التقويم بالمعايير وفق المقاربة بالكفايات: مادة الجغرافيا بالتعليم الثانوي في المغرب دراسة حالة

Standards-Based Assessment within the Competency-Based Approach: A Case Study of Geography Education in Moroccan Secondary Schools

اسماعيل ساسيوي: باحث في ديداكتيك الجغرافيا، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.

يونس احميمض: طالب باحث بسلك الدكتوراه. كلية علوم التربية. جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.

يوسف أيت عيسى: باحث في الجغرافيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.

***Ismail Sassioui**: PhD. Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University, Rabat.* Email: ismailsassioui@gmail.com

***Younes Ahmimad**: PhD student. Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University, Rabat.* Email: younesahmimad9@gmail.com

***Youssef Ait Aissa**: PhD student. laboratory Environmental Management and Sustainable Development, Faculty of Letters and Human Sciences, Mohammed V University, Rabat.* Email: aitaissa.youssef3@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.56989/benkj.v6i7.2012

تاريخ الاستلام: 2026-06-07 تاريخ القبول: 2026-06-23 تاريخ النشر 2026-07-01

الملخص:

تستهدف هذه الدراسة معالجة إشكالية التقويم بالمعايير في ضوء المقاربة بالكفايات، التي يقوم فيها التعلم والتقويم على حل وضعياتٍ مشكلة دالة تُبرز قدرة المتعلم على توظيف معارفه ومكتسباته في سياقات متنوعة. ويُقوَّم أداء المتعلم وفق شبكات تقويم تعتمد سلاليم وصفية متدرجة، تُبين درجة تحكمه في الموارد ومدى اكتسابه للكفايات، استنادًا إلى مستويات أداء محددة. ويقتضي هذا النوع من التقويم صياغة معايير موضوعية تمكّن الممارسين التربويين من إصدار أحكام دقيقة واتخاذ قرارات تربوية بشأن مدى قدرة المتعلم على إنجاز وضعيات مركبة، بما يعكس مستوى إرسائه للموارد وتحكمه في الكفايات المستهدفة وفق تلك المعايير. وقد اختارت الدراسة الكفايات النوعية في مادة الجغرافيا بالتعليم الثانوي نموذجًا للتطبيق، وتسعى إلى مناقشة إشكالية التقويم بالمعايير في هذه المادة من خلال بيان خصائصه، ومنهجية بناء أدوات التقويم المعيارية، وآليات إعداد شبكات التصحيح الخاصة بها.

الكلمات المفتاحية: التقويم بالمعايير، المقاربة بالكفايات، الكفايات النوعية، الجغرافيا، التعليم الثانوي، شبكات التقويم.

Abstract:

This study aims to address the issue of standards-based assessment within the competency-based approach, in which both teaching and assessment are centered on solving meaningful problem situations that demonstrate learners' ability to mobilize and apply their knowledge and acquired competencies in diverse contexts. Learners' performance is assessed through assessment rubrics based on descriptive and progressive rating scales that indicate the extent of their mastery of learning resources and the acquisition of targeted competencies according to predefined performance levels. This type of assessment requires the formulation of objective standards that enable educators to make accurate judgments and informed decisions regarding learners' ability to complete complex tasks, thereby reflecting their level of mastery of learning resources and the targeted competencies in accordance with those standards. The study adopts subject-specific competencies in Geography at the secondary education level as a practical model and examines standards-based assessment in this subject by highlighting its characteristics, the methodology for designing standards-based assessment tools, and the procedures for developing their corresponding scoring rubrics.

Keywords: Standards-based assessment, competency-based approach, subject-specific competencies, geography, secondary education, assessment rubrics.

المقدمة:

يعد التقويم نشاطا مندمجا في سيرورة التعليم والتعلم، والذي نستطيع من خلاله التعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية المرغوب فيها لفترة زمنية معينة. وقد تطور هذا المفهوم عبر التاريخ إلى أن صار جزءا لا يتجزأ من عملية التعليم نفسها؛ بل وأصبح العامل والمكون الأساسي والمحرك للعملية التعلمية، مما يمكننا من سد الثغرات بتصويبها.

يشهد مجال التقويم التربوي تطورات متسارعة وتحولات في منهجيته، يواكب ذلك نقلة نوعية على مستوى الأساليب التي يعتمدها. ولقد أسهمت هذه التطورات في إحداث تغيرات تربوية شاملة في مختلف مكونات المنظومة التربوية، وربما يعزى هذا التطور إلى ما تفرضه تحديات العصر في مختلف مجالات الحياة. وما تتطلبه الألفية الجديدة من إعداد أفراد يمتلكون كفايات متنوعة ومهارات إبداعية وظيفية، تمكنهم من الإسهام الفعال في الإنجازات وتحسين ظروف العيش. لكن السؤال الذي ظل محور الزاوية فيما يخص تعلم وامتلاك هذه الكفايات هو كيفية قياسها وتقويمها.

ويعد الإصلاح وفق المقاربة بالكفايات لبنة أساسية لتطوير جودة التعليم. فإذا كنا اليوم قطعنا ما يزيد عن 25 سنة، فإن الارساء الفعلي للمقاربة بالكفايات لم يرق بعد للمستوى المنشود خاصة على مستوى التقويم. فرغم المجهودات التي بذلت فإن موضوع أساليب التقويم وطرقه يظل موضوعا مستداما في النقاش التربوي، فأدواته المعتمدة حاليا سواء منها الملاحظة، والاختبارات التطبيقية والتحصيلية بصيغتيها الشفاهية والكتابية، تطرح مجموعة من التساؤلات حول جدواها في التقويم وفق المقاربة بالكفايات فهي أدوات عامة الهدف منها قياس المكتسبات المعرفية للمتعلمين في صيغتها التجزيئية، في حين أن المبدأ الأساس الذي تقوم عليه المقاربة بالكفايات ينبني على التركيب، والأهم فيه هو قدرة المتعلمين على توظيف معارفهم ومهاراتهم ومدركاتهم لحل وضعية مشكلة من فئة الوضعية. مما يفقد المادة بعدها الوظيفي.

وبما أن التقويم يُعد مكونا مركزيا في العملية التعليمية التعلمية، فإنه من الضروري تكييف الممارسة التقويمية مع روح المقاربة بالكفايات. وعملا بتوصية الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والقانون الإطار اللذين يدعوان إلى تنويع أساليب التقويم والنهوض بجودة التعلمات. كل هذا دفعنا إلى اختيار موضوع التقويم متسائلين عن مرجعياته الأكثر ملاءمة للمقاربة بالكفايات، وعن أنواعه وأساليبه. مستهدفين استنطاق المرجعيات التربوية والدوسيمولوجية وتبيان مرتكزات بناء تقويم معياري يتلاءم وروح المقاربة بالكفايات خاصة بمادة الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتحدد إشكالية الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

إلى أي حد يمكن أن يسهم التقويم بالمعايير في تطوير تقويم التعلمات بمادة الجغرافيا في التعليم الثانوي التأهيلي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس التساؤلات الآتية:

- ما المقصود بالتقويم بالمعايير، وما أهم مرتكزاته النظرية والبيداغوجية؟
- ما الآليات والمداخل التي يمكن أن تسهم في تفعيل التقويم بالمعايير في مادة الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي؟

أهداف الدراسة:

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى تقديم فرش نظري ومفاهيمي للتقويم بالمعايير، من خلال بسط مفاهيميه ومرتكزاته البيداغوجية وأهم خصائصه. مع تحليل سبل تطبيقه في تدريس الجغرافيا بالمغرب وفق المقاربة بالكفايات مع إبراز دور هذا النوع من التقويم في دعم جودة التعلمات وتقويم الكفايات. إضافة إلى صياغة نموذج نظري لتفعيل التقويم بالمعايير في تدريس الجغرافيا، بما يسهم في تطوير الممارسات التقويمية والارتقاء بجودة التعلم.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة الموضوع وأهدافه، وقد ارتأينا هيكلة هذا المقال في أربه محاور (مفهوم التقويم وأنواعه – التقويم بالمعايير– التقويم بالوضعية المشكلة من صميم المقاربة بالكفايات – تقويم الجغرافيا وفق المقاربة بالكفايات).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من إبراز التقويم بالمعايير بوصفه مدخلاً حديثاً يسهم في تحسين جودة التعلمات وتعزيز الموضوعية والإنصاف في تقويم أداء المتعلمين. كما تسلط الضوء على أهميته في تدريس الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي، بالنظر إلى طبيعة الكفايات التي تستهدفها هذه المادة. وتسعى الدراسة إلى تأصيل هذا المدخل نظرياً وتحليل أسسه، مع تقديم مقترحات يمكن أن تسهم في تطوير الممارسة التقويمية وإغناء الأدبيات التربوية في هذا المجال.

أولا: مفهوم التقويم وأنواعه:

1- مفهوم التقويم

2-1- التقويم لغة:

هو مصدر لفعل قَوَمَ يقوم تقويما، تقول العرب: قوم درأه أزال اعوجاجه". وقوم الشيء: عدله، وقوم المتاع: جعل له قيمة، ومن ثم فإنه يتضمن عمليتين: عملية التقدير والقياس وعملية الكشف عن العطب والاعوجاج والعمل على إصلاحهما (الشرقاوي، 2005، ص67).

2-2- التقويم اصطلاحا:

عرفه "دو كيتيل" J.M.Deketele على أنه: "استقاء وجمع معلومات كافية، تتصف بالصدق، والثبات، والملاءمة وتحديد التطابق بين مجموع المعلومات، ومجموعة المعايير الملائمة للأهداف التي حددت عند الانطلاق قصد إيجاد القرار الملائم" (رضا، 1959، ص684)، وهو فحص درجة التناسب أو الملاءمة بين مجموعة من المعلومات ومجموعة من المعايير المطابقة للهدف المحدد عند اتخاذ القرار (ABERNOT, 1988, P3).

يعتبر التقويم تلك السيرورة التي تهدف إلى تقدير الحكم على وضعية متعلم، من حيث بعض جوانب نموه، من أجل اتخاذ أفضل القرارات الممكنة المتعلقة بمساره المستقبلي (قريش، 2001، ص9).

"التقويم التربوي عملية منظمة متعددة الجوانب، تتجسد في مجموعة من الإجراءات العلمية الهادفة إلى تقديم ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة اعتمادا على معايير محددة وتخطيط مسبق، وإلى الحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما ينتابها من صعوبات في التنفيذ قصد تحسين الأداء ورفع الكفاءة الإنتاجية لبلوغ تلك الأهداف، بواسطته تصدر أحكام على المتعلمين بملاحظات أو علامات أو تقديرات اعتمادا على مجموعة من أدوات القياس والملاحظة فتتخذ قرارات الانتقال أو التكرار او الفصل؛ وتمنح الشهادات؛ وعلى ضوء نتائجه يتم التوجيه، ويقوم بتغذية راجعة مع المتعلمين." (الشرقاوي، 2014: ص18).

2- أنواع التقويم وأهدافه

لفهم تطور كل طالب بشكل أفضل، يمكن الاستعانة بأنواع مختلفة من التقويم (COUDRAY, 2022:P48)، حيث يساهم كل نوع منها في تقديم صورة متميزة عن مسار التعلم، ويوجه اختيار الاستراتيجيات التربوية المناسبة. وتصنف هذه الأنواع عادة إلى ثلاث فئات رئيسية، تختلف في أهدافها وتوقيت استخدامها خلال المسار التعليمي:

2-1- التقويم من أجل المصادقة على التعلم

هذا النوع من التقويم يستخدم في نهاية مرحلة تعليمية للتحقق من مستوى الكفايات أو المعارف المكتسبة. يهدف إلى المصادقة على التعلمات وتحديد مستوى النجاح. ومن الأمثلة عنه التقويم الإجمالي (sommatives): مثل امتحان نهاية الفصل أو المشروع النهائي. والتقويم الإشهادي (certificative): يمنح شهادات أو يستخدم للانتقال إلى مستوى تعليمي أعلى. التقويم بالمعايير (L'évaluation critériée) تقويم يستند إلى معايير محددة مسبقا من أجل تقييم أداء المتعلمين وليس فقط النتيجة المتوصل إليها.

2-2- التقويم من أجل دعم التعلم

يستخدم هذا النوع خلال عملية التعلم لتوجيه المتعلم وتعزيز فهمه، ويمكن المدرس من تعديل أنشطته التعليمية. بهدف تحسين الأداء وتحقيق التعلمات عبر التغذية الراجعة. ومن الأمثلة عنه التقويم التكويني (formative): يجرى خلال التعلم لمعالجة الصعوبات. التقويم التشخيصي (diagnostic): يستخدم في البداية لتحديد مكتسبات المتعلم ونقائصه.

2-3- التقويم كوسيلة للتعلم

ينظر إلى التقويم هنا كجزء من التعلم ذاته، حيث يسهم المتعلمون في بناء تقويمهم من خلال التفكير في تعلمهم. بهدف تعزيز وعي المتعلم بقدراته، وتنمية استقلاليته. ومن أنواع هذا التقويم نجد التقويم الذاتي (auto-évaluation): يقيم المتعلم نفسه بناء على معايير محددة. تقويم بالأقران (évaluation par les pairs): يقيم المتعلمين بعضهم البعض. التقويم المعياري (évaluation normative) يقوم على مقارنة نتائج المتعلمين مع زملائهم في الفصل دون الاخذ بالاعتبار معايير التمكن أو الاكتساب.

تجتمع كل أنواع التقويم بخصائصها وأهدافها المختلفة على أهمية مبدأ الموضوعية فيه بغية بلوغ مستوى أعلى من الدقة على مستوى النتائج المتوصل إليها، وللوصول إلى هذا المبتغى يجب علينا مناقشة الأساليب المعتمدة على مستوى التقويمات ومدى ملاءمتها للعمل وفق المقاربة بالكفايات وقدرتها الحقيقية على قياس التعلمات الفعلية لدى المتعلمين وقياس قدرتهم على توظيف كل التعلمات في وضعيات مشكلة دالة هذا الشيء يستوجب منا بناء معايير خاصة في تقويم الأداء لبلوغ الهدف التقويمي المنشود.

ثانيا: التقويم بالمعايير:

1- مفهوم التقويم بالمعايير:

التقويم المعتمد على المعايير هو طريقة تقويم تستند إلى معايير محددة مسبقا في شبكات (ASLIM, 2017: PP 683-703) من أجل تقويم أداء المتعلمين. ويمكن تطبيق هذا النوع من التقويم على جودة إنجاز معين أو على الكفايات التي يتم إظهارها أثناء تطبيق عملي، أو حل وضعية مشكلة. تستند هذه المعايير إلى مقاييس أداء، أهداف محددة، أو توقعات واضحة. ومن هنا تأتي أهمية وجود سيناريو بيداغوجي واضح ودقيق لتسهيل اختيار معايير التقويم (DELAMARA, 2016: p122).

يستخدم التقويم المعتمد على المعايير في عدة مجالات مثل تقويم أداء الموظفين في الشركات، جودة المنتجات، وغيرها. وميزة هذا النوع من التقويم هي الموضوعية، إذ يتم الاعتماد فيه على معايير واضحة يتم اتباعها عند تقويم المتعلم، مما يجنب الوقوع في التحيز أو الأحكام الذاتية. ولا ينبغي أن ننسى أهمية التغذية الراجعة (feedback) بعد التقويم، لأنها تساعد المتعلم على فهم ما تم اكتسابه وما يحتاج إلى تحسين.

2- مراحل التقويم المعتمد على المعايير:

تمر عملية التقويم المعتمد على المعايير بالمراحل (SAVARD, 2007: pp 21-25) التالية:

- **تحديد معايير التقويم:** وهي المشتقة من أهدافك التعلمية أو الكفايات والقدرات المستهدفة.
- **تحديد مستويات الأداء:** وهي مرتبطة بمعايير التقويم. ومؤشرات وسلالم للملاحظة. ويتم الرجوع إلى المعايير الخاصة بكل كفاية (قدراتها) لتفادي التحيز.
- **تحديد إجراءات التقويم:** متى يتم التقويم؟ ولماذا؟ وبأي وسيلة؟ وبأي أداة؟ ومن يقوم؟
- **إبلاغ المتعلمين بمعايير التقويم:** كُنْ واضحا مع المتعلمين. أَبلِغْهُم بمعايير التقويم ومستويات الأداء المنتظرة. هذا يعزز الشفافية ويقلل من المفاجآت، حيث يعرف المتعلمون ما يُنتظر منهم وكيف سيتم تقويمهم.
- **جمع وتحليل المعطيات:** لا يكفي فقط إجراء التقويم، بل يجب تحليله أيضا. مع استخدام شبكات لتقويم المتعلمين. بمساعدة البرمجيات على استخراج وتحليل النتائج، مما يمكن المدرس من معرفة ما تم اكتسابه وما لم يُكتسب، وأين يوجد المتعلم في مسار التعلم، إضافة إلى مراجعة ممارساته التربوية ومساعدته في اتخاذ القرار.

- **دعم وتغذية راجعة (feedback)**: يجب أن يحصل كل متعلم على تغذية راجعة بنّاءة تساعده على تقويم تقدمه (يناقش المدرس مع المتعلم ما اكتسبه، وما لم يكتسبه، والخطوات التي يجب عليه اتخاذها لتحسين تعلمه).

3- بناء شبكات التقويم المعتمد على المعايير:

تعد شبكة التقويم أداة لتقويم معيار معين انطلاقا من مؤشرات دقيقة. ومن الناحية التربوية، فهي أداة مساعدة على تقويم إنجازات المتعلمين، حيث تسمح بضمان موضوعية أكبر في التقويم. ومن زاوية أخرى فهي تستجيب لمطلب توحيد المعايير وتحقيق مبدأ الموضوعية (مديرية المناهج، 2020، ص20).

تتيح شبكة التقويم إصدار حكم حول جودة عمل، إنجاز أو عملية لا يمكن الحكم على ما إذا كانت مستوفية للشروط كما هو الحال في الأسئلة ذات التصحيح الموضوعي.

تشمل منهجية إعداد شبكة التقويم عمومًا خمس مراحل رئيسية: اختيار معايير التقويم؛ اختيار مقياس التقدير ؛ تحديد كيفية إصدار الحكم؛ تجميع الشبكة، وتجريبها. ومع ذلك، يجب أن تسبق هذه المنهجية بعض التأملات المتعلقة بسياق استخدام الشبكة.

1.3 تحديد سياق الاستخدام

قبل الشروع في إعداد (أو اختيار أو تكييف) شبكة التقويم، من المهم تحديد السياق الذي ستستخدم فيه هذه الأداة. ما هي التعلمات التي سيتم تقويمها؟ ولأي غرض؟ ما المهمة التي يجب على المتعلمين إنجازها لإثبات ما تعلموه أو ما يعرفون فعله؟ كما يجب أخذ خصائص وعدد المتعلمين الذين سيتم تقويمهم بعين الاعتبار.

2.3 تحديد الهدف من التقويم

من الضروري أولا توضيح الهدف من التقويم. هل يهدف إلى دعم التعلم؟ أم سيستخدم لإصدار حكم نهائي يثبت التعلمات المنجزة؟ فعندما يكون الهدف من التقويم هو تحسين تعلم المتعلمين، وإذا لزم الأمر، تعديل التدريس، تكون شبكة التقويم مفصلة بما يكفي. فهذا يسمح بإصدار حكم حول كل معيار وتقديم تغذية راجعة للمتعلمين تأخذ بعين الاعتبار درجة تحقيق كل معيار. فاستخدام شبكة التقويم في سياق التقويم التكويني يسهل ضبط وتوجيه التعلمات.

أما عندما يكون الهدف من التقويم هو إصدار حكم نهائي حول التعلمات المحققة في نهاية سلسلة من الأنشطة التعلمية، فإن الشخص الذي يُقيم سيرغب في فعل ذلك بشكل شامل. في هذه الحالة، يمكن أن تكون شبكة التقويم أقل تفصيلا، وتُبنى بطريقة تسمح بإصدار حكم إجمالي وليس

فقط حكما حسب كل معيار. وعليه، يجب على المقيم أن يضع في الحسبان تحديد عتبة للنجاح أو قواعد توجه طريقة إصدار الحكم الإجمالي.

تستخدم شبكة التقويم عموما من قبل الشخص المقوِّم، وهو أمر لا غنى عنه عند إصدار حكم نهائي حول التعلمات المُقوَّمة. ومع ذلك، في سياق دعم التعلم، يمكن الاستفادة من هذه الأداة لتحفيز المتعلمين على تحليل ما تعلموه وطريقتهم في العمل. وهكذا، يمكن استغلال شبكة التقويم لأغراض التقويم الذاتي أو التقويم المشترك.

3.3 اختيار معايير التقويم:

تُعد شبكة التقويم أداة تتفرع إلى معايير للتقويم وعناصر قابلة للملاحظة تسمى المؤشرات، ويرفق كل منها بسلم تقويمي. يتكون هذا السلم من سلسلة من العناصر المتدرجة التي تعبّر عن درجات مختلفة من التوفر على السمة المستهدفة من خلال المعيار. تسمى هذه العناصر "درجات".

يعتبر المعيار صفة أو ميزة يجب أن تتوفر في إنجاز مهمة مركبة؛ فهو بمثابة رؤية للموضوع المقوم ومعيار مرجعي لتقويمه. وبالتالي يمثل وجهة نظر نُقوم عبرها إنتاج المتعلم، وتجدر الإشارة إلى أن معايير التقويم الأكثر استعمالا حسب "روجيرز " Xavier ROEGIERS هي:

- الملاءمة: وتعني تطابق إنتاج المتعلم مع الوضعية، وخصوصا، مع التعليمة والأسناد؛
- الاستخدام السليم لأدوات المادة الدراسة (الموارد المنهجية)؛
- الانسجام، ويعني الاختيار المناسب لأدوات المادة واستعمالها استعمالا منطقيا، وتناسق الإنتاج؛
- معايير الاتقان. تحدد حسب كل وضعية.

إذا كان المعيار يحدد الاتجاه العام للتقويم، فإنه يبقى غير كاف لضمان تقويم ناجع. فالمعيار يبقى عاما ومجردا؛ ولا يمكن الحكم عليه إلا بشكل إجمالي. ولقياس معيار ما بدقة لابد من اللجوء إلى مؤشرات، تسهل ملاحظتها في وضعيات محددة، وتكون قيمها إما إيجابية أو سلبية. كما أنها تدقق مضمون المعيار، وتسمح بأجرأته (مديرية المناهج، 2020، 16).

4.3 تحديد المؤشرات

يتم الاستدلال على معايير التقويم من خلال مجموعة من المؤشرات. ولأجل تحديدها يمكننا بداية وضع قائمة بالعناصر القابلة للملاحظة التي تعبّر عن النشاط أو العملية أو السلوك الذي نرغب في ملاحظته باستخدام شبكة التقويم. والتي يمكن تحديدها بالإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الخصائص الرئيسية للنشاط أو الإنجاز المتقن الذي نرغب في تقويمه؟
- ما المهارات التي يتبناها شخص ماهر في إنجاز المهمة أو العملية أو الإجراء الذي نريد تقويمه؟
- أو ما نوع المواقف الصحيحة التي يجب أن يتبناها إنسان يمارس هذا النوع من الأنشطة.

من خلال تجميع المؤشرات وتقاطعها، يتم إجراء اختيار أولي للمعايير. غالبا ما يكون هذا الاختيار مفرطا، نظرا لوجود عدد كبير من المعايير التي تغطي نفس السلوكيات تحت تسميات مختلفة. لذلك، ينبغي القيام بتحليل جديد وعمليات تنقيح إضافية قبل الوصول إلى التحديد النهائي للمعايير.

5.3 اختيار مقياس التقدير: السلالم الموحدة

توجد أنواع مختلفة من سلالم التقدير وتعد السلالم الموحدة الأكثر شيوعا، وهي تعتمد على سلم متدرج ويمكن أن تكون كيفية أو كمية.

- **المؤشرات الكيفية:** وهي التي نلجأ إليها، لتحديد ملامح أو مواصفات معيار ما، فهي مؤشرات تعكس إما حضور، أو غياب عنصر ما، أو درجة تحقق خاصية ما؛ وعندما تستخدم المؤشرات الكيفية وفق منظور وصفي، فإنها تساعد على تعيين مصادر الخطأ، وتساعد على تصحيحه ومعالجته.
- **المؤشرات الكمية:** نلجأ إليها عندما يتعلق الأمر بتدقيق عتبات التحكم في معيار ما؛ ويعبر عنها بالأرقام، أو النسب، أو بوحدة قياس معينة. (وجوب توفر أربع عناصر من أصل ستة). ويعتبر استخدام المؤشرات الكمية أكثر بساطة، غير أنها أقل وصفية، وبالتالي تقل فائدتها التكوينية، ولا تساعد كثيرا على المعالجة لأنها لا تصف بدقة موطن الخلل والعناصر الدقيقة التي تحتاج للتقويم. والسلالم الموحدة الكمية يمكن أن تتخذ شكل سلالم رقمية، أو أبجدية، أو رسومية، أو تصويرية.

✓ **السلالم الوصفية:**

تتكون هذه من سلسلة من الأوصاف التي تجسد مستويات مختلفة من جودة إنجاز مهمة ما، ضمن سلم يتراوح عادة بين ثلاث إلى ست درجات (دوران وشوينار، 2006). في السلالم الوصفية، يتم وصف السلوك المتوقع أو الخصائص المطلوبة في كل درجة من درجات السلم. يعد هذا النوع من السلالم الأكثر دقة، لأنه يُقدّم للشخص المُقوّم وصفًا تفصيليًا ونموذجيًا لما هو منتظر. ورغم صعوبة تصميمه، إلا أنه يُعزز بشكل أكبر توحيد الأحكام. ويمكن الاستعانة بالعناصر القابلة للملاحظة لوصف كل درجة.

مستوحاة من شبكات التقويم المعروفة في الأدبيات التربوية الأمريكية، تُعد السلالم الوصفية سلسلة من الأوصاف التي تُجسد مستويات مختلفة من الجودة أو من مظاهر الموضوع المُقوَّم ضمن سلم، يتراوح غالبًا بين ثلاث إلى ست درجات.

يمكن استخدام السلم الوصفي لتقويم الإنجاز أو العمليات أو المواقف. ويستحسن اعتماده قدر الإمكان، لأنه يُوفّر قدرًا أكبر من الموثوقية. إذ يسمح بتحقيق مستوى عالٍ من الاتفاق بين مختلف المُقوِّمين. كما أن من مميزاته أنه يُوضح للطالب ما هو منتظر منه، وما ينبغي عليه فعله أو إنتاجه أو إظهاره. وهو أيضًا وسيلة فعالة لتسهيل التغذية الراجعة. يمكن أن تكون السلالم الوصفية تحليلية أو شمولية.

- **السلالم الوصفية التحليلية** تشبه السلالم التحليلية السلالم الموحدة من حيث إنها تتكون من سلسلة من المعايير وسلّم يحتوي عادة على ثلاث إلى ست درجات. ولتصميمها، يتم أولًا تحديد النقطتين المتطرفتين (أدنى وأقصى درجة)، ثم تُصاغ أوصاف النقاط الوسطى مع الحرص على توزيعها بشكل متوازن قدر الإمكان. وعند وصف جودة معينة، يجب أن تكون الأوصاف دقيقة وموجزة ومكتوبة بنفس البنية اللغوية. وإذا تم استخدام جمل، فيجب أن تكون بصيغة المضارع المثبت.
- **السلالم الوصفية الشمولية** يقصد بالتقويم الشمولي (ou global) ذلك النوع من التقويم الذي يُتيح تقييم الأداء من منظور عام وشامل. ويُستخدم في هذا النوع من التقويم معايير أيضا، غير أنها تجمع ضمن مستويات يقارن بها الإنتاج أو الأداء. ويتكون هذا السلم عادة من ثلاث إلى ست درجات، حسب الغرض المرجو من التقويم.

تختلف شبكة التقويم الشمولية عن شبكة التقويم التحليلية، من حيث إن الأولى تهدف إلى إصدار حكم عام، بدلًا من تحليل مفصل لكل معيار على حدة.

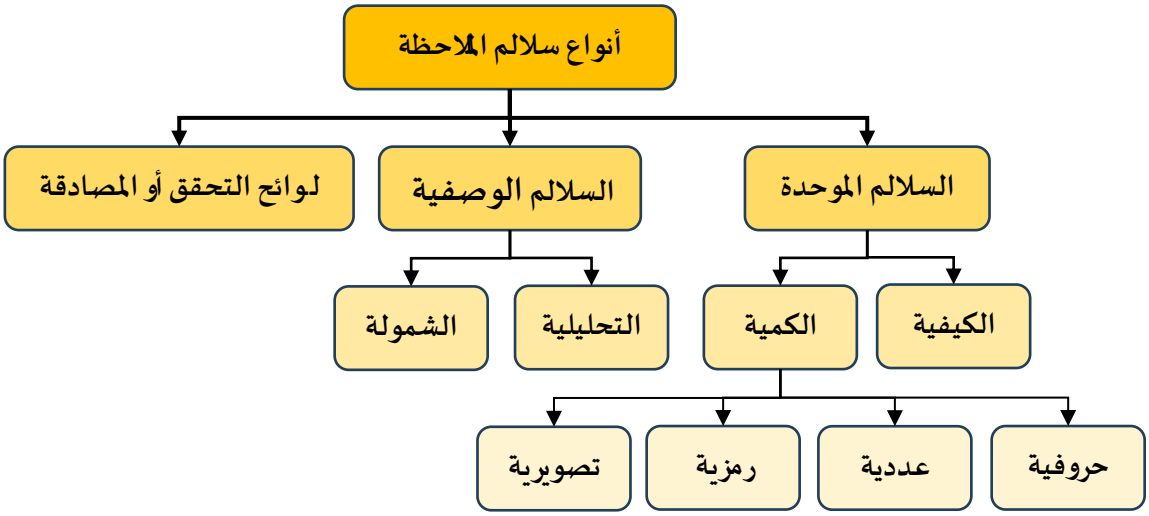
يعد التقويم الشمولي مفيدًا بشكل خاص عندما يكون الهدف هو إصدار حكم نهائي، بحيث لا تكون هناك فرصة لاحقة للعودة إلى نتائج المتعلم. أما التقويم التحليلي، فهو أنسب في سياق الدعم التربوي، لأنه يتيح تشخيص نقاط القوة والضعف، ومن ثم تحديد العناصر التي تحتاج إلى تعزيز أو إعادة بناء.

في كلتا الحالتين، سواء تعلق الأمر بالتقويم الشمولي أو التحليلي، فإن المبادئ الأساسية نفسها تظل قائمة: من الضروري إيلاء عناية خاصة لاختيار المعايير، واختبار الأداة أو تجربتها، وتكوين من سيستخدمها، من أجل ضمان الموثوقية.

4- لوائح التحقق أو المصادقة:

يستخدم هذا النوع من الأدوات بشكل متكرر لملاحظة سيرورة أو منتوج، وخاصة كأداة تحقق للطالب.

شكل1: يوضح أنواع سلالم الملاحظة



المصدر: من إنجاز الباحث ومستلهم من البحث البيبليوغرافي.

1.4 تحديد كيفية إصدار الحكم الإجمالي

تُتيح شبكة التقويم التي تحتوي على مقياس موحد إمكانية إصدار حكم على كل معيار من خلال استخدام مقياس للتقدير. فعلى سبيل المثال، عند تقييم إنتاج كتابي، يمكن للشخص المُقوِّم أن يُصدر حكمًا على جودة التراكيب النحوية بالإشارة إلى ما إذا كانت الجُمل مُحكمة التركيب جدًا، أو جيدة، أو سيئة. ووفقًا لنوع المقياس المعتمد، سيكون الحكم على المعيار أكثر أو أقل دقة وتفصيلًا.

وعندما يُراد إصدار حكم إجمالي حول التعلم المُقيَّم، يجب تحديد الكيفية التي سيتم بها ذلك. كما ينبغي تحديد ما إذا كان هذا الحكم سيُعبَّر عنه من خلال نقطة عددية أو درجة. ويُستحسن أن يُحسب المجموع الكلي بسهولة باستخدام أعداد صحيحة. لذلك، يجب التخطيط المسبق لكيفية الإجراء. ويمكن اعتماد سيناريوهات مختلفة.

2.4 التقويم بالمعايير يحقق شروط التقويم بالكفايات

للتقويم بالكفايات علاقة وطيدة بالمؤشرات والمعايير، ويجب أن تتوفر بعض الشروط الضرورية فيها مثل الملاءمة والاستقلالية حيث نجاح أو فشل مؤشر لا يعني الفشل في كل شيء، ثم العدد القليل من المؤشرات والمعايير وأخيرا التوازن في وضع المعايير والمؤشرات، ويشترط في تقويم الكفايات ما يأتي (التومي، 2008، ص139):

أن تتضمن كفايات مصاغة بشكل يجعلها قابلة للتقويم؛ وأن تتضمن مواضيع التقويم أنشطة لتقوية الموارد بالإضافة إلى وضعيات مركبة للتأكد من مدى قدرة المتعلم على إدماج هذه الموارد؛ وكذلك تكون الوضعيات المركبة مبنية بشكل يتيح للمتعلمين فرصا عديدة للتأكد من درجة تحكمهم في الكفاية.

ثالثا: التقويم بالوضعية المشكلة من صميم المقاربة بالكفايات:

1- مفهوم الوضعية المشكلة:

لمعالجة مفهوم الوضعية- المشكلة لابد أولا من تقديم تعريف ولو بسيط لمفهوم الوضعية، تعني كلمة (و، ض، ع) في المعاجم العربية الإثبات في مكان ما، وعنها يقول ابن منظور "وضع: الوضع ضد الرفع، وضعه يضعه وضعا وموضوعا" (جعنيني، 2009، ص51). أما في التعليم "فوضعية التعلم يوضع فيها المتعلم أمام لغز-عائق لا يمكن حله إلا بتعديل تمثلاته أو باكتساب كفاية كان يفتقدها" (أقصبي، 2020، ص212).

أما فيما يخص مفهوم الوضعية المشكلة فيعرفها كروليك ورودنيك بأنها: "عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقا أو مهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو الغموض الذي يتضمنه الموقف قد يكون على شكل افتقاد الترابط المنطقي أو وجود فجوة أو خلل" (الهويدي 2010، ص21).

2- أهمية الوضعية- المشكلة

تكمن أهمية الوضعية -المشكلة، في العملية التعليمية- التعلمية في كونها (بوسلام، 2020، ص153):

- تسمح للمتعلم بالتعلم الحقيقي، لأنه يوضع من خلالها في قلب مسار التعلم، وتدفعه إلى تجنيد كل معلوماته وخبراته، وتضعه أمام تحديات، وتجعله يعي ذلك؛
- تجعل المتعلم يدرك بأنه تقدم أثناء إنجاز عمل معقد، وتنمي لديه القدرة على التحليل، والتمييز، والتصنيف، والمقارنة، والاستنتاج، واتخاذ القرار وإصدار الأحكام؛
- تكسب المتعلم الثقة بالنفس، والتواصل في إطار العمل الجماعي والفردي، يعبر من خلاله عن أفكاره ويتبادلها مع أقرانه (مديرية المناهج، 2021، ص20، ص38)؛
- تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات، وتعطي معنى لطريقة التعلم، وتنمي دافعية المتعلمين/ات.

3- خصائص الوضعية- المشكلة

تكمن أهمية الوضعية- المشكلة في مجموعة من المميزات والخصائص التي يجب مراعاتها ديداكتيكيا وبيداغوجيا قد نجملها في:

- الشمولية: أي مهمة شاملة تجري في سياق فتتطلب أكثر من فعل أو إجراء وقابلة للتجزيء في الوقت نفسه؛
- التعقيد: أي تتطلب عدة معارف وصراعا معرفيا؛
- المعنى: أي لها معنى بالنسبة للتلميذ؛
- هادفة: أي تستهدف تحقيق أهداف تعلمية؛
- تورط المتعلم في العمل، أي مطلوب منه تجاوز العوائق وبالتالي بناء معارفه، علما بأن الوضعية – المشكلة لا تقبل الحل المباشر (اللحية، 2009، ص35-36)؛
- ألا يكون الحل في غير متناول المتعلمين، لأن الوضعية- المشكلة ليست وضعية إشكالية، فمن اللازم أن يتم الاشتغال داخل المنطقة الأكثر قربا لملاءمتها مع القدرات الذهنية للمتعلم (ASTOLFI, 1993, pp 74-76)؛
- أن تكون " مشكلة" أي أن تكون إما سؤالا محيرا أو عناصر توهم بأنها متناقضة. ومع ذلك، فإن الحل ينبغي أن يكون في متناول المتعلم، ومناسبا للتحدي الذهني، الذي يطلب منه رفعه (الفاسي، 2018، ص16)؛
- وضعية حقيقية للتعلم واضحة ومفهومة وجديدة وأداة للتعلم وليست محصلة له؛
- أداة تساعد في بناء المعارف والمفاهيم واكتساب القيم والمواقف – هي مهمة تتضمن مشكلا تتميز بكونها: عامة وشاملة، مركبة ذات معنى/ دالة؛
- استراتيجية تعلمية تمكن المتعلم من الانخراط في النشاط التعلمي (ASTOLFI, 1993, P177)؛
- توجه المتعلم نحو إنجاز مهمة منبثقة من محيطه، وبذلك تعتبر دلالة تتمثل في بعدها الاجتماعي والثقافي...كما أنها تحمل معنى للمسار التعلمي للتلميذ ولحياته اليومية والمهنية؛
- تعتبر جديدة خاصة عندما يتعلق الأمر بالمتعلم؛

4- مكونات الوضعية- المشكلة

يجمع أغلب المهتمين بالحقل التربوي على أن مكونات الوضعية- المشكلة تتحدد في أربعة مكونات من بينها:

شكل 2: يوضح مكونات الوضعية المشكلة

مكـونـات الوضعية- المشكلة			
العنوان	**السياق**	**الدعامات**	**التعليمات/المهام**
له علاقة بالموضوع ومثير ومحفز للمتعلم وغير موح بالجواب	وصف المحيط الاجتماعي والثقافي الذي تنجز في إطاره الوضعية ويشترط فيه أن يكون بأسلوب سردي قصصي متضمنا أحداثا زمانية ومكانية وأشخاصا؛ مصاغا بجمل قصيرة؛ فيه رهان يحيل على مشكل ومهمة متميزا بالجدة والوظيفية.	وثائق وبيانات موجهة للاستثمار تكون أصيلة موثقة واضحة ومقروءة؛ ذات علاقة بالسياق مناسبة لمستوى التلاميذ؛ متنوعة.	هي مجموع المهمات المطلوب من التلميذ إنجازها، تحيل على السياق وتوظف الدعامات وتستحضر نهج المادة. ويشترط فيها أن تكون في صيغة المخاطب وملائمة لمستوى التلاميذ.

المصدر: الشرقاوي (2019): ص31.

5- أنواع الوضعية- المشكلة

تسعى الوضعية- المشكلة إلى استثارة مجموعة من المواقف الغامضة في ذهن المتعلمين، تتطلب حلا مقبولا بأسلوب علمي منطقي صحيح ودقيق للمشكلة التي تواجهه، بالإضافة إلى أنها طريق إلى الابتكار والإبداع لدى المتعلمين، ويمكن أن نميز بين عدة أنواع من الوضعيات:

1.5 الوضعية- المشكلة الديداكتيكية

غالبا ما تكون في بداية الدرس، والهدف منها اكتساب تعلمات جديدة مرتبطة بكفاية محددة ومن خصائصها أنها: وضعية تعليمية مرتبطة بتعلمات جديدة نسعى من خلالها إلى حفز المتعلم وتشويقه وإثارته. وهي وضعية تشكل عائقا إيجابيا (تمثلات وصراع إيجابي) أمام المتعلم، مما يجعله يشعر أن مكتسباته السابقة غير كافية لإيجاد الحل، فهي محفزة له على تجاوز العائق وملائمة لمستواه.

وأهم المراحل التي تمر منها وتميزها: يقدم المدرس الوضعية-المشكلة مصحوبة بالتعليمات الضرورية، تتم ملاحظتها من قبل المتعلمين ومحاولة فهمها، واستخراج المعطيات ومعالجتها لاكتساب التعلمات الجديدة، وبناء المعارف وهيكلتها واستنتاج القواعد والنماذج (مديرية المناهج، 2018، ص 29) .

2.5 الوضعية- المشكلة الادماجية

وضعية الإدماج هي وضعية- مشكلة تنجز بعد فترة تعلمات سابقة، تم خلالها تحقيق مكتسبات مجزأة، وتستهدف الربط بين هذه المكتسبات السابقة وإعطاءها معنى جديدا، وقد تكون بعد حصة أو بعد مجموعة من الحصص أو الدروس أو بعد مرحلة دراسية. فهي إذن:

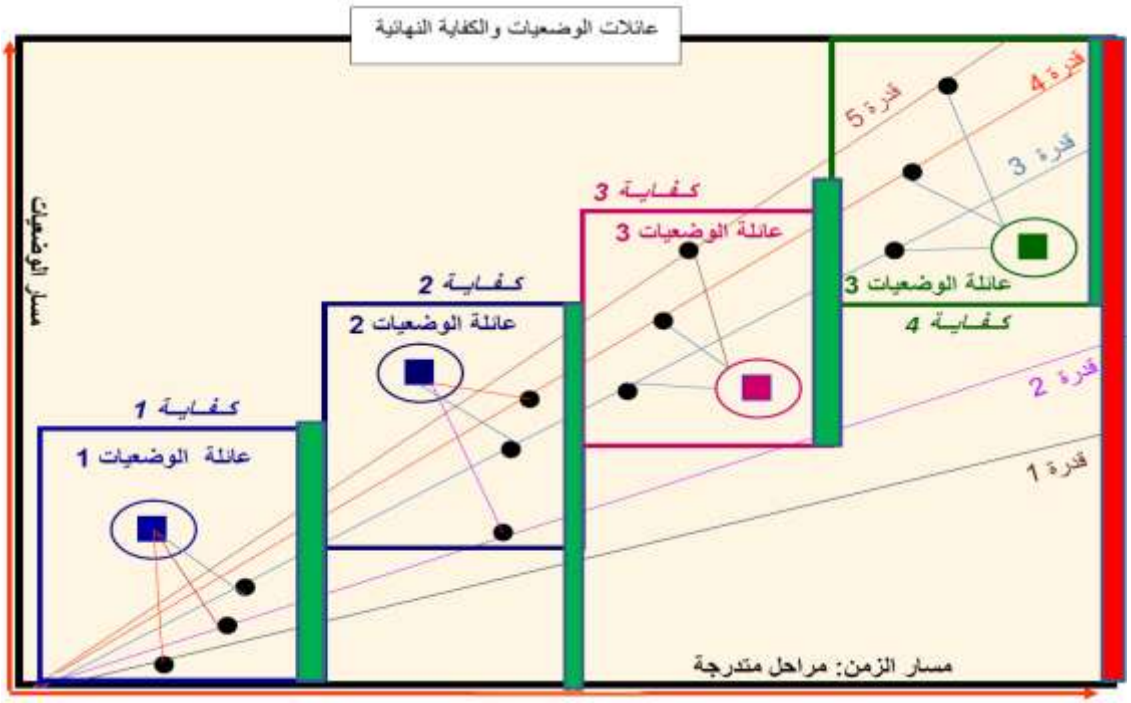
- تمكن من تركيب مكتسبات سابقة في بنية جديدة وليس بإضافة بعضها إلى البعض؛
- تحيل إلى صنف من وضعيات–مشكلة قد تكون خاصة بمادة أو بمجموعة من المواد؛
- تكون جديدة بالنسبة للمتعلم(ة) (مديرية المناهج، 2018، ص29).

3.5 الوضعية– المشكلة التقويمية

تمثل وضعية للتحقق من حصول تعلم معين ومدى قدرة المتعلم على توظيفها في حل وضعية جديدة تنتمي إلى قنة من الوضعيات. وقد تكون الوضعية التقويمية قبل الإدماج أو بعده، وقد تقوّم الهدف النهائي للإدماج، أو وضعية للتقويم التشخيصي، أو التكويني، أو الإجمالي (مديرية المناهج، 2018، ص 29).

كما أنه من شروط اعتماد الوضعية على مستوى التقويم في الكفايات أن تكون الوضعية المركبة المقترحة للتقويم من عائلة الوضعيات التي ثم اعتمادها خلال مرة بناء التعلمات لتلاءم والقدرات المستهدفة من التعلم والقياس. فكل كفاية تبني على مجموعة من القدرات الضرورية التي يتم توظيفها بشكل انصهاري لحل وضعية مشكلة من نوع خاص. ولأن القدرات تتميز بطابع العرضانية فيمكن أن نصادف حضورها في مجموعة من الكفايات كما يوضح الشكل أسفله.

شكل 3: يوضح عائلات الوضعيات والكفاية النهائية



المصدر: الشرقاوي (2019): ص 25.

رابعا: تقويم الجغرافيا وفق المقاربة بالكفايات

بعد أن تناولنا في المحاور السابقة مختلف الجوانب النظرية المؤطرة للتقويم بالمعايير، من تحديد لمفهومه ووظائفه وأنواعه، وصولا إلى إبراز أهمية الوضعية المشكلة باعتبارها الإطار العملي الذي يمكن من تفعيل هذا النزع من التقويم وفق المقاربة بالكفايات، ننتقل في هذا المحور الرابع إلى تقديم تصور تطبيقي للتقويم بالمعايير في مادة الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي

نسعى في هذا المحور إلى تنزيل مبادئ التقويم بالمعايير في سياق ديداكتيكي عملي، وسنقترح لهذا الغرض وضعية تقويمية تتماشى وطبيعة المادة تتخذ من ظاهرة توزيع الكفاية السكانية بالمغرب موضوعا لها، حيث سنستند إلى المقومات الديداكتيكية للجغرافيا والضرورة لحل الوضعية المشكلة المقترحة في بناء بشبكة تقويم تفعل المعايير والمؤشرات المناسبة، بما يسمح بتقويم المتعلمين وفق منطق الكفاية لا الاكتفاء بقياس المعرفة.

- **سياق التقويم:** تقويم في مادة الجغرافيا بهدف بناء برنامج للدعم المندمج للمتعلمين.
- **نوع السلالم المستعملة:** سلالم وصفية تحليلية
- **الكفاية المستهدفة:** ان يكون المتعلم قادرا على استثمار معارف ومفاهيم مكتسبة وتوظيف النهج الجغرافي في حل وضعية مشكلة مرتبطة بموضوع توزيع الكثافة السكانية بالمغرب اعتمادا على وثائق.
- **أنواع المعايير المعتمدة في التقويم:** توظيف المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي – اتباع خطوات النهج الجغرافي – استثمار وسائل التعبير الجغرافي والانتاجات الجغرافية.

جدول 1: يوضح شبكة تقويم وضعية مشكلة لمادة الجغرافيا بالتعليم الثانوي:

المعيار	المؤشر	درجة التمكن (سلم وصفي تحليلي)
الوصف – المرحلة التحليلية	جرد معطيات الكثافة السكانية، تصنيف المجالات، ترتيب المعطيات حسب مؤشرات واضحة	غير متمكن: جرد عشوائي دون تنظيم
		متمكن إلى حد ما: جرد جزئي وغير مرتب
		متمكن: تصنيف واضح ومنظم
		متمكن بشكل كبير: تحليل دقيق بمقاربة منهجية واعية مع تصنيف وترتيب السمات
الوصف– المرحلة التركيبية	بناء وصف تركيبي باعتماد المفاهيم المهيكلة: *المرفولوجيا، التوطين، الحركة*	غير متمكن: وصف عام دون اعتماد مفاهيم مهيكلة
		متمكن إلى حد ما: استعمال سطحي للمفاهيم المهيكلة والموضوعية
		متمكن: توظيف دقيق ومناسب للمفاهيم المهيكلة
		متمكن بشكل كبير: وصف تركيبي متماسك ومنظم بمفاهيم مهيكلة
تفسير الظاهرة – التفسير التركيبي	ربط العلاقات بين الكيانات المفسَّرة	غير متمكن: لا يربط بين العوامل والمظاهر
		متمكن إلى حد ما: ربط جزئي للعوامل والمظاهر
		متمكن: بناء تفسير منطقي يربط بين العوامل والمظاهر

	والكيانات المفسِّرة وبناء تفسير	متمكن بشكل كبير: بناء تفسير مركب يعتمد المفاهيم المهيكلة في إبراز الترابطات. بين المفسَّر والمفسِّر
التعميم – توظيف الاقتراحات المجردة	توظيف الاقتراحات المجردة في تفسير الظاهرة	غير متمكن: لا يستخدم الاقتراحات المجردة
		متمكن إلى حد ما: استخدام عام يقتصر على بعض المفاهيم
		متمكن: توظيف الاقتراحات المجردة بشكل جزئي في التفسير
		متمكن بشكل كبير: توظيف دقيق ومناسب للمفاهيم والمبادئ في عملية التفسير
التعميم – بناء الاقتراحات المجردة	بناء مفاهيم أو اقتراحات مجردة استنادا إلى مخرجات التفسير التركيبي	غير متمكن: لا يبني أي اقتراح مجرد جديد
		متمكن إلى حد ما: بناء اقتراحات جزئية أو غير مدعمة
		متمكن: بناء اقتراحات منطقية مدعمة بالمعطيات
		متمكن بشكل كبير: بناء اقتراحات مبتكرة توفر رصيد مفاهيميا وإطار نظريا للتفسير
وسائل التعبير الجغرافي	استخدام وسائل التعبير الجغرافي: اللفظية، العددية، الرمزية	غير متمكن: اعتماد تعبير لفظي غير مهيكل
		متمكن إلى حد ما: اعتماد تعبير لفظي وعددي مهيكل
		متمكن: استخدام تعبير رمزي غير منظم
		متمكن بشكل كبير: تنويع وسائل التعبير الجغرافي حسب الحاجة
أنواع الإنتاجات الجغرافية	توظيف الحقائق، المفاهيم، المبادئ، القوانين، والنظريات	غير متمكن: استخدام مقتصر على الحقائق فقط
		متمكن إلى حد ما: استخدام الحقائق والمفاهيم الأساسية
		متمكن: استخدام المفاهيم والمبادئ والقوانين
		متمكن بشكل كبير: استخدام النظريات بشكل شامل ومتكامل في تفسير الظاهرة

المصدر: من إنجاز الباحثين 2025

الخاتمة:

في ختام هذه الدراسة يتأكد أن التقويم التربوي لم يعد مجرد ممارسة إجرائية لقياس التحصيل الدراسي أو إصدار أحكام ختامية حول أداء المتعلمين بل أضحى مكونا بنيويا في المنظومة البيداغوجية يضطلع بوظيفة الضبط البيداغوجي وتوجيه التعلمات ومواكبة سيرورتها بما يضمن تحقيق تعلم ذي معنى وقد أفضى هذا العرض إلى إبراز أن التقويم بالمعايير يشكل مقاربة تقويمية أكثر اتساقا مع التحولات التي يعرفها حقل التقويم التربوي المعاصر لكونه يستند إلى مرجعيات معيارية صريحة ومؤشرات أداء مضبوطة تعكس درجات التحكم في الكفايات المستهدفة بما يعزز موضوعية الحكم التقويمي ويحد من النزوعات الانطباعية التي قد تطبع الممارسة التقويمية كما لا ننسى الإشارة إلى التمايز البين بين التقويم بالمعايير والتقويم المعياري ذي المنحى المقارناتي حيث يقوم هذا الأخير على ترتيب المتعلمين وفق منطق تنافسي يستند إلى التوزيع الإحصائي للنتائج بينما يرتكز التقويم بالمعايير على تقدير درجة تحقق التعلم لدى كل متعلم في ضوء محكات محددة سلفا الأمر

الذي يحول التقويم من أداة للانتقاء والتصنيف إلى آلية داعمة للتعلم وموجهة له وتتجلى نجاعة هذا التصور التقويمي بوجه خاص في إطار المقاربة بالكفايات التي تجعل من القدرة على تعبئة الموارد المعرفية والمهارية والوجدانية في مواجهة وضعيات مركبة ودالة جوهر الفعل التعليمي التعلمي وفي هذا السياق تحتل الوضعية المشكلة موقعا مركزيا بوصفها أداة ديداكتيكية وتقويمية في الآن ذاته إذ تتيح اختبار القدرة على الإدماج الوظيفي للموارد وتمنح الفعل التقويمي بعده الوظيفي والدلالي من خلال ربط التعلمات بسياقات استعمالها الواقعية ومن ثم يسهم هذا التوجه في تجاوز التقويم التجزيئي للمعارف نحو تقويم الأداء المركب القائم على توظيف الموارد في سياقات ذات معنى كما يعزز بناء تعلم وظيفي يربط المعرفة المدرسية بمجالات الممارسة الاجتماعية والمهنية وعليه فإن اعتماد التقويم بالمعايير في أفق المقاربة بالكفايات يشكل رافعة إبستمولوجية وبيداغوجية لتجويد الممارسات التقويمية داخل المدرسة بما يضمن الانتقال من منطق قياس التعلمات إلى منطق تقويم الكفايات ويهيئ المتعلم للاندماج الواعي والفاعل في تعقيدات الحياة المعاصرة ومقتضياتها المعرفية والمهنية

التوصيات:

ارتباطا بأهداف هذه الدراسة وعلى ضوء المقترح التدخلي المقترح فيها، نتقدم بمجموعة من التوصيات والاقتراحات، نؤكد فيها بداية

1. ضرورة العمل على ترسيخ ثقافة التقويم بالمعايير لدى مختلف الفاعلين التربويين، من خلال تنظيم دورات تكوينية وورشات تطبيقية لفائدة أساتذة الجغرافيا والمفتشين والأطر الإدارية.
2. إعداد دلائل مرجعية تتضمن معايير الأداءات الخاصة بمادة الجغرافيا، مع نماذج للمهام التقويمية، وشبكات الملاحظة، وسلالم التنقيط، بما يضمن توحيد الممارسات والحد من التفاوت في إصدار الأحكام التقويمية.
3. ربط التقويم بالكفايات المستهدفة في المنهاج الدراسي، بحيث يتم تقويم قدرة المتعلم على تحليل الوثائق الجغرافية، وتفسير الظواهر المجالية، وتوظيف الخرائط والبيانات الإحصائية، وحل المشكلات المجالية، بدل الاقتصار على استرجاع المعلومات وحفظها.
4. تنويع أساليب التقويم من خلال اعتماد وضعيات إدماجية، ودراسات حالة، وإنجاز المشاريع، والعروض الشفوية، والبحوث الميدانية، إلى جانب الاختبارات الكتابية، بما يسمح بقياس مختلف أبعاد التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.

قائمة المصادر والمراجع:

- أقصبي، أنس (2020): التمثلات المجالية وتعلم الجغرافيا: أثر التوظيف الديداكتيكي الوضعية– المشكلة في تطوير التمثلات المجالية لدى المتعلمين في مادة الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي مستوى جدع مشترك نموذجا"، فاس، جامعة محمد بن عبد الله، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- بوسلام، أنس (2020): التدريس بالوضعية– المشكلة: التاريخ والجغرافيا نموذجًا، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 70، مركز جيل البحث العلمي بالجزائر.
- التومي، عبد الرحمان (2008): منهجية التدريس بالكفايات، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- جعنيني، نعيم حبيب (2009): علم اجتماع التربية المعاصر بين النّظرية والتطبيق، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1.
- رضا، أحمد (1959): معجم متن اللغة، موسوعة تربوية حديثة، دار مكتبة الحياة للنشر والتوزيع، لبنان، مج 4، ط1.
- الشرقاوي، أحمد (2005): مواضيع امتحانات البكالوريا في مادة الجغرافيا بالأكاديميات دراسة تربوية تقويمية. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية. كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس الرباط.
- الشرقاوي، أحمد (2014): تقويم الاجتماعيات بالتعليم الثانوي المغربي بين الادبيات التربوية والتوجيهات الرسمية، مطبعة انفو–برانت، فاس.
- الشرقاوي، أحمد (2019): محاضرات وورشات وحدة ديداكتيك الجغرافيا، الفصل الثاني، المدرسة العليا للأساتذة، الرباط.
- الفاسي، أحمد (2018): الديداكتيك: مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان.
- قريش، عبد العزيز (2001): في نقد برامج المدرسة الأساسية، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، ط1.
- اللحية، الحسن (2009): الوضعية المشكلة من الانطلاق إلى التقويم، منشورات سلسلة المعارف البيداغوجية.
- مديرية المناهج (2018): الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني.
- مديرية المناهج (2020): دليل التقويم وفق المقاربة بالكفايات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. المغرب.
- مديرية المناهج (2021): المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، نسخة نهائية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. المغرب.

- الهويدي، زيد (2010): أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، ط 2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

المراجع الأجنبية:

- ABERNOT, Yvan (1988): Les méthodes d'évaluation scolaire techniques actuelles et innovation, Bruxel, Bordas, Paris.
- ASLIM, YETİŞ Veda (2017): Les Grilles d'Evaluation Critériée pour Evaluer des Performances: Exemples pour la production écrite, V.A. Yetiş / Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (2).
- ASTOLFI, jean pierre (1993): Place les élèves en situation problèmes » , revues probio, vol 16, N4.
- Sylvie Fontaine, & Nathalie Loye, (2017): L'évaluation des apprentissages: une démarche rigoureuse. Société Internationale Francoph one d'Education Médicale, Pédagogie Médicale 18.
- COUDRAY, Alexandra (2022): Les différentes formes d'évaluations, Bulletin de Veille, NO 3, 2022, Réseau Canopé, Futuroscope CEDEX.
- DELAMARE, Anna (2016): L'évaluation: un outil de progrès pour l'élever. Mémoire master métiers de l'enseignement. Université Grenoble Alpes. Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation.
- DURAND, M.-J. & CHOUINARD, R. (2006): L'évaluation des apprentissages: De la planification de la démarche à la communication des résultats. Montréal: Éditions Marcel Didier.
- SAVARD, Louise (2007): L'évaluation des apprentissages. Capsule pédagogique. Groupe d'Animation Pédagogique (GRAP).