جامـعة محمد خيضر بسكــرة

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسـم علـوم الاجتـماعية

شعبة علم الاجتماع

عنوان المذكرة:

صعوبات التقويم التربوي في مرحلة التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة متوسطتين بمدينة بسكرة بلدية–شتمة–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

ـ تخصص علم إجتماع تربية ـ

إعداد الطالبة:

سبع نورة

تحت إشراف:

د/ سماح علية

السـنة الجامعيــة: 2018/2017

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

أهدي عملي هذا المتواضع إلى روح أبي تحت التراب اللهم نزل رحمتك ونورك عليه وأجعل قبره روضة من رياض الجنة

إلى روح جدتي العزيزة رحم الله ضحكة لاتنسى وبسمة لاتغيب عن البال رحم الله وجها كان يشع نورا وفرحا

إلى رحانة قلبي أمي أنت زهرة فاقت كل الزهور.....أنت شمعة تشع منك النور

أنت أزكى كل العطور.....أنت من أنابلك أنا فخورة

أنت وسط قلبي البهجة والسرور.....لأجلك تعلمت الكتابة على السطور

أمي سامحيني لو كان هناك أكثر من الحب لأهديته لكي.

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكرهم فؤادي إلى سندي وقوتي إخوتي الثلاث الصادق وعلي وخالد وأختي العزيزة فطيمة وزوجها وإبنتها هيبة الرحمان

إلى ينابيع الجنة التي تحلو بهم الحياة أبناء أخي الصغار مداني وسندس وأسيل

إلى صديقاتي الاتي يسكن صورهم وأصواتهم أجمل اللحظات والأيام التي عشتها معهم كنزة وشمسة ومليكة وعبلة

إليهم جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع.

شكر وتقدير

أشكر الله عز وجل لتوفيقه لي في مشواري الدراسي وفي عملي هذا المتواضع وأدعوه أن يوفقني في أعمالي المستقبيلة إنه سميع وبالإجابة قدير

ثم أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة والدكتورة علية سماح المشرفة التي لم تبخل عليا بتوجيهاتها ونصائحها القيمة منذ بداية الإنطلاق في هذا العمل وأسئل الله عز وجل أن يطل في عمرها يجعلها قدوة حسنةلكل طالب.

كما لايفوتني أن أتوجه بالشكر كذلك إلى من ساعدني من قريب وبعيد ومن قدم إليا يد المساعدة والعون للأساتذة الذين تتملمذة على أيديهم وأخذت منهم الكثير في كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية–بسكرة–

كما لايفوتني أن أتقدم بالشكر لأعضاء اللجنة المناقشة وكل ماسوف يقدمونه من التوجيهات والتوصويبات

وإلى كل الحضور على رأسهم العائلة الكريمة

نورة سبع

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
إهداء	
شكر وتقدير	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
مقدمة	**أ–ث**
الجانب النظري للدارسة	1
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	2
1– إشكالية الدراسة	3
2 – أهمية الدراسة	4
3– أهداف وتساؤلات الدراسة	5
4– تحديد مفاهيم الدراسة	7
5– الدراسات السابقة	11
الفصل الثاني: مدخل مفاهيمي للتقويم التربوي	
تمهيد	17
أولا:تعريف التقويم التربوي	18
ثانيا:التقويم التربوي وعناصره	19
2–1. أهداف التقويم التربوي	19
2–2.أهمية التقويم التربوي	21
2–3.أسس ومبادئ التقويم التربوي	22
2–4.أنواع التقويم التربوي	24
ثالثا:طرق التقويم التربوي	29
3–1.مجالات ووظائف التقويم التربوي	29

2-3.مراحل التقويم التربوي وأغراضه	36
3-3.أساليب التقويم التربوي	38
خلاصة الفصل	45
الفصل الثالث:التعريف ببيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات	
تمهيد	47
أولا:مدخل مفاهيمي للكفاءة	48
1-1.نشأة بيداغوجية الكفاءات	48
2-1.مفهوم الكفاءة	50
3-1.عناصر الكفاءة	53
4-1.أنواع ومستويات الكفاءة	57
ثانيا:التدريس بالمقاربة بالكفاءات	59
1-2/مبادئ ومزايا المقاربة بالكفاءات	59
2-2/أهداف المقاربة بالكفاءات	62
3-2/خصائص ومميزات نظام المقاربة بالكفاءات	63
ثالثا:دواعي إختيار المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية	65
خلاصة الفصل	68
الفصل الرابع: التقويم التربوي المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	70
أولا:التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات	71
1-1.مفهوم التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات	71
2-1.خصائص ومراحل التقويم المرتكز على المقاربة بالكفاءات	72
3-1.أسس ومبادئ التقويم المرتكز على المقاربة بالكفاءات	76
4-1.معايير التقويم التربوي المرتكز على الكفاءة	77
ثانيا:أهداف ومكانة التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات	78
1-2.أهداف التقويم التربوي المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات	78

2-2.مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات	79
ثالثا:أدوات التقويم التربوي والصعوبات التي يواجهها في ظل المقاربة بالكفاءات	80
3-1.أدوات ووسائل التقويم التربوي المرتكز على نظام الكفاءة	80
3-2.الصعوبات التي يواجهها التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	83
خلاصة الفصل	84
الجانب التطبيقي للدارسة	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	87
1-الدراسة الإستطلاعية	88
2-منهج الدراسة	91
3-أدوات جمع البيانات	93
4-مجالات الدراسة	95
5-عينة الدراسة وكيفية إختيارها	96
6-الأساليب الإحصائية	98
الفصل السادس: عرض وتحليل بيانات الدراسة ونتائجها	
تمهيد	100
1-عرض البيانات وتفسيرها	100
2-عرض نتائج الدراسة	124
3-التوصيات والإقتراحات	130
خاتمة	132
قائمة المراجع	134
الملاحق	140

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	إجابات أفراد العينة من الدراسة الإستطلاعية حول صعوبات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات	90
02	المستوى التعليمي لدى أستاذ التعليم المتوسط	100
03	صفة الأستاذ في التعليم المتوسط	101
04	يمثل عدد سنوات التدريس لدى أستاذ التعليم المتوسط	102
05	خضوع الأستاذ للتقويم التربوي أثناء تكوينه الرسمي على مستوى هيئات متخصصة	120
06	مرجعية التقويم التربوي بالنسبة للأستاذ	103
07	معرفة أنواع التقويم أثناء تكوين الأستاذ	105
08	تلقي تدريب حول كيفية وضح خطة تقويمية للأستاذ أثناء تكوينه	106
09	يمثل معرفة مختلف أدوات ووسائل التقويم أثناء تكوين الأستاذ	107
10	كيفية بناء إختبار لتقويم التلاميذ من طرف الأستاذ أثناء تكوينه	108
11	يمثل تدريب الأستاذ على كيفية إستخدام معايير التقويم أثناء تكوينه	109
12	الوقت المخصص للأستاذ للحصة الدراسية للتقويم الأولي للتلاميذ	110
13	أدوات التقويم التي تتزامن والوقت المحدد للحصة	111
14	الوقت المخصص للحصة وإجراء إختبار كتابي عند نهاية كل درس	113
15	الوقت المخصص للحصة ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء عملية	114

	التقويم	
16	الوقت المخصص للحصةو التأكد من تحقيق الاهداف التعليمية المقصودة لكل تلميذ	115
17	الوقت المخصص للحصة والقيام بأنشطة الدعم الصفية	116
18	عدد التلاميذ داخل القسم ومعرفة قدرات ومعارف التلاميذ السابقة	117
19	متابعة إنجازات كل تلميذ داخل القسم خلال عملية التقويم	118
20	ملاحظة تقدم التلاميذ داخل القسم بالرغم من عددهم	120
21	كيفية تقويم التلاميذ على دروسهم رغم كثرة عددهم	121
22	تقويم الكفاءات التي إكتسبها كل تلميذ داخل القسم	122
23	بعض الحلول التي إقترحها الأساتذة لتفادي صعوبات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات	123

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
إهداء	
شكر وتقدير	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ-ث
الجانب النظري للدارسة	1
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	2
1- إشكالية الدراسة	3
2 – أهمية الدراسة	4
3- أهداف وتساؤلات الدراسة	5
4- تحديد مفاهيم الدراسة	7
5- الدراسات السابقة	11
الفصل الثاني: مدخل مفاهيمي للتقويم التربوي	
تمهيد	17
أولا:تعريف التقويم التربوي	18
ثانيا:التقويم التربوي وعناصره	19
2-1. أهداف التقويم التربوي	19
2-2.أهمية التقويم التربوي	21
2-3.أسس ومبادئ التقويم التربوي	22
2-4.أنواع التقويم التربوي	24
ثالثا:طرق التقويم التربوي	29
3-1.مجالات ووظائف التقويم التربوي	29

2-3.مراحل التقويم التربوي وأغراضه	36
3-3.أساليب التقويم التربوي	38
خلاصة الفصل	45
الفصل الثالث:التعريف ببيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات	
تمهيد	47
أولا:مدخل مفاهيمي للكفاءة	48
1-1.نشأة بيداغوجية الكفاءات	48
1-2.مفهوم الكفاءة	50
1-3.عناصر الكفاءة	53
1-4.أنواع ومستويات الكفاءة	57
ثانيا:التدريس بالمقاربة بالكفاءات	59
1-2/مبادئ ومزايا المقاربة بالكفاءات	59
2-2/أهداف المقاربة بالكفاءات	62
3-2/خصائص ومميزات نظام المقاربة بالكفاءات	63
ثالثا:دواعي إختيار المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية	65
خلاصة الفصل	68
الفصل الرابع: التقويم التربوي المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	70
أولا:التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات	71
1-1.مفهوم التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات	71
1-2.خصائص ومراحل التقويم المرتكز على المقاربة بالكفاءات	72
1-3.أسس ومبادئ التقويم المرتكز على المقاربة بالكفاءات	76
1-4.معايير التقويم التربوي المرتكز على الكفاءة	77
ثانيا:أهداف ومكانة التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات	78
1-2.أهداف التقويم التربوي المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات	78

2-2.مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات	79
ثالثا:أدوات التقويم التربوي والصعوبات التي يواجهها في ظل المقاربة بالكفاءات	80
3-1.أدوات ووسائل التقويم التربوي المرتكز على نظام الكفاءة	80
3-2.الصعوبات التي يواجهها التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	83
خلاصة الفصل	84
الجانب التطبيقي للدارسة	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	87
1-الدراسة الإستطلاعية	88
2-منهج الدراسة	91
3-أدوات جمع البيانات	93
4-مجالات الدراسة	95
5-عينة الدراسة وكيفية إختيارها	96
6-الأساليب الإحصائية	98
الفصل السادس: عرض وتحليل بيانات الدراسة ونتائجها	
تمهيد	100
1-عرض البيانات وتفسيرها	100
2-عرض نتائج الدراسة	124
3-التوصيات والإقتراحات	130
خاتمة	132
قائمة المراجع	134
الملاحق	140

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة

01	إجابات أفراد العينة من الدراسة الإستطلاعية حول صعوبات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات	90
02	المستوى التعليمي لدى أستاذ التعليم المتوسط	100
03	صفة الأستاذ في التعليم المتوسط	101
04	يمثل عدد سنوات التدريس لدى أستاذ التعليم المتوسط	102
05	خضوع الأستاذ للتقويم التربوي أثناء تكوينه الرسمي على مستوى هيئات متخصصة	120
06	مرجعية التقويم التربوي بالنسبة للأستاذ	103
07	معرفة أنواع التقويم أثناء تكوين الأستاذ	105
08	تلقي تدريب حول كيفية وضح خطة تقويمية للأستاذ أثناء تكوينه	106
09	يمثل معرفة مختلف أدوات ووسائل التقويم أثناء تكوين الأستاذ	107
10	كيفية بناء إختبار لتقويم التلاميذ من طرف الأستاذ أثناء تكوينه	108
11	يمثل تدريب الأستاذ على كيفية إستخدام معايير التقويم أثناء تكوينه	109
12	الوقت المخصص للأستاذ للحصة الدراسية للتقويم الأولي للتلاميذ	110
13	أدوات التقويم التي تتزامن والوقت المحدد للحصة	111
14	الوقت المخصص للحصة وإجراء إختبار كتابي عند نهاية كل درس	113
15	الوقت المخصص للحصة ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء عملية التقويم	114
16	الوقت المخصص للحصةو التأكد من تحقيق الاهداف التعليمية المقصودة لكل تلميذ	115

17	الوقت المخصص للحصة والقيام بأنشطة الدعم الصفية	116
18	عدد التلاميذ داخل القسم ومعرفة قدرات ومعارف التلاميذ السابقة	117
19	متابعة إنجازات كل تلميذ داخل القسم خلال عملية التقويم	118
20	ملاحظة تقدم التلاميذ داخل القسم بالرغم من عددهم	120
21	كيفية تقويم التلاميذ على دروسهم رغم كثرة عددهم	121
22	تقويم الكفاءات التي إكتسبها كل تلميذ داخل القسم	122
23	بعض الحلول التي إقترحها الأساتذة لتفادي صعوبات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات	123

مقدمة

تعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية، بل ضرورية تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات، إذ يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة.

والأولى بالتطوير هو قطاع التربية والتعليم لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة والركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلاني وسليم لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح سمة العصر، حيث يقاس تقدم الأمم بقوة نظامها التربوي، فكلما كان هذا النظام فاعلا كلما ساهم في تنشئة وإخراج أفراد على قدر من التأهيل والكفاءة يساهمون في تطوير مجتمعهم ورقيه والعكس كذلك لذا نجد الكثير من الدول تسعى جاهدة لإصلاح نظامها التربوي والجزائر من بين الدول التي سارعت لذلك لتواكب الدول المتقدمة.

فخلال مختلف الإصلاحات السابقة التي عرفتها المدرسة الجزائرية تجددت المناهج التعليمية والوسائل، الكتب، الطرق التدريسية غير أنه لم يتم إدخال تغييرات على نظام التقويم الذي ظل مهملا وهامشيا إلى حد كبير في مضمونه وأهدافه غير أن التقويم يعد ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية وجزأ لايتجزأ منها فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ماتم تحقيقه من أهداف وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على إختلاف مستوياتهم ومع الإمكانات المستخدمة من خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل إتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة

ولعل الجزائر أدركت أهمية تحسين نوعية التقويم في تحسين العملية التعليمية التعلمية ويتجلى ذلك من خلال الأهمية المعطاة لجانب التقويم التربوي ضمن آخر الإصلاحات التي شرعت في تطبيقها إبتداء من الموسم الدراسي (2003-2004) والتي تمر من خلالها الإصلاح التربوي الجديد الذي إعتمد بيداغوجيا الكفاءات لتحقيق أهدافه المنشودة، خاصة وقد عرفت المقاربات المعتمدة سابقا عدة نقائص وإختلالات في البرامج أدت إلى سوء التكيف مع الواقع والمقاربة بالكفاءات هي عبارة عن توجه بيداغوجي حديث يقترح تعليما إندماجيا بالدرجة الأولى، وتمنح فيه أهمية خاصة للبعد المتعلق بدلالة ومعنى ماتم تعلمه، فابلنسبة للتلميذ لايتمثل الأمر في تعلمه لجملة من المعارف سرعان ماينساها وإنما يتعلق الأمر بإكتساب كفاءات مستدامة، تشكل حلولا لوضعيات مشكل وتتحول بذلك إلى أدوات أساسية تمكن الأفراد من الإستعمال المتنوع لمكتسباتهم الدراسية في حياتهم الشخصية والإجتماعية.

وتأسيس المناهج التعليمية على أساس الكفاءات أعطى من الناحية النظرية جانب التقويم أهمية كبيرة وهو يركز على التقويم الذي يرمي إلى تعديل وتصحيح الإعوجاج الخاص بكفاءات المتعلم ومن منطلق أن لكل تغيير أو تجديد تتبعه جملة من الصعوبات والعراقيل يمكن أن تحد من إمكانية تطبيقه الفعلي، جاءت هذه الدراسة التي حاولنا أن نبين فيها الكشف عن أهم هذه الصعوبات التي يواجهها معلموا التعليم المتوسط أثناء إجراء عملية التقويم التربوي المرتكز على المقاربة بالكفاءات ،وبغية الإلمام بهذا الموضوع عمدنا إلى تقسيم هذه الدراسة إلي ستتة فصول متسلسلة منطقيا ومتساندة وظيفا ،وجعلنا الفصل الأول منها لعرض الإطار العام للدراسة والمتكون من: إشكالية الدراسة،أهمية الدراسة، أهداف الدراسة ومن خلالها تم وضع التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة ثم التساؤلات الفرعية، ثم قمنا بتحديد المفاهيم الأساسية للدراسة، بعدها تم عرض الدراسات السابقة،ثم قمنا بتخصيص ثلاث فصول نظرية نستعرضها كالتالي:

-الفصل الثاني عنون بمدخل مفاهيمي للتقويم التربوي وإحتوى على ثلاث عناصر أساسية، أولا تعريف التقويم التربوي ،وثانيا التقويم التربوي وعناصره وتضمن أهداف وأهمية التقويم التربوي ثم أسس ومبادئ التقويم التربوي وأخيرا أنواع التقويم ،والعنصر الثاني طرق التقويم التربوي حيث تضمن كذلك مراحل التقويم التربوي وأغراضه ومجالاته ووظائفه والتعرف على أساليب التقويم التربوي.

-الفصل الثالث خصصناه بالتعريف ببيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات،حيث تم إستعراض في العنصر الأول مدخل مفاهيمي للكفاءة وتضمن نشأة ببيداغوجية الكفاءات ومفهوم الكفاءة ،عناصرها،أنواعها ومستوياتها،والعنصر الثاني التدريس بالمقاربة بالكفاءات وتضمن مبادئ ومزايا المقاربة بالكفاءات، أهدافها، خصائص ومميزات هذه المقاربة ويليها العنصر الثالث دواعي أختيار المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

-الفصل الرابع والذي خصصناه للتقويم التربوي المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات حيث جاء في العنصر الأول التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات يحتوي على تعريف للتقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، أسسه ومبادئه ثم خصائصه ومراحله،ومعايير التقويم في ظل هذه المقاربة أما العنصر الثاني تضمن أهداف ومكانة التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات،وأخيرا العنصر الثالث تضمن أدوات التقويم التربوي والصعوبات التي يواجهها في ظل المقاربة بالكفاءات.

بعدها إنتقلنا إلى الجانب الميداني من هذه الدراسة حيث تم تقسيمه إلى فصلين هما:

-الفصل الخامس خصص للإجراءات المنهجية لهذه الدراسة حيث تمت الإستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي وإستعرضنا ثانيا مجالات الدراسة والمتمثلة في (المجال المكان ،المجال الزمني، المجال البشري)، ثم تم الكشف عن عينة الدراسة وكيفية إختيارها ورابعا خصص لعرض إستمارة إستبيان

كأداة لجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات في الميدان الدراسي وأخيرا الأساليب الإحصائية التي تم الإعتماد عليها خلال تحليل الدراسة.

-الفصل السادس عرض وتحليل بيانات الدراسة ونتائجها وأخيرا خاتمة هذه الدراسة ثم إستعرضنا قائمة المراجع بعدها الملاحق.

1-إشكالية:

إن وظيفة التربية في مفهومها الحديث لاتنحصر في الحفاظ على تواصل المجتمعات فحسب، إن عليها أيضا أن تعد الأفراد للمستقبل، وأن تزودهم بالقدرة على التكيف مع الأحداث الوطنية، والتغيرات العالمية المتسارعة، هذه التغيرات مست جميع المجالات: السياسية، الإجتماعية، الإقتصادية والتربوية، والتي أصبحت تطالب بعرض بشري يستجيب لمتطلبات الوقت الراهن والمتمثلة أساسا في النوعية وحسن الأداء.

ولما كانت المؤسسات التربوية واحدة من مصادر عرض القوى العاملة، أصبح عليها أيضا تحقيق الفعالية والنفعية في القطاع التربوي ومنظومتنا التربوية الجزائرية تأثرت بالمراحل العسيرة التي واجهتها البلاد خاصة مع نهاية الثمانينيات وبداية التسعينات، حيث تضافرت فيها الأسباب لإنتهاء إلى أزمة متعددة الأبعاد، منها البعد البيداغوجي المتعلق بالبرامج والأهداف التربوية، ولهذا تختار منظومتنا التربوية بيداغوجيا الكفاءات كحل لمشكلة سوء التوافق بين البرامج ومتطلبات المحيط، إعتمادا على ما حققته هذه المقاربة من نجاحات باهرة، ولقد جاءت هذه المقاربة بتصورات ومفاهيم جديدة على الأوساط التربوية، مما أدى إلى ظهور إشكالية صعوبات إدراك وتكيف المعلمين مع هذه المقاربة ولا حتى إعلام على مستوى المعلمين إذ وجدوا أنفسهم أمام نموذج تدريس غير مهيئين له ليطلب منهم تطبيقه، فالمقاربة بالكفاءات تستلزم من المعلم تطبيق التقويم الذي يتطلب تحديد أهداف ومعايير خاصة بالكفاءات المقصودة، مما يسمح للمعلم من الإطلاع على نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلم المتعلم أي مكتسباته المعرفية من جهة وبتعليمه من جهة أخرى.

أما التقويم في ظل هذه المقاربة فإنه لاينطلق من تقويم المعارف كما كان سائدا في المقاربة التقليدية وإنما ينطلق من تقويم الكفاءات، بمعنى أن الأمر لا يتطلب فقط إستدعاء معارف وأنما يتعدى ذلك إلى توظيفها وإستعمالها في وضعية مشكلة معقدة وعليه فإن التقويم وفق هذه البيداغوجيا يعتبر تقويما تكوينيا يندمج في العملية التعليمية ولا يفصل عنها، كما أنه لايقتصر فقط على الإختبارات التحصيلية التقليدية، وإنما يعتمد أساليب متعددة وأدوات متنوعة حسب السلوك المراد تقويمه، لقد مرت عدة سنوات على إعتماد المقاربة بالكفاءات داخل النظام التربوي الجزائري، غير أن هذا التقويم لايزال يطرح العديد من الإشكالات والصعوبات التي حالت دون الوصول إلى تلك النتائج والأهداف التي كان يسعى إليها الإصلاح وذلك مايظهر من خلال الأرقام المعبر عنها سنويا لإعداد المتسربين والإنقطاع التربوي والضجر الذي يبديه الشريك الإقتصادي من مستوى كفاءة الخرجيين، ولم ينل التقويم الإهتمام الكافي خاصة في المستوى التعليمي المتوسط حيث يلاحظ أشكال التقويم المتداولة لاتوحي بأن التقويم معمول به، كما أن معظم المعلمين يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم التربوي المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات وهذا ما يدفعنا إلى البحث ميدانيا عن واقع التقويم التربوي بصفة عامة والتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بصفة خاصة, والتعرف على مختلف الصعوبات التي يواجهها معلموا التعليم المتوسط في تطبيق التقويم الذي تفرضه هذه البيداغوجياو وهذا ماستوجب علينا طرح الإشكالية التالية: ماهي الصعوبات التي يواجهها أستاذ التعليم المتوسط أثناء تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات؟

2-أهمية الدراسة:

نلتمس أهمية البحث فيما يلي:

- الحاجة إلى هذا النوع من الدراسات

- لفت الأنظار إلى أهمية هذه البيداغوجية الحديثة وفهمها للوصول إلى الأهداف المسطرة
- تبحث في الجانب الوظيفي للمقاربة بالكفاءات
- كما تبرز أهمية الدراسة الحالية في العملية التربوية وهو من المواضيع الجديدة التي تكمن في الخدمات التربوية والإجابة على بعض التساؤلات المطروحة في أرض الواقع
- أهمية التقويم التربوي داخل العملية التعليمية والتركيز عليه.

3-أهداف وتساؤلات الدراسة:

3-1/أهداف الدراسة:

- ✓ توضيح مفهوم وتطبيقات المقاربة بالكفاءات
- ✓ أهمية ممارسة المقاربة بالكفاءات ودورها الفعال في العملية التعليمية وخاصة المرحلة المتوسطة
- ✓ معرفة هل يتم التطبيق الفعلي للتقويم التربوي في إطار المقاربة بالكفاءات من طرف أستاذ التعليم المتوسط
- ✓ التعرف على أهم صعوبات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات وإجتنابها مستقبلا
- ✓ تلبي الدراسة رغبة وميولا شخصيا لاسيما وأنا مقبلة على ميدان التدريس مستقبلا.

3-2/تساؤلات الدراسة:

من خلال ما ذكر أعلاه وما تبين من أهداف الدراسة وبالرجوع للجانب العملياتي لها تحتم علينا وضع إشكالية الدراسة بعد أهدافها خدمة لأغراض الدراسة التي بين أيدينا

حيث ترجمت الأهداف الموضحة أعلاه إلى **التساؤل الرئيسي** التالي:

ماهي الصعوبات التي يواجهها أستاذ التعليم المتوسط أثناء تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات؟

وقد تم تفكيك هذا التساؤل بدوره إلى **التساؤلات الفرعية** التالية:

1-هل نقص تكوين المعلمين في مجال التقويم يمثل صعوبة لأستاذ التعليم المتوسط في تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات؟

وقد تم ضبط مؤشرات التساؤل الفرعي الأول على النحو التالي: معرفة أنواع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات أثناء الدورات التكوينية للأستاذ ومرجعه لهذا التقويم-التدريب حول كيفية وضع خطة تقويمية-معرفة مختلف أدوات ووسائل التقويم-كيفية بناء إختبار لتقويم التلاميذ-التدريب على كيفية إستخدام معايير التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

2-هل الوقت المخصص للحصة الدراسية يمثل صعوبة لأستاذ التعليم المتوسط في تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات؟

وهنا وجب علينا توضيح المؤشرات التي إعتمدنا عليها للإجابة على التساؤل الفرعي الثاني وهي كالتالي : التقويم الأولي للتلاميذ-أدوات التقويم التي نراها تتزامن والوقت المحدد للحصة الدراسية-إجراء إختبار كتابي عند نهاية كل درس-مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء عملية التقويم-التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة لكل تلميذ-القيام بأنشطة دعم صفية.

3-هل عدد التلاميذ داخل القسم يمثل صعوبة لأستاذ التعليم المتوسط في تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات؟

وتم ضبط مؤشرات التساؤل الثالث كالتالي: معرفة قدرات ومعارف التلاميذ السابقة–متابعة إنجازات كل تلميذ داخل القسم خلال عملية التقويم–ملاحظة تقدم التلاميذ داخل القسم بالرغم من عددهم– كيفية تقويم التلاميذ على دروسهم رغم كثرة عددهم–تقويم الكفاءات التي إكتسبها كل تلميذ داخل القسم–الحلول المقترحة من طرف أساتذة التعليم المتوسط حول هذه الصعوبات.

4–تحديد مفاهيم الدراسة:

- **التقويم التربوي:**

يمكن تحديد مفهوم التقويم التربوي **educational evaluation** بالتعرف أولا على معنى كلمة "تقويم" وذلك على المستويين اللغوي والإصطلاحي :

❖ التعريف اللغوي:الأصل اللغوي لكلمة تقويم هو الفعل "قوم" فيقال "قوم شيء" تقويما أي عدل مساره للجهة المرغوبة وأصلح نقاط الإعوجاج والقصور فيه.**(مسعود جبران،1992: 1211)**

وقوم الشيء أي أزال إعوجاجه مثل قوم الرمح أو عدله وقوم المتاع أي جعل له قيمة معلومة وسعره.

ومن ثم فإن قومته في اللغة عدلته وجعلته قويما أو مستقيما,وفي النواحي الأدبية واثارها أو نحوها وقوم بمعني حكم في قيمة الأثر وعين قيمته.

وفي اللغة الأجنبية هناك **valuation** بمعنى تقويم أي تحديد القيمة أو القدر هنا **evuluation** بمعن التعديل والتحسين والتطوير.**(عبد المجيد أحمد منصور وآخرون،201: 19)**

❖ التعريف الإصطلاحي: هو إختيار الوسائل الضرورية واللازمة لقياس مدى تحقيق الأهداف التي تصبو إليها قصد الوصول بأعمالنا إلى نتائج أفضل.

وبهذا المعنى اللغوي لمصطلح التقويم يمكن تعريف التقويم التربوي عموما بأنه "تعديل مسار أية عملية تربوية وتوجيهها الوجهة الصحيحة وإصلاح نقاط القصور فيها".

وبصورة أكثر **إجرائية** يمكن لنا تعريف التقويم التربوي بأنه:عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما، تمهيدا لإتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ماقد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور.

- **المقاربة:(LAPPROCHE)**

لغة:من جذر "قرب" القرب نقيض البعد, قرب الشيئ, يقترب قربانا أي دنا.**(إبن منظور،777:2003)**

أما في معجم علوم التربية فتعرف المقاربة بأنها: كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه وترتبط كل مقاربة باستيراتيجية العمل.**(عبد لكريم غريب،25:1994)**

القرب أن يراعي القوم بينهم وبين المورد وهم يسيرون بعض السير حتى إذا كان بينهم وبين الماء عشية أو ليلة عجلوا فقربوا، وهم يقربون قربا، وأقربوا إليلهم وقرب الإبل والعائلة والقوارب: هي التي تقرب القرب أي تعجل المردود، ويقال لطالب الماء ليلا: قارب والقراب: مقاربة الشيئ، تقول: معه ألف درهم أو قراب ذلك، ومعه ملء قدح ماء أو قرابه.**(بريزة باوية،20:2017)**

إصطلاحا: هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستيراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية.

وهي أيضا كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية.**(كمال حزحازي،39:2010)**

التعريف الإجرائي: تعني مجموعة التصورات والمبادئ والإستيرتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه.

- **المقاربة بالكفاءات:** هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ماتحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الإجتماعية، ومن ثم فهي إختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للإستعمال في مختلف مواقف الحياة.**(فريد حاجي،22:2005)**

هي برامج تعليمية محددة بكفاءات كما هي مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التلميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لإكسابه الكفاءات اللازمة والتي تمكنه من الإندماج السريع والفعال في مجتمعه.**(سليمان نايت،2004 :29-30)**

تعمد المقاربة بالكفاءات إلى جعل المتعلم يقيم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة وإستغلالها في البحث عن حلول مختلفة في وضعيات المشكلة التي يدعي إلى علاجها.**(الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية للتعليم العام والتكنولوجي:3)**

هي نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات.**(محمد بوعلاق،209:2004)**

وبهذا فإن الكفاية في التعليم هي المستوى الذي أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم والإتجاهات التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يمكن الوصول إليه ويمكن قياسه وملاحظته ويؤدي إلى نمو سلوك التلميذ.**(زكرياء وعماد،21:2006)**

التعريف الإجرائي: المقاربة بالكفاءات هي كيفية منهجية حديثة في تقديم الدروس وتنفيذ المناهج, ويكون فيها التركيز على المتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية، حيث لا يكتفي بتلقي المعلومات وإنما يبني معارفه بنفسه وتهدف إلى جعل المتعلم فعالا في مجتمعه يساهم في تطوره.

- **مرحلة التعليم المتوسط:**

وتدعى هذه المرحلة بالطور الثالث أو مرحلة المراهقة المبكرة وتمتد من 12(–15 سنة) من عمر التلميذ،يزداد المراهق في نهايتها قوة على الضبط والتحكم في القدرات فهي فرصة لتلقينه المهارات الحركية، وكذلك يصل نمو الذكاء في هذه المرحلة تقريبا أقصاه حوالي 15 سنة من عمر التلميذ وتزداد عملية الفهم والإدراك نتيجة بعض التجارب والخبرات وتظهر في هذه المرحلة نقطة هامة في حياة المراهق حيث يميل الفرد ويستعد للبدء في تكوين مبائ وإتجاهات عن الحياة والمجتمع ومنها الميل إلى القراءة وحب الإطلاع وتمتاز أيضا المرحلة بتكوين الفرد ليصبح في نهاية المطاف قادرا على أن يستقر فيه المثل والأنماط الإجتماعية.**(هناء قطوشة،98:2016)**

هي المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام الذي تشرف عليه الدولة، ويمتد عمر الطالب فيها من الحادية عشر إلى الرابعة عشر والتي تمثل بداية سن المراهقة المبكرة وتتكون من أربعة سنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط. **(عبد الباسط هويدي،10:2012)**

المرحلة المتوسطة هي المرحلة الثانية من النظام التعليمي في الجزائر تلي المرحلة الإبتدائية يلتحق بها التلميذ عادة في السن الحادية عشره من عمره, ليقضي بها أربع سنوات ، وهي كذلك تتفق مع الخصائص الجسمية والنفسية للتلميذ في سن المراهقة المبكرة وتعتبر المرحلة المتوسطة هي المرحلة الوسطى من مراحل التعليم العام فهي متاحة للتلميذ بعد حصوله على شهادة المرحلة.

الإبتدائية.**(وزارة التربية الوطنية،13:2003)**

التعريف الإجرائي: تقع المرحلة المتوسطة مابين المرحلة الإبتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم العام والمرحلة الثانوية التي تمثل نهايته ويلتحق بها التلميذ ومدة الدراسة في هذه المرحلة أربعة سنوات يحصل الناجح فيها على شهادة التعليم المتوسط والتي تؤهله للإلتحاق بإحدى مدارس التعليم العام أي الثانوي.

5-الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: "**دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات**"،دراسة ميدانية بالمدارس الإبتدائية في مستغانم من إعداد الطالب: العرابي محمود، مذكرة لنيل شهادة الماجستير جامعة وهران، كلية العلوم الإجتماعية، تخصص بناء وتقويم المناهج.(2010-2011)

- تساؤلات الدراسة:

*التساؤل الرئيسي: هل السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الإبتدائية داخل القسم يتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

*التساؤلات الفرعية:

1-هل تخطيط وتحضير معلم المدرسة الإبتدائية للدرس يتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

2-هل السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الإبتدائية أثناء تنفيذ الدرس يتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

3-هل السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الإبتدائية أثناء تقويم الدرس يتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

❖ فرضيات الدراسة:

*الفرضية العامة: السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الإبتدائية داخل القسم يتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات

*الفرضيات الجزئية:

1-تخطيط وتحضير معلم المدرسة الإبتدائية للدرس يتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات

2-السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الإبتدائية أثناء تنفيذ الدرس يتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات

3-السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الإبتدائية أثناء تقويم الدرس يتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات

- ❖ أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الإبتدائية وكشف قدرة المعلم في تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس وفق إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات ،وأيضا الإجابة على بعض التساؤلات المطروحة على أرض الواقع والكشف عن الصعوبات التي تعترض معلم المدرسة الإبتدائية أثناء التدريس وفق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات وإعطاء نظرة تقومية لواقع التدريس بها.
- ❖ عينة الدراسة: عدد أفراد عينة البحث كانوا (115) معلما من بينهم (71) ذكورا و(44) إناثا يدرسون أقسام السنة الخامسة إبتدائي، تم إختيارهم بصفة عشوائية
- ❖ أداة الدراسة: إستخدم في هذه الدراسة الباحث شبكة ملاحظة السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الإبتدائية داخل القسم
- ❖ نتائج الدراسة:على ضوء مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الفرعية الثلاث، فإن الفرضية العامة للبحث لم تحقق أي أن السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الإبتدائية لايتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات وهذا راجع لعدم تحقق الفرضيتين الثانية والثالثة و في حين أن الفرضية الأولى فقد تحققت ولكن ليس بالمستوى المطلوب.

الدراسة الثانية: "**معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية**"، دراسة مقارنة بين أساتذة الطورين المتوسط والثانوي في ولاية بسكرة من إعداد الطالب: حزحازي كمال، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التربية البدنية والرياضية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، تخصص الإرشاد النفسي الرياضي.(2009-2010)

❖ إشكالية الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات بين أساتذة التربية البدنية والرياضية للطور المتوسط والثانوي؟

❖ فرضيات الدراسة:

1-لاتوجد فروق دالة إحصائيا في صعوبة تطبيق محتوى منهاج المقاربة بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي

2-لاتوجد فروق دالة إحصائيا في نقص الوسائل التربوية المعيقة لتطبيق التدريس بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي

3-لاتوجد فروق دالة إحصائيا في معوقات تطبيق العملية التقويمية بالكفاءات ميدانيا بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي

4-لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي في معوقات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات التي تعود لنقص التكوين

❖ أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة المقارنة لمعرفة دلالة الفروق في إستجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي والطور المتوسط حول معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية في ولاية بسكرة.

❖ عينة الدراسة: تمثل عينة الدراسة من أساتذة التربية البدنية والرياضية للطورين المتوسط والثانوي في ولاية بسكرة وبلغ عددهم(204 أستاذ في الطور المتوسط، 68 أستاذ في الطور الثانوي) أي المجموع (272 أستاذ).

❖ منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لإستخلاص دلالتها.

❖ أداة الدراسة: هي إستمارة إستبيان .

❖ نتائج الدراسة: نستنتج أن الأساتذة في الطورين المتوسط والثانوي يجمعون في الإجابة على الفرضية الأولى من البحث، على أن صعوبة محتوى منهاج المقاربة بالكفاءات يعيق تطبيقه ميدانيا وذالك لعدم تكييف هذا المحتوى مع معطيات المدرسة الجزائرية، لأن محتوى هذه البيداغوجية مستمد من إصلاحات العديد من المنظومات التربوية في العديد من الدول المتقدمة الغربية خاصة منها الولايات المتحدة الأمريكية وكندا إلى غير ذلك، ومن خلال الفرضية على أن نقص الوسائل التعليمية في المؤسسات التربوية يعد كأحد أبرز معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات حيث وجدنا في هذه الدراسة فروق بين أساتذة الطورين المتوسط والثانوي في إجاباتهم حول إذ ماكانت تعيق تطبيق هذه المقاربة ليؤكدوا في الأخير أنها تعتبر من بين المعوقات وذلك بنسب مختلفة، وفي الفرضية الثالثة التي لم تحقق نسبيا، البارز لنا كذالك أن أغلب الأساتذة لايتحكمون في العملية التقويمية ولا يقومون إجرائيا بصفة منتظمة وهذا ما يرجعونه أساسا إلى صعوبة تطبيقها ميدانيا وكذا نقص التكوين وفق البيداغوجية الجديدة الذي أثبت إجابات الأساتذة في الطورين أنه يعيق تطبيقها ميدانيا رغم الفروق في مجموع الإجابات على المحور الأخير، كما إتضح من خلال

النتائج أن أساتذة الطور الثانوي أكثر تقبلا وفهما لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات وذلك للفروق في الإجابات.

تمهيد:

من ناحية تربوية يمكن القول أن المعلم الجيد لا يطلق الأحكام المطلقة على الطلبة ولكنه يقوم تحصيلهم الدراسي، حيث يعتبر ذلك التحصيل الدراسي لكل طالب على حدا كتغذية راجعة تمكنه من تحسين العملية التعليمية وبالتالي تحسين نتائجها حيث، أن تقويم الخطأ ليس كمثل الحكم عليه والتقويم التربوي يعتبر من أحد جوانب أي نظام تربوي أو تعليمي يعتمد نجاح النظم التربوية على جودة ودقة ماتخضع له العملية من التقويم ويساعد المعلم على تقوية أدائه والمتعلم تقوية ذاته.

ولقد إقتصر التقويم فتره من الزمن على إستخدام أسلوب واحد وهو الإمتحانات التي ترتكز على الحفظ ومع الفهم الواضح لغاية التربية التي تهدف إلى تنمية فكر وعقل المتعلم وقدرته الإبتكارية ظهرت أساليب حديثة في التقويم التربوي وهدف هذا الفصل هو التعريف بالتقويم التربوي وأنواعه وأهميته وأسسه.

أولا: تعريف التقويم التربوي:

توجد تعريفات عديدة لمصطلح التقويم التربوي فيمكن تعريف التقويم بأنه تقدير قيمة شيء معين ويختلف مفهوم التقويم بإختلاف فلسفة الشخص الذي يزاوله فالبعض يرى أن التقويم التربوي مجرد إمتحان يخضع له المتعلم من مادة دراسية معينة لتحديد مستواه في تلك المادة وهذه هي الرؤية الضيقة لمفهوم التقويم، أما المفهوم الواسع فيتضمن إصدار حكم على التلميذ أو المتعلم مع الأخذ في الإعتبار قابلية هذا المتعلم للمادة الدراسية،والعمليات العقلية التي مارسها أثناء تعلمه وميوله وإتجاهاته العلمية ، ومهاراته العملية، ورغبته في العمل والتعلم، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر على مستواه وناتج تعلمه والتقويم بهذا المعنى الواسع لايقتصر على تقويم المتعلم فقط، أيضا يشمل تقويم المعلمين، والمنهج، والمؤسسات التعليمية والتربوية بما فيها من أفراد وتجهيزات.

(رؤوف العاني،1996: 203)

ويعرف التقويم في مجال التربية بأنه "تقرير رسمي حول جودة وفاعلية أو قيمة برنامج تربوي،أو مشروع تربوي إذن هو "عملية تربوية منظمة مخططة تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجدان أو الواقع المقيس (أي الحكم على نتائج القياس التربوي)، وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك أو الواقع الذي تم التوصل إليه عن طريق القياس القائم على معيار أو أساس تم تحديده بدقة ووضوح .**(ماهر إسماعيل صبري،1999: 21**

التقويم التربوي بمعناه اللغوي والإصطلاحي يشتمل على شقين أساسيين:الشق الأول هو تشخيص نقاط الضعف والخلل والقصور في أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية أما الشق

الثاني فهو إتخاذ القرارات والإجراءات الكفيلة بعلاج وإصلاح ماتم الكشف عنه من مواطن الضعف والقصور.

وكذلك تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم التربوي فمنها من إعتبر التقويم مرادفا للقياس التربوي ومنها من إعتبره إصدار أحكام ومنها من إعتبره مقارنة التحصيل بالأهداف التعليمية وفيما يلي سوف نستعرض بعض التعريفات للتقويم التربوي:

- يري نيجلي **Neagly** أن التقويم هو الأسلوب الذي يستخدم فيه البيانات والمعلومات التي تم جمعها بواسطة القياس كأساس لإصدار أحكام.
- يري عمر الشيخ أن التقويم هو تقدير مدى صلاحية أو ملائمة شيئ في ضوء غرض ذات صلة أي أن التقويم يستهدف إتخاذ قرار حول ملاءمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرض أو أغراض تربوية.
- ويري تن برنك **TenBrink** أن التقويم هو عملية الحصول على المعلومات وإستخدامها للتوصل إلى أحكام توظف بدورها في إتخاذ القرارات.

ومن بعد إستعراض التعريفات السابقة للتقويم التربوي يمكن الخروج بتعريف شامل من وجهة نظر المؤلف هو:(التقويم التربوي عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها) (**الجميل محمد عبد السميع شعلة،2005: 23)**

ثانيا :التقويم التربوي وعناصره:

1-2.أهداف التقويم التربوي:

يهدف التقويم التربوي إلى تحقيق أهداف متعددة ووظائف عامة في توجيه العملية التعليمية ومدى نجاحها يمكن إيجازها فيما يلي:

1-إتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة للمواقف التربوية والتعليمية .

2-صياغة الأهداف السلوكية وتعديلها بإستمرار بما يتناسب مع مستويات المتعلمين على أساس التجارب العملية والخبرة والتطبيق الذي يكشف عادة إما إذا كانت الأهداف ممكنة التحقيق أم بحاجة إلي تعديل صياغة تجعلها ممكنة التطبيق.

3-التعرف على المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس والعمل على تحسينها وتعديلها وتحديثها بما يحقق الهدف المنشود ومواجهة التحديات المستقبلية .

4-الوقوف علي مدى التقدم الذي تصل إليه المدرسة في تحقيق أهدافها.

5-تشخيص مايصادف المعلم والمتعلم والمدرسة من صعوبات ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها.

6-تحليل خبرات المتعلمين وإكتشاف ميولهم وقدراتهم وأخطائهم وتلاف هذه الأخطاء مستقبلا وزيادة دافعيتهم للتعلم.

7-التأكد مما يطرأ من تغيير على سلوك المتعلمين حيث أن التعلم الحقيقي هو الذي يؤدي إلى التعديل في السلوك.

8-الكشف عن مدى التوافق مع القيم الأخلاقية التي أقرها المجتمع.

9-إنتقاء المتعلمين وتصنيفهم ونقلهم بين الصفوف والمراحل الدراسية المختلفة على أسس علمية سليمة.(**الجميل محمد عبد السميع شعلة،34:2005)**

2-1.أهمية التقويم التربوي:

يعد التقويم عنصرا مهما لنجاح أي عمل، لاسيما في مجال التربية،والتعليم حيث يكتسي أهمية بالغة،وهناك عدة نقاط تبرز من خلالها هذه الأهمية ومن بينها نذكر:

-أصبح التقويم جزءا أساسيا في العملية التربوية بصفة عامة،وركنا من أركان عملية بناء المناهج بصفة خاصة من أجل معرفة قيمة أوجدوى هذا المنهج،أو ذلك البرنامج للمساعدة في إتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الإستمرار فيه أو تطويره .

-لم يعد التقويم مقصورا على قياس التحصيل الدراسي للمواد المختلفة، بل تعداه إلى قياس مقومات شخصية الطالب من شتى جوانبها،وبذلك إتسعت مجالاته وتنوعت طرقه وأساليبه.

-أصبح التقويم حاليا من أهم عوامل الكشف عن المواهب وتميز أصحاب الإستعدادات والميول الخاصة وذوي القدرات والمهارات الممتازة.

-التقويم ركن هام من أركان التخطيط لأنه يتصل إتصالا وثيقا بمتابعة النتائج وقد يكشف التقويم عن عيوب في المناهج أو وسائل وبذلك يقدم توصيات تعرف على التخطيط من أجل عملية المتابعة والتقويم من جديد وهكذا.

-يساعد التقويم كلا من المعلم والتلميذ على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي لبلوغ الأهداف وعلى تبيين العوامل التي تؤدي إلى التقدم أو تحول دونه،ثم على دراسة من أجل مزيد من التحسن والتطور.**(وزارة التربية الوطنية،2013 : 21-22)**

3-1.أسس ومبادئ التقويم التربوي:

كانت وظيفة المدرسة في مفهومها القديم تقتصر على قياس مدى تحصيل المتعلمين من حقائق ومعلومات مرتبطة بالتحصيل والمادة الدراسية فقط.

وقد إستخدمت الإختبارات التحصيلية كمقياس لمعرفة مدى تحصيل المتعلم مما إنعكس سلبا وترتب عن آثاره أضرارا سواء على نفسية المتعلم أو على بناء البرنامج أو طرائق التعليمية،وبتطور النظم التربوية العالمية أصبح الهدف من التقويم هو مساعدة المتعلم بالدرجة الأولى على أن ينمو نموا متكاملا من جميع الجوانب(العقلية،الجسمية،الإجتماعية،الإنفعالية) مما يؤدي إلى تعديل سلوكه أو غرس سلوكات جديدة،وبالتالي أصبح التقويم هو الأسلوب أو الوسيلة التي تمكننا من معرفة حدود تحقيق الأهداف المرجوة من خلال البرامج وطرائق التدريس وعليه فإن الهدف من التقويم يكمن إلى حد ما في الوصول إلى تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف لمختلف مجالات الفعل التربوي،ثم القيام بمحاولات التجديد والإبتكار من أجل التحسين والرفع من مردودية المستوى التعليمي للتلاميذ وإستنادا إلى ماذكر فإن عملية التقويم تقوم على أسس ومبادئ من بينها مايلي:

-**إتساق الإختبارات مع الأهداف المراد تحقيقها**:فإذا كان الهدف معرفة مدى تحصيل التلميذ فإن المعلم يستخدم أسلوب الإختبارات التحصيلية بأنواعها،مقالية،موضوعية...وإذاكان الهدف قياس الذكاء تستخدم إحدى إختبارات الذكاء وكذلك الحال بالنسبة للميول والإتجاهات والقيم والعلاقات الإجتماعية,حيث يستخدم لكل نوع الإختبارات الخاصة بها.

-**الملاءمة**:وتتمثل في ملاءمة المقياس لطبيعة الأشخاص الذين يطبق عليهم.

-**الشمولية**:وتعني شمول التقويم لجميع الأهداف التربوية،المعرفية والمهارية والوجدانية ويؤكد الكاتب على أن تكون الأهداف الرئيسية للتقويم شاملة للمفاهيم والمهارات والمعارف وأيضا الإتجاهات والميول والتفكير الناقد والتوافق الشخصي والإجتماعي،فالتقويم يعتبر شاملا عندما يضم القيم والأهداف الرئيسية التي تحرص المدرسة الحديثة على تحقيقها من أجل التلميذ.

-**مراعاة أن لايكون التقويم بعيدا عن الموقف التعليمي**:أي يكون في نفس الموقف،كجزء لايتجزأ منه ،وأن تأتي فقرات الإختبار من المادة التي تعلمها التلميذ.

-**الإستمرارية**:وهذا يعني أن يكون التقويم عملية مستمرة لمعرفة مايحققه البرنامج التربوي من أهداف العملية التربوية،فتقويم العمل التربوي يجب أن لايكون عملية نهائية وإنما يكون بداية لعمل جديد،فالتقويم يكشف نواحي الضعف عند الطلبة فيرسم الخطط المناسبة لإجتنابها،والتقويم يكشف مدى مناسبة أسلوب التدريس للمعلم فيستطيع المعلم على ذلك أن يغير من أسلوبه في المستقبل،والتقويم يكشف القصور في المناهج المدرسية فيتم التوصية بتعديلها،وكذلك يجب أن يكون التقويم مستمرا على مدار السنة.

-**التعاون**:التقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية من معلمين ومشرفين وطلبة وأولياء أمور،حيث أنه من الخطأ أن يقوم فرد بذاته بعملية التقويم.

-**التنوع في أساليب وأدوات التقويم**:يجب أن تتنوع أساليب وأدوات التقويم حتى يتسنى لنا الحصول على معلومات أوفر عن المجال الذي نقومه ففي تقويم السلوك الإنساني يصعب الإعتماد على وسيلة واحدة، فالإختبارات والمقابلة والملاحظة وغيرها يكشف كل منها عن جانب من جوانب السلوك له أهمية، ولذلك فإننا لانستطيع أن نقتصر على إستخدام أسلوب واحد منها فحسب بل

ينبغي أن نستعين بعدد معقول منها حتي تكتمل الصورة التي نريد أن نحكم عليها، وفي الإختبارات المدرسية يجب أن تتضمن أسئلة متعددة تشمل:أسئلة مقالية،أسئلة موضوعية بأنواعها المختلفة والتقويم السليم يتوقف على صلاحية الأدوات والوسائل المستخدمة،ويعني هذا أيضا أن تقيس أدوات التقويم مايراد لها قياسه وأن تتميز بالموضوعية وأن تكمل الأدوات بعضها البعض.**(أحمد إسماعيل حجي،2000 : 124-125)**

4-2.أنواع التقويم التربوي:

بما أن العملية التعليمية تمت بثلاث مراحل خلال سيرها وهي بداية سير العملية التعليمية،أثناء أو خلال سير العملية، ونهاية العملية التعليمة، وجب في كل مرحلة من هذه المراحل التأكد من عدم وجود صعوبات أو معوقات تعيق تحقق الأهداف التربوية المراد الوصول إليها في نهاية هذه العملية التعليمية،ولا يمكننا أن نعرف ذلك إلا إذا قومنا،لهذا لابد أن يساير التقويم العملية التعليمية ليساعدنا على ذلك،والتقويم لايساير هذه العملية فقط، بايساير عملية بناء وتنفيذ البرامج أو المناهج التربوية كذلك ومن خلال ماتقدم نستنتج وجود ثلاث أنواع من التقويم هي كالتلي:

أ-التقويم التشخيصي:

*تعريفه: لقد جاءت تعريفات للتقويم التشخيصي نذكر منها مايلي :عرف بأنه:تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم حيث يبدأ الطلبة في تعلم خبرات تعليمية جديدة،يتم هذا النوع من التقويم قبل أن يبدأ التلاميذ في تعلمهم،ويكون ذلك في بداية الدرس أو بداية عام دراسي جديد،وذلك من أجل تحديد مكتسبات التلاميذ السابقة وكذلك لتشخيص مدى إستعداداتهم لتعلم معارف جديدة.

-هوعمل إجرائي يستهل به المعلم عملية التدريس على بيانات ومعلومات توضع له درجة تحكم التلاميذ في المكتسبات القبلية(قدرات،مهارات،معارف) تؤهلهم لتعلم لاحق،ويمكن للمعلم من تحديد مواطن التعثر وأسبابها حتى يتخذ الإجراءات اللازمة للعلاج.

-أما وظيفته فتتمثل في تقويم خصائص وقدرات ومعارف الطلبة التي تسبق عملية التعلم التي سيقوم بها المعلم ويكون هذا من أجل التأكد من مدى إستعداد المتعلم لتقبل معلومات جديدة.

*أهدافه:تتمثل في مايلي:

-تحديد مستوى إستعداد المتعلم للتعلم

-كشف نواحي القوة أو ضعف في تعلم المتعلم

-كشف المشكلات الدراسية التي تعيق تقدم تعلم المتعلم

-تحديد مستوى قدرات وإهتمامات وميول المتعلم

وبعد نهاية هذا النوع من التقويم يمكن إتخاذ الإجراءات التالية:

- ✓ تكييف العملية التعليمية مع التطور التحصيلي للتلاميذ
- ✓ مباشرة عملية جديدة
- ✓ تعزيز المكتسبات المعرفية غير المتحكم فيها جيدا قبل الشروع في تناول عملية تعليمية موالية لقد ذكرنا سابقا أن التقويم يساير عملية التعلم والتعليم،وكذلك عملية بناء المناهج والبرامج وتنفيذها.

وهذا النوع من التقويم يكون في بداية العملية التعليمية أو قبل الإنطلاق فيها لتشخيص من خلاله قدرات التلاميذ السابقة من معارف ومهارات،ومدى إستعدادهم لإستقبال معلومات جديدة،ويسمح هذا النوع من التقويم بتحديد نوع المعلومات والمعارف المهارات التي يحتاج إليها التلاميذ في نموهم والتي بإمكانهم أن يستوعبها في كل مرحلة من مراحل تعلمهم،على أساس تلك النتائج التي يتوصل إليها هذا النوع من التقويم يتم بناء المناهج الدراسية.

ب-التقويم التكويني:(المرحلي،البنائي)

*تعريفه: لقد عرف هذا النوع من التقويم كما يلي:

-التقويم التكويني هو تقويم أو علاج كل خطوة يقوم بها أو يخطوها المتعلم أثناء عملية تنفيذ التعليم،ويطلق عليه كذلك التقويم المرحلي أو البنائي وهذا النوع يسير جنبا إلى جنب مع مسار المتعلم وتحركاته لتعديله كلما أمكن ذلك.

-وعرفه **هاملن** كالتالي"يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه,وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف.

-التقويم التكويني يعلم التلميذ والمعلم بدرجة التحكم المحققة،ويكشف أين الصعوبات التي تواجه تعلم التلميذ،كما سمح بتحديد ماإذا كان التلميذ يملك الإستعدادات الضرورية التي تساعده في الإنطلاق في تعلم المراحل التالية من مراحل الحصة التعليمية.

-كما عرف بأنه النوع الذي يستعمل لتطوير وتحسين برنامج مزال في مرحلة مائعة وهو يمد المقوم بالتغذية الراجعة.

*أهدافه: تتمثل أهداف هذا النوع من التقويم فيمل يلي:

-تعديل سيرورة التعلم، وتزويد المكونين والمتكونين،بالمعلومات التي تساعدهم على تنظيم ماتبقى من الحصة التعليمية،وإعلامهم بالطريق الذي يسلكونه لبلوغ درجة التحكم المرغوبة.

-يتم غالبا خلال سير الدرس أو الحصة التعليمية ليساعد التلاميذ على ترسيخ المفاهيم الجديدة.

-تحديد مدى تعلم المتعلمين،ومدى فهمهم لموضوع محدد خلال حصة أو حصتين أو وحدة دراسية كما يهدف إلى معرفة مقدار التغير الذي حدث في سلوك المتعلم في الجانب المعرفي والإنفعالي والمهاري.

أما أهدافه فيما يخص البرامج والمناهج الدراسية فتتمثل في :

- ✓ توجيه مسار البرامج وتطوير مكوناته لتحقيق أهدافه المرجوة،كما قد يكشف على قصور في نظام التمويل أو نظام إعداد المشرفين عليه،أو نظام المواد والأدوات أو المادة اللازمة لتنفيذه وغيرها من العوامل التي قد تؤثر في تحقيق أهدافه.
- ✓ كشف وتصحيح الإعوجاج خلال عملية بناء البرامج أو المناهج.

إذن التقويم التكويني هو التقويم الذي يتماشى مع سيرورة العملية التعليمية ومع عملية بناءالبرامج أو المناهج الدراسية،ويعتبر هذا النوع مهما جدا نظرا لماله من فائدة كبيرة في إظهار الإعوجاج أو الضعف أو النقص سواء لدى المتعلمين أو في المناهج أو البرامج التعليمية ومعالجته في حينه أو إظهار نقاط القوة لتعزيزها والعمل على إستمرارها وتطويرها.

كما أنه يساعد على تحديد الصعوبات التي تعترض مسار العملية التعليمية،ويقدم السبل أو الإستراتيجيات التي تساعد على تذليلها أو تخطيها،كما يقدم للمتعلم المستوى المعرفي أو المهاري

الذي وصل إليه،وبالتالي فهو يعتبر الركيزة الأساسية التي ترتكز عليها العملية التعليمية أو البرامج التعليمية لضمان سيرورتها دون عراقيل أو صعوبات.

ج-التقويم التحصيلي:(النهائي،التجميعي،الختامي،الشامل)

*تعريفه: وقد جاء تعريفه كما يلي:

-التقويم التحصيلي هو تقويم الكفايات التحصيلية التي يقوم بيها المتعلمون بإنجازها بعد ممارستهم لمحتوى ألعاب معينة،وهذا يعني أن التقويم التجميعي يركز على الصورة الشاملة لوحدة معينة من وحدات هذا التنظيم.

-يعتبر بمثابة تقدير نهائي يحدد بموجبه مستوى التحصيل أو التقدم الذي أحرزه المتعلم في نهاية الفصل الدراسي،أو نهاية الوحدة التعليمية أو السنة الدراسية أو المرحلة التعليمية.

-التقويم النهائي له وظيفة تحصيلية،وهو معروف جدا على شكل كشف ثلاثي،أو كراسات التنقيط أو إمتحانات،وهو يعتبر أهم نوع من أنواع التقويم بالنسبة لمختلف ممثلي المؤسسات المدرسية،كما يعتبر أحد عناصر النظام التربوي.

*اهدافه:تتمثل في:

-التأكد من أن التلاميذ قد توصلو إلى إكتساب المعارف والكفاءات المسطرة في البرامج التعليمية المقررة .

-معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة إلى جانب الكشف على مستوى المتعلمين المعرفي.

-تحديد فاعلية البرنامج ككل وتأثيره بعد أن يكون قد خضع لعمليات التقويم البنائي المستمر أثناء إعداده وتنفيذه.

-إعداد قائمة بحصيلة المكتسبات المدرسية أي التي تم إكتسابها من طرف التلاميذ وذلك في إطار الأهداف المحددة للتكوين.

فالتقويم النهائي أو التحصيلي إذن هو ذلك التقويم الذي يأتي في نهاية حصة تعليمية،أو في نهاية درس أو سنة دراسية أو طور دراسي وهو النوع الشائع الإنتشار سواء بين التلاميذ،أو المعلمين أو المسؤولين على مؤسسات التعليم،وهو الأكثر ألفة بينهم بحيث يتمثل في الفروض والإمتحانات الفصلية أو السنوية أو تلك التي تسمح للناجحين فيها بحصولهم على مختلف الشهادات كما تتمثل أهميته في تقويم الناتج النهائي للعملية التعليمية التي تحقق الأهداف المنشودة من البرامج أو المناهج التعليمية. **(فاطمة الزهراء بورصاص،2009: 142-147)**

ثالثا: طرق التقويم التربوي

1-3.مجالات ووظائف التقويم التربوي:

- **مجالات التقويم التربوي:**

إن التقويم عملية مهمة في الميدان التربوي تهدف في أبعادها إلى التشخيص والعلاج ووزن القيم التي تحتوي عليها العمليات التربوية المختلفة فعملية التقويم في المنظور التربوي الحالي تتميز بالإهتمام بالجوانب العديدة للتربية وهي لاتنحصر في قياس المردود أو التحصيل المدرسي إنما تشمل تقويم التحسن في نمو شخصية التلاميذ المتكاملة، وتقويم نشاط أو مردود المعلم والتحسين

في كفاءته للعمل التربوي وكذا تقويم المنهج وطريقة التدريس ومختلف الوسائل التعليمية وأيضا تقويم وسائل التقويم نفسها والقصد من ذلك كله تنشيط وضبط وتصحيح سيرورة التعليم في كل عناصرها ويمكن تلخيص مختلف مجالات التقويم كما يلي:

- تقويم الأهداف التربوية العامة من حيث:

-توثيقها: فهل هي واضحة،محددة،مصاغة صياغة سلوكية.

-شموليتها: فهل هي تغطي جميع جوانب الأساسية المتعلقة بالإنسان والكون والحياة والمعرفة والمجتمع، وتشمل العناية بتنمية وتكامل جميع جوانب شخصية الفرد جسميا وعقليا وإجتماعيا وعاطفيا، تشمل التعبير عن جميع حاجات المجتمع الأساسية من ثقافية وإقتصادية وإجتماعية.

-إتساقها: فهل هي مرتبة في أولويات في ضوء أهميتها للمجتمع، وهل هي مترابطة ومتكاملة فيما بينها وقابلة للتحقيق ومنسجمة مع فلسفة التربية في المجتمع.

- تقويم المنهاج المدرسي من حيث:

ملاءمته لأهداف التربية، وأثره في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين وتحقيق أهداف التربية الأخرى.

- تقويم الكتاب المدرسي من حيث:

-ملاءمته لمستوى المتعلمين وتناسبها مع الأهداف المتوقع تحقيقها.

-إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة وهل تكاليف طباعته وإخراجه معتدلة.

- تقويم الناتج التربوي من حيث:

تحقيق التغير المرغوب في سلوك المتعلمين وتأثير التربية في إنجاح برامج التنمية وسد حاجات المجتمع البشرية.

- تقويم البناء المدرسي من حيث:

ملاءمته لتنفيذ المنهاج وصلاحيته للإستعمال وكذلك من حيث نظافته وطابعه الجمالي من الداخل والخارج.

- تقويم الإشراف التربوي من حيث:
- قيام المشرف التربوي بجمع المعلومات بطريقة منظمة وهادفة وإهتمامه بقياس التغيرات في سلوك المتعلمين، مراقبة للتغيرات في سلوك المعلم، وعملية نموه الأكاديمي والتربوي وإستخدامه قيما ومعايير موضوعية وعلمية ينسب إليها أحكامه.
- تقويم التشريعات التربوية من حيث أنها:

شاملة، محددة، واضحة، تخدم أهداف التربية، تسهل الإجراءات الإدارية، تحدد المسؤولية، إنسانية.

- تقويم التنظيم والإجراءات الإدارية من حيث أنه:

ينظم ويسهل عملية الإتصال وتحرك المعلومات يفوض الصلاحيات، يساعد في سرعة الأداء الإداري ويوفر الخدمات التربوية، ديمقراطي، ويأخذ بمبدأ المشاركة وعمل الفريق.

- تقويم المعلم:

يمثل تقويم المعلم مجالا مهما من مجالات التقويم التربوي بعد أن تبين الأثر الذي يمكن أن ينتج عن جهد المعلم الناجح حيال تلاميذه، والحقيقة أن المعلم هو من أبرز القوى المؤثرة في عملية

التعليم بصفة خاصة وفي الموقف التعليمي بصفة عامة، فكم من منهج لايراعي طبيعة النمو النفسي للتلاميذ إنقلب أداة تربوية فعالة في يد معلم قدير، بينما قد ينقلب منهج تربوي في يد معلم غير كفىء إلى خبرات مفكر لا قيمة لها لهذا كان تقويم المعلم أمرا ضروريا لنجاح أهداف العمل التربوي عامة، كما أن معرفة السمات التي تؤدي إلى النجاح في مهنة التعليم من العمليات الأساسية في التربية الحديثة ومن النواحي الهامة التي تساعد على إختيار الأفراد الصالحين لهذه المهنة، ومعرفة هذه السمات تعتبر أساسا لتقويم المعلم(شخصيته، مؤهلاته، طاقته ،تحمله للمسؤولية، دافعيته، نموه الأكاديمي والتربوي).

- تقويم الوسائل التعليمية:

من حيث نوعيتها، توفرها بشكل مناسب ، كلفتها، ملاءمتها لتحقيق الأهداف التي صممت من أجلها.

- تقويم عملية التقويم نفسها:

فهل تشمل على أدوات تقويم متعددة، وتقدم بدائل تقويمية متعددة الإختيار منها، تستعمل أساليب أهداف المنهاج، تشمل على تقويم جميع جوانب النمو وتنطوي على تتبع وتشخيص الأثار الإجتماعية والقيم التي أسهم المنهاج في تكوينها لدى التلميذ.

- تقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع من حيث:

تقديم للمجتمع الدعم اللازم للعملية التربوية ومشاركة أعضاء منه في مجالس الأباء والمعلمين المدرسية، تقدير المجتمع لأعضاء المؤسسة التربوية ومساهمة التربويين في نشاطات المجتمع والتخطيط للتنمية.

- تقويم إقتصاديات التعليم من حيث:

تناسب الإنفاق علي التعليم وجوانبه المختلفة مع الأهداف المرغوبة في تحقيقها,مراعاة أسس العدالة الإجتماعية,تحقيق المساواة في فرص التعليم,مراعاة الإقتصاد والأولويات في الإنفاق

- تقريم التلميذ:

يتضمن تقويم التلميذ جوانب عديدة تتعلق بالنواحي المختلفة لشخصيته، فهو يشتمل على إصدار حكم عن تحصيله ،وقدراته وإستعداداته وشخصيته وميوله وإتجاهاته وتقويم التلميذ فهو عبارة عن تحديد مستواه لنعرف مابلغه من نجاح في تحقيق الأهداف التربوية ويختلف هذا التقويم تبعا لإختلاف الأهداف فهناك التقويم التشخيصي، التقويم التحصيلي وهناك تقويم للمهارات وهناك تقويم للقيم والإتجاهات وهناك التقويم الشامل للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

ومن خلال ماسبق نستنتج أن مجال عملية التقويم هو العمل التعليمي بدءا بالتلميذ الذي يعد محور العملية التعليمية كلها، وهدفها الأول مرورا بالتعليم ومايرتبط بيه من سلطات ومؤسسات تعليمية، وإداريين ومشرفين، وينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع، والتي يتصل عملها بالتعليم بشكل أوأخر .**(زكريا محمد ظاهروأخرون،2002: 25-26)**

- **وظائف التقويم التربوي:**

تتمثل وظائف التقويم في وظيفتين أساسيتين هما الوظيفة التعليمية والوظيفة التنظيمية وهما:

أ/الوظائف التعليمية:

-تقويم مدخلات المهنج والكشف عن مدى كفايتها، ويتضمن هذا التقويم الأهداف والمحتوى وإستراتيجيات التعلم والتعليم والمستوى الأولي للمتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وميولهم .

-تقويم المخرجات وتتمثل المخرجات في المعلومة المعرفية والوجدانية والمهارية التي يكتسبها المتعلم خلال فترة تعلمه في ضوء الأهداف المرغوبة .

-تقويم مسار عملية التعليم بمعنى تقويم سيرورة التعليم بما تضمه من محتوى وإستراتجيات تعلم وتعليم بهدف تصحيح مسار التعليم وتوجيهه .

فوظيفة التقويم التعليمية إذن تتمثل في تقويم مدخلات ومخرجات التعليم وتقويم مساره،فهو بذلك يساعد المقومين على تصيح مسار العملية التعليمية في وقتها وبسرعة بمعنى قبل بداية عملية التعلم وأثناء حدوث التعلم أو أثناء سيره وبعد نهاية عملية التعلم، فهو بذلك يعطي التطورات التي تحدث لدى المتعلمين والصعوبات التي تواجههم خلال تعلمهم،كما يبين مدى توافق الأهداف مع المحتوى ومع مستوى التلاميذ وكذلك مع الإستراتيجيات المتوفرة لسير عملية التعليم والتعلم.

ب/الوظائف التنظيمية:

-تقديم المعلومات اللازمة والضرورية لقبول المتعلمين وتوجيههم تعليميا ومهنيا،ووضع وتحديد البرامج والخطط اللازمة لذلك .

-تقديم المعلومات والبيانات اللازمة حول الإمكانيات المادية والبشرية ومدى توفرها لإستغلالها أحسن إستغلال.

-تقديم وتوفير المعلومات اللازمة التي يرغب أولياء الأمور والمجتمع ومؤسسلته المختلفة التعرف عليها والإستفادة منها.

وبهذا تكون وظائف التقويم التنظيمية هي عبارة عن عملية الكشف عن المعلومات والبيانات سواءا الخاصة بتعليم المتعلمين وبتوجيههم،أو خاصة بلإمكانات المادية والبشرية المتوفرة على مستوى المؤسسة التعليمية وتقديمها للأولياء أو المجتمع بمختلف مؤسساته.**(سعدون نجم الحلبوس،2003: 143-144)**

كما أن هناك وظائف أخرى للتقويم حسب كل من"رشدي لبيب"و"الصانع"هي:

- حسب رشدي لبيب هي سنة 1972:

*يكشف على نتائج التلاميذ التي تحصلوا عليها من خلال التعلم المقصود وغير المقصود

*يكشف عن حاجات ومشكلات وقدرات وميول التلاميذ من أجل تكييف المنهج وفقا لهم

*يوجه عملية التعلم السليم

*يقدم كل المعلومات الضرورية لتغيير المناهج

- حسب الصانع وآخرون سنة 1981:

*يساعد على إتخاذ القرار فيما يخص فعالية البرنامج أو عدم فعاليته

*يصف وضعية البرامج التربوية المنفذة بهدف الوصول إلى جوانب النقص فيها لتعديلها أو إعادة النظر فيها

*يساهم في تطوير نماذج وإجراءات جديدة

لقد تمركزت وظائف التقويم حسب"رشدي لبيب"و"الصانع"حول المناهج أو البرامج التعليمية حيث رأو أن التقويم له وظائف مهمة جدا في معرفة مدى فعاليتها وما إذا كانت تناسب قدرات ومهارات التلاميذ ويعمل على معالجة النقص الموجود فيها وتطويرها.(**زينب حسن الشمري،,2003 :112-113**)

فالتقويم إذا له وظائف كثيرة ومتعددة لايمكننا إحصائها في عملنا هذا ولكن حاولنا ذكر البعض منها فقط للوقوف على أهم الوظائف التي يقدمها التقويم لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء،إضافة إلى مايقدمه للمسؤولين على المؤسسات التعليمية وكذلك القائمين على بناء البرامج والمناهج الدراسية

2-3.مراحل التقويم التربوي وأغراضه:

- **مراحله:**

تمر عملية التقويم التربوي بمراحل منها:

- ✓ التقويم القبلي أي البدء بالعملية التربوية:يتم ذاك بإستخدام إختبارات تسمى بإختبارات السلوك المدخلي أو الإختبارات القبلية وذلك لمعرفة إستعداد الأفراد وسلوكهم المدخل حول موضوع معين ومن ثم يتم التخطيط لنجاح العمل التربوي من خلال إختبار الأهداف السلوكية المناسبة، وتعد هذه المرحلة من التقويم الأساس الأول في تخطيط التعليم لذلك سماها البعض بالتقويم التمهيدي أو الأولي.

- ✓ التقويم البنائي أي العملية التربوية:أثناءعملية التعلم والتعليم يتم متابعة تحقيق الأهداف أولا بأول مما يترتب على ذلك تزويد القائمين على العمل التربوي والمتعلم نفسه بالتغذية الراجعة يتم ذلك لتصحيح الخلل في بداياته،وهذا مايسمى بالتقويم البنائي.
- ✓ التقويم الإجمالي أو الختامي: وهو التقويم الذي يتم لقياس نتاج التعلم في نهاية وحدة دراسية أو فصل دراسي أو سنة دراسية وهذا النوع من التقويم تمنح للطالب النتيجة النهائية لتعلمه وتكون على شكل شهادات.**(حسن منسي،30:2002)**

▪ أغراضه:

تتضمن عملية التقويم أغراضا متعددة ومن أهمها:

- ✓ النتقاء: يتم التقويم في نهاية التعلم قصد وضع العلامات على كشف النقاط ونقل التلاميذ إلى مستوى أعلى وإنتقاء مترشحين في مسابقة ماوتكون إجراءات ووسائل التقويم الإختبار التحصيلي والإمتحان.
- ✓ منح الشهادة: يتم التقويم في نهاية التعليم أو التكوين قصد منح شهادة تثبت إكتساب مهارات مطلوبة،يستعمل الإختبار التحصيلي ويكون التفسير معياريا.
- ✓ التوجيه: يكون عادة في نهاية التعلم من أجل توجيه:التلاميذ نحو الشعب الملاءمة أو نحو أجزاء من الدروس غير المتحكم فيها–توجيه المعلم نحو تخطيط الدروس وعمليات التقويم وتوزيع الدروس وعمليات التقويم قصد التحسين.
- ✓ التعديل: تتم عملية التقويم في بداية،خلال،أو نهاية التعلم وتخص المتعلمين حيث تثبت لهم مدى تحكمهم في الموضوع أو تشخيص النقائص الموجودة من أجل تصحيحات محتملة،وتكون وسائل التعديل عبارة عن أنشطة شفوية،كتابية،مقالات،وإختبارات كما تخص

أيضا هذه العملية المعلمين الذين تمنكهم من مراقبة مكتسبات تلاميذهم وإستغلال النقائص من أجل تحسين التعليم وبالتالي التعلم .(**رشيد قربوعةوآخرون،1999:7**)

3-3.أساليب التقويم التربوي:

لقد تطورت أساليب التقويم بتطور مفهومه وأهدافه وبتغيير النظرة إليه،حيث كانت الإمتحانات هي الوسيلة الوحيدة بيد المعلم المدرسة التقليدية،يستخدمه لإصدار أحكام ماحفظه تلاميذه،ومع التطور التربوي أدى إلى إبتكار أساليب جديدة تتماشى مع أهداف المدرسة ومنهجها فلم يعد الهدف مجرد تحصيل المعارف والمعلومات،بل أصبح العناية بشخصية التلميذ من جميع النواحي،وسوف نعرض أساليب التقويم كالتالي:

1-الملاحظة:(observation)

وهو أسلوب تقييمي شائع الإستعمال وعادة يقوم به المعلم عند القيام 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 بإمكان المعلم أن يوفر المناخ المناسب لإيجاد مواقف تعليمية يمكن بواسطتها ملاحظة إتجاهات ومهارات الطلاب.

والملاحظة ليست بالأداة السهلة إذ لابد للمعلم من إستعمال لغة وصفية صحيحة لتسجيل الملاحظات وعليه تحديد الهدف الذي يجب أن يلاحظه،كما يجب أن يكون موضوعيا في تقويمه،وعادة يستعمل المعلم الملاحظة عندما تحدث المناقشات داخل الصف ويتم من خلالها طرح أفكار الطلاب وإسهاماتهم وبعدها يتم تفريغ المعلومات مباشرة عن كل طالب داخل بطاقات أو

ملفات خاصة،وتحتوي عادة بعض الخصائص التي تتعلق بالسمة المقاسة،وقد تكون الملاحظة مباشرة أو غير مباشرة،وقد يستعين المعلم أو الباحث للقيام بالملاحظة بأدوات ووسائل خاصة،والملاحظة قد تكون علي شكلين:

أ–يكون الملاحظ فيها مشاركا للفئة الملاحظة دون أن تعلم الجماعة به

ب–يكون الملاحظ فيها غير مشارك وهنا يظهر دور المعلم في التخلي عن المناقشة وترك التلاميذ يتناقشون فيما بينهم وهو يلاحظ فقط بدون تدخل

وتساعد الملاحظة في كشف السلوك الحقيقي للتلاميذ،فقد يدعي أحد التلاميذ لزملائه وتعاونه معهم،بينما تظهر الملاحظة عكس ذلك تماما،إذ قد يكون أنانيا متمركزا حول ذاته وغير متعاون مع زملائه،بل ربما كان على علاقة سيئة مع رفاق صفه،وهكذا تقدم لنا الملاحظة صورة تتسم بالواقعية حول الموضوع الملاحظ يستطيع المعلم الإستفادة من طريقة الملاحظة لتحقيق الأهداف التالية:

–التعرف مدى إقبال التلاميذ على الدراسة أو إنصرافهم عنها

–تحديد سلوك الطالب في المواقف المختلفة

–التعرف مدى إقبال التلميذ على الأنشطة الصفية وغير الصفية، ومدى مساهمته فيها

–التعرف مدى إرتباط الطالب بزملائه وعلاقته بهم

–التعرف قيم التلاميذ وعاداته وإتجاهاته

–التعرف إستعدادات التلميذ وقدراته ومهاراته في المجالات المختلفة

–التعرف إمكانيات التلميذ المعلقة بالقدرة على التفكير وحل المشكلات

ولعلنا ندرك مما سبق أن الملاحظة وسيلة تقويمية مهمة تمتد إلى الجوانب المتعددة لنمو المتعلم بل وإلى الجوانب المتعددة للعملية التعليمية لذا فمن الضروري أن تتم في أماكن وأوقات مختلفة مما يعني إهتمام المعلم بملاحظة التلاميذ داخل حجرة الدراسة أو خارجها سواء في المختبر أو الملعب أو الحديقة

وإستنادا على ذلك فإن الملاحظة تتطلب معاونة للمعلم حتى يتمكن من تسجيل البيانات اللازمة لرسم صورة متكاملة عن الطالب .**(حسن منسي،2002 :75-78)**

2-الإختبارات: (tests)

تعد الإختبارات من أهم وسائل التقويم, إذ أنها الوسيلة الأكثر إستخداما إلي اليوم, وقد أسهمت الدراسات التربوية في تطوير الإختباراتو ومن ثم ظهرت أنواع كثيرة من الإختبارات, أهمها:

أ-الإختبارات التحصيلية:وتنقسم إلى:

- الإختبارات الشفهية: وهي ضرورية في بعض المواقف، ولا تغنى عنها إختبارات أخرى ومن مميزاتها:

*تناسب الدارسين الذين لم يتعلموا القراءة والكتابة بعد

*تساعد على تصويب أخطاء الدارس فور وقوعه فيها، وفي ذلك نفاذ لرسوخ هذه الأخطاء إن تأخر تصويبها

*تتيح الفرصة لتوجيه أكبر عدد من الأسئلة

ومن عيوبها: يلعب الحظ فيها دورا كبيرا، حيث تتفاوت الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة، حيث لا تهيؤ تكافؤ الفرص بين كل الدارسين

-تتأثر نتائجها بعوامل الخوف الخجل وضعف القدرة على التعبير

-تتأثر بذاتية المربي وتصوره عن الدراس

-بالرغم من أن أسئلتها تكون كثيرة إلا أن نصيب كل متعلم منها يعد ضئيلا, ومن ثم فإن نتائجها لاتتصف بالثبات

❖ الإختبارات التحريرية:وهي:

*إختبارات المقال: وهي من أقدم الإختبارات، ولاتزال تستخدم إلى الآن،مميزاتها:

-سهلة الإعداد

-يستغرق إعدادها وقتا قصيرا

-تكشف عن قدرة الارس على تخطيط للإجابة، وتنظيم الأفكار، والربط بينها وإبداء الرأي

عيوبها: -ذاتية التصحيح,أي أن نتائج تصحيحها تختلف من أستاذ إلى لآخر

-تعتمد على الحظ والتخمين, ومن ثم درجة ثباتها غير كافية

-درجة صدقها غير كافية، إذ أنها أحيانا تكون غير محددة وغير واضحة

-يستغرق تصحيحها وقتا طويلا

*الإختبارات الموضوعية: وقد ظهرت هذه الإختبارات للتغلب على عيوب إختبارات المقال كما أنها إنتشرت إنتشارا واسعا

مميزاتها: تتصف بالموضوعية، حيث لا تتأثر نتائجها بذاتية المصححين

-تتيح الفرصة لعدد كبير من الأسئلة، ومن ثم يمكن بإستخدامها تغطية جميع جوانب المقرر، وبالتالي تغلق الباب أمام تخمين الدارسين لمواضع أسئلة الإمتحان، ولاتدع مجالا للحظ

-سهلة التصحيح، فلا تستغرق جهدا كبيرا

-لاتحتاج إلى وقت طويل لتصحيحها، ومن ثم فهي إقتصادية في الوقت

-متنوعة، ومن ثم فهي تتيح الفرصة لقياس جوانب متعددة

-تناسب الدارسين الذين لم يتعلموا القراءة وكالكتابة بعد

عيوبها: لاتقيس قدرة الدارس على تخطيط للإجابة

-لاتقيس قدرة الدارس على تنظيم الأفكار وربطها بعضها ببعض، ولا إبداء الرأي مع سياق الأدلة

-تتطلب جهدا كبيرا ووقتا طويلا ومهارة عالية لإعدادها

ب-إختبارات الأداء: تقيس هذه الإختبارات مهارات الدارس في أداء أعمال معينة، كتشغيل جهاز، أو فكه وتركيبه، أو إدارة ندوة أو مؤتمر، أو أداء خطبة، أو رسم خريطة، أو قيادة سيارة، أو أداء تمرينات رياضية،أو تلاوة سورة قرآنية كريمة مع مراعاة أحكام التلاوة وتحسين الصوت ويستلزم التقويم الدارس بهذا الإختبار أن نلاحظ الدارس ملاحظة دقيقة أثناء تأدية المهارة، ويستعان في ذلك ببطاقة الملاحظة.

ج-الإختبارات النفسية:وتهدف إلى الكشف عن ذكاء الدارس,وإستعداداته, وسمات شخصيته,ومشكلاته النفسية والإجتماعية .

//www.educa24.het/bb):(http

3-المشاركة:هي التفاعل الذي يظهر على التلاميذ خلال الحصة، أو المحاضرة الدراسية،عن طريق الإجابة على الأسئلة التي يتم طرحها من قبل المعلم، أو المساعدة في شرح جزء من المادة، وتساهم وتساعدهم على زيادة من معدل علاماتهم خلال الفصل الدراسي.

4-الواجبات:هي مجموعة من الأسئلة الموجودة في المادة المقررة, أو يتم وضعها بالإعتماد على مصادر خارجية, ويطلب من التلاميذ القيام بحلها خلال فترة زمنية محددة, ويجب على كل تلميذ تسليم الواجب المطلوب منه للمدرس مكتوبا, أو من خلال البريد الإلكتروني وبناءا على الحلول التي يمدها التلاميذ لهذه الواجبات, يتم تحديد مستوى أداء كل تلميذ منهم

//mawdoo3.com):(htt

5-المقابلة:(interview)وهي وسيلة تقويمية جيدة، حيث يعتمد إستخدام هذا الأسلوب على التفاعل المباشر بين شخصين المقابل والمعلم أي أنها حوار يدور بين المعلم والمتعلم ويتضمن هذا الحوار الحد الأدنى من التعاون على المعلم أن يشرح الغرض من المقابلة وبعد التأكد من تعاون المستجيب يبدأ طرح الأسئلة التي يكون قد حددها مسبقا وعلى المعلم أن يسجل الأجوبة المستجيب كما هي ولاداعي للإنشغال بتفسيرها فورا وقد تكون المقابلة جماعية وفردية, ومن أمثلة المقابلة الجماعية هو مايحدث في التعليم الجامعي.

وتعد طريقة هامة لجمع البيانات الضرورية الخاصة بعملية التقويم أو للتأكد من صحة البيانات التي سبق جمعها بوسائل أخرى وتتم المقابلة في وقت محدد سبق الإتفاق عليه حيث يقرر المعلم أو غيره من المسؤولين في المدرسة إجراء المقابلة مع التلميذ في الحالات التالية:

1-حدوث إنحراف في سلوك الطالب فتكون المقابلة محاولة لتعرف الأسباب بقصد التوصل إلى حل

2-تكرار حصول التلميذ على درجات منخفضة في بعض المواد بطريقة تسترعي الإنتباه ويكون الهدف من المقابلة في هذه الحالة محاولة التعرف على أسباب هذه الظاهرة

3-وجود مشكلة إجتماعية أو صحية تتطلب تشخيصا وعلاجا وتهدف المقابلة في هذه الحالة إلى مساعدة الطالب على إتخاذ القرارات السليمة بشأن المشكلة

مزاياها:-تساعد على الفهم الصحيح للسؤال, وعلى العمق بالإجابة

-تستخدم في الحالات التي يصعب بها إستخدام الإستبيان

-الحصول على الإجابات من معظم الناس من يتم مقابلتهم في حين لا يحدث ذلك بالإستبيان

عيوبها:-فن المقابلة يحتاج إلى خبرة ودراية تامة

-صعوبة التقدير الكمي لبعض المقابلات وبخاصة المقابلة المفتحة. **(حسن منسي،2002 :80-82-81)**

خلاصة الفصل:

لقد حاولنا من خلال الفصل هذا تحديد بعض المفاهيم الخاصة بالتقويم التربوي ووظائفه وأساليبه وأنواعه لكن من خلال تعرضنا للموضوع إكتشفنا أن التقويم لا يخص المجال التربوي فقط ولكنه يخص ومهم لكل المجالات الأخرى بما في ذلك مجال حياتنا اليومية ومهما إختلفت تعاريف التقويم وأنواعه وأساليبه ووظائفه إلا أن خطواته تبقى نفسها إذن فالتقويم ليس عملية كشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف أو خلل فقط ولكن المهم فيه هو التعديل أو العلاج .

تمهيد:

جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بإعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات وهو تصور جديد للعملية التعليمية جاء من أجل معالجة إختلالات المنظومة التربوية وتحسين كفاءة مخرجاتها التعليمية والقضاء على المشاكل التي تعانيها وتهدف إلى تفعيل الفعل التربوي بناء على منطق التعلم الذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف وإكتساب الكفاءات ،مما يمكن المتعلم من تحقيق حاجاته من جهة والتفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى أي أصبح الإهتمام منصبا على تكوين التلاميذ وإكسابهم الكفاءات الضرورية التي تسمح لهم بالتكيف مع محيطهم الإجتماعي والإقتصادي والسياسي والثقافي وكذلك التكيف مع مختلف المستجدات الداخلية والخارجية ويأتي إعتماد المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية نتيجة التحولات الحالية المرتكزة أساسا على مردود(المنتوج كما وكيفا) والإنتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة ونظرا أيضا لإتساع رقعة العلوم وتجددها المستمر ، وفي هذا الفصل سوف نحاول الوقوف عند أهم الجوانب المتعلقة بهذا المذهب البيداغوجي الحديث من مفهوم وخصائص وأهمية.

أولا: مدخل مفاهيمي للكفاءة

1-1.نشأة بيدغوجية الكفاءات:

ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل ثم تبلور في مطلع القرن العشرين عندما إستعمل في مجال التكوين المهني ، حيث إرتبط إستعماله بالكفاءة المهنية كما أنه صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدفاع، ثم طور ووظف أخيرا في ميدان التربية والتعليم والتكوين، إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية وهو ما صار معروفا في الأوساط التربوية بالمقاربة بالكفاءات.

وقد ولد هذا التيار البيداغوجي المسم ى 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 آخرين هما:

"teacher Education competency based" و "mimimum competency"، وقد ظهر التيار الأول عقب شعور أفراد الشعب الأمريكي وخاصة أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما سبب في ضعف النظام المدرسي بينما كان الثاني نتيجة إضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب تراجع مردود تلاميذ التعليم الثانوي ، وقد ظهر هذا النقص في مردود كل الروائز والإختبارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات ومراكز التكوين المهني.

ومن مؤسسي حركة التكوين بالكفاءات هم " audiecohen.stephen sunderland" من كليات الخدمات الإنسانية بنيويورك the coleige of humain services وsoem joel read من

كلية ahverno milw aukee وأيضا Edgard و Jzan cohen من l antiochschool law في واشنطن و هؤلاء الرواد وجدوا على رأس الإصلاحات من أجل التكوين بالكفاءات داخل مؤسساتهم وإهتموا بتوسيع مفهوم النجاح الأكاديمي ليضيفوا إليه الكفاءة المهنية من أجل النمو الشخصي والإجتماعي وعرف تيار الكفاءات عمره الذهبي في النصف الثاني من سنوات السبعينات ومع بداية سنوات الثمانينات لوحظ تراجع في الإهتمام 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 تتفق على أن التكوين بالكفاءات يتميز بالخصائص التالية:

-إعداد منهاج محدد لمجموعة من الكفاءات التي يجب أن يكتسبها المتعلم بالنظر إلى دوره المحدد الذي سيقوم به في المجتمع مستقبلا.

-صياغة الكفاءات بحيث تعبر عن نتائج التعليم وبإستخدام تدابير التقويم التي يجب أن تكون معروفة من طرف المعلم والمتعلم وتسمح في الوقت المحدد بإصدار أحكام موضوعية حول مستوى الأداء الذي حققه المتعلم.

-إقتراح مجموعة من تجارب التعلم من شأنها أن تسهل الإكتساب والتعلم وبالتالي تحقيق الكفاءة المستهدفة.

ومن الولايات المتحدة الأمريكية إلى كندا ثم إلى أوربا ، تزايد الإهتمام بالتربية على الكفاءة leducation a la competence مما أدى إلى تزايد تطبيقاتها.

ففي فرنسا يعود تاريخ ظهور بيداغوجية الكفاءات إلى سنة 1979م ولم تدخل إلى التعليم الإبتدائي إلا في سنة 1993م وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي، أما في كندا فقد أعلنت المديرية العامة للتعليم الإكمالي إدخال هذه البيداغوجية في سنة 1993م بتطبيقها في برامجها للتكوين العام وماقبل الجامعي ، وفي إيطار هذا التوسع لبيداغوجية الكفاءات وصلت إلى الجزائر حيث تبنتها في إصطلاحاتها الجديدة والتي يدعي واضعوها أنها الحل الأنجح لكل المشكلات التعليمية والتربوية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية . **(لبنى بن سي مسعود ،2008: 75-77)**

2-1.مفهوم الكفاءة:

لغة: كأفأه على الشيئ مكافأة وكفاه: جزاه والكفيء: النظير ، وكذلك الكفء والمصدر الكفاءة والكفء: النظير والمساوي، ويقول تعالى:(لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفؤا أحد)

ويقال كفأت القدر وغيرها إذا كبتها لتفرغ مافيه. **(وزارة التربية الوطنية،38:2013)**

الكفاة: الخدم الذين يقومون بالخدمة،جمع كاف، وكفى الرجل كفاية، فهو كاف، إذا قام بالأمر **(إبن منظور،269:1955)**

كما ورد مفهوم الكفاءة في قاموس المنهل الوسيط بمعنى الجدارة والأهلية **(سهيل إدريس وآخرون،226:1990)**

إصطلاحا: التعريف المتداول في المجال التربوي: هي عبارة عن قدرة الفرد على توظيف جملة من المعارف المنظمة، والقدرة على حسن الفعل ، إلى جانب ذلك المواقف التي تسمح له بإتمام بعض الأعمال الأخرى. **(وزارة التربية الوطنية،38:1013)**

-مجموعة المعارف والمهارات التي تسمح بالإنجاز بشكل منسجم ومتوافق مهمة أو مجموعة مهام **(سعيدة هزيل،12:2012)**

-والكفاءة التعليمية كما جاء في مصطلحات المركز الوطني للوثائق التربوية هي: مجموعة المعارف والإتجاهات والمهارات التي يكتسبها الطالب نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التكيف ، يسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء.**(عبد العزيز عميمر،29:2003)**

يعتبر مصطلح الكفاءة من المصطلحات الحديثة التي أدخلت إلى القاموس التربوي وأصبح متداولا بكثرة في مجال التربية ، وفرضت نفسها في كل الميادين ، وإعتمادها البلدان في أنظمتها التربوية ، مسايرة لمقتضيات التحولات المختلفة وروح العصر.

هذا وإذا كان مفهوم الكفاءات إرتبط في بداية ظهوره وإنتشاره بمجال التشغيل والمهن وتدبير الموارد البشرية، فإن هذا المفهوم إتسع ليغطي كافة التغيرات التي ستصيب ليس فقط العمال والمهنيين (ومن بينهم المعلمين) بل التلاميذ أيضا أثناء تواجدهم في المدرسة ، بحيث لايبقى مدخل الكفاءات قاصرا على إعداد الأطر المهنية بما فيها أطر التعليم ، بل ينبغي أن يتحول هذا النموذج إلى أداة لتنظيم المناهج وتنظيم الممارسات التربوية في المنظومة التعليمية، ذلك أننا نجد أن نفس المبررات التي يتم إعتمادها عادة في الدعوة إلى تنظيم الكفاءات في المجال المهني تبقى صالحة لتبرير إعتمادا هذا المدخل في الحقل المدرسي وفي إطار علم التدريس.

لفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني competence وقد ظهر سنة 1968م بالولايات المتحدة الأمريكية بمعان مختلقة الإصطلاح ويشوبه الكثير من الغموض والإختلاف وقد ذكر العديد من الباحثين في

هذا الإطار أنه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة ، وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه والذي يهم البحث هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، ونذكر لذلك بعض التعاريف:"مجموعة من المعارف والقدرات الدائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق إستيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها من مجال".

وعرفها محمد الصالح حثروبي الكفاءة عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية ومواقف ثقافية إجتماعية، تكمن المتعلم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية ويضيف أنها كذلك مجموعة منظمة ووظيفة من المواد(معارف ،قدرات،مهارات) والتي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ نشاطات وإنجاز عمل .**(كمال حزحازي،42:2010)**

وهي كذلك مجموعة متكاملة من المعارف savoir، وكيفية التعامل مع المعرفة savoir faire من خلال القيام بسلوكات مثالية conduite tupe التي نستطيع جعلها في خدمة التعلمات الجديدة **(w.w.w.linternaute.com/dictionnaire)**

*ومن التعاريف السابقة نستخلص التعريف الإجرائي للكفاءة: هي كل مركب من جملة المعارف والقدرات والإتجاهات التي يجب أن يمتلكها الفرد من أجل مواجهة وحل المشكلات التي تعترضه, سواء كانت مشكلات تعليمية داخل المدرسة ، أو مشكلات بواقعه خارج المدرسة وبهذا يتمكن الفرد من التكيف مع واقعه.

3-1.عناصر الكفاءة:

أصبح مصطلح الكفاءة اليوم أكثر تداولا في مختلف الأنظمة التربوية في العالم غير أن هذا المصطلح يصطدم في أحيان كثيرة ويتداخل مع عدة مفاهيم كما هو الأمر بالنسبة للمهارة،الاستعداد ،الأداء الإنجاز،الهدف والقدرة.

أ- المهارة: تعرف على أنها جملة منظمة وشاملة لنواتج تعلمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية ومهنية) وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدارت مختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد.

بحيث تعتبر المهارة مجموعة محصورة ضمن كفاءات معينة تنتج عن حالة من التعلم وهي عادة ما تهيأ من خلال إستعدادات وراثية، وعلى المستوى التربوي يمكن التمييز بين المهارات الأساسية التي تعتبر شرط ضمن المنهاج،بإعتبار هذه الأخيرة أداة للانتقال إلى المكتسبات.

كما يمكن التمييز بين المهارات ذات المستوى العالي وبين كفاءات عامة يمكن تطبيقها في مشاكل عديدة.

يمكن إعتبار المهارة إذن السرعة والسهولة والدقة في إنجاز أي عمل سواء كان في المجال المعرفي أو الحسي أو الحركي.وللمهارة عدة خصائص نذكر منها:

- أنها تعبر عن التحكم في تحقيق مهمة أمام وضعية مشكلة.
- تخضع للملاحظة والقياس من خلال السلوك في وضعية محددة.
- أنها تدمج المعرفة المكتسبة في المجالات الثلاث.

– أنها مرتبطة بمضامين مادة ما.

ب– الاستعداد : يعرف على أنه حالة يكون فيها الكائن جاهزا وقادار على تعلم سلوك جديد، بمجرد وصول الكائن إلى مرحلة الإستعداد سوف تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك باستمرار.

بحيث يعتبر الإستعداد قدرة كامنة أو أداء متوقع سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد عندما يصبح بذلك عاملا للنمو والنضج أو عامل التعلم أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية والإستعداد كأداء كامن يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل.

إذ يمكن إعتبار الإستعداد قدرة موجودة لدى الفرد لكنها كامنة وعن طريق التدريب والممارسة يصبح الفرد قادر على القيام وأداء هذه القدرة...والإستعداد يظهر في أنواع نذكر منها:الإستعداد اللغوي ، العددي، القرائي، الكتابي، الفني والميكانيكي...الخ.

ج– الأداء أو الإنجاز : يشير مفهوم الأداء إلى ترجمة التعلم إلى سلوك مدعم بدافعية المتعلم بحيث يعبر عن الصيغة الإجارئية أو التنفيذية للتعلم.

بحيث يعتبر الأداء أو مايسمى بالإنجاز هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي الملاحظ ،كما يعتبر الأداة التي تبرهن على تحقيق الهدف من خلال إستراتيجية التقويم.

كما يقصد بالأداء أو الإنجاز ما يتوقعه المعلم من المتعلم عند الانتهاء من تقديم المادة التعليمية،ويشترط في هذا الإنجاز أن يكون واضحا ،كان يستعمل المعلم أفعالا تدل على العمل المطلوب بوضوح مثلا:(لخص ،عبر ،حل...)لكن المختصين في هذا المجال وعلى أرسهم "ميجر"

يؤكد أن تحديد السلوك النهائي بواسطة الفعل الأقل غموضا لا يكفي فالنتيجة والأداء يجب أن تقترن بشرط آخر وهو ظروف الإنجاز.

د-الهدف: يعرف ميجر Mager الهدف: على أنه عبارة عن وصف مجموعة السلوكيات أو الأداء التي تصف قدرة التلميذ على إنجازها...وعليه يتعين أن يكون الهدف أو الأهداف الموضوعة أو المحددة للمتعلم مناسبة لإمكانياته وميوله ونظرا لأن تحقيق أهداف التعلم يكون تدريجيا فإنه ينبغي أن تكون متلائمة مع مستوى نضج وخبرات التلاميذ عموما.

وعليه فإن الهدف التعليمي هو ممارسة القدرة على محتوى معين يعتبر موضوع تعلم ،إذ يتم تحويل الأهداف الخاصة إلى معارف ومهارات ومواقف تبعا لطبيعة القدرة.

1-المعارفSavoirs : وتمثل بالنسبة لمادة ما في ممارسة القدارت المعرفية على موضوع ما للتعلم.

2-المهارات savoir faire: وتتمثل في تطبيق قدرة حس-حركة على موضوع للتعلم ويتم تطويرها من خلال التمرن.

3-المواقف والإتجاهات/حس التواجد savoir etre: ويمكن الحصول عليها بتطبيق قدرة سوسيووجدانية على موضوع التعلم كالإنصات إلى إقتراحات الزملاء ، والتعود على إستخدام المنجد للبحث عن معنى الكلمة.

هـ- القدرة : تعتبر القدرة إستعدادا مكتسبا يسمح للفرد بالنجاح الجسماني أو المهني وتترجم القدرة من خلال القيام بنشاط ولا يمكنها أن تكون فعالة إلا إذا عبر عنها ويمكنها أن تكون فطرية أو مكتسبة كما يمكنها أن تكون مكتسبة وتنمى من خلال الخبرة ومن خلال التعلمات الخاصة.

تعرف القدرة بأنها كل ما يجعل الفرد قادار على فعل شيء ما أو مؤهلا للقيام به ويعبر عنها بالقدرة الفعلية العامة بحيث لا تتجسد بدون تفعيل لمحتوى التعلم ولا يمكن ملاحظتها إلا خلال محتويات تعليمية.

وللقدرة عدة خصائص نذكر منها:

*أنها قد تكون فطرية: أي عن طريق الوارثة مثل :قدرة الذكاء.

* أنها قد تكون مكتسبة عن طريق التدريب والتعلم.

*أنها قد تكون بسيطة كما أنها قد تكون مركبة

* وللقدرة عدة أفعال كالقدرة النظرية والقدرة المكانية ،والقدرة العددية والقدرة الإستدلالية وقدرة السرعة الإداركية والتذكر المباشر.

*ومن مميزات القدرة الإستعارضية أي أنها قادرة على التوظيف والتفعيل في مختلف المواد...

*وكذا التطورية :أي أنها في تطور مستمر طول حياة الإنسان.

*التحول:بحيث تنمو القدرة عن طريق التفاعل مع قدارت أخرى وتتأثر مع بعضها البعض وبالوضعيات المختلفة بحيث تتولد بذلك قدارت جديدة تصبح إجارئية أكثر فأكثر.

*عدم قابليتها للتقييم:بحيث لا يمكن تقييم القدرة ،فقد تقيم مقدار توظيفها في محتويات معرفية معينة. **(فاتح لعزيلي،2013: 20-21)**

4-1.أنواع الكفاءة ومستوياتها:

❖ أ-أنواع الكفاءة:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها حسب توجيهها ونقتصر في هذا المجال على ذكر مايلي:

-كفاءات معرفية:competence de connaissances

لاتقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى إمتلاك كفاءات التعلم المستمر وإستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق إستخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

-كفاءات الأداء:competences de performances

وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة ، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لابمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على قيام بالسلوك المطلوب.

-كفاءات الإنجاز أو النتائج:competences des resultas

إن إمتلاك الكفاءات المعرفية يعني إمتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه إمتلاك القدرة على الأداء ، أما إمتلاك الكفاءات الأدائية يعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين.

ومن هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على شيئ معين في ضوء معايير متفق عليها ، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسه.ا **(فريد حاجي،7:2005)**

❖ ب-مستويات الكفاءة:

تقسم مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم إلى:

-الكفاءة القاعدية competence de base :هي مجموعة نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضح بدقة ماسيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.

-الكفاءة المرحلية competence detape :إنها مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابيلة للتجسيد ، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية.

-الكفاءة الختامية competence finale :إنها نهائية تصف عملا كليا منتهيا ، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية ، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور.

-الكفاءة العرضية(الأفقية) copetence transversale :وهي مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد والتي يجب إكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، ذلك أن التحكم في الكفاءات العرضية يهدف إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في

إستقلالية متزايدة، والإهتمام بتطوير الكفاءات العرضية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاث تحولات أساسية في عملية التعلم هي:

*المرور من التعلم الذي يركز على المواد، إلى تعلم يركز على المتعلم

*المرور من التعلم الذي يركز على مكتسبات يمكن تجنيدها ، نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد

*الإنتقال من تعلم المعارف إلى تعلم حسن الفعل **(www.almualenn.net.opcit)**

ثانيا: التدريس بالمقاربة بالكفاءات

1-2.مبادئ ومزايا المقاربة بالكفاءات:

أ-مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي:

- الإجمالية globalite: بمعنى تحليل عناصر الكفاءة إنطلاقا من وضعية شاملة(وضعية معقدة،نظرة عامة ،مقاربة شاملة) يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة والمعرفة السلوكية ، والمعرفة الفعلية والدلالة.
- البناء construction: أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية ، يتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

- التناوب alternance: الشامل(الكفاءة)–الأجزاء(المكونات)–الشامل(الكفاءة) يسمح هذا المبدأ بالإنتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.
- التطبيق application: بمعنى التعرف بالتصرف learning by-apprendre parogir يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها ، بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه.
- التكرار Iteration: أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات ، يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.
- الإدماج Integration: بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض ، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي ، يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.
- التمييز Distrinence: أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة ، يتيح هذا المبدأ للتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الإمتلاك الحقيقي للكفاءة.
- الملاءمة pertinence: أي إبتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم يسمح هذا المبدأ بإعتبار الكفاءة أداة لأنجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعيش الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.
- الترابط coherence: يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم، يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة وإكتسابها.

- التحويل transfert: أي الإنتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة ، ينبغي هذا المبدأ على وجود تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم. **(محمود العرابي،2011: 82-84)**

ب-مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

-تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكارية: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرس ذلك إذ أنها تنادي بإقتحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه ،منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات، إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

-تحفيز المتعلمين على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة أن يتولد لدى المتعلم الدافع للعمل ، كونه يعي ماتحمله وضعية التعلم من معنى ، لربطها بواقعه المعيش وإستغلال مكتسباته في المدرسة وخارج المدرسة، لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة

كما ينجر عن تبني هذه المقاربة التخفيف من حدة حالات عدم إنضباط المتعلمين في القسم أو قد تزول، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله وإهتماماته

-تنمية المهارات وإكساب الإتجاهات والميول والسلوكات الجديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والعاطفية الإنفعالية والنفسية- الحركية إعتمادا على وضعيات/المشكلات وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن تربط به

-عدم إهمال المحتويات(المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لاتعني إستبعاد المضامين وإنما سيكون إدراجها في إطار ماينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته وذلك يجعلها قابلة للإستعمال ، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنها تربط بواقع المتعلم وحياته من كل جوانبها النفسية منها والإجتماعية والثقافية الإجتماعية، فالمحتويات لاتقدم الحلول للمشكلات وإنما تساعد على طرح هذه الأخيرة مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج ومن ثمة إتخاذ القرارات المناسبة إن الكفاءة من هذا المنظور ولايعبر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها المتعلم وإنما بحصر الجواب عن السؤال: لماذا نعلمه هذه المحتويات في حين نجنبه ذلك؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية؟

-إعتبارها معيار للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها وذلك لأخذها لفروق الفردية بعين الإعتبار وإعتمادهاعلى بيداغوجية التحكم .**(صبرينة حديدان وشريفة معدن،10:2010)**

2-2.أهداف المقاربة بالكفاءات:

-تدريب المتعلم على تجسيد الكفاءات المختلفة التي إستفادها من تعليمه في سياقات واقعية ومختلفة تطور من مهاراته باستمرار

-إفساح المجال أمام مالدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتنفتح وتعبر عن ذاتها

-بلورة إستعداداته وتوجيهها في الإتجاهات التي تتناسب وماتيسره له الفطرة

-تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب ، والربط بين المعارف في المجال الواحد والإشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية

-تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية

-زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والإندماج بين الحقول المعرفية المختلفة

-سير الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث والإستنتاج

-إستخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط إكتسابها

-القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به

-الإستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة . **(بريزة باوية،30:2017)**

3-2.خصائص ومميزات نظام المقاربة بالكفاءات:

لنظام المقاربة بالكفاءات العديد من الخصائص والمميزات التي جعلت منه النموذج الأكثر ملاءمة للمدرسة المعاصرة التي تستجيب لمتطلبات المجتمع والتي أن نذكر منها:

- ✓ **تفريد التعليم:** بمعنى أن التعليم يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ ويعمل على إستقلالية المتعلم ويترك له المجال لمبادراته وأفكاره وأرائه
- ✓ **حرية المدرسة وإستقلالية:** تحرر المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا المدرس من الروتين وتعطيه حرية إختيار الوضعيات والنشاطات التعليمية المؤدية لتحقيق الكفاءات المستهدفة
- ✓ **تحقيق التكامل بين المواد:** فالخبرات المقدمة للتعليم تكون في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة
- ✓ **التقويم البنائي:** فالتقويم لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعليمية ، والمهم في عملية التقويم هو الكفاءة وليس مجرد المعرفة

- ✓ **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكار:** حيث تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه بإنجاز المشاريع وحل المشكلات بشكل فردي أو جماعي
- ✓ **تحفيز المتعلمين على العمل:** الطرق النشطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم مما يعطي الإنضباط داخل الصف لأن كل تلميذ لديه عمل أو مهمة تناسبه وميوله وإهتمامه
- ✓ **تنمية المهاررات وميولات جديدة:** بالعمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والإنفعالية والنفسية والحركية وتحقيق ذلك بشكل مفرد أو جماعي
- ✓ **عدم إهمال المحتويات:** فهي لاتستبعد المضامين بل يتم إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته
- ✓ **إعتبارها معيار للنجاح المدرسي:** تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الإعتبار

(مجموعة من الباحثين،2017: 229-230)

كما يمكن إضافة العديد من الخصائص التي تمتاز بها المقاربة بالكفاءات كما يراها الباحثين والمنظرين للمقاربة بالجزائر:

-تحدد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم

-إعتماد تجريب المناهج قبل تعميمها

-مقاربة علمية من شأنها جعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ماتقرره

-إعتماد الطرائق النشيطة والتفاعلية، والوسائل التعليمية والوثائق المرفقة

-تشجع على إندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة، بدل إعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف

-مقاربة متدرجة باستمرار تضفي على البرامج الدراسية صفة ديناميكية وإعتبار التعميم بعد من أبعاد الفعل التعليمي

-التقويم فعل ملازم للفعل التعليمي وليس مراقبا له .**(وسيلة حرقاس،179:2010)**

ثالثا: دواعي إختيار المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

هناك العديد من الدواعي التي جعلت وزارة التربية تبنتها هذه المقاربة:

*جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجا ، وليس لمحو أو تنكر لفن تربوي عبر سنوات

*يفشل كثير من التلاميذ بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف لأنهم يكسبون معارف منفصلة عن سياقها، ومقطوعة عن كل ممارسةربى

*من أجل ترسيخ المعارف في الثقافة والنشاط

*لأن المعارف المدرسية لامعنى لها بالنسبة للتلاميذ مادامت منفصلة عن مص ادرها وعن إستعمالاتها فإذا فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الإجتماعية **(وزارة التربية،8:2013)**

*إن المقاربة بالكفاءات تمثل ثورة تعليمية للمعلمين والأساتذة وهي تتطلب بالفعل:

-وضع وتوضيح عقد تعليمي جديد

-تبني تخطيط مرن وذو دلالة

-العمل باستمرار عن طريق حل المشكلات

-إعتبار المواد كمعارف ينبغي تسخيرها. **(صبرينة حديدان وشريفة معدن،203:2010)**

ومن دواعي الموجبة للأخذ والعمل بالمقاربة بالكفاءات نجد:

1-التكوين المتمحور حول الكفاءة طموح لأنه يستدعي القدرة على إستعمال المعارف المكتسبة بفاعلية، فمن وجهة نظر الجانب التعليمي يشكل إكتساب الكفاءات تحديا أكبر من إكتساب المعارف

2-التخفيف من محتويات المواد الدراسية

3-النظر إلى الحياة من منظور عقلي

4-الإنفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء المناهج

5-المناهج التعليمية السابقة مثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية، فالفرد يحتاج مهارات تمكنه من البقاء في عالم اليوم

6-تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة

إن دواعي الأخذ بالمقاربة بالكفاءات كما يعتقد بلمرسي تقوم على أساسان هما:

أ-الأساس البيداغوجي:

- ✓ تفعيل المواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة
- ✓ الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية

- ✓ جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم بحسن التوجيه
- ✓ السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها للإستعمال في مختلف المواقف

ب-الأساس الحضاري:

- ✓ تعتقد الوضعيات فرض على الإنسان ضرورة تعدد حقول المعرفة الإنسانية وتنويعها بدل المنطق وحدانية المادة
- ✓ النظر إلى الحياة من المنظور نفعي وعملي
- ✓ مطلب التنافس والمردودية الذي فرضته الشركات والمصانع
- ✓ ضغوط الشركات للتعجيل بتشجيع المشروع

إن الهدف من التدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعالية وعقلنه الموارد البشرية رغبة في إستثمارها وتحقيق التكيف السليم للفرد مع محيط لعل أبرز دواعي إختيار التدريس ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الجزائر هو ما أسلفنا ذكره باختصار. **(بكي بامرسلي،بدون سنة: 5)**

خلاصة الفصل:

نستخلص مما ورد في هذا الفصل أن المقاربة بالكفاءات ، فضلا عن كونها وجهة تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثهما معا وفضلا عن أخذها بعين الإعتبار ضرورة الجمع بين المعارف من جهة والقدرة على تحويلها وتجنيدها وإدماج التعلم من جهة أخرى ، فإنها توجه جديد تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في ظل إفرازات التقدم العلمي والتطور التكنولوجي والتعلم وفق هاته المقاربة يتم بممارسات تعليمية وفق وضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم يحسن فيه التصرف ويوظف كفاءاته فيها بشكل صحيح لمواجهة الإشكاليات في كل أنشطته التعليمية ، يرافقه في ذلك تقويم للعملية التعليمية في جميع مراحلها ونجد فيها المعلم المرجع الذي يعتبر كقائد موجه بخبراته وداعم للمتعلمين، والمتعلم هو محور العملية التعليمية فهو الفاعل الأول في تكوين نفسه وتطوير مهاراته.

تمهيد:

إن لم نعطي الأهمية لتقويم الكفاءات ، وإذا لم نعيد النظر في أسلوب التقويم ، ولم نكيفه مع المقاربة بالكفاءات، وإذا واصلنا التقويم بدون إعطاء قيمة للكفاءات، بحيث نركز في عملية التقويم على مايهم المتعلمين أكثر ، فإننا لانحقق أي تغير أو نوعية في تنمية الكفاءات سواء لدى المعلمين أو لدى المتعلمين وأنسب أسلوب لتقويم الكفاءات هو ربط التقويم بالنشاط اليومي للمتعلم، بإجراء تقويمات مستمرة حول قدرة المتعلمين على إنجاز نشاطات معينة بإستعمال المعارف المكتسبة وهذا الأسلوب يعتمد على جميع أنواع الإختبارات التي تسمح للطالب بأن يبرهن عما هو قادر على إنجازه بطريقة مستقلة حتى يصل إلى نتائج تجسد مستوى الكفاءة ونوعيتها ويسمح بالإعتراف بالمكتسبات والإنتقال من مستوى إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى وهنا أصبح من الضروري أن يركز تقويم الكفاءات على مدى تعبئة التلميذ وتحويله للمعارف والمهارات من خلال مهام محددة في إطار وضعيات معينة وفي هذا الفصل سوف نقوم بعرض تعريف وخصائص وأسس التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

أولا: التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات

1-1.مفهوم التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:

يمثل التقويم التربوي عملية إصلاح تقوم على جمع البيانات أو المعلومات المتعلقة بالمتعلم في ما يتصل بما يعرفه أو يستطيع فعله، ويتم ذلك بالعديد من الأدوات مثل ملاحظة التلاميذ أثناء تعلمهم أو تفحص إنتاجهم أو إختيار معارفهم ومهاراتهم.**(المعهد الوطني في البحث في التربية،13:2012)**

وهناك عدة تعارف بالنسبة للتقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات نذكر منها:

-التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات لم يعد مقتصرا على العلامات التي تمنح للتلميذ في نهاية مرحلة من المراحل التعليمية، أو على تقدير في الكشف المدرسي ، وإنما يتم في شكل نسق متواصل باعتباره عنصرا من عناصر الفعل التربوي ، وأنه بعد ما كان تقويم المعارف يتمحور حول إنجاز المحتوى التعليمي وقياس مدى تخزينها وإسترجاعها ،فإن تقويم الكفاءات يصب موضوع الجودة والبحث عن درجة الإتقان والتحكم التي تمكن المتعلم من إنجازها على أرض الواقع بالإعتماد على مؤشرات موضوعية واضحة حول درجة الإتقان لمستوى الإنجاز خلال مقطع من مقاطع التعليم والتكوين **(قرايرية،وسيلة حرقاس،171:2010)**

-يمثل التقويم في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بشكل دائم، قبل بداية عملية التعليم والتعلم ، وأثنائها ،وعند نهايتها، وتهدف إلى الحصول على بيانات كيفية وكمية، بأدوات مختلفة وذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة ، ثم إتخاذ قرارات التحسين والعلاج.**(محمد طاهروعلي،234:2006)**

-ويعد التقويم في إستيراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات عنصرا من عناصر النسق التربوي لفعل التعليم والتعلم، وذا بعد بيداغوجي أساسي فيه ، فهو يشكل نشاطا ملازما لسيرورة كل عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها ، ومستوياتها ومكوناتها ، ويعتبر في ذلك بمثابة جهاز لقياس مستوى نوعية الأداءات الخاصة بكل طرف من أطراف العملية البيداغوجية وتفاعلات عناصرها وأهدافها ونتائجها بقصد التعديل أو التطوير أو التجديد ، لتفعيل حركة النشاط التربوي بصفة أفضل . **(محمد عبد الحليم منسي،14:1998)**

-أما بالنسبة للتعريف الإجرائي :التقويم بالكفاءات هوعملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم.

2-1.خصائص ومراحل التقويم المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات:

أ-الخصائص:

يتميز التقويم المرتكز على الكفاءات بجملة من الخصائص التي تهتم في عمومها بتقويم أداء الفرد أو التلميذ عوض إهتمامها بقياس نسبة التحصيل أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية وتتمثل في:

- ✓ إن الهدف الأساسي لهذا النوع من التقويم هو قياس قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة تدل على إكتساب الكفاءة .
- ✓ إن الشهادات الممنوحة في نهاية مرحلة تعليمية أو في نهاية تكوين أو حتى كشوف التلاميذ يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني

- ✓ يتم تقويم الكفاءة في إيطار تنسيقي عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد وبين مختلف المستويات التعليمية بدل التنسيق القائم على إنتقال من سنة دراسية إلى أخرى أو من مستوى آخر.
- ✓ يتم تقويم البرامج الدراسية والمهنية في إطار إنسجامه مع المحيط الإجتماعي الواسع بدلا من المحيط المدرسي.
- ✓ إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدراسي دون التركيز عليه ، وإذا كان تقويم المعارف يتمحور حول إنجاز المحتوى التعليمي وقياس مدى تخزينها وإسترجاعها فإن تقويم الكفاءات يصب في صلب موضوع الجودة والبحث عن درجة الإتقان والتحكم التي تمكن المتعلم من إنجازها على أرض الواقع بالإعتماد على مؤشرات موضوعية واضحة حول درجة الإتقان لمستوى الإنجاز خلال مقطع من مقاطع التعليم والتكوين حيث تسمى هذه المؤشرات " مؤشرات الكفاءة " ومؤشر الكفاءة هو مقياس السلوكات المؤداة من قبل المتعلم تترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو مقدار التغيير في السلوك بعد تعلم ما ويهدف التقويم هنا إلى تقويم الكفاءة كاملة في نهاية المقطع التعليمي ، القابلة للملاحظة والقياس من خلال عناصرها وهذا لا يعني أن المعلومات لا تخضع للتقويم فقط لا تكون معزولة ومجزأة إنما مدمجة ومجسدة.
- ✓ إن تقويم الكفاءات هو بمثابة تقويم شيئ مركب ولهذا يجب الأخذ بعين الإعتبار الأبعاد والمعارف الضرورية كعناصر مكونة لها وكذلك مساعي التحليل والبناء التي يبديها التلميذ ومطالبته بتبرير قراراته وإختياراته وكذلك إظهار العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المدمجة والمكونة.**(قرايرية،وسيلة حرقاس،176:2010)**

ب-مراحله:

تمر عملية التقويم في نظام الكفاءة بثلاث مراحل أساسية، تخدم فكرة التكوين والتعليم المستمر التي يركز عليها نظام الكفاءة ويتحقق على ضوئها ملمح التلميذ المنشود وهي :

- أولا التقويم الأولي: ويعرف بالتقويم القبلي أو التشخيصي وتهدف هذه المرحلة من التقويم إلى:

1-تحديد مستوى إستعداد الطلبة للتعلم

2-الكشف عن نواحي القوة أو الضعف في تعلم الطلبة

3-الكشف عن المشكلات الدراسية التي تعوق تقدم تعلم الطلبة

4-تحديد مستوى قدرات وإهتمامات وميول الطلبة. **(الفتلاوي وآخرون،2010:267)**

- ثانيا التقويم البنائي: ويعرف بالتقويم التكويني وهو إجراء يقوم به المعلم أثناء التدريس يمكنه من تتبع مراحل الفعل التعليمي ورصد حالات التعليم والتعلم والتأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية ويستهدف هذا التقويم:

1-تحديد سلبيات العملية التعليمية وإيجابياتها

2-إصلاح نواحي القصور وتعزيز جوانب النجاح

3-توجيه العملية التعليمية بدلا من الأهداف التربوية

4-تزويد المعلم بمعلومات عن حالات التعلم ، ومدى تحصيل المتعلمين ، وفعالية الطريقة الدراسية المتبعة والوسائل التعليمية المستعملة.

5-مساعدة المعلم في تحديد نوعية التحسينات أو التعديلات في مدخلات العملية التعليمية وخطواتها التي تساعد في تحقيق النتائج التعليمية المنشودة.**(نمر مصطفى،دعمس،33:2008)**

ومن أهم مميزات التقويم البنائي أو التكويني في ظل نظام الكفاءة هو:

1-مستمر: يمتد طول العملية التعليمية ويسمح للتلميذ في التعرف في كل وقت على مستواه التعليمي والصعوبات التي يعاني منها.+

2-تربوي: يستطيع التلميذ من خلاله تصحيح أخطائه وإكتساب تعلمات جديدة

3-ديناميكي: من خلال جعل التلميذ في حالة دائمة من النشاط بفضل التغذية الراجعة التي ويوفرها

4-تمييزي: يسمح بتحديد صعوبات التعليم زمن بروزها

5-إقتصادي: يتم أثناء تقديم أجزاء قصيرة من المحتوى الدراسي

6-مشخص: حيث يعمل على تشخيص نقاط القوة والضعف في التلميذ

7-إجتماعي: من خلال العمل على تقريب المعلم من التلميذ.**(سميرة لعمارة،26:1011)**

- ثالثا التقويم الختامي: ويعرف بالتقويم التحصيلي ويمارس هذا التقويم عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي ويهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات .**(مديرية التقويم والتوجيه والإتصال،28:2010)**

ويمثل كلا من التقويم التكويني والتقويم التحصيلي الختامي الأساس في تقويم التدريس القائم عل ى الكفاءة، لأنهما يتعلقان باكتساب الكفاءة المستهدفة في الحصة التدريسية أو الدورة التدريسية .

(زكرياءوعماد،121:2006)

3-1.أسس ومبادئ التقويم التربوي المرتكز على المقاربة بالكفاءات:

يبرى التقويم التربوي المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات على مجموعة أسس ومبادئ أهمها:

- ✓ أن يكون التقويم التربوي شاملا لجميع نواتج التعلم
- ✓ أن يكون عملية مستمرة يمكن توظيفها في عمليات التشخيص والعلاج والإثراء
- ✓ أن يكون حقيقيا يعبر بصدق عن أداء المتلعم
- ✓ أن تتوفر فيه الموضوعية والعدالة
- ✓ أن يعطي فرصا لقياس عمليات التفكير ومهاراته
- ✓ أن تتعدد أدوات التقويم ومستوياته
- ✓ أن تتصف عمليات التقويم بالوضوح والشفافية .**(هيفاء بنت سليمان،القاضي،1435:46)**

وتحدد المناشير الوزارية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية أهم مبادئ التي يرتكز عليها التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات في مايلي:

- ✓ أن التقويم التربوي في منظور تنمية الكفاءة لا يتناول معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل في إطار البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاء.ة
- ✓ يجب إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعليمي والتمكن من إبراز التحسينات المحققة وإكتشاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلمات ، وبالتالي التمكن من تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلم والعلاج البيداغوجي.
- ✓ أن أساليب التقويم التحصيلي لا بد أن تعتمد أساسا على جمع معلومات موثق منها، ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلميذ.

- ✓ تدعيم النتائج المدرسية المعبرعنها في شكل تنقيط عددي ، وتدعيمها بقراءة مرافقة لهذه العلامات بملاحظات ذات مدلول نوعي، كما أنها تشكل دعما لمجهود التعليم ووسيلة تضمن العلاقات البنائية بين كل من التلميذ والمعلم والولي.
- ✓ يجب إعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته في التعلم، وتمكينه من تبني موقفا تأمليا لتقدير مدى مواءمتها وفعاليتها .**(وزارة التربية الوطنية،6:2005)**

4-1.معايير التقويم المرتكز على الكفاءة:

كما أشرنا سابقا فإن تقويم الكفاءة يتم أصلا بإقتراح وضعية إندماجية تنتمي إلى مجموع عائلة الوضعيات، التي تحدد الكفاءة وينظر المعلم أو التلميذ إلى ماتم إنتاجه من خلال قراءات متعددة ووجهات نظر نسميها المعايير.

تمكن المعايير من الإدلاء برأي حول الخاصية المنجزة أو المطبقة ، وتختلف تلك الخصائص بإختلاف ما ننتظره من المنتوج أو العمل المنجز، وتصاغ تلك الخاصية إما بإستعمال إسم تعرف أنه إيجابي أو سلبي(الملاءمة،الإنسجام،الدقة) أو بإستعمال إسم يضاف إليه نعت يحمل صفة الإيجاب أو السلب(إستعمال جيد,تأويل صحيح,...)

ويمكن التمييز بين نوعين من المعايير :

- معايير الحد الأدنى: وهي معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة المعنية بالتقويم.
- معاييرالإتقان: وهي معايير ليست ضرورية لكنها تشكل قيمة مضافة.

- التمييز بين المعيار والمؤشر:المؤشرات هي أجرأة للمعايير ، كعلامة مميزة لها يمكن ملاحظتها، يتم اللجوء إليها لتحديد مدى إحترام المعيار في وضعيته العامة(وصف مفصل

للمعايير)، وهذا وينبغي مراعاة إستقلالية المؤشرات عن بعضها البعض وإعطاء الأهمية للمؤشرات الأساسية في تقويم الأداء بالنسبة للكفاءة. **(الوثيقة المرافقة للمنهاج،80:2008)**

ثانيا: أهداف ومكانة التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

1-2.أهداف التقويم التربوي المرتكز على نظام الكفاءات:

يستهدف التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات تحقيق مايلي:

- الإهتمام بنمو الطفل المتكامل ويكون ذلك من خلال تكييف المعارف والطرائق والوسائل والأهداف لطبيعة نموه وخصائصه في كل مرحلة مما يجعل التقويم يهتم بقياس جميع جوانب الشخصية وتشخيص جوانب قوتها والصعوبات التي تواجهها من أجل إتخاذ تدابير التدخل المختلفة.

- يضع الفرد في وضعيات واقعية في مواجهة مشكلات حقيقية تسمح له بتحديد دوره تحديدا دقيقا مما يساعده ويدربه على تحمل المسؤولية.

- الربط بين الكفاءة والقدرة يجعل التلميذ يدرك شيئا فشيئا أنه يملك قدرات وإمكانيات ذاتية تستحق أن يفتخر بها ويثمنها.

- إن التعرف على الإمكانيات والقدرات الذاتية تسمح للمتعلم بتقدير ذاته وتساهم في تكوين صورة إيجابية للذات .

- تغيير مقاييس تثمين الفرد ومكانته بمعرفة ما يمكن القيام به و إنجازه.

-التأكد من نجاعة الجهازين الإداري والتربوي ، في ماتعلق بمستوى المناهج التربوية وتسير المصاح وصحة وجهة القرارات المتخذة.

-التعرف على ملمح المتعلمين والتغيرات الطارئة عليهم عبر المسار الدراسي وتحديد وجهته المستقبلية.

-إشراك أولياء المتعلمين في معرفة مستويات أبنائهم وتوجيههم من مصادر معلوماتية متعددة، إضافة إلى التقويم المدرسي.

-فحص مدى المستوى الذي بلغته العملية التعليمية في سيرورة تطورها إيجابا وس لبياوكذا مستوى الأداء لأدواتها(المعلم ، الكتاب...) قصد دعم الإيجابيات ومعالجة المشكلات المعترضة ، وتنبؤ العوائق المستقبيلة وذلك إنطلاقا من مستوى المؤسسة الواحدة إلى المستوى المنظومي. **(المعهد الوطني للبحث في التربية،2012: 13-14)**

2-2.مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات

يعتمد تقويم الكفاءات على تقويم كل الموارد المدمجة المكونة للكفاءة من معلومات ومهارات وقدرات والتي تحدد في أشكال أهداف لمستويات مختلفة بعد أن يكون المتعلم قد إكتسبها بعد قطعه لمسار تكويني معين.

وتقويم الكفاءة عملية ليست سهلة بل تتأسس على عملية تخصيص للكفاءات المستهدفة وتحديد معالمها وحدودها بحيث يكون التقويم موضوعيا ودقيقا مجسدا لمستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيها.

ولم يعد التقويم يقتصرعلى العلامة التي تمنح للتلميذ في نهاية مرحلة من المراحل التعليمية أو على تقدير عام في الكشف المدرسي إنما يتم في شكل نسق متواصل باعتباره عنصر من عناصر الفعل التربوي ذلك لأن الأهداف المنشودة التي تكون على شكل أهداف عامة ومحددة في صورة

مهارات أو قدرات أو كفاءات فإنها تصاغ داخل إستراتيجية التعليم والتعلم في شكل نسق تكون فيه عملية التقويم أحد عناصره المنسجمة مع البنية الكلية فيكون بذلك عنصر التقويم مندمجا داخل البنية الكلية لسيرورة التعليم غير معزول عنها، فهو بذلك يغلب عليه طابع التكوين.**(قرايرية،وسيلة حرقاس،179:2010)**

ثالثا: أدوات التقويم التربوي والصعوبات التي يواجهها في ظل المقاربة بالكفاءات

1-3.أدوات ووسائل التقويم التربوي المرتكز علي نظام الكفاءة:

- **الإختبارات:**

حيث تبقى الإختبارات أكثر الوسائل إستعمالا في التقويم وذلك نظرا للصعوبة الميدانية في الحد من سيطرتها على بقية الوسائل التقويمية، وتستخدم في تقويم الكفاءات الإختبارات التحصيلية إضافة إلى إختبارات أخرى تمس مختلف الجوانب والعناصر المكونة للكفاءة ، وقد سبق التطرق إلى بعض أنواع هذه الإختبارات، ومايهمنا أكثر هو ماينبغي مراعاته في بناء إختبار وفق المقاربة بالكفاءات؟

من أهم ماينبغي مراعاته في بناء الإختبار بمقاربة الكفاءات نجد العناصر التالية:

-أن تتناول عناصر الإختبار تقويما لإنتاج التلاميذ

-أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة حسب مستوياتها الزمانية

-أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاءة وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر

-أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة

- **الملاحظة:**

الملاحظة في معناها العام ، تقنية منهجية تتيح الحصول على بيانات ومعلومات عن شخص معين أو موضوع، قصد تحديد شروطه أو سيرورته أو دلالته أو بنياته، عن طريق أدوات أو بكيفية مباشرة، وهي عملية تتطلب الإنتباه والتركيز فيما نريد ملاحظته ، فهي إذن إجراء عملي منهجي للكشف عن بعض عوامل التعثر لدى التلاميذ عن طريق ملاحظة مايقومون به من أعمال أو تصرفات.

- **شبكات التقويم:**

تعتبر شبكات التقويم من الأدوات الهامة التي تساعد على تقويم مختلف المعارف والمهارات والسلوكات وبالتالي الكفاءات التي يطلب من التلميذ تحقيقه.ا

- **بطاقات المتابعة المدرسية:**

حيث توضع لكل تلميذ بطاقة تسجل عليها مختلف التطورات الحاصلة في مكتسباته المعرفية والسلوكية(الأدائية) وتمثلاته الوجدانية.

- **خطة العلاج(الإستدراك):**

إن المقاربة بالكفاءات لاتعتبر التقويم ذا فعالية إذا لم يكن مشفوعا بتشخيص الأخطاء وإقتراح العلاج، ويأتي العلاج لسد النقائص والثغرات والضعف الملاحظ خلال عملية التقويم بإعتبار هذه العقبات تحول دون تجانس مستوى القسم مما يصعب المهمة على المعلم خلال سير الحصة التعليمية كما يحول دون رسوب التلاميذ, وبالتالي فشلهم في الدراسة وتحملهم عبء هذا الفشل ، كما يحررهم من بعض العوائق النفسية والإجتماعية التي تقف حجر عثرة خلال عملية تعلمهم العادية ،

حيث تفسح لهم المجال خلال هذه الحصة لإبراز إمكانيتهم وقدراتهم ، ويتطلب تحقيق حصة العلاج شروطا هي :

-ضرورة تصنيف التلاميذ حسب النقائص المسجلة لديهم ، وحالات العجز التي إستظهروها التي تجلت بعد عملية التقويم، وكذا في أثناء وتيرة تعلمهم

-ينبغي للإستدراك أن يتدخل للعلاج فرديا ، من دون أن يمنع ذلك من تجميع التلاميذ في فوج مصغر

ويقتضي العلاج إعتماد أسلوبين من التخل:

*علاج يساير عملية التعلم خلال تناول النشاطات التعليمية: وذلك في حالة كون النقائص والصعوبات مشتركة بين جل التلاميذ، وبالتالي لاتشكل عائقا أمام مواصلة سيرورة التعلم

*علاج يتطلب حصصا خاصة: تستهدف بعض التلاميذ الذين أظهروا عجزا كبيرا خلال عملية التعلم، والذي يحول دون مواكبتهم لمستوى القسم كالتغيب ، الأمراض...ونبغي أن تحظى هذه الحصص بعناية وإهتمام، حاصة وأنها ليست كسائر الحصص التعليمية العادية ولذلك فهي تتطلب:

-تشخيص النقائص وحصر الحواجز

-وضع خطة للعلاج وتكييفها بما يتناسب مع كل الحالات ، مع مراعاة طبيعة التلاميذ المستدركين ، والوسائل التعليمية التي تشكل مصدرا لنشاط ودعم المعارف المستهدفة

-التحضير المحكم وإعداد بطاقة لسير الحصة العلاجية

-توفير الجو الملائم وإيجاد الحوافز التي تثير إهتمام التلاميذ وتجعلهم يشعرون بأنهم في حاجة لذلك حتى يقبلوا عليها دون تردد .**(الوثيقة المرافقة للمنهاج،88:2008)**

2-3.الصعوبات التي يواجهها التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

فعلى الرغم من الخصائص والإيجابيات الكثيرة التي تمنحها هذه المقاربة للعملية التعليمية وللمجتمع بصفة عامة، خاصة من حيث إرتباطها الوثيق بعنصر التقويم التكويني والمستمر ، إلا أن التقويم في ظل هذه المقاربة لايزال يلقى صعوبات من أجل بلوغ الأهداف المنشودة وذلك بسبب:

1-عدم فهم المصطلاحات الأساسية في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وخاصة الوضعية المشكلة ، الإدماج،مستوى الكفاءة وتجنيد الموارد

2-تطبيق التقويم على خلفية المقاربة بالأهداف ، فالتغير مس إسم المقاربة فقط بينما التطبيق بقي دون تغيير

3-صعوبة بناء الإمتحان وتقنينه وفق متطلبات المقاربة

4-صعوبة بناء سلم التصحيح

5-صعوبة إستخراج المعايير والمؤشرات والتفريق بينها.**(لخضر لكحل،87:2011)**

خلاصة الفصل:

توجد المقاربة بالكفاءات في صلب التغييرات العميقة للممارسات التعليمية بحيث لم يعد يقتصر دور المدرس على إكساب المتعلم المعارف والمهارات ، بل تعداه إلى تجنيد وتعبئة تلك المعارف والمهارات والإجراءات في وضعيات جديدة ، أما التقويم يرافق العملية التعليمية في جميع مراحلها ، فيعتمد على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات إذ هي تستهدف تدريب المتعلمين على تسخير مكتسباتهم وإستثمارها ومنه تقويم الكفاءات يختلف عن تقويم المعارف والسلوكات المدرسية وقد كثر الجدل عن مفهوم التقويم وتعددت تصنيفاته ، ووجدت صعوبة في تحديد المصطلح لكثرة الآراء وفي ذلك لعله مفيد يوجب البحث الدائم والتقصي المستمر لتحسين التقويم وبالتالي الحصول على كفاءات ذات جودة.

تمهيد:

كما هو متعارف عليه بحثيا فإن لكل دراسة نظرية دراسة تطبيقية ميدانية ويعتبر الجانب المنهجي الأساس وحجر الزاوية في أي دراسة، ففي هذا الجانب يبين الباحث الخطوات التي إتبعها في جمعه للمعلومات التي تفيده في بحثه.

فالباحث هنا يحدد المنهج الذي يستخدمه في الدراسة، وأسباب إختياره له، كما يحدد من خلاله الأدوات التي إستعملها في جمعه للمعلومات، وكيف إستعملها وماهي حدودها، ويعرف المجتمع الأصلي للدراسة، وطريقة إختياره للعينة ومميزاتها وحجمها وحدود دراستها وهذا ماسوف نتطرق إليه في فصل هذا.

1-الدراسة الإستطلاعية:

تكتسي خطوة الدراسة الإستطلاعية أهمية خاصة، بالنظر لما تقدمه للباحث من معطيات تمكنه من الإستمرار في معالجة مشكلته بطريقة تستند على أدوات علمية موضوعية ، فهي تساعد الباحث على الإطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل الموضوع أو المشكلة المطروحة وتساعده على تصميم وسيلة جمع البيانات وصياغة الفرضيات.**(محمد حسن غانم،117:2004)**

هذا وتهدف الدراسة الإستطلاعية في بحثنا إلى مايلي:

-تحديد موضوع البحث بدقة

-تكون لنا نظرة أولية حول المتغيرات التي نريد دراستها

-المساعدة على تحديد الوسيلة التي سوف نستخدمها في جمع البيانات

-التحضير لبناء الشكل النهائي لإستمارة البحث في ضوء نتائج الدراسة الإستطلاعية.

1-2/مكان ومدة الدراسة الإستطلاعية:

تم تطبيق شبكة الملاحظة المعدة لغرض الدراسة قصد الحصول على البيانات على متوسطتين في بلدية -شتمة-

أجريت الدراسة الإستطلاعية في الفترة الممتدة من 2 أفريل إلى غاية 15 أفريل

2-2/عينة الدراسة الإستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من عشرة معلمين موزعين على متوسطتين خمسة منهم في كل متوسطة وكانوا ذكورا وإناثا.

2-3/أداة الدراسة الإستطلاعية:

- المقابلة: تعتبر المقابلة من أهم وسائل جمع البيانات حول موضوع الدراسة خاصة عند الإنطلاق فيه إضافة إلى كونها تسمح للباحث التقرب أكثر من الموضوع وتساعده على تشكيل بعض التساؤلات أو الفرضيات تساعد أيضا على التعرف على بعض القضايا التي لايمكن لنا أن ننتبه إليها ونحن بعدين عن الواقع المباشر **(محمد مزيان،48:2002)**

بدأت الدراسة الإستطلاعية بزيارات ميدانية إلى المتوسطتين وإجراء مقابلات مع المعلمين والجلوس معهم وكانت المقابلات تركز في كل مرة على أراء المعلمين حول الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية وإدخال المقاربة بالكفاءات وماتبعها من تغيرات في باقي عناصر العملية التعليمية خاصة نظام التقويم ، ماهي الأساليب التقويم المتبعة؟ هل يتم تقويم معارف التلاميذ وفق التقويم المرتكز علي المقاربة بالكفاءات؟ وهل توجد صعوبات ومعيقات خلال عملية التقويم؟ وماهي أهم هذه الصعوبات؟ وذلك للتعرف على أراء العامة للمعلمين حول موضوع الدراسة وجمع أكبر قدر من المعلومات.

- الملاحظة: هي أنسب وسيلة للدراسة الإستطلاعية حيث نجد على رأس طرق جمع البيانات الكيفية الملاحظات ، والتي يمكن تعرفيها بأنها عملية جمع المعلومات من منبعها أو مصدرها الأول، يحصل عليها الباحث بملاحظة الأفراد في موقع بحثي ما **(كمال عبد الحميد زيتون،71:2006)**

إستخدمنا في هذه دراسة الإستطلاعية الملاحظة بالنسبة للمعلمين حيث يتم القيام بملاحظات للمعلمين خلال قيامهم بأداء مهامهم التعليمية وذلك للوقوف ميدانيا على مختلف الممارسات التقويمية للمعلمين في الواقع حيث لاحظ نا أن أغلب المعلمين لازالوا يواجهون صعوبة في تطبيق التقويم بالنسبة للمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.

4-2/نتائج الدراسة الإستطلاعية:

كانت النتائج بعد تحليلنا لمحتوى المقابلات كمايلي:

-الجدول رقم(1) يمثل إجابات أفراد العينة من الدراسة الإستطلاعية حول صعوبات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

الموضوع	التكرارات	النسبة المئوية
تكوين المعلمين	3	%30
الوقت المخصص للحصة الدراسية	4	%40
عدد التلاميذ داخل القسم	3	%30
المجموع	10	%100

حيث وضعنا سؤال رئيسي للمعلمين: ماهي أهم الصعوبات التي تواجهها داخل القسم أثناء التقويم التربوي للتلميذ في ظل المقاربة بالكفاءات؟ وكانت إجاباتهم مختلفة ولكن الأكثر نسبة

هي صعوبات مرتبطة بتكوين المعلمين والوقت المخصص للحصة الدراسية وعدد التلاميذ داخل القسم من خلال 30% نسبة تكوين المعلمين وعدد التلاميذ داخل القسم مقابل 40% الوقت المخصص للحصة الدراسية.

وهذه البيانات التي تم التوصل إليها في الدراسة الإستطلاعية هي الأساس الذي إعتمد نا عليه في بناء الإستمارة الأولية للبحث.

2-منهج الدراسة

حيث يسعى الباحث إلى تحصيل المعرفة التقنية التي تفسر الظواهر ال مختلفة وتكشف حقيقتها، فإنه يتبع خطة عمل متكاملة، تتألف من مجموعة مترابطة من العمليات العقلية والإجراءات العملية حتى يصل إلى هذه الحقيقة. وقد اصطلح العلماء على تسمية الخطة التي يستخدمها الباحث لكشف الحقيقة بالمنهج Méthode، وهي في معناها اللغوي تعني الطريق الذي يؤدي إلى الهدف المقصود. **(بوحفص عبد الكريم، 2011: 29)**

وما من عمل أو فعل يقوم به الإنسان إلا ويكون بإتباع خطة معينة أو طريق أو سبيل واضح يسلكه لتحقيق أهدافه، ولولا تلك الخطة أو ذلك السبيل لما وصلت البشرية إلى ما وصلت إليه من تقدم ورقي، كذلك الأمر ينطبق على العمل البحثي أو البحث العملي، ذلك البحث الطبي يعني مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه .(**زرواتي رشيد، 2002: 119)**

كما أنه يمثل محاولة من طرف الباحث يقوم بها للإجابة على سؤال خاص بظاهرة معينة.(**طعيمة رشيد أحمد ، 2004: 350)** واختبار المنهج المستخدم يتوقف على أهداف

الدراسة، وتساؤلات الانطلاق التي تحمل في ثناياها طبيعة الموضوع المدروس، " صعوبات التقويم التربوي في مرحلة التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات"، وبناءا على ذلك اعتمدت دراسة هذا الموضوع على المنهج الوصفي التحليلي.

*** المنهج الوصفي التحليلي:**

يعرف عمار بوحوش المنهج على أنه عبارة عن مسح شامل للظواهر الموجودة في جماعة معينة، وفي مكان معين، ووقت محدد، بحيث يحاول الباحث كشف ووصف أوضاع القائمة والاستعانة بما يصل إليه في التخطيط للمستقبل.**(بوحوش عمار، 1995: 130)**

وأهم ما يميز البحث الوصفي عنايته برصد الحقائق المتعلقة بالظاهرة موضوع البحث رصدا واقعيا دقيقا، ويقود أهمية هذا المنهج إلى أن الوصف يمثل ركنا أساسيا في البحث العلمي، وذلك بجمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها، بغية الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الباحث، وإيجاد الحلول للمشكلة التي تعترضه.**(بوحفص عبد الكريم ،2011: 235)**

ويقوم المنهج الوصفي بتشخيص المعطيات وتحليلها وتفسيرها على إعتبار أنه كفاءة في حقيقة الظاهرة، وإبراز خصائصها**(زرواتي رشيد، 2004: 94)**، ويعرف صلاح الدين شروخ المنهج الوصفي التحليلي فيقول أنه: "طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي للوصول إلى أغراض محددة لوصفية إجتماعية معينة، أو هو طريقة وصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". **(شروخ صلاح الدين، 2003: 150)**

بناءا على ذلك استخدمنا هذا المنهج من خلال جمعنا للبيانات المراد الحصول عليها من مجتمع البحث، باستخدام أدوات جمع البيانات المتمثلة في استمارة الاستبيان، ثم قمنا بعد

ذلك بتحليل وتفسير البيانات المجتمعة، بهدف الوصول إلى إجابة تتميز بالدقة العلمية والموضوعية لإشكالية البحث.

3-أدوات جمع البيانات:

تعد عملية جمع المعلومات من الخطوات المهمة في أي بحث لأنه دون هذه المعلومات لايمكن للباحث أن ينجز بحثه ولابد من إختيار وسائل جمع المعلومات أن تكون تتفق مع طبيعة الإشكالية ومنهج الدراسة وقد وجدت من أحسن الأدوات المناسبة لهذا البحث إستمارة إستبيان.

ويعتبر **الإستبيان** أكثر أدوات جمع البيانات أستخداما في البحوث الوصفية التربوية ، لإمكانية تطبيقه تطبيقا جماعيا على عدد كبير من أفراد العينة عندما يتعذر إستخدام أدوات أخرى لكبر حجم العينة ويمكننا من الحصول على البيانات التي تخدم بحثنا.

تعرف **الإستمارة** بمجموعة من المصطلاحات والمفاهيم الأخرى التي تختلف من ترجمة إلى أخرى أو من دولة عربية إلى أخرى مثل: الإستبيان ، الإستخبار ، الإستقصاء ، الإستجواب ، الإستبانة وعليه فالإستبيان طريقة من طرائق البحث التربوي في إستجماع المعلومات والمعطيات وتفريغها في إستنتاجات كمية وكيفية ومن ثم فهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة المتنوعة في طولها وقصرها والإستبيان كذلك مجموعة من الإختبارات ترد في شكل أسئلة مغلقة أو مفتوحة يراد بها وصف ظاهرة تربوية بغية إستجماع من المعلومات أو المعطيات .

(http://www.dorob.com)

وشملت **إستمارة إستبيان** في بحثنا هذا على 3 محاور رئيسية الجزء أول حول المعلومات الشخصية للمعلمين، المحور الأول يضم 7 أسئلة مغلقة ومفتوحة والثاني 6 أسئلة كذلك مغلقة

والمحور الثالث 6 أسئلة مغلقة ومفتوحة أما بالنسبة للمعلومات العامة والشخصية ضمن 3 أسئلة فقط ومنه عدد الأسئلة ككل في الإستمارة هو 22 سؤال موجه لكل معلم ومعلمة في التعليم المتوسط ضمن متوسطتين في بلدية شتمة.

❖ **صدق الأداة وثباتها:**

ولقياس صدق وثبات إستمارة الإستبيان قمنا بمايلي:

أ–الصدق: تم الإعتماد على صدق المحكمين حيث عرض الإستبيان في بناءه الأولي على مجموعة من المحكمين وهم أساتذة في جامعة محمد خيضر بسكرة: أ.خينش دليلة, أ.سليماني صباح, أ.يحياوي نجاة, أ.دباب.

ب–صدق الأنساق الداخلية: قم نا بتجريب الأداة على عينة واحدة وهي أستاذة ضمن طور التعليم المتوسط ببلدية شتمة وذلك بهدف التأكد من أسئلة الإستمارة وتجاوز الغموض والمصطلحات الغير المفهومة فيها.

ج–الصورة النهائية للأداة: عدلت محاور الإستبيان بناءا على ملاحظات المحكمين بالحذف وإعادة الصياغة لبعض الأسئلة وعليه أخذ الإستبيان صورته النهائية التي طبقت على عينة الدراسة الأساسية يتوزع على 3 محاور وبيانات شخصية موزعين ضمن 22 سؤالا

*معلومات شخصية 3 أسئلة

*المحور الأول:صعوبات التقويم التربوي المرتبطة بتكوين المعلمين في ظل المقاربة بالكفاءات

*المحور الثاني: صعوبات التقويم التربوي المرتبطة بالوقت المخصص للحصة الدراسية في ظل المقاربة بالكفاءات.

*المحور الثاث: صعوبات التقويم التربوي المرتبطة بعدد التلاميذ داخل القسم في ظل المقاربة بالكفاءات.

4-مجالات الدراسة:

أ.المجال المكاني: أجريت الدراسة التي نحن بصدد إنجازها في متوسطتين ببلدية شتمة بمدينة بسكرة وكانتا على التوالي:

-متوسطة الشهيد عروسي محمد الصادق،أنشأت في 03-09-1991 بتاريخ 19-09-1992 ،ذات 2.5 هكتار من المساحة وتتميز بتركيبة بشرية على النحو التالي:الإداريون 12،الأساتذة 41،التلاميذ 826،العمال 12 ،وتحتوي على حجرات الدراسة والمخابر ،الورشات،المكتبة،مكاتب الإدراة،المطبخ والمطعم،وحدة الكشف والمتابعة،الملعب،عدد السكنات الظيفية،دورة المياه،قاعة الغعلام الآلي،قاعة الأساتذة

-متوسطة الشهيد قواند عباس

ب.المجال البشري: بما أننا قمنا بتطبيق أداة إستمارة إستبيان على مجتمع بحث هذه الدراسة ، من أجل الحصول على إجابات لتساؤلات الاستمارة، فقد تم تطبيق استمارة إستبيان على 31 معلما وأستاذا من أساتذة التعليم المتوسط وهو العدد المتداول بين المتوسطتين (عروسي محمد الصادق،قواند عباس).

ج.المجال الزمني:

انطلقت دراسة هذا الموضوع منذ بداية تسجيلنا لهذه المذكلرة سنة 2017، حيث قمنا بجمع المادة العلمية النظرية بمختلف أشكالها، والتي ترتبط وتخدم الموضوع.

حيث إنطلقت دراستنا الميدانية خلال شهر أفريل وإمتدت حتى شهر ماي وكانت عبر فترات متقطعة:

المرحلة الأولى: بدأت من 2 أفريل 2018 وهي فترة الدراسة الإستطلاعية ومعرفة معلومات حول الموضوع ميدانيا وفيها تم تشكيل إستمارة إستبيان في شكلها الأول وتحكيمها من طرف الأساتذة.

المرحلة الثانية: كانت خلال شهر ماي وتم فيها توزيع الإستمارات على عينات البحث وجمعها وتفريغها وتحليلها.

5-عينة الدراسة وكيفية إختيارها:

يعتبر إختيار الباحث للعينة من الخطوات والمراحل الهامة للبحث ، والباحث يفكر في عينة البحث منذ أن يبدأ في تحديد مشكلة البحث.

وتعرف العينة بأنها إختيار جزء من الكل وهذا الجزء يتكون تشكيليا للكل والعينة هي عملية تأتي لتسهيل البحث العملي تعطي نتائج على العموم دقيقة وتجيب على معظم أسئلة الموضوع أو بصيغة أخرى هي عبارة عن عدد محدود من المفردات التي سوف يتعامل معها الباحث منهجيا ويشترط فيها أن تكون ممثلة لمجتمع البحث في الخصائص والسمات فالعينة إذن هي جزء

المعين أو النسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع ككله **(أحمد بن مرسلي،20:2005)**

أما المجتمع الأصلي: هو المجال الذي سنتناوله بالدراسة والذي تظهر فيه الظاهرة التي نريد دراستها**(كمال عبد الحميد زيتون ،61:2006)** والمجتمع الاصلي لدراستنا تمثل في مجموعة من المعلمين في التعليم المتوسط وذلك بمتوسطتين بمدينة بسكرة بلدية –شتمة–

تم إستخدام العينة القصدية في هذه الدراسة لأن دراست نا تحتاج لمثل هذا النوع من العينات وستعينا في جمع المعلومات الهامة حول الموضوع فالعينة المقصودة هي: أن الباحث يختار عينة بحثه على نحو معتمد بحيث تعينه على فهم الظاهرة موضوع البحث على أن يكون معيار إختياره لها ثراء المعلومات التي تقدمها له. **(كمال عبد الحميد زيتون،64:2006)**

بلغ عدد المعلمين في ولاية بسكرة في التعليم المتوسط 3505 معلما لذلك وقع إختيارنا على 40 معلما ومعلمة وهم عدد أفراد العينة موزعين على متوسطتين في بلدية شتمة الأولى كانت تضم 25 معلما والثانية 26 معلما(إناث وذكور) لكن عند توزيع الإستمارت تجاوب معنا 31 معلمومعلمة فقط ومنه عدد العينات المقصودة في هذه الدراسة هو 31 معلما فقط 10 معلمين من متوسطة و21 معلما من متوسطة.

- مواصفات عينة الدراسة:

كما سبق الذكر إلى ذلك تتكون عينة الدراسة من معلمي التعليم المتوسط في مختلف المراحل والسنوات وبعد تطبيق إستمارة الدراسة على مجموع العينة تم توزيع أفرادها حسب المواصفات التالية:

-المستوى التعليمي (جامعي، خريج معهد، خريج مدرسة عليا للأساتذة)

-الصفة دائم/مؤقت

-عدد سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات, من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات

6-الأساليب الإحصائية:

تم إستخدام النسبة المئوية في هذه الدراسة والتي هي إحدى الطرق الإحصائية:

النسبة المئوية= التكرارات× 100

مجموع التكرارت

تمهيد:

تعتبر عملية عرض النتائج و تفسيرها مرحلة أساسية من مراحل البحث وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة صعوبات التقويم التربوي في مرحلة التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات وبعد تطبيق إجراءات الدراسة التي تمثلت بإعداد الأدوات المناسبة والتحقق من مدى صدقتها وثباتها التي إستخدمت في جمع البيانات، وفيما يلي تحليل وعرض النتائج التي تم التوصل إليها.

1-عرض البيانات وتفسيرها:

معلومات شخصية:

الجدول رقم (01) يمثل المستوى التعليمي لدى الأستاذ التعليم المتوسط

المستوى التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية
جامعي	26	%83.87
خريج معهد	4	%12.90
خريج مدرسة عليا للأساتذة	1	%3.22
المجموع	31	%100

من خلال تحليل معطيات الجدول رقم **(01)**نلاحظ أن نسبة المعلمين خريجي الجامعة كانت 83.87%، في حين نسبة المتخرجين من المعهد 12.90%، و 3.22% نسبة خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

ومنه نستنتج أن المستوى الجامعي للأساتذة هو أكثر نسبة بين المتوسطتين محل الدراسة وهذا راجع لكفاءة المعلمين ولتوفير التعليم الجامعي كل الإمكانيات والمستويات وفتح أبوابه لكل الأفراد وإعطاءهم الفرص اللازمة لدراستهم عكس التعليم العالي بالنسبة للمدرسة العليا للأساتذة فهي تحمل ميزات وخصائص تخص الأفراد ذوي المستوايات العاليا للدراسة فيها ونسبة الأساتذة خرجي الجامعة علاوة على ذلك فإنها تحمل خصائص هامة تجعل الأساتذة يتنافسون في تحسين عملية تحصيل نتائج أفضل لتلاميذهم وإطلاعهم على الطرق الجديدة والمبتكرة في التعليم لرفع مستوى التلاميذ.

الجدول رقم (02) يمثل صفة الأستاذ في التعليم المتوسط

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
أستاذ دائم	27	%87.09
أستاذ مؤقت	4	%12.90
المجموع	31	%100

من خلال معطيات الجدول رقم **(02)** نلاحظ أن نسبة 87.09% تمثل أستاذ دائم لدى المتوسطتين و12.90% أستاذ مؤقت.

ومنه نستنتج أن أكثر نسبة للأستاذ الدائم وهو أمر مشجع يدفع التلاميذ لبذل مجهودات أكبر ويؤدي لتحسين العمل التعليمي وجودة مخرجاته.

الجدول رقم (03) يمثل عدد سنوات التدريس لدى الأستاذ

عدد سنوات التدريس	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	9	%29.03
من 5 إلى 10 سنوات	7	%22.58
أكثر من 10 سنوات	15	%48.38
المجموع	31	%100

من خلال معطيات الجدول رقم **(03)** نلاحظ أن نسبة 48.38% من المدرسين عدد سنوات تدريسهم تفوق 10 سنوات أما نسبة 29.03% أقل من 10 سنوات، في حين 22.58% خبرتهم متوسطة من 5 إلى 10 سنوات.

ومنه نستنتج أن أغلب الأساتذة لديهم خبرة كبيرة في الميدان التعليمي أي سنوات العمل أكثر من 10 سنوات وهذا يرجع لرفع مستوى التحصيل لدى التلاميذ وتطوير كفاءاتهم التعليمية.

المحور الأول: صعوبات التقويم التربوي المرتبطة بتكوين المعلمين في ظل المقاربة بالكفاءات

الجدول رقم (04) يمثل خضوع الأستاذ للتقويم التربوي أثناء تكوينه الرسمي على مستوى هيئات متخصصة

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	%58.06
لا	13	%41.93

المجموع	31	%100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم **(04)** ، نسبة 58.06% كانت إجباتهم بنعم حول خضوع المعلمين للتقويم التربوي أثناء تكوينهم الرسمي على مستوى هيئات متخصصة ، و41.93% نسبة المعلمين الذين كانت إجباتهم لا.

ونستنتج أن هذه النتائج المعطاة في الجدول تؤكد أن جانب تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تعطي له الأهمية التي يستحقها في برامج إعداد وتكوين المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، وتكوين الأستاذ عادة ماينصب في الجوانب الأربعة التالية: التحكم المعرفي ، القدرة على توصيل المعارف العلمية إلى المتعلمين ، الإلمام بمبادئ ونظريات التعلم والجانب العلائقي ذالك أن للتقويم أهمية كبعد أساسي من عمليات التعلم حيث يعتبر من صميم هذه العمليات ومكونة أساسية من مكوناته وتكوين المعلمين تعتبر فترة مهمة وجيدة حيث يستطيع المعلم التكيف مع الظروف المختلفة للعمل، ومن خلاله يتمكن من أداء هذا العمل على أحسن وأكمل وجه.

الجدول رقم (05) يمثل مرجعية التقويم التربوي بالنسبة للأستاذ

الصفة	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
الدورات التكوينية	5	%16.12
الوثائق التربوية	9	%29.03
المناقشة مع الزملاء	7	%22.58
الإعتماد على النفس	10	%32.25

المجموع	31	%100

نلاحظ من معطيات الجدول رقم **(05)** أن نسبة 32.25% تمثل الإعتماد على النفس كامرجع للأستاذ للتقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات لدى التلميذ ، وتليها 29.03% نسبة الوثائق التربوية ثم نسبة 22.85% المناقشة مع الزملاء وأخيرا 16.12% نسبة الدورات التكوينية تمثل مرجعية الأستاذ حول التقويم.

نستنتج من خلال الجدول رقم (**05**)أن أكثر مرجع معتمد للأستاذ أثناء التقويم للتلميذ في ظل المقاربة بالكفاءات هو الإعتماد على النفس حيث التقويم التربوي يفرض على الأستاذ الإعتماد على النفس لتقويم تلاميذه وذلك لمعرفة نقاط الضعف والقوة لديهم وهذا راجع من خلال التعريف: التقويم التربوي عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها **(الجميل محمد عبد السميع شعلة،23:2005)** أما بالنسبة لمرجعية الوثائق التربوية فهذا راجع على تتبع الأوامر التربوية والإلتزام بها وعدم مخالفتها ومعظم المعلمين يتبعون الوثائق التربوية وذلك لعدم الوقوع في هفوات وتفادي العقبات وهذا لما جاء لتعريف التقويم في مجال التربية: هو تقرير رسمي حول جودة وفاعلية أو قيمة برنامج أو منتج تربوي **(ماهر إسماعيل صبري،12:1999)**، أما بالنسبة للدورات التكوينية فكانت نتائجها غير منطقية دليل على ضعفها إضافة إلى أن الأستاذ يستمد معايير التقويم المتمثلة من طبيعة الصف والتلاميذ والمادة الدراسية.

الجدول رقم (06) يمثل معرف أنواع التقويم أثناء تكوين الأستاذ

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	10	%32.25
أحيانا	16	%51.61
أبدا	5	%16.12
المجموع	31	%100

نرى من خلال الجدول رقم **(06)** أن 51.61% من نسبة المعلمين يؤكدون على أن التكوين الذي تلقوه ساعدهم على معرفة أنواع التقويم المختلفة في ظل المقاربة بالكفاءات أحيانا ، و32.25% كانت إجاباتهم دائما، أما 16.12% كانت نسبة الإجابات بأبدا.

نستنتج أن أكثر نسبة للمعلمين يؤكدون على أن التكوين الذي تلقوه ساعدهم على معرفة أنواع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وهذه المقاربة تستدعي إعتماد ثلاثة أشكال للتقويم تحدد في واقعها تبعا لمراحل سيرورة التعليم وهي : التقويم التشخيصي والتقويم التكويني, والتقويم التحصيلي**(فاطمة الزهراء بورصاص،2009 :142-147)**

وإن عدم التعرض لأنواع التقويم وتعريف المتعلمين بها خلال تكوينهم سيجعل من ممارساتهم التقويمة عشوائية لا تخضع إلى أهداف تعليمية واضحة ودقيقة وعليه إذن التكوين يساعد المعلمين على التمييز بين أنواع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وجعل عملية التقويم تعلم التلاميذ جزء من العملية التعليمية التعلمية يساعد على تحسين مردوديتها خاصة ونحن في إطار التعليم القائم على

الكفاءات الذي غير من التص ور نحو عملية التقويم يتجلى بصفة تدعو إلى القلق وعدم معرفة المعلمين حتى لأنواع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات التي ينبغي إعتمادها داخل سيرورة التعليم والتعلم .

الجدول رقم (07) يمثل تلقي تدريب حول كيفية وضع خطة تقويمية للأستاذ أثناء تكوينه

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	12	%38.70
لا	19	%61.29
المجموع	31	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(07)**أن نسبة 61.29% من المعلمين لايتلقون تدريب حول كيفية وضع خطة تقويمية خلال تكوينهم, في حين 38.70% من نسبة المعلمين يتلقون تدريب حول كيفية وضع خطة تقويمية خلال تكوينهم.

ومن خلال النتائج التي يوضحها الجدول فإن المعلمين يصرحون بأنه خلال عملية التكوين لم يتم تدريبهم حول كيفية وضع خطة تقويمية على الرغم من أهمية ذالك في جعل عملية التقويم المرتكز علي نظام الكفاءة عملية منظمة وهادفة وإن تدريب المعلمين سيوفر عليهم متاعب كثيرة فيما يخص تقويم عمليات تعلم التلاميذ ونشير هنا أنه لايكفي تزويد المعلمين بكيفية وضع خطة للتقويم بل لابد أن يفهموا أسس ومبادئ تطبيقها علميا ولايتأتى ذلك إلا من خلال وضع خطة تقويم نموذجية يحاول من خلالها المعلمون إنجاز خطط تتماشى مع المسار المقترح في خطة التقويم

النموذجية، وبالعكس إن عدم تدريب المعلمين على كيفية وضع خطة تقويم سيجعل من عملية التقويم عملية مجتهدة تتطلب وقتا كبيرا وعشوائية وغير منظمة وغير منصفة بالنسبة لقدرات الطالب.

الجدول رقم (08) يمثل معرفة مختلف أدوات ووسائل التقويم أثناء تكوين الأستاذ

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
كلهم	5	%16.12
بعضهم	22	%70.96
لم أتعرف	4	%12.90
المجموع	31	%100

يوضح الجدول رقم **(08)** أن التكوين الذي يتلقونه المعلمين سمح لهم بمعرفة بعض مختلف أدوات ووسائل التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بنسبة 70.96% ونسبة 16.12% معرفة كل أدوات ووسائل التقويم ونسبة 12.90% لم يتعرفوا على وسائل وأدوات التقويم في ظل هذه المقاربة.

نستنتج أنه نتيجة لإندماج النشاط التقويمي ضمن السيرورة التعليمية التعلمية إندماجا يكاد يكون كليا وزوال الحاجز الفاصل بين الإستراتيجيات التعليمية والإستراتيجيات التقويمية فإنه تم تطوير عدة أدوات تقويمية يختلف إستعمالها تبعا لإختلاف الغرض من التقويم وهي: الملاحظة ، الإختبارات، المشاركة ، الواجبات ، المقابلة وتعد هذه الأدوات للتقويم المرتكز على نظام المقاربة

بالكفاءات والإختبارات من أهم هذه الوسائل إذ أنها الوسيلة الأكثر إستخداما إلى اليوم وقد أسهمت الدراسات التربوية في تطويرها وثم ظهرت أنواع متنوعة من الإختبارات(الإختبارات التحصيلية ، إختبارات الأداء ، الإختبارات النفسية) **(http:// www.educa24.net/bb/)**، وكذلك الملاحظة كأسلوب تقييمي شائع الإستعمال وعادة مايقوم به المعلم عند قيام الطلاب بالواجبات والأنشطة العديدة التي تخدم المنهاج المدرسي**(حسن منسي،2002 :75-78)**

ومعرفة المعلمين لمختلف هذه الأدوات يساعدهم على عدم على إستعمال وسيلة واحدة فقط بل يؤدي إلى تنويع إستعمال أدوات التقويم المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات وإجتهاد المعلم على وضع أدوات التقويم المناسبة حسبه والتي تناسبه هو الأمر الذي سيؤدي إلى الحصول على معلومات أكثر دقة وموضوعية فيما يخص تقدير مدى تحقيق التلميذ للأهداف التربوية المقصودة.

الجدول رقم (09) يمثل كيفية بناء إختبار لتقويم التلاميذ من طرف الأستاذ

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	19	%61.99
أحيانا	11	%35.48
أبدا	1	%3.22
المجموع	31	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(09)** حول كيفية بناء إختبار للمعلمين لتقويم التلاميذ خلال دوراتهم التكوينية أنه 61.29% أجابو بدائما و 35.48% كانت إجباتهم أحيانا أما نسبة 3.22% أجابوا بأبدا .

نستنتج أن المعلمين يخضعون إلى تدريب حول كيفية بناء إختبار لتقويم التلاميذ أثناء تدريبهم حيث أن بناء إختبار مهما كان نوعه ليس عملية سهلة إذ أنه يجب أن يخضع لجملة من المواصفات من أهمها: أن يقيس مايجب أن يقيسه أي صلاحية قياس السؤال للكفاءة المستهدفة وأن يكون من السهل إنجازه وتطبيقه من حيث الإجراء والتصحيح ومعالجة نتائجه للوقوف على نقاط القوة ومواطن الخلل عند التلاميذ والأخذ بعين الإعتبار الفروقات الفردية لدى التلاميذ ، وأن يكون الإختبار مميزا بين أداء التلاميذ وإعطاء الحرية الكاملة للتلاميذ في إختيار الطرائق الملائمة لمعالجة المشاكل المطروحة عليهم إضافة إلى تجريب الإختبار على عينة صغيرة من التلاميذ وتقنينه بقصد الوقوف على مدى صلاحية ودقة معلوماته ، كما أن التكوين لاينبغي أن يقف عند تمكين المعلمين من بناء أو تصميم الإختبارات بل يجب أن يتعداه إلى مرحلة أخرى يتم فيها تدريبهم على كيفية إستغلال أو الإستفادة من نتائج الإختبارات.

الجدول رقم (10) يمثل تدريب الأستاذ على كيفية إستخدام معايير التقويم أثناء تكوينه

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	21	%67.74
لا	10	%32.25
المجموع	31	%100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم **(10)** أن نسبة 67.74% من المعلمين تم تدريبهم على كيفية إستخدام معايير التقويم المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات أثناء تكوينهم و32.25% لم يتم تدريبهم عليها.

نستنتج أن المعيار بصفة عامة هو عبارة عن نظرة نلقيها على الشيئ المراد تقويمه وهو عبارة عن نوعية لهذا الشيئ ، والمعايير المرتبطة بالكفاءة فهي نفسها بالنسبة لكل الوضعيات المتعلقة بهذه الكفاءة والتقويم يبنى على معايير بمعنى أنه يجب أن تحدد المعايير التي تقيس مدى تحقيق الأهداف التربوية على مستوى المتعلم وبين مستوى إكتساب الكفاءات والتحكم فيها ، وبناءا عليها يمكن للمعلم أن يصدر نقاط القوة والضعف، لهذا سميت معايير التقويم بمعايير النجاح وبهذا فالمعايير تمثل أداة قياس لمدى نجاح الأداء وإذا لم يتكون المعلمون على كيفية وضعها بطريقة علمية فإن ذلك ينعكس على موضوعية التقويم.

المحور الثاني: صعوبات التقويم التربوي المرتبطة بالوقت المخصص للحصة الدراسية في ظل المقاربة بالكفاءات

الجدول رقم (11)يمثل الوقت المخصص للأستاذ للحصة الدراسية للتقويم الأولي للتلاميذ

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	0	0
أحيانا	24	%77.41
أبدا	7	%22.58
المجموع	31	%100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم **(11)** أنه بنسبة 77.41% يصرحون المعلمين بأحيانا مايكفيهم الوقت المخصص للحصة الدراسية بالتقويم الأولي للتلاميذ ، أما نسبة 22.58% يقولون أبدا غير كافي بينما الإجابة بدائما لم يجب عليها أي أستاذ من الأساتذة في المتوسطتين.

ومنه نستنتج فحسب المعلمين فإن تدريس المحتويات الجديدة للمناهج يتطلب وقتا لا بأس به فنظرا لما تتميز به حسب رأيهم من صعوبة وتعقيد وعدم ملاءمتها لمستوى النمو العقلي للتلاميذ في بعض الأحيان ، إضافة إلى عدم تعود المعلمين حتى الآن على التدريس بمقاربة الكفاءات ونقص الوسائل التعليمية المساعدة وهو ماجعلهم عند بداية كل درس يستغلون الوقت في شرح وتبسيط المفاهيم والمعارف الجديدة المراد إكتسابها للمتعلم.

إننا ندرك أهمية توفير الوقت المناسب في عملية التعلم وخاصة مع ظهور البيداغوجيات الحديثة التي تدعو إلى التعلم من أجل التمكن والإتقان وهذا مايستدعي تغيير حجم الوقت اللازم للتعلم ليساير إيقاع تعلم كل تلميذ إلا أن ذلك لا يتعارض مع القيام بتقويم لمكتسبات التلميذ السابقة بالعكس سيساعد المعلم على إستغلال وقته في الإتجاه السليم أي نحو معرفة ومعالجة المفاهيم والمعارف التي يعاني المتعلم من صعوبة في تعلمها وهو مايجعله يدخل في التعلم الجديد بسهولة.

الجدول رقم (12) يمثل أدوات التقويم التي تتزامن والوقت المحدد لحصة الدراسية

أدوات التقويم	التكرارات	النسبة المئوية
أسئلة شفهية	11	%35.48
إختبارات كتابية	4	%12.90

ملاحظات تكوينية	4	%12.90
تمارين وضعية	9	%29.03
الواجبات المنزلية	3	%9.67
المجموع	31	%100

إن جمع المعلومات التي تهم تقدم التلميذ والصعوبات التي تعترضه يتم من خلال إستعمال مجموعة من الأدوات ومن خلال معطيات الجدول رقم **(12)** يصرح المعلمون بنسبة 35.48% أن الوقت المخصص للحصة الدراسية يسمح لهم الإعتماد على أسئلة الشفهية وتأتي بعدها التمارين الوضعية بنسبة 29.03% ثم الإختبارات الكتابية وملاحظات تكوينية بنسبة 12.90% وأخيرا الواجبات المنزلية بنسبة 9.67% .

إن هذه النتائج تعكس فعلا ماهو موجود في الواقع والذي لاحضناه أيضا خلال الدراسة الإستطلاعية فمعظم المعلمين يلجأون إلى إعتماد أسلوب الأسئلة الشفهية باعتبارها لا تستغرق وقتا طويلا إضافة إلى كونها تعطي صورة للمعلم عن مدى تقدم التلاميذ ومواكبتهم لمقاطع الدرس إلا أنه في الحقيقة هذا الأسلوب لايعطي الصورة الحقيقية عن تقدم كل التلاميذ بل يقتصر على فئة قليلة وهي الفئة التي تتميز بإمتلاكها لإستعدادات وقدرات متقدمة عن بقية التلاميذ.

إن مايعطي للمعلم حسب رأيي صورة حقيقية عن مدى تحكم التلاميذ في الأهداف المرجوة من الدرس يتمثل في إجراء إختبارات تكوينية كتابية تعالج بصورة فردية من طرف التلاميذ تسمح بإبراز الصعوبات التي يواجهها كل تلميذ في عملية التعلم ومستوى التقدم الذي حققه غير أنه وحسب

المعلمين فإن عامل الوقت لا يسمح بالقيام بذلك وهو ماسيجعل من المعلومات التي يجمعها عن تقدم التلاميذ معلومات غير وجيهة لا تعطي صورة حقيقية عن مستوى الذي بلغه التلاميذ.

الجدول رقم (13) يمثل إجراء إختبار كتابي عند نهاية كل درس

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	9	%29.03
أحيانا	18	%58.06
أبدا	4	%12.90
المجموع	31	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(13)** أنه للتأكد من مدى إستيعاب التلاميذ وتحقيقهم لأهداف التعلم المقصودة فإنه يمكن للمعلم إجراء إختبار كتابي عند نهاية الدرس والنتائج الموضحة في الجدول تبين أن الوقت المخصص للحصة الدراسية حسب مايصرح به المعلمون بنسبة 58.06% يسمح لهم أحيانا بإجراء إختبار كتابي عند نهاية كل درس ومقابل 29.03% إجباتهم كانت دائما، وبنسبة 12.90% لا يسمح لهم أبدا القيام بإجراء إختبار كتابي عند نهاية كل درس وهو مايجعل المعلم يكتفي بإنجاز التلاميذ لتمارين أو طرح بعض الأحيان الأسئلة الشفهية على بعض التلاميذ.

إن المعلم وأمام ضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية حسب(رأيه ل 30 إلى 40 د خاصة في المواد الأساسية) لا ينبغي عليه للجوء إلى التخلي عن التقويم وإجراء فصل بينه وبين العملية التعليمية بل هو مدمج فيها يساعد المعلم على إختصار جهده وتوجيهه نحو ما يزال المتعلم

بحاجة فعلا إلى تعلمه ومنه إجراء إختبار كتابي عند نهاية كل درس أمر جيد يرجع للتلاميذ بالفائدة وللمعلم بتوفير الوقت اللازم للحصة الدراسية ومعرفة قدرات التلاميذ المعرفية من وقت إلى آخر.

الجدول رقم (14) يمثل الوقت المخصص للحصة ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء عملية التقويم

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	11	%35.48
لا	20	%64.51
المجموع	31	%100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم **(14)** أن المعلمين يصرحون بنسبة 64.51% أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وبنسة 35.48% يصرحون بنعم يكفيهم الوقت.

ومنه نستنتج أن جعل التقويم تقويما يكون ناجحا في ظل البيداغوجيات التي تسمح بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ونحن نعلم أن من خصائص التدريس بالكفاءات وأهدافه تفريد التعليم على أساس أن التعليم فردي، تفريد التعليم وتكييفه للفروق داخل الفوج التعليمي ومراعاة ملامح التعلم لكل تلميذ (**مجموعة من الباحثين، 229:2017)** ،أي أن كل تلميذ يتعلم حسب قدراته وإمكانياته الذاتية بكل تفاصيلها وعادة يواجه تحقيق هذا الهدف كثرة الفروق الفردية بين التلاميذ مع كثرتهم داخل الصف الواحد، وإن توفير الوقت الكافي لكل متعلم وطريقة مناسبة في التدريس يؤدي إلى محو أثر الفروق الفردية في الإستعدادات مادام كل متعلم سيصل إلى مستوى كاف من الإنجاز

وكما كان الهدف من العملية التعليمية الوصول بكل التلاميذ إلى الإتقان، فإن التقويم أو الحكم على أدائهم يجب أن ينصب على تحديد المسافات التي يبقى على التلميذ أن يجتازها لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة، لايجب أن ينصب على تحديد المسافات أو مدى التفاوت في التحصيل التي تفصل بين التلميذ والتلاميذ الآخرين أي يصبح التقويم تقويما تكوينيا وهذا الأخير يمثل المرحلة الثانية من مراحل التقويم في ظل نظام المقاربة بالكفاءات **(سميرة لعمارة،26:2011)**

الجدول رقم (15) يمثل الوقت المخصص للحصة والتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة لكل تلميذ

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	3	%9.67
بعضهم	26	%83.87
لا يمكن	2	%6.45
المجموع	31	%100

نلاحظ من معطيات الجدول رقم **(15)** أن الوقت المخصص للحصة الدراسية والتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة لكل تلميذ بعضهم صرح المعلمين بنسبة 83.87% ، وأغلبهم بنسبة 9.67%، وأخيرا بنسبة 6.45% لا يمكن لهم التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية لكل تلميذ بغرض الوقت المخصص للحصة الدراسية.

نستنتج أن عملية التأكد من تحقيق كل تلميذ لأهداف التعلم لها أهمية كبيرة، إذ بناءا عليها يطلع المعلم على التلاميذ الذين حققوا الأهداف التعليمية المقصودة، والتلاميذ الذين يشتكون من صعوبات في تحقيق ذلك، فيعمل على البحث عن أسباب العجز أو الصعوبات من خلال تحليل وتبويب الأخطاء المرتكبة، وهذه من الصعوبات التي يواجهها التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات **(لخضر لكحل،87:2011)**

إلا أن بعض المعلمون يؤكدون على أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بذلك فهم يكتفون بتكليف التلاميذ بإنجاز تمارين تطبيقية أو توجيه أسئلة شفهية وذلك بصورة جماعية يتم بناء عليها الحكم على مدى تحقيق التلاميذ للأهداف ولا تسمح بمعرفة مواطن الصعوبات التي يعاني منها كل تلميذ على حدى خلال عملية التعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (16) يمثل الوقت المخصص للقيام بأنشطة الدعم الصفية

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	4	%12.90
أحيانا	23	%74.19
أبدا	4	%12.90
المجموع	31	%100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم **(16)**أن المعلمين أحيانا 74.19% ما يقومون بأنشطة الدعم الصفية بنسبة 74.19% مقابل بنسبة 12.90% منهم أجابوا بدائما وأبدا وكانت نفس النسبة

ومنه نستنتج أن نتيجة للفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ أثناء التعلم والتي تزيد من حدتها أسباب بيداغوجية وإجتماعية ونفسية من بينها كما ذكرنا سابقا عدم سماح عامل الوقت باحترام وتيرة تعلم كل تلميذ فإننا نلاحظ أن فئة أخرى في تحقيق ذلك من أجل ذلك ينبغي على المعلم القيام ببعض أنشطة الدعم قصد تطوير المردودية العامة لتلاميذ القسم وتجاوز أي شكل من أشكال التعثر أو التأخر التي تعرقل سير عملية التعلم الطبيعي وهذا وإن أنشطة الدعم هذه ينبغي أن تحقق فيها جملة من الشروط كأن يكون النشاط المنوط بالتعلم يتلاءم وقدراته وإمكانياته وإهتماماته وميوله وإننا نركز على ضرورة تخصيص بعض الوقت لإجراء أنشطة دعم داخل القسم فذلك لأنها تسمح للمعلم بإعطاء إرشادات وتوجيهات للمتعلم من شأنها أن تساعده على أداء النشاط ا للازم وتقليل الصعوبات التي قد تواجهه وتخفزه وتكشف مواهبه وقدراته الكامنة.

المحور الثالث: صعوبات التقويم التربوي المرتبطة بعدد التلاميذ داخل القسم في ظل المقاربة بالكفاءات

الجدول رقم (17) يمثل عدد التلاميذ داخل القسم ومعرفة قدرات ومعارف التلاميذ السابقة

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	15	%48.38
لا	16	%51.61

المجموع	31	%100

إن النتائج الموضحة في الجدول رقم **(17)** تؤكد أن عدد التلاميذ الكبير في القسم لايسمح للمعلمين بمعرفة مستوى القدرات والمعارف السابقة لكل تلميذ وذلك حسب مايصرح به المعلمون بنسبة 51.61% كانت إجباتهم لا ،مقابل 48.38% كانت إجباتهم نعم .

نستنتج نظرا لعدد التلاميذ الكبير في القسم فإن ذلك يقف عائقا أمام المعلم في التعريف بدقة عن مدى تحكم كل تلميذ في الكفاءات والقدرات السابقة واللازمة للتعلم الجديد وهو مايتعارض مع تطبيق التقويم التكويني المرتبط بالمقاربة بالكفاءات الذي كما ذكرنا يستلزم تشخيصا لمستوى الكفاءات السابقة لكل تلميذ وذلك حتى يتمكن من معرفة التلاميذ الذين يتحكمون في الكفاءات المعرفية والمنهجية التي تسمح لهم بالدخول في التعلم الجديد ومعرفة التلاميذ الذين لا يتحكمون في ذلك، فابالنسبة للفئة الأولى فإن المعلم في هذه الحالة يجب أن يستغل الخبرة المعرفية والتقنية المتوفرة لدى المتعلمين ويعمل على مساعدتهم في إكتساب المفاهيم الجديدة أما بالنسبة للفئة الثانية فعلى المعلم في هذه الحالة أن يصحح المفاهيم السابقة قبل الشروع في تعليم المفهوم الجديد ، وإن المعلم لن يستطيع تشخيص مستوى الكفاءات الخاصة بكل تلميذ إلا من خلال متابعة إنجازاته والتي تبين النتائج الموضحة في الجدول الموالي.

الجدول رقم (18)يمثل متابعة إنجازات كل تلميذ داخل القسم خلال عملية التقويم

الصفة	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
دائما	6	%19.35

أحيانا	18	%58.06
أبدا	7	%22.85
المجموع	31	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(18)**الذي يبين مدى إستطاعة المعلمين على متابعة إنجازات كل تلميذ داخل القسم خلال عملية التقويم رغم عددهم الكبير فمنهم من صرح بنسبة 58.06% بالإجابة على أحيانا مايستطيعون بالمتابعة وآخرين الإجابة بأبدا بنسبة 22.85% أي عدم إستطاعتهم بالمتابعة وتليها 19.35% إجباتهم كانت دائما مايستطيعون بمتابعة بالمتابعة إنجازات كل تلميذ داخل القسم خلال عملية التقويم.

نستنتج أن متابعة إنجازات التلاميذ عملية أساسية وضرورية يقصد بها تتبع وتطور المتعلم في عملية التعلم وتطور علاج النقائص التي يمكن أن تظهر فيه، وإذا كان المعلم يقصد من العملية التعليمية تحقيق كل تلميذ للكفاءات المستهدفة، فإنه مضطر أن يتتبع تلاميذه فرديا قصد معرفة الفروق الفردية في عملية الفهم والإستيعاب ونظرا للعدد الكبير للتلاميذ في القسم فإنه لايمكنهم متابعة إنجازات كل تلميذ دائما بل أحيانا فقط بالمعنى الذي سبق ذكره وهو تحديد العجز أو النقص وبناء إستيراتيجية خاصة لعلاجه حسب الفروق الفردية أي حسب وسائل وطرق تناسب كل تلميذ وإنما يقتصر عملهم على مجرد تصحيح الأعمال التي توكل إلى التلاميذ دون ماتشخيص لأخطاء التلاميذ المرتكبة وهو مايجعل من المتعلم غير مدرك لخطئه وإذا أدرك خطأه فإنه لا يبصر بكيفية تصحيحه.

الجدول رقم (19)يمثل ملاحظة تقدم التلاميذ داخل القسم بالرغم من عددهم

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	2	%6.45
أحيانا	28	%90.32
أبدا	1	%3.22
المجموع	31	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(19)**أن المعلمين يصرحون بأحيانا بنسبة 90.32% عدد التلاميذ الضخم مايسمح لهم بملاحظة تقدم التلاميذ داخل القسم،مقابل بنسبة 6.45% كانت إجباتهم بدائما مايسمح لهم عدد التلاميذ بملاحظة تقدمهم وبنسبة 3.22% إجباتهم بأبدا لايسمح لهم عدد التلاميذ بملاحظة تقدمهم داخل القسم .

ونستنتج أن الملاحظة من الأساليب الهامة التي يجب إستخدامها في التعليم المتوسط وهي تقنية منهجية تتيح الحصول على بيانات ومعلومات عن شخص معين أو موضوع قصد تحديد شروطه أو سيرورته أو دلالته أو بنياته وهي عملية تتطلب التركيز والإنتباه فيما نريد ملاحظته **(الوثيقة المرافقة للمنهاج، 28:2003)**، ولايعني به الملاحظة العشوائية للتلاميذ وإنما الملاحظة التي يقصد بها تتبع وتقدم التلاميذ نحو تحقيق الأهداف المسطرة بناء على شبكات ملاحظة يسجل عليها المعلم ملاحظاته فيما يخص تقدم التلاميذ حيث تساعده هذه الأخيرة في إتخاذ الطرق الفعالة لتدريسه وتمكينه من الأخذ بيد المتعلم الذي يحتاج إلى عناية من خلال العمل الفردي مع ذالك

التلميذ، كما تمكنه أيضا من تعميق سلوك معين، أو ميل ما حينما يلاحظه لدى أحد تلاميذه كحب القراءة والرياضيات إلخ...وفي الأخير الملاحظة تعتمد على معرفة المعلم لتلاميذه طيلة العام الدراسي لهذا لا تتطلب منه جهد كبير.

الجدول رقم(20) يمثل كيفية تقويم التلاميذ على دروسهم رغم كثرة عددهم

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
التقويم الشفوي	14	%45.16
التقويم الكتابي عند نهاية كل حصة	11	%35.48
حصص الدعم والإستدراك	5	%16.12
أنشطة خلال حصص الأفواج	1	%3.22
المجموع	31	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(20)** الذي يبين كيفية تقويم التلاميذ على دروسهم رغم كثرة عددهم وكانت إجابات المعلمين بنسبة 45.16% للتقويم الشفوي مع نسبة 35.48% التقويم الكتابي عند نهاية كل حصة، مقابل 16.12% حصص الدعم والإستدراك وأخيرا أنشطة خلال حصص الأفراج بنسبة 3.22%.

نستنتج أن إيجابات المعلمين كانت حول كيفية تقويم التلاميذ على دروسهم رغم كثرة عددهم متداولة بين التقويم الشفوي أكثر والتقويم الكتابي عند نهاية كل حصة وهذا يساعدهم كثيرا رغم

عددهم الكبير أما بالنسبة لبقية حصص الدعم والإستدراك وأنشطة خلال حصص الأفواج قليل من المعلمين مايستعملونهم كأداة لتقويم التلاميذ على دروسهم رغم عددهم.

الجدول رقم (21) يمثل تقويم الكفاءات التي إكتسبها كل تلميذ داخل القسم

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	1	%3.22
أحيانا	26	%83.87
أبدا	4	%12.90
المجموع	31	%100

يوضح الجدول رقم **(21)** تقويم الكفاءات التي إكتسبها التلميذ داخل القسم رغم عددهم الكبير وكانت الإجابة بأحيانا من طرف المعلمين بنسبة 83.87% ،وبنسبة 12.90% الإجابة بأبدا أما دائما بنسبة 3.22%.

نستنتج أن هذه العملية التي تتم في نهاية الفترة التعليمية القصيرة المدى والتي يقوم فيها المعلم بجمع الكفاءات المعرفية (المعلومات) والكفاءات العقلية والوجدانية التي إكتسبها كل تلميذ ستساعد كل من التلميذ والمعلم على إدراك مستوى الكفاءات ومستوى صياغة المفاهيم الجديدة وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية التي حددت في مرحلة التقويم التكويني، إلا أن عدد التلاميذ يحول دون قيام المعلم بذلك وهو مايؤكد على أن هذه المرحلة من مراحل التقويم لا يتم العمل بها في الواقع.

الجدول رقم (22)يمثل بعض الحلول التي إقترحها الأساتذة لتفادي صعوبات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

العبارات	التكرارات	النسبة المئوية
التنويع في أدوات التقويم	2	%6.45
الحجم الساعي	7	%22.58
عدد التلاميذ	10	%32.25
كثافة البرامج الدراسية	3	%9.67
مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ	4	%12.90
عدم حشو الدروس للتلميذ	3	%9.67
تخصيص حصص تدريبية حول التقويم التربوي للأساتذة	2	%6.45
المجموع	31	%100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم **(22)** مجموعة من العبارات تمثل الحلول التي إقترحها الأساتذة بين المتوسطتين محل الدراسة لتفادي صعوبات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات وكانت أكبر نسبة هي 32.25% عدد التلاميذ وتليها 22.58% الحجم الساعي للحصة الدراسية، ثم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بنسبة 12.90%، وتليها 9.67% عدم حشو

الدروس للتلاميذ وكذلك كثافة البرامج الدراسية وأخيرا 6.45% تخصيص حصص تدريبية حول التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات والتنويع في أدواته.

نستنتج أنه على الرغم من الخصائص والإيجابيات الكثيرة التي تمنحها مقاربة الكفاءات للعملية التعليمية التعلمية وللمجتمع بصفة عامة خاصة من حيث إرتباطها الوثيق بعنصر التقويم إلا أن التقويم في ظل هذه المقاربة لا يزال يلقي صعوبات من أجل بلوغ الأهداف المنشودة **(لخضر لكحل،87:2011)**، وهذا ما صرح بيه المعلمون خلال درستنا الميدانية حول وجود وإقتراح حلول حول صعوبات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات وكانت حلولهم متنوعة وكل معلم له رأي مهم على حدا، لكن أخذت بعين الإعتبار بعض الحلول المهمة داخل العملية التعليمية وأهمها هو كثرة عدد التلاميذ داخل القسم وهذا مايعيق سير العملية التعلمية بمسارها الازم والحقيقي وكذلك الحجم الساعي للحصة الدراسية مما يضطر المعلم من التخلي على بعض الأمور داخل القسم لإكمال البرامج الدراسية وهذا لكثرتها مما تعتبر كذلك صعوبة من هذه الصعوبات ويطرح الأساتذة حلولا مهمة تخص التلاميذ وهو مراعاة الفروق الفردية بينهم عند تطبيق التقويم التربوي المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات وعدم حشو الدروس لهم أما بالنسبة للمعلمين التنويع في أدوات التقويم خلال مسارهم التدريبي وتخصيص الحصص الكافية لهم لتدريبهم حول التقويم التربوي.

2-عرض نتائج الدراسة:

1-2/عرض نتائج التساؤل الأول: هل نقص تكوين المعلمين في مجال التقويم يمثل صعوبة لأستاذ التعليم المتوسط في تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات؟

لقد إتضح من خلال التحليل الإحصائي لهذا السؤال أنه 58.06% من نسبة المعلمين في التعليم المتوسط خضعوا إلى التقوم التربوي أثناء تكوينهم الرسمي على مستوى هيئات متخصصة أي أن جانب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات تعطي له الأهمية التي يستحقها في برامج إعداد وتكوين المعلمين، بينما 41.93% من المعلمين كانت إجباتهم لم يخضعوا للتقويم التقويم التربوي أثناء تكوينهم، مما يستدل الأساتذة بمرجعية للتقويم التربوي وأهمها الإعتماد على النفس بنسبة 32.25% حيث أن التقويم يفرض على الأستاذ الإعتماد على النفس كمرجع يناسبه لتقويم تلاميذه وذلك لمعرفة نقاط الضعف والقوة لديهم، كما أن التكوين الذي يتلقونه المعلمين أحيانا مايساعدهم على معرفة أنواع التقويم وتعريف المعلمين بها خلال مسارهم التكويني سيجعل من ممارستهم التقويمية عشوائية لا تخضع إلى أهداف تعليمية واضحة ودقيقة وبهذه الأنواع يستطيع المعلم وضع خطة تقويمية لتلاميذه إنما بنسبة 61.29% من المعلمين في مرحلة التعليم المتوسط لا يتلقون تدريب حول كيفية وضع خطة تقويمية خلال تكوينهم على الرغم من أهمية ذلك في جعل عملية التقويم المرتكز على نظام الكفاءة عملية منظمة وهادفة وخلال تدريبهم على وضع خطة سيوفر متاعب كثيرة فيما يخص بعمليات التقويم، في حين 70.96% من نسبة المعلمين سمح لهم بمعرفة بعض مختلف أدوات ووسائل التقويم في ظل هذه المقاربة خلال تكوينهم وهذا لأهمية معرفة المعلمين لمختلف هذه الأدوات لمساعدتهم على عدم إستعمال وسيلة واحدة فقط والتنويع فيها وإجتهاد المعلم على وضع أدوات التقويم المناسبة حسبه للحصول على معلومات أكثر دقة وموضوعية ،وبواسطة هذه الأدوات يستطيع بناء إختبار لتقويم تلاميذه راجع لتعلمه في كيفية بناء هذا الإختبار خلال دوراته التكوينية بنسبة 61.29% حيث هذه المرحلة (بناء الإختبار) مهمة وليست بالعملية السهلة بماراعة جملة من الخصائص التي تهم التلميذ أثناء بناء الإختبار، والتقويم يبنى على معايير تقيس مدى تحقيق الأهداف التربوية على مستوى المتعلم وإكتساب الكفاءات ومنه تم تدريب المعلمين

على كيفية إستخدام معايير التقويم المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات أثناء تكوينهم بنسبة %67.74

وبالتالي من الرغم من التعرض للتقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات بطريق كافية أثناء تكوين المعلمين وتحقيق أهدافه إلا أن النسب المعطاة في الجداول الخاصة بتكوين المعلمين أن المعلمين الذين تم تكوينهم هم الذين يحملون صفة الأستاذ الدائم وذو خبرة مهنية عالية حول مهنة التعليم تكفيهم لتقويم التلاميذ دون عوائق و المعلمين المؤقتين يجدون صعوبة خلال هذا العمل وعليه لابد من مدرس كفء قادر على تطوير الأداء التعليمي والتكويني أكثر فأكثر.

2-2/عرض نتائج التساؤل الثاني: هل الوقت المخصص للحصة الدراسية يمثل صعوبة لأستاذ التعليم المتوسط في تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات؟

إتضح من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن من أبرز مايميز التوجهات البيداغوجية الحديثة هو جعل عملية التقويم تأخذ وقتا كافيا في العملية التعليمية لا حظنا أن بنسبة 77.41% من المعلمين أحيانا مايكفيهم الوقت المخصص للحصة الدراسية بالتقويم الأولي للتلاميذ لأن من الضروري للمعلم عند بداية كل حصة يستغل الوقت في شرح وتبسيط المفاهيم والمعارف الجديدة المراد إكتسابها للمتعلم غير أن المعلمين لا يعتمدون على هذا العمل دائما خلال عملية التعلم بل احيانا فقط، ويستعمل المعلم أدوات ا لتقويم المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات ال لازمة لتقويم تلاميذه إذن 35.48% من نسبة المعلمين يصرحون أن الأسئلة الشفهية هي أكثر أداة تتزامن والوقت المخصص للحصة لتقويم المتعلمين وكذلك تليها التمارين الوضعية بنسبة 29.03% أما بالنسبة للملاحظات التكوينية والواجبات المنزلية هي أدوات لا تسمح للمعلم بالقيام بهذا داخل الحصة الدراسية وذلك لضيق الوقت، و 58.06% من نسبة المعلمين يصرحون أنهم احيانا

مايقمون بإجراء إختبار كتابي عند نهاية كل درس وهذا راجع للتلاميذ بالفائدة وللمعلم بتوفير الوقت اللازم للحصة ومعرفة قدرات التلاميذ المعرفية من وقت إلى آخر لكن 12.90% لا يسمح لهم القيام بإجراء إختبار كتابي عند نهاية كل درس لضيق الوقت، وهذا يأثر على الفروق الفردية بين التلاميذ لأن من خصائص التدريس بالكفاءات مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ لكن الوقت لا يسمح للمعلمين بمراعاة هذه الفروق بنسبة 64.51% ومن جهة أخرى 35.48% يصرحون بنعم يكفيهم الوقت وهذا راجع إلى قدرة وجهد المعلم في التحكم في الوقت وهدا مما يجعلهم يتأكدون من تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة لبعض التلاميذ بنسبة 83.87% وسماح الوقت المخصص للحصة الدراسية لهم داخل القسم بممارسة هذه العملية إذن أن عملية التأكد من تحقيق كل تلميذ لأهداف التعلم لها أهمية كبيرة ليطلع المعلم على التلاميذ الذين حققوا الأهداف التعلمية المقصودة والتلاميذ الذين يشتكون من صعوبات في تحقيق ذلك، مقابل 6.45% من نسبة المعلمين لا يسمح لهم بذلك فهم يكتفون بتكليف التلاميذ بإنجاز تمارين تطبيقية أو توجيه أسئلة شفهية بصفة جماعية لضيق الوقت، أما بالنسبة لأنشطة الدعم الصفية ف 74.19% من المعلمين يصرحون بأحيانا من أن عامل الوقت يكفيهم للقيام بأنشطة دعم صفية قصد تطوير المردودية العامة للتلاميذ وتجاوز أي شكل من أشكال التعثر والتأخر تعرقل سير العملية التعليمية بينما 12.90% من نسبة المعلمين عدم سماح عامل الوقت القيا بهذه الأنشطة.

ومنه الوقت المخصص للحصة الدراسية داخل القسم يعتبر عائق وصعوبة من صعوبات تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسط تعترض المعلمين.

3-2/عرض نتائج التساؤل الثالث: هل عدد التلاميذ داخل القسم يمثل صعوبة لأستاذ التعليم المتوسط في تطبيق القويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات؟

لقد إتضح من خلال التحليل الإحصائي الذي عالج هذا السؤال حيث عدد التلاميذ يعبتر من بين مشكلات المدرسة الجزائرية والإزدياد السريع في عدد التلاميذ والذي يفوق بكثير عدد المدارس المتوفرة والمقاربة بالكفاءات تهتم بتفريد التعليم أي أن كل تلميذ يتعلم حسب قدراته وإمكانياته وهنا فعاى المعلم معرفة قدرات ومعارف التلاميذ السابقة لكن 51.61% من نسبة المعلمين يصرحون أن عدد التلاميذ داخل القسم لا يسمح لهم بمعرفة مستوى وقدرات التلاميذ والمعارف السابقة لديه، مقابل لهم بمعرفة مستوى وقدرات التلاميذ والمعارف السابقة لديه، مقابل 48.38% يقولون أن عدد التلاميذ يسمح لهم بمعرفة قدراتهم السابقة لأنه يستلزم تشخيصا لمستوى الكفاءات السابقة لكل تلميذ وذلك من خلال متابعة إنجازات كل تلميذ داخل القسم رغم عددهم لأنها عملية ضرورية وأساسية يقصد بها تتبع وتطور المتعلم في عملية التعلم وذلك بإستخدام أساليب متنوعة منها الملاحظة حيث 90.32% من المعلمين يصرحون أن عدد التلاميذ داخل القسم أحيانا مايسمح لهم بملاحظة تقدمهم وهذا راجع لخبرة المعلم وإستعمال هذه الوسيلة طيلة العام الدراسي لهذا لاتتطلب منه جهخد كبيرا، بينما 3.22% لا يستطيعون ملاحظة تقدم التلاميذ لكثرة عددهم والوقوع في مشاكل منها التفرقة العنصرية داخل القسم، وكيفية تقويم التلاميذ على دروسهم رغم كثرة عددهم متداول بين التقويم الشفوي بنسبة 45.16% والتقويم الكتابي عند نهاية كل حصة بنسبة 35.48% أما بالنسبة لبقية الأساليب قليل من يستعملها كأداة لتقويم التلاميذ على دروسهم لكثرة عددهم، وعلى المعلم تقويم الكفاءات التي إكتسبها كل تلميذ داخل القسم حيث 83.87% من المعلمين أحيانا مايسمح لهم عدد التلاميذ القيام بهذه العملية .

ومنه فعدد التلاميذ داخل القسم يمثل أكبر عائق في تطبيق التقويم التربوي المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات وهذا مما يجعل المتعلم محرم من عدة حقوق والمعلم عدم خضوعه لعدة واجبات تخص العملية التعليمية.

❖ **النتائج العامة للدراسة:**

مما تم التطرق إليه سابقا نستنتج أن المعلمين لم يتلقوا تكوينا كافيا فيما يخص بكيفية تقويم تلاميذهم خاصة المعلمين ذوي الصفة المؤقتت وسنوات عملهم أقل من 5 سنوات وهذا راجع لعدم إعطاء التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات الأهمية اللازمة خلال عملية التكوين والتركيز على العملية التعليمية يجعل المعلم بدوره خلال الممارسة المهنية يولي إهتماما كبيرا بالعملية التعليمية ويهمل التقويم وهو مايوضح حجم الهوة بين ماتنادي به المراسيم والقرارات التعليمية بأهمية التقويم التربوي وتفعيله ضمن خطة الإصلاح الشاملة وماهو موجود على أرض الواقع يعني أننا أمام ضرورة إحداث تغيير في طرق التكوين بتكييفها على نحو يجعل من المعلم الجزائري ماهرا في التدريس وبارعا في إستخدام تقنيات التقويم المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات.

أما بالنسبة للوقت المخصص للحصة الدراسية حيث عامل الوقت حسب مايصرح به المعلمون لا يسمح لهم بإجراء بعض الممارسات التقويمية و إستعمال بعض الأدوات التقويمية المرتكزة على المقاربة بالكفاءات والتي تعتبر من صميم التقويم هو مايشكل صعوبة للمعلمين في تطبيق هذا التقويم على أكمل وجه وهذا راجع لعامل الوقت وهو عامل رئيسي في المردود والإنتاج الدراسي لا يمكن تجاهله.

وعدد التلاميذ داخل القسم يمثل صعوبة من صعوبات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات وهو مايراه الأساتذة أنه غير ممكن متابعة كل تلميذ على حدا في التحقيق في ظل ظاهرة إكتضاظ

الصفوف المدرسية وعدم معرفة وقياس وتقدير مدى تطور الكفاءات المستهدفة لكل تلميذ ومعرفة الصعوبات التي تواجهه خلال التعلم وكذلك التوجه نحو معالجة هذه الصعوبات والأخطاء بصورة فردية.

ومنه ومن خلال نتائج التساؤلات الثلاث نجيب على التسائل الرئيسي للدراسة حيث أن السعي إلى جعل التقويم التربوي المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات يساهم في تحسين العملية التعليمية ورفع مردودية نظامها التربوي عند تطبيقه يواجه صعوبات متعددة من بينها تكوين المعلمين وكفايتهم الذاتية والوقت المخصص للحصة الدراسية وعدد التلاميذ داخل القسم.

3-التوصيات والإقتراحات:

بعد تناولي لموضوع هذه الدراسة أي صعوبات التقويم التربوي في المرحلة التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات وفي ضوء الإطار النظري والتطبيقي للدراسة وبعد إستخلاص مجموعة من النتائج المتعلقة بذلك تم تقديم بعض الإقتراحات:

-نقترح على الباحثين إجراء دراسة معمقة تخص موضوع التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

-أن يتم الإعداد الجيد للمعلمين في مجال التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات.

-أن يتم التطبيق الفعلي لما جاءت به المقاربة بالكفاءات في مجال التقويم .

-تخصيص أيام دراسية لكيفية إجراء التقويم وإفادة المعلمين بكل المستجدات فيه سواء التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات أو التقويم بصفة عامة.

-تزويد المؤسسات التربوية بمختصين في التقويم لتوجيه المعلمين عند إجراء أي تقويم.

-إجراء دراسات معمقة تخص هذا الموضوع وذلك قبل تعميمه على كل المراحل والمستويات الدراسية.

-إجراء دراسة ميدانية لهذا الموضوع على عينة أكبر وأشمل، وفي المراحل التعليمية الأخري الثانوي والإبتدائي والجامعي كذلك.

-الإهتمام بتكوين الإطارات الخاصة بتكوين المكونين تكوينا جدي.ا

-نوصي الباحثين بدراسة تقيمية للإصلاحات التي شملت المنظومة التربوية في الجزائر.

-غرس في نفوس المعلمين فكرة التكوين الذاتي.

الخاتمة

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الرئيسية في المنظومة التربوية، فمن خلاله يمكن إتخاذ القرارات، والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى نتائج مرضية، ولقد وجدت الجزائر كغيرها من الدول داخل هذا العالم الذي يشهد تغيرا متسارعا على مختلف الأصعدة والجوانب خاصة الإقتصادية والتكنولوجية منها نفسها مجبرة على الإستجابة لهذه التغيرات العالمية من خلال القيام بإصلاحات على منظومتها التربوية، فكان من بين ركاز هذا الإصلاح الإنتقال من التدريس بالمقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات وهذه المقاربة هي التي تعتمد في تطبيقها على عناصر وركائز أساسية يقع التقويم التربوي بأنواعه الثلاث التشخيصي والبنائي التكويني والتحصيلي في مقدمتها، وهذا الأمر الذي جعل المراسيم والقررات التربوية تعطي أهمية كبيرة من أجل تطبيق هذا النوع من التقويم الذي يضمن نجاح هذه البيداغوجيا الجديدة غير أنه وبعد مرور 15 سنة إعتماد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات داخل النظام التربوي نجد أن الواقع الحقيقي يظهر أن تطبيق التقويم التربوي المرتكز على الكفاءة لايزال بعيدا على مستوى المطلوب وأن المعلمين والأساتذة مايزلون يتحكمون في تقويمهم لتلاميذهم على الأساليب التقليدية للتقويم التي كانت متبعة في ظل نظام المقاربة بالكفاءات.

ولقد بينت لنا هذه الدراسة أن الصعوبات التي تعترض تطبيق التقويم التربوي المرتكز على الكفاءة تتمحور حول النقص الواضح المسجل عند أغلب الأساتذة في التكوين حول تطبيق هذا النوع من التقويم، كما أن كثافة عدد التلاميذ داخل القسم والوقت المخصص للحصة الدراسية كلها عوامل شكلت عوائق وصعوبة أمام تطبيق التقويم التربوي، وهذا العجز في تطبيق التقويم التربوي المرتكز

على نظام المقاربة بالكفاءات ليس خاصا بالتعليم المتوسط فقط إنما هو في جميع المستويات والمراحل وإن كان يجد له بعض الفروق في نسبة التطبيق بسبب الإختلاف الموجود بين طبيعة المواد.

وعليه يمكن القول أن التقويم التربوي الممارس من طرف المعلمين في مرحلة التعليم المتوسط لا يتوافق والأهداف التي تنادي بها المقاربة بالكفاءات، وأنه يستوجب بذل جهود أكبر من طرف القائمين على شأن التربوي خاصة فيما يتعلق بإعادة تكوين المعلمين على تطبيق هذا التقويم والتقليل من عدد التلاميذ داخل الأقسام والعمل على توفير الحصص الدراسية الكافية التي بإمكانها مساعدة المعلمين والتلاميذ للقيام بمختلف المشاريع والواجبات داخل القسم.

قائمة المراجع

1-القواميس:

1.ابن منظور،لسان العرب،دار الكتب العلمية،بيروت،لبنان،2003.

2.جبران مسعود،الرائد معجم لغوي،دار العلم للملايين،بيروت،لبنان،1992.

3.سهيل إدريس وآخرون،المنهل،دار الآداب ودار العلم للملايين،ط1،بيروت،لبنان،1990.

2-الكتب العربية:

4.أحمد إسماعيل حجي،إدراة بيئة التعليم:النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة،دار الفكر العربي،ط1،القاهرة،مصر،2000.

5.أحمد بن مرسلي،مناهج البحث العملي في علوم الإعلام والإتصال،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،2005.

6.الجميل محمد عبد السميع شعلة،التقويم التربوي للمنظومة التعليمية(إتجاهات وتطلعات)،دار الفكر العربي للنشر والتوزيع،ط1،القاهرة،2005.

7.بكي بلمرسلي،بدون سنة،المقاربةبالكفاءات،الجزائلر.

8.بوعلاق محمد،مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات،دار الأمل،الجزائر،2004.

9.بوحفص عبد الكريم،أسس ومناهج البحث في علم النفس،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،2011.

10.ماهر إسماعيل صبري،الرافعي محمد محمود،التقويم التربوي أسسه وإجرائاته،مكتبة الرشد،1429.

11.حسن منسي،التقويم التربوي،ط1،دار الكندي للنسر والتوزيع،الأردن،2002.

12.حاجي فريد،بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات–،دار الخلدونية للنشر والتوزيع،القبة،الجزائر،2005.

13.محمود عبد الحليم منسي،التقويم التربوي،الدار المعرفية الجامعية،دط،مصر،1998.

14.دعمس،نمر مصطفى،إستيراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته،دار غيداء،عمان،الأردن،2008.

15.محمد مزيان،مبادئ في البحث النفسي والتربوي،دار المغرب،ط2،وهران،.2002.

16.رشيد زرواتي،مناهج وأدوات البحث في العلوم الإجتماعية،دار الهدى للطباعة،الجزائر،2007.

17.رؤوف العاني،تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام،ج1،دار العلوم للنشر،القاهرة،1996.

18.زكريا محمد الظاهر وآخرون،مبادئ القياس والتقويم في التربية،الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع،ط1،عمان،الأردن،2002.

19.زينب حسن الشمري،عصام حسن الديملي،فلسفة المنهج الدراسي،دار المناهج،ط1،عمان،2003.

20.سعدون نجم الطبوسي،دراسات في فلسفة التربية والمناهج،دار الهدى،عين مليلة،.2003

21.سليمان نايت وآخرون،المقاربة بالكفاءات،دار الأمل،الجزائر ،2004.

22.شروح صلاح الدين،منهجية البحث العلمي للجامعيين،دار العلوم للنشر والتوزيع،الجزائر ،.2003

23.طعيمة رشد أحمد،تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية،دار الفكر العربي،مصرن2004.

24.عبد المجيد أحمد منصور وآخرون،التقويم التربوي–الأسس والتطبيقات–،دار الزهراء،الرياض،2015.

25.عمار بوحوش،محمد محمود الذنيبات،مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ،1995.

26.عبد الوهاب إبراهيم،أسس البحث الإجتماعي،مكتبة نهضة الشروق،القاهرة،مصر 1985.

27.كمال عبد الحميد زيتون،تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بيانات إلكترونيا،عالم الكتب،القاهرة،2006.

3–الوثائق الرسمية:

28.وزارة التربية الوطنية،منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2013.

29.وزترة التربية الوطنية،الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط للتربية الإسلامية السنة أولى متوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2013.

30.وزارة التربية الوطنية،الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط اللغة العربية للسنة الرابعة،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2013.

31.وزارة التربية الوطنية،النشرة الرسمية االتربية الوطنية الخاصة بالتقويم العدد:480،الجزائر ،2005.

32.وزارة التربية الوطنية،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الإبتدائي،الجزائر ،2003.

33.وزارة التربية الوطنية،منهاج السنة الرابعة متوسط،الديوان الوطني للوثائق التربوية،الجزائر ،.2003

34.وزارة التربية الوطنية،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة للتعليم العام والتكنولوجي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

4-المنشورات والدوريات:

35.القاضي هيفاء بنت سليمان،إستراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم عمادة ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي،جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمان:المملكة العربية السعودية،1435.

36.المعهد الوطني للبحث في التربية،التقييم وتطوير المنظومة التربوية:النوعية والفعالية،مجلة بحوث وتربية،عدد3،الجزائر ،2012.

37.صبرينة حديدان وشريفة معدن،مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر،مجلةالعلوم الإنسانيةوالإجتماعية،2010.

38.فريد حاجي،المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية،المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر.

39.لعزيلي فاتح،التدريس بالكفاءات وتقويمها،مجلة معارف،العدد 14،كلية العلوم ال،سانية والإجتماعية.

40.لكحل لخضلر ،المقاربة بالكفاءات:الجذور والتطبيق،مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية،عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربيةنجامعة ورقلة،.2011

41.مجموعة من الباحثين،أعمال الملتقى الدولي حول الإصلاحات التربوية رهانات وتحديات،يومي 7و8 نوفمبر 2017،المكتبة الوطنية الجزائرية،جامعة محمد بن أحمد وهران،مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية،.2017

42.محمد الطاهر وعلي،التقويم في المقاربة بالكفاءات،مجلة الدراسات،العدد4،جامعة عمار ثايمي الأغواط،الجزائر ،2006.

5-الرسائل الجامعية:

43.العرابي محمود،دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات،مذكرة لنيل شهادة الماجستير ،علوم التربية،تخصص بناء وتقويم المناهج،مستغانم،الجزائر ،2011.

44.بورصاص فاطمة الزهراء،تقييم التربية التحضيرية الملقحة بالمدرسة الإبتدائية في الجزائر ،مذكرة لنيل شهادة الماجستير ،علم النفس التربوي،قالمة.

45.بن سي مسعود لبنى،واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربةبالكفاءات،لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربية،تقييم الأنماط التكوين،ميلة،الجزائر ،2008.

46.باوية بريزة،التقويم اللغوي في ظل المقاربة بالكفاءات،مذكرة لنيل شهادة الماستلر في الآداب واللغة العربية،تخصص:لسنيات تعليمية،بسكرة،الجزائر ،2017.

47.حزحازي كمال،معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية،مذكرة مكملة لنيل شهاجة الماجستيلر في التربية البدنية،التخصص الإرشاد النفسي والرياضي،بسكرة،2010.

48.رشيد قربوعة وآخرون،التقويم التربوي،مديرية التكويين المعهد التكنولوجي للتربية مريم بوعتورة،قسنطينة،1999.

49.سعيدة مزيل،تدريس مادة التاريخ،وفق المقاربة بالكفاءات،مذكرة لنيل ليسانس جامعة الجلفة،2012.

50.سمير لعمارة،تقييم مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائل في ظل المقاربة بالكفاءات،رسالة ماجستير غير منشورة،قسم علم نفس،جامعة قسنطينة،2011.

51.عبد الباسط هويدي،الأبعاد الإجتماعية في إستيراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات،دكتورة غير معروفة،جامعة منتوري،قسنطينة،كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية،قسم علم الإجتماع،2012.

5-المواقع الإلكترونية:

52.http://www.educa24.net/bb/forum-51-gt/2018-03-50/16:09

53.http://mawdoo3.com.2018-03-13/23:20

54.htt://www.hieternate.com/dictionnaire/fr/difinition/compteence.09-4-2018/21:00

55.wwwalmunalem.com.2018-04-02/20:30

56.http:/www.doroob.com/؟p.2018-6-2/21:30

الملاحق

الجانب النظري للدراسة

الجانب التطبيقي

للدراسى

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

استمارة استبيان حول:

صعوبات التقويم التربوي في مرحلة التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة متوسطتين بمدينة بسكرة بلدية-شتمة-

دراسة مكملة لنيل شهادة الماستر ل.م.د في علم الاجتماع ، تخصص : علم اجتماع تربية

تحية طيبة :يشرفنا أن نطلب من سيادتكم الإجابة عن هذه الأسئلة المطروحة في استمارة البحث بوضع علامة(×) في الخانة المناسة والتعاون معنا للإجابة بدقة وموضوعية والإجابة سوف تكون بسرية تامة ولا تستغل إلا لأغراض علمية وشكرا علي تعاونكم وتقبلوا منا فائق التقدير والاحترام.

إعداد الطالبة : **إشراف الأستاذة :**

–سبع نورة **– د. سماح علية**

السنة الجامعية :2017/ 2018

معلومات شخصية:

1- المستوي التعليمي:

جامعي ☐ خريج معهد ☐ خريج مدرسة عليا للاساتذة ☐

2- الصفة:

أستاذ دائم ☐ أاستاذ مؤقت ☐

3- عدد سنوات التدريس:

اقل من 5 سنوات ☐ من5 الي 10 سنوات ☐ اكثر من 10 سنوات ☐

المحور الاول: صعوبات التقويم التربوي المرتبطة بتكوين المعلمين في ظل المقاربة بالكفاءات

4- هل خضعت أثناء تكوينك لتدريب حول التقويم التربوي: نعم ☐ لا ☐

5-ماهو مرجعك للتقويم التربوي؟.....

.....

6- هل التكوين الذي تلقيته ساعدك علي معرفة أنواع التقويم؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

7- من خلال تكوينك هل تلقيت تدريب حول كيفية وضع خطة تقويمية؟

نعم لا ☐

8- هل التكوين الذي تلقيته سمح لك بمعرفة مختلف أدوات ووسائل التقويم؟

كلهم ☐ بعضهم ☐ لم اتعرف ☐

9- هل تعلمت كيفية بناء إختبار لتقويم التلاميذ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

10- من خلال تكوينك هل تدربت على كيفية إستخدام معايير التقويم؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: صعوبات التقويم التربوي المرتبطة بالوقت المخصص للحصة الدراسية في ظل المقاربة بالكفاءات

11- هل الوقت المخصص لك في الحصة الدراسية كافي للتقويم الأولي للتلاميذ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

12- ماهي أدوات التقويم التي تراها تتزامن والوقت المحدد للحصة:

أسئلة شفهية ☐ إختبارات كتابية ☐

ملاحظات تكوينية ☐ تمارين وضعية ☐

أخري تذكر.....

.....

13- هل تقوم بإجراء إختبار كتابي عند نهاية كل درس؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

14- هل وقت الحصة يسمح لك بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ اثناء عملية التقويم؟

نعم ☐ لا ☐

15-هل الوقت المحدد للحصة الدراسية يسمح لك التاكد من تحقيق الاهداف التعليمية المقصودة لكل تلميذ؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لايمكن ☐

16- هل تخصص وقتا للقيام بانشطة دعم صفية؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

المحور الثالث: صعوبات التقويم التربوي المرتبطة بعدد التلاميذ داخل القسم في ظل المقاربة بالكفاءات

17- هل يسمح لك عدد التلاميذ داخل القسم بمعرفة قدرات ومعارف التلاميذ السابقة؟

نعم ☐ لا ☐

18- هل تستطيع متابعة إنجازات كل تلميذ داخل القسم خلال عملية التقويم

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

19- هل تستطيع ملاحظة تقدم التلاميذ داخل القسم بالرغم من عددهم

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

20- كيف تقوم بتقويم التلاميذ علي دروسهم رغم كثرة عددهم؟

.....

.....

21- هل تستطيع تقويم الكفاءات التي إكتسبها كل تلميذ داخل القسم؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

22- حسب رأيك ماهي الحلول التي تقترحها لتفادي صعوبات التقويم التربوي؟.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....