
- TANIA, Kolymbari. 2019. A bone of contention teacher evaluation system in Greece. (on line). International Journal of Management in Education. 2019. Vol 13. N: 01. Pp. 40-58. DOI: [10.1504/IJMIE.2019.10016610](https://doi.org/10.1504/IJMIE.2019.10016610)