الخطوات الاجرائيّة في بناء الوضعيّة التّقويميّة وفق المقاربة بالكفاءات

د / صباح ساعد مخبر المسألة التربوية في الجزائر جامعة محمد خيضر بسكرة-الجزائر
د/ وسيلة بن عامر مخبر المسألة التربوية في الجزائر جامعة محمد خيضر بسكرة-الجزائر-

الملخّص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى إلقاء الضّوء حول وظيفيّة بيداغوجيا الكفايات في العمليّة التعليميّة واستثمارها في عمليّة التّخطيط والتّنفيذ والتقويم للدرس؛ من خلال التّخطيط لوضعيّات تعليميّة على أساسها يتم التّعلم؛ وذلك بوضع المتعلّم أمام وضعيات مشكلة ذات دلالة بالنسبة إليه ومستقاة من محيطه الاجتماعي، بحيث تعكس الكفاية المراد تحقيقها لديه؛ والتي يتم الحكم على امتلاكها من خلال بناء وضعيات تقويميّة.

ونظرا لأهميّة الوضعيات التقويميّة في تصحيح مسار بناء التّعلّمات لدى المتعلّمين، وكذا الحكم على مدى اكتساب وإتقان الكفاية من طرفهم، تمّ التّركيز على أهم الخطوات الاجرائيّة في بناء الوضعيّات التّقويميّة انطلاقا من تشريح الأطر المرجعيّة وتحديدها، وصولا إلى تحديد ناتج التّعلّم.

الكلمات المفتاحية :بناء، الوضعية التقويمية ، المقاربة بالكفاءات

the procedural steps in the construction of evaluation, according to approach of competencies

Abstract :

The purpose of this article is to highlight the pedagogy of competencies in the educational process as to invest them in planning, executing and evaluating lessons. Also, planning the educational situations by making the learner face a significant problem related to his/her social environment.
This reflects the desired sufficiency which is established through constructing situations of evaluation. Regarding the importance of evaluation situations in correcting the process of constructing learners' learning, as well as judging the extent of acquisition and mastery of their skills, the most important procedural steps have been centered on the construction of evaluation situations from the dissection of reference frames and the determination of the result of learning.

Key words : constructing, situations of evaluation, approach of competencies

مقدّمة:

يعدّ تبنّي التّدريس وفق المقاربة بالكفايات من بين الاصلاحات التّربوية التّي انتهجتها الجزائر سعيا نحو تجويد العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وتمثل إصلاحات الجيل الثاني من بين الإصلاحات التّي مست النّظام التّربوي الجزائري؛ إذ تعدّ امتدادا لإصلاحات سبقتها تسمّى بإصلاحات الجيل الأوّل؛ أين تمّ تبني المقاربة بالكفاءات. وتركز مناهج الجيل الثّاني على تحقيق التّكامل والانسجام بين المواد الدّراسيّة في نسق عرضي منسجم بين كل مكوّنات المناهج التّعليمية لبناء الكفاءات ذات الطابع الفكري والمنهجي والتواصلي والاجتماعي. ولا يتم ذلك إلاّ من خلال بناء وضعيات تعليميّة تعلّمية ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم، تتطلب من المتعلّم ان يستدعي ويوظّف مكتسباته السّابقة وتعبئة موارده المعرفيّة من أجل الوصول إلى الحل للمشكل المطروح.

فالوضعيّة التّعليميّة إذن لها أهميّة قصوى بسبب أنّ فعل التّعلّم يتمّ في إطارها، وتمكّن المتعلّم من تجديد مختلف مكتسباته السّابقة؛ سواء أكانت معارف تصريحيّه أم معارف إجرائيّة. ونظرا لأنّ مفهوم الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة ذات أهميّة كبيرة ووظيفيّة من منظور التّدريس وفق المقاربة بالكفايات، جاءت هذه الورقة البحثيّة لتتناول بالتّفصيل الخطوات الاجرائيّة في بناء وتقويم الوضعيّات التعليميّة التّعلّميّة.

1- مفهوم الوضعيّة التّعلّيميّة:

لقد وردت العديد من التّعاريف للوضعيّات التّعليميّة نورد منها ما يلي:-

الوضعيَّات مفردُها وضعيّة، والوضعيّة: صفة لتَمَوْضُعٍ معين، تموضع المعلّم والمتعلّم، لممارسة فعل التّعليم والتّعلم؛ تَعني الوضعياتُ في الغالب الظّروفَ والسّياقات التّي يُجرى فيها النّشاط، أو يَدور فيها الحدث التّربوي.ونجد في معجم أكسفورد الإنجليزي أنّ الوضعيّة(**Situation**)تَعني: مُعظم الظّروف والأشياء التّي تقع في وقت خاص، وفي مكان خاص، وتقترن الوضعيّة بدلالة أخرى، وهي السّياق الذّي هو عبارة عن وضعيّة يقع فيها الشيء، ويساعدك بالتّالي على فَهمه.**(جواد، 2016)**

كما يمكن تعريف الوضعيّاتالتّعليميّة التّعلُّميّة بشيء من التّفصيل على أنّها: "تلك الوضعيّات التّي يوجد فيها المتعلّم في علاقة مع المادّة الدّراسيّة ومع المدرّس، والتّي تشمل مجموعة من الخطوات والعمليّات والأفعال؛ يتم التّخطيط لها انطلاقا من أهداف أو حاجات أو مشكلات. وتتكوّن من مجموعة من المكوّنات المتفاعلة(مدرّس، تلاميذ، مادة، طرائق، وسائل، تقويم، دعم...).**(احسينات، 2008)**وتعرّف الوضعيّة التّعليميّة أيضا على أنّها: "هي السّياق أو الظّروف العامّة التّي ستتمّ فيها عمليّة التّعلم والذّي يؤدّي ناتج تعليمي جديد؛ تنمو من خلاله الكفاءة. فالوضعيّة إذن لها أهميّة قصوى بسبب أن فعل التّعلّم يتم في إطارها، و تمكّن المتعلّم من تجديد مختلف مكتسباته السّابقة؛ سواء أكانت معارف تصريحيّه أم معارف إجرائيّة. وفعل التّعلم يتناول الإشكالية التّي تطرح لمعالجتها لغرض الوصول الى ناتج تعليمي يؤدي الى بناء الكفاءة المنتظرة ".**(هني، 2005، ص119)**

وعليه فالوضعيّة التّعليميّة التّعلّميّة هي مشكلة مخطّط لها يوجد فيها المتعلم في علاقة مع المادة ومع المدرس، والتّي تشمل مجموعة من الخطوات والعمليات والأفعال؛ أي تتطلّب مجموعة من الموارد لحلها.

2- خصائص الوضعيّة التّعليميّة:

يمكن بيان الخصائص التّي تتميّز بها الوضعيّة التّعليميّة عن غيرها فيما يلي:-

- أنّها تمكّن المتعلّم من تهيئة مكتسباته القبليّة لمواجهة الإشكاليّة الجديدة، وتعطي معنى جديدا للتّعلّم؛ أي يصبح ذا وظيفة نفعيّة.

- تمنح الثّقة الكاملة للمتعلّم كي يجنّد قدراته ومكتسباته في التّعلم.

- أنّها تتوخّى التّوسط بين الفعل التّعليمي التّعلّمي البسيط الذّي ستهين به المتعلّم، وبين الفعل الصّعب المعقّد الذّي لا يقدر على إنجازه وتجاوز صعوباته.

- تؤدّي إلى إنتاج فردي للمتعلّم، بالاعتماد على إمكاناته الذّاتيّة في معالجة المشكلات المطروحة واقتراح الحلول الملائمة لها.

– كما يقوم بمفرده بمواجهة الإشكاليات المطروحة، فإنّه يتعاون مع فئة من زملائه لمعالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

إذن من خلال هذه الخصائص يمكن أن نستنتج بأنّ الوضعيّة التّعليميّة تركزّ على نشاط المتعلّم داخل حجرة الصّف، فمن خلال هذه الوضعيّة يتم تركه يقترح حلولا بنفسه،لأنّ ذلك يكسبه الثّقة بنفسه ويبيّن له أنّه اعتمد على جهده الفردي في مواجهة المشكلة، والمعلّم هو مجرد موجه له من أجل الوصول إلى الحل.

3– مكوّنات الوضعيّة التّعليميّة التّعلميّة:

تتكوّن الوضعيّة التّعليميّة التّعلّميّة من عناصر أساسيّة، نذكر بعضها:**(جواد، 2016)**

3–1– المَادةُ التعليميةُ(المحتوى): وهي المادّة الدّراسيّة التّي تتكوّنُ منْ مُحتوى المادّة المراد نقلها للتّلاميذ؛ مِن أفكار وتصورات، ومواقفَ ومهارات، والتّي نتوخى أن يتعلّمها ويكتسبها المتعلّم، ولا ننسى المنهاج والبرامج والتّوجيهات المؤطِّرة للمحتويات.

3–2–أنشطةُ التعليم والتّعلّم: وهي الكَفيلة بتصريف المحتوى ومَوارد التّعلم.

3–3– المُدرس: باعتباره عُنصرًا فاعلًا في العمليّة التّعليميّة التّعلُّمية، لا بديل عنه ولا يمكن للتّقنيات ولا الآلات أن تعوّض قصديَّته وفنِّياته، وسرعة استجابته ولياقته الأدبية.

3–4– المُتعلّم: الذّي يتَفاعَل مع المادّة والمدرّس معًا، وكذا مختلِف السّياقات داخل الصّف، وما يرتبط به من شروط، سواء تعلّق الأمر بالشّروط التّي ترتبط بذاته، أو تلك التّي ترتبط بالوضعيّة التعلُّميّة التّي يُوجد فيها.

3–5– المعيَّنات الدّيداكتيكيّة والوسائل المساعدة: وتشمل المصادر والموارد المادِّية والبشريةالتي تُستخدم باعتبارها مصادرَ للتّعلم وأدواتٍ مساعدةً له.

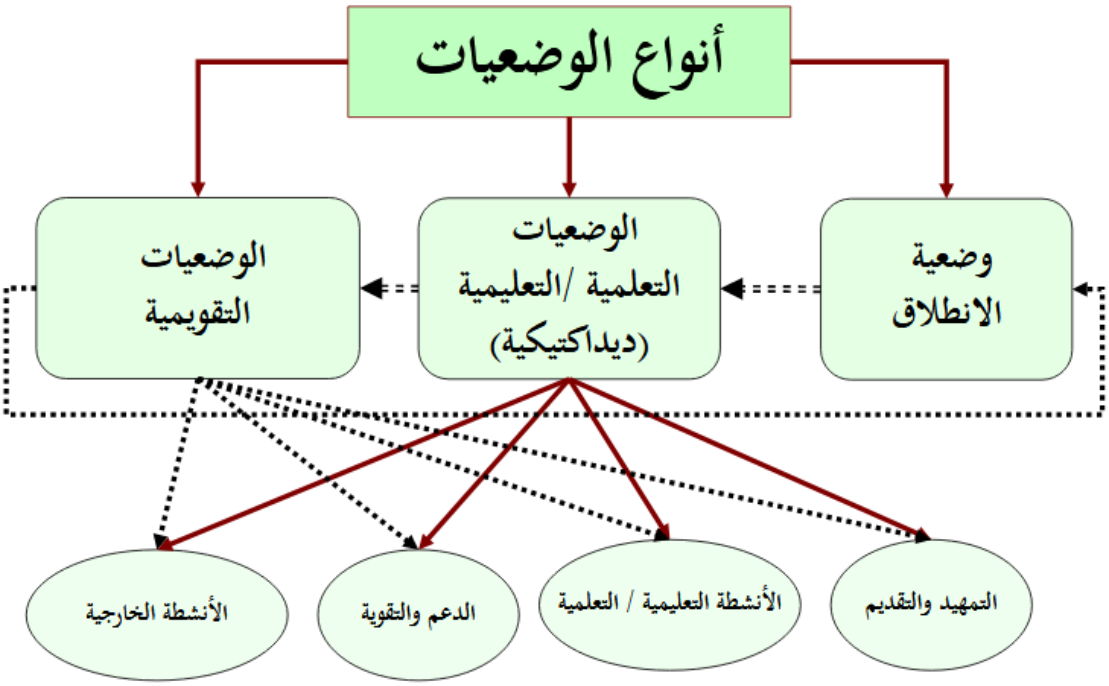
3–6– السِّياق: الذّي يقع فيه التّفاعل(الزمان، المكان، الوحدة الدّراسيّة،المناسَبة...) وقد يكون السّياق مدرسيًّا في بؤرة الفصل أو في إطار النّوادي التّربويّة، التّي تعتبر تتمَّة وتكملة، بل هي امتدادٌ طبيعيٌّ للفصل.

3–7– استراتيجيّة التّعليم والتّعلم:وتختلف وتتنوّع، يَختار منها المدرّس ما يناسب الدَّرس، وليست هناك طريقة مثالية أو نظريةٌ تعليميّة تعلُّميّة شموليّة.

3–8– التقويم: يتخللُ كلَّ مراحل العمليّة التّعليميّة التّعلّميةتقويمٌيلتزمُ شروط الفعاليّة. والتّقويم أنواعٌ متعددة؛ منها التّقويم التّشخيصي في بداية الحصّة الدّراسيّة، والتّقويم التّكويني(أو المستمر) في أثنائه، أو تقويم إجمالي في آخر الحصّة وبعدَ تقديم كل التعلُّمات المُقرَّرة، أو تقويم إشهادي (على إثره تُسلَّم شهادة التّكوين أو التّعلم أو نهاية السلك...)، وقد يكون التّقويم كتابيًّا أو شفهيًّا.

3– أنواع الوضعيات التعليمية:

هناك العديد من الأنواع للوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة بحسب الهدف الذّي سطّرت من أجله، إلاّ أننا هنا سنركّز على ثلاث أنواع من الوضعيّات التّي تعدّ أساسيّة لسير الدّرس، والشّكل الموالي يوضّح ذلك:



شكل(أ) يوضّح انواع الوضعيات: المصدر(الشرقاوي، 2017)

نلاحظ من خلال **الشكل(أ)**أنّ هناك ثلاث وضعيات أساسيّة لسير الدّرس، وتفصيلهما كالآتي:-

3-1- وضعية الانطلاق: هي المرحلة التي يتم فيها معرفة مدى تحكّم التلميذ في المعارف السّابقة التي لها علاقة بأنشطة الدّرس. وبمعنى أدق كما ذكر **(مهني، 2005، ص231)** أنّ وضعيّة الانطلاق تهدف إلى تقويم المكتسبات السّابقة للتّلميذ أي التّعرّف على تعلّماته الضّروريّة لتحقيق كفاية الدّرس. وذلك لتحديد مستوى التّلميذ للمراحل اللاحقة. ومن بين أهم الخطوات التّي تتطلّبها هذه الوضعيّة ما يلي:-

- تبيان الهدف المرجو تحقيقه في نهاية الدّرس.
- ينطلق في الدّرس من تقييم مكتسبات التّلميذ ذات العلاقة بالموضوع الجديد.
- يعتمد على نتائج التّقويم التّشخيصي في تصحيح تمثّلات التّلاميذ الخاطئة.

3-2- وضعية بناء التعلمات: تمثل المرحلة التّي يتم فيها بناء التعلمات الجديدة استنادا إلى وضعيات مشكلات يتم فيها تعزيز وتدعيم التّعلمات الصّحيحة وتصحيح الثّغرات والنّقائص، التي تظهر خلال بناء الوضعيّة؛ معتمدا في ذلك على الاستراتيجيّات التّعليميّة والتّقويميّة.

وتضم: التّمهيد والتّقديم، الأنشطة التّعليميّة التّعلّمية، الدّعم والتّقوية، الأنشطة الخارجيّة. ويراعى في بناء التّعلمات ما يلي:-

- أن تكون الوضعيّة المشكلة تقيس بدرجة كبيرة المستويات العليا من التّفكير.
- أن تبنى الوضعيّة مع الأخذ بعين الاعتبار إمكانية توظيف المتعلّم لمكتسباته السّابقة في حل المشكلة.
- توضيح كل التّعليمات الضّرورية والمطلوبة لإنجاز المهمّة المطلوبة.

– تبيان جوانب القوّة لدى التّلاميذ وتعزيزها، وجوانب الضّعف وتعريفها للتّلاميذ ومعالجتها، ممّا يصحّح الأداءات الخاطئة لدى المتعلّم والتّجنب من الوقوع فيها مستقبلا. أي التّقليل من احتمالية الوقوع في نفس الأخطاء؛ ومن ثمّ التّركيز على تصحيح التّعلّمات؛ مع محاولة التّركيز على تقديم حل نموذجي للوضعيّة المشكلة قدر الامكان. كما انّه في حالة عدم تحقّق الأهداف المسطّرة تغيير الاستراتيجيّة التّعليميّة.

بمعنى أنّ سير عمليّة بناء التّعلّمات يتخلّلها التّقويم التّكويني الذّي يعدّ ضروريّا لتفعيل الجودة وضمان تطويرها على مستوى الدّرس، بما يوفر تغذيّة راجعة لتعديل الاستراتيجيات التّعليمية/التّعلميّة، والتّي تمكّن المتعلّم من متابعة سيرورة تعلّمه في شكلها التّصاعدي.

(أوحيدة، 2007، ص386) ممّا يمكّن المعلّم من التنبّؤ بتحقيق مؤشّر الكفاية لدى تلاميذه.

3-3- الوضعيّة التقويميّة:

وتركّز بدرجة أساسية بتقويم كفايات إدماج وتوظيف واستثمار المكتسبات القبليّة في حل مشكلة مطروحة أو جديدة. وسنتناول بالتفصيل خطوات بناء الوضعيّة التقويميّة في عنصر لاحق.

وخلاصة القول أنّ جل الوضعيّات التّعليميّة هي من أجل إكساب المتعلّم مجموعة من الكفاءات، وأنّ تنوّع هذه الوضعيّات في الموقف التّعليمي هو من أجل تحقيق الكفاءات المختلفة التّي يستطيع من خلالها المتعلّم التّكيّف مع مختلف الوضعيّات في حياته اليّوميّة. لذلك فإنّ تحقيق هذه الغاية مرتبط بمدى مهارة وخبرة المعلّم، حيث أنّه هو الذّي يقوم بتقديم هذه الوضعيّات للمتعلّم في سياق معين، ويقوم بمساعدته على الوصول إلى حل هذه الوضعيّة، بعد أن أحدث له فعلا خللاً في التّوازن المعرفي؛ حيث يسعى المتعلّم إلى حل هذه الوضعيّة لاستعادة التّوازن المعرفي لديه؛ عندئذ يكون قد اكتسب الكفاءة المطلوب تحقيقها. فالمعلّم بعد أن يقوم بتحديد مسبق لنوع الوضعيّة التّي سوف تتم في سياقها سيرورة المادّة التّعليميّة، يقوم بتنفيذ هذه الوضعيّة وتقديمها للمتعلّم.

4- الخطوات الاجرائيّة في بناء الوضعيّة التّقويميّة:

يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية, يواكبها في جميع مراحلها، و يلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ونواتج التّعلم المنبثقة عنها.وقد أصبح التّقويم معنيا أكثر من أي وقت مضى بقياس مدى فهم المتعلّم للمعارف والتّمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التّي تواجهه. أمّا التّقويم بالكفايات: "هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التّعلمات المقصودة ضمن النّشاط اليومي للمتعلّم بكفاءة و اقتدار، وبعبارة أوضح هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلّم التّي هي بصدد النّمو والبناء من خلال أنشطة التعلّم المختلفة".**(حاجي، 2005، ص65)**

من خلال هذا التعريف يمكن أن نستنتج مايلي:

1 –إنّ تقويم الكفاءات هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

2 –إنّ تقويم الكفاءات يستلزم إيجاد أنشطة ووضعيّات تسمح للمتعلّم باستغلال جميع موارده(معارف، مهارات، سلوكات، قدرات...) للتّعبير بواسطة الأداء عن مستوى كفاياته المختلفة.

3 –إنّ تقويم الكفايات ينطلق من معايير ومؤشّرات معدّة مسبقا.

والوضعية التقويميّة هي الحالة التّي يوضع فيها المتعلّم أمام مشكلة تتحدّى تفكيره ومعلوماته، فيتطلّب منه الموقف اللجوء إلى توظيف قدراته العقليّة والمعرفيّة. وتسمح لنا من التّأكّد من مكتسبات المتعلّمين ومدى تأسيس الكفاية المستهدفة لديهم. حيث أنّ كفاءة المتعلّم تسمح له بتجنيد جملة من موارده من أجل حل الوضعيّة الاشكاليّة المطروحة في سياق محدّد، وتنجز دون تدخّل الأستاذ لأنّها تختم بحكم أو ملاحظة أو علامة...

خطوات بناء الوضعيّة التّقويميّة:

لبناء وضعيّة تقويميّة يجب التّقيّد بمجموعة من الخطوات الاجرائيّة والمتمثّلة في:

1- تشريح الأطر المرجعيّة: ويقصد بالإطار المرجعي هو تحديد موضوع التقويم تحديدا دقيقا من خلال التّعريف الاجرائي لمجال التّعلّم المراد قياسه. ومن ثم تحديد قائمة بالكفايات التّقويميّة، ويتم تحديدها انطلاقا من المناهج والبرامج الدّراسيّة لكل مادّة، التّصفح للتّوجيهات والدّلائل التّربوية المتعلّقة بالعمليّة التّقويميّة، الكتاب المدرسي، بالإضافة إلى تحليل المذكّرات الخاصّة بالتّقويم التّربوي والمسايرة للمنهاج الدّراسي. فالاطار المرجعي يستند على التّحديد الدّقيق والاجرائي لمعالم التّحصيل، وذلك من خلال:

– ضبط المحتويات الدّراسيّة المقرّرة من خلال تحليل المقرّرات والبرامج الدّراسيّة.

– تحديد قائمة الكفايات المستهدفة بالتقويم من خلال تعريف الكفايات والقدرات إجرائيّا(مهارة + مضمون + شروط الانجاز).

2- توظيف الاطار المرجعي: من خلال ما يلي:**(الشرقاوي، بتصرّف، 2017)**

2-1- التّغطية: اي تغطية كل المجالات الواردة في الاطار المرجعي الخاص بكل مادة تعليميّة.

2-2- التّمثيليّة: من خلال اعتماد الأهميّة النسبيّة لكل مضمون ولكل كفاية ولكل مستوى مهاري.

2-3- المطابقة: وذلك من خلال التّحقّق من مطابقة الوضعيّات التّقويميّة للمحدّدات الواردة في الاطار المرجعي(الكفايات والقدرات، المحتويات وشروط الانجاز).

3- تحديد وصياغة الكفايات:

لكي يتم توظيف الاطار المرجعي بشكل دقيق لا بد من صياغة الكفايات أو الأهداف التّي تؤطّر الوضعيات التقويميّة بحيث: تكون منسجمة مع الكفايات الخاصة بالمستوى المعني بالتقويم، وتشمل ما تم انتقاؤه في المراحل السّابقة(دروس، وحدات، محاور...) وتقع الكفايات في سلسة متصلة تبدأ بالكفايات الأكثر عمومية حتى تصل إلى أكثر الكفايات خصوصية، فإذا أخذنا الكفاية التّالية في مادة الرياضيات:**(مشكلات متعلقة بقراءة وكتابة الأعداد الطّبيعية والعشرية ومقارنتها وترتيبها والحساب عليها)**.هذه كفاية ختاميّة يصعب تحقيقها والتّحقق منها مباشرة، فهي تتحقق في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي. فتحقيقها يتطلّب تحقيق مجموعة من الكفايات المرحليّة المشتقّة منها مثل:

– تعيين الأعداد(الطبيعية، العشرية، والكسور).

– مقارنة الأعداد وترتيبها.

– الحساب على الأعداد بكل أنواعه.

ومع ذلك تبقىهذه الكفايات المرحليّة تحتاج إلى تفكيكها أيضاإلى كفايات أكثر خصوصية تدعى **بالكفاية القاعدية**. ومثالعلى ذلك:

- تعرف على أعداد أكبر من 9999 والعمل بها.
- التعرف على الكسور العشرية.
- التعرف على الأعداد العشرية.

وتصمم الوضعيات التقويمية لقياس الكفايات القاعدية من خلال تحديد مؤشرات سلوكية والتي هي :"عبارة عن معطيات دقيقة قابلة للملاحظة والقياس. وبعبارة أدق هي السّلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس، والذّي يبرز من خلال نشاط التّعلم، ويعبّر عن حدوث فعل أو التّحكم في مستوى الكفايات المكتسبة. ومن خلال مجموع المؤشّرات المرتبطة بالكفايات الواحدة يمكن التّأكد من تحقّق الكفاية القاعديةمن عدم تحققها".ومثال على المؤشر السلوكي مثلا: يستطيع التلميذ كتابة الأعداد من 0 إلى 999 من دون أية أخطاء.

4- تحديد الأهمية النسبية لكفايات الاطار المرجعي:

تعدّد كفايات الاطار المرجعي، إلاّ انّها تختلف في درجة أهميّتها، حيث تحدّد هذه الأخيرة من خلال جدول تخصيصي ويعرف هذا الأخير على أنّه:" **القائمة التّي تربط الهدف والمحتوى من ناحية،وعدد الأسئلة التي تمثلها من ناحية أخرى".(عبد الهادي، 2002، ص99)**

وتتمثل أهمية جدول المواصفات في:(عبد الهادي، 2002، ص100)

- يعطي حكما دقيقا على صلاحية الاختبار.
- يعطي حكما دقيقا على تحصيل الطلبة.
- يعطي مؤشرا واضحا في قياس الأهداف المراد تحقيقها.
- نتعرّف من خلاله على نسبة تمثيل محتوى المادّة المراد قياسها.
- يساعد على تحقيق اكبر قدر من الصدق ويزيد ثقة المعلّم بعدالة الاختبار.**(الجاغوب، 2002، ص248)**

ولتحديد الاهمية النسبية لكفايات الاطار المرجعي وعدد الاسئلة وسلم التنقيط؛ نتّبع الخطوات التّالية:

4-1- تحديد الأهمية النسبية للميادين: والمثال التالي يوضّح ذلك:

جدول رقم(01) يوضح الأهميّة النسبية لكل ميدان من ميادين الاطار المرجعي

الميدان	عدد الكفايات	عدد الحصص	الاهمية النسبية
الأعداد والحساب	08	21	%48.83
الهندسة والفضاء	08	16	%37.20
المقادير والقياس	03	06	%13.95
المجموع	19	43	%100

لحساب الاهمية النسبية لكل ميدان يجب تحديد عدد الحصص الخاصة بكل ميدان، ففي الجدول اعلاه نجد انّ ميدان الأعداد والحساب يتضمن على 21 حصة، في حين نجد ميدان الهندسة والفضاء يتضمّن 16 حصة دراسية،

وخصّصت ثلاث حصص لميدان المقادير والقياس، ليصبح المجموع الكلي لعدد الحصص 43 حصة دراسيّة. وعليه نقوم بقسمة عدد الحصص لكل ميدان على العدد الكلي لمجموع الحصص ثم نضرب الناتج في 100 نتحصل على الأهمية النسبية لكل ميدان كما يلي: (43/21)*100= 48.83% . وهكذا بالنسبة لبقية الميادين.

4-2-تحديد الأهميّة النّسبيّة لكل كفاية: كما هو موضّح بالجدول الموالي:

جدول رقم(02) يوضح الاهمية النسبية لكل كفاية من الكفايات المراد تطويرها

الكفايات المطلوب تطويرها لميدان الأعداد والحساب	عدد الحصص	الاهمية النسبية
ك1: قراءة وكتابة الأعداد الأصغر من 1000000	2	%9.52
ك2: استخراج المعلومات المطلوبة في كتابة العدد(رقم المئات، عدد المئات...)	2	%9.52
ك3: مقارنة وترتيب وحضر الأرقام الاصغر من 1000000	3	%14.28
ك4: حل مشكلات ضربية	2	%9.52
ك5: حساب جداء عددين احدهما مكوّن من 3أرقام على الأكثر والاخر مكون من رقم واحد	3	14.28%
ك6: حساب جداء عددين احدهما مكوّن من 3أرقام على الأكثر والاخر مكون من رقمين	3	14.28%
ك7: استعمال إجراءات حساب شخصيّة لتعيين عدد الحصص	4	%19.04
ك8: القسمة قيمة كل حصة	2	%9.52
المجموع: 08	21	%100

2- تقدير عدد الاسئلة وسلّم التّنقيط لكل ميدان وكل كفاية: والجدول الموالي يلخص ذلك:

جدول رقم(03) يبين كيفية تحديد عدد الأسئلة وسلّم التّنقيط للميدان ولكل كفاية

الميدان1 48.83 %	ك1	ك2	ك3	ك4	ك5	ك6	ك7	ك8	مج
الاهمية	9.52 %	9.52 %	14.28 %	9.52 %	14.28 %	14.28 %	19.04 %	9.52 %	100
عدد الاسئلة	1.14 (س1)	1.14 (س1)	1.68 (س2)	1.14 (س1)	1.68 (س2)	1.68 (س2)	2.28 (س2)	1.14 (س1)	12 سؤال
عدد النقاط	0.95 ن1	0.95 ن1	1.4 ن1.5	0.95 ن1	1.4 ن1.5	1.4 ن1	1.9 ن2	0.95 ن1	10 ن

أ- تحديد عدد الأسئلة: من خلال الجدول السابق يتضح انّه لتحديد عدد الأسئلة لكل كفاية مطلوب تطويرها، وجب اولا تحديد عدد الأسئلة اللازم لكل ميدان. ولتحديد ذلك على المعلم تقدير عدد الأسئلة الكلي للأسئلة التي ستتضمّنها الوضعيّة التّقويميّة. ولنفترض في مثالنا هذا أن عدد الأسئلة المقدّر هو25 سؤالا، وبالتالي فإنّ تحديد عدد أسئلة كل ميدان علينا بضرب عدد الأسئلة الاجمالي المقدّر في الأهمية النسبية للميدان. فمثلا نجد أنّ الأهمية النسبية لميدان الأعداد والحساب هو 48.83%ومنه نضرب 25 *0.48=12 أي عدد الاسئلة للميدان1 هو 12 سؤالا.

بعد معرفة عدد أسئلة الميدان نحدد عدد أسئلة كل كفاية مطلوب تطويرها وذلك بضرب عدد أسئلة الميدان في الأهمية النسبية لكل كفاية. فمثلا عدد أسئلة الكفاية الاولى (ك1)=12*0.095= 1.14، أي نكتفي بسؤال واحد فقط لقياس الكفاية الاولى. وللتوضيح أكثر نأخذ الكفاية رقم سبعة(ك7)= 12*0.19= 2.28 أي يجب صياغة سؤالين لقياسها وهكذا...

ب- تحديد سلّم التّنقيط:

لتحديد سلّم التنقيط وجب اوّلا تحديد عدد النقاط الاجمالي وليكن 20 نقطة، يتمّ توزيعها على كل الميادين كل حسب اهميّته النّسبية. وبالرجوع إلى الاهميّة النّسبية للميدان الاول(الأعداد والحساب) والمقدّرة بـ 48.83% يتم ضربها في عدد النقاط الاجمالي(20) ومنه نجد:

0.48*20= 9.6 أي بالتّقريب10 أسئلة. ومنه فإنّ عدد النقاط لكل كفاية مطلوب تطويرها في الميدان الاول يتم من خلال ضرب الاهمية النسبية لكل كفاية في عدد الاسئلة المخصص لكل ميدان كالتالي:

ك1=0.095*10= 0.95 أي بالتقريب 1ن ونفس الامر بالنسبة للكفايات ذات الاهميّة النّسبيّة 9.52%. في حين نجد أن الكفاية ذات الاهمية النسبية19.04% خصّص لها سؤالين بنفس الطريقة المتبعة: 0.19*10= 1.9 أي بالتّقريب 2ن. ونفس الأمر لبقية الكفايات. وتجدر الاشارة أن للمعلم الحق في التقريب بما يراه مناسبا.

5- صياغة الأسئلة:

بعد تحديد الاهمية النسبية لكل الكفايات المطلوب تطويرها وكذا عدد الاسئلة والنقاط المخصّصة لكل كفاية، تأتي الخطوة الموالية والمتمثّلة في صياغة الأسئلة صياغة دقيقة. وعليه يجب التّقيّد ببعض التّوجيهات التّي يجب مراعاتها لإعداد الأسئلة الجيّدة ومن بينها:**(الجاغوب، 2002، ص154)**

- جعل مستوى قراءة صعوبة و سهولة السؤال ولغته سهلة وبسيطة في حدود الإمكان.
- كتابة الأسئلةبعيدا عن الغموض.
- أن تشير الأسئلة إلى السّلوكات الخاصّة المحدّدة وليس إلى السّلوكات العامّة.
- أن تتضمّن الفقرة سؤالا واحدا أو عبارة واحدة فقط.
- يجب أن تكون لكل فقرة إجابة صحيحة متّفق عليها.

6- صياغة تعليمات الأسئلة التّقويميّة:

تُوفّرتعليماتالوضعيّة التّقويميّة فرصة فهم معنى الوضعيّة ونوع الإجابة المطلوبة ومحكات تقييمها. فيجب أن تشمل تعليمات توضيح الهدف من الوضعية التّقويميّة وماذا تقيس، و طريقة الإجابة ومكانها وأسلوبها، وبيان ما إذا كانت الإجابة ينبغي أن تتمّ في زمن محدّد، أو أنّ الوقت متاح للإجابة عن كل الأسئلة والتّأكيد منالإجابة على كل الاسئلة، فمثل هذه التّعليمات ووضوحها تؤدي إلى خفض قلق التلميذ، كما تضعف أساليبه الدّفاعية ذات الطابع العدواني تجاه عملية التّقويم.**(البغدادي، 1998، ص158)**

7- ضبط الوضعيات التقويميّة:

من خلال عرض الاسئلة على مجموعة من الخبراءوالمدرسين والمفتّشين للحكم على مدى ملائمة ومناسبة الاسئلة ومدى ارتباطها بالكفايات المطلوب تطويرها... وذلك لتحقيق ما يسمّى بالصّدق. حيث أن هذا الاخير يدل على:"مدى تحقيقه لأهداف أو لأغراض استعمل من أجلها".**(البغدادي، 1998، ص158)** بمعنى يكون محتوى الاختبار صادقا، إذا كان يمثّل الاطار المرجعي تمثيلا مناسبا، ويشمل جميع أبعادها الفرعيّة.

وتكمن أهمية هذا النوع من الصدق في نقطتين هما:**(معمرية، 2002، ص160)**

_ تمثيل المحتوى بشكل دقيق.

– قياس قدرات الطّالب بشكل متكامل.

8- تجريب الوضعيات التّقويميّة:

يتمّ تطبيق الوضعيات التقويميّة بعد إجراء التّعديلات الآزمة عليه وفي ضوء تطبيقه على العيّنة التّجريبية[1]وتتطلّب عمليّة التّطبيق توفير البيئة المريحة، وذلك لتوفير الرّاحة النّفسيّة للتّلاميذ، حيث يرتفع قلق الاختبار قبل أو عند دخول التّلميذ قاعة الامتحان. ويفترض أن يتّسم المعلّمون بالهدوء، وأن تتوفّر في قاعة الامتحان الإنارة والتهوية الكافيتين، وأن تكون قاعة الامتحان بعيدة عن الضّجيج والضّوضاء. مع ضرورة تواجد معلّم المادّة الدّراسيّة في يوم الامتحان، وذلك لتوفير نوعا من الرّاحة النّفسية والطمأنينة لدى التّلاميذ.**(الحريري، 2007، ص48)**

ويفضّل أن يعقد الاختبار في نفس المكان الذّي كان يتلقّى فيه التّلاميذ دروسهم، إذ أنّ ذلك لا يستدعي تكيّفا جديدًا للتّلاميذ، مع مراعاة عدم تشتيت انتباههم وتركيزهم من الاختبار إلى مواضيع خارجية، كما يستحسن تذكيرهم بالوقت المتبقي للاختبار بين الحين والآخر.

9- الاخراج النهائي للوضعيات التّقويميّة:

بعد الانتهاء من تطبيق الوضعيّة التّقويميّة تبدأ عملية تصحيحه، حيث تعدّ عمليّة التّصحيح من الخطوات المهمّة في بناء الوضعية، ففيها يتم إعطاء إجابات التّلميذ درجة معيّنة، أي يتمّ فيها تحويل النّوع إلى عدد، ويفترض أن يعبّر هذا العدد عن مقدار تحصيل التّلميذ بالفعل، وأن يتّسم بالموضوعيّة، وتختلف طرق التّصحيح باختلاف نوع الأسئلة...

---

[1] - يطلق عليها التجريب الأولي للاختبار (التجريب الاستطلاعي) والتجريب الأولي يتم بتطبيق الاختبار على عينة صغيرة من التلاميذ، بهدف التعرف على * - مدى وضوح التعليمات والأسئلة، ومدى مناسبتها لمستوى التلاميذ بشكل عام، وحساب الوقت اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار، وملاحظة نوعية الأسئلة التي يطرحها التلاميذ حول الاختبار والاستفسارات التي يتقدمون بها . وتتكوّن العينة عادة من 30 تلميذا من نفس المرحلة الدراسية، ولكن من مدارس أخرى، وبعد التجريب يجري المعلم عادة التعديلات اللازمة، فإذا كانت التعديلات بسيطة، يمكنه تطبيق الاختبار ، أمّا إذا كانت التعديلات كثيرة فإنه من الضروري إعادة تجريب الاختبار بعد التعديل.

ينتظر التّلاميذ نتائجهم على الاختبار بعد تقديمه، بأسرع وقت ممكن، ويحسن المعلّم صنعاً إذا أحضر معه النّتائج على الاختبار في اللّقاء الأوّل الذّي يلي جلسة الاختبار، وقد يكتفي بعض المعلّمين بتصحيح الإجابات، ورصد العلامات، دون إجراء أيّ تحليلٍ لنتائج التّلاميذ، ولكن قد يبادر بعض التّلاميذ بطرح بعض الأسئلة على المعلّم، والتّي قد تشعره بأنّ دوره لا ينتهي بمُجَرَّد رصد العلامة، وإنّما القيام ببعض الخطُوات والعمليّات الإحصائيّة المُناسبة، فقد يسأل بعض التّلاميذ **عن أعلى علامة، وأقلّ علامة** (وكأنّهم يسألون عن المدى الذّي تقع فيه العلامتين)، **مستوى أداء التّلاميذ في الاختبار، ودرجة رضا المعلّم عن النّتائج**(وكأنهم يسألون عن معدّل أو متوسّط العلامات)، **نسبة أو عدد التّلاميذ الذّين أجابوا إجابة صحيحة عن سؤال معيّن بسبب ما**، كالشّعور بصعوبته، أو لأنّه مهم لنوع ما(وهم بذلك يسألون عن خاصيّة إحصائيّة من خصائص الأسئلة أو الفقرات).....

هذه بعض الأسئلة التّي يطرحها التّلاميذ أو قد يطرحها المعلّم نفسه، ولذلك سيتمّ التناول في هذا العنصر **التّحليلات الإحصائيّة المختلفة**، والتّي يمكن أن يستخدمها المعلّم في تفسير نتائج تلامذته.

10- تحليل النتائج وتفسيرها: أي إعطاء الأجوبة رموزا عوض العلامة فإنّ ذلك يساعد المدرّس على تقديم إنتاج المتعلّم أي يحدّد مستوى كل متعلّم داخل الصف.

11- تحديد ناتج المتعلم: تتطلّب من المدرّس جملة من الإجراءات تتمثّل في:

- تحديد مرجعيّة معايير يلجأ إليها عند إصدار حكم على ناتج المتعلّم.
- التّحقّق والتّدقيق في فهم المعايير، بمعنى قد يشعر المتعلّم باللامساواة أثناء تقديم نتائج الامتحان ويمكن إرجاع السّبب في عدم وجود تفسيرات واضحة ودقيقة لمعايير التّقويم.
- إعداد معايير في مرحلة التّعلم: أي إعداد شبكة معايير بالمشاركة الفعلية للمتعلّم.

خاتمة:

من خلال ما سبق نستنتج بأنّ هذه المراحل التّي يمر بها بناء الوضعيات التقويميّة تجعله يتميز بالشّموليّة في تقويم جميع الجوانب وكفايات العمليّة التّعليمية،وضمان السّير الحسن للسيرورة البيداغوجيّة، انطلاقا من مرحلة الانطلاق إلى مرحلة بناء التّعلمات ثم مرحلة استثمار المكتسبات، ممّا يساعده على التّكيف مع أي وضعيات معقدة أخرى تصادفه في حياته، فخلال سعي المتعلّم إلى الوصول إلى الحل النّهائي للوضعيّة التّي قدّمت له من طرف المعلّم فإنّه يكتسب كفايات مختلفة. ويقتصر دور المعلّم في توجيهه إلى الوصول إلى الكفاءة المرغوب تحقيقها لديه وتقويمه من خلال بناء وضعيّات تقويميّة، هاته الاخيرة خلصنا إلى انها تتطلب مجموعة من الاجراءات لتصميمها والتي تمثلت في:

- تشريح الطر المرجعيّة
- توظيف الاطار المرجعي.
- تحديد وصياغة الكفايات.
- تحديد الاهمية النسبية لكفايات الاطار المرجعي.
- صياغة الأسئلة التقويميّة.

- صياغة تعليمات الوضعية التقويمية.
- ضبط الوضعيات التّقويميّة.
- تجريب الوضعيات التّقويميّة.
- الاخراج النهائي للوضعيات التّقويميّة.

قائمة المراجع:

1- احسينات، بنعيسى(2008)، تخطيط الوضعيات الدّيداكتيكية والتدريس: من الأهداف إلى الكفايات،
http://www.m.ahewar.org/s.asp?aid=137522&r=0
2-البغدادي، محمد رضا(1998)، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس، -بين النظرية والتطبيق-، ب ط، ، عمان - الأردن-دار الفكر العربي.
3- الجاغوب، محمد عبد الرحمان (2002)، النهج القويم في مهنة التعليم، ط1، عمان- الأردن.
4- جواد، حنافي(2016)، مداخل وضعيات التعلم، رابط الموضوع
5- حاجي، فريد(2005): بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، ب ط، بلد النشر، الدار الخلدونية، الجزائر.
6- الحريري، رافدة عمر (2007)، التّقويم التّربوي الشّامل للمُؤسّسة المدرسيّة، ط1، عمان-الأردن-دار الفكر.
7- عبد الهادي، نبيل(1999)، القياس والتّقويم التّربوي واستخدامه في مجال التّدريس الصفّي، ط2،عمان- الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
8- مقداد، محمد(1998)، أهمية الإختبارات التحصيلية في التقويم التربوي، كتاب الرواسي(1)،قراءات في التقويم التربوي، ط2، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة.
9- مقدّم، عبد الحفيظ(1993)، الاحصاء والقياس النفسي والتّربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، بن عكنون الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعيّة.
10- هني، خير الدين(2005): مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، بلد النشر، الدار الخلدونية، الجزائر.