الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥag - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

فـــرع: علم النفس

تخصص: علـــم النفـــس المدرسي

العنوان

واقع إستخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط ـمادة علوم الطبيعة و الحياة نموذجاـ

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

من إعداد الطالبة:
❁ محمد شريف صليحة

تحت إشراف الأستاذ:
❁ لعـــزيلـــي فـــاتـــح

السنـــة الجـــامعيـــة
2013 - 2012

شكر و تقدير

قال الله تعالى:« ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والدي و أن أعمل صالحا ترضاه و أدخلني برحمتك في عبادك الصالحين»

"صدق الله العظيم"

في البداية الشكر و الحمد لله الذي أعانني على إنهاء هذا العمل.

أشكر أستاذي المشرف على المذكرة " لعزيلي فاتح " الذي كان مرشدا لي طيلة العام الدراسي و لم يبخل علي بنصائحه القيمة، أشكر كل أساتذة معهد العلوم الإجتماعية و الإنسانية و أخص بالذكر الحسين مصطفاوي و الأستاذ حسين محمد شريف، طه حمود،وهيبة بن عالية، وردية ساعد على تعاونهم معي، كما لا يسعني في هذا المقام أن أتقدم بشكري الجزيل إلى كل من شجعني على إنجاز هذا العمل و لو بالكلمة الطيبة، و أخص بالذكر زملائي و زميلاتي الأساتذة في متوسطة سيلام علي و بوعزة أعمر بتاغزوت.

الإهــداء

أهدي ثمرة هذا الجهد :

إلى روح والداي الطاهرة.

إلى التي اجتهدت في تربيتي و غمرتني بالحب و الرعاية عمتي الويزة.

إلى عمي علي و زوجته و أبناءه و أحفاده.

إلى الذي وهبني أول قلم ملكته في طفولتي و غرس في قلبي حب العلم أخي محمد و زوجته و أولاده، و إلى إخوتيى سمير، عبد الرزاق و أخواتي الغاليات روزة، امينة، وريدة، وهيبة، حكيمة، مليكة، إلهام. و بنات عمي فوزية و فريدة و إلى أبنائهم : إلياس، أمين، أيمن، ماريا، أنس، ياسمين، سلسبيل، هديل، و إيناس.

إلى أحبائي منى، نسرين، يحي و عبد الله.

إلى أصدقائي و صديقاتي: سامية، غنية، نادية، عبلتي،نورية، زهرة، حميدة ، إلياس.

و إلى أستاذتي عماروش مزهورة و كل عائلة محمد شريف.

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة واقع استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات لمادة علوم الطبيعة و الحياة في مرحلة التعلّيم المتوسط، و لقد تمّ جمع البيانات و المعلومات الخاصة بالمتغير المذكور أعلاه بواسطة إستبيان و مقابلة تمّ تطبيقها على عينة من الأساتذة قوامها 70 أستاذ بالنسبة للإستبيان و 5 أساتذة بالنسبة للمقابلة، و هؤلاء الأساتذة يزاولون نشاطهم بالطور المتوسط، وقد تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من متوسطات ولايتي البويرة و المدية.

و بعد تفريغ البيانات و معالجتها إحصائيا باستخدام كل من معامل الارتباط بيرسون و اختبار كا^2، و اختبار T بدلالة الفروق لمتوسطين غير مرتبطين لعينتين غير متساويتين و كذلك معامل "فيشر" للفروق بين ثلاث مجموعات. توصلنا إلى أن معظم أساتذة علوم الطبيعة و الحياة يستخدمون التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط، و كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الذين استفادوا من الدورات التكوينية في استخدام التقويم التشخيصي و الذين لم يستفيدوا من ذلك.

كما توصلنا كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزي إلى عامل الخبرة.

الكلمات المفتاحية: التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات، التكوين البيداغوجي، الخبرة المهنية.

الفهرس

شكر و تقـديــر

الإهـــــــــداء

ملخص البحــث

مقدمـة.....أ

الفصل التمهيدي

1- إشكالية البحث.....06

2- فرضيات البحث.....09

3- أسباب اختيار الموضوع.....09

4- أهمية البحث.....09

5- أهداف البحث.....10

6- تحديد المفاهيم و المصطلحات.....10

7- الدراسات السابقة.....13

البـــاب الأول: الجـانــب النظـري

الفصل الأول: التقويم التربوي

تمهيد.....27

أولا: التقويم التربوي.

1- تعريف التقويم التربوي.....28

2- نبذة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي.....29

3- الفرق بين التقويم و القياس.....31

4- أهمية التقويم التربوي.....32

5- أسس التقويم التربوي.....33

6- أهداف التقويم التربوي.....34

7- وظائف التقويم التربوي.....35

8- مجالات التقويم التربوي.....37

9- أدوات التقويم التربوي.....39

10- أنواع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات..... 40

ثانيا: التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات.....43
1- مفاهيم خاصة بالتقويم التشخيصي.....44
2- أهمية التقويم التشخيصي في عمليتي التعليم و التعلم.....44
3- مبادئ التقويم التشخيصي.....45
4- خصائص التقويم التشخيصي و فق المقاربة بالكفاءات.....45
5- متطلبات التقويم التشخيصي.....46
6- مكونات التقويم التشخيصي.....46
7- أهداف التقويم التشخيصي.....49
8- أساليب و طرق تطبيق التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات.....52
9- متى يمارس المعلمون التقويم التشخيصي.....53
10- مراحل تطبيق التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات.....54
11- أدوات التقويم التشخيصي.....55
12- خطوات تطبيق التقويم التشخيصي.....58
13- الفرق بين التقويم التشخيصي، التكويني و التحصيلي في ظل المقاربة بالكفاءات.....61
خلاصة **62**

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات.

تمهيد.....**65**
أولا: الكفاءة.
1- نشأة بيداغوجية الكفاءات.....66
2- تعريف الكفاءة.....68
3- المفاهيم الخاصة بالكفاءة.....69
4- خصائص الكفاءة.....70
5- مستويات الكفاءة.....71
6- مركبات الكفاءة.....73
7- أنواع الكفاءات.....80

ثانيا المقاربة بالكفاءة.

1- تعريف المقاربة بالكفاءات.....81
2- المرتكزات النظرية للمقاربة بالكفاءات.....81
3- مبادئ المقاربة بالكفاءات.....83
4- مزايا المقاربة بالكفاءات.....84
5- أهداف المقاربة بالكفاءات.....85
6- مكانة المتعلّم ضمن المقاربة بالكفاءات.....86
7- دور المعلّم ضمن المقاربة بالكفاءات.....86
ثالثا التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
1- تقويم الكفاءة.....87
2- إستراتيجية تقويم الكفاءة 87
خلاصة.....90

الفصل الثالث: مرحلة التعلّيم المتوسط.

تمهيد.....93
1- مفهوم مرحلة التعلّيم المتوسط و مراحلها.....95
2- خصائص مرحلة التعليم المتوسط.....95
3- مهام و أهداف مرحلة التعلّيم المتوسط (الكفاءة النهائية للتعلّيم المتوسط).....96
4- دور المعلم والمتعلّم في مرحلة التعلّيم المتوسط.....96
5- امتحان شهادة التعلّيم المتوسط.....97
7-خصائص المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط.....98
8 -منهاج مادة علوم الطبيعة و الحياة.....102
خلاصة.....105

البـــاب الثـــانـــي: الجـــانـــب الميـــدانـــي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية.

تمهيد.....109
1- التذكير بالفرضيات.....110
2- منهج الدراسة.....110
3- الدراسة الإستطلاعية.....111
4- مكان و زمان إجراء الدراسة.....112
5- عينة الدراسة.....114
6- أدوات الدراسة.....117
7- التقنيات الإحصائية المستعملة.....121

الفصل الخامس: عرض و مناقشة النتائج.

1- تحليل محتوى المقابلة.....127
2- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....128
3- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....130
4- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....132
5- استنتاج عام.....135
خلاصة عامة.....138
اقتراحـــات.....140
قائمة المراجع.....142
الملاحـــق.

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	أنواع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	42
02	خطوات التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات	59
03	الفرق بين التقويم التشخيصي و أنواع التقويم الأخرى	61
04	مستويات الكفاءة و زمن ظهورها	73
05	أنواع الكفاءات	80
06	أسماء المتوسطات التي تمت فيها الدراسة الميدانية	113
07	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	115
08	توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية	116
09	توزيع أفراد العينة حسب نوع التكوين	116
10	عرض نتائج الفرضية الأولى	128
11	عرض نتائج الفرضية الثانية	131
12	عرض نتائج الفرضية الثالثة	133

فـهرس المخططات

رقم المخطط	عنوان المخطط	الصفحة
01	أغراض التقويم التشخيصي	51
02	البرنامج التشخيصي العلاجي	58
03	ملخص لأهم خطوات التقويم التشخيصي	60
04	كيفية إنجاز وضعية تعليمية	76
05	ملخص لتعريف الوضعية المشكلة	78

مقـدمـــة:

يعتبر التّعلّيم أحد أولويات السياسة التنموية الشاملة التي انتهجتها الدولة الجزائرية مباشرة بعد الاستقلال، بدءا من الدستور الجزائري الصادر عام 1963، حيث جعل من نصوصه التّعلّيم عنصرا أساسيا لأي تغيير مرورًا بالأمر رقم 76-35 المؤرخ في 06 أفريل لعام 1976، إذ تم وضع المعالم القانونية للنظام التعلّيمي الجزائري، وصولاً إلى مخطط إصلاح المنظومة التربوية الذي أقره مجلس الوزراء في أفريل عام 2002 و شرع في تطبيقه عام 2003.

و من مرتكزات هذا المخطط: تحسين نوعية التأطير، إصلاح البيداغوجيا و إعادة تنظيم المنظومة التربوية لمسايرة المستجدات على المستوى العالمي و التدفق السريع للمعرفة، و العولمة التي لا مفر منها، و إعداد الفرد الجزائري للتعامل مع العولمة بصورة إيجابية حيث يكون فعالاً فيها لا تابعًا لها.

فعلى المنظومة التربوية رفع التحدي على المستوى الداخلي و الخارجي و مناهضة الواقع و تطلعاته، لذا كان من الضروري كما ذكر أعلاه ،إعداد مناهج جديدة و رؤى واضحة ذات أهداف و غايات محددة و ذلك بتبني إستراتيجية جديدة ،وهي المقاربة بالكفاءات كطرح بديل، للمقاربة بالمحتويات المثقلة بالمعارف غير الضرورية للحياة، كما جاءت على أنقاض المقاربة بالأهداف التي هي بيداغوجية تجزيئية و هرمية (لا سياقية).

فالمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تنظيم العملية التّعلّيمية، بحيث تعتمد على الطرائق النشطة في التعلّيم، التي تتطلب نوعا جديدا من التقويم، حيث أصبح هذا الأخير نشاطا ملازما لسيرورة كل عمليات التعلّيم و التعلّم في مختلف مراحلها، و مجالاتها و مستوياتها.

و يركز هذا التقويم على البعد التشخيصي، إذ يستخدم كأداة لكشف النقائص وتشخيص الإختلالات و يعالجها ضمن إجراءات استدراكية علاجية دائمة، مما يجعل من التقويم عملية إنتاجية أدائية من جهة و تحليلية تركيبية تفاوضية مع المتعلّم من جهة أخرى. **(حاجي فريد، 2005: 6).**

هذا من الناحية النظرية أما على مستوى الممارسة، فهو ما نسعى الإجابة عليه من خلال هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف عن واقع إستخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط.

كما ستتضمن دراستنا، معرفة الصعوبات التي تقف عائقا أمام الأساتذة في استخدام التقويم التشخيصي، ذلك أن معرفة مكمن الصعوبات من خلال القائمين المباشرين على عملية التقويم يساعد على إيجاد و اقتراح بعض الحلول التي تساهم في تفعيل دور التقويم التشخيصي في رفع مردود منظومتنا التربوية، خاصة في ظل التدريس القائم على الكفاءات و الذي يقتضي تفاعلا بين العملية التعلّيمية و العملية التقويمية.

ولغرض تحقيق الأهداف المرجوة فإن الدراسة الحالية تتكون في مجملها من فصل تمهيدي وبابين،الأول خصص للجانب النظري والثاني للجانب الميداني .فبالنسبة للفصل التمهيدي فلقد تم تخصيصه لطرح إشكالية الدراسة،أهميتها ،أهدافها،صياغة فرضياتها وتحديد المصطلحات نظريا و إجرائيا.أما الباب الأول الخاص بالجانب النظري فقد شمل ثلاثة فصول :

- **الفصل الأول:** خصص لأهم عنصر في هذه الدراسة و هو التقويم التربوي وقد قسم إلى جزئين:

- **الجزء الأول:** تعرضنا فيه إلى مفهوم التقويم ومختلف التعاريف الإصطلاحية ثم بيّنا مراحل تطور حركة التقويم التربوي، ثم تعرضنا إلى الفرق بين القياس و التقويم، بالإضافة إلى إبراز أهميته، أهدافه، وظائفه، مجالاته و في الأخير أدواته و أنواعه.

- **الجزء الثاني:** عرضنا فيه مفهوم التقويم التشخيصي، أهميته مبادئه متطلباته، مكوناته، خصائصه، خطواته، أهدافه ثم تعرضنا إلى أساليب و طرق تطبيق التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات و مراحل تطبيق التقويم التشخيصي وفق هذه المقاربة و أخيرا المقارنة بين التقويم التشخيصي، التكويني و التحصيلي في ظل المقاربة بالكفاءات.

- **الفصل الثاني:** تعرضنا في هذا الفصل إلى المقاربة البيداغوجية الجديدة و هي المقاربة بالكفاءات، ذلك باعتبار أن الدراسة الحالية تتعرض إلى واقع استخدام التقويم التشخيصي

في ظل هذه المقاربة، فتكلمنا في الجزء الأول عن الكفاءة و مفاهيمها ثم تعرضنا إلى ذكر بعض أنواع الكفاءة و خصائصها كما تطرقنا إلى مستويات الكفاءة و المفاهيم الخاصة بالكفاءة و انتهينا بالحديث عن مركبات الكفاءة أما الجزء الثاني فتكلمنا فيه عن المقاربة بالكفاءات نشأتها، مفهومها بصفة عامة، كما تكلمنا عن المركزات النظرية التي تأسست عليها هذه المقاربة و هي المدرسة البنائية و المعرفية و الإجتماعية ثم تكلمنا عن مبادئ، مزايا المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى مكانة المتعلّم و دور المعلّم ضمن هذه المقاربة وأخيرا تكلمنا عن تقويم الكفاءة.

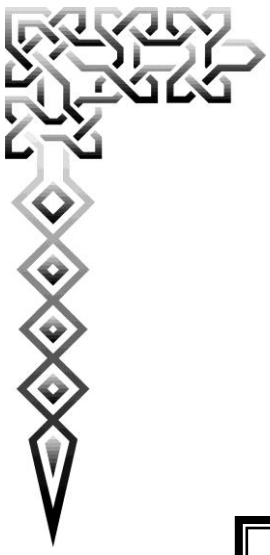
– **الفصل الثالث:** تكلمنا فيه عن المرحلة التعلّيمية التي اخترناها كنموذج لدراستنا و هي مرحلة التعلّيم المتوسط، حيث عرضنا في البداية تعريف التعلّيم المتوسط، مراحله و ذكر بعض من خصائصه، مهامه، و أهدافه ثم عرجنا إلى الحديث عن إمتحان شهادة التعلّيم المتوسط، كما تكلمنا على دور المعلّم، و المتعلّم في مرحلة التعلّيم المتوسط و خصائص المتعلّم في هذه المرحلة المهمة و أخيرا تكلمنا على منهاج علوم الطبيعة و الحياة "نموذج الدراسة" فتطرقنا إلى مفهوم المنهاج و وصف هذه المناهج خلال مرحلة التعلّيم المتوسط.

أما **الباب الثاني الخاص بالجانب الميداني** فقد شمل:

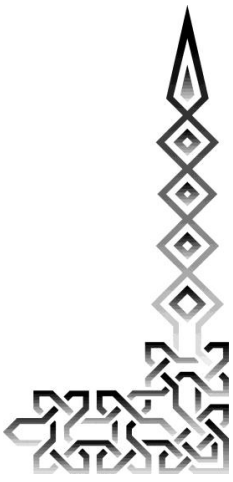
– **الفصل الرابع:**تم تخصيصه لمنهجية البحث الذي تم التطرق فيه إلى النقاط المتعلقة بالمنهج المعتمد و دواعي ذلك، مكان و زمان إجراء الدراسة ، الدراسة الإستطلاعية و مكان إجرائها ثم كيفية اختيار العينة و حجمها و مواصفاتها من حيث الجنس و التكوين و الخبرة ثم الأدوات و الأساليب الإحصائية المعتمد عليها في هذه الدراسة.

– **الفصل الخامس:** يضم عرض و تحليل و تفسير النتائج الدراسية النهائية للبحث بالإضافة إلى الإستنتاج العام.

و تجدر الإشارة أن الدراسة الحالية تشمل مقدمة، خلاصة جزء مخصص للمراجع و جزء مخصص للملاحق.



الفصل التمهيدي



الفصل التمهيدي

1- إشكالية البحث.
2- فرضيات البحث.
3- أسباب اختيار الموضوع.
4- أهمية البحث.
5- أهداف البحث.
6- تحديد المفاهيم و المصطلحات.
7- الدراسات السابقة.

1- إشكـــاليـــة البحـــث:

إن تطور ونجاح أي أمة من الأمم مرهون برصيدها من الكفاءات الفردية والجماعية، لذا نجد معظم دول العالم تحرص على تطوير وتحسين ثروتها البشرية باعتبارها العنصر الأساسي في عملية التنمية.

وتقع هذه المسؤولية على مجموعة من المؤسسات، منها المؤسسة التربوية حيث أصبحت الأنظار موجهة إلى التّعليم، وتصفه بأنه المسؤول الأول على إعداد الفرد لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل. ومن بين هذه الدول، الجزائر التي وجدت نفسها مطالبة بتحديث مناهجها وتغيير طرق عملها ونسق إدارتها، حتى تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته العولمة والتكنولوجيا في جميع المجالات.

فتغيير المقاربات والبرامج التعلّيمية أصبح يفرض نفسه، مما أوجب على المدرسة الجزائرية اللّجوء إلى الإصلاح التربوي الذي شرع في تطبيقه ابتداء من 2003، وقد تم فيه اعتماد مقاربة جديدة تقوم على أساس الكفاءات، كرد فعل لبيداغوجية المحتويات القائمة على تلقين المتّعلم معارف جاهزة سرعان ما يتم نسيانها، و بيداغوجية الأهداف التي تقدم المادة التّعليمية مجزأة.

إن المقاربة بالكفاءات نهج يعمل على تطوير وضعيات بيداغوجية مرتكزة أساسًا على نشاط المتّعلم والمواضيع المستمدة من محيطه حيث تولى أهمية خاصة للبعد المتعلق بدلالة ومعنى ما تم تعلّمه. فبالنسبة للمتّعلّم لا يتعلق الأمر في تلقي جملة من المعارف سرعان ما تسير إلى التقادم، وإنما يتعلق الأمر باكتساب كفاءات مستدامة، تشكل حلولا لوضعيات مشكل تتعقد تدريجيا وتتحول بذلك إلى أدوات أساسية، تمكّن الأفراد من الإستعمال المتنوع لمكتسباتهم الدراسية، الشخصية و الإجتماعية.

و نجد من بين مبررات الإنتقال إلى المقاربة بالكفاءات، تطوير أساليب تقويم جديدة، ذلك لأن التقويم في المقاربات السابقة، تميّز بتركيزه على تحقيق البعد الكمي في التّعليم على حساب البعد النوعي و ذلك من خلال التأكد من اكتساب المتّعلم لما تم تعلّيمه إياه سواء عن

طريق الإسترجاع البحث أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية و هذه الأساليب تبقي التقويم في دائرة الإهتمام بمعدل الفرد و رتبته بين أقرانه و إصدار الحكم بمدى أهليته للإنتقال إلى مستوى أعلى.**(لكحل لخضر، 2009: 124)**.

و هذا لايتماشى مع أهم مبدأ في المقاربة بالكفاءات الذي ينص على تفريد التعلّيم أي أن المقارنة لا تكون بين المتّعلم و زملائه و إنّما بين المهمة المطلوبة و ما أنجزه المتّعلم فعلاً.

و من هنا استحدثت طريقة التقويم تحت وضعيات محددة بحيث ينبغي إتاحة الفرصة لكل متّعلم ليظهر ما يعرف فعله، و بناء على ذلك فإن كفاءات المتّعلم تقوّم عند الضرورة بطريقة شاملة من أجل غايات تشخيصية، تكوينية و تجميعية.

إن التقويم في المقاربة بالكفاءات لا يركز على التقويم الختامي فحسب، بل إنه يعطي أهمية للتقويم التشخيصي باعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب قبل انطلاق العملية التّعليمية، التّعلّمية و أثنائها و ليس فقط بعد انتهائها.

و من هنا يطرح التقويم التشخيصي في المقاربة بالكفاءات كأحد أهم الأساليب التي تسعى إلى تشخيص قدرات المتّعلمين التحصيلية و درجة تملّكهم للمكتسبات القبلية، و مدى ارتباطها بالوضعية الجديدة وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة.**(خير الدين هنى، 2005: 167)**.

و بما أن التقويم التشخيصي يرمي إلى الكشف عن نقاط القوة و الضعف الخاصة بالمتّعلم من جهة وتّعليمه من جهة أخرى، فإن المعلم ملزم بتطبيق هذا النوع من التقويم الذي يتطلب تحديد أهداف و مقاييس خاصة بالكفاءة المقصودة.

و لقد استقصى عدد من الباحثين فاعلية استخدام التقويم التشخيصي في العملية التّعليمية، التّعلمية، فتوصلوا بشأنها إلى نتائج مختلفة، ففي دراسة **ساندرز و وينى 1981 Sanders & Weeny** التي كانت تهدف إلى معرفة أثر التّعليم التشخيصي العلاجي و مركز الضبط على التحصيل القائم و المكتسب لطلاب المدارس المتوسطة في مادة العلوم، حيث أفضت

النتائج إلى أن أسلوب التّعليم التشخيصي كان الأسلوب الفعال لزيادة القدرة على الإحتفاظ والتذكر في المدارس المتوسطة.**(مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، 2004: 94)**.

كما توصل **عبد الكريم الطراونة (2002)** من خلال دراسته التي كانت تهدف إلى اختبار مدى فاعلية التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي لمادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية إلى الأثر الفعال لأسلوب التقويم التشخيصي مقارنة بالأساليب التقليدية.**(مرجع سابق: 96)**.

و حسب **فاطمة الزهراء أغلال، (2004، تيزي وزو)**التي توصلت في دراستها حول الإصلاح التربوي في الجزائر، إلى أن معظم المعلمين الجزائريين يجدون صعوبات في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات و بالتالي التقويم في الأطوار التعلّيمية الثلاث (إبتدائي، متوسط، ثانوي)، بالإضافة إلى عدم اهتمام المعلّمين ببعد التقويم التشخيصي.

أما بخصوص التقويم التحصيلي الخاص بنتائج التّعلم، تجد الباحثة أن أغلب المعلمين يقيّمون بإعطاء قيمة كمية (نقاط) أو قيمة كيفية دون مرافقتها بعبارات توجيهية للمتعلّم تخص نقاط ضعفه أو قوته المتعلقة بالمفهوم المقصود. **(مجلة الباحث، 25:2004)**.

و نظرا لأهمية التقويم التشخيصي في سيرورة العملية التّعليمية، التّعلمية باعتباره الأرضية الأساس للمراحل اللاحقة في العملية التقويمية الشاملة، لا بدّ من الإلمام به واستخدامه بالشكل الذي يتلاءم والمقاربة الجديدة، و هذا ما نسعى إليه من خلال تناول هذه الدراسة لمعرفة واقع استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مادة علوم الطبيعة و الحياة ، التي تتميز بطابعها الحيوى و الإستكشافي. و عليه نطرح التساؤلات الآتية:

- هل يستخدم أساتذة علوم الطبيعة والحياة التقويم التشخيصي وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات في التّعليم المتوسط؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى عامل الخبرة لديهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير التكوين لديهم؟

2- فـــرضيـــــات البحث:

- يستخدم أساتذة علوم الطبيعة و الحياة التقويم التشخيصي وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي وفق بالكفاءات المقاربة تعزى إلى متغير التكوين لديهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى عامل الخبرة لديهم.

3- أسباب اختيار الموضوع:

لقد وقع اختياري على هذا الموضوع باعتباره موضوع الساعة و رؤية جديدة في مقاربة التدريس.

كما يرجع تناولي لهذا الموضوع لاحتكاكي ببعض الأساتذة و التماسي للصعوبات التي يواجهونها في فهم المصطلحات و المفاهيم الخاصة بهذا الأسلوب "التقويم التشخيصي".

4- أهميـــة البحـــث:

تكمن أهمية البحث في لفت الأنظار إلى، أهمية أسلوب التقويم التشخيصي باعتباره حديثا في نظر معظم الفاعلين في العملية التّعليمية التّعلمية و بالتالي نسعى إلى إزالة الخلط و الغموض الكائن في استخدام هذا النوع من التقويم. (التقويم التشخيصي و فق المقاربة بالكفاءات).

5- أهــداف البحــث:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام التقويم التشخيصي و فق المقاربة بالكفاءات في مادة علوم الطبيعة و الحياة.

كما تهدف إلى:

- معرفة الفروق بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة للمرحلة المتوسطة في استخدامهم للتقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات والتي تعزى إلى عامل الخبرة لديهم.

و كذا معرفة الفروق بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة للمرحلة المتوسطة في استخدامهم للتقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات و التي تعزى إلى متغير التكوين لديهم.

6- تحــديــد المفــاهيــم والمصطلحات:

سنقوم في هذا العنصر بتقديم تعريفات للمصطلحات كما عرّفها الباحثين، و تعتبر هذه المصطلحات مفردات أساسية و مفتاحية في الدراسة.

6-1-التقــويــم L'évaluation:

أ- **التقويم لغة:** قوّم المعوج عدّله و أزال عوّجه و قوّم السلعة سعرها و ثمنها و قوّم الشيء قدر قيمته. **(فاروق عبده فله و أخرون، 2004: 123)**

ب-**التقويم اصطلاحًا:** هو مسار يتمثل في جمع المعلومات و مراقبة التوافق بين تلك المعلومات و مجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المستهدفة و ذلك لاتخاذ قرار مؤسس، و يرافق التقويم مختلف محطات التّعلم و يوجهها و ييسر مهمة المتّعلم في اكتساب الكفاءات المستهدفة و بالتالي يسهم التقويم في تحسين التّعليم.**(حاجي فريد، 2005: 13)**.

و عرفـه Good على أنه عملية التأكد أو الحكم على قيمة أو كمية شيء عن طريق تثمينه بعناية.**(عبد الواحد الكبسي، 2007: 39)**

ج- **التعريف الإجرائي للتقويم:** هو عملية تربوية شاملة ذات بعد تكويني و تشخيصي للعملية التّعليمية و التّعلمية، تسعى إلى إصدار أحكام على مدى كفاءة المتّعلم و تقييم قدرات أداءه.

6-2- الكفـــاءة:

أ- **لغـة:** هي حالة يكون فيها الشيء مساويا، مماثلاً لشيء آخر و هي مصدر من كفآ أو كفى، يكفى و هي القدرة على العمل و حسن تصريفه.**(خالد لبصيص، 2004: 142)**

ب- **اصطلاحًـا:** مجموعة مدمجة من المهارات الحسية الجسمية و العقلية والوجدانية. **(أوحيدة علي، 2007: 09)**

و هي التعبير عن المعنى التربوي البيداغوجي الذي ينطلق من الكفاءة المستهدفة في أي نشاط أو مرحلة تّعليميّة لتحديد إستراتيجية التكوين في المدرسة و أهداف التّعليم و غربلة المحتويات و أساليب التقويم و الوسائل التّعليميّة.**(خير الدين هني، 2005: 54).**

6-3- المقاربـة بالكفـاءات:

أ- **اصطلاحًـا:** هي مقاربة أساسها أهداف معلق عليها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلقها الأنشطة كدعامة ثقافية و مكتسبات المراحل السابقة وبمنهج يرتكز على التّلميذ كمحور أساسي في عملية التّعلم.**(وزارة التربية الوطنية، 2003: 115).**

ب- **التعريف الإجرائي للمقاربـة بالكفـاءات:** هي أسلوب في التدرس، يركز على التخطيط و التصميم لعملية التدريس إنطلاقا من تشخيص المكتسبات القبلية للمتّعلمين ونقاط الضعف والقوة لديهم والتركيز على دوافعهم وميولهم قبل الإنطلاق في عملية التعلّم.

6-4- التقويم التشخيصي:

أ- **اصطلاحًا:** هو العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التّعليمية لكافة عناصرها و على تحقيق الأهداف المرجوة منها.(**سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006 :102**).

و يعرّف على أنه نوع من التقويم ،يمكن أن يحدث قبل التدريس أو أثناءه أو بعد الإنتهاء منه و الهدف الأساسي منه تحديد نقاط القوة و الضعف لدى المتّعلمين.(**أنور عقل، 2001: 60**).

و يعرفه لكحل لخضر على أنه ذلك النوع من التقويم الذي يهتم بالتلاميذ الذين يجدون صعوبة في عملية تحصيل المعلومات و من ثم السعي إلى الكشف عن هذه الصعوبات و تحديد عواملها و علاجها.(**لكحل لخضر،2009: 128**).

ب- التعريف الإجرائي للتقويم التشخيصي:

هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التّعليم المتوسط على الإستبيان والتي تتراوح بين 18و54، والتي تمثل درجة استخدام التقويم التشخيصي وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات.

6-5- تعريف التكوين إجرائيا: هو مجموع المعارف العلمية و البيداغوجية ذات الصلة بالتقويم التشخيصي ،التي يتلقاها أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة خلال دورات تكوينية، أيام دراسية أو ملتقيات والتي نقيسها من خلال أسئلة الإستبيان و المقابلة.

6-6- تعريف الخبرة المهنية إجرائيا: نعني بها في دراستنا هذه، عدد سنوات الخدمة في التدريس، والتي تتراوح بين خبرة أولية من 1إلى 7سنوات، خبرة متوسطة من 8 إلى 15 سنة وخبرة كبيرة من 16 فما فوق.

7- الدّراسات السابقة:

رغم مرور عشر سنوات على الإصلاح التربوي، إلا أن الدّراسات السابقة حول أسلوب التقويم التشخيصي قليلة جدا في الجزائر، في حدود اطلاع الباحثة، مقارنة بالدّراسات العربية و الأجنبية و رغم ذلك استطعنا الحصول على البعض منها، و التي اعتمدت كدّراسات سابقة لهذا البحث ومن أهمها مايلي:

7-1-الدراسات العربية:

- دراسة الطراونة عبد الكريم (2000)عمان:

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار مدى فاعلية التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي لمادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية من خلال مقارنة مستوى التحصيل الدراسي للطلبة الذين يدرسون وفق هذا الأسلوب و الذين يدرسون بالأساليب التقليدية و تحديدًا حاول الباحث الإجابة على السؤال التالي:

هل يحقق استخدام التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي نواتج تعليمية تفوق سواها من نواتج الأساليب الأخرى المتّبعة في تدريس اللغة العربية؟.

و للإجابة على هذا السؤال و الأسئلة الأخرى المرتبطة بها، تم اختيار عينة من طلبة الصف السادس الأساسي عددها (819) وزعت في مجموعتين إحداهما تجريبية لتقييم الطلبة الذين يدرسون بأسلوب التقويم التشخيصي و أخرى ضابطة لمن يدرسون بالأساليب التقليدية، و للمقارنة بين مستوى التحصيل لكل من المجموعتين، صمم الباحث اختبارين تحصيليين طُبّق الأول في بداية العام الدراسي و الآخر بعد الإنتهاء من التجربة، و لقد تمت معالجة البيانات على ضوء الفرضيات المشتقة من أسئلة الدراسة باستخدام الحاسوب (SPSS) لاختبار صحة الفرضيات بالإضافة إلى أساليب الإحصاء الوصفي، و من أهم النتائج التي توصل لها:

- إن مستوى تحصيل الطلبة الذين دُرِّسُوا وفق الأساليب التقليدية ،كان أفضل من مستوى الطلبة الذين دُرِّسوا وفق أسلوب التقويم التشخيصي.

- ظهر أثر لطريقة التدريس و جنس الطلبة و خبرات المعلّمين و مؤهلاتهم على مستوى تحصيل الطلبة.
- تبين أنّ هناك أثر ذا دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس و المؤهل و الخبرة و المسمى الوظيفي على درجات ممارسات العاملين و آرائهم في مشروع التقويم التشخيصي.
- لم تظهر نتائج الإختبارات أو الإستبيانات أية فروق بين المتوسطات لتحصيل الطلبة ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة في مجال التقويم التشخيصي.**(مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2004: 97).**

- **دراسة عبد الكريم الطراونة (2002)عمان:**

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة على السؤال التالي:

ما أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي على تعلّم طلبة الصف التاسع أساسي لمادة قواعد اللغة العربية في مدارس قصبة عمان؟

و للإجابة على هذا السؤال كان تصميم الدراسة يقوم على مقارنة المستوى التحصيلي للطلاب الذين يدرسون وفق أسلوب التقويم التشخيصي مع مستوى الطلاب الذين يدرسون وفق الأساليب التقليدية، وقد تم اختيار المدرسين و الشعب و الطلبة بالطريقة العشوائية، وبالتالي فإن عينة الدراسة استكملت و قد قسمت إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة، تعلّمت إحداهما بالأسلوب التقليدي بينما تعلّمت الأخرى عن طريق الأسلوب التشخيصي.

و بعد ذلك استخدم الباحث الاختبار البعدي للوقوف على مدى تعلّم طلبة الصف التاسع لقواعد اللغة بأسلوب التقويم التشخيصي مقارنة مع تحصيل أقرانهم الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية.

و يتناول هذا الجزء وصفًا كاملاً لمجتمع الدراسة و عينتها و ذلك على النحو الأتي:

مجتمــع الــدراســة:

قام الباحث بتحديد مجتمع الدراسة لطلبة الصف التاسع الأساسي، و الذين يتبعون لمديرية التربية والتعلّيم لقصبة معان للعام الدراسي 2002/2001م و لقد بلغ عدد طلاب هذا

الصف في مدارس قصبة معان (666) طالبًا و طالبة منهم (311) ذكرًا و (355) من الإناث ،كان عدد مدارس الذكور التي يوجد فيها الصف التاسع الأساسي أربع مدارس و كان عدد الشعب عشر شعب، أما عدد مدارس الإناث فقد بلغ خمس مدارس و عدد الشعب عشر شعب.

عينـــة الـدراســـة:

اختيرت عينة الدراسة و التي بلغ عددها (146) طالبًا و طالبة بالطريقة العشوائية متعددة المراحل حيث شكلت ما نسبته (21%) من مجتمع الدراسة، و المدارس التي اختيرت منها عينة الدراسة هي:

- مدرسة ذكور الإسكان الأساسية.
- مدرسة بنات معان الثانوية.

و لقد أفضت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين تطبيق طريقتي التدريس على الإمتحان البعدي، و بالتالي تفوق الطلبة الذين تعلّموا بالأسلوب التشخيصي و كان إنجازهم أكثر من هؤلاء الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

- دراسة نبيل المغربي، (2009) فلسطين:

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير إستراتيجية مقترحة للتدريس في الرياضيات مبنية على التقويم التشخيصي و قياس أثرها على التحصيل و الإحتفاظ بالمعلومات لدى طلبة الصف الخامس أساسي. فتحددت مشكلة البحث في:

ما أثر الإستراتيجية المقترحة على التحصيل في الرياضيات لدى عينة طلبة الصف الخامس؟

استخدم الباحث المنهج التجريبي،حيث تكونت عينة الدراسة من (211) طالبا من الصف الخامس أساسي موّزعين على أربعة شعب، وبعد جمع البيانات وتحليلها توصل الباحث إلى العديد من النتائج:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة الصف الخامس أساسي في الرياضيات الذين تعلّموا باستراتيجية التقويم التشخيصي و الذين تعلّموا بالطريقة التقليدية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإحتفاظ بالمعلومات لدى طلبة الصف الخامس أساسي في الرياضيات الذين تعلّموا باستخدام هذه الإستراتيجية المقترحة والذين تعلّموا بالطريقة التقليدية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل وكذلك في الإحتفاظ بالمعلومات لدى طلبة الصف الخامس في الرياضيات الذين تم تدريسهم باستخدام هذه الإستراتيجية تعزى إلى الجنس. **(مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، 2009).**

7-2- الدراسات الأجنبية:

- دراسة ماثيوس و ويني (Mathews &W eany, 1980):

لقد تناولت هذه الدراسة أثر التدريس العلاجي التشخيصي و مركز الضبط على تحصيل طلبة الجامعة و اتجاهاتهم، و شملت الدراسة مجموعتين من الطلبة المسجلين في فصلين من مرحلة البكالوريوس ممن يدرسون مساق الأحياء في جامعة جورجيا، و الطلبة كانوا مسجلين على نظام من يحظر أولاً تقدم له الخدمة أولاً، و لقد وزّع هؤلاء الطلبة عشوائيًا و عن طريق الكمبيوتر، المجموعة الأولى كانت مجموعة تجريبية تلقت تدريسها كالمعتاد إضافة إلى اختبارات تشخيصية منظمة أولاً بأول لتقيس مدى تحقيق الأهداف المخطط لها و تلقوا تعليمًا علاجيًا مساندًا كلما دعت الضرورة لذلك و أما المجموعة الأخرى فقد تلقت تدريسًا عاديًا عن طريق المحاضرات وعرض شرائح و حصص عملية في المختبرين كما هو معتاد.

و أظهرت نتائج هذه الدراسة أن تحصيل الطلاب العلمي في الجامعة يمكن زيادته باستخدام التدريس التشخيصي العلاجي، كما أظهرت أيضًا أثر للمعالجة بالأسلوب التشخيصي للطلبة ذوي التحصيل المتدني؛ لأن العلاج قُدم لهم أولاً بأول.

و لقد أجرى **(جو و رسل) (Joe & Russell, 1981)** دراسة تناولت أثر ثلاث متغيرات لاستخدام التّعليم العلاجي التشخيصي في الجانب المعرفي و التحصيل لمادة الأحياء لطلاب المدارس العليا و لقد شملت هذه الدراسة الطلبة المسجلين في ثلاثة فصول دراسية و الذين يدرسون منهاج علوم الأحياء.

و لقد استخدم المشاركون في الدراسة الاختبارات من خلال النشاطات و المفردات الدراسية التي طوّرت لأغراض الدراسة، كما أعدت المواد للتدريس خلال أربعة أسابيع من النسخة الزرقاء لمشروع دراسة علم الأحياء و درست المواد حسب الأتي:

- **المجموعة الأولى:** تلقت تعليمًا نظريًا و علميًا دون اختبار تشخيصي أو تدريس علاجي.
- **المجموعة الثانية:** استخدمت تشخيصًا علاجيًا مساعدًا و تلقت نفس التعلّيم الذي قدم للمجموعة الأولى بالإضافة إلى اختبار لقياس التقدم، أجري مرتين أو ثلاث مرات كل أسبوع ويمكّن الطلاب من الإطلاع على نتائجهم.
- **المجموعة الثالثة:** تلقت نفس المعالجة التي تلقتها المجموعة الثانية مع الاستثناءات التالية: مفتاح الإجابة، أسئلة اختبار قياس التقدم، و ملف يظهر جميع النشاطات التي يمكن الرجوع إليها من خلال أوراق تهتم بالمستوى المتوسط.

و لقد بينت نتائج هذه الدراسة أن معلمي الأحياء يعتبرون التطور و التطبيق للتعلّيم التشخيصي العلاجي المساعد نظاماً يساعدهم على التّعليم و تكوين اتجاهات إيجابية.

- أما **ساندرز و ويني (Sanders & yeeny, 1981)** فقد قاما بدراسة على (800) طالبًا و طالبة وكانت تهدف إلى معرفة التعليم التشخيصي العلاجي و مركز الضبط على التحصيل القائم و المكتسب لطلاب المدارس المتوسطة في مادة العلوم، و لقد

قام الباحثان بتوزيع الطلبة بالتساوي من خلال المستويات الإجتماعية و الإقتصادية و جميعهم من المستوى السابع و تتراوح أعمارهم بين 11-13 سنة، و لقد كان ملتقى الدّراسات بالطلبة خمس أيام بالأسبوع بواقع (55) دقيقة باليوم، و لقد تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات و على النحو التالي:

- **المجموعة الضابطة:** تلقت تدريسًا لتحقيق (27) هدفًا و قد تم تدريسهم خلال ثلاثة أسابيع، كما أجري لهم اختبار بعد أسبوعين من بداية التدريس (S.A)، ثم أجري لهم إختبار ثانٍ (S.B) و بعد شهر أجري لهم الإختبار النهائي لمعرفة قدرتي الحفظ والتذكر لدى هؤلاء الطلاب، وخلال التدريس كان المعلّمون يقومون بالأنشطة والمحاضرات و القراءات و عرض الأفلام.
- **أما المجموعة الثانية:** و هي مجموعة المستوى التشخيصي أعطيت نفس الأهداف التي أعطيت للمجموعة الأولى بالإضافة إلى قياس التشخيص المنظم بعد كل خمسة أهداف ثم تصحح الاختبارات و يتم إعادتها للطلاب و الطلبة الذين يخفقون في الوصول لتحقيق الأهداف المرجوة يُجرى لهم اختبارٌ تشخيصي موازٍ لنفس الأهداف بعد يومين.
- **و المجموعة الثالثة:** هي مجموعة التشخيص و العلاج تلقت نفس ما تلقته المجموعة الثانية ولكن الطلبة الذين يفشلون يتلقون تعليمًا علاجيًا.

و لقد خلصت هذه الدراسة إلى ما يأتي:

- إن التعليم التشخيصي العلاجي كان الأسلوب الفعال لزيادة القدرة على الاحتفاظ والتذكر في المدارس المتوسطة رغم أن مستويات التحصيل الحالي لم تظهر زيادة ذات دلالة لأسلوب التقويم التشخيصي.
- التلاميذ الذين تلقوا خبرات بالتدريس التشخيصي العلاجي أظهروا زيادة في مستوى التحصيل من 10-20% في القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات العلمية من أولائك الذين لم يتعرضون لتلك الخبرة.

- و في قياس القدرة كان مستوى الطلاب البيض أعلى من مستوى الطلاب السّود الذين كانوا يشكلون نسبه 45% من أفرد العينة.
- و من الدراسات المهمة في مجال التقويم التشخيصي دراسة **ما ريون (Marion, 1997)** و ذلك في سياق تقريرها عن الزيارات الاستشارية للأردن في نوفمبر 1997م و التي اطلعت أثناءها على تجربة التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في الأردن لمادتي اللغة العربية و الرياضيات. و قد هدفت الدراسة إلى الوقوف على نجاح التجربة و مدى تقدمها حيث أجرت العديد من الزيارات و المشاركة في الحلقات التدريبية حيث أجرت اختبارين لطلبة الصف السادس الأساسي شملا مادتي اللغة العربية و الرياضيات، كما شملت (18) مدرسة منها ست مدارس للذكور و اثنتا عشرة مدرسة للإناث و عدد الطلبة فيها (1061) طالبًا و طالبة. و كانت متغيرات الدراسة الموضوع، مادة التدريس، الجنس، المشاركة في البرنامج و مستوياتها، المديريات والمدارس و الشُعب.

أعدت الباحثة استبيانين واحد لمدرسي اللغة العربية و الأخر لمدرسي الرياضيات، وكذلك أعدت استبيانين مماثلين لاستطلاع آراء الطلبة المشاركين في برنامج التقويم التشخيصي من حيث الموقف الصفي، و دور المعلّمين و اتجاهاتهم نحو المواد التي يدرسونها وفق هذا الأسلوب و قد خلصت إلى أنها لمست اهتمامًا بمستوى الطلاب و مراعاة الفروق الفردية بينهم، كما لاحظت تعدد أساليب التقويم لدى المعلّمين وشيوع استخدام الأسئلة المفتوحة و المصممة لاختبار القدرات المختلفة، و كذلك أشارت إلى زيادة التفاعل الصفي و العناية بالطلبة ضعاف التحصيل، و تنبه المعلّمون إلى نواحي الضعف و القصور في المقررات الدراسية كما ظهر الإهتمام بتطوير سجلات الأداء و التحصيل لدى الطلبة، والتعاون بين أولياء الأمور والتصدي للمشكلات التي تواجه الطلبة.

7-3-الدراسات المحلية:

- دراسة أزرق عينو زهير (AZREG Ainou Zahir 2009-2008) (ميلة):

أجريت هذه الدراسة في ميلة، و هي بعنوان "دور التقويم التشخيصي فيما يخص مردود الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة أولى ثانوي في اللّغة الفرنسية، على عينة متكونة من 70 أستاذ، لغة فرنسية مستوى أولى ثانوي، مستعملا إستبيانا مكوّن من 27 بندا. و هدفت هذه الدراسة إلى معرفة:

- دور التقويم التشخيصي فيما يخص المردود الكتابي.
- تطبيق المقاربة بالكفاءات و الممارسة البيداغوجية في تّعليم اللغة الفرنسية خاصة التعبير الكتابي.
- الصعوبات اللغوية التي يجدها التلاميذ أثناء القيام بالتعبير الكتابي.
- معرفة دور التّغيير المنهجي و الإكثار من النشاطات الكتابية في تعلّم الكتابة.

و توصل الباحث إلى:

- إن أساتذة اللغة الفرنسية لا يرفضون مبدئيا الإصلاح الجديد (المقاربة بالكفاءات) و لكنهم أبدوا في أجوبتهم الأثر الضعيف للتقويم التشخيصي على مردود الإنتاج الكتابي.
- يعاني المتّعلّمون من عجز لغوي للكتابة مرتبط أساسا بالبنية المعرفية الدلالية.
- إن الأساتذة بنسبة 97% يتوقون إلى مقاربة بيداغوجية مختلفة فيما يخص الإنتاج الكتابي.
- كما توصل الباحث إلى أن العلاقة بين التقويم التشخيصي و مردود الإنتاج الكتابي،يطرح إشكالية لأن الواقع اللغوي و السوسيولوجي للمتّعلم الجزائري يمنع من وجود علاقة إيجابية بينهما.

7-4- التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض هذه الدراسات نستخلص مايلي:

مهما اختلف الزمان والبيئة التي أقيمت فيها هذه الدّراسات و كذلك بيئة صاحبها إلا أنها تتشابه في الهدف و هو معرفة أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي على التحصيل، أو مقارنة هذا الأسلوب بالأساليب التقليدية.

و توصلت معظم هذه الدراسات إلى الأثر الفعال للتدريس وفق أسلوب التقويم التشخيصي مقارنة مع الأساليب الأخرى ،حيث أظهر هذا الأخير نتائج تنعكس إيجابا على الطلبة المتعلّمين باستثناء الدراستين:

- دراسة الطراونة 2000 التي أظهرت نجاعة الأساليب التقليدية مقارنة بأسلوب التقويم التشخيصي.
- دراسة أزرق عينو زهير 2009 التي أظهرت الأثر الضعيف للتقويم التشخيصي على مردود الإنتاج الكتابي.
- إن معظم هذه الدراسات اتفقت على أهمية التقويم التشخيصي في تشخيص الخلل ، أول بأول ثم تقديم التغذية الراجعة و التي تنعكس فورا على أداء المتعلّمين كل حسب حاجاته.
- كما اعتبرت معظم الدراسات أن أسلوب التقويم التشخيصي يعد أسلوبا فعالا في زيادة قدرة المتعلّم على الإحتفاظ بالمعلومة و تذكرها وقت الحاجة إليها.
- أظهرت معظم الدراسات أن لكل بلد خصوصيتة الثقافية و الإجتماعية و نظامه التعلّيمي، و بالتالي تختلف الأدوات التشخيصية، و عليه فهي تحتاج إلى تعديل من وقت لآخر للتكيف مع البيئة.
- و في الأخير إن هذه الدراسات أثبتت أن التقويم التشخيصي ، يساهم في الإهتمام بتطوير أداء المتعلّمين و ذلك من خلال التعاون بين أولياء الأمور و المعلّمين في التصدي للعقبات التي تواجه أبناءهم.

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة المتضمنة، الأثر الفعال للتقويم التشخيصي مقارنة بالأساليب التقليدية، سنحاول في دراستنا هذه تناول هذا الموضوع من زاوية أخرى والتي تتمثل في معرفة واقع استخدم أساتذة علوم الطبيعة و الحياة التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط. حيث تتفق دراستنا هذه مع الدراسات المذكورة سابقا، كونها تتناول متغيرا واحدا، "التقويم التشخيصي" بينما تختلف من حيث الهدف، المنهج المستخدم و العينة (من حيث الخصائص، البيئة والحجم).

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

التقويم التربوي

الفصل الأول: التقويم التربوي

تمهيد

1- التقويم التربوي.

1-1 تعريف التقويم التربوي.

1-2 نبذة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي.

1-3 الفرق بين التقويم و القياس.

1-4 أهمية التقويم التربوي.

1-5 أسس التقويم التربوي.

1-6 أهداف التقويم التربوي.

1-7 وظائف التقويم التربوي.

1-8 مجالات التقويم التربوي.

1-9 أدوات التقويم التربوي.

1-10 أنواع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

2- التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات:

2-1 مفاهيم خاصة بالتقويم التشخيصي.

2-2 أهمية التقويم التشخيصي في عمليتي التعلّيم و التعلّم.

2-3 مبادئ التقويم التشخيصي.

2-4 متطلبات التقويم التشخيصي.

2-5 مكونات التقويم التشخيصي.

2-6 أهداف التقويم التشخيصي.

2-7 أساليب و طرق تطبيق التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات.

2-8 خصائص التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات.

2-9 متى يمارس المعلمون التقويم التشخيصي

2-10 مراحل تطبيق التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات

2-11 خطوات التقويم التشخيصي

2-12 أدوات التقويم التشخيصي

2-13 الفرق بين التقويم التشخيصي ،التكويني ،التحصيلي في ظل المقاربة بالكفاءات

خلاصة

تمهيد:

إن التطور المذهل الذي يشهده العالم في شتى المجالات، فرض على المنظومة التربوية أن تجري تطورا و تعديلا في التقويم التربوي الذي يعد أساس بناء المنظومة التعلّيمية لما يلعبه من دور فعال في إنجاح عملية التعلّم، و مسايرة التطور التكنولوجي و المعرفي والمهاراتي و هذا لا يتحقق إلا بوجود قاعدة متينة من المعلومات التي تساعد في إنجاز قرارات فعالة تساهم في تحسين العملية التعلّيمية التعلّمية و الأداء الفني و الإداري للقائمين عليها، و العاملين فيها، و لا غرابة في ذلك كون التقويم يبرز مواطن الضعف و القوة في البرامج الواقعة ضمن مجال التقويم، حيث يسعى إلى تعزيز مواطن القوة، و العمل على التقليل من نقاط الضعف لتحقيق الأهداف المرجوة.

و في ظل كل هذا أعددنا هذا الفصل الذي سوف نتكلم فيه عن جملة من العناصر ذات الصلة بالتقويم التربوي عامة و بالتقويم التشخيصي خاصة ،من حيث استخدامه في إطار عمليتي التعلّيم والتعلّم.

1- التقـويـم التـربـوي:

1-1-تعريف التقويم التربوي:

يعتبر التقويم التربوي عنصرًا أساسيًا للعملية التربوية و يعتبر من أهم المجالات المزدهرة في المجال التربوي و قد تعددت الأدبيات المتعلقة به.

التقويم: هو مجموعة من الإجراءات و العمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلف بتعلّيم فئات معينة أو لشخص آخر أو المتعلّم ذاته و التي تكون مبنية بكيفية تمكّن المستهدف من أداء مهام، أو الجواب عن الأسئلة أو تنفيذ إنجازات يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها و إصدار الحكم عليها و على منفذّها و اتخاذ قرار يخص عملية تعلّيمية ذاتها. **(عبد الكريم غريب، 2004: 383).**

و يعرفه "ألكين" Alkin: على أنه عملية تأكيد مجالات القرارات التي تهتم بها واختيار المعلومات المناسبة و جمع و تحليل هذه البيانات لكي يصوغها في شكل معلومات مبسطة تفيد متخذي القرارات في مفاضلتهم بين البدائل المتاحة.**(إسماعيل الفقي، 2005،:394).**

و حسب: **Maurice Tardif et Claude Lessard Schon** هو مختلف الأحكام التي يصدرها المدرس على عمله مع التلاميذ، إنه التفكير في الفعل.

(Guide Méthodologique en évaluation pédagogique, 2009: 45)

أما بلوم "1967 Bloom": يعرف التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد و أنه يتضمن استخدام المحكات والمعايير لتقديم مدى كفاية الأشياء و دقتها ومعاينتها و يكون التقويم كميًا أو كيفيًا.**(عبد الواحد الكبسي، 2008 :39).**

و عرّفه "جورلند 1979" (Gronlund): على أنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية و هي تتضمن وصفًا كميًا و كيفيًا بالإضافة إلى حكم على القيمة.**(مروان أبو حويج و آخرون، 2002 :38-39).**

التقويم هو عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار أحكام على مكونات العملية التّعليميّة التعلمية سواء ما تعلق منها بالأهداف و الغايات و الكفاءات المستهدفة أوأداء التلميذ.**(الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية، 2003: 57)**

أما "حاجي فريد": فيعرفه على أنه مسار يتمثل في جمع المعلومات و مراقبة التوافق بين تلك المعلومات و مجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المستهدفة و ذلك لاتخاذ قرار مؤسس و يرافق التقويم مختلف محطات التعلم و يوجهها و يسير مهمة المتعلّم في اكتساب الكفاءات المستهدفة و بالتالي يسهم التقويم في تحسين التعلّيم.**(حاجي فريد، 2005، ص: 13).**

ونستخلص من هذه التعريفات أنها تشترك في مدى تحقيق الأهداف و إصدار الأحكام، و تقدير مدى التحسن و التقدم و يكون ذلك كميًا و كيفيًا و على أساسه يكون العلاج و إزالة العقبات بغية تحسين العملّية التعلّيمية.

1-2-نبذة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي:

يعتبر التقويم من أشهر المصطلحات الحديثة التي كثر استخدامها في السنوات الأخيرة في جميع المجالات الحياتية، و إذا كان المصطلح حديثًا فإن العملية عرفها الإنسان و مارسها منذ قدم العصور باعتباره نشاط يهدف إلى تقييم المسيرة اليومية و الحكم عليها وعلى مردودها و نتائجها إيجابيًا أو سلبيًا.

و مع كل هذا فإنه لم يجد مكانة و يصبح تخصصا مستقلاً إلاّ بعد الثورة الصناعية في أوربا. و قد شهدت حركة التقويم تطورات بالغة عبر مراحل مختلفة نوجزها فيما يلي:

*** فترة الإصلاح من سنة 1800 إلى سنة 1900:**

تميز هذا العصر بظهور و نمو الاختبارات العقلية و أساليب التعليم و تطبيق المقاييس النفسية والسلوكية في المشكلات التعليمية.**(الجميل محمد عبد السميع شعلة،2000 :24).**

*** فترة الازدهار و الاختبارات من سنة 1900 إلى سنة 1930:**

تميزت هذه الفترة بانتشار الإختبارات التحصيلية و بطاريات الإختبارات المقننة، ويعتبر ثورندايك روبرت (Robert Thorndike) من أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة حيث جعل الاختبارات عملية كبيرة و اعتبر الدرجات المحصل عليها عاملاً أساسيًا في عملية اتخاذ القرار التربوي.**(محمود عبد الحليم منسى، 2007، 18).**

و كان لأعمال **(Tylor)** الذي يعد الأب الروحي للتقويم في الفترة ما بين **1930** إلى **1945** تأثيرًا كبيرًا في ظهور مقاربة أكثر منهجية لتقويم البرامج فيذكر **نادو (Nado)** أنه قد طورت تقنيات جديدة و زاد التشكيك في انتقاد الروائز و صار تفسير النتائج أكثر حذرًا و روية، و انصب الإهتمام على تقويم مجمل الأهداف التربوية بدلا من الإقتصار على عدد محدود من المهارات المدرسية.**(وسيلة حرقاس، 2010 :184).**

*** فترة الإستقرار من سنة 1945 إلى سنة 1948:**

تميزت هذه الفترة بأن التقويم التربوي أصبح من المقررات الأساسية في كليات التربية. وقد تطورت عملية بناء الإختبارات النفسية في هذه الفترة و اعتبرت الإختبارات و المقاييس النفسية و التربوية عناصر أساسية في بناء النظم التّعليميّة التربوية الجديدة و في بناء المناهج المدرسية.**(عبد الحليم منسى، مرجع سابق: 19).**

*** فترة الازدهار و التوسيع من 1948- 1972:**

تميزت هذه الفترة بالتركيز على التقويم الشخصي **(Personal Evaluation)** وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل **(Multi Factor)**، و قد اهتم التقويم في هذه الفترة

بالتعرّف على القيود و المحددات التي تعوق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعلّيمية المختلفة، و قد تم استخدام نماذج تقويم لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التي طوّرها **تايلر** في هذه المرحلة المهمة من مراحل تطور التقويم التربوي.**(محمود عبد الحليم منسى، 2007 :19)**.

*** عصر المهنيـة: من1972 حتى الآن:**

تسمى هذه الفترة بفترة التخصص الدقيق حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل و قد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي، حيث كان هناك إدراك من خبراء التربية و التعلّيم بأن التقويم الجيد يشتق من عدد من النتائج و الطرق المختلفة "في الجانبين الكمي و الكيفي".**(عبد الحليم منسى، 2007: 20)**.

كما أن الدعوة الشاملة لإصلاح التعلّيم في السبعينات و الثمانينات عزّزت دور التقويم في تخطيط المشروعات المهمة و الإشراف على تنفيذها بهدف التوصل إلى تطوير التعلّيم و المناهج و البرامج من خلال تطوير سياسته.**(الجميل محمد عبد السميع شعلة، 2000 :25)**.

1-3-الفرق بين التقويم و القياس:

التقويم و القياس مصطلحان مختلفان، إذ يشير كل منهما إلى نوع معين من الإجراءات غير أنهما يرتبطان ببعضهما ليخدما غرضًا واحدًا و هو اتخاذ القرارات التربوية أو إصدار أحكام معينة تتعلق بالأهداف الموضوعية مسبقًا.

و للتمييز بين مفهوم القياس و التقويم، يرى بعضهم أن مفهوم التقويم يقتصر على الحكم الكلي **(Globale)** على الظاهرة أما القياس فيعني الحكم التحليلي **(Analytique)** الذي يعتمد على الإختبارات وغيرها من المقاييس الأكثر دقة.

كما يعتبر بعضهم التقويم أكثر عمومية من القياس، فالتقويم يتمثل في صورة إصدار أحكام و اتخاذ قرارات عملية تتطلب استخدام أدوات القياس، أو عدم استخدامها وفي

كلتا الحالتين يتضمن إصدار أحكام قيمية، بينما قيم القياس يمكن استخدامها بطريقة مختلفة تبعًا للأهداف التربوية التي نسعى للحكم عليها.**(صالح محمد علي أبو جادو،410:2005)**.

القياس يشير إلى مجموعة من الإجراءات، تتمثل في تحديد و تعريف ما يجب قياسه و ترجمته إلى معلومات، فالقياس يصف السلوك وصفًا كميًا بينما التقويم يصف الظواهر وصفًا نوعيًا و يعطي الحكم عليها بشكل مطلق.**(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 154: 2004)**.

1-4-أهمية التقويم التربوي:

للتقويم التربوي أهمية كبيرة في توجيه العملية التعلّيميّة التعلّميّة، كونه أكثر الأساليب استخدامًا لقياس مدى تقدم التلاميذ و معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة، و يمكن إيجازها فيما يلي:

1- التعرّف على جوانب القوة و الضعف في البرامج التعلّيمية، فالتقويم الجيد هو الذي يحدد العوامل المسؤولة عن حدوث أي قصور في هذه البرامج. **(وجيه الفرح، 2007، 27)**.

2- خلق درجة عالية من الدافعية لدى التلاميذ من خلال التقويم و ذلك عن طريق تزويدهم بالأهداف التي يستطيعون تحقيقها بأنفسهم ،و تزويد التلاميذ بمعلومات عن مدى تقدمهم في التعلّم.**(عبد الحميد محمد علي، 2009 :85-86)**.

3- كما يلعب التقويم دور مهم في عملية التخطيط بحكم اتصاله الوثيق بمتابعة النتائج، و قد يكشف التقويم على أي خلل في المناهج أو الوسائل التعلّيمية.**(ربيع هادي مشعان،19:2008)**.

4- تقدير نواتج تعلّم المقررات الدراسية المختلفة.

5- تشخيص صعوبات التعلّم لدى المتعلّمين في المقررات الدراسية المختلفة وعلاجها.**(محمود عبد الحليم منسى، 2007 :24)**.

6- يساعد المدرس على معرفة استجابة الطلبة للتعلّم و استفادتهم من طريقة التدريس.**(عبد الرحمن عدس، يوسف قطامى، 2008 :250-251).**

1-5-أسس و مبادئ التقويم التربوي:

تقوم عملية التقويم التربوي على أسس و مبادئ من شأنها أن ترفع و تحسن من المستوى التّعليمي للمتعلّمين و هي كالأتي:

أولاً: اتساق الإختبارات مع الأهداف المرجوة

فإذا كان الهدف معرفة مدى تحصيل التلميذ فإن المعلّم يستخدم أسلوب الإختبارات التحصيلية بأنواعها مقاليه، موضوعية.....و إذا كان الهدف قياس الذكاء، يستخدم إحدى اختبارات الذكاء مثل اختبار بيني و وكسلر و كذلك الحال بالنسبة للميول و الاتجاهات والقيم و العلاقات الإجتماعية حيث تستخدم لكل نوع ،الإختبارات الخاصة به.

ثانيًا: الملاءمة

يجب أن يلاءم المقياس طبيعة الأشخاص الذين يطبق عليهم. **(زكريا محمد الظاهر، 2000: 19).**

ثالثًا: الشمولية

معناه أن التقويم يتناول كل عناصر الدرس من أهداف و وسائل و طرائق، ويتناول أيضًا تقويم الأطراف الفاعلة في الدرس (المدّرس و المتعلّمين).**(وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية، 2004 :33).**

رابعًا: الاستمرارية

و تتطلب أن يسير التقويم التربوي جنبًا إلى جنب مع العملية التعلّيمية من بدايتها إلى نهايتها أي طوال العام الدراسي، بمعنى أخر أن يكون التقويم التكويني أساسيًا في العملية التعلّيمية طوال العام الدراسي.**(الجميل محمد عبد السميع شعلة،مرجع سابق:35).**

خامسًا: التعاون

التقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع من لهم علاقة بالعملية التعلّيمية من معلّمين و مشرفين و طلبة و أولياء أمور.**(فكرى حسين الريان، 1990 :106).**

سادسًا: الموضوعية

بمعنى أن لا يكون التقويم ذاتيًا، و لتحقيق الموضوعية ينبغي أن يكون هناك مؤشرات أداء لكل جانب من جوانب التقويم ليسترشد بها المقوّم في تقدير مستوى الأداء أثناء عملية التقويم حتى لا يتأثر بالطابع الذاتي للمقوّم.**(رافدة الحريرة،2008: 27).**

1-6-أهداف التقويم التربوي:

للتقويم التربوي أهداف عامة و أخرى خاصة يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولاً: الأهداف العامة

1- يكشف لنا التقويم عن مدى تحقيق الأهداف التربوية و التعلّيميّة المرسومة سلفًا، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل أو تغيير في الأهداف.**(سامي محمد ملحم، 2005 :40).**

2- يعد التقويم جزءا هامًا و عملية أساسية في التخطيط و التنظيم و التنفيذ لكافة البرامج في مختلف المنظمات، و ذلك لأنه الجسر الذي يوفر الفرصة لعبور المسافة بين الواقع و الأهداف المرسومة.**(مصطفى نمر دعمس، 2008 :34-35).**

3- التّعرف على المناهج و المقررات الدراسية و طرق التدريس و العمل على تحسينها وتعديلها وتحديثها بما يحقق الهدف المنشود و مواجهة التحديات المستقبلية.**(قاسم علي الصراف، 2002 :38).**

ثانيًا: الأهداف الخاصة

و هي تلك الأهداف التي تخص المتعلّم و مدى تقدمه و نلخصها في الأتي:

1- وضع درجات للتلاميذ ثم تقييمها، أي الحكم على مدى كفايتها لترفيع أو ترتيب الطلبة بموجبها.

2- إرسال تقارير للأسرة عن مدى تقدم التلميذ.

3- تشخيص تعلّم التلاميذ أي إكتشاف ما يعترضهم من مشكلات و عقبات.**(سامي محمد ملحم، مرجع سابق: 40-41)**.

4- معرفة نوع العادات و المهارات التي تكونت لدى الطلاب نتيجة لممارستهم نشاط معين و نتيجة لنموهم و نضجهم.

5- يكشف عن ميول الطلبة و احتياجاتهم و يقف على ما تكوّن لدى الطلاب من تقديرات و اتجاهات.**(فراس إبراهيم السليتي، 2008 :420)**.

و يمكن أن نقول أنه مهما تعددت أهداف التقويم التربوي حسب الوظيفة و الأغراض فإنها تنصب في هدف شامل ألا و هو تحسين العملية التعلّيميّة التعلّمية.

1-7-وظـــائـــف التقـــويـــم:

❖ **وظيفة وقائية:** يلعب التقويم دورًا وقائيًا في حماية التلميذ من الإخفاق و النتائج المترتبة عليه، فمن خلال التقويم قد يكشف المعلّم، بعض نقاط الضعف في المادة في بداية العام الدراسي فيبدأ بعلاجها حتى لا يتعرض التلميذ لحالات متكرّرة من الرّسوب. **(مريم سليم، 2004 : 365)**.

❖ **وظيفة التنشيط:** و يعني به زيادة المستوى العام للنشاط و الجهد الذي يصاحب القلق العام للتقويم، و يمكن التدليل على ذلك بما نلاحظه من ازدياد للنشاط و الجهد العقلي قبل الإمتحانات السنوية و العامة لطلاب المدارس و الجامعات و لذلك فإن التكرار المناسب للتقويم يضمن توفر النشاط و بذل الجهد باستمرار خلال العام الدّراسي.**(عبد الحميد علي وآخرون، 2009 : 87)**.

❖ **وظيفة التوجيه:** و يعني بها توجيه سلوك المتعلّم و نشاطه إلى السلوك المرغوب فيه، فطبيعة أدوات التقويم تحدّد إلى حدّ كبير نوع العملية التربوية، فمحتوى الإمتحان إذا اهتم بقياس القدرة على التذكّر، فإن هذا يعني توجيه العملية التعلّيمية نحو تنمية هذه القدرة و إذا اهتم الإمتحان بقياس القدرة على التفكير الإبتكاري مثلاً، فإن هذا يعني توجيه العملية التّعليميّة و اهتمامها بهذه القدرة. **(عبد الحميد علي و آخرون، نفس المرجع: 87).**

❖ **الوظيفة الكشفية:** تساعد عملية التقويم التربوي على اكتشاف مواهب التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم و ميولهم و حاجاتهم و مشكلاتهم، مما يساعد على تحقيق التكيّف في الحياة، و بالتالي التنبؤ بالمستقبل التّعليمي وفق النتائج التي حصلوا عليها و تصنيفهم إلى مجموعات متجانسة. **(رافدة الحريري، 2008 : 30).**

❖ **وظيفة علاجية:** إن المرور في عملية التعلّيم يعد علاجًا لبعض التلاميذ و ذلك لما تمثله نتائج التقويم، مواقف تعزيز لسلوكهم، فإذا لم يكن لتلميذ معيّن ميلاً لمادة معينة قد تساهم علاماته العالية فيها إلى رفع مستوى الميل لديه اتجاه تلك المادة. و كذلك إذا شعر التلميذ أن موقعه من المادة و احتمالات النجاح فيها ضعيفة، فيمكن للمعلم أن ينظم أساليب التقويم التي تسمح بتحقيق مواقف النجاح من بداية التقويم، حتى يستعيد التلميذ ثقته بنفسه ويغيّر من فكرته عن ذاته و عن المادة، و يمكن أن يكون التقويم سبيلاً لتحقيق الدافعية الداخلية، فقد تكون علامات التلميذ سببًا في تغيير فكرته عن المادة، و يبدأ بتذوقها.**(مريم سليم، مرجع سابق : 366).**

إن هذه الوظائف لا يمكن الفصل بينها ،لأنها تمثل مجتمعة التقويم التعديلي الذي يمكّن من اتخاذ القرارات التي تهدف إلى تحسين نوعية التعلّيم و التعلّم.

1-8-مجـــالات التقـويـــم:

أولاً: تقويم المتعلّم

للتقويم التربوي أهمية كبرى في تفعيل دور المتعلّم و يمكن أن نتعرّف على مستويات المتعلّمين و قدراتهم و ميولهم، و ذلك عن طريق الإختبارات و الإجراءات الصحيحة التي تتم طبقًا لمواصفات الإختبارات الجيّدة، و نستطيع من خلالها أن نتعرف على الطلبة المتفوقين تحصيليًا من الطلبة الضعاف. فيتسنى بذلك وضع برامج تّعليميّة تتناسب مع قدراتهم العقلية و إمكاناتهم.**(إيمان أبو غريبة، 2008 :57)**.

ثانيًا: تقويم أداء المعلّم

لقد أكّدت الكثير من الدراسات على أهمية المعلّم في العملية التعلّيمية التعلّمية، من خلال ما يقوم به من أجل تعلّيم التلاميذ، و هذه الأهمية أفرزت قضية جودة المعلّم ونوعيته، حيث برز تقويم أداء المعلّم من أهم العناصر في تقويم العملية التربوية، مع أن هذا النوع من التقويم كان معروفًا منذ عهد قديم، إن تقويم أداء المعلّم لا يقتصر على سلوكيات المتعلّم فحسب بل هو تقويم لردود الأفعال عند تعامله مع التلاميذ، حيث دلّت الأبحاث أن سلوكيات المعلّم مرتبطة بسلوك التلميذ إذ يعد سلوك المعلّمين غير المقبول نتيجة لسلوك تلاميذهم.**(نورة بوعيشة،2008 :26)**.

ثالثًا: تقويم المنهاج

هي عملية مستمرة و متصلة اتصالاً وثيقًا بجوانب العملية التربوية لأننا مهما بذلنا من جهد في وضعه و مهما راعينا من أسس سليمة عند تخطيطه لا يمكننا أن نصدر حكمًا سليمًا عليه ما لم يوضع موضع التنفيذ الفعلي ،و يقيّم في ضوء الأهداف التربوية التي وضع من أجلها ثم يعاد تنظيمه و تخطيطه على أساس ما يظهر لنا من نتائج في عملية تقويم هذه الأهداف، و بذلك تشير عملية تنفيذ المنهج مع عملية تقييمه جنبًا إلى جنب و تشمل هذه العملية جميع الأنشطة المرتبطة به من أهداف و محتوى و أنشطة و أساليب تدريس

ووسائل تعلّيمية ،إضافة إلى المتطلبات البشرية و المادية الخاصة بتنفيذه.(**هادي مشعان ربيع، 2008 :137-138**).

رابعًا: تقويم الأداء المدرسي

نعني بذلك جميع الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين بالمدرسة (مدير، ناظر، وكلاء، مدرسون ، إداريون، فنّيون....) بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة و خارجها، بما يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة و على أسس سليمة بما يحقق النمو المتكامل لهؤلاء الطلاب.(**الجميل شعلة عبد السميع، 2000: 59**).

خامسًا: تقويم البرامج التعلّيمية

و يتضمن هذا النوع من التقويم قياس مدى فعالية برنامج تعلّيمي أو منهج دراسي معين أو تقويم مكوّنات برنامج تعلّيمي معين و قياس درجة كفاءته ،و مدى ملاءمته لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة في ضوء مستوى كفاءة الإدارة المدرسية و فعالية التدريس.(**محمود عبد الحليم منسى، 2007 :32**).

سادسًا: تقويم الكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب المدرسي من أقوى الوسائل في تشكيل عقلية المتعلّم ،و تحقيق المفاهيم الصحيحة، إذ هو وسيلة مثالية في مساعدة المتعلّم و تكوين قدراته و تنمية مواهبه وزيادة معارفه بل و تزويده بالوعي و حسن السلوك و إكسابه المعارف و المهارات المختلفة، وتنمية الإتجاهات السلوكية البناءة.(**عبد الواحد الكبيسي، 2007 :83**).

سابعًا: تقويم الجماعات لأعمالها و أعمال أفرادها

و يتم عن طريق تقسيم التلاميذ إلى جماعات، تقوم كل جماعة بعمل ضمن المشروع ثم تقدم تقريرا عن عملها و هو بمثابة تقويم لذلك العمل.(**رشراش أنيس عبد الخالق، 2007 :206**).

و من خلال ما سبق نستنتج أن مجال عملية التقويم لا يقتصر على المتعلّم فحسب باعتباره محور العملية التعلّيمية التعلّمية كلها ،بل يتعداه إلى سلطات و مؤسسات تعلّيمية وإداريين و مشرفين لينتهي بعد ذلك بجميع المؤسسات العاملة في المجتمع و التي يتّصل عملها بالتّعليم بشكل أو بآخر.

1-9-أدوات التقويم:

لقد أصبح اختيار أدوات التقويم من أهم المراحل التي تواجه المقوّم عند شروعه في إعداد مخطط التقويم الذي يخضع بصفة عامة إلى الأهداف المقترح قياسها و تقويمها و في بحثنا هذا سنتناول ما يلي:

أ- **الملاحظة:** يتفقّد المعلّم تلاميذه أثناء تعلّمهم، و يعتبر هذا السلوك وسيلة يتعرف من خلالها على مستوى أدائهم، و بيان نقاط القوة و نقاط الضعف لديهم، و تتم هذه الملاحظة بمراقبة التلاميذ أثناء القيام بأنشطة الدّرس و الدّخول معهم في مناقشات و حوارات على أن يسجّل المعلّم ملاحظاته، في دفتر خاص، و تستخدم الملاحظة المباشرة في تقويم بعض جوانب النمو عند المتعلّم و خاصة الجوانب الوجدانية و الأدائية التي يصعب تقويمها بواسطة الإختبارات التحصيلية.**(سهيلة محسن كاظم الفتلاوى ،2004: 152).**

ب-الاختبارات: و تشمل فقرات من نوع الإختيار من متعدّد و فقرات من نوع المزاوجة، الإجابة بنعم أو لا وفقرات التكملة، و فقرات الإجابات القصيرة، و فقرات المقال، ولكن لكلّ نوع من هذه الفقرات شروط و مواصفات يجب مراعاتها حتى تكون نتائج الإختبارات صحيحة، إذ يجب أن تتصف هذه الاختبارات بالصدق (أي تقيس ما همت من أجل قياسه) و الثبات تعطي نفس النتائج إذا طبقت في فترات زمنية متفاوتة أو إذا عملت منها صورًا مختلفة و فاعلية الإستعمال (يجب أن تكون تعليماتها واضحة و مفرودة ومفهومة من قبل الجميع). **(زكريا محمد الظاهر و آخرون، 2002 :17).**

ج- البطاقة المدرسية: تفيد كثيرًا في دراسة حالة المتعلّم نظرا لما تحتويه من بيانات عن المتعلّم و ظروفه البيئية و حالته الصحية والإنفعالية و تقدمه الدراسي.**(الجميل محمد عبد السميع شعلة، مرجع سابق: 36).**

د- أراء المعلمين و أحكامهم: و تعتبر هذه الآراء مؤشرًا أقوى من الإمتحانات في تحليل ظروف المتعلّم، و الحكم على تقدمه أو تأخره أو مدى قدرته على مواصلة تعلّيمه مستقبلاً.**(نفس المرجع: 37).**

1-10- أنواع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات:

من خلال الإطلاع على بعض ما كتب في مجال التقويم، نجد هناك عدة أنواع، وأن معظم هذه الأنواع تمارس خلال العملية التعلّيميّة التعلّمية ،داخل حجرة الصف. و من أهم هذه الأنواع:

❖ **التقويم التشخيصي (التمهيدي أو الأولى) Evaluation Diagnostique**

يتم التقويم التشخيصي في بداية السنة الدراسية أو دورة أو مجموعة دروس أو درس واحد، أو مقطع من درس و بالتقويم التشخيصي نحصل على بيانات و معلومات تبين لنا مدى تحكم التلميذ في المكتسبات السابقة، يستند عليها المدرس لتدريس معطيات جديدة. من هذا المنطلق فإن التقويم التشخيصي أطلق عليه كذلك اسم التقويم التمهيدي لأنه «إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات و معلومات عن درايات و معارف ومهارات التلميذ السابقة و الضرورية لتحقيق أهداف هذا التعلّيم ».**(نصيرة بن نابي، 2010).**

❖ **التقويم التكويني (البنائي التتبعي) Evaluation Formative**

يساير مرحلة بناء التعلّمات (معالجة الدرس)، و الهدف منه هو الوقوف على مدى مسايرة عملية التعلّم للخطة المنهجية التي رسمها المعلّم بمعية تلاميذه.

و هو بهذه الكيفية يشكل تغذية راجعة، إصدار إشارات من المعلّم في شكل رسالة تعود من التلاميذ إلى المعلّم، لتعبر عن درجة تحكمهم في المعطيات الجديدة (الأهداف)، ومن خلال ذلك تتم عملية الإستمرار في العمل إذا كانت النتائج جيدة، أو يقوم بتعديل الطريقة أو بتغييرها إذا رأى اضطرابًا لدى أغلبية التلاميذ في تعلّماتهم.

و الغرض من ذلك كله، هو تقويم درجة التحسن في بناء المعارف و تملك المهارات و الكفاءات المطلوبة، و فهم طبيعة الصعوبات التي تواجه تقدم التلاميذ في التعلّم لتحسين المسار و تصحيحه حتى نظمن النتائج المطلوبة.**(خير الدين هني، 2005 :197-198).**

❖ **التقويم التحصيلي (التقويم الختامي) Evaluation Sommative (Finale)**

يعمل على تقييم أو اعتماد تعلّيم ما، أو اتخاذ قرارات مرتبطة أو متعلقة بالترتيب، الإختيار، الإنتقال إلى درجة عليا، الحصول على شهادة أو فحص للكفاءات.

إن صفة "التحصيل" مترجمة عن المصطلح الإنجليزي "Summative" التي تعطي أو تبعث معنى التقويم المستمر.

إنها تسمى أيضا "certificative" كونها تعمل على الفحص أو الكشف عن القدرات و الكفاءات.**(Abderahim Harrouchi, 2003 : 241)**

يأتي هذا النوع من التقييم في نهاية وحدة دراسية أو مقرر دراسي أو فصل دراسي أومرحلة دراسية حيث يهدف إلى إعطاء تقديرات للمتعلّمين، تبيين قدراتهم التحصيلية وفق الأهداف العامة، و منحهم شهادة تبعًا لذلك، فهذا النوع من التقويم لا يركز على التفاصيل أو الأهداف الفرعية كما هو الحال بالنسبة للتقويم التكويني وإنّما يهتم بإعطاء تقديرات نهائية بمراعاة الأهداف العامة.**(لخضر لكحل،2009 :128).**

و يمكن أن نبين أنواع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات و المهارات و المعارف المحققة من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (1): يمثل أنواع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

التقويم التشخيصي (توجيه التعلّم)	التقويم التوجيهي التكويني/تحديد التعلّم
* يحصل في بداية عملية التعلّم. * تقويم المكتسبات القبلية. * تحديد الإستعدادات و القدرة و المهارة و الميول بالنسبة للمتعلّم.	* تقويم مستوى التحكم في المستويات، أي الدرجة التي وصل إليها المتعلّم. * يكون فرديًا لكل تلميذ. * يوفر تغذية راجعة. * معرفة جوانب القوة و الضعف في أداء
التقويم التحصيلي النهائي/مصداقية التعلّم	
* يدل على النتيجة النهائية. * يهدف إلى تحديد مدى اكتساب التلميذ للمستوى الأدنى من الكفاءات التي تسمح له بالانتقال إلى الصف الأعلى. * يهدف إلى قياس الفرق بين الكفاءة المتوخاة و المحققة فعلاً.	

(طه حمود،2004: 194).

2- التقـويم التشخيصي:

يعتبر هذا النوع من التقويم مكملاً للأساليب التي يتبعها المعلّم أثناء الموقف التّعليمي لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها و الرقي بالتلاميذ إلى المستوى التّعليمي المطلوب.

إن بداية هذا النوع من التقويم هو الإختبارات التشخيصية التي كانت في العادة تتكون من مجموعة مقاييس موضوعية لقياس أكبر عدد من القدرات فلم يكن هناك حد فاصل بين إختبارات التحصيل و اختبارات التشخيص أي أن صفة التشخيص في التربية مشترطة حصريًا مع الإختبارات.

و لقد استخدمت هذه الإختبارات لتشخيص المشكلات و تحديد الوضع، و كان الهدف من ذلك حسب قاموس التقييم و البحث في التربية **(دونالد شير 1999)** هو الكشف عن الضعف و العادات المعيبة و الإختلالات في كل مجالات التعلّم المدرسي. **(Rey Bernard, 2007, P: 38)**، مما يترتب عليه اتخاذ قرارات تربوية و إجراءات تهدف إلى تدعيم النواحي الإيجابية، و يتعدى ذلك إلى تشخيص نواحي القوة والضعف في أداء المعلّم و طرق التدريس و المناهج التدريسية.

و لقد أصبح التشخيص و العلاج من مبادئ التقويم التربوي مما جعل التقويم التشخيصي يتماشى مع التقويمين: التكويني و الختامي، أهم أنواع التقويم المستخدمة في مجال التربية. و قد أصبح التقويم التشخيصي مسايرًا لعملية التعلّم، و أخذ هذا المفهوم يتسع معناه ليشكل إستراتيجية تدريسية، و قد عرّفه المجلس الاسكتلندي للأبحاث التربوية على أنه: أحد عناصر التقويم الذي يشكل جزءًا من التعلّم، و من أهدافه تفحص تعلّم التلاميذ للوقوف على أدائهم و اختبار قدراتهم و حاجاتهم اعتمادًا على إنجازهم الدراسي و تحقيق الأهداف التّعليميّة و اكتشاف طرق التفكير لديهم من أجل تمكين المعلّمين ،اختيار الطريقة المثلى لتدريسهم وتلبية حاجاتهم الفردية.**(مجلة كلية التربية، الإمارات العربية المتحدة، 2004: 216)**.

2-1-مفاهيم خاصة بالتقويم التشخيصي:

حسب **عبد الكريم غريب:** هو إجراء نقوم به في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات و معلومات حول كفايات و قدرات و ميولات و معارف و مواقف التلاميذ السابقة و الضرورية لتحقيق الأهداف و الكفايات المنشودة من الوحدة التعليمية فهو إذن تشخيص لمنطلقات عملية التدريس و مدى استعداد التلاميذ.(**عبد الكريم غريب، 2004 : 384**).

هي تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلّم داخل غرفة الصف، بحيث يبدأ التلميذ بتّعليم خبرة تّعليمية و ذلك قبل بدء المعلّم بتّعليم مهمة أو مهارة أو معلومة جديدة، لا بدّ له أن يتعرف على مستوياتهم المعرفية و استثارة دافعيتهم للتعلّم و من ثم تصنيفهم للتّعرف على مواطن القوة و الضعف و على الجوانب المهارية لديهم.(**إيمان أبو غريبة، 2008: 49**).

و حسب **خير الدين هني:** فإن هذا التقويم يساير مرحلة الإنطلاق (البدء) لتشخيص (معاينة و استكشاف) قدرات التلاميذ التحصيلية و درجة تملكهم للمكتسبات القبلية (معارف ومصطلحات، مهارات، سلوكات و استعدادات) و مدى ارتباطها بالوضعية الجديدة و قدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة. **(خير الدين هني، 2005 : 197).**

إن هذه التعريفات كلها تشترك في أن التقويم التشخيصي يجري في بداية أي تعلّم مما يسمح من اكتشاف نقاط القوة و الضعف للمتعلّم قصد اتخاذ قرارات واعية تتعلق بتعلّم المتعلّم.

2-2-أهمية التقويم التشخيصي في عمليتي التّعليم و التعلّم:

إن للتقويم التشخيصي أهمية بالغة في عملية التعلّم يمكن إيجازها فيما يلي:

- قياس المسافة التي قطعها المتعلّم فى مساره و تسجيل العناصر الأساسية التي اكتسبها خاصة في بداية تكوينه.

- يفيد في إعداد مشروع بيداغوجي يدمج نشاطات العلاج التدريجي.
- يكشف التقويم التشخيصي عن تصور التلميذ للعمل اللاحق.
- يمكّن التقويم التشخيصي ،التلميذ في المساهمة في تكوين نفسه.
- يمكّن التقويم التشخيصي من تكييف التكوين للإحتياجات الحقيقية للمجموعة.**(Guide Méthodologique en évaluation, 2009 : 68-69)**.
- كذلك تكمن أهمية التقويم التشخيصي في توفير المعلومات حول ما يتقنه التلميذ، فلا يضاع الوقت في التكرار و معرفة ما لا يتقنه التلميذ فيعرف المدرس كيف و من أين يبدأ. **(عبد الله الصمادي، 2004: 43)**.

2-3-مبادئ التقويم التشخيصي:

- الرؤيا الواضحة للأهداف المراد تحقيقها للمجموعات التي يكوّنها المعلّم خلال تنفيذ الأنشطة و الأفراد و الطلاب.
- التعلّم السابق و يعتبر الركيزة الأساسية التي من خلالها يستطيع المعلّم أن ينطلق للتعلّم اللاحق.
- التعزيز فالمعلّم دوره أن يعزز جوانب القوة لدى الطلاب و يأخذ بيدهم من خلال التعزيز، لتخطي مواطن الخلل و الضعف.
- التقويم التشخيصي أداة يتخذها المعلّم لدعم عملية التعلّم و التّعليم معًا.
- التوفيق بين متطلبات المنهج المدرسي و حاجات الطلاب.**(الطراونة، 2004 :87)**.

2-4-خصائص التقويم التشخيصي:

حسب Viallet et Maisonneuve، فإن خصائص التقويم التشخيصي تتمثل في كونه:

- دائم Permanent: أي أنه ينجز على مدى مسار التّعليم.

– تربوي Educatif: أي انه يعتبر نشاطا تّعليميا أي أن المتعلّم يتّعلم من خلال تصحيح أخطائه. (تقويم ذاتي).

– نشط (ديناميكي) (Dynamique): يجعل المتعلّم في حالة دائمة من النشاط وذلك من خلال التغذية الراجعة التي يوفرها له.

فهو يمثل كذلك نشاط تعلّمي (إستدراك، دعم) إذا لم يتحقق الهدف (البيداغوجيا الفارقية).

– تمييزي Discriminant: حيث يسمح بالتعرف على مشاكل التعلّم بمجرد حدوثها.

– و كذلك مشوش Perturbant: لأنه يؤدي إلى فردانية التّعليم، احترام وتيرة التعلّم الفردي و بالتالي تعقيد دور المعلّم.

– متطلب Exigeant: كونه يتطلب برمجة دقيقة للدروس، انتباه دائم و كذلك عبء إضافي للعمل. (**Abderrahim Harrouchi,2003 :242-243**).

2-5-متطلبات التقويم التشخيصي:

- تحديد أهداف التعلّم بكل دقّة.
- تحديد التعلّم السابق (المتطلبات السابقة).
- الكشف عن نقاط الضعف و المفاهيم الخاطئة.
- الكشف عن مواطن القوة.
- توفير أنشطة متنوعة لمراعاة الفروق الفردية.**(نبيل المغربي، 2008: 07)**.

2-6-مكوّنات التقويم التشخيصي:

من المكوّنات التي تعتبر ركيزة أساسية لأسلوب التقويم التشخيصي ما يأتي (التخطيط، التعليم، رصد النتائج، توزيع النتائج على المعنيين و تقييم التّعليم و التعلّم)، وكل عنصر من هذه العناصر يعتبر جزءا مهما من أجزاء التقويم التشخيصي لخصها **(وجيه الفرح، 2007: 346-348)**

❖ **التخطيط:** يشير التخطيط إلى معرفة المعلّمين لما يجب أن يعلّموه للتلاميذ و إلى إشراك التلاميذ في هذه المعرفة. يستفيد التخطيط من تقييم الخبرات السابقة للتلاميذ و يقرر نوع التعلّم المستقبلي لهم.

و يتضمن التخطيط في أسلوب التقويم التشخيصي ما يلي:

- تحديد الأهداف التّعليميّة للوحدة الدراسية.
- تقسيم الأهداف التّعليميّة الرئيسية إلى أهداف جزئية.
- تحديد نواتج التّعليم التي يتوقع تحقيقها عند الإنتهاء من عملية التّعليم.
- تحديد نواتج التعلّم التي يجب تقويمها.
- تحديد المتطلبات السابقة للتعلّم.
- تحديد أنشطة التقويم التشخيصي المناسبة لقياس تحصيل التلاميذ.
- وضع معايير مناسبة لنجاح أو فشل التلاميذ في أدائهم لعناصر مهمات التعلّم.
- إقرار التوقيت و الكيفية التي سوف تستخدم لتوزيع نتائج التقويم على المعنيين.**(وجيه الفرح، 2007: 436)**

❖ **التعلّيم:** يعتمد التعلّيم على التخطيط الذي تم إعداده مسبقًا، و يزود المعلّمين بمعلومات تشخيصية عن أداء التلاميذ على الأنشطة التّعليميّة التي تم إعدادها و يمهد لعمليات رصد النتائج و توزيعها و تقييم عملية التعلّم و التّعليم.

و يتضمن التّعليم في أسلوب التقويم التشخيصي ما يلي:

- تطبيق أسلوب التّعليم الذي تم تحديده في مرحلة التخطيط.
- ملاحظة أداء التلاميذ أثناء قيامهم بالأعمال الصفية و الأنشطة التعلّيمية التي تم إعدادها.
- تقديم المساعدة للتلاميذ و هم يقومون بالأنشطة التعلّيمية.
- رصد الأخطاء التي يقوم بها كل تلميذ من تلاميذ الصف.
- تقديم مساعدة خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات معينة.

– تقديم أنشطة تشخيصية للتعرّف على الصعوبات التي لم يستطع المعلّمون، اكتشافها خلال أداء التلاميذ على الأنشطة التّعليميّة.

– تقديم أنشطة علاجية للتلميذ أو التلاميذ الذين يواجهون مشاكل تعلّمية، و أنشطة عقلية عليا للتلاميذ جيدي التحصيل.

❖ **رصد النتائج:** يقصد برصد النتائج عملية تلخيص للأخطاء التي يقوم بها التلاميذ و للصعوبات التعلّمية التي يواجهونها.

تتضمن عملية رصد النتائج في أسلوب التقويم التشخيصي ما يلي:

– رصد الأخطاء التي قام بها أفراد أو مجموعات من التلاميذ.

– رصد الإنجازات التي قام بها أفراد أو مجموعات من التلاميذ.

– رصد مدى التحسن فى التحصيل الذي حققه أفراد أو مجموعات من التلاميذ.

– تحديد مواطن الضعف و القوة لكل تلميذ في الصف المدرسي.

– وضع قرارات واعية تتعلق بتعلّم التلميذ.

– تقييم الأسلوب المستخدم في عملية التّعليم و التعلّم.**(مرجع سابق :246–247)** أنظر **الملحق رقم(01)**.

❖ **توزيع النتائج على المعنيين:** إن عملية توزيع النتائج على التلاميذ و أولياء الأمور و المعلّمين الآخرين في المدرسة جزء رئيسي و أساسي من أجزاء أسلوب التقويم التشخيصي. و تتضمن عملية توزيع النتائج على المعنيين ما يلي:

– تعريف التلاميذ مواطن قوتهم و مواطن ضعفهم.

– مساعدة التلاميذ على إدراك صعوبات التعلّم التي يواجهونها.

– خلق الدافعية لدى التلاميذ للتغلب على مواطن ضعفهم.

– تعريف الآباء على مواطن الضعف و مواطن القوة لأبنائهم.

– مساعدة التلاميذ على تحديد حاجاتهم التعلّمية.

❖ **تقييم عمليـة التعلّيم و التعلّم:** بعد الإنتهاء من عملية التّعليم يقوم المعلّمون عادة بتقييم عمليتي التّعليم و التعلّم لتعزيز أساليب التّعليم التي تم استخدامها إذا ثبت جدواها، أوتعديل أو تغيير بعض إجراءات طريقة التّعليم إذا ثبت عدم صلاحيتها.

تعتمد عملية تقييم التّعليم و التعلّم على جميع المعلومات التي يتم جمعها، و تؤثر عملية التقويم هذه على التخطيط المستقبلي للتلاميذ و يشترك فى عملية التقويم هذه المعلّمون، مدراء المدارس و تتناول عملية التقويم ما يلي:

- الأهداف التّعليميّة.
- أسلوب التّعليم.
- أسلوب التقويم.
- نتائج التلاميذ.
- نواتج التلاميذ.
- الأنشطة التّعليميّة التي يتم استخدامها.
- طريقة رصد نتائج التلاميذ. **(مرجع سابق: 348).**

إذن التقويم التشخيصي يتطلب تضافر الجهود من جميع الفاعلين في العملية التّعليميّة، لأن المدّرس وحده لا يستطيع أداء المهمة، إذا لم تهيّأ له كافة الظروف المناسبة. و الأطراف التي تلعب دورا بارزا في تهيئة الجو المناسب لتحقيق الأهداف المخطط لها هي: المدير، المشرف التربوي، الإدارة، الأولياء و المعلّم الذي ينفذ البرنامج.

2-7-أهداف التقويم التشخيصي:

يجري التقويم التشخيصي قبل الفعل التّعليمي و من أهدافه ما يلي:

- الوقوف على الكفاءات القاعدية التّعليميّة للتلاميذ قبل الإنطلاق في التعلّم اللاحق.
- استثارة الدافعية لدى المتعلّمين و ذلك بتحسيسهم بأهمية ما هم بصدد تناوله لاحقًا من نشاطات.

– تدارك النقائص في حالة عدم التحكم في الكفاءات القاعدية و ذلك من خلال إعداد نشاط العلاج.**(محمد الطاهر وعلي، 2006: 220)**.

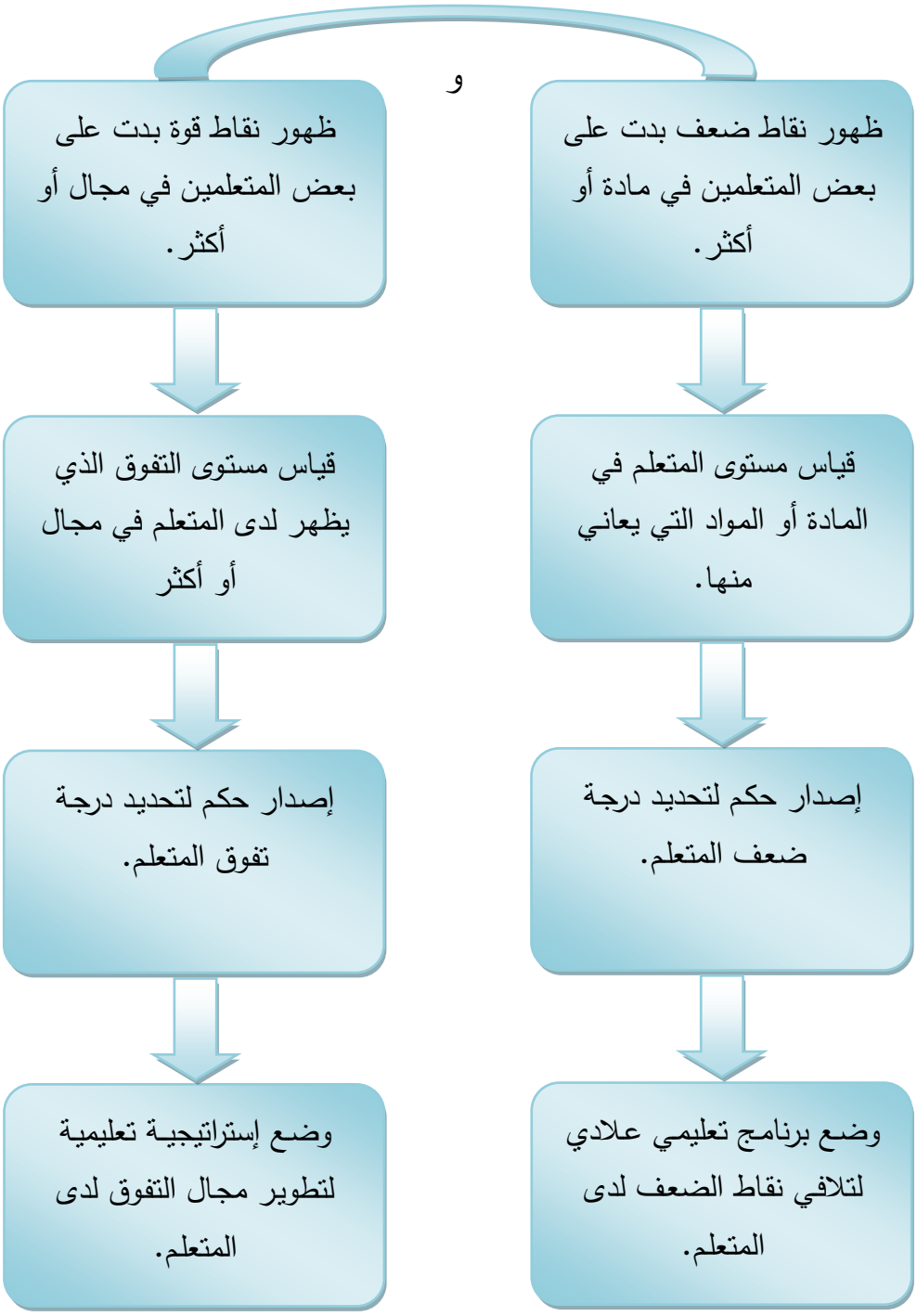
– يساعد على معرفة الصعوبات و الحواجز التي تواجه التلاميذ في قدرة التحكم وتحديد هذه الصعوبات. **(خير الدين هني، 2005: 197)**.

– تصنيف المتعلّمين إلى مستويات متجانسة، بحيث توضع كل مجموعة في المستوى المناسب لها.**(لكحل لخضر، 2003: 128)**.

– و في هذا الصدد يؤكد بلوم Bloom إن التقويم التشخيصي لا يكتفي في أغراضه وأهدافه بتحديد الصعوبات و المعوقات و المشاكل التي تعترض المتعلّم بل يذهب إلى بعد آخر و هو التعرّف على المعلومات السابقة للمتعلّم.**(عز الدين ابوالتمن، 2007: 3)**

إن هذه الأهداف كلها تهتم بالمتّعلم كمحور للعملية التّعليميّة التّعلمية من خلال الإهتمام بجوانبه البيداغوجية، السيكولوجية و المعرفية.

مخطط رقم (1): يوضح الأغراض التي يهتم بها التقويم التشخيصي



(عز الدين أبو الثمن،2007: 366).

2-8- أساليب و طرق تطبيق التقويم التشخيصي:

و من أهم الطرق و الأساليب التي يلجأ إليها المدرس لإجراء التقويم التشخيصي ما يلي:

- تقديم أمثلة محدودة العدد في بداية الدرس ،لكي يتمكن المدرّس من اختبار تلامذته في مكتسباتهم السابقة و ذلك عندما ينطلق في درس جديد عن طريق حوار بينه و بين التلاميذ و ذلك باستخدام أسئلة هادفة لتشخيص المكتسبات السابقة.
- خلق حوار قصير المدّة بين التلاميذ قصد الحصول على مؤشرات حول مدى تحكمهم في معارف معينة في شكل سؤال محير تطرح فيه الإشكالية، و ترك التلاميذ يتناقشون فيما بينهم بحرية ويعبرون عن فهمهم الحقيقى للإشكالية المطروحة.

- **الواجبات المنزلية:** الهدف من إعطاء واجبات منزلية للتلاميذ هو خلق الإستعداد القبلي و تهيئتهم للمشاركة الفعالة في الدرس الجديد، و يتأكد المدرس من ذلك بإنجاز الفروض قبل الإنطلاق في الدرس الجديد.**(ميلود زيان، 1998: 18)**.

و يمكن تقويم التلاميذ من خلال:

- قيام الطلبة بالتقويم الذاتي و إتاحتهم الفرصة للإفصاح عن الصعوبات التي يواجهونها. **أنظر ملحق رقم (01)**
- الجلوس مع المجموعات الصغيرة و تحليل إنجازها.
- تحليل أداء التلاميذ على الإختبار التحصيلي و الختامي.
- الإختبارات التشخيصية.**(رزق أبو أصفر و آخرون، 2000: 13)**.

2-9-متى يمارس المعلمون التقويم التشخيصي؟

إن المعلّم الناجح هو الذي يستعمل التقويم التشخيصي قبل بداية كل مرحلة تّعليميّة للحصول على معلومات يعتبرها المؤشر و الأداة التي يتأكد من خلالها أن الرسالة التّعليميّة قد وصلت لكل متعلّم و ذلك وفقًا لما يأتي:

أولاً: في بداية سنة دراسية أو مرحلة دراسية معينة

- معرفة الحصيلة النهائية لما تلّقاه التلاميذ في تعلّم سابق، و بالأخص العناصر التي سيحتاجها في المقرر الجديد.
- تحديد طبيعة الفروقات بين مستويات التلاميذ.
- جمع مؤشرات عن نوعية التفاعلات و العلاقات الموجودة بين التلاميذ.
- تمكّن المدرس من تخطيط عمله على مستوى الأهداف و الوسائل و المحتويات. **أنظر الملحق رقم (02).**

ثـانيـًا: في بداية درس أو مجموعة دروس، يتوخى التقويم التشخيصي ما يلي:

- يمكّن المدرس من معرفة نقطة إنطلاق درسه عن طريق تبني جوانب النقص في معارف و مهارات التلاميذ و تحديد العناصر المكتسبة أو التي لا يعرفها التلاميذ.
- يمكّن من اختيار الأهداف و تحديدها بناءًا على مكتسبات و مستويات التلاميذ.
- يمكّن من معرفة مدى تهيئة التلاميذ لدروسهم و بالأخص حين يكلفهم المدرس سابقًا بإنجاز مهمات معينة.
- يتيح للتلاميذ فرصة الإفصاح.**(بن نابي نصيرة، 2010: 202-203).**

و يمكن ممارسة التقويم التشخيصي في بداية درس أو مجموعة دروس ليحدد فئة التلاميذ الذين هم بحاجة إلى مساعدة خاصة من خلال رصد و متابعة الأنشطة الصفية أوالوظيفة البيتية أو رصد تلك الحاجات أو تزويد من هم بحاجة لأنشطة إضافية لزيادة مستواهم التعلّمي، و هذا يكون من خلال ملاحظة أداء التلاميذ على الأنشطة التي يقومون

بها من خلال تعلّمهم مثل النقاش و الحوار و كذلك الأعمال المنزلية ثم يقوم المعلّم بتحليل المعلومات التي يحصل عليها حول تعلّم الطلبة و مدى تقدمهم.**(مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات المتحدة العربية، 2004 :88)**

و التقويم التشخيصي ينعكس على عملية التّعليم و التعلّم إيجابيًا، فالمعلّم ينظم صفه بطرق مختلفة ويتعامل مع التلاميذ جميعهم و يستخدم المجموعات ثم ينتقل ليفرد التعلّيم، فهذه الإستراتيجيات تؤدي إلى بعث روح التعاون و خلق جو مليء بالنشاط و الحيوية.

2-10- مراحل تطبيق التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات:

يمكن التمييز بين ثلاث مراحل بخصوص التقويم التشخيصي:

أولا: التشخيص الوصفي

و يسعى إلى تحديد مواطن الضعف في معارف و مهارات التلاميذ مع اللحظة التي حدث فيها هذا الضعف و للتمكّن من هذا التحديد، ينبغي تعيين الخطوات والصعوبات التي يصادفها المعلم.

ثانيًا: تشخيص الأسباب

و هدفه تشخيص أسباب التعثر اعتمادا على نمطين متميزين من المتغيرات باعتبارها عوامل ترجع إلى المتعلّم و عوامل ترجع إلى العملية الديداكتيكية نفسها مثل ملائمة الأهداف للتلاميذ أو نجاعة الوسائل التّعليميّة.**(عبد الكريم غريب، 2004، 386).**

ثالثًا: الخطة العلاجية

يعطي المعلّم الإختبار التشخيصي في أول يوم من أيام السنة الدراسية و بعد أن يفرغ النتائج، يحدد نقاط الضعف و الأسباب المحتملة، يضع خطة علاجية لتخليص التلاميذ من ضعفهم و ذلك قبل البدء في تدريس المناهج الجديدة و يتوقف الزمن اللازم لذلك على عدد نقاط الضعف و عدد التلاميذ، إذ كلّما كثر العدد ازداد الزمن اللازم لمعالجة ضعفهم، وعادة يخصص المعلّم أسبوعين أو أكثر، لذلك لا يبدأ في تدريسهم المادة الجديدة إلاّ إذا أوصلهم

جميعًا إلى المستوى نفسه، أو نقطة البداية نفسها. و تضع الخطة العلاجية بناء على نتائج الإختبار التشخيصي.**(سبع محمد أبو لبدة، 2008: 100)**.

2-11- أدوات التقويم التشخيصي:

حتى يتمكّن المدرّس من تقديم أداء جيد، فلا بد له أن يقوم بين الحين و الآخر بقياس ما وصل إليه تلاميذه من تعلّم و بالتالي تشخيص القصور الذي يحتمل أن يطرأ خلال العمليّة التّعليميّة التعلّمية.

و من أهم الأدوات المستخدمة في هذا النوع من التقويم نجد:

- **أولا الإختبارات التشخيصية:** لا شكّ أن الإختبار التشخيصي يعد أداة هامة ورئيسية في هذا النوع من التقويم فعن طريق هذه الإختبارات يمكن تشخيص مواطن الضعف أو القصور التي يعاني منها المتعلّم، و الإختبارات التشخيصية عادة يأتي تطبيقها بعد إجراء الإختبارات التحصيلية.**(عز الدين أبو التمن، 2007: 397)**.

و لبناء اختبار تشخيصي يجب متابعة الخطوات الرئيسية التالية:

- تحديد محتوى الموضوع الدراسي.
- التأكد من مدى مناسبة المحتوى لقدرات و مفاهيم التلاميذ.
- تصميم جدول مواصفات للموضوع الذي تنوي تّعليمه لتلاميذك.
- تحديد الأهداف التي يجب تحقيقها من الموضوع الدراسي المراد تّعليمه.
- التأكد من ملاءمة المحتوى لتحقيق الأهداف الموضوعة.
- تحديد المهارات اللاّزمة لقيام التلميذ بالعمل بشكل جيد.

تحليل هذه المهارات إلى عناصرها الأولية تحليلا دقيقًا.**(سامي محمد ملحم،2009: 376)**.

- وضع الأسئلة التي تقابل هذه المهارات بحيث يتم تغطية جميع المهارات التي حددت حسب أولوياتها و أهميتها في تشكيل سلوك المتعلّم.
- تسلسل الأسئلة وفقًا لعناصر الموضوع بشكل متتابع.

- تطبيق هذه الإختبارات على التلاميذ المعنيين.
- تحليل نتائج الإختبارات التشخيصية. **(عز الدين أبوالثمن، مرجع سابق: 368).**

* **أهمية الاختبارات التشخيصية:**

- تميل لأن تكون تحليلية بدرجة أكبر مما يستطيع غالبية المتعلّمين العاديين القيام بها.
- تجعل المتعلّمين أكثر تنبهًا إلى العناصر المهمة في العملية التدريسية و إلى تسلسل خطواتها والصعوبات المتوقعة.
- توفير وقت المعلّم و طاقته بالنسبة لعملية التشخيص، و تترك له وقتًا أوسع للقيام بعمليات التّعليم العلاجي.
- تساعد الطالب على التعرّف على حاجاته التعلّمية من خلال تأكيدها على أخطائه بشكل منتظم.
- تزويد المعلّم ببرامج للتّعليم العلاجي أو تقديم له اقتراحات بشأنها، مما يوفر عليه الوقت و الجهد و يساعده في تنظيم العملية التربوية. **(نبيل المغربي، 2000: 748).**

ثانيا البرنامج العلاجي:

لا يكشف الإختبار التشخيصي عن أسباب الضعف، لكنه يحدد نقاط الضعف ذاتها، و بالتالي على الفاحص أن يبحث عنها و يكشفها لأن مصدر الخطأ قد يكون عدم الحفظ، أو عدم إتقانه الحمل باليد و قد يكون السبب صحيًا أو نفسيًا أو إجتماعيًا أو أي شيء آخر.

و التشخيص أساس التعلّم العلاجي. و في التعلّم العلاجي نتناول نقاط الضعف ونعمل على إلغائها، و بدون تشخيص فإن التعلّم العلاجي يكون عبثًا و إهدار للجهد والوقت. إن التشخيص يعطي أيضًا بعد للتعلّم العلاجي ليقف على مدى جدوى هذا التعلّم

ومعالجة المشاكل التي لم يفلح في حلها. **انظر الملحق رقم (03) (سبع محمد أبو لبدة، 2008: 100).**

ثالثا: الإختبار التشخيصي البعدي

بعد تنفيذ البرنامج العلاجي تأتي خطوة استخدام الإختبار التشخيصي البعدي على أن تتوفر في الإختبار الشروط التالية:

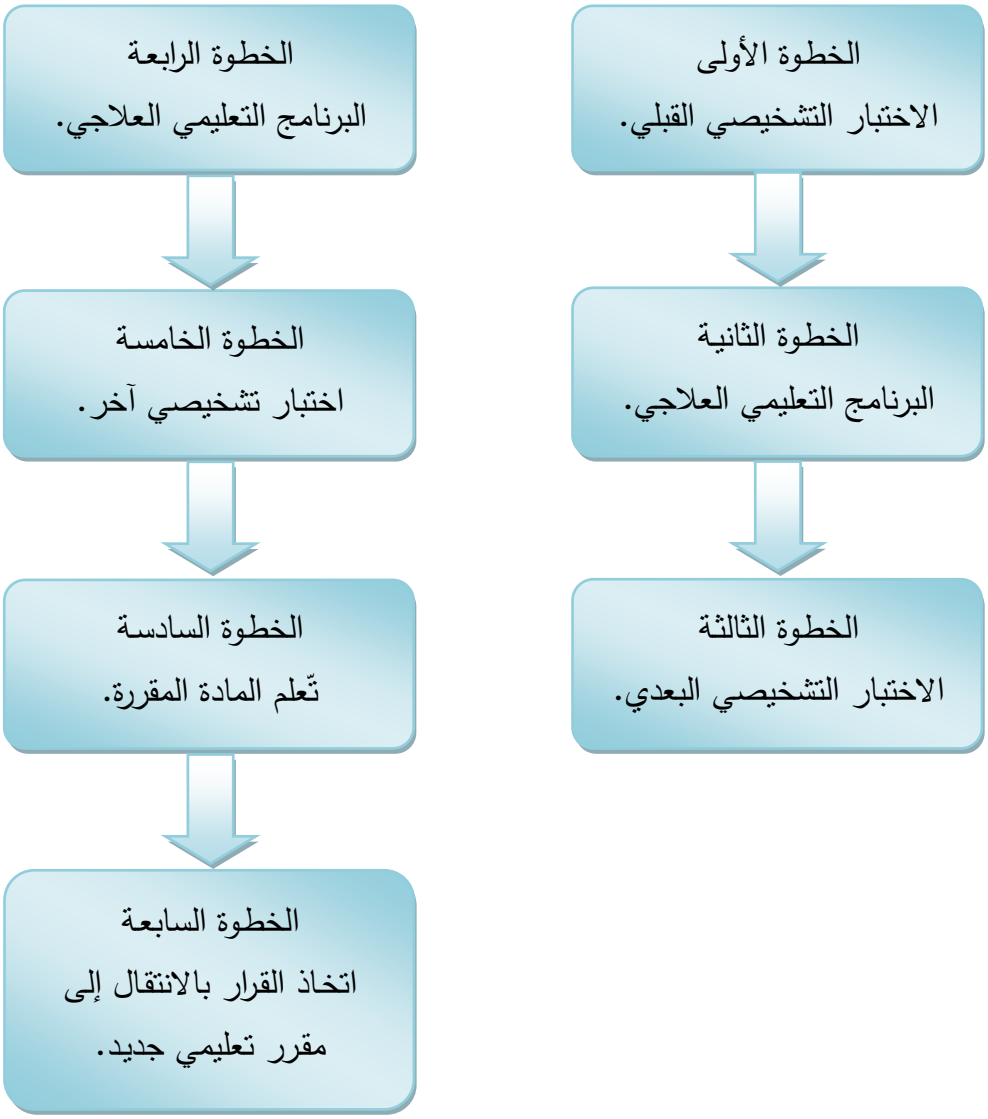
- إن بنود و أسئلة الإختبار التشخيصي البعدي متكافئة من حيث الصعوبة و الهدف والمستوى مع الإختبار التشخيصي الأول.
- يجب أن تختلف صياغة أسئلة الإختبار التشخيصي البعدي عن صياغة أسئلة الإختبار التشخيصي الأول.

- إن الهدف الأساسي من استخدام الاختبار التشخيصي البعدي هو دون شك معرفة كفاءة البرنامج التّعليمي العلاجي الذي طبق على التلاميذ الضعاف كل على حسب موضوعه الذي كان ضعيفًا فيه.
- و عند تطبيق الإختبار التشخيصي البعدي لا بدّ من الإنتباه و أخذ الحذر من تكرار و إعادة نفس الأسئلة أو بعضها التي أجاب عليها المتعلّم قبل دخوله البرنامج العلاجي حتى لا يحيد التقويم عن عنصر الدقّة و الموضوعية. ذلك أن المتعلّم سوف يتذكر الأجوبة الصحيحة لأسئلة الإختبار الأول و يجتهد في حفظها دون أن يبذل الجهد الكافي في دراسة و تعلّم المادة الدراسية المقررة بكل فقراتها و محتوياتها.

(عز الدين أبو التمن،2007 :37).

و هي تؤدي خدمة كبيرة لعملية التدريس التي يقوم بها المعلّمون، و عليه فإن الإختبارات التشخيصية تستعمل قبل تطبيق البرنامج العلاجي و بعد التطبيق و يمكن توضيح ذلك من خلال المخطط الأتي:

مخطط رقم(02) يوضح البرنامج التشخيصي العلاجي.



(عز الدين أبو الثمن،2007: 374).

2-12-خطوات التقويم التشخيصي:

يمثل الجدول التالي إثنتي عشرة خطوة متتالية في التقويم التشخيصي، و الأسئلة التي قد يسأل المعلّم نفسه في كل خطوة.

جدول رقم(02):يمثل خطوات التقويم التشخيصي.

الفعالية	المرحلة/الخطوة	الأسئلة
أخذ حاجات الطلبة بعين الاعتبار	* تحديد الأهداف الخاصة للدرس.	ماذا أريد أن يتعلم طلبتي اليوم؟
	* تحديد المعرفة السابقة.	ما المعرفة الضرورية لتمكين طلبتي تعرف المعرفة الجديدة؟
	* تحديد الصعوبات المتوقعة.	ما الصعوبات المتوقعة على بعض الطلبة أو جميعهم عند تقديم المعرفة الجديدة؟
الإعداد للتعلم الجديد	* نشاطات تقييميه (للمعرفة السابقة).	أي طلبة لديهم معرفة سابقة؟ و أي طلبة ليس لديهم هذه المعرفة؟
	* نشاطات علاجية (للمعرفة السابقة).	كيف أساعد الطلبة الضعاف لإدراك المعرفة الجديدة؟
	* نشاطات إغنائية (للمعرفة السابقة).	ما الأنشطة التي تبقي طلبتي متفاعلين و مستفيدين منها ليلحق بهم الطلبة الضعاف.
المعرفة الجديدة	* قدّم المعرفة الجديدة (بالشرح من خلال المهام التعليمية الملائمة)	ما أفضل طريقة لتقديم/تعليم المعرفة الجديدة.
	* نشاطات تقويمية (للمعرفة الجديدة)	أي طلبة أدركوا المعرفة الجديدة و أيهم لم يدركوها؟
	* نشاطات علاجية (للمعرفة الجديدة)	ما الذي يساعد الطلبة الضعاف لإتقان المعرفة الجديدة؟
	* نشاطات اغنائية (للمعرفة الجديدة)	ماذا يشغل و يتحدى الطلبة الأقوياء؟
التسجيل والتقدير	* قسم بتسجيل الانجاز	كيف تفاعل كل فرد مع نشاطات اليوم؟ من يحتاج إلى مساعدة إضافية؟ من يحتاج إلى ثناء؟ من يحتاج تحديا أكثر؟
	* قم بإعلام المعنيين	من يجب إبلاغه حول تحصيل الطلبة؟ ما أفضل طريقة لتقديم المعلومات؟

أنظر ملحق رقم (04). (رزق أبو أصفر،2000: 10).

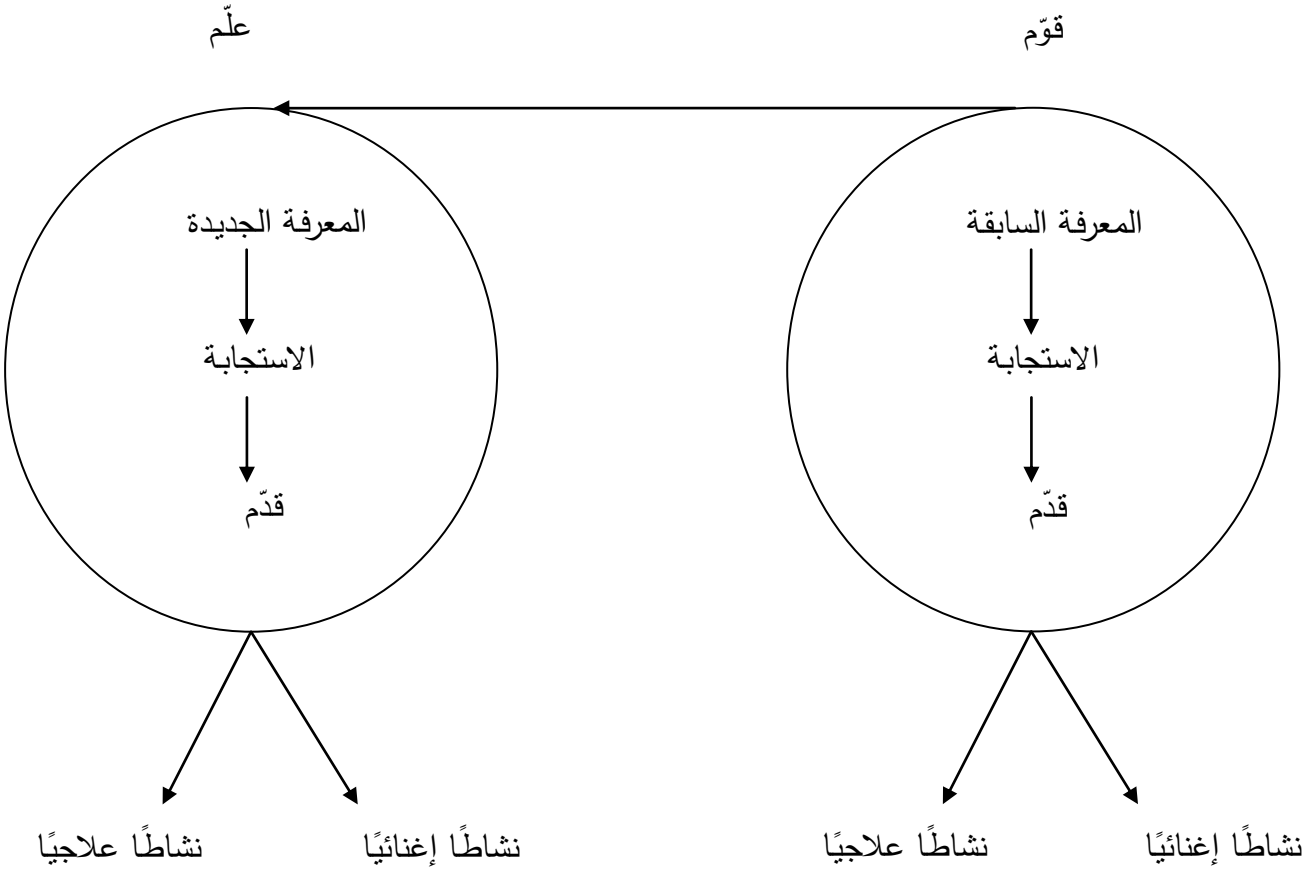
ملخص خطوات التقويم التشخيصي:

يمكن تمثيل الإثنتي عشر خطوة السابقة بالرسم التالي:

حـدد:

- الأهداف الخاصة.
- المعرفة السابقة.
- الصعوبات/الأخطاء المتوقعة.

مخطط رقم (03) يمثل ملخص لأهم خطوات التقويم التشخيصي



(مرجع سابق، 11).

مما ذكرناه، يتبين أن التقويم التشخيصي يلعب دورا مهما في سير العملية التعلّيمية التعلّمية، فعن طريقه يتم التشخيص و الكشف عن نقاط القوة و الضعف للمتعلّم، فتعزز

نقاط القوة و تعالج مواطن الضعف، بواسطة التّعليم العلاجي، مما يمكن المتعلّم من اللحاق بزملائه المتّعلمين متجاوزا نقاط ضعفه.

2-13-الفرق بين التقويم التشخيصي و أنواع التقويم الأخرى في ظل المقاربة بالكفاءات: و الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (03): يوضح الفرق بين التقويم التشخيصي، التكويني و التحصيلي.

الصيغ التقويمية	تقويم تشخيصي	تقويم تكويني	تقويم تحصيلي
الهدف	* تحديد أماكن القوة و القصور في كفايات المتعلّمين.	* يقدم للمتعلّم أو المعلّم تغذية راجعة تخص تطور التلميذ. * تحديد المشاكل التّعليميّة و التعلّميّة. * تحسين مكتسبات التعلّم.	* الكشف عن الحصيلة النهائية و المكتسبة عند المتعلّم.
القرار المتخذ	* علاج الصعوبات التي تعترض المتعلّم قبل اكتسابه كفايات جديدة كمراجعة جزء من التعلم السابق. * برمجة أنشطة تّعليميّة مع مراعاة الصعوبات التي يواجهها.	* تكييف الأنشطة التّعليميّة مع المعلومات و البيانات المحصل عليها. * تعديل مباشر و تفاعلي.	* الإشهاد بكفاءات التلميذ في وثيقة رسمية بشأن انتقاله إلى مرحلة تّعليميّة لاحقة.
الزمن	* قبل مرحلة التدريس أو بداية السنة.	* خلال الفترة الزمنية المخصصة لوحدة تكوينية. * عند بداية الوحدة عند الحاجة	* في نهاية مرحلة تكوينية أو سنة دراسية.
أهداف بيداغوجية مقدمة	* كل هدف يكتسي أهمية بالنسبة للتعلّم الجديد.	* كل هدف يكتسي أهمية داخل الوحدة.	* عينة تمثيلية من الأهداف خلال مرحلة دراسية.

(لحسن توبي، 2006: 164)

خلاصة:

و في خلاصة هذا الفصل، نستخلص أن التقويم التربوي، أصبح جزءا لا يتجزأ من العملية التّعليمية التّعلمية، كونه يمثل عملية تقييم و تقدير مستمرة تشمل عدة مناحي، تشخيصية وقائية وعلاجية تخدم شتى مجالات التّعليم، كما أنها عملية لا تنحصر على المتّعلم فحسب بل تتعداه إلى مجموعة من المجالات (الطريقة، المعلم، الإدارة المركزية،.....) و غيرها من العناصر المتصلة بالعملية التّعليمية التّعلمية من قريب أو من بعيد.

الفصل الثاني

المقاربة بالكفاءات

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1- الكفـــــاءة.

1-1 نشأة بيداغوجية الكفاءات.

1-2 تعريف الكفاءة.

1-3 المفاهيم الخاصة بالكفاءة.

1-4 خصائص الكفاءة.

1-5 مستويات الكفاءة.

1-6 مركبات الكفاءة.

1-7 أنواع الكفاءات.

2- المقاربة بالكفاءات.

2 -1 تعريف المقاربة بالكفاءات.

2-2 المرتكزات النظرية للمقاربة بالكفاءات.

2-3 مبادئ المقاربة بالكفاءات.

2- 4 مزايا المقاربة بالكفاءات.

2-5 أهداف المقاربة بالكفاءات.

2-6 مكانة المتعلم ضمن التدريس بالكفاءات.

2-7 دور المعلّم ضمن المقاربة بالكفاءات.

3-التقويم بالكفاءات .

3-1 تقويم الكفاءة .

3-2 إستراتيجية تقويم الكفاءة.

خلاصة

تمهيد:

تعتبر المقاربة بالكفاءات، الجواب الملائم لمواجهة التحولات الحالية، انفجار المعارف، تطور التكنولوجيا و التخلي عن أسلوب التلقين و حشو الدماغ بالمعارف الجاهزة و العمل على إكساب المتّعلم سلوكات تسمح له بالبحث عن مصادر المعرفة و تنظيمها وربطها بمتطلبات الحياة اليومية، و بهذا تبقى قدرته على البحث عن المعلومات مفتوحة.

و في هذا الفصل سوف نحاول الوقوف عند أهم الجوانب المتعلقة بهذه الإستراتيجية و التي تتمثل في:

نشأة بيداغوجية الكفاءات، مفهوم الكفاءة، عناصرها، أنواعها، و المفاهيم المرتبطة بها. بالإضافة الى مفهوم المقاربة بالكفاءات، المرتكزات النظرية لهذه المقاربة، مبادئها، خصائصها، أهدافها .

1- الكفـــاءة:

1-1 نشأة بيداغوجية الكفاءات:

ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل، ثم تبلور في مطلع القرن العشرين عندما استعمل في مجال التكوين المهني، حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية كما أنه صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية و المناورات القتالية في الهجوم والدفاع، ثم طوّر و وظّف أخيرا في ميدان التربية و التعلّيم و التكوين، إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التّعليميّة ,و هو ما صار معروفا في الأوساط التربوية بالمقاربة بالكفاءات. **(خالد لبصيص، 2004: 99-100).**

وقد ولد هذا التيار البيداغوجي المسمى أصلا **competency based education** وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية و هو عبارة على حركة بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينات و بداية السبعينات متأثرة بتيارين آخرين هما " **teacher education competency based**" و "**minimum competency**"

وقد ظهر التيار الأول عقب شعور أفراد الشعب الأمريكي و خاصة أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرّسين مما تسبّب في ضعف النظام المدرسي بينما كان الثاني نتيجة اضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب تراجع مردود تلاميذ التعليم الثانوي، وقد ظهر هذا النقص في مردود كل الروائز و الإختبارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات و مراكز التكوين المهني.

و من مؤسسي حركة التكوين بالكفاءات هم: **Audie Cohen**، **Stephen Sundeland**، من كليات الخدمات الإنسانية بنيويورك **The College of Human Services** و **Sœur Joel Read من** كلية "**Alvens de Milwaukee**" و أيضا **Edgard** و **Jean Cohen** من **School Law l'antioch** في واشنطن.

و هؤلاء الرواد وجدوا على رأس الإصلاحات من أجل التكوين بالكفاءات داخل مؤسساتهم ، و اهتموا بتوسيع مفهوم النجاح الأكاديمي ليضيفوا إليه الكفاءة المهنية من أجل النمو الشخصي و الإجتماعي.

و عرف تيار الكفاءات عمره الذهبي في النصف الثاني من سنوات السبعينات و مع بداية سنوات الثمانينات، لوحظ تراجع في الإهتمام بهذا التيار نتيجة بعض الأخطاء التي ظهرت عليه و كذلك بعض المبالغات و ظهور المعارضين الذين وصفوه بالنفعية.

و على العموم فإن كل التيارات البيداغوجية الأمريكية التي جعلت من الكفاءة قاعدة لمشاريعها التكوينية تتفق على أن التكوين بالكفاءات يتميز بالخصائص التالية:

- إعداد منهاج محدد لمجموعة من الكفاءات التي يجب أن يكتسبها المتعلّم بالنظر إلى دوره المحدد الذي سيقوم به في المجتمع مستقبلا.
- صياغة الكفاءات بحيث تعبر عن نتائج التّعليم ، باستخدام تدابير التقويم التي يجب أن تكون معروفة من طرف المعلّم و المتّعلّم و تسمح في الوقت المحدد بإصدار أحكام موضوعية حول مستوى الأداء الذي حققه المتّعلّم.
- إقتراح مجموعة من تجارب التّعلم ، من شانها أن تسهل الإكتساب و التّعلّم وبالتالي تحقيق الكفاءة المستهدفة.

و من الولايات المتحدة الأمريكية إلى كندا ثم إلى أوروبا، تزايد الإهتمام بالتربية على الكفاءة "**l'éducation a la compétence**" مما أدى إلى تزايد تطبيقاتها. **(وسيلة حرقاس، 2004 :90- 91)**

وفي فرنسا، في سنة 1989 بذل الفرنسيون مجهودا كبيرا في تضمين برامج التّعليم الإبتدائي و الثانوي للكفاءات التربوية، فوضعوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد إكسابها في نهاية الطور، حيث نجد كفاءات مستعرضة "**compétences transversales**" ترتبط بمواقف المتّعلم و تتضمن عبارات: أن يكون التلميذ قادرا على أن يحلل أو أن يقيّم.....الخ

أما في كيبك، فقد أشارت وزارة التربية الوطنية في تصريحها الخاص بالسياسة التربوية لسنة 1979، إلى مفهوم الكفاءة المستعرضة. و في سنة 1999 أصدرت الحكومة البلجيكية مرسوما حددت فيه أسس الكفاءات التّعليميّة التي سيقوم عليها النظام التّعليمي في بلجيكا.

و يرى محمد الدريج بأن الحديث عن الكفاءات التّعليمية، بدأ في فرنسا في بداية التسعينات بصدور أول مذكرة في موضوع تقويم تدريس العلوم الفيزيائية بالتّعليم الثانوي الصادرة عن مديرية البرامج بتاريخ 20 ديسمبر 1990 و التي أرفقت بوثيقة تفسيرية تحمل عنوان "تقويم الكفاءات المستهدفة في تدريس العلوم الفيزيائية لدى التلميذ".

و في إطار هذا التوسع لبيداغوجيا الكفاءات، وصلت إلى الجزائر ، حيث تم تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، و دخلت هذه البرامج حيز التطبيق في السنة الدراسية 2003 لتنفيذها في السنة الأولى من التّعليم المتوسط و السنة الأولى من التّعليم الإبتدائي. **(محمد بوعلاق، 2004: 12- 13)**

1-2 تعريف الكفاءة la compétence: تعرّف الكفاءة اصطلاحا على أنها:

في دراسة لـ **(Romanville 2006)** في بلجيكا الفرنكوفونية، حول المقاربة بالكفاءات، عرّف الكفاءة بأنها القدرة على وضع مجموعة منظمة من المعارف، المهارات والسلوك من أجل إنجاز عدد معين من المهام. **(Omar Fomba, 2009 :11)**.

و الكفاءة حسب **فيليب بيرنيو Phillip Perrenoud 1997:** هي القدرة على العمل بفاعلية، ضمن وضعية محددة و معينة باستخدام موارد معينة. **(Sylvie Monchatre, 39 :2008)**.

تعرّف الكفاءة بأنها قدرة فرد ما، أن يستعمل بدراية ما يعرفه و ما يعرف فعله: المعارف، المهارة، الإستراتيجية و القدرة ،التي تصبح أدوات للتحقق و التي يجب تمييز بعضها عن البعض الآخر. **(Gerrard Scallon, 2005 : 4)**.

ورغم اختلاف و تعدد التعاريف المذكورة سابق ، إلا أنها تتمحور حول فكرة واحدة، أن الكفاءة هي قدرة المتّعلم على الإستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من المعارف، القدرات، المهارات و الخبرات و السلوكات لمواجهة وضعية أو مهمة و ذلك عن طريق توظيف المعارف السابقة و تنمية التّعلمات التي يحصل عليها من الدرس و الإستفادة منها في مواقف أخرى.

1-3-المفاهيم الخاصة بالكفاءة:

لا يمكن الحديث عن الكفاءة دون التعامل مع مجموعة من المصطلحات التي تتداخل معها بشكل أو بآخر و من بين هذه المصطلحات نجد: القدرة، المهارة، الإستعداد، الأداء وغيرها و سوف نحاول في بحثنا هذا توضيح مختلف معانيها.

1-3-1 الإستعداد l'aptitude: حسب **(سعيد حسنى العزة، 2007: 288)** يمكن تعريف الإستعداد على أنه :" ذلك المستوى من النمو الذي لابد أن يصل إليه الطفل في مختلف النواحى: البدنية، العقلية، النفسية و الإجتماعية و التّعليميّة من أجل أن يقوم بالمطالب التي يحققها برنامج معين، يكّلف بالقيام به.

1-3-2- القدرة capacité: هي جملة من الإمكانات التي تمكّن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلّم أو في أداء مهام مختلفة. و تظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة. **(وزارة التربية الوطنية، محمد بن يحي زكريا، 2004: 8).**

1-3-3-المهارة Habileté:

هي مستوى البراعة و الجودة في مهمة خاصة أو مجموعة من المهام. **(محمد أبو هاشم، 2004: 19).**

و يعرفها "**لوك Lock**" **(1990)** بأنها سلوك متعلّم يكتسب خلال مراحل مختلفة ويمكن أن تتحسن بالممارسة و تتوقف درجة اكتسابها على مستوى ذكاء الفرد و قدرته على معالجة البيانات و المعلومات المطلوبة. **(مرجع سابق: 18).**

1-3-4-الأداء (الإنجاز) la perfermance: ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد و هو بهذا المعنى يقترن نوعا ما بمفهومي الإستعداد و القدرة في مفهومهما السابق. **(عبد الكريم غريب، 2004: 77).**

و يشير الأداء إلى مستوى الإنجاز الذي حققه الفرد .و في مجال التدريس فإن الأداء مقدار ما يحققه المعلّم من سلوك و فعالية مع تلاميذه في أثناء الموقف التّعليمي التّعلمي. **(محمد زكريا, مرجع سابق، 2006: 79).**

1-3-5-السلوك le comportement (السلوك أو التصرف) (la conduite): هو موضوع علم النفس أساسا و مختلف العلوم الإنسانية و هو يشمل نشاط الإنسان و حتى الكائن الحي في تفاعله مع البيئة من أجل تحقيق أكبر قدر من التكيف. **(محمد فاتحي، 2005: 121).**

1-4 خصـــائـــص الكفـــاءة:

إن الكفاءة باختلاف مفاهيمها، أنواعها، مستوياتها فإنها تتميز بمجموعة من الخصائص الأساسية هي:

1-4-1 تجنيد و توظيف جملة من الموارد (معلومات، خبرات معرفية، سلوكات، قدرات، حسن الأداء، معرفة سلوكية) بحيث تشكل مجموعة مندمجة يستثمرها المتعلّم في سياق ذي دلالة و فائدة بالنسبة له.

1-4-2-الغائية النهائية: إذ أن تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل يؤدي وظيفة إجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلّم, الذي يسخّر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو الحياة اليومية.

1-4-3-الارتباط بفئة وضعيات (أي وضعيات ذات مجال واحد) إذ لا يمكن فهم كفاءة أوتحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، و على الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة، أي من مادة إلى أخرى، تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض.

1-4-4-التعلق بالمادة: بمعنى توظّف الكفاءة في غالب الأحيان معارف و مهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد، أي تنميتها لدى المتعلّم يقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها. **(خير الدين هني، 2005: 59).**

1-4-5-قابلية التقويم: بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلّم، و نوعية الناتج الذي توصل إليه، حتى و إن لم يكن ذلك بشكل دقيق، بحيث يتم تحديد مقاييس مثل هل الناتج الذي قدمه المتعلّم ذو نوعية؟ هل استجاب إلى ما طلب منه؟ أيضا يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلّم، بغض النظر عن الناتج و ذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية، الإستقلالية، إحترام الآخرين و في كلها كفاءات. **(حاجي فريد، 2005: 21- 22).**

1-4-6-تطورية: (قابلة للتطور) الكفاءة تطورية لأنها نتاج لبناء شخصي نتيجة تعلّمات محققة، "إنها حتما تستند إلى الموارد الموجودة و المطالبة بالنمو و التفاعل فيما بينها". وبعبارة أخرى إن الكفاءة تبنى بواسطة إدماج تدريجي للموارد و عبر مختلف الوضعيات وذلك عن طريق إدماج الموارد الجديدة، و الموارد الحالية التي تتفاعل فيما بينها. إن تطور الكفاءة يعني إعادة تنظيم المكتسبات القبلية للسماح بإدماج (إدخال) الموارد الجديدة. و بما أن الكفاءة تتطلب إعادة تنظيم و ترتيب ، فلا يمكن أن تلّخص في عملية تكديس أو تجميع المعارف. **(Julie Lyne Leroux,2010 :75).**

1-5- مستـــويـــات الكفـــاءة:

تقسم مستويات الكفاءة حسب فترات التعلّم إلى:

1-5-1-الكفاءة القاعدية la compétence de base: هي الكفاءة الضرورية التي تتوقف عليها عملية مواصلة التعلّم في المرحلة اللاحقة **(الوثيقة المرافقة لمناهج السنة أولى من التعليم المتوسط، 2003: 10).**

وهي التي تصف الملمح المستهدف المخصص لكل مستوى من التعلّيم، من أجل إدماج المتعلّم في المجتمع، و ذلك بتهيئته لنشاطات مهنية أو مواصلة دراساته.(**Xavier Rogiers, 2008: 9**).

1-5-2-الكفاءة المرحلية la compétence d'étape: في هذا المستوى هي مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، و يتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية معينة (سيرورة) وقد تستغرق شهرا أو ثلاثيا، أو مجالا معينا، و يتم بناؤها بالشكل التالي :(كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية) **(خير الدين هني، 2005: 76)**.

وهي تلك الكفاءة التي تسمح بالوصول إلى الكفاءة النهائية. **(محمد يحي زكريا، 2006 :107)**.

1-5-3- الكفاءة الختامية la compétence finale: و تتكون من مجموعة من الكفاءات المرحلية، و يمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تّعليمي. **(خير الدين هني، مرجع سابق: 77)**.

1-5-4- الكفاءة العرضية الأفقية la compétence transversale: هي مجموعة التعلّمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أوأكثر، أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر، كما أن الكفاءة المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية. **(مرجع سابق: 77)**.

تمر الكفاءة بعدة مستويات مقارنة بزمن ظهورها حسب الجدول التالي:

جدول رقم (4) يمثل مستويات الكفاءات و زمن ظهورها

مستويات الكفاءة	مراحل ظهور مستويات الكفاءة
– مؤشر كفاءة. – كفاءة حصة. – كفاءة قاعدية. – كفاءة مرحلية. – كفاءة ختامية. – كفاءة ختامية مدمجة أو كفاءة استعراضية أو كفاءات عرضية.	– هدف إجرائي يحدث داخل حصة. – هدف خاص من كل درس أو حصة. – ترتبط بعدد من الحصص أو وحدة تعليمية أو ملف أو مجال. – تنظيم مجموعة من الكفاءات القاعدية و تظهر في الشهر أو آخر الفصل. – تنظم مجموعة من الكفاءات المرحلية و تظهر في آخر السنة أو نهاية الطور أو نهاية المرحلة. – ترتبط بالمنهاج المقرر، تنظم مجموعة من الكفاءات الختامية النهائية لجميع الأنشطة المقررة لمستوى من المستويات.

(حمود طه، 2004: 168)

1-6-مـركبـات الكفـاءة:

1-6-1-المحتوى: هو الأشياء التي يتناولها التعلّم، وقد وصف عدد من الباحثين محتويات التعلّم في ثلاثة أنماط و هي:

- المعارف المحضة (الصرفة).
- المعارف الفعلية (المهارات).
- المعارف السلوكية (المواقف).

و هو معرفة جد ضرورية في عملية التعلّم من أجل اكتساب كفاءة من الكفاءات وعند توزيع هذه المحتويات يجب الأخذ بعين الإعتبار الفترة الزمنية و مستوى المتعلّمين. **(مفتشية التربية و التعليم الأساسي، 2010: 7).**

1-6-2- الوضعية: حسب **قاموس لاروس Larousse:** هي موضع جغرافي، محل، حالة، مهنة شخص ما مقارنة بالآخرين.

والوضعية التربوية المثيرة للتعلّم عبارة عن وضعية جديدة و منظمة (وضعية إشكالية) يهيئها المعلّم للمتعلّم, بحيث تتطلب مجابهتها فهما و تفسيرا و اتخاذ موقف. **(رابح مسعودي، 2003:101).**

هي المحيط الذي يتحقق داخله النشاط، أو المحيط الذي يتم داخله الحدث، و ينبغي أن تكون الوضعية "دالة" حيث تحفز المتعلّم و تدفعه إلى العمل و تعطي معنى لما يتعلّمه.

تستمد الوضعية من الحياة اليومية و الأحداث التي يواجهها فيها (وضعية فقدان مفاتيح...) أو من داخل المدرسة حيث ترد داخل مسار تعلّيمي محكم التخطيط.

و من خصائص الوضعية أنها اندماجية، أي أنها وضعية معقدة تتطلب توظيف التعلّمات السابقة و بمعنى آخر تقتضي الوضعية تجنيدا معرفيا و اجتماعيا و وجدانيا لمختلف مكتسبات المتعلّمين. **(رشيدة أيت عبد السلام،2006:26).**

فهي الحالة التي يوضع فيها المتعلّم أمام مشكلة تتحدى تفكيره نوعا ما ليس (مطلقا) فيتطلب منه الموقف اللجوء إلى توظيف الأساليب البيداغوجية، و توفير الوسائل التّعليميّة لتحقيق الكفاءة ,و هي إشكال أو مشكل يضع المتعلّم أمام تحدي معرفي، وضع يستدعي التفكير و التصرف و أداء مهمة محددة، إنجاز معين فيه مشكلة، معالجة إشكالية. **(الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، 2005: 84)**

تكون الوضعية ذات دلالة إذا كانت تجعل المتعلّم يستفيد من معارفه، في معالجة الواقع و يشعر بفعاليتها و جدواها في حل مشاكل معقدة.

تظهر دلالة الوضعية في مستويات مختلفة، ترتبط بمكونات الوضعية بحيث تعطى معنى لما يتعلّمه المتعلّم و هي:

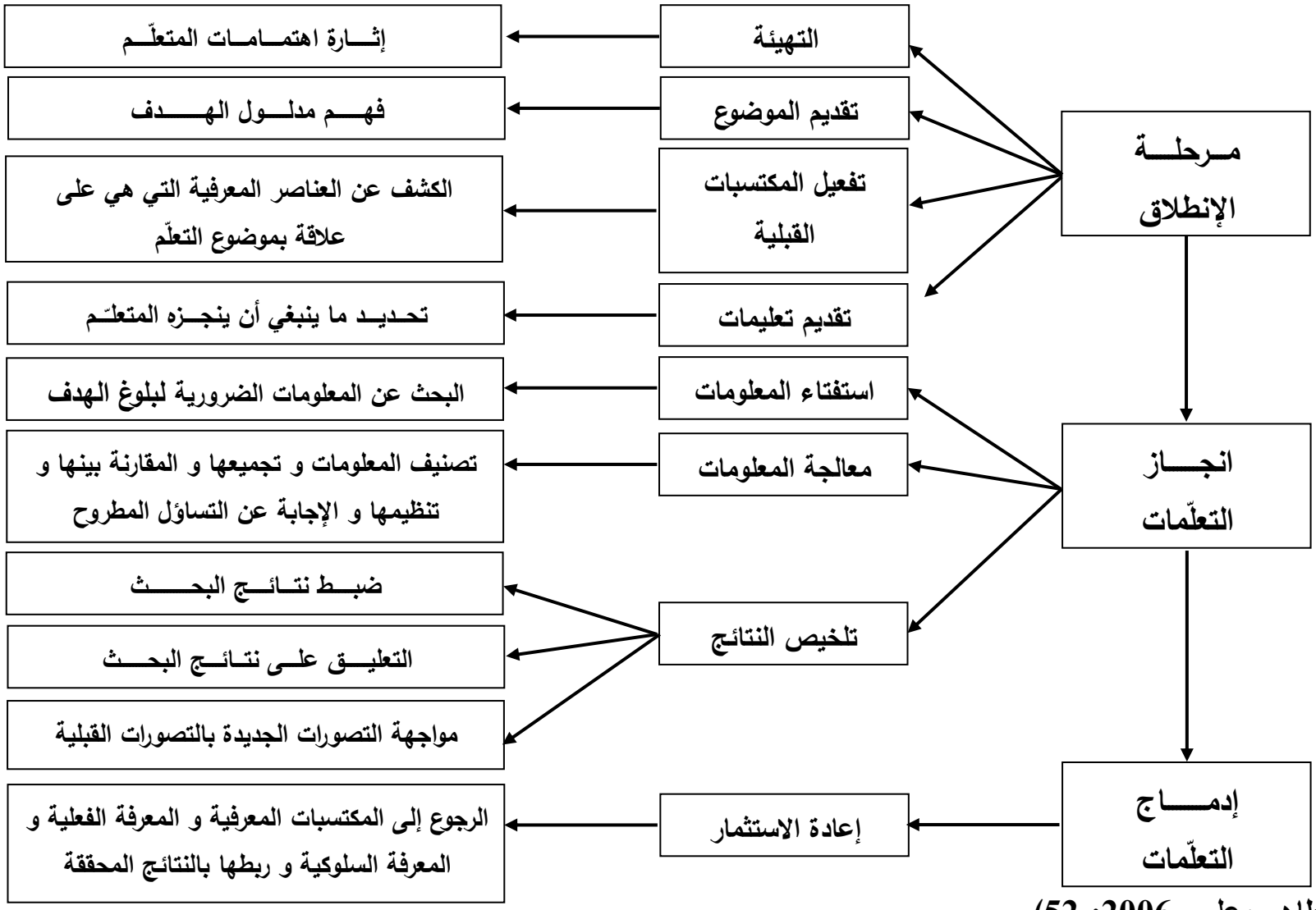
السياق: هو الذي تتحدد فيه الوضعية و هو يصف المحيط الذي يتموقع فيه المتعلّم، وقد يكون مدرسيا أو إجتماعيا أو ثقافيا أو تجاريا...

الوظيفة: و هي الهدف الذي من أجله يحقق الإنتاج.

المعلومات: و هي المعطيات التي تساعد على حل الوضعية. **(محمد الطاهر وعلي، 2013: 155- 156).**

و تتكون الوضعية من:

- **السند:** هو مجموعة من العناصر المادية التي تقترح على المتعلّم: مقالة، رسالة، صورة،.... و حسب **دوكاتيل** فإن السند يتحدد بالسياق و المهمة و الوظيفة.
- **المهمة:** هي التنبؤ بالمنتج المرتقب أو الإعلان عنه.
- **التعليمة:** هي مجموع توصيات العمل التي تقدم إلى المتعلّم بشكل واضح. **(رشيدة أيت عبد السلام، 2006: 26).**



(محمد الطاهر وعلي، 2006: 52)

مخطـط رقم (04) إنجـــاز وضعيـــة

و يمكن التمييز بين:

1-6-2-1-الوضعية التّعليميّة: هي عملية تربوية يهيأ بواسطتها المتعلّم، و يوضع من خلالها في جو تعلّمي يجعله يتعامل مع النشاط المقدم له تعاملا مناسبا و يتفاعل معه تفاعلا حقيقيا، مثل استغلال حالة الجو لتقديم محور الطبيعة وقد تكون وضعيات التعلّم حقيقية معيشة مأخوذة من الحياة اليومية للمتعلّم أو واقعية ممكنة الحدوث، مثل استغلال ميلاد طفل لتقديم محور الحياة العائلية. **(مناهج السنة أولى متوسط من التعليم المتوسط، 2003: 40-41).أنظر ملحق رقم (05).**

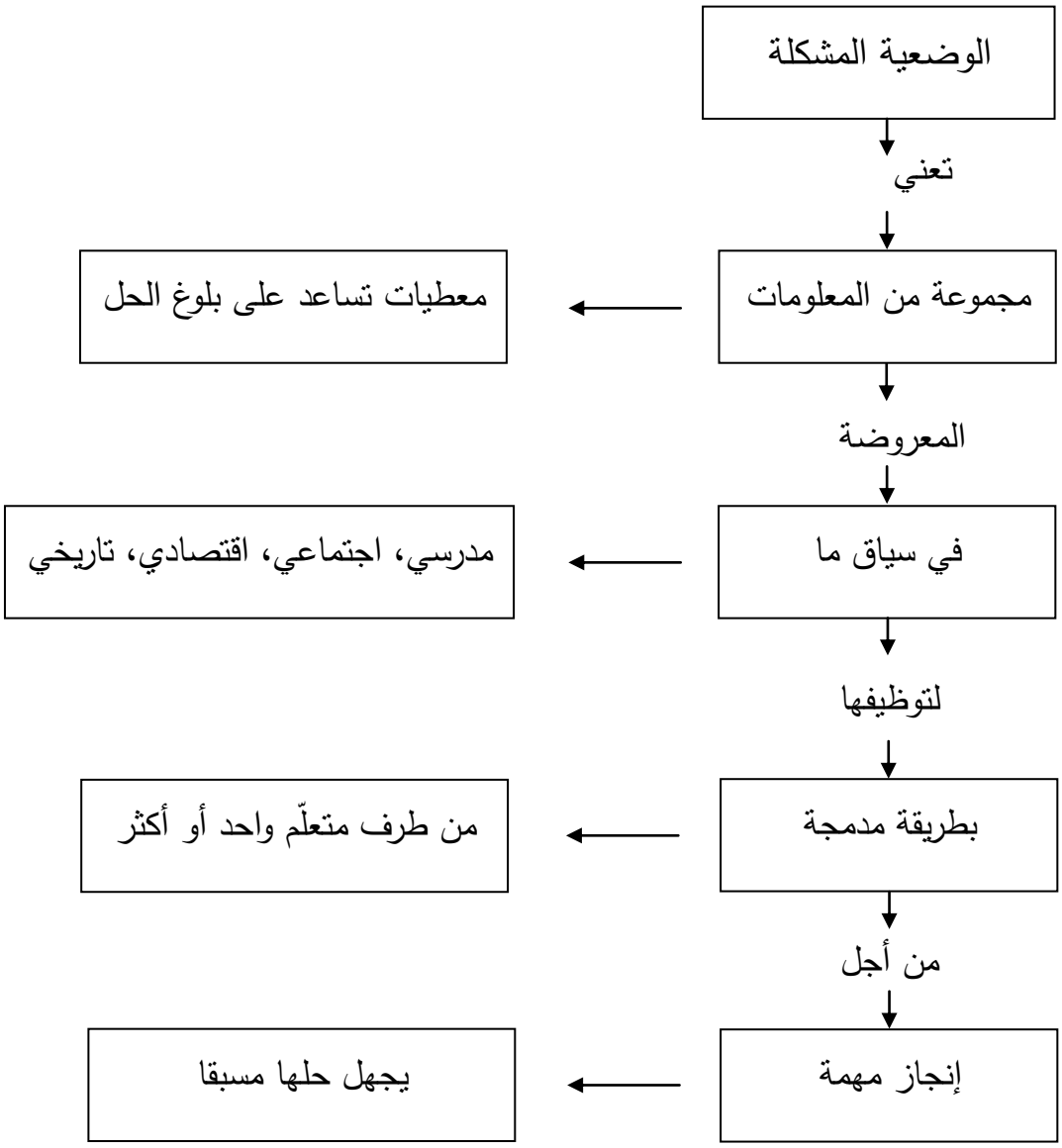
1-6-2-2-الوضعية المشكلة: يطلق هذا المصطلح على مجموعة من المعارف التي تدرج داخل سياق معين و التي يجب الربط بينها لإنجاز عمل ما. **(رشيدة أيت عبد السلام، مرجع سابق، 26).**

هي بناء إصطناعي، يبتكره المعلّم لتّعليم التلاميذ، انطلاقا من إرباكهم في تصوراتهم والوصول بهم إلى تغييرها، إنها عقبة (أو تناقض) نابعة من شيء ناقص تتولد فيه مجموعة من التساؤلات. **(محمد الطاهر وعلي، 2013: 140).**

فهي إذن كل نشاط يتضمن معطيات أولية و هدف ختامي و صعوبات (عراقيل) بحيث يجهل من يواجهها الحل المعروف مسبقا.

و المخطط التالي يمثل تعريف الوضعية المشكلة:

مخطط رقم (05) يمثل ملخص لتعريف الوضعية المشكلة



(محمد الطاهر وعلي، 2013، 137).

وتتصف الوضعية المشكلة المثيرة للتعلّم بالمواصفات التالية:

- أن تكون مناسبة لموضوع الدّرس و مطابقة للواقع قدر الإمكان حتى يتصف إنجاز المتعلّم بالصدق.
- أن تكون مستمدة من المحيط و من انشغالات المتعلّمين.

- تستوفي القدرات (العمليات العقلية) التي تخدم الكفاءة المستهدفة (تفسير ظاهرة، إنجاز مشروع،...).
- مزعزعة للإستقرار المعرفي و الوجداني (إبراز العائق لدى المتعلّم) (و هنا تكون هذه الوضعيات مثيرة لتعلّم معارف و أفكار أخرى مع الإستعداد للتّخلي عن الأولى أودمجها مع المعارف الجديدة). **(رابح مسعودي، 2003: 101- 102)**
- أن تكون ثرية يستدعي حلها عناصر كثيرة: معارف، مفاهيم مفتاحية، إجراءات، مهارات ذهنية، تقنيات التعلّم و هذا ما يظهر الكفاءة.
- يجب أن تكون الوضعية عبارة عن مشكلة حقيقية، ليس مجرد تمرين ينجز من طرف المتعلّم.
- أن يشتمل على معلومات مرتبطة مباشرة بالكفاءة المستهدفة. **(وسيلة حرقاس، 2010: 162)**

1-6-2-3-الوضعية الإدماجية: هي وضعية مشكلة تقويمية يعدها المعلّم (المقوّم) آخذا بعين الإعتبار المكونات و الشروط في صياغتها، إنها تتضمن مجموعة من المعلومات والبيانات و المعطيات (بيانات تساعد على الحل)، تعرض على المتعلّم بعد الفعل التعلّمي (بعد مجموعة من التعلّمات) يطلب منه فيها إنجاز مهمة (إنتاج معين وفق تعليمة ما) والهدف منها إما تدريبه على الإدماج، أو قياس قدرته على الإدماج ،أي تجنيد الموارد بشكل مدمج (تقويم نمو الكفاءة). **(محمد الطاهر وعلي،2013 :32 -33).**

و هي الوضعية التي يسعى التلميذ أن يكشف في إطارها عن قدرته على تجنيد موارد عدة، بتفكيك هذه الوضعية، بشكل يتيح للمتعلّم الإجابة عن أسئلة جزئية، أو إنجاز مجموعة من المهام البسيطة،فقد يكون هنالك انزياح كما يراد القيام به، و هو الأمر الذي يعني أن المسألة تهم بالتحديد إثارة إدماج الدرايات و الإتقانات و ليس القيام بمجاورتها. **(عبد الكريم غريب، 2011 :99).**

وتصاغ الوضعية الإدماجية حسب **(Xavier Rogies, 2000)** إعتمادا على السياق، السند (أو السندات) و التّعليمة. **أنظر الملحق رقم(06)**

و ينبغي عدم الخلط بين الوضعية الإدماجية و الوضعية التّعليمية إذ أن وظيفة الوضعية التّعليمية تتمثل في تّعليم المتعلّم موارد جديدة، مفهوم جديد، قاعدة جديدة، مهارة جديدة.

بينما الوضعية الإدماجية تستثمر مجموعة من التعلّمات لتّعليم المتعلّم إدماج مكتسباته وممارسة كفاءاته. **(أبو بكر بن بوزيد، 2006: 59- 60)**

و بناء على ما سبق يمكن تعريف الوضعية الإدماجية على أنها وضعية مركبة و دالة وهادفة بالنسبة للمتعلّم، حيث يطلب منه حلها استعمال و استثمار كل الموارد التي اكتسبها، وتستعمل في تقويم مدى تحكم المتعلّم في الكفاءات المستهدفة.

ونظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها و أشكالها حسب توجيهها حيث يمكن التمييز بين أربعة أنواع:

جدول رقم (05) يمثل أنواع الكفاءات

Compétences des connaissances كفاءات معرفية	و تتضمن المعلومات و المعارف و القدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد، مهمة معية.
Compétences des performances كفاءات آدائية	و تمثل المهارات النفسحركية، خاصة في حقل المواد التكنولوجية و المواد المتصلة بالتكوين البدني و الحركي، و أداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية.
Compétences affectives كفاءات وجدانية	و تشير إلى آراء الفرد و اتجاهاته و ميوله و معتقداته و سلوكه الوجداني، و تغطي جوانب كثيرة منها: - اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها - تقبله لنفسه. - ميوله نحو المادة.
Compétences des résultats كفاءات إنتاجية	و يتعلق الأمر في هذه الكفاءات بالإثراء و نجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص في أداء عمله (ليس ما يؤديه، لكن ما يترتب عن ما يؤديه).

(محمد يحي زكريا وأخرون، 2006: 49).

2-المقاربة بالكفاءات l'approche par compétence:

2-1-تعريف المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الإجتماعية، و من ثمّ فهي اختيار منهجي يمكّن المتّعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، و ذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للإ ستعمال في مختلف مواقف الحياة. **(حاجي فريد، 2005: 11)**

وهي مقاربة أساسها أهداف معلق عليها في صفة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلقها الأنشطة كدعامة ثقافية، و مكتسبات المراحل السابقة و بمنهج يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التّعليم. **(الوثيقة المرافقة لمناهج السنة أولى متوسط، 2003 :115).**

2-2-المرتكزات النظرية لبيداغوجيا الكفاءات:

يمكن تحديد المرجعيات النظرية التي تستند عليها بيداغوجيا الكفاءات على النحو التالي:

2-2-1-النظرية البنائية: من رواد هذه النظرية "**جون بياجيه Jean Piaget,** يتجه أصحاب هذه النظرية إلى أن المعرفة تنتج من أعمال حقيقية يقوم بها المتّعلم باستنتاجها، لذلك وجّه الإهتمام إلى الدور النشط الذي يؤديه المتّعلم في عملية تّعلمه.

إن المعارف تبنى في الذهن بالإعتماد على المكتسبات القبلية و ليس من فراغ أو في شكل تراكمي تكدسي مستقل الحلقات.

كما يؤكد أصحاب هذه النظرية ،على أنه يجب أن تكون هذه المعارف ذات معنى جديد في توظيفها و نفعيتها، و بناء المعرفة في هذا السياق ينبغي أن يعتمد على تصورات المتّعلم وفهمه لواقع المشكلة، و لا تأتيه من الخارج عن طريق المعلّم. و تقوم البنائية على ثلاثة معطيات:

1- ففي سياقها الاستمولوجي، تعتبر بناء من قبل المتّعلم و ليست معطاة.

2- و في مجال علم النفس المعرفي، تركز على السيرورات "التمشيات الذهنية" التي تتدخل في بناء المعرفة.

3- أما في المجال البيداغوجي، فهي تتضمن الإستراتيجيات التي وضّفها المدرس ليساعد المتعلّمين على بناء معارفهم.

و يمكن تلخيص ذلك بما قاله "**أنطوان بروسي**" في تعريفه للبنائية في المجال البيداغوجي: "إن المعارف لا تمرّر و ذلك خلافا للإعتقاد السائد، بل يتم بناؤها بصفة مستمرة من قبل المتّعلم". **(خير الدين هني ،2005 :92).**

2-2-2-النظرية المعرفية:

يختلف أصحاب هذه النظرية عن السلوكيين في كونهم ينطلقون من السيرورة الذهنية التي تدخل في تنظيم التّعلم و تحصيله عند المتّعلم، و أساس انطلاقهم في هذا المضمار هو علم النفس المعرفي، و من رواده "**تشمسكي Chamsky**" **و** "**تارديف Tardif**"، يذهبون إلى اعتبار التسميات العقلية للمتّعلم ،هي التي تتدخل في تحصيل التّعلم و ليس المثير و الإستجابة كما يقول السلوكيين، فالعمليات العقلية في سيرورتها المطردة هي التي يوظفها المتّعلم في بناء المعرفة.

لذلك وجهوا اهتمامهم إلى الطريقة التي تتم بها هذه السيرورة في التّعلم، لقد نظروا إلى المتّعلم على أنه "نظام لمعالجة المعلومات شبيه بالحاسوب".

فهو يلتقط المعلومات من العالم الخارجي، ثم يقوم بالتّعرف عليها و يخزنها في الذاكرة ثم يسترجعها عندما يكون في حاجة إليها لتفهّم المحيط الخارجي أو حل مشكلة ما.**(عبد العزيز عميمر،2005 :12).**

2-2-3- النظرية البنائية الإجتماعية:

هي تيار معرفي من رواده الباحث الروسي **(فيقوتسكي Vygotsky)** حيث ذهب هذا التيار في تحليله لعملية التّعلم، على اعتبار أن بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الإجتماعي، الذي يقوم بدور فعال في تطور السيرورة الذهنية للمتّعلم. **(خير الدين هني ،مرجع سابق، 92).**

إن الإختلاف بين هذه النظريات يكمن في الأصول الفلسفية لظهورها، و تختلف البنائية عن باقي النظريات المعرفية و السلوكية فى: أن المتّعلم لا يدمج آو يحول المعلومات التي تأتيه من المحيط الخارجي بل يبنى العالم الخاص به ، بالتفاعل معه ، إنطلاقا من خبرته الذاتية.

فالمعرفة لا توجد كحقائق مطلقة ذاتية و لكن هي ناتجة عن الإجماع الحاصل في سياق إجتماعي تاريخي.

إن السياق الإجتماعي يلعب دورا حاسما في عملية التّعلم و المقاربة بالكفاءات تعتمد بالدرجة الأولى على النظرية البنائية كخلفية علمية.

2-3- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ أهمها: **(محمد الطاهر وعلي، 2013: 15-16).**

2-3-1- الإجمالية (la globalité): بمعنى تحليل عناصر الكفاءة إنطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة). و يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق و المعرفة و المعرفة السلوكية و المعرفة الفعلية و الدلالة.

2-3-2- البنائية (la construction): أي تفعيل المكتسبات القبلية و بناء مكتسبات جديدة و تنظيم المعارف، و يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، و يتعلق الأمر بالعودة إلى معلومات المتّعلم السابقة و ربطها بمكتسباته الجديدة و حفظها في ذاكرته الطويلة.

2-3-3- التطبيق (l'application): بمعنى التّعلم بالتصرف، بغرض ممارسة الكفاءة والتحكم فيها، لأن الكفاءة تعّرف على أنها القدرة على التصرف: و المهم في هذا أن يكون المتّعلم نشطا في تعلّمه.

2-3-4- التكرار (l'itération): أي وضع المتعلّم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة و أمام نفس المحتويات، و يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلّم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات و المحتويات.

2-3-5- الإدماج (l'integration): بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، و يعتبر هذا المبدأ أساسيا في المقاربة بالكفاءات ذلك كونه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى.

2-3-6- التمييز (la distinction): أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق، ومعرفة، و معرفة سلوكية، و معرفة فعلية، و دلالة و يتيح هذا المبدأ التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات و ذلك قصد الإمتلاك الحقيقي للكفاءة.

2-3-7- الترابط (la cohérence): يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التّعليم و أنشطة التعلّم. مما يسمح لكل من المعلّم و التلميذ بالربط بين أنشطة التّعليم و أنشطة التعلّم و أنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة و اكتسابها.

2-3-8- التحويل (le transfert): أي الإنتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف و قدرات مكتسبة في وضعية مغايرة، و ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلّم.

2-4-مزايا المقاربة بالكفاءات:

تتميز المقاربة بالكفاءات بعدة ميزات و خصائص نذكر منها مايلي:

- تجعل المتعلّم محورا أساسيا لها و تعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة و تنفيذ عملية التّعليم.

- تقوم على اختيار وضعيات تّعليميّة، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات، ترمي عملية التعلّم إلى حلها بتسخير المهارات و المعارف الضرورية لذلك.
- تحدد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلّم و المتعلّم.**(مناهج السنة الثالثة متوسط، 2004: 4)**.

كما تتميز المقاربة بالكفاءة بأنها:

- مقاربة شاملة واسعة و مندمجة في عملية التعلّم.
- يعتمد التعلّم على حل المشكلات عن طريق الربط بين المدرسة و الحياة و ذلك لإعطاء معنيين للتعلّمات المدرسية **(Omar Fomba, 2009 : 12)**.

و في إطار وجهة النظر هاته، فإن المقاربة بالكفاءات، تمثل ميزة مضاعفة، تتحدث من جهة عن استرجاع المتعلّم مكانته المركزية في نشاطات التعلّم، و من جهة أخرى تزود المعلّمين بكفاءات و طرق و وسائل مناسبة للحصول على تكفل أفضل لاحتياجات المتعلّمين.

2-5- أهـداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة كتصور و منهج لتنظيم العملية التّعليميّة تعمل على تحقيق جملة من الأهداف منها:

- فسح المجال أمام المتعلّم لإظهار طاقاته الكامنة و قدراته، لتتفتح و تعبر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته و توجيهها في الإتجاهات التي تتناسب و ما تيسره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير، و الربط بين المعارف في المجال الواحد، و الإشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلّمه في سياقات واقعية.
- سبر الحقائق و دقة التحقيق وجودة البحث و حجّة الإستنتاج.
- إستخدام أدوات منهجية و مصادر تّعليميّة متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور و للظواهر المختلفة التي تحيط به.

-الإستبصار و الوعي بدور العلم و التعلّيم في تغيير الواقع و تحسين نوعية الحياة. **(حاجي فريد، 2005 :22-23).**

2-6-مكانة المتعلّم ضمن التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

ينتظر من المتعلّم في ظل المقاربة بالكفاءات، القيام بجملة من المهام، من أجل تطوير و إنماء الكفاءات المرصودة، و من هذه المهام يأتي:

- إنجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح.
- إتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع و حل المشكلات التي تتضمنها.
- معالجة عدد كبير من المعلومات.
- التفاعل مع متّعلمين آخرين.
- التفكير في العمليات و الموارد التي جندها.
- تبليغ المعارف و تقاسمها مع الآخرين.
- المشاركة في تقويم إنتاجاته (كفاءاته). **(محمد الطاهر وعلي، 2006: 14-15).**

2-7- دور المعلّم ضمن المقاربة بالكفاءات:

من أهم السمات التي تطبع بيداغوجيا الكفاءات، إعادة النظر في دور المعلّم و تحديد وظائفه من خلال علاقته بالمتعلّم، بحيث يصبحان شريكان تربطهما علاقة تفاعل و نجاعة ومن أهم أدواره أنه:

- يعتبر الطرف المورّد، الذي يضع خبرته أمام التلاميذ لاستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة، و هو مطالب ضمن هذا السياق بتعديل أساليبه و تدخلاته، بما يخدم أهداف التعلّم.
- كما أنه مطالب باستخدام بيداغوجية متنوعة، تتناسب مع كل وضعية جديدة. **(خير الدين هنى، 2005: 155-156).**

- كما أنه يعتبر منظم للوضعيات التّعليميّة بدل الإكتفاء بتقديم المعارف و هو مطالب بأن يكون مكوّنا أكثر منه معلّما، و منشطا للمتعلّمين و مستشارهم. **(محمد الطاهر وعلي مرجع سابق: 14)**.

3- التقويم بالكفاءات:

3-1-تقويم الكفاءة:

يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التّعليميّة التعلّمية ،يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، و نواتج التعلّم المنبثقة عنها. وقد أصبح التقويم معنيا – أكثر من وقت مضى- بقياس مدى فهم المتعلّم للمعارف و التمكّن من المهارات و القدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، و في حل المشكلات التي تواجهه.

و باختصار فالتقويم بالكفاءات "هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلّمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلّم بكفاءة و اقتدار. و بعبارة أوضح، هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلّم التي هي بصدد النمو و البناء من خلال أنشطة التعلّم المختلفة". **(فريد حاجي، 2005: 65)**.

و بناء على هذا التعريف يمكن القول أن تقويم الكفاءة هو أولا و قبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات و أداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

3-2-إستراتيجية تقويم الكفاءة:

قبل عملية التقويم لابد أن يوضع تصور دقيق يقوم على استراتيجية واضحة، و يكون هذا التصور قائما على التساؤلات التالية:

- ماذا أقوّم؟
- و في أي إطار يقوّم هذا التقويم؟
- و ما هي الأهداف المتوخاة من هذا التقويم؟
- و كيف أستطيع أن أبرهن على أنني قمت بالتقويم؟

فهذه التساؤلات تقودنا إلى وضع خطة دقيقة و شاملة لأبعاد التقويم في نسقه المتكامل.

من هنا يتوجه الإهتمام عبر السؤال الأول إلى أن التقويم بمنظور المقاربة بالكفاءات يقوم على معاينة القدرة على ما سيستطيع التلميذ أن ينجزه من نشاطات معينة، بأداء جيد، عوضا عن استعراض المعارف المكتسبة على ظهر قلب من غير ارتباطها بوضعيات جديدة.

ثم نرسم من خلال السؤال الثاني الإطار الذي نعنيه من التقويم. أقصد التقويم الذي يتم في وضعية الإنطلاق، (المقدمة أو التمهيد). أو تقويم وضعية بناء التعلّمات (مرحلة معالجة الدرس)، أو تقويم وضعية الاستثمار (التطبيقات النهائية).

ثم نحدد الأهداف التي سيركز عليها التقويم، أي نوعية المكتسبات القبلية التي ستشخص من خلال هذا التقويم.

ثم نضع المعايير و المؤشرات التي من خلالها نستطيع أن نحكم على نجاح هذا التقويم أو فشله.

و عادة ما ترتبط المعايير و المؤشرات بنوع الكفاءة التي يراد تحقيقها (كفاءة قاعدية، مرحلية، ختامية، مستعرضة) و نوعية النشاط و مرحلة انجازه و علاقته بالأنشطة الأخرى هي التي تحدد نوع الكفاءة، فإذا كان الدرس يتضمن موضوعا واحدا ضمن وحدة دراسية، فإن الكفاءة القاعدية هي التي تكون مستهدفة، أما إذا كان الدرس يتعلق بمجال وحدات دراسية، فإن الكفاءة المرحلية تكون هي المقصودة.

على حين إذا كان الدرس يتناول مجالات مختلفة فتكون الكفاءة الختامية هي المرادة، وفي حصص الإدماج تكون الكفاءة المستعرضة هي هدف التقويم.

هذا و يمكن أن تتضمن الوضعية الجديدة إضافة إلى التفصيلات السابقة العناصر التالية:

- المعارف و القدرات المدمجة في الكفاءة.
- الإتجاه التحليلي و البنائي للوضعية المنشودة.
- تبرير الإختيارات التي يقررها التلميذ الممتحن.
- تحديد المفاهيم.

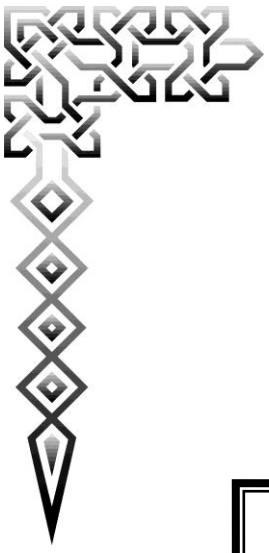
و يجب الإنتباه إلى أن المعايير المحددة للتقويم، هي التي نحكم بواسطتها على تملك الحد الأدنى من الأداء، أو جودته أو إتقانه من قبل المتعلّمين و يشترط في تحديد هذه المعايير قربها من الواقع المعيشي، مع وجوب إشراك التلاميذ في ضبطها، لأن ذلك يمكّنهم من

إدراك الشروط اللازمة لبناء الكفاءة أو تنميتها، لا يجوز إبقاء هذه المعايير في شكل نية مضمرة في نفس المدرس، لأن ذلك لا يتفق مع مبدأ التعلّم. **(خير الدين هني،مرجع سابق: 193)**.

خـــلاصـــة:

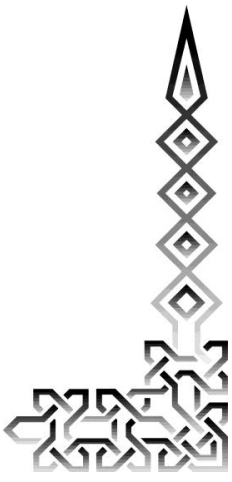
إن المقاربة بالكفاءات تعتبر بديلا عن الإستراتيجيين (المضامين و الأهداف)، أي أنها عنصر مجدّد في الميدان التّعليمي.

فهي تجعل المعرفة زادا و وسيلة من أجل استثارة القدرات الكامنة (الإستعدادت) وتنميتها عن طريق إكسابها مهارات جديدة تؤدي كلها إلى ظهور كفاءات شاملة (معرفية، أدائية). وعليه فإن الأساس في هذه الإستراتيجية ، التركيز على الكفاءة و المتعلّم باعتباره محورا للعملية التعلّيمية التعلّمية و الذي يعتبر المعيار الذي تبنى عليه مضامين و محتويات المناهج التعلّيمية و طرائق و أساليب التعلّيم.



الفصل الثالث

مرحلة التعليم المتوسط



الفصل الثالث: مرحلة التعلّيم المتوسط

تمهيـــــد

1- مفهوم التعلّيم المتوسط و مراحله

2- خصائص مرحلة التعلّيم المتوسط

3 - مهام و أهداف مرحلة التعلّيم المتوسط (الكفاءات النهائية للتعلّيم المتوسط)

4- دور المعلم و المتعلّم في مرحلة التعلّيم المتوسط

5- إمتحان شهادة التعليم المتوسط

6- خصائص المتعلّم في مرحلة التعلّيم المتوسط

7- منهاج مادة علوم الطبيعة و الحياة

7-1- مفهوم المنهاج

7-2- وصف لمقررات (مناهج) علوم الطبيعة و الحياة في مرحلة التعليم المتوسط

خلاصة

تمهيد:

تعتبر مرحلة التّعليم المتوسط مرحلة هامة في المسار التّعليمي، حيث تركز على تنمية الجوانب المختلفة للمتّعلم، حتى يكون فردا فعالا في مجتمعه. و يتحقق ذلك من خلال ما تسطره من أهداف و ما تقدمه من مضامن تّعليميّة.

و نظرا لأهمية الدور الذي يلعبه التّعليم المتوسط في النظام التربوي، فتغيير البرامج التّعليميّة و تحديث محتوياتها، أضحت تفرض نفسها خاصة و أن عولمة المبادلات تملى على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد و التربية الناجعة للأجيال.

و من خلال هذا الفصل سنحاول توضيح مفهوم التعلّيم المتوسط و مراحله و إبراز أهميته بالنسبة للمتعلّم، و الخصائص التي يتمتع بها هذا الأخير في هذه المرحلة الهامة من حياته.

كما سنتناول مفهوم المنهاج، و منهاج علوم الطبيعة و الحياة على الخصوص عبر السنوات الأربع للتعلّيم المتوسط.

1- مفهوم التعلّيم المتوسط و مراحله:

تعريف مرحلة التعلّيم المتوسط و مراحلها:

تعتبر مرحلة التعلّيم المتوسط امتداد للتعلّيم الإبتدائي، إذ أصبحت مدة التدريس أربع سنوات، استنادا إلى تنفيذ عملية الإصلاح (2003-2005) خلفا للطور الثالث من التعلّيم الأساسي ذي ثلاث سنوات، و يركز فيه على تعميق المكتسبات السابقة و تجنيد المعارف والمفاهيم بوضعيات عملية واقعية مع إدماج اللغة الإنجليزية و تنتهي هذه المرحلة بشهادة التعلّيم المتوسط التي تسمح للتلميذ بالإنتقال إلى التعلّيم الثانوي.**(وزارة التربية الوطنية، الأنظمة التربوية، 2008: 11).**

و تتوزع السنوات الأربع في التعلّيم المتوسط على مراحل ثلاث متعاقبة و هي كالآتي:

- **المرحلة الأولى:** مدتها سنة واحدة، ذلك أن العملية الإنتقالية من الإبتدائي إلى المتوسط تشكل تغييرا جذريا بالنسبة للتلميذ بسبب ما يحدث من تحول في طرائق العمل،و تعدد الأساتذة بالإضافة إلى إدخال اللغة الأجنبية الثانية (الإنجليزية) بدءا من هذا الطور.
- **المرحلة الثانية:** أو فترة التدعيم و مدتها سنتان إثنتان و يتم تفعيلها خلال السنتين الدراسية الثانية و الثالثة حيث يتم التركيز على تعزيز التعلّمات و تناولها بعمق. تعد هذه المرحلة أساسية للغاية في اكتساب و تنمية الكفاءات المدرسية أو العرضية،مثلما ينتّظر أن يرتقى المتعلّم في هذا الطور، إلى مستويات أعلى في المجال الثقافي والعلمي و التكنولوجي.
- **المرحلة الثالثة:** فترة تعزيز التعلّم و التوجيه، لا تدوم هذه المرحلة إلا سنة واحدة لكنها تسمح إلى جانب ذلك ،ضمانها تنمية التعلّماتو إثباتها، إكتساب الكفاءات المسطرة في المنهاج و كذا الكفاءات الأخرى العرضية و ذلك بتحضير المتعلّم إلى الوجهة التي يأخذها فيما بعد التعلّيم الإلزامي.

و مثلما هو معروف تختم مرحلة التعلّيم المتوسط الإلزامي، بامتحان شهادة التعلّيم المتوسط Brevet de l'enseignement moyen (BEM). (**أبو بكر بن بوزيد**، 2009: 214).

2- خصائصمرحلة التعلّيم المتوسط:

هي المرحلة الثانية من النظام التّعليمي في الجزائر، تلي المرحلة الإبتدائية ، يلتحق بها التلميذ عادة في سن الحادية عشر من عمره، ليقضي بها أربع سنوات، و هي بذلك تتفق مع الخصائص الجسمية و النفسية للتلميذ في سن المراهقة المبكرة، و تعد مرحلة التعلّيم المتوسط، المرحلة الوسطى من مراحل التعلّيم العام، فهي متاحة للتلميذ بعد حصوله على شهادة المرحلة الإبتدائية و بهذا يتضح أن هذه المرحلة تشكل:

- المرحلة الثانية من مراحل التّعليم العام فهي المرحلة الوسطى بين ثلاث مراحل: (الإبتدائية، المتوسطة و الثانوية).
- يلتحق بها التلاميذ غالبا في عمر الحادية عشر و ينتهي في الرابعة عشر أي ما يقابل المراهقة المبكرة.
- تتكون من أربع سنوات هي الأولى، الثانية الثالثة، الرابعة متوسط. (**وزارة التربية الوطنية**، 2003: 13).

3- مهام و أهداف مرحلة التعلّيم المتوسط (الكفاءات النهائية للتعلّيم المتوسط):

إن غاية المرحلة المتوسطة، تربية النشء تربية شاملة تراعي نمو و خصائص المرحلة التي يمر بها التلميذ، و هي تشارك غيرها في تحقيق الأهداف و الكفاءات العامة للتعلّيم و هي كالتالي:

- تزويد المتعلّم بالأسس العلمية و الكفاءات اللازمة لمتابعة الدراسة و حل المشكلات التي تعترضه في الحياة.
- تزويد المتعلّم بثقافة علمية واسعة تمكّنه من فهم ذاته و المحيط الذي يعيش فيه للحفاظ على مكانته في الوسط الذي يعيش فيه.

- دفع المتعلّم ،إلى احترام القواعد الصحية و احترام القيم في الممارسة التّعليمية التعلّمية.
- إكساب المتعلّم تفكيرا علميا، و العمل ضمن الجماعة و احترام رأي الآخر.(**دليلالكتاب، علوم الطبيعة و الحياة للسنة الثانية متوسط**، 60:2003)
- تنمية القدرات العقلية و المهارات المختلفة لدى الطالب.
- إعداد المتعلّم للإلتحاق بالتعلّيم الثانوي أو الإنتقال إلى الحياة العملية. (**فراس إبراهيم**، 2006: 89- 90)

و من بين أهم أهداف المرحلة المتوسطة، تزويد التلاميذ بلغة أجنبية ثانية واسعة الإنتشار (اللغة الإنجليزية)، ابتداءا من السنة أولى متّوسط، باعتبارها أكثر إستعمالا و أوسع انتشارا في العالم، و بالتالي تمكين التلاميذ من التفتح على ثقافات أخرى، و المساهمة في الحوار بين الثقافات. (**أبو بكر بن بوزيد**، 2009: 99- 100)

4-دور المعلم و المتعلّم في مرحلة التعلّيم المتوسط:

أ- فالمعلم منشط و منظم و ليس ملقنا و هو بذلك:

- يسهل عملية التعلّم و يحفز على الجهد و الإبتكار.
- يعد الوضعيات و يحث المتعلّم على التعامل معها.
- يتابع باستمرار مسيرة المتعلّم من خلال تقويم مجهوداته.

ب- أما المتعلّم محور العملية التّعليمية و عنصر نشط فيها:

- مسؤول على التقدم الذي يحرزه.
- يبادر و يساهم في تحديد المسار التعلّمي.
- يمارس و يقوم بمحاولات يقنع بها أنداده و يدافع عنها في جو تعاوني.
- يثمن تجربته السابقة و يعمل على توسيع آفاقها. (**مناهج التربية المدنية**، 2004: 7).

إن مرحلة التعلّيم المتوسط تحدد أدوارا متكاملة بين المعلم و المتعلّم في ضوء المقاربة بالكفاءات، و تسعى إلى جعل المتعلّم محورا أساسيا لها و تعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة و تنفيذ عملية التعلّم.

5- إمتحان شهادة التعليم المتوسط :

شهدت نهاية الموسم الدراسي 2006-2007 تنظيم إمتحان شهادة التعلّيم المتوسط الذي يكتسي أهمية خاصة،باعتباره يتوج أربعة سنوات من تطبيق المناهج الجديدة في المرحلة المتوسطة،مما يسمح بالوقوف على وجاهة المناهج الجديدة وظروف تطبيقها وأثرها في تعلّمات التلاميذ و الكفاءات التي اكتسبت. وتحضيرا لهذا الإمتحان،وتبعا للتّعليمات الإعلامية والتكوينية حول طبيعة الإختبارات في شهادة التعلّيم المتوسط،تهئ وزارة التربية الوطنية وكذا مديريات التربية على مستوى الولايات ومفتشو ومديرو المؤسسات والمقاطعات التربوية، كل التدابير والإجراءات،والظروف المسهلة لإنجاز الإمتحان في أحسن الأحوال.

يتم تحديد إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي من طرف الوزير المكلف بالتربية حيث يجري الإمتحان في دورة وحيدة ،ويتضمن ما يلي:

- إختبارات كتابية إلزامية في : اللغة العربية (معامل5)، لغة إنجليزية (أجنبية ثانية) (معامل 2)، لغة فرنسية (معامل3)،التربية المدنية (معامل 1)، علوم الطبيعة والحياة (معامل 2)، علوم فيزيائية وتكنولوجية (معامل 2)، العلوم الإجتماعية (معامل 2).
- إختبار في اللغة الأمازيغية بالنسبة للتلاميذ اللذين تابعوا هذه الدراسة (معامل 2).
- إختبار في التربية البدنية والرياضة (معامل 1).
- إختبارإختياري في الموسيقى أو الفنون التشكيلية .
- لايعتبر فائزا في امتحان شهادة نهاية التعلّيم المتوسط إلا من تحصل على معدل عام لايقل عن 10 من 20.

أما معدل الإنتقال إلى السنة الأولى ثانوي ،فيحسب على أساس المعدل المحصل في الإمتحان مضاف إلى المعدل السنوي العام ويقسم الحاصل على 2 .(**وزارة التربية الوطنية،منشور وزاري رقم 33،2004**).

6- خصائص المتعلّم في مرحلة التعلّيم المتوسط:

إن مراحل النمو تترك بالتأكيد آثارها الجسمية و النفسية و الإجتماعية على المتعلّم ومن بين أهم الخصائص المميزة لنمو المتعلّم في المرحلة الموافقة للتعلّيم المتوسط مايلي:

6-1-الخصائص الجسمية: يلاحظ في هذه المرحلة طفرة النمو و ازدياد سرعته لمدة حوالي 3 سنوات (10 إلى 14 عند الإناث و من 12 إلى 16 عند الذكور) بعد فترة نمو هادئة في مرحلة الطفولة المتأخرة. و يستمر النمو عند الإناث إلى حوالي 18 سنة و إلى 20 سنة عند الذكور و تصل أقصى سرعة للنمو الجسمي عند الإناث في سن 12 سنة وعند الذكور في سن 14 سنة.

و يتغير شكل الوجه إلى حد كبير، و تزول ملامحه الطفلية و يزداد الطول زيادة سريعة، و يتسع الكتفان و محيط الأرداف و يزداد طول الجذع و طول الساقين ممّا يؤدي إلى زيادة الطول و القوة، و يزداد نمو العضلات و القوة العضلية و العظام.

كما توجد فروق واضحة في توقيت النمو عند الجنسين، حيث يلاحظ تقدّم مؤقت عند الإناث و تأخر مؤقت عند الذكور.

حيث يكون الذكور أقوى جسميا نسبيا من الإناث و تنمو عضلاتهم نموا سريعا، أمّا الإناث فيتراكم الدّهن في أماكن معينة و يتزايد نمو النشاط العضلي عندهن حتى سن 16 (السادس عشر). بينما تصل القوة العضلية أقصاها عند الذكور في سن 15 سنة و تستمر في الزيادة حتى سن 18 سنة.

و تنمو عظام الحوض عند الفتاة بشكل أوضح منه عند الفتى، تمهيدا لوظيفة الحمل و الولادة.

و تهتم الفتاة أكثر من الفتى بالمظهر الشخصي من حيث الطول و الوزن و المظهر العام و تسعى دائما لكي تبدو "أكثر جمالا و جاذبية" و لذلك يلاحظ أن الفتاة تقضي وقتا طويلا أمام المرآة.

كما يتأثر النمو الجسمي عموما في هذه المرحلة بعوامل عديدة من أهمها: المحددات الوراثية و الجنس و التغذية، و إفرازات الغدد. **(حامد عبد السلام زهران، 2005، 355)**

6-2-الخصائص الحركية: في هذه المرحلة تنمو القدرة و القوة الحركية بصفة عامة، ويلاحظ الميل نحو الخمول و الكسل و التراخي و تكون حركات المراهق غير دقيقة، و لذلك يطلق على هذه المرحلة "سن الإرتباك" فقد يكثر تعثر المراهق و اصطدامه بالإناث، وسقوط الأشياء من يديه و شعوره بالحرج، و السّبب هو طفرة النمو في المراهقة التي تجعل النمو الجسمي يتصّف بنقص الإتساق و اختلاف أبعاد الجسم، و ضرورة تعلّم حسن استخدام أعضاء الجسم بأبعادها الجديدة، يضاف إلى هذا بعض العوامل الإجتماعية و النفسية، حيث تؤدي التغيّرات الجسمية الواضحة و الخصائص الجنسية الثانوية إلى شعور المراهق بذاته، و تغير صورة الجسم لديه، و توقع الكبار تحمله المسؤوليات الإجتماعية العديدة ممّا يزيد من الإرتباك.

وقد وجد في بعض البحوث أن المراهقين الأكبر سنا و الأطول و الأقل وزنا يكونون أقوى و أكفأ في النشاط الحركي من رفاقهم الأصغر سنا و الأقصر و الأخّف وزنا.

كما يرتبط النمو الحركي بالنمو الإجتماعي، فمن المهم بالنسبة للمراهق أن يشارك بمهارة في نشاط الجماعة، و يتطلب ذلك إتقان المهارات الحركية اللاّزمة للقيام بهذا النشاط، و إذا لم يتحقق ذلك فقد يميل المراهق إلى الإنسحاب و الإنعزال.

و يشير النشاط الحركي (كما و كيفا) و خاصة في وقت الفراغ،إلى الإقبال على المشاركة في الرّياضات التنافسية، و يضاف إلى هذا أن المشاركة الفعالة في أنشطة التربية الرّياضية تعتبر من المنبئات المهمة للنشاط الحركي. **(مرجع سابق:360)**

6-3-**الخصائص الإنفعالية**: تتصّف الإنفعالات في هذه المرحلة بأنّها انفعالات عنيفة منطلقة و متهوّرة ،لا تتناسب مع مثيراتها وقد لا يستطيع المراهق التحكم فيها أو في المظاهر الخارجية لها. و يلاحظ عدم الثبات الإنفعالي، و كذلك التذبذب الإنفعالي أي تقلب سلوك المراهق بين سلوك الأطفال و تصرّفات الكبار. كما قد يلاحظ التناقض الإنفعالي وثنائية المشاعر نحو الشخص نفسه، أو الشيء نفسه كما يحدث حين يتذبذب الإنفعال بين الحبّ و الكره. كما يلاحظ السعي نحو الإستقلالالإنفعالي و أيضا الخجل و الشعور بالذنب و الخطيئة و التردّد، و يكون الخيال خصبا ، و يستغرق المراهق في أحلام اليقظة، و ينمو الإحساس بالحاجة إلى الحبّ بشكل يفوق المراحل السابقة، حيث يعتبر الحبّ من أهم مظاهر الحياة الإنفعالية للمراهق. **(بركات حمزة حسن**، 2008، 103)

6-4-**الخصائص العقلية**: تتميز هذه المرحلة بأنها فترة تميّز و نضج في القدرات و في النمو العقلي عموما، و من ثم فإن تعلّيم المراهق يشمل تزويده بقوة عقلية عظيمة تساعده على نموه المتكامل.

و يطرد نمو الذكاء، و يكون الذكاء العام أكثر وضوحا من تمايز القدرات الخاصة، ويوجد عدد لا بأس به من مقاييس الذكاء في هذه المرحلة، و يلاحظ أنّ استخدام مقياس واحد للذكاء لا يعطي أكثر من تقريب. فقد يكون أحسن أداء للفرد أو قد يكون أسوأ أداء له أو وسط، و لا شك أن كثرة عدد الاختبارات و تكرارها هو الذي يوضح بدقة أكثر مستوى النمو العقلي للفرد و نمطه، و هذا هو أسلم طريق العمل للتنبؤ بالنمو العقلي.

و تصبح القدرات العقلية أكثر دقة في التعبير مثل القدرة اللفظية و القدرة العددية، وتشير بعض الدراسات إلى أنه يمكن التنبؤ بهذه القدرات في الطفولة المتأخرة.

و تزداد سرعة التحصيل و إمكاناته، و يلاحظ ذلك مثلا في القراءة و إمكانات التحصيل في بعضالمواد مثل الجبر و الهندسة، حيث تنمو القدرة على التّعلم و القدرة على اكتساب المهارات و المعلومات، و يلاحظ أن التّعلم يصبح منطقيا و ليس آليا. كما ينمو

الإنتباه في مدته و مداه و مستواه، فيستطيع المراهق إستيعاب مشكلات طويلة معقدة بسهولة و يسر.

كما ينمو التذكّر معتمدا على الفهم و استنتاج العلاقات و تنمو معه القدرة على الإستدعاء و التعرّف، و يصل نمو التذكرّ إلى ذروته في نهاية هذه المرحلة، و تزداد القدرة على التخيّل المبني على الألفاظ، و يتجّه من المحسوس إلى المجرّد و يتضّح ذلك في الميل إلى الرّسم و الموسيقى و نظم الشعر و الكتابات الأدبية و يظهر ذلك في أحلام اليقظة.

و في هذه المرحلة أيضا ينمو التفكير المجرّد و تزداد القدرة على الإستدلالوالإستنتاج و الحكم على الأشياء، و حلّ المشكلات. و تنمو القدرة على التحليلو التركيب و القدرة على تكوين التصميمات الدقيقة ،و فهم الأفكار دون أن تكون مرتبطة مباشرة بالمراهق شخصيا، كما تزداد أيضا القدرة على التجريد و التعميم و فهم الرموز أكثر من ذي قبل، كما تنمو المفاهيم المعنوية مثل الخير و الفضيلة و العدالةو تزداد قدرته أكثر على إدراك مفهوم الزمن خاصة المستقبل و التخطيط له.

كما تلعب الوراثة دورا في وجود فروق فردية في القدرات العقلية و الذكاء و كما هو معروف أن القدرة العقلية الولادية تحدّد الحدّ الأقصى الذي يمكن أن يصل إليه الفرد، والمحيط البيئي و الخبرة و التدريب أيضا لهم دور كبير في تنمية القدرات العقلية لدى الفرد. **(مرجعسابق**، 2005: 361).

و نستنتج ممّا سبق أن النمو العقلي يبدأ من البسيط (الحسّي حركي) و ينتهي بالمعقد (إدراك العلاقات) و تكون التغيرات العقلية في المراهقة كمية أكثر منها نوعية. و في مرحلة المراهقة تقل سرعة النمو العقلي نسبيا من ذي قبل، و عند النضج يستقر منحنى النمو.

6-5-**الخصائص الإجتماعية**: نتيجة للتغيرات الجسمية و العقلية و الإنفعالية التي تطرأ على الشخص، فإنه يلاحظ اتساع نطاق الإتصالالإجتماعي و تزداد مشاركته للأخرين في الخبرات و المشاعر و الإتجاهات و الأفكار و تستمر عملية التنشئة الإجتماعية و التطبيع الإجتماعي. كما يظهر على المراهق اهتمامه بالمظهر الشخصي و تسريحات الشعر،

والنزعة إلى الإستقلالالإجتماعيو الميل للزعامة و ينمو الوعي الإجتماعي و المسؤولية الإجتماعية. **(مرجع سابق، 2008: 104)**

و نستنتج من خلال كل ما ذكر، أن المتعلّم خلال هذه المرحلة، (المراهقة المبكرة) يمر بمجموعة من التغيرات في جميع جوانب النمو و هذه التغيرات تؤثر كثيرا على الجانب النفسي و الإنفعالي و بالتالي على الأولياء و المربيين أن يراعوا هذه التغيرات و يأخذوها بعين الإعتبار من أجل أن ينمو الطفل نموا سليما- و يمر إلى المراحل اللاحقة بسلام.

7-منهاج مادة علوم الطبيعة و الحياة:

7-1-تعريف المنهاج curriculum:

لغة: نهج: طريق بّين و واضح.

و المنهاج: الطريق الواضح.

و أنهج الطريق وضّح و استبان و صار نهجا واضحا بينا. **(سهيلة محسن كاظم الفتلاوى، 2006: 31)**

و **يعرّف إصطلاحا:** المقررات الدراسية التي تقابل الكلمة الإنجليزية (Syllabus) الموضوعة بشكل مواد دراسية ،يطلب من المتعلّمون دراستها في مرحلة دراسية معينة. **(سهيلةمحسن كاظم الفتلاوى،نفس المرجع: 32)**

و المنهاج كلمة أصلها إغريقي و تعني سباق الخيل (course) و الطريقة التي يسلكها الفرد- نهج.

و منهاج التدريس هو مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلّم، إنه يتضمن الأهداف و كذلك تقويمها و الأدوات (و من بينها المدرسية) و الإستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين".

إنه يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرورة الديداكتيكية (أهداف، محتويات، أنشطةو تقييم). **(لخضر زروق، 2003: 16).**

وهو كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة، خلال فترة التعلّم. **(اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التربية المدنية، 2004: 6).**

7-2-وصف مقرّرات منهاج علوم الطبيعية و الحياة في مرحلة التعلّيم المتوسط: يعتمد في كتب علوم الطبيعة و الحياة على عدّة مجالات، حسب سنة الدّراسة، وفق التصّور الجديد لصياغة المناهج و المقررّات،مجسدة الغايات التربوية معتمدة في ذلك على المقاربة بالكفاءات.و يمكننا أن نلخص مضامين مناهج علوم الطبيعة و الحياة لمرحلة التعلّيم المتوسط في مايلي:

7-2-1-منهاج سنة أولى متوسط علوم الطبيعية و الحياة:

- التغذية عند الإنسان.
- التغذية عند النبات الأخضر.
- التحصل على الطاقة عند الكائنات الحية.
- الإطراح عند الحيوان.
- نمو و تطوّر الجنين عند الكائنات الحية.
- الإتصال و الحركة عند الكائنات الحية.
- وحدة البناء للعالم الحيّ. **(مناهج السنة الأولى من التعلّيم المتوسط، 2003: 41-61).**

7-2-2-منهاج السنة الثانية متوسط علوم الطبيعة و الحياة:

- الوسط الحيّ.
- توزيع الكائنات في أوساطها.
- التكاثر و إعمار الأوساط.
- تصنيف الكائنات الحيّة.
- المستحاثات **(الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، 2003: 44-48)**

7-2-3- منهاج السنة الثالثة متوسط علوم الطبيعية و الحياة:

- الدينامية الداخلية للكرة الأرضية.
- الدينامية الخارجية.
- إستغلال الموارد الطبيعية الباطنية.
- التربة واجهة هشة بين الجيولوجيا و البيولوجيا. **(منهاج السنة الثالثة متوسط، 2003:50-66)**

7-2-4- منهاج السنة الرابعة متوسط علوم الطبيعية و الحياة:

- التغذية عند الإنسان.
- التنسيق الوظيفي في العضوية.
- إنتقال الصفات الوراثية. **(مخطط توزيع و ضبط حصص و أنشطة علوم الطبيعية و الحياة للسنة الرابعة متوسط، 2006: 1-5).**

و يتم الإعتماد في تدريس منهاج علوم الطبيعة و الحياة على إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات بعد أن كانت سابقا تعتمد على التدريس بالأهداف، مراعية التدرج في بناء الكفاءات من الكفاءة القاعدية إلى المرحلية ثم الكفاءة الختامية، فكل مجال تعليمي يشمل كفاءة مرحلية و كل وحدة تشتمل على كفاءات مستهدفة.

خـــلاصـــة:

من خلال هذا الفصل نخلص إلى مايلي:

إن مرحلة التعلّيم المتوسط مرت بمراحل و تطورات و إصلاحات متعددة على أساس التغيرات المختلفة التي عرفتها المدرسة الجزائرية منذ الإستقلال إلى يومنا هذا. وقد مست هذه الإصلاحات و التعديلات الخاصة، المناهج و المقررات الدراسية، و ذلك من أجل الوصول إلى منظومة تربوية فعالة تعمل من خلال مناهج تربوية قيمة قادرة على مواكبة جميع التطورات التكنولوجية التي تعرفها الجزائر و جميع دول العالم.

الباب الثاني
الجانب
الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجيـــة للجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للجانب الميداني

تمهيـــــد

1- التذكير بالفرضيات.

2- منهج الدراسة.

3- الدراسة الاستطلاعية.

4- مكان و زمان إجراء الدراسة.

5- عينة الدراسة.

6- أدوات الدراسة.

7- التقنيات الإحصائية.

تمهيد:

نسعى من خلال هذا الفصل إلى إعطاء نظرة تكاملية عن مجريات الدراسة الميدانية التي تسمح بتحويل المعطيات النظرية إلى حقائق إجرائية، تفيد في تحقيق الهدف العلمي الذي أجريت من أجله هذه الدراسة. و سنتناول في هذا الفصل الخطوات و الإجراءات العلمية المستخدمة في جمع و تحليل بيانات الدراسة من حيث المنهج و عينة الدراسة، والأدوات المستخدمة في جمع المعطيات و الخصائص السيكومترية التي تتمتع بها، وإجراءات تطبيق الإستبيان و كيفية جمع المعطيات و أخيرا الأساليب المستخدمة في تحليل النتائج.

1-التذكير بالفرضيات:

- يستخدم أساتذة علوم الطبيعة و الحياة التقويم التشخيصي وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزي إلى متغير التكوين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزي إلى عامل الخبرة.

2-منهج الدراسة:

تنطلق كل دراسة ميدانية باتباع منهج معين، و هو الطريق الذي يتبعه الباحث من أجل التحقق من الفرضيات، و انطلاقا من هذا اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظواهر أو أحداث معينة، و جمع الحقائق و المعلومات والملاحظات عنه و وصف الظروف الخاصة به، و جميع المتغيرات المرتبطة به.

وقد عرّف مجدي عزيز المنهج الوصفي على أنه المنهج الذي يهتم بدراسة الوصف الراهن لمجموعة من الأفراد و الأحداث دون إحداث تغيير في الميدان من جانب الباحث والإجابة عن التساؤلات، يتّم عن طريق جمع بيانات و معلومات دقيقة عن الظاهرة وتصنيفها و تحليلها. **(مجدي عزيز إبراهيم ،1989: 73)**

بالإضافة إلى ذلك فإن المنهج الوصفي التحليلي يصف ظواهر موضوع البحث مع تحليلها و تفسيرها ثم يقوم بتلخيصها بعناية و عمق، ذلك من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة، و خلال هذا المنهج يمكن للباحث أن يستعين بالإحصاء كما يمكن أن يكتب بعملية السرد المنطقي خلال الدراسة الوصفية.

وفي دراستي هذه اعتمدت على هذا المنهج إنطلاقا من الإشكالية التي تبحث عن واقع استخدام التقويم التشخيصي وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط. "مادة علوم الطبيعة و الحياة نموذجا"

3-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي و هي بند هام في بناء البحث، و ذلك نظرا لارتباطها المباشر بالميدان و تتميز الدراسة الإستطلاعية بالمرونة وعدم التقيد و هي شاملة، و الهدف منها جمع أكبر قدر من المعلومات حول موضوع البحث. **(إيناس راض، 2009: 59)**

هدف الدراسة الإستطلاعية:

- تحديد موضوع البحث بدقة.
- تكوين نظرة أولية حول المتغيرات التي نريد دراستها، كي نتمكن من صياغة الفرضيات على ضوء نتائجها.
- الإحتكاك بالميدان من أجل التعرف على كيفية توزيع الإستبيان.

أجريت الدراسة الاستطلاعية على 10 أساتذة علوم الطبيعة و الحياة من 4 متوسطات تابعين لدائرة حيزر، ولاية البويرة و هي: **(سيلام على تاغزوت، بوعزة اعمر تاغزوت، عيقون علي، محمد عليوي حيزر)**.

وقد تم اختيار هذه المتوسطات بطريقة قصدية، و ذلك لعدة عوامل منها:

- قريبة من مكان عملي، بحيث يسمح لي بالتردد عليها عدة مرات.
- وجود استعداد من قبل مدراء و أساتذة هذه المتوسطات للتعاون معي.

وفي هذه المرحلة تم عرض الإستمارة الأولية على الأساتذة و مفتش مادة علوم الطبيعة و الحياة للتّعليم المتوسط ذلك لإعطاء ملاحظاتهم حول الإستمارة من حيث:

- وضوح صياغة لغتها.
- ملاءمتها لمستوى الأساتذة.

و استنادا إلى هذه الخطوة تم تقديم ملاحظات أخذناها بعين الإعتبار، و عليه تم إلغاء بعض العبارات و أعيدت صياغة بعضها الآخر. و كانت العبارات التي تم حذفها:

العبارة الثامنة: أقوم بتحديد المعايير المناسبة التي تحدد نجاح أو فشل المتعلّمين و أدائهم.

العبارة الرابعة عشر: أركز على المتعلّمين الذين أتوقع أن لديهم أخطاء أثناء تقويم الأداء.

العبارة الثالثة و العشرون: إن عملية التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تتطلب وسائل:

قليلة ☐ متنوعة و كثيرة ☐ لا تتطلب أي وسائل ☐

أما العبارات التي أعيدت صياغتها هي:

العبارة الأولى: رقم (1)

- أقوم بصياغة الكفاءة الموافقة لمؤشرات الوحدة التّعليميّة.

بدل من:

- أقوم بتحديد الأهداف التعلّيمية المحددة في البرنامج للوحدة الدراسية.

العبارة الثانية: رقم (2)

- أقوم بتحديد الموارد التي يجب تقويمها عند الإنتهاء من العملية التعلّيمية.

بدل من:

- أقوم بتحديد نواتج التعلّم التي يجب تقويمها عند الإنتهاء من العملية التعلّيمية.

العبارة الثالثة: رقم (6)

- أراعي اختيار المكتسبات الأساسية و المفتاحية عند التخطيط للتقويم التشخيصي.

بدل من:

- أراعي مستوى المتعلّمين و الفروق الفردية بينهم عند التخطيط للتقويم التشخيصي.

و بعد إدخال التعديلات السابقة على الإستمارة و قبل تطبيقها النهائي، تم عرضها على أربعة أساتذة لمادة علوم الطبيعة و الحياة لمعرفة مدى وضوحها و تبيّن من خلال مناقشتنا مع هؤلاء الأساتذة أن بنود الإستمارة واضحة و مفهومة.

4-مكان و زمان إجراء الدراسة:

إن الدراسة الحالية المتمثلة في معرفة واقع استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّعليم المتوسط لها حدود مكانية و زمانية.

زمن إجراء الدراسة: تم إنجاز هذه الدراسة في الفترة الممتدة من شهر مارس إلى غاية نهاية شهر ماي 2013.

مكان إجراء الدراسة: أجريت هذه الدراسة في مجموعة من متوسطات ولايتي البويرة والمدية، وقد بلغ عددها 34 متوسطة.

25 متوسطة من ولاية البويرة و 9 متوسطات من ولاية المدية و هذه المتوسطات ملخصة في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6) يمثل المتوسطات التي تمت فيها الدراسة الميدانية

إسم المتوسطة	الموقع الجغرافي
عيقون علي	حيزر
عليوي أحمد	حيزر
جلاوي عماروش	قنتور – حيزر
محمد خيضر	البويرة
عقو محمد امزيان	البويرة
أيت سعيداعمر	البويرة
قويزي السعيد	البويرة
أحمد بن سالم الدبيسي	البويرة
مقراني رابح	قادرية
قادرية الجديدة	قادرية
دحوس محمد الأخضر	الأخضرية
بوعزة أعمر	تاغزوت
سيلام علي	تاغزوت
سيلام أعمر	شعبة إبراهيم
أمزيان السعيد	وادي البردي
بن هارون	جباحية
متوسطة عبد اللاوى على	عين الترك
مرابطي ناصربي	عين بسام
غول رابح	أيت لعزيز
تازغرت عاشور	تاقربوست
بن عقدي العيد	وادي الخميس
زيدادي موسى	اولاد راشد
متوسطة عمر الجديدة	محطة عمر
دموش سعدة	راس البويرة
بن عقدي عاشور	أهل القصر

متوسطات ولاية المدية:

ثلاثة الدوائر	المدية
الكاف لخضر	المدية
فرق حمد	أولاد معرف
المتوسطة الجديدة	شلالة العذاورة
متوسطة عين يوسف	المدية
متوسطة أهل الجديدة	المدية
متوسطة الزيرية الجديدة	القاعدة –5–
متوسطة بوربيعة الحملاوي	شنيقل
المتوسطة الجديدة	القاعدة –4– أولاد معرف

5-عينة الدراسة:

إن اختيار عينة البحث، يعني اختيار مجموعات صغيرة من المجتمع الأصلي للدراسة.

و هي جزء من المجتمع الإحصائي، الذي يمثل المجتمع أحسن تمثيل،حيث يختلف حجم العينة حسب أهمية الدراسة و حسب الإمكانيات المادية و البشرية المتاحة. إن الإعتماد على أسلوب العينة متبع في أغلب الدراسات الميدانية و هذا لاستحالة جمع المعلومات من كل الوحدات التي تشكل المجتمع المدروس أو بما يسمى بالحصر الشامل. **(جلاطو جيلالي، 2005: 05)**

و في هذا البحث، اعتمدنا على العينة العشوائية البسيطة و التي يتم اختيار أفرادها بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي، بحيث يعطي لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلي نفس الفرصة في الإختيار بالصدفة. يتمثل المجتمع الأصلي في دراستنا ، في أساتذة التّعليم المتوسط، و لقد اخترنا عينة عشوائية تتكون من80 أستاذا مرّسما يزاولون عملهم بشكل دائم

وهم من الجنسين، تلقوا تكوينا مختلفا(المعهد التكنولوجي للتربية, المدرسة العليا للأساتذة والجامعة) ، تتراوح خبرتهم من سنة فما فوق. وتم سحب عينات عشوائية من مختلف متوسطات ولايتي البويرة و المدية.

5-1- حجم عينة الدراسة: من المعروف، أنه كلما كان حجم عينة البحث كبيرا، كلما توفرت الشروط الكافية لتعميم النتائج على المجتمع الأصلي ، وقد بلغ حجم عينة البحث 80 أستاذ و أستاذة في التعلّيم المتوسط ، موزعين على 34 متوسطة من ولايتي البويرة و المدية.

كما تجدر الإشارة إلى أنه قد تم استبعاد عشرة (10) أساتذة لم يتم استرجاع الإستمارة الخاصة بهم، و بالتالي فقد اعتمدنا في تحليل النتائج على عينة مكونة من 70 أستاذا.

5-2- مواصفات عينة الدراسة: كما سبق الذكر، تتكون عينة الدراسة من أساتذة علوم الطبيعة و الحياة لمرحلة التّعليم المتوسط، وقد تم توزيعها حسب المواصفات التالية:

- الجنس
- الخبرة المهنية.
- نوع التكوين.

5-2-1-من حيث الجنس: يتوزع أفراد العينة من حيث الجنس، كما هو مبين في الجدول رقم (7) :

جدول رقم (7) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	%
ذكـــر	19	**%27،14**
أنثـى	51	**%72،85**
المجموع	70	**%99،99**

5-2-2-من حيث الخبرة المهنية: يتوزع أفراد العينة من حيث الخبرة المهنية، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (8) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرارات	%
[1-7]	20	**%28،57**
[8-15]	18	**%25،71**
[16.....	32	**%45،71**
المجموع	70	**%99،99**

5-2-3-من حيث نوع التكوين: يتوزع أفراد العينة وفقا لهذه الصفة على ثلاث مجموعات كما يبين الجدول التالي:

جدول رقم (9) يمثل توزيع أفراد العينة حسب نوع التكوين

نوع التكوين	التكرارات	%
المعهد التكنولوجي	39	**%55،71**
المدرسة العليا للأساتذة	16	**%22،85**
الجامعة	15	**%21،42**
المجموع	70	**%99،98**

بناء على هذه المواصفات، فقد بلغ عدد الأساتذة من جنس ذكر 19 أستاذ بنسبة مئوية قدرها **27،14%** مقابل 51 أستاذة، بنسبة مئوية قدرها **72،85%.**

أما من حيث الخبرة المهنية فقد توزع الأساتذة كالتالي: 20 أستاذ تتراوح خبرتهم بين 1 و 7 سنوات بنسبة **28،57%** و 18 أستاذ تتراوح خبرتهم من 8 إلى 15 سنة أي بنسبة

مئوية **25،71%**، في حين بلغ عدد أفراد العينة الذين تتجاوز خبرتهم 16 سنة، 32 أستاذ بنسبة مئوية قدرها **45،71%**.

أما فيما يخص نوع التكوين لأفراد العينة ،فقد بلغ عدد الأساتذة الذين تخرجوا من المعهد التكنولوجي للتربية 39 أستاذ بنسبة مئوية **55،71%**، و بلغ عدد الأساتذة الذين تخرجوا من المدرسة العليا للأساتذة 16أستاذ أي بنسبة **22،85%** في مقابل 15 أستاذ تخرجوا من الجامعة. "مجازين" أي بنسبة **21،42%**.

6-أدوات الدراسة:

تعتبر مرحلة جمع المعلومات و البيانات من أهم مراحل البحث العلمي، و تختلف طرق و وسائل جمع المعلومات باختلاف الموضوع المراد دراسته، إذ يتحدد استعمال الوسيلة المناسبة لأي دراسة على ضوء أهدافها و فروضها و منهجها.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على وسيلتين لجمع المعلومات :

6-1- المقابلة:

حيث تعتبر من أهم الوسائل لجمع البيانات من الوسط التربوي الإجتماعي، حيث عرّفها انجلش على أنها « محادثة موجهة يقوم بها فرد مع أخر أو مجموعة أفراد، بهدف حصوله على أنواع من المعلومات لاستخدامها في بحث علمي أو للإستعانة بها في عمليات التوجيه و التشخيص والعلاج »(**عمار بوحوش، 76:2007**).

و في هذه الدراسة اعتمدنا على المقابلة نصف موجهة حيث تعّرف بأنها:

«مزيج بين المقابلة الموجهة و المقابلة غيرموجهة (المفتوحة)، ومن مهام المختص النفسي، خلق جو من التعاون مع المستجوب دون إيحاء أو اقتراح للإجابات المطلوبة أوالكشف عن الأخطاء، النسيان والأكاذيب المحتملة لذلك الشخص من خلال أجوبته.(**Roland Daron ,Francoise ,1991 :261-262**)

ولقد اعتمدنا على هذه الأداة بهدف الحصول و جمع معلومات كيفية فيما يخص متغير التكوين ومعرفة صعوبات استخدام التقويم التشخيصي بصفة مباشرة من الأساتذة.وبما أن عينة بحثنا كبيرة(70)، فلقد اكتفينا بإجراء المقابلة مع 5 أساتذة تتراوح خبراتهم من 5 إلى 25 سنة.

ولقد تم إجراء هذه المقابلة على مستوى ثلاث متوسطات من دائرة حيزر و هي على النحو التالي:

- متوسطة بوعزة أعمر بلدية تاغزوت دائرة حيزر.
- متوسطة سيلام اعلي بلدية تاغزوت دائرة حيزر.
- متوسطة عليوى احمد بلدية حيزر دائرة حيزر.

وقد تم اختيار هذه المتوسطات كونها قريبة من مكان عملي.

6-2 الإستبيان :

هو جملة من الأسئلة المدونة (المسجلة) و المقدمة حسب نظام محدد سواء شفهيا أوكتابيا من أجل تجميع أراء، أحاسيس، معتقدات و سير (سلوكات) أشخاص في وضعية مقننة، و يمكن للإ ستبيان أن يؤسس اختبار أو يكون جزءا من التحقيق (enquête).

إذن فالأمر يتعلق بوصف جمهور أو التحقق من فرض أو عدة فرضيات .**(مرجع سابق،597)**

و يعّرف مصطفى عمر التير الإستبيان بأنه مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معين، تقدم لعينة من الأفراد للإجابة عنها و تعد هذه الأسئلة في شكل واضح لا تحتاج إلى شرح إضافي و تجمع في شكل استمارة. **(أحمد عياد، 2006: 121)**

و يأتي اعتماد الإستبيان في البحث انطلاقا من كون المنهج الوصفي هو المنهج المستخدم في هذه الدراسة، حيث أن البيانات الوصفية غالبا ما يتم جمعها من خلال الإستبيانات و الملاحظات و أساليب المشاهدة. **(محمد بوعلاق، 1999: 189)**

و يتكون إستبيان الدراسة الحالية من22 سؤالا موزعا على محورين :

المحور الأول: خاص بالمعلومات الشخصية، و يحتوي على ثلاث أسئلة بهدف الحصول على معلومات شخصية.

المحور الثاني: مخصص لمتغيرات البحث ،يحتوي على18 سؤال مغلق و 4 أسئلة مفتوحة.

بعد تجريب الإستمارة أثناءالدراسة الإستطلاعية، تم تطبيقها على عينة الدراسة النهائية.

6-2-1 خصائص الإستبيان:

- **صدق الإستبيان:** لمعرفة صدق الإستبيان، اعتمدنا على طريقة صدق المحكمين، حيث أخذنا أراء بعض المختصين في الميدان للإدلاء بملاحظاتهم و هم كالتالي:

الأساتذة المحكمين:

- الأستاذ لعزيلي فاتح.
- الأستاذ مصطفاوي الحسين.
- الأستاذ لرقط علي.
- الأستاذ حمود طه.
- الأستاذة جديدي عفيفة.
- الأستاذة بن عالية وهيبة.
- الأستاذة عماروش مزهورة .
- الأستاذة ساعد وردية.
- مفتش علوم الطبيعة و الحياة بلقرين مخلوف.
- الأستاذ غريب ناصر (أستاذ علوم الطبيعة والحياة في التعلّيم المتوسط).

حيث تعتبر طريقة صدق المحكمين من أسهل الطرق لمعرفة، و حساب صدق الإستبيان ويرى كلا من حسن أحمد الشافعي و سوزان أحمد على مرسي أنه: بعد تصميم استمارة الإستبيان في صورتها المبدئية، يتم عرضها على الخبراء لمعرفة مدى ملائمة

المحاور مع أهداف البحث وفي ضوء ملاحظاتهم ، يتم إجراء التعديلات المناسبة. **(حسن أحمد الشافعي و آخرون، 2009: 391)**

- **ثبات الإستبيان:** إن ثبات الإستبيان يكتسي أهمية كبيرة، لأنه يعتبر من المحكات الهامة التي تقيس جودة الإختبار، و هو يحدد درجة الثقة في تلك الوسيلة.

و اعتمدنا في بحثنا هذا على طريقة التجزئة النصفية،حيث تعتمد هذه الطريقة على قسمة كل محور من الإستمارة إلى نصفين متساويين حيث يتكون النصف الأول من العبارات التي تحمل أرقاما فردية و يتكون النصف الثاني من العبارات التي تحمل الأرقام الزوجية، و بعد تجزئة كل محور يتم حساب معامل الإرتباط بين النص الأول و الثاني لكل محور بمعادلة سبيرمان براون. **(حسن أحمد الشافعي و آخرون،مرجع سابق: 391)**

و توصلنا إلى نتيجة تدل أن الإستبيان ثابت و النتيجة كانت**(87, 0)** و ذلك باستعمال قانون الثبات بالتجزئة النصفية الذي هو:

$$RH_S = \frac{2RP}{RP+1}$$

أنظر الملحق رقم(09)

6-1-3-كيفية جمع البيانات:

تم توزيع الإستبيانات على كافة أفراد مجتمع الدراسة و البالغ عددهم (80) أستاذا، حيث تم توزيع الإستبيانات بطريقة مباشرة ، بالإستعانة بمفتشي مادة علوم الطبيعة و الحياة.

حيث تم التوزيع الأول في اليوم الدراسي، الذي أجراه مفتش علوم الطبيعة و الحياة "بلقرين مخلوف" لولاية البويرة و الذي جمع أساتذة التعلّيم المتوسط لمختلف دوائر ولاية البويرة في متوسطة حدوش سعيد، و كان ذلك يوم 14 أفريل 2013 ، حيث وزعت الإستبيانات بشكل مباشر، أما الأساتذة الذين غابوا عن الملتقى، تم إرسال الإستبيانات عن طريق زملائهم.

وفيما يخص الإستبيانات التي وزعت في ولاية المدية، فقد تم ذلك بمساعدة مفتش المادة "شوداني أعمر" الذي قام بتوزيعها في اليوم الدراسي الذي أجراه في 08 ماي 2013.

أما باقي الإستبيانات فوزعت على الأساتذة المعنيين و ذلك بالتنقل إلى متوسطات عملهم. و لقد تم تمديد فترة التطبيق "حوالي شهر" بهدف الحصول على كل الإستبيانات، ولكن استرجع 70 ستبيانا صالحا من 80 أي بنسبة **%87,50** من مجموع الإستبيانات الموزعة.

كما يمكن القول أن عملية توزيع الإستبيان، جرت في ظروف عادية حيث تعاون أفراد العينة بكل جدية و أبدوا تفهمهم و إدراكهم لأهمية الموضوع.

7-التقنيات الإحصائية المستعملة:

إستخدمنا في بحثنا هذا عدد من التقنيات الإحصائية التي تتلاءم مع طبيعة الموضوع، و هذا من أجل معالجة البيانات المتحصل عليها بعد تطبيق الإستبيان و لقد استخدمنا:

أ- **النسب المئوية:** و هي عملية تحويل التكرارات المتحصل عليها إلى نسب مئوية، ذلك للمناقشة الموضوعية. و لحساب النسب المئوية لمتغير معين نطبق القانون التالي:

$$\text{التكرارات المئوية} = \frac{\text{التكرارات}}{\text{المجتمع الكلي}} \times 100$$

ب-معامل بيرسون: و هو من مقاييس العلاقة بين متغيرين أو أكثر.

دواعي استعماله:

- يستعمل معامل الإرتباط بيرسون لقياس العلاقة بين متغيرين أو أكثر.
- يستعمل على عدد كبير من الأفراد، لأنه لا يمكن حساب معامل الارتباط لفرد واحد. كما لا يمكن حسابه إذا لم يكن لدينا مجموعة من الدرجات أو سلسلتين من القيم التي تحصلت عليها نفس المجموعة من الأفراد.

و القانون الخاص به كمايلي:

$$RP = \frac{N\sum(xy)-(\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[N.\sum x^2-(\sum x)^2]\times[N.\sum y^2-(\sum y)^2]}}$$ (محمد بوعلاق، 2009: 120).

ج- **معامل كاي مربع (K^2):** يستعمل هذا الإختبار في حال توفر بيانات إسمية في صورة تكرارات و يرى بعض الباحثين أنه اختبار شبه بارامتري كونه يتطلب شرطين:

- أن لا يقل عدد التكرارات المتوقعة عن 5.
- عندما يكون الجدول الخاص بمتغير واحد (فيه فئتين فقط).
- لاختبار (كا2) عدة مجالات للتطبيق فهو يستعمل للأغراض التالية:
  - لاختبار حسن المطابقة.
  - لاختبار استقلالية متغير من متغير آخر.
  - لمقارنة بين أكثر من مجموعتين.

القانون:

$$K^2 = \frac{\sum(F_o-F_e)^2}{\sum F_e}$$

Fo: التكرارات الملاحظة في كل خانة.

Fe: التكرارات المتوقعة في كل خانة.**(مرجع سابق : 163).**

د- **اختبار T Test لحساب الفروق:** بالنسبة لاختبار الفرضية الثانية :توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزي إلى متغير التكوين.

استعملنا اختبار **T. Test** و هو اختبار يشبه الإختبار الإحصائي Z ،و يعتمد على الإنحراف المعياري للعينة و القوانين الخاصة به كمايلي:

1_ حساب التباين:

$$S_{x1}^2 = \frac{N\sum x_1^2-(\sum x_1)^2}{N(N-1)}$$

$$S^2_{x2} = \frac{N\sum x_2^2 - (\sum x_2)^2}{N(N-1)}$$

2_ حساب القيمة الفائية Fe للتأكد من تجانس العينتين:

$$F_e = \frac{\text{أكبر تباين}}{\text{أصغر تباين}}$$

3-

$$T = \frac{\overline{x_1} - \overline{x_2}}{\sqrt{N_1 + N_2 - 2}} \times \left[\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right]$$

هـ-معامل فيشر:

1-**التجانس:** = أكبر تباين / مجموع التباينات

2-**معامل فيشر:**

Fc = **التباين بين المجموعات** / **التباين داخل المجموعات**

1-2 **التباين بين المجموعات:** (Ms_1)

$$\mathbf{Ms_1} = \frac{\text{مجموع المربعات}}{\text{درجة الحرية}}$$

$$SS = \frac{(مج_1)^2}{N_1} + \frac{(مج_2)^2}{N_2} + \frac{(مج_3)^2}{N_3} - \left[\frac{(\text{المجموع الكلي للعينة})^2}{\text{الحجم الكلي للعينة}}\right]$$

Df = عدد المجموعات -1.

2-2 التباين داخل المجموعات (Ms_2).

$$Ms_2 = \frac{\mathbf{SS}}{\mathbf{Df}}$$

$$SS = \text{مجموع القيم المربعة} - \left[\frac{(\text{مج}_3)^2}{N_3} + \frac{(\text{مج}_2)^2}{N_2} + \frac{(\text{مج}_1)^2}{N_1} \right]$$

Df = عدد القيم – عدد المجموعات.

الفصل الخامس

عرض و مناقشة النتائج

الفصل الخامس: عرض و تحليل النتائج

1- تحليل محتوى المقابلة.
2- عرض و مناقشة الفرضية الأولى .
3- عرض و مناقشة الفرضية الثانية .
4- عرض و مناقشة الفرضية الثالثة .
5- الإستنتاج العام .

1- عرض النتائج وتحليلها:

انطلاقا من فرضيات البحث و تماشيا مع الأهداف المرجوة، نقوم بعرض النتائج التي تحصلنا عليها خلال تطبيقنا للمقابلة و الإستبيان.

1-1-تحليل محتوى المقابلة:

بعد تحليلنا لمحتوى المقابلة توصلنا إلى النتائج التالية:

كل الأساتذة المستجوبين بنسبة **(100%)**، يواجهون صعوبات في استخدام التقويم التشخيصي، و يرجعون ذلك إلى اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، الذي يحول دون تقديم العلاج للنقائص أولا بأول، كما أن تفويج التلاميذ، يحدث ضجة و فوضى، تتسبب في تضييع الوقت، كما نجد **60%** من الأساتذة يرجعون هذه الصعوبات إلى كثافة البرامج مقارنة بالوقت المخصص للحصة الدراسية، حيث يعتبرون 3 ساعات غير كافية، في الوقت الذي يجدون فيه أنفسهم مطالبين بإنهاء البرنامج.

كما أبدى الأساتذة بنسبة **(80%)** ،أهمية التسهيلات التي يحصلون عليها كأساتذة علوم الطبيعة و الحياة خلافا للمواد الأخرى، كوسائل الإيضاح و أجهزة الإسقاط، حيث يعتبرونها مكسبا لربح الوقت و الجهد.

أما بالنسبة لموضوع التكوين، فلقد أجمع الأساتذة المستجوبين بنسبة **(100%)**، أن الدورات التكوينية غير كافية لفهم هذا الأسلوب، الأمر الذي يجعلهم يستعينون بمصادر أخرى منها الجلسات التنسيقية بين أساتذة المادة الواحدة، التي تجرى شهريا، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يجدون الفائدة في هذه العملية **(100%)**، كما أن الأساتذة حسب تصريحاتهم، يستعينون بالوثائق الوزارية (دليل الأستاذ و الوثيقة المرافقة للمناهج) لتطوير كفاءاتهم و مهاراتهم، و كان ذلك بنسبة **(60%)**. كما بلغت نسبة الأساتذة الذين يستغلون الوسائل التكنولوجية الحديثة كالأنترنيت، للحصول على بعض الوثائق كالمذكرات، **(20%)**.

1-2-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

يستخدم أساتذة علوم طبيعية و الحياة التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط.

الجدول رقم (10): عرض نتائج الفرضية الأولى.

	العدد	النسبة المئوية	كا^2 المحسوبة	القيمة المجدولة	Df	مستوى الدلالة
الأساتذة الذين يستخدمون التقويم التشخصي بكثرة	59	% 84.28	16.45	3.84	1	0.05
الأساتذة الذين يستخدمون التقويم التشخصي بقلة	11	% 15.71				
المجموع	70	% 99.99				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات بكثرة تقدر بـ**84,28 %** في حين تقدر نسبة الأساتذة الذين يستخدمون التقويم التشخيصي بدرجة قليلة **بـ15,71 %**، علما أن درجة استخدام التقويم التشخيصي بكثرة تتراوح بين 36 و 54 درجة على مقياس التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات، والفرق بين التكرارات واضح و دال إحصائيا حيث كا^2 المحسوبة المقدرة بـ16,45 أكبر من كا^2 المجدولة المقدرة بـ3,84 عند درجة الحرية (1) ومستوى لدلالة (0,05).

وبما أن قيمة كا^2 المحسوبة أكبر من قيمة كا^2 المجدولة، فعليه تتحقق الفرضية التي تنص:

يستخدم أساتذة علوم الطبيعة و الحياة التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط.

و من خلال نتائج الجدول رقم (10)، وجدنا أن نسبة **84,28 %** من أساتذة علوم الطبيعة والحياة يستخدمون التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات بكثرة، وذلك من خلال قيامهم باستجوابات توجيهية في بداية كل وحدة تعلم، تكليف المتعلمين بواجبات منزلية وتحديد مكتسباتهم القبلية، حيث أجاب الأساتذة على هذه البنود بنسبة تقدر **بـ100 %.**

و بالرجوع إلى المقابلة فقد فسر الأساتذة، ارتفاع هذه النسبة إلى الإهتمام بهذا الأسلوب كونه جديد و الإستفادة من خبرات بعضهم.

كما صرح الأساتذة من خلال إجابتهم على السؤال (21) من الإستبيان، أن استخدام هذا الأسلوب جاء نتيجة، إدراكهم و وعيهم لأهمية هذا النوع من التقويم، و أثره الفعال في التخطيط الجيد لعملية التعلّم، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يستفيدون من نتائج التقويم التشخيصي **80%**، فهم يرون أن هذا الأسلوب يساعدهم على التعرف على ثغرات و نقائص المتعلّمين وبالتالي التخطيط الجيد للبرنامج العلاجي و توجيه عملية التعلّم.

أما بخصوص الصعوبات التي يواجهونها في استخدام هذا الأسلوب فقد أجمع الأساتذة بنسبة **(92,85) %**، حسب إجاباتهم على السؤال الأخير من الإستبيان، أن هذه الصعوبات تكمن في اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، كثافة البرامج و المناهج مقابل نقص الحصص الدراسية (03 ساعات فقط) في الأسبوع.

كما صرح الأساتذة من خلال المقابلة التي أجريناها معهم أن هذه الصعوبات تقابلها تسهيلات يتحصل عليها أستاذ علوم الطبيعة و الحياة، و التي تتمثل في وسائل الإيضاح وأجهزة الإسقاط التي توفر الوقت و الجهد معا.

إن النتيجة التي تم التوصل إليها و المتمثلة في إدراك الأساتذة لأهمية التقويم التشخيصي، تتفق مع دراسات كل من **عبد الكريم الطراونة (2002)، نبيل المغربي، ماتيوس و ويني (mathews & weany)، ساندرز و ويني (Sanders & Weany)، و جود و روسل (Russell،Good)** حيث توصلت إلى الأثر الفعال لاستخدام التقويم التشخيصي مقارنة بالأساليب التقليدية.

أما الأساتذة الذين يستخدمون التقويم التشخيصي وفق المقاربة بشكل غير كاف، والذين تقدر نسبتهم **بـ15,71 %**، فيرجعون ذلك إلى عدّة أسباب من بينها كثافة البرامج، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، حيث أجاب الأساتذة بنسبة **72.72 %** على السؤال (22) من الاستبيان، أن الوقت المخصص لهذه المادة لا يسمح لهم بإجراء بعض الممارسات التقويمية ولا يسمح لهم معالجة نقائص المتعلّمين وفق منهجية رصد الأخطاء، كما أن كثرة التلاميذ في القسم يحول دون العمل ضمن الأفواج، فتنظيم القسم لا يسمح بذلك، كما يخلق نوع من الفوضى وتضييع للوقت.

كما أضاف الأساتذة الذين تم استجوابهم، أن العدد الكبير للتلاميذ في القسم، لا يمكّنهم من متابعة إنجاز كل متعلّم على حدى، و تحديد النقص و العجز وبناء إستراتيجية علاج حسب الفروق الفردية.

1-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزي إلى متغيّر التكوين. و للتحقق من الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي للعينتين (التي استفادت من دورات تكوينية و التي لم تستفد من هذه الدورات) وبعد ذلك قمنا بحساب التباين و قيمة(T).

جدول رقم (11): عرض نتائج الفرضية الثانية

	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "ف" المجدولة	قيمة "T" المحسوبة	قيمة "T" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
الأساتذة الذين استفادوا من دورات تكوينية	50	44.20	46.69	6.83	1.55	2.62	1.68	02	68	0.05
الأساتذة الذين لم يستفيدوا من دورات تكوينية	20	41.28	30.17	5.49						

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن القيمة الفائية المحسوبة (Fc) والتي قدّرت بـ1,55 أصغر من قيمة (Ft) المجدولة المقدرة بـ2,62. و هذا يعني وجود تجانس بين تبايني المجموعتين عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05، و يتضح لنا أيضا أن المتوسط الحسابي لاستخدام التقويم التشخيصي لدى الأساتذة الذين استفادوا من دورات تكوينية يقدر بـ44،20 و هو أكبر من المتوسط الحسابي لاستخدام التقويم التشخيصي لدى الأساتذة الذين لم يستفيدوا من دورات تكوينية حيث قدّر بـ41،28 و الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائيا. لأن قيمة "T" المحسوبة و المقدرة بـ 1,68 أصغر من قيمة "T" المجدولة والمقدرة بـ 2,00 عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05 و درجة الحرّية 68 بنسبة ثقة تقدر بـ **95%** مع احتمال خطأ قدره **5%** و من خلال النتائج المتوصل إليها فالفرضية التي مفادها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزي إلى متغير التكوين" لم تتحقق و عليه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزي إلى متغير التكوين.

و من خلال النتائج المتحصل عليها اتضح انه لا توجد فروق بين الأساتذة الذين استفادوا من دورات تكوينية في استخدام التقويم التشخيصي و الذين لم يستفيدوا من ذلك.

ويرجع ذلك اعتمادا على نتائج المقابلة التي أجريت مع بعض الأساتذة إلى طبيعة عملية التكوين في حدّ ذاتها، حيث لا تعطي الأهمية الكافية لهذا النوع من التقويم.

كما يرجع الأساتذة عدم وجود الفروق في استخدام التقويم التشخيصي إلى قلة التكوين من حيث الكم (يومين في السنة) و عدم الرضا على طبيعة التكوين من حيث الكيف (دورات يغلب عليها الطابع النظري دون الاهتمام بالإجراءات الميدانية).

كما يعزي عدم وجود فروق بين الأساتذة في استخدام التقويم التشخيصي حسب متغير التكوين إلى المجهودات الفردية، حيث بلغت نسبة **100%** من الأساتذة الذين يعتمدون على مصادر أخرى للتكوين، و من بينها التنسيق مع أساتذة المادة و الإستفادة من كفاءاتهم وخبراتهم ، بالإضافة إلى استغلال الوثائق الوزارية(الوثيقة المرافقة للمنهاج و دليل الأستاذ)، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على هذا النوع من التكوين**80%**، كما أبدى الأساتذة من خلال تصريحاتهم،أهمية الندوات الداخلية التي تقام شهريا،حيث يقدم أحد أساتذة المادة ، درسا نموذجيا ينتهي بمناقشة ،يتم التعرف من خلالها على سلبيات وإيجابيات هذا الأسلوب.

1- 4عرض و مناقشة الفرضية الثالثة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزى إلى عامل الخبرة.

جدول رقم (12) عرض نتائج الفرضية الثالثة

مصدر التباين	مجموع المربعات SS	درجة الحرّية df	معدل المربعات M.S	Fc "ف" المحسوبة	FT "ف" المجدولة	مستوى الدلالة
التباين بين المجموعات	55,27	02	27,63	0,63	3,18	0,05
التباين داخل المجموعات	2935,3	67	43,81			
المجموع	2990,57	69	71,44			

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أنّ قيمة معامل فيشر Fc المحسوبة، و التي قدرت بـ (0,63) أصغر من القيمة المجدولة Ft و التي قدرت بـ (3,18) و عليه فإن الفرق بين القيمتين غير دال إحصائيا عند درجة الحرّية 69 و مستوى الدلالة (0,05) و بما أن قيمة Fc المحسوبة (0,63) أقل من Ft المجدولة (3,18) فإنه ترفض الفرضية التي مفادها:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزي إلى عامل الخبرة.

و تتحقق الفرضية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزي إلى عامل الخبرة .

و هذا يعني أنه لا توجد فروق بين الأساتذة الذين لديهم خبرة طويلة و الذين لديهم خبرة متوسطة و كبيرة في استخدام التقويم التشخيصي.

و ما يفسر عدم وجود فروق بين الأستاذة ذوي الخبرة الطويلة، المتوسطة و الأوّلية في استخدام التقويم التشخيصي، حسب احتكاكي ببعض الأساتذة وتصريحاتهم من خلال المقابلة، إلى أن كل الأساتذة على اختلاف خبراتهم يعملون في نفس الوسط البيداغوجي حيث يتأثر الأساتذة الجدد بطريقة الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة من حيث التخطيط للدرس وتنفيذه، و ذلك بالإعتماد على مذكراتهم السابقة و الأخذ بتوجيهاتهم و توصياتهم، و هذا الإحتكاك و التفاعل يسمح بنقل الخبرات، و يجعل العمل موحدا بينهم، أي أن الأساتذة يستفيدون من خبرات بعضهم البعض.

إن هذه النتيجة التي توصلنا إليها جاءت عكس ما توصل إليه **الطراونة (2000)**، حيث توصل إلى أن هناك أثر ذا دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس المؤهل العلمي و الخبرة على درجات ممارسة المعلمين و أرائهم في التقويم التشخيصي.

2-إستنتاج عام:

انطلقنا في دراستنا من مجموعة من الأسئلة هي:

- هل يستخدم أساتذة علوم الطبيعة و الحياة التقويم التشخيصي وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير التكوين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى عامل الخبرة؟

و افترضنا ما يلي:

يستخدم أساتذة علوم الطبيعة و الحياة التقويم التشخيصي وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير التكوين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى عامل الخبرة.

و من خلال مناقشة نتائج هذه الدراسة، تم التوصل إلى تحقق الفرضية الأولى التي تنص: يستخدم أساتذة علوم الطبيعة و الحياة التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يستخدمون هذا النوع من التقويم بكثرة **(84,28 %)** و هذا يبيّن كفاءة و وعي الأساتذة بأهمية و فعالية استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات و دور هذه الأخير في تحسين العملية التعلّيمية، و هذا ما لمسناه من إجابات الأساتذة على السؤال **(21)** من الإستبيان.

إن هذه النتيجة المتوصل إليها ،تتفق مع معظم الدراسات العربية و الأجنبية التي أكدت على فعالية استخدام التقويم التشخيصي في تحسين عملية التعلّم. و من بين هذه

الدراسات: **(دراسة الطروانة 2002)** التي توصلت إلى أهمية استخدام التقويم التشخيصي مقارنة بالأساليب التقليدية، ودراسة **(Sanders & Weany 1981)** التي أكدت على تأثير التعّليم التشخيصي العلاجي في زيادة القدرة على الاحتفاظ و التذكر. كما أظهرت دراسة **(نبيل المغربي2009)**، الأثر الفعال لأسلوب التقويم التشخيصي مقارنة بالأساليب التقليدية.

وفي المقابل نجد نسبة **(15,71 %)** من الأساتذة ، يستخدمون هذا النوع من التقويم بقلة، راجعين ذلك إلى عدّة أسباب:

- إكتظاظ الأقسام بالتلاميذ.
- كثافة البرامج التعلّيمية.
- نقص الحصص الدراسية.

حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين صرّحوا بذلك، من فئة الذين يستخدمون التقويم التشخيصي بقلة ،**(92,85 %)**.

كما نستخلص أن تلك الصعوبات لا تقتصر على أولائك الذين يستخدمون التقويم التشخيصي بقلة فحسب، بل تتعداه إلى الذين يستخدمونه بكثرة حيث بلغت نسبة **(88,57%)** من الأساتذة الذين يقرون بوجود تلك الصعوبات، إلا أنّها لا تحول دون استخدامه، و ذلك بالإعتماد على مصادر أخرى ، كوسائل الإيضاح و أجهزة الإسقاط.

و من هذا الأخير نستنتج فعالية التجهيزات المادية و أهميتها كمكسب للأستاذ من حيث توفير الوقت و الجهد.

كما توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الذين استفادوا من دورات تكوينية في استخدام التقويم التشخيصي و الذين لم يستفيدوا من ذلك.

و نستنتج من ذلك:

عدم كفاية الدورات التكوينية، فحسب تصريحات الأساتذة التي بلغت نسبة **(100%)** و التي تشير إلى نقص تلك الدورات (يومين في السنة) هذا من حيث الكم، أما من حيث الكيف، فلقد صرّح الأساتذة بطابعها النظري و افتقارها لبرامج تطبيقية تؤهلهم و تدربهم على استخدام هذا الأسلوب (التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات). كما أسفرت نتائج الدراسة على عدم تحقق الفرضية الثالثة و هي: لا توجد فروق بين الأساتذة ذوي الخبرة الأولية، المتوسطة و الخبرة الطويلة في استخدام التقويم التشخيصي، و منه نستنتج:

- أنه تم تبادل الخبرات بين الأساتذة، فيما يخص التقويم و ذلك باعتماد الأساتذة المبتدئين على توجيهات و مذكرات الأساتذة ذوي الخبرة المتوسطة و الطويلة، وربما يكون ذلك الإحتكاك و التبادل في الخبرات أكبر في فترة التربص، أي عند التحاق الأستاذ بمنصبه الجديد.

و يمكننا من خلال النتائج المتحصل عليها، إستنتاج ما يلي:

إن عامل الصعوبات، الذي تكرر بنسبة مرتفعة لدى العينة الكلية(70) في مقابل استخدام التقويم التشحيصي بكثرة، بنسبة**(84,28%)** لم يكن عائقا أمام الأساتذة في استخدام هذا النوع من التقويم، في ممارساتهم التعلّيمية.

خلاصة عامة:

إن الإصلاحات التربوية الجارية في الجزائر، تسعى إلى تحديث مقاصد و غايات التّعليم لجعلها أكثر انسجاما و فعالية، حيث تبنت مقاربة التدريس بالكفاءات، كمنهج للتّعلّم وكاختيار تربوي بيداغوجي استراتيجي، متمركز حول التدريس بالوضعيات و المشكلات واعتماد أساليب تقويم جديدة تسعى إلى تشخيص قدرات المتعلّمين التحصيلية و درجة تملكهم للمكتسبات القبلية.

و من خلال ممارستي الميدانية، كأستاذة في مرحلة التّعليم المتوسط، و بناء على الدراسة الاستطلاعية لفت انتباهي الإختلاف الموجود في الممارسات البيداغوجية وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات و منه حاولنا في بحثنا معرفة واقع استخدام التقويم التشخيصي وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات في مادة علوم الطبيعة و الحياة، من خلال الإجابة على التساؤلات التي تم طرحها في إشكالية البحث و التأكيد على ما تمّ افتراضه لذلك.

و للتأكد من افتراضنا و دعم الجانب النظري الذي انطلقنا منه قمنا بمقابلة مع الأساتذة وتصميم استبيان، لغرض جمع معلومات تخدم بحثنا.

و بعد جمع البيانات المتحصل عليها، باستعمال تقنيات إحصائية مناسبة توصلنا إلى ما يلي:

- ✓ يستخدم أساتذة علوم الطبيعة و الحياة، التقويم التشخيصي وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزى إلى متغير التكوين.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة و الحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزى إلى عامل الخبرة.

و عليه فان أفراد مجتمع الدراسة الذين يمثلون أساتذة علوم الطبيعة و الحياة لولايتي البويرة و المدية، يستخدمون التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات، كما أظهرت هذه الدراسة، عدم تأثير عاملي الخبرة و التكوين في استخدام هذا الأسلوب.

إن هذه النتائج التي توصلنا إليها، في بحثنا هذا، و التي خصصناها لمادة علوم الطبيعة والحياة، لا يمكن تعميمها على جميع المواد الأخرى، كون مادة علوم الطبيعة والحياة بطابعها الحيوي و الإستكشافي و اعتمادها على الوسائل و التجهيزات، تساعد الأستاذ على تجسيد هذا الأسلوب في الواقع المدرسي.

و تبقى هذه النتائج و الإستنتاجات التي توصلنا إليها، تعبر عن العينة التي مثلت دراستنا هذه.

كما تعد هذه الدراسة بابا مفتوحا في ميدان علم النفس و التربية للاستمرار و التعمق أكثر في هذا الموضوع، و ذلك من خلال القيام بدراسات لا تقتصر فقط على الأساتذة وقياس متغيرات أخرى و على عينة اشمل، مع تخصيص الوقت الكافي لذلك، للحصول على نتائج أكثر دقة و موضوعية.

إقتراحات:

بناء على النتائج المتحصل عليها من خلال البحث الذي قمنا به، إرتأينا تقديم الإقتراحات التالية:

- الإهتمام بتكوين الأساتذة حسب الطرائق الحديثة ووضع مخططات لعملية التكوين في مجال المناهج الدراسية الجديدة و متابعة تنفيذها.
- تكثيف الملتقيات و الأيام الدراسية بغرض تجديد معلومات الأساتذة و تأهيلهم للقيام بوظيفتهم و مواكبة التطورات التي يعرفها قطاع التعّليم.
- تحفيز الأساتذة من خلال تنمية حب الإطّلاع و الإبداع وإتاحة فرص العطاء بعيدا عن التحجر و الاحتكار.
- إشراك الأساتذة في إعداد البرامج و الأخذ برأيهم عند القيام بأيّ تعديل في المناهج التربوية.
- ضرورة المتابعة الميدانية من طرف المفتشين من خلال الزيارات الميدانية، للوقوف على واقع الممارسات البيداغوجية و تحديد العقبات التي تواجه الأساتذة و العمل على إزالتها.
- توفير وسائل التكوين و على رأسها التكنولوجيات الجديدة للإعلام و الإتصال.
- التقليل من عدد التلاميذ في الأقسام.
- ضرورة إعداد و تكوين المفتشين و تزويدهم بأساليب التكوين الحديثة، من أجل مساعدة الأساتذة على تنمية مهاراتهم وقدراتهم والتكيف مع الوضعيات والمستجدات التربوية.

قائمة المراجع

قائمـة المراجـع

أولا: المراجع باللغة العربية

1- أبو بكر بن بوزيد (2009)، **إصلاحات التربية في الجزائر رهانات و إنجازات**، دار القصبة للنشر و التوزيع،ب ط.

2- أحمد عياد (2006)، **مدخل لمنهجية البحث الإجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، ب ط. ب ط ، الدار البيضاء.

3- أحمد فلاح العلوان (2008)، **علم النفس التربوي، تطوير المتعلّمين**، دار حامد للنشر و التوزيع،الطبعة الأولى، عمان.

4- إسماعيل محمد الفقي (2005)، **التقويم و القياس النفسي و التربوي**، دار غريب للنشر و التوزيع، ب ط، عمان.

5- أنور عقل (2001)، **نحو تقويم أفضل**، دار النهضة العربية للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى،عمان.

6- أوحيدة علي (2007)، **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات**، مطبعة الشهاب، ب ط، الجزائر.

7- إيمان أبو غريبة (2008)، **القياس و التقويم التربوي**، دار البداية للنشر و التوزيع،الطبعة الأولى، عمان

8- بركات حسن حمزة،(2008)،**علم النفس المدرسي**،الدار الدولية للإستثمارات الثقافية،الطبعة الأولى،القاهرة.

9- الجميل محمد عبد السميع شعلة (2000)، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات و تطلعات**،الطبعة الاولى، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع، الأردن.

10-جيلالى جلاطو (2007)، **الإحصاء مع تمارين و مسائل محلولة**، ديوان المطبوعات الجامعية،الطبعة السابعة،الجزائر.

11-حاجي فريد (2005)، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات** ،دار الخلدونية ، ب ط، ، الجزائر.

12-حامد عبد السلام زهران (2005)، **علم النفس النمو الطفولة المراهقة**، عالم الكتب للنشر و التوزيع،الطبعة السادسة،القاهرة.

13-حسن أحمد الشافعي، محمد حسين عابدين، سوزان أحمد علي مرسي، (2009) ،**مبادئ البحث العلمي في التربية البدنية و الرياضية و العلوم الإنسانية و الإجتماعية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر،الطبعة الأولى، الإسكندرية.

14-خالد البصيص (2004)، **التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف**، دار التنوير، الجزائر.

15-خير الدين هني (2005)، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ع/بن،الطبعة الأولى، الجزائر.

16-رابح مسعودي (2003)، **المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية في مرحلتي التعلّيم المتوسط**، ردمك،الطبعة الأولى.

17-راشد حامد الدوسري (2004)، **القياس و التقويم التربوي**، دار الفكر للنشر والتوزيع،الطبعة الأولى، عمان.

18-رافدة الحريري (2008)، **التقويم التربوي**، دار المناهج.

19-ربيع هادي مشعان (2008)، **القياس و التقويم في التربية و التعلّيم**، دار زهران للنشر و التوزيع،ب ط ،الأردن.

20-رزق أبو أصفر، إبراهيم الرواشدة، أحمد الغرابية، رابح البرغوتي، أحمد التوابة، عبد الحكيم مهيدات، يوسف العمري،(2000)، **مرشد المعلّم في التقويم التشخيصي**.

21-رشراش أنيس عبد الخالق (2007)، **طرائق النشاط في التعلّيم و التقويم، فصل خاص عن التقويم في لبنان**، دار النهضة العربية للنشر و التوزيع،الطبعة الأولى، لبنان.

22-زكريا محمد الظاهر، **مبادئ القياس و التقويم في التربية**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع و دار الثقافة للنشر و التوزيع،الطبعة الأولى، الأردن.

23-سالم عيسى بدر (2002)، **مبادئ الإحصاء الوصفي و الإستدلالي**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، المدينة الجديدة،الطبعة الأولى، تيزي وزو.

24-سامي محمد ملحم (2005)، **القياس و التقويم في التربية و علم النفس**، دار المسيرة للنشر و التوزيع،الطبعة الثالثة، الأردن.

25-سبع محمد أبو لبدة (2008)، **مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي**، دار الفكر ناشرون و موزعون،الطبعة الأولى، عمان.

26-سعيد حسن العزة (2007)، **الإرشاد النفسي و أساليبه و فنياته**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

27-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2006)، **المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل**، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى، الأردن.

28-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2008)، **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية في التخطيط والتقويم**، المعلم و الإيمان للنشر و التوزيع، ب ط ،رام الله.

29-صالح محمد علي أبو جادو (2005)، **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع،الطبعة الرابعة، الأردن.

30-صلاح الدين محمود علام (2002)، **القياس و التقويم التربوي النفسي، أساسياته و تطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، دار الفكر للنشر و التوزيع،ب ط، مصر.

31-عبد الحميد علي و منى إبراهيم (2009)، **الإتجاهات الحديثة في القياس النفسي و التقويم التربوي**، مؤسسة طيبة للنشر،الطبعة الأولى، الأردن.

32-عبد الرحمان عدس، يوسف قطامي (2008)، **علم النفس التربوي، النظرية و التطبيق الأساس**، دار الفكر، الطبعة الرابعة،الأردن.

33-عبد العزيز عميمر (2005)، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، منشورات تالة، الأبيار، ب ط، الجزائر.

34-عبد الكريم غريب (2004)، **بيداغوجيا الكفاءات**، منشورات عالم التربية، ب ط.

35-عبد الكريم غريب (2011)، **بيداغوجيا الإدماج، نماذج و أساليب التصنيف و التقييم**، منشورات عالم التربية ، الطبعة الثانية.

36-عبد الواحد الكبيسي (2007)، **القياس و التقويم، تجديدات و مناقشات**، دار جريري للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان.

37-عز الدين أبو التمن (2007)، **موسوعة علم القياس و التقويم أسس و مبادئ القياس و التقويم، الجزء الأول**، دار الكتاب الجديد،ب ط.

38-عمار بوحوش (2007)، **مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الرابعة، الجزائر.

39-فدوى حسين الريان (1990)، **التدريس أهدافه، أساليبه، أسسه، تقويم نتائجه، تطبيقاته**، عالم الكتب للنشر و التوزيع،الطبعة الرابعة، عمان.

40-فراس إبراهيم (2008)، **طرق التدريس و وسائله و تقنياته، وسائل التعلّم و التعلّيم**، دار أسامة للنشر و التوزيع،ب ط، عمان.

41-فراس إبراهيم السليتي (2008)، **إستراتيجيات التعلّيم و التعلّم النظرية**، عالم الكتب الحديث في النشر و التوزيع،الطبعة الأولى، عمان.

42-قاسم علي الصراف (2002)، **القياس و التقويم التربوي في التربية و التّعليم**، دار الكتاب الحديث، ب ط ،القاهرة، مصر.

43-كريمان بدير (2008)، **التعلّم النشط**، دار المسيرة للنشر و التوزيع،الطبعة الأولى، عمان.

44-كزافي روجرس (2006)، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، مكتبة اليونسكو للمغرب العربي،ب ط، الرباط.

45-لحسن توبي (2006)، **بيداغوجيا الكفاءات و الأهداف الإندماجية**، مكتبة المدارس،الطبعة الأولى ،الدار البيضاء.

46-لخضر زروق (2003)، **تقنيات الفعل التربوي و مقاربة الكفاءات**، دار هومة للنشر،ب ط.

47-مجدي عزيز إبراهيم (1989)، **رؤية مستقبلية في تحديث التعلّيم**، مكتبة الانجلو مصرية، ب ط، مصر.

48-محمد أبو هاشم (2004)، **سيكولوجية المهارات**، زهراء الشروق للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى.

49-محمد الطاهر وعلي (2006)، **بيداغوجيا الكفاءات**،دار السعادة للنشروالتوزيع، ب ط،

50-محمد الطاهر وعلي (2013)، **الوضعية الإدماجية التقويم في المقاربة بالكفاءات**، الورسم للنشر و التوزيع ،الطبعة الثانية.

51-محمد الطاهر وعلي (2013)، **الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات**، الورسم للنشر و التوزيع ،الطبعة الرابعة.

52-محمد الطاهر وعلي (2013)، **بيداغوجية الكفاءات**، الورسم للنشر و التوزيع،الطبعة الثانية.

53-محمد بن يحي زكريا ، مسعود بن عباد، (2003-2004)، **المفاهيم الأساسية المرتبطة بالكفاءات**، ب ط.

54-محمد بن يحي زكريا، مسعود بن عباد (2006)، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و الكفاءات (المشاريع و حل المشكلات)**، ب ط.

55-محمد بوعلاق (2005)، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، منشورات الأبيار،ب ط، الجزائر.

56- محمد بوعلاق (2009)، **الموجه في الإحصاء الوصفي و الإستدلالي في العلوم النسبية و التربوية و الاجتماعية**، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، ب ط.

57-محمد فاتحي (2004)، **تقييم الكفاءات**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة،

58-محمد محمود الحيلة و آخرون (2005)، **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر و التوزيع،الطبعة الثانية، عمان.

59-محمود عبد الحليم منسي (2007)، **التقويم التربوي**، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، ب ط، الأردن.

60-مروان أبو حويج و آخرون (2002)، **القياس و التقويم في التربية و علم النفس**، الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع،الطبعة الأولى، الأردن.

61-مريم سليم (2004)، **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية للنشر و التوزيع،الطبعة الأولى، عمان.

62-مصطفى نمر دعمس (2008)، **إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته**، دار غيداء للنشر و التوزيع،الطبعة الأولى، عمان.

63-ميلود زيان (1998)، **أسس و تقنيات التقييم التربوي**، منشورات تالة، ب ط، الجزائر.

64-وجيه الفرح (2007)، **أصول التقويم و الإشراف في النظام التربوي**، الوراق للنشر والتوزيع،الطبعة الأولى ،الأردن.

المجلات:

65-فاطمة الزهراء أغلال،(2004) ،**دراسة حول الإصلاح التربوي في الجزائر**، مجلة الباحث، العدد 4، جامعة تيزي وزو و الجزائر.

66-لكحل لخضر، (2009)،**مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الإجتماعية**، ع11، الجزائر.

67-**مجلة جامعة النجاح للأبحاث و العلوم الإنسانية**،المجلد 33 ، (3) ،(2009).

68-**مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية، س 18، ع 21،(2004).

الوثائق الوزارية:

69-أبو بكر بن بوزيد،(2008)،المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية، الأنظمة التربوية .

70-رشيدة أيت عبد السلام،(2006)، دليل الأستاذ اللغة العربية،السنة الرابعة متوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

71-اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التربية المدنية، 2004.

72-مناهج السنة الثالثة متوسط، (2004).

73-منشور وزاري رقم 33/و ت. و/أخ. و المؤرخ في 17 ديسمبر (2004) المتضمن لكيفيات تنظيم امتحان شهادة التعلّيم المتوسط.

74-منهاج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للوثائق التربوية الجزائرية، (2003).

75-الوثيقة المرافقة للسنة الرابعة ابتدائي ،(2005).

76-الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى متوسط، أفريل،(2003).

77-وزارة التربية الوطنية، ديلمي بلقاسم و عناني بلعيد،(2005)، دليل كتاب مادة علوم الطبيعة و الحياة، السنة الثانية من التعلّيم المتوسط، الديوان الوطني.

78-وزارة التربية الوطنية، مفتشية التربية و التعليم الأساسي،(2010) المقاربة بالكفاءات.

79-وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعلّيم المتوسط (اللغة العربية) (2003)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.

قائمة المعاجم و القواميس:

80-فاروق عبده فله، أحمد عبد الفتاح زكي (2004)، **معجم مصطلحات التربية لفظًا و اصطلاحًا**، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر،ب ط.

الرسائل الجامعية

81- طه حمود (2004)، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في العلوم التربية، **من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظرية و التطبيق**،الجزائر.

82- نبيل المغربي (2009)، رسالة دكتوراه، **أثر توظيف إستراتيجية التدريس باستخدام التقويم التشخيصي على التحصيل و الاحتفاظ بالمعلومات في الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس أساسي**، جامعة القدس المفتوحة، منطقة دورا التعليمية، فلسطين.

83- نصيرة بن نابي (2009-2010)، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، **واقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات**، جامعة بوزريعة.

84- نورة بوعيشة (2008)، رسالة ماجستير في علم التدريس، **الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

85- وسيلة حرقاس (2004)، رسالة ماجستير، **مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم و المفتش**، جامعة قسنطينة.

86- وسيلة حرقاس (2009-2010)، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الإبتدائية**، جامعة منتوري، قسنطينة.

ثانيا: المراجع باللغة الفرنسية

87- Abderrahim Harrouchi, (2003), **la pédagogie des compétences, guide de l'usage des enseignants et des formateurs**, Edition le fennec.

88- **Dictionnaire de français Larousse**, 60.000 mots, définition et exemples.

89- Gerard Scallon, (2005), **Approche par compétence et évaluation**.

90- Guide méthodologique en évaluation pédagogique ministère de l'éducation national, (2009).

91- Julie Lyne Leroux, (2010), **l'évaluation des Compétences au Collégial, un regard sur des pratiques évaluatives**, Bibliothèque nationale du canada, cégep de saint Hyacinthe.

92- Omar Fomba, (2009), **Approche par Compétence et qualité de l'éducation ROCARE.**

93- Rey Bernard**, la compétence a l'école (apprentissage et évaluation)**, édition de boeck bruscelles ,2eme édition.

94- Roland Doran, Françoise Parot (1998), **Dictionnaire de la psychologie**, P.U.F, 2ème edition.

95- Sylvie monchatre,(2008) **,l'approche par Compétence, techno1ologie de rationalisation pédagogique.**

96- Xavier Rogiers, (2008) , **Approche par Compétence en Afrique francophone, quelque tendance, bureau international d'éducation de L'UNESCO.**

الرسائل بالفرنسية:

97- Azreg Ainou zahir, (2008-2009), **le Rôle de l'évaluation diagnostique concernant le rendement de la production écrite des élèves de la première année secondaire en langue française** « thèse de magister » université de Constantine.

الملاحق

ملحق رقم (01)

رصد الأخطاء و التقويم الذاتي

1-نموذج التقويم الذاتي للمتعلّم:

الإسم:..... أستطيع الآن أن:.....	أعتقد.....	يعتقد معلّمي	
أفهم.....	4	أنني قادر على فهم.....	4
أجيب.....	4	و أنني قادر على الإجابة عن	4
أكمل.....	4	أو أنني أستطيع الإجابة عن 3 من 6	4

2-نموذج رصد خاص بالمعلّم

الدرس:						
أسماء الطلبة	**الهدف الأول**	**الهدف الثاني**	**الهدف الثالث**	**ملاحظات**	**العمل المطلوب**	**ما الواجب عمله**
علي	4	4	X	بذل جهدا في الوظيفة البيتية		
محمود	4	4	4	تقديم حقيقي في هذه الحصة		
عبد الله	4	4	X			
فريد	x	X	X	تغيب عن هذه الحصة	يحتاج لتدريب أكثر	
نور	4	4	X			
				• تم تعامل الطلاب مع الهدف رقم (3) بشكل غير رسمي. • يحتاج إلى إعداد أنشطة إضافية.		

ملحـق رقـم (02)

نموذج لتقويم تشخيصي في بداية مرحلة دراسية جديدة (مرحلة التعليم المتوسط)

يجب أن يتعلق هذا التقويم بالملمح و الكفاءة الختامية للطور الابتدائي

أجري في بداية السنة الدراسية استبيان تشخيصي لـ 120 تلميذ من السنة أولى متوسط لقياس المفاهيم و المعارف بواسطة التمارين و الكفاءات بوضعيات. كانت الأمثلة كمايلي:

تمرين 1:

ضع الكلمات الآتية في مكانها المناسب:

الشهيق – يتكاثف – ثنائي أكسيد الكربون – الضباب – المنخاران – الرئتان – الحويصلات الرئوية.

- عند الزفير أطرح غاز غير مرئي هو ..... و بخار الماء الذي ..... على المرآة مشكلا .....
- يدخل هواء ..... عن طريق ..... إلى الرغامي ثم إلى القصبتين الهوائيتين ليصل إلى ..... و أخيرا إلى .....

تمرين 2:

أجب بصح أو خطأ.

- الكلية عضو ينتمي إلى الجهاز الهضمي. ()
- تقوم الكلية بتصفية الدم. ()
- يجري البول داخل أوعية دموية. ()
- يتجمع البول في الكلية. ()
- الكلية شكلها بيضوي. ()

تمرين 3:

أخذنا نبات القمح في حالة جيدة وزرعناه في الأوساط التالية و بيّنا التجارب في جدول:

وسط الزرع	الملاحظة	التعليل
ماء مقطر		
ماء مقطر و أسمدة		

سجّل ملاحظات بعد مدة من تنفيذ التجربة:

- ماذا يمكنك استنتاجه من هذه التجربة؟

تمرين 4:

ارسم نباتا موضحا فيها أجزاء النبتة.

وضعية إدماجية:

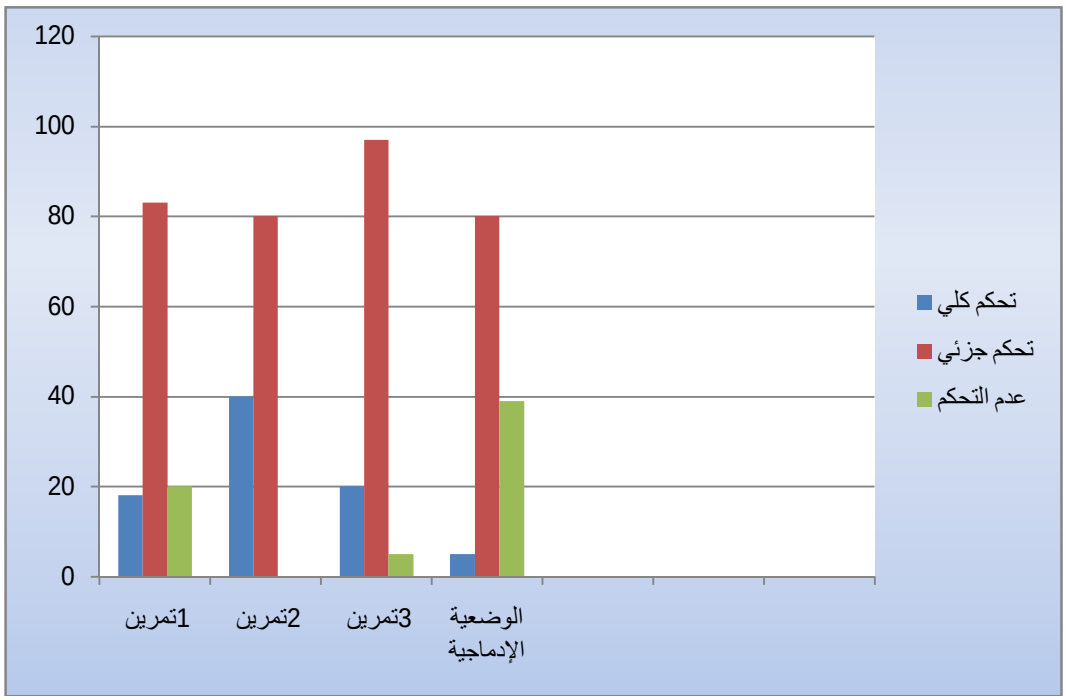
لاحظ عمر عند خالته أن تحضين الدجاجة للبيض جعلها تفقس ،و تتحول و تعطي كتاكيت، طلب من أمه شراء دجاجة، التي باضت له خمسة عشر بيضة.

بعدما وضعها لتحضنها الدجاجة مدة 21 يوم لم تعط أي بيضة كتكوتا.

عندما سأل أباه قال له يلزمك ديكا في مزرعتك.

- كيف تفسر عدم تحول أي بيضة إلى كتكوت؟
- ما هو دور الديك كي تتحول البيوض إلى كتاكيت؟

تمثيل بياني يبين مدى تحكم التلاميذ في المعرفة



ملحــق رقــم (03)

التكفــل البيــداغــوجــي (العــلاج)

يجب توضيح المفهوم العلمي بمصطلحات علمية دقيقة من اجل ذلك يجب تيسيرها للمتعلّم وفق شروط معينة هي:

1- معرفة مستوى التلاميذ.

2- معرفة مستوى المفهوم المقدم و مدى تكييفه مع مستوى المتعلّم.

3- استعمال الوسائل التي تمكّن المتعلّم من الإدراك و التصور و نقله من مجال المحسوس إلى الملموس.

4- طريقة تقديم المفهوم، حيث لابد من تبسيط الفكرة و ترك الفرصة لاكتشاف التلميذ.

5- التقويم: توضيح مدى نجاح المعلّم في تبليغ المفهوم، و تمكينه من معرفة نواحي القوة و الضعف، ثم يقوّم المعلم بتحديد الوسائل التربوية المناسبة لنواحي الضعف.

التفويج التربوي المتجانس (يتم التواصل بين التلاميذ من خلال نقاشهم كما يقال" من الطفل للطفل ألقن".

- يجب مكافأة انتباه التلاميذ و المجهودات المبذولة في التعلّم كما يقول علماء التربية "لاشك أن ضعف الإنتباه هو السبب الأكثر انتشارا في عدم التعلّم. يجب على المعلّم استعمال تقنيات تجذب انتباه التلاميذ.
- تدريب التلاميذ على التعلّم بواسطة الإكتشاف و ذلك بخلق مواقف مثيرة.
- تدريب التلاميذ على طريقة حل المشكلات حيث تبدأ بتحديد المشكل تحليل معطياته و إصدار الفرضيات.

ملحــق رقــم (04)

خطوات التقويم التشخيصي

المجال المفاهيمي: التربة واجهة هشة بين البيولوجيا و الجيولوجيا

الصف: الثالثة متوسط

الوحدة المفاهيمية 1: مكونات التربة

الموضوع: مكونات التربة

الهدف العام: تعريف التربة كمورد طبيعي هش يتطلب تسييرا معقولا

الرقم	عناصر الخطة	المعرفة السابقة (5-10) دقائق	المعرفة الجديدة
1	الأهداف الخاصة	للتلميذ معارف سابقة حول بعض مكونات التربة و بعض الكائنات الحية التي تعيش في التربة.	- يعرف التربة كوسط حيوي. - يتعرف على مكونات التربة من خلال تجارب. - يتعرف على كيفية الكشف عن الأملاح الموجودة في التربة من خلال استعمال الكواشف الكيميائية (تجارب). - يستخرج أهم الكائنات الحية التي تعيش في التربة بجهاز برلز.
2	الصعوبات المتوقعة	عدم معرفة التلميذ بطريقة استعمال الكواشف الكيميائية	- غياب بعض الكواشف. - غياب جهاز برلز.
3	الأساليب و الوسائل اللازمة	التبليغ بالأسلوب العلمي الدقيق (الحوار و المناقشة بين المعلّم و المتعلّم)	- التبليغ بالأسلوب العلمي الدقيق و ذلك بتحليل التجارب بطريقة علمية و استخلاص النتائج. - إجراء التجارب بالوسائل التالية: أنابيب زجاجية، تربة زراعية، غربال، ماء مقطر، ورق الترشيح، كواشف كيميائية مختلفة، جهاز برلز.

4	الأنشطة التعليمية و التقويمية	- طرح أسئلة متنوعة لمعرفة المستوى المعرفي لدى التلاميذ. - إصدار فرضيات حول طريقة فصل مكونات التربة، الكشف عن الأملاح الموجودة في التربة.	- إحضار الوسائل اللازمة. - تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مصغرة. - القيام بالتجارب و تحليلها. - استخلاص النتائج من طرف المتعّلمين. - تسجيل النتائج و تأكيدها من طرف المعلّم.
5	الأنشطة العلاجية	تقسيم التلاميذ إلى أفواج مصغرة و قيامهم بالنشاطات اللازمة بأنفسهم	
6	الأنشطة الاعتادية	تطبيقات في نهاية الحصة أو الوحدة.	
7	الأنشطة الأخرى	واجبات منزلية – بحوث.	
8	الصعوبات الجديدة و الملاحظات	عدم تعاون التلاميذ مع المعلّم لتحقيق الأهداف المسطرة . كعدم قيامهم بالواجبات و النشاطات و عدم مراجعة الدروس في البيت.	

ملحــق رقــم (05)

وضعية تعليمية: أول متوسط

مجال المادة: نمو و تطور الجنين عند الكائنات الحية

الوحدة: انتاش البذرة

صنف المشكلة: بناء الموارد

وظيفة الوضعية المشكلة:

2. الكفاءات العرضية المستهدفة	القيم الفكر الناقد الإستقلالية حل المشكلات

3. الكفاءة المستهدفة الخاصة بالمادة	- يعرف الانتاش
- مؤشر الكفاءة	- وصف المراحل الرئيسية لإنتاش البذور حسب التسلسل الزمني

4. التصورات:	- كل البذور قابلة للإنتاش عند نضجها. - البذور المزروعة تنتج نبات تدريجيا.

5. الحواجز:	- تعميم لإنتاش على كل البذور.

نص الوضعية: زرعت سلمى نوعين من بذور الفاصولياء و الفول و سهرت على رعايتها و سقيها بانتظام، بعد مدة انتشت كل بذور الفاصولياء بينما بذور الفول لم تنتش مما لفت انتباهها سائلة أباها الفلاح عن السبب فأجابها ربما زرعت بذور مسنة جذا. فتحت سلمى تلك البذور فوجدت بعضها مثقوبة و بعضها كان مكسرا و كان البعض الآخر سليما.

التساؤلات:

1- فسر عدم إنتاش بذور الفاصولياء.

2- ما هي التحولات التي طرأت على بذرة الفاصولياء؟

الموارد و المكتسبات المجندة من طرف المتعلّم:	ملاحظة البذور أثناء إنتاشها.
الموارد و الوثائق المساعدة على الحل:	- بذور الفاصولياء، الفول، بذور منتشة خلال أزمنة مختلفة، صور لمراحل إنتاش بذرة الفاصولياء. رسومات تخطيطية صماء.

ملحــق رقــم (06)

الوضعية الإدماجية:

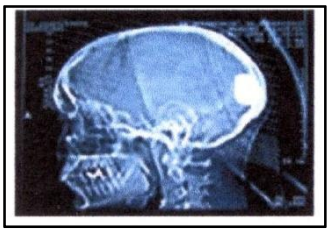
أثناء مباراة الكرة القدم سقط أحد اللاعبين على الأرض، و تلقى ضربة قوية على مستوى الرأس و الظهر، فأغمي عليه فقام زملاءه في الفريق بحمله بطريقة سريعة و عشوائية إلى سيارة الإسعاف التي نقلته للمستشفى، حيث بينت الفحوصات و الأشعة أنه أصيب بشلل في الأطراف السفلية و فقدانه للبصر. و السندات التالية:

الوثيقة (1):

حالة عظام الرجل اليمنى لهذا اللاعب

الوثيقة (3):

صورة بالأشعة للعمود الفقري



الوثيقة (2):

صورة بالأشعة للرأس

تبين الأشعة التي أجريت له.

المطلوب: اعتمادا على المعلومات السابقة و السندات المقدمة لك و معارفك المكتسبة.

1- فسر سبب الإعاقة الحركية و الحسية التي أصيب بها هذا اللاعب.

2- هل كان لتدخل زملاء اللاعب من أجل إسعافه تأثير على هذه الإعاقة؟ مع الشرح.

3- قدم نصيحتين مهمتين للاعبين من أجل تفادي هذه المشاكل في المستقبل.

ملحق رقم (07)

أسئلـة المقابلـة:

1- هل تواجه صعوبات في استخدام التقويم التشخيصي؟

2- ما هي هذه الصعوبات؟

3- في مقابل هذه الصعوبات، ما هي التسهيلات التي تساعدك في استخدام هذا النوع من التقويم؟

4- هل تكتفي بالتكوين الذي تتلقاه عن طريق المشرف التربوي ، خلال الأيام الدراسية لفهم أسلوب التقويم التشخيصي؟

5- ما هي المصادر الأخرى التي تعتمد عليها في فهم هذا الأسلوب؟.

الملحق رقم (08)

إستبيـــان

في إطار الإعداد لمذكرة الماستر، اختصاص علم النفس المدرسي ولمعرفـة استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط "مـادة علوم الطبيعـة و الحياة " نموذجا نضع بين أيديكم السيدات و السادة الأساتذة الكرام استبيانا يحتوي على عبارات ذات علاقـة بميـدان عملكـم فنرجو منكم زملائي إثراء هذه الدراسة بإجاباتكم الموضوعية على أسئلة الاستبيان الموالي بوضـع إشارة (×) على الخانة المعبرة عن رأيكم. و نعلمكم أن معلومات هذا الاستبيان تستخدم لغرض البحث العلمي لا غير، و نشكركم على تعاونكم معنا .

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة المهنية في ميدان التعليم : من 1 ـ 7 سنوات ☐

من8 ـ 15 سنة ☐

أكثر من 16 سنة ☐

نوع التكوين : المعهد التكنولوجي للتربية ☐

المدرسة العليا للأساتذة ☐

الجامعـــــة ☐

1- أقوم بصياغة مؤشرات الكفاءة الموافقة لكفاءة الوحدة التعليمية التعلمية:

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

2- أقوم بتحديد الموارد التي يجب تقويمها عند الانتهاء من عملية التعلم :

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

3- أقوم بتحديد المكتسبات القبلية للتعلم :

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

4- تساعدني خبرتي المهنية في توقع أخطاء وتصورات المتعلمين:

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

5- أعتمد على أساليب التقويم التشخيصي المناسبة لقياس مدى نجاعة التعلم :

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

6- أراعي إختيار المكتسبات الأساسية والمفتاحية عند التخطيط للتقويم التشخيصي :

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

7- أخصص وقتا معينا لعلاج التعثرات التي يبينها التقويم التشخيصي :

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

8- أقوم باستجوابات توجيهية في بداية كل وحدة تعلم :

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

9- أكلف المتعلمين بواجبات و أنشطة منزلية مدروسة:

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

10- أعتمد على نتائج هذه الواجبات و الأنشطة لتحديد مدى تجاوز الثغرات:

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

11- أقوم بطرح أسئلة شفهية و كتابية في صورة مشكلات تثير تفكير المتعلين:

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

12- أقدم النشاطات الصفية التقويمية للمتعلمين في صورة مجموعات غير متجانسة:

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

13- أشارك المجموعات الصغيرة في تحليل نتائج العمل :

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

14- أقوم بتصنيف المتعلمين حسب النتائج (ضعاف التحصيل , متوسطي التحصيل و جيدي التحصيل)

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

15- أقدم أنشطة علاجية للمتعلمين الذين يواجهون مشاكل تعلمية :

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

16- أقدم أنشطة إثرائية فيها نوع من التحدي للمتعلمين الذين لا توجد لديهم نقائص :

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

17- أقوم ببرمجة الأنشطة التعليمية اعتمادا على نقاط الضعف لدى المتعلمين :

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

18- أساعد المتعلمين في التعرف على اخطائهم من خلال التقويم الذاتي:

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

19- هل تستفيد من دورات تكوينية حول التدريس و التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

20- على ماذا تركز هذه الدورات التكوينية فيما يخص التقويم؟

.....

.....

21- هل تستفيد من نتائج التقويم التشخيصي في تحسين العملية التعليمية التعلمية ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم فكيف يتم ذلك؟

.....

22- ما هي برأيك أهم الصعوبات التي تعيق استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات؟

.....

ملحق رقم (09). حساب الثبات :

N	X	Y	X^2	Y^2	X*Y
1	22	21	484	441	462
2	24	23	576	529	552
3	22	20	484	400	440
4	24	17	576	289	408
5	22	24	484	576	528
6	20	22	400	484	440
7	19	19	361	361	361
8	24	24	576	576	576
9	24	24	576	576	576
10	22	22	484	484	484
11	21	23	441	529	483
12	20	18	400	324	360
13	22	22	484	484	484
14	23	21	529	441	483
15	25	26	625	676	650
16	26	22	676	484	572
17	24	27	576	729	648
18	25	26	625	676	650
19	23	24	529	576	552
20	18	19	324	361	342
21	21	20	441	400	420
22	23	25	529	625	575
23	21	24	441	576	504
24	15	16	225	256	240
25	22	23	484	529	506
26	20	21	400	441	420
27	14	16	196	256	224
28	18	23	324	529	414
29	15	13	225	169	195
30	21	22	441	484	462
31	22	22	484	484	484
32	21	24	441	576	504
33	21	22	441	484	462
34	20	19	400	361	380
35	20	15	400	225	300
36	19	21	361	441	399
37	14	8	196	64	112
38	21	16	441	256	336
39	13	16	169	256	208
40	24	19	576	361	456
41	23	25	529	625	575
42	24	23	576	529	552
43	16	17	256	289	272
44	26	28	676	784	728
45	20	19	400	361	380
46	21	19	441	361	399
47	17	18	289	324	306
48	21	26	441	676	546
49	21	32	441	1024	672
50	23	30	529	900	690
51	25	28	625	784	700
52	20	13	400	169	260
53	19	23	361	529	437
54	20	20	400	400	400
55	15	17	225	289	255
56	24	17	576	289	408
57	23	24	529	576	552
58	24	20	576	400	480
59	20	25	400	625	500
60	20	19	400	361	380
61	22	21	484	441	462
62	21	21	441	441	441
63	21	20	441	400	420
64	19	22	361	484	418
65	24	21	576	441	504
66	16	16	256	256	256
67	22	24	484	576	528
68	23	21	529	441	483
69	16	17	256	289	272
70	28	26	784	676	728
Σ	1469	1481	31507	32509	31656