



## التقويم التربوي من منظور الكفايات

## مفاهيم تربوية

### د. ربيع حمو

التقويم التربوي عملية مندمجة في المنهاج التعليمي curriculum (الكوريكولوم) وجزء أساس منه، إذ يتفاعل في سياق نسقي مع مختلف مكونات المنهاج لتحقيق أهداف المنهاج والكفايات المنشودة، لذلك فإن المرجعية النظرية المؤطرة للمنهاج ستكون موجهة للممارسة التقويمية .

وهذا يفرض بدءا تحديد المرجعية المؤطرة للمنهاج التربوي المغربي وخصوصياتها قبل الولوج إلى مفهوم التقويم التربوي وأنواعه. لذلك سأتناول في بداية هذا الـ المقاربة بالكفايات - باعتبارها المقاربة التي اعتمدها المنهاج المغربي - المرجعية النظرية لها وأهم سسها، أما الـ أخصصه تحديد مفهوم التقويم التربوي وأنواعه وشروطه التقويمية في ضوء المقاربة بالكفايات.

### المبحث الأول: المقاربة بالكفايات، المرجعية النظرية والأسس

#### 1- مفهوم المقاربة:

يحيل مفهوم المقاربة إلى " كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للعمل " <sup>1</sup>.

يستفاد من هذا التعريف أن :

- طريقة يتم بها تناول موضوع أو مشكلة؛
- اختيار يرتبط بزمان وسياق معين، أي أنه اختيار قد يتغير أو يتطور؛
- استراتيجية للعمل، أي أنها تحدد طرق العمل أيضا وتقنياته

<sup>1</sup> غريب، عبد الكريم، 2006، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ج: 1 : 82.

أما المقاربة في الحقل التربوي فهي أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي<sup>2</sup>.

## 2- المقاربة بالكفايات: المرجعية النظرية والأسس

### 2-أ. المرجعية النظرية: النظرية السوسيوبنائية

تستند المقاربة بالكفايات إلى مرجعيات نظرية، من أهمها النظرية السوسيوبنائية؛ ويعتبر ليف فيكوتسكي (Vygotsky)<sup>3</sup> رائد النظرية السوسيوبنائية بالرغم من أنه سبق زمنيا صاحب النظرية البنائية (جان بياجيه)، إلا أن تلامذة بياجيه استثمروا النظرية اجتماعية لفيكوتسكي لتطوير النظرية البنائية من خلال إضافة مركزية البعد الاجتماعي

تعرّف السوسيوبنائية بأنها: "فرضية إبستمولوجية يعمل الفرد من خلالها إلى معارفه في بداية ما يقوم به. وتقوم البنائية على مناقضة النقل والشحن المعرفي، أرف تبنى من قبل المتعلم مما يجعله محققا للكفاية في وضعيات مختلفة"<sup>4</sup>.

### نموذج المعرفة الاجتماعية لفيجوتسكي:

يرى فيكوتسكي أن الثقافة هي المحدد الأساسي الأول لنمو الفرد، كما أن البشر هم الجنس الوحيد الذي يصنع الثقافة؛ وبالتالي فإن كل طفل بشري يتطور في ظل الثقافة ولهذا فإن تطور تعلم الطفل يتأثر بطرق كبيرة أو صغيرة بالثقافة المتضمنة لثقافة العائلة والمحيط الذي يوجد فيه، "فمن خلال الثقافة يكتسب الأطفال كثيراً من محتوى تفكيرهم معرفتهم، وتزودهم الثقافة المحيطة بهم بعمليات أو وسائل التفكير والتي يسميها فيجوتسكي أدوات التكيف العقلي، وباختصار تبعاً لنموذج التعلم المعرفي الاجتماعي فإن: ماذا نفكر؟ وكيف نفكر؟"<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> اللحية الحسن، 2006، الكفايات في علوم التربية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ص: 27.  
<sup>3</sup> ولد ليف سومينوفيتش فيجوتسكي في بلاد روسيا سنة 1896 في عائلة يهودية، نال شهادة الأدب من جامعة موسكو سنة 1917 في معهد علم النفس في 1924 شارك في تطوير البرامج التعليمية بشكل واسع خاصة تعليم خارج الاتحاد السوفياتي. تعاون مع لوريا (Aleksandre Luria) 1934  
 . . ليونتييف (A N Leontiev) في تكوين نظرية جديدة وعلمية في علم النفس: نظرية الثقافة الاجتماعية والتي لم تعرف 1958  
 وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، رسالة مقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غ: 24.  
<sup>4</sup> اللحية الحسن، 2006، موسوعة الكفايات: الألفاظ والمفاهيم والمصطلحات، منشورات جريدة حقوق الناس، ديجي إيديسيون، 306 :  
<sup>5</sup> الدواهيدي عزمي عطية، 2006، فعالية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات ي بغزة، رسالة مقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ص: 24 25

## 2-ب. أسس بناء التعلّيمات في النظرية السوسيوبنائية:

يتأسس النموذج السوسيوبنائي لبناء المعرفة على أسس ثلاثة:

### ■ الأساس البنائي:

ليست المعرفة نتيجة لتلق سلبي منفعل للموضوعات الخارجية، بل هي، بالأحرى ثمرة لنشاط الذات؛ فالذات تبني معارفها من خلال نشاطها الخاص.

### ■ الأساس التفاعلي: التفاعل مع المحيط

يستدعي البعد التفاعلي الوضعيات التي تواجهها الذات، وتصطدم معارفها داخلها بموضوعات جديدة. يتعلق الأمر إذن بإقامة تفاعل بين معارف قديمة لدى الذات أي مسبقاتها (تمثلاتها، ونظرياتها وتصوراتها)، وبين الجديد المطلوب منها تعلمه من خلال ما يقدم لها فيه من وضعيات مقرونة بسياقات محددة التي تقيمها الذات مع محيطها. وهذا يعني بلغة التعلّيمات المدرسية، أن الذات لا يمكن لها "وضعية" من الوضعيات.

### ■ الأساس الاجتماعي:

لا يمكن الحديث عن بناء وتكييف المعارف دون تبادل مع الآخرين (الأقران، أو المدرسين)، فالتفاعلات الاجتماعية في الوسط المدرسي مكون جوهرية من مكونات سيرونة بناء المعارف.

يعتبرُ السوسيو بنائي المعرفة نشاط الفرد الذي يبني معارف جديدة ويعدل معارفه القديمة ويوجد في وضعية تفاعل مع محيطه البيئي والمجتمعي في عملية ديناميكية لبناء المعارف وتكييفها ومساءلتها وتنميتها.

## 2-ج. مفهوم الكفاية:

يعتبر مفهوم الكفاية من المفاهيم

في حقل علوم التربية، لذلك ينبه فيليب جونير إلى أن " مفهوم الكفاية، كما تم تعريفه في حقل التربية بعيد كل البعد عن الدلالة التي يستخدمها بها اللسانيون والسيكولوجيون "6.

هناك عدة تعريفات للكفاية<sup>7</sup> نعرض بعضها من خلال الجدول التالي:

<sup>6</sup> جونير فيليب، 2002، الكفايات والسوسيوبنائية: إطار نظري، ترجمة: الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 9.

<sup>7</sup> لابد من التمييز عند تحديد مفهوم الكفاية بين التيار الأنجلوساكسوني والتيار الفرانكفوني، ونظرا لكون المدرسة المغربية كما سيتبين لاحقا أنها تميل إلى التوجه الفرانكفوني فسنكتفي بهذا التيار. من أجل التفصيل في الفرق بين التيارين يمكن الرجوع إلى كتاب الكفايات والسوسيوبنائية، ص: 32-46.

بين تعاريف راهنة لمفهوم الكفالية مع أخرى أقدم منها:							
Pallascio 2000	Meirieu 1991	Jonnaert Lauwaers Peltier. 1990	Perrenoud 1997	Gillet 1991	Raynal Rieunier 1977	D'Hainaut 1988	تحليل كفالية ما
معرفية، وجدانية وتأملية وسباقية.	معرفة معينة Identifié	Des capacités	Des ressources	المفاهيمية والإجرائية		مهارات عملية، مهارات اجتماعية	
التعبئة معبر عنها عبر مفهوم	هذه المعرفة تطبيق	هذه القدرات تحتاج إلى انتقاء وتنسيق	هذه الموارد قابلة	هذه المعارف خططات إجرائية	هذه السلوكات	( )	تستطيع الذات تعبئتها
وضعيات -	وضعية محددة	تمثل الوضعية من قبل	نوع معين من الوضعيات	تعرف مهمة- مشكلة وحلها		وضعيات	وضعية
"	"تأليف "	"الاستجابة المناسبة بهذا القدر أو ذاك، لاجابية الوضعية"	"	"	"	" أو وظيفة أو "	

يستطيع الباحث أن يستخلص من مختلف التعاريف السابقة للكفاية مجموعة من المرتكزات تشكل الحد الأدنى لمفهوم الكفاية في حقل التربية، وتتجلى هاته المرتكزات فيما يلي:

- لكفاية
  - أن الكفاية ترتبط بقدر تعبئة هذه الموارد؛
  - هدف تعبئة تلك الموارد هو معالجة وضعية ما، بنجاح.
- إن ما سبق من تعاريف يدفعنا إلى أن نطرح تساؤلين مركزيين ظلا ملازمين بالكفايات: ما علاقة الكفايات بالمعارف؟ ولماذا ترتبط الكفاية بالوضعية؟

### 3- الكفايات-المعارف-الموارد-الوضعية: أية علاقة؟

#### 3-أ. المعارف والكفايات، أية علاقة؟

من التصورات الشائعة حول المقاربة بالكفايات أنها تستبعد المعارف وتنصرف عنها كليا، فإلى أي حد يمكن اعتبار هذا التصور حقيقيا؟

تصورات عن الحقيقة يشكلها الفرد ويخزنها بفضل التجربة والتكوين<sup>8</sup> ل التعريف السابق للكفايات يتبين أن بينهما تباينا، إذ تعتبر المعارف جزءا من الموارد التي يجب تعبئتها وإدماجها لحل وضعية ما. وهذا لا يعني بأي حال استبعادها، بل هناك أهمية كبرى للمعارف الملائمة في اللحظة المناسبة؛ أي أن تلك الموارد يتم انتقاؤها بوظيفة حسب الوضعية وما يقتضيه حل مشكلها، لذلك يرى بيرنو أن " الكفاية ليست على الإطلاق استخداما عقليا محضا وبسيطا للمعارف والإجراءات ونماذج التصرف. وبالتالي فإن التكوين على الكفايات لا يقود إلى إشاحة الوجه عن نقل المعارف، كما أن امتلاك معارف غزيرة لا يسمح بتحريكها بشكل "9.

كما انتقد فيليب جونير أيضا ما يذهب إليه المتحاملون على مقاربة التعلم المدرسية بالكفايات من كونها تخلو من "المحتويات والمضامين" فيقول: " المحتويات المقترحة في المقاربة بالكفايات، لا تكون ضرورية وحسب، بل لا يمكن عزلها عن السياق الذي تدخل ضمنه"10.

من خلال ما أشار إليه كل من بيرنو وجونير نخلص إلى أن للمعارف أهمية ضمن المقاربة بالكفايات، إلا أن أهميتها لا تكمن فقط في تحصيلها وإنما في استراتيجيات بنائها

<sup>8</sup> بيرنو فيليب، 2004، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة: لحسن بوتكلوي، عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 12.

<sup>9</sup> نفسه، ص: 13.

<sup>10</sup> جونير، 2002 : 48-49.

حسن تعبئتها وتوظيفها في سياقات مركبة. غاية المقاربة بالكفايات أن تتجاوز شحن العقول إلى بنائها بشكل منظم، وتكوين الشخصية القادرة على حسن التصرف من خلال أداء فعل ناجع في وضعية معقدة.

### 3-ب. الكفايات والموارد:

يحيل تعريف الكفاية إلى الموارد التي تتم تعبئتها لحل وضعية من فئة من الوضعيات، وهاته الموارد في المقاربة بالكفايات متنوعة منها:

- المعارف: المعبر عنها أو المعارف الإجرائية والمشرطة والمعلومات.
- القدرات والمهارات.
- المواقف وتشمل القيم والمقاييس والقواعد المستدمجة، والعلاقة بالمعرفة والفعل والغير<sup>11</sup>.

### 3-ج. الكفايات والوضعيات:

تُعرّف الوضعية في السياق التربوي بأنها: " مجموعة من المعلومات المُسيّقة Contextualisé التي يطلب من التلاميذ مفصلتها بهدف إنجاز عمل محدد"<sup>12</sup>.

إن الوضعية تقدم مشكلا يشبه المشاكل التي يصادفها المتعلم في الحياة، وقد تفوقها تعقيدا، كما ينبغي أن تكون دالة بالنسبة له لممارسة كفاية أو تقويمها.

لا يمكن أن تبنى الكفايات إلا داخل الوضعيات، ووضع مختلف الموارد في سياقها السوسيو معرفي وتدبير التعلّات بالتشارك وإعادة تنظيمها في إطار علاقات جديد يقول فيليب جونير محدد مركزية الوضعية ووظيفتها في المقاربة بالكفايات: " إن المعارف في المنظور السوسيو بنائي موطنة في سياق اجتماعي وفيزيائي. sont situées. نستطيع أيضا، أن نقرر أن الكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات، ومن ثم فهي تشبه المعارف في أنها موطنة هي أيضا في سياق اجتماعي وفيزيائي. وعلى ذلك يصبح مفهوم الوضعية la situation مفهوما مركزيا في التعلّم: ففي الوضعية يبني المتعلم موطنة، وفيها يغيرها أو يدحضها، وفيها ينمي كفايات موطنة كذلك. يتعلق الأمر هنا بحصيلة فحص constat حاسمة بالنسبة لنمو التعلّات المدرسية. فالوضعيات التي يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم حولها، وتنمية كفاياتهم، لها دور حاسم في

"13".

<sup>11</sup> بيرنو، نقلا عن اللحية، 2006/1 : 81.

<sup>12</sup> روجي كسافيي، 2007، التدريس بالكفايات: وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 12.

<sup>13</sup> جونير، 2002 : 103.

أي غير معزولة عن السياق، فإن الوضعية من هذا المنطلق تكتسي أهمية بالغة إذ من داخلها يستطيع المتعلمون بناء معارفهم أو تعديلها ودحضها، وتنمية كفاياتهم حول المضامين الدراسية.

وينبغي التنبيه في هذا السياق إلى أن الكفاية لا ترتبط بوضعية وحيدة، فليس من خيل كفاية متطورة تستجيب لوضعية فريدة<sup>14</sup>. ومن هنا يأتي الحديث عن عائلة أو فئة الوضعيات، " وهي مجموعة من الوضعيات لها مستوى واحد من الصعوبات تترجم نفس الكفايات، وكل كفاية تحدد بعائلة من الوضعيات"<sup>15</sup>. بل إن فيليب جونير ذهب إلى أن المنهاج الدراسي المؤسس على المقاربة بالكفايات عليه "أن يحدد وضعيات أو فئات من الوضعيات بدلا من تقديم كفايات افتراضية مرجعية"<sup>16</sup>.

إن هاته الخلاصة الأخيرة التي وصل إليها جونير تجعلنا نسائل منهاجنا الدراسي الذي تبني المقاربة بالكفايات منذ 2001 هل وصل إلى تحديد مفهوم الكفاية بدقة، وتحديد وضعيات التي تتحدد من خلالها تلك الغايات

#### 4- متطلبات تنمية الكفايات:

تتطلب تنمية الكفايات ما يلي:

أولاً: تجاوز الرؤية التي تحصر المعرفة المدرسية في اجتياز الامتحان إلى رؤية تحويلية للمعارف والمكتسبات في وضعيات معقدة؛ ولذلك يُرى بأنه عند صياغة البرامج ينبغي الأخذ بعين الاعتبار متطلبات الحياة الاجتماعية؛ وبمعنى آخر ينبغي اعتبار التعليم الابتدائي مرحلة لإعداد التلاميذ للحياة بشكل عام: الحياة الخاصة والحياة العامة والحياة الجموعية والنقابية والسياسية... إلخ، وكذلك حياة الطفولة والمراهقة.

ثانياً: تعمل المدرسة على تنمية الكفايات لتفادي فشل التلاميذ حينما يظلون مرتبطين بالمعارف والمضامين منفصلة عن التطبيق؛ أي نقلها إلى وضعيات بعيدة عن

ثالثاً: لتنمية الكفايات لا بد من تقليص الغلاف الزمني الخاص بالدراسة أسبوعياً والتخفيف من المقررات الدراسية لإفساح المجال للتطبيق والتدريب في وضعيات معقدة تستحضر الحياة اليومية.

رابعاً: اعتبار المعارف موارد والعمل بالمشاكل والإبداعية في التدريس.

<sup>14</sup> بيرنو 2004 : 40.

<sup>15</sup> الحية، 2006-2 : 79.

<sup>16</sup> جونير، 2002 : 55.

خامساً: لبناء الكفايات ينبغي توجيه التكوين نحو البناء وإزالة الصورة النمطية ( ) درس المتنوع بالتمارين.

سادساً: من أجل بناء الكفايات وجب الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم<sup>17</sup>.

المبحث الثاني: مفهوم التقويم التربوي وأنواعه

### 1- المفهوم:

قبل الخوض في غمار المفهوم في التداول نحاول أن نطرق عتباته من خلال المدلول اللغوي فننلمس بعد ذلك جسور الوصل بين المدلول اللغوي .

#### 1-أ. التقويم في اللغة:

يرجع إلى الجذر اللغوي (ق- م)، وهذا الأصل في اللغة يدل على معان منها:

- ❖ التقدير والقياس؛ ومنه تقييم السلعة أي تثمينها<sup>18</sup>.
- ❖ المحافظة والرعاية؛ ومنه قَوْلُهُ تَعَالَى: : إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِمًا<sup>19</sup>
- ❖ التسديد والتعديل؛ والتقويم إزالة الاوجاج كتقويم الرمح<sup>20</sup>.

#### 1-ب. التقويم في الاصطلاح التربوي:

هنالك جدل كبير حول الترجمة العربية لمصطلح Evaluation تقييم وتقويم في ترجمة المصطلح. لكن الراجح أن مصطلح التقويم مرتبط بدرجة رئيسة بالتعديل والتصحيح، بينما التقييم يعني التثمين والتقدير؛ فالتقييم مدّ التقويم. من التعاريف التي أعطيت للتقويم أنه: " مجموعة من الإجراءات والعمليات بتعليم فئات معينة، أو بشخص ذاته؛ والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف من أداء مهام، أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ إنجازات يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها أو إصدار الحكم عليها وعلى منفذها واتخاذ قرار يخص العملية التعليمية ذاتها<sup>21</sup>.

<sup>17</sup> اللحية، 1-2006 : 69.

<sup>18</sup> الفيروزآبادي مجد ين أبو طاهر محمد بن يعقوب (المتوفى: 817هـ)، 2005 المحيط تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - ( ) .

<sup>19</sup> سورة آل عمران، الآية: 75.

<sup>20</sup> محمد بن مكرم الأفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة ( ) .

<sup>21</sup> العسكري أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران ( : 395هـ)، 2003 اللغوية، دار الكتب العلمية، بيروت. : 125.

<sup>22</sup> كريم، 2003، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية، : 198.



كما يُعرّف تقييم التعلم بأنه " سيرة

المنجز من طرف التلميذ (قياس). وبعد القيام بحكم حول وضعية التلميذ (تقييم) إمكانية اتخاذ قرارات متعددة تمس هذا التعلم (اتخاذ قرار)<sup>23</sup>.

ومن خلال ما سبق من التعريفات يمكن أن نخلص إلى مجموعة من المحددات لمفهوم يم:

■ التقييم جزء من المنهاج الدراسي يواكب مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية.

■ التقييم التربوي فعل ديداكتيكي يمارسه المدرس ويقضي منه بناء أدوات ملائمة لأهداف التعلم، مراعية لطبيعة المادة والمستهدف من التقييم.

■ نتيجة التقييم تحتاج لتحليل علمي ليستفاد منها تربوي ليس على مستوى الجزاء ( – فشل)، أو على مستوى تقدير عددي معين؛ بل التقييم معيار لتقويم المنهاج الدراسي، وطرق التدريس، ...

## 2- أنواع التقييم التربوي:

### 2.أ. التقييم التشخيصي:

يكون في بداية الدرس بغرض إخبار التلميذ والمدرس حول التحكم في المهارات الأولية والأساسية لمواجه (P. Deshoie 1966). يرتبط هذا النوع من التقييم بوضعيات انطلاق المناهج والدروس من أجل فحص معالم هذه الوضعية وتشخيصها، بهدف الحصول على معلومات وبيانات تمكن من اتخاذ قرارات حول تعليم لاحق ...

أما موضوع هذا التقييم فهو " تقدير الخصائص الفردية للشخص والتي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على مساره التعليمي (R 1988 Legendre) <sup>24</sup>.

إن التقييم التشخيصي شق من استراتيجيات التحكم، لأن فحص وضعية الانطلاق وتعرف خصائص المتعلمين قبل انطلاق عمليات تعليمهم، يهدف إلى سد الثّ والنقص الحاصل قصد جعل جميع التلاميذ يبلغون

### 2.ب. التقييم التكويني:

يعد التقييم التكويني من العمليات التي تجري خلال مهام تعليمية معينة، وذلك بهدف إخبار المتعلم والمدرس حول درجة التحكم المحصل عليها، واكتشاف مواطن الصعوبة

<sup>23</sup> غريب، 2006 : 398.

<sup>24</sup> نفسه، ص: 402-403.

التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه، وذلك بغرض جعله يكتشف استراتيجيات تمكنه من متابعة سيرورة التعلم في شكلها التصاعدي<sup>25</sup>.

إن التقويم التكويني عملي مستمر ومصاحب لفعل التعلم غايته التدخل لتصحيح مسار التعلم، كما يسهم أيضا في فحص العلاقة بين الأهداف العامة والكفايات والمهارات خلال المقطع التعليمي.

## 2.ت. التقويم الإجمالي:

التقويم الإجمالي عملية تتم عند نهاية مجموعة من المهام التعليمية، حيث تكون له في الغالب صفة الشمول، ويكون إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه المنهاج أو مجموعة من مقاطع التعلم، كما يمكن من خلال معطيات منهجية من اتخاذ قرارات مناسبة، بانتقال المتعلم إلى مستوى لاحق أو الاعتراف بكفاءته في مجال من خلال منحه شهادة<sup>26</sup>.

وفيما يلي جدول يلخص مفهوم أنواع التقويم الثلاثة، وأهدافها<sup>27</sup>:

الصيغ التقويمية	تقويم تشخيصي	تقويم تكويني	تقويم إجمالي
الهدف	ديد مكان القصور والقوة في كفايات المتعلمين	يقدم للمتعلم و /أو المعلم تغذية راجعة تخص تطور التلميذ تحديد المشاكل التعليمية تحسين مكتسبات المتعلم	الحصيلة النهائية
• إكسابه كفايات جديدة، • برمجة أنشطة تعليمية التي يواجهها.	•	تكييف الأنشطة التعليمية مع المعلومات والبيانات المحصل عليها. تعديل مباشر وتفاعلي.	الإشهاد التلميذ وثيقة رسمية. انتقاله إلى مرحلة تعليمية لاحقة.

<sup>25</sup> غريب عبد الكريم، 2003 : 201.

<sup>26</sup> نفسه، ص: 203.

<sup>27</sup> 2006، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندمجية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، : 164.

د. ربيع حمو	16	مفاهيم تربوية	
في نهاية مرحلة تكوينية أو سنة دراسية.	- خلال الفترة الزمنية تكوينية. - عند الاقتضاء عند بداية	قبل مرحلة التدريس أو بداية السنة.	
عينة تمثيلية من الأهداف (خلال مرحلة دراسية).	كل هدف يكتسي أهمية .	كل هدف يكتسي أهمية علم الجديد.	أهداف بيداغوجية

### بين التقويم التكويني والتقويم الإجمالي:

إن مختلف أنواع التقويم في منظور الكفايات تتقاطع في المرتكزات والأسس بالرغم من تباين زمن تنفيذها، وغاية إنجازها؛ وتحديدًا لنقاط الاتفاق والاختلاف يرى لحسن توبي اشتراك " التقويم التكويني والإجمالي في إطار بيداغوجيا الكفايات في مجموعة من العناصر، لعل أهمها أن الأدوات القياسية المعتمدة في تقويم مكتسبات المتعلم تبقى هي نفسها. أما نقط الاختلاف فتتمثل في كيفية استغلال النتائج الاختبارية: ففي التقويم الإجمالي يتم الحسم في انتقال التلميذ من وصف إلى آخر، وتوضع الدرجات النهائية للتلاميذ. أما التقويم التكويني فتكون بؤرة الاهتمام منصبة على تبديد الصعوبات التي تعترض المتعلم. ويظل المنظور المستحكم ذا بعد تشخيصي علاجي -diagnostic- remédiation حيث سعى إلى تشخيص مواطن الضعف والقوة في مكتسبات المتعلمين المتعلقة بالكفايات الأساسية، من دون استحضار هاجس العلامة<sup>28</sup>. بالرغم مما سجل من حصر التقويم الإجمالي في قرار النجاح، أو الدرجة التقديرية لعمل المتعلمين، فإنه لا يمكننا أن ننكر أثره التعديلي في المناهج التربوية وأساليب التدريس وطرقه من خلال الاستثمار العلمي لنتائجه، فهو يزود مصمم المناهج التعليمي (الكوريكولوم) بتغذية راجعة عن جانب من كيفية تنفيذ المنهاج، كما يمكنه من اتخاذ قرارات قصد تعديله، وتطوير مستوى أدائه.

#### 1. شروط التقويم:

تبين إلى حد الآن أهمية التقويم باعتباره إجراء كفيلا بتوجيه الفعل التعليمي تشخيصا وتصحيحا ودعما، ولكن تقويمه هذه صفاته لا بد له من قواعد وشروط علمية

<sup>28</sup> نفسه، 2006 : 165.

لكي يكون جديراً بثقة المشتغلين به. ولهذا نسوق المعايير التالية التي تعتبر من أهم التقويم<sup>29</sup>:

### ■ الصدق Validité.

يكون التقويم صادقاً حينما يقيس فعلاً ما وضع لقياسه. فإن القصد منه قياس مستوى الذكاء وجب أن يقيس -إلزامياً- ، وإن كان القصد منه قياس معلومات في التاريخ وجب أن يقيس بالضرورة تلك المعلومات لدرجة معينة من الفهم التاريخي المتعلمين، وليس شيئاً آخر. ولنفرض جدلاً أن هذا التقويم الذي يطال مادة التاريخ، هدف منه المدرس إلى معرفة مدى إلمام متعلميه بالحوادث التاريخية المتصلة بالتاريخ العربي، ولكنه استنتج، بعد إجراء بنودهم أحكام قيمة حول قدرة المتعلمين على تأويل الحوادث التاريخية ومحاكمتها. إن النتيجة الحقيقية الوحيدة تكمن ن هذا لتقويم غير صادق لأن الأصل في بنائه ليس إبراز قدرات المتعلمين على

يقوم صدق التقويم أساساً في صدق محتواه. ويعني ذلك أن يقوم نوع من الموازنة التحليلية بين وبين الإتيامات items التي يبنى منها التقويم،

لا يفرض على كل المدرسين اتباع نفس الطريقة في بناء الاختبار التقويمي. بل يترك لهم المرونة المطلقة في ذلك، لكنه يشارط عليهم أنه إذا كان لكل منهم تصور خاص للمادة التعليمية في تدريس بعض الجوانب وتأكيد بعض المهارات وإهمال جوانب ومهارات أخرى لا يرى في التعرض لها قيمة ، فإنه ينفذ تصوره بكل حرية...

إلا أنه قد يكون ملزماً، حال التقويم بإعداد الاختبارات صادقة، أي تكون وحدات التقويم ممثلة للمادة المدروسة تمثيلاً كلياً.

### ■ الثبات Standardisation:

ومعنى ذلك أن يكون التقويم قادراً على أن يقيس دوماً ما يقيس، وهذا لا يعني أن الثبات دف للصدق، فقد يكون التقويم ثابتاً وغير صادق أي أن يقيس دوماً ما يقيس دون أن يقيس بالضرورة ما وضع له. وكمثال على ذلك، قد يلجأ مدرس إلى تقويم حصيلة متعلميه في مادة معينة، ويحصل إلى إثر ذلك على نتائج. إن الثبات يعني أن أدوات هذا التقويم ستعطي نفس النتائج إذا ما توفرت لها نفس الشروط والظروف. ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن التقويم صادق، فقد تكون وحداته قد قاست الجانب العقلي في حين أنها تخص الجانب الوجداني. وهذه الحقيقة تؤدي إلى نتيجتين:

<sup>29</sup>خالد المير ومحمد قاسمي، 2000، سلسلة التكوين التربوي، عدد رقم: 5 : 102-104.

~ قد يكون التقويم ثابتاً من غير أن يكون صادقاً.

~ إن صدق التقويم يعني ثباته، أي أن كل تقويم صادق أو بالضرورة ثابت.

~ إن الثبات مظهر من مظاهر الصدق.

:

التقويم تتكون من مجموعة من الوحدات لقياس وتقويم صفة معينة. وهذا التعريف يقوم على مسلمة أساسية مفادها أن كل وحدة (item) إنما تقيس صفة معينة أو جزءاً منها. فإذا كانت جميع البنود ( ) تقيس جانباً من الصفة ذاتها على أساس التكامل فيما بينها لإعطاء حكم عبارة عن تلك الصفة، وجب أن تترابط تلك البنود بصورة إيجابية، وهذا ما يسمى بالتجانس الداخلي.

#### ■ الموضوعية Objectivité:

يتسم التقويم بالموضوعية حينما لا يتأثر في نتائجه بالأحكام الذاتية للمقوم. هذه الصفة عندما يكون الجواب عن بنوده لا تتحمل إلا نوعاً واحداً ووحيداً. لموضوعية التقويم، يفضل المهتمون أن يتخذ في بنائه صوراً تساعد على الابتعاد عن الذاتية. ومن هذه الصور:

~ الإجابة عنها "صحيح" " " .

~ الأسئلة التي تكون الإجابة عنها باختيار متعدد.

~ الأسئلة التي تكون الإجابة عنها بإكمال بعض الفراغات فيها...

ولكن ذلك النوع من الأسئلة ليس وحده الكفيل بتحقيق شرط الموضوعية، فكثير من المهارات العليا تقصر تلك الأساليب عن تقويمها، لكن ذلك لا ينبغي أن يجعل التقويم يقع في شرك الانطباعية إذ تحديد مؤشرات الإجابة الصحيحة من قبل المقوم بدءاً يعصمه نسبياً من الذاتية.

#### ■ الحساسية Sensibilité:

قدرة التقويم على التمييز الدقيق بين المفحوصين من خلال تمييز المقادير المتجاورة، ولذلك يعتبر التقويم حساساً حينما يكون قادراً على ترتيب مفحوصين عدة، في صفة سلوكية معينة، دون أن يحشر كثيراً منهم في رتبة واحدة.

#### ■ النفعية Utilité:

إن أهمية التقويم ترتبط باستخدام نتائجه في الميدان المدرسي .  
وجب أن يكون وراء كل تقويم هدف تعليمي أو تربوي واضح، وأن تؤدي نتائجه إلى

. إن تصورا من هذا النوع يرقى بالتقويم إلى الأجرأة الهادفة، ويبيعه عن الاعتبار التي تجعل منه امتحانا عقابيا في غالب الأحيان.

هذه بإيجاز أهم الشروط لسلامة وصحة التقويم، وقد تعرضنا لها بشكل موجز.

المبحث الثالث: مواصفات الممارسة التقويمية في ضوء المقاربة بالكفايات

إن وظيفة التقويم في المنظور السوسيوبنائي المؤطر للمقاربة بالكفايات تشترط توفره على صلاحية اكتشاف فرص التعلم الممكنة من خلال تشخيص التعثرات والعوائق من أجل التعديل والتطوير؛ وهذا ما يكسب التقويم في ضوء هاته المقاربة ديناميكية تفاعلية هدفها تطوير الممارسة الديداكتيكية، وتحقيق نجاح أكبر لمختلف المتعلمين، يقول الخطابي: " تجد مقاربات التقديرات الديناميكية أصولها في أعمال " أندري ري " و "فيكوتسكي"، الهادفة إلى تقويم الإمكانيات المعرفية للفرد والقدرات والكفايات التي هي في طريقها إلى التكون. وبذلك فهي تهدف إلى وضع قياسات ذات صلاحية جيدة في التنبؤ بإمكانيات التعلم لدى التلاميذ، بغرض تأسيس قرارات تهم مختلف بنيات تحمل المسؤولية في مجال التربية"<sup>30</sup>.

كما تشير ليندا علل إلى ضرورة حضور البعد الاجتماعي في بناء الكفاية وتقويمها، لأن غاية الكفاية أن تحقق تـ الحياة، لذلك ترى أنه " يجب على التقويم أن يتكيف مع خصوصيات الممارسات الاجتماعية التي تم تقديرها في مجال الكفاية المعنية. ثانيا، يتعين على المدرس أن يمتلك هو نفسه خبرة كافية في المجال المعني كي يستفيد من تفاعلاته مع التلاميذ، على مستوى الإنتاج والمردودية. ويجب ثالثا أن يتسع التقويم ليشمل جانب المعارف، المكونات الوجدانية والاجتماعية والحس حركية للكفاية المستهدفة"<sup>31</sup>.

والتقويم وفق الاعتبار السابقة يقتضي اقتراح مهام مركبة معقدة، ورصد تفاعل المتعلمين معها من خلال سيرورة أثناء العمل الصفّي، يقول فليب بيرينو "من جل تقويم الكفايات لا ينبغي طرح سؤال معرفي، بل يجب خلق مهمة معقدة/مركبة وانتظار ما إذا كان المستهدف قادرا على تمثلها والدخول فيها وتعبئة المعارف. وأحسن طريقة في ذلك هي إدماج التقويم في الحياة والعمل اليومي للقسم. فالتقويم هنا هو ميز خلال عملهم في القسم، ورصد أحكام حول كفاية وهي في طور .

<sup>30</sup> الدين، 2010، الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية، دفاتر التربية والتكوين، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، عدد: 2، 14.

<sup>31</sup> ليندا علل، 2005، اكتساب وتقويم الكفايات في وضعية مدرسية، ضمن العمل الجماعي، لغز الكفايات في التربية، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 90.

ويقوم المدرس بتوثيق الملاحظات و تخزينها وتسجيلها بانتظام كما لو كان أمام نوع من الحصيلة<sup>32</sup>.

إن تقويم الكفايات يستدعي بناء أدوات ملائمة، ومعايير واضحة، تشبه جنيفيف مايير الكفاية بالجبل الجليدي فتقول: "يمكن تمثيل كفاية ما بجبل جليدي: فالجزء الطافح المرئي، هو الجزء القابل للملاحظة المباشرة، ولتقييمه ينبغي رصد وانتقاء مكوناته، فهي معايير التقويم. أما الجزء المغمور منه فيتكون من سياقات معرفية أو خطوات أو مناهج وطرق تفكير، وهي ضرورية ولازمة ليظهر الجزء الطافح، إلا أنها ليست قابلة للملاحظة المباشرة، ولا يمكن استجلاؤها إلا بواسطة تساؤلات منطلقة من ملاحظات دقيقة تفترض وجود السياقات المعرفية أو خطوات أو مناهج التفكير يستدعي إرفاق كل كفاية من الكفايات بلائحة معايير خاصة بها؛ وتتبلور عن طريق تحليل الأدوار والمهام المطلوب إنجازها؛ وتشكل بعض معايير التقويم الجذع المشترك والحد الأدنى المطلوب توافره لدى جميع التلاميذ"<sup>33</sup>.

يمكن أن نخلص مما سبق إلى المرتكزات التالية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفايات:

- التقويم سيرورة عبر التفاعل الصفي.
- تقويم الكفايات لا يمكن أن يكون إلا من خلال وضعيات تقويمية مركبة ومعقدة في مستوى فئة الوضعيات المحددة في المنهاج الدراسي.
- الوضعيات التقويمية لا بد أن تكون مرتبطة بسياقات واقعية، وقريبة من الممارسة الاجتماعية للمتعلم.
- تعتبر معايير تقويم الوضعية مسألة مركزية في منطق تقويم الكفاية.
- معايير تقويم الكفاية تتضمن معايير الحد الأدنى، مع حضور لمعايير التميز.

<sup>32</sup> اللحية، 2006-2 : 183.

<sup>33</sup> شكير د 2002، مدخل للكفايات

، مطبعة المتقي برينار، المحمدية، ص: 105.