

المحور الثالث

التقويم

تقويم الكفاية المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية
في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية

أ. صباح ساعد وأ. وسيلة بن عامر
جامعة محمد خيضر بسكرة

الملخص:

إن التجديد سمة يميز بها العصر، حيث أنه أصبح ضرورة تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات، إذ يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى المجالات وهذا ما تسعى إليه جميع المنظمات الإنسانية سواء الاقتصادية منها أو الاجتماعية أو الثقافية أو التربوية، حيث أن هذه الأخيرة تعتبر مصدر تقدم الأمم وازدهارها، وهذا ما يعكس التطور الذي تشهده جميع المنظمات التربوية العالمية من خلال تغيير مناهجها، بما تحتويه من مقررات دراسية وطرق تدريس وأساليب تقويم... وذلك لتتلاءم مع رهانات عصر العولمة.

مقدمة:

ولهذا قد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية إصلاحات رمت إلى خلق نظام متناسق وناجح، قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل وتحقيق شروط العلمية التكنولوجية، بحيث لا تقتصر على إيصال محتويات معرفية ومهارات أدائية للمتعلمين وحسب، بل تسعى إلى إكسابهم كفاءات تمكنهم من توظيفها في حياتهم المدرسية والمعيشية، وعليه تم تبني المقاربة بالكفاءات في التدريس، لأنها مقاربة تقف أمام

أساليب الترويض والتنميط والتلقين، لتفتح على روح العصر الذي يقوم على مبادئ العقل والتحديث والذي يسلك سلم التدرج نحو الكفاءة.

ولهذا يتطلب توفر المعلم على كفاءات، تسمح له بتحويل فضاء القسم إلى ورشة عمل نشطة شركاءها المتعلم والمدرس، حيث يقتصر دور هذا الأخير على توجيه ومعرفة المتعلم ويعرف متى يبدأ؟ ومن أين يبدأ؟ وكيف يفكر المتعلم؟ من أجل استغلال مصادر التعلم المختلفة والتعامل معها وتوظيفها التوظيف الفعال وتقويمها بأساليب دقيقة ومناسبة.

حيث أن التقويم يلعب دورا حاسما في تحسين العملية التعليمية وذلك من خلال التحكم في أساليبه المختلفة وخاصة ما تعلق منها بالاختبارات التحصيلية الموضوعية نظرا لأهمية الدور الذي تلعبه هذه الاختبارات والتي تعتمد عليها العديد من القرارات المتعلقة بمصير التلاميذ الدراسي.

لذا فإن قضية امتلاك معلم المرحلة الابتدائية لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية على ضوء المقاربة بالكفاءات، تعد ضرورة ملحة تفرض نفسها لأهمية الدور الذي تلعبه. وبات على المعلم الاهتمام برفع كفاياته في هذا المجال (مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية).

أولا- الإطار العام للدراسة:

إشكالية الدراسة:

تعد قضية اكتساب المعلم لكفاية التقويم التربوي والتحكم في أساليبه المختلفة وخاصة كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، ضرورة ملحة لما لها من أهمية كبيرة في تقرير مصير التلاميذ، إذ يتخذ على أساسها مجموعة من القرارات (كالانتقال إلى مستوى أعلى، الإعادة الفصل أو التوجيه...).

وبالرجوع إلى عملية التقويم في مدارسنا نجد أنها مجرد عملية روتينية، والتي تمثل أغلبها في إجراء اختبارات تتضمن مجموعة من الأسئلة تقتصر في أغلبها على قياس الجانب المعرفي في أدنى مستوياته، كما أنها لا تمثل المادة المدروسة تمثيلا حقيقيا ودون توافر معايير الصدق والثبات والموضوعية في بنائها... وعليه فإن أي قرارات تربوية متخذة على أساس معيار واحد وأداة مشكوك في مصداقيتها، تؤدي حتما إلى تدني المردود التعليمي ومن ثم إلى الإهدار التربوي.

لذلك فإن قضية اكتساب المعلم لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية تعد ضرورة ملحة، وعلى مؤسسات تكوين المعلمين والمشرفين عليهم أن يعيدوا

النظر في برامجهم التكوينية سواء قبل الخدمة أو أثناءها، ذلك أنه أثبتت العديد من الدراسات من وجود العديد من نقاط الضعف التي يعاني منها معلم المرحلة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية منها:

- دراسة (علي تعوينات) حول التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية عام (1998) طبقت على عينة قوامها (108) معلم ومعلمة وتوصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من النقاط:
- غياب مرجعية واضحة يستند إليها المعلمون في بناء أسئلتهم الاختيارية.
- غياب معايير ومحكات معتمدة في عملية التصحيح.
- غياب الموضوعية في تقويم نتائج التلاميذ.
- الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ لا تعبر عن المستوى الحقيقي للتلاميذ، وبذلك فصدقها نسبي، وهي شكلية كالمضمون الذي أعطيت من أجله.¹
- وفي دراسة أخرى بعنوان (علاقة التكوين الأولي للمعلمين باكتسابهم الكفايات الأساسية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية) عام (2005)، حيث طبقت اختبار يقيس كفايات التخطيط للاختبار وكفاية إعداد فقراته وكفاية تفسير نتائجه، على عينة قوامها (70) معلم ومعلمة مكونون بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة. وأسفرت النتائج الآتي:
- انخفاض قدرات المعلمين في مجال التخطيط الجيد للاختبارات الموضوعية وخاصة من حيث تغطية فقرات الاختبار لجوانب المقرر الذي أعد لقياس تحصيل التلاميذ، وكذا من حيث عدم الاهتمام بمجدول المواصفات للاختبارات التي يعدونها.
- انخفاض قدرتهم على صياغة الفقرات الموضوعية ولجوئهم إلى الاختبارات المقالية أكثر.
- عدم قيام المعلم بإجراء عمليات الضبط الإحصائي للاختبارات للتعرف على مدى صدقها وثباتها وكذا في تفسير نتائجها.²
- وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن البرامج المعتمدة في تكوين المعلمين لم تولي اهتماما كافيا وجديا في تدريب المعلمين، وإعدادهم في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، والتي تعد أهم المعايير المعتمدة في تقويم نتائج العملية التعليمية.
- ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة تقويم كفاية معلم المرحلة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، وعليه تم طرح التساؤلات التالية:

¹ - علي تعوينات، التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، كتاب الرواسي:1: قراءات في التقويم التربوي، ط2، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، 1998، ص300.

² - صباح ساعد، علاقة التكوين الأولي للمعلمين باكتسابهم الكفايات الأساسية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2005.

- ما مستوى إتقان معلم المرحلة الابتدائية لكفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية على ضوء المقاربة بالكفاءات؟

ويتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مستوى إتقان معلم المرحلة الابتدائية لكفاية التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية على ضوء المقاربة بالكفايات؟

- ما مستوى إتقان معلم المرحلة الابتدائية لكفاية إعداد فقرات الاختبارات التحصيلية الموضوعية على ضوء المقاربة بالكفايات؟

- ما مستوى إتقان معلم المرحلة الابتدائية لكفاية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات التحصيلية الموضوعية على ضوء المقاربة بالكفايات؟

-تحديد مفاهيم الدراسة:

1- مفهوم التقييم:

التقييم مصطلح جاء من فعل قَوِّم بمعنى عدّل الشيء، أو أصلح ما فيه من اعوجاج وقد ورد في الأثر أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه وأرضاه، عندما كان يخُطب المسلمين ذات يوم قال:

إن أحسنت فأعينوني وإن أسأت فقوموني...³ ردّ أحد المسلمين قائلاً والله لو رأينا فيك اعوجاجاً لقومناه بسيفنا. وهذا يؤكد أن التقييم تعديل ما اعوجّج من أشياء.

ولذلك فالتقييم التربوي هو الخطوة التي تأتي بعد تنفيذ أي برنامج تربوي للحكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وعليه فإن التقييم هو الحكم على مدى تحقيق الهدف من عدمه.

ويمكن تعريف التقييم إجرائياً كما يلي:

التقييم: هو الدرجة التي يتحصل عليها معلم المرحلة الابتدائية على اختبار الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية في ظل المقاربة بالكفاءات.

2- مفهوم الكفاية:

أ-الكفاية لغة: نقول كفاه الشيء يكفي كفاية: استغنى به عن غيره فهو كاف. وهي كلمة ذات أصل لاتيني وتعني العلاقة وتقابلها في الفرنسية (Compétence) وظهرت في سنة 1968 في اللغات الأوروبية بمعان مختلفة.⁴

³ - ابن كثير: البداية والنهاية، الجزء الثاني.

⁴ - إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ج1، دار التراث العربي، بيروت، دت، ص10.

وجاء في قاموس ويبستر (Webster) مصطلح الكفاية (Competency) على أنه يعني "الوسائل الكافية لحاجات الفرد أو قدرته أو مهارته أو طاقته، في حين أن مصطلح (Base) يعني الأساس".⁵

ب- الكفاية اصطلاحاً:

إن مفهوم الكفاية قد بدأ يستخدم لوصف بنيات من الأفعال والأنشطة التي تتيح للفرد أداء مهام معينة، وارتبط بالتطورات الحاصلة في مجال تنظيم المهن، وتطوير الخبرات المهنية كما جسد التحول من التدبير الإداري إلى تدبير الموارد البشرية.

ولقد حاول العديد من التربويين تعريف الكفايات وتصنيفها بطرق مختلفة ومن بينها:

- يعرفها دوكتال (Deketele) بأنها: "مجموعة منتظمة من القدرات (الأنشطة) التي تمارس على المحتويات في صنف معين من الوضعيات لحل المشاكل التي تطرحها هذه الوضعيات".

ويعرفها في موضع آخر بقوله: "هي القدرة على حشد وإدماج مجموعة لا بأس بها من المعارف والمهارات ومعارف الكيان لحل عائلة من الوضعيات المشكل الجيدة الدالة والمألوفة". ويمكننا القول ببساطة الكفاية هي القدرة على الفعل داخل الوضعية (C'est un savoir – agir en situation).⁶

تعريف بيرنود (Perrenood): "الكفاية هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات".⁷

وفي مجال التربية والتكوين يعرفها محمد الدريج على أساس أنها: "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب. كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة".⁸

وتعرف الكفاية المعرفية إجرائياً كما يلي:

هي مجموعة المعارف والمعلومات المتعلقة بمجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية في ضوء المقاربة بالكفايات، وهي ما تقيسه أداة الدراسة.

- الاختبارات التحصيلية الموضوعية :

⁵ - M.K. Piper & W.R. Houston, **The Search for teacher competence**, Journal of teacher education, Vol 51, No.5, 1980, p.37.

⁶ . H 14:25. <http://www.majala.educa.ass.ma/pages/concept.php.24/09/2010>

⁷ -Phillip Perrenood, **Dix nouvelles compétences pour enseigner** , edition ESF, Paris, 1999, p: 17.

⁸ - محمد الدريج، الكفايات في التعليم-سلسلة المعرفة للجميع-، عدد16، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، أكتوبر2000، ص39.

عندما تقدمت الأنشطة التعليمية ووسائلها، أدى ذلك إلى مراجعة أساليب الاختبارات التقليدية واستبدالها باختبارات تكون جوانب موضوعية أحسن مما كانت عليه. فالاختبارات الموضوعية هي مجموعة من الأسئلة ذات الإجابات القصيرة... تساعد على قياس الاستدعاء والتعرف، ويمكن الإجابة عليها في الوقت المخصص للدرس.

ولقد انتشر هذا النوع من الاختبارات في الآونة الأخيرة، وقد أطلق عليها العالم (Dois) صفة الموضوعية لأنها تخرج عن رأي المصحح ولا تدخل فيها ذاتيته، وتناسب مع جميع الطلبة من ناحية الفروق الفردية وتحقق جميع الأهداف التي وضعت من أجلها.⁹ وتكون أسئلتها مبسطة وواضحة ترمي إلى التعرف على نوع المعلومات التي يعرفها التلميذ ومدى فهمه إياها أو التعرف على كل ما كونه التلميذ من مفاهيم وما تعلمه من قواعد عامة. كما تكون وسيلة للحكم على سرعة تفكير التلميذ. ومن أشهر الاختبارات التحصيلية الموضوعية ما يلي:

- اختبار اختيار من متعدد.
- اختبار الصواب والخطأ.
- اختبارات التكملة.

• اختبارات المزاوجة. وغيرها من أنواع الاختبارات الموضوعية الأخرى كالمتناظر الوظيفي، الاستدعاء.... وتمتاز الاختبارات الموضوعية بصفة عامة بارتفاع مستوى الصدق والثبات لأن السؤال الواحد يقيس مهارة واحدة، ويمكن أن تغطي معظم جوانب المقرر الدراسي، كما تساعد على قياس قدرة الطالب على إصدار الحكم علاوة على سهولة تصحيحها.¹⁰ وبالرغم من هذه المميزات، إلا أن الاختبارات الموضوعية لا تخلو من بعض العيوب: لأنها تتطلب جهداً كبيراً في إعدادها ووقتاً طويلاً، ودراية واسعة بانتقاء المفردات الدالة وتحديد البدائل الموهمة كما أنها غير قادرة على قياس القدرات التعبيرية والابتكارية.¹¹ وتعرف إجراءاتها:

* الاختبارات التحصيلية الموضوعية: هي مجموعة من الأسئلة القصيرة ذات الإجابات المختصرة وتتميز بمجموعة من الشروط السيكومترية من صدق وثبات وتمييز...
ثانياً- الجانب التطبيقي:
منهج الدراسة:

⁹ - نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر، الأردن، 1999، ص54.

¹⁰ - محمد عبد الرحمان الجاغوب، النهج القويم ف مهنة التعليم، ط1، دار وائل، عمان، 2002 ص238.

¹¹ - نفس المرجع، نفس الصفحة.

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي التقويمي
عينة الدراسة:

تكونت عينة من 82 معلما ومعلمة من معلمي الأطوار الثلاثة لمرحلة التعليم الابتدائي (72) معلمة و(10) معلمين. تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية متعددة المراحل، حيث تم اختيارهم من بين سبعة مدارس من مجموع المدارس المتواجدة بالمنطقة.

أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تصميم اختبار موضوعي يتكون من 40 سؤالا من نوع الاختيار من متعدد. موزع على ثلاثة مجالات: المجال الأول حول الكفاية المعرفية في مجال التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية، المجال الثاني حول الكفاية المعرفية في مجال إعداد فقرات الاختبارات التحصيلية الموضوعية، أما المجال الثالث يتعلق بمجال تطبيق الاختبار التحليل الإحصائي لنتائج.

النتائج:

1- مجال التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية:

أ- عرض نتائج تساؤلات الدراسة حسب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية

* - ما مستوى معلمي المرحلة الابتدائية كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية في المجالات الثلاثة: (مجال التخطيط للاختبارات التحصيلية الموضوعية، إعداد فقراتها والتحليل الإحصائي لنتائجها) على ضوء المقارنة بالكفايات؟

الجدول الموالي يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أسئلة الاختبار:

جدول رقم (01) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أسئلة الاختبار:

الرقم	إلئبء	مءال الءءطوء للاءءباراء الءءصوءوء	
		ءءء الإءاباء الصءوءة	النسبة المئوءة
1	ءفوء ءءول المواءفاء بءرءة أساسوءة فوء... ءءء	15	18.29
2	أوء الكفاءوء الءءوموءة فعء كفاءة قاعءوءة...	20	24.39
3	إءا قمء بءاءاء ءءول المواءفاء لموءان العملوءاء والءساب، ووءءء أن الأهموءة النسبوءة لهءا الموءان 38 بالماءة، وأن الأهموءة النسبوءة لأءء كفاءوءه 25 بالماءة، وأرءء ءصموء	2	2.43

ب- عرض الءءاءء على أساس مءوءوءاء الإءقان:

عرض الءءاءء الءساؤل الأول: (ما مءوءى الكفاءة المءرفوءة لءى مءلوء المءرءة الاءءاءوءة فوء مءال الءءطوء للاءءباراء الءءصوءوءة الموءوءوءة وفق المقاءرة بالكفاءوء)؟
فوء ءانب الءءطوء للاءءباراء الءءصوءوءة الموءوءوءة ءمءء البوءاءاء وءصنفء مءوءوءاء الإءقان الءى ءوصل إلوءا أفراء العوءة كما فوءءه الءءول الموءلوء:

ءءول رقم (02) بوءن الءوءوزع الءءرارة لمءوءوءاء الإءقان لءى المءلوء فوء مءال بءاء الاءءباراء الءءصوءوءة الموءوءوءة

مءوءى الإءقان	الءءرارة	النسبة المئوءة
صفر	////	///
10 %	6	7.31 %
20 %	25	19.51 %
30 %	42	51.21 %
40 %	7	8.53 %
50 %	2	2.43 %
60 %	//////	//////
70 %	//////	//////
80 %	////	//////
90 %	////	//////

////////	////	% 100
%100	82	مج

نلاحظ من خلال البيانات الموضحة بالجدول أعلاه أن حوالي 80 معلم ومعلمة قد حصلوا على مستويات إتقان لا تتجاوز 50% أي بنسبة مئوية تقدر بـ 97.56 من مجموع المعلمين. وأن عدد المعلمين الذين حصلوا على 50% من مستوى الإتقان يقدر عددهم بـ 2 أي بنسبة 2,43%. وهي نتيجة متسقة مع ما يفترض أن يظهره هؤلاء الأفراد من مستوى حيث أنه لم يسبق لهم أن نالوا حظا وافرا من الإعداد والتكوين في هذا المجال.

2- مجال إعداد فقرات الاختبارات التحصيلية الموضوعية:

للإجابة عن التساؤل الثاني: (ما مستوى الكفاية المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال إعداد فقرات الاختبارات التحصيلية الموضوعية وفق المقاربة بالكفايات)؟

جدول رقم (03) يبين التوزيع التكراري لمستويات الإتقان لدى المعلمين في مجال إعداد فقرات الاختبارات التحصيلية الموضوعية

النسبة المئوية	التكرار	مستوى الإتقان
///	////	صفر
////	////	% 10
%31.70	26	% 20
%54.87	45	% 30
%12.19	10	% 40
%1.21	1	% 50
////////	////////	% 60
////////	////	% 70
////////	////	% 80

//////	////	%90
////////	////	% 100
%100	82	مج

تشير البيانات الموضحة بالجدول أعلاه أن حوالي 81 معلم ومعلمة قد حصلوا على مستويات إتقان لا تتجاوز 50 % أي بنسبة مئوية تقدر ب 98.78 % من مجموع المعلمين. فيما عدا فرد واحد استطاع إن يحصل على مستوى إتقان يفوق 50 % إلا أنها لم تتجاوز 60%.

ويمكن تفسير هذا التفوق النسبي في مجال إعداد فقرات الاختبارات التحصيلية الموضوعية إن المعلمين غالباً ما يولون هذا المجال أهمية أكبر من المجال السابق.

- مجال التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات التحصيلية الموضوعية:
للإجابة عن التساؤل الثالث:

- ما مستوى الكفاية المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات التحصيلية الموضوعية وفق المقاربة بالكفايات؟

جدول رقم (04) يبين التوزيع التكراري لمستويات الإتقان لدى المعلمين في مجال التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات التحصيلية الموضوعية

النسبة المئوية	التكرار	مستوى الإتقان
///	////	صفر
%36.58	30	% 10
%42.68	35	% 20
%12.19	10	% 30
%08.53	7	% 40
////	////	% 50
////////	////////	% 60
////////	////	% 70
////////	////	% 80

////////	////	90%
//////////	////	100%
100%	82	مج

تشير البيانات الموضحة بالجدول رقم (3) أن جميع أفراد العينة لم يتجاوز مستوى الإتيقان لديهم 50 %، أي بنسبة مئوية تقدر بـ 100 % . مما يدل على تدني مستوى كفاية المعلمين في مجال التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات التحصيلية الموضوعية. ذلك أن معظم المعايير المعتمدة من طرف هؤلاء المعلمين تقتصر على حساب المعدلات واستخراج المتوسط الحسابي للنجاح على مستوى الأقسام الدراسية. ويمكن تفسير هذا التدني في مجال إعداد التحليل الإحصائي للاختبارات التحصيلية الموضوعية إلى أن المعلمين غالباً لا يولون هذا المجال اهتماماً كبيراً كما انهم لم يتلقوا التكوين الكافي في هذا المجال من مجالات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية.

مناقشة النتائج:

كشفت نتائج الدراسة الحالية أن هناك ضعفاً على مستوى أفراد العينة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية على ضوء المقاربة بالكفايات. حيث دل على ذلك نسب مستويات الإتيقان التي حصل عليها أفراد العينة في المجالات الثلاثة من مجالات بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية والتي لم تتجاوز نسبة 50 % . وأن أضعف مستويات الإتيقان المحصل عليها كانت في مجال التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات، حيث لم تتجاوز مستويات الإتيقان لديهم 40%.

ولعل التفسير المرجح لهذا الضعف يعود بالدرجة الأولى إلى ضعف تكوين المعلمين وإعدادهم بالشكل المطلوب سواء قبل الخدمة أو أثناءها في هذا المجال مما يجعلهم قادرين من اكتساب الكفايات الضرورية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية. حيث أشار كل من كارول (Carrol) وبلوم (Bloom)¹² أنه: (بإعطاء التكوين المناسب يستطيع أكثر من 90% من الأفراد أن يتقنوا ما تدرسه لهم. إلا أن الفترة الزمنية اللازمة لكل منهم لبلوغ مستوى الإتيقان المطلوب قد تتفاوت من فرد إلى آخر).

ذلك أن تبني أي مقاربة جديدة في التدريس يجب أن يسبقها التكوين الفعلي على أساسياتها وأساليبها المختلفة والتي من بينها أساليب التقويم المختلفة وخاصة الاختبارات التحصيلية التي تعتمد كثيراً كأهم المعايير في تقرير مصير التلاميذ من حيث النجاح أو الإعادة أو حتى في عملية توجيه نحو الشعب والتخصصات المختلفة.

¹² - بنيامين بلوم وآخرون، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد المفتي وآخرون، القاهرة، دار ماجروهيل للنشر،

حيث أصبح التقويم في ضوء هذه المقاربة مستمرا مع سيرورة الدرس ويكون مرافق لبناء الكفاءة (كفاءة قاعدية، كفاءة مرحلية، كفاءة ختامية)، أما فيما يخص الهدف من تقويم الكفاءات بواسطة الاختبارات خاصة هو معرفة الصعوبات والحواجز التي تواجه التلاميذ في قدرة التحكم مع تحديد أسباب هذه الصعوبات لمعالجة الاختلالات بواسطة إجراءات عملية المشكلة".

ونجد أن معظم البنود التي لم يجب عنها أفراد العينة تتعلق بكيفية تحديد مؤشرات الكفاءة وكذا استخدام جدول المواصفات كخطط يساعد في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية على ضوء المقاربة بالكفايات، حيث تراوحت النسب المئوية لهذا الضعف ما بين 97.57% و96.35% وهي نسب مرتفعة.

كما أن أضعف الإجابات كانت على البنود المتعلقة بالتحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات التحصيلية الموضوعية، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على ضعف استغلال أفراد العينة لنتائج الاختبارات المحصل عليها في الكشف عن مواطن الضعف وعلاجها وتعزيز نقاط القوة لدى تلاميذهم، وهذا يعيق تحقيق الهدف الأساسي من الاختبارات وهو تحسين عملية التعلم والتعليم معاً.

ومجمل القول وبناء على ما توصلت إليه هذه الدراسة فإنه يمكن تأكيد أن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في طبيعة البرامج التكوينية سواء كانت قبل الخدمة أو أثناءها. فالمعلمون يحتاجون إلى تدريب على بناء أدوات التقويم وتوظيف استراتيجياته بما تقتضيه هذه البيداغوجيا.

خاتمة:

وفي الأخير يمكن القول إن الهدف الذي سعينا للتحقق منه والذي تمثل في تحديد مستوى الكفاءة المعرفية لدى معلم المرحلة الابتدائية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية قد تم الوصول إليه انطلاقاً من الإجابة عن تساؤلات الدراسة الثلاث.

فمن خلال نتائج الاختبار المطبق على أفراد عينة الدراسة، التي نجد أن دور المعلم كنموذج يقوم بتنشيط وتوجيه وتدريب التلميذ على التقييم والنقد لما يقرأه أو يسجله أو يسمعه ويوجهه نحو ثقافة التفكير والإبداع لا ثقافة الحشود والتخزين، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال امتلاك المعلم لمجموعة من الكفاءات والأداءات في مجال التدريس وهذا ما تهدف إليه المنظومة التربوية الجزائرية لتثبيتها نموذج المقاربة بالكفاءات الذي يعمل على إحداث تغييرات كبرى في تنظيم العمل في المدرسة وفي علاقة المدرسين بالمعرفة والتعلم وبما أن المدرسين هم المحور الأساسي لهذه العملية فلا بد للمنظومة التربوية أن تولي اهتماماً لإعداد وتدريب المعلمين وفق هذه المقاربة لتمكينهم من إدراك مفاهيمها وتطبيق مضمونها في أرض الواقع وهذا ما لمسناه من خلال تحليل نتائج الدراسة.

ومنه يمكن إبراز ضعف كفاية معلم المرحلة الابتدائية في ظل التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في المجالات التي تم البحث فيها خاصة مجال بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية وذلك لمساعدة المشرفين التربويين من وضع خطة إجرائية لسند هذا النقص والضعف الملاحظ، لأن المعلم هو الذي يصنع المنهاج الخفي وينفذه وفق قناعاته وإيديولوجياته فإن تدريب المعلمين المستمر أثناء الخدمة صار أمر ضروريا ومهما بأهمية تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي في عصر العولمة وتفجر المعرفة وتطور الاتصالات وتنوع متطلبات سوق العمل.

التوصيات:

يمكن إجمال أهم التوصيات التي يمكن أن نستخلصها انطلاقا من نتائج هذه الدراسة ما يلي:

1- الانتقال من التقويم المعياري إلى التقويم المحكي: فانطلاقا من أن: العملية التعليمية تشكل نسقا متكاملًا متفاعلا بين عناصرها، وان أي تغيير يحدث على أحد عناصرها بالضرورة يتبعه تغيير على مستوى العناصر الأخرى... وعليه: بما أنه تم الانتقال إلى التدريس وفق المقاربة بالكفايات، فإنه يجب أن تنتقل بالتقويم لهذه الكفايات من المنحى المعياري إلى المنحى المحكي، لأن الهدف هو التأكد من وصول التلاميذ إلى مستوى الإتقان المطلوب لكفاية معينة، وليس مقارنة مستوى اكتساب التلاميذ للكفايات المطلوبة مقارنة مع زملائهم.

2- التوجه نحو سياسة التدريب وليس التعليم: بمعنى التركيز على البرامج التدريبية سواء أثناء الخدمة أو قبلها في تكوين المعلمين، فيما يخص توجهات هذه المقاربة بصفة عامة وعملية التقويم وأساليبه المختلفة بصفة خاصة.

3- عقد دورات تدريبية للمعلمين: تقوم أساسا على حاجاتهم الفعلية، والتي يمكن تحديدها من خلال التقويم الموضوعي للأداء الفعلي لهؤلاء المعلمين. مما يستلزم إنشاء مراكز تدريبية لتحقيق هذا الغرض.

4- اعتماد مبدأ التعلم للإتقان: في برامج تدريب المعلمين، وذلك من خلال تحديد المستويات المناسبة للإتقان الكفايات المطلوبة، بحيث لا ينتقل المتدرب من كفاية لأخرى إلا بعد بلوغ المستوى المحدد.

قائمة المراجع:

- 1- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ج1، دار التراث العربي بيروت، دت، ص10.
- 2- الجنازرة أحمد مصطفى، تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الكيمياء للصف العاشر وفق معايير الاختبار الجيد، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القدس فلسطين، 1999.
- 3- الشيباب سوسن فريد، مدى كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس زارة التربية والتعليم بالأردن، 2003. H.14; 35. <http://www.alrasedu.gov.sa/index/news>
- 4- بنجامين بلوم، وآخرون، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد المفتي وآخرون القاهرة، دار ماجكروهيل للنشر، 1993.

- ⁵ - محمد إبراهيم السطري، تقييم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الملك سعود وفق معايير الاختبار الجيد، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد7، العدد2 جامعة الشارقة، 2010، ص 139.
- 6- محمد الدريج، الكفايات في التعليم-سلسلة المعرفة للجميع-، عدد16، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، المغرب، أكتوبر2000، ص39.
- ⁷ - محمد حاتم سعيد سيف، مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية بمحافظة تعز، 2008
- 8- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر، الأردن، 1999.
- ⁹ - عبد الكريم غريب، استراتيجية الكفايات وجودة تقويمها، ص 54.
- ¹⁰ - عبد الرحمان الجاغوب، النهج القويم ف مهنة التعليم، ط1، دار وائل، عمان، 2002

¹¹- M.K. Piper & W.R. Houston, **The Search for teacher competence**, Journal of teacher education, Vol 51, No.5, 1980, p.37.

¹²-Phillip Perrenood, **Dix nouvelles compétences pour enseigner**, edition ESF Paris, 1999, p: 17.

13-<http://www.majala.educa.ass.ma/pages/concept.php>. 24/09/2010. H 14:25.

:06:39، 2011/03/16H <http://www.yemen-nic.net/contents/studies/detail.php>