7- علي، عبد الحميد محمد وقرشي،منى إبراهيم (2009) **الإتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي**،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة.

8- مغازي ، حسين (2014) **رؤية نقدية لمعايير التقويم في الامتحانات المدرسية بالمدرسة الجزائرية**، متاحة على الموقع: http://www.maqalaty.com أطلع عليها بتاريخ:2006/08/18على الساعة:18:03

9- مقداد، محمد و آخرون (1998) ، **قراءات في التقويم التربوي** ، ط1 ،جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ، الجزائر

10- منسي، محمود عبد الحليم (2003)، **التقويم التربوي**، دار المعرفة الجامعية الطبعة الثانية ، مصر.

11- هني، خير الدين (2005) ، **مقاربة التدريس بالكفاءات** ، ط1 ، مطبعة ع/بن ، الجزائر .

03- التقويم كأسلوب حديث في ظل المقاربة بالكفاءات .

الأستاذة: بن طراد زينة
علم النفس التنظيم والعمل جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الأستاذة : بكوش ليلى
علم النفس التنظيم والعمل جامعة قاصدي مرباح ورقلة

ملخص :

يعتبر التقويم مكوّنا هاما من العملية التربوية وأحد المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها التعليم في جميع مراحله، بل أضحى الأساس الذي تقوم عليه كل حركة تكوينية، في ظل فلسفة المنظومة التربوية. و لقد أوضحت المناهج التربوية في السنوات الأخيرة، أنه لا يوجد تقدم من غير وزن وتثمين لعملية التقويم لأن من لا يُقوَّم لا يتعلم و من يتعلم لابد له من أن يتقدم، و إذا كان للتقويم أنواع فله أهمية كبرى في الفعل التعليمي التعلمي، لذلك سنركز في هذه الدراسة على التقويم بصفة عامة و قياس الكفاءات كأسلوب حديث في التعليم و التعلم .

الكلمات المفتاحية : التقويم ، القياس ، الكفاءات ، المقاربة بالكفاءات .

Abstract:

The evaluation is an important component of the educational process and one of the basic pillars on which education is based in all its stages. It has become the basis of any formative movement under the philosophy of the educational system.

In recent years, the educational curricula have shown that there is no progress without weighting and valuing the evaluation process, because those who do evaluated ;do not know and who learn must advance. If the evaluation is of great importance in the educational act, In the school day, we will focus on the calendar in general and measure competencies as a modern style in education and learning.

Keywords: calendar, measurement, competencies, competency approach.

مقدمة :

تعتبر المنظمة التربوية الحديثة اليوم بفلسفتها عملية التقويم الركيزة الهامة في العملية التعليمية التعلمية وذلك لما يصدره من أحكام خاصة بالمتعلم و المعلم فهو منبع لاستخلاص النقاط الايجابية في كل نشاط تعليمي – تعّلمي و إثرائهما ومعرفة ما هو سلبي و محاولة تصحيحه، فعند استخدام التدريس لأهداف تنحصر في نقل المعلومات للتلاميذ دون الاهتمام بالجانب الإنمائي للتعليم و التعلم كوظيفة أساسية ذلك يعتبر اجحاف كبير و تقصير في حق كل متعلم ،فهذا الاسلوب النقلي و ذو الاتجاه الواحد من المعلم الى المتعلم لا يُمكننا قياس الكفاءات و المهارات و لا تطويرها و الاستفادة من مخرجات هذه العملية التعليمية.

قديما كان الأستاذ هو جوهر العملية التعليمية ، فهو الذي يمتلك المعلومة و الكفاءة و القدرة على ايصال المعرفة للمتلقي ، حيث تنحصر وظيفته في التدريس و إتقان المادة التي يعدها محور أساسي لنشاطه فهي بمثابة تلقين مجموعة من الحقائق و المعلومات إلى التلميذ (التصور التقليدي للتدريس) .

أما اليوم بأسلوب حديث لقد أصبح المتعّلم هو مركز الاهتمام داخل المناهج الدراسية ، وبهذا تغيرت النظرة إلى عملية التدريس وأصبحت تعتبر تنظيما لعمليتي التعليم والتعّلم حديثا وانطلاقا من ذلك أصبح واضحا ضرورة توفر الأستاذ المدرس على مجموعة من الكفاءات، إلى جانب تمكنه من مادة تخصصه التي يُدرّسها، لكي يتسنى له القيام بدوره بشكل فعّال ومحكم ودقيق ولعل أبرزها هو "التقويم و إعداد أداة الاختبار أو ما يعرف في حقل التربية بتقويم التقويم". وعليه، عندما يشخص الأستاذ المدرس نتائج تدريسه ويتمكن من تبين أن الخلل يتمثل في أدوات القياس والتقويم التي أستعملها، يتبين في نفس الوقت الأهمية التي تكتسيها عملية إعداد موضوعات (أداة) الاختبار(www.m5zn.com/newuploads) .

وقد جاءت هاته الدراسة لتبيان اهمية التقويم في العملية التعليمية التعلمية و باعتباره اسلوب حديث و مستجد في العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات.

- **مفاهيم أساسية حول التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:**

1 - تعريف التقويم :

- ماذا نقصد بالتقويم؟

رغم الآراء اللغوية التي سجلت في رصد المعنى اللغوي للتقويم ، إلا أن مجمع اللغة العربية في القاهرة أجاز أن يُقال " قيّمت " الشيء تقييماً بمعنى حددت قيمته وقدره ، وذلك للتفرقة أو إزالة اللبس بين هذا اللفظ وبين " قوّمته " بمعنى طورته وعدلته وجعلته قويماً أو مستقيماً ، ومعنى هذا أن التقويم يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء أي تثمينه ومنح قيمة له ، ويتجاوز حدود هذا الحكم إلى التحسين والتطوير. وفي هذا يقول الخليفة العادل عمر الفاروق : " من رأى منكم فيّ اعوجاجاً فليقوّمه ((www.m5zn.com/newuploads/2012/

- معنى التقويم في المجال الاصطلاحي التربوي : يمثل إصدار الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية ، وهو ما يُطلق عليه بالتقييم التربوي أحيانا ، إذ يمكن أن يتبعه إجراءً عمليً يتعلق بتحسين وتطوير العملية التربوية بعد تحديد نهاياتها ، فيكون في صورة برنامج علاجيً مثلاً ، وبذلك فهو يتجاوز - طبعا - معنى " التقييم التربوي " إلى معنى " التقويم التربوي ".(نفس المرجع)

- فمعنى **التقييمAssessment :** تعرف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد (2009) التقييم بأنه عملية قياس الأداء مقارنة بمحكات أو معايير محددة. وتشير إلى انه يطبق في سياقين مختلفين :فالمعنى الأولى للمصطلح مرتبط بتقييم أداء الطلاب في الاختبارات أو الامتحانات أو غيرها من المهام لقياس تحقيق نواتج التعلم المستهدفة؛ والثاني مرتبط بقياس جودة أداء العناصر داخل إطار المؤسسة

التعليمية (استراتيجيات التعلم و التعليم و التقويم ، 1434-1435 هـ ، 41)

- ولكن هناك عدة تعاريف مختلفة للتقويم التربوي ، ومما يبدو فإن مرجع الاختلاف فيها يعود إلى اختلاف الزاوية التي ينظر منها كل باحث إلى هذا الموضوع ، ورغم ذلك فإننا سنحاول الاقتصار على بعضها مما نراه هاما فيما يلي (محمود عبد الحليم منسي ، 1998 ، 21-22) :

- في حين يعرفه محمود عبد الحليم منسي بأنه : " الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم وتعديل مسارها " .

- ويرتبط التقويم التربوي ارتباطا وثيقا بالأهداف التربوية و ذلك نظرا لكونه : " يشمل العمليات التي نستطيع أن نتعرف بوساطتها على مدى تحقيق أهداف العملية التربوية لفترة تعليمية معينة ،ونتعرف أيضا على ما تم تحقيقه و ما لم يتم " . إنه يعتبر أكثر شمولا من عملية القياس ، إذ أنه بالإضافة إلى استخدامه لأدوات القياس من اختبارات نفسية وتحصيلية ، يلجأ إلى استخدام وسائل أخرى غير رسمية كالملاحظات والسجلات والمقابلات والسجلات والبطاقات

- من خلال ما تقدم يمكن القول أن التقويم التربوي هو عملية تربوية محضة يعمل بها المربي على الكشف على نقاط القوة للمساعدة ورفع من نقاط الضعف ولا يخص بالذكر نتائج التلاميذ الدراسية فقط بل تتعداه إلى المعلمين وبرامج التدريس و المناهج و طرق التدريس و التقويم ....الخ .

- وهو ما يعني أن التقويم في معناه التربوي الواسع يُقصد به :

ويعرف التقويم بأنه الحكم على قيمة الشيء وتقديره لتقويمه .كما يعرف بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص، اعتماداً على معايير أو محكات محددة .ويستخدم الطرق والمقاييس للحكم على تعلم المتعلمات أو وضع الدرجات والتقارير .وهو يمثل جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوماً أساسياً من مقوماتها، وهو جزء مهم جداً في تصميم المقرر الدراسي(استراتيجيات التعلم و التعليم و التقويم ، نفس المرجع ، 43) .

مصطلح التقييم أو التقويم ترجمة للكلمة الانجليزية " Evaluation " ولقد أثير جدل كبير في أوساط المتخصصين والفاعلين في ميدان التربية والتعليم حول الترجمة للعربية، وفي هذا الصدد استخدم مصطلح" تقييم "و" تقويم "مع اتفاق مستخدمي اللفظين على وظيفة كل واحدة وأهدافها ونقاط التقائهما واختلافهما (قرايرية حرقاس وسيلة ، 2009 -2010 ، 9) .

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة ق.و.م أن :قوم درأه أي أزال اعوجاجه، وكذلك أقامه

وقوام الأمر بالكسر يعني نظامه وعماده، وقوم السلعة واستقامها أي قدرها بالقيمة وثمن الشيء بالتقويم،

يقال :تقاوموا فيما بينهم، والاستقامة أي التقويم .وفي الحديث الشريف قالوا :يا رسول الله لو قومت لنا،

فقال :الله هو المقوم، أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمتها .وعن قول عمر بن

الخطاب رضي الله عنه :إذا رأيتم في اعوجاجا فقوموني، أي اعدلوني وصححوني بعدما تقدروا مدى خطئي وتقيسوه.و الملحوظ أن العرب لم يستخدموا لفظة التقييم لأن النحاة يزعمون أن هذه الكلمة خاطئة

لأن كلمة" قيمة "أصلها" قومة"، حيث استبدلت الياء واوا لتسهيل النطق، فيقولون لمن يقدر و يثمن" :يقوم

عليه الشيء بكذا، وهكذا يرتبط التقييم بالقياس والتثمين والتقدير، ويرتبط التقويم بالتعديل والتصحيح والعلاج."

ومصطلح التقييم Evaluation في اللغة الانجليزية فيعني تقرير أو تحديد قيمة الشيء وأهميته ودوره في تحقيق الغرض المخصص له بواسطة التثمين، ولفظة القيمة " Valeur " تشير في العموم لقيمة الشيء أي فائدته و أهميته، ودخل هذا الجدال من اللغة إلى التربية والتعليم، فيجادل البعض بأنه نظرا لكون أصل الياء في كلمة تقييم هو واو، فيفضل إذا استخدام مصطلح" تقويم"، ويرجع تفضيل هؤلاء هذا المصطلح للغاية التي ينشدونها عادة من جراء الدراسة التقييمية والمتمثلة في التعديل والتصحيح أو التحسين (نفس المرجع ، 12)

التقويم للدلالة على وتعرفه كذلك بانه : " كل الوظائف والعمليات التي سبق ذكرها والتي يتضمنها كل من التقييم والتقويم والمتمثلة في القياس والتقدير والحكم والتشخيص ثم التعديل والتحسين والعلاج، لأن الباحثة ترى مع دولاندشير وسليمان قورة وغيرهم كثير، أن التقييم هو عملية ضمنية في Perrénoud و بيرينو DolandSheere التقويم وجزء منه، وأن أي قياس أو تقدير أو تثمين لأي نشاط تعليمي أو مشروع تربوي، ينبغي أن يكون الهدف منه هو التعديل والتصحيح والإصلاح .ثم أن الأدبيات البيداغوجية تستخدم مصطلحي التقييم والتقويم كمترادفين، أما الإصلاحات الجزائرية فتستخدم مفردة التقويم وتربطه بالعلاج والتحسين" (نفس المرجع) .

" ويقصد به هو العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة للمنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به؛ حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

2- **<u>أهداف القياس والتقويم :</u>** فكالآتي :

أهداف التقويم:

التقويم عملية حساسة ومعقدة، وفي الغالب نحن نقوم أداء المتعلمات لثلاثة أغراض (استراتيجيات التعلم و التعليم و التقويم ، مرجع سابق ، 44 – 45) :

.1تشجيع تعلم المتعلمات وتعزيزها(التقويم البنائي.)

.2إيجاد أساس لازم لاتخاذ القرار في نجاح المتعلمات وحصولها على الشهادة(التقويم النهائي.)

.3أسباب مرتبطة بتحسين جودة التدريس والمقررات وضمانها.

أما من حيث وظيفة التقييم، فإن هناك عدة أهداف للتقييم، كل منها يعطي صورة عن تعلم الطالب.

1-التقييم من أجل التعلمAssessment for Learning

ويشمل استخدام المعلومات عن تقدم المتعلمين لدعم تعلم المتعلم وتحسينه، ولتحسين ممارسات التدريس .ويتميز بأنه:

•يتم وضعه لاستخدام المتعلم، والمعلم.

•يظهر خلال عمليات التعليم والتعلم باستخدام أدوات متعددة.

•يجعل هيئة التدريس تنخرط في تقديم تعليم تفردي يناسب أساليب تعلم الطلبة.

•يقدم تغذية راجعة مستمرة للمتعلمين لتحسين تعلمهم.

•يشرك المتعلمين في التقييم الذاتي وتقديم التغذية الراجعة لتعلمهم وتعلم الأقران.

•تقديم معلومات للمستفيدين لدعم التعلم.

2التقييم بوصفه تعلماًAssessment as Learning

ويشمل متابعة تقدم المتعلمين، ومراجعة المتعلمين لتقدمهم في التعلم، ويتميز بأنه:

•يركز على تحليل المتعلمين ونقدهم لتعلمهم المرتبط بنواتج التعلم.

•يهتم بالمتعلم واستخدامه المعلومات في التعلم.

•يظهر خلال عمليات التعلم.

•يشارك المتعلمين في مراجعة التعلم، والتعلم المستقبلي، وعمليات التفكير(ما فوق المعرفي.)

3-التقييم للتعلمAssessment of Learning

ويشمل استخدام عضو هيئة التدريس للأدلة على تعلم المتعلمين للقيام بأحكام عن تحصيلهم، ويتميز بأنه:

•يوفر فرصة لتقديم أدلة عن التحصيل.

•مرتبط بنواتج التعلم.

•يظهر في آخر فترة التعلم، وباستخدام أدوات متعددة.

•يقدم أساسا للحكم على النجاح والتسكين .

3 - أنماط التقويم التربوي:

- ذكر **اسكريفين** SCRIVEN (1967) نوعين أساسيين للتقويم التربوي هما التقويم البنائي E.Formative والتقويم التجميعي E.Sommative ، و هو أول من قدم هذين المصطلحين .

- ويقصد بالتقويم البنائي : " أنه العملية التي تحرك عملية التدريس في المدارس بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له " (ممود عبد الحليم منسي ، مرجع سابق ، 33-34) . فهو بهذا المعنى يستغرق مدة ممارسة العملية التربوية بحيث يوفر للمعلم والتلميذ تغذية مرتدة من خلال النتائج المحصلة ، فيسعى المعلم - بناء عليها - إلى تعديل طرق التدريس لتسهيل عملية التعلم ، ومن جهته يستفيد التلميذ من معرفة جوانب القوة والضعف في أدائه .

- وقد ربط **كارديني** CARDINET هذا النمط من أنماط التقويم بعملية التنظيم أو التعديل Régulation فهو إذن يتم أثناء عملية التعلم والتعليم (J.Cardine ، 1992، 84)

- أما التقويم التجميعي فإنه : " يتم في نهاية برنامج تعليمي معين بغرض التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه برنامجه الدراسي المعين "(نفس المرجع) . فهو بهذا المعنى يعتبر بمثابة إصدار حكم على مستوى أو أداء ، ويترتب على هذا الحكم منح شهادة أو ترقية لمستوى أعلى بالنسبة للمتعلم أو عدمها .

لهذا ربط **كارديني** هذا النمط بوظيفة منح الشهادة Certification ، أي بعد الانتهاء من عملية تنفيذ برنامج معين ، فهو يدل على النتيجة النهائية المحصل عليها (J.Cardine)

- وبناء على هذين النمطين الأساسيين يستنتج الدكتور **محمود عبد الحليم منسي** (1998) أربعة أنواع أساسية للتقويم هي (محمود عبد الحليم منسي ، مرجع سبق ذكره ، 34-37) :

- **التقويم الأولي** : ويتم قبل بداية عملية التعلم ويتضمن تحديد المستوى والقدرات الذهنية والاستعدادات والميول ... وذلك بهدف تخطيط المناهج واختيار الخبرات المناسبة للمتعلم . كما يفيد هذا التقويم في تصنيف المعلمين إلى مستويات متجانسة ، بحيث تبدأ كل مجموعة من المستوى المناسب لها .

- **التقويم البنائي** : ويتم - كما سبق التطرق إليه - أثناء تطبيق برنامج معين ويهدف إلى معرفة مدى إتقان عمل تعلمي والاستفادة من ذلك في تطوير عملية التعلم .

- **التقويم التشخيصي** : يهتم هذا النوع من التقويم بالتلاميذ الذين يجدون صعوبات في عملية تحصيل المعلومات ، ومن ثم السعي إلى الكشف عن هذه الصعوبات وتحديد عواملها وسبل علاجها . ولتحقيق ذلك تستعمل الاختبارات التحصيلية لتحديد المستوى ثم الاختبارات التشخيصية لتحديد مواطن الضعف وعواملها وطرق علاجها ، وعلى حد تعبير **ساكس** G.SAX (1974) فإن هذا النوع من الاختبارات يقدم فقط للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم .

- **التقويم الختامي** : يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية وحدة دراسية أو مقرر دراسي أو فصل دراسي أو مرحلة دراسية بهدف إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين قدراتهم التحصيلية وفق الأهداف العامة ، ومنحهم شهادة تبعا لذلك . وهو لا يركز على التفاصيل أو الأهداف الفرعية كما هو الحال بالنسبة للتقويم البنائي ، وإنما يهتم بإعطاء تقديرات نهائية بمراعاة الأهداف العامة .

- وقد أضاف **كارديني** نوعا ثالثا من التقويم للنوعين الأساسيين البنائي والتجميعي وأطلق عليه اسم **التقويم التنبئي E.Prédictive** أو بالتعبير السابق التقويم الأولي ، ومن أمثلته التنبؤ بمدى القدرة على النجاح في شعبة ما عند عملية التوجيه ... وقد ربط كل نوع من أنواع التقويم الثلاثة بوظيفة من وظائف التقويم يوضحها الجدول التالي (J.Cardine) :

المرحلة	قبل	أثناء	بعد
الوظيفة	توجيه	تنظيم	منح الشهادة
التقويم	تنبئي	بنائي	تجميعي

يتم التقويم عادة على أربعة مراحل هي:

1. التقويم القبلي:

يكون قبل بدء العملية التعليمية ويهدف هذا التقويم إلى تحديد درجة امتلاك المتعلم لمجموعة من المهارات تعد لازمة للتعليم الجديد ومن ثم يمكن للمعلم أن يتخذ قرارات في ضوء ذلك و من وظائف هذا التقويم ما يلي:

أ- تحديد مستوى الطلاب لدراسة معينة.

ب - تحديد الاستعداد أو المعلومات السابقة و تشخيص الضعف أو صعوبات التعلم.

2. **التقويم البنائي: (في إطار استمرارية التقويم أثناء العملية التعليمية)**

و يهدف إلى تزويد المعلمين و الطلاب بتغذية راجعة مستمرة عن مدى تعلم الطلاب و مدى تحقق الأهداف السلوكية أولا بأول.

3. **التقويم التشخيصي العلاجي:**

ويكون أثناء عملية التعليم و التعلم لتصحيح و تعديل المسار.

4. **التقويم النهائي: (في نهاية العملية التعليمية)**

يهدف إلى تزويد المعلمين و الطلاب بمعلومات عن مدى تحقق الأهداف التعليمية ومن وظائفه:

أ - تقويم فاعلية التدريس.

ب - مقارنة النتائج التي حصلت عليها مجموعة من الطلاب بنتائج مجموعة أخرى.

ج - نقل الطلاب من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي

آخر (http://www.mo7itona.com/2014/04/blog-post_26.html) .

4 - قياس الكفاءات :

- تحول القياس في المقاربة بالكفاءات من الاقتصار على قياس الأهداف الإجرائية إلى وضع الفرد في صيرورة نشطة للتطور الشخصي بالتركيز على مؤشر الكفاءة . فهو يعبر إذن عن متابعة الصيرورة الذاتية للمتعلم ، وتبقى الاختبارات أكثر الوسائل استعمالا في التقويم وذلك نظرا للصعوبة الميدانية في الحد من سيطرتها على بقية الوسائل التقويمية . إلا أنه بتطبيق مقاربة الكفاءات فإن المعلم يستطيع فعلا أن يجد منفذا إلى الوسائل التي ظلت تذكر ولكن دون إمكانية ضبطها ضبطا عمليا . ولقياس الكفاءة نرشح تقنيات كارل روجرس الآتي :

- التقويم يؤدي إلى معرفة النفس وتحمل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات هي مشكلات عملية.
- روائز علم النفس القياسي (تقويم الذكاء والكفاية الذهنية ، روائز الشخصية ...).
- إقامة علاقة بين الكفاءة المكتسبة والقدرات .

ترقية تقويم السلوك إلى معرفة ما يمكن للشخص القيام به ، وهو ما يعبر عنه بـ: أنا = ما أعرف فعله : (Je suis ce que je sais faire) . (www.m5zn.com/newuploads/2012/.../m5zn_240177546fcf779.do)

- وها هي أدوات القياس والتقويم مقدمة بتكييفها على المقاربة بالكفاءات كما يلي :

5- طرق تصنيف أدوات القياس والتقويم :

- لو أردنا أن نرسم خريطة أكاديمية للتلميذ لوجدنا أننا بحاجة إلى أدوات مختلفة للقياس والتقويم لجمع المعلومات الضرورية لهذه الخريطة ، وفيما يلي سرد أهم التصنيفات والفئات التابعة لها:

أولا- تصنيف حسب طبيعة الأداء :

- صُنفت أدوات القياس والتقويم حسب طبيعة الأداء إلى فئتين هما :

أ- أقصى أداء : هي الأدوات التي يتم فيها إثارة دافعية المتعلم لتقديم أفضل ما عنده من إجابة ، والحصول على أعلى درجة ، مثل اختبارات التحصيل بأنواعها ، بها نهيئ الفرصة له للدراسة والاستعداد، وتحقيق أعلى مستوى للتحصيل.

ب- الأداء العادي أو الطبيعي : هي الأدوات التي تعكس سلوك المتعلم في الظروف العادية أو الطبيعية دون محاولة خارجية لتوجيه هذا السلوك حتى يكون التقدير الذي يحصل عليه منسجماً مع السلوك الواقعي. فإذا كانت الأداة تقيس قلق المتعلم في الامتحان مثلاً، فإن القرارات التي يتم اتخاذها في ضوء النتائج تعتمد على صدق الإجابات. ولذلك تعتبر مقاييس الاتجاهات والميول من نوع الأداء العادي.

ثانيا- تصنيف حسب طريقة تفسير النتائج :

- صُنفت أدوات القياس والتقويم حسب طريقة تفسير النتائج إلى فئتين هما:

أ- معيارية المرجع : حيث يُقارن أداء المتعلم على الاختبار بأداء مجموعته المعيارية ، وقد تكون هذه المجموعة من تلاميذ صفه ، أو من هم في نفس المستوى الأكاديمي أو العمري محلياً أو عالمياً. فقد نُفسر درجة المتعلم في اللغة على أنه أعلى تحصيلاً من% 80 من طلاب صفه ، أو نحكم على أداء المتعلم في الامتحان من خلال موقع درجته بالنسبة للمتوسط الحسابي لدرجات صفه ، فالمتوسط الحسابي هنا هو المعيار.

ب- محكية المرجع : حيث يُقارن أداء المتعلم بمستوى أداء معين يُحدد مسبقاً بصرف النظر عن أداء المجموعة ، كأن يكون المحك هو أن يجيب المتعلم عن % 80 من أسئلة الاختبار على الأقل ، أو أن يكتب 50 كلمة صحيحة في قطعة إملائية تضم 52 كلمة.

- بعض الاختبارات لا تحتمل التفسير المعياري المرجع ، فمثلاً لا تعطي إدارة المرور رخص قيادة لأفضل % 20 من المتعلمين الذين تقدموا للامتحان لمجرد أنهم أعلاهم درجات ، فقد يكون المتعلم الأول ترتيباً حاصلاً على % 65 فقط من الدرجة النهائية ، وهي درجة لا ترقى بصاحبها إلى الحصول على

رخصة (نفس المرجع) .

ثالثا- تصنيف حسب شكل (نوع) الفقرة :

- صُنفت أدوات القياس والتقويم حسب شكل (نوع) الفقرة إلى عدة أشكال أهمها:

- المطابقة (المزاوجة) ، والصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والتكميل ، والأسئلة المقالية (الإنشائية)، وسيلي شرح هذه الأنواع في باب إعداد الاختبار التحصيلي بشيء من التفصيل.

رابعا- تصنيف حسب الجهة التي تُعد الاختبار:

أ- اختبارات من إعداد المعلم: وهي-إن صح التعبير- اختبارات غير رسمية حيث يعدها المعلم نفسه.

ب- اختبارات مقننة (رسمية): أو منشورة ، يعدها فريق من المختصين في مراكز القياس والاختبارات(نفس المرجع)

خامسا- تصنيف حسب عدد الأفراد الذين يُطبق عليهم الاختبار:

أ- اختبارات فردية : وهي التي لا تُطبق إلا على تلميذ واحد في المرة الواحدة مثل الاختبارات الشفوية، أو بعض اختبارات الذكاء كاختبار ستانفورد- بينيه.

ب- اختبارات جماعية: وهي التي تُطبق على عدد كبير من المتعلمين في الوقت نفسه .

سادسا- تصنيف حسب سرعة الإجابة :

أ- اختبارات السرعة : هي الاختبارات التي تكون فيها سرعة الإجابة العامل الحاسم في تحديد أداء المتعلم ، حيث يصعب على معظم التلاميذ إنهاء الإجابة عن جميع الفقرات ضمن الزمن المحدد.

ب- اختبارات القوة :هي الاختبارات التي يُعطى فيها زمن شبه مفتوح للإجابة بحيث يكون كل تلميذ قادراً على محاولة الإجابة عن كل سؤال ، إلا أن صعوبة الأسئلة وقدرة المتعلم على إجابتها هي التي تُحدد أداءه ، بمعنى أن المتعلم لا يحصل على الدرجة النهائية بسبب صعوبة الأسئلة ، وليس بسبب كثرتها.

سابعا- تصنيف حسب درجة تحديد المثير والاستجابة:

أ- اختبارات إسقاطية: هي الاختبارات التي لا يكون فيها المثير محددا ، ولا الإجابة محددة ، كالاختبارات النفسية التشخيصية مثل اختبار رورشاخ ،(أو اختبار بقع الحبر).

ب- اختبارات محددة البناء: هي الاختبارات التي يكون فيها المثير واضحاً ، أو أن يكون المطلوب في السؤال محدداً ، كما أن هناك مفتاح إجابة محدد، كاختبارات التحصيل والاستعداد.

ثامنا- تصنيف حسب الكيفية التي يظهر فيها الأداء (أسلوب تقديم الإجابة):

أ- اختبارات لفظية: هي الاختبارات التي تكون فيها الإجابة تحريرية (ورقة وقلم) ، أو شفوية.

ب- اختبارات الأداء المبرهن عملياً: هي التي تتم في المختبرات ، مثل استعمال جهاز، أو إجراء تجربة عملية ، أو في الجانب العملي للتعليم المهني(نفس المرجع) .

*** ملاحظة ختامية:** الأداة الواحدة يمكن أن تتبع لأكثر من تصنيف ، فاختبار التحصيل يمكن أن يكون اختبار قوة ، ويُفسر تفسيراً محكي المرجع ، ومن نوع أقصى أداء.

6- الاختبارات :

- عرّفت أنستازي الاختبار النفسي بأنه: " مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك ". ويعرفه كرونباك بأنه : " طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر ".

- ومعنى ذلك أن الاختبار النفسي يقوم على ملاحظة وقياس عينة صغيرة جيدة الانتقاء من سلوك الفرد، فإذا أراد السيكولوجي مثلا أن يختبر المحصول اللفظي للطفل ، فإنه يفحص أداء هذا الطفل في " عينة " ممثلة من الكلمات والألفاظ.

- وقد لا يكون الاختبار بالضرورة عينة سلوك في كل الحالات ، ففي ميدان الاختبارات التحصيلية هناك ما يسمى بالاختبارات المرجعية إلى المحك ، وتقوم أساساً على ملاحظة معظم أو جميع السلوك وليس عينة منه. حيث يوضع الاختبار فيشمل ما تم تدريسه في الوحدة الدراسية من محتوى وأهداف وليس عينة منهما. كذلك فإن " موضوعية الاختبار وتقنينه " من شروط الاختبار الجيد ، وستتم دراستهما بالتفصيل فيما بعد.

- إنه " طريقة منظمة " أكثر دقة من " مقياس " عند أنستازي ، لأن في قول أنستازي نوع من عدم التمييز بين المصطلح " اختبار " *test* والمصطلح " مقياس "*measure*، فمصطلح مقياس أكثر عمومية من الاختبار، كما أنه ليس جميع الاختبارات مقاييس ، فبعض الاختبارات لا تعطي تقديراً كمياً للمفحوص كما في المقاييس بل تعطي وصفاً لفظياً أو كيفياً فقط مثل طرق الملاحظة.

- قياساً على ما سبق يمكن تعريف الاختبار التحصيلي بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل المتعلم لمعلومات ومهارات وجوانب وجدانية في مادة دراسية كان قد تم تعلمها مسبقاً بصفة رسمية ، من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية (نفس المرجع) .

- إن الاختبارات مصطلح شائع الاستعمال ، سلف الحديث عن أنواعها ، وما يهمنا أكثر هو ما ينبغي مراعاته في بناء اختبار وفق هذه المقاربة ؟

- من أهم ما ينبغي مراعاته في بناء الاختبار في المقاربة بالكفاءات العناصر التالية :

- أن تتناول عناصر الاختبار تقويما لإنتاج التلاميذ.
- أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي .
- أن يقيس فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمنية.
- أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاءة وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر .
- أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة .

- وفي الجدولين التاليين : أ - ب ، مواصفات تسهل على المعلم بناء اختباراته وفق هذه المقاربة :

كفاءة ختامية	كفاءة مرحلية	كفاءة قاعدية	صيغة السؤال	الإجابة	المجال (معرفي ، وجداني ، حسي حركي)	مؤشر الكفاءة		
						كفاءة بسيطة	كفاءة مركبة	كفاءة مستعرضة

- جدول (أ) خاص بقوائم الأسئلة :

المرحلة التعلمية ... المجال الدراسي ... السنة ... الوحدة ... القائمة رقم ...

- جدول (ب) خاص ببطاقة التحكم :

المرحلة التعلمية ... المجال الدراسي ... السنة ... الوحدة ... القائمة رقم ...

رقم السؤال	ملاءمة مؤشر الكفاءة	العلاقة بين السؤال والمؤشر	سلامة الصياغة اللغوية	قياس البند لمستوى الكفاءة	مدى مناسبة الإجابة	إخراج السؤال مدى حجم الأرقام علامة وضوح البنط الترقيم الكتابة الرسم
1						
2						
3						
4						
5						
6						

7						

- المطلوب من الفاحص أن يضع علامة أمام كل عنصر من خلال الملاحظات كما يلي :

- موافق بدرجة كبيرة جدا 5

- موافق بدرجة كبيرة 4

- موافق بدرجة متوسطة 3

- موافق بدرجة ضعيفة 2

- غير موافق على الإطلاق 1

- ولا بد في الأخير من وضع سلم دقيق للتنقيط بحيث ترتبط كل نقطة بالتأكد الفعلي من تحقق مؤشر الكفاءة (نفس المرجع)

7- مصطلحات في التقويم بالكفاءات :

مثلما سنت صياغة المناهج بالمقاربة بالأهداف مصطلحات جديدة في التقويم مثل أجرأة الأهداف وجعلها قابلة للقياس ، فإن المقاربة بالكفاءات سنت هي الأخرى مصطلحات خاصة بها من شأنها أن تحدث تغييرات عملية وتصورية في التقويم ، من التي نراها كفيلة بالتوضيح يمكننا ذكر ما يلي :

أ . مؤشر الكفاءة : يعبر مؤشر الكفاءة على الأداء المعرفي والسلوكي الذي يمكننا بواسطته معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة ، أو إبراز مقدار التغيير الذي طرأ على مستوى الأداء المتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس ، وهو بهذا يتعدى الهدف الإجرائي المتعلق بتسهيل عملية القياس إلى القياس المستمر المتعلق بمستوى الأداء (نفس المرجع)

ب . وضعية مشكلة : يتطلب قياس الأداء نمطا تقويميا لا يقوم على قاعدة استرجاع المعارف ، وإنما على قاعدة توظيف المعارف ، وما دام التوظيف يرتبط بإسقاطات معرفية أو أداءات عملية ، فإن خير وسيلة للتحقق من ذلك هو جعل التلميذ يواجه موقفا يستدعي توظيف مكتسباته ، هذا الموقف هو ما يطلق عليه مصطلح وضعية مشكلة ، فإذا أردت مثلا أن أتحقق من أن التلميذ قد استوعب معنى المحافظة على البيئة بالمستوى الذي يناسبه ، فإني أضعه أمام مواقف سواء في القسم أو في الطبيعة تستدعي حل مشكلة ما بتجنيد مكتسباته القبلية خاصة وممارسة سلوكات تحافظ عن البيئة ، وعن طريق الامتحان أو الملاحظة أعرف المستوى (الكفاءة) الذي بلغه.

ج. **الإدماج** : الإدماج من أهم ما استحدثته المقاربة بالكفاءات ، فمن بين النقائص المسجلة في المقاربة بالأهداف قيام المنهاج على شكل مجزأ نقطي منفصل يرتبط بالمجال المراد قياسه ... وقد تم التخلص من هذا المشكل في المقاربة بالكفاءات باستحداث الإدماج الذي يدل على بناء المعرفة و ربط المكتسبات بعضها ببعض ليتم تمثلها الخطي من قبل التلميذ بصفة شاملة ككفاءة مكتسبة . فالكفاءة في نهاية المطاف تنزع إلى تحقيق مستوى من الأداء هو خلاصة عملية إدماج مستمرة بين المكتسبات في وحدات المادة الواحدة وفي مختلف المواد أيضا تتجاوز وضعية نفعية ما . إذ لا بد في عملية التقويم من مراعاة هذه الخاصية وعدم الاكتفاء بالنمط التقليدي في صياغة الأسئلة حيث ترتبط بمجال محدود .

د. **مستوى الكفاءة** : حتى تتم عملية التقويم بصفة سليمة ، لا بد أن نعرف مستوى الكفاءة الذي نحن بصدد قياسه ، هذا المستوى الذي يتدرج في تقويم الكفاءة من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة المرحلية وأخيرا الكفاءة الختامية . وهي كفاءات تتحقق بصفة مستمرة غير منقطعة ، في الوحدة التعلمية والفصل الدراسي والسنة الدراسية والمرحلة الدراسية ... بحيث تتشكل الكفاءة المرحلية من مجموع الكفاءات القاعدية وتتشكل الكفاءة الختامية من مجموع الكفاءات المرحلية ...

- وتجدر الإشارة هنا إلى مستوى آخر من الكفاءة ألا و هو الكفاءة المستعرضة ، وهي تلك الكفاءات المتقاطعة التي تشترك في تكوينها بعض المواد أو مواد كثيرة ، والتي يمكن تحقيقها بوساطة إدماج نواتج تعلمات معينة لبعض المواد أو لبعض المجالات ، كأن ينتج المتعلم لوحة إشهارية يدمج فيها مكتسبات لغوية فنية تاريخية رياضية وعلمية ...(نفس المرجع)

8- **خصائص التقويم المركز على الكفاءات :**

- نظرا للتغييرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية ، فإن التقويم باعتباره أحد أهم مكوناتها ، لابد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي ، ولإبراز أهم خصائص التقويم المركز على الكفاءات يمكننا ذكر العناصر التالية :(نفس المرجع)

- إنه تقويم يقوم على تمييز أداء الفرد عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقق الأهداف الإجرائية .
- تكون الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يستطيع المعلم إنجازها .
- لا يكون التقويم مقيدا كلية بالمحيط الدراسي بل ينبغي أن يتم في انسجام مع الوسط الذي تطبق فيه برامج التكوين ، أي العمل على أن يكون تقويما تكوينيا واقعيا موسعا .
- إذا كان التنسيق في التقويم التقليدي قائما على الانتقال من مستوى لآخر(الفصل بين المستويات) ، فإن التقويم المركز على الكفاءات يقوم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات التعلمية (مراعاة مستوى الكفاءة) .
- التوسع في استعمال وسائل التقويم المساعدة أكثر على التقويم التكويني خاصة الملاحظة والمقابلة .
- تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة .
- تقويم يؤدي إلى معرفة النفس وتحمل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات مشكلات عملية .
- الشهادة الممنوحة لا تثبت فقط مستوى تعلميا معينا ، وإنما تثبت تحقق كفاءة أو عدد من الكفاءات في إطار برنامج التكوين .
- تقويم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ، وبالتالي فإنه لا يجعلهم في نفس نقطة الانطلاق . وعلى حد تعبير **بيرينو** - لا تقوم الكفاءات بصفة مقننة - وهذا ما يؤدي إلى عدم الاقتصار على الامتحانات المدرسية التقليدية كصيغة تقويمية.

➢ لا يقوّم المعلم التلاميذ بمقارنتهم مع بعضهم البعض ، ولكن المقارنة تتم بين المهمة المطلوب إنجازها وما تم إنجازه فعلا من قبل التلميذ ، وماذا بإمكانه فعله لو كان أكثر كفاءة .

➢ وللتأكد من تحقق الكفاءات في مختلف المستويات التعلمية ، لا بد من توفير سجلات للكفاءات المحققة خاصة بكل تلميذ ، وهو ما يؤكد تفريد التعليم واستمراريته عن طريق بناء المعرفة .

- وبعبارة أخرى يمكن حصر خصائص التقويم الجيد فيما يلي :

- ليؤدي التقويم الوظائف التي ذكرناها ويعمل في النهاية علي تحسين وتجويد المنهج ، وإلى تحقيق أغراض التربية وأهدافها ، وإلى زيادة كفاية العملية التربوية فتحقق النمو الشامل المتكامل للدارسة ينبغي أن يتوفر عما يلي :(نفس المرجع)

1- الصدق : ويعني :

أ- التوافق بينه وبين أهداف المنهج والالتزام بها .

ب- شموله لجميع أهداف المنهج .

ج- التأكيد من أن الوسائل و ألأدوات التي تستخدم فيه تقيس فعلا ما تدعي قياسه .

2- مراعاة التوازن .

3- تقويم النواتج غير المقصودة :

4- شموله كل العوامل والعناصر التي تؤثر في المنهج .

5- استخدام وسائل متنوعة ملائمة .

6- توسيع قاعدة المشاركين في برنامج التقويم .

7- الاستمرار والتكامل .

8- وجود ترتيبات للاستفادة من نتائجه .

9- التمايز ...

9- مبادئ عامة ينبغي مراعاتها في التقويم :

1- ضرورة تحديد الغرض من التقويم : إذا لم يكن الغرض من التقويم واضحاً ، فإنه من الصعب الحكم على جدوى عملية التقويم ، كما يصعب التأكد من صحة الخطوات اللاحقة لهذه العملية ، كاختيار أسلوب التقويم المناسب ، والأدوات المناسبة لجمع المعلومات.

- فهدف ترتيب المتعلمين طبقاً لتفوقهم ، يختلف عن هدف التنبؤ بمدى نجاحهم في تخصص معين مستقبلاً، وهو ما يختلف بدوره عن هدف تشخيص جوانب الضعف في مهارات القراءة والكتابة والحساب...

2- اختيار وإعداد أدوات التقويم المناسبة لغرضه : وهي التي تتسم بالصدق والثبات والموضوعية.

3- ضرورة وعي المعلم المقوّم بمصادر الأخطاء المحتملة في عملية التقويم : ومنها :

أ- خطأ العيّنة : وهو الخطأ الذي ينتج من عدم تمثيل عينة الأسئلة في الاختبار، فقد تكون الأسئلة غير كافية من حيث العدد ، أو من حيث تغطيتها للموضوعات الدراسية ، وقد تكون الأسئلة متحيزة لوحدة معينة على حساب الوحدات الأخرى ، وربما كانت متحيزة لمستوى عقلي معين (كالتذكر في مستويات بلوم) على حساب المستويات الأخرى ...(نفس المرجع)

ب- أخطاء التخمين والتورية : يقصد " بالتخمين " تخمين المتعلم للإجابة ، ويرتبط هذا الخطأ بالأسئلة الموضوعية. أما خطأ التورية فينتج عند محاولة المتعلم كتابة أي شيء عندما لا يعرف الإجابة فعلاً وبالضبط في الأسئلة المقالية.

ج- أخطاء التحيز الشخصي أو أثر الهالة : وقد ينتج هذا الخطأ من تكوين المعلم مثلاً صورة معينة عن تلميذ في موقف معين بشكل يؤثر على تقديره له في مواقف أخرى ، وقد يكون الأثر سلبياً أو إيجابياً.

د- أخطاء التزييف والرغبة الاجتماعية : وتنتج هذه الأخطاء من محاولة تزييف المفحوص إجابته بحيث يعطي صورة معينة عن نفسه مغايرة للحقيقة ، فقد يرتاح المتعلم عندما يعكس نفسه بصورة شخصية متواضعة وهو عكس ذلك ، أو يظهر اتجاهاً إيجابياً نحو مادة معينة في مقياس الاتجاه نحو التخصصات المختلفة لأغراض التوجيه والإرشاد.

هـ- أخطاء البنية الشخصية : وقد ينتج هذا الخطأ من البنية الشخصية للمعلم ، أو البنية الشخصية للتلميذ، كأن يتصف معلم بالليونة ، وآخر بالقسوة ، وثالث يميل نحو الوسطية ويظهر ذلك جلياً في تقديره لإجابات المتعلمين الإنشائية وفي التقارير.

- أما بالنسبة للتلاميذ فعند تطبيق مقاييس التقدير عليهم (مثل: موافق بشدة ، موافق ، حيادي ، أعارض ، أعارض بشدة) يميل بعضهم إلى الحياد ، وبعضهم إلى الوسطية ، والبعض الآخر يميل إلى التطرف.(نفس المرجع)

4- الوعي بخصائص عملية التقويم : من أهم هذه الخصائص الشمولية لجميع أوجه النمو والخبرات، والاستمرارية.

5- التأكد من أهمية البرنامج المقوّم والالتزام بأخلاقيات عملية التقويم : ويمكن توضيح المقصود من خلال تقويم التحصيل الأكاديمي ، فالمعلم يجب أن يكون حريصاً على أن يضمّن اختباراته الأسئلة التي تقيس الأهداف الأساسية بدلاً من التركيز على الأهداف الهامشية.

- وقد يُوجه التقويم سلفاً للخروج بنتيجة إيجابية سواء من خلال إهمال جوانب أساسية في موضوع التقويم ، أو التقليل من وزنها ، أو من خلال الاختيار السيئ لفريق التقويم نفسه.

- وقد لا يلتزم المقوّم بأخلاقيات عملية القياس والتقويم ، كأن لا يحافظ على سرية المعلومات إذا تطلب الأمر ذلك ، أو يستخدمها في التشهير والتجريح والتوبيخ ، وهي نقطة هامة بالنسبة للمعلم وللمرشد النفسي والأخصائي الاجتماعي.

6- ضرورة احتواء تقرير التقويم على معلومات كاملة وافية : بشكل يمكّن صانعي القرار من اتخاذ القرار المناسب أو الاختيار من بين بدائل القرارات.

10- بين التقويم التكويني والتجميعي :

- في التصنيف التقليدي للتقويم يوجد فصل وظيفي بين التقويم التكويني والتجميعي ، بحيث تبرز وظيفة الأول أثناء العملية التعلمية عن طريق التغذية الراجعة ، بينما تبرز وظيفة الثاني بعد الانتهاء من عملية التعليم وذلك بتقدير كمي لمستوى التحصيل يتقرر إثره مدى إمكانية الانتقال لمستوى أعلى . وعلى العكس من هذا التصور ، ففي المقاربة بالكفاءات ينبغي أن يتقلص هذا التمييز بين استعمال التقويم التكويني والتجميعي ، لأن مؤشر الكفاءة نفسه ، في مراحل متعددة من تحقيقه يؤخذ بعين الاعتبار في كلا التقويمين ولو علم أن في نهاية السنة أو الفصل سيكون التقويم تجميعيا

- ولعل هذا الجمع بين التقويمين بالذات يشكل صعوبة كبيرة في المقاربة بالكفاءات، ذلك لأنه يتطلب تحررا من الذهنية النمطية ، ليفسح أمامه مجالا أوسع لفهم التلاميذ وبالتالي المبادرة بأنشطة تجعل تقويمه في النهاية أكثر شمولية.(نفس المرجع)

- وليتمكن المعلم من تحقيق هذا المطلب ، عليه أن يلجأ إلى أساليب تقويمية أخرى تضاف إلى الامتحانات الكتابية والشفوية ، فالمقابلة والملاحظة والسجلات الخاصة بالكفاءات المحققة كلها وسائل كفيلة بتحقيق تقويم موضوعي موسع من مستويات الأداء إلى العلاقات التفاعلية الصفية واللاصفية

*** خاتمة:**

مما سبق يتضح لنا أن التقويم عنصر أساسي من عناصر عملية التعليمية والتعليمة التي تشمل الأهداف و الأساليب بالإضافة إلى طرائق التقويم ... و لإنجاح هذه لعملية لابد من توفر شروط و لا بد من تكاتف جهود الجميع والتنسيق بينها والخروج من الإصلاحات الارتجالية إلى إصلاحات قائمة على الدراسة العلمية المتأنية والتطبيق الموسع تدريجيا ، بحيث يتمكن القائمون على متابعة العملية من إدخال التعديلات اللازمة دون ضياع للوقت والجهد والأهم من ذلك دون أخطاء فادحة تجعلنا نعيد النظر من جديد في كل ما تم القيام به .

أما فيما يخص المقاربة بالكفاءات وما يتعلق بها من أنماط تقويمية ، فإننا نتوقع أن اعتماد هذه المقاربة دون تحضير علمي وموضوعي يقوم أساسا على رصد الوسائل البيداغوجية والاهتمام بالمعلم كحجر أساس في العملية ، سيؤدي - لا محالة - إلى إخفاق جديد لمنظومتنا التربوية في تحقيق أهدافها المرجوة وهذا ما لا نتمنى حدوثه .

قائمة المراجع :

1- استراتيجيات التعلم و التعليم و التقويم ، 1434 – 1435 هـ ، كتيب رقم 3 ، عمادة ضمان الجودة و الاعتماد الأكاديمي (مشروع التأسيس للجودة والتأهل للاعتماد المؤسسي والبرامجي) كتاب الكتروني .

2- قرايرية حرقاس وسيلة ، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية :دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة ، مذكرة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة قسنطينة ، منشورة ، 2009 – 2010 .

3- محمود عبد الحليم منسي : التقويم التربوي ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ط 1 – 1998.

4- وزارة التربية الوطنية : إضبارة الجامعة الصيفية : تلمسان 2001.

5- وزارة التربية الوطنية : إضبارة الجامعة الصيفية : سكيكدة 2002.

6- http://www.mo7itona.com/2014/04/blog-post_26.html / 03 / 12 / 2017 (14 : 30

7- Jean CARDINET : Evaluation scolaire et mesure , De Boeck – Wesmael ,Belgique 2º ed. 4º tirage1992.

8- www.m5zn.com/newuploads/2012/.../m5zn_240177546fcf779.do، 14 / 03 / 2017 ، 22:30 سا .