الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

قسم اللغة والأدب العربي

التخصص: لسانيات تطبيقية

العنوان:

التّقويم والتّقييم في ظلّ المقاربة بالكفاءات المستوى الابتدائي – أنموذجا -

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات الحصول على شهادة الماستر

إعداد الطالبتين:

-قاسم سعيدة

- مفتاح أمال

الإشراف:

د/ نوال زلالي

لجنة المناقشة:

1- أ. د/ عيسى شاغة .....رئيسا

2- د/ نوال زلالي .....مشرفا ومقررا

3- أة/ سالم زاهية..... عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2023م/ 2024م

شكر وعرفان

ونتقدّم بالشكر الجزيل إلى كلّ الذّين ساعدونا في هذا العمل المتواضع من قريب أو من بعيد، ونخصّ بالذكر كلّ زملاءنا الأساتذة في ابتدائيات "العربي تبسي"، "علي محاد عيسى"، "ضيف بن سليمان" و"سليمي حدة".

وكذا الشّكر الموصول إلى الهيئات العلميّة التي لم تبخل علينا بنصائحها وفي مقدمتها الأستاذة المشرفة الدكتورة " نوال زلالي".

وكل من السيّدين المفتشين "رافع عبد القادر"، "محمد جلاّلي".

إهداء

وجد الإنسان على وجه الارض ولم يعش بمعزل عن باقي البشر، وفي جميع مراحل الحياة يوجد أناس يستحقون منا إهداء الشّكر، فكان أولى النّاس بذلك صاحبي السّيرة العطرة والفضل الأول في بلوغ أعلى المراتب: الوالدان العزيزان حفظهما الله.

إلى كل الإخوة والأخوات أهدي هذا العمل مقابل دعمهم وتشجيعهم.

إلى الأستاذة الفاضلة المشرفة التي لم تبخل علينا بالنّصح والإرشاد.

نهدي هذا العمل إلى كل هؤلاء.

إهداء خاص لابنتي العزيزة التي كانت سندا لي وعونا طيلة فترة إنجازنا للمذكّرة

" ميساء "

مفتاح أمال، قاسم سعيدة.

مقدّمة

مقدّمة

تبرز أهمّية التّقويم والتّقييم كأدوات رئيسيّة لتحقيق تعليم فعّال ومتكامل في ظلّ التّحولات المتسارعة في مجالات التّعليم والتّكنولوجيا.

لقد أصبحت مقاربة الكفاءات محورًا أساسيًا في الأنظمة التّعليمية الحديثة، حيث تهدف هذه المقاربة إلى تطوير كفاءات شاملة لدى المتعلّمين تشمل المعارف، والمهارات، والقيم، والسّلوكيات التّي تمكّنهم من التّكيف والنّجاح في مختلف مجالات الحياة. التّقويم والتّقييم في هذا السّياق لا يقتصران على قياس التّحصيل الأكاديمي فقط، بل يمتدّان لتقييم مدى قدرة المتعلّمين على تطبيق ما تعلّموه في مواقف واقعية.

إنّ التّقويم والتّقييم التّربوي وفقًا لمقاربة الكفاءات يسعيان إلى تحقيق تعليم ذي جودة عالية، يُركّز على تنمية القدرات الشّاملة للمتعلّمين ويُعزز من تفكيرهم النّقدي والإبداعي. هذا النّهج يستدعي استخدام استراتيجيات وأدوات تقييم متنوّعة ومتكاملة تُمكّن من الحصول على صورة دقيقة وشاملة عن مستوى المتعلّمين، وبالتّالي توجيه العملية التّعليمية نحو تحقيق أفضل النّتائج. في ضوء ذلك، تتجلّى أهميّة التّقويم والتّقييم كعناصر أساسيّة في دعم العملية التّعليمية وضمان تحقيق أهدافها بشكل فعّال ومستدام.

وتعود أسباب اختيار موضوع التّقييم والتّقويم التّربوي، نظرا لأهمية الموضوع بحيث تعرف المنظومة التّربويّة تطوّرا في الوقت الرّاهن مبنيّا على المقاربة بالكفاءات يهدف هذا الأخير إلى إعادة النّظر في أساليب التّقويم والتّقييم لما له من دور مركّزي في العمليّة التّعليميّة فهو الرّكيزة الأساسيّة التي تحدّد مدى تحقيق أهداف التّعلمّ ذلك لأنّها ترتكز على قياس الكفاءات والمهارات بدلا من قياس المعارف فقط.

وتهدف هذه الدّراسة إلى استكشاف وتحديد دور التّقويم والتّقييم التّربوي في ظلّ مقاربة الكفاءات وكيفيّة تطبيق هذه الأساليب لتحقيق تعليم أكثر شمولية وفعالية. تسعى الدّراسة إلى:

1. تحليل أهميّة التّقويم والتّقييم في تطوير كفاءات المتعلّمين، بما يشمل المعرفة والمهارات والسّلوكيات.
2. تحديد الاستراتيجيات والأدوات الفعّالة في التّقويم والتّقييم وفق مقاربة الكفاءات.
3. عرض التّحديات والفرص المرتبطة بتطبيق التّقويم التّربوي الإدماجي في الأنظمة التّعليمية.
4. تقديم توصيات لتحسين ممارسات التّقويم والتّقييم بما يسهم في تحقيق تعليم عالي الجودة.

وتتمحور إشكالية هذه الدّراسة حول التّحديات المتعلّقة بتطبيق التّقويم والتّقييم في ظلّ مقاربة الكفاءات. يمكن صياغة الإشكالية على النحو الآتي:

ما هي الاستراتيجيات والأدوات الأكثر فعاليّة في تنفيذ التّقويم والتّقييم الإدماجي في الأنظمة التّعليمية، وما التّحديات التي قد تواجهها هذه العملية وكيف يمكن التّغلب عليها؟

هذه الإشكالية تستدعي فحصًا دقيقًا لآليات التّقويم والتّقييم الحالية، ومدى توافقها مع أهداف مقاربة الكفاءات، إضافة إلى البحث عن ممارسات يمكن الاستفادة منها في تحسين جودة التّعليم وتوجيهه نحو تحقيق الكفاءات الشّاملة للمتعلّمين.

من أجل تحقيق كل هذا اعتمدنا على المنهج الوصفي لفهم وتفسير طبيعة وخصائص التّقويم و تحليله بطريقة علميّة منظمة كما أنّ هذا المنهج مناسب لتقييم المناهج التّعليميّة والبرامج التّربويّة بالإضافة إلى المنهج الإحصائي لأنّه يساعد على جمع البيانات وتحليلها من مختلف المصادر وهذا يعطي صورة شاملة عن العناصر المدروسة، كما اعتمدنا عليه في قياس مستويات التّحصيل لبيان مدى فعاليّة المناهج

المتّبعة من طرف الأساتذة، وكان وسيلتنا للمقارنة بين مختلف المجموعات لتحديد الفروق ومعرفة أسبابها والتّنبؤ بطرق العلاج الفعّالة.

تضمّنت خطة البحث ثلاثة فصول:

يحتوي **الفصل الأول** النّظري ثلاثة مباحث عرّفنا فيها المصطلحات ثمّ بيّنا العلاقة بين التّقويم والتّقييم والقياس مع تحديد الفرق بينهم وفي الأخير تطرّقنا إلى أساليب التّقويم واستراتيجيات التّقييم.

بينما **الفصل الثّاني** فيه ثلاثة مباحث تتمحور حول مفهوم المقاربة بالكفاءات وتقويم الكفاءة ثمّ شرحنا التّقويم التّربوي في ضوء مقاربة التّدريس بالكفاءات، وفي الأخير بيّنا أهداف وأهميّة التّقويم في العمليّة التّربوية بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم وبالنّسبة إلى المنهج الدّراسي.

أمّا **الفصل الثّالث**، تناولنا فيه الدّراسة التّطبيقية حول تقويم الوضعية الإدماجية في ظلّ المقاربة بالكفاءات وذلك بتحليل نتائج الاستبيانات الموزّعة للأساتذة وتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي.

فالتّوجه نحو استخدام الوضعية الإدماجية كأداة للتّقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات يعزّز من تكامل المعرفة والمهارات والقيم لدى المتعلّمين مما يساهم في إعداد جيل قادر على التّفكير النّقدي والإبداعي هذا التّحول يتطلّب أيضا تطوير مهارات المعلّمين وتمكينهم من تطبيق هذه الأساليب بفعاليّة مماّ يجعل التّدريب المستمر للمعلّمين عنصرا حاسما في نجاح هذه المقاربة.

الفصل الأول: مفهوم التّقويم والتّقييم والقياس في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

مبحث1: مفهوم المصطلحات.

مبحث 2: العلاقة بيّن التّقويم والتّقييم والقياس والفرق بينهم.

مبحث 3: المبادئ العامّة للتّقويم ومستويات العمليّة التقويميّة.

مبحث4:أساليب التّقويم و استراتيجيات التقّييم.

مبحث1: مفهوم المصطلحات

1.1مفهوم التقويم

لغة واصطلاحا: من قوّم يقوّم تقويما الشّيء: عدّله، المتاع: جعل له قيمة معلومة، قوّم المُعوجَّ: عدّله، وأزال اعوجاجه.

ويعرّف التّقويم لغة بأنّه التّقدير، فتقول قوّمت المتاع بكذا دينار أي قدّرت قيمته ويعرف كذلك بأنّه التّعديل، فنقول: قوّم الشّيء أي عدّله وجعله مستقيما.

وفي المجال التّربوي يعني قياس مدى تحقيق الأهداف التّربويّة الموضوعة بما في ذلك أعمال المتعلّمين ونشاط الإدارة التّربويّة وغير ذلك من وجوه العمل التّربوي ، وتتضمّن عمليّة التّقويم التّعرّف على مدى فاعليّة المؤثّرات والعوامل المختلفة في تحقيق الأهداف.[1]

ومن المعلوم أنّ هناك الكثير من التّعاريف التّي تناولت موضوع التّقويم في المجال التّربوي ونذكر منها:

تعريف الدّكتور أحمد سليمان عودة: هو عمليّة منظّمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التّربويّة واتّخذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضّعف وتوفير النّموّ السّلمي المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التّربويّة وإثرائها.[2]

فيعرّفه الدّكتور رجاء محمود أبو علاّم بقوله: هو عمليّة لجمع وتحليل وتفسير المعلومات، باستخدام أدوات مختلفة وذلك بتحديد الدّرجة التّي يحقّق بها المتعلّمون الأهداف المختلفة (التّقويم يجيب

[1]– عبد الرّحمان العيسوي، المعرفة المسبقة بأساليب التّقويم وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي، دط، 2003، ص50.

[2]– أحمد سليمان عودة، القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة، دار الأمل للنّسر والتّوزيع داربد، الأردن، ط3، 2004 ص47

على السّؤال: ما جودة؟).[1] أو هو تحديد وتقدير فاعليّة أيّ أداء في أيّ منهج أو برنامج في ضوء هذا المنهج أو البرنامج، فالتّقويم هو جمع المعلومات والحكم واتّخاذ القرار فالتّقويم في التّربية هو السّيرورة التّي من خلالها تقدّم معلومات مفيدة تسمح بالحكم على قرارات محتملة لتحديد فيما إذا كانت بعض التّفسيرات تحدث فعلا عند المتعلّمين فهي عمليّة قائمة دائما، وبناء على ذلك فإنّ التّقويم يشكّل المرحلة الأخيرة من التّعلّم والتّعليم، ونقطة البداية لتّعلّم جديد ولاحق بالإضافة إلى ذلك فهو يسير إلى مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّم بهدف إدخال تحسينات عليها.

2.1مفهوم التقييم

هو مصدر الفعل "قوّم"، ويقال قام وقيّم، القيم. ويقال قوّم المشاع أي جعل له قيمة معلومة، والقيمة، جمعها قيم، الثّمن الذّي يعادل المتاع القيميّ نسبة إلى القيمة مع لفظها.

والقيّم: هو السّيّد وسائس الأمور ويقال أنت قيّم القوم أي الذّي يقوم بشأنهم وأمرٌ قيّم أي مستقيمٌ وكتابٌ قيّم أي نفيسٌ وذو قيمة.[2]

أمّا التّقييم التّربوي فهو عمليّة منظّمة ومستمرّة لتحديد قيمة وأهميّة جوانب العمليّة التّعليميّة مثل أداء الطّلاب وفعاليّة المناهج الدّراسيّة وكفاءة المعلّمين. وقد تناول العديد من الدّارسين مفهوم التّقييم التّربوي من زوايا مختلفة، تاركين لنا ثروة من الأفكار والنّظريات التّي تثري فهمنا لهذه العمليّة الهامّة، وهذا بعض من أهمّ ما قاله الدّارسون:

- التّقييم التّربوي بأنّه عمليّة منظّمة وهادفة لتحديد قيمة وأهميّة جوانب العمليّة التّعليميّة.[3]

---

[1]– رجاء محمود أبو علاّم، التّقويم التّعلّمي دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2005، ص4

[2]– علي بن هادية، القاموس الجديد للطّلاّب، معجم عربي مدرسي ألفبائي، الشّركة التونسيّة للتّوزيع، المؤسّسّة الوطنيّة الجزائريّة للكتاب، تونس الجزائر، د ط، ص 872.

[3]– العمري، التّقييم التّربوي مدخل نظري وتطبيقي دار مكتبة النّهضة القاهرة، دط، 2009 .

- التقييم التّربوي كعمليّة مستمرّة لتقييم جوانب العمليّة التّعليميّة بهدف تحسينها وتطويرها.[1]

التّقييم التّربوي هو عملية شاملة تشمل جميع جوانب العمليّة التّعليميّة، من الطّلاب إلى المناهج الدّراسيّة إلى المعلّمين إلى البيئة التّعليميّة.

أي أنّ التّقييم هو ذلك الحكم الذّي يمنح المدح أو الذّم لصفات يراها المصدر للحكم في المفاضلة بين شيئين فأكثر؛ أي هو إصدار حكم على شخص أو مجموعة من الأشخاص مثل: ناجح ، متفوّق، راسب، ضعيف، دون التّعرّض للأسباب التّي أدّت إلى النّجاح للاستفادة منها وإلى العوامل التّي أدّت إلى الرّسوب لتفاديها في المستقبل فالتّقييم في المؤسسّات التّربويّة هو قياس الهدف وتحديد المستوى إعطاء قيمة للأمور في ضوء معايير محدّدة مثل قياس قدرات المتعلّمين ودرجات المتعلّم بأيّ امتحان بأن يقيّم بمستوى "جيّد " وتعتبر الاختبارات الشّفويّة أو الكتابيّة أداة من أدوات التّقييم.

3.1مفهوم القياس:

القياس من الفعل قاس قيسا، وقياس الشّيء بغيره: قدّره على مثله وقاس يقوس قوسا الشّيء على غيره وبه: قدره على مثاله وقاس القوم: سبقهم.[2]

وكذا قيس: القيس، مصدر قست، والقيس بمنزلة القدر، وقسّ هذا بذلك قيسا وقياسا والمقياس المقدار.[3] فالقياس هو العمليّة التّي تقدّر الأشياء والأحداث والأفراد بأرقام أو رموز مستخدمة في ذلك قاعدة محدّدة.[4] معنى ذلك في بعض الحالات المحدّدة يمكن استخدام الرّموز والأرقام في عمليّة القيّاس مثل ذلك يمكن للمعلّم استخدام الحروف "أ . ب . ج . د" لتوضح مستويات متعلّميه التّحصيليّة بالنّسبة

[1]–ربيع عبد الرؤوف الزّواوي، التقييم التربوي، مفهومه وأدواته وتطبيقاته، دار الجميل دمشق، دط، 2010.

[2]– لويس معلوف، المنجد في اللّغة والإعلام، المطبعة الكاثوليكيّة، بيروت 1908، ص662

[3]– المصدر نفسه، ص 662.

[4]– محمود عبد الحليم منسي، التّقويم التّربوي، دار المعرفة الجامعيّة . مصر ط2، 2003، ص 55.

لزملائهم في الفصل أو استخدام مثل "ممتاز. جيّد جدًّا"، قصد توضيح مستويات أداء المتعلّمين في مهمّة تربويّة محدّدة. ولذلك يتولى القياس عناية خاصّة بناحيّة معيّة تهتمّ بتحصيل المواد الدّراسيّة واكتساب بعض المهارات والقدرات اللاّزمة، فقد عرّفه "ستيفنز" على أنّه: "العمليّة المنهجيّة المحدّدة التي يمكن من خلالها التعرّف على كميّة ما يوجد في الشّيء المقيس من السّمة أو الخاصيّة التي نقيسها".[1]

وحسب مارتوزا: "هو مجموعة الإجراءات التي يتمّ بواسطتها التّعبير عن سلوك المتعلّم بأعداد أو رموز وفق قواعد معينة".[2] بمعنى أنّنا لا نقيس هذه الأشياء أو الحوادث أو الناس أو المتعلمين بل نقيس خصائصها أو السّمات التّي تتّصف بها وبصورة أدقّ نحن نقيس السّلوك الدّال على وجود السّمة مثال على ذلك نقيس درجة انتباه المتعلّمين و تصنيفهم لأربع فئات نعبّر على ذلك بالرّموز " أ . ب . ج . د" تصاعديّا أو تنازليّا بالأرقام " 4 . 3 . 2 . 1 "، أو بالكلمات " ممتاز . جيّد جدّا . جيّد . ضعيف"، وبذلك نكون قد حدّدنا درجة سمة الانتباه عند مجموعة من المتعلّمين.

[1]– عزيز سمارة وزملاؤه، مبادئ القياس والتّقويم في التّربية، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، مصر 1989 ص13.

[2]– أحمد سليمان عودة، القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسيّة، دار العمل للنّشر والتّوزيع، إربد عمّان الأردن ط3 2004، ص79

مبحث2: العلاقة بين التّقويم والتّقييم والقياس

بعد العرض السّابق لمفهوم المصطلحات الثّلاثة نجد أنّها تتداخل إلى حدّ كبير فيما بينها وأمّا "التّقييم والقياس" فهما يرتبطان بمصطلح التقّويم بعلاقة وثيقة، حيث إنَّ السّؤال الذّي يطرح نفسه هو: ما هي العلاقة بين هذه المصطلحات؟ وما هي طبيعة هذه العلاقة إن وجدت؟ وما هو الفرق بينهم؟

1.2 العلاقة بين التّقويم والتّقييم:

كما سبق ذكره من تعريف المصطلحين فإنّ التّقويم أعمّ وأشمل نظرًا لمعناه الواسع على خلاف باقي المصطلحات كالتّقييم والقياس، فالتقّويم التّربوي عمليّة يُحكم بها على مدى نجاح العمليّة التّربويّة في تحقيق الأهداف المنشودة، أي معرفة مدى تقدّم المتعلّمين نحو الأهداف المراد تحقيقها، أمّا التّقييم فهو تحديد قيمة الشّيء، أيّ ينطوي على شقّ تشخيصي فقط، فهو يتناول تثمين تحصيل المتعلمّ وإنجازه ثمّ الحكم عليه بالنّجاح أو الفشل في ضوء معايير صادقة وموضوعيّة بينما تعكس عمليّة التّقويم معنى الإصلاح والتّعديل والتّغيير، فتقييم نتائج الاختبار الشّهري للمتعلّمين بهدف التّعرّف على المهمّات التّعليميّة التي أتقنوها والتّي لم يتقنوها بَعْد، والعمل على دعم مَواطن القوّة وعلاج مَواطن الضّعف هي عمليّة تقويم بينما يُنظر إلى قياس قدرات المتعلّمين في نهاية العام الدّراسي بأنْ تقيّم بمستوى ضعيف أو جيّد أو ممتاز، مدى نجاحهم أو فشلهم .

فالتّقويم والتّقييم يشكّلان جزئين أساسيين في عمليّة التّعليم والتّعلم، وعلى الرّغم من أنّهما يختلفان في المفهوم إلى حدّ ما، إلاّ أنّهما مرتبطان بشكل كبير ويتكاملان في دعم وتطوير العمليّة التّعليمية. إليك العلاقة بينهما:

التّقويم هو عمليّة جمع المعلومات حول أداء المتعلّمين وتقييم تطوّرهم وتقدّمهم في مجالات معرفيّة محدّدة.

- يشمل التّقويم العديد من الأدوات والتّقنيات مثل الاختبارات، والمشاركة الفعّالة، والمشاريع، والأنشطة الخ.

وفيما يخص التّقييم هو عمليّة تحليل البيانات التّي تمَّ جمعها من خلال التّقويم لاتخاذ قرارات تقييمية بناءً على معايير محددة.يهدف التّقييم إلى تقدير أو تحديد مدى تحقّق الأهداف التّعليمية والتّعلميّة.

وتتمحور العلاقة بين التّقويم والتّقييم، على النّحو الآتي:

- **التّكامل والتّكرار:** يتمّ استخدام التّقييم لتحليل نتائج التّقويم، ومن ثمّ توجيه التّدريس وتطوير البرامج التّعليمية بناءً على النّتائج.
- **التّحسين المستمرّ:** يعمل التّقييم كوسيلة لتحديد نقاط القوّة والضّعف في العمليّة التّعليمية، ممّا يمكّن من إجراء تحسينات دورية.
- **توجيه الاختيارات:** يساعد التّقييم في اتّخاذ القرارات المستنيرة بشأن التّعليم والتّدريب، مثل تحديد منهج جديد أو تطبيق أساليب تدريس مختلفة.
- **تحقيق الأهداف التّعليمية:** يساعد التّقييم في تحقيق الأهداف التّعليمية من خلال تقديم ملاحظات بنّاءة تساعد على تحسين الأداء والتّحصيل الدّراسي للمتعلّمين.

يمكن القول أنّ التّقويم هو عمليّة جمع البيانات، بينما التّقييم هو استخدام هذه البيانات لاتّخاذ قرارات معيّنة. وبالتّالي، يعتبر التّقييم جزءًا أساسيًّا من عمليّة التّقويم التّعليمي التّي تهدف إلى تحسين وتطوير العمليّة التّعليمية.

2.2العلاقة بين التّقويم والقياس:

إنّ التّقويم والقياس مصطلحان مختلفان، إذ يشير كلّ منهما إلى نوع معيّن من الإجراءات إلّا أنّهما مرتبطان مع بعضهما البعض ليحدّدا غرضا واحدا هو إنجاح العمليّة التّعليميّة باتخاذ القرارات التّربويّة المناسبة لكل وضع كإصدار حكم يتعلّق بالأهداف التّعليميّة الموضوعة مسبقا. وبالتّالي يمكن القول أنّ مصطلح القياس يشير إلى مجموعة من الإجراءات التّي تكمن في تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يستعمل وصفها بمستوى مقبول من الدقّة بينما التّقويم فهو يشير إلى مجموعة الإجراءات التّي توظّف هذه المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف المسطّرة.

ومن هذا يتّضح أنّه لا يمكن الاستفادة من عمليّة بمفردها، فالوقوف عند هذه العمليّة لا يفيدنا تربويّا، وبالتّالي نحن بحاجة لعمليّة أخرى مكمّلة لها وهي التّقويم التّربوي الذي يُعتبر أحد أهمّ الأركان الأساسيّة للعمليّة التّربويّة وهو حجر الزّاوية لإجراء أيّ تطوير أو تحديد تربويّ يهدف إلى تحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم، كما أنّه الدّافع الرّئيس الذّي يقود العاملين في المؤسسّة التّربويّة لتحسين أدائهم وممارساتهم وبالتّالي مخرجاتهم. إذن القياس هو جزء من التّقويم، وهو سابق له، وهو أداته، فهو يقدّم بيانات موضوعيّة تبنى عليها أحكام التّقويم، فالمعلّم يقيس تحصيل المتعلّمين من خلال إجراء اختبارات لهم، وتعتبر العلامات التّي يحصلون عليها وصفا كميّا أو تعبيرا رقميا يمثّل مقدار تحصيلهم.

وهكذا نتأكّد بأنّ مصطلح القياس يشير إلى مجموعة الإجراءات التي تتضمّن تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وصفها بمستوى مقبول من الدّقة، بينما يشير مصطلح التّقويم إلى مجموعة الإجراءات التي توظّف هذه المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف أو اتّخاذ القرارات ذات العلاقة.

إذن يتضح الفرق بينهما نسبيّا، لكن الفصل بينهما غير وارد لأنّه يسهل الاكتشاف بأنّ إجراءات عمليّة التّقويم تشمل بصورة ضمنيّة إجراءات عمليّة القياس، التّي تصف سلوكا وصفا كميّا بينما الّتقويم يصف الظّواهر وصفا نوعّيا ويعطي الحكم بشكل مطلق.

فالتّقويم يعتمد على معلومات كميّة توفّرها أدوات القياس لكن مع ضرورة الانتباه إلى أنّ الحديث عن أيّ من النّوعين لا يعني التّحرّر كليّا من الآخر، وكما سبقت الإشارة هو لفت الانتباه إلى شمولية عمليّة التّقويم التّي تتطلّب التّعدّد في مصادر المعلومات.[1]

ومن خلال ما سبق، التّقييم يمثّل خطوة أساسيّة وضروريّة وسابقة لعمليّة التّقويم فالتّشخيص لابدّ له أن يسبق العلاج ودقّة التّشخيص هي التّي تحدّد أفضل الوسائل والأساليب للعلاج.

3.2الفرق بين القياس والتّقويم:

لا يمكن أن توجد عمليّة التّقويم دون قياس، فالقياس يمثّل الوسيلة التّي على أساس نتائجها تتمّ عمليّة التّقويم، ويظهر الفرق بينهما في الجدول:

[1]– نبيل عبد الهادي . مدخل إلى القياس والتّقويم التّربوي، ط2، ص 28.

	القياس	التّقويم
1	يهتمّ بوصف السّلوك .	. يحكم على قيمته .
2	. يقتصر على التّقدير (الوصف الكمّي للسّلوك)، ممّا يجعله يعتمد على الأرقام في إعطاء النّتيجة النّهائيّة للموضوع المقاس ويمثّل إحدى الأدوات أو الوسائل المستخدمة فيه .	. يشمل التّقدير الكمّي والتّقدير الكيفي كما يشمل حكما أكثر شمولا يتعلّق بقيمة هذا السّلوك .
3	. يكون محدودا ببعض المعلومات عن الموضوع المقاس.	. يعدّ عمليّة تشخيصيّة وعلاجيّة في آن واحد .
4	يعتمد على الدّقة الرّقميّة فقط	يعتمد على عدد من المبادئ والأسس ومن أبرزها الشّمول والتّشخيص والعلاج مع مراعاة الفروق الفرديّة والتّنوّع في الوسائل .
5	. يقتصر على إعطاء وصف للموضوع الوارد قياسه دون أن يعطي اهتماما للرّبط بين جوانبه .	يقوم على مقارنة الشّخص مع نفسه ومع الآخرين
6	. أكثر موضوعيّة من التّقويم لكنّه أقلّ منه قيمة من النّاحية التّربويّة نظرا لأنّ معرفة النتائج بدقّة وموضوعيّة من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئا .	تفسّر النتائج وتقدّر قيمتها في ضوء معايير محدّدة، وتتّخذ نتائج هذا التّقويم كأساس لمساعدة المتعلّمين على النّمو وتصبح ذات فائدة كبيرة .

وهكذا نجد من خلال التّعريفات المذكورة أنّ هناك علاقة وطيدة بين التّقويم والتّقييم والقياس مع ضرورة الانتباه إلى أنّ الحديث عن أيّ نوع لا يعني التّحرّر كليّا من الآخر وكما سبق وأشار إليه هو لفت الانتباه على شّمولية عمليّة التّقويم التّي تتطلّب التّعدّد في مصادر المعلومات[1]، حيث أنّ التّقويم يشتمل على التّقييم والقياس وهذا الأخير يقودنا إلى التّقييم ومعنى هذا أنّ كلّ عمليّة من العمليّات الثّلاثة تقود إلى العمليّة التّي تليها وتساعدها في إتمام مهامها بنجاح ودقّة؛ أي أنّ العلاقة بين

[1]– نبيل عبد الهادي، مدخل إلى القياس والتّقويم التّربوي، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 2002، ص 28.

المصطلحات الثّلاثة علاقة تكامليّة وطيدة لا يمكن الاستغناء عن أيّ واحدة منهم لتطوير العمليّة التّربويّة التّعليميّة.

مبحث3: المبادئ العامّة للتّقويم ومستويات العمليّة التّقويميّة:

1.3المبادئ العامّة للتّقويم:

إنّ الاهتمام الزّائد بوسائل التّقويم وأساليبه المتّبعة أدّى إلى الاعتقاد بأنّ عمليّة التّقويم ما هي إلاّ مجموعة من الوسائل والإجراءات للحصول على معلومات عن المتعلّمين لكنّه يتعدّاها إلى تحديد مدى تحقيق المتعلّمين للكفاءة التّربويّة خلال عمليّة التّدريس. وتصل هذه العمليّة إلى مستوى جيّد من الفعاليّة إذا استندت على مجموعة من المبادئ الإجرائيّة التّي تعتبر- هذه المبادئ- معايير موجِّهة للعمليّة التّقويميّة وما هي إلاّ زاوية يمكن من خلالها النّظر إلى عمليّة التّقويم ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- **تحديد ما يقوّم وما له الأولويّة في عمليّة التّقويم:** بمعنى أنّنا لا نختار أسلوب التّقويم والوسيلة إلاّ بعد تحديد الغرض من التّقويم في العمليّة التّربويّة وذلك بطرح التّساؤل التّالي: "**ماذا تقوّم ؟**"

لأنّ عمليّة التّقويم ليست مجموعة من الإجراءات بل هي عمليّة منظّمة ودقيقة وموجّهة نحو تحقيق أغراض معيّنة وأهميّة هذا التّساؤل يكمن إرجاعه إلى أمرين: أوّلهما أنّ أغراض التّقويم كثيرة ومتعدّدة، والأمر الآخر أنّ هذا التّحديد يتطلّب تحديد الأهداف التّعليميّة التّي تتّجّه أداة التّقويم للكشف عن درجات تحقّقها لدى المتعلّمين ممّا يستدعي الصّياغة الواضحة والدّقيقة لتلك الأهداف، أي أنّ إهمال ما يقوَّم وخصائصه والتّركيز على الوسيلة والأسلوب أو الأداة المستعملة لا يعطي النّتائج المرجوّة في عمليّة التّقويم مثلا ينصبّ الاهتمام على تصميم الاختبارات ووسائل التّقويم الأخرى دون تحديد دقيق

للذّي يقوّم كتعدّد تصميم اختبارات الذّكاء دون تحديدٍ واضحٍ وكافٍ لمفهوم الذّكاء مثل تصميم هذه الاختبارات.[1]

- **يجب اختيار وسيلة التّقويم في ضوء الأغراض التّي تخدمها** :أي أنّ لكل مظهر من المظاهر المقوّمة وسيل تقويم مناسبة لها دون غيرها فالوسائل تُختار إمّا على أساس دقّتها في القياس أو على أساس موضوعيّة النّتائج أو على أساس الجانب العلمي فيها أي أنّ هنالك أكثر من أداة تناسب غرض التّقويم ولكن بدرجات متفاوتة وكذلك فقد تكون هنالك أدوات دقيقة وموضوعيّة ونتائجها جيّدة عند تطبيقها على أغراض معيّنة ولكن نفس هذه الأدوات قد لا تتناسب مع أغراض أخرى أي بمعنى آخر يجب أن تتميّز الأدوات المستخدمة في عمليّة التّقويم بقدرتها على قياس ما يودّ قياسه بالفعل فإذا أردنا أن نقيس القدرة على التّفكير لا نستعمل أداة من الأدوات التّي تقيس القدرة على التّذكّر مثلا، كما يجب أن تتميّز هذه الأدوات بأنّها يمكن الاعتماد عليها في قياس ما يراد قياسه في مختلف الظّروف والمناسبات.
- **التّنوّع في أدوات التّقويم وأساليبه** :أي ضرورة استخدام أكثر من أداة ووسيلة عند قيامنا بعمليّة فمن المعروف أنّه ليس هنالك أداة واحدة تصلح لكافّة المجالات أو حتّى لمجال واحد بعينه، فتقويم المتعلّمين يستلزم استخدام أكثر من أداة لمعرفة درجة تقدّمهم نحو نواتج التّعليم وإنجاز الأهداف المرسومة والتّنوّع في أدوات التّقويم يعطينا صورة شاملة عن سلوك التّلاميذ فقد يكون من الصّعب الحصول على معلومات تامّة عن هذا السّلوك من خلال استخدام أداة واحدة فقط.[2] بمعنى أنّ

[1]– رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، دار المسيرة للطباعة والنشر، ط1، عمان، 2005، ص 45.

[2]– هادي مشعان ربيع وختام اسماعيل أحمد، القياس والتّقويم في التّربية والتّعليم، جامعة التّحدّي، دار زهران للنشر والتوزيع، الجماهريّة اللّيبيّة، 2010، ص22.

تطبيق وسيلة تقويم واحدة للحكم على المتعلّمين يُبقي التّقويم ناقصا فمثلا الاختبار الموضوعي: الذّي يقيس معرفة الحقائق تتوصّل من خلاله إلى الحكم بمبادئ معرفة المتعلّم للحقائق ولكن نتائج هذا الاختبار تبقى ناقصة من حيث الدّرجة التّي ينمّي بها المتعلّم مهاراته في موقع يتطلّب تطبيق المعلومات فمثل هذه النتائج يتطلّب وسائل أخرى تكميليّة كاختبارات المقال وغيرها.

ويبقى تعدّد إجراءات التّقويم راجع إلى أنّ كلّ وسيلة من وسائل التّقويم لا تقدّم إلاّ دليلاً محدودًا واحدًا فقط على مظاهر سلوك التّعلّم ومن أجل الحصول على صورة شاملة متكاملة لتحصيل المتعلّمين فإنّنا نحتاج إلى تجميع بيانات متعدّدة وبوسائل مختلفة.

- **يتطلّب الاستخدام السّليم لوسائل التّقويم دراية بنواحي قصورها بالإضافة إلى نواحي قوّتها:** لأنّ لكلّ أداة مثل هذه الجوانب ومعرفة القائم بعمليّة التّقويم بهذه الأمور يمكّنه من استخدام الأداة الأفضل بأفضل صورة ممكنة، كاختبارات الاستعدادات وطرق الملاحظة البسيطة فهي خاضعة بطريقة أو بأخرى لنوع أو أكثر من أنواع الخطأ مثل:
  - خطأ العيّنة: ذلك أنّنا لا نستطيع أن نقيس إلاّ عينة صغيرة من سلوك المتعلّم في وقت واحد.
  - اختبار الإملاء: فالاختبار المكوّن من عشرين كلمة 20 مثلا لا يعتبر اختبارا جيدا لقياس قدرة المتعلّمين على كتابة الكلمات بشكل صحيح، وكذا ملاحظتنا لسلوك المتعلّم الاجتماعي لا تكفي للحكم على عيّنة كافية للسّلوك وإمكانية حدوث خطأ في عيّنة مقاييس سلوك المتعلّم.
  - وهنالك مصدر آخر للخطأ مرجعه أداة التّقويم ذاتها أثناء عمليّة التّطبيق.

وإيرادنا لبعض نواحي القصور في أساليب التّقويم لا يعني ذلك تأييدنا لموقف المشكّكيّن لوسائل التّقويم، فالوعي بها والإدراك الصّحيح لها يمكّننا من استخدامها بفعاليّة.

- **التّقويم عمليّة مستمرّة ووسيلة لغاية وليس غاية في حدّ ذاتها:** أيّ أنّ عمليّة التّقويم ينبغي أن تسير جنبا إلى جنب مع التّعليم من بدايته إلى نهايته، فتبدأ من تحديد الأهداف ووضع الخطط وتستمر إلى التّنفيذ مع جميع النّشاطات المختلفة في المدرسة وإلى البيت حتّى يكون متّسع من الوقت للعمل على معالجة نواحي الضّعف والتغلّب على الصّعوبات، لا أن تصير الامتحانات هي محور التّدريس، فيُعَّد المتعلّمون فقط للامتحانات لتكون عمليّة التقّويم هدفا.
- **التّقويم عمليّة تعاونيّة شاملة:** بمعنى يجب ألاّ يقتصر التّقويم على شخص واحد فقط بل يشمل كلّ من يستطيع الإسهام به، فتقويم نموّ المتعلّم مثلا يجب أن يعمل عليه المعلّم والمتعلّم نفسه وزملاؤه والمدير والمشرفون التّربويون وحتى الأولياء، ويجب أن يشمل العمليّة التّعليميّة بكافة عناصرها بدءا من المتعلّم مرورا بالكتاب المدرسيّ والمنهاج والطّرائق والوسائل التّعليميّة...إلخ

كما أنّ تقويم المتعلّم لا يقتصر على تحصيله الدّراسي بل يمتدّ إلى ميوله وقدراته واستعداداته.[1]

2.3مستويات العمليّة التّقويميّة:

التّقويم التّربوي له مستويات مختلفة تتّفق مع الهدف من إجرائه، فإذا كان الهدف هو الحصول على معلومات على درجة عالية من الدّقّة اتّبعت عمليّة التّقويم منهجا علميّا وموضوعيّا دقيقا من أجل تعزيز نقاط القوّة وتحسين مستوى التّعلّم، فهو جزء لا يتجزّأ من عمليّة التّعلّم ويواكبها في جميع خطواتها، وعلى ذلك فهو يصنّف إلى:

أ. **التّقويم القبلي:** ويُعرَّف أيضا بالتّقويم التّشخيصي أو التّمهيدي، وهو عملية تقويم تجرى قبل البدء في عمليّة تعليميّة معيّنة، مثل وحدة دراسيّة أو درس جديد يهدف إلى تحديد مستوى المتعلّم تمهيدا

[1]– هادي مشعان ربيع وختام اسماعيل أحمد، القياس والتّقويم في التّربية والتّعليم، جامعة التّحدّي، دار زهران للنشر والتوزيع، الجماهريّة اللّيبيّة، 2010، ص23–22.

للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، وفي ضوء هذه الدّراسات يمكننا إصدار حكم لمدى استعداده للدّراسة التّي تقدّم إليها أو بمعرفة المخزون المعرفي السّابق للمادّة نفسها التّي سنتناولها بالدّراسة محدّدا.

وبذلك يتمكّن المعلّم من تكييف أنشطة التّدريس وفق المهارات المبدئيّة التّي كشف عنها هذا التّقويم ومدى استعداد المتعلّمين للدّراسة.[1]

وهناك العديد من الأدوات التّي يمكن استخدامها لإجراء التّقويم القبلي منها: الاختبارات القصيرة، الاستبيانات، المقابلات، مناقشات الفصل، مراجعة واجبات المتعلّمين السّابقة ملاحظة سلوك الطّلاّب.

من فوائده:

- تحسين تعلّم المتعلّمين، بحيث يساعد المتعلّمين على فهم احتياجاتهم التّعليميّة بشكل أفضل، ممّا يدعم تعلّمهم بشكل أكثر فعاليّة.
- يشجّع التّقويم القبلي المتعلّمين على المشاركة الفعّالة في عمليّة التّعلّم من البداية.
- يساعد المعلّمين على توفير الوقت والجهد من خلال تحديد احتياجات المتعلّمين مبكّرا ممّا يمنع حدوث مشكلات التّعلّم لاحقا.
- يساعد المعلّمين على تحسين خططهم الدّراسيّة وتقنيات التدّريس الخاصّة بهم لتلبية احتياجات المتعلّمين الفرديّة.

ب. **التّقويم البنائي:** ويعرف أيضا باسم التّقويم التّكويني، هو عمليّة تقييم مستمرّة ومتكرّرة ملازمة لعمليّة التّعلّم ومصاحبة لها، لتحسينها وتوجيهها، ويهدف إلى:

[1]– راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسير للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان الأردن ط1، 2003 م، 1424 هـ ص 270.

- تزويد المعلّم عن مدى تقدّم المتعلّمين أثناء عمليّة التّدريس وكذا إعطائه نتائج الأداء من أجل تحسين العمليّة التّعليميّة والوقوف عند مشكلات المتعلّمين لمعالجتها قبل استفحالها.[1]
- توفير تغذية راجعة للمتعلّمين حول فهمهم للموادّ الدّراسية.
- تطوير مهارات التّفكير النّقدي لدى المتعلّمين.

وهناك العديد من الأدوات التّي يمكن استخدامها لإجراء التّقويم البنائي، منها: الاختبارات القصيرة، ملاحظة أداء المتعلّمين، العروض التّقديميّة، المشاريع، محفّزات التّفكير كتصنيف معلومات ...

ت. التّقويم الختامي: ويعرّف أيضا بالتّقويم التّصنيفي، وهو عمليّة تقويميّة تجرى في نهاية وحدة دراسيّة أو مسار تعليمي معيّن، بهدف التّعرّف على ما تحقّق من نتائج وهو لا يرتكز على التّفاصيل أو الأهداف الفرعيّة كالتّقويم التّشخيصي أو التّكويني وإنّما يهتمّ بقياس الأهداف العامّة كأهداف مقرّر معيّن أو مرحلة دراسيّة معيّنة ويهدف هذا التّقويم:

- قياس مدى تحقيق المتعلّمين لأهداف التعلّم المحدّدة مسبقا.
- تحديد مستوى إتقان المتعلّمين للمواد الدراسيّة.
- تقييم فعالية خطط التّعلّم والأنشطة التي تمّ استخدامها.
- منح درجات أو شهادات للمتعلّمين.
- اتّخاذ قرارات بشأن ترقية المتعلّمين أو انتقالهم إلى المستوى التّالي.

يتميّز التّقويم التّصنيفي عن باقي أنواع التّقويم بعدّة أمور منها:

ـ يجرى في نهاية عمليّة التّعلّم، بينما تجرى أنواع التّقويم الأخرى أثناء أو قبل عمليّة التّعلّم.

[1]– راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار الميسرة للنّشر والتوزيع، 2003، ص271

- يهدف قياس مدى تحقيق أهداف التّعلّم بينما تهدف أنواع التّقييم الأخرى إلى تقييم احتياجات التعلّم أو تحسين خطط التّعلّم.
- يكون أكثر شمولا من أنواع التّقويم الأخرى حيث يشمل عادة مهاما وتقنيات تقييم أكثر تنوّعا.
- يستخدم لاتّخاذ قرارات مهمّة بشأن المتعلّمين.

هنالك العديد من الأدوات التّي يمكن استخدامها لإجراء التّقويم التّصنيفي منها: الاختبارات النّهائيّة، المشاريع، العروض التّقديميّة، الأوراق البحثيّة، المهام.

مبحث4: أساليب التّقويم واستراتيجيات التّقييم:

تخضع عمليّة التّقويم لثلاثة أركان:

- **التّقييم:** أي معرفة مدى تحكّم المتعلّم في مختلف الكفاءات والأهداف الختاميّة المندمجة.
- **التّشخيص:** هو تحليل صعوبات المتعلّم في التّفاعل مع المادّة التّعليميّة وتوابعها بشكل مشوقّ.
- **العلاج:** ومعناه الارتقاء بالمتعلّم إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادرا على مواصلة التّعليمات اللّاحقة.

واعتمادا على هذا فإنّ أساليب التّقويم وأدواته المستخدمة ترتبط بأنواعه وأركانه إلى:

1.4التّقييم التّشخيصي:

تعدّ الاختبارات الكتابيّة أكثر أساليب التّقييم، أدواته استخداما، فلرصد المعارف المكتسبة قد يلجأ المدرّس فضلا عن الفحص الكتابي إلى إجراء حوار في شكل طرح أسئلة محدودة وواضحة الأهداف شريطة توفّر الوقت الكافي للمتعلّم للتّمكّن من الإجابة، بالإضافة إلى منحه الفرصة لاكتشاف ذلك النّقص بنفسه وتعويده تصحيح نفسه بنفسه. وبالنّسبة لتحديد المهارات في التّقييم الذّاتي، فإنّ الطّريق الملائم لتصحيح المهارات هي تكليف المتعلّمين بمهام، فإذا لاحظ الأستاذ نقصا في الجانب المهارة لدى قيامه بالتّطبيقات، التّحليل، التّركيب عندها يكلّف المتعلّمين بمهام وأنشطة في الجوانب المذكورة سالفا.

أمّا بالنّسبة لاكتشاف الميول والمواقف، فإنّ الطّريق الملائم لتقييم مواقف المتعلّمين تجاه قضايا معيّنة يحتاج إلى حوار أفقي مفتوح أو أنشطة مناسبة، كاستبيانات الرّأي حول اهتمامات المتعلّمين

وميولهم وخلفيتهم التّعليميّة، أو حتىّ المقابلات الشّخصيّة التّي تستخدم لجمع معلومات أكثر تفصيلا حول احتياجات المتعلّمين الفرديّة.

2.4التّقييم التّكويني:

عادة ما تصاغ أسئلة التّقييم التّكويني بصورة يسهل معها التّصحيح بشك فوري وسريع ومنها: الأسئلة الصّفيّة التّي لا يمكن لأحد أن ينكر دورها في التّربية الحديثة داخل غرفة الدّراسة، فهي تعتبر وسيلة هامّة ترفع من فاعليّة التّدريس ومحفّزا مباشرا لتعلّم المتعلّمين، وأسئلة الاختيار من متعدّد، التّكملة البسيطة، الصّواب والخطأ، الاختبارات القصيرة، المشاريع وتستخدم لتقييم مهارات المتعلّمين في حلّ المشكلات والعمل الجماعي. ويلجأ إليها الأستاذ للتّأكّد من مدى تحكّم المتعلّمين فيما قدّم إليهم وذلك قبل الانتقال إلى المقطع الموالي.

ومن المعروف أنّ أسئلة هذه الاختبارات لا تكتفي بحصر جوانب القصور الموجودة لدى المتعلّمين، وإنّما تتعدّى ذلك إلى محاولة التّعرّف على أسبابها، ومحاولة البحث عن أنجح الأساليب العلاجيّة.

3.4التّقييم التّحصيلي:

عند إنجاز حصّة أو درس، يستحسن استخدام أسئلة قصيرة أو يكلّف المتّعلمون بواجبات منزليّة يطلب منهم إنجازها، شريطة أن تشمل الأسئلة والواجبات المنزليّة كافّة الأهداف المتوخّاة.

عند نهاية محور تعليمي يستخدم أسئلة مفتوحة تسمح للمتعلّمين القيام بالتّطبيق والتّحليل والتّركيب والتّقييم على أن تترجم هذه المهارات في شكل إنجاز يحقّق الكفاءة القاعديّة عند نهاية السّنة الدّراسيّة.

وتعتبر الاختبارات الكتابيّة النّهائيّة أهمّ وسائل القياس لتحديد مدى فهم المتعلّمين للموارد التّعليميّة بشكل شامل. أمّا المشاريع الكبرى فتستخدم لتقييم مهارات المتعلّمين في حلّ المشكلات جماعيّا بشكل أكثر تعمّقا، مثلها بحوث الميدان التّي تقيّم مهمات التّلاميذ في البحث والتّحليل.

إنّ التّقييم التّحصيلي يتطلّب من المدرّس إعداد شبكة من الأسئلة تمثّل معظم الدّروس، فعلى ضوئه يسمح للمتعلمين بالانتقال إلى المستوى الأعلى أو إعادة السّنة.

وممّا سبق، وبوجود العديد من التّصنيفات تمّ ضبط نظام التّقييم إلى عشر مستويات، يعبّر كلّ مستوى منها عن عمليّة عقليّة معيّنة لازمة وكلّ عمليّة منها يفترض أن تكون أكثر تعقيدا من سابقتها:

- **أسئلة التّذكّر**: ويحبّذ التّقليل منها بحيث تتركّز على أساسيات المعرفة ذات القيمة الوظيفيّة على اعتبار أنّ هذا النّوع من الأسئلة لا ينمّي قدرة المتعلّم على التّفكير.
- **أسئلة إعادة الصّياغة:** وفيها يتطلّب من المتعلّم تحويل المعلومات الّتي سبق له دراستها من صيغة لصيغة أخرى موازية لها دون إضافة معاني جديدة لا ترتبط بها.
- **أسئلة الشّرح والتّفسير**: وهذا الشّرح لا ينطوي على شرح جديد لأنّه مرتبط بمعاني الكلمات الظّاهرة في الفكرة أو النّص.
- **أسئلة المقارنة:** بحيث يُظهر المتعلّم فهمه الذّاتي لوجه الشّبه والاختلاف بين الأشياء بناء على عدد من المعايير.
- **أسئلة التّصنيف:** مع تقديم تفسير للأساس الذّي استند إليه في القيام بهذا التّصنيف.
- **أسئلة التّعميم:** يتطلّب فيها استخلاص نتيجة عامّة من أمثلة جزئيّة.
- **أسئلة التّطبيق:** أي استخدام معلوماته السّابقة في حلّ مشكلة جديدة تماثلها في الخصائص.

- **أسئلة التّحليل الاستدلالي:** فيها الإجابة عن الفحص المدقّق لمادّة تعليميّة وتجزئتها إلى عناصرها وتحديد ما بينهما من علاقات.
- **الأسئلة التّقويميّة:** فيها يتمّ تقويم فكر أو عمل ما بناء على معايير معيّنة مع إبداء رأي أو حكم نقدي.
- **أسئلة الإبداع:** تتطلّب الإجابة عنها تفكيرا تشعّبيّا منطلقا يؤدّي إلى إجابات متعدّدة غير مقيّدة تتسّم بالابتكار.

ويمكن تلخيص استراتيجيات التّقييم في الجدول الموالي:

الملاحظات	تتمّ ملاحظة جميع الطّلاّب في معظم الأحيان بانتظام بحيث يتفاوت تركيز المعلّم من تركيزه على زاوية واسعة (كأن يركّز على جميع الصّف على سبيل المثال) إلى تركيزه المتمحور في مجال ضيّق (كأن يركّز على طالب واحد أو نشاط واحد على سبيل المثال) من الملاحظة بدون مشاركة (الملاحظة عن بعد) إلى الملاحظة مع المشاركة (ملاحظة عن قرب) .
تقييم الأداء	تقييم المهام المبنيّة على الأهداف بواسطة مقاييس معروفة وينتج عنه تحدّيات ومشاكل كبيرة ويتمّ تناول المشكلة بأساليب عديدة في هذه المهمّات ونادرا ما يكون هناك جواب واحد صحيح فحسب، وهو غالبا ما يكون تقييما متعدّد النّماذج ويتطلّب استخدام العديد من المهارات وتعتبر تسجيلات الصّوت والفيديو والتّسجيلات السّريّة وسائل مفيدة لمثل هذا النّوع من التّقييم
تقييم مرتكز على العمليّة	تتمّ ملاحظة الطّلاّب في معظم الأحيان وبانتظام ويتمّ تسجيل هذه الملاحظات من خلال تدوين ملاحظات حول التّصرّفات النّموذجيّة وغير النّموذجيّة وجمع ملاحظات متعدّدة لتعزيز المصداقيّة وتركيب الشّواهد من مختلف السّياقات لزيادة صحّة الملاحظات ويتمّ ويتمّ إعداد نظام لتدوين الملاحظات وحفظ السّجلات يعمل على تقليل الكتابة وزمن التّسجيل تعتبر لواحق التّدقيق والملخّصات والأوصاف التّفصيليّة كسجلاّت التّعلّم من الأساليب الشّائعة لجمع الملاحظات .

إجابات مختارة	مناسبات فرديّة وتمارين أحاديّة الأبعاد والاختبارات المفاجئة هي أكثر الأمثلة شيوعا لهذا الشّكل من التّقييم .
مهام مفتوحة	أوضاع يتمّ فيها تقديم مثيلات للمتعلّم ويطلب منه أن يردّ بجواب مبتكر وقد يكون الجواب على شكل جواب موجز مكتوب أو رسم أو مخطّط بياني أو حلّ يمكن شمل عمل المتعلّم مرفق به مقياس تقييم في ملفّ المتعلّم .

الفصل الثّاني: التّقويم التّربوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

مبحث1: مفهوم المقاربة بالكفاءات، وتقويم الكفاءة.

مبحث2: التّقويم التّربوي في ضوء مقاربة التّدريس بالكفاءات.

مبحث3: أهداف وأهميّة التّقويم في العمليّة التّربويّة.

تبرز أهميّة التّقويم التّربوي كأداة حيوية لتوجيه وتحسين مسار التّعليم. في ظلّ التّطور المستمر في ميدان التّعليم وتنامي الحاجة إلى تحسين جودة العملية التّعليمية مع تبني العديد من النّظم التّعليمية لمقاربة الكفاءات، أصبح التّقويم التّربوي أكثر تعقيدًا وتنوعًا، حيث لم يعد يقتصر على قياس المعرفة النّظرية فقط، بل امتدّ ليشمل تقييم المهارات والكفاءات العملية التّي يحتاجها الطّالب للنّجاح في الحياة العمليّة والاجتماعية.

وتهدف مقاربة الكفاءات إلى إعداد المتعلّمين ليكونوا قادرين على التّفكير النّقدي وحلّ المشكلات، والتّواصل بفعالية، والعمل الجماعي، وهي جميعها مهارات ضرورية في القرن الواحد والعشرين. في هذا السياق، يلعب التّقويم التّربوي دورًا محوريًا في التّأكد من تحقيق هذه الكفاءات، من خلال توفير تغذية راجعة مستمرّة تساعد المعلّمين والمتعلّمين على تحديد نقاط القوّة والضّعف، والعمل على تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التّعليمية بفعاليّة.

لذا فإنّ فهْم وتطبيق التّقويم التّربوي في ظلّ مقاربة الكفاءات يُعدّ تحدّيًا وفرصة في الوقت ذاته لإحداث نقلة نوعية في التّعليم وتحقيق نتائج ملموسة ومستدامة تعود بالنّفع على المتعلّمين والمجتمع ككل.

مبحث1: مفهوم المقاربة بالكفاءات وتقويم الكفاءة:

1.1مفهوم الكفاءة

- **الكفاءة "لغة":**

كافأ يكافئ وهي المساواة المتماثلة من كافأه: إذ ساواه، يقال فلان كُفء لفلان، أي مساوٍ له.

الكُفء معناه: المثيل والنّظير ومنه قوله تعالى: ﴿ولم يكن له كفوا أحد﴾ "**الإخلاص:04**» أي لا مثيل له سبحانه وتعالى. وجاء في لسان العرب كفأ: كافأه على الشّيء مكافأة وكفاءً: جازاه نقول: مالي به قِبَلُ ولا كِفاءةٌ أي مالي به طاقةٌ على أنْ أكافئه. وقول حسّان بن ثابت: وروح القدس ليس له كِفاءٌ أي جبريل عليه السّلام ليس له نظير ولا مثيلٌ. والكفيئ، النّظير، وكذلك الكفء، والكُفؤ، على فُعْلِ وفُعُل والمصدر الكفاءة، بالفتح والمدّ، وتقول: لا كِفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدرٌ أي لا نظير له. والكفء: النّظير والمساوي.

- **الكفاءة اصطلاحا:**

الكفاءة في معاجم التّربية والتّعليم: يعرّفها القاموس الأنسكلوبيدي: "أنّها مجموعة من التّدابير والقدرات والاستعدادات الخّاصّة التّي تسمح لكلّ فرد يتكلّم بلغة ما بالتّحكّم فيها واستعمالها في مواقف حقيقيّة وملموسة"، أمّا الكفاءة كصفة فتنطبق على كلّ شخص يعرف جيّدا قضيّة من القضايا أو مادّة من الموادّ الدّراسيّة أو ميدانا من الميادين كما تطلق على كلّ شخص يعرف جيّدا عمله ويكون مستعدّا للقيام بالوظيفة التّي يمارسها بشكل كامل وجيّد.

أمّا عند فليب برينو: فهي قدرة الشّخص على تفعيل موارد معرفيّة مختلفة لمواجهة نوع محدّد من الوضعيّات، ويرى برينو أنّ الكفاءة أربعة جوانب أساسيّة هي:

ـ الكفاءة ليست امتلاكك للمعرفة أو المهارات أو المواقف في حدّ ذاتها، إنّما هي القدرة على الدّمج والتّنسيق فيما بين هذه العناصر، ليس لتفعيل تلك الموارد أيّ معنى إلاّ في إطار وضعيّة معلومة، وكلّ وضعيّة تعليميّة / تعلّميّة تتميّز عن غيرها بخصوصيتها.

كما أنها مجموعة من التّصرفات الاجتماعيّة الوجدانيّة ومن المهارات النّفس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما "أو هي المعرفة المعملية والمعرفة الوجدانيّة أو المعرفة المصيريّة".[1]

يمكن القول: إنّ كلّ كفاءة هي مجموعة معقدة ومركبة من عناصر المعرفة إذن بين المعرفة والكفاءات علاقات معقّدة تسمح لها بدمج جملة من المعارف والمهارات والتّصرفات من أجل تحقيق إنجاز محكم وفعّال للمتعلّم التي تسمح له تدريجيا من إعادة استثمار مكتسباته من جديد وجعلها في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا من سنة لأخرى ومن طور لآخر.

وممّا سبق نصل إلى أنّ:

الكفاءة التّعليميّة هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتّجاهات، يكتسبها المتعلّم نتيجة إعداده وفق برنامج تعليمي معيّن توجّه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التّمكّن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر.

أمّا الكفاءة في المادة فهي القدرة على الاستخدام النّاجح لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسّلوكيات الخاصّة لمدّة معيّنة لمواجهة وضعيّة جديدة أو غير مألوفة والتّكيّف معها وحلّ المشكلات وإنجاز مشروع.

[1]–اللّجنة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الإبتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، جوان 2011، ص 180 .

وهي الكيفيّة العامّة أو الخّطة المستعملة لنشاط ما والتّي يراد منها approche المقاربة، فهي دراسة وضعّية أو مسألة أو حلّ مشكلة، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السّياق للدّلالة على التّقارب الذّي يقع بين مكوّنات العمليّة التّعلّميّة التّي ترتبط فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليميّة وفق استراتيجيّة تربويّة وبيداغوجيّة واضحة.[1]

وتعرّف المقاربة كذلك بأنّها تصوّر مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطّة أو استراتيجيّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلّم والوسط والنّظريات البيداغوجيّة.[2] إنّ هذين التّعريفين يحملان نفس المعنى، حيث إنّهما ينظران إلى المقاربة على أنّها الطّريقة المعتمدة لتحقيق غرض ما في المجال التّعليمي، بينما هناك من يعتمد المعنى اللّغوي لكلمة المقاربة، فتعني جعل الّمتعلّم أكثر قربا إلى كفاءته أي إلى ميزاته العقليّة والجسديّة.

فالمقاربة حسب التّعريفات السّابقة، هي الطّريقة المعتمدة لدى الشّخص أو الدّارس أو الباحث في العمليّة التّدريسيّة لتقريب المتعلّم إلى كفاءته أي تدفعه إلى استثمار واستغلال ما يمتلكه من قدرات وإمكانيات.

فالمقاربة أساس نظريّ يتكوّن من مجموعة من المبادئ التّي يتأسّس عليها برنامج دراسي.

---

[1]– خير الدين هنّي، التدريس بالمقاربة بالكفاءات، ط1، الجزائر، 2005 ص.107

[2]– فريد حاجي، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلّبات، دار الخلدونية للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2005، ص11.

2.1تقويم الكفاءة:

يعرّف التّقويم بالكفاءات على أنّه عمليّة إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلّم التّي هي بصدد النّمو والبناء من خلال أنشطة التّعلّم المختلفة.[1]

وتنصبّ عمليّة تقويم الكفاءة على تجنيد مجموعة من الموارد الدّاخليّة وتشمل المعارف الفعليّة والمعارف السّلوكيّة، وموارد خارجيّة ترتبط بكلّ أشكال الوثائق والسّندات التّي يكون المتعلّم بحاجة إليها وتمثّل جزءا من الكفاءة. ويتمّ تقويم الكفاءة من خلال وضع المتعلّم أمام وضعيّة معقّدة تتطلّب منه إيجاد حلّ لها من خلال إنتاج مركّب يشمل العديد من الأنشطة، وهي وضعيات تعلّم إدماجيّة تتوفّر فيها المميّزات التّالية:

- وضعيّة تسمح بتقويم الكفاءة.
- تتيح توظيف المكتسبات السّابقة.
- أن تكون درجة تعقيدها تتماشى وقدرات المتعلّمين.
- ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم أي مستمدّة من الواقع.

3.1المقاربة بالكفاءات:

لقد حرصت المناهج التّربويّة في الجزائر على أن يكتسب المتعلّم طيلة مساره الدّراسي الابتدائي إلى الثّانوي عددا من الكفاءات المتعلّقة باللّغة والتّي تمكّنه تدريجيّا من الاستقلاليّة في العمل الفكريّ، والانتقال من الاستعمال المدرسيّ للغّة إلى الاستعمال الشّخصيّ، ويأخذ بذلك مسِؤوليات أكثر في مساره التّعلّمي، بغضّ النّظر عن النّشاط أو المادّة، لذلك ظهرت المخارج العمليّة لتطوير الممارسة

[1]– فريد حاجي، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلّبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص65.

الفرديّة من جهة وترقيع عباءة المنظومة التّربويّة أخلاقيّا وعلميّا من جهة أخرى فكانت ممثّلة في فكرة المقاربة بالكفاءات، التّي تعتبر طريقة تربويّة قديمة بالنّسبة للتّداول المعرفي والنّظري إلاّ أنّها حديثة بالنّسبة للمناهج التّربويّة الجزائريّة التّي كانت خاضعة لنمط التّدريس بالأهداف، والتّي تركز بشكل أساسي على الكمّ والتّراكم وتخضع هذه الطّريقة إلى جعل المتعلّم في وضعيّة تلقيّ مستمرّ بمنطق التّعلّم الموجّه من العارف "معلّم" إلى المتعلّم فاقد المعرفة حيث يتمّ شحنه بطريقة شبه آلية ولتهيئته لمواجهة الحياة الاجتماعيّة المعقّدة، فتبنّتها الجزائر في ظلّ السّعي الحثيث لتجديد المنظومة التّربويّة حيث ينتهي بها المطاف إلى تكوين مواطن صالح يجيد بكلّ كفاءة برمجة وجوده الاجتماعي. فهي عمليّة تنظيم برامج التّكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها والتّي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتّقويم وفقا لمقاييس محدّدة مسبقا.

أمّا التّعريف الإجرائي الوارد في المناهج الجديدة للإصلاحات التّربويّة الجزائريّة بين ما نبحث عنه وبين الواقع بأنّها كيفيّة منهجيّة في تقديم الدّروس وتنفيذ المناهج، تتلخّص في الإجابة عن الأسئلة التّالية:

- ما الذّي يتحصّل عليه المتعلّم في نهاية كلّ مرحلة من المعارف والسّلوكات والقدرات والكفاءات؟
- ما هي الوضعيات التّعلّميّة التّعليميّة الأكثر دلالة ونجاعة لاكتسابه هذه الكفاءات، وجعله يتمثّل المكتسبات الجديدة بعد تحويل المكتسبات السّابقة؟
- كيف يمكن أن يقوّم مستوى أداء المتعلّم للتّأكد من أنّه قد تمكّن فعلا من الكفاءة المستهدفة؟

وعلاوة على ذلك، فالتّدريس بالكفاءة منهجيّة تعليميّة تركّز على المخرجات التّي يتوقّع المتعلّم إتقانها بدلا من التّركيز على محتوى المناهج الدّراسيّة وهو ما كان يعرف بالتّدريس بالأهداف وبرزت

الحاجة إلى تبنّي التّدريس بالكفاءات كمقاربة شموليّة نابعة من تصوّر سوسيو بنائي يرمي إلى تصحيح سلبيات الأهداف الإجرائيّة من أجل إعطاء معنى للتّعلُّمات وتمكين المتعلّم من اكتساب مهارات ومعارف قابلة للتّطبيق في مواقف الحياة المختلفة ممّا يهيّئه للاندماج في الحياة العامّة وتجعله قادرا على التكيّف مع الوضعيات التّي تصادفه.

وتتمحور خصائص التّدريس بالكفاءة في أنّ:

- **المتعلّم محور العمليّة التّعلّميّة:** يتحمّل المتعلّم مسؤوليّة تعلّمه بشكل أكبر بينما يلعب المعلّم دور الموجّه المرشد.
- **تّركيز على المهارات:** تركّز هذه المنهجيّة على اكتساب المتعلّم للمهارات الأساسيّة مثل حلّ المشكلات والتّفكير النّقدي، والتّواصل والعمل الجماعي.
- **التّقييم المستمرّ:** يتمّ تقييم المتعلّم بشكل مستمرّ من خلال أنشطة متنوّعة، وليس فقط من خلال الاختبارات التّقليديّة.
- **المرونة:** تتكيّف هذه المنهجيّة مع احتياجات وقدرات المتعلّمين المختلفة.

مبحث2: التّقويم التّربوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات:

لأنّ التّقويم في إطار البيداغوجيا الجديدة يختلف تماما عمّا كان عليه في البيداغوجيا التّقليديّة، فالتّقويم السّابق ،كما ذكرنا سابقا . كان ينطلق من تقويم المعارف وعليه فإنّ الأمر كان يقتضي اختبار المتعلّم في وضعيّات تستدعي معارف، بينما التّقويم في ظلّ المقاربة الجديدة فإنّه ينطلق من تقويم كفاءات، ومن ثمّ فإنّ الأمر لا يتطلّب استدعاء معارف بقدر ما يتطلّب توظيف هذه المعارف وحسن استعمالها في وضعيّة مشكلة معقّدة وهذا لأنّ التّدريس بالكفاءات متمركز حول المتعلّم جاعلا منه هدف العمليّة التّربويّة ومحورها.

إذ لم نعط أهميّة لتقويم الكفاءات وإذا لم نكيّفه مع المقاربة بالكفاءات، وإذا واصلنا التّقويم بدون إعطاء قيمة للكفاءات بحيث يكون التّركيز في عمليّة التّقويم على ما يهمّ المتعلّمين أكثر، فإنّنا لن نحقّق أيّ تغيّر أو نوعيّة في تنمية الكفاءات سواء لدى المعلّمين أو لدى المتعلّمين، لذلك يجب تكييف التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات حيث يتمّ تناوله فعليّا وعمليّا.

انطلاقا من ذلك فإنّ التّقويم بالكفاءات يعرَّف بأنّه عمليّة إصدار حكم على كفاءة المتعلّم التّي هي بصدد النّمو والبناء من خلال أنشطة التّعليم المختلفة.

ويتمّ هذا من خلال إيجاد وضعيات إشكاليّة حقيقيّة تتضمّن عناصر تأخذ بعين الاعتبار العناصر التّالية:

- ✓ المعارف والقدرات المندمجة في الكفاءة .
- ✓ المسعى البنائي والتّحليلي للوضعيّة المطلوبة .
- ✓ تبرير قرارات واختبارات الممتحن.

- ✓ تحديد معايير التّقويم التّي تمكّن من الحكم على نوعيّة الأداء وينبغي أن تكون
- ✓ مشابهة للمعايير في الحياة الحقيقيّة.

وبناء على هذا فإنّنا نذكر بعض خصائص التّقويم في إطار المقاربة الجديدة:

- لا يرتكز بالدّرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما يرتكز على التّنمية الشّاملة للمتعلّم.
- يقوم على وضع المتعلّم في وضعيّة يدعى فيها إلى إنجاز عمل شخصي يوظّف فيه مكتسباته القبليّة .
- الاختبار يقيس بناء الكفاءات بين المستويات الدّراسيّة في شكل عمودي وأفقي (إدماجي).
- الاختبار في إطار هذه البيداغوجيا يكشف عن مستوى الأداء ضمن وضعيات معيّنة (إشكاليات).
- الشّهادة في إطار هذه البيداغوجيا تعكس كفاءة الأداء عند المتعلّم ضمن برنامج محدّد.
- يشتمل التّقويم على جميع الوسائل التّي تمكّن من معرفة مؤشّر الكفاءة.

مبحث3: أهداف وأهميّة التّقويم التّربوي في العمليّة التعليميّة

1.3الأهداف

تعدّ هذه الأهداف ترجمة للمادّة الدّراسيّة وتشتقّ من الأهداف السّلوكيّة:

- **الهدف العام:** عبارة تصف النّاتج التّعلّمي المتوقّع تحقيقه لدى المتعلّم.
- **أهداف وسطيّة:** هناك عدّة مستويات للأهداف، أهداف عامّة على مستوى عال من التّجريد والعموميّة، فضلا على أنّها تحتاج وقتا طويلا لإنجازها، وأهداف على مستوى درس أو حصّة. وبين هذه الأهداف وتلك، مستويات أخرى تسمى الأهداف الوسطيّة، وهي أهداف على مستوى المادة الدراسيّة.
- **أهداف بعيدة المدى:** سلوك متوقَّع يمكن ملاحظته وقياسه وتحقيقه خلال سنة دراسيّة أو أكثر من خلال تنفيذ البرنامج التّربوي الفردي الخاص بالمتعلّم.

على العموم يعتبر تقويم المعلّم لمتعلميّه من أهم ميادين التّقويم إن لم يكن أهمها جميعا، فالمعلم يلجأ إلى تقويم متعلميّه من أجل الحصول على ملاحظات ومعلومات متعدّدة على هؤلاء المتعلّمين من حيث مستوياتهم التّحصيلية والعقلية المختلفة، وذلك حتىّ يستخدمها في توجيه عملية التّعلم التّوجيه السّليم بغرض إحداث تغيير في سلوك المتعلّم سواء كان ذلك السّلوك معرفيا أو حركيا رغبة في البحث عن الجودة والفعاليّة وعقلنة الموارد البشرية من أجل استثمارها وتحقيق التّكييف السّليم للفرد مع محيطه، هذا الفرد الذّي سيكون قادرا على تطوير حلّ مشاكله اليوميّة وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعّالة وتكوين شخصيّة مستقلّة ومتوازنة ومنفتحة تقوم على معرفة دينها

وتاريخ وطنها، وتطورات مجتمعها قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات وذلك من خلال اكتساب المتعلّمين للكفاءات الملائمة.

ويمكن تلخيص الأهداف التي يحاول المعلّم تحقيقها من تقويمه للمتعلّم في النّواحي التّالية:[1]

- ✓ الحكم على قيمة الأهداف التّعليميّة العّامة والخاصّة والتّأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلّم وحاجيات المجتمع وطبيعة المادة الدّراسيّة كما يساعد التّقويم على وضوح هذه الأهداف ودقّتها وترتيبها حسب الأولوية.
- ✓ اكتشاف نواحي الضّعف والقوّة وتصحيح المسار الذّي يسير للعملية التّعليميّة وهذا يؤكّد الوظيفة التّشخيصية العلاجيّة معا للتّقويم التّربوي.
- ✓ مساعدة المعلّم على معرفة متعلّميه فردا فردا والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم، وبهذا يتحقق مبدأ الفروق الفرديّة.
- ✓ إعطاء المتعلّمين قدرا من التّعزيز والإثابة بقصد زيادة الدّافعيّة لديهم لمزيد من التّعلم والاكتشاف.
- ✓ مساعدة المعلّمين على إدراك مدى فاعليتهم في التّدريس وفي مساعدة المتعلّمين على تحقيق أهدافهم، وهذا التّقويم الذّاتي من شأنه أن يدفع بالمعلّم إلى تطوير أساليبه وتحسين طرقه وبالتالي رفع مستوى أدائه.

ما يمكننا قوله إنّ التّقويم يلعب دورا هامّا في التّعليميّة، فقد أكسب التّعليم طابع الإثبات والتّطوّر، كما له كلّ الفضل في الكشف عن المستويات المعرفية العاّمة والخاصّة، وله الدّور اللاّمتناهي في ترقية المهارات والنّهوض بالبرامج التّعليميّة والسلوكيات الفرديّة والجماعية رغم بعض

[1]– التقويم التربوي والاختبارات التحصيلي وزارة التربية 2013 – 2014 ص06

المآخذ التي قد يستغلها البعض من المتعلّمين الذّين يجحفون بشكل لافت في حق المتعلّمين والمنظومة التّربوية.[1] ولأنّ التّأثير والتّأثر بين أطراف العمليّة التّعليمية واضح وجليّ، تعددّت الأسباب والدّوافع التيّ تستدعي تقويم البرامج التّربوية من أجل الوصول إلى وسيلة حقيقية لتجسيد الطّاقات الفاعلة ولتعميق القيم المهنية للتّربية، كما أنّ حاجة التّعليم إلى التّطوّر ومواكبة المستجدات التيّ سترتقي به، وللتّقويم أهدافه التّي ستؤطّر العمليّة التّعليمية وتوجهها أكثر مما يعطيه أهمية، يمكن حصرها في عنصرين :

الأوّل: دافعي يسعى إلى تنمية أداء الأفراد، ومستوى كفاءتهم وأيضا المساعدة في الحصول على وظيفة.

الثّاني: تصحيحيّ يتمّ من خلال تحديد المشكلات الإجرائية البحث عن الأخطاء وإزالتها من البرامج التّربوية وكذلك العمل على تحديد عيوب العملية التّربوية مع استثارة دافعية المتعلّمين للتعلم.[2]

2.3أهميّة التّقويم بالنّسبة للمعلّم:

المعلّم أقدر من غيره في الحكم على المنهاج ومتعلّميه عن طريق ملاحظاته واختباراته والوقوف على مدى نموّهم وتقدّمهم، ومن ثمّة يمكنه تعديل طرائق تدريسه وتوفير النّشاط والمناخ المناسبين لتحقيق الأهداف التّي يسعى إليها متوخّيا سهولة الأسلوب ويسر العبارة.

فالتّقويم التّربوي يساعد المعلّمين على تقييم فعاليته وأساليب التّدريس الخاصّة بهم وتحديد ما إذا كانت تحقّق الأهداف المرجوّة. يمكن من خلال التّقويم:

*تحديد أوجه القصور في المناهج الدّراسيّة وخطط التّدريس ممّا يساعد على تحسينها وتطويرها.

[1]– علام صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجيته وتطبيقاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003، ص52

[2]– نشوان يعقوب حسين، الجديد في تعلّم العلوم، دار الفرقان، الأردن، ط2، 1992، ص145.

*تحديد احتياجات المعلّم الفرديّة ممّا يساعد المتعلّمين على تكييف أساليب التّدريس وتقديم الدّعم اللّازم لهم .

وتشير أدبيات التّقييم التّربويّ إلى أنّ المعلّمين المتميّزين بدوا أترابهم منذ أوائل القرن العشرين وحتّى الآن انشغالا بالعمليات التّقويميّة التّي تعطي كلّ اهتمام على تقويم أفعالهم وممارستهم وكذلك تقويم أداء الآخرين وجوانب البيئة التّي يعيشون فيها.[1]

3.3أهميّة التّقويم بالنّسبة للمتعلّم:

- يساعد التّقويم التّربوي على تقييم مدى استيعاب المتعلّمين للموادّ الدّراسيّة، والمشاركة في التّعرّف على تقدّمهم واكتسابهم للمهارات والمعارف المطلوبة في مجالات مختلفة.
- مساعدة المتعلّم على فهم نفسه بنفسه من خلال تحديد نقاط القوّة والضّعف باعتبار أنّ جهده في العمليّة التّعلّميّة مرتبط بذلك، ممّا يساعد المعلّم على تكييف أساليب التّدريس وتقديم الدّعم اللّازم للمتعلّمين الذّين يواجهون صعوبات، وتحديد الطّلاّب الموهوبين الذّين يحتاجون إلى المزيد من التّحديات.
- إعانة المتعلّمين على اتخاذ القرارات الصّحيحة من خلال الاستفادة من الفرص المتاحة لهم تطويرا لشخصيتهم.
- يساعد التّقويم المتعلّم على تحسين وتطوير مهارات التّفكير النّقدي وحلّ المشكلات.
- يمكن للمتعلّم من خلال التّقويم الشّعور بالثّقة بالنّفس ممّا يعزّز دافعيته لتحديد أهدافه والسّعي لتحقيقها بنجاح.

[1]– حسين سليمان قورة، الأصول التّربويّة في بناء المناهج، دار المعارف، ط 7، القاهرة، 1982، ص242

- يمكن للتّقويم أن يساعد المتعلّم على إدارة وقته بشكل أفضل ممّا يجعله أكثر مسؤوليّة في تنظيم مهامه الحياتيّة.

4.3أهميّة التّقويم بالنّسبة للمنهج الدّراسي:

يعتبر التّقويم عنصرًا أساسيًا في المنهج الدّراسي، وله أهميّة كبيرة في تحسين وتطوير العملية التّعليمية. يمكن تلخيص أهمية التّقويم بالنّسبة للمنهج الدّراسي في النّقاط التّالية:

- تقييم مدى فاعليّة المنهج، من خلال تحديد نقاط القوّة والضّعف في المنهج، كما يمكن من خلاله معرفة ما إذا كان المنهج مناسبا لاحتياجات المتعلّمين ومستوياتهم حتّى يحقّق الأهداف التّعلّميّة المرجوّة.
- تحسين جودة التّعليم من خلال تحديث المناهج والإجراءات والتّغيّرات اللاّزمة لتحسين النّتائج بشكل عام، والتّقويم هو الذّي يساعد على تحديد المجالات التّي تحتاج إلى تحسين وتطوير.
- يمكن من خلال التّقويم تطوير موادّ تعلّميّة جديدة وتحديث الموارد القديمة، بالإضافة إلى دوره الفعّال في تحسين أساليب التّدريس.
- ضمان جودة المنهج وملاءمته للمعايير الدّولية، فمن خلال التّقويم يمكن التّأكّد من أنّ المنهج يقدّم للمتعلّمين المعرفة والمهارات التّي يحتاجونها ممّا يساعد على ضمان حصول جميع المتعلّمين على تعليم ذي جودة عالية.
- اتّخاذ القرارات، فهو يساعد على اتّخاذ القرارات المتعلّقة بالمناهج الدّراسيّة، مثل إضافة أو حذف مواد تعلّميّة أو تغيير أساليب التّدريس أو حتّى اتّخاذ القرارات المتعلّقة بالموادّ التّعلّميّة اللاّزمة أو بتدريب المتعلّمين، أو المتعلّقة بالمتعلّمين مثل التّرقيّة أو الإعادة أو تقديم الدّعم الإضافي.

ومن المهمّ الإشارة إلى أنّ تقويم المنهج الدّراسي له ثلاثة أنواع رئيسيّة:

1 . التّقويم الدّاخلي: يجرى من قبل المتعلّمين داخل المؤسّسة التّعلّميّة.

2 . التّقويم الخارجي: يجرى من قبل جهات خارجيّة مثل وزارة التّربية والتّعليم أو مؤسّسات دوليّة.

3 . التّقويم الذّاتي: يجرى من قبل المتعلّمين أنفسهم.

يمكن القول إنّ التّقويم يمثّل حجر الزّاوية في العملية التّعليمية، حيث يساهم بفعاليّة في تحسين جودة التّعليم وتحقيق الأهداف التّعليمية المنشودة. من خلال دوره المحوري في قياس أداء المتعلّمين وتقييم أساليب التّدريس والمناهج الدّراسية، يسهم التّقويم في توجيه العملية التّعليمية نحو التّميز والابتكار. كما يعزّز من التّواصل الفعّال بين المعلّمين والمتعلّمين وأولياء الأمور، ويوفّر بيانات دقيقة تدعم التّخطيط المستقبلي واتّخاذ القرارات الإدارية السّليمة.

إنّ الاستثمار في تطوير آليات التّقويم واستراتيجياته يعدّ استثمارًا في مستقبل التّعليم حيث يضمن تحقيق بيئة تعليمية متكاملة وشاملة تلبّي احتياجات جميع المتعلّمين وتساعدهم على تحقيق أقصى إمكاناتهم. بالتّالي، فإنّ التّقويم ليس مجرد أداة لقياس الأداء، بل هو عامل رئيسيّ في تحقيق التّحسين المستمرّ والارتقاء بجودة التّعليم بشكل شامل.

الفصل الثّالث: واقع التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات للسنة الخامسة ابتدائي.

مبحث1: إجراءات الدّراسة

مبحث2: تحليل استبيان الأساتذة

مبحث3: تحليل استبيان بالتّلاميذ

مبحث4: تحليل نتائج وضعيّة مقترحة

تعدّ المقاربة بالكفاءات من أهمّ التّوجهات الحديثة في ميدان التّعليم، حيث تهدف إلى إعداد المتعلّم ليكون قادراً على مواجهة التّحديات الواقعية في الحياة من خلال تنمية مجموعة من الكفاءات الأساسيّة في هذا السّياق، يتطلّب التّعليم ليس فقط نقل المعارف والمعلومات، بل يتطلّب أيضًا تطوير قدرات المتعلّمين على تطبيق ما يتعلّمونه في مواقف حقيقيّة.

التّقويم والتّقييم في ظلّ المقاربة بالكفاءات يركّزان على مدى قدرة المتعلّمين على تطبيق المعرفة والمهارات في مواقف عمليّة وواقعيّة. يهدف هذا المنهج إلى تحسين جودة التّعليم من خلال:

1. **تحديد الكفاءات الأساسية:** تشمل المعارف والمهارات والسّلوكيات التّي يجب أن يكتسبها المتعلّمون.
2. **تطوير استراتيجيات تعليمية فعّالة:** تعتمد على الأنشطة التّفاعلية والتّجريبيّة التّي تحفّز المتعلّمين على التّفكير النّقدي وحلّ المشكلات.
3. **استخدام أدوات تقييم متنوّعة:** تتجاوز الاختبارات التّقليدية لتشمل المشاريع، والأعمال الجماعيّة، والعروض التّقديميّة، والمحاكاة.

في إطار السّعي لتحسين العمليّة التّعليمية وتطوير مخرجاتها، يعتبر تبنّي الوضعيات الإدماجية أحد الأساليب المبتكرة في التّقويم والتّقييم. هذه الدّراسة الميدانية تهدف إلى استكشاف كيفية تطبيق التّقويم والتّقييم باستخدام الوضعيّة الإدماجية في المرحلة الابتدائية ومدى تأثير ذلك على تحقيق الكفاءات المطلوبة لدى المتعلّمين. وتحديد مدى فاعليّتها والتّحديات المرتبطة بتطبيقها، فالوضعيّة

الإدماجية أداة تربويّة تهدف إلى تعزيز التّعلم من خلال وضع المتعلّمين في مواقف تعليمية تتطلّب دمج مجموعة من المعارف والمهارات لحلّ مشكلة معيّنة.

مبحث1: إجراءات الدّراسة

1.1منهج الدّراسة:

اتّبعنا في دراستنا المنهج الوصفيّ الذّي رأينا أنّه الأنسب في مثل هذه البحوث، حيث قمنا بوصف طريقة تقويم الأساتذة للوضعية الإدماجية من خلال استبيانات وزّعت عليهم ثمّ تحليلها اعتمادا على المنهج التّحليلي بالطّرق الرّياضية وتفسيرها.

إضافة إلى استبيانات لمجموعة من المتعلّمين مع تحليلها وتفسيرها أيضا.

كما قمنا باقتراح نص وضعيّة وزّعت على مجموعة من المتعلّمين وإخضاعها للتّحليل والتّفسير لمعرفة مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في تقويمها.

2.1عيّنة الدّراسة:

العيّنة هي فئة تمثّل مجمع البحث (population research) أو جمهور البحث أو جميع الأفراد الذّين يكونون موضوع مشكلة البحث، أي جميع مفردات الظاّهرة التيّ يدرسها الباحث، وتتمثّل العيّنة في:

***الأساتذة:**

بلغ عدد الأساتذة الذّين حصلوا على الاستبيان وأجابوا عليه 68 أستاذا أغلبهم إناث تراوحت أعمارهم بين 28 و49 سنة، يمتلكون خبرة بين 6 سنوات إلى 30 سنة، يتوزعون على مقاطعتين (مقاطعة عين بسام 5، ومقاطعة البويرة 3) لولاية البويرة.

***المتعلّمون:**

ينقسمون إلى فرعين:

- بلغ عدد المتعلّمين الذّين أجابوا عن الاستبيان 150 تلميذا موزّعين على 4 مدارس: ضيف بن سليمان وسليمي حدّة بعين الحجر، علي محاد عيسى بأولاد محيّة، العربي تبسي بمدينة البويرة.
- أما المتعلّمون الذّين شاركوا في الإجابة عن نصّ الوضعية فقد بلغ عددهم 96 تلميذا موزّعين على ثلاث مدارس: ضيف بن سليمان – العربي تبسي – علي محاد عيسى.

3.1مجال الدراسة:

***المجال الجغرافي:**

قمنا بتوزيع استبيانات البحث على أساتذة التّعليم الابتدائي الذّين يدرسون السّنة الخامسة في مقاطعتين مختلفتين لولاية البويرة وتتكوّن من 68 أستاذا سبق وأشرنا لها.

***المجال الزمني:**

في شهر فيفري من الموسم الدّراسي 2024/2023م وزّعت وتمّ استرجاعها كلّها.

4.1أدوات الدراسة:

اعتمدت الدّراسة على منهجيّة بحثيّة تجمع بين الطّرق الكميّة والنّوعية لتحقيق شمولية في النّتائج. تمّ اختيار عيّنة من المدارس الابتدائية تتضمّن معلّميّ ومتعلّمي السّنة الخامسة ابتدائي.

***الاستبيانات:**

تمّ تصميم استبيانات موجّهة للمعلّمين والمتعلّمين لجمع البيانات حول آرائهم وتجاربهم مع الوضعيات الإدماجيّة.

***المقابلات:**

تمّ إجراء مقابلات مع بعض المعلّمين لتقديم نظرة أعمق على التّحديات والفرص التّي يوفرها هذا الأسلوب، وطرح الإشكاليات والعَقبات التّي تواجههم.

***ملاحظات صفيةّ:**

تمّ رصد وملاحظة بعض الفصول الدّراسية أثناء تنفيذ الوضعيات الإدماجية لتحليل التّفاعلات وأساليب التّدريس.

مبحث2: تحليل استبيان الاساتذة

1.2الجزء الأول:

- **نمط تخرّج الأساتذة المشاركين في هذا الاستبيان:**

نمط الدراسة	العدد	النسبة المئوية
ليسانس جامعة	40	%58.82
ماستر	21	%30.88
تعليم عادي – دون جامعة –	7	%10.29
المجموع	68	% 100

من خلال الجدول نلاحظ أن غالبية الأساتذة من خريجي الجامعة بنسبة 58.82% وما نعلمه أنّ في الجامعة لا يوجد تكوين متخصّص حول التّقويم ممّا يؤثّر على نجاعة وفعالية التّقويم في مختلف مراحله.

- **ما طبيعة التّكوين الذي تلقّيته حول عملية التّقويم؟**

طبيعة التكوين	العدد	النسبة المئوية
الجامعة	8	%11.76
الندوات والملتقيات	15	%22.06
التنسيق بين الزملاء	20	%29.41
فردي : اجتهاد شخصي	25	%36.76
المجموع	68	% 100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ التّكوين لعملية التّقويم لم تأخذ نصيبها أثناء الدّراسة حيث كان نظريّا ناهيك عن النّدوات والملتقيات التي لم تقم بالتّطبيق وإحاطة الموضوع من كلّ جوانبه وفتح المجال للأساتذة بطرح انشغالاتهم ليتمّ حصرها وإيجاد حلول فعليّة لها.

لذلك نجد الاهتمام كان إمّا فرديا ناتجا عن البحث المتواصل للأساتذة لتعزيز مهاراتهم في العمليّة التّقويمية أو بالتّنسيق مع الزّملاء لمناقشة طرق التّقييم الأنجع لتطبيقها.

- **ما مدى انعكاس نجاعة التّكوين أثناء تطبيقه في الميدان؟**

مدى انعكاس نجاعة التكوين اثناء تطبيقه في الميدان	العدد	النسبة المئوية
نعم	10	%14.71
لا	40	%58.82
أحيانا	18	%20.47
المجموع	68	% 100

نجد أن نسبة 58.82% من الأساتذة يقرّون بأنّ التّكوين كان ناقصا في عمليّة التّقويم وأنّه غير كاف لتطبيقه ميدانيا لاختلاط المصطلحات والمفاهيم التّربوية وعدم تمكّنهم من ذلك يؤثّر بالسّلب على التّطبيق.

- **هل عملية التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات ناجحة؟**

هل عملية التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات ناجحة	العدد	النسبة المئوية
نعم	35	%61.47
لا	12	%17.64
أحيانا	21	%30.88
المجموع	68	% 100

إنّ أكثر من نصف الأساتذة بنسبة 61.47% يرون بأنّ عملية التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات ناجحة ويؤيّدهم في ذلك من أجابوا أحيانا ،ذلك أنّ هذه المقاربة تركّز على تقييم قدرة المتعلّم على

تطبيق معارفه ومهاراته في مواقف واقعيّة ،بدلا من مجرّد حفظه للمعلومات كما أكّدت لقاءاتنا بهؤلاء الأساتذة أنّ نجاح هذه الكفاءة يكمن في تعزيزها التّعلّم الذّاتي ،فهي تشجّع المتعلّمين على تحمّل مسؤوليّة تعلّمهم الخاصّ، وذلك من خلال توفير فرص لهم للمشاركة في تقييم تقدّمهم وتحديد نقاط قوّتهم وضعفهم وهذا ضروريّ للتّعلّم الفعّال الذّي يساعد على تعزيز التّمايز في التّعليم وتوفير فرص متساوية لجميع المتعلّمين . أمّا بقية الأساتذة فإجاباتهم عشوائية لا غير ترجع لعدم تمكنهم من العملية أساسا فهُم لا يفهمون مفهوم المقاربة بشكل كامل، أو لأنّهم لا يملكون الوقت أو الموارد الكافية للتّكيّف مع العمليّة، فهذه المقاربة تتطّلب مهارات جديدة من الأساتذة، مثل مهارات تصميم وتنفيذ مهام التّعلّم القائمة على الكفاءات ومهارات تقييم أداء المتعلّمين بشكل فعّال. أمّا الفئة الأقلّ فكانت مقاومة للتّغيير ،وتفضّل الالتزام بالأساليب التّعليميّة التّقليديّة التّي اعتادت عليها

- **إذا كانت عملية التّقويم غير ناجحة فما هي أسباب فشلها في نظرك؟**

اسباب فشل العملية التقويمية	العدد	النسبة المئوية
الاكتظاظ	12	%17.64
كثافة البرامج	18	%26.47
ضيق الوقت	11	%16.17
نقص التكوين	08	%11.76
ضعف مستوى التلاميذ وعدم اهتمامهم	20	%29.41
المجموع	68	% 100

من خلال الجدول نجد نسبة 29% من الأساتذة يردّون فشل العملية التّقويمية إلى ضعف مستوى المتعلّمين وتدنّيه وعدم اهتمامهم أي نقص الدّافعية لديهم وعدم توفير برامج أو أنشطة إضافية لمساعدة المتعلّمين ذوي المستوى الضّعيف على تحسين تحصيلهم الدّراسي ممّا يؤدّي إلى استمرار

ضعفهم ناهيك عن الفروقات الفردية التّي تجعل الأستاذ يواجه صعوبة في تحديد المعايير والمؤشّرات لتطبيقها عليهم تليها كثافة البرامج بـ 26.47% وعدم تطابقها مع الزّمن المخصص لتنفيذها دون أن ننسى نقص التّكوين الذي يجعل من العمليّة عملية عشوائية لا تخضع لمعايير وأسس علمّية إضافة إلى الاكتظاظ حيث يصل مجموع التّلاميذ إلى 40 تلميذا في الحجرة الواحدة مما يصعّب عملية التّقويم في آن واحد.

2.2 الجزء الثّاني: إجراءات تطبيق التقويم بمراحله الثلاث

أوّلا: التّقويم التّشخيصي:

- **هل تقويمك التّشخيصي يركّز على الوضعية الإدماجية؟**

هل تقويمك التّشخيصي يركّز على الوضعية الإدماجية؟	العدد	النسبة المئوية
نعم	33	%48.53
لا	25	%36.76
أحيانا	10	%14.71
المجموع	68	% 100

نجد أنّ نسبة 43.53% من الأساتذة يركّزون على الوضعية الإدماجية أثناء عمليّة التّقويم التّشخيصي في بداية هذه المرحلة ما يفسّر حرصهم وتفانيهم في إرساء المعارف وإنماء الكفاءات المرجوّة فالوضعيّة الإدماجيّة تتيح للمعلّم تقييم مهارات المتعلّم الحياتيّة مثل حلّ المشكلات والتّفكير النّقدي والتّواصل والعمل الجماعي ،كما أنّها تساعد على تحديد نقاط القوّة والضّعف لدى المتعلّم بشكل أكثر دقّة ، أيضا إنّ هذه الوضعيّة أكثر تحفيزا و أكثر انخراطا للمتعلّمين في عمليّة التّعلّم فيصير المتعلّم أكثر عرضة لتذكّر ما تعلّمه .ويرى البعض أنّها تتيح للمتعلّمين التّواصل بشكل فعّال مع

بعضهم البعض وتبادل الأفكار وتعلّم مهارات وقدرات جديدة ، فعندما يواجه المتعلّم موقفا جديدا فإنّه يتعلّم كيفيّة التّفكير بشكل نقدي مع التّكيّف مع المواقف المختلفة وإيجاد حلول جديدة للمشاكل وهذا بمساهمة جميع المتعلّمين ممّا يعزّز الثّقة بالنّفس لديهم . عكس بقيّة الأساتذة الذّين لا يركّزون عليها لأسباب كثيرة ، منها صعوبة تصميم وتطبيق وضعيّة إدماجيّة فعّالة ،فيجب أن تكون المهمّة واقعيّة وملائمة لعمر المتعلّم وقدراته ويجب أن توفّر له فرصا كافية لإظهار مهاراته وقدراته بالإضافة إلى ذلك ،يكون من الصّعب تقييم أداء المتعلّمين بشكل موضوعي في وضعيّة إدماجيّة في عمليّة التّقويم التّشخيصي ومن الصّعب تقييم بعض المهارات مثل الإبداع والذّكاء الاجتماعي ، ما لم يمتلك الأستاذ الكثير من التّخطيط والتّحضير والتّدريب .

- **كيف تقوّم الوضعية الإدماجيّة أثناء عملية التّقويم التّشخيصي؟**

كيف تقوّم الوضعية الإدماجيّة أثناء عملية التّقويم التّشخيصي	العدد	النسبة المئوية
نص وضعية مقترحة لملمح تخرج السنة الرابعة	12	%17.64
وظيفة منزلية	34	%50
لا أقوم به	22	%32.36
المجموع	68	% 100

نلاحظ أن أقلّ نسبة من المعلّمين من حاول تطبيق التّقويم التّشخيصي على وضعيّة إدماجيّة بنصّ وضعيّة مقترحة معتمدا على ملمح تخرّج السّنة السّابقة بينما أكبر نسبة 50% من تعتمد على الوظيفة المنزلية كالواجبات الكتابيّة والقراءة والممارسة (ممارسة مهارة جديدة أو تطبيق مفهوم معيّن)،ومعظم هؤلاء المعلّمين يرون أنّ الوظيفة المنزليّة تمنح المتعلّمين فرصة لممارسة ما تعلّموه في الفصل وتطبيق مفاهيمهم ومهاراتهم في مواقف جديدة وهذا يثبّت المعلومات في أذهانهم وتساعدهم

على تطوير مهارات البحث والتّفكير النّاقد وحلّ المشكلات ،مما يمكّن المعلّم من تحديد المجالات التّي يحتاج فيها المتعلّم إلى تحسين أدائه .

بينما نسبة 32.35% تكتفي بتحديد المشكلات وطرح الحلول لها أو تمكّن المتعلّمين المشاركة في ألعاب تعليميّة تصمّم لتعزيز مهاراتهم وقدراتهم في مختلف المجالات أثناء العملية التّقويمية.

- **هل تقُوم بتقويم تشخيصي بداية كلّ مقطع؟**

هل تقُوم بتقويم تشخيصي بداية كلّ مقطع	العدد	النسبة المئوية
نعم	11	%16.17
لا	50	%37.53
أحيانا	7	%10.29
المجموع	68	% 100

نجد أنّ 11% فقط من الأساتذة من يقومون بتقويم تشخيصي بداية كل مقطع تعلّمي أمّا النّسبة الأكبر منهم والتّي تصل إلى أكثر من نصف العيّنة وبنسبة 37.53% لا يقومون به لأسباب متعدّدة حصروا بعضها في ضيق الوقت، فهم يشعرون بالضّغط لإكمال المنهج الدّراسي وعدم تخصيص وقت كاف لأنشطة التّقويم خاصّة مع ازدياد العمل الإداري وعدد المتعلّمين في الصّفوف ،وتحجّجَ الآخرون بنقص الموارد الكافية لدى المدارس لتوفير أدوات ووسائل مناسبة لإجراء تقويم تشخيصي شامل، ولكنّنا لاحظنا ثقافة التّركيز على الامتحانات والتّقييمات النّهائيّة، وعدم وجود خطط تدخّل كافية لمساعدة المتعلّمين الذين يظهرون صعوبات في التّعلّم في التّقويم التّشخيصي أدّت إلى شعور المعلّمين بالإحباط وإهمال التّقويم التّشخيصي واعتباره أداة غير ضروريّة.

- **هل يمكنّك التّقويم التّشخيصي من تحديد كفاءات المقطع بدقة؟**

هل يمكنّك التّقويم التّشخيصي من تحديد كفاءات المقطع بدقة	العدد	النسبة المئوية
نعم	20	%29.41
لا	30	%44.12
أحيانا	18	%26.47
المجموع	68	% 100

نلاحظ ارتفاع نسبة الذين يؤكّدون أهميّة التّقويم التّشخيصي في بداية كلّ مقطع لتمكينهم من تحديد كفاءاته بدقّة رغم عدم القيام به كما سبق الإشارة إليه وتصل نسبتهم 29.41% للموافقين و26.47% للذيّن يقومون به أحيانا لتتجاوز بذلك النّسبة 55.88% فهم على وعي بأهمّيته ودوره الفعّال لتحديد الكفاءات المطلوبة تحقيقها عكس عدد الأساتذة الذين لا يولون اهتماما بذلك يرجع إمّا إلى عدم تمكّنهم منه، أو لأنّهم يحتاجون إلى المزيد من التّدريب والتّوعية للفهم بشكل أفضل كيف يمكن استخدام التّقويم التّشخيصي لتحسين تعلّم المتعلّمين .

- **هل يمكنّك التّقويم التّشخيصي من تحديد مستويات التلّاميذ خلال إنجاز الوضعية المقترحة؟**

هل يمكنّك التّقويم التّشخيصي من تحديد مستويات التلّاميذ خلال إنجاز الوضعية المقترحة	العدد	النسبة المئوية
نعم	27	%39.70
لا	35	%51.47
أحيانا	06	%8.82
المجموع	68	% 100

نجد أن نسبة 51.47% لا تعتبر أنّ التّقويم التّشخيصي يحدّد مستوى المتعلّمين في إنجاز الوضعية الإدماجية ويردّون ذلك إلى أنّ المتعلّمين لا يولون اهتماما بالغا في العمل الحثيث والجدّي

بالنّسبة للتّقويم التّشخيصي فلا يبذلون جهدا في إنجاز الوضعية الإدماجية أو غيرها لأنّه لا يثمّن بنقطة.

عكس البقيّة الذين يقرّون بأنّه يعطي لمحة أوّلية على مستواهم يعتمدون عليه في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتقديمها فيما بعد. كونه أداة تعليمية تستخدم لتحديد مستويات المتعلّمين ومعرفة مدى استعدادهم لموضوعات جديدة أو لتحديد الفجوات في المعرفة السّابقة. يعتبرون هذا النّوع من التّقويم مهمًا جدًا في تحسين عمليّة التّعليم والتّعلم، خاصّة عند تنفيذ الوضعيات الإدماجية التي تتطلّب من المتعلّمين تطبيق مهارات ومعارف سابقة متنوّعة.

- **هل تعتمد إحدى الطّرق التّالية لمعالجة النّقائص التّي وجدتها أثناء العملية التّقويمية (التّقويم التّشخيصي)؟**

هل تعتمد إحدى الطّرق التّالية لمعالجة النّقائص التّي وجدتها أثناء العملية التّقويمية (التّقويم التّشخيصي)؟	العدد	النسبة المئوية
تدرب المتعلمين على إنجاز الوضعيات الإدماجية	10	%14.71
تكثيف حصصها	5	%7.35
تدوين الشواهد في الكراس في كل الحصص لاستغلالها في الوضعية الادماجية	20	%29.41
تكثيف الواجبات المنزلية للوظيفة	18	%26.47
عدم الاهتمام بالمعالجة (بأنواعها) لتفادي التأخر في البرنامج	15	%22.06
المجموع	68	% 100

نجد أنّ النّسب متقاربة بين تدوين الشّواهد بهدف إثراء الرّصيد اللّغوي ورفع الإبداع لدى المتعلّمين بنسبة 29.41% كأعلى نسبة متحصّلة على العيّنة ،ويرجع هذا إلى ضعف الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّمين ، مع نسبة تكثيف الواجبات المنزلية بنسبة 26.47% يردّونها لضيق الوقت وكثافة

البرامج وضعف المستوى وغيرها، أمّا المعالجة الآنية أو الدّورية فهي نسبة 22.06% حيث يقلّ الاهتمام بها ويرجعونها للاكتظاظ وضيق الوقت الذّي لا يمكّنهم من القيام بهذه العملية لكافة المتعلّمين، أمّا تكثيف الحصص فتقدّر نسبتها 7.35% كأقلّ نسبة لعدم تواجد حصص يدرج فيها تصحيح الوضعية الإدماجة.

وما يمكننا قوله أنّ التّقويم التّشخيصي أسلوب تعليمي يعتمد على جمع البيانات الخاصّة بالمستوى التّعليمي لدى المتعلّمين حتى يستطيع المعلّمون الوقوف على أماكن القوّة والضّعف لديهم ومن خلال معرفتها يتمكّنون من تصميم أنشطة تناسبهم ويتطلّب استراتيجيات العلاج بالتّقويم التّشخيصي معرفة أمرين أساسيين:

- **بناء الاستراتيجية على أساس الطّريقة الفردية.**
- **وضع الأهداف بعد قياس مستوى الأداء السّابق للمتعلّمين.**

ومن خلال إدراك هذين العنصرين يجب البحث عن الوسيلة العلاجية المناسبة لتحقيق الكفاءات المرجوّة منها رغم العقبات التّي تواجه تنفيذ التّقويم التّشخيصي والتّي نذكر منها:

- قلّة الحصص الصّفية المخصّصة للإنتاج الكتابي.
- زيادة عدد المتعلّمين في القسم الواحد وتباين في مستوياتهم المعرفية والتّي يمكن اقتراح بعض النّقاط التّي تساعد في معالجة عقبات التّقويم التّشخيصي والتّي نلخّصها في النّقاط التّالية:
- زيادة الحصص المخصّصة للإنتاج الكتابي وإضافة حصص للتّقويم من أجل التّعرف على أخطائه ومعالجتها آنيا.
- التّخفيف من عدد المتعلّمين في القسم بحيث لا يزيد عن 25 تلميذا.

- تكوين الأساتذة في مجال تقديم الإنتاج الكتابي وتقويمه وكيفيّة تسيير حصّة من خلال إقامة ندوات تطبيقيّة.
- التّقليص في الكمّ الهائل في المناهج (يرفق بمقترح لكيفية تسيير حصّة إنتاج كتابي).

ثانيا: التّقويم التّكويني:

- **هل تقوم بتقويم كلّ الوضعيات المنجزة خلال كلّ مقطع تعلمي؟**

هل تقوم بتقويم كلّ الوضعيات المنجزة خلال كلّ مقطع تعلمي؟	العدد	النسبة المئوية
نعم	20	%29.41
لا	15	%22.05
أحيانا	33	%48.53
المجموع	68	% 100

نلاحظ أنّ معظم المعلّمين غير مهتمين بالتّقويم المستمرّ الدّوري للوضعيات المنجزة بنسبة 48.53% كأعلى نسبة، غير أنّ نسبة جيّدة تقدّر بـ 29.41% من مجموع العيّنة تعتمد التّقويم وتنجزه مقارنة بالحجم السّاعي للحصص المخصّصة لذلك وهذا إدراكا منها بأهميّة هذه العمليّة ،فقد صرّح هؤلاء المعلّمون أنّ عمليّة التّقويم تساعد على قياس مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة من كلّ مقطع واكتشاف أي ثغرات أو صعوبات تواجه المتعلّمين وهذا يوفّر تغذية راجعة للمتعلّم والمعلّم حول نقاط القوّة ونقاط الضّعف ، كما تفيد هذه التّغذية الرّاجعة المعلّم في تعديل وتطوير أساليب التّدريس والتّعلّم، وتكييفها مع احتياجات المتعلّمين ،كما تعدّ الوضعيات الإدماجية محفّزة للمتعلّمين تعزّز فيهم الشّعور بالإنجاز ممّا يحفّزهم على بذل المزيد .أمّا الفئة التّي لا تقوّم، فتقدّر بـ22.05% وهي نسبة لا بأس بها

ويردّون ذلك إلى ضيق الوقت،و تدنّي مستوى المتعلّمين ونقص دافعيّتهم لتقويم تعثّراهم أو لاكتساب معارف جديدة.

- **هل التّقويم التّكويني يحسّن مستويات المتعلّمين إذا تمّ بانتظام؟**

هل التّقويم التّكويني يحسّن مستويات المتعلّمين إذا تمّ بانتظام؟	العدد	النسبة المئوية
نعم	50	%73.53
لا	6	%8.82
أحيانا	12	%17.65
المجموع	68	% 100

نجد أنّ أغلبية الأساتذة بنسبة 73.53% يقرّون بأنّ التّقويم التّكويني يحسّن من مستوى المتعلّمين، كونه عمليّة مستمرّة تهدف إلى تقييم تقدّم المتعلّمين وفهمهم خلال فترة التّعلم، وذلك من أجل تحسين عملية التّعليم والتّعلم. يتميّز هذا النّوع من التّقويم بأنّه لا يهدف إلى إعطاء درجات نهائية بل إلى توفير تغذية راجعة مستمرّة تساعد المتعلّمين على تحسين أدائهم. بالإضافة إلى تقديم تغذية راجعة فوريّة تتيح للمتعلّمين فهم أخطائهم والعمل على تصحيحها فوراً، ممّا يعزّز التّعلم الفعّال في مختلف الأنشطة التّعليمية.

فالتّقويم التّكويني أداة فعّالة لتحسين التّعليم من خلال تقديم تغذية راجعة مستمرّة ومساعدة المتعلّمين على تطوير مهاراتهم ومعارفهم. ومع ذلك، تواجه نسبة صغيرة من المتعلّمين (8.82%) تحدّيات في الاستفادة الكاملة من هذا النّوع من التّقويم، وذلك بسبب الفروق الفردية والدّافعية التّي تؤثّر على اكتساب التّعليمات حيث تشير الفروق الفردية إلى الاختلافات في القدرات، الاهتمامات، الأساليب

التّعليمية والاحتياجات بين المتعلّمين. تؤثّر هذه الفروق بشكل كبير على كيفية استجابة المتعلّمين للتّقويم التّكويني واستفادتهم منه.

ثالثا: الّتقويم الختامي:

- **أين تكمن أهميّة التّقويم الختامي؟**

أين تكمن أهميّة التّقويم الختامي	العدد	النسبة المئوية
الدرجات التي يتحصل عليها المتعلم	50	%73.53
مدى استيعابه المقررات والممارسات التدريسية والمساهمة في تطوير ذاته في المراحل التعلمية القادمة	18	%26.47
المجموع	68	% 100

يعدّ التّقويم الختامي عنصرًا حيويًا في العملية التّعليمية، حيث يساهم في قياس تحصيل المتعلّمين، تقييم فعاليّة التّعليم، توجيه القرارات التّربوية، تعزيز الشّفافية والمساءلة، تحفيزهم وتعزيز التّحسين المستمرّ. ومن خلال الاستفادة من نتائج التّقويم الختامي، يمكن للمؤسّسات التّعليمية تحقيق تعليم عالي الجودة يلبيّ احتياجات المتعلّمين والمجتمع؛ حيث نجد أنّ نصفهم يركّز على الدّرجات والعلامات التّي تحصّل عليها المتعلّم دون الاهتمام بمدى فاعلية تحقيق الكفاءات التّعلمية بنسبة 73.53%. هذه الملاحظة تثير الحاجة إلى إعادة النّظر في كيفيّة استخدام التّقويم الختامي لتحقيق توازن أفضل بين التّقييم الكمّي والكيفيّ.

أمّا النّسبة المتبقيّة التّي تقدّر بـ 26.47% فهي تركّز على تعليمهم التّقويم الذّاتي وتنمية فكرهم النّاقد ومهاراتهم الإبداعية وقدراتهم دون أخطاء ممّا يؤدي إلى تحقيق الكفاءات المرجوّة منها.

مبحث 3: تحليل استبيان التّلاميذ

- **الجنس:**

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	42	%43.75
انثى	54	%56.25
المجموع	96	%100

إنّ أكثر نسبة خاضعة للاستبيان هي الإناث بـ56.25% حيث تجاوزت النّصف، أمّا نسبة الذكور فتقدر نسبتهم بـ43.75% لا لغاية محدّدة.

- **هل تتمكّن من فهم واستيعاب دروس التّعبير الكتابي؟**

هل تتمكن من فهم واستيعاب دروس التعبير الكتابي	العدد	النسبة المئوية
نعم	20	%20.83
لا	36	%37.5
أحيانا	40	%41.66
المجموع	96	%100

يلاحظ عدم تمكّن معظم المتعلّمين بنسبة 37.5% من فهم واستيعاب حصص الإنتاج الكتابي لرتابة أغلبية المواضيع وعدم تغيير الاستراتيجيات في تقديمه والابتعاد عمّا يثير دافعيتهم لاستقطاب انتباههم للشّرح وتحفيزهم.

- **هل تحضّرون دروسكم وتساهمون في تنشيط التّعبير الكتابي؟**

هل تحضرون دروسكم وتساهمون في تنشيط التعبير الكتابي؟	العدد	النسبة المئوية
نعم	30	%31.25
لا	40	%41.66
أحيانا	26	%27.8
المجموع	96	%100

نلاحظ إهمال التّحضير من قبل المتعلّمين وهذا ينعكس سلبا على سيرورة الحصّة وتقويم مدى نجاحه أو فشله بنسبة 31.25%. ومن أهمّ التّأثيرات السّلبية لذلك: ضعف مستوى التّركيز لدى

المتعلّمين منذ بداية الحصّة بسبب عدم وضوح المحتوى الدّراسي لهم ممّا يسبّب التّشتّت. قلّة الحوار والنّقاش ممّا يؤثّر على فهم المحتوى وبالتّالي عدم القدرة على الإجابة على الأسئلة بشكل مفيد.

- **هل تعجبك طريقة أستاذك أثناء تقويم دروس التّعبير الكتابي؟**

هل تعجبك طريقة أستاذك أثناء تقويم دروس التعبير الكتابي؟	العدد	النسبة المئوية
نعم	25	%26.04
لا	45	%46.88
أحيانا	26	%27.08
المجموع	96	%100

نلاحظ أنّ نسبة 46.88% لا تعجبهم طريقة أستاذهم لتّقويم موضوعاتهم ما قلّل دافعيتهم لتحسين مستواهم لاعتماد المتعلّمين على نمط معيّن دون تحديد الأخطاء بدقّة للمتعلّمين من أجل تقويمها أي تقويم عامّ للموضوع ينتهي بدرجة معيّنة لا يعالج التّعثّرات ولا يثير الحماس.

- **هل ما تتحصّل عليه من خلال نشاط القراءة توظّفه في التّعبير الكتابي؟**

هل ما تتحصل عليه من خلال نشاط القراءة توظفه في التعبير الكتابي؟	العدد	النسبة المئوية
نعم	21	%21.88
لا	40	%41.67
أحيانا	35	%36.46
المجموع	96	%100

إنّ معظم المتعلّمين بنسبة تتجاوز 41.67% لا يوظّفون ما يكتسبونه في نشاط القراءة وبالتّالي الكفاءة العرضية بين الأنشطة غير متحقّقة فلا يكون ثراء في الوضعية الإدماجية ولعدم ربط المعلومات بعضها ببعض أو حسن استغلالها وهذا يعود بالدّرجة الأولى إلى ضعف المستوى بسبب صعوبات في القراءة والكتابة فمهارة الإنتاج الكتابي تتطلّب مستوى عالٍ من الكفاءة القرائيّة وذلك لفهم الموضوع المطروح وتنظيم الأفكار وكتابة نصّ متماسك. وقد يكون السّبب الآخر قلّة الدّافعيّة الكافية.

- **هل تجمعون معلومات عن موضوع التعبير قبل الكتابة؟**

هل تجمعون معلومات عن الموضوع التعبير قبل الكتابة؟	العدد	النسبة المئوية
نعم	35	%36.46
لا	46	%47.92
أحيانا	15	%15.63
المجموع	96	%100

نلاحظ أنّ الإهمال في جمع المعلومات الخاصّة بالتّعبير الكتابي يساهم بشكل كبير في فشل نتائج نص تام لفقرة من المعلومات الهامّة والتّي تساعد في إثرائه بنسبة 47.92% قابلة للزّيادة. وتمثّل نسبة 36.46% ترى أنّ جمع المعلومات عن موضوع التّعبير قبل الكتابة يعزّز من فهم المتعلّمين للموضوع ويزوّدهم بالأفكار والمعلومات الضّرورية لكتابة نصّ متماسك ومفصّل. هذه الخطوة تساهم في تحقيق الكفاءات المرجوّة من الوضعية الإدماجية، حيث تعزّز مهارات البحث والتّحليل والتّعبير الكتابي لدى المتعلّمين.

- **ما هي اللّغة المستعملة في القسم؟**

ما هي اللغة المستعملة في القسم؟	العدد	النسبة المئوية
الفصحى	30	%31.25
العامية	21	%24.86
معا	45	%46.88
المجموع	96	%100

نجد أنّ ازدواجية اللّغة المستعملة بنسبة 46.88% جعل من النّصوص المنتجة رديئة المستوى وركيكة اللّغة.

- **ما هي المادة الأقرب إليك؟**

ماهي المادة الأقرب إليك؟	العدد	النسبة المئوية
التّعبير الكتابي	27	%28.13
التّعبير الشّفهي	69	%71.88
المجموع	96	%100

نجد أنّ أغلبية المتعلّمين يفضّلون الشّفهي بنسبة 71.88% للتّهرب من الالتزامات الكتابية ولتفادي الأخطاء اللّغوية كالصّرفية والإملائية خاصّة لأنّها لا تظهر في النّطق كالخطّ، والإجابات تكون مختصرة تصل لكلمة عكس الكتابي حيث تكون كل المعلومات مكتوبة.

هل يشجعكم الأستاذ عندما تعبّرون بشكل جيّد؟

هل يشجعكم الأستاذ عندما تعبّرون بشكل جيّد؟	العدد	النسبة المئوية
نعم	40	%41.67
لا	56	%58.33
المجموع	96	%100

نجد أنّ أكثر عدد المتعلّمين المستجوَبين بنسبة 58.33% يصرّحون أنّ الأساتذة لا يشجّعونهم إذا ما كانت تعابيرهم جيّدة.

لذلك فإنّ نقص التّحفيز يؤدّي إلى إهمال المادّة والتّميز فيها وحتّى تصحيح أخطائهم.

والنّسبة المتبقّية نلاحظ استعدادهم لتطوير مستواهم نتيجة الاهتمام بالتّحفيز المتواصل.

- **هل الوقت المسموح في الاختبار كاف لإنجاز الوضعية الإدماجية؟**

هل الوقت المسموح به في الاختبار كاف لإنجاز الوضعية الادماجية؟؟	العدد	النّسبة المئوية
نعم	38	%39.58
لا	58	%60.42
المجموع	96	%100

نجد أنّ نسبة60.42% والتّي تُعتبر أكثر من النّصف يُقرّون بأنّ الوقت غير كاف لإنجاز وضعيّة إدماجية تامّة الشّروط ويعود السّبب في ذلك إلى قلّة التّدرّب على حلّ الوضعيات الإدماجيّة بشكل كاف. وأيضا ضعف مهارات الكتابة بشكل منظّم وواضح وموجز وهذا يولد شيئا من التّوتّر وعدم التّركيز، وكلّ هذه هي نتائج حتميّة لعدم تقويم الوضعيات أثناء الحصص.

هل توظّف الشّواهد التّي اكتسبتَها في المرافق التّعليمية الأخرى كالمدرسة القرآنية مثلا في تحرير تعبيرك؟

هل توظّف الشّواهد التّي اكتسبتها في المرافق التّعليمية الأخرى كالمدرسة القرآنية مثلا في تحرير تعبيرك؟	العدد	النسبة المئوية
نعم	29	%30.20
لا	67	%69.79
المجموع	96	%100

نلاحظ أنّ نسبة 69.79% لا يوظّفون الشّواهد المكتسبة ويهملونها ولا يهتمّون بربطها مع الموضوع المطروح عكس النّسبة الثّانية 30.20% الذّين يوظّفونها مع تفاوت في حسن التّوظيف.

مبحث4: تحليل نتائج وضعية مقترحة:

تخضع كلّ ورقة للتّصحيح وفق شبكة التّقويم مع منح العلامات الجزئية لكلّ عنصر، وبعد أن تمّ الاطّلاع على نتائج التّصحيح والعلامات المتحصّل عليها قمنا بتحليلها وتفسيرها للكشف عن مدى تحقيق كفاءة إنتاج نصّ تامّ عن طريق دمج وتوظيف مكتسباتهم المعرفيّة في الميادين اللّغوية الأخرى، من خلال مقابلة العلامات الجزئية الممنوحة للمتعلّمين مع مؤشّرات المعايير الشّكلية واللّغوية والنّحوية....للوضعية الإدماجية التّالية :

لاحظت أنّ زميلك في القسم يتهاون في إنجاز واجباته والانتباه في القسم.

- اكتب فقرة لا تقلّ عن 8 أسطر تتحدث فيها عن قيمة الاجتهاد في العمل وإنجاز الواجبات المنزليّة والانتباه للمعلّم أثناء الشّرح.

موظّفا: فعل الأمر والحال.

1 تحديد مؤشّرات كلّ معيار:

1.1 المعيار الأوّل: الوجاهة:

- احترام التّعليمة والمهمّات المرفقة.
- حجم المنتج ما بين 8 إلى 15 سطرا.
- نمط النّص إخباري .
- يبيّن قيمة العمل والاجتهاد.
- يبرز أهمية الانتباه أثناء الدّرس.

2.1 المعيار الثّاني: الانسجام:

- ترتيب الأفكار وتسلسلها، وعدم التّكرار.
- تنظيمها لتكوّن وحدة دالّة.
- الاستعمال الصّحيح والسّليم لأدوات الرّبط.

3.1 المعيار الثّالث: سلامة اللّغة:

- الالتزام بقواعد اللّغة .
- توظيف المطلوب.
- عدم إدراج كلمات من العامية محلّ اللّغة الفصيحة.
- الاستعمال السّليم للقواعد اللّغوية والصّرفية والإملائيّة وقلّة تواجد الأخطاء فيها.

وهذه المعايير الثّلاثة إذا تمكّن المتعلّم من تملّك نسبة منها حوالي $\frac{2}{3}$ دون تعثّر يعتبر قد تحكّم في المعيار.

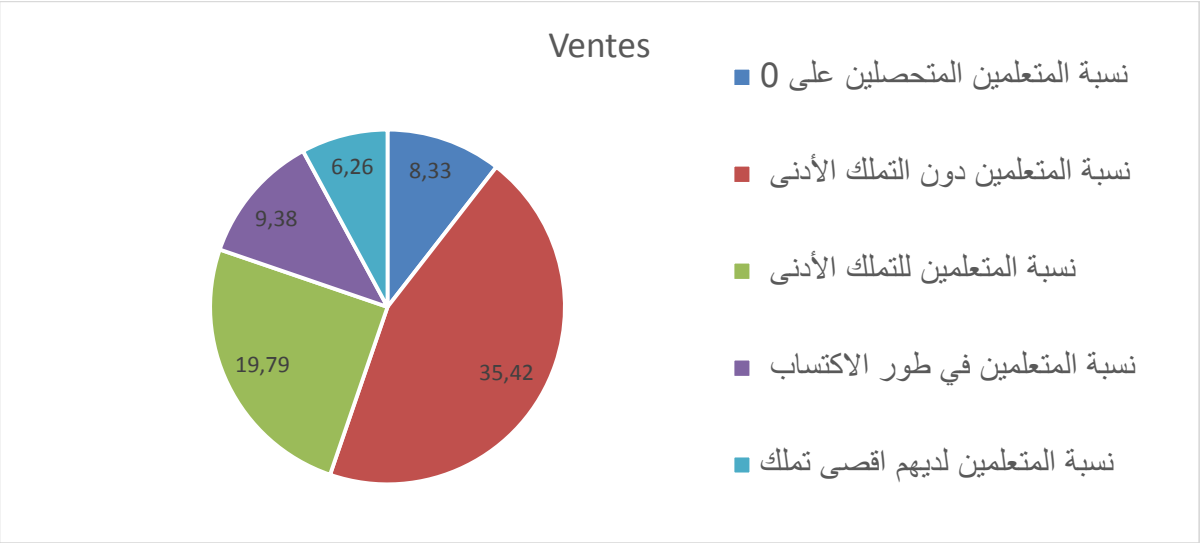
4.1 المعيار الرابع: الإبداع والإتقان:

يمكن وصفه بالتّميّز لأنّ نسبة قليلة من المتعلّمين من تتفوّق في أدائه ،أهم مؤشراته:

- وضوح الخطّ واحترام مقاييس الكتابة.
- توظيف الشّواهد أو آيات قرآنية حسب مقتضى الحال.
- إبداء رأي أو إصدار حكم.

2 التّحليل الكليّ للوضعية الإدماجية:

تمثيلها في رسم بياني



1.2 تحليل التّمثيل البياني:

وهذا التّمثيل البياني يمثّل نسبة المتعلّمين في تملّك الكفاءة وتعكس درجات سيطرتهم على مؤشرات المعايير المسطّرة حيث تظهر نسبة 6.25% من حقّقوا المستوى اللاّزم للنّجاح باعتبارهم تمكّنوا من تحقيق مؤشّرات المعيار.

أمّا نسبة 8.33%فهذه الفئة لم تحقّق ولو مؤشّرا واحدا من المعايير الأربعة.

أمّا نسبة 35.42% فهم دون التّملّك الأدنى بتحقيق مؤشّر إلى مؤشّرين في الثّلاث معايير الأولى.

أمّا نسبة 19.79% فهي تملّكٌ أدنى لأفراد العيّنة وحقّقوا من ثلاثة إلى أربعة مؤشّرات في المعايير الثّلاثة الأولى.

أمّا نسبة 9.38% فهم من يعتبرون في طور الاكتساب وقد حقّقوا أيضا من ثلاثة إلى أربعة معايير أيضا في المعايير الثّلاثة الأولى إضافة إلى تحقيق مؤشّر أو اثنين في معيار الإبداع.

2.2 التّحليل الجزئي لنتائج الوضعية الإدماجيّة:

1.2.2 تحليل معيار الوجاهة:

لتحديد عتبات التّملّك:

معيار الوجاهة		العدد	النّسبة المئوية
انعدام التّملّك	0	8	%8.33
دون التّملك الأدنى	0.25	11	%11.46
التّملّك الأدنى	0.5	26	%27.08
	0.75	30	%31.25
التّملّك الأقصى	1	21	%21.88
المجموع		96	%100

تُظهر النّتائج أنّ نسبة 21.88% من المتعلّمين لديهم تملّك أقصى للتّحكم في مؤشّرات معيار الوجاهة من حيث احترام المنتج والاستهلاك، الاستجابة لطبيعة الموضوع لقد فهموا التّعليمة، وأنجزوا المطلوب، أمّا نسبة 58.33% لديهم تملّك أدنى يمكن اعتبار إجاباتهم.

المعيار	المؤشّرات	نسبة المتحصّلين على علامة 0	نسبة المتحصّلين على علامة 0.25	العدد
الوجاهة	حجم المنتج 8 إلى 12 سطرا	%50	%50	48
	نمط النّص: إخباري	80.21/%77	%19.79	19
	قيمة العمل والاجتهاد	%43.75/42	%56.2/%50	54
	أهمية الانتباه في القسم	0/%83.33	/%16.67	16

2.2.2 تحليل معيار الانسجام:

تتحدّد مؤشّرات معيار الانسجام في التّماسك المتواجد بين التّراكيب والعناصر اللّغوية المختلفة إضافة إلى الاختيار السّليم للأفكار وترتيبها وتسلسلها وتنظيمها لتكوّن وحدة دالّة غير أنّنا نركّز على مؤشّرين أثناء عمليّة التّصحيح وهما:

- حسن استخدام أدوات الرّبط.
- ترتيب الأفكار وتنظيمها.

معيار الانسجام		العدد		النّسبة المئوية
انعدام التّملك	0	42		43.75
دون التّملك الأدنى	0.25	4	13	13.54
	0.5	9		
التّملّك الأدنى	0.75	20		20.83
التّملّك الأقصى	1	21		21.88
المجموع		96		100

من خلال الجدول نجد أنّ 21.88% تمكّنوا بشكل جيّد من ترتيب الأفكار وتنظيمها في فقرات محدّدة وحسن استخدام أدوات الرّبط وهذا يعني أنهم يمتلكون تملّكا أقصى لكفاءات الاختيار السّليم للأفكار وجعلها منسجمة.

في حين أنّ 20.83% من أفراد العيّنة يمكن اعتبارهم في طور اكتساب هذه الكفاءة، و43.75%وهي أعلى نسبة من مجموع أفراد العيّنة تنعدم لديهم كفاءة تحقيق هذه المؤشّرات وبالتّالي انعدام الكفاءة في إنتاج نصّ منسجم.

3.2.2 تحليل نتائج معيار سلامة اللّغة:

نقيس الأخطاء النّحوية الصّرفية والتّوظيف لفعل الأمر والحال

معيار سلامة اللغة		العدد	النسبة المئوية
انعدام التّملك	0	24	%25
دون التّملك الأدنى	0.25	13	% 4.17
	0.50	5	% 5.21
	0.75	4	% 13.54
الّتملّك الأدنى	1	9	% 9.38
	1.25	20	% 20.83
الّتملّك الأقصى	1.5	21	%21.88
المجموع		96	%100

نلاحظ أنّ النّسبة الأكبر من انعدام التّملّك قدّرت بـ 25% ولديهم ضعف واضح في اكتساب القواعد اللّغوية والصّرفية وسوء توظيفها بشكل صحيح وسليم من خلال الأخطاء الواردة في تعابيرهم، في حين أنّ 21.87% لديهم تملّك كلّي للكفاءة، و22.92%ليس لديهم تملّك للكفاءة فلم يوظّفوا الحال ولا فعل الأمر، و30.21%في طور اكتساب الكفاءة.

4.2.2 تحليل نتائج معيار التّميّز والإبداع:

معيار الإبداع والتّميز	العدد	النسبة المئوية
انعدام التّملك 0	75	%78.13
دون التّملّك 0.25	15	%15.63
تملّك أقصى 0.5	06	%6.25
المجموع	96	%100

يتّضح من خلال الجدول أنّ نسبة 6.25% يمتلكون لمؤشرات الإبداع وهؤلاء تميّزوا عن غيرهم بتوظيفهم الشّواهد توظيفا مناسبا والكتابة بخطّ مقروء وتمكّنوا أيضا من مؤشّرات المعايير الثلّاثة السّابقة (الوجاهة، الانسجام، وسلامة اللّغة).

في حين أنّ 15.63% في طور الاكتساب، أماّ 78.13% فتنعدم عندهم تملّك مؤشّرات هذا المعيار خاصّة عدم مقروئية الخطّ.

والمؤشرات التي لم تحقّق تعتمد في المعالجة لتحسينها.

خاتمة

خاتمة

يتّضح في الختام أنّ التّقويم والتّقييم التّربوي في ظلّ مقاربة الكفاءات يمثّلان ركيزة أساسية لتحقيق تعليم فعّال ومتطوّر يتماشى مع متطلّبات العصر الحديث. هذه المقاربة تتجاوز التّقييم التّقليدي للمعرفة لتشمل تقييم المهارات والكفاءات العملية والنّفسية والاجتماعية، ممّا يساعد في إعداد جيل قادر على التّكيف مع التّغيرات السّريعة ومواجهة التّحديات المستقبلية بمرونة وإبداع.

إنّ التّقويم في هذا السّياق يوفّر تغذية راجعة مستمرّة وفاعلة، تسهم في توجيه وتحسين العملية التّعليمية بشكل دائم، وتعزّز من قدرة المتعلّمين على تطوير مهاراتهم وتطبيق معارفهم بفعالية في مختلف مجالات الحياة. من خلال تبنيّ استراتيجيات تقييم متنوّعة وشاملة، يمكن للمعلّمين والمتعلّمين وأولياء الأمور الحصول على صورة دقيقة وشاملة لأداء المتعلّمينّ وتقدّمهم، ممّا يتيح فرصًا أكبر للتّعلم والتّطور المستمر.

لقد أظهر بحثنا أنّ التّقويم والتّقييم التّربوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات يعدّ أداة أساسيّة لتحسين جودة التّعليم وتحقيق أهدافه ورفع كفاءة التّعلّم فهو ليس مجرد أداة لقياس الأداء، بل هو عملية شاملة تساهم في تحقيق تعليم ذو جودة عالية، يتّسم بالشّمولية والتّكامل، ويعزّز من قدرة المتعلّمين على التّعلم المستمرّ والتّفاعل الإيجابي مع بيئاتهم المختلفة.

ومن خلال التّقويم الإدماجي، يُمكن للمعلّمين والمتعلّمين الحصول على صورة أكثر وضوحًا ودقّة عن مدى تحقيق الأهداف التّعليمية والتّربوية. هذا النّوع من التّقويم يُسهم في توفير تغذية راجعة مستمرّة ومفيدة، تساعد في تعديل وتوجيه العملية التّعليمية نحو تحقيق نتائج أفضل. كما يعزّز من تفاعل المتعلّمين مع المحتوى التّعليمي ويزيد من مشاركتهم الفعّالة في العملية التّعليمية. والتّقويم في

هذه الوضعية لا يُعنى فقط بقياس الأداء، بل يهدف إلى تقييم مدى تحقيق الكفاءات المتكاملة التي تشمل الجوانب المعرفية والمهارية والاجتماعية في سياقات عملية وواقعية، ممّا يُعزّز من قدرة المتعلّمين على تطبيق ما تعلّموه في مواقف حياتية متنوّعة.

والمقاربة بالكفاءات تواجه بعض التّحدّيات في التّقويم التّربوي والقياس، ولعلّ أهمّها:

- تعدّد وشموليّة مجالات التّقويم: فالتّقويم الحديث توسّعت مجالاته، وذلك لأنّه صار يهتمّ بتقويم نتائج التّعلّم من كلّ نواحي الفهم والتّفكير والتّذوّق والاتّجاهات والقيم والميول والمهارات، وهذا جعل الأمر في غاية الصّعوبة لتحقيق الغايات بالشّكل المطلوب، ممّا أعطى صعوبة تفسير نتائج التّقويم بالكفاءات وربطها بمسار التّعلم.
- أنّ النّتائج التّي تسعى إلى تقييمها تشمل مجموعة معقّدة من الصّفات المتداخلة مع بعضها البعض، كما قد تكون هذه النّتائج ذات صفة معنويّة وليست محسوسة وهذا يزيد من صعوبتها، فسلوك المتعلّم في موقف ما هو نتاج مجموعة عوامل ومؤثّرات مؤثّرة كلّ واحدة منها بالأخرى بدرجات وأشكال مختلفة، كما أنّ الخصائص المعنويّة مثل الإخلاص والصّدق والأمانة والشّجاعة وغيرها هي صفات يصعب قياسها بسهولة لأنّها تظهر في بعض السّلوك ولا تظهر في آخر، وهذا عكس المهارات والمعلومات البسيطة التّي يتعلّمها الطّفل حتّى يمكن قياسها بشكل أو بآخر.
- عدم دقّة وصلاحيّة الكثير من وسائل القياس وطرقه، فهي تتعرّض للكثير من الأخطاء عند الحكم على النّتائج التّي يراد قياسها، وكثير من الأحيان تعطي نتائج خاطئة وغير دقيقة وذلك لأنّ الأدوات ما تزال تعاني من النّقص في كثير من جوانبها لأنّها تقليديّة رغم التّطوّرات الكثيرة

مثل الاختبارات الكتابيّة لتقييم الكفاءات، لذلك يعدّ تحسّن أدوات القياس، تصميم أدوات تقويم تكويني تتناسب مع مكوّنات الكفاءة مطلبا مهمّا للحصول على نتائج أكثر دقّة على الظّواهر المراد تقويمها.

- قلّة الخبرات في مجال التّقويم بالكفاءات وصعوبة إيجاد الأشخاص المؤهّلين علميّا قادرين على تصميم وتنفيذ أدوات التّقويم بالكفاءات لافتقار معظم التّربويين المهارات اللازمة لذلك، فهذه العمليّة تتطلّب الكثير من التّدريب سواء من حيث استخدام الأدوات والوسائل أو من حيث اتّباع أفضل الطّرق للوصول إلى أفضل النّتائج دقّة وصدقا أو من حيث القدرة على تفسير نتائج التّقويم بالكفاءات وربطها بمسار التّعلّم، لذا صار لزاما القيام بدورات وبرامج للمساعدة على كيفيّة تقويم أفضل.

بالرّغم من التّحديات التّي تواجه تطبيق هذه المقاربة إلاّ أنّه من المهمّ العمل على التّغلّب عليها من أجل ضمان حصول تعليم ذي جودة عالية وهذا يقتضي منّا:

- التّكوين المستمرّ للمعلّمين ومتابعة المستجدّات التربويّة.
- توفير الوسائل التّعليميّة من أجل تفعيل هذه المقاربة بالشكل المنوط لها.
- الموضوعيّة في التّقويم واستخدامه كوسيلة للرّفع من مستوى المتعلّم لا كهدف في حدّ ذاته.

وفي الأخير نستطيع أن نقول أنّه بفضل تنوّع أدوات التّقويم وأساليبه ووظائفه المتعدّدة أنّه يساهم في دعم عمليّة التّعلّم وتوجيهها نحو تحقيق أفضل النّتائج حيث تجاوز وظيفته التّقليديّة المتمثّلة في قياس تحصيل المتعلّمين ومعرفة مستوياتهم ليشمل أدوارا أكثر شمولا وفعاليّة تسهم في تحسين وتطوير العمليّة التّعليميّة برمّتها. إنّ تبني التّقويم الإدماجي ليس فقط استجابة لمتطلّبات العصر، بل هو

استثمار في بناء جيل قادر على التّفكير النّقدي والإبداعي، والعمل بفاعلية في مختلف مجالات الحياة، ممّا يسهم في التّنمية المستدامة للمجتمع ككلّ.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1. أحمد سليمان عودة، القياس والتقييم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع إربد، الأردن 2004، ط3 .

2. الخليل بين أحمد الفراهيدي، معجم العين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مج3.

3. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2003، ط2.

4. رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن، 2005، ط1.

5. عزيزة سمارة وزملائه، مبادئ القياس والتقويم التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، مصر 1989.

6. علي بين هادية، القاموس الجديد للطلاب، معجم عربي ألفبائي، الشركة التونسية للتوزيع والمؤسسة الوطنية الجزائرية للكتب، تونس الجزائر، دط .

7. فراس إبراهيم، طرق التدريس ووسائله وتقنياته، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن 2005، ط2.

8. اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الرابعة ابتدائي، 2013.

9. محمود عبد الحليم منسى، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003.

10. المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، بيروت، لبنان، 2002.

11. نبيل عبد الهادي، مدخل القياس والتقويم التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان 2002، ط2.

12. يوجين كيم، ريتشار، د كليرج، إسماعيل أبو العزايم وآخرون مرشد المعلم، عالم الكتب القاهرة، 1995، دط.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات	الصفحة
إهداء	
تشكّر	
مقدّمة	أ
الفصل الأول :مفهوم التّقويم و التّقييم و القياس في ظل المقاربة بالكفاءات	
مبحث1: مفهوم المصطلحات	05
مبحث 2: العلاقة بيّن التّقويم والتّقييم والقياس و الفرق بينهم	09
مبحث 3:المبادئ العامّة للتّقويم و مستويات العمليّة التقويميّة	**14**
مبحث4:أساليب التّقويم و استراتيجيات التّقييم	**21**
الفصل الثّاني: التّقويم التّربوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات	
مبحث1: مفهوم المقاربة بالكفاءات، وتقويم الكفاءة	**28**
مبحث2:التّقويم التّربوي في ضوء مقاربة التّدريس بالكفاءات	**34**
مبحث3: أهداف وأهميّة التّقويم في العمليّة التّربويّة.	**36**
الفصل الثّالث: واقع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات للسنة الخامسة ابتدائي	
مبحث1: إجراءات الدّراسة	**45**
مبحث2: تحليل استبيان الأساتذة	**48**
مبحث3: تحليل استبيان التّلاميذ	**60**
مبحث4: تحليل نتائج وضعيّة مقترحة	**65**
خاتمة	**72**
قائمة المصادر والمراجع	**77**
فهرس الموضوعات	**79**
الملاحق	**81**

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Faculté des Lettres et des Langues
قسم اللغة والأدب العربي
التخصص: لسانيات تطبيقية

العنوان:

التّقويم والتّقييم في ظلّ المقاربة بالكفاءات المستوى الابتدائي — أنموذجا -

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات الحصول على شهادة الماستر

الملحق الاول:

الاستبيان الخاصّ بالأساتذة:

هذا الاستبيان هدفه إظهار مدى تطبيق التّقويم التّربوي في تقويم الوضعية الإدماجية وفق المقاربة بالكفاءات، ذلك من خلال إبداء رأيكم بكلّ موضوعية ودقّة بالإجابة عن الأسئلة التّالية:

الجزء الأول:

1. نمط التّخرج

ليسانس جامعة ☐ ماستر ☐ دون جامعة ☐

2. ما طبيعة التّكوين الذي تلقيته عن عملية التّقويم؟

الجامعة ☐ النّدوات والملتقيات ☐ التّنسيق بين الزّملاء ☐

فردي ☐ اجتهاد شخصي ☐

وهل كان التكوين نظري أم تطبيقي أو غير ذلك؟

3. ما مدى انعكاس نجاعة التكوين أثناء تطبيقه في الميدان؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

4. هل عملية التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات ناجحة؟

نعم ☐ لا ☐ لا يعلمون ☐

5. إذا كانت عملية التّقويم غير ناجحة ما هي أسباب فشلها؟

تقترح: الاكتظاظ ☐ كثافة البرنامج ☐

ضيق الوقت ☐ نقص التكوين ☐

ضعف مستوى التّلاميذ وعدم الاهتمام ☐

الجزء الثاني:

استبيان يبيّن إجراءات تطبيق التّقويم التّربوي بمراحله الثّلاثة:

I. التّقويم التّشخيصي:

1. هل تُجري تقويم تشخيصي في بداية السّنة مع التّركيز على الوضعية الإدماجية

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2. كيف تقوّم الوضعية الإدماجية أثناء عملية التّقويم التّشخيصي؟

- نصّ وضعية مقترحة لملمح تخرج السّنة الرّابعة ☐
- وظيفة منزلية ☐
- لا أقوم به ☐

3. هل تقوم بتقويم تشخيصي بداية كل مقطع؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4. هل يمكنّك التّقويم التّشخيصي من تحديد كفاءات المقطع بدقّة خلال إنجاز الوضعية المقترحة؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5. هل يمكنّك التّقويم التّشخيصي من تحديد مستويات التّلاميذ خلال إنجاز الوضعية المقترحة؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6. هل تعتمد إحدى الطّرق المقترحة التّالية لمعالجة النّقائص التّي وجدها أثناء العمليّة التّقويمية للتّقويم التّشخيصي؟

☐

- تدرّب المتعلّمين على إنجاز الوضعيات الإدماجية
- تكثّف حصصها ☐
- تدوين الشّواهد في الكراس في كلّ الحصص لاستغلالها في الوضعية الإدماجية ☐
- تكثيف الواجبات المنزلية للوضعية الإدماجية ☐
- عدم الاهتمام بالمعالجة (بأنواعها) لتفادي التّأخر في البرامج ☐

II. التّقويم التكويني:

1. هل تقوم بتصحيح كلّ الوضعيات المنجزة خلال كل مقطع تعلّمي

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2. هل التّقويم التّكويني يحسّن مستويات المتعلّمين إذا تمّ بانتظام

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

III. التّقويم الختامي:

أين تكمن أهميّة التّقويم الختامي

- الدّرجات التيّ يتحصّل عليها المتعلّم ☐
- مدى استيعابه للمقرّرات والممارسات التّدريبية والمساهمة في تطوير ذاته في المراحل التّعليمية القادمة ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
جامعة البويرة
Faculté des Lettres et des Langues
قسم اللغة والأدب العربي
التخصص: لسانيات تطبيقية

العنوان:

التّقويم والتّقييم في ظلّ المقاربة بالكفاءات
المستوى الابتدائي – أنموذجا -

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات الحصول على شهادة الماستر

الملحق الثاني:

عزيزي التلميذ:

هذا الاستبيان موجه لك كي تساهم في إبداء رأيك بكلّ حريّة وبصراحة وذلك بوضع علامة (x) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تريدها.

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
2. هل تتمكّن من فهم واستيعاب التّعبير الكتابي

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3. تحضّرون دروسكم وتساهمون في تنشيط التّعبير الكتابي

نعم ☐ أحيانا ☐ ☐

4. هل تعجبك طريقة أستاذك أثناء تقديم دروس التّعبير الكتابي

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5. هل ما تتحصّل عليه من خلال نشاط القراءة توظّفه في التّعبير الكتابي

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6. هل تجمعون معلومات عن موضوع التّعبير الكتابي

نعم ☐ لا ☐

7. اللّغة المستعملة في القسم

الفصحى ☐ العامية ☐ معا ☐

8. ما هي المادّة الأقرب لك

التّعبير الكتابي ☐ التّعبير الشّفهي ☐ لغة أخرى ☐

9. هل توظّف الشّواهد التي اكتسبتها في المواقف التّعليمية الأخرى كالمدرسة القرآنية مثلا في تحرير تعبيرك

نعم ☐ لا ☐ لأحيانا ☐

10. هل يشجّعكم الأستاذ عندما تعبّرون بشكل جيّد

نعم ☐ لا ☐

11. هل الوقت الممنوح لكم في الاختبار كاف لإنجاز الوضعية الإدماجية

نعم ☐ لا ☐

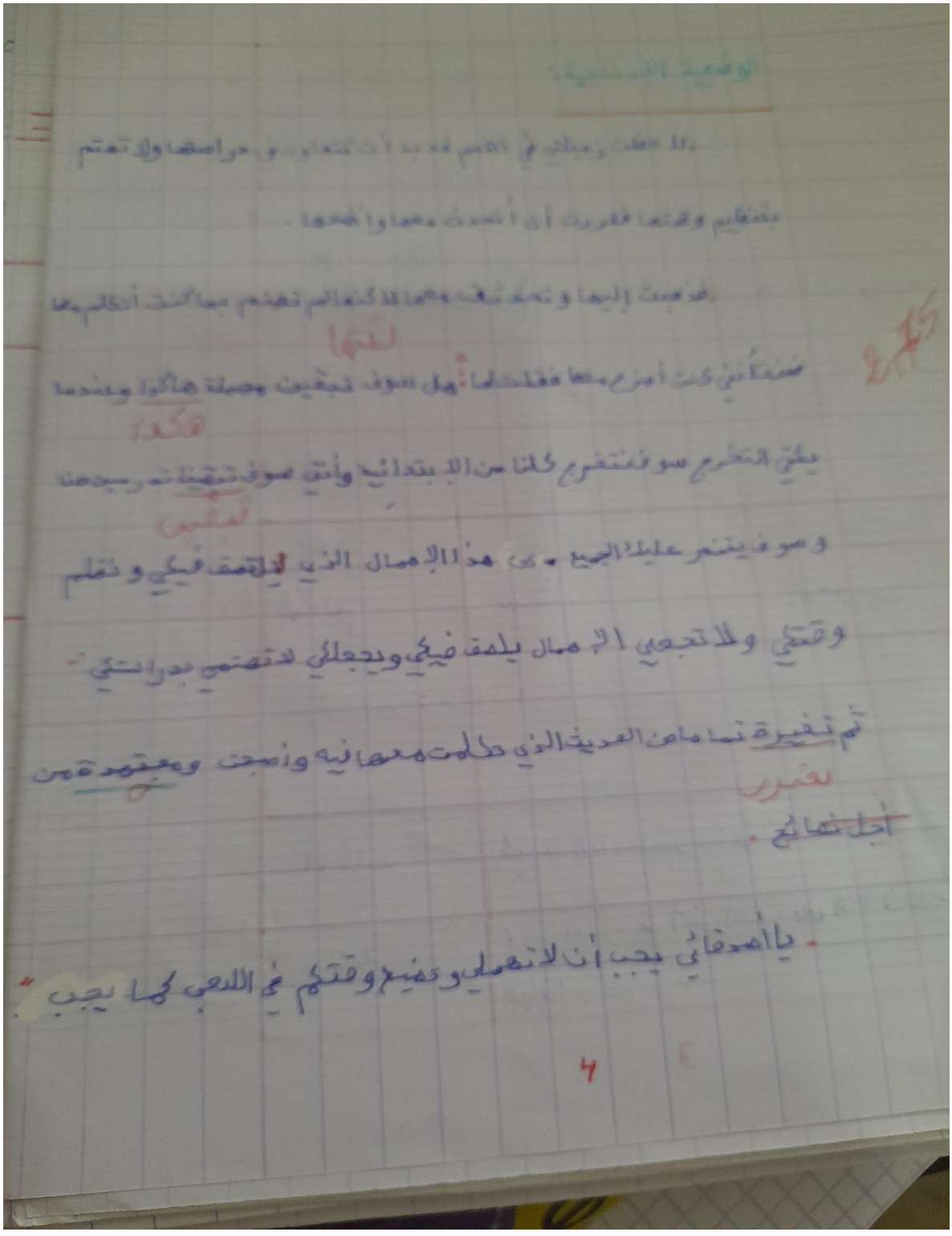
الملاحق:

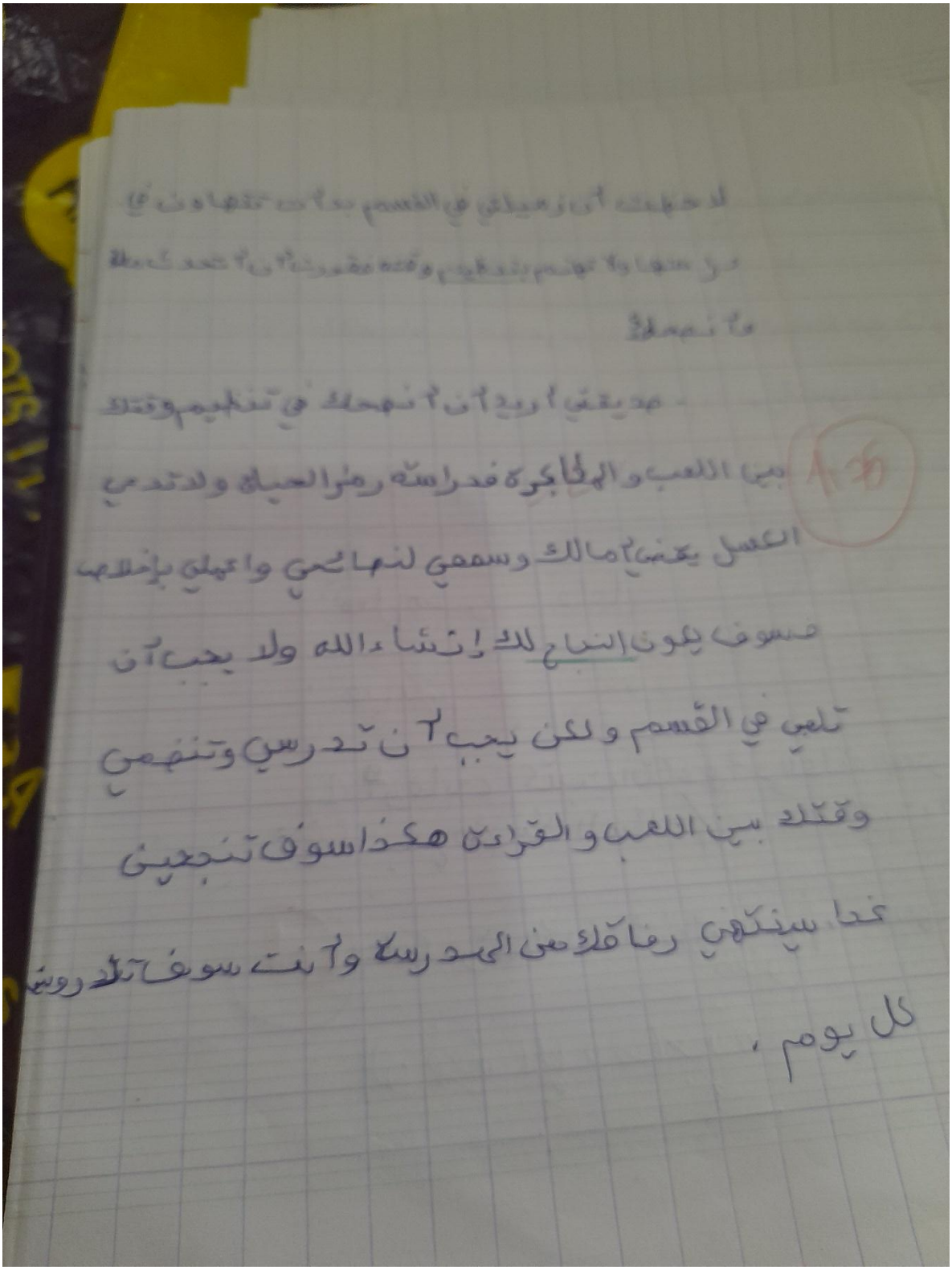
أسماء التلاميذ	معايير الحد الأدنى												معايير الحد الأدنى التي لم تتحقق	معايير الاتقان		المجموع
	الملائمة				الانسجام				الاستعمال السليم لأدوات المادة							
	مؤ 1	مؤ 2	مؤ 3	مج	مؤ 1	مؤ 2	مؤ 3	مج	مؤ 1	مؤ 2	مؤ 3	مج		مؤ1	مؤ2	

نموذج من شبكة المتابعة لكلّ تلميذ:

خاصّ بالمتعلّم	خاصّ بالأستاذ
المعيار الأول: الوجاهة - إذا تحقّق..... - إذا..... - إذا..... - إذا..... 3 مؤشّرات أساسية في كلّ وضعية	التّحكم الأدنى
المعيار الثّاني: الانسجام - إذا تحقق..... - إذا..... - إذا..... - إذا ..... 3 مؤشّرات أساسيّة في كلّ وضعية	التحكم الأدنى
المعيار الّثالث: الاستعمال السّليم لأدوات المادّة - إذا تحقق..... - إذا..... - إذا..... - إذا ..... 3 مؤشّرات أساسية في كلّ وضعية	التحكم الأدنى
المعيار الرابع: الإتقان والإبداع - إذا تحقق..... - إذا..... - إذا..... - إذا ..... 3 مؤشّرات أساسية في كلّ وضعية	التحكم الأدنى

نماذج لإنتاجات بعض المتعلمين للوضعية الادماجية المقترحة:





لاحظت أن زميلتي في القسم بدأت تتغاضى في
عن دراستها وأهتمامها بدروسها وقد تقهقرت أن أتحدث معها
في الموضوع

- صديقتي أريد أن أنصحك في تنظيم وقتك
بين اللعب والمذاكرة فدراستك رمز النجاح ولا تندمي
الكسل يخنق آمالك وسعيي لنجاحي واعملي بإخلاص
سوف يكون النجاح لك إن شاء الله ولا يجب أن
تلهي في القسم ولكن يجب أن تدرسي وتنظمي
وقتك بين اللعب والقراءة هكذا سوف تنجحين
عندها سينتهي رفاقك من المدرسة وأنت سوف تكرري
كل يوم .