

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي بن المهدي أم البواقي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية
الشعبة: علم النفس
التخصص: علم النفس التربوي
رقم التسجيل:

بعض صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء
المقاربة بالكفاءات لدى معلمي المرحلة الابتدائية
دراسة ميدانية بالمؤسسات الابتدائية بمدينة ورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إشراف الأستاذ الدكتور:

زين الدين مصمودي

إعداد الطالب:

رابح خيراني

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
أ.د. لونيس أوقاسي	أستاذ التعليم العالي	قسنطينة (2)	رئيسا
أ.د. زين الدين مصمودي	أستاذ التعليم العالي	أم البواقي	مشرفا ومقررا
د. فتيحة بن زروال	أستاذة محاضرة (أ)	أم البواقي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2013 / 2014

شكر وعرfan

بسم الله وكفى، وصلّى الله على النبي المصطفى، وعلى آله وصحبه أجمعين، وعلى من تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد:

أتقدّم بالشكر والتقدير والعرfan إلى والدتي العزيزة التي غمرتني بعطفها ودعائها، وإلى والدي الكريم الذي كان دائماً يشجّعني، والشكر والعرfan الموصول إلى أمّ وألادي وأختيها اللاتي تحمّلن تربية أبنائي، وفسحن لي المجال للعلم والدراسة، والشكر والعرfan الموصول إلى جميع زملائي، وأصدقائي، وإخواني وأخواتي الذين قدّموا لي يد المساعدة من قريب أو من بعيد حتى إتمام هذا البحث.

كما أتقدّم بالشكر العظيم للأستاذ الدكتور "زين الدين مصمودي" الذي تفضّل بالإشراف على هذا العمل، وعلى ما قدّمه من جهد وتوجيه وإرشاد، والذي أخذ منه الوقت الكثير، حيث كانت لتوجيهاته أبلغ الأثر في إتمام هذا البحث.

كما أتقدّم بخالص الشكر والتقدير للأستاذ "زرزور أحمد" الذي وقف بجاني أثناء محنتي، وما فتئ يشجّعني ويدفعني دائماً لتخطّي الصعاب، ويقدم لي يد العون كلما احتجت لذلك.

والشكر والعرfan الموصول لأعضاء لجنة المناقشة المؤقرين على قبولهم مناقشة هذا البحث المتواضع. كما أتقدّم بالشكر الجزيل لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة العربي بن المهدي بأمّ البواقي، الذين تعلمت على أيديهم ونهلت من علمهم، واستفدت من توجيهاتهم.

كما لا أنسى أن أتقدّم بالشكر والعرfan الموصول إلى الأساتذة الذين تفضّلوا علينا بتحكيم الاستبيان المعدّ لهذه الدراسة، وكان لتوجيهاتهم وملاحظاتهم أبلغ الأثر في إخراج الاستبيان في صورته النهائية.

كما أتقدّم بالشكر الجزيل الموصول إلى جميع المعلمين والمعلمات الذين طبقت عليهم أداة البحث في المؤسسات التربوية والمتمثلة في المدارس الابتدائية على مستوى مدينة ورقلة، كما لا يفوتني أن أشكر الأستاذ المحترم المكلف بمصلحة التكوين والتفتيش على مستوى مديرية التربية لولاية ورقلة "محمد الصديق طواهر" الذي منحي الموافقة على إجراء دراستي الميدانية. والشكر موصول إلى الأستاذ الدكتور "عقيل بن ساسي" والأستاذ "مصطفى زحال" اللذان ساعدان في بعض جوانب هذا البحث.

كما أتقدّم بالشكر والعرfan الموصول إلى زملائي في المهنة، والذين كانوا يقدمون لي يد العون كلما احتجت لذلك، وأخصّ بالذكر، الأساتذة: "محمد المداني خمقاني، والهاشمي بقاري، وبوحفص الربيع، و الطاهر عسال، وأحمد عياش، وموسى خديم، ومحمد خويلدي، والسيد المدير أحمد الهلة".

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أشكر الله على هذه النعمة، وأن ينفعنا بما علّمنا، ويزدنا علماً، ويجعل هذا العمل المتواضع خالصاً لوجهه الكريم، كما أتقرب بهذا العمل إلى الله عزّ وجلّ عساه أن يشفي ابنتي الحبيبة "لينة ملك" من مرضها، وجميع مرضى المسلمين، إله وليّ ذلك والقادر عليه، وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

ملخص الدراسة

يمثل التّقييم التّربوي المستمرّ أحد الأولويات التي جاء بها الإصلاح التّربوي وأولها العناية اللازمة وحرص على تطبيقها أثناء الأنشطة التّعليمية اليومية للتّلاميذ بصورة علمية، وانطلاقاً من هذا الاهتمام تهدف الدّراسة الحالية إلى معرفة فيما إذا كانت هناك بعض الصّعوبات التي تواجه المعلم في عملية تطبيق التّقييم المستمرّ في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المعتمدة من طرف الهيئة الوصيّة، وهل هناك اختلاف في هذه الصّعوبات باختلاف متغيّر الجنس والخبرة في التّدريس والمؤهل العلمي والمنطقة ومنه صيغت الإشكالية العامّة التي تهدف إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل هناك بعض الصّعوبات التي تواجه المعلم في تطبيق التّقييم المستمرّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات؟ وتدرج تحتها أربع أسئلة فرعية وهي:

- هل توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التّقييم المستمرّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات باختلاف الجنس؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التّقييم المستمرّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات باختلاف الخبرة في التّدريس؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التّقييم المستمرّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات باختلاف المؤهل العلمي؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التّقييم المستمرّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات باختلاف المنطقة؟ (حضري، ريفي)

وقد اعتمدت هذه الدّراسة على المنهج الوصفيّ الذي يتلاءم وطبيعتها، كما اختيرت عيّنة الدّراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث يتكوّن المجتمع الأصليّ من 400 معلّم ومعلّمة موزّعين على بعض الابتدائيات بولاية ورقلة، منهم 40 فرداً للعيّنة الاستطلاعية و174 فرداً في الدّراسة الأساسية، وتمّ جمع البيانات بالاستعانة بأداة الاستبيان المكوّنة من 24 فقرة تمّ التأكّد من صدقها وذلك من خلال عرضها على (11) محكّماً، وعن طريق الصّدق الذاتي والمقارنة الطرفية. أمّا ثباتها فقد تمّ حسابه من خلال التّجزئة النصفية، وفيما يخص معالجة النّائج فقد استخدم المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لمعرفة نسبة الأفراد الذين يجدون بعض الصّعوبات في تطبيق التّقييم المستمرّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات من عيّنة الدّراسة، واختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين العيّنات.

بعد عرض النّائج المتحصّل عليها في هذه الدّراسة، تبين من خلال ذلك أنّ الفرضية العامّة للدّراسة تعتبر فرضية محقّقة والتي تدلّ على أنّ هناك بعض الصّعوبات تواجه معلّمي المدرسة الابتدائية في عملية تطبيق التّقييم المستمرّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات، كما أظهرت النّائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصّعوبات التي تواجه معلّمي المدرسة الابتدائية في تطبيقهم للتّقييم المستمرّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيّر الجنس، أو الخبرة في التّدريس، أو المؤهل العلمي، أو المنطقة الجغرافية.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه نتائجها.

Résumé:

L'évaluation (éducative) continue représente l'une des plus importantes priorités qui a été fixée par la réforme éducative et qui s'est chargée de l'appliquer durant les activités didactiques destinées aux élèves en général.

Dés lors, l'étude actuelle a pour but de reconnaître s'il y a des difficultés que rencontre l'enseignant dans la démarche d'appliquer l'évaluation continue par rapport à la pédagogie de l'approche par compétence préconisée par la tutelle et de savoir s'il y a une différence dans ces difficultés en prenant en considération les variantes suivantes : sexe, ancienneté dans l'enseignement, la zone, et le diplôme (niveau) alors la problématique générale qui se pose ici est :

-Est ce qu'il y a quelques difficultés qui affronte l'enseignant dans l'application de l'évaluation continue ayant relation avec l'approche par compétences? Cette problématique elle-même constituée des quatre questions secondaires suivantes :

-Est-ce qu'il y a des différences statistiquement significatives dans l'application de l'évaluation continue relative à l'approche par compétence en fonction de la variété de sexe?

-Est-ce qu'il y a des différences statistiquement significatives dans l'application de l'évaluation continue relative à l'approche par compétence en fonction de l'ancienneté dans l'enseignement?

-Est-ce qu'il y a des différences statistiquement significatives dans l'application de l'évaluation continue relative à l'approche par compétence en fonction du diplôme (niveau) ?

-Est-ce qu'il y a des différences statistiquement significatives dans l'application de l'évaluation continue relative à l'approche par compétence en fonction du changement de la zone géographique (urbaine, rurale) ?

Pour mener à terme la présente étude, il a été judicieux d'opter pour la méthode descriptive qui correspond à sa nature et pour le corpus, le choix s'est fait d'une manière simple et arbitraire. En effet, l'échantillon d'étude est constitué d'un ensemble de 400 enseignants et enseignantes exerçant dans plusieurs écoles primaires dans la wilaya de Ouargla dont 40 personnes choisies pour constituer

l'échantillon d'exploration et 174 pour l'étude fondamentale. On a rassemblé les renseignements grâce à un questionnaire composé de 24 paragraphes dont on a confirmé la sincérité en l'exposant devant un jury composé de 11 personnes et aussi par l'auto sincérité et la comparaison périphérique. Alors que sa stabilité a été calculée à travers la semi fragmentation. concernant l'analyse des résultats, on a utilisé la moyenne arithmétique et le pourcentage pour reconnaître le taux des individus qui trouvent des difficultés en appliquant l'évaluation continue relative à l'approche par compétences à partir de l'échantillon de l'étude et l'examen (T) pour connaître l'indice des différences entre les échantillons.

Après la présentation des résultats acquis par le biais de cette étude, on a constaté que l'hypothèse générale de cette étude s'est avérée une hypothèse confirmée et qui montre qu'il y a quelques difficultés que rencontrent les enseignants de l'école primaire dans la mise en application de l'évaluation continue relative à l'approche par compétences. De plus, les résultats ont montré qu'il n'y a pas de différences ayant une signification statistique dans les difficultés que rencontrent les enseignants de l'école primaire en appliquant l'approche par compétences dues aux variantes de sexe, ancienneté dans l'enseignements, le niveau(diplôme) ou bien, la zone géographique.

Enfin, la présente étude a débouché sur un ensemble de recommandations obtenues à la lumière des résultats acquis.

فهرس المحتويات

أ	شكر و عرفان
ب	ملخص الدراسة
هـ	فهرس المحتويات
ط	فهرس الجداول
ي	فهرس الأشكال
ك	فهرس الملاحق
1	مقدمة

الباب الأول: الدراسة النظرية

الفصل الأول: إشكالية الدراسة

6	1- إشكالية الدراسة
8	2- أهمية الدراسة
8	3- أهداف الدراسة
9	4- حدود الدراسة
9	5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة
10	6- الدراسات السابقة
18	خلاصة الفصل

الفصل الثاني: التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات

المحور الأول: التقويم التربوي

22	1- مفهوم التقويم التربوي
26	2- علاقة التقويم التربوي ببعض المفاهيم الأخرى

- 3- أهداف التقويم التربوي 29
- 4- أسس التقويم التربوي 30
- 5- مجالات التقويم التربوي 33
- 6- دور التقويم في العملية التربوية 34
- 7- أنواع التقويم 35

المحور الثاني: التقويم المستمر

- تمهيد 40
- 1- مفهوم التقويم المستمر 40
- 2- أهمية التقويم المستمر 42
- 3- مسلمات التقويم المستمر 43
- 4- أهداف التقويم المستمر 44
- 5- التقويم المستمر حسب المناشير الصادرة عن وزارة التربية الوطنية 46
- 6- مراحل التقويم المستمر 47
- 7- أدوات التقويم المستمر 50
- خلاصة 62

المحور الثالث: المقاربة بالكفاءات

- تمهيد 63
- 1- مفهوم الكفاءة 63
- 2- خصائص الكفاءة 65

67	3- مكونات الكفاءة
70	4- مستويات الكفاءة
72	5- مفهوم المقاربة بالكفاءات
73	6- الخلفية العلمية للمقاربة بالكفاءات
74	7- بعض المصطلحات المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات
77	8- خصائص المقاربة بالكفاءات
79	9- أهداف المقاربة بالكفاءات
79	10- التقييم في إطار المقاربة بالكفاءات
84	خلاصة الفصل

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

88	تمهيد
88	1- منهج الدراسة
89	2- فرضيات الدراسة
89	3- عينة الدراسة
89	1-3- عينة الدراسة الأساسية
92	2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية
93	4- أداة الدراسة
94	5- الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة

98	6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
100	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها	
102	تمهيد
102	1- عرض نتائج الفرضية العامة ومناقشتها وتفسيرها
106	2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها وتفسيرها
107	3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها وتفسيرها
108	4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها
110	5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة ومناقشتها وتفسيرها
112	التوصيات والمقترحات
114	خاتمة الفصل
116	الخاتمة العامة
119	المراجع
129	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	ملخص لأنواع التقويم التربوي والفروق بينها	39
02	توزيع أفراد العينة حسب متغير المنطقة الجغرافية	90
03	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	90
04	توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة في التدريس	91
05	توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي	91
06	توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الابتدائيات	92
07	التقدير الكيفي والكمي للدرجات	94
08	نتائج اختبار (ت) لحساب الصدق بالمقارنة الطرفية	96
09	نتائج الفرضية العامة	102
10	نتائج الفرضية الجزئية الأولى	106
11	نتائج الفرضية الجزئية الثانية	107
12	نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	109
13	نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	111

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
27	العلاقة بين القياس والتقويم	01
29	العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس	02
33	أسس التقويم التربوي	03
34	مجالات التقويم التربوي	04
57	مخطط يبين أنواع اختبارات التحصيل	05
71	العلاقة بين مستويات الكفاءة	06
73	العلاقة بين المؤثر والاستجابة حسب البنائية والسلوكية	07

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
129	رخصة الموافقة على إجراء دراسة ميدانية	01
130	استمارة تحكيم صعوبات تطبيق التقويم المستمر	02
135	قائمة المحكمين	03
136	الاستبيان بعد التحكيم بأبعاده الأربعة	04
137	استمارة التعليمات	05
138	استبيان صعوبات تطبيق التقويم المستمر في صورته النهائية	06
139	جدول تفرغ نتائج صعوبات تطبيق التقويم المستمر	07
145	نتائج الفرضية الجزئية الأولى من خلال البرنامج الإحصائي (Spss17.0)	08
146	نتائج الفرضية الجزئية الثانية من خلال البرنامج الإحصائي (Spss17.0)	09
147	نتائج الفرضية الجزئية الثالثة من خلال البرنامج الإحصائي (Spss17.0)	10
148	نتائج الفرضية الجزئية الرابعة من خلال البرنامج الإحصائي (Spss17.0)	11

يعتبر التغيير أمراً طبيعياً وضرورة تقتضيها التحوّلات والمستجدّات في أي مجتمع، وفي شتى المجالات. كما تعتبر التربية أولى المجالات المعنية بالتغيير والتّحديث كونها تتصل ببناء الفرد الذي يعتبر الطاقة التي لا تنضب ولا تنقضي، كما تسعى بكل ما تسخره من مجهودات إلى تمكين التلميذ من التفاعل والتكيف مع مجتمعه والمساهمة في ترقّيته.

وعلى هذا الأساس خاضت منظومتنا التّربوية رهان الإصلاح من المدخل البيداغوجي بالاعتماد على مناهج تركز على تفعيل العمل التّربوي، فجاءت ببيداغوجيا جديدة تسمى ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وهذه المقاربة لم تقتصر على تغيير المناهج فحسب، بل أن التّقويم التّربوي حظي بنفس الاهتمام ولا أدلّ على ذلك من المناشير المتوالية التي أصدرتها الوزارة الوصية منها: (المنشور رقم 2039/و.ت.و/أع. المؤرخ في 13 مارس 2005) الذي يحتوي على مميزات التّقويم السّابقة، وعلى المبادئ المنهجية التي تركز عليها النّظرة الجديدة للتّقويم، وذلك حتى تتبيّن النقاط الإيجابية والسلبية لكلّ منهما، ولتطبيق هذا المنشور صدر (المنشور رقم 0.0.6/128/ المؤرخ في 2 سبتمبر 2006) الذي يتناول التّعديلات الخاصّة بعمليات تقويم أعمال التّلاميذ، حيث تعلّقت هذه التّعديلات بوتيرة عمليات التّقويم وطريقة حساب المعدّلات الفصلية لنتائج تقويم أعمال التّلاميذ، وذلك دون المساس بالمبادئ والإحكام المنصوص في المنشور السّابق رقم 2039. و(المنشور رقم 05/0.0.6/26 المؤرخ في 15 مارس 2005) المتعلّق بإجراءات تقويم أعمال التّلاميذ وتنظيمه، ونظراً للتّعديلات التي طرأت في وتيرة عمليات التّقويم والتي حدّدت في المنشور رقم 128 أدّت بالضرّورة إلى تكييف نتائج التّقويم في جميع مراحل التّعليم حسب وتيرة التّقويم المنتهجة ابتداء من سبتمبر 2006. وبالرجوع إلى (المنشور رقم 3012/و.ت.و/أع/05 المؤرخ في 26 مارس 2005) الذي يرسم الكشوفات التي تمّ إعدادها لنتائج التّلاميذ في أنواع التّقويم المختلفة، ويوضح الكيفيات العملية لاستعمالها، فصدر (المنشور رقم 481/و.ت.و/أع/ المؤرخ في 12 نوفمبر 2006) الذي يحدد التّعديلات التي أدخلت على كشوف نتائج التّقويم أعمال التّلاميذ لكلّ من مرحلتي التّعليم المتوسط والثّانوي، والدّفتر المدرسي الذي يعوّض للتلميذ كشوف نتائج التّقويم لمرحلة التعليم

الابتدائي، وهذه المناشير تحمل في مجموعها نظرة شمولية للتقويم تنقله من المفهوم التقليدي المعهود في البيداغوجيات السابقة إلى مفهوم يعيد للتقويم معناه الحقيقي، كل ذلك لكي يتلاءم نظام التقويم وخصوصيات المناهج الجديدة القائمة على الكفاءات.

ولتحقيق ذلك أقرت الوزارة الوصية على القطاع نظام التقويم المستمر ابتداء من مارس 2005، وفرضت تطبيقه في جميع أطوار التعليم بحيث يكون لزاما على المعلم أن يتابع تلاميذه في ظلّ مراحل تعلّمتهم، واكسابهم الكفاءات اللازمة مرحلة بمرحلة، من أجل الوقوف على تعثراتهم ومعالجتها في حين حصولها. فهذا المطلب يصبح ضرورياً في مرحلة التعليم الابتدائي، لأنّ أي عقبة أو تعثر قد لا يتفطن إليه في هذه المرحلة قد تنعكس آثاره على المراحل اللاحقة، ويترتب عنه نتائج غير مرغوب فيها، وهذا يستوجب بدل مجهودات أكثر من طرف المعلم لضمان نجاح التقويم المستمر، وهو بهذا المعنى يصبح عبئاً جديداً يضاف إلى أعباء المعلم الكثيرة، خاصة مع غياب الظروف المساعدة للسّير الحسن لهذه العملية مثل كثافة البرامج وكثرة عدد التلاميذ في القسم، وغياب الوسائل الضرورية التي تساهم في إنجاز عملية التقويم المستمر، وكذا عدم تلقّي المعلم تكويناً كافياً يساعده على أداء مهامه في هذا الجانب على أكمل وجه. مثل هذه الظروف من شأنها أن تجعل المعلم يلاقي صعوبات كثيرة في العملية التعليمية التعلمية، وخاصة في جانبها التقويمي من حيث التطبيق والمتابعة المستمرة.

ومن هذا المنطلق جاءت دراستنا لتسلط الضوء على واقع تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات في مدرستنا الجزائرية.

وقد تناولنا هذه الدراسة وفق الخطة المنهجية التالية:

الباب الأول: وهو يمثل الجانب النظري من الدراسة، وهو يشمل فصلين:

الفصل الأول: الذي كان موضوعه تقديم الدراسة والتي شملت على تحديد الإشكالية وذكر فرضياتها والضبط الإجرائي لمفاهيمها، ثم أهميتها وأهدافها ومتغيّراتها، وفي الأخير أهم

الدّراسات السّابقة الّتي تناولت المتغيّرات التّالية: التّقويم بشكل عامّ، التّقويم المستمرّ، أثر التّقويم المستمرّ على بعض المتغيّرات.

أما **الفصل الثّاني**: فقد تناول ثلاث محاور أساسية وهي:

المحور الأوّل: يتعلّق بالتّقويم التربوي والّذي تناول: التعريف بماهيته وأهدافه وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى، ثم أسسه وخصائصه وأدواره وأنواعه.

وفي **المحور الثّاني**: فقد تناول موضوع التّقويم المستمرّ من حيث مفهومه وأهميته وأهدافه، ثم مسلماته وأهم المناشير الوزارية المتعلّقة بشأه عن وزارة التربية الوطنية، ثم إجراءاته الميدانيّة والأساليب المعتمدة والأدوات المستعملة في تطبيقه.

أم في **المحور الثّالث**: فقد تطرّقنا إلى المقاربة بالكفاءات من حيث: مفهوم الكفاءة وخصائصها ومكوّناتها ومستوياتها، ثم مفهوم المقاربة بالكفاءات من حيث مفهومها والخلفيّة العلميّة لها، وبعض المصطلحات المرتبطة بها، وخصائصها وأهدافها، كما تناولنا التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، وأنواعه.

الباب الثّاني: المتمثّل في الجانب الميداني للدراسة، وقد شمل فصلين رئيسيين وهما كالتالي:

الفصل الثّالث: وفيه تمّ التّطرق إلى المنهج المتبع في الدّراسة، وتحديد مواصفات العينة الاستطلاعية والعينة الأساسيّة، وأداة جمع البيانات مع تحديد خصائصها السيكمترية، وما تطلّبتّه الدّراسة من أساليب إحصائيّة، وانتهى الفصل بخلاصة.

أما **الفصل الرّابع**: فقد خصص لعرض نتائج الدّراسة وتحليلها إحصائيًا وفقًا لتسلسل فرضيات الدّراسة، ثم تفسيرها. وفي الأخير خلاصة الدّراسة وآفاقها مذيّلة بالمقترحات والتّوصيات، ثم ذكر مراجعها وملاحقها.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

إشكالية الدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
 - 2- أهمية الدراسة
 - 3- أهداف الدراسة
 - 4- حدود الدراسة
 - 5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة
 - 6- الدراسات السابقة
- خلاصة الفصل

إشكالية الدراسة

1- إشكالية الدراسة

إنّ النّظام التّربوي في أيّ مجتمع كان يعتبر الرّكيزة الأساسيّة في بنائه، فهو يسعى في ديناميكية دائمة إلى إيجاد السّبل المثلى والصّيع الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعيّة، تجعل منهم أفرادا صالحين وفاعلين يجسّدون طموحات الأمّة، وذلك من خلال تأدية أدوارهم في جميع نواح الحياة على أكمل وجه.

وفي هذا المجال نجد أن الدّول في يومنا هذا - متقدّمة كانت أو نامية - تتسابق إلى إصلاح نظمها التّربوية وتطويرها لتتلاءم مع التّحدّيات التي تواجهها، كالتّطور التّكنولوجي الباهر، والانفجار المعرفي في كل المجالات، مما يفرض على المدرسة اليوم التّجديد المستمرّ، وإعادة النّظر في مناهجها وطرائق تدريسها، حتّى يتسنى لها النجاح في أداء مهامها، والمساهمة في تحقيق أهداف الأمّة وآمالها المستقبلية.

والجزائر من الدّول التي تعاقبت على منظومتها التّربوية إصلاحات بدأت من الاستقلال. فلقد شهدت السنوات الأولى لها 1962-1970 اهتماما كبيرا بإعادة الاعتبار للغة العربيّة وجعلها لغة التّعليم خاصّة في المدرسة الابتدائية، ثمّ عرفت المدرسة الجزائريّة تعديلات أخرى على مستوى المناهج والبرامج التّعليمية خلال السنوات الممتدة من 1970-1977، حيث ميّز هذه المرحلة الاهتمام بإعداد المعلّم ومقاييس التوجيه، وتعدّ أمرية 1976 أهمّ ما جاءت به الإصلاحات في هذه المرحلة، حيث تتضمّن إنشاء المدرسة الأساسيّة التي تمّ تنصيبها فعليّا في الموسم الدّراسي 1980-1981 وتعدّ هذه الأمرية كقانون أساسي خاص بالتّربية. (دمرجي ب، ب ت، ص 35)

ولا شكّ أنّ المدرسة الأساسيّة ساهمت في تخريج العديد من إطارات الدّولة الجزائريّة طوال حقبة من الزّمن، إلّا أنّ الانفجار المعرفي في المجال العلمي والتّكنولوجي، والتّحوّل الجذري في نظريّات علوم التّربية وممارستها، وتغيّر النّظام السّياسي، والدخول في عصر العولمة، جعل المدرسة الأساسيّة مكتوفة الأيدي، ولم تستطع مواجهة هذه التّحدّيات مما جعل

من إصلاح المنظومة التربوية ضرورة ملحة على أن يكون هذا الإصلاح شاملا وعمقا وكاملا يتسم بالتجديد التام، ويتميز بالديمومة، وعلى هذا الأساس عرفت الجزائر مرحلة أخرى من الإصلاحات بدأت بتطبيق المناهج الجديدة، والذي شرع في تنفيذها سنة 2003. وتقوم هذه الإصلاحات أساسا على إصلاح المناهج الدراسية من حيث الأهداف والمحتويات وأساليب التقييم والتوقيت واستثمار كل ما توصل إليه التقدم العلمي في مجال التكنولوجيا.

ومن بين هذه الإصلاحات إعادة النظر في التقييم التربوي الذي يحظى باهتمام كبير في الأوساط التربوية، وليس هذا غريبا، لأنه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، وركن من أركانها "فهو يتأثر بطرق التدريس ويؤثر فيها، كما أنه يؤدي إلى مراجعة الأهداف ولا يمكن للعملية أن تؤدي بثمارها كاملة إلا بالتقييم المستمر فهو صمام الأمان ومفتاح رقابة الإنتاج في العملية التربوية". (محمد مقداد وآخرون، 1993، ص:9)

وبالرغم من اهتمام المنظومة التربوية الجزائرية بهذا الجانب فإن "نتائج الدراسات الميدانية التي أجريت في الجزائر دلّت أن غياب التقييم السليم في منظومتنا التربوية كان من العوامل التي لم تمكن العملية التعليمية من تحقيق أهدافها المنشودة". (محمد مقداد وآخرون، 1993، ص:3)

وحتى تستدرك المنظومة التربوية الجزائرية ذلك سعت إلى الإصلاح بإدراج المقاربة بالكفاءات لجعل التعليم نوعيا وموجّها نحو تنمية الكفاءات التي يوظفها المتعلم في ممارسات اجتماعية يتوقع أن يتحلّى بها في نهاية كلّ طور من أطوار التعليم، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال التقييم المستمر في شكله الجديد، وهذا عكس ما كان سابقا، حيث كان التقييم يركّز غالبا على قدرة المتعلم على استرجاع ما اكتسبه من معارف باستخدام الاختبارات الفصلية والتي تفتقر للموضوعية والعلمية في بنائها.

وعليه فإنّ هذا التوجّه يتطلّب تحولا جوهريا في الفكرة والممارسات التربوية الخاصة بالتقييم، وهذا الأخير يصبح في إطار المقاربة بالكفاءات " نشاطا ملازما لسيرورة كلّ عمليات التعلّم والتعليم بمختلف مراحلها ومجالاتها ومستوياتها ومكوناتها". (فريد حاجي، 2005، ص:1)

وهذا يعني وجوب التركيز على التّقييم المستمرّ أثناء النّشاط المدرسي اليومي، حتّى يتمكّن المعلّم من المتابعة المستمرّة للتّلاميذ خلال موسمهم الدّراسي، وهو ليس بالأمر الهين، خاصّة في ظلّ الظروف الصّعبة التي تمرّ بها المدرسة الجزائرية، حيث نلاحظ في مؤسساتنا التّربوية أنّ هذه العمليّة لا تتمّ بالشّكل المطلوب، وهذا ما يجعلنا نعتقد أنّ هناك صعوبات تواجه المعلّم أثناء تطبيق التّقييم المستمرّ. والمعروف أنّ ممارسة التّقييم في المجال التّربوي من أهمّ العمليات حيث يتوقّف عليها الحكم على المستوى الذي بلغته المنظومة التّربوية من خلال نتائج التّلاميذ، وكلّ خطأ في ممارسة هذا النّشاط ينعكس بالسّلب على العمليّة ككلّ. وبما أنّ تطبيق التّقييم المستمرّ في المنظومة التّربوية حديث نسبياً مقارنة بما هو موجود في دول أخرى، لذا أصبح لزاماً علينا إخضاع هذه العمليّة للبحث بغية الوقوف على الصّعوبات التي تعترض المعلّمين أثناء ممارسة الفعل التّربوي للتّقليل من آثارها، وعلى العموم تؤدّي الدّراسة الحالية إلى الإجابة على السّؤال التالي:

- هل هناك صعوبات تواجه المعلّمين أثناء تطبيق التّقييم المستمرّ في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

2- أهمية الدّراسة

تكمن أهميّة الدّراسة فيما يلي:

- تحديد صعوبات تطبيق التّقييم المستمرّ في إطار المقاربة بالكفاءات.

- الكشف عن واقع التّقييم المستمرّ ميدانياً.

- تذليل هذه الصّعوبات ممّا يحسّن من نتائج المنظومة التّربوية.

3- أهداف الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يمكن حصرها فيما يلي:

- التّعرف على التّقييم المستمرّ عن قرب وعن الصّعوبات التي يمكن أن تواجه المعلّم في عمليّة تطبيقه.

- إشعار المعلمين بمكانة وأهمية التّقييم المستمرّ رغم الصّعوبات التي يمكن أن تواجههم أثناء تطبيقه.

- لفت انتباه القائمين على العملية التّربوية إلى إعادة النّظر في عملية التّقييم ميدانيًا، ومحاولة تكييفها مع المنظومة التّربوية الجزائريّة الحديثة.

4- حدود الدراسة

- الحدود الزمانيّة: تجرى هذه الدراسة خلال الموسم الدّراسي 2012 / 2013 في الفترة ما بين مارس وماي.

- الحدود البشريّة: استهدفت هذه الدّراسة معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة.

5- التعريف الإجرائي للمفاهيم

5-1- التّقييم المستمرّ: يتمثّل في مجموعة أدوات (الاختبارات، الملاحظة، المقابلة، الواجبات المنزلية...) التي يطبقها المعلم في المدرسة الابتدائية في مدينة ورقلة، لتقويم التّلاميذ بصفة مستمرّة أثناء الحصص التّعليميّة.

5-2- صعوبات التّقييم المستمرّ: هي مجموعة المعوّقات التي يواجهها المعلم أثناء تطبيق التّقييم المستمر في إطار المقاربة بالكفاءات والتمثّلة في الصّعوبات التي يواجهها مع التّلاميذ، والصّعوبات التي يواجهها شخصيًا، والصّعوبات التي يواجهها مع الإدارة والصّعوبات التي يواجهها مع المفتّش كما يقيسه الاستبيان المعدّ والمصمّم لهذا الغرض. والمطبّق بابتدائيات ولاية ورقلة.

5-3- المقاربة بالكفاءات: هي نظام جديد في التّعليم، جاء في إطار الإصلاح الجاري في المنظومة التّربوية الجزائريّة ابتداء من الموسم الدّراسي 2003 - 2004.

6- الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات تناولت موضوع التّقييم المستمرّ، ونستطيع أن نقسّمها إلى ثلاثة أجزاء: دراسات متعلّقة بصعوبات تطبيق التّقييم بشكل عام، و دراسات متعلّقة بصعوبات تطبيق التّقييم المستمرّ، ودراسات متعلّقة بأثر التّقييم المستمرّ على بعض متغيّرات العمليّة التعليميّة، وفيما يلي بعض هذه الدّراسات:

دراسات متعلّقة بصعوبات تطبيق التّقييم بشكل عام:

6-1- (الدّراسة الأولى) دراسة الباحث طه صالح حمود (2002 / 2003) وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التّربية (جامعة الجزائر) بعنوان : "واقع التّقييم التّربوي الحديث في مؤسسات التّعليم الثّانوي"، وكانت تهدف هذه الدّراسة إلى الوقوف على واقع التّقييم التّربوي المعمول به والسّائد في مؤسسات التّعليم الثّانوي.

واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، وكانت أداة الدّراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بنداً موزّع على 04 محاور، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائياً مكوّنة من 210 أستاذا للتّعليم الثّانوي بولاية البويرة.

وقد توصلت هاته الدّراسة إلى النتائج التّالية، نوجزها في النّقاط التّالية :

- أستاذ التّعليم الثّانوي ليس له اطلاع كافٍ حول التّقييم وأنواعه .
- غالبيّة الأساتذة يعرفون التّقييم على أنّه تقويم التّلميذ من حيث النّتائج المحصّل عليها .
- أغلب الأساتذة يتعاملون مع نوع واحد من التّقييم وهو التّقييم الإجمالي (التحصيلي).
- يستخدم الأساتذة الاختبارات الفصلية فقط في عمليّة التّقييم .

6-2- (الدّراسة الثّانية) دراسة الباحث يوسف خنيش (2005 / 2006) وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التّربية (جامعة باتنة) بعنوان : "صعوبات التّقييم في التّعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتّغلب عليها"، وكانت تهدف هذه الدّراسة إلى الاطّلاع على واقع التّقييم السّائد في مرحلة التّعليم المتوسّط من خلال معرفة الصّعوبات ومدى قدرة

الأساتذة في التغلب عليها وكذلك تهدف إلى تشخيص واقع العملية التقييمية ومعرفة إلى أي حد تؤثر في اضطراب العملية التعليمية .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 28 بندا موزع على 06 محاور، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 88 أستاذا للتعليم المتوسط بولاية سطيف .

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية، نوجزها في النقاط التالية :

- مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ تركّز على الامتحانات الفصلية والسنوية ولا تأخذ بعين الاعتبار مختلف التقييمات .

- وجود صعوبات في التقييم مرتبطة بعملية التكوين .

- وجود صعوبات عالية في التقييم لدى الأساتذة من حيث التحديد الدقيق للمعلومات التي يجب أن تقوم .

3-6- (الدراسة الثالثة) دراسة الباحثة لبنى بن سي مسعود (2007 / 2008) وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة قسنطينة) بعنوان : "واقع التقييم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات"، وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقييم والوقوف على مختلف الممارسات التقييمية السائدة في المدرسة الابتدائية .

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بندا موزع على 04 محاور، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 110 معلّما ومعلّمة موزعين على 42 مدرسة ابتدائية بولاية ميلة .

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية ، نوجزها في النقاط التالية :

- تطبيق التّقيّم التّكوينيّ تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التّكوين، نقص الوقت المخصّص للحصة الدّراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التّلاميذ في القسم الواحد.

- التّقيّم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقيّمًا تقليديًا.

4-6- (الدّراسة الرّابعة) دراسة الباحث خطوط رمضان (2010/2009) وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التّربية (جامعة قسنطينة) بعنوان: "استخدام أساتذة الرّياضيات استراتيجيات التّقيّم والصّعوبات التي تواجههم أثناء التّطبيق" وكانت تهدف هذه الدّراسة إلى الوقوف على واقع استخدام أساتذة الرّياضيات لاستراتيجيات التّقيّم الحديث في ظلّ المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثّانوية.

ولقد استعمل الباحث المنهج الوصفيّ، حيث كانت أداة الدّراسة عبارة عن استبيان مكون من 61 بنداً موزّع على، وتمّ تطبيق هذه الأداة على عيّنة اختيرت بالطريقة العنقوديّة مكوّنة من 91 أساتذاً، موزّعين على 18 ثانوية من ثانويات ولاية مسيلة.

وقد توصلت هذه الدّراسة إلى النتائج الثّالية:

أنّ هناك صعوبات بيداغوجية وأخرى تنظيميّة منها نقص التّكوين في ميدان التّقيّم التّربوي، مقاومة الأساتذة لمقتضيات التّغيير والإصلاح وأنّ عملية التّقيّم تتطلّب الكثير من الجهد والوقت، بالإضافة إلى ارتفاع عدد التّلاميذ داخل القسم، لهذا مازال الأساتذة يعتمدون على إستراتيجية التّقيّم المعتمد على الورقة والقلم ومنها الاختبارات التّحصيليّة.

مما يلاحظ أنّ الدّراسات الأربعة السّالفة الذّكر بينها نقاط اتفاق ونقاط اختلاف من حيث إجراءات الدّراسة وهي كالتالي:

نقاط الاتّفاق:

- كلّ هذه الدّراسات الأربعة تناولت نفس الموضوع الذي يخصّ التّقيّم بمفهومه العام.

- تعرضت هذه الدراسات إلى التقييم السائد في المدرسة الجزائرية، وإلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه الأساتذة والمعلمين في تطبيقهم لهذا التقييم.

- اتفقت الدراسة الأولى والرابعة في عينة الدراسة إذ كانت العينة متمثلة في أساتذة التعليم الثانوي.

نقاط الاختلاف:

- تختلف الدراسة الرابعة عن الدراسات الأولى والثانية والثالثة بأنها اقتصر في التقييم على مادة واحدة فقط وهي الرياضيات.

- تختلف هذه الدراسات الأربعة من حيث الحدود الزمانية، إذ أن الدراسة الأولى أجريت في العام الدراسي 2003/2002، والدراسة الثانية أجريت في العام الدراسي 2006/2005، والدراسة الثالثة أجريت في العام الدراسي 2008/2007، أما الدراسة الرابعة فقد أجريت في العام الدراسي 2010/2009، وهذا مما يجعل نتائج هذه الدراسات أكثر واقعية.

- تختلف هذه الدراسات الأربعة أيضا في الحدود المكانية، حيث أجريت الدراسة الأولى بولاية البويرة، وأجريت الدراسة الثانية بولاية سطيف، والدراسة الثالثة أجريت بولاية ميله، أم الدراسة الرابعة فقد أجريت بولاية مسيلة، وهي ولايات متواجدة في مناطق مختلفة من الوطن (وسط، شرق، غرب) مما يجعل نتائج هذه الدراسات أكثر واقعية وأكثر مصداقية.

- تختلف الدراسة الثانية والثالثة عن الدراستين الأولى والرابعة من حيث عينة الدراسة، إذ اشتملت الدراسة الثانية على عينة من أساتذة التعليم المتوسط، والدراسة الثالثة اشتملت على عينة من معلمي المدرسة الابتدائية، أما الدراستين الأولى والرابعة فكانت عينتها من أساتذة التعليم الثانوي، وبهذا تكون الدراسات الأربعة قد غطت جميع أطوار المدرسة الجزائرية.

ومما يلاحظ أيضا أن هذه الدراسات الأربعة اتفقت كلها من خلال النتائج المتحصّل عليها، على أن هناك صعوبات تعترض الأساتذة والمعلمين في تطبيقهم للتقييم أثناء قيامهم بمهامهم التعليمية، ونلخص هذه الصعوبات فيما يلي:

- مختلف القرارات التي يتبناها الأساتذة والمعلمون في الحكم على التلميذ تركز على الامتحانات الفصلية والسنوية فحسب (التقويم التقليدي).

- ارتفاع عدد التلاميذ في حجرة الدراسة.

- نقص التكوين في هذا الجانب الخاص بالأساتذة والمعلمين.

- كثافة البرامج التعليمية والتي تحول دون تطبيق العملية التقييمية على أكمل وجه.

دراسات متعلقة بصعوبات تطبيق التقويم المستمر:

6-5- (الدراسة الخامسة) دراسة أسامة بن محمد علي طريقي (2011)، بعنوان "واقع التقويم المستمر في الصفوف الأولية بمدينة جازان التعليمية"، حيث تم التعرف من خلالها على بعض الصعوبات التي تواجه استخدام التقويم المستمر في الصفوف الأولية، وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على أدوات المقابلة والملاحظة كوسيلة أساسية لجمع البيانات والمعلومات من العينة الأساسية. حيث أخذ عينة من المجتمع الأصلي مكونة من (6) مدارس، بها (21) معلما، و(5) مرشدين، كما تم اختيار العينة بالطريقة القصدية. وفي الأخير توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- كثرة عدد التلاميذ داخل الفصل الدراسي الواحد يعوق من تحقيق أهداف التقويم المستمر.

- عدم متابعة المعلم لتقدم مستوى التلاميذ، بسبب كثرتهم في الصف الواحد.

- صعوبة تقويم التلاميذ في كل المهارات.

- استخدام أداة واحدة في التقويم، وعدم التنوع في الأدوات المختلفة للتقويم المستمر.

- قلة الوعي بأساليب وأدوات التقويم المختلفة.

- الاكتفاء بتقويم مهارات الحد الأدنى.

- ضعف التواصل مع أولياء الأمور.

- قلة الدورات التدريبية للمعلمين.

6-6- (الدراسة السادسة) دراسة العلوي (2003) والتي توصلت إلى وجود صعوبة لدى معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عمان في تطبيق أدوات التقويم التكويني المستمر.

6-7- (الدراسة السابعة) دراسة د. عبد الله أمبو سعدي و أ. ثريا الراشدي بعنوان "صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم"، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة قدرها (113) معلما ومعلمة بنسبة 26 ٪ من المجتمع الأصلي، تم اختيارهم بشكل عشوائي، وطبقت عليهم استبانة تشمل على الصعوبات التي تواجه معلّمي العلوم عند تطبيقهم التقويم المستمر، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي: ما الصعوبات التي تواجه معلّمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في تطبيقهم التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظرهم؟

وبعد تطبيق الأساليب الإحصائية على الاستبانة المخصصة لهذا الغرض، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- أن أكبر صعوبة تواجه معلّم العلوم هي: عدم وجود الوقت الكافي لديهم لمتابعة أعمال الطلبة من مشاريع وغيرها في المدرسة.

- عدد الطلبة في الصف الواحد.

- عدم إلمام المعلمين بأهداف عملية التقويم المستخدمة.

- عدم متابعة المعنيين بعملية التقويم بشكل دقيق للمعلم في رصده لنتائج التقويم. (د. عبد الله أمبو سعدي، أ. ثريا الراشدي، يونيو 2009، ص 155-159)

مما يلاحظ أن الدراسات الثلاثة الخامسة والسادسة والسابعة تهدف إلى تحديد بعض الصعوبات التي تواجه المعلم في تطبيقه للتقويم المستمر، ويلاحظ أيضا بين الدراسة الخامسة والدراسة السابعة نقاط اتفاق ونقاط اختلاف من حيث الإجراءات الميدانية نوجزها فيما يلي:

نقاط اتفاق:

- كلتا الدّراستين تهتمّان بإبراز الصّعوبات الّتي تواجه المعلّمين في استخدام التّقويم المستمرّ.
- طبّقت كلّ من الدّراستين على المرحلة الأولى من التّعليم الأوّلي.

نقاط اختلاف:

- تختلف الدّراسة الخامسة عن الدّراسة السّابعة في نوعية العيّنة ففي الدّراسة الخامسة كانت العيّنة خليطاً من المعلّمين والمرشدين، أمّا في الدّراسة السّابعة فكانت العيّنة متجانسة ممثلة في معلمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ.

- كما أنّ الدّراسة الخامسة استعملت فيها أداتي المقابلة والملاحظة كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات من العيّنة الأساسيّة، أمّا في الدّراسة السّابعة كانت أداة الدّراسة عبارة عن استبانة أعدت لغرض الدّراسة.

- وفي الدّراسة الخامسة اختيرت العيّنة بالطريقة القصدية وكان عددها قليل (26) معلّماً ومرشداً، أمّا في الدّراسة السّابعة فكان عدد العيّنة كبيراً (113) والّتي اختيرت بالطريقة العشوائية.

وممّا يلاحظ أيضاً أن نتائج الدّراستين اتّفقتا في بعض الصّعوبات الّتي تواجه المعلّم في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي والمتمثلة في:

- كثرة عدد التّلاميذ داخل الفصل الواحد مما يعوق من تحقيق أهداف التّقويم المستمرّ.

- صعوبة تقويم التّلاميذ في كلّ المهارات.

- قلّة التّكوين وعدم إلمام المعلّمين بأهداف التّقويم المستمرّ.

دراسات متعلّقة بأثر التّقويم المستمرّ على بعض متغيّرات العمليّة التعليميّة:

6-8- (الدّراسة الثامنة) دراسة إسماعيل محمد الفقي (1982) حيث أجرى دراسة تجريبية

هدفت لبيان مدى فاعلية برنامج التّقويم التّكويني في مادة العلوم بالمرحلة الإعدادية مقارنة

بالطرق التقليدية للتقويم المتمثلة في الاختبارات النهائية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها التقويم التكويني.

6-9- (الدراسة التاسعة) دراسة نجيب أمين سليم أبو الشعر (1991) حيث قام بدراسة هدفت إلى بيان أثر الاختبارات التكوينية والحصص العلاجية في تحصيل طلاب الصف العاشر في الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة أن إعطاء الطلاب اختبارات تكوينية يؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهم، كما أن أعطائهم حصص علاجية في نتائج الاختبارات التكوينية يساعد في رفع مستوى التحصيل بشكل كبير.

6-10- (الدراسة العاشرة) دراسة فوزية إبراهيم يعقوب دمياطي (1992) حيث أجرت بحثا كان هدفه تحديد أثر استخدام أسلوب التقويم المستمر على التحصيل الدراسي لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل، وهي المجموعة التي أتبع في تقويمها أسلوب التقويم المستمر. (فوزية إبراهيم يعقوب دمياطي، 1992، ص 178-191)

6-11- (الدراسة الحادية عشر) دراسة محمد السيد علي (1992) حيث قام ببحث هدف إلى قياس فاعلية التقويم البنائي على تحصيل طلاب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو العلوم وقلقهم لامتحان في سلطنة عمان، وأسفرت نتائج البحث على أن التقويم البنائي يسهم في التحصيل الدراسي للدارسين وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة كما يخفف من قلقهم نحو الامتحان. (محمد السيد علي، 1992، ص 23-37)

6-12- (الدراسة الثانية عشر) دراسة جمال عمر عطية عويضة (1998) حيث أجرى دراسة هدفت إلى تحديد أثر كل من التقويم التكويني والحصص العلاجية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث بالمرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة تحسّن مستوى تحصيل التلاميذ في الرياضيات باستخدام التقويم التكويني والحصص العلاجية.

يلاحظ في الدراسات الثامنة والتاسعة والعاشر والحادية عشر والثانية عشر أنها استخدمت المنهج التجريبي، وأن برنامج التّقييم المستمرّ وما يتضمنه من تقويم تكويني، وكذا الحصص العلاجية المطبّقتان في مختلف مدارس الدّول العربية لهما فاعلية كبيرة في تحسين مستوى التّحصيل لدى الطلبة المتعلّمين، كما أنّ التّقويم البنائي يخفف من قلق الطلاب نحو الامتحان والذي نجده في الدّراسة الحدية عشر.

ونقاط الاختلاف التي نلاحظها في هذه الدّراسات أنها تناولت مواد مختلفة (رياضيات، علوم، علوم اجتماعية) في استخدام أسلوب التّقويم المستمرّ.

ومن خلال هذه النّاتج ندرك أهمية التّقويم المستمرّ أو البنائي في العمليّة التّعليميّة التي يجب أن نوليها الأهميّة الكبيرة من أجل رفع مستوى المتعلّمين.

والذي يهّمنا في بحثنا هذا من هذه الدّراسات السابقة أنّ موضوع التّقويم المستمرّ من أهمّ المواضيع المطروحة في السّاحة التربوية، وذلك لعلاقته بالعمليّة التّكوينيّة الخاصّة بتعليم النّشء وتربيتهم ومحاولة الرفع من المستوى التّعليمي، وتحسين جودة التّعليم. كما أنّ تطبيق التّقويم المستمرّ في كثير من المدارس العربية وخاصّة المدرسة الجزائريّة ما زال يواجه كثيرا من الصّعوبات التي تحد من فاعليته، وقد يرجع ذلك لعدة مشاكل تخصّ الجانب التّنظيمي والجانب البيداغوجي ولاسيما في ظلّ المقاربة الجديدة التي تسمّى المقاربة بالكفاءات.

لهذه الأسباب حاولنا أن نقوم بدراسة حول بعض الصّعوبات التي تواجه معلّم المدرسة الابتدائية في تطبيقه للتّقويم المستمرّ في إطار المقاربة بالكفاءات.

خلاصة الفصل

تمّ التعرّض في هذا الفصل إلى موضوع الدّراسة، وذلك من خلال إحساس الباحث أنّ هناك بعض الصّعوبات التي يتعرّض لها كثير من المتعلّمين وهم يطبّقون أسلوب التّقويم المستمرّ وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية من المدرسة الجزائريّة، ومن خلال ممارسة الباحث للتّقويم المستمرّ بصفته معلّم في المدرسة الابتدائية الجزائريّة وذلك من

خلال ملاحظاته للعملية التقييمية التي تمت في سنوات الإصلاح الأخيرة تمّ حصر المشكلة وتحديد أهدافها وأهميتها، وانطلاقاً من ذلك صاغ الباحث تساؤلات الدراسة المتمثلة في التساؤل العام والذي مضمونه وجود بعض الصعوبات في تطبيق التقييم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات، والتساؤلات الجزئية التي تتضمن الفروق بين متغيرات الدراسة الوسيطة المتمثلة في الجنس والخبرة في التدريس والمؤهل العلمي والمنطقة الجغرافية.

وبعد المطالعات الحثيثة تمّ صياغة فرضيات لها، وتمّ ضبط المفاهيم الإجرائية لهذه الدراسة، وفي مقابل ذلك تمّ استعراض بعض الدراسات السابقة التي استطاع أن يجمعها الباحث، في محاولة منه لتوضيح ما استفاد به من الجهود البحثية في الدراسة الراهنة، هذا من جهة. وما يمكن أن تضيفه الدراسة الحالية إلى مجمل ما سبق تقديمه من جهة أخرى وأخيراً ملخص الفصل.

الفصل الثاني

التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات

المحور الأول: التقويم التربوي

- 1- مفهوم التقويم التربوي
- 2- علاقة التقويم التربوي ببعض المفاهيم الأخرى
- 3- أهداف التقويم التربوي
- 4- أسس التقويم التربوي
- 5- مجالات التقويم التربوي
- 6- دور التقويم في العملية التربوية
- 7- أنواع التقويم

المحور الثاني: التقويم المستمر

تمهيد

- 1- مفهوم التقويم المستمر
- 2- أهمية التقويم المستمر
- 3- مسلمات التقويم المستمر
- 4- أهداف التقويم المستمر
- 5- التقويم المستمر حسب المناشير الصادرة عن وزارة التربية الوطنية
- 6- مراحل التقويم المستمر
- 7- أدوات التقويم المستمر

خلاصة

المحور الثالث: المقاربة بالكفاءات

تمهيد

- 1- مفهوم الكفاءة
 - 2- خصائص الكفاءة
 - 3- مكونات الكفاءة
 - 4- مستويات الكفاءة
 - 5- مفهوم المقاربة بالكفاءات
 - 6- الخلفية العلمية للمقاربة بالكفاءات
 - 7- بعض المصطلحات المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات
 - 8- خصائص المقاربة بالكفاءات
 - 9- أهداف المقاربة بالكفاءات
 - 10- التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات
- خلاصة الفصل

التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات

المحور الأول: التقويم التربوي

1- مفهوم التقويم التربوي

1-1- مفهوم التقويم لغة:

جاء في القاموس المحيط: "إنّ التقويم من قوم يقوم تقويماً، قوم الشيء أي أزال اعوجاجه، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة، وقومته أي عدلته فهو تقويم". (الفيروز أبادي، ص170)

جاء في معجم لسان العرب "والقيمة واحدة القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم، تقول: تقاوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجهه... وفي الحديث: قالوا يا رسول الله لو قومنا لنا، فقال: الله هو المقوم، أي لو سعرت لنا وهو من قيمة الشيء أي حدّدت لنا قيمتها... وقومت الشيء، فهو قويم أي مستقيم...". (أحمد بن مكرم بن منظور الأنصاري، 2003، ص590-595)

وكلمة التقويم أصلها من قام والتي أصلها قوم بمعنى انتصب واقفاً، تقول: قام الأمر أي اعتدل. قوم المعوج، عدّله وأزال عوجه. (هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص125)

"وفي اللغة الإنجليزية نجد أن كلمة التقويم 'Evaluation' مشتقة من الفعل 'Evaliate' ومعناه يحسب القيمة أو يقدرها". (أحمد إسماعيل حجي، 2000، ص123)

وقد طرح سؤالاً في هذا المجال: أيهما أصحّ وأقرب للغة العربية، مصطلح التقويم أم مصطلح التقييم؟

"سجّل مجمع اللغة العربية في القاهرة أنه أجاز استخدام مصطلح التقييم للدلالة على عملية تحديد وتقويم قيمة الشيء، وتبيان جوانب القوّة وجوانب الضعف في الشيء أو الموقف الذي نقيمه للفرقة ولإزالة اللبس". (حسين كوثر كوجك، 1997، ص27)

ويبقى دائما أنه "هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم، حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي المعنى ذاته. ومع العلم أنّهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أنّ كلمة التقويم صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعوج منه. أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط، ومن هنا نجد أنّ كلمة التقويم أعمّ وأشمل من كلمة التقييم، حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لا بد من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه". (جودت أحمد سعادة، 1993 ، ص31)

ومن هنا يتبين لنا الفرق بين التقييم والتقويم، إذ أن التقييم يكتفي بتحديد القيمة فقط. أما التقويم فهو توضيح وتبيين ثم يأتي الإصلاح، فهو علم له تقنيات ومعايير، إذ يسمى في العملية التربوية بالتشخيص والعلاج.

1-2- مفهوم التقويم إصطلاحا:

عرف بلوم Bloom التقويم التربوي بأنه "مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيها إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين، مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده". (بلوم في محمد الصالح حثروبي، 2002، ص177)

ويعرّف 'بلوم' التقويم أيضا بأنه: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكّات والمستويات والمعايير، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كميّا أو كفيّيّا".

ويعرّف 'كرونباخ' التقويم بأنه "الفحص النظامي للأحداث التي تدور في إطار برنامج معين، وذلك بهدف المساعدة في تحسينه أو تطويره أو تعديله أو استبداله". (كرونباخ في صالح محمد أبو جادو، 2011، ص406)

ويعرّف مجدي عبد الكريم حبيب التقويم بأنه: "عملية إصدار أحكام والوصول إلى قرارات، وذلك من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها، وعلى ضوء الأهداف التربوية المقبولة، بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم". (مجدي عبد الكريم حبيب، 1996، ص9)

وقد عرف 'ستافليم Stufflebeam' وزملاؤه التقويم بأنه: "عملية التخطيط والحصول والإمداد بالمعلومات النافعة للحكم في القرارات البديلة". (ستافليم في محمد مقداد وآخرون، 1993، ص13)

ويعرّف 'محمد أرزقي أبركان' التقويم التربوي بأنه: "عملية تربوية يقوم بها المربي دورياً بهدف البحث عن مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لتداركها عن طريق حصص التدعيم أو العلاج للضعف الذي يلاحظه عند جماعة من التلاميذ الذين يشكون عجزاً في بعض العناصر من البرامج، والبحث والتطوير بالنسبة للنقائص التي يلاحظها المعلم في عمله مثل: نقص التحضير، ضعف في استخدام الطرق والوسائل التربوية، ومن هنا نقول أن التقويم عملية شاملة لجميع أقطاب العملية التربوية دون استثناء من تلميذ ومعلم وبرامج ووسائل تعليمية وعلاقات وغيرها...". (محمد مقداد وآخرون، 1993، ص198)

ويعرّفه 'عبد المجيد نشواتي' فيقول: "أنّ التقويم هو عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس. بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي أو بالتحقيق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف أو بتحديد مرغوبة وضع أو مشكلة ما". (عبد المجيد نشواتي، 2003، ص600)

ويعرّفه 'تايلر' بأنه: "عملية تحديد مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية". (تايلر في مصطفى رجب، 1995، ص9)

وعرّف الدكتور 'تيسير مفلح كوافحة' التقويم بأنه: "العملية التشخيصية الوقائية العلاجية التي تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في التدريس بقصد تحسين التعليم والتعلم وتطويرها بما يحقق أهداف تدريس المادة الدراسية". (تيسير مفلح، كوافحة، 2003، ص350)

وعرّف 'جرونلند' التقويم التربوي بأنه: "عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف، وأنها تتضمن وصفاً كمياً وكيفياً، بالإضافة إلى الحكم على القيمة". (جرونلند في وجيه الفرّح، 2007، ص22)

ويرى 'رونالد' Ronald "بأنّ التقويم جهود مستمرة وواسعة للاستقصاء وتوضيح تأثير استخدام المحتوى للعمليات التي تقابل الأهداف الموضوعية". (رونالد في عادل أبو العز سلامة وآخرون، 2009، ص356)

والتقويم هو عملية إصدار الحكم لثمين أو إعطاء قيمة لشخص أو نتائج أو عملية معينة. (يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2001، ص546)

ويعرّف التقويم التربوي بشكل عام بأنه: "إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص، اعتمادا على معايير أو محكمات معينة". (أحمد فلاح علوان، 2008، ص345)

وفي مجال التربية يعرّف التقويم بأنه العملية التي يُحكّم بها على نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة". (جودت عزت عبد الهادي، 2006، ص272)

ومن خلال استعراض تعريفات التقويم يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

- يفهم من خلال التعريفات السابقة أنّ التقويم هو عبارة عن عملية تربوية تتضمن مجموعة من الإجراءات يقوم بها المربي دوريا.

- يهدف التقويم إلى البحث عن مواطن القوة فيعززها ، ومواطن الضعف لتداركها، فالتقويم بهذا المعنى يعتبر عملية تشخيصية وقائية علاجية.

- التقويم عملية شاملة لجميع أقطاب العملية التربوية، فهو يشمل التلميذ والمعلم والبرامج والأهداف والوسائل التعليمية والعلاقات وغيرها.

- التقويم عملية ممنهجة تستخدم فيها البيانات والمعلومات التي يوفرها القياس، حيث تتضمن هذه المعلومات والبيانات وصفا كميا وكيفيا، وهذا من شأنه أن يساعدنا على إصدار أحكام وقرارات تتعلق بمدى تحقيق الأهداف التربوية.

- ومن خلال هذا السياق "أصبح التقويم التربوي يتميز بثلاث مجالات رئيسية من التخصصات وهي:

أ- نظام الاختبارات: بما يتضمنه من نظريات ومناهج، وبناء ، وإدارة، وتحليل، وتهدف إلى توفير معلومات عن نتائج التعليم الأساسي.

ب - ضبط التعليم الفردي: ويتناول التعلم لدى الأفراد ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات التعليمية، وتوجيه المعلمين إلى كيفية التعامل معهم لتحقيق إتقان مهارات معينة.

ج - تقويم البرامج والتجديدات التربوية بهدف إيجاد الحلول للمشكلة الاجتماعية والتربوية وتحسين فاعليتها". (مصطفى رجب، 1995، ص12)

فالتقويم بهذه المعاني السالفة الذكر يعتبر " عملية منظمة تستند إلى معلومات دقيقة وصحيحة. والتقويم عملية شاملة تتناول جميع جوانب العملية التربوية ومكوناتها وعناصرها. وهو عملية متكاملة تعنى بالنتائج التربوية وبدائلها ومعاييرها. كما تعنى بالتفاعل القائم بين مكونات العملية التقويمية ذاتها، وهو عملية مستمرة تواكب النشاطات والفعاليات التربوية في جميع خطواتها ومختلف مراحلها، والتقويم وسيلة لغاية يتم من خلالها فحص المدخلات التربوية وتعديلها، كما إنه هدف في حد ذاته، يتم من خلاله تحديد قيمة الأشياء والممارسات والحكم عليها". (وجيه فرج، 2007، ص12)

إذن فالتقويم عملية معقدة ومتشابكة، تحتاج إلى كفاءة عالية وتمرس في الميدان حتى نبتعد على التفسيرات الظرفية والذاتية.

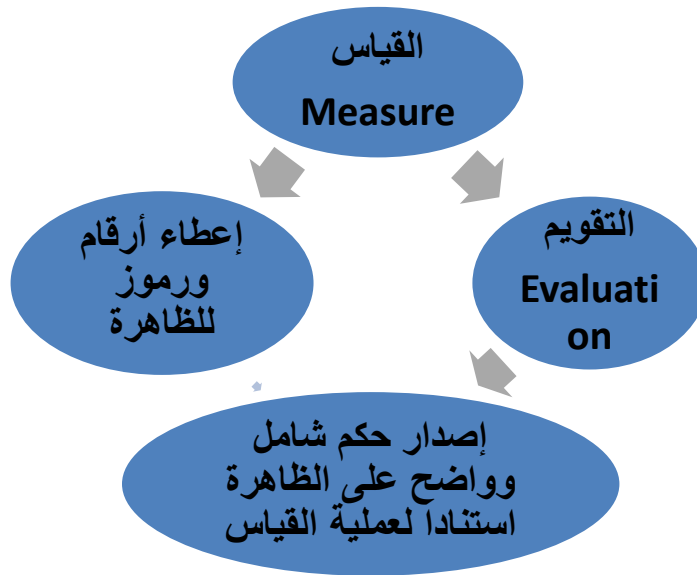
2- علاقة التقويم ببعض المفاهيم الأخرى

2-1-العلاقة بين القياس والتقويم

"القياس جزء من التقويم وهو سابق له، وهو أدواته، فهو يقدم بيانات موضوعية تبنى عليها أحكام التقويم، فالمعلم يقيس تحصيل الطالب عن طريق إجراء اختبارات لهم، وتعتبر العلامات التي يحصلون عليها وصفا كميًا أو تعبيراً رقميًا يمثل مقدار تحصيلهم. ولإجراء عملية التقويم نقارن العلامات التي يحصل عليها الطالب بمعايير ومحكات معينة". (زكريا محمد الظاهر وآخرون، 2002، ص12)

"ويعني التقويم كذلك الحكم الكلي على الظاهرة، أما القياس فيعني الحكم التحليلي الذي يعتمد على أدوات القياس، وعليه فإنّ التقويم يتضمن القياس وهو أعم وأشمل منه، وهناك من يستعمل القياس للتعبير عن الامتحان بمفهومه القديم الذي يرمي لمعرفة كمّ المعلومات في أذهان التلاميذ، ويستعمل التقويم للإشارة إلى الامتحان الحديث الذي يرمي إلى تقدم التلميذ في المناحي الأربعة لنموه وهي النمو العقلي، والنمو الانفعالي، والنمو الاجتماعي، والنمو البدني، كما أنّ القياس يهتم بحالة التلميذ الحاضرة، بينما التقويم فيهتم بمعرفة الأسباب المؤثرة في حالته الحاضرة". (أحمد محمد الطيب، 1999، ص28)

والمخطط التالي يوضح علاقة القياس بالتقويم:



شكل رقم(01): يوضح العلاقة بين القياس والتقويم

(نبيل عبد الهادي، 2002، ص29)

يلاحظ أن هناك ارتباط بين التقويم والقياس، حيث أن إصدار الأحكام والقرارات لا يكون ممكنا إلا إذا حصلنا على المعلومات، والبيانات الضرورية عن طريق أدوات القياس المختلفة، ومن هنا يمكن القول أن القياس جزء من عملية التقويم.

2-2- العلاقة بين التقويم والتقييم

إذا جئنا للعلاقة بين التقويم والتقييم فنجد أنه من الناحية اللغوية تكون كلمة تقويم تتعدى بيان قيمة الشيء إلى تصحيحه وإصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه. (خالد لبصيص، 2004، ص149)

وهناك من يرى أنّ التقويم أصحّ لغويًا من التقييم، لأنّ التقييم مشتق من القيمة، والتقويم يحمل معنى القوامة أي الإصلاح، أو الرئاسة بمعنى آخر. (أحمد محمد الطيب، 1999، ص29)

فالتقييم يقصد منه إصدار حكم على شخص معين أو مجموعة أشخاص مثل "ناجح، راسب"، دون التعرض للأسباب التي أدت إلى النجاح للاستفادة منها، والعوامل التي أدت إلى الرسوب لتحاشيها في المستقبل. (محمد مقداد وآخرون، 1993، ص198)

ومن هنا نجد أن كلمة التقويم أعمّ وأشمل من كلمة التقييم، حيث لا يقف التقويم عند حدّ بيان قيمة شيء ما، بل لا بدّ من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه.

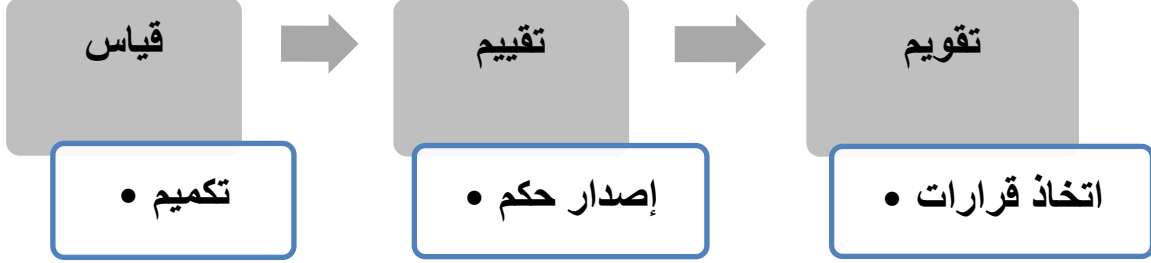
2-3- العلاقة بين التقويم والاختبار

يعرّف 'كرونباك Cronback' الاختبار بأنّه: "طريقة أو عملية منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر ويعتبر الاختبار أهمّ وسيلة مستخدمة في التقويم، بل أنّها كانت في زمن ما الوسيلة الوحيدة للحكم على مدى تحصيل التلميذ دون مراعاة لبقية جوانب شخصيته. (كرونباك في أحمد محمد الطيب، 1999، ص45)

ومن أجل اتخاذ القرارات لا بدّ من توفر معلومات كافية وصحيحة عن الفرد أو الأفراد الذين يتخذ القرار بشأنهم، ولا يتأتى ذلك إلا بمعونة الاختبارات على اختلاف أنواعها نفسية أو تربوية أو طبية، وهي وسائل لإعطاء معلومات لا نستطيع الحصول عليها بغيرها، وهذه المعلومات تساعدنا في اتخاذ القرارات. (مجدي عبد الكريم حبيب، 1996، ص23)

وأحيانا تستخدم هذه المصطلحات بشكل تبادلي ويخلط الكثيرون بينها، أما المختصون هم القادرون على التمييز بينها، فهذه العمليات تختلف وتتكامل في الوقت ذاته من أجل تحقيق

الأهداف المرجوة، فالقياس عملية تكميم تقودنا إلى إصدار أحكام تساعدنا في اتخاذ القرارات المناسبة في حينها كما يلخص ذلك الشكل التالي:



الشكل رقم (02) يوضح العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس

3- أهداف التقويم التربوي

يمكن تلخيص أهداف التقويم في العناصر التالية:

- معرفة نوع العادات والمهارات التي تكون عند التلميذ وكذا معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات ومدى استفادتهم منها في حياتهم.
- التعرف على مدى تعاون التلميذ، ومدى نموه قدراته الاجتماعية وتماشيا مع عمره الزمني والعقلي.
- توجيه التلاميذ إلى أوجه النشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم. (أحمد محمد الطيب، 1999، ص43)
- اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة.
- صياغة الأهداف التربوية وتعديلها على ضوء التجربة والتطبيق اللذين يكشفان عادة عن الخطأ والخلل.
- العمل على تحسين وتعديل المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس بما يساعد على تحقيق الأهداف.
- الوقوف على مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة في تحقيق أهدافها.

- تشخيص الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والمدرسة والعمل على مواجهتها ومعالجتها.

- الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم وكذا الكشف عن أخطائهم لتلافيها مستقبلاً.

- الوقوف على ما أحدثته عملية التعلم من تعديل وتغيير في سلوك المتعلم.

- نقل المتعلمين وتوجيههم من صف إلى آخر، ومن مرحلة إلى أخرى بما يتناسب مع

إمكانياتهم وقدراتهم. (الجميل وجابر، 2000، ص33)

4- أسس التقويم التربوي

إنّ التقويم التربوي في مجال التدريس الهادف يقوم على أسس معينة من خلالها نضمن سلامة العملية التقويمية، وهذه الأسس نجملها فيما يلي:

4-1- الشمولية:

بمعنى أن يكون التقويم "شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية ولكل عنصر من عناصر العملية التعليمية مثل: الطالب، المعلم، المنهاج، الكتاب، المبنى... الخ. وكذلك يجب أن يتناول جميع العناصر أو المكونات المتعلقة بالشيء المراد تقويمه". (جودت عزت عبد الهادي، 2006، ص274)

فهو يهتم بالمتعلم كونه محور العملية التعليمية في جميع جوانبه المعرفية والشخصية والانفعالية والاجتماعية والجسمية والعقلية، وبالمعلم المطبق والمنفذ للبرامج التعليمية، وبالمناهج التي تتضمن الأهداف والغايات وطرائق التدريس، وبالكتاب المدرسي الذي يعتبر كوسيلة أساسية في التعليم، والمدرسة كمبنى يحوي جميع العناصر السالفة الذكر.

4-2- الاستمرارية:

التقويم عملية مستمرة، ملازمة لجميع مراحل التخطيط والتنفيذ. (صالح محمد أبو جادو،

2011، ص407)

فعملية التقويم لا تقتصر على نهاية البرنامج أو بدايته بل ينبغي أن تجرى في أوقات مختلفة من تطبيق البرنامج للاستفادة من النتائج في عملية التعديل والتطوير.

إذا التقويم يلزم العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها، واستمرارية التقويم تحقق المزايا الآتية:

- التوصل إلى نتائج دقيقة وصادقة عن طريق استخدام أكثر من وسيلة لأكثر من مرة.
- اشتراك عدد كبير من الأفراد في عملية التقويم.
- تشخيص نقاط الضعف ومواطن القوة.
- تغطية جميع الجوانب المراد تقويمها.
- الكشف عن معوقات والمصاعب بطريقة موثوق بها. (عادل أبو العز سلامة وآخرون، 2009، ص362)

4-3- عملية تعاونية:

حيث يتعاون الجميع في متابعة التلاميذ وتقويمهم بما في ذلك المعلمون والمفتشون والإدارة وحتى أولياء الأمور، وذلك من خلال مشاركتهم في متابعة نتائج أبنائهم، وما مدى التحسن والتدهور الذي يطرأ عليهم، وكذا تواصلهم المستمر مع المدرسة في كل ما يتعلق بأبنائهم.

4-4- عملية إنسانية:

التقويم يراعي الناحية الإنسانية، فهو "ليس وسيلة عقاب، بل أسلوب لتحقيق الذات وتنمية العلاقة بين المتعلمين وكل من يساعدهم على تحقيق الذات". (علي أحمد مذكور، 1998، ص265)

فالتقويم يجب أن يكون إنسانيا عادلا يأخذ بالاعتبار كل الظروف والاعتبارات التي يمكن أن تؤثر في النتائج من الأمور التي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها كالعوامل البيئية أو النفسية

أو الاجتماعية العامة والجو السائد في الصف أو المدرسة أو طريقة تطبيق البرنامج موضوع
التقويم إلى غير ذلك من الاعتبارات والظروف. (وجيه فرج، 2007، ص 27)

4-5- تنوع أدوات التقويم واتسامها بالعلمية:

إن تعدد جوانب شخصية المتعلم يتطلب منا تنوع وسائل التقويم، وأن لا يقتصر تقويمنا
على الاختبارات التي تقيس الجانب المعرفي، بل يتعداها إلى استعمال أدوات أخرى
كالملاحظة والمقابلة والدفتر التتابعي واختبارات الذكاء... إلخ

ويشترط في التقويم "أن تكون وسائله وأدواته مبنية على أسس علمية يتوفر فيها
الصدق، الثبات، الموضوعية والقدرة على التمييز بين الطلاب". (أحمد محمد الطيب، 1999،
ص 37)

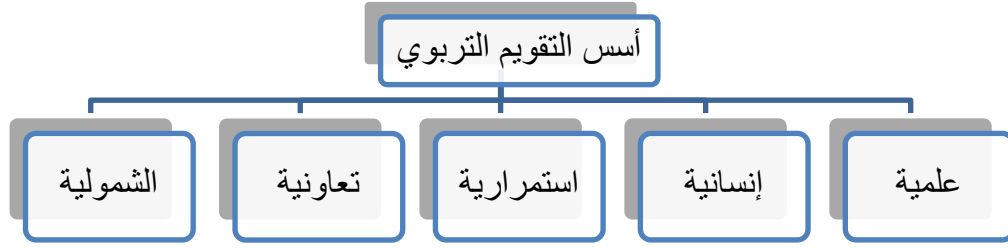
وهذه الأسس العلمية نوضحها فيما يلي:

"الصدق: بمعنى أن تقيس الوسائل المستخدمة في التقويم الشيء المراد قياسه بدقة دون أن
تتأثر بعوامل أخرى غير تلك التي وضعت لقياسها.

الثبات: بمعنى أن تعطينا وسائل التقويم نتائج شبه ثابتة، إذا تمّ تطبيق أحد الاختبارات على
طلبة ثمّ أعيد تطبيقه أو أعيد اختبار مماثل لهم، فإنّ النتائج في الحالتين تكون متقاربة.

الموضوعية: يقصد بها عدم تأثر النتائج التي يتمّ التوصل إليها بالعوامل الشخصية التي
يتعرض لها المعلم أو من يشاركه في عملية التقويم مثل حالته الصحية أو النفسية أو نوعية
علاقته مع الطلبة.

التمييز: وهو القدرة على إظهار الفروق الفردية بين الطلبة، ولهذه العملية أهمية كبرى إذ أنّها
تساعد في الكشف عن ميول وقدرات واستعدادات الطلبة وبالتالي فإنّ ذلك يساعد على
التوجيه دراسيًا ومهنيًا". (عادل أبو العز سلامة وآخرون، 2009، ص 363)



الشكل(03): يوضح أسس التقويم التربوي

5- مجالات التقويم التربوي

5-1- المعلم:

يجب على المعلم معرفة خصائص المتعلم واحتياجاته للتأثير عليه، والمعلم المحنك هو الذي يعرف كيف يوجه المتعلم ويقوده بمهارة إلى الهدف الذي يرمي إليه، مثيرا فيه حيوية وفضولا يؤديان به إلى الوقوف بنفسه على الحقائق.

ونظرا لهذا الدور المنوط به، فإن المعلم يخضع لتقويم مستمر، لأن فشل المتعلمين، غالبا ما يكون المعلم سببا مباشرا فيه، إن لم يتمّ إعداده إعدادا كافيا. (عبد المؤمن يعقوبي، 2002، ص302)

5-2- المتعلم

يعتبر المتعلم في البيداغوجيا الحديثة محور العملية التعليمية التعلمية، فلا ينصب تقويمنا على جانب واحد من جوانب شخصيته، بل يشمل جميع الجوانب، كالجانب العقلي (الإدراكي) وقدرته على التحليل والتركيب، والجانب الانفعالي (التأثري) من تقبل وإقناع، واستجابة ولباقة، والجانب الحسي الحركي وهي الجوانب التي تسعى التربية لتنميتها لديه.

ونجاح المتعلم متوقف على أمرين:

- اكتساب معارف متنوعة.

- استعمال تلك المعارف في مواقف متعددة.

3-5- المناهج:

نستطيع أن نمثل المنهاج بالعمود الفقري للمنظومة التربوية مما يتضمنه من عناصر فعالة، ويمكن النظر إلى تقويم المنهاج المدرسي على أنه عملية إصدار حكم على عناصر المنهاج المختلفة في ضوء التطبيق الفعلي له، والنتائج التي يؤدي إليها، وذلك بهدف تحسين هذا المنهاج "الذي قد تشوبه بعض العيوب، وقد يساء توزيعه على المخطط السنوي كعدم مراعاة التدرج المنطقي للدروس، وعدم مراعاة تناسقها وانسجامها، فتنعكس نتائجها سلباً على مجهودات المعلم من جهة، وعلى تحصيل التلاميذ من جهة ثانية". (عبد المؤمن يعقوبي، 2002، ص304)

4-5- الأهداف:

إنّ تحديد الأهداف وصياغتها يحتاج إلى تقويم لمعرفة مدى شمولية تلك الأهداف وواقعيتها ووضوحها وإمكانية تحقيقها لمطالب المجتمع. والأهداف ليست نهائية أو ثابتة، بل هي متغيرة تبعاً للعديد من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتقنية والتربوية والثقافية، لذلك فهي تخضع للتقويم بين الحين والآخر. (رشاش أنيس عبد الخالق وأمل أبو ذياب عبد الخالق، 2007، ص173)



الشكل(04): يوضح مجالات التقويم التربوي

6- دور التقويم في العملية التربوية

على أساس الأحكام التي يتم التوصل إليها بالتقويم تتخذ قرارات هامة تتعلق بجوانب مهمة في العملية التربوية، ومن هذه القرارات:

* قرارات تتعلق بإجازة الطلبة، من صف إلى صف أعلى منه، ومن مرحلة إلى مرحلة، ومن المدرسة أو الكلية إلى الحياة..

* قرارات صافية من مدى تحقق مستوى مقبول من الأداء في جزء من مادة التعلم وفي وحدة منها يتقرر على أساسها الانتقال إلى وحدة أخرى، أو اتخاذ إجراء علاجي.

* قرارات تتعلق بتصنيف الطلبة: من حيث مستويات الأداء في الصف الواحد، إلى أنواع من التعليم، إلى أنواع من المهن.

* قرارات تتعلق بإرشاد الطلبة وتوجيههم: قرارات علاجية لجوانب الضعف، معالجة مشكلات شخصية، توجيه الطلبة إلى نوع من التعليم يتناسب وقدراتهم وميولهم وحاجاتهم.

* قرارات تتعلق بانتقاء الطلبة وقبولهم في المؤسسة التعليمية أو في نوع خاص من التعليم فيها.

* قرارات تتعلق بفاعلية وسائل التعليم من معلم ومنهاج وإدارة ومرافق. (وجيه فرج، 2007، ص38-39)

"وللتقويم دور في صياغة أهداف التعليم والتدريب، حيث أنه لا يمكننا أن نقوم بعملية التقويم دون توضيح للأهداف التي ترمي عملية التقويم إلى الحكم عليها، فمثلا لا يمكن للمعلم أن يقيس نتائج تدريسه للتلاميذ دون أن يعرف مقدما أي تغييرات في السلوك يريد تحقيقها.

كما للتقويم دور في إعداد مواقف تعليمية تتناسب والفروق الفردية، فالفرد يسعى فيما يفعل ويريد أن تتسع خبراته الجديدة، وهذه الأمور هي مسؤولية الموقف التعليمي الجيد". (أنسي محمد أحمد قاسم، 2003، ص271)

7- أنواع التقويم

لقد صار التقويم عملية تخصصية في التربية، يتم تدريب أفراد متخصصين لكي يصبحوا مقومين (قائمين بالتقويم). وهؤلاء المقومون يساعدون الآخرين في تشكيل السياسة التعليمية في أي مجتمع من حيث التطوير واكتشاف السبل والطرق الجديدة لأداء مهامهم.

فالقائمون على عملية التقويم يقومون بجمع الأدلة لمساعدة الآخرين على اتخاذ القرارات. (أنسي محمد أحمد قاسم، 2003، ص264)

ونستطيع تقسيم التقويم إلى أنواع متعددة تتمثل فيما يلي:

7-1- التقويم التشخيصي:

ويقصد به التعرف على نواحي القوة والضعف لدى التلاميذ. أي تحديد ما لدى الفرد من مكتسبات قبلية تتمثل في المهارات والإمكانات. "وهذا النوع من التقويم يمثل مرحلة الانطلاق (البدء) لتشخيص (معاينة واستكشاف) قدرات التلاميذ التحصيلية ودرجة تملكهم للمكتسبات القبلية (معارف، مصطلحات، مهارات، سلوكيات) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة (الإشكاليات)، وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة". (خير الدين هني، 2005، ص197)

وهذا مثلما يحدث في الإجراءات التي تسبق دخول الطلبة لكلية ما من عملية اختيار لتحديد استعداداتهم وقدراتهم. أي معرفة مستوى المتعلم والحصيلة النهائية لما تلقاه من تعليم سابق قبل بداية المقرر أو البرنامج المراد تدريسه، فمن خلاله كما يقول (DE Landsheere.G, 1984, P15) يمكن طرح التساؤلات التالية :

- هل التلميذ مزود بالنوعية المعرفية والعاطفية والمعارف الضرورية للسماح له بالانتقال إلى مادة جديدة أو مرحلة دراسية جديدة ؟

- هل التلميذ يوجد في المكان المناسب ؟

إذن هذا النوع من التقويم يهدف إلى اكتشاف مدى امتلاك المتعلم للاستعدادات والقدرات والمعلومات الضرورية لمتابعة تعليم معين.

وحسب (Scallon.G, 1988, P 69) فإن "كلّ من و Hastings,Madaus و Bloom أشاروا إلى أن وظيفة التقويم التشخيصي تتعدى الكشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ،

كما أنه يسمح بالتعرف على كل من نقاط القوة ونقاط الضعف لدى التلاميذ، بالإضافة إلى درجة استعدادهم قبل انطلاق أي حصة بيداغوجية أو برنامج دراسي".

2-7- التقويم التكويني (البنائي):

يرى (Scqlon. G, 1988, P155): "التقويم التكويني عملية مستمرة يهدف إلى ضمان التقدم من كل فرد في عملية التعلم، مع نية تغيير وضعية التعلم أو وتيرته، من أجل توفير تحسينات أو تصحيحات مناسبة".

كما يحدد (Hamline. D, 1982, P158) تعريفا دقيقا للتقويم التكويني - حسب الهدف منه- في قوله: "يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف".

والتقويم التكويني "يقيس مستوى الطلاب والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدّم لهم معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم ويحدد سرعة تعلمهم مما يحفزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب". (محمد مقداد وآخرون، 1993، ص68)

ويتمّ هذا التقويم بالاستعانة بالملاحظة المستمرة لنشاط الطلاب وتعلمهم عن طريق الاختبارات القصيرة والتمرينات والمناقشات الصفية والواجبات المنزلية. (زكريا محمد الظاهر وآخرون، 2002، ص54)

ومن ثمة فإنّ التقويم التكويني يكون أثناء العملية التعليمية، وذلك بهدف متابعة مدى تقدم التلاميذ خلال تلقيهم برنامجا دراسيا معيناً بما يتيح للتلاميذ والمعلم على السواء الوقوف على الصعوبات وتداركها في حينها.

3-7- التقويم الختامي (النهائي):

يعرّف (Barlow. M , 1987, p147) التقويم الختامي في قوله: "أنه يحكم على مجموعة أعمال نهائية". كما يعرفه 'رشيد لبيب وآخرون' بأنه: "الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو جهاز خاص مكلف على التلاميذ في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه

أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة".
(رشيد لبيب وآخرون، 1983، ص101)

ومنه فالتقويم الختامي هو ذلك الذي يقوم به المعلم في نهاية الوحدة الدراسية أو في نصف العام أو غير ذلك ويكون عادة بواسطة أسئلة شاملة تغطي الموضوع الذي تعلمه خلال فترة زمنية طويلة وذلك بتقويم الطالب لترفيعه إلى صف آخر أو تحديد مساره التعليمي أدبي علمي... إلخ، أو لتقويم المنهج المدرسي أو أسلوب المعلم وفي الغالب يعطي في نهاية التقويم شهادة تبين للطالب مستواه في التحصيل. (تيسير مفلح كوافحة، 2005، ص51)

وعليه فإنّ التقويم الختامي يكون في نهاية البرنامج التعليمي لتحديد مستوى التحصيل واتخاذ القرارات بشأن انتقال المتعلم من قسم إلى قسم أعلى، واتخاذ القرارات بشأن البرامج.

وبصفة عامة فإنّ التقويم التشخيصي يساعدنا على معرفة المعوقات التي تواجه التلاميذ في التحكم في مكتسباتهم القبلية من معارف ومهارات وسلوكات واستعدادات، مع تحديد أسباب هذه المعوقات لمعالجتها بواسطة إجراءات عملية سريعة، ومن ثمّ تتمّ عملية الانطلاق في بناء التعلّات الجديدة. ثم يأتي التقويم التكويني الذي يساير العملية التعليمية التعلمية من بدايتها إلى نهايتها، وبصفة مستمرة، حيث يتيح ذلك الفرصة لتعديل سلوك المتعلمين وتصويب تعلّاتهم، وتصحيح مساره التعليمي من خلال التغذية الراجعة. وفي نهاية المرحلة التعليمية يتمّ إصدار حكم على مدى تحقق التعلّات المقصودة من خلال التقويم التحصيلي الذي "ينصبّ اهتمامه على الكفاءة الختامية المنتظر اكتسابها من طرف المتعلمين في نهاية فترة تعليمية أو طور أو مقرّر دراسي. ومن ناحية أخرى فإنّ لهذا النوع من التقويم دور حاسم في مسار التلميذ التعليمي، فبقدر ما يكون التقويم التحصيلي سليما وصادقا بقدر ما يكون التوجيه صحيحا وفعّالا". (محمد الصالح حثروبي، 2012، ص295)

والجدول الموالي يلخص أنواع التقويم التربوي، ويوضح الفروق بينها من حيث الهدف، ووقت التقويم، والقرارات، ووسائل التقويم.

الجدول رقم(01): ملخص لأنواع التقويم التربوي والفروق بينها

وجه المقارنة	التقويم التمهيدي	التقويم التكويني	التقويم الختامي
الهدف	- الكشف عن الثغرات والنقائص. - الوقوف على مستوى المتعلمين. - تصنيف المتعلمين حسب الفروق الفردية.	- توفير تغذية راجعة. - دعم وتحسين التعلم والتعليم. - التحكم في عناصر الفعل.	- إنجاز، جرد لما تمّ الحصول عليه من معارف و كفاءات.
وقت التقويم	- في بداية كل عملية تعليمية. (درس، فصل، سنة دراسية)	- أثناء ممارسة فعل التعلم.	- عند نهاية عملية التعليم. (الدرس، الوحدة، السنة)
القرارات المتخذة	- وضع إستراتيجية دقيقة لانطلاق عملية التعلم.	- تكيف الأنشطة التعليمية حسب المعطيات المتجمعة. - تصحيح مسار التعلم. - تغيير الوسائل والأساليب.	- الانتقال من مستوى إلى آخر. - إعطاء شهادة أو حجبها. - وضع خطة للتدعيم والتقوية.
الوسائل المستعملة	- الواجبات المنزلية. - الأسئلة والمهام. - الملاحظات التكوينية.	- الملاحظة التكوينية. - المقابلة والأسئلة. - إيجاد وضعيات إشكالية.	- الإختبارات الموضوعية. - الأسئلة الدقيقة. - المهام والأداءات المطلوب إنجازها.

(محمد الصالح حثروبي، 2002، ص129)

المحور الثاني: التقويم المستمر

تمهيد

لم تكن الأنواع السابقة من أنواع التقويم- والمتمثلة في التقويم التمهيدي أو المبدئي والتقويم التكويني والتقويم النهائي، والتي تتم في بداية العمل التربوي، والمناشط التعليمية، وأثنائها وبعدها هي خاتمة المطاف، فقد يتصور البعض أنه نتيجة التقويم النهائي الذي يحسم الأمر يكون عمل المقومين قد انتهى، ولكن الواقع عكس ذلك، فإن تقرير البرنامج التربوي، والسير فيه يقتضي أن يكون هناك تقويم مستمر لما يتم إنجازه.

(<http://www.moe.gov.om/eduinfo/2/5thissu/09.htm>)

والتقويم المستمر يعتبر عملية مهمة في متابعة ومراقبة مسار المتعلم، "فبيئة التقويم الصفي الفعالة هي تلك التي يستخدم فيها التقويم أساسا لضمان ومتابعة التحسن المستمر للتعلم بالنسبة لجميع التلاميذ، هذا التقويم للتعلم يحدث أثناء عمليتي التعليم والتعلم، ويوظف أنشطة تضمن انشغال التلاميذ مباشرة وبعمق في تعلمهم وزيادة ثقتهم ودافعيتهم للتعلم". (يوسف الحسيني الإمام، 2005، ص100)

1- مفهوم التقويم المستمر

التقويم المستمر "هو التقويم الذي يتم مواكبا لعملية التدريس، ومستمر باستمرارها، والهدف منه تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى التلاميذ. ويتمّ تجميع نتائج التقويم في مختلف المراحل، إضافة إلى ما يتمّ في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي". (نايف القيسي، 2006، ص188)

ويعرّفه 'فوزي ورجب' بأنه "التقويم الآني يتمّ أثناء العملية التعليمية أثناء الدرس وفي نهايته، وهو يتضمن جميع البيانات بغرض التعديل في مسار العملية التعليمية". (فوزي طه إبراهيم ورجب الكلزة، 1406، ص122)

ويعرّف التقييم البنائي بأنه "التقييم المستمر الذي يصاحب تطبيق برنامج ما، ويحدث لعدة مرات أثناء عملية التعليم والتعلم، ويجري عقب الانتهاء من تدريس مفهوم معين أو مهارة معينة أو جزء أساسي من المقرر ويكون في صورة اختبارات قصيرة تركز على أهداف جزئية محددة". (عبد الفتاح القرشي، 1406هـ، ص14)

ويرى بعض الباحثين أنّ التقييم التطوري هو نفسه التقييم المستمر إذ أنه "عملية مستمرة أثناء سير البرنامج لتقويم المادة (المحتوى) والأساليب، ويفضل أن يكون داخلياً كما ينبغي أن يتصف بالمرونة". (إبراهيم مهدي الشلبي، 1403هـ، ص34)

وكذلك "يقصد به ذلك النوع من التقييم الذي يحدث عدة مرّات أثناء تطبيق برنامج أو تجربة ما بقصد تطوير هذا البرنامج أو تلك التجربة. ولا بد عند تبنيه، من تبني نظرية التغذية الراجعة، حيث تستخدم البيانات التي يتمّ تجميعها والأحكام التي يتمّ إصدارها في تطوير البرنامج وهو في طور التطبيق. (وجيه الفرخ، 2007، ص30)

وفيما يخصّ التقييم المرحلي فيعرّف بأنه "التقييم المستمر الذي يبني التعلم خطوة خطوة استناداً إلى التغذية الراجعة الصحيحة الفورية التي يتلقاها التلميذ في كل خطوة من خطوات التعلم، ويجري ذلك بعد كل مفهوم أو مبدأ أو وحدة دراسية على شكل نقطة تعليمية أو مهارة صغيرة". (فخر الدين القلا، 1982، ص35)

ومن خلال هذه التعريفات نستنتج أنه مهما تعددت مسميات التقييم المستمر واختلفت فإنّ المضمون واحد. فالتقويم المستمر يركز على مجموعة من المواصفات، فهو عملية منظمة، تحدث بصفة مستمرة أثناء عملية التعلم، وتركز على مبادئ التدعيم والتغذية الراجعة، الهدف منها تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم.

2- أهمية التقييم المستمر

تتجلى أهمية التقييم المستمر في النقاط التالية:

- يدفع الطلاب للمذاكرة أول بأول بدلاً من تأخير المذاكرة إلى آخر العام.

- يوضح التقويم للمعلم مدى فاعلية طريفته في التدريس إذا وجد أنّ معظم طلابه قد فشلوا في تعلم موضوع معين، فإنّه يقوم بتعديل طريقة التدريس.

- يظلّ الطالب في حالة استنفار دائم ويتوقع التقويم في أي وقت ويستعد له.

- الكشف على مستوى التلميذ من جميع الجوانب المهارية للتعلم سواء كانت أساسية أو ثانوية، فهو يركز على مدى إتقانهم للمهارة من عدمه. (أحمد محمد حكيم، 2007، ص1)

- مساعدة التلميذ على معرفة مدى تقدمه.

- تعريف أولياء الأمور بمستوى الإنجاز الذي يحققه الأبناء.

- تزويد المعلم بالمعلومات المهمة حول تقدم تعلم التلاميذ وتحقيقهم الأهداف التعليمية. (أيمن غنيم، 2012/10/11 www.wprschoo.com/forums)

- يساعد التقويم المعلم في تحديد مستويات تدريسية وتوزيع تلاميذه طبقاً لهذه المستويات، كما يساعده في الكشف عن الصعوبات الجماعية والفردية عندهم سواء أكانت تحصيلية أو سلوكية ، وفي تحديد أساليب التغلب عليها والتخطيط للوقاية منها وبخاصة استخدام التدريس الوقائي والتدريس العلاجي.

- يساعد التقويم الإدارة المدرسية وإدارة التعليم في توجيه التلاميذ إلى التخصصات العلمية ومجالات النشاط التي تلائم قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، والتي تساعدهم على اكتساب الاتجاهات وأنماط السلوك المرغوب فيها. (محمد أحمد شوق، ب.ت، ص349-351)

3- مسلمات التقويم المستمر

يستند التقويم المستمر على عدد من المسلمات الأساسية وبدون الاهتمام بها لا يمكن تحقيق الاستفادة المرجوة من هذا الأسلوب وقد ذكرها "الشهري" فيما يلي:

- أن جميع التلاميذ قادرين على التعلم والمقصود هنا الطلاب العاديون في التعليم العام أما من تظهر لديه بعض القصور كالتخلف العقلي أو الإعاقات السمعية أو البصرية فإنّ لها برامجها الخاصة.

- إنَّ مهمة المعلم إحداث التعلم والتأكد من حصوله عند جميع التلاميذ. باستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة، مثل التعليم التفريدي والتعليم التعاوني وغيرها
- أنه لا يحق للمعلم السماح بالانتقال من وحدة تعليمية إلى وحدة تالية لها إلا بعد التثبيت من إتقان المتعلم للقدرات والمهارات المتضمنة في الوحدة الأولى.
- أن مهمة المعلم تقويم أداء المتعلم نفسه عن طريق الاختبارات بمختلف أنواعها أو عن طريق تحصيل وإنتاج الطالب أو الأنشطة المناسبة.
- إنَّ تقويم مهارات المتعلم يعني رصد درجة امتلاكه لها وإتقانه للمعارف والمهارات المطلوبة وليس مقارنة قدراته بقدرات زملائه.
- إنَّ المتعلم الذي لم يستطع التعلم في المرة الأولى يمكن أن يتعلم في المرة أو المرات اللاحقة، إذا ما عدلنا في طرائقنا التربوية وأعطيناه الوقت اللازم لذلك ، دون أن يعني ذلك عقابه على أخطائه الماضية. (بندر سالم الشهري ، 1427هـ ، ص47)

إلا أنَّ المتمعن في الميدان التربوي في مدارسنا يدرك أنَّ هذا النوع من التقويم يكتنفه الغموض بخاصة لدى بعض المعلمين غير المؤهلين للتعامل مع هذا الأسلوب أو أولئك الذين اعتادوا على العمل وفق الطرائق التقليدية ولم يحاولوا تجديدها وفق الأنظمة واللوائح الحديثة ومنها لائحة التقويم المستمر.

4- أهداف التقويم المستمر

يأخذ التقويم أهميته من كونه عنصرا أساسيا في عمليتي التعليم والتعلم، فعن طريقه يمكن معرفة مستوى العملية التعليمية، وتؤكد لوائح التقويم المستمر في معظم الأنظمة التعليمية أهمية ملاحظة المتعلمين، ومتابعة تقدمهم الدراسي يوما بعد يوم، وعلى ذلك يمكن تحديد أهداف التقويم البنائي كما أوردها 'صلاح الدين محمود' في النقاط التالية:

- معاونة المعلمين في:

- تخطيط أنشطة التدريس الحالية والتالية.

- تطوير أدائهم داخل الصف بما يجعلهم أكثر استجابة لاحتياجات المتعلمين.

● مراقبة التقدم الدراسي للطلاب بطريقة منهجية منظمة، وذلك عن طريق:

- إخبارهم بالمستويات التي أمكنهم تحقيقها.

- تشخيص جوانب القوة والضعف في أدائهم وأنشطتهم الصفية وواجباتهم المدرسية.

- تقديم تغذية راجعة شفوية وكتابية ترشدهم وتعينهم في إدراك قدراتهم وطرق تحسينها.

● تقديم خبرات وأنشطة تساعد المتعلمين على:

- المشاركة في التقويم الذاتي لأدائهم.

- مراقبة كلّ منهم لتحصيله ومستوى تميز هذا التحصيل.

- معاونتهم في فهم كيف يتعلمون بدرجة أفضل.

- تنمية حس النقد البناء لديهم فيما يتعلق بجودة تعليمهم.

● استخدام مؤشرات متعددة لأداء الطلاب وإنجازاتهم، والمستوى المتوقع من كل منهم في

ضوء الأهداف التعليمية المرجوة. (صلاح الدين محمود علام، 2007، ص292-293)

كما يمهد التقويم المستمر إلى:

- تقوية دافعية التعلم لدى المتعلم وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وتصحيحها.

- تثبيت التعلم وزيادة الاحتفاظ به. (بن حيدر منصور جواد، 2004، ص1)

- وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية.

- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، وإتقان المهارات لتسهيل انتقال أثر التعلم. (2012/10/11)

(www.almualem.net/saboora/showthread.php?/3135).

ومن خلال هذا نجد أنّ أهداف التقييم المستمر تتسم بالإجرائية والواقعية، فهي قابلة للتحقيق، فلا يتطلب من المعلم سوى بعض التمكن من أدوات التقييم وبذل جهد كبير، خاصة إذا علم قيمة النتائج التي يمكن أن يحصل عليها عند ممارسته للتقييم المستمر.

5- التقييم المستمر حسب المناشير الصادرة عن وزارة التربية الوطنية

لقد أصدرت وزارة التربية الوطنية عدة مناشير وزارية تهدف إلى تحديد الإستراتيجية الجديدة في مجال تقييم أعمال التلاميذ، ومراقبتها، ووضع نظام لتطوير التقييم البيداغوجي وتجديده، حيث يكون منسجما مع أهداف إصلاح المنظومة التربوية، لاسيما في تقليص الفشل الدراسي وتحسين الخدمات الدراسية، حيث احتوى (المنشور رقم 2039/و.ت.و/أع. المؤرخ في 13 مارس 2005) على مميزات التقييم السابقة، وعلى المبادئ المنهجية التي تركز عليها النظرة الجديدة للتقييم، وذلك حتى تبيين النقاط الإيجابية والسلبية لكل منهما، ولتطبيق هذا المنشور صدر (المنشور رقم 0.0.6/128/ المؤرخ في 2 سبتمبر 2006) الذي يتناول التعديلات الخاصة بعمليات تقييم أعمال التلاميذ، حيث تعلق هذه التعديلات بوتيرة عمليات التقييم وطريقة حساب المعدلات الفصلية لنتائج تقييم أعمال التلاميذ، وذلك دون المساس بالمبادئ والإحكام المنصوص في المنشور السابق رقم 2039 و(المنشور رقم 05/0.0.6/26 المؤرخ في 15 مارس 2005) المتعلق بإجراءات تقييم أعمال التلاميذ وتنظيمه. ونظرا للتعديلات التي طرأت في وتيرة عمليات التقييم والتي حدّدت في المنشور رقم 128 أدت بالضرورة إلى تكييف نتائج التقييم في جميع مراحل التعليم حسب وتيرة التقييم المنتهجة ابتداء من سبتمبر 2006. وبالرجوع إلى (المنشور رقم 3012/و.ت.و/أع/05 المؤرخ في 26 مارس 2005) الذي يرسم الكشوفات التي تمّ إعدادها لنتائج التلاميذ في أنواع التقييم المختلفة، ويوضح الكيفيات العملية لاستعمالها، فصدر (المنشور رقم 481/و.ت.و/أع/ المؤرخ في 12 نوفمبر 2006) الذي يحدد التعديلات التي أدخلت على كشوف نتائج التقييم أعمال التلاميذ لكل من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، والدفتر المدرسي الذي يعوض للتلميذ كشوف نتائج التقييم لمرحلة التعليم الابتدائي.

6- مراحل التقويم المستمر :

على الرغم من التداخل والتكامل بين مهارات طرق التدريس ونظام التقويم المستمر كأسلوب لمعرفة معدل النمو نحو تحقيق الهدف، إلا أنّ بعض المنظرين يضعون بعض المراحل الوقتية التي تعين القائمين على تنفيذ هذا الأسلوب على حسن التطبيق، ومن هذه المراحل ما ذكره كل من (أبو ناهية ، 1994، ص 65) و(باهي ، والنمر ، 2004، ص12):

أ- **الاختبار القبلي** : يستخدم المعلم الاختبار القبلي قبل البدء في عملية تدريس مقرر دراسي معين أو وحدة تعليمية، أي عند بدء عملية التعليم والتعلم، وذلك بالتعرف على قدرات تلاميذه التحصيلية واستعدادهم للتعلم من ناحية، وتحديد مستوى تحصيلهم السابق من ناحية أخرى .

ب- **الاختبار التكويني** : يستخدم المعلم الاختبار التكويني خلال عملية تدريس مقرر دراسي معين، أو وحدة تعليمية، أي أثناء عملية التعليم والتعلم، وذلك بهدف معرفة مدى تمكن التلميذ من الأهداف التعليمية المستهدفة للموضوع المقرر الدراسي أولاً بأول أثناء التعليم والتعلم، فإذا تبين من نتائج الاختبار التكويني أن معظم التلاميذ قد فشلوا في تعلم هذا الدرس فينبغي إعادة النظر في الأساليب والاستراتيجيات التعليمية التي يتبعها المعلم، أما إذا كان الإخفاق محدوداً، ولدى قلة من التلاميذ فينبغي إعداد مهام تعليمية محددة ؛ لتصحيح أخطاء التعلم .

ج- **الاختبار التجميعي** : يستخدم المعلم الاختبار التجميعي في نهاية تدريس مقرر دراسي معين أو وحدة تعليمية أي في نهاية عملية التعليم والتعلم، وذلك بهدف تحديد درجات التلاميذ في هذا المقرر، والتي تبين للمعلم أيضاً مدى إتقان تلاميذه للأهداف السلوكية التي سبق له أن صاغها وتغطي المقرر الدراسي كله، كما تبين له مدى صلاحية الأساليب والاستراتيجيات التعليمية التي استخدمها في عملية التدريس؛ لتحقيق هذه الأهداف، وكأن الاختبار التجميعي عملية فحص وتقويم لطرق التعليم ومواده، وهو عملية تسهم في تحسين التعلم الصفي في المستقبل. كما أضافوا التقويم التشخيصي والذي يهدف إلى الكشف عن سبب الخلل وبالتالي معالجته في حينه .

وحدد كل من مراكز ومنتاس (Marks & Maniates,2003, p15) عدة مراحل لتطبيق التقويم المستمر نوردها فيما يلي .:

المرحلة الأولى : تحديد رؤية البرنامج والنتائج المتوقعة منه وتتضمن هذه المرحلة ما يلي :

- تحديد سمات البرنامج .

- كيف سيتفاعل المعلمون المشاركون مع البرنامج ؟

- كيف سنعرف مدى نجاح برنامج التقويم ؟

المرحلة الثانية : تحديد طبيعة المعلم والمتعلم، وكيف سيستجيبون لبرنامج التنمية المهنية، وتتضمن ما يلي :

- تحديد خصائص المعلم من حيث (الكفاءة، العمر، الخلفية التربوية، الخبرات السابقة، فلسفته التدريسية).

- ما عناصر السياق التقويمي المهمة، كالتالي، المخططات، علامات التدريس؟

- كيف نتأكد من تطبيق المعلم لفنيات التقويم المستمر؟

المرحلة الثالثة : تحديد أثر المعلمين على الطلاب، وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

- في أي مجال سنرى أثر التقويم المستمر على الطلاب (المجال العلمي)؟

- ما الفرص السانحة لتقويم الطلاب ؟

- كيف نتحقق من أثر البرنامج على أداء الطلاب ؟

المرحلة الرابعة : تحديد التغيرات التي طرأت على أداء الطالب ومقارنة أداء الطالب في مرحلة التقويم الحالي بأدائه في المرات السابقة (مقارنة أداء الطالب بنفسه).

من خلال العرض السابق لمراحل التقويم المستمر يشير الباحث الحالي إلي ضرورة الاهتمام بالخطوات التالية :

1 - أن يكون التقويم المستمر نشاطاً مخططاً له: وذلك أن يكون المعلم على دراية بأهداف المادة الدراسية، لأن ذلك ضروري للوصول إلى تحقيق التدريس والتقويم الفعال. كما أن التخطيط ينبغي أن يراعي المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي سيتم تغطيتها في المنهج، وفي نفس الوقت مراعاة الخبرات القديمة والحالية والقدرات وإمكانات كل طالب. ويعتبر التخطيط أمراً حيوياً لأنه يمكن المعلم من:

- إعداد أنشطة مرتبطة بأهداف التعلم .

- التأكد من إعطاء الطلبة أنشطة من اختبارات أو واجبات منزلية تساعد على النمو المعرفي والمهاري والوجداني وتمتاز في بعض الأحيان بالتحدي والابتكار، وتكون مناسبة لمستوى الطلبة. تجمع هذه الاختبارات و أوراق العمل لدى الطالب في محفظة خاصة تسمى ملف الانجاز، مما يتيح للطلاب مراجعة إنجازاته وإجاباته بين فترة وأخرى، مما يولد لديه التقويم الذاتي لأعماله.

- توفير الفرص لكل طالب لإعادة تقويمه في المهارة أو المهارات التي لم يتقنها.

- استخدام مجموعة متنوعة من أدوات التقويم وأساليبه.

2 - أن يشكل التقويم المستمر جزءاً رئيساً من الممارسات الطبيعية أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية التعليمية اليومية: الذي يتمن في أسلوب التقويم المستمر يجد أنه أسلوب تدريسي أكثر منه وسيلة حكم على مستوى الطالب لذا ينبغي أن يتمّ التقويم في الوقت المناسب أثناء العملية التعليمية التعليمية، على أن يضع المعلم في اعتباره بعض العوامل مثل استعداد الطلبة وطبيعة الأهداف التي يتمّ تقويمها عند تحديد وقت التقويم ونوعه. ففي بعض الحالات يتمّ التقويم بشكل ختامي، في نهاية موضوع أو وحدة أو في نهاية مقرر الفصل الدراسي، بينما في حالات أخرى يتمّ التقويم لبعض أهداف التعلم في مرحلة متقدمة من العملية التعليمية التعليمية، مع الأخذ في الاعتبار استمرارية عملية التقويم .

3 - إعطاء تغذية راجعة للطلبة وأولياء أمورهم والمعلمين الآخرين: يقصد بذلك وضع ما قام الطلبة بإنجازه في الحسبان من خلال ملف الانجاز، وهذا بشكل تقليدي هو هدف التقارير المدرسية، والتي تعمل أساساً للتداول بين المدرسة وولي الأمر.

ولكن على الرغم من ذلك فإنّ تقارير الأداء يمكن أن توظف بطريقة أشمل من خلال:

- حصول الطلبة على ملاحظات شفوية وكتابية حول أعمالهم مما سيساعدهم على تقويم ما قاموا به حتى يكونوا مدركين لما يجب فعله أو يحتاجون إليه بعد ذلك.

- توفير معلومات واضحة حول الإنجاز السابق لكل طالب ومدى التقدم الذي حققه، متضمنة نقاط القوة، والضعف لكي يستفيد منها المعلمون المعنيون بتدريس الطالب في المستقبل، وذلك لتحقيق مبدأ التواصل والاستمرارية في التعليم والتعلم. وهذا ما يفترض أن يعمل به من خلال لجنة التوجيه والإرشاد في المدارس الابتدائية حيث ينقل الطالب الذي أبدأ تقدم في إتقان بعض المهارات إلى المرحلة اللاحقة مع التوصية بمتابعته بدقة في المهارات التي لم يتقنها بشكل جيد. كل ذلك يتم من خلال الإطلاع و الدراسة لملف انجازات الطالب والذي يعكس فعلاً ما قام به .

7- أدوات التقويم المستمر

يمكن تقسيم أدوات التقويم المستمر إلى أدوات لتقويم الناحية التحصيلية، وأدوات لتقويم الناحية الشخصية والاجتماعية للتلميذ، وتتمثل هذه الأدوات فيما يلي:

7-1- التقويم من الناحية التحصيلية

تشكل الاختبارات التحصيلية أهم أداة قياس يستخدمها المعلم في تقويم التحصيل المدرسي للتلميذ، ويعرف الاختبار التحصيلي بأنه "عينة مختارة في السلوك (النواتج التعليمية) المراد قياسه، لمعرفة درجة امتلاك الطالب من هذا السلوك، وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله. (زكرياء محمد الظاهر وآخرون، 2002، ص59)

وتشير الدراسات في مجال بناء الاختبار وتصميمه إلى أن تفسير نتائج الاختبارات يمكننا من التعرف على مستوى الطلبة من حيث قوتهم وضعفهم، ووضع خطة علاجية لهم. (نبيل عبد الهادي، 2002، ص51)

كما تستخدم في غايات تصنيف الطلاب وقياس ذكائهم وميولهم وفي عمليات الإرشاد والتوجيه والتنبؤ بالسلوك. (ماهر الصمادي وعبد الله الدرابيع، 2004، ص37)

7-1-1- أنواع الاختبارات التحصيلية

هناك أنواع متعددة من الاختبارات التي تقيس مستوى التحصيل الدراسي، ويمكن تصنيفها حسب استجابة المفحوص لها إلى أربعة أنواع رئيسية وهي الاختبارات:

أ - الشفوية ب - المقالية ج - الموضوعية د - الأدائية (زكرياء محمد الظاهر وآخرون، 2002، ص59)

7-1-1-1- الاختبارات الشفوية:

يعرّف الاختبار الشفوي بأنه "الاختبار الذي يوجه به المدرس أسئلة بطريقة شفوية إلى المتعلم، بحيث يطلب منه الإجابة عن هذه الأسئلة شفويا، ويستخدم هذا النوع عندما يكون الهدف هو قياس نواتج التعلم التي لا تقاس بالأشكال الأخرى من الاختبارات، كقياس قدرة الطالب عن اللفظ السليم، وقياس القدرات اللغوية، والتعرف على المشاكل المرتبطة باضطرابات اللغة كالتأتأة والتلعثم وغيرها. (ماهر الصمادي وعبد الله الدرابيع، 2004، ص81)

ومن محاسن هذا النوع من الاختبارات التحصيلية:

- أنه يمكن المعلم من التشخيص بمعرفته كيف يقرأ التلميذ، كيف يلفظ، كيف يستجيب للموقف الاختباري.

- تفيد الطالب في تدريبه على التعبير عن نفسه.

- كما تحفز الطالب على إعداد نفسه لمواجهة المواقف الصعبة، واستدعاء العبارات المناسبة

عند المناقشة. (زكرياء محمد الظاهر وآخرون، 2002، ص60)

وما يؤخذ على الاختبار الشفوي:

- أن إعداده يستغرق وقتا كبيرا.
- أن تنفيذه يستغرق وقتا طويلا لاسيما إذا كان المعلم يطبقه على جميع تلاميذه على السواء أو يختار فئة منهم للإجابة على السؤال المطروح، فهي تحتاج منه إلى تدريب كاف من حيث صياغته وإجرائه.
- كذلك عليه أن لا يعتبرها معيارا وحيدا يقوم الطالب على أساسه.

7-1-1-2- الاختبارات المقالية:

يستخدم اختبار المقال لتقويم الأهداف التربوية التي يكون فيها التعبير الكتابي مهم، كإجراء مقارنة بين شيئين، أو تكوين رأي والدفاع عنه، أو تبيان العلة أو نقد الأفكار والمفاهيم، أو التحليل والتلخيص ... ونحو ذلك. (مروان أبو حويج وآخرون 2002، ص87)

وتمتاز اختبارات المقال: - بأنها سهلة الإعداد.

- توفر الوقت والجهد للمعلم. (أحمد محمد الطيب، د.س، ص87)

أما ما يعاب على هذا النوع:

- غموض بعض أسئلته، مما يؤدي إلى فهمها بأشكال متباينة، وكثرة الاستفسار عن مطلب السؤال، مما يترتب عليه العجز عن الإجابة الصحيحة لا بسبب عدم الفهم، وإنما لسبب غموض المطلوب.

- أضف إلى ذلك طول الإجابات عند كثير من التلاميذ لاعتقادهم أنّ طول الإجابة يزيد الدرجات مما يرهق المدرس ويستهلك وقته وجهده في التصحيح، وقد يرجئ التصحيح لفترة، مما يجعله يتأثر بعامل الزمن وإمكانية النسيان. (أحمد محمد الطيب، د.س، ص49)

وحسب ما سبق ذكره يمكن أن نقول أنّ الاختبار المقال رغم استعماله منذ القدم، إلا أنه لا زال مستخدما، وذلك لقدرته على تنمية قدرات التلاميذ المعرفية من تحليل وربط

ومقارنة، إلا أنها تنطوي على عيوب أهمها ذاتية التصحيح، واختلاف الدرجات التي تعطى للتلاميذ من مصحح لآخر، مما دفع مصممي الاختبارات إلى ابتكار اختبارات أخرى لتفادي عيوب الأسئلة المقالية، ألا وهي الاختبارات الموضوعية.

3-1-1-7- الاختبارات الموضوعية:

يطلق اسم الاختبارات الموضوعية على الأسئلة الحديثة، التي مهمتها قياس التحصيل الدراسي. (نبيل عبد الهادي، 2002، ص57)

وقد أظهرت نتيجة تقدم الأنشطة التعليمية ووسائلها، بما أدى إلى مراجعة أساليب الاختبارات التقليدية واستبدالها باختبارات تكون أكثر موضوعية مما كانت عليه. (محمد مقداد وآخرون، 1993، ص232)

ووصفت بالموضوعية نسبة للعالم " دوز. Dois " لأنها تخرج عن رأي المصحح، ولا تتدخل فيها اتجاهاته، بحيث يضع العلامة دون تحيز إيجابي أو سلبي، كما أنه ليس لذاتيته أثر واضح على علامة الطالب. (نبيل عبد الهادي، 2002، ص57)

وللاختبارات الموضوعية أنواع نذكر منها:

1-3-1-1-7- إختبار الصواب والخطأ:

والغرض من هذا الاختبار هو قياس مقدرة التلميذ على التمييز بين الصواب والخطأ، وهو يتكون عادة من مجموعة من العبارات بعضها صحيح وبعضها خاطئ. (أحمد محمد الطيب، دس، ص53)

وينبغي أن يشتمل كل سؤال من أسئلة هذا النوع على فكرة واحدة فقط، نظرا لأن احتوائها على أكثر من فكرة يؤدي إلى إرباك المتعلم وجعله غير قادر على تحديد أي الفكرتين هي المقصود. (مروان أبو حويج وآخرون 2002، ص88)

ولهذا النوع من الاختبارات محاسن:

- يمكّن المدرس من وضع عينة مماثلة من الأسئلة، تكون شاملة لمختلف أجزاء المادة الدراسية.

- كما أنها سهلة الإعداد والتصحيح مع إمكانية استخدام مفتاح التصحيح عند تصحيحها. (زكرياء محمد الظاهر وآخرون، 2002، ص95)

أما عن عيوبه:

- فهو غير مناسب لقياس بعض القدرات الهامة كالتحليل والتمييز وإدراك العلاقات.

- تشجيع الطلاب على الحفظ والاستظهار والتركيز على الحقائق التفصيلية.

- كما أنه نوع ترتفع فيه درجة الذاتية وينخفض معامل ثباته بسبب احتمال التوصل إلى نسبة 50 % من الإجابات الصحيحة على الأسئلة عن طريق التخمين. (مروان أبو حويج وآخرون 2002، ص91)

7-1-1-2- الاختبار الاختيار من متعدد:

يتكون الاختبار من جزأين: الأول يسمى قاعدة السؤال وأما الجزء الثاني يطلق عليه بدائل الأجوبة، وقد يكون عددها ما بين ثلاثة أو أربعة بدائل، ويجب أن تمتاز بالدقة والوضوح، كما تشير أغلب الدراسات إلى أن أفضل الأسئلة على هذا النوع تلك التي تحتوي على أربعة بدائل. (نبيل عبد الهادي، 2002، ص63)

أما الإجابة عن أسئلة من متعدد فتكون باختيار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأخرى الخاطئة، أو باختيار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأخرى الصحيحة أو باختيار الإجابة الأكثر أهمية أو قوة. (مروان أبو حويج وآخرون 2002، ص86)

ومن مزايا هذا النوع:

- إمكانية استخدامه في قياس مستويات الأهداف التربوية وتتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات مقارنة بالاختبارات الأخرى 20% في حالة وجود خمسة اختيارات. (أحمد محمد الطيب، دس، ص56)

أما من سلبيات هذه الاختبارات:

فهي تحتاج إلى مهارات عالية في كتابة فقراتها من المدرس.

- تستغرق وقتا طويلا في إعدادها خاصة إذا كانت تقيس قدرات معرفية عليا.

- كما أنها تساعد الطالب على اكتشاف نمطية الإجابة إذا لم تكن البدائل الصحيحة مرتبة

ترتيبيا عشوائيا. (ماهر الصمادي وعبد الله الدرابيع، 2004، ص87)

7-1-1-3-3- اختبارات التكميل:

وفي هذا النوع من الاختبارات يطلب من الطالب إكمال النقص في العبارات المعطاة

بوضع كلمة أو كلمات محددة في المسافة الخالية المخصصة لذلك، ويقتصر استخدام اختبار

التكميل على قياس القدرة على التعرف والتذكر. (مروان أبو حويج وآخرون 2002، ص90)

ومن إيجابيات هذا الاختبارات:

- أنها سهلة التصحيح وتتمتع بالموضوعية أكثر من الاختبارات المقالية.

- كما أنها تغطي جزء كبيرا من المادة، وفيها تكون فرصة التخمين أقل من الاختبارات

الموضوعية الأخرى. (مروان أبو حويج وآخرون 2002، ص91)

7-1-1-4-3- اختبار المزوجة:

يطلق على هذا النوع من اختبار الربط والمطابقة، ويكون في مجمله مجموعة من

الفقرات تمثل علاقة بين المفاهيم أو الأفكار أو المبادئ أو الحقائق، ويتألف من قائمتين يكلف

الطالب بالتوفيق بينهما، القائمة الأولى هي مقدمات، بينما الثانية تمثل استجابات، ويجب أن

يكون هناك ارتباط بين القائمتين في هذا النوع من الأسئلة. (نبيل عبد الهادي، 2002، ص70)

ومن الحسنات التي تتميز بها هذه الاختبارات:

- أنها سهلة الإعداد والتصحيح، ويقل فيها التخمين.

- وهي اختبارات ملائمة لقياس القدرة على تذكر الحقائق والتصنيفات، وإدراك العلاقة بين المفاهيم.

أما ما يعاب عليها هو:

- قصورها في قياس بعض القدرات العقلية كالبرهنة والقياس. (مروان أبو حويج وآخرون 2002، ص91)

7-1-1-3-5- اختبار الترتيب:

وفي هذا النوع يطلب من التلميذ أن يرتب مجموعة من الكلمات أو العبارات أو الأحداث وفقا للحجم أو التابع أو الأهمية أو أساس آخر، ويتحدد أساس الترتيب عادة في صدور السؤال. (مروان أبو حويج وآخرون 2002، ص91)

وفي معرض الحديث عن الاختبارات الموضوعية جاءت الإشارة إلى أن هذا النوع ظهر لتفادي العيوب الموجودة في الاختبارات المقالية على اعتبار أن هذه الاختبارات تتمتع بخصائص سيكومترية عالية مقارنة بالاختبارات المقالية، وأتضح أنها تقتصد جهد ووقت المعلم، إلا أن ذلك لم يمنع التخمين من أن يلعب فيها دورا كبيرا، ضف إلى ذلك قصورها عن قياس قدرات أخرى للتلميذ، وبناء عليه فمن الأحسن اللجوء إلى أدوات بديلة أخرى كالاختبارات الأدائية أو العملية.

7-1-1-4- الاختبارات الأدائية:

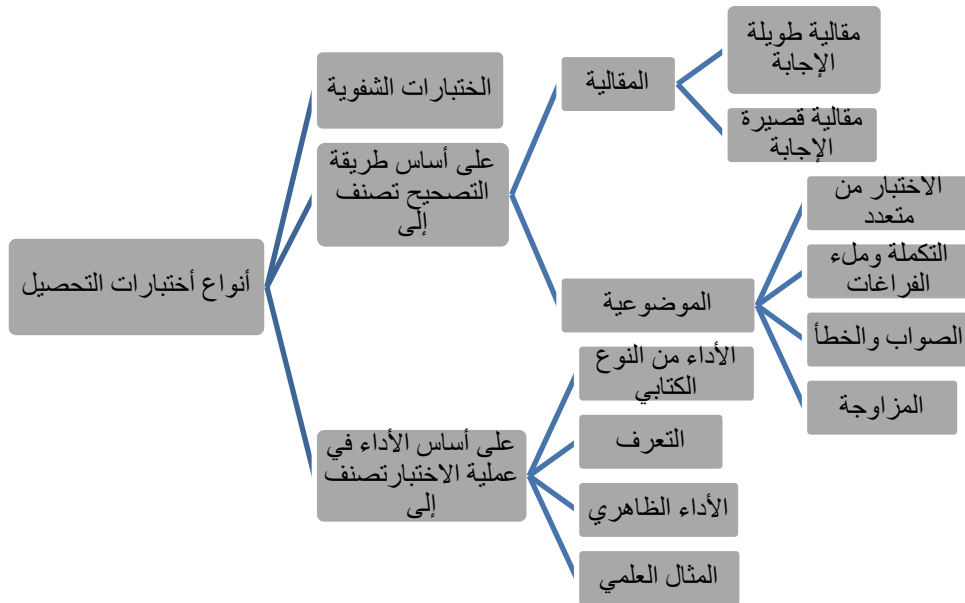
يقيس هذا النوع من الاختبارات أداء س هذا النوع من الاختبارات أداء أو عملا معيناً، ويهدف إلى التعرف على الجوانب الفنية في المناهج، حيث لا تعتمد على الأداء اللغوي، بل على الأداء العملي، ويمكن استخدامها في تدريس بعض المجالات كالعلوم الطبيعية حيث تستخدم التجارب، وتعليم اللغات كاستخدام مختبرات اللغات والتدريب على النطق الصحيح وتعليم الطباعة على الكمبيوتر. (نبيل عبد الهادي، 2002، ص62)

وتعتبر هذه الاختبارات أحدث كثيرا من الاختبارات النظرية التي تعتمد على اللغة، ولهذا فإنها لازالت تعاني كثيرا من الإهمال والنقص خصوصا في كثير من مدارس التعليم العام، إذ يعطى لها وزن أقل كثيرا مما يجب. (مروان أبو حويج وآخرون 2002، ص91)

فهذا النمط من الاختبارات يخلق دافعا للتعليم ويحفزه، إضافة لذلك يقيس تمكن التلميذ من أداء معين ومدى كفاءته فيه بهدف فحص استيعابه للمعلومات النظرية ومدى قدرته على تطبيقها أمام مشكلات علمية، ومن ثمة يجب العناية بها في تقويم التلميذ.

ومن هذا الطرح نعتبر أن الاختبارات أهم أدوات تقويم الناحية التحصيلية للتلميذ، وتزداد هذه الأهمية كلما كان هناك تنوع في استخدام الاختبارات، بحيث يغطي كل اختبار العيب الذي في يوجد في اختبار آخر ويكون ذلك بين الفينة والأخرى بدل الاعتماد على شكل واحد منها فقط.

والتلميذ بطبيعة الحال ليس هو جانبا تحصيليا فحسب، لذا فإن هذه الاختبارات غير كافية لرسم صورة كلية وواقية عن المتعلم، لذلك يجب الاستعانة بأدوات أخرى لتقويم النواحي الشخصية والاجتماعية للتلميذ.



الشكل(05): مخطط يبين أنواع اختبارات التحصيل

(رافدة عمر الحريري، 2007، ص60)

7-2-2- التقييم من الناحية الشخصية والاجتماعية

ومن الأدوات المستخدمة لهذا الغرض ما يلي:

7-2-1- الملاحظة:

تعني الملاحظة الاهتمام أو الانتباه إلى شيء أو حدث أو ظاهرة بشكل منظم عن طريق الحواس، وتقوم الملاحظة العلمية المنظمة على ملاحظة سلوك الطلاب داخل الحجرة الدراسية وخارجها بطريقة ملائمة لرصد سلوك الطلاب، وتأتي بنتائج دقيقة إذا تم استخدامها بشكل ملائم، وتتطلب هذه الأداة من المعلم الاستمرار في ملاحظة التلاميذ عند قيامهم بالواجبات أو النشاطات، وتسجيل تلك الملاحظات بصورة مختصرة أمام اسم كل تلميذ، وبذلك تتجمع لدى المعلم صورة جيدة عن تلاميذه من حيث كتابتهم، وقراءتهم، وتعاملهم مع أقرانهم، وهذا كله يساعد المعلم في اتخاذ الطرق الفعالة لتحسين تدريسه، وتمكنه من مساعدة الطالب الذي يحتاج إلى عناية. (زكرياء محمد الظاهر وآخرون، 2002، ص60)

وهكذا فإن ملاحظة المعلم لسلوك طلابه بشكل يومي تتيح له معرفة فعلية لإمكانات تلاميذه الشخصية، وتفاعلهم الاجتماعي سواء بملاحظة غير مباشرة لهم، أو من خلال مشاركتهم في النشاطات التعليمية بما يتيح له تشخيص مشكلاتهم، ومن ثم بناء خطط علاجية للقضاء عليها.

7-2-2- المقابلة:

يقصد بالمقابلة تلك اللقاءات التي تتم بين طرفين أو أكثر، وتعد وسيلة مهمة تساعد على تثبيت المعلومات، وتعرّف بالآراء والأفكار، وتتم المقابلة بطريقة مخططة ومقصودة. (أحمد حسين اللقاني وعلى أحمد الجمل، 1999، ص231)

ويقوم بها المدرس إذا رأى هناك سلوك يسلكه التلاميذ أو تصرف منهم لم يفهمه، أو اعترضت أحدهم مشكلة ما، عندئذ يستطيع المدرس أن يحصل من خلال المقابلة على معلومات عن التلميذ قد تساعد على حلّ مشكلته، كذلك يمكن للمدرس القيام بالمقابلة إذا أراد مساعدة تلميذا له أو تكوين علاقة بينه وبين هذا الأخير. (أحمد محمد الطيب، د.س، ص56)

ومن هذا نجد أن المقابلة أداة تمدّ المعلم بكل المعلومات التي من شأنها أن توضح وضع التلميذ الحالي بما يساعده في تقويمه، لذلك المقابلة تتطلب من المعلم التمرن على إجرائها، لأن المعلومات المصرح بها من طرف التلميذ قد لا تكون في أغلبها صحيحة، نتيجة لعامل الخوف أو الخجل أو التزييف أو أي عوامل أخرى تجعل المقابلة لا تحقق الهدف الذي تجرى من أجله.

3-2-7 المناقشة:

غالبا ما تدور المناقشات بين التلاميذ والمدرس أو بين التلاميذ فيما بينهم تحت إشراف المدرس، وهذه المناقشات التي تقام يستطيع المدرس من خلالها أن يتعرف على جوانب كثيرة من التلميذ من حيث ميوله واتجاهه، والمشاكل التي يعانها وحاجاته، وكذلك يمكنه أن يتعرف على مدى استفادة التلميذ من المدرسة والأنشطة المدرسية. (أحمد محمد الطيب، دس، ص62)

وتعتمد المناقشة على خبرات المتعلمين السابقة وتستخدم فيها أسئلة متنوعة، تهدف إلى إثارة المعارف، وتثبيت المعارف والخبرات الجديدة وتعمل على استثارة النشاط العقلي الفعال للتلاميذ، وتنمي التعاون والديمقراطية والعمل الجماعي. (أحمد حسين اللقاني وعلى أحمد الجمل، 1999، ص238)

وهكذا يبدو أن المناقشة أداة أكثر تشويقا للتلميذ مقارنة بالملاحظة والمقابلة، ومن ثمار هذه الأداة أنها تنمي حرية التعبير عند التلميذ وتأكيد ذاته، وتوسيع معارفه، وتكون للمعلم فرصة لفحص مكتسبات تلاميذه وتعديل اتجاهاتهم.

4-2-7 البطاقة التتبعية:

تتناول هذه البطاقة موجزا مختصرا عن مستوى التلميذ وتاريخه الدراسي، ميوله، اتجاهاته، قدراته ومهاراته، كما تشمل هذه البطاقة على معلومات عن حالة التلميذ الاقتصادية والاجتماعية وعن علاقته بوالديه وعن وضعه داخل أسرته، وكلما استجدت معلومات عن التلميذ يجب أن تضاف إلى هذه البطاقة. ولا بد على من يقوم بملء البطاقة أن يملأها بدقة

حتى تساعد المعلم على فهم التلميذ وتمكنه بالتالي من تقويمه وعلاج مشكلاته ومساعدته في التقدم في الدراسة. (أحمد محمد الطيب، د.س، ص63)

وعليه تخدم بطاقة المتابعة المقوم كلما كانت المعطيات التي تحتويها مبنية بشكل منظم، وذلك بالرجوع إليها في حالة وجود مشكلات تتعلق بالتعلم أو المساهمة في العلاج والتوجيه.

7-2-5- دراسة الحالة:

يعتبر هذا الأسلوب أحد الأساليب الهامة في التقويم إذ يتم من خلاله دراسة التلاميذ الذين تدل كافة الأساليب التقويمية الأخرى على تخلفهم عن زملائهم، ويجري جمع البيانات اللازمة عن مثل هذه الحالات مثل وضع الأسرة، مستوى دخلها، مستوى ثقافة الوالدين لكل فرد على حدا. (زكرياء محمد الظاهر وآخرون، 2002، ص60)

ولذا من واجب المدرس أن يعتني بمثل هذه الحالات ويتعاون مع الأطراف المختصة لتقويمها وإيجاد الحلول المناسبة لها. (أحمد محمد الطيب، د.س، ص63)

ويمكن أن يكون هذا التعاون من خلال العمل ضمن فريق يكون مكونا من المدرس والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي والأخصائي الأطفوني والولي للتكفل بمثل هذه الحالات بشكل أسرع لتمكين التلميذ من مواصلة تدرسه بوتيرة طبيعية.

7-2-6- الواجبات المنزلية:

هي الأعمال أو الأنشطة التعليمية المكتملة للمنهج المدرسي والتي يكلف بها المعلمون تلاميذهم بأدائها خارج حجرة الدراسة. وتتمثل في التعيينات التي يطلب من التلميذ إتمامها في مسكنه خارج أوقات الدراسة وتهدف إلى تحقيق ما يلي:

- تغرس في الطفل الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.

- خلق رابطة قوية بين المنزل والمدرسة.

- اكتشاف جوانب القصور لدى التلاميذ وعلاجها.

- استكمال النشاط التعليمي اللازم خارج أوقات الدراسة.

ولهذا يشترط فيها حتى تحقق أهدافها أن تكون محددة الهدف ومناسبة لمستوى التلميذ بحيث لا تصعب إلى حد التعجيز ولا تسهل إلى حد الاستهتار، وأن تكون مثيرة للاهتمام بالنسبة للتلميذ وتتصل بحاجاته، وتكون سهلة التصحيح بالنسبة للمعلم. (عبد الحميد محمد الشادلي، 2001، ص23)

كما يجب إعدادها كامتداد للتعلمات التي تتم في القسم ويحدد عددها من طرف الفريق التربوي حسب أهداف المادة ووتيرة تعلم التلاميذ، كما تصحح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات. (المنشور الوزاري رقم: 06/6.0.0/128 المؤرخ في 2 سبتمبر 2006، ص1)

ومنه تكون الواجبات المنزلية ذات قيمة تربوية في التقويم المستمر للتلميذ إذا توفرت فيها بعض الشروط المذكورة آنفا وذلك حتى لا تخلق اتجاهات سلبية لدى المتعلم نحو الدراسة، وتسبب له الضيق والإرهاق.

7-2-7- الاستبيان:

وهي أسلوب من أساليب جمع المعلومات تبرز مدى التغيير الذي حدث في أحد جوانب التلميذ نتيجة تعلمه، وتشمل الاستبيانات مجموعة من الأسئلة تصاغ بعناية حول بعض جوانب نمو التلميذ، وأثر العملية التعليمية فيها، حيث يطلب من التلميذ الإجابة عن الأسئلة، أو إبداء الرأي في بعض العبارات، ثم تدرس نتائج الاستبيان بما يفيد في معرفة ميوله واتجاهاته. (علي راشد، 2005، ص213)

ومنه يساعد الاستبيان على معرفة تمكن التلميذ أو عدمه من الخبرات التعليمية الممنوحة ويتعدى ذلك إلى التعرف على ميول التلاميذ نحو البرامج والمعلمين والمناخ المدرسي بشكل عام، ومن هنا لا بد من إحاطة هذه الأداة بالعناية والاهتمام من طرف المعلمين.

خلاصة الفصل

يعتبر التقويم المستمر عمل مهم في مسار المعلم والمتعلم على حد السواء، إذ أنه يرافق المتعلم منذ بداية البرنامج التربوي، ويواكبه في جميع مراحل حياته التعليمية، وذلك للتأكد من مدى اكتساب المتعلم للأهداف التربوية التي يسعى البرنامج لإكسابها للمتعلم، أما بالنسبة للمعلم فإنه يزوده بتقديرات مؤقتة عن تقدم المتعلم، وتشخيص نواحي القوة والضعف لديه وذلك لتحضير برنامج قوامه تغذية راجعة منظمة ومستمرة تساعد المعلم على تخطي الضعف لدى المتعلم، وتعزيز مواطن القوة فيه.

ولا يتسنى للمعلم ذلك إلا إذا أدرك مفهوم التقويم المستمر، وكوّن تصورا واضحا لديه، وفهم أهميته في العملية التربوية، وتعرف على أهدافه الرامية إلى تحسين جودة التعليم، والأخذ بيد المتعلم وإيصاله إلى برّ الأمان، وتعرف على أدواته المتنوعة والمتعددة والمختلفة الأغراض، وتمكن من استعمالها بشكل منهجي وعلمي يفي بالمطلوب.

ولقد اعتنت المقاربة الجديدة المتمثلة في المقاربة بالكفاءات بهذا الجانب، وأولته الأهمية البالغة، حيث أصدرت الوزارة الوصية في شأنه مناشير وزارية مهمة تنظم هذا النشاط، وتأصله.

المحور الثالث: المقاربة بالكفاءات

تمهيد

تعتبر المقاربة بالكفاءات إحدى المقاربات الحديثة التي لجأت إليها دول كثيرة شعرت بفشل نظامها التربوي وعجزه عن مواكبة التقدم العلمي والانفجار المعرفي.

وهذه المقاربة هي موضوع الساعة في منظومتنا التربوية، رغم أنها ليست إبداعا جديدا أو قطعة وإنما هي امتداد لبيداغوجيا الأهداف وتطور يدعم الكفاءات في التعليم. وعنى ذلك أنها مناهج للتعلم وليست برنامجا للتعليم، ينطلق من فكرة نحن لا نتعلم لنعرف ولكن نتعلم لنتصرف.

ومن خلال هذا الطرح سنتناول في هذا الفصل المقاربة بالكفاءات بدءا بالكفاءة من حيث مفهومها وخصائصها ومكوناتها ومستوياتها، ثم مفهوم المقاربة بالكفاءات وخلفيتها العلمية وبعض المصطلحات المرتبطة بها وخصائصها وأهدافها، وكذا التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات وأنواعه.

1- مفهوم الكفاءة

من الناحية اللغوية ورد في معجم المحيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن: "كفاءة الشيء، يكفي كفاية: استغنى به عن غيره فهو كاف، كفي، والكفاءة هي المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج، وهو أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها ومالها...".

والكفاءة للعمل هي القدرة عليه وحسن تصرفه، وهي كلمة مولودة". (محمد صالح

حشروبي، 2002، ص42)

والمولودة بمعنى دخيلة على اللغة العربية بسبب الاحتكاك بين اللغات والحضارات، إذ أن أصلها لاتيني Competentia وتعني العلاقة، ونظيرتها في اللغة الفرنسية Competence. ولقد جاء في مناهج بعض نظم التعليم العربية استخدام كلمة كفاية عوضا

عن كلمة كفاءة، وهم يريدون المعنى ذاته، أو ما قاربه، لأن المراد من الكلمتين متضمن في معناهما وهو القدرة على العمل وحسن تصريفه، أو ما يكفي ويغني عن غيره، ولكن الشائع في الاستعمال هو لفظة كفاءة. (خير الدين هني، 2005، ص53)

أما من الناحية الاصطلاحية فالكفاءة عدة تعريفات نذكر منها:

- تعريف 'معجم علوم التربية': "الكفاءة هي جملة الإمكانيات التي تمطن فردا من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو أداء مهام مختلفة". (محمد صالح حثروبي، 2002، ص43)

- تعريف 'لويس دانو Luis D'ainant': "الكفاءة مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن مهارات الحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما، فهي إذا تساعد على إيجاد الحلول وإنجاز المشاريع. (لويس دانو في خالد لبصيص، 2004، ص142)

- تعريف "بيارجيلي Pierre Gelet": "الكفاءة هي نظام من المعارف المفاهيمية والعملية منظمة في خطوات إجرائية تسمح داخل مجموعة من الوضعيات من أجل التعرف على مهمة مشكلة وحلها بإنجاز (أداء) فعال". (Pierre Gelet, 1997, P69)

- تعريف "فيقيان لاندواشير Viviane Landsheere": "الكفاءة هي القدرة على إنجاز مهمة بطريقة مقنعة". (Viviane Landsheere, P21)

- تعريف "فيليب بيرنو Philipp Perrenoud": "الكفاءة هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة فئة محددة من الوضعيات. (Philipp Perrenoud, 1999, P17)

- ويعرف "محمد الدريج" الكفاءة على 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". (محمد الدريج، 2000، ص50)

- تعريف "فريد حاجي و عبد الرزاق أويدر": "الكفاءة هي قدرة الفرد على توظيف جملة من المعارف المنظمة، والقدرة على حسن الفعل، إلى جانب ذلك المواقف التي تسمح له بإتمام بعض الأعمال الأخرى بنجاح". (فريد حاجي و عبد الرزاق أويدر، 2002، ص2)

من التعريفات السابقة نجد أن الكفاءة هي توظيف جملة من المعارف والقدرات والمهارات لمواجهة وضعية أو موقف ما يعترض الفرد بحيث يؤدي هذا التوظيف إلى الحل المناسب لها، وذلك لبلوغ النجاح في التعلم أوفي أداء معين.

2- خصائص الكفاءة

تتميز الكفاءة عموما بخمس خصائص وهي:

- تجنيد أو توظيف جملة من الموارد تتمثل في معلومات، خبرات سابقة وسلوكات وقدرات وحسن الأداء بحيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المعلم في سياق ذي دلالة بالنسبة له. (فريد حاجي، 2005، ص8)

- الكفاءة مرتبطة بجملة الوضعيات ذات المجال الواحد، ويقصد بالوضعيات: الإشكالات التي يواجهها المتعلم خلال تعلماته من دروس ومواضيع مختلفة. (خير الدين هني، 2005، ص60)

وتعني هذه الخاصية أنه لا يمكن فهم أو تحديد الكفاءة إلا من خلال وضعيات توظف فيها، وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة، أي من مادة إلى أخرى، تبقى الكفاءات مميزة عن بعضها البعض، فإذا اكتسب المتعلم كفاءة في حل المسائل في الرياضيات، فذلك لا يعني أنها صالحة لحل مسائل في الفيزياء إلا إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين الرياضيات والفيزياء هي فئة من الوضعيات. (فريد حاجي، 2002، ص8)

لذا نجد أن الكفاءة لا تبرز إلا إذا وظفت في وضعية إشكالية وتختلف الكفاءة من مادة إلى أخرى وقد تظهر بعض الكفاءات في عدة مواد بحيث تتميز هذه المواد بأنها في نفس المجال، وهذا الاشتراك في عدة مواد يتيح تنمية الكفاءات في بعضها.

- الكفاءة غالباً ما تتعلق بالمادة: معنى ذلك أن الكفاءة توظف غالباً بمعارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة. (فريد حاجي، 2005، ص 9)

فعند إنجاز فعل التعليم لبناء الكفاءة المطلوبة توظف معارف وقدرات ومهارات لها ارتباط مباشر بالمادة، فعندما نريد بناء كفاءة حل إشكاليات في مادة الرياضيات مثلاً، فإن المفاهيم الرياضية كالعلاقات الأربعة، نظام الكسور، الأعداد العشرية وكذا الخبرات المكتسبة في التعامل مع مثل هذه الوضعيات واستخلاص المعطيات وتحديد العوائق للتغلب عليها... فكل ذلك يمثل المواد الأساسية لبناء الكفاءة، في بعض الحالات يمكن تجنيد معارف ليست لها علاقة مباشرة بالمادة الواحدة لتنمية الكفاءة المنتظرة. (خير الدين هني، 2005، ص 60)

ومنه توظف مهارات وقدرات في المادة الواحدة من أجل اكتساب كفاءة، مع إمكانية توظيف معارف وخبرات مكتسبة ليست لها علاقة مباشرة بالمادة الواحدة لتنمية الكفاءة المستهدفة.

- الكفاءة قابلة للتقويم: يمكن أن تقاس الكفاءة من خلال نوعية العمل المقدم من طرف المتعلم، ونوعية الناتج الذي توصل إليه، حتى وإن لم يكن ذلك بشكل دقيق، بحيث يتم تحديد مقاييس مثل: هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟ هل استجاب إلى ما طلب منه؟ إضافة إلى ذلك يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم، بغض النظر عن النتائج، وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية، الاستقلالية، احترام الآخرين، وهي كلها كفاءات. (فريد حاجي، 2002، ص 9)

فيمكن تقويم الكفاءة إذن من خلال ملاحظة سلوك المتعلم، وهذا التقويم يكون وفق مؤشرات يضعها المعلم كنوعية العمل ونوعية نواتجه، وحتى وإن لم يتحقق ذلك بالشكل المطلوب في نفس الكفاءة يمكن للمعلم تقويم كفاءات أخرى ضمن نفس النشاط وفق مؤشرات أخرى.

- الغاية النهائية: إن تسخير المواد لا يتم عرضاً، بل يؤدي وظيفة اجتماعية، نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو حياته اليومية.

ونستنتج من هذه الخاصية أن الكفاءة تهدف إلى تحقيق غاية نهائية، بحيث يمكن للمتعلم الاستفادة من هذه الكفاءات في مجابهة مشكلات حياته.

3- مكونات الكفاءة

تتركب الكفاءة من العناصر التالية:

3-1- المحتوى:

هو مجموعة الأشياء التي يتناولها المتعلم، لأن فعل التعلم يخص هذه الأشياء بالضرورة. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص46)

وتتمثل هذه الأشياء في المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم التي يتعلمها الفرد. (خالد لبصيص، 2004، ص135)

وقد صنف الباحثون محتويات التعلم في ثلاثة أنماط وهي:

- المعارف المحضة. (الصرافة)

- المعارف الفعلية. (المهارات)

- المعارف السلوكية. (المواقف)

وهذه هي المعارف الضرورية التي يستند عليها المتعلم لاكتساب كفاءة من الكفاءات، ولتوضيح ذلك نضرب مثلاً: أن يعرف المتعلم مفردات لغوية فهي معرفة صرفية، ثم يستعمل المفردات في وضعيات مناسبة تلك هي المهارات، ثم التركيز من أجل تجاوز صعوبات الاستعمال فذلك هو السلوك.

والجدير بالذكر أنه ينبغي اختيار المحتويات انطلاقاً من الكفاءات الواجب تلمينها لدى المتعلمين وذلك لأن الكفاءة هي التي تفرض المحتوى وليس العكس. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص46)

وعليه فإن المحتوى يعتبر من أهم عناصر الكفاءة، لأنه يوظف من قبل المتعلم لتجاوز إشكال يعترضه، إلا أن ذلك لا يعني التركيز على المحتويات أكثر من الاهتمام بالكفاءات.

3-2- القدرة:

تعتبر ثاني مكونات الكفاءة وتعرف بأنها مجموعة من الاستعدادات التي يوظفها الفرد في مواجهة مختلف الوضعيات، وتعبير آخر هي استعداد مكتسب أو متطور يسمح للفرد بالنجاح في أداء نشاط بدني أو مهني وعادة ما يعبر عنها بفعل: يحلل، يقرر، يحضر، يشخص. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص46)

وهي جملة المكونات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعليم أو في أداء مهام مختلفة، وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استعداد معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة. (محمد بن يحيى زكريا، 2004، ص12)

وللقدرة عدة ميزات نذكر منها:

- تتميز القدرة بالاستعراضية ومعنى ذلك أنها قابلة للتوظيف والتفعيل في مختلف المواد درجات متفاوتة.

- تتسم القدرة بالتحولية من حالة إلى حالة أخرى، فهي تنمو وفق محور الوضعيات، وتتفاعل فيما بينها، وتدمج في بعضها البعض، متأثرة بالمحيط وبمحتويات المواد، ومتأثرة ببعضها البعض وبالوضعيات المختلفة، بحيث تتولد تدريجياً قدرات جديدة تصبح إجرائية أكثر فأكثر.

- القدرة تطويرية: وذلك لأنها تنمو وترتقي على مدى حياة الإنسان، وهناك بعض القدرات تنقص بمرور الزمن كالقدرة على التذكر.

- عدم القابلية للتقويم: فقد تقوم توظيفها لمحتويات معرفية معينة غير أنه يتعذر معها ضبط التحكم بالدقة وربط ذلك بوضعيات معينة تفعل فيها. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص 47)

ومن خلال هذا الطرح يتضح أن مفهوم القدرة لسبق بمعنى الكفاءة حتى وإن كانت هناك اختلافات بينهما، ولا يمكن أن تبنى الكفاءة بدون قدرة لأنها أساس تبنى عليه الكفاءة.

3-3- الوضعية:

هي مصطلح يدل على الإشكاليات التي يتم إيجادها لتكون تعلمًا عند توظيف مجموع المعارف والقدرات من أجل أداء نشاط محدد. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص 48)

وتتكون الوضعية حسب 'دوكوتال' من ثلاثة مكونات وهي:

- **السند:** ويسمى الرافد أيضا وهو مجموع العناصر التي نقترحها على المتعلم في شكل مسألة أو مشكلة أو صورة أو نص أو خرائط.

- **المهمة:** وهي التي يتحدد من خلالها نتائج التعلم.

- **التعلّيمية:** ونبين ما سيقوم به المتعلم من نشاط. (خير الدين هني، 2005، ص 120)

3-3-1- خصائص الوضعية الدالة:

تكون الوضعية ذات دلالة إذا:

- كانت تجعل التلميذ يستفيد من معارفه في معالجة واقعه المعيش، (أي لها معنى بالنسبة له، وتعطي رغبة ومعنى للتعلم).

- كان المتعلم يشعر بفاعليتها وجدواها في علاج عمل معقد.

- كانت تسمح بتفعيل إسهام مختلف المواد في حل مشاكل معقدة.

- كانت عملية ذهنية وشكل من أشكال التعلم. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص 48)

4- مستويات الكفاءة

تندرج الكفاءة وفق المستويات التالية:

4-1- الكفاءة القاعدية:

هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قدرا على أدائه أو القيام به في ظروف معينة، وكلما تحكم فيها تسنى له الالدخول دون مشاكل في تعلمات لاحقة، فهي الأساس الذي يبني عليه التعلم. (فريد حاجي، 2005، ص2)

4-2- الكفاءة المرحلية:

ويتشكل هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا، ويتم بناؤها على الشكل التالي:

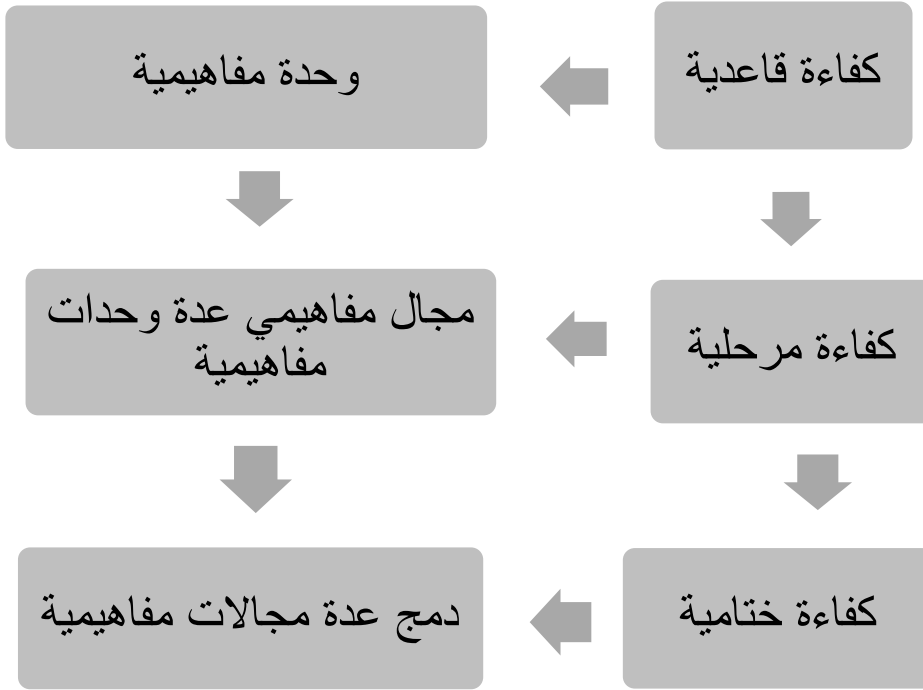
كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية. (خير الدين هني، 2005، ص77)

4-3- الكفاءة النهائية:

تعتبر هذه الكفاءة ختامية لأنها تصف عملا كليا منتهيا، وتتميز بطابع شامل عام، وتعبّر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية التي يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور. (فريد حاجي، 2005، ص2)

ومن خلال ما سبق نخلص إلى أن الكفاءة القاعدية تتعلق بوحدة أو درس، والكفاءة المرحلية تتصل بمجموعة من الوحدات تشكل ما يسمى بالمجال المفاهيمي، أم الكفاءة النهائية فهي مجموعة من الكفاءات المرحلية، وبهذا يتبين أن هناك علاقة بين هذه المستويات، وذلك لأن كل واحد منها يؤسس للذي يليه، والتمكن من المستوى الأول يتيح

للمتعلم اكتساب الكفاءات اللاحقة في المستويات الأخرى بدون صعوبات، والشكل الموالي يوضح هذه العلاقة:



شكل رقم(06): يوضح العلاقة بين مستويات الكفاءة

4-4- الكفاءة المستعرضة:

إذا كانت الكفاءة السالفة الذكر مرتبطة بوضعيات معينة لها علاقة بالوحدة الدراسية أو المجال المفاهيمي، فإن الكفاءة المستعرضة أو الأفقية تبنى من تقاطع المعارف والسلوكات المشتركة بين كل التعلّيمات أو المواد أو النشاطات. (خير الدين هني، 2005، ص77)

فالكفاءة المستعرضة إذا هي مكون من مجموعة التعلّيمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، وهي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر يمكن أن يوظف في عائلة من الوضعيات. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص56)

ومنه يمكن اعتبار الكفاءة المستعرضة كنوع من أنواع الكفاءة لسبب أنها تتكون أو تبنى من اشتراك عدة مواد أو وحدات أو غير ذلك، فهي بهذا المعنى تحقق التكامل بين المواد وتقضي على استقلالية المحتويات التعليمية.

5- مفهوم المقاربة بالكفاءات

من الناحية اللغوية: أصل المقاربة هو 'قارب' على وزن فاعل، ومضارعه (يقارب) فهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دنا، كقولنا دناه وحادثه بحديث حسن فهو قربان، ومنها تقاربا ضد تباعدا. (خير الدين هني، 2005، ص101)

أما من الناحية الاصطلاحية فهي: "تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الاعتبار كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل وخصائص المتعلم والوسط والنظريات التربوية. (فريد حاجي، 2005، ص2)

وتعرّف المقاربة بالكفاءات بأنها "تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو في نهاية مرحلة تعليمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته". (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص12)

كما تعرف بيداغوجيا الكفاءات بأنها "طريقة تجعل علاقة بين المدرسة والممارسة الاجتماعية، وتعتمد أساسا على المتعلم الذي ينشط ليبنى معارفه بمفرده من خلال وضعيات المشكلات مما يمكنه من مواجهة عالم اليوم والغد ويسمح لأقصى عدد من الشباب بالذهاب إلى أبعد من إمكانياتهم. (مفتشية التربية والتعليم الأساسي، 22-23 جانفي 2007، ص1)

والتعرف المقاربة بالكفاءات بأنها بيداغوجيا تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة والمنفصلة، للوصول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته، ويؤسس لها موقعا في المجتمع والعالم. (فريد حجي وعبد الرزاق أويدر، 2002، ص27)

من خلال هذه التعريفات السابقة نخلص إلى أن المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات الحديثة القائمة على تنمية الكفاءات من خلال وضعيات المشكلات، وتعتمد أكثر على نشاط وفاعلية المتعلم الذي يعتبر فيها محورا للعملية التعليمية بغية ربط تعلماته المدرسية بالواقع الاجتماعي الذي يحياه، وجعله أكثر كفاءة حين مجابهته للمشكلات التي يمكن أن تعترض طريقه.

6- الخلفية العلمية لبيداغوجيا الكفاءات

تعتبر النزعة البنائية الخلفية العلمية لبيداغوجيا الكفاءات، والبنائية صفة تطلق على كل النظريات التي تفسر التعلم انطلاقا من مبدأ التفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص13)

وقد ظهر هذا الاتجاه كرد فعل للمدرسة السلوكية التي تحصر التعلم في مبدأ (مثير - استجابة)، ومعنى ذلك أن التعلم يحدث نتيجة سلسلة من المثيرات والاستجابات، وليس نتيجة سيرورة ذهنية تنظمها العملية العقلية، ولا دخل للعقل فيها. (خير الدين هني، 2005، ص88)

ويرى **بياجيه** - رائد هذا الاتجاه - أن مبدأ المثير والاستجابة لا بد أن ينظر فيه مرة أخرى، وذلك لسببين هما:

- وجود نشاط عصبي مستقل عن كل استثارة خارجية، فليس بالضرورة أن يكون هناك مؤثر يحدث نشاطا عصبيا.

- لا يكون المؤثر فعالا إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم أو لدى الذات.

والشكل التالي يوضح هذه العلاقة:

النموذج السلوكي: مؤثر _____ استجابة

النموذج البنائي: مؤثر _____ ذات _____ استجابة

الشكل رقم (07): يوضح العلاقة بين المؤثر والاستجابة حسب البنائية والسلوكية

وعليه فإن المنظور البنائي يرى أن حصول تأثير المؤثر يتطلب وجود قابلية في الذات، فالاستجابة لا تحدث إلا انطلاقاً من إمكانيات واستعدادات الفرد، وعملية التأثير والاستجابة هي عملية متطورة ومستمرة طوال الحياة تبعا للتغيرات في بنيات الجسم وقدراته، وتبعا لتغيرات الظروف المحيطة به. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص13)

والمعارف - بناء على هذا الاتجاه - تبنى في الذهن بالاعتماد على المكتسبات القبلية، وليس من الفراغ، أو في شكل تراكمي تكديسي مستقل الحلقات، فلا بد أن تكون المعارف متصلة وذات معنى جديد من حيث توظيفها وفعاليتها. (خير الدين هني، 2005، ص91)

فحسب البنائية يجب أن نعتمد على تصورات المتعلم في بناء معارفه وفهمه للمشكلة، ولا يأتيه بناء المعارف عن طريق المعلم تلقينا وحفظا.

7- بعض المصطلحات المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات

7-1-1- التقييم:

التقييم في بيداغوجيا الكفاءات عبارة عن مسعى يهدف إلى إصدار حكم علا مدى تحقق التعلّات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلّمين بكفاءة واقتدار، وبتعبير آخر هو عملية إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلّم. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص122)

ولتقييم الكفاءة وظائف مهمة في العملية التعليمية نوجزها فيما يلي:

7-1-1- توجيه التعلّم:

ويكون ذلك في بداية السنة أين تقيم الكفاءات المكتسبة خلال السنة الماضية وتشخيص الصعوبات من أجل بناء الكفاءات الجديدة على أساس سليم.

7-1-2- تنظيم التعلّم:

يكون خلال السنة من أجل تحسين التعلّات بالتعديل والتصحيح. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص130)

وكذلك معرفة تمكن المتعلم من الكفاءات التي اكتسبها أثناء السنة وتحكمه فيها.

7-1-3- مصداقية التعلم:

وذلك من خلال التقويم بموضوعية للمستوى الذي بلغه المتعلم، وفي اكتساب الكفاءات وبغية اتخاذ القرارات البيداغوجية المناسبة في مسار التعلم. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص130)

7-2- معايير التقويم:

تعتبر المعايير بمثابة دليل مفيد للتمكن من الحكم على عمل (إنتاج) المتعلم ومدى كتسابه للكفاءة، كما أن الاختيار الصحيح للمعايير يسمح بتجنب تشتت التنقيط وذاتية التصحيح، ويمكن حصر هذه المعايير فيما يلي:

7-2-1- معايير الحد الأدنى:

- وجاهة (ملاءمة) المعلومات المرتبطة بالموضوع بمعنى توافق المنتج مع الوضعية (احترام المتعلم لما هو مطلوب منه فيعطي المنتج المنتظر).
- الاستعمال الصحيح للأدوات الخاصة بالمادة والمعارف والطرائق.
- نوعية وانسجام المنتج، ويقصد به شكل ومضمون المنتج (منهجية الطرح، الترتيب، التسلسل، عدم التناقض...).

7-2-2- معايير الإتقان:

الإبداعية في المنتج: وهو معيار الابتكار والتفرد، كأن يعطي وجهة نظره أو يقترح حلول للوضعية المشكلة أكثر نجاعة. (مفتشية التربية والتعليم الأساسي، 22-23 جانفي 2007، ص7)

فمعيار الحد الأدنى يبرز لنا ما قد يحققه المتعلم من حد أدنى في تعلمه، وعدم تمكن المتعلم من تلك التعلّيمات يحول دون مواصلة التعلم. وعكس ذلك نجده في معيار الإتقان الذي

لا يحول دون مواصلة التعلم إذا لم يتمكن المتعلم من التعلّيمات التي تعطى له، ولكنه يساهم في الكشف عن مستوى أداء كل تلميذ، وبالتالي الكشف عن الفروق الفردية.

3-7- مؤشر الكفاءة:

هو السلوك الإيجابي الذي ينجزه التلميذ، ويكون علامة تدل على حدوث فعل التعلم ضمن وضعية ما، فهو آلية نقيس بها مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة، وكذلك التغيير الذي لوحظ على القدرات المحققة بعد إنجاز تعلم ما. (خير الدين هني، 2005، ص109)

فالمؤشر عنصر مهم من عناصر التقويم، لذلك لا بد أن يرتبط بالأنشطة التي يمكن ملاحظتها وقياسها.

4-7- وضعية مشكلة:

هي نمط تقويمي يعبر عن ذلك الموقف الذي يوضع فيه التلميذ، ويحتوي هذا الموقف على إشكال ما، لتجاوزه يجب على المتعلم أن يوظف موارده المختلفة سواء كانت معارف أو أداءات علمية. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص121)

ومن خلال هذه الوضعيات نتمكن من قياس أداء المتعلم ومدى تحكمه في الكفاءات المكتسبة.

5-7- الإدماج:

يعتبر من أهم ما تحمله المقاربة بالكفاءات ويسد النقص الذي كان موجودا في المقاربة بالأهداف أين كان المنهاج يقوم على شكل مجزأ منفصل لا يرتبط بالمجال المراد قياسه.

فاستحداث الإدماج يدل على أهميته في بناء المعرفة، فالإدماج يعني ربط المكتسبات ببعضها البعض ليتم استخدامها من طرف التلميذ بصفة شاملة. وهذا ما تسعى الكفاءة إلى تحقيقه، فأى مستوى من الأداء هو خلاصة لعملية إدماج مستمرة بين المكتسبات في وحدات المادة الواحدة أو مختلف المواد. (مفتشية التربية والتعليم الأساسي، 22-23 جانفي 2007، ص8)

وهنا لابد أن نراعي في الإدماج عدم الكفاءة بالنمط التقليدي في صياغة الأسئلة واختيار
الوضعيات الإشكالية التي ترتبط بمجال محدود.

6-7- مستوى الإدماج

يقصد به تحديد المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه المتعلم في إدماج نتائج أو وحدات أو
مجالات التعلم في مادة واحدة أو مستوى واحد. (مديرية التربية، 2001، ص77)

8- خصائص المقاربة بالكفاءات

إن نموذج المقاربة بالكفاءات يقدم إسهامات كبيرة في ترفيه العملية التربوية من حيث
الأداء والمردود، بحيث يجعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم على أن يتحرك
بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية، وتجعله مواطناً صالحاً يستطيع توظيف مكتسباته من
المعارف والمهارات والقيم المتنوعة في مختلف مواقف الحياة بكفاءة ومرونة، ومن خلال
هذا يمكن حصر خصائص المقاربة بالكفاءات في العناصر التالية:

- تنظر إلى الحيات من منظور علمي نفعي.

- التخفيف من محتويات المواد والأنشطة الدراسية.

- تثمين المعارف وجعلها صالحة في مختلف مواقف الحياة. (مديرية التربية، 2001، ص49)

- تحويل المعارف من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكيات ملحوظة،
فإذا لم تحول هذه المعارف إلى سلوكيات وظيفية وبقيت كمادة مكدسة في الذهن فهذا يعني
فشل الدراسة والمدرسة ضمن التصور الاستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات. (رمضان
أرزيل ومحمد حسنوات، 2002، ص20)

- تجعل المتعلم محورا أساسيا في فعل التعلم وذلك باشتراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ
المناشط التعليمية.

- تعتمد على أسلوب حل المشكلات (وضعية- مشكل) وهو أساس التعلم الفعال (بناء
المعارف بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسبات التعلم السابقة، وتكون هذه

الوضعيات التعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات. (مفتشية التربية والتعليم الأساسي،
22-23 جانفي 2007، ص3)

- تحويل المعارف من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكيات ملحوظة،
فإذا لم تحول هذه المعارف إلى سلوكيات وظيفية وبقيت كمادة خام مكدسة في الذهن فهذا
يعني فشل الدراسة والمدرسة ضمن التصور الاستراتيجي لمقاربة التدريس
بالكفاءات. (رمضان إرزيل ومحمد حسونات، ص20)

- تعمل هذه البيداغوجيا على تنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها (الوجدانية، العقلية،
البدنية).

- تؤكد على الالتحام بين الحياة المدرسية وحياة التلميذ في محيطه الاجتماعي، وذلك لأن
الكفاءات المكتسبة في المدرسة لها وظيفة فعلية في حياة المتعلم الحاضرة والمستقبلية. (محمد
الصالح حثروبي، 2002، ص24)

- تحرر المعلم من القيود، وذلك بإعطائه حرية أوسع في تنظيم التعلم وتكييف ظروفه
ومرجعياته، وتنشيط المتعلمين وتوجيههم، واقتناء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية،
وتقويم الأداء.

- دمج المعلومات، وذلك من أجل تنمية كفاءات أو حل إشكاليات في وضعيات مختلفة،
ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكين المفاهيم في الذهن في شكل حلزوني يبدأ من
مفهوم بسيط ثم ينمو حتى يكتمل في الذهن. (خير الدين هني، 2005، ص49)

ومن خلال هذه الخصائص نجد أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تكسب التعليم معنًا
وظيفيا نفعيا، ولهذا فهي تركز على الأنشطة أكثر من المحتويات، وذلك لتنمية القدرات بدلا
من تكديس المعلومات وحشوها في الذهن، وتركز هذه البيداغوجيا على أسلوب حل
المشكلات والتي يكون مصدرها عادة من الحياة.

كما أنها تؤكد على مرونة وحيوية المدرس في اختيار طرائق التدريس والوسائل من جهة، وتحرر المتعلم وتسمح له بإبراز قدراته التي من شأنها أن تسهل نمو شخصيته، وتجعله إيجابيا في بيئته حاضرا ومستقبلا.

9- أهداف المقاربة بالكفاءات

تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق عدة أهداف نحصرها في النقاط التالية:

- تهدف إلى النظر إلى الحياة بمنظور علمي.
- تهدف إلى ربط التعليم بالواقع والحياة.
- تهدف إلى الاعتماد على مبدأ التكوين والتعليم.
- تهدف إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.
- إفساح المجال أمام المتعلم ليظهر ما لديه من طاقات كامنة وقدرات لتتفتح وتعبّر عن ذاتها.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم وتغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة. (فريد حاجي، 2005، ص11)

10- التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات

10-1- تقويم الكفاءة:

عندما نرجع إلى تعريف الكفاءة على قدرات مكتسبة على شكل موارد تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، قصد مواجهة وضعيات معقدة، "فتقويم الكفاءة ينصب على تلك الموارد وكيفية استخدامها ومدى نجاعتها في حل المشكلة أو الخروج من الوضعية (المأزق)، وتتقسم الموارد اللازم تقويمها إلى الموارد الداخلية (المعارف، المهارات، المواقف...) والموارد الخارجية التي ترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتكون

جزء من الكفاءة (وثائق، مخططات، قواميس...)، ويتم تقييم الكفاءة من خلال وضع المتعلم أمام وضعية مشكلة (معقدة)". (محمد الصالح حثروبي، 2012، ص303)

10-2- خصائص تقييم الكفاءة:

إن ما يتميز به التقييم بالكفاءات عن نماذج التقييم التقليدية هو تركيزه على أداء المتعلم وقدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة (إشكالية)، في حين يوجه التقييم التقليدي اهتمامه إلى نسبة تحصيل المعارف وتكديسها في الذهن، مع القدرة على استرجاعها في شكل استعراض، وقد لا يرتبط بسياق الإشكالية المطروحة، كما أن هدفه في أدبيات التقييم بالأهداف هو النظر إلى مدى ما تحقق من أهداف إجرائية ضمن نشاط معين ولا شيء غير ذلك.

"والمبدأ الأساسي لتقييم الكفاءات هو أن يجرى هذا في إطار سياق معين (التقييم السياقي) بمعنى:

- تجسيد وضعية التقييم في مهمة يقترحها المعلم وينفذها التلميذ.

- اتسام وضعية التقييم بالشمولية والتي تسمح بتجنيد كل موارد المتعلم (مهارات، معارف، قدرات)". (محمد الطاهر وعلي، 2006، ص218)

10-3- كيف نقوم الكفاءة:

قبل عملية التقييم لابد أن يوضع تصور دقيق يقوم على إستراتيجية واضحة المعالم والخطوات، يمكن أن يكون هذا التصور قائماً على التساؤلات التالية:

- ماذا أقوم؟ وفي أي إطار يتم هذا التقييم؟

- ما هي التساؤلات التي تقودنا إلى وضع خطة دقيقة وشاملة لأبعاد التقييم في نسق متكامل.

ومن خلال السؤال الأول نصل إلى أن التقييم بمنظور المقاربة بالكفاءات يقوم على معاينة القدرة التي يستطيع بها المتعلم إنجاز نشاطات معينة بأداء جيد، عوضاً من استعراض المعارف المكتسبة على ظهر قلب من غير ارتباطها بوضعية جديدة، وتتم هذه العملية "من

خلال وضع المتعلم أمام وضعية معقدة وهي وضعية تعلم إدماجية تتوفر فيها المميزات التالية: - وضعية تسمح بتقويم الكفاءة.

- تتيح توظيف المكتسبات السابقة.

- ذات دلالة بالنسبة للمتعلم أي مستمدة من واقعه.

- أن تكون درجة تعقيدها تتماشى وقدرات التلميذ". (محمد الطاهر وعلي، 2006،

ص219)

ثم نرسم من خلال السؤال الثاني الإطار الذي نعنيه من التقويم، ونقصد بهذا التقويم الذي يتم في وضعية الانطلاق أو وضعية بناء التعلمات (مرحلة معالجة الدرس، أو تقويم وضعية الاستثمار، التطبيقات النهائية). ومن خلال هذا المعنى فإن التقويم بالكفاءة يأتي على ثلاثة أشكال طبقا للمرحلة التي يطبق فيها وهي:

أ - تقويم تمهيدي (قبلي):

يجرى هذا النوع من التقويم قبل البدء بتطبيق البرنامج التربوي للحصول على المعلومات الأساسية القبلية التي تؤثر في تطبيقه، ويهدف إلى قياس مدى استعداد المتعلمين وامتلاكهم لمتطلبات التعليم السابق للتعليم اللاحق. (الظاهر وآخرون، 2002، ص53)

ب- تقويم تكويني:

يقس مستوى الطلاب والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدّم لهم معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم ويحدد سرعة تعلمهم مما يحفزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب. (مقداد وآخرون، 1993، ص68)

ويتم هذا التقويم بالاستعانة بالملاحظة المستمرة لنشاط الطلاب وتعلمهم عن طريق الاختبارات القصيرة والتمرينات، المناقشات الصفية، الواجبات المنزلية. (الظاهر وآخرون، 2002، ص54)

ومن خلال هذا نجد أن التقويم التكويني يكون أثناء العملية التعليمية بهدف متابعة مدى تقدم التلاميذ خلال تلقيهم برنامج دراسيا معيناً بما يتيح للتلاميذ والمعلم على السواء الوقوف على الصعوبات وتداركها في حينها.

ج - التقويم الختامي:

يتم هذا النوع من التقويم في نهاية الفصل أو السنة الدراسية ومن خلاله يتم الحكم النهائي على تحصيل التلميذ (عبد الهادي، 2002، ص31) بعد اجتيازه برنامج دراسي معين، ويعتبر بمثابة إصدار الحكم على مستوى الأداء، ويترتب على هذا الحكم ترقية إلى مستوى أعلى أو منح أو منع شهادة ما. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص127)

وعليه فإن التقويم الختامي يكون في نهاية البرنامج التعليمي لتحديد مستوى التحصيل واتخاذ القرارات بشأن انتقال المتعلم من قسم إلى آخر واتخاذ القرارات بشأن البرنامج.

وأخيراً في تقويم الكفاءة نحدد الأهداف التي سيرتكز عليها التقويم، والوسائل المعتمدة في ذلك، ثم نضع المعايير والمؤشرات التي من خلالها نستطيع أن نحكم على نجاح هذا التقويم أو فشله.

4-10- الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة

عندما نقيم الكفاءة لا يكفي وضع أهداف محددة وأسئلة موجهة لإصدار الحكم عليها، بل يتعدى ذلك إلى وضع شبكات للتقويم الفردية والجماعية.

أ - شبكة التقويم الفردية:

يتم التقويم الذاتي للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتلميذ إمكانية تقويم أدائه وقدراته بنفسه، فيقف على ما حققه من تقدم في اكتساب كفاءة من الكفاءات، كما يستطيع تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لديه في اكتساب كفاءات أخرى، ويتميز هذا التقويم بكونه لا يذيل بنقطة بل يدل على الحكم الذي يصدره التلميذ على ذاته وحول خطواته في التعلم من أجل التعديل والتحسين. (محمد الصالح حثروبي، 2012، ص306)

ب - شبكة التقويم الجماعية:

ويتم فيها تقويم التلميذ من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة، وتحليل التفاعلات ضمن المجموعة ورصدها بواسطة شبكة الملاحظة، وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة وتقويم العمل الجماعي يتيح للتلميذ اختيار مدى نجاح كفاءته في المشاركة في إنجاز العمل، ويستخلص من تقدير زملائه جوانب القصور وجوانب القوة في أدائه، فيعمل على تحسين خطوات تعلمه ويعدل من مساره التعليمي. (وزارة التربية التونسية، 2006، ص13)

10-5- كيفية إعداد شبكة التقويم:

يتطلب إعداد شبكات التقويم الفردية أو الجماعية ضبط أربع جوانب هامة فيها وهي:

أ - تحديد المهمة:

تعرف المهمة بأنها نشاط يقوم به التلاميذ، ويكون قابلاً للملاحظة والقياس ويعتبر تحديد المهمة أحد العوامل الأساسية في مسار عملية التقويم.

ب - ضبط المؤشرات:

وهي عبارة عن سلوكات تصف بدقة مدى التحكم في الكفاءة، ومدى احترام معاييرها.

ج - تحديد معايير التقويم:

كل مهمة تحدد بمعايير يتم من خلالها تقويم كفاءة التلميذ في إنجاز هذه المهمة، المعيار عبارة عن خاصية، لذلك ينبغي أن تعكس صياغة المعيار هذه الخاصية.

د - إعداد سلالم التقدير:

وهي تساعد المعلم على إصدار الحكم على مدى تمكن المتعلم من المعايير ومن ثم اتخاذ القرار المناسب، ومن أبرز هذه السلالم المستخدمة في تقويم الأداءات:

- السلم اللفظي: مثل : ممتاز، جيد، حسن، مرض، غير مرض.

- السلم العددي: مثل: 01، 04، 08، 09، 10.

- السلم الحرفي: مثل: أ، ب، ج، د.

- السلم الكمي: تحديد عناصر المهمة بالدرجات، كل عنصر بدرجة، ومن ثم يتم حساب عدد الإجابات الصحيحة حسب نوع الإشارات الموضوعية في الشبكة () (×)

(0) (01) الصحيح/ الخاطئ.

- السلم النوعي: ويكون بتوظيف عبارات دقيقة تصف مدى تملك المتعلم للكفاءة، ومدى تفاعله مع التعلّيمات ضمن مجموعة القسم. (محمد الصالح حثروبي، 2012، ص306-308)

خلاصة الفصل

من خلال هذا الفصل وما تمّ عرضه، لا يمكن أن نختلف أن التقويم بشكل عام له مكانة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها بأيّ حال من الأحوال، ذلك لأنّ العملية الوحيدة التي من خلالها يتمّ إصدار الأحكام أو القرارات المتعلقة بالسبيل المختلفة للعمل التربوي، بهدف البحث عن مواطن القوّة والضعف لدى المتعلّمين، كما أنّ هذا التقويم لا يقتصر على التلميذ فحسب، بل يشمل المعلّم والمتعلّم والمناهج والأهداف. مما يحتمّ على القائمين بالعمل التربوي أن يعطوا العناية البالغة للتقويم التربوي، ويسايروا مستجدّاته، لاسيما التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات الذي يحتمّ على المعلّم أو المربّي أن يتعرّف على أهمّيته، ويضطلع على أهدافه، ووسائله، ومراحله، وأدواته وكيفية استعمالها، حتى يستطيع أن يقوم بعملية التقويم على أكمل وجه، ويتحصل على نتائج موضوعية، يستطيع تحليلها وتفسيرها، ومن ثمّ يستطيع وضع الخطة المناسبة لعلاج النقائص، وتصحيح المسار التحصيلي للمتعلّمين.

ومن خلال التقويم المستمر في ظلّ المقاربة الجديدة لمسار المتعلّم التحصيلي من جهة، وعدم وضوح الرؤيا في هذا المجال لدى المتعلّمين، وجعلهم بوسائل التقويم المستمر وأدواته من جهة أخرى، يجعلهم يجدون صعوبات كثيرة في تطبيقه. ذلك أن الإصلاحات جاءت

لتغيير نمط التقويم التقليدي، والاتجاه نحو استخدام استراتيجيات وأساليب وطرق تقويم حديثة تتطلب من المعلم جهدا كبيرا، وتلزمه أن يكون على قدر من الكفاءة اللازمة يستطيع من خلالها تسيير مثل هذا النمط من التقويم.

وفي الفصل التالي سنحاول أن نتعرض لإجراءات الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث في هذا المجال.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- عينة الدراسة

1-3- عينة الدراسة الأساسية

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية

4- أداة الدراسة

5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

بعد التعرض في الفصل السابق إلى الجانب النظري الذي تمّ فيه تحديد مشكلة الدراسة وما يتعلق بها من متغيرات، ثمّ استعراض مختلف الدراسات والآراء النفسية والتربوية التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، نحاول في هذا الفصل أن نبرز الجانب التطبيقي، والذي سوف نتعرف من خلاله على منهج الدراسة، والتذكير بفرضيات الدراسة، والعينة وطريقة اختيارها، وأداة جمع البيانات، والخصائص السيكومترية والأساليب الإحصائية المستخدمة.

1- منهج الدراسة

تتحدد طبيعة المنهج المتبع في الدراسة حسب طبيعة البحث، وبما أنّ هذه الدراسة تنتمي لمجال الدراسات الوصفية فقد تبيننا المنهج الوصفي والذي يعرف بأنه "منهج يدرس الظروف أو الظواهر أو المواقف أو العلاقات كما هي موجودة في الواقع دون أي تدخل من الباحث، ثمّ يقوم بعمل وصف دقيق يساعد على تفسير المشكلات التي تتضمنها، أو الإجابة على الأسئلة الخاصة بها". (محمد عبد الكريم منسي، 2003، ص 201)

كما أنّ المنهج: هو تلك "الطرق والأساليب والعمليات والخطوات العلمية التي يقوم بها من بداية البحث في موضوع معين حتى ننتهي منه مستهدفين بذلك اكتشاف الحقيقة والبرهنة عليها". (فرج وآخرون، د-ت، ص 234)

ولقد استعنا في هذه الدراسة بالمنهج الوصفي الذي يلعب دوراً أساسياً في المعرفة، حيث يصف الظاهرة النفسية، وذلك من خلال تحليلها ومعرفة العلاقة بين مكوناتها.

2- فرضيات الدراسة

2-1- الفرضية العامة:

نتوقع أنّ هناك بعض الصعوبات التي تواجه المعلّم في تطبيق التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات.

2-2- الفرضيات الجزئية:

- لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الجنس.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الخبرة في التدريس.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف المنطقة. (حضري - ريفي)

3- عينة الدراسة

إنّ العينة في البحث تشير إلى أيّ مجموعة يتمّ جمع المعلومات منها، بينما المجموعة الأكبر والتي يأمل الباحث أن يعمّم نتائج الدراسة عليها تسمى بالمجتمع. (عبد الله فلاح المنيزل وعدنان يوسف العتوم، 2010، ص101)

3-1- عينة الدراسة الأساسية

بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي 400 معلّما ومعلمة موزعين على ابتدائية عبر تراب ولاية ورقلة، حيث غالبا ما نلجأ إلى دراسة مثل هذه الظواهر على مجموعات صغيرة يمثل

أفرادها المجتمع الأصلي، وفي مثل هذه الحالات تمّ اختيار عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة من خلال الصندوق.

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 200 معلما ومعلمة بنسبة: 50% من المجتمع الأصلي موزعين على مختلف الابتدائيات المتواجدة في المنطقتين الحضرية والريفية لولاية ورقلة، وبعد توزيع الاستبيان الخاص بدراستنا على أفراد العينة تم استرجاع 174 استبيان، وبقي 26 استبيان لم يتم استرجاعه من أصحابه، وبالتالي فقد اعتمدنا في تحليل النتائج على عينة مكونة من 174 معلما ومعلمة، التي تمثل العينة النهائية للدراسة ونسبتها 43,50% من المجتمع الأصلي. ويتوزع أفراد عينة الدراسة حسب المنطقة إلى:

الجدول رقم(02) توزيع أفراد العينة حسب متغير المنطقة الجغرافية

النسبة المئوية	العينة الممثلة	المنطقة
52.87%	92	حضرية
47.13%	82	ريفية
100%	174	المجموع

يوضح الجدول رقم (02) توزيع أفراد العينة حسب المنطقة حيث يوجد في المنطقة الحضرية أكبر عدد من المعلمين وهو 92 فردا بنسبة 52.87 % ، أما في المنطقة الريفية يوجد 82 فردا بنسبة 47.13 % .

والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

الجدول رقم(03) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

النسبة المئوية	العينة الممثلة	الجنس
39.66%	69	ذكور
60.34%	105	إناث
100%	174	المجموع

يوضح الجدول رقم (03) توزيع الأفراد حسب الجنس، حيث نلاحظ أنّ عدد المعلمات هو 105 معلّمة بنسبة 60.34 % وهو أكثر من عدد المعلمين المقدر بـ: 69 معلّمًا بنسبة 39.66 % .

والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة:

الجدول رقم (04) توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة في التدريس

النسبة المئوية	العينة الممثلة	الخبرة في التدريس
35.63%	62	أقل من 10 سنوات
64.37%	112	من 10 سنوات فأكثر
100%	174	المجموع

يوضح الجدول رقم (04) توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة في التدريس، حيث يقدر عدد الذين ليس لهم خبرة في التدريس (أقل من 10 سنوات) بـ: 62 فردًا بنسبة 35.63 %، وهو أقل من عدد المعلمين الذين لهم خبرة في التدريس (من 10 سنوات فأكثر) والمقدر عددهم بـ: 112 فردًا بنسبة 64.37 % .

والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (05) توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

النسبة المئوية	العينة الممثلة	المؤهل العلمي
56.32%	98	خريج المعهد التكنولوجي
43.68%	76	شهادة الليسانس
100%	174	المجموع

يوضح الجدول رقم (05) توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي، حيث أنّ عدد الأفراد الحاصلين على شهادة الليسانس هو 76 فردًا بنسبة 43.68 %، وهو أقل من عدد الأفراد المتخرجين من المعهد التكنولوجي، حيث يقدر عددهم بـ: 98 بنسبة 56.32 % .

3-2- عينة الدراسة الاستطلاعية

يستحسن قبل البدء في إجراءات البحث القيام بدراسة استطلاعية تهدف إلى تجريب الأداة وتقدير خصائصها السيكومترية.

أجريت الدراسة الاستطلاعية على 09 ابتدائيات بمدينة ورقلة، تمّ اختيارها بالطريقة القصدية، ويرجع ذلك لعدة عوامل:

- سهولة التنقل بين هذه الابتدائيات لتوفر المواصلات التي تؤدي إليها.

- وجود مدراء ومعلمين تعاونوا معنا بسهولة في هذه المرحلة من البحث.

وقد طبقت الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث في شهر فيفري 2013، حيث تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 40 معلّما ومعلّمة تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، موزعين كما هو مبين في الجدول:

الجدول رقم (06) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الابتدائيات

الرقم	الابتدائيات	عدد المعلمين والمعلمات
01	حي تمّام	10
02	الحذب الجديدة	04
03	الطالب محمد خمقاني	03
04	28 فبراير	08
05	غربوز الجديدة	01
06	عثمان بن عفان القديمة	04
07	مسروق القديمة	05
08	بونوة بوحفص	04
09	وريدة مدّاد	01
	المجموع	40

4- أداة الدراسة

لقد اعتمد في هذه الدراسة على أداة الاستبيان في جمع البيانات وهو عبارة: "عن مجموعة من الأسئلة أو المواقف الموجهة للأفراد بهدف الحصول على بيانات خاصة بهم أو ببعض المشكلات التي تواجههم". (محمد عبد الكريم منسي، 2003، ص95)

وتمّ بناء الاستبيان الخاص بهذه الدراسة والمتضمن الصعوبات التي تواجه معلم المدرسة الابتدائية أثناء تطبيقه التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات، وهو يحتوي على 24 بنداً مقسمة على الأبعاد التالية:

البعد الأول: صعوبات تواجه المعلم شخصياً في تطبيق التقويم المستمر، ويشمل (07) فقرات، وهي الفقرات: (1،2،3،4،5،6،7)

البعد الثاني: صعوبات تواجه المعلم مع التلاميذ في تطبيق التقويم المستمر، ويشمل (06) فقرات، وهي الفقرات: (8،9،10،11،12،13)

البعد الثالث: صعوبات تواجه المعلم مع الإدارة في تطبيق التقويم المستمر، ويشمل (05) فقرات، وهي الفقرات: (14،15،16،17،18)

البعد الرابع: صعوبات تواجه المعلم مع المفتش في تطبيق التقويم المستمر، ويشمل (06) فقرات، وهي الفقرات: (19،20،21،22،23،24) أنظر الملحق رقم(04)

وتكون الإجابة باختيار البديل المناسب من ضمن البدائل الثلاثة التالية: (موافق تماماً، نوعاً ما، غير موافق).

وتكون طريقة التصحيح بالاعتماد على الأوزان التالية: الفقرات كلّها موجبة

- (موافق تماماً) تعطى لها درجة (03)

- (نوعاً ما) تعطى لها درجة (02)

- (غير موافق) تعطى لها درجة (01)

الجدول رقم (07) يوضح التقدير الكيفي والكمي للدرجات

التقدير الكمي للدرجات	التقدير الكيفي للدرجات
03	موافق تماما
02	نوعا ما
01	غير موافق

5- الخصائص السيكومترية للأداة

إنّ صحة نتائج أيّة دراسة مرهونة بمدى سلامة ودقة الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وللكشف عن ذلك ينبغي إخضاع نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى اختبار الصدق والثبات. وزيادة في الاطمئنان على نتائج الدراسة الحالية اعتمد الباحث على أكثر من طريقة لحساب الصدق والثبات.

5-1- الصدق:

"وهو أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السّمة أو الاتجاه أو الاستعداد أيّ سلوك الذي يوضع الاختبار لقياسه، أو أن يقيس فعلا ما يقصد أن يقيسه". (أبو حويج وآخرون، 2002، ص136)

ولأن ما يؤخذ في الاعتبار في الحكم على صلاحية الأداة هو الصّدق فقد اعتمدت الدراسة على ثلاثة طرائق لحساب صدق الأداة وهي:

5-1-1- صدق التحكيم:

وينطوي صدق التحكيم على عرض الأداة بما تحتويه من تعليمات وفقرات وبدائل الإجابة على مجموعة من المحكمين الخبراء في موضوع الخاصية للحكم على صلاحية الأداة من حيث ملاءمة التعليمات للعينة، ومناسبة الفقرات والبدائل لقياس الخاصية، وللتأكد من الصّدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين ذوي الخبرة والكفاءة في قسم العلوم الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية

والإنسانية جامعة قاصدي مرباح بورقلة و عدددهم (7)، وعلى مفتشين في التربية والتعليم الأساسي لمادة اللغة العربية و عدددهم (4) المبيين في الجدول (أنظر الملحق رقم (03))، وبعد استعادة استمارات التحكيم والاطلاع على ما جاء فيها من آراء وملاحظات المحكمين التي كانت حول إبداء رأيهم في مدى مناسبة فقرات الاستبيان لمشكلة الدراسة، ومدى انتساب كل فقرة للبعد الذي وضعت تحته، كما طلب إليهم إبداء رأيهم حول ما مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات، ومدى وضوح التعليمات المقدمة للعينة، وبعد الاطلاع الباحث على تلك الملاحظات والآراء تم إجراء التنقيحات والتعديلات المطلوبة.

2-1-5- طريقة حساب الصدق بالمقارنة الطرفية:

ويتم في هذه الطريقة إعطاء الدرجات الكلية لكل الأفراد ثم ترتيب الدرجات تصاعدياً وتؤخذ نسبة 33% من درجات عينة الأفراد العليا و 33% من درجات عينة الأفراد الدنيا، ويتم:

- حساب المتوسط الحسابي لكل من العينة العليا على الاستبيان و بنفس الكيفية بالنسبة للعينة الدنيا.

- حساب الانحراف المعياري للعينتين العليا والدنيا.

- تطبيق اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينتين العليا والدنيا من بينود الاستبيان وفق العلاقة التالية:

$$t = \frac{\mu_2 - \mu_1}{\sqrt{\frac{2\sigma_2^2 + 2\sigma_1^2}{2\varepsilon + 1\varepsilon}}}$$

1-ن

حيث : μ_1 : المتوسط الحسابي للعينة العليا.

μ_2 : المتوسط الحسابي للعينة الدنيا.

ع²₁: الانحراف المعياري للعينة العليا.

ع²₂: الانحراف المعياري للعينة الدنيا.

ن: عدد الأفراد.

- نقارن (ت) المحسوبة بـ (ت) المجدولة وذلك عند درجة الحرية $(n_1 + n_2) - 2$ ، حيث n_1 و n_2 تمثلان عدد أفراد العينتين. ومن خلال الجدول اللاحق وجدنا أن (ت) المحسوبة تقدر بـ: (18,02) وهي أكبر من (ت) المجدولة والتي تقدر بـ: (2,06) عند مستوى الدلالة 0.05 وبدرجة الحرية (24)، وهذا يدل على أن هناك دلالة إحصائية للفروق بين متوسطات العينتين العليا والدنيا ومنه فإن الاستبيان يميز بين درجات العينتين، ولذلك نطمئن إلى صدقه ونقبله. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(09): يوضح نتائج اختبار (ت) لحساب الصدق بالمقارنة الطرفية

البيانات المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة	الدلالة
العينة العليا	13	56,31	2,10	18,02	24	2,06	0,05	دال إحصائيا
العينة الدنيا	13	44,23	2,62					

3-1-5- الصدق الذاتي:

نظرا لوجود ارتباط قوي بين صدق الاختبار وثباته حيث أن الاختبار الصادق يكون ثابتا. وعند الحصول على ثبات الاختبار فإنه يمكن استخراج قيمة الصدق منه. (أحمد محمد الطيب، 1999، ص212)

فالصدق الذاتي يقاس بحساب الجذر التربيعي للثبات وفق العلاقة التالية:

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{الثابت}} \quad (\text{فؤاد البهي السيد، 2006، ص402})$$

وبعدما تحصلنا على قيمة الثبات بالنسبة لبنود الاختبار والتي تقدر بـ: 0.64 فإن

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{0,78} = 0.88 \quad \text{وهي قيمة صدق جيدة.}$$

5-2- الثبات:

يقصد بثبات الاختبار "أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد، أو يعطي نفس النتائج على اختبار مواز". (ماهر الصمادي وعبد الله الدرايع، 2004، ص402)

وللثبات عدة طرائق إحصائية لقياسه ، من بينها التجزئة النصفية والتي تمّ الاعتماد عليها في هذا البحث، وطريقة التجزئة النصفية تقوم على تجزئة فقرات الاستبيان إلى جزئين (فردية، زوجية)، ثمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين ومعادلته كما يلي:

$$r_{\text{س ص}} = \frac{\text{ف مج س} \times \text{ص - مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{[(\text{مج س}^2) - (\text{مج ص}^2)] [(\text{مج ص}^2) - (\text{مج س}^2)]}}$$

حيث:

ر: معامل الارتباط بين النصفين.

ن: عدد الأفراد.

س: درجات النصف الأول.

ص: درجات النصف الثاني.

(محمد إخلاص عبد الحفيظ وآخرون، 2004، ص164)

مج: المجموع

وقد تمّ الحصول على معامل ارتباط $r = 0.64$ ، وهذا المعامل يمثل نصف الاختبار لذلك نلجأ لتعديل معامل الثبات المحصل عليه بمعادلة سبيرمان براون كالتالي:

$$r = \frac{r \times 2}{r + 2}$$

(أحمد محمد الطيب، 1999، ص188)

وبالتطبيق العددي نجد:

$$0.78 = \frac{1.28}{1.64} = \frac{0.64 \times 2}{0.64 + 1}$$

ومنه تقدر قيمة ثبات الأداة ب: 0.78، فالأداة على قدر جيد من الثبات.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

بعد جمع البيانات بواسطة الاستبيان، نأتي إلى معالجتها إحصائياً ولهذا تم اللجوء إلى استخدام بعض الأساليب الإحصائية في الدراستين الاستطلاعية والأساسية باستعمال نظامي: (Excel 2007) للتحليل الإحصائي، ونظام (Spss 17.0) للتحليل الإحصائي في كل العمليات الإحصائية والمتمثلة فيما يلي:

- معامل الارتباط بيرسون (Excel 2007) والذي استعمل لحساب معامل ثبات الاستبيان

- اختبار (ت) (Spss 17.0) والذي استعمل لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، في المراحل التالية:

أ- الدراسة الاستطلاعية لأدوات جمع البيانات: صدق المقارنة الطرفية للاستبيان.

ب- الدراسة الأساسية: للتحقق من صحة الفرضيات الجزئية من خلال:

. قياس الفروق بين الجنسين في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

. قياس الفروق في الخبرة بين المعلمين الذين زاولوا الدراسة أقل من 10 سنوات، والذين زاولوا الدراسة من 10 سنوات فأكثر في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

. قياس الفروق بين المعلمين الذين يحملون شهادة الليسانس، والذين تخرجوا من المعهد التكنولوجي في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

. قياس الفروق بين المعلمين الذين يدرسون في منطقة حضرية، والذين يدرسون في منطقة ريفية في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

- المتوسط الحسابي: وذلك لمعرفة ما إذا كانت هناك صعوبات تواجه المعلم في تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات وهذا حسب الإجراءات التالية:

لقد قام الباحث بوضع معيارا يبين من خلاله وجود صعوبات في تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات عند عينة الدراسة أو عدمها والمتمثل فيما يلي:

حساب أولا المتوسط الحسابي لمجموع درجات الفقرة الواحدة المتمثلة في البدائل الثلاثة، ثم ضرب الناتج في عدد فقرات الاستبيان المعدّ للدراسة، والقيمة الناتجة تعتبر كمعيار يميز بين ذوي الصعوبات المتوسطة، والذين يجذون صعوبات كبيرة، والذين لا يجذون صعوبات.

ونحسب ذلك عمليا كما يلي:

$$2 = \frac{1+2+3}{3} = \text{المتوسط الحسابي للفقرة}$$

$$48 = 24 \times 2$$

فالأفراد الحاصلين على درجة 48 من مجموع درجات فقرات الاستبيان المعدّ للدراسة يعتبرون من ذوي الصعوبات المتوسطة، والأفراد الذين تحصلوا على أكثر من 48 من مجموع درجات فقرات الاستبيان فهم من ذوي الصعوبات الكبيرة، أمّا الذين تحصلوا على

أقل من 48 من مجموع درجات الاستبيان فهم من الذين لا يجدون صعوبات في تطبيق التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات.

- النسبة المئوية: لتمثيل الدرجات المتحصل عليها في الدراسة وتحسب بـ:

$$\text{نم} = \frac{\text{س}}{\text{ن}} \times 100$$

نم: النسبة المئوية.

س: الدرجات المتحصل عليها.

ن: عدد الأفراد.

خلاصة الفصل

من خلال هذا الفصل نكون قد تناولنا جميع الخطوات المنهجية التي تمت وفقها الدراسة والتي نوجزها في: المنهج المتبع، التذكير بالتساؤلات، مجتمع الدراسة، والدراسة الاستطلاعية، فأداة جمع البيانات، ثم الخصائص السيكومترية لهذه الأداة والأساليب الإحصائية المستخدمة، وذلك من أجل الوصول إلى النتائج المتوخاة من هذا البحث، والتي سنتناولها في الفصل الموالي، من خلال عرضها ومناقشتها والنتائج التي ستسفر عنها.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد

- 1- عرض نتائج الفرضية العامة ومناقشتها وتفسيرها
- 2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها وتفسيرها
- 3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها وتفسيرها
- 4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها
- 5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة ومناقشتها وتفسيرها

التوصيات والمقترحات

خاتمة الفصل

الخاتمة العامة

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد

بعدما تعرضنا لفصل الإجراءات المنهجية للدراسة نحاول في هذا الفصل أن نعرض نتائج الفرضيات ثم بعد ذلك نفسر ونناقش النتائج المتحصل عليها بعد الدراسة الميدانية.

1- عرض نتائج الفرضية العامة ومناقشتها وتفسيرها

تنص الفرضية العامة على ما يلي:

نتوقع أن هناك صعوبات تواجه المعلم في تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات. والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (09): يوضح نتائج الفرضية العامة

النسب المئوية	التكرارات	الصعوبات
50,00 %	87	الذين يجدون صعوبات
04,60 %	08	ذوي الصعوبات المتوسطة
45,40 %	79	الذين لا يجدون صعوبات

يتضح من الجدول رقم (09) أن نسبة المعلمين الذين يواجهون صعوبات في عملية تطبيق التقويم المستمر تقدر بـ: (50,00 %) وهي أعلى من نسبة المعلمين الذين لا يواجهون صعوبات في عملية تطبيق التقويم المستمر والتي تقدر بـ: (45,40 %). كما أن ذوي الصعوبات المتوسطة نسبتهم قليلة جدا والمقدرة بـ: (04,60 %). ويمكننا تفسير ذلك بما يلي:

- عدم سيطرة فئة كبيرة من المعلمين على مفاهيم المقاربة بالكفاءات واستيعاب إجراءاتها، والتي من بينها إجراءات التقويم المستمر وتطبيقها ميدانيا نظرا لحدائتها، كما أنّ الغاية من التقويم في هذه المقاربة تختلف عن الغاية في المداخل السابقة، حيث ينصبّ التقويم على مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المستهدفة. وقد أكدت ذلك الدراسة التي قام بها "حسن شحاتة" (1991) حول واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي بمصر، والتي تساءل فيها عن الإجراءات التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في التخطيط والتنفيذ والتقييم لتعليم اللغة العربية بالصف الخامس، حيث دلت نتائج الدراسة في جانب التقويم على أنّ الأسئلة التي يطرحها المعلمون تقيس الذاكرة والفهم السطحي، دون الالتفات إلى المستويات العقلية العليا من تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم، فأساليب التقويم المعتمدة تحصر التلميذ في مستوى التحصيل الآلي. (حسن شحاتة، 1997، ص93)

وقد يرجع عدم تحكم المعلمين في إجراءات التقويم المستمر إلى غياب تصور واضح وشامل حول التقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات والتي تعتبر حديثة بنسبة لهم، مما يفتح المجال لممارسة هذا التقويم حسب تصور كل معلم، وهذا ما أكدته الدراسة التي قامت بها "وهيبة بن عالية" (2002): "حول تصور مفهوم التقويم الحديث لدى كل من المفتش ومعلم التعليم الأساسي، حيث أسفرت على أنّ المعلمين لا يملكون تصورا حديثا عن التقويم، في حين أبدى المفتشون اهتماما أكبر لمفهوم التصور الحديث للتقويم". وغياب هذا التصور الحديث للتقويم المستمر ربما يرجع إلى ضعف البرامج التدريبية للمعلمين، حيث لا يقوم المشرفون التربويون والمفتشون بدورات تدريبية كافية، ولا ندوات تربوية تفي بالغرض المطلوب، مما يجعل المعلم حبيس أفكاره وتصوراته.

- عدم تحكم المعلم في أدوات التقويم المستمر والتي تختلف عن الأدوات التقليدية لكونها تعتمد أساسا على وضعيات المشكلة التي تسمح بدمج موارد المتعلم، وتتوج بإنتاج يكشف من خلاله المتعلم عن تحكمه في مستوى الكفاءة، وهذا ما توصلت إليه دراسة "أسامة بن محمد علي الطريقي (1432هـ)" حول واقع التقويم في الصفوف الأولية بمدينة نجران التعليمية، حيث أسفرت الدراسة: "على أنّ الأدوات الأكثر استخداما في أدوات التقويم المستمر كانت

الملاحظة والمناقشة، والأدوات المتوسطة الاستخدام هي الاختبارات، والأدوات القليلة الاستخدام كانت الواجبات والتدريبات".

- كثافة أدوات التقييم المستمر ومواعيد تطبيقها مما يؤثر سلباً على أداء المدرسين في ظلّ اكتظاظ الأقسام وكثافة الحجم الساعي الأسبوعي للمعلم.

- قلة مصادر التعلم المتنوعة، كالمناشير الوزارية، والوثائق التربوية الرسمية، والمجلات التربوية، والأدلة التي تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقييم المستمر، مما يجعل المعلم قليل المعرفة بإجراءات تطبيق التقييم المستمر.

- عدم مرونة النصوص الرسمية المتعلقة بممارسة التقييم المستمر وهذا لا يساير مخططات تنفيذ المناهج حسب تصورات المقاربة مما يلزم المعلم برزنامة تقييمية تفرض عليه وفق وتائر معينة.

- عدم اقتناع المعلمين بهذه الإصلاحات الخاصة بالتقييم المستمر وتشير "رشيدة آيت عبد السلام" في هذا الإطار إلى "أنّه ليس من الممكن للمعلم أن يقتنع بصواب المبادرة المقترحة عليه ما لم يفسح له المجال للتعبير عن آرائه ومخاوفه حول التغيير حتى لا يضل الطريق فيطبق ما يعتقد صواباً أو ما يتصوره من واجبه فعله باسم الإصلاح". (رشيدة آيت عبد السلام، 2005، ص23)

- عدم وجود برامج مخصصة لتبادل الزيارات وتعميم الخبرات الناجحة بين المعلمين، حيث يكتفي كل معلم بتطبيق التقييم المستمر حسبما تلقاه في مرحلة تكوينه سواء أكان ذلك في الجامعة أو في المعهد التكنولوجي، ومعظم هذه المعارف تلقاها نظرية تقتصر إلى الممارسة والتطبيق.

وفي ظلّ هذه الصعوبات التي يواجهها معلم المدرسة الابتدائية والتي لمسناها في دراستنا، نجد أنّ هناك دراسة أخرى تؤكد ذلك والتي جاء بها "خطوط رمضان (2010)" حول استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقييم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق حيث خلصت نتائج الدراسة إلى: "أنّ الأساتذة عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقييم

يجدون صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية، منها نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى مقاومتهم لهذا التغيير والإصلاح، وكذا ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت، وإلى الارتفاع الكبير لعدد التلاميذ داخل الأقسام".

- الظروف المادية للمدارس الابتدائية وافتقارها لميزانية خاصة بالتسيير يصعب من استعمال كل أدوات التقويم المستمر بما فيها الكلاسيكية، وذلك لغياب وسائل الطبع والاستنساخ وعدم استجابة الأولياء لمساعدة المدرسة في هذا الإطار.

وفي هذا المجال كذلك جاءت دراسة "الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور" حول التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، حيث توصلت الفرضية التي تنص على التالي: لا نتوقع تطبيقاً للتقويم المستمر كما تتطلبه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. وكانت النتائج "أنّ الأغلبية الساحقة من المدرسين في جميع مراحل التعليم لا يمارسون التقويم المستمر حيث بلغت نسبة هؤلاء 82,16%، وهذا ما نصّت عليه الفرضية مما يدلّ على أنّ فرضية الدراسة قد تحققت، والأمر بطبيعة الحال يرتبط بعوامل كثيرة تجعل المدرسين غير قادرين على ممارسة التقويم المستمر، ومن أهم هذه العوامل كثافة البرنامج الدراسي، وكثرة التلاميذ في القسم، وقلة الوسائل والإمكانات، وغير ذلك من العوامل". (الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، ب ت، ص 585)

ونلاحظ من خلال الجدول أنّه لا يوجد فارق كبير بين النسبتين ويمكن إرجاع ذلك إلى:

تزايد وعي المعلم بقيمة التقويم المستمر خاصة في المقاربة بالكفاءات التي تركز على التكوين النوعي للتلميذ ما دفع بعض المعلمين لتنمية مهاراتهم من خلال التكوين الذاتي وحضور وتنظيم أيام دراسية مكثفة حول التقويم المستمر، إلا أنّ ذلك يظلّ غير كاف لتطبيق عملية التقويم المستمر في ظلّ الواقع الذي يعيشه المعلم في الوقت الحاضر.

2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها وتفسيرها

تنص الفرضية الجزئية الأولى على ما يلي:

لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الجنس.

والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم(10): يوضح نتائج الفرضية الجزئية الأولى

البيانات المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
إناث	105	47,90	06,66	0,96	172	0,34	غير دال
ذكور	69	48,90	06,76				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أنّ عدد المعلمات الإناث اللواتي يواجهن صعوبات في تطبيق التقويم المستمر هو (105) وعدد المعلمين الذكور الذين يواجهون ذات الصعوبات هو (69) والمتوسط الحسابي للإناث (47,90) والانحراف المعياري هو (06,66) وفي المقابل نجد المتوسط الحسابي للذكور هو (48,90) والانحراف المعياري هو (06,76)، وبعد الحصول على نتيجة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ: (0,96) كان مستوى الدلالة (0,34) عند درجة الحرية 172 وهو ليس أقل من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه فإنّ الفرق غير دال وعليه نقبل الفرضية ويمكن أن نفسرها كما يلي:

- أن المعلمين سواء كانوا ذكورا أو إناثا، فإنهم يعيشون نفس الظروف التعليمية والمهنية.

- إنّ مثل هذه المواضيع (التقويم المستمر) لا تتأثر إلى حد كبير بجنس المعلم أكثر مما تتأثر بالمستوى الأكاديمي ومدى تحكمه في ممارسة عملية التقويم ومستوى هذا المعلم من حيث التكوين.

- إن الممارسات والأساليب التربوية قللت من روح المبادرة لدى المعلمين بغض النظر عن كونهم ذكورا أو إناثا، مما يجعل المعلم يكون مجرد منفذ للتعليمات، " يعمل بطريقة التلقين قاعدتها الأساسية هي افعل كما رأيتني أفعل". (محمد مقداد وآخرون، 1993، ص377)

ونظرا لقلّة الدراسات الخاصة بهذه الممارسات الحديثة في الواقع التعليمي الجزائري التي تتناول متغير الجنس فإننا نكتفي بالتفسير المقدم أعلاه.

3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها وتفسيرها

تنصّ الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي:

لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الخبرة في التدريس.

جدول رقم(11): يوضح نتائج الفرضية الجزئية الثانية

البيانات المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
أقل من 10 سنوات	62	47,39	06,13	01,34	172	0,18	غير دال
من 10 سنوات فأكثر	112	48,80	06,97				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أنّ عدد المعلمين الذين يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم المستمر وكانت خبرتهم في التدريس أقل من عشر سنوات هو (62)، وعدد المعلمين والذين يواجهون ذات الصعوبات والذين كانت خبرتهم في التدريس من عشر سنوات فأكثر هو (112)، والمتوسط الحسابي للفئة الأولى هو (47,39)، والانحراف المعياري هو (06,13)، وفي المقابل نجد المتوسط الحسابي للفئة الثانية هو (48,80) والانحراف المعياري هو (06,97)، وبعد الحصول على نتيجة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ: (1,34) كان مستوى الدلالة (0,18) عند درجة الحرية 172 وهو ليس أقل من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه فإنّ الفرق غير دال، وعليه نقبل الفرضية ويمكن أن نفسرها كما يلي:

إنّ الخبرة في مثل هذه الحالة لا تؤثر بشكل مباشر على هذه الممارسات باعتبارها جديدة على مستوى الميدان، ومعنى ذلك أنّ المعلم القديم في مهنة التدريس لا يمكنه الاستفادة إلى حد بعيد من خبرته في تطبيق التقويم المستمر كما هو الحال بالنسبة للمعلم الجديد، وهذا ما أكدته دراسة 'سيزيك وآخرين، 1995': "التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين خبرة المعلم وممارسته للتقويم". (عبد الله أمبو سعيدي وثريا الراشدي، 02 يونيو 2009، ص153)

فكلا الفئتين تواجهان واقعا جديدا بالنسبة إليهما، وذلك لأنّ التقويم المستمر من منظوره الجديد كما فرضه الإصلاح واجهه الجميع بنفس ردود الفعل، ويصبح المحك هنا هو قابلية المعلم للتغيير، ومسايرة المستجدات، والانخراط في التكوين، ليصل في الأخير لتغيير الممارسات القديمة والوصول بها إلى مستوى التجديد والتحديث المدرج في المناهج الجديدة.

4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على ما يلي:

لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف المؤهل العلمي.

والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم(12): يوضح نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

البيانات المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الليسانس	76	47,46	06,59	01,46	172	0,46	غير دال
خريج المعهد التكنولوجي	98	48,95	06,74				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أنّ عدد المعلمين الذين يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم المستمر وكانوا من حاملي شهادة الليسانس هو (76)، وعدد المعلمين والذين يواجهون ذات الصعوبات والذين كانوا من خريجي المعهد التكنولوجي هو (98)، والمتوسط الحسابي للفئة الأولى هو (47,46)، والانحراف المعياري هو (06,59)، وفي المقابل نجد المتوسط الحسابي للفئة الثانية هو (48,95)، والانحراف المعياري هو (06,74)، وبعد الحصول على نتيجة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ: (1,46) كان مستوى الدلالة (0,46) عند درجة الحرية 172 وهو ليس أقل من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه فإنّ الفرق غير دال وعليه نقبل الفرضية ويمكن أن نفسرها كما يلي:

- إنّ الحاصلين على شهادة الليسانس قد تلقوا دراسة جامعية نظرية تفتقر إلى التدريب العملي في الميدان.

- أغلبهم يتناولون مقاييس في الجامعة لا ترتبط كثيرا بالواقع التربوي والتعليمي وخاصة بالإصلاحات الجديدة.

- أغلبهم يلتحقون بالمدارس دون تلقي تدريب مسبق على الممارسات التربوية الحديثة.

- أغلبهم يحملون المادة العلمية ويفتقرون للمهارات البيداغوجية والنفسية والتربوية والتعليمية لممارسة العمل التربوي.

- إنّ التكوين الذي يتلقاه المعلمون خريجوا المعهد التكنولوجي لم يعد يستجيب للإصلاحات الحاصلة في المنظومة التربوية، وغالبية هؤلاء المعلمين قد التحقوا بهذه المعاهد بمؤهلات علمية تتراوح بين السنة التاسعة حسب التنظيم السابق والسنة الثالثة ثانوي إلا القلة المتخرجون في السنوات الأخيرة والذين تلقوا تكوينا كافيا، وإضافة إلى ذلك نجد أنّ هذه المعاهد تفتقر إلى التدريب العلمي المنظم على تطبيق أدوات التقويم الحالية وعلى التفسير الموضوعي لنتائج التقويم، وبالنسبة للعملية التكوينية داخل هذا المعاهد "لم تصل إلى المستوى المطلوب في الاستجابة لظروف بيئتنا وإلى شروط البحث العلمي بسبب تدني مستوى التعليم، ويشكو الأساتذة المكونون في المعاهد التكنولوجية للتربية من أنّ العمل بها تعليمي أكثر منها تكويني، ويمكن القول في الأخير أنّ التكوين غير فعّال، لأنّه لا يؤثر في المتكوّن بوجه عام". (قاسم بوسعدة، 2002، ص188-189)

ويقول "محمد بوعلاق" في هذا الشأن "لقد قضينا عشرين سنة بين تكوين المعلمين وتكوين الأساتذة، وكنا نشعر دائما أنّنا نعلم ولا نكوّن، وأننا نركز على اكتساب المدرسين للمعلومات أكثر مما نركّز على اكتسابهم التقنيات المهنية". (محمد بوعلاق، 1999، ص229)

- وما يلاحظ أنّ هناك من المعلمين الذين تلقوا تكوينا يعتقدون أنّ تكوينهم قبل الخدمة كافيا، فهم قلّما يقبلون على تكوين آخر لتجديد معارفهم، وهذا مما جعلهم يجدون صعوبات في تطبيق التقويم المستمر .

5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة ومناقشتها وتفسيرها

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على ما يلي:

لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف المنطقة الجغرافية.

والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم(13): يوضح نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

البيانات المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
حضري	92	47,80	07,67	01,05	172	0,29	غير دال
ريفي	82	48,85	05,40				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أنّ عدد المعلمين الذين يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم المستمر والذين يدرسون في المناطق الحضرية هو (92)، وعدد المعلمين الذين يواجهون ذات الصعوبات والذين يدرسون في المناطق الريفية هو (82)، والمتوسط الحسابي للفئة الأولى هو (47,80)، والانحراف المعياري هو (07,67)، وفي المقابل نجد المتوسط الحسابي للفئة الثانية هو (48,85) والانحراف المعياري هو (05,40)، وبعد الحصول على نتيجة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ: (1,05) كان مستوى الدلالة (0,29) عند درجة الحرية 172 وهو ليس أقل من مستوى الدلالة (0,05)، ومنه فإنّ الفرق غير دال وعليه نقبل الفرضية ويمكن أن نفسرها كما يلي:

- سهولة حركة التنقل والتواصل بين المعلمين الذين يدرسون في الحضر والمعلمين الذين يدرسون في الريف، وهذا لتوفر المواصلات ووسائل الاتصال المتطورة.

- وأنّ المعلمين الذين يدرسون في المناطق الحضرية أو الذين يدرسون في المناطق الريفية لهم نفس الظروف والمشاكل التي تعاني منها المنظومة التربوية الجزائرية من كثافة البرامج، واكتظاظ في الأقسام، ونقص في الوسائل التعليمية.

ومن خلال عرض نتائج الدراسة وتفسيرها نجد أنّ جميع الفرضيات المطروحة قد تحقّقت والتي نجملها فيما يلي:

- وجود بعض الصعوبات التي تعترض المعلم أثناء تطبيقه التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الجنس.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف الخبرة في التدريس.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات باختلاف المنطقة الجغرافية.

وكخلاصة عامّة نجد أنّ هناك صعوبات يواجهها المعلم أثناء تطبيقه التقويم المستمر في ظلّ المقاربة بالكفاءات، مما يحتمّ على القائمين بالعمل التربوي الاهتمام بتكوين المعلم في هذا المجال، وتوفير كل الوسائل الضرورية المادية والمعنوية التي تجعل من التقويم المستمر ذات فاعلية كبيرة، وتمكن المتعلم من التحصيل الجيد، وتنمية قدراته، والرفع من مستوى كفاءته.

التوصيات والاقتراحات

اعتمادا على نتائج الدراسة الحالية يمكننا صياغة بعض الاقتراحات التي من شأنها أن تسهّل عمل المعلم في عملية التقويم المستمر وتخفّف من أثر تلك الصعوبات التي يواجهها، ونجمل هذه الاقتراحات فيما يلي:

- على القائمين في الحقل التربوي بذل جهود كبيرة لتوفير المتطلبات التي يحتاجها التقويم المستمر من توفير الوسائل المادية، وزيادة عدد المعلمين في المدرسة الابتدائية، والتقليل من ساعات العمل الأسبوعي، بحيث تسهم هذه الإجراءات في التخفيف من عبء المعلم التدريسي، وتتيح له الوقت الكافي في التركيز على تقويم المعارف والمهارات المستهدفة في المنهاج الدراسي، ومتابعة تحقيقها في التلاميذ بشكل فردي.

- تقليص عدد التلاميذ في القسم الدراسي الواحد بحيث لا يزيد عن (25) كأقصى تقدير، فهذا العدد من التلاميذ من شأنه أن يتيح الفرصة للمعلم في أن يكتشف ويتفاعل بشكل أكبر مع مستوى كل تلميذ، كما أنه يعطي الفرصة لكل تلميذ أن يتفاعل ويناقش ويسأل ويجب ويتقن المهارة المطلوب إتقانها في كل حصة، وهذا لا يتأتى إلا ببناء مدارس جديدة وكافية، وتأطيرها بمعلمين ذوي الكفاءات اللازمة.

- ضرورة إعادة النظر في النصوص التشريعية المنظمة لفعاليات التقويم المستمر، حتى تساير مستجدات المناهج الجديدة ومقتضيات العمل بمقاربة الكفاءات، وأن يتوفر فيها بعض المرونة حتى تسمح للمعلم أن يدير عملية التقويم المستمر بما يتطلبه الوضع الدراسي لتلاميذه، كونه الأقرب منهم والأدرى بخباياهم.

- على الوزارة الوصية أن تصدر دليلاً موحدًا عن التقويم المستمر تؤلفه لجان متخصصة في المناهج الدراسية لكل مادة من المواد المدروسة، يشمل الأهداف والوسائل والأساليب والإجراءات وخطوات التنفيذ، وهذا الدليل من أهم أسباب نجاح المعلم في تطبيقه للتقويم المستمر، لأنه سيكون مرجعيته ومعاييره التي يسير وفقها أثناء ممارسة التقويم.

- تفعيل التكوين أثناء الخدمة بشكل جدّي ومنظم سواء كان على مستوى المؤسسة التعليمية أو على مستوى المقاطعة، وذلك لتمكين المعلمين من التحكم في أدوات التقويم المستمر، وطرائق تحليل وتفسير النتائج.

- إيلاء عناية خاصة للتكوين الأولي، وذلك بضرورة المرور بالمعاهد المتخصصة قبل التوظيف المباشر في الميدان، بشرط تحديث وتطوير برامج هذه المعاهد حتى تتناسب مع

الإصلاحات التربوية الجديدة، وضرورة تخصيص مادة مستقلة تدرّس للطالب المعلم تعنى بالتقويم على وجه العموم، وبالتقويم المستمر على وجه الخصوص.

- تفعيل التنسيق والتواصل بين المدرسة والأسرة للاتفاق على منهجية التقويم الحديثة والغاية منها، وذلك بإشراك أولياء التلاميذ في عملية التقويم المستمر وذلك بإلقاء ندوات إرشادية، ولقاءات دورية من خلال مجالس الآباء والمعلمين.

- تصميم آلية تسمح بمتابعة ومحاسبة المعلم في تطبيقه للتقويم المستمر، وذلك بتفعيل دور المفتش بحيث لا يقتصر هذا الدور على الاعتماد على ما يسجله المعلم في استمارات أو في الكراسات فقط دون التأكد من مدى صحته، بل يقوم المفتش بسحب عينة عشوائية من تلاميذ القسم الواحد، ويقوم بتقويمهم في المهارات التي اكتسبوها، ويحرص ألا تزيد المدة الزمنية عن أسبوع بين حضوره للمدرسة وبين زمن دراسة التلميذ للمهارة التي سيقوم فيها لكي لا يكون عامل النسيان له دور في النتيجة، وبعد أن يقوم المشرف التلميذ بنفسه يقوم بمقارنة النتائج التي توصل إليها بالنتائج التي رصدها المعلم سابقا للتلميذ. هذه الطريقة ستجعل المعلم حريصا كلّ الحرص على أن تكون تقاريره صادقة وتعكس أداء التلميذ فعلا.

خاتمة الفصل:

بعد عرض النتائج المتحصل عليها، وبعد تحليلها وتفسيرها تبين من خلال ذلك أنّ الفرضية العامة للدراسة تعتبر فرضية محققة والتي تنص على أنّ هناك صعوبات في عملية تطبيق التقويم المستمر تواجه المعلم، والتي تتمثل في عدم سيطرة فئة كبيرة من المعلمين على إجراءات التقويم المستمر في إطار البيداغوجيا الجديدة والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات، والذي مرده إلى غياب تصور واضح وشامل للتقويم في ظلّ هذه المقاربة الحديثة. كما أنّ عدم تحكم المعلم في أدوات التقويم المستمر الكثيرة في إطار اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، وكثافة الحجم الساعي الأسبوعي، وكثرة البرامج التعليمية، أدى ذلك إلى وجود صعوبات كثيرة يواجهها المعلم تحول دون تطبيقه للتقويم المستمر. ضف إلى ذلك الظروف المادية

المزرية التي تعاني منها المدارس الابتدائية، وافتقارها لأدنى الوسائل التي تساهم في تطبيق أدوات التقويم المستمر على أكمل وجه. وكذلك أنّ الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة والرابعة قد تحققت، بمعنى أنّه لا توجد اختلافات في صعوبات تطبيق التقويم المستمر باختلاف الجنس والخبرة في التدريس، وكذلك لا توجد اختلافات في صعوبات تطبيق التقويم المستمر باختلاف المؤهل العلمي وباختلاف المنطقة. مما يفسر ذلك أنّ المعلمين سواء كانوا ذكورا أو إناثا، فإنهم يعيشون نفس الظروف التعليمية والمهنية في المدرسة الجزائرية، كما أنّ عامل الخبرة ليس له تأثير في وجود هذه الصعوبات من عدمها، ذلك أنّ المعلم ذا الخبرة لا يمكنه الاستفادة من خبرته في تطبيق التقويم المستمر كما هو الحال بالنسبة للمعلم الجديد، فكلاهما يواجهان واقعا جديدا بالنسبة إليهما. أمّا بالنسبة للمؤهل العلمي فإنّه لا يوجد فرق دال بين حاملي شهادة الليسانس وخريجي المعهد التكنولوجي في صعوبات تطبيق التقويم المستمر، ذلك أنّ كلا الفئتين قد تلقّتا تكويننا نظريا يفتقر إلى التدريب العلمي المنظم في مجال التقويم. كما أنّه لا يوجد اختلاف في صعوبات تطبيق التقويم المستمر باختلاف المنطقة الجغرافية، ذلك أنّ المعلمين الذين يدرسون في المناطق الحضرية أو الذين يدرسون في المناطق الريفية يواجهون نفس الظروف ونفس المشاكل التي تعاني منها المنظومة التربوية الجزائرية. ومن هذا المنطق يتحتّم على القائمين بالعمل التربوي البحث عن السبل الناجعة، التي تضمن فاعلية كبيرة في متابعة المتعلمين في أحسن الظروف أثناء مسارهم التعليمي، وبالتالي نرفع من مستوى التحصيل، ونحقق الجودة في ميدان التعليم.

الخاتمة العامة

يعتبر التقويم التربوي في مجال التعليم ركن من أركان العملية التربوية التي تتمثل في تقويم الأهداف والمناهج وطرائق التدريس والوسائل وكلّ ما له علاقة بالتعليم والتعلم. فمن خلال التقويم الناجع تكون العملية التربوية عملية ديناميكية يشارك فيها الجميع، حيث أنّ هدف التقويم الأساسي هو الحكم الموضوعي على العمل الذي نريد أن نقومه من جهة نقاط ضعفه وقوته، وإيجاد الوسائل والسبل الناجعة من أجل تطويره وإصلاح اعوجاجه. والعملية التقويمية هي عملية شاملة ومستمرة استمرار حياة البشر، ولاسيما في ظلّ الإصلاحات الجديدة التي تشهدها المنظومة التربوية، حيث أصبح التقويم التربوي الحديث يختلف عن التقويم التقليدي القديم، ذلك أنّ التقويم الحديث يعتمد على تقويم الكفاءة لدى المتعلمين، وبوسائل وأدوات مختلفة ومتنوعة.

وإذا انطلقنا من المعلم الذي يعتبر حجر الزاوية لكلّ عمل تربوي لما يحدثه في النشء سلبيًا أو إيجابًا، فعلى حسب تأهيله وتكوينه، وخبرته وإخلاقه، يكون مردوده التربوي مثمرًا وناجحًا، خاصة في مجال التقويم، ولكن هذا المعلم ليس وحده في الميدان، بل هناك علاقات عديدة تربطه مع زملائه، وإدارته، ومفتشه، ومحيطه. وفي ظلّ الواقع الذي يعيشه المعلم في المدرسة الجزائرية من عدم وجود الإمكانيات المادية اللازمة للعمل التربوي، وغياب التكوين المتخصص، الذي يرفع من مستوى المعلم، ويطور من قدراته، وأمام كثافة البرامج الدراسية، واكتظاظ التلاميذ في الصف الواحد، كلّ هذا من شأنه أن يجعل النظام التربوي يشكو خلا كبيرًا، وخاصة ما يرتبط بالتقويم المستمر للمتعلمين، فإنّه يجعل المعلم أمام صعوبات كثيرة أثناء تطبيقه للتقويم المستمر، لاسيما في ظلّ المقربات الجديدة التي جاءت بها المنظومة التربوية.

ومن خلال هذا الطرح جاءت دراستنا التي تحاول أن تبرز الصعوبات التي تعترض المعلم أثناء تطبيقه للتقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات، وهذه الصعوبات التي قد يواجهها المعلم شخصيًا، أو يواجهها مع تلاميذه، أو يواجهها مع الإدارة المدرسية، أو يواجهها مع المفتش. والتي من شأنها أن تجعل هذا التقويم غير فعال، ولا يؤتي ثماره.

وفي ظل النتائج التي أسفرت عليها هذه الدراسة، نجد أنّ الفرضيات التي تناولتها كلّها قد تحققت، مما يدلّ على أنّه هناك بعض الصعوبات التي يجدها المعلم في المدرسة الابتدائية الجزائية أثناء تطبيقه للتقويم المستمر في ظلّ المقاربة بالكفاءات، وهذا باختلاف جنسه أو باختلاف مؤهله العلمي أو باختلاف خبرته في التدريس أو باختلاف المنطقة التي يدرس فيها. مما يحتمّ على القائمين بالعمل التربوي الاهتمام بتكوين المعلم في هذا المجال، وتوفير كل الوسائل الضرورية المادية والمعنوية التي تجعل من التقويم المستمر ذات فاعلية كبيرة، وتمكن المتعلم من التحصيل الجيد، وتنمية قدراته، والرفع من مستوى كفاءته.

المراجع

المراجع

- 1- أحمد سعادة، جودت. مناهج الدراسات الاجتماعية. بيروت. دار العلم للملايين. ط2. 1993.
- 2- أحمد فلاح، علوان. علم النفس التربوي. عمان. دار الحامد للنشر والتوزيع. ط1. 2008.
- 3- أحمد محمد، الطبيب. التقويم والقياس النفسي والتربوي. الإسكندرية. المكتب الجامعي الحديث. 1999.
- 4- أحمد محمد، شوق. الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات. الرياض. جامعة الرياض. ب.ت.
- 5- إخلاص محمد، عبد الحفيظ وآخرون. التحليل الإحصائي في العلوم التربوية- نظريات- تطبيقات- تدريبات. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية. 2004.
- 6- أنسي محمد، أحمد قاسم. الفروق الفردية والتقويم. عمان. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. ط1. 2003.
- 7- تيسير، مفلح كوافحة. القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ط2. 2005.
- 8- جودت عزت، عبد الهادي. الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه. عمان. دار الثقافة للنشر والتوزيع. ط1. 2006.
- 9- حسن، شحاتة. أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية. ط3. 1997.
- 10- حسين كوثر، كوجك. نجاحات حديثة في المناهج وطرق التدريب. مصر. دار النشر عالم الكتب. ط2. 1997.
- 11- خالد، لبصيص. التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف. الجزائر. دار التنوير. 2004.
- 12- خير الدين، هني. مقاربة التدريس بالكفاءات. الجزائر. مطبعة ع/ين. ط1. 2005.
- 13- دمرجي ب. الدليل في التشريع المدرسي. الجزائر. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. ب.ت.

- 14- رافدة، عمر الحريري. التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية. عمان. دار الفكر ناشرون وموزعون. ط1. 2007.
- 15- رشاش أنيس، عبد الخالق وأمل أبو ذياب، عبد الخالق. طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي. بيروت. دار النهضة العربية. ط1. 2007.
- 16- رشيدة، آيت عبد السلام. لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع كتاب موجه للمدرسين. باتنة. منشورات الشهاب. 2005.
- 17- رمضان، أرزيل ومحمد، حسنات. نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات. تيزي وزو. دار الأمل للطباعة والنشر. 2002.
- 18- زكريا محمد، الظاهر وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر. ط1. 2002.
- 19- سبع محمد، أبو لبدة. مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي. عمان. الجامعة الأردنية. كلية التربية. ط4. 1987.
- 20- صالح محمد، أبو جادو، علم النفس التربوي، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، 2011.
- 21- صلاح الدين محمد، أبو ناهية. القياس التربوي. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية. 1994.
- 22- صلاح الدين محمود، علام. القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. عمان. دار المسيرة. 2007.
- 23- عادل أبو العز، سلامة وآخرون. طرائق التدريس العامة. عمان. دار الثقافة للنشر والتوزيع. ط1. 2009.
- 24- عبد الحفيظ، مقدم. الإحصاء والقياس النفسي والتربوي. بن عكنون. الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية. ط2. 2003.
- 25- عبد الحميد محمد، الشادلي. الواجبات المدرسية والتوافق النفسي. الإسكندرية. المكتبة الجامعية. 2001.
- 26- عبد الله فلاح، المنيزل وعدنان يوسف، العتوم. مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. عمان. دار اثراء للنشر والتوزيع. ط1. 2010.

- 27- عبد المؤمن، يعقوبي. أسس بناء الفعل الديدانكتيكي. تلمسان. مؤسسة الجزائر للكتاب. ط2. 2002.
- 28- عبد المجيد، نشواتي. علم النفس التربوي. عمان. دار الفرقان للنشر والتوزيع. ط4. 2003.
- 29- عزت، جرادات وآخرون. مبادئ القياس والتقويم. عمان. المكتبة التربوية المعاصرة. ط3. ب.ب.ت.
- 30- علي أحمد، مذكور. مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها. مصر. دار الفكر العربي. ط1. 1998.
- 31- علي، راشد. كفايات الأداء في التدريس. القاهرة. دار الفكر العربي. 2005.
- 32- فؤاد البهي، السيد. علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة. دار الفكر العربي. 2006.
- 33- فوزي، طه إبراهيم ورجب، الكلزة. المناهج المعاصرة. مكة المكرمة. مكتبة الطالب الجامعي. ط2. 1406هـ.
- 34- ماهر، الدرابيع وعبد الله، الصامدي. القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. عمان. مركز يزيد للنشر ودار وائل. ط1. 2004.
- 35- محمد، الدريج. التدريس الهادف. الجزائر. قصر الكتاب. 2000.
- 36- محمد الصالح، حثروبي. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي. عين مليلة. دار الهدى. 2012.
- 37- محمد الصالح، حثروبي. المدخل إلى التدريس بالكفاءات. عين مليلة. دار الهدى. 2002.
- 38- محمد، بوعلام. الهدف الإجرائي تمييزه سياغته. البليدة. قصر الكتاب. 1999.
- 39- محمد عبد الكريم، منسي. مناهج البحث العلمي في المجالات النفسية والتربوية. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية. 2003.
- 40- محمد، مقداد وآخرون. قراءة في التقويم التربوي. كتاب الرواسي1. باتنة. جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي. ط1. 1993.

- 41- مجدي عبد الكريم، حبيب. التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. طنجا. مكتبة النهضة المصرية. ط1. 1996.
- 42- مروان، أبو حويج وآخرون. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان. الدار العالمية ودار الثقافة للنشر. 2002.
- 43- مصطفى حسين، باهي وفاتن زكرياء، النمر. التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية: مبادئ ونظريات وتطبيقات. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية. 2004.
- 44- نبيل، عبد الهادي. مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. عمان. دار وائل للنشر. ط2. 2002.
- 45- وجيه، الفرغ. أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي. عمان. الوراق للنشر والتوزيع. ط1. 2007.
- 46- يوسف، قطامي ونايفة، قطامي. سيكولوجية التدريس. عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع. ط1. 2001.

المعاجم والقواميس

- 47- أحمد بن مكرم بن منظور الأنصاري. لسان العرب. بيروت. منورات محمد علي بيضون. ج12. 2003.
- 48- أحمد حسين، اللقاني وعلى أحمد، الجمل. معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة. عالم الكتب. ط2. 1999.
- 49- الفيروز أبادي. القاموس المحيط. المجلد 4، 1960.
- 50- نايف، القيسي. المعجم التربوي وعلم النفس. عمان. دار أسامة للنشر والتوزيع. ط10. 2006.
- 51- وزارة التربية الوطنية. المعجم التربوي. المركز الوطني للوثائق التربوية. 2009.

الدوريات

- 52- الأخضر، عواريب وإسماعيل، الأعور. التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات. جامعة ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. [عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية].

- 53- حسين علي، لافي. التقويم ودوره في العملية التربوية. الدوحة. مجلة آفاق تربوية. عدد 1. 1992.
- 54- عبد الفتاح، القريشي. اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطالب. رسالة الخليج العربي. عدد 18. 1402هـ.
- 55- فخر الدين، القلا. الربط بين التعليم والتقويم. المجلة العربية للبحوث التربوية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. عدد 2. مجلد 6. 1982.
- 56- فريد، حاجي. التدريس والتقويم بالكفاءات. دليل مرجعي. [عدد خاص]. المركز الوطني للوثائق التربوية. سلسلة موعدك التربوي. العدد 19. 2005.
- 57- فريد، حاجي. المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية. دليل مرجعي. [عدد خاص]. المركز الوطني للوثائق التربوية. سلسلة موعدك التربوي. العدد 17. 2002.
- 58- فريد، حاجي وعبد الرزاق، أويدر. الكفاءات العرضية. دليل مرجعي. [عدد خاص]. المركز الوطني للوثائق التربوية. سلسلة موعدك التربوي. العدد 18. 2002.
- 59- فوزية، إبراهيم يعقوب الدمياطي. أثر استخدام أسلوب التقويم المستمر على التحصيل الدراسي لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة. تونس. المجلة العربية التربوية. ع 1. المنظمة العربية للثقافة والعلوم. يونيو 1992.
- 60- محمد، السيد علي. فاعلية التقويم البنائي على تحصيل طلاب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو العلوم وقلقهم للإمتحان في سلطنة عمان. المنصورة. جامعة المنصورة. مجلة التربية المعاصرة. ع 23. كلية التربية.
- 61- محمد الطاهر، وعلي. التقويم في المقاربة بالكفاءات. الجزائر. مجلة الدراسات. العدد 4. جامعة عمار ثليجي الأغواط. 2006.
- 62- مصطفى، رجب. التقويم التربوي، تطورات واتجاهات مستقبلية. تونس. المجلة العربية للتربية. المجلد 15. العدد 2. 1995.
- 63- نور أحمد محمود، الخطيب. اتجاهات حديثة في التقويم التربوي وانعكاساتها على تقويم طلبة التعليم العام. تونس. المجلة العربية للتربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. 1993.

الرسائل الجامعية:

- 64- أسامة بن محمد علي، الطريقي. واقع التقويم المستمر في الصفوف الأولية. مدينة جازان التعليمية. جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. 1432هـ.
- 65- إسماعيل محمد، الفقي. دراسة تجريبية لفاعلية برنامج التقويم التكويني في مادة العلوم بالمرحلة الإعدادية. القاهرة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. 1982.
- 66- بندر سالم، الشهري. واقع التقويم المستمر في ضوء الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. 1427هـ.
- 67- جمال عمر عطية عويضة. أثر كل من التقويم التكويني والحصص العلاجية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الأولى الأساسية. الأردن. جامعة آل البيت. رسالة ماجستير غير المنشورة. كلية التربية. 1998.
- 68- خطوط، رمضان. استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق. جامعة قسنطينة. رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم التربوية. 2010.
- 69- طه محمود صالح. واقع التقويم التربوي الحديث في المؤسسات التعليمية الثانوية. جامعة الجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية. 2002.
- 70- قاسم، بوسعدة. مدى فاعلية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية في الطور الأول والثاني. جامعة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. 2002.
- 71- لبنى، بن سي مسعود. واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. جامعة قسنطينة. رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم التربوية. 2008.
- 72- نادية العلوي. مدى استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لأدوات التقويم التكويني ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات والموجهين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. جامعة السلطان قابوس. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. 2003.
- 73- نجيب أمين سليم، أبو الشعر. أثر الاختبارات التكوينية والحصص العلاجية في تحصيل طلاب الصف العاشر في الرياضيات. الأردن. الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. 1991.

74- وهيبة، بن عالية. تصور مفهوم التقويم لدى كل من مفتش ومعلم التعليم الأساسي. الجزائر. مذكرة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة مودعة بالمكتبة الوطنية الحامة. 2002.

75- يوسف، خنيش. صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها. جامعة باتنة. رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم التربوية. 2005.

السندات والمناشير والوثائق الرسمية

76- إبراهيم مهدي، الشلبي. محاضرات في التقويم التربوي. الرياض. مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي. 1403هـ.

77- محمد، بن يحي زكريا. المدخل بالكفايات. الملتقى التكويني لفائدة مفتشي التعليم الإجمالي. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية. 2004.

78- مديرية التربية لولاية ورقلة. إضبارة الجامعة الخريفية حول المقاربة بالكفاءات في مختلف المواد التعليمية لفائدة مدرسي السنة الأولى أساسي. ورقلة. 2001.

79- مفتشية التربية والتعليم الأساسي. ملتقى تكويني برسم الإصلاح التربوي لفائدة معلمي السنة الأولى والثانية ابتدائي. المنعقد في الفترة 22-23 جانفي 2007 بإكمالية مسروق الحاج عيسى. عين البيضاء. ورقلة.

80- المنشور الوزاري رقم: 481/و.ت.و/أ.ع/ المؤرخ في 12 نوفمبر 2006، تعديلات خاصة بكشوف نتائج التقويم في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

81- المنشور الوزاري رقم: 3012/و.ت.و/أ.ع/ المؤرخ في 26 مارس 2005، كشوف نتائج التقويم في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

82- المنشور الوزاري رقم: 6.0.0/26/أ.ع/ المؤرخ في 15 مارس 2005، إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه.

83- المنشور الوزاري رقم: 06/6.0.0/128/ المؤرخ في 02 سبتمبر 2006، تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.

84- المنشور الوزاري رقم: 2039/و.ت.و/أ.ع/ المؤرخ في 13 مارس 2005، إصلاح نظام التقويم التربوي.

85- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. تعليمية العلوم الاجتماعية للتعليم المتوسط. سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم المتوسط. ب ت.

86- وزارة التربية الوطنية. الوثيقة البيداغوجية. المركز الوطني البيداغوجي. الجمهورية التونسية. 2006

87- يوسف الحسيني، الإمام. التقويم الفعال التحول من ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم. المؤتمر العالمي الخامس: التغيرات العالمية والتربوية وتعليم الرياضيات، بنها، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.

المواقع الإلكترونية

88- أحمد محمد، حكيم. التقويم المستمر بين الشمولية والتطبيق. صحيفة عكاظ. العدد 2270. 2007/09/04. من الموقع:

www.okaz.com.sz/okaz/05f2007.09.04/can20070904137144.html

89- بن حيدر منصور، جواد. مشروع تطوير الاختبارات التحصيلية. المنطقة الشرقية. [دورية إلكترونية] من الموقع:
www.testproject.com

90- يحيى بن خميس، الحارثي. فلسفة التقويم المستمر في ظل نظام التعليم الأساسي. 2007/03/29

<http://www.moe.gov.om/eduinfo/2/5thissu/09.htm>

91- (... ..). التقويم المستمر أو التقويم البنائي. [دورية إلكترونية]. مجلة المعلم. العدد 3135. تاريخ الرجوع: 2012/10/11 من الموقع:

www.almualem.net/saboora/showthread.php?/=3135

المراجع الأجنبية

92- Barlow, M. Formuler et évaluer des objectifs en formation. Lyon. ED chronique sociale col, L'essentiel. 1987.

- 93- De Landsheere, G. **Evaluation Continue et Examens**. Bruxelles. Edition Labor. 1984.
- 94- Hamline, D. **Les Objectifs pédagogiques en formations Initiale et formation continue**. Paris. ED E.. F.S.F. entreprise moderne d'édition. 1982.
- 95-Marks , Susan Unok & Maniates , Helen. **Formative evaluation of professional development: How will we know Success?**. Educational Resources Information Center (ERIC). 2003.
- 96- Philippe, Pernoud. **Construire des compétences des l'école**. Paris. ESF éditeur. 2^e ed. 1998.
- 97- Pierre, Gillet. **Construire le formation**. Paris. ESF éditeur. 4^e ed. 1997.
- 98- Scallon. G. **L'évaluation Formativ des apprentissages**. Québec. Les presses de L'université Laval. Tom1. 1988.
- 99-Viviane de Lamsheere, Faire Réussir Faire Echouer. **Le compétence minimale et son evaluation**. Presses Universitaires de France.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2013/04/23

مديرية التربية لولاية ورقلة

مدير التربية

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

إلى السادة والسيدات مديري الابتدائيات

لرقم: 950 / م.ت.ت.م / 1هـ.1 / 2013

بدائرتي ورقلة وسيدي خويلد

ع / طالسادة مفتشي المقاطعات

موضوع: الموافقة على إجراء دراسة ميدانية

جع: - رسالة طلب المعنى بتاريخ 2013/04/22.

يشرفني أن أبلغكم الموافقة على إجراء دراسة ميدانية، قصد
مسال بحث ميداني لتحضير رسالة ماجستير للطالب خيراني رابح، تحت
سوان >> صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى معلمي
مرحلة الابتدائية >>. وهذا في الفترة ما بين 2013/04/28 إلى 2013/05/30
وأسساتكم.

وعليه، أرجو منكم مدّها يد العون والمساعدة الممكنة.

هام: المرجو من أطالب موافاة المصلحة
نسخة من منتج الدراسة فور انتهائه:

عن مدير التربية

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

إمضاء محمد الصديق طواهير



نسخة للطالب المعنى
(للاستظهار بها عند الحاجة)

الملحق رقم (01): رخصة الموافقة على إجراء دراسة ميدانية

جامعة العربي بن المهدي بأم البواقي

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية

شعبة: علم النفس

التخصص: علم النفس التربوي

قسم: العلوم الاجتماعية

استمارة تحكيم

الأستاذ(ة) الكريم(ة):

الدرجة العلمية :

التخصص :

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص علم النفس التربوي معنونة بـ : " بعض صعوبات تطبيق التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى معلمي المرحلة الابتدائية " قمنا بإعداد أداة تقيس درجة صعوبة التقويم المستمر ، لذا أرجو من سيادتكم التفضل بتحكيم هذه الأداة التي صممت لغرض:

- تحديد درجة صعوبة التقويم المستمر في ضوء المقاربة بالكفاءات وذلك من حيث:

1- مدى وضوح التعليمات.

2- مدى قياس الفقرات للأبعاد.

3- مدى ملائمة بدائل أجوبة الفقرات.

من خلال المعطيات الآتية :

1- صعوبات التقويم المستمر: هي مجموعة المعوقات التي يواجهها المعلم في تطبيق التقويم المستمر في إطار المقاربة بالكفاءات والمتمثلة في الصعوبات التي يواجهها مع التلاميذ، والصعوبات التي يواجهها شخصيا، والصعوبات التي يواجهها مع الإدارة والصعوبات التي يواجهها مع المفتش كما يقيسه الاستبيان المعد والمصمم لهذا الغرض. والمطبق بابتدائيات ولاية ورقلة.

2- الأبعاد وتعريفها:

1-2- صعوبات يواجهها المعلم شخصيا : هي تلك الصعوبات التي تعترض سبيل المعلم وهو يزاول نشاطه التعليمي الخاص بالتقويم المستمر، مثل : عدم تكوينه في هذا المجال، جهله بآليات التقويم، والجهد الكبير الذي يبذله في التقويم المستمر، والصعوبة التي يجدها في استخدام أدواته وحساب نتائجه.

2-2- صعوبات يواجهها المعلم مع التلاميذ: هي تلك الصعوبات التي يجدها المعلم مع تلاميذه وهو يقيمهم في نشاطهم التعليمي بشكل مستمر مثل: الاكتظاظ ، كثافة البرنامج، جهل أولياء التلاميذ

الملحق رقم(02): استمارة تحكيم صعوبات تطبيق التقويم المستمر

بأدوات التقويم المستمر، تهاون التلاميذ في القيام بواجباتهم المنزلية.

2-3- صعوبات يواجهها المعلم مع الإدارة : هي تلك العراقيل الإدارية التي لا تسهل للمعلم القيام بعملية التقويم المستمر لمختلف الأنشطة التعليمية الخاصة بالتلاميذ مثل : انعدام الوسائل المادية التي تساهم في عملية التقويم المستمر، عدم إنشاء فضاءات للتشاور بين المعلمين، عم تخصيص وقت مناسب للتصالح بولي التلميذ قصد متابعته، قلة الوثائق التربوية التي تساعد على شرح كيفية التقويم المستمر، وكذا الأعباء الإدارية التي تحول دون تطبيق التقويم.

2-4- صعوبات يواجهها المعلم مع المفتش: هي تلك الصعوبات التي يجدها المعلم وهو يتعامل مع مفتشه والتي تجعل التقويم المستمر غير فعال مثل: إلزام المفتش المعلمين بطريقة واحدة في تقويم التلاميذ، عدم إعطاء التقويم المستمر الاهتمام اللائق به من طرف المفتش، ضعف مستوى المفتش في هذا المجال.

ولتسهيل عملية التحكيم ستجدون مجموعة من الجداول كل جدول يخص مطلباً معيناً، وتكون الإجابة بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة، كما أن أسفل كل جدول مكان مخصص لملاحظات أخرى ترونها ذات أهمية.

التعليمات:

أخي المعلم أختي المعلمة:

ندعوك للمساهمة من خلال ملاحظاتك وخبرتك الميدانية في تحديد درجة الصعوبة التي تواجهها شخصياً أو مع التلاميذ أو مع الإدارة أو مع المفتش في تطبيق التقويم المستمر في جميع المواد الدراسية المقررة في الطور الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم 1 : خاص بمدى وضوح التعليمات

واضحة بدرجة جيدة	واضحة بدرجة متوسطة	غير واضحة

التعليمات

ملاحظات:.....

.....

.....

				15. عدم فهم الأولياء لأدوات التقييم المستمر يصعب علي متابعة التلاميذ.	
				16. عدم قيام التلاميذ بالواجبات المنزلية مما يصعب علي عملية التقييم.	
				17. أكتفي في تقييم التلاميذ بالواجبات المنزلية فقط.	
				18. لا تسهل لي الإدارة الاتصال بولي التلميذ لمتابعة سلوكه.	صعوبات يواجهها المعلم مع الإدارة
				19. لا تسمح لنا الإدارة بتبادل الآراء فيما بيننا حول التقييم مما يصعب عملنا.	
				20. قلة المصادر والوثائق التي تتناول التقييم المستمر في الإدارة المدرسية يجعل تقييمي محدودا.	
				21. انشغال المعلم بأعباء إدارية في المدرسة يحول دون عملية تقييمه المستمر للتلاميذ.	
				22. لا تسخر لنا الإدارة كل الوسائل المادية التي تساهم في إنجاح التقييم المستمر.	
				23. لا يحث المفتش المعلمين في الندوات التربوية على تطبيق التقييم المستمر.	
				24. اختلف مع المفتش في اختيار أدوات التقييم.	صعوبات يواجهها المعلم مع المفتش
				25. يلزمني المفتش بتطبيق أداة واحدة من أدوات التقييم المستمر.	
				26. لا يشرح لنا المفتش كيفية تطبيق التقييم المستمر.	
				27. لا يوفر لنا المفتش كل المعلومات التي نحتاجها حول التقييم المستمر.	
				28. لا يهتم المفتش بملاحظة تطبيق المعلم بأدوات التقييم المستمر.	

				29. لا يلاحظ المفتش تنويعي لأدوات التقويم.
				30. يحاسبني المفتش إذا لم أطبق التقويم المستمر للتلميذ.

ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

الجدول رقم 3: ملاءمة بدائل الأجوبة الخاصة ب: (درجة الصعوبة)

البدائل	ملائمة	غير ملائمة	الاقتراح
عالية جدا			
عالية			
متوسطة			
قليلة			
قليلة جدا			

ملاحظات:

.....

.....

.....

الولاية	الرتبة	الدرجة العلمية	التخصص	المحكمين
ورقلة	أستاذ محاضر (أ)	دكتوراه	علم النفس التربوي	جخراب محمد عرفات
ورقلة	أستاذ محاضر (أ)	دكتوراه	علم النفس العيادي	أبي ميلود عبد الفتاح
ورقلة	أستاذ محاضر (أ)	دكتوراه	علم النفس التربوي	لبوز عبد الله
ورقلة	أستاذ محاضر (أ)	دكتوراه	علم النفس التربوي	الشايب الساسي
ورقلة	أستاذ محاضر (أ)	دكتوراه	علم النفس الاجتماعي	وازي طاوس
ورقلة	أستاذ مساعد (أ)	ماجستير	علم النفس الاجتماعي	رويم فيزة
ورقلة	أستاذ مساعد (أ)	ماجستير	علم النفس الاجتماعي	باعمر الزهرة
قسنطينة	مفتش عام للمدرسة الابتدائية	ماجستير	علم النفس التربوي	رحيم الحبيب
قسنطينة	مفتش المدرسة الابتدائية	الليسانس	لغة عربية	بلعابد ليندة
ورقلة	مفتش المدرسة الابتدائية	السنة 2 ماجستير	التعليمية	صوالح عبد الله
ورقلة	مفتش المدرسة الابتدائية	الليسانس	لغة عربية	دقناتي عبد الرحمن

الملحق رقم (03) يوضح قائمة المحكمين

الأبعاد	الفقرات	أوافق تماما	نوعا ما	لا أوافق
صعوبات يواجهها المعلم شخصيا	1- أعتد في التقويم المستمر على الاختبارات الكتابية فقط.			
	2- أجد صعوبة في حساب نتائج التقويم المستمر.			
	3- أجد صعوبة في ممارسة التقويم المستمر لعدم وضوح أهدافه.			
	4- ضعف معامل التقويم المستمر جعلني لا أهتم به.			
	5- أجد صعوبة في استخدام أدوات التقويم المستمر الأخرى من ملاحظة ومقابلة، وواجبات منزلية، واختبارات شفوية، ومشاريع.			
	6- أحتاج إلى تكوين يوضح استراتيجيات تطبيق التقويم المستمر.			
	7- أبذل جهدا كبيرا في عملية التقويم المستمر.			
صعوبات يواجهها المعلم مع التلاميذ.	8. كثرة التلاميذ في القسم يحول دون تطبيق التقويم المستمر.			
	9. أمارس التقويم المستمر مع بعض التلاميذ فقط.			
	10. كثافة البرامج الدراسية لا تترك وقتا لتطبيق التقويم المستمر.			
	11. عدم فهم الأولياء لأدوات التقويم المستمر يصعب علي متابعة أبنائهم.			
	12. لا أستطيع استخدام أسلوب الملاحظة في متابعة كل تلميذ على حدا.			
	13. عدم قيام التلاميذ بالواجبات المنزلية بأنفسهم يصعب علي عملية التقويم.			
صعوبات يواجهها المعلم مع الإدارة	14. لا تخصص لنا الإدارة وقتا معينًا للاتصال بولي التلميذ قصد متابعة ابنه.			
	15. الوسائل المادية اللازمة للتقييم غير متوفرة في الإدارة بشكل كاف.			
	16. لا تهتم الإدارة بإنشاء فضاءات لتبادل الآراء بين المعلمين.			
	17. قلة الوثائق في الإدارة المدرسية والتي تساعدني في كيفية استخدام أدوات التقويم المستمر.			
	18. انشغال المعلم بأعباء إدارية في المدرسة يحول دون عملية تقويمه المستمر للتلاميذ.			
صعوبات يواجهها المعلم مع المفتش	19. لا يركز المفتش في الندوات التربوية على أهمية تطبيق التقديم المستمر.			
	20. يقيدني المفتش باستخدام أداة بعينها من أدوات التقويم المستمر.			
	21. لا يزودنا المفتش بالمهارات التي نحتاجها في تطبيق التقويم المستمر.			
	22. لا يبرز المفتش الفائدة من تنوع أدوات التقويم المستمر.			
	23. عدم إلمام بعض المفتشين أنفسهم بأدوات التقويم المستخدمة.			
	24. عدم متابعة المفتش بشكل دقيق للمعلم في رصده لنتائج التقويم.			

الملحق رقم (04): الاستبيان بعد التحكيم بأبعاده الأربعة

جامعة العربي بن المهدي بأم البواقي

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: العلوم الاجتماعية
شعبة: علم النفس
التخصص: علم النفس التربوي

استبيان

أخي المعلم، أختي المعلمة:

ندعوك للمساهمة من خلال ملاحظاتك وخبرتك الميدانية إلى التعرف على الصعوبات التي تواجهها شخصيًا أو مع التلاميذ أو مع الإدارة أو مع المفتش في تطبيق التقويم المستمر في جميع المواد الدراسية المقررة في الطور الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

وقد وضع أمامك هذا الاستبيان لتحديد البديل الذي تراه مناسباً من بين البدائل الثلاثة التالية: (أوافق تماماً - نوعاً ما - لا أوافق) ، لذا نرجو منك وضع إشارة (X) في الخانة المناسبة، وتؤكد بأن إجابتك لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.
دمتم أوفياء لخدمة البحث العلمي

وإليك المثال التوضيحي التالي:

الفقرات	أوافق تماماً	نوعاً ما	لا أوافق
عدم وجود الوقت الكافي لدى المعلم للمتابعة	X		

بيانات شخصية:

الجنس : ذكر أنثى

الأقدمية : أقل من 10 سنوات من 10 سنوات فأكثر

المؤهل العلمي: شهادة ليسانس خريج المعهد التكنولوجي

المنطقة : حضري ريفي

الملحق رقم (05): استمارة التعليمات

رقم	الفقرات	أوافق تماما	نوعا ما	لا أوافق
1	أعتمد في التقويم المستمر على الاختبارات الكتابية فقط.			
2	أجد صعوبة في حساب نتائج التقويم المستمر.			
3	كثرة التلاميذ في القسم يحول دون تطبيق التقويم المستمر.			
4	أمارس التقويم المستمر مع بعض التلاميذ فقط.			
5	لا تخصص لنا الإدارة وقتا معيناً للاتصال بولي التلميذ قصد متابعة ابنه.			
6	الوسائل المادية اللازمة للتقييم غير متوفرة في الإدارة بشكل كاف.			
7	لا يركز المفتش في الندوات التربوية على أهمية تطبيق التقويم المستمر.			
8	يقيّدني المفتش باستخدام أداة بعينها من أدوات التقويم المستمر.			
9	أجد صعوبة في ممارسة التقويم المستمر لعدم وضوح أهدافه.			
10	كثافة البرامج الدراسية لا تترك وقتاً لتطبيق التقويم المستمر.			
11	عدم فهم الأولياء لأدوات التقويم المستمر يصعب عليّ متابعة أبنائهم.			
12	لا تهتم الإدارة بإنشاء فضاءات لتبادل الآراء بين المعلمين.			
13	قلة الوثائق في الإدارة المدرسية والتي تساعدني في كيفية استخدام أدوات التقويم المستمر.			
14	لا يزودنا المفتش بالمهارات التي نحتاجها في تطبيق التقويم المستمر.			
15	لا يبرز المفتش الفائدة من تنوع أدوات التقويم المستمر.			
16	ضعف معامل التقويم المستمر جعلني لا أهتم به.			
17	أجد صعوبة في استخدام أدوات التقويم المستمر الأخرى من ملاحظة ومقابلة، وواجبات منزلية، واختبارات شفوية، ومشاريع.			
18	لا أستطيع استخدام أسلوب الملاحظة في متابعة كلّ تلميذ على حدة.			
19	عدم قيام التلاميذ بالواجبات المنزلية بأنفسهم يصعب عليّ عملية التقويم.			
20	انشغال المعلم بأعباء إدارية في المدرسة يحول دون عملية تقويمه المستمر للتلاميذ.			
21	عدم إلمام بعض المفتشين أنفسهم بأدوات التقويم المستخدمة.			
22	عدم متابعة المفتش بشكل دقيق للمعلم في رصده لنتائج التقويم.			
23	أحتاج إلى تكوين يوضّح استراتيجيات تطبيق التقويم المستمر.			
24	أبذل جهداً كبيراً في عملية التقويم المستمر.			

الملحق رقم (06): استبيان صعوبات تطبيق التقويم المستمر في صورته النهائية

الفرضية الجزئية الثانية (1)

Group Statistics					
	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	105	47.9048	6.65716	.64967
VAR00002	2.00	69	48.8986	6.76310	.81418

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
VAR00001	Equal variances assumed	.49	.700	-.957	172	.340	-.99379	1.03820	-3.04304	1.05547	
	Equal variances not assumed			-.954	143.992	.342	-.99379	1.04162	-3.05262	1.06505	

الملحق رقم (08): نتائج الفرضية الجزئية الأولى من خلال البرنامج الإحصائي (Spss 17.0)

الفرضية الجزئية الثانية (2)

Group Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00006	62	47.3871	6.13069	.77860
VAR00005	112	48.8036	6.96690	.65831

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
VAR00005	1.024	.313	-1.339-	172	.182	-1.41647-	1.05778	-3.50438-	.67144	
VAR00006			-1.389-	140.055	.167	-1.41647-	1.01960	-3.43228-	.59933	

الملحق رقم (09): نتائج الفرضية الجزئية الثانية من خلال البرنامج الإحصائي (Spss17.0)

الفرضية الجزئية الثالثة (3)

Group Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
* VAR00008	76	47.4605	6.59382	.75636
VAR00007	98	48.9490	6.73868	.68071

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
VAR00007 Equal variances assumed	.057	.812	-1.459	172	.145	-1.48945	1.02039	Lower	Upper
VAR00007 Equal variances not assumed			-1.453	163.010	.145	-1.48945	1.01757	Lower	Upper

الملحق رقم (10): نتائج الفرضية الجزئية الثالثة من خلال البرنامج الإحصائي (Spss17.0)

الفرضية الجزئية الرابعة (4)

Group Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00010	92	47.8043	7.66645	.79928
VAR00009	82	48.8537	5.40261	.59662

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
VAR00009 Equal variances assumed	13.570	.000	-1.032	172	.304	-1.04931	1.01698	-3.05968	.95806	
VAR00009 Equal variances not assumed			-1.052	163.598	.294	-1.04931	.99740	-3.01875	.92013	

الملحق رقم (11): نتائج الفرضية الجزئية الرابعة من خلال البرنامج الإحصائي (Spss17.0)