معايير التقويم وفق بيداغوجيا الإدماج في ظل المقاربة بالكفاءات
(أطوار التعليم الابتدائي أنموذجا)

Normes Of Evaluation According To The Pedagogy Of Integration under The Competency Approach. (Primary Education As An Example)

د. مخلوفي علي[1]
1جامعة محمد بن أحمد/ وهران 2.

تاريخ الاستلام: 2021/8/15 تاريخ القبول: 2022/5/16 تاريخ النشر: 2022/6/9

ملخص: تستهدف هذا الورقة الحديث عن معايير التقويم وفق بيداغوجيا الإدماج على اعتبار أن التقويم في مجال المقاربة بالكفاءات يقترح وضعية اندماجية تنتمي إلى مجموع عائلة وضعيات تحدد الكفاءة. وتقييم وضعية إدماجية في اللغة العربية أو الرياضيات في أطوار التعليم الابتدائي يستوجب صياغة معايير موضوعية تمكن الممارسين التربويين من إصدار حكم أو اتخاذ قرار حول إذا ما كان المتعلم قادر على إنجاز وضعية مركبة يحقق من خلالها – وتبعا لتلك المعايير– إرساء الموارد والتحكم في مستوى من مستويات الكفاءة المستهدفة. وانطلاقا من أهميّة هذا الموضوع،نأتي بهدف إلقاء الضوء على التقويم ومعاييره وفق بيداغوجيا الإدماج في ظل المقاربة بالكفاءات.

الكلمات المفتاحية: معايير التقويم، بيداغوجيا الادماج، المقاربة بالكفاءات، أطوار التعليم الابتدائي.

Abstract: This paper aims to talk about evaluation criteria according to the pedagogy of integration, on the grounds that evaluation in the field of competency approach proposes an integrative position that belongs to the total family of positions that determine competency. Assessing an integrative situation in the Arabic language or mathematics in the primary education stage of primary education requires the formulation of objective criteria that enable educational practitioners to make a judgment or make a decision about whether the learner is able to achieve a complex situation through which he achieves - and according to those criteria - the establishment of resources and control of the level target efficiency levels. Proceeding from the importance of The subject, we come with the aim of shedding light on the evaluation and its criteria according to the pedagogy of integration in light of the competency approach.

Keywords: Evaluation criteria; integration pedagogy; competency approach; primary education stages.

المؤلف المرسل: د. مخلوفي علي.

مقدمة:

في رحلة التطوير والتنمية نجد أمامنا العديد من الخطوات اللازمة للتقدم، ومن دونها يستمر خط التنمية في التراجع أو التوقف، وحين يتعلق الأمر بالتعليم سنجد أنّ حلقات التطوير فيه تكاد تكون بارزة؛ كل حلقة تُظهر جانبا من الجوانب التي نعتمدها في التقييم العام لمستوى التعليم، وهي ذات المعايير التي تعتمدها مختلف الدول للحكم على مستوى التعليم فيها، وتستعملها لدراسة مختلف الثغرات التي يجب ملؤها والعناية بها من أجل تحقيق التوازن والتقدم. والتقويم بمفهومه الواسع يقع في قلب مشروع إصلاح المنظومة التربوية، وينبغي إدماجه في صميم ديناميكية التغيير النوعي الشامل، وعلاوة على أن التقويم وسيلة لمعاينة المكتسبات المدرسية للتلاميذ وحوصلتها، فإنه أداة لتنوير مراكز القرار وتزويدها بالمعطيات الصحيحة، كما يندرج أيضا في سياق تدارك الخلل وإعادة ضبط وتنظيم المنظومة ككل.

والتقويم في صورته الجديدة يهدف إلى تعزيز نظام تقييم المكتسبات بالتركيز على التقويم البيداغوجي الذي يمارس في الصف الدراسي وكذا نظام مراقبة نوعية للتعلمات. وبذلك فهو يتجاوز التصور التقليدي الذي يحصر وظيفة التقويم في حدود استخدامه كأداة للقياس والمعاينة ليس إلا، ولهذا وضعت ترجمة للمبادئ التوجيهية لهذا النظام في جمله من النصوص الرسمية التي تحكم الترتيبات والإجراءات العملية لتطبيق هذا التصور الجديد للتقويم البيداغوجي. **(ابن بوزيد، 2009، ص ص 133 – 134).**

أولا: تحديد المفاهيم:

1.مفهوم المعيار:

يعرفه (Laland ,A. 1972). **بأنه** " خاصية موضوع معين تعتمد لإصدار حكم تقديري على هذا الموضوع".

2. مفهوم المؤشر: إذا كان **المعيار** هو خاصية يجب احترامها (الطبخ بشكل نظيف، استعمال وسائل لا تضر بالصحة، احترام قواعد السلامة...)، ويتسم هذا المعيار بخاصية عامة ومجردة، إذ يمكن تطبيقه على محتويات مختلفة الأنواع. فإن **المؤشر** هو علامة مميزة للمعيار يمكن ملاحظتها، إذ يمكن من وضع المعيار في سياق معين وله قيمة(إما

كمية / أو قيمية 10)، ونلجأ في الغالب إلى المؤشرات لكي نحدد مدى احترام المعيار، خاصة إذا كان من الصعب ملاحظة المعيار. **(اكزافييي، ديكاتال، 1993، ص 209).**

3. مفهوم التقويم: تُعَرِف"يحي علياء العسالي" التقويم التربوي على أنه "عملية التعرف على مدى ما تحقق لدى التلميذ من الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها، كما يعني كذلك معرفة التغير الحاصل في سلوك المتعلم وتحديد درجة ومقدار هذا التغير مع اتخاذ القرارات العلاجية اللازمة بشأنه". **(العسالي، 2005، ص 15).**

4. مفهوم معيار التقويم:

عرفه "دولوندشير (De landsheere,G, 1979.):" هو جملة التقديرات والقياسات التي تهم نتاجا يتوقعه اختبار معين، ويسمى اختبارا معياريا كل اختبار لا تزول نتائجه بمقارنة توزيع التقديرات المحصل عليها من طرف جماعة من التلاميذ، بل تزول بالمقارنة مع معيار تصفه أداءات مستهدفة (أهداف)".

(معجم، 1994، ص ص ،56 – 57).

5. مفهوم بيداغوجيا الإدماج:

1.5. مفهوم الادماج:

يعرفه (xavier roegiers) بأنه "عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق هدف معطى".

2.5. مفهوم بيداغوجيا الادماج:

هي الطريقة التي تمكن المتعلم من تعبئة **(Mobilisation)** تعلماته في وضعيات معينة معدة من قبل الأستاذ، بحيث تتمظهر الكفاءة بهذا المعنى كتفعيل للمعرفة ضمن سياقات محددة. **كما** تُعد بيداغوجيا الإدماج إطارا منهجيا لأجرأة المقاربة بالكفايات، أي أنها تُقيم ترابطا، من جهة بين التوجهات والاختيارات التي يتبناها نظام تربوي معين، والتي تُترجم إلى خطوات تعليمية أو تعلمية أو تقويمية مناسبة، ومن جهة ثانية بين الممارسات البيداغوجية التي توضحها تلك الخطوات. **(Rogiers, 2000).**

6. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

يعرفها بعض المهتمين بالشأن البيداغوجي على أنها " تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل

المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية، كما أنها عملية إعداد وتخطيط البرامج والدروس وفقا للوضعيات التي يحتك معها المتعلم والتي سوف يتعامل معها في حياته اليومية، وذلك عن طريق ترجمة الكفاءات المكتسبة إلى أداء وانجازات لأنشطة التعلم في صورة سلوكات إجرائية تطبيقية قابلة للملاحظة والقياس .**(حثروبي، 2002، ص11)**.

في تعريف آخر، تعرف على أنها: "بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة". **(حاجي، 2005، ص 17)**.

7. مفهوم أطور التعليم الابتدائي:

يتمدرس التلاميذ في الطور الثالث بصفة إلزامية لمدة خمس سنوات تتوزع على ثلاثة أطوار، حيث يشمل الطور الأول السنتين الأولى والثانية ويسمى أيضا بطور "الإيقاظ والتعلمات الأولية"، ويشمل الطور الثاني السنتين الثالثة والرابعة ويطلق عليه بطور"التعمق في التعلمات الأساسية" والطور الثالث يشمل السنة الخامسة فقط ويسمى بطور "التحكم في اللغات الأساسية".

ثانيا: معايير التقويم وفق بيداغوجيا الإدماج:

يتصور البعض بأن بيداغوجيا الإدماج مقاربة منهاجية تستحضر المشروع المجتمعي لكل بلد، وتأخذ بعين الاعتبار قيمه المجتمعية، وتُشجع على تبني أجل تيارات بيداغوجية مناسبة، تعمل على تقديم صيغ تنظيمية للتعلمات وللتقويم داخل نظام تربوي ما، وذلك من للوصول إلى ملمح التلميذ المنشود، وهي بهذا لا تتدخل في الغايات والمحتويات العامة للنظام التربوي، لكون ذلك أشد ارتباطا بالسياسة التربوية لبلد معين. ولهذا فإن دورها شبيه بصنيع ذلك المهندس الذي يصمم مشروعا لبناء ما، ملبيا اختيارات الزبون، بينما دور المقاول هو إنزال التصميم إلى أرض الواقع.

وفي إطار بيداغوجيا الإدماج التي تقوم عليها مقاربة التدريس بالكفاءات نستطيع القول بأنه عند التفكير في تنمية الكفاءات التي تستهدفها المناهج الدراسية في ثوبها الجديد، لا يمكننا الاقتصار على تقويم بعض مكونات الكفاءة المقصودة، وإنما يشمل التقويم جميع عناصر الكفاءة، كيف نعرف هل أصبح المتعلم يمتلك كفاءة أم لا؟.

1. التقويم في ظل بيدغوجيا الإدماج:

لقد ذهب (ديكاتال) إلى أن التقويم التربوي وفق بيداغوجيا الإدماج هي "عمليّة جمع المعلومات (من منتوج المتعلم في وضعية مركبة)، قصد فحص درجة توافقها مع مجموعة من المعايير والمؤشرات بهدف اتخاذ قرار.

ويرى "بلوم" أن التقويم التربوي: "هو إصدار حكم على الأشكال والحلول وطرائق التدريس والمواد التدريسية، وذلك باستخدام أدوات القياس والمحكات، والمعايير وتكون الأحكام الصادرة إما كميا وإما نوعيا (كيفيا)". **(الرواسي، 1998، ص 66)**. ويمكن القول بأن الوضعية الإدماجية التقويمية عبارة عن وضعية تأتي عقب وضعية الإدماج، وتقيس مدى استيعاب المتعلّم للمكتسبات الجديدة ومدى قدرته على إدماجها لحل وضعيات جديدة ومعقدة. وهي عبارة عن "أنشطة شبيهة بالتعلم الإدماجي، إلا أنها تستهدف أساسا إلى تقييم مدى قدرة المتعلّمين على إدماج معارفهم وتوظيفها لحل وضعيات جديدة، وتكون ذات طابع إدماجي فهيّ وضعية تجنيد الموارد المعرفية والمنهجية ودرجة تحقق الكفاءات العرضية وإرساء المواقف والقيم، والتي تمتاز بكونها من نفس عائلة الوضعية الانطلاقية بما تحمله من إدماج للموارد المعرفية والمنهجية. **(بن يونس،2017، ص124)**.

1.2.شروط الإدماج: إن لم يتعلم التلميذ الإدماج فلن يذهب إلى أبعد من استرجاع المعلومات أوحل التمارين المدرسية، وسوف لن يكون قادرا على مواجهة وضعيات جديدة في الحياة أو فيما يتبع دراسته. ولكن وفق الشروط الآتية:

– لا وجود للإدماج إلا بوجود –في أول الأمر– عدة تعلمات لمعارف ومهارات وسلوكات وكفاءات (موارد).

– لا وجود للإدماج إلا بوجود وضعية مركبة جديدة يتعين على التلميذ حلها. يجب عليه أن يجد بنفسه من بين ما اكتسبه من معارف ومهارات، ما يوظفه لحل الوضعية. فهذا النشاط إذن أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين.

– الإدماج عملية داخلية شخصية، فلا أحد يدمج مكان شخص آخر.

(اكزافييي، 2006، ص ص 26 – 27).

2.2. الفرق بين مفهوم التطبيق ومفهوم الإدماج: يمكن التفريق بينهما في أن التطبيق نشاط أحادي الهدف، حيث يتعلق بتقويم محتويات تعلمها التلميذ في حصة دراسية واحدة، لغرض ترسيخها في الذهن، أو التمرن على استظهارها واسترجاعها وقت الحاجة، ويتم في مرحلتين:

الأولى: التطبيقات الجزئية التي تتخلل مسار الدرس، حيث تجرى في شكل شفوي أو كتابي على الألواح أو على الكراسات.

الثانية: تطبيقات نهائية، تستعمل في نهاية الحصة الدراسية، ويتم بالأسلوب السابق نفسه، إلا أنها أكثر كثافة وتنوعا وشمولية.

أما الإدماج، فهو ذو طبيعة مركبة من عدة تمارين مرتبطة بأنشطة الوحدة التعليمية وفروعها. فنشاط الإدماج في القراءة مثلا، يتناول تطبيقات (تمارين) مختلفة تشمل: القراءة والتعبير والتواصل الشفوي، والقواعد، والكتابة والإملاء والمحفوظات في حصة واحدة تستغرق ساعتين في السنة الخامسة ابتدائي، إذ يستهدف تنمية كفاءة محددة وتطويرها بشكل أفضل، لذلك لا نراه يهتم بالمعارف النظرية وتحصيلها ثم ترسيخها مثل التطبيق، وإنما يتوخى تطوير بناء الكفاءة المحددة اعتمادا على الاستثمار والتوظيف. **(هني، 2005، ص ص 111 – 112).**

3.2.خصائص الوضعية الإدماجية التقويمية :

يحظى نشاط الإدماج التقويمي بأهمية بالغة داخل العملية التعلمية / التعليمية لما يحققه للمتعلّم بشكل خاص من فوائد كبرى، تتلخص في تنمية قدراته الإدراكية المختلفة وإثراء وتعزيز زاده المعرفي والمنهجي، ولما كانت الوضعية الإدماجية التقويمية من العوامل الهامة في تحقيق أهداف المدرسة وتلبية حاجات المنظومة التربوية واحتياجات المتعلّم،

فإن تحديد خصائصها ومميزاتها أصبح في غاية الأهمية حتى نصل إلى نتائج حقيقية وصادقة عن تعلّمات التلاميذ، وحتى يصبح التعلّم القائم على الإدماج أكثر فعالية.

ويمكن أن نجمل خصائص الوضعية الإدماجية التقويمية الجيدة فيما يأتي: (وزارة، 2014، ص12).

- أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم.
- أن تكون معقدة (ّ تتوافر على مشكلة مركبة).
- أن تتناول تعلّمات مكتسبة .
- أن تكون قابلة للتقييم
- أن تؤدي إلى إنتاج ذاتي.

وتعد هذه الخصائص بمثابة القاعدة الأساسية لنجاح الوضعية الإدماجية التقويمية في تأدية مهامها التقويمية، المتمركزة حول تقويم الكفاءات لدى المتعلّم بدرجة عالية، ومن هنا يمكن الإشارة إلى أن "تقويم الكفاءة هو قبل كل شيء معاينة القدرة على إنجاز نشاطات محددة بدلا منّ استعراض المعارف الشخصية، فالأداءات أو المهارات التي تثرى لاكتساب الكفاءة هي أجرأة لهذه الأخيرة، لذا يتم تقويم الكفاءة في وضعية يحقق فيها المتعلّم مهمة أو مهاما، يظهر من خلالها سلوكات "ذات دلالة "، بحيث تعطي هذه السلوكات إشارات صادقة لعملية التقويم حتى يتم اتخاذ الإجراءات المناسبة الكفيلة بتصحيح مسار الوضع التعلّيمية / التعلمية. ومن هنا يمكن القول: إن للوضعية الإدماجية التقويمية تلامس واقع تعلّمات التلاميذ، وتقدم توصيفات حقيقية لسلوكات المتعلّم وأداءاته المختلفة حتى يكون السبيل إلى علاجها وتصحيحها وتعزيزها متناسبا مع ما تدعو إليه المناهج الجديدة، والمتمثل في اتخاذ إجراءات فورية للمعالجة البيداغوجية، لأن ذلك يسمح بتعزيز مبدأ التعلّم لدى المتعلم، فيصبح هذا الأخير أقدر على التجاوب السليم مع مختلف الوضعيات التي تواجهه. **(نايت سليمان، 2015، ص79).**

2. معايير التقويم وفق بيداغوجيا الإدماج:

يرجع تقييم الكفاءة إذن إلى أن نطلب من التلميذ أن ينجز فعلا منتوجا مركبا وأن يسلط على هذا المنتوج أضواء عديدة تعدد المعايير. وتختلف خصائص المعايير

باختلاف ما ننتظره من العمل المنجز وذلك قصد التمييز بينهما وبين صنف آخر من المعايير التي تعكس عتبات تملك نسميها عادة (معايير إصلاح).

1.2. أنواع المعايير:

عندما تستعمل عدة معايير للتقويم فلا يعني ذلك أنها تحمل القيمة ذاتها، إلا أنها تمكن من تحديد مستوى المتعلمين وترتيب درجات تفاوتهم وتفاضلهم في هذا الترتيب، وإذا عدنا إلى أمثلة الطباخ، فإننا نجدها أفضل وسيلة نستعين بها على تحديد معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان في الانجاز.

1.1.2. معايير الحد الأدنى.

هذا النوع من المعايير هو الذي يكشف لنا مدى ما حققه التلاميذ من حد أدنى في تعلماتهم، وهو الحد المقبول الذي يمكن من الاستمرارية في التعلم، وعندما نعود إلى المعايير السابقة فإننا نستطيع تحديد هذا النوع من المعايير في التالي:

م1: الطعام حسن المذاق.

م2: المواد الغذائية المستعملة مفيدة للصحة.

م3: احترام القواعد الأساسية للسلامة.

م4: الحرص على الطبخ بشكل نظيف.

2.1.2. معيار حد الإتقان.

عندما ننظر إلى معايير الإتقان بناء على معايير الحد الأدنى، فإننا ندرك بأنها معايير لا تجعلنا مجرد شهود على نجاح التلاميذ أو فشلهم في التعلم، وإنما هي نوع آخر أرقى من المعايير الأولى، فهي تكشف المستوى العالي من تعلماتهم، والمتمثل في الجودة والإتقان والتفوق في الأداء، وهو قمة ما يصل إليه التعلم. تكشف هذه المعايير ترتيب التلاميذ تفاضليا، وبمعنى آخر تظهر الموهوبين والمتفوقين منهم. وعند الرجوع إلى معايير المثال السابق فإننا نجد المعياريين التليين يعبران عن معايير الإتقان:

م2: هل كان الطباخ يحرص على الطبخ بطريقة اقتصادية؟

م6: هل فكر في تزيين أطباقه؟

فالطبخ بطريقة اقتصادية زائدا (+) حسن المذاق هو الدليل على كفاءة الطباخ العالية، والتفكير في تزيين الأطباق هو أيضا دليل على ما وصل إليه الطباخ من

إتقان وإبداع. بمعنى أن الكفاءة تجاوزت درجة الحد الأدنى من الطبخ وهو العمل المقبول به، إلى درجة أخرى أرقى وأفضل وهو الإتقان في الأداء. قياسا على ذلك نحكم على التلميذ الذي حقق أهداف تعلمه بشكل مقبول، بأنه تلميذ ضمن النجاح والاستمرارية في التعلم، ويمكن أن يكون الحد الأدنى هو الحد المتوسط الذي يقيم بنصف العلامة.

أما التلميذ الذي يؤدي عمله بشكل رائع، تنظيما وترتيبا وسلامة وملاءمة وخطا وسلوكا فإننا نحكم عليه بأنه بلغ درجات عليا من التعلم (وهو ما يسمى بالإتقان)، وتسند إليه علامة كاملة أو قريبا من ذلك كدليل على تفوقه وإتقانه.

لكن مع ذلك يمكن الانتباه إلى أن معايير الإتقان في مستوى معين، تصبح معايير حد أدنى في مستوى آخ، إذا توفرت له ظروف تعليمية تعلمية أحسن، كما تصبح معايير حد أدنى عندما ينتقل التلاميذ إلى مستويات أعلى، إذ تصبح نتائج الإتقان عبارة عن مدخلات (مكتسبات قبلية)، للمستوى الجديد. **(هني، 2005، ص ص 188 – 189).**

2.2. أمثلة عن أجرأة المعايير: سنرى كيف يمكن أن نجعل هذه المعايير إجرائية، ويعني أن نصوغها في شكل إجرائي في مادتي اللغة والرياضيات.

أ. معايير في اللغة العربية: يكون التلميذ في نهاية السنة الخامسة ابتدائي قادرا على إنتاج نص سردي في مقام تواصل دال، انطلاقا من سند بصري.

جدول رقم (01): يتضمن معايير التقييم في نشاط اللغة العربية.

معايير التملك الأدنى	معايير الإتقان
م1: الملاءمة مع الوضعية المقترحة في السند (عدم الخروج عن الموضوع). م2: الانسجام الدلالي (وحدات معنوية، غياب التناقض). م3: الانسجام اللغوي (حسن الربط بين عناصر الجملة).	م4: الدقة. م5: إنتاج فردي. م6: ثراء المعجم اللغوي عند التلميذ

المصدر: **(هني، 2005، ص 190).**

ب. معايير في الرياضيات: تتضمن التعليمة: حل مشكل من الحياة اليومية (دال) بتوظيف العمليات الأساسية الأربعة.

جدول رقم (02): يتضمن معايير التقييم في نشاط الرياضيات

معايير التملك الأدنى	معايير الإتقان
م1: حسن تأويل المشكل (فهم معطياته ومطالبه). م2: توظيف الوسائل الرياضية (جميع المؤثرات) في الوضعية. م3: اتساق الإجابة (عدم التناقض) في ترتيب أولويات (الحل).	م4: الدقة في حسن التأويل. م5: إنتاج فردي دون الاعتماد على الغير. م6: توظيف ضروري لوسائل رياضية في م2 (استعمال الجمع والطرح).

المصدر: **(هني، 2005، ص 190).**

وتبعا لما جاء في الجدولين يتميز التقويم في هذا الإطار بكونه معياريا، حيث يرد الحديث عن ثلاثة معايير أساسية، تُساعد على الإقرار بمدى تحكم المتعلم في الكفاية، وهي:

- الملاءمة (تطابق الإنتاج مع المطلوب)،
- الاستعمال السليم لموارد المادة الدراسية،
- الانسجام (الاختيار المناسب لأدوات المادة، واستعمالها بكيفية منطقية)،
- وهناك بالمقابل معيار آخر يُعرف بالإتقان، يتيح ترتيب المتعلمين.

3. التقويم الاشهادي في ظل بيداغوجيا الإدماج:

عندما نريد تقويما إشهاديا (اختبارات وامتحانات) لمكتسبات التلاميذ، فإنه يلجأ إلى استعمال جملة من الوسائل، أي جملة من الأسئلة لنقّوم من خلالها مكتسبات التلاميذ. ويتيح التقويم الاشهادي الذي يعتمد على الكفاءات الهامة الإجابة على سؤالين:

الأول: تجنب الاعتماد على المحتويات ذات القيمة الثانوية، وإعطاء قيمة لأداء التلاميذ القادرين على تحدي الحد الأدنى. وبهذا يمكن التقليل من نسب الإخفاق التي تسببها المعلومات الثانوية.

الثاني: ضمان الحد الأدنى من الكفاءات الهامة الأساسية للتلاميذ الذين انتقلوا إلى مستوى أعلى، وهو حد يتم الاعتماد عليه في مواصلة السيرورة التعليمية التعلمية. **(هني، 2005، ص ص 199-200).**

وتعد الاختبارات والامتحانات أدوات مهمة في تحديد مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وإذا اعتبرنا التقويم الاشهادي كأهم وظيفة للاختبارات فيمكننا أن نتساءل عن النوعية التي يجب أن تتوافر في هذه الاختبارات. كما يجب أن تكون وفق **تصور اختبار تقويمي اندماجي** كما يلي:

أ. محترمة لبيداغوجيا الإدماج:

– أن تكون الوضعيات المعروضة على التلاميذ تتصف بالإدماج.

– أن تكون الوضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.

– أن تكون التعليمة معروضة بلغة غير معقدة.

– أن تكون الأعمال المطلوبة مترابطة (لا يحاسب التلميذ على نفس الخطأ أكثر من مرة واحدة).

– أن تكون الأعمال المطلوبة تتماشى وقدرة التلميذ على التركيز والانتباه والتي يمكن تقديرها ب1. 30 بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

ب. احترام قاعدة الثلثين 2/3 ويعني ذلك:

– أن كل معايير الحد الأدنى يجب أن يقيم فيها التلاميذ من خلال ثلاث فرص على الأقل وذلك للتقليل من الإخفاق المجحف، لأن الفرصة الوحيدة (في إجراء عملية الجمع مثلا) لا تمكن من الحكم الموضوعي على عدم امتلاك المتعلم العمليات المطلوبة.

– أن كل معيار من معايير الحد الأدنى قد تم بلوغه كلما نجح المتعلم في فرصتين من الفرص الثلاث المعروضة عليه والذي يمثل الثلثين ويعني ذلك أننا نتسامح في ثلث النتائج فقط.

ج. ضمان مصداقية التقييم وحساسيته: ويعني ذلك:

– أن معايير الحد الأدنى ومعايير التميز (الإتقان) يجب أن يكون كل منهما مميزا عن الآخر بصورة تسمح بالحكم (امتلاك/عدم امتلاك) الصادق وبالتالي نتحاشى الإخفاق المجحف والنجاح غير المستحق.

– أن تكون معايير الاختبارات متصفة بالوضوح.

ثالثا. المبادئ المنهجية للتقويم وفق بيداغوجيا الادماج:

إن نظام التقويم في المقاربة بالكفايات يركز على الجانب الوظيفي والاستعمالاتي لاسيما في المواد القاعدية (اللغة العربية والرياضيات واللغة الأجنبية واللغة اللآمازيغية)، فلم يعد امتلاك المعرفة في إطار هذه المقاربة أمرا ضروريا أو هدفا في حد ذاته، بل المطلوب هو تجنيد تلك المعارف وتوظيفها في مواقف معينة ووضعيات مركبة، وغالبا ما تشكل حكم الأستاذ الذي يمارس تقويما من أهم أغراضه

هو توجيه تدرج كل تلميذ في تعلماته وتسهيلها له وفق معايير مناسبة لطبيعة المادة من جهة ومتوافقة مع الخصائص النمائية للمتعلم في كل مرحلة تعليمية من جهة ثانية تحقق بالنهاية تنظيما أمثل للتعلمات فضلا عن إحداثها دافعا وحافزا للمتعلمين على التعلم الفعال. وتتحد مبادئ نظام التقويم التربوي وفق بيداغوجيا الإدماج بناء على التوجهات الكبرى للقانون التوجيهي للتربية الوطنية. بحيث يشيع ثقافة النجاح ويدعمها؛ ويصاحب المتعلمات والمتعلمين الذين يواجهون صعوبات، بمعالجة تعثراتهم بشكل منتظم وفعال وملائم؛ كما يدافع عن استقلالية المتعلم (ة) ويعلمه تحمل المسؤولية، مع الحرص على تكافئ الفرص والإنصاف؛

نظرا لأهمية منظومة التقويم في إنماء كفاية المتعلمين، فقد ميزت بيداغوجيا الإدماج بين صنفين من التقويم: الأول يروم تقويم الموارد، سواء أكانت معارف أم مهارات لتحديد مستوى تحكمهم في الموارد، وعادة ما تُعتمد لهذا الغرض تمارين بسيطة. والنوع الثاني، يستهدف تقويم كفاية المتعلم، وتصبح الحاجة ملحة إلى اعتماد وضعية من نفس فئة الوضعيات التي نريد تقويمها؛

يعطي للتقويم التكويني مكانة متميزة، ويهيئ لهذه الغاية الآليات الملائمة، ويخصص فترة محددة في بداية السنة الدراسية للتقويم التشخيصي/التوجيهي، ولهذه الأسباب تُهيأ عدة علاجية خاصة تسمح بعد تشخيص دقيق للأخطاء، وفهم أسبابها، وتفييئ المتعلمين باقتراح وسائل كفيلة بتحسين التعلمات، وتجاوز التعثرات. وبهذا يتحقق الإنصاف الذي يراعي طموحات وحاجات المتعلمات والمتعلمين، وحاجات المجتمع، مع تشجيعهم على اكتساب الكفايات؛ولتفصيل الأمر ندرج المبادئ المنهجية للتقويم الآتية اختصارا:

أ. عدم الاقتصار في إطار المسعى التقويمي الهادف إلى تطوير المهارات، على تنمية معارف مجزأة أو منفصلة عن بعضها وإنما يكون التقييم في شكل فحص يساعد على البت في حالة كل المهارات والقدرات التي هي في طور البناء، ولن يتأتى هذا إلا بتوظيف المعارف، التي يتحكم فيها المتعلم، بغرض توليد الكفاءات المستهدفة.

ب. إدماج ممارسة التقويم في صميم عملية التعلم ليكون بمثابة مؤشر على مدى التقدم الذي أحرزه التلميذ، ودليل على الثغرات التي تعرقل وتيرة التعلم وبالتالي تحدد ما يناسب من عمليات لتدارك الخلل أو التصحيح البيداغوجي الضروري.

ج. ارتكاز إجراءات التقويم من أجل إثبات المستوى على مجموعة من المعطيات الموثوق في صحتها والدالة على مستوى التقدم الحاصل في بلوغ الأهداف المحددة وذلك بغرض تكييف مستويات العلاج البيداغوجي مع احتياجات التلاميذ بناء على الفروق الفردية بينهم.

د. في أساليب التقويم وفق التصور الأكاديمي التقليدي لإثبات المستوى، كانت النتائج الدراسية تقدم في شكل علامات عددية فقط، أما من منظور الكفاءات فعلامات التقويم ترفق بتقديرات نوعية، لتوضيح دلالتها وجعلها أكثر وجاهة وصارت تصمم بطريقة تتيح دعم التعلم وتخلق علاقة بناءة بين الثلاثي التالي: المتعلم /المعلم /الوالدين (الأولياء).

هـ. ينبغي أن يشتمل التقويم بالكفاءات كذلك على وضعيات تجعل التلميذ واعيا بالاستراتيجيات التي يستخدمها أثناء التعلم لكي يتخذ إزاءها موقفا واعيا يتيح له تقدير وجاهتها وفاعليتها. **(ابن بوزيد، 2009، ص ص 134 – 135).**

رابعا: تنظيم الأطوار في المرحلة الابتدائية وإجراءات تقويم التلاميذ:

1. تنظيم الأطوار في المرحلة الابتدائية:

تشكل مرحلة التعليم الابتدائي ذات خمسة سنوات، وهي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري، مرحلة اكتساب التلميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والإسلامية، كما يمكّن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان، ومن الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية بنجاح. ومرحلة التعليم الابتدائي منظمة في ثلاثة أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ في هذه الفترة من العمر وهي:

- **الطور الأول:** يسمى أيضا بطور "الإيقاظ والتعلمات الأولية"، وفيه يكتسب التلميذ الرغبة في التعلم والمعرفة ويمكنه من البناء التدريجي لتعلماته الأساسية ويشمل السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي.
- **الطور الثاني:** يطلق عليه أيضا بطور"التعمق في التعلمات الأساسية"، بحيث يتعمق التلميذ في اللغة العربية التي تشكل قطبا أساسيا لتعلمات المرحلة، ويتعمق أيضا في مجالات المواد الأخرى، ويشمل السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي.
- **الطور الثالث:** أو طور "التحكم في اللغات الأساسية"، وفيه تتعزز تعلمات التلميذ الأساسية خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفوي باللغة العربية وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى ويخص السنة الخامسة من التعليم الابتدائي **(وزارة، 2009)**.

من هذا المنظور، يخضع نظام الأطوار إلى منطق التدرج باعتبار أن الكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية كل طور، بالنسبة لكل التعلمات المقررة فيه، تشملها بالضرورة الكفاءات المستهدفة في نهاية الطور الموالي، وبالتالي لا يمكن أن ينتقل التلميذ من طور إلى آخر إلا إذا أظهر التقويم أنه يتحكم بصفة كافية في الكفاءات المستهدفة للطور السابق، وبذلك يصبح الطور هو الوحدة القاعدية لتقويم مدى تمكن التلاميذ من الكفاءات الختامية. أما الكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، فتكون موضوع تقويم تحصيلي يسمح للمؤسسة بمعرفة مدى تحكم التلاميذ في الكفاءات المستهدفة، بل يرافق التقويم بوظيفتيه التشخيصية والتكوينية عملية التعلم ويندمج فيه ويلازمه بصفة مستمرة طوال الأطوار الثلاثة لمرحلة التعليم الابتدائي.

فضلا عن نظام التقويم القائم على المراقبة المستمرة لأداءات التلاميذ وتقدمهم في التعلمات، فإن المعالجة البيداغوجية التي تم تأسيسها على مستوى مرحلة التعليم الابتدائي من شأنها أن تساعد على تدارك النقائص الملحوظة في تعلمات التلاميذ بما توفره لهم من فرص أخرى للتعلم، ويصبح التحكم في الكفاءات المستهدفة في نهاية كل طور الدافع الأساسي لعمل كل من المعلم والمتعلم. **(وزارة، 2009)**.

2.إجراءات تقويم أعمال التلاميذ على مستوى التعليم الابتدائي (جميع الأطوار):

تبعا للمنشور الوزاري رقم: 2020/234 المؤرخ في: 2020/12/16 المتضمن تطبيق نظام التقويم البيداغوجي في التعليم الابتدائي الذي وضع حيز التنفيذ للموسم الدراسي 2021/2020، والذي صدر استثنائيا نظرا للوضعية الصحية الاستثنائية جراء تفشي وباء كرونا (Covid19) التي تعيشها الجزائر على غرار العالم برمته؛ وما نجم عنه من تقليص في مدة الزمن البيداغوجي، أضحى أنه من الضروري إدخال تعديلات في بعض الإجراءات التي ينص عليها هذا المنشور بحيث يشمل مستويات التقويم الثلاثة: التشخيصي والتكويني والتحصيلي وتقييم التعلمات في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، لاسيما كيفية حساب المعدلات الفصلية والمعدل السنوي كما يلي:

1.2. التقويم التشخيصي: ويتمثل في مجموعة الأنشطة التقويمية التي يقوم بها الأستاذ بصفة فردية أو جماعية بداية السنة الدراسية أو الفصل أو بداية مقطع تعلمي أو حصة تعلمية، ويهدف إلى معرفة المكتسبات القبلية للتلاميذ والكشف عن مواطن الخلل في تحصيلهم،حتى تمكن الأستاذ من تكييف عملية التعلم وفق احتياجات التلاميذ، ويكون بالخصوص في اللغات الاساسية (اللغة العربية اللغة الأمازيغية والرياضيات واللغة الفرنسية).

2.2. التقويم التكويني: هو مندمج في سيرورة العملية التعليمية التعلمية، ويهدف إلى معرفة مدى ترسيخ اكتساب الموارد،ويتم عن طريق الملاحظة المستمرة للتلاميذ في بناء تعلماتهم وسلوكاتهم، ومن خلال أسئلة شفوية وكتابية قصيرة، استجوابات، وظائف منزلية محدودة،حسب احتياجات التلاميذ، تسمح للأستاذ بتقدير أعمال التلاميذ بواسطة ملاحظات نوعية حول أداءاته دون وضع علامة عددية،وتبرز التقدم المحقق و /أو الصعوبات التي يواجهها، وتدوم في كراس القسم، مما يسمح للاستاذ من تعديل التعلمات قصد معالجة هذه الصعوبات.

3.2. التقويم التحصيلي: وهو تقويم يتوج في مختلف المحطات (نهاية مقطع، نهاية فصل ...) وبأشكال مختلفة (فروض، مراقبة مستمرة، اختبارات فصلية). ويهدف إلى تقديم حصيلة تطور الكفاءات المستهدفة خلال كل فصل (الكفاءات الختامية) حسب خصوصية كل مادة، والكفاية المستهدفة في نهاية السنة (الكفاءة الشاملة). بوضع

علامات عددية وملاحظات نوعية ذات دلالة بيداغوجية. وتشمل تمارين بغرض تقويم الموارد ووضعيات مركبة تتميز بالطبيعة الإدماجية لتقويم مدى إرساء الموارد والتحكم في مستوى من مستويات الكفاءة المستهدفة.

أما بالنسبة للسنة الدراسية 221/220 يتم الاقتصار في التقويم التحصيلي على الاختبارات الفصلية وتجرى حسب الرزنامة المحددة في المنشور رقم: 1161 المؤرخ في 2020/10/20. وتخص الاختبارات الفصلية كل المواد المقررة باستثناء مواد الايقاظ الي يكتفى فيهابالتقويم التكويني عند برمجتها.

4.2. تقويم التعلمات في الطور الابتدائي:

يحسب المعدل الفصلي والمعدل السنوي في مرحلة التعليم الابتدائي بصفة استثنائية للسنة الدراسية 2021/2020 على النحو التالي:

$$\text{المعدل الفصلي} = \frac{\text{مجموع علامات المواد في الاختبارات الفصلية}}{\text{عدد المواد*}}$$

* يكون عدد المواد 5 في السنة الالى والثانية. و7 في السنة الثالثة والرابعة والخامسة و8 بالنسبة للتلاميذ الذين يدرسون اللغة الأمازيغية في هذين المستويين.

* مواد الإيقاظ غير معنية بالاختبارات الفصلية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة.

$$\text{المعدل السنوي} = \frac{\text{معدل الفصل الأول + معدل الفصل الثاني}}{2}$$

قد تم تعديل كشوف العلامات المعمول بها حاليا في الأرضية الرقمية حتى تتماشى مع ما جاء في الترتيبات الخاصة بالتقويم البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي بالنسبة للسنة الدراسية 2021/2020. **(وزارة، 2020).**

5.2. تقويم التعلمات تلاميذ السنة الخامسة (الطور الثالث):

تشملها نفس إجراءات التقويم السالفة الذكر مع الإشارة أنه تنظم وزارة التربية الوطنية في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي امتحانا اشهاديا يسمى في

صلب القرار: امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي حيث يشمل المواد القاعدية (اللغة العربية + الرياضيات + اللغة الأمازيغية + الفرنسية)، ويجر في يوم واحد.

– يعد ناجحا في امتحان نهاة مرحلة التعليم الابتدائي كل تلميذ تحصل على علامة 05 من 10 فما فوق.

– تمنح للناجحين بشهادة نجاح.

– يمكن أن ينتقل إلى السنة الأولى متوسط التلاميذ الراسبين وذلك باحتساب المعدل السنوي للتقويم البيداغوجي (معدل المراقبة المستمرة) مجموع مع معدل الامتحان الاشهادي قسمة 2. بحيث يتحصل التلميذ الراسب المنتقل على معدل يساوي 5 من 10 فما فوق.

– يمكن لوزير التربية الوطنية – استثناء – فتح دورة استدراكية بحيث يعطي فرصة للراسبين الذين لم يتمكنوا من الانتقال إلى السنة الأولى متوسط بسبب معدلاتهم المتدنية .بحيث يتم تطبيق نفس إجراءات الدورة العادية فيما يتعلق بالنجاح أو الانتقال.

أما بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي فيخضع تقويم أعمال تلاميذ هذا المستوى خلال الفصلين الثاني والثالث لنفس الترتيبات الخاصة بالمستويات العليا لمرحلة التعليم الابتدائي باستثناء الفصل الأول الذي يقدم المعلم خلاله ملاحظات حول سلوك التلميذ في القسم، مستواه التحصيلي وتدرج تعلماته. (وزارة، 2006).

خاتمة:

وفي شيء من تحصيل كل ما قيل في هذه الورقة حول موضوع معايير التقويم في ظل بيداغوجيا الادماج قد أخذت في ظل الاصلاحات بعدا جديدا تمركز في محاولات التحسين والتطوير في المنتوج التعليمي العام، وتحرص من خلال إدراج المفهوم الجديد للوضعية الإدماجية التقويمية على تكوين المتعلّم التكوين الجيد.

وتتعزز فاعلية هذا النوع من الوضعيات التقويمية بشروط ومعايير لرسم حدودها وتقويم الكفاءات في سياقها، إذ يصبح هذا الأخير منوطا بملامسة واقع المتعلّم والقرب منه أكثر فأكثر لسبب وحيد وهو أن لجميع الكفاءات المستهدفة حيز واقعي ينبغي أن تدور فيه حتى يسهل على المتعلّم امتلاكها بعد ذلك، ولا يكون تقويم الكفاءة في هذه الوضعية تقويما نمطيا يحاول قياس تمكن المتعلّم من مجموع الكفاءات المقررة بل يجب أن يكون تقويما حركيا يستدعي كل مركبات عملية بناء

الكفاءات وتنميتها لدى المتعلّم، لأن ذلك سيشارك في تقديم توصيفات حقيقية عن عملية التعلّم وعملية التوجيه الإرشاد وحتى الطرائق المتبعة في التعليم

إنّ التقييم القائم على المعايير يؤدي وظيفة التغذية الراجعة عندما يتلقى المتعلم معلومات حول نجاحاته وإخفاقاته، في الوقت نفسه حتى أكثر النتائج غير المرضية للعمل المتوسط لا ينظر إليها المتعلم إلا كتوصيات لتحسين نتائجهم الخاصة. إنّ التقييم المستند إلى المعايير يسمح للمعلمين بتطوير معايير تسهل إنتاج نتائج الجودة، مع وجود معلومات تشغيلية لتحليل الأنشطة وتخطيطها، ولتحسين جودة التدريب، ولبناء طريقة فردية للتدريب لكل طالب مع مراعاة قدراته وخصائصه الفردية، لاستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب وأدوات التقييم، لتقديم مقترحات لتحسين محتوى الوثائق المعيارية والمنهجية.

بصورة عامة ولكي يؤدي التقويم بمعاييره ووفق بيداغوجيا الادماج دوره المأمول، يجب أنَّ يكون الهدف الرئيس له هو التحقق من فعالية العملية التربوية ومخرجاتها وتأثيراتها، وكذلك يجب أنَّ يكون الهدف منه تحقيق الآتي:

• تحسين مستوى أداء التدريس من الاستناد إلى المعلومات التي يوفرها التقويم، والذي يكشف عن العوامل ذات العلاقة بفاعلية الأداء والكشف كذلك عن المشكلات ومواطن الضعف للتعامل معها بفاعلية.

• التحقق من أنَّ متطلبات وحاجات الجهات ذات العلاقة بالتعليم.

• التواصل مع القيم التربوية، فالتقويم يحدد المعايير والأهداف ومستويات الانجاز المتوقع تحقيقها من القائمين على العملية التعليمية.

•المساءلة في ضوء التقويم النهائي الذي يرمي إلى تحديد الجهة المسؤولة عن سياسات أو برامج أو ممارسات تربوية.

• جمع المؤشرات التربوية عن النظام التعليمي بنحوٍ شامل للمساعدة على التخطيط ووضع برامج التحسين.

• تحديد المشكلات التي تعترض تحقيق الجودة للعملية التعليمية ومخرجاتها.

• توافر المبررات للموارد المالية والبشرية التي تكرس للتعليم.

• توافر تغذية راجعة تسهم في تحسين مستوى جميع عناصر العملية التعليمية وعملياتها ونواتجها.

•توسيع نطاق الأنشطة والفرص في عملية التعلم.

• إنشاء ملاحظات منتظمة لمساعدة الطلاب على تحسين أنفسهم باستمرار.

• المساعدة في تطوير معايير موحدة وأدوات وآليات تقييم الجودة.

قائمة المراجع:

أولا: باللغة العربية:

1-بوبكر ابن بوزيد، (2009)،إصلاحات التربية في الجزائر(رهانات وانجازات)،دار القصبة للنشر،ط1،الجزائر؛

2-خير الدين هني،(2005)، مقاربة التدريس بالكفاءات،ط1،الجزائر؛

3-روجيرز اكزافييي،(2006)،المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية،ترجمة ناصر موسى بختي،ط1،مكتب اليونسكو الاقليمي،الرباط، المغرب؛

4-زينب بن يونس،(2017)، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ط1Allureللنشر والطبع، برج الكيفان،الجزائر، ص124؛

5-سلسلة علوم التربية،(1994)،معجم علوم التربية،مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك،الجزء1،العدد 9و10،الطبعة الأولى،دار الحطابي للطباعة والنشر،المغرب؛

6-طيب نايت سليمان،(2015)، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات –الممارسة البيداغوجية –"أمثلة عملية" في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، دط، تيزي وزو، الجزائر؛

7-فريد حاجي،(2005)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات،دار الخلدونية للنشر والتوزيع،الجزائر؛

8-كتاب الرواسي،(1998)،قراءات في التقويم التربوي،جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي،باتنة،الجزائر؛

10-محمد الصالح حثروبي،(2002)،المدخل إلى التدريس بالكفاءات،دار الهدى،الجزائر؛

11-وزارة التربية الوطنية،(2014)،الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط،اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر؛

12-وزارة التربية الوطنية،(2009)، منشور رقم:137يتضمن إجراءات الانتقال في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، الجزائر؛

13- وزارة التربية الوطنية،(2020)، منشور رقم:234 يتضمن إجراءات الانتقال في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، الجزائر؛

14- يحي علياء العسالي،(2005)،القياس والتقويم التربوي، نشرة تعليم حر،العدد 17، ص15؛

ثانيا: باللغة الاجنبية:

15- Xavier **Roegiers. (2000).** Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles, De Boeck, .