الفصل الثاني

مقاربة في التقييم المدرسي الجديد بالكفايات التعلمية

فوزي أيوب*

ملخص: تتناول هذه الدراسة نظام التقييم المدرسي الجديد بالكفايات التعلمية بعد إقراره رسمياً في الحلقتين الأولى والثانية الأساسيتين في محاولة لتوضيح الخلفية الفكرية والتربوية للتقييم المستحدث من خلال عرض تجربة لجنة التقييم والامتحانات في المركز التربوي للبحوث والإنماء وتحليل الوثائق الصادرة عنها على هذا الصعيد. وقد حاولنا خلال الدراسة ان نجيب عن جملة من الأسئلة المطروحة في مجال التقييم بالكفايات وخاصة بالنسبة للمفاهيم التقييمية الجديدة كالكفاية والترفيع الآلي والميسر والكشف الدوري وخدمة الدعم الدراسي للتلاميذ الذين يحتاجون إلى مساندة تعليمية. وتخلص هذه الدراسة إلى انه لا بد من مراجعة موضوعية للتجربة التقييمية التي مورست في المدارس وإعادة النظر في النقاط التي لم تنضج بعد أو لم يتآلف المعلمون معها.

أولا: مدخل

بعد أكثر من ربع قرن من الجمود التربوي العام الذي شمل مناهج التعليم وأنظمة التقييم والترفيع[1] أيضا، أقرت الحكومة اللبنانية،

---

* أستاذ مساعد ورئيس قسم علم النفس التربوي في كلية التربية، الفرع الأول.

[1] حصل آخر إصلاح للمناهج الدراسية في لبنان سنة ١٩٧٠ وتناول مناهج المرحلة المتوسطة وامتحانات الشهادة المتوسطة. أما المناهج التعليم الثانوي فيعود آخر تنظيم لها إلى سنة ١٩٦٨.
وبالنسبة لنظام الإمتحانات المدرسية وامتحانات الشهادتين المتوسطة والثانوية فقد صدرت بشأنه مراسيم وقرارات في سنة ١٩٧٤. وفي سنة ١٩٩٠ صدر مرسوم تنظيمي لشهادة البكالوريا. ولكن=

في سنة ١٩٩٤، خطة النهوض التربوي التي أعدها المركز التربوي للبحوث والإنماء وأقرت في السنة التالية الهيكلية الجديدة للتعليم قبل أن تقر مناهج التعليم العام وأهدافها سنة ١٩٩٧ في ما اعتبر أنه بداية عملية إصلاح شامل للتعليم في لبنان بكافة عناصره ومقوماته وأبعاده.

ومع البدء بتطبيق خطة النهوض التربوي انتعشت آمال اللبنانيين بإصلاح المدرسة الرسمية بوجه خاص لأن الحرب الداخلية تركت بصماتها الواضحة على التعليم الرسمي بالدرجة الأولى. وحملت خطة النهوض ومناهجها في طياتها توجهات نحو نظام جديد في التقييم التربوي والترفيع المدرسي وامتحانات الشهادات الرسمية اعتبر بمثابة "فلسفة" جديدة لتعليم جديد.

وتكريسا لأهمية ودور التقييم الجديد، تشكلت في مكتب البحوث التربوية التابع للمركز التربوي[٢] لجنة خاصة للتقييم والامتحانات في سنة ١٩٩٦ لم تلبث أن انتقلت إلى المقر الرئيسي للمركز التربوي[٣] حيث قامت ببلورة التوجهات الجديدة في التقييم التربوي وسعت إلى ترجمتها إجرائيا في العملية التعليمية والكتب المدرسية ودورات تدريب المعلمين ووسائل التقييم ونظام الترفيع المدرسي والشهادات الرسمية والدعم الدراسي... إلخ. ولعل في هذه الإشارة وحدها ما يكفي للدلالة على مدى الأهمية النظرية والعملية لنظام التقييم الجديد الذي سعى المركز التربوي لإدخاله إلى المدارس الرسمية والخاصة في لبنان[٤] منذ بداية العام

= ما حدث في كل هذه الحالات هو أنه دخلت تعديلات على النظام الداخلي للمدارس وعلى مواد وعلامات الإمتحانات الرسمية، بينما بقيت المناهج التعليمية دون تغيير.

[٢] كلما مرت تسمية "المركز التربوي" في هذا البحث فهي تشير إلى "المركز التربوي للبحوث والإنماء"، فنرجو أخذ العلم بذلك.

[٣] اتخذت لجنة التقييم مقرا لها في مبنى المركز التربوي في الدكوانة وألحق بها فريق فني ولجنة موسعة للتقييم تضم مندوبين للمواد الدراسية والأقسام الأكاديمية في المركز.

[٤] المدارس الرسمية ملزمة بتوجيهات المركز التربوي، بينما المدارس الخاصة حرة في إختيار ما يناسبها ولا يقع عليها الإلزام إلا في احترام المناهج الدراسية الرسمية وفي استعمال كتاب التنشئة المدنية وكتاب التاريخ إضافة إلى متطلبات الشهادات الرسمية.

الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩. وبالفعل فقد ترك التقييم الجديد بصماته في مضمون الكتب المدرسية وفي الترفيع والتقييم المدرسي، كما دخل في تدريب ألوف المعلمين وعشرات المدراء... إلخ ولم يزل الباب مفتوحا أمام أدوار جديدة للتقييم المستحدث[٥].

١. إشكالية البحث

بالرغم من الإهتمام الكبير الذي يبديه المسؤولون والمعلمون وجزء كبير من الرأي العام اللبناني بمسألة التقييم التربوي المصاحب للمناهج الجديدة، نجد لدى هؤلاء صورة مشوّشة عن التقييم الجديد وماهيته ودلالاته وانعكاساته العملية. وتظهر حالة التباين في النظرة إلى عملية التقييم الجديدة وجدواها العملية بين صفوف المعلمين وأحيانا كثيرة بين المدربين ومعدّي المدربين أنفسهم. كل ذلك لم يحل دون التطبيق الفعلي للتقييم الجديد في مرحلة الروضة[٦] وفي السنوات الأول من الحلقات التعليمية المتلاحقة، وبات التلاميذ يترفعون على أساس جديد من صف إلى آخر أعلى منه، في الحلقة الأساسية الأولى، قبل حصول إجماع على كيفية تطبيق التقييم الجديد، مما ترتب عليه ثغرات منهجية مفاجئة.

ويزيد في تعقيد الأمور تلك السرعة التي تم بها وضع النظرة الجديدة إلى التقييم موضع التنفيذ قبل الوقوف على واقع النظام التعليمي اللبناني وإمكانياته المادية والبشرية مما أدى إلى ظهور هوّة بين نظرة نموذجية عصرية للتقييم وبين طاقم تعليمي وإداري تسيطر عليه عقلية الإمتحان والعلامات والمحاسبة Contrôle .

---

[٥] أصبح التقييم المدرسي الذي طرحه المركز التربوي للبحوث والإنماء رسميا مع صدور القرار ١٧/م تاريخ ١٩٩٩/١/٢٥ عن مدير عام وزارة التربية الوطنية.

[٦] دخل التقييم إلى مرحلة الروضة حيث توجد روضات رسمية وحيث أدخلته المدارس الخاصة التي فيها روضات أيضا.

هذه بعض النقاط الإشكالية الأساسية التي يمكن إثارتها عند الحديث عن عملية التقييم التربوي التي باشر المركز التربوي بتطبيقها. وتستدعي هذه النقاط، وكثير غيرها، تسليط أضواء كافية على التقييم بالكفايات والذي اعتبره الكثيرون أحد أبرز مقومات المناهج التعليمية الجديدة.

٢. إطار البحث

الهدف الأولي لهذا البحث هو جلاء نقاط الغموض التي اكتنفت الإطار المفاهيمي والإجرائي لعملية التقييم الجديدة التي تنطوي عليها خطة النهوض التربوي في لبنان.

انطلاقا من هذه الخطوة الأولية، ومن خلال وصف وتحليل التجربة الواقعية لعملية إدماج التقييم الحديث بالمناهج الجديدة، نتوخى في نهاية المطاف، تصويب مسار تلك التجربة نظريا وعمليا بحيث تنسجم مع روحية التربية الحديثة المتمحورة حول المتعلم من جهة، ومع واقع النظام التعليمي اللبناني من جهة أخرى.

أما الهدف المباشر والذي نصبو إليه، فيتمثل في إثارة نقاش علمي واسع بين المهتمين بقضايا التقييم بخاصة وبالشأن التربوي بعامة، آملين أن يسهم ذلك كله في إغناء عملية التقييم التربوي الراهنة سواء بالحذف والتصحيح أو بالإضافة والتعديل. وفي سعينا نحو الأهداف المشار إليها إرتأينا تأطير العمل البحثي وتوجيهه نحو الإجابة عن مجموعة من الأسئلة نذكر أبرزها في ما يلي:

أ. ما هي الفلسفة التربوية الكامنة وراء التقييم الحديث الذي تبناه المركز التربوي للبحوث والإنماء والذي يتمحور حول الكفايات التعلمية؟

ب. ما هي الخصائص العامة المميزة للتقييم بالكفايات وما هي معاني ودلالات المفاهيم الأساسية المستخدمة فيه؟

ج. كيف تصاغ الكفايات التعلمية وما هي العناصر المكونة لها والمحكات والمبينات المستخدمة في تقييمها.

د. كيف يتم بناء بطاقة تقييم الكفاية التعلمية وكيف نختار الأسئلة والتمارين والإختبارات المناسبة لها؟

هـ. ما هي مكونات الكشف الدوري وما هي خلفيته وكيف نستخدمه بصورة فعالة تنسجم مع غاية التقييم بالكفايات؟

و. ما هي حيثيات الترفيع الآلي والميسر وكيف يتم تطبيقه وفق نظام التقييم الجديد؟

ز. كيف يتكامل الدعم الدراسي للتلامذة المقصرين مع نظام الترفيع الآلي والميسر؟

ح. إلى أي مدى يمكن للمدرسة الرسمية في لبنان أن تتجاوب مع التقييم الجديد بواسطة الكفايات التعلمية؟

ط. ما هي إنعكاسات التقييم الجديد على الشهادات الرسمية في لبنان؟

٣. طريقة البحث

الإطار العام لمنهجية هذا البحث هو إطار وصفي تحليلي ينطلق من مشاركة الباحث المباشرة في بلورة فكرة التقييم الجديد منذ أن بدأت لجنة التقييم والإمتحانات في المركز التربوي عملها في السنوات الماضية. فمن خلال هذا الموقع[٧] تسنت لنا فرصة النقاش وتبادل الأفكار حول تجربة التقييم الجديد بصورة شبه يومية وذلك مع أعضاء لجنة التقييم المركزية وعناصر الفريق الفني ومؤلفي الكتب الجديدة ومندوبي الأقسام الأكاديمية في المركز التربوي، كما أننا قابلنا عددا كبيرا من المسؤولين التربويين خلال اللقاءات وورش العمل التي أقيمت من وقت

[٧] تولى الباحث مهمة مقرر لجنة التقييم والإمتحانات في المركز التربوي للبحوث والإنماء على مدى أكثر من سنتين متتاليتين.

لآخر للبحث في مختلف جوانب عملية التقييم[٨]. وخلال لقاءات جماعية وفردية مع مدراء ومعدّين ومعلمين شاركوا في دورات التدريب على المناهج الجديدة، أمكننا تسجيل ملاحظات مفيدة عززتها ملاحظات أخرى تولدت عن مراجعة مواقف المؤسسات التربوية في لبنان تجاه مشروع الترفيع المدرسي والإمتحانات الرسمية بعد أن استخرجنا تلك المواقف بواسطة استبيان Questionnaire خاص أعد لتلك الغاية.

من جهة أخرى، حصلنا على جانب من المعلومات اللازمة للبحث من خلال تحليل محتوى الوثائق والنشرات الصادرة عن لجنة التقييم والإمتحانات في المركز التربوي. وحصلنا على جانب آخر من خلال الإطلاع على مستجدات التقييم التربوي في العالم المتقدم. وفي هذا السياق شكلت اللقاءات المباشرة مع الخبراء الدوليين في التقييم والذين قاموا بزيارات علمية عديدة إلى لبنان إغناء لهذا الدراسة[٩].

ثانيا: التقييم الجديد

ما هي الخلفية الفكرية للتقييم الجديد المرتكز إلى الكفايات التعلمية والذي إرتأى المركز التربوي إدخاله إلى نظام التعليم اللبناني ضمن نطاق خطة النهوض التربوي الشامل؟ ما هي المفاهيم الأساسية لهذا التقييم وما هي أدواته ومستلزماته؟ وأخيرا، كيف ينعكس التقييم الجديد على الترفيع المدرسي والشهادات الرسمية في لبنان؟

---

[٨] تناولت هذه اللقاءات مسائل مثل أدوات التقييم وعملية الدعم الدراسي ومشروع الترفيع المدرسي ونظام الشهادات الرسمية بوجه خاص.

[٩] بين هؤلاء الخبراء الذين جاؤوا من فرنسا وكندا وأميركا وبلجيكا وايرلندا، قام الخبير الفرنسي آلاف بولون (Alain Bollon) بدور مميز في إدخال فكرة التقييم المرتكز على الكفايات التعليمية إلى نظام التعليم اللبناني.

١. فلسفة التقييم الجديد

إن فلسفة التقييم الملازم للمناهج الدراسية الجديدة هي فلسفة تكوينية Formative ترتكز إلى الكفايات التعلمية[١٠]. ولشرح هذه الفلسفة لا بد لنا من معالجة نقطتين أساسيتين تتصلان بالتقييم التربوي عموما، وبالتقييم التكويني بشكل خاص وصولا إلى تكوين شخصية التلميذ وبنائها من خلال الجهد التعلمي القائم على الكفايات التعلمية.

أ. التقييم Evaluation

التقييم عموما هو تحديد قيمة الشيء. والتقييم التربوي هو عملية تتحدد من خلالها قيمة العمل الدراسي إما وفق معايير عامة موضوعة لمجموع المتعلمين، أو وفق معايير خاصة بكل متعلم على حده.

(١) التقييم لغوياً

إن كلمة "تقييم" مفردة غير معجمية، أي ليس لها وجود مستقل في المعجم الذي يتضمن الجذر (قوَمَ) ومنه جاءت كلمة "تقويم" بمعنى تعديل الشيء وجعله قويماً وأو مستقيماً أي إصلاحه. وبهذا المعنى فإن كلمة "تقويم" يمكن أن تدخل ضمن نطاق التقييم التكويني وهو شكل رئيسي من أشكال التقييم يتركز على إصلاح الخلل الدراسي.

وقد جاء اشتقاق كلمة "تقييم" من "قيمة" وهذا اشتقاق من المشتق، لا من أصل الكلمة، أجازه مجمع اللغة العربية في القاهرة سنة ١٩٦٨. وفي سنة ١٩٨٢ أوردت مجلة المجمع الصادرة في دمشق، في مجلدها السابع والخمسين، دراسة بعنوان "سيرة حياة بدوي الجبل وأضواء لتقييم أدبه"، مما يشكل تكريسا لكلمة التقييم. وقد ذهبت مجلة "العربي" إلى حد القول بأن كلمة تقييم، بمعنى تحديد قيمة الشيء، أفصح

---

[١٠] عرفت أدبيات التقييم التربوي ثلاثة أنماط كبرى من التقييم هي تباعا: التقييم المرتكز إلى المحتوى، والتقييم المرتكز إلى الأهداف، وأخيرا التقييم المرتكز إلى الكفايات التعلمية.

من كلمة "تقويم"[١١]. ولا بد من الإشارة في هذا السياق إلى أن الشيخ المرحوم عبد الله العلايلي كان في طليعة من قالوا بتجويز وصحة استخدام كلمة "التقييم" في لبنان والعالم العربي.

والتقييم بمعنى إظهار قيمة الشيء Faire sortir la valeur تعبّر عنه أيضا كلمة "Evaluation" في اللغتين الفرنسية والإنكليزية كما توضح ذلك أمهات المعاجم الأجنبيّة مثل قاموس وبستر Webster وقاموس أكسفورد Oxford وقاموس غروليه Grolier وسواها. وفي أيامنا يقدم علماء التربية تعريفات متنوعة للتقييم نورد منها تعريف لويس آرينللا Louis Arénilla الذي يرى أن التقييم "عملية تستهدف الوصول إلى تقدير موضوعي لنتائج ومدلولات العمل التعلمي بواسطة وسائل علمية"[١٢].

(٢) تطور مفهوم التقييم ووظيفته: حتى نهاية ستينات القرن العشرين كان التقييم يتمحور حول محتوى المواد الدراسية وحفظ المعلومات والمعارف التي تتضمنها. وفي السبعينات والثمانينات برز التقييم من خلال الأهداف التعلمية بمستوياتها المتعددة. ومع بداية التسعينات بدأ يتبلور الإتجاه نحو التقييم بالكفايات التعلمية ويفرض نفسه في بلدان كثيرة ومنها لبنان رغم استمرار العمل بالتقييم المرتكز إلى المحتوى حينا وإلى الأهداف الإجرائية حينا آخر. ولا نجافي الواقع إذا قلنا إن التقييم الحديث والتقييم بالكفايات أصبحا مترادفين حاليا إلى حد بعيد. وفي هذا الإطار تتجه عملية التقييم التعلمي الحديث أكثر فأكثر نحو الوظائف التالية:

(أ) تحديد الغاية من التقييم: التشخيص-التكوين-التصنيف؟
(ب) جمع المعلومات والمعطيات عن أداء المتعلم.

---

[١١] التونسي، محمد: "التقويم والتقييم"، مجلة العربي (الكويت)، العدد ٣٣١ (١٩٨٦)، ١٨١.

[١٢] Arénilla, Louis et al: **Dictionnaire de pédagogie**, Paris, Bordas, 1996, 124.

(ج) تحليل النتائج المتحصّلة للمتعلم.
(د) اتخاذ قرار بشأن:

- نجاح المتعلم أو فشله.
- توفير دعم دراسي مناسب للمتعلم.
- توجيه المتعلم دراسيا أو مهنيا.

ومن خصائص التقييم الحديث أنه لا يركز فقط على النتائج التي يحققها المتعلم، بل وعلى الطريقة والخطوات التي يتّبعها La démarche للوصول إلى تلك النتائج أيضا.

(٣) مجالات التقييم وأشكاله:

إذا كان التقييم القديم يقتصر على تحديد مستوى أداء التلميذ وتحصيله في مختلف المواد الدراسية، فإن التقييم الحديث يطول أيضا مجالات نذكر منها:

- تقييم النظام التربوي برمته.
- تقييم مؤسسات تربوية كالمدارس.
- تقييم أداء المعلم أو الإدارة.
- تقييم المناهج التربوية والكتب المدرسية.
- تقييم طرائق التدريس.
- تقييم البناء المدرسي وتجهيزاته ... إلخ.

أما أشكال التقييم فأبرزها ثلاثة هي:

(أ) التقييم التشخيصي Eva. Diagnostique : يتم في بداية العام الدراسي، بواسطة الإختبارات والمقابلة، للإستعلام عن مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ وتحديد نقاط القوة والضعف لديه.

(ب) التقييم التكويني Eva. Formative : يستمر طيلة أيام الدراسة تقريبا، ويستهدف تصويب مسار العملية التعلميّة لكل تلميذ بواسطة أساليب الدعم الدراسي المختلفة.

(ج) التقييم الختامي Eva. Sommative: يتم عند نهاية الفصل أو السنة الدراسية لتحديد مستوى تحصيل المتعلم وتقرير نجاحه أو رسوبه.

(٤) التقييم والقياس:

من الخطأ القول أن القياس نقيض للتقييم باعتبار أن الأول هو وصف كميّ (بالعلامات) لمستويات التلاميذ، بينما الثاني هو مجرد وصف كيفي للحالات الفردية. والحقيقة هي أن في التقييم جانبا كمّيا لا غنى عنه، رغم أن توظيفه في التقييم يتم بصورة مختلفة عن توظيفه في القياس.

صحيح أن القياس يمكن أن يتوقف عند حدود الإمتحان والعلامة، ولكنه يمكن أيضا، أن يشكل خطوة ضرورية على طريق التقييم. وفي هذه الحالة تشكل معطيات ونتائج القياس مادة هامة يحللها المعلم ويستفيد منها لتشخيص الوضع التعلمي لكل تلميذ. إن التقييم أشمل من القياس ويمكن أن يحتويه دون أن يمنع ذلك الأمرين من أن يتكاملا معا في النهاية.

ب. التقييم التكويني Evaluation Formative

التقييم التكويني هو جوهر التقييم الحديث الذي يسعى المركز التربوي للبحوث والإنماء لإدخاله في نظام التعليم اللبناني منذ إطلاق خطة النهوض التربوي. ويعتبر التقييم التكويني الشكل الأساسي بين أشكال التقييم التربوية المختلفة. فالمعلم مدعو لتطبيق التقييم التكويني في معظم شهور السنة الدراسية إذ غالبا ما يستنفد المعلم الشهر الأول في تشخيص وضع المتعلم، وينهمك، في الشهر الأخير، ببلورة النتائج

النهائية، أما باقي الشهور الدراسية فتشكل مجالا زمنيا رحبا لممارسة التقييم التكويني.

(١) تعريف التقييم التكويني:

يرى عالم التربية الأميركي بنجامين بلوم Benjamen Bloom أن هدف التقييم التكويني هو معالجة أخطاء المتعلم وصعوباته الدراسية بإشراف الأستاذ حالما تظهر تلك الأخطاء وقبل أن تترسخ في ذهن المتعلم. ويقدّم دي لاندشير De Landsheer التعريف التالي للتقييم التكويني: " هو عملية تحصل، مبدئيا، عند نهاية كل عمل تعلمي بهدف إعلام التلميذ والمعلم بدرجة تحقيق ما هو مطلوب، مع الكشف عن الصعوبات التعلمية للتلميذ وتحديدها وذلك لتوجيهه نحو استراتيجيات عمل تساعده على التقدم"[١٣].

ويلاحظ دي لاند شير أن التقييم التكويني يشكل جزءا عضويا من عملية التعلم نفسها وأن أخطاء التلميذ يجب النظر إليها كخطوة على طريق التعلم وحل المشكلات، وليس كنقطة ضعف عند المتعلم.

أما راينال وريونييه Raynal et Rieunier فينظران إلى التقييم التكويني بصفته "عملية تهدف إلى تحقيق الأهداف المرسومة للمتعلم دون أن تؤدي في أي حال إلى وضع علامة له لأن غايتها هي تحسين أداء المتعلم. وتسمح هذه العملية بملاحظة وتحديد وتحليل الصعوبات التعلمية لكل متعلم إنسجاما مع مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين"[١٤]. ويلاحظ راينال أنه إذا أحسن المعلم تطبيق التقييم التكويني فإنه يتوصل

---

[١٣] De Landsheer, Gilbert: **Dictionnaire de l'évaluation et de recherche en éducation**, 2ème éd., Paris, PUF, 1992, 125.

[١٤] Raynal, F. et A. Rieunier : **Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés**, Paris, ESF, 1997, 134.

إلى تبصير المتعلم بأخطائه ونقاط تقصيره. ويعطي راينال في هذا المجال مثال سباق متعدد المراحل للقوارب. ففي نهاية كل مرحلة من السباق يراجع أفراد طاقم القارب العمل الذي قاموا به من أجل تحسين أدائهم في المرحلة اللاحقة وتفادي أخطاء وثغرات المرحلة السابقة، وهذا هو المعنى الفعلي للتقييم التكويني. وعند نهاية السباق، وبلوغه محطته الأخيرة، توضع العلامات النهائية ويتم تصنيف المتسابقين وهذا هو المعنى الفعلي للتقييم الختامي.

إن التقييم التكويني يوضح للمعلم المسافة التي قطعها التلميذ بنجاح، في فترة محددة، والمسافة المتبقية التي عليه أن يقطعها لبلوغ الهدف المطلوب منه. وتشير صفة "التكويني"، الملازمة للتقييم الذي نحن بصدده، إلى أن هذا الشكل من التقييم يسهم في تكوين La Formation المتعلم وإعداده إضافة إلى تحديد مستوى تحصيله الدراسي. وبهذا المعنى فإن التقييم التكويني يدخل في صميم عملية التعلم لتحسين الأداء الفعلي للمتعلم إنطلاقا من قدراته وظروفه الخاصة. لذلك فإن عملية التقييم التكويني تستلزم قيام حوار مستمر بين المعلم والمتعلم لتصحيح مساره الدراسي بصورة تدريجية، بينما يمكن للمعلم، في التقييم التشخيصي أو الختامي، أن يجري الإختبارات ويحدد النتائج دون حاجة للأخذ والرد مع التلميذ. ويذهب تربويون معاصرون إلى حد تنظيم "الحوار التكويني" بين المعلم والمتعلم من خلال "عقد تعلمي" أو بروتوكول ثنائي يحدد ما هو مطلوب من كل طرف[١٥].

ونشير أخيرا إلى أن القرارت التي يتم إتخاذها في التقييم التكويني لها هدف تربوي علاجي وهي ليست قرارات نهائية، كما أن التقييم التكويني ليس أداة لتصنيف التلميذ أو محاسبته أو إصدار حكم نهائي عليه.

---

[١٥] توصف هذه النظرة التربوية بأنها تربية قائمة على عقد بين المعلم والمتعلم (Pédagogiede contrat).

(٢) خطوات التقييم التكويني:

نورد في مايلي الخطوات الأساسية الأربع التي يقوم بها المعلم عند تطبيقه للتقييم التكويني و هي تباعا:

- إعلان الغاية L'intention: إن غاية التقييم التكويني هي تقييم الكفايات التعلمية للتلميذ بصورة تدريجية.

- جمع المعلومات: بواسطة عمليات القياس المختلفة (اختبارات ومسابقات) وملاحظة التلميذ أثناء عمله في الصف وذلك لتحديد مستويات تحصيله الدراسي.

- تحليل النتائج: يقوم المعلم بتحليل المعطيات التي تجمعت لديه عن تحصيل التلميذ مستخرجا دلالاتها بالنسبة له، فيراجع نتائج المسابقات والإختبارات والأعمال الصفية Les productions de l'éléve التي قام بها التلميذ، ويحدد الصعوبات التي يشكو منها والأخطاء التي يقع فيها وتلك التي تتكرر لديه، ويُظهر ما أنجزه التلميذ وما يبقى عليه أن ينجزه.

- إتخاذ القرار: الخطوة الأخيرة في التقييم التكويني تتمثل في طلب المعلم من التلاميذ المقصرين بأن يقوموا بأعمال محددة تحت إشرافه لتجاوز الصعوبات التعلمية التي يشكون منها أو أن يتابعوا برنامج دعم دراسي خاص بهم بإشراف إدارة المدرسة.

إن التوصية بإلحاق التلميذ بمجموعة دعم مناسبة له Groupe de besoin تفرض نفسها في حالة التقصير الدراسي الشديد عند التلميذ. أما في حالات التقصير البسيط أو المتوسط، فإن المعلم يستطيع معالجة الوضع من خلال الإجراءات التي يجد أنها تلائم الموقف والتي نورد في ما يلي عددا منها:

- تبديل طريقة التعليم المتبعة بطريقة أخرى أكثر ملاءمة للتلميذ أو لمجموعة من التلاميذ.

- إعادة شرح درس أو جزء منه مع التركيز على الخطأ أو الأخطاء التي ظهرت لدى التلميذ.

- مراجعة التلميذ للمسابقات والأعمال التي سبق له أن قام بها ثم صححها المعلم وعلق عليها ليفهم التلميذ أخطاءه ويتدرب على التقييم الذاتي.

- تكليف التلميذ القيام بتدريبات وأعمال مكمّلة معينة لسد الثغرات الدراسية.

نستخلص من تفصيلات وعناصر التقييم الجديد، في بعده التكويني خاصة، أن هذا التقييم يصدر عن خلفية ايديولوجية ديموقراطية. فالتقييم التكويني يقوم على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وعلى إحترام شخصية المتعلم وحقه في أن يكون له مسار تعلمي خاص به، فيأتي تقييمه حسب الخطوات التي قطعها في ذلك المسار وليس حسب علاماته بالمقارنة مع رفاقه في الصف[١٦].

ومن شأن النمط الجديد من التقييم أن يخفف، في حال أحسن تطبيقه، من ظاهرة الرسوب والتأخر الدراسي[١٧] كما أنه يخفف من حدة المنافسة والإصطفاء في المدرسة. ولكن لماذا وقع الإختيار على نمط التقييم المرتكز إلى الكفايات التعلمية دون سواه من أنماط التقييم المعروفة؟

لقد جاء إختيار التقييم بالكفايات انسجاما مع توجهات خطة النهوض التربوي التي تعلن أنها تسعى إلى بناء شخصية المتعلم بصورة

---

[١٦] يعمل التقييم التكويني أيضا على تنمية روح الإستقلالية Autonomie لدى التلامذة في حياتهم المدرسية والشخصية والإجتماعية.

[١٧] من خلال الترفيع الآلي والميسر، ومن خلال برامج الدعم الدراسي للتلامذة.

شاملة ومتكاملة[١٨]. أما عالميا، فقد جاء التحول نحو التقييم بالكفايات كمحاولة لمعالجة سلبيات التقييم بالأهداف التعلمية. فقد أدى الإفراط في تفتيت الأهداف إلى تغييب أو نسيان الهدف الأساسي أو الوظيفة الأساسية التي نبتغيها ونسعى إلى تحقيقها من خلال مجموعة من الدروس والحصص الدراسية المرتبطة بمحور تعلمي واحد أو مهارة محددة. إن التقييم بالكفايات هو بمثابة الروح التي ينبغي أن تربط الدروس وتجمع بينها.

٢. مفهوم الكفاية التعلمية:

يستند التقييم الجديد إلى الكفايات التعلمية بالدرجة الأولى، فما هي الكفاية التعلمية وما هي العناصر المكونة لها، وما هي المحكّات والمبيّنات التي يتم على أساسها تقييم هذه الكفاية أو تلك؟

أ. الكفاية التعلمية: Compétence/competency

تشكل الكفاية التعلمية[١٩] نقطة إرتكاز نظام التقييم الحديث برمته. فقد حل مفهوم الكفاية التعلميّة محل المحتوى الدراسي والأهداف التربوية الجزئية وأصبح الإهتمام ينصب على تقييم كفايات المتعلم بدل قياس ما يحفظه من محتوى الدروس أو ما يحققه من أهداف تعليمية مجزّأة.

(١) الكفاية لغوياً:

الأصل المعجمي لكلمة "كفاية" هو "كَفْيْ" بمعنى الاكتفاء من الشيء. والصفة منها هي "كَفِيْ" ، أي من عنده كفاية فيكفيك ويغنيك عن

---

[١٨] هذا الإختيار المبرر نظريا لا يعفي المسؤولين التربويين من ضرورة استكشاف الواقع المادي والبشري للمدرسة الرسمية والخاصة لمعرفة مدى جهوزيتها لتطبيق نمط التقييم الجديد.

[١٩] إن مرادف الكفاية في اللغة الفرنسية هو : "Compétence Pédagogique"، قياسا على تسمية الأهداف التربوية "Objectifs Pédagogiques" مقابل المرادف الإنكليزي "Learning Competencies" قياسا على مصطلح "Learning Objectives".

غيره، وعلى هذا النحو يقال: إن في ذلك ما يكفي[٢٠]. وفي المجال التربوي تشير كلمة "كفاية تعلمية" إلى وجود ما يكفي من عناصر ومكونات ونشاطات تعلمية متدامجة في ما بينها لتأدية عملية فكرية Savoirs أو مهارة Savoir Faire أو اكتساب قيمة أو موقف Savoir être.

وكانت قد راودتنا، بداية، فكرة استخدام كلمة "كفاءة" بدل "كفاية" ثم صرفنا النظر عن ذلك للاعتبارات التالية:

- أن الأصل المعجمي للكفاءة وهو كَفْأ وكَفَاءْ وكُفُوْ، يشير إلى التماثل والتناظر. كذلك فان الصفة الملحقة بالكفاءة وهي الكِفْءْ والكُفْءْ والكَفُوْءْ (وجمعها أكفاء) تشير إلى المماثل والنظير، كما تشير إلى من يمتلك القدرة على حسن القيام بعمل معين. وفي كل هذه الاحوال لا يعبِّر معنى المماثلة والتناظر عن مهارة أو هدف تعلمي كما ان حسن القيام بالعمل يظهر في مستوى تقييم الكفاية والنجاح (أو الفشل) في تحقيقها ولا يظهر في مستوى الكفاية بحد ذاتها.

- أن كلمة "كفاءة" تشير في جانب من استعمالاتها المتداولة إلى شهادة الكفاءة في اختصاص معين (دراسة خمس سنوات جامعية). كما تشير في جانب آخر إلى "شخصية" أو شخصيات علمية فيقال: "الكفاءات العلمية" في بلد ما أي أصحاب الاختصاص والعلم فيه.

هذا في اللغة العربية، اما في اللغتين الفرنسية والانكليزية فإننا نقع على مرادف واحد لمصطلح "الكفاية" وهو "Compétence" و "Competency" ومنها اشتقاق الصفة "Compétent" أي الكَفُوْءْ الذي ينجح في تأدية كفاية معينة.

---

[٢٠] أنظر: **المنجد الأبجدي**، بيروت، دار المشرق، ١٩٨٦، ٨٤٣ و ٨٤٥.

(٢) تعريف الكفاية:

ليست الكفاية التعلمية مجموعة من العناصر أو الاهداف التربوية المجتمعة دون نظام أو رابط بل هي مجموعة من العناصر المعرفية و العملية و القيمية المتداجمة معاً لتأدية وظيفة أو نشاط تعلمي متكامل في وضعية محددة [٢١]. ويقترب تعريفنا هذا للكفاية من مفهوم "الأهداف التربوية التدامجية Objectifs d'intégration التي تحدث عنها دي كتيلية De Ketele في الثمانينات [٢٢].

وكان دي لاندشير De Landsheer قد قام بتعريف الكفاية في نهاية السبعينات كما يلي: "هي القدرة على القيام بسلوك مطلوب في مجال معين" [٢٣]. غير ان هذا التعريف يتسم بعمومية واضحة تداركها دينو D'hainaut سنة ١٩٨٨ عندما عرف الكفاية على الوجه التالي: "هي مجموعة معارف ومهارات عملية وحياتية مختارة لتأدية دور أو وظيفة أو نشاط بصورة مناسبة" [٢٤]. ولا يبتعد رينال Raynal كثيراً عن هذا الفهم للكفاية من خلال تعريفها، في سنة ١٩٩٧، بأنها "مجموعة من

---

[٢١] تتوزع الكفايات على المجالات التعلمية الثلاثة حسب تصنيفات بلوم (Bloom) وهي:
- المجال الذهني (Cognitif) : هو مجال المعلومات (Savoirs) ويشتمل على المعارف (Connaissances) ومنهجية التفكير (Démarche).
- المجال الحركي (Psycto-moteur) : هو مجال الأداء العملي (Savoir Faire) ويشتمل على المهارات الحركية (Habilités) والعمليات الملموسة (Opérations Concrétes).
- المجال الوجداني - الاجتماعي (Socio-affectif) : هو مجال الفلسفة الحياتية الذاتية ويشتمل على القيم الشخصية (الصبر، المثابرة، الصدق...) والمواقف النفسية - الاجتماعية (Attitudes) تجاه المحيط والآخرين (التسامح - احترام الكبار .... الخ).

[٢٢] De Ketele, J. M.: "Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques", Cabay, 1985, 24.

[٢٣] De Landsheere: 1992, op. cit., 55.

[٢٤] D'hainaut, L.: "Des fins aux objectifs de l'éducation", Bruxelles, Labor, 1988, 472.

السلوكات الوجدانية والمعرفية والحركية التي تعطي الفرد فرصة لتأدية نشاط مركب بصورة فعالة"[٢٥].

بعد هذه التعريفات نجد ان المفيد إيراد أمثلة عن الكفايات التعلمية كما تبناها المركز التربوي للبحوث والانماء في لبنان مؤخراً للسنة الرابعة الاساسية مستمدّة من بطاقة الكشف الدوري لتلك السنة. وتطال هذه الكفايات عدة مواد دراسية وفق ما يلي[٢٦] :

المادة الدراسية	نموذج الكفاية
لغة عربية	* تمييز الحروف في الكلمات لفظاً وكتابة (ص٨).
جغرافيا	* تحديد مواقع معينة على خريطة (ص ١٣)
لغة فرنسية	* Communiquer dans les situations de la vie Courante (p. 1)
رياضيات ، فرنسي	* Calculer des durées (p. 8)

(٣) أنواع الكفايات:

تتوافر الكفايات التعلمية في المناهج والكتب الدراسية. ويسعى التلميذ لاكتسابها بمساعدة المعلم واشرافه.

وكما أن للأهداف التعلمية مستويات متدرجة من العام إلى الخاص، ومما هو شامل إلى ما هو جزئي، فان للكفايات مستوياتها أيضاً سواء من حيث الحجم (كبيرة - وسط - صغيرة) او من حيث ارتباطها بمادة دراسية أو اكثر. وحين تتطلب طبيعة المادة الدراسية وجود بضع كفايات رئيسية كبيرة فان ذلك يترافق غالباً مع كفايات فرعية أو ثانوية.

---

[٢٥] Rynal et Rieunier: 1997, op. cit.

[٢٦] هذه الكفايات مستمدة من الكشف الدوري للصف الرابع الأساسي والصادر عن المركز التربوي للبحوث والانماء في أواخر ١٩٩٨. وهنالك رقم للصفحة في الجدول الوارد أعلاه بعد كل كفاية.

ومن حيث درجة الأولوية بالنسبة للمسيرة الدراسية العامة للتلميذ (في كل المواد) أو الخاصة بمادة واحدة يمكن ان نتحدث عن كفايات اساسية وأخرى مكملة. وفي ما يلي شرح لعدد من الكفايات المشار اليها:

- كفاية أساسية Compétence de base:

في كل تعليم، أو مرحلة تعليمية، مواد دراسية اساسية، أو اكثر اهمية من غيرها، بالنسبة لهذه المرحلة أو ذلك الفرع الدراسي، ومواد دراسية مكملة أو فرعية أو مساندة. ففي المرحلة الابتدائية مثلاً، تشكل القراءة والكتابة والحساب مواداً أساسية ، وبالتالي فان الكفايات الخاصة بها هي كفايات اساسية أو كفايات الحد الأدنى[٢٧] .

وداخل كل مادة دراسية ثمة كفايات تؤسّس لما بعدها وتمهد له وخاصة في المواد القائمة على تراكم المعرفة مثل الرياضيات والكيمياء والفيزياء واللغة والحاسوب... الخ.

مثال على كفاية اساسية في الحساب للصف الأول الأساسي: العدّ من واحد إلى مئة.

- كفاية فرعية Sous-Compétence:

نقع في كل مادة دراسية على كفايات رئيسية (كبيرة) وأخرى فرعية (صغيرة). ونورد في ما يلي مثالا عن الكفاية الفرعية في الفيزياء للصف السابع اساسي:

* كفاية رئيسية: Etudier les effets de la chaleur sur la matière.

---

[٢٧] توصف الكفاية الاساسية بالفرنسية بأنها "Essentielle". وتوصف مجموعة الكفايات الأساسية بأنها كفايات الحد الأدنى Compéences minimales اي التي تشكل الحد الادنى المطلوب من المتعلم في مادة أو صف أو مرحلة دراسية. وتقدم **المجلة التونسية لعلوم التربية** التعريف التالي للكفاية الاساسية: C'est une compétence Strictement nécessaire pour pouvoir "suivre avec fruit les apprentissages ultérieures" (No. 23, 1996, 22).

* كفاية فرعية: Réaliser un Circuit éléctrique.

- كفاية متعددة المصادر Compétence interdisciplinaire:

هي كفاية مستخلصة من مادتين دراسيتين أو عدة مواد دراسية معاً[٢٨]. وهذا مثال على الكفاية المتعددة المصادر في مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية للصف الثامن الأساسي: "تعزيز الانتماء الوطني للتلميذ من خلال القيم اللبنانية والتراث الثقافي". فمن الواضح ان مواد التاريخ والجغرافيا والأدب والتربية والأدب تتضافر معاً لتحقيق الكفاية المذكورة.

ب. العناصر المكونة Eléments Comstitutifs:

العناصر المكونة للكفاية التعلمية هي مجموعة أجزاء أو مكونات منسقة في ما بينها لتأدية وظيفة فكرية أو عملية.

وفي ما يلي نورد مثالاً يوضح طبيعة العناصر المكونة:

المادة : جغرافيا - الصف الرابع أساسي.

الكفاية: تحديد مواقع معينة على خريطة[٢٩].

العناصر المكوّنة
* تحديد الجهات الأصلية والفرعية على الخريطة.
* قراءة خريطة انطلاقاً من مفتاحها.
* كتابة أسماء القارات والمحيطات والبحار على خريطة صمّاء.
* ترتيب كل من القارات والمحيطات من الاكبر إلى الأصغر أو العكس.
* تسمية مناطق قليلة السكان وأخرى كثيرة السكان انطلاقا من "خريطة سكانية".
* قراءة خريطة الجبال والسهول والصحارى.
* وصف أقسام المشهد الصحراوي انطلاقاً من صورة له.
* تمييز أسماء الأنهار الكبرى والبحيرات على خريطة العالم.
* تفسير أسباب تواجد أكثر المدن الكبرى على الشواطىء.
* تحديد أهم المرافىء والممرات البحرية في العالم على الخريطة

[٢٨] ينبغي التفريق بين الكفاية المتعددة المصادر Interdisciplinaire والكفاية المتقاطعة بين عدة مواد دراسية أو المستعرضة Transversale والتي لها دلالة أخرى.

[٢٩] مثال مأخوذ من نشرة **الكشف الدوري** للسنة الرابعة الأساسية والصادرة عن المركز التربوي للبحوث والانماء في أواخر ١٩٩٨، ص ١٣.

ج. المحك Le Critère:

المحك في الاصل هو المعدن أو الحجر الذي تُحك به الأشياء لاختبارها كما يحصل عندما نحك معدناً خاصاً مجرباً بمعدن مشكوك فيه فتظهر صحته من زيفه. وقد تطور المعنى الأصلي فأصبح يعني الآلة أو العنصر الذي ننطلق منه لتقييم شخص أو عمل فنقول مثلاً: الشدائد محك الرجال[٣٠].

والمحك تربوياً هو قيمة نوعية تصف جانباً من الأداء المطلوب من التلميذ. فالمحكات تشبه الموازين أو القواعد أو الضوابط التي يرجع اليها المعلم في اختياره للمبينات Indicateurs والاسئلة التي يطرحها لتقييم كفايات التلميذ في مادة دراسية معينة. ويتخذ التعبير عن المحكات شكل اسم أو صفة فتتحدث مثلاً عن "فعالية" (اظهر فعالية في ...) و"بفعالية" أو "فعّال" وبصورة فعالة (إنه فعّال في ...).

إن المحك هو حالة أو صفة ننطلق منها لتقييم أداء المتعلم وتقدير مدى إلتزامه بهذه الصفة أو تحقيقه لها. ولا تحتاج هذه العملية إلى وضع علامة، بل تتطلب تقدير ما اذا كانت الصفة المنشودة متوفرة ام لا والى اي حد.

وثمة نوع من الاختبارات يوصف بأنه اختبار محكي Test critérié وهو الاختبار الذي يقيّم أداء المتعلم انطلاقاً من محك أو هدف محدد نقول عنه، عند تصحيح الاختبار، انه قد تحقق بصورة جيدة أو وسط أو ضعيفة. أما الاختبار المعياري فله طابع تصنيفي للتلاميذ حسب علاماتهم Test normatif. وفي إطار التقييم بالكفايات يتكون المحك من تدامج عدة مبينات معاً. ولكن عندما يكفي مبين واحد للقول

---

[٣٠] لا ينبغي الخلط بين المحك Critère وبين المعيار Norme الذي هو مبدأ عام يرتضيه الفرد لنفسه أو تتوافق عليه الجماعة في حياتها، بينما المحكات جزئية وترتبط بأداء المتعلم في المواد الدراسية. وترادف المعايير في التربية الغايات والمرامي المرسومة للتعليم برمته.

بأن مراعاة المحك الفلاني متوفرة فإن المحك والمبين يتطابقان اي ان المحك يصبح مساوياً للمبين.

إن عدد المحكات المستخدمة في التقييم التربوي الحديث محدود. وفي ما يلي اكثر المحكات تواتراً في هذا المجال:

- الفعالية	Efficacité	
- التماسك	Cohérence	(الترابط)
- الملاءمة	Pertinence	(المطابقة)
- الدقة	Précision	
- الصحة والصوابية	Exactitude	
- السرعة	Rapidité	
- الوضوح	Lisibilité	
- الجمالية	Esthétique	
=	إلخ	

الكفاية: كتابة رسالة إخوانية **الصف: السابع أساسي**

المحكات (Critères)	المبينات (Indicateurs)
الدقة	- يجيب عن اسئلة متصلة بمضمون الرسالة - يجيب عن اسئلة متصلة بأسلوب الرسالة
الملاءمة	- يعتمد أسلوباً شخصياً في مقدمة الرسالة - يستخدم الحجج المناسبة لإقناع الصديق
صحة الكتابة	- يراعي قواعد الصرف والنحو في كتابته - يراعي القواعد الإملائية
الفعالية	- ينفذ الرسالة ضمن المهلة المحددة - يكتب رسالة موسعة وشاملة

والمحكات هي العنصر الممهد للمبينات في العادة. أما عندما لا يشار للمحكات مع الاكتفاء بالمبينات فذلك يعني ان المحكات ضمنية أو مضمرة في تفكير المؤلف والمعلم. ونورد أعلاه مثالاً على طريقة استخدام المحكات في تقييم كفاية في اللغة العربية مع الاشارة إلى المبينات الخاصة بكل محك.

د. المبينات التعلمية Les indicateurs pédagogiques:

المبينات هي أدلة واضحة تكشف عن مدى نجاح التلميذ في تأدية الكفاية التعلمية وفق محكات خاصة. فالمبينات تشكل تجسيداً للمحك النوعي Critère في عمليات تشير في مجموعها إلى ان المتعلم قد اكتسب الكفاية المطلوبة منه بدرجة معينة أو انه لم يكتسب شيئاً منها. ويتم استخلاص المبينات من الأداء الصحيح للكفاية التعلمية بجوانبها ثم يبحث المعلم في الأداء الفعلي للتلميذ، من خلال اجابته على الاسئلة والاختبارات، عن وجود تلك المبينات ومستوى توفرها[٣١].

وثمة تعريفات كثيرة للمبين نذكر منها التعريف الذي يقدمه الفرنسي راينال Raynal في معجمه التربوي : "المبين هو عنصر كاشف مرتبط بمحك معين نستفيد منه في تقييم نتيجة أو عمل يقوم به المتعلم"[٣٢].

إن امكانية الكشف والدلالة على الكفاية هي الصفة الأساسية للمبين.

---

[٣١] توصف المبينات بأنها إشارات ذات دلالة (Indicateurs significatifs) يتم اختيارها بين الاشارات الخام أو الاولية (Indicateurs bruts) ولذلك ينبغي القيام بغربلة الاشارات والعلائم المحتملة وتمييز الاشارة الصحيحة كما يميز الرصد الجوي بين العلائم الكاذبة والعلائم الصادقة لهطول المطر. ان الاشارات الأولية لا تخلو من غموض (إشارات على مقدم الربيع)، اما المبينات فهي واضحة وقابلة للملاحظة والقياس.

[٣٢] Raynal et Rieunier: 1997, op. cit., 173.

(١) المبين والمؤشر:

المؤشر Indiceهو خلاصة مجموعة متكاملة من المبينات التي تخص واقعة اقتصادية مثل مؤشر الأسعار Indice des prix أو ظاهرة اجتماعية مثل حركة الطلاق في المجتمع أو وضعية تربوية معينة كمؤشر كلفة التعليم أو مؤشر النجاح في كتابة الرسائل ... الخ. إن المؤشر مفهوم نوعي مجرد لا نصل اله الا من خلال عناصر دالة قابلة للملاحظة والقياس (مبينات) . فمؤشر "الجمال" مثلاً نحدده من خلال مبينات أو عناصر لها دلالتها كالطول والوزن واللون وتعبيرات الوجه والمستوى الثقافي وغيرها من اوجه الجمال وعلاماته.

وللدلالة على الارتباط الوثيق بين المؤشر والمبينات نورد المثالين التاليين:

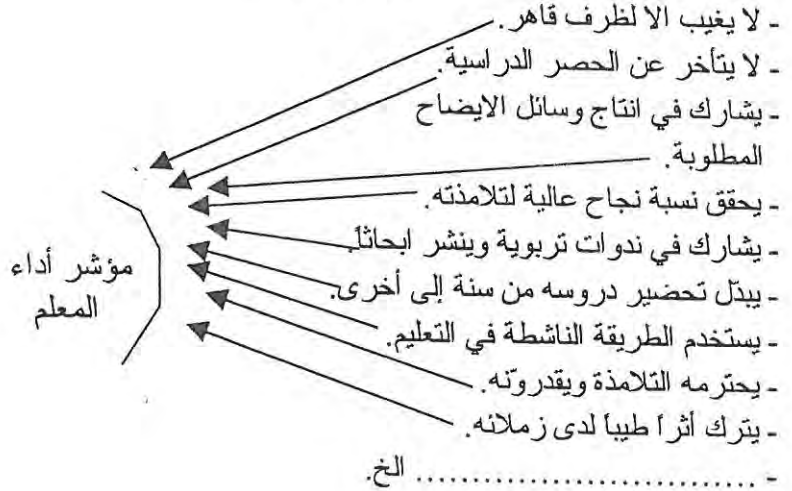
- مبينات أداء السكرتيرة:

مؤشر أداء السكرتيرة

- تستخدم الحاسوب والأنترنيت والفاكس.
- تكتب تقارير عن سير العمل في الشركة.
- تلتزم بدوام العمل.
- تستخدم عبارات اللياقة مع الناس.
- تتقن اللغة العربية والانكليزية.
- تكتب سيرة ذاتية لطالبي العمل.
- تهيء لعقد الاجتماعات.
- تكتب رسالة رسمية دون اخطاء لغوية أو اسلوبية.
- تطبع بالعربية والانكليزية أو الفرنسية [٣٣].
- .....

[٣٣] يتحدث د. نعيم عطية في كتابه **التقييم التربوي الهادف** عن المبينات مستخدماً صيغة المضارع (يعرف - يجمع - يكتب...) وذلك لأننا هنا بصدد وصف الأداء الجيد المطلوب. اما الكفاية فيتحدث عنها بصيغة المصدر (معرفة - جمع - كتابة ... الخ)، انظر: عطية، نعيم: **التقييم التربوي الهادف**، ط ٣، بيروت، دار الكتاب العالمي، ١٩٩٢.

- مبينات أداء المعلم (في الصف وخارجه):



(٢) مبينات الكفاية التعلمية:

في ما يلي عدد من الامثلة التطبيقية على صياغة المبينات الخاصة بالكفايات التعلمية التي تشكل عماد التقييم الجديد الذي سعى المركز التربوي إلى تطبيقه في لبنان:

المثال الأول:[٣٤]

المادة الدراسية: لغة فرنسية الصف : السابع أساسي

- **الكفاية التعلمية:** Formuler son intention avec les différent types de phrase.

- **المبينات التعلمية:**

* L'élève emploie les pronons personnels "je" et "nous".

[٣٤] هذا المثال مستمد بتصرف من نتاج لجنة اللغة الفرنسية في المركز التربوي للبحوث والانماء.

* Exprime sa joie, sa colére et son étonnement par les verbe appropriés.

* Emploie les interjections (Que de, Quel, Conbien).

* Emploie les phrases exclamatives oralement.

* Emploie les phrases interrogatives oralement.

* Respecte les règles de ponctuation concernant les points d'interrogation et d'exclamation dan les phrases écrites.

المثال الثاني:[٣٥]

المادة الدراسية : لغة عربية الصف : السابع أساسي

- **الكفاية التعلمية:** كتابة رسالة إخوانية.

- **المبينات التعلمية:**

١. يضع التلميذ عناصر الرسالة في مواضعها الصحيحة.
٢. يلائم بين أسلوب التحية والدعاء وبين هوية المرسَل إليه فيختار اللقب المناسب له (سيدي - عزيزي...).
٣. يستخدم علامات الوقف والتنقيط.
٤. يرتّب عناصر الرسالة في فقرات مراعياً الرجوع إلى اول السطر عند نهاية كل فقرة.
٥. يميّز الفكرة الرئيسية والأفكار الثانوية للرسالة.
٦. يعتمد اسلوباً شخصياً في مقدمة الرسالة.
٧. يحاجج ويقدّم الشواهد في سعيه لإقناع المرسَل اليه.

---

[٣٥] هذا المثال هو نتاج مشترك بالتعاون مع الزميل الدكتور انطوان طعمة من لجنة اللغة العربية في المركز.

٨. يراعي القواعد النحوية والإملائية في كتابته للرسالة.

٩. ينهي عمله في كتابة الرسالة ضمن المهلة المحدّدة.

المثال الثالث:[٣٦]

المادة الدراسية: كيمياء فرنسي الصف : السابع أساسي

- الكفاية التعلمية:

- Utiliser des techniques variées pour séparer les constituants des mélanges hétérogènes et homogènes.

- المبينات التعلمية:

Indicateurs:

* Reconnaissance des verreris usuelles.
* Préparation des mélanges hétérogènes et homogènes.
* préparation d'un papier filtre.
* Préparation d'un montage d'une filtration.
* Préparation d'un montage d'une distillation.
* Respect des consignes de sécurité.
* Filtration d'un mélange hétérogène.
* Distillation d'un mélange homogène.
* Participation de chaque élément du groupe.
* Mesure des marges.
* Numérotation des questions et des copies.
* Concision de la réaction.
* Représentation des schémas annotés et légendés.
* Exploitation des résultats obtenus.
* Exactitude d'observations liées à l'exprérience.

[٣٦] هذا المثال مستمد من نتاج لجنة العلوم في المركز التربوي للبحوث والانماء في سنة ١٩٩٨.

(٣) المبينات وتقييم الكفاية:

ما هو دور المبينات في تقييم الكفاية؟ لقد برزت وجهتا نظر حول هذا الدور داخل لجنة التقييم والامتحانات في المركز التربوي. النظرة الأولى تنطلق من ان المبينات تصف الأداء الصحيح للكفاية التعلمية ككل وتطبيقاتها. والنظرة الثانية تنطلق من ان المبينات ترتبط بالتمارين والأسئلة الموضوعة لكفاية معينة أو لأجزاء منها. وحسب هذه النظرة ، فإن دور المبين هو وصف الحل الصحيح للأسئلة والتمارين الخاصة بالكفاية التعلمية مع الاهتمام بخطوات الحل. انه دور يقترب كثيراً من دور جدول التصحيح Barème analytique[٣٧] الذي يعتمده الأساتذة عادة في تصحيح المسابقات في الشهادات الرسمية.

ونحن نميل إلى النظرة الأولى لأنه عندما يرتبط دور المبينات بالأجزاء التفصيلية للكفاية أو بالأسئلة المطروحة حولها، فان ذلك يعيدنا إلى حالة التفتيت التي ننتقد التقييم بالأهداف التعلمية بسببها. ولا ننسى أن جوهر التقييم بالكفايات يكمن في إعادة الاعتبار إلى "وظائفية" المعلومات والنشاطات التي يتعلمها التلميذ.

ووفق هذه الرؤية فان دور المبينات هو مساعدة المعلم على حسن اختيار الأسئلة والاختبارات والتمارين الدالة على الكفاية التعلمية من جهة، وعلى حسن تقييمها أو تصحيحها من جهة أخرى. وبدل ان تتحول المبينات إلى ما يشبه الميزان الرقمي للتصحيح ، فإنها تتحول هنا إلى ما يشبه ميزان التصحيح الوصفي أو النوعي الذي يفيد في وضع الأسئلة وفي تقييم منهجية التلميذ في حلها ويكشف أخطاءه المحتملة عند الإجابة . ان المبينات ترتبط بالكفاية أولا وتتصل بالأسئلة بعد ذلك.

---

[٣٧] تطلق على جدول التصحيح هذا تسمية Grille d'evaluation أحيانا.

ومن خلال تجربتنا مع أساتذة المواد الدراسية وجدنا انهم غالباً ما يخلطون بين مبينات الكفاية وبين العناصر المكونة للكفاية ولذلك فمن المفيد الإشارة إلى ان الفارق الأساسي بين الأمرين يمكن في أن المبينات إنما تصف عمل العناصر المكونة مجتمعة. كما ان المبينات هي ، في الغالب، اكثر عدداً من العناصر المكونة وهي ترد في صيغة المضارع (يجمع، يطرح...) ، بينما ترد العناصر المكونة للكفاية في صيغة المصدر (جمع ، طرح...).

هـ. تقييم الكفاية التعلمية:

ليس هنالك تقييم للكفاية التعلمية بحد ذاتها، أو لعناصرها المكونة، لان التقييم إنما يقع على أداء التلميذ في تلك الكفاية ومستوى انجازه لها La Performance. ويتحدد مستوى الأداء من خلال إجابات التلميذ عن الأسئلة والاختبارات المرتبطة بوظيفة الكفاية وتطبيقاتها في وضعية معينة. وقد اعتمد المركز التربوي اداتين رئيسيتين لتقييم الكفايات التعلمية في مختلف المواد الدراسية هما: الكشف الدوري وبطاقة التقييم.

(١) الكشف الدوري Bulletin Périodique:

هو عبارة عن سجل للكفايات التعلمية وعناصرها في كافة المواد في سنة دراسية معينة مع مربعات فارغة، مقابلة لكل عنصر ، يملأها المعلم من فترة لأخرى (ثلاث مرات في السنة مبدئياً) بواحدة من الإشارات الثلاث التالية حسب أداء التلميذ في كل كفاية:

- م (محقق): يدونها المعلم عندما يبرهن التلميذ، اثناء التقييم، عن إحاطته الكاملة بالكفاية وعناصرها.

- ط (في طور التحقق): يدونها المعلم عندما يبرهن التلميذ أثناء التقييم عن احاطة جزئية بالكفاية وعناصرها.

- غ (غير محقق): يدونها المعلم عندما لا يستطيع التلميذ ان يبرهن، اثناء التقييم، عن احاطة ولو جزئية بالكفاية وعناصرها.[٣٨]

إن الوظيفة الأساسية للكشف الدوري[٣٩] تتمثل في تحديد مستوى تحصيل التلميذ من الكفايات وعناصرها وتحديد الصعوبات التي يواجهها في سعيه لاكتساب تلك الكفايات وذلك للعمل على معالجتها لاحقاً. أما استخدام الكشف فيتم مبدئياً كما يلي: عند الانتهاء من تعليم الدروس الخاصة بالعناصر المكونة للكفاية ، أي بعد حوالي ست حصص دراسية على وجه التقريب، يقوم المعلم بإجراء اختبار شامل ، على مدى حصة دراسية تقريباً. وعلى ضوء نتائج الاختبار ، يستنتج المعلم ما إذا كان التلميذ قد اكتسب الكفاية المطلوبة فيضع علامة "م" أي محقق" في خانة النتيجة أو يجد ان التلميذ لم يكتسبها فيضع علامة "غ" أي "غير محقق" في خانة النتيجة أو يجد انه اكتسب جزءاً من الكفاية المطلوبة فيضع علامة "ط" أي "في طور التحقق" في خانة النتيجة، وهكذا دواليك . ويمكن للمعلم، حسب طبيعة المادة ان يجري تقييماً لجزء من كفاية رئيسية إذا اضطر إلى ذلك، كما يمكنه تقييم اكثر من كفاية فرعية معاً إذا لزم الأمر[٤٠].

في الوقت نفسه يلاحظ المعلم عند تقييمه لأداء التلميذ في كفاية معينة أن هذا العنصر أو ذاك من الكفاية قد تحقق أو هو في طور التحقق أو أنه لم يتحقق. فعملية التقييم إنما تقع على الكفاية ككل من جهة وعلى

---

[٣٨] انظر: نشرة **الكشف الدوري** الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء ابتداء من ١٩٩٨، ص ٢.

[٣٩] نفضل استخدام تسمية "دفتر التقييم التربوي" على تسمية **الكشف الدوري** لأنه يتضمن أوراقاً عديدة كأي دفتر ولأننا نستخدمه لتقييم الكفايات من زاوية تربوية تكوينية مختلفة عن وظيفة القياس والتصنيف بواسطة بطاقة العلامات.

[٤٠] مبدئياً والى أن تصدر صيغة نهائية عن وزارة التربية لطريقة استخدام **الكشف الدوري**، يمكن ان نعتبر ان الكفاية قد تحققت عندما يكتسب التلميذ ثلاثة أرباع عناصرها وما فوق. ونحن نرى ان هذه النقطة بحاجة إلى مزيد من الدراسة والتدقيق. فهل ان اكتساب ربع عناصر الكفاية أو خمسها يعني عدم تحقيق التلميذ لأي عنصر واحد من عناصر الكفاية مثلا أم أنه في طور تحقيقها؟!

عناصرها المكونة من جهة أخرى. وكذا حال الأسئلة المستخدمة في التقييم.

إن المعلم يستلم الكشف الدوري الذي يتضمن جدولاً جاهزاً بالكفايات وعناصرها. وعند الانتهاء من تدريس حصص كفاية ما يحدد وسيلة تقييم أداء التلميذ فيها ويختار الاسئلة والتمارين المناسبة للكفاية ثم يصححها ويستخلص النتائج ويحللها فيقرر مدى نجاح التلميذ ويحدد نقاط الضعف والقوة في أدائه.

ترسل إدارة المدرسة الكشف الدوري ثلاث مرات في السنة إلى الأهل ليطلعوا على وضعية أولادهم ويسجلوا ملاحظاتهم عليه ثم يعيدونه إلى المدرسة. كما أن المرشد النفسي - المدرسي أو الموجه الدراسي-المهني يطلع على كشوفات التلاميذ قبل نصحهم بهذا الخيار الدراسي أو ذاك[٤١].

لقد أصبح الكشف الدوري وثيقة رسمية ينبغي للمعلم ان يستعملها سنة بعد أخرى كلما دخل تطبيق المناهج الجديدة إلى صف أعلى[٤٢]. ولكن المعلم يستعمل بطاقة العلامات أيضاً وسوف يستمر في استعمالها إلى جانب الكشف الدوري مما يطرح تساؤلات عن العلاقة بين الكشف الدوري وبطاقة العلامات. وللإجابة عن هذه التساؤلات نقول ان وظيفة الكشف الدوري مختلفة عن وظيفة بطاقة العلامات كما ان الأداة الأولى توجد في كل السنوات الدراسية بينما الاداة الثانية يبدأ استعمالها من الصف الأساسي الرابع. واذا كان المعلم يستخدم مسابقات السعي المدرسي الأسبوعية والشهرية ويستخدم الامتحانات لملء بطاقة

---

[٤١] توجد صورة عن طريقة استخدام **الكشف الدوري** في ملحقات الدراسة ص ٦٣.

[٤٢] من المفترض ان يكون الكشف الدوري قد وصل إلى كل المدارس مع بداية العام الدراسي ٩٨-١٩٩٩ غير انه ولأسباب كثيرة حصلت عمليات تأخير في وصوله إلى حيث ينبغي له ان يصل مما أدى إلى ظهور موقف سلبي من عملية التقييم بين صفوف المعلمين.

العلامات وتصنيف التلميذ فإنه يستخدم بطاقة تقييم خاصة بكل كفاية لملء الكشف الدوري.

ولأن وظيفة كل من الأداتين مختلفة عن الأخرى فانه حيث توجد بطاقة علامات وكشف دوري معاً فان بطاقة العلامات هي التي تسمح بترفيع التلميذ أو تتحكم برسوبه. ومن الطبيعي أن تتشابه نتائج التلميذ في الكشف الدوري وفي بطاقة العلامات ، أما إذا تضاربت حصيلة الكشف والبطاقة فان ذلك سوف يشير إلى وجود خلل في العمل التقييمي للمعلم، لان بطاقة العلامات والكشف الدوري يتكاملان معاً في الأحوال العادية لاتخاذ قرار بشأن ترفيع التلميذ أو تقديم عون دراسي له.

وعلى صعيد الترفيع المدرسي من صف إلى أعلى منه، يشكل الكشف الدوري الأداة الوحيدة المعتمدة في الروضة والحلقة الأساسية الأولى (الصفوف الأول والثاني والثالث ابتدائي) التي على أساسها يتقرر رسوب التلميذ أو نجاحه لان الترفع آلي كما هو معروف في الحلقة المشار إليها. وفي الحلقة الأساسية الثانية (الصفوف الرابع والخامس والسادس ابتدائي) من المفترض ان يكون للكشف الدور دور مساعد إلى جانب بطاقة العلامات في ترفيع التلميذ أو رسوبه[٤٣]. أما في الحلقة الأساسية الثالثة (التكيملي) والمرحلة الثانوية فان علامات التلميذ وحدها هي التي تتحكم بنجاحه أو رسوبه، إلا في حالات نادرة، بينما يتركز دور الكشف الدوري على إظهار الصعوبات التعلمية عند التلميذ تمهيداً لتوجيهه نحو برنامج خاص للدعم الدراسي[٤٤] .

---

[٤٣] لا يحصل رسوب في الحلقة الاساسية الثانية الا نادراً. واذا كان لا بد من رسوب التلميذ فمن المستحسن ان لا يعيد صفه قبل السنة الأساسية الخامسة.

[٤٤] نلاحظ الصعوبات التعلمية عند كل تلميذ من خلال نظرة إلى خانة "غير محقق" في **الكشف الدوري**.

(٢) بطاقة التقييم[٤٥] Fiche d'évaluation:

بطاقة التقييم هي سجل تفصيلي للكفاية التعلمية وتقييمها هدفه تسهيل عمل المعلم في تقييم الكفاية بواسطة بطاقة خاصة بكل كفاية يستخدمها المعلم عندما يحين موعد التقييم. وتتضمن بطاقة التقييم النقاط التالية[٤٦]:

- الكفاية التعلمية.
- العناصر المكونة للكفاية.
- وضعية تقييم الكفاية.
- محكات التقييم.
- مبينات التقييم.
- الأسئلة والاختبارات.

لقد سبق لنا ان تحدثنا بتفصيل عن الكفاية التعلمية والعناصر المكونة لها إضافة إلى محكات التقييم ومبيناته. ولكي يكتمل تحليلنا لبطاقة التقييم نتناول هنا نقطتين متبقيتين فيه هما وضعية التقييم والاسئلة والاختبارات.

(أ) وضعية تقييم الكفاية Situation d'évaluation[٤٧]:

وضعية التقييم هي الإطار المادي والإجرائي الذي تتم فيه عملية تقييم الكفاية التعلمية. ويتضمن هذا الإطار تحديداً للنقاط التالية:

- المكان: في الصف - في المختبر - خارج المدرسة... الخ.

---

[٤٥] أو Grille d'evaluation

[٤٦] تسهيلاً لعمل المعلم يمكن حذف محكات التقييم أو المحكات والمبينات معاً. ومن حيث ترتيب النقاط، فإن بعض التربويين يضع المبينات بعد الأسئلة ويربط المبينات بها وهذا برأينا خطأ لأن المبينات يجب ان تساعد المعلم على اختيار الأسئلة والتمارين.

[٤٧] لا ينبغي الخلط بين وضعية التقييم Situation D'évaluation التي تتمحور حول تقييم التحصيل التعلمي، وبين الوضعية التعلمية Situation d'apprentissage التي تتمحور حول تهيئة الشروط الفضلى للتعلم.

- المدّة : خلال ساعة مثلاً.

- الأدوات المستخدمة: الآلة الحاسبة - الصور - اللوحات - الجداول الإحصائية - المعاجم - الرسوم التوضيحية (للعلمي) أو النصوص والمعاجم (للأدبي) اللازمة لاختبار التلميذ.

- تقسيم العمل: عمل فردي - عمل ضمن فريق.

- شروط خاصة : حسب طبيعة الكفاية.

وفي ما يلي مثال على الوضعية الخاصة بتقييم الكفاية التالية في مادة الرياضيات - فرنسي، للصف الثانوي الاول:

- La compétence: Effectiuer des opérations avec les inégalités.

الوضعية:

- عمل في الصف.
- خلال نصف ساعة.
- استعمال الآلة الحاسبة أو المراجع ممكن.
- عمل فردي.

(ب) الاسئلة والاختبارات:

ليس الحديث عن الاختبارات والاسئلة والتمارين أمراً جديداً، غير ان مشروع المركز التربوي للتقييم بواسطة الكفايات لا يخلو من الجدة. فالمشروع يجعل عملية الاختبار جزءاً عضوياً من بطاقة تقييم شاملة يتكامل مع بقية الاجزاء، سواء من حيث السؤال ووضعية التقييم أو الجواب ومحكاته ومبيناته. وبمعنى آخر فإن المشروع يحاول ضبط عملية الاختبار هذه بحيث نطرح السؤال المناسب أو المطلوب بالطريقة المناسبة أو المطلوبة، كما يحاول ضبط عملية القياس بحيث نضع العلامة المناسبة للجواب الذي يقدمه التلميذ.

فلكي يكون تقييم الكفاية موضوعياً، يجب ان تتوفر مواصفات معينة للأسئلة المتعلقة بها اضافة إلى "ميزان تصحيح" تتوفر له صفة المصداقية.

- في طرح السؤال:

في ما يلي ابرز الصفات التي ينبغي توافرها في الأسئلة المتعلقة بأداء التلميذ في كفاية معينة والتي تلتقي مع توجهات التقييم الجديد :

* أن تكون الاسئلة المطروحة شاملة بحيث تغطي كافة جوانب الكفاية التعلمية، نظرياً وعملياً ووجدانياً، وأهم تطبيقاتها.

* ان لا تكون الاسئلة صعبة جداً أو سهلة جداً بل متوسطة الصعوبة فتراعى مستوى غالبية تلامذة الصف.

* ان لا تقتصر الاسئلة على مخاطبة مستويات الحفظ والتذكر اي المستوى الادنى من التفكير بل تخاطب ايضاً المستويات الوسطى للتفكير من فهم وتطبيق والمستويات العليا من تحليل وتركيب وتقييم.

* أن تكون الأسئلة وتعليماتها Les Consignes واضحة بحيث تخلو مما هو ضمني Implicite وتتجنب التكرار والتداخل.

* أن تتخذ الأسئلة أشكالاً متعددة شفهية - كتابية - أدائية حسب طبيعة المادة وان تتنوع قدر الإمكان بين أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية حسب الحاجة.

- في تقييم الاجابة: يتم تقييم الاجوبة على الاسئلة والاختبارات المطروحة بواسطة "ميزان الأجوبة" أو ميزان العلامات[٤٨] الذي يستند إلى عدد من القواعد الخاصة نذكر أبرزها في ما يلي:

---

[٤٨] يشار في الفرنسية إلى ميزان الأجوبة هذا أو ميزان العلامات بكلمة Barème analytique وهو عبارة عن جدول مفصل بعلامات مسابقة أو اختبار.

* ينبغي تفصيل الإجابة على السؤال المركب إلى أجزاء مميزة ووضع علامة لكل جزء على حدة. أما جواب السؤال البسيط فلا يحتاج إلى تفصيل.

* ينبغي وضع علامة على المنهجية La Démarche التي يتبعها المتعلم في الإجابة عند حل مشكلة أو إجراء تجربة أو معالجة مسألة ... الخ.

* ينبغي تقدير علامة الجواب حسب درجة صعوبة السؤال المطروح.

وعلى ضوء العلامات التي يحصل عليها التلميذ يمكن الحكم على أدائه في كفاية معينة بالقول أن الكفاية قد تحققت لديه أو هي في طور التحقق أو أنها لم تتحقق وذلك وفق التصنيف الذي سبق أن أشرنا إليه في حديثنا عن الكشف الدوري[٤٩] .

وفيما يلي نقدم نموذجاً لبطاقة تقييم في مادة علمية[٥٠] :

- المادة الدراسية: رياضيات للصف الأساسي الأول.
- الكفاية: القيام بعمليات جمع وطرح وكتابة لغوية للأرقام التي تقل عن مائة.

- العناصر المكونة:

* قراءة جهرية لرقم الفبائي (عشرون مثلاً) وكتابته عددياً (٢٠).

---

[٤٩] وجدنا أن التصنيف المشار إليه يحتاج إلى مراجعة لانه لا يستند إلى معطيات رقمية دقيقة بل إلى معطيات إجمالية وللخروج من هذه المشكلة نقترح صيغة رقمية وصفية خماسية لتصنيف اداءات التلاميذ في كفاية تعلمية محددة:

١- ممتاز (أ) : ١٠٠ - ٨٠ علامة	- Excellent (A)
٢- جيد (ب): ٧٩ - ٦٠ علامة	- Bien (B)
٣- وسط (ج): ٥٩- ٤٠ علامة	- Moyen (C)
٤- لا بأس: (د): ٣٩-٢٠ علامة	- Parsable (D)
٥- ضعيف (هـ): ١٩ – صفر	- Faible (E)

ومن مزايا هذا التصنيف انه يعطي نتائج مفصلة ويسمح بتحديد دقيق لنقاط القوة والضعف عند التلميذ.

[٥٠] هذه صيغة معرّبة بتصرف عن نموذج من إعداد المشرف على مادة الرياضيات في لجنة التقييم والامتحانات في المركز التربوي للبحوث والإنماء وذلك في ١٩٩٧/٨/١١.

* الربط بين الرقم الألفبائي والرقم العددي (عشرون - ٢٠)
* اكمال عمليات جمع لعددين اقل من ١٨ مع الاستعانة بالاشياء والرسوم حسب المعادلة التالية: أ + ب = ... (a + b=...).
* تجزئة رقم اقل من ١٨ إلى عددين يقل كل واحد منهما عن ١٠ .
* إتمام عمليات طرح سهلة من نوع: أ-ب = (... = a – b).

- المحكات والمبينات:

المحكات (Critères)	المبينات (Indicateurs)
الوضوح (Lisibilité)	- تشكيل الأرقام
الدقة (Exactitude)	- عدد الأجوبة الصحيحة - عدد الأجوبة المقبولة
اليسر (Aisance)	- المدة - عدد المرات التي يطلب العون فيها

- الأسئلة والتمارين:

* حوّل الأرقام الألفبائية التالية إلى أرقام عددية:

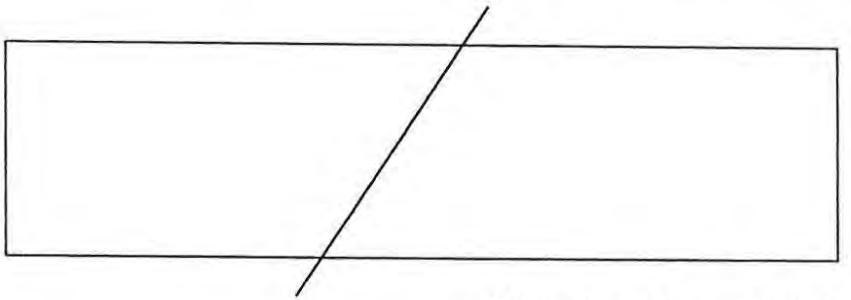
ستة وخمسون _____ ثمانية عشر _____ سبعون _____

اثنان واربعون _____ تسعة وثلاثون _____ إثنان وسبعون _____

* اربط الرقم الموجود في العمود الأول بالرقم الذي يساويه في العمود المقابل بواسطة سهم:

٧٥	٨ + ٣٠
٣٨	٣ + ٨٠
٨٣	٥ + ٧٠
٦٩	٩ + ٦٠
٩٦	٦ + ٩٠
٧٢	٢ + ٧٠
٢٧	٧ + ٢٠

* خذ ١٢ حبة (قمح أو غيره) ووزعها على جانبي الخط الذي يقسم المستطيل في الرسم التالي:



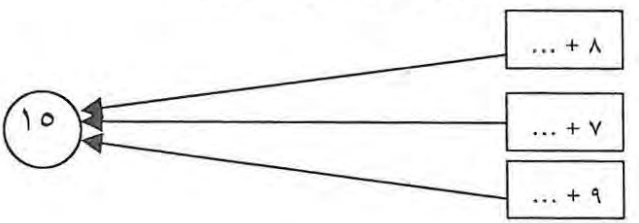
* لاحظ بعد التوزيع ان : ١٢ = ... + ...

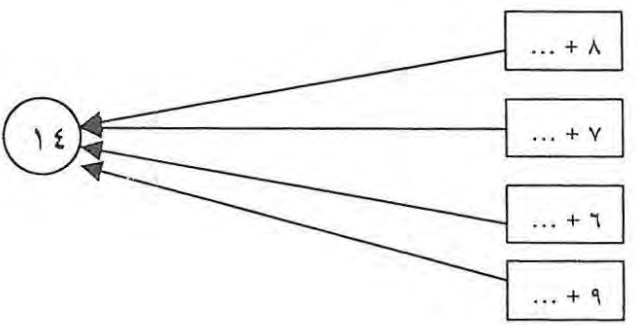
* بدل توزيع الحبات على جانبي الخط الفاصل للمستطيل ٣ مرات ولاحظ بعد كل توزيع ان:

١٢ = ... + ... + ... = ١٢

١٢ = ... + ...

* املأ الفراغ في المستطيلات التالية بحيث يساوي مجموع ما بينها الرقم الموجود في الدائرة المقابلة.





* أكمل ما يلي:

٦-٢ = ...	٨ + ٤ = ...	٥ - ٣ = ...
٧+٣ = ...	٨ - ١ = ...	٥ + ٣ = ...
١٠+٥=	١٤-١٠=	١٣-٣ = ...

بعد عرض هذه البطاقة التفصيلية وفي معرض الحديث عن أدوات التقييم الجديد نشير إلى أداة ثالثة هي الملف التراكمي للتلميذ. هذه الاداة تشكل سجلاً لكافة الجوانب المتصلة بالمتعلم ، ومنها الجانب الخاص بحصيلة الكفايات التعلمية لديه[٥١] .

٣. التقييم الجديد والترفيع الآلي والميسّر:

تلازمت فكرة الترفيع الآلي والميسر مع نظام التقييم الذي ارتأى المركز التربوي إدخاله إلى التعليم في لبنان. وبما أن التقييم الجديد تكويني Formative في جوهره فإنه يتجه نحو مساعدة التلميذ على الانتقال من صف إلى أعلى، في المرحلة التأسيسية من التعليم، بحيث لا يترك المدرسة الا بعد ان يكون قد تيسَّر له قسط معقول من ثمار التربية والتعليم. تلك هي فلسفة الترفيع الآلي والميسر ، أما وظيفته التربوية المباشرة فتتمثل في تقليص نسب الرسوب والترسب وما ينتج عنهما من تأخر دراسي بين صفوف التلاميذ. وتجسيداً للمنحى الجديد في التقييم اعد

---

[٥١] يتكون الملف من سجل معلومات عامة وتعريف بالتلميذ ووضعه الصحي والأسري وبعض سمات شخصيته إضافة إلى خلاصات بطاقات علاماته وكشوفاته الدورية. ويمكن في حالات خاصة الرجوع إلى هذا الملف لترجيح نجاح التلميذ (أو فشله) في الانتقال إلى صف أعلى. ويلزم ملف التلميذ لكل السنوات والحلقات والمراحل وهو يغتني من سنة إلى أخرى بمعلومات اضافية عن المتعلم.

وملف التلميذ وثيقة شخصية مدرسية لها حرمتها. ولأنها شبه سرية فلا يجوز السماح باستخدامها لغير المسؤولين عن التلميذ والذين يحتاجون إلى ذلك عند ظهور مشكلة في الترفيع مثلاً أو عند انتقال التلميذ إلى مدرسة جديدة أو عند توجيهه دراسياً ومهنياً أو في حالة التأخر الدراسي أو الاضطراب السلوكي... مما يستدعي دراسة حالة التلميذ ومراجعة ملفه على يد المرشد النفسي - المدرسي بالتنسيق مع الإدارة. ولكل هذه الاعتبارات يحفظ الملف التراكمي للتلميذ في المدرسة ولا يوضع بين أيدي الأهل أو التلامذة.

المركز التربوي مشروع نظام متكامل للتقييم المدرسي والترفيع[٥٢] معتبراً أنه "وسيلة هامة للتكامل بين ثقافة القياس التحصيلي القائم عل الامتحان والعلامة وثقافة التقييم التربوي الذي يراعي المسار التعليمي الخاص بكل تلميذ ويساعد على تنمية قدراته وشخصيته"[٥٣] .

ولكن ما هي الآلية المعتمدة للترفيع المدرسي حسب النظام التقويمي الجديد[٥٤] ؟

يرتكز مشروع التقييم المدرسي الذي أعده المركز التربوي على مبدأ الترفيع الآلي Promotion automatique في السنوات الثلاث للحلقة الأساسية الأولى وعلى مبدأ الترفيع الميسر Promotion Facilitée في السنوات الثلاث للحلقة الأساسية الثانية[٥٥]. أما في الحلقة الأساسية الثالثة وفي المرحلة الثانوية ، فإن الترفيع يصبح مرتبطاً بالتحصيل التعلمي للتلميذ خلال العام الدراسي ويعتمد الترفيع والنجاح على علامات التلميذ ومعدله العام[٥٦] . وانسجاماً مع مبدأ الترفيع الآلي فانه لا توجد بطاقة علامات في سنوات الحلقة الأساسية الأولى ويترفع التلميذ بصورة تلقائية إلا إذا تبين في السنة الثالثة انه لا يمتلك الحد الأدنى المطلوب من الكفايات التعلمية الأساسية Compétences de base ؟ وفي هذه الحالة

---

[٥٢] يضم الجزء الثاني من المشروع نفسه مشروع نظام جديد للامتحانات الرسمية لشهادتي في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي. وقد تبلور المشروع بشقيه بعد اخذ آراء المؤسسات التربوية في لبنان في النسخة الأولية من المشروع كما أعدته لجنة التقييم والامتحانات في المركز والذي صدر في ٢٣ تموز ١٩٩٨ انظر : المركز التربوي للبحوث والإنماء، لجنة التقييم والإمتحانات: "نظام التقييم المدرسي ونظام الامتحانات الرسمية لشهادتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي"، مشروع أولي، ١٩٩٨.

[٥٣] المرجع نفسه، ٥.

[٥٤] الترفيع المدرسي لا يشمل سنوات الشهادات الرسمية حيث النجاح يتقرر بعد إجراء امتحانات وطنية شاملة.

[٥٥] المرجع نفسه، ٥.

[٥٦] اصبح الترفيع الآلي والميسر ساري المفعول رسميا في العام الدراسي الحالي ١٩٩٨-١٩٩٩ مع البدء بتطبيق المناهج الجديدة.

يمكن لمجلس الصف[٥٧] (أو مجلس المعلمين) ان يلزم التلميذ بإعادة السنة الدراسية[٥٨].

وإذا كان الكشف الدوري للكفايات هو الأداة الوحيدة المستخدمة للتقييم المدرسي في الحلقة الأساسية الأولى ، فإن هذا التقييم يعتمد في الحلقة الأساسية الثانية على بطاقة العلامات والكشف الدوري معاً.

وإذا تبين أن علامات التلميذ في هذه الحلقة دون المعدل الوسطي (١٠/٢٠) وانه يتعثر بصورة ملحوظة في اكتساب الكفايات التعلمية، فإنه يحق لمجلس الصف أن يقرر إعادة التلميذ للصف في أي سنة من سنوات الحلقة الثانية مع تفضيل الإعادة في الصف الخامس الأساسي لأسباب نفسية - تربوية مدروسة. أما في الحالات الخاصة كالغياب الطويل والإعاقة وغيرها فان مجلس الصف يتخذ القرار المناسب بعد مراجعة الملف التراكمي للتلميذ.

ومن حيث الجدولة الزمنية السنوية لعملية الترفيع المدرسي فان مشروع نظام التقييم المدرسي يرسمها وفق الصورة التي نجدها في ملاحق الدراسة[٥٩].

لقد تطلب اعداد الآلية المقترحة للترفيع الآلي والميسر وضوابطه جهودا كبيرة، ومع ذلك فان العديد من النقاط المتصلة به لا تزال عالقة أو انها لم تتبلور بعد بما فيه الكفاية. فعلى صعيد الترفيع الميسر تكاد الحدود بينه وبين الترفيع العادي القائم على العلامات

---

[٥٧] يتكون مجلس الصف من المدير (أو من يمثله) ومن معلمي المواد الدراسية ومربي الصف إضافة إلى منسقي المواد والمرشد النفسي - المدرسي في حال وجوده.

[٥٨] إذا تغيب التلميذ لفترة طويلة عن المدرسة يمكن لمجلس الصف ان يقرر عدم ترفيعه حتى في سنوات الحلقة الأساسية الأولى. وفي حال ظهور إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية كبيرة فإن إدارة المدرسة يمكن ان تتخذ ، بعد مشاورة مجلس الصف ومراجعة الملف التراكمي للتلميذ وبعد ابلاغ الأهل، قرارا من اثنين:

- إعادة التلميذ للسنة الدراسية التي كان فيها.
- تحويل التلميذ إلى مؤسسة تعليمية مختصة.

[٥٩] راجع ملاحق الدراسة ص ص ٥٦-٦٢.

وحدها، ان تختفي في أحيان كثيرة. وبالنسبة لآلية الترفيع ككل لم يتم إلى الآن البت بمسألة الإكمال وحق التلميذ فيه في حالات معينة رغم ان لجنة التقييم في المركز التربوي رأت انه لا لزوم لهذه المسألة من أساسها.

كذلك فإن الجدل مستمر بشأن المواد الأدائية المستحدثة (فنون - رياضة - تكنولوجيا - معلوماتية) وهل ينبغي احتساب علاماتها ضمن علامات المعدل العام للنجاح أم لا في الوقت الذي لا تزال غالبية المدارس في لبنان غير متمرسة حتى الآن في تعليم هذه المواد التي تحتاج إلى تجهيزات خاصة. ويستمر الجدل أيضاً بشأن تحديد هوية المواد الأساسية والمواد المكملة[٦٠] وعلاماتها وتحديد ثقل كل منها في تقرير الأهلية للنجاح...الخ.

٤. التقييم الجديد ومستلزمات الدعم الدراسي:

لم تدخل عملية الدعم الدراسي حيِّز التطبيق الفعلي حتى الآن مع أن التمهيد لها كان قد قطع شوطاً بعيداً على الصعيد النظري على الأقل. والواقع أن الدعم الدراسي للتلامذة الذين يواجهون صعوبات تعلمية عادية يشكل جزءاً عضوياً من نظام التقييم الجديد. فأحد مقومات هذا النظام هو الترفيع الآلي والميسر الذي تحدثنا عنه والذي لا يمكن أن ينجح إذا لم يترافق مع برنامج خاص بالدعم الدراسي للتلامذة المقصرين والذين يتم ترفيعهم في السنوات الست الأولى من التعليم بشيء من التساهل. وما لم يتم تدارك نقاط التقصير عند هؤلاء فإن الفشل سيتراكم عندهم ويتحول إلى تخلف دراسي مقنّع[٦١] .

---

[٦٠] هنالك ست مجموعات تتوزع عليها المواد الدراسية وفق ما يلي: الرياضيات + العلوم + اللغة العربية + اللغة الأجنبية + الاجتماعيات (تاريخ - جغرافيا - تربية مدنية وفلسفة) + الأدانيات (فنون - رياضة - كومبيوتر - تكنولوجيا). وبين هذه المجموعات الست يوجد إجماع على اعتبار أن المواد الأساسية هي: اللغة العربية - الرياضيات - اللغة الأجنبية. وهنالك من يدمج اللغات معاً والرياضيات والعلوم معاً فنفصل على ٤ مجموعات للمواد الدراسية بدل ٦ مجموعات.

[٦١] يذكرنا هذا التخلف الدراسي المقنع بحالة البطالة المقنعة.

وقد تضمن مشروع نظام التقييم المدرسي تصورا لبرنامج خاص بالدعم الدراسي وآلية تطبيقه[٦٢] يبدأ في السنة الأساسية الثانية ويستمر حتى نهاية الصف التاسع اي على مدى حلقات التعليم الأساسي الثلاث[٦٣] . ويمكن توضيح صورة خدمة الدعم المحتملة انطلاقا من المتغيرات التالية:

- **مدى الحاجة إلى الدعم:** تختلف شدة الحاجة إلى الدعم الدراسي من حالة إلى أخرى. فإذا أظهر الكشف الدوري ان هنالك عناصر قليلة غير متحققة من كفاية معينة تكون الحاجة إلى الدعم محدودة، وفي هذه الحالة يمكن الاكتفاء بربع الساعة الأخير من عدد من الحصص الدراسية لتجاوز النقص المبين باشراف معلم الصف الذي يوزع التلاميذ في مجموعات متفاوتة المستوى ولكن حاجتها مشتركة. أما إذا أظهر الكشف حاجة قوية إلى الدعم فعند ذلك نحتاج إلى حصة اسبوعية أو اكثر كما قد نحتاج إلى قاعة خاصة والى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة من حيث المستوى فتقوم كل مجموعة بعمل أو نشاط معين يختلف عن المجموعات الأخرى داخل الصف أو القاعة.

- **حول بداية الدعم:** لا يبدأ الدعم قبل السنة الثانية الأساسية ولا قبل مرور شهر تقريبا على بدء العام الدراسي بحيث يمكن خلال هذا الشهر تشخيص نقاط الضعف التي تستلزم دعما عند التلاميذ.

- **حول مكان الدعم:** يمكن إجراء الدعم المحدود في الصف نفسه ولكن من الافضل تخصيص قاعة فسيحة لعمليات الدعم مزودة بوسائل إيضاح خاصة وتسمح للتلامذة بالتوزع على مجموعات للعمل حتى في مواد مختلفة بينما تركز المعلمة على المجموعات المقصرة دون غيرها.

---

[٦٢] بحثت لجنة التقييم والامتحانات في الأمر بدورها مع مجموعة من مدراء المدارس الرسمية والخاصة خلال لقاءات مكثفة معهم مما ساعد على بلورة خدمة الدعم الدراسي المنتظرة.

[٦٣] لأسباب عملية لم يدخل نظام الدعم الدراسي إلى سنوات المرحلة الثانوية الثلاث.

- **حول مدة الدعم:** يمكن انجاز خدمة الدعم الدراسي خلال بضعة حصص دراسية اذا كانت الصعوبة التعلمية محدودة، أما إذا كانت عميقة فإن الدعم يستمر لشهرين أو ثلاثة ولكن يجب ان يتوقف قبل نهاية العام الدراسي بحوالي شهرين. ذلك ان خدمة الدعم يجب ان تتوقف بعد مدة معقولة ليتابع التلميذ بعدها دراسته العادية والا فإنها تتحول إلى دراسة موازية. وبالنسبة لتوقيت عملية الدعم فإنه يمكن ان يكون في ربع الساعة الأخير من كل حصة أو خلال حصة دراسية إضافية (الحصة السابعة) أو بعد ظهر أحد الأيام الذي تحدده الإدارة أو خلال يوم خاص بالدعم يكون يوم عطلة عادة. وفي الحلقة الأولى الأساسية يتم الدعم خلال ساعات الدوام العادي بينما يتم في الحلقة الثانية وما فوق بعد الظهر أو في يوم العطلة. اما وتيرة الدعم فهي لا تزيد عن معدل الساعتين اسبوعيا وعن ما مجموعه حوالي ٢٠ يوما في السنة كلها.

- **المشرف على الدعم:** غالبا ما يكون معلم الصف هو الذي ينفذ برنامج الدعم الدراسي. ولكن إذا كانت نواحي النقص كبيرة فإن الحاجة تتطلب تدخل معلم إضافي أو أمين المكتبة في المدرسة أو حتى بعض التلامذة المتفوقين الذين يساعدون رفاقهم بينما يتولى معلم الصف استخلاص نتائج الدعم في كل الأحوال. وإذا كان الدعم يتم خارج الدوام الرسمي ينبغي التفكير بتقديم بدل مالي للقائمين عليه. ويمكن حسب ظروف كل مدرسة الاستفادة من ساعة الاحتياط في جدول الأستاذ للقيام بمهمة الدعم الدراسي أو الاستفادة من فائض الأساتذة في بعض المدارس للغرض نفسه.

- **تشكيل مجموعات الدعم:** يمكن تقسيم التلامذة المحتاجين للدعم إلى عدة أشكال من المجموعات وفق ما يلي:

* مجموعات متجانسة Groupes homogénes عندما يكون مستوى التلامذة المنضمين إلى المجموعة متقاربا.

* مجموعات غير متجانسة Groupes hétérogènes عندما يكون مستوى التلامذة المنضمين الى المجموعة متفاوتا بين تلميذ وآخر.
* مجموعات حسب الحاجة Groupes de bésoin عندما يكون أفراد المجموعة غير متساوين في المستوى الدراسي ولكنهم يلتقون لحاجة طارئة ويفترقون حالما تنتهي تلك الحاجة اي ان الافراد يلتقون بسرعة ويتفرقون بسرعة لينضموا إلى مجموعة جديدة وهكذا دواليك. وبديهي القول ان مجموعة حسب الحاجة تناسب حالات التقصير البسيطة عند التلاميذ. وفي الأحوال العادية يتوزع التلامذة على ثلاث فئات هي المتفوقون والعاديون والمتأخرون ولذلك فمن المستحسن إعداد ثلاثة أنماط من البطاقات التعليمية Fiches pédagogiques لتناسب مجموعات التلامذة خلال حصة الدعم المقررة.

- **دور الأهل:** ينبغي إبلاغ الأهل أولا بحاجة إبنهم (أو إبنتهم) للدعم، كما يحدده الكشف الدوري، ثم يتبلغون بنتيجة عملية الدعم عند انتهائها ليكونوا على بينة من أمر إبنهم في البداية والختام معا[٦٤]. ومن شأن هذا الإبلاغ أن يلفت نظر الأهل إلى ضرورة المساعدة في دفع التلميذ إلى الامام وتوفير شروط النجاح له في البيت في الاحوال العادية[٦٥].

هذه هي بالإجمال صورة إجرائية لتطبيق خدمة الدعم الدراسي للتلامذة المحتاجين إليها. ويأتي قرار الدعم من المدير بناء على رأي مجلس الصف (أو مجلس المعلمين) بعد أن يقوم كل معلم[٦٦] بتحليل نتائج الكشف الدوري الخاص بكل تلميذ ويحدد النقاط التي يحتاج إلى دعم

---

[٦٤] تزداد الحاجة إلى إبلاغ الأهل عند تطبيق وخدمة الدعم الدراسي خارج الدوام الرسمي لتلامذة الحلقة الثانية أو الثالثة.

[٦٥] يوجد إجماع على أن لا يشمل برنامج الدعم الدراسي معالجة الحالات النفسية المضطربة والتي تحتاج إلى علاج متخصص على يد أخصائي نفسي أو محلل أو طبيب نفسي.

[٦٦] على المعلم ان ينتبه بوجه خاص إلى خانة "غير متحقق" أو "غ" في الكشف الدوري في سعيه لتحديد العثرات التعلمية والتلامذة المعنيين بالدعم.

فيها. وكمثال تطبيقي على ذلك نأخذ كفاية في اللغة العربية للصف الأساسي الأول يظهر أداء التلميذ فيها كما يلي:

الكفاية : كتابة جملة بسيطة

الاسم	العناصر المكونة للكفاية		
	كتابة الحروف منفصلة ومتصلة حسب الكلمات	ترتيب كلمات متفرقة في جملة ذات دلالة	نسخ كلمات وجمل قصيرة
عدنان	م	م	غ
طارق	ط	غ	م

تشير قائمة أداء التلاميذ في تحصيل العناصر المكونة للكفاية المشار إليها أعلاه إلى أن التلميذ عدنان يشكو من تقصير في نسخ الكلمات والجمل القصيرة ولذلك فمن الضروري له أن يدخل في برنامج الدعم الخاص بالصعوبات المشتركة. أما التلميذ طارق فيحتاج إلى دعم مزدوج إذ عليه أن يركز بإشراف معلم الصف، على كتابة الحروف من خلال تمارين إضافية وعمل فريقي في الصف، كما أن عليه أن يركز أكثر على عملية "ترتيب الكلمات" ويحتاج إلى الدخول في مجموعة دعم خاصة بهذه الناحية.

ان عملية الدعم، كما نلاحظ، تتطلب ملاحظة دقيقة ومتابعة مستمرة من جانب المعلم كما تتطلب استعدادات معينة ومرونة من جانب إدارة المدرسة حتى لا تتحول خدمة الدعم الدراسي إلى فوضى أو إلى عبء على المعلمين والتلامذة معا[٦٧].

---

[٦٧] يجب التنبه إلى ان الغاية من خدمة الدعم هي مساعدة التلميذ على تجاوز حالة نقص لديه في مادة دراسية معينة ولذلك فإنه لا ينبغي النظر إلى هذه الخدمة على انها عملية دائمة تستمر طوال السنة بل ننظر اليها باعتبارها عملية مؤقتة ومحدودة لا أكثر.

لذلك فعلى إدارة المدرسة أن تهيئ الشروط لإنجاح برنامج الدعم الدراسي وتقوم بإجراءات خاصة نذكر منها ما يلي:

- التأكد من وجود عدد كاف من المعلمين وابلاغهم بالحاجة إلى توفير خدمة الدعم الدراسي وضرورة النهوض بها مع رصد مبلغ من المال لتغطية مصاريف هذه الخدمة أو تقديم مكافآت للأساتذة المشاركين في برنامج الدعم.

- تعيين مرب لكل صف يهتم بحسن سلوك التلاميذ وبمشكلاتهم في المدرسة.

- تشكيل مجالس للمعلمين (أو الصف) في المدرسة وفق ما يلي:

* مجلس معلمي الحلقة الأساسية الأولى.
* مجلس معلمي الحلقة الأساسية الثانية
* مجلس الصف : ابتداء من الصف الأساسي السابع وما فوق.

يضم مجلس المعلمين (أو الصف) المدير رئيسا، أو من يمثله، ومعلمي الحلقة (أو الصف) ومربي الصفوف ومنسق المادة الدراسية، أو مجموعة المواد الدراسية، إضافة إلى المرشد النفسي - المدرسي في حال وجوده في المدرسة.

يجتمع مجلس المعلمين مرة في الشهر، أو حين تدعو الحاجة، وذلك للنظر في برنامج الدعم الدراسي والاشراف عليه وتقييمه إضافة إلى دور المجلس في ترفيع التلاميذ وتقييم تحصيلهم الدراسي والاجتماع بذويهم.

ثالثا: استنتاج

إذا كانت هيكلية التعليم والمناهج الجديدة قد حملت في طياتها توجها واضحا لإصلاح نظام التعليم العام في لبنان، فإن نظام التقييم المدرسي بواسطة الكفايات التعلمية، يشكل، من الناحية النظرية على

الأقل، توجها ريادياً بارزاً في تطبيق تلك المناهج. وإذا استثنينا تونس، فإن أياً من الدول العربية لم يعتمد هذا النمط من التقييم الذي فرض نفسه تدريجيا في الدول ذات التجربة التربوية العريقة مثل فرنسا وبلجيكا وكندا وسويسرا وغيرها وذلك محل نمط التقييم من خلال الأهداف التعلمية المجزأة[٦٨].

وقد أشرنا إلى أن لبنان اعتمد رسمياً نظام التقييم المدرسي من خلال الكفايات التعلمية في الحلقتين الأساسيتين الأولى والثانية ولا بد من دراسات ميدانية في المدارس لمعرفة مدى نجاح النظام الجديد ومدى تقبل الجهاز التعليمي والإداري له. وتزداد الحاجة إلى تحليل وقياس تأثيرات دخول التقييم الجديد إلى المدرسة الرسمية عندما نلاحظ ان هذا الدخول قد حصل دفعة واحدة ودون فترة تجريبية بل حتى قبل اختمار ونضوج فكرة التقييم بالكفايات لدى القيادة التربوية نفسها ولدى الكادر التعليمي المعني مباشرة بهذه العملية[٦٩]. وربما كان لحالة "الانبهار بالحداثة التي يحملها الخبير العالمي"، والميل إلى الدفاع عنها لاحقا بصورة "رسالية" دون النظر في الواقع التربوي اللبناني، دور في التعجل الحاصل في تطبيق التقييم الجديد في المدارس بصورة شاملة وفي كل حلقات الدراسة.

وبانتظار المراجعة الموضوعية لنظام التقييم المدرسي على ضوء المعطيات والوقائع الفعلية، نخلص إلى الاستنتاج بأن الدراسة التي قمنا بها قد أجابت عن الأسئلة السبعة المطروحة كإطار للبحث. اما

---

[٦٨] ثمة سعي حثيث في تونس لإدخال نمط الكفاية التعلمية إلى المناهج الدراسية وتخطيطها دون أن يعني ذلك أن هذا البلد أصبح يطبق نموذجا خاصا به من التقييم بواسطة الكفايات. فالتطبيق الشامل للنموذج المذكور يحتاج إلى تعميق نظري وتجريب على الأرض يعقبهما تطبيق تدريجي للنظرة التقويمية الجديدة.

[٦٩] حتى دولة متقدمة ثقافيا مثل فرنسا لا تطبق نظام التقييم بالكفايات الا بنسبة لا تزيد عن ٢٠% ووسط معارضة من جزء كبير من المعلمين. وقد أظهرت الدورات التدريبية التي خضع لها المعلمون لإستيعاب المناهج الجديدة وأسلوب التقييم الخاص بها، ان المدربين انفسهم لم تكن رؤيتهم إلى المفاهيم الأساسية في التقييم بالكفايات رؤية موحدة.

السؤال الثامن والأخير فإن معطيات الاجابة عنه لم تكتمل لدينا بعد بصورة قاطعة[٧٠]. غير أن تحليلنا لمقومات النظام الجديد للتقييم المدرسي، وخلاصة لقاءاتنا مع جمهور المعلمين والمدراء، تشير إلى ان تقبلهم لفلسفة التقييم الجديدة وتطبيقها عمليا لا يزال محدودا جدا لأسباب عديدة ليس هنا مجال ذكرها. ولكن إذا وضعنا التطبيق العملي جانبا فإننا نجد، من الناحية النظرية، ان التقييم المدرسي الجديد يعبر عن نظام فكري تربوي متكامل يجعل من التلميذ محور العملية التعلمية ويساعده على إنماء ذهنه وبناء شخصيته من خلال الطرق الناشطة في التعليم وخدمات الدعم الدراسي للتلامذة المحتاجين والأدوات الجديدة لتقدير اهلية التلميذ للنجاح فضلا عن تدريب المعلم على كيفية طرح السؤال وتقييم الإجابة.

ونخلص إلى القول إن التقييم التربوي الجديد يشكل محاولة جريئة لإصلاح نظام الترفيع المدرسي في لبنان، غير انها تحتاج إلى مراجعة نظرية ومواكبة عملية مستمرة للإستفادة منها إلى أقصى حد ممكن.

---

[٧٠] قد تكون هذه النقطة بالذات موضوعا لدراسة خاصة نسعى للقيام بها في وقت قريب إذا تيسرت لنا الظروف.

المراجع والملاحق

في ما يلي عدد من المراجع العربية والفرنسية التي يمكن ان تعمق المعرفة بمسألة التقييم:

المراجع العربية

- أبو علام، رجاء: **قياس وتقويم التحصيل الدراسي**، الكويت، دار القلم، ١٩٨٧.
- عبد السلام، فاروق وآخرون: **مدخل إلى القياس التربوي والنفسي**، ط٣، لندن، دار إيلاف، ١٩٩٤.
- عطية، نعيم: **التقييم التربوي الهادف**، ط ٣، بيروت ، دار الكتاب العالمي، ١٩٩٢.
- عودة، أحمد: **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، عمان، دار الأمل، ١٩٩٣.

المراجع الفرنسية

- Arénilla, L. et al: **Dictionnaire de pédagogie**, Paris, Bordas, 1996.
- Blanchard, Serge et al: L'Evaluation, Paris, Hachette, 1996.
- Clerc, Françoise: **Enseigner en modules**, Paris, Hachette, 1992.
- De Landsheere, Gilbert: **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**, , 2ème éd., Paris, PUF, 1992.
- Denise, Lussier: **Evaluer les apprentissages**, Paris, Hachette, 1992.

- Hadji, Charles: **L'Evaluation démystifiée**, Paris, ESF, 1997.
- ___: **L'Evaluation des actions éducatives**, Paris, PUF, 1992.
- Przemycki, Halina: **La Pédagogie de contrat**, Paris, Hachette, [s.d.].
- Raynal, F. et A. Rieunier: **Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés**, Paris ESF, 1997.
- Thélot, cl.: **L'Evaluation du système éducatif**, Paris, Nathan, 1994.

الملاحق

- ملحق رقم ١:

يخص هذا الملحق نماذج مقترحة للجدول الزمنية لعملية التقييم المدرسي على مدى العام الدراسي وذلك في السنوات الست المتتالية للحلقتين الأساسيتين الأولى والثانية[٧١]:

الجدولة الزمنية للتقييم المدرسي في الحلقة الأولى - السنة الأولى

الشهر	قياس التحصيل الدراسي	تقييم	اجراءات
تشرين الاول		ملاحظة فردية	متابعة مع مربي الصف
تشرين الثاني			كشف دوري – اهل
كانون الأول		تقييم كفايات	كشف دوري - اهل- اجتماع مجلس المعلمين متابعة مع مربي الصف
كانون الثاني	تسميع شفهي او خطي		
شباط			
آذار		تقييم كفايات	كشف دوري - اهل اجتماع مجلس المعلمين متابعة مع مربي الصف
نيسان			
أيار			كشف دوري - اهل
حزيران		تقييم كفايات	دفتر تقييم - اهل اجتماع مجلس المعلمين

[٧١] المركز التربوي للبحوث والإنماء، لجنة التقييم والإمتحانات: ١٩٩٨، المرجع المذكور، ٣٩-٤٤.

الجدولة الزمنية للتقييم المدرسي في الحلقة الأولى - السنة الثانية

الشهر	قياس التحصيل الدراسي	تقييم	اجراءات
تشرين الاول	تسميع شفهي أو خطي	تشخيصي	كشف دوري متابعة مع مربي الصف
تشرين الثاني			
كانون الأول		تقييم كفايات	كشف دوري - اهل- اجتماع مجلس المعلمين متابعة مع مربي الصف
كانون الثاني			
شباط			
آذار		تقييم كفايات	كشف دوري - اهل اجتماع مجلس المعلمين متابعة مع مربي الصف
نيسان			
أيار			كشف دوري - اهل
حزيران		تقييم كفايات	دفتر تقييم - اهل اجتماع مجلس المعلمين

الجدولة الزمنية للتقييم المدرسي في الحلقة الأولى - السنة الثالثة

الشهر	قياس التحصيل الدراسي	تقييم	اجراءات
تشرين الاول		تشخيصي	كشف دوري متابعة مع مربي الصف
تشرين الثاني	تسميع شفهي أو خطي		
كانون الأول	امتحان الفصل الاول		بطاقة علامات- اهل اجتماع مجلس المعلمين برنامج دعم دراسي
كانون الثاني		تقييم كفايات	كشف دوري - اهل
شباط	تسميع شفهي أو خطي		
آذار	امتحان الفصل الثاني		بطاقة علامات - اهل اجتماع مجلس المعلمين متابعة مع مربي الصف
نيسان	تسميع شفهي أو خطي		
أيار		تقييم كفايات	كشف دوري - اهل
حزيران	امتحان الفصل الثالث	تقييم الكفايات المكتسبة خلال الحلقة	بطاقة علامات - اهل ودفتر تقييم اجتماع مجلس المعلمين **قرار الترفيع أو الاعادة**

الجدولة الزمنية للتقييم المدرسي في الحلقة الثانية- السنة الأولى

الشهر	قياس التحصيل الدراسي	تقييم	اجراءات
تشـــــرين الاول		تشخيصي	كشف دوري -برنامج- عدم دراسي - اهل
تشـــــرين الثاني	تسميع شفهي أو خطي		
كـــــانون الأول	امتحان الفصل الاول		بطاقة علامات- اهل اجتماع مجلس المعلمين متابعة مع مربي الصف
كـــــانون الثاني		تقييم كفايات	كشف دوري - اعادة النظر في برنامج الدعم دراسي - اهل
شباط	تسميع شفهي أو خطي		
آذار	امتحان الفصل الثاني		بطاقة علامات - اهل اجتماع مجلس المعلمين متابعة مع مربي الصف
نيسان	تسميع شفهي أو خطي		
أيار		تقييم كفايات	كشف دوري - متابعة مع مربي الصف- اهل
حزيران	امتحان الفصل الثالث		بطاقة علامات - اهل ودفتر تقييم اجتماع مجلس المعلمين **قرار الترفيع أو الاعادة**

الجدولة الزمنية للتقييم المدرسي في الحلقة الثانية - السنة الثانية

الشهر	قياس التحصيل الدراسي	تقييم	اجراءات
تشرين الاول		تشخيصي	كشف دوري - برنامج دعم دراسي - اهل
تشرين الثاني	تسميع شفهي أو خطي		
كانون الأول	امتحان الفصل الاول		بطاقة علامات- اهل اجتماع مجلس المعلمين متابعة مع مربي الصف
كانون الثاني		تقييم كفايات	كشف دوري - اعادة النظر في برنامج الدعم دراسي - اهل
شباط	تسميع شفهي أو خطي		
آذار	امتحان الفصل الثاني		بطاقة علامات - اهل اجتماع مجلس المعلمين متابعة مع مربي الصف
نيسان	تسميع شفهي أو خطي		
أيار		تقييم كفايات	كشف دوري - متابعة مع مربي الصف - اهل
حزيران	امتحان الفصل الثالث		بطاقة علامات - اهل ودفتر تقييم اجتماع مجلس المعلمين **قرار الترفيع أو الاعادة**

الجدولة الزمنية للتقييم المدرسي في الحلقة الثانية - السنة الثالثة

الشهر	قياس التحصيل الدراسي	تقييم	اجراءات
تشرين الاول		تشخيصي	كشف دوري - برنامج دعم دراسي - اهل
تشرين الثاني	تسميع شفهي أو خطي		
كانون الأول	امتحان الفصل الاول		بطاقة علامات- اهل اجتماع مجلس المعلمين متابعة مع مربي الصف
كانون الثاني		تقييم كفايات	كشف دوري - اعادة النظر في برنامج الدعم دراسي - اهل
شباط	تسميع شفهي أو خطي		
آذار	امتحان الفصل الثاني		بطاقة علامات - اهل اجتماع مجلس المعلمين متابعة مع مربي الصف
نيسان	تسميع شفهي أو خطي		
أيار		تقييم كفايات	كشف دوري - متابعة مع مربي الصف- اهل
حزيران	امتحان الفصل الثالث	تقييم الكفايات المكتسبة خلال الحلقة	بطاقة علامات - اهل ودفتر تقييم اجتماع مجلس المعلمين **قرار الترفيع أو الاعادة**

ملحق رقم ٢: طريقة استعمال الكشف الدوري

يدون في هذه الخانة عبارة:
م: محقق
ط م: في طور التحقق

يتم ملء الكشف الدوري بعد تقييم العناصر المكونة التي تم العمل على تحقيقها خلال فترة معينة ويرسل إلى الأهل (ثلاث مرات سنويا)

المادة

العناصر المكونة	الفترة من ..... إلى	الفترة من ..... إلى	الفترة من ..... إلى .....
تربية وطنية وتنشئة مدنية			
	النتيجة	النتيجة	النتيجة

الكفاية: تمييز المتعلم بين المناطق من حيث نظامها وغناها بالحدائق وغيرها لفهم عمل البلديات.

- يتعرف المتعلم إلى الحاجات الأساسية للأسرة، ودور الأهل في تأمينها			
- يتعلم القيام بواجباته داخل الأسرة			
- يتعرف إلى العلاقات العائلية اللبنانية من احترام وتعاون وكرم ومحبة...			

أهداف خاصة بالمادة يؤدي اندماجها إلى اكتساب الكفاية

ملاحظات: (الفترة من ... إلى ...)

توقيع الأهل

ان الملاحظات التي تدون في هذه الخانة لا تتطرق إلى أمور التلميذ الشخصية بل تتناول نجاحه والصعوبات التعلمية

ملحق رقم ٣: القرار رقم ١٧/م/١٩٩٩

الجمهورية اللبنانية

وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة

قرار رقم ١٧/م/٩٩

تنظيم الاختبارات المدرسية في السنوات المنهجية المقررة وفاقا للمناهج الجديدة في المدارس والثانويات الرسمية

إن وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة

بناء على المرسوم رقم ٤ تاريخ ١٩٩٨/١٢/٤،

بناء على المرسوم رقم ١٠٢٢٧ تاريخ ١٩٩٧/٥/٨ (تحديد مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي وأهدافه)،

بناء على القرار رقم ٥٩٠ تاريخ ١٩٧٤/٦/١٩ وتعديلاته (النظام الداخلي في الثانويات الرسمية)،

بناء على القرار رقم ٨٢٠ تاريخ ١٩٦٨/٩/٥ وتعديلاته (النظام الداخلي في المدارس التابعة لمديرية التعليم الابتدائي)، وحرصا على المصلحة التربوية والتعليمية لتلامذة المدارس والثانويات الرسمية في السنوات الأولى والرابعة والسابعة من مرحلة التعليم الأساسي وفي السنة الأولى من مرحلة التعليم الثانوي،

وحرصا على إجراء الاختبارات المدرسية بشكل سليم وعلى تحديد النتائج النهائية لتلامذة السنوات المنهجية المذكورة أعلاه،

وبعد الاطلاع على رأي كل من مديري التعليم الثانوي والابتدائي،

بناء على اقتراح المدير العام للتربية الوطنية،

يقرر ما يأتي

المادة الأولى: يخضع التلميذ لعملية تقييم مستمرة خلال السنة الدراسية وتهدف هذه العملية إلى التأكد من تحصيل التلميذ واكتسابه لمجموعة الأهداف والكفايات الواردة في كل مادة دراسية مقررة. وللوصول إلى الغاية المنشودة يتوجب العمل بما يلي:

أولا: اختبارات السعي: وهي عملية تقييم يومية، أسبوعية وشهرية تتناول مجموعة الأهداف أو كفايات بغية التأكد من مدى اكتسابها، وترتكز على:

١. الاختبارات المستمرة وهي:

أ. التسميعات الشفهية اليومية.

ب. الفروض البيتية، الأبحاث، خلاصة التجارب في المختبرات، تقارير الرحلات المدرسية ... .

ج. التسميعات الخطية اليومية أو الأسبوعية.

٢. الاختبارات الشهرية وهي:

أ. المسابقات الخطية.

ب. التمارين في المواد التطبيقية (معلوماتية-تكنولوجيا-تربية رياضية-نشاطات متنوعة وفنون).

ج. الأبحاث في المواد النظرية أو المشاريع في المواد التطبيقية.

ثانيا: الاختبارات الفصلية: وهي عملية تقييم فصلية إلزامية تتناول مجموعة أهداف وكفايات تم تحصيلها خلال الفصل الواحد ويخضع بموجبها التلميذ لثلاثة اختبارات فصلية خلال السنة الدراسية الواحدة. تحدد مواعيد الاختبارات الفصلية وفاقا لما يلي:

١. **اختبار الفصل الأول:** يجرى خلال شهر كانون الأول من كل عام.

٢. **اختبار الفصل الثاني:** يجرى خلال النصف الثاني من شهر آذار من كل عام.

٣. **اختبار الفصل الثالث:** يحدد موعده بمذكرة تصدر عن المدير العام للتربية الوطنية خلال النصف الثاني من شهر أيار من كل عام.

المادة الثانية: حول مواد التدريس ومعدلات علاماتها وطريقة تدوين تحصيل التلميذ

أولا: في السنة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي:

يلغى مبدأ العلامة في هذه السنة المنهجية وتعتمد الرموز الواردة أدناه في عملية تقييم مدى اكتساب الأهداف أو الكفايات في المواد المدرسية المقررة كافة وفي كل الاختبارات المذكورة في المادة الأولى من هذا القرار.

* م: محقق * غ م: غير محقق * ط (في طور التحقق)

ثانيا: في السنة الرابعة من مرحلة التعليم الأساسي:

تعتمد العلامات من واحد إلى عشرين في عملية تقييم تحصيل التلميذ للأهداف أو للكفايات في المواد الدراسية المقررة كافة وفي كل الاختبارات المذكورة في المادة الأولى من هذا القرار.

ثالثا: في السنة السابعة من مرحلة التعليم الأساسي:

تعتمد المواد والعلامات الواردة في الجدول أدناه في عملية تقييم تحصيل التلميذ للأهداف والكفايات في المواد المقررة وفي الاختبارات المذكورة في المادة الأولى من هذا القرار.

المادة	العلامة
لغة عربية	٦٠
لغة أجنبية أولى	٤٥
لغة أجنبية ثانية	١٥
تربية وطنية وتنشئة مدنية	٢٠
تاريخ	٢٠
جغرافيا	٢٠
رياضيات	٦٠
فيزياء	٢٠
كيمياء	٢٠
علوم الحياة والأرض	٢٠
تكنولوجيا	١٠
معلوماتية	١٠
نشاطات متنوعة وفنون	١٠
تربية رياضية	١٠

رابعا: في السنة الأولى من مرحلة التعليم الثانوي:

تعتمد المواد والعلامات الواردة في الجدول أدناه في عملية تقييم تحصيل التلميذ للأهداف والكفايات في المواد المقررة وفي الاختبارات المذكورة في المادة الأولى من هذا القرار.

المادة	العلامة
لغة عربية	٧٠
لغة أجنبية أولى	٥٠
لغة أجنبية ثانية	٢٠
تربية وطنية وتنشئة مدنية	٢٠
تاريخ	٢٠
جغرافيا	٢٠
اجتماع واقتصاد	٢٠
رياضيات	٧٠
فيزياء	٣٠
كيمياء	٣٠
علوم الحياة	٣٠
تكنولوجيا	١٠
معلوماتية	١٠
نشاطات متنوعة وفنون	١٠
تربية رياضية	١٠

المادة الثالثة: حول احتساب معدلات علامات الاختبارات:

١. تتكون علامة السعي من المعدل العام لعلامات الاختبارات المستمرة ولعلامات الاختبارات الشهرية وتحتسب وفاقا للقاعدة التالية:

معدل علامة السعي: معدل علامات الاختبارات المستمرة + معدل علامات الاختبارات الشهرية

٢

٢. تتكون علامة الاختبار الفصلي من معدل علامة المسابقة الفصلية.

٣. يتكون معدل علامة الفصل الواحد من معدل علامة السعي وعلامة الاختبار الفصلي وتحتسب وفاقا للقاعدة التالية:

معدل علامة الفصل: معدل علامة السعي + علامة الاختبار الفصلي
٢

٤. يتكون معدل النتائج النهائية من (١/٤) ربع معدل علامة الفصل الأول و (١/٤) ربع معدل علامة الفصل الثاني و (١/٢) نصف معدل علامة الفصل وتحتسب وفاقا للقاعدة التالية:

المعدل النهائي= معدل علامة الفصل الأول+معدل علامة الفصل الثاني+(معدل علامة الفصل الثالث) ×٢
٤ ٤ ٤

المادة الرابعة: حول الكشف الدوري وبطاقة العلامات وسجلها الرسمي:

أولا: الكشف الدوري:

- هو بطاقة تتضمن الكفايات الواجب اكتسابها من خلال دمج العناصر المكونة لها في سنة دراسية واحدة.

- يجرى تدوين تحصيل التلميذ المبني على نتائج الاختبارات الفصلية بالرموز التالية:

م (محقق)؛ غ م (غير محقق)؛ ط (في طور التحقق)

- يساهم الكشف الدوري في المساعدة على:

١. تحديد مستوى تحصيل التلميذ.
٢. تحديد الصعوبات التي يواجهها التلميذ.
٣. تحديد برنامج الدعم الدراسي للتلميذ خلال السنة الدراسية.
٤. تحديد الكفايات الواجب التحقق من اكتسابها في مواد الإكمال.

- تكمن أهمية هذا الكشف الدوري في أنه وسيلة اتصال بين التلميذ والأهل والمدرسة. يرسل إلى الأهل ثلاث مرات سنويا"؟
- يعتمد الكشف الدوري أداة للتقييم في مختلف السنوات المنهجية.

ثانيا: في تدوين العلامات (بطاقات-سجلات):

- تدون علامات السعي والاختبارات الفصلية ومعدلاتها والمعدل النهائي على بطاقة التلميذ.
- تدون علامات السعي والاختبارات الفصلية ومعدلاتها والمعدل النهائي للتلميذ على السجل الرسمي المعتمد.
- تدون النتيجة النهائية على بطاقة العلامات وعلى السجل الرسمي المعتمد وتذكر العبارات التالية: (ناجح-راسب-مكمل).
- ترسل بطاقة العلامات إلى الأهل ثلاث مرات سنويا.
- تعتمد بطاقة العلامات والسجل الرسمي الخاص بها في سائر السنوات المنهجية باستثناء السنة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

المادة الخامسة: تحديد النتيجة النهائية للتلميذ (ناجح-راسب-مكمل)

تحديد النتيجة النهائية للتلميذ وفاقا لما يلي:

أولا: في السنة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي:

١. يرفع آليا تلامذة هذه السنة المنهجية.

ثانيا: في السنة الرابعة من مرحلة التعليم الأساسي:

١. يعتبر التلميذ ناجحا في هذا السنة المنهجية إذا حصل على معدل نهائي ١٠/٢٠ وما فوق.

٢. يخضع لتلميذ لامتحان إكمال في بداية السنة الدراسية الجديدة إذا حصل على معدل نهائي يقل عن ١٠/٢٠ ولا يتدنى

عن ٢٠/٨. يحدد مجلس معلمي الصف الكفايات الواجب إعادة التحقق من اكتسابها في مواد الإكمال.

٣. يعتبر التحقق راسبا إذا لم يحصل على معدل ٢٠/١٠.

ثالثا: في السنة السابعة من مرحلة التعليم الأساسي:

١. يعتبر التلميذ ناجحا في هذه السنة المنهجية إذا حصل على معدل نهائي ٢٠/١٠ وما فوق.

٢. يخضع التلميذ لامتحان إكمال في بداية السنة الدراسية الجديدة إذا حصل على معدل نهائي يقل عن ٢٠/١٠ ولا يتدنى عن ٢٠/٩. يحدد مجلس معلمي أو أساتذة الصف الكفايات الواجب إعادة التحقق من اكتسابها في مواد الإكمال.

٣. يعتبر التلميذ راسبا إذا لم يحصل على معدل ٢٠/١٠.

رابعا: في السنة الأولى من مرحلة التعليم الثانوي:

١. يعتبر التلميذ ناجحا في هذه السنة المنهجية إذا حصل على معدل نهائي ٢٠/١٠ وما فوق.

٢. يخضع التلميذ لامتحان إكمال في بداية السنة الدراسية الجديدة إذا حصل على معدل نهائي يقل عن ٢٠/١٠ ولا يتدنى عن ٢٠/٩. يحدد مجلس أساتذة الصف الكفايات الواجب إعادة التحقق من اكتسابها في مواد الإكمال.

٣. يعتبر التلميذ راسبا إذا لم يحصل على معدل ٢٠/١٠.

٤. يقبل التلميذ المرفع من السنة الأولى الثانوية:

أ. في فرع العلوم إذا حصل على معدل ٢٠/١١ وما فوق في مواد الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء وعلوم الحياة.

ب. في فرع الانسانيات إذا حصل على معدل ٢٠/١١ وما فوق في مواد اللغات والاجتماعيات.

ج. في أي من الفرعين المذكورين أعلاه إذا حصل على معدل ٢٠/١١ وما فوق في مواد الرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة وإذا حصل على معدل ٢٠/١١ في مواد اللغات والاجتماعيات.

د. في الفرع الذي يحدده مجلس أساتذة الصف إذا حصل على معدل يقل عن ٢٠/١١ ولا يتدنى عن ٢٠/١٠، وذلك استنادا إلى الكشف الدوري وسجل العلامات والكفايات المحققة في حال الإكمال.

المادة السادسة: متفرقات

١. تطبق أحكام هذا القرار على السنوات المنهجية الأولى والرابعة والسابعة من مرحلة التعليم الثانوي، وتلغى كل النصوص المتعلقة بالامتحانات والاختبارات المدرسية المخالفة لاحكام هذا القرار والتي لا تأتلف مع مضمونه في ما خص السنوات المنهجية المذكورة آنفا".

٢. تستمر المدارس والثانويات الرسمية بتطبيق أحكام الأنظمة الداخلية وتعديلاتها في ما خص الاختبارات والامتحانات المدرسية على السنوات لمنهجية المختلفة التي لم يرد ذكرها في البند (١) أعلاه.

٣. يصدر المدير العام للتربية الوطنية بناء على اقتراح كل من مديري التعليم الثانوي والابتدائي النصوص التوضيحية لاحكام هذا القرار.

المادة السابعة: استثنائيا وللسنة الدراسية ٩٨-٩٩ فقط، تقوم المدارس التابعة لمديرية التعليم الابتدائي باعتماد الخطوات التالية:

١. الالتزام باجراء اختبارين فصليين.
٢. الالتزام بأحكام البند (أولا) من المادة الأولى في هذا القرار.
٣. الالتزام بأحكام البنود الواردة في المادة الثانية في هذا القرار.

٤. الالتزام باحتساب المعدل النهائي وفقا لما يلي:

المعدل النهائي: (معدل علامة الفصل الأول) + (معدل علامة الفصل الثاني × ٢)
٣

٥. الالتزام بأحكام البنود (١) و (٢) و (٣) من المادة الثالثة في هذا القرار.

٦. الالتزام باحكام المواد الرابعة والخامسة والسادسة في هذا القرار باستثناء ما يتعلق بالسنة الأولى المنهجية من مرحلة التعليم الثانوي.

المادة الثامنة: يبلغ هذا القرار لمن يلزم وحيث تدعو الحاجة، ويعمل به ابتداء من السنة الدراسية ٩٨-٩٩.

وزير التربية الوطنية والشباب
والرياضة

محمد يوسف بيضون

ملحق رقم ٤: كشاف مصطلحات ومناهج التقييم:

يتعلق الملحق رقم ٤ بكشاف مصطلحات التقييم Lexique des termes de l'évaluation الذي يتكون من ثلاثة أعمدة يتضمن أوسطها المرادف العربي للمصطلحات الفرنسية والإنكليزية ذات الصلة بالتقييم التربوي الجديد[٧٢]. وفي ما يلي عرض للمصطلحات الأجنبية وما يقابلها من مرادف عربي مع الإشارة إلى ان هذا الكشاف هو محاولة أولية قابلة للتعديل المستمر:

المصطلح الإنكليزي	المرادف العربي	المصطلح الفرنسي
Accomplishment	إنجاز	Achèvement
Learning achievement	التحصيل التعلمي - المدرسي	Acquisition scolaire
Constituent Activities	نشاطات تكوينية	Activités Constitutives
Affective	وجداني	Affectif
Appreciation	تقدير	Appréciation
Learning	تعلّم	Apprentissage
Aptitude	قابلية - استعداد - أهلية	Aptitude
Attitude	موقف (اتجاه نفسي)	Attitude
Audit	تدقيق في الاداء قياساً على نموذج محدد سلفاً (تدقيق معياري)	Audit
Self-evaluation	تقييم ذاتي	Auto - Evaluation
Autonomy	الاستقلالية الذاتية - روح الاستقلالية	Autonomie
Goal	هدف عام - مرمى	But

[٧٢] أعدت لجنة التقييم والامتحانات في المركز التربوي للبحوث والانماء كشاف مصطلحات التقييم بصورة تدريجية ولتوحيد لغة التقييم بين المشتغلين بالشان التربوي. وقد كان للباحث دور أساسي في إعداد هذا الكشاف.

المصطلح الفرنسي	المرادف العربي	المصطلح الإنكليزي
Cadre référentiel	الإطار المرجعي (لبلوغ غاية)	Referencing
Capacité	قدرة عامة	Capacity, Ability
Caractérisation	تطبُع (يصبح سمة للطبع)	Caracterization
Cognitif	معرفي	Cognitive
Cohérence	ترابط تماسك - تناسق	Coherence
Compétence	كفاية	Competency
Compétence transversale	كفاية متقاطعة	Transverse competency
Compétent	كفوء	Competent
Connaissance	معرفة	Knowledge
Contrôle	إختبار قياس وتدقيق	Test, Control
Critère	محك	Criteria
Curricula	مناهج تعليمية - تخطيط تعليمي	Curricula
Curriculum	منهج تعليمي لمادة دراسية	Curriculum
Dispositif d'évaluation	نظام التقييم (الأدوات والإجراءات: كيف ومتى ولماذا؟)	Evaluation Considerations
Docimologie	علم التباري / علم الامتحانات	Grading, Analysis of test or exam results
Education	تربية	Education
Efficacité	فعالية (إلى الخارج)	Efficacity
Efficience	فاعلية (إلى الداخل)	Efficiency
Enseignement	تعليم	Teaching
Epreuve	مسابقة / اختبار	Test
Evaluation	تقييم / تقويم	Evaluation
Evaluation Certificative	تقييم يفضي إلى إفادة أو شهادة	Certification
Evaluation Comparative	تقييم مقارن	Comparative Evaluation

المصطلح الفرنسي	المرادف العربي	المصطلح الإنكليزي
Evaluation Continue	تقييم مستمر	Continuous Evaluation
Evaluation Diagnostique	تقييم تشخيصي	Diagnostic Evaluation
Evaluation Externe	تقييم خارجي	External Evaluation
Evaluation Formative	تقييم تكويني	Formative Evaluation
Evaluation Formelle	تقييم رسمي (قطعي)	Formal Evaluation
Evaluation Informelle	تقييم غير رسمي (غير قطعي)	Informal Evaluation
Evaluation Interne	تقييم داخلي	Internal Evaluation
Evaluation Opérationnelle	تقييم إجرائي	Operational Evaluation
Evaluation par Objectif	تقييم بالأهداف	Objective-based Evaluation
Evaluation Pronostique	تقييم توقعي (تنبؤي)	Pronostic Evaluation
Evaluation Qualitative	تقييم نوعي	Qualitative Evaluation
Evaluation Quantitative	تقييم كمي	Quantitative Evaluation
Evaluation Sommative	تقييم ختامي / نهائي	Summative Evaluation
Examen	فحص/ امتحان	Exam, Examination
Exercices à trous	تمارين ملء الفراغ	Fill in the blanks exercises
Exercices d'association	تمارين الربط	Matching exercises
Fiabilité	الصدقية (المصداقية)	Reliability
Fidélité	الامانة - الثبات	Reliability
Finalités	الغايات	Outcomes

المصطلح الفرنسي	المرادف العربي	المصطلح الإنكليزي
Habile	حاذق - ماهر (في تأدية عمل)	Skilled
Habileté	حذاقة - مهارة (في تأدية عمل)	Skill
Indicateur	مبيّن	Indicator
Indice	مؤشر	Index
Ingénierie de formation	هندسة الاعداد والتدريب	
Imput (Entrées)	مدخلات	Imput
Instrument d'évaluation	أدوات التقييم	Instruments of evaluation
Item	بند	Item
Livret scolaire	دفتر تقييم التلميذ	School report book
Macro-système	نظام مكبّر	Macro-system
Macro-évaluation	تقييم مكبر (كلي)	Macro-evaluation
Manipulation	تشغيل	Manipulation
Matrice	مصفوفة (بيان) القدرات والكفايات المرسومة	Matrix
Mesure	قياس	Measure
Micro-évaluation	تقييم مصغّر (جزئي)	Micro-evaluation
Micro-système	نظام مصغّر	Micro-system
Module	وحدة تعليمية مصغّرة	Module
Naturalisation	استطباع (تحويل إلى طبيعة ثانية)	Naturalization
Norme	معيار	Norm
Notation	وضع علامة	Marking
Objectif	هدف	Objective
Objectif général	هدف عام	General Objective
Objectif opérationnel	هدف إجرائي	Operational Objective
Objectif spécifique	هدف خاص	Specific Objective

المصطلح الفرنسي	المرادف العربي	المصطلح الإنكليزي
Outils d'évaluation	أدوات التقييم	Tools of evaluation
Output (Sorties)	مخرجات	Output
Performance	الأداء (نتيجة الأداء)	Performance
Portfolio	ملف تتبعي (عن وضع التلميذ)	Portfolio
Pré-requis	المطلوب قبل...	Pre-requisite
Prétest	اختبار تمهيدي	Pretest
Preuve	بيّنة - برهان	Proof
Programme	برنامج	Program
Psycho-moteur	نفسي - حركي	Psychomotor
Questions à choix multiple	أسئلة الاختيار من متعدد	Multipple choice question
Questions vrai/faux	أسئلة الصواب والخطأ	True/False questions
Référent	الحالة المعيارية المطلوبة (المثالية)	
Référentiel	نظام مرجعي لبلوغ الغاية	Referential
Rendement	الفاعلية الداخلية (الجدوى)	Returns
Ressources humaines	الموارد البشرية	Human resources
Savoirs	معارف	Knowledge
Sensori-affectif	الحسي- الحركي	Sensory-motor
Socio-affectif	وجداني	Socio-affective
Synthèse	توليف	Synthesis
Taxonomie	علم التصنيف	Taxonomy
Test	اختبار - رائز	Test
Test dacquisition	اختبار تحصيل	Achievement test
Tests objectifs	اختبارات موضوعية	Objective tests
Validité	الصلاحية	Validity