جامـــعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات.

(دراسة ميدانية بوسط ولاية المسيلة)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في الطور الثالث LMD

تخصص: علوم التربية

إعداد الطالب:
شريفي شعبان

إشراف الأستاذة:
د. مشتاوي فاطمة الزهراء

2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

أهدي هذا العمل العلمي إلى أمي وأبي

تشكر

الحمد لله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل نشكر الله ونحمده. وعملا بقول رسول الله صلى الله عليه وسلم "من لا يشكر الناس لا يشكر الله " نتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة مشتاوي فاطمة الزهراء على كل النصائح المقدمة خلال فترة الإشراف. ونشكر أيضا كل من الأستاذ فرحاوي كمال والأستاذ محمد خلايفية والأستاذ لكحل لخضر.

فهرس المحتويات

الرقم	الـــــموضـــــوع	الصفحة
	إهداء	
	شكر	
	قائمة المحتويات	
	قائمة الجداول	
	قائمة الأشكال	
	ملخص الدراسة	
	مقدمة الدراسة	أ
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
1	الإشكالية	**5**
2	فرضيات الدراسة	**11**
3	أهداف الدراسة	**12**
4	أهمية الدراسة	**13**
5	تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا	**14**
6	الدراسات السابقة والتعقيب عليها	**15**
الفصل الثاني: التقويم التربوي		
	تمهيد	**25**
1	مفهوم التقويم التربوي	**25**
2	التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به: القياس، التقييم	**26**
3	الفرق بين التقويم والتقييم والقياس	**27**
4	أهمية التقويم التربوي	**28**
5	وظائف التقويم	**29**
6	متطلبات التقويم التربوي	**30**
7	خطوات التقويم	**30**

8	خصائص وأسس عملية التقويم التربوي	31
9	مبادئ التقويم التربوي	32
10	معايير التقويم التربوي الجيد	33
11	نماذج التقويم	34
12	مجالات التقويم التربوي	36
13	المعايير التي يتم تقييم المعلم فيها	37
14	طرق وأساليب التقويم	39
	خلاصة	44
الفصل الثالث: الأداء التقويمي للمعلمين		
	تمهيد	45
1	مفهوم الأداء التقويمي للمعلمين	45
2	اعتبارات يراعيها المعلم في تقويم المتعلم	46
3	المبادئ الأساسية للأداء التقويمي	46
4	خصائص الأداء التقويمي	47
5	مميزات الأداء التقويمي الذي يتمحور حول الطالب	48
6	أهداف قياس الأداء التقويمي للمعلم	48
7	جوانب رئيسية لقياس الأداء التقويمي للمعلم	49
8	أنواع الأداء التقويمي حسب المعايير	51
9	معيار الأدوات التي يطبقها المعلم	54
10	عوامل نجاح عملية قياس الأداء التقويمي	57
11	مشكلات قياس الأداء التقويمي للمعلم	57
12	دور المعلم في تطوير الأداء التقويمي	58
13	دور المتعلم في الأداء التقويمي	59
14	مراحل قياس الأداء التقويمي للمعلم	59
15	وسائل وأساليب قياس الأداء التقويمي للمعلم	61

16	كفايات من يقوم المعلم	61
	خلاصة	71
الفصل الرابع: المقاربة بالكفاءات ومعاييرها		
	تمهيد	63
1	مفهوم الكفاءة: لغة اصطلاحا	63
2	الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها: الكفاية، الأداء، المهارة	64
3	عناصر الكفاءة	65
4	مستويات الكفاءة	66
5	أنواع الكفاءات	67
6	أساليب تحديد الكفايات	68
7	نشأة المقاربة بالكفاءات ومفهومها	69
8	دواعي بناء المناهج بالمقاربة بالكفاءات	70
9	مبادئ المقاربة بالكفاءات	71
10	خصائص المقاربة بالكفاءات	74
11	أساليب التدريس بالأهداف والكفايات	76
12	مرتكزات المقاربة بالكفاءات	77
13	استراتيجيات التعلم وفق المقاربة بالكفاءات	80
14	معايير المقاربة بالكفاءات	88
15	التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	94
16	مكونات التقويم في مدخل الكفاءات	94
17	كفايات التقويم في التدريس بالنسبة للمعلم	95
	خلاصة	96
الفصل الخامس: الدراسة الميدانية وإجراءاتها		
	تمهيد	97
1	منهج الدراسة	97
2	الدراسة الاستطلاعية	97

1-2	خطوات بناء الأداة	99
3	الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة	118
4	وصف أداة الدراسة	105
5	حدود الدراسة	106
6	مجتمع وعينة الدراسة	106
7	خصائص عينة الدراسة	107
8	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	109
	خلاصة	109
الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة		
	تمهيد	110
1	عرض النتائج الوصفية للمقياس	110
2	مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة	119
	اقتراحات الدراسة	135
	خاتمة	136
	قائمة المراجع	138
	قائمة الملاحق	148

قائمة الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	أهم نقاط الاختلاف بين الأداء التقويمي والتقليدي	59
2	مستويات الكفاءة	66
3	أساليب التدريس بالأهداف والكفايات	76
4	مكونات التقويم في مدخل الكفاءات	94
5	نسبة عينة الدراسة الاستطلاعية	98
6	ثبات مقياس الأداء التقويمي عن طريق ألفا كرونباخ	99
7	مصفوفة ارتباطات عبارات محور معيار الشمولية مع درجته الكلية	100

8	مصفوفة ارتباطات عبارات محور معيار التغذية الراجعة بدرجته الكلية	**101**
9	مصفوفة ارتباطات عبارات محور معيار شبكات التقويم مع درجته الكلية	**102**
10	مصفوفة ارتباطات عبارات محور معيار الوضعية التقويمية مع درجته الكلية	**102**
11	مصفوفة ارتباطات عبارات محور الحقيبة التقويمية مع درجته الكلية	**103**
12	مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس الأداء التقويمي مع درجته الكلية	**104**
13	توزيع عبارات الاستبيان حسب الأبعاد	**105**
14	كيفية تصحيح عبارات الاستبيان	**105**
15	نسبة عينة الدراسة من المجتمع الكلي	**106**
16	توزيع أفراد العينة حسب متغير الطور التعليمي	**107**
17	توزيع أفراد العينة حسب متغير مؤسسة التكوين	**108**
18	توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية في العمل	**108**
19	عبارات المحور الأول حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	**110**
20	عبارات المحور الثاني حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	**112**
21	عبارات المحور الثالث حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	**113**
22	عبارات المحور الرابع حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	**115**
23	عبارات المحور الخامس حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	**117**
24	الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات	**120**
25	مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الشمولية	**121**

26	مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار التغذية الراجعة	123
27	مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار شبكات التقويم	124
28	مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الوضعية التقويمية	126
29	مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الحقيبة التقويمية	127
30	الفروق بين أفراد العينة في الأداء التقويمي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الطور التعليمي	129
31	الفروق بين أفراد العينة في الأداء التقويمي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين	130
32	الفروق بين أفراد العينة في الأداء التقويمي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية	131

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشـــــكل	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب متغير الطور التعليمي	107
2	توزيع أفراد العينة حسب متغير مؤسسة التكوين	108
3	توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية في العمل	109
4	ترتيب عبارات المحور الأول حسب المتوسط الحسابي	111
5	ترتيب عبارات المحور الثاني حسب المتوسط الحسابي	113
6	ترتيب عبارات المحور الثالث حسب المتوسط الحسابي	115
7	ترتيب عبارات المحور الرابع حسب المتوسط الحسابي	117
8	ترتيب عبارات المحور الخامس حسب المتوسط الحسابي	119

ملخص:

جاءت دراستنا لتعالج موضوع مهم طرح الكثير من الصعوبات، وهو الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات. حيث أن من بين أهداف دراستنا هو تحديد معايير المقاربة بالكفاءات التي يمكن تقويم المعلم من خلالها، بالإضافة إلى قياس مستوى تحكم وتطبيق أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في الأداء التقويمي، ولدراسة هذا الموضوع قمنا ببناء أداة، حيث ضمت الأبعاد التالية: معيار الشمولية ونقصد به معيار مراحل التقويم تشخيصي، تكويني، ختامي، معيار التغذية الراجعة ومعيار شبكات التقويم التي تعد من طرف المعلم ، بالإضافة إلى معيار الوضعية التقويمية والحقيبة التقويمية ، حيث تكونت هذه الأبعاد من (62) بند، تم توزيعها على عينة الدراسة التي تكونت من (202) بين معلم ومعلمة من الأطوار الثلاثة للمرحلة الابتدائية، التي تم اختيارها بطريقة عشوائية من المجتمع الكلي ومن بين المتغيرات التي عالجتها دراستنا هي: مؤسسة التكوين والذي قسم إلى ثلاثة فئات هي المعهد التكنولوجي، المدرسة العليا للأساتذة والجامعة، بالإضافة إلى متغير الطور التعليمي الذي ضم ثلاثة أطوار وهي: الطور الأول ويُسمى طور التعلمات الأساسية، (س1+ س2) والطور الثاني (س3+ س4) ويُسمى طور التحكم، أما الطور الثالث فهو السنة الخامسة وهو تتويج للطورين الأول والثاني، وكذلك متغير الأقدمية، أما فيما يخص الجانب التطبيقي للدراسة فقد تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرو نباخ، أما الصدق فقد كان صدق الاتساق الداخلي، ولمناقشة فرضيات الدراسة اعتمدنا على الأساليب الإحصائية التالية:المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار تحليل التباين الأحادي، ومن بين النتائج التي أسفرت دراستنا عليها هي:

- الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الشمولية مرتفع.

- الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار التغذية الراجعة مرتفع.
- مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار شبكات التقويم مرتفع.
- مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الوضعية التقويمية مرتفع.
- مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الحقيبة التقويمية مرتفع.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الطور التعليمي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.
- الأداء التقويمي الكلي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات كان بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (218.90). ونشير الى أن مجموع البنود التي تنتمي إلي المجال المتوسط تقدر ب:(19) بند أي ما نسبته (30.64%) من مجموع بنود الاستبيان، بمعنى آخر أنه (68) معلم تنتمي إلى المجال المتوسط وهذا يعتبر ثلث العينة أذن نستنتج أن (30.64%) من المعلمين أدائهم التقويمي وفق المقاربة بالكفاءات متوسط.

الكلمات المفتاحية: الأداء التقويمي، معلمي مرحلة التعليم الابتدائية، المعايير، المقاربة بالكفاءات.

Abstract:
The current study aims to identify the performance-based evaluation of primary school teachers under the criteria of competency-based approach. Accordingly, one of the objectives is to determine the criteria of the competency-based approach through studying the theoretical part and identifying the problematic of the concept of the performance-based evaluation in addition to measuring the level of control and application of primary school teachers to the performance-based evaluation according to the variables of the study which are: training institute (The institute of technology, the higher school of teachers and university), educational phase (first year, second year, third year, fourth year, and fifth year). the study sample consisted of 202 primary school teachers chosen randomly from first, second, third, fourth and fifth years and the questionnaire was used as the research tool of the study. The questionnaire included five dimensions (comprehensiveness - feedback – evaluation networks – situational evaluation – and portfolio). These dimensions involved 62 items, but the appropriate method for the study is the descriptive approach and to ensure the reliability and stability of the measurement tool, it was calculated according to the manner of internal consistency by the coefficient of Alpha Kronbach and its reliability by the Pearson correlation coefficient. However, to discuss the hypotheses of the study we relied on the following statistical methods: mathematical average, standard de one way anova samples. Among the results of our study are the following:
- The performance-based evaluation of primary school teachers under the criteria of competency-based approach according to the dimension of comprehensiveness is high.
- The performance-based evaluation of primary school teachers under the criteria of competency-based approach according to the dimension of feedback is high.
- The level of performance-based evaluation of primary school teachers under the criteria of competency-based approach according to the dimension of assessment networks is high.

- The level of performance-based evaluation of primary school teachers under the criteria of competency-based approach according to dimension of situational assessment is high.
- The level of performance-based evaluation of primary school teachers under the criteria of competency-based approach according to dimension of portfolio is high.
-There are no statistically significant differences in the orthotic performance of primary school teachers under the criteria of competency-based approach due to the variable of educational phase.
- There are no statistically significant differences in the orthotic performance of primary school teachers under the criteria of competency-based approach due to the variable of training institute.

Keywords: The performance-based evaluation, primary education teachers, criteria, competency-based approach.

مقدمة:

يعتبر الأداء التقويمي للمعلم ركيزة أساسية، من أجل التأكد من أدائه التدريسي سواء كان ذلك على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو التقويم، وباعتبار التقويم جزء لا يتجزأ من المنظومة التربوية أصبح اليوم عنصرا أساسيا مندمجا في عملية التعليم والتعلم، ولا يمكن فصله عن أي اصلاح تربوي أو اتخاذ أي قرار بدون الرجوع إلى التقويم الذي يحدد لنا نقاط الضعف إما على مستوى المناهج الدراسية أو محتوى المادة التعليمية أو المعلم والمتعلم بالإضافة إلى الإدارة التعليمية، وللوصول إلى تطبيق التقويم على أرض الواقع وجب فهم ومعرفة أدواته التي تطورت عن طريق المعرفة التراكمية، من خلال التقصي والبحث والهدف من ذلك هو الوصول إلى أدوات تقويمية أكثر دقة وإنصافا، حيث انتقلت أدواته من الاختبارات التقليدية إلى اتجاهات حديثة في التقويم، وهذا ما يسمى بالأداء التقويمي للمعلم الذي يقيس أداء المعلم ومستوى تحكمه في بناء وضعيات تقويمية تمس نواتج التعلم وكذلك بناء أدوات مثل قائمة الرصد وسلم التقدير وسلم التقدير اللفظي، ولما كان الانتقال هدفه التطوير والتحسين دفعنا هذا إلى محاولة فهم ومعرفة مستوى الأداء التقويمي للمعلم في المرحلة الابتدائية، التي تعتبر مرحلة جد مهمة في مسار المتعلم، لأنها تتيح له تعلم القراءة والكتابة والحساب، وجد حساسة للمعلم لأنه يتعامل مع فئة عمرية نشطة تحتاج إلى الكثير من الصبر.

إن التقويم بصفة عامة وتقويم المعلم بصفة خاصة ليس نهاية للعملية التعليمية وإنما بداية لتطوير أداء المعلم مستقبلا، وذلك من خلال التغذية الراجعة التي يحصل عليها المسؤولون عن العملية التعليمية، والتي تعمل على إمدادهم بالبيانات اللازمة حول الجوانب السلبية والإيجابية لدى المعلمين، وذلك لمساعدتهم على اتخاذ القرار فيما يتعلق بالمعلم وتطوير أدائه مستقبلا.(عرفان، 2005، ص.51)

لذلك من الأهمية تقويم عمل المعلم تقويما للتأكد من فاعلية تنظيمه البيئة التعليمية بنائيا بما يحقق التغيرات المرجوة في سلوك الطلاب، وبالطبع يكون المعلم أقدر من غيره على القيام بمثل هذا التقويم، إذ يجب أن يعتمد على أساليب التقويم الذاتي(Self Evaluation) والملاحظة و تصميم بطاقات خاصة للتقويم تدون فيها عبارات مرتبطة بمختلف الأنشطة التي ينبغي أن يوفرها المعلم.(علام، 2000، ص.42)

غير أن التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يتأتى ما لم يقدم المعلم للمتعلمين وضعيات مشكلة. تتطلب ما يلي: تقويم الكفاءة في أي شروط؟ وحول أي موضوع؟ وفي أي إطار؟ وبأي أدوات؟ ووفق أي معايير؟ (بواجلابن ،2012، ص.10)

من خلال ما تم عرضه نستنتج أن الانتقال من المدرسة السلوكية أو التعلم بالأهداف إلى المدرسة المعرفية أو البنائية أو التعلم النشط أعطى بعدا آخر لاتجاهات تقويمية حديثة، ركز عليها الكثير من الباحثين، ولأن هدفنا هو قياس تمكن المعلم من التقويم الحديث، أو التقويم الأدائي وفق معايير التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، صادفنا بعض الصعوبات المتمثلة في إشكالية مفهوم الأداء التقويمي، بالإضافة إلى التقويم وفق المعايير، الذي يحتاج إلى تكوين مهني للمعلم، وهذا ما يسهل تقويمه، لأنه لا يمكن قياس الأداء التقويمي للمعلم وفق معايير لم يتكون عليها، والكثير أو البعض يدرك أن من بين أسس ملاحظة الإجراءات التقويمية للمعلم أو المتعلم هو العدالة في التقويم أو الإنصاف، والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات يطرح إشكالية أخري تتمثل في ارتباط الكفاءة ببعض المفاهيم، حيث يصعب على الباحث التأكد من أن هذا البند أو المؤشر يقيس الأداء أم الكفاية أم الاستعداد أو المهارة، أو القدرة، وصعوبة أخرى تتمثل في اختلاف معايير التقويم في المرحلة الابتدائية، حيث أن لكل مادة معايير ولكل وضعية تقويمية أو مرحلية أو إدماجيه معايير ومؤشرات خاصة، وما واكتشفناه أنه لا توجد معايير محددة لتقويم المعلم، لا في الدليل التقويمي أو الوثيقة المرافقة لمنهاج المواد الأخرى، ولكن توجد معايير لتقويم أداء المتعلم تتمثل في معيار استخدام أدوات المادة والوجاهة

والاستقلالية والملاءمة وهذا ما صعب علينا بناء أداة الدراسة، ولذلك من أجل تذليل هذه الصعوبات اعتمدنا على وثائق وزارة التربية الوطنية من أجل بناء أداة قريبة جدا من التكوين الذي تلقاه المعلم وزيارة بعض المفتشين، حيث تم تقسيم دراستنا إلى سبعة فصول تتمثل في:

الفصل الأول (الإطار العام للدراسة): تطرقنا فيه إلى مشكلة الدراسة والصعوبات التي يواجها المعلم في التقويم، من خلال سرد بعض الدراسات التي تناولت التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وصعوباته.

الفصل الثاني التقويم التربوي: حاولنا في هذا الفصل تحديد مفاهيم التقويم، والعلاقة بينه وبين كل من القياس والتقييم، بالإضافة إلى أهم مجالاته وأدواته ونماذجه.

الفصل الثالث الأداء التقويمي: تطرقنا في هذا الفصل إلى مفاهيم الأداء التقويمي للمعلم وأهم أسسه وخصائصه وأدواته واستراتيجياته، وتحكم المعلم في الأداء التقويمي .

الفصل الرابع المقاربة بالكفاءات ومعاييرها: حاولنا في هذا الفصل الإجابة على علاقة الكفاءة بالمفاهيم المرتبطة بها وأهم مستوياتها وعناصرها، وكذلك تحديد مفهوم المقاربة بالكفاءات والمبادئ والنظريات والاستراتيجيات التي ترتكز عليها، والتقويم وفق هذه المقاربة. بالإضافة إلى تحديد معايير المقاربة بالكفاءات والمتمثلة في معيار الشمولية أو حسب مراحل التقويم (تشخيصي – تكويني- ختامي) ومعيار التغذية الراجعة وإعداد شبكات التقويم والوضعية التقويمية ونهاية الحقيبة التقويمية.

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة: حاولنا في هذا الفصل القيام بدراسة استطلاعية، تمكننا من بناء الأداة وحساب صدقها وثباتها، من أجل الوصول إلى أداة يمكن الوثوق بها وتطبيقها على عينة الدراسة، وتم أيضا تحديد مجتمع وعينة الدراسة وخصائصها وأهم الأساليب المطبقة في الدراسة، بالإضافة إلى تحديد خطوات بناء الأداة.

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة الفرضيات في ضوء الدراسات السابقة: في هذا الفصل تم عرض النتائج المتوصل إليها وتفسيرها ومناقشتها، كما تمت مناقشة الفرضيات في ضوء الدراسات السابقة والجانب النظري.

الجـانب النظري

الفصل الأول:
الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية.
2- فرضيات الدراسة.
3- أهداف الدراسة.
4- أهمية الدراسة.
5- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.
6- الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

1- الإشكالية:

إن تقويم المعلم يكتسي أهمية كبرى في العملية التعليمية التعلمية، حيث نستطيع من خلاله تحديد نقاط ضعف وقوة كل معلم، ضف إلى ذلك أنه يقدم للمسؤولين أدلة عملية عن الصعوبات التي تعترض المعلم قبل وأثناء وبعد التدريس، وهذا ما يدفعهم إلى إبلاغ المعلم بالخطط العلاجية البديلة، من أجل تحسين إجراءاته التقويمية مستقبلا، حيث يساعد قياس الأداء التقويمي للمعلمين قبل وأثناء وبعد التدريس على اتخاذ القرارات بشأن عناصر العملية التعليمية التعلمية ويحدد درجة توظيف المعلم للتقويم، كما يقدم مؤشرات واضحة عن فعالية المعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وهذا ما يسمح بالحكم واتخاذ القرارات المناسبة على أداء المعلم وفعاليته، وبما أن التقويم الحديث مندمج في العملية التعليمية التعلمية، حيث أنه يعتبر الرابط بين مكوناتها وعناصرها، وهذا ما يؤكده **القميري** أن التقويم التربوي من أهم مكونات أي نظام تعليمي لأنه يضمن تقويم البرامج والمقررات التربوية، وفق معايير ومؤشرات (القميري ،2017، ص.1) وذلك بهدف قياس الأداء التقويمي للمعلمين، الذي يعتبره الكثيرون عملية معقدة وسلسلة من الأنشطة والإجراءات المترابطة والمتعلقة بهدف محدد، نظراً لأن المعلمين يتعاملون مع المشكلات المعقدة، حيث يرتكز تقويمهم على الدرجة التي يحلون بها المشكلات المهنية بكفاءة في البيئة المدرسية، وترتبط هذه المشكلات بحالة التعليم والتعلم بأكملها.(Andrew، B،2014 ، p.47)

والسبب الرئيسي هو تحديد ومعالجة نقاط الضعف و إثراء قوة المعلمين، حيث يسعى الكثير من المفتشين والمدراء والباحثين إلى أيجاد طرق بديلة لمعالجة نقاط الضعف، ولهذا ينبغي أن يكون أحد أهداف قياس الأداء التقويمي للمعلم هو جمع المعلومات التي ستكون مفيدة في تصميم الاستراتيجيات المناسبة لتحسين التعلم، قد تكون عن طريق دورات تدريبية أو زيارات ميدانية للمعلم أوعن طريق تقارير دورية، والغاية هو تحسين الممارسات التقويمية، للمعلمين وتوجيههم، وإبلاغهم بشأن أدائهم التقويمي الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالمدخلات و العمليات والنواتج التعليمية.

إذن للوصول إلى نتائج صادقة تمكننا من الحكم على المعلم، وجب قياس أدائه التقويمي للتأكد من تطبيقه وفق معايير المقاربة بالكفاءات، حيث يشير **جوي، وبيل وليتل** (2008) أن استخدام إجراءات تقويمية متعددة ينبغي أن تبنى على عناصر هي المدخلات والعمليات والنواتج ويرون أن استيعاب النواتج يشكل أهمية بالغة لمجموع المعارف التي تجعل المعلم فعالا، كذلك بأن الأداء التقويمي الشامل لفعالية المعلم ينبغي أن يتناول عناصر متعددة لفعالية المعلم وكيفية تقويميه (Shakman, K, Riordan,et al, 2012, p.3)

غير أن التقويم وفق هذه المقاربة في الجزائر تعترضه الكثير من الصعوبات التي تواجه المعلمين في المدرسة الجزائرية، من بينها ما أشارت إليه دراسة **خطوط رمضان** (2009-2010) استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق. وقد بينت نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغير والإصلاح، عملية التقويم تتطلب الكثير من الجهد والوقت بالإضافة إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم.وتؤكد أيضا دراسة **يوسف خنيش** عن صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها إلى وجود صعوبة في التقويم في مرحلة التعليم المتوسط بنسبة (86،30٪) وعدم وجود فروق بين الجنسين وكذلك بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية كما أبرزت النتائج دور الخبرة في منح أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات اللازمة للتغلب على الصعوبات حيث بلغت(57.02٪) وتضيف دراسة **سي مسعود لبني** (2007-2008) إلى أن واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات يواجه صعوبات منها، نقص تكوين المعلمين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم ويؤكد **لخضر لكحل وفرحاوي كمال** (2009، ص. 122): في كتابهما أساسيات التخطيط، أن التقويم في المقاربة بالكفاءات يعتبر مشكلة المشكلات، لأن تقويم الكفاءات حسب بيرنو: يتطلب معاينتها ضمن مهمات معقدة، وهو ما يفتح المجال أمام الاختلافات في الحكم، لأن مؤشر النجاح هو تحقق الكفاءة، مما يجعل الحكم بالنجاح أو

الفشل في غاية الصعوبة، كل هذا يتطلب عناية فائقة في إعداد المناهج الدراسية وفق هذه المقاربة، وذلك من خلال توضيح كيفية التقويم بطرق عملية تبسط التعقيدات الموجودة في الجانب النظري. وهذا ما يؤكده **Gerard, F,** سنة (2005): أن تقويم إنجازات التلاميذ يأخذ بعداً جديدا، يتمثل في اقترح وضعيات معقدة تنتمي إلى عائلة الوضعيات التي تحددها الكفاءة، والتي تتطلب من جانب التلاميذ إنتاجا معقدا من نفس الوضعيات. ويضيف أيضا أنه لا يمكن تقويم الكفاءات حسب الوضعيات المعقدة إلا إذا تم تنفيذ التعلم المنهجي والمنطقي لهذا النوع من الحل مسبقا، ويجب أن تكون الوضعيات المقترحة أثناء التقويم أبسط وأسهل من الوضعيات المقترحة أثناء عملية التعلم. (Gerard. F, 2005, p .1.3).

أذن نلاحظ أن التقويم في المقاربة بالكفاءات معقد جدا ويصعب مهمة المعلم في تقويم التلاميذ وللحكم على الأداء التقويمي للمعلم بالفشل أو النجاح يجب أن نحدد المعايير والممارسات التقويمية والسلوكيات الإيجابية التي بإمكاننا أن نعرف من خلالها قدرة المعلم على النجاح، بالإضافة إلى مسايرته للبعد الجديد للإداء التقويمي وفق معايير المقاربة بالكفاءات، وهذا ينعكس على العملية التعليمية التعلمية بالإيجاب هذا من جهة، ومن جهة أخرى تحديد الممارسات السلبية للمعلم لكي نجزم بفشل المعلم والعملية التعليمية التعلمية هذا هو المطلوب من أجل الحكم على الأداء التقويمي للمعلم.

ولذلك لفهم تحكم المعلم في قياس الأداء التقويمي وفق معايير المقاربة بالكفاءات تم تحديد معايير المقاربة بالكفاءات والمتمثلة في بناء وضعيات مشكلة حيث تشير الوضعية المشكلة حسب **أسطولفي Astolfi**: إلى العائق الذي يقدمه المعلم للمتعلم يكون محددا قبليا بدقة، حيث تسمح فعلا للمتعلم بتقديم فرضيات وتخمينات، فعلى الرغم من أن المشكل يقدمه الأستاذ للمتعلمين فإنه يصير شأنا خاصا بهم لا تكون لدى المتعلمين في البداية وسائل الحل بسبب وجود العائق.(إعزة ، ب.ت، ص.33)

نلاحظ أن الوضعية المشكلة هي تحدي يضعه المعلم من أجل تحفيز واستثارة المتعلم غير أن هذا المشكل يحتاج إلى تجنيد الموارد الداخلية والخارجية التي من شأنها اعانة

المتعلم على فهم الوضعية واستخدام الوسائل المحيطة به في بيئته من أجل الوصول إلى الحل. أذن المعلم مسؤول عن تحديد الموارد مسبقا حيث تشير الموارد حسب **غريب** بصفة أساسية إلى الدرايات و الاتقانات وحسن التواجد، الضرورية للكفاية ؛ (غريب، ب.ت، ص 298.). بعد أن يتم طرح وضعية مشكلة وتحديد مواردها والزمن الذي يحتاجه المعلم لتحقيق هذه الكفاءة، يأتي المعلم إلى إدماج التعلمات حيث يري **Miled** (2005) أن دمج التعلم هو مسألة تعبئة المعرفة والدراية لحل المشاكل المعقدة من نفس العائلة (. Jean. B, 2017, p. 61). أذن نلاحظ أن المعايير مرتبطة ببعضها البعض ولا يمكن للمعلم تخطي أي معيار من المعايير المذكورة سابقا، حتي يتسنى له الوصول إلى تحديد مستوى الكفاءة بدقة حيث تشير وزارة التربية الوطنية أنه ينبغي على المعلم تحديد معايير الحد الأدنى التي تعتبر شرطا أساسيا للحكم على كفاءة التلميذ وذلك من خلال تطبيق قاعدة (3/2) حيث يُثبت التلميذ مرتين من بين ثلاث فحوص مستقلة تحكمه في المعيار، وهنا اتاحة الفرصة من المعلم من اجل إعطاء الفرصة للمتعلمين على الوصول إلى الحل ومراعاة الفروق بين التلاميذ، بينما القيمة التي ينبغي اعطاؤها لمعايير النوعية هي 4/3 وهي لا تعتبر ضرورية لأنها لا تعاقب انتاج التلميذ الذي لا يحتوي على معايير النوعية وعلى المعلم مراعاة ذلك.

ولذلك من بين المعايير التي تم اختيارها لقياس الأداء التقويمي للمعلم هي تحكمه في معيار التقويم حسب مراحله (التقويم التشخيصي والتكويني ثم الختامي) بالإضافة إلى كل من شبكات التقويم وتقديم التغذية الراجعة وبناء الوضعيات التقويمية التي تمس نواتج التعلم وتطبيق الحقيبة التقويمية، وهذا ما تؤكده سوسن مستو فيما يخص معيار التغذية الراجعة أنه كلما كان تقديم التغذية الراجعة أسرع في غرف الصف زاد تأثيرها في سلوك الطلاب، ومن بين التوصيات التي أشارت اليها، تقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب لتلبية احتياجات الطلاب، كما يجب أن تكون محددة المعايير.(بيتلر، اليزابيث وآخرون ،2015، ص .58).

وقد عبر **Black and William** في (1988) بأنه عن طريق تقديم التغذية الراجعة للطلاب، يمكن أن يساعد التقويم التكويني على تحسين تعلم الطلاب وأدائهم، حيث يحصل

التلاميذ والمعلم على التغذية الراجعة التي من شأنها أن تساعد كليهما في تحسين الأداء التقويمي التكويني.(ديكلان، 1434، ص. 66).

ونشير هنا إلى أنه قبل تطبيق الأداء التقويمي التكويني وجب على المعلم تطبيق التقويم التشخيصي في بداية الدرس أو المرحلة التعليمية، حيث يشير **عبدالحميد زيتون** في كتابه التدريس نماذجه ومهاراته (2005) أنه تتعدد أنواع التقويم وتتشعب بتعدد معايير التصنيف ومن بينها معيار مراحل التقويم (تمهيدي، تكويني، ختامي). وهذا ما يؤكد عليه الدليل التقويمي لوزارة التربية الوطنية، وبما أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ينطلق من مشكلة واقعية، أي مدخلات تعليمية واقعية وجب على المعلم تقويم التلميذ من خلال وضعيات تقويمية واقعية تمس نواتج التعلم، ونضيف أن التقويم وفق المقاربة بالكفاءات مسؤولية مشتركة بين المعلم والمتعلم، ولهذا تعتبر الوضعيات التقويمية جد مهمة، لأنها تتيح للمعلم تحديد مستوى تحقق مؤشر الكفاءة وعلى هذا الأساس يقدم التوجيهات التصحيحية الازمة للمتعلم.

وليتأكد المعلم من اكتساب الكفاءة، يجب أن يجمع المعلومات عن أداء الطالب، حيث **يشير نمر دعمس**(2008): إلى أن طرائق جمع معلومات التقويم وأدواته هي كالتالي: قائمة الرصد وسلم التقدير، سلم التقدير اللفظي، الملاحظة والمقابلة الشخصية، بالإضافة إلى دراسة الحالة والتقارير الذاتية والاختبارات ونضيف شبكات التقويم كل هذه الأدوات يطبقها المعلم من أجل تحديد مؤشر الكفاءة وقياس أداء التلاميذ وكذلك أدائه التقويمي (دعمس ص. 61-62). حيث أكدت المعايير القومية للتعليم في مصر والهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد على ضرورة استخدام المعلمين لأساليب عادله ومنصفة في تقويم الطلاب ومن بينها معيار ملفات الإنجاز Portfolios (السيد ،2011، ص.381). ويستحسن أن تجمع كل التمارين التطبيقية والوضعيات الاندماجية في مرتب المتعلم الذي يسمى Portfolio ويكون ذلك تحت رقابة المعلم. (جميل، ب ت، ص. 9).

إن نظم التقويم الجديدة للمعلمين أكثر تعقيدا بكثير من الاتجاهات التقويمية المستخدمة سابقا لأنها تطرح الكثير من التحديات والصعوبات، للمعلمين، ولهذا وجب على المعلمين أن يكونوا متعاونين في الكشف عن مواطن ضعفهم، حيث نأمل أن تؤدي النتائج التي سنتوصل اليها إلى اتخاذ قرارات أكثر فعالية بشأن المشكلات التقويمية المحتملة التي تعترض المعلمين، وهذا ما يتيح لنا الفرصة لقياس الأداء التقويمي للمعلمين بغية التحسين وذلك من خلال تحديد نقاط الضعف لمراجعتها ووضع الخطط البديلة لتقويتها.

وبما أن الأداء التقويمي للمعلم مندمج في العملية التدريسية ويحتاج إلى الكثير من الوقت، بالإضافة إلى التكوين الحيد للمعلم على التقويم فهذا يعطي للمعلم مكانة كبيرة جدا في العملية التعليمية التعلمية، وأهمية ذلك تكمن في أن المعلمين في المدرسة الجزائرية، يجب أن يضاعفوا من جهودهم للتقدم في ممارساتهم التقويمية، لأن الأداء التقويمي للمعلم متعدد الأوجه، حيث يرتبط بالمدخلات والعمليات والنواتج التعليمية ولذلك لاحظنا الكثير من الصعوبات في الممارسات التقويمية للمعلمين في المدرسة الجزائرية وهذا ما دفعنا لدراسة هذا الموضوع من وجهة نظر المعلمين حتى يتسنى لنا الحكم على أدائهم التقويمي ومن بين الصعوبات التي تعترض المعلمين هي كثافة المناهج، كثرة التلاميذ في القسم تسرع وغموض في الإصلاح، نقص التكوين على التقويم التربوي، نقص تكوين المعلمين والمفتشين وغياب معايير واضحة للتدريس ولتقويم المعلم والمتعلم، وصعوبة خاصة بتقويم المقاربة بالكفاءات في حد ذاتها تكمن في تنفيذ التعلم المنهجي والمنطقي لهذه المقاربة.

ولتحديد تطبيق المعلمين في المرحلة الابتدائية للأداء التقويمي وفق معايير المقاربة بالكفاءات علينا أولاً أن نفهم الأداء التقويمي للمعلمين في مضمونه، لأنه في نهاية المطاف نحتاج أن يجيب المعلمين على الأسئلة الرئيسية التي يحتاجها المقيِّم لجمع البيانات ذات الصلة وتحليلها للمساعدة في الإجابة على الأسئلة المطروحة في دراستنا، التي نستند عليها للحكم على الأداء التقويمي للمعلم، وهذا يساعدنا على الحكم على قدرة المعلم على تطبيق الأداء التقويمي وفق معايير المقاربة بالكفاءات، ويقدم لنا أدلة واضحة أكثر إجرائية لاتخاذ

القرار بشأن نجاح أو فشل العملية التعليمية التعلمية، ولهذا انطلاقا من حجم المشكلة والصعوبات التي تواجه المعلمين جاءت تساؤلات دراستنا كالتالي:

- **التساؤل العام:** ما درجة الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات؟

وتتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما درجة الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لأبعاد الاستبيان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الطور التعليمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية في العمل؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية العامة: درجة الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات ضعيفة.

2-2- الفرضيات الجزئية للدراسة:

- مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الشمولية ضعيف.

- مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار التغذية الراجعة ضعيف.
- مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار شبكات التقويم ضعيف.
- مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الوضعية التقويمية ضعيف.
- مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الحقيبة التقويمية ضعيف.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات يعزى لمتغير الطور التعليمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات يعزى لمتغير مؤسسة التكوين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

3- أهداف الدراسة:

- الكشف عن الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات.
- محاولة تحديد أهم المعايير التي يمكن تقويم المعلم من خلالها، والتي جاء بها الإصلاح الجديد.

- الكشف عن الفروق في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات تبعا للمتغيرات الدراسة (الطور التعليمي مؤسسة التكوين الاقدمية. في العمل)

4- **أهمية الدراسة:** تكمن أهمية الدراسة في قياس مستوى تحكم معلمي المرحلة الابتدائية في الأداء التقويمي الذي يعتبر جد مهم في تحديد أداء المعلم في ظل معايير المقاربة بالكفاءات. كذلك التركيز على موضوع جد هام وهو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وأهم الأدوات والوضعيات التقويمية الذي يعتمد عليها، خاصة وأن التقويم قد أنتقل من الأدوات التقويمية القديمة إلى الأدوات التقويمية الحديثة، التي تتيح للمعلم تحديد الجوانب السلبية والإيجابية للتلميذ وتصحيها أو تعديلها، ومن بين أهم المتغيرات التي جاءت في دراستنا، ونعتبرها متغيرات هامة لمعرفة مدي تمكن المعلمين من التقويم وفق المقاربة الجديدة، من بينها الطور التعليمي، مؤسسة التكوين، الأقدمية في العمل، كما ركزت دراستنا على الأبعاد التالية وهي الشمولية التي تعتبر جد مهمة، والتي يسعى المعلم من خلالها إلى ربط التقويم ببعضه البعص، أي استمرارية التقويم، وهذا يتيح للمعلم تقويم جميع نواتج التعلم سواء كانت في بداية الدرس أو أثناء الدرس أو في نهاية الدرس أو المرحلة التعليمية أو الوحدة التعليمية. بالإضافة إلى البعد الثاني والذي يتمثل في التغذية الراجعة وهي التي تأتي بعد التقويم. وتكمن أهميتها في تصحيح الأخطاء سواء كانت بطريقة فورية سريعة أو متأخرة، أما فيما يخص تطبيق شبكات التقويم فتكمن أهميتها في تحديد اكتساب مؤشرات الكفاءة وهي تساعد المعلم في تحديد المعايير التي يريد تقويمها. أما الوضعية التقويمية فأهميتها بالغة جدا وتسهم في تحديد نقاط وضعف قوة التلاميذ، من أجل تعزيز نقاط الضعف ودعم نقاط القوة وتحديد درجة اكتساب الكفاءة.

5- تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا:

1-5 معلمي المرحلة الابتدائية:

هم المعلمين الذين يمارسون مهنة التعليم في المرحلة الابتدائية، سواء كانوا خريجي الجامعة أو المعهد التكنولوجي أو المدرسة العليا للأساتذة، والذين تم توظيفهم بطريقة مباشرة أو عن طريق مسابقة وطنية، وتنقسم مرحلة التعليم الابتدائي إلى ثلاثة أطوار وهي: الطور الأول ويُسمى طور التعلمات الأساسية، (س1+ س2) والطور الثاني (س3+ س4) ويُسمى طور التحكم، أما السنة الخامسة فهي تتويج للطورين وهذا حسب هيكلة وزارة التربية الوطنية .

5-2- الأداء التقويمي:

هو الدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال تطبيقه لمجموعة من التدابير والإجراءات التقويمية التي تدل على أن المعلمين يتحكمون في تطبيق الأداء التقويمي، وذلك من خلال ما جاءت به وثائق وزارة التربية الوطنية فيما يخص التقويم، والذي يتمثل في دراستنا في تحكم المعلم في تطبيق الإجراءات التقويمية للمعايير التالية: معيار الشمولية(أساليب التقويم) والتغذية الراجعة وشبكات التقويم ومعيار الوضعية التقويمية وسجلات الأداء (البورتفوليو)

5-3- المقاربة بالكفاءات:

يقصد بها المشروع التدريسي الذي تبناه نظامنا التربوي في سنة(2003-2004) والذي تكون عليه معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بالتزامن مع التدريس، أذن هي مجموعة الإجراءات التي يطبقونها من خلال طرح وضعيات تعليمية مخطط لها مسبقا وصولا إلى التقويم من خلال وضعيات تقويمية بهدف التأكد من تحقق مؤشر الكفاءة بالنسبة للتلميذ.

4-5 - الشمولية:

هو قدرة وتحكم المعلمون في مرحلة التعليم الابتدائي على تطبيق الإجراءات التقويمية لكل من التقويم التكويني والتقويم التشخيصي والتقويم الختامي.

5-5- التغذية الراجعة:

وهي تحكم المعلم في تعزيز الأخطاء التي يقع فيها المتعلم وتصحيحها. سواء كانت بطريقة فورية أي اثناء الدرس أو متأخرة أي بعد الدرس.

5-6- معيار شبكات التقويم:

نقصد بها الملاحظات اليومية، للوضعيات التعليمية، وكيفية تحديد معاييرها وبناء مؤشراتها والأدوات المستخدمة في تقويمها.

5-7- معيار الوضعية التقويمية:

هو الدرجة التي يحصل عليها المعلم، من خلال تحكمه في طرح وضعيات تقويمية واقعية تمس نواتج التعلم. والتي تعكس للمعلم تمكن المتعلم من تحقيق مؤشر الكفاءة.

5-8- الحقيبة التقويمية:

هي الدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال تطبيقه للحقيبة التقويمية كأداة لقياس أدائه التقويمي من خلال أداء تلاميذه.

6- الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات العربية:

دراسة طه صالح حمود (2002-2003): هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي. حيث طبق الباحث المنهج الوصف المسحي على عينة عشوائية من مجتمع أساتذة الثانوي، وعلى أساسه تم تحديد أداة البحث وهي الاستبيان، حيث تم تفسير النتائج بإتباع تقنيات إحصائية، ومن بين النتائج المحصل عليها نذكر ما يلي:

- إن أستاذ التعليم الثانوي ليس لديه الاطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه كذلك عدم تمكنه بصورة فعالة الإلمام التام بصياغة الأهداف الإجرائية وتمييزه عن الأهداف التعليمية الأخرى.
- إن غالبية الأساتذة في التعليم الثانوي يعرفون التقويم على انه تقويم التلميذ من حيث النتائج المحصل عليها.

- إن أغلبية أساتذة التعليم الثانوي لا يتحكمون في معرفة شروط وكيفية صياغة الهدف الإجرائي بل يكتفون فقط بإلقاء الدروس، كما أنهم يتعاملون مع نوع واحد من التقويم وهو التقويم الإجمالي (التحصيلي) وليس لديهم معرفة بالنمط التكويني، وأن الأداة الفعالة هي الاختبارات الفصلية.

دراسة يوسف خنيش (2005-2006): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها. حيث طبق الباحث استبيان كأداة للدراسة وتم مناقشة الفرضيات بالاعتماد على النسب المئوية والتكرارات ومعادلة (كا^2) لإيجاد الفروق بين متغيرات الدراسة، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة نذكر ما يلي:

- وجود صعوبة في التقويم في مرحلة التعليم المتوسط بنسبة (86،30٪)
- عدم وجود فروق بين الجنسين وكذلك بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية في صعوبات التقويم كما كشفت أن قدرة أساتذة التعليم المتوسط على استعمال الاستراتيجيات كحلول للصعوبات بلغت (87.47٪) مع عدم وجود فروق في استعمال الاستراتيجيات بين الجنسين والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجيا وأساتذة الجامعة، أبرزت النتائج دور الخبرة في منح أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات اللازمة للتغلب على الصعوبات، حيث بلغت (57.02٪).

دراسة سي مسعود لبني (2007-2008): هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن التقويم يواجه صعوبات منها، نقص تكوين المعلمين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم.

دراسة عبد المجيد لبيض (2008-2009): هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات. حيث شملت الدراسة على(382) معلما تم تطبيق أداتين هما الاستمارة والمقابلة ومن بين النتائج

التي توصلت إليها الدراسة نذكرها في النقاط التالية: يتصور المعلمون بأن المفتشين يستعملون كل أساليب الإشراف بما في ذلك المرتبطة بالمحتويات والأهداف مما يوضح غياب الأسلوب الإشرافي الخاص بالمقاربة بالكفاءات كما يتصورون المعلمون بأن الوظائف التي يضطلع بها المفتشون في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات هو التكوين بدرجة أولى والمساعدة على التعامل مع كل جديد بيداغوجي في المرتبة الثانية.

دراسة خطوط رمضان (2009-2010): هدفت الدراسة إلى الكشف عن استخدامات أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، ماجيستير الجزائر. حيث طبق المنهج الوصفي للدراسة، بلغ نسبة العينة الأساسية (91) أستاذ من بين النتائج المتوصل إليها أن هناك صعوبات بيداغوجية وأخرى تنظيمية منها نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي، مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغير والإصلاح، عملية التقويم تتطلب الكثير من الجهد والوقت، بالإضافة إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم، لهذا مازال الأساتذة يعتمدون على استراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم ومنها الاختبارات التحصيلية.

دراسة بن نابي نصيرة (2009-2010): واقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات. دراسة دكتوراه. الجزائر. هدفت الدراسة إلى الكشف عن وواقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة، حيث تم استخدام شبكة الملاحظة وشبكة تحليل المحتوى كأداتين للدراسة ومن بين الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، النسب المئوية. الانحرافات المعيارية. معامل الارتباط بيرسون. حيث أسفرت هذه الدراسة على النتائج التالية:

- وجود نقائص في كتابي السنة الأولى والثانية في الكفاءات القاعدية التي أقرها المنهاج ولم يشملها الكتاب المدرسي إذ قدرت نسبة الكفاءات غير المتوفرة في الكتاب الأول ب (6.8%) وفي الكتاب الثاني (13,56%) في مقابل ذلك لاحظنا مجهودات معتبرة مبذولة من طرف مؤلفي كتابي السنة الثالثة والرابعة، وذلك راجع لتطابق الكلي بين الكفاءات القاعدية المتوفرة في الكتاب والمنهاج.

- أما فيما يخص استراتيجيات التدريس المطبقة ميدانيا في تدريس مادة الرياضيات، في مرحلة التعليم المتوسط، فقد أظهرت لنا نتائج تحليل وجود تباين بين الأساتذة في تطبيق المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات، إذ سجلنا الانعدام التام لهذه المبادئ عند أستاذة السنة الأولى متوسط رغم تحقق بعض البنود في هذه المبادئ، أما أستاذة السنة الثانية، الثالثة والرابعة متوسط طبقت مبدأ وضعية مشكلة ومبدأ التعلم الذاتي، نستنتج أن هناك ممارسة فعلية لبيداغوجيا النشيطة داخل أقسام المستويات الثلاث، وهذا ما تم تأكيده من طرف أساتذة العينة المدروسة على أن هذه المقاربة جعلت نسبة مشاركة التلاميذ في الفعل التعليمي كبيرة، كما جعلتنا نتكلم أقل من السابق وأصبحت استجابة ومبادرة التلاميذ كبيرة، كما زادت نسبة المواظبة، التركيز، الانتباه بالإضافة إلى ديناميكية الجماعة، لكن هذا لا يمنع من وجود نقائص حسب الأساتذة تتمثل في كثافة، نقص في الوسائل اكتظاظ الأقسام، ضيق الوقت، بالإضافة لذلك صعوبة بناء وضعية – مشكلة أو وضعية إدماجيه خاصة في دروس الهندسة.

6-2- الدراسات الأجنبية:

دراسة كومبا سال Coumb Asall (2013): تطبيق المنهج الجديد القائم على المقاربة بالكفاءات من قبل المعلمون ذوي الخبرة في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي في السنغال. وسعى هذا البحث إلى للتحقق من ثلاثة أهداف: اكتشاف تجربة المعلمين في عملية تطبيق المناهج الجديدة القائم على المقاربة الكفاءات كجزء من اختبار الإصلاح الجديد.

- تقرير عن فهم المعلمين لكلمة المناهج، تقرير عن تخصيص المعلمين لطرق انتقال المعلمين من المنهج الرسمي إلى المنهج الفعلي. حيث طبق الباحث مقابلة فردية باستخدام جهاز تسجيل واستبيان. ومن بين النتائج التي أسفرت عنها البحث ما يلي:
- يعتقد العديد من المعلمين الذين تمت مقابلتهم أنه لم يشاورهم أحد عند تنفيذ الإصلاح وأن المعلومات حوله لم تصلهم بشكل رسمي، ويرون أيضا الوقت لم يكن كافيا للقيام بالإصلاح حيث تم بسرعة.

- بالنسبة للمكونين فيرى المعلمون أنهم لم يتقنوا التكوين بشكل كافي ومتقن.
- كان المعلمون يفضلون الدعم والتدريب بعد أسبوع من الإصلاح.
- يجد بعض المعلمون صعوبة في تحديد مفهوم مصطلح المنهج ويربطونه بمصطلح الكفاءة.
- وأيضا يربطون الكفاءة بالقدرة والبعض الآخر بالمهارات ومهارات التعامل مع الآخرين.
- يلتزم معظم المعلمين بأهداف الإصلاح وغاياته.
- يقول معظم المدرسين الذين شملهم الاستطلاع أنهم قاموا بتغيير ممارساتهم الصفية بعد التكوين والتدريب على الإصلاح الجديد.

دراسة مارغريت Margaret A. Mathus (2017): العلاقة بين تقويم المعلمين والتحصيل الطلابي في منطقة المدارس الريفية الغرب الأوسط. دراسة دكتوراه

الغرض من هذه الدراسة هو دراسة العلاقة بين تقويم المعلمين والتحصيل الطلابي، ولتحقيق ذلك، تم جمع بيانات تقييم الطلاب من الفصول الدراسية الابتدائية العامة الستة (مادة الرياضيات واللغة الإنجليزية) في المنطقة التي تم البحث فيها، وتم جمع بيانات تقييم المعلمين لمعلمي هذه الفصول الدراسية نفسها. كما درست هذه الدراسة تصورات المعلمين والإداريين لقدرة الأداة على تقييم وتحقيق أهدافها المرجوة المتمثلة في تحسين كل من التعليم في الفصول الدراسية وتعلم الطلاب. ومن بين الأساليب الإحصائية التي طبقتها هي اختبار tالعينتين مختلفتين مستقلتين النسبة المئوية بيرسون، ومن بين النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ما يلي:

تشير النتائج لتحسن مستويات إنجاز خطة عمل الطالب بشكل ملحوظ في فنون اللغة الإنجليزية بعد السنة الأولى من تطبيق نظام تقييم المعلمين الجديد آنذاك. وتشير الدراسة أيضا أنه بعد السنة الثانية من التطبيق أن مستويات إنجاز خطة عمل الطالب تحسنت بشكل كبير مرة أخرى في اللغة الإنجليزية.

- عام (2014–2015) (السنة الأولى بعد تطبيق نظام تقييم المعلمين). لم يتم رفض الفرضية الصفرية، لم يكن هناك فرق كبير بين درجات خريطة الرياضيات للطلاب (2013–2014) ونتائج خطة (2014–2015) للطلاب، أما فيما يخص السنة الثانية (2015–2016) لمادة الرياضيات من تطبيق النظام التقويم الجديد فقد كشفت النتائج أن مستويات إنجاز خطة عمل الطالب تحسنت بشكل كبير في الرياضيات بعد السنة الثانية من تطبيق نظام تقييم المعلمين الجديد آنذاك.
- كشف التحليل عن وجود علاقة ارتباطيه معتدلة وموجبة وإيجابية بين درجات فنون اللغة الإنجليزية ودرجات القراءة الجاهزة للسنة الدراسية (2014–2015) وكذلك بالنسبة للرياضيات.
- لا يوجد ارتباط إيجابي بين تقويم المعلم ومعدلات الأداء والتحصيل العلمي للطلاب في الاختبار.
- كشف التحليل عن عدم وجود علاقة إيجابية بين متابعة المعلم للتقييمات ودرجات الطلاب لخرائط فنون اللغة الإنجليزية (2014–2015).

دراسة جان دي لا كروا بيبانا Jean de la Croix Bibana (2017): المقاربة بالكفاءات وأثرها على تحسين جودة التعليم في المدارس الابتدائية العامة الغابونية آراء معلمي المدارس الابتدائية.

يهدف البحث إلى جمع آراء المعلمين حول تأثير المنهج القائم على المقاربة بالكفاءات وأثره على جودة التعليم في المدارس الابتدائية العامة الغابونية. هناك ثلاثة أهداف مستهدفة: فحص فهم المعلمين للنهج القائم على المقاربة بالكفاءات، وتوقعات الوزارة فيما يتعلق بهذا النهج، وجودة التعليم، تقويم أثر النهج القائم على المقاربة بالكفاءات في تحسين جودة التعليم واستكشاف السبل التي من المحتمل أن تحسن هذه النوعية في المدارس الابتدائية العامة الغابونية.

وفقًا لبيانات هذه الدراسة، تظهر وجهة نظرعامة، على الرغم من التحسن في بعض العناصر مثل: برامج الدراسة وأدوات الدعم (أدلة التدريس، وأدلة التكامل، ودفاتر الملاحظات الخاصة بالوضعية المستهدفة)، إلى أن تسعة معلمين من أصل اثني عشر يعتقدون أنه لم تتحسن جودة التعليم وتدهورت على العكس. يشيرون، ، إلى عدم وجود الوسائل التعليمية في الفصول الدراسية، والصعوبات التي تواجه الطلاب في التعلم، والصفوف الكثيرة. وتشير أيضا أن سبعة معلمين من أصل اثني عشر لديهم معرفة أفضل بتعريف المقاربة بالكفاءات، حتى لو اعتبرها بعض المعلمين أسلوبًا وآخرون منهجًا.

دراسة روبن وسانش Ruben A. Sanchez Month (2019): تحليل اتجاهات الطلاب نحو التقييم القائم على الأداء:

قيّم هذا البحث اتجاهات الطلاب نحو التقييم القائم على الأداء كما هدفت إلى تطوير مواد تعليمية. واستخدمت تصميم المنهج الوصفي الكمي، من بين الأساليب المطبقة في الدراسة المتوسط الحسابي، واختبار (T) لمجموعتين مستقلتين، وكان من المشاركين في الدراسة (29) مدرسا و (238) طالبا. وتختلف تقييمات الطلاب عن موقفهم من أنواع التقييم الأربعة اختلافا كبيرا عن تقييمات المعلمين ولا تختلف تقييمات الطلاب لتقييم موقفهم من التقييم القائم على الأداء اختلافا كبيرا عن تقييمات المعلمين. موقف الطلاب من أربعة أنواع من التقييم كما تم تقييمه من قبل الطلاب له علاقة كبيرة مع موقف الطلاب من التقييم القائم على الأداء يجب على مسؤولين المدرسة تشجيع المعلمين على إظهار سلوك تعليمي إيجابي دائماً لزيادة تعلم الطلاب. ويمكن وضع مادة تعليمية تؤكد على استخدام أدوات التقييم القائمة على الأداء. ومن بين نتائج البحث ما يلي:

- التقييمات الشاملة للطلاب حول أربعة أنواع من التقييم والتقييم القائم على الأداء تقييم الطلاب هي "توافق" مما يعني أن الطلاب تظهر موقفا إيجابيا بينما بالنسبة للمعلمين فإن التقييمات الشاملة هي "توافق بقوة" مما يعني أن المعلمين واثقون من أن الطلاب

لديهم موقف إيجابي نحو الأنواع الأربعة للتقييم والتقييم القائم على الأداء. ومع ذلك فأن تقييمات التقييم الخاصة بهم ليس لها فرق كبير

- تقييم الطلاب تجاه الطلاب لا تختلف بشكل كبير عن تقييمات المعلمين. ولديهم آراء مماثلة بشأن تقييماتهم للتقييم.
- موقف الطلاب من أربعة أنواع من التقييم كما تم تقييمه من قبل الطلاب لديهم علاقة كبيرة مع التقييم القائم على الأداء. موقف الطلاب من أربعة أنواع من التقييم كما تم تقييمه من قبل المعلمين ليس لديهم علاقة كبيرة مع الطلاب' حول التقييم القائم على الأداء.

أول ثلاث مزايا في المرتبة كما يحددها الطلاب هي: الاختبارات يظهر الطلاب القدرة الحقيقية، والمحافظ ممارسة الطلاب والإبداع والاختبارات تحدي الطلاب على الدراسة بجد. كما يحددها المعلمون، الثلاثة الأوائل هم: تظهر الاختبارات للطلاب قدرة حقيقية في الاختبارات و"التقييم الفردي للاختبارات التي ستحدد حقًا الأفضل في الصف.

- أول ثلاثة عيوب مرتبة كما يحددها الطلاب هي: "عرضة للتقييمات للذاتية" "الشعور بأن الطلاب سيفشلون في الاختبارات ويمكن رؤية التصحيحات التي تتم في المحافظ (Portfolio) من قبل زملاء الدراسة الآخرين.
- بالنسبة للمعلمين، الثلاثة الأوائل هم الطلاب لديهم ميل للغش في الاختبارات، الاختبارات صعبة للغاية خاصة في الرياضيات والمواد اللازمة مكلفة في التحضير للحقائب. أعلى ثلاث تجارب مرتبة كما يحددها الطلاب هي: الطلاب الفقراء في اللغة الإنجليزية لا يشاركون في مناقشة الصف، واستمتعوا بالعمل مع زملائهم في الصف والطلاب النجباء فقط أعدو العرض التقديمي. بالنسبة للمعلمين فإن الثلاثة الأوائل هم فقد أكملوا العرض التقديمي، و فحص المحافظ، ويحتاج هذا إلى مزيد من الوقت في التحقق من مخرجات الطلاب وبعض العروض التقديمية.

6-3- التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق: اتفقت دراستنا مع كل من دراسة عبد المجيد لبيض في متغير المقاربة بالكفاءات وفي العينة ودراسة يوسف خنيش في متغير الدراسة وهو التقويم واتفقت كذلك مع دراسة خطوط رمضان في متغير التقويم وفي البيئة الدراسية وكذا المنهج المستخدم واتفقت أيضا مع دراسة يوسف خنيش في مرحلة التعليم وفي متغيرات الدراسة وهي المقاربة بالكفاءات ومع دراسة طه حمود صالح في متغير التقويم. أما فيما يخص دراسة بن نابي اتفقت معها في متغير المقاربة بالكفاءات.

ومن بين **أوجه الاختلاف** فاختلفت دراستنا مع كل من دراسة عبد المجيد لبيض في المتغير المستقل وهو الإشراف التربوي والبيئة وكذلك في المرحلة التعليمية واختلفت مع دراسة يوسف خنيش حيث كانت العينة مرحلة التعليم المتوسط واختلفت مع دراسة خطوط رمضان في مرحلة التعليم ودراسة لبنى بن مسعود في أداة الدراسة والمنهج المستخدم والبيئة الدراسية ومع دراسة طه حمود في المرحلة التعليمية.أما فيما يخص دراسة بن نابي اختلفت معها في بيئة الدراسة وأداتها وعينة الدراسة.

وفيما يخص التعقيب على الدراسات الأجنبية: اتفقت دراستنا مع دراسة مارغريت في متغير التقويم ومرحلة التعليم الابتدائي، أما دراسة كومبا سال اتفقت معها في متغير المنهج الجديد القائم على المقاربة بالكفاءاتومرحلة التعليم لابتدائي، وفيما يخص دراسة جان دي لا كروا بيبانا فقد اتفقت معها في متغير المقاربة بالكفاءات والمرحلة الابتدائية، أما دراسة روبن وسانش فقد اتفقت معها في متغير الأداء التقويمي للمعلم وفي المنهج الوصفي. أما أوجه الاختلاف فقد اختلفت مع جميع الدراسات في البيئة ومع دراسة كومبا سال في أداة الدراسة حيث طبق مقابلة فردية مع جهاز تسجيل بالإضافة الى الاستبيان في حين دراستنا اعتمدت على الاستبيان فقط.

- **أوجه الاستفادة:**

استفدنا من الدراسات العربية في صياغة فرضيات الدراسة، بناء البعد الأول للاستبيان، مناقشة فرضيات الدراسة، أما الدراسات الأجنبية فقد استفدنا منها في الجانب النظري.

الفصل الثاني:التقويم التربوي

تمهيد

1- مفهوم التقويم التربوي

2- التقويم والمفاهيم المرتبطة به: القياس، التقييم

3- الفرق بين التقويم والتقييم والقياس

4- أهمية التقويم التربوي

5- وظائف التقويم

6- متطلبات التقويم التربوي

7- خطوات التقويم

8- خصائص وأسس عملية التقويم التربوي

9- مبادئ التقويم التربوي

10- معايير التقويم التربوي الجيد

11- أنواع التقويم حسب المعايير

12- نماذج التقويم

13- مجالات التقويم التربوي

14- المعايير التي يتم تقييم المعلم فيها

15- طرق وأساليب التقويم

خلاصة

تمهيد:

يعد التقويم عنصرا أساسيا في المنظومة التربوية، فهو يؤدي دوراً فاعلاً في إنجاحها بما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها، وما يحدثه فيها من تعديل أو تكييف أو تصويب في ضوء البيانات والمعلومات والأحكام التي تنشأ عنه، كما يعد تقوم نواتج التعلم (المعرفية، المهارية، الوجدانية) جزءا أساسيا في التعليم والتعلم، ويربطهما معاً في جميع مراحلهما لتوفير التغذية الراجعة بقصد التحسين. وذلك لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية، وتعزيز عناصر القوة ومعالجة عناصر الضعف بما يحقق الغايات المنشودة، ولذلك فإنه يمكن القول ما لم يمتد التطوير إلى التقويم، فإن مجرد تغيير محتوى المنهج وأساليب التعليم والتعلم يصبح غير ذي جدوى دون رؤية واسعة للتقويم رؤية تتخطى حدود النظر إلى التقويم على أنه مجرد اختبار يقدمه المعلم لطلابه وليتحدد في ضوء نتائجه ما إذا كان الطالب يستحق النجاح فيسمح له بالانتقال من صف الى آخر.

1- مفهوم التقويم التربوي: في الواقع هناك مفاهيم متعددة للتقويم ولذا سنحاول أخذ المفاهيم الهامة:

التقويم عملية تربوية يقوم بها المربي باستمرار، ترمي إلى إعطاء نتائج تمكن من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، سواء في شأن المتعلمين أو المحتويات أو الطرق أو الوسائل وحتى أدوات التقويم نفسها. ويعرفه (ديكتال،1991): التقويم هو جمع مجموعة المعلومات وجيهة وصالحة وكافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة مقاييس مطابقة للأهداف المحددة في البداية أو معدلة في البداية أو خلال العملية من أجل أخذ القرار.(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ص.182-183) **ويعرفه جرونلند:** "هو عملية منظمة يتم من خلالها تحديد مدى تحقق الأهداف التربوية لدى التلميذ". كما عرفه جون ماري **ديكتال:** بأنه "فحص معاينة درجة الملائمة بين مجموعة إعلامية ومجموعة من المعايير للأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار" **ويؤكد دمرداش سرحان:** بأنه: " تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى بلوغها

بحيث يكون عون لنا على تحديد المشكلات وتشخيصها. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005، ص.35). **ويعرفه ستافلبيم** "أن التقويم هو عملية وصف، وحصول على معلومات مفيدة، وتقديمها للحكم على بدائل القرار". (أمطانيوسن ،2015، ص .37)

ويعرفه أبو علام (2001): بأن التقويم هو عملية إصدار حكم على الشيء أو الشخص في ضوء درجة القياس وفي ضوء الأهداف المحددة وفي ضوء المعلومات الأخرى التي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة. (علام ،2001، ص.96). وأضاف **السيد وهبي(2011):** بأن التقويم التربوي هو عملية اتخاذ القرار التربوي على أساس من القياس والملاحظات بهدف التطوير. (الشامخ،2017، ص.18).

ويعرف أيضا في مجال التربية ليشير بصورة خاصة إلى "العملية التي تسمح باتخاذ حكم حول قيمة الظاهرة التربوية موضع الدراسة وتتضمن هذه العملية الوصف وتقديم البيانات الهامة حول الظاهرة كما تتضمن التثمين والتقدير والحكم .وتلح النظرة الحديثة للتقويم التربوي على ارتباطه بالأهداف التعليمية المرسومة، وتؤكد أن التقويم الفعال لابد أن يعمل أساسا على الكشف عن مدى تحقق تلك الأهداف (أمطانيوسن ،2015، ص.37).

نستنتج من خلال التعاريف السابقة: أن التقويم هو عملية منظمة، تهدف إلى إصدار القرار والحكم على مدى الوصول إلى الأهداف المسطرة، من أجل تعزيز ودعم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف وهذا عن طريق الاستخدام السليم والصحيح لأدوات التقويم ومعاييره.

2- التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به:

2-1 مفهوم القياس:

يرى Mehrens (1975): أن عملية القياس هي تلك العملية التي تمكن الأخصائي من الحصول على معلومات كمية عن ظاهرة ما، وأما أداة القياس فيعرفها على أنها أداة منظمة لقياس الظاهرة موضوع القياس والتعبير عنها بلغة رقمية. وتظهر أدوات القياس في عدد من الصور، كالاختبار (Test) والمقياس (Scale) وقائمة التقدير Rating

Checklist، كما قد نقسم أدوات القياس إلى نوعين، حسب نوع المعايير المستخدمة فيها، وعلى ذلك فهناك ما تسمى بالاختبارات محكية المرجع، وفي هذا النوع من الاختبار يتم تحديد المعيار أو المعايير من قبل المدرس أو الأخصائي وتوضع بناء على ما يتوقع من المسترشد، وهناك الاختبارات التي تسمى بالاختبارات معيارية المرجع وفي هذا النوع من الاختبارات يقارن أداء الفرد بأداء المجموعة المرجعية أو بأداء المجموعة العمرية التي ينتمي إليها، كاختبارات الذكاء مثلا حيث يقارن أداء الفرد بأداء المجموعة العمرية التي ينتمي إليها.(أحمد عبدللطيف،20011، ص. 12)

2-2 مفهوم التقييم(Assessment):

التقييم يقصد به إعطاء قيمة لشيء أو عمل ما، بمعنى تحديد المدى الذي وصل إليه المستوى أو الإنجاز وفق معايير مقننة لذلك، وقد يعد التقييم أحد مراحل التقويم، وهو بالتالي يختلف عنه كونه يكون أشمل، ويرتبط بحتمية الوصول إلى إصدار الأحكام المناسبة، في حين أن التقييم قد يقف عند حدود إعطاء القيمة أو الثمن. (مسعد ، 2012، ص.19)

3- الفرق بين التقويم والتقييم والقياس:

يخلط البعض بين مصطلح التقويم ومصطلح التقييم الذي يعني تحديد قيمة الشيء أو مقداره مثل قياس درجة الحرارة باستخدام الترمومتر، أي إصدار حكم على قيمة الأشياء أو البرامج في ضوء معيار معين.

فالتقييم هو العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس بهدف إصدار الحكم على الخاصية أو السمة أو القدرة المقاسة وتكون نتائج التقييم كمية وكيفية. أما التقويم فهو مشتق من الفعل قوم أي عدل، وبذلك يكون التقويم أعم وأشمل ويقصد به تقدير القيمة من حيث الكم والكيف من أجل التحسين والتطوير والاهتمام بالإجراءات والأساليب التي تؤثر في كل جوانبها ويتأثر بها (شاكر ،2004، ص .22)

ويرتبط مفهوم التقويم ومفهوم القياس، إذ أن العلاقة بينهما قوية ومترابطة ومكملة لبعضها البعض وهي على درجة كبيرة من الأهمية كما يصعب إجراء عملية التقويم بدون

عملية القياس وللتميز بينهما يرى البعض أن يقتصر مفهوم التقويم على الحكم الكلي على الظاهرة. أما القياس يعني الحكم التحليلي الذي يستخدم الاختبارات وغيرها من المقاييس، فالتقويم أكثر عمومية من القياس لأنه قد يستخدم أدوات القياس كالملاحظات والمقابلات وغيرها، ومن ثم يكون مصطلح التقويم أكثر عمومية من مصطلح القياس، ويعتمد التقويم على الوصف الكمي والنوعي معا. والاختبارات من وسائل القياس لأنها تعطينا حكم كمي عن مستوى التلميذ. (شاكر ،2004، ص.23-22). وقد أشار جرونلاند (1990) إلى ذلك بقوله أن التقويم هو أوصاف كمية (أي قياس و أوصاف نوعية). إضافة إلى أحكام قيمية، ولذلك فإن التقويم ربما يستند إلى القياس، وإذا استند إلى القياس، فإنه يتخطى حدود الأوصاف الكمية البسيطة.(مسعد ،2012، ص.17)

نستنتج من خلال ما سبق أن التقويم أعم وأشمل من القياس والتقييم، ويعتبر كلاهما مرحلة من مراحل التقويم، فالقياس يعطي أرقاما كمية والتقييم يثمن ذلك أما التقويم فهو يتعدى الأوصاف الكمية والأحكام القيمية، ليصل إلى اتخاذ قرارات من أجل التعديل والتشخيص والعلاج والتطوير والتحسين في المستقبل.

4- أهمية التقويم التربوي:

- في أنه يساعد على التعرف على الصعوبات والأخطاء التي يقع فيها الطالب، وفي تحديد نقاط ضعفه مما يساعد المعلم في تحديد طبيعة العلاج الذي يقدمه له لتحسين نتائج تعلمه مستقبلا، فالتقويم في التدريس.
- يساعد على تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية والتربوية.
- تقدير درجة اكتساب الطلاب للمعرفة العلمية وقدرتهم على استخدامها وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة.
- درجة اكتساب الطلاب لعمليات العلم ومهارته المختلفة.
- تقدير قدرة الطلاب على استخدام الأسلوب العلمي في البحث والتفكير وحل المشكلات المرتبطة باستخدامها وصيانتها.

- مدى اكتساب الطلاب للقيم والاتجاهات والميول العلمية.
- التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية تعطي المعلم تغذية راجعة عن أدائه التعليمي وفاعلية تدريسه (أهداف–محتوى – طريقة). وبهذا يتم تعزيز عناصر القوة في العملية التدريسية ويتم معالجة عناصر الضعف فيها لتحسين نتائجها.
- التقويم مؤشر جيد لقياس أداء المعلم وفاعلية تدريسه والحكم عليها لأغراض إدارية وتربوية.
- يقدم التقويم مخرجات مهمة لأغراض البحث والتقصي في مجالات المنظومة التعليمية ومناهجها. ولتحقيق ما سب، ينبغي تقويم أداء تعلم الطلاب في جوانبه الثلاثة المعرفية والوجدانية والمهارية.
- تقويم أداء المعلم بحيث يدرك مدى فاعلية تدريسه فيشخص نواحي القوة ويعززها، ويشخص نواحي الضعف ويعالجها، وبالتالي يصحح مسار العملية التعليمية– التعلمية كلها. (أبو الفتوح ،2011، ص.7)

5- وظائف التقويم: تتعددت وظائف التقويم بتعدد مهامه وأدواره في العملية التعليمية التعلمية ولهذا نشير إلى بعض وظائف التقويم.

1-5 التشخيص (Diagnosis): تقييم التعلم يعني تقدير مدى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في سلوك الطالب.

2-5 التنبؤ (Prediction): يمكن التنبؤ بتحصيل الطالب للأهداف التعليمية في المستقبل.

3-5 تقويم البرنامج: يمكن تقويم البرنامج الدراسي عن طريق مقارنته ببرنامج دراسي آخر وتحفيز واستثارة دوافع الطلاب عن طريق تفسير نتائج الاختبارات يمكن أن تكون تلك النتائج مشجعة وحافزة للطلاب غير المتفوقين لتحقيق مستويات أعلى في الأداء (أبو الفتوح ،2011، ص.8-7).

ويشير (1999,Gipps) أن للتقويم ثلاث وظائف رئيسية وهي:

- رفع مستويات التعلم وتعزيز الإجراءات التفسيرية وإصدار الشهادات أو ما يعرف بتقارير الأداء.(إعداد الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، 1435، ص.12)

6- متطلبات التقويم التربوي: ماذا يحتاج البرنامج التقويمي من أجل تنفيذه؟ لنجاح التقويم التربوي، لا بد من توفر متطلبات أساسية نذكر منها:

- توضيح الأهداف التي تُمثل التحصيل في مجال معين.
- استخدام طرائق متنوعة للحصول على شواهد وأدلة عن التغيرات في سلوك التلاميذ
- استخدام الطرائق الملائمة لاستخلاص الشواهد والأدلة وتفسيرها.
- استخدام المعلومات التي تكتسب عن تقدم التلاميذ أو عدم تقدمهم في تحسين المنهج وطرائق التدريس وتوجيه المتعلمين وإرشادهم.
- وجود الاتساق مع الأهداف بحيث يكون التقويم متسقة مع أهداف المنهج.
- **الشمول:** ويعني أن يكون برنامج التقويم شاملا لأهداف المدرسة.
- أن يكون التقويم ذا قيمة تشخيصية، وأن يكون هناك تمييز بين المستويات المختلفة من الأداء أو الإتقان وأن توصف نقاط الضعف والقوة في عمليات الأداء في نتائج هذا الأداء. (صفا، 2019، ص. 287 -288)

7- خطوات التقويم: تكمن خطوات التقويم التربوي في النقاط التالية:

- تحديد الهدف من التقويم.
- تحديد المواقف التي تجمع من خلالها المعلومات أو البيانات المتصلة بالهدف.
- تحديد كمية المعلومات أو البيانات التي نحتاج إليها. تصميم وإعداد أدوات التقويم وجمع المعلومات والبيانات من المواقف باستخدام أدوات التقويم وتحليل البيانات وتسجيلها في صورة يتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيدا للوصول إلى حكم أو قرار .ومتابعة تنفيذه، حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية في تحسين الموقف أو الظاهرة أو السلوك ا لمقوم.(السيد ،2011، ص.332)

8- **خصائص وأسس عملية التقويم التربوي:** للتقويم السليم أسسه وخصائصه التي لابد من توافرها لكي يحقق الفائدة المرجوة منه، ومن هذه الخصائص والأسس ما يلي:

أ **التقويم عملية مستمرة:** وهذا يعني أن التقويم ليس شيئا يأتي في نهاية التدريس فحسب بل ينبغي أن يسير جنبا إلى جنب مع العملية التعليمية.

ب **التقويم عملية تعاونية شورية:** إن بناء المنهج الحديث يُشرك فيه كل من لديه علاقة بالعملية التربوية عندئذ ينبغي أن يكون التقويم المصاحب للمنهج، معنى ألا ينفرد به شخص واحد بل يشرك فيه الجميع التلميذ، المعلم، المشرف التربوي، الآباء وكل منهم له دور هام في عملية التقويم.

ج **التقويم عملية موضوعية:** بمعنى أن يقوم التقويم على أسس عادلة بعيدة عن التحيز والذاتية.

د **التقويم عملية مبنية على أساس علمي من الصدق والثبات والتمييز:**

- **الصدق:** يعني به أن تكون الوسائل المستخدمة في التقويم صادقة، أي تقيس ما وضعت من أجله.
- **الثبات:** أي أن الاختبار يعطي نفس النتائج تقريبا عند تطبيقه أكثر من مرة على نفس الطلاب في فترة زمنية معينة .
- **التمييز:** وهو القدرة على إظهار الفروق الفردية بين الطلاب للكشف عن ميول واهتمامات وقدرات واستعدادات الطلاب.

ه **التقويم عملية شاملة:** فهو لا يتناول جانبا واحدا من جوانب التلميذ، بل يمتد ليشمل جميع جوانب النمو المعرفي، الاجتماعي، الجسمي...إلخ) كما أنه ممثل لجميع مفردات المنهج الدراسي. والتقويم ليس هدفا في حد ذاته: وإنما وسيلة لتحسين المنهج وتجويده وتطويره .يجب أن تستخدم نتائج التقويم في تحسين المنهج وتطويره في تعديل الكتب المقررة أو حذف بعض موضوعاتها وإضافة موضوعات جديدة ...إلخ. (شاكر ،2004، ص.29-28)

ومخطط له ومتصل ببعضه البعض: يتم مطابقة النتائج واستراتيجيات التدريس ومعايير التقييم بعناية، ويعرف الطلاب مقدما كيف ولماذا يتم تقييمهم، ويتسم تخطيط برنامج المعلم بالمرونة، بحيث يمكنه إجراء تغييرات استجابة للمعلومات أو الفرص أو الأفكار الجديدة. (سفر الشلوي، ب.ت، ص.13)

ويرى حلمي الوكيل ومحمد المفتي: أن أسس التقويم في المستويات التعليمية تتحدد فيما يلي:

- **التقويم الفردي:** وينقسم إلى (تقويم الفرد لغيره، تقويم الفرد لنفسه).
- **التقويم الجماعي:** وينقسم إلى (تقويم الجماعة لنفسها، تقويم الجماعة لأفرادها تقويم الجماعة لجماعة أخرى. (عاطف محمود ،2005، ص. 8)

9- مبادئ التقويم التربوي: هناك عدة مبادئ تتضمنها عملية التقويم وهي:

- **الاتساق مع الأهداف:** حيث تتنوع وسائل التقويم بشكل منسجم مع الأهداف التي يسعى المدرس لتحقيقها .
- **الشمول:** أي أن يكون التقويم شاملا لجميع جوانب الشخصية، وأن يتناول جميع أطراف العملية التربوية كالطالب والمعلم والمنهاج.
- **الاستمرارية:** أي أن تبقى عملية التقويم مستمرة وملازمة لعملية التعليم.
- **التعاون:** تتطلب عملية التقويم عمل فريق متعاون كالمعلمين وأولياء الأمور .
- **التشخيص والعلاج:** حيث يتناول جوانب الضعف ويحاول معالجتها، وجوانب القوة يعززها.
- **الموقف التعليمي:** ويعني التخطيط لعملية التقويم وتجنب العشوائية.
- **مراعاة الفروق الفردية:** من حيث الاستعدادات والميول والاهتمامات وغيرها.
- استخدام كل أدوات التقويم الممكنة والتأكد من صدقها وثباتها.
- كما أن هناك بعض الأمور التي من شأنها تحسين أساليب التقويم وهي :

أن يركز المعلم جهوده على تقويم أهداف التعليم العامة، فلا يعتمد فقط على تلك التي يسهل قياسها، أن يطور اختباراته لتشمل فترة تعلم. أن يعد طلبته ويدربهم على الجلوس للامتحانات بمختلف أنواعها، على المعلم أن يهدف للحصول على معلومات موثوقة عن الطالب. عدم إهمال المعلومات التي يتم الحصول عليها من عملية التقويم للاستفادة منها في صنع القرارات (السليتي،2015، ص.419-418)

10- معايير التقويم التربوي الجيد:

- يبني على كفايات مهمة. ويتناول المدخلات والعمليات والنواتج.
- مدمج مع المنهج وعملية التدريس.
- أسلوب التقويم المستخدم يعتمد على الهدف من التقويم.
- أداة التقويم ملاءمة مع الناتج التعليمي و معايير الأداء واضحة ومفهومة.
- التقويم يقدم معلومات يمكن الاستفادة منها في توجيه التعلم. ومشاركة المتعلم في عملية التقويم.
- يقدم تغذية راجعة شاملة عن تقدم الطالب باستخدام مقاييس متعددة وعلى مدى زمن طويل (سناء ، 2016، ب.ص).

ويشير **عبد الحميد زيتون** أن هناك اتجاهان رئيسيان في تحديد معايير التقويم: الاتجاه السيكو متري والاتجاه الأديو متري:

- **المعيار السيكو متري:** وهو معيار جماعي المرجع اذ يتم الحكم على مستوى تحصيل التلميذ من خلال مقارنة ذلك بتحصيل زملائه، ومن أمثلة هذا التفسير للأداء ما يسمى بالأداء على اختبار معياري المرجع.
- **المعيار الأديو متري:** وهو معيار فردي او محكي المرجع، إذ يتم الحكم على الدرجة التي يحصل عليها المتعلم إما في ضوء مستواه في الماضي أو في ضوء المحكات الموضوعية والمقصودة من دراسة الوحدة الدراسية ومثل تلك الاختبارات التي تستخدم اختبارات محكية المرجع.

وجدير بالذكر أن مصطلح محكي المرجع، ومعياري المرجع إنما يخصا طريقة تفسير نتائج الاختبار سواء بمقارنة نتائج تعلم التلميذ بأقرانه، وتقدير مستوى تقدمه الشخصي في إنجاز مهام التعليم والتعلم. (زيتون ،2005، ص. 545-544)

11- نماذج التقويم:

تصنيف الأهداف التعليمية المجال المعرفي: إن تصنيف بلوم وKrathwohl للأهداف التعليمية (1956) يتضمن الشروط التالية:

- **المعرفة:** تعريف، تذكر، التعرف، تسمية، قائمة، اسم، إعادة إنتاج.
- **الفهم:** فهم (المعنى)، مقارنة، التباين، إعادة صياغة، شرح، وإعطاء أمثلة
- **التطبيق:** تطبيق، استخدام، توظيف، الاستفادة، وتنفيذ، إنتاج، تقرير، اظهار، الكتابة، حل، تطوير، التنبؤ، توضيح.
- **التحليل:** تقسيم، تصنيف، ترتيب، مقارنة، ربط، التفريق.
- **التركيب:** تحديد الأولويات، استنتاج، فصل، تقسيم فرعي، إبرام، تحديد. التوليف التكيف، والجمع، ويؤلف، خلق، وضع، إنتاج، وتصميم، تطوير وبناء ودمج.
- **التقويم:** يحكم، يقوم، المقارنة، الاستنتاج، التبرير، تقدير، النقد.

وقد اقترحا **أندرسون و كراثول في (2001)** تعزيز تصنيف مجالات المعرفة المختلفة في المجال المعرفي إلى أربعة:

- **المعرفة الواقعية:** معرفة المصطلحات، والتفاصيل المحددة، والعناصر
- **المعرفة المفاهيمية:** معرفة التصنيفات والفئات، من المبادئ والتعميمات، من النظريات والنماذج والهياكل
- **المعرفة الإجرائية:** معرفة المهارات والخوارزميات الخاصة بمواضيع محددة، من التقنيات والأساليب الخاصة بموضوع معين، ومعايير تحديد اختيار الإجراءات **ما وراء المعرفة:** الوعي والمعرفة بالإدراك الخاص بالمرء

(Ernest T, Stringer, et al، 2010، p. 72-73)

مثال في التقويم حسب تصنيف بلوم:

- **الأسئلة في مستوى التذكر:** وتستخدم العديد من الكلمات في صياغة أسئلة التذكر مثل: يعرف –يسترجع –يتعرف يتذكر، من القائد العربي الذي انتصر في موقعة حطين؟ – في أي عام وضع أول إنسان قدمه على سطح القمر؟ – تبلغ سرعة الصوت في الهواء ...؟
- **الأسئلة في مستوى الفهم:** من أمثلة الكلمات التي ترد في أسئلة الفهم ما يلي: صف –قارن –فسر –أشرح –ما المشكلة الرئيسية في المقال التالي. أرسم رسما بيانية يعبر عن المعلومات التالية؟ فسر قدوم فيضان النيل في فصل الصيف؟
- **الأسئلة في مستوى التطبيق:** من أمثلة الكلمات التي ترد في أسئلة التطبيق ما يلي: أوجد طبق –صف –استخدم –حل –حل المشكلة التالية باستخدام الطريقة العلمية أوجد مساحة دائرة طول قطرها 12 سم؟ ثلاثة أعمدة كهربية القوة الدافعة لكل 1،5 فولت كم تبلغ القوة الدافعة الكهربية الكلية إذا وصلت معا على التوالي، وكم تبلغ القوة الدافعة الكهربية الكلية لها إذا وصلت معا على التوازي؟
- **الأسئلة في مستوى التحليل:** من الكلمات التي تشيع في أسئلة في مستوى التحليل: حلل، حدد الأسباب، ما الشواهد، بعد دراستك للثورات الفرنسية والروسية والمصرية، ما هي النتيجة التي يمكن أن تتوصل إليها عن أهم أسباب الثورة يقوم بها شعب من الشعوب؟ ما الافتراضيات التي استند عليها الباحث لعمل هذه الاستنتاجات؟ أي العناصر أساسية، وأيها ثانوية في الموقف
- المشكل التالي؟
- **الأسئلة في مستوى التركيب:** من الكلمات المناسبة في أسئلة التركيب ما يلي: اقترح أكتب –صمم –ركب –اقترح حلا لمشكلة المرور في مدينتك؟ – تنبأ بما يحدث إذا بنت مدن في الفضاء؟ (حميدة، النجدي وآخرون ،2003، ص.215–216)

12- مجالات التقويم التربوي:

12-1 تقويم التنظيم المدرسي:

- تقويم العلاقة بين المجتمع والمدرسة.
- تقوم خطة المباني المدرسية والتجهيزات والأدوات المدرسية. تقويم أداء المعلمين ومدى إقبالهم على مهنة التدريس وقدرتهم على تحقيق النمو المطلوب لطلابهم. تقويم المنهج المدرسي من حيث أهدافه ومحتواه وتنظمه وتنفيذه. تقويم مدى تقدم التلميذ وما اكتسبه من مهارات وقيم واتجاهات.(العجمي، 2013، ص .71)

12-2 تقويم المتعلم:

وذلك بهدف الحصول على معلومات وملاحظات عن المتعلم من حيث مستوى تحصيله وقدراته واستعداداته بهدف إصدار حكم على العوامل التي تدخل في تعلمه، واستخدام دلك في اتحاد القرارات التي تعينه على مواصلة دراسته، وتوجيهه إلى مجالات الدراسة أو النشاط التي تتناسب مع قدراته واستعداداته. فمن خلال التقويم يمكن معرفة مدى تقدم المتعلم في التحصيل الدراسي، واكتشاف قدراته واستعداداته العقلية والنفسية وتتبع نموه في المجالات المختلفة، وتوجيهه دراسيا ومهنيا. ويقوم المتعلم في المجالات التالية:

- **المجال المعرفي:** التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب.
- **المجال الادائي:** النفس حركي، المهارات العقلية، الاجتماعية والادائية.
- **المجال الوجداني:** الميول والاتجاهات والقيم.

هذا ويتم تقويم الجانب المعرفي من نمو المتعلم بواسطة الاختبارات التحصيلية، والجانب الوجداني بأدوات التقرير الذاتية، في حين يقوم الجانب النفس حركي بقائمة المراجعة أو بسلالم التقدير.

3-12 تقويم النتاجات التعلمية:

ويعني هذا تقويم نمو المتعلمين، أي تقويم ما تعلمه الطلاب من المنهج في الجوانب المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية، ويعد هذا المجال من أهم الأمور التي يجب أن تعني بها عملية التقويم، نظرا للوظائف التي يقدمها في النواحي التالية:

- تقدير مدى فعالية التعلم، والمساعدة في اتخاذ قرارات مناسبة حول ملائمة وكفاية العمل التربوي والعملية التعليمة التعلمية.
- معرفة نواحي القوة والضعف في المنهج، واتخاذ نتائج هذا التقويم كأساس للاستمرار في العمل به، أو السعي لتغييره أو تعديله.
- معرفة نوع الشواهد والأدلة التي يمكن استخدامها على نحو أدق وأوضح في وضع الدرجات والتقديرات وكتابة التقارير عن المتعلمين.
- تُعرف المشكلات التي يعاني منها المتعلمون، مما يساعد في اقتراح الحلول المناسبة لها.
- تحديد مستويات المتعلمين في القدرات والاستعدادات، مما ييسر عملية التوجيه والإرشاد، ويسهل عملية التعليم والتعلم. (الكسباني ،2010، ص.204)

13- المعايير التي يتم تقويم المعلم فيها: تتعدد جوانب المعايير التقييمية المتبعة في تقييم أداء المعلم والتي يتم تناولها وفقا للآتي:

1-13 المادة التعليمية والثقافة العامة:

يعد المحتوى المعرفي مفتاح التعلم كيفية تدريس الموضوعات ليتمكن المعلم من ايصالها لطالب بطريقة يستطيع فهمها واستيعابها، إضافة إلى إحاطته بالمعلومات والمهارات اللازمة لأداء مهنته وهي أول وأهم الجوانب التي لابد أن يتصف بها المعلم الناجح، لما لها من تأثير على ثقة المعلم بنفسه خاصة خلال عرضه للمادة التعليمية والذي بدوره يؤثر إيجابا على أداء طلابه.

كما يجب ألا تقتصر معلومات المعلم على المادة الدراسية التي يعلمها، مما يجعل قدراته التحليلية محدودة، حيث أن المعلم واسع المعرفة يزيد من دافعية الطلاب للتعلم والبحث والمناقشة، ويعزز ثقتهم به وينمي معارفهم ويجذب انتباههم كما أن تُمكنه من المادة التعليمية ينعكس أثره إيجابا على شخصيته وحضوره أمام طلابه، وهذا كله بالضرورة يؤثر على إدارته الصفية.

كما يجب عدم إغفال أهمية الثقافة العامة للمعلم فهي تؤثر على أبعاد الشخصية وتعطيها ملامحها ومقوماتها الأساسية ولا يمكن اعتبار المعلم مثقف مهما كان عالما في مجال تخصصه أو حائزة على أعلى الدرجات في مجال تخصصه ما لم تكن لديه رؤية وفكر متجدد يمكنه من الخروج عن إطار التخصص العلمي الضيق.

2-13 الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية:

تتمثل السمات الشخصية للمعلم في القدوة الصالحة وإتقان العمل والعدالة والثقة بالنفس والتواضع والصبر والحكمة وحسن المظهر، أما العلاقات الإنسانية في نطاق المدرسة فهي التي تسود بين أفراد المجتمع المدرسي، وتحقق جوا من الثقة والاحترام المتبادل، والتعاون بهدف رفع الروح المعنوية لجميع أطراف العملية التعليمية، كما تحقق العدالة والتعاطف الوجداني والمشاركة بين الجميع.

إن ما يتمتع به المعلم من سمات شخصية وجوانب إنسانية تسهم إيجابا في العملية التعليمية، إذ تؤثر جوانب الشخصية في المعلم على شخصية الطالب، وقد تتجاوزه إلى ما يعلمه من مهارات ومواضيع، كما يمكن بناء علاقات إنسانية وتطويرها من خلال الاتصال الفعال وأسلوب العمل كفريق والمشاركة في القرارات.

3-13 التخطيط وإدارة البيئة التعليمية:

فيه يتم تحديد الأهداف بصورة قابلة للقياس واتخاذ التدابير اللازمة لتحقيق ما أمكن من تلك الأهداف خلال فترة معينة وهي الوسيلة التي يتم من خلالها حل كثير من المشكلات التربوية التي تعيق التعلم، كما أن التخطيط يعد تحضيرا (...) وتوزيع الأدوار على المتعلمين مما

يساعد الطلاب على إنجاز المهام ويعزز ثقتهم بأنفسهم، لذا لابد أن تتسم الخطط التربوية بالمرونة ووضوح الأهداف، والاستقرار، والبساطة والاستمرار، والواقعية، ومراعاة الاحتياجات، وقابلية التقويم. (حبيب ،2019، ص.54)

14- طرق وأساليب التقويم:

هناك عدة طرق يمكن استخدامها في تقوم تعلم الطلبة، ففي مواد العلوم يمكن استخدام أكثر من طريقة أو أسلوب التقدير ما اكتسبه الطلبة من مبادئ ومفاهيم وأفكار في مجال العلوم. ومدى تدرب الطلبة على طرق البحث العلمي والتفكير كما توجد أساليب وطرق للتعرف على الجوانب السلوكية كالميول والاتجاهات العلمية والمهارات التي اكتسبوها. فالمعلم يحتاج لعدد من الأساليب والوسائل التي يستطيع بواسطتها توجيههم نحو الأهداف المرجوة. وتهدف طرق واساليب التقويم إلى تعلم الطلبة وذلك عن طريق:

1-14 أسلوب الملاحظة:

وهو أسلوب فعال في تقويم التدريس يمكننا جمع الكثير من النتائج ويتصف هذا الأسلوب بما يلي:

- يستخدم في قياس بعض أنواع التعلم كتعلم المهارات الحركية
- توفر معلومات سريعة ومباشرة للمعلم تمكنه في تعديل سلوك الطالب.
- استخدام أسلوب الملاحظة يعطي صورة قريبة من واقع الطالب. غير أن هناك عدداً من نقاط الضعف منها:
- خلو أسلوب الملاحظة من الموضوعية.
- لا يمكن تسجيل النتائج بشكل دقيق.
- تحتاج إلى وقت وجهد لتسجيل الملاحظات لكل طالب. وما يجب مراعاته عند استخدام أسلوب الملاحظة. (...) في دراسة العلوم لابد من العمل على تجنب نقاط الضعف فيها وذلك عن طريق ما يلي:

2-14 أسلوب الاختبارات الشفوية:

وهو أسلوب الأسئلة والمناقشة التي يقوم بها المعلم مع الطلاب سواء داخل الصف أو خارجه ويستطيع المعلم بواسطة هذا الأسلوب أن يقدر مدى تقدم الطلاب نحو الأهداف التعليمية ولهذا الأسلوب مزايا منها ما يلي:

- إعطاء فكرة عامة للمعلم عن مستوى الصف ككل، وكذلك تقدير عددا كبيرا من الطلاب في نفس الوقت مما يساعد على توجيه العملية التعليمية. أسلوب الاختبارات الشفوية يساعد على معرفة مدى نجاح المعلم في تحقيق أهداف محددة مما قد يجعل المعلم على معرفة فيما إذا كانت طريقته جيدة أو أنه يحتاج إلى تغييرها. بالنسبة للطالب الاختبارات الشفوية تكسبه القدرة على التعبير الشخصي كما تساعده على اكتشاف أخطاءه. أما نقاط الضعف في أسلوب الاختبارات الشفوية فيمكن أن ندرجها في نقاط منها: الاختبارات الشفوية تشعر الطالب بالارتباك والخجل أمام زملائه. وصياغة الأسئلة فيها قد تكون غير واضحة. وعدم توفر معيار واحد لتقويم الطلاب إذ قد تختلف الأسئلة من طالب إلى أخر. تقويم كل طالب منفصلا عن الأخر يحتاج إلى وقت للتركيز على فهم السؤال. (نبيهة السامرائي، 2010، ص.177-178)

3-14 أسلوب الاختبارات التحريرية:

وهي الأكثر شيوعا في تقويم الجانب التحصيلي لدى الطلبة وتقسم إلى قسمين:

أ الاختبارات المقالية:

وهي عبارة عن أسئلة ذات أسلوب تعبيري إنشائي يعطي الطلبة مساحة كبيرة في حرية التنظيم والتصرف، وتمكن الطلبة من ترتيب أفكارهم وعرض المعلومات التي يرونها مناسبة للسؤال، كأن يطلب السؤال المقارنة بين لو النائية أو التعليل أو الشرح أو التلخيص أو الاستنتاج أو أن يذكر فقط بعض النقاط ... الخ) وأسئلة الاختبارات المقالية تكون:

- أسئلة محددة الإجابة ويعني أن إجابتها تكون بجملة أو فقرة لتوضيح مشكلة أو مسألة معينة كالتعليق على موضوع معين وهذه الأسئلة تقيس قدرة الطالب على التعبير بشكل محدد ومقيد دون الاسترسال مثل: لماذا يعتبر الغزالي فيلسوفا تربويا، أجب بشكل مختصر بفقرة أو اثنين فقط.
- أسئلة غير محددة الإجابة (الحرية اللغوية في اختيار الألفاظ) وهي أسئلة تظهر قدرة الطالب وتنظيم الأفكار وترتيبها وربطها بعضها ببعض ووضعها في سباق صحيح غير محدد بعدد من الفقرات (السامرائي، 2010، ص. 178- 179)

ب الاختبارات التحصيلية:

الاختبارات إما أن تكون شكلية أو غير شكلية. فالاختبارات غير الشكلية هي تلك التي تتم عن طريق الملاحظة والمقابلة والمناقشة وغير ذلك. والاختبارات الشكلية هي تلك التي تتم عن طريق اختبارات محددة، في زمن محدد، ولتحقيق أهداف معينة. وهي إما أن تكون مقننة أو غير مقننة. وقد تكون لقياس الاتجاهات والاستعدادات، أو لقياس الدقة والسرعة، أو لقياس نتائج التعلم. والاختبار التحصيلي هو وسيلة لقياس نتائج التعلم، أو الحصول على عينة من سلوك التلاميذ وهو أنواع عدة من أهمها: اختبار المقال، والاختيار من متعدد، واختبارات الصواب والخطأ المزاوجة، والتكملة. (مدكور، 2001، ص. 269)

ج اختبار المقال:

يعتبر اختبار المقال من أكثر الاختبارات شيوعا على كافة المستويات التعليمية في بلادنا وسمي «اختبار مقال» لأن المتعلم يطلب منه كتابة مقال في الموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال. (مدكور، ، 2001، ص.270)

أمثلة على أسئلة المقال: ما الذي يجعل البالون المملوء بالهواء الساخن يرتفع إلى أعلى؟ إذا ملأنا كأس ماء ثم وضعنا على فوهته ورقة ثم قلبنا الكأس فإن الماء سوف لا ينسكب من الكأس علل؟ إذا أخرجت زجاجة ماء فارغة من الثلاجة ثم وضعت درهما على فوهتها فإن

الدرهم سوف يرتفع بين، فسر ماذا يحدث ولماذا يعتبر التمساح من الزواحف وليس من البرمائيات؟ (الهويدي ،2008 ، ص. 408)

4-14 الاختبارات الموضوعية: من أهم عيوبها:

- يتطلب وضع فقرات الاختبار الموضوعي وقتا طويلا. تسمح بالتخمين مما قد يعطي الطالب علامة لا يستحقها كما قد لا تقف عن القدرة الحقيقية للطالب إذا قام بالتخمين في إنها مكلفة مادية حيث إن طول الاختبار يحتاج إلى مزيد من الورق والحبر والطباعة وتنسيق وترتيب الامتحان.

1-4-14 أنواع الأسئلة الموضوعية: أهم أنواع الأسئلة الموضوعية ما يأتي:

- أسئلة الصواب والخطأ وأسئلة المزاوجة. أسئلة التكملة او التتمة. و أسئلة الاختيار من متعدد . وفيما يأتي توضيح لكل نوع من هذه الأنواع:
- **أسئلة الصواب والخطأ:** هذا النوع من الأسئلة شائع بين المعلمين وذلك لسهولة وضع الأسئلة وكذلك لسهولة تصحيحه، حيث يستطيع المعلم أن يضع 100 سؤال في وقت قصير كما يمكن للطلاب الإجابة عنها في وقت قصير أيضا. وتكون الإجابة إما صح أو خطأ، وقد تستبدل الإجابة بكلمتي نعم، لا. يفضل في مثل هذه الأسئلة كتابة رموز الإجابة مثل . (ص، خ). (الهويدي ،2008، ص.392)
- **اختبار المزاوجة:** يعتبر اختبار المزاوجة من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية استعمالا، وخاصة في مناهج المراحل التعليمية الأولى، وذلك لسهولة وضعه بواسطة المعلمين
- **اختبار التكملة التتمة:** يقول رشدي طعيمة إن مصطلح التتمة قد صاغه ميلسون تايلور، وقدمه في مقال له نشر عام (1953) بعنوان: أسلوب التتمة، وهو أداة حديثة لقياس القرائية والتحصيل. (مدكور،2001، ص. 274-273)

يمتاز هذا الاختبار مع اختبار الصواب والخطأ، والمزاوجة، والتتمة بأنه أكثر سهولة، حيث يحتوي على المثير والاستجابة معا. وما على المستجيب إلا أن يميز الإجابة الصحيحة بوضع علامة مناسبة أمامها أو في المربع المخصص لذلك (علي،2001، ص.271)

15- **تصنيف الاختبارات حسب طريقة تفسير النتائج:** صنفت أدوات القياس حسب طريقة تفسير النتائج إلى فئتين هما:

أ- **الاختبارات معيارية المرجع:** ذكر (Pohpam & Husek, 1999) بأن هذه الاختبارات تعتمد عند تفسيرها للدرجات المتحصلة على خصائص المجموعة التي طبقت عليها، حيث يجب أن تكون هذه الخصائص مماثلة مع خصائص الطلاب من حيث السن والنوع والمنطقة الجغرافية والمرحلة الدراسية، وتهتم هذه الاختبارات بالكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب، وذلك من خلال مقارنة أداء الطالب بأداء أقرانه كجماعة معيارية، بمعنى أن هذه الاختبارات تركز على وضع الطالب النسبي في علاقته بالآخرين.

ب- **الاختبارات محكية المرجع:** أشار (Pohpam & Husek, 1999) بأن هذه الاختبارات لا تعتمد عند تفسيرها لدرجة الطالب على خصائص مجموعته التي طبق عليها الاختبار، ولكنها تعتمد على مقارنة أداء الطالب بمحك أو مستويات أداء متوقعة ومحددة مسبقا ويتم تحديد هذه المستويات في ضوء الأهداف السلوكية (الإجرائية المراد قياسها وتقيس هذه الاختبارات مدى تحقيق الطالب لهذه الأهداف السلوكية وبذلك يمكن التحقق من كفاءة كل طالب من اكتسابه للمهارات والمعارف المرجوة ومن ثم تشخيص نواحي الضعف والقوة. (الجلبي، 2005، ص .32)

خلاصة:

تنوعت أساليب وأدوات واستراتيجيات التقويم وتطورت، بهدف الوصول إلى قياس أكثر دقة لتحصيل الطالب، ومرت بمراحل متدرجة، حيث انتقلت من الاختبارات التقليدية التي الشفهية ثم إلى التحريرية، ثم من الاختبارات التحريرية التقليدية إلى الاختبارات البديلة وتشمل اختبارات الأداء وغيرها ولكن رغم كل هذا ما يزال المعلم وعناصر العملية التربوية يعانون كثيراً من صعوبات في التقويم، ولكن بظهور الأداء التقويمي هل سيغير المعلم وعناصر العملية التربوية من ممارساتهم لتحقيق تقويم عادل ومنصف لجميع التلاميذ.

الفصل الثالث:
الأداء التقويمي للمعلمين

تمهيد

1- مفهوم الأداء التقويمي للمعلمين

2- اعتبارات يراعيها المعلم في تقويم المتعلم

3- المبادئ الأساسية للأداء التقويمي

4- خصائص الأداء التقويمي

5- مميزات الأداء التقويمي الذي يتمحور حول الطالب

6- أهداف قياس الاداء التقويمي للمعلمين

7- جوانب رئيسية لقياس الأداء التقويمي للمعلمين

8- أنواع الأداء التقويمي للمعلمينحسب المعايير

8-1- معيار مراحل التقويم

9- معيار الأدوات التي يطبقها المعلمين

10- عوامل نجاح عملية قياس الأداء التقويمي للمعلين

11- مشكلات قياس الأداء التقويمي للمعلمين

12- دور المعلم في تطوير الأداء التقويمي

13- دور المتعلم في الأداء التقويمي

14- مراحل قياس الأداء التقويمي للمعلين

15- كفايات من يقوم المعلم

خلاصة

تمهيد:

إن الاعتراف بأهمية وجدية ودور الأداء التقويمي للمعلمين في العملية التعليمية أمر ضروري، إلا أن المتتبع لمدارسنا العربية، ومنها المدرسة الجزائرية، يلاحظ أن من بين أساليب التقويم التقليدية هي الامتحانات التي تقيس التحصيل سواء كانت اختبارات تحريرية أو موضوعية، غير أن محاولات الإصلاح التي عرفتها كثير من الدول تشير إلى ضرورة تبني وسائل وأدوات واستراتيجيات تقويمية جديدة، إذ لا يقتصر التقويم على إجراء الامتحانات التي تقيس التحصيل، بل يجب أن يقيس العمليات العليا للتقويم، ولهذا سنسعى إلى تقديم شرح حول الأداء التقويمي للمعلم ، والذي يعتبر من الاستراتيجيات الحديثة في التقويم، وذلك لتميز أدواته واستراتيجياته عن أدوات واستراتيجيات التقويم التقليدي.

1- مفهوم الأداء التقويمي للمعلمين:

1-1 تعريف الأداء (Performance): قبل أن نتطرق إلى تعريف الأداء التقويمي نأخذ تعريفات للأداء:" يعتبر الأداء أو الانجاز ركنا أساسيا لوجود الكفاية. ويقصد به القيام بمهام في شكل أنشطة سلوكية آنية ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح" (بلكبير، لطفي وآخرون، ب.ت، ص. 04).

1-2- ويعرف الأداء التقويمي للمعلمين:

على أنه تقويم المدرسين على أساس الأداء التقويمي يشمل تدابير متعددة لأداء المعلمين، حيث يقدم مجموعة من الأدلة التقويمية، التي تدل على ذلك من بينها معارف ومهارات المعلمين، لا سيما فيما يتعلق بإنجاز الطلاب وفي قراءة قام بها ليتل (2008) لحوالي (120) دراسة حول قياس فعالية المعلم ركز على أنواع التدابير ذات الصلة بالأداء التقويمي للمعلم وتتمثل في المدخلات، مثل التصديق والترخيص، والمحتوى والمعرفة والتحصيل بالعمليات، مثل التفاعلات. ويستنتج جوي، وبيل وليتل(2008) أن استخدام تدابير متعددة ينبغي أن تبنى على عناصر هي المدخلات والعمليات والنواتج ويرون أن استيعاب النواتج يشكل أهمية بالغة لمجموع المعارف التي تجعل المعلم فعالا، ويرون

كذلك بأن الأداء التقويمي الشامل لفعالية المعلم ينبغي أن يتناول عناصر متعددة لفعالية المعلم وكيفية تقويميه (Shakman, K, Riordan,et al, 2012, p.3)

2- **اعتبارات يراعيها المعلم في تقويم المتعلم** تكمن أهم الاعتبارات التي يجب أن يراعيها المعلم في تقويم المتعلم في النقاط التالية:

- ضرورة التنوع في استخدام أدوات التقويم وعدم اعتبار اختبارات الورقة والقلم الأدوات الوحيدة للتقويم.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد في قياس الصفات موضع القياس.
- مراعاة الشمول في عملية التقويم بمعنى أن يشارك في التقويم كل من الطالب والمعلم وولي الأمر وكذلك مراعاة الاستمرار في عملية التقويم، بمعنى أنه ليس هناك فترة محددة يتم فيها التقويم وتنتهي.
- تقبل دور الأسرة في عملية المتابعة والتوجيه لأبنائهم مع المدرسة.
- جعل المتعلم محور العملية التعليمية: بمعنى أن المعرفة يتم تكوينها وبناؤها بواسطة المتعلم، أما دور المعلم فهو التوجيه والإشراف فقط وليس في إكساب المعلومات كما هو قائم حاليا.(أمين محمد، 2010، ص.485-484)

3- **المبادئ الأساسية للأداء التقويمي:** يرتكز الأداء التقويمي للمعلمين على بعض المبادئ والمتمثلة فيما يلي:

- إجراء يرافق عملية التعلم و التعليم ويربطهما معاً.
- ممارسة الطلاب للعمليات العقلية ولمهارات التقصي والاكتشاف.
- يقتضي أن تكون المشكلات والمهام واقعيـــة. وضرورة ان يراعي المعلم مراعاة الفروق الفردية. وكذلك التعاون بين المعلم و الطلاب من جهة ومن جهة أخرى بين التلاميذ والمعلمين.
- تجنب المقارنات بين الطلاب. (طارق محمد، 2012، ب. ص)

4- خصائص الأداء التقويمي: يتصف الأداء التقويمي بمجموعة من الخصائص منها:

- تقويم مباشر للأدوار كما هو في واقع الحياة أو يحاكيها حيث تقوم فيه المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية، وبذلك يستمد مصداقيته وصدقه.
- تقويم متكامل يركز على تقويم العمليات والنواتج.
- يتيح للمتعلم دورا ايجابيا وفعالا في البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها.
- يمكن المعلم والمتعلم من القيام بعملية التقويم الذاتي أثناء تنفيذهما لمهمة أو عمل أو مشروع.
- يُشرك المتعلم مع المعلم في وضع معايير لتقويم مستويات الأداء.
- يُعطى المتعلم والمعلم فرصة تعديل إجراءات ومهام التقويم، بناء على التغذية الراجعة، وبذلك نشجع المتعلم على الوصول إلى مستوى عال من الجودة.
- يعطي المتعلم مجالا للدفاع عن أدائه بالحجج والبراهين للتبرير عن أدائه.
- يقدم كل من المعلم التغذية الراجعة ومستقبلها في اللقاءات التي تتم بين الطلبة أنفسهم أو بين المعلم والطلبة (الثوابية، عبد الحكيم ،2004، ص. 38).

يتضح مما سبق أن الأداء التقويمي للمعلم يتميز بعدة مميزات يمكن إجمالها فيما يلي:

- قد يشمل نموذج تقويم المعلمين الخاص مجموع المعلمين في النظام أو مجموعات فرعية من المعلمين حسب مرحلة التعليم والتكوين والخبرة ومستوى التعليم ونوع التعليم. وقد يكون تقويم المعلم إلزاميا أو طوعيا أو يكون مرتبطا بالترقية في الحياة المهنية. وقد يكون تقويم المعلمين في الغالب مدفوعاً خارجياً أو قائم على المدرسة أو داخلي في الحالة الأولى يتم تقييم الجوانب والأدوات المستخدمة كما تحدد معايير التقويم في المدارس المشتركة عبر العالم وقد يكون تقويم المعلمين خارجي .

- في الحالة الأخيرة، يمكن إجراء تقويم المعلمين على فترات منتظمة سواء كل سنتين أو في المراحل الرئيسية من للترقية، أو في مناسبات محددة مثلا في نهاية فترة الاختبار أو لتجديد عقد للمعلم (Santiago and Francisco ,2009, p.12)

5- مميزات الأداء التقويمي الذي يتمحور حول الطالب:

- يشجع المعلم على التقويم الذاتي والتأمل لأنها تنمي العمليات ما وراء المعرفية وملكات التعلم.
- يستخدم المعلم بطاقات المراجعة وأدوات التقويم لبناء التوقعات وإدارة التقدم في العملية التعليمية. وتحدد أدوات التقويم جودة المنتجات كما توفر معايير التقييم الذاتي وتقويم الرفاق وتوفر الملاحظات الفرعية المستمرة للمتعلم لتعديل طريقة تعلمه.

6- أهداف قياس الاداء التقويمي للمعلم:

- الهدف الرئيسي من تقويم المعلمين هو أن يستفيد المعلم من تحسين أدائه، وكذلك خلق ثقافة التبادل في تقديم الملاحظات وتلقيها وهناك أهداف فردية وجماعية واضحة فيما يتعلق بتحسين التدريس داخل المدرسة بالإضافة إلى مشاركة أهداف المدرسة. وكذلك تحكم المعلمين في تطبيق أدوات تقييم بسيطة مثل نماذج التقييم الذاتي، والملاحظة الصفية، والمقابلات المنظمة وكل هذا يتطلب قيادة مدرسية داعمة وكذلك تقويم المعلم يقدم فرص لتعزيز الكفاءات والموارد والوسائل لتحسين الممارسة وتكامل تقويم المعلم في النظام مدرسي.
- التقييم وضمان الجودة: في المقابل من المرجح أن نستفيد من تقويم المعلم للمساءلة حول الأداء التقويمي للمعلمين مستقبلا و تحديد القواعد الموضوعة بشأن نتائج التقويم وأهدافه الفردية والجماعية التي تتعلق بجميع جوانب أداء المعلم. وكذلك تحديد درجة التأثير على خطة التطوير والتحسين المهني للمعلمين الذين يشعرون أنهم لم يعاملوا معاملة عادلة (Santiago and Francisco, 2009, p.8-9)
- ضمان جودة هذا الأداء والتنمية المهنية للمعلم.

ويبرز Haefele (1993): أهم أهداف الأداء التقويمي للمعلم تكمن في النقاط التالية:

- استبعاد الأفراد غير المؤهلين من عملية التعليم.
- توفير تغذية راجعة (Feed back) بناءة للمعلمين.
- الوقوف على مهارات المعلم المتميزة، والعمل على تعزيزها.
- تحقيق توجيهات لممارسة التنمية المهنية بكفاءة عالية.
- توحيد جهود كل من المعلمين والمديرين والموجهين، بما يكفل تحقيق تكامل بين هذه الجهود لتقويم أفضل تعلم للتلاميذ. (مجدي،2005، ص.119)

من المرجح أن يستفيد تقويم المعلم من هدف التحسين من ظروف مثل: تقويم لا ينطوي على تهديد.

- دمج تقويم المعلم في نظام التقويم الذاتي للمدرسة وضمان الجودة.
- **المساءلة :** ترتكز المساءلة في تقويم المعلمين على أدائهم وربطها بمجموعة الصعوبات على نموهم المهني. حيث تقدم حوافز للمعلمين لأداء جيد وعادة ما يستلزم ذلك التقدم الوظيفي القائم على الأداء أو الرواتب أو المكافآت، أو إمكانية فرض عقوبات على الأداء الضعيف. تقويم المعلم للمساءلة وهو بطبيعته ختامي وعادة ما يتضمن النقاط الصعبة في مهنة المعلم كما أنه يعمل كوسيلة لتقديم التقدير للمعلمين(Santiago and Francisco,2009, p. 7-8)

7- جوانب رئيسية لقياس الأداء التقويمي للمعلم:

- وحدة المقررة: من؟ موضوع التقييم هو المعلم ولكن يجب تحليله كجزء من إطار التقييم والتقويم الذي يتضمن مكونات أخرى مثل تقييم الطالب وتقييم المدرسة وتقييم النظام.
- لقدرة على تقييم واستخدام الملاحظات: من قبل من؟ يتعلق هذا الجانب بالإعداد للتقييم والتقويم ، واستخدام نتائجه، وكذلك اختيار المجموعات التي تقوم بهذه

الوظائف. يتضمن قضايا مثل: اختيار المقيّمين وتنمية المهارات لأداء تقويم المعلم، إعداد المعلمين ليكون موضوع التقييم وتطوير الكفاءات من أجل الاستخدام الفعال لنتائج التقويم لتحسين ممارسات التدريس ؛ وتصميم الطرق العلاجية لمراجعة نتائج تقويم المعلمين بهدف إبلاغ واضعي السياسات.

- تقويم ماذا؟ تركز على عمليات تقييم المعلم على النشاط الأساسي للتدريس، وعادة ما تغطي مجالات مثل التخطيط والإعداد، وبيئة القسم الدراسي والتعليم نفسه. لكنها تغطي أيضا المسؤوليات المتبقية للمعلمين مثل مساهمتهم في تطوير المدرسة والارتباط المحيط وأنشطة التنمية المهنية.
- تقييم التكنولوجيا: كيف؟ يشير هذا الجانب إلى ميزات نهج معين لتقييم المعلم، أي مزيج من الأدوات والمعايير والأغراض والمعرفة والمهارات المستخدمة في نموذج تقييم المعلم المحدد. على سبيل المثال ، قد يعتمد الأخير على مجموعة من الأدوات مثل التقييم الذاتي، ومراقبة الفصول الدراسية ومحفظة المعلم، أن تركز على تعليمات المعلم ؛ يتم الاضطلاع بها فيما يتعلق بالمعايير المرجعية لمهنة التدريس ؛ لها أغراض التحسين والمساءلة ؛ وأن تكون على أساس من ذوى الخبرة. ومن ثم يشير هذا الجانب إلى الطريقة التي يتم بها الجمع بين الجوانب المختلفة لإنتاج معين نموذج تقييم المعلم
- الأغراض: من أجل ماذا؟ وهذا يشمل أهداف عملية تقييم معينة للمعلم والآليات المصممة لضمان استخدام نتائج التقويم بطريقة يتم تحقيق هذه الأهداف. تتكون أهداف عملية تقييم المعلم عادةً من التحسين والمساءلة. تتضمن أمثلة آليات استخدام نتائج التقييم ملاحظات الأداء وخطط التطوير المهني والمكافآت المالية وغيرها

- مع من؟. يتعلق الأمر بمشاركة مجموعة من أصحاب المصلحة مثل أولياء الأمور والطلاب والمعلمين وقادة المدارس ونقابات المعلمين والإداريين التربويين وصانعي السياسات (Santiago and Francisco ,2009, p.3 -4)

8- أنواع الأداء التقويمي حسب المعايير: تتعدد أنواع الأداء التقويمي وتتشعب بتعدد معايير التصنيف وفيما يلي بعض الأنواع:

- **معيار قيمة المنهاج:** قيمة بدلالة المنهاج النهائية، أو قيمة المنهاج التحصيلية.
- **معيار دلالات التقويم:** بدلالة الأهداف، أو بدلالة عناصر المنهاج الأخرى: المحتوى والأنشطة.
- **معيار غرض التقويم:** لإصدار حكم على المنهاج، أو لاتخاذ قرار ما.
- **معيار مدى اتساع عملية التقويم:** تقويم جزء من المنهاج، أو تقويم المنهاج كله.
- **معيار مراحل التقويم:** تمهيدي، أو تكويني، أو ختامي
- **معيار الجهات المعينة بعملية التقويم:** الإدارة التربوية على مستوى الوزارة أو إدارة المناهج في الوزارة، أو مديريات التربية في المحافظات أو المدارس.
- **معيار القائمين بعملية التقويم:** المعلمين المشرفين، والخبراء المختصين .
- **معيار الأدوات المستخدمة في عملية التقويم:** بتحليل المحتوى والاستبيانات والمقابلات مع ذوي العلاقة والبحوث العلمية. (زيتون، 2005، ص.418 -419)

نلاحظ من خلال ما تم عرضه في هذا العنصر أن المعلم يقوم في قدرته على تطبيق المنهاج الدراسي ودلالاته من أنشطة وعناصر، بالإضافة إلى اصدار الحكم على نقاط قوته وضعفه، وكذلك قدرته في تطبيق كل من أدوات التقويم وأساليبه، وكذلك ضرورة تحديد المسؤولين على عملية تقويمه، حيث من الممكن أن يكون المفتش أو الوزارة وحتى الإدارة التربوية والخبراء المختصين وكل هذه المعايير تندرج تحت معايير تقويم المعلم أذن معايير تقويم المعلم تختلف باختلاف نوع المعيار والتغيير الذي يمكن أن يحدثه في ممارساته التقويمية.

1- **معيار مراحل التقويم:** تمهيدي، أو تكويني

1_1_ أسلوب التقويم التشخيصي : في مناهج الجيل الثاني تشير وزارة التربية الوطنية في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية:

أن التقويم التشخيصي بشكل عام، هو محاولة حساب الفارق بين الوضعية المتوخاة (ما ينبغي أن يكون) والوضعية الحقيقية، وهي عملية مرتبطة بوضعيات الانطلاق، ويقصد بها فحص الوضعية السابقة وتحليلها بهدف الحصول على معلومات وبيانات تمكن من اتخاذ قرارات بيداغوجية حول التعلم اللاحق، ومنه تقدير الخصائص الفردية للشخص، التي يمكن أن تؤثر إيجابا أو سلبا على المسار التعليمي الجديد. هذه الرؤية للتقويم التشخيصي لا يختلف فيها اثنان غير أن ممارسات هذا التقويم يطرح الكثير من التساؤلات من حيث الغاية.

وللإجابة على هذه الأسئلة تقترح مناهج الجيل الثاني إعادة النظر في ممارسة هذا التقويم وفي كيفياته ليستجيب لما يحقق الغاية من وجوده. إن الكشف عن الوضعية المتوخاة يتطلب تحديد موضوع تقويم (تعلمات التلاميذ السابقة) أينما كان محل التقويم. والذي ينبغي أن يصف بكل دقة ما تحقق من تعلمات لدى المتعلمين ولا يمكن في أي حال الوصول إلى هذا الهدف إلا من خلال الاستناد على التقويم النهائي أو الختامي أو التقويم الإشهادي لأنها المعبر الحقيقي عن مدى الاكتساب ما هو كائن)، وعلى هذا الأساس، فإن إجراء تقويم التشخيصي يقوم على:

- تحديد الوضعية و إعادة تحليل وقراءة التقويم المرجعي بغير الأدوات السابقة بما يسمح بتحديد الاختلالات وتحديد نوع العلاجات المقدمة انطلاقا من نفس الوثائق مع تغيير الآليات.
- الملاحظة اليومية للنشاطات الصفية. (التقويم التكويني).
- ملاحظة منهجية الإنجاز وتغييرات أداء المجموعات الصغيرة والإصغاء والتحدث للمتعلمين.

- التقويم الذاتي وتقويم الأقران أو التقويم الجماعي و تحليل أداء المتعلمين في التقويم النهائي والختامي.
- تحليل نتائج التقويم الإشهادي (وزارة التربية الوطنية، 2016، 48-47)

1-2- التقويم البنائي:

تعريفه: وهو التقويم الذي يتخلل عملية التعلم والتعليم ويكون جزءا منها، ويهدف إلى تعزيز التعلم واستكشاف المستمر لجوانب الخطأ في عملية التعلم لتصحيحه فورا، لدعم جوانب الضعف والعمل على علاجها، وجوانب القوة لتعزيزها وذلك من أجل التطوير المستمر لإجراءات عملية التعلم والتعليم في أثناء تنفيذها. فالأسئلة والتمارين والأنشطة التعليمية التي تأتي في نهاية الوحدة الدراسية تهدف إلى متابعة تقدم الطالب، وتزود كلا من المعلم والطالب بتغذية راجعة لتعديل عملية التعلم والتعليم وتحسين مسارها. وتعتبر التمارين والأسئلة والأنشطة التعليمية التي تأتي في نهاية الوحدة الدراسية جزءا أساسيا من أجزاء المادة الدراسي. (ضياء ، سعد ،2015، ص.120)

أ- استراتيجية التقويم البنائي في التعليم:

تقوم استراتيجية التقويم البنائي في التعليم على مبدأ تفريد عمليات التعليم والتعلم وإتاحة الفرصة لكل طالب أن يتعلم ويحقق ذاته، ويلي حاجاته إلى أقصى ما تستطيع قدراته، وتعني باستراتيجية التقويم البنائي بالفرد المتعلم، وتفترض أن لكل طالب في غرفة الصف كيانا فريدا في حاجاته وقدراته وميوله وسرعة تعلمه، ويعتبر التقويم البنائي جزء أساسية وجوهرية من أجزاء عملية التعليم والتعلم، يتبناه المنهج الدراسي قبل وخلال وبعد عملية التعليم والتعلم، ويساعد أسلوب التقويم البنائي المعلمين على التعليم، والطلاب على التعلم لأنه يوفر للمعلمين الأساليب المناسبة لتقييم تعلم الطلاب وتعرف إنجازاتهم والصعوبات التي تواجههم. (ضياء، سعد ،2015، ص.120)

ب- مرتكزات التقويم البنائي في التعليم:

- يوفر التقويم البنائي رؤيا واضحة للأهداف التعليمية التي يجب أن يحققها المنهج الدراسي للصف المدرسي المعين ولأفراد الطلاب.
- يأخذ التعلم السابق للطلاب بعين الاعتبار.
- يعمل على تعزيز مواطن القوة لدى الطلاب ويعالج مواطن الضعف لديهم.
- يساعد المعلمين على التوفيق بين تلبية حاجات الطلاب ومتطلبات المنهج المدرسي.
- يخلق الاهتمام والدافعية للتعلم لدى الطلاب.
- يساعد على تنمية المهارات المهنية لدى المعلمين، ذلك لأن التقويم البنائي يتطلب من المعلم أن يعلم أحيانا تعليمة جماعية، وأحيانا تعليمة زوجية وفردية، وأحيانا من خلال المجموعات الصغيرة (ضياء، سعد ،2015، ص.120).

9- معيار الأدوات التي يطبقها المعلم :

1-9 ما المقصود بطرائق أو أدوات الأداء التقويمي ؟

يقصد بها هنا وسائل جمع المعلومات عن أداء الطالب، مثل: الاختبارات الكتابية، والشفهية، والعملية، والواجبات المنزلية، وملحوظات المعلمين ويشير **نمر دعمس** إلى أن طرائق تسجيل معلومات الأداء التقويمي أو أدواته هي كالتالي: قائمة الرصد وسلم التقدير سلم التقدير اللفظي، سجل وصف سير التعلم، السجل القصصي. والمقابلة الشخصية. ودراسة الحالة والتقارير الذاتية بالإضافة إلى الاختبارات والاستبيان والملاحظة **(انظر الفصل الثاني شرح مفصل عن الملاحظة** (دعمس، 2008، ص. 61-62)

ويشير الثوابية وعبد الحكيم مهيدات إلى أن أدوات الأداء التقويمي التي يستخدمها المعلم هي : - قوائم الرصد.

- سلالم التقدير ينقسم إلى نوعين: سلم التقدير اللفظي وسلم التقدير العددي.
- سجل وصف سير التعلم.

- السجل القصصي (سجل المعلم). (الثوابية، عبد الحكيم ،2004، ص.35)

2-9 المقصود بأدوات الأداء التقويمي التي يطبقها المعلم:

أ قوائم الرصد الشطب:

تشمل قائمة الأفعال أو السلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج التالية: صح أو خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق. وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية. (البشير، برهم،2009 ص.5)

ب سلالم التقدير:

تقوم سلالم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها، وفق تدرج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الأخر تمام وجودها (البشير، برهم، 2009، ص.5)

مثل سلم التقدير العددي أو الرقمي ويظهر مدى إتقان الطالب لمهارات ما، وفق سلم رقمي تدريجي مثل (1 ،2، 3،4، 5)

ج سلم التقدير اللفظي:

يشتمل على سلسلة من الأوصاف المختصرة التي تبين وصف مستوى أداء الطالب وتشبه سلم التقدير مع زيادة في التفاصيل مثل: كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، أو كبيرة، متوسطة، قليلة. وترى في 2004 (Mertler) أن سلالم التقدير اللفظي، مقاييس تقدير نقيضه لقوائم الشطب (Check-lists) المستخدمة في الأداء التقويمي، وتعرف رسميا بأنها أدلة تقدير تحتوي على معايير أداء محددة سلفا ودقيقة، وتستخدم لتقويم عمل الطالب في الأداء التقويمي. (أبو خليفة، غازي وآخرون، 2011، ص 986)

د سجل وصف سير التعلم:

إن تعبير الطالب كتابيا حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها، تتيح للمعلم فرصة الاطلاع على أراء الطلبة واستجاباتهم من خلال سجل وصفهم لسير تعلمهم وكيفية ربط ما تعلموه مع خبراته السابقة، حيث تحتاج هذه الأداة إلى معلم يعمل على تشجيع الطلبة على التعبير عما يشعرون به دون خوف أو رهبة من التأثير السلبي لما يكتبون على درجة تحصيلهم.

ه **السجل القصصي:** يقدم السجل القصصي بوصفه أداة من أدوات التقويم البديل صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم، من خلال تدوين وصف مستمر لما تم ملاحظته على أدائه، مما يقدم للمعلم صورة واضحة تمكنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته. (رشاد عودة، 2015، ص. 21)

يتطلب تقويما مبنيا على معايير واضحة، تم تطويرها من قبل المعلم والطالب في معظم الأحيان. (دعمس، 2008، ص. 63)

الحقيبة التقويمية : تعددت التعريفات التي تناولت البورتفليو(Portfolio) وسنعرض مجموعة منها:

مجموعة هادفة من أعمال الطالب التي توضح جهده وتقدمه أو إنجازه في العمل المعطى له تجميع من أعمال وإنجازات الطالب تعكس مهاراته وتفكيره، وتبرز تقدم الطالب في تعلمه وتدعو الطلاب للاتصال بمعلميهم وأقرانهم وآبائهم كما يؤدي إلى تقدير الذات، حيث ينمو تعلم الطلاب عندما يتحملون المسئولية التقويم تعلمهم.

سجلات للتعلم والتقويم تجمع فيها عينات أمثلة من أعمال المتعلمين التي توضح تحصيلهم وتقدمهم وجهدهم وما أنجزوه من نشاطات، وتشمل كل من مخرجات التعلم إلى جانب عملياته، وقد ترتكز على مجال دراسي معين أو أكثر من مجال، ويشير نمو البورتفليو إلى مدى مشاركة المتعلم في انتقاله للمواد المختارة. صورة عامة مجتمعة عن إنجازات

الطالب والتي تبين مجهوداته، وتحصيله، ما يعكس طرق تفكيره، ويتضمن هذا الملف أنواعا مختلفة من التقويم والتي تكون قد استخدمت فيها أدوات متعددة ومتنوعة بعضها شفوية وبعضها تحريرية، وبعضها رسمية وبعضها حرة.(على ،2011، ص.382)

نستنتج أن الحقيبة التقويمية تساعد المعلم على قياس أدائه من خلال أداء المتعلم، حيث تعطيه فكرة عامة عن كل التعلمات التي قدمها للتلاميذ، وتصبح بمثابة دليل على أدائه وأداء التلاميذ

10- عوامل نجاح عملية قياس الأداء التقويمي للمعلم : يمكن تلخيص هذه العوامل في النقاط التالية:

- مراعاة المتطلبات الاجتماعية، والمعايير المحلية.
- توضيح الهدف من قياس الأداء التقويمي للمعلم .ومناسبته لأساليب التقويم المتبعة مع الأهداف المعلنة واستمرارية عملية تقويم الأداء. ويكون قياسه وفق برنامج زمني محدد وشمولي
- ضرورة أن تكون الأدوات المستخدمة لتقويم أداء المعلم ثابتة وصادقة، وفعالة
- مراعاة العدالة في تقويم أداء المعلم والسرية التامة بالنسبة لنتائجه.
- مراعاة نتائج التقويمات التي سبق تحقيقها بالنسبة للمعلم. و تشجيع المعلمين على التقويم الذاتي لأدائهم التدريسي.
- مناقشة المعلمين فيما أسفرت عنه عملية تقويم الأداء، كل على انفراد، أو عمل لقاء عام لمناقشة نتائج تقويم الأداء لجميع المعلمين، دون ذكر أسماء أو ربط أداء بعينه ببعض المعلمين. (مجدي ،2005، ص. 125. 126)

11- مشكلات قياس الأداء التقويمي للمعلم:

من أنماط سلوك المعلم، وقد تتجمع بعض العوامل معا، لتستقر عن ثقافة سلبية تحيط بتقويم المعلم، من أهمها ما يلي:

- قصور خبرة وكفاءة الموجه الفني، وامتلاكه فهما محدودة لمقومات التدريس الجيد.
- مستويات منخفضة من الثقة بين المعلمين والقائمين على الإشراف عليهم.
- عدم شجاعة المعلم في الإفصاح عن الصعوبات التي يصادفها في تدريسه خوفا من اعتبارها نواحي ضعف وقصور لديه. (مجدي ،2005، ص.116)

وذكر ساوا (Sawa): أن مشكلات الأداء التقويمي للمعلم تتلخص في أربع مشكلات رئيسة نذكرها في النقاط التالية:

- مشكلة الهدف من التقويم. ومشكلة اختلاف أيديولوجيات التقويم.
- مشكلة خبرة المقومين (الفاحصين).
- مشكلة تحديد من يتحملون مسؤولية التقويم. (مجدي ،2005، ص .126-127)

12- دور المعلم في تطوير الأداء التقويمي:

يتمثل دور المعلم في تطوير الأداء التقويمي واستخدامه داخل غرفة الصف من أجل تحسين أدائه وأداء تلاميذه في النقاط التالية:

- تحديد نقاط الفهم الرئيسية التي يجب أن يظهرها الطالب. وكذلك تحديد فيما إذا كان الأداء سيطبق فردي أو على شكل مجموعات.
- العمل مع الطلاب لبناء معايير التقويم. و وضع خطوط زمنية للإعداد والأداء.
- جمع خطط الطلاب حول الأداء المعنوي وتطبيقه.
- مساعدة الطلاب في الحصول على المواد والتجهيزات.
- مراقبة الطلاب في مراحل مختلفة من التحضير.
- تقويم الأداء الحقيقي الذي يظهره الطلاب. وإعطاء تغذية راجعة واقتراحات حول تطورهم بعد تقديمهم الأداء. (دعمس، 2008، ص.64)

ويشير أيضا عادل المغذوي: إلى أن دور المعلم في تطوير واستخدام الأداء التقويمي للمعلم يكمن في النقاط التالية:

- تحديد نتاجات التعلم التي يجب أن يظهرها المتعلم.
- إعداد قائمة بالمهارات المطلوب إظهارها، وإعلام المتعلم بها.
- تحديد فيما إذا كان الأداء فردي أو جماعية.
- إشراك المتعلم في بناء معايير التقويم، والتعبير عن الأداء بأنواع من السلوك يمكن مشاهدتها. ووضع جدول زمني للأداء، والاطلاع على خطط المتعلمين حول الأداء المراد تطبيقه، وكذلك مراقبة المتعلمين أثناء أداء المهمات و تزويد المعلم بتغذية راجعة واقتراح تطوير الأداء. (المغذوي، ب. ت، ص. 31)

13- دور المتعلم في الأداء التقويمي:

- المشاركة الإيجابية في وضع معايير ومستويات الأداء وإظهار الجدية في التعامل مع اقتراحات وملاحظات المعلم.
- تحمل مسؤولية إظهار التعلم ومدى التقدم.
- جمع الأدلة والمعلومات والبيانات المتعلقة بالمهمة والمشاركة في تقويم الآخرين بتسجيل الملاحظات. من أجل تطوير البرنامج التقويمي من خلال التغذية الراجعة.

التواصل مع الزملاء واحترام الرأي والرأي الآخر وكذلك البحث عن المعلومات والبيانات. (المغذوي، ب. ت، ص.30)

14- مراحل قياس الأداء التقويمي للمعلم : تتضمن عملية تقويم أداء المعلم المراحل التالية:

14-1 تحديد المعايير التي يتم في ضوئها قياس أداء المعلم :

ويتم ذلك من خلال التعرف على طبيعة العمل وتوصيفه ويشترط في هذه المعايير أن تكون واضحة وموضوعية، بشكل يسهل فهمها وقياسها وشاملة وتقع في نطاق أدوار المعلم وما يرتبط بها من مسؤوليات.

2-14 إبلاغ المعلمين بالمعايير:

لكي يعرف المعلم ما هو متوقع منه وما يتوجب عليه إنجازه ، فعلى مدير المدرسة أو من يقوم على تقويم أداء المعلم التأكد من أن المعلمين العاملين معه قد تسلموا هذه المعايير والتعليمات المتعلقة بالإنجاز. (شبل، سعيد ،2009، ص. 260- 261)

14- 3 قياس الأداء الفعلي للمعلم:

بناء على المعلومات المتوافرة عن أدائه ويكون ذلك بواحد أو أكثر من أدوات قياس الأداء. والمهم في هذه المرحلة هو أن يكون المقياس المستخدم يتسم بجملة الخصائص التالية:

أ **الثبات:** بمعنى أن يعطي هذا المقياس نتائج متماثلة ومتشابهة نتيجة استخدامه من قبل أكثر من مقوم لأداء نفس المعلم في نفس الوقت.

ب **المصداقية (Validity):** بمعنى أن يقيس المقياس المهارات التي صُمم لقياسها دون غيرها.

ج **العملية (Practicality):** بمعنى أن يكون المقياس سهل الاستخدام.

4-14 مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير: وذلك بهدف تحديد الانحرافات بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع.

5-14 مناقشة نتائج عملية الأداء التقويمي المعلم: ليتأكد من أن عملية تقويم أدائه تمت بطريقة موضوعية من ناحية، وليتعرف على حقيقة أدائه فيسعى ذاتيا لتطوير ممارساته في الاتجاه المنشود من ناحية ثانية، وللاتفاق معه حول سبل التطوير الممكنة ووضع الحلول المناسبة لأي مشكلات تعوقه، عن الوصول بأدائه إلى الأداء المعياري من ناحية ثالثة. وهنا تجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة تعد أصعب المراحل التي يواجها من يقوم بعملية تقويم الأداء لأنها تتضمن مناقشة المعلم في أمور تتعلق بقدرته وإمكاناته.

المرحلة الأخيرة: في عمليه تقويم الأداء هي اتخاذ القرارات المناسبة بالإجراءات التصحيحية إذا كان ثمة ضرورة لذلك. (شبل، سعيد ،2009، ص.261)

15- **وسائل وأساليب قياس الأداء التقويمي للمعلم:** هناك العديد من الأساليب والأدوات التي من خلالها نقوم المعلم ولعل من أبرزها ما يلي:

- الملاحظة المقننة، الملاحظة بالمشاركة، والمقابلة و التسجيلات المسموعة والبصرية، والاختبارات بالإضافة الى التقارير الدورية. والتعليق على المواقف، المذكرات اليومية.

والأدلة المصورة ولمحات عن الأشخاص والمواقف. وثم بعض الأساليب الأخرى التي يمكن الاعتماد عليها في هذا المجال غير أنه ينبغي أخذ المعلومات التي تتوافر منها بحذر شديد ومن هذه الأساليب: تقويم الأقران. تقويم التلاميذ للمعلم. مستوى التحصيل للتلاميذ. وتقويم أولياء الأمور. (شبل، سعيد،2009، ص. 261 -263)

16- **كفايات من يقوم المعلم:** لقياس الأداء التقويمي للمعلم وجب على أي مقوم أن يتصف بالشروط والكفايات التالية

أ كفايات شخصية:

- العدالة في التقويم وعدم التمييز.
- القدرة على تطبيق مهارات التقويم في مواقف مختلفة.
- تنمية ذاتية مهنية.
- القدرة على توظيف التكنولوجيا في التقويم.

ب كفايات معرفية:

- تحديد هدف التقويم بوضوح.
- تنويع استراتيجيات التقويم وأدواتها.
- جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

- بناء الاختبارات وتحليل نتائجها. الاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة نقاط الضعف وإثراء نقاط القوة.(حسان ،2017، ص.21-22)

خلاصة:

نستنتج من خلال ما تم التطرق إليه في هذا الفصل أن هذا النوع من التقويم، أي الأداء التقويمي لا يميل إلى مقارنة أداء المعلم بمتوسط أداء أقرانه من المعلمين محكي، وإنما هو قائم على أساس قياس جميع جوانب شخصية المعلم بما فيها، الجانب العقلي المعرفي والجانب الانفعالي الوجداني والجانب المهارى الحركي الظاهر، حيث لا ينبغي البدء في التعليم دون وجود فهم واضح لدى المعلمين والمتعلمين ، لما يفترض أن يتم تحققه، وهذا لا يمنع حدوث نواتج أخرى إضافية. مع العلم أنه لا يوجد هناك طريقة واحدة صحيحة لتحقيق الأهداف، لكن يوجد ما هو الأفضل والأصح، وهذا يساعدنا في بناء أدوات التقويم المناسبة التي من شأنها رفع أداء المعلمين والتلاميذ ونشير أيضا أن الأداء التقويمي يختلف اختلاف كبير في الأدوات والطرائق والاستراتيجيات عن التقويم التقليدي.

الفصل الرابع:
المقاربة بالكفاءات ومعاييرها

تمهيد

1- مفهوم الكفاءة: لغة اصطلاحا

2- الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها: الكفاية، الأداء، المهارة

3- عناصر الكفاءة

4- مستويات الكفاءة

5- أنواع الكفاءة

6- أساليب تحديد الكفاءة

7- نشأة المقاربة بالكفاءات ومفهومها

8- دواعي بناء المناهج بمقاربة الكفاءات

9- مبادئ المقاربة بالكفاءات

10- خصائص المقاربة بالكفاءات

11- أساليب التدريس بالأهداف والكفاءات

12- مرتكزات المقاربة بالكفاءات

13- استراتيجيات التعلم وفق المقاربة بالكفاءات

14- معايير المقاربة بالكفاءات

15- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

16- مكونات التقويم في مدخل الكفاءات

17- كفايات التقويم في التدريس بالنسبة للمعلمين

خلاصة

تمهيد:

سعت كثيرا من الدول إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات، سعيا منهم إلى تغيير أساليب التدريس والتقويم وأنماط التعلم، وذلك لتعويض النقص الذي يعتري المقاربة بالأهداف، حيث تعتبر هذه المقاربة بيداغوجيا تعتمد على التدريس وفق وضعيات مشكلة معقدة تثير في التلميذ التساؤل والحيرة، إلا أن هذا النوع من المشكلات والتعلم يحتاج إلى تكوين حقيقي للمعلمين، من أجل تطبيق و تنفيذ وتقويم التعلم المنهجي والمنطقي لهذا المقاربة، ولذلك سنتطرق في هذا الفصل إلى الكفاءة كمفهوم صنع الكثير من الجدل والمقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا جديدة، وأهم مرتكزاتها واستراتيجياتها وأساليب وأدوات التقويم التي ترتكز عليها.

1- مفهوم الكفاءة:

1-1 الكفاءة في اللغة: بمعنى المقدرة أو القدرة فيقال فلان كفؤ لأمر أي يمتلك من القدرة ما يمكنه من القيام بذلك الأمر وتصريفه، فالكفاءة بذلك هي القدرة على تصريف الأمر والقيام به. (مجمع اللغة العربية ،2004، ص.791)

2-1 وتعرف اصطلاحا على أنها:

مختلف إشكال الأداء التي تمثل الحد الأقصى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، أنها بعبارة أخري ارتفاع مستوي الأداء إلى الدرجة التي تجعل صاحبها مماثلا للأنموذج المعياري الذي يعتد به ويحتكم إليه عند تقييم مستوى الأداء. (السيد ،2011، ص.39)

وتمثل أيضا بأنها: مزيجا ديناميكيا للخصائص والاستطاعة والميول إن تنمية هذه الكفاءات، هو هدف البرامج التعليمية .وتتشكل الكفاءات في وحدات المقررات المختلفة، ويتم تقييمها في مراحل مختلفة. ويمكن تقسيمها إلى قدرات ذات صلة بالموضوع محدد في مجال الدراسة، وقدرات عامة مشتركة مع أي تخصص.(كنيدي ،1434، ص. 100)

وتشير أيضا إلى مجموعة من المهارات الجسمية الحسية والمهارات العقلية، والمهارات الوجدانية، يمكن ملاحظتها وقياسها والحكم عليها بالنجاح أو الفشل .فالنجاح

يدل على وجود كفاءة، والفشل مؤشر على عدم اكتمالها .(أوحيدة ،2011، ص.16) ولأنه لا يبدو أن هناك فهما مشتركا لهذا المصطلح في الأدبيات، فقد أصبح مصطلح مخرجات التعلم يستخدم أكثر من مصطلح الكفاءات عند وصف ما يتوقع من الطلاب أن يعرفوه، أو يفهموه، في نهاية مقرر دراسي.(كنيدي ،1434، ص. 92).

2- الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها:

2-1 تعريف الكفاية:

مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، إنها بعبارة أخرى مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية، والنفس–حركية، والوجدانية. (السيد ،2011، ص.38) وتعرف الكفاية أيضا: هي خاصية التمكن من أداء عمل ما عمليا، وأن يؤدي الفرد أفضل أداء ممكن قدر استطاعته، ودرجة الكفاية هي مؤشر يوضح مرحلة الخبرة والمهارة عند أداء عمل ما أما الأداء، هناك فرق بين مصطلح المهارة، ومهارة الأداء فالأداء هو إظهار السلوك بينما المهارة تعني السلوك وأشياء أخرى، والمقصود بالسلوك هذا النتاج السلوكي الذي يتحقق بعد المرور ببرنامج معين تظهره عملية التقويم، والمقصود بالأشياء الأخرى المعرفة والأداء والاتجاهات التي يظهرها المتعلم في نهاية البرنامج أي أن الأداء هو: ما يُقاس من السلوك. (مصطفى، السيد وآخرون ،2006، ص. 177)

2-2 الأداء (Performance):

هو الإنجاز الفعلي للقدرات الكامنة لدى الفرد (السيد، 2011، ص.39). **ويعرف الأداء أيضا في قاموس التربية بأنه:** الإنجاز الفعلي الذي تميزه القدرة الحقيقة وهذه القدرة تعبر عنها مظاهر السلوك وتشتمل على كل ما يدور أثناء الموقف التعليمي ومن ثم فالأداء هو أداء مهارة والقدرة على عمل شيء ما.(مصطفى، السيد وآخرون ،2006، ص. 177).

3-2 المهارة (Skill):

تعرف المهارة في مجال علم النفس بأنها السهولة والسرعة والدقة في أداء العمل مع القدرة على تكييف الأداء والظروف المتغيرة، في حين تعرفي في مجال المناهج بأنها قدرة المتعلم على استخدام المبادئ والقواعد والإجراءات والنظريات، ابتداء من استخدامها في التطبيق المباشر، وحتى استخدامها في عمليات التقويم.

وتعرف ايضا المهارة على أنها: المهارة في المجال التربوي: لوصف وتصنيف بعض أنواع السلوك الملاحظ من جانب المعلم أو التلميذ وذلك في ضوء محكات أو مستويات الأداء المتوقعة من التلميذ أو المعلم في موقف معين أو من المعلم في تنظيم عملية التعلم داخل حجرة الدراسة. (إمام ، حميدة وآخرون، 2003، ص.10).

وهناك علاقة وثيقة بين المهارة والقدرة حيث يمكن تحليل القدرة إلى عدد من المهارات فمثلا القدرة على القراءة تتضمن مهارات النطق والتفسير والقراءة بسرعة مقبولة مع الفهم وقراءة كلمات كثيرة بنظرة سريعة واحدة والقراءة الصامتة بسرعة أكبر من القراءة الجهرية وتقويم ما يقرأ.

وقد وصف (Knopp) " المهارة بأنها قدرة متعلمة والمشكلة في العلاقة بين مفهومي القدرة والمهارة مشكلة في التعريف والمعنى، حيث يرى في تعريفه للمهارة خلطا بين مصطلحي القدرة والمهار، وهذا يرجع إلى مستوى البراعة في أداء عمل أو مجموعة من الأعمال بينما القدرة سمة أكثر عمومية للفرد يستدل عليها من تماسك الاستجابات الصادرة منه" (إمام، حميدة ،2003، ص.14).

3- عناصر الكفاءة:

3-1 الاستعداد: هو الطاقة الكامنة لدى الفرد في مجال معين أو أكثر من مجال، وعن طريق الاستعداد يصل الى مستوى معين من الكفاءة، والاستعداد فطري ومكتسب.

3-2 الاستعدادات الفطرية: هي التي تصاحب النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي وتنقسم الى ثلاثة اقسام الاستعداد العقلية والاستعداد الجسمية والاستعداد الاجتماعية.

3-3 الاستعدادات المكتسبة:

4-3 هي الخبرات والقدرات التي اكتسبها الطفل في محيطه الاجتماعي والمدرسي وتتمثل في خبرات جسمية وخبرات عقلية وخبرات اجتماعية.(أوحيدة،2011، ص. 12-13).

5-3 القدرات: هي كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الراهنة من اعمال عقلية، أو جسمية أو حسية، او اجتماعية وقد تكون القدرات فطرية او مكتسبة او هما معا.

6-3 المهارات: هدف من اهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة ومتناسقة وناجعة وتعبر المهارات عن القدرة على أداء عمل أو عملية معينة وتتكون المهارات من الاستجابات العقلية والاجتماعية والحركية والجسمية.(أوحيدة ،2011، ص.15).

4- مستويات الكفاءة: نوضحها في الجدول رقم: (2)(أوحيدة ،2011، ص. 18)

مستويات الكفاءة	مراحل ظهور مستويات الكفاءة
مؤشر كفاءة	هو الهدف الاجرائي الذي يتخلل حصة من الحصص (إجابات التلاميذ).
كفاءة حصة	هي الهدف الخص من كل درس، او حصة من الحصص.
كفاءة قاعدية	ترتبط بعدد من الحصص أو وحدة، تعليمية او ملف او مجال.
كفاءة مرحلية	تضم مجموعة من الكفاءات القاعدية وتظهر في الشهر، او في اخر الفصل.
كفاءة ختامية	تضم مجموعة من الكفاءات المرحلية لنشاط من الأنشطة المقررة، وتظهر في اخر السنة، او في نهاية الطور، او المرحلة.
كفاءة ختامية مدمجة أو كفاءة استعراضية أو عرضية	ترتبط بالمنهاج المقرر، لأنها تضم مجموعة من الكفاءات الختامية (النهائية) لجميع الأنشطة المقررة لمستوى من المستويات.

5- أنواع الكفاءات: نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها .فقد صنفها **(جرادات وآخرون)** بأنها ثلاثة أنواع وهي:

1-5 الكفاءات المعرفية: لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية .(بكي بلمرسي، ص .10)

وتنقسم إلى نوعين (كفايات طرق التدريس –كفايات المحتوى)

وتتضمن كفايات طرق التدريس على سبيل المثال: قدرة المعلم على معرفة الأساليب الفعالة لإدارة الفصل وتحديدها، أما كفاية المحتوى فتتضمن على سبيل المثال –معرفة المعلم بمحتوى المنهج واهدافه وفلسفته. وكلا من كفايات طرق التدريس والمحتوى يمكن قياسها بواسطة اختبارات المقال او الاختبارات الموضوعية أو خلال ملاحظة أداء المعلم اثناء التدريس. (عبير ،2002، ص. 55)

2-5 كفاءة الأداء (Compétences De Performance):

وتشتمل على قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، إن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب. (بكي بلمرسي، ب.ت ص.10).

3-5 كفاءات النتائج أو الإنجاز (Compétences des résultats):

امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، وأما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين، ولذلك يفترض مثلا أن المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث تغيرات في سلوك المتعلم. (بكي بلمرسي، ب.ت ، ص.10)

ويرى البعض مثل " Jones & Hall " أن هذا التقسيم لأنواع الكفايات لابد من إضافة نوعين آخرين وهما: الكفايات الوجدانية والكفايات الاستقصائية.(عبير ،2002، ص. 56)

ويميز الباحث البلجيكي De Ketele (1989): بين الكفاية الأساسية والكفاية التطويرية:

أ- **الكفاية الأساسية:** هي كل كفاية تعد ضرورية في مرحلة معينة من إنجاز المقرر لمتابعة التعلمات الأساسية المقبلة.**ب. الكفاية التطويرية:** هي كل كفاية غير ضرورية، لكنها تعد مفيدة لمتابعة التعلمات الأساسية المقبلة في مرحلة معينة من سيرورة التدريس والتعلم ومرتبطة فيما بينها. (غريب، ب. ت، ص.374)

6- **أساليب تحديد الكفايات: يؤكد رشدي طعيمه** أنه تشيع بين الباحثين والخبراء عدة أساليب لتحديد الكفايات، إلا أن أكثرها شيوعا ستة نوجزها فيما يلي:

ترجمة محتوى المقررات الدراسية، الحالية إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها.

تحليل المهمة (Ask analysis) ويقصد بذلك الوصف الدقيق لأدوار المعلم ثم يترجم عن الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.

دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم وترجمة هنا كله إلى كفايات يجب أن تتوافر عند المعلم الذي يتصل بهم.

تقدير الاحتياجات، ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة وتعرف متطلباته وتحديد المهارات اللازم توافرها عند الخرجين في هذه المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم ثم ترجمة هذا كله إلى كفاءات ينبغي أن تتوافر عند معلمي هذه المدرسة.
التصور النظري، لمهنة التدريسي والتحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور وفي هذا الأسلوب بدأ الباحث بمجموعة افتراضات حول مهنة التدريس وما ينبغي أن يكون عليه المعلم، ومنها يحدد الكفايات المناسبة.

تصنيف المجالات في عناقيد، يضم كل منها عددا من المجالات ذات الموضوع المشترك مستخلصا منها ما تشترك بينها من أمور تترجم بعد ذلك إلى كفايات للمعلمين.
ولا ينبغي أن يفهم من هذا الاستقصاء أن أساليب تحديد الكفايات مانعة بالتبادل أي يمتنع استخدام أحدهما لوجود الآخر، فللباحث أن يستخدم أكثر من أسلوب، بل إن الخبراء

يوصون بذلك ضمانا لعمل أكثر دقة وأسلم منهجا راشد موضوعية، العبرة في الأمر أن يكون تعدد اساليب الحديد الكفايات استجابة الضرورة أو تلبية لحاجة أو توخيا للدقة.

ويرى الباحثان (Okey and Broun) أن أساليب تحديد الكفايات أربعة استطلاع رأي الأطراف المعنية، معلمين أو موجهين أو أساتذة في معاهد إعداد المعلمين وسؤالهم عن المهارات التي يظنون أنها يجب أن تتوافر عندهم.

الاقتباس من قوائم أخرى حددت من قبل الكفايات التربوية اللازمة، وعلى الباحث في مثل هذه الحالة أن يطلع على ما أخرجته الهيئات والمؤسسات مقتنيا منها أو مدمجا.

تحليل عملية التدريس، وذلك بأن يحلل الباحث بعناية ما يتوفر في الجو التعليمي من ظروف نفسية تيسر للتعليم أن يحدث (طعيمة،2006، ص.35-34)

7- نشأة المقاربة بالكفاءات:

7-1 أصل التعلم المستند إلى مشكلة:

تعود جذور التعلم المستند إلى مشكلة إلى الحركة التقدمية ولا سيما إلى اعتقاد جون ديوي بأنه يتعين على المعلمين أن يعلموا من خلال مخاطبة غريزة البحث والتكوين الطبيبة لدى الطلاب يقول (Dewey) بأن التوجه أو المعني الأول لمعالجة أي موضوع في المدرسة، إذا ما أريد إثارة التفكير وليس حفظ الكلمات والجمل يجب أن يكون غير مدرسي بقدر الإمكان، حيث يرى بأن خبرات الطلاب خارج المدرسة تزودنا بتلميحات مساعدة حول كيفية تعديل الدروس بناء على ما يثير اهتمام. (ديليسيل ،2001، ص .1)

ويمكن ملاحظة أنها قد انبثقت في صيغتها الأولية عن النزعة التايلورية وتنظيم العمل. في الواقع، في أواخر (1960) ظهر هذا التيار لأول مرة في النظام المدرسي الأميركي قبل أن يؤسس نفسه بسرعة لبقية العالم. التحول من ثقافة الأهداف إلى ثقافة الكفاءات هو جزء من التفكير في النظريات النفسية التي ساهمت في استخدام وتحويل أساليب التدريس، اعتمادا على أنواع ونماذج التدريس المقدمة.(Edang N, 2013, p. 41)

2-7 مفهوم المقاربة بالكفاءات: هي الإجراءات التي تتخذ والخطوات التي تتبع لإعداد المناهج اذن المقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والمناهج اعتمادا على: التحليل الدقيق لوضعيات التعلم التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها. تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها ترجمة هذه الكفاءات الى أهداف وأنشطة تعليمية. (واعلى، 2011، ص. 15)

8- دواعي استحداث مناهج المقاربة بالكفاءات:

إن العالم يعيش اليوم مرحلة الانفجار المعرفي، الأمر الذي جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصادا لوقته ومن ثمة فقد ظهرت مقاربة بناء المناهج بالكفاءة كرد فعل للمناهج التعليمية المثقلة بمعارف في الحياة العملية وباختصار يمكن تحديد أساسين بيداغوجي وحضاري.

أ- الأساس البيداغوجي:

- تفعيل المواد التعليمية في المدرسة والحياة.
- الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية.
- التخفيف من محتويات المواد المدرسية.
- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم بحسن التوجيه.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال.

ب- الأساس الحضاري:

- تعقد الوضعيات فرض على الإنسان ضرورة تعدد حقول المعرفة الإنسانية وتنوعها بدل منطق وحدانية المادة.
- النظر إلى الحياة من منظور نفعي وعلمي.
- مطلب التنافس والمردودية الذي فرضته الشركات والمصانع.
- ضغوط الشركات للتعجيل بتشجيع المشروع. (بكي بلمرسلي، ب.ت، ص.5)

ويؤكد **طيب، نايت وآخرون (2004، ص. 26)** أن مبررات التحول إلى المقاربة بالكفاءات تكمن في النقاط التالية:

إن المقاربة بالكفاءات ظهرت كحل للإشكالات التي واجهت المقاربة بالأهداف، والتي تتمثل أساسا في:

- الاهتمام بالجانب المعرفي والحس حركي على حساب الجانب الوجداني،
- غياب الدافعية لدى المتعلمين مما يؤدي بهم إلى الملل
- ضعف المردودية وازدياد نسبة الرسوب والتسرب المدرسي
- قلة الفعالية ونقص النجاعة التي تتجسد في عجز المتخرجين عن إثبات أنفسهم في الميدان، وهو ما تجسد في عجز التلاميذ عن تسخير المكتسبات المعرفية وتوظيفها في مواقف جديدة مشابهة أو وضعيات جديدة خارج الإطار المدرسي.

وعليه يمكن أن نوجز دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد العلمية.
- تقديم تعلمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلمه التلميذ.
- إيجاد فعالية داخلية من أجل تعليم ناجح وتكافؤ الفرص للجميع.
- العمل على تحقيق النوعية وحسن الأداء.
- اعتماد مقاربة يكون شغلها الشاغل تزويد المتعلم بوسائل التعلم وما يسمح له أن يتعلم كيف يفعل وكيف يكون .

9- مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ وهي:

1-9 الشمولية: بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة مركبة، نظرة عامة، مقاربة شاملة. يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلاميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية (المهارة والدلالة).

2-9 **البناء:** أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف يعود أصل هذا المبدأ المدرسة البنائية، يتعلق الامر بالنسبة الى المتعلم، بالعودة الى معلومات السابقة لربطها بمكتسبات الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

3-9 **التناوب:** يمكن توضيح التناوب على النحو التالي:

4-9 يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة الى مكوناتها ثم العودة اليها أذن نستنتج هنا ان أصل هذا المبدأ يعود الى النظرية الجشتالتية والتي تعتمد على التعلم من الكل الى الجزء.

5-9 **التطبيق:** بمعنى التعلم بالتصرف يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. بما ان الكفاءة تعرف على انها القدرة على التصرف يكون من المهم للمتعلم ان يكون نشطا.

6-9 **التكرار:** أي وضع المتعلم عدة مرات امام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات. يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءة والمحتويات. نستنتج أن هذا المبدأ يعتبر قانون من قوانين التعلم في النظرية السلوكية.

7-9 **الإدماج:** بمعنى ربط العناصر المدروسة الى بعضها البعض، لإنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل ادماجي. يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.(واعلى،2011، ص. 16)

8-9 **مبدأ الترابط:** يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة. (الزهراء، إسماعيل، ص 486)

ويحدد Miled (2005) خمسة مبادئ للمقاربة بالكفاءات هي:

- تحديد وتثبيت الكفاءات. هذا المبدأ هو الأساس لدمج اجتماعي مهني مناسب أو تطوير القدرات المعرفية اللازمة في الوضعيات المشكلة المختلفة.

- دمج التعلم. في هذا المبدأ، هي مسألة تعبئة المعرفة والدراية لحل المشاكل المعقدة من نفس العائلة
- توجيه التعلم نحو المهام المعقدة. يتعلق هذا المبدأ الثالث بأنواع الأنشطة التي يجب على الطالب مواجهتها لتطوير مهاراته. حل المشكلات، مشروع الفصل، أنشطة الكتابة يجب أن تلبي متطلبات التعقيد من أجل السماح للطالب بتعبئة موارده الداخلية والخارجية من أجل حلها وتعزيز تنمية المهارات.
- جعل التعلم ذا معنى وعملي. يجب أن تكون مواقف التعلم منطقية للمتعلم. للقيام بذلك، يجب عليهم تحفيز وتقديم التحدي لأنه مرتبط بسياقه الاجتماعي. لن تكون المعرفة المدرسية مجرد أدوات تُستخدم فقط للمهام المدرسية، ولكن الأدوات في خدمة اندماجها الاجتماعي بفضل طبيعتها القابلة للتحويل.
- تقويم بشكل صريح ووفقًا للمهام المعقدة. تقويم المقاربة بالكفاءات هو أكثر من شهادة تلخيص، ويتم ذلك من حل المواقف المعقدة. ومع ذلك، فإنه يتعلق بالمهارات والمعرفة والدراية(Jean. B, 2017, p. 61) .

إن التعريف السابق للكفاية يتيح إمكانية استنتاج أهم العمليات المرتبطة بتنمية وتطوير الكفايات ، وترتيبها وفق مستويات أساسية ومتدرجة وتتجلى هذه العمليات فيما يلي:

- تحديد الكفاية.
- اكتساب الموارد المرتبطة بها.
- إدماج هذه الموارد.
- تعبئتها لحل وضعية مشكلة. (التومي، 2008، ص .10).

10- خصائص المقاربة بالكفاءات: تتميز المقاربة بالكفاءات بعديد من الخصائص يوضحها خير الدين هني (2005، ص. 65) في النقاط التالية:

1-10 تفريد التعليم: حيث يصبح التلميذ مستقلا في عمله ونشاطه حيث يكون المجال مفتوحا أمام مبادراته وأفكاره وآرائه، وهو ما يستدعي ضرورة احترام الفروق الفردية بين التلاميذ.

2-10 قياس الأداء: أي الاهتمام بمدى تحقق الكفاءة وتقويمها وليس مجرد تحصيل المعارف.

3-10 جعل المعلم أكثر تحررا: حيث يكون للمعلم وفق هذه المقاربة أكثر مقدرة على التفاعل مع التلاميذ وتنشيطهم وتوجيههم. توظيف المعارف.

4-10 تحويل المعارف: وذلك بترجمة المعارف النظرية في صورة سلوك عملي وظيفي.

ويؤكد محمد الصدوقي أن أهم خصائص الكفايات حسب(مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد) تتلخص في كونها: محطة نهائية لسلك دراسي أو لمرحلة أو للتكوين، إنها شاملة ومدمجة(أي تقتضي اكتساب تعلمات في المجالات الثلاث(المعرفية و الوجدانية –الحركية)، كما أنه يمكن حصرها و تقويمها انطلاقا من سلوكيات قابلة للملاحظة في وضعية ما، وذلك من خلال مؤشرات و معايير التقويم أما بالنسبة (Xavier Rogers) فإن الكفايات يمكن تحديدها في خمسة مميزات أساسية: خاصية الحشد لمجموعة من الموارد المدمجة، خاصية الغائية، خاصية قابلية التقويم. (الصدوقي، ب ت، ص. 43)

ويشيرأحمد آيت أعزة: أن للكفاءة مجموعة من الخصائص نوجزها في النقاط التالية:

- **تعبئة مجموعة من الموارد:** تستند الكفاية إلى تعبئة مجموعة من الموارد المعارف، المهارات، النماذج، التجارب، الأفعال التلقائية، القدرات...الخ).

- **الغائية:** هذه التعبئة لا تفعل مجانا حتى مدرسيا، فالكفاية لها وظيفة اجتماعية، فائدة اجتماعية، أو على الأقل هي ذات معنى عند المتعلم. فهي تعبئ مختلف الموارد من إنتاج، أو فعل، أو حل مشكل يعترض الممارسة.
- **الارتباط بعائلة من الوضعيات:** تعبئة الموارد تحدث ارتباط بعائلة من الوضعيات المحددة بدقة. فالمتعلم ينمي كفاياته من خلال تنوع الوضعيات المقترحة. فلو لم يكن يمارس كفايته إلا في وضعية واحدة لكان ذلك مجرد تكرار أو استنساخ لها. لذا فمن المهم اختيار عائلة من الوضعيات، التي يمكن تعرفها بوضوح اعتمادا على بعض المعايير. وفي المقابل فإن ربط تحديد الكفاية بمجموعة واسعة غير محددة من الوضعيات لا يمكن من الحكم عليها في وقت بعينه.
- **الارتباط بالمواد الدراسية،** بخلاف القدرات ذات الطابع العرضاني، فإن الكفاية ترتبط بمواد دراسية محددة. وهذه الخاصية تنبع من كون الكفاية تحدد في عائلة من الوضعيات المتناسبة مع مسائل خاصة مرتبطة بمادة دراسية، أو أكثر. طبعا، تكون بعض الكفايات، المنتمية لمواد دراسية مختلفة، قريبة من بعضها، وقابلة للتحويل إلى مجال آخر، مثل كفاية إجراء بحث في مجال العلوم الإنسانية، وكفاية إجراء بحث في مجال العلوم التجريبية، فهما متقاربتان لتقارب الخطوات العامة لإجراء البحوث عموما، ولكن ورغم ذلك لا يمكن للباحث في الإنسانيات أن يقحم نفسه في مجال البحث العلمي، والعكس بالعكس. وليس فقط لأن المجالين مختلفين، ولكن أيضا لأن خطوات البحث التفصيلية مختلفة تماما.
- **القابلية للتقويم:** بقدر ما لا يمكن تقويم القدرة المجردة، بقدر ما يمكن تقويم الكفاية وقياسها بالنسبة إلى جودة تنفيذ المهام وجودة النتائج.(إعزة، ب ت، ص. 24).

نستنتج من خلال ما تم عرضه أن خصائص المقاربة هي: تفريد التعليم، شاملة، خاصية الحشد لمجموعة من الموارد المدمجة، خاصية الغائية، قابلية التقويم، الارتباط بعائلة من الوضعيات المنتمية لمادة دراسية واحدة أو لمواد دراسية مختلفة.

11- **أساليب التدريس بالأهداف والكفاءات:** نوضحها في الجدول رقم:**(3)** (الصدوقي، ب. ت، ص 40-41)

بعض متغيرات فعل التدريس	التدريس بالأهداف	التدريس بالكفايات
التعلم	متمركز أساسا على المعارف	متمركز أساسا على المهارات والقدرات
	التحديد الدقيق والإجرائي لأهداف التعلم	تعلم شمولي بواسطة أهداف نوعية إلى عامة
	تجزئ التعلم (أهداف غير مندمجة)	تعلم مندمج (معاريف، مهارات، مواقف)
	تعلم بمرجعية علم النفس السلوكي	تعلم بمرجعية علم النفس المعرفي ــ التكويني
	تعلم عبر تمارين نظرية	تعلم بواسطة أنشطة تطبيقية
التلميذ	يلاحظ بسهولة النتائج المتوخاة	يلاحظ بصعوبة النتائج المتوخاة
	إثارة بتحفيز خارج	إثارة بتحفيز داخلي
	متمركز على أنشطة تؤمن التعلم	متمركز على المبادرة التي تولد تخوفات في بداية التعلم
التعليم	تعليم إلقائي ثم تنشيط	تعليم تفاعلي متمركز حول التقويم التكويني
	مقاربة تحليلية	مقاربة شمولية نسقية
	تخطيط الأنشطة حسب المحتويات والأهداف	تخطيط الأنشطة حسب الكفايات ثم حسب المحتويات
التقويم	تقويم سهل نسبيا	تقويم متشدد نسبيا
	قياس موضوعي	قياس نسبي يتضمن أحكام قيمة

	تقاطع بين أهداف التدريس وأهداف التقويم	البحث عن اندماج التعليم والتعلم والتقويم
	تقويم بواسطة الأسئلة وأحيانا بواسطة مشاريع	تقويم عبر مهام مندمجة
	تقويم كمي	تقويم كيفي
	البحث عن صلاحية المحتوى باعتبار مجموع وحداته	اختيار عناصر المحتوي والبحث عن اندماج الكفايات
	سهولة قياس صدق النتائج	صعوبة قياس صدق النتائج
	يعطي نتائج حسب الأهداف	يعطي نتائج حسب درجة التحكم في الكفايات واستراتيجيات التعلم.

12- مرتكزات المقاربة بالكفاءات:

1-12 أنموذج التعليم البنائي: هو أنموذج تدريسي قائم على النظرية البنائية وقد ورد بأسماء مختلفة منها الذي استعمل (1991) ويتم في هذا الأنموذج مساعدة المتعلمين على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية على وفق أربع مراحل مستمرة في أصلها من مراحل دورة التعلم الثلاث. ويؤكد هذا الأنموذج على ربط العلم بالتقنية والمجتمع ويستند على أربعة مراحل هي:

أ- الدعوة (Invitation):

وفيها تطرح بعض الأسئلة التي تجذب انتباه المتعلمين وتدعوهم للتعلم واستشارة حب الاستطلاع لديهم ويفترض أن تكون الأسئلة المطروحة على المتعلمين مرتبطة بالمفاهيم أو التعليمات التي يشتمل عليها الدرس وبعض خبرات المتعلمين السابقة ثم بعد ذلك تستعرض، استجابات المتعلمين المحتملة عن الأسئلة المطروحة وتحديد المواقف عن تصورات المتعلمين عنها. عند نهاية هذه المرحلة يفترض أن تكون لدي المتعلم القدرة على تحديد مشكلة تحتاج إلى البحث والتفكير.

ب- **الاستكشاف (Exploration):** في هذه المرحلة يقوم المتعلم بالبحث حول المشكلة أو السؤال الذي يحتاج إلى إجابة وهذا يتطلب اندماج الطلبة داخل مجموعات صغيرة غير متجانسة للقيام بأنشطة استقصائية متنوعة اعتمادا على أسلوب حل المشكلات واختيار البدائل المختلفة كل المشكلة مع الاهتمام بالحوار ثم تحليل البيانات المتحصل عليها، يقتصر دور المعلم على توجيه المتعلمين أثناء ممارستهم الأنشطة وتشجيعهم على إيجاد حلول لها. (فاضل، فالح وآخرون 2014 ص. 277)

ج- **اقتراح التفسيرات والحلول (Propose Exploration and solutions):**

وفيها يتم اقتراح تفسيرات للمشكلة وتقديم بدائل للحلول وتتم المفاضلة بين الحلول المطروحة واختيار أفضل البدائل إذ يؤدي ذلك إلى تعديل الفهم الخاطئ لدى المتعلمين ودمج الحل المناسب مع معرفتهم السابقة. (فاضل، يوسف فالح وآخرون، 278.277)

د- **اتخاذ القرار وتطبيقه (Take Action):** وفي هذه المرحلة على المتعلمين تطبيق ما تم التوصل إليه من حلول أو اقتراحات في مواقف ومشكلات جديدة مماثلة فهذا يؤدي إلى صياغة أسئلة جديدة تساعد في تطوير النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشة ذلك مع الآخرين للتوصل معهم إلى إجماع. (فاضل، فالح وآخرون، 2014، ص. 277)

2-12 البنائية الجديدة:

ويمثلها كل من دواز وموني وهما من تلاميذ بياجيه وحاولا تطوير فكرته القائمة على المتعلم والتركيز على التحديات الخارجية التي يواجها، والتي تثير قدراته التعليمية فيصبح أكثر قدرة على اكتساب معارف جديدة وتدعيم قدرته على التعلم. فالتحديات الخارجية أو ما يسمى بالصراع الاجتماعي المعرفي هو المحرك لعملية التعلم وهو العنصر الذي تؤكد عليه المقاربة بالكفاءات خاصة في أدواتها التقويمية التي ترتكز على الوضعية المشكلة والإدماج وتجنيد الموارد.

3-12 النموذج السوسيوبنائي التفاعلي:

يقوم هذا النموذج على التفاعل الموجود بين ما يوجد لدى الفرد من قدرات ومعارف قبلية مع بيئته المدرسية والاجتماعية وما تفرضه من محاولة مستمرة للتكيف معها. فالتعلم وفق هذا التوجه نشاط ذهني يربط بين العمليات المنجزة ونتائجها.

فهذا النموذج يرى أن التعلم يتم بتفاعل المعارف السابقة مع عناصر جديدة في وضعية محددة مما يسمح للمتعلم من تعديل معارفه وبناء معارف جديدة. وهذا هو ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات من خلال وضع المتعلم في وضعية يحس فيها بقصور معلوماته.

4-12 النموذج المعرفي:

يرى تارديف أن هذا النموذج قد تأسس سنة (1979) ويركز على العمليات العقلية وتتضمن معالجة المعلومات باعتبارها العنصر الذي تتداخل فيه بقية العمليات الذهنية المعرفية، ويتم التمييز بين المعارف الصريحة المتعلقة بحدث معين مثل خصائص ظاهرة معينة، وبين المعارف الإجرائية وتتعلق باستعمال قواعد معينة من أجل حل مشكلة ما، وهو عين ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات (لكحل،2012، ص 73).

5-12 نظرية الذكاءات المتعددة:

وفيما يأتي توضح كل ذكاء من الذكاءات وبعض الأسئلة التي استخدمت:

- **الذكاء اللغوي:** ذكي في الكلمة.
- **الذكاء المنطقي الرياضي:** ذكي في الإعداد أو ذكي في المنطق.

كم عدد من يستطيعون تعلم أن يحلوا مسائل حسابية؟ كم عدد من أجروا تجربة علمية؟

- **الذكاء المكاني:** ذكي في الصورة. كم عدد من يرسمون منكم؟ كم عدد الذين يستطيعون هنا أن يروا صورا في رؤوسهم وهم مغمضو العينين؟ كم عدد الذين يستمتعون منكم بمشاهدة الصور في التلفاز وفي الأفلام السينمائية؟
- **الذكاء الجسمي الحركي:** نابه جسميا وذكي في الألعاب الرياضية، أو نابه في استخدام يده (وأنا استخدم هنا عدة ألفاظ للتوصل إلى جوانب مختلفة من الذكاء).

كم عدد الناس هنا الذين يحبون الألعاب الرياضية؟ كم عدد من يستمعون منكم بعمل أشياء بيده كالنماذج أو عمل أبنية من المكعبات.

- **الذكاء الموسيقي:** كم عدد الذين يستمتعون هنا بالاستماع للموسيقي؟
- **الذكاء الاجتماعي:** ذكي مع الناس. كم عدد الذين لديهم منكم صديق واحد على الأقل؟ كم عدد الذين يستمتعون منكم بالعمل في جماعات على الأقل بعض الوقت هنا في المدرس. (أرمسترونج، 2008، ص. 26)

13- استراتيجيات التعلم وفق المقاربة بالكفاءات:

1-13 استراتيجية حل المشكلات: تعددت التعريفات لهذا المفهوم ولعلى أبرزها ما يلي:

تعريف سولسو (Solso، 1988): هو التفكير من اجل اكتشاف الحل لمشكلة محددة

تعريف هاريس (Harris، 1998): هو إدارة المشكلة بطريقة تحقق الأهداف الموضوعة لمعالجتها بنجاح. ويعرف **(Randniele Rulik):** هو عملية تفكير يستخدم فيها الفرد معارفه السابقة ومهاراته بهدف الاستجابة إلى موقف غير مألوف، من أجل حل التناقض والغموض الذي يتضمنه الموقف. **ويعريفه شنك (Schunk، 1991):** هو مجهود لتحقيق هدف أو حل مشكلة ليس لها حل جاهز.ويعرف **ستيرنبرغ (Sternberg، 2003):** هو عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه أثناء محاولته الحل، أو سعيه لتحقيق الهدف. (عدنان ، شفيق فلاح وآخرون، 2014، ص. 286)

أ- خطوات أسلوب حل المشكلات:

لا يتضمن أسلوبه حل المشكلات مهارة واحدة فقط بل هو سلسلة من العمليات العقلية وله خصائصه ونوعيته المميزة فيه عوامل متعددة ومتنوعة وقد حاول الكثير من العلماء تحديد ووصف الخطوات التي يتكون منها أسلوب حل المشكلات ويكاد يكون هناك اتفاق على الخطوات العريضة لأسلوب حل المشكلات يتضمن الخطوات الآتية:

- **اختيار المشكلة:** تتمثل هذه الخطوة في إدراك معوق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد أو في أدراك انحراف غير مقبول يتجاوز عتبة التسامح المعمول بها عادة في ذلك الموقف عن تحقيق ذلك الهدف أو الانحراف عن معيار محدد للسلوك.
- **تحديد المشكلة:** ويعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها أي التمييز بين مشكلة وبين ما هو ليس بمشكلة، ويطلق على هذه العملية اسم التشخيص الفارقي الذي يتمثل في تمييز الفرد المتعلم بين الأسئلة التي تشير إلى المشكلة وتحديد أي هذه الأسئلة يعبر عن المشكلة. (الزويني، 2015، ص. 98)
- **تحليل المشكلة:** وتتمثل في تعرف المتعلم على العناصر الأساسية في مشكلة ما واستبعاد العناصر إلى لا تتضمنها المشكلة، فبعد تحديد المشكلة بدقة نبدأ بتحديد الوقائع التي تجمعت لدينا ضمن نطاق حصر المشكلة في الكم والكيف والزمان والمكان والأشخاص والأشياء دون ما عداها ونتوصل إلى اكتشاف العامل المسؤول عن الإعاقة أو العقبة عن تحقيق الهدف.
- **جمع المعلومات والبيانات:** وتتم في مدى تحديد المتعلم لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة والتي يمكن أن تساعده في الوصول إلى حل للمشكلة.
- **التوصل إلى الاستنتاج واقتران الحلول:** وتتمثل في قدرة المتعلم على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما وتحديد ما إذا كانت الفروض يمكن أن يؤخذ بها على ضوء ما تجمع من معلومات وبيانات حول المشكلة.
- **أسلوب صياغة التقرير الخاص بالمشكلة:** وهنا يكون الحل واضحا مألوفا فيتم اعتماده وقد يكون هناك احتمال لعدة بدائل ممكنة فيتم المفاضلة بينها بناء على معايير نحددها وتعطي الأفضلية عادة لذلك البديل الذي يتوفر له أكبر قدر من الإيجابية وأقل قدر من السلبيات تبعا لمعطيات المشكلة. (الزويني، 2015، ص. 99)

ب- أسس حل المشكلات:

- الشعور بالمشكلة وتحديدها و وضع الفروض التي من الممكن أن توصل إلى إيجاد حل للمشكلة و جمع البيانات والأدلة التي تؤدي أو تعارض هذه الفروض.
- إتباع أسلوب الملاحظة والسؤال التجريب والمناقشة في البحث عن المعلومات النتيجة وهي أن يتأكد الباحث من صحة فرضية معينة فيقبل بها نظرا لكونها صحيحة في حل مشكلته. (عطية ، 2013، ص. 47).

2-13 استراتيجية التعلم التعاوني: Cooperative Learning

أ- مفهوم التعلم التعاوني:

تعرف ستيتمان(Statman،1980): هو استراتيجية مميزة للتدريب والعمل على تذليل الصعوبات، يقسم فيها الطلاب على مجموعات تتكون كل مجموعة من (2-5) أعضاء ودور المدرس هو التأكيد على مشاركة جميع الأعضاء في العمل مع التغذية الراجعة.

تعريف سلافين (Slavin، 1983): هو تقنيات يعمل الطلبة بشكل مجموعات مختلفة تتكون من (4-6) أشخاص يكتسبون المعرفة من خلال المجموعة ويحصلون على مكافآت وأحيانا يعطون درجات تعتمد على التحصيل الأكاديمي لمجموعاتهم.

تعريف أرتزت (Artzet،1990): هو أحد أساليب التعلم التي تتطلب من المتعلمين العمل في مجموعات لحل مشكلة ما أو لإتمام عمل معين أو تحقيق هدف ما يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بالمسؤولية تجاه مجموعته. **ويعرفه كوسكي (Guskey،1990):** هو طريقة تدريس يعمل فيها الطلبة في مجموعات متكونة من(2-9) طلاب يتعلمون مهمات معينة من قبل المدرس داخل كل مجموعة ينشغل الطلبة بمختلف الأنشطة التعليمية التي تتطلب مشاركة تعاون ودعم متبادل. (الخفاف ،2013، ص .33)

وبالتالي يرى **فروريد أبو زينة و محمد خطاب (1999)** أن التعلم التعاوني يتسم بالخصائص التالية:

- وجود هدف مشترك للمجموعة وتوزيع المهام على أفراد المجموعة بحيث يؤدي الاعتماد الإيجابي المتبادل الأفراد المجموعة إلى تحقيق الهدف
- يتفاعل أفراد المجموعة الواحدة مع بعضهم بعضا من خلال المواجهة المباشرة أثناء إنجازهم وقيامهم بالمهام المطلوبة منهم.
- يكون كل فرد في المجموعة مسئولا عن العمل أو الواجب.
- يتدرب الطلبة ويمارسون مهارات التواصل والعمل في مجموعات صغيرة متعاونة مما. يؤدي إلى تنمية القيادة وبناء الثقة واتخاذ القرار ومهارات الاتصال لدى الطلبة.
- إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة لتقويم جودة العمل أو الأداء الذي وصلت إليه بين الحين والآخر. (عنقاوي، 2010، ص. 62.61)

ب- **العناصر الأساسية للحكم على التعلم التعاوني:** لقد طرح كل من روجر جونسون (Roger Johnson) وديفيد جونسون (David Johnson) خمسة من العناصر الأساسية للحكم على التعلم التعاوني تتمثل في الآتي:

ج-**الاعتماد الإيجابي للطلبة على بعضهم:** حيث ينبغي على الطلبة أن يدركوا بأن مجموعتهم تعتمد عليهم، وأنها لن تنجح دون مشاركة جميع أفرادها، وأنهم جميعا يعملون من أجل تحقيق هدف عام واحد ومجموعة من الأهداف التعليمية. وفي الوقت نفسه يدرك المعلم أن عمل المجموعة يتصف بالنجاح إذا اشترك أفرادها بفعالية تامة في المصادر التعليمية التعلمية، وعملوا على تقديم الدعم لبعضهم بعضا.

د- **المسؤولية الفردية (Individual Accountability):** أهم المآخذ أو السلبيات على عمل المجموعات، في أن الطالب يملك حرية كبيرة للتصرف، وبالتالي فإنه لا يشارك بشكل فاعل في المناقشات والمهمات الجماعية، معتمدا في ذلك على زملائه الآخرين. لذا، فإن على المعلم أن يكون مستعدة لمثل هذه الحالات، وأن يرسم خطوط عريضة لمختلف مراحل المشروع أو النشاط، وأن يوزع المهام والمسؤوليات الفردية، محددة بأوقات زمنية دقيقة، بعد أن يؤكد للطلبة على مسؤولياتهم. وقد يقوم بتوزيع بعض النماذج التي

تتطلب من كل تلميذ أن يعمل على تقييم أدائه وأداء زملائه وأداء المجموعة ككل في السير نحو تحقيق الهدف العام. كما أن على الطلبة أن يدركوا تماما أنهم مسؤولون عن أقوالهم وتصرفاتهم وأعمالهم، وأن المعلم لا يتدخل إلا عند الضرورة القصوى التصويب مسار العمل، أو لمساعدة الطلبة في الوصول إلى النتائج المرغوبة، أو للرد على استفساراتهم وأسئلتهم حول أمور غامضة.

ه-التفاعل المباشر (وجها لوجه): فمن المعروف، أن الحديث يمثل جزءا مهما من عملية التعلم، حيث يمكن عن طريقة توضيح الآراء والأفكار والمعتقدات التي نؤمن بها، والتي يصغي لها الآخرون، وذلك لمعرفة الشيء، والتعليق أو التعقيب أو الرد عليه. فالحديث حول مشكلة ما أو قضية معينة أو موضوع محدد، لا يتم عن طريق توضيح أفكارنا فقط، بل تجعلنا نتعرف كذلك على ما يجول في أذهان الآخرين من آراء وأفكار. وبالتالي فإن على المجموعات أن تشجع الأفراد على التعبير عن أفكارهم، عن طريق تشجيع بعضهم بعضا لمواجهة المشكلات، وممارسة مهارات الإصغاء أثناء نقاش المجموعات. لذا، فإن على الطالب حضور جميع جلسات المناقشة، مع محاولة المعلم تعويض أي لقاء يفقده الطلبة نتيجة تغيبه أو انشغاله.

و- العلاقات الشخصية ومهارات المجموعات الصغيرة:

لا يولد الطلبة في العادة ومعهم مهارات التعامل ضمن المجموعة. لذا، فإن عليهم أن يدركوا أهمية عمل المجموعة، وأن يشجعوا الآخرين على إدراك أن كل فرد له أهمية خاصة ودور في تطوير أداء المجموعة أو تحسينها. لذا، فإن على كل طالب أن يشجع زملاءه في المجموعة على المشاركة والمناقشة والاختلاف في الرأي مع الآخرين، ضمن حدود الأدب واللياقة والنظام (جودت، عقل وآخرون ،2011، ص .154-153)

ز-عمل المجموعة: ينبغي على الطلبة أن يكونوا قادرين على تقييم عمل مجموعتهم، إذا كانت تسير بالشكل الصحيح أم لا وإذا كان هناك خلل أو مشكلة ما، فيمكن التعامل

معها عن طريق توجيه الأسئلة أو تقديم الطلبة لتقارير توضح سير العمل في المجموعة.(جودت، عقل وآخرون،2011، ص.55)

3-13 استراتيجية التعلم القائم على المشروعات:

لقد توصلت الدراسات التي أجراها معهد بوك التربوي (2011) إلى أن التعلم المبني على المشروع، يمكن أن: يزيد التحصيل الأكاديمي في اختبارات التقييم المقننة. ويعلم الرياضيات، والاقتصاد، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والمهارات الطبية، والموضوعات المرتبطة بالصحة بفاعلية أكثر من طرائق التدريس التقليدية. ويزيد من الاحتفاظ طويل الأمد للمعرفة، وتطوير المهارات، ورضا الطالب والمعلم.

ويعد الطلاب من أجل دمج المفاهيم وشرحها بصورة أفضل من طرائق التدريس التقليدية. ويثبت جدواه خصوصا بالنسبة إلى الطلاب متدني التحصيل. ويقدم نموذجا عمليا لإصلاح مدرسي أوسع. ويساعد الطلاب على إتقان مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل التواصل والبحث والتفكير الناقد والحر.(ستانلي، ب. ت، ص. 14)

أ- **وظائف التعلم القائم على المشروع حسب فيلب بيرنو:** ومن الجهة البيداغوجية التعلمية الصرفية **يرى فليب بيرنو** أن للمشروع وظائف متعددة منها:

- يتسبب المشروع في تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة وبناء كفايات.
- التعاطي مع الممارسات الاجتماعية التي تنمي المعارف والتعلمات المدرسية.
- اكتشاف معارف جديدة وعوالم جديدة في منظور تحسيسي أو تحفيزي.
- الوقوف أمام عوائق لا يمكن تجاوزها إلا بتعلمات جديدة قد تقع خارج المشروع.
- يسمح المشروع بتحديد المكتسبات والنواقص في إطار منظور التقويم الذاتي والتقويم الحصيلة و تنمية التعاون والذكاء الجماعي.
- تكوين التلميذ على تصور وقيادة المشروع وتنمية الاستقلالية والقدرة على وضع اختيارات والتفاوض بشأنها. (اللحية، ب. ت، ص .86 -87)

4-13 استراتيجية العصف الذهني:

أ- مفهوم استراتيجية العصف الذهني:

هناك العديد من الدراسات والكتابات التربوية التي تناولت العصف الذهني بالتعريف رغم اختلاف مترادفات مسمياته العربية إلا أنها تتفق مع المصطلح الأجنبي (Brainstorming). **ويطلق (أوزيورن)** على العصف الذهني اسم **(التخيل المنظم):** ويعرفه بأنه أسلوب يعتمد على تبادل الأفكار بين أعضاء جماعة بغية توليد مجموعة كبيرة من الأفكار مع الكم، التمحيص، الاختيار، التصنيف، الرفض، مع الوضع في الاعتبار تأجيل الحكم إلى نهاية الجلسة. **ويعرف بأنه:** عملية منظمة للحصول على الأفكار"، ويطلق عليه استمطار الأفكار أو عصف الأفكار، **ويعرف أيضا:**" تلك العملية التي تساعد على توليد العديد من الحلول لمشكلة معينة، دون تلك الحلول أو الحكم عليها في ضوء معايير معينة، ومن المطلوب في حل هذه المشكلة أن يقدموا أكبر عدد ممكن من الأفكار التي قد تساعد على حل المشكلة باعتبارهم جميعا مراجع بشرية لحل مشكلة ولا تقوم الحلول المطروحة إلا بعد الانتهاء من جلسة استمطار الأفكار".(سها، المصالحة، 2016، ص. 88)

ب- مراحل استراتيجية العصف الذهني:

التعريف بالموضوع أو بالمشكلة ومن ثم بلورة المشكلة وإعادة صياغتها. الإثارة الحرة للأفكار و تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها وتنقيحها. الإعداد لوضع الأفكار في حيز التنفيذ. (زبيدة ،2016، ص. 143)

اعتبارات أساسية عند استخدام العصف الذهني: ينبغي أن يراعي المعلم عند استخدام العصف الذهني ما يأتي:

- التمهيد للجلسة على أن يسودها جو من خفة الظل والمتعة.
- قبول الأفكار غير المألوفة في أثناء الجلسة وتشجيعها.
- التمسك بالقواعد الرئيسية للعصف الذهني (تجنب النقد، الترحيب بالكم والنوع).
- إيمان المسؤول عن الجلسة بجدوى هذا الأسلوب في التوصل إلى حلول إبداعية.
- تدوين وترقيم الأفكار وإتباع المراحل المختلفة لإعادة الصياغة.
- الفصل بين استنباط الأفكار وتقييمها.

- موضوعية الجلسة وبعدها عن الآراء والدفاعات الشخصية. واستمرار جلسة العصف وتوليد الأفكار حتى يجف سيل الأفكار.(زبيدة، 2016، ص. 143-144)

5-13 استراتيجية الاستقصاء:

أ- تعريف استراتيجية الاستقصاء: يتفق التربويون أن الاستقصاء معني بالطالب، فهو المستهدف، وهو محور النشاط، فهذا ايسلر: يرى أن الاستقصاء أي عملية ينهمك فيها الفرد في حل المسألة، ويذهب إلى أبعد من المعلومات المعروفة لاكتساب معرفة جديدة. ويعين ايسلر ثلاثة مناحي عريضة للاستقصاء هي: المدخل العقلاني، مدخل الاكتشاف، المدخل التجريبي، ويتساءل ايسلر، كيف نقرر عما إذا كان أسلوب تدريس معين استقصائيا أم لا؟ ويرى أن يتقرر ذلك بسؤالين:

س- هل مطلوب من الطلاب الذهاب لأبعد من المعلومة المعطاة لهم بهدف اكتساب تبصر جديد. هل يبحث الطلاب الذين يحلون المسائل عن إجابات أو تعميمات أساسية مبتكرة، أصيلة بالنسبة لهم؟

فإذا كان الجواب عن السؤالين بنعم، يكون أسلوب التدريس استقصائيا بغض النظر عن طبيعة النشاط الذي يقوم به الطلاب. وفي الواقع فإن الطالب الذي يمارس الاستقصاء يسلك سلوك العالم الناضج، ويتصرف بعدة طرق للكشف عن العلاقات الغامضة في الطبيعة مؤديا عمليات عقلية معقدة هي: يسأل أسئلة ثاقبة ويضع الفرضيات. يصمم مدخلا بحثيا- يصمم التجربة. يجري التجارب ويركب المعرفة. (وجيه، عسيري، 2016، ص. 118-119)

ب- محكات للاستقصاء الناجح:

يبدأ الصف كله باستكشاف موجه لموضوع معين.

ثم ينتقل إلى مجموعات طلابية صغيرة تستقصي موضوعا مفتوح النهاية أو موضوع خلافي مثار جدل، أو موضوع يمكن الدفاع عنه.

- يشجع الطالب على طرح أسئلة نابعة منه ومهمة اجتماعيا.
- يعمل الطلاب في مجموعات لتوليد أكبر عدد ممكن من وجهات النظر المتنوعة.

- الطالب يتوقع، يضع أهدافا، يحدد مخرجات التعلم.
- الطالب يجد المعلومات أو يبتكرها، ويبحث عن الأنماط.

ويوجه المعلم الطلاب فقط ليساعدهم في الوصول إلى أهدافهم. ينتج شيئا من صنعه موجه لموضوع، يجيب على أسئلة، ويجعل التعلم مرئيا وقابلا للتعليل ويصل لاستنتاجات، ويتخذ موقفا أو إجراء. ويوثق ويبرر ويشارك المعرفة التي توصل عليها مع آخرين كثيرين يتواصل بالمعرفة. (وجيه، عسيري، 2016، ص.119-120)

14- معايير المقاربة بالكفاءات:

14-1 ما المقصود بالمعيار: هو وصف السمات والخواص (مثل: الجودة، النجاح،...الخ) التي يتم تقييمها في مهمة محددة، أو هي مجموعة المحكات التي يتم الرجوع إليها لتقويم مستوى أداء التلميذ. تساعد هذه المحكات المعلمين المحافظة على موضوعية التقويم، كما أنها تقدم للتلميذ معلومات مهمة عن الأداء المتوقع منه، وتضع أمامه هدفا يسعى لتحقيقه.

14-2 ما المقصود بالمؤشر: هو دليل وصفي (مثل مقبول، جيد... الخ) أو عددي (مثل المعدل أو النسبة المئوية ...الخ) يعبر عن مدى تحقيق معيار وفق نتيجة لتحليل نشاط معين مثل تحليل الكفاءة أو مرحلة من مراحل اكتسابها، أي سلوك قابل للملاحظة يمكن من خلاله التعرف عليها، وبالتالي يسمح بتقويم مدى التقدم في اكتسابها. إنه علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات وبين المعارف وبذلك يشكل نقطة التقاطع بين القدرات والمضامين المعرفية. (وزارة التربية الوطنية،2015. ص45). نستنتج ان المؤشر هو السلوك الاجرائي أو الملموس لتحقق المعيار، والمعيار هو العبارة التي تقدم لنا بدقة تحكم التلميذ في الكفاءة المراد تحقيقها.

14-3- معيار تحديد مستوى الكفاءة: يظهر مستوى الكفاءة المحدد في الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية (2016) للمرحلة الابتدائية في المستويات الثلاث التالية:

أ- الكفاءة الشاملة : تعبر عن التصور العام لكفاءة المتعلم في نهاية السنة من سنوات التعليم الابتدائي على ضوء ملمح التخرج. وتصاغ بشكل يشمل الأداءات أو التصرفات أو

الإنجازات التي يستطيع المتعلم القيام بها في وضعيات محددة من خلال تجنيد الموارد المناسبة وتوظيفها..

ب _الكفاءات العرضية : هي الكفاءات التي تسهم بها المادة في تكوين شخصية المتعلم من الجوانب المختلفة وفقا للملامح الأفقية التي تشترك في تحقيقها كل المواد بمساهمات معينة في مرحلة أو طور أو سنة من سنوات التعليم الابتدائي من ناحية، ومن ناحية أخرى تعكس كفاءة المتعلم داخل ملمح المادة نفسها وبشكل أفقي، وذلك بالتحكم في توظيف الموارد المكتسبة من ميادين النشاط للمادة واستظهارها بممارسات سلوكية في مواقف أو وضعيات جديدة متعلقة بنفس المادة أو بغيرها من المواد، أو في التواصل اليومي للمتعلم في المحيط. وتتـــدرج ضمـــن أربعـــة محـــاور هـــي :

– كفاءات ذات طابع فكري، مثل استخدام التفكير المنطقي والاستدلال الموضوعي لتعليل مواقف سلوكية معينة.

– كفاءات ذات طابع منهجي، مثل استخدام أدوات المادة لتحسين نوعية الاتصال والخطاب الديني في المحيط والبحث والاستدلال.

– كفاءات ذات طابع تواصلي، مثل ممارسة أسلوب الحوار البناء في التواصل مع الغير وتقبل الرأي المخالف.

– كفاءات ذات طابع شخصي اجتماعي، مثل المساهمة الإيجابية في تقوية عوامل التماسك الاجتماعي في المحيط

ج– الكفـــاءات الختاميـــة:

هي الكفاءات المعبرة عن تحكم المتعلم في ممارسة سلوكيات معيّنة في نهاية مسار تعلمي في ميدان من الميادين الستة المحددة للتربية الإسلامية من خلال توظيف الموارد المعرفية أو القيمية أو السلوكية أو المنهجية المكتسبة في وضعيات حل إشكالية معيّنة وهي مستوحاة من ملامح التخرج والكفاءة الشاملة لبرنامج كل سنة والقيم المدرجة ضمنه وضمن الكفاءات العرضية بانـــسجام.(وزارة التربية الوطنية، 2016 ص 6–7)

و يشير الدليل المنهجي الوطني لمرحلة التعليم الابتدائي (2016) إلى نوعين من المعايير معايير الحد الأدنى ومعايير النوعية:

- **معيار الحد الأدنى ومعيار النوعية:** معيار الحد الأدنى جزء لا يتجزأ من الكفاءة، هو الشرط المعـــتمد للحكم على كفاءة التلميذ.
- **أما معيار النوعية:** فهو لا يُشترط في اعتماد كفاءة المتعلم. فالحل الأصيل وأسلوب تحرير نص مثلا، تعتبر معايير نوعية، تمنح صاحبها إضافة في تقييم المنتوج، لكنها لا تعاقب الإنتاج الذي لا يحتوي على ذلك.

متى يمكن أن نعتبر أن معيارا متحكم فيه: تقدم قاعدة (3/2) أجوبة مهمة عن هذا السؤال، وتقول: لكي نحكم على تلميذ بالكفاءة، ينبغي أن تكون كل المعايير الدنيا محترمة. ولكي نحكم على احترام معيار أدنى، ينبغي أن يُثبت التلميذ مرتين من بين ثلاث فحوص مستقلة تحكمه في المعيار، أي أن معد الاختبار ينبغي أن يقدم للتلميذ ثلاث فرص لفحص كل معيار.

ما هي القيمة التي ينبغي إعطاؤها لمعايير النوعية: من الطبيعي أن تكون القيمة الممنوحة لمعايير الدقة محدودة بالنظر إلى التحكم في الكفاءة. وحسب قاعدة 4/3 فإن معايير الدقة لا ينبغي أن تفوق ربع (4/1) النقطة الإجمالية.

استقلالية المعايير بعضها عن البعض: من الصفات الرئيسة للمعايير استقلالية

المعايير الدنيا المتداولة: تتكرر بعض المعايير مرارا وهي:

- **وجاهة المنتوج:** هل وافق المنتوج المطلوب (أي عدم الخروج عن الموضوع) السند المقدم؟ هل احترم التعليمات؟ و**الاستعمال السليم لأدوات المادة:** هل استعمل التلميذ مفاهيم المادة ومهاراتها استعمالا سليما؟ **الانسجام الداخلي للمنتوج:** هل المنتوج منسجم معقول كامل؟ (وزارة التربية الوطنية،2016 ، 48)

نستنتج من خلال ما تم عرضه أنه يمكن أن يتخذ المعلم قراره بتحكم التلميذ في الكفاءة من خلال معايير الحد الأدنى ومعايير النوعية، التي يتبن من خلالها قدرة

التلميذ على ترجمة المعايير إلي نواتج تعليمية متحكم فيها، مع ضرورة إعطاء الفرصة للتلميذ أكثر من ثلاث مرات لمراعاة الفروق الفردية .

14-4 معيار الوضعية المشكلة وتعرف: في مجال التربية أنها وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجها التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها. وهذا يعني أن على الوضعية أن تكون واقعية وملموسة تتحدى المتعلم بمشكل يدفعه إلى أن يحاول حلها؛ موظفا قدراته ومهاراته وكفاياته. ويمكن القول: إن الوضعية "تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها خطواتها. وهكذا يطرح التعلم مهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم؛ بحيث يشكل، مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال،(إعزة ، ب.ت، ص. 32)

وتعرف الوضعية المشكلة حسب "ميريو" Meirieu: ليست بيداغوجيا الجواب، ولكن بيداغوجيا المشكل . حينما يمارس أحد مهمة؛ فهو يواجه عائقا: المتعلم يكون موجها بالمهمة، والمكون بالعائق . يجب أن يمثل تجاوز العائق درجا في التطور الذهني للفرد . يكون تجاوز العائق ممكنا إذا كانت الوسائل المقدمة والتعليمات المعطاة تستدعي العمليات العقلية المطلوبة . يجب على كل واحد، لإنجاز العملية العقلية نفسها، أن يوظف استراتيجيات مختلفة عملية عقلية واحد واستراتيجيات مختلفة) . يجب أن يكون تصور الوضعية المشكلة واستخدامها، منظمين بمجموعة من العدد التقويمية

وتعرق أيضا الوضعية المشكلة حسب أسطولفي Astolfi:

الوضعية المشكلة منظمة حول تجاوز عائق من طرف الفصل؛ والعائق يكون محددا قبليا بدقة؛ : الدراسة تنظم حول وضعية ذات خاصية حسية، تسمح فعلا للمتعلم بتقديم فرضيات وتخمينات؛ فالأمر لا يتعلق إذا بدراسة محضة يدرك المتعلمون الوضعية المقدمة لهم باعتبارها لغزا حقيقيا للحل، يمكنهم الانخراط فيه. إنه شرط رفع الوصاية: فعلى الرغم من أن المشكل يقدمه الأستاذ للمتعلمين، فإنه يصير "شأنا خاصا" بهم. لا تكون لدى المتعلمين،

في البداية، وسائل الحل، بسبب وجود العائق الذي يجب تجاوزه لنتمكن من الحل. إن الحاجة إلى الوصول إلى الحل هي التي تدفع المتعلمين جماعة، إلى تملك الأدوات الفكرية الضرورية لبناء الحل. يجب أن توفر الوضعية مقاومة كافية، تجعل المتعلم يوظف معارفه الداخلية المتوفرة وكذا تمثلاته، بحيث تؤدي إلى التشكيك فيها وتطوير أفكار جديدة.

وبنفس القدر، لا يجب أن يكون الحل بعيد المنال بالنسبة للمتعلمين. حيث أن الوضعية المشكلة ليست ذات طابع إشكالي. النشاط يجب أن يشتغل في منطقة قريبة، ومناسبة التحدي الفكري الواجب رفعه، والاستدماج "قواعد اللعبة " واستباق النتائج والتعبير الجماعي عنها يسبق البحث الفعلي عن الحل، "المخاطرة" التي يجسدها كل واحد عضو في اللعبة". .

واحد وبذلك يشتغل عامل الوضعية المشكلة كنقاش علمي داخل الفصل، ومثير الصراع السوسيو معرفي الكامن. ثم المصادقة على الحل ورده لا تكون صادرة من جهة خارجية من طرف المدرس، ولكنها تنتج على شكل بنية الوضعية نفسها.

ويعين على المتعلمين جعلها علمية يوظفونها بشكل كشفي، وعلى تثبيتها في إجراءات موفورة من أجل وضعيات مشكلة جديدة. (إعزة ، ب.ت، ص.33-34)

5-14 معيار تجنيد الموارد: تتمثل الموارد بصفة أساسية في الدرايات والاتقانات وحسن التواجد، الضرورية للكفاية ؛ (غريب، ب.ت، ص .298)

وينقسم معيار تجنيد الموارد إلى قسمين تجنيد الموارد الداخلية والخارجية"

الموارد الداخلية = المعرفة ، والمهارات ، والمواقف ، ولكن أيضاً القيم ، والموارد العاطفية ، إلخ. يتم الحصول على هذه الموارد من خلال التدريب أو من خلال الخبرة.

الموارد الخارجية = أي شيء في البيئة يمكن أن يساعد في العمل: الشبكات العلائقية الوسائل، التوثيق، ...الخ ولذلك فإن المعرفة هي أحد مكونات الكفاءة. لا يستبعد أحدهما الآخر. إن وصف الكفاءة وتقويمها يعني تحديد الموارد المستخدمة

http://sup.univ lorraine.fr/files/2016/07/Vademecum-APC-UL-1

- **التعلمات المرتبطة بالدرايات والإتقانات وحسن التواجد :**

ما تزال الدراية والإتقان وحسن التواجد، تشكل في إطار المقاربة بالكفايات الأساس، موضوع تعلمات لحظية تبعا للطرائق البيداغوجية المتداولة، وهي تتميز بأربع نقط نوردها كما يلي:

• إعطاء الأولوية لتنمية بعض الدرايات والإتقانات وحسن التواجد، والتي ترتبط بكفاية نوعية أما الباقي، فهو يعد من قبيل درايات وإتقانات التجويد، ولا تتم مقاربتها إلا في حال تمكن كافة التلاميذ من الكفايات الأساسية.

• محاولة المدرس قدر الإمكان أن يجعل هذه التعلمات ذات دلالة من خلال توضيح نفعيتها للتلاميذ، ومن ثم يدفع بهم إلى القيام بالتوليف التدريجي ما بين هذه الموارد، أي الدرايات والإتقانات وحسن التواجد. لا تتم تنمية هذه الموارد إلا أثناء جزء من الزمن المدرسي، مثلا في فضاء زمني من خمسة أسابيع أو ستة، وذلك حتى يتسنى تخصيص حيز زمني لأنشطة الإدماج (غريب، ب.ت، ص 303)

6-14 معيار الادماج:

تعريف معيار الإدماج: الإدماج هو نشاط ديداكتيكي وظيفته الأساسية جعل المتعلم يجند مجموعة من المكتسبات التي كانت موضوع مكتسبات منفصلة (نقطية). يتعلق الأمر إذن بأوقات تعلم الهدف منها هو الوصول بالمتعلم إلى إدماج مختلف المكتسبات و إعطائها معنى . ففي السنة الأولى الابتدائية مثلا يمكن للمتعلم بعد تعلم مجموعة من الحروف أن يشكل منها كلمات ذات مدلول(واعلي، ب.ت، ص.3)

ويري Miled (2005) أن دمج التعلم هو مسألة تعبئة المعرفة والدراية لحل المشاكل المعقدة من نفس العائلة.(Jean. B, 2017, p. 61)

أذن الادماج هو اكتساب التعلم بطريقة متكاملة في ظل المقاربة بالكفاءات وبذلك نكون قد انتقلنا من التعلم المنفصل أو المجزأ إلى التعلم المتكامل المدمج الذي يعطي معنى لمكتسبات التلميذ

14-6-1شروط الإدماج: لكي يتجسد إدماج المكتسبات ، ينبغي مراعاة الشروط الآتية :

- أن يكشف للمتعلم بأن مختلف المشكلات التي يعمل على حلها متشابهة.
- أن يوجه انتباهه إلى المعطيات الأساسية عوض الثانوية (السطحية) منها.
- من المستحسن أن يكون متعودا على مجال المعرفة الذي تنتمي إليه المشكلات الواجب حلها و ينبغي أن تصاحب الأمثلة المقترحة عليه قواعد من صياغته هو كمتعلم ومن المستحسن أن يتم التعلم في إطار جماعي.(واعلي، ب.ت ص. 5)

15- **التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:** تشير وزارة التربية الوطنية في الوثيقة المرافقة لمنهاج التاريخ والجغرافيا للمرحلة الابتدائية أن البعد الجديد للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات. وما جاءت به مناهج الجيل الثاني يحمل من التجديد ما يلي:

- انسجام النظرة الجديدة للتقويم مع روح هذه المناهج.
- تركيز التقويم على المنتوج والمسار المتبع.
- تجديد مختلف الممارسات البيداغوجية (التعديل البيداغوجي). ويحمل ثلاثة أبعاد:

- تقويم مدى اكتساب الموارد.
- تقويم الكفاءات العرضية ومدى التحكم في توظيف الموارد السابقة.
- تقويم مدى اكتساب ونمو السلوكيات الإيجابية والقيم. (2016، ص. 14)

16- **مكونات التقويم في مدخل الكفاءات:**

لاستجلاء المكونات الأساسية المحددة للتقويم في مدخل الكفايات، يمكن الاسترشاد بطرح الأسئلة التالية: جدول **رقم(4):**

ماذا نقوم؟	الكفايات المستهدفة. المعارف المكتسبة. الخطوات المنهجية ــ الوسائل ــ التقنيات ــ السياقات.
لماذا نقوم؟	لتعرف ما استوعبه المتعلم(ة). لإعطاء المتعلم(ة) فكرة عن مسار تعلمه. لرصد مؤشرات تطور اكتساب كفاية معينة. لتوجيه التدخلات الداعمة أو التصحيحية. لإخبار الآباء.

	لمساعدة المتعلم(ة) على فهم نجاحاته، تعثراته واكتشاف مواطن القوة لديه.
كيف نقوم؟	بخلق تفاعلات صفية، من خلال: التقويم المتبادل. التساؤلات التفاعلية (Questionnement interactif). يحمل المتعلم(ة) على التفكير في استراتيجية تعلمه، من خلال: التقويم الذاتي (L'autoévaluation). الملاحظة الذاتية (auto-observation). بالاهتمام الدائم بالكيفية التي يتم بها التعلم: الخطوات المنهجية. الاستراتيجيات. والسياقات. والتحديات. وتحديد الوسائل.
متى نقوم؟	خلال المسار التعلم. أثناء رصد حصيلة كل فترة تعليمية. نهاية السلك الدراسي لرصد الحصيلة النهائية.
من نقوم؟	مسؤولية مشتركة بين: المتعلم والمدرس والمتعلمين فيما بينهم، الفرق التربوية، جهات خارجية.

(زكية ، شكير وآخرون ،2010، ص. 56)

17- كفايات التقويم في التدريس بالنسبة للمعلم:

نظرا للعلاقة الجوهرية بين فعل التدريس وفعل التقويم. لذلك، فان معظم البرامج الخاصة بتكوين المدرسين تولي عناية كبيرة ومهمة لمسألة التقويم التربوي خلال مرحلة الإعداد والتأهيل المهني للمدرس، فالتمكن والإتقان الجيد للمهارات التقويم التربوي يعد من أهم مكونات كفايات التدريس، حيث يتوجب على المدرس أن يكون قادرا على:

- بناء اختبارات القياس وتقويم مستوى التحصيل عند التلاميذ.
- التحكم في منهجيات التقويم بأنواعه المختلفة وتوظيفها.
- صياغة الاختبارات صياغة دقيقة وواضحة.
- بناء شبكة خاصة بمعايير التقويم.

- تشخيص صعوبات المتعلمين وتصنيفها.
- وضع خطط للعلاج المناسب لكل فئة (العلوي ،2011، ص.24)

خلاصة: تعتبر المقاربة بالكفاءات تصور بيداغوجي منظم، يعتمد على مرجعيات نظرية ولفهم هذه المقاربة جيدا علينا الرجوع إلى النظريات التربوي وعلم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي، حيث تعتمد هذه المقاربة على التعلم المستند إلى مشكلة الذي تكلم عليه ديليسيل في كتابه التعلم المستند إلى مشكلة، هذه الاستراتيجية تثير الحيرة في المتعلم وتدفعه نحو إيجاد حلول لهذه المشكلة، ونشير إلى أن التعلم المستند إلى مشكلة ليس حديث النشأة بل هو قديم، ولكن التقويم وفق هذه الاستراتيجية يحتاج إلى التخطيط الجيد الذي يضع في الحسبان استراتيجية التدريس، وأدوات التقويم، وأساليب التقويم المتمثلة في التشخيصي والتكويني والختامي ومخرجات التعلم، في نهاية الحصة أو المرحلة أو الكفاءة الشاملة. ونوضح أيضا أن هذه المقاربة يتم التقويم فيها من خلال وضعيات تقويمية مرحلية أو إدماجيه تعتمد على أدوات مثل شبكة التصحيح شبكة التقويم الفردية والجماعية سلم التقدير اللفظي والعددي قائمة الشطب، إذن هذه المقاربة تحتاج إلى تطبيق التعلم المنهجي الذي تقوم عليه.

الجانب الميداني

الفصل الخامس:
الدراسة الميدانية وإجراءاتها

تمهيد

1- منهج الدراسة:

2- الدراسة الاستطلاعية

2-1- خطوات بناء الأداة:

3- الخصائص السيكو متريةللأداة

4- وصف أداة الدراسة

5- حدود الدراسة

6- مجتمع وعينة الدراسة

7- خصائص عينة الدراسة

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد: يعتبر الفصل المنهجي الإطار الذي يتم على مستواه تجسيد ما هو نظري في الدراسة، حيث يتناول هذا الفصل وصفا للمنهج المستخدم، وأفراد مجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك الأداة المستخدمة وطرق إعدادها، وصدقها وثباتها، وخصائصها كما يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات التي قمنا بها بغية الحصول على ما يتطلب من معلومات وبيانات تتعلق بالظاهرة قيد البحث، كما يتطرق للمعالجة التي اعتمدنا عليها في تحليل الدراسة.

1- منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لأنه يتناسب مع أهداف الدراسة، تكمن أهدافه في جمع معلومات حول الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي، ومستوى تحكمهم في التقويم في ظل معايير المقاربة بالكفاءات. وكذلك تحديد و وصف معايير المقاربة بالكفاءات المطبقة في المرحلة الابتدائية، تحديد ما يطبقه المعلمون من إجراءات تقويمية من خلال تطبيق أبعاد الاستبيان المذكورة سابقا بالإضافة إلى وصف الظاهرة كميا.

2- الدراسة الاستطلاعية:

2-1- خطوات بناء الأداة:

الخطوة الأولى: بعد الاطلاع على منهاج المرحلة الابتدائية من خلال قراءة الدليل التقويمي لوزارة التربية (2010) والوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية والرياضيات والمواد الاجتماعية الصادرة سنة (2016)، وزيارة بعض المفتشين، قمنا بتحديد أبعاد وبنود الدراسة من أجل قياس الأداء التقويمي للمعلم أخترنا الأبعاد التالية:

البعد الأول: والمتمثل في أساليب التقويم أو معيار مراحل التقويم، والمتمثل في التقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم الختامي

البعد الثاني: التغذية الراجعة أو المرتدة والتي يطبقها المعلم من أجل تصحيح وتعديل أخطاء المتعلم سواء كانت تغذية راجع فورية أو متأخرة ونشير إلى أن هذه الأخيرة لديها علاقة كبيرة بالتقويم التكويني.

البعد الثالث: شبكات التقويم والتي يعدها المعلم من أجل التأكد من تحقق مؤشر الكفاءة

البعد الرابع: تم اختيار الوضعية التقويمية التي يضعها المعلم، حيث تم التركيز على كيفية اختيارها من طرف المعلم وهل الوضعية التقويمية تمس نواتج التعلم التي تم تدريسها للتلاميذ

البعد الخامس: الحقيبة التقويمية، نشير هنا إلى أن الدليل التقويمي الصادر في (2010) ترجم الحقيبة التقويمية (Portfolio) إلى دفتر المتابعة. **:(انظر الملحق رقم 01)** الصورة الأولية للاستبيان

الخطوة الثانية: صدق المحكمين: اعتمدنا في صدق المحكمين على أساتذة، من أجل التأكد من صحة البنود ومدى توافقها مع الإجراءات التقويمية المقدمة من طرف المعلم، حيث تم توزيع (15) استبيان على المحكمين ولم نسترجع منهم إلا (08) محكمين. **(انظر الملحق رقم 02 قائمة بأسماء المحكمين).**

ملاحظة: نشير أنه بعد تحكيم الاستبيان تم تعديل البنود غير المتفق عليها.

الخطوة الثالثة: إجراء الدراسة الاستطلاعية: تمت الدراسة الاستطلاعية بعد التأكد من صلاحية البنود ووضوحها من خلال صدق المحكمين، حيث أجريت الدراسة الاستطلاعية في (2018) على عينة قوامها (95) معلم أي ما نسبته (10%) من المجتمع الأصلي الذي بلغ (950) معلم ومعلمة حسب الوثيقة المسحوبة من مديرية التربية لولاية المسيلة. وضمت الدراسة الاستطلاعية الابتدائيات الموضحة في الجدول التالي الجدول رقم **(5)** يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية:

اسم الابتدائية	عدد المعلمين
عمرون المختار	22
تلي الطيب حي 32 مسكن	16
مويسات الفضيل	17
علي غفصي عبد الرحمن	17
الشهداء	24
لخنش الدراجي	23
المجموع	119

– من خلال الجدول أعلاه نشير أنه تم توزيع (119) استمارة ولم نسترجع منها إلا (95)

3- الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة:

3-1- الثبات: التناسق الداخلي (ألفا كرو نباخ):

تم حساب ثبات هذا الاستبيان بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرو نباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها لكل محور وللاستبيان ككل، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمحور الأول (0.83) وبالنسبة للمحور الثاني (0.83) كذلك وبالنسبة للمحور الثالث (0.76) وللمحور الرابع (0.89) وبالنسبة للمحور الخامس (0.87) في حين أن معامل الثبات بالنسبة للاستبيان ككل بلغ (0.91) وهي قيم تدل على أن الاستبيان ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي: (أنظر الملحق رقم 03).

الجدول رقم (6) يوضح ثبات مقياس الأداء التقويمي عن طريق ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول (معيار الشمولية)	0.830	12
المحور الثاني (معيار التغذية الراجعة)	0.831	12
المحور الثالث (معيار شبكات التقويم)	0.767	13
المحور الرابع (معيار الوضعية التقويمية)	0.896	12
المحور الخامس (معيار الحقيبة التقويمية)	0.870	13
الاستبيان ككل	0.913	62

3-2- الصدق: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا الاستبيان عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، وبعدها تم تقدير الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للاستبيان ككل كما يلي: (أنظر الملحق رقم 03).

أ- الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها:

- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور معيار الشمولية:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول (معيار الشمولية) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (12) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,67) كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة (4) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,48) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (10) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول (معيار الشمولية) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (7) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور معيار الشمولية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.570**	العبارة 7	0.649**
العبارة 2	0.630**	العبارة 8	0.614**
العبارة 3	0.570**	العبارة 9	0.582**
العبارة 4	0.674**	العبارة 10	0.481**
العبارة 5	0.641**	العبارة 11	0.583**
العبارة 6	0.497**	العبارة 12	0.627**
**الارتباط دال عند (0.01)			

- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التغذية الراجعة:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني (معيار التغذية الراجعة قوية) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا

(α=0.01) وعددها (12) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,74) كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة (16) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,39) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (15) والدرجة الكلية للمحور ككل ، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني (التغذية الراجعة) صادق ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (8) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور معيار التغذية الراجعة بدرجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 13	0.459**	العبارة 19	0.738**
العبارة 14	0.477**	العبارة 20	0.722**
العبارة 15	0.398**	العبارة 21	0.585**
العبارة 16	0.744**	العبارة 22	0.634**
العبارة 17	0.616**	العبارة 23	0.568**
العبارة 18	0.685**	العبارة 24	0.493**
**الارتباط دال عند (0.01)			

_ الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور معيار شبكات التقويم:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث (معيار شبكات التقويم) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (13) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,46) كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة (28) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,29) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (35) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث(معيار شبكات التقويم) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (9) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور معيار شبكات التقويم مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 25	0.573**	العبارة 32	0.438**
العبارة 26	0.580**	العبارة 33	0.513**
العبارة 27	0.642**	العبارة 34	0.424**
العبارة 28	0.646**	العبارة 35	0.296**
العبارة 29	0.533**	العبارة 36	0.460**
العبارة 30	0.583**	العبارة 37	0.486**
العبارة 31	0.520**	الارتباط دال عند (0.01)**	

- **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الوضعية التقويمية:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الرابع (معيار الوضعية التقويمية) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (12) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,77) كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة (40) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,50) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (49) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الرابع (الوضعية التقويمية) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور معيار الوضعية التقويمية مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 38	0.575**	العبارة 44	0.745**
العبارة 39	0.749**	العبارة 45	0.692**
العبارة 40	0.775**	العبارة 46	0.735**

العبارة 41	0.768**	العبارة 47	0.689**
العبارة 42	0.714**	العبارة 48	0.579**
العبارة 43	0.676**	العبارة 49	0.507**
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01).			

- **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الحقيبة التقويمية:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الخامس (الحقيبة التقويمية) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الخامس مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (13) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,76) كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة (60) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,45) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (52) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الخامس(الحقيبة التقويمية) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الحقيبة التقويمية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 50	0.605**	العبارة 57	0.605**
العبارة 51	0.701**	العبارة 58	0.673**
العبارة 52	0.459**	العبارة 59	0.710**
العبارة 53	0.585**	العبارة 60	0.764**
العبارة 54	0.548**	العبارة 61	0.619**
العبارة 55	0.578**	العبارة 62	0.569**
العبارة 56	0.686**	**الارتباط دال عند (0.01)	

ب – الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية لاستبيان الأداء التقويمي ككل:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبيان بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الأول (معيار الشمولية) والدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.62)، وبالنسبة لارتباط المحور الثاني (معيار التغذية الراجعة) بالدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.74)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث (معيار شبكات التقويم) بالدرجة الكلية للاستبيان ككل فقد بلغت (0.69)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع (معيار الوضعية التقويمية) بالدرجة الكلية للاستبيان ككل فقد بلغت (0.62)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الخامس (الحقيبة التقويمية) بالدرجة الكلية للاستبيان ككل فقد بلغت (0.65)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا الاستبيان صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس الأداء التقويمي مع درجته الكلية

المحور	الدرجة الكلية للاستبيان	المحور	الدرجة الكلية للاستبيان
معيار الشمولية	0.622**	معيار الوضعية التقويمية	0.620**
التغذية الراجعة	0.745**	الحقيبة التقويمية	0.654**
معيار إعداد شبكات التقويم	0.693**	الارتباط دال عند مستوى (0.01) ألفا **الدلالة	

4- وصف أداة الدراسة:

نتطرق إلى تحديد مواصفات أداة الدراسة بعد التحكيم، وقياس الصدق والثبات، والتأكد من صلاحية الأداة وثقلها العلمي، والأبعاد التي تتكون منها، تم تطبيقها على عينة

من المعلمين في المرحلة الابتدائية، حيث اعتمدنا على استبيان الأداء التقويمي وفق معايير المقاربة بالكفاءات المكون من (62) بند موزعين على خمسة أبعاد والجدول التالي يوضح التوزيع: **(أنظر الملحق رقم 04)**

الجدول: رقم (13) يبين توزيع عبارات الاستبيان حسب الأبعاد:

الأبعاد	العبارات
الشمولية	12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1
التغذية الراجعة	24-23-22-21-20-19-18-17-16-15-14-13
شبكات التقويم	37-36-35-34-33-32-31-30-29-28-27-26-25
الوضعية التقويمية	49-48-47-46-45-44-43-42-41-40-39-38
الحقيبة التقويمية	62-61-60-59-58-57-56-55-54-53-52-51-50

نلاحظ من خلال الجدول أن كل من بعد شبكات التقويم والحقيبة التقويمية قد تكونا من (13) بند في حين تكونت الأبعاد الأخرى من (12) بند وهذا بعد حساب الصدق والثبات لأداة الدراسة.

الجدول: رقم **(14)** يبين كيفية تصحيح عبارات الاستبيان

بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
5	4	3	2	1

حيث تمثل أعلى درجة في الاستبيان (5) وأدنى درجة (1) والفرق بينهما يمثل مدى الفئة مقسوم على عدد الفئات المطلوبة وهي كالتالي:(5-1) ÷5= 0.8 وبناء عليه تم تحديد الدرجات التالية للاستعانة بها في تفسير النتائج:

- بدرجة ضعيفة جدا (1-1.8) بدرجة ضعيفة (1.8-2.60) بدرجة متوسطة (2.61-3.4) بدرجة كبيرة (3.5 -4.2) (بدرجة كبيرة جدا (4.3 – 5)

وهذه الدرجات سيتم الاعتماد عليها في تفسير استجابات أفراد العينة

5- **حدود الدراسة:** تمثلت حدود الدراسة في النقاط التالية:

5-1- **الحدود الزمنية:** تمت هذه الدراسة خلال سنة (2019/2018)

5-2- **الحدود المكانية:** تمت الدراسة بوسط مدينة المسيلة

5-3- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة الابتدائية: لكل من الطور الأول، الطور الثاني، الطور الثالث

6- **مجتمع وعينة الدراسة:**

6-1- **مجتمع الدراسة:** يتمثل مجتمع الدراسة في معلمي المرحلة الابتدائية بوسط مدينة المسيلة حيث تكون من(950) معلم ومعلمة وهذا حسب الوثيقة المستخرجة من مديرية التربية لولاية المسيلة.

6-2- **عينة الدراسة وكيفية اختيارها:** تم اختيارها انطلاقا من المجتمع الإحصائي وذلك من خلال إحصاء الابتدائيات الموجودة على مستوى وسط مدينة المسيلة والمقدر عددها (80) ابتدائية تم اختيار عدد منها عن طريق القرعة دون إرجاع حيث تكونت عينة الدراسة (202) معلم بعد حذف 95 معلم ومعلمة التي أجريت عليهم الدراسة الاستطلاعية، ونوضح توزيع المجتمع الأصلي على النحو التالي:

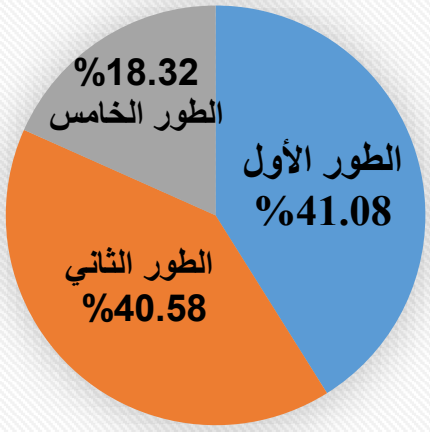
الجدول رقم (15) يبين نسبة عينة الدراسة من المجتمع الكلي.

المجتمع الكلي	عينة الدراسة	النسبة المئوية
855	202	24%

7- خصائص عينة الدراسة:

الجدول رقم (16) توزيع أفراد العينة حسب متغير الطور التعليمي:

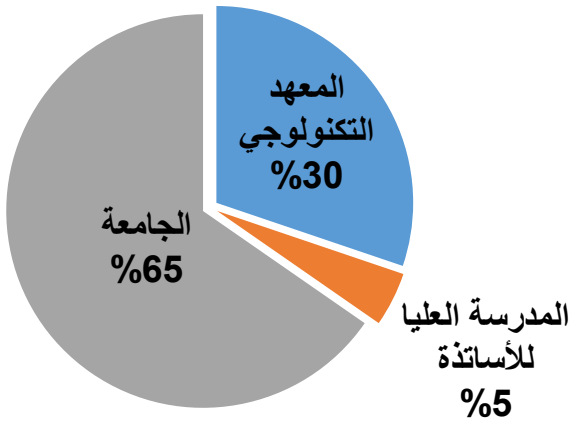
المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الطور التعليمي	الطور الأول	42	%41.08
	الطور الثاني	39	% 40.58
	الطور الخامس	37	% 18.32
المجموع		202	% 100



شكل رقم :(1) توزيع أفراد العينة حسب متغير الطور التعليمي

الجدول رقم (17) توزيع أفراد العينة حسب متغير مؤسسة التكوين

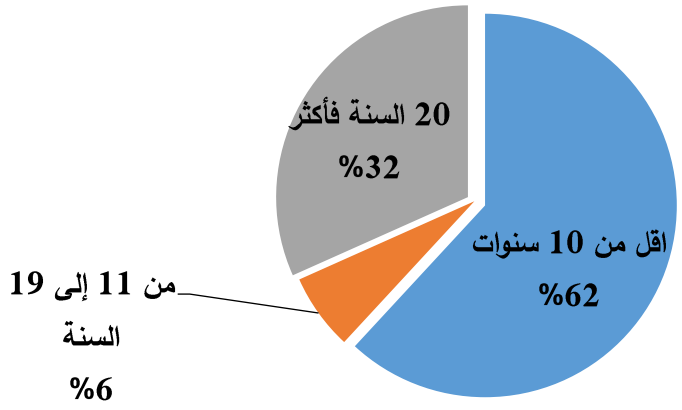
المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
مؤسسة التكوين	المعهد التكنولوجي	61	%30.19
	المدرسة العليا للأساتذة	09	%4.45
	الجامعة	132	%65.34
المجموع		202	%100



شكل رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب متغير مؤسسة التكوين

الجدول رقم (18) توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية في العمل:

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الأقدمية في العمل	اقل من 10 سنوات	125	% 61.88
	من 11 إلى 19 سنة	13	% 6.43
	20 سنة فأكثر	64	% 31.68
المجموع		202	%100



شكل رقم (3): توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية في العمل

8- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:** للتحقق من صدق وثبات أداة القياس، وفرضيات الدراسة استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفاكرو نباخ، كما تم حساب صدق الاستبيان بطريقة الاتساق الداخلي، أما لمناقشة فرضيات الدراسة اعتمدنا على الأساليب الإحصائية التالية :المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار T (Test) للعينة الواحدة، اختبار تحليل التباين الأحادي.

خلاصة:

ومنه نخلص إلى أن الفصل المنهجي يعتبر الأساس الذي تقوم عليه الدراسة، لأنه يمكننا من الإحاطة والإلمام بالظاهرة ورصدها، واستخدام الأساليب الإحصائية والمنهجية المناسبة، كل هذا عن طريق مجموعة من الإجراءات التي نتخذها لتحقيق الهدف الأساسي في هذه المرحلة، المتمثل في الحصول على عينة من السلوك المدروس، في شكل بيانات ومعالجتها في إطارها الإحصائي من أجل اختبار الفروض .

الفصل السادس:
عرض وتفسير النتائج ومناقشتها

تمهيد

1- عرض النتائج الوصفية للمقياس

2- مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة

الاستنتاج العام

اقتراحات الدراسة

خاتمة

تمهيد: بعد أن تم في الفصل السابق عرض إجراءات الدراسة الميدانية، من خلال تبيان المنهج المستخدم في الدراسة والتقنيات التي ساهمت في تحليل استجابات افراد عينة الدراسة فأننا سنتناول في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة.

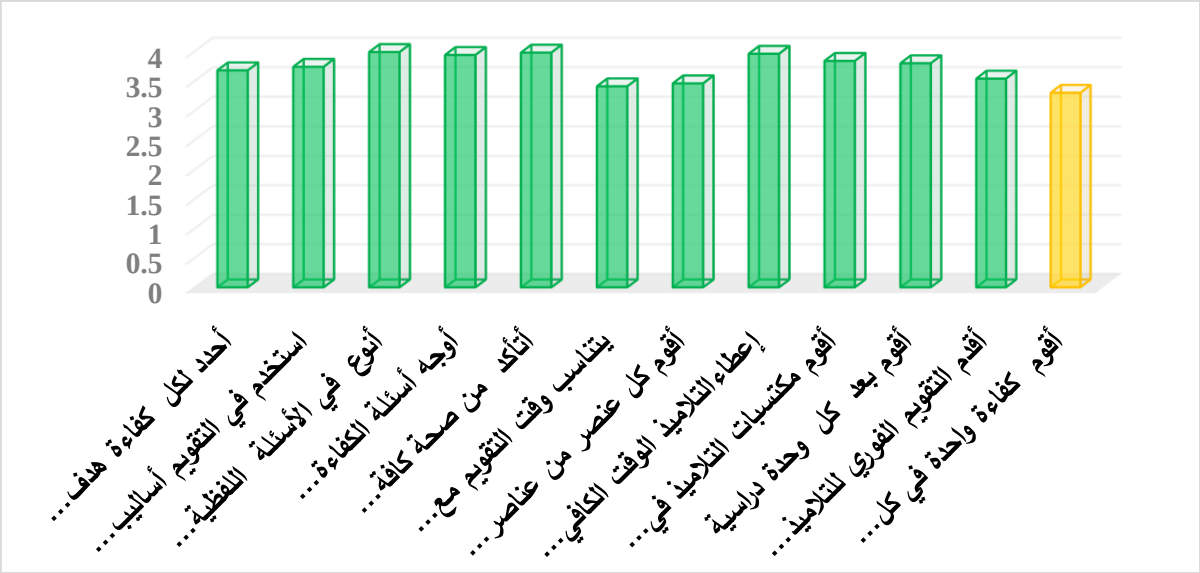
1- النتائج الوصفية للمقياس:

أ-بالنسبة لعبارات المحور الأول (معيار الشمولية):

تم وصف عبارات المحور الأول حسب درجة تشبعها عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (19) التالي:

الرقم	عبارات المحور الأول (الشمولية)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أحدد لكل كفاءة مؤشر تعلم واحد على الأقل	202	3.68	0.862
2	استخدم في التقويم أساليب لفظية وغير لفظي	202	3.74	0.983
3	أنوع في الأسئلة اللفظية الشفوية	202	3.99	1.041
4	أوجه أسئلة الكفاءة المستهدفة بدقة لكافة التلاميذ	201	3.94	0.952
5	أتأكد من صحة كافة إجابات التلاميذ	202	3.98	0.878
6	يتناسب وقت التقويم مع زمن الحصة	202	3.41	0.989
7	أقوم كل عنصر من عناصر البرنامج	202	3.46	0.875
8	إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للإجابة	202	3.96	0.888
9	أقوم مكتسبات التلاميذ في بداية كل حصة دراسية	202	3.84	0.916
10	أقوم بعد كل وحدة دراسية	202	3.80	0.939
11	أقدم التقويم الفوري للتلاميذ أثناء التعلم	202	3.54	1.046
12	أقوم كفاءة واحدة في كل حصة	202	3.30	1.019
//	**المحور ككل**	202	44.66	5.614

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الأول (معيار الشمولية) نلاحظ أن العبارات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11) تنتمي إلى المجال المرتفع (3.40- 4.20) في حين نجد أن العبارة (12) تنتمي إلى المجال المتوسط (2.60-3.40)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الأول والذي بلغ (44.66) والذي ينتمي إلى المجال المرتفع (41-50) ويمكن القول أن معيار الشمولية حسب تقييم أفراد عينة الدراسة مرتفع، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



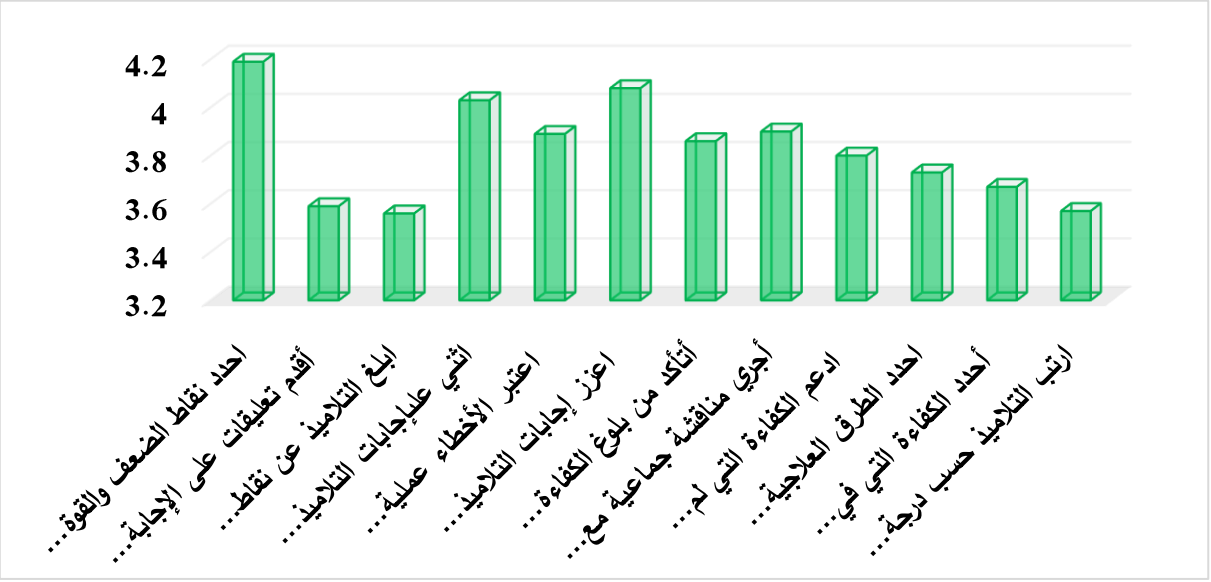
الشكل رقم (4) يوضح ترتيب عبارات المحور الأول حسب المتوسط الحسابي

ب- بالنسبة لعبارات المحور الثاني (التغذية الراجعة):

تم وصف عبارات المحور الثاني حسب درجة تشبعها عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما في الجدول التالي رقم (20):

الرقم	عبارات المحور الثاني (التغذية الراجعة)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
13	أحدد نقاط الضعف والقوة لكل التلاميذ	202	4.19	0.822
14	أقدم تعليقات على الإجابة الخاطئة للتلاميذ	202	3.59	0.983
15	أبلغ التلاميذ عن نقاط ضعفهم وقوتهم	202	3.56	1.026
16	أثني على إجابات التلاميذ الصحيحة	202	4.03	1.028
17	أعتبر الأخطاء عملية تقويمية	202	3.89	0.986
18	أعزز إجابات التلاميذ الصحيحة	202	4.08	1.045
19	أتأكد من بلوغ الكفاءة المستهدفة للتلاميذ	202	3.86	0.990
20	أجري مناقشة جماعية مع التلاميذ حول ما تعلّموه	202	3.90	0.956
21	أدعم الكفاءة التي لم يكتسبها التلاميذ	202	3.80	0.918
22	أحدد الطرق العلاجية البديلة لتقويم الكفاءة الغير محققة	202	3.73	0.981
23	أحدد الكفاءة التي في طور الاكتساب	202	3.67	1.042
24	أرتب التلاميذ حسب درجة القوة	202	3.57	1.135
//	**المحور ككل**	202	45.93	6.769

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني (التغذية الراجعة) نلاحظ كل العبارات كانت تنتمي إلى المجال المرتفع (3.40-4.20)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثاني والذي بلغ (45.93) فهو ينتمي إلى المجال المرتفع أيضا (41-50) ويمكن القول إن معيار التغذية الراجعة حسب تقييم أفراد عينة الدراسة مرتفع، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (5) يوضح ترتيب عبارات المحور الثاني حسب المتوسط الحسابي

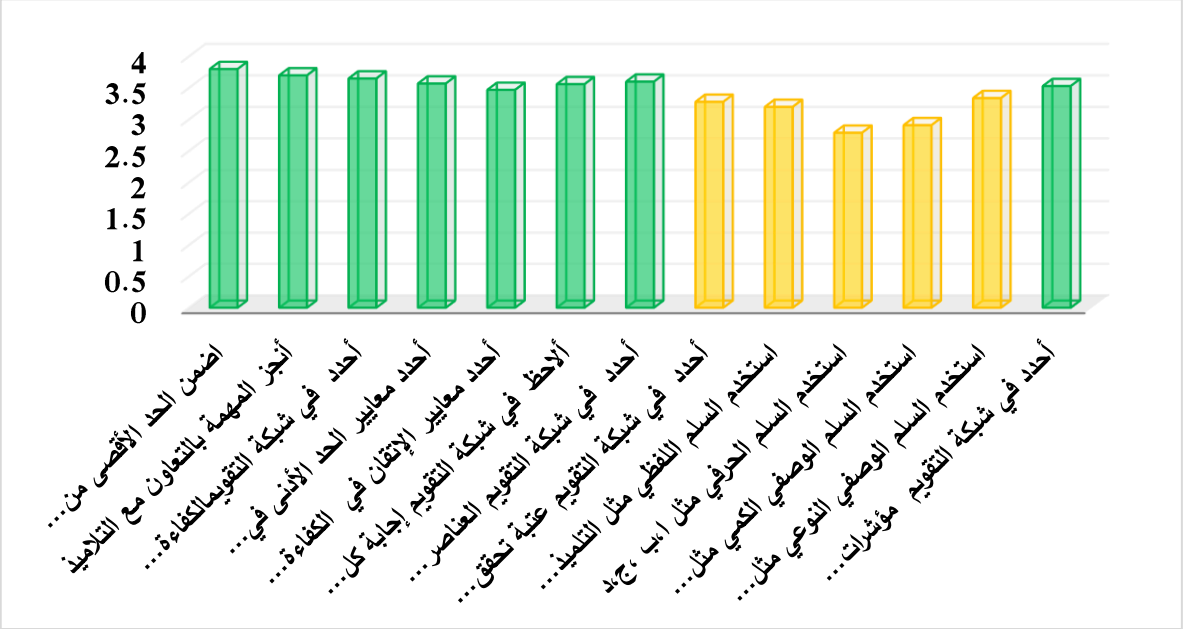
ج- بالنسبة لعبارات المحور الثالث (شبكات التقويم):

تم وصف عبارات المحور الثالث حسب درجة تشبعها عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما في الجدول التالي رقم (21):

الرقم	عبارات المحور الثالث (إعداد شبكات التقويم)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
25	اضمن الحد الأقصى من الموضوعية في شبكة التقويم	202	3.80	0.992
26	أنجز المهمة بالتعاون مع التلاميذ	202	3.70	1.011
27	أحدد في شبكة التقويم الكفاءة المستهدفة	202	3.65	1.059
28	أحدد معايير الحد الأدنى في الكفاءة المستهدفة	202	3.57	1.005
29	أحدد معايير الإتقان في الكفاءة المستهدفة	202	3.47	1.084
30	ألاحظ في شبكة التقويم إجابة كل متعلم على الأسئلة	202	3.56	1.054

31	أحدد في شبكة التقويم العناصر اللازم ملاحظتها في كل كفاءة	202	3.60	0.957
32	أحدد في شبكة التقويم عتبة تحقق مؤشرات الكفاءة 3/2	202	3.28	1.035
33	استخدم السلم اللفظي مثل التلميذ مرضي غير مرضي	202	3.20	1.104
34	استخدم السلم الحرفي مثلا ا، ب، ج، د	202	2.79	1.081
35	استخدم السلم الوصفي الكمي مثل التلميذ ضعيف–قوي–قوي جدا	202	2.91	1.181
36	استخدم السلم الوصفي النوعي مثل يشارك التلميذ–لا يشارك	202	3.34	1.016
37	أحدد في شبكة التقويم مؤشرات المعايير من خلال أثار ملموسة	202	3.53	1.037
//	**المحور ككل**	202	44.48	6.612

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني (إعداد شبكات التقويم) نلاحظ أن العبارات (25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 37) تنتمي إلى المجال المرتفع (3.40– 4.20) أما العبارات (32، 33،34، 35، 36) فهي تنتمي إلى المجال المتوسط (2.60–3.40) وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثالث والذي بلغ (44.48) فهو ينتمي إلى المجال المتوسط (34–44) ويمكن القول أن محور إعداد شبكات التقويم حسب تقييم أفراد عينة الدراسة متوسط، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (6) يوضح ترتيب عبارات المحور الثالث حسب المتوسط الحسابي

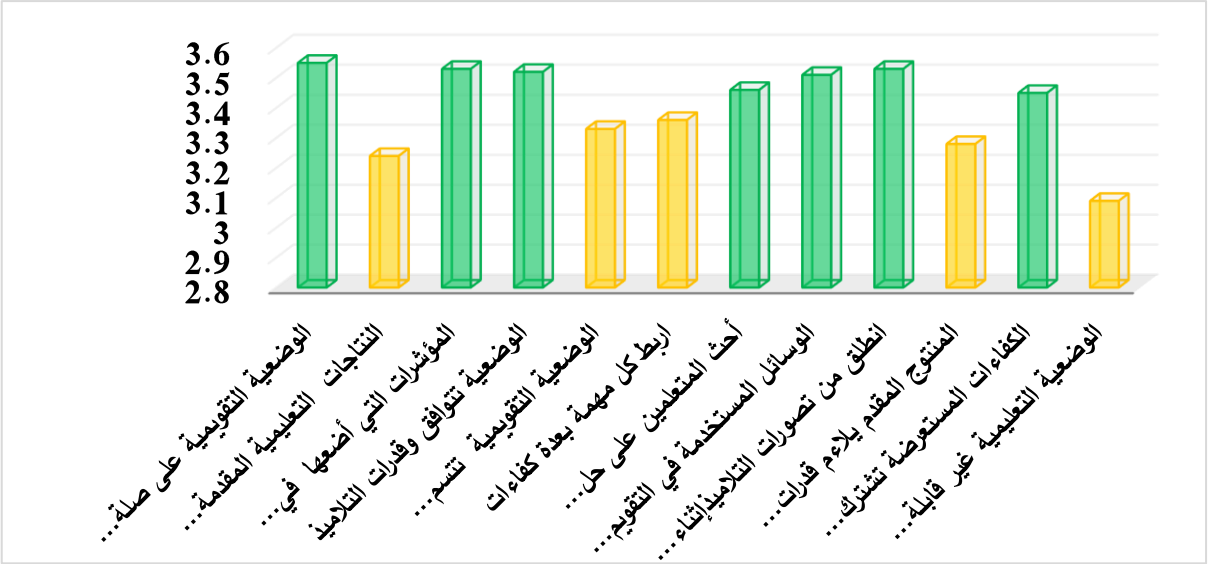
د- بالنسبة لعبارات المحور الرابع (الوضعية التقويمية)

تم وصف عبارات المحور الرابع حسب درجة تشبعها عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما في الجدول التالي رقم (22):

الرقم	عبارات المحور الرابع (الوضعية التقويمية)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
38	الوضعية التقويمية على صلة بواقع التلميذ	202	3.55	1.026
39	النتاجات التعليمية المقدمة للتلميذ تسمح بتغيير النظرة للواقع	202	3.24	0.959
40	المؤشرات التي أضعها في الوضعية تقيس درجة تقدم التلاميذ	202	3.53	1.106
41	الوضعية تتوافق وقدرات التلاميذ	202	3.52	0.983
42	الوضعية التقويمية تتسم بالبساطة	202	3.33	1.135
43	اربط كل مهمة بعدة كفاءات	202	3.36	1.061

44	أحث المتعلمين على حل مشكلات من الحياة اليومية	202	3.46	1.115
45	الوسائل المستخدمة في التقويم ملائمة للمهمة	202	3.51	0.998
46	انطلق من تصورات التلاميذ إثناء التقويم	202	3.53	1.017
47	المنتوج المقدم يلاءم قدرات التلاميذ	202	3.28	1.103
48	الكفاءات المستعرضة تشترك فيها مختلف المواد	202	3.45	1.031
49	الوضعية التعليمية غير قابلة للتأويل	202	3.09	1.106
//	**المحور ككل**	202	40.91	7.797

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الرابع (معيار الوضعية التقويمية) نلاحظ أن العبارات (38، 40، 41، 44، 45، 46، 48) تنتمي إلى المجال المرتفع (3.40- 4.20) أما العبارات (39، 42، 43، 47، 49) فهي تنتمي إلى المجال المتوسط (2.60-3.40)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الرابع والذي بلغ (40.91) فهو ينتمي بالتقريب إلى المجال المرتفع (41-50) ويمكن القول أن معيار الوضعية التقويمية حسب تقييم أفراد عينة الدراسة مرتفع، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (7) يوضح ترتيب عبارات المحور الرابع حسب المتوسط الحسابي

ه- بالنسبة لعبارات المحور الخامس (الحقيبة التقويمية):

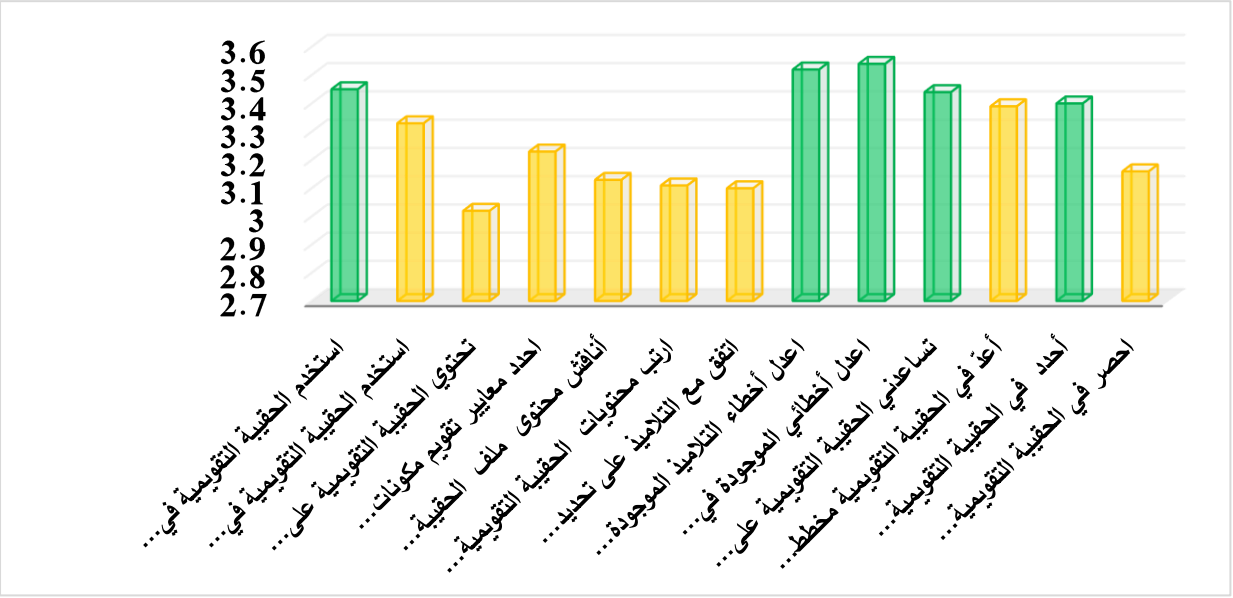
تم وصف عبارات المحور الخامس حسب درجة تشبعها عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (23):

الرقم	عبارات المحور الخامس (الحقيبة التقويمية)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
50	أستخدم الحقيبة التقويمية في إظهار نقاط ضعف التلاميذ	202	3.45	1.041
51	أستخدم الحقيبة التقويمية في إظهار نقاط القوة	202	3.33	1.081
52	تحتوي الحقيبة التقويمية على أنشطة تم انجازها خارج المدرسة من طرف التلاميذ	202	3.02	0.961
53	أحدد معايير تقويم مكونات الحقيبة التقويمية	202	3.23	0.998
54	أناقش محتوى ملف الحقيبة التقويمية مع التلاميذ	202	3.13	1.027
55	أرتب محتويات الحقيبة التقويمية بالتعاون مع التلاميذ	202	3.11	1.000

56	أتفق مع التلاميذ على تحديد معايير الحقيبة التقويمية	202	3.10	1.085
57	أعدل أخطاء التلاميذ الموجودة في الحقيبة التقويمية	202	3.52	1.018
58	أعدل أخطائي الموجودة في الحقيبة التقويمية	202	3.54	1.022
59	تساعدني الحقيبة التقويمية على تقويم التلاميذ	202	3.44	1.132
60	أعدّ في الحقيبة التقويمية مخططا العمل الفصلي والسنوي للتلاميذ	202	3.39	1.070
61	أحدد في الحقيبة التقويمية مستوى كل انجاز يقوم به التلاميذ بشكل ملموس	202	3.40	1.103
62	أحصر في الحقيبة التقويمية المجالات التي ينبغي مضاعفة الجهود فيها	202	3.16	1.292
//	**المحور ككل**	202	42.90	8.252

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الخامس (الحقيبة التقويمية) نلاحظ أن العبارات (50، 57، 58، 59، 61) تنتمي إلى المجال المرتفع (3.40– 4.20) أما العبارات (51، 52، 53، 54، 55، 56، 60، 62) فهي تنتمي إلى المجال المتوسط (2.60–3.40)، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الخامس والذي بلغ (42.90) فهو ينتمي إلى المجال المتوسط (34–44) ويمكن القول أن محور

الحقيبة التقويمية حسب تقييم أفراد عينة الدراسة متوسط، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (8) يوضح ترتيب عبارات المحور الخامس حسب المتوسط الحسابي

2-مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة:

2-1 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة لهاته الدراسة على: "مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات ضعيف "، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة والمتوسط النظري للأداة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (24) يوضح مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات								
المقياس ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	202	186	218.90	25.276	201	18.503	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (24) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس (الأداء التقويمي) والذي بلغ (218.90) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـــ 186، بناء عليه فإن **مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات مرتفع**، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (18.50) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعارض فرضية الدراسة العامة والقائلة "**مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات ضعيف**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

" بربط نتائج دراستنا بالدراسات السابقة، نجد أن أغلب الدراسات السابقة اختلفت مع دراستنا حيث وجِدت الدراسات أن هناك صعوبة في التقويم التربوي، من بينها دراسة مسعود لبني صعوبات التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات كانت أهم نتائجها أن التقويم التربوي يعاني من صعوبات من بينها نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة، كثافة المناهج التعليمية ارتفاع عدد التلاميذ في القسم، وتؤكد أيضا دراسة طه حمود أن غالبية أساتذة مرحلة التعليم الثانوي يعرفون التقويم على أنه تقويم التلميذ للنتائج المحصل عليها. نلاحظ أن اغلب الدراسات اختلفت مع دراستنا وهذا يرجع إلى الاختلاف في مرحلة التعليم كذلك اغلب الدراسات أجريت بين سنة (2003- 2010) أي في السنوات الأولى لتطبيق

المقاربة بالكفاءات وهذا أمر بديهي أن تكون هناك صعوبة ودراستنا جاءت بعد تطبيق المقاربة بالكفاءات بحوالي (15) السنة خلال هذا السنوات من الزمن تلقى المعلم الكثير من الورشات التكوينية، بالإضافة إلى تكوين الأساتذة الناجحين في المسابقات على المقاربة بالكفاءات، ونشير أيضا إلى أن المعلم اليوم في ظل التطور التكنولوجي أصبح لديه الكثير من المصادر التي تساعده على التعلم الذاتي والتقويم الذاتي والوصول إلى المعلومة بسهولة تامة.

2-2 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى لهاته الدراسة على: "مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الشمولية ضعيف"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة والمتوسط النظري للمحور الأول من المقياس، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (25) يوضح مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الشمولية

المحور الأول	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	202	36	44.61	5.614	201	21.942	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (25) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الأول (معيار الشمولية) والذي بلغ (44.61) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـــ 36، بناء عليه فإن **مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الشمولية مرتفع**، وهذا

ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (21.94) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعارض فرضية الدراسة الأولى والقائلة "**مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الشمولية ضعيف**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وبربط نتائج فرضية الدراسة بالدراسات السابقة نجد أن دراستنا تختلف مع دراسة طه حمود صالح حيث بينت هذه الأخيرة أن المعلمين ليس لديه علم بالتقويم الحديث وهو التقويم التكويني وأن الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي ليس لديهم اطلاع بأنواع التقويم وأنهم يعتمدون فقط على التقويم التحصيلي وهذا الاختلاف يعود إلى الاختلاف في مرحلة التعليم، حيث أن المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي يركز كثيرا على مهارات القراءة والكتابة والحساب ، وهذا ما يسهل له تقويم هذه الجوانب بسهولة عكس المرحلة الثانوية التي تحتاج إلى الكثير من الجهد والوقت

3-2 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية لهاته الدراسة على: "**مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار التغذية الراجعة ضعيف**"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة والمتوسط النظري للمحور الثاني من المقياس، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (26) يوضح مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار التغذية الراجعة

المحور الثاني	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	202	36	45.93	6.769	201	20.850	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (26) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الثاني (التغذية الراجعة) والذي بلغ (45.93) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـــ 36، بناء عليه فإن **مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار التغذية الراجعة مرتفع،** وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (20.85) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعارض فرضية الدراسة الثانية والقائلة "**مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار التغذية الراجعة ضعيف**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بربط دراستنا بالجانب النظري نجد أن المعلم دائما ما كان يقدم تغذية راجعة للأخطاء التي كان يقع فيها المتعلم ولهذا دراستنا تكاد تكون قريبة من الواقع خاصة في هذا البعد وفي مرحلة التعليم الابتدائي يحتاج المتعلم إلى الكثير من التصويب والتصحيح ولهذا يلجأ المعلمين إلى استخدام التغذية الراجعة كأسلوب تقويمي لتوجيه عملية التقويم والتعلم.

وبالرجوع إلى الجانب النظري تشير بعض الدراسات، التي تناولت تأثير التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي للمتعلم. وقد أكدت هذه الدراسات في مجملها أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير دال وموجب على تحصيل المتعلم. ومن بين

هذه الدراسات دراسة (ستراويتز) التي توصلت إلى أن المتعلمين: الذين تعلموا بهذا الأسلوب يكون لديهم قدر دال من التذكر إذا ما قورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأسلوب تدريسي لا يعتمد على التغذية الراجعة للمعلومات المقدمة نستنتج من خلال هذا أن تقديم التغذية الراجعة تساعد المعلم والمتعلم وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراستنا ، إذن إن المعلمين يقدمون تغذية راجعة لأنها تساعدهم على التصحيح الفوري للخطأ وتسهل عملهم، ولا تحتاج إلى الوقت الكثير من المعلم، خاصة أن عامل الوقت والعدد الكبير في القسم، ليس في صالح المعلمين، ولهذا يلجأ المعلمين إلى هذا الأسلوب من أجل ربح الوقت وتقديم تغذية راجعة تساعدهم وتساعد تلاميذهم على فهم وتحديد الأخطاء وتعديلها والهدف من ذلك هو تحسين الأداء التقويمي.

4-2 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة لهاته الدراسة على: "**مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار شبكات التقويم ضعيف**"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة والمتوسط النظري للمحور الثالث من المقياس، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (27) يوضح مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار شبكات التقويم

المحور الثالث	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	202	39	44.48	6.612	201	11.790	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (27) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الثالث (شبكات التقويم) والذي بلغ (44.48) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـــ 39، بناء عليه فإن **مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار شبكات التقويم مرتفع،** وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (11.79) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعارض فرضية الدراسة الثالثة والقائلة "**مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار شبكات التقويم ضعيف**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بربط دراستنا بنتائج الدراسات السابقة نجد إن إعداد شبكات التقويم من طرف المعلم مرتفع وهذا راجع إلى أن المعلم مازال يعتمد على شبكات التقويم الجماعية التي تسهل له عملية التقويم وهذا سبب الأداء المرتفع لهذا البعد، وهذا ما تؤكده دراسة طه حمود بان الأداة الفعالة في التقويم بالنسبة للمرحلة الثانوية هي الاختبارات الفصلية وتؤكد دراسة خطوط رمضان أيضا أن مختلف الأساتذة ما زالوا يعتمدون على استراتيجية القلم والورقة. وقد يرجع حسب رأينا إلى أن المعلمين يعتمدون على شبكات التقويم الجماعية التي تسهل لهم العمل لكثرة التلاميذ في القسم وعدم كفاية الوقت وكثافة المنهاج

5-2 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة لهاته الدراسة على: "**مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الوضعية التقويمية ضعيف**"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة والمتوسط النظري

للمحور الرابع من المقياس، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (28) يوضح مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الوضعية التقويمية

المحور الرابع	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	202	36	40.91	7.797	201	8.961	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (28) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الرابع (معيار الوضعية التقويمية) والذي بلغ (40.91) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـــ 36، بناء عليه فإن **مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الوضعية التقويمية مرتفع،** وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (8.96) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعارض فرضية الدراسة الرابعة والقائلة "**مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الوضعية التقويمية ضعيف** "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وهذا راجع إلى أن الكثير من المعلمين ذوي الخبرة يتعاملون مع نقاط الضعف بعد اتخاذ القرار وهذا يرجع إلى الورشات التدريبية التي تلقاها المعلمين التي قد يكون لها أثر كبير وهذا ما تؤكده دراسة يوسف خنيش أن المفتشين يضطلعون بمهام التكوين وفق المقاربة

بالكفاءات بالدرجة الأولى وبدرجة ثانية بالتعامل مع كل جديد يخص المقاربة بالكفاءات، وهذا ما انعكس على أداء المعلم التقويمي، وتشير دراسة بن نابي إن أستاذة السنة الثانية، الثالثة والرابعة متوسط طبقت مبدأ وضعية مشكلة ومبدأ التعلم الذاتي، نستنتج أن هناك ممارسة فعلية للوضعية التقويمية في المرحلة الابتدائية، وهذا ما تم تأكيده من طرف معلمي العينة المدروسة على أن المعلمين يحسنون بناء وضعية تقويمية ولكن لا ننفي وجود نقائص في بعض البنود

6-2 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة لهاته الدراسة على: "**مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الحقيبة التقويمية ضعيف**" وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة والمتوسط النظري للمحور الخامس من المقياس، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (29) يوضح مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الحقيبة التقويمية

المحور الخامس	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	202	39	42.90	8.252	201	6.727	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (29) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الخامس (معيار الحقيبة التقويمية) والذي بلغ (42.90)

أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـــ 39، بناء عليه فإن **مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الحقيبة التقويمية مرتفع**، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (6.72) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة تعارض فرضية الدراسة الخامسة والقائلة "مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الحقيبة التقويمية ضعيف "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

بربط نتائج هذه الفرضية بالدراسات السابقة نجد نتائج هذه الفرضية بنتائج الدراسات السابقة، نجد أن كل من دراسة خطوط رمضان ودراسة طه حمود تؤكدان على إن معلمي المرحلة الثانوية يعتمدون على الاختبارات الفصلية وعلى استراتيجية القلم والورقة كأداة فعالة في التقويم، وهذا الاختلاف بين دراستنا والدراسات السابقة يرجع إلى أن أغلب الدراسات هي بين السنة 2003 و2010 ،أي بعد مرور حوالي 15 السنة من تطبيق المقاربة بالكفاءات، إذن يمكن أن نفسر مرور الزمن أكسب المعلم الخبرة في تطبيق سجلات الأداء من اجل تقويم الجانب المعرفي للمتعلم، وبالرجوع للجانب النظري ،وفقًا لنيلسون (2012) أصبحت التقييمات القائمة على الحافظة "خياراً جديداً لجعل عملية التقييم أكثر كفاءة وإنتاجية وعملية شاملة ودقيقة ذات معنى.

7-2 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة لهاته الدراسة على: "توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الطور التعليمي "، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (F) أو ما يسمى باختبار تحليل التباين الأحادي، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (30) يوضح الفروق بين أفراد العينة في الأداء التقويمي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الطور التعليمي							
مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للمقياس	داخل المجموعات	5097.122	4	1274.281	2.036	0.091	غير دال
	ما بين المجموعات	123322.091	197	626.000			
	الكلي	128419.213	201				

من خلال الجدول رقم (30) أعلاه وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (F) أو ما يسمى بـــ "**تحليل التباين الأحادي**" في (الأداء التقويمي لأساتذة التعليم الابتدائي) والتي بلغت (2.03)، نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المحصل عليها جاءت مؤيدة للفرض الصفري الذي ينفي وجود الفرق، ومنه فإن هذه النتيجة جاءت معارضة لفرضية البحث السادسة القائلة "**توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الطور التعليمي**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

بربط نتائج هذه الفرضية بالجانب النظري نستنتج أن أغلب المعلمين الذين درسوا في السنة الأولى أو الثانية قد تم ترقيتهم إلى مستويات أخرى ، حيث أن أغلب المعلمين مارسوا التعليم بالانتقال من طور إلى طور آخر ولهذا يمكننا أن نرجع عدم وجود فروق إلى عدم تطوير المعلم لقدراته التقويمية وعدم مسايرته للعمر العقلي للتلميذ بالإضافة إلى كثرة المواد التي يدرسها، حيث تؤثر على أدائه التقويمي، ونشير أيضا أن اغلب المعلمين تلقوا نفس التكوين حول المقاربة بالكفاءات ولهذا لا يختلف أدائهم التقويمي من طور إلى

آخر وقد يرجع أيضا ذلك إلى الاحتكاك المتواصل بينهم، حيث يسعى كل معلم إلى الاستفادة من الآخر، ولهذا نستنتج أن المعلمين ليس لديهم فرق في الأداء التقويمي.

2-8 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية السابعة:

نصت الفرضية السابعة لهاته الدراسة على: "**توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين**"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (F) أو ما يسمى باختبار تحليل التباين الأحادي، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (31) يوضح الفروق بين أفراد العينة في الأداء التقويمي في ظل معاييرالمقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للمقياس	داخل المجموعات	361.400	2	180.700	0.281	0.755	غير دال
	ما بين المجموعات	128057.813	199	643.507			
	الكلي	128419.213	201				

من خلال الجدول رقم (31) أعلاه وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (F) أو ما يسمى بـــ "**تحليل التباين الأحادي**" في (الأداء التقويمي لأساتذة التعليم الابتدائي) والتي بلغت (0.28)، نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة للفرض الصفري الذي ينفي وجود الفرق، ومنه فإن هذه النتيجة جاءت معارضة لفرضية البحث السابعة القائلة "**توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

بربط نتائج دراستنا بالدراسات السابقة نجد أن دراستنا اتفقت مع دراسة يوسف خنيش التي تؤكد عدم وجود فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد وهذا يرجع إلى أن اغلب الأساتذة تلقوا نفس التكوين الخاص بالمقاربة بالكفاءات، وهو التكوين السريع الذي انتهجه وزارة التربية منذ تطبيق المقاربة بالكفاءات.

2-9 عرض وتفسير النتائج على ضوء الفرضية الثامنة:

نصت الفرضية الثامنة لهاته الدراسة على: "**توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (F) أو ما يسمى باختبار تحليل التباين الأحادي، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (32) يوضح الفروق بين أفراد العينة الأداء التقويمي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	1178.800	2	589.400	0.922	0.399	غير دال
	ما بين المجموعات	127240.413	199	639.399			
	الكلي	128419.213	201				

من خلال الجدول رقم (32) أعلاه وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (F) أو ما يسمى بـــ "تحليل التباين الأحادي" في (الأداء التقويمي لأساتذة التعليم الابتدائي) والتي بلغت (0.92)، نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة للفرض الصفري الذي ينفي وجود الفرق، ومنه فإن هذه النتيجة جاءت **معارضة** لفرضية البحث الثامنة القائلة ب **توجد**

فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

ويمكن تفسير ذلك بأن أقدمية المعلم القديم ليس بالضرورة أن يكون احسن من المتخرج حديثا فيمكن للمعلم المتخرج حديثا أن يفيد من خلال اطلاعه الواسع واندفاعه وحماسته، بالإضافة إلى أن الخبرة أي السنوات الكثيرة من التدريس لا تعني أنك تمتلك الكفاءة في تنفيذ إجراءات الأداء التقويمي وفق معايير المقاربة بالكفاءات، وليس بالضرورة أن يظل المعلمين المتخرجين حديثا (20) عاما أو أكثر حتى يكتسب الخبرة الموجودة في الجيل القديم، أذن الأقدمية لا تعتبر معيار للحكم على أن المعلمين الذين يمتلكون أقدمية هم افضل من الخريجين حديثا في الإداء التقويمي للمعلمين، لأن هناك كثير من المتغيرات تستطيع أن تقلب المعادلة من بينها التعلم الذاتي للمتخرج الجديد، التقويم الذاتي الاطلاع الواسع على المناهج الجديدة، ومن زاوية أخرى المعلم القديم لا يملك الاندفاع والحماس ولكنه قد يعوضهما بالخبرة المتراكمة، ويمكن تفسير هذا من منطلق أن المعلمين تلقوا نفس التكوين على التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ولو كانت الأقدمية هي الفاصل في تحديد المعلم الكفؤ لما وصل إلينا العلم الحديث فكثير من التلاميذ قديما وحديث فاقوا اساتذتهم، وكثيرا من البحوث العلمية تطورت على أيدي باحثين جدد. أذن الأقدمية تعبر عن العطاء طيلة سنوات العمل وليس بالضرورة أن تعبر عن الكفاءة والتمكن.

وهذا ما تشير إليه دراسة خطوط رمضان إلى وجود مقاومة من طرف الأساتذة الذين من المفترض أن لديهم أقدمية لمقتضيات التغير والإصلاح، أذن الكفاءة هي الوحيدة التي يمكن من خلالها الحكم على كفاءة المعلم وتمكنه من الأداء التقويمي وفق معايير المقاربة بالكفاءات.

الاستنتاج العام:

في الختام يمكننا طرح فكرة أن الهدف من عملنا البحثي المطبق على شكل استبيان موجه لمعلمي المرحلة الابتدائية، في ولاية المسيلة من أجل قياس الأداء التقويمي وفق معايير المقاربة بالكفاءات، سمح لنا بملاحظة أن تطبيق الأداء التقويمي وفق معايير المقاربة بالكفاءات كان مرتفعا حيث كانت النتائج كالتالي:

الفرضية الأولى: الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الشمولية مرتفع.

الفرضية الثانية: الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار التغذية الراجعة مرتفع.

الفرضية الثالثة: مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار شبكات التقويم مرتفع.

الفرضية الرابعة: مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الوضعية التقويمية مرتفع.

الفرضية الخامسة: مستوى الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تبعا لمعيار الحقيبة التقويمية مرتفع.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الطور التعليمي.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير مؤسسة التكوين.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية في العمل

إلا أنه هناك بعض البنود والتي نراها مهمة لم تتحقق. فيما يخص البعد الأول وهو التقويم حسب معيار الشمولية (تشخيصي، تكويني ختامي) أثبتت دراستنا أن هناك تحكم في هذا

البعد غير أن هناك بعض البنود والتي نراها مهمة ، تنتمي إلى المجال المتوسط وهي العبارة 12 أي بين (2.60-3.40)، وبالنسبة لبعد التحكم في بناء شبكات التقويم فهناك عبارات أيضا تنتمي إلى المجال المتوسط وهي (32، 33،34، 35، 36) أي بين (2.60-3.40) أما فيما يخص عبارات محور تطبيق الحقيبة التقويمية فهناك عبارات تنتمي الى المجال المتوسط وهي (51، 52، 53، 54، 55، 56، 60، 62) البعد الوحيد الذي تحققت كل بنوده هو التغذية الراجعة، ومجموع البنود التي تنتمي إلي المجال المتوسط تقدر ب:(19) بند أي ما نسبته (30.64%) من مجموع بنود الاستبيان بمعنى آخر أن (68) معلم تنتمي إلى المجال المتوسط وهذا يعتبر ثلث العينة. أذن نستنتج أن (30.64%) من المعلمين أدائهم التقويمي وفق المقاربة بالكفاءات متوسط.

اقتراحات الدراسة: من خلال ما توصلنا إليها نقترح ما يلي:

- ضرورة تحديد معايير التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، حيث لم يتم العثور عليها لا في دليل التقويم التربوي ولا في الدليل المنهجي لوزارة التربية والتعليم
- ضرورة تكوين معلمي المرحلة الابتدائية على التقويم وفق المعايير من أجل خلق ثقافة التقويم وفق المعايير.
- الاهتمام بتكوين المعلمين على التقويم وفق نظريات التعلم لأن المقاربة بالكفاءات لم تأتي من العدم وإنما ترتكز على نظريات من بينها النظرية المعرفية، النظرية البنائية، النظرية السوسيوبنائية، إذ لم يتحكم المعلم في التدريس والتقويم وفق هذه النظريات، فكيف به سيتحكم في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.
- استحداث تخصصات على مستوى الجامعة تدرس التقويم والمقاربة بالكفاءات من أجل ربط الجامعة بالواقع.
- تكوين المعلمين على اعتماد أدوات التقويم مثل شبكات التقويم والحقيبة التقويمية، سلالم التقدير اللفظي والعددي.

خاتمة:

إن قياس الأداء التقويمي للمعلمين في أي مؤسسة تربوية لا يقل أهمية عن تقويم التعلم لدى التلاميذ والطلاب. والمعلمون بصفتهم ركيزة أساسية في العملية التعليمية التعلمية، وجب تقويمهم انطلاقا من التقارير اليومية التي يقدمها المعلم سواء كان إلى المدير أو المفتش بالإضافة إلى قياس الأداء التقويمي للمعلم يعتبر بمثابة وسيلة أساسية وطريقة أكثر فعالية للتأكد من أداء المعلمين والمعايير المناسبة التي سيتم استخدامها في تقويميهم، حيث يتم استكشافها من خلال الجانب النظري ومعايير وزارة التربية، في أغلب الدول نجد أن هناك نظام تقويمي للمعلمين قائم على معايير تم تكوين المعلم عليها، ويتم تقويم المعلم أثناء التكوين ومدى تحكمه في تلك المعايير، وكذلك أثناء الخدمة غير أن في الجزائر لاحظنا غياب معايير واضحة لتقويم المعلم وقياس أدائه التقويمي وذلك يرجع إلى أسباب عديدة من بينها غياب معايير واضحة لقياس أداء المعلم وفق المقاربة بالكفاءات بالإضافة إلى نقص تكوين المعلم على التقويم وفق معايير، وهذا ما يصعب كثيرا التأكد من الأداء التقويمي للمعلم ويطرح إشكالية تحتاج الى الكثير من التغيير سواء على مستوى التكوين أو تحديد معايير تقويم المعلم، ونشير هنا أن معايير التقويم لها صلة وثيقة بمعايير التدريس والتنفيذ لأن التقويم في ظل الاتجاهات الحديثة أصبح مندمج في عملية التعليم والتعلم، ولهذا وجب على الباحثين اقترح نموذج متكامل لقياس الأداء التقويمي للمعلم في الجزائر. وينبغي أن يرتكز هذا النموذج المتكامل على جميع أطوار التعليم والممارسة الأساسية لهذا النموذج يجب أن توفر وسائل لتقويم المعلم تكون مرنة أثناء ومن شأنها أن توفر معلومات صالحة عن فعالية الاداء التقويمي للمعلم وتكون بمثابة أساس لتحسين التنمية المهنية للمعلمين، والممارسات وصنع السياسات، وبالتالي يمكن تحسين ممارسات التعليم والتعلم وربطها بهذا الإصلاح الذي تم في سنة (2003/ 2004) ويعتبر الأداء التقويمي مهم في العملية التعليمية التعلمية، حيث أنه لا يمكن توقع تعليم أو تدريس بدون قياس الأداء التقويمي للمعلم ، سواء كان من طرف المعلم موجه نحو تلاميذه أو من طرف المتعلم موجه نحو أستاذه

أو من المفتش والمدير أو وزارة التربية موجه نحو المعلم، ولكن هذا لا يتأتى إلا من خلال تقديم تكوين حقيقي للمعلمين على كيفية تطبيق أنواع وأدوات ومعايير التقويم والتي من بينها ما أشارت اليه دراستنا سواء معيار الوضعية التقويمية أو البورتفليو أو التحكم في شبكات وسلالم التقويم، بالإضافة إلى معيار التحكم في التقويم حسب المراحل سواء التقويم التشخيصي أو التكويني أو الختامي، أكان ذلك على مستوى المرحلة الابتدائية أو باقي المراحل الأخرى، حتى يصبح التقويم ثقافة سائدة بين المفتشين والمعلمين والمدراء، بالإضافة إلى تقديم تكوين إقامي لخريجي الجامعة لا تقل مدته عن أربعة سنوات، ثم بعد التكوين، نقيس أو نقوم المستوى الذي وصل إليه المعلم من جهة، ومن جهة أخرى نرى أنه من الواجب أن يكون لكل طور تعليمي أستاذ خاص بمواد العلوم الاجتماعية وأستاذ آخر خاص بالمواد العلمية، حتى نعطي المعلم الوقت الكافي للتدريس والتقويم ولما الإبداع. ومن بين ما يمكن أن نقدمه كاستنتاج لهذه الدراسة هو ضرورة، تحديد معايير التقويم وفق المقاربة بالكفاءات من طرف وزارة التربية الوطنية ومعايير التي تخص قياس الأداء التقويمي للمعلم. ضرورة تطبيق تكوين المعلم وفق معايير لتسهيل عملية تقويمه، لأن التقويم وفق معايير يحتاج إلى تكوين وفق معايير أيضا. تحديد أدوات التقويم التي يجب أن يتبعها المعلم لتقويم الكفاءة والتي من بينها شبكات التقويم الفردية والجماعية وسلم التقدير اللفظي والعددي وقائمة الشطب. تكوين المعلمين على تطبيق التعلم المنهجي للمقاربة بالكفاءات، لأن التدريس وفق هذه المقاربة يحتاج إلى تخطيط جيد ومحكم تحدد فيه استراتيجية التدريس والوضعية التعليمية بالإضافة إلى وضعيات التقويم سواء كانت في كفاءة شاملة او الكفاءات العرضية أو الختامية باعتبار أن التقويم يرتبط ارتباط وثيقا باستراتيجية التدريس، حيث أن المعلم المبدع والماهر يدمج بين التخطيط والتنفيذ والتقويم وذلك يتم من خلال استمرارية التقويم، أي الربط بين التقويم التشخيصي والتكويني والختامي من خلال وضعيات تعليمية و تقويمية تقيس المستويات المعرفية العليا، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة سواء المتأخرة أو الفورية.

قائمة المصادر والمراجع:

1 ابتسام أبو خليفة وغازي خضر، انتصار عشا، وحنان هماش. (2011). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. دراسات العلوم التربوية. المجلد. 38

2 ابتسام صاحب موسى الزويني. (2015). أساليب التدريس فديمها وحديثها. ط1. عمان: دار المنهجية للنشر والتوزيع.

3 أبو علام رجاء.(2001) النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات .المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة: 24-12/22

4 أحمد الثوابية، عبد الحكيم مهيدات، أحمد الغرايبة. (2004). استراتيجيات التقويم وأدواته ب. ط. مديرية الاختبارات تحت إشراف الخبراء الكنديين لمشروع الاقتصاد المبني على المعرفة.

5 أحمد ايت اعزة. (ب. ت). مدخل الكفايات وبيداغوجيا الإدماج من التنظير إلى التطبيق. سلسلة تربوية تابعة لمجلة تربيتنا. المغرب.

6 أحمد عبد اللطيف، أبو أسعد. (2011). دليل والمقاييس الاختبارات النفسية والتربوية مقاييس الصحة النفسية مقاييس المشكلات التربوي. ط2. الأردن: مركز ديبون والتعليم التفكير عضو اتحاد الناشرين الأردنيين

7 الإدارة العامة للتدريب والابتعاث. (1453). التقويم من اجل التعلم. ب. ط. العربية السعودية.

8 اسيا حامد ياركندي. (2010). دليل المصطلحات التربوية. ب.ط. العربية السعودية: جامعة ام القرى.

9 أكرم عادل البشير، أريج عصام برهم. (2009). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية. الجامعة الهاشمية. الأردن.

10 امام مختار، حميدة أحمد النجدي، وآخرون. (2003). مهارات التدريس. ط2. القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق.

11 أمطانيوس نايف مخائيل. (2016) . بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها. ط1. عمان، الأردن: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

12 أمين محمد على سليمان. (2010). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته. ط1. القاهرة: دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع

13 ايمان عباس الخفاف. (2013). التعلم التعاوني. ط1. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

14 بكي بلمرسلي. (ب. ت). المقاربة بالكفاءات. وزارة التربية الوطنية. الجزائر

15 بن سي مسعود لبنى. (2007-2008). واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

16 بندر سفر الشلوي. (ب.ت). المنهج النيوزلندي لتدريس وتعليم اللغة الإنجليزية المتوسطة للأعوام الدراسية.

http://nzcurriculum.tki.org.nz/content/download/110811989//_le/32_e-New-Zealand-Curriculum.pdf الرابط باللغة الاصلية

17 ترجمة الحسن اللحية (ب. ت). الكفايات في علوم التربية بناء كفاية. ب.ط. أفريقيا الشرق.

18 تود ستانلي. (ب. ت). التعلم القائم على المشروعات للطلاب الموهوبين دليل لغرفة صف الحادي والعشرين. ترجمة محمود محمد الوحيدي، إصدارات موهبة العلمية

19 توماس أرمسترونج. (2008). ايقاظ العبقرية داخل فصولنا. دورة تدريبية مكثفة. ترجمة محمد عبد الهادي حسين، دار العلوم للنشر والتوزيع.

20 جميل حمداوي. (ب.ت) التقويم التربوي والديالكتيكي شبكة الألوكة.

www.alukah.net

21 جودت احمد سعادة، فواز عقل مجدي، زامل جميل، اشتيه هدى، أبو عرقوب. (2011). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. ط1. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

22 جورج براون. (2005). التدريس المصغر والتربية العلمية الميدانية. ط2. ترجمة هيام محمد رضا البغدادي، محمد رضا البغدادي، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

23 حسان العمري. (2017). التقويم بغير الاختبارات تقويم الأداء. الجامعة الأردنية مركز ضمان الجودة.

24 الحسن بواجلابن. (2013-2012). التقويم التربوي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، المغرب، مراكش.

25 حمد بن عبد الله القميري. (2017). التقويم في التعليم الجامعي مرتكزات وتطلعات. نماذج وتجارب في تقويم البرامج والمقررات التربوية في الجامعة العالمية. السعودية: جامعة الجوف.5/9

26 حمدي شاكر محمود. (2004). التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات. ط1. العربية السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

27 حنان عبد الله عنقاوي. (2010). التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية. ب ط. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر.

28 خالد رشاد سعد بني عودة. (2015). أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس. رسالة ماجيستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية فلسطين.

29 خالد محمود محمد عرفان. (2005). التقويم التراكمي الشامل(البورتفوليو) ومعوقات استخدامه في مدارسنا. ط1. القاهرة: علم الكتب للنشر والتوزيع.

30 خطوط رمضان. (2010-2009). استخدامات أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم إثناء التطبيق. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

31 خير الدين هني. (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات. ط1. الجزائر:

32 ديكلان كنيدي. (1434). صياغة مخرجات التعلم واستخدامها (دليل تطبيقي). ب ط. ترجمة سعيد بن محمد، عبد الحميد بن محمد، العربية السعودية: مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي.

33 رشدي طعيمه. (2006) .المعلم إعداده تدريبه. ط2. القاهرة: دار الفكر لعربي.

34 روبرت ديليسيل. (2001). التعلم المستند إلى مشكلة في غرفة الصف. ط 1 ترجمة مدارس الظهران الاهلية، العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

35 زبيدة محمد قرني. (2016). تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. ط1. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

36 زيد الهويدي. (2008). الأساليب الحديثة في تدريس العلوم. ط2. العين. الإمارات المتحدة: دار الكتاب الجامعي للنشر.

37 سارة مصطفى صفا. (2019). طرق التدريس التعليمية الناشطة والتفاعلية وصلتها بالتطور. سلسلة استراتيجيات معرفية. ط1. النجف، العراق: المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية.

38 سلام عطية أبوزيد. (2013). الوجيز في أساليب التدريس. ط1. دار جرير للنشر والتوزيع

39 سناء ابراهيم أبودقة. (2016) يوم دراسي حول استراتيجيات حديثة في التقويم التربوي . الجامعة الإسلامية. غزة: يوم 3 مارس

40 سها احمد أبو الحاج حسن وخليل المصالحة(2016) استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات. ط1.الأردن: نشر مركز ديبونو لتعليم التفكير.

41 سوسن شاكر الجلبي. (2005). أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. ط1. دمشق، سوريا: مؤسسة علاء الدين للنشر والتوزيع.

42 شبل بدران، سعيد سليمان. (2009). معلم الالفية الثالثة في إطار معايير جودة الممارسة المهنية. ب ط. دار الجامعة الجديدة.

43 شنة زكية. (2018). أساليب التقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني في التعليم الابتدائي. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية. العدد 19-

44 صلاح الدين محمود علام. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته. ط1 القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

45 ضياء عويد حربي العرنوسي، سعد محمد جبر. (2015). المناهج البناء والتطوير. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

46 طيب نايت سليمان، وآخرون. (2004). المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم. تيزي وزو، الجزائر: دار الأمل للنشر والتوزيع.

47 عاطف محمود. (2005) . تقويم المناهج التعليمية. ب ط. غير منشور

48 عبد الحميد زيتون. (2005). التدريس نماذجه ومهاراته. ط2. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

49 عبد الرحمان التومي. (2008). منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

50 عبد العزيز العلوي الامراني. (2011) دور التقويم التربوي في تطوير فعالية كفايات التدريس. دفاتر التربية والتكوين. العدد 4 فيفري 21.

51 عبد الكريم غريب. (ب.ت). مستجدات التربية والتكوين ب.ط. منشورات عالم التربية

52 عبد المجيد لبيض. (2008-2009). تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للأشراف التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

53 عبير صفوت عبد الفتاح. (2002). دراسة الاساليب السائدة في تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية كمدخل لبناء معيار موضوعي لتقييمهم. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة حلوان. القاهرة.

54 عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة وآخرون. (2014). ص. علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط5. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

55 علي أحمد مدكور. (2001). مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع

56 فراسي السليتي. (2015). استراتيجيات التدريس الحديثة. ط1. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

57 عادل المغذوي .(ب.ت). أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة.

58 لكحل لحضر، فرحاوي كمال. (2009). أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية. ب.ط. الحراش، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

59 لكحل لخضر المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق. ملتقى التكوين في التربية، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية عدد خاص. جامعة الجزائر 2، الجزائر

60 ماجد بن سالم الغامدي. (2018). الشامل في المناهج وطرق التدريس شبكة الألوكة. www.alukah.net

61 ماجدة مصطفى السيد، صلاح السيد خضر، وآخرون. (2006-2007). التدريس المصغر ومهاراته. ب. ط. الدار العربية للنشر والتوزيع.

62 مجدي إبراهيم إسماعيل. (2011). أثر التقويم بالبورتفوليو على تنمية المهارات العلمية وخفض قلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي. مجلة كلية التربية بالسويس. العدد الرابع-المجلد الأول. جامعة الزقازي.

63 مجدي عزيز. (2005). تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها. ط1. القاهرة: علم الكتب للنشر والتوزيع.

64 مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط. ط4. القاهرة، مصر: مكتبة الشروق الدولية.

65 محمد ابو الفتوح حامد خليل. (2011). التقويم أهمية كبرى في التدريس (التقويم بين الواقع والمأمول). المدينة المنورة، السعودية: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

66 محمد السيد علي الكسباني. (2010). المنهج المدرسي المعاصر. ط1. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

67 محمد السيد علي. (2011). اتجاهات وتطبيقات حديثة في طرق التدريس. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

68 محمد السيد علي. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. ط1. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

69 محمد الصدوقي. (ب. ت). المفيد في التربية. غير منشور.

70 محمد بلكبير، لطفي سعيد، عبد العزيز وجديد، الجيلالي الدوباخي. (ب.ت) بيداغوجيا الكفايات (مصوغة تكوينية)، المغرب.

71 محمد الطاهر وعلي.(2011). بيداغوجيا الكفاءات. ط 2. الجزائر: الورسم للنشر والتوزيع.

72 محمد الطاهر واعلي(ب.ت) نشاط الادماج في المقاربة بالكفاءات – أستاذ مكون بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية . الحراش، الجزائر

73 محمد حسنين العجمي. (2013). الادارة والتخطيط التربوي. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

74 محمد حبيب بابكر. (2019). المعايير المستخدمة لتقييم أداء معلم التعليم العام بالمدارس الحكومية السودانية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، العدد 43–نيسان.

75 مصطفى نمر دعمس. (2008). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته. ب.ط

76 المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2005). وحدة النظام التربوي. سند تكويني لفائدة مديري التعليم الثانوي والاكمالي. الجزائر.

77 نبيهة صالح السامرائي. (2010). الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم. (المفاهيم المبادئ التطبيقات). ب. ط. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

78 نور الشامخ. (2017). التقويم في التعليم. العربية السعودية: الألوكة شبكة www.alukah.net

79 هوارت بيتلر، اليزابيث روس هبل، مات كوهن، كيم مالينوسكي. (2015). توظيف التقنية في التدريس الصفي الناجح. ط1. ترجمة سوسن مستو، شركة العبيكان للتعليم للنشر والتوزيع.

80 وجيه بن قاسم القاسم، محمد بن فرج عسيري. (2016). المناهج الدراسية في ضوء المناخات العالمية المعاصرة. ط1. القاهرة: شركة روابط للنشر وتقنية المعلومات.

81 وزارة التربية المغربية. (2010-2011) مصوغة الجذع المشترك لتكوين الأساتذة المتدربين بالسلك الثانوي.

82 وزارة التربية المغربية(ب.ت) الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي. الاختيارات والتوجيهات الناظمة للمنهاج الدراسي. المغرب

83 وزارة التربية الوطنية. (2014). الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي. النشرة الرسمية للتربية الوطنية المديرية الفرعية للتوثيق التربوي للنشر. عدد خاص شهر أوت. الجزائر

84 وزارة التربية الوطنية. (2016). الوثيقة المرافقة لمنهاج التاريخ والجغرافيا للمرحلة الابتدائية. الجزائر

85 وزارة التربية الوطنية. (2016). الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي. الجزائر

86 وزارة التربية الوطنية. (2016). مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي. اللجنة الوطنية لأعداد المناهج: الجزائر

87 وزارة التربية الوطنية .(2016). الوثيقة المرافقة لمنهج التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية، الجزائر

88 يوسف خنيش. (2005-2006). صعوبات التقويم في مرحلة التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها. رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة. الجزائر.

89 يوسف فاضل علوان، يوسف فالح محمد وآخرون. (2014). المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها. ط1. دار الكتب العلمية للنشر

90 طارق محمد. (2012). برنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الثانوية على التقويم، مصر

91 Andrew Bruce Campbell. (2014). Understanding the teacher performance evaluation process from the perspective of jamaican public school teachers a thesis submitted in conformity with the requirements for the Philosophy Department of Leadership, Higher and Adult Education Ontario Institute for the Studies in Education.

92 Coumb Asall (2013) l'implantation du nouveau curriculum basé sur l'approche par compétences telle que vécue par les enseignants de la première étape du primaire au Sénégal université du Québec à Montréal

93 Edang Nnang. (2013) . L'approche par compétences dans les pays en développement effets des reformes curriculaires en Afrique subsaharien l'université de bourgogne. Thèse docteur

94 Ernest T. Stringer, Lois McFadyen Christensen, Shelia C. Baldwin .(2010). Integrating teaching, learning, and action research: enhancing instruction in the K–12 SAGE Publications India Pvt. Ltd. Printed in the United States of America

95 Gerard, F.-M. (2005), L'évaluation des compétences par des situations complexes, Actes du Colloque de l'Admee-Europe, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre

96 Jean de la croix Bibana. (2017). L'approche par compétences et son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques gabonaises : points de vue des enseignants du primaire des circonscriptions scolaires de Libreville Québec, Canada Université Lava

97 Margaret A. Mathus Rural. (2017) .The Relationship between Teacher Evaluation Ratings and Student Achievement in a Rural. United States Midwest School District . of Education ، Published by ProQuest University of Toronto, degree of Doctor

98 Ruben A. Sanchez Month.(2019) students' attitudes towards performance based assessment. Journal of Thesis Projects and Dissertations Vol. 7, Issue 1, pp: (7-16), University, Philippines Christian Available at: www.researchpublish.com.

99 Shakman, K., Riordan, J., Sanchez, M. T., Cook, K. D., Fournier, R., & Brett, J. (2012). An Examination of Performance-Based Teacher Evaluation Systems in Five States. Issues & Answers. REL 2012-No. 129. *Regional Educational Laboratory Northeast & Islands*

100 Paulo Santiago and Francisco Benavides .(2009). Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country (Teacher Evaluation: Current Practices in OECD countries and a Literature Review,

101 Direction de la formation de l'orientation et de l'insertion professionnelle ‹31-03-2016 Service universitaire d'ingénierie et d'innovation pédagogique) Vadémécum de l'approche par compétences Un guide pour élaborer ou réviser un programme de formation axé sur le développement des compétences http://sup.univ lorraine.fr/files/2016/07/Vademecum-APC-UL-1

ملحق رقم (01) الصورة الأولية لاستبيان الدراسة

جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الإنسانية

قسم علوم التربية

إعداد الطالب الباحث: شريفي شعبان

إلى السادة المحكمين:

اسم ولقب الأستاذ الدكتور الفاضل(ة): ..... التخصص .....

الدرجة العلمية..... الجامعة.....

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول: **الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معايير المقاربة بالكفاءات** وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في علوم التربية لذا قمنا بإعداد استبيان لقياس الأداء التقويمي وفق معايير المقاربة بالكفاءات ستوجه إلى أساتذة الأطوار الثالث والرابع والخامس من مرحلة التعليم الابتدائي لهذا أرجو التكرم بإبداء آراؤكم ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كان صالحاً أو غير صالح، ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأي اقتراح أو تعديلات ترونه مناسبا لتحقيق هدف الدراسة الحالية، علماً بأن بدائل الإجابة على فقرات الاستبيان هي: **دائما، غالبا ،أحيانا ،قليلا، نادرا**

الرقم	العبارات	ينتمي إلى المحور	لا ينتمي إلى المحور	يقيس ما أعد لقياسه	لا يقيس	واضح	غير واضح
1.	أحدد لكل هدف سلوكي سؤال واحد على الأقل						
2.	تشتمل الأهداف الجوانب: المعرفية، والمهارية والوجدانية						
3.	استخدم في التقويم أساليب لفظية وغير لفظية						
4.	أنوع في الأسئلة اللفظية الشفوية						
5.	تنوع الأسئلة التحريرية ما بين أسئلة مقاليه وأسئلة موضوعية						
6.	أوجه الأسئلة في دقة ووضوح						
7.	اخصص فترات للتعديل أثناء التعلم						
8.	أتوجه بالأسئلة لكافة التلاميذ						
9.	أتأكد من وضوح وصحة كافة إجابات التلاميذ						
10.	يتناسب وقت التقويم مع زمن الحصة						
11.	أتأكد من تحقيق الأهداف السلوكية للدرس						
12.	استخدم نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة						
13.	إعطاء التلميذ الوقت الكافي للتفكير في الإجابة						
14.	أقوم مكتسبات التلاميذ في بداية كل حصة دراسية						
15.	أقوم بعد كل وحدة دراسية						

16.	استخدم الألفاظ التي يفهمها المتعلم						
17.	التقويم يكون قبل وأثناء وبعد كل حصة						
18.	أقوم سلوك واحد في كل مرة						

ملاحظات

البعد الثاني: معيار التغذية الراجعة

19.	احدد نقاط الضعف والقوة لكل تلميذ						
20.	أقدم تعليقات على إجابة التلميذ						
21.	ابلغ التلميذ عن نقاط ضعفه وقوته						
22.	اعتبر الخطأ ملازما لعملية التعليم						
23.	اثني على إجابة المتعلم						
24.	اعتبر الأخطاء عملية تقويمية						
25.	اعزز الإجابة الخاطئة						
26.	احدد اكتساب الكفاءة						
27.	أقوم كل عنصر من عناصر المقرر						
28.	أتأكد من بلوغ الكفاءة المستهدفة						
29.	أتطرق إلى المسائل التي طرحت في مرحلة الانطلاق						
30.	اجري مناقشة جماعية حول ما تعلمه التلاميذ						

.31	ادعم الكفاءة الغير مكتسبة						
.32	أحدد الكفاءة التي تحتاج إلى دعم						
.33	أحدد الكفاءة التي في طور الاكتساب						
.34	أتأكد من وضوح وصحة كافة إجابات التلاميذ						
.35	أرتب التلاميذ حسب درجة الضعف						
.36	أحدد الطرق العلاجية البديلة للتقويم						
.37	افعل المكتسبات القبلية						

ملاحظات

البعد الثالث: إعداد شبكات التقويم

.38	اضمن الحد الأقصى من الموضوعية في التصحيح						
.39	المهمة نشاط قابل للملاحظة والقياس						
.40	أنجز المهمة بالتعاون مع التلاميذ						
.41	أحدد في المهمة ما هو مطلوب من التلاميذ						
.42	المنتوج يتوافق مع الوضعية التعليمية						
.43	أحدد معايير الحد الأدنى						
.44	أحدد معايير الإتقان						
.45	المطلوب من المتعلم في صميم الموضوع						

46.	استخدام أدوات المادة						
47.	المنتوج الذي أقدمه خالي من التناقضات الداخلية						
48.	ألاحظ إجابة كل متعلم على الأسئلة						
49.	أحدد العناصر اللازم ملاحظتها في كل منتوج						
50.	أحدد عتبة النجاح3/2 للكفاءة						
51.	استخدم السلم اللفظي مثل مرضي غير مرضي						
52.	استخدم السلم العددي مثل 1-2-3-4						
53.	استخدم السلم الحرفي مثل ا،ب ،ج،د						
54.	استخدم السلم الوصفي الكمي مثل ضعيف-قوي-قوي جدا						
55.	استخدم السلم الوصفي النوعي مثل يشارك التلميذ-لا يشارك						
56.	احترم سلم التنقيط						
57.	استخدم شبكة الملاحظة في التقويم						
58.	تظهر المعايير من خلال أثار ملموسة						
59.	أتفاعل مع سندات المادة						

ملاحظات

البعد الرابع: الوضعية التقويمية

60.	الوضعية التقويمية على صلة بواقع التلميذ المعيشي						
61.	النتاجات التعليمية المقدمة للتلميذ تسمح بتغيير النظرة للواقع						
62.	المؤشرات التي أضعها تقيس درجة تقدم التلاميذ						
63.	الوضعية تتوافق وقدرات التلاميذ						
64.	الوضعية تتراوح بين البساطة والتعقيد						
65.	اربط كل مهمة بكفاءة أو عدة كفاءات						
66.	أحث المتعلمين على حل مشكلات من الحياة اليومية						
67.	الوسائل المستخدمة في التقويم ملائمة للمهمة						
68.	انطلق من تصورات التلاميذ إثناء التقويم						
69.	المنتوج المقدم يلاءم قدرات التلاميذ						
70.	الكفاءات المستعرضة تشترك فيها مختلف المواد						
71.	الوضعية التعليمية لها بعد اجتماعي						
72.	الوضعية غير قبلة للتأويل						

ملاحظات:

البعد الخامس: الحقيبة التقويمية

73.	استخدم الحقيبة التقويمية في إظهار نقاط الضعف						
74.	استخدم الحقيبة التقويمية في إظهار نقاط القوة						
75.	تحتوي على أنشطة تم انجازها خارج المدرسة						
76.	احدد معايير تقويم مكونات الحقيبة التقويمية						
77.	أناقش محتوى ملف الطالب						

78.	اطلب من التلاميذ الاحتفاظ بكل التعليقات التي حظي بها الملف						
79.	أرتب محتويات الملف بالتعاون مع الطالب						
80.	أراجع ملفات أعمال التلاميذ شهريا						
81.	اتفق مع التلاميذ على تحديد معايير الملف						
82.	اعدل أخطاء التلاميذ الموجودة في الملف						
83.	اعدل أخطائي الموجودة في الملف						
84.	تساعدني الحقيبة التقويمية على تقويم التلاميذ						
85.	أحسن بناء حقيبة تقويمية						
86.	اعدّ مخطط العمل الفصلي والسنوي						
87.	احدد مستوى كل انجاز بشكل ملموس						
88.	احصر المجالات التي ينبغي مضاعفة الجهود فيها						
89.	يبين تدرج المتعلم في مختلف المواد						

ملاحظات:

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
1 .1	محمد بن بسعي		علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
.2	شريفي حليمة	د/ محاضر أ	علم النفس	جامعة محمد بوضياف
.3	محمد روبي	د/ محاضر أ	علم النفس	جامعة محمد بوضياف
.4	قرين العيد	أستاذ	علم النفس المدرسي	محمد البشير الابراهيمي
.5	مام عواطف	د/ محاضر أ	علوم التربية	جامعة المسيلة
.6	جعلاب نورالدين	د/ محاضرأ		جامعة المسيلة
.7	دخوش مبروك	مفتش بيداغوجي		مكان العمل المسيلة

ملحق رقم (3) الثبات والصدق

أ/ الثبات: (ألفا كرونباخ)

Fiabilité

Statistiques de fiabilité		
المحاور	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
المحور 1	0.830	12
المحور 2	0.831	12
المحور 3	0.767	13
المحور 4	0.896	12
المحور 5	0.870	13
الكلي	0.913	62

ب/ الصدق: (الاتساق الداخلي)

Corrélations

Corrélations					
		د ك1			د ك1
ب1	Corrélation de Pearson	0.570**	ب7	Corrélation de Pearson	0.649**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
ب2	Corrélation de Pearson	0.630**	ب8	Corrélation de Pearson	0.614**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
ب3	Corrélation de Pearson	0.570**	ب9	Corrélation de Pearson	0.582**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
ب4	Corrélation de Pearson	0.674**	ب10	Corrélation de Pearson	0.481**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
ب5	Corrélation de Pearson	0.641**	ب11	Corrélation de Pearson	0.583**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95

6ب	Corrélation de Pearson	0.497**	12ب	Corrélation de Pearson	0.627**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		2دك			2دك
13ب	Corrélation de Pearson	0.459**	19ب	Corrélation de Pearson	0.738**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
14ب	Corrélation de Pearson	0.477**	20ب	Corrélation de Pearson	0.722**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
15ب	Corrélation de Pearson	0.398**	21ب	Corrélation de Pearson	0.585**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
16ب	Corrélation de Pearson	0.744**	22ب	Corrélation de Pearson	0.634**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
17ب	Corrélation de Pearson	0.616**	23ب	Corrélation de Pearson	0.568**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
18ب	Corrélation de Pearson	0.685**	24ب	Corrélation de Pearson	0.493**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		3دك			3دك
25ب	Corrélation de Pearson	0.573**	32ب	Corrélation de Pearson	0.438**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
26ب	Corrélation de Pearson	0.580**	33ب	Corrélation de Pearson	0.513**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
27ب	Corrélation de Pearson	0.642**	34ب	Corrélation de Pearson	0.424**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
28ب	Corrélation de Pearson	0.646**	35ب	Corrélation de Pearson	0.296**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.004
	N	95		N	95
29ب	Corrélation de Pearson	0.533**	36ب	Corrélation de Pearson	0.460**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
30ب	Corrélation de Pearson	0.583**	37ب	Corrélation de Pearson	0.486**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
31ب	Corrélation de Pearson	0.520**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	95			

Corrélations

Corrélations					
		د4ك			د4ك
ب38	Corrélation de Pearson	0.575**	ب44	Corrélation de Pearson	0.745**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
ب39	Corrélation de Pearson	0.749**	ب45	Corrélation de Pearson	0.692**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
ب40	Corrélation de Pearson	0.775**	ب46	Corrélation de Pearson	0.735**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
ب41	Corrélation de Pearson	0.768**	ب47	Corrélation de Pearson	0.689**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
ب42	Corrélation de Pearson	0.714**	ب48	Corrélation de Pearson	0.579**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
ب43	Corrélation de Pearson	0.676**	ب49	Corrélation de Pearson	0.507**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		د5ك			د5ك
ب50	Corrélation de Pearson	0.605**	ب57	Corrélation de Pearson	0.605**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
ب51	Corrélation de Pearson	0.701**	ب58	Corrélation de Pearson	0.673**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
ب52	Corrélation de Pearson	0.459**	ب59	Corrélation de Pearson	0.710**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000

	N	95		N	95
53ب	Corrélation de Pearson	0.585**	60ب	Corrélation de Pearson	0.764**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
54ب	Corrélation de Pearson	0.548**	61ب	Corrélation de Pearson	0.619**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
55ب	Corrélation de Pearson	0.578**	62ب	Corrélation de Pearson	0.569**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
56ب	Corrélation de Pearson	0.686**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	95			

Corrélations

Corrélations					
		الكلي			الكلي
1دك	Corrélation de Pearson	0.622**	4دك	Corrélation de Pearson	0.620**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
2دك	Corrélation de Pearson	0.745**	5دك	Corrélation de Pearson	0.654**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	95		N	95
3دك	Corrélation de Pearson	0.693**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	95			

ملحق رقم (04): الصورة النهائية لاستبيان الدراسة

كلية العلوم الإنسانية

قسم علوم التربية

جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله

إلى الأساتذة الأفاضل:

في إطار التحضير لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية، يقوم الباحث بإجراء دراسة حول: **الأداء التقويمي لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر وفق معايير المقاربة بالكفاءات.**

ولهذا الغرض، نضع هذا الاستبيان بين أيديكم، من اجل التكرم بالإجابة على فقراته، بكل صدق و موضوعية، و ذلك بوضع علامة **(X)** أمام العبارة التي ترون أنها تعبر عن آراؤكم، كما أنه لا توجد فقرات صحيحة وأخرى خاطئة، ونؤكد على أن إجاباتكم تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

معلومات عامة:

** **الطور التعليمي :**الطور الأول ☐ الطور الثاني ☐ الطور الثالث ☐

** **مؤسسة التكوين:** المعهد التكنولوجي ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐ الجامعة ☐

الأقدمية في العمل: اقل من (10) سنوات ☐ من (11) إلى 19سنة ☐ (20) سنة فأكثر ☐

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
1.	أحدد لكل كفاءة هدف سلوكي واحد على الأقل					
2.	استخدم في التقويم أساليب لفظية و غير لفظية					
3.	أنوع في الأسئلة اللفظية الشفوية					
4.	أوجه أسئلة الكفاءة المستهدفة بدقة واضحة لكافة التلاميذ					
5.	أتأكد من صحة كافة إجابات التلاميذ					
6.	يتناسب وقت التقويم مع زمن الحصة					
7.	أقوم كل عنصر من عناصر البرنامج					
8.	إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للإجابة					
9.	أقوم مكتسبات التلاميذ في بداية كل حصة دراسية					
10.	أقوم بعد كل وحدة دراسية					
11.	أقدم التقويم الفوري للتلاميذ أثناء التعلم					
12.	أقوم كفاءة واحدة في كل حصة					

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
13.	احدد نقاط الضعف والقوة لكل التلاميذ					
14.	أقدم تعليقات على الإجابة الخاطئة لتلاميذ					
15.	ابلغ التلاميذ عن نقاط ضعفهم وقوتهم					
16.	اثني على إجابات التلاميذ الصحيحة					
17.	اعتبر الأخطاء عملية تقويمية					
18.	اعزز إجابات التلاميذ الصحيحة					
19.	أتأكد من بلوغ الكفاءة المستهدفة للتلاميذ					
20.	أجري مناقشة جماعية مع التلاميذ حول ما تعلّموه					
21.	ادعم الكفاءة التي لم يكتسبها التلاميذ					
22.	احدد الطرق العلاجية البديلة لتقويم الكفاءة الغير محققة					
23.	أحدد الكفاءة التي في طور الاكتساب					
24.	ارتب التلاميذ حسب درجة القوة					

25.	اضمن الحد الأقصى من الموضوعية في شبكة التقويم					
26.	أنجز المهمة بالتعاون مع التلاميذ					
27.	أحدد في شبكة التقويم الكفاءة المستهدفة					
28.	أحدد معايير الحد الأدنى في الكفاءة المستهدفة					
29.	أحدد معايير الإتقان في الكفاءة المستهدفة					
30.	ألاحظ في شبكة التقويم إجابة كل متعلم على الأسئلة					
31.	أحدد في شبكة التقويم العناصر اللازم ملاحظتها في كل كفاءة					
32.	أحدد في شبكة التقويم عتبة تحقق مؤشرات الكفاءة 3/2					
33.	استخدم السلم اللفظي مثل التلميذ مرضي غير مرضي					
34.	استخدم السلم الحرفي مثل ا،ب ،ج،د					
35.	استخدم السلم الوصفي الكمي مثل التلميذ ضعيف- قوي- قوي جدا					
36.	استخدم السلم الوصفي النوعي مثل يشارك التلميذ- لا يشارك					
37.	أحدد في شبكة التقويم مؤشرات المعايير من خلال أثار ملموسة					

38.	استخدم الحقيبة التقويمية في إظهار نقاط ضعف التلاميذ					
39.	استخدم الحقيبة التقويمية في إظهار نقاط القوة					
40.	تحتوي الحقيبة التقويمية على أنشطة تم انجازها خارج المدرسة من طرف التلاميذ					
41.	احدد معايير تقويم مكونات الحقيبة التقويمية					
42.	أناقش محتوى ملف الحقيبة التقويمية مع التلاميذ					
43.	ارتب محتويات الحقيبة التقويمية بالتعاون مع التلاميذ					
44.	اتفق مع التلاميذ على تحديد معايير الحقيبة التقويمية					
45.	اعدل أخطاء التلاميذ الموجودة في الحقيبة التقويمية					
46.	اعدل أخطائي الموجودة في الحقيبة التقويمية					
47.	تساعدني الحقيبة التقويمية على تقويم التلاميذ					
48.	أعدّ في الحقيبة التقويمية مخطط العمل الفصلي والسنوي للتلاميذ					
49.	أحدد في الحقيبة التقويمية مستوى كل انجاز يقوم به التلاميذ بشكل ملموس					
50.	احصر في الحقيبة التقويمية المجالات التي ينبغي مضاعفة الجهود فيها					

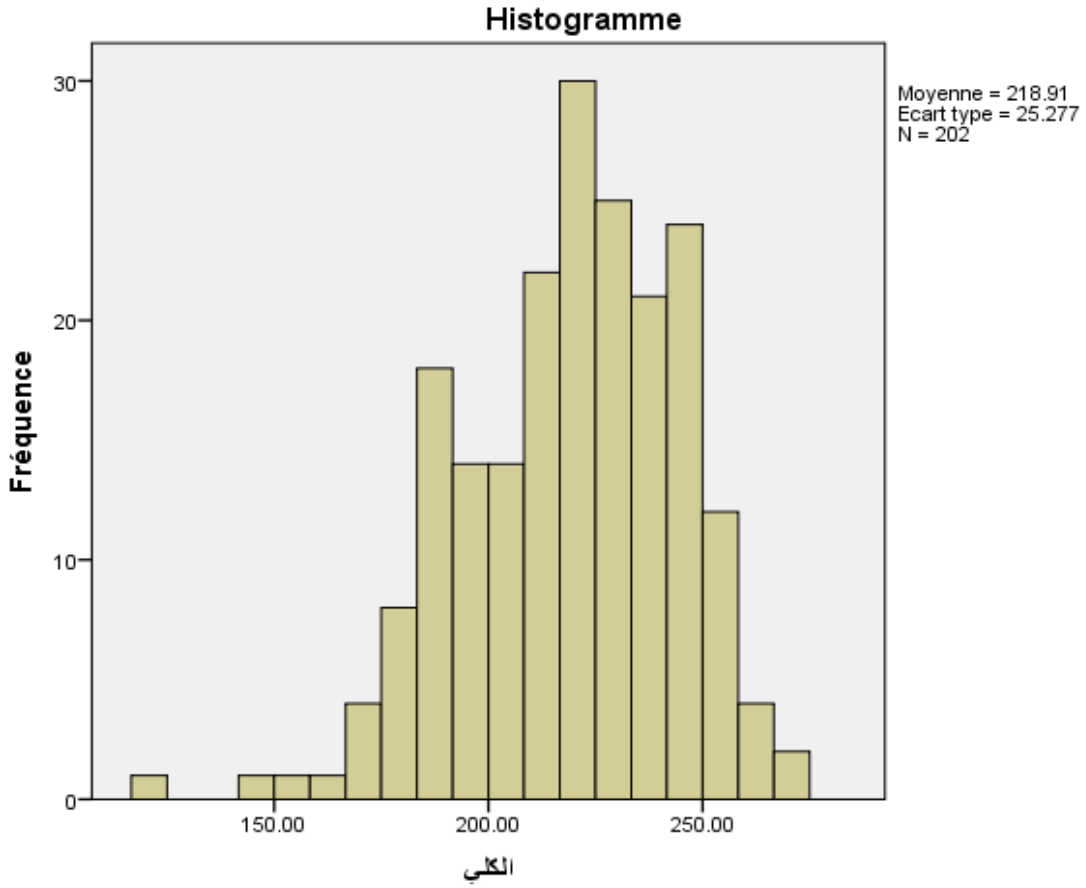
ملحق رقم (05) نتائج الدراسة

أولا/ التحقق من شرط اعتدالية التوزيع:

Explorer

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الكلي	0.056	202	.200*	0.980	202	0.005
*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.						
a. Correction de signification de Lilliefors						

الأداء التقويمي



ثانيا: وصف نتائج الدراسة:

Caractéristiques

Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Ecart type
ب1	202	3.6881	0.86200
ب2	202	3.7426	0.98399
ب3	202	3.9901	1.04138
ب4	202	3.9403	0.95206
ب5	202	3.9851	0.87802
ب6	202	3.4109	0.98974
ب7	202	3.4604	0.87583
ب8	202	3.9653	0.88873
ب9	202	3.8416	0.91676
ب10	202	3.8069	0.93965
ب11	202	3.5495	1.04621
ب12	202	3.3069	1.01963
دك1	202	44.6683	5.61482

Caractéristiques

Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Ecart type
ب13	202	4.1980	0.82281
ب14	202	3.5990	0.98375
ب15	202	3.5644	1.02618
ب16	202	4.0347	1.02883
ب17	202	3.8911	0.98649
ب18	202	4.0842	1.04517
ب19	202	3.8663	0.99098
ب20	202	3.9010	0.95683
ب21	202	3.8069	0.91822
ب22	202	3.7327	0.98133
ب23	202	3.6733	1.04247
ب24	202	3.5792	1.13566
دك2	202	45.9307	6.76949

Caractéristiques

Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Ecart type
ب25	202	3.8020	0.99271
ب26	202	3.7079	1.01179
ب27	202	3.6584	1.05903
ب28	202	3.5792	1.00554
ب29	202	3.4752	1.08444
ب30	202	3.5693	1.05456
ب31	202	3.6089	0.95705
ب32	202	3.2871	1.03507
ب33	202	3.2079	1.10464
ب34	202	2.7921	1.08189
ب35	202	2.9109	1.18110
ب36	202	3.3465	1.01663
ب37	202	3.5396	1.03708
دك3	202	44.4851	6.61239

Caractéristiques

Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Ecart type
ب38	202	3.5545	1.02676
ب39	202	3.2426	0.95967
ب40	202	3.5347	1.10687
ب41	202	3.5297	0.98325
ب42	202	3.3366	1.13538
ب43	202	3.3614	1.06182
ب44	202	3.4653	1.11582
ب45	202	3.5198	0.99856
ب46	202	3.5396	1.01771
ب47	202	3.2822	1.10385
ب48	202	3.4505	1.03184
ب49	202	3.0990	1.10634
دك4	202	40.9158	7.79704

Caractéristiques

Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Ecart type
ب50	202	3.4554	1.04167
ب51	202	3.3366	1.08152
ب52	202	3.0297	0.96150
ب53	202	3.2376	0.99899
ب54	202	3.1386	1.02729
ب55	202	3.1188	1.00037
ب56	202	3.1040	1.08545
ب57	202	3.5297	1.01805
ب58	202	3.5446	1.02238
ب59	202	3.4455	1.13274
ب60	202	3.3960	1.07045
ب61	202	3.4059	1.10339
ب62	202	3.1634	1.29217
دك5	202	42.9059	8.25200

ثالثا/ التحقق من فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

Test T

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الكلي	202	218.9059	25.27650	1.77845
Test sur échantillon unique				
	Valeur de test = 186			
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
الكلي	18.503	201	0.000	32.90594

الفرضية الأولى:

Test T

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
دك1	202	44.6683	5.61482	0.39506
Test sur échantillon unique				
	Valeur de test = 36			
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne

د1ك	21.942	201	0.000	8.66832

الفرضية الثانية:

Test T

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
د2ك	202	45.9307	6.76949	0.47630
Test sur échantillon unique				
	Valeur de test = 36			
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
د2ك	20.850	201	0.000	9.93069

الفرضية الثالثة:

Test T

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
د3ك	202	44.4851	6.61239	0.46525
Test sur échantillon unique				
	Valeur de test = 39			
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
د3ك	11.790	201	0.000	5.48515

الفرضية الرابعة:

Test T

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
د4ك	202	40.9158	7.79704	0.54860
Test sur échantillon unique				
	Valeur de test = 36			
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
د4ك	8.961	201	0.000	4.91584

الفرضية الخامسة:

Test T

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
5دك	202	42.9059	8.25200	0.58061

Test sur échantillon unique				
	Valeur de test = 39			
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
5دك	6.727	201	0.000	3.90594

الفرضية السادسة:

Unidirectionnel

ANOVA					
الكلي*السنة					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	5097.122	4	1274.281	2.036	0.091
Intragroupes	123322.091	197	626.000		
Total	128419.213	201			

الفرضية السابعة:

Unidirectionnel

ANOVA					
الكلي*نمط التكوين					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	361.400	2	180.700	0.281	0.755
Intragroupes	128057.813	199	643.507		
Total	128419.213	201			

الفرضية الثامنة:

Unidirectionnel

ANOVA					
الكلي*الأقدمية					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	1178.800	2	589.400	0.922	0.399
Intragroupes	127240.413	199	639.399		
Total	128419.213	201			

تَمَّ بِحَمْدِ اللَّهِ