



جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

واقع التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات

دراسة مسحية حول عينة من أساتذة التعليم الثانوي.

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في علوم التربية

إشراف:

أ.د/ ناصر ميزاب

إعداد الطالبة:

لامية حسين

أعضاء لجنة المناقشة:

رئيسة	أستاذة التعليم العالي بجامعة تيزي وزو	أ.د/ لويزة معروف
مشرفا	أستاذ التعليم العالي بجامعة تيزي وزو	أ.د/ ناصر ميزاب
مناقشا	أستاذ التعليم العالي بجامعة المسيلة	أ.د/ محمد برو
مناقشا	أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر 2	أ.د/ الطيب بلعربي
مناقشة	أستاذة التعليم العالي بالمدرسة الوطنية الروبية	أ.د/ زوليخة طوطاوي
مناقشة	أستاذة محاضرة بجامعة تيزي وزو	د. / عباسية بلحسين

السنة الجامعية: 2017 / 2018

الشكر والتقدير

أحمد الله أولاً وأخراً، الذي أعانني على إتمام هذا العمل.

ثم أتوجه بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف: أ.د/ ناصر ميزاب الذي ساعدني على إنجاز هذا العمل ولم يبخل بتوجيهاته ونصائحه القيمة.

أشكر مخبر مجتمع، تربية، عمل، وأساتذة تكوين الدكتوراه.

كما أشكر الأساتذة المحكمين ومركز التوجيه المدرسي والمهني، والثانويات التي تمت فيها الدراسة لما أبدوه من تعاون واستجابة لتطبيق هذه الدراسة.

ولن أنسى شكر كل الأساتذة الذين تتلمذت على أيديهم وأخذت منهم الكثير.

الباحثة

الإهداء

إلى والديا الأعزاء حفظهما الله
وأدام عليهما نعمة الستر والعافية ...
إلى إخواني وأخواتي ... تقديرا وعرفانا.
إلى كل من ساندني ودعمني ... شكرا وثناء.
أهدي لهم جميعا هذا الجهد العلمي المتواضع ...

الباحثة

الفهرس

- كلمة شكر.....أ.
- الإهداء.....ب.
- الفهرس.....ت.
- قائمة الجداول.....ر.
- قائمة الأشكال.....ش.
- مقدمة.....1.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة5.
- 2- فرضيات الدراسة.....18.
- 3- أهداف الدراسة21.
- 4- أهمية الدراسة21.
- 5- المفاهيم الإجرائية للدراسة.....22.

الجانـب النظري

الفصل الثاني: مقارنة التدريس بالكفاءات

تمهيد.....	25
1- مفهوم المقاربة.....	25
2- مفهوم الكفاءة.....	26
1.2. المفاهيم المرتبطة بالكفاءة.....	28
2.2. خصائص الكفاءة.....	28
3.2. أنواع الكفاءة.....	30
4.2. مستويات الكفاءة.....	34
5.2. مكونات الكفاءة.....	35
3- تعريف المقاربة بالكفاءات.....	38
4- لمحة تاريخية عن المقاربة بالكفاءات.....	39
1.4. التطور التاريخي للمقاربة بالكفاءات.....	39
2.4. الخلفية النظرية لمقاربة الكفاءات.....	41
5- أهمية المقاربة بالكفاءات.....	43

- 6- خصائص التدريس بالكفاءات.....44
- 7- مبادئ مقارنة التدريس بالكفاءات.....45
- 8- أهداف مقارنة التدريس بالكفاءات.....46
- 9- دور المعلم في مقارنة التدريس بالكفاءات.....47
- 10- دور المتعلم في مقارنة التدريس بالكفاءات.....48
- 11- استراتيجيات التعلم القائم في المقارنة بالكفاءات.....49
- 12- مزايا المقارنة بالكفاءات.....55
- 13- صعوبات تطبيق المقارنة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري.....56
- 14- آفاق تطبيق المقارنة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية.....59
- خلاصة.....60

الفصل الثالث: التقويم التربوي: مفاهيم، وظائف واتجاهات

- تمهيد.....62
- 1- مفهوم التقويم.....62
- 2- مفهوم التقويم التربوي.....64
- 3- لمحة تاريخية حول تطور التقويم التربوي.....66
- 4- أهمية التقويم التربوي.....67
- 5- أسس التقويم.....69
- 6- أهداف التقويم.....71
- 7- وظائف التقويم.....73
- 8- خطوات التقويم.....76

77.....	9- أنواع التقويم.....
86.....	10- أدوات التقويم.....
104.....	11- الاتجاهات الحديثة في التقويم.....
105.....	12- صعوبات التقويم.....
106.....	خلاصة.....

الفصل الرابع: التقويم التربوي في المنظومة التربوية

109	تمهيد.....
-----------	------------

أولاً: التقويم التربوي في الجزائر

110.....	1- مفهوم التقويم التربوي في الجزائر.....
110.....	2- تطور التقويم في المدرسة الجزائرية.....
117.....	3- المبادئ الأساسية للتقويم في النظام التربوي.....
118.....	4- طبيعة التقويم في الجزائر.....
119.....	5- إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه.....
126.....	6- تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.....
132.....	7- تعديلات خاصة بكشف نتائج التقويم في المراحل التعليمية الثلاث.....
134.....	8- صعوبات التقويم في المنظومة التربوية الجزائرية.....

ثانيا: التقييم التكويني

- 1- مفهوم التقييم التكويني.....139
- 2- لمحة تاريخية عن التقييم التكويني.....142
- 3- أغراض التقييم التكويني.....143
- 4- أهداف التقييم التكويني.....144
- 5- خصائص التقييم التكويني.....144
- 6- خطوات التقييم التكويني.....145
- 7- مراحل التقييم التكويني.....145
- 8- أدوات التقييم التكويني.....147
- 9- الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها في التقييم التكويني.....154
- 10- علاقة التقييم التكويني بالتغذية الراجعة.....156
- 11- واقع التقييم التكويني وأوجه قصوره.....158
- 12- مشكلات التقييم التكويني.....159
- خلاصة.....160

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....	163
1. منهج الدراسة.....	163
2- الدراسة الاستطلاعية.....	164
1:2- عينة الدراسة الاستطلاعية.....	165
2:2- مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....	167
3- أدوات الدراسة.....	167
1:3. كيفية بناء الاستبيان.....	168
2:3. الخصائص السيكومترية للاستبيان.....	169
4- الدراسة الأساسية.....	177
1:4- مجتمع الدراسة.....	177
2:4- عينة الدراسة وكيفية اختيارها.....	179
3:4- خصائص عينة الدراسة.....	180
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....	191
خلاصة.....	193

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها مناقشتها

تمهيد.....	193
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.....	195
1:1- عرض وتحليل نتائج متغيرات الدراسة.....	195
1:2- عرض وتحليل نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.....	201
1:3- عرض وتحليل نتائج الدراسة على أساس اختبار الفروق ذات الاتجاه الأحادي (ANOVA).....	214
2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.....	223
2:1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....	223
2:2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....	230
2:3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....	235
3- استنتاج.....	241
- خلاصة عامة.....	247
- قائمة المراجع.....	250
- الملاحق.....	

قائمة الجداول

1. جدول رقم (01): يوضح خطوات الوصول إلى حل للوضعية- المشكلة.....52
2. جدول رقم (02): يبين أنواع التقويم التربوي.....84
3. جدول رقم (03): يبين قوائم التقدير يقيس مشكلات الطلبة بطيئي التعلم.....101
4. جدول رقم (04): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على الثانويات السبع لولاية تيزي وز.....166
5. جدول رقم (05): يوضح معاملات الارتباط بين البنود وأبعاد الاستبيان.....170
6. جدول رقم (06): يوضح معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للاستبيان.....172
7. جدول رقم (07): يمثل صدق المقارنة الطرفية.....174
8. جدول رقم (08): يبين معاملات ثبات كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.....175
9. جدول رقم (09): يبين توزيع عبارات الاستبيان وفق الأبعاد المنتمية إليه.....176
10. جدول رقم (10): يبين توزيع العبارات الموجبة والسالبة لأداة الدراسة.....177
11. جدول رقم (11): يبين عدد الأساتذة المتواجدين في ثانويات ولاية تيزي وزو.....178
12. جدول رقم (12): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.....180
13. جدول رقم (13): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن.....181
14. جدول رقم (14): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسات التعليمية.....182
15. جدول رقم (15): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مادة التدريس.....184
16. جدول رقم (16): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشهادة المحصل عليها.....180
17. جدول رقم (17): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات التدريس.....187
18. جدول رقم (18): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التكوين.....189

19. جدول رقم (19): يوضح أسماء الثانويات وأماكن تواجدها في جميع مراحل الدراسة.....190
20. جدول رقم (20): يمثل درجات أفراد عينة الدراسة في واقع التدريس بالكفاءات.....196
21. جدول رقم (21): يمثل درجات أفراد عينة الدراسة في واقع استخدام التقويم التكويني.....198
22. جدول رقم (22): يمثل درجات أفراد عينة الدراسة في صعوبات تطبيق التقويم التكويني.....200
23. جدول رقم (23): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة202
24. جدول رقم (24): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي حول واقع التدريس بالكفاءات حسب المواد الدراسية.....203
25. جدول رقم (25): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي حول واقع استخدام التقويم التكويني حسب المواد الدراسية.....204
26. جدول رقم (26): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في صعوبات تطبيق التقويم التكويني حسب المواد الدراسية.....206
27. جدول رقم (27): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة حسب الأقدمية من (1- 5سنوات).....208
28. جدول رقم (28): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة حسب الأقدمية من (6- 10سنوات).....209
29. جدول رقم (29): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة حسب الأقدمية من (11 سنة فما فوق).....210
30. جدول رقم (30): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة حسب تكوين واحد.....211

- 31.** جدول رقم (31): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة حسب تكوينين 212
- 32.** جدول رقم (32): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة حسب تكوينين فما فوق..... 213
- 33.** جدول رقم (33): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة استخدام الأساتذة للتدريس بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس..... 214
- 34.** جدول رقم (34): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة استخدام الأساتذة للتدريس بالكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية..... 215
- 35.** جدول رقم (35): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة استخدام الأساتذة للتدريس بالكفاءات تبعا لمتغير التكوين..... 216
- 36.** جدول رقم (36): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة استخدام الأساتذة للتقويم التكويني تبعا لمتغير مادة التدريس..... 217
- 37.** جدول رقم (37): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة استخدام الأساتذة للتقويم التكويني تبعا لمتغير الأقدمية..... 218
- 38.** جدول رقم (38): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة استخدام الأساتذة للتقويم التكويني تبعا لمتغير التكوين..... 219
- 39.** جدول رقم (39): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة مواجهة الأساتذة لصعوبات تطبيق التقويم التكويني تبعا لمتغير مادة التدريس..... 220
- 40.** جدول رقم (40): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة مواجهة الأساتذة لصعوبات تطبيق التقويم التكويني تبعا لمتغير الأقدمية..... 221

41.جدول رقم (41): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة مواجهة الأساتذة لصعوبات تطبيق التقييم

التكويني تبعاً لمتغير التكوين..... 222

قائمة الأشكال

1. شكل رقم (01) : خصائص الكفاءة.....30
2. شكل رقم (02) : أنواع الكفاءات.....31
3. شكل رقم (03): الكفاءات النوعية الخاصة بمادة التاريخ.....32
4. شكل رقم (04): خطوات تحقيق كفاءة ممتدة وتتعلق بتعليم اللغة.....34
5. شكل رقم (05): مكونات الكفاءة.....37
6. شكل رقم (06): مبادئ التدريس بالكفاءات.....46
7. شكل رقم (07): خصائص التقويم التربوي.....71
8. شكل رقم (08): وظائف التقويم في العملية التدريسية.....75
9. شكل رقم (09): خطوات التقويم التربوي.....77
10. شكل رقم (10): أنواع التقويم في العملية التدريسية.....78
11. شكل رقم (11): التقويم التربوي بمعناه الشامل.....85
12. شكل رقم (12): أدوات التقويم التربوي.....88
13. شكل رقم (13): مراحل التقويم التكويني.....147
14. شكل رقم (14): أدوات التقويم التكويني.....153
15. شكل رقم (15): خصائص أفراد العينة الاستطلاعية.....166
16. شكل رقم (16): الدائرة النسبية لأفراد عينة الدراسة حسب الجنس.....181
17. شكل رقم (17): نسبة أفراد عينة الدراسة حسب السن.....182
18. شكل رقم (18): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسات التعليمية.....184
19. شكل رقم (19): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مادة التدريس.....186

20. شكل رقم (20): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشهادة العلمية.....187
21. شكل رقم (21): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات التدريس.....188
22. شكل رقم (22): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد مرات التكوين.....189
23. شكل رقم (23): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب واقع التدريس بالكفاءات.....197
24. شكل رقم (24): تصنيف أفراد عينة الدراسة حسب واقع استخدام النقيوم التكويني.....199
25. شكل رقم (25): تصنيف أفراد عينة الدراسة حسب صعوبات تطبيق النقيوم التكويني.....201

مقدمة

من أهم التحديات التي تواجه بلادنا في الوقت الراهن إصلاح قطاع التربية والتعليم ومحاولة تجديد مناهج التربية، وذلك بعدما واجهت مشكلة تجزئة المعارف التي ميزت المناهج السابقة، وهذا أدى إلى تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها، حيث أصبح النظام التعليمي يشكو من ضعف في جودة مخرجاته.

ولحل هذه المشكلة قام المسؤولون بإصدار أمرية إصلاح تربوي جديد، أن ذلك يعتمد بيداغوجية جديدة في التدريس الموسومة بـ"المقاربة بالكفاءات"، وهي عبارة عن امتداد للمقاربات السابقة (المقاربة بالمضامين والأهداف)، وجاءت هذه البيداغوجيا لتحقيق أهدافها المنشودة التي تسعى إلى الارتقاء بالمتعلم من خلال تثمين المعارف المكتسبة وجعلها صالحة للاستعمال في المواقف المستقبلية .

شرع في تطبيق هذه المقاربة الجديدة عام 2003 لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط، غير أن تطبيقها في التعليم الثانوي تأخر قليلا حيث طبقت عام 2005.

أحدثت هذه البيداغوجية تغييرا على مستوى نظام التقويم حيث ركزت على التقويم التكويني الذي يساير العملية التعليمية التعلمية، والذي يستخدم كأداة لكشف النقائص وتشخيص الإختلالات، وبعالجها ضمن إجراءات استدرائية دائمة ومنتظمة مما يجعل منه أداة قياس، وتقدير لمدى تطور الكفاءات وعامل تعلم المتعلم (بن سي مسعود، 2008).

ومن منطلق هذه المعطيات جاءت دراستنا الحالية للكشف عن الواقع الحالي للتقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات في المرحلة الثانوية وفق خطة منهجية مقسمة إلى جانب نظري وجانب تطبيقي وذلك كالتالي:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة ويتضمن: الإشكالية، فرضيات الدراسة، أهدافها، أهميتها، المفاهيم الإجرائية.

الجانب النظري: ويشمل:

الفصل الثاني: يتمثل في "مقاربة التدريس بالكفاءات"، ويتضمن هذا الفصل مفهومي المقاربة والكفاءة، خصائص الكفاءة، أنواع الكفاءة، أنواعها، مستوياتها ومكوناتها، كما تعرضنا إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات، لمحة تاريخية عن المقاربة بالكفاءات، أهميتها، خصائص التدريس بالكفاءات، مبادئها، أهدافها، دور المعلم والمتعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات، استراتيجيات التعلم في المقاربة بالكفاءات، مزايا المقاربة بالكفاءات، صعوبات تطبيقها في النظام التربوي الجزائري، وأخيرا أفاق تطبيق المقاربة بالكفاءات في الجزائر.

الفصل الثالث: يتمثل في "التقويم التربوي"، ويتضمن مفهوم التقويم التربوي، لمحة تاريخية حول تطور التقويم التربوي، أهمية التقويم، أسس التقويم، أهدافه، وظائفه، خطواته، أنواعه، الاتجاهات الحديثة في التقويم، أدواته وأخيرا الصعوبات التي تعترض هذه العملية.

الفصل الرابع: يتمثل في "التقويم التربوي في المنظومة التربوية"، وقسم إلى قسمين:

- الأول: الذي خصصناه للتقويم التربوي في الجزائر، ويتضمن مفهوم التقويم التربوي في الجزائر، تطور التقويم في المدرسة الجزائرية، المبادئ الأساسية للتقويم في النظام التربوي الجزائري، إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه، تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ، تعديلات خاصة بكشف نتائج التقويم في المراحل التعليمية الثلاث وأخيرا صعوبات التقويم في المنظومة التربوية.

- الثاني: يتمثل في "التقويم التكويني"، ويتضمن مفهوم التقويم التكويني، لمحة تاريخية عن التقويم التكويني، أغراض التقويم التكويني، أهدافه، خطواته، مراحله، أدواته، الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها في التقويم التكويني، علاقة التقويم التكويني بالتغذية الراجعة، واقع التقويم التكويني وأوجه قصوره وفي الأخير تعرضنا إلى مشكلات التقويم التكويني.

الجانب التطبيقي: ويشمل فصلين:

الفصل الخامس: يتمثل في "الإجراءات المنهجية للدراسة"، ويتضمن منهج الدراسة، إجراءات الدراسة الاستطلاعية، حدود الدراسة، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستعملة، والإجراءات الدراسية الأساسية.

الفصل السادس: يتمثل في "عرض نتائج الدراسة ومناقشتها"، ويتضمن عرض البيانات وتحليلها، مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات، وأخيرا خلاصة عامة و تقديم مجموعة من المقترحات.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.

1- إشكالية الدراسة:

تولي دول العالم اهتماما كبيرا بالمجال العلمي والتربوي، فهي تحاول باستمرار إصلاح منظومتها التربوية وتطويرها لتتلاءم مع التطور المعرفي والتكنولوجي. فالتقدم الحضاري لا يتأتى إلا من خلال إصلاح النظام التربوي القائم على التخطيط الجيد، والتنفيذ والتقويم.

كما هو معروف في السنوات الأخيرة أدخلت الدول على مناهجها التعليمية إصلاحات جذرية بهدف مواكبة التغير والتطور حيث انتهجت بيداغوجيا التدريس بالكفاءات.

ومن بين الدول التي انتهجت تيار التدريس بالكفاءات: فرنسا، بلجيكا وكندا. « ففي عام 1989 بذل الفرنسيون مجهودا كبيرا في تضمين برامج التعليم الابتدائي والثانوي الكفاءات التربوية، فوصفوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد إكسابها في نهاية الطور، حيث أشاروا إلى كفاءات عرضية (compétences transversales) ترتبط بمواقف المتعلم وتتضمن عبارات: أن يكون المتعلم قادرا على أن يحل أو أن

يقيم...إلخ. أما في كيبك (كندا) فقد أشارت وزارة التربية في تصريحها الخاص بالسياسة التربوية لسنة 1997 إلى مفهوم الكفاءات المستعرضة. وفي سنة 1999 أصدرت الحكومة البلجيكية مرسوما حددت فيه أسس الكفاءات التعليمية التي سيقوم عليها النظام التعليمي في بلجيكا» (بوعلاق، 2004).

استفادت الجزائر من تجارب الدول السابقة في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات، حيث شهدت المنظومة التربوية إصلاحات عديدة من بينها إصلاحات 2004/2003، و تم بناء مناهج جديدة طُبقت على تلاميذ السنة الأولى ابتدائي والأولى متوسط.

فبيداغوجيا الكفاءات عبارة عن امتداد للمقاربة بالأهداف، وتسعى إلى محاولة ما عجزت عنه المقاربة السابقة وتمكين المتعلم من تحصيل المعارف وإعطاء معنى لما تم تعلمه، وخلق وضعيات مناسبة لتوظيف المكتسبات في حياته المستقبلية.

وفي هذا الصدد أشار لبصيص (2004) أن مقاربة الكفاءات تنطلق من مبدأ أن المدرس له أن يقدم للتعلم معارف ومعلومات وخبرات جاهزة، وفي نفس الوقت لا يكفي التلميذ بما يعرف ويفهم من مصطلحات ومفاهيم، بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات متنوعة ومختلفة في كل الأوقات.

تهتم مقاربة الكفاءات بتعليم المتعلم كيف يتعلم، وهذا بتطوير جوانبه المعرفية والوجدانية والمهارية للوصول إلى مستوى المهارة المطلوبة التي تسمح له بحل مشاكله اليومية. ولحل المشكلة على الفرد أن يتخيل ما يفعله للانطلاق في تلك الحالة المبدئية نحو الهدف المنشود (عن: شتوي، 2008).

طبقت بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في التعليم الثانوي عام 2005، وكان لابد لهذا التطبيق من توفير مناخ ملائم من حيث توعية وإطلاع كافة الأساتذة بمختلف تخصصاتهم بهذه المقاربة الجديدة وكيفية العمل بها، والإيجابيات التي أتت بها مقارنة بالسابقة، وتكوينهم في هذا المجال وكذلك معرفة اتجاهاتهم واستعدادهم لتبني هذه المقاربة والتخلي عن المقاربة السابقة التي تعودوا عليها.

في هذا الصدد نجد دراسات حاولت الوقوف أمام مقاربة الكفاءات من حيث دراستها من جوانب عدة، فقد بينت دراسة بوجمعة (2009)، حول اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالكفاءات، أن أساتذة التربية البدنية يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التدريس بالكفاءات.

كما توصلت دراسة سديد (2010)، أن اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا الكفاءات في التعليم الابتدائي إيجابية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو مقاربة الكفاءات وفقا لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي ومتغير نوع التكوين.

كما أشارت في نفس السياق دراسة العطوي (2010)، في دراسة حول صعوبات تطبيق المقارنة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى ظهور الصعوبات التي يواجهها معلمي المرحلة الابتدائية في تطبيق المقارنة بالكفاءات حسب درجة حدتها وارتفاعها وبنسب متقاربة فجاءت الصعوبات المفاهيمية بنسبة 54.46%، ثم صعوبات التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي بنسبة 52.63%، يليها الصعوبات التكوينية بنسبة 51.87%، في حين لم يتم تمثيل الوسائل المادية صعوبات حادة حيث ظهرت بنسبة منخفضة 24.62%.

كما نجد دراسة لعمارة (2011)، وتسعى إلى معرفة مدى تحقيق تلاميذ السنة الخامسة للكفاءات التي يتضمنها البرنامج والتعرف على آراء المعلمين فيما يخص العوامل المفسرة لعدم تحقيق معظم الكفاءات. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- نقص تكوين المعلمين يؤدي بتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي إلى عدم تحقيق الكفاءات المقررة في محتوى منهاج الرياضيات في ظل المقارنة بالكفاءات.
- عدم الاهتمام الأسري يؤدي بالتلاميذ إلى عدم تحقيق الكفاءات المقررة في محتوى منهاج الرياضيات في ظل المقارنة بالكفاءات.

كما نجد دراسة عتيق (2011)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى اقتناع أساتذة التعليم الثانوي بالمقارنة بالكفاءات، أيضا كشف إيجابيات المقارنة بالكفاءات في ميدان التدريس بالثانوية، أخذ نظرة عن واقع تطبيق المقارنة بالكفاءات في التعليم الثانوي والتفطن والانتباه إلى نقائص تطبيق هذه المقارنة في الميدان التعليمي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تأييد الأساتذة باختلاف تخصصاتهم فكرة المقارنة بالكفاءات، إضافة إلى إبدائهم استعداد التدريس وفق المقارنة بالكفاءات، وفي الأخير يقترح أساتذة التعليم الثانوي بدائل تقويمية لإنجاح تطبيق المقارنة بالكفاءات.

كما بينت دراسة معوش (2012)، حول درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي السنة الخامسة ابتدائي على درجة عالية من المعرفة للوضعية الإدماجية، وبينت الدراسة أيضا عدم وجود فروق بين درجة معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية وفقا لمتغير الجنس، المؤهل العلمي والخبرة العملية.

فمقاربة التدريس بالكفاءات تهدف إلى إعادة النظر في مختلف عناصر العملية التعليمية من حيث الأهداف، المحتويات، وسائل التعليم، طرق التدريس، وأساليب التقويم. فالتقويم يشكل إحدى الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة التربوية.

إن تأسيس المناهج التعليمية على أساس الكفاءات أعطى من الناحية النظرية جانب التقويم أهمية كبيرة وهو يركز على التقويم التكويني الذي يرمي إلى تعديل وتصحيح الاعوجاج الخاص بكفاءات المتعلم، مما يجعل من التقويم في نفس الوقت أداة قياس لمدى تقدم وتطور الكفاءات (بن سي مسعود، 2008).

فالتدريس بالكفاءات يستدعي من المعلم تطبيق التقويم التكويني الذي يلزم العملية التعليمية التعليمية، ويعمل على توفير تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم حول العملية التعليمية، كما أنه يساعد المتعلم على معرفة نقاط القوة لديه فيدعمها، ومعرفة نقاط الضعف فيبذل جهدا للتغلب عليها وهذا بمساعدة المعلم.

أما على مستوى الممارسة، فنجد التقويم التربوي لم ينل الاهتمام الكافي، حيث يلاحظ أن أشكال التقويم المتداولة لا توحى بأن التقويم التكويني معمول به، وهذا ما أشارت إليه الباحثة بن سي مسعود (2008) في دراستها.

ومن بين الدراسات التي تناولت موضوع التقويم التكويني نجد دراسة جهني وهانت دراسة "جهني وهانت (Ghani et Hunt,1991)، حيث قدما بحثا للتحقق من استخدام التقويم التكويني بدلا من التقويم الختامي في مناهج اللغة في المدارس الثانوية بماليزيا، وتم ذلك من خلال الأدوات التالية:

- الحلقات الدراسية.
 - الزيارات الميدانية.
 - تحسين عملية التقويم الشامل لخطة التقويم بصفة عامة.
- من نتائج البحث ما يلي:
- إعداد حلقة دراسية لتحديد قنوات الاتصال للقيام بتطوير مناهج اللغة في ضوء التقويم التكويني مع توسيع استخدام هذا النوع من التقويم في ماليزيا وأيضا تقديم الاستشارات الفنية في مجال جمع البيانات من أجل التحقق من تقويم الموضوع (المطيري،2010).
 - كما نجد دراسة الصعيدي (2000)، حاول الكشف عن الممارسات التدريسية لدى معلمي الصفوف المبكرة في التقويم المستمر، وتم ضبطها وعرضها على 25 مشرفا تربويا ممن يشرفون على معلمي الصفوف المبكرة.

كشفت نتائج الدراسة على قائمة بالممارسات التدريسية اللازمة لمعلمي الصفوف المبكرة في التقويم المستمر وضمت المحاور التالية:

- * مبادئ التقويم المستمر.
- * خطوات التقويم المستمر.
- * الخطوات المستخدمة لجمع البيانات.
- * النشاطات المترتبة على نتائج التقويم.

كما توصلت الدراسة إلى:

* جميع مبادئ التقييم المستمر تمارس من قبل جميع المعلمين ولكن بدرجات متفاوتة أعلاها الاكتفاء بتقويم واحد للمهارة المتقنة وأدناها درجة الاختيار المناسبة لتقويم المهارة.

* ضعف ممارسات المعلمين لخطوات التقييم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي.

* هناك ضعفا ملحوظا في ممارسات المعلمين للنشاطات المترتبة على نتائج التقييم المستمر، خصوصا تلك النشاطات المترتبة على التغذية الراجعة.

وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور الإشراف التربوي في مساعدة المعلمين وتوعيتهم بالممارسات الصحيحة للتقويم المستمر، والعمل على إيجاد فرق تدريب المعلمين، مع توفير أدلة إجرائية لقياس وتقويم المهارات (المطيري، 2010).

وحاولت دراسة الناجم (2000)، التعرف على واقع التقييم المستمر وزيادة فعاليته في تدريس العلوم الشرعية الشفهية. والتوصل إلى توصيات ومقترحات لتطوير وتحسين تطبيق التقييم المستمر في تدريس العلوم الشرعية الشفهية، وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي المسحي على عينة مكونة من 480 معلما و42 مشرفا تربويا حيث تمحورت عناوين محاور الاستبيان في: أهداف التقييم المستمر، وسائل وجوانب التقييم المستمر، المعوقات التي تواجه معلمي العلوم الشرعية في تحقيق أهداف التقييم المستمر.

وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب أفراد عينة الدراسة لم يتم إلحاقهم بدورات تدريبية في مجال التقييم، حيث كانت النسبة أكثر من 90%، ولم يتحقق من أهداف التقييم التكويني إلا هدف واحد كما يراه المعلمون، إضافة إلى استخدامهم لأسلوب المناقشة الصفية والملاحظة المستمرة في تقويمهم المستمر لطلابهم. أهم المعوقات التي تعيق المعلمين في تحقيق أهداف التقييم التكويني كثرة عدد الطلاب في الصف الدراسي الواحد، عدم تنظيم دورات تدريبية في المعلمين والمفتشين، عدم وجود دليل واضح

ومتكامل عن التقويم التكويني، قلة اهتمام ولي أمر الطالب بالجانب المعرفي، وأخيرا تعود الطلاب على الحفظ والاستظهار.

كما نجد دراسة إدجار (Ediger,2002)، قام ببحث للتحقق من استخدام التقويم التكويني في مناهج القراءة، وأشارت الدراسة إلى وجود مجموعة من الأدوات التي تحقق ذلك مثل:

* مراقبة المعلمين.

* قائمة المهام القرائية التي ينفذها الطلاب.

* تصنيف الطلاب للجدول والرسوم الواردة في الموضوع.

* الاستعانة بالبيانات المكتوبة.

* اختبارات المعلمين.

* المناقشة في الصفوف.

* نماذج التقييم الذاتي.

* آراء الآباء/ المعلمين.

وتم تدريب المعلمين من خلال تقديم بيانات لهم في بداية العام الدراسي حتى يمكن معرفة أساليب التقويم التكويني(المستمر) المتبعة في المنهج القرائي المقرر على التلاميذ (المطيري، 2010).

كما بينت دراسة هادي (2003)، حيث قام بإجراء بحث عن واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. هدف من خلاله إلى الكشف عن مدى مراعاة التقويم المستمر لأهداف تعليم القراءة والمحفوظات، ورصد المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات والتوصل إلى حلول مناسبة تسهم في الارتقاء بمستوى التقويم

المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية للمهارات المنصوص عليها في لائحة التقويم المستمر.

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج:

التقويم المستمر يراعي أهداف تعليم القراءة والمحفوظات التالية:

* إجادة التلاميذ للقراءة الصامتة في نهاية الصفوف العليا وعدم تدريبهم عليها من بداية الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وكذلك عدم تنمية الميل إلى القراءة لدى التلاميذ.

* أكثر الأساليب استخداماً عند تقويم التلاميذ في مهارات القراءة والمحفوظات هي الأساليب التالية: الملاحظة، التمارين الصفية، الحوارات والمناقشة والواجبات المنزلية.

توصلت الدراسة إلى أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر وهي قلة الدورات التدريبية، وكثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، وضعف تفاعل أولياء الأمور، وكما اقترحت الدراسة بعض الحلول مثل: عمل دورات تدريبية للمعلمين في التقويم المستمر، تقليص محتوى مقررات القراءة والمحفوظات وبناءه وفق المهارات المطلوبة، وإيجاد استمارة تقويم بديلة. كما أشارت نتائج البحث إلى أن تدريبات كتاب القراءة والمحفوظات في الصف الرابع راعت قياس (13) مهارة من (20) بنسبة (80%) وراعت تدريبات كتاب القراءة والمحفوظات في الصف الخامس ابتدائي قياس (12) مهارة من (25) بنسبة (85%) وراعت تدريبات كتاب القراءة والمحفوظات في الصف السادس الابتدائي قياس (18) مهارة من (25) بنسبة بلغت (95%) (المطيري، 2010).

كما حاولت دراسة تراديف (Tardif, 2006)، حيث أجرى بحثاً لتنفيذ برنامج في اثني عشر أسبوعاً، استهدف توفير فرص غير تقليدية في التقويم التكويني، والغرض من هذه الدراسة هو وصف وجهة نظر الطلاب على: - مدى نجاح البرنامج وتحقيق أهدافه.

- كيف يمكن تحسين البرنامج.

ولقد أجريت مقابلات مع الخريجين بعد الانتهاء من دراسة البرنامج، وكشفت النتائج أن أهداف البرنامج تم إنجازها، وشملت التوصيات التأكيد باستخدام التقويم التكويني حيث يعتبر أكثر ملائمة للمتعلمين مع التأكيد على هذا النوع من التقويم على المستوى الجامعي وتوضيح الآثار الإيجابية المترتبة على ذلك والآثار السلبية في حالة عدم القيام به على الوجه الأكمل (المطيري، 2010).

ونجد أيضا دراسة بانشيس (Panichas,2006) قام ببحث للتحقق من أثر التقويم التكويني في المناهج الدراسية ومختبر الكيمياء والمقررات المرتبطة بها، حيث تشير النتائج إلى أن المناهج الدراسية الحالية هي مناهج تقليدية في محتواها، في حين أن الاهتمام بالتقويم التكويني يركز على البنية المفاهيمية للتعلم، مثل استيعاب المفاهيم، وما تتضمنه هذه المفاهيم من جوانب وجد مثل: شعور الطلاب بالثقة والإنجاز، علاوة على إبراز الجانب التعاوني فيه.

وكشفت نتائج البحث عن أهمية التقويم التكويني الذي يكسب الطلاب بعض الجوانب مثل التعاون والدافعية للإنجاز، والثقة بالنفس كما أكدت على أهمية التعلم التعاوني لأنه يشير إلى نشاط الطلاب وتحصيلهم للمعلومات بأنفسهم (المطيري، 2010).

كما قام جارنر (Garner,2007) ببحث لدراسة حالة للتحقق من استخدام ثلاثة من المعلمين للتقويم البنائي، وتصميم مقرر له ونشره عبر الشبكة الدولية للمعلومات online لطلاب المرحلة الثانوية، ولقد لاحظ المعلمون في أثناء تدريس هذه الدورات أنها مخصصة لشخص واحد، وبعد ذلك قدمت ورشة عمل للطلاب لعرض فنيات التقويم التكويني، وسعى البحث لمحاولة التوصل إلى إجابة عن أسئلة منها:

١- إلى أي مدى كانت عملية التقويم التكويني التي يستخدمها المعلمون والمبثوثة عبر الشبكة الدولية للمعلومات عالية في المدرسة؟

ب- ما التغييرات التي اتبعت لممارسة التعليم عبر الانترنت وما فنيات التقويم التكويني التي اتبعت للتحقق من ذلك وما إجراءات ذلك؟

ج- ما المعايير و القوائم الرجعية، أو غيرها من التصميمات التي أثرت في وجود إطار استخدام التقويم التكويني من خلال المشاركة والمعلمين عبر الانترنت؟
وكشفت نتائج البحث عما يلي:

* أن التقويم التكويني كان يستخدمه جميع المعلمين في ثلاث درجات متفاوتة.

* عدم قيمة التقويم التكويني عبر الشبكة الدولية للمعلومات بسبب المناهج الدراسية ومطالب المعلمين، وعدم الامتثال للطلاب ولحاجاته للتقويم المستمر (التكويني)، وعدم وجود إطار رسمي للمساءلة، والتغذية المرتدة لتحسين الدورات التدريبية للمعلمين.

* أثبت أنه من الصعب الحصول على الدورات التدريبية، لأنها تتكون من ألف إطار وهذا يمثل صعوبة لدى الطلاب عبر الانترنت (المطيري، 2010).

وحاولت دراسات تناول موضوع التقويم التكويني أو ما يسمى بالتقويم المستمر من ناحية صعوبات تطبيقه، ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة الشهري (2006)، بعنوان "واقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف"، هدف من خلاله الوقوف على الإيجابيات والسلبيات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية والتعرف على الصعوبات التي واجهت تطبيقه وتحديد الممارسات المختلفة مع هذا النوع من التقويم وذلك من خلال استبانات صممت لهذا الغرض وطبقت على 223 معلما و 278 ولي أمرو 13 مشرفا تربويا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ضعف اهتمام الأسرة بنتائج التقويم المستمر وتأثر نتائجه بذاتية المعلم وعدم فهم أولياء الأمور للتقويم المستمر وعدم وجود أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر.

- ومن أهم توصيات الدراسة: الاهتمام بالتقويم المستمر وجعله جزءا من برامج إعداد معلم الصفوف المبكرة، كما أوصت بوضع آليات موحدة لتطبيق عملية التقويم المستمر على مستوى الإدارات التعليمية لتجنب اجتهادات التطبيق الفردية وتصميم مقاييس موضوعية مقننة لكل مهارة يقوم على أساسها المفحوص بشكل علمي دقيق.

كما حاول الباحث الغافري (2006) من خلال دراسته حول تقويم فاعلية أدوات التقويم التكويني في مادة التربية الإسلامية في التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلم في تطبيق هذه الأدوات، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 22 مشرفا ومشرفة للمادة، و 247 معلما ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- الملاحظة والاختبارات أكثر فاعلية في تقويم أداء الطلبة من الأنشطة.

- وجود صعوبات بدرجة كبيرة في تطبيق هذه الأدوات في المادة. ويوصي الباحث بضرورة تفعيل أدوات التقويم التكويني وتطويرها كي تؤدي دورها في المادة بشكل أفضل، كما يوصي بالتخفيف من الأعباء الملقة على عاتق المعلم كي يتسنى له تفعيل هذه الأدوات وتقادي صعوبات تطبيقها.

وفي نفس السياق بين كل من عواريب والأعور (2011)، في دراستهما أن الأغلبية الساحقة من المدرسين في جميع مراحل التعليم بالجزائر لا يمارسون التقويم المستمر، حيث بلغت نسبة هؤلاء (16,82%) من عينة الدراسة، وأرجع الباحثان سبب ذلك إلى عوامل كثيرة تجعل المدرسين غير قادرين على ممارسة التقويم المستمر، ومن أهم هذه العوامل كثافة البرنامج الدراسي، وكثرة التلاميذ في القسم، وقلة الوسائل والإمكانيات، وغير ذلك من العوامل.

ومن بين الدراسات التي حاولت الجمع بين التدريس بالكفاءات والتقويم التربوي نجد دراسة بن سي مسعود (2008)، حيث هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، ومحاولة التعرف عما إذا كانت الممارسات التقويمية الحالية من طرف معلمي التعليم الابتدائي في الواقع تتجه نحو اعتماد التقويم التكويني وجعله عاملاً أساسياً من عوامل تعلم التلميذ وتجاوز الأساليب التقويمية التقليدية التي تجعل من التقويم غاية في حد ذاته و لا وسيلة من وسائل تحسين التعلم ورفع مردود المنظومة التربوية.

طبقت الدراسة على 120 معلم ومعلمة في التعليم الابتدائي ن واستخدمت الباحثة استبانة .

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويماً تقليدياً.
- تطبيق التقويم التكويني في المدرسة الابتدائية تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين.

كما أشارت دراسة الباحثان بوعيشة و بن عمارة (2011)، حيث هدفت الدراسة للكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم التربوي في ضوء التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على التدريس بالكفاءات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كما تمثلت أداة الدراسة في الاستبانة وطبقت على 79 مفتش للغة العربية في المرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- عدم ممارسة معلم المدرسة الابتدائية للتقويم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.
- وأوصت الدراسة بإعداد برنامج تدريبي تكسب المعلمين مهارات وخبرات حول التقويم في ضوء التدريس بالكفاءات، إضافة إلى تحسين نوعية التكوين مما يسمح بتطوير المهارات التعليمية للمعلمين وربط قنوات

الاتصال والحوار بين المفتشين والمعلمين، كما أوصت الدراسة على إنشاء بنوك للوضعيات التكوينية وبناء الاختبارات وشبكات التقويم لتسهيل عمل المعلم وإرساء موضوعية ودقة لنتائج التقويم.

وعلى هذا الأساس، لا يمكن اعتبار تكوين المتعلم في ظل بيداغوجيا الكفايات عملية تلقى وتقريغ المعلومات التي يكون قد حفظها عن ظهر قلب، كما كان معمول به في الطريقة التقليدية، بل التكوين عملية تشمل مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها الأساسي، هو إكساب المتعلم الكفايات وتنمية معارفه: كالمفاهيم والمبادئ والمهارات والمواقف التي تجعله قادرا على ممارسة ما أكتسبه في مواقف أخرى. ذلك لأن " المعرفة العلمية (savoir scientifique) تمثل فعلا في حد ذاته و ليس جوهر " أي هي فعل يرمي إلى إكساب المتعلم مفاهيم علمية وتقنيات ثقافية، لا يمكن تحقيقها إلا من خلال القيام بعملية التقويم التكويني (عن: بوطابة، 2012).

لكن بالنظر والاحتكاك بالواقع الميداني نجد أن معظم المعلمين الجزائريين يفتقرون لمكونات التقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفايات، ولا زالوا متشبثين بالتقييم (تقدير المخرجات بقيمة أو علامة). لهذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة المزيد عن واقع التقويم التكويني في المدرسة الجزائرية وبالأخص في المرحلة الثانوية، وانطلاقا من الدراسات السابقة التي تم عرضها نتوصل إلى القول أن هذه الدراسات ساهمت في إعطاء نظرة شاملة للبحث الحالي، حيث استفادت الباحثة منها في تحديد أهداف الدراسة، متغيرات الدراسة (السن، المؤهل العلمي، الخبرة المهنية، التكوين)، أداة الدراسة، واستخدام المنهج المناسب لموضوع الدراسة، وكذلك ضبط فرضيات الدراسة.

كما تبين للباحثة من خلال إطلاعها على الأدب التربوي وفي حدود علمها لم تجد أي دراسة تناولت موضوع واقع التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات في التعليم الثانوي، وهذا ما شجعها للقيام بهذه

الدراسة للكشف عن واقع التقويم التكويني في الثانوية ومدى استخدام الأساتذة لهذا النوع من التقويم وأيضا التعرف على صعوبات تطبيق التقويم التكويني.

وانطلاقا مما سبق يمكن طرح التساؤل التالي:

* ما واقع استخدام أساتذة التعليم الثانوي للتقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات ؟

تساؤلات الدراسة:

1. هل هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام مقارنة التدريس بالكفاءات؟.
2. هل هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات؟.
3. هل هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات؟.

2- فرضيات الدراسة:

كإجابة مؤقتة على تساؤلات الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:

1:2. الفرضية الأولى:

- هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام مقارنة التدريس بالكفاءات .

الفرضية الجزئية الأولى:

- هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة مادة التدريس.

الفرضية الجزئية الثانية:

- هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة الأقدمية في التعليم.

الفرضية الجزئية الثالثة:

- هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات وفقا لعدد مرات التكوين.

2:2. الفرضية الثانية:

- هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات .

الفرضية الجزئية الأولى:

- هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة مادة التدريس.

الفرضية الجزئية الثانية:

- هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة الأقدمية في التعليم.

الفرضية الجزئية الثالثة:

- هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لعدد مرات التكوين.

2:3. الفرضية الثالثة:

- هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات .

الفرضية الجزئية الأولى:

- هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة مادة التدريس.

الفرضية الجزئية الثانية:

- هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة الأقدمية في التعليم.

الفرضية الجزئية الثالثة:

- هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لعدد مرات التكوين.

3- أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف الدراسة في:

- 1- التعرف على الواقع الحالي للتقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات في المرحلة الثانوية.
- 2- التعرف على الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في تطبيق مقارنة التدريس بالكفاءات من حيث متغيرات الدراسة (مادة التدريس، الأقدمية و التكوين).
- 3- التعرف على الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني من حيث متغيرات الدراسة (مادة التدريس، الأقدمية و التكوين).
- 4- الكشف على أهم العراقيل التي يمكن أن تواجه أساتذة التعليم الثانوي في تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات.
- 5- تقديم بعض الحلول أو المؤشرات التي يمكن أن تساعد أساتذة التعليم الثانوي للتغلب على العراقيل التي تواجههم أثناء تطبيقهم للتقويم التكويني.

4- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة من خلال:

- 1- تناول موضوع التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات لما له من أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعليمية، وهو من المواضيع الجديدة (موضوع الساعة).
- 2- أهمية تقويم المتعلم في المنظومة التربوية الجزائرية، و الهدف من التقويم إعداد الفرد الكفاء مستقبلا القادر على تحمل مسؤولياته وخدمة مجتمعه.
- 3- التطبيق الفعلي (الحقيقي) لفلسفة التدريس بالكفاءات الذي يسمح بإعداد وتربية المتعلم وتزويده بالمعارف وكيفية الحصول عليها وتطبيقها في حياته المستقبلية .

4- قلة الدراسات على حد علم الباحثة التي تناولت جانب التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات، حيث تعد هذه المقاربة جوهر الإصلاحات التي قامت بها المنظومة التربوية الجزائرية .

5- قد تسهم هذه الدراسة في اتخاذ إجراءات وخطوات عملية لتحسين جانب التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات.

5- المفاهيم الإجرائية للدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المفاهيم التالية:

5:1. **التقويم التربوي** : هو عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى تحسين جوانب القوة ونواحي الضعف في مختلف أدوات التقويم التي يستخدمها أستاذ التعليم الثانوي وفقا لطبيعة المادة التي يدرسها.

5:2. **التقويم التكويني**: هو عملية تمارس خلال الحصة التعليمية، يتم فيها تقدير مستوى تعلم المتعلم والتعرف على طبيعة الصعوبات التي تواجهه أثناء التعلم والعمل على معالجتها.

5:3. **التدريس بالكفاءات**: عبارة عن فلسفة بيداغوجية تبنتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية عام 2003/2004، تهدف إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي تسمح له بالانخراط في الواقع وحل مشاكله الحياتية.

فهي تسعى إلى جعل المعارف المدرسية صالحة الاستعمال في المواقف الحياتية.

5:4. **أستاذ التعليم الثانوي**: هو الشخص المعد إعدادا بيداغوجيا وأكاديميا لممارسة مهنة التدريس في التعليم الثانوي وفق المنهاج التربوي، ويتمثل دوره في إيصال المعلومات للمتعلمين وإعدادهم للحياة المستقبلية.

الجانب
النظري

الفصل الثاني

مقاربة التدريس بالكفاءات

تمهيد

- 1- مفهوم المقاربة.
 - 2- مفهوم الكفاءة.
 - 3- تعريف المقاربة بالكفاءات.
 - 4- لمحة تاريخية عن المقاربة بالكفاءات.
 - 5- أهمية المقاربة بالكفاءات.
 - 6- خصائص التدريس بالكفاءات.
 - 7- مبادئ مقاربة التدريس بالكفاءات.
 - 8- أهداف مقاربة التدريس بالكفاءات.
 - 9- دور المعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات.
 - 10- دور المتعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات.
 - 11- استراتيجيات التعلم القائم في المقاربة بالكفاءات.
 - 12- مزايا المقاربة بالكفاءات.
 - 13- صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري.
 - 14- أفاق تطبيق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية.
- خلاصة.

تمهيد:

شهدت الجزائر إصلاحات شاملة في منظومتها التربوية، حيث تبنت بيداغوجيا جديدة في تطوير العملية التعليمية، وترتكز هذه المقاربة على تقييم ما تعلمه واكتسبه المتعلم من كفاءات وتجسيدها في الواقع المعاش لمواجهة تحديات الحياة والتكيف مع الأوضاع الجديدة.

فأسلوب التدريس بالكفاءات جاء كرد فعل للمناهج المثقلة بمعارف غير صالحة وأيضاً مكمل لبيداغوجيا التدريس بالأهداف.

وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى تعريف المقاربة، تعريف الكفاءة في المجال التربوي، والمفاهيم المرتبطة بها، خصائص الكفاءة، أنواعها، مكوناتها، تعريف المقاربة بالكفاءات، نشأة المقاربة بالكفاءات، أهميتها، أهدافها، خصائص التدريس بالكفاءات، متطلبات التدريس بالكفاءات، مكانة المتعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات، العلاقة بين المعلم والمتعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات، وأخيراً التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات.

1. مفهوم المقاربة (Approche):

أ- لغة:

من قُرْبٍ قُرْبًا وَقُرْبَانًا: دنا، فهو قريب (الزاوي، 1979).

المقاربة هي كيفية دراسة مشكل أو معالجته، أو بلوغ غاية.

ب- اصطلاحاً:

تعريف اللحية (2005): "المقاربة هي تصور نظري مكون من مجموعة مبادئ يتأسس عليها

برنامج دراسي (عن: بوعيشة، 2008).

وعرفت أيضا: "هي تصور مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم" (حاجي، 2005).

وتعني المقاربة الخطة الموجهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة، في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل، والمؤثرات تتعلق بثلاث عناصر أساسية هي: المدخلات، العمليات، المخرجات (عن: هويدي، 2012).

2. مفهوم الكفاءة:

أ- لغة:

عرف في القاموس الفرنسي على أنها: التوافق، القدرة على التكيف.
الكفاءة هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المطلوبة لأداء وظائف معينة (Foulquié, 1971).
- يقصد بالكفاءة القدرة على العمل وحسن تصريفه (بن ذهيب، 2009).

ب- إصطلاحا:

"الكفاءة هي مجموعة من الإمكانيات Potentialités التي يكون الفرد قادرا على تعبئتها بهدف مواجهة وضعية جديدة، وهي مكتسبة ولا تتحقق إلا من خلال أفعال ملموسة" (عن: بلخيري، 2013).
الكفاءة هي مجموعة معقدة، مركبة من عناصر المعرفة والخبرة التي تقبل التحديث إلا بالقرينة (contexte) (وزارة التربية الوطنية، 2006).
أما تعريف تاوينات "Taouinet" (2005): هي مجموعة من الإمكانيات (الوجدانية والمعرفية النفس حركية) التي تسمح للفرد من أداء نشاط بفعالية.

تعريف "بيرنو" (Perrenoud): هي قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من المواقف التي يمكن التحكم فيها بفضل توفر كلا من المعارف الضرورية، والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب، من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها (عن: العربي، 2001).

ويعرفها "ديكاتل" (De Ketel): "الكفاءة هي مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات المكتسبة عن طريق التعلم، بحيث تشكل خبرات مرتبطة فيما بينها في مجال معين" (عن: فيزاري، 2013).

ويعرف كزافيي "Xavier" (2004) الكفاءة على أنها: "مجموعة القدرات التي تمكن المتعلم من التعامل مع وضعية ما بطريقة ملائمة".

أما جود "Good" (1973) فعرفها بأنها: "القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية في المواقف العملية" (زكريا و مسعود، 2006).

ويعرف "Nagels" (2015): "الكفاءة هي مجموعة متكاملة من المعارف (savoirs) والمعارف الفعلية (savoir-faire) التي تسمح التعامل مع المواقف والتكيف، وأداء مهمة أو مشروع، وحل مشكلة. وتعرف الكفاءة أيضا: "هي معرفة أو قدرة التلميذ المعترف بها في مواقف التعلم" (Adib, 2013).

ويشير "Bouallag" إلى أن الكفاءة عامة: "هي كفاءات قابلة للتحويل تمكن أداء العديد من المهام المختلفة، ويطلق عليها في الأدب التربوي بالكفاءات المستعرضة". يضيف نفس الباحث قائلا: "إن الكفاءة تعني مختلف أنواع وأشكال الأداء التي تمثل الحد اللازم والضروري لتحقيق هدف ما... وبعبارة أوضح، تعتبر الكفاءة مجموع القدرات والمهارات والأداءات وأشكال الممارسات المبنية التي تساعد في تسهيل تحقيق أهداف العملية التعليمية/التعليمية المعرفية منها والوجدانية والنفس حركية (بوعلاق، 2004).

وعرفت الكفاءة على أنها: "مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف، قدرات، مهارات...) والتي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ نشاطات أو إنجاز عمل" (يوب، 2005).

من خلال التعريفات السابقة لمفهوم الكفاءة، يمكن القول أن الكفاءة هي مجموعة متكاملة من المعارف والقدرات والإمكانات والمهارات التي تُمكن المتعلم بمواجهة وضعيات جديدة والتكيف معها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

1.2. المفاهيم المرتبطة بالكفاءة:

من بين المفاهيم المرتبطة بمصطلح الكفاءة نجد: القدرة، المهارة، الأداء، الاستعداد.

• **القدرة (Capacité):** هي مجموعة من الاستعدادات التي يجب أن يوظفها الفرد لمواجهة مختلف الوضعيات سواء كانت فكرية أو بدنية، فهي استعداد مكتسب يسمح للفرد بالنجاح في أداء أي نشاط، وهي لا تكون حقيقية إلا إذا كانت متينة تتطور بالتجربة والتعلم (لعمارة، 2011).

• **المهارة (Habileté):** المهارة هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين وقدرتهم على أداء مهام معين بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة، ويترجم هذا الأداء في أهداف مهارية مثل: مهارات القراءة (عن: بوعيشة، 2008).

• **الأداء أو الإنجاز (Performance):** يعتبر هدفاً بيداغوجياً يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي ملاحظاً، بمعنى أن الإنجاز هو مؤشر القدرة والاستعداد (عن: زايدي، 2009).

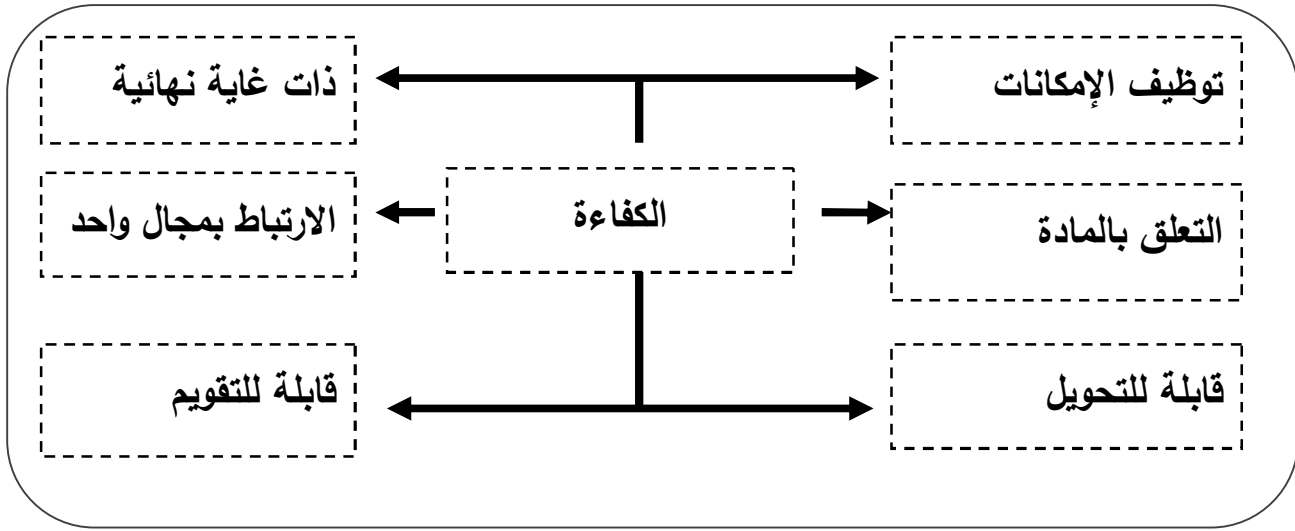
• **الاستعداد (Aptitude):** هو قدرة ممكنة، أي وجود بالقوة، أو أداء متوقع سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد، عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج أو عامل التعلم. والاستعداد هو نجاح كل نشاط (مصنوعة، 2012).

2.2. خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بمجموعة من الخصائص وهي: (لعمارة، 2011)

- **توظيف مجموعة من الإمكانيات:** ترتبط الكفاءة بمجموعة من القدرات والمعارف والمهارات لذلك فإن أهم ميزة لها تتمثل في جمعها المنظم لتلك الوحدات التي يستثمرها المتعلم في سياق ذو دلالة وفائدة له.
- **الغاية النهائية:** تمتاز الكفاءة بطابعها العملي والنهائي، فالتلميذ يقوم بتوظيف مجموعة من التعليمات تهدف إلى تحكمه في عمل أو حله لمشكلة مطروحة في أنشطة مدرسية.
- **الارتباط بفئة وضعيات:** أي وضعيات ذات مجال إذ لا يتم تحديد كفاءة أو فهمها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة على الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات من مادة إلى أخرى إلا أنه تبقى بعض الكفاءات متميزة عن بعضها البعض.
- **الخصوصية والتعلق بالمادة:** توظف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة أي أنها ترتبط بمجال معين أو مهنة مثلاً قد تُنمي في التلميذ مهارة أو قدرة حل المشكلات الرياضية لكن هذا لا يعني أننا ننمي مهارة التربية العلمية أو التعبير الحر.
- **قابلية التقويم:** حيث يمكن قياس كفاءة العمل المنجز من طرف المتعلم ونوعية الناتج الذي توصل إليه وحتى وإن لم يكن ذلك بشكل دقيق حيث يتم تحديد معايير مثل نوعية الناتج الذي قدمه المتعلم ومدى استجابته لشروط العمل، كما يمكن تقويمها من حيث النوعية العملية التي قام بها المتعلم بغض النظر عن النتائج وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية والاستقلالية واحترام الآخرين.
- **خاصية التحويل:** هي القدرة على معالجة وضعيات مختلفة تتداخل فيها عدة مواد بشكل يشابه الواقع المعاش المتميز بطابعه المركب.

والشكل التالي يوضح خصائص الكفاءة:



شكل رقم(01): يوضح خصائص الكفاءة (الشكل من وضع الباحثة).

3.2. أنواع الكفاءات:

نظرا لأهمية الكفاءات، فقد تعددت أنواع الكفاءات، ففي عام 1991، ميز المجلس الوطني الفرنسي

للبرامج التعليمية بين ثلاثة أنواع من الكفاءات:

1. كفاءات في مجال التحكم اللغوي.

2. كفاءات مرتبطة بالمواد الدراسية.

3. كفاءات ممتدة أو مستعرضة.

وفي كندا ميزت الوثيقة الصادرة عن وزارة التربية، والمعروفة بالتصريح الخاص بالسياسة

التربوية (Déclaration de la politique éducative) عام 1997 بين أربعة أنواع من الكفاءات:

1. الكفاءات الفكرية (طرق أو مناهج العمل الفكري).

2. الكفاءات المنهجية (تنظيم عمل ما- العمل في مجموعات).

3. الكفاءات المرتبطة بالمواقف والسلوكيات.

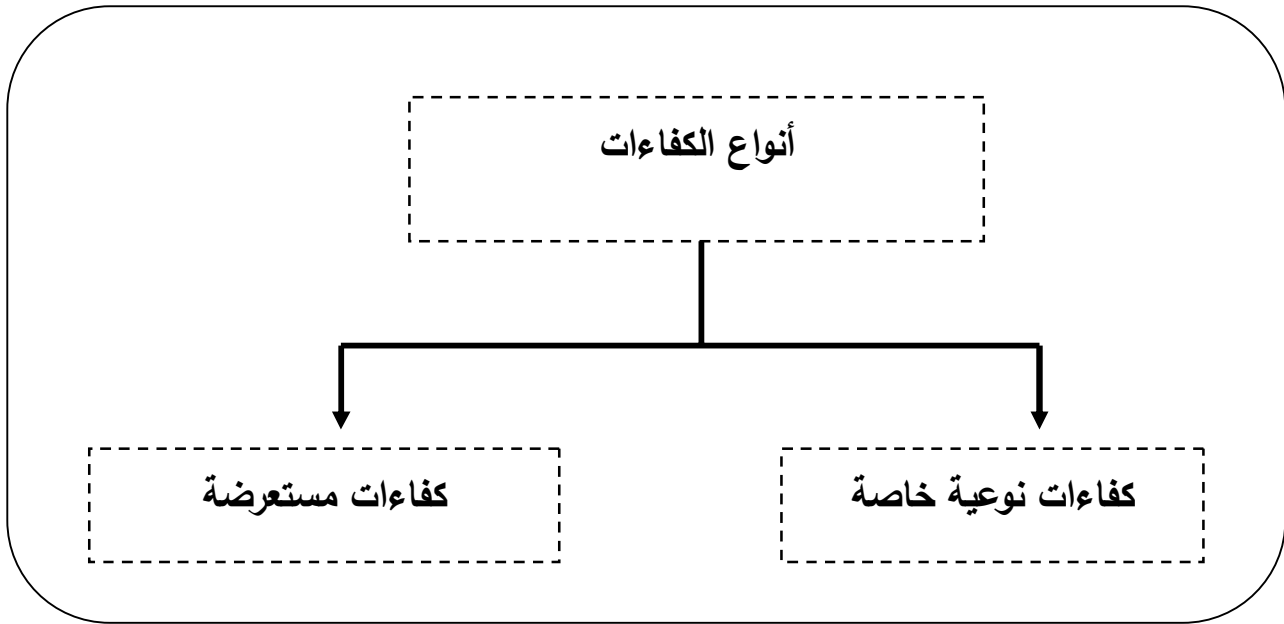
4. الكفاءات التواصلية (عن: بوعلاق، 2004).

أما الدريج (2000)، فقد قسم الكفاءات في المجال التربوي إلى قسمين:

1. كفاءات نوعية خاصة.

2. كفاءات مستعرضة (ممتدة).

والشكل التالي يوضح أنواع الكفاءات:



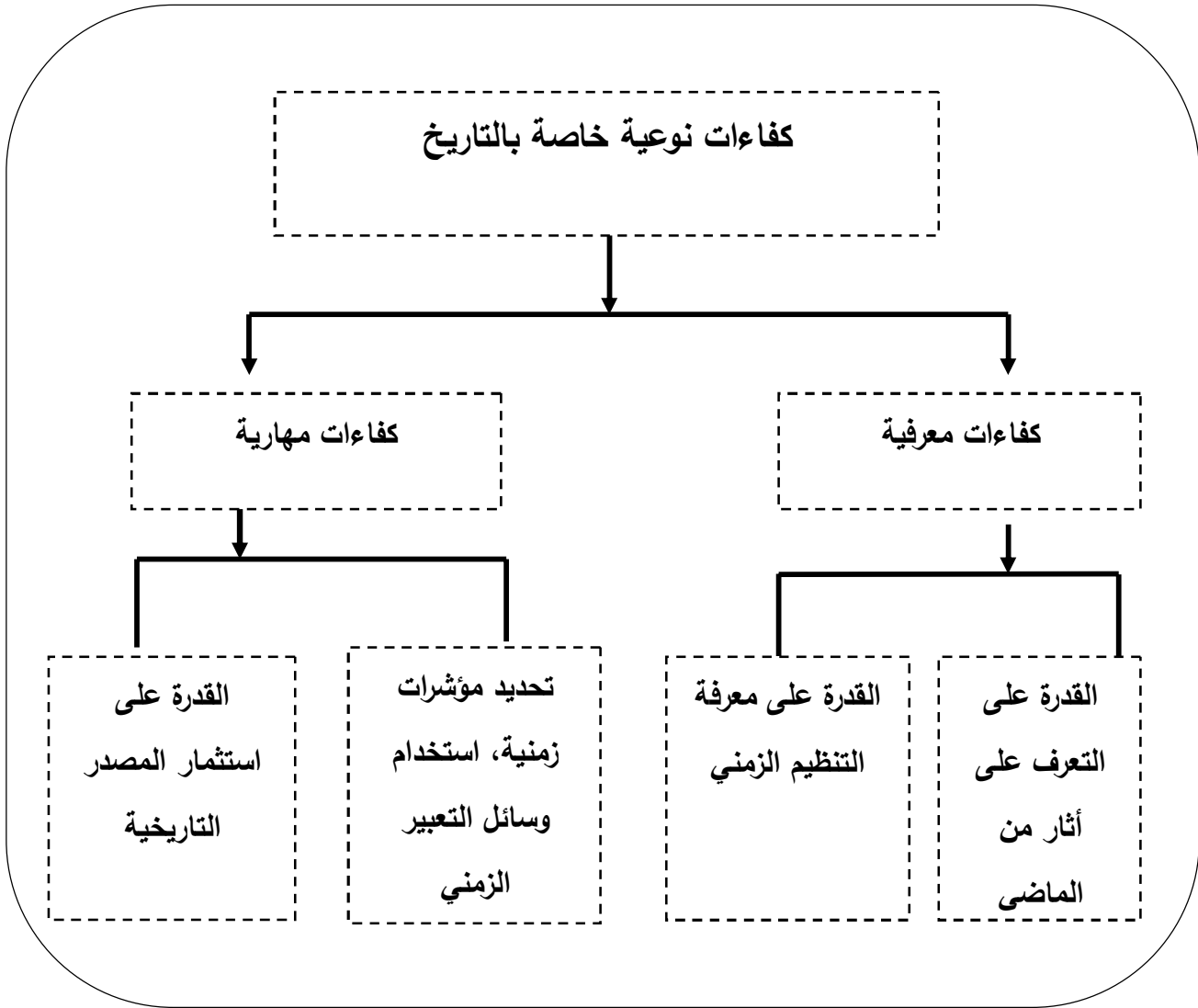
شكل رقم (02): يوضح أنواع الكفاءات (الشكل من وضع الباحثة).

أولاً: الكفاءات النوعية الخاصة:

عبارة عن كفاءات ترتبط بنوع محدد من المهام التي تتدرج في إطار مواد دراسية أو ضمن مجالات تربوية أو بميادين معينة للتكوين، كما ترتبط الكفاءة الخاصة بمجالات الشخصية المعرفية والمهارية والوجدانية (بوكرمة، 2006).

فهذا النوع من الكفاءات مرتبط بمادة دراسية كإلاياضيات واللغة والتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية وغيرها، ونجدها تتشكل من أحداث وفرضيات ونظريات وقوانين تحدد حلقتها المعرفي وتكون عناصر كل مادة منظمة.

والشكل التالي يوضح الكفاءات النوعية الخاصة بمادة التاريخ:



شكل رقم (03): يوضح الكفاءات النوعية الخاصة بمادة التاريخ (بوعلاق، 2004).

ثانيا: الكفاءات الممتدة (المستعرضة):

الكفاءات الممتدة هي: "التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها إلى سياقات جديدة..." (عن: بوعلاق:

2004).

وتمثل هذه الكفايات خطوات عقلية ومنهجية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية والتي يستهدف

تحصيلها وتوظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة والمهارات المأمولة. ومن أمثلة هذه الكفاءات:

* القدرة على التحليل والتركيب.

* القدرة على التقويم الذاتي.

* القدرة على الحوار.

* القدرة على الاندماج في مجموعة عمل واكتساب روح العمل الجماعي.

ويوضح الباحث بوعلاق (2004) الكفاءات المستعرضة في مجال اللغة حيث يبين أن اللغة الأم هي مفتاح التعلم ويتوجب على المتعلم امتلاك الاستعداد والرغبة للتواصل مع الغير، فالتحكم التدريجي في اللغة الأم سيكتسب المتعلم مجموعة من الكفاءات التفاعلية والمتمثلة فيما يلي:

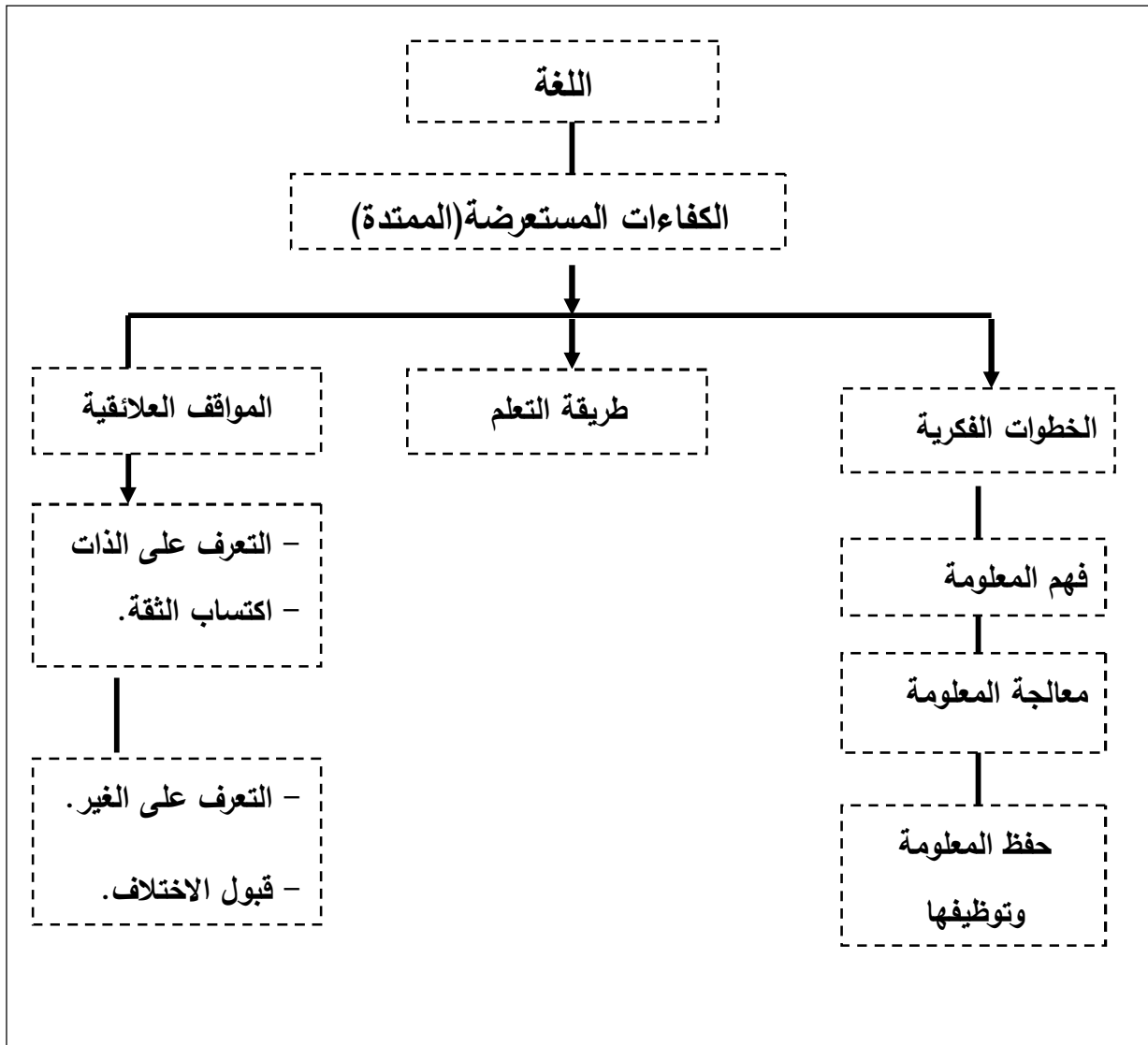
* خطوات التفكير (Les démarches mentales).

* طريقة أو كيفية التعلم (Manière d'apprendre).

* المواقف العلائقية (Situations relationnelles): وتستعمل بكيفية مباشرة في بناء المعرفة لدى

المتعلم، وتشكل أساس تكوينه المستمر بعد نهاية تكوينه المدرسي.

والشكل التالي يوضح خطوات تحقيق كفاءة مستعرضة بتعليم اللغة:



شكل رقم(04): يوضح خطوات تحقيق كفاءة ممتدة وتتعلق بتعليم اللغة (بوعلاق، 2004).

4.2. مستويات الكفاءة:

للكفاءة مستويات باعتبارها مفهوما تطوريا يبني تدريجيا عبر مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، تظهر في تعلمات التلاميذ خلال مراحل متوالية، إذ يتحقق كل مستوى منها في مرحلة تعليمية معينة (لرزق، 2011).

1 . الكفاءة القاعدية (Compétence de base):

هي المستوى الأول من الكفاءات، وتتصل مباشرة بالوحدة التعليمية وهي الأساس الذي يبنى عليه بقية الكفاءة وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه المهارة بمؤشراتها المحددة فإنه سيواجهه صعوبات في بناء الكفاءة اللاحقة (بن سي رضوان، 2011).

2. الكفاءة المرحلية (Compétence d'étape):

تعبّر عن الكفاءة المقصودة والمحققة لمرحلة تعليمية أي من خلال كفاءات مرحلية مثلا آلية التواصل (إلقاء كلمة، إبداء رأي،...)، ويطلق عليها الكفاءة الوسطى لأنها تتوسط بين الكفاءة القاعدية والكفاءة الختامية (زايدي، 2009).

فهي مجموعة من المهارات تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعال في وضعيات بيداغوجية وتساعد على اكتساب الكفاءة (وزارة التربية الوطنية، 2004).

3. الكفاءة الختامية (Compétences finale):

هي مجموعة من الكفاءات المرحلية، ويمكن بناءها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي (جغدم، 2009).

وهذه الكفاءة يسميها ديكتال " بالكفاءة المبكرة"، ومن خلال هذه الكفاءة يستطيع المعلم التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه المتعلمين ومعالجتها (عسعوس، 2012).

5.2. مكونات الكفاءة:

أولاً- المحتوى (Continue): إنها الأشياء التي يتناولها التعلم، لأن فعل التعلم يخص هذه الأشياء بالضرورة، ولأننا عندما نتعلم فإننا نتعلم بعض الأشياء.

وقد قام العديد من الباحثين بتصنيف لمحتويات التعلم، حيث صنفوها في ثلاثة أنماط من الأشياء:

* المعارف المحضة (الصرفة).

* المعارف الفعلية (المهارات).

* المعارف السلوكية (المواقف).

وهذه المعارف الضرورية التي يستند إليها التعلم لاكتساب كفاءة من الكفاءات مثلا:

* معرفة قاعدة نحوية (معرفة صرفة).

* استعمال مفردات في وضعيات مناسبة (مهارة).

* التركيز من أجل تجاوز صعوبات الاستعمال (سلوك) (بلمرسلي، بدون سنة).

ثانيا - القدرة (Capacité): هي أشكال من الذكاء وفق استعدادات فطرية ومكتسبات حاصلة في محيط

معين (بن سي مسعود، 2008).

ثالثا - الوضعية (Situation): هي مجموعة ظروف تضع المتعلم أمام مهام ينبغي تأديتها وهو لا

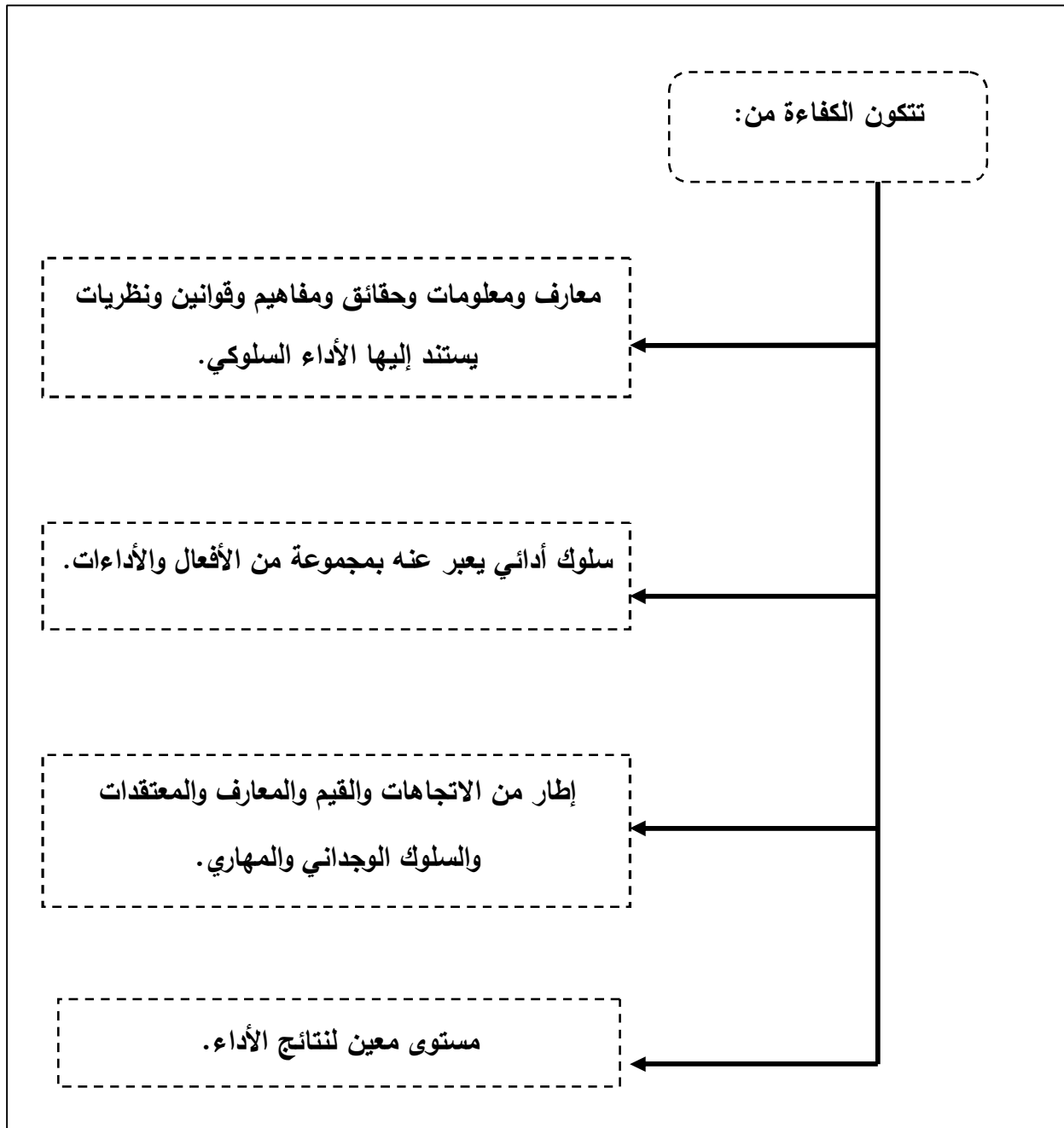
يملك كل الموارد اللازمة لذلك، معناه أن الوضعية تقترح تحديا معرفيا للمتعلم يوظف فيها قدراته ومعارفه

لمعالجة الإشكال أو حل المشكل المطروح مجندا في ذلك موارد شخصية (معلومات التلميذ القبلية) وموارد

الجماعة (معلومات أعضاء الفوج) وموارد المدرس (وثائق، تعليمات، أسلوب العمل.. إلخ) (العمارة،

2011).

والشكل التالي يبين مكونات الكفاءة:



شكل رقم (05): يلخص مكونات الكفاءة (لعمارة، مرجع سابق).

وتكون الوضعية ذات دلالة إذا:

- * جعلت من التلميذ يستفيد من معارفه في معالجة الواقع.
- * جعلته يشعر بفعاليتها وجدواها في علاج عمل معقد.
- * سمحت له بتفعيل مختلف المواد في حل مشاكل معقدة (بن سي مسعود، مرجع سابق).

3. تعريف المقاربة بالكفاءات:

هي تصور بيداغوجي ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية تعليمية لضبط استراتيجيات التكوين في المدرسة من حيث مقاربات التدريس، والوسائل التعليمية، وأهداف التعليم، وأساليب التقويم وكيفية إنجازها (بلخيري، 2013).

أما تعريف Perrnoud (1998): "المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل، هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها، واتخاذ القرارات (وزارة التربية الوطنية، 2003).

وعرفت المقاربة بالكفاءات بأنها: "مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة (سليمان، 2013).

ونجد تعريف آخر: "المقاربة بالكفاءات هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية، وذلك من خلال التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها، تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها وكذلك ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية (حديان ومعدن، بدون سنة).

وعرّفت أيضا: "هي فلسفة تربوية لكونها تحمل تصورا جديدا لتكوين إنسان واع وبناء وهي طريقة بناء للمناهج وهي أساس بنائها في كل مستويات التعلم، وتتطلق هذه الفلسفة أن كل متعلم في نهاية مساره الدراسي يجب أن يكون قادرا على مجابهة وضعية مع معقدة والرد بفعالية مهما كان المستوى الدراسي الذي بلغه (وزارة التربية الوطنية، بدون سنة).

ونجد تعريف آخر: "المقاربة بالكفاءات أو المدخل بالكفاءات الانتقال من منطق التعليم والتلقين إلى منطق التعلم عن طريق الممارسة والوقوف على مدلول المعارف ومدى أهميتها ولزوميتها في الحياة اليومية للفرد، وبذلك تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤوليات القيادة وتنفيذ عملية التعلم (منهاج التربية البدنية والرياضية).

أما تعريف حاجي (2005): "المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من التشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة الاستعمال في مختلف مواقف الحياة".

4. لمحة تاريخية عن مقاربة الكفاءات:

1.4. التطور التاريخي لمقاربة الكفاءات:

ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل ثم انتقل ثم تبلور في مطلع القرن العشرين عندما استعمل في مجال التكوين المهني، حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية كما أنه صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية. ثم طُور ووظف أخيرا في ميدان التربية والتعليم والتكوين، إذ أصبح مرتبطا

بناء المناهج التعليمية وهو ما صار معروفا في الأوساط التربوية "بالمقاربة بالكفاءات" (عن: بن سي مسعود، 2008).

وولد هذا الاتجاه البيداغوجي المسمى أصلا "Competency- based education" وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو عبارة على حركة بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينات وبداية السبعينات متأثرة بتيارين هما: "Competency- based education" و "Minimum competency"، وقد ظهر التيار الأول عقب شعور أفراد الشعب الأمريكي وخاصة أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما تسبب في ضعف النظام المدرسي بينما الثاني كان نتيجة اضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب تراجع مردود تلاميذ التعليم الثانوي، وقد ظهر هذا النقص في مردود الروائز والاختبارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات ومراكز التكوين المهني.

ومن مؤسسي حركة التكوين بالكفاءات نجد: Stephen Sunderland, Audie Cohen من كليات الخدمات الإنسانية بنيويورك "The College of Human Services" و "Soeur Joel read" من كلية "Alverno de Milwaukee" و "Edgard" و "Jean Cohen" من "L'antioch School Law" في واشنطن (قرايرية، 2010).

وعرف تيار الكفاءات عمره الذهبي في النصف الثاني من سنوات السبعينات ومع بداية الثمانينات لوحظ تراجع في الاهتمام بهذا التيار نتيجة بعض الأخطاء التي ظهرت عليه، وكذلك بعض المبالغات وظهور المعارضين الذين وصفوه بالنفعية.

وعلى العموم فإن كل التيارات البيداغوجية الأمريكية التي جعلت من الكفاءة قاعدة لمشاريعها التكوينية.

ومن الولايات المتحدة الأمريكية إلى كندا ثم إلى أوروبا، تزايد الاهتمام بالتربية على الكفاءة " L'Education à la Compétence " مما أدى إلى تزايد تطبيقاتها.

ففي فرنسا يعود تاريخ ظهور بيداغوجية الكفاءات إلى سنة 1979، ولم تدخل إلى التعليم الابتدائي إلا في سنة 1993، وكانت تهدف إلى إدماج التعلّيمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي.

أما في كندا فقد أعلنت المديرية العامة للتعليم الأكاديمي إدخال هذه البيداغوجية في سنة 1993 بتطبيقها في برامجها للتكوين العام وما قبل الجامعي (عن: بن سي مسعود، 2008).

أما في الجزائر، ومنذ بضع سنوات تم تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، ودخلت هذه البرامج حيز التطبيق عام 2003 لتنفيذها في السنة الأولى من التعليم الابتدائي وفي السنة الأولى من التعليم المتوسط.

2.4. الخلفية النظرية لمقاربة التدريس بالكفاءات:

يتفق أغلب الباحثين على أن مقارنة الكفاءات نشأت نتيجة للصراع بين نظريتين في التعلم هما: النظرية البنائية (Théorie Constructivisme) التي يتزعمها العالم السويسري " Jean Piaget " والنظرية السلوكية التي يتزعمها العالم الأمريكي " watson " والعالم الروسي " Pavlov " (بوعلاق، 2004).

فالنظرية البنائية ظهرت كرد فعل للمدرسة السلوكية التي تحصر التعلم في مبدأ (مثير ← استجابة).

أما المنظور البنائي فينطلق من أن حصول التأثير يستلزم وجود قابلية في الجسم هي الذات (مؤثر ← الذات ← استجابة) (بن سي مسعود، 2008).

إن النظرية البنائية تنطلق من مسلمة مفادها أن الفرد الذي يتعلم نادرا ما يوظف كل طاقاته وقدراته أثناء التعلم، ومن ثمة، فإن تطوير القدرات إلى أعلى مستوى يمكن أن يتم من خلال تبني طرائق وأساليب بيداغوجية معرفية، فالهدف الأسمى في هذه النظرية ليس تزويد المتعلم بمعارف ومعلومات جاهزة، بقدر ما هو تطوير وتكييف نشاطه العقلي والوجداني والنفس حركي لكي يصبح قادرا على استثمار قدراته وطاقاته بشكل فعال.

فالهدف إذن هو مساعدة المتعلم أثناء مواجهة المواقف والمهام على:

* معرفة كيفية استقبال المعلومات وتحليلها.

* التعرف على الاستراتيجيات المعرفية التي يفضلها أثناء عمليات التفكير والاستدلال والتخيل...

* الوقوف على كيفية تخزينه للمعلومات سواء تعلق الأمر بالذاكرة القصيرة المدى أو المتوسطة المدى أو الطويلة المدى.

* تحسين طريقته في التفكير وفي التعلم (بوعلاق، 2004).

وأثرت البنائية على التصورات التعليمية حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تنير لدى المتعلم الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات وخلق فرص المبادرة والإبداع، وهي ما يسمى بالوضعيات- المشكلة، حيث تقوم هذه التصورات التعليمية التعليمية على فكرة تتمثل في جعل المتعلم في وضعيات تتماشى ووتيرة وأسلوب تعلمه حيث يواجه من خلال هذه الوضعيات مواقف إشكالية تسمح له باكتساب معارف ومفاهيم، وتمكنه من الارتقاء من مجرد استقبال المعلومات عبر الحواس إلى التمثيل والبناء، ويعتقد بياجيه أن المعارف لا تنتقل من شخص "يعرف" إلى شخص "لايعرف"، ولا تأتي عن الحواس بل

يبنيها الشخص بواسطة تمثيلها في شكل صور وخطط ذهنية وقوم المخ بتسجيلها وتنظيمها في شكل بُنى عملياتي تجعل الفرد يتصرف بشكل مرضي إزاء وضع من الأوضاع.

فالمقاربة البيداغوجية التي تتبنى التدريس بالكفاءات وتعتمد على التصور البنائي لعملية التعلم، تنطلق من نشاط التلميذ حيث تكلف الوسائل الديداكتيكية للأنشطة والعمليات الذهنية التي سينجزها المتعلم على أن يسهم بشكل فعال في بناء تعلماته (قرايرية، 2010).

5. أهمية المقاربة بالكفاءات:

تمتاز المقاربة بالكفاءات بما يلي: (وزارة التربية الوطنية المغربية، 2006).

1.5. وظيفة التعلم: ومعنى ذلك أن المقاربة بالكفاءات تكسب التعلم معنى لدى التلميذ، ولا تبقىها مجردة، وذلك بالعمل على ربطها باهتمامات المتعلم وحاجاته بشكل عملي ووظيفي.

2.5. فعالية التعلم: وذلك لأن هذه المقاربة تعمل على:

* ترسيخ التعلم وتثبيتها، حيث أن حل المشكلات إجراء أساسي لتعلم يتم بالترسيخ والعمل، وبما أن المقاربة تركز على حل المشكلات فإنها سبيل بيداغوجي لترسيخ التعلم وتنميتها.

* الاهتمام بما هو جوهري وأساسي، فالتعلم ليس كلها جوهري، ولكن هذه المقاربة تتمركز حول التعلم التي لها طابع جوهري وفعال.

* جعل العلاقات قوية مع تعلمات أخرى، فقد أثبتت دراسات علوم التربية أن التمكن العميق في مجال أي تعلم يفترض أن يدخل هذا التعلم في علاقة جدلية مع تعلمات أخرى مرتبطة به، وبما أن بناء الكفاءات يقوم على إقامة روابط وعلائق بين مختلف التعلم المرتبطة بموضوع معين، فإن المقاربة بالكفاءات تكتسي طابع الفعالية في بناء التعلم.

3.5. بناء وتأسيس التعلّات اللاحقة: ويتجلى ذلك في الربط بين مختلف التعلّات التي يكتسبها التلميذ من جهة وفي توظيف هذه المكتسبات ضمن وضعيات تعليمية ذات معنى، تتجاوز الحيز المخصص لمستوى دراسي معين من جهة أخرى، وبهذا المعنى فإن الربط التدريجي بين التعلّات يمكن من بناء نسقي تعليمي أكثر شمولية، توظف فيه المكتسبات والتعلّات من سنة لأخرى، ومن طور تعليمي إلى آخر، بقصد بناء كفاءات أكثر تعقيدا، ومن هذا المنظور يمكن القول بأن المقاربة بالكفاءات تتيح بناء تعلّات لاحقة، تأخذ بعين الاعتبار التعلّات السابقة والامتدادات المرتبطة.

4.5. اعتماد الوضعيات التعليمية: ومعنى ذلك أن المقاربة بالكفاءات ترتبط أساسا بوضعيات تعليمية تبنى حول المضامين الدراسية لتكون منطلقا لبناء الكفاءات فإن تعلق الأمر بمحتوى مادة دراسية واحدة كانت الكفاءة نوعية، وإن تعلق الأمر بمحتوى تتقاسمه مواد عدة تعلق الأمر بكفاءات مستعرضة.

5.5. القابلية للتقويم: على خلاف القدرة فإن الكفاءة قابلة للتقويم أي قياس أثر التعلّات من خلال معايير دقيقة كجودة الانجاز ومدته.

6. خصائص التدريس بالكفاءات:

1.6. تفريد التعليم: أي أن التعليم في إطار هذه المقاربة يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ كما يشجع على استقلالية المتعلم ويفتح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره.

2.6. حرية المدرس واستقلاليته: تمتاز هذه المقاربة بأنها تحرر المدرس من الروتين وتشجعه على اختبار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.

3.6. التقويم التكويني: أي أن التقويم وفق هذه المقاربة لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعليمية.

4.6. تحويل المعارف: ويتم ذلك من خلال توظيف المعارف وإخراجها من الإطار النظري إلى الإطار

العملي التطبيقي، حيث تتجسد تلك المعارف في أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجه في انجاز يقوم به الفرد وقد يكون هذا الانجاز خروج من مشكلة أو منتج يعود بالنفع عليه (عن: بوعيشة، 2008).

5.6. تحقيق التكامل بين المواد أي أن الخبرات التي تقدم للمتعلم تقدم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة (عواريب و الأعور، 2011).

6.6. النظر إلى الحياة من منظور علمي ونفعي.

7.6. تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.

8.6. جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى اكتشاف المادة التعليمية (زلاي، 2013).

7. مبادئ مقاربة التدريس بالكفاءات:

1.7. مبدأ البناء (La Construction): أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

2.7. مبدأ التطبيق (L'application): يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.

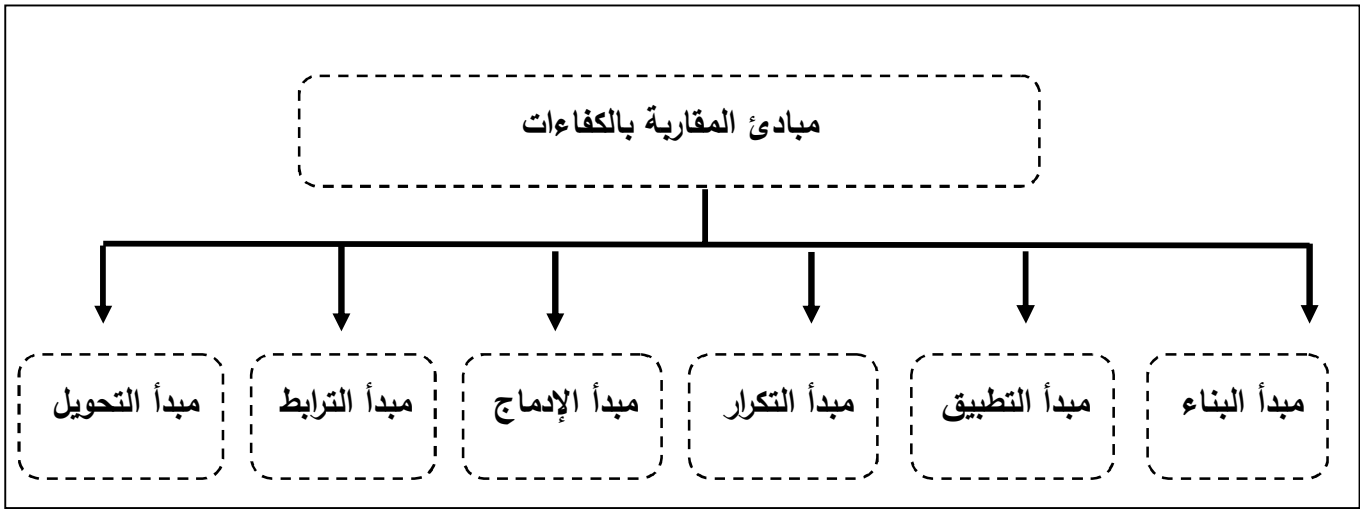
3.7. مبدأ التكرار (L'itération): أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب العميق للكفاءات والمحتويات.

4.7. مبدأ الإدماج (L'intégration): يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرر بأخرى كما تتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك ليدرك الغرض من تعلمه.

5.7. مبدأ الترابط (La Cohérence): يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة (بن سي مسعود، 2008).

6.7. التحويل (Le Transfert): أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم (الطاهر و علي، 2006).

والشكل التالي يوضح مبادئ المقاربة بالكفاءات:



الشكل رقم(06): يبين مبادئ المقاربة بالكفاءات (الشكل من وضع الباحثة).

8. أهداف مقاربة التدريس بالكفاءات:

يوضح حاجي (2005) أهداف مقاربة التدريس بالكفاءات فيما يلي:

* إفساح المجال أمام طاقات وقدرات المتعلم الكامنة، لتظهر وتنتفتح وتعبر عن ذاتها.

* ربط التعليم بالواقع والحياة.

* العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

* استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة وشروط اكتسابها.

* تساهم في تحقيق النجاح لأكبر عدد من التلاميذ.

* الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

9. دور المعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات:

تعطي المقاربة بالكفاءات أهمية للمتعلم بجعله محور العملية التعليمية، ما يجعل دور المعلم يختلف كل الاختلاف عن دوره في التعليم التقليدي الذي أعطى أهمية دور للمعلم ومادة التعليم، أما دور المعلم في المقاربة بالكفاءات يتلخص فيما يلي: (بوكرمة ودحدي، 2011).

1- يُحدد البيداغوجيا: التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية- التعلمية، ذلك يجعله يقوم بأنشطة ذات معنى بالنسبة له، وبإنجاز المشاريع وحل المشكلات، ويتم ذلك إما فردياً أو جماعياً.

2- تحفيز المتعلمين: يحفز المتعلمين على العمل وفق طريقة التعليم النشط، قصد توليد الدافع للتعلم والإنجاز، ذلك بتكليفه بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.

3- تنمية الميول والمهارات: يقوم المعلم بتنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والسلوكيات الجديدة، ما يستلزم منه العمل على تنمية قدرات المتعلم المختلفة: العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية)، والنفس الحركية، وقد تتحقق هذه العملية إما منفردة أو مجتمعة.

4- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية: ويركز على نشاط المتعلم في العملية التعليمية- التعلمية، وعليه أن يربط التعليم بحياة المتعلم، من خلال تثمين المعارف المدرسية بجعلها قابلة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، من خلال تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة نفعية أدائية.

5- التخطيط لوضعيات ونشاطات التعلم: يصمم المعلم مخططات إنجاز المشاريع لتحقيق الكفاءات المستهدفة، ويعمل على أن تكون وضعيات التعلم مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها بتوظيف القدرات العقلية.

6- جعل المتعلم يتعلم عن طريق الممارسة الذاتية: بتوجيهه إلى اكتشاف أحكام المادة التعليمية، وإشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم.

7- مساعدة المتعلم في عملية التقويم الذاتي: حيث يتمكن المتعلم من تعديل مفاهيمه السابقة، واكتساب طريقة علمية لحل المشاكل التي يمكنها أن تصادفه في حياته اليومية

10. دور المتعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات:

تتطلب المقاربة بالكفاءات مشاركة المتعلم في التكفل بالمهمة، وليس الحضور الجسدي فقط، بل مشاركة ومجهود يشمل التخيل والتخمين، وهذا ما يحرر المتعلم من التلقي غير الفعال إلى المشاركة الفعالة، ويمكن تلخيص أدوار المتعلم في ضوء التدريس بالكفاءات فيما يلي: (بوعيشة، 2008)

1- العمل الجماعي: فالمقاربة بالكفاءات لا تمكن الطالب من الانعزال لوحده حتى ولو كان بصدد تأدية مهمة موكلة إليه، سواء كانت مشروعاً أو إشكالاً معقداً تستدعي تكافل فريق، ويستلزم قدرات مختلفة في إطار تقسيم المهام وتكاملها بين أعضاء الفريق.

2- الاشتراك في النشاط: حيث يمارس المتعلم الأنشطة التعليمية في شكل وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه تأخذ شكل مشكلة أو إنجاز ما.

3- المشاركة في تحديد أهداف وغايات يتوخى بلوغها وتقويم الأعمال المنجزة في ضوء تلك الأهداف والغايات.

4- التحلي بالمسؤولية: إن المقاربة بالكفاءات تهتم بجعل التلميذ مسؤولاً عن تعلماته، وذلك بتجنيد كل موارده الداخلية والخارجية من أجل بلوغ الهدف المحدد (إنجاز مشروع أو حل مشكل).

ونستخلص مما سبق أن دور كل من المعلم والمتعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات هي أدوار متكاملة، وكل دور يكمل الآخر.

11. استراتيجيات التعلم القائم على المقاربة بالكفاءات:

أولاً: الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات:

هي الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقض، يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته. هي مشكلة تدعو التلميذ إلى طرح مجموعة من التساؤلات، ويتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم، قواعد، قوانين، نظريات وغيرها من الخبرات، وذلك في مختلف المواد (شرقي وبوساحة، بدون سنة).

فالمتعلم لا يقدم له المعلومة جاهزة بل تقتل له مشكلة يصل من خلالها إلى المعلومة بنفسه، ويتبويبها من الأستاذ.

ويتحدد التعلم عن طريق الوضعية- المشكلة في المراحل التالية: (عن: زايدي، 2009)

1- مرحلة عرض المشكلة: وفيها يوجه المدرس المتعلمين إلى الوضعية المشكلة، فيحدد لهم أهدافها ويصف آلياتها على أعضاء الفوج.

2- مرحلة التهيئة: وتحصل بفهم معطيات الوضعية، واستيعاب المفاهيم والأفكار، تنظيم الفوج وتوزيع المهام على أعضاء الفوج.

3- مرحلة الدراسة والتعلم: وتتم من خلال:

- ضبط المعلومات واختيار أنجع الطرق للحل، للتعرف على المعلومات الجديدة اللازمة للحل المفترض وتسجيلها.

- البحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة.

أهمية الوضعية المشكلة:

- 1- تسمح للتلميذ بالتعلم الحقيقي.
- 2- تجعل التلميذ فعالاً.
- 3- تنمي لديه القدرة على التحليل والمقارنة والاستنتاج وإصدار الأحكام (تنمي جميع القدرات العقلية).
- 4- تمثل أسلوباً متميزاً لإدماج المكتسبات.
- 5- ذات دلالة ومعنى بالنسبة للمتعلم.

معايير اختيار وضعية مشكلة:

لبناء وضعية مشكلة لابد من اعتبارات أساسية تكون بمثابة معايير تحدد وضعها وهي: السند (Support)، والمهمة المبنية على التعليمية (Consigne).

- 1- أن تكون المشكلة ذات معنى بالنسبة للمتعلم.
- 2- أن تكون في مستوى التلاميذ.
- 3- أن تثير التساؤلات.
- 4- أن تكون مرتبطة بالواقع.
- 5- أن ينتج عنها اكتساب معرفة ذات طابع عام (مفاهيم، قواعد، نظريات،...).

مكونات الوضعية - المشكلة:

تتمثل مكونات الوضعية - المشكلة في عاملين أساسيين:

أولاً: السند (Support):

ويتضمن مجموع العناصر المادية التي تقدم للمتعلم لحل المشكل، وهي كالتالي:

- * **السياق:** ويقصد به المجال أو الإطار الذي تمارس فيه الكفاءة (سياق تربوي، اجتماعي، علمي،...).
- * **المرجعية:** وتعني المراجع الحديثة التي تتأسس عليها الوضعية (مرجع زمني، مرجع مكاني، مرجع حدثي...)، وهناك من يدمج المرجعية في المعلومات.
- * **المعلومات:** وتعني مجموع المعطيات التي سينطلق منها وبها المتعلم، في مقاربة الوضعية بجانب الموارد الداخلية والخارجية، وهي منطلقات المتعلم في الإنجاز سواء كانت رئيسية أو مشوشة (معلومات معرفية، أنظمة لغوية، قواعد، مفاهيم...).
- * **الوظيفة:** وهي هدف الوضعية التي يجب التقيد بها في الإنجاز (مثال: نص من سبعة أسطر، استعمال مولد وأسلاك وبرغي...).

ثانياً: المهمة (Consigne):

هي مجموع التعليمات الخاصة بما سينجزه المتعلم، (مثال: إنجاز عرض، تركيب دائرة كهربائية...)
(بوكرمة ودحدي، 2011).

ويمكن توضيح خطوات الوصول إلى حل مناسب للوضعية - المشكلة من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (01): يوضح خطوات الوصول إلى حل للوضعية- المشكلة (زكرياء ومسعود، 2006).

1- اختيار الوضعية المشكلة.	- أن تقع المشكلة فيما يعرف بمجال التحدي. - أن ترتبط بالكفايات المحدد المراد تحقيقها. - أن تكون المشكلة ذات دلالة ومعنى بالنسبة للتلميذ.
2- تحديد الوضعية.	- تحليلها: عناصرها المكونة لها. - تشجيع التلاميذ على طرح التساؤلات.
3- جمع المعلومات.	- مساعدة التلاميذ للوصول إلى المعلومات. - التمييز بين المعلومات والبيانات. - مساعدتهم على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة.
4- اختيار الحلول الممكنة.	- اقتراح الحلول والبدائل الممكنة. - اختيار أكثرها احتمالا لحل الوضعية الإشكالية. - اختيار صحة الحلول المحتملة.
5- الوصول إلى حل المشكلة.	- مساعدة التلاميذ للوصول إلى النتائج. - عرضها بشكل واضح. - التأكد من صحتها باختيارها في وضعيات متشابهة.

ثانيا: وضعية - الإدماج:

هي وضعية تخص إدماج مكتسبات المتعلم، والتأكد من كفاءته، وتستعمل أيضا في تقويم مدى تحكمه في الكفاءة المستهدفة، وفي هذه الحالة تعالج بشكل فردي (باللموشي وبوعامر، 2013).

وبهذا يصبح الإدماج يربط بين الموارد المكتسبة والمنفصلة لغاية تفعيلها وتوظيفها لتحقيق غاية معينة، أي التعاطي مع وضعية مشكلة.

فعملية الإدماج في المجال التعليمي - التعليمي يتطلب من المتعلم الربط بين مكتسبات تعلمه السابقة والجديدة في إطار معين، أو من عدة أطر مختلفة ومكتسبات حالية.

- أنواع الإدماج:

أ- الإدماج الجزئي: يفيد الإدماج الجزئي في كونه مرحلة تأتي بعد فهم التعلمات الجديدة والتدرب عليها، ويتم هذا الإدماج من خلال وضعيات مشكلة تسمح للمتعلم بتعبئة موارده الجديدة، وربطها بموارده السابقة لمقاربة تلك الوضعيات التي تتدرج في الصعوبة والدلالة والمعنى.

ب- الإدماج النهائي: هو إدماج نهائي مرتبط بالكفاءة، بحيث تقدم للمتعلم وضعيات، هدف قصد تعبئة كل موارده المكتسبة السابقة والجديدة في إطار التعلمات الحديثة لمقاربة تلك الوضعيات وتحقيق الهدف (بوكرمة و دحدي، 2011).

ثالثا: وضعية التقويم:

يقصد بتقويم الكفاءة، تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام، لا تقويم المعارف والمعلومات، مما يستلزم من المعلم إيجاد أنشطة، ووضعيات تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده (المعارف، المهارات، السلوكيات، القدرات).

تتطلب علمية تقويم الكفاءات من الأداء المعرفي والسلوكي والمواقفي، حيث يمكننا بواسطتها معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة، لهذا لابد من معرفة مستوى الكفاءة في عملية التقويم (من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختامية) المراد قياسها، فهي كفاءة تتحقق بصفة مستمرة (بوكرمة ودحدي، 2011).

ويوضح الباحثان "بوكرمة ودحدي" إستراتيجية التعلم القائم على المقاربة بالكفاءات من خلال تقديمهما لمثال نموذجي خاص بمادة "التربية العلمية والتكنولوجيا" وهو كما يلي: (بوكرمة ودحدي، 2001).

- 1- تحديد مجال الكفاءة (Domaine de compétence): الهواء الخليط من الغازات.
- 2- صياغة الكفاءة لترجمة التعلّمات المطلوب التحكم فيها: يشرح كيف يتم الاحتراق.
- 3- سند الوضعية- المشكلة: كنت في الخارج تلعب أمام بيتك، فإذا بك تلاحظ حادث راح ضحيته سكان البيت نتيجة "الموت بالاختناق"، فبعد دخولك إلى البيت، حاولت شرح ماهية الموت بالاختناق.
- 4- المهمة: اشرح كتابيا في نص لا يتعدى عشرة أسطر، لماذا مات سكان البيت اختناقاً؟ ذلك باستعمال خطوات التفكير العلمي والمصطلحات العلمية التي تعلمتها.
- 5- السياق: تعليمي تعليمي، وقائي من الحوادث التي تسببها الغازات السامة في البيوت.
- 6- المرجعية المقصودة: الحدث نفسه، مرجع سمعي- بصري وزمني ومكاني معا، مشاهد الحادثة.
- 7- الموارد المستعملة: داخلية وخارجية.

* موارد داخلية: عمليات كامنة تنشط عن طريق الوضعية- المشكلة وتتمثل في:

- مهارة لغوية: توظيف مصطلحات علمية وأسلوب علمي.
- مهارة كتابية: إنشاء جمل دالة، تنسيق الأفكار بأسلوب علمي.
- مهارة فكرية: وصف، تركيب، تحليل، تعبير، دمج، معالجة، إنجاز...

- مهارة اجتماعية تكون مستقبلية: التأثر بالحادث، التحذير من الخطر ومد يد المساعدة.

- مهارة تربوية: الوقاية خير من العلاج، العمل بالنصيحة،...

* موارد خارجية:

- تجارب في المدرسة خاصة بالموضوع.

- خبرة في الموضوع، مقالات صحفية عن الموضوع.

- مشاهد (حية، تلفزيونية)، بحوث سابقة.

8- التوظيف: توظيف الاستدلال العلمي والتواصل لحل المشكل.

نستنتج مما سبق أن وضعية- مشكلة تسمح باكتساب المتعلم كفاءات التعلم وتطبيقها في وضعيات أخرى، وذلك من خلال مساعدة المعلم بتقديمه أنشطة متنوعة على شكل وضعيات، يستفيد منها المتعلم، أما عمليتي الإدماج والتقويم، حيث يتم التعلم من خلال الإدماج الجزئي والختامي، في حين يتم التقويم في وضعيات مختلفة، والذي يسمح للمتعلم من اكتساب كفاءات وتطبيقها في الواقع المعاش.

12. مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية: (العمارة، 2011).

1- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكارية: إن أحسن الطرق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية- التعلمية والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكريس ذلك إذ أنها تقحم المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه.

2- تحفيز المتعلمين على العمل: وذلك بتبني طرق بيداغوجية نشطة لتوليد لدى المتعلم الدافع للعمل، لذلك يجب ربط الوضعية التعليمية بالواقع المعاش، واستغلال مكتسباته في المدرسة وخارج المدرسة لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة.

3- تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات والميول والسلوكيات الجديدة: تعمل هذه المقاربة على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والعاطفية الانفعالية والنفسية- الحركية، اعتمادا على الوضعيات/ المشكلات، وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعاش، وأن ترتبط به.

4- عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، وذلك يجعلها قابلة للاستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها، لأنها تربط واقع المتعلم وحياته من كل جوانبها النفسية والاجتماعية، فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات، وإنما تساعد على طرح هذه الأخيرة مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج، ومن ثمة اتخاذ القرارات المناسبة. إن الكفاءة بهذا المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ، وإنما بالجواب عن السؤال: لماذا نعلمه هذه المحتويات في حين تجذبه تلك؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية.

5- اعتبارها معيار للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها، وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار واعتمادها على بيداغوجية التحكم

13. صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري:

يعترض تطبيق المقاربة بالكفاءات صعوبات كثيرة، منها عدم التحضير الكافي للشروع في تطبيق هذه المقاربة، وصعوبة فهم المقاربة نفسها، وتوجد صعوبتين في مستويين أساسيين هما:

1- على مستوى تكوين المعلمين: إذا أردنا أن نُقوِّم المعلم على مستوى أدائه المهني، فإن هذا التقويم يأخذ في الاعتبار ثلاث كفاءات أساسية:

*** الكفاءة المعرفية:** تتعلق بكل ما له صلة بالتكوين التخصصي أي التكوين في المادة العلمية التي يُدرّسها. ويوجد ارتباط وثيق بين كفاءة المعلم المعرفية، ونتائج التلاميذ الدراسية ويزداد هذا الارتباط قوة

كلما تقدم التلميذ في المراحل الدراسية، حيث يصبح المعلم عاجزا عن التدريس بالمستوى اللازم، إذا لم يكن تكوينه التخصصي متينا. وهذا على خلاف المرحلة الابتدائية التي يستطيع المعلم تغطية ضعف تكوينه بجهد بسيط يمكنه من التحكم في الجانب المعرفي للمناهج.

*** الكفاءة البيداغوجية:** ويقصد بها كل ما يتعلق بكيفية إيصال المعارف على أحسن صورة ممكنة، وتستند هذه الكفاءة على فهم المتعلم والتحكم البيداغوجي، أي أن برامج التكوين لا بد أن تكون متضمنة لشتى المعارف التي يزودنا بها علم النفس حول المتعلم الذهنية والانفعالية... في المرحلة التي يدرس فيها، كما يجب أن تتضمن كل الدعائم البيداغوجية التي تمكن المتعلم من المتابعة السليمة، وما تستلزمه من عناصر التشويق وحسن توظيف الوسائل التعليمية، وتطبيق الطرق والاستراتيجيات المناسبة في التدريس وتحقيق التفاعل الصفي، والتحكم في الأساليب التقويمية...

*** القدرة على البحث:** إن المعلم في المدرسة المعاصرة لم يعد بإمكانه الاكتفاء بتكوينه القاعدي أو التكوين أثناء الخدمة لإنجاز مهمة على أحسن وجه، بل لا بد له من قدرة ذاتية تمكنه من المواكبة المستمرة للمستجدات في ميدان التربية خاصة على المستوى البيداغوجي، حيث أصبحت المعارف أكثر تعقيدا وتطبيقاتها أكثر صعوبة مما يتطلب جهدا ذاتيا مستمرا لتحسين الأداء البيداغوجي. ومن بين هذه الكفاءات الثلاث، نجد الكفاءة البيداغوجية الأكثر تأثيرا على أداء المعلم باعتبار أن الجانب المعرفي، يمثل مطالبا تظهر نتائجه بمجرد الاحتكاك بالتلاميذ، ويسهل على مستوى المعلم فيه، والقدرة على البحث ما زالت مطلبا بعيد المنال عند المعلم الجزائري (عن: لكحل، 2011).

ويضيف الباحث من خلال تجربته وحكم مشاركته في تأطير تكوين المعلمين والمفتشين للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، فإنه وقف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق المقاربة بالكفاءات والمتمثلة فيما يلي:

- عدم فهم الخلفية النظرية للمقاربة الجديدة.
- عدم تمييز هذه المقاربة عن المقاربة بالأهداف، وهو ما جعل الكثيرون يقدمون الدروس دون أي تغيير في كيفية التقديم، أو التكيف مع متطلبات المقاربة الجديدة.
- عدم التحكم في تطبيق توجيهات الوثائق الموافقة للمناهج.
- عدم التحكم في تطبيق مراحل الحصة التعليمية بدءاً من وضعية الانطلاق إلى مرحلة بناء المعرفة.
- عدم القدرة على التخلص من الأنماط التقليدية القائمة على المذكرات والمواضيع الجاهزة.
- عدم التحكم في الوسائل التعليمية وتنويعها حسب متطلبات المقاربة الجديدة.
- صعوبات في تطبيق الأساليب التقويمية المناسبة خاصة ما تعلق منها بالوضعية مشكلة والوضعية الإدماجية.

2- على مستوى التقويم:

يعتبر التقويم مرتبط الفرس في المقاربة الجديدة، فأغلب الصعوبات التي يواجهها المعلمون ترتبط بهذا العنصر، وذلك نظراً للتعقيدات الموجودة في التقويم وفق هذه المقاربة، وهذه الصعوبات ناتجة عن ضعف التكوين الذي يتلقاه المعلمون في هذا المجال، فضلاً عن وجود مفتشين يتحكمون في هذا الموضوع، خاصة أن معظم المعلمين شرعوا في تطبيق المقاربة الجديدة، بعد تخرجهم من ممارسة التكوين وممارسة التدريس بالمقاربة القديمة لزمان طويل.

ومن أبرز الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات نجد:

- عدم فهم المصطلحات الأساسية في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات منها: (الوضعية مشكلة، الإدماج، مستوى الكفاءة، تجنيد الموارد).
- صعوبة بناء الامتحان وتقنيته وفق متطلبات المقاربة.

- صعوبة بناء سلم التصحيح.
- صعوبة استخراج المؤشرات والمعايير والتفريق بينهما.
- تطبيق التقويم على خلفية المقاربة بالأهداف، فأصبح التغيير في اسم المقاربة فقط، بينما التطبيق بقي دون تغيير (لكحل، 2011).

14. أفاق تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري:

إن اعتماد الكفاءات كمقاربة في صياغة المناهج يتطلب إعدادا دقيقا وتحضيرا مكثفا، فإنه لتطبيق هذه المقاربة لابد من توفر مجموعة من الشروط كفيلة بإنجاح العملية، ومن بين أهم هذه الشروط يمكننا ذكر ما يلي: (لكحل، 2011)

- مراعاة الخصائص والإمكانات والموارد المالية والبشرية التي يتوفر عليها النظام التربوي.
- الاهتمام بتكوين العنصر البشري على كافة المستويات، وبصفة خاصة المعلمين الذين تقع على عاتقهم مهمة تنفيذ المنهاج الجديد.
- تحرير المعلم من قيود النمطية وجعله أكثر حركية وفتح مجال المبادرة أمامه.
- إعداد المعلمين على كافة الأنماط التقويمية، وذلك من خلال تكوين نوعي يتم التأكد من خلاله على استيعاب هذه الأنماط وتطبيقها بما يتناسب مع المقاربة الجديدة.
- توسيع الوسائل التقويمية بصفة واضحة وبيداغوجية إلى الوسائل الأقل استعمالا في التقويم التقليدي، وبصفة خاصة تلك الوسائل المرتبطة بتقويم أداءات التلميذ الصفية واللاصفية، مثل: الملاحظة وسجل الكفاءات المحققة...
- التفتح أكثر على الحياة غير المدرسية للتلميذ حتى نفهم ما يحتاج إليه من كفاءات يوظفها في حياته اليومية.

– المتابعة المستمرة لأداءات المعلمين ومراقبة المشاكل التي تعترضهم في تطبيق المقاربة الجديدة وبالتالي إدخال التعديلات اللازمة كلما تطلب الأمر ذلك.

– العمل على تحقيق إشراف تربوي كفؤ، يكون دعما للمعلم في تحقيق المستوى المطلوب.

وبدون توفر هذه الشروط، فإننا لا نتوقع نجاحا لتطبيق هذه المقاربة، فتلغى حينئذ قرارا ارتجاليا، ستكون نتائجه وقيمة على مستقبل النظام التربوي الجزائري..

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف المقاربة بالكفاءات، المفاهيم المرتبطة بالكفاءة، خصائص الكفاءة، أنواعها، مستوياتها، مكوناتها، كما تطرقنا إلى تقديم لمحة تاريخية لمقاربة التدريس بالكفاءات من حيث نشأتها، والخلفية النظرية التي تأسس عليها هذه المقاربة، كما تم الحديث عن أهمية المقاربة بالكفاءات، خصائص التدريس بالكفاءات، مبادئها، أهدافها، وتم عرض دور كل من المعلم والمتعلم في ضوء التدريس بالكفاءات، وأيضا استراتيجيات التعلم في هذه البيداغوجية (المقاربة)، مزايا المقاربة بالكفاءات، وصعوبات تطبيق هذه المقاربة في النظام التربوي الجزائري، وفي الأخير تطرقنا إلى آفاق تطبيق هذه المقاربة في النظام التربوي الجزائري.

الفصل الثالث

التقويم التربوي: مفاهيم، وظائف وإجراءات

تمهيد

- 1- مفهوم التقويم.
- 2- مفهوم التقويم التربوي.
- 3- لمحة تاريخية حول تطور التقويم التربوي.
- 4- أهمية التقويم التربوي.
- 5- أسس التقويم.
- 6- أهداف التقويم.
- 7- وظائف التقويم.
- 8- خطوات التقويم.
- 9- أنواع التقويم.
- 10- أدوات التقويم.
- 11- الاتجاهات الحديثة في التقويم.
- 12- صعوبات التقويم.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التقويم التربوي مكوناً هاماً من مكونات العملية التربوية، واحد المراكز الأساسية التي يقوم عليها التعليم في جميع مراحله، وقد بينت البحوث التربوية أنه لا يمكن إحداث تطوير في أهداف ومحتوى المنهج وطرائق التدريس إلا بالاعتماد على نتائج التقويم.

وسيتيم فيما يلي التطرق إلى إبراز أهم التعاريف التي تناولت مفهوم التقويم، التعرف على تاريخ التقويم، أهميته، أهدافه، خصائصه، أنواعه، وظائفه، خطواته، أساليبه، وفي الأخير الصعوبات التي تواجه التقويم.

1- مفهوم التقويم:

أ. لغة:

ذكرت كلمة التقويم في القرآن الكريم، في قوله تعالى: "لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ" (سورة النين، الآية [04]).

- التقويم: هو الحكم على قيمة أو سعر (Micro, 1971).

كما نجد كلمة "Evaluation" تعني في القاموس الفرنسي: "تحديد سعر القيمة وأهمية شيء (Le petit Larousse, 1980).

- وعرفه ابن منظور: هو قيمة الشيء (الكبيسي، 2004).

- وعرفه عثمان (2005): هو تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما أعوج.

- وفي القاموس الفرنسي "Le Robert": قوم يعني بحث بدقة عن القيمة أو الثمن.

ب. اصطلاحاً:

تعددت مفاهيم التقويم، وذلك نتيجة تنوع ميادين ومجالات تطبيقاته:

تعريف Bloom (1967): التقويم هو إصدار حكم على الأشياء والأعمال وطرق التدريس وغيرها عند استعمال المحكات أو المعايير و المستويات، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كمياً أو كيفياً (الكبيسي، 2007).

وعرف أيضاً: هو العملية التي تتضمن جمع معلومات عن سمة معينة (بالقياس الكمي أو غيره)، ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً لتعرف مدى كفايتها (سماركو النهرو إبراهيم، 1989).

تعريف "ثورندايك": التقويم هو العملية الكاملة لتحديد الأهداف المتعلقة بجانب من جوانب العملية التربوية، وتقويم مدى تحقيق هذه الأهداف (عبد الهادي، 2001).

تعريف حسن منسي (2002): هو عملية متكاملة ومستمرة تبدأ من التخطيط وبعد التنفيذ أيضاً فهي عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية ونمائية للوصول بالعمل أو بالشئ إلى أفضل وجه أو وضع.

تعريف الوكيل (2005): هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صور ممكنة (عفاة، 2011).

تعريف بطرس (2010): هو عملية تخطيط للحصول على معلومات أو بيانات أو حقائق عن موضوع معين بطريقة علمية لإصدار حكم عليه بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية تسهم في اتخاذ أو اختيار القرار الأفضل لأجل التطوير والتحسين.

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن التقويم هو عملية منظمة ومستمرة، تهدف إلى إصدار حكم على قيمة الشيء.

2- مفهوم التقويم التربوي:

من أبرز التعريفات التي أعطيت للتقويم التربوي ما يلي:

تعريف De Ketele (1982): التقويم هو جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية، وتحليل درجة ملائمة تلك المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المسطرة في البداية وذلك بهدف اتخاذ قرار.

تعريف Hadji (1989): هو تقدير مستوى كفاءة التلميذ.

تعريف كراجه (1997): التقويم هو عملية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف و القوة بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم بالصورة التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة.

تعريف عقل (2001): هو العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها، واقتراح الوسائل المناسبة لتلافي هذا النقص.

وعرف أيضا على أنه : هو ما يتم بموجبه إصدار حكم موضوعي يحقق هدفا تربويا يسعى إليه كل من المدرسين والمدرسين، وهذا الهدف يتحدد في مقولة: "وضع الإنسان المناسب في المكان المناسب" (حويج والخطيب وأبو المغلي، 2002).

وعرف التقويم في مجال التربية بأنه: " العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج. وكذلك نقاط القوة والضعف حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة" (حلمي والمفتي، 2003).

وعرف أيضاً: هو الحكم على مدى تحقيق أهداف تربوية في نظام تعليمي معين (النظام التربوي و المناهج التعليمية، 2004).

ونجد تعريف آخر: التقويم هو التفحص المستمر لكل المعلومات المتوفرة الخاصة بالطالب والمعلم والبرنامج المدرسي، والعملية التعليمية التعلمية، وذلك للوقوف على درجة التغير الحاصل عند الطلبة وتكوين أحكام صادقة عنهم وعن فعالية البرامج المدرسية التي تقدم لهم... (الكيلاني والتقي وعدس، 2009).

ويعرف أيضاً: التقويم التربوي هو جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة الاختبارات، ولكي نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف التي حددناها، فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات (الأسود، 2008).

كما يعرف التقويم التربوي على أنه: " عملية استخدام المعلومات التي يوفرها القياس، بهدف إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ودراسة الآثار التي تحدثها بعض العوامل، والظروف التي تسير الوصول إلى هذه الأهداف أو تعطلها (العناني، 2008).

والتقويم التربوي: هو عملية إصدار حكم كمي وكيفي حول إنتاجية العملية التربوية، باعتبار الأهداف المسطرة سلفاً، وذلك قصد الكشف عن مكامن الضعف والخلل فيها، ثم القيام بتعديلها وتصحيحها لتلافي ذلك الضعف مستقبلاً (عبد الغني وسعدي والدركاوي وأجوطيت والشباني و عزوز، 2009).

من خلال التعريفات السابقة، نتوصل إلى القول أن التقويم لا يقتصر على إصدار أحكام على قيمة الأعمال و الأشياء فقط، بل هو أيضا عملية تشخيصية علاجية وقائية.

3- لمحة تاريخية حول التقويم التربوي:

عند النظر في المسيرة التاريخية للتقويم التربوي بشكل عام، يمكن ملاحظة أنه مرّ بمحطات شكلت له أطر أو قوالب فكرية وإجرائية تتوافق حسب تطلعات كل حقبة زمنية، والأهداف التربوية المرسومة، وقد اقتضت الظروف المستجدة حاليا إحداث تغيير جوهري في البنية التحتية للتقويم التربوي، وكان أقوى هذه المستجدات هو تغيير أدوار الفاعلين، وتحول الدور من المعلم الملحق إلى المعلم الميسر والموجه للتعلم، وتحول التركيز من ماذا نتعلم إلى كيف نتعلم.

ويرى "بوفام" (Popham) أن معظم العلماء أوضحوا في كتاباتهم عبر القرون مزاولة الإنسان للعمليات التقييمية، وممارسة التقويم ما يقومون به أو ما يقوم به غيرهم من أعمال، وما تشتمل عليه البيئة من جوانب لا تحصى (عبد السميع وآخر، 2000).

وقد ظهرت مصطلحات مرادفة لمصطلح التقويم في الكتابات القديمة التي ترجع إلى عهود ما قبل التاريخ، فقد اعتبر "سقراط" أن التقويم اللفظي جزء أساسي من قياس نتائج التعلم، كما استخدم أباطرة الصين في سنة 200 ق. م الامتحانات واختبارات الكفاءة لتقدير أداء المرشحين للعمل بالحكومة والوظائف الخدمية، وكان استخدام التقويم في هذه الفترات القديمة لأغراض تعليمية، وقياس التعلم والمعرفة والمهارات المختلفة.

وبالرغم من الجذور القديمة للتقويم، فلم يأخذ مكانه ويصبح تخصصا مستقلا، إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا، وقد تطور تطورا بالغا ما بين 1800 و1930م لاقتران التقويم بتطور النظم التعليمية

الأوروبية، حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والاختبارات، وقد اتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات، بالإضافة إلى تقويم المتعلمين، وقد ازدهر مع بداية القرن العشرين (منسي، 2003).

4- أهمية التقويم التربوي:

التقويم عملية ضرورية لكل من المعلم والمتعلم، ذلك لأن التقويم يقيس درجة تمكن المتعلم من تحقيق الأهداف، والمعيار النهائي لنجاح أي برنامج تعليمي هو وصول كل فرد إلى مستوى عال من التحصيل والكفاءة.

ويمكن تلخيص أهمية التقويم في النقاط التالية:

1- تحديد الأهداف التربوية.

2- معرفة مدى استعدادات المتعلمين لتعلم الخبرات التعليمية الجديدة.

3- معرفة قدرة المتعلمين على التعلم وتشخيص المتعلمين الضعفاء وتحديد برنامج علاجي لهم واكتشاف مما يتعرض له من مشاكل وعقبات وذلك بواسطة الاختبارات التشخيصية (الكبيسي، 2007).

4- الحكم على طرق التدريس المستعملة، فعندما لا يحصل الطلاب على نتائج عالية في الدرجات أو العلامات فإن ذلك يعني وقوع خطأ ما، وقد يكون في أسلوب التدريس أو عملية التقويم أو مدى الاستفادة من الأنشطة التعليمية (منسي، 2002).

5- القيام بدور كبير في عملية الإرشاد النفسي الذي هو شكل من أشكال المساعدة والتوجيه بل وخلق الوعي والإحساس بالمشكلات التي تصادف التلاميذ وفهمها والتكيف معها.

فأهمية التقويم التربوي تمكن في كونه الوسيلة التي تساعدنا على تقويم أعمالنا المدرسية، وتكشف لنا النقاب عن المدى الذي تحرزه في تحقيق أهداف المنهج، أو كما عبر عن ذلك بعض المربين، بأن التقويم نظام لأحكام الرقابة على الإنتاج.

فأهمية التقويم التربوي الذي يستهدف الحكم على فاعلية العملية التدريسية التعليمية، زادت في العصر الحديث، وفي السنوات الأخيرة ترجع زيادة الاهتمام بالتقويم التربوي إلى عدة عوامل وهي: (فالوقي، 1997)

1- التطور العلمي والتقدم النفسي والتفجر المعرفي.

2- التجديد التربوي والإصلاح التعليمي.

3- الاهتمام بالتربية والكفاية الخارجية للعملية التعليمية كمتغير أساسي في التنمية.

4- تعميق القيم المهنية للتربية وزيادة التنافس بينهما، وبين المهن الأخرى عن طريق رفع كفايتها الإنتاجية.

ويتضح من خلال ما سبق أن التقويم التربوي يتميز بأهمية كبيرة في العملية التربوية، من حيث كشف قدرات المتعلمين وميولهم، وكذلك حفزهم على مواصلة المنوال والتقدم، أيضا تقديم المساعدة لهم بعد الكشف عن نواحي الضعف والقوة أثناء العملية التعليمية.

5- أسس التقويم:

ترتكز عملية التقويم التربوي على العديد من الأسس التي يجب مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ هذه العملية، حتى تصل وتحقق الأهداف المسطرة، ويمكن إجمال هذه الأسس فيما يلي:

1- أن يتحقق تنسيق التقويم مع أهداف المنهج، بمعنى أن يتصل بما ينبغي إنجازه، فإذا كان البرنامج التدريسي يرمي إلى نمو الشخصية للتلميذ فإن عملية التقويم يجب أن تقلل من الفروق الفردية في الأداء، وتكثر من المقارنات الجماعية (أبو حويج والخطيب وأبو مغلي، 2002).

2- لا بد أن يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية، لأن العملية التعليمية تمثل نظاماً تؤثر أجزاؤه بعضها في البعض (عثمان، 2005).

3- أن يكون التقويم مستمراً، وهو مساعدة الطالب والمدرس على معرفة ما وصل إليهم، تقدم نحو تحقيق أهدافه، إذ أن هناك عوامل وجوانب قوة يجب تسميتها، وعوامل وجوانب ضعف يجب إزالتها أو التعديل منها، على الأقل وهذا لا يأتي إلا إذا صار جنبا إلى جنب مع التدريس (الطيب، 1999).

4- أن يتم التقويم بطريقة تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التربوية ويتأثر بها، كالمعلمين والمدرسين والمشرفين التربويين في التربية وأفراد من البيئة كالخبراء وأولياء الأمور من ذوي الخبرة، ويجب أن تكون هناك فرص للتقويم الذاتي من جانب الطالب وأيضاً من جانب المعلم (أبو حويج وآخرون، 2002).

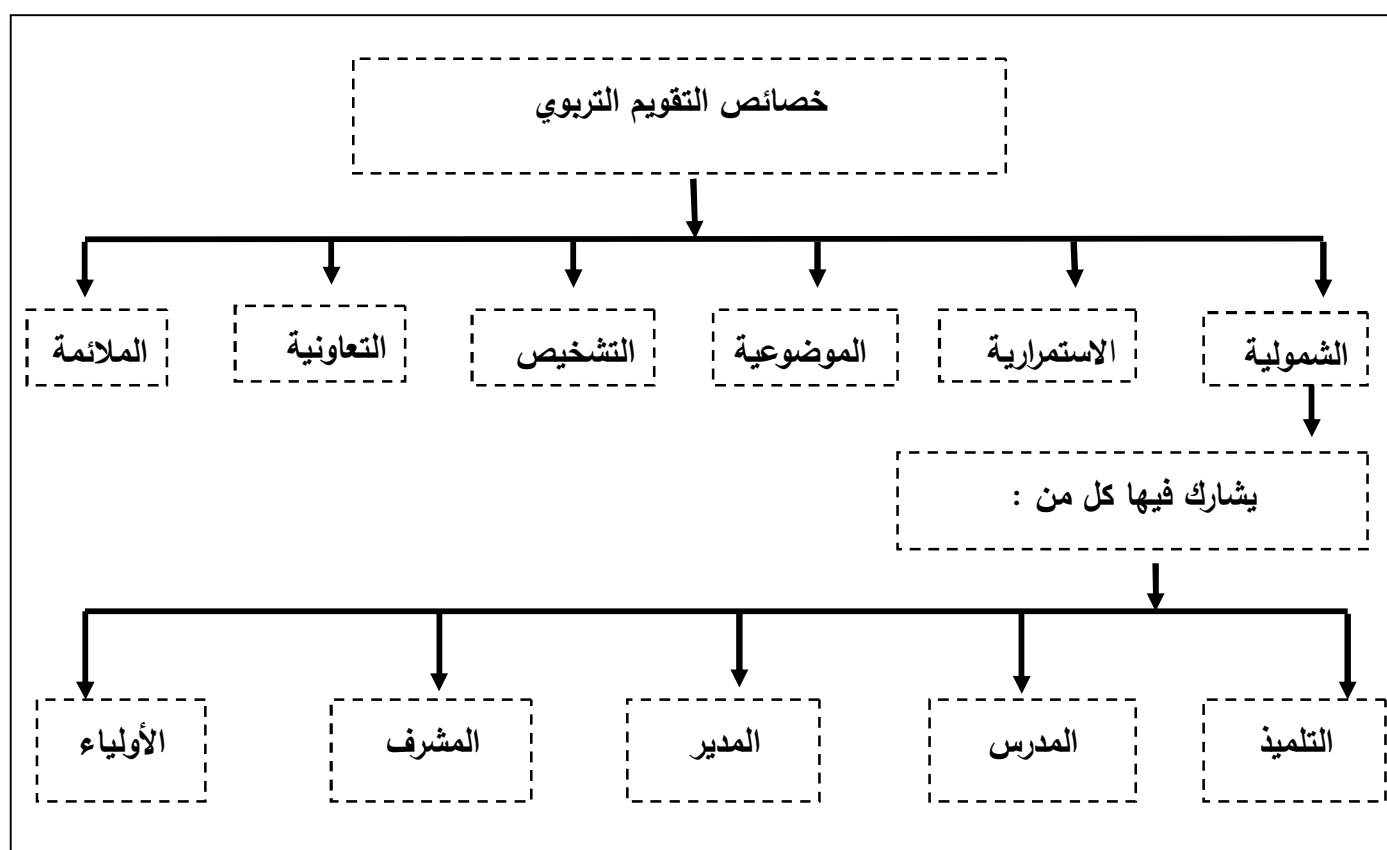
ويؤكد "عبد السلام وآخرون" (1993) على أهمية التعاون في التقويم بقولهم: "كانت عملية التقويم وحتى عهد مسؤولية المعلم وحده، وكانت ترتبط بأدوات قياس التحصيل أي الاختبارات، ومع اتفاق الجميع على أن محور العملية التعليمية هو التلميذ، إلا أن إعطائه دوراً ذا قيمة في عملية التقويم لم يتم إلا في الآونة الأخيرة.

فتشجيع التلميذ على ممارسة التقويم الذاتي، والمشاركة فيه يكسبه قوة حقيقية وفهما جيدا لنفسه واستقلالية في تقرير ما يصل إليه من أهداف، ولا يقتصر عناصر التقويم على التلميذ والمعلم، بل تتعداها إلى الأب والمدير و المشرف التربوي (الأحمدي، 2008).

5- أن يراعى في التقويم الناحية الإنسانية، حيث أن الغرض منه هو كشف عيوب التعلم، ومنها العمل على التغلب عليها وليس الغرض من التقويم إصدار أحكام فقط للانتقال أو الرسوب، وليس العقاب بل أسلوب لتحقيق الذات وتنمي العلاقة بين المتعلمين وكل من يساعدهم على تحقيق الذات (مذكور، 1998).

6- أن يراعى في التقويم الاقتصاد في الوقت والجهد والمال (السيد، 2003).

و الشكل التالي يبين خصائص عملية التقويم التربوي :



شكل رقم(07): يوضح خصائص التقويم التربوي (ملحم، 2005).

6- أهداف التقويم التربوي:

تولي الممارسات التربوية الحديثة التقويم التربوي أهمية كبيرة لما يحققه من أهداف تعليمية محددة تتعلق بكل من المتعلم والمدرس والمنهاج الدراسي:

➤ الأهداف المتعلقة بالمتعلم:

- معرفة مدى تقدمه نحو الهدف وتحديد نقاط ضعفه.
- الكشف عن ميوله واتجاهاته ورغباته.
- الاعتماد على نفسه وتحمل المسؤولية من خلال التقويم الذاتي (سيد و سالم، 2003)
- يعمل على دفع المتعلم إلى المذاكرة والتحصيل، كما يتيح له الفرصة بالمرور بخبرة قلق قد تسهم في سرعة التعلم، وبالتالي قد تدفعه إلى الإنجاز والإبداع (قطامي وآخرون، 2000).
- اختبار الطلاب لتوزيعهم ضمن مسارات أكاديمية أو مهنية خاصة بهم (منسي، 2002).

➤ الأهداف المتعلقة بالمدرس:

- الحكم على كفاءة المدرس وتحديد مدى فاعلية الطرق والأساليب التي يستخدمها في التدريس. حيث تشير "سهيلة محسن الفتلاوي" (2003) إلى أن التقويم يزود المدرس بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه (أهداف، محتوى، طريقة)، وبذلك يكون التقويم عملية تشخيصية، وقائية، علاجية (عن: الأسود، 2014).

- إعداد سجل لكل من متعلم يستطيع من خلاله مساعدته وتوجيهه وتحديد مدى تقدمه نحو الأهداف.
- تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذه واتخاذ الإجراءات المناسبة للعلاج (عن: حريزي، 2014).
- وضع درجات للتلاميذ والحكم على مدى كفايتها قصد اتخاذ قرار مناسب (خطوط، 2010).

ويذكر "محمود سلمان الربيعي" (2006) أن الهدف من التقويم هو رفع مستوى الخبرات التربوية للمدرسين باستثمار مهاراتهم واستعداداتهم ودراسة المواقف وحصر الإمكانيات وإعداد الوسائل للتنفيذ، ومدّهم بكل جديد في مجال عملهم بما يحقق النمو المهني وتحقيق أحسن النتائج بأحدث الطرق للوصول إلى مستوى أفضل (عن: الأسود، 2014).

➤ الأهداف المتعلقة بالمنهاج الدراسي:

يحدد Dominique, (1978) أهداف التقويم فيما يلي: (عن: بوعلي، 2008)

- تحسين نوعية التعليم والطرق والوسائل البيداغوجية.
 - اختيار البرامج وذلك عن طريق تجديد محتوياتها وتنويع الطرق البيداغوجية.
 - توضيح محتوى التعليم.
- ومنه يمكن القول أن التقويم التربوي يقوم بعدة أهداف، حيث أنه يساعد المتعلم في الكشف عن ميوله واتجاهاته ورغبته نحو الدراسة، كما يساعد في الكشف عن نقاط القوة وتعزيزها، والكشف عن مواطن الضعف ومساعدته على التغلب عليها، كما يساعد المدرس على إعداد الاختبارات وتحديد مدى فاعلية الأساليب التي يستخدمها في التدريس.

7- وظائف التقويم:

للتقويم وظائف متعددة من أهمها:

- 1- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم وفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية، كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.
- 2- مساعدة المعلم على معرفة تلاميذه فردا والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم وبهذا يتحقق مبدأ الفروق الفردية (عثمان، 2005).

3- توضيح الأهداف التعليمية.

4- معرفة مدى فاعلية التجارب التربوية التي تطبق (النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004).

5- تشخيص ملامح الوضعية وتحديد سماتها، والكشف عن الثغرات والصعوبات القائمة (عبد الغني وآخرون، 2009).

ويوضح عقل (2001) بأننا لا نستطيع أن نتقدم خطوة واحدة ما لم نتعرف على المستوى العلمي لتلميذ ما في مادة ما، فلا بد أن نتعرف على المستوى الذي توصلنا إليه من بلوغ الأهداف المرجوة، فإذا توصلنا لتحقيقها فإننا نكون قد حققنا ما زُيد من العملية التعليمية، ونستطيع التعرف على التلاميذ الموهوبين الذين تمكنوا من تحقيق الأهداف المرجوة، كما يمكننا التعرف على التلاميذ المتأخرين دراسياً الذين لم يتمكنوا من تحقيق جميع أو معظم الأهداف.

6- التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل الطلاب للمواد الدراسية، ليعمل على تدعيم نواحي القوة، ويسعى لعلاج الضعف.

7- تمكين المعلمين من اكتشاف مدى فعالية جهودهم التعليمية في إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه، عن طريق تحديد الأهداف الخاصة بالمواد التي يقومون بتدريسها وقياسها، وموضع الضعف عند طلبتهم فيعملون على تعديل أساليبهم التعليمية في ضوء ذلك.

8- تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها (أبو حويج وآخرون، 2002).

9- اتخاذ القرارات التربوية، حيث تستخدم نتائج التقويم التربوي في تصنيف المتعلمين حسب مستوياتهم التحصيلية، والانتقاء من بين المتقدمين للالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة، كما تستخدم نتائج التقويم في المقارنة بين فعالية السياسات التعليمية التي تطبق في المراحل التعليمية المختلفة.

10- للتقويم دور مهم في عمليتي الإرشاد النفسي والتربوي عن طريق تزويد المرشد بمعلومات من المسترشد تساعده في مهمته، وتحقق أهداف الإرشاد، كما تمد نتائج التقويم التربوي المسترشد بمعلومات يحتاج إليها في اتخاذ قرارات معينة، وتستثيره لاكتشاف ذاته والتعرف عليها (منسي، 2007).

يشير "سيد وسالم" (2008) إلى وظائف التقويم التربوي في العملية التعليمية حيث ذكر:

* المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلى عملية تقويم تبين مدى صداقتها أو خطئها، مما يؤدي إلى الإبقاء على الأهداف الصالحة واستثناء الأهداف غير الصالحة.

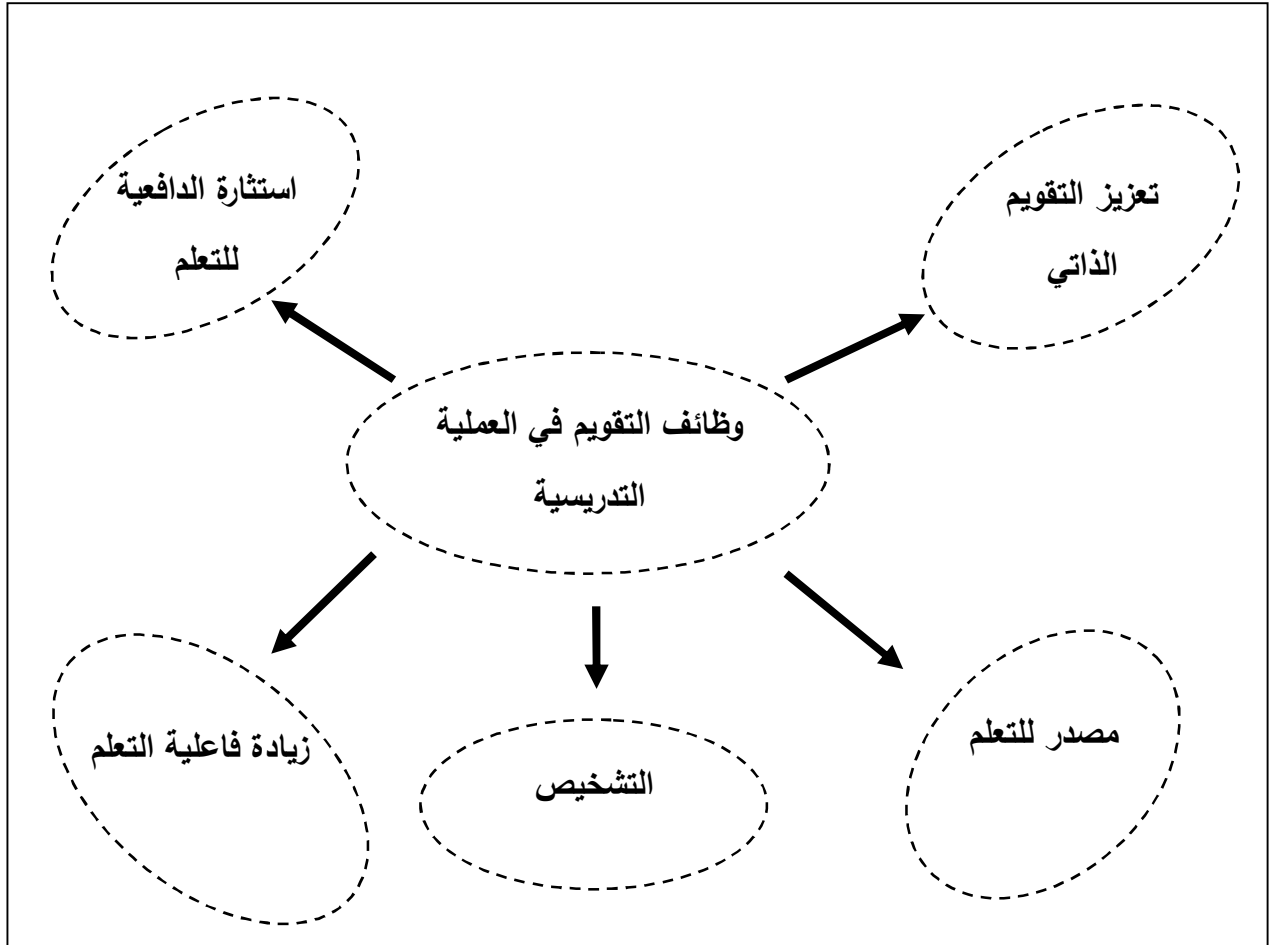
* المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف بالمستوى المطلوب.

* الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع، مما يساعد في ضبط التكلفة، ودون إهدار الوقت والجهد.

* المساعدة في تحديد مسار حدوث التعلم، فالتلاميذ يركزون في عملية التعلم على ما سيمتحنون عليه.

ومنه نستخلص أن التقويم التربوي ساهم في تشخيص حالة المتعلم، معرفة عناصر القوة والضعف لديه، والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب.

والشكل التالي يوضح وظائف التقويم التربوي:



8- خطوات التقويم:

يتضمن التقويم التربوي عدة خطوات:

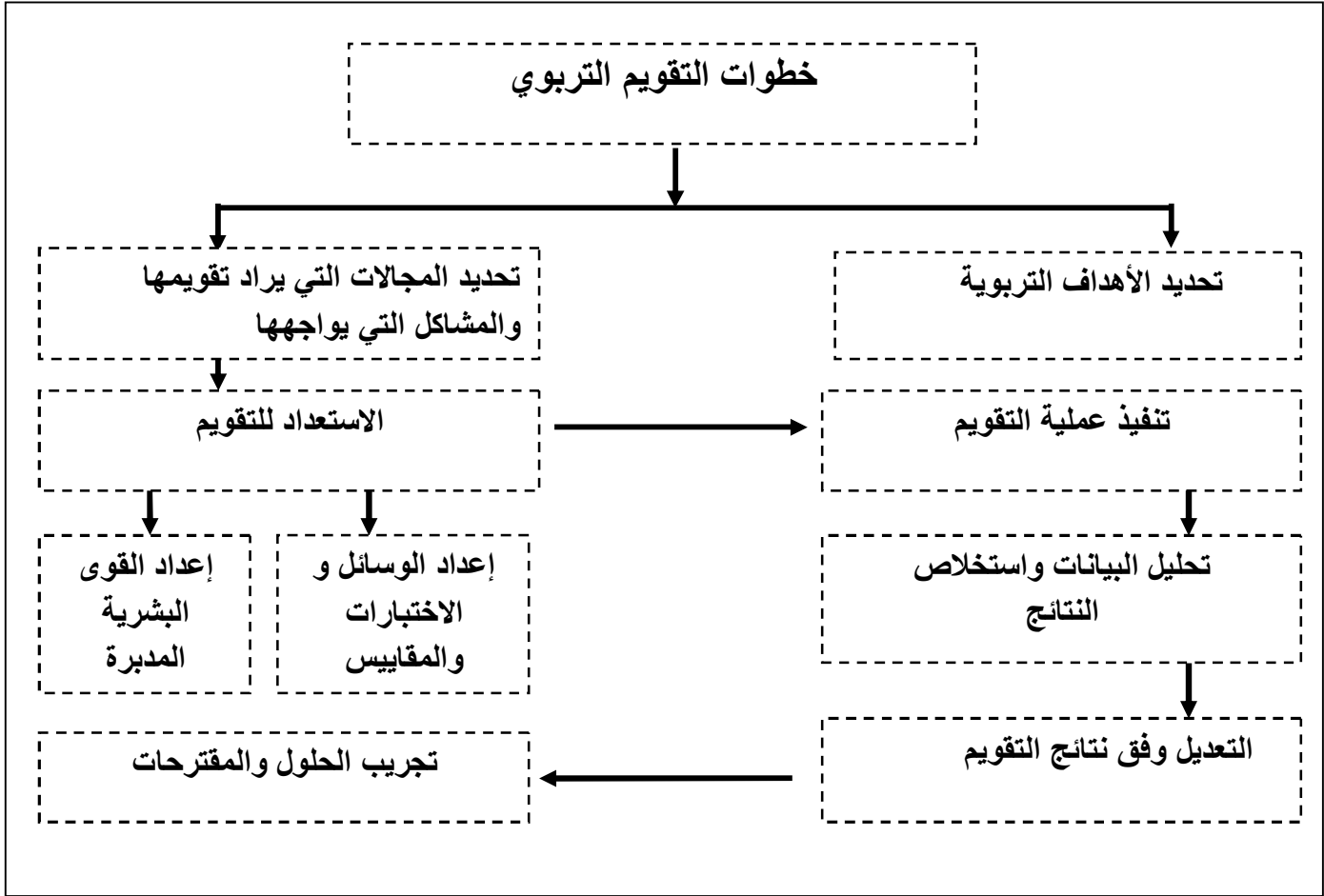
➤ **تحديد الأهداف:** حيث يساعد في رسم الخطط التي تؤدي إلى الابتعاد عن العشوائية، وفي تحديد الوسائل التي تستعمل في تنفيذ تلك الخطط، فينبغي أن يتسم الهدف من التقويم بالدقة والوضوح، وأن يركز على المجال المراد تقييمه فعلا (شحادة، 2009).

➤ **تحديد مجالات التقويم:** التي يراد تقييمها والمشكلات التي يراد حلها.

➤ **الاستعداد للتقويم:** حيث تعد في هذه الخطوة الوسائل والاختبارات والمقاييس والقوى البشرية للقيام بعملية التقويم.

- **التنفيذ:** لابد من البدء بعملية التقويم من الاتصال بالجهات المختصة التي سوف يتناولها من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم العملية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولاً إلى أفضل النتائج (ملحم، 2005).
- **تحليل وتفسير البيانات:** تحليل البيانات وتسجل في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج ويستعان في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة، وتفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيدا للوصول إلى حكم أو قرار (خنفري، 2008).
- **التعديل مسبقاً لنتائج التقويم:** إن عملية التقويم لا تنتهي بمجرد إصدار الأحكام على النتائج التي توصل إليها التقويم، وإنما يستمر التقويم إلى تقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة من التقويم، وهو علاج المشكلات إن وجدت وإثراء مواطن القوة (كوافحة، 2003).
- **تجريب الحلول المقترحة بهدف التأكد من سلامتها من جهة، ومن جهة أخرى من أجل دراسة مشكلات التطبيق واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها (ملحم، 2005).**

الشكل التالي يوضح خطوات التقويم التربوي:



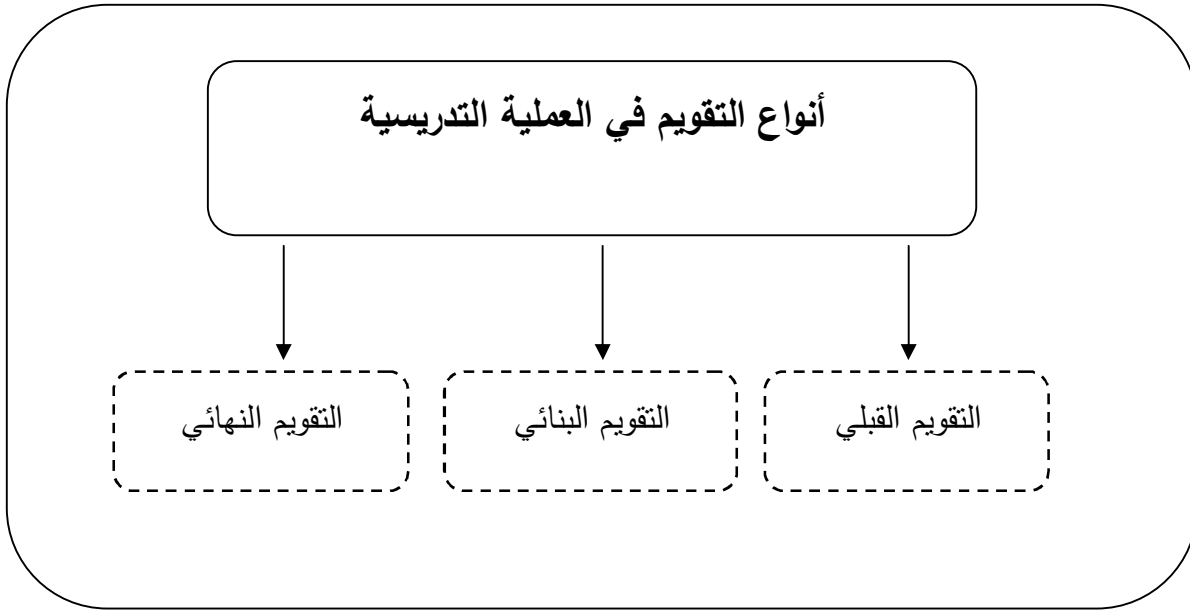
شكل رقم (09): يوضح خطوات التقويم التربوي (ملحم، 2005).

من خلال ما سبق يمكن القول أن التقويم التربوي يقوم على أساس خطوات متتابعة ومتسلسلة، من أجل التعرف على النجاح الذي أحرزه المتعلم خلال فترة تعلمه، وأيضا التعرف على الصعوبات التي تعترضه في مشواره التعليمي وذلك من أجل الإصلاح.

9- أنواع التقويم:

إنّ التقويم في العملية التدريسية لا يقتصر على نوع واحد، وإنما يتضمن أنواعا متعددة تختلف باختلاف الغرض منه، والقرارات التي يود المعلم اتخاذها استنادا إلى نتائج التقويم.

والشكل التالي يوضح أنواع التقويم:



شكل رقم(10): يوضح أنواع التقويم في العملية التدريسية (علام، 2007).

ويقسم بعض الباحثين التقويم إلى نوعين على أساس الطريقة الغالبة في تدوين الملاحظات وتسجيل

ما هو ضروري من البيانات لإتمام عملية التقويم.

❖ **النوع الأول:** هو تقديم موضوعي يستند إلى المقاييس الموضوعية في جميع البيانات والملاحظات الكمية عن الموضوع المراد تقييمه.

❖ **النوع الثاني:** هو تقديم ذاتي يستند إلى المقاييس الفردية (الذاتية) في عملية التقويم، ومثال ذلك ما يحصل في المقابلة الشخصية وفي مقاييس التقدير المتنوعة (أبو حويج وآخرون، 2002).

في حين نجد كلا من "نوازت" و"كفاريني" (Noizet & Caverni) قد حددا أنواع التقويم وفقا لفترات القيام به، بحيث قد يكون مستمرا داخل القسم خلال الفترة التعليمية، أو محددا في فترات زمنية لغرض الحكم النهائي بالانتقال أو الرسوب (De Landsheere, 1986)

أما "رجاء محمد علام" فقد فرق بين التقويم البنائي الذي يهدف إلى تصحيح العملية التعليمية، والتقويم النهائي، وهو إصدار حكم نهائي عليها (الفاربي وآخرون، 1994).

أما (Therer, 1999) فقد حدد ثلاثة أنواع رئيسية للتقويم وهي: - التقويم القبلي (البدائي)، - التقويم التكويني، - التقويم الختامي.

كما لجأ البعض إلى تقسيم التقويم إلى أربعة أنواع (أولي، بنائي، تشخيصي، نهائي) فالنوع الأول يمارس قبل العملية التعليمية، أما الثاني أثناءها، والثالث (التشخيصي) لكشف الصعوبات، أما الأخير يمارس لمعرفة تحقق الأهداف المسطرة.

ويعتبر تقسيم (Bloom) أمد التقسيمات التي اهتمت بتقويم كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية، وسوف نستعرض أنواع التقويم السابقة:

أولاً: التقويم القبلي (التمهيدي) Placement Evaluation:

أ- تعريفه:

"هو التقويم الذي يتم قبل أو في بداية تقويم البرنامج الدراسي بالفعل، وذلك لتحديد نقطة البداية الصحيحة للتدريس" (معمرية، 2007).

وعرف أيضاً: "هو تحديد أداء الطالب في بداية التدريس (تقويم تصنيفي) وخاص بالأداء المبدئي للطلاب قبل البدء في تدريس الوحدة الدراسية" (كوافحة، 2003).

ب - أهدافه:

وتتمثل أهدافه في النقاط التالية: (المطيري، 2010).

- ✓ تحديد مستوى المتعلم تمهيدا للحكم على قدراته في مجال من المجالات باستخدام اختبارات القدرات أو الاستعدادات بالإضافة إلى المقابلات الشخصية لإصدار حكما بمدى قدرته للدراسة التي تقدم إليها.
- ✓ توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم.
- ✓ التعرف على خبرات الطلبة السابقة سواء كان في بداية الوحدة أو الحصة الدراسية

ثانيا: التقويم البنائي (التكويني) Formative Evaluation:

أ - تعريفه:

"هو عملية تقويمية منظمة في أثناء التدريس وخلال الفصل الدراسي، وغرضها الوقوف على نقاط الضعف في التدريس ومعالجتها" (سمارة وآخرون، 1989).

وعرف أيضا: "هو تقويم مستمر ملازم لعملية التدريس ومصاحب لها جنباً إلى جنب، ويستخدم للتعرف على مدى تحقيق الأهداف والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل المسار (عقل، 2001). وعرفه (هارمن): "يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلّم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه، وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف" (حثروبي، 1999).

ب - أهدافه:

والمتمثل في : (أبو حويج وآخرون، 2002).

- ✓ معرفة مدى إتقان عمل تعليمي معين.
- ✓ الكشف عن الأجزاء التي تعلمها بالمستوى الملائم (عن: حريزي، 2014).

✓ تحديد مستويات القوة والضعف ونواحيها عند المتعلم خلال تعلمه.

✓ إعطاء التغذية الراجعة المنظمة والمستمرة لكلا الطرفين المعلم والمتعلم

ثالثاً: التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation:

أ- تعريفه:

"هو إجراء قد يتم لغرض تحديد مستوى المتعلمين وخلفياتهم المعرفية ومستوى استعدادهم، وعلى أساسه يُقوّم تخطيط محتوى التعلم وأنشطته" (عطية، 2008).

وعرّف أيضاً: "هو تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم حين يبدأ الطلبة في تعلّم خبرات تعليمية جديدة" (أبو حويج، 2002).

ويهدف هذا النوع من التقويم إلى التأكد من مدى الاستعداد لتعلم موضوع جديد.

ويضيف (عواضة، 2005) أن التقويم التشخيصي يهدف إلى قياس المعلومات والقدرات المكتسبة عند المتعلم، وإحصاء الثغرات لدى المتعلمين للعمل على علاجها.

ب- أهدافه:

1. في بداية الدرس: (بن سي مسعود، 2008)

* يمكن المدرس من اختيار الأهداف وتحديدّها بشكل يسمح له ببناء أهداف جديدة.

* يسمح للتلميذ الإفصاح عن معاناته المعرفية والمنهجية في معالجة معارفه السابقة لكي يتمكن كل من المدرس والتلميذ من تعديلها أو تصحيحها.

* يمكن المدرس من تحديد المستويات المتفاوتة بين تلاميذ الصف الواحد.

* يمكن المدرس من معرفة جوانب النقص في معارف ومهارات التلاميذ وتحديد الأخطاء الشائعة المرتكبة من قبلهم.

2. في بداية مرحلة دراسية: (خطوط، 2010)

* يمكن المعلم من تشخيص قدرات ومهارات تلاميذه.

* الوقوف على الحصيلة النهائية لمعارف التلاميذ السابقة أي مكتسباتهم القبلية قصد تعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف.

* يساعد المعلم من تحديد نقطة انطلاق صحيحة واتجاه صحيح قصد أهداف تربوية لاحقة.

* يساعد في تقديم التغذية الراجعة للمعلم عن مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرسومة

ثالثا: التقويم النهائي (الختامي) Summative Evaluation:

أ- تعريفه:

يقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي أو دورة أو سنة دراسية، بحيث يكون التلميذ قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها (حمدان، 2014).

وعرف أيضا: "هو ذلك التقويم الذي يتم بعد جلسة التعلم أو نهاية الدورة، أو ستة أشهر، سنة واحدة والتقويم الختامي يأخذ على شكل استجواب (كتابة أسئلة) ولكن ليس بالضرورة عدة وضعيات، اختبارات كتابية.

ويرتبط التقويم النهائي بأهداف المقرر، ومن أدواته الاختبارات التحريرية والشفوية والعملية، والنشاطات العملية للطلاب، والتقارير والأبحاث، فهو يمدنا بمعلومات للحكم على تحقيق المقرر وفعالية التدريس (كوافحة، 2003).

ب - أهدافه:

حدد (معمرية، 2007) أهداف التقويم النهائي فيما يلي:

* معرفة مدى تحقيق الأهداف.

* تسجيل درجات للمتعلم ليقوم بموجبها.

* منح شهادات للمتخرجين.

* اتخاذ قرارات إدارية في نتائج التقويم كالنجاح والرسوب والطرء.

* التنبؤ بأداء المتعلم في المستوى الدراسي المناسب لقدراته وميوله.

* وضع كل متعلم في المكان الدراسي المناسب لقدراته وميوله.

* اتخاذ قرارات في مجال التوجيه والإرشاد التربوي.

وتضيف (بورصاص، 2009) أن التقويم النهائي أو التحصيلي هو ذلك النوع الشائع الانتشار سواء بين التلاميذ، أو المعلمين أو المسؤولين، وهو الأكثر ألفة بينهم بحيث يتمثل في الفروض والامتحانات الفصلية أو السنوية، أو تلك التي تسمح للناجحين فيها بالحصول على مختلف الشهادات، كما تتمثل أهميته في تقويم الناتج النهائي للعملية التعليمية، ومدى تحقق الأهداف المنشودة من البرامج أو المناهج الدراسية.

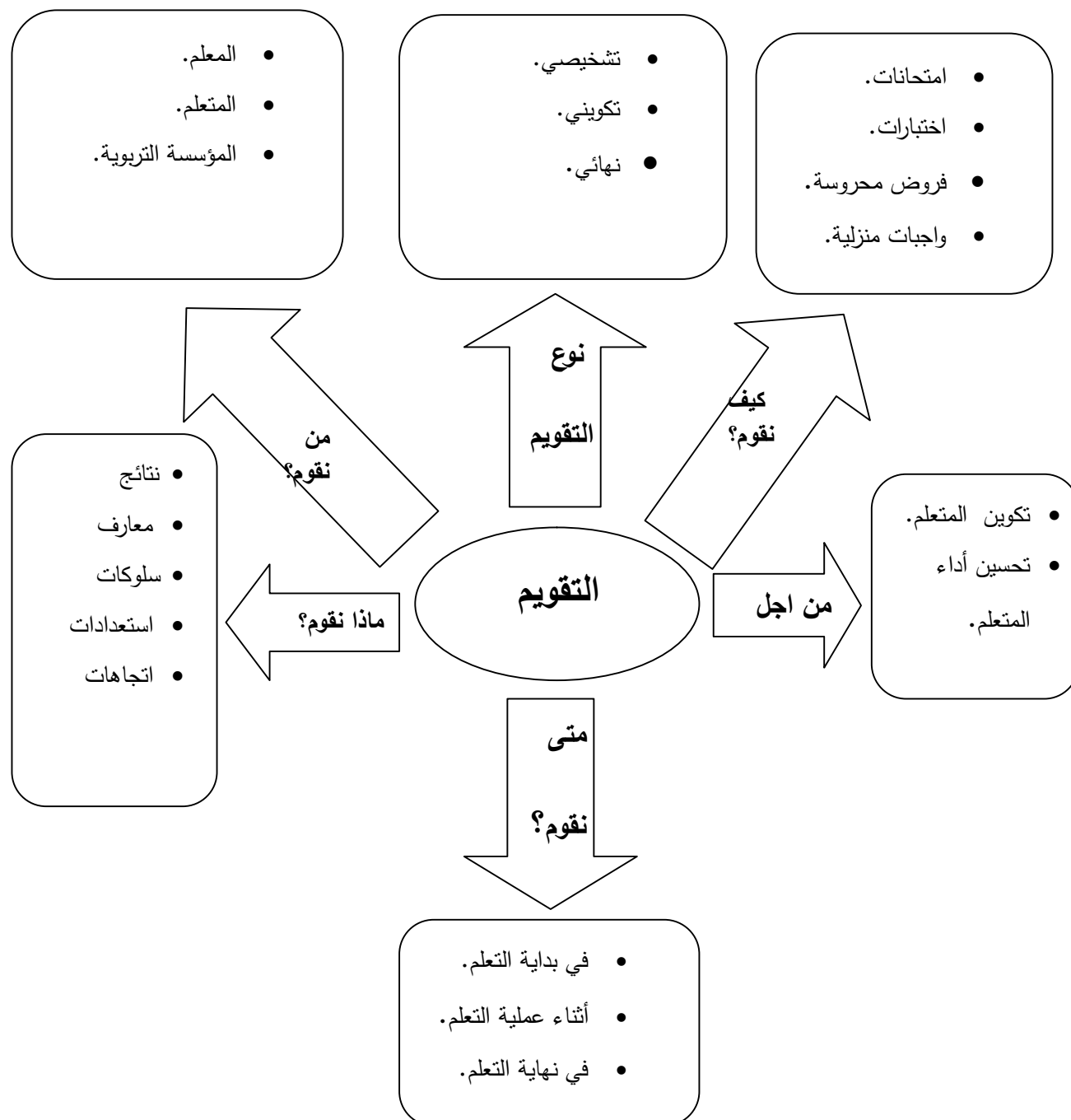
وفيما يلي جدول توضيحي لأنواع التقويم التربوي:

جدول رقم (02): يبين أنواع التقويم التربوي.

أنواع التقويم	موقع التقويم	أهداف التقويم	مقتضيات التقويم
التقويم التشخيصي	قبل بدء عملية التعلم	- تحديد مستوى التلاميذ والفروق بينهم. - تحديد نقطة انطلاق الدرس. - الكشف عن المواقف. - تقديم بعض الحلول لمعالجة النقائص.	- قبل الدرس (أسئلة، فروض، انجازات). - في بداية الدرس أسئلة وأنشطة. - في دورة دراسية أو وحدة تعليمية مهام مقترحة.
التقويم التكويني	أثناء عملية التعلم	- التعرف على مدى مسايرة التلاميذ للدرس. - الكشف عن الصعوبات والعوائق. - تعديل وتصحيح المسار. - التحكم في العناصر الفعل التعليمي.	- عند انتقال من عمل لآخر. - عند انتقال من أهداف لأخرى. - أسئلة جزئية ملائمة للأهداف الإجرائية.
التقويم النهائي	عند نهاية عملية التعلم	- قياس الفروق بين الأهداف المرجوة والمحقة. - قياس العلاقة بين عناصر الفعل التعليمي. - قياس مستوى التلاميذ ونتائج التعلم. - فتح قنوات تواصل بين المعنيين بالتكوين.	- عند نهاية وحدة تعليمية أو دورة دراسية. - الأسئلة تركيبية وشاملة. - الأهداف العامة من التدريس.

مأخوذ من: النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004.

الشكل التالي يوضح التقويم بمعناه الشامل:



شكل رقم(11): يوضح التقويم بمعناه الشامل (خطوط، 2010).

من خلال ما سبق يمكن القول، رغم اختلاف الأنواع الثلاثة للتقويم إلا أن هناك تكامل فيما بينها، وبالتالي فإننا نحتاج أن نستخدم هذه الأنواع الثلاث عندما نعتد خطة شاملة للتقويم، من أجل الاستفادة من مميزات كل نوع وتحقيق الأهداف المسطرة.

10- أدوات التقويم التربوي:

عند القيام بأي عمل تربوي لابد من استخدام أدوات معينة لقياس ذلك العمل، فقد يستخدم الباحث أكثر من أداة من أدوات التقويم لذا من المفروض أن يكون المقوم واضعاً في ذهنه مسبقاً الأداة المناسبة التي يستخدمها، ومن المستحسن التنوع في أدوات التقويم حتى على تحقيق الكثير من الأهداف المرجوة (منسي، 2002).

هذه الأدوات تسير كل المراحل التعليمية فقد يكون مع بداية الدرس لغرض التشخيص، أو أثناءه لغرض المراقبة أو عند نهايته لمعرفة مدى حدوث تغيرات، وهذا ما يبرز أهميتها خلال الحصة أو مجموعة حصص أو خلال فترة قصيرة كاليوم أو طويلة كالسنة الدراسية، وتؤكد بعض الدراسات والندوات التي تتعد لغرض تطوير الأدوات التقويمية وتوجيهها وفقاً لأهداف الدرس (النشواتي، 1998).

وسنحاول في هذا الجزء إبراز أهم الأدوات التقويمية التي يجب الاعتماد عليها لتقدير تحصيل المتعلم في المراحل الدراسية المختلفة وهي:

1. الاختبارات (الروائز) Tests:

يعرف الاختبار على أنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية (قطامي وقطامي، 2001).

ويعد الاختبار أداة قياس يتم إعدادها بخطوات منظمة للخروج بخصائص مرغوبة بحيث يتم الحصول بواسطتها على بيانات كمية تساعد في إنجاح الهدف الذي استخدم من أجله (منسي، 2002).

ومن صفات الاختبار الجيد أن يكون مستواه معقولا من حيث الصعوبة والسهولة، فالاختبار الصعب جدا لا يجيب عليه أحدا والاختبار السهل جدا لا يجيب عليه جميع التلاميذ.

وتصنف الاختبارات إلى الأنواع التالية:

1- الاختبارات التحصيلية:

وتهدف إلى قياس تحصيل الفرد في موضوع أو مهارة معينة نتيجة تعليم خاص كاختبارات القراءة والحساب واختبارات الكفاية على الآلة الكاتبة، ويستخدم هذا النوع من الاختبارات لتقويم برامج التعليم من حيث صلاحيتها وملاءمتها، وكذا مدى فعالية طرق التدريس المستعملة وهذا لغرض تحسينها.

وتعتبر الاختبارات التحصيلية أحد أهم وسائل القياس التربوي الأكثر شيوعا في نظم التعليم المختلفة في العالم، والقصور في إعدادها يؤدي بالضرورة إلى نتبعت سلبية في عمليات التعليم والتعلم، وفي عملية التقويم التربوي خاصة (منسي، 2007).

تنقسم الاختبارات التحصيلية إلى نوعين:

النوع الأول: الاختبارات الشفهية.

النوع الثاني: الاختبارات التحريرية، وهذه بدورها تنقسم إلى قسمين هما:

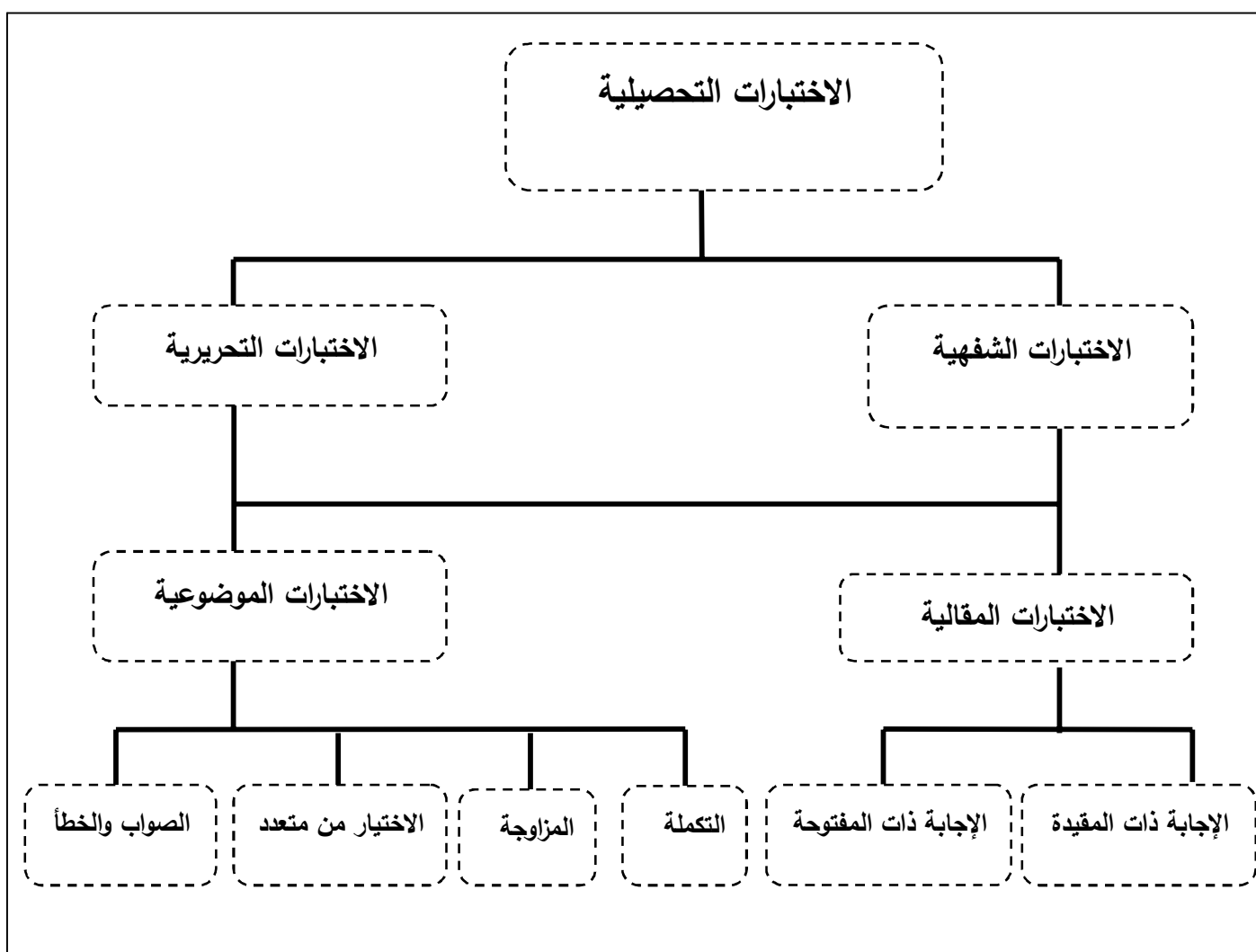
1. الاختبارات المقالية
2. الاختبارات الموضوعية.

والاختبارات الموضوعية تنقسم إلى أربعة أنواع:

1. اختبار الاختيار من متعدد. 2. اختبار الصواب والخطأ.

3. اختبار المزوجة. 4. اختبار التكملة.

والشكل التالي يوضح أدوات التقويم التربوي:



شكل رقم (12): يوضح أدوات التقويم التربوي (منسي، 2007).

النوع الأول: الاختبارات الشفوية:

وفيها يوجه الفاحص للمفحوص أسئلة شفوية، ويستجيب المفحوص بالطريقة نفسها، وهي من أقدم أنواع الاختبارات. وتستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية وإلقاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم (سمارة وآخرون، 1989).

ويضيف كراجة (1997) أن هذه الأسئلة قد تأخذ صفة الاختبارات الحقيقية عندما يعتمد المدرس إلى تسجيل الاستجابات وتقديرها واستخدامها كوسيلة تقييم سريعة ومفاجئة، ولا يقتصر أهمية الاختبارات الشفهية على ربط الدرس بسابقه أو محاولة ربط أجزاء الدرس ببعضها البعض، بل أن المعلم قد يستخدمها في التقويم كوسيلة تعويضية للاختبارات التحريرية.

أ- مزايا الاختبارات الشفوية: (علام، 2007)

1- تمكّن المعلم من سبر مدى عمق فهم الطالب لموضوع معين، مما يقدم بعض الأدلة عن عمليات التفكير التي يستخدمها الطالب.

2- تمكّن المعلم من ملاحظة ردود أفعال متنوعة من جانب الطالب لأسئلة تتناول مثيرات مختلفة. فمثلاً إذا تردد الطالب في الإجابة، أو ارتبك في نطقه لكلمات معينة مناسبة، أو ظهرت عليه علامات القلق، فإن المعلم ربما يأخذ ردود الأفعال هذه في الاعتبار عند تقييم الطالب .

3- تمكّن المعلم من جعل الطالب يوضح إجابته أثناء الاختبار، ويُقدّم له المعلم تغذية راجعة فورية، ويمكن عندئذ أن يبين الطالب وجهة نظره بمزيد من الوضوح، ويُضيف معلومات جديدة، أو يعيد صياغة إجابته بطريقة أخرى.

- 4- تُعد أسلوب تقويم شخصي بدرجة كبيرة، وربما تكون في بعض الأحيان أكثر فاعلية عن أسئلة المقال في قياس معارف الطالب، حيث إن الطالب لن يستطيع في الاختبارات الشفوية إخفاء ضعف معارفه.
- 5- تساعد المعلم في تحديد جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلاب والصعوبات التي يواجهونها لكي يجري التغلب عليها.

ب- عيوب الاختبارات الشفوية:

1- لا تعطي نتائج دقيقة ولعل مرد ذلك إلى تفاوت الأسئلة المطروحة على الطلاب من حيث الصعوبة وتأثير إجابات البعض منهم بالخوف والخلل والارتباك أو اللجاجة وعدم القدرة على التعبير السليم، هذا بجانب تأثرها بذاتية المدرس سواء في عملية صياغة الأسئلة أو في تقدير الدرجة التي يستحقها الطالب فعلا.

2- هذا النوع من الاختبارات لا يخدم بعض أغراض العملية التعليمية خصوصا عندما يتعلق الأمر بالحكم على عمق فهم الطلاب وقدرتهم على استنباط الحقائق والتعليل للنتائج أو تحليلها لأن الوقت المسموح به لن يعطيهم المجال لتنظيم إجاباتهم والتي تستغرق وقتا طويلا فتظهر إجاباتهم سطحية وعدم التعمق.

3- يؤخذ على هذه الاختبارات أنها قد تستغرق وقتا طويلا حين إجرائها خصوصا عندما يكون عدد الأسئلة المطروحة على كل طالب كثيرة (كراجة، 1997).

4- نظرة المعلم الذاتية لكل طالب، وانعكاس ذلك على تقديراته (علام، 2007).

النوع الثاني: الاختبارات التحريرية:

تعتبر الاختبارات التحريرية من أهم وسائل التقويم وهي الاختبارات التي يراد بها تقويم التلاميذ في نهاية كل فصل وهي امتحانات النقل والشهادات، وتعتبر من أهم وسائل تقويم المتعلم وتحديد مستواه.

وتنقسم الاختبارات التحريرية إلى نوعين: الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية.

أولاً: الاختبارات المقالية:

وهي الاختبارات ذات الإجابة الحرة، ويطلق عليها أحياناً اسم الاختبارات الإنشائية أو التقليدية.

تعد اختبارات المقال من أقدم الأنواع وأكثرها شيوعاً بين جميع المعلمين، وذلك لسهولة وصفه، فهو أكثر قبولاً بين المعلمين رغم عدم توفر الصدق والموضوعية في نتائجه (كوافحة، 2003).

أ. مزايا الاختبارات المقالية: (القمش والبواليز، 2008)

- 1- إعطاء الحرية للتلميذ في الإجابة وتنظيم وترتيب معلوماته والتوصل إلى نتائج من خلال التفكير.
- 2- تساعد التلميذ على الابتكار وبالتالي تنمي لديه الأصالة والطلاقة والمرونة والجدة.
- 3- تميز بين التلميذ الذي يستخدم العمليات العقلية (تفكير، نقد،...) والتلميذ الذي يحفظ المعلومات دون فهم.
- 4- توضح آراء واتجاهات التلاميذ في موضوعات المنهج بما يتيح الفرصة لمعالجة بعض أخطاء بناء المناهج وإعدادها.

ب. عيوب الاختبارات المقالية:

- 1- لا يمكن أن تقيس تحصيل الطالب في جميع ما درس، وهي تعتمد في إجاباتها على محفوظ الذاكرة (بوعلوي، 2008).
- 2- عدم ثبات نتائج الاختبارات المقالية نظرا للعوامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح
- 3- تتطلب عملية تصحيح الاختبارات المقالية وقتا كبيرا (خفري، 2008).
- 4- لا يتمكن الطالب من الإجابة نتيجة غموض الأسئلة، لأن معرفة السؤال تصف الجواب (كوافحة، 2003).
- 5- لا تغطي جزء هام من المنهاج (العناني، 2008).

ثانيا: الاختبارات الموضوعية:

يطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة مقارنة بالاختبارات المقالية، وقد اشتهرت باسم الموضوعية لما تمتاز به من دقة (سمارة وآخرون، 1989).

والاختبارات الموضوعية لا تتأثر بذاتية المصحح وذلك بسبب وجود جواب محدد لكل سؤال وبذلك لا يختلف عليه في تصحيحه اثنان، كما أن الأسئلة تكون شاملة للمادة أو لمعظم أجزائها مما يساعد على قياس قدرة الطالب بدقة ومن ثم الوقوف على نقاط ضعف وقوة التلميذ (كوافحة، 2003).

❖ أنواع الاختبارات الموضوعية:

أ. اختبار الصواب والخطأ (True- False Type):

هي الأكثر شيوعاً وتتألف من جملة يطلب من المتعلم أن يحكم فيها إذا كانت الجملة صحيحة أو خاطئة (وزارة التربية، 2003).

وفي هذا النوع من الاختبارات يقوم التلميذ أو المفحوص بوضع إشارة معينة أمام الاختيارين أو بالتأشير على أحد الرمزتين (ص)، (خ) أو (نعم)، (لا) أو بوضع علامة (+) إذا كانت العبارة صحيحة، وعلامة (-) إذا كانت العبارة خاطئة (أبوسل، 2002).

مثال:

تمثل الجزائر إحدى دول إفريقيا صحيح خطأ

• أنماطه:

- النمط العام: ضع بين القوسين علامة (~) إذا كانت العبارة صحيحة، وعلامة (x) إذا كانت العبارة خاطئة.

- نمط لماذا: يطلب من المفحوص أن يصحح الجملة إذا كانت خاطئة.

- نمط التصحيح: يطلب من المفحوص أن يصحح الجملة إذا كانت خاطئة فيشطب الكلمة الخطأ ويضع بدلاً منها الكلمة التي تجعل الجملة صحيحة.

مثال:

عاصمة الجمهورية السورية مدينة بيروت.

عاصمة الجمهورية السورية مدينة دمشق.

أو عاصمة الجمهورية السورية مدينة بيروت.

عاصمة الجمهورية السورية ليست مدينة بيروت (القمش والبوليز، 2008).

- المنط العنقودي: يوضح عدة جمل في كل سؤال مع شمل كل جملة على كلمتي (الصح) و (الخطأ) (الظاهر وآخرون، 1999).

* مزايا اختبارات الصح والخطأ:

- 1- تغطيتها لمعظم أجزاء المادة حيث نقوم بتمثيل المادة أو المقرر تمثيلاً شاملاً.
- 2- سهولة تصحيحها فهي لا تستغرق وقتاً طويلاً ولا تتطلب مجهوداً كبيراً في قراءة الإجابات.
- 3- تناسب الطلاب الصغار السن أكثر من غيرهم (كراجة، 1997).

* عيوب اختبارات الصح الخطأ:

- 1- ارتفاع نسبة التخمين والتي تصل إلى 50%.
- 2- سهولة قدرة المتعلم على الحفظ والاستظهار لبعض الحقائق وليس العمليات العليا مثل الفهم والتحليل والاستنتاج والاستنباط والتعليل (وزارة التربية الكويتية، 2013).

ب- اختبارات المزاوجة أو المطابقة أو الربط (Mating Type):

يعتبر هذا النوع من أكثر الاختبارات الموضوعية أهمية وفائدة، نظراً لأن عنصر الموضوعية فيه متوفرة بدرجة كبيرة، والسبب في ذلك أن عنصر التخمين فيه أقل بكثير مما هو في اختبار "الصواب والخطأ" مما يزيد من عامل الثبات لهذا الاختبار (بوعلي، 2008).

وهذا النوع من الاختبارات شائع عند المدرسين ومرغوب للتلاميذ أيضاً حيث يطلب من التلميذ الربط

بين ما هو موجود في القائمة "أ" والقائمة "ب".

مثال:

اربط بين العواصم والبلدان التالية:

1- الأردن دمشق بيروت

2- سوريا بغداد

3- العراق عمان عدن

* مزايا اختبارات المزوجة: (كراجة، 1997)

1- تمتاز بقدرتها على قياس بعض القدرات العقلية مثل التحليل والتعليل وإدراك العلاقات بين مجموعة المثيرات والاستجابات.

2- قلة فرص التخمين واحتمال النجاح عن طريق الصدفة أو الحظ.

3- في هذا النوع من الاختبارات هناك مجال لاستخدام الصور والأشكال الهندسية والتي قد يجد المدرس أهمية في وضعها في مواد كالجغرافيا والعلوم العامة كالأحياء والفيزياء .

* عيوب اختبارات المزوجة: (كراجة، 1997).

1- شأنها شأن الاختبارات الموضوعية الأخرى حيث أن طبيعتها تؤكد على أهمية الحفظ والإشهار للحقائق والمفاهيم.

2- تصميم هذه الاختبارات يتطلب وضع قوائم تحتوي على أكثر من خمس عبارات، ما يعني استخدام المدرس العديد من الأوراق والصفحات والتي تكون مكلفة ماديا أثناء الأعداد والطبع ومصدر ملل وسأم للطلاب بسبب كثرة أعداد الصفحات .

ج- اختبارات التكملة وملء الفراغ:

و المطلوب من التلميذ هو القراءة المنقطعة ثم وضع الإجابة الصحيحة، وتستعمل هذه التقنية في التعليم المبرمج (عن: فيزاي، 2013).

وهذا النوع من الاختبارات يعتمد على قياس قدرة الطلاب على الحفظ لا على التعرف أو التحيز أو الربط وهو يستخدم مع الأطفال وفي المدارس الابتدائية بكثرة.

مثال:

ولد الرسول محمد صلى الله عليه وسلم في عام..... (كراجه، 1997)

* مزايا اختبارات التكملة:

- 1- سهولة الصياغة.
- 2- تشجيع الطالب على حفظ المعلومات.
- 3- سهولة التصحيح (الثوابية ومهيدات و البرغوثي وآخرون، 2004).

د- اختبار الترتيب:

وهي الأسئلة التي فيها إعادة ترتيب مقترح من قبل المعلم كمراحل تطور ظاهرة معينة حسب التسلسل الزمني لحدوثها.

ويمتاز هذا النوع من الاختبارات بأنها تصلح في كل المستويات التعليمية وخاصة مع المستويات التي لم يتحكم التلاميذ فيها بعد على الكتابة بصورة جيدة وليس لهم القدرة على طرح الأفكار ومناقشتها (بسيوني، 1991).

مثال:

إن ظاهرة نزول المطر تحدث وفق المراحل التالية:

- 1- تكاثف بخار البحار والمحيطات.
- 2- تبخر مياه البحار والمحيطات.
- 3- تشكل السحب.
- 4- سقوط المطر (عن: فيزاري، 2013).

هـ - اختبار الإجابة القصيرة:

وفي هذا النوع من الاختبارات الموضوعية يطلب من الطالب أن يجيب بعبارة أو عبارتين على كل سؤال وهو مناسب للمواد التي تتضمن تعاريف كثيرة وصيغ وحقائق تتطلب الحفظ كما هو الحال في مواد الفيزياء والأحياء و الهندسة.

مثال:

- 1- الزاوية القائمة هي.....
- 2- تعرف الكتلة بأنها..... (كراجة، 1997).

و - اختبار الاختيار المتعدد (Multi-choise):

هو الاختبار الذي يسمح للمتعلّم أن يختار بين اثنين أو أكثر من الإجابات التي تبدو صحيحة ويمكننا استخدام جداول الإجابة:

- صحيح خطأ.

- الأكثر أهمية الأقل أهمية.

ويستحسن أثناء صياغة الأسئلة كتابة الإجابة الصحيحة ثم البحث عن ما يسمى الانتباه

(Distractors) معناه الإجابات غير الدقيقة لإدراجها في القائمة المقترحة، ويجب اقتراح على الأقل أربعة خيارات لاجتناب الخيار العشوائي.

- ومن ميزات هذا النوع من الاختبار أنها سريعة وسهلة التصحيح (Touhami,2009).

- سريعة وسهلة التصحيح.

مثال:

واحد من التالية يعتبر من رواد المدرسة السلوكية:

- أ- فرويد ب- أدلر ج- سكرنر د- بياجيه (كوافحة، 2003).

* مزايا الاختبارات الموضوعية:

- أ- الموضوعية: وتعني الموضوعية في الاختبارات عدم تأثر النتائج بالحكم الذاتي للمصحح وهذا يعني إخراج رأي المصحح الشخصي من عملية التصحيح.
- ب- الصدق والثبات: صدق المحتوى هو أن يقيس الاختبار جميع أجزاء المحتوى وبالنسب الصحيحة ويحقق الأهداف والاختبار غير الصادق تكون نتائجه غير ممثلة للمستوى الحقيقي للطلبة مما يؤدي إلى عدم ثباته حيث يختلف حوله المصححون (عرفات، 2005).
- ج- الشمولية: تتكون الاختبارات الموضوعية من عدد كبير من الأسئلة خلافا للاختبارات المقالية، وهذه الكثرة تتيح الفرصة لتغطية مساحة كبيرة من المادة المراد إجراء الاختبار فيها فتمثلها تمثيلاً جيداً.
- د- سهولة الإجراء والتصحيح: فالاختبارات الموضوعية لا تحتاج لمعلم متخصص ليصححها (سمارة وآخرون، 1989).

هـ - لا يحتاج من التلميذ إلى مجهود كبير للإجابة (عثمان، 2005).

و- يضيف جواً من اللعب لاسيما في الصفوف الابتدائية (رسم خطوط، وصل كلمات،....).

* عيوب الاختبارات الموضوعية:

- 1- صعوبة في وضع الأسئلة.
- 2- لا تساعد على منح الشخص القدرة على التعبير (كوافحة، 2003).
- 3- تكلفتها باهضة، تكلف الورق وأجور الطباعة (الطيب، 1999).
- 4- تسمح بالتخمين أو النجاح بطريقة الصدفة.
- 5- الغش فيها سهل، ويمكن معالجة ذلك بإيجاد عدة نماذج للأسئلة (القمش والبوايز، 2008).

II. الاختبارات الأدائية:

هي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف تعرف بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالية وموضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للطالب، وإنما تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع (علوان، 2007).

في هذا الاختبار يطلب ممن يتم اختبارهم تنفيذ و انجاز بعض المهام الحقيقية العملية، وهو يصمم ليقيم الاستعدادات أو الذكاء العام. وهذا النوع من الاختبارات يعرف "بالتقويم الموثوق فيه" (Authentic Assessment) وهو الأكثر شيوعاً، وحل بديل للاختبارات من نوع "اختيار من متعدد" (بطرس، 2010).

وتتفرع الاختبارات الأدائية إلى عدة أنواع:

أ. الأداء الكتابي: وصف التلميذ لظاهرة ما كتابياً أو متعلقة بالأداء على الورقة كالرسوم والمنحنيات البيانية أو كتابة قصة أو قصيدة.

ب. أداء متعلق بتحديد النوع: كالتعرف على آلة و تسمية مكوناتها والقدرة على تحديد دور كل جزء منها.

ج. الأداء على نموذج للمحكات: مراقبة مدى اكتساب التلميذ للمهارات اللازمة لإجراء تجربة داخل مخبر.

د. الأداء في موقف ممثل للموقف الكلي: كالقدرة على كتابة مقدمة لنص كلي.

ويتطلب الاعتماد على هذا النوع من الاختبارات تحديد نوع الأداء المطلوب أي الدرجة التي تعبر عن التحكم والإتقان وتحديد طريقة متابعة مستوى الأداء مثل الملاحظة أو قوائم التقدير وتوجيه التلاميذ إلى

بعض التعليمات المفيدة لذلك كتوضيح لبعض الأدوات التي يمكن استعمالها أو بعض العوائق التي تواجهه عند قيامه بهذا الأداء (حامل، 2001).

III. الملاحظة:

ويعرف محمد زياد حمدان (2001) الملاحظة على أنها: "تمثيل لنوع محدد من السلوك الإنساني التربوي أو فئات مختارة منه بصيغ يمكن معها قياس التدريس والتعرف على درجة كفايته".

الملاحظة وهو أسلوب تقييمي شائع الاستعمال وعادة يقوم به المعلم عند قيام الطلاب بالواجبات والأنشطة العديدة التي تخدم المنهاج المدرسي، أو عند جمع البيانات والمعلومات وعند طرح الأمثلة والأسئلة، وعن طريق الملاحظة يستطيع المعلم أن يبني صورة عن نمو الطلاب وقدراتهم وتفاعلهم" (منسي، 2002).

* أدوات رصد الملاحظة:

يمكن أن يتم رصد الملاحظة بطرق عدة منها:

- أ. أخذ الملاحظات القصيرة: على الملاحظ أن يكون سريعا في تدوين ملاحظاته لتغير السلوك السريع.
- ب. استخدام قوائم الشطب: يضع الملاحظ قائمة بالسلوكيات التي يرغب في ملاحظتها، ويراقب البيئة التي يلاحظها مستخدما هذه القائمة بحيث يضع إشارة (x) مقابل السلوك الذي حدث أو أن يسجل هذا السلوك من بين القائمة حسب تسلسل وقوعه معتمدا على تدوين الملاحظة.
- ج. قوائم التقدير (سلالم التقدير): في هذا النوع يتم رصد السلوك الملاحظ ويتم تدوين مستوى حدوث السلوك مثل (ممتاز، جيد جدا، جيد، متوسط، مقبول، ضعيف) وهو أدق من قوائم الشطب وقد يأخذ تدريجا آخر مثل: (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا) حيث يتم بواسطته تحديد المستوى الذي وصل إليه الطالب عند قيامه بعمل ما.

إن مثل هذا التدرج يسمى بمقياس ليكرت (Lakert) كما هو مبين بالجدول:

جدول رقم(03): قوائم التقدير يقيس مشكلات الطلبة بطيئي التعلم.

الرقم المتسلسل	الفقرة	ليست مشكلة عندي	مشكلة بدرجة قليلة	مشكلة بدرجة متوسطة	مشكلة بدرجة كبيرة
1	أعاني من السرحان وشرود الذهن.				
2	ألعب مع منهم أصغر مني سنا.				
3	أشعر بإهمال أفراد أسرتي لي.				
4	أتلثم بالكلام أثناء الإجابة.				
5	أشعر أن المعلمين لا يهتمون بي.				

مأخوذ من: (منسي، 2002)

أ. مميزات الملاحظة: (خطوط، 2010)

- 1- إتاحة الفرصة للمعلم لمعرفة مدى تقدم تلاميذه.
- 2- اكتشاف المشاكل التي تواجه المتعلم والقيام بمعالجتها.
- 3- توفر معلومات عن السلوك الملاحظ في ظروف طبيعية.
- 4- توفر فرصا كثيرة للتشخيص.
- 5- تنفرد في الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها بطرق تقويم أخرى.

ب. عيوب الملاحظة: (كوافحة، 2003)

- 1- تتطلب وقتا طويلا.
- 2- قد تتدخل العوامل الذاتية لذا قد يشك في نتائجها.

3- يُغير الشخص الملاحظ عندما يحضر الموجه أو مدير المدرسة إلى غرفة الصف فالمعلم لا يكون سلوكه طبيعياً.

IV. المقابلة (Interview):

هي وسيلة تقويمية جيدة، حيث يعتمد استخدام هذا الأسلوب على التفاعل المباشر بين شخصين: المقابل و المعلم، وعلى هذا الأخير أن يشرح الغرض من المقابلة وبعد التأكد من تعاون المستجيب يبدأ بطرح الأسئلة التي يكون قد حددها مسبقاً وعلى المعلم أن يسجل أجوبة المستجيب كما هي، وقد تكون المقابلة فردية أو جماعية (منسي، 2002).

أ. مزايا المقابلة:

- 1- الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى من مشاعر وانفعالات العميل.
- 2- تتيح الفرصة للعميل للتعبير عن انفعالاته (كوافحة، 2003).

ب. عيوب المقابلة:

- 1- انخفاض الصدق والثبات.
- 2- تحتاج إلى وقت طويل.
- 3- عدم توفر أدوات تسجيل المقابلة.

V. دراسة حالة:

يعتبر أحد الأدوات الهامة في التقويم، إذ يتم من خلاله دراسة التلاميذ الذين تدن كافة أدوات التقويم الأخرى على تخلفهم عن زملائهم، ويتم جمع البيانات اللازمة عن مثل هذه الحالات عن طريق التعرف عن وضع الأسرة، مستوى دخلها (الظاهر وآخرون، 1999).

VI. المقاييس:

1. مقاييس الذكاء:

يلجأ المدرس لهذه المقاييس لمعرفة المستوى العقلي للتلاميذ ومدى تكيفهم مع المواقف الجديدة، وكما يرى "Binet" أن الذكاء هو القدرة على الفهم، والحكم على الأشياء والتفكير العملي السليم، والتأقلم حسب الظروف للوصول إلى التشخيص الحقيقي لقدراتهم واكتشاف الفروق الفردية بين التلاميذ (ماهر، 2003).

2. مقاييس القدرات:

تمكن المدرس من وضع تلاميذه في مواقف تعليمية تلائمهم، كما يتمكن من معرفة قدرة تلاميذه الجسدية أو الحسية أو الاجتماعية أو الحسابية، وهذا ما يسمح له بالتخطيط للسير في درس جديد بناء على هذه القدرات كالقدرة على حل بعض المسائل الرياضية التي تعتبر كمدخلات للوحدة الجديدة (الظاهر وآخرون، 1999).

3. مقاييس الميول:

تستخدم من أجل توجيه الطلبة الاتجاه الحقيقي للانخراط في التخصص الذي يتناسب مع ميوله وقدراته، كما يمكن بواسطته الحكم على برنامج التوجيه داخل المدرسة هل استطاع أن يوجه الطلبة إلى الاتجاه الصحيح، علمي، أدبي، تجاري، صناعي، زراعي...

ويرى Strong: "إن علامة الطالب تتوقف على قدرته واختياره لمواضيع محددة تعتمد على ميوله ولا تعتبر الكفاءة في العمل أو التقدم في الدراسة وحدهما كافيان للحكم على نجاح التلميذ (الظاهر، 1999).

4. مقاييس الاتجاهات:

تدرس اتجاهات الأفراد، وتتألف من عدة أسئلة يبين المجيب موقفه من مضمونها وذلك بالإجابة بـ "نعم أو لا"، "أوافق أو لا أوافق".

5. مقاييس الشخصية:

عبارة عن أسئلة عديدة تتناول جميع جوانب الشخصية من حيث القوة والضعف مثل: انبساطه، انطوائه، مهارات اجتماعية، علاقات عامة، طريقة ملء وقت الفراغ، ثم بعدها نحكم ونتيجة إجاباته على هذه الأسئلة على شخصيته وفق معايير محددة (كوافحة، 2003).

ويضيف (الظاهر وآخرون، 1999) أن مهام المدرس لا يتوقف في إيصال المعلومات وتحقيق الأهداف بل تمتد إلى معرفته للخصائص الشخصية للمتعلمين من خلال اكتشافه لمدى تكيف المتعلمين مع المواقف التعليمية، ومحاولة حل المشكلات التي تظهر في بروز شخصيات غير سوية بمساعدة المؤهلين بذلك.

ويمكن للمدرس الاعتماد على بعض الأدوات منها:

- الإجابة على الاستبيانات التي تشمل مجموعة بنود والتي تحتوي الصفات المرغوب دراستها.
- الاعتماد على الطرق الاسقاطية لمجموعة كلمات أو عبارات أو صور.
- القيام بمقابلات مع التلاميذ وذلك قصد اكتشاف حالاتهم الانفعالية ومزاج شخصيتهم.

11- الاتجاهات الحديثة في التقويم:

ذكر (القرشي، 1986) اتجاهات حديثة في التقويم:

- التقويم الشامل الذي تنادي به التربية الحديثة، والذي يمتد ليشمل جميع جوانب شخصية الطالب في إطار برنامج شامل ومتوازن للتقويم، لا يقتصر على نوع واحد من أساليب التقويم وجمع البيانات، وإنما تنوع فيه الأساليب حسب تنوع الأهداف وأنماط السلوك المراد قياسها.
- ينظر الاتجاه الحديث إلى الامتحانات وعملية التقويم على أنها جزء متكامل من العملية التربوية.

- يعتمد التقويم في الاتجاه الحديث على نماذج ونظريات القياس النفسي.

- استنباط أنواع جديدة من أساليب التقويم التي تتسم بالمرونة، وتعتمد على الثقة المتبادلة بين المعلم والطالب، وتزيد من ثقة الطالب نفسه كاختبار الكتاب المفتوح، والاختبار المنزلي، والأبحاث والمشروعات (عن: الأحدي، 2008).

12. صعوبات التقويم:

تواجه عملية التقويم التربوي عدة صعوبات:

1- **تحديد الأهداف:** معظم البرامج التربوية إما أنها بغير أهداف، أو أن أهدافها مصاغة بطريقة عامة، أو أن أهداف البرنامج ليست هي الأهداف المعلنة.

2- **قياس النتائج:** النتائج كأهداف يجب أن تكون مصاغة بطريقة قابلة للقياس، ولكن الواقع أن هذه النتائج من الممكن أن تكون عملية قياسها صعبة أو مستحيلة.

3- **إصدار الحكم:** أية دراسة تقييمية لا بد من أن تركز على إصدار حكم، وهذا الحكم لا بد أن لا يتأثر بجوانب الشخصية المتعلقة بالشخص الذي يصدر هذا الحكم (الظاهر وآخرون، 1999).

4- **نقص في المعلومات:** مما يعيق التقويم أحيانا نقص البيانات، أو المعلومات التي يجب توفرها كأساس للقيام بعملية التقويم (ملحم، 2002).

ومن هنا نستخلص أن عملية التقويم التربوي عملية تواجهها صعوبات تعرقل مسارها.

خلاصة:

نتوصل في الأخير أن عملية التقويم التربوي عملية ضرورية لكل من المعلم والمتعلم، تهدف إلى قياس درجة تمكن المتعلم من تحقيق الأهداف التعليمية والحكم على فاعلية العملية التدريسية.

كما يساعد التقويم المعلم على التعرف على مستوى المتعلمين وخلفياتهم المعرفية ومستوى استعداداتهم والكشف عن نواحي القوة والضعف والعمل على علاج النقص والضعف الذي يعاني منه المتعلم. وبالتالي الحكم عليه بالنجاح والرسوب وهذا من خلال توفر أدوات تقويمية ودقيقة تكشف عن مدى تحقق الأهداف التربوية وتقويم أداء المتعلمين وذلك من خلال تنويع أدوات التقويم من حيث هدفها واستخدامها في عملية التقويم، فمنها التي تُقَوِّم الأداء الكتابية والشفوية، ومنها ما يكشف عن الميول ومنها ما يكشف عن مناطق القوة والضعف، وبالتالي تحليل وتفسير النتائج بطريقة موضوعية من أجل الوصول إلى الخلل والعمل على علاجه.

الفصل الرابع

التقويم التربوي في المنظومة التربوية

تمهيد

أولاً: التقويم التربوي في الجزائر

- 1- مفهوم التقويم التربوي في الجزائر.
- 2- تطور التقويم في المدرسة الجزائرية.
- 3- المبادئ الأساسية للتقويم في النظام التربوي.
- 4- طبيعة التقويم في الجزائر.
- 5- إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه.
- 6- تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.
- 7- تعديلات خاصة بكشوف نتائج التقويم في المراحل التعليمية الثلاث.
- 8- صعوبات التقويم في المنظومة التربوية الجزائرية.

ثانيا: التقويم التكويني

- 1- مفهوم التقويم التكويني.
- 2- لمحة تاريخية عن التقويم التكويني.
- 3- أغراض التقويم التكويني.
- 4- أهداف التقويم التكويني.
- 5- خصائص التقويم التكويني.
- 6- خطوات التقويم التكويني.
- 7- مراحل التقويم التكويني.
- 8- أدوات التقويم التكويني.
- 9- الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها في التقويم التكويني.
- 10- علاقة التقويم التكويني بالتغذية الراجعة.
- 11- واقع التقويم التكويني وأوجه قصوره.
- 12- مشكلات التقويم التكويني.

خلاصة.

تمهيد:

اهتمت التربية القديمة بضرورة قياس مدى تحصيل التلاميذ من حقائق ومعلومات ذلك لأن وظيفة المدرسة كمقياس لمعرفة مدى ما حصله التلميذ من حقائق ومعلومات وكان لذلك آثار ضارة على نفسية التلميذ وعلى نظم المدرسة، ووضع البرامج والطريقة للتدريس، فالتقويم في نظر هذه التربية عبارة عن مقياس لمدى تحصيل التلميذ للمعرفة ووسيلة الامتحان.

وبتطور التربية، أصبح الهدف منها هو مساعدة التلميذ على أن ينمو نموا متكاملا من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، مما يؤدي إلى تغيير سلوكه، وذلك كل تلميذ حسب إمكانياته واستعداداته محققا لأهدافه وأهداف المجتمع، وبالطبع إذا اختلف الهدف من التربية، اختلف التقويم وأصبح هو الأسلوب أو الوسيلة التي تعرف بها إلى أي حد أن البرنامج وطرق التدريس وأوجه النشاط والإدارة المدرسية قد حققت الأهداف المرجوة منها (وزارة التربية، 1980).

وبما أن المفهوم الجديد للمدرسة لا يحصر وظيفتها في تحصيل المتعلمين للمعارف والسلوكات والقيم، بل تتعداه إلى ضمان القواعد الضرورية لاندماج النشء في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ولا يتأتى ذلك إلا بتعليم رفيع يمكن من بلوغ مستوى راق من المعارف والكفاءات.

ولما كان التقويم في صلب العملية التربوية، ولأنه يشكل حجر الزاوية في الإصلاح البيداغوجي، وتعديل الأداء التربوي، خاصة عملية تعلم المتعلمين فقد تغير مفهومه من مجرد كم يستعان به لاتخاذ قرار في تحديد المسار الدراسي للمتعلم، إلى عملية بيداغوجية ضمن إستراتيجية متكاملة في عملية التعليم والتعلم. وفيما يلي نستعرض للتقويم التربوي في المدرسة الجزائرية.

أولاً: التقويم التربوي في الجزائر

1- مفهوم التقويم التربوي في الجزائر:

"هو أسلوب نظامي يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية، وهو ممثل في كل الوسائل المستعملة لالتقاط المعلومات الخاصة بمكتسبات التلاميذ، وبنجاعة الطرق والبرامج، وكذا السندات التعليمية المستعملة لذلك، وهو يهدف كذلك إلى كشف مواطن الضعف في العملية التربوية وتداركها باقتراح البدائل والوسائل" (وزارة التربية الوطنية، 1998).

2- تطور التقويم في المدرسة الجزائرية:

1:2. التقويم البيداغوجي ما قبل الإصلاحات الأخيرة:

إن التقويم المطبق سابقا يعطي الأولوية للحصيلة الدورية لمكتسبات التلاميذ المعرفية، وينحصر أساسا في الاستعمال الإداري مرتكزا على تنقيط عددي ومعطيات إحصائية ترتبط بالامتحانات الرسمية. فالتقويم بذلك مختزل في مجرد القياس البسيط للمعارف المكتسبة، وموظف لمجرد اتخاذ القرارات المرتبطة بالمسارات الدراسية للتلاميذ (تدرج، إعادة، توجيه تلاميذ السنة التاسعة أساسي والأولى ثانوي...).

ونظرا لهذا الواقع، فإن مفهوم التقويم كان ينبغي أن يوضح ضمن إشكالية اندماج مع مسار عملية التعليم والتعلم، والتحكم الفعلي في ديناميكية التغيير.

وباعتبار التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية يواكبها في جميع مراحلها ويلعب دورا أساسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، فإن مفهوم التقويم قد تغير من مجرد كم يستعان

به لاتخاذ قرار في تحديد المسار للتلميذ إلى عملية بيداغوجية ضمن إستراتيجية متكاملة في عملية التعليم والتعلم، وفي هذا المجال أصدرت وزارة التربية الوطنية عدد من النصوص: قرارات وزارية، منشائر تخص هذا الجانب المهم من العملية التعليمية بدايتها المنشور الوزاري رقم 1011/أ.ع/98 المؤرخ في 12 أوت 1998، حدد هذا المنشور الإطار العام للتقويم التربوي، ونص على مبادئه الأساسية، واقترح بعض الترتيبات القاعدية.

كما تطرق المنشور إلى المراحل الثلاثة التي يجب أن تتضمنها عملية التقويم البيداغوجي وهي:

أ- **مرحلة القياس:** وتهدف إلى جمع، تنظيم، وتحليل المعطيات، وتأويلها، وذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة منها: الاستجواب، الاختبارات، الامتحان، ...

ب- **مرحلة الحكم:** ويتم فيها إبداء الرأي، وإصدار أحكام اعتمادا على معطيات موضوعية، وليس على أساس أحكام مسبقة أو آراء شخصية تغطي عليها الذاتية.

ج- **مرحلة القرار:** وتلي مرحلة الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس، وقد يتعلق القرار إما بالمسار الدراسي للتلميذ (تدرج، انتقال، إعادة توجيه)، وإما بالفعل التربوي (تعديل، دعم، إعادة توجيه) (المنشور الوزاري رقم: 1011) ينص القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 المؤرخ في جانفي 2008 على المواد التالية:

المادة 69: إن التقويم عملية تربوية تتدرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية والتعليم، يحدد التقويم ويقيس دوريا مردود كل من التلميذ والمؤسسة المدرسية بمختلف مركباتها، وتحدد كفايات التقويم بموجب قرار الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 70: يتم تقويم العمل المدرسي للتلاميذ عن طريق العلامات العددية والتقديرات التي يمنحها المدرسون بمناسبة المراقبة الدورية للأنشطة التربوية، ويحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية طبيعة مراقبة الأنشطة التربوية، وترتيبها تماشيا والمستويات التعليمية والمواد الدراسية.

المادة 72: يتم إعلام الأولياء بصفة منتظمة بعمل أبنائهم، ونتائج عمليات التقويم الدورية، والقرارات النهائية المترتبة عنها بواسطة:

* الوثائق الرسمية الخاصة بكل طور تعليمي.

* الاجتماعات المشتركة بين الأولياء والمدرسين (القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008).

كما حددت في هذا المنشور المبادئ الأساسية للتقويم التربوي:

- يجب ألا تفصل عملية التقويم عن عملية التعليم والتعلم، بل يجب أن تكون بعدا أساسيا فيها.
- يجب أن يكون التقويم محطة للوقوف على الفعل البيداغوجي، وأن تستغل نتائجه في دعمه أو إعادة توجيهه لتحقيق الأهداف المحددة له.
- يجب أن يسعى أعضاء الفريق التربوي إلى إكساب محتويات الفروض والاستجابات والاختبارات التي يخضع لها التلاميذ درجة عالية من الموضوعية والدقة.
- يجب أن يعتني أعضاء الفريق التربوي بسلم التصحيح والتتقيط الذي يجب أن يوضع عند بناء المواضيع والاعتناء بالتصحيح النموذجي في القسم.
- يجب أن يحرص أعضاء الفريق التربوي على مصداقية العلامات التي تمنح للتلاميذ بحيث يجب أن تعبر عن مستوى اكتساب فعلي وحقيقي.
- تبقى القرارات الخاصة بالمسار الدراسي للتلاميذ قرارات بيداغوجية محضة من صلاحيات مجالس المعلمين والأساتذة.

كما حدد المنشور الوزاري الإجراءات الكبرى التي شرع في تطبيقها ابتداء من الدخول المدرسي 1998-1999 وهي:

- يتم الارتقاء من سنة إلى أخرى في كل طور تعليمي على أساس قرار مجلس المعلمين والأساتذة .
 - يشترط الحصول على معدل 10/05 أو 20/10 للارتقاء من سنة إلى أخرى في كل طور وللانتقال من طور إلى طور.
 - يمكن لمجلس المعلمين أو مجلس الأساتذة أن ينقذ بصفة استثنائية بعض التلاميذ الذين لا يستوفون هذا الشرط السابق.
 - ينظم فحص ولائي مشترك في المواد التي تعتبر كوسائل لاكتساب المعرفة تثمن نتائجه وتضاف إلى نتائج التقويم المستمر لحساب معدل قبول تلاميذ السنة السابقة.
 - يبقى القبول في السنة الأولى ثانوي خاضعا للإجراءات السارية المفعول ، شريطة الحصول على المعدل المشار إليه أعلاه.
 - هذا بالإضافة إلى المناشير 251.250 و 253 المؤرخة في 05 ديسمبر 2000.
- حددت هذه المناشير الإطار التنظيمي والإجراءات التطبيقية الخاصة بعقلنة استعمال الزمن المخصص للدراسة والقضاء على هدره.
- أما المنشور 253 فإنه تناول إعادة تنظيم التقويم المستمر في النظام التربوي، ويقترح مجموعة من الإجراءات المتعلقة بتقويم أعمال التلاميذ، والتي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2000-2001 (خنفري، 2008).

2:2. التقويم البيداغوجي والإصلاحات الأخيرة:

إن المقاربة المعتمدة في إطار تطبيق الإصلاح، تستلزم بالضرورة تطور الجهاز الحالي لتقييم مكتسبات المتعلمين، نحو صيغة تتماشى أكثر مع الممارسات البيداغوجية التي تقترحها المناهج الجديدة،

وفي هذا الإطار أصدرت وزارة التربية الوطنية المنشور الوزاري رقم 2039/و.ت.و/أ.ع/المؤرخ في 13 مارس 2005 والذي جاء فيه: أنه "ونظرا للصلة الوثيقة القائمة بين ممارسات التقويم وعملية التعلم، فإنه من الهام جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها، بقدر ما تركز على التنمية الشاملة للمتعلم"، و"في إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية الوطنية، يشكل التقويم بتعدد مجالات تطبيقه ومختلف إستراتيجياته ووظائفه - ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظومتنا التربوية" (وزارة التربية الوطنية، مارس 2005).

حيث جاء في هذا المنشور الوزاري تعريف للتقويم على أنه: "ليس أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي".

وأن التقويم البيداغوجي "من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان، بحيث تتسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التعليمية الجديدة".

كما وضح في هذا المنشور الوزاري أنه من أجل إرادة التغيير لضمان تربية ذات نوعية يجب وجود تفاعل قوي بين فعل التعليم وفعل التقويم، أين أسندت للتقويم وظيفتين أساسيتين هما:

* المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم.

* إقرار كفاءات التلميذ.

حيث تتخذ هاتان الوظيفتان عند التطبيق الأشكال التالية:

أ- **تقويم تكويني:** يمارس خلال النشاط ، ويهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميذ، وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم، ويهدف التقويم إلى تحسين المسار التعليمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله.

ب- **تقويم تحصيلي:** يمارس عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي، يهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات.

كما تناول المنشور المبادئ المنهجية التي تركز عليها النظرة الجديدة لتقويم التعلم والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- لا يتناول التقويم من منظور تنمية الكفاءات معارف منعزلة، بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة حيث أن إعداد التلاميذ لهذا النوع من التقويم يتطلب اختبارهم في وضعيات معقدة، تتطلب - لحظها - توظيف مجموعة مكتسبات أساسية.

2- وجوب إدماج ممارسات التقويم في المسار التعليمي، حيث تمكن من إبراز التحسينات المحققة واكتشاف الثغرات المعرقة لتدرج التعلم، ومنه تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلم ولل علاج البيداغوجي، حيث لا يجب أن يشكل الخطأ علامة عجز وإنما مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات، أين يجب استغلال الخطأ بصفة أنية لتشخيص أسبابه والقيام بعملية علاجية هادفة لعرقلة التعلم اللاحقة.

3- أدوات التقويم التحصيلي لا بد من أن تعتمد على جمع معلومات موثوق منها بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة، قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلميذ.

4- إن النتائج المدرسية يجب مرافقتها بملاحظات ذات مدلول نوعي، لتشكل دعما لمجهود التعلم من جهة ومن جهة أخرى تعتبر وسيلة تضمن علاقات بنائية بين التلميذ، المعلم والولي.

5- يجب اعتماد التقويم على وضعيات، تجعل التلميذ على وعي لاستراتيجياته في التعلم، وتمكنه من تبني موقفا تأمليا لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.

❖ تطرق هذا المنشور الوزاري للإجراءات القاعدية لتلك المبادئ المنهجية والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- يتم إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية، تحدد فيه فترات عمليات التقويم وأشكالها، وذلك لكل مادة ومستوى دراسي، كما يجب أن يتضمن هذا الأخير فترات القيام بعمليات التقويم التشخيصي، التحصيلي والاندماجي وعمليات العلاج البيداغوجي بالتوافق مع أهداف المناهج التعليمية وتدرج التعلّيمات الواردة فيها، مع وجوب إبلاغ هذا المخطط للتلاميذ والأولياء ومفتش المادة أو المقاطعة.

2- "تخصص الأيام الأولى للدخول المدرسي - وبصفة إلزامية - لتنظيم فحوص تشخيصية تتناول اللغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات واللغات الأجنبية) لمراقبة مكتسبات التلاميذ القبليّة، وتنظيم أنشطة الدعم والعلاج، وذلك قبل الشروع في تناول المناهج الجديدة".

3- وجوب وجود فترات تتخلل عملية التعلم للتقويم التكويني وتكون على أشكال متنوعة وهي الأسئلة الشفوية، الاستجابات الكتابية، التمارين إلخ... والتي تعتبر بمثابة مراقبة مستمرة لما لها من أهمية في حساب المعدلات الفصلية للتلاميذ، الشيء الذي نص عليه المنشور الوزاري رقم: 26/0.0.6/2005 والخاص بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه، حيث يحسب المعدل الفصلي على مستوى التعليم المتوسط كالتالي:

$$\text{المعدل الفصلي} = \frac{\text{المراقبة المستمرة} + \text{الفرض 1} + \text{الفرض 2} + (\text{الاختبار} \times 2)}{5}$$

5

(وزارة التربية الوطنية، 2005).

4- يجب أن لا تركز مواضيع الفروض والاختبارات على الاسترجاع أو التطبيق الآلي للمعارف، إذ يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته وإدماجها، قصد إقرار مستوى معين من التحكم في كفاءة ما.

5- على المؤسسات التعليمية القيام بتقويم نهائي لمختلف أطوار التعليم لقياس درجة التحكم في اللغات الأساسية.

6- للارتقاء من سنة إلى أخرى في كل المستويات يجب الحصول على معدل أدنى يساوي أو يفوق 10/10 أو 20/10.

من خلال كل ما سبق نلاحظ أن المنشور قد تطرق إلى أنواع التقويم التربوي، فتراته، أشكال إجرائها، حتى إلى طريقة صياغة أسئلة الاختبارات، وأن "هذا التصور الجديد للتقويم يندرج في إطار البيداغوجية، المتميز بالانتقال من منطق تعليم مؤسس على تلقين المعارف، إلى منطق مؤسس على تنمية كفاءات مستدامة اندماجية وقابلة للتحويل".

كما تطرق المنشور في الأخير إلى ضرورة إعلام الأولياء بالمعلومات المتعلقة بأعمال أبنائهم، وذلك من أجل وعي كل الفاعلين في العملية التربوية، والوصول إلى تعاون كل الأطراف لبناء نوعية التعليم.

3- المبادئ الأساسية للتقويم في النظام التربوي: (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2010).

1- يجب ألا تفصل عملية التقويم عن عملية التعليم التعلم، بل يجب أن تكون بعدا أساسيا فيها.

2- يجب أن يكون التقويم محطة للوقوف على الفعل البيداغوجي وأن تستغل نتائجه في دعمه أو إعادة توجيهه لتحقيق الأهداف المحددة له.

3- يجب أن يسعى أعضاء الفريق التربوي إلى إكساب محتويات الفروض والاستجابات والاختبارات التي يخضع لها التلاميذ درجة عالية من الموضوعية والدقة.

4- يجب أن يعتني أعضاء الفريق التربوي بسلم التصحيح والتقييط الذي يجب أن يوضع عند بناء المواضيع والاعتناء بالتصحيح النموذجي في القسم.

5- يجب أن يحرص أعضاء الفريق التربوي على مصداقية العلامات التي تمنح للتلاميذ بحيث يجب أن تعبر عن مستوى اكتساب فعلي وحقيقي.

6- تبقى القرارات الخاصة بالمسار الدراسي للتلاميذ قرارات بيداغوجية محضة من صلاحيات مجالس المعلمين والأساتذة .

4- طبيعة التقويم في الجزائر:

يسعى المشرفون على التربية إلى جعل التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية باعتباره الطريق الوحيد الذي يساعد على الكشف عن تحقيق الأهداف التربوية، ومنه تصب القرارات والمناشير الوزارية في هذا الاتجاه (وزارة التربية الوطنية، 1998).

إن ربط عملية التقويم بعملية التعليم ضرورية، وعلى الأساتذة الأخذ بتقييمات الفروض والاستجابات والاختبارات والعمل بدقة على منح تقييمات لفظية أو عددية معبرة بصدق عن مستوى التلاميذ (المراسلة الوزاري رقم 02، 2003).

كما تتطلب هذه المرحلة التنوع في الأدوات التقويمية باعتبارها ملمة بمختلف المعارف النظرية والتطبيقية، وذلك بتنوع المواد التعليمية ويتحدد النجاح من مستوى لآخر بحصول التلميذ على الأقل على نصف المعلومات، وذلك بعد جمع المواد بمعاملاتها، والحصول على المعدل السنوي من معدل الفصول التعليمية الثلاثة في السنة الدراسية.

كما تتميز هذه المرحلة بالعمل ببطاقة المتابعة والتوجيه التي ستلتزم مراقبة عمل التلاميذ منذ انتقالهم إلى السنة الأولى متوسط وتنتهي سنوات التعليم المتوسط بنجاح التلميذ في شهادة التعليم المتوسط والتي

تمزج فيها علامة امتحان التعليم المتوسط بالمعدل العام للسنة الأخيرة من التعليم المتوسط مع إعطاء ضعف المعدل لامتحان شهادة التعليم المتوسط، ويكون إصدار الحكم بالانتقال إلى مرحلة أخرى، وهي "التعليم الثانوي" أو الرسوب والفشل.

إذا كانت تلك الرغبة قوية في إعطاء التقويم أهمية كبرى في هذه المرحلة فإنها تصطدم بمجموعة عوائق وجوانب، وبالتالي يكون هدف أستاذ المادة هو السعي لإتمام البرامج بالإضافة إلى صعوبات مرتبطة بعدم القدرة على التقويم التشخيصي، والعمل الدائم بالتقويم التكويني مما يصعب الحكم والوصول إلى تقويم عادل وحقيقي يبرز قدرات التلاميذ، كما تصدم العملية التقويمية في هذه المرحلة بصعوبات تدرك المعلومات السابقة في ظل التوزيع الزمني المحدد لساعات الدراسة، وبالتالي عدم القدرة على الاستدراك وبالتالي لا يجد الأستاذ الوقت اللازم لتصحيح وتعديل الواجبات التي يكلف التلاميذ القيام بها.

5- إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه:

1:5. إجراءات التقويم:

تقوم الفرقة البيداغوجية للمؤسسة التعليمية (قبل الانطلاق في تطبيق المناهج الدراسية للسنة الجارية) باستغلال وتحليل النتائج الدراسية التي حققها التلاميذ في نهاية السنة الدراسية السابقة، وكذا نتائج الفحوص التشخيصية التي تم إجراؤها على تلاميذ مختلف مستويات التعليم في مطلع السنة الدراسية يقوم مجلس التعليم بإعداد مخطط سنوي للتقويم على ضوء التوزيعات السنوية المعدة من طرف مدرسي كل مادة والمتضمنة مخططات التقويم، والمشاريع العلاجية البيداغوجية، يحدد في هذا المخطط البرنامج الأولي الخاص برفع مستوى القسم، أشكال وفترات التقويم حسب كل مستوى وكل مادة وأساليب مختلف النشاطات المتعلقة بالتقويم والعلاج البيداغوجي التي ستتظم طوال السنة الدراسية، ويكون هذا المخطط قابلاً للتعديل حسب التدرج في التعلم.

- يأخذ التقويم البيداغوجي أشكالاً متنوعة خلال السنة الدراسية، يتم عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة

للتعلمات، ويكون على شكل:

* استجابات شفوية وكتابية.

* عروض ووظائف منزلية.

* فروض محروسة.

* اختبارات.

تتظم هذه النشاطات حسب التدرج في التعلمات الواردة في المناهج الدراسية الرسمية، وتتخلل هذه التعلمات المنتظمة نشاطات خاصة بإدماج مكتسبات التلاميذ طبقاً لمبدأ الإدماج المنصوص عليه في المنشور.

ومن ثمة، ينظم المدرس حصصاً يدرّب من خلالها التلاميذ على توظيف واستعمال المعارف والمهارات المكتسبة قصد إيجاد الحلول المناسبة لوضعيّات، مشكلة التي تتميز في البداية بالبساطة والسهولة ثم تتعقد تدريجياً.

بعد هذه الحصص ينظم المدرس نشاطاته الخاصة بالتقويم، تهدف إلى وضع التلاميذ في وضعيات مشكلة تستلزم توظيف مكتسباتهم، تجرى هذه العمليات في نهاية:

• كل وحدة تعلم على شكل استجابات أو فروض محروسة.

• عدة وحدات تعلم على شكل فرض محروس أو اختبار.

وهكذا فإن اختبار الفصل الأول يهدف إلى توظيف معارف التلاميذ المكتسبة خلال هذه الفترة، وإذا

كان اختبار الفصل الثاني يسمح للتلاميذ بتوظيف معارفهم ومهاراتهم المكتسبة خلال الفصلين الأولين،

فإن اختبار الفصل الثالث سيقوم بصفة شاملة كل تعلمات السنة.

أما بالنسبة للتقويم في نهاية الأطوار، فسيكون على شكل امتحان يقيس مدى تحكم التلاميذ في اللغات الأساسية وفقا لمستويات الكفاءات المسطرة في كل طور تعليمي.

وعليه، فإن اختبارات التقويم لابد أن تستجيب لمجموعة من المبادئ التي تضمن المصداقية، الموضوعية، العدل والإنصاف بين التلاميذ وذلك بالحرص على:

- 1- تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التقويم.
- 2- تنويع محتوى المواضيع ليتجاوز مجرد مراقبة حفظ المعلومات، يطلب من التلميذ توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في وضعيات مشكلة.
- 3- تقديم وضعيات جديدة وذات دلالة تتطلب توظيف إجراءات تعود عليها التلميذ في القسم.
- 4- إعداد مواضيع تتميز بالوضوح والدقة والاعتناء بصياغة التعليمات المقدمة للتلاميذ.
- 5- بناء أسئلة تقيس فعلا ما يجب أن تقيس وفقا للأهداف المسطرة.
- 6- تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.
- 7- تحديد المدة الزمنية اللازمة لإنجاز النشاط وأخذ بعين الاعتبار في إعداد الموضوع المقترح للتلاميذ.
- 8- وضع معايير لتقييم الإنتاجات المكتوبة في المواد الأدبية والنشاطات العملية.
- 9- إعداد سلاسل تنقيط دقيقة ومفصلة.

وعلى ذلك، فإن اختبارات التقويم بمختلف أشكالها والاستجابات، التمارين التطبيقية في القسم، الواجبات المنزلية، الفروض... لابد أن تصحح على أن ترفق العلامة المسندة لها بملاحظات نوعية خاصة بكل تلميذ، لا تكون من النوع الذي تعودنا عليه إلى يومنا هذا (غير كاف، ضعيف، متوسط، حسن، جيد جدا، ممتاز)، وإنما تعبر عن النتائج التي حثها التلميذ أو الصعوبات التي يواجهها، وكذا مستويات الكفاءات التي وصل إليها وتوجيهات تقدم للتلميذ لضمان السير الحسن لمسار التعلم. كما ينظم المدرس

حصصا خاصة بتصحيح الفروض والاختبارات تبنى من خلالها الأجوبة النموذجية باللجوء إلى تقنيات وأساليب التصحيح الفردي والتصحيح الجماعي (المنشور الوزاري رقم 2039، 2005).

2:5. تنظيم التقويم في المراحل التعليمية الثلاثة:

1:2:5. على مستوى التعليم الابتدائي:

يحتاج التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي إلى متابعة مستمرة ومدعمة ليتمكن المعلم بالتفطن للثغرات والصعوبات بشكل مبكر يسهل تداركها وإصلاحها وبالتالي تدارك التسرب المدرسي. لذا يتم مراقبة التعلّيمات عن طريق:

- الملاحظة اليومية: وذلك بتكثيف الأسئلة الشفوية والاستجابات الكتابية قصيرة المدة.
- الوظائف المنزلية: والتي يجب إعدادها كامتداد للتعلّيمات التي تتم في القسم، ويحدد عددها حسب أهداف المادة ووتيرة التلاميذ في التعلم، كما تصح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات.
- الاختبارات الشهرية: والتي تنظم على النحو الآتي: ثلاثة اختبارات في الفصل الأول، ثلاثة اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث.

وينظم كل اختبار (بصفة إلزامية) مباشرة بعد النشاطات المخصصة لإدماج المكتسبات، لذا فإن المعلم أو المدرس مطالب بجمع معلومات حول مستوى اكتساب التلاميذ، ليتمكن من تكييف نشاطاته التعليمية وطرق تدريسه لمتطلبات القسم والتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم. أما بالنسبة للمعدل الفصلي العام، فإنه يعوض بمعدل شهري عام الذي يحتسب بجمع المعدلات الشهرية للمواد وتقسيمه على عدد المواد.

كما يحتسب المعدل الشهري للمادة بجمع العلامة المحصل عليها في الاختبار الشهري ومعدل العلامات المحصل عليها في الفترة التي سبقت هذا الاختبار تقسيم اثنين. كما يحتسب المعدل السنوي في نهاية السنة الدراسية على النحو الآتي:

المعدل السنوي للمادة = مجموع المعدلات الشهرية للمواد

العدد الإجمالي للاختبارات

المعدل السنوي العام = مجموع المعدلات السنوية لكل مادة

العدد الإجمالي للمواد

ويتم تبليغ الأولياء بنتائج أبنائهم كل شهر، وذلك عن طريق إرسال الدفتر المدرسي لهم، والذي يتضمن علامة الاختبار الشهري والعلامات المحصل عليها في فترة ما قبل الاختبار، على أن تكون هذه العلامات مرفقة بملاحظات وصفية حول تدرج التعلم.

➤ ترتيبات خاصة بالسنة الأولى ابتدائي:

يقدم المعلم أو المدرس تقييما لسلوك التلميذ في القسم، لمستواه التحصيلي وتدرج تعلماته خلال الفصل الأول، وبالتالي تمنح علامات لأعمال تلاميذ السنة الأولى ابتدائي إبتداء من الفصل الثاني، وتنظم خمس (05) اختبارات خلال السنة الدراسية، ثلاثة اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث، ويقسم المعدل السنوي لكل مادة على خمسة.

كما تجدر الإشارة على ضرورة القيام بالملاحظة الدقيقة من طرف المعلم لسلوك هؤلاء التلاميذ الذين يلتحقون بالمدرسة لأول مرة بغية الكشف عن مختلف أشكال العوائق (بصري، سمعي، نفسي، عسر القراءة والفهم...) وتبليغها للأولياء والطبيب المدرسي.

➤ التقويم في نهاية أطوار التعليم الابتدائي :

توحد الاختبارات النهائية للفصل الثالث في كل مادة اللغة العربية، الرياضيات واللغة الأجنبية بالنسبة لتلاميذ السنتين الثانية والرابعة ابتدائي، وذلك لقياس مدى تحكمهم في اللغات الأساسية في نهاية كل طور من أطوار التعليم الابتدائي.

أما بالنسبة لتلاميذ أقسام نهاية التعليم الابتدائي، فإن تقويم تعلماتهم يخضع لنفس التدابير الخاصة بالمستويات السابقة، فتتظم اختبارات شهرية خلال السنة الدراسية بالنسبة لجميع المواد المدرسة في هذا المستوى على أن توحيد مواضيع جميع الاختبارات خلال السنة الدراسية على مستوى المدرسة. وتعتبر الاختبارات النهائية من الفصل الثالث في كل من مادة اللغة العربية، الرياضيات واللغة الأجنبية بمثابة تدريب التلاميذ لظروف امتحان نهاية التعليم الابتدائي، أما المواد التي لا يتشكل منها الامتحان فتخضع لاختبار عادي على مستوى المؤسسة (المنشور الوزاري رقم 2039، 2005).

2.2:5. على مستوى التعليم المتوسط:

- يتم تقويم الأعمال الفصلية للتلاميذ من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على شكل:
 - استجابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة وذلك في جميع المواد.
 - وظائف منزلية في جميع المواد ويكون تنظيمها بوتيرة أكثر في اللغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات واللغة الأجنبية الأولى).
 - فرضين محروسين في جميع المواد، تحدد مدة كل واحد منها، حسب الحجم الساعي الأسبوعي المسند للمادة.
 - اختبار واحد في نهاية الفصل.
- تتظم الاختبارات أسبوعين قبل نهاية كل فصل وتحدد رزنامة الاختبارات وفقا لمخطط التقويم الذي تم إعداده في بداية السنة الدراسية تفاديا لتنظيمها في فترات مغلقة خلال الفصلين الأول والثاني، ويمنع منعاً باتاً تسريح التلاميذ خلال فترة الاختبارات وفترة مجالس الأقسام بشأن مواضيع الاختبارات، تترك الحرية للمدرس في قسمه لبناء مواضيع الاختبارات باستثناء:
 - أقسام نهاية التعليم المتوسط التي تتظم فيها اختبارات موحدة على مستوى المؤسسة في الفصول الثلاثة، تواخيا لتكافؤ الفرص بين التلاميذ الذين سينتقلون إلى التعليم ما بعد الإجماري.

- اختبارات الفصل الثالث التي توحد على مستوى المؤسسة بالنسبة لكل مستويات التعليم.

أما المعدل الفصلي فإن حسابه يتم على النحو الآتي:

• المراقبة المستمرة: معامل 01.

• الفرض المحروس الأول: معامل 01.

• الفرض المحروس الثاني: معامل 01.

• الاختبار: معامل 02.

المعدل الفصلي = $\frac{[\text{المراقبة المستمرة} + \text{الفرض 1} + \text{الفرض 2} + (\text{الاختبار} \times 2)]}{5}$

5

(المنشور الوزاري رقم 2039).

3:2:5. على مستوى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

يخضع تقويم أعمال التلاميذ الفصلية لنفس الترتيبات الخاصة بالتعليم المتوسط، وتنظم الاختبارات

الفصلية أسبوعين قبل نهاية كل فصل، وتحدد رزنامة الاختبارات وفقا لمخطط التقويم الذي تم إعداده في

بداية السنة الدراسية، تفاديا لتنظيمها في فترات مغلقة خلال الفصلين الأول والثاني، ويمنع منعاً باتاً

تسريح التلاميذ خلال فترة الاختبارات وفترة مجالس الأقسام.

وتترك الحرية للمدرس في قسمه لبناء مواضيع الاختبارات باستثناء:

- أقسام السنة الأولى ثانوي التي تنظم فيها اختبارات موحدة على مستوى المؤسسة في الفصول الثلاثة.

- اختبارات الفصل الثالث التي توحد على مستوى المؤسسة بالنسبة لكل مستويات التعليم الثانوي والتي

تكون بمثابة تدريب التلاميذ على ظروف إجراء امتحان البكالوريا بالنسبة لأقسام السنة الثالثة ثانوي.

يحدد عدد الوظائف المنزلية حسب الأهداف المسطرة لكل مادة على أن تكثف في مواد الاختصاص لكل شعبة، فعلى سبيل المثال يلزم على تلميذ الشعب الأدبية تحريرها مقالا أدبيا ومقالا فلسفيا مرة في الشهر بينما ينجز تلميذ الشعب الأخرى هذا النشاط مرة في الفصل.

يخضع تقويم أعمال التلاميذ في مواد تخصص للتعليم التكنولوجي لنفس الترتيبات الخاصة بالتعليم الثانوي العام مع الحث على متابعة ومراقبة الأعمال المنجزة في الورشات.

بالنسبة لهذه المواد التي تتطلب تجارب في المخابر وأعمال في الورشات، وفضلا عن التطبيقات التي تتجز بصفة منتظمة في حصص الورشات، فإنه يطلب من التلاميذ تصور وإعداد ثم إنجاز مشروع يقيم عليه التلميذ في نهاية كل فصل ليكون بمثابة الاختبار الفصلي (المنشور الوزاري رقم 2039).

6- تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ:

بعد تطبيق التقويم البيداغوجي الذي وضع حيز التنفيذ ابتداء من سبتمبر 2005، طبقا لأحكام المنشورين (المنشور رقم 2039.05 المؤرخ في 13 مارس 2005) و(المنشور رقم 05.26 المؤرخ في 15 مارس 2005)، وبناء على دراسة ومتابعة كيفية تطبيق إجراءات تقويم أعمال التلاميذ في الميدان، تبين أنه من الضروري إدخال تعديلات في بعض الإجراءات التي ينص عليها المنشور رقم 2005.26 المتعلقة بتنظيم التقويم لاسيما منها وتيرة عمليات التقويم وطريقة حساب المعدلات الفصلية لنتائج تقويم أعمال التلاميذ.

لذا، فإن هذا المنشور يتناول التعديلات المساس بالمبادئ والأحكام المنصوص عليها في المنشورين المذكورين.

تتمثل هذه التعديلات فيما يلي:

1:6. على مستوى التعليم الابتدائي:

تتم مراقبة التعلّيمات في هذه المرحلة من التعليم عن طريق:

- الملاحظة اليومية: وذلك بتكثيف الأسئلة الشفوية والاستجابات الكتابية قصيرة المدى.
- الوظائف المنزلية: التي يجب إعدادها كإمتداد للتعلّيمات التي تتم في القسم، ويحدد عددها من طرف الفريق التربوي حسب أهداف المادة ووتيرة تعلم التلاميذ، كما تصحح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات.

- الاختبارات الكتابية: والتي تنظم على النحو الآتي:

- 1- بالنسبة للغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات واللغة الأجنبية)، ثلاثة اختبارات في الفصل الأول، ثلاثة اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث.

2- بالنسبة للمواد الأخرى، اختبار فصلي واحد.

حساب المعدل الفصلي العام في نهاية كل فصل كآتي:

➤ حساب المعدل الفصلي للمادة:

- يحسب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل كل النشاطات التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار والمذكور أعلاه، ويضرب هذا المعدل في (02).

- يحسب معدل الاختبارات الشهرية بالنسبة للغات الأساسية، ويضرب هذا المعدل في (03).

- بالنسبة للمواد التي ينظم فيها اختبار فصلي واحد، تضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في (03).

- ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي :

$$\text{المعدل الفصلي للمادة} = (\text{معدل المراقبة المستمرة} \times 2) + (\text{معدل الاختبارات} \times 3)$$

5

➤ حساب المعدل الفصلي العام :

تجمع معدلات المواد وتقسم على عدد المواد.

➤ حساب المعدل السنوي العام :

يحسب المعدل السنوي العام بجمع المعدلات الفصلية الثلاثة وتقسمها على (03)

ويتم إبلاغ الأولياء بنتائج أبنائهم.

- في نهاية كل شهر بالنسبة للغة العربية والرياضيات واللغة الفرنسية (علامة الاختبار الشهري والعلامات المحصل عليها في فترة ما قبل الاختبار) بعد الانتهاء من تصحيح كل اختبار، وذلك عن طريق كراس الاختبارات وكراس القسم .

- في نهاية كل فصل بالنسبة لمعدلات جميع المواد المدونة في الدفتر المدرسي.

أما بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي فيخضع تقويم أعمال تلاميذ هذا المستوى خلال الفصلين الثاني والثالث لنفس الترتيبات الخاصة بالمستويات العليا لمرحلة التعليم الابتدائي، باستثناء الفصل الأول الذي يقدم المعلم خلاله ملاحظات حول سلوك التلميذ في القسم، مستواه التحصيلي وتدرج تعلماته (المنشور الوزاري رقم 2039.2:5).

- على مستوى التعليم المتوسط:

يتم تقويم أعمال التلاميذ من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على شكل:

- استجابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع ويكون تنظيم وتيرتها ومدة إنجازها وفقا لأهداف المادة، على أن تكثف في اللغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات واللغات الأجنبية).

- فرضين محروسين في كل من مادة اللغة العربية والرياضيات واللغات الأجنبية وفرض واحد في المواد الأخرى.

- اختبار واحد في كل مادة في نهاية الفصل.

➤ حساب المعدل الفصلي للمادة:

يحسب المعدل الفصلي للمادة وفقا للمراحل الآتية:

* حساب المراقبة المستمرة التي تشمل :

- كل أعمال التلاميذ التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار (استجابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع).

- علامة الفرضين بالنسبة للغات الأساسية.

- علامة الفرض بالنسبة للمواد الأخرى.

ويضرب هذا المعدل في (02).

ضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في (03).

* ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي: (المنشور الوزاري رقم 2039، 2005)

$$\text{المعدل الفصلي للمادة} = (\text{معدل المراقبة المستمرة} \times 2) + (\text{علامة الاختبار} \times 3)$$

5

3:6. على مستوى التعليم الثانوي:

يتم تقويم أعمال التلاميذ من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على شكل:

- استجابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع، ويكون تنظيم وتيرتها ومدة إنجازها وفقا لأهداف المادة، على أن تكثف في مواد التخصص للجدوع المشتركة أو لمختلف الشعب المحددة في الملحق المرفق.
- فرضين محروسين في مواد التخصص للجدوع المشتركة أو لمختلف الشعب، وفرض واحد في المواد الأخرى.

- اختبار واحد في كل مادة في نهاية الفصل.

➤ حساب المعدل الفصلي للمادة:

يحسب المعدل الفصلي للمادة وفقا للمراحل الآتية:

* حساب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل:

- كل أعمال التلاميذ التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار (استجابات شفوية وكتابية، عروض أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع).
- علامة الفرضين بالنسبة لمواد التخصص.
- علامة الفرض بالنسبة للمواد الأخرى.

ويضرب هذا المعدل في (02).

ضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في (03).

* ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي:

$$\text{المعدل الفصلي للمادة} = (\text{معدل المراقبة المستمرة} \times 2) + (\text{علامة الاختبار} \times 3)$$

5

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الترتيبات ما هي إلا تعديلات أدخلت على نظام التقويم البيداغوجي لتحسين تنظيم عمليات التقويم على المستويات الثلاثة: الابتدائي، المتوسط والثانوي، وأن إجراءات التقويم المنصوص عليها في المنشورين رقم 2039 ورقم 26 المشار إليهما في المراجع تبقى سارية المفعول، وعلى وجه الخصوص الإجراءات المتعلقة ب:

- 1- إعداد المخطط السنوي للتقويم.
- 2- تنظيم النشاطات المخصصة لإدماج المكتسبات قبل الاختبارات.
- 3- إعداد مواضيع الفروض والاختبارات التي يجب أن لا تنصب على استرجاع المعارف بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسبات وإدماجها.
- 4- تنظيم النشاطات المخصصة لإدماج المكتسبات قبل الاختبارات.
- 5- إعداد مواضيع الفروض والاختبارات التي يجب أن لا تنصب على استرجاع المعارف بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسبات وإدماجها.
- 6- تنظيم اختبارات في نهاية أطوار التعليم الابتدائي (السنين الثانية والرابعة) والتعليم المتوسط (السنين الأولى والثالثة) والتي تهدف إلى قياس مدى التحكم في اللغات الأساسية في نهاية كل طور.
- 7- المنع البات لتسريح التلاميذ خلال فترة الاختبارات وفترة مجالس الأقسام.
- 8- دعم النتائج المدرسية من خلال الملاحظات النوعية المرافقة للعلامات العددية.
- 9- استغلال النتائج الدراسية لتنظيم أنشطة العلاج البيداغوجي.
- 10- وضع المعلومات المتعلقة بأعمال التلاميذ في متناول الأولياء.

نظرا لأهمية التقويم في عملية التعليم والتعلم، فإنه من الضروري إحاطة إجراءات التقويم بالموضوعية والشفافية القصوى (المنشور الوزاري رقم 2039).

7- تعديلات خاصة بكشوف نتائج التقويم في المراحل التعليمية الثلاث:

إن التعديلات التي طرأت في وتيرة عمليات التقويم والتي حددت في المنشور رقم 05.128 المؤرخ في 02 سبتمبر 2006، أدت بالضرورة إلى تكييف كشوف نتائج التقويم في جميع مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي حسب وتيرة التقويم المنتهجة ابتداء من سبتمبر 2006.

1:7. الدفتر المدرسي:

يعوض الدفتر المدرسي للتلميذ كشوف نتائج التقويم لمرحلة التعليم الابتدائي المتداولة على غاية اليوم في المدارس الابتدائية، يملأ هذا الدفتر معلم اللغة العربية ومعلم اللغة الأمازيغية ومعلم اللغة الفرنسية في نهاية كل فصل، تدون فيه مختلف نتائج التقويم (المراقبة المستمرة، الاختبارات الشهرية والاختبارات الفصلية) في الخانات المخصصة لها، ويحسب معدل العلامات كما هو مبين في المنشور رقم 128 المشار إليه سابقا، وتسجل فيه ملاحظات المعلمين ذات الطابع النوعي التي تبرز استعدادات المتعلم وإمكاناته وقابليته للتعلم مع التقديرات الموضوعية لتدرجه والصعوبات الملاحظة وتوجيهات لعلاجها.

* يتضمن الدفتر المدرسي ما يلي:

- صفحات مخصصة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي التي تسجل فيها ملاحظات نوعية عن سلوك المتعلم في القسم وقدرته على التكيف والتدرج في تعلماته خلال الفصل الأول، وكذا نتائج التقويم الشهري والفصلي خلال الفصلين الثاني والثالث حيث تدون النتائج العددية لتقويم أعمال التلميذ ومكتسباته في كل مادة تعليمية إلى جانب الملاحظات النوعية.

- صفحات مخصصة للسنوات الثانية، الثالثة والرابعة ابتدائي والخامسة أساسي: وفيها تدون النتائج العددية لتقويم أعمال التلميذ ومكتسباته في كل مادة تعليمية إلى جانب الملاحظات النوعية.

- صفحات مخصصة للسنة النهائية من التعليم الابتدائي: تسجل فيها النتائج العددية لتقويم أعمال التلاميذ الشهرية والفصلية إلى جانب الملاحظات النوعية، إضافة إلى النتائج التي تحصل عليها التلميذ في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ومعدل القبول في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

يسلم الدفتر المدرسي لولي التلميذ في نهاية كل فصل ويعاد إلى إدارة المدرسة بعد توقيعه، يحتفظ بالدفتر المدرسي على مستوى إدارة المدرسة خلال فترة تدرس التلميذ في المدرسة الابتدائية ويحول مع وثائق الملف المدرسي إلى المتوسطة المستقبلية عند نجاح التلميذ في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

في حالة ما إذا غادر التلميذ المدرسة الابتدائية التي هو متدرس بها قصد الالتحاق بمدرسة ابتدائية أخرى يسلم الدفتر المدرسي مع ملف التلميذ لإدارة المدرسة الابتدائية المستقبلية.

ملاحظة هامة:

يخصص كراس للاختبارات الشهرية والفصلية المنظمة في جميع المواد التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي، وتسلم كرايس الاختبارات لأولياء التلاميذ للإطلاع عليها والتوقيع في نهاية كل شهر بعد أن تصحح الاختبارات من طرف المعلمين، وتعاد الكرايس إلى المعلم ليحتفظ بها في القسم.

2:7. كشف نتائج التقويم لمرحلة التعليم المتوسط:

تعوض الكشف المرفقة لهذا المنشور الكشف المتداول في مؤسسات التعليم المتوسط، وهي كشف فصلية تملأ من طرف أساتذة المواد وتدون فيها مختلف نتائج التقويم (تقويم نشاطات التلاميذ المختلفة "الصفية واللاصفية"، الفرض الأول، الفرض الثاني والاختبارات) في الخانات المخصصة لها أمام كل مادة تعليمية، وبحسب معدل العلامات كما أشرنا إليه سابقاً.

- تنجز الكشف الفصلية في نسختين، تسلم نسخة لولي التلميذ في نهاية كل فصل وتحفظ النسخة الثانية في إدارة المؤسسة.

7:3. كشف نتائج التقويم لمرحلة التعليم الثانوي:

تعوض الكشف المرفقة لهذا المنشور الكشف المتداولة في مؤسسات التعليم الثانوي، وهي كشف فصلية تملأ من طرف أساتذة المواد وتدوّن فيها مختلف نتائج التقويم (تقويم نشاطات التلاميذ المختلفة "الصفية واللاصفية"، الفرض الأول، الفرض الثاني والاختبارات) في الخانات المخصصة لها أمام كل مادة تعليمية، ويحسب معدل العلامات كما أشرنا إليه سابقاً.

- تنجز الكشف الفصلية في نسختين، تسلم نسخة لولي التلميذ في نهاية كل فصل وتحفظ النسخة الثانية في إدارة المؤسسة.

8- صعوبات التقويم في المنظومة التربوية الجزائرية:

إن العملية التقويمية صعبة في كل المجالات وخاصة عند التعامل مع السلوك الإنساني لهذا تكون معقدة في الحكم على الحصيلة التي وصلت العملية التعليمية إلى تحقيقها سواء في مهارات التلاميذ ومعارفهم أو قدرتهم في التعامل مع المواقف و حل المشكلات.

إن سبب هذا التعقيد تمليه الطبيعة البشرية باعتبار الإنسان كائن حي و في تفاعل وتغير مستمر، هذا يجعل التقويم عملية مركبة تتداخل فيها عدة متغيرات دخيلة كتغير حالة الفرد وتغير نموه حسب ما تمليه عليه الفطرة والوراثة ويمليه عليه أيضا الوسط الذي يعيش فيه.

ومن بين الصعوبات نجد:

* قياس الأستاذ وحكمه على التلميذ قد لا يعبر تماما عما هو في الواقع، فقد يميل حكمه إلى الذاتية ويجد نفسه يفضل مجموعة على أخرى ويتساهل في تقييم سلوكهم ومنح النقطة التي إذا كانت عنده تعتبر حكما، وتعتبر عند التلميذ معلومة توضح له مكانته داخل الفصل ودرجة تفوقه في تحقيق الأهداف (خنيش، 2006).

* عدم إدراج العلامات التي تمنح لمختلف النشاطات التي يقوم بها التلميذ في التقييمات الثلاثية أو السنوية، وإن اعتمد عليها في ظل الأهمية التي تمنح للفروض المحروسة أو الاختبارات الفصلية، ومن بين هذه النشاطات الواجبات المنزلية التي يقوم بها التلميذ، ورغم التأكيد على الاعتماد عليها كأسلوب للتقييم المستمر ومعالجة نقاط الضعف لغرض تقديم الدعم كما ورد في بعض المنشير (وزارة التربية الوطنية رقم 93.186).

ولكن يواجه الأستاذ صعوبة في كيفية مراقبة هذه الواجبات في ظل ارتباطه بدروس أخرى، مما يجعله يخصص فترات قصيرة و غير كافية وهو ما يلغي الدور المنوط بهذه الواجبات باعتبارها أسلوبا لتشخيص معلومات تلاميذه واقتناع الأستاذ بالانتقال إلى درس جديد.

* نقص التدريب العملي على كفايات إعداد الأدوات التقييمية يؤدي إلى صعوبة التحكم فيها ويتحتم استعمالها في غير المواقع المناسبة لها، لأن الحصول على المعلومات الدقيقة التي توضح مدى الوصول إلى الأهداف المرجوة يتطلب وضع أداة قياس دقيقة، والتي تعتبر من أهم مراحل التقويم وعدم معرفة الأسس الصحيحة لبناء الاختبارات وصياغة الأسئلة يؤدي إلى عدم تعبير نتائجها عن حقيقة مستوى التلاميذ مما يؤدي إلى الوقوع في خطأ القياس.

إن اللجوء إلى عدم إعداد هذه الاختبارات قبل موعد تطبيقها وبطريقة لا يراعي فيها مستوى الأهداف التي تم تحقيقها يؤدي إلى عدم صدق هذه الاختبارات، مما يفتح مجالات للتخمين في الإجابة أي لا تقيس هذه الاختبارات ما وضعت لقياسه فعلا كما يجعلها غير ثابتة رغم أن الصدق و الثبات من أهم الشروط التي يتطلبها التقويم الجيد.

إن لجوء التلاميذ لإجابات مختلفة على سؤال واحد يكون نتيجة عدم صياغة فقرات السؤال بصيغة دقيقة ولا لبس فيها، مما يؤدي إلى عدم الرضا عن التقييم التي يقوم بها الأستاذ وهو ما يمكن ملاحظته

في عدم القدرة على صياغة أسئلة متساوية السهولة والصعوبة وقلة على التميز بين الفروق الفردية الكامنة بين التلاميذ.

صعوبات استعمال الأدوات التقييمية، عند تفحص هذه الأدوات نجد أنها تتم بطريقة تقليدية و آلية خالية من الإبداع، كما أنها لا تشمل قياس كل الجوانب لدى التلاميذ وذلك لعدم القدرة على التنوع فيها وعادة ما تركز على اكتشاف قدرات التلاميذ على الاستظهار والحفظ، وهذا نتيجة عدم توفر المهارات اللازمة للاعتماد على أدوات أخرى أو عوائق تؤدي بالأستاذ إلى اختيار أقرب السبل وأسهل الأدوات لتقويم تلاميذه.

إن صعوبات استعمال الأدوات التقييمية لا تقتصر فقط على عدم شموليتها لمجالات السلوك بل يتمثل أيضا في صعوبة إيجاد الأسئلة اللازمة للوقوف على معلومات التلاميذ السابقة، أو المدخلات التربوية وعدم القدرة على تنشيط اهتمامات التلاميذ، وبالتالي لا تكون هناك تغطية القدرة على تتبع التلاميذ للدرس، ويلغي دور التغذية الراجعة الفعالة في العملية التدريسية وعدم القدرة على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، لأن كفاءة المدرس تقاس على مدى تحكم تلاميذه في الدرس والمعارف والمهارات التي يحصلون عليها.

إن لجوء الأستاذ إلى الاختبارات المقالية تواجهه صعوبات عدم القدرة على وضعها بأسسها الصحيحة مما يؤدي إلى عدم تعبيرها عن المستوى الحقيقي لتلاميذه، رغم أن الاختبارات المقالية هي الأكثر شيوعا في الاستعمال عند غالبية الأساتذة باعتبارها الأسهل للاستعمال، ولكن صياغتها تكون بطريقة غير دقيقة ويجعلها عرضة للتخمين في الإجابة، إضافة إلى عدم صدقها و ثباتها.

إن لجوء الأستاذ إلى الاختبارات الموضوعية غير كاف حتى ولو كانت الرغبة قوية في استعمالها، حيث تصطدم بعدم إتقان إستراتيجيات بنائها، فمثلا يصعب على الأستاذ إيجاد الكلمات المناسبة التي

يمكن إخفاؤها، ويطلب من التلاميذ ملء الفراغات بها باعتبار ذلك يتطلب توصيل الفهم للعبارة بصورة جيدة، وأن تكون الكلمة الملغية معبرة بدقة عن السلوك المراد قياسه، وهو ما يتطلبه أيضا الاعتماد على اختبارات المطابقة، حيث تلزمه أن يضع البدائل بصورة دقيقة ومتقاربة وهي المهارة التي تنقص الأساتذة مما يجعلهم يصيغونها بصورة يسهل على التلاميذ اكتشاف البديل الصحيح بكل سرعة، أما فيما يتعلق بالاختبارات الأدائية فقليل ما يجد الأستاذ الفرصة اللازمة لوضع تلاميذه في مواقف أداء كإعادة تنفيذ تجربة مثلا و هذا لنقص الإمكانيات (خنيش، 2006).

إن اعتماد الأستاذ على المقابلة كأداة للتقويم يتطلب التحكم اللازم في كفايات إجرائها وهذا ما يفتقر له أساتذتنا رغم الأهمية الكبيرة التي تملئها، وخاصة عند الرغبة في قياس القدرة على التعبير والفهم وإيجاد الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ لأنها تتطلب ملاحظة انفعالات التلميذ والتغيرات التي تطرأ لديه كما يصعب على الأستاذ التوفيق في إجراء مقابلة شخصية مع تلاميذه والقيام بتدوين ملاحظاته في الوقت المناسب وترك ذلك إلى ما بعد المقابلة يجعله يفقد الكثير من المعلومات التي قد تكون مهمة في معرفة مدى حدوث تطور في سلوك تلاميذه في جميع المجالات (عميرة، 1991).

إن من بين الأدوار الرئيسية للأستاذ هو ملاحظة سلوك تلاميذه لأن الملاحظة تمكنه من معرفة التغيير أو التطور الذي يحدث عندهم إلا أن الاعتماد على الملاحظة المباشرة في مؤسساتنا صعب المنال باعتبارها تتطلب وضع بطاقات ملاحظة السلوك و تغيير بعض الوسائل السمعية والبصرية داخل القسم الدراسي كما أن القيام بذلك في ظل الاكتظاظ الكبير للأقسام الدراسية تجعل الأستاذ يتخلى عن قوائم أو مقاييس التقدير كأدوات للملاحظة، وهذا نظرا لعدم قدرته على ملاحظة كل عملية يقوم بها كل التلاميذ و يقوم بمراقبتهم بالتغذية الراجعة مباشرة و خاصة أنه مرتبط بمدة زمنية محددة للدرس وبفترة محددة أيضا لإتمام البرنامج الدراسي.

ومن بين صعوبات التقويم نجد الصعوبات المادية، رغم استحواذ قطاع التربية على ميزانية كبيرة من الموارد المالية للدولة، إلا أنها غالباً ما توجه إلى بعض المجالات غير مجال البحث العلمي، وتطوير العملية التعليمية ومنها التقويم وتفحص ميزانية سنة 1998 المقدرة بـ 124 مليار دينار يلاحظ أن نسبة 95% منها وجهت لتسديد أجور إدارات وأساتذة وعمال قطاع التربية ونسبة 5% المتبقية منها أي توفير الوسائل التعليمية والكتاب المدرسي خاصة، وتوفير بعض المراجع والكتب، والقيام ببنودات تربوية مع شراء بعض المعدات وصيانتها وهذا ما يجعل الأستاذ يلجأ إلى العمل بصورة آلية خالية من الإبداع في ظل العوائق التي تحيل دون الاعتماد على بعض الوسائل التقويمية المكلفة، وهذا ما يجعله مجبراً على استعمال الاختبارات الشفهية أو المقالية باعتبارها غير مكلفة و يبتعد عن استعمال الاختبارات الموضوعية أو الاعتماد على الملاحظة المباشرة التي تطلب تخصيص بطاقات الملاحظة أو الاعتماد على الوسائل السمعية البصرية أو الاعتماد على بعض المقاييس لقياس الميول، الاتجاهات، الدافعية، الذكاء، القدرات، وذلك لصعوبة الحصول عليها أو التكاليف المادية التي تتطلبها (غياث، 1993).

ومن بين صعوبات التقويم نجد صعوبة التصحيح ووضع الدرجات وتفسيرها:

إن ارتباط إعداد الاختبارات المختلفة مع كفايات تصحيحها ارتباطاً وثيقاً يجعل عدم القدرة على إعدادها أو اختيار الأدوات التقويمية اللازمة لتنفيذها يعود بالسلب على كيفية تصحيح هذه الاختبارات، وإن العلامة أو النقطة الممنوحة لا تعبر عن الواقع المنجر من وراء العملية التعليمية.

إن درجة تعرض الأستاذ لعدوى التقويم كبيرة وخاصة في ظل عدم وجود اختلاف حول تصحيح نفس الورقة والذي لا يعود إلى ثبات الأدوات التقويمية، بل إلى الاعتقاد أن من قام بتصحيح ورقة التلميذ منح لها علامة معبرة فعلاً دون التأكد من ذلك أو كنتيجة لكثرة الانشغالات أو لكثرة عدد الأوراق المصححة.

إن اللجوء إلى ربط التصحيح بالإجابات النموذجية التي تعدها مديريات التربية أو الديوان الوطني لامتحانات والمسابقات يقلل من التعبير بصدق عن مستوى التلميذ، حيث كثيرا ما يتفادى الأساتذة الابتعاد عن الإجابات النموذجية لالتزامه بذلك، ولكن هذا يجعله يستغني عن الكثير من الإجابات الصحيحة.

ثانيا: التقويم التكويني:

تسعى أي منظومة تربوية إلى تطوير أنظمتها التربوية ومن بين هذه الأنظمة نجد نظام التقويم، ومن بين أنماط التقويم نجد التقويم التكويني والذي يعد مكونا هاما من مكونات العملية التعليمية. وسنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم التقويم التكويني، أصوله التاريخية، أغراضه، أدواته...

1 - مفهوم التقويم التكويني:

للتقويم التكويني عدة تسميات: التقويم البنائي، التقويم المستمر، التقويم المرحلي، التقويم التطويري، التقويم الآني، وجميعها تتفق على أنها عملية مستمرة أثناء عملية التعليم حيث يبدأ من بدايتها إلى نهايتها.

يعرف التقويم التكويني على أنه: "تقويم يوفر المعلومات اللازمة لضبط التعليم والتعلم. فالتقويم التكويني يزود كل من المعلمين و الطلاب على فهم الطالب عند إجراء التعديلات في الوقت المناسب. هذه التعديلات تساعد على ضمان الطلاب على تحقيق أهداف التعلم المستهدفة" (Garrison, Ehringhaus).

كما عرف أيضا على أنه: "تقويم يوفر تغذية راجعة و معلومات خلال العملية التعليمية ويقاس تقدم

الطالب (<http://www.azwesten.edu/..//assessment/.../formative>)

تعريف Scriven (1967) فهو أول من اقترح التقويم التكويني في مجال تطوير المناهج الدراسية، حيث يرى أن هذا النمط من أنماط التقويم يضم جمع البيانات المختلفة والملائمة أثناء بناء المناهج، البرامج الجديدة أو تجربتها وذلك على أساس أن أي تعديلات في المناهج أو البرامج يجب أن تتم وفق لهذه البيانات (عن: جغدم، 2009).

التقويم التكويني: "هو ذلك التقويم الذي يهدف إلى مساعدة المعلم على تحسين تعليمه وتحقيق أهداف التعلم".

أو: "هو ذلك التقويم الذي يهدف إلى مساعدة المعلم على تشخيص نقاط الضعف والقوة في تعليمه وإجراء التصحيحات و التعديلات اللازمة من تعليم أفضل" (Ploudre, 1993) وعرف أيضا: "هو تقويم يدمج في عملية التدريس، وهو موجود بهدف تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة، والتعرف على الصعوبات، كما يهدف إلى مساعدة الطالب على التقدم. ومثال على ذلك: طرح أسئلة مفتوحة للتحقق من الفهم، وعرض تمارين (Therer, 1999).

أما تعريف المنسي (2000)، فيعرف التقويم التكويني بأنه: "مجموعة من البيانات أو المعلومات والأحكام التي تساعد في مراجعة البرامج والخطط التعليمية وتطويرها، ويهدف هذا التقويم إلى إيجاد الأساس الذي يتم بموجبه التقويم لنتائج العملية التدريسية، وذلك باستعمال أدوات التقويم في فترات زمنية متتابعة خلال الفصل أو العام الدراسي".

ويضيف عقل (2001): "التقويم التكويني يستخدم للتعرف على نواحي القوة والضعف، وعلى مدى تحقيق الأهداف، والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل المسار نحو تحقيق هذه الأهداف، وفي تطوير عملية التعليم أو المنهج".

كما قام أبو حويج وآخرون (2002) بتعريف التقويم التكويني على أنه: "ذلك التقويم الذي يستعمله المعلمون بين حين وآخر مع استمرارية عملية التعليم".

وأشار علام (2007) إلى أن التقويم التكويني يستخدمه المعلمون في مراقبة ومتابعة عملية تعليم الطلاب كأفراد و مجموعات. ويُقدم هذا التقويم معلومات مستمرة يمكن أن يستفيد منها المعلم في تعديل العملية التدريسية.

وعرف أيضا: " هو التقويم الذي يحدث عدة مرات في أثناء تطبيق برنامج ما، ويكون في صورة اختبارات تكوينية قصيرة تركز في أهداف سلوكية محددة تستند إلى مبدأ التغذية الراجعة وتكون نتائجه مؤشرا لما ينبغي أن يتبع في مرحلة لاحقة (ناجي، 2008).

كما عرف أيضا: " هو التقويم الذي يسمح باكتشاف التلاميذ والصعوبات التي تواجههم طوال فترة التعلم، فهو تقويم نوعي وكمي" (Desy, 2010).

ونجد تعريف آخر: التقويم التكويني يستخدم لغرض إبلاغ التلميذ على التقدم الذي أحرزه وليس فقط على الصعوبات التي تواجهه، وبالتالي فهو في خدمة التلميذ (in: Adib, 2013).

والتقويم التكويني يتم أثناء العملية التعليمية، ويهدف إلى النهوض بالمتعلم والتعرف على الصعوبات التي تواجهها حيث يتم تشخيصها وعلاجها واتخاذ الخطوات اللازمة لتصحيحها (Frunza, 2014).

كما أشار عثمان (2005) إلى أن " التقويم التكويني لا يكفي بإعطاء معلومات للمعلم عن فعالية تعليمه ومعلومات للمتعلم عن جودة تعلمه، بل يذهب أبعد عن ذلك كون أنه يدعو المعلم للتفكير في إستراتيجية جديدة ذات هدفين:

1. كيف يمكن إعادة توجيه التعلم بالنسبة للتلاميذ الذين لم يتحقق عندهم الهدف، أو تحقق بشكل غير كاف؟

2. كيف يمكننا إثراء وتوسيع قدرات وكفاءات التلاميذ الذين تحقق عندهم الهدف؟

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن التقويم التكويني هو تقويم منظم ومستمر يستعمل خلال العملية التعليمية، حيث يزود كل من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة، ويكشف عن الصعوبات التي تواجه المتعلم خلال عملية التعلم و معرفة مدى التقدم الذي أحرزه.

2- لمحة تاريخية عن التقويم التكويني:

مصطلح "التقويم التكويني" ظهر عام (1967) على يد (Gronbakh & Sciven)، وفي عام (1981) سُلط الضوء على التقويم التكويني من خلال المنشور الوزاري لكن لم يطبق من قبل المعلمين. في عام (1997)، جاء المرسوم 24 جويلية أين حدّد التقويم التكويني على النحو التالي:

- "ينجز التقويم خلال النشاط بهدف تقييم التقدم الذي يحرزه التلميذ وفهم طبيعة الصعوبات التي تواجهه أثناء التعلم، فهو يهدف إلى تحسين وتصحيح أو تعديل مسار التلميذ".

تم تعديل هذا المرسوم في 03 مارس 2004، على النحو التالي:

"كل مؤسسة تعليمية تسمح لكل تلميذ التقدم على أساس وتيرته، وتطبيق التقويم التكويني ووسائل تعليمية مختلفة".

ماذا عن اليوم؟

في الوقت الحاضر، التقويم مازال بكثير يطبق على شكل اختبارات، استجابات، وامتحانات نهاية المرحلة والتي شوهت خطوات التعليم.

وفي الواقع في مثل هذا النوع من التقويم، فالهدف الأول من التعليم هو التعلم على النجاح في الامتحان.

وفي الوقت الحالي نجد الكثير من البحوث والدراسات تسلط الضوء على أهمية التقويم التكويني، وتركز اهتمامها على كيفية تعلم التلميذ والاستراتيجيات التي تستخدم لحل وضعية مشكلة.

ويتضمن التقويم التكويني التغيير في الممارسة التعليمية، وإيجابياته أكثر تركيزا على التلاميذ وعلى تعلمهم (Desy, 2010).

3- أغراض التقويم التكويني:

يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني فيما يلي:

- بواسطته يتعرف المعلم ويتمكن من الحكم على مدى صلاحية الطريقة أو الأسلوب الذي يدرس فيه.
- يمكنه معرفة مدى مناسبة هذه المادة للطلبة هل تتناسب مع إمكانياتهم العقلية والجسمية فإذا كانت كذلك فإن نتائجهم تكون جيدة علاوة على أن تفاعلهم مع المادة يكون أيضا بشكل جيد يمكن ملاحظته من قبل المعلم (كوافحة، 2003).
- قيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.
- تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.
- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس (الثوابية وآخرون، 2004).
- يبين للمتعلم أخطائه في وقت مبكر، مما يمكنه من التخلص منها في الوقت المناسب.
- يجعل المتعلمين مستعدين بشكل عفوي لامتحانات النهائية ولن يحتاجوا إلا إلى مذاكرة بسيطة، فيقل قلقهم ومخاوفهم من الامتحان ويقل رسوبهم.
- تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم (معمرية، 2007).
- وضع خطة للتعلم العلاجي وتعميمه لتخليص التلاميذ من نقاط الضعف.
- تقوية دافعية التعلم لدى التلاميذ وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.
- تثبيت التعلم (زيادة التعلم).
- زيادة انتقال أثر التعلم وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق. (القمش و البواليز،

(2008)

4- أهداف التقويم التكويني:

- معرفة كفاية المتعلم وتصحيح مساره وتوفير المعلومات التي توجه العملية التعليمية التعلمية.
- تحفيز الطالب نحو عملية التعلم.
- إعطاء تغذية راجعة للطالب.
- إعطاء تغذية راجعة للمعلم حول فعالية طرق وأساليب التدريس والوسائل وعملية التقويم نفسها التي استخدمت في التعليم (عبيد، 2006).
- تحديد الخلل في تعلم المتعلم تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهج.
- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.
- إعادة النظر في المنهج وتعديله إذا كان عاملا من عوامل عدم التعلم أو صعوبته (معمري، 2007).
- إطلاع أولياء الأمور على مدى تحسن أداء أبنائهم.

5- خصائص التقويم التكويني:

يوجز المطيري (2010) خصائص التقويم التكويني فيما يلي:

- 1- يتسم بالتتابع والاستمرار، بحيث لا يتوقف عند مرحلة زمنية معينة (قبل الدرس أو في أثناءه، أو بعد الانتهاء منه). وهو مستمر منذ بدء العام الدراسي حتى نهايته.
- 2- الغاية منه تحديد مواطن القوة والتفوق ومواطن الضعف والقصور لدى الطلاب فيما تعلموه بحيث يعين المعلم اتخاذ السبل والوسائل الكفيلة المعينة على إثراء مواطن القوة وزيادتها والتغلب على مواطن الضعف وإزالتها.
- 3- يزود المعلم بتغذية راجعة عن نتائج طرق العرض داخل القسم، وعن مدى مناسبتها في التدريس وهل يحتاج إلى تعديل أم لا.

- 4- هذا النوع من التقويم له أدواته مثل: الاختبارات، الواجبات المنزلية، الملاحظة... والتي يستخدمها المعلم بشكل متوازن حسب الموقف التعليمي وحسب المهارات المطلوب تقويمها.
- 5- أن تعدد أسماءه ليس فيه عيبا وإنما توحى كثرة الأسماء بوجود مضامين متعددة وزوايا نظر مختلفة.
- 6- أنه تقويم يأخذ في عين الاعتبار طبيعة العصر المعرفية والتكنولوجيا والانفجار المعلوماتي وعليه يتوجب تدريب الطلاب على كيفية الحصول على المعلومة.

6- خطوات التقويم التكويني:

يلخص الشهابي (2010) خطوات التقويم التكويني فيما يلي:

- تحديد أساليب و أدوات التقويم التي سيتم استعمالها للتأكد من سير عمليات التعليم والتعلم في الاتجاه الصحيح.
- تحديد الخبرات التعليمية التي تساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف الموضوعة.
- تحديد النتائج التعليمية المتوقعة تحقيقها من طرف التلاميذ.
- تحليل نتائج التقويم المستمر عن طريق تحليل الأخطاء وتشخيص الصعوبات الخاصة بكل تلميذ.
- تشخيص أسباب العجز التعليمي، وتحديد أساليب العلاج المناسبة لتلافي جوانب القصور وتجاوز الصعوبات التي تعترض التلاميذ لتعزيز التعلم.

7- مراحل التقويم التكويني:

لاشك أن مراحل التقويم التكويني ترمي بالدرجة الأولى إلى التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بتعليم _ التعلم كالمردود الدراسي وصعوبات التعلم مع الأخذ بعين الاعتبار الأهداف المراد تحقيقها، قصد اتخاذ القرارات الممكنة لتصميم خطوات عملية التعلم. ولتحقيق هذا، يرى المختصون في هذا المجال أن هناك ثلاث مراحل مستمرة ومتكررة في التقويم التكويني، لابد من احترامها من طرف المكون عند عملية التعلم ذلك كونها تخدم المعلم والمتعلم في نفس الوقت (بوطابة، 2012).

1.7. المرحلة التنبؤية (Etape Prédictive):

يتم في هذه المرحلة تحديد مستوى الكفايات التي يمكن للمتعلم أن يكتسبها، وذلك حسب الأهداف التربوية المراد تحقيقها، ما يتطلب من المعلم الإعلان عن الموقف حتى يكون المتعلم على علم بما يجب تعلمه، أو النشاط الذي يجب أن يقوم به، حيث تسمح هذه المرحلة للمتعلم على إدراك بالمعرفة العلمية المراد تعلمها، أما بالنسبة للمعلم فهي تسمح بإدراك الإمكانيات التشخيصية " Outils diagnostiques " التي تساعده في تشخيص مستوى الكفاءات المكونة لشخصية المتعلم: الكفايات المعرفية والنفس حركية والوجدانية مما يؤدي إلى الكشف عن الاستعدادات الفردية، وضبط المساعي البيداغوجية وكذا تنظيم المادة التعليمية (بوطابة، 2012).

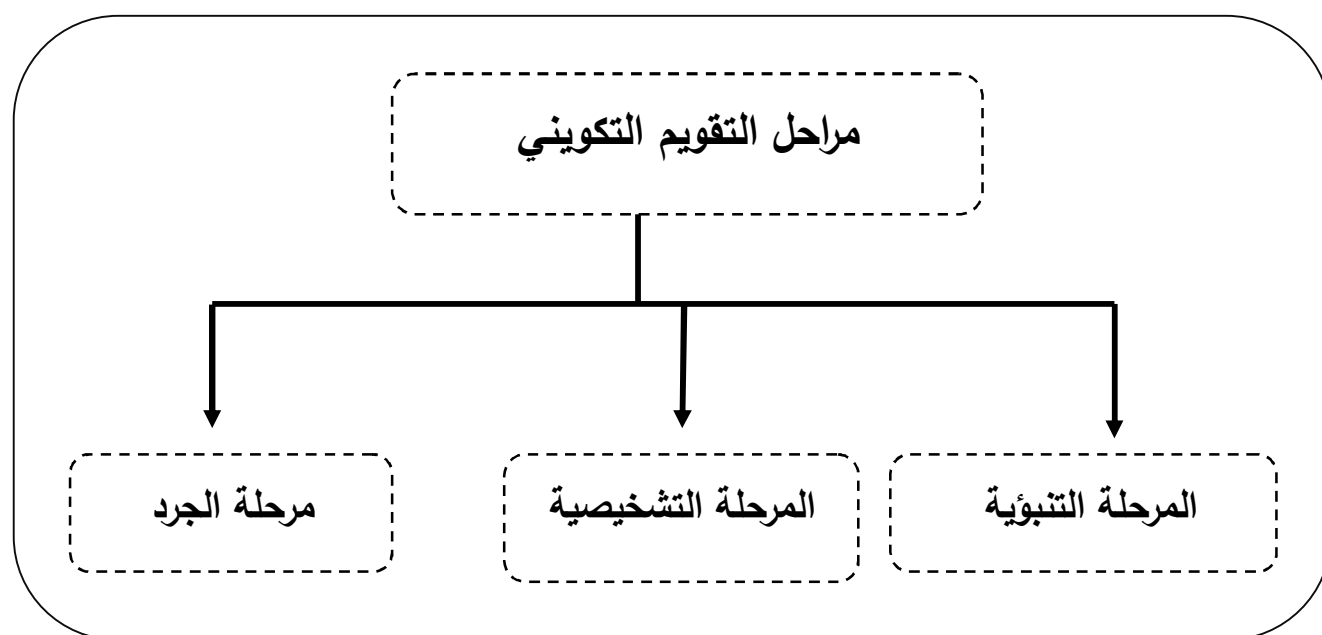
2.7. المرحلة التشخيصية (Etape Diagnostique):

تجرى العملية التشخيصية طيلة الفترة التعليمية من البداية إلى النهاية، حيث يكتشف المعلم من خلالها مستوى كفاءات المتعلم الخاصة بالمجالات الثلاثة، مما يساعده على اختيار وسائل التقويم وضبط عملية التعليم ذلك بالرجوع إلى الوراثة والتفكير في التخطيط الملائم للموقف، أما بالنسبة للمتعلم فتسمح له هذه المرحلة بإدراك النقائص والصعوبات الخاصة بتعلمه، ما يجعل المرحلة التشخيصية ذات وجهين تخص في نفس الوقت المعلم والمتعلم (بوكرمة، 2006).

3.7. مرحلة الجرد (Etape Inventaire):

تتم هذه العملية في نهاية الفترة التعليمية القصيرة المدى، حيث يقوم المعلم في هذه المرحلة بإحصاء الكفاءات المعرفية، والكفاءات العقلية والوجدانية التي اكتسبها المتعلم، حيث تساعد نتائج الجرد كل من المعلم والمتعلم على إدراك مستوى الكفاءات ومستوى صياغة المفاهيم الجديدة وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية التي حددت في المرحلة التنبؤية (عن: بوكرمة، 2006).

والشكل التالي يبين مراحل التقويم التكويني:



شكل رقم(13): يوضح مراحل التقويم التكويني (الشكل من وضع الباحثة).

8- أدوات التقويم التكويني:

يختلف المعلمون في استخدام أدوات التقويم، وهذا راجع إلى المهارة التي يريدون قياسها، أو المادة التي يدرسونها إضافة إلى قدرة التلميذ على الأداء قد تتلاءم مع أداة، ولا تتلاءم مع أداة أخرى، غير أنه كلما تنوعت أدوات التقويم كلما كانت نتائج التقويم صادقة، وفي هذا الصدد يشير الكبسي(2007) إلى الأدوات التي يستخدمها المعلم في التقويم التكويني: المناقشة الصفية، الملاحظة، الواجبات البيتية، الدروس الإضافية (أو العلاجية) والنصائح والإرشادات.

أما القمش والبواليز (2010) فقد أوضحا أن هناك أدوات عديدة تستخدم في هذا النمط، ومن بينها: الأسئلة، الاختبارات القصيرة، التمارين الصفية، قوائم التقدير والوظائف المنزلية.

وبالرجوع إلى المنشور الوزاري رقم: 2005/0.0.6/26 الخاص بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه فقد حددها كما يلي: الأسئلة الشفوية، الاستجابات الكتابية، التمارين، وظائف منزلية، فروض محروسة واختبارات.

كما ينص المنشور الوزاري رقم 2039، 2005 أن على المدرس بعد الحصص أن ينظم نشاطاته الخاصة بالتقويم، حيث تهدف إلى وضع التلاميذ في وضعيات مشكلة تستلزم توظيف مكتسباتهم. فهذه العمليات تجرى في نهاية:

❖ كل وحدة تعلم على شكل استجابات أو فروض محروسة.

❖ عدة وحدات تعلم على شكل فرض محروس أو اختبار.

وفيما يلي توضيح لبعض أدوات التقويم التكويني الشائعة الاستخدام:

1.8. الاختبارات التحصيلية القصيرة:

تعتبر أكثر أدوات التقويم التكويني شيوعاً وألفة بالنسبة للتلميذ. ويعد أداة من أدوات التقويم ولازال ساري المفعول، ولكن الجديد أنه لم يعد الأداة الوحيدة في التقويم في ضوء إجراءات التقويم التكويني (الحارثي، بدون سنة).

وتستخدم الاختبارات التحصيلية لرصد حصيلة اكتساب التلاميذ لمجموعة من القدرات المعرفية والكفايات المستهدفة من الدرس، للتعرف على درجة ومستوى تحكمهم في محتويات المضمون وكذلك الوقوف على الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في بعض المفاهيم وبالتالي معرفة إلى أي حد تم تحقيق الأهداف المسطرة (حمدان، 2014).

فهذه الاختبارات تكون دورية وسريعة، وتنقسم من حيث طريقة أدائها إلى:

➤ اختبارات تحريرية.

➤ اختبارات شفوية.

➤ اختبارات عملية (أدائية).

ويلخص "حريزي" (2014) أهم وظائف الاختبارات التحصيلية القصيرة فيما يلي:

1. تعكس الأهداف المختلفة للتحصيل لإدراك مدى تقدم المتعلم، ومدى اكتسابه لكل هدف من هذه الأهداف، وذلك بما اكتسبه من معلومات ومهارات واتجاهات.
2. تكشف عن نواحي القصور في تحصيل التلميذ، ونواحي الضعف في انجازه، وذلك لمعرفة أسباب ذلك الضعف، ومن ثمة العلاج اللازم له.
3. تكشف عن مدى استعداد التلاميذ للانتقال من مستوى تعليمي معين إلى المستوى الذي يليه.
4. تعتبر دوافع ومثيرات لكل من التلميذ والمعلم، وتوضح لهذا الأخير الاطمئنان على أدائه كما تمنح التلميذ الثقة في النفس.

2.8. الواجبات المنزلية:

تعد الواجبات المنزلية تطبيق لما يدرسه التلميذ في المدرسة، وتعرف الواجبات المنزلية على أنها: "مهام يكلف بها المعلمون طلابهم بحيث يطلب منهم إنجازها". (Cooper, Lindsay, Nye, 2000)

- وعرفها العمري (2009): "هي كل ما يكلف به التلميذ من قبل المعلم خارج وقت الحصة بعد دراستهم لموضوع ما، وقد يكون هذا التكليف على شكل مادة تعليمية كالقراءة والكتابة والحساب أو تجارب أو عمل وسائل تعليمية ذات ارتباط مباشر أو غير مباشر بموضوع الحصة.

❖ أهم وظائف الواجبات المنزلية:

1. ربط التلميذ بالمنهاج والكتاب المدرسي خارج الدراسة.
2. تثبيت المعلومات التي شُرحت في الصف للوقوف على مدى نمو المعلومات والمعارف.

3. استكمال جوانب الدرس التي لم يتطرق إليها المدرس بشكل مفصل، حتى تستكمل وتناقش في الدرس الذي يليه.

4. توفير تغذية راجعة مستمرة ومنظمة لكل من المعلم والتلميذ.

5. تعزيز التلميذ على مبدأ التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس في البحث والتقصي وتحليل موضوعات الدرس.

6. تشخيص مواطن ضعف التلميذ، والعمل على علاجها وتلافيها في المستقبل.

7. تعزيز التعلم بأساليب أخرى (الداود، 2004).

3.8. المناقشات الصفية:

تدور بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم داخل إطار الفصل أو خارجه ويظهر الطالب من خلاله إتقانه للمهارة المراد تقويمه فيها (الحارثي، بدون سنة).

كما أن لها أهميتها في التحصيل المعرفي وتنمية الجوانب الانفعالية من اتجاهات وميول وقيم وجعل التقويم المستمر ذا هدف وقيمة، كما نجد أن المعلم يقوم باستمرار ويتخذ قرارات ويصحح إجابات التلاميذ ويعيد النظر في أسلوب طرحه للفكرة وينوع في الأمثلة (المطيري، 2010).

ويشير كل من "سالم والحليبي"، (1998) أن من أهم وظائف المناقشة الصفية ما يلي:

* تنظيم عرض الدرس.

* الكشف عن ميول التلاميذ واهتماماتهم.

* الكشف عن بعض المشكلات الشخصية والنفسية لدى التلاميذ.

* بعث الحماس في نفوس التلاميذ للمشاركة.

* المساهمة في تشخيص صعوبات التعلم.

* تثبيت المعاني والخبرات التي اكتسبوها.

* إظهار مدى تقدم التلاميذ في تحصيلهم.

* توفير تغذية راجعة مستمرة ومنظمة لكل من الأستاذ والتلميذ.

* التأكد من تحقق أهداف الدرس.

4.8. الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أكثر أدوات التقويم التكويني الأكثر استعمالا بعد تطبيق الاختبارات، فهي عبارة عن فترة زمنية لمراقبة الفرد، وهذه المراقبة قد تكون لفرد أو عدد من الأفراد يقومون بنفس العمل. وتهدف الملاحظة إلى تعرف المقوم على صورة واضحة وفهم كامل عن مهمة الفرد التي يرغب في تقويمها (حبيب، 2000).

ويضيف أبو جلاله (1999) أن أسلوب الملاحظة يعد من أهم الأساليب الفاعلة المستخدمة في تقويم تدريس مادة دراسية تتطلب إجراءات مهارية حركية يصعب قياسها بالأساليب الشفهية أو التحريرية. ومن مميزات الملاحظة في التقويم ما يلي:

* تستخدم في قياس تعلم المهارات الحركية التي يصعب قياسها بالأساليب الاختبارية التحصيلية (الشفهية والتحريرية).

* تعطي للمعلم تقويما سريعا عن التلميذ أثناء عملية التدريس وبذلك يمكن أن تستخدم مباشرة في توجيه العملية التعليمية أي أنها توفر للمعلم معلومات مباشرة يمكنه استخدامها في تعديل سلوك التلميذ إلى الفضل.

* عن طريق الملاحظة يمكن الحصول على صورة قريبة من واقع التلميذ نظرا لانشغاله بالإجراءات العملية ودون أن يشعر بعملية المراقبة فهذا يبعده عن جو القلق والتوتر (عن: الداود، 2004).

وبضيف عقيلان (2000) أن الملاحظة المنظمة تقدم للعملية التعليمية ما يلي :

* ملاحظة قدرة التلاميذ على تطبيق المهارات المختلفة.

* ملاحظة نضج التلميذ أو النقص فيه.

* ملاحظة درجة انتباه التلميذ.

* ملاحظة قدرة التلميذ على العمل مع الآخرين.

5.8. المقابلة الشخصية: عبارة عن محادثة سبق التخطيط لها وجها لوجه، تدور هذه المحادثة حول بعض الأسئلة المعدة مسبقا. ويمكن إجراء المقابلة الشخصية مع فرد أو مجموعة من الأفراد ذات الصلة بالموضوع الذي نرغب في تقويمه (حبيب، 2000).

والمقابلة في المجال التربوي كما يعرفها القرشي (1986): "هي مجموعة من الأسئلة الموجهة للتلميذ، للتعرف على اتجاهاته وميوله ومشكلاته وسمات شخصيته، وعلاقاته الاجتماعية".

ومن مزايا المقابلة الشخصية ما يلي:

* الكشف عن سلامة النطق.

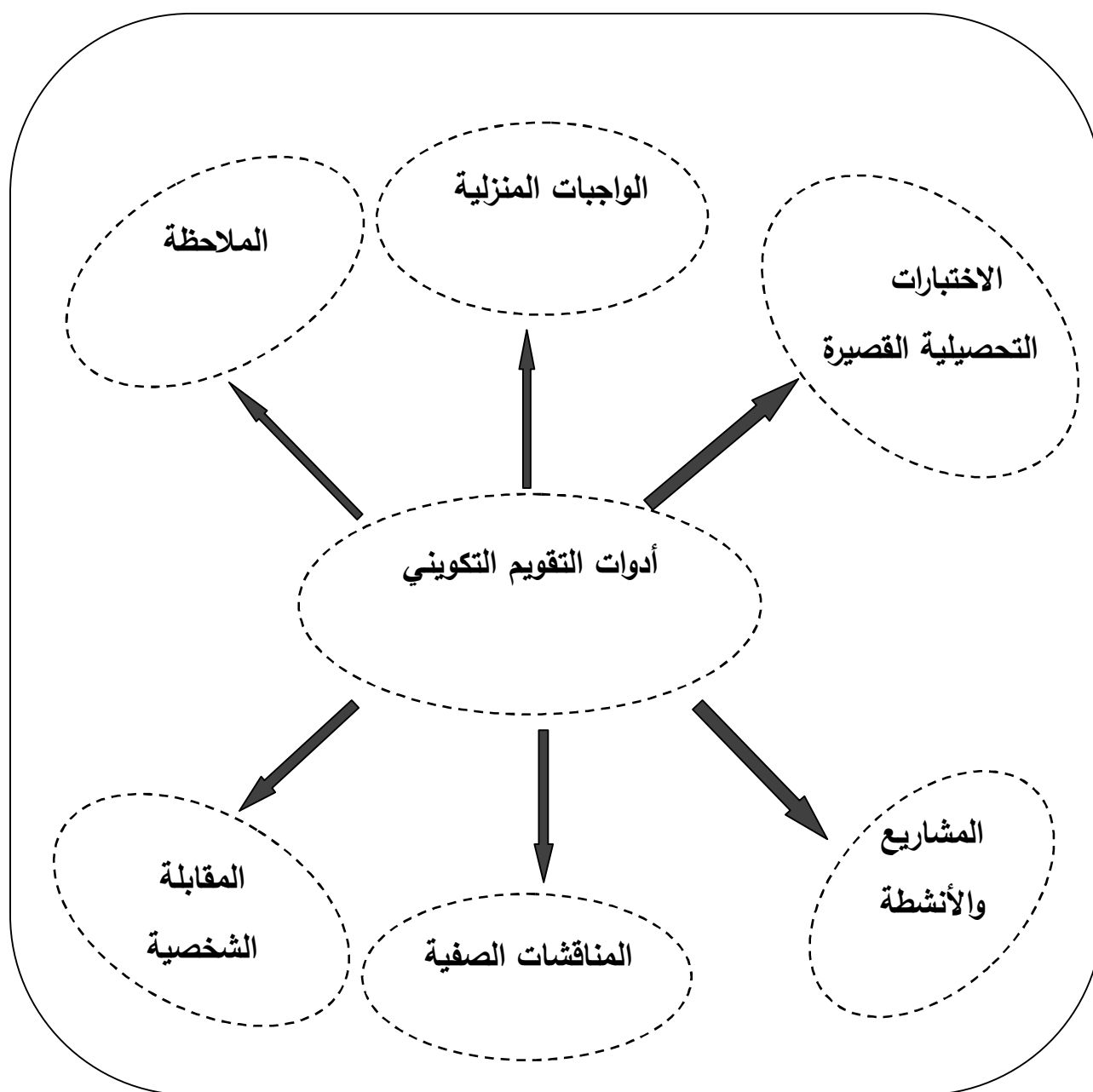
* الكشف عن مستوى الارتباك أو الخجل في مواقف معينة مقابل الجرأة ومواصلة الحوار.

* دراسة الحالة الاقتصادية أو الاجتماعية للتلميذ، ومدى تأثيرها على تحصيله الدراسي وتقبله للمدرسة، وقدرته على التكيف المدرسي (عن: حريزي، 2014).

6.8. المشاريع والأنشطة:

يشير الحارثي أن المشاريع والأنشطة هي التي يقدمها المتعلم أو يشارك فيها مع زملائه داخل القسم أو خارجه، وهو أداة من أدوات التقويم المعتبرة طالما أن المتعلم استطاع وتحت إشراف من معلمه أن يثبت من خلالها أنه اكتسب المهارة بدرجة الإتقان. وهنا يبرز دور المعلم في اكتشاف المواهب وأيضا في معالجة بعض السلوكيات والتوجهات غير المرغوب فيها لدى الطلاب مثل: التعالي وإبراز الذات على حساب الآخرين.

و الشكل التالي يوضح أدوات التقويم التكويني:



الشكل رقم (14): يوضح أدوات التقويم التكويني (الشكل من وضع الباحثة).

9- الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها في التقويم التكويني:

يتطلب تنفيذ التقويم التكويني في الصف المدرسي مراعاة عدة اعتبارات:

1.9. ما الغرض من التقويم التكويني؟:

على الرغم من أن الغرض الأساسي من هذا النمط هو مراقبة التقدم الدراسي للطلاب نحو تحقيق مستويات متوقعة، إلا أن الغرض الأكثر تحديداً يكون مدى تقدم فهم الطلبة لجزء أو أجزاء معينة من الدرس. فالطلاب يتباينون في مستوى كفايتهم في موضوع أو مهارات معينة، لذلك ينبغي أن يراعي التقويم البنائي هذه المستويات.

2.9. من يجري أو يشارك في التقويم التكويني؟:

على الرغم من أن المعلم والطالب هما اللذان يشاركان في هذا التقويم، إلا أن التوجهات المعاصرة نحو المستويات التربوية تؤكد مشاركة فئات أخرى في مثل هذا التقويم مثل: المعلم، الموجه التربوي مدير المدرسة.

3.9. ما الذي ينبغي تقويمه؟:

إن محتوى التقويم يكون واضحاً في الامتحانات التي تُجرى على المستوى المحلي أو القومي أي الامتحانات الخارجية. أما في التقويم الصفّي المستمر، فإنه ربما يختلف باختلاف الطلاب اعتماداً على خلفياتهم وكفايتهم. إذ ربما يستخدم المعلم اختبارات تحريرية أو شفوية أو قوائم الملاحظة، أو ملف الأعمال، أو تقويم الطالب لنفسه، أو تقويم الأقران، من أجل الحصول على معلومات متنوعة عن الطالب. وهذا يعتمد على طبيعة المادة الدراسية ومتطلباتها، والمرحلة التعليمية، والمحطات التي يسعى المعلم إليها. وتترك له الحرية لاتخاذ قرار حول كيفية تقويم أداء الطلاب، والأدوات المناسبة لذلك.

4.9. كيف يُجرى التقويم التكويني؟:

يمكن أن يجرى المعلم تقويما رسميا (Formal)، أو غير رسمي (Informal)، ويمكن أن يُقوم الطلاب بعضهم البعض الآخر، كما يمكن أن يشترك عدد من المعلمين في تقويم واحد (علام، 2007).

➤ تفسير نتائج التقويم التكويني:

يشير الباحث حريزي (2014) أنه عندما يجري المعلم اختبارا تحصيليا لتلاميذه سواء كان كتابيا أو شفويا أم أدائيا ويصححه، فلا بد له من تفسير نتائجه، وذلك حتى يتمكن من إصدار أحكام مناسبة على النتائج التي حصل عليها تلاميذه في هذا الاختبار التحصيلي واتخاذ قرارات بشأنها. ولتفسير هذه النتائج فإنه يستند إلى نوعين من التقويم هما:

التقويم معياري المرجع، والتقويم محكي المرجع.

1) التقويم معياري المرجع (Norm Reference Assessment):

ويعرف هذا النوع من التقويم بأنه يُقوم أداء الطالب في ضوء معايير معينة، بحيث تسمح هذه المعايير بمقارنة أداء الطالب بأداء غيره من الطلاب من المستوى نفسه أي أن أداء الآخرين يشكل قاعدة للحكم على مستوى أداء الفرد (غانم، 2002).

فهذا النمط من التقويم له قيمة تشخيصية لتحديد جوانب القوة والضعف في تحصيل كل طالب لمجموعة محددة من المعارف والمهارات (عن: جراب، 2010).

ومن خصائص الاختبارات معيارية المرجع:

* تحدد هذه الاختبارات بواسطة لجان متخصصة، بحيث تكون عامة على مستوى الدولة.

* يمكن عن طريق هذه الاختبارات مقارنة أداء الطلاب بعضهم بعضا، وهنا يمكن القول الطالب الأول،

الطالب الثاني،....

* يعتبر هذا النمط من وسائل التقويم الختامي، وتجري مرة واحدة في السنة، أو الفصل وتشمل المادة كلها في أغلب الأحيان.

* في هذا النمط، ينظر للمادة الدراسية ككل، فامتحان اللغة العربية مثلا يتضمن القواعد والقراءة والمحفوظات... إلخ، وهنا يحدد الطالب في بعض الفروع رسوبه في فروع أخرى.

* في هذا النوع من التقويم تحدد العلامة العليا وعلامة النجاح (غانم، 2002).

(2) التقويم محك المرجع (Criterion Reference Assessment):

يهدف هذا النوع من التقويم إلى التأكد من تمكن الطالب من بلوغ مستوى الإتقان الذي تم تحديده من قبل المدرس، ويمكن تحديد خصائصه كالآتي:

* شعاره ناجح (pass) أو أعاد (Recycle)، حتى يتم تحقيق درجة التحصيل المحددة.

* يقوم على افتراض بلوم (Bloom) الذي يذهب إلى قدرة جميع الطلبة على بلوغ أقصى درجة من النجاح.

* يفترض أنه يستطيع 95% من الطلبة تعلم المادة تعلمًا متقنًا.

* يبني الحكم على جميع أنماط السلوك الذي تعلمه، وليس عينة من السلوك.

* يتم فيه تحديد الحد الأدنى لعلامة النجاح (قطامي وعدس، 2008)

10- علاقة التقويم التكويني بالتغذية الراجعة:

يعتبر التقويم التكويني عماد التغذية الراجعة سواء باستعماله اختبارات دورية لمجموعة من الطلبة في وحدة تعليمية معينة أو باستعمال اختبارات تكوينية (اختبارات محكية المرجع) لكل طالب على حدة، أو يكون أساسا لاختبارات نهائية.

ويرى (Scriven 1967) أن هذا النوع من التقويم يزودنا بتشخيصات محددة لنواحي القوة والضعف سواء على مستوى المنهج الدراسي أو على مستوى الطلبة، ويزودنا بتغذية راجعة عن المدرس والطالب في أثناء العملية التعليمية (ناجي، 2008).

وتلعب التغذية الراجعة دورا هاما في عملية التقويم التكويني بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم فالتغذية الراجعة تتيح الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح أو المشكلة المطلوب منه معالجتها صحيحا أم خاطئا وعلى المعلم بعد ذلك أن يبين للمتعلم إلى أي حد كان جوابه صحيحا أو خاطئا ولماذا كان كذلك، وأن يعلمه أيا الأهداف التي نجح في تعلمها وأيا منها ما زال يتعثر في تعلمها، ثم أين كان موقفه من تحقيق الهدف الكلي النهائي المرغوب فيه.

وتتلخص أهمية التغذية الراجعة في النقاط التالية:

* تعمل على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، مما يقلل القلق والتوتر اللذين قد يعتريان المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه.

* تشجيع المتعلم على الاستمرار في عملية التعلم، وخاصة عندما يعرف أن إجابته عن السؤال كانت صحيحة (بن سي مسعود، 2008).

ويرى مؤيدو التقويم التكويني أنه يركز على:

* التشخيص المبكر لمشكلات التعلم وصعوباته.

* معالجة فورية للأخطاء لتجنب تراكمها.

* تشجيع الطالب على تحقيق قدر من أدائه التعليمي.

* تدعيم الأداء الصحيح وتعزيزه.

وعلى هذا الأساس يكون التقويم التكويني نموذجا علميا للتغذية الراجعة، وسلاحا تربويا بيد المدرس

(المعلم) لإثبات فاعليته كنمط للتغذية الراجعة في تكوين تعلم جيد، فنظام التقويم التكويني مزدوج في

وظائفه التربوية، والتغذية الراجعة تقوم أيضا بوظيفة تربوية مزدوجة تبدأ بتشخيص الأخطاء ومعالجتها وتقوية الأداء الصحيح (عن: ناجي، 2008).

11- واقع التقويم التكويني وبعض أوجه قصوره:

تؤكد قوائم التقويم والامتحانات في كثير من الأنظمة التعليمية العربية أهمية التقويم المستمر أو التكويني في مختلف المراحل الدراسية، ويوكل الأمر في هذا الشأن إلى المعلم الذي يقوم بملاحظة تلاميذه، ومتابعة تقدمهم الدراسي يوما بيوم من خلال الاختبارات التحريرية والشفوية، والواجبات المنزلية، وغيرها من الأعمال والأنشطة الصفية. ويُخصّص للتقويم التكويني نسبة معينة من الدرجات الكلية لكل مادة دراسية وفقا لطبيعتها ومتطلباتها. غير أن هذا النمط من التقويم بممارسته الحالية السائدة في المدارس لا يحقق في كثير من الأحيان أغراضه المرجوة التي أشرنا إليها. وربما يرجع ذلك إلى مجموعة من العوامل، لعل أهمها ما يلي:

(1) افتقار التقويم المستمر إلى منهجية علمية واضحة أو خطة منظمة تراعي طبيعة المواد الدراسية وأنشطتها بحيث تكون متسقة عبر الصفوف المدرسية، والمواد المختلفة والمعلمين المختلفين في المدارس المختلفة.

(2) النظر إلى هذا النمط على أنه إجراء روتيني تفرضه سلطات عليا، دون إدراك المعلم إدراكا واعيا لأهمية هذا النمط من التقويم في تحسين التدريس وإثراء تعلم الطلاب والتكامل بينهما.

(3) قلة خبرة بعض المعلمين بكيفية تنفيذ أساليب التقويم التكويني استنادا إلى منهجية متسقة، واستخدامهم أساليب واختبارات تقليدية ذات نمط مألوف لديهم لازمهم طيلة حياتهم المهنية وعدم تدريبهم تدريباً كافياً على كيفية بناء أدوات تقويم متنوعة بأسلوب علمي على قياس المهارات العقلية العليا لدى الطلبة.

4) عدم توفر الأدوات التشخيصية في المواد الدراسية التي يعدها خبراء القياس والتقويم التربوي وخاصة أدوات قياس الأداء العملي، والمهارات اللغوية، كذلك مقاييس الجوانب الوجدانية والسلوكية، بحيث يمكن للمعلم أن يستخدمها أو يُعد أدوات على نمطها، ويفيد منها في تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلاب في هذه المهارات والسلوكات، واتخاذ السبل الكفيلة لعلاج الضعف.

5) الاختصار في التقويم التكويني على رصد درجات وملاً بطاقات مدرسية دون الاهتمام في كثير من الأحيان بتوظيف نتائج هذا التقويم وما يقدمه من معلومات ثرية في تجويد العملية التدريسية، ورفع مستوى أداء جميع الطلاب.

6) عدم استناد التقويم التكويني إلى مؤشرات أداء محددة في ضوء مستويات تربوية للتميز، من أجل تدريب الطلاب وإعدادهم إعداداً جيداً للمشاركة الفاعلة في المنافسات الدولية للتحصيل، ومتابعة نمو الطلاب بانتظام لتحقيق هذه المستويات.

7) عدم إسهام التقويم التكويني في تعليم الطلاب أساليب تحسين أدائهم، وتجويد أعمالهم، وتنمية إمكاناتهم ومهاراتهم في المراقبة الذاتية لنوعية هذه الأعمال أثناء أدائهم استناداً إلى موازين تقدير وصفية للأداءات (علام، 2007).

12- مشكلات التقويم التكويني:

يستخدم التقويم التكويني في تقويم أعمال الطلاب الجارية خلال تدريس مقرر معين، إن أُيسر في تنفيذه، فهو يتطلب ما يلي:

* العناية الواجبة بالأهداف التعليمية المرحلية والنهائية، وعدم المغالاة في تأكيد درجات اختبار طُبّق بالأمس على الطلاب مهما اعتنى المعلم بتصميمه، وإنما ينبغي إحداث توازن بين جميع أساليب التقويم المستخدمة خلال المدة الدراسية

* القدرة على بناء أساليب تقويم مناسبة للأهداف المرجوة.

* العناية بالتخطيط، فكلما ارتبط التقويم التكويني بعملية التدريس ارتباطا وثيقا، كان التخطيط أكثر تفصيلا، وإن لم يكن كذلك يصبح هذا التقويم محدود الفائدة.

* الاحتفاظ بسجلات تفصيلية تفيد المعلم وغيره من الجهات الخارجية المعنية.

* يوجد عدم اتفاق حول أثر التقويم التكويني في تعلم الطلاب، وذلك فيما يتعلق بالزمن الذي يقضيه الطلاب في أداء الأعمال التي يتم تقييمها، فعندما يكون الطلاب تحت ضغط متزايد لأداء الأعمال والواجبات المتعلقة بالمقررات الدراسية، فإن رغبتهم في التعلم تتخف، وكذلك عندما يتم تقويم معظم ما يؤديه الطلاب، فإنهم يلجئون عادة إلى تبني المدخل الاستراتيجي في تعلمهم، حيث يهتمون فقط بالأعمال التي يركز عليها المعلم من أجل الحصول على أعلى درجات ممكنة، وبذلك يوجه الطلاب جهودهم وتعلمهم نحو التقويم (علام، 2007).

خلاصة:

من خلال هذا الفصل توصلنا إلى التعرف على جملة إجراءات التي تهدف إلى تحسين، تنظيم عملية التقويم وطريقة حساب المعدلات الفصلية لنتائج تقويم أعمال التلاميذ، وأيضا التعديلات التي تم إدخالها على كشوف نتائج التعليم ابتدائي، متوسط وثانوي.

ومن جانب آخر توصلنا أن التقويم التكويني أهم مكونات التعليم التربوي، ونمط من أنماط تقويم المتعلم، ويلزم العملية التعليمية التعلمية من بدايتها إلى نهايتها، حيث يزود كلا من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة، كما يعتمد هذا النمط على أساليب تقويمية متنوعة، والغرض منه تحسين العملية التعليمية.

الجانب

الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- أدوات الدراسة.

4- إجراءات الدراسة الأساسية.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة.

تمهيد :

تهدف الدراسة إلى كشف واقع التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات في مرحلة التعليم الثانوي. حيث تناولت الباحثة في الجانب النظري كل ما يتعلق بالمقاربة بالكفاءات ، التقويم التربوي مفاهيم، وظائف واتجاهات أيضا التقويم التربوي في المنظومة التربوية وكذلك التقويم التكويني، لكن يبقى الجانب النظري غير كاف وستظهر أهمية هذا الجانب أكثر إذا اتبعناه بالجانب الميداني الذي نتعمق فيه أكثر، هذا الجانب الذي يكشف لنا عن حقيقة الجانب النظري وهل حقا يطبق حقيقة التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات في الواقع.

ويتضمن هذا الفصل منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، الأدوات المستخدمة، وإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، وأساليب المعالجة الإحصائية .

1- منهج الدراسة:

المنهج هو الطريقة العلمية التي يتبعها الباحث للوصول إلى الهدف المراد تحقيقه، انطلاقا من طبيعة المشكلة المراد دراستها، فهو بذلك تلك الخطة العامة التي يرسمها الباحث لتحقيق أهداف بحثه. وعُرف على أنه الأسلوب الذي يستخدمه الباحث في دراسته للظاهرة، ولما كانت الظواهر موضع الدراسة مختلفة، اختلفت المناهج المستخدمة في دراستها (عن: الطيب وبدران والديني والبيلاوي ونجيب، 2005).

فبالنسبة للدراسة الحالية تم الاعتماد على المنهج المسحي كونه المناسب لموضوع البحث. فالمنهج المسحي يعتمد على جمع بيانات ومعلومات عن متغيرات قليلة لعدد كبير من الأفراد ويطبق هذا المنهج في كثير من الدراسات من أجل:

- وصف الوضع القائم للظاهرة بشكل تفصيلي ودقيق.

- تحديد الوسائل والإجراءات التي من شأنها تحسين وتطوير الوضع القائم (عليان و غنيم، 2000).

فالأسلوب المسحي هو " جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة للتعرف عليها وتحديد وضعها ومعرفة جوانب الضعف والقوة فيها، لمعرفة مدى الحاجة لإجراء تغييرات فيها" (الدويدري، 2002).

2- الدراسة الاستطلاعية:

إن تحقيق الهدف من أي بحث أو دراسة يتطلب طريقة عمل تتضمن الدراسة الاستطلاعية للتعرف على المشكلات التي قد تحدثها الأدوات المعتمدة في إنجاز البحث أو الدراسة، وكذلك التعرف على العينة بخصائصها.

فالدراسة الاستطلاعية هو دراسة تجريبية أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه بهدف اختيار أساليب الدراسة وأدواتها (معجم اللغة العربية، 1984).

ومن ثم فإنها ضرورية لكل بحث أو دراسة ليلتمس صاحبها الطريق ويتعرف عن معالمها، قبل أن يخطو في خطوات التجريب (معوض، 2000).

قبل الشروع في الدراسة الميدانية ارتأينا أن نقوم بدراسة استطلاعية حول موضوع الدراسة الحالية من أجل إزالة الغموض على بعض الجوانب الخفية للموضوع ، حيث قمنا بإجراء مقابلات مع مجموعة من أساتذة التعليم الثانوي للنقاش حول موضوع التقويم التكويني، الأساليب المستخدمة في هذا النوع من التقويم، عقب هذه المقابلات اتضحت بعض النقاط الأساسية التي ستدور حولها الدراسة، بعد هذه الخطوة وبناء على الأفكار التي أعطاها الأساتذة توصلنا إلى تحديد ما يجب فعله في الدراسة

الاستطلاعية وذلك بتصميم استبيان بناء على أفكار الأساتذة من جهة واستعمال المناشير الوزارية من جهة أخرى كذلك اطلعنا على دراسات سابقة في مجال هذا الموضوع.

وتضمن الاستبيان مجموعة من العبارات، دون أن ننسى الهدف الأساسي من وراء الدراسة الاستطلاعية هو محاولة الوصول إلى تصور حول كيفية تصميم أداة جمع البيانات، وكذلك عزل بعض المتغيرات التي نراها لا فائدة منها في الدراسة وإبراز المهمة منها.

1.2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

قبل إجراء الدراسة الاستطلاعية قمنا بتقديم الاستبيان إلى عدد من المحكمين والبالغ عددهم (07) أساتذة في جامعة مولود معمري بتيزي وزو، جامعة حسيبة بن بوعلي بشلف، جامعة د.مولاي بسعيدة وأخيرا جامعة محمد بوقرة ببومرداس. (ملحق رقم: 04).

و كان الغرض من التحكيم التأكد من:

. مدى شمولية العبارات لموضوع الدراسة .

. تحديد مدى وضوح العبارات.

. تعديل أو حذف العبارات مع إضافة بعض العبارات المناسبة وفقا لوجهة نظر المحكمين.

. التأكد من صدق عبارات الاستبانة وثباته

✓ زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على مدار فترة زمنية ممتدة من 07 مارس 2016 إلى غاية 06 أفريل 2016 وذلك بتوزيع الاستمارات على عينة من أساتذة التعليم الثانوي قوامها (80) أساتذة من ولاية تيزي وزو.

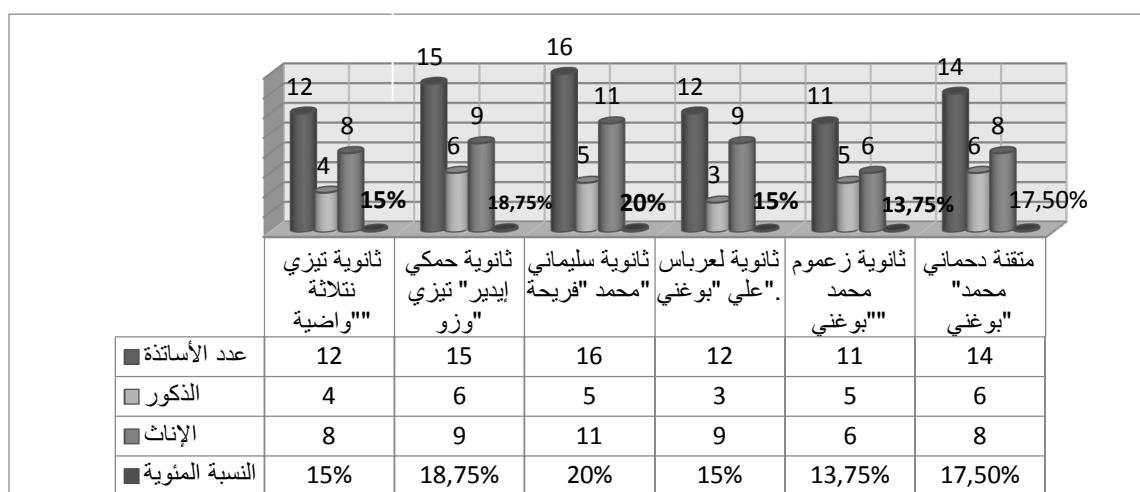
والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على المؤسسات الست (06) التالية:

جدول رقم (04): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على الثانويات الست لولاية تيزي وزو.

النسبة المئوية	الجنس		عدد الأساتذة	الثانويات
	أنثى	ذكر		
%15	08	04	12	ثانوية تيزي نتلاتة "واضية"
%19	09	06	15	ثانوية حمكي إيدير "تيزي وزو"
%20	11	05	16	ثانوية سليمان محمد "فريجة"
%15	09	03	12	ثانوية لعرباس علي "بوغني"
%14	06	05	11	ثانوية زعموم محمد "بوغني"
%17	08	06	14	متقنة دحماني محمد "بوغني"
%100	51	29	80	المجموع

نلاحظ من خلال جدول رقم(04) تغلب عدد أفراد العينة الاستطلاعية من الإناث على الذكور.

والشكل التالي يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.



شكل رقم (15): خصائص أفراد العينة الاستطلاعية.

2.2. مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ولاية تيزي وزو على مستوى الثانويات التالية: ثانوية لعرباس علي، ثانوية زعموم محمد و متقنة دحماني محمد المتواجدة بدائرة بوغني، ثانوية تيزي نثلاثة بدائرة واضية، ثانوية سليمان محمد بفرجة، ثانوية حمكي إيدير بدائرة قدي وزو.

3- أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في عملية جمع البيانات حول موضوع الدراسة الأدوات التالية:

1. الإطلاع على دراسات سابقة ذات علاقة بموضوع الدراسة.
2. الاستعانة بالمنشورات الوزارية لتصميم الاستبيان.
3. إجراء مقابلة مع بعض أساتذة التعليم الثانوي حول أدوات التقويم المتداولة لديهم وإعطاء نظرة عامة حول مقارنة التدريس بالكفاءات، وكل ذلك من أجل بناء الأداة الأساسية للدراسة (ملحق رقم: 01).
4. الاستبيان: وهو وسيلة من وسائل جمع البيانات، تعتمد أساسا على استمارة تتكون من مجموعة من الأسئلة ترسل بواسطة البريد، أو تسلم إلى الأشخاص الذين تم اختيارهم لموضوع الدراسة ليقوموا بتسجيل إجاباتهم عن الأسئلة الواردة فيه وإعادته ثانية، ويتم كل ذلك بدون مساعدة الباحث للأفراد سواء في فهم الأسئلة أو تسجيل الإجابات عنها (عن: الشريف، 1996).
- كما نجد تعريف آخر للاستبيان: "هو أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية، التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث، حسب أعراض البحث" (عن: عليان وغنيم، 2000).

1.3. كيفية بناء الاستبيان:

كما سبق وأن قلنا عملية بناء الأداة مرت بعدة مراحل بدأت بمراجعة الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة والإطلاع على المنشير والمناهج التربوية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، وإجراء مقابلة مع (07) أساتذة. وتناولت المقابلة مجموعة من الأسئلة.

من خلال المعلومات التي تحصلت عليها الباحثة ساعدها في بناء الاستبيان في صورته الأولية. حيث شمل الاستبيان 35 سؤال موزع على أربعة (04) محاور يطلب من الأستاذ وضع علامة (X) في الخانة التي تتماشى مع إجابته (ملحق رقم: 02).

وتم عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم حول صدق الأداة، وطلب منهم وضع علامة (X) أمام الخانة التي تدل على أنها (واضحة) أو (غير واضحة)، (مناسبة) أو (غير مناسبة)، وإعطاء ملاحظات عامة (ملحق رقم: 03).

فكانت نتائج التحكيم كما يلي:

- بعض العبارات صالحة وملائمة لمحاور الإستبانة، إلا أنه لابد من إعادة صياغة بعض العبارات، وإضافة محاور أخرى للإستبيان.

- حذف المحور الخاص بواقع التقويم التربوي.

- تغيير سلم الإجابة بعدما كان (نعم، لا) بسلم رباعي (دائما، غالبا، أحيانا، أبدا).

ومن خلال آراء المحكمين تم تعديل الاستبيان في صورته الثانية (ملحق رقم: 05).

وتم حساب نسبة الاتفاق لكل بند من بنود الأداة بمعادلة كوبر:

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق} + \text{عدد مرات عدم الإتفاق}} \times 100$$

2.3. الخصائص السيكومترية للاستبيان:

أولاً: صدق عبارات الاستبيان:

الصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه (عبد السلام، 1960).

وللتأكد من صدق الاستبيان تم الاستعانة بالطرق التالية:

1. صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

يعتمد صدق المحكمين على فكرة الصدق الظاهري للأداة، وهو إجراء يتمثل في تقديم الاستبيان في صورته الأولى إلى مجموعة من المحكمين بحيث يحدد كل محكم مدى علاقة كل عبارة من العبارات بالمتغير المطلوب قياسه.

كما يقوم هذا النوع على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيس، ولمن يطبق عليهم، ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود، ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الاختبار (عبد الرحمن، 1998).

كما سبق وأن أشرنا سابقاً، تم عرض الاستبيان في صورته الأولى على مجموعة من أساتذة التعليم الجامعي والبالغ عددهم (07) (أنظر الملحقين رقم: 03 و 04)، بغرض التحكيم حيث اعتمدت الباحثة مقياس رباعي مكون من (مناسبة، غير مناسبة)، (واضحة، غير واضحة) .

- صلاحية فقرات الاستبيان.

- مدى مناسبة العبارات للمجال الذي تنتمي إليه (مناسبة، غير مناسبة).

- مدى وضوح العبارات (واضحة، غير واضحة).

- إبداء ملاحظات (تعديل، إضافة، حذف).

- مدى ملائمة بدائل الأجوبة (نعم، لا).

وبعد استرجاع الباحثة نسخ التحكيم تم إعادة صياغة الأداة بتعديل بعض الفقرات بناء على مقترحات المحكمين وحذف العبارة رقم (26) التي تنص على ما يلي: " أستخدم المناقشات الصفية للكشف عن ميول المتعلمين واهتماماتهم " ، والتي لم تحصل على نسبة (80%) من اتفاقهم. وتم إضافة بعض الفقرات، وإلغاء المحور الخاص بواقع التقويم التربوي، وهكذا أصبح الاستبيان مكون من (55) عبارة، بعدها قامت الباحثة بوضع مقياس رباعي مكون من (دائماً، غالباً، أحياناً، أبداً).

والملاحق رقم(05) يوضح الاستبيان في صورته الثانية.

2. صدق الاتساق الداخلي(الصدق البنائي):

يقصد به قوة الارتباط بين درجات كل من مستويات الأهداف ودرجات الاختبار الكلية وكذلك درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار و مستويات الأهداف الكلية التي تنتمي إليه(عزت، 2011). قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي بتطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية مكونة من (80) أستاذ وأستاذة بالمرحلة الثانوية، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين العبارات والمحاور المنتمية إليها، ومعاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للاستبيان، وذلك بتطبيق الحزمة الإحصائية(SPSS) النسخة (08).

أولاً: معامل الارتباط بين العبارات والمحاور:

جدول رقم(05): معاملات الارتباط بين العبارات ومحاور الاستبيان:

المحور الأول: التدريس بالكفاءات		المحور الثاني: استخدام التقويم التكويني		المحور الثالث: صعوبات تطبيق التقويم التكويني	
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
01	0.433**	20	0.239*	48	0.347**
02	0.418**	21	0.250*	49	0.529**

0.498**	50	0.010	22	0.401**	03
0.606**	51	0.318**	23	0.496**	04
0.499**	52	0.601**	24	0.506**	05
0.407**	53	0.425**	25	0.391**	06
0.460**	54	0.550**	26	0.396**	07
0.354**	55	0.493**	27	0.708**	08
—	—	0.181	28	0.478**	09
—	—	0.353**	29	0.254*	10
—	—	0.671**	30	0.543**	11
—	—	0.626**	31	0.662**	12
—	—	0.521**	32	0.462**	13
—	—	0.306**	33	0.593**	14
—	—	0.476**	34	0.341**	15
—	—	0.510**	35	0.555**	16
—	—	0.438**	36	0.437**	17
—	—	0.502**	37	0.456**	18
—	—	0.510**	38	0.496**	19
—	—	0.458**	39	—	—
—	—	0.352**	40	—	—
—	—	0.298**	41	—	—
—	—	0.130	42	—	—
—	—	0.378**	43	—	—
—	—	0.199	44	—	—
—	—	0.188	45	—	—
—	—	0.455**	46	—	—
—	—	0.141	47	—	—

* دال عند 0.05

** دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم(05) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من العبارات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) أو (0.01) ما عدا العبارات التالية: (22)، (28)، (42)، (44)، (45)، (47).

ثانيا: معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للاستبيان:

جدول رقم (06): معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للاستبيان.

المحور الأول: التدريس بالكفاءات		المحور الثاني: استخدام التقويم التكويني		المحور الثالث: صعوبات تطبيق التقويم التكويني	
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
01	0.201	20	0.297**	48	0.65
02	0.295**	21	0.468**	49	0.209
03	0.193	22	0.159	50	0.098
04	0.511**	23	0.444**	51	0.236*
05	0.371**	24	0.458**	52	0.203
06	0.398**	25	0.312**	53	0.177
07	0.295**	26	0.426**	54	0.006
08	0.493**	27	0.366**	55	0.363**
09	0.395**	28	0.240*	—	—
10	0.321**	29	0.130	—	—
11	0.455**	30	0.478**	—	—
12	0.514**	31	0.394**	—	—
13	0.226*	32	0.329**	—	—
14	0.478**	33	0.212	—	—

—	—	0.360**	34	0.77	15
—	—	0.484**	35	0.439**	16
—	—	0.249*	36	0.311**	17
—	—	0.380**	37	0.333**	18
—	—	0.278*	38	0.550**	19
—	—	0.392**	39	—	—
—	—	0.324**	40	—	—
—	—	0.184	41	—	—
—	—	0.263*	42	—	—
—	—	0.383**	43	—	—
—	—	0.267*	44	—	—
—	—	0.231*	45	—	—
—	—	0.300**	46	—	—
—	—	0.196	47	—	—
0.377**	المحور 03	0.840**	المحور 02	0.750**	المحور 01

* دال عند 0.05

** دال عند 0.01

يتضح من خلال جدول رقم (06) أن معظم معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) أو (0.01)، ما عدا العبارات التالية: (01)، (03)، (15)، (22)، (29)، (33)، (41)، (47)، (48)، (49)، (50)، (51)، (52)، (53)، (54). كما نلاحظ أيضاً أن جميع معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبيان ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

3. صدق المقارنة الطرفية للاستبيان (الصدق التمييزي):

تم إجراء الصدق التمييزي، بحيث تم أخذ الدرجة الكلية للاستبيان، والدرجة الكلية لكل محور من محاوره، وتم أخذ أعلى درجة (27%) وعددهم (15)، وأدنى درجة (27%) وعددهم (15). وبعدها تم

إجراء المقارنة بين درجات المجموعتين (بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات) باستخدام اختبار (ت) للفروق للمقارنة بين متوسطات المجموعتين.

ويتم حساب الفئة الطرفية كالتالي:

$$27\% = 27 \times \text{عدد العبارات} \div 100.$$

والجدول التالي يوضح صدق المقارنة الطرفية:

جدول (07): يمثل صدق المقارنة الطرفية.

الدلالة المعتمدة	الدلالة المحسوبة لقيمة (ت)	قيمة "ت"	مجموعة الأرباعي الأدنى (ن = 15)		مجموعة الأرباعي الأعلى (ن = 15)		محاور الاستبيان
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0,05	0,00	20.77	3.67	29.93	3.60	57.53	التدريس بالكفاءات
0,05	0,00	23.34	3.69	42.93	4.65	78.73	استخدام التقويم التكويني
0,05	0,00	24.17	1.24	10.46	1.24	21.46	صعوبات تطبيق التقويم التكويني
0,05	0,00	17.24	7.84	94.20	9.26	148.26	الدرجة الكلية للاستبيان

يتضح من خلال جدول رقم (07) أن قيمة (ت) لدرجات محاور الاستبيان والدرجة الكلية جميعها دالة

عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات في جميع بنود الاستبيان، وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثانياً: الثبات:

يقصد بالثبات إمكانية الاعتماد على أداة القياس أو على استخدام الاختبار، وهذا يعني أن ثبات الاختبار هو أنه يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة (صابرو خفاجة، 2002).

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الأداة باستخدام طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - براون و جتمان)، وحساب معامل ألفا كرونباخ، وتم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في حساب معاملات الثبات. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (08): معاملات ثبات كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية له بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية					الثبات	عدد العبارات	محاور الاستبيان
ألفا للجزء الثاني	ألفا للجزء الأول	جتمان	سبيرمان براون	ارتباط الجزئين	بطريقة ألفا كرونباخ		
0.71	0.66	0.76	0.76	0.62	0.80	19	التدريس بالكفاءات
0.64	0.69	0.68	0.68	0.51	0.78	28	التقويم التكويني
0.35	0.44	0.31	0.31	0.18	0.47	8	الصعوبات
0.71	0.82	0.50	0.51	0.34	0.82	55	الدرجة الكلية

يتضح من خلال جدول (08) أن جميع قيم معاملات الثبات دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث تتراوح قيم معاملات الثبات سبيرمان - براون، وجيتمان لمحاور الاستبيان ما بين (0.31، 0.76)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (0.34، 0.51).

كما تتراوح قيم معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ ما بين (0.47، 0.80) بين محاور الاستبيان، و(0.82) درجة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للاستبيان الدالة عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

* تعديل الأداة:

تم تصحيح الاستبيان بحذف العبارة (22) و(47) لعدم تمتعهما بالدلالة الإحصائية مع المحاور وكذلك مع الدرجة الكلية للاستبيان، ليصبح الاستبيان في الأخير مكون من (53) عبارة، موزع على ثلاثة محاور:

المحور الأول: الخاص بواقع التدريس بالكفاءات، ويشمل (19) عبارة.

المحور الثاني: الخاص بواقع استخدام التقويم التكويني، ويشمل (26) عبارة.

المحور الثالث: الخاص بصعوبات تطبيق التقويم التكويني، ويشمل (08) عبارة (ملحق رقم: 06)

والجدول التالي يوضح تقسيم المحاور وتوزيع العبارات المنتمية إليها:

جدول رقم(09): توزيع عبارات الاستبيان وفق المحاور المنتمية إليه.

الرقم	المحاور	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	واقع التدريس بالكفاءات	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12 13-14-15-16-17-18-19.	19
02	واقع استخدام التقويم التكويني	20-21-22-23-24-25-26-27-28-29 30-31-32-33-34-35-36-37-38-39 40-41-42-43-44-45.	26
03	صعوبات تطبيق التقويم التكويني	46-47-48-49-50-51-52-53 .	08

ما فيما يخص سلم الإجابة فقد اعتمدنا على السلم الرباعي كالتالي:

* (4، 3، 2، 1) المقابلة للإجابات (دائماً، غالباً، أحياناً، أبداً) ← بالنسبة للعبارات الموجبة.

* (1، 2، 3، 4) المقابلة للإجابات (أبداً، أحياناً، غالباً، دائماً) ← بالنسبة للعبارات السالبة.

جدول (10): توزيع العبارات الموجبة والسالبة لأداة الدراسة.

العدد	أرقام العبارات	العبارات
36	1، 2، 3، 4، 6، 8، 10، 12، 16، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 40، 41، 42.	العبارات الإيجابية
17	5، 7، 9، 11، 13، 14، 15، 17، 39، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53.	العبارات السلبية
53	المجموع	

4- إجراءات الدراسة الأساسية:

1.4. مجتمع الدراسة:

الهدف من الدراسة الحالية هو معرفة واقع استخدام أساتذة التعليم الثانوي للتقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات.

ويقصد بمجتمع الدراسة جميع الأفراد الذين يشكلون موضوع مشكلة الدراسة، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة (عن: عباس، 2006).

ويتكون مجتمع دراستنا من أساتذة التعليم الثانوي والبالغ عددهم (1083) أستاذ يختلفون في الجنس،

السن، مادة التدريس، الشهادة العلمية، والأقدمية.

والجدول التالي يبين عدد الأساتذة المتواجدين في الثانويات التي تمت فيها الدراسة الأساسية.

جدول رقم(11): عدد الأساتذة المتواجدين في ثانويات ولاية تيزي وزو.

الرقم	اسم الثانوية	الدائرة	عدد الأساتذة
01	ثا/ العقيد عميروش	تيزي وزو	59
02	ثا/ فاطمة نسومر	تيزي وزو	56
03	ثا/ حمكي إيدر	تيزي وزو	30
04	متقنة المدينة الجديدة	تيزي وزو	60
05	ثا/ اسماعيلي علي وأبنائه	مقلع	53
06	ثا/ مقلع الجديدة	مقلع	32
07	ثا/ عبد الرحمان الإيلولي	الأربعاء ناث إيراثن	56
08	ثا/ زعموم محمد	بوغني	75
09	ثا/ لعرباس علي	بوغني	65
10	متقنة دحماني محمد	بوغني	75
11	ثا/ بصالح أعمر	تيزيرت	44
12	ثا/ تيزي نتلاتة	واضية	45
13	ثا/ كريم بلقاسم	ذراع بن خدة	52
14	ثا/ لعدلاني أعمر	معانقة	44
15	ثا/ سوق الاثنين الجديدة	معانقة	52
16	ثا/ جبل عيسى ميمون	واقنون	35
17	ثا/ جبلة متعددة الاختصاصات	واقنون	30

18	ثا/ منصري أعر	واسيف	58
19	ثا/ ديواني محمد سعيد	ماكودة	54
20	ثا/ يازورن سعيد	عزازقة	48
21	ثا/ سليمان محمد	عزازقة	60

2.4. عينة الدراسة و كيفية اختيارها:

باعتبار العينة الملائمة للدراسة لها أهميتها، فلا بد من أن تكون ممثلة تمثيلا صحيحا للمجتمع الأصلي الذي يعرف على أنه: " جميع الأفراد والأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة" (ذوقان وآخرون، 2003). فالعينة جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي حيث تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله (زرواتي، 2007).

وتعرف العينة على أنها مجموعة من المشاهدات المأخوذة من مجتمع معين، ويفترض أن تكون الإحصائيات التي تتصف بها هذه المشاهدات ممثلة لمعالم المشاهدات في المجتمع الأصلي (عبد الخالق و شوكت، 2007).

فهي مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع (النبهان، 2001).

وعليه تم الاعتماد في هذه الدراسة على العينة العشوائية البسيطة في اختيار عينة الدراسة، نظرا لمحاسنها كونها الأسلوب الأمثل، لأن المجتمع المدروس متجانسا (أي يتشابه معظم أفراداه في معظم الصفات التي تكون المجتمع)، وكذلك تعطى نفس فرص الاختيار لجميع مفردات المجتمع دون تدخل الباحث (بوعلاق، 2009).

وبلغ عدد نسخ الاستبيانات الموزعة (1020) نسخة على 21 ثانوية على مستوى ولاية تيزي وزو، وبعد توزيع الاستبيانات على أفراد العينة تم استرجاع (877) نسخة، حيث باقي النسخ والمقدرة ب(243) لم يتم استرجاعها من أصحابها، كما تم إلغاء النسخ الغير كاملة والمقدرة ب(43) من (877). وهكذا تم ضبط عينة مكونة من 834 أستاذ لمختلف المواد التعليمية، وهو ما يمثل (77%) من المجتمع الأصلي. وهي العينة التي سوف نعتمدها في هذه الدراسة.

3.4. خصائص عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة الحالية من أساتذة التعليم الثانوي، وتم تطبيق استمارة الدراسة على أفراد ذوي الخصائص التالية:

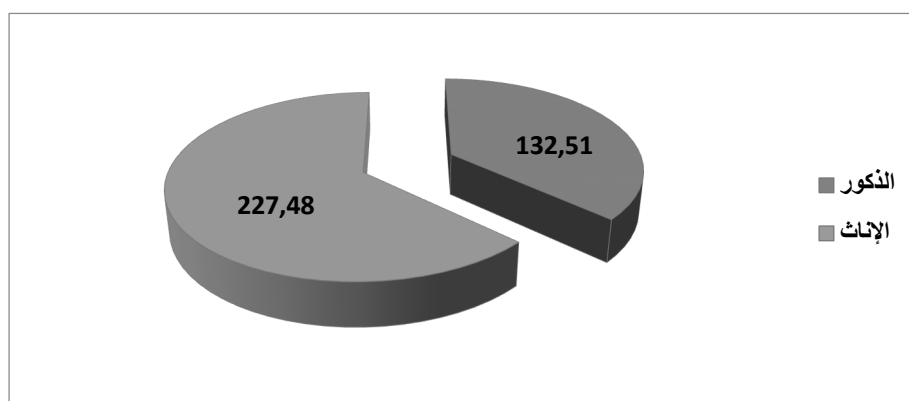
* الجنس، السن، اسم الثانوية، مادة التدريس، الشهادة العلمية، الأقدمية والتكوين.

1.3.4. متغير الجنس:

جدول (12): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	307	37%
الإناث	527	63%
المجموع	834	100%

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن عدد أساتذة الذكور بلغ 307 أستاذ أي بنسبة 37% في مقابل ذلك نجد 527 أستاذة أي بنسبة 63%.



شكل (16): الدائرة النسبية لأفراد عينة الدراسة حسب الجنس

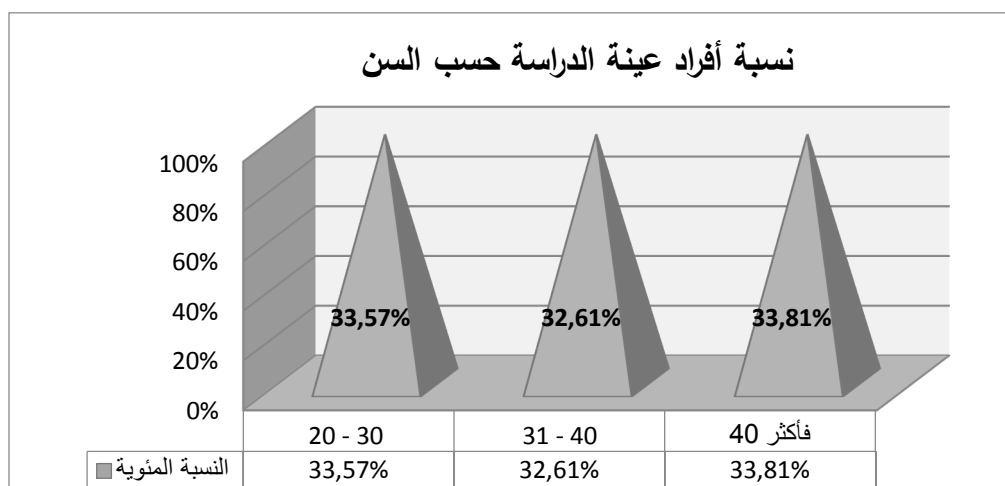
يبين الشكل رقم (16) أن أساتذة التعليم الثانوي من الذكور يمثلون (37%) من مجموع أفراد العينة، حيث بلغ عددهم (307 أستاذًا)، في حين أن الإناث يمثلن (63%) من مجموع أفراد العينة، حيث بلغ عددهن (527 أستاذة)، وذلك لأن عدد الإناث في جميع الثانويات التي أجريت فيها الدراسة يفوق عدد الذكور.

2.3.4. متغير السن:

جدول (13): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن.

السن	التكرارات	النسبة المئوية
30 - 20	280	%33.57
40 - 31	272	%32.61
41 فأكثر	282	%33.81
المجموع	834	%100

من خلال جدول (13) نلاحظ أن 280 أستاذًا تتراوح أعمارهم ما بين 20 و 30 سنة أي بنسبة 33.57% و 272 أستاذًا يتراوح عمرهم بين 31 و 40 سنة أي بنسبة 32.61% في حين بلغ عدد الأساتذة الذين تتجاوز أعمارهم 41 سنة فأكثر 282 أستاذًا أي بنسبة مئوية قدرها 33.81%.



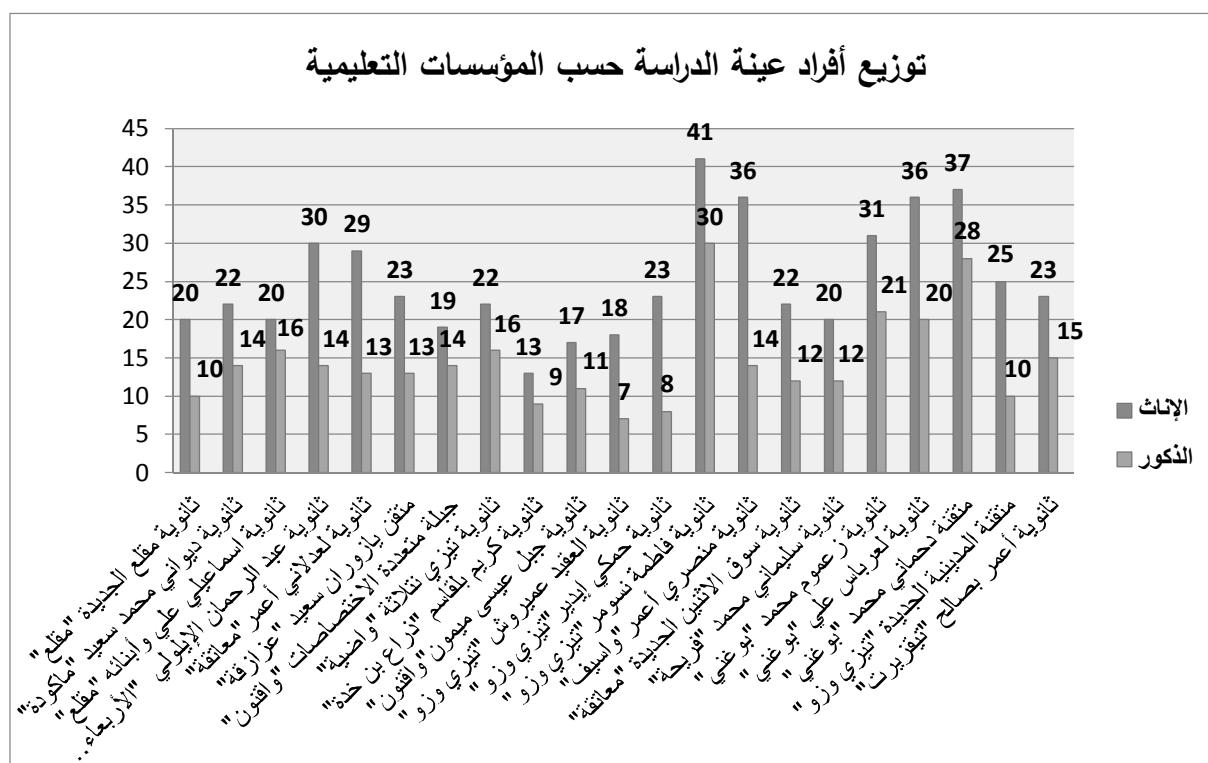
شكل (17): نسبة أفراد عينة الدراسة حسب السن.

3.3.4. متغير المؤسسة التعليمية:

جدول (14): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسات التعليمية

النسبة المئوية	المجموع	الأساتذة		المؤسسات التعليمية
		الإناث	الذكور	
3.59%	30	20	10	ثانوية مقلع الجديدة "مقلع"
4.31%	36	22	14	ثانوية ديواني محمد سعيد "ماكودة"
4.31%	36	20	16	ثانوية اسماعيلي علي وأبنائه "مقلع"
5.27%	44	30	14	ثانوية عبد الرحمان الإيلولي "الأربعاء ناث إيراثن"
5.03%	42	29	13	ثانوية لعدلاني أعمر "معاتقة"
4.31%	36	23	13	متقن يازوران سعيد "عزازقة"

%3.95	33	19	14	جبلّة متعددة الاختصاصات "واقنون"
%4.55	38	22	16	ثانوية تيزي نتلاثة "واضية"
%2.63	22	13	09	ثانوية كريم بلقاسم "ذراع بن خدة"
%3.35	28	17	11	ثانوية جبل عيسى ميمون "واقنون"
%2.99	25	18	07	ثانوية العقيد عميروش "تيزي وزو"
%3.71	31	23	08	ثانوية حمكي إيدير "تيزي وزو"
%8.51	71	41	30	ثانوية فاطمة نسومر "تيزي وزو"
%5.99	50	36	14	ثانوية منصري أعر "واسيف"
%4.07	34	22	12	ثانوية سوق الاثنين الجديدة "معاثقة"
%3.83	32	20	12	ثانوية سليمان محمد "فريحة"
%6.23	52	31	21	ثانوية زعموم محمد "بوغني"
%6.71	56	36	20	ثانوية لعرباس علي "بوغني"
%7.79	65	37	28	متقنة دحماني محمد "بوغني"
%4.19	35	25	10	متقنة المدينة الجديدة "تيزي وزو"
%4.55	38	23	15	ثانوية أعر بصالح "تيقزيرت"
%100	834	527	307	المجموع
		834		



شكل (18): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسات التعليمية.

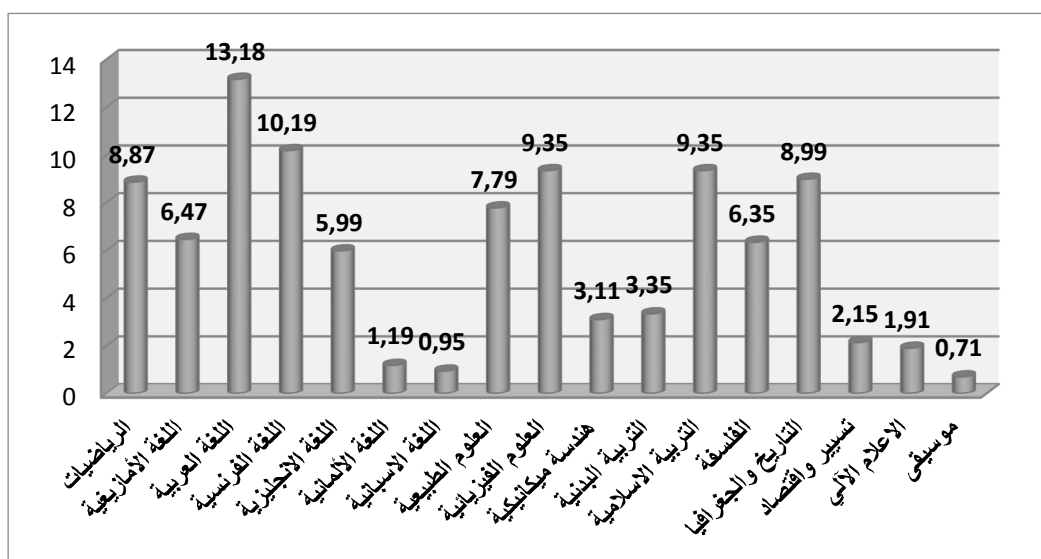
يبين الجدول (14) والشكل (18) أن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسات التعليمية متفاوت، حيث أن أكبر فئة ممثلة لعينة الدراسة تتواجد في ثانوية فاطمة نسومر بنسبة (8.51%)، وأقل فئة متواجدة في ثانوية العقيد عميروش بنسبة (2.63%).

4.3.4. متغير مادة التدريس:

جدول (15): توزيع أفراد العينة حسب مادة التدريس.

النسبة المئوية	التكرارات	المادة المدرسة
8.87	74	الرياضيات
6.47	54	اللغة الأمازيغية
13.18	110	اللغة العربية

10.19	85	اللغة الفرنسية
5.99	50	اللغة الانجليزية
1.19	10	اللغة الألمانية
0.95	08	اللغة الاسبانية
7.79	65	العلوم الطبيعية
9.35	78	العلوم الفيزيائية
3.11	26	هندسة ميكانيكية
3.35	28	التربية البدنية
9.35	78	التربية الإسلامية
6.35	53	الفلسفة
8.99	75	التاريخ والجغرافيا
2.15	18	تسيير واقتصاد
1.91	16	الإعلام الآلي
0.71	06	موسيقى
100	834	المجموع



شكل (19): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مادة التدريس.

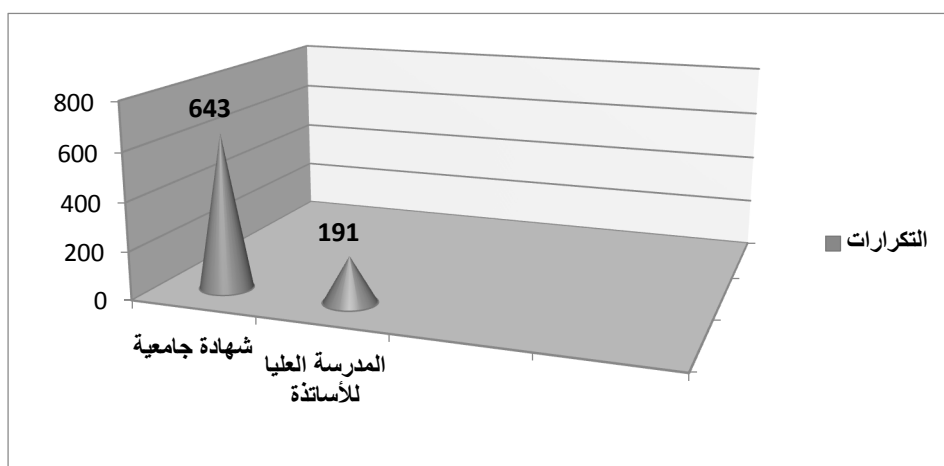
يبين الجدول (15) والشكل (19) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مادة التدريس متفاوت، حيث أن أكبر فئة ممثلة لأساتذة اللغة العربية بنسبة (13.18%)، وأقل فئة ممثلة لأساتذة الموسيقى بنسبة (0.71%)، حيث يظهر تفوق عدد الشهادات الجامعية على شهادات المدرسة العليا للأساتذة.

5.3.4. متغير الشهادة العلمية :

يتوزع أفراد العينة حسب الشهادة العلمية من خلال الجدول التالي:

جدول (16): توزيع أفراد العينة حسب الشهادة المحصل عليها.

النسبة المئوية	التكرارات	الشهادة العلمية
77%	643	شهادة جامعية
23%	191	المدرسة العليا للأساتذة
100%	834	المجموع



شكل رقم (20): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشهادة العلمية.

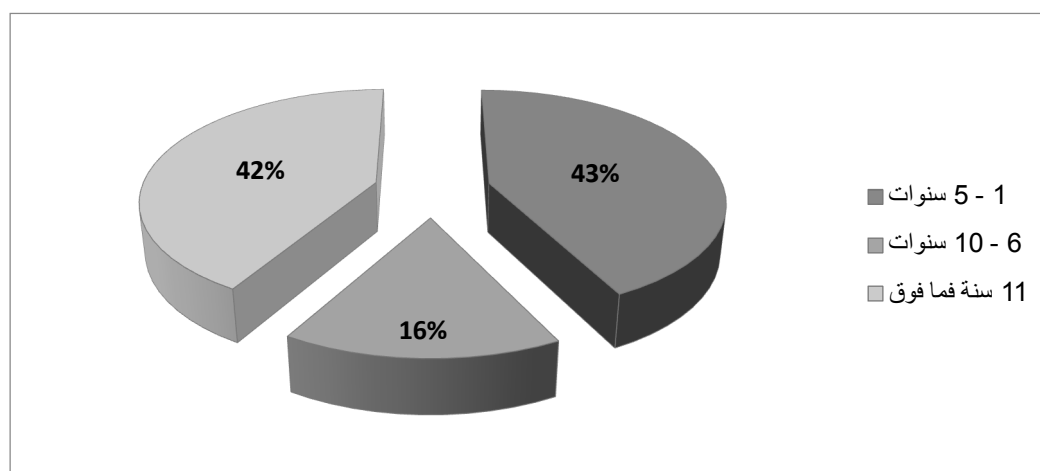
من خلال الجدول (16) والشكل رقم (20) نلاحظ أن عدد الأساتذة الحاصلين على شهادة الجامعية هو (643) أستاذا أي بنسبة 77%، أما عدد الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة بلغ عددهم (191) أستاذا أي بنسبة قدرت 23%.

6.3.4. متغير الأقدمية :

يتوزع أفراد العينة حسب عدد سنوات التدريس من خلال الجدول التالي:

جدول (17): توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات التدريس.

عدد سنوات التدريس	التكرارات	النسبة المئوية
1 - 5 سنوات	355	43%
6 - 10 سنوات	132	16%
11 فما فوق	347	42%
المجموع	834	100%



شكل (21): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات التدريس

من خلال جدول (17) و شكل (21) نجد أن نسبة أفراد العينة تتوزع حسب عدد سنوات التدريس

كتالي:

عدد الأساتذة الذين درسوا ما بين (1 و 5 سنوات) هو 355 أستاذا أي بنسبة 34%، أما الذين درسوا ما

بين (6-10) سنوات فقد بلغ عددهم 132 أي بنسبة 16%، في حين نجد أن عدد الأساتذة الذين درسوا

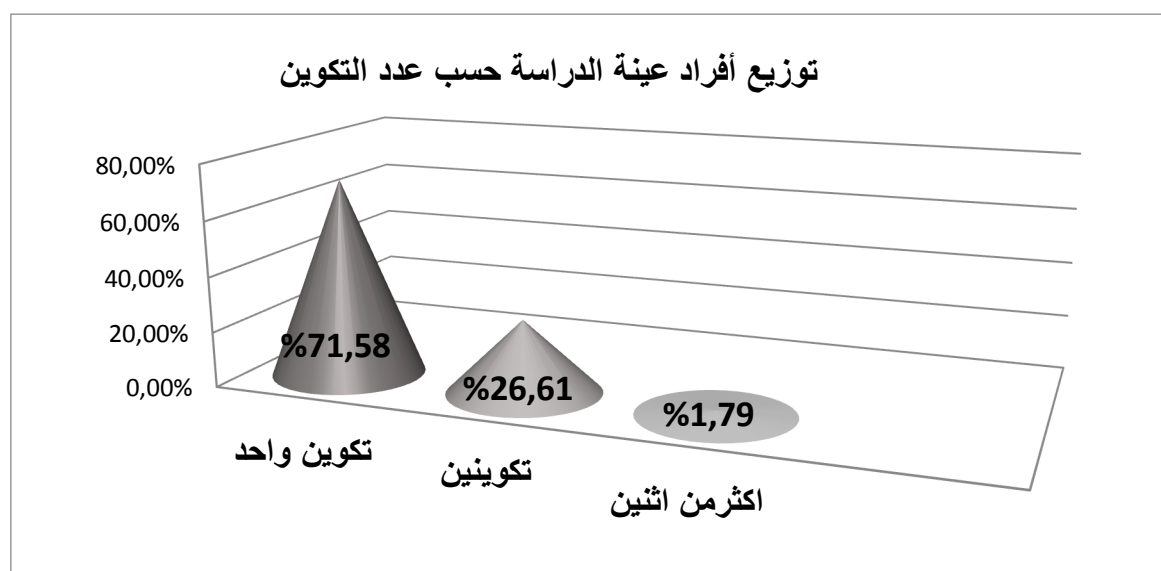
(11 سنة) فأكثر 347 أستاذا أي بنسبة 42 %.

7.3.5 متغير التكوين:

يتوزع أفراد العينة حسب عدد مرات التكوين من خلال الجدول والشكل الآتيين :

جدول (18): توزيع أفراد العينة حسب عدد مرات التكوين.

عدد مرات التكوين	التكرارات	النسبة المئوية
تكوين واحد	597	71.58%
تكوينين	222	26.61%
أكثر من اثنين	15	1.79%
المجموع	834	100%



شكل رقم (22): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد مرات التكوين.

من خلال جدول (18) وشكل (22) نجد أن نسبة أفراد العينة تتوزع حسب عدد مرات التكوين كما يلي :

عدد الأساتذة الذين تلقوا تكوين واحد هو 597 أستاذًا أي بنسبة 71.58%، أما الذين تلقوا تكوينين فقد بلغ عددهم 222 أي بنسبة 26.61%، في حين نجد أن عدد الأساتذة الذين تلقوا تكوينين فأكثر فقد بلغ عددهم 15 أستاذًا أي بنسبة 1.79%.

4.4. حدود الدراسة:

تتمثل دراستنا في البحث عن واقع استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات في المرحلة الثانوية، تمثلت حدود الدراسة المكانية و الزمانية فيما يلي:

1.4.4. الحدود الزمانية:

تم انجاز الدراسة الميدانية في 80 يوم ، حيث بدأت الدراسة الميدانية في بداية شهر مارس 2016 إلى غاية 19 ماي 2016، وفي هذه المدة تم القيام بالدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية.

2.4.4 - الحدود المكانية:

أجريت الدراسة في ولاية تيزي وزو في مؤسسات التعليم الثانوي، والتي بلغت 21 ثانوية و الملخصة في الجدول التالي:

جدول رقم (19): أسماء الثانويات وأماكن تواجدها في جميع مراحل الدراسة.

الو ائر	المؤسسات التعليمية.
دائرة تيزي وزو.	ثانوية العقيد عميروش ، ثانوية فاطمة نسومر، ثانوية حمكي إيدير، متقنة المدينة الجديدة.
دائرة مقلع.	ثانوية اسماعيلي علي وأبنائه ، الثانوية الجديدة.
دائرة عزازقة.	ثانوية يازورن سعيد، ثانوية سليمان محمد.
دائرة أن.إ.	ثانوية عبد الرحمان الإيلولي.
دائرة بوغني	ثانوية زعموم محمد، ثانوية لعرباس علي ، متقنة دحماني محمد.
دائرة تقزيرت.	ثانوية بصالح أعمر .

دائرة واضية	الثانوية الجديدة، ثانوية تيزي نتلاتة.
دائرة ذراع بن خدة	ثانوية كريم بلقاسم.
دائرة معاتقة	ثانوية لعدلاني أعمر ، ثانوية سوق الاثنين الجديدة .
دائرة واقتون	ثانوية جبل عيسى ميمون، جبلة متعددة الاختصاصات.
دائرة واسيف	ثانوية منصري أعمر.
دائرة ماكودة	ثانوية ديواني محمد سعيد .

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

الإحصاء هو العلم الذي يبحث في جمع البيانات وتنظيمها وعرضها وتحديدتها واتخاذ القرارات بناءا عليها (حسنين، 1987).

والهدف من استخدام المعالجة الإحصائية هو الوصول إلى مؤشرات كمية تساعدنا على التحليل والتفسير والتأويل والحكم، والتي تتماشى مع مشكلة البحث وأهدافه (بن ذهيبه، 2009).

واعتمدت الباحثة في تحليل نتائج الدراسة على الحزمة الإحصائية المستخدمة في العلوم الاجتماعية (SPSS) المختصر للعبارة (Statistical Package for Social Sciences) النسخة 08.

ونشير فيما يلي إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

أ- الإحصاء الوصفي:

وفيه تم استعمال:

* التكرارات والنسب المئوية لتمثيل عينة الدراسة وخصائصها.

* المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبيان.

* استخدام الرباعيات لتصنيف البيانات المتعلقة بأفراد عينة الدراسة إلى مستويات.

ب- الإحصاء الاستدلالي:

وبه يتم اختبار مدى تحقق فرضيات الدراسة وعدم تحققها، حيث تم استعمال المعادلات الإحصائية التالية:

* معامل الارتباط بيرسون (Person): لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان.

* استخدام اختبار "ت" (T test): لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

* معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alfa): لحساب ثبات أداة الدراسة .

* معادلة سبيرمان - براون، ومعادلة جتمان: لتعديل أداة الدراسة لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

* تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA One Way): لدراسة الفروق بين مجموعات الدراسة.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع الدراسة الأساسية، عينة الدراسة وخصائصها، مكان وزمان إجراء الدراسة، أدوات جمع البيانات من فكرة بناءها إلى الصورة النهائية، كما تطرقنا إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل المعطيات.

وسوف نتطرق في الفصل اللاحق إلى عرض البيانات واستخلاص النتائج وتحليلها وتفسيرها والتعليق عليها.

الفصل السادس

عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

تمهيد.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.

1:1. عرض وتحليل نتائج متغيرات الدراسة.

2:1. عرض وتحليل نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (الإحصاء الوصفي).

3:1. عرض وتحليل نتائج الدراسة على أساس اختبار الفروق ذات الاتجاه الأحادي (ANOVA)

(الإحصاء الاستدلالي).

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

1:2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2:2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3:2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

3- ما نستنتجه من الدراسة.

- خلاصة عامة.

- قائمة المراجع.

- الملاحق.

تمهيد:

سننتقل في هذا الفصل إلى عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية، وتفسيرها بناءً على المعالجة الإحصائية التي أجريت.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

1:1. عرض وتحليل نتائج متغيرات الدراسة:

أ- محور التدريس بالكفاءات:

لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام وتحديد القيمة الوسيطة بين القيم الأعلى والقيم الأدنى، تم الاعتماد على الربع الثاني أو شبيه الوسيط. حيث بلغت قيمة الربع الثاني لدرجات التدريس بالكفاءات لأفراد عينة الدراسة (44)، حيث أن:

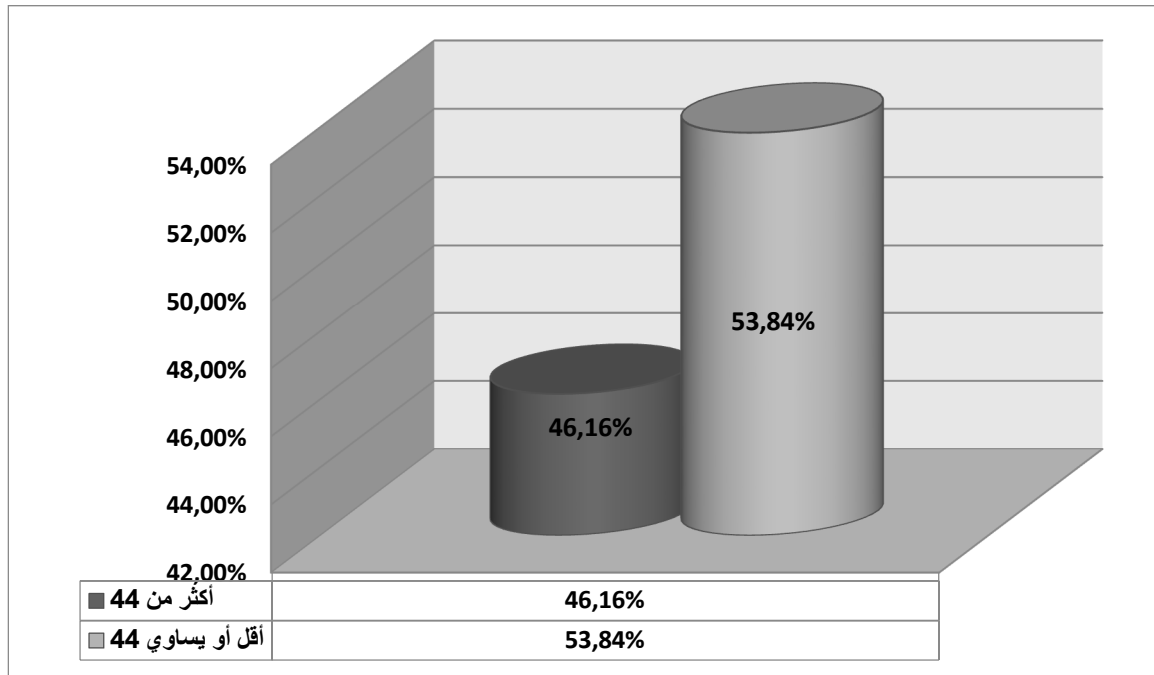
* الفئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (44) هي فئة منخفضي تطبيق التدريس بالكفاءات.

* الفئة الذين تزيد درجاتهم عن (44) هي فئة مرتفعي تطبيق بالكفاءات.

جدول رقم (20): درجات أفراد عينة الدراسة في محور التدريس بالكفاءات.

عدد أفراد العينة		الدرجة	الفئة
%	التكرار		
%53,84	449	$44 \geq$	1
%34,29	286	[50-45]	2
%9,59	80	[56-51]	3
%1,80	15	[62-57]	4
%0,36	03	[68-63]	5
%0,12	01	[74-69]	6

يتبين من خلال جدول رقم (20) أن أغلبية درجات الأفراد تتمركز في الفئة الأولى بتكرار (449) وبنسبة (53,84%)، وهي فئة منخفضة تطبيق التدريس بالكفاءات، وتليها الفئة الثانية بتكرار (286) وبنسبة (34,29%)، وتليها الفئة الثالثة بتكرار (80) وبنسبة (9,59%)، وهي فئات الدرجات المرتفعة، وبالتالي فإن أغلبية أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي هم منخفضي تطبيق التدريس بالكفاءات.



شكل رقم (23): تصنيف أفراد عينة الدراسة حسب التدريس بالكفاءات.

يتضح من خلال شكل رقم (23) أن (53.84%) من أفراد عينة الدراسة منخفضي استخدامهم للمقاربة

بالكفاءات، و(46.16%) هم مرتفعي الاستخدام لمقاربة التدريس بالكفاءات.

ب- محور استخدام التقويم التكويني:

لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام وتحديد القيمة الوسيطة بين القيم الأعلى والقيم الأدنى، تم الاعتماد

على الربع الثاني أو شبيه الوسيط. حيث بلغت قيمة الربع الثاني لدرجات واقع استخدام التقويم التكويني

لأفراد عينة الدراسة (60)، حيث أن:

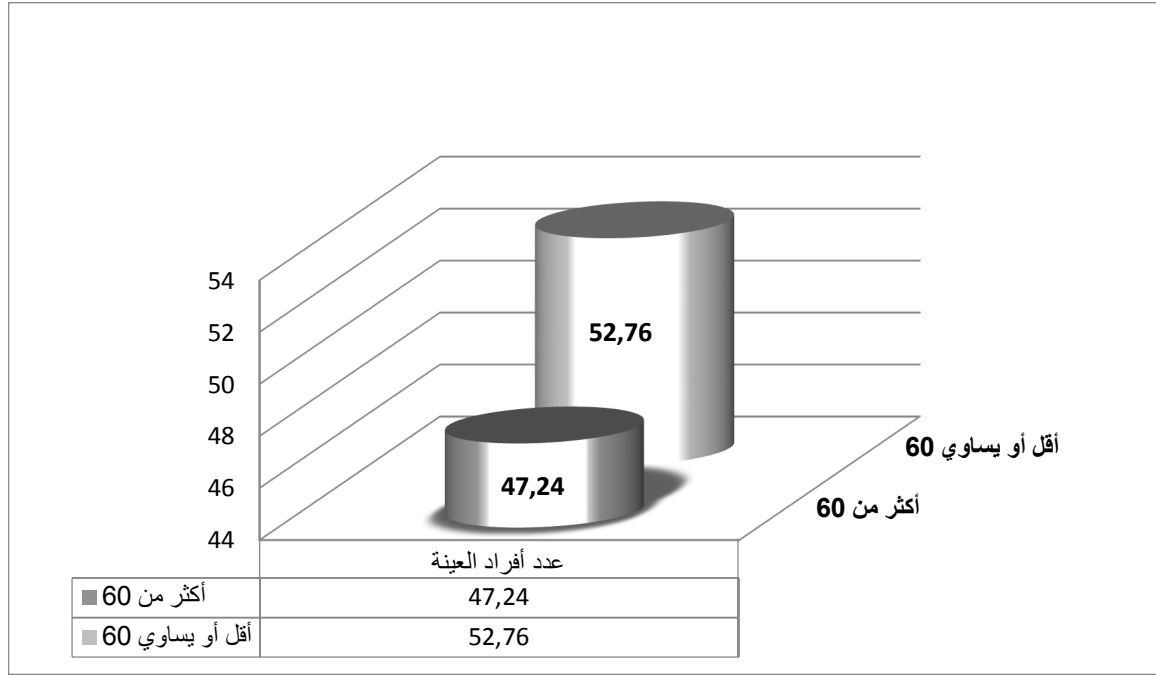
* الفئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (60) هي فئة منخفضي استخدام التقويم التكويني.

* الفئة الذين تزيد درجاتهم عن (60) هي فئة مرتفعي استخدام التقويم التكويني.

جدول رقم (21): درجات أفراد عينة الدراسة في استخدام التقويم التكويني.

عدد أفراد العينة		الدرجة	الفئة
%	التكرار		
%52,76	440	$60 \geq$	1
%27,46	229	[66-61]	2
%14,15	118	[72-67]	3
%4,55	38	[78-73]	4
%0,84	07	[84-79]	5
%0,24	02	[90-85]	6

يتبين من خلال جدول رقم (21) أن أغلبية درجات الأفراد تتمركز في الفئة الأولى بتكرار (440) وبنسبة (%52,76)، وهي فئة منخفضة استخدام التقويم التكويني، وتليها الفئة الثانية بتكرار (229) وبنسبة (%27,46)، وتليها الفئة الثالثة بتكرار (118) وبنسبة (%14,15)، وهي فئات الدرجات المرتفعة، وبالتالي فإن أغلبية أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي هم منخفضي استخدام التقويم التكويني.



شكل رقم (24): تصنيف أفراد عينة الدراسة حسب استخدام التقويم التكويني.

يتضح من خلال شكل رقم (24) أن (47.24%) من أفراد عينة الدراسة مرتفعي الاستخدام للتقويم التكويني، و (52.76%) هم منخفضي استخدامهم للتقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات.

ج- محور صعوبات استخدام التقويم التكويني:

لنقسم التوزيع التكراري إلى أقسام وتحديد القيمة الوسيطة بين القيم الأعلى والقيم الأدنى، تم الاعتماد على الربع الثاني أو شبيه الوسيط. حيث بلغت قيمة الربع الثاني لدرجات صعوبات استخدام التقويم التكويني لأفراد عينة الدراسة (16)، حيث أن:

* الفئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (16) هي فئة يعانون من صعوبات استخدام التقويم التكويني.

* الفئة الذين تزيد درجاتهم عن (16) هي فئة لا يعانون من صعوبات استخدام التقويم التكويني.

جدول رقم (22): درجات أفراد عينة الدراسة في صعوبات استخدام التقويم التكويني.

عدد أفراد العينة		العينة الدرجة	الفئة
%	التكرار		
55,52%	463	$16 \geq$	1
34,41%	287	[20-17]	2
8,63%	72	[24-21]	3
1,32%	11	[28-25]	4
0,12%	01	[32-29]	5

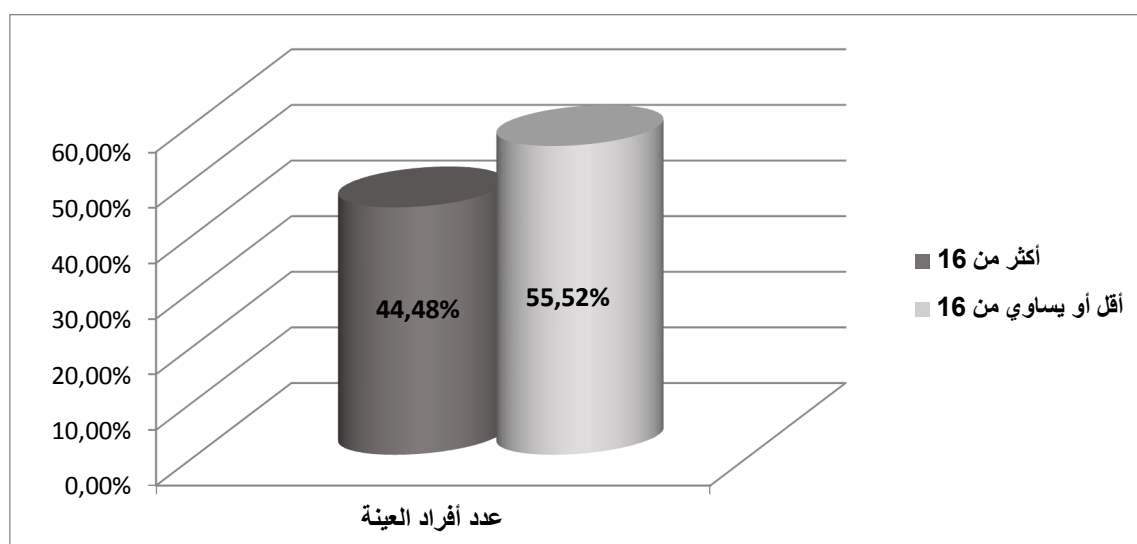
يتبين من خلال جدول رقم (22) أن أغلبية درجات الأفراد تتمركز في الفئة الأولى بتكرار (463)

وبنسبة (55,52%)، وهي فئة الأساتذة الذين يعانون من صعوبات في استخدام التقويم التكويني، وتليها

الفئة الثانية بتكرار (287) وبنسبة (34,41%)، وتليها الفئة الثالثة بتكرار (72) وبنسبة (8,63%)،

وهي فئات الدرجات المرتفعة، وبالتالي فإن أغلبية أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي يعانون من

صعوبات في استخدام التقويم التكويني.



شكل رقم (25): تصنيف أفراد عينة الدراسة حسب صعوبات استخدام التقييم التكويني.

يتضح من خلال شكل رقم (25) أن (55.52%) من أفراد عينة الدراسة يعانون من صعوبات تطبيق التقييم التكويني، في حين نجد (44.48%) من أفراد العينة لا يجدون صعوبة في استخدام التقييم التكويني.

2:1. عرض وتحليل نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:

تم استخدام المتوسط الحسابي في تحليل نتائج الدراسة الميدانية .

1:2:1. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة:

جدول رقم (23): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة.

البيانات المتغيرات	عدد الأساتذة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدريس بالكفاءات	834	43.97	6.16
استخدام التقويم التكويني		60.41	7.49
صعوبات تطبيق التقويم التكويني		16.12	3.46

يمثل جدول رقم (23) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة، حيث يتضح لنا من خلال الجدول، أن المتوسط الحسابي للتدريس بالكفاءات يقدر ب(43.97)، أما المتوسط الحسابي لاستخدام التقويم التكويني فيقدر ب(60.41)، أما بالنسبة لصعوبات تطبيق الأساتذة للتقويم التكويني فبلغ المتوسط الحسابي(16.12).

2:2:1. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي حول واقع

التدريس بالكفاءات حسب المواد الدراسية:

جدول رقم (24): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي حول واقع التدريس

بالكفاءات حسب المواد الدراسية:

البيانات المواد الدراسية	عدد الأساتذة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اللغة العربية	110	44.73	5.15
اللغة الفرنسية	85	43.89	3.99
اللغة الانجليزية	50	44.04	4.34
اللغة الأمازيغية	54	45.74	4.12
اللغة الألمانية	10	46.10	3.92
اللغة الإسبانية	08	47.87	6.89
الرياضيات	74	44.41	4.60
العلوم الطبيعية	65	45.16	4.07
العلوم الفيزيائية	78	43.02	7.25
هندسة ميكانيكية	26	46.30	3.83
التربية البدنية	28	46.17	4.88
التربية الإسلامية	78	44.93	7.53

8.02	43.83	53	الفلسفة
8.30	39.72	75	التاريخ والجغرافيا
7.09	39.81	16	الإعلام الآلي
5.78	39.94	18	تسيير واقتصاد
9.04	44.16	06	موسيقى

يتبين من خلال جدول رقم (24) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (47,87) بالنسبة لمادة الاسبانية و(39,72) بالنسبة لمادة التاريخ والجغرافيا، وهذا يعطي نتيجة أولية حول الفروق بين الأساتذة في تطبيقهم لتدريس بالكفاءات حسب المواد الدراسية.

3:2:1. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي في واقع استخدام التقويم التكويني حسب المواد الدراسية:

جدول رقم (25): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي حول واقع استخدام التقويم التكويني حسب المواد الدراسية:

البيانات المواد الدراسية	عدد الأساتذة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اللغة العربية	110	63.10	5.97
اللغة الفرنسية	85	61.40	5.90
اللغة الانجليزية	50	60.74	5.78

6.14	60.46	54	اللغة الأمازيغية
4.14	60.10	10	اللغة الألمانية
4.15	58.87	08	اللغة الإسبانية
5.92	59.48	74	الرياضيات
6.05	59.46	65	العلوم الطبيعية
9.47	58.85	78	العلوم الفيزيائية
5.29	59.30	26	هندسة ميكانيكية
4.94	60.53	28	التربية البدنية
9.23	60.30	78	التربية الإسلامية
9.16	60.18	53	الفلسفة
9.95	58.76	75	التاريخ والجغرافيا
7.75	57.75	16	الإعلام الآلي
8.42	62.66	18	تسيير واقتصاد
10.90	66.83	06	موسيقى

يتبين من خلال جدول رقم (25) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (66.83) بالنسبة لمادة الموسيقى و(57.75) بالنسبة لمادة الإعلام الآلي، وهذا يعطي نتيجة أولية حول الفروق بين الأساتذة في استخدامهم للتقويم التكويني حسب المواد الدراسية، وهذا ما قد ستؤكد المعالجة الإحصائية للفرضية المطروحة.

4.2:1. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي في صعوبات تطبيق التقويم التكويني حسب المواد الدراسية:

جدول رقم (26): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي حول صعوبات تطبيق التقويم التكويني حسب المواد الدراسية:

البيانات المواد الدراسية	عدد الأساتذة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اللغة العربية	110	16.32	3.24
اللغة الفرنسية	85	14.98	2.87
اللغة الانجليزية	50	14.40	2.60
اللغة الأمازيغية	54	15.16	2.89
اللغة الألمانية	10	13.10	2.42
اللغة الاسبانية	08	12.62	2.13

2.30	15.51	74	الرياضيات
2.86	17.60	65	العلوم الطبيعية
3.75	16.76	78	العلوم الفيزيائية
2.76	14.84	26	هندسة ميكانيكية
2.79	14.25	28	التربية البدنية
3.79	17.33	78	التربية الإسلامية
5.18	17.18	53	الفلسفة
3.47	17.05	75	التاريخ والجغرافيا
2.40	18.25	16	الإعلام الآلي
2.62	16.77	18	تسيير واقتصاد
3.84	14.00	06	موسيقى

يتبين من خلال جدول رقم (26) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (18,25) بالنسبة لمادة الإعلام الآلي و(12,62) بالنسبة لمادة الاسبانية، وهذا يعطي نتيجة أولية حول الفروق بين الأساتذة في استخدامهم للتقويم التكويني حسب المواد الدراسية، وهذا ما قد ستؤكد المعالجة الإحصائية للفرضية المطروحة.

❖ قراءة عامة للجداول حسب متغيرات الدراسة:

5.2.1. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي في

متغيرات الدراسة حسب الأقدمية:

جدول رقم (27): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة

حسب الأقدمية من (1 - 5 سنوات):

البيانات المتغيرات	عدد الأساتذة ذوي الخبرة (1 - 5 سنوات)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدريس بالكفاءات	355	44.78	4.65
استخدام التقويم التكويني		61.52	5.93
صعوبات تطبيق التقويم التكويني		15.32	2.97

جدول رقم (28): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة

حسب الأقدمية من (6 - 10 سنوات):

البيانات المتغيرات	عدد الأساتذة ذوي الخبرة (6 - 10 سنوات)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدريس بالكفاءات	132	44.44	5.12
استخدام التقويم التكويني		59.47	7.38
صعوبات تطبيق التقويم التكويني		17.15	3.06

جدول رقم (29): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة حسب الأقدمية من (11 سنة فما فوق):

البيانات المتغيرات	عدد الأساتذة ذوي الخبرة 11 سنة فما فوق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدريس بالكفاءات	347	43.00	7.59
استخدام التقويم التكويني		59.63	8.74
صعوبات تطبيق التقويم التكويني		16.54	3.87

يتبين من خلال جدول رقم (27) و(28) و(29) أن المتوسط الحسابي للأساتذة ذوي الخبرة [1-5 سنوات] في تطبيقهم للمقاربة بالكفاءات أكبر من المتوسط الحسابي للأساتذة ذوي الخبرة [6-10 سنوات] وذوي الخبرة من 11 سنة فما فوق. وتبين كذلك من خلال الجداول أن المتوسط الحسابي للأساتذة ذوي الخبرة [1-5 سنوات] في تطبيقهم للتقويم التكويني أكبر من المتوسط الحسابي للأساتذة ذوي الخبرة [6-10 سنوات] وذوي الخبرة 11 سنة فما فوق. كما تبين من خلال الجداول أن المتوسط الحسابي للأساتذة ذوي الخبرة [6-10 سنوات] في صعوبات تطبيق التقويم التكويني أكبر من المتوسط الحسابي للأساتذة ذوي الخبرة [1-5 سنوات] وذوي الخبرة 11 سنة فما فوق.

6:2:1. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أفراد العينة من أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات

الدراسة حسب التكوين:

جدول رقم (30): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة

حسب عدد مرات التكوين (تكوين واحد):

البيانات المتغيرات	عدد الأساتذة تكوين واحد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدريس بالكفاءات	597	44.68	5.03
استخدام التقويم التكويني		60.58	6.52
صعوبات تطبيق التقويم التكويني		15.69	3.14

جدول رقم (31): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة

حسب عدد مرات التكوين (تكوينان):

البيانات المتغيرات	عدد الأساتذة تكوينان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدريس بالكفاءات	222	42.24	8.17
استخدام التقويم التكويني		59.58	9.37
صعوبات تطبيق التقويم التكويني		17.34	3.24

جدول رقم (32): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة التعليم الثانوي في متغيرات الدراسة حسب عدد مرات التكوين (أكثر من تكوينين):

البيانات المتغيرات	عدد الأساتذة أكثر من تكوينين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدريس بالكفاءات	15	41.20	7.05
استخدام التقويم التكويني		65.60	10.26
صعوبات تطبيق التقويم التكويني		15.13	3.24

يتبين من خلال جدول رقم (30) و(31) و(32) أن المتوسط الحسابي للأساتذة المكونين حسب تكوين واحد في تطبيقهم للمقاربة بالكفاءات أكبر من المتوسط الحسابي للأساتذة المكونين حسب تكوينين وأكثر. وتبين كذلك من خلال الجداول أن المتوسط الحسابي للأساتذة المكونين حسب أكثر من تكوينين في تطبيقهم للتقويم التكويني أكبر من المتوسط الحسابي للأساتذة المكونين حسب تكوين واحد وحسب تكوينين. كما تبين من خلال الجداول أن المتوسط الحسابي للأساتذة المكونين حسب تكوينان في صعوبات تطبيق التقويم التكويني أكبر من المتوسط الحسابي للأساتذة المكونين حسب تكوين واحد وأكثر من تكوينين.

3.1: عرض وتحليل النتائج على أساس اختبار الفروق ذات الاتجاه الأحادي (ANOVA):

1.3.1. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام مقارنة التدريس بالكفاءات بحيث:

أ* نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة مادة التدريس.

جدول رقم (33): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة استخدام الأساتذة للتدريس بالكفاءات تبعا لمتغير

مادة التدريس.

مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدالة المحسوبة
بين المجموعات	2855.61	16	178.47	5.07	0.000
داخل المجموعات	28761.70	817	35.20		
المجموع	31617.30	833			

* دالة عند مستوى الدلالة = 0.05

يتضح لنا من خلال جدول رقم (33) والخاص بتحليل التباين الأحادي لمعرفة واقع استخدام الأساتذة

للتدريس بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس، بأن قيمة (ف) التي تبلغ (5,07) بمستوى الدلالة

(0,000)، والذي يعد أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في استخدام أساتذة التعليم الثانوي لمقارنة التدريس بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس.

ب* نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات حسب الأقدمية في التعليم.

جدول رقم (34): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة استخدام الأساتذة للتدريس بالكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية (1- 5 سنوات، 6- 10 سنوات، 11 فما فوق).

مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدالة المحسوبة
بين المجموعات	565.52	2	282.76	7.56	0.001
داخل المجموعات	31051.78	831	37.36		
المجموع	31617.30	833			

* دالة عند مستوى الدلالة = 0.05

يتبين من خلال جدول رقم (34)، وتحليل التباين الأحادي في استخدام الأساتذة للتدريس بالكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية، حيث نلاحظ أن قيمة (ف) التي تبلغ (7,56) بمستوى الدلالة (0,001) والتي تصغر عن مستوى الدلالة المعتمدة (0,05)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية في استخدام الأساتذة لمقاربة التدريس بالكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية.

ج* نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات حسب التكوين.

جدول رقم(35): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة استخدام الأساتذة للتدريس بالكفاءات تبعا لمتغير التكوين.

مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدالة المحسوبة
بين المجموعات	1076.00	2	538.00	14.63	0.000
داخل المجموعات	30541.30	831	36.75		
المجموع	31617.30	833			

* دالة عند مستوى الدلالة = 0.05

يبين الجدول السابق رقم(35) نتيجة التحليل الإحصائي بتحليل التباين الأحادي الاتجاه في درجة استخدام الأساتذة للتدريس بالكفاءات، حيث نلاحظ أن قيمة (ف) التي تبلغ (14,63) بمستوى الدلالة (0,000) التي تصغر عند مستوى الدلالة (0,05) وهذا يعني أنها دالة إحصائية، مما يعني وجود فروق بين الأساتذة في استخدامهم طريقة التدريس بالكفاءات تبعا لمتغير التكوين.

2.3.1. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات بحيث:

أ* نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا

لطبيعة مادة التدريس.

جدول رقم (36): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة استخدام الأساتذة للتقويم التكويني تبعاً لمتغير

مادة التدريس.

مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	1905.979	16	119.12	2.16	0.005
داخل المجموعات	44913.955	817	54.97		
المجموع	46819.93	833			

* دالة عند مستوى الدلالة = 0.05

من خلال قراءتنا لنتائج تحليل التباين الأحادي في جدول رقم (36)، نجد قيمة (ف) التي تبلغ (2.16) بمستوى الدلالة (0,005) والتي تصغر عن مستوى الدلالة (0,05) هذا يعني أن قيمة (ف) دالة إحصائياً، وهذا يعني توجد فروق بين الأساتذة في استخدام الأساتذة مقارنة التدريس للتقويم التكويني تبعاً لمتغير مادة التدريس.

ب* نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقاً لطبيعة الأقدمية في التعليم.

جدول رقم (37): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة استخدام الأساتذة للتقويم التكويني تبعاً لمتغير الأقدمية (1- 5 سنوات، 6- 10 سنوات، 11 فما فوق).

مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	763.62	2	381.81	6.88	0.001
داخل المجموعات	46056.307	831	55.42		
المجموع	46819.93	833			

* دالة عند مستوى الدلالة = 0.05

يوضح جدول رقم (37) نتيجة تحليل التباين الأحادي في استخدام الأساتذة للتقويم التكويني وفقاً لمتغير الأقدمية، نجد قيمة (ف) والتي تبلغ (6.88) بمستوى الدلالة (0,001) والتي تصغر عن مستوى الدلالة (0,05) هذا يعني أن قيمة (ف) دالة إحصائية، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدامهم للتقويم البنائي (التكويني) في ضوء التدريس بالكفاءات حسب متغير الأقدمية.

ج* نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقاً لطبيعة عدد مرات تكوين.

جدول رقم (38): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة استخدام الأساتذة للتقويم التكويني تبعاً لمتغير التكوين.

الدالة المحسوبة	قيمة "ف"	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع الدرجات	مصدر التباين
0.006	5.15	286.91	2	573.82	بين المجموعات
		55.65	831	46246.10	داخل المجموعات
			833	46819.93	المجموع

* دالة عند مستوى الدلالة = 0.05

يوضح جدول رقم (38) تحليل التباين الأحادي الاتجاه، وبملاحظة قيمة (ف) التي تبلغ (5.15) بمستوى الدلالة (0,006) والتي تصغر عن مستوى الدلالة المعتمدة (0,05)، وهذا يعني أن قيمة (ف) دالة إحصائية، ويتبين لنا أنه توجد فروق بين الأساتذة في تطبيقهم للتقويم التكويني تبعاً لمتغير لعدد مرات التكوين.

3.3.1. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات بحيث:

أ* نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقاً لطبيعة مادة التدريس.

جدول رقم (39): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة مواجهة الأساتذة لصعوبات تطبيق التقويم

التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس.

الدالة المحسوبة	قيمة "ف"	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع الدرجات	مصدر التباين
0.000	6.91	74.38	16	1190.13	بين المجموعات
		10.75	817	8787.39	داخل المجموعات
			833	9977.52	المجموع

* دالة عند مستوى الدلالة = 0.05

يبين لنا جدول السابق رقم (39) نتيجة لتحليل التباين الأحادي الاتجاه لدلالة الفروق في درجة مواجهة الأساتذة لصعوبات تطبيقهم للتقويم التكويني تبعا لمتغير مادة التدريس، حيث نجد أن قيمة (ف) والتي تبلغ (6,91) بمستوى الدلالة (0,000) والتي تصغر عن مستوى لدلالة (0,05)، وهذا يعني أن قيمة (ف) دالة إحصائيا. ويتبين أنه توجد الفروق في درجة مواجهة الأساتذة لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس.

ب* نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة الأقدمية في التعليم.

جدول رقم (40): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة مواجهة الأساتذة لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية (1- 5 سنوات، 6- 10 سنوات، 11 فما فوق).

مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	428.84	2	214.42	18.66	0.000
داخل المجموعات	9548.68	831	11.49		
المجموع	9977.52	833			

* دالة عند مستوى الدلالة = 0.05

يوضح جدول رقم (40) التحليل الإحصائي بتحليل التباين الأحادي الاتجاه لأثر متغير الأقدمية في درجة مواجهة الأساتذة لصعوبات تطبيق التقويم التكويني، حيث نجد قيمة (ف) التي تبلغ (18,66) بمستوى الدلالة (0,000) والتي تصغر عن مستوى الدلالة (0,05) وهذا يعني أن قيمة (ف) دالة إحصائياً، مما يعني وجود فروق دالة إحصائية في درجة مواجهة أساتذة التعليم الثانوي لصعوبات تطبيقهم للتقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية.

ج * نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقاً لعدد مرات تكوين.

جدول رقم (41): تحليل التباين لدلالة الفروق في درجة مواجهة الأساتذة لصعوبات تطبيق التقويم

التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات تبعا لمتغير التكوين.

الدالة المحسوبة	قيمة "ف"	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع الدرجات	مصدر التباين
0.000	19.84	227.45	2	454.90	بين المجموعات
		11.45	831	9522.62	داخل المجموعات
			833	9977.52	المجموع

* دالة عند مستوى الدلالة = 0.05

يبين جدول رقم (41) الخاص بأثر التكوين لأساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ظل التدريس بالكفاءات، بأن قيمة (ف) التي تبلغ (19,84) بمستوى الدلالة (0,000) والتي تصغر عن مستوى الدلالة (0,05)، وهذا يعني أن قيمة (ف) دالة إحصائية، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مواجهة الأساتذة لصعوبات تطبيقهم للتقويم التكويني تبعا لمتغير التكوين.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1:2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام مقارنة

التدريس بالكفاءات:

الفرضية الجزئية الأولى:

" هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات حسب مادة التدريس".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن السؤال: هل هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام

طريقة التدريس بالكفاءات حسب مادة التدريس؟.

للإجابة عن السؤال المطروح وللتأكد من صدق الفرضية، استخدمت الباحثة التباين الحادي

(ANOVA).

وأظهرت نتائج جدول (33) أن هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس

بالكفاءات حسب مادة التدريس، حيث بلغت قيمة "ف" (5.07) عند مستوى الدلالة (0.000)، التي

تصغر عند مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، وترجع الباحثة هذه الفروق إلى أن أساتذة التعليم الثانوي لا

يولون اهتماما لمقاربة الكفاءات التي تتطلب التخطيط والتحضير وطريقة إلقاء الدروس، فهم بعيدون كل

البعد عن تحقيق الكفاءات المستهدفة ولأن هذا يتطلب من الأستاذ جهدا مضاعفا ووقتا إضافيا للحصة،

وهذا يؤدي بالضرورة إلى صعوبة توظيف وتحويل المتعلم المعارف النظرية إلى معارف نفعية أدائية،

حيث بينت دراسة "حسن شحاتة" (1999) أن معلمي اللغة العربية لا يولون اهتماما لتخطيط الدروس في

ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات التي تتطلب تحديد الكفاءات التي سيكتسبها التلاميذ، وصياغتها صياغة

دقيقة، وهذا يصعب على المعلمين القيام به في ظل نقص التكوين (بوعيشة، 2008).

كما يمكن إرجاع الفروق إلى نقص الدورات التكوينية مع مفتشي المواد خاصة المواد الأدبية، فهئية

التفتيش المواد العلمية والتكنولوجية يكون أكثر عن المواد الأدبية، فعدد أساتذة المواد العلمية كمادة

الرياضيات أقل في المقاطعات من عدد أساتذة باقي المواد الأخرى، عليه فالمفتش يملك الوقت الكافي لتلقين طريقة التدريس بالكفاءات ومنه التقويم التكويني.

وقد أشارت دراسة هويدي في الجزائر (2012)، أن (44.44%) من الأساتذة لم يستفيدوا ولا بملتقى واحد، وأن (37.04%) استفادوا من ملتقى واحد، أما (18.56%) استفادوا مرة أو مرتين فقط، وهو معدل غير كافي لجعل الأستاذ على دراية كاملة بكل ما يخص هذه المقاربة.

كما بينت دراسة بن جدو في الجزائر (2008)، عدم تأقلم معظم الأساتذة على فلسفة الكفاءات من الناحية المفاهيمية والإجرائية والتطبيقية، وهذا يؤثر سلبا في المنظومة التربوية الجزائرية خاصة على التلاميذ، ذلك لأن كل من الأساتذة والمربين لم يتلقوا تكوينا مناسباً يأخذ بعين الاعتبار المقاربة بالكفاءات، نظرا لأن المعاهد العليا والجامعات الجزائرية لا تحتوي برامج تدريبية تمكن الطلبة/ المربين من اكتساب وتعلم الكفاءات التدريسية الأساسية التي تؤهلهم أن يكونوا أساتذة أكفاء.

كما يمكن إدخال عاملي الخبرة والسن في إبراز الفروق في استخدام للتدريس بالكفاءات، فالأساتذة الذين لديهم خبرة كبيرة في التعليم تعودوا ويفضلون الطريقة التقليدية في التدريس على بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ولا يبالون بالمستجدات التي تطرأ على النظام التعليمي، ويمكن تفسير هذا بمقاومة التغيير فالفرد بطبعه يميل إلى الأشياء والوضعيات التي تعود عليها بينما يقاوم كل ما هو جديد باعتباره شيء غريب عليه.

كما أن الواقع يبين أن بعض الأساتذة يُدرسون بطريقة تلقائية فهذا يبين عدم معرفتهم لأهمية التدريس بالكفاءات الذي يحدد وضع المتعلم في وضعيات تعليمية معينة، ومازال الأستاذ إلى يومنا هذا يقدم المعلومات للمتعلم وعلى هذا الأخير استقباليها وتخزينها ولا يترك له المجال للإبداع والمشاركة الحوارية.

ومن جانب آخر نجد أن للوسائل البيداغوجية دور في تطبيق مقارنة الكفاءات، حيث تتطلب هذه الأخيرة توفر وسائل تعليمية لتنفيذ الدرس وهو ما تفتقره المدارس الجزائرية خاصة في المناطق الريفية، فبدون هذه الوسائل يجعل من الصعب استخدام الأساتذة لهذه المقاربة.

ومن الدراسات التي جاءت معارضة لدراستنا الحالية، نجد دراسة عتيق في الجزائر (2011)، حيث توصلت الباحثة إلى أن أساتذة التعليم الثانوي بمختلف تخصصاتهم مؤيدون لفكرة المقاربة بالكفايات في ميدان التدريس، رغم استفادة بعض أفراد عينة الدراسة من التكوين، والذين لم يتلقوا التكوين بعد فمعظمهم متحمسون له.

الفرضية الجزئية الثانية:

" توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات حسب الأقدمية في التعليم". وهذه الفرضية تهدف إلى الإجابة عن السؤال المطروح:

هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات حسب الأقدمية في التعليم؟.

وللتأكد من صدق الفرضية تم استخدام التباين الأحادي، حيث أظهرت نتائج جدول (34) أنه توجد فروق بين الأساتذة عند مستوى الدلالة (0.05) في استخدامهم للتدريس بالكفاءات تبعاً لمتغير الأقدمية، وبلغت قيمة "ف" (7.56) بمستوى الدلالة (0.01)، والتي تصغر عن مستوى الدلالة المعتمدة (0.05).

حيث نلاحظ تفوق الأساتذة ذوي خبرة مهنية [1-5 سنوات] عن زملائهم ذوي خبرة [6-10 سنوات] و[11 سنة فما فوق] في استخدامهم لطريقة التدريس بالكفاءات، وربما يرجع السبب إلى أن هذه الفئة مجبرون على تطبيق هذه المقاربة من قبل مفتشي المواد، أو أن تكوينهم الحديث جاء فيه طريقة التدريس بالكفاءات.

ومن بين الدراسات التي تناولت متغير الأقدمية نجد دراسة مجيدي في الجزائر (2005)، حيث أشارت الدراسة إلى وجود فروق في العوائق المعرفية أمام تطبيق منهجية المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب متغير الخبرة.

كما أشارت دراسة الطراونة في الإمارات المتحدة (2005) إلى أن عملية تخطيط المعلمين للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات في المراحل التعليمية الثلاث، تتأثر بعامل الخبرة (عن: مجيدي، 2010)، كما توصلت دراسة حديد في الجزائر (2009) إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات تنفيذ الدرس حسب متغير الخبرة المهنية. فالأقدمية في التعليم تلعب دورا هاما في تحقيق الأستاذ للأهداف التعليمية ونجاح النظام التعليمي، حيث يساهم الأستاذ بالدرجة الأولى على تنمية قدرات المتعلم المختلفة، واتجاهاته نحو الدراسة وتحصيله الدراسي.

واستنتجت الباحثة أن الأساتذة الذين يمتلكون الخبرة القليلة هم الأكثر استخداما لمقاربة التدريس بالكفاءات مقارنة بالأساتذة ذوي خبرة العالية. ويرجع هذا الاختلاف إلى أن الأساتذة ذوي الخبرة العالية تعودوا على استخدام بيداغوجيا التدريس بالأهداف وغيرها، وأرجعت الباحثة ذلك إلى عدم تلقي الأستاذ التكوين الكافي لتطبيق مقاربة الكفاءات، كما أن الأستاذ في هذه المرحلة نجده يفكر في التقاعد نتيجة التعب والملل من التدريس بدل التفكير في تبني بيداغوجيا جديدة و استخدامها في التدريس.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة بوجمعة في الجزائر (2009)، حيث توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالكفاءات حسب متغير الأقدمية، حيث لوحظ الاتجاه الإيجابي لدى الأساتذة الذين لا تزيد أقدميتهم عن [6 سنوات] والأساتذة الذين تتراوح مدة أقدميتهم ما بين [7 و 13 سنة] وما بين [14 و 20 سنة]، كما لوحظ الاتجاه السلبي لدى الأساتذة الذين تفوق خبرتهم عن [21 سنة].

فالخبرة في التعليم تؤدي بالأستاذ إلى تحسين أدائه المهني، والاستفادة من الأخطاء التي يقع فيها والعمل على تصحيحها، وتعزيز الإيجابيات التي يكتسبها خلال سنوات العمل (حديد، 2009).

كما أن الخبرة في التعليم من شأنها أن تؤدي أحيانا إلى التجمد على المعلومات السابقة مما يجعل الأستاذ يقاوم كل تغيير. علما أن ميدان البيداغوجية ميدان متغير يتغير البيئة.

كما بينت دراسة شتوي في الجزائر (2009) أن الأساتذة ذوي خبرة من [1- 5 سنوات] يطبقون مقارنة التدريس بالكفاءات بنسبة (88.88%)، وربما يعود السبب في ذلك أن الأساتذة ذوي الخبرة القليلة هم الأكثر إدراكا وفهما واطلاعا للمقارنة بالكفاءات، خاصة وسنهم يتراوح ما بين [20 و 30 سنة].

ويمكن إرجاع سبب استخدام الأساتذة ذوي الخبرة القليلة لبيداغوجيا الكفاءات، أن المدرسة الجزائرية بدأت توظف حاملي الشهادات الذين تلقوا تكوينا على مستوى المدارس العليا للأساتذة، وهو ما أشأت إليه الباحثة (بوكرم، 2006) في دراستها حول قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم.

الفرضية الجزئية الثالثة:

" توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات حسب عدد مرات التكوين".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن السؤال التالي:

هل هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات حسب متغير التكوين؟.

وللإجابة على السؤال المطروح وللتأكد من صدق الفرضية، تم استخدام التباين الأحادي.

وتبين من خلال جدول (35) أن قيمة "ف" تقدر ب (14.63) بمستوى الدلالة (0.000) التي تصغر عن مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، وهذا يعني أنها دالة إحصائية، مما يعني وجود فروق بين الأساتذة في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات تبعا لمتغير التكوين.

وبناء على النتائج المتوصل إليها ترى الباحثة افتقار الأساتذة للتكوين، حيث نجد غالبية الأساتذة تلقوا تكويناً واحداً. فأستاذ التعليم الثانوي لم يتلقى التكوين الكافي لتطبيق هذه البيداغوجيا التي تبنتها المنظومة التربوية منذ عام 2003.

وإذا رجعنا إلى دور الأستاذ في المقاربة بالكفاءات نجده يختلف عن الدور الذي تقمصه في التعليم التقليدي، الذي تمثل في التلقين وحشو أذهان المتعلمين بالمعلومات. أما الدور الحالي فيمكن في القدرة على تحفيز وإثارة المتعلمين على العمل وفق طريقة التعليم النشط، وتوليد الدافع للتعلم والانجاز، وربط العملية التعليمية التعلمية بالواقع المعيش. وكل هذا يتطلب من الأستاذ الكفاءة المعرفية أي التكوين التخصصي في المادة العلمية التي يدرسها، والكفاءة البيداغوجية في كيفية إيصاله المعارف على أحسن صورة.

فهذه الكفاءات لا تأتي إلا من خلال التكوين المستمر للأستاذ، و الدراسة الحالية تبين غالبية الأساتذة يعانون من صعوبة استخدام هذه البيداغوجيا والسبب في ذلك يعود لقلّة الدورات التكوينية والملقبات المنظمة. حيث تتفق هذه الدراسة مع دراسة الباحث هويدي في الجزائر (2012)، حيث بين الباحث أن الجانب الإنجازي هو الأكثر صعوبة بالنسبة للأستاذ، حيث يتطلب منه أن يشرح للتلاميذ بالتفصيل طريقة انجاز عمل مشابه للكفاءة المستهدفة، وهذا يتطلب جهداً ووقتاً إضافياً للحصة، كما عليه أن يركز على الجوانب السلوكية العملية حتى يتمكن التلميذ من اكتساب القدرة على تكرار السلوك بكفاءة ويقلل من الأخطاء في الانجاز. وتلك الكفاءات والقدرات يجب أن تجتمع في الأستاذ حتى يتمكن من الإحاطة بجميع جوانب الكفاءة والوصول بالتلميذ من المعرفة النظرية إلى إتقان العمل الإنجازي من الكفاءة، وهذا بدوره يتطلب الرسكلة والتكوين الدائم والمستمر.

ويعتبر التكوين من بين أهم الركائز لتحسين جودة التعليم لأن من بين أهداف المدرسة تحسين العملية التعليمية وجودة التعليم من خلال تحسين المعارف و رسكلة الأساتذة وهذا الأمر غير متاح للأستاذ

حاليا، فنقص تكوين الأساتذة يؤدي إلى عدم تحقيق الكفاءات، فمهما حاولت المنظومة التربوية تبني أية بيداغوجيا جديدة إلا أنها ستفشل في تحقيق ذلك لغياب تكوين الأستاذ.

في هذا نجد دراسة لعمارة في الجزائر (2011)، تبين بعد إجراء مقابلة مع معلمي التعليم الابتدائي يفسرون عدم تحقيق أغلبية الكفاءات بسبب نقص تكوينهم، ومصطلح "الكفاءات" مازال غير واضح وغير محدد الدلالة عندهم رغم قوة حضور هذا المصطلح في الوسط التربوي وتداوله على ألسنة المربين.

وتنطبق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث توصلنا إلى أن أستاذ التعليم الثانوي مازال يعاني من نقص التكوين وحضور الملتقيات والندوات في مجال استخدام المقاربة بالكفاءات. فانعدام التكوين المستمر يؤثر سلبا على العملية التعليمية التعلمية وعلى ممارسة الأساتذة، حيث يؤكد في هذا الصدد مرعي وزملاءه (2001)، أن من أهم الأسئلة التي يجب أن يوجهها المعلم لنفسه أو لغيره من المختصين أو التربويين هو: كيف ينبغي أن أعلم؟ وهذا السؤال يتطلب إطلاعا وفهما عميقا لجميع أساليب التعليم وعلاقتها بعملية التعلم، ولا يمكن الوصول إلى هذا المستوى إلا عن طريق التكوين.

ونفس النتيجة التي توصل إليها قويدري في الجزائر (2006) في دراسة أجراها حول اتجاه المدرسين نحو مقاربة التدريس بالكفاءات، وبينت نتائج الدراسة أن المدرسين لم يتلقوا التكوين الذي يسمح لهم بتطبيق المقاربة بالكفاءات.

فهذه النتائج تؤكد فرضية الدراسة الحالية في افتقار الأساتذة للتكوين في كيفية استخدام المقاربة بالكفاءات.

2:2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم

التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات:

الفرضية الجزئية الأولى:

تنص على وجود فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة مادة التدريس. وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن السؤال المطروح:

هل هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة مادة التدريس؟.

وللإجابة عن السؤال المطروح تم اختبار الفرضية الجزئية الأولى، حيث تم استخدام التباين الأحادي. وتبين من خلال جدول (36) وجود فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدامهم للتقويم التكويني وفقا لمادة التدريس، حيث بلغت قيمة "ف" (2.16) بمستوى الدلالة (0.005) والتي تصغر عن مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، وهذا يدل على أن قيمة "ف" دالة إحصائيا.

وتفسر الباحثة هذه الفروق إلى عدم إعطاء الأساتذة أهمية لهذا النوع من التقويم وعدم معرفتهم لكيفية تطبيقه وفق المادة التي يدرسونها، رغم أن لهذا التقويم التكويني أهمية في بناء الكفاءة المستمرة. فالأساتذة مازالوا يتقيدون بالتقويم التقليدي الذي يقام على شكل فروض وامتحانات.

حيث بينت دراسة خطوط في الجزائر (2010) أن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات تتطلب من الأستاذ بذل جهود معتبرة، ذلك أن التقويم في ظل هذه المقاربة عملية تلتف حول العملية التعليمية التعلمية، غير أن الواقع يبين عدم تغيير الأساتذة لطريقة تقويمهم، كما أن طريقة تقييم وضعية مشكلة مازالت بالطريقة السابقة وهي منح التلاميذ علامة مع ملاحظة معينة.

إضافة إلى هذا نلاحظ أن أستاذ التعليم الثانوي ليس على دراية بكيفية إجراء عملية التقويم التكويني وبفترة إجراءه، وهذا راجع إلى انعدام الدورات التكوينية والندوات مع مفتشي المواد التي يدرسها الأساتذة

التابعين إليه، فليس كل أساتذة المواد لديهم الحظ بالاستفادة بالرسكلة والتكوين حول كيفية تطبيق التقويم التربوي، فالمدارس الجزائرية مازالت ضعيفة ببرامجها التكوينية وراكدة في مجال تدريب وتكوين الأساتذة حول استخدام التقويم. حيث بينت نتائج دراسة شتوي في الجزائر (2009) أن الأساتذة لم يتلقوا تكويناً حول التقويم الذي يؤهلهم للعمل به في تقويم كفاءات التلاميذ.

كما يمكن إرجاع هذه الفروق إلى طبيعة المادة والوقت المخصص للحصة، فضييق الوقت يدفع بالأستاذ إلى تكريس الوقت لإلقاء الدرس وشرحه دون إعطاء أهمية للتقويم التكويني الذي يتيح للمتعلم من معرفة الصعوبات التي تعترضه، ومساعدته على التعلم وتصحيح أخطاءه.

ففي دراسة قامت بها عينة من المشرفين التربويين في السعودية، حيث بلغ عددهم (375) مشرفاً، وعينة من مديري المدارس بلغ عددهم (273) مديراً، لتقويم (1223) معلماً من مختلف المواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية، الرياضيات، العلوم، والاجتماعيات..إلخ)، على مستوى جميع المناطق التعليمية للمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى أداء المعلمين في مختلف المجالات: التخطيط، التنفيذ، ولاسيما مجال التقويم. وفي الجزائر توصلت نتائج دراسة طشوعة (2009) إلى أن أساتذة الطب، الآداب والعلوم الاجتماعية، الاقتصاد والحقوق أكثر حاجة للتدريب على ممارسة عملية التقويم.

الفرضية الجزئية الثانية:

"هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقاً لطبيعة الأقدمية في التعليم".

تهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن السؤال التالي: هل هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقاً لطبيعة الأقدمية في التعليم؟.

وللإجابة عن السؤال والتحقق من صدق الفرضية، تم استخدام التباين الأحادي. وأظهرت نتائج الجدول (37) وجود فروق بين الأساتذة في استخدام التقويم التكويني تبعاً لمتغير الأقدمية عند مستوى (0.05)، حيث بلغت قيمة "ف" (6.88) بمستوى الدلالة المحسوبة (0.001).

ومن خلال النتائج المتوصل إليها نلاحظ تفوق الأساتذة ذوي الخبرة (1- 5 سنوات) في استخدامهم للتقويم التكويني عن زملائهم ذوي الخبرة [6 - 10 سنوات] و[11 سنة فما فوق].

وتفسر الباحثة الفروق بين الأساتذة، أن الفئة ذوي الخبرة العالية مازالوا يطبقون التقويم التقليدي المتمثل في الفروض والاختبارات. فمن الصعب التخلي عن التقويم السابق وتطبيق التقويم الحديث الذي تنص عليه بيداغوجيا الكفاءات، فهذا التقويم يتطلب من الأستاذ بذل جهد أكثر حول كيفية تطبيقه.

كما يمكن إرجاع قلة ممارستهم للتقويم التكويني إلى سنوات عملهم الطويلة في مهنة التعليم، خفف عليهم ضغط المراقبة والتفتيش، وهذا ما جعلهم لا يبالون بهذا النوع ولا بالبيداغوجيا الجديدة.

أما بالنسبة للفئة ذوي الخبرة القليلة، فاستخدامهم للتقويم التكويني يرجع إلى الإصلاحات التي جاءت بها المنظومة التربوية 2003، حيث تعودوا على تطبيق هذا التقويم، أو تطبيقهم لهذا النوع من التقويم إرغاماً من قبل المشرفين.

فالخبرة في التدريس من شأنها أن تكسب الأستاذ مهارات وقدرات تساعد على تحسين ممارساته التقويمية أثناء العملية التعليمية التعلمية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (مسعودي ، 2011)، حيث توصلت الدراسة أن المعلمين يواجهون صعوبات في تقويم المتعلمين وأرجع اختلاف هذه الصعوبات إلى عامل الخبرة و تكوين المعلم.

الفرضية الجزئية الثالثة:

"هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقاً لطبيعة عدد مرات التكوين".

وتهدف الفرضية إلى الإجابة عن السؤال: هل هناك فروق بين أساتذة التعليم في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة مادة التكوين؟.

وللإجابة عن السؤال، والتحقق من الفرضية، تم استخدام التباين الأحادي.

تبين من جدول(38)، أن هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني وفقا للتكوين عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغت قيمة "ف" (5.15) بمستوى الدلالة المحسوبة (0.006).

ويقصد بالتكوين ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين مهاراته وأدائه التربوي (عن: العطوي، 2010).

ويقول حطب (1989): "أي تجديد تربوي يكون مسبوق بالتكوين الكافي لمن سيسهرون على تطبيقه، له حظوظ كبير على بلوغ أهدافه" (عن: شتوي، 2009).

وبناء على النتائج المتحصل عليها، نلاحظ أن أستاذ التعليم الثانوي لم يحظى بهذا التكوين حول كيفية تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات.

ومن بين الدراسات التي تتفق مع الدراسة الحالية نجد دراسة خطوط في الجزائر(2010)، حيث توصلت الدراسة إلى أن أغلبية الأساتذة لم يتلقوا تكوينا في مجال التقويم في ظل التدريس بالكفاءات، حيث بلغت النسبة (69.8%)، فهذه النسبة تؤكد أن عملية التقويم مازالت بعيدة كل البعد عما تتطلبه بيداغوجيا الكفاءات.

كما أشارت دراسة حول تكوين الأساتذة حول كيفية إجراء التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث بينت الدراسة أن (92.1%) من الأساتذة تتوزع بين عدم تلقي التكوين في مجال التقويم، والتكوين الذي تلقوه كان غير كاف.

فنجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها يتوقف على دور الأستاذ، حيث لابد أن يكون الأستاذ كفؤاً قادراً على تطوير الأداء التعليمي والتكويني وتحسين مردود يتهما. فدور الأستاذ تغير في ظل المقاربة بالكفاءات من ملقن للمعلومات إلى موجه ومرشد قادر على إثارة التفاعل، وكذا تقويم أداء المتعلمين، وإن هذا الدور لن يقوم به إلا إذا كان قد تلقى تكويناً من خلاله يستطيع مساهمة طريقة التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات.

كما توصلت دراسة بن سي مسعود في الجزائر (2008)، أن 50% من المعلمين غير راضين عن التكوين المقدم لهم.

فالتكوين يلعب دوراً هاماً في تزويد الأساتذة بمستجدات النظام التربوي خاصة في مجال التقويم التربوي أيضاً مشاركتهم في الدورات التكوينية على فهم كيفية إجراء عملية التقويم التربوي، إلا أن الدراسة الحالية تبين معاناة الأستاذ الجزائري من نقص التكوين، وتتفق هذه الدراسة مع ما توصل إليه الباحث خنيش في الجزائر (2006)، حيث وجد (56.97%) من الأساتذة يعانون من نقص التكوين في مجال التقويم التربوي. ونفس النتيجة التي توصل إليها الباحث خطوط (2010)، أن الأساتذة يعانون من نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي.

فالقواقع يبين لنا معاناة الأستاذ من نقص التكوين وعدم معرفته وفهمه لكيفية تطبيق التقويم التكويني وهذا ما أكدته مختلف الدراسات.

وفي هذا الصدد يقول بركان (1998): "إننا نعلم المعلم كيف يجب أن يعلم ولكننا لا نعلمه كيف يقوم" (عن: خطوط، 2010).

فاستخدام التقويم التكويني في العملية التعليمية التعلمية يستدعي من الأستاذ معرفة خطوات إجراء هذا النوع من التقويم والإطلاع على مراحله المختلفة وأدواته المتعددة في تقويم المتعلم، وكل هذا يتم من خلال الدورات التكوينية مع مفتشي المواد.

وأشارت بن سي مسعود (2008) في دراستها، أن التقويم التكويني الناجح هو التقويم الذي يكون فيه المعلم ملماً بكيفية تطبيقه ضمن استراتيجيه تسمح بتجسيد مراحل التقويم التكويني الثلاثة. فالتقويم التكويني أهم مكونات النظام التربوي ونمط من أنماط تقويم المتعلم، ويلزم العملية التعليمية التعلمية من بدايتها إلى نهايتها، حيث يزود كلا من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة، ويكشف عن الصعوبات التي تواجه المتعلم خلال عملية التعلم ومعرفة مدى التقدم الذي أحرزه.

2:3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات:

الفرضية الجزئية الأولى:

"هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لتطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقاً لطبيعة مادة التدريس".

تهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن السؤال المطروح: هل هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لتطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقاً لطبيعة مادة التدريس؟.

وللإجابة عن هذا السؤال والتحقق من هذا الفرضية، تم استخدام التباين الأحادي (ANOVA)، وأظهرت نتائج جدول (39) أن قيمة "ف" بلغت (6.91) بمستوى الدلالة المحسوبة (0.005) والتي تصغر عن مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، وهذا يدل على وجود فروق بين الأساتذة في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات تبعاً لمتغير مادة التدريس.

ويمكن تفسير هذا التفاوت في مواجهة صعوبات تطبيق التقويم التكويني إلى اختلاف المواد الدراسية ومحتواها، فنلاحظ صعوبة المناهج الجديدة التي جاءت بها مقارنة الكفاءات، وعدم الإلمام بكيفية تدريس المواد، أيضاً قلة الدورات التكوينية أثر في مواجهة الأستاذ لاستخدامه للتقويم التكويني على حد تصريحات الأساتذة .

كما يمكن إرجاع هذه الصعوبات إلى عدم تقبل أغلبية الأساتذة للإصلاحات الجديدة، و عرقلة التقويم التكويني لسير العملية التعليمية، فالتقويم التكويني في نظر الأساتذة مجرد تضيق للوقت وهذا حسب ما صرح عليه أغلبية الأساتذة أثناء إجراء مقابلة معهم.

ومن بين العوامل التي تعرقل استخدام التقويم التكويني نجد كثافة البرنامج الدراسي واكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، فالمدارس الجزائرية مكتظة بالتلاميذ في جميع المستويات التعليمية، وهذا يؤثر في الأستاذ والمتعلم سلبا كما يؤثر في عملية إجراء التقويم التكويني.

وتتفق دراستنا مع العديد من الدراسات التي توصلت إلى أن الأساتذة تواجههم صعوبات في تطبيق التقويم التربوي، حيث توصلت دراسة الحصري في السعودية (2006)، إلى أن من صعوبات تطبيق التقويم المستمر، كثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد. وبينت دراسة طريقي في السعودية (2011)، أن كثرة التلاميذ داخل الفصل الدراسي يعوق من تحقيق أهداف التقويم المستمر.

كما أشارت دراسة عواريب و الأعور في الجزائر (2011)، أن نسبة (16.82%) من المدرسين في جميع مراحل التعليم لا يمارسون التقويم التكويني، وهذا راجع إلى عدة عوامل منها: كثافة البرنامج الدراسي وكثرة التلاميذ في القسم، ضيق الوقت، كثرة التصحيح وقلة الوسائل والإمكانيات، وغير ذلك من العوامل.

كما بينت دراسة هادي (2003)، أن من صعوبات تطبيق التقويم المستمر، كثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد (عن: مطيري، 2010).

وبين الباحث خطوط في دراسته (2010)، أن (93.3%) من الأساتذة صرحوا بعجزهم على إجراء عملية التقويم التربوي بسبب ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.

فارتفاع عدد التلاميذ يعيق من معرفة الأستاذ على مدى تحكم كل تلميذ في الكفاءات المستهدفة.

وبينت بن سي مسعود (2008) أن (96.1%) من المعلمين يصرحون أن عدد التلاميذ لا يسمح لهم بتوجيه كل تلميذ إلى أخطائه.

فطبيق التقييم التكويني يتطلب متابعة دقيقة لجميع التلاميذ كل حسب حالته ووضعيته، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان عدد التلاميذ قليلا، أما في ظل الاكتظاظ الذي تعيشه المدارس الجزائرية فإنه يجعل من ممارسة التقييم المستمر عملية صعبة التطبيق والتنفيذ بالنسبة للمعلمين بالكيفية التي تسمح لهم بأن يمارسوا التقييم وفق ما تتطلبه هذه المقاربة.

ويمكن إرجاع الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقييم التكويني حسب مادة التدريس، للوقت المخصص للحصة وقلة الوسائل التعليمية، فقد أشارت دراسة شتوي في الجزائر (2009)، أن نقص الوقت المخصص للحصة سبب عجز الأساتذة على تطبيق التقييم. ونفس النتيجة التي توصل إليها خطوط (2010)، أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح بإجراء التقييم التكويني، حيث بينت الدراسة أن (81.1%) من الأساتذة يرون أن الوقت المخصص للحصة لا يسمح لهم بإجراء التقييم التكويني.

ولقد أكدت مديرية التوجيه والتقييم في دراسة قامت بها عام 1991، على وجود صعوبات لدى أساتذة التعليم المتوسط عند تعاملهم مع التقييم التربوي (عن: العرابي، 2011).

فهذه الدراسات تتفق مع نتائج دراستنا الحالية، فأستاذ التعليم الثانوي تواجهه عراقيل عدة تجعله عاجز عن تطبيق التقييم التكويني الذي تنص عليه المقاربة بالكفاءات.

الفرضية الجزئية الثانية:

"هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقييم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة الأقدمية في التعليم".

وتهدف الفرضية إلى الإجابة عن السؤال: هل هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقاً لطبيعة الأقدمية في التعليم؟.

وللتحقق من الفرضية، تم استخدام التباين الأحادي الاتجاه.

وأظهرت نتائج جدول (40)، أن هناك فروق بين الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني تبعاً لمتغير الأقدمية.

حيث بلغت قيمة "ف" (18.66) بمسوى الدلالة المحسوبة (0.000)، والتي تصغر عن مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، وهذا يدل على أن قيمة "ف" دالة إحصائياً.

ونلاحظ من خلال النتائج المتوصل إليها أن الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة لديهم صعوبة في استخدام التقويم البنائي مقارنة بزملائهم ذوي الخبرة القليلة. فرغم خبرتهم الطويلة في ميدان التعليم وتعودهم على استخدام التقويم التربوي إلا أنه من الصعب استخدامه، بالرغم أن المناشير الوزارية تنص على ضرورة تطبيقه إلا أن الأساتذة لا يبالون به خاصة ذوي الخبرة الطويلة.

وفي هذا الصدد تؤكد دراسة "خطوط"، أن الممارسات التقويمية المعمول بها حالياً حسب ما أكده الأساتذة والتي تنحصر في الاختبارات بما فيها الفروض المحروسة والواجبات المنزلية، لا تتوافق مع ما جاءت به المناشير الوزارية الرسمية التي تؤكد على التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، واعتباره جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية.

كما أشارت دراسة الدوسري في البحرين (2003)، أن أغلب الأساتذة مازالوا يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها. ونفس النتيجة التي توصل إليها حمود (2003)، أن أغلب الأساتذة يتعاملون مع نوع واحد من التقويم وهو التقويم الختامي (النهائي)، وأستاذ التعليم الثانوي ليس له الإطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه.

وحسب نتائج الدراسة الحالية فإن أساتذة ذوي الخبرة القليلة هم الأكثر معرفة لهذا النوع والأكثر استخداماً له، وربما هذا راجع إلى أنه تكونت لديهم فكرة حول مفهوم التقويم التكويني أيضاً استفادتهم من الملتقيات والندوات مع مفتشي المواد، واطلاعهم على المناشير الصادرة عن وزارة التربية الوطنية و الإطلاع على كل المستجدات ذلك لأنهم في بداية مشوارهم التربوي واستطاعوا التكيف مع التغيير، وبالتالي خفت شدة الصعوبة عندهم في مجال التقويم التربوي عامة والتقويم التكويني خاصة، عكس الأساتذة ذوي الخبرة المتوسطة والعالية لا يبالون بالتقويم التكويني، فبالنسبة لهم مجرد تضييع للوقت ومعرقل لسير الحصة. و ما نلاحظه أن ذوي الخبرة العالية [11 سنة فما فوق] هم الأكثر مواجهة لصعوبات تطبيق التقويم المستمر بشدة، هذا لأنهم لم يتكيفوا بعد مع الإصلاحات التربوية. ولا تتفق الدراسة الحالية مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي في الأردن (2009)، التي توصلت إلى أن عامل الخبرة ليس له دور في تخفيف الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر.

كما تتعارض نتائج دراسة بن سي مسعود التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين معلمي التعليم الابتدائي في مواجهتهم لصعوبات التقويم حسب متغير الخبرة.

الفرضية الجزئية الثالثة:

"هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقاً لطبيعة عدد مرات التكوين".

وانبثقت هذه الفرضية من السؤال: هل هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقاً لطبيعة عدد مرات التكوين؟.

وللإجابة عن السؤال المطروح تم اختبار الفرضية، حيث تم استخدام التباين الأحادي (ANOVA)، وتبين من خلال نتائج جدول (41) أن هناك فروق بين الأساتذة في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم

التكويني تبعا لمتغير التكوين، حيث بلغت قيمة "ف" (19.84) عند مستوى الدلالة (0.000) التي تصغر مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، وهذا يعني أن قيمة (ف) دالة إحصائيا.

يتضح لنا أن أغلبية الأساتذة تلقوا تكوينا واحدا أو تكوينين، وهذا غير كاف. فأستاذ التعليم الثانوي يعاني من نقص التكوين في مجال التقويم التربوي وهذا يؤدي حتما إلى إيجاد صعوبة في فهم و استخدام التقويم التكويني في العملية التعليمية.

فالأستاذ مازال يعتقد أن التقويم هو عملية يقوم بها لتحديد عدد التلاميذ المنتقلين للسنة المقبلة، ولا علاقة له بتدعيم مكتسبات التلاميذ، حيث بينت دراسة هويدي في الجزائر (2012)، أن (62.96%) من الأساتذة لا يعرفون إجراءات تطبيق التقويم التكويني، و(59.63%) من الأساتذة يرون أن لا جدوى من التقويم التكويني، حيث أشارت النتائج أن (40.74%) من الأساتذة لا يعرفون التقويم.

وترجع الباحثة نظرة الأساتذة للتقويم نظرة خاطئة إلى عامل التكوين، فنقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم التربوي أدى بهم إلى الاستخدام العشوائي للتقويم الذي لا يخضع للمعايير.

ومن الدراسات التي تناولت العراقل التي تواجه الأساتذة في تطبيقهم للتقويم تبعا للتكوين نجد دراسة خنيش في الجزائر (2006)، حيث توصل الباحث إلى وجود صعوبات في التقويم مرتبطة بعامل تكوين الأساتذة.

وأشارت دراسة "عبد العزيز تلفت" حول المشكلات المتعلقة بالتقويم التربوي في النظام التعليمي بدولة قطر، حيث بينت نتائج الدراسة أن المدرسين بحاجة إلى تدريب وتكوين حول كيفية استخدام الأساليب والتقنيات الجديدة في التقويم التربوي، والتقويم الذي كان معتمدا لنجاح الطالب أو رسوبه هو نتيجة الامتحان النهائي دون اعتبار لأساليب التقويم الأخرى، هذا معناه أنه لم يكن هناك تقويم مستمر(عن: عقل، 2000).

كما تتفق نتيجة دراستنا الحالية مع دراسة بن سي مسعود (2008)، أن تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين، حيث بينت أن (68.2%) من المعلمين لم يتم تكوينهم في مجال التقويم.

ويضيف الباحث "خطوط"، أن الندوات التي يشارك فيها الأساتذة مع مفتش المادة، لسوء الحظ لم يستفيدوا منها أو أنها ليست كافية، وهذا ما يزيد من صعوبة الأساتذة في تطبيق التقويم الذي جاءت به مقارنة التدريس بالكفاءات.

كما أشارت دراسة المطيري في السعودية (2010)، أن أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر هي قلة الدورات التدريبية.

فنقص عملية التكوين في مجال التقويم التربوي وعدم الاستفادة من الندوات والملتقيات زاد من صعوبة فهم الأساتذة للتقويم التكويني وكيفية تطبيقه. والسبيل لمقاومة هذه العراقيل هو بذل الأستاذ الجهد لتحسين أدائه، وهذا ما أشارت إليه دراسة خطوط (2010)، أن (85.6%) من الأساتذة صرحوا بأنهم يبذلون جهدا كبيرا أثناء عملية التقويم في ظل المقارنة بالكفاءات.

3- إستنتاج :

من خلال عرض وتحليل وتفسير نتائج فرضيات الدراسة، توصلنا عبر هذه الدراسة إلى ثبوت وجود فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام المقارنة بالكفاءات كوسيلة بيداغوجية في التدريس في المستوى الثانوي.

حيث توصلت نتائج الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها: هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة مادة التدريس عند مستوى الدلالة (0.000). بلغت قيمة (ف) ب (5.07)، وهذا معناه أن الفرضية الجزئية محققة عند مستوى الدلالة المعتمدة (0.05).

ويرجع ذلك إلى أن أغلبية الأساتذة لا يميلون إلى تطبيق هذه البيداغوجية التي تبنتها المنظومة التربوية عام 2003، والتي لا تتماشى مع مواد التدريس ومحتواها.

أما بالنسبة للنتائج المتوصل إليها من خلال الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها: هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة الأقدمية عند مستوى الدلالة (0.001)، حيث بلغت قيمة (ف) ب (7.56)، معناه أن الفرضية الجزئية تحققت عند مستوى الدلالة (0.05).

ويرجع هذا التفاوت بين الأساتذة في استخدام المقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في التعليم إلى أن أغلب الأساتذة خاصة ذوي الخبرة العالية لا يميلون إلى تطبيق هذه البيداغوجيا ويحبذون المقاربة السابقة (التدريس بالأهداف). فالأستاذ لا يملك الدافعية لاستخدام هذه المقاربة الجديدة، كما أن ليس لديه الإطلاع الواسع حول كيفية استخدامها، حيث بينت الدراسة الحالية أن فئة ذوي الخبرة الطويلة في التعليم غير مبالية باستخدامها، في حين وجدنا فئة تستخدم بيداغوجيا الكفاءات وهي فئة الأساتذة ذوي الخبرة القصيرة وهم يمثلون الأساتذة الجدد في التعليم والذين كان لديهم حظ في التكوين.

أما بالنسبة للنتائج المتوصل إليها من خلال الفرضية الجزئية الثالثة القائلة: هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة عدد مرات التكوين، حيث بلغت قيمة (ف) ب (14.63) بمستوى الدلالة (0.000) والتي تصغر عن مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، وهذا يعني أن الفرضية تحققت.

وترجع هذه الفروق حسب الباحثة إلى نقص الدورات التكوينية والرسكلة والتربصات حول مجال استخدام مقاربة الكفاءات في التدريس. ونتج عن ذلك عدم فهم الأستاذ لهذا المصطلح وكيفية تطبيقه في القسم رغم إلحاح الوزارة على استعمال المقاربة. فالواقع يبين عدم مبالاة أغلبية الأساتذة لا بالمقاربة ولا

بالمناشير الوزارية. ولإزالة الغموض حول هذا المصطلح لابد من الإكثار من الدورات التكوينية وتدريب الأساتذة بمختلف تخصصاتهم حول كيفية استخدامها.

وما يمكن قوله أن بعد مرور 13 سنة من تبني المنظومة التربوية الجزائرية بيداغوجيا الكفاءات إلا أن الأستاذ الجزائري مازال إلى حد الآن يعاني من مشكلة فهم المقاربة ومن أين استمدت جذورها، وكيفية تطبيقها وكيفية التخطيط وانجاز الدرس وكيفية إثارة دافعية المتعلم وأيضا كيفية تقويمه وفق هذه المقاربة.

كما توصلنا من خلال الدراسة إلى وجود فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات عند مستوى الدلالة 0.05، حيث بينت نتائج الفرضية الجزئية الأولى والتي مفادها: هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات تبعا لطبيعة مادة التدريس. حيث بلغت قيمة (ف) (2.16) بمستوى الدلالة (0.005) والتي تصغر عن مستوى الدلالة (0.05)، وهذا معناه أن الفرضية تحققت.

وترجع هذه الفروق بين الأساتذة إلى طبيعة المادة التي يُدرّسها الأستاذ ومحتواها، وأيضا نقص الوقت المخصص للحصة يدفع بالأستاذ إلى التفكير في كيفية إلقاء وشرح الدرس وإيصاله للتلاميذ خاصة مع الإضرابات التي عرفت المدارس الجزائرية في الآونة الأخيرة زادت من ضيق الوقت في تقديم جميع الدروس المبرمجة حيث دفعت بالأستاذ إلى العجلة في إنهاء البرنامج دون التفكير في تقويم المتعلم والكشف عن نقاط الضعف التي يعاني منها وتصحيح أخطائه وفق منهجية المقاربة بالكفاءات.

أما بالنسبة للنتائج المتوصل إليها من خلال عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية والتي مفادها: هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا للأقدمية في التعليم، أنها تحققت عند مستوى الدلالة (0.01)، وذلك بعد حساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، حيث بلغت قيمة (ف) ب (6.88) عند مستوى الدلالة المعتمدة (0.05).

وهذا يرجع إلى عدم مبالاة فئة من الأساتذة لهذا النوع من التقويم خاصة ذوي الخبرة الطويلة في التعليم حيث تتقيد هذه الفئة بالتقويم الختامي (النهائي) الذي يحدد عدد التلاميذ المنتقلين أو الناجحين وعدد التلاميذ المعيدين في آخر السنة. كما نجد فئة أخرى لا تعرف التقويم التكويني ولا حتى كيفية تطبيقه، في حين نجد فئة ذوي الخبرة القصيرة يستخدمون هذا النوع من التقويم وهم الأساتذة الجدد الذين حظوا بالدورات التكوينية حول تطبيق التقويم التكويني في ضوء بيداغوجيا الكفاءات.

كما توصلت نتائج الفرضية الجزئية الثالثة القائلة: هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات تبعا لطبيعة عدد مرات التكوين.

فالفرضية تحققت، وهذا بعد حساب تحليل التباين الأحادي الاتجاه، حيث بلغت قيمة (ف) ب(5.15) بمستوى الدلالة (0.006)، والتي تصغر عن مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، وهذا يعني أن قيمة (ف) دالة إحصائيا، ويتبين لنا أن هناك فروق بين الأساتذة في استخدام التقويم التكويني تبعا لمتغير التكوين.

وهذا يرجع إلى نقص الدورات التكوينية في مجال التقويم التربوي عامة والتقويم التكويني خاصة حول كيفية تطبيق أدوات التقويم التكويني استنادا إلى معايير محددة، وتعودهم على استخدام أساليب واختبارات تقليدية ذات نمط مألوف لازمه طوال مشواره المهني.

فالأستاذ مهما كانت المادة التي يُدرسها فهو بحاجة إلى تكوين مستمر حول كيفية بناء واستخدام أدوات التقويم التربوي.

كما بينت الدراسة وجود فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات عند مستوى الدلالة 0.05، حيث توصلت نتائج الفرضية الجزئية الأولى والتي مفادها: هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم

التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات تبعا لطبيعة مادة التدريس، هذا بعد تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA)، حيث بلغت قيمة (ف) ب(6.91) بمستوى الدلالة (0.000) والتي تصغر عن مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني أنه توجد فروق بين الأساتذة في درجة مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات تبعا لمتغير مادة التدريس.

وهذا راجع إلى عدة أسباب منها: صعوبة المادة التي يُدرسها الأستاذ، كثافة المنهاج الدراسي، اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، أيضا ضيق الوقت المخصص للحصة.

أما بالنسبة لنتائج الفرضية الجزئية الثانية والقائلة: هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات تبعا لطبيعة الأقدمية، وهذا بعد حساب تحليل التباين الأحادي، حيث فُدرت قيمة (ف) ب(18.66) بمستوى الدلالة (0.000) والتي تصغر عن مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، وهذا يعني وجود فروق بين الأساتذة في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية.

ويمكن إرجاع هذا إلى عدم تكيف أساتذة ذوي الخبرة الطويلة مع الإصلاحات الجديدة التي طرأت على المنظومة التربوية، على عكس الأساتذة ذوي الخبرة القليلة الذين لديهم الفكرة حول كيفية تطبيق التقويم التكويني الذي جاءت به مقارنة الكفاءات، وبالتالي خفت لديهم درجة الصعوبة في استخدامه.

كما توصلت نتائج الفرضية الجزئية الثالثة والتي مفادها: هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات تبعا لطبيعة عدد مرات التكوين، وهذا بعد حساب تحليل التباين الأحادي الاتجاه، حيث بلغت قيمة (ف) ب(19.48) بمستوى الدلالة (0.000) والتي تصغر عن مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مواجهة الأساتذة لصعوبات تطبيقهم للتقويم التكويني تبعا لمتغير التكوين.

ويرجع ذلك إلى أن الأساتذة بحاجة إلى دورات تكوينية مع مفتشي المواد حول كيفية استخدام التقويم التكويني، إضافة إلى أن الأساتذة لديهم نظرة تشاؤمية للتقويم المستمر، فمن خلال الدورات ستتغير نظرة وفهم الأستاذ للتقويم.

وما يمكن قوله أن المنظومة التربوية بعد تبنيها لمقاربة التدريس بالكفاءات التي تحمل في طياتها استعمال التقويم التكويني الذي يلزم العملية التعليمية التعلمية من بدايتها إلى نهايتها، والذي يكشف عن نقاط القوة والضعف لدى المتعلم، كما أنه يوفر تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم، إلا أن هذه المنظومة لم تقم بتهيئة المناخ من حيث تدريب وتكوين الأستاذ حول كيفية استخدام المقاربة بالكفاءات وإجراءات تطبيق التقويم التكويني، فدراستنا كشفت الفجوة الموجودة بين المقاربة النظرية والواقع الميداني وهذا من خلال النتائج التي توصلنا إليها.

خلاصة عامة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الثانوي، وذلك من ناحية استخدامهم لمقاربة التدريس بالكفاءات، وأيضاً من ناحية تطبيقهم للتقويم التكويني والكشف على أهم الصعوبات أو العراقيل التي تعيق أستاذ التعليم الثانوي لاستخدامه للتقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات.

ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتصميم استبيان، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية، تم تطبيقه على عينة من أساتذة التعليم الثانوي قوامها (834).

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

1. هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات. حيث بينت نتائج الدراسة الفروق بين الأساتذة في استخدام مقاربة التدريس بالكفاءات تبعاً لمتغيرات: مادة التدريس، الأقدمية في التعليم والتكوين.

2. هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات تبعاً لمتغيرات: مادة التدريس، الأقدمية في التعليم والتكوين.

3. هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني تبعاً لمتغيرات: مادة التدريس، الأقدمية في التعليم والتكوين.

وفي الأخير تبقى دراستنا الحالية تمهيداً لدراسات أخرى للبحث والتعمق في الموضوع أكثر استناداً إلى هذه المتغيرات.

واستكمالاً للنتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية، فإننا نوصي بإجراء المزيد من البحوث والدراسات

في هذا المجال مثل:

1. إجراء دراسات معمقة حول كيفية استخدام وتطبيق مقارنة التدريس بالكفاءات في المراحل التعليمية الثلاث.

2. الوقوف أمام الصعوبات التي تعيق استخدام الأساتذة لمقاربة التدريس بالكفاءات.

3. إجراء دراسات تهتم بوجهة نظر المشرفين التربويين والأساتذة حول مقارنة التدريس بالكفاءات.

4. دراسة الفروق بين الأساتذة المكونين وغير المكونين قبل وأثناء الخدمة لاستخدام بيداغوجيا الكفاءات.

5. إجراء دراسات معمقة حول إجراءات تطبيق التقويم التكويني في المنظومة التربوية الجزائرية.

6. إجراء دراسات حول الصعوبات التي تحول دون تطبيق الأساتذة للتقويم التكويني في المراحل التعليمية الثلاث.

وفي ضوء نتائج الدراسة التي توصلنا إليها يمكن أن نقترح ما يلي:

1. ضرورة تكوين جميع الأساتذة حول كيفية استخدام مقارنة التدريس بالكفاءات، وتكوينهم حول كيفية تطبيق التقويم التكويني وتكثيف الدورات التدريبية والملتقيات الدراسية للتعرف أكثر على مقارنة التدريس بالكفاءات وإزالة الغموض حول مصطلح التقويم التربوي.

2. عقد ندوات تربوية مع مفتشي المواد حول مجال التقويم التربوي وإطلاع الأساتذة على كل المستجدات.

3. تقليص عدد التلاميذ في القسم الواحد وتوفير الوسائل التعليمية في المؤسسات التربوية.

كما يظهر أن غالبية الأساتذة يتهربون من هذه البيداغوجيا التي تبنتها المنظومة التربوية عام 2003 والتي لا تتماشى مع الجو العام في المنظومة التربوية الوطنية.

المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

- 1- القرآن الكريم. سورة التين، الآية [04].
- 2- أبو جلاله، صبحي حمدان. (1999). اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 3- أبو حويج، مروان والخطيب، إبراهيم وأبو المغلي، سمير. (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- 4- أبو سل، محمد عبد الكريم. (2002). قياس وتقويم تعلم الطلبة. الأردن: دار الفرقان.
- 5- الأحمدى، حاتم بن عبد الرحيم بن عامر. (2008). اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة أم القرى، السعودية.
- 6- الأسود، الزهرة. (2008). مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته. مذكرة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- 7- الأسود، الزهرة. (2014). الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- 8- أغلال بوكرم، فاطمة الزهراء. (2006). قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.

- 9- أمبو سعيدي، عبد الله خميس و الراشدي، ثريا بنت حمد.(جويلية، 2006). صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، مجلد 10، عدد 2، ص ص 147- 166.
- 10- باللموشي، عبد الرزاق وبوعامر، أحمد عز الدين.(نوفمبر، 2013). أهمية إستراتيجية المقارنة بالكفاءات. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية لجامعة الوادي*. العدد 02، ص ص 25- 35.
- 11- بسيوني، عميرة أحمد.(1991). *المنهج، عناصره*. ط3. القاهرة: دار المعارف.
- 12- بطرس، حافظ بطرس.(2010). *محاضرات في التقويم والتشخيص في التربية الخاصة*. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.
- 13- بكي، بلمرسلي. *المقارنة بالكفاءات*. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
- 14- بلخيري، سليمة.(2013). *الكفايات والتمثلات في التعليم*. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية البلدية، الجزائر*. العدد 09.
- 15- بن جدو، بوطالبي.(2008). *الملح النموذجي للبرنامج التدريبي لمربي التربية البدنية والرياضة المبني على أساس فلسفة المقارنة بالكفاءات التدريسية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضة، جامعة الجزائر.
- 16- بن ذهبية، جعدم.(2009). *تقويم أداء مدرس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية في ضوء المقارنة بالكفاءات*، مذكرة ماجستير غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.
- 17- بن ساسي، رضوان.(2011). *بيداغوجية الفروقات وأثرها على سير حصة التربية البدنية والرياضية في ظل المقارنة بالكفاءات*، مذكرة ماجستير غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضة، جامعة الجزائر 03.

18- بن سي مسعود، لبنى.(2008). واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات.

مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

19- بن عبد الغني، أحمد وسعدي، أحمد والدركاوي، هشام وأبو جيت، زهيرة والشباني، عائشة

ووعزوز، السعيد.(2009):التقويم التربوي، مفهومه، أنواعه، وسائله، أهدافه. مراكز: المركز

التربوي الجهوي.

20- بوجمية، مصطفى.(2009). اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو

التدريس بالكفاءات. مذكرة ماجستير غير منشورة، الجزائر.

21- بورصاص، فاطمة الزهراء.(2009). تقييم التربية التحضيرية الملحق بالمدرسة الابتدائية في

الجزائر. مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة منتوري،

قسنطينة، الجزائر.

22- بوطابة، فريد.(2012). التقويم التكويني على ضوء بيداغوجيا الكفايات. مجلة التربية والصحة

النفسية، 04(28).

23- بوعلاق، محمد.(2004). مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات. البليدة: قصر الكتاب.

24- بوعلاق، محمد.(2009). الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية

والاجتماعية. دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

25- بوعلي، بديعة.(2008). تقويم تكوين أعوان الأمن للنظام العمومي. مذكرة ماجستير منشورة،

جامعة منتوري، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، قسنطينة، الجزائر.

26- بوعيشة، نورة وبن عمارة، سميرة.(2011). ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء

المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي

مرياح، ورقلة، الجزائر.

- 27- بوعيشة، نورة.(2008). الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- 28- بوكومة، أغلال فاطمة الزهراء ودحدي، إسماعيل.(17-18 جانفي 2011). تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية التقويم). الملتقى الوطني حول التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص ص 483 - 498.
- 29- الثوابية، محمد ومهيدات، عبد الحكيم والغرابية، أحمد والبرغوني، رابح.(2004). استراتيجيات التقويم وأدواته. الفريق الوطني للتقويم، مديرية الاختبارات.
- 30- جراب، سعاد.(2010). التقويم اللغوي طرقه ومعايير في المدرسة الجزائرية، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح قسنطينة، الجزائر.
- 31- جغدم، بن ذهيبية(2009). تقويم أداء مدرس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية في ضوء التدريس بالكفاءات. مذكرة ماجستير غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.
- 32- حاجي، فريد (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
- 33- الحارثي، صلاح ردود.(د.ت). التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق. جدة: الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة- بنين.
- 34- حامل، عبد الرحمن عبد السلام.(2001). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي. ط2. الأردن: دار المناهج.
- 35- حبيب، مجدى عبد الكريم.(2000). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 36- حثروبي، محمد الصالح.(1999). نموذج التدريس الهادف - أسسه وتطبيقاته. الجزائر.

37- حديد، يوسف.(2009). **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة منتوري، قسنطينة.

38- حديدان، صبرينة ومعدن، شريفة. **مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر**. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص ص 195-207.

39- حريزي، بوجمعة.(2014). **العلاقة بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط**. مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة2، الجزائر.

40- حسنين ، محمد صبحي.(1987). **التقويم والقياس في التربية البدنية**. ط 2 القاهرة: دار الفكر العربي.

41- الحصيني، سامي بن مصبح غرمان.(2006). **مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين**. مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

42- حلمي، أحمد الوكيل والمفتي، محمد أمين.(2003). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

43- حمدان، خالد.(2014). **القياس والتقويم**. الرباط: مركز التوجيه والتخطيط التربوي.

44- حمدان، محمد زياد.(2001). **أدوات الملاحظة الصفية مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية**. سوريا: دار التربية الحديثة.

45- خطوط، رمضان.(2010). استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق. مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

46- خنفي، إلهام.(2008). مدى فعالية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

47- خنيش، يوسف.(2006). صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

48- الداود، هند بنت عبد الله بن عبد الرحمن.(2004). واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

49- الدريج، محمد.(2000). الكفايات في التعليم. المغرب: سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة.

50- الدوسري، إبراهيم بن مبارك.(2001). الإطار المرجعي للتقويم التربوي. الرياض: مكتب التربية العربي.

51- الدوسري، راشد حماد.(2006). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفّي بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علوم التربية، جامعة البحرين.

52- الدويدري، رجاء وحيد.(2002). البحث العلمي أساسيته النظرية وممارسته العملية. دمشق: دار الفكر.

53- ذوقان، عبيدات وآخرون.(2003). البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه. الرياض: دار
الأسامة للنشر والتوزيع.

54- الزاوي، الطاهر أحمد.(1979). ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس
البلاغة. ج3. لبنان: دار المعرفة.

55- زابدي، فاطمة.(2009). تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، مذكرة
ماجستير غير منشورة، كلية الأدب العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

56- زرواتي، رشيد.(2007). تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. ط3.
الجزائر: دار هومة للطبع والنشر.

57- زكريا، محمد بن يحيى وعباد، مسعود.(2006). التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة
بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات.الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين
مستواهم.

58- زلاي، نوال.(2013). استراتيجيه التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات. يوم دراسي حول: إصلاحات
التعليم العالي والتعليم العام الراهن والآفاق. جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

59- سديد، محمد.(2010). اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في
التعليم الابتدائي. مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، الجزائر.

60- سليمان، صبرينة.(2013). واقع وتحديات الإصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر.
مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية لجامعة الوادي. العدد 03، ص ص 165 - 186.

61- سمارة، عزيز والنهر، عصام وإبراهيم، محمد عبد القادر.(1989). مبادئ القياس والتقويم في
التربية. ط2. عمان: دار الفكر.

62- سيد، علي محمد.(2003). التربية العملية وتدريب العلوم. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

63- سيد، علي وسالم، أحمد.(2003). التقويم في المنظومة التربوية. ط2. المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.

64- شتوي، يوسف.(2009). واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التربية المدنية بالتعليم المتوسط بالجزائر. مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر.

65- شحادة، نعمان.(2009). التعلم والتقويم الأكاديمي. عمان: دار الصفاء.

66- شرقي، رحيمة وبوساحة، نجا. بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية. الملتقى الوطني حول التكوين بالكفايات في التربية. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

67- الشريف، محمد عبد الله.(1996). مناهج البحث العلمي. دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية. الإسكندرية: مكتبة الشعاع للطباعة والنشر والتوزيع.

68- الشهابي، عبد الله أحمد عبد الله.(2010). التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

69- الشهري، علي سعيد.(2006). دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

70- طبيقي، أسامة بن محمد علي.(2011). واقع التقويم المستمر في الصفوف الأولية بمدينة جازان التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- 71- الطراونة، محمد عبد الكريم.(2005). أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع أساسي في مدارس قصبة محافظة معان. مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. العدد 21 ص ص 211 - 240.
- 72- طشوعة، لويضة.(2009). تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين. مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.
- 73- الطيب، أحمد محمد.(1999). الإدارة العلمية، أصولها، وتطبيقاتها المعاصرة. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث للنشر.
- 74- الظاهر، زكريا محمد.(1999). مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 75- عبد الخالق، فوزي وشوكت، علي إحسان.(2007). طرق البحث العلمي، المفاهيم والمنهجيات. المكتب العربي.
- 76- عبد الرحمن، سعد.(1998). القياس النفسي - النظرية والتطبيق - ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 77- عبد السلام، أحمد محمد.(1960). القياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 78- عبد الهادي، نبيل.(2001). القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفّي. ط2. الأردن: دار وائل للنشر.
- 79- عبيد، إدوارد.(2006). استراتيجيات التقويم وأدواته الجديدة. الأردن: الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية.

- 80- عتيق، منى.(2011). واقع تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قصدي مرياح، ورقلة، العدد 04، ص ص 132 - 150.
- 81- عثمان، محمد.(2005). أساليب التقويم التربوي. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع. العدد 15.
- 82- العرابي، محمود.(2011). دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة السانية، وهران، الجزائر.
- 83- عرفات، عصمت بن محمد.(2005). الاختبارات الموضوعية ايجابياتها وسلبياتها. جدة: الإدارة العامة للتربية والتعليم.
- 84- عزت، عبد الحميد حسن.(2011). الإحصاء النفسي والتربوي - تطبيقات لاستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 85- عسعوس، محمد.(2012). مقارنة التعليم والتعلم بالكفاءات. الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
- 86- العطوي، آسيا.(2010). صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.
- 87- عطية، محسن علي.(2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- 88- عفانة، محمد عطية أحمد.(2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، غزة، فلسطين.

- 89- عقل، أنور.(2001). نحو تقويم أفضل. لبنان:دار النهضة العربية.
- 90- عقيلان، إبراهيم.(2000). منهج الرياضيات وأساليب تدريسها. عمان: دار المسيرة.
- 91- علام، صلاح الدين محمود.(2007).القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط1.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 92- علوان، يحي.(2011، ماي). التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 11، ص ص 09- 31.
- 93- علي ناجي، عادل.(2008).التغذية الراجعة والتقويم التكويني وأثرهما الفعال في مادة التربية الإسلامية. مجلة جامعة ذي قار، العدد 01. المجلد 04، ص ص 21- 29.
- 94- عليان، راجي مصطفى وغنيم، عثمان محمد.(2000). مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 95- العمري، خالد محمد.(2009). تصورات معلمي وأولياء أمور تلامذة الصفوف الثلاثة الأولى نحو الواجبات البيتية. مجلة جامعة دمشق. المجلد 25، العدد (2+1)، ص ص 467- 510.
- 96- العناني، عبد الحميد حنان.(2008). علم النفس التربوي. ط4. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- 97- عواريب، الأخضر والأعور، إسماعيل.(17-18 جانفي 2011). التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات.الملتقى الوطني حول التكوين بالكفايات في التربية. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص ص 561- 587.
- 98- عواضة، هاشم.(2005). التخطيط في التعليم- التعلم. ط2. لبنان: دار العلم للملايين.
- 99- عوض صابر، فاطمة وعلي خفاجة، ميرقت.(2002). أسس ومبادئ البحث العلمي. الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

- 100- الغافري، عبد الله بن حمد بن زاهر.(2006). **تقويم فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر المستخدمة في مادة التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- 101- غانم، محمود محمد.(2002). **علم النفس التربوي**. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة.
- 102- غياث، بوفلجة.(1993). **التربية ومتطلباتها**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 103- الفاربي، عبد اللطيف وآخرون.(1994). **معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**. المغرب: النجاح الجديدة.
- 104- فالوقي، محمد هاشم.(1997). **بناء المناهج التربوية**. طرابلس: المكتب الجامعي الحديث.
- 105- فيزازي، موفق.(2013). **أساليب تقويم مادة اللغة العربية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات**، مذكرة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة وهران، الجزائر.
- 106- القانون التوجيهي للتربية الوطنية.(2008). رقم: 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- 107- قرابرية، حرقاس وسيلة.(2010). **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- 108- القرشي، عبد الفتاح.(1986). **اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب**. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي. العدد 18.

- 109- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن.(2008). علم النفس التربوي - النظرية والتطبيق الأساسي - . ط4. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 110- قطامي، يوسف وقطامي، نافية.(2001). تصميم التدريس. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 111- القمش، مصطفى والبوليز محمد.(2008). القياس والتقويم في التربية الخاصة. عمان: المملكة الأردنية الهاشمية.
- 112- قويدري، لخضر.(2006). بيداغوجيا الكفاءات تحديات وعوائق. مجلة الدراسات.جامعة الأغواط، العدد 04.
- 113- الكبيسي، عبد الواحد.(2007). القياس والتقويم تحديدات ومناقشات. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- 114- كراجه، عبد القادر.(1997). القياس والتقويم في علم النفس - رؤية جديدة-. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- 115- كوافحة، تيسير مفلح.(2003). القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 116- الكيلاني، عبد الله زيد و النقي، أحمد وعدس، عبد الرحمن.(2009). القياس والتقويم في التعلم والتعليم. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق.
- 117- لبصيص، خالد.(2004). التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف. الجزائر: دار التنوير.
- 118- لزرق، أحمد.(2011). طريقة التدريس بالكفاءات وعلاقتها بوصف الذات البدنية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة الإبداع الرياضي، معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية لجامعة مسيلة. العدد 03.

- 119- لعمارة، سميرة.(2011). تقييم مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة.
- 120- لكل، لخضر. المقاربة بالكفاءات-الجذور والتطبيق.(2011). الملتقى الوطني حول التكوين بالكفايات في التربية. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص ص 72 - 90.
- 121- ماهر، أحمد.(2003). الاختبارات واستخدامها في إدارة الموارد البشرية والأفراد. مصر: الدار الجامعية.
- 122- مجيدي، الطيب.(2010). دراسة تقييمية لواقع تطبيق منهجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، الجزائر.
- 123- مذكور، علي أحمد.(1998). مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها. مصر: دار الفكر العربي.
- 124- المراسلة الوزارية رقم 02 المؤرخة في 10 سبتمبر 2003 المتعلقة بالاستدراك.
- 125- مرعي، توفيق أحمد وحيلة، محمد محمود.(2001). طرائق التدريس العامة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 126- مسعودي، أحمد.(2011). صعوبات تقويم المتعلمين لدى معلمي المدرسة الابتدائية، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، الجزائر.
- 127- مصنوعة، أحمد.(2012). تنمية الكفاءات البشرية كمدخل لتعزيز الميزة التنافسية للمنتج التأميني. ملتقى دولي. جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.
- 128- المطيري، عيسى بن فرج.(2010). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

129- معجم اللغة العربية.(1984). معجم علم النفس والتربية.مصر، الهيئة العامة للشؤون المطابع الأميرية، ج1.

130- معمريّة، بشير (2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس. الجزائر: منشورات الحبر.

131- معوش، عبد الحميد.(2012). درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها. مذكرة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، جامعة تيزي وزو.

132- معوض، خليل ميخائيل.(2000). قدرات وسمات الموهوبين. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

133- ملح، سامي محمد.(2002). سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

134- ملح، سامي محمد.(2005). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط5. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

135- منسي، حسن.(2002). التقويم التربوي. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

136- منسي، حسين.(2003). تصميم الدرس. ط2. مصر: دار الكندي للنشر والتوزيع.

137- منسي، محمود عبد الحليم.(2007). التقويم التربوي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

138- المنشور الوزاري المؤرخ رقم 05.2039 في 13 مارس 2005 الخاص بإصلاح نظام التقويم البيداغوجي. الجزائر.

139- مهدي، سالم والحليبي، عبد اللطيف.(1998). التربية الميدانية وأساسيات التدريس. ط2. الرياض: مكتبة العبيكان.

- 140- الناجم، محمد عبد العزيز.(2002). واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- 141- النبهان، موسى.(2001). أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية. ط2. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 142- النشواتي، عبد المجيد.(1998). علم النفس التربوي. ط9 لبنان: مؤسسة الرسالة.
- 143- النظام التربوي والمناهج التعليمية.(2004). سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
- 144- هويدي، عبد الباسط. (2012). الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، قسم علم الاجتماع، الجزائر.
- 145- هويدي، عبد الباسط.(2012). المفاهيم والمبادئ الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية. مجلة علوم الإنسان والمجتمع. العدد04، ص ص 155-171.
- 146- وزارة التربية الكويتية، التوجيه الفني العام للحاسوب.(2013). قياس وتقويم تعلم الطلبة. الكويت
- 147- وزارة التربية الوطنية المغربية.(2006). المقاربات والبيداغوجيات الحديثة. مصوغة خاصة بتكوين المعلمين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل، المملكة المغربية.
- 148- وزارة التربية الوطنية.(12 أوت 1998). رقم: 1011/أ.ع/و.ت/98: التقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية. الجزائر.
- 149- وزارة التربية الوطنية.(15 مارس 2005). المنشور الوزاري رقم 26/06/2005. إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه. الجزائر.

- 150- وزارة التربية الوطنية.(1980). مديرية التكوين - همزة وصل - . مجلة التكوين والتربية.
- 151- وزارة التربية الوطنية.(2003). الكتاب السنوي. المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- 152- وزارة التربية الوطنية.(2006/2005). دليل الأستاذ في مادة التربية الفنية التشكيلية السنة الأولى من التعليم الثانوي. الجزائر.
- 153- وزارة التربية الوطنية.(2010). التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي. الجزء الثاني، الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق.
- 154- وزارة التربية الوطنية.(د.ت). الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الأولى ثانوي. اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر.
- 155- وزارة التربية الوطنية.منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي. اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر.
- 156- وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري 186-93 المؤرخ في 01 سبتمبر 1993 الذي ينص بالواجبات المنزلية والفروض.
- 157- وعلي، محمد الطاهر.(2006). بيداغوجيا الكفاءات. الجزائر: المعهد الوطني للتكوين.
- 158- يوب، مبروح.(2005). بناء المناهج بالمقاربة بالكفاءات. الجزائر: مديرية التربية لولاية سيدي بلعباس.

- 159- Adib,Y .(2013). **Evaluation des acquis d'apprenants du Français langue étrangère en module de technique d'expression écrite et orale en 1^{er} année Universitaire**, thèse de Doctorat, Université d'Oran, Alger.
- 160- Bouallag, M. De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences, *Revues compus Université Mouloud Mammeri, tizi ouzou*, Alger, N° 03.
- 161- Cooper, H & Lindsay, J & Nye, B .(2000). Homework in the home how student, family and parenting-style differences relate to the homework process, *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- 162- De Landsheere .(1986). **Evaluation continue et examens**. Bruxelles: Edition labor.
- 163- Deketele,J.M .(1982). **Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur: Les facteurs de réussite**, *Humanités Chrétiennes*,82- 83, n° 04.
- 164- Desy, N .(2010). **L'Evaluation Formative Favorise La Motivation**. Institut d'Enseignement de Promotion Sociales de la Communication Française, Morlanwelz. Travail de fin d'étude en vue de l'obtention du certificat d'Aptitude Pédagogiques.
- 165- Therer.J .(1999).**Evaluation pour Evaluer, Eléments de docimologie**, ulg. L.E.M.
- 166- **Le petit Larousse**. Dictionnaire. (1980). Paris.
- 167- Foulquié, P .(1971). **Dictionnaire de la langue pédagogique**. 1^{ère} Edition. Presses Universitaire de France.
- 168- Frunza,V .(2014). Advantages And Barriers of Formative Assessment in The Teaching- Learning Activity. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* (114), 452-455.
- 169- Hadji,C .(1989). **L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils**, paris: ESF.
- 170- **Micro Robert (1971)**. Dictionnaire de Français Primordial, Paris.
- 171- Nagels, M .(2015). **L'approche par les compétences, quelques éléments de didactique professionnelle**, CREAD, Université Européenne de Bretagne.
- 172- Ploudre, M .(1993). **Formation à une Méthodologie d 'Evaluation et d'Elaboration De Programme De Français**. Université de Montréal.
- 173- Xavier, R .(2004). **Une Pédagogie de l'Intégration**. Bruxelles: De bock Université.
- 174- Garrison, C & Ehringhaus, M, Ph.D.diss. **Formative and Summative Assessments in the classroom, from:**

<[http://www.azwestehm.edu/.../assessment/.../formative\(Formative and Summative Assessment\)](http://www.azwestehm.edu/.../assessment/.../formative(Formative and Summative Assessment))>.

175- Touhani, L .(2009). **L 'évaluation du travail de l'élève**, dernière modification:01 février 2013.14:53, De:

<<http://pf.mh.uvt.rnu.tn/id/eprint/63>>.

176- Taouinet, A.(2005). **Compétence, Capacité et Psychologie D'apprentissage**, Université d'Alger.de:

<[http:// l'educations.blogspot.com/2011/09/compétence- capacité- et- psychologie. http](http://l'educations.blogspot.com/2011/09/compétence- capacité- et- psychologie. http)>.

الملاحق

قائمة الملاحق

1. ملحق رقم (01) يوضح أسئلة المقابلة مع أساتذة التعليم الثانوي.
2. ملحق رقم (02) يوضح الاستبيان في صورته الأولى.
3. ملحق رقم (03) يوضح تحكيم الأساتذة للاستبيان.
4. ملحق رقم (04) يوضح قائمة أسماء الأساتذة المحكمين.
5. ملحق رقم (05) يوضح الاستبيان في صورته الثانية.
6. ملحق رقم (06) يوضح الصورة النهائية للاستبيان.
7. ملحق رقم (07) يوضح صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية للاستبيان والأبعاد المنتمية إليه.
8. ملحق رقم (08) يوضح معامل ثبات الاستبيان.
9. ملحق رقم (09) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة.
10. ملحق رقم (10) يوضح تحليل التباين الأحادي للفرضية العامة الأولى في استخدام التدريس بالكفاءات وفقا لمادة التدريس، الأقدمية، التكوين.
11. ملحق رقم (11) يوضح تحليل التباين الأحادي للفرضية العامة الثانية في استخدام التقويم التكويني وفقا لمادة التدريس، الأقدمية، التكوين.
12. ملحق رقم (12) يوضح تحليل التباين الأحادي للفرضية العامة الثالثة في صعوبات استخدام التقويم التكويني وفقا لمادة التدريس، الأقدمية، التكوين.

الملحق رقم(01): أسئلة المقابلة مع أساتذة التعليم الثانوي.

أسئلة المقابلة

1. هل تستخدم التقويم التربوي؟ ☐ نعم ☐ لا
 2. هل تستخدم التقويم التكويني الذي هو مرحلة من مراحل التقويم بالكفاءات؟ ☐ نعم ☐ لا
 3. في نظرك متى يطبق هذا النوع من التقويم؟
* بداية تعلم معين ☐ * أثناء عملية التعلم ☐ * في نهاية التعلم ☐
 4. هل يستفيد أستاذ التعليم الثانوي من الدورات التكوينية في مجال التقويم؟ ☐ نعم ☐ لا
 5. هل تواجه صعوبات في تطبيق التقويم التكويني؟ ☐ نعم ☐ لا
- إذا كانت الإجابة "بنعم" أذكر بعض هذه الصعوبات؟.....
-
6. هل تطبق المقاربة بالكفاءات؟ ☐ نعم ☐ لا
 7. هل جاءت هذه المقاربة بنتائج إيجابية؟ ☐ نعم ☐ لا
 8. ما شعورك نحو بيداغوجيا الكفاءات؟.....
 9. هل يستفيد أستاذ التعليم الثانوي من الدورات التكوينية في مجال التقويم؟ ☐ نعم ☐ لا
 10. هل تواجه صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات؟ ☐ نعم ☐ لا

إذا كانت الإجابة "بنعم" أذكر بعض هذه الصعوبات؟.....

.....

الملحق رقم(02): الاستبيان في صورته الأولى.

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

1. البيانات الشخصية والوظيفية:

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
2. السن:.....
3. اسم الثانوية:
4. التخصص:
5. الشهادة العلمية:
- * شهادة جامعية ☐ * المدرسة العليا للأساتذة ☐
6. الأقدمية في التعليم: ☐

البعد الأول: واقع التقويم التربوي:

1. هل تستخدم التقويم التربوي؟ نعم ☐ لا ☐
2. ما هي أنواع التقويم التربوي التي تعرفها:
- أ. التقويم التشخيصي ☐
- ب. التقويم التكويني(البنائي) ☐
- ج. التقويم الختامي(النهائي) ☐
- د. كلها ☐
- هـ. ولا واحد ☐

3. ما هي أدوات التقويم التي تستخدمها بكثرة في تقويمك للمتعلم:

. الملاحظة

. الفروض

. الاختبارات

. المناقشات الصفية

. التتويج في الأدوات

. كلهم

. و لا واحد

أدوات أخرى حددها:.....

البعد الثاني: المتعلق بواقع التقويم التكويني:

4. في نظرك التقويم التكويني يستخدم في: - بداية التعلم - أثناء عملية التعلم

- في نهاية تعلم معين - لا أعلم

5. دور التقويم التكويني يتمثل في: أ. التصحيح والتعديل

ب. إعطاء رتبة للمتعلم

6. هل يرتبط التقويم التكويني بالفروض والاختبارات؟ نعم لا

7. هل التقويم التكويني يركز على التنقيط العددي؟ نعم لا

8. هل التقويم التكويني يعمل على تصنيف المتعلمين؟ نعم لا

9. هل أنت على دراية بكيفية تطبيق التقويم التكويني؟ نعم لا

10. ما هي أدوات التقويم التكويني التي تعرفها وتستخدمها بكثرة في تقويم المتعلم؟.....

.....

11. هل تقوم باستخدام التقويم التكويني وفق ما جاءت به بيداغوجيا الكفاءات؟ نعم لا

12. كيف يبدو لك التقويم التكويني الذي تنص عليه بيداغوجيا التدريس بالكفاءات:

أ. ضروري ومهم لكل من الأستاذ والمتعلم

ب. تسهل عملية ترسيخ المعلومات

ج. تعرقل أداء الأستاذ

أشياء أخرى حددها.....

*** استخدام الأستاذ لأدوات التقويم التكويني المعتمد على الاختبارات الأدائية:**

13. أستخدم الوضعية المشكلة قصد توظيف المتعلم مكتسباته ومعارفه في الحياة اليومية. نعم ☐ لا ☐
14. أكلف المتعلم بمهام متنوعة لتقويم أدائه خارج القسم. نعم ☐ لا ☐

*** استخدام الأستاذ لأدوات التقويم التكويني المعتمد على الاختبارات التحصيلية القصيرة:**

15. أستخدم الاختبارات التحريرية (المقالية) في تقويم المتعلم. نعم ☐ لا ☐
16. أستخدم الاختبارات الشفهية في تقويم المتعلم. نعم ☐ لا ☐

*** استخدام الأستاذ لأدوات التقويم التكويني المعتمد على الملاحظة:**

17. أستخدم الملاحظة بعد تطبيق الاختبارات لتقويم المتعلم. نعم ☐ لا ☐
18. أعتد على الملاحظة لمعرفة جوانب القوة والضعف لدى المتعلم. نعم ☐ لا ☐
19. أستخدم الملاحظة بصورة مستمرة حول تطور تعلم كل تلميذ. نعم ☐ لا ☐
20. أعتد على الملاحظة لمعرفة درجة انتباه التلميذ. نعم ☐ لا ☐
21. أستخدم الملاحظة لأنها تمكني من اكتشاف تلاميذ ذوي الصعوبات. نعم ☐ لا ☐

*** استخدام الأستاذ لأدوات التقويم التكويني المعتمد على الورقة والقلم:**

22. أستخدم الفروض المحروسة لتقويم المتعلمين. نعم ☐ لا ☐
23. أستخدم الاستجابات لتقويم المتعلم. نعم ☐ لا ☐
24. أكلف المتعلمين بالواجبات المنزلية. نعم ☐ لا ☐

*** استخدام الأستاذ لأدوات التقويم التكويني المعتمد على المناقشات الصفية:**

25. أستخدم المناقشات الصفية لتقويم المتعلمين. نعم ☐ لا ☐
26. أستخدم المناقشات الصفية للكشف عن ميول المتعلمين و اهتماماتهم. نعم ☐ لا ☐
27. أستخدم المناقشات الصفية للتأكد من تحقق أهداف الدرس. نعم ☐ لا ☐

البعد الثالث: مقارنة التدريس بالكفاءات:

28. مقارنة التدريس بالكفاءات بيداغوجية تستمد مبادئها من:

أ. المدرسة السلوكية. ☐ ب. المدرسة البنائية. ☐ ج. لا أعلم ☐

29. هل تعتقد أن الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات أعطى نتيجة إيجابية لكل من الأستاذ والمتعلم.

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة "نعم" علل ذلك بالإشارة إلى بعض النقاط الإيجابية:.....

30. ما هو شعورك نحو بيداغوجيا التدريس بالكفاءات؟

أ. مطمئن ☐ ب. متخوف ☐ ج. غير مبال ☐

أشياء أخرى حددها:.....

31. هل يختلف التقويم بالتدريب بالكفاءات عن التقويم المعمول به سابقا(الأهداف)؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة "نعم" علل ذلك بالإشارة إلى بعض نقاط الاختلاف:.....

32. هل سبق لك وأن حضرت الملتقيات التكوينية وفق مقارنة التدريس بالكفاءات؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة نعم حدد عدد الملتقيات:

33. هل سبق لك و أن استفدت من التريصات التكوينية؟ نعم ☐ لا ☐

البعد الرابع: المتعلق بصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات:

34. هل تجد صعوبة في تطبيق التقويم التكويني؟ نعم ☐ لا ☐

35. ما هي الصعوبات التي تعيق تطبيق التقويم التكويني في التعليم الثانوي نعم ☐ لا ☐

أ. صعوبات ترجع إلى ضيق الوقت المخصص للحصة. نعم ☐ لا ☐

ب. صعوبات ترجع إلى صعوبة المنهاج الدراسي. نعم ☐ لا ☐

ج. صعوبات ترجع إلى ارتفاع عدد تلاميذ القسم الواحد. نعم ☐ لا ☐

د. صعوبات ترجع إلى نقص الدورات التكوينية في مجال التقويم. نعم ☐ لا ☐

صعوبات أخرى حددها:.....

الملحق رقم(03): نموذج استبيان التحكيم.

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

تحكيم إستبانه

الأستاذ(ة):..... الدرجة العلمية.....
التخصص: الجامعة:

الأستاذ(ة) الدكتور(ة) المحترم (ة):

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "واقع التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات (دراسة
مسحية حول عينة من أساتذة التعليم الثانوي)، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه
ل م د في علوم التربية . ولتحقيق أهداف هذه الدراسة صمم هذا الاستبيان المكون من ستة (06) أجزاء.
سنة (06) متغيرات تعكس الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.
* المحور الأول: المتعلق بالتقويم التربوي، ويتكون من (03) عبارات.
* المحور الثاني: المتعلق بالتقويم التكويني ، ويتكون من (24) عبارة.
* المحور الثالث: الخاص بمقاربة التدريس بالكفاءات، ويتضمن (06) عبارات.
* المحور الرابع: المتعلق بصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات، ويتضمن
عبارتين (02).

لذا نرجو التفضل بقراءة هذه الفقرات وإبداء الرأي بمدى مناسبة هذه الفقرات لموضوع الدراسة، ومدى
انتمائها للمحور الذي أدرجت فيه، ومدى وضوحها لغويا.

مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساعدتكم

فرضيات الدراسة:

1.1 - الفرضية الأولى:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام مقارنة التدريس بالكفاءات .

الفرضية الجزئية الأولى:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة مادة التدريس.

الفرضية الجزئية الثانية:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة الأقدمية في التعليم.

الفرضية الجزئية الثالثة:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة عدد مرات التكوين.

1.2 - الفرضية الثانية:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات .

الفرضية الجزئية الأولى:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة مادة التدريس.

الفرضية الجزئية الثانية:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة الأقدمية في التعليم.

الفرضية الجزئية الثالثة:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة عدد مرات التكوين.

الفرضية الثالثة:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات .

الفرضية الجزئية الأولى:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة مادة التدريس.

الفرضية الجزئية الثانية:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة الأقدمية في التعليم.

الفرضية الجزئية الثالثة:

هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات وفقا لطبيعة عدد مرات التكوين.

أ. البيانات الشخصية والوظيفية:

1. الجنس: ذكر أنثى
2. السن:
3. اسم الثانوية:
4. التخصص:
5. الشهادة العلمية:
6. * شهادة جامعية * المدرسة العليا للأساتذة
6. الأقدمية في التعليم:

المحور الأول: واقع التقويم التربوي:

1. هل تستخدم التقويم التربوي؟ نعم لا
2. ما هي أنواع التقويم التربوي التي تعرفها:
- أ. التقويم التشخيصي

ب. التقويم التكويني (البنائي)

ج. التقويم الختامي (النهائي)

د. كلها

هـ. ولا واحد

3 . ما هي أدوات التقويم التي تستخدمها بكثرة في تقويمك للمتعلم:

. الملاحظة

. الفروض

. الاختبارات

. المناقشات الصفية

. التنويع في الأدوات

. كلهم

. و لا واحد

أدوات أخرى حددها:.....

الرقم	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة		الملاحظات
	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
01					
02					
03					

المحور الثاني: المتعلق بواقع التقويم التكويني:

4 . في نظرك التقويم التكويني يستخدم في: - بداية التعلم - أثناء عملية التعلم

- في نهاية تعلم معين - لا أعلم

5. دور التقويم التكويني يتمثل في:

أ. التصحيح والتعديل

ب. إعطاء رتبة للمتعلم

6. هل يرتبط التقويم التكويني بالفروض والاختبارات؟ ☐ نعم ☐ لا
7. هل التقويم التكويني يركز على التنقيط العددي؟ ☐ نعم ☐ لا
8. هل التقويم التكويني يعمل على تصنيف المتعلمين؟ ☐ نعم ☐ لا
9. هل أنت على دراية بكيفية تطبيق التقويم التكويني؟ ☐ نعم ☐ لا
10. ما هي أدوات التقويم التكويني التي تعرفها وتستخدمها بكثرة في تقويم المتعلم؟.....

.....

11. هل تقوم باستخدام التقويم التكويني وفق ما جاءت به بيداغوجيا الكفاءات؟ ☐ نعم ☐ لا

12. كيف يبدو لك التقويم التكويني الذي تنص عليه بيداغوجيا التدريس بالكفاءات:

- أ. ضروري ومهم لكل من الأستاذ والمتعلم ☐
- ب. تسهل عملية ترسيخ المعلومات ☐
- ج. تعرقل أداء الأستاذ ☐

أشياء أخرى حددها.....

الرقم	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة		الملاحظات
	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					

11					
12					

*** استخدام الأستاذ لأدوات التقويم التكويني المعتمد على الاختبارات الأدائية:**

13. أستخدم الوضعية المشكلة قصد توظيف المتعلم مكتسباته ومعارفه في الحياة اليومية. ☐ نعم ☐ لا

14. أكلف المتعلم بمهام متنوعة لتقويم أدائه خارج القسم. ☐ نعم ☐ لا

*** استخدام الأستاذ لأدوات التقويم التكويني المعتمد على الاختبارات التحصيلية القصيرة:**

15. أستخدم الاختبارات التحريرية (المقالية) في تقويم المتعلم. ☐ نعم ☐ لا

16. أستخدم الاختبارات الشفوية في تقويم المتعلم. ☐ نعم ☐ لا

*** استخدام الأستاذ لأدوات التقويم التكويني المعتمد على الملاحظة:**

17. أستخدم الملاحظة بعد تطبيق الاختبارات لتقويم المتعلم. ☐ نعم ☐ لا

18. أعتد على الملاحظة لمعرفة جوانب القوة والضعف لدى المتعلم. ☐ نعم ☐ لا

19. أستخدم الملاحظة بصورة مستمرة حول تطور تعلم كل تلميذ. ☐ نعم ☐ لا

20. أعتد على الملاحظة لمعرفة درجة انتباه التلميذ. ☐ نعم ☐ لا

21. أستخدم الملاحظة لأنها تمكني من اكتشاف تلاميذ ذوي الصعوبات. ☐ نعم ☐ لا

*** استخدام الأستاذ لأدوات التقويم التكويني المعتمد على الورقة والقلم:**

22. أستخدم الفروض المحروسة لتقويم المتعلمين. ☐ نعم ☐ لا

23. أستخدم الاستجابات لتقويم المتعلم. ☐ نعم ☐ لا

24. أكلف المتعلمين بالواجبات المنزلية. ☐ نعم ☐ لا

*** استخدام الأستاذ لأدوات التقويم التكويني المعتمد على المناقشات الصفية:**

25. أستخدم المناقشات الصفية لتقويم المتعلمين. ☐ نعم ☐ لا

26. أستخدم المناقشات الصفية للكشف عن ميول المتعلمين و اهتماماتهم. ☐ نعم ☐ لا

27. أستخدم المناقشات الصفية للتأكد من تحقق أهداف الدرس. ☐ نعم ☐ لا

الرقم	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة		الملاحظات
	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					

المحور الثالث: مقارنة التدريس بالكفاءات:

28. مقارنة التدريس بالكفاءات بيداغوجية تستمد مبادئها من:

أ. المدرسة السلوكية. ☐ ب. المدرسة البنائية. ☐ ج. لا أعلم ☐

29. هل تعتقد أن الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات أعطى نتيجة إيجابية لكل من الأستاذ والمتعلم.

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة "نعم" علل ذلك بالإشارة إلى بعض النقاط الإيجابية:.....

30. ما هو شعورك نحو بيداغوجيا التدريس بالكفاءات؟

أ. مطمئن ☐ ب. متخوف ☐
ج. غير مبال ☐

أشياء أخرى حددها:.....

31. هل يختلف التقويم بالتدريب بالكفاءات عن التقويم المعمول به سابقا(الأهداف)؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة "نعم" علل ذلك بالإشارة إلى بعض نقاط الاختلاف:.....

32. هل سبق لك وأن حضرت الملتقيات التكوينية وفق مقارنة التدريس بالكفاءات؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة نعم حدد عدد الملتقيات:

33. هل سبق لك و أن استفدت من التريصات التكوينية؟ نعم ☐ لا ☐

الرقم	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة		الملاحظات
	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
28					
29					
30					
31					

					32
					33

المحور الرابع: المتعلق بصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات:

34. هل تجد صعوبة في تطبيق التقويم التكويني؟ ☐ نعم ☐ لا

35. ما هي الصعوبات التي تعيق تطبيق التقويم التكويني في التعليم الثانوي؟

أ. صعوبات ترجع إلى ضيق الوقت المخصص للحنة. ☐ نعم ☐ لا

ب. صعوبات ترجع إلى صعوبة المنهاج الدراسي. ☐ نعم ☐ لا

ج. صعوبات ترجع إلى ارتفاع عدد تلاميذ القسم الواحد. ☐ نعم ☐ لا

د. صعوبات ترجع إلى نقص الدورات التكوينية في مجال التقويم. ☐ نعم ☐ لا

صعوبات أخرى حددها:

.....

الرقم	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة		الملاحظات
	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
34					
35					

ملحق رقم(04): قائمة أسماء الأساتذة المحكمين.

قائمة الأساتذة المحكمين

اسم المحكم	الرتبة	الجامعة
1. طوطاوي زوليخة	أستاذة التعليم العالي	مولود معمري - تيزي وزو -
2. بوكمة فاطمة الزهراء	أستاذة التعليم العالي	محمد بوقرة - بومرداس -
3. بوطابة فريد	أستاذ محاضر	مولود معمري - تيزي وزو -
4. خلوف حفيظة	أستاذة محاضرة	مولود معمري - تيزي وزو -
5. وليد العيد	أستاذ محاضر	حسيبة بن بوعلي - شلف -
6. محص رعونية	أستاذ محاضر	د.مولاي - سعيدة -
7. بوفحص طارق	أستاذ محاضر	د. مولاي - سعيدة -

الملحق رقم(05): الاستبيان في صورته الثانية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري - تيزي وزو-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة البحث

في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه حول موضوع واقع التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات (دراسة مسحية حول عينة من أساتذة التعليم الثانوي)، يشرفنا أن تشاركونا في هذه الدراسة بخبرتكم ومعرفتكم للميدان والواقع في هذا المجال، وذلك من خلال إجابتكم على الأسئلة الواردة في الاستمارة.

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن:

3 - اسم الثانوية:.....

4- مادة التدريس:.....

5- الشهادة العلمية:

* شهادة جامعية ☐ * المدرسة العليا للأساتذة ☐

6 - الأقدمية في التعليم:.....

7- عدد مرات التكوين في ضوء التدريس بالكفاءات :

* تكوين واحد ☐ * تكوينين ☐ * أكثر من اثنين ☐

المحور الأول:المتعلق بواقع التدريس بالكفاءات.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
01	تهدف بيداغوجيا الكفاءات إلى جعل المتعلم يتكيف مع التطورات التكنولوجية.				
02	أستعمل مقارنة الكفاءات بصورة مستمرة.				
03	أسلوب التدريس بالكفاءات أفضل من الأسلوب السابق(التدريس بالأهداف).				
04	أسعى جاهدا لبناء إستراتيجية معالجة مشكلات التعلم التي يعاني منها المتعلم.				
05	أجد صعوبة في فهم بيداغوجيا الكفاءات.				
06	الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات أعطى نتيجة إيجابية للأستاذ				
07	تطبيق بيداغوجيا الكفاءات من الأمر الصعب.				
08	أشعر بالاطمئنان نحو طريقة المقارنة بالكفاءات.				
09	تبني المنظومة التربوية الجزائرية لبيداغوجيا الكفاءات يعرقل أداء الأستاذ.				
10	الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات أعطى نتيجة إيجابية للمتعلم.				
11	أجد ملل في استخدام مقارنة التدريس بالكفاءات.				
12	التدريس بالكفاءات يجعل من العملية التعليمية عملية هادفة.				
13	أنا متخوف من المقارنة الجديدة التي تبنتها المنظومة التربوية.				
14	أجد صعوبة في تمييز مقارنة الكفاءات عن مقارنة الأهداف.				
15	أجد صعوبة في فهم الخلفية النظرية للمقارنة بالكفاءات.				
16	أستخدم الوضعية المشكلة في طريقة المقارنة بالكفاءات				
17	نقص الدورات التكوينية عرقل استيعابي لمقارنة الكفاءات.				
18	أراجع المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.				
19	أبني اختبارات مناسبة للحكم على كفاءات المتعلم.				

المحور الثاني: واقع استخدام التقويم التكويني.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
20	أستخدم التقويم التكويني في تقويم المتعلم.				
21	أطبق التقويم التكويني الذي تنص عليه بيداغوجيا الكفاءات.				
22	استخدم الملاحظة لأنها تمكني من اكتشاف تلاميذ ذوي الصعوبات				
23	يستخدم التقويم البنائي في نهاية التعلم.				

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
24	أنا على دراية بكيفية تطبيق التقويم التكويني.				
25	يرتبط التقويم التكويني بالفروض والاختبارات.				
26	التقويم التكويني الذي تنص عليه بيداغوجيا الكفاءات ضروري ومهم للأستاذ والمتعلم.				
27	التقويم التكويني الذي تنص عليه البيداغوجيا تسهل عملية ترسيخ المعلومات.				
28	يركز التقويم التكويني على التثقيط العددي.				
29	يستخدم التقويم التكويني في بداية التعلم.				
30	في ظل التدريس بالكفاءات عملية التقويم التكويني تجعل من الأستاذ يتأكد أكثر من إتقان المتعلم للكفاءات المستهدفة.				
31	يعمل التقويم التكويني على تصنيف المتعلمين.				
32	يتمثل دور التقويم التكويني في التصحيح والتعديل.				
33	يختلف التقويم بالتدريب بالكفاءات عن التقويم المعمول به سابقا.				
34	أنوع من أدوات التقويم التكويني في تقويم المتعلم.				
35	أستخدم الملاحظة بصورة مستمرة حول تطور تعلم كل تلميذ.				
36	أكلف المتعلم بالواجبات المنزلية .				
37	أستخدم المناقشات الصفية للتأكد من تحقق أهداف الدرس.				
38	أستخدم الفروض المحروسة لتقويم المتعلم.				
39	أعتمد على الملاحظة لمعرفة درجة انتباه المتعلم.				
40	أستخدم الاستجابات لتقويم المتعلم.				
41	أعاني من نقص الدورات التكوينية في مجال التقويم التكويني.				
42	أستخدم المناقشات الصفية لتقويم المتعلم.				
43	أكلف المتعلم بمهام متنوعة لتقويم أدائه خارج القسم.				
44	أستخدم الملاحظة لمعرفة جوانب القوة والضعف لدى المتعلم.				
45	أستخدم الاختبارات الشفوية في تقويم المتعلم.				
46	أستخدم الاختبارات التحريرية (المقالية) في تقويم المتعلم.				
47	أستخدم المناقشات الصفية للكشف عن ميول المتعلم واهتماماته				

المحور الثالث: صعوبات تطبيق التقييم التكويني.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
48	أجد صعوبة في استخدام التقييم التكويني نظرا لكثافة المنهاج الدراسي.				
49	نقص تكوين الأساتذة في مجال التقييم يعرقل تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات.				
50	التقييم البنائي الذي تنص عليه المقاربة بالكفاءات تعرقل أداء الأستاذ.				
51	ضيق الوقت المخصص للحصة من بين صعوبات تطبيق التقييم التكويني.				
52	أعاني من نقص الدورات التكوينية في مجال التقييم التكويني.				
53	ارتفاع عدد تلاميذ القسم الواحد من بين الصعوبات التي تعيق استخدام التقييم التكويني.				
54	أجد صعوبة في تطبيق التقييم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات.				
55	نقص تكوين الأساتذة في مجال التقييم يعرقل استخدامهم للتقييم التكويني.				

تقبلوا منا فائق الشكر والتقدير.

الملحق رقم(06): الاستبيان في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري - تيزي وزو-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة البحث

في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه حول موضوع واقع التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات (دراسة مسحية حول عينة من أساتذة التعليم الثانوي)، يشرفنا أن تشاركونا في هذه الدراسة بخبرتكم ومعرفتكم للميدان والواقع في هذا المجال، وذلك من خلال إجابتكم على الأسئلة الواردة في الاستمارة.

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن:

3 - اسم الثانوية:.....

4- مادة التدريس:.....

5- الشهادة العلمية:

* شهادة جامعية ☐ * المدرسة العليا للأساتذة ☐

6 - الأقدمية في التعليم:.....

7- عدد مرات التكوين في ضوء التدريس بالكفاءات :

* تكوين واحد ☐ * تكوينين ☐ * أكثر من اثنين ☐

المحور الأول:المتعلق بواقع التدريس بالكفاءات.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
01	تهدف بيداغوجيا الكفاءات إلى جعل المتعلم يتكيف مع التطورات التكنولوجية.				
02	أستعمل مقارنة الكفاءات بصورة مستمرة.				
03	أسلوب التدريس بالكفاءات أفضل من الأسلوب السابق(التدريس بالأهداف).				
04	أسعى جاهدا لبناء إستراتيجية معالجة مشكلات التعلم التي يعاني منها المتعلم.				
05	أجد صعوبة في فهم بيداغوجيا الكفاءات.				
06	الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات أعطى نتيجة إيجابية للأستاذ				
07	تطبيق بيداغوجيا الكفاءات من الأمر الصعب.				
08	أشعر بالاطمئنان نحو طريقة المقارنة بالكفاءات.				
09	تبني المنظومة التربوية الجزائرية لبيداغوجيا الكفاءات يعرقل أداء الأستاذ.				
10	الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات أعطى نتيجة إيجابية للمتعلم.				
11	أجد ملل في استخدام مقارنة التدريس بالكفاءات.				
12	التدريس بالكفاءات يجعل من العملية التعليمية عملية هادفة.				
13	أنا متخوف من المقارنة الجديدة التي تبنتها المنظومة التربوية.				
14	أجد صعوبة في تمييز مقارنة الكفاءات عن مقارنة الأهداف.				
15	أجد صعوبة في فهم الخلفية النظرية للمقارنة بالكفاءات.				
16	أستخدم الوضعية المشكلة في طريقة المقارنة بالكفاءات				
17	نقص الدورات التكوينية عرقل استيعابي لمقارنة الكفاءات.				
18	أراجع المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.				
19	أبني اختبارات مناسبة للحكم على كفاءات المتعلم.				

المحور الثاني: واقع استخدام التقويم التكويني.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
20	أستخدم التقويم التكويني في تقويم المتعلم.				
21	أطبق التقويم التكويني الذي تنص عليه بيداغوجيا الكفاءات.				
22	يستخدم التقويم البنائي في نهاية التعلم.				
23	أنا على دراية بكيفية تطبيق التقويم التكويني.				

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
24	يرتبط التقويم التكويني بالفروض والاختبارات.				
25	التقويم التكويني الذي تنص عليه بيداغوجيا الكفاءات ضروري ومهم للأستاذ والمتعلم.				
26	التقويم التكويني الذي تنص عليه البيداغوجيا تسهل عملية ترسيخ المعلومات.				
27	يركز التقويم التكويني على التتقيط العددي.				
28	يستخدم التقويم التكويني في بداية التعلم.				
29	في ظل التدريس بالكفاءات عملية التقويم التكويني تجعل من الأستاذ يتأكد أكثر من إتقان المتعلم للكفاءات المستهدفة.				
30	يعمل التقويم التكويني على تصنيف المتعلمين.				
31	يتمثل دور التقويم التكويني في التصحيح والتعديل.				
32	يختلف التقويم بالتدريب بالكفاءات عن التقويم المعمول به سابقا.				
33	أنوع من أدوات التقويم التكويني في تقويم المتعلم.				
34	أستخدم الملاحظة بصورة مستمرة حول تطور تعلم كل تلميذ.				
35	أكلف المتعلم بالواجبات المنزلية .				
36	أستخدم المناقشات الصفية للتأكد من تحقق أهداف الدرس.				
37	أستخدم الفروض المحروسة لتقويم المتعلم.				
38	أعتمد على الملاحظة لمعرفة درجة انتباه المتعلم.				
39	أستخدم الاستجابات لتقويم المتعلم.				
40	أعاني من نقص الدورات التكوينية في مجال التقويم التكويني.				
41	أستخدم المناقشات الصفية لتقويم المتعلم.				
42	أكلف المتعلم بمهام متنوعة لتقويم أدائه خارج القسم.				
43	أستخدم الملاحظة لمعرفة جوانب القوة والضعف لدى المتعلم.				
44	أستخدم الاختبارات الشفوية في تقويم المتعلم.				
45	أستخدم الاختبارات التحريرية(المقالية) في تقويم المتعلم.				

المحور الثالث: صعوبات تطبيق التقويم التكويني.

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
46	أجد صعوبة في استخدام التقويم التكويني نظراً لكثافة المنهاج الدراسي.				
47	نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم يعرقل تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات.				
48	التقويم البنائي الذي تنص عليه المقاربة بالكفاءات تعرقل أداء الأستاذ.				
49	ضيق الوقت المخصص للحصة من بين صعوبات تطبيق التقويم التكويني.				
50	أعاني من نقص الدورات التكوينية في مجال التقويم التكويني.				
51	ارتفاع عدد تلاميذ القسم الواحد من بين الصعوبات التي تعيق استخدام التقويم التكويني.				
52	أجد صعوبة في تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات.				
53	نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم يعرقل استخدامهم للتقويم التكويني.				

تقبلوا منا فائق الشكر والتقدير.

ملحق رقم(07): نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية للاستبيان والمحاور المنتمة إليه.

1- نتائج حساب الاتساق الداخلي للاستبيان والمحاور المنتمة إليه:

أ- معاملات الارتباط بين كل عبارة والمحور الذي ينتمي إليه في الاستبيان:

✓ المحور الأول:

Corrélations

		X1	VAR00001
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00001	Corrélation de Pearson	,433**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00002
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00002	Corrélation de Pearson	,418**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00003
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00003	Corrélation de Pearson	,401**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00004
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00004	Corrélation de Pearson	,496**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00005
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00005	Corrélation de Pearson	,506**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00006
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00006	Corrélation de Pearson	,391**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00007
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00007	Corrélation de Pearson	,396**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00008
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00008	Corrélation de Pearson	,708**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00009
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00009	Corrélation de Pearson	,478**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00010
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00010	Corrélation de Pearson	,254*	
	Sig. (bilatérale)	,023	
	N	80	

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00011
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00011	Corrélation de Pearson	,543**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00012
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00012	Corrélation de Pearson	,662**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00013
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00013	Corrélation de Pearson	,462**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00014
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00014	Corrélation de Pearson	,593**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00015
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00015	Corrélation de Pearson	,341**	
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00016
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00016	Corrélation de Pearson	,555**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00017
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00017	Corrélation de Pearson	,437**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00018
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00018	Corrélation de Pearson	,456**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00019
X1	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00019	Corrélation de Pearson	,496**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

✓ المحور الثاني:

Corrélations

		X2	VAR00020
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00020	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,239* ,033 80	

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00021
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00021	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,250* ,025 80	

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00022
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00022	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,010 ,928 80	

Corrélations

		X2	VAR00023
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00023	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,318** ,004 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00024
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00024	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,601** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00025
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00025	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,425** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00026
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00026	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,550** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00027
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00027	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,493** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00028
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00028	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,181 ,109 80	

Corrélations

		X2	VAR00029
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00029	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,353** ,001 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00030
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00030	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,671** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00031
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00031	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,626** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00032
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00032	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,521** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00033
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00033	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,306** ,006 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00034
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00034	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,476** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00035
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00035	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,510** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00036
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00036	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,438** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00037
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00037	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,502** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00038
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00038	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,510** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00039
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00039	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,458** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00040
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00040	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,352** ,001 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00041
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00041	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,298** ,007 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00042
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00042	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,130 ,249 80	

Corrélations

		X2	VAR00043
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00043	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,378** ,001 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00044
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00044	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,199 ,077 80	

Corrélations

		X2	VAR00045
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00045	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,188 ,095 80	

Corrélations

		X2	VAR00046
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00046	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,455** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00047
X2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00047	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,141 ,213 80	

✓ المحور الثالث:

Corrélations

		X3	VAR00048
X3	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00048	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,347** ,002 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00049
X3	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00049	Corrélation de Pearson	,529**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00050
X3	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00050	Corrélation de Pearson	,498**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00051
X3	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00051	Corrélation de Pearson	,606**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00052
X3	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00052	Corrélation de Pearson	,499**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00053
X3	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00053	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,407** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00054
X3	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00054	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,460** ,000 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00055
X3	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00055	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,354** ,001 80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ب - نتائج حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان:

Corrélations

		TOTAL	VAR00001
TOTAL	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N		
VAR00001	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,201 ,074 80	

Corrélations

		TOTAL	VAR00002
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00002	Corrélation de Pearson	,295**	
	Sig. (bilatérale)	,008	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00003
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00003	Corrélation de Pearson	,193	
	Sig. (bilatérale)	,086	
	N	80	

Corrélations

		TOTAL	VAR00004
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00004	Corrélation de Pearson	,511**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00005
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00005	Corrélation de Pearson	,371**	
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00006
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00006	Corrélation de Pearson	,398**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00007
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00007	Corrélation de Pearson	,295**	
	Sig. (bilatérale)	,008	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00008
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00008	Corrélation de Pearson	,493**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00009
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00009	Corrélation de Pearson	,395**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00010
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00010	Corrélation de Pearson	,321**	
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00011
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00011	Corrélation de Pearson	,455**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00012
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00012	Corrélation de Pearson	,514**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00013
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00013	Corrélation de Pearson	,226*	
	Sig. (bilatérale)	,044	
	N	80	

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00014
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00014	Corrélation de Pearson	,478**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00015
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00015	Corrélation de Pearson	,077	
	Sig. (bilatérale)	,499	
	N	80	

Corrélations

		TOTAL	VAR00016
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00016	Corrélation de Pearson	,439**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00017
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00017	Corrélation de Pearson	,311**	
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00018
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00018	Corrélation de Pearson	,333**	
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00019
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00019	Corrélation de Pearson	,550**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00020
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00020	Corrélation de Pearson	,297**	
	Sig. (bilatérale)	,008	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00021
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00021	Corrélation de Pearson	,468**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00022
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00022	Corrélation de Pearson	,159	
	Sig. (bilatérale)	,159	
	N	80	

Corrélations

		TOTAL	VAR00023
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00023	Corrélation de Pearson	,444**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00024
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00024	Corrélation de Pearson	,458**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00025
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00025	Corrélation de Pearson	,312**	
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00026
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00026	Corrélation de Pearson	,426**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00027
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00027	Corrélation de Pearson	,366**	
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00028
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00028	Corrélation de Pearson	,240*	
	Sig. (bilatérale)	,032	
	N	80	

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00029
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00029	Corrélation de Pearson	,130	
	Sig. (bilatérale)	,249	
	N	80	

Corrélations

		TOTAL	VAR00030
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00030	Corrélation de Pearson	,478**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00031
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00031	Corrélation de Pearson	,394**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00032
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00032	Corrélation de Pearson	,329**	
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00033
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00033	Corrélation de Pearson	,212	
	Sig. (bilatérale)	,059	
	N	80	

Corrélations

		TOTAL	VAR00034
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00034	Corrélation de Pearson	,360**	
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00035
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00035	Corrélation de Pearson	,484**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00036
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00036	Corrélation de Pearson	,249*	
	Sig. (bilatérale)	,026	
	N	80	

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00037
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00037	Corrélation de Pearson	,380**	
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00038
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00038	Corrélation de Pearson	,278*	
	Sig. (bilatérale)	,012	
	N	80	

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00039
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00039	Corrélation de Pearson	,392**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00040
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00040	Corrélation de Pearson	,324**	
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00041
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00041	Corrélation de Pearson	,184	
	Sig. (bilatérale)	,102	
	N	80	

Corrélations

		TOTAL	VAR00042
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00042	Corrélation de Pearson	,263*	
	Sig. (bilatérale)	,019	
	N	80	

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00043
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00043	Corrélation de Pearson	,383**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00044
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00044	Corrélation de Pearson	,267*	
	Sig. (bilatérale)	,017	
	N	80	

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00045
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00045	Corrélation de Pearson	,231*	
	Sig. (bilatérale)	,039	
	N	80	

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00046
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00046	Corrélation de Pearson	,300**	
	Sig. (bilatérale)	,007	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00047
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00047	Corrélation de Pearson	,196	
	Sig. (bilatérale)	,081	
	N	80	

Corrélations

		TOTAL	VAR00048
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00048	Corrélation de Pearson	,065	
	Sig. (bilatérale)	,565	
	N	80	

Corrélations

		TOTAL	VAR00049
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00049	Corrélation de Pearson	,209	
	Sig. (bilatérale)	,063	
	N	80	

Corrélations

		TOTAL	VAR00050
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00050	Corrélation de Pearson	,098	
	Sig. (bilatérale)	,389	
	N	80	

Corrélations

		TOTAL	VAR00051
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00051	Corrélation de Pearson	,236*	
	Sig. (bilatérale)	,035	
	N	80	

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00052
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00052	Corrélation de Pearson	,203	
	Sig. (bilatérale)	,071	
	N	80	

Corrélations

		TOTAL	VAR00053
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00053	Corrélation de Pearson	,177	
	Sig. (bilatérale)	,117	
	N	80	

Corrélations

		TOTAL	VAR00054
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00054	Corrélation de Pearson	,006	
	Sig. (bilatérale)	,959	
	N	80	

Corrélations

		TOTAL	VAR00055
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
VAR00055	Corrélation de Pearson	,363**	
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ج- نتائج حساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبيان:

Corrélations

		TOTAL	X1
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
X1	Corrélation de Pearson	,750**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

Corrélations

		TOTAL	X2
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
X2	Corrélation de Pearson	,840**	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

Corrélations

		TOTAL	X3
TOTAL	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
X3	Corrélation de Pearson	,377**	
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	80	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

2- نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية للاستبيان والمحاو المنتمة إليه:

أ- صدق المقارنة الطرفية للاستبيان:

Statistiques de groupe

	VAR00008	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
TOTAL	1,00	15	148,2667	9,2618	2,3914
	2,00	15	94,2000	7,8486	2,0265

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour l'égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
TOTAL Hypothèse de variances égales	,131	,720	17,249	28	,000	54,0667	3,1345	47,6458	60,4875
Hypothèse de variances inégales			17,249	27,266	,000	54,0667	3,1345	47,6380	60,4953

ب- صدق المقارنة الطرفية لمحاوَر الاستبيان:

✓ المحوَر الأوَل:

Statistiques de groupe

	VAR00008	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X1	1,00	15	57,5333	3,6029	,9303
	2,00	15	29,9333	3,6736	,9485

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X1	Hypothèse de variance égales	,047	,830	20,774	28	,000	27,6000	1,3286	24,8786	30,3214
	Hypothèse de variance inégales			20,774	27,989	,000	27,6000	1,3286	24,8785	30,3215

✓ المحوَر الثاني:

Statistiques de groupe

	VAR00008	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X2	1,00	15	78,7333	4,6517	1,2011
	2,00	15	42,9333	3,6930	,9535

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X2	Hypothèse de variance égales	2,055	,163	23,345	28	,000	35,8000	1,5335	32,6587	38,9413
	Hypothèse de variance inégales			23,345	26,630	,000	35,8000	1,5335	32,6514	38,9486

✓ المحور الثالث:

Statistiques de groupe

	VAR00008	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X3	1,00	15	21,4667	1,2459	,3217
	2,00	15	10,4667	1,2459	,3217

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	intervalle de confiance 95% de la différence	
X3	Hypothèse de variances égales	,000	1,000	24,178	28	,000	11,0000	,4550	10,0681	11,9319
	Hypothèse de variances inégales			24,178	28,000	,000	11,0000	,4550	10,0681	11,9319

ألفا كرونباخ للاستبيان ككل

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Alpha = ,8279

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Alpha for part 1 = 0.8201 Alpha for part 2 = 0.7145

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Alpha = ,8080

التجزئة النصفية للمحور الأول للاستبيان

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Reliability Coefficients

N of Cases = 80,0

N of Items = 19

Correlation between forms = ,6203
,7656

Equal-length Spearman-Brown =

Guttman Split-half = ,7650

Unequal-length Spearman-Brown = ,7660

10 Items in part 1

9 Items in part 2

Alpha for part 1 = ,6691

Alpha for part 2 = ,7161

ألفا كرونباخ للمحور الثاني للاستبيان

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases = 80,0

N of Items = 28

Alpha = ,7823

التجزئة النصفية للمحور الثاني للاستبيان

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Reliability Coefficients

N of Cases = 80,0

N of Items = 28

Correlation between forms = ,5189
,6833

Equal-length Spearman-Brown =

Guttman Split-half = ,6815

Unequal-length Spearman-Brown = ,6833

14 Items in part 1

14 Items in part 2

Alpha for part 1 = ,6988

Alpha for part 2 = ,6481

ألفا كرونباخ للمحور الثالث للاستبيان

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases = 80,0

N of Items = 8

Alpha = ,4718

التجزئة النصفية للمحور الثالث للاستبيان

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Reliability Coefficients

N of Cases = 80,0

N of Items = 8

Correlation between forms = ,1899 Equal-length Spearman-Brown =
,3192

Guttman Split-half = ,3161 Unequal-length Spearman-Brown = ,3192

4 Items in part 1

4 Items in part 2

Alpha for part 1 = ,4421 Alpha for part 2 = ,3511

ملحق رقم (09): يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بفرضيات الدراسة:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في متغيرات الدراسة :

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
AP.COMPE	834	43,9712	6,1608
EV.FORMA	834	60,4113	7,4971
DIFFICUL	834	16,1223	3,4609
N valide (listwise)	834		

2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في متغيرات الدراسة حسب مادة التدريس:

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	110	44,7364	5,1521
EV.FORMA	110	63,1000	5,9769
DIFFICUL	110	16,3273	3,2400
N valide (listwise)	110		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	85	43,8941	3,9911
EV.FORMA	85	61,4000	5,9084
DIFFICUL	85	14,9882	2,8764
N valide (listwise)	85		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	50	44,0400	4,3470
EV.FORMA	50	60,7400	5,7846
DIFFICUL	50	14,4000	2,6030
N valide (listwise)	50		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	54	45,7407	4,1217
EV.FORMA	54	60,4630	6,1421
DIFFICUL	54	15,1667	2,8993
N valide (listwise)	54		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	10	46,1000	3,9285
EV.FORMA	10	60,1000	4,1486
DIFFICUL	10	13,1000	2,4244
N valide (listwise)	10		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	8	47,8750	6,8959
EV.FORMA	8	58,8750	4,1555
DIFFICUL	8	12,6250	2,1339
N valide (listwise)	8		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	74	44,4189	4,6079
EV.FORMA	74	59,4865	5,9271
DIFFICUL	74	15,5135	2,3069
N valide (listwise)	74		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	65	45,1692	4,0796
EV.FORMA	65	59,4615	6,0521
DIFFICUL	65	17,6000	2,8657
N valide (listwise)	65		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	78	43,0256	7,2506
EV.FORMA	78	58,8590	9,4769
DIFFICUL	78	16,7692	3,7587
N valide (listwise)	78		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	26	46,3077	3,8343
EV.FORMA	26	59,3077	5,2973
DIFFICUL	26	14,8462	2,7668
N valide (listwise)	26		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	28	46,1786	4,8842
EV.FORMA	28	60,5357	4,9477
DIFFICUL	28	14,2500	2,7972
N valide (listwise)	28		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	78	44,9359	7,5392
EV.FORMA	78	60,3077	9,2390
DIFFICUL	78	17,3333	3,7956
N valide (listwise)	78		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	53	43,8302	8,0210
EV.FORMA	53	60,1887	9,1695
DIFFICUL	53	17,1887	5,1890
N valide (listwise)	53		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	75	39,7200	8,3043
EV.FORMA	75	58,7600	9,9578
DIFFICUL	75	17,0533	3,4754
N valide (listwise)	75		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	16	39,8125	7,0920
EV.FORMA	16	57,7500	7,7589
DIFFICUL	16	18,2500	2,4083
N valide (listwise)	16		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	18	39,9444	5,7851
EV.FORMA	18	62,6667	8,4227
DIFFICUL	18	16,7778	2,6247
N valide (listwise)	18		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	6	44,1667	9,0425
EV.FORMA	6	66,8333	10,9072
DIFFICUL	6	14,0000	3,8471
N valide (listwise)	6		

3- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة حول متغيرات الدراسة حسب الأقدمية:

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	355	44,7408	4,6536
EV.FORMA	355	61,5211	5,9334
DIFFICUL	355	15,3239	2,9762
N valide (listwise)	355		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	132	44,4470	5,1279
EV.FORMA	132	59,4773	7,3894
DIFFICUL	132	17,1515	3,0604
N valide (listwise)	132		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	347	43,0029	7,5916
EV.FORMA	347	59,6311	8,7418
DIFFICUL	347	16,5476	3,8715
N valide (listwise)	347		

4- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في متغيرا الدراسة حسب التكوين:

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	597	44,6817	5,0317
EV.FORMA	597	60,5879	6,5211
DIFFICUL	597	15,6935	3,1476
N valide (listwise)	597		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	222	42,2477	8,1711
EV.FORMA	222	59,5856	9,3755
DIFFICUL	222	17,3423	3,9625
N valide (listwise)	222		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
APP.COMP	15	41,2000	7,0529
EV.FORMA	15	65,6000	10,2665
DIFFICUL	15	15,1333	3,2484
N valide (listwise)	15		

ملحق رقم (10): يمثل تحليل التباين الأحادي لدرجات الاستبيان تبعا لاستخدام التدريس بالكفاءات.

ANOVA

AP.COMPE

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	2855,610	16	178,476	5,070	,000
Intra-groupes	28761,700	817	35,204		
Total	31617,309	833			

ANOVA

AP.COMPE

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	565,526	2	282,763	7,567	,001
Intra-groupes	31051,784	831	37,367		
Total	31617,309	833			

ANOVA

AP.COMPE

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1076,004	2	538,002	14,639	,000
Intra-groupes	30541,305	831	36,752		
Total	31617,309	833			

ملحق رقم (11): يمثل تحليل التباين الأحادي لدرجات الاستبيان تبعا لاستخدام التقويم التكويني.

ANOVA

EV.FORMA

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1905,979	16	119,124	2,167	,005
Intra-groupes	44913,955	817	54,974		
Total	46819,934	833			

ANOVA

EV.FORMA

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	763,627	2	381,813	6,889	,001
Intra-groupes	46056,307	831	55,423		
Total	46819,934	833			

ANOVA

EV.FORMA

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	573,827	2	286,914	5,156	,006
Intra-groupes	46246,107	831	55,651		
Total	46819,934	833			

ملحق رقم (12): يمثل تحليل التباين الأحادي لدرجات الاستبيان تبعا لصعوبات تطبيق التقييم التكويني.

ANOVA

DIFFÉCUL

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1190,132	16	74,383	6,916	,000
Intra-groupes	8787,393	817	10,756		
Total	9977,525	833			

ANOVA

DIFFÉCUL

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	428,844	2	214,422	18,661	,000
Intra-groupes	9548,682	831	11,491		
Total	9977,525	833			

ANOVA

DIFFÉCUL

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	454,905	2	227,453	19,849	,000
Intra-groupes	9522,620	831	11,459		
Total	9977,525	833			



واقع التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات

- دراسة مسحية حول عينة من أساتذة التعليم الثانوي -

الملخص:

تهدف الدراسة إلى معرفة واقع التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات، وهذا بمعرفة الفروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام مقارنة التدريس بالكفاءات، والفروق في استخدام التقويم التكويني، وكذلك الفروق في الصعوبات التي تواجههم في تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات.

طبقت الدراسة على عينة قوامها (834).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام مقارنة التدريس بالكفاءات، و فروق بين الأساتذة في استخدام التقويم التكويني، كما كشفت الدراسة وجود فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في مواجهتهم لصعوبات تطبيق التقويم التكويني في ضوء التدريس بالكفاءات.

Résumé:

L'étude vise à connaître la réalité de l'évaluation formative dans le cadre de l'enseignement avec l'approche par compétences et ce par la connaissance des différences entre les enseignants des cycles secondaires dans l'utilisation de cette approche par compétences et de l'utilisation de l'évaluation formative. ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre d'évaluation formative dans le cadre de l'enseignement par compétences.

L'étude a ciblé un échantillon de (834) enseignants.

Les résultats de celle-ci montrent une variation dans l'utilisation de l'approche par compétences de même qu'une diversité dans l'utilisation de l'évaluation formative. Elle a également révélé une divergence entre les enseignants du cycle secondaire pour faire face aux difficultés dans l'application de l'évaluation formative dans le cadre de d'enseignement par compétences.