الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

جامعة البويرة

قسم علم النفس و علوم التربية
تخصص علم النفس المدرسي

واقع التقويم التربوي في المرحلة الإبتدائية في إطار المقاربة بالكفاءات

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتين:

- بن عمروش فاطيمة
- جلام عاشورة

إشراف:

د/ بن عالية وهيبة

السنة الجامعية: 2017/2016

شكر و تقدير

الحمد لله الذي هدانا لهذا و ما كنا لنهتدي لولا أن هدان الله ، فيسره لنا طريق نلتمس فيه علما نافعا و شرح لنا الصدور ويسر لنا الأمور و نشكره على نعمته ، فأعاننا على أمرنا و وفقنا على البحث فخرجنا بهذه الرسالة بعد جهد و عمل جبار.

أتقدم بشكري الخالص إلى:

كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد و لو بكلمة تشجيعو أخص بالذكر الدكتورة المشرفة بن عاليا وهيبة على تفضله بالإشراف على هذه المذكرة تقديرا و عرفانا

لكل ما قدمه لنا علميا و إنسانيا ، نتمنى له المزيد من الإستحقاقات.

كما لا ننسى أساتذة قسم علم النفس و علوم التربية " في جامعة آكلي محند أولحاج "

لهم منا أوفر عبارات الإمتنان.

و في الأخير نتفضل بالشكر إلى الساتذة الأفاضل أعضاء اللجنة الموقرة على قبولهم

مناقشة مذكرتنا.

الطالبتان : **بن عمروش فاطيمة**

جلام عاشورة

إهداء

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على سيدنا محمد أشرف المرسلين و السائرين على نهجه إلى يوم الدين وبعد.

بداية أبدأ بالتي رفع الله مقامها و جعل الجنة تحت أقدامها أولى الناس بصحبتي إلى نبع الحنان الصافي و تلك النعمة الغالية و التي مهما فعلت فلن أوافيها حقها و جميلها

أمي الغالية حفظها الله و أطال في عمرها.

و إلى الذي كان لي قوة و عونا و صاحب فضل و رعاية " أبي" أطال الله في عمره.

إلى النجوم السابحة في الفضاء التي تنير آفاق حياتي أخواتي : فريدة، نورة، سامية ، زهرة فضيلة و أزواجهم و أولادهم البراعم التي تعطر جو العائلة و أخي العزيز و زوجته و أولاده .

و أتقدم بوافر الشكر و الإمتنان إلى التي كانت لي أستاذة و مرشدة في جميع مراحل إعداد هذا البحث الأستاذة الدكتورة : بن عالية وهيبة.

كما أتقدم بجزيل الشكر و العرفان إلى كل من مد لي يد العون لإتمام هذه الدراسة و على رأسهم الأستاذ الدكتور : لخضر بن حامد.

و في الأخير أشكر اللجنة المناقشة على قبولها مناقشتي لهذه المذكرة فلها مني أوفر عبارات الشكر و الإمتنان.

كما لا يفوتني أن أشكر كل الطاقم الإداري للكلية.

بن عمروش فاطيمة

إهداء

إلى من كان لي شمعة أنارت درب المضي قدما إلى من كان معي في كل خطوة أخطوها إلى من علمتني العطاء بدون إنتظار .....إلى أمي و أبي أطال الله في عمرهما

إلى إخوتي و أخواتي أبنائهم و بناتهم .....إلى كل أفراد العائلة.

إلى أعز صديقاتي سمية و مريم .

إلى كل أفراد إدارة الإقامة الجامعية جلاوي سعيد الذين كانوا عائلتي الثانية و أخص الذكر كل من عمي فاتح و عمي محمد .

و أتقدم بوافر الشكر و الإمتنان إلى التي كانت لي أستاذة و مرشدة في جميع مراحل إعداد هذا البحث الأستاذة الدكتورة : بن عالية وهيبة.

كما أتقدم بجزيل الشكر و العرفان إلى كل من مد لي يد العون لإتمام هذه الدراسة من قريب أو من بعيد.

و في الأخير أشكر اللجنة المناقشة على قبولها مناقشتي لهذه المذكرة فلها مني أوفر عبارات الشكر و الإمتنان.

كما لا يفوتني أن أشكر كل الطاقم الإداري للكلية.

جلام عاشورة

شكر و تقدير

الحمد لله الذي هدانا لهذا و ما كنا لنهتدي لولا أن هدان الله ، فيسره لنا طريق نلتمس فيه علما نافعا و شرح لنا الصدور ويسر لنا الأمور و نشكره على نعمته ، فأعاننا على أمرنا و وفقنا على البحث فخرجنا بهذه الرسالة بعد جهد و عمل جبار.

أتقدم بشكري الخالص إلى:

كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد و لو بكلمة تشجيع و أخص بالذكر الدكتورة المشرفة بن عاليا وهيبة

على تفضلها بالإشراف على هذه المذكرة تقديرا و عرفانا

لكل ما قدمته لنا علميا و إنسانيا ، نتمنى لها المزيد من الإستحقاقات.

كما لا ننسى أساتذة قسم علم النفس و علوم التربية " في جامعة آكلي محند أولحاج "

لهم منا أوفر عبارات الإمتنان.

و في الأخير نتفضل بالشكر إلى الساتذة الأفاضل أعضاء اللجنة الموقرة على قبولهم

مناقشة مذكرتنا.

الطالبتان : بن عمروش فاطيمة

جلام عاشورة

فهرس المحتويات

إهداء

تمهيد

ملخص الدراسة 04

الفصل الأول : الفصل التمهيدي

1- إشكالية البحث 06

2- فرضيات البحث 09

3- أسباب إختيار الموضوع 09

4- أهمية البحث 10

5- أهداف البحث 10

6- تحديد المفاهيم و المصطلحات 11

7- الدراسات السابقة 14

الفصل الثاني : التقويم التربوي

مقدمة

1- نبذة تاريخية عن نشأة و تطور حركة التقويم التربوي 24

1-1- مرحلة الإصلاح 25

1-2- مرحلة إزدهار الإختبارات 25

1-3- المرحلة الثانية 26

1-4- مرحلة الإستقرار 26

1-5- مرحلة الإزدهار 26

1-6- المرحلة الممتدة من من 1972 إلى الوقت الحاضر..... 27

2- مفهوم التقويم التربوي 27

3- أهمية التقويم التربوي 29
3-1- دور التقويم في إتخاذ القرار 31
3-2- دور التقويم في إثارة دافعية المتعلمين 31
3-3- دور التقويم في التخطيط التربوي 31
3-4- دور التقويم في الإرشاد النفسي 32
3-5- دور التقويم في تشخيص صعوبات التعلم و علاجها 32
4- أهداف التقويم التربوي 32
5- وظائف التقويم التربوي 34
6- مجالات التقويم التربوي 35
6-1- تقويم الأهداف 36
6-2- تقويم النهج 36
6-3- تقويم التلاميذ 37
6-4- طرائق التدريس 37
6-5- تقويم الكتاب المدرسي 38
6-6- تقويم المدرسة 38
6-7- تقويم التقويم 39
7- خصائص التقويم 39
8- شروط عملية التقويم التربوي 42
9- أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته 44
9-1- التقويم المبدئي أو القبلي 44
9-2- التقويم البنائي أو التكويني 45
9-3- التقويم التشخيصي 46

9-4- التقويم التجميعي الختامي 47
9-5- أنواع التقويم حسب من يقوم 47
الخاتمة
الفصل الثالث : المقاربة بالكفاءات
1- المرحلة الإبتدائية 54
1-1- مفهوم التعليم الإبتدائي 54
1-1-1- تعريف اليونسكو 55
1-1-2- تعريف اليونسيف 55
1-1-3- تعريف وزارة التربية الوطنية 55
1-2- أهداف التعليم الإبتدائي 55
1-3- أهمية مرحلة التعليم الإبتدائي 56
1-4- وظائف المدرسة الإبتدائية 56
2- المقاربة بالكفاءات 57
2-1- المدخل التاريخي للمقاربة بالكفاءات 57
2-2- مفهوم المقاربة بالكفاءات 58
2-2-1- مفهوم المقاربة 58
2-2-2- مفهوم الكفاءة 59
2-2-3- مفهوم المقاربة بالكفاءات 60
2-3- مركبات الكفاءة 61
2-3-1- المهارة 61
2-3-2- الإستعداد 62
2-3-3- القدرة 63

2-3-4- الأداء و الإنجاز 65
2-4- أهمية المقاربة بالكفاءات 65
2-4-1-وظيفة التعلمات 66
2-4-2- فعالية التعلمات 66
2-4-3- بناء و تأسيس التعلمات اللاحقة 66
2-4-4- إعتماد الوضعيات التعلمية 66
2-4-5- القابلية للتقويم 67
2-5- أنواع الكفاءات و تصنيفاتها 67
2-5-1- الكفاءات المعرفية و المستوى المعرفي 67
2-5-2- الكفاءات الوجدانية أو المستوى الوجداني 68
2-5-3- الكفاءات الأدائية أو المستوى السلوكي 68
2-5-4- الكفاءات الإنتاجية أو المستوى الإنتاجي 68
2-6- طبيعة الكفاءة 69
2-7- خصائص الكفاءة 70
2-7-1- الكفاءة توظف مجموعة من الموارد 70
2-7-2- الخاصية النهائية للكفاءة 70
2-7-3- مرتبطة في مجال واحد في الوضعيات 70
2-7-4- الكفاءة مرتبطة غالبا بالسياق الذي تمارس فيه 71
2-7-5- الكفاءة القابلة للتقويم 71
2-8- أسس المقاربة بالكفاءات 73
2-8-1- الأسس الفلسفية 73
2-8-2- الأسس البيداغوجية 73

2-8-3- الأسس السيكولوجية 73
2-8-4- الأسس السوسيولوجية 73
2-9- أبعاد الكفاءات 74
2- 10- مواصفات الكفاية في مجال التدريس 75
2-11- خصائص البرنامج التعلمي القائم على الكفاية 76
2-12- الخطوات أو الوظائف أو الشروط 76
2-13- الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات 78
2-14- أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعلمية العلمية 79
2-15- كيف يمكن إجراء الكفاءات داخل الدرس 80
2-16- المدرس الكفء و المتمدرس الكفء 80
الخاتمة
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
تمهيد
1- الدراسة الإستطلاعية 86
1-1- الهدف من الدراسة الإستطلاعية 86
1-2- نتائج الدراسة الإستطلاعية 87
2- الدراسة الأساسية 87
2-1- منهج الدراسة 87
2-2- عينة الدراسة و كيفية إختيارها 88
2-3- أدوات الدراسة 89
2-4- مجالات الدراسة 89
2-4-1- المجال الموضوعي 89

2-4-2- المجال الزمني 90
2-4-3- المجال المكاني 90
2-4-4- المجال البشري 90
2-5- أساليب المعالجة الإحصائية 90
الفصل الخامس : عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضيات
1- عرض و تحليل النتائج في ضوء الفرضيات 93
1-1- عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى (المحور الأول) 93
1-2- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية (المحور الثاني) 95
2- مناقشة و تفسير النتائج في ضوء الفرضيات 104
2-1- مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى 104
2-2- مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية 105
3- الإستنتاج العام 106
4- الإقتراحات 107
الخاتمة 108
قائمة المراجع 109
الملاحق 113

مقدمة

يعتبر العالم الذي نعيش فيه اليوم عالم متطورا بإستمرار و ذلك في جميع الميادين الإقتصادية و الإجتماعية و الثقافية ، و مع تطوره تواجه المجتمعات مشكلات و تحديات جديدة تفرض عليها ضرورة التغيير على مختلف الأصعدة و من بينها النظام التربوي ، و ذلك ليس من أجل مسايرة التحولات الحاصلة في العالم و التكيف معها و حسب ، بل و إستشراف المستقبل أيضا.

و من هذا كان لزاما على المدرسة تطوير مناهجها و تحديث وسائلها ، للإهتمام بالفرد و تنميته في مختلف الجوانب و في شتى الميادين ، حتى يتأقلم مع ما يحدث في المحيط الذي يعيش فيه و يضمن إستمراره المادي و إستقراره النفسي ، إذ لم يعد مفهوم التربية الحديثة قاصرا على العملية التعليمية فقط ، بل تعدى مفهوم التربية الحديثة في المدارس و المعاهد التربوية و دور المعلم في وقتنا المعاصر إلى تقديم للدارس كل ما يتصل ببنائه الديني و العقلي و المعرفي و الخلقي و الإجتماعي ، وما يتناسب مع إستعداداته و طاقاته و مهاراته و ما يتوافق مع نمائه العمري في مختلف مراحل التعليم .(عبد المجيد سيد أحمد منصور ، 1996 ص 03) .

و مما لا شك فيه أن المدرسة الجزائرية أيضا إهتمت دائما بإعداد الأفراد و تهيئتهم لمسايرة التطور الحاصل و المساهمة في زيادته و ذلك من خلال إدخال إصلاحات هامة شملت معظم عناصر العملية التربوية كالأهداف و طرائق التدريس و المناهج ، غير أن المستقرء لمراحل تطورها يلاحظ أنها لم تنجح في مواكبة التغيرات الإجتماعية و التطورات العلمية و التكنولوجية ، فقد كانت ولا تزال تعاني من عدة مشاكل منها عدم فعالية البرامج الدراسية و ضعف المردود و النوعية ، و هذا ما يدل على أن هناك حلقة مفرغة فب التعليم الجزائري تمتص جميع المجهودات الجزائرية المنصبة على التعليم ، و نحن نجزم مبدئيا أن المشكلة و نقطة الضعف و الحلقة المفرغة في التعليم الجزائري تتمثل في سلبيات التقويم و فساد نوعيته و وسائله و أهدافه ، فإذا فسد التقويم فشل التعليم و لو بمناهجه و أهدافه و طرائقه المتجددة .

فخلال مختلف الإصلاحات السابقة التي عرفتها المدرسة الجزائرية تجددت المناهج التعليمية و الوسائل و الكتب و الطرق التدريسية ، غير أنه لم يتم إدخال تغييرات على نظام التقويم الذي ظل مهملا و هامشيا إلى حد كبير في مضمونه و أهدافه ، و بقي يتعثر في أذيال التقويم التقليدي الروتيني الجامد و البعيد

كثيرا عن الموضوعية و الدقة العلمية في قياس الأهداف التعليمية الصحيحة ، و هي قياس نمو و تحسن جميع جوانب شخصيات التلميذ ، أي تقدمه بناءا على معيار هدف واضح .

و لعل الجزائر أدركت أهمية تحسين نوعية التقويم في تحسين العملية التعليمية التعلمية و يتجلى ذلك من خلال الأهمية المعطاة لجانب التقويم التربوي ضمن آخر الإصلاحات التي شرعت في تطبيقها إبتداءا من الموسم الدراسي 2004/2003 ، و التي تم من خلالها تبني بيداغوجية جديدة تنتظم حول المقاربة بالكفاءات ، بحيث تمثل هذه المقاربة حسب المشرفين على التعليم جواب المدرسة الملائم لمواجهة إنفجار المعارف و تطور التكنولوجيات و دينامية عالم الإنتاج من ناحية و حلا لمعضلة تنوع التلاميذ و إختلاف ملامحهم العرفانية من ناحية أخرى .

حيث أصبح التقويم التربوي جزء من الفعل التربوي و مرافق له و يركز أكثر على البعد التكويني ، إذ يستخدم كأداة لكشف النقائص و تشخيص الإختلالات و معالجتها ضمن إجراءات إستدراكية دائمة و منتظمة مما يجعل من التقويم تقويما تكوينيا يكون في نفس الوقت أداة قياس و تقدير لمدى تطور الكفاءات و عامل تعلم المتعلم ، هذا من الناحية النظرية أما على مستوى الممارسة فهو ما نسعى للإجابة عليه من خلال هذه الدراسة ، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع التقويم و التعرف عما إذا كان التقويم التربوي يحظى من قبل المعلمين بنفس الأهمية التي حضى بها من الناحية النظرية ، و ذلك من خلال الوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة الإبتدائية ، و البحث عن الصعوبات التي تقف عائقا أمام المعلمين في تطبيق التقويم التكويني .

و قد قسمت هذه الدراسة إلى قسمين ، قسم نظري و آخر تطبيقي ، يتكون القسم النظري من ثلاثة فصول :

الفصل الأول : يمثل الإطار المنهجي للبحث و يظم إشكالية الدراسة و فرضياتها .

الفصل الثاني : حيث خصص لأهم عنصر في هذه الدراسة و هو التقويم التربوي ، حيث قمنا بأخذ نبذة تاريخية عنه و تناولنا فيه مفهوم التقويم و مختلف التعاريف الإصلاحية التي وضعت له بالإضافة إلى أهميته و وظائفه و مجالاته و خصائصه و شروطه و أنواعه و تصنيفاته .

الفصل الثالث : تكلمنا فيه عن المرحلة الإبتدائية التي إخترناها كنموذج لدراستنا و هي مرحلة التعليم الإبتدائي و بعدها تعرضنا إلى المقاربة البيداغوجية الجديدة و هي المقاربة بالكفاءات ، ذلك بإعتبار أن

الدراسة الحالية تتعرض إلى واقع التقويم في ظل هذه المقاربة ،و تكلمنا في هذا الفصل عن المدخل التاريخي للمقاربة بالكفاءات ، مفهوم المقاربة بالكفاءات ، مركبات الكفاءة ، أهمية المقاربة بالكفاءات ، أنواعها و تصنيفاتها المختلفة ، طبيعتها و خصائصها ، أسسها ، أبعادها ، خطوات الكفاءة و غيرها .

أما الجانب التطبيقي ، فيتكون من :

الفصل الرابع : و يمثل الإطار الميداني حيث تناولنا فيه النقاط المتعلقة بالمنهج المعتمد و دواعي ذلك مكان إجراء الدراسة و حدودها المكانية و الزمانية ، ثم كيفية إختيار العينة و حجمها و موصفاتها من حيث الجنس و السن و المستوى التعليمي ، ثم الأدوات و أسلوب المعالجة الإحصائية المعتمد عليها في هذه الدراسة ، كما يظم كل ما يتعلق بالدراسة الإستطلاعية ، أهدافها و وصف عينتها و كذلك كيفية إجرائها و النتائج التي توصلت إليها .

الفصل الخامس : يظم هذا القسم عرض و تحليل و تفسير نتائج الدراسة النهائية للبحث .

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة واقع التقويم التربوي في المرحلة الإبتدائية في إطار المقاربة بالكفاءات.

و لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم بناء إستبيان مكون من (24) سؤال ، تم توزيعه على عينة قدرها (67) أستاذا و أستاذة من التعليم الإبتدائي ، و بإستخدامنا للنسب المئوية و التكرارات تم التوصل إلى النتائج التالية :

1- هناك صعوبات تعترض أساتذة الطور الإبتدائي أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم بالكفاءات و ذلك بسبب نقص التكوين في الميدان.

2- صعوبة تطبيق أساتذة الطور الإبتدائي لإستراتيجيات التقويم التربوي إلى وجهة نظره نحوه.

الفصل التمهيدي

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

1. إشكالية البحث :

تتسارع الدول اليوم سواء كانت دولا نامية أم دولا متقدمة إلى الإصلاح منظومتها التربوية و تصويرها، لتتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمعات اليوم ، كإنفجار المعرفي و التطور التكنلوجي المتسارع ، التي أصبحت تفرض على المدرسة التجديد المستمر حتى يتسنى لها النجاح في أداء مهامها ، و المساهمة الفعالة في تحقيق أهداف الأمة و آمالها المستقبلية .

و الجزائر من الدول التي تعاقبت على منظومتها التربوية إصلاحات بدأت من الإستقلال ، فقد شهدت السنوات الأولى له ، 1962 إلى 1970 ، إهتماما كبيرًا بإعادة الإعتبار اللغة العربية ، و جعلها لغة التعليم الخاصة في المدرسة الإبتدائية ، ثم عرفت المدرسة الجزائرية تعديلات أخرى على المستوى المناهج و البرامج التعلمية خلال السنوات الممتدة من 1970 إلى 1977 ، حيث ميز هذه المرحلة الإهتمام بإعداد المعلم و مقاييس التوجيه ، و تعد أمرية 1976 أهم ما جاءت به الإصلاحات في هذه المرحلة ، حيث تتضمن إنشاء المدرسة الأساسية التي تم تنتهيها فعليا في الموسم الدراسي 1981 – 1980 ، و تعد هذه الأمرية كقانون أساسي خاص بالتربية (مرجي ، ب.ت ، ص 35).

فالنظام التربوي الجزائري كغيره من الأنظمة التربوية في العالم يسعى إلى تحقيق الإنسجام و التوافق مع متطلبات المجتمع ، و تحسين نوعية ، و بذلك عرفت المنظومة التربوية مرحلة من الإصلاحات .

بدات بتطبيق المناهج الجيدة قائمة على المقاربة التدريس بالكفاءات ، و الذي تسرع في تطبيقها سنة 2003 ، و تقوم هذه الإصلاحات أساسا على المناهج الدراسية من حيث الأهداف و المحتويات ، و استثمار كل ما توصل إليه التقدير العلمي في مجال التكنلوجيا .

في محاولة لتحقيق ما عجز عنه النظام السابق في تكوين الفرد القادر على تابعة التغيرات الحاصلة في المجتمع و الإسهام فيها .

فالمقاربة بالكفاءات هي الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما و هي زاد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة ، أو بلوغ غاية معينة أو الإنطلاق بمشروع ما ، و قد استخدمت في هذا السياق للدلالة على التقارب الذي يدفع بين المكونات العلمية و التعلمية التي تربط فيما بينها من اجل تحقيق غاية تعلمية وفق ستلراتجية تربوية و بيداغوجية واضحة (هني ، 2005 ، ص 107)

فعالية المدرسة اليوم هي إعداد حيل يؤمن بقيمة العمل و تحمل المسؤولية و المساهمة في نهوض و رقي المجتمع .

و لقد وجدت كثير من الدول في المقاربة التدريس بالكفاءات و اعتمادها في المناهج الدراسية السبيل الأنجع لضمان رفع مستوى قدرات و كفاءات الأفراد ، و من بين هذه الدول التي شهدت مدارسها تطبيق التدريس بالكفاءات منذ التسعينيات نجد كلا من فرنسا و بلجيكا و كندا « ففي سنة 1983 بذل الفرنسيون مجهودًا كبيرًا في تظمين برامج التعليم الإبتدائي و الثانوي الكفاءات التربوية ، فوضعوا كرسات تتضمن لكفاءات المراد إكتسابها في نهاية الطور ، حيث نجد كفاءات مستعرضة (compétence transversote) ترتب بمواقف المتعلم و تتضمن العبارات أن يكون لتلميذ قادرًا على أن يحال أو أن يقيم ...إلخ » (محمد الصالح حتروني ، 2002 ، ص 12).

و نتيجة لنجاح هذه الدول في تحقيق مردود تربوي جيد ظهرت نتائجه في التطور الإقتصادي و التكنلوجي الذي حققه ، عمدت الجزائر إلى الإستفادة من تجارب هذه الدول و تطبيق نفس المقاربة في السياسة التربوية ، التي دخلت حيز التنفيذ في السنة الدراسية 2003-2004 ، في كل من السنة الأولى ابتدائي و السنة الأولى متوسط (وزارة التربية 2004).

و أكدت العديد من الدراسات و الأبحاث أن التغيرات التي نظر أعلى المناهج و البرامج لها أثر كبير على ممارسات المعلم ، ففي دراسة قام بها « كلارك » Clarck 1997 أكد على أن التجديد في المنهج من العوامل التي تؤثر على العملية تغير أدوار المعلمين (رضا مسعد ، 2005، ص 3).

و المعلم الجزائري كغيره من المعلمين يعمل على التنفيذ الرامج الدراسية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المسطرة ، و ذلك من خلال إجراءات عملية تظهر في ممارسة للتقويم ، كما ذكرها سابقا فإن المدرسة الجزائرية عرفت تطبيق مناهج جديدة قائم على مقاربة التدريس بالكفاءات ، هاته المقاربة التي تتطلب تغير التصور لدور المعلم و المتعلم في عملية التعلمية ككل .

إن هذا التوجه الجديد للتربية يستدعي بالضرورة إعادة النظر قي مختلف عناصر العملية التعلمية من أهداف و مناهج و وسائل تعلمية و طرائق تدريس و كذلك تغيير في أساليب التقويم ، هذا الأخير الذي يشكل إحدى الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التعلم و مردود المنظومة التربوية ، فلا يمكن للعملية التربوية أن تؤتي ثمارها دون التقويم فهو همام الأمان و مفتاح رقابة الإنتاج في العملية التربوية ، و هو الذي يقيس كفاءات العملية التعلمية في أي مرحلة من مراحلها .

و بعد الإستعانة بالمنهج الجديد المقاربة بالكفاءات أصبح التقويم ذات أهمية كبيرة و هو يركز على التقويم التكويني الذي هو يمارس خلال النشاط الحصة التعلمية ، و يهدف إلى تقويم التحسين المحقق من طرف التلميذ و فهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم ، و يهدف أيضا إلى تحسين المسار التعلمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله و يكون مرجعي المحك ، و لا يعطي درجات و لا يستخدم في مقارنة أداء المتعلمين فيما بينهم ، فيكون أكثر معالية في التعرف على نقاط القوة مما يؤدي إلى تعزيزها لتصبح جزء من الخبرات المتعلمة الدائمة و يقوي الدافعية لدى المستعملين نيجة معرفة أخطائهم و كيفية تصحيحها .

أما على مستوى الممارسة فإن التقويم لم ينل الإهتمام الكافي خاصة في المستوى التعليمي الإبتدائي حيث يلاحظ أن أشكال التقويم التربوي المتداولة لا توحي بأن التقويم التكويني ، و هذا ما دفعنا إلى البحث ميدانيا عن الواقع التقويم ، و التعرف التقويم التكويني الذي تفرضه بيداغوجيا الكفاءات و ذلك من خلال طرح التساؤلات التالية :

2. فرضيات البحث :

- الفرضية الأولى :

هناك صعوبات تعترض أساتذة الطور الإبتدائي أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم بالكفاءات و ذلك بسبب نقص التكوين في الميدان .

- الفرضية الثانية :

صعوبة تطبيق أساتذة الطور الإبتدائي لإستراتيجيات التقويم التربوي إلى وجهة نظرهم نحوه .

3. أسباب اختيار الموضوع :

الأسباب التي أدت بنا إلى الإختيار هذه الموضوع هي :

- ❖ معالجة موضوع من مواضيع العامة و الحديثة في مجال التربية و التعليم في الجزائر .
- ❖ أهمية المقاربة بالكفاءات و دورها الفعال في عملية التعلمية التعلمية .
- ❖ توضيح مفهوم و تطبيقات المقاربة بالكفاءات لمعلم المدرسو الإبتدائية .
- ❖ الكشف عن مدى ممارسة معلم المدرسة الإبتدائية للمقاربة بالكفاءات .
- ❖ البحث عن مدى تكيف معلم المدرسة الإبتدائية مع مناهج امدرسية الجديدة .
- ❖ عدم تطابق نتائج التقويم المستمر مع نتائج الإمتحانات الرسمية .

4. أهمية البحث :

تتضح أهمية الدراسة من خلال :

أ. أنها تبحث في الجانب الوظيفي لمقاربة الكفاءات و هو من مواضيع الجديدة و المهمة لآن :

- ❖ التطبيق الحقيقي و الفعلي لهذه المقاربة في العملية التعلمية يحقق الهدف الشامل للتربية و التعليم ، و هو اعداد الفرد الكفئ القادر على خدمة مجتمعه .
- ❖ تطبيق هذه المقاربة في العمل المدرسي يسمح لكل من المعلم و التلميذ بمواكبة التطورات الحاصلة في العالم اليوم .
- ❖ لأن هذه مقاربة تؤكد على عدم اختصار التعلم في الحصول المتعلم على المعرفة و المعرفة فقط ، و إنما يجب أن يكون التليم هو تربية الفرد من أجل التكيف الناتج و تزويده بالقدرة على التعلم المستمر .

5. أهداف البحث :

- ❖ معرفة الواقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الإبتدائية .
- ❖ الكشف عن قدرة المعلم في تخطيط و تنفيذ و تقويم الدرس وفق استرتجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات .
- ❖ الكشف عن الواقع ممارسة المرحلة الأبتدائية لتخطيط الدرس وفق التدريس بالكفاءات .
- ❖ إعطاء نظرة تقويمية لواقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات .
- ❖ الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الإبتدائية للتقويم في ضوء التدريس بالكفاءات .
- ❖ التقويم يوضح لنا أسباب الناجح أو الإخفاق .

6. تحديد المفاهيم و المصطلحات :

اقتصر الجزء على تعريف بعض المفاهيم و المصطلحات التي تم تداولها داخل نص البحث كما تبناها الباحث :

1.6. المنظومة التربوية :

هي مجموعة الهياكل و الوسائل البشرية و المادية التي أوكل المجتمع تربية النشأ . و تتمثل في : المدرسة ، المعلمين ، المناهج (بأهدافها بدءًا من الغايات إلى الأهداف الإجرائية و المحتويات و التنظيم و عمليتا التعليم و التعلم ، و تدابير التقويم و تكوين المعلمين و الوسائل المختلفة المرصودة العملية التربوية).

2.6. المناهج :

و هو الوثيقة الرسمية المعدة من طرف اللجنة الوطنية للمناهج و يتضمن المعارف و السلوكات و الكفاءات التي يتحصل عليها التلميذ في كل مرحلة ، كما يتضمن الوسائل و طرق التدريس بالإضافة إلى الأهداف و تدابير التقويم .

3.6. الوثيقة المرافقة للمناهج

و هي الوثيقة التي تسهل على المعلم مقروئية المناهج الجديدة ، كما تقدم له المعالم تساعده على الترجمة الاهداف المسطرة و المضامين المقررة في المناهج .

4.6. الإستراتجية :

تتضمن مسارًا من العليات التي يمكن أن تقود إلى تحقيق أهداف معينة و تتضمن أشكالا من التفاعل بين المتعلمين و المعلم و الموضوع محم المعرفة و تمثل بالنسبة للمعلم أدوات التحكم في الموقف التعلمي .

5.6. التخطيط للتدريس :

يعرف بأنه تلك العملية التي يؤدي إلى وضع تصور للمواقف التعلمية التي يهيئها المعلم لتحقيق الاهداف .

أو هو تلك العملية التعلمية بما تشمله هذه العملية من العمليات أخرى تقوم على تحديد الأهداف و اختيار الأساليب و الإجراءات التي تساعد في تحقيقها و تقويمها و تنفيذها .

6.6. التـــعلّـــم :

يعتبر نشاط يطور به التلميذ خبرته بإستمرار و تستطيع التعبير عن حصول التعلم إذا أصبح بإمكان المتعلم بنشاط معرفي أو مهاري لم يكن بإمكانه القيام من قبل .

7.6. التـــــعليـــــم :

هو مجموعة النشاطات التي يقدمها المعلم داخل المدرسة و المقررة في المناهج المدرسي و المقررة في المناهج المدرسي تهدف إلى الأحداث تغيرات في السلوك المتعلم و التعليم وفق المقاربة بالكفاءات يتخذ شكلا أكثر تحررًا من طرف المعلم في حدود المنهاج المعتمد .

8.6. الـــــمقاربــة بالكفاءات :

أ. اصطلاحًا : اقتراب المتعلم من الحقيقة أثناء توظيف معارفه و حل المشكلات المختلفة ، و ليس الوصول المطلق إليها ، أي تقريب المفاهيم إلى ذهنية المتعلم قصد اكتسابها و استثمارها في وضعيات مختلفة متنوعة .

ب. التعريف الإجرائي للمقاربة بالكفاءات :

وهي أسلوب في التدريس ، يركز على التخطيط و التصميم لعملية التدريس إنطلاقا من تشخيص المكتسبات القبلية للمتعلمين .

9.6. الـــكفاءة :

أ. لغـــــة : هي حالة يكون فيها الشئ مساويا ، مماثلا لشيئ آخر و هي مصدر من كفأ أو كفى ، يكفي و هي القدرة على العمل و حسن تصريفه .**(خالد ليصيص ، 2004: 142)**

ب. اصطلاحـــًا : الكفاءة هي تجنيد المتعلم لقدراته المعرفية و الفعلية ، و توظيف فعال لكل الموارد لإيجاد حل للمواقف التعلمية التي تعترضه في المدرسة و في الحياة اليومية .

10.6. مؤشر الكفاءة :

هو لسلوك الظاهري القابل للملاحضة و القياس الذي يبرز من خلال نشاط و يعبر عن حدوث فعل التعلم أو التحكم في مستوى الكفاءات المكتسبة .

11.6. التقويـــــــــــم :

أ . **لغة :** قوم المعوج عوّجه و قوّم السلعة سعرها و ثمنها و قوم الشئ قدر قيمته . **(فاروق عبده فله و آخرون ، 2004 : 123)**

ب. اصطلاحا : و هو مسار يتمثل في جميع معلومات و مراقبة التوافق بين تلك المعلومات و محموعة المعايير الملائمة للكفاءات المستهدفة و ذلك الإتخاذ قرار مؤسس ، و يرافق التقويم مختلف محطات التعلم و يوجهها و يبشر مهمة المتعلم في اكتسبات الكفاءات المستهدفة و بالتالي يساهم التقويم في تحسين في تحسين التعلم .

ج. التعريف الإجرائي للتقويم : هو عملية تربوية شاملة ذات بعد تكويني و تشخيصي للعملية التّعلمية و التّعلمية ، تسعى إلى إصدار أحكام هلى مدى كفاءة المتعلّم و تقويم قدرات أداءه .

7. الـــــدّراسات الســـــابقـــة :

رغم مرور خمسة عسر سنوات على الإصلاح التربوي ، و إلا أن الدراسات السابقة حول أسلوب التقويم التشخيصي قليلة جدًا في الجزائر ، في حدود اطلاع الباحثة ، مقارنة بالدرسات العربية و الأجنبية و رغم من ذلك استطعنا الحصول على البعض منها ، و التي اعتمدت كالدراسات سابقة لهذا البحث و من أهمها مايلي :

1.7. الدراسات المحلية :

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

أجريت هذه الدراسة في ميلة ، و هي بعنوان " دور التقويم التشخصي فيما يخص مردود الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة اولى ثانوي في اللغة فرنسية ، على عينة متكونة من 70 أستاذ ، لغة فرنسية مستوى أولى ثانوي ، مستعملا إستبيانا مكون من 27 بندًا ، و هدفت هذه الدراسة غلى معرفة :

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

و توصل الباحث إلى :

- ❖ إن أستاذة اللغة الفرنسية لا يرفضون مبدئيًا الإصلاح الجديد (المقاربة بالكفاءات)، و لكنهم أبدوا في أجوبتهم الأثر الضعيف للتقويم الشخصي على مردود الإنتاج الكتابي .
- ❖ يعاني المتعلّمون من عجز لغوي للكتابة مرتبط أساسا بالبنية المعرفية الدلالية .
- ❖ إن الأستاذ بنسبة 97% يتوقون إلى مقاربة بيداغوجية مختلفة فيما يخص الإنتاج الكتابي .
- ❖ كما توصل الباحث غلى ان العلاقة بين التقويم التشخيصي و مردود الإنتاج الكاتبي بطرح إشكالية لأن الواقع اللغوي و السوسيولوجي المتّعلم الجزائري يمنع من وجود علاقة ايجابية بينهما.

2.7. الدراسات العربية :

❖ **دراسة الطراونة عبد الكريم (2000) عمان :**

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

هل يحقق استخدام بأسلوب التقويم التشخيصي نواتج تعلمية تفوق سواها من النواتج الأساليب الأخرى المتبعة في التدريس اللغة العربية ؟

و للإجابة على هذا السؤال و الأسئلة الأخرى المرتبطة بها ، تم إختيار عينة من طلبة الصف السادس الأساسي عددها (819)وزعت في مجموعة احداهما تجريبية لتقيم الطلبة الذين يدرسون بأسلوب التقويم التشخيصي و أخرى ضابطة لمن يدرسون بالأساليب التقلدية ، و للمقارنة بين مستوى التحصيل لكل من المجموعتين ، صمم الباحث اختيارين تحصيليين طبق الأول في بداية العام الدراسي و الآخر بعد انتهاء من التجربة ، و لقد تمت معالجة البيانات على ضوء الفرضيات المشتقة من الأسئلة الدراسة بالستخدام الحاسوب (SPSS) الاختبار صحة الفرضيات بالإضافة إلى الأساليب الإحصاء الوصفي ، و من أهم النتائج التي توصل لها :

- إن المستوى تحصيل الطلبة الذين درسوا وفق الأساليب التقلدية ، كان أفضل من مستوى الطلبة الذين درسوا وفق أسلوب التقويم التشخيصي .
- ظهر أثر لطريقة التدريس و جنس الطلبة و خبرات المعلمين و مؤهلات على مستوى تحصيل الطلبة .

- تبين أن هناك أثر 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 الإستبيانية أية فروق بين المتوسطات لتحصيل الطلبة ذات دلالة إحصائية تغزى الخبرة في مجال التقويم التشخيصي .(**عبد الكريم الطراونة ، 2004 : 97)**

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

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة على الئؤال التالي :

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

و للإجابة على هذا الشؤال كان تصميم الدراسة يقوم على المقارنة المستوى التحصيلي للطلاب الذين يدرسون وفق أسلوب التقويم التشخيصي مع مستوى الطلاب الذين يدرسون وفق الأساليب التقلدية ، و قد تم اختبار المدرسين و الشعب و الطلبة بالطريقة العشوائية ، و بالتالي فإن عينة الدراسة استكملت و قد قسمت إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة ، و تعلمت إحداهما بالأسلوب التقليدي بينما تعلمت الأخرى عن طريق لأسلوب 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 التقلدية .

و يتناول هذا الجزء وصفا كاملاً لمجتمع الدراسة و عينتها و ذلك على النحو الاتي :

❖ **دراسة "بوفي" (BOVET 1986):**

والتي تفرض على المعلم فرضا فهي تفرض عليه بدل المحتوى المبرمج من ناحية المنهجية ،

و تفيد هذه البحوث إلقاء الضوء على مدى مفعول بعض المتغيرات ، فمتغير الأقدمية في المهنة لم يثبت تأثيره في مدى تمثل المعلم للإطار المرجعي للإصلاح في حين ثبت تأثير مغير التكوين الأساسي إذ كلما إرتفع المستوى التعليمي للمعلم ، كلما كان تمثله لمنظومة الحداثة أقرب إلى الواقع.

❖ **دراسة " محمد محمود الخوالدة " (1989) :**

و التي إستهدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإبتدائية و ذلك من وجهة نظر العاملين في برنامج إعداد المعلمين من فئات مدرسي كليات المجتمع ، و المشرفين التربويين ، و أساتذة الجامعات بغرض التكامل في وجهات النظر لتطوير برامج تربوية للمعلمين ، و جعلها أكثر فاعلية في المدارس الإبتدائية.

مجتمع الدراسة :

قام الباحث بتحديد مجتمع الدراسة لطلبة الصف التاسع أساسي ، و الذين يتبعون لمدينة التربية و التعليم لقصبة معان للعام الدراسي 2002/2001 م و لقد باغ عدد طلاب هذا الصف في المدارس قصبة معان (666)طالبًا و طلبة منهم (311) ذكرًا و (355)من الإناث ، كان عدد مدارس الذكور التي فيها الصف التاسع الأساسي أربع مدراس و كان عدد الشعب عشر شعب ، أما عدد مدارس الإناث فقد بلغ خمس مدارس و عدد الشعب عشر شعب .

عينة الدراسة :

اختيرت عينة الدراسة و التي بلغ عددها (146) طالبًا و طلبة بالطريقة العشوائية متعددة المرتحل حيث شكلت ما نسبته (21%) من المجتمع 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 تعلموا بالأسلوب التشخيصي و كان إنجازهم أكثر من هؤلاء الذين درسوا بالطريقة التقلدية .

❖ دراسة نبيل المغربي (2009) فلسطين :

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير إسترتجية مقترحة للتدريس في الرياضيات مبنية على التقويم التشخيصي و قياس أثرها على تحصيل و الإحتفاظ بالمعلومات لدى الطلبة الصف الخامس أساسي ، فتحددت مشكلة البحث في :

ما أثر الإستراتجية المقترح على التحصيل في الرياضيات لدى عينة طلبة الصف الخامس ؟

استخدم الباحث المنهج التجريبي ، و حيث تكونت عينة الدراسة من (211) طالبا من الصف الخامس أساسي موزعين على أربعة شعب ، و بعد جمع البيانات و تحليلها توصل الباحث إلى العديد من النتائج:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة الصف الخامس أساسي في الرياضيات الذين تعلموا بالستراتجية التقويم التشخيصي و الذين تعلموا بالطريقة التقلدية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإحتفاظ بالمعلومات لدى الطلبة الصف الخامس أساسي في الرياضيات الذين تعلموا بايتخدام هذه الإستراتجية المقترحة و الذين تعلموا بالطريقة التقلدية .

- لا توجد فروق ذات صلة إحصائية في التحصيل و ذلك في الإحتفاظ بالمعلومات لدى طلبة الصف الخامس في الرياضيات الذين تم تدريسهم باستخدام هذه الإستراتجية تعزى إلى الجنس .(**مجلة جامعة النجاح للأبحاث و العلوم الإنسانية ، 2009**)

3.7. الدراسات الأجنبية :

-دراسة ماثيوس و و يني (Mathews & Weany , 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 الفصلين من المرحلة الباكالوريوس ممن يدرس مساق الاحياء في جامعة جورجيا ، و طلبة كانوا مسجلين على النظام من يحظر أولا تقدم له الخدمة أولا ، و لقد وزّع هؤلاء الطلبة عشوائيًا عن طريق الكومبيوتر ، المجموعة الأولى كانت مجموعة تجربية تلقت تدريسها كالمعتاد إضافة إلى الختبارات تشخيصية منظمة أولا بأول لتقيس مدى تحقيق الأهداف المخطط لها و تلقوا تعليما علاجيًا مساندًا كلما دعت الضرورة لذلك و أما المجوعة الأخرى فقد تلقت تدريسا عاديًا عن طريق المحاضرات و علرض شرائح و حصص عملية في المختبرين كما هو معتاد .

و ظهرت نتائج في هذه الدراسة أن تحصيل الطلاب العلمي في الجامعة يمكن زيادته بالستخدام التدريس التشخيصي العلاجي ، كما أظهرت أيضا أثر للمعالجة بالأسلوب التشخيصي للطلبة دو تحصيل المتدني ، لأن العلاج قدم لهم أولا بأول .(**عبد الكريم الطراونة ، 2004 : 92-93**).

مقدمة :

يعد التقويم من أهم عناصر المنظومة التربوية البيداغوجية ، و من المرتكزات المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة و الضعف في نظامنا البيداغوجي ، الأساسية في العملية التعليمية المالية من علاقة وثيقة بالأهداف و الكفايات ، علاوة على كونه إضافة إلى ذلك التقويم هو المعيار الحقيقي للتثبت من نماء الكفايات ، بل يمكن القول أن التقويم هو آلية إجرائية فاعلة في المجال البيداغوجي لأنه يقوم بعدة وظائف مثل : التقدير و التشخيص و الإستشراق و الإنتقاء الإجتماعي ، و من ثم لا يمكن للعملية الديداكتكية أن تنفصل فيها المدخلات عن العمليات و المخرجات ، فالعلاقة متينة بين المفصلات الثلاث بمعنى أن الأهداف و الكفايات لا يمكن التحقق منها بإعتبارها مدخلات إلا عبر المخرجات التقويمية مرورا بالعمليات التي تتمثل في المحتويات و الطرائق البيداغوجية و الوسائل الديداكتكية .

ترجمة : لحسن بوتكلاوي ، منشورات مجلة علوم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، الطبعة الثانية 9002 م .ص : 922

1. نبذة تارخية عن نشأة و تطور حركة التقويم التربوي :

مرت عملية التقويم بمراحل تاريخية مختلفة ، تطورت وسائلها بتطور حياة الإنسان ففي العصور القديمة إستخدام الإنسان التقويم بإصدار نوعا من الأحكام على الظواهر البيئة ، و الناس الذي يعيش معهم ، فكان يدرك على سبيل المثال أن فلانا قويا و ذلك ضعيف .

و نجد أن الصينيون إستخدوا التقويم قبل أكثر من 3000 سنة ، حيث استخدموا وسائل تحررية للطلبة المتقدمين إليها لإختبار ما يصلح أن يكون حاكما أو إداريا في المقاطعات و المدن ، و يتولى تصحيح أكثر من شخص أو كانت موضوعات شاملة و متنوعة .

و قد ذكرت كلمة التقويم في القرآن الكريم قوله تعالى « لقد خلقنا الإنسان في أحسن التقويم » (التين ، الآية 4).

ثم أنتقل التقويم بسبب تعقد الحياة ، ليقوم به معلم الحرفة ، و يصدر أحكاما على المتلمذين على يده و يقرر إلى مدى أتقن كل واحد منهم الحرف التي يمارسها ، فكانت الغاية العامة من التقويم في العمل هو الحكم على قيمة الوظائف ، و الوصول إلى تقدير كمي و نوعي لسلوك العاملين فيها .

وتطور تقويم الوظائف عبر التاريخ ، و يعبر فريدريك تيلور من الأوائل الذين نادوا بوجوب تقويم الوظائف سنة 1800م حينما قام بتحليل العملية الإنتاجية في الشركة المعادن و توصيل إلى تحديد ماهية الوظائف المطلوبة لسير العمل فيها .

و بالرغم من جذور القديمة للتقويم ، فإنه لا يأخذ مكانه و يصبح تخصيصا مستقلا إلا في البداية الثورة الصناعية في أروبا ، و قد تطور في الفترة الممتدة مابين 1800م و 1930 م لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعلمية الأوروبية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي و الاختبارات .

و لقد اتسع مجال التقويم يشمل تقويم المعلم و تقويم الرامج و تقويم الموسسات بالإضافة إلى التقويم المعلمين .

و يمكن أن نقول أن البداية القرن العشرين كانت فترة إزدهار عملية التقويم .

و يمكن الإنجاز مراحل تطور التقويم حسب محمود عبد الحليم منسي (1998 : 14-15-16) :

1-1-مرحلة الإصلاح من سنة 1800 إلى 1900:

في هذه الفترة تم تقريرا الإختبارات العقلية المبكرة و إستخدميها عام 1890 م و يرجع فضل إلى ذلك إلى كاتل (1890م Katel) ورضع ريس 1897م (R ;ce) كما استخدمت تطبيقات القياسيات النفسية و السلوكية في حل مشكلات التربوية ، و يمكن الإشارة إلى أنه في هذه الفترة التقويم مدى تحسن في المستويات المدارس من ظرف المفتشين الخارجين و ذلك بإستخدام فكرة البيداغوجية

التربية expretmentale pédagogie.

1-2-مرحلة إزدهار الإختبارات من سنة 1900 إلى 1930 م :

ظهرت جهود كبيرة في هذه الفترة لتطوير التقويم التربوي حيث انتشرت الإختبارات تحصلية و بطاريات الإختبارات المتقنة ، و يعبر روبرت تور ندايك 1902 م أعد أهم قيادات حركة التقويم التربوي حيث جعل للإختبارات فائدة عملية كبيرة ، حيث اعتبر درجات هذه الإختبارات عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرارات التربوية مثل تحديد مستويات نجاح و الرسوب و نقل التلاميذ من المستوى الدراسي أعلى منه .

1-3-مرحلة الثالثة من 1930 إلى 1945 م :

ترامت مدة المرحلة مع الإكمال رالف تيلور 1937م ، و هو يعتبر الأب لكنه ركز اهتمامه على الاهداف التربوية الراجوة من البرامج التعلمية حيث عمل على تقويم تعلم التلاميذ و كذا محرجات البرامج التعلمية المختلفة و قد أدى هذا الإتجاه إلى ظهور مرجعية المحك .

وفي أخير يمكن قول أن أعمال تبلور ساعدت المتخصين في التقويم التربوي على الإطار تحليلي للمقارنة بين الرامج التعلمية المختلفة و محرجاتها التربوية.

1-4-مرحلة الإستقرار من 1945 إلى 1948م :

في هذه الفترة تم استخدام تطبيقات نماذج تايلور في التقويم التربوي بالمدارس المحليه بالولايات المتحدة الأمريكية ، كما ادخلت مقررات التقويم و القياس التربوي ضمن مناهج كلمات اعداد المعلمين ، وحيث أصبحت هذه المقررات أساسية لهذه الكليات .

و قد تطورت عملية بناء الإختبارات النفسية و التربوية و اعتبرت عناصر أساسية في بناء التعلمية و التربوية واحد من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين و الموجهين التربوين .

1-5-مرحلة الإزدهار و التوسع من 1948 إلى 1972م:

ازداد التركيز على التقويم الشخصي (personal Ealuation) و على نموذج التقويم متعددة العوامل Muilti Factor و قد ذكر بيرك أن في هذه الفترة الأبناء عدد من برنامج التقويمية الهامة و المتنوعة في الولايات المتحدة ، و ذلك من أجل التعرف على امكانية استمرار الدولة في الإتفاق على برامج التعلمية المختلفة .

و قد إستخدم نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج التعلم التي تسمح بالتقويم البرامج التربوية و النظم التعلمية على حد السواء و هذا النماذج تخلف كثيرا عن نماذج تعود مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

1-6-مرحلة الممتدة من1972 إلى الوقت الحاضر :

تعبر هذه الفترة حسب محمود مشتي (1998 ، ص 17.) فترة تخصص الدقيق ،. حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل حيث برز مختصون و محترفون في التقويم التربوي .

و قد ازداد الإهتمام بالإصلاح النظم في النعظم بلدان العالم في فترة السبعينيات و في فترة الثمانيات من القرن العشرين ، مما أدى إلى زيادة دور التقويم التربوي في وقتنا الراهن واندر أم المجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المختصين ذوي القدرة العالية على تطوير التربوي و التعبير المنشود في مجالات التربوية مختلفة .

واضح أي برنامج تعليمي أو تدريسي لا يخلو بلا برنامج تقويمي مصاحب له مما أدى إلى إزدهار التقويم التربوي إزدهار كبير في جميع المجالات التعلمية و التربوية و التدربية مختلفة.

(محمود عبد الحليم ، 2015، ص 18).

2- مفهـــوم التقـــويم التربوي :

2-1-المفهوم اللغوي :

التقويم هو مصدر لفعل قوم أي أزال الإعوجاج ، و قوم السلعة و استقامتها "قدرها" ، و قوم الشيئ أي أعطاه قيمة ، و قوم الشيئ وزنه .(محمد جهاد جمل ، 2001 ، ص 191)

2-2-المفهوم الإصطلاحي :

التقويم هو عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة معينة ، كما يعرفه " ستافليم stuffebeam " :« أنه عملية التخطيط و الحصول و الإمداد بالمعلومات النافعة للحكم في القرارات البديلة ».

إذا يعتبر هذا التعريف من أوسع التعاريف المتبناة حاليا في علم النفس و علوم التربية ، و يرى "ديكاتل" أن التقويم التربوي هو عملية دراسة مدى تطابق المكتسبات مع الأهداف التعلم ، قصد إتخاذ قرار ، و يقرر " ثورنديك " أن التقويم هو عملية متكاملة يتم فيها تحقيق تلك الأهداف .

و عليه فالتقويم هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية الأهدافها و مدى تحقيقها الأغراضها ، و عمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها .

تعريف على أحمد مدكور : « هو عملية جمع المعلومات أو بيانات عن ظاهرة أو عمل أو موقف أو سلوك ، و تحليلها و تغيرها و تقويمها في ضوء معايير معينة بقصد استخدمها في إصدار حكم أو إتخاذ قرار (على أحمد مدكور ، 1997 ، ص 291).

تعريف محمد عبد الحليم مرسي : « التقويم عبارة عن وزن للأمور أو تقدير لها أو الحكم على قيمتها ، وفي التربية قوم المعلم أراء التلاميذ أعطاها قيمة ووزنا بقصد معرفة إلى أي حد إستطاع الطالب الإستفادة من عملية التعليم المدرسية و إلى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى الأحداث تغيير في سلوكهم و فيها اكتسبوا من المهارات لمواجهة مشكلات الحياة الإجتماعية (نفس المرجع السابق ، ص 221).

أما "بلوم" فيرى بأن التقويم هو :« مجموعة منظمة من الأذلة التي تبين فيها إذا أجبرت بالفعل تغيرات على المجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار درجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده » (خالد ليصيص ، 2004 ،ص 149).

تعريف جرجس ميشال جرجس : « و هو مجموعة من الخطوات التربوية المترابطة التي يعتمدها المربي لإكتشاف مدى تأثير العملية التعليمية في قدرة التلميذ التعلمية ، و استبانة مدى تقدمه أو تأثره و نوع نموه واتجاهه مستخدما بذلك المقاييس الوضوعية و المعايير المنظمة قبل إصدار حكمه النهائي بمستواه الدراسي » (جرجس ميشال جرجس ، 2005، ص 221).

التقويم هو مجموعة الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقرير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة و الحكم على مدى فعالية هذه الجهود ز ما لا يصادفها من عقبات و هذا التحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية مما يساعد على تحقيق هذه الأهداف (محمد خليفة بركات ، 1979 ، ص 290).

التقويم التربوي هو عملية حديثة في الميدان التربوي يهدف في إبعاده إلى التشخيص و العلاج ووزن القيم التي تحتوي عليها العمليات التربوية (ميلود زيان ، 1998، ص 08).

3-أهميـــــــــة التقويم التربوي :

يرى عبد الموجود : « أن أهمية التقويم التربوي تأتي من كونه الوسيلة للحكم على فاعلية العملية التعليمية ، و الإستراتجية العامة للتغير التربوي عند اتخاذ قرارات التغير من أجل التطوير و التحسين .

كما تتضح أهمية التقويم في عملية التربوية أيضا ، من خلال ما يقوم به من دور فعال في عملية التعليمية من خلال ما يقدمه من بيانات حيث انه يساعد على تشخيص العقبات و المشكلات التعليمية ، و يقدم الحلول المناسبة و أوجه العلاج المتعددة في ضوء ذلك يساعد على مدى تحقيق الخطة التعلمية للاهداف الخاصة بها في كل مرحلة ، و إصلاحها لتحقيق النمو الكامل و الشامل ، كما أنه يحدد مدى ما أحرزته المدرسة من تقدم و الكشف عنمدى ما تحقق من أهداف حتى يجد المعنيون الفرصة للتغير و الإصلاح (محمد عزت عبد الموجود و آخرون ، ص) .

و يشير جابر عبد الحميد إلى التطورات التي حدث في عملية التقويم ، مع التطورات الحديثة التي شملت مختلف جوانب العملية التعلمية ، خاصة في ربع القرن الأخير فلقد أصبحت عملية التقويم بفضل جهود كثير من علماء النفس و التربية أمثال سكينرفين Scneriven و بوفام Popham و بيكر Baker و غيرهم ، تكنلوجيا قائمة بذاتها لها أساليبها المتعددة التي تعمل على تحقيق وظائف متنوعة ، و لعل من أهم سمات التقويم بمفهومه الحديث أنه عملية مستمرة ، فهو يحدث قبل التدريس و أثناءه و بعد أن يتم في كل مرحلة من هذه المراحل يؤدي التقويم وظائف مختلفة .(جابر الحميد جابر و لآخرون ، ص).

و للتقويم أيضا أهمية بالغة تتمثل فيما يلي :

3-1-دور التقويم في إتخاذ القرار:

- حكمة على المعلومات و ذلك بتقديره لنوعيتها و مدى صلتها بالموضوع .
- اتخاذ القرار بشأن المعلومات ، و ذلك يبث فيها إذا كان يستخدم هذه المعلومات في اتخاذ القرار و كيفية استخدامها .
- تحليل للمشكلة و ذلك بإستخدام المعلومات لشرح أبعاد المشكلة و فهمها بصورة أوضح .
- القرار بشأن المشكلة و ذلك بإختيار أحد البدائل المتاحة بما في ذلك عدم اتخاذ القرار بشأنها .(محمد منير مرسي ، 1995 ، ص 190).

3-2-دور التقويم في إثارة دافعية المتعلمين :

عرض النتائج التقويم على الشخص المقوم (التلميذ) يمثل له حافز يجعله يدرك موقعه من تقدمه بالنسبة لزملائه ، و قد يدفعه هذا إلى تحسين أدائه ، وزيادة معدله كذلك قد يدفعه هذا إلى أنواع الأداء الخاطئ و الردئ .(عمر العويرة ، مرجع سابق ، ص 223)

3-3- دور التقويم في التخطيط التربوي :

أركان التخطيط لأنه يتصل إتصالاً و ثيقا بمتابعة النتائج ، و قد يكشف التقويم عن عيب المناهج أو الوسائل أو عن قصور في الأهداف فينتاهي إلى نتائج فالتوصيات تعرض على تخطيط ثم تاخذ سبيلها إلى تنفيذ حيث تبدأ المتابعة في التقويم من جديد و هكذا .(مصطفى حسين باهي و فاتن زكريا النمر ، 2004، ص 6)

3-4-دور التقويم في الإرشاد النفسي :

حيث أن الإرشاد النفسي هو عملية التي يمكن من خلالها تنظيم أو عرض المعلومات الخاصة بالفرد على نحو يساعد في الوصول إلى حلول فعالة لمشكلات التكيف التي يعاني منها الفرد .(أسمى محمد قاسم ، 2003، ص 272)

3-5- دور التقويم في تشخيص صعوبات التعلم و علاجها :

حيث يساهم الإختبار و التقويم يشكل في كل خطوة من الخطوات الأساسية الأربع في التشخيص و علاج صعوبات التعلم و ذلك من خلال :

- تحيد التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التعلم .
- تحديد الطبيعة الخاصة و المحددة لصعوبة التعلم .
- تحديد العوامل التي تسبب في التعلم .
- تطبيق الإجراءات العلاجية المناسبة .

بالإضافة إلى كل هذا تظهر عملية التقويم في متابعة التقدم الدراسي للطلاب و تحديد مستواهم التحصيلي و توجيههم التوجيه التعليمي و المهني .(صلاح الدين محمود علام ، 1999، ص 39)

4- أهداف التقويـــــم التربوي :

يهدف التقويم التربوي بشكل أساسي إلى إعادة الكم و تصحيح المسار من اجل التطويرو تحسين لنواتج ما يتم تعلمه ، و يتفرع من هذا الهدف الرئسي أهداف فرعية خاصة بالعملية التقويم هي :

- ❖ معرفة مدى تحقيق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد .

- ❖ الكشف عن مدى فعالية المعلم في تقدم مادة التعلم .
- ❖ التحقيق من مدى ملائمة المنهج المدرسي للمرحلة العمرية و النهائية للتلاميذ .
- ❖ إرسال تقارير لأولياء الامور حول مدة تقدم أبنائهم .
- ❖ توفير المعلومات الازمة الإتخاذ القرارت مختلفة مثل ترفيع التلاميذ ، و تصنيفهم في مجموعات تشخيص جوانب القوة و الضعف ، و إختبار مجموعة من التلاميذ لتكلفهم بمهمات محددة .
- ❖ معرفة جوانب قصور و المعوقات على تدليل الصعوبات بعد تشخيصها .
- ❖ يحفز إدارة المدرسة على بذل مزيد من العمل ، و تحفيز المعلم على النمو المهني و التلاميذ المتعلم على التعلم .
- ❖ الكشف على حاجات التلاميذ و قدراتهم و إستعدادهم و مجرياتهم .
- ❖ معرفة الإتجاهات التلاميذ .
- ❖ معرفة نوع العادات و المهارات التي تكونت لدى التلاميذ و مدى استفادتهم منها في حياتهم .
- ❖ معرفة مدى فهم التلاميذ بما درسوه من حقائق و معلومات ، و مدى قدرتهم على الغستفادة من هذه المعلومات في حياتهم .
- ❖ تحديد متطلبات نموا المتعلين الشخصي (عقليا ، و مهاريًا ووجدانيًا).
- ❖ الحكم على مدى ثقافة أفراد المجتمع و تحديد مدى إمتلاكهم للحد الادنى من أساسيات العلم و التكنلوجيا و اتجاهاتهم العلمية .
- ❖ تشخيص الضعف و صعوبات التنظيم .
- ❖ التنوع الأعراض الإرشاد و التوجيه .

5-وظائف التقويـــــــم التربوي :

للتقويم التربوي عدّة وظائف و يقوم بها يمكن أن نلخصها في النقاط التالية :

- ❖ تزويد التلاميذ بمعلوماتمحددة عن مدى تقويم الذي أحرزوه اتجاه بلوغ الاهداف المنشودة مما يساعدهم في التعرف إلى جوانب الصواب و الخطأ في استجاباتهم يعلمون على التثبيت الإستجابات الصحيحة و السلوك المرغوب فيه و حذف الاخطاء و إستبعادها .
- ❖ التعرف إلى نواحي القوة و الضعف في تحصيل التلاميذ للمواد الدراسية ليعمل على تدعيم نواحي القوة ، و يسعى لعلاج الضعف و تلافيه .
- ❖ الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد في ضبط التكلفة وفي الحيلولو دون اهدار الوقت و الجهد (مروان أبو حويج ، مرجع سابق ، ص 270).
- ❖ تحديد ما حصله التلاميذ من المعلومات و مدى فهمهم لها .
- ❖ الحكم على أداء التلاميذ للأعمال التي تتطلب منهم السرعة و الإتقان الفهم .
- ❖ الحكم على الكفاءة المدرس و تحديدمدى فعالية الطريق و الأساليب التي يستخدمها في تدريس .
- ❖ الحكم على الكتب المدرسية و تحديد مدى قدرة المحتوى على تفسير و تقدير الحياة المعاصرة و مدى مساهمة في تحقيق الأهداف التربوية .(المركز الوطني للوثائق التربوية ، 1998 ،ص 48).
- ❖ التقويم يوجه العملية التعلمية فالطلاب عادة ما يدرسون ما يستخبرون فيه و يدرسونه بالأسلوب الذي يناسب أنواع الإختبارات التي سيأخذونها و بالتالي فالتقويم يصبح وسيلة جيدة لتوجيه اهتمام الدارسين للأهداف التي يسعى إليها .

- ❖ التقويم وسيلة فعالة في تقديم التغذية الراجعة في عملية التعليم لكل من الأستاذ و الطالب على حد سواء .(أنيس محمد احمد قاسم ، مرجع سابق ، ص 280)
- ❖ يساعد التقويم في تنشيط المتعلمين حيث يعتمد الاثر المنشط للتقويم عللى درجة نجاح التلاميذ فكلما زادت درجة نجاح التلاميذ كلما زادت الإستشارة أو زيادة مقدار التنشيط في عملية التعلم .
- ❖ يساعد التقويم في توجيه المتعلمين فحينما يستعد المتعلم للغختبار فإنه ذلك يتحدد في ضوء أسلوب التقويم المتبع ، فإن كان الإختبار من النوع المقال فإنه التلميذ يلتزم بتحديد المادة المتعلمة ، و إذا كان الإختبار موضوعي فإنه يعتمد على الحقائق عينة أشمل من السلوك .(محمد عبد الحليم منسي و احمد شعبان ، مرجع سابق ، ص 25) .
- ❖ التقويم يساعد الآباء على الإطلاع بشكل اجمالي لما توصل إليه أبناؤهم من تسويات الثبات أو تقديم أو التأخر للنظر في الوسائل تشجيعهم و تحفيزهم و يجعلهم يشاركون المدرسة في العلاج التوجيه إلى غير ذلك .
- ❖ يساعد الدولة أو المؤسسة القائمة بالتعلم في تحديد المصاريف و النفقات في جميع المجالات الحيوية مثل : احتياجات المدرسين و الأقسام و الوسائل و غير ذلك .(موسى ابراهيم حيزي ، مرجع سابق ، ص 43)

6-مجـــالات التقويـــم التربوي :

تتضمن العملية التربوية كثيرًا من الامور التي يجب العمل على تقويمها فهناك البرامج بجميع مكوناته مادة و كتابة و هناك المعلم و عملية التدريس و المدرسة بمبناها و مرافقها و وسائلها و هناك تلاميذ و تقويمه بالإضافة إلى المقررات الدراسية و في مجال جميع الاهداف التربوية .

1.6. تقـويم الأهـداف :

يمكن معرفة مواطن الخلل في الأهداف التي تمت صياغتها

- ❖ من حيث الإختبار فقد لا تتلاءم الأهداف المنتقاة مع مستوى التلاميذ و مكتسباتهم القبلية و قدراتهم العقلية و حوافزهم على التعلم .
- ❖ من حيث تحديد درجة عموميتها أو خصوصيتها أو جائيتها فقد يكون تحديد الأهداف بصياغة عامة للتاويلات و لاختلاف دون أن يدرك التلميذ نية المدرس أو قد يكون الهدف غير مصوغ إجرائيا من حيث الفعل الذي يعبر عن سلوكه بدقة .
- ❖ من حيث تصنيف الأهداف فالأهداف التي صنفها المدرس قد لا تتلاءم الغنجاز الذي سيقوم به التلاميذ (محمد شارف سرير و الدين خالدي ، مرجع السابق ، ص 89)

2.6. تقويم النهج :

يستفاد من نتائج تقويم المنهج في تطويره و في تحسينه عملية التعلم باعتباره ان المنهج هو الأساس و من الأمثلة التي يهتم بها المقوم التربوي عندما يتعارض لتقويم المنهج ما يلي :

- ❖ ما مدى ارتباط تسلسل محتوى المنهج بمستويات التلاميذ .
- ❖ مامدى ضرورة و أهمية المحتوى المقترح و ما مدى منطقية التسلسل فيه .
- ❖ ما مدى مراعاة المحتوى المقترح للفروق الفردية بين التلاميذ .
- ❖ ما مدى الاستفادة من البئة كمصدر للخيرات في المنهج .
- ❖ ما مدى شمولية الخبرات التعلمية لجوانب السلوك في المجالات الإدراكية و الإنفعالية و نفس حركية (مروان أبو حويج ، مرجع سابق ، ص280)

3.6. تقـــويم التلامـــيذ:

يقصد بتقويم التلاميذ الحكم على مدى تقدمهم نحو الاهداف الملراد تحقيقها من المجالات المختلفة من المعرفية و انفعالية و نفسية حركية ، و تقويم هذا يعد من أهم الامور التي يجب أن تهتم بها عملية التقويم نظرًا لفوائده الكثيرة التي تأتي عنه و التي من أبرزها مايلي :

- ❖ تقدير مدى فعالية التعلم و المساعدة في اتخاذ القرارات المناسبة حول ملائمة و كفاية العمل التربوي و العملية التربوية .
- ❖ التعرف إلى مشكلات التي يعاني منها التلاميذ مما يساعد في اقتراح الحلول المناسبة لها .
- ❖ تحديد مستويات التلاميذ في قدرات و الإستعدادات مما يفسر عملية التوجيه و الإرشاد و يسهل عملية التعليم و التعلم (نفس المرجع ، ص 282)
- ❖ قياس التحصيل المدرسي و الحكم عليه ، يعد مجالا مهما كم مجالات القياس و التقويم و هذا المجال يتم خلاله تحديد الاهداف التربوية التعلمية المراد تحقيقها و هذا لا يتم إلا من خلال الاختبارات بجميع أنواعها لقياس ذلك .(نبيل عبد الهادي ، 2001 ، ص 97)ر

4.6. طرائـق التدريـس :

الطريقة التدرسية أصبحت من اهم العناصر الداخلية في الهندسة البنائية للمنتهج في ضوء التربية الحديثة و عليه تتجلى صلتها بالتقويم في ما يلي :

- ❖ مدى ملاءمتها لأهداف التربوية المنشودة و تأديتها إلى هذه الأهداف في اقصر زمن و بأقل جهد يبذله المعلم و المتعلم .

❖ تنوعها بحسب المواقف التعليمية لأن الطريقة ليست وصفة تعطي للمعلم ثم إن السير على وتيرة واحدة في تدريس المادة الدراسية من شانه أن يولد المتعلمين الملل و التهور في موضوعات المعرفة .(رضا جوامع ، مرجع سابق ، ص 4)

5.6. تقويم الكتاب المدرسي :

يتركز التقويم على النواحي العلمية و اللغوية و الإجتماعية و الوطنية بصورة عامة بحيث ينبغي على المؤلفين و المدرسين أن يتقيد بتوجيهات وزارة التربية و المركز التربوي للبحوث و النماء (جرجس مشال جرجس ، مرجع سابق ، ص 224)

6.6. تقويم المدرسة :

إن المدرسة تعد مؤسسة معقدة التركيب فهي تشمل على العديد من المكونات المتشابه و المتفاعلة التي ينعكس أثرها على المخرجات المتمثلة في تحصيل الطلاب و مكتسباتهم و انجزاتهم في مجالات متنوعة و ختلفة تتعلق بالمنهج الدراسي بمفهومه الشامل و إسهامات المدرسة في البيئة المحلية ، فتقويم المدرسة إذا يتضمن تقويمها للبرنامج التربوي برمته عن طريق جمع بيانات و معلومات تتعلق بمختلف جوانب الرنامج و وظائفه و الهدف من ذلك هو تحديد مدى تحقيق المدرسة لأهدافها الموجودة و تحديد مجالات القوة و الضعف في برنامج التربوي و هذه المعلومات تقدم تغذية مرتدة تساعد المسؤولين في ادارة المدرسة في تحديد الخطط و الأنشطة المستقبلية و اتخاذ القرارات المتعلقة بتمويل هذه الأنشطة بما يتناسب مع أهميتها .(صلاح الدين محمود علام ، مرجع سابق ، ص 43)

7.6. تقـويــم الــتقــويـم :

إن عملية التقويم التي يتبعها المعلم داخل الفصل أو خارجه من خلال الإختبارات أو توجيه الأسئلة الشفوية أو رصد الملاحظات للتحقق صدق النجاح العملية التعلمية و بلوغ الأهداف المرجوة هي بدورها قابلة للتقويم و يتناول تقويم التقويم ما يلي :

- ❖ مدى مراقبة الأسئلة الكتابية و الشفوية للأهداف الغجرائية .
- ❖دقة الأسئلة و وضوحها .
- ❖وظيفة الأسئلة الموجهة بان تقود المتعلم على التأمل و التحليل و الأستنباط .
- ❖التدرج و الوسطية للتميز بين المتفوقين و المتوسطين و الضعفاء .(رضا جومح ، مرجع سابق ، ص 34)

7- خصائص التقويـــــم :

التقويم هو الإصلاح حديث العهد بالتعليم ، أدخل لتحديد المفهوم أكثر شمولا من ذلك المفهوم الذي كان يستخدم في الإختبارات التقليدية و الإمتحانات التي يجري القياس فيها للتأكد من تحصيل المادة الدراسية أو معرفة المهارات و القدرات الخاصة ، و ينصب هذا المفهوم الشامل على القياس التغيرات مختلفة للشخصية و الأهداف الكبرى للعملية ، ولم يعد مقصورًا على مجرد تحصيل المادة العلمية بل تعداه إلى قياس الإستعدادات و المثل العليا و طرائق التفكير و تكوين العادات و التكيف الشخصي و الإجتماعي .

كما أن التقويم ليس مقصورًا على الوسائل و الأدوات المناسبة للإستعمال في الإختبارات و المقاييس ، بل يشمل أيضا مجموعة مختلفة من الإجراءات و الأدوات على نطاق واسع .(واين رايتستون ، 1950)

و نأتي فيما يلي على ذكر بعض الخصائص التقويم ليصبح أكثر وضوحا :

- ❖ يختص التقويم الحديث مجموعة مختلفة من الوسائل و الأدوات التقدير التحصيل و قياس الإستعدادات و قياس الشخصية و الملاحضات و قياس التكيف بأنواعه ، و خاصة الغجتماعي منه ، و السجلات التكوين صورة منها كاملة للفرد .
- ❖ يختص التقويم بقياس مجموعة شاملة من الأهداف المنهج بالمدرسة الحديثة ، و أكثر ما يهتم بقياس تحصيل المادة العلمية .
- ❖ يشمل التقويم كل الوسائل جميع المعلومات الخاصة بسلوك متعلم .
- ❖ يختص التقويم بتقدير ما أحرزه المتعلم كفرد ، من الدرجة العمر ، أكثر مما يهتم بحالة المتعلم في المجموعة .
- ❖ التقويم عملية مستمرة تساير عمليتي التعليم و التعلم .
- ❖ عملية التقويم تشمل الكم و الكيف معا.
- ❖ يختص التقويم بجميع نواحي شخصية المتعلم ، و يقوم على جمع البيانات لسائر أوجه التقدم و التخلف في هذه النواحي .
- ❖ التقويم عملية تعاونية تشتمل المتعلم و المدرسة و المعلمين و الآباء و كل ما يتصل بالعملية التعلمية داخل المدرسة و خارجها .(كويلين ولافون ، 1948)

ولا يمكن للتقويم أن يؤدي غايته إلا إذا اتصف بالخائص التالية :

- **الشمـــــول** : يشمل كل الأهداف التي يتضمنها العملية التعلمية و التي يسعى المنهج التربوي لتحقيقها و الإعتناء بجوانب الشخصية .

- **الإرتباط بالأهداف الواضحة :** لكي يكون التقويم سليمًا يجب تحديد الأهداف بوضوح و الإبتعاد عن الغموض و التعميم .
- **تسهيل عملية التقويم الذاتي و التوجيه عند التعلم :** أي مساعدته على المعرفة مدى تقدمه في فهم الأهداف .
- **تحسين عملية التليم و التعلم :** إن التعليم لا يعني بالحصول على المعلومات فقط ، أو المعرفة بل يعني بجانب تغيير السلوك و تطبيق المعلومات و المهارات في الحياة العلمية .
- **أن يكون تقويم انسانيا عادلاً:** أن يأخذ بعين الإعتبار جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في النتائج و تصعب ملاحضتها ، كالعوامل البيئية و النفسية و الغجتماعية .
- **أن تكون أساليبه و أدواته علمية :** أي أن يتبع أسلوب العلمي و المنهج الموضوعي سواء في جميع المعلومات أو تحليلها ، وصولا إلى دليل واضح و البرهان المنطقي .

(أحمد على القنيش ، ص 127)

← خصائص التقويم التربوي الجيد :

ينبغبي أن يكون التقويم هادفا، أي يبدأ بأغراض واضحة و محددة و يجب أن يكون التقويم شاملا ، أي أن يتناول العملية و التعلمية بجميع مكوناتها و أبعادها و يكون شاملا لجميع الأهداف التربوية و المعرفية و الوجدانية و الادبية .

و ينبغي ان يكون التقويم مستمرًا أي يلازم العملية التعلمية من بدايتها إلى نهايتها .

و يجب أن يكون التقويم ديموقراطيا أي يعمل على احترام شخصية التلميذ من اجل مشاركته في إدراك غاياته و يؤمن بأهميته ، و أن يكون التقويم علميا بإصدار الأحكام السليمة و اتخاذ

القرارات المناسبة ، ثم الموضوعية أي عدم تأثر نتائج الإختبار بالعوامل الذاتية و أن يعتمد التقويم على الوسائل و أساليب متعددة ، تتضمن جميع الجوانب الجيدة و مستوياتها و لابد أن يكون عملية مشتركة بين المقوم و التقويمم أي تتم مناقشة نتائج التقويم مع التلاميذ فور التصحيح الإختبارات ، كما أنه يجب أن يكون التقويم اقتصاديا من حيث الجهد و الوقت و التكلفة وقد أظهرت أساليب جديدة في التقويم منها :

★التقويم الجماعي : هو تعاوني يشترك فيه جميع الأفراد و من أساليبه المناقشة و الحوار .

★التقويم الذاتي : و فيه يقوم الفرد أو جماعة بتقويم الذات و يتطلب ادراك الاهداف و محاسبة النفس و اكتشاف الاخطاء و التقدير العواقب و النتائج و التخطيط لعمل أفضل .

(عبد الحميد عبد السلام جامل ، 1998 ، ص174)

8-شروط عملية التقويم التربوي :

من شروط التي ينبغي أن يبني عليها التقويم هي :

★ الشمولية ك و شمولية التقويم معناها ألا يقتصر على القياس جانب واحد و يهمل البقية الجوانب (احمد محمد الطيب ، مرجع سابق ،ص 34) .

★ الإستمرارية : مساعدة المدرس و الطالب إلى المعرفة ما وصل إليه من تقدم نحو تحقيق أهدافه إذا أن هناك عوامل و جوانب قوة وجب تنميتها و جوانب ضعف يجب ازالتها أو التقليل منها على الأقل و هذا لا يأتي إلا إذا سار التقويم جنبا إلى جنب مع التدريس .

★ التنوع في استخدام وسائل التقويم : لكي تؤدي عملية التقويم إلى النجاح يجب أن تتنوع و تعدد أساليبها حيث أن كل أسلوب أو وسيلة تساعد على جمع تغطية جوانب التلميذ المختلفة مثل

الإختبارات التحررية و التقلدية بجانب الملاحضة و المقابلة و الإستفتاء و الطرق الموضوعية لقياس الإتجاهات كطريقة ليكرت و بوجاردس .(احمد محمد الطيب ، مرجع سابق ، ص 37)

★ التميز : بمعنى أن تكون الأساليب المستخدمة في التقويم مناسبة لمستوى التلميذ حتى يعين على التميز بين المستويات و تساعد على اظهار الفروق بين التلاميذ .

★ التشخيص و العلاج : لا يقتصر التقويم على التشخيص فالتقويم عملية تشخصية و علاجية و وقائية حيث يساعد على تحديد نواحي القوة و الضعف و بتالي تحديد العوامل المؤثرة على سير العملية التعليم و اتخاذ الوسائل و أساليب العلاج بما يساعد على التغلب عليها و الوقاية من الاخطاء قبل وقوعها .(المركز الوطني للوثائق التربوية ، مرجع سابق ، ص 49)

★ صياغة الأهداف صياغة إجرائية : يمكن ملاحضتها في أداء أو سلوك المتعلم لإستخدام أساليب التقويم تتميز بالصدق .

★ الإقتصاد : أن يكون اقتصاد في وقت بعدم تضيع المعلم لجزء من وقتهفي اعداد و اجراء و تصحيح و رصد النتائج و الاختبارات التي تصرفه في الأعمال المطلوبة و أيضا في الجهد فلا يرهق تلاميذه بالإختبارات النتتالية و الواجبات المنزلية التي تبعدهم عن الإطلاع الخارجي و النشاط الإجتماعي و الرياضي لكي لا يقعوا في الملل و كره الدراسة ، و بالنسبة للتكاليف فمن واجب ألا يكون هناك مغالات في عملية التقويم حتى لا تكون عبئا في ميزانية المخصصة للتعليم .(مصطفى حسين باهي و فاتن زكريا النمر ، مرجع سابق ، 2004 ، ص 8)

★ الديموقراطية : أن يبني على أساس الفلسفة الديمقراطية و القيم و الأخلاقية التي تنادي بها العملية التعليمية و التي من بينها مراعاة الفروق الفردية .

★ التعاون : أن يكون التقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع الأطراف من التلاميذ و المعلمين و أباء .

★ أن يكون التقويم مستشيرًا و مستحسنا للتلاميذ بدرجة كافية على بذل أقصى جهده .(محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص 183)

★ ألا تكون عملية التقويم شخصية و أن تكون طريقة عادلة ليقدير مدى تقدم و يجب تعميم بحيث تشجيع التلاميذ على تغطية كل الموضوعات المقررة أو معضمها على الأقل .(على احمد مدكور ، مرجع سابق ، ص 323)

9-أنواع التقويم التربوي و تصنيفاته :

أولا : أنواع التقويم التربوي حسب المراحل :

9-1- التقويم المبدئي أو القبلي :

و يتم قبل أن تبدأ العملية ، و يهدف إلى المعرفة مدى استعداد التلميذ لتعلم خبرة أو مقرر دراسي معين ، و لهذا يعني تحديد القدرات و المعارف التي تعد شرطًا ضروريا لتعلم و تحصيل الوحدة أو الخبرة الدراسية .

★ و من أساليب التقويم المناسبة لهذا النوع ما يلي :

- إختبار القدرات .
- إختبار الإستعدادات .
- المقابلات الشخصية .
- بيانات عن تاريخ المتعلم الدّراسي .

★ و من الأهداف هذا النوع ما يلي :

- قد نهدف من التقويم القبلي توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم .
- و قد يلجأ المعلم للتقويم القبلي قبل تقديم الخبرات و المعلومات للتلاميذ ليتسنى له التعرف على الخبراتهم السابقة و من ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدّراسية أو الحصة الدّراسة .
- التقويم القبلي يحدد للمعلم مدى توافر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين ، و بذلك يمكن للمعلم أن يكيف أنشطة التدريس بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلم للدراسة .
- و يمكن للمعلم أن يقوم بتدريس بعض المهارات المبدئية و اللازمة لدراسة المقرر إذا كشف الإختبار القبلي عن أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها (عبد اللطيف الفاربي و أخرون ، 1991 ، ص 124)

9-2- التقويم البنائي أو التكويني :

وهو الذي يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر ، و يعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم ، و هو يبدأ مع بداية التعلم و يواكبه أثناء سير الحصة الدّراسية .

★ و من أهداف هذا النوع من التقويم ما يلي :

- توجيه تعلم التلاميذ في الإتجاه المرغوب فيه .
- تحديد جوانب القوة و الضعف لدى التلاميذ لعلاج جوانب الضعف ، و تعزيز جوانب القوة .
- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه و إعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه .

- إثارة دافعية المتعلم للتعلم و الإستمرارية فيه .

★ و من أساليب هذا النوع من التقويم التي يستخدمها المعلم مايلي :

- المناقشة الصفية .
- ملاحظة أداء الطالب .
- الواجبات البيتية و متابعتها .
- التقويم الصفي .

و التقويم البنائي هو أيضا استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج ، في التدريس و في التعلم ، بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث و حيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء أو تكوين فيجب بذل كل جهد من أجل ايتخدامه في تحسين العملية نفسها .

9-3- التقويم التشخيصي :

- يهدف إلى التشخيص مواطن القوة و الضعف في أداء المتعلمين و تحديد الصعوبات التي يوجهها كل منهم أثناء التعليم و اتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج .
- مساعدة المتعلم في التعريف على قدراته و إمكانيته و اقتراح سبل الوسائل تحسينها و تنميتها إلى أقصى حد ممكن .(عبد الحليم مني ، 2003، ص 32-34)

← **الفرق بين التقويم التشخيصي و التقويم البنائي أو التكويني :**

هناك فارق هام بينهما ، و يمكن في خواص الأدوات المستعملة في كل منهما فالإختبارات التشخصية تصمم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقنية الأدوات التكونية ، فهي تشبه

إختبارات الإستعداد في كثير من النواحي خصوصا في إعطائها درجات فرعية للمهارات و القدرات الهامة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه .(محمد شارف سرير ، نور الدين خالذي ، 1995 ، ص 99)

9-4- التقويم التجمعي الختامي :

و هو يأتي في نهاية البرنامج ، يهدف إلى :

- رصد علامات الطلبة في سجلات خاصة .
- إصدار أحكام تتعلق بالطالب كالإكمال و النجاح و الرسوب .
- توزريع الطلبة على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة .
- الحكم على المدى فعالية جهود المعلمين و طرق التدريس .
- إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشُعب الدارسة المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة أو بين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة .
- الحكم على مدى ملائمة المناهج التعلمية و السياسات التربوية المعمول بها .(محمد زيان حمدان ، 2002، ص14)

9-5- أنواع التقويم حسب من يُقوم :

أ - التقويم الذاتي (الفردي):

و يقصد به تقويم المدرس لنفسه أو تلاميذ لنفسه ، و تدعوا إليه التربية الحديثة في كل مراحل التعليم ، و تشتت فكرته من القيم الديموقراطية التي تقضي بأن يتحمل التلاميذ مسؤولية العمل نحو أهداف يفهمونها و يعتبرونها جديدة بالهتمامهم ، و له ميزات نستطيع أن نوجزها فيما يلي :

- وسيلة لإكتشاف الفرد لأخطائه و نقاط ضعفه و هذا يؤدي بدوره إلى تعديل في سلوكه و إلى سيره في الإتجاه الصحيح .
- يجعل الفرد أكثر تسامحا نحو أخطاء الآخرين لأنه بخبرته قد أدرك أن لكل فرد أخطاءه ، و ليس من الحكمة استخدام هذه الأخطاء للتشهير أو التأنيب .
- يُعود الفرد على تفهم دوافع سلوكه و يساعده على تحسين جوانب ضعفه مما يولد الشعور بالطمأنينة و الثقة بالنفس .

★ **و من أنواع التقويم الذاتي :**

أ- تقويم التلميذ لنفسه :

نستطيع أن نعود التلميذ على ذلك بكتابة تقريرات عن نفسه و عن الغرض من نشاطه و خطة التي يسير عليها في دراسته ، و المشكلات التي اعترضته ، و نواحي التي استفاد منها و الدراسة التي قام بها و مقدار ميله أو بعده عنها ، و يمكن أن يوجه التلميذ إلى نفسه الأسئلة المناسبة و يستعين بالإجابة عنها على تقويم نفسه .

ب- تقويم المعلم لنفسه :

يلتقي المعلم عادة منهجا دراسيا لتدريبه لتلاميذه ، و هو بحاجة إلى أن يكون قادرًا على تقييم إمكانيته ، و لما كان للمعلمين نقاط قوتهم و ضعفهم فيجب أن يقوم كل منهم بتقويم ذاته في جميع مجالات عمله ليعمل على تحسين أدائه .

ج – تقويم المعلم للتلاميذ :

يجب أن يلجأ المدرس إلى جميع المصادر التي تمده بالأدلة و الحقائق و الشواهد على نموا التلميذ نحو الأهداف المنشودة سواء كانت هذه الادلة كمية أو فرعية أو وصفية أو موضوعية أو ذاتية ، فمن الآباء يمكن للمدرس معرفة الظروف المنزلية التي تؤثر في التلميذ ، ومن ملاحظة سلوكه في المواقف المختلفة يمكن جمع معلومات و بيانات هامة عن ميوله و اتجاهاته و انطوائه و انبساطه و عن مدى ثقته بنفسه و كيفية تمضية وقت الفراغه .

9-5-1-التقـويـم الجماعــي :

من أنواعه :

أ- التقويم الجماعة لنفسها :

و ذلك لمعرفة مدى ما وصلت إليه من تقديم نحوالأهداف الموضوعية مثل تقدم التلاميذ لأنفسهم أثناء القيام بالوحدات أو المشروعات أو بالأنشطة كالرحلات أو الزيارات أو بعد الإنتهاء منها.

ب- تقويم الجماعة لأفرادها :

و هذا النوع من التقويم يتصل بالنوع السابق ، و هو ينحصر في التقويم عمل كل فرد و مدى مساهمته في النشاط الذي تقوم به الجماعة ، و يقوم المدرس فيه بالتوجيه و التشجيع ليتقبل التلميذ النقد البناء الذي يساعد على التحسين ، و ليشعر التلميذ بالثقة في نفسه و تقدير الجماعة لجهده مهما بدا هذا الجهد صغيرًا ، و من هذا النوع من التقويم بتعلم التلاميذ آداب الحوار و الإلتزام بالنظام أثناء المناقشة ، فلا يتكلم أي تلميذ إلا إذا سمح له بذلك .

ج- تقويم الجماعة لجماعة أخرى :

لا يمكن للجامعة أن تكون فكرة تامة عن نفسها إلا بمقاربتها بجماعة أخرى تقوم بنفس العمل أو بأعمال مشابهة ، كما يحدث في الأنشطة الرياضية أو معارض ، المدارس ، الحفلات .

و هذا النوع من التقويم يؤدي إلى تعاون تلاميذ المجموعة الواحدة و نشر روح الحب و الإخاء و الصداقة بينهم لأنهم جميعا يعملون من أجل هدف واحد تنعكس نتائجه عليهم جميعا .

و هذا النوع من أساليب التقويم قليل الإنتشار في مدارسنا و يجب تدعيمه بكافة الوسائل الممكنة حتى تسهم التربية في خلق جيل جديد تسود بين أفراده روح المحبة و التعاون .

الخاتمة:

من خلال ما عرض في هذا الفصل يتبين لنا أن التقويم هو عبارة عن معايير كمية و كيفية لقياس تعلمات التلميذ و خبراته و قدراته الكفائية حين يوضع أمام وضعيات معقدة و مركبة و جديدة لحل مشاكلها المستعصية ، و من ثم يساعدنا التقويم على معرفة مستوى التلاميذ و تحديد مواطن القوة و الضعف لديهم ، كما يفيدنا كذلك في تحقيق الأهداف و الكفايات المرجوة ، و يعطينا صورة واضحة عن مدى ما تحققه المدرسة من نتائج و يساهم عددا و تقديرا في التوجيه و الإرشاد المدرسي .

و في الأخير لا ينبغي أن يقتصر التقويم على الوظيفة الكمية و العددية ، بل ينبغي أن يتجاوز ذلك إلى الوظيفة الكيفية ، ليصبح أداة إجرائية فعالة لمراقبة المنظومة التربوية في مختلف آلياتها التخطيطية و التدبيرة ، مع تتبع مسارها بإحكام و إتقان من خلال الجمع بين المدخلات و العمليات و المخرجات .

مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، الطبعة الأولى سنة : 9211 ، ص: 16-17

الفصل الثالث

المقاربة بالكفاءات

1- المرحلة الإبتدائية .

1-1- مفهوم التعليم الإبتدائي .

1-1-1- تعريف اليونسكو .

1-1-2- تعريف اليونسيف .

1-1-3- تعريف وزارة التربية الوطنية .

1- 2 – أهداف التعليم الإبتدائي .

1 – 3 – أهمية مرحلة التعليم الإبتدائي.

1 – 4 – وضائف المدرسة الإبتدائية.

2 – المقاربة بالكفاءات

مقدمة

2-1- المدخل التاريخي للمقاربة بالكفاءات .

2-2- مفهوم المقاربة بالكفاءات .

2-3- مركبات الكفاءة .

2-4- أهمية المقاربة بالكفاءات .

2-5- أنواع الكفاءات و تصنيفاتها المختلفة .

2-6- طبيعة الكفاءة .

2-7- خصائص الكفاءة .

2-8- أسس المقاربة بالكفاءات .

2-9- أبعاد الكفاءات في المجال التدريس .

2-10- موصفات الكفاية في مجال التدريس .

2-11- خصائص البرنامج التعليمي القائم على الكفاية .

2-12- خطوات الكفاءة .

2-13- الوضعية المشكلة في العملية التعليمية التعلمية .

2-14- أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعلمية العلمية .

2-15- كيف يمكن إجراء الكفاءات داخل حجرة الدرس .

2-16- المدرس الكفئ و المتدرس الكفئ .

الخاتمة

مقدمة :

لقد أصبحت مهمة المنظومة التربوية في جميع الدول العالم تهتم أكثر بمكتسبات التكوين التي تجعل المتكون قادرًا على مواجهة مختلف مواقف الحياة و تتماشى مع متطلبات الشغل .

لذا فكر المهتون بأنظمة الشغل و التكوين بتنمية الكفاءات في البداية بمفهوم الكفاءاة المهنية في الميدان الشغل .

و بعد ذلك انتقل مفهوم الكفاءة إلى الميدان التعليم .إن المنظومة التربوية في مجملها و ليس التكوين المهني فحسب مطالبة اليوم برفع مستوها في التعليم و التكوين ، فبالرغم من المنجزات الكبرى التي حققتها منظومتنا التربوية و التي تستحق كل فخر و الإعتزاز ، فإنها تعاني من عدّة نقائص منها :

- ضعف المردودية التي تتجلى في ارتفاع نسبة الرسوب و التسرب .
- قلة الفعالية التي يبرزها انعدام التوازن بين ما تنفقه الدولة (الكلفة) و النتائج المدرسية .

إن تحقيق النوعية و الفعالية و المردودية الجيدة للمنظومة التربوية يحتاج إلى بيداغوجيا تضع المتعلم في صلب نشاط التعلم ، إنها بيداغوجيا لبناء الكفاءات التي تهدف إلى تزويد المتعلم بوسائل التعلم التي تسمح له بأن يتعلم ، كيف يكون أي أن الكفاءات التي تهم الفرد التي تسمح له بالتكيف مع الأوضاع الجديدة .

1- المرحلة الإبتدائية :

1-1- مفهوم التعليم الإبتدائي :

1-1-1- تعريف اليونسكو (UNESCO) :

التعليم الإبتدائي هو التعليم الذي يتعلق بالحاجيات الرئيسية التي يحتاجها جميع الناس إلى الحصول على الحاجيات الاستهلاكية الرئيسية. (علي تعوينات سنة 1990 ، ص 194)

1-1-2- تعريف اليونيسيف (UNISEF) :

مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل الطفل للتمدرس عن طريق التفكير السليم ، و تؤمن له حد أدنى من المهارات و المعارف و الخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة و ممارسة دوره كمواطن صالح. (علي تعوينات سنة 1990 ، ص 194)

1-1-3- تعريف وزارة التربية الوطنية :

هي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري ، مدتها 5 سنوات و هي مرحلة إكتساب التلميذ للمعارف الأساسية و تنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي و الكتابي و القراءة و الرياضيات و العلوم و التربية الخلقية و المدنية و الإسلامية ، كما تمكن هذه المرحلة التلميذ من الحصول على تربية ملائمة بالإكتساب التدريجي للمعارف المنهجية بإعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المراحل التعليمية الموالية بنجاح . (وزارة التربية الوطنية ، 2009 ص 10).

1-2- أهداف التعليم الإبتدائي :

لا بد لعملية التربية أن تقوم على أساس طبيعة المرحلة التي تتم تربية الإنسان فيها ، فعلى أساس طبيعة الطفل تسعى التربية لتحقيق مجموعة من الأهداف و هي :

* تنمية كفاءات التلميذ القاعدية في ميادين التعبير الشفهي و الكتابي و القراءة و الرياضيات .

* التمكن من الحصول على تربية ملائمة و توسيع إدراكه لجسمه.

* تنمية ذكائه و تصوره و مهاراته اليدوية و الجسمية و النفسية.

إدارة التربية ، تونس 1992 ، بدون طبعة

* التمكن من حل المشكلات و معرفة الأشكال و العلاقات ، و بناء المفاهيم للمكان و الزمان.

* إكتشاف عالم الحيوان و النبات .

* تعميق التحكم في كل المجالات التعليمية و إدراج تعليم اللغة الفرنسية.

1-3- أهمية مرحلة التعليم الإبتدائي:

تعد المرحلة الإبتدائية هي الأساس التي تبنى عليها المراحل التعليمية حيث أنها تمثل قاعدة الهرم التعليمي و بقدر ما تحققه من تنمية في شخصية التلميذ و ترقية عملية التعليم في مراحله الأخرى التي سوف يلتحق بها التلميذ بعد إنتهائه من هذه المرحلة .

- توفر للتلميذ أساسيات الإنسان كفرد و عضو في جماعة، لذا فالتعليم الإبتدائي في أي دولة من الدول ينال اهمية كبرى في نظامها التعليمي لما له دور أساسي في رقيها و تقدمها

- توفير المقومات الأساسية التي تساعد على تحقيق النمو الشامل و المتكامل من كافة الجوانب لطفل هذه المرحلة حيث يتحقق ذلك بإستثمار قدراته و تربيته على المشاركة في الحياة الإجتماعية ، و خدمة البيئة ، هذا إلى جانب الإهتمام بميوله و إشباع رغباته المشروعة ، وإكتسابه الإتجاهات السلبية و العادات الصحية التي تفيد في حياته اليومية.

(محسن عطية، 2008 : 48)

1-4- وظائف المدرسة الإبتدائية :

للمدرسة الإبتدائية عدة وظائف من بينها :

* تمكن الناشىء من أن ينمو نموا جسميا سليما .

* تعليم الناشيء مبادئ اللغة و الرياضيات .

* تمكن الناشيء من إختيار بيئته الإجتماعية و الطبيعية .

(شبل بدران و آخرون : 2007 . 40)

2- المقاربة بالكفاءات :

2-1-المدخل التاريخي للمقاربة بالكفاءات :

ظهرت لفظة الكفاءات من حيث هي مصطلح تعليمي أول مرة في الولايات المتحدة الامركية ، في مجال العسكري ثم التكوين المهني ، ويمكن اعتبار سنة 1960 مرحلة حاسمة لدخول بيداغوجيا الكفاءات في النظام الأمريكي بغرض تحسين مردود التلاميذ الدّراسي .

أما في فرنسا فقد ظهرت هذه المقاربة أول مرة سنة 1979 كمحاولة لتجاوز بعض الإخفاقات التي منبت بها بيداغوجيا الأهداف في المدرسة الفرنسة .

و في سنة 1980 أضيف البعد الإنساني إلى بيداغوجيا الكفاءات في الولايات المتحد الأمركية أو في 1999 اعتمدت هذه المقاربة في منطقة الكيك بكندا ، وفي كل من التعليم المهني و التعليمين الإبتدائي و الثانوي ، و كان الغرض منها السعي إللى تنمية المهارات و القدرات المعقدة و تطبيق مبادئ العلوم المعرفية . (مختار مراح و كمال رأس العين ، د.ت : ص 5)

2-2- مفهوم المقاربة بالكفاءات :

2-2-1- مفهوم المقاربة (Approche) :

- **لغـــــــة :**

هي مصدر غير الثلاثي على وزن (مفاعله) ، فعله (قارب) على وزن (فاعل) المضارع منه (يُقارب) المضارع منه (يُقارب) ، و هي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه و حادثة بكلام حسن فهو (قُرْبَــانْ) و هي (قُرْبى) ، ومنها (تَقَارَبَا) ، ضد (تبَاعَدا).

(خير الدين هني ، 2005 : ص 101)

و جاء في منجد اللغة العربية المعاصرة قارب الأمر بمعنى : ترك الغلو و قصد السداد و الصدق فيه .(طيب نايت سليمان و آخرون ، 2004 : ص 20)

- **اصطلاحا :**

المقاربة مدخل تعليمي يهدف إلى الوصول إلى هدف المحدد ، أو يكاد يصل إليه أي يقاربه ليس بالمطلق إنما بنسبة تعبر عن قرب الوصول إلى الكفاءة ، و نأخذ عدة تعاريف نأخذ منها :

❖ **يعرفها LEGENDRE :**

هي كيفية مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية ...وهي ترتبط بنظرة الدارس في العالم الفكري الذي يجده في لحظة معينة ، و يتركز كل مقاربة على الإستراتجية للعمل من ناحية النظرية : استراتجية – طريقة – تقنية ، ومن الناحية التطبقية : اجراء تطبيق –صيغة – وصفه .(LEGENDRE ، 1998 : ص21)

❖ **و المقارنة حسب لاروس (LAROUSSE) و هي :**

أسلوب معالجة المشكل أو موضوع ، مجموعة المساعي و الأساليب الوظفة للوصول إلى الهدف معين ، الحركات و الأفعال التي تمكن من التدرج و القرب من الشيئ و تحقيق الهدف منه .(طيب نايت و آخرون ، 2004:ص 20)

2-2-2- مفهوم الكفاءة (compétence) :

- **التحديد اللغوي :**

لا بأس أن نشير إلى المعنى الكفاءة (في لغتنا العلربية) ، فإن أهم تعريف للكفاءة هو الذي يورده ابن المنظور في " لسان العرب " (دار الجيل ، بيروت ، المجلد 5 ، ص 269) ، حيث ذكر قول "حسان بن ثابت " : وروح القدس له كفاء ، أي أن جبريل عليه السلام ليس له نظير و لا مثيل ، و الكفئ : النظير ، و كذلك الكفء و المصدر : الكفاءة و الكفاءة : التنظير و المساوي و المثيل .(ابن المنظور : ص 225)

و يقول الله تعالى : « لم يلد و لم يولد و لم يكن له كُفوًا » (الإخلاص : 4-5).

كما يشير المعجم العربي في رصيد المعاني (الكفاية) إلى أنه يقال : كفا للكفي كفاية إذا قام بالأمر ، و يقال : استكفيته أمرًا فكفانية ، و يقال : كفاك هذا الأمر أي حسبك ، و يقال : كفاه مؤونته كفاية و كفاك الشيئ : يكفيك و اكتفيت به ، و من هنا نلمح أن هذه المعاني تنعقد حول مفهومين :

- الأول : القيام بالأمر و لم تُدد المعاجم مستوى القيام به ،إذا ما كانت مرتفعة أو منخفضة ، و نسبة الإرتفاع و الإنخفاض .
- الثاني : الوصول إلى درجة من المبتغى سواءُ كان المبتغى ماديًا أو معنويًا .

(خالد بسندي ، 2008 : ص 50)

- **التحديد الإصطلاحي :**

- يرى جود (1973) Good: أن الكفاءة هي : « القابلية على تطبيق المبادئ و التقنيات و الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العلمية » .
- في حين أن هوستين (1979)Houston يعرف الكفاءة بأنها : « القدرة على فعل شيئ أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع » .
- و في المجال التعليمي فإن الكفاءة هي : « مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه » (سهيلة الفتلاوي ، 2003)

2-2-3- مفهوم المقاربة بالكفاءات :

تعرف المقاربة على أنها : « تصور أو مشروع عمل يتطلب تحديد استراتجية خاصة تعمل على تحديد العوامل المساهمة في تحقيق الأداء الفعال »(لحاجي فريد : 2005 ، ص 11)

و تعرف المقاربة أيضا على أنها : « تصور نظري مكون من مجموعة مبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي ». (لحسين اللحية ، 2005 : ص 29)

و لقد ارتبط مفهوم الكفاءات في البداية ظهوره بمجال الإدارات و المقاولات حيث كانت الشركات و المؤسسات تهتم بالحصول على أفراد لهم درجة عالية من الكفاءة تمكنهم من اداء مهامهم و رفع مردودية الإنتاج ، و يذكر أن :« العالم الوسيوا اقتصادي كان وراء المقاربة بالفاءات ، وأن الخبراء العاملين في المقاولات كانوا أول من ألف في موضوع الكفايات مثل بتروف 1994 و لفي لوبوبر » . (حسين اللحية ، 2005 ، ص : 32/31)

و من الأوائل الذين كتبوا في المقاربة بالكفاءات في مجال التربية نجد " روما نفيل Romainville " 1996 ، و " بيرنو Perrnou " 1997 .

و لقد عملت بغض المنظمات الدولية كالبنك العالمي و اليونيسكو على تشجيع الإصلاح التربوي و تطوير المناهج الدراسية القائمة على التعلم مجموعة من الكفاءات الأساسية . (المرجع السابق ، ص 32:)

فالمقاربة بالكفاءات هي الطريقة التي تبنتها وزارة التربية كمقاربة تربوية نسقيه تهدف إلى الرفع من مستوى الاداء التربوي للمعلم و المتعلم ، للنهوض بالقطاع التربوي و من ثمة النموا التطوير الإقتصادي و الإج الأمة ، و لها تسميات تعرف بها منها : المقاربة بالكفاءات أو المقاربة الكفائية أو المقاربة بالكفايات .

و تعرف بأنها : « بيداغوجية وظيفة تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الضواهر الإجتماعية ، و من ثم فهي اختبار منهجي للمعارف المدرسية و جعلها صالحة للإستعمال في محتلف مواقف الحياة . (المربي ، 2002 : 16)

2-3- مركبات الكفاءة :

يمكن أن يتحدد مفهوم الكفاءة بدقة أكثر في ضوء مفاهيم أخرى ترتبط به و نفرق بها بين الكفاءة و القدرة و المهارة و الإستعداد لوجود خلط بين هذه المفاهيم المركبة للكفاءة منها :

2-3-1- المهارة Habileté :

« المهارة هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين و قدرتهم على أداء مهام معين بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة أو يترجم هذا الأداء في أهداف مهارية savoir-faire مثل : مهارات القراءة » .(عبد الكريم غريب و آخرون ، 2001 ، ص 161)

و تعرف أيضا على أنها جملة منظمة و شاملة لنواتج تعلمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسة و مهنية) و تتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات مختلفة و معارف في مجال معرفي محدد .

يعرف Richelle 1991 في معجم بقوله : « هي مجموعة من الكفاءات المنظبطة التي تربط بسلوكيات محددة تكون عادة نتيجة للتعلم .(حلومة بوسعدة ، 2003 : 60)

و يقصد بالمهارة كما يعرفها Renald doron et F 1998 : « التمكن من الأداء المهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق و النجاعة و الثبات النسبي و لذلك يتم الحديث عن التمهير ، أي الأداء المهام تتسم بدقة متناهية » .(محمد السيد : 1998 : 16)

2-3-2- الإستعداد aptitude:

- حسب تعريف " أحمد زكي بدوي " للإستعداد على أنه : « القابلية الفطرية لإكتساب معرفة أو مهارات عامة أو خاصة أو أنماط من الإستجابات (ردود الأفعال) حيث يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة أو القدرة إلى لقي التمرين الكافي » . (هني ، 2005 : 100)
- كما يعرف الإستعداد بأنه : « السرعة المتوقعة من التعلم في الناحية من النواحي و يمكن قياس الإستعداد عن طريق اختبارات الإستعداد ». (خير الدين هني : ص 100)
- و يعرف أيضا على أنه : « حالة يكون فيها الكائن جاهزا و قادرا على التعلم سلوك جديد ، و بمجرد وصول الكائن إلى المرحلة الإستعداد سوف تصبح لديه القدرة على التعلم السلوك الجديد بإستمرار.

فنستخلص من خلال هذه التعاريف التي توضح مفهوم الكفاية أن الإستعداد فطري و بالتعلم المستمر و التدريب و المتواصل يتحول إلى القدرة .

حيث يرى doronroland et parot françoise أن : « نجاح كل نشاط سواءً تعلق ذلك بمهمة معزولة أو سلوك معقد أو تعلم أو تمرن على مهنة ما ، يتطلب من الفرد التحكم في القدرات و التحفيزات الملائمة ، ذلك أن القدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة و التكوين ، و يمكن أن يكون للفرد استعداد لغوي كالقدرة على مخاطبة الجمهور ».

(فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال ، 2005 : 83)

2-3-3- القدرة capacité :

تعبر القدرة استعدادًا مكتسبا يسمح للفرد بالنجاح الجسماني أو المهني ، و تترجم القدرة من خلال القيام بنشاط ، و لا يمكنها أن تكون فعالة إلا إذا عبر عنها ، و يمكن أن تكون فطرية أو مكتسبة من خلال التعليمات الخاصة .

و يعرف " لسان تاعرب " القدرة و يربطها بـ " القدر –بتسكين الدال – و القدرة و المقدار : القوة و الإقتدار على الشيئ . (ابن المنظور : 1990)

و يعرفها prevost في المعجم الموسي للتربية و التكوين :« القدرة هي النجاح و الكفاءة في ميدان العمل أو التفكير ، و يمكن ملاحضتها مباشرة عبر التمارين مختلفة تقيس و تحلل من خلال أداء الفرد ». (حلومة بوسعدة ، 2003 : 45)

و تعرف في معجم التربية و علم النفس بأنها : « القوة التي تمكن من أداء فعل جسمي أو عقلي » .(معجم التربية ، 2003 : 3)

و عموما يمكن الموازنة بين القدرات و الكفاءات من حيث الخصائص و المميزات كما يلي :

❖ أوجه التشابه :

- تتفاعل كل منها عي العلاقة داخلية و الخارجية .
- كلاهما إستعراضية .
- قابلتان للجرأة .
- تتأثران بالبيئة الداخلية و الخارجية للمدرسة .
- تؤثران في البيئة المدرسة و المحيطة .

❖ أوجه الإختلاف :

القدرة (الأساس)	الكفاءة (البناء)
- مسار نمو عام	- مسار تكوين خاص
- مكون طبيعي و معرفي	- مكون معرفي ، أدائي .
- القدرة تنمو	- الكفاءات تتركب
- غير مرتبطة بالزمن .	- مرتبطة بالزمن أحيانا .
- تنمو طبيعيا و تعليميا (المؤثرات داخلية و خارجية)	- تتكون تعليميا (المؤثرات الخارجية - فقط).
- تنمو بتوالد الكفاءات	- تتركب بنواتج التعلمات .
- مواردها مضامين معرفية و كفاءات مبعثرة .	- مواردها مضامين معرفية .
- غير قابلة للتقويم المباشر .	- قابلية للتقويم بمؤشرات سلوكية .

الجدول يمثل : أوجه الإختلاف و بين القدرة و الكفاءة

2-3-4- الأداء أو الإنجاز : Achévement

و تقوم على أساس أنه لابد أن تكون المعلم فعالاً في تعليمه للتلاميذ ، و على الطالب أو المعلم أن يكون مدركا وواعيا للعلاقة بين السلوك المعلم و التأثير الذي يحدثه ذلك السلوك أو الموقف على النمو التلاميذ و تأثيراته الإجابية على المدى البعيد .(Teacher Education , Vol , 24 , No 1, P 18-20)

ويشير المفهوم الأداء إلى الترجمة التعلم إلى السلوك مدعم بدافعية المتعلم بحيث يعبر عن صيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم .

و قد ميز "HUPET 1991 " في المعجم السيكولوجي بين الكفاءة و الاداء حيث يقول : « الكفاءة هي القدرة الفرد على انتاج عدد من الجمل لامتناهية و الصحيحة ، و الأداء هو التجسيد الفعلي لهذه الكفاءة ».(حلومة بوسعدة ، 2003 : 55)

كما يقصد بالأداء أو الإنجاز ما يتوقعه المعلم من المتعلم عند الإنتهاء من التقديم المادة التعلمية.

و يشترط في هذا الإنجاز أن يكون واضحا ، كان يستعمل المعلم أفعالا لا تدل على العمل المطلوب بوضوح مثلا : (لخص ، عبر ، حل ...)، و لكن المختصين في هذا المجال و على رأسهم " ميجر " يؤكد أن تحيد السلوك النهائي بواسطة الفعل الأقل غموضا لا يكفي فالنتيجة و الأداء يجب أن تقترن بشرط آخر و هو ظرف الإنجاز .

2-4- أهمية المقاربة بالكفاءات :

لايمكن أن نتبنى مقاربة ليست لها أهمية علمية و تربوية ، حيث تمتاز المقاربة بالكفاءات بما يلي :

2-4-1- وظيفة التعلمات :

و معنى ذلك أن المقاربة بالكفاءات التعلمات و معنى لدي التلاميذ و لا تبقيها مجردة ، و ذلك بالعمل على ربطها بالهتمامات المتعلم و حاجاته بشكل عملي و وظيفي .

2-4-2- فعالية التعلمات :

و ذلك أن هذه المقاربة تعمل على : ترسيخ التعلمات و تثبيتها ، فقد بات من المؤكد أن حل المشكلات اجراء أساسي للتعلم يتم بالترسيخ و العمل ، و بما أن المفاربة بالكفاءات تتركز على حل المشكلات بامتياز فإنها سبيل بيداغوجي لترسيخ التعلمات و تنميتها .

2-4-3- بناء و تأسيس التعلمات اللاحقة :

و يتجلى ذلك في الربط بين مختلف التعلمات التي يكتسبها التلميذ من جهة و في توظيف هذه المكتسبات ضمن وضعيات تعلمية ذات معنى ، و تتجاوز الحيز المخصص لمستوى الدراسي معين من جهة أخرى .

و بهذا المعنى فإن الربط التدرجي بين التعلمات و الحالة هذه من بناء نسقس تعلمي اكثر شمولة ، توظف فيه المكتسبات و التعلمات من سنة الأأخرى و من طور إلى آخر بقصد بناء كفاءات أكثر تعقيدًا .

2-4-4- اعتماد الوضعيات التعلمية :

و معنى ذلك أن المقاربة بالكفاءات ترتبط أساسا بوضعيات تعلمية تبنى حول المضامين الدراسية لتكون منطلقا لبناء الكفاءات ، فإن تعلق الأمر بمحتوى مادة دراسبة واحدة كانت الكفاية نوعية ، إن تعلق الأمر بمحتوى تتقاسمه مواد عدة تعلق الأمر بكفاءات مستعرضة .

2-4-5- القابلية للتقويم :

على خلاف القدرة فإن الكفاءة قابلة للتقويم أي أن قياس أثر التعلمات من خلال معايير دقيقة كجوزة الإنجاز و مدته . (وزارة التربية الوطنية ، 2005 : 4)

2-5- أنواع الكفاءات و تصنيفاتها المختلفة :

إن أي نظام تربوي عند تبنيه لمقاربة الكفاءات يسعى إلى اكساب أفراد المجتمع مجموعة من الكفاءات مرتبطة بثقافة و سياسته و خصائصه الإجتماعية و التواصلية ، و لذلك سوف تستمد الكفاءة مقوماتها من هذه الخصائص : « يتم في التعليم الإبتدائي التركيز و بالترتيب على الكفايات التواصلية و الكفايات الإستراتجية و الكفايات المنهجية ، و الكفايات الثقافية ». (وزارة التربية التونسية ، 2001 : 161)

و تكاد تجمع الكتابات التي تناولت أنواع الكفاءات إلى أن هناك أربع أنواع من كفاءات و أحيانا تسمى بمستويات الكفاءة و هي :

2-5-1- الكفاءات المعرفية و المستوى المعرفي :

تشير إلى أن المعلومات و العمليات المعرفية و القدرات العقلية و المهارات الفكرية الضرورية أداء الفرد في شتى المجالات و الأنشطة المتطلبة بهذه المهام ، و يتعلق هذا الجانب بالحقائق و العمليات و النظريات و الفنيات ، و يعتمد في الجانب المعرفي .

2-5-2- الكفاءات الوجدانية أو المستوى الوجداني :

تشير الآراء الفرد و استعداداته و ميوله و اتجاهاته و قيمه و معتقداته و سلوكه الوجداني ، و هذه تغطي جوانب كثيرة ، و عوامل متعددة مثل حساسية الفرد وثقته بنفسه و اتجاهه نحو المهنة .

2-5-3- الكفاءات الأدائية أو المستوى السلوكي :

تشير إلى كفاءات الأداء التي يضهرها الفرد و تتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية و المواد المتصلة بالتكوين البدني و الحركي ، و أداء هذه المهارات يبنى و يعتمد على ما حصله الفرد سابقا من الكفاءات معرفة .

2-5-4- الكفاءات الإنتاجية أو المستوى الإنتاجي :

تشير إلى أثر أداء الطالب للكفاءات السابقة في الميدان ن و هذه ينبغي ان تلقى الغهتمام في برامج إعداد الكوادر الفنية ر، و ذلك أن هذه البرامج تعد لتخريج مؤهل كفء ، و تأهيل هنا و الكفاءة عادة ما تشيران إلى نجاح المختصص في أداء عمله .

و قد صنف فيلد Field الكفاءات إلى تصنيفات التي تهتم في عملية التعلم :

- الإدراك : الطي يتطلب المعرفة و المهارات الفعلية ، و القدرات التي تهتم في عملية التعلم 0
- الإداء : و يتطلب استراتجيات تعليمية و مهارات مهنية و يمكن أن تفيد في عملية التعلم .
- الفعالية : و تتطلب نوعا من التوافق في الآداء التلاميذ مع المعلمين الذين يقومون بتدريبهم .
- الإستكشاف : و يتطلب نوعا من الخبرة المتميزة و كذلك أنواع النشاط التي يمكن أن يشارك التلاميذ فيها بمساعدة المدرب .

2-6- طبيعة الكفاءة :

- الكفاءة فعل أشغال و استدعاء و تعبئة و إدماج و تصدي و معالجة و حل وضعيات متنوعة.
- الكفاءات ليست معارف و لا قيم و لا مهارات و لا موارد كيفما كانت طبيعتها ، و إنما سيرورة فعل .
- الكفاءة حالة اقدار على فعل الناجح .
- الكفاءة المتحولة في ذاتها عي مجالها ، و بمعنى مستوى تعليمي مثلا هي قدرة في الكفاءة سلك تعليمي (كفاءة : انشاء جمل دالة هي القدرة في كفاءة الأنشاء) ، و هذا ما يسمى تحول الكفاءة في ذاتها ، و أما تحولها في مجالها ، فيعني انتقال الكفاءة من السياق الذي تم بناؤها فيه إلى السياق آخر أو مجال آخر ، فمثلا : نفترض ان الكفاءة نشر الخشب تم بناؤها في مجال الخشب ، ثم أتنقل بها الفرد إلى نشر الحديد ، فهذا ما يعني تحول الكفاءة في مجالها الأصلي .
- الكفاءة بنية معقدة من العمليات البيولوجية والفيزلوجية تتجلى بنتائج الفعل سواءً كان داخليا (أحاسيس ، مشاعر ، تقاسيم الوجه ...) أو خارجيا (الكلام ، الرسم ، حركة ...).
- الكفاءة بناء لا يتم فقط في سياق التعلمي / التكويني بل حتى في السياق ممارساتي .
- الكفاءة لا تعني النهاية ، بل تعني بداية الكفاءة أكبر منها ، و منه لا تتوقف الكفاءة عند تحقيق أهداف معرفية أو أخلاقية أو مهارتية و إنما هي الإقدار على التعبئة و ادماج ذلك من اجل التصدي لوضعيات و اشكالية متنوعة و جديدة و مواجهتها بكل اقتدار .
- الكفاءة هدف وظيفي ن و بمعنى الكفاءة ليست هدفا في حد ذاته و إنما الغاية توظيفها في الأداء .(محمد الطاهر و علي ، 2006 ك 25) .

2-7- خصائص الكفاءة :

يمكن أن نعرف الكفاءة من خلال خمس خصائص أساسية حددها (xavier roegiers 2000) و هي كالآتي :

2-7-1- الكفاءة توظيف مجموعة من الموارد :

من خصائص الكفاءة التي تميزها عن القدرة هو توظيف جملة الموارد المختلفة (المعارف ، خبرات سابقة ، و قدرات و مهارات في أنواع مختلفة) و هذا التعدد في الموارد خلال ممارسة الكفاءة .

(Xavier roegiers , 2000 , p : 68)

2-7-2- الخاصية النهائية للكفاءة :

إن الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية ، و هي ذات وظيفة اجتماعية تجعل المتعلم في موقع يؤهله الإضاء معنى على العملية ، كما تسمح له بإستغلال موارده من أجل تحقيق إنتاج شخصي ، أو لغرض القيام بحل مشكل مطروح في عمله المدرسي أو في حياته اليومية (نفس المرجع السابق)

2-7-3- مرتبطة بمجال واحد في الوضعيات :

فليكي يبني التلميذ كفاءة ما ، ينبغي أن تكون الوضعيات المحددة و معرفة بحيث يسمح هذا التحديد و لبحصر لجميع عناصر و مواضيع الوضعيات التعلمية ينمو الكفاءة المقصودة ، لا شك أن هناك وضعيات متنوعة و ضرورية لتنمية كفاءة المتعلم ، إلا أن هذا التنوع في الوضعيات محدودة و محصور بمجال واحد مشترك من الوضعيات و هذا يجنب ارتباط الوضعيات لإكتساب المتعلم نوع من الكفاءات مرتبط بوضعية واحدة فتصبح الكفاءة ليست فعالة في الوضعيات أخرى .

(xavier poegiers , 2000, p :69)

2-7-4- الكفاءة مرتبطة غالبا بالسياق الذي تمارس فيه :

و ذلك يعني أن الكفاءة ترتبط بالنشاط المتعلق بالتعليمات التي يكتسبها المتعلم في الوقف التعلمي ، « فكفاءة القيام بالبحث في العلوم الإجتماعية يختلف عنه القيام ببحث في العلوم حتى و إن كانت الخطوات الأساسية نفسها و التي هي الإطار النظري ، جمع المعطيات و البيانات ....إلخ) إلا أن الباحث في العلوم يحتاج إلى المعارف متخصصة مرتبط بالمجال المحدد الذي بصدد البحث فيه »

(نفس المرجع ، 69/ p68) .

فالكفاءة إذن تبنى من خلال دمج المهارات و القدرات و المعارف التي لها ارتباط مباشر بالمادة الدراسية .

2-7-5- الكفاءة القابلة للتقويم :

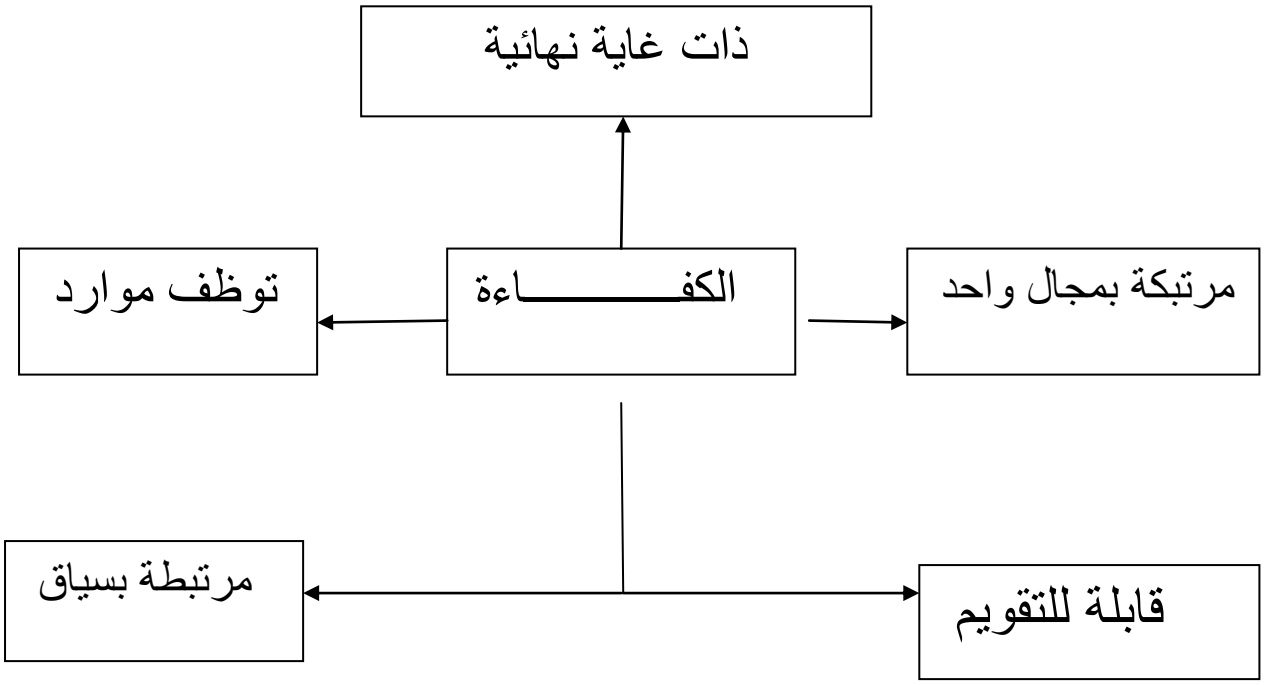
إذا كان من الصعب تقويم القدرة لكونها غير ظاهرة فهي صفة عقلية تترجم في السلوك العلمي ، فإن الكفاءة قابلة للتقويم ، حيث تقوم من خلال نوعية الأداء و نوعية الإنتاج و ذلك من خلال تقويم سرعة الإجراءات و استقلالية التلميذ و تقبله لزملائه .(xavier roegiers , 2000, p :68) .

و ترى الباحثة " ساندار ميشيل " أن للكفاءة أربع خصائص و هي :

- ارتباطها بالفعل ، حيث أنها لا تظهر إلا من خلال الأداء الذي يقوم به الفرد .
- ارتباطها بوضعيات مهنية ، إذا غالبا ما ترتبط بمجال محدد من الوضعيات .
- تمثل كافة جوانب شخصية الفرد من معارف ، و مهارات و اتجاهات .
- اندماجية ، حيث أنها تعتمد على المحتويات مدمجة لا تتوقف على معرفة بعينها .(عبد اللطيف الفارابي ، 2003 ، ص 6).

فالكفاءة إذن يمكن حصرها و تقسيمها من خلال ملاحظة أداء المتعلم في وضعية ما . (على أحمد ، 2004).

و الشكل التالي يوضح لنا خصائص الكفاءة :



الشكل : يوضح خصائص الكفاءة

2-8- أسس المقاربة بالكفاءات :

2-8-1- الأسس الفلسفية :

إذا كانت بيداغوجيا الأهداف تبنى على الفلسفة الراغماتية فإن بيداغوجيا الكفاءات تتأسس على الفلسفة البنيوية و التي تعتبر المعرفة الإنسانية بناء و إعادة بناء ، ذلك أن كل مرحلة لاحقة ما هي الإ تجاوز لمرحلة سابقة و في نفس الوقت تبنى عليها .

2-8-2- الأسس البيداغوجية :

تتأسس المقاربة بالكفاءات على المجموعة من الأسس البيداغوجية التي ساهمت بطريقة فعالة في بروزها ، حيث كان للتطور المهم الذي عرفته البيداغوجيا منذ نصف الثاني من القرن الماضي دور حاسم في انبثاق هذه المقاربة الجديدة ، و من جملة هذه المرتكزات البيداغوجية نجد :

- بيداغوجيا حل المشكلة ، بيداغوجيا المشروع ، البيداغوجيا الفارقية ، البيداغوجية التعاونية ، بيداغوجيا التقاعد ، التدريس بالمجزوءات .

2-8-3- الأسس السيكولوجية :

لقد كان للتطور الهائل الذي شهده علم النفس في العقود الأخيرة الأثر البالغ في تغير النظر تجاه الفرد (التلميذ) خاصة ، و تجاه تغير السلوك الإنساني بشكل عام ، و ظهرت في هذا الإطار مجموعة من المدار السيكولوجية التي حاولت تجاوز النظلرة الآلية للسلوك الإنساني للمدرسة السلوكية .

2-8-4- الأسس السوسيولوجية :

تركز على فكرة أساسية مفادها ضرورة ربط التلميذ بمحيطه الإجتماعي باعتباره عنصرًا فاعلا فيه متأثرًا به خصوصا إذا علمنا أن هذا المجتمع يلخص علاقات و أشخاص و مؤسسات و استراتجيات و أهداف و رهانات و تحولات و معاني و قيم تؤثر على الجانب المعرفي التكوني للمتعلم و تهدف لإلى

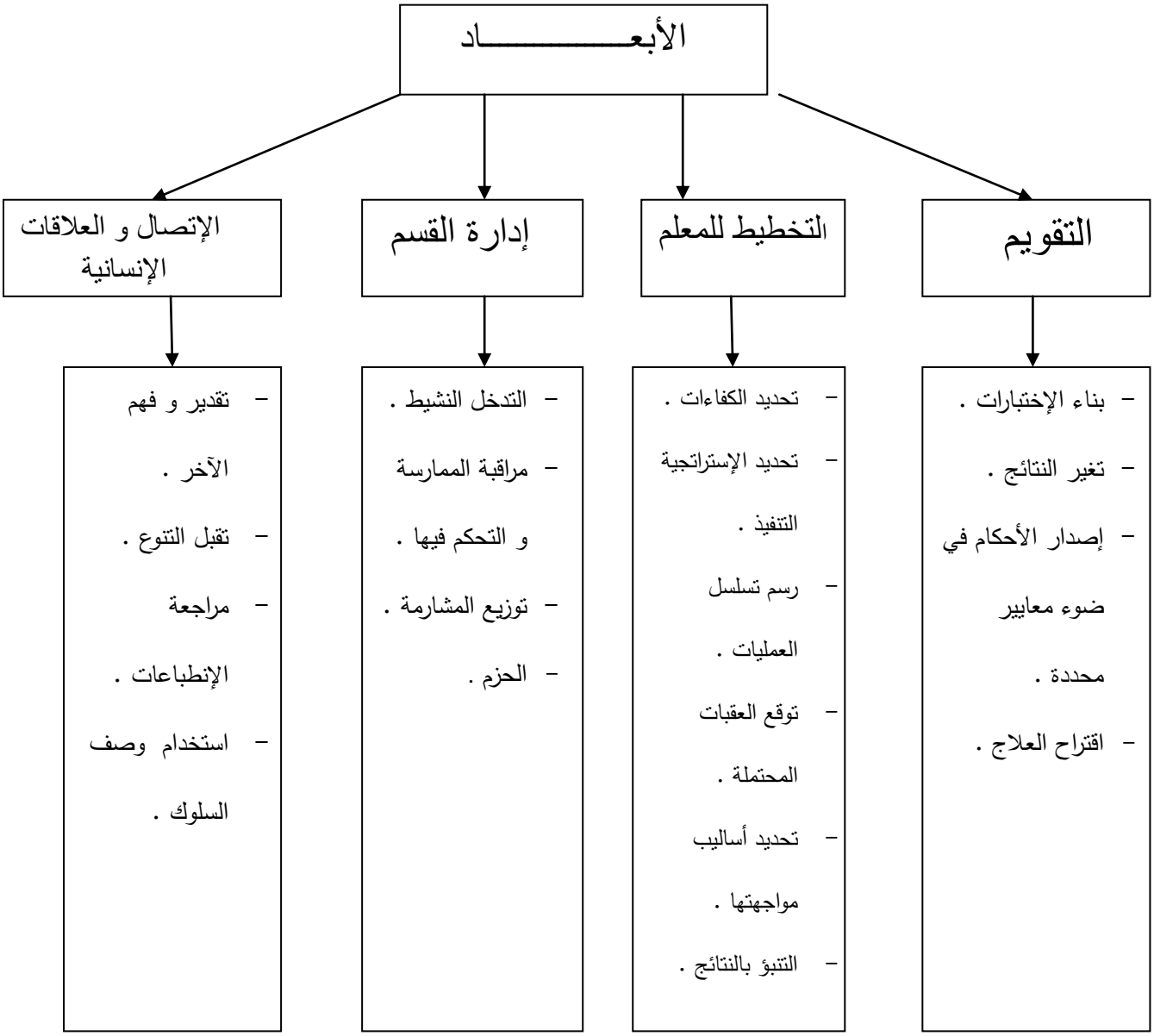
تعميق علاقات الفرد بالمجتمع و تحمل مسؤولياته تجاه الوضع الإجتماعي .(عادل الكنوني ، 2007 ، ص 05)

2-9- أبعاد الكفاءات :

وضع دودل doodle أربعة أبعاد للكفايات الأساسية التي ينبغي أن تتوفر لدى المدرس الماهر و ذلك من أجل تطوير أدائه التدريسي .

و ستختصر هذه الابعاد في المخطط التالي :

أبعاد الكفايات الأساسية للمعلم حسب doodle :



و كما يتبين فإن كل بعد من الابعاد الكفاءات الأساسية و الضرورية من أجل تدريس فعال يشمل عدد من المتغيرات التي تنتج عدد من السلوكات أو المستويات الفرعية التي تندرج تحتها .

(جودت أحمد سعادة ، تدريس مهارات التفكير ، 2003)

2-10- موصفات الكفاية في مجال التدريس :

لقد حدد هول Hole مجموعة من المواصفات أو العمليات الضرورية من أجل الوصول إلى تحديد كفايات تدريبية قابلة للتطبيق و التجسيد ميدانيا و هذه الوصفات هي :

- ❖ تحديد قائمة الكفاءات .
- ❖ تحديد الأهداف في كل مجالات الكفاية بشكل سلوكي .
- ❖ تحديد مستويات التمكن المطلوب ، و طرق التقويم و معايير الأداء .
- ❖ تصميم الأنشطة التعلمية المحققة للكفاية المطلوبة (الأنشطة القبلية ، الأنشطة المصاحبة الأنشطة البعدية).
- ❖ ربط التقدم في البرنامج بتحقيق الكفايات المطلوبة ، و يقوم على التنوع معدلات التحصيل .
- ❖ بناء البرنامج بطريقة تسمح بتغريد التعلم و التعلم الذاتي .
- ❖ اعتماد أسلوب التقويم الذاتي .
- ❖ تقويم التلميذ وفقا لإنجازه و ليس وفقا لإنجاز أقرانه (مرجعية التقويم محكية و ليست معيارية).
- ❖ قيام الرنامج على وجود التغذية الراجعية .

2-11- خصائص البرنامج التعلمي القائم على الكفاية :

يوجز برات pratt خصائص الرنامج التعليمي القائم على الكفايات كما يلي :

- ❖ تحديد كل نواتج التعلمية الرئيسية المتوخاة تحقيقها في برنامج .
- ❖ ضبط المستويات الدنيا للإجاز المتوقع من التلميذ .
- ❖ ربط تقدم تعلم التلميذ و انتهائه من البرنامج بإنجازه الكفايات المحددة .
- ❖ تقويم التلميذ وفقا لإنجازه للأهداف و ليس وفقا لإنجاز أقرانه .
- ❖ الإحتفاظ بتوقعات عالية الأداء التلميذ في كل هدف و إدراكه لعدد من الاهداف ، و إحراز عدد كبير من التلاميذ نجاحا عاليا في تحقيق الأهداف خطوات بناء برنامج تنمية الكفاية .

2-12-الخطوات أو الوظائف أو الشروط :

يمر بناء أي برنامج قائم على الكفايات عبر الخطوات الأساسية التالية :

الخطوات	الأنواع	الوظائف أو الشروط
1. تحديد الكفاية أو الكفايات		- تحديد ما ينبغي أن يتعلمه التلميذ خلال الفترة المحددة للتعليم . - مساعدته على اختيار الأنشطة . - تحديد أساليب التقويم الصادقة .
2. اختيار المحتوى الذي يحقق الكفاية أو الكفايات .		-أن يستند المحتوى إلى الأهداف ، و أن يحقق هذه الأهداف . -و أن يتنوع المحتوى طبقا لنظام التصنيف حسب طبيعة المادة . -أن يتناسب النشاط المصاحب لمحتوى مستوى التلاميذ . -أن يتنوع الخبرات التي يشمل عليها المحتوى . -أن تكون المادة العلمية التي ينظمها المحتوى صحيحة و دقيقة و ذات أهمية بالنسبة للتلاميذ . -أن تكون المادة العلمية وظيفية .

3. اختيارالأنشطة التعليمية .	أ. الأنشطة القبلية : ب. الأنشطة المصاحبية : ج . الأنشطة البعدية :	و يشير أحمد الخطيب إلى الموصفات التالية : – أن تختار الأنشطة بحيث يمكن للمعلم و المتعلم الإستعانة بها في تنمية الكفاءة . – أن تشمل المادة العلمية على القرارات الخارجية و أن يشير إلى بعض الأنشطة الجماعية . – أن تتيح الأنشطة فرصة التدريب على الكفايات المحددة ، و ممارستها بشكل فعال في مواقف حياته . – أن تتيح للمتعلم فرصة اكتساب الكفاية و اتقانها من خلال أسلوب التعليم الذاتي .
4. اختبار التقنية التربوية	أ. المجمع التعليمي :	– تقديم وحدة صغيرة مستقلة نموذجية. – التدريب يكون في وقت قصير . – الهدف : اتقان مهارة تعلمية محددة .
	ب. التدريس التعليمي :	– تقديم وحدة صغيرة مستقلة نموذجية. – تقديم سلسلة من الأنشطة تساعد على تحقيق هدف محدد.
	ج. التدريس المصغر :	– مجموعة صغيرة من المتعلمين . – التدريب يكون في وقت قصير . – الهدف : اتقان مهارة تعلمية محددة .
	د. العـرض :	– يراعي فيه التنوع في الإستعانة بالوسائل : أ. التنوع الأفقي . ب. التنوع الرأسي . و من أهم وسائل العرض : – المراجع المختارة . – الكتب المدرسية .
5. التقويم		– التحقق من الوصول التلميذ إلى المستوى المحدد و يرتبط بـــ: أ . ظروف البيئة التعلمية . ب. المستوى السابق للتلميذ . ج. أدوات تقويم خبرات التلميذ قبل عملية التعلم .

2-13- الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات :

هي الوضعية تعلمية أو لغز يطرح على التلميذ لا يمكن حله إلا بإستعمال تصور محددة بدقة ، أو إكتساب كفاءة لم يكن يمتلكها أي أنه يتمكن من التدليل صعوبة ، و بهذا التقدم تُبنى الوضعية .

الوضعية المشكلة أداة من أدوات بيداغوجية مؤسسة على بناء الذاتي للمعارف ، فهى مهمة شاملة مركبة و ذات دلالة شاملة ، أي أنها كاملة لها سياق (معطيات أولية)و واقعية الإحتوائها على هدف (المنتوج) ، و الأنها أيضا تتطلب أكثر من عملية و أكثر من إجراء ، و تستلزم استخدام معارف و تقنيات و استراتجيات أو خوارزميات مركبة ، أي أنها تستخدم عدة معارف ، و عدة أصناف من المعارف (تصريحية ، إجرائية و شرطية)، فهي تثير صرعًا معرفيا و حلّها يتطلب جهدا ذات دلالة ، أي تثير اهتمام التلميذ لأنها تلجأ إلى شيئ يعرفه و ذات صلة بحياته اليومية (تتطلب عملية واقعية) ، و لا تكون لها دلالة إلا إذا اعتمدت على معارف و معطيات نابعة من محيط (سواء كانت صحيحة أو خاطئة) ، مخزنة في ذاكرته ، كما أنها تمثل تحدّيا في متناول التلميذ .

و لا تكون الوضعية المشكلة ناجعة إلا إذا كان الصراع المعرفي في متناول التلميذ (أي ما يسمى « بالمنطقة المجاورة للنمو»).، إذا يقوم المدرس بدور الوسيط ظابط للوضعية التعلمية .

باختصار فالوضعية المشكلة هي الوضعية التي تكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقض يجعله يعيد النظر في معارفه و معلوماته ، إنها مشكلة تدعوا التلميذ إلى طرح مجموعة من التساؤلات ، و يتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم ، قواعد ، قوانين ، نظريات ، منهجيات و غيرها من الخبرات و ذلك في مختلف المواد .

2-14- أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعلمية العلمية :

- ❖ تسمح للتلاميذ بالتعلم الحقيقي لأنهم يوضعون من خلالها في القلب مسار التعلم .
- ❖ تسعى إلى تجنيد مكتسبات التلاميذ المعرفية و بذلك يصبحون فعالين أكثر .
- ❖ تنمى لديهم القدرة على تحليل ، تمييز ، تصنيف ، مقاربة ، الإستنتاج ، اتخاذ القرار و إصدار الأحكام .
- ❖ تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات .

نستخلص مما سبق ، أن يكون للوضعية معنى في المقاربة بالكفاءات عندما:

- ❖ تدفع المتعلم إاى تجنيد كل معارفه و معلوماته و خبراته .
- ❖ تضعه أمام تحديات و تجعله يدرك ذلك .
- ❖ يدرك أنه يتقدم أثناء إنجاز عمل معقد .
- ❖ تبين له حدود و معلوماته و معارفه و تكشف له عن أهميتها .
- ❖ تسمح له بالكتشاف حدود المجالات التطبيقية للمعارف .
- ❖ تسمح له بالكتشاف دور المواد الدّراسية المختلفة في حل المشكلات المعقدة .

(عبد الرحمان التومي ، المقاربة بالكفايات بناء المناهج و تخطيط التعليمات ، بدون طبعة ، دار القصبة ، الجزائر ، 2002)

2-15- كيف يمكن إجراء الكفاءات داخل الدّرس :

يمكن ذلك بواسطة :

- ❖ جعل المتعلم يفهم ماذا عليه أن يفعل في طور المهارات .
- ❖ تمكنيه من التحكم في الشروط الضرورية لإستعمال مافهمه في طور القدرات .
- ❖ مساعدته على الإنتقال من هذا التجكم الجزئي ، إلى آخر أكثر شمولية بفعل التكرار و الإستمرارية .
- ❖ اعتماد الوساطة التربوية ، و ذلك بمسائلة المتعلمين للإنطلاق من مكتسباتهم قصد الوعي بتعلماتهم ، من أجل تنمية كفاءاتهم . (فريد حاجي ، 2005 ، ص 26)

2-16- المدرّس الكفئ و المتمدرس الكفئ :

أ . المدرّس الكفئ :

- ❖ إنه المدرس الذي لديه الرغبة و الدافع لممارسة مهنة التدريس .
- ❖ إنه المتحكم في المواد الدّراسية التي يدرسها .
- ❖ أنه العارف بيداغوجيا التعليم و التعلم .
- ❖ أنه مقتنع بأن التقييمو التقويم هو البوصلة التي تنير له مسار نشاطه صحة أو الخطأ .
- ❖ أنه القادر على التصرف و التكيف مع القدرات المتمدرسين و المتمكن من التقيم نتائجهم بموضوعية و مصداقية .
- ❖ أنه الذي يعتبر أن كل تلميذ لديه فروقًا بين المتمدرسين في القدرات و الإستعدادات التي تظهر في المجالين :

- القدرات العملية : (القدرة اللفظية ، القدرة العد و الحساب ، التفكير المنطقي ، التذكر ، الحساب).
- القدرات الحركية : (قدرة آلية تحريك بعض أعظاء الجسم).

❖ أنه المدرس الذي يحدد السلوك المبدئي للتلميذ و يراعي الشرعة الذاتية له أثناء التعلم .

❖ إنه العرف بطبيعة المادة و خصوصيتها .

❖ أنه ذلك المدرس الفنان الذي يبتكر الوسائل التعلمية التعليمية أو الذي يشغل الوسائط المتوفرة في المدرسة أو المحيط الإجتماعي .

❖ أنه المدرس الذي يدفع المتمدرسن للقيام ببعض البحوث و الإنجازات من خلال توظيف الوسائل السمعية البصرية ، الحاسوب ، الإنترنت في إطار ما يسمى التعلم الذاتي .

ب. المتمدرس أو التلميذ الكفئ :

❖ أنه التلميذ الذي له الرغبة في التعلم .

❖ أنه المتمدرس الذي يسعى إلى تنمية قدراته و مهارته و توضيف استعداداته .

❖ أنه المتمدرس الذي يريد أن يتعلم كيف يتعلم وفق قدرات تحت الإشراف النوعي لمدرسه .

❖ أنه المتمدرس الذي لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم بل ينبغي ان يتمكن من تزظيف المعلومات و القدرات في الوضعيات معينة و في أوقات مختلفة .

❖ أنه المتمدرس الذي يتمكن من حل وضعيات اشكالية اليومية .

❖ أنه المتمدرس الذي يحب الإستقلالية و المبادرة الشخصية في العملية التعلم .

❖ أنه المدرك المتمدرس لدلالته و الأهداف الأنشطة التي يقوم بها .

- ❖ أنه المدرك المتمدرس الذي يفكر في تعلمه نظريا و كيف يحوله إلى المعرفة علمية لها صلة بالحياة اليومية .
- ❖ أنه المتمدرس الذي يدرك بأن ما تعلمه يعود عليه بالنفع أولا و على مجتمعه ثانيا و بذلك يجد مكانا له في الحياة الإج كَكُل .

(خالد ليصيص ، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف ، بدون طبعة ، دار التنوير ، الجزائر ، 2004)

الخـــاتمـــة :

إن من شأن المقاربة بالكفاءات أن تسمح بتحسين الممارسة البيداغوجية الحالية ، بحيث تتجنب التفكير بدءًا بمحتويات التعلم كما تعودنا ، بل يجب أن ينطلق التفكير حول ضبط المهام و الكفاءات التي تتوقع تنميتها لدى المتعلم .

فالمقاربة بالكفاءات تعد بديلا لمنهجية المضامين و المحتويات و الأهداف أي عنصر محدد في الميدان البيداغوجي فهي إذن مبدأ منضم للتعليم و التعلم لأنها تنظر إلى المعلم كنموذج يقوم بتنشيط و توجيه و تدريب التلميذ على التقييم و النقد ، لما يقرأه أو ينقله أو يسجله أو يسمعه و يوجهه نحو ثقافة التفكير و الإبداع لا ثقفة الحشو و التخزين و الإبداع .

الفصل الرابع

/لإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيـــــد

1 – الدراسة الإستطلاعية .

1 – 1 – الهدف من الدراسة الإستطلاعية .

1 – 2 – نتائج الدراسة الإستطلاعية .

2 – الدراسة الأساسية .

2 – 1 – منهج الدراسة.

2 – 2 – عينة الدراسة و كيفية إختبارها .

2 – 3 – أدوات الدراسة .

2 – 4 – مجالات الدراسة .

2 – 5 – أساليب المعالجة الإحصائية .

للقيام بأي بحث أو دراسة علمية على الباحث إعطاء عدد من المعلومات و النظريات المفسرة لذلك إنطلاقا من تحديد إشكالية البحث و أهدافه و صياغة فروضه ، إلا أن ذلك غير كاف و ليس مكمل للقيمة العلمية للبحث إلا بالتعرض للإجراءات المنهجية و ذلك للتحقق من صحة فروضها ، بحيث سنعرض في هذا الفصل الدراسة الإستطلاعية ثم الدراسة الأساسية و المنهج المستخدم في هذه الدراسة و تحديد عينة الدراسة ، كما يوضح لنا مقاييس الدراسة المستخدمة المتبعة للتأكد من صدقها و ثباتها ، و أيضا إستخدامنا لكل من التكرارات و النسب المئوية من أجل معالجة البيانات ، وهي على النحو التالي.

1 – الدراسة الإستطلاعية:

1 – 1 – الهدف من الدراسة الإستطلاعية:

تكتسي خطوة الدراسة الإستطلاعية أهمية خاصة ، بالنظر لما تقدمه للباحث من معطيات تمكنه من الإستمرار في معالجة مشكلته بطريقته تستند على أدوات علمية موضوعية ، فهي تساعد الباحث على الإطلاع بعمق على جوانب و تفاصيل الموضوع أو المشكلة المطروحة و تساعده على تصميم وسيلة جمع البيانات و صياغة الفرضيات .

(محمد حسن غانم 2004 . ص 117)

و تتميز الدراسة الإستطلاعية بالمرونة و عدم التقيد ، وهي شاملة .

و تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى تحقيق الأهداف التالية:

* تكوين تصور عام للبحث .

* تحديد موضوع البحث بدقة .

* جمع أكبر قدر من المعلومات حول موضوع البحث .

* المساعدة على الوسيلة التي نستخدمها في جمع البيانات .

* الجمع و الإطلاع على التراث النظري المتعلق بمشكلة البحث .

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

1 – 2 – نتائج الدراسة الإستطلاعية:

فمن خلال دراستنا هذه تم الوصول لإلى النتائج التالية :

* أخذ تصور عام عن المشكلة البحثية المطروحة (قيد الدراسة) .

* بناء اداة الدراسة و المتمثلة في (الإستبيان) .

* الإطلاع على مجالي الدراسة البشري و المكاني .

2 – الدراسة الأساسية:

2 – 1 – منهج الدراسة:

تنطلق كل دراسة ميدانية بإتباع منهج معين و هو الطريق الذي يتبعه الباحث من أجل التحقق من الفرضيات .

و لقد إعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي ، بحيث يعرفه « سامي ملحم» : " أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة و تطورها كميا عن طريق جمع البيانات و معلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكل و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة . "

(سامي ملحم 2004 ، 327)

فالمنهج يعتبر من أساسيات البحث العلمي ، فهو الطريقة التي يتبعها الباحث للوصول إلى الغرض المنشود ، إنطلاقا من طبيعة المشكلة التي دراستها .

و في دراستنا هذه إعتمدنا على هذا المنهج لمناسبته لأهداف الدراسة ، و كذا لأننا بصدد دراسة ظاهرة كما هي موجودة على أرض الواقع ، و يتعلق الأمر بواقع التقويم التربوي في إطار المقاربة بالكفاءات في المرحلة الإبتدائية .

2 – 2 – عينة الدراسة و كيفية إختيارها :

عينة البحث هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث و ممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل. (محمد عباس و آخرون ، 2006 .218) ، فإختيار عينة البحث يعني إختيار مجموعات صغيرة من المجتمع الأصلي للدراسة ، و هي جزء المجتمع الإحصائي الذي يمثل المجتمع أحسن تمثيل ، حيث يختلف حجم العينة حسب أهمية الدراسة و حسب الإمكانيات المادية و البشرية المتاحة .

وقد إستخدما في هذا البحث عينة عشوائية بسيطة قوامها (67) أستاذا و أستاذة يدرسون بالطور الإبتدائي لبلدية البويرة ، و الجداول التالية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس ، مؤسسة التكوين و الخبرة) :

جدول رقم (01) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس .

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	27	% 40.30
أنثى	40	% 59.70
المجموع	67	% 100

جدول رقم (02) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير مؤسسة التكوين.

مؤسسة التكوين	العدد	النسبة المئوية
الجامعة	32	% 47.76
مدرسة عليا	12	% 17.91
معهد تكنولوجي	23	% 34.33
المجموع	67	% 100

جدول رقم (03) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة.

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	33	% 49.25
من 05 الى 10 سنوات	13	% 19.40
أكثر من 10سنوات	21	% 31.34
المجموع	67	%100

2 – 3 – أدوات الدراسة:

إن أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي هي : مرحلة جمع المعلومات و البيانات و تختلف طرق و وسائل جمع المعلومات بإختلاف الموضوع المراد دراسته ، بحيث يتحدد إستعمال الوسيلة المناسبة لأي دراسة على ضوء أهدافها و فروضها و منهجها و لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء إستبيان مكون من (24) سؤالا، مقسم إلى قسمين :

* القسم الأول : و يتعلق بصعوبات التقويم التي ترجع إلى التكوين ، و يتكون بدوره من 05 أسئلة.

* القسم الثاني : و يتعلق بالصعوبات التي ترجع إلى وجهة نظر أساتذة الطور الإبتدائي نحو عملية التقويم ، و ينقسم بدوره إلى 19 سؤالا .

2 – 4 – مجالات الدراسة:

تحددت الدراسة بثلاثة مجالات و هي كالآتي :

2 – 4 – 1 – المجال الموضوعي :

و يتمثل في دراسة واقع التقويم التربوي في المرحلة الإبتدائية في إطار المقاربة بالكفاءات .

2 – 4 – 2 – المجال الزمني :

تم الشروع في الدراسة الميدانية خلال الفترة الزمنية الممتدة من 19 فيفري 2017 إلى 25 ماي 2017 من الموسم الدراسي 2017/2016 .

2 – 4 – 3 – المجال المكاني :

تم إجراء الدراسة بعدة إبتدائيات على مستوى بلدية البويرة و هذه الإبتدائيات هي :

* إبتدائية قنداز أعمر.
* إبتدائية غلال قاسي.
* إبتدائية العارف سعيد.
* إبتدائية عكاشة العيفة.
* إبتدائية إبن باديس.

2 – 4 – 4 – المجال البشري :

إقتصرت الدراسة الحالية على عينة من أساتذة التعليم الإبتدائي مقدرة بـ 67 أستاذًا و أستاذة .

2 – 5 – أساليب المعالجة الإحصائية :

لقد إعتمدنا في بحثنا هذا للتعامل مع البيانات المتحصل عليها ، على أسلوب إحصائي بسيط ، يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة القراءة و الفهم من حيث الشكل و أيضا المحتوى و تشمل هذه الجداول :

* **التكرارات :** حيث قمنا بحساب تكرارات و إجابات الأساتذة على كل عبارة .
* **النسبة المئوية :** لإعطاء دلالة للتكرارات تمت ترجمتها إلى نسب مئوية .

الفصل الخامس

عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضيات

1 – عرض و تحليل النتائج في ضوء الفرضيات.

1-1- عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى (المحور الأول).

1-2- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية (المحور الثاني).

2- مناقشة و تفسير النتائج في ضوء الفرضيات.

2-1- مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.

2-1- مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.

3- الإستنتاج العام.

3- الإقتراحات.

1 – عرض و تحليل النتائج في ضوء الفرضيات:

1 – 1 – عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى(المحور الأول):

و التي تنص على : " أن هناك صعوبات تعترض أساتذة الطور الإبتدائي أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم بالكفاءات و ذلك بسبب نقص التكوين في الميدان ".

و من أجل إختبار الفرضية تم إستخدام كل من التكرارات و النسب المئوية ، بحيث توصلنا في ذلك إلى النتائج التالية :

* النتائج المتعلقة بالمحور الأول : (التكوين)

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي ينص على:" هل درست وفق المقاربة بالكفاءات؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	40	% 59.70
لا	27	% 40.30
المجموع	67	% 100

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه يتبين لنا أن 40 من أفراد العينة بنسبة 59.70 % يدرسون وفقا للمقاربة بالكفاءات التي تركز على تفعيل دور المتعلم وتجعل منه صانعا لمعرفته، كائنا نشطا متفاعلا أثناء تعلماته، في حين نجد أن 27 منهم أي بنسبة 40.30 ٪ لم يتلقوا هذا النوع من الاستراتيجيات الحديثة وبالتالي فهم متمسكون باستراتيجيات التدريس بالأهداف ويمكن ارجاع السبب في ذلك إما لجهل هؤلاء الاساتذة لهذه الاستراتيجية بسبب عدم تلقيهم تكوينا حولها خلال الندوات التربوية يعقدها المفتشون ، ويمكن أن يكون السبب في ذلك يرجع الى تمسكهم بالاستراتيجيات التي إعتمدو عليها من ذي قبل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي ينص على:" هل ترى أن التكوين المتخصص ضروري للمعلم؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
ضروري	51	% 76.11
غير ضروري	16	% 23.89
المجموع	67	% 100

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه يتبين لنا أن 51 من أفراد العينة بنسبة 76.11 % يرون أن التكوين ضروري بالنسبة للمعلم ، في حين نجد أن 16 منهم أي بنسبة 23.89 % لا يعتبروا هذا التكوين ضروري بالنسبة لهم حيث أنهم تخرجوا من مدارس عليا يعتبرونه غير ضروري .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي ينص على: هل تلقيتم تكوينا متخصصا في التقويم التربوي؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	45	% 67.13
لا	22	% 32.84
المجموع	67	% 100

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه يتبين لنا أن 45 من أفراد العينة بنسبة 67.16 % تلقو تكوينا في التقويم التربوي بالنسبة للمعلم ، في حين نجد أن 22 منهم أي بنسبة 32.84 % لم يتلقوا هذا التكوين، و هذا ينعكس سلبا على مردودهم التربوي خصوصا فيما تعلق بعملية التقويم التربوي على أساس أنه جزء لا يتجزأ من أركان العملية التعليمية التعلمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي ينص على: على ماذا تركز العمليات التكوينية؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
الامور الاكاديمية	12	17.91
طرق التدريس	16	23.88
تقنيات التدريس	22	32.83
التقويم المستمر	17	25.38
المجموع	67	% 100

من خلال الجدول اعلاه يتبين لنا ان 12 من افراد العينة بنسبة 17.91% يرون بان العمليات التكوينية التي يتلقونها تركز على الامور الاكاديمية فقط، في حين يرى 16 منهم اي بنسبة 23.88% بانها تركز على طرق واستراتيجيات التدريس ، بينما يرى 22 منهم بنسبة 32.83% بان هذه العمليات التكوينية تركز على وسائل وتقنيات التدريس ، ويذهب 17 الباقون بنسبة 25.38% الى القول بان العمليات التكوينية التي يخضعون لها أثناء التدريس تركز على التقويم المستمر .

– **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:**الذي ينص على :ما هي محاور المهمة التي تركز عليها الدورات التكوينية ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
بيداغوجيا التعليم	18	% 26.87
مناهج وطرق التدريس	20	% 29.85
التقويم	29	% 43.28
المجموع	67	% 100

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه يتبين لنا أن 18 من أفراد العينة بنسبة 26.87 % أن الدورات التكوينية تركزت علا بيداغوجيا التعليم ، في حين نجد أن 20 منهم أي بنسبة 29.85 % تركزت على مناهج و طرق التدريس، أما 29 فرد من العينة أي بنسبة 43.28 % تركز على التقويم.

1 – 2 – عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية(المحور الثاني):

و التي تنص على " ترجع صعوبة تطبيق أساتذة الطور الإبتدائي لإستراتيجيات التقويم التربوي لإلى وجهة نظرهم نحوه ".

و كانت النتائج ضمن الجداول التالية :

* النتائج المتعلقة بالمحور الثاني : نظرة المعلمين للتقويم في الطور الإبتدائي.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:**الذي ينص على :أهمية الخبرة المهنية لمعلم الطور الإبتدائي للقيام بدوره على أحسن وجه فيما يخص تقويم التلاميذ ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
كافية	23	% 34.33
غير كافية	44	% 65.67
المجموع	67	% 100

في الجدول أعلاه يتبين لنا أن 23 فرد من العينة بنسبة 34.33% أن خبرتهم المهنية تمكنهم من القيام بدورهم بأحسن وجه ، في حين نجد 44 فرد أي نسبة 65.67 % أن خبرتهم غير كافية .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:**الذي ينص على :الرغبة في زيادة الخبرة في التقويم التربوي ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	57	% 85.07
لا	10	% 14.93
المجموع	67	% 100

في الجدول أعلاه يتبين لنا أن 57 فرد من العينة بنسبة 85.07 % لديهم رغبة في زيادة الخبرة ، في حين نجد 10 أفراد أي نسبة 14.93 % لا رغبة لهم في زيادة الخبرة في التقويم التربوي .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن:**الذي ينص على :في رأيك ، ما الذي يساعدعلى الأداء الجيد للعمل ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
التكوين البيداغوجي	17	% 25.37
الممارسة و الخبرة	20	% 29.85
المعارف و العلوم	03	% 4.48
أخرى	02	% 2.99
ظروف بيئة العمل	20	% 29.85
ظروف إجتماعية	05	% 7.46
المجموع	67	% 100

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه تبين لنا أن 17 فرد من العينة بنسبة 25.37 % يعتمدون على التكوين البيداغوجي، في حين نرى 20 فرد أي نسبة 29.85 % تعتمد على الممارسة و الخبرة ، بينما يرى 03 أفراد أي نسبة 4.48 % ترتكز على المعارف و العلوم ، أما فردين إثنين (02) أي نسبة 2.99 % فيعتمدون على بدائل أخرى ، في حين نجد 20 فرد بنسبة 29.85 % يرو ظروف بيئة العمل ، و 05 أفراد الباقون بنسبة 7.46 % يعتمدون على ظروف إجتماعية .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع**:الذي ينص على :هل وجدت صعوبة في الإنتقال من مقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	53	% 79.10
لا	14	% 20.90
المجموع	67	% 100

في الجدول أعلاه يتبين لنا أن 53 فرد من العينة بنسبة 79.10 % وجدو صعوبة في الإنتقال من مقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات ، في حين نجد 14 فرد أي نسبة 20.90 % لم يجدوا أية صعوبة .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر**:الذي ينص على :ماهو نوع التقويم الذي طبقته ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
تشخيصي و تكوين	59	% 88.06
تحصيلي	08	% 11.94
المجموع	67	% 100

في الجدول أعلاه يتبين لنا أن 59 فرد من العينة بنسبة 88.06 % قاموا بتطبيق التقويم التشخيصي و التكوين ، في حين نجد 08 أفراد أي نسبة 11.94 % قاموا بتطبيق التقويم التحصيلي .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر**:الذي ينص على :هل تلقيت تكوينا حول المقاربة بالكفاءات ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	60	% 89.55
لا	07	% 10.45
المجموع	67	% 100

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه تبين لنا أن 60 فرد من العينة بنسبة 89.55 % تلقوا تكوينا ، في حين نجد 07 أفراد أي نسبة 10.45 % لم يتلقوا هذا التكوين.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر**:الذي ينص على :مكان التكوين ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
في إطار أيام الدراسة	12	% 17.91
في إطار التكوين المستمر	50	% 74.63
في إطار التكوين الذاتي	5	% 7.46
المجموع	67	% 100

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه تبين لنا أن 12 فرد من العينة بنسبة 17.91 % تركز تكوينهم في إطار أيام الدراسة، في حين نجد 50 فرد أي نسبة 74.63 % تركز تكوينهم في إطار التكوين المستمر ، أما 05 أفراد أي نسبة 7.46 % تركز تكوينهم في إطار التكوين الذاتي .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عشر**:الذي ينص على :ماهي محاور التكوين البيداغوجي التي إستفدت منها ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
طرق التدريس	42	% 62.69
التقويم التربوي	11	% 16.42
الوسائل البيداغوجية	05	% 7.46
المقاربة بالكفاءات	09	% 13.43
المجموع	67	% 100

النتائج المدونة في الجدول أعلاه تبين لنا أن 42 فرد من العينة أي نسبة 62.69 % إستفادوا من تكوينهم البيداغوجي في طرق التدريس ، أما 11 فرد أي نسبة 16.42 % إستفادوا من التقويم التربوي ، بينما يرى 05 أفراد أي نسبة 7.46 % إستفادوا من الوسائل البيداغوجية ، و 09 أفراد الباقون بنسبة 13.43 % إستفادوا من المقاربة بالكفاءات .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع عشر**:الذي ينص على :هل يلعب التكوين دورا ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	64	% 95.52
لا	03	% 4.48
المجموع	67	% 100

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه تبين لنا أن 64 فرد من العينة أي بنسبة 95.52 % كان تكوينهم يلعب دورا هاما في مسارهم المهني ، أما 03 أفراد أي نسبة 4.48 % لم يكن التكوين له دور هام لهم .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الخمس عشر**:الذي ينص على :ماهي أهداف التقويم التربوي في نظرك ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
الوقوف على نقاط القوة و الضعف لدى التلاميذ	25	% 37.31
تعديل و تحسين الأداء	32	% 47.76
منح درجات للتلاميذ تؤهله للإنتقال إلى الصف الأعلى	03	% 4.48
النظرة الشاملة لشخصية التلميذ	07	% 10.45
المجموع	67	% 100

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه تبين لنا أن 25 فرد من العينة أي بنسبة 37.31 % هدفهم الوقوف على نقاط القوة و الضعف لدى التلاميذ ، في حين نجد 32 فرد أي نسبة 47.76 % تركز هدفهم على تعديل و تحسين الأداء ، أما 03 أفراد أي نسبة 4.48 % كان هدفهم منح درجات للتلاميذ تؤهلهم للإنتقال إلى الصف الأعلى، في حين نجد 07 أفراد بنسبة 10.45 % فكانت النظرة الشاملة لشخصية التلميذ .

– **النتائج المتعلقة بالسؤال السادس عشر**:الذي ينص على :هل ترى أن التقويم الجيد يتوقف على معرفة مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	% 16.42
لا	56	% 83.58
المجموع	67	% 100

النتائج المدونة في الجدول أعلاه تبين لنا أن 11 فرد من العينة أي بنسبة 16.42 % يرون أن التقويم الجيد يتوقف على معرفة مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ ، أما 56 فرد أي نسبة 83.58 % لا يرو أن التقويم يتوقف على معرفة مستوي التحصيل .

– **النتائج المتعلقة بالسؤال السابع عشر**:الذي ينص على :الجوانب التي ينبغي تقويمها ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	62	% 92.54
أخرى	05	% 7.46
المجموع	67	% 100

النتائج المدونة في الجدول أعلاه تبين لنا أن 62 فرد من العينة أي بنسبة 92.54 % يرون أن هنالك عدة جوانب تؤخذ بعين الإعتبار في التقويم ، أما 05 أفراد أي نسبة 7.46 % لا يرو الجوانب التي ينبغي تقويمها .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن عشر**:الذي ينص على :هل ترى أن الإمتحانات الحالية تعمل على تقويم هذه الجوانب ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	% 13.43
لا	58	% 86.57
المجموع	67	% 100

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه تبين لنا أن 09 من أفراد العينة أي بنسبة 13.43 % يرون أن الإمتحانات الحالية تعمل على تقويم هذه الجوانب ، أما 58 فرد أي نسبة 86.57 % لا يرو أن الإمتحانات الحالية تعمل على تقويم هذه الجوانب.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع عشر**:الذي ينص على :هل طريقة التقويم المطبقة حاليا تتناسب و متطلبات المقاربة بالكفاءات ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	% 28.36
لا	48	% 71.64
المجموع	67	% 100

النتائج المدونة في الجدول تبين لنا أن 19 فرد من العينة أي بنسبة 28.36 % ترى أن طريقة التقويم المطبقة حاليا تتناسب م متطلبات المقاربة بالكفاءات، أما 48 فرد أي نسبة 71.64 % لا يرو أن هذه الطريقة تتناسب و متطلبات المقاربة بالكفاءات.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال العشرون**:الذي ينص على :متى يجب علا المعلم القيام بالتقويم التربوي ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
أثناء الدرس	42	% 62.69
بداية الدرس	08	% 11.93
في نهاية الفصل الدراسي	15	% 22.39
نهاية السنة الدراسية	02	% 2.99
المجموع	67	% 100

من خلال النتائج المدونة في الجدول تبين لنا أن 42 فرد من العينة بنسبة 62.69 % يكون تقويمهم أثناء الدرس ، في حين نجد 08 أفراد أي نسبة 11.93 % يكون تقويمهم بداية الدرس ، بينما يرى 15 فرد أي نسبة 22.39 % يرتكز تقويمهم في نهاية الفصل الدراسي ، أما فردين إثنين (02) أي نسبة 2.99 % فيعتمدون على تقويمهم في ناية السنة الدراسية .

– **النتائج المتعلقة بالسؤال الواحد و العشرون**:الذي ينص على : إدخال الكفاءات في المنظومة التربوية يهدف أساسا إلى تغير في ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
الأهداف التعليمية للموارد الدراسية	21	% 31.34
أسلوب تناول محتويات المناهج	14	% 20.90
طرق التدريس	32	% 47.76
أساليب التقويم	00	% 00.00
المجموع	67	% 100

من خلال النتائج المدونة في الجدول تبين لنا أن 21 فرد من العينة بنسبة 31.34 % إدخال الكفاءات في المنظومة يهدف أساسا في تغيير الأهداف التعليمية للموارد الدراسية ، في حين نجد 14 فرد أي نسبة 20.90 % يكون التغيير في أسلوب تناول محتويات المناهج ، بينما يرى 32 فرد أي نسبة 47.76 % يرتكز التغيير في طرق التدريس .

– **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني و العشرون**:الذي ينص على :التنويع في أساليب التدريس وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي عملية ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
إيجابية	67	% 100
سلبية	00	% 00.00
المجموع	67	% 100

النتائج المدونة في الجدول تبين لنا أن 67 فرد من العينة بنسبة 100 % تركز على التنويع في أساليب التدريس وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي .

– **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث و العشرون:**الذي ينص على :ماهي أهم الصعوبات و العراقيل التي تراها تشكل عائقا أمام المعلم في تقويمه للتلاميذ ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
الفروقات الفردية	09	% 13.43
إكتضاض الأقسام	20	% 29.85
نقص الوسائل التعليمية	06	% 8.96
برنامج طويل	32	% 47.76
المجموع	67	% 100

من خلال النتائج المدونة في الجدول تبين لنا أن 09 أفراد من العينة بنسبة 13.43 % إن أهم الصعوبات و العراقيل التي تشكل عائقا في تقويم المعلم ألا وهي الفروقات الفردية ، في حين نجد 20 فرد أي نسبة 29.85 % يكون العائق في إكتضاض الأقسام ، بينما يرى 06 أفراد أي نسبة 8.96 % تكون الصعوبات في نقص الوسائل التعليمية ، أما 32 فرد البقية التي تمثل نسبة 47.76 % يكون العائق في طول البرنامج .

– **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع و العشرون:**الذي ينص على :ماهي الحلول الملائمة للتغلب على الصعوبات التي تشكل عائقا أمام المعلم في تقويمه للتلاميذ ؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
توفير الوسائل التعليمية	50	% 74.63
تكثيف حصص المعالجة و الدعم	17	% 25.37
المجموع	67	% 100

النتائج المدونة في الجدول تبين لنا أن 50 فرد من العينة بنسبة 74.63 % ترجح توفير الوسائل التعليمية من الحلول الملائمة ، في حين نجد 17 فرد أي نسبة 25.37 % يكون الحل بتكثيف حصص المعالجة و الدعم .

2 – مناقشة و تفسير النتائج في ضوء الفرضيات:

2 – 1 – مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

و التي تنص على أن : " هناك صعوبات تعترض أستاذ الطور الإبتدائي أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم بالكفاءات و ذلك بسبب نقص التكوين في الميدان ".

و من أجل إختبار صحة الفرضية قمنا بإستخدام التكرارات و النسب المئوية بحيث تم التوصل إلى أن هناك جملة من الصعوبات التي تعترض أساتذة الطور الإبتدائي بسبب نقص التكوين في الميدان ، بحيث يتضح ذلك من خلال ما تم عرضه في المحور الأول .

فإستنادا إلى الجدول رقم (02) و المتعلق بالسؤال الثاني الذي ينص على أن التكوين المخصص ضرورى للمعلم ، حيث نجد (51) من أفراد العينة يرو بأن التكوين ضروري بالنسبة للمعلم ، في حين نجد (16) منهم لا يعتبرون هذا التكوين ضروري بالنسبة لهم .

و بالنظر إلى نتائج الجدول المتعلق بالسؤال الثالث و الذي ينص على هل تلقيتم تكوينا متخصصا في التقويم التربوي ، نجد ان (45) من العينة قد تلقوا تكوينا في التقويم التربوي بالنسبة للمعلم ، في حين نجد (22) منهم لم يتلقوا هذا التكوين ، و هذا ينعكس سلبا على مردودهم التربوي خصوصا فيما تعلق بعملية التقويم التربوي على أساس أنه جزء لا يتجزء من أركان العملية التعليمية التعلمية.

و هذا ما تؤكده " بوفي " (BOUVET 1986) :

و التي تفرض على المعلم فرضا ، فهي تفرض عليه بدل المحتوى المبرمج من ناحية المنهجية ، و تفيد هذه البحوث في إلقاء الضوء على مدى مفعول بعض المتغيرات ، فمتغير الأقدمية في المهنة لم يثبت تأثيره في مدى تمثل المعلم لفطار المرجعي للإصلاح في حين ثبت تأثير مغير التكوين الساسي إذ كلما إرتفع المستوى التعليمي للمعلم كلما كان تمثله لمنظومة الحداثة أقرب إلى الواقع .

2 – 2 – مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

من خلال عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية و التي تنص على : " صعوبة تطبيق أساتذة الطور الإبتدائي لإستراتيجيات التقويم التربوي إلى وجهة نظرهم نحو التقويم ".

فهم يرون أن تطبيق إستراتيجيات التقويم التربوي صعبة بالنسبة لهم و ذلك لنقص الخبرة في هذا المجال و رغبتهم في زيادتها بالنسبة للتقويم التربوي ، حيث يرون أن الخبرة المهنية لمعلم الطور الإبتدائي تعتبر ذات أهمية بالغة لقيام المعلم بدوره على أحسن وجه فيما يخص تقويم التلاميذ.

فمن خلال النتائج المتعلقة بالمحور الثاني :" نظرة المعلمين للتقويم التربوي في الطور الإبتدائي و استنادا إلى الجدول (6) والمتعلق بالسؤال السادس والذي ينص على أهمية الخبرة المهنية لمعلم الطور الإبتدائي للقيام بدوره على أحسن وجه فيما يخص تقويم التلاميذ"

حيث يبين لنا أن (23) فرد من أفراد العينة تمكنهم خبرتهم المهنية من القيام بدورهم على أحسن وجه ، في حين نجد أن (44) فرد خبرتهم غير كافية للقيام بدورهم على أكمل وجه . وبالنسبة للسؤال (07) و الذي ينص: على الرغبة في زيادة الخبرة في التقويم التربوي، نجد (57) فرد لديهم الرغبة في زيادة الخبرة في التقويم بينما (10) منهم لا رغبة لهم في ذلك و بالإستناد أيضا إلى السؤال الثالث و العشرين، و الذي ينص على:" ماهي أهم الصعوبات و العراقيل التي تراها تشكل عائقا أمام تقويمك للتلاميذ؟" بحيث نجد (9) أفراد من العينة يرون أن أهم هذه الصعوبات و العراقيل أولا هي الفروقات الفردية، في حين نجد (20) فرد يكون العائق في إكتضاظ الأقسام ، بينما يرى (06) أفراد أن هذه الصعوبات تكمن في نقص الوسائل التعليمية ، و نجد (32) فرد أي البقية يرون العائق في طول البرنامج .

و نجد ذلك في دراسة "محمد محمود الخوالدة " (1989) : و التي إستهدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإبتدائية و ذلك من وجهة نظر العاملين في برنامج إعداد المعلمين من فئات مدرسي كليات المجتمع ، و المشرفين التربويين ، و أساتذة الجامعات بغرض التكامل في وجهات النظر لتطوير برامج تربية المعلمين ، و جعلها أكثر فاعلية في المدارس الإبتدائية .

3 – الإستنتاج العام :

لكل دراسة هدف أساسي مسطر يحاول الباحث من خلالها تحقيقه ، و هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على واقع التقويم التربوي في المرحلة الإبتدائية في إطار المقاربة بالكفاءات.

و قد تناولت هذه الدراسة جانبين : جانبا نظريا و جانبا تطبيقيا ، وكل فصل من الفصول التطبيقية هو هو تدعيم لما أحتوت عليه الفصول النظرية .

و قد أدت مقتضيات هذا العمل إلى تقسيمه لخمسة فصول ، بحيث إنطلقت دراستنا من بناء إشكالية البحث و تضمنت هذه الأخيرة مجموعة من الفرضيات.

* **الفرضية الأولى** : و التي مفادها " أن هناك صعوبات تعترض أساتذة الطور الإبتدائي أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم بالكفاءات و ذلك بسبب نقص التكوين في الميدان ".

* **الفرضية الثانية** : تنص على " ترجع صعوبة تطبيق أساتذة الطور الإبتدائي لإستراتيجيات التقويم التربوي إلى وجهة نظرهم نحوه ".

كما تضمن هذا الفصل بعض الدراسات السابقة العربية منها و الأجنبية التي تناولت التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

أما بالنسبة للفصل الثاني فقد تطرقنا إلى إعطاء نبذة تاريخية عن نشأة حركة التقويم ، مفهومه ، خصائصه ، مجالاته.....إلخ.

و في الفصل الثالث قمنا بتوضيح مفهوم الكفاية الذي يتفتح على دلالة متعددة حيث تمن الإشارة إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات، مركباتها ، أهميتها ، أنواعها ، طبيعتها ، خصائصها أسسها..... إلخ .

أما الفصل الرابع من الجانب التطبيقي تضمنا منهج البحث ، عينة البحث، عرض نتائج أداة تطبيق البحث ثم تحليلها و مناقشتها وبناءا على تطبيق التكرارات و النسب المئوية تحققت كل الفرضيات و تبين من خلال تحليل النتائج أن التقويم المطبق في الواقع لا يتناسب مع مبادئ التقويم الحديث .

إن ما سبق من تحليل يلفت الإنتباه إلى ثنائية التنظير و التطبيق حيث أن المفاهيم التي حاولنا ضبطها في إطار نظريات تعليم و التقويم الحديث نجد صعوبات و عراقيل في مجال الإنجاز، و يظا المعلم هو

العنصر الفاعل الذي يضع الإستراتيجية المناسبة في ضوء واقع القسم و ضغوط المؤسسات التربوية ، و هذا ما أكدته نتائج الفرضية الثانية من خلال بنود المحور الثاني للإستبيان .

و خلاصة القول أنه مهما كانت نظرية التعليم التي يتحرك ضمنها التقويم فإنه لا وجود لإستراتيجيات جاهزة للتنفيذ، و إنما على المعلم بناء ذلك فلهذا يجب أن يطلع دائما على المعطيات النظرية حول سيكولوجية التعليم و يأخذ بعين الإعتبار الظروف العامة للسياق البيداغوجي و من هنا يأتي التأكد على التكوين المستمر للمعلمين .

و في الأخير لا يسعنا إلا أن ننبه لحقيقة مقتضاها أن هذه الدراسة جاءت لتساهم إلى جانب بعض الأعمال لسد النمقص الحاصل في الأدبيات البيداغوجية مما يفتح آفاق للبحث لإغناء هذا التصور البيداغوجي .

4 – الإقتراحات :

* الإشراف على إنجاح عملية التدريس من أجل تحقيق الجودة .

* العمل على إزاحة العراقيل التي يمكن أن تعترض التطبيق السليم للهندسة البيداغوجية الحديثة .

* معالجة إشكالية التقويم في التدريس بالكفايات بناءا على مناهج تتماشى مع مبادئ المدرسة الحديثة و تحقق أكبر نسبة من النجاح للمتعلمين .

* ربط التكوين بمتطلبات المقاربة بالكفاءات في الواقع .

* تصحيح الأخطاء الموجودة على مستوى المناهج و الكتب المدرسية بالتنسيق مع المفتشين و المعلمين .

* الإهتمام بالتكوين المستمر للمفتشين و المعلمين .

* ربط التكوين بالنظريات السيكولوجية حتى يتسنى المعلمون من تطبيق مبادئ التقويم الحديث وفق ما تنص عليه النظريات .

* إجراء دراسات أكاديمية و تجريبية خاصة بالمقاربات الحديثة و النظريات المؤسسة لها في الجزائر.

الخاتمة

من خلال هذا البحث و الدراسات السابقة التي أعتمد عليها، تم تقديم محاولة لتوضيح وجهة نظر بشأن التدريس و التعلم ، و من خلالها يستنتج أن المهمة الرئيسية للتربية تنحصر في تغيير متعلمين بطرق مرغوب فيها ، و أن مهمة المدرسين و واضعي المناهج الأساسية للتحديد الدقيق للطرق التي سوف يتغير بها التلاميذ بواسطة عملية التعلم .

و لابد للمدرسين من إتخاذ العديد من القرارات إذ ما أرادوا أن يصبحوا أكثر فاعلية في مساعدة الطلاب على التغيير الأفضل ، كما أن التقويم يوفر الدليل المناسب لكل من المدرسين و المتعلمين عن تحقيق أهداف التدريس .

فإذا كان المراد بالمقاربة بواسطة الكفايات في مجال التربية هو تطوير قدرات المتعلم و مهاراته و معارفه ، فإنه من اللازم الإبتعاد عن جعل هذه المقاربة مجرد أداة في خدمة الإنتاج و هذا قد ينتج خلط بين مجالين: مجال التربية و مجال التشغيل .

و تقويم الكفايات في مجال التدريس يتم عبر مراحل مختلفة من العمليات التعليمية التعلمية ، فقد يكون في بداية التدريس (تقويم تشخيصي) و يكون الهدف هنا هو تشخيص مميزات كفاية التلميذ لربطها بالكفايات الجديدة التي تشكل محور الإكتساب، كما يطبق خلال عملية التدريس ذاتها (التقويم التكويني) قصد معرفة مدى التطور الذي حدث على كفاية المتعلم الذي قد يترتب عنه جملة من القرارات المتخذة بناءا على المعلومات المتحصل عليها، و في المقابل يستند إلى التقويم في نهايات عملية التدريس أو الإنتهاء من وحدة تعليمية (تقويم نهائي) ، و الغرض من ذلك التأكد من إكتساب المتعلم للكفايات الأساسية و بالتالي الحكم على ما يفيد نجاحه أو رسوبه .

و عليه نستخلص أن المعارف تتميز بمرونتها و انفتاحها و جاهزيتها الدائمة الملائمة و التطور و التشكل تبعا للوضعيات التي تتواجد في مواجهتها ، و هذه المميزات هي التي تسمح بالتعلم حسب "عبد الكريم غريب"(2011) .

المـراجـع

قائمـــــــــــــــة المراجع

أولا : القرآن و السنة :

1. الإخلاص ، الأية 5/4 .

ثانيا : المراجع باللغة العربية :

1. خير الدين هني ، مقاربة بالكفاءات ، ط1 ، الجزائر ، 2005 .
2. طيب نايت سليمان و آخرون ، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، ط 1 ، الأمل ، تيزي وزو ، الجزائر ، 2004.
3. محمد الطاهر و اعلى ، بيداغوجيا الكفاءات ، الجزائر ، 2006.
4. عمر لعويدة ، علم النفس التربوي ، دار الهدى للنشر ، الجزائر ، 2004 .
5. أنسي محمد قاسم ، الفروق الفردية و التقويم ، دار الفكر للطباعة و النشر ، ط 1 ، الأردن ، 2003.
6. أحمد محمد الطيب ، التقويم و القياس النفسي و التربوي ، مكتب الجامعي الحديث ، د.ط ، الأسطندرية ، جمهورية مصر ، 1999.
7. حلومة بوسعدة ، المقاربة بالكفاءات في وسط المدارس التكوين ، المعهد الأعلى للتربية و التكوين ، ج1، 2003.
8. عبد الحليم محمدود السيد و آخرون ، 2003 ، علم النفس العام .
9. خير الدين هني ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، ط 1 ، الجزائر ، 2005 .
10. خالد ليصيص ، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربو الكفاءات و الأهداف ، دار التنوير ، الجزائر ، 2004.
11. محمد خليفة بركات ، علم النفس التعليمي ، ط2 ، دار التعلم الكويتية ، 1995.

12. ميلود مزيان ، أسس تقنيات التقويم التربوي ، الجزائر ، 1993.

13. جابر عبد الحميد جابر ، اتجاهات معاصرة في التقويم آداء التلميذ و المدرس ، ط 1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2005.

14. صلاح الدين محمود علام ، القياس و التقويم التربوي و النفسي أساسياته و تطبيقاته و توجيهاته المعاصرة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2005.

15. محمد شارف سرير و نور الدين خالدي ، التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم ، الجزائر ، 1995.

16. أحمد على فنيش ، أصول التربية ، ط3 ، دار الكتاب الجديدة المتحدة ، لبيا ، 2004.

17. محمد زياد جمدات ، التقيم العمل و التحصيل اختباراته و اجراءاته و توجيهه للتربية المدرسية ، ط 1 ، دار التربية الجديدة ، مصر ، 2001.

18. عبد الحليم محمود السيد و آخرون ، 2003 ، علم النفس المعاصر .

19. حاجي فريد (2005) ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد و المتطلبات ، دار الخلدوية ، ب.ط ، الجزائر .

ثالثا : الموسوعات و المعاجم :

1. ابن المنظور ، لسان العرب ، الصادرة ، بيروت ، 1410هـ /1990م .

2. فاروق عبده فله ، أحمد عبد الفتاح زكي ، (2004) ، معجم مصطلحات التربية لفضا و اصطلاحا ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ، ب.ط .

رابعًا : الرسائل الجامعية :

خامسًا : المجلات :

1. عبد الكريم الطراونة ، (2004) ، مجلة كلية التلربية ، جماعة الإمارات العربية ، س 18 ، ع 21.

2. مجلة جامعة النجاح للأبحاث و العلوم الإنسانية ، المجلد 33 ، (3)، (2009).

الملاحق

ملحق رقم (01)

جامعة البويرة آكلي محند أولحاج

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

تخصص: علم النفس المدرسي

استبيان

زميلي المعلم ، زميلتي المعلمة :

من مستلزمات التطوير في المجال التربوي ، الاستجابة لتطلعات النظام التربوي و الرصد المستمر لمتطلباته ، و في هذا السعي تتدرج هذه الدراسة التي تستهدف التعرف على مدى فعالية الإصلاح التربوي في الميدان و واقع التقويم في إطار التدريس بالمقاربة بالكفاءات في التعليم الإبتدائي .

و لا يمكن تحقيق ذلك إلا بمساهمتكم فنرجوا منكم زملائي المعلمين إثراء هذه الدراسة بإجابتكم الموضوعية على أسئلة الإستبيان الموالي بوضع علامة (*) في المربع المعبر عن رأيكم .

إعداد الطالبتين :

_ بن عمروش فاطيمة

_ جلام عاشورة

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

مؤسسة التكوين: الجامعة ☐ مدرسة عليا ☐ معهد تكنولوجي ☐

متغير الخبرة : أقل من 03 سنوات ☐ من 05 إلى 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

الرقم	العبارة	موافق	غير موافق	محايد
01	هل درست وفق المقاربة بالكفاءات.			
02	هل ترى أن التكوين المتخصص ضروري للمعلم.			
03	هل تلقيتم تكوينا متخصصا في التقويم التربوي.			
04	على ماذا تركز العمليات التكوينية.			
05	ما هي محاور المهمة التي تركز عليها الدورات التكوينية.			
06	أهمية الخبرة المهنية لمعلم الطور الإبتدائي للقيام بدوره على أحسن وجه فيما يخص تقويم التلاميذ .			
07	الرغبة في زيادة الخبرة في التقويم التربوي.			
08	في رأيك ، ما الذي يساعد على الأداء الجيد للعمل.			
09	هل وجدت صعوبة في الإنتقال من مقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.			
10	ماهو نوع التقويم الذي طبقته.			
11	هل تلقيت تكوينا حول المقاربة بالكفاءات.			
12	مكان التكوين.			
13	ماهي محاور التكوين البيداغوجي التي إستفدت منها.			
14	هل يلعب التكوين دورا.			
15	ماهي أهداف التقويم التربوي في نظرك.			
16	هل ترى أن التقويم الجيد يتوقف على معرفة مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ .			
17	الجوانب التي ينبغي تقويمها.			
18	هل ترى أن الإمتحانات الحالية تعمل على تقويم هذه الجوانب.			
19	هل طريقة التقويم المطبقة حاليا تتناسب و متطلبات المقاربة بالكفاءات.			
20	متى يجب علا المعلم القيام بالتقويم التربوي.			

21	إدخال الكفاءات في المنظومة التربوية يهدف أساسا إلى تغير في.			
22	التنويع في أساليب التدريس وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي عملية.			
23	ماهي أهم الصعوبات و العراقيل التي تراها تشكل عائقا أمام المعلم في تقويمه للتلاميذ .			
24	ماهي الحلول الملائمة للتغلب على الصعوبات التي تشكل عائقا أمام المعلم في تقويمه للتلاميذ .			

ملحق رقم (02)

قائمة باسماء المحكمين :

الرقم	إسم و لقب المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة
01	بن عالية وهيبة	علوم التربية	أستاذة محاضرة	جامعة البويرة
02	بن حامد لخضر	علوم التربية	أستاذ محاضر	جامعة البويرة
03	سعد وردية	علوم التربية	أستاذة محاضرة	جامعة البويرة
04	لرقط علي	علوم التربية	أستاذ محاضر	جامعة البويرة
05	لعزيلي فاتح	علوم التربية	أستاذ محاضر	جامعة البويرة
06	بلحاج صديق	علم النفس الإجتماعي	أستاذ محاضر	جامعة البويرة
07	عماروش شكنون مزهورة	علوم التربية	أستاذة محاضرة	جامعة البويرة