وزارةالتعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجزائر (2)
أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علم النفس

دراسة تقييمية لنظام التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
محمد شريف صليحة

إشراف الأستاذ:
أ.د زبدي ناصرالدين

السنة الجامعية: 2018 – 2019

شـــكـــر وتـــقـــديـــر

قال الله تعالى:« رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والدي

وأن أعمل صالحا ترضاه و أدخلني برحمتك في عبادك الصالحين»

"صدق الله العظيم"

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

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

الإهـــداء

أهدي ثمرة هذا الجهد :

إلى روح والداي الطاهرة.

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

إلى عمي علي و زوجته و أبناءه و أحفاده.

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

إلى أحبائي منى، نسرين، يحي،حمزة و عبد الله.

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

و إلى كل عائلة محمد شريف.

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم نظام التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبيان ومقابلة نصف موجهة،حيث تم تطبيق الاستبيان على عينة من الأساتذة قوامها 204 أستاذا يزاولون نشاطهم بشكل دائم حيث تمّ اختيارهم بطريقة مقصودة من مختلف متوسطات ولاية البويرة. أما فيما يخص المقابلة نصف موجهة، فقد أجريت مع 10 مفتشين للتعليم المتوسط من مختلف التخصصات.

وللإجابة على أسئلة البحث استخدمت الباحثة كلا من النسب المئوية، واختبار كا^2 بالنسبة للفرضيات الثلاث الخاصة بموضوع البحث.

كشفت نتائج الدراسة أن أساتذة التعليم المتوسط يمارسون التقويم التربوي بأنواعه الثلاثة في ظل المقاربة بالكفاءات بصورة متوسطة.

كما أن الأساتذة يتحكمون في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بصورة متواضعة.

بينما توصلنا إلى عدم استجابة التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

Résumé

Cette étude a pour objet d'évaluer le dispositif de l'évaluation en éducation par le biais de l'approche par compétences au niveau du palier moyen.

Afin de concrétiser les objectifs menés dans cette étude, la chercheuse a conçu un questionnaire et des entrevues semi-dirigées. Le questionnaire a été appliqué sur un échantillon de 204 enseignants relevant de différentes disciplines et exerçant de façon continue dans différents collèges de la wilaya de Bouira. Quant aux entrevues semi-dirigées, nous les avons réalisées avec 10 inspecteurs de l'enseignement moyen relevant de différentes disciplines.

Pour répondre aux questions posées, la chercheuse a recouru aux pourcentages et au test du k^2 pour vérifier les trois hypothèses relatives au sujet de la recherche.

Les résultats de cette étude ont révélé que les enseignants du cycle moyen pratiquent l'évaluation dans le cadre de l'approche par compétence d'une manière moyenne.

Les enseignants maitrisent aussi les connaissances théoriques relatives à l'évaluation dans le cadre de l'approche par compétence de manière modeste.

Cependant, nous sommes parvenus à constater que la formation continue destinée aux enseignants du moyen ne répond pas à leurs besoins pour mettre en pratique l'évaluation dans le cadre de l'approche par compétences.

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the assessment of education in the competency-based approach at the middle school level.

In order to concretize the objectives of the study, the researcher designed a questionnaire and a semi directed interview. The questionnaire was applied to a sample equivalent to two hundred and four (204) teachers from different disciplines and practising continuously in different colleges of the wilaya of Bouira. And in regard to the semi –directed interview, it was carried out with ten (10) inspectors of the middle –level education coming from different disciplines.

And as answers to research questions, the researcher used the percentages and K2 test for the three hypotheses related to the research topic.

The results of the study revealed that middle- level teachers practise the evaluation in a medium way in the competency-based approach.

We have come to say that middle school teachers perceive the theoretical knowledge of assessment in the competency-based approach in a weak way; however, we have come to the conclusion that the continuing training during the service doesn't meet the requirements of the middle school in the implementation of evaluation in the skills approach.

فهـــرس المـــوضـــوعـــات

الإهـــــــداء

شكـر وتـقـديـر

مـلـخـــــــص

فهرس الموضوعات

قـائـمـة الجـداول

قـائـمـة الأشكـال

مقـدمـــة..... أ-د

الـجـانـــب الـنـظـري

الفصل الأول: الإطار النظري للبحث

1- **إشكـاليـة**.....08

2- **التســـاؤلات**.....13

3- **أسبـاب اختيار مـوضـوع البحـث**.....14

4- **أهميـــة البحـث**.....14

5- **أهـداف البحـث**.....15

6- **تحديـد المفاهيم والمصطلحات**.....15

6-1- الـكفـاءة.....15

6-2- المقاربة بالكفاءات.....17

6-3- التقويـم التربـوي.....17

6-4- التعريف الإجرائي للتقويم التربوي.....19

6-5- التعريف الإجرائي للتكوين أثناء الخدمة.....19

6-6- التعريف الإجرائي للمعارف النظرية.....19

7- **الدراسات السابقة**.....19

7-1- الـدراسـات المحليـة.....19

7-2- الـدراسـات العـربيـة.....21

7-3- الـدراسـات الأجنبيـة.....23

7-4- الـدراسـات الكنـديـة.....24

7-5- التعليق على الدراسات السابقة.....28

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات

تمهيد..... 32

1- **الكفـــــاءة**..... 33

1-1- نشأة بيداغوجية الكفاءات.....33

1-2- تعريف الكفاءة.....35

1-3- المفاهيم الخاصة بالكفاءة..... 35

1-4- خصائص الكفاءة.....37

1-5- مستويات الكفاءة..... 38

1-6- مركبات الكفاءة..... 39

2- **المقاربة بالكفاءات**.....46

2-1- تعريف المقاربة بالكفاءات.....46

2-2- المرتكزات النظرية لبيداغوجيا بالكفاءات.....47

2-3- مبادئ المقاربة بالكفاءات..... 49

2-4- مزايا المقاربة بالكفاءات..... 51

2-5- أهداف المقاربة بالكفاءات.....51

2-6- مكانة المتعلم ضمن التدريس بالمقاربة بالكفاءات.....52

2-7- دور المعلّم ضمن المقاربة بالكفاءات..... 52

2-8- إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.....53

2-8-1- إستراتيجية التدريس بالمشروع..... 53

2-8-2- إستراتيجية التدريس بحل المشكلات.....56

2-8-3- الإدمـاج..... 57

3- الخطأ ومكانته في مقاربة الكفاءات..... 60

4- بيداغوجيا الفروقات والمقاربة بالكفاءات..... 61

5- المعالجة البيداغوجية والمقاربة بالكفاءات..... 62

6- مراحل تقديم الدرس في ظل المقاربة بالكفاءات.....63

7- الوسائل التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات.....64

خـلاصـة..... 66

الفصل الثالث: التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

تمهيد.....69

1- **التقويم التربوي**..... 70

1-1- تعريف التقويم التربوي..... 70
1-2- نبذة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي..... 71
1-3- الفرق بين التقويم والقياس..... 73
1-4- أهمية التقويم التربوي..... 73
1-5- أسس ومبادئ التقويم التربوي..... 74
1-6- أهداف التقويم التربوي..... 75
1-7- وظائف التقويم التربوي..... 76
1-8- مجالات التقويم التربوي..... 77
2- **التقويم بالكفاءات**..... 79
2-1- تقويم الكفاءة..... 79
2-2- إستراتيجية تقويم الكفاءة..... 79
2-3- الضبط الدقيق لإستراتيجية تقويم كفاءة معينة..... 82
2-4- أنواع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات..... 83
2-5- التقويم الذاتي في ظل المقاربة بالكفاءات..... 86
2-6- خصائص التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات..... 87
2-7- أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات..... 89
2-8- خطوات بناء أدوات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات..... 96
2-9- المعايير والمؤشرات في ظل المقاربة بالكفاءات..... 97
2-10- الصعوبات والمشاكل المرتبطة بممارسة التقويم في المقاربة بالكفاءات..... 102
3- **التقويم التربوي في التعليم المتوسط بعد اعتماد بيداغوجية الكفاءات**..... 103
3-1- إجراءات التقويم في التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات..... 106
3-2- تنظيم التقويم على مستوى التعليم المتوسط..... 108
3-3- الارتقاء والإعادة في مرحلة التعليم المتوسط..... 110
3-4- القبول في السنة الأولى متوسط..... 110
خلاصة..... 112

الفصل الرابع: مرحلة التعلّيم المتوسط

تمهيد..... 115
1- **مرحلة التعلّيم المتوسط ومراحله**..... 116
1-1- تعريف مرحلة التعلّيم المتوسط ومراحلها..... 116
1-2- خصائص مرحلة التعلّيم المتوسط..... 117
1-3- مكونات ملمح التعليم المتوسط..... 117

1-4- مهام وأهداف مرحلة التعلّيم المتوسط (الكفاءات النهائية للتعلّيم المتوسط)..... 118
1-5- دور المعلم والمتعلّم في مرحلة التعلّيم المتوسط..... 118
1-6- إمتحان شهادة التعليم المتوسط..... 119
2- **خصائص المتعلّم في مرحلة التعلّيم المتوسط**..... 120
2-1- الخصائص الجسمية..... 120
2-2- الخصائص الحركية..... 121
2-3- الخصائص الانفعالية..... 122
2-4- الخصائص العقلية..... 122
2-5- الخصائص الإجتماعية..... 123
3- **التكوين أثناء الخدمة في ظل المقاربة بالكفاءات**..... 124
3-1- تعريف التكوين..... 124
3-2- أنـواع التكـويـن..... 125
3-3- تعريف التكوين أثناء الخدمة..... 125
3-4- التكوين الذاتي..... 125
3-5- أهداف التكوين أثناء الخدمة..... 127
3-6- أهمية التكوين أثناء الخدمة..... 128
3-7- أسباب للكشف عن أهمية التكوين أثناء الخدمة..... 128
3-8- تكوين التأطير البيداغوجي والإداري..... 129
3-9- في إطار التكوين أثناء الخدمة..... 129
4- الجهـاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة..... 133
5- توصيات تربوية عامة تؤطر كيفية إعداد برنامج تكويني..... 134
خـلاصـة..... 135

الـجـانـــب الميـــدانـــي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للجانب الميداني

تمهيد..... 139
1- **منهج الدراسة**..... 140
2- **الدراسة الاستطلاعية**..... 140
2-1- هدف الدراسة الإستطلاعية..... 140
2-2- أدوات الدراسة الاستطلاعية..... 141
3- **مكان وزمان إجراء الدراسة**..... 144

3-1- زمن إجراء الدراسة..... 144
3-2- مكان إجراء الدراسة..... 144
4- **عينة الدراسة**..... 146
4-1- حجم عينة الدراسة..... 146
4-2- مواصفات عينة الدراسة..... 146
5- **أدوات الدراسة**.....148
5-1- الاستبيـــان.....148
5-2- المقـابلــة..... 150
6- كيفية جمع البيانات..... 151
7- التقنيات الإحصائية المستعملة..... 151

الفصل السادس: عرض و تحليل النتائج

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 155
2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 165
3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 169
4- تحليل نتائج المقابلات..... 175
4-1- تحليل نتائج المقابلات الخاصة بالمؤشرات التي يعتمد عليها المفتشون في تقويم نشاط الأساتذة أثناء زيارتهم الميدانية..... 175
4-2- نتائج المقابلة فيما يخص الأساليب التقويمية التي يستخدمها الأساتذة أثناء ممارساتهم التقويمية حسب الأولوية..... 177
4-3- تحليل نتائج المقابلات الخاصة بكيفية تعامل الأساتذة مع الخطأ أثناء ممارساتهم التقويمية..... 177
4-4- تحليل نتائج المقابلات الخاصة بعدد الأيام التكوينية والمواضيع المدرجة فيها..... 178
5- **استنتـــاج عـــــام**..... 179
خـــلاصـــة عـــامـــة..... 181
قائمة المصادر والمراجع..... 185
المـــلاحـــــق

قـــائـمـــة الـجـــداول

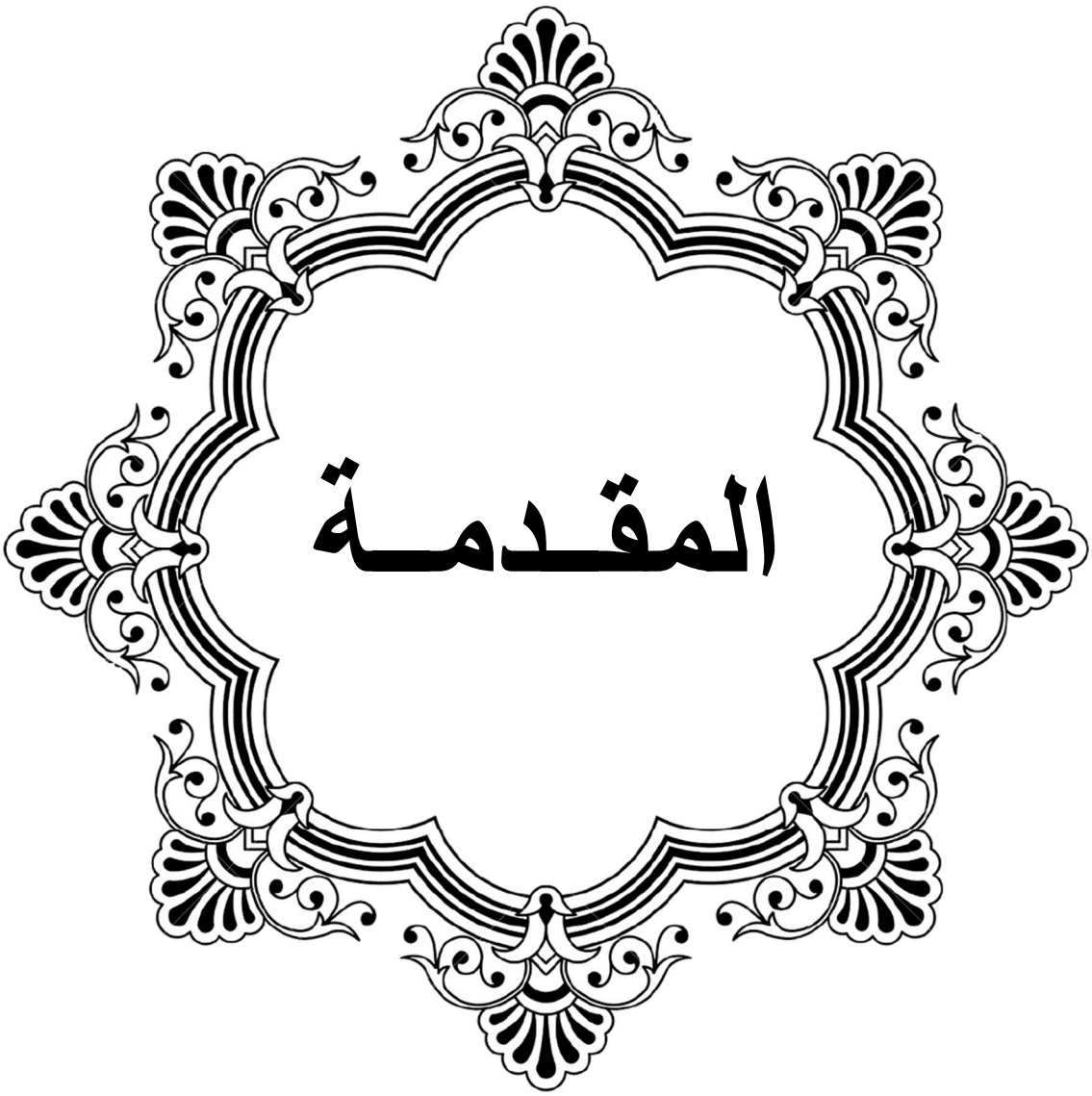
رقم الجدول	العنـــــــــوان	الصفحة
01	يمثل مستويات الكفاءات وزمن ظهورها	39
02	يمثل أنواع الكفاءات	46
03	يمثل نوع الخطأ وطرق التعامل معه	61
04	يمثل المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها تقويم كفاءة معينة	81
05	يمثل مكونات إستراتيجية التقويم	83
06	يمثل أنواع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	86
07	يمثل الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم في المقاربة بالكفاءات	88
08	يمثل نموذج شبكة تقويم المجال السلوكي عن طريق الملاحظة	91
09	يمثل نموذج عن تحديد معايير النجاح للمتعلم في تحقيق الكفاءة	100
10	يمثل نموذج شبكة تقويم يعتمدها الأستاذ	100
11	يمثل أهم احتياجات الأساتذة لممارسة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	142
12	يمثل المتوسطات التي تمت فيها الدراسة الميدانية	145
13	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	147
14	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية	147
15	يمثل توزيع أفراد العينة حسب نوع التكوين	147
16	يمثل عرض نتائج الفرضية الأولى	156
17	يمثل عرض نتائج الفرضية الثانية	166
18	يمثل عرض نتائج الفرضية الثالثة	170

قـــائـــمـــة الأشـــكـــال

رقم الشكل	العنـــــــــوان	الصفحة
01	يمثل انجاز وضعية تعلمية	42
02	يمثل ملخص لتعريف الوضعية المشكلة	44

قـــائـمـــة الـمـــلاحـــق

رقم الملحق	العنـــــــــوان
01	نموذج لوضعية تعليمية خاصة بمادة العلوم الطبيعة والحياة
02	نموذج لتقويم تشخيصي في بداية مرحلة دراسية جديدة (مرحلة التعليم المتوسط)
03	نموذج لتقويم تشخيصي في بداية سنة دراسية (سنة رابعة متوسط)
04	نموذج لتقويم تحصيلي لنهاية ثلاثي في مادة اللّغة العربية (سنة رابعة متوسط)
05	نموذج لشبكة تقويم خاصة بالتقويم التحصيلي للثلاثي الثاني لمادة اللّغة العربية
06	نموذج لشبكة المعالجة لبيداغوجية الخاصة بالتقويم التحصيلي للثلاثي الثاني في اللّغة العربية
07	نمـــوذج لـشبكـة الـتقويـم الـذاتـي
08	دليل المقابلة نصف موجهة
09	إستبيـــان الـــدراســـة
10	نتائج إجابات الأساتذة على بنود الاستبيان
11	حســـاب ثبـــات الاستبيان


المقـدمــة

مقـدمـــة:

يعتبر التّعلّيم أحد أولويات السياسة التنموية الشاملة التي انتهجتها الدولة الجزائرية مباشرة بعد الاستقلال، حيث جعلت هذا الأخير عنصرا أساسيا لأي تغيير، إذ تم وضع المعالم القانونية للنظام التعلّيمي الجزائري، وإدراج مخطط إصلاح المنظومة التربوية الذي أقره مجلس الوزراء في أفريل عام 2002 وشرع في تطبيقه عام 2003.

ومن مرتكزات هذا المخطط: تحسين نوعية التأطير، إصلاح البيداغوجيا وإعادة تنظيم المنظومة التربوية لمسايرة المستجدات على المستوى العالمي والتدفق السريع للمعرفة، والعولمة التي لا مفر منها، وإعداد الفرد الجزائري للتعامل مع العولمة بصورة إيجابية حيث يكون فعالاً فيها لا تابعًا لها.

واستجابة للتحديات التي تفرضها العولمة بات على المنظومة التربوية رفع التحدي على المستوى الداخلي والخارجي ومناهضة الواقع وتطلعاته من خلال إعداد مناهج جديدة ورؤى واضحة ذات أهداف وغايات محددة وذلك بتبني إستراتيجية جديدة، وهي المقاربة بالكفاءات كطرح بديل للمقاربة بالمحتويات المثقلة بالمعارف غير الضرورية للحياة، والمقاربة بالأهداف التي هي بيداغوجية تجزيئية وهرمية (لا سياقية).

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

ويركز هذا التقويم على وضع المتعلم أمام وضعيات مستمدة من الواقع المعاش، تستدعي منه تجنيد مختلف موارده لحلها مستندا على دعامات تكون مرافقة للوضعية المطروحة وإعطائه الفرصة ليظهر ما يعرف فعله ومن ثم تقويم كفاءاته بطريقة شاملة من أجل غايات تشخيصية، تكوينية وتجميعية.

ونتيجة لهذه الأهمية جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع الممارسات التقويمية في ظل المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط، بالإضافة إلى بعض المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثيرا على الأساتذة أثناء أداءهم للفعل التعليمي التعلمي.

كما ستتضمن دراستنا، معرفة الصعوبات التي تقف عائقا أمام الأساتذة في ممارساتهم التقويمية، و ذلك للوصول لحلول ناجعة ومن ثم تقديم اقتراحات تساهم في تفعيل دور التقويم التربوي في رفع مردود منظومتنا التربوية خاصة في صميم التدريس القائم على الكفاءات و الذي يتطلب تفاعلا بين العملية التعليمية و العملية التقويمية.

و لتحقيق الأهداف المنشودة فإن دراستنا تشمل في مجملها بابين،الأول خصص للجانب النظري وتكون من أربعة فصول والثاني للجانب الميداني واشتمل على فصلين:

فبالنسبة للفصل الأول فلقد تم تخصيصه لطرح إشكالية الدراسة، أهميتها، أهدافها، صياغة فرضياتها وتحديد المصطلحات نظريا وإجرائيا.

- الفصل الثاني: خصص لأهم عنصر في هذه الدراسة وهو المقاربة بالكفاءات باعتبار أن هذه الدراسة جاءت للكشف عن الممارسات التقويمية في ظل هذه المقاربة فتطرقنا في الجزء الأول إلى الكفاءة ومفاهيمها ثم تعرضنا إلى ذكر بعض أنواع الكفاءة وخصائصها كما تطرقنا إلى مستويات الكفاءة والمفاهيم الخاصة بالكفاءة وانتهينا بالحديث عن مركبات الكفاءة أما الجزء الثاني فتكلمنا فيه عن المقاربة بالكفاءات نشأتها، مفهومها بصفة عامة، كما تكلمنا عن المركزات النظرية التي تأسست عليها هذه المقاربة وهي المدرسة البنائية والمعرفية والاجتماعية ثم تكلمنا عن مبادئ، مزايا المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى مكانة المتعلّم ودور المعلّم ضمن هذه المقاربة، إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، إستراتيجية التدريس بالمشروع، إستراتيجية التدريس بحل المشكلات، الإدمـاج كما تطرقنا إلى الخطأ ومكانته في مقاربة الكفاءات، بيداغوجيا الفروقات والمقاربة بالكفاءات، المعالجة البيداغوجية والمقاربة بالكفاءات، مراحل تقديم الدرس في ظل المقاربة بالكفاءات، وأخيرا تكلمنا عن الوسائل التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات.
- الفصل الثالث: تعرضنا في هذا الفصل إلى التقويم التربوي في مقاربة الكفاءات وقد قسم بدوره إلى جزأين: الجزء الأول خصص لمفهوم التقويم ومختلف التعاريف الاصطلاحية ثم بيّنا مراحل تطور حركة التقويم التربوي، ثم تعرضنا إلى الفرق بين القياس والتقويم، بالإضافة إلى إبراز أهميته، أهدافه، وظائفه، مجالاته وفي الأخير أدواته.

- الجزء الثاني: تناولنا فيه تقويم الكفاءة، إستراتيجية تقويم الكفاءة، الضبط الدقيق لإستراتيجية تقويم كفاءة معينة، أنواع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، التقويم الذاتي في ظل المقاربة بالكفاءات، خصائص التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، خطوات بناء أدوات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، المعايير والمؤشرات في ظل المقاربة بالكفاءات، الصعوبات والمشاكل المرتبطة بممارسة التقويم في المقاربة بالكفاءات، وأخيرا تكلمنا عن التقويم التربوي في التعليم المتوسط بعد اعتماد بيداغوجية الكفاءات، إجراءات التقويم في التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات، تنظيم التقويم على مستوى التعليم المتوسط، الارتقاء والإعادة في مرحلة التعليم المتوسط، القبول في السنة الأولى متوسط.
- الفصل الرابع: تكلمنا فيه عن المرحلة التعلّيمية التي اخترناها كنموذج لدراستنا وهي مرحلة التعلّيم المتوسط، حيث عرضنا في البداية تعريف التعلّيم المتوسط، مراحله وذكر بعض من خصائصه، مهامه، وأهدافه ثم عرجنا إلى الحديث عن امتحان شهادة التعلّيم المتوسط، كما تكلمنا على دور المعلّم، والمتعلّم في مرحلة التعلّيم المتوسط وخصائص المتعلّم في هذه المرحلة المهمة وأخيرا تكلمنا على التكوين أثناء الخدمة في هذه المرحلة فتطرقنا إلى التكوين أثناء الخدمة في ظل المقاربة بالكفاءات، تعريفه، أنواعه، أهدافه، أهميته، أسباب للكشف عن أهميته، تكوين التأطير البيداغوجي والإداري، الجهاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة، وأخيرا تعرضنا إلى توصيات تربوية عامة تؤطر كيفية إعداد برنامج تكويني.

- الباب الثاني الخاص بالجانب الميداني فقد شمل:
- الفصل الخامس: تم تخصيصه لمنهجية البحث الذي تم التطرق فيه إلى النقاط المتعلقة بالمنهج المعتمد ودواعي ذلك، مكان وزمان إجراء الدراسة، الدراسة الاستطلاعية ومكان إجرائها ثم كيفية اختيار العينة وحجمها ومواصفاتها من حيث الجنس والتكوين والخبرة ثم الأدوات والأساليب الإحصائية المعتمد عليها في هذه الدراسة.
- الفصل السادس: يضم عرض وتحليل وتفسير النتائج الدراسية النهائية للبحث بالإضافة إلى الاستنتاج العام.

وتجدر الإشارة أن دراستنا الحالية تشمل مقدمة، خلاصة جزء مخصص للمراجع وجزء مخصص للملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكـــاليـــة الدراسة

2- التســـــاؤلات

3- أسبـــاب اختيار مـوضــوع الدراسة

4- أهميـــــة الدراسة

5- أهـــداف الدراسة

6- تحـديـد المفـــاهيـــم والمصطلحـــات

7- الدراسات السابقة

1- إشكـــاليـــة:

لقد عرف المجتمع الجزائري تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية عميقة غيرّت من فلسفته في شتى ميادين الحياة، وفتحت أمامه طموحات للتقدّم في ظل الديمقراطية والحريات الفردية والمواطنة المسؤولة واقتصاد السوق والتفتّح على العالم.

وتشكل تلك التغيّرات السريعة الحاصلة في المجتمع الجزائري وقيمه في مختلف النواحي، مجالات تجعل تحضير المواطن للحياة الفردية والجماعية أمرا أساسيا وجوهريا في إستراتيجية إصلاح المنظومة التربوية لتمكينه من مواكبة العصر. **(الوثيقة المرافقة لمناهج التربية المدنية، 2004 :05)**

ومن هذا الفهم العميق لسنّة التطور، ودواعي التحسين وحركية المجتمعات انطلقت المنظومة التربوية في البحث عن أساليب جديدة لتحسين أدائها وزيادة مردودها، حتى تواكب التقدّم العلمي والمعرفي الذي أحدثته العولمة والتكنولوجيا في جميع المجالات.

فتغيير المقاربات والبرامج التعليمية أصبح يفرض نفسه، مما أوجب على المدرسة الجزائرية اللجوء إلى الإصلاح التربوي الذي شرع في تطبيقه ابتداء من 2003، حيث تم فيه اعتماد مقاربة جديدة تقوم على أساس الكفاءات، والتي تعتبر بدورها مقاربة سياقية استمدت مبادئها من المدرسة البنائية للعالم النفساني جون بياجيه الذي بنى نظريته على أسس متينة مفادها «أنّ بناء المعرفة يتم عن طريق التفاعل والتكيّف المتواصل للفرد مع بيئته» والمتعلم كائن نشط يبني معارفه من خلال تجاربه الخاصة وتفاعله مع بيئته، وعليه فالمعرفة تكون نتيجة لتلك النشاطات. **(Cora Brahimi,2011:09)** ،

وعلى هذا الأساس فإن المقاربة بالكفاءات جعلت من المتعلم محورا لها و ذلك من خلال مساهمته الفعالة في بناء التعلمات والاستثمار الأمثل لمختلف الوسائط البيداغوجية، خلافا للطرائق التقليدية القائمة على تلقين وحشو أدمغة المعلمين بكم هائل من المعرفة دون الأخذ بعين الاعتبار الكفاءات التي سيكون المتعلمين بحاجة إليها في نهاية التمدرس لبناء مجتمع بفاعلية.

وفي هذا السياق فإن التعلم في المقاربة بالكفاءات (صناعة التدريس) يعتمد على الطرائق الحديثة في اكتساب المعرفة مستثمرا الإمكانات التي تكفلها تكنولوجيا الوسائط أو

التعليم المبرمج، لإيصال المعرفة إلى المتعلم بطريقة حوارية تشاركية مما يجعل المتعلم يستثمر ما يكتسبه في المدرسة. **(عبد الوهاب صديقي، 2011: 54)**

كما أن المقاربة بالكفاءات تعمل على تطوير وضعيات مرتكزة أساسا على نشاط المتعلم والمواضيع المستقاة من بيئته قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي تسمح له بالتكيف مع المشاكل التي تواجهه وبالتالي إشراكه في قيادة وتنفيذ الدرس، فبالنسبة للمتعلم لا يتعلق الأمر في تلقى جملة من المعارف سرعان ما تسير إلى التقادم والنسيان وإنّما اكتساب كفاءات مستدامة تشكل حلولا لوضعيات مشكل تتعقد تدريجيا وتتحول بذلك إلى موارد أساسية تمكن المتعلمين من الاستعمال المتنوع لمكتسباتهم الدراسية، الشخصية والاجتماعية.

وهكذا فالعملية ليست تعلم مهارات مثل تلك التي تحدث عنها بلوم ودولاند شير في صنافتهما في المجال المعرفي بل هي مقاربة تهتم بمدى التمكن والقدرة على استيعاب واستثمار ذلك الكل المكتسب من المعارف والقدرات والمهارات والمواقف في مواجهة جملة أو شبكة من الوضعيات وهو المعنى الذي نجده عند منظري هذه المقاربة «فيليب بيرينو» «دي كتيل» وآخرين. **(سيواني عبد المالك، 2014 :282)**

إن هذا الضبط الجديد للأدوار يستوجب إعادة النظر في أساليب التقويم، وذلك بإشراك المتعلم عبر عقد ديداكتيكي في سيرورة تقويمية مستمرة من خلال تطوير أساليب تقويم جديدة، ذلك لأن التقويم في المقاربات السابقة تميز بتركيزه على تحقيق البعد الكمي على حساب البعد النوعي وذلك من خلال التأكد من اكتساب المتعلم لما تم تعليمه إياه سواء عن طريق الاسترجاع البحت أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية. **(لخضر لكحل، 2009: 124)**

إنّ هذه الأساليب اختزلت عملية التقويم في مجرد إجراء قياس للمعارف المكتسبة لأغراض إدارية قصد توزيع الإجازات وضبط الارتقاء وإعادة التوجيه وهو تقويم يركز على التنقيط العددي للإنتاجات المكتوبة للمتعلمين مع غياب الملاحظات ذات الطابع النوعي التي تعد أكثر تعبيرا عن مستوى تحصيل التلاميذ فسادت ملاحظات من شكيلة (ضعيف، ناقص، متوسط،...) وهي ملاحظات كرّست ارتباط التقويم بالجانب التحصيلي المحض وأصبحت العلاقة بين المتعلم والمعرفة علاقة مصلحة تحقق بوسائل مشروعة أو

غير مشروعة وتنقطع تلك العلاقة بمجرد الانتهاء من الاختبارات ليكون مآل الكراس وأحيانا الكتاب التمزيق أمام أبواب المؤسسات التربوية، رغم ما أقرته وزارة التربية الوطنية في إطار الإصلاح التربوي (2003)، والتي دعت إلى ضرورة تفعيل الوظيفة التكوينية للتقويم مع الأخذ في الحسبان أداء المتعلم ونشاطاته اليومية أثناء إصدار الأحكام النهائية، ومن هذه الرؤية اعتبر أبو بكر بن بوزيد، أن السبب الرئيسي للنتائج الوخيمة التي تجلت تبعاتها في رداءة نوعية التعليم هو عدم انتهاج إستراتيجية واضحة فيما يتعلق بتقويم ومراقبة أداء المتعلمين، وكذا الاكتفاء بالتطبيق السطحي لبرامج وحيدة المعايير طوال المسار الدراسي، ولقد انعكست تلك النتائج سلبا على مستوى أداء المتعلمين. **(أبو بكر بن بوزيد، 2009: 130-131)**

وانطلاقا مما سبق فإن الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات يؤثر على كيفية تصميم التعلم وكذا التقويم حيث أن الأنشطة التعليمية والتقويمية المستحدثة تأخذ بعين الاعتبار الشمولية والخاصية الإدماجية والتطورية للكفاءة بهدف تحضير المتعلمين لإدراج معارفهم ومهاراتهم في وضعيات أصيلة مماثلة لواقعهم المعاش.**(Scallon,2004 :15)**

و عليه فإنّ التقويم في المقاربة بالكفاءات عملية مستمرة، تبدأ بتقويم تشخيصي للمكتسبات القبلية وترسل بتقويم تكويني لتنتهي بالتقويم الإجمالي لحصيلة التكوين، وهي سيرورة تمكن المتعلم من مراقبة مسار تكوينه وتدّرجه المعرفي كما ستتيح له فرصة سد الثغرات من خلال التكوين وعند نهايته بواسطة استراتيجيات داعمة، إنّ التقويم في ظل البنائية يدرب المتعلم على تحمل المسؤولية عبر جميع مراحل تعلمه وعلى اعتماد التقويم الذاتي في مستويات هذه السيرورة، إن نهاية هذه السيرورة تجعل من مبدأ التغذية الراجعة المنظم الرئيسي لجميع مراحل الفعل التكويني. **(المملكة المغربية، وزارة التربية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي: 05)**

ونظرا للأهمية التي يكتسيها التقويم في العملية التعليمية التعلمية، فقد لقي اهتماما كبيرا من طرف الباحثين، حيث استقصى عدد منهم واقع الممارسات التقويمية في العملية التعليمية التعلمية، فتوصلوا بشأنها إلى نتائج مختلفة، ففي دراسة إيزابيل (2000) Isabel التي كانت تهدف إلى معرفة التغيرات الخاصة بالممارسات التقويمية للتعلم، توصلت إلى أن الأساتذة طوروا ممارسات تقويمية تركز على الكفاءات، كما أظهرت دراسة شباط

Chebat (2004) أن الأساتذة يكرسون وقتا مهما في تحضير أنواع التقويم في مختلف الأنشطة كما أنهم يستخدمون التقويم التكويني أكثر من أنواع التقويم الأخرى وتشاركه جولي ليرو Julie Leroux (2010) حين توصلت أن الأساتذة يولون اهتماما كبيرا للتقويم المستمر،وذلك باستخدام أساليب تقويمية مختلفة أما بينولت Pineault (2001) فقد توصل إلى أن الإستراتيجيات التقويمية المستخدمة من طرف الأساتذة مصممة على أساس التدريس بالأهداف ولا تتلاءم مع المقاربة بالكفاءات.

وفي نفس السياق أظهر بعض الباحثين الدور الإيجابي للتقويم المستمر في العملية التعليمية التعلمية، و مدى تأثيره على عملية التعلم لدى المتعلمين ومن بين هذه الدراسات التي حاولت تبيان الأثر الإيجابي لهذا النوع من التقويم على تعلمات المتعلمين وزيادة الدافعية لديهم نجد دراسة Camps et O'hen (2007) التي كانت تهدف إلى ترسيخ النموذج المناسب والملائم للتقويم التكويني في أقسام السنة الأولى والخامسة ابتدائي قصد الوقوف على النقائص المسجلة لدى المتعلمين والتي كانت تعيقهم على الرغبة والإقبال على التعلم.

فتوصل الباحثان إلى أهمية (التغذية الراجعة) Feedback عند المعلم الذي يتطلب منه تقديم توجيهات وإرشادات للمتعلمين لتحسين مستواهم، إنّ التغذية الراجعة، لابد أن تلازم جهد وعمل التلميذ ومعرفة أدائه ومكتسباته القبلية وليس مقارنته مع أقرانه المتعلمين.

أما الباحثين Drawns (1991) وBaugert و Al يرون ضرورة الاعتماد على الاختبارات من منظور تكويني باستخدام معايير تكوينية أي تسخير الإمكانات اللازمة والملائمة لإعادة استثمار ما اكتسبه التلميذ من خلال الوقوف على نقاط تقدمه أو تأخره، وذلك لتوضيح المفاهيم التي كانت تبدو غامضة ومبهمة لديه، وبإتباع هذه المنهجية يمكن إثراء معلوماته وتصحيحها.

و يتقاسم هذا الرأي كل من (William and Black 1998) وAl (2003) الذين خلصوا إلى نتيجة ميدانية وهي أن التقويم التكويني وسيلة فعالة لخلق «ثقافة النجاح» culture de succés, success cultur داخل أقسام الدراسة لأنها تساعد كل التلاميذ على

اختلاف مستوياتهم اللغوية لتنمية الثقة في النفس وتطوير إستراتيجية التعلم الملائمة لكسب المعارف.

وبالرجوع إلى واقع المدرسة الجزائرية في مجال الممارسات التقويمية فقد أظهرت الدراسات المحلية النتائج المتواضعة في هذا الشأن حيث توصلت فاطمة الزهراء أغلال (2004 تيزي وزو) في دراستها حول الإصلاح التربوي في الجزائر، إلى أن معظم المعلمين الجزائريين، يجدون صعوبات في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات وبالتالي التقويم في الأطوار التعليمية الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، إضافة إلى عدم اهتمام المعلمين ببعد التقويم التشخيصي، أما التقويم التحصيلي الخاص بنتائج التّعلم، تجد الباحثة، أن أغلب المعلمين يقيّمون بإعطاء قيمة كمية (نقاط) أو قيمة كيفية دون مرافقتها بعبارات توجيهية للمتعلم تخص نقاط ضعفه أو قوته المتعلقة بالمفهوم المقصود.

وأيدها في ذلك عبد الباسط هويدي (2012) حين توصل إلى أن الأساتذة يمارسون أنواع التقويم بصورة متواضعة وأن غالبية الأساتذة لا يعتمدون على التقويم التشخيصي أثناء ممارساتهم التقويمية، أما بشأن التقويم التحصيلي فتوصل الباحث إلى أن هذا النوع من التقويم يمارس بنسبة مرتفعة مقارنة بالأنواع الأخرى،ويضيف الأخضر عواريب (2005) في دراسته حول التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، أن الأغلبية الساحقة من المدرسين في جميع المراحل التعليمية لا يمارسون التقويم المستمر وفق ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات، كما أن المدرسين يميلون إلى استخدام الأساليب التقويمية التقليدية.

إن تطبيق التقويم وتوظيفه بالشكل الذي يتلاءم والمقاربة الجديدة يتطلب اهتماما بالغا بالأستاذ باعتباره شريكا مهما في تنفيذ هذه العملية، ولا يتأتي ذلك إلا من خلال منحه تكوينا فعالا وفقا للمعايير الحديثة بغرض تحقيق التوافق بين مستوى تأهيلهم وأبعاد المقاربة بالكفاءات، حيث يرى **OMAR FOMBA(2009)** في دراسته حول المقاربة بالكفاءات و نوعية التعليم، أن تكوين الأساتذة في المقاربة بالكفاءات يؤثر إيجابا على أداء المدرسين للمتعلمين، كما دعا إلى ضرورة تأمين تكوين متواصل للمدرسين مرفقا ببيداغوجية منتظمة وحيوية، وأيدته في ذلك الدراسة التي قامت بها الجمعية الإفريقية لتحسين التعليم **(2003)** ADEA حول نوعية هذا الأخير (التعليم) حيث كشفت أن هناك

علاقة بين تكوين الأساتذة في المقاربة بالكفاءات والأداء المدرسي وأضافت أن المتعلمين الذين تابعوا دراستهم لدى أساتذة تلقوا تكوينا في المقاربة بالكفاءات كانت نتائجهم إيجابية.

ورغم الأهمية التي يكتسيها التكوين بنوعيه الأولي والمتواصل في تحقيق الجودة العالية في العملية التعليمية إلا أن هذا الأخير وحسب هنري بيرون H.piron يتغلب عليه الجانب النظري على حساب التطبيقي حيث يقل تمثيل الأدوار، في تكوين المعلمين خريجي المعاهد التكنولوجية وينعدم تماما لدى المعلمين خريجي الجامعات. **(مسعودي أمحمد**،2016: 88) وهذا ما يؤثر سلبا على أداء الأساتذة، ومن هذا المنظور، أكد فيليب بيرينو (2000) **Phillipe Perrenoud**، أن معظم الأساتذة لا يجيدون التدريس بالمقاربة بالكفاءات، لأن تكوينهم ناقص في هذا المجال، حيث أن المعاهد الجامعية لتكوين المدرسين لا تزال على نهجها القديم، تركز على الجانب المعرفي في تكوين المعلمين، كما دعاهذا الأخير إلى ضرورة تغيير طريقة التكوين بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات والتركيز على التكوين المتواصل والاحترافية في الميدان.

(Phillipe Perrenoud,2000 :109-110)

وعلى ضوء ما سبق نحاول في بحثنا هذا أن نولي اهتماما للممارسات التقويمية في العملية التعليمية التّعلميّة وإبراز فعالية التكوين المتواصل الذي يتلقاه الأساتذة باختلاف تكوينهم الأولى وخبراتهم ومدى استجابته لمتطلباتهم.

إذن وبعد مسيرة دامت أكثر من 15 سنة من الإصلاح التربوي والتي تقتضي أن تكون كافية لإحداث تطورات في الممارسات التقويمية، إلا أن بعض التساؤلات مازلت تفرض نفسها وتتداول في الحقل التربوي وهي:

2- التســـــاؤلات:

- هل يمارس أساتذة التعليم المتوسط التقويم التربوي بأنواعه الثلاثة في ظل المقاربة بالكفاءات؟
- هل يتحكم أساتذة التعليم المتوسط في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات؟
- هل يستجيب التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات؟

وللإجابة على هذه التساؤلات نفترض مايلي:

- يمارس أساتذة التعليم المتوسط التقويم التربوي بأنواعه الثلاثة في ظل المقاربة بالكفاءات.
- يتحكم أساتذة التعليم المتوسط في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.
- يستجيب التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

3- أسبـــاب اختيار مـوضـوع الدراسة:

لقد وقع اختياري على هذا الموضوع، التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات باعتباره موضوع الساعة، لا يزال يفرض نفسه في الوسط المدرسي.

كما يرجع تناولي لهذا الموضوع كوني أستاذة ممارسة في التعليم المتوسط، ومن خلال احتكاكي بالأساتذة، لمست بعض الصعوبات التي يواجهونها أثناء ممارساتهم التقويمية بالإضافة إلى تنوع المفاهيم الخاصة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات،ومنه أسعى إلى إبراز هذه المفاهيم قصد توضيحها وذلك من خلال اطلاعي على بعض الأدبيات في هذا المجال.

4- أهميـــة الدراسة:

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى لفت انتباه المعنيين إلى أهمية الممارسات التقويمية في ظل المقاربة بالكفاءات لما لها من دور في تحسين تعلم المتعلم باعتباره المستفيد الأول من هذه العملية .

كما يمكن استغلال نتائج هذه الدراسة من طرف الجهة الوصية في معرفة انشغالات الأساتذة من حيث مسار نظام التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات والعراقيل التي تحول دون تطبيقه بالكيفية المناسبة، وذلك لتكييف المناهج بما يتلاءم وظروف المدرسة الجزائرية، من خلال توضيح وتبسيط المعارف والمفاهيم الخاصة به وإعطاء الأهمية لنظام التكوين أثناء الخدمة الموجه للأساتذة وخاصة ونحن في صدد التحضير لمناهج الجيل الثاني.

كما تكمن أهمية هذا البحث في توضيح أهمية التعاون بين جميع الشركاء الاجتماعيين في الفعل التعليمي التعلمي، من خلال تكامل الأدوار بين المدرس، الأولياء، المتعلم والإدارة وعدم اعتبار المدرس، المسؤول الوحيد عن التقويم في ظل مقاربة تعتبر المدرس موجها فقط.

5- أهـــداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تكملة برنامج التكوين الخاص بالدكتوراه L.M.D تخصص علم النفس المدرسي.
- الوقوف على واقع الممارسات التقويمية لأساتذة التعليم المتوسط باختلاف خبراتهم، نوع تكوينهم وتخصصاتهم.
- التعرّف على مدى تحكم أساتذة التعليم المتوسط في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، إذ لا يمكن أن تكون ممارسة دون فهم.
- معرفة مدى استجابة التكوين المتواصل (أثناء الخدمة) لمتطلبات أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

6- تحديـد المفـاهيـم والمصطلحـات:

لقد تناولنا في بحثنا هذا متغيرات، سنحاول تعريفها كما عرّفها الباحثون، حيث تعتبر هذه المصطلحات أساسية في بحثنا هذا.

6-1- الكفـــاءة:

لقد أصبح مصطلح الكفاءة من المصطلحات التي لا يمكن تجاوزها، خاصة بعد الإصلاح التربوي الذي تبنته المدرسة الجزائرية في 2003، حيث أصبح مصطلح كفاءة متداول بكثرة في الحقل التربوي.وعليه سنحاول إعطاء بعض التعريفات الخاصة به.

تعرف الكفاءة:

أ- **لغـــة:** هي حالة يكون فيها الشيء مساوي، مماثلا لشيء آخر وهي مصدر من كفاَ أو كفى يعني القدرة على العمل وحسن تصريفه. **(خالد لبصيص، 2004: 142)**

وحسب **(Oxford Advanced Learner's dictionary, 2000 : 246)** الكفاءة هي القدرة على القيام بعمل ما بصورة جيدة.

ب- **إصطـلاحا:** هي مجموعة مدمجة من المهارات الحسية، الجسمية والعقلية والوجدانية. **(أوحيدة علي، 2007: 09)**

وهي التعبير عن المعنى التربوي البيداغوجي الذي ينطلق من الكفاءة المستهدفة في أي نشاط أو مرحلة تعليمية لتحديد إستراتيجية التكوين في المدرسة وأهداف التعليم وغربلة المحتويات وأساليب التقويم والوسائل التعليمية. **(خير الدين هني، 2005: 54)**

ويقترح **فيليب بيرينو Perrenoud** تعريفا للكفاءة بأنها تجنيد مجموعة من الإمكانات المعرفية (معارف، قدرات، معلومات،.....) لمواجهة فئة من الوضعيات المشكلة بكل دقة وفعالية. **(دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، 2017: 27)**

يضيف **تارديف Tardif**: هي معرفة كيفية التعامل والتركيز على التوظيف والتوفيق الفعاليين لمجموعة من الموارد الداخلية والخارجية ضمن عائلة وضعيات. **(Tardif, 2006 : 22)**

وحسب الحكومة الكندية فإن الكفاءة: مجموعة مدمجة من المهارات في المجالات المعرفية، سوسيو وجدانية ونفس حركية. **(Julie Lerroux, 2010 : 62)**

أما **روجي Rogiers (2004)**: يعرّف الكفاءة على أنها قدرة الفرد على توظيف مجموعة مدمجة من الموارد لحل وضعية مشكلة تنتمي إلى نفس عائلة الوضعيات. **(Rogiers, 2004 : 107).**

وعرّفها **جيرارد سكالون Gerard Scallon**: إمكانية الفرد لتجنيد مجموعة مدمجة من الموارد بطريقة محكمة تهدف جل عائلة وضعيات مشكلة. **(Gerard Scallon, 2004 : 105)**

أما **وزارة التربية الوطنية** (2016): تعرّف الكفاءة على أنها القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة. **(مناهج مرحلة التعليم المتوسط، 2016: 06).**

من خلال عرضنا للتعاريف السابقة لمصطلح الكفاءة، حسب بعض الباحثين، يمكننا الوصول إلى أن تلك التعاريف في مجملها سعت إلى توضيح مصطلح الكفاءة وهي تشترك في أن الكفاءة تمثل قدرة الفرد على التصرّف من خلال تجنيد وتوظيف مجموعة من الموارد الداخلية (المكتسبات، المعارف، حسن التصرف، القيم، القدرات) والموارد الخارجية (الوثائق، البيئة،...) لحل وضعية تنتمي لفئة وضعيات، ومن خلال هذه التعاريف أصبحت المعارف تستغل كموارد أو أدوات تجند لبناء الكفاءة وليست غاية في حد ذاتها.

6-2- المقاربة بالكفاءات:

تعرّف المقاربة بالكفاءات حسب **وزارة التربية الوطنية** (2003): على أنّها مقاربة أساسها أهداف معلق عليها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلقها الأنشطة كدعامة ثقافية ومكتسبات المراحل السابقة وبمنهج يرتكز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم. **(وزارة التربية الوطنية، 2003: 715)**

6-3- التقويم التربوي:

لقد انتشرت كلمة "التقويم" أو "التقييم" في المدرسة الجزائرية، دون التمييز بينهما رغم اختلافهما في المعني والهدف.وفي بحثنا هذا نستخدم مصطلح تقويم للتعبير عن الوظائف والعمليات التعليمية التعلّمية.

مفهوم التقويم:

يختلف مفهوم التقويم من بلد لآخر ومن بيئة لأخرى ومن اتجاه تربوي إلى آخر وهذا الإختلاف يرجع إلى الفلسفة التي يعتمدها كل باحث،ومن بين هذه التعاريف نذكر مايلي:

يعرّف على أنه مسار منهجي للبحث عن المعلومة المتعلقة بموضوع تعلم المتعلم وإصدار حكم على المسار المحقق. **(Legendre, 2005 : 630)**

وحسب **ميريو Phillipe Merieu**: التقويم هو المساعدة على التغيير، وهو إعطاء معالم بالنسبة للأهداف، أي معرفة ما إذا حدد الهدف وعولجت المشكلة. **(دليل منهجي،** 2010: 27)

والتقويم حسب لكحل لخضر: هو عملية تربوية يقوم بها المربي دوريا بهدف البحث عن مواطن القوّة لتعزيزها ومواطن الضعف لتداركها. **(لكحل لخضر،** 2009: 186)

وأمّا **لويس Louis 2004**: يعرّف التقويم على أنه مجموعة من الخطوات التي تسمح بجمع معلومات حول التعلّم المحقق من طرف المتعلم وترجمته قصد اتخاذ قرارات ممكنة حول نوعية التعليم ومستوى تعلّم المتعلّم. **(Julie Leroux, 2010 : 79)**

ومن هنا يصبح التقويم حسب ما جاء في المنشور الإطار لإصلاح نظام التقويم التربوي:"جزء من ممارسات المسار التعلمي، يبرز التحسينات المحققة ويكشف الثغرات المعرقلة ويحدد العمليات الملائمة لتعديل التعلم وللعلاج البيداغوجي". **(منشور وزاري رقم** 2039: 2005)

ومن التعريفات السابقة باختلاف مصادرها نستخلص أنّ التقويم عملية تربوية شاملة تسعى إلى التعرّف على مستوى التعلمات المحققة من طرف المتعلم بغرض إصدار حكم واتخاذ قرارات موضوعية، لا يتوقف الأمر عند اتخاذ القرارات بل يتعدى إلى التعديل وضبط الثغرات وتسوية مسار المتعلم وإزالة الاعوجاج.

ومن منظور بنائي فإنه من المهم احترام ثلاث متطلبات رئيسية لوضع ميكانيزمات التقويم:

أ. لا يتوقف التقويم عند مهارات وقدرات ولا حتى كفاءات، يجب تصميم وضعيات إدماجية تتطلب توظيف أكثر من كفاءة.

يجب أيضا تقويم مسار التعلمات والمواقف مع الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد المختلفة لنفس الأداء.

ب. لابد من توضيح الجوانب الإيجابية لتحسن كل تلميذ وتشجيع التلاميذ لوضع الإستراتيجيات المناسبة أعلى درجة ممكنة للكفاءة مع احترام وتيرة كل واحد منهم.

ج. التقويم خطوة جماعية، حيث تبني التعلمات على التبادلات الداخلية للفوج الواحد من خلال مسار التعلم.

يتم استدعاء الأفواج للتخطيط للتقويم مع الأخذ بعين الاعتبار الأحكام التي يصدرها الأستاذ، الأقران وحتى التلميذ نفسه. **(Sadia Nait Belhadj, 2011 : 18)**

6-4- التعريف الإجرائي للتقويم التربوي:

هو عملية تربوية شاملة، تسعى من خلالها للحصول على بيانات عن تطورات كفاءات المتعلم ومعارفه قصد تحليلها وتأويلها من أجل اتخاذ قرارات التصحيح أو التعديل في ضوء النتائج المتحصل عليها، ويكون ذلك في بداية العملية التعليمية التعلّمية (الوظيفة التشخيصية) وأثناءها(الوظيفية البنائية) وفي نهايتها (الوظيفة الاستثمارية و التحصيلية) .

6-5- التعريف الإجرائي للتكوين أثناء الخدمة:

هو مجموع المعارف العلمية و البيداغوجية النظرية والتطبيقية ذات الصلة بالتقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، التي يتلقاها أساتذة التعليم المتوسط بجميع تخصصاتهم خلال أيام دراسية، ملتقيات، دورات تكوينية ، زيارات ميدانية و وثائق ومناشير وسندات وزارية.

6-6- التعريف الإجرائي للمعارف النظرية:

المقصود بالمعارف النظرية في دراستنا الحالية، هي مجموع المفاهيم الواردة في الوثائق والمناشير الوزارية المتعلقة بالتقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات و التي يجب أن يمتلك حولها أساتذة التعليم المتوسط ، مجموعة من المعلومات و التصورات التي تجعلهم قادرين على ممارسة مهامهم التقويمية على أكمل وجه.

7- الـــدراســـات الـســـابـقـــة:

7-1- الـدراســات المحليــة:

❖ **دراسة الأخضر عواريب بعنوان التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات (2005)**

من بين أهدافها: معرفة الأساليب التقويمية المعتمدة لدى المدرسين للأطوار التعليمية الثلاثة (ابتدائي، متوسط وثانوي).

بالإضافة إلى معرفة مدى استخدام مدرسي الأطوار الثلاثة للتقويم المستمر كما تتطلبه بيداغوجيا الكفاءات ولغرض جمع البيانات استخدم الباحث استبيانا أعده خصيصا لهذه الدراسة تتمحور بنوده أساليب التقويم المعتمدة بالإضافة لنوعي التقويم المستمر والغير مستمر، وقد شملت عينة الأساتذة 370 أستاذ.

وخلصت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- المدرسون يميلون إلى استخدام الأساليب التقويمية التقليدية والمتمثلة في الواجبات المنزلية، الاستظهار والاختبارات الشفوية والمقالية ويهملون الأساليب التقويمية الحديثة كالملاحظة، المقابلة، ملفات التعلم وانجاز المشاريع...
- الأغلبية الساحقة من المدرسين في جميع مراحل التعليم لا يمارسون التقويم المستمر وفق ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات، كما توصل إلى عدم وجود فروق في ممارسة التقويم المستمر تعود إلى المرحلة التعليمية التي ينتمي إليها المدرس.

❖ **دراسة حناش فضيلة (2007) بعنوان مدى وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى مفتشي التربية والتعليم المتوسط**

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم جانب من الإعداد التربوي الذي حظي به المفتشون في الميدان بعد دخول المقاربة بالكفاءات مجال التعليم وشمولها عملية التقويم.

وللتحقق من فرضيات البحث تم استخدام استبيان من 20 فقرة من النوع المغلق وزّع على عينة اشتملت على 42 مفتشا ومفتشة من مختلف تخصصات التعليم المتوسط توصلت الباحثة إلى: عدم كفاية فهم المفتشين أساليب التقويم البنائي المنتهج في المقاربة الجديدة وبصفة عامة توصلت الباحثة إلى عدم وضوح المنظور البنائي لدى مفتشي التربية والتعليم في المتوسط.

❖ **دراسة عبد الباسط هويدي (2012) بعنوان الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس بالكفاءات**

وكانت من بين أهداف هذه الدراسة معرفة أنواع التقويم البيداغوجي التي يعتمدها الأساتذة، بالإضافة إلى مدى معرفة الأساتذة لأنواع التقويم وللوصول إلى نتائج استخدم الباحث استبيان وزّعه على 27 أستاذ حيث توصل إلى:

- تباين في استخدام أنواع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث توصل الباحث إلى أن غالبية الأساتذة لا يعتمدون على التقويم التشخيصي بالإضافة إلى التقويم التكويني أما التقويم التحصيلي فقد اعتمد عليه الأساتذة بصورة مرتفعة (73,33%)، ويرد الباحث هذه النتائج إلى عدم فهم الكثير من الأساتذة لكيفية تطبيق أنواع التقويم، بالإضافة إلى أن بعض الأساتذة لا يعرفون أصلا بعض أنواع التقويم واعتقاد بعضهم بعدم جدواها.

7-2- الدراسات العربية:

❖ دراسة وزارة التربية والتعليم اليمنية 1997م:

كان الهدف من هذه الدراسة هو القيام بعملية تقويم شاملة لمدى نجاعة النظام التربوي اليمني ككل، ومن الأهداف الفرعية منها نجد تشخيص واقع التقويم التربوي في مرحلتي التعليم المتوسط ولثانوي، والنقائص التي تعتري عملية التقويم التربوي، وأجريت هذه الدراسة من طرف مجموعة من مفتشي التقويم والتجريب للمناهج التربوية، حيث قاموا بتقصي ذلك في مجموعة من مدارس التعليم المتوسط والثانوي. وقد توصلوا من هذه الدراسة إلى:

- معظم أساليب التقويم لا تتناسب مع الأهداف المسطرة في المناهج الدراسية، وبهذا فهي لا تسهم في تطوير المناهج الدراسية وتجاوز القصور الذي يعتريها، و ماينجم عنه من قصور في تطبيق المناهج.
- عدم الاستفادة من نتائج التقويم في تصحيح وتصويب مسار العملية التعليمية، وتطويرها واتخاذ قرارات جادة بشأنها.
- ضعف كفاءة المعلمين في القيام بعملية التقويم التربوي وضعف تكوينهم في هذا المجال خصوصا فيما يتعلق بالجانب التطبيقي والإجرائي لمختلف الأساليب التقويمية.
- عدم مواكبة منظومة التقويم في التربية و التعليم اليمني للاتجاهات الحديثة في مجال التقويم التربوي.

- وقد أرجعت وزارة التربية اليمنية هذا إلى أنه منذ اعتماد نظام تربوي من تخطيط يمني خالص سنة 1990م لم تكن هناك عملية تقويم له، من حيث البرامج والكفاءات والغايات وغيرها من عناصر المنظومة التربوية بما فيها القوم التربوي.

❖ **دراسة "محمد** السيد **حسن الحبشي"** 2005م:

هدف الباحث من هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية منظومة التقويم التربوي من خلال تأثيرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم للأنشطة التعليمية.

وبغرض جمع البيانات استعمل الباحث شبكة ملاحظة في مجموعة من مدارس التعليم المتوسط والثانوي بجمهورية مصر العربية، إضافة إلى مجموعة من اختبارات تحصيلية للربط بين نتائجها ونتائج شبكة الملاحظة، وشملت عينة البحث حوالي 430 تلميذا وتلميذة من كلا الطورين (المتوسط والثانوي).

وقد خلصت هذه الدراسة إلى:

- التقويم عنصر فعال للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ، فمنظومة التقويم الحالية بمختلف أساليبها وطرقها ترتبط مباشرة بنتائج تحصيل التلاميذ للمهارات والمعارف؛ ولذا فمن الضروري حسب هذه الدراسة الاهتمام بجانب التقويم التربوي، على اعتبار أنه من أحد العوامل المؤثرة في مستوى تحصيل التلاميذ.
- مختلف أساليب التقويم في المنظومة الحالية لها فعالية في تحديد أداءات التلاميذ، فأنماط التقويم ومن خلال أنها تتم بصفة مستمرة وكل أسلوب يكمل عمل أسلوب آخر، فذلك يخلق دافعية أكبر لدى التلاميذ للتعلم والإعجاز، كما تجعلهم مرتبطين دائما بالفعل التعليمي والبرامج المسطرة في إطاره.

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

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة على السؤال التالي:

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

وللإجابة على هذا السؤال كان تصميم الدراسة يقوم على مقارنة المستوى التحصيلي للطلاب الذين يدرسون وفق أسلوب التقويم التشخيصي مع مستوى الطلاب الذين يدرسون وفق الأساليب التقليدية، وقد تم اختيار المدرسين والشعب والطلبة بالطريقة

العشوائية، وبالتالي فإن عينة الدراسة استكملت وقد قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تعلّمت إحداهما بالأسلوب التقليدي بينما تعلّمت الأخرى عن طريق الأسلوب التشخيصي.

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

اختيرت عينة الدراسة والتي بلغ عددها (146) طالبًا وطالبة بالطريقة العشوائية متعددة المراحل حيث شكلت ما نسبته (21%) من مجتمع الدراسة.

ولقد أفضت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين تطبيق طريقتي التدريس على الامتحان البعدي، وبالتالي تفوق الطلبة الذين تعلّموا بالأسلوب التشخيصي وكان إنجازهم أكثر من هؤلاء الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

7-3- الـدراســات الأجنبيــة:

❖ **دراسة "باسكال بريسو" (Pascal Bressoux) و"باسكال بانسو" (Pascal Pansu) 1995:**

هدف الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى معرفة مدى ملائمة العملية التقويمية للفروق الفردية المتباينة للمتعلمين، وتأثيرها على مستوى تحصيلهم في مادتي اللغة الفرنسية والرياضيات.

ولغرض جمع البيانات أعد الباحثان استبيانا ومقياسا لتقويم الفروق الفردية بين التلاميذ الذي أعده المعهد الفرنسي للبحث البيداغوجي سنة 1981م، حيث كيفه الباحثان ليتماشى مع هدف هذه الدراسة، ويقيس هذا الاستبيان ثلاث مستويات متباينة من الفروق الفردية والتي تم تصنيفها بناء على رأي ثمانية عشر معلم ومعلمة من مختلف مدارس التعليم المتوسط بفرنسا.حيث بلغ حجم العينة المستخدمة في هذه الدراسة 400 تلميذ وتلميذة يشرف على تعليمهم 18أستاذ للتعليم المتوسط، تم احتيارهم بصورة عشوائية ومن مختلف مستويات التعليم المتوسط ومن كلا الجنسين.

وقد خلصت الدراسة إلى:

تأثر عملية التقويم التربوي سلبيا بالفروق الفردية المتباينة للتلاميذ، فهناك من التلاميذ من أجابوا على البنود من المستويات الثلاثة، وهنا كغالبية منهم لم يجيبوا على كل بنود هذه المستويات، وهذا بطبيعة الحال ينتج عنه صعوبة وخللا في أداء المعلمين للعملية التقويمية، إذ أن أغلب المعلمين يجدون صعوبة في التوفيق بين المستويات العقلية المتباينة بين التلاميذ.

الأساليب المستخدمة في العملية التقويمية كرست الفروق في المستوى التحصيل للتلاميذ المتباينين في القدرات العقلية، إذ أنها وحسب الباحثان إن كانت تستجيب لفئة ذوي القدرات المرتفعة فإنها لا تناسب ذوي القدرات المنخفضة وبدرجة أقل ذوي القدرات المتوسطة، ولذا فهذه الأساليب حسب الباحثان تسهم في توسيع الهوة بين التلاميذ من حيث الفروق الفردية.

(Revue français de pédagogie, N°12, de janvier, février, mars, 1998, p19-30)

7-4- الـدراســات الكنـديــة:

لقد خضع تقويم التعلم في مرحلة التعليم المتوسط للكبيك إلى تغييرات منذ تطبيق الإصلاح التربوي، حيث فرضت مراجعة البرامج التدريسية المرتكزة على تطوير الكفاءات متطلبات جديدة مما دفع بأساتذة التعليم المتوسط إلى إعادة النظر في ممارساتهم التقويمية. ومن بين الدراسات الكندية التي اهتمت بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات نجد:

- **دراسة إيزابيل (Isabel, 2000) كيبك Québec:**

جاءت هذه الدراسة النوعية، لدراسة التغيرات الخاصة بالممارسات التقويمية للتعلمات لدى أساتذة الفرنسية والفلسفة في طور المتوسط خلال مرحلة وضع وتأسيس البرامج الخاصة في إطار المقاربة بالكفاءات حيث هدفت هذه الدراسة إلى: معرفة التغيرات الخاصة بالممارسات التقويمية للتعلم لدى أساتذة اللغة الفرنسية والفلسفة في الطور المتوسط، بالإضافة إلى التعرف على العوامل التفسيرية لهاته التغيرات وبناء تفسيرات لدينامية هذه التغيرات الخاصة بالممارسات التقويمية للتعلم.

ولإجراء هذه الدراسة، استخدم الباحث منهج دراسة حالة، مقابلة نصف موجهة بالإضافة إلى تحليل محتوى الوثائق وتمثلت عينة الدراسة من عينات معيارية مكونة من

03 مجموعات: 04 أساتذة لغة فرنسية، 05 أساتذة فلسفة و05 مستطلعين جماعيا ينتمون إلى نفس المتوسطة. وخلصت الدراسة إلى: أن أساتذة اللغة الفرنسية والفلسفة من نفس المتوسطة، طورو ممارسات تقويمية جديدة تعتمد على تصميم تقويم يركز على التعلم.

وحسب إيزابيل (2000) Isabel، فإن الممارسات التقويمية الجديدة المستخدمة من طرف الأساتذة في المادتين المذكورتين (فرنسية وفلسفة) تدفع إلى الاعتقاد بأن التصميم بالممارسات التقويمية في تحول مستمر.

كما توصلت الباحثة إلى أن هذه الممارسات التقويمية الجديدة جاءت نتيجة للعمل الجماعي والمشاورات بين الفرق التربوية كما لاحظت الباحثة أن الأساتذة يتجهون أكثر فأكثر نحو ترتيبات تقنية للتعلم، جد صارمة، أكثر شفافية أكثر تناسقا فيما بينها، بالإضافة إلى إدراجهم للتقويم التكويني في أعمالهم البيداغوجية واستخدام اختبارات ذات دلالة باعتبارها تقويم تحصيلي.

❖ **دراسة بينولت Quebec (Pineault 2001):**

جاءت هذه الدراسة النوعية في بداية مرحلة تطبق البرنامج المراجع للعلوم الإنسانية لتوضيح الصعوبات المواجهة من قبل الأساتذة في وقت الإصلاح.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المعنى الممنوح للمقاربة بالكفاءات لدى أساتذة العلوم الإنسانية ومعرفة الممارسات البيداغوجية المستعملة، المفضلة لديهم قصد تعزيز هذه المقاربة في برامج العلوم الإنسانية في (Rimouski CEGEP).

ولإجراء هذه الدراسة قام الباحث بإجراء مقابلة نصف موجهة مع مجموعة مكونة من 15 أستاذ يدرسون العلوم الإنسانية.

و من بين ما توصل إليه الباحث :

- غياب نموذج موحد ومؤسس لتقويم التعلمات في المقاربة بالكفاءات.
- الاستراتيجيات التقويمية المستخدمة من طرف الأساتذة مصممة على أساس التدريس بالأهداف، لا تتلاءم مع مضمون المقاربة بالكفاءات وبالتالي فهي تتطلب تغييرات. كما يصرح الأساتذة بأنهم يفتقدون إلى طرق قياس إدماج التعلمات واكتساب الكفاءات.

❖ **دراسة شباط (2004) Chebat بعنوان: الاتجاهات والممارسات البيداغوجية في الطور المتوسط، مونتريال**

ومن بين أهداف هذه الدراسة، معرفة الأهمية التي يوليها الأساتذة للتحضير لأنواع التقويم ومسؤولياتهم اتجاه تلامذتهم.

وللحصول على بيانات كمية ونوعية قام الباحث باستطلاع عبر الهاتف أو الأنترنت لعينة قوامها 554 مستطلع، 397 يعملون بصفة دائمة و117 بصفة مؤقتة.

وتوصل الباحث بعد التحليل الكمي والنوعي إلى النتائج التالية:

- إن الأساتذة يكرسون وقتا هاما نسبيا في تحضير أنواع التقويم في مختلف الأنشطة، بالإضافة إلى تبليغ التلاميذ بمعايير التقويم المختلفة وإيفائهم بتعقيبات (تعليقات) دقيقة حول الأعمال المصححة.
- بالإضافة إلى أن الأساتذة يستخدمون التقويم التكويني أكثر من أنواع التقويم الأخرى ولكنهم من جهة أخرى يرفضون الاعتراف بمسؤولياتهم في فشل تلاميذهم.

❖ **دراسة كوريفو (2005) Corriveau:**

هدفت هذه الدراسة إلى:

- معرفة مفاهيم وتوقعات الأساتذة فيما يخص تقويم التعلم ومعرفة مدى تأثير التوقعات الصادرة عن الطلبة وعن المحيط الخارجي (خارج القسم) بمعنى آخر كيف يتصرف الأستاذ تجاههم كونه أستاذ مقوم.
- معرفة كيفية تفاوض الأستاذ مع هذا الوسط ومميزاته لعقد التعلم.

وبعد إجراء مقابلة نصف موجهة مع مجموعة من الأساتذة في التخصصات التالية (كيمياء وعلوم الطبيعة) بالإضافة إلى 04 مجموعات صغيرة من الطلبة (من 3 إلى 6 أفراد) في كل مجموعة.

توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- توقعات الأساتذة على اختلاف تخصصاتهم موجهة إلى التعلم بينما توقعات المتعلمين تركز على الأداء الجيد والاهتمام بنتائج التقويم والنجاح بدلا من التعلم.

أما فيما يخص التوقعات المؤسساتية والتي تعتبر خارجية عن القسم تؤثر على الممارسات التقويمية.

❖ **دراسة جولي ليبرو (2010) Julie Lyne Leroux:**

بعنوان: تقويم الكفاءات في الطور المتوسط، "نظرة حول الممارسات التقويمية"لقد جاءت هذه الدراسة المتعددة التي أجريت لإثنا عشر أستاذ وأستاذة المعروفين بأقرانهم الملمين بوسائل تقويم الكفاءات في إطار دراسة هدفين رئيسيين، الأول يهدف إلى وصف الممارسات التقويمية لأساتذة الطور المتوسط، الثاني يهدف إلى تحليل الممارسات التقويمية المتحصل عليها من أساتذة الطور المتوسط فيما يتعلق بالأبعاد الآتية:

اتجاه ولحظة التقويم، مهام التقويم، وسائل التقويم والأدوار داخل التقويم.

استمدت المعطيات النوعية المتحصل عليها من المقابلات نصف موجهة ومن الوثائق المتعلقة بالمقرر.

وأفضت النتائج إلى:

- أن الأساتذة كيفوا ممارساتهم التقويمية بالمقاربة بالكفاءات وأنها لا تتطابق مع جميع الحالات وهذا راجع لخصوصيات كل حالة.
- وضع الأساتذة قطيعة مع أساليب التقويم التقليدية وتجريب طرق جديدة للتقويم آخذين بعين الاعتبار تعددية ممارسات التقويم ومختلف صيغ التقويم التعليمي في برنامج مصاغ بنمط الكفاءات.
- اهتمام الأساتذة بالتقويم المستمر اهتماما بالغا وذلك باستعمال أساليب تقويمية مختلفة.
- استعمال الأساتذة لوضعيات معقدة و أصيلة أثناء ممارساتهم التقويمية قصد تقويم كفاءات الدرس.
- تطوير الأساتذة لأنواع كثيرة من وسائل التقويم مع إدراج الإعلام الآلي قدر الإمكان، للحكم على التعلمات المحققة وكفاءات المتعلمين. أما فيما يخص الأدوار داخل العملية التقويمية تميزت بالتعاون بين الأساتذة والمتعلمين وذلك من خلال إبراز الدور الفعال للمتعلم ومشاركته في تقويم أدائه، أما بالنسبة للأساتذة

فكان دورهم بمثابة موجه أو مدرب، يرافق المتعلم ويبسط تعلماته باتباع استراتيجيات مختلفة.

7-5- التعليق على الدراسات السابقة:

بالرغم من تنوع واختلاف البيئة والزمن الذي أجريت فيه هذه الدراسات وبيئة الباحث الذي قام بها إلاّ أنها تشترك في مجملها في الهدف وهو اهتمامها بالممارسات التقويمية في ظل المقاربة بالكفاءات، ومن خلال النتائج المختلفة التي توصلت إليها تلك الدراسات نستخلص ما يلي:

- أظهرت البعض من هذه الدراسات الأثر الفعال للتقويم بالتدريس بالكفاءات على أداء المتعلمين مقارنة بالأساليب التقليدية ومن بينها دراسة محمد السيد حسن الحبشي، (2005) وعبد الكريم الطراونة، (2002) فيما يخص التقويم التشخيصي أحد أنواع التقويم.
- اعتمدت معظم الدراسات المذكورة أنفا على المنهج الوصفي باستثناء دراسة عبد الكريم الطراونة التي اعتمد فيها الباحث على المنهج التجريبي وذلك للمقارنة بين أساليب التقويم الحديثة والأساليب التقليدية،أما الدراسات الكندية فاعتمدت في مجملها على منهج دراسة حالة.
- استخدمت الدراسات السابقة الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات بالنسبة للدراسات الوصفية، أما الدراسة التجريبية لعبد الكريم الطراونة (2002) استخدم الباحث الاختبارات القبلية والبعدية بغية المقارنة ، بينما استخدمت الدراسات الكندية:

دراسة إيزابيل Isabel (2000)، بينولت Pineault (2001)، شباط Chebat (2004)، كوريفو Corriveau (2005)، وجولي ليرو Julie Lerroux (2010)، مقابلات نصف موجهة بالإضافة إلى استطلاع الرأي وتحليل محتوى الوثائق.

كما أن معظم الدراسات أجريت في نفس المرحلة التعليمية"مرحلة التعليم المتوسط" كنموذج للكشف عن طبيعة الممارسات التقويمية في هذه المرحلة وهذا يتطابق مع الدراسة الحالية.

معظم الدراسات بما فيها المحلية، بينت أن الممارسات التقويمية ما زالت متواضعة ولم ترقى بعد إلى المستوى المرجو ومن بينها دراسة وزارة التربية اليمنية (1997)، دراسة

(1995) Pascal Bresseux، وقد تعزى هذه النتائج المتواضعة إلى حداثة الموضوع في تلك الآونة.

أمّا الدراسات المحلية، سلطت الضوء على الممارسات التقويمية وما يصادفها من عراقيل تحول دون تطبيقها بالشكل الملائم ومن بينها عنصر التكوين وعدم فهم الأساتذة لهذه المقاربة.

وعلى عكس ما توصلت إليه الدراسات المذكورة السابقة، فإن الدراسات الكندية التي تطرقنا إليها سابقا، والتي اهتمت بالممارسات التقويمية في ظل المقاربة بالكفاءات، معظمها تفيد أن الأساتذةأولو أهمية كبيرة للتقويم التكويني مقارنة بأنواع التقويم الأخرى كما أنهم وضعوا قطيعة مع الأساليب التقويمية التقليدية، وهذا يعني أن الممارسات التقويمية الكندية أحرزت تقدما مقارنة بالدراسات العربية والمحلية، ما عدا دراسة (2001) Pineault التي أشارت أن الإستراتيجيات التقويمية المستخدمة من طرف الأساتذة مبنية على أساس التدريس بالأهداف، أي بمعنى آخر لا تتلاءم مع متطلبات المقاربة بالكفاءات.

إنّ التقدم الذي توصلت إليه الدراسات الكندية في ممارساتهم التقويمية في ظل المقاربة بالكفاءات، يرجع إلى عدة عوامل من بينها أن كندا تعتبر من المنظرين لهذه المقاربة، أي أن الأرضية ممهدة لتبني المقاربة بالكفاءات من حيث الوسائل التكنولوجية (I.T.C) ونوع التكوين الذي يتلقاه الأساتذة والاستفادة من العمل الجماعي.

أظهرت هذه الدراسات أنّ لكل بلد خصوصيته الثقافية والاجتماعية ونظامه التعليمي وبالتالي تختلف الممارسات التقويمية حسب ما يمتلك كل بلد من وسائل وتقنيات، وبرامج تكوين قد تحتاج إلى تعديل وتكييف من بيئة لأخرى.

وفي الأخير، فإن دراستنا جاءت امتداد للدراسات التي ذكرت سابقا والتي جاءت للكشف عن واقع الممارسات التقويمية من طرف أساتذة التعليم المتوسط ومدى مساهمتها في تطوير أداء المتعلمين، وعليه يمكن استغلال تلك النتائج واتخاذها كإطار لتفسير نتائج الدراسة الحالية ومن ثم إثبات أو نفي النتائج المتوصل إليها سابقا.

الفصل الثاني

المقاربة بالكفاءات

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات

تمهيـــد

1- الكفـــــاءة.

1-1- نشأة بيداغوجية الكفاءات.

1-2- تعريف الكفاءة.

1-3- المفاهيم الخاصة بالكفاءة.

1-4- خصائص الكفاءة.

1-5- مستويات الكفاءة.

1-6- مركبات الكفاءة.

1-7- أنواع الكفاءات.

2- المقاربة بالكفاءات.

2-1- تعريف المقاربة بالكفاءات.

2-2- المرتكزات النظرية للمقاربة بالكفاءات.

2-3- مبادئ المقاربة بالكفاءات.

2-4- مزايا المقاربة بالكفاءات.

2-5- أهداف المقاربة بالكفاءات.

2-6- مكانة المتعلم ضمن التدريس بالكفاءات.

2-7- دور المعلّم ضمن المقاربة بالكفاءات.

2-8- إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات

2-8-1- إستراتيجية التدريس بالمشروع

2-8-2- إستراتيجية التدريس بحل المشكلات

2-8-3- الإدمـــاج

3- الخطأ ومكانته في مقاربة الكفاءات

4- بيداغوجيا الفروقات والمقاربة بالكفاءات

5- المعالجة البيداغوجية والمقاربة بالكفاءات

6- مراحل تقديم الدرس في ظل المقاربة بالكفاءات

7- الوسائل التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات

خـــلاصـــة

تمهيـــد:

تعتبر المقاربة بالكفاءات، الجواب الملائم لمواجهة التحولات الحالية، انفجار المعارف، تطور التكنولوجيا والتخلي عن أسلوب التلقين وحشو الدماغ بالمعارف الجاهزة والعمل على إكساب المتّعلم سلوكات تسمح له بالبحث عن مصادر المعرفة وتنظيمها وربطها بمتطلبات الحياة اليومية، وبهذا تبقى قدرته على البحث عن المعلومات مفتوحة.

وفي هذا الفصل سوف نحاول الوقوف عند أهم الجوانب المتعلقة بهذه الإستراتيجية والتي تتمثل في:

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

1- الكفـــاءة:

1-1- نشأة بيداغوجية الكفاءات:

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

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

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

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

وهؤلاء الرواد وجدوا على رأس الإصلاحات من أجل التكوين بالكفاءات داخل مؤسساتهم، واهتموا بتوسيع مفهوم النجاح الأكاديمي ليضيفوا إليه الكفاءة المهنية من أجل النمو الشخصي والإجتماعي.

وعرف تيار الكفاءات عمره الذهبي في النصف الثاني من سنوات السبعينات ومع بداية سنوات الثمانينات، لوحظ تراجع في الإهتمام بهذا التيار نتيجة بعض الأخطاء التي ظهرت عليه وكذلك بعض المبالغات وظهور المعارضين الذين وصفوه بالنفعية.

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

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

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

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

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

ويرى محمد الدريج بأن الحديث عن الكفاءات التّعليمية، بدأ في فرنسا في بداية التسعينات بصدور أول مذكرة في موضوع تقويم تدريس العلوم الفيزيائية بالتّعليم الثانوي

الصادرة عن مديرية البرامج بتاريخ 20 ديسمبر 1990 والتي أرفقت بوثيقة تفسيرية تحمل عنوان "تقويم الكفاءات المستهدفة في تدريس العلوم الفيزيائية لدى التلميذ".

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

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

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

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

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

ورغم اختلاف وتعدد التعاريف المذكورة سابق، إلا أنها تصب حول فكرة واحدة، أن الكفاءة هي قدرة المتّعلم على التوظيف الناجح لمجموعة مندمجة من المعارف، القدرات، المهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية أو مهمة وذلك عن طريق توظيف المعارف السابقة وتنمية التّعلمات التي يحصل عليها من الدرس والإستفادة منها في مواقف أخرى.

1-3- المفاهيم الخاصة بالكفاءة:

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

1-3-1- الإستعداد L'aptitude:

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

1-3-2- القدرة Capacité:

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

1-3-3- المهارة Habileté:

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

ويعرفها "**لوك Lock**" **(1990)** بأنها سلوك متعلّم يكتسب خلال مراحل مختلفة ويمكن أن تتحسن بالممارسة وتتوقف درجة اكتسابها على مستوى ذكاء الفرد وقدرته على معالجة البيانات والمعلومات المطلوبة. **(محمد أبو هاشم، مرجع سابق: 18).**

1-3-4- الأداء (الإنجاز) La performance:

ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد وهو بهذا المعنى يقترن نوعا ما بمفهومي الإستعداد والقدرة في مفهومهما السابق. **(عبد الكريم غريب، 2004: 77).**

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

1-3-5- السلوك Le comportement (السلوك أو التصرف) (La conduite):

هو موضوع علم النفس أساسا ومختلف العلوم الإنسانية وهو يشمل نشاط الإنسان وحتى الكائن الحي في تفاعله مع البيئة من أجل تحقيق أكبر قدر من التكيف. **(محمد فاتحي، 2005: 121).**

1-4- خصائص الكفاءة:

من التعريفات والمفاهيم السابقة يمكن تحديد الخصائص الأساسية للكفاءة في ما يأتي:

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

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

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

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

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

1-4-6- **تطورية**: (قابلة للتطور) الكفاءة تطورية لأنها نتاج لبناء شخصي نتيجة تعلّمات محققة، "إنها حتما تستند إلى الموارد الموجودة والمطالبة بالنمو والتفاعل فيما بينها". وبعبارة أخرى إن الكفاءة تبنى بواسطة إدماج تدريجي للموارد وعبر

مختلف الوضعيات وذلك عن طريق إدماج الموارد الجديدة، والموارد الحالية التي تتفاعل فيما بينها. إن تطور الكفاءة يعني إعادة تنظيم المكتسبات القبلية للسماح بإدماج (إدخال) الموارد الجديدة. وبما أن الكفاءة تتطلب إعادة تنظيم وترتيب، فلا يمكن أن تلّخص في عملية تكديس أو تجميع المعارف. **(Julie Lyne Leroux,2010 :75).**

وبشكل عام فإن من أهم خصائص الكفاءة أنها توظف مجموعة من الموارد التي لها وظائف مختلفة، مرتبطة بمجموعة من الوضعيات القابلة للتقويم والتي لها علاقة بواقع المتعلم المعاش.

1-5- **مستـــويـــات الكفـــاءة:** يمكن تقسيم مستويات الكفاءة حسب فترات التعلّم إلى:

1-5-1- **الكفاءة القاعدية La compétence de base:**

هي الكفاءة الضرورية التي تتوقف عليها عملية مواصلة التعلّم في المرحلة اللاحقة **(الوثيقة المرافقة لمناهج السنة أولى من التعليم المتوسط، 2003: 10).**

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

1-5-2- **الكفاءة المرحلية La compétence d'étape:**

في هذا المستوى هي مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية معينة (سيرورة) وقد تستغرق شهرا أو ثلاثيا، أو مجالا معينا، ويتم بناؤها بالشكل التالي: (كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية). **(خير الدين هني، 2005: 76).**

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

1-5-3- **الكفاءة الختامية La Compétence Finale:**

وتتكون من مجموعة من الكفاءات المرحلية، ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تّعليمي. **(خير الدين هني، مرجع سابق: 77).**

1-5-4- **الكفاءة العرضية الأفقية La compétence transversale:**

هي مجموعة التعلّمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر، كما أن الكفاءة المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية. **(مرجع سابق: 77)**. والجدول الموالي يوضح مستويات الكفاءة مقارنة بزمن ظهورها:

جدول رقم (01): يمثل مستويات الكفاءات وزمن ظهورها

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

(حمود طه، 2004: 168)

1-6- مـركبـات الكفـاءة:

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

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

وهو معرفة جد ضرورية في عملية التعلّم من أجل اكتساب كفاءة من الكفاءات وعند توزيع هذه المحتويات يجب الأخذ بعين الاعتبار الفترة الزمنية ومستوى المتعلّمين. **(مفتشية التربية والتعليم الأساسي، 2010: 7)**.

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

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

وهي المحيط الذي يتحقق داخله النشاط، أو المحيط الذي يتم داخله الحدث، وينبغي أن تكون الوضعية "دالة" حيث تحفز المتعلّم وتدفعه إلى العمل وتعطي معنى لما يتعلّمه.

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

ومن خصائص الوضعية أنها اندماجية، أي أنها وضعية معقدة تتطلب توظيف التعلّمات السابقة وبمعنى آخر تقتضي الوضعية تجنيدا معرفيا واجتماعيا ووجدانيا لمختلف مكتسبات المتعلّمين. **(رشيدة أيت عبد السلام، 2006: 26).**

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

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

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

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

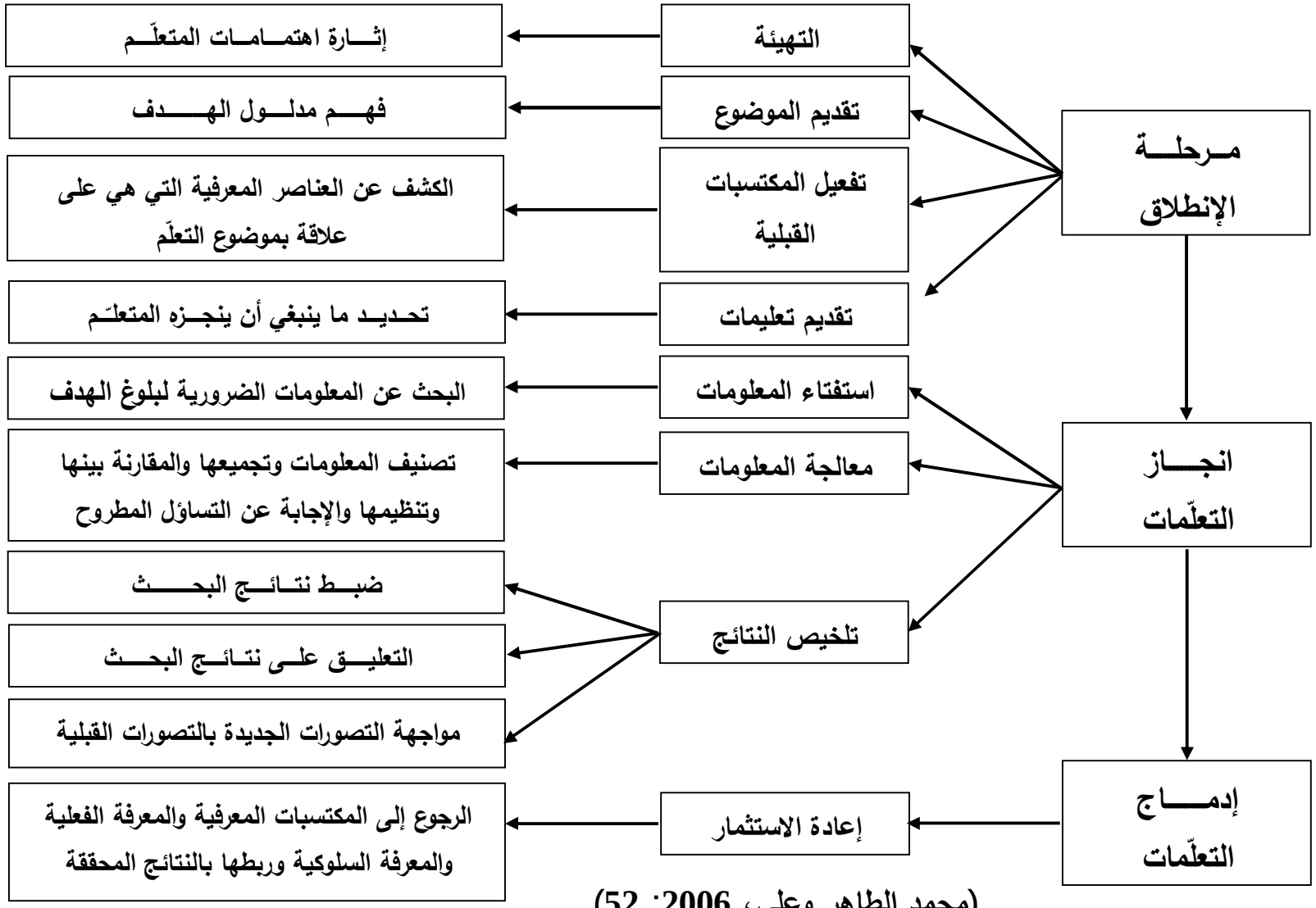
الوظيفة: وهي الهدف الذي من أجله يحقق الإنتاج.

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

وتتكون الوضعية من:

- **السند:** هو مجموعة من العناصر المادية التي تقترح على المتعلّم: مقالة، رسالة، صورة،.... وحسب **دوكاتيل** فإن السند يتحدد بالسياق والمهمة والوظيفة.
- **المهمة:** هي التنبؤ بالمنتج المرتقب أو الإعلان عنه.
- **التعليمة:** هي مجموع توصيات العمل التي تقدم إلى المتعلّم بشكل واضح. **(رشيدة أيت عبد السلام، 2006: 26)**. والجدول الموالي يوضح كيفية إنجاز وضعية:

مخطط رقم (01) إنجـــاز وضعيـــة تعلميـــة



(محمد الطاهر وعلي، 2006: 52)

ويمكن التمييز بين:

1-6-2-1- الوضعية التّعليميّة:

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

1-6-2-2- الوضعية المشكلة:

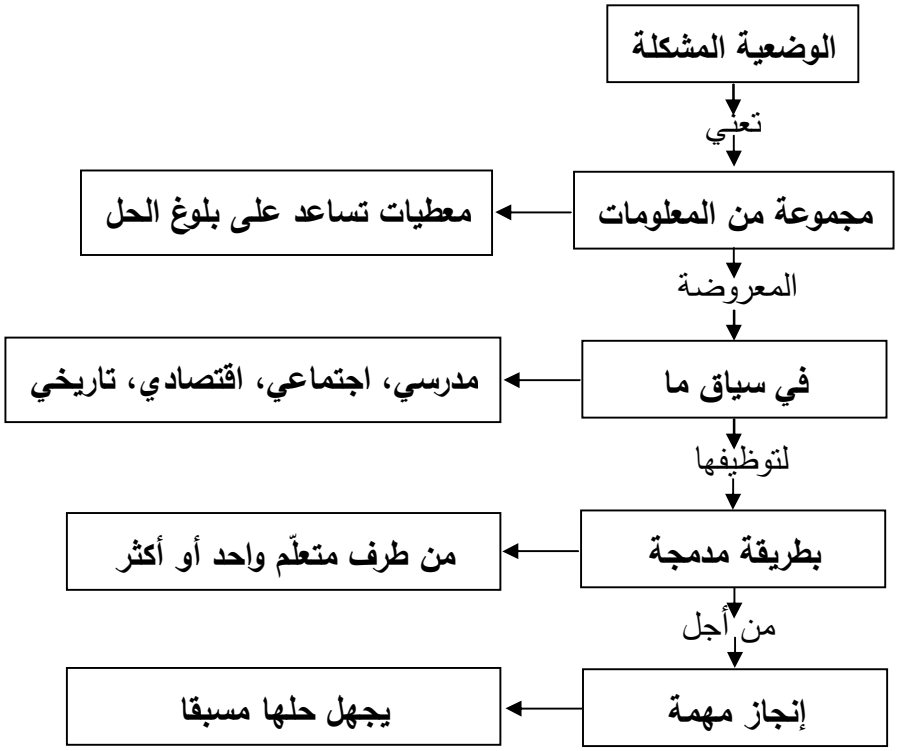
يطلق هذا المصطلح على مجموعة من المعارف التي تدرج داخل سياق معين والتي يجب الربط بينها لإنجاز عمل ما. **(رشيدة أيت عبد السلام، مرجع سابق، 26).**

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

فهي إذن كل نشاط يتضمن معطيات أولية وهدف ختامي وصعوبات (عراقيل) بحيث يجهل من يواجهها الحل المعروف مسبقا.

والمخطط التالي يمثل تعريف الوضعية المشكلة:

مخطط رقم (02): يمثل ملخص لتعريف الوضعية المشكلة



(محمد الطاهر وعلي، 2013 :137).

وتتصف الوضعية المشكلة المثيرة للتعلّم بالمواصفات التالية:

- أن تكون مناسبة لموضوع الدّرس ومطابقة للواقع قدر الإمكان حتى يتصف إنجاز المتعلّم بالصدق.
- أن تكون مستمدة من المحيط ومن انشغالات المتعلّمين.
- تستوفي القدرات (العمليات العقلية) التي تخدم الكفاءة المستهدفة (تفسير ظاهرة، إنجاز مشروع،...).
- مزعزعة للاستقرار المعرفي والوجداني (إبراز العائق لدى المتعلّم) (وهنا تكون هذه الوضعيات مثيرة لتعلّم معارف وأفكار أخرى مع الاستعداد للتّخلي عن الأولى أو دمجها مع المعارف الجديدة). **(رابح مسعودي، 2003: 101-102)**
- أن تكون ثرية يستدعي حلها عناصر كثيرة: معارف، مفاهيم مفتاحيه، إجراءات، مهارات ذهنية، تقنيات التعلّم وهذا ما يظهر الكفاءة.

- يجب أن تكون الوضعية عبارة عن مشكلة حقيقية، ليس مجرد تمرين ينجز من طرف المتعلّم.
- أن يشتمل على معلومات مرتبطة مباشرة بالكفاءة المستهدفة. **(وسيلة حرقاس، 2010: 162)**

1-6-2-3- الوضعية الإدماجية:

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

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

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

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

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

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

ونظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها حسب توجيهها حيث يمكن التمييز بين أربعة أنواع حسب الجدول الموالي:

جدول رقم (02): يمثل أنواع الكفاءات

Compétences des connaissances كفاءات معرفية	وتتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد، مهمة معية.
Compétences des performances كفاءات آدائية	وتمثل المهارات النفسحركية، خاصة في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية.
Compétences affectives كفاءات وجدانية	وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة منها: - اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها - تقبله لنفسه. - ميوله نحو المادة.
Compétences des résultats كفاءات إنتاجية	ويتعلق الأمر في هذه الكفاءات بالإثراء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص في أداء عمله (ليس ما يؤديه، لكن ما يترتب عن ما يؤديه).

(محمد يحي زكريا وأخرون، 2006: 49).

2- المقاربة بالكفاءات L'approche par compétence:

2-1- تعريف المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثمّ فهي اختيار منهجي يمكّن المتّعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. **(حاجي فريد، 2005: 11)**

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

2-2- المرتكزات النظرية لبيداغوجيا الكفاءات:

تنوعت نظريات التعلم باختلاف مؤسسيها وروادها وباختلاف أهدافهم ونظراتهم، ويمكن تحديد أهم النظريات التربوية التي اتخذتها بيداغوجيا الكفاءات كمرجع لها على النحو التالي:

2-2-1- النظرية البنائية:

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

إن المعارف تبنى في الذهن بالاعتماد على المكتسبات القبلية وليس من فراغ أو في شكل تراكمي تكدسي مستقل الحلقات.

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

- ففي سياقها الاستمولوجي، تعتبر بناء من قبل المتّعلم وليست معطاة.
- وفي مجال علم النفس المعرفي، تركز على السيرورات "التمشيات الذهنية" التي تتدخل في بناء المعرفة.
- أما في المجال البيداغوجي، فهي تتضمن الإستراتيجيات التي وظّفها المدرس ليساعد المتعلّمين على بناء معارفهم.

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

مما سبق نستخلص أن البنائية تسعى لتفعيل الطرائق النشطة في الفعل التعليمي التعلمي من خلال إبراز دور المتعلم في بناء معارفه الخاصة عن طريق التفاعل مع البيئة. وحسب هذه المدرسة فإن المعرفة ليست فطرية ولا تنقل عن طريق البيئة بل هي ناتجة عن التكيف المستمر للفرد نحو الواقع للتعرف عليه.

2-2-2- النظرية المعرفية:

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

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

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

إن المدرسة المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه تغيير في البنى العقلية أو التمثلات الداخلية كما أنه يبرز التطور النشط للمعلومات وحل المشكلات. وحسب **Basque Brien (1997) & (1999)** فإن التعلم يتم من خلال إعطاء الأولوية للدور النشط للمتعلمين حتى يتمكنوا من معالجة المعلومات بعمق. ومن هذا المنطلق فإن خلق وضعيات تعلمية مناسبة يشمل:

- أخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار لأن كل فرد يمتلك معلومات مبنية على تمثلاته الخاصة؛
- تعزيز الأنشطة التي تتطلب ذاكرة طويلة المدى؛
- تنفيذ الإستراتيجيات التي تشمل حل المشكلات وتطوير عمليات ما وراء المعرفة للمتعلمين. **(Cora Brahimi, 2011 : 9-10)**

وعلى ضوء ما سبق فعلماء المعرفية يركزون على كيفية تعلم المتعلم أي ما يحدث فعلا في عقل المتعلم من تغيير في البنى العقلية أو التمثلات الداخلية. فهم يركزون على الفروق الفردية وبالتالي تطوير البيئة التعلمية وتكييفها. ومن بين الإستراتيجيات التي اهتموا بها حل المشكلات وتطوير السبيل المعرفي للمتعلمين وإشراكهم بفعالية في معالجة المعلومات.

2-2-3- النظرية البنائية الإجتماعية:

هي تيار معرفي من بين رواده الباحث الروسي **(1896-1934 فيقوتسكي Vygotsky)** حيث ذهب هذا التيار في تحليله لعملية التّعلم، على اعتبار أن بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي، الذي يقوم بدور فعال في تطور السيرورة الذهنية للمتّعلم. **(خير الدين هني، مرجع سابق، 92)**. إن عمل **فيقوتسكي Vygotsky** قاده إلى النظر والتفكير في عنصر أخر ضروري لأطروحته وهو السياق التاريخي والثقافي ودور الوساطة الاجتماعية في التعلم حيث في نظر هذا الباحث أن الوعي والفكر ليسا بالتحديد خصائص داخلية لأنها تتطور من خلال الأنشطة الخارجية المؤداة في بيئة اجتماعية خاصة، كما يؤكد على أهمية تفاعل الفرد مع الآخرين والدور الفعال والمهم للثقافة في البناء والتطور الفكري. ووفقا لـ**(Legendre 2005)** فإن هذا الوعي هو الذي يحدد كيف نتصرف، أي قدرتنا على اتخاذ المبادرة لأداء بعض الأنشطة بنجاح.**(Cora Brahimi, ibid ,13)**

بالرغم من الاختلاف الظاهر بين هذه النظريات في الأصول الفلسفية، إلا أنها تسعى في مجملها لمحاربة الاتكالية في الحصول على المعلومة حيث اهتمت بالمتعلم و جعلت منه عنصرا نشطا وفعالا في بناء المعرفة وتطويرها.

2-3- مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ أهمها:

2-3-1- الإجمالية (La globalité):

بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة). ويسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالة.

2-3-2- البنائية (La construction):

أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، ويتعلق الأمر بالعودة إلى معلومات المتّعلم السابقة وربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

2-3-3- التطبيق (L'application):

بمعنى التّعلم بالتصرف، بغرض ممارسة الكفاءة والتحكم فيها، لأن الكفاءة تعّرف على أنها القدرة على التصرف: والمهم في هذا أن يكون المتّعلم نشطا في تعلّمه.

2-3-4- التكرار (L'itération):

أي وضع المتعلّم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات، ويسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلّم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.

2-3-5- الإدماج (L'intégration):

بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، ويعتبر هذا المبدأ أساسيا في المقاربة بالكفاءات ذلك كونه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى.

2-3-6- التمييز (La distinction):

أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق، ومعرفة، ومعرفة سلوكية، ومعرفة فعلية، ودلالة ويتيح هذا المبدأ التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

2-3-7- الترابط (La cohérence):

يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التّعليم وأنشطة التعلّم. مما يسمح لكل من المعلّم والتلميذ بالربط بين أنشطة التّعليم وأنشطة التعلّم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

2-3-8- التحويل (Le transfert):

أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة، وينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلّم. **(محمد الطاهر وعلي، 2013: 15-16).**

2-4- مزايا المقاربة بالكفاءات: تتميز المقاربة بالكفاءات بعدة ميزات وخصائص نذكر منها مايلي:

– تجعل المتعلّم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التّعليم.

– تقوم على اختيار وضعيات تّعليميّة، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات، ترمي عملية التعلّم إلى حلها بتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

– تحدد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلّم والمتعلّم. **(مناهج السنة الثالثة متوسط، 2004: 4).**

كما تتميز المقاربة بالكفاءة بأنها:

– مقاربة شاملة واسعة ومندمجة في عملية التعلّم.

– يعتمد التعلّم على حل المشكلات عن طريق الربط بين المدرسة والحياة وذلك لإعطاء معنيين للتعلّمات المدرسية **(Omar Fomba, 2009 : 12).**

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

2-5- أهـداف المقاربة بالكفاءات:

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

- فسح المجال أمام المتعلّم لإظهار طاقاته الكامنة وقدراته، لتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.

- تدريبه على كفاءات التفكير، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلّمه في سياقات واقعية.
- سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجّة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تّعليميّة متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعلّيم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة. **(حاجي فريد، 2005: 22-23).**

2-6- مكانة المتعلّم ضمن التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

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

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

2-7- دور المعلّم ضمن المقاربة بالكفاءات:

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

- يعتبر الطرف المورّد، الذي يضع خبرته أمام التلاميذ لاستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة، وهو مطالب ضمن هذا السياق بتعديل أساليبه وتدخلاته، بما يخدم أهداف التعلّم.
- كما أنه مطالب باستخدام بيداغوجية متنوعة، تتناسب مع كل وضعية جديدة. **(خير الدين هنى، 2005: 155-156).**
- كما أنه يعتبر منظم للوضعيات التّعليميّة بدل الاكتفاء بتقديم المعارف وهو مطالب بأن يكون مكوّنا أكثر منه معلّما، ومنشطا للمتعلّمين ومستشارهم. **(محمد الطاهر وعلي مرجع سابق: 14).**

2-8- إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات:

يقصد بإستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات على أنها البيداغوجيا التي تعمل على تمكين المتعلم من إكساب المعرفة والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة الموصول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لها موقعا في المجتمع والعالم. **(رمضان أرزيل، محمد حسونات، 2004 :69)**

وهي بيداغوجية وضعية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. **(اكزافي روجرس، ت ناصر موسى بختى، 2006 :26)**

2-8-1- إستراتيجية التدريس بالمشروع:

يعتبر المربي الأمريكي جون ديوى أول من نادى ببيداغوجية المشروع، فهو ينظر إلى التعلم على أنه العملية المنظمة التي تقود إلى غرض معلن عنه مقصود وتعتبر هذه البيداغوجية امتدادا للطرق النشطة في التدريس.

ومن غايات بيداغوجيا المشروع أنها تجعل المتعلم ينظر إلى التعلم ككل واحد، ويحطم الحواجز بين المواد الدراسية أو النشاطات وتعرف المتعلم بما يحيط به وقد جعل في موضع عمل إنتاج ومنح قدرا من الإستقلالية حتى يحقق هدفا محددا. **(رشيدة أيت عبد السلام، 2006: 22)**

ويعرف المشروع على أنه نشاط تربوي يخطط له الطلاب في تعلمهم لتحقيق هدف منشود عن طريق قيامهم بأنشطة متنوعة يكسبون من خلالها الاتجاهات الإيجابية والخبرات الفنية والمعلومات والحقائق. **(محمود داوود سليمان الربيعي، 2006: 60)**

2-8-1-1- **خطوات المشروع:** تتحدد سيرورة المشروع عادة في الخطوات التالية:

- **اختيار المشروع وتحديد أهدافه:** ويتم ذلك بإشراك المتعلمين والتداول معهم في شأنه كما ينبغي أن يكون المشروع.
- متوافقا مع ميول المتعلمين ورغباتهم.
- خصبا يثير أنشطة متعددة ويمس مجالات عمل متنوعة.
- قابلا للتنفيذ.
- ذا ارتباط مع الموضوعات المقررة ومع تقنية المواد التعليمية الأخرى.

2-8-1-2- **تخطيط المشروع وتنظيمه:**

ويقوم المكون بمعية المتعلمين بتخطيط المشروع وتنظيمه في ضوء الاحتمالات الممكنة وذلك من اجل ضمان عدم الإخفاق في تنفيذه، وتشمل عملية تخطيط المشروع، تحديد الأهداف التي ينبغي بلوغها من خلال المشروع، ثم تقسيمه إلى مراحل واضحة وخطوات محددة، مع تعيين مجموعات المتعلمين الذين سيتولون تنفيذ مرحلة من مراحل المشروع، مع بيان وسائل التنفيذ ومصادر المعلومات وكيفية الحصول على البيانات وأنواع الأنشطة، مع تحديد المدة الزمنية الضرورية لتنفيذه.

- **تنفيذ المشروع:** تشرع مجموعات المتعلمين في تنفيذ أجزاء المشروع، تحت إشراف المكوّن وتوجيهه، ووفقا لما تم الاتفاق عليه ولما تم صياغته في عمليتي التخطيط والتنظيم.
- **تقييم المشروع:** تعد هذه المرحلة أخر مراحل سيرورة المشروع، وفيها يناقش المكون المتعلمين فيما أنجزوه فيقدمون انجازاتهم وآرائهم ويقيمون ما حققوه من أهداف ومدى نجاحهم في عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ. كما يتعرفون على مواطن الضعف وأماكن الخطأ كي يعملوا على تحاشيها مستقبلا، ويبلورون النتائج التي توصلوا إليها في صورة عملية منظمة توضح جوانب الظاهرة التي شكلت موضوع المشروع. **(عبد الكريم غريب، 2004 : 313- 314)**

2-8-1-3- **أهمية المشروع في الممارسة البيداغوجية:** يمكن إجمال أهمية المشروعات البيداغوجية في مايلي:

- جعل المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم ووضعهم في سيرورة تكوين مستمر.
- مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل واستعمال الفوج كأداة لبناء المعرفة وتطويرها.
- إعطاء معنى (دلالة) لما يقترح المتعلمين من أنشطة أي أنهم سيدركون "لماذا يتعلمون ما يتعلمون".
- تنمية القدرات العلائقية للمتعلمين لأن إنجاز المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء وقبولها والتعاون والتوفيق بين الحاجات الفردية وحاجات الجماعة وتطوير التفكير النقدي. **(الطاهر محمد وعلي، 2006: 14).**

2-8-1-4- **أنواع المشاريع:** حسب كالباتريك تنقسم المشروعات على النحو الأتي:

- **المشاريع البنائية:** وتركز على الأعمال ذات الطبعة العملية مثل بناء حظيرة للدواجن أو كتابة خطاب لغرض معين، القيام برسم خريطة أو إعداد صحيفة حائطية.
- **المشاريع الاستمتاعية:** وتركز على الأنشطة والفعاليات التي يرغب المتعلم من ورائها الاستماع إلى قطعة موسيقية أو قصة أدبية وغير ذلك.
- **المشاريع التي تقوم على مشكلة:** والتي لها علاقة بالمشكلات التي يواجهها المتعلمون في المدرسة مثل تصحيح موضوع من الناحية اللغوية أو إعداد خطبة الجمعة.
- **مشاريع لتدريب التلاميذ على بعض المهارات:** وتكون بغرض الحصول على معرفة في مجال معين مثل برامج التدريب المهني في مجالات التجارة والكهرباء والميكانيك، أو قيام التلاميذ بالإشراف على حديقة المدرسة والتدريب على أعمال الزراعة. **(عبد السلام عبد الله الحقندي، 2008: 290)**

كما يمكن تقسيم المشروعات حسب عدد المشاركين فيها إلى قسمين:

أ- **المشروعات الجماعية**: وهي تلك المشروعات التي يطلب فيها إلى جميع الطلبة في غرفة الصف أو المجموعة الدراسية الواحدة بالقيام بعمل واحد، كأن يقوم جميع الطلبة بتمثيل مسرحية أو رواية معينة، كمشاركة منهم في احتفالات المدرسة أو كأحد الواجبات الدراسية المطلوبة منهم.

ب- **المشروعات الفردية**: وتنقسم هذه المشروعات بدورها إلى نوعين: النوع الأول: حيث يطلب من جميع الطلبة تنفيذ المشروع نفسه، كلا على حدى، كأن يطلب إلى كل منهم أن يرسم خريطة الوطن العربي أو أن يلخص كتابا معينا من مكتبة المعلم ويحدده المعلم.

أما النوع الثاني من المشروعات الفردية فهو عندما يقوم كل طالب في المجموعة الدراسية باختيار وتنفيذ مشروع معين من مجموعات مشروعات مختلفة يتم تحديدها من قبل المعلم أو الطلبة أو الإثنين معا. **(توفيق احمد مرعى، محمد محمود الملة،** 2005: 78-79).

2-8-2- إستراتيجية التدريس بحل المشكلات:

لقد أثبتت طريقة حل المشكلات فوائدها ونجاعتها في العملية التعليمية التعلمية بالنسبة للمعلمين والمتعلمين. وترجع هذه الطريقة كطريقة في التعليم إلى العالم جون ديوي حيث يعتقد أنه من اجل القيام بعملية التفكير لابد من:

- الشعور بالحيرة أو الغموض.
- تحديد المشكلة التي سببت التحير والارتباك أو الغموض.
- اختبار الفرضية تلو الأخرى عن طريق جمع البيانات من أجل التخلص من الحيرة.
- تطوير فكرة تؤدي إلى الحل.
- قبول النتيجة التي تمت برهنتها عن طريق الأدلة ورفض تلك التي لم يتم دعمها بواسطة البرهنة والأدلة. **(محمد زكريا، عباد مسعود،** 2006: 109).

وتعتبر طريقة حل المشكلات من الطرق الفعالة في مجال التدريس كونها تنمي لدى المتعلم قيمة الاعتماد على الذات وتطور قدراته على التفكير وإيجاد الحلول للمسائل والقضايا التي يواجهها.

تتمثل طريقة حل المشكلات في تقديم موضوع التدريس على شكل مشكلة سواء من خلال العمل الفردي أو الجماعي.

وتسير هذه الطريقة في ثلاث خطوات رئيسية:

- **التقديم:** وهنا يقوم المعلم بجلب انتباه المتعلمين وإثارتهم، ويبدأ بطرح المشكلة أو المشكلات عليهم ويعمل على توضيح أبعادها ويناقش مع المتعلمين الخطوات والعمليات التي قد تؤدي إلى الحل.
- **التوجيه:** وهنا يقوم المعلم بتحفيز المتعلمين على التفكير واسترجاع المعلومات ذات علاقة بالمشكلة ومراقبة أدائهم مع تقديم التغذية الراجعة لهم أثناء انشغالهم في حل المشكلة.
- **التقويم:** ويتم في هذه الخطوة تقويم الحلول التي تم التوصل إليها من قبل المتعلمين ومناقشتها معا مع العمل على تعزيز وتدعيم الحلول الصحيحة وتبيان الأخطاء في الحلول الغير صحيحة وفي الختام يتم إعادة تلخيص المشكلة وإجراءات حلها وإعطاء الحلول المناسبة لها. **(عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقلة المحاميد،** 2007: 90).

2-8-3- الإدمـــاج:

هي مرحلة استثمار المعارف المكتسبة في وضعيات متشابهة أي توظيف المكتسبات الجديدة في معالجة وحل تمارين تتصل بما تم تعلمه، إما بعد كل درس أو في نهاية الوحدة التعليمية، أو تناول ملفات داخل وخارج القسم تعالج فيها فكرة، تتضمن امتداد الموضوع وكتابة حوصلة. **(الوثيقة المرافقة للمناهج،** 2004: 23)

2-8-3-1- أساليـب الإدمـاج:

يرى اكزافي روجرس Xavier Rogier أن أساليب الإدماج تتم وفق الآتي:

❖ **الإدماج داخل المادة الواحدة:** ويتضمن نموذج:

- **التجزئة "Fragmentation":** هو الذي تقدم فيه المادة بشكل متقطع.

- **الاتصال** "**Connexion**": ويتم فيه الربط بين الأفكار والمفاهيم الخفية في نفس الميدان.
- **الدمج** "**Emboitement**": هو الذي تستقل فيه مختلف أبعاد المفهوم أو الفكرة داخل ميدان واحد.

❖ **الإدماج عبر مواد متعددة:** ويتم من خلال خمس نماذج:

- **التسلسل** "**Enchainement**": وفيه تعالج الميادين بصفة منفصلة والمحتوى بأسلوب تعاقبي.
- **التداخل** "**Chevauchement**": وفيه تبرز المفاهيم والمواقف المشتركة بين مادتين.
- **مخطط المفاهيم** "**Schéma conceptuel**": وفيه يتم استغلال نفس الموضوع في مختلف المواد.
- **الخيط الموصل** "**Fil conducteur**": ويقود إلى ظهور المهارات الأساسية (مهارات ذات علاقة بالتفكير، علاقات اجتماعية،.....) التي تخص كل المواد.
- **المندمج** "**Modèle intégré**": وفيه تتمحور المواضيع المشتركة بين المواد حول مفاهيم تتداخل فيما بينها.

❖ **التركيز على المتعلم:** ويشمل نموذجين هما:

- **نموذج الانغماس** "**Immersion**": حيث يقوم المتعلم بفحص وغربلة المحتوى، بما يلبي حاجاته وكفاءاته دون تدخل المدرس إلا نادرا.
- **التشابك** "**Réseautage**": حيث يقدم منهجا متعدد الأبعاد، أين يكون المتعلم مسؤولا على إدماج معارفه، وتثبيت شبكاته المعلوماتية الخاصة على مستوى الموارد والأشخاص. **(حاجي فريد، 2005: 25-26).**

ويمكن أن نستخلص أنه من خلال نشاط الإدماج، يستطيع المتعلم تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية، وربط هذه المواد بخبراته وقيمة كفاءاته وواقع مجتمعه من ناحية أخرى.

2-8-3-2- مميزات نشاط الإدماج:

- **نشاط يكون الفاعل فيه هو المتعلم:** هو النشاط الذي يكون محوره المتعلم بحيث يجند فيه كل مكتسباته لإنجازه.
- **نشاط تجند فيه مجموعة من المكتسبات:** ينبغي الحرص على أن يسخر المتعلم مكتسباته من كل الأنواع (معارف، اتجاهات، مهارات، آليات،....) وذلك بشكل مترابط.
- **نشاط موجه نحو كفاءة أو هدف ختامي (إدماجي):** إن نشاط الإدماج نشاط يرمي إلى حل وضعية تماثل الوضعية التي سيكون المتعلم مدعوا فيها إلى ممارسة كفاءاته، يعني هذا أن النشاط ينبغي أن يهيئ المتعلم بشكل مباشر لممارسة الكفاءة.
- **نشاط يتصف بالطابع الدلالي:** الوضعية الدلالية (ذات معنى) وهي وضعية قريبة من محيط المتعلم وتجعله يلعب دورا فيها وتوجهه نحو تحقيق هدف ما، إنها وضعية يكون فيها لتجنيد المكتسبات من طرف المتعلم معنى أو دلاله سواء ما تعلق منها بالبحث عن معلومة أو تبليغ رسالة أو حل مشكلة.
- **نشاط مرتبط بوضعية جديدة:** ينبغي أن لا تكون الوضعية المنتقاة (المختارة) قد حلت من قبل جماعيا أو فرديا لئلا يكون النشاط مجرد إعادة أو تكرار. فالتكرار يسهل القدرة على التذكر وبهمل القدرة على التمييز والمقارنة والتحليل والاستنتاج وغيرها من القدرات التي ينبغي أن تجند، عندما تكون الوضعية جديدة.

إذن من الضروري أن تختلف الوضعية بعض الشيء عن الوضعيات التي تداولت من قبل وأن تنتقي من عائلة الوضعيات التي تحدد الكفاءة.

نقول أن هناك ممارسة للكفاءة إذا سخر في المشكل اللازم حله مجموعة من المعارف والقواعد والقوانين التي تساعد على حل ذلك المشكل. **(محمد الطاهر وعلى،** 2006: 6-7)

إن نشاط الإدماج لا يقتصر على فترة دون أخرى إذ أن المتعلم يثرى في الوقت نفسه، معارفه فيضيف إليها -في غير تراكم- معارف جديدة ويعيد من ثم بناء مكتسباته وتوظيف معارفه ومهاراته.

3- الخطأ ومكانته في مقاربة الكفاءات:

بما أن التقويم عملية ملازمة للفعل التعلمي تسمح للتعرف على الإنجازات المحققة واكتشاف النقائص والهفوات التي تعيق مسار التعلم وبما أن عملية التعلم مستمرة فإن الاهتمام بالخطأ وتحديد العلاج البيداغوجي بات أمرا ضروريا لتعديل عملية التعلم.

وفي هذا السياق لا يجب أن يشكل الخطأ علامة عجز وإنما مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء التعلمات. **(دليل الأستاذ اللغة العربية، 2016: 39)**

وحسب جان بيار استولفى **(Astolfi. J.P, 1997, p37)** فإن الخطأ له أهميته في التعلم وخاصة في مقاربة التدريس بالكفاءات بفضل ما يحتويه من مزايا أبرزها:

- لا توجد حقيقة دون أخطاء وبالعودة إليه ندرك الحقيقة.
- ماهية التبصر هي لفهم بأننا لم نفهم.
- سيكولوجية المواقف تشكل تاريخ أخطائنا الشخصية لأن هذه الدلائل تقر بأهمية الخطأ في التعلم، حيث يرى معظم البيداغوجيين أن الخطأ مشروع في عملية التعلم وعليه نذكر بعض من أقوالهم:

(أسطولفي Astolfi، الخطأ أداة للتعليم) «الهفوة وسيلة للتقدم، ينبغي أن نكتشفها وننطلق منها للبحث عن أفضل الحلول، ترتكز تقنية حل المشكل على تجاوز الخطأ، وعلى الوعي بالمسار والنجاح».

«نتعلم من أخطائنا أمورا (ولو كان ذلك يقتصر على عدم تكرارها)». **(سكينر، Skinner 1968)**

أما **(روسو Roussou)** فيعطي توصية «على شكل مشكلة للحل» إذا أخطأ اتركوه يفعل، لا تصححوا أخطاءه، انتضرو في صمت حتى يكون قادرا على اكتشافها وتصحيحها بنفسه. **(عبد القادر أمير، إسماعيل المان، 2008: 45)**

وهكذا عمل جون بيار استولفى Astolfi على إظهار بعض أنواعها فجاء بها على الشكل التالي:

- أخطاء تتعلق بعدم فهم التعليمة.
- أخطاء تتعلق بالعادات التعليمية أي تلك التي لها علاقة بصعوبة فك الرموز.
- أخطاء ناجمة عن وجود مفاهيم تناوبية عند المتعلمين.

- أخطاء مرتبطة بالسيرورات المستعملة.
- أخطاء ناجمة عن زيادة في الملكة الإدراكية لدى المتعلمين.
- أخطاء ترتبط بمواد أخرى بقيت عالقة أو غير واضحة، كما تفطن نفس الباحث إلى طرق التقليل من آثارها والتي سنبينها من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (03): يمثل نوع الخطأ وطرق التعامل معه

طبيعة الخطأ	الإصلاح
1- أخطاء عدم فهم التعليمة	تحليل التعليمة، حتى تفهم حسن انتقاء التعليمات
2- أخطاء تتعلق بالعادات التعليمية	تحليل العقد التعليمي الجاري به العمل
3- أخطاء تؤكد تناوب المفاهيم	تحليل تصوري للعوائق المرتبطة بالمفاهيم المدروسة
4- أخطاء تتعلق بالسيرورات	اقتراح عدة استراتيجيات لوضعية تعليمة واحدة
5- أخطاء ناجمة عن زيادة في الإدراك	تجزئة المهام إلى وحدات
6- أخطاء لها علاقة بمواد أخرى	البحث عن العناصر الثابتة في مختلف الوضعيات

(عبد المجيد لبيض، 2009 :168،167)

مما سبق نستخلص أن الخطأ في المقاربة بالكفاءات أصبح جزء من عملية التعلم، لذا يجب تشخيصه ومعرفة أسبابه و استغلاله لتحديد العمليات المناسبة للتعديل أو القيام بالعلاج البيداغوجي الملائم تفاديا لعرقلة مسار التعلم.

4- بيداغوجيا الفروقات والمقاربة بالكفاءات:

تنطلق بيداغوجيا الفوارق أو التمايز من الواقع داخل القسم، حيث يتوجب على الأستاذ تعليم تلاميذ أو طلبة لهم قدرات وأساليب تعلم مختلفة جدا، إن هذه البيداغوجيا تستجيب لهذا الاختلاف في القسم الواحد، وذلك بممارسة تكييف المناهج والتعليم والوسط المدرسي مع كل تلميذ، وبالتالي لا يعود المدرس هو مركز القسم، بل يجعل المتعلم أو النشاط هو مركز الاهتمام.

وتعرف بيداغوجيا الفوارق حسب أوزيلو Auzeloux على أنها طريقة تسعى إلى استعمال مجموعة متنوعة من الوسائل والإجراءات التعليمية التعلمية قصد تمكين تلاميذ متفاوتي العمر والقدرات والكفاءات والمعارف من بلوغ الأهداف المشتركة بطرق مختلفة.

(عبد القادر أمير، إسماعيل المان، 2008: 45)

5- المعالجة البيداغوجية والمقاربة بالكفاءات:

تعتبر المعالجة البيداغوجية في إطار البيداغوجية الفارقة والتقويم التكويني نشاطا تعلميا مرتبطا بالأخطاء المرتكبة من قبل المتعلم والنظرة الإيجابية للخطأ من قبل الأستاذ والتي تقوده إلى التفكير في أنشطة المعالجة البيداغوجية التي هدفها السماح للمتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعليمه، وامتلاك موارد معرفية ومنهجية لم يتمكن من تحقيقها بعد تعلم منجز، وأنشطة المعالجة تستند أساسا إلى التحليل الذي نقوم به للأخطاء المرتكبة من قبل المتعلم .

ونعني بالمعالجة البيداغوجية العمليات التي يمكن أن تقلص من الصعوبات التي يواجهها المتعلمون ومن النقائص التي يعانون منها و التي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإخفاق ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بإجراءات مختلفة يتصدرها التدخل البيداغوجي المستمر. **(عبد القادر أمير، إسماعيل المان، مرجع سابق:5)**

ويمكن إتباع الخطوات الآتية لتحديد إجراءات نشاط المعالجة البيداغوجية:

- تحديد الأخطاء والصعوبات التي تعترض تعلم التلاميذ.
- تحليل الأخطاء ووضع الفرضيات حول إجراءات التلاميذ التي أدت إلى ارتكابها، وتحديد المصادر التي تستند عليها هذه الإجراءات.
- التحقق من صحة الفرضيات، كأن نبحث عن معلومات إضافية تؤكدها وتفندها، وذلك من خلال مقابلة مع التلميذ المعني لشرح إجراءاته أو اختباره أو ملاحظة تصرفاته أمام نشاط بسيط ومقترح.
- إن هذه المرحلة مهمة جدا إذ يترتب عنها تقرير الخطوات الموالية لها وكذا محتوياتها.
- وضع (بناء) جهاز المعالجة يشمل أنشطة المعالجة وكيفيات انجازها وتسييرها مع التلاميذ.
- تقويم جهاز المعالجة، هل غير التلميذ في إجراءاته؟ في إجاباته؟ هل هو مدرك لتطور تعلماته؟.

وتظهر المعالجة البيداغوجية في عدة مستويات من فترات التعلم، بعد معالجة وضعية تعلمية بسيطة، حيث تبدو مواطن الضعف (قابلية للتحسين) لدى المتعلم، أو ضعف التحكم في المعارف.**(الوثيقة المرافقة لمنهج الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، 2016: 55)**

ويمكن التمييز بين المعالجة والاستدراك من حيث أن هذا الأخير يخص جماعة صغيرة من المتعلمين الذين ظهرت لديهم نقائص بعد وصلة تعلمية قصيرة تستلزم استدراكا وأن هذه المجموعات لا تكون نفسها دائما والهدف من ذلك هو التعويض السريع لذلك الضعف الملاحظ، وإلحاق هؤلاء المتعلمين بمستوى زملائهم حتى يتمكنوا من مواصلة تعلمهم بصورة عادية، أما المعالجة في مجملها تستهدف نفس الأغراض سواء تحدثنا عن الاستدراك أو المعالجة، لأن الأمر في كل الأحوال يهدف إلى مرافقة المتعلم الذي يجد صعوبة في التعلم بوسائل متنوعة. **(عبد القادر أمير، إسماعيل المان، مرجع سابق:17)**

6- مراحل تقديم الدرس في ظل المقاربة بالكفاءات:

تشمل وضعيات التعلم في هذه المرحلة ثلاث مستويات متسلسلة على النحو التالي:

أ- **مرحلة الانطلاق:** وهي النشاط الأول الذي تنطلق به الحصة نحو التعلم الجديد وهي غالبا ما ترتبط بأداءات المتعلمين المتعلقة بمكتسباتهم، القبلية من حيث المعارف أو السلوكيات المنسجمة مع أهداف الوحدة أو الحصة الجديدة.

ب- **مرحلة بناء التعلمات:** وهي أهم وضعيات التعلم في أي وحدة تعليمية، من حيث النشاطات والحجم التعليمي، وتتضمن كل ما يدخل في سياق النمو المعرفي، والتطوير السلوكي الجزئي للمتعلم في إطار الفضاء الزمني والمكاني للمتعلمين، وانتظام النشاطات في شكل تسلسلي يراعى ترتيب الصعوبات وفقا لمستويات المتعلمين وفروقهم الفردية، والردود الفعلية في الأداء وهي تتناول المعارف والسلوكيات المستهدفة في الوحدة أو الحصة على ضوء المشاركة الفعالة للمتعلمين، والتي تفضي إلى نتائج تعليمية ملموسة. **(منهاج التربية المدنية للسنة الثانية متوسط، 2003: 34)**

ج- **مرحلة استثمار مكتسبات التعلم:** وهو المجال المخصص في ختام الوحدة أو الحصة لتمكن المتعلم من استظهار مكتسباته المعرفية أو السلوكية، في تقويمه أو للإثراء والدعم والترسيخ والتدريب أو لممارسته والتحكم.

وتتخذ وضعيات التعلم أشكالا تتنوع بتنوع وضعية المعارف حيث تضع هذه الوضعيات المتعلم أمام مهام تتطلب إجراءات وممارسات ونشاطات فردية أو جماعية تتحقق من خلالها أهداف التعلم تدريجيا وذلك بتجنيد مختلف المكتسبات القبلية (معرفية، أو مهارية أو سلوكية) وتوظيفها تحت إشراف المعلم. **(محمد الصالح حثروبي، 2004: 87-92).**

7- الوسائل التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات:

تعتبر الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المناهج، لما تتضمنها من سندات تربوية يستعين بها المعلم في أدائه، وهي تشكل للمتعلم مصدرا هاما لتعلماته وتتمثل في:

أ- **الوثائق المرافقة للمنهاج:** لقد أرفق كل منهج بوثيقة تربوية كوسيلة تكوينية للمعلم قصد تقديم الأسس البيداغوجية التي تقوم عليها المناهج، وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كل مادة، وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعترض الأستاذ في فهم قراءة وفهم المنهاج. كما تقترح كيفية تناول الوحدات التعليمية المقررة وأساليب معالجتها تعليميا بما يتناسب ومستوى نمو المتعلمين العقلي، الاجتماعي والوجداني.

ب- **الكتب المدرسية:** إن الكتب المدرسية تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة وهي تسعى إلى ترجمة المقاربة بالكفاءات من خلال ما تقترحه من وضعيات تعليمية وسندات تربوية. فهي أداة تعلم بالنسبة للمتعلم حيث روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين. **(مناهج اللغة العربية، 2004: 11-12)**

ج- **دليل الأستاذ:** حيث يعتبر وسيلة تساعد المدرس على التعامل مع الكتاب المدرسي في تنشيط الحصص الدراسية. **(مناهج السنة الرابعة متوسط**، 2013: 21)

بالإضافة إلى الوسائل التعليمية المذكورة أعلاه فإن المعلم يمكنه أن يستعين بوسائل تعليمية أخرى كالأشرطة السمعية البصرية، الأقراص المضغوطة، بعض الأجهزة الحديثة كجهاز الإسقاط بالإضافة إلى الرحلات والزيارات العلمية.

خـــلاصـــة:

إن المقاربة بالكفاءات تعتبر امتدادا للإستراتيجيتين (المضامين والأهداف)، أي أنها عنصر مجدّد في الميدان التّعليمي.

فهي تهدف للوصول بالمتعلم لأعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان التي تجعله قادرا على مواجهة وضعيات معقدة بكل فعالية وذلك من خلال ما يمتلكه من موارد وعدة تنمى عن طريق إكسابه مهارات جديدة تؤدي كلها إلى ظهور كفاءات شاملة (معرفية، أدائية). وعليه فإن الأساس في هذه الإستراتيجية، التركيز على الكفاءة والمتعلّم باعتباره محورا للعملية التعلّيمية التعلّمية والذي يعتبر المعيار الذي تبنى عليه مضامين ومحتويات المناهج التعلّيمية وطرائق وأساليب التعلّيم.

الفصل الثالث

التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

الفصل الثالث: التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1- التقويم التربوي.

1-1- تعريف التقويم التربوي.

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

1-3- الفرق بين التقويم و القياس.

1-4- أهمية التقويم التربوي.

1-5- أسس التقويم التربوي.

1-6- أهداف التقويم التربوي.

1-7- وظائف التقويم التربوي.

1-8- مجالات التقويم التربوي.

2- التقويم بالكفاءات.

2-1- تقويم الكفاءة

2-2- إستراتيجية تقويم الكفاءة

2-3- الضبط الدقيق لإستراتيجية تقويم كفاءة معينة

2-4- أنواع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

2-5- التقويم الذاتي في ظل المقاربة بالكفاءات

2-6- خصائص التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

2-7- أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

2-8- خطوات بناء أدوات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

2-9- المعايير والمؤشرات في ظل المقاربة بالكفاءات

2-10- الصعوبات و المشاكل المرتبطة بممارسة التقويم في المقاربة بالكفاءات

3- التقويم التربوي في التعليم المتوسط بعد اعتماد بيداغوجية الكفاءات

3-1- إجراءات التقويم في التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات

3-2- تنظيم التقويم على مستوى التعليم المتوسط

3-3- الارتقاء والإعادة في مرحلة التعليم المتوسط

3-4- القبول في السنة الأولى متوسط

تمهيـــد:

إن التطورات التكنولوجية والعلمية والمعرفية الهائلة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات ومناحي الحياة، التي لم تستثني أي قطاعا إلا ومسته وعصر العولمة الذي نعيشه فقد بات على المنظومة التربوية مواكبة هذه التغيرات. ولعل التقويم التربوي من من أهم و أوكد المقومات والدعامات التي يجب أن تخضع لمقاييس التعديل والتطوير لأنه ببساطة من أهم المرتكزات التي يقوم عليها الفعل التعليمي التعلمي، حيث يسعى هذا الأخير للبحث عن أسباب الفشل والإخفاق ومن ثم التصحيح والتعديل وأخيرا تقديم العلاج.

وفي ظل كل هذا أعددنا هذا الفصل الذي سوف نتكلم فيه عن جملة من العناصر ذات الصلة بالتقويم التربوي بصفة عامة و التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات بصفة خاصة وشاملة، أي من حيث استخدامه في إطار عمليتي التعلّيم والتعلّم.

1- التقـويـم التـربـوي:

1-1- تعريف التقويم التربوي:

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

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

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

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

(Guide Méthodologique en évaluation pédagogique, 2009: 45)

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

وعرّفه "جورلند 1979" (Gronlund): على أنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية وهي تتضمن وصفًا كميًا وكيفيًا بالإضافة إلى حكم على القيمة. **(مروان أبو حويج وآخرون، 2002 :38-39).**

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

أما "حاجي فريد": فيعرفه على أنه مسار يتمثل في جمع المعلومات ومراقبة التوافق بين تلك المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المستهدفة وذلك لاتخاذ قرار مؤسس ويرافق التقويم مختلف محطات التعلم ويوجهها ويسير مهمة المتعلّم في اكتساب الكفاءات المستهدفة وبالتالي يسهم التقويم في تحسين التعلّيم. **(حاجي فريد، 2005: 13).**

ونستخلص من هذه التعريفات أنها تشترك في كون التقويم عملية شاملة يسعى إلى إصدار الأحكام، وتثمين مدى التحسن والتقدم ويكون ذلك كميًا وكيفيًا وعلى أساسه يكون العلاج وإزالة العقبات بغية تحسين العملّية التعلّيمية.

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

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

ومع كل هذا فإنه لم يجد مكانة ويصبح تخصصا مستقلاً إلاّ بعد الثورة الصناعية في أوربا. وقد شهدت حركة التقويم تطورات بالغة عبر مراحل مختلفة نوجزها فيما يلي:

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

تميز هذا العصر بظهور ونمو الاختبارات العقلية وأساليب التعليم وتطبيق المقاييس النفسية والسلوكية في المشكلات التعليمية. **(الجميل محمد عبد السميع شعلة، 2000: 24).**

*** فترة الازدهار والاختبارات من سنة 1900 إلى سنة 1930:**

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

وكان لأعمال **(Tylor)** الذي يعد الأب الروحي للتقويم في الفترة ما بين **1930** إلى **1945** تأثيرًا كبيرًا في ظهور مقاربة أكثر منهجية لتقويم البرامج فيذكر **نادو (Nado)**

أنه قد طورت تقنيات جديدة وزاد التشكيك في انتقاد الروائز وصار تفسير النتائج أكثر حذرًا وروية، وانصب الإهتمام على تقويم مجمل الأهداف التربوية بدلا من الإقتصار على عدد محدود من المهارات المدرسية. **(وسيلة حرقاس، 2010 :184).**

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

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

*** فترة الازدهار والتوسيع من 1948- 1972:**

تميزت هذه الفترة بالتركيز على التقويم الشخصي **(Personal Evaluation)** وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل **(Multi Factors)**، وقد اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرّف على القيود والمحددات التي تعوق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعلّيمية المختلفة، وقد تم استخدام نماذج تقويم لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التي طوّرها **تايلر** في هذه المرحلة المهمة من مراحل تطور التقويم التربوي. **(محمود عبد الحليم منسى، 2007: 19)**

*** عصر المهنية من 1972 حتى الآن:**

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

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

1-3- الفرق بين التقويم والقياس:

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

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

كما يعتبر بعضهم التقويم أكثر عمومية من القياس، فالتقويم يتمثل في صورة إصدار أحكام واتخاذ قرارات عملية تتطلب استخدام أدوات القياس، أو عدم استخدامها وفي كلتا الحالتين يتضمن إصدار أحكام قيمية، بينما قيم القياس يمكن استخدامها بطريقة مختلفة تبعًا للأهداف التربوية التي نسعى للحكم عليها. **(صالح محمد علي أبو جادو، 2005: 410)**

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

1-4- أهمية التقويم التربوي:

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

- التعرّف على جوانب القوة والضعف في البرامج التعلّيمية، فالتقويم الجيد هو الذي يحدد العوامل المسؤولة عن حدوث أي قصور في هذه البرامج. **(وجيه الفرح، 2007: 27).**
- خلق درجة عالية من الدافعية لدى التلاميذ من خلال التقويم وذلك عن طريق تزويدهم بالأهداف التي يستطيعون تحقيقها بأنفسهم، وتزويد التلاميذ بمعلومات عن مدى تقدمهم في التعلّم. **(عبد الحميد محمد علي، 2009 :85-86).**

- كما يلعب التقويم دور مهم في عملية التخطيط بحكم اتصاله الوثيق بمتابعة النتائج، وقد يكشف التقويم على أي خلل في المناهج أو الوسائل التعلّيمية. **(ربيع هادي مشعان، 2008: 19).**
- تقدير نواتج تعلّم المقررات الدراسية المختلفة.
- تشخيص صعوبات التعلّم لدى المتعلّمين في المقررات الدراسية المختلفة وعلاجها. **(محمود عبد الحليم منسى، 2007 :24).**
- يساعد المدرس على معرفة استجابة الطلبة للتعلّم واستفادتهم من طريقة التدريس. **(عبد الرحمن عدس، يوسف قطامى، 2008 :250-251).**

1-5- أسس ومبادئ التقويم التربوي:

تقوم عملية التقويم التربوي على أسس ومبادئ من شأنها أن ترفع وتحسن من المستوى التّعليمي للمتعلّمين وهي كالأتي:

أولاً: اتساق الإختبارات مع الأهداف المرجوة

فإذا كان الهدف معرفة مدى تحصيل التلميذ فإن المعلّم يستخدم أسلوب الإختبارات التحصيلية بأنواعها مقاليه، موضوعية..... وإذا كان الهدف قياس الذكاء، يستخدم إحدى اختبارات الذكاء مثل اختبار بيني ووكسلر وكذلك الحال بالنسبة للميول والاتجاهات والقيم والعلاقات الإجتماعية حيث تستخدم لكل نوع، الإختبارات الخاصة به.

ثانيًا: الملاءمة

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

ثالثًا: الشمولية

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

رابعًا: الاستمرارية

وتتطلب أن يسير التقويم التربوي جنبًا إلى جنب مع العملية التعلّيمية من بدايتها إلى نهايتها أي طوال العام الدراسي، بمعنى أخر أن يكون التقويم التكويني أساسيًا في

العملية التعلّيمية طوال العام الدراسي. **(الجميل محمد عبد السميع شعلة، مرجع سابق: 35).**

خامسًا: التعاون

التقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع من لهم علاقة بالعملية التعلّيمية من معلّمين ومشرفين وطلبة وأولياء أمور. **(فكرى حسين الريان، 1990 :106).**

سادسًا: الموضوعية

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

1-6- أهداف التقويم التربوي: للتقويم التربوي أهداف عامة و أخرى خاصة يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولاً: الأهداف العامة

- يكشف لنا التقويم عن مدى تحقيق الأهداف التربوية والتعلّيميّة المرسومة سلفًا، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل أو تغيير في الأهداف. **(سامي محمد ملحم، 2005 :40).**
- يعد التقويم جزءا هامًا وعملية أساسية في التخطيط والتنظيم والتنفيذ لكافة البرامج في مختلف المنظمات، وذلك لأنه الجسر الذي يوفر الفرصة لعبور المسافة بين الواقع والأهداف المرسومة. **(مصطفى نمر دعمس، 2008 :34-35).**
- التّعرف على المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس والعمل على تحسينها وتعديلها وتحديثها بما يحقق الهدف المنشود ومواجهة التحديات المستقبلية. **(قاسم علي الصراف، 2002 :38).**

ثانيًا: الأهداف الخاصة

وهي تلك الأهداف التي تخص المتعلّم ومدى تقدمه ونلخصها في الأتي:

- وضع درجات للتلاميذ ثم تقييمها، أي الحكم على مدى كفايتها لترفيع أو ترتيب الطلبة بموجبها.
- إرسال تقارير للأسرة عن مدى تقدم التلميذ.

- تشخيص تعلّم التلاميذ أي إكتشاف ما يعترضهم من مشكلات وعقبات. **(سامي محمد ملحم، مرجع سابق: 40-41)**.
- معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت لدى الطلاب نتيجة لممارستهم نشاط معين ونتيجة لنموهم ونضجهم.
- يكشف عن ميول الطلبة واحتياجاتهم ويقف على ما تكوّن لدى الطلاب من تقديرات واتجاهات. **(فراس إبراهيم السليتي، 2008 :420)**.

ويمكن أن نقول أنه مهما تعددت أهداف التقويم التربوي حسب الوظيفة والأغراض فإنها تنصب في هدف شامل ألا وهو تحسين العملية التعلّيميّة التعلّمية.

1-7- وظـــائـــف التقـــويـــم التربوي:

- **وظيفة وقائية:** يلعب التقويم دورًا وقائيًا في حماية التلميذ من الإخفاق والنتائج المترتبة عليه، فمن خلال التقويم قد يكشف المعلّم، بعض نقاط الضعف في المادة في بداية العام الدراسي فيبدأ بعلاجها حتى لا يتعرض التلميذ لحالات متكرّرة من الرّسوب. **(مريم سليم، 2004 : 365)**.
- **وظيفة التنشيط:** ويعني به زيادة المستوى العام للنشاط والجهد الذي يصاحب القلق العام للتقويم، ويمكن التدليل على ذلك بما نلاحظه من ازدياد للنشاط والجهد العقلي قبل الإمتحانات السنوية والعامة لطلاب المدارس والجامعات ولذلك فإن التكرار المناسب للتقويم يضمن توفر النشاط وبذل الجهد باستمرار خلال العام الدّراسي.
- **وظيفة التوجيه:** ويعني بها توجيه سلوك المتعلّم ونشاطه إلى السلوك المرغوب فيه، فطبيعة أدوات التقويم تحدّد إلى حدّ كبير نوع العملية التربوية، فمحتوى الإمتحان إذا اهتم بقياس القدرة على التذكّر، فإن هذا يعني توجيه العملية التعلّيمية نحو تنمية هذه القدرة وإذا اهتم الإمتحان بقياس القدرة على التفكير الإبتكاري مثلاً، فإن هذا يعني توجيه العملية التّعليميّة واهتمامها بهذه القدرة. **(عبد الحميد علي وآخرون، 2009: 87)**.
- **الوظيفة الكشفية:** تساعد عملية التقويم التربوي على اكتشاف مواهب التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، مما يساعد على تحقيق

التكيّف في الحياة، وبالتالي التنبؤ بالمستقبل التّعليمي وفق النتائج التي حصلوا عليها وتصنيفهم إلى مجموعات متجانسة. **(رافدة الحريري، 2008 : 30).**

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

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

1-8- مجـــالات التقـــويـــم التربوي:

أولاً: تقويم المتعلّم

للتقويم التربوي أهمية كبرى في تفعيل دور المتعلّم ويمكن أن نتعرّف على مستويات المتعلّمين وقدراتهم وميولهم، وذلك عن طريق الإختبارات والإجراءات الصحيحة التي تتم طبقًا لمواصفات الإختبارات الجيّدة، ونستطيع من خلالها أن نتعرف على الطلبة المتفوقين تحصيليًا من الطلبة الضعاف. فيتسنى بذلك وضع برامج تّعليميّة تتناسب مع قدراتهم العقلية وإمكاناتهم. **(إيمان أبو غريبة، 2008 :57).**

ثانيًا: تقويم أداء المعلّم

لقد أكّدت الكثير من الدراسات على أهمية المعلّم في العملية التعلّيمية التعلّمية، من خلال ما يقوم به من أجل تعلّيم التلاميذ، و هذه الأهمية أفرزت قضية جودة المعلّم ونوعيته، حيث برز تقويم أداء المعلّم من أهم العناصر في تقويم العملية التربوية، مع أن هذا النوع من التقويم كان معروفًا منذ عهد قديم، إن تقويم أداء المعلّم لا يقتصر على سلوكيات المتعلّم فحسب بل هو تقويم لردود الأفعال عند تعامله مع التلاميذ، حيث دلّت

الأبحاث أن سلوكيات المعلّم مرتبطة بسلوك التلميذ إذ يعد سلوك المعلّمين غير المقبول نتيجة لسلوك تلاميذهم. **(نورة بوعيشة، 2008 :26).**

ثالثًا: تقويم المنهاج

هي عملية مستمرة ومتصلة اتصالاً وثيقًا بجوانب العملية التربوية لأننا مهما بذلنا من جهد في وضعه ومهما راعينا من أسس سليمة عند تخطيطه لا يمكننا أن نصدر حكمًا سليمًا عليه ما لم يوضع موضع التنفيذ الفعلي، ويقيّم في ضوء الأهداف التربوية التي وضع من أجلها ثم يعاد تنظيمه وتخطيطه على أساس ما يظهر لنا من نتائج في عملية تقويم هذه الأهداف، وبذلك تشير عملية تنفيذ المنهج مع عملية تقييمه جنبًا إلى جنب وتشمل هذه العملية جميع الأنشطة المرتبطة به من أهداف ومحتوى وأنشطة وأساليب تدريس ووسائل تعلّيمية، إضافة إلى المتطلبات البشرية والمادية الخاصة بتنفيذه. **(هادي مشعان ربيع، 2008 :137-138).**

رابعًا: تقويم الأداء المدرسي

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

خامسًا: تقويم البرامج التعلّيمية

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

سادسًا: تقويم الكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب المدرسي من أقوى الوسائل في تشكيل عقلية المتعلّم، وتحقيق المفاهيم الصحيحة، إذ هو وسيلة مثالية في مساعدة المتعلّم وتكوين قدراته وتنمية مواهبه

وزيادة معارفه بل وتزويده بالوعي وحسن السلوك وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة.**(عبد الواحد الكبيسي، 2007 :83).**

سابعًا: تقويم الجماعات لأعمالها وأعمال أفرادها

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

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

2- التقـويـم بـالـكفـاءات:

2-1- تقويم الكفاءة:

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

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

وبناء على ما سبق يمكن القول أن تقويم الكفاءة يركز على تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

2-2- إستراتيجية تقويم الكفاءة:

قبل عملية التقويم لابد أن يوضع تصور دقيق يقوم على إستراتيجية واضحة، ويكون هذا التصور قائما على التساؤلات التالية:

- ماذا أقوّم؟
- وفي أي إطار يقوّم هذا التقويم؟
- وما هي الأهداف المتوخاة من هذا التقويم؟
- وكيف أستطيع أن أبرهن على أنني قمت بالتقويم؟

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

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

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

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

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

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

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

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

- المعارف والقدرات المدمجة في الكفاءة.
- الاتجاه التحليلي والبنائي للوضعية المنشودة.
- تبرير الاختيارات التي يقررها التلميذ الممتحن.
- تحديد المفاهيم.

ويجب الانتباه إلى أن المعايير المحددة للتقويم، هي التي نحكم بواسطتها على تملك الحد الأدنى من الأداء، أو جودته أو إتقانه من قبل المتعلّمين ويشترط في تحديد هذه المعايير قربها من الواقع المعيشي، مع وجوب إشراك التلاميذ في ضبطها، لأن ذلك يمكّنهم من إدراك الشروط اللازمة لبناء الكفاءة أو تنميتها، لا يجوز إبقاء هذه المعايير في شكل نية مضمرة في نفس المدرس، لأن ذلك لا يتفق مع مبدأ التعلّم. **(خير الدين هني، مرجع سابق**: 193) وفي ما يلي مجموعة من المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها تقويم كفاءة معينة، هذه المبادئ تتحدد من خلال الجدول الموالي:

جدول رقم (04): يمثل المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها تقويم كفاءة معينة

المبـــــــادئ	اللفظ المفتاح	الصعـوبـات
1- يتم تقييم الكفاءة حول حالة بلورة هذه الكفاءة خلال الدرس.	حالة البلورة	
2- ينبغي أن يختبر التقويم درجة إدماج المعارف الضرورية لإفعال الكفاءة، وتقييم هذه المعارف كلما أمكن ذلك، عند استعمالها خلال معالجة الوضعيات المشكل.	إدماج	
3- يتم تقييم الكفاءة أساسا وقت حل الوضعيات المشكلة الحقيقية والمؤطرة.	حقيقة (أصلية)	
4- يقوم تقييم الكفاءة حول قدرة التلميذ على التعرف (التعرف داخل الحياة في كل الأيام)، ونمذجة وحل الوضعيات المشكل، إذ على التلميذ أن يكون قادرا على القيام بالحل منذ البداية حتى النهاية.	حل كامل وتام	
5- ينبغي أن يعرف التلاميذ شروط التقويم وهدفه حيث يكونوا بالفعل، قد سبق لهم وأن اختبروا لعدة مرات قبل التقويم الختامي.	شروط معروفة	
6- ينبغي أن نخبر التلميذ، لعدة مرات حول مواطن قوته وضعفه، خلال وبعد انجازاته، والتمكن من عدة فرص	ضبط ذاتي	

للتصحيح.		
7- يحدد عدد وفترة التقويم وفق التقدم الحاصل في اكتساب الكفاءة، ويرتبط هذا التقدم باختيار إستراتيجية تقطيع الدرس إلى أجزاء.	عدد وفترة التقويم	
8- تتطلب الكفاءة بعض الاستقرار، من حيث الانجازات، ذلك أن تقييم انجاز وحيد لا يشكل ضمانا كافيا لاكتساب الكفاءة.	الاستقرار	
9- بعد صدق وسائل التقويم مزدوجا، صدق المحتوى المرتبط بمختلف مكونات الكفاءة والصدق الايكولوجي المتأسس حول احترام الخصائص الحقيقية لوضعية التقويم (الإطار، المعايير، الوثائق، المصادر، المعلومات، الخ)	الصدق	
10- يساهم التقويم الذاتي، الذي يقوم به التلميذ بالنسبة لانجازاته، في البلورة المستمرة لكفايته.	التقويم الذاتي	
11- تصاغ المعايير وفق تقييم إدماج مكونات الكفاءة ومنهجية معالجة الوضعيات ونجاعة الفعل حيث أن المعايير تمس في الوقت نفسه سيرورة المعالجة والمنتوج.	السيرورة والمنتوج	
12- ينبغي أن يكون التقويم نشاطا محفزا بالنسبة للتلميذ.	تحفيز	

(عبد الكريم غريب، 2004: 412)

2-3- الضبط الدقيق لإستراتيجية تقويم كفاءة معينة:

يظهر أثر مبادئ التي ترتكز عليها تقويم كفاءة معينة من خلال المكونات التالية:

- شروط تقويم الكفاءة.
- موضوع التقويم.
- سياق التقويم.
- أدوات التقويم وصلاحيتها.
- محكات تقويم الانجاز.

إن هذه المكونات تسمح باختيار إستراتيجية تتلاءم مع كل مكون والتي يتم ضبطها وتحديدها من خلال أجوبة المدرس على الأسئلة التي يتضمنها الجدول التالي:

جدول رقم (05): يمثل مكونات إستراتيجية التقويم

مكونات إستراتيجية التقويم
<u>في أية شروط يمكن أن نمارس التقويم</u>؟ * هل يمكن اعتبار عدد ولحظات التقويم بمثابة الممارسة التدريجية لتنمية الكفاءة المستهدفة من الدرس المقسم إلى أجزائه المتجانسة. * هل يتأثر اختيار لحظات التقويم بقرار فحص ثبات انجازات التلميذ أم لا؟ * هل المعلومات الخاصة بمواضيع وشروط التقويم معروفة لدى التلميذ أم لا؟ * هل أتيحت له الفرصة لممارسة الكفاءة قبل التقويم الإجمالي أم لا؟ * هل تلقى تذكيرا واسترجاعا لأعماله وأنشطته أثناء تنمية الكفاءة لديه أم لا؟ * أين تكمن موضع كل من التقويم التكويني والإجمالي ضمن السيرورة التعليمية؟ **<u>حول أي موضوع يجري التقويم</u>؟** * هل يتم تقويم المعارف خلال مواجهة وحل الوضعيات المشكلة أم لا؟ * هل هذه المعارف تغطي فعلا مختلف أنواع المعارف الضرورية (المفاهيم، الإجراءات، المهارات الفكرية، تقنيات الدراسة والتعلم) لاكتساب كفاءة معينة أم لا؟ **<u>في أية سياق يتم اجراء التقويم</u>؟** * هل يتم إجراء التقويم من طرف المدرسين أنفسهم أو من طرف أشخاص آخرين؟ * هل تتاح للتلميذ فرصة إجراء التقويم والتصحيح الذاتيين أم لا؟ **<u>حسب أية محكات يتم إجراء التقويم</u>؟** * هل يمكن اعتبار محكات التقويم هي نفسها محكات الانجاز التي تصف الكفاءة أم لا؟ * هل الوزن المرتبط بهذه المحكات قد تم التدقيق فيه أم لا؟ **<u>ملاحظة</u>**: ينبغي أن تتناسب أجوبة المدرس المقوّم على تلك الأسئلة مع مبادئ تقويم الكفاءة التي ذكرناها سابقا.

(محمد بوعلاق، 2014 :33-34)

2-4- أنواع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات:

تختلف نظرة الباحثين حول مختلف أشكال التقويم التي تجرى في صميم العملية التعليمية التعلمية فمنهم من يعتبر التقويم عملية تجرى قبل وأثناء وفي نهاية العملية التعليمية التعلمية بينما هناك من يرى أنها تقتصر في وظيفتين (التكوينية والإشهادية) على أساس الأولى تخدم عملية التعلم والثانية للحصول على نتائج التعلم والتحصل على شهادات. وفي بحثنا هذا سنتطرق إلى ثلاثة أنواع أساسية من التقويم كما أشار إليها

معظم المربين في علوم التربية، حيث تمارس هذه الأشكال أثناء العملية التعلّيميّة التعلّمية وفي فترات مختلفة من عملية التعلم، داخل حجرة الصف. ويمكن إيجازها في ما يلي:

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

وفقا لقاموس التقييم والبحث في مجال التربية لديلاندشير (1992) "فإن الاختبارات التشخيصية تهدف إلى الكشف عن نقاط الضعف والعادات المعيبة في كل مجالات التعليم المدرسي". "فهي تستعمل في الكشف عن موضع مشكلات معينة على سبيل المثال: جهل أو عدم معرفة قاعدة حول التصريف".**(Bernard Rey,2014 :38)**

ويتم التقويم التشخيصي في بداية السنة الدراسية أو دورة أو مجموعة دروس أو درس واحد، أو مقطع من درس وبالتقويم التشخيصي نحصل على بيانات ومعلومات تبين لنا مدى تحكم التلميذ في المكتسبات السابقة، يستند عليها المدرس لتدريس معطيات جديدة. من هذا المنطلق فإن التقويم التشخيصي أطلق عليه كذلك اسم التقويم التمهيدي لأنه «إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات ومعلومات عن درايات ومعارف ومهارات التلميذ السابقة والضرورية لتحقيق أهداف هذا التعلّيم». **(نصيرة بن نابي، 2010)**. إن هذا النوع من التقويم لا يتوقف بصفة حصرية على أداءات المتعلمين فحسب وإنما يمتد أيضا إلى الخطوات وظروف العمل وإلى فعل التدريس أو إلى تنظيم المنظومة التربوية، فهو تقويم يهدف إلى التعرف على العلاقات المحتملة بين الفاعلين (مهما كانت طبيعتها) والمحتمل أن يكون لها تأثير خاص على التعلم فرديا كان أم جماعيا وعلى هذا الأساس فإن التقويم التشخيصي يستخدم لتحديد وتعديل ما أعيب في البرامج أو الأجهزة التربوية المختلفة. **(Bernard Rey,ibid:38)**

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

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

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

والغرض من ذلك كله، هو تقويم درجة التحسن في بناء المعارف وتملك المهارات والكفاءات المطلوبة، وفهم طبيعة الصعوبات التي تواجه تقدم التلاميذ في التعلّم لتحسين المسار وتصحيحه حتى نظمن النتائج المطلوبة. **(خير الدين هني، 2005 :197-198).**

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

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

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

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

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

ومن خلال ما تم عرضه نستخلص أن التقويم يساير العملية التعليمية التعلمية في مختلف فتراتها حيث يجرى في بداية التعلم للوقوف على المكتسبات الضرورية وأثناءها للتدخل في ضبط التعلمات وتعديلها وفي نهايتها لتقديم الحصائل حول المكتسبات.

ويمكن أن نبين أنواع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات والمهارات والمعارف المحققة من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (06): يمثل أنواع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

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

(طه حمود، 2004: 194).

2-5- التقويم الذاتي في ظل المقاربة بالكفاءات:

يعتبر التقويم الذاتي كأحد أهم عوامل التقويم التكويني وهذا يعني أن:«المتعلم يقوّم أدائه بنفسه». حيث توصل كل من Hanrahan and Issac 2001, p51 في دراستهم أن المتعلمون الذين طبقوا بعض المعايير الخاصة بتقويم أدائهم تمكنوا من فهم تلك المعايير فهما دقيقا وعميقا بالإضافة إلى أن إجراء التقويم الذاتي مكنهم بأن يكونوا أكثر مسؤولية اتجاه أعمالهم بالتنسيق مع مدرسيهم وأقرانهم. فهما دقيقا وعميقا بالإضافة إلى أن إجراء التقويم الذاتي مكنهم بأن يكونوا أكثر مسؤولية اتجاه أعمالهم بالتنسيق مع مدرسيهم وأقرانهم. **(Sang Yang 2011: 19)**

لذا على المدرس أن يولي أهمية قصوى للتقويم الذاتي ضمن باقي التقويمات الأخرى باعتباره أداة هامة تساعد المتعلم على معرفة تقدماته وانجازاته.

حيث يعرف روبرت فاليسون ودانيال كوست (Robert Gallison et Daniel Cost) التقويم الذاتي كما يأتي: «نقول أنه تقويم ذاتي عندما يكون في استطاعة المتعلم تقييم التقدم الحاصل في تعلماته بنفسه وبوسائل ملائمة دون اللجوء إلى الممتحن أو المدرس».

وحسب الإطار الأوروبي المشترك لمرجعيات اللّغات (CECR) فإن التقويم الذاتي شكل من أشكال تشجيع المتعلمين على التفكير فيما تعلمون والبحث عن وسائل تحسينه، وتخطيط الأمور التي مكنتهم من التقدم كمتعلمين نحو تحقيق أهدافهم.

وتضيف هذه الهيئة من جهة أخرى، أن التقويم الذاتي «عامل تحفيز وتوعية» يساعد المتعلمين على معرفة جوانب قوتهم وجوانب ضعفهم وبذلك حسن تسيير تعلمهم. **(دليل منهجي في التقويم التربوي، 2010: 49)**

وبهذا المنظور فإن التقويم الذاتي ليس وسيلة تقويمية فحسب بل نشاط تعلمي يساعد المتعلم أيضا على تقويم نفسه بنفسه وتعديل مساره وتحفيزه على المبادرة في تعلماته والنشاط فيها.

2-6- خصائص التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

سنتطرق في هذا العنصر إلى ذكر أهم خصائص التقويم المركز على الكفاءات:

- أنه تقويم يقوم على تمييز أداء الفرد عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية.
- كون الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يستطيع المعلم انجازه.
- لا يكون التقويم مقيدا كلية بالمحيط المدرسي بل ينبغي أن يتم في انسجام مع الوسط الذي تطبق فيه برامج التكوين، العمل على أن يكون تقويما تكوينيا موسعا.
- إذا كان التنسيق في التقويم التقليدي يركز على الانتقال من مستوى لآخر (الفصل بين المستويات)، فإن التقويم المركز على الكفاءات يقوم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات التعليمية (مراعاة مستوى الكفاءة).
- التوسع في استعمال وسائل التقويم المساعدة أكثر على التقويم التكويني خاصة الملاحظة والمقابلة.
- تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.
- تقويم يؤدي إلى معرفة النفس وتحمل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات هي مشكلات عملية.

- الشهادة الممنوحة لا تثبت فقط مستوى تعليميا معينا، وإنما تثبت تحقق كفاءة أو عدد من الكفاءات في إطار برنامج التكوين.
- تقويم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وبالتالي فإنه لا يجعلهم في نفس نقطة الانطلاق، وبالتالي على حد تعبير بيرنيو لا تقوم الكفاءات بصفة مقننة وهذا ما يؤدي إلى عدم الاقتصار على الامتحانات المدرسية التقليدية كصيغة تقويمية.
- لا يقوم التلاميذ بمقارنتهم مع بعضهم البعض، ولكن المقارنة تتم بين المهمة المطلوب انجازها وما تم انجازه فعلا من طرف المتعلم وماذا بإمكانه فعله لو كان أكثر كفاءة.
- وللتأكد من تحقق الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية، لابد من توفير سجلات للكفاءات المحققة خاصة بكل متعلم، وهو ما تؤكد..... التعليم واستمراريته عن طريق بناء المعرفة. **(لخضر لكحل، 2009: 136، 137)**

ويمكننا توضيح أهم الفروق الموجودة بين التقويم التقليدي والتقويم القائم على أساس الكفاءات من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (07): يمثل الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم في المقاربة بالكفاءات

	المنظـور التقليـدي	**المنظـور الجـديـد**
1- **الامتحانات الموضوعية أو حالات الآداء.**	يرد الفرد على أسئلة ذات أجوبة مختصرة أو على أسئلة اختيار من متعدد.	تتطلب المهام أو الإشكاليات من الفرد إجابة متقنة (حالات الأداء).
2- **افتعالية أو أصالة الوضعيات**	الأسئلة أو الإشكاليات لها طابع مفتعل، مجرد أو مدرسي بحت.	الإشكاليات واقعية (دالة) موحاة من الحياة العادية للفرد.
3- **تقنين الإجراءات أو التفاعل.**	ظروف الملاحظة متطابقة تماما ومتماثلة لجميع الأفراد. فهناك اتصال ضئيل بين عملية التقويم والفرد المُقَيَّمُ.	يستطيع الشخص المُقَيَّمُ أن يصيغ تعقيبات، ويستطيع المُقَيَّمُ طرح أسئلة فرعية (التقويم يعني أيضا استطلاعا في العمق).
4- **جانب ذا البعد الواحد أو متعدد الأبعاد للتعلم.**	فيما يخص المردود فإنه يتواجد بعد واحد في نفس الوقت وبوجه الخصوص البعد المعرفي.	الملاحظة مؤطرة، بمعنى أنها تستند إلى وضعيات تمكن من ملاحظة مختلف الجوانب بالنسبة للفرد.

5- **التوقعات والمعايير.**	يرتكز التأويل عادة على المقارنة بين الأفراد. فالشيء المرتقب من طرف الفرد غير مصور بكيفية دقيقة.	تقويم الفرد أكثر فأكثر على أساس مستويات الأداء بمعنى آخر أن المتطلبات غير مرتبطة بالمرتبة التي يحتلها هذا الفرد داخل الجماعة.
6- **القياس أو الحكم.**	الملاحظة الواقعية والموضوعية ذات امتياز.	الحكم، أضف إلى ذلك التقّويم فهو مثمن.
7- **السيرورات والإنتاجات.**	ترتكز الملاحظة على الإنتاج.	تولي أهمية إلى ما يعرف الفرد أداءه وأيضا إلى الطريقة التي يتبعها أو إلى المسار الذي اتبعه من أجل إظهار مهارة أو كفاءة.
8- **عملية تقويمية منعزلة عن التعلم أو مدمجة فيها.**	يحدث التقويم والتعلم في أوقات مختلفة: لا نتعلم أثناء التقويم.	التقويم مدمج في عملية التعلم.
9- **التقويم أو التقويم الذاتي.**	التلميذ لا يقوم انتاجاته.	يتميز التقويم اليومي عن التقويم التلخيصي، يستطيع التلميذ في مختلف المراحل المشاركة في تقويم تعلماته.

(Gerard Scallon: 2004: 24-26)

من خلال الجدول أعلاه نستخلص أن التقويم في مقاربة الكفاءات يتميز عن التقويم التقليدي كونه لا يتوقف عند ترتيب المتعلمين حسب النتائج المتحصل عليها وإنما يتعدى إلى تحليل النتائج واتخاذ قرارات علاجية أو تدعيمية (إثرائية).

2-7- أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

إذا كان التدريس بالكفاءات يتمركز حول المتعلم كي يبني تعلماته بنفسه من خلال وضعه أمام موقف تعليمي/تعلمي (وضعية مشكل) فإن المدرس عليه أن يستخدم أساليب تقويمية تساعده على تقويم كفاءات المتعلمين بغرض الحصول على معلومات تساير كل نوع من أنواع التقويم وفي بحثنا هذا سنتناول ما يلي: الملاحظة، الاختبارات، المقابلة، البورتفوليو وسلالم التقدير.

أ - المـــلاحظـــة:

يتفقّد المعلّم تلاميذه أثناء تعلّمهم، ويعتبر هذا السلوك وسيلة يتعرف من خلالها على مستوى أدائهم، وبيان نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، وتتم هذه الملاحظة بمراقبة التلاميذ أثناء القيام بأنشطة الدّرس والدّخول معهم في مناقشات وحوارات على أن يسجّل المعلّم ملاحظاته، في دفتر خاص، وتستخدم الملاحظة المباشرة في تقويم بعض جوانب النمو عند المتعلّم وخاصة الجوانب الوجدانية والأدائية التي يصعب تقويمها بواسطة الاختبارات التحصيلية. **(سهيلة محسن كاظم الفتلاوى، 2004: 152)**.

وتشمل الملاحظة على:

- **الملاحظة البسيطة:** وهي الملاحظة الأولية التي تشد انتباه المدرس بحيث يطرح فرضية تبنى استراتيجيات التحكم في الموقف التعليمي التعلمي.
- **الملاحظة العلمية:** ويقصد بها المشاهدة التي يقوم بها الفاحص (المدرس)، بحيث يسجل كل ما يلاحظه حول الظاهرة الملاحظة سواء كانت طبيعية، سلوكية، تربوية أو اجتماعية. **(الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية**،2003 :59)

وحتى تكون الملاحظة جيدة وهادفة لابد من توفر بعض الشروط نذكر منها:

- أن يلاحظ المتعلم طيلة الأسبوع، ليعرف الكثير عن مكتسباته البنيوية والوظيفية وكيفية عمله واتباعه ونجاحه، وتعثره ثم توثيق الملاحظات وتدوينها بشكل منهجي وتحليلها بغية استثمارها في حوار بيداغوجي متماثل.
- تكون الملاحظة التكوينية على بناء تمثلات واقعية عن التعلم وظروفه وكيفية انجازه، وميكانزماته ونتائجه وتستجيب لحاجات المتعلم وانتظاراته دون إرباكه بالترتيب والانتقاء والتصنيف.
- يهتم في الملاحظة التكوينية بمؤهلات المتعلم وطرائق عمله وكيفية تعلمه واستعداداته وحوافزه ورغباته، أي يهتم بكل المظاهر المعرفية والعاطفية والمادية التي تسير أو تمنع التعلم شريطة أن تكون الملاحظة التكوينية مناسبة للحاجات والمشكلات المطروحة والتي سيتم حلها. **(فريد حاجي**، 2005: 22)

تعتبر الملاحظة وسيلة للتقويم فيما يتعلق بملاحظة حسن إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وبعض السلوكات الأدائية في غرفة الصف كآداب الحديث أثناء المناقشة مع الزملاء واحترامهم والتسامح في حال الاختلاف...الخ.

جدول رقم (08): يمثل نموذج شبكة تقويم المجال السلوكي عن طريق الملاحظة

المادة: **بطاقة التقويم عن طريق الملاحظة (المجال السلوكي)**			**الاسم:**..... **السنة:**..... **اللقب:**..... **القسم:**.....
عنـــــاصـــــر الملاحظـــــــة			
النـــــــوع	**التقويم**		**ملاحظات علاجية للجوانب السلبية (-)**
	+	**-**	
المشاركة في القسم			
يشارك بنشاط			
يشارك بشكل ايجابي			
يطلب المساعدة			
يركز ويحب الاطلاع			
يتخذ المبادرات			
يتمتع بحس نقدي			
يبدي استقلالية			
يتخذ مسؤولية			
المساهمة خارج القسم			ملاحظات علاجية للجوانب السلبية (-)
يحترم مواعيد تقديم			
الواجبات			
يقدم العمل الكتابي بشكل منظم وواضح			
يشارك في التقويم الذاتي			
يراجع بانتظام			
احترام الآخرين			ملاحظات علاجية للجوانب السلبية (-)
يأخذ الكلمة بشكل منظم			
يستمع للآخرين			
يحافظ على الوسائل المادية			
يحترم عمل الآخرين			
يحترم آراء الآخرين			
الحصيلة:.....			

(الوثيقة المرافقة للمناهج، 2004 :31)

ب - الاختبـــارات:

وتشمل فقرات من نوع الاختيار من متعدّد وفقرات من نوع المزاوجة، الإجابة بنعم أو لا وفقرات التكملة، وفقرات الإجابات القصيرة، وفقرات المقال، ولكن لكلّ نوع من هذه الفقرات شروط ومواصفات يجب مراعاتها حتى تكون نتائج الإختبارات صحيحة، إذ يجب أن تتصف هذه الاختبارات بالصدق (أي تقيس ما همت من أجل قياسه) والثبات تعطي نفس النتائج إذا طبقت في فترات زمنية متفاوتة أو إذا عملت منها صورًا مختلفة وفاعلية الاستعمال (يجب أن تكون تعليماتها واضحة ومفرودة ومفهومة من قبل الجميع). **(زكريا محمد الظاهر وآخرون، 2002 :17).**

وبالرغم من الأهمية القصوى التي تكتسيها الوسائل التقويمية في ظل المقاربة بالكفاءات من ملاحظة ومقابلات وسجلات دراسية تبقى الاختبارات أكثر استعمالا في تقويم التعلمات مقارنة بالوسائل الأخرى.

وليتمكن المعلم من تقويم التعلمات تقويما يتماشى مع متطلبات المقاربة بالكفاءات لابد من وضع المتعلم أمام وضعيات مشكلات مركبة وبسيطة تساعده على جمع توظيف الموارد المتوفرة لديه.

ومن أهم ما ينبغي مراعاته في بناء الاختبار في ظل المقاربة بالكفاءات نجد مايلي:

- أن تتناول عناصر الاختبار تقويما لإنتاج المتعلمين.
- أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.
- أن يقيس فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمانية.
- أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاءة، وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر.
- أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة. **(لخضر لكحل، 2009: 141.)**

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

د - المقـابلـة:

قد يجد بعض المتعلمين صعوبة في الحفظ أو في الانتقال من التحصيل العلمي إلى الأداء السلوكي أو التفاعل الوجداني، مما يتطلب مقابلتهم لمعرفة الأسباب التي أدت إلى ذلك ومن ثم تقويمها ومعالجتها.

وحسب الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية فإن المقابلة تكون شخصية مع المتعلمين الذين يجدون صعوبة في التكيف والتحصيل، وخاصة أن لب العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات تفرض الانتقال من المعرفي إلى الأدائي حيث بينت التجارب أن كثيرا من المتعلمين الممتازين في التحصيل المعرفي يواجهون صعوبات في الانتقال إلى الأداء والتفاعل الوجداني، وهذا ما يفرض استعمال ضده الوسيلة بشكل متواصل مع التلاميذ المعنيين. **(الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية، 2003: 59)**

هـ - سلالم التقدير "Les échelles d'appréciations":

لقد استخدمت الاختبارات التحصيلية والامتحانات الموضوعية منذ زمن بعيد كأدوات لتقويم المردود المدرسي. وفي مقاربة التدريس بالكفاءات أصبحت هذه الأدوات غير كافية لتقويم بعض الكفاءات والمهارات المعقدة، لذا استحدث الباحثون أدوات أخرى لتقويم الكفاءات ومن بينها سلالم التقدير.

تمثل السلالم الركن المهم في إعداد شبكة التقويم إنها تساعد المقوّم على إصدار الأحكام على مدى تمكن المتعلم من المعايير التي حددت لتنفيذ المهمة ومن ثمة اتخاذ القرار المناسب. تصنف السلالم المستخدمة في ملاحظة المعايير إلى مجموعتين هما:

- **السلالم المتجانسة:** (ذات الشكل الواحد) والسلالم الوصفية. **(محمد الطاهر وعلي، 2006: 224)**

يعبر في مجال التعلم على بعض المهارات أو القدرات المعقدة، حيث تكون الأحكام المعبر عنها بواسطة سلالم التقدير. هذه الأخيرة تعود إلى استمارات الاتجاهات وقوائم الميول التي امتدت استخداماتها لمجالات تقويم الانتاجات المركبة.

نجد نماذج عديدة لسلالم التقدير، الهدف منها تقليص الذاتية قدر الإمكان في التقويم والتقويم الشهاداتي والاهتمام بتزويد المتعلمين بتغذية راجعة نوعية في التقويم

التكويني. وكذلك جعلهم يشاركون في تقويمهم الذاتي، مما يعزز الحاجة لإعداد منهجية مؤسسة على سلالم وصفية بدلا من السلالم الموحدة أو العالمية.

يبين اختبار التطبيقات الجديدة بأن وسائل الحكم تشمل على منفذين هامين:

- الوصف بالطريقة الممكنة والأكمل التي من خلالها يكون الفرد قادرا (على توجيه سيره وتقدمه).
- التعبير عن الحكم الإجمالي بنقطة محسوبة (من أجل بعض القرارات الاشهادية).

يضاف إلى التقديرات التحليلية للتقويم (شبكات التقويم الوصفية)، السلالم الوصفية الإجمالية التي تنسق بين عدة قرائن من اجل تقليص استمرارية درجات التحكم في كفاءة إلى مقطع وحيد من أربع أو خمس مستويات. **(Scallon, 2004 : 193-194)**

و - دفتر المتابعة (البورتفوليو) Le portfolio:

لقد وجدت هذه الأداة منذ زمن بعيد، حيث كان استعمالها في المجال المهني، وهي تكملة للسيرة الذاتية للعامل (C.V) وتشهد له لدى رب العمل على تجربته المهنية وكفاءاته.

أما في الوسط المدرسي فقد شهدت هذه الأداة انتشارا واسعا في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا.

يعرف البورتفوليو حسب **سكالون** (2004) **Scallon** على أنه مجموعة من الأعمال المنجزة من طرف المتعلم لغرض محدد.وهناك مصطلحات أخرى استعملت لتسميته مثل ملف العمل، ملف العرض (التقديم)، ملف التدرج، ملف التمرن. كما يمكن أن تضاف لهم تعليقات من مصادر أو جهات أخرى: تلاميذ آخرين، مدرسين، أولياء.

(Gérard Scallon, 2004: 311-312)

أما محمود عبد الحليم منسي فيعرف دفتر المتابعة بأنه ملفات شخصية تعد لكل متعلم وتشمل على مجموعة من الأنشطة التربوية التي تمثل عينات لأفضل انجازات المتعلم من معلومات ومهارات. **(محمود عبد الحليم منسي، 2003: 49)**

كما يعرّف على أنه ملف يتبع التطورات التي يمر عبرها المتعلم فيجمع كل أعماله خلال سنة دراسية، أو عدة سنوات.

كما يحتوي على ملاحظات الأساتذة حول التلميذ وعمله، ويحتوي أيضا على أحكام شخصية، وإرشادات ونصائح، وتصحيحات ذاتية لطرائق العمل.

وهذه المجموعة من أعمال المتعلمين تكون شاهدا على أفكاره في مجال تعلمه، فاختيار الأعمال، وكيفية جمعها في هذا الدفتر والتصحيحات الذاتية التي يقوم بها المتعلم تتطلب استراتيجيات معرفية وأخرى في التأمل المعرفي. وبذلك تكون انتاجاته وأفكاره وتعاليق المدرس والأولياء والأقران عبارة عن تاريخ لتعلمه. **(عبد القادر أمير إسماعيل ألمان، 2008: 80)**

إن وظيفة دفتر المتابعة جمع كل المعلومات والأعمال التي ينبغي معالجتها وفق الأهداف المتعددة:

- ضبط حصيلة التعلمات.
- قياس التقدم الحاصل.
- تقويم المكتسبات وإجازتها بشهادة.
- التحضير للتعلمات المقبلة.
- إخبار الأولياء.

ويساعد دفتر المتابعة المتعلم في التفكير والتقويم الذاتي ومراجعة الأعمال مع معلمه ويشمل على:

- **دفتر متابعة التقويم:** ويحتوى على مجموع الامتحانات التكوينية التي خضع لها المتعلم.
- **دفتر متابعة التقديم:** ووظيفته إيصال تحسن الأعمال التي يختارها المتعلم بنفسه للمتعلمين الآخرين لأنه يعتبرها ممثلة لأحسن نتائجه. **(دليل منهجي في التقويم التربوي، 2010: 70-71)**

إن البورتفوليو من أهم أدوات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات التي تعبر عن أداءات المتعلم والأعمال المنجزة التي لها علاقة بالجانب المعرفي والبنيوية والتي ينبغي معالجتها في فترات متتالية على مدار السنة.

إنه تقويم تكويني يلازم المسار التعلمي للمتعلم والفكر الذي يعتمد عليه. ويشرك دفتر المتابعة بالإضافة للمتعلم، المدرس، والأولياء والأقران.

2-8- خطوات بناء أدوات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

يعتبر تقويم مكتسبات المتعلمين في ظل المقاربة بالكفاءات أكثر المهمات تعقيدا حيث يعتمد على بناء وضعيات بسيطة ومعقدة تنتمي إلى نفس فئة وضعيات والتي تثير تفكير المتعلم وتزيده الرغبة في التعلم.

ونظرا لأهمية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات فإن مجموعة من الخطوات المنهجية وضعت لبناء أدوات تقويمية للكفاءات نلخصها فيما يلي:

- التدقيق في شروط التقويم (عدد التقويمات، عدد المرات أثناء الدرس، محتوى التقويم،.....) التي تسمح بتقويم استقرار إتقانات المتعلم؛
- اختيار سياقات تقويمية متطابقة وملائمة أكثر فأكثر للكفاية؛
- صياغة فرضيات أدوات التقويم؛
- اختيار لحظات التقويم الذاتي من بداية الدرس إلى نهايته؛
- تدقيق المعايير العامة للتقويم بالنسبة لمجموع الدرس إذ لم تكن معايير الوزارة المعمول بها متطورة بما فيه الكفاية؛
- اختيار اللحظات الإستراتجية للتقويم التكويني والإجمالي. **(الحسن اللحية،** 2012: 243)

أما **عبد الكريم غريب** (2004) يحدد الخطوات التالية لبناء أدوات تقويمية لذلك ينبغي على المعلم إتباع ما يلي:

- يحلل و يصف وضعية مشكل مرتبطة بالكفاءة؛
- يحدد وسيلة التقويم والمهمة التي ينبغي للتلميذ إنجازها؛
- يضبط معايير الإنجاز المستعملة من أجل التقويم؛
- يتعرف على دور التقويم؛
- يؤمن صدق وثبات الأداة. **(عبد الكريم غريب،** 2004 :416)

ويضيف **إكزافيي روجي** (2004) **Xavier Rogiers** الخطوات التالية لصياغة أدوات تقويمية:

- اختيار الكفاءة أو مجموع الكفاءات المراد تقويمها؛

- اختيار أو صياغة وضعية أو وضعيتين من نفس فئة الوضعيات مع التأكد من أن المتعلم لم يواجه نفس الوضعيات المطلوب حلها وإلا سوف يكون عمل المتعلم مجرد إعادة للمنتوج؛
- العمل على أن يكون المعيار قابلا للفحص في كل مرة بطريقة مستقلة (على الأقل ثلاث مرات إن كنا نريد احترام قاعدة 3/2)؛
- الكتابة الدقيقة والمضبوطة للسندات والتعليمات حتى تصبح المهمة المراد تنفيذها واضحة بالنسبة للمتعلم؛
- التحديد الدقيق للمؤشرات التي يعتمدها المدرس عند تصحيح أعمال المتعلمين؛
- بناء شبكة التصحيح. **(Xavier Rogiers ,2004 :242)**

2-9- المعايير والمؤشرات في ظل المقاربة بالكفاءات:

التقويم من منظور بنائي عملية مندمجة في مسار العملية التعليمية التعلمية، حيث تتماشى مع مختلف مراحلها وتقدم معطيات لتعديل مسارها وتصحيح ثغراتها.

وفي المقاربة بالكفاءات يعتبر تقويم الكفاءات أكثر تعقيدا لأنه يتوقف على إنتاجات معقدة ومتشابكة وبالتالي فإن تصحيح الامتحان والتأكد من درجة اكتساب المتعلم للكفاءة المستهدفة يتطلب الرجوع إلى مفهومين رئيسيين يرتبطان مباشرة بعملية التقويم: المعيار والمؤشر.

أ- المعـــاييـــر:

- **مفهومه:** يعرفه روجرس على أنه صفة تميز أداء مهمة مركبة، حيث يمكن صياغته إما باستعمال اسم اصطلح عليه إيجاب (الملائمة، الانسجام، الدقة، الإبداع، السرعة،...) أو باستعمال اسم اصطلح عليه (استعمال جيد، تأويل صحيح، إنتاج ذاتي،...) وإما باللجوء إلى سؤال (هل التركيب تام؟ هل أدى التلميذ عمله بشكل نضيف؟...). **(Xavier Rogiers, 2003: 18-19)**
- **أنواع المعـــاييـــر:** يوجد نوعين من المعايير التي يعتمد عليها المدرس أثناء تقويم انتاجات المتعلمين.

- **معايير الحد الأدنى (Critères minimaux)**: تعد هذه المعايير معايير اشهادية، تقرر من خلالها أن المتعلم أهل للنجاح أو الإخفاق وبالتالي يحول عدم التحكم فيها دون مواصلة التعلم.
- **معايير التميز (Critères de perfectionnement)**: تعد هذه المعايير غير ضرورية للتصريح بنجاح المتعلم، غير أنها تمكن من الكشف عن مستوى أداء كل متعلم ومن ثم ترتيبها ترتيبا تفاضليا، فعدم التحكم فيها لا يحول دون مواصلة التعلم.

- إن تدبير هذين النوعين من المعايير يستند إلى قاعدة 4/3 التي تتأسس على مبدأ تخصيص نسبة 4/1 على الأكثر من مواضيع التقويم أو سلم التنقيط لمعايير الحد الأدنى ترك الفراغ عند بداية كل فقرة. **(عبد الرحمان تومي، مرجع سابق**: 138

❖ **الشروط التي ينبغي توفرها في المعايير**: تراعى في عملية انتقاء المعايير الشروط الآتية:

- **محدودية عددها**: عند إعداد شبكة التقويم يوصى أن يكون عدد المعايير محدودا وذلك باختيار أهمها.
- **عدم ترابطها**: ينصح بالابتعاد عن ربط المعايير ببعضها، لأنه في حالة ارتباطها، إذا فشل متعلم في تحقيق معيار من المعايير، فإن هذا الفشل سوف يتضاعف، وبعبارة أخرى يمكن القول إن الخطأ ينجر عنه خطأ آخر، وفي مثل هذه الحالات ستفقد عملية التقويم الغرض الذي أجريت من أجله.
- **توافقها مع المهمة المطلوب انجازها**: لتجنب أي تأويل أو رفض وخاصة عندما تنجز شبكة تقويم لتستعمل من طرف مقومين آخرين، ينبغي أن تكون المعايير موافقة للمهمة المطلوب انجازها، يستحسن أن تكون المعايير لعملية التشاور بين المعنيين بعملية التقويم. **(محمد الطاهر وعلي، 2006 :223-224)**

❖ **وظيفـــة المعـــاييـــر**:

- **قبل الدخول في التعلم وفي بدايته:**

- تصور العمل المطلوب من المتعلمين لتكييفه ومستوياتهم.

- تتبع المتعلمين وهم يقرؤون أو يكتبون للوقوف على الأهداف المحققة وغير المحققة قصد اختيار الوسيلة المناسبة في معالجة الصعوبات.

- **أثناء عملية التعلم:**

- فسح المجال أمام المدرسين ليتعرفوا على كل الصعوبات التي تعترضهم قصد المساهمة الفعالة في البحث عن العلاج.

- **نهاية التعلم:**

- تقييم مستوى النجاح، ودرجة تحقق الكفاءة بصفة دقيقة، وبالنسبة إلى كل متعلم، ما هي المعايير المحققة وغير المحققة. **(الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية،** 2003: 27)

وفيما يلي نموذج عن تحديد معايير النجاح للمتعلم في تحقيق الكفاءة:

مثال:

المجال: الحكاية

الكفاءة: النص المقروء

تتحقق الكفاءة إذا استطاع المتعلم:

- أن يعين البطل ويصفه.
- أن يعين الشخصيات، ويذكر دور كل شخصية.
- أن يحدد مكان الحكاية وزمنها.
- أن يحدد كل مرحلة من مراحل الحكاية ويذكرها.

إن المعايير حسب المثال المذكور يعتبر وصفا دقيقا لما ينتظر من المتعلم. ولتحديدها في القراءة والكتابة باعتبارهما النشاطين الأساسيين في العملية التعليمية ويمكن الاستفادة من الجدول التالي:

جدول رقم (09): يمثل نموذج عن تحديد معايير النجاح للمتعلم في تحقيق الكفاءة:

الرسالة والهدف من كتابة النص	- نوع النص. - الهدف من النص. - وضوح الكتابة.
التنظيم والمضمون	- بناء النص. - اختيار المعلومات الأساسية. - المفردات المستعملة. - المعاني والأفكار الواردة في النص.
التنسيق والانسجام	- عدم وجود تناقض بين المعلومات المقدمة. - استعمال أدوات الربط.
النمط اللغوي	- التراكيب النحوية والصيغ الصرفية الموظفة. - قواعد الإملاء، علامات الترقيم. - المبادئ الأدبية الأولية.

جدول رقم (10): يمثل نموذج شبكة تقويم يعتمدها الأستاذ

بطاقة تقويم الوحدة التعليمية.....	الاسم:..... السنة:..... اللقب:..... القسم:.....

المجـال	القـدرات	معايير التقويم	التقويم		
			الأستاذ		
			+	-	
المعرفي	التحكم في المفاهيم والمصطلحات	- تعرف المتعلم على المفردات كلها..... - اختار من متعدد بشكل صحيح..... - سطر أو أشر بشكل دقيق على..... - عرّف باختصار (مفاهيم ومصطلحات) - ميز بين المفهومين التاليين.....			
		- حدّد على الصورة..... بشكل دقيق... - علّق على وثيقة رقم.....			

المهاري	الانجاز	- حدد طبيعة الوثيقة رقم..... - درس الوثيقة رقم:.....بشكل منهجي - أنجز مخطط (رسم)..... بشكل واضح			
السلوكي	السلوك	- برّر موقفه من..... - أصدر حكما سليما فيما يخص..... - أبدي سلوكا ايجابيا تجاه الذات..... - أبدي سلوكا ايجابيا تجاه الآخرين..... - أبدي سلوكا ايجابيا تجاه العمل المطلوب.			

ب- المـــؤشـــر:

يحتاج في عملية صياغة المعايير إلى التمييز بين المعيار والمؤشر الدال، لأن المعيار له خصائص عامة ومجردة ولا يمكن أن يتناول إلا من خلال عدد من المؤشرات.

فالمؤشر يمثل معطى (كميا أو كيفيا) قابلا للملاحظة والقياس وعلامة دالة على بلوغ الهدف المنشود.

وعلى هذا الأساس تعد صياغة المؤشرات أمرا ضروريا في كل مرحلة من مراحل اكتساب الكفاءة.

مثال يمكن أجرأة المعيار المرتبط بتنظيم الورقة من خلال المؤشرات التالية:

- وضوح الخط.
- الالتزام بعدد السطور.
- ترك هامش للتصحيح.
- ترك الفراغ عند بداية كل فقرة. **(عبد الرحمان تومي، مرجع سابق: 138)**

ج- استعمال المعايير والمؤشرات:

إن تصحيح انتاجات المتعلمين يتطلب اتخاذ رؤى مختلفة والتحقق ما إذا وجدت المعايير بالقدر الكافي من عدمها.

ومن هنا فإن التصحيح يتوقف على مقارنة إنتاج المتعلم بالشبكة التي قد أعدت في نفس الزمن الذي تم فيه إعداد الامتحان التقويمي.

ومن أجل كل تعليمة ومعيار، فإن المصحح سيمحص بدقة إنتاج المتعلم وبذلك يحدد ما إذا توفرت تلك المؤشرات المحددة آنفا. كما يجب كذلك معاينة الإنتاج الصريح للمتعلم فربما يحتوى إنتاجه مؤشرات لم نتوقعها وإنما يبين مدى استيعاب التلميذ للموضوع مثلا وبالتالي يعد إنتاجه جد ملائم.

يستطيع المصحح إذن في كل تعليمة وكل معيار أن يحدد مدى استوفاء هذا المعيار من عدمه. إن التحكم في المعايير لا يعني حتما بأن الإنتاج "جد ممتاز"، بالنسبة لهذا المعيار، ولكن يجب احترام المؤشرات المقترحة أو المحددة بالشكل الكافي أثناء التصحيح. وبالتالي فإن المصحح يستطيع ملء الشبكة حسب ما إذا تمكن التلميذ من المعيار أم لا.

تقييم (1)	السداد الوجاهة	الاستعمال الصحيح للوسائل	تناسق الإنتاج	الأصالة
س1	نعم (1)	نعم (1)	نعم (1)	
س2	لا (0)	نعم (1)	نعم (1)	لا (0)
س3	نعم (1)	لا (0)	نعم (1)	

(François Marie Gerard, 2006:109)

2-10- الصعوبات والمشاكل المرتبطة بممارسة التقويم في المقاربة بالكفاءات:

- استعمال الامتحانات لا على أنها وسيلة تقويم التعلمات تتجه إلى كل من المادة والمدرس والمتعلم، بل إنها وسيلة قياس مهاراته لأجل اتخاذ القرارات في حقه.
- تقويم التعلمات كيف ما كان نوعه (فروض مرحلية، امتحانات دورية وسنوية....) غالبا ما ينصب على
- تمحيص الجانب المعرفي فقط تاركا الجوانب الأخرى والمهمة من شخصية المتعلم.
- استعمال التنقيط يقتصر دوره فقط على ترتيب وانتقاء المتعلمين، الشيء الذي يترتب عنه عواقب وخيمة (الفشل الدراسي، التكرار،....).

- غياب التقويم التكويني وسيادة التقويم الإجمالي لا يسمح بالكشف عن مواطن الضعف والقوة عند المتعلم وبالتالي لا يمكن معرفة مؤهلاته لتوجيهها وتنميتها.**(وزارة التربية المغربية، التكوين المستمر: 5)**

3- التقويم التربوي في التعليم المتوسط بعد اعتماد بيداغوجية الكفاءات:

يشكل التقويم التربوي في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية وحسب النصوص الصادرة ركيزة أساسية من أجل تحسين نوعية التعليم الممنوح للتلاميذ وكذا تحسين المردود التربوي بصفة خاصة والمنظومة التربوية بصفة عامة، حيث كان التقويم في ظل بيداغوجية الأهداف يتسم بعدة نقاط سلبية وهي:

- طغيان الوظيفة الرقابية لأعمال وانجازات التلميذ وغياب وظيفة تعديل مسار عملية التعليم والتعلم.
- اقتصار عملية التقويم على قياس المعارف المكتسبة بدلا من تقويمها بالنظر إلى أهداف بيداغوجية تحدد بوضوح وترتبط بمستويات معينة لتنمية الكفاءات.
- استخدام نتائج التقويم لأغراض إدارية بحتة (منح إجازات، الحكم على نجاح ورسوب التلميذ، التوجيه نحو الشعب،...) والذي يرتكز أساسا على التنقيط العددي للامتحانات المكتوبة.
- غياب الملاحظات ذات الطابع النوعي التي تعد أكثر تعبيرا عن المستوى التحصيلي للتلاميذ.

ونظرا لهذه السلبيات لجأت وزارة التربية الوطنية لاعتماد أساليب تقويمية شاملة متماشية مع الأهداف والطرق التدريسية التي يمتاز بها التدريس بالكفاءات وهذا بالنسبة لكل المراحل التعليمية بصفة عامة، وأما فيما يخص مرحلة التعليم المتوسط وفق هذه المقاربة يتم على هذا النحو:

- في مطلع السنة الدراسية يعقد مجلس التعليم مخطط سنوي، يحدد مواعيد وأشكاله لكل مادة دراسية ولكل مستوى من مستويات التعليم المتوسط بسنواته الأربع، ويجب أن يتضمن هذا أهداف اندماجية وتحصيلية وتشخيصية وعلاجية، كما يتم تبليغ هذا المخطط لأولياء الأمور والتلاميذ ومفتشو المواد المرتبطين بالمقاطعة التي تنتمي إليها المؤسسة.

- تخصص الأيام الأولى من السنة الدراسية وبصفة إلزامية تنظيم تقويم تشخيصي في كل المواد والمستويات، للتأكد من مستوى المكتسبات القبلية للتلاميذ قبل القيام بالعلاج والدعم اللازم وقبل الشروع في البرنامج الجديد، ويقوم بهذه المهمة الأساتذة ويبلغون نتائجها لمستشاري التوجيه المدرسي لاتخاذ القرار الذي يرونه مناسبا بناء على تلك النتائج.
- تخصيص فترات ومواعيد للتقويم التكويني بأشكال متنوعة (أسئلة شفوية، استجوابات كتابية، فحوص وتمارين،....) وتستمر هذه العملية على مدار السنة الدراسية.
- مواضيع الفروض الشهرية والاختبارات الفصلية لا يجب أن تنصب على الاسترجاع أو التصنيف الآلي للمعارف، بل يجب أن تعرض في شكل وضعيات تتطلب من التلميذ تجنيد مكتسباته وإدماجها في موقف واحد قصد الإقرار الموضوعي لمستوى معين من مدى تحكمه في الكفاءات، إذ أن هذه الفروض والاختبارات هدفها تمكين التلميذ من إدماج مختلف مكتسباته التعليمية، ومن هنا على مؤسسات التعليم المتوسط أن تلتزم بالفترات المحددة في رزنامة الفروض والاختبارات.
- يقوم مديرو مؤسسات التعليم المتوسط بمتابعة دائمة لتقدم العملية التعليمية التعلمية من حيث الأهداف ومضامين البرامج الرسمية بالاعتماد على التقارير الوصفية للنتائج المدرسية التي تنجز من طرف أساتذة مختلف المواد التعليمية، إذ أن نتائج التلاميذ طوال العام والسنة الدراسية تكون موضوع تحليل نوعي من طرف مدير المؤسسة بالتنسيق مع مستشار التوجيه المدرسي لاستخلاص الإجراءات التي ستتخذ لتحسين أداء التلاميذ، وتنظيم أنشطة العلاج التي ستكون المحور الرئيسي لمشروع المؤسسة وعلى هذا الأساس يتطلب من كل مؤسسة وضع استراتيجيات العلاج الأكثر نجاعة.
- يتم الانتقال من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية وقرار مجلس المعلمين ومجالس أقسام الأساتذة، وهذا الانتقال يكون مرهونا بضرورة الحصول على معدل يفوق أو يساوي 20/10.

- تشكل نتائج الامتحانات المدرسية طوال السنة موضوع استغلال تلقائي في المجالين الإحصائي والنوعي، سواء على مستوى كل مؤسسة على حدى، أو على مستوى مديرية التربية لكل ولاية.
- تسمح عملية التقويم في ظل بيداغوجية التدريس بالكفاءات لقياس مدى تحقق الأهداف المسطرة وتقييم مردود التلاميذ، والتعرف على المواد التعليمية التي يعانون فيها من صعوبات في التحصيل الدراسي والمعرفي والثغرات المسجلة فيها، وكشف الفوارق بينها وبين النتائج المتحصل عليها في القسم وبالتالي إظهار جوانب النجاح والفشل في العملية التعليمية.
- يتم استغلال نتائج التقويم بتوفير معطيات ذات دلالة كافية لتوجيه وترشيد قرارات مختلف المتدخلين في الفعل التربوي، وانطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية يمكن القيام بالعمليات التصحيحية التي تفيد العملية التعليمية التعلمية.
- ولتثمين الجهد والأداء فإنه على مؤسسات التعليم المتوسط برئاسة المدير أن تستعمل مختلف الوسائل لتبليغ النتائج الشهرية والفصلية ونتائج نهاية السنة ونتائج كل الامتحانات الرسمية إلى أعضاء الجماعة التربوية، كما يجب عليها أن تتخذ الإجراءات التشجيعية لتثمين النجاح للتلاميذ (توزيع الجوائز، إجازات مختلفة،...) وهذا بخلق جو من المنافسة بين تلاميذ المؤسسة نفسها وبين نتائج تلاميذ المؤسسات المختلفة، وذلك بتعليق النتائج الفصلية، المسابقات بين الأقسام وبين المؤسسات...الخ.
- لابد على المؤسسات في ظل هذه المقاربة الجديدة أن تشرك أولياء الأمور في عملية التقويم، على اعتبار أنهم عنصر مؤثر في العملية التربوية من خلال مراقبتهم المستمرة لنتائج أبنائهم ودورهم في عملية توجيههم نحو الحسن، من خلال إعلامهم بنتائج أبنائهم في مختلف عمليات التقويم وعلى مدار عام دراسي، انتقالهم أو إعادتهم للسنة.... كما يجب أن تعلمهم بالمعايير والإجراءات المنهجية لعملية التقويم التربوي للتلاميذ وعليه يجب أن توظف المؤسسة كل الوسائل المتعلقة بالاتصال والإعلام لفائدة الأولياء والمجتمع ككل. **(وزارة التربية الوطنية، فيفري 2005)**

3-1- إجراءات التقويم في التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات:

ينص المنشور رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 الخاص بإصلاح نظام التقويم التربوي على جملة من الإجراءات التي تهدف إلى تحسين تنظيم تقويم التعلمات ومستويات إدماجها.

تقوم الفرقة البيداغوجية للمؤسسة التعليمية (قبل الانطلاق في تطبيق المناهج الدراسية) باستغلال وتحليل النتائج الدراسية التي حققها المتعلمون في نهاية السنة الدراسية السابقة وكذا نتائج الفحوص التشخيصية التي تم إجراؤها على تلاميذ مختلف مستويات التعليم في مطلع السنة الدراسية. يقوم مجلس التعليم بإعداد مخطط سنوي للتقويم على ضوء التوزيعات السنوية المعدة من طرف مدرسي كل مادة والمتضمنة مخططات التقويم والمشاريع العلاجية والبيداغوجية يحدد في هذا المخطط البرنامج الأول الخاص برفع مستوى القسم، أشكال وفترات التقويم حسب كل مستوى وكل مادة وأساليب مختلف النشاطات المتعلقة بالتقويم والعلاج البيداغوجي التي ستنظم طوال السنة الدراسية ويكون هذا المخطط قابلا للتعديل حسب التدرج في التعلمات.

يأخذ التقويم البيداغوجي أشكالا متنوعة خلال السنة الدراسية، حيث يتم عن طريق المراقبة المستمرة والمتضمنة للتعلمات ويكون على شكل:

- استجوابات شفوية وكتابية.
- عروض ووظائف منزلية.
- فروض محروسة.
- اختبارات.

تنظيم هذه النشاطات حسب التدرج في التعلمات الواردة في المناهج الدراسية الرسمية، وتتخلل هذه التعلمات المنتظمة نشاطات خاصة بإدماج مكتسبات المتعلمين طبقا لمبدأ الإدماج ومن ثمة، ينظم المدرس حصصا يدرب من خلالها المتعلمين على توظيف واستعمال (بصفة تدريجية) المعارف والمهارات المكتسبة قصد إيجاد الحلول لوضعيات مشكلة التي تتميز في البداية بالبساطة والسهولة ثم تتعقد تدريجيا.

بعد هذه الحصص، ينظم المدرس نشاطاته الخاصة بالتقويم، تهدف إلى وضع المتعلمين في وضعيات مشكلة تستلزم توظيف مكتسباتهم حيث تجري هذه العمليات في نهاية:

- كل وحدة تعلم على شكل استجوابات أو فرض محروس.
- عدة وحدات تعلم على شكل فرض محروس أو اختبار.

وهكذا فإذا كان اختبار الفصل الأول يهدف إلى توظيف معارف التلاميذ المكتسبة خلال هذه الفترة، وإذا كان اختبار الفصل الثاني يسمح للتلاميذ بتوظيف معارفهم ومهارتهم المكتسبة خلال الفصلين (الأول والثاني) فان اختبار الفصل الثالث سيقوم بصفة شاملة كل تعلمات السنة.

أما بالنسبة للتقويم في نهاية الأطوار، فيكون على شكل امتحان يقيس مدى تحكم التلاميذ في اللغات الأساسية وفقا لمستويات الكفاءة المسطرة في كل طور تعليمي.

وعليه، فإن اختبارات التقويم لابد أن تستجيب لمجموعة من المبادئ التي تضمن المصداقية، الموضوعية والعدل والأنصاف بين التلاميذ وذلك بالحرص على:

- تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التقويم.
- تنويع محتوى المواضيع ليتجاوز مجرد مراقبة حفظ المعلومات، يطلب من التلميذ توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في وضعيات مشكلة.
- تقديم وضعيات جديدة وذات دلالة تتطلب توظيف إجراءات تعود عليها التلميذ في القسم.
- إعداد مواضيع تتميز بالوضوح والدقة والاعتناء بصياغة التعلمات المقدمة للتلاميذ.
- بناء أسئلة تقيس فعلا ما يجب أن تقيس وفقا للأهداف المسطرة.
- تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.
- تحديد المدة الزمنية اللازمة لانجاز النشاط وأخذه بعين الاعتبار في إعداد الموضوع المقترح للمتعلمين.
- وضع معايير لتقديم الانتاجات المكتوبة في المواد الأدبية والنشاطات العملية.
- إعداد سلالم تنقيط دقيقة ومفصلة.

فضلا عن ذلك فإن اختبارات التقويم بمختلف أشكالها (الاستجوابات، التمارين التصنيفية في القسم، الواجبات المنزلية، الفروض،...) يجب أن تصحح، على أن ترفق العلامة المسندة لها بملاحظات نوعية خاصة بكل تلميذ، لا تكون من النوع الذي يعودنا عليه إلى يومنا هذا (غير كاف، ضعيف، متوسط، حسن، جيد جدا، ممتاز) وإنما تعبر عن النتائج التي حققها المتعلم أو الصعوبات التي يواجهها، وكذا مستويات الكفاءات التي وصل إليها وتوجيهات تقدم للتلميذ لضمان السير الحسن لمسار التعلم. كما ينظم المدرس حصصا خاصة بتصحيح الفروض والاختبارات يبنى من خلالها الأجوبة النموذجية باللجوء إلى أساليب وتقنيات التصحيح الفردي والتصحيح الجماعي.

أما نشاطات العلاج البيداغوجي فتنظم حسب نتائج هذا التقويم النوعي.

3-2- تنظيم التقويم على مستوى التعليم المتوسط:

يتم تقويم أعمال المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة والتي تكون على شكل:

- استجوابات شفوية وكتابية، عروض أعمال تصنيفية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع، ويكون تنظيم وتيرتها ومدة انجازها وفقا لأهداف المادة، على أن تكثف في المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، واللغات الأجنبية).
- فرضين محروسين في كل من مادة اللغة العربية، الرياضيات واللغات الأجنبية وفرض واحد في المواد الأخرى.
- اختبار واحد في كل مادة في نهاية الفصل.
- بحسب المعدل الفصلي للمادة وفقا للمراحل الآتية:

• حساب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل:

- كل أعمال التلاميذ التي تنجز في ما قبل الاختبار (استجوابات شفوية، كتابية، عروض، أعمال تصنيفية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع،...).
- علامة الفرضين بالنسبة للمواد الأساسية.
- علامة الفرض بالنسبة للمواد الأخرى.
- وبضرب هذا المعدل في (02) اثنين.

- ضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في (03) ثلاثة.

ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي:

$$\text{المعدل الفصلي للمادة} = \frac{\text{معدل المراقبة المستمرة} \times 2 + \text{علامة الاختبار} \times 3}{5}$$

تتكون علامة المراقبة المستمرة من مجموع علامة الفرض الأول والثاني وعلامة التقويم المستمر التي نبين فيما يلي كيفية حسابها:

سلم نقطة التقويم المستمر (مجموع النقاط 20)

أ- **الحضور (4 نقاط)**: كل تلميذ حافظ على الحضور الدائم إلى مقعد الدراسة خلال الفصل ولم يتغيب فترة تثير الانتباه يتحصل على النقطة الكاملة أو جزء منها أو يأخذ صفر حسب فترة الغياب.

ب- **الانضباط (4 نقاط)**: كل تلميذ يلتزم بالنظام العام للقسم وغير معيق للسير الحسن للحصص يأخذ العلامة كاملة أو جزء منها أو يأخذ صفر حسب درجة الانضباط.

ج- **الكراس (5 نقاط)**: كل تلميذ يلتزم بكتابة دروسه تباعا وتنظيم كراسه والعناية بهي اخذ العلامة كاملة أو جزء منها أو صفر حسب درجة اهتمامه بكراسه.

د- **التقدم في الاختبار (2 نقاط)**: كل تلميذ حصل على علامة من 10 إلى 15 في الاختبار يحصل على نقطة في التقويم المستمر وكل تلميذ يحصل على علامة من 15 إلى 20 في الاختبار يتحصل على نقطتين في التقويم المستمر.

هـ- **الفعالية والمشاركة والمبادرة (5 نقاط)**: كل تلميذ يثبت فعالية ومشاركة في تسيير الحصص ودفع أهدافها إلى التقدم وساهم بمبادراته الفردية أثناء الحصص أو خارجها مثل تحضير بحوث أو انجاز تجارب أو انجاز ملفات فيديو أو أقراص مضغوطة، يأخذ العلامة كاملة أو جزء منها أو يأخذ صفر حسب أهمية مبادرته وحسن فعاليته

إن هذا التقسيم جاء بناءا على مقاييس مدروسة نوجزها فيمايلي:

* **الحضور والانضباط**: الكثير من التلاميذ يبدون حضورا مستمرا وانضباطا داخل القسم طيلة فترة الدراسة لكنهم يفشلون في الحصول على علامات جيدة في

الفروض والاختبارات فيجب علينا تقييم مجهودهم في الحضور والالتزام بالسير الطبيعي للحصص.

* **الكــراس:** إن العناية بالكراس ونظافته وكتابة الدروس عليه لاشك أنه عمل يستحق التقييم.
* **التقدم في الاختبار:** نقطة الاختبار تتميز بمصداقية أكثر من الفرضيين.
* **الفعالية والمشاركة والمبادرة:** مستمدة من صميم أهداف المقاربة بالكفاءات

3-3- الارتقاء والإعادة في مرحلة التعليم المتوسط:

يتم الارتقاء من سنة إلى أخرى في التعليم المتوسط على أساس اعتبارات بيداغوجية وقرار مجلس الأساتذة باعتماد 10 من 20 غير انه يمكن لمجلس الأساتذة أن ينقذ حالات التلاميذ (السنة الثانية متوسط) الذين لا يستوفون الشرط السابق 10 من 20، وتحصلوا على معدل عام ما بين 9 و9,99 من 20 شريطة أن يكونوا قد بذلوا مجهودات مؤكدة خلال السنة الدراسية في المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات واللغات الأجنبية).

أما بالنسبة لإنقاذ التلاميذ في نهاية الطورين الأولين من التعليم المتوسط (السنتين الأولى والثالثة متوسط) فبإمكان مجلس الأساتذة أن يقترح التلاميذ الذين تحصلوا على معدل سنوي عام يتراوح ما بين 09-09.99 من 20 لإجراء امتحان الاستدراك المنظم على مستوى المؤسسة التعليمية في المواد التي سجلوا فيها معدلات أقل من 10.

أما التلاميذ الذين لم يحصلوا على معدل يسمح لهم بالارتقاء إلى المستوى الأعلى، يمنح لهم فرصة إعادة السنة طبقا للنصوص السارية المفعول، فلا تعتبر الإعادة عقوبة للتلاميذ الذين يجدون أنفسهم في وضعية رسوب بل عملية بيداغوجية تمنح للتلاميذ فرصة لتحسين تعلماتهم.

3-4- القبول في السنة الأولى متوسط:

يخضع قبول التلاميذ في السنة الأولى متوسط لإجراءات منصوص عليها في مناشير خاصة، إلا انه لابد من الحرص على أن تكون نتائج التقويم المستمر تمثل المستويات الحقيقية للكفاءات التي توصل إليها التلاميذ باعتماد هذا التقويم في حساب معدلات القبول في السنة الأولى متوسط.

وفي الأخير ونظرا لأهمية نشاط التقويم وانعكاساته على المسار الدراسي للتلميذ، فإني ألح على ضرورة إحاطة إجراءات التقويم ومراقبة أعمال التلاميذ بالموضوعية والشفافية القصوى واعتماد جهاز التقويم يرتكز على بناء أدوات التقويم التي تتميز بالصدق والدقة وعلى متابعة منتظمة للتدرج في التعليمات وضبط ضرورة التعليم والتعلم.

وبالإضافة إلى ما تم ذكره فان هذا المنشور اشتمل على إجراءات التقويم وكيفية تنظيمها وكيفية الارتقاء من سنة إلى أخرى في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي، ونحن في بحثنا هذا ركزنا على مرحلة التعليم المتوسط باعتبارها المرحلة التي تتم فيها دراستنا. **(وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، منشور رقم 26: 2005)**

خـــلاصـــة:

وفي خلاصة هذا الفصل، نستخلص أن التقويم التربوي، أصبح في صميم الفعل التّعليمي التّعلمي، فهو شامل ومستمر ،يشخص ،يصحح ويعدل ويكون ويعالج ،متناسقا مع الأهداف والكفاءات مبنيا على أسس علمية،متكيفا مع حاجيات وتطلعات وقدرات المتعلم والأبعاد الحضارية والتاريخية للمجتمع .

الفصل الرابع

مرحلة التعلّيم المتوسط

الفصل الرابع: مرحلة التعلّيم المتوسط

تمهيد

1- مرحلة التعليم المتوسط

1-1- مفهوم التعلّيم المتوسط ومراحله

1-2- خصائص مرحلة التعلّيم المتوسط

1-3- مكونات ملمح التعليم المتوسط

1-4- مهام وأهداف مرحلة التعلّيم المتوسط (الكفاءات النهائية للتعلّيم المتوسط)

1-5- دور المعلم والمتعلّم في مرحلة التعلّيم المتوسط

1-6- إمتحان شهادة التعليم المتوسط

2- خصائص المتعلّم في مرحلة التعلّيم المتوسط

2-1- الخصائص الجسمية

2-2- الخصائص الحركية

2-3- الخصائص الإنفعالية

2-4- الخصائص العقلية

2-5- الخصائص الإجتماعية

3- التكوين أثناء الخدمة في مرحلة التعليم المتوسط

3-1- تعريف التكوين

3-2- أنـــواع التكـويــن

3-3- تعريف التكوين أثناء الخدمة

3-4- التكوين الذاتي

3-5- أهداف التكوين أثناء الخدمة

3-6- أهمية التكوين أثناء الخدمة

3-7- أسباب للكشف عن أهمية التكوين أثناء الخدمة

3-8- تكوين التأطير البيداغوجي والإداري

3-9- في إطار التكوين أثناء الخدمة

4- الجهاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة

5- توصيات تربوية عامة تؤطر كيفية إعداد برنامج تكويني

خـــلاصـــة

تمهيـــد:

تعتبر مرحلة التّعليم المتوسط من أهم المراحل التّعليمية والعمرية والحياتية للمتعلم، حيث يخضع هذا الأخير إلى مجموعة من الخصائص المشتركة التي تستدعي متابعته والعناية به من خلال توفير الوسائل والآليات والشروط التي تساير هذه التغيرات.

ونظرا لأهمية الدور الذي تلعبه مرحلة التّعليم المتوسط في الفعل التعليمي التعلمي، فتكييف البرامج التّعليميّة وتحديث محتوياتها ومقاصدها، باتت تفرض نفسها خاصة في ظل التحديات الداخلية والتطور التكنولوجي الهائل الذي يشهده العالم والذي لا يكون إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال.

ومن خلال هذا الفصل سنحاول توضيح مفهوم مرحلة التعلّيم المتوسط ومراحلها وإبراز أهميتها بالنسبة للمتعلّم، والخصائص التي يتمتع بها هذا الأخير في هذه المرحلة الهامة من حياته.

كما سنتناول في هذا الفصل، التكوين أثناء الخدمة في ظل المقاربة بالكفاءات، تعريف التكوين، أنــواع التكـويـن، تعريف التكوين أثناء الخدمة، التكوين الذاتي، أهداف التكوين أثناء الخدمة،.....

1- مرحلة التعلّيم المتوسط :

1-1- تعريف مرحلة التعلّيم المتوسط ومراحلها:

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

وتتوزع السنوات الأربع في التعلّيم المتوسط على مراحل ثلاث متعاقبة وهي كالآتي:

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

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

1-2- خصائص مرحلة التعلّيم المتوسط:

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

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

1-3- مكونات ملمح التعليم المتوسط:

في نهاية مرحلة التعليم المتوسط يكون في مقدور التلميذ وفق مستواه وسنه أن:

❖ **على صعيد ترسيخ الأصول الوطنية:**

- يتعرف على مبادئ جزائرية Algérianité (الانتماء) للجزائر معبرا عن احترامها للرموز التي تمثلها؛
- يتعرف على المؤسسات الجزائرية،مبديا مدى تمسكه بها؛
- يتشبع بمعرفة واسعة لموروث الأمة في المجال التاريخي والجغرافي واللساني (اللغوي) والثقافي والديني؛
- يشارك في الحياة اليومية للجماعة (الأقران، الأسرة، زملاء الدراسة، أطفال الحي،....)، مؤديا أدوار تقوم على المسؤولية والتضامن واحترام القواعد المشتركة؛
- يبادر إلى تحقيق هدف جماعي والمثابرة على ذلك.

❖ **على صعيد التفتح على العالم:** على التلميذ أن:

- يعي تعدد البلدان والحضارات والثقافات عبر العالم إلى جانب حضرة وثقافة بلده؛

- يتعرف على المشاكل التي تعاني منها البشرية (الفقر، انعدام الأمن، الصحة، البيئة)، ويعرف وجود هيئات دولية معروفة في محيطه، مع تكوين عامة عن مهامها. **(الإطار العام لمناهج التعليم المتوسط، 2016: 11)**

1-4- مهام وأهداف مرحلة التعلّيم المتوسط (الكفاءات النهائية للتعلّيم المتوسط):

إن غاية المرحلة المتوسطة، تربية النشء تربية شاملة تراعي نمو وخصائص المرحلة التي يمر بها التلميذ، وهي تشارك غيرها في تحقيق الأهداف والكفاءات العامة للتعلّيم وهي كالتالي:

- تزويد المتعلّم بالأسس العلمية والكفاءات اللازمة لمتابعة الدراسة وحل المشكلات التي تعترضه في الحياة.
- تزويد المتعلّم بثقافة علمية واسعة تمكّنه من فهم ذاته والمحيط الذي يعيش فيه للحفاظ على مكانته في الوسط الذي يعيش فيه.
- دفع المتعلّم، إلى احترام القواعد الصحية واحترام القيم في الممارسة التّعليمية التعلّمية.
- إكساب المتعلّم تفكيرا علميا، والعمل ضمن الجماعة واحترام رأي الآخر. **(دليل الكتاب، علوم الطبيعة والحياة للسنة الثانية متوسط، 60:2003)**
- تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب.
- إعداد المتعلّم للإلتحاق بالتعلّيم الثانوي أو الإنتقال إلى الحياة العملية. **(فراس إبراهيم، 2006: 89- 90)**

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

1-5- دور المعلم والمتعلّم في مرحلة التعلّيم المتوسط:

أ- فالمعلم منشط ومنظم وليس ملقنا وهو بذلك:

- يسهل عملية التعلّم ويحفز على الجهد والإبتكار.
- يعد الوضعيات ويحث المتعلّم على التعامل معها.

– يتابع باستمرار مسيرة المتعلّم من خلال تقويم مجهوداته.

ب- أما المتعلّم محور العملية التّعليمية وعنصر نشط فيها:

– مسؤول على التقدم الذي يحرزه.

– يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلّمي.

– يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني.

– يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها. **(مناهج التربية المدنية،** 2004: 7).

إن مرحلة التعلّيم المتوسط تحدد أدوارا متكاملة بين المعلم والمتعلّم في ضوء المقاربة بالكفاءات، وتسعى إلى جعل المتعلّم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلّم.

1-6- إمتحان شهادة التعليم المتوسط:

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

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

– اختبارات كتابية إلزامية في: اللغة العربية (معامل5)، لغة إنجليزية (أجنبية ثانية) (معامل 2)، لغة فرنسية (معامل 3)، التربية المدنية (معامل 1)، علوم الطبيعة والحياة (معامل2)، علوم فيزيائية وتكنولوجية (معامل 2)، العلوم الاجتماعية (معامل 2).

– اختبار في اللغة الأمازيغية بالنسبة للتلاميذ اللذين تابعوا هذه الدراسة (معامل2).

– اختبار في التربية البدنية والرياضة (معامل 1).

– اختبار اختياري في الموسيقى أو الفنون التشكيلية.
– لا يعتبر فائزا في امتحان شهادة نهاية التعلّيم المتوسط إلا من تحصل على معدل عام لا يقل عن 10 من 20.

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

2- خصائص المتعلّم في مرحلة التعلّيم المتوسط:

إن مظاهر النمو التي يتعرض لها المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط بالتأكيد تعكس آثارها الجسمية ،النفسية ،الاجتماعية و الانفعالية على المتعلّم ومن بين أهم الخصائص التي تميز المتعلّم في هذه المرحلة مايلي:

2-1- الخصائص الجسمية:

يلاحظ في هذه المرحلة طفرة النمو وازدياد سرعته لمدة حوالي 3 سنوات (10 إلى 14 عند الإناث ومن 12 إلى 16 عند الذكور) بعد فترة نمو هادئة في مرحلة الطفولة المتأخرة. ويستمر النمو عند الإناث إلى حوالي 18 سنة وإلى 20 سنة عند الذكور وتصل أقصى سرعة للنمو الجسمي عند الإناث في سن 12 سنة وعند الذكور في سن 14 سنة.

ويتغير شكل الوجه إلى حد كبير، وتزول ملامحه الطفلية ويزداد الطول زيادة سريعة، ويتسع الكتفان ومحيط الأرداف ويزداد طول الجذع وطول الساقين ممّا يؤدي إلى زيادة الطول والقوة، ويزداد نمو العضلات والقوة العضلية والعظام.

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

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

وتنمو عظام الحوض عند الفتاة بشكل أوضح منه عند الفتى، تمهيدا لوظيفة الحمل والولادة.

وتهتم الفتاة أكثر من الفتى بالمظهر الشخصي من حيث الطول والوزن والمظهر العام وتسعى دائما لكي تبدو "أكثر جمالا وجاذبية" ولذلك يلاحظ أن الفتاة تقضي وقتا طويلا أمام المرآة.

كما يتأثر النمو الجسمي عموما في هذه المرحلة بعوامل عديدة من أهمها: المحددات الوراثية والجنس والتغذية، وإفرازات الغدد. **(حامد عبد السلام زهران، 2005، 355)**

2-2- الخصائص الحركية:

في هذه المرحلة تنمو القدرة والقوة الحركية بصفة عامة، ويلاحظ الميل نحو الخمول والكسل والتراخي وتكون حركات المراهق غير دقيقة، ولذلك يطلق على هذه المرحلة "سن الارتباك" فقد يكثر تعثر المراهق واصطدامه بالإناث، وسقوط الأشياء من يديه وشعوره بالحرج، والسّبب هو طفرة النمو في المراهقة التي تجعل النمو الجسمي يتصّف بنقص الاتساق واختلاف أبعاد الجسم، وضرورة تعلّم حسن استخدام أعضاء الجسم بأبعادها الجديدة، يضاف إلى هذا بعض العوامل الاجتماعية والنفسية، حيث تؤدي التغيّرات الجسمية الواضحة والخصائص الجنسية الثانوية إلى شعور المراهق بذاته، وتغير صورة الجسم لديه، وتوقع الكبار تحمله المسؤوليات الاجتماعية العديدة ممّا يزيد من الارتباك. **(حامد عبد السلام زهران، 2005: 360)**.كما يتعرض المراهق في هذه المرحلة إلى النقد الشديد من طرف الكبار و تحمله مسؤوليات اجتماعية كبيرة تجعله أكثر فقدانا للإتزان.**(مريم سليم،2002 : 156)**

وقد وجد في بعض البحوث أن المراهقين الأكبر سنا والأطول والأقل وزنا يكونون أقوى وأكفأ في النشاط الحركي من رفاقهم الأصغر سنا والأقصر والأخّف وزنا.

كما يرتبط النمو الحركي بالنمو الاجتماعي، فمن المهم بالنسبة للمراهق أن يشارك بمهارة في نشاط الجماعة، ويتطلب ذلك إتقان المهارات الحركية اللاّزمة للقيام بهذا النشاط، وإذا لم يتحقق ذلك فقد يميل المراهق إلى الانسحاب والانعزال.

ويشير النشاط الحركي (كما وكيفا) وخاصة في وقت الفراغ، إلى الإقبال على المشاركة في الرّياضات التنافسية، ويضاف إلى هذا أن المشاركة الفعالة في أنشطة

التربية الرّياضية تعتبر من المنبئات المهمة للنشاط الحركي. **(حامد عبد السلام زهران، مرجع سابق: 360)**

2-3- الخصائص الانفعالية:

تتصّف الانفعالات في هذه المرحلة بأنّها انفعالات عنيفة منطلقة ومتهوّرة، لا تتناسب مع مثيراتها وقد لا يستطيع المراهق التحكم فيها أو في المظاهر الخارجية لها. ويلاحظ عدم الثبات الانفعالي، وكذلك التذبذب الانفعالي أي تقلب سلوك المراهق بين سلوك الأطفال وتصرّفات الكبار. كما قد يلاحظ التناقض الانفعالي وثنائية المشاعر نحو الشخص نفسه، أو الشيء نفسه كما يحدث حين يتذبذب الانفعال بين الحبّ والكره. كما يلاحظ السعي نحو الاستقلال الانفعالي وأيضا الخجل والشعور بالذنب والخطيئة والتردّد، ويكون الخيال خصبا، ويستغرق المراهق في أحلام اليقظة، وينمو الإحساس بالحاجة إلى الحبّ بشكل يفوق المراحل السابقة، حيث يعتبر الحبّ من أهم مظاهر الحياة الانفعالية للمراهق. **(بركات حمزة حسن، 2008 :103)**.بالإضافة إلى هذا تتجلى رغبة المراهق في التحرر و الاستقلالية حيث يسعى إلى تحقيق ذاته و إثبات وجوده بين أفراد أسرته و أقرانه، مما يؤثر في النمو الانفعالي و علاقاته الأسرية مع الوالدين أو مع إخوته وهذا ما يحدث الفرق بين تفاعله أثناء فترة الطفولة والمراهقة.**(خليل ميخائيل عوض،2003 : 245)**

2-4- الخصائص العقلية:

تتميز هذه المرحلة بأنها فترة تميّز ونضج في القدرات وفي النمو العقلي عموما، ومن ثم فإن تعلّيم المراهق يشمل تزويده بقوة عقلية عظيمة تساعده على نموه المتكامل.

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

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

وتزداد سرعة التحصيل وإمكاناته، ويلاحظ ذلك مثلا في القراءة وإمكانات التحصيل في بعض المواد مثل الجبر والهندسة، حيث تنمو القدرة على التّعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات، ويلاحظ أن التّعلم يصبح منطقيا وليس آليا. كما ينمو الانتباه في مدته ومداه ومستواه، فيستطيع المراهق استيعاب مشكلات طويلة معقدة بسهولة ويسر.

كما ينمو التذكّر معتمدا على الفهم واستنتاج العلاقات وتنمو معه القدرة على الاستدعاء والتعرّف، ويصل نمو التذكرّ إلى ذروته في نهاية هذه المرحلة، وتزداد القدرة على التخيّل المبني على الألفاظ، ويتجّه من المحسوس إلى المجرّد ويتضّح ذلك في الميل إلى الرّسم والموسيقى ونظم الشعر والكتابات الأدبية ويظهر ذلك في أحلام اليقظة.

وفي هذه المرحلة أيضا ينمو التفكير المجرّد وتزداد القدرة على الاستدلال والاستنتاج والحكم على الأشياء، وحلّ المشكلات. وتنمو القدرة على التحليل والتركيب والقدرة على تكوين التصميمات الدقيقة، وفهم الأفكار دون أن تكون مرتبطة مباشرة بالمراهق شخصيا، كما تزداد أيضا القدرة على التجريد والتعميم وفهم الرموز أكثر من ذي قبل، كما تنمو المفاهيم المعنوية مثل الخير والفضيلة والعدالة وتزداد قدرته أكثر على إدراك مفهوم الزمن خاصة المستقبل والتخطيط له.

كما تلعب الوراثة دورا في وجود فروق فردية في القدرات العقلية والذكاء وكما هو معروف أن القدرة العقلية الولادية تحدّد الحدّ الأقصى الذي يمكن أن يصل إليه الفرد، والمحيط البيئي والخبرة والتدريب أيضا لهم دور كبير في تنمية القدرات العقلية لدى الفرد. **(حامد عبد السلام، 2005: 361).**

ونستنتج ممّا سبق أن النمو العقلي يبدأ من البسيط (الحسّي حركي) وينتهي بالمعقد (إدراك العلاقات) وتكون التغيرات العقلية في المراهقة كمية أكثر منها كيفية. حيث تزداد القابلية على التعلم و حل المشكلات الصعبة.

2-5- الخصائص الإجتماعية:

نتيجة للتغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية التي تطرأ على الشخص، فإنه يلاحظ اتساع نطاق الاتصال الاجتماعي وتزداد مشاركته للآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار وتستمر عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي. كما يظهر على المراهق اهتمامه بالمظهر الشخصي وتسريحات الشعر، والنزعة إلى الاستقلال الاجتماعي والميل للزعامة وينمو الوعي الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية. **(بركات حمزة**

حسن، 2008: 104) وأيضا في هذه المرحلة يثور المراهق و يتمرد على السلطة الأسرية و قيودها وكل رمز يمثلها كالأستاذ و يميل بطبيعته للاندماج مع جماعة الرفاق و الامتثال لأرائها ويستبدل بإخلاص الأهل إخلاصه لأصدقائه ،فعن طريق الأصدقاء يجد المراهق الراحة النفسية التي تقيه وتخفف عنه الإحباط**(خليل ميخائيل عوض، 1994 : 35)**

ونستنتج من خلال كل ما ذكر، أن المتعلّم خلال هذه المرحلة، تعترضه مجموعة من التغيرات التي تمس جميع جوانب النمو وهذه التغيرات تنعكس بصورة مباشرة على الجانب النفسي والانفعالي وبالتالي على الأولياء والمربيين أن يأخذوها بعين الاعتبار حتى لا يتعرض هذا الأخير للإحباط و يتمكن من الوصول إلى المراحل اللاحقة بسلام.

3- التكوين أثناء الخدمة في ظل المقاربة بالكفاءات:

تواجه النظم التربوية تحديات متعددة لعل أهمها تحديد دور المدرسة ووظيفتها في المجتمع، وتعزيز حق الجميع في الالتحاق بالمدرسة، وتحسين أداء المتعلمين جميعهم وتنمية قدرتهم على مواصلة التعلم.

ولمواجهة هذه التحديات يتطلب الأمر تكوين جميع القائمين على العملية التربوية تكوينا يساير متطلبات الإصلاحات التربوية الجديدة، من خلال إدخال تحسينات على برامج تكوين التأطير البيداغوجي، خاصة فئة الأساتذة والمفتشين.

وفي هذا السياق فإن الأساتذة بحاجة ماسة لدورات تكوينية نوعية في مستوى المهام التي يؤدونها لأن وجود التعليم تمر حتما عبر أساتذة مكونين محفزين.

3-1- تعريف التكوين:

هو مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي تكون هدفها إكساب أو تنمية المعارف (معلومات، مهارات، مواقف) من أجل ممارسة مهنة أو عمل.... وتتمثل في مجموع المعارف النظرية (مفاهيم، مبادئ) والمهارات والمواقف التي تجعل شخصا قادرا على ممارسة شغل أو وظيفة.

وتتفق معظم تعريفات التكوين على أنه:

- إعداد الفرد لأداء مهمة ما، وهو الهدف الأساسي.

- تزويده بمعطيات خاصة حول المهمة أو الشغل أو الوظيفة التي سيشغلها (جوانب نظرية وتطبيقية)، وهو المحتوى.
- تدريبه بطرائق ناجعة ووسائل متنوعة فعالة.
- إكساب تقنيات التدريس والتخطيط والتقويم. **(لخضر زروق، 2003: 81)**

3-2- أنـــواع التكـويـن:

يمكن تقسيم التكوين إلى نوعين رئيسيين:

أ- **التكوين الأولي:** وهو الذي يمنح قبل مزاولة المهنة أو الشغل ويتلقى فيه المتكون الجوانب العلمية النظرية والتطبيقية حول كل ما يتعلق بالوظيفة التي سيشغلها بعد تخرجه.

ب- **التكوين المستمر (أثناء الخدمة):** اعتبارا للقاعدة القائلة بأن كل شيء متغير وغير ثابت فإن تجديد المعارف والمعلومات وتكييفها مع المستجدات والتطورات السريعة ضروري وبالتالي يصبح التكوين أثناء الخدمة جد ضروري لمواكبة التحولات المشار إليها وهذا بالنسبة لجميع الموظفين والإداريين والعمال وخاصة للمشتغلين بقطاع التربية المكوّن الأساسي للرأسمال البشري. **(لخضر زروق، 2003: 82)**

3-3- تعريف التكوين أثناء الخدمة:

يعرف "الفاني" التكوين أثناء الخدمة على أنه مجموعة من البرامج والدوريات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية، وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية، وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمدرس لرفع مستواه العلمي، والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحية النظرية والتطبيقية. **(مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة، 2005: 172)**

3-4- التكوين الذاتي:

يعتبر التكوين الذاتي أحد فروع التكوين أثناء الخدمة، علما بأن كثير من التسميات لها علاقة وطيدة بهذا النوع من التكوين كالتعليم الذاتي والدراسة المستقلة والتعلم بواسطة الحاسوب والحوار مع المثقفين وأهل الخبرة والدراسة.... وغيرها من أشكال التكوين الفعالة واللازمة لرجل التربية ممارسا كان أو منظرا. **(لخضر زروق، مرجع سابق : 82)**

ويتميز التكوين الذاتي للمدرس كونه تكوينا خارجا عن الإطار النظامي فالمتكون يسعى لتطوير معارفه معتمدا في ذلك على مجهوده الشخصي وعلى قدراته الذهنية من أجل تحديث معلوماته وتحسين مستواه قصد مسايرة النظريات العلمية الحاصلة في ميدان التعلم عامة وتخصصه خاصة وتتمثل وسائل التكوين الذاتي في المجلات، الكتب، الأنترنت،....(**رشيد أورسلان**، 2002 :283)

3-4-1- التعلـــم الـــذاتـــي:

عرّف الدكتور عباس عابدين من سلطنة عمان في دراسته: «التعلم الذاتي بين الفكر والتطبيق»، التعلم الذاتي كما يلي:

«...التعلم الذاتي يقصد به أن يقوم المتكون بنفسه بالمرور في المواقف التعليمية المتنوعة لاكتساب المعلومات أو المهارات المطلوبة».

أما في دراسة للفريق البيداغوجي للمركز الوطني للوثائق التربوية نقلا عن بعض القواميس تعريف التعلم الذاتي كما يلي: «التعلم الذاتي هو إثراء ثقافي تتوصل إليه مجموعة الأفراد أو فرد بواسطة إرادته الخاصة فقط».

3-4-2- أهداف وفوائد التعلم الذاتي:

إن الاتجاه الحديث في التكوين يعتمد أساسا على التعلمات الذاتية وتنوعها ونفعيتها لمواجهة المستجدات وتحقيق الكفاءات المنتظرة سواء كان ذلك في مهام التدريس أو مهام التسيير والتوجيه والتكوين والتأطير... وغير ذلك مما يستدعي توسيع دائرة المعارف وتجديد المعلومات ومواجهة التحديات بتحديات أكبر. ويمكن ذكر أهم الأهداف فيما يلي:

- التدريب على الاعتماد على النفس في التكوين الذاتي.
- تحسيس المدرس بضرورة البحث وتجديد المعلومات باستمرار.
- نبذ روح الإتكالية في الحصول على الوثائق المدعمة للعمل.
- التطلع الدائم لما ينتج عبر العمل في ميدان التدريس وذلك باستغلال الوسائل العصرية كالإعلام الآلي والانترنت.
- إبعاد المدرس عن الروتين والقلق بسبب عدم تجديد المعلومات وتكرارها في كل سنة. (**لخضر زروق، مرجع سابق**: 83-84)

وفي هذا السياق يمكننا القول أن التكوين الذاتي لا يقتصر على المعلم فحسب بل يتعداه إلى المسيرين والمفتشين لأن تكوين المكونين أصبح أمرا ضروريا لا مفر منه.

وتتخذ العمليات التكوينية التي يتلقاها الأساتذة أشكالا عديدة تتمثل في:

- العمليات التكوينية ← ندوات، أيام دراسية.
- الدروس النموذجية ← تقديم دروس بحضور الأساتذة ومناقشتها.
- اللقاءات التربوية ← تأطير أعمال الفرق التربوية.
- الزيارات إلى الأقسام ← تفتيش، ترقية، تثبيت.
- الاجتماعات ← مع الأساتذة، المديرين، السلطات المحلية.
- تنظيم الامتحانات ← السنة الرابعة متوسط، امتحانات أخرى أحيانا.
- أعمال إبتكارية ← بحث في المجال التربوي.(**عبد المجيد لبيض**،2009: 95)

3-5- أهداف التكوين أثناء الخدمة:

تتمثل أهداف التكوين أثناء الخدمة فيما يلي:

- تحسين أداء المدرس وتطوير قدراته مما يجعل راضيا عن عمله ليساعد ذلك في رفع الروح المعنوية والنفسية لديه.
- تنمية بعض الاتجاهات الايجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين.
- تزويد المتدربين بالمهارات والمعلومات والمستحدثات العلمية والتكنولوجية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه المتغيرات.
- زيادة قدرة المتدربين على التفكير المبدع بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من ناحية ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية والتغلب عليها من ناحية أخرى.
- إكساب المتدربين أساليب التعليم المستمر من خلال تمكينهم من مهارات التعليم الذاتي المستمر، أو من خلال إيجاد اتجاهات ايجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير قدراتهم.
- تبصير المدرسين بالمشكلات التعليمية ودورهم ومسؤولياتهم. (**مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة**، 2005 :173)

3-6- أهمية التكوين أثناء الخدمة:

إن أهمية التكوين أثناء الخدمة مسألة بديهية لإنجاح الإصلاح التربوي لاسيما أن المعلمين بحاجة دائمة إلى عمليات تطوير المستوى وتجديد المعلومات لضمان ما يلي:

- تحديث وتعزيز معارفهم الأكاديمية.
- تحسين مستوى تأهيلهم المهني.
- سد الثغرات التي يعانوها في الميدان العلمي والبيداغوجي.
- اطلاعهم على تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها البيداغوجية.
- إكمال تكوينهم فيما يتعلق بالتشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة.

وينبغي التأكيد بأن الفجوة الملحوظة بين ملمح المعلمين المنشودة وبين ملمحهم الحقيقي ليست ظاهرة مقصورة على الجزائر وحدها. لقد عرفت العديد من البلدان مثل هذه الوضعية حسب التطورات التاريخية التي مرت منها منظوماتها التربوية. من ذلك مثلا، أن البلدان الأوروبية قد جابهت بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، طلبا متزايدا في المجال التربوي مما اضطرها إلى توظيف معلمين ذوي مستوى أدنى من المعايير الأكاديمية السارية لديها، كما التجأت تلك البلدان إلى الشروع في تنفيذ برامج مكثفة وترقية مستوى جميع المدرسين. **(أبو بكر بن بوزيد، 2009 :178)**

3-7- أسباب للكشف عن أهمية التكوين أثناء الخدمة:

حسب جيل فيري Ferry G فتتمثل أسباب أهمية التكوين كما يلي:

- النقائص الملاحظة على أنظمة التكوين أمام التحولات التي مست أدوار المعلمين.
- ضرورة إعداد تعريف الأهداف التكوينية.
- ربط الصلة فيما يخص التكوين الأولى والتكوين أثناء الخدمة.
- إيجاد التوازن بين التكوين العلمي والمهني.
- توسيع التكوين البيداغوجي.
- مسايرة التكنولوجيا الحديثة. **(عبد المجيد لبيض، 2008: 119)**

أما فيليب بيرنيو **(Philipe Perrenoud, 2000 : 109-110)** في محاولة لتبيان أهمية التكوين فيرى أنه لابد من تغيير طريقة التكوين وذلك بالاعتماد على الكفاءات

والتجارب والتركير على التكوين المتواصل والاحترافية في الميدان وذلك بمرافقة الفريق التربوي ومعرفة مشاكلهم المهنية والوصول إلى تحقيق مشروع المؤسسة.

كما يرى أنه لابد من كسر الطابوهات لأن كل تغيير لا ينجح إلا إذا ركزنا في تكوين الأساتذة على التكوين الحديث والحقيقي ليكون فعالا على مستوى المتعلمين والأساتذة معا وفق ما تتطلبه المعايير الحديثة والأهداف المسطرة.

3-8- تكوين التأطير البيداغوجي والإداري:

يشكل التكوين إحدى المركبات المحورية في إصلاح النظام التربوي وعلى عاتقه يقع عبء رفع الأداء التربوي وتأهيل المؤطرين التربويين لكل المستويات ولقد عرف هذا الملف تحسنا تدريجيا من خلال مكوناته الأربعة.

- التكوين الأولي، التكوين المتخصص والتكوين أثناء الخدمة والتكوين عن بعد...

وحتى يتمكن من التحكم فيه أكثر، على مدير التربية اتخاذ الترتيبات التالية:

- إعطاء الأولوية لمنتوج التكوين الأولى في مجال التعيين قبل انطلاق الدراسة.
- السهر على استقبال الأساتذة المتربصين في إطار ..... التي تجري في الوسط المهني.
- برمجمة أسبوع تكويني تحت إشراف المفتشين أو الأساتذة المكونين في حالة الاستخلاف على المناصب الشاغرة.

بالنسبة للتكوين أثناء الخدمة يجب القيام بالعمليات التالية:

- تنفيذ مخطط التكوين أثناء الخدمة وفق متطلبات جودة التعليم وتحسين الخدمة العمومية.
- مواصلة تكوين موظفي القطاع دون استثناء في المعلوماتية بالنسبة للمبتدئين.
- إدراج التكوين في ميدان التنمية البشرية في تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

إدراج تكوين ميداني متخصص في استعمال وصيانة الأجهزة والوسائل التعليمية للأساتذة.

(النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2014: 16-18)

3-9- في إطار التكوين أثناء الخدمة:

لقد نصت الإجراءات على:

- إعداد مخطط وطني لتحسين ورفع مستوى المعلمين بإتباع مختلف الصيغ والتدخلات وإمكانيات التحفيز (مواصلة الدراسة بالجامعة، التكوين عن بعد

بالطريقة الكلاسيكية وباستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، تربصات مغلقة، تكوين تناوبي)

- إعطاء أولوية لصغار السن في عمليات تحسين المستوى لأن 85% من بين هؤلاء سيبقون في حالة نشاط لمدة 10 سنوات ولأن 70% منهم سيبقون في حالة نشاط لمدة 20 سنة مستقبلا.

إن هذه الوضعية هي بدون شك وليدة ممارسات طبقت منذ استقلال البلاد نظرا للضغوطات التي فرضتها ديمقراطية التعليم، وعليه فإن هذا المسار يفسر بـ:

- أساليب التوظيف التي فرضتها الظروف الاستعجالية وحدة الحاجيات في التأطير التربوي.
- ضعف الإمكانيات خصوصا ما يتعلق منها بشبكة التكوين بالنظر لحجم الحاجيات.
- تلاشي السلطة البيداغوجية في فائدة السلطة الإدارية.
- الممارسات الشكلية المحدودة الفعالية في مجال التكوين المستمر وتحسين المستوى.

يخضع التكوين أثناء الخدمة في قطاعنا على غرار القطاعات الأخرى إلى أحكام المرسوم 92-96 والذي يشترط لزوما مخططا وطنيا سنويا يعد مسبقا على ضوء حاجيات القطاع والذي بدوره يخضع لدراسة مدققة من طرف مصالح الوظيف العمومي قبل المصادقة عليه.

ويشتمل هذا المخطط على كل الأنماط والأسلاك التي تعمل بالقطاع ويتضمن المخطط جداول خاصة بكل سلك وبكل نوع من أنواع العمليات التكوينية.

3-9-1- مخطط 2003 للتكوين أثناء الخدمة: تضمن الأولويات التالية:

- مواكبة عملية تطبيق المناهج الجديدة.
- التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- تحسين مستوى بعضى الفئات من المعلمين.

إن تطبيق المناهج الجديدة بمستجداتها وتوجهاتها لا محالة يتطلب إعداد مخطط لمواكبة عملية تطبيق المناهج الجديدة، وبالفعل لقد أعدت الوزارة منذ شهر جانفي 2003 خطة إعلامية وتكوينية في فائدة كل المتعاملين التربويين مفتشين، معلمين، أساتذة،

ومديري المؤسسات وذلك تجسيدا لقرار تطبيق مناهج السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط. وقد وضعت عند إعداد الخطة الاعتبارات التالية:

- تحضير وتجنيد أكثر لسلك التفتيش في العمليات الإعلامية والتكوينية خصوصا وأن المفتش يعد هو المكون الأول في القطاع.
- ضمان الإعلام لكل الشركاء وفي نفس الوقت.
- تخطيط مجموعة من العمليات في مختلف المستويات الأولى.

3-9-2- مخطط التكوين لسنة 2004:

إن عملية مرافقة تطبيق المناهج الجديدة حظيت بمكانة خاصة في مخطط التكوين لسنة 2004 على ضوء النقائص المسجلة في العمليات التكوينية التي طبقت خلال السنة الحالية، حيث برمجت مصالح الوزارة سلسلة من العمليات التكوينية أولها تلك المخصصة لمؤطري العمليات التكوينية على المستويين الوطني والجهوي (المجموعات المتخصصة للمواد)، وهذا نتيجة للاختلالات الملموسة في المستوى الإعلامي بين مجموعة وأخرى وبين فرد وآخر وستنطلق العمليات الإعلامية والتكوينية مع مطلع سنة 2004 وستمس الأسلاك المعنية بتطبيق المناهج الجديدة وهي: (**وزارة التربية الوطنية**، 2003: 06)

- الفرق المؤطرة.
- المكونون.
- مفتشو التربية والتكوين (460)
- مفتشو التعليم الأساسي (1561)
- معلمو السنة الثانية لغة عربية (24800)
- معلمو السنة الثانية لغة فرنسية (22400)
- أساتذة التعليم المتوسط (35300)
- مديرو المدارس الابتدائية (14635)
- مدير والمدارس المتوسطة (10 36)
- أساتذة التعليم الثانوي (23000)
- مدير والثانويات (1312)

أما فترات الإعلام والتكوين تكون كالأتي:

- العمليات الإعلامية والتكوينية الخاصة بالمناهج الجديدة من شهر جانفي إلى شهر مارس 2004
- العمليات التكوينية الخاصة بالكتب الجديدة في فائدة الفرق المؤطرة والمكونين من شهر أفريل إلى نهاية ماي 2004.
- العمليات التكوينية الموجهة للمعلمين والأساتذة المعنيين بالمناهج والكتب الجديدة شهر جويلية 2004.
- العمليات التكوينية المدعمة تبرمج محليا طوال السنة الدراسية باعتماد 06 أيام وكذا الزيارات الميدانية داخل القسم وهذا في إطار المخططات الولائية التي تنبثق عن المخطط الوطني.

وتتراوح مدة الفترة التكوينية بين أسبوع و05 أسابيع متقطعة وذلك حسب الملمح والمهمة الموكلة لكل مربي.

3-9-3- الحوار البيداغوجي:

من المستجدات التي تم إدخالها على صيغة التكوين أثناء الخدمة هي تلك الرامية إلى إنشاء فضاءات بالمؤسسات التكوينية والتعليمية لبعث روح الحوار بين المربين حول القضايا التربوية لأن نجاح الإصلاح التربوي مرهون أساسا بقناعة منفذيه.

إن الحوار البيداغوجي يعد شكلا من أشكال التعلم وبإمكانه مساعدة المؤسسة في معالجة مشاكل القطاع المطروحة.

إن تأسيس وتنظيم الحوار البيداغوجي خصوصا بالمؤسسات التكوينية يهدف إلى:

- إسهام المعلمين في الحوار حول الإصلاح والمستجدات.
- مساعدة المعلمين والأساتذة لطرح الأسئلة والتفكير في الحلول.
- مناقشة المسائل البيداغوجية.
- مساعدة وتشجيع المعلمين في خلق جو للحياة الفكرية والنشاطات الثقافية والبيداغوجية.
- تبادل الخبرات وإنتاج الوثائق والملفات البيداغوجية.
- مشاريع نصوص خاصة بالتبريز.

4- الجهــاز المؤقت للتكوين أثناء الخدمة:

لقد أشار وزير التربية إلى محاولة إدخال بعض التحسينات، الأولى تتعلق بمعلمي الابتدائي والمتوسط الذين ستفتح أمامهم إمكانية التسجيل في الجامعة من أجل تحضير شهادة ليسانس، والثانية تخص أساتذة الثانوي الذين سيكون في إمكانهم متابعة تكوين متواصل عن بعد عن طريق الانترنيت.

وتعرف مديرية التكوين التابعة لوزارة التربية الجهاز المؤقت لتحسين المستوى والذي سيمتد على مدى عدة سنوات أنه: "يهدف أساسا إلى تحسين مستوى معلمي المدرسة الأساسية الذين لم يكملوا تعليمهم الثانوي ولم يتابعوا مسارا تكوينيا كاملا. يتعين إفادة المعنيين بدعائم تكوين أكاديمي للوصول بهم إلى مستوى البكالوريا، كما يهدف الجهاز الجديد لتكوين إلى تثبيت مستواهم الثقافي القاعدي وسد ثغرة ثلاث أنواع من النقائص:

- العجز في المواد الأساسية: اللغة العربية والرياضيات بالنسبة للمدرسين بالعربية، واللغة الفرنسية بالنسبة للمفرنسين.
- العجز المسجل في الثقافة العامة التي لها علاقة بأنشطة التعليم الابتدائي.
- العجز المسجل في البيداغوجيا وعلم النفس الطفل.

"أما عن المستهدفين من وراء هذا التكوين فهم: 73280 معلم مدرسة أساسية تقل أعمارهم عن 40 سنة والذين حصلوا على رتبة مدرسة أساسية إما:

- عن طريق الامتحانات المهنية كامتحان الشهادة العليا للكفاءة وعددهم 52540 معلما.
- عن طريق التكوين الأولي في المعاهد التكنولوجية للتربية بمستوى دون الثالثة ثانوي وعددهم 20720 معلما. (**حبيب تلوين**، 2002: 222).

إن الأولوية في هذا التكوين الجديد"الاستثنائي"هي الرفع من الرصيد المعرفي لمعلمين وظفوا سابقا نتيجة ظروف استثنائية للوصول بهم لمستوى البكالوريا. أما الحلول المقترحة فلا تظهر فيها الجدة وهي: المراسلة والتجمعات الأسبوعية خلال العطل (أربع أسابيع سنويا)، وقد أخذ المسار التكويني طابعا جماعيا (حسب احتياجات تكوينية مشتركة).

5- توصيات تربوية عامة تؤطر كيفية إعداد برنامج تكويني:

لقد ثبت أن التكوين أثناء الخدمة عامل رئيسي يعزز انضمام الأطراف التربوية إلى عملية التغيير التي يجريها النظام التربوي من جهة، ويطور تمثلهم لعملهم من جهة ثانية ويضمن للمدرسين نقل الكفاءات المكتسبة إلى داخل الأقسام من جهة ثانية، ومن بين التوصيات التربوية التي يركز عليها في التكوين ما يلي:

أ. الاستناد إلى تحليل حاجات التكوين قصد تحديد التغيير المتوقع إحداثه على أرض الواقع.

ب. ضبط الكفاءات المزمع تنميتها لدى المتكونين وذلك عن طريق:

- صياغتها بدقة لتلاءم مستوى المشاركين.
- الاقتصار على كفاءة أو كفائتين في كل دورة تكوينية.

ج. تحديد النشاط الإندماجي المقرر انجازه في نهاية التكوين للتحقق من درجة تمكن المشاركين من الكفاءات المستهدفة.

د. العروض والأعمال داخل الفرق من خلال:

- تخصص ¾ الوقت للأعمال داخل المجموعات الصغيرة، فالمشاركون لا يكتسبون الكفاءات إلا إذا توفرت لهم فرص العمل والإنتاج.
- تجنب العروض الطويلة.
- ربط العروض وأعمال الأفواج بالأنشطة الإندماجية.

هـ. الوسائل:

- تحديد وتحضير الوسائل الخاصة لكل نشاط.
- تحديد الزمن المخصص لكل نشاط من أنشطة التكوين.

و. التقويم:

برمجة تقويم التكوين وفق المعايير والمؤشرات الخاصة بكل مشروع. **(الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، 2015: 73-74)**

خـــلاصـــة:

من خلال هذا الفصل نخلص إلى ما يلي:

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

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية

للجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للجانب الميداني

تمهيـــــد

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- مكان وزمان إجراء الدراسة.

4- عينة الدراسة.

5- أدوات الدراسة.

6- التقنيات الإحصائية.

تمهيـــد:

نسعى من خلال هذا الفصل إلى إعطاء نظرة شاملة حول مراحل الدراسة الميدانية وإجراءاتها التي تجعل من المعطيات النظرية حقائق ميدانية، تتحقق من خلالها الأهداف العلمية المرجوة التي أجريت من أجلها هذه الدراسة. حيث سنتناول في هذا الفصل الخطوات والتقنيات العلمية المستخدمة في جمع وتحليل معطيات الدراسة من حيث المنهج المتبع ، عينة الدراسة، والأدوات المستعملة في جمع البيانات والخصائص السيكومترية التي تتمتع بها، كما سيتضمن هذا الفصل الإجراءات المتبعة في تطبيق الاستبيان وطريقة جمع المعطيات بالإضافة إلى التقنيات الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

1- منهـج الـدراســة:

تنطلق كل دراسة ميدانية بإتباع منهج معين، وهو الطريق الذي يتبعه الباحث من أجل التحقق من الفرضيات، وانطلاقا من هذا اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظواهر أو أحداث معينة، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنه ووصف الظروف الخاصة به، وجميع المتغيرات المرتبطة به.

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

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

وفي دراستي هذه اعتمدت على هذا المنهج انطلاقا من الإشكالية التي تبحث عن واقع الممارسات التقويمية وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط.

2- الـدراســة الاستطـلاعيــة:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي وهي بند هام في بناء البحث، وذلك نظرا لارتباطها المباشر بالميدان وتتميز الدراسة الإستطلاعية بالمرونة وعدم التقيد وهي شاملة، والهدف منها جمع أكبر قدر من المعلومات حول موضوع البحث. **(إيناس راض، 2009: 59)**

2-1- هدف الدراسة الإستطلاعية:

- ضبط موضوع البحث وتحديده بدقة.
- تكوين نظرة أولية حول المتغيرات التي نريد دراستها، كي نتمكن من صياغة الفرضيات على ضوء نتائجها و تحديد أدوات جمع البيانات .
- الاحتكاك بالميدان من أجل التعرف على المجتمع الأصلي وتحديد عينة البحث.

أجريت الدراسة الاستطلاعية على 20 أستاذا من 4 متوسطات تابعين لدائرة حيزر، ولاية البويرة وهي: **(سيلام على تاغزوت، بوعزة اعمر تاغزوت، عيقون علي، محمد عليوي حيزر)** ومتوسطتين من دائرة البويرة **(ابن خلدون ومحمد خيضر)**.

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

- قريبة من مكان عملي ومسكني، حيث أتمكن من التردد عليها متى تطلب الأمر ذلك.
- وجود استعداد من قبل مدراء وأساتذة هذه المتوسطات للتعاون معي.

2-2- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى ممارسة أساتذة التعليم المتوسط لأنواع التقويم الثلاثة في ظل المقاربة بالكفاءات ولتحقيق الغرض استخدمنا الأدوات التالية: الملاحظة، المقابلة والاستبيان.

أ- **الملاحظة:** تعتبر الملاحظة من أهم وسائل جمع البيانات بصورة مباشرة، وكوني أستاذة مكونة في التعليم المتوسط تمكنت من الاحتكاك بالميدان بصورة مباشرة والاتصال بالأساتذة متى استدعى الأمر ذلك، حيث تمكنت من ملاحظة سلوكاتهم أثناء أداءهم للفعل التعليمي التعلمي ومدى ممارساتهم للتقويم كما تقتضيه المقاربة بالكفاءات، كما سمح لي الأساتذة بالإطلاع على وثائقهم البيداغوجية (المذكرات، نماذج من الامتحانات التقويمية، شبكات التقويم المعتمدة،...) بالإضافة إلى الوثائق الوزارية والمناشير الخاصة بموضوع الدراسة. كما سهلت لي وظيفتي كأستاذة مكونة مرافقة بعض المفتشين أثناء الزيارات الميدانية والمشاركة في الأيام التكوينية التي تجرى دوريا وملاحظة مدى تفاعل وتجاوب الأساتذة مع مواضيع التكوين المقترحة ومن ثم مناقشتهم واستطلاع رأيهم حول موضوع الدراسة.

ب- **المقابلة:** كما ذكرت سابقا، عملي في سلك التعليم كأستاذة مكونة في مرحلة التعليم المتوسط مهد لي الطريق للاتصال بالأساتذة وتكوين علاقات معهم والتردد عليهم لإجراء مقابلات حول نظام التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات والمعارف الخاصة به ومناقشة أرائهم حول الممارسات التقويمية ومتطلباتها بما تقتضيه المقاربة بالكفاءات فقمنا بطرح السؤال التالي كخطوة أخيرة : في رأيكم ما

هي أهم المواضيع التي ترونها ذات الأولوية لممارسة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات؟

كانت إجابات الأساتذة كما يبينها الجدول التالي:

جدول رقم (11): يمثل أهم أولويات أساتذة التعليم المتوسط في ممارسة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

المواضيع	التكرارات	النسبة المئوية
التكثيف من الأيام الدراسية	16	%80
التكثيف من الزيارات الميدانية	11	%55
التخفيف من كثافة البرامج	20	%100
التقليص من عدد التلاميذ	20	%100
التخفيف من الحجم الساعي	20	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (11) لاحظنا الاتفاق الكامل بين الأساتذة في المواضيع التي يرونها ضرورية لممارسة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات مرتبة حسب الأولوية، حيث سجلنا في المقام الأول التخفيف من البرامج، التخفيف من الحجم الساعي والتقليص من عدد التلاميذ في القسم الواحد بنسبة 100% وهذا يعني أن الأساتذة يتوقون إلى أفواج صغيرة من المتعلمين وبرنامج خفيف وحجم ساعي قليل. أما فيما يخص الأيام التكوينية فبلغت نسبة الأساتذة الذين يجدون أنفسهم بحاجة إليها 80%، أما الحاجة إلى الزيارات الميدانية فبلغت نسبة الأساتذة 55%.

ج- **بناء أداة البحث (الاستبيان):** اعتمادا على نتائج المرحلة الاستطلاعية، تم بناء استبيان أولي مكون من ثلاثة أبعاد:

- البعد الأول الخاص بالتقويم التربوي في المقاربة بالكفاءات من (1) إلى (35) ويشمل ثلاثة محاور:
  - محور التقويم التشخيصي: من (1) إلى(9).
  - محور التقويم التكويني: من(10) إلى (26).
  - محور التقويم التحصيلي: من (27) إلى (35).

- البعد الثاني الخاص بالمعارف النظرية الخاصة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات: من (36) إلى (53).
- البعد الثالث الخاص بالتكوين أثناء الخدمة: من (54) إلى (70).

وفي هذه المرحلة تم عرض الاستبيان الأولي على بعض أساتذة التعليم المتوسط وبعض مفتشي المواد لإعطاء ملاحظاتهم حول بنود الاستبيان من حيث:

- وضوح صياغة لغتها.
- ملاءمتها لمستوى الأساتذة.

و اعتمادا على هذه الخطوة تم تقديم ملاحظات أخذناها بعين الاعتبار، وعليه تم حذف بعض العبارات وأعيدت صياغة بعضها الآخر. وكانت العبارات التي تم حذفها:

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

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

العبارة الثالثة والعشرون:أقدم النشاطات الصفية التقويمية للمتعلمين في صورة مجموعات

أما العبارات التي أعيدت صياغتها هي:

العبارة الأولى: رقم (1)

- أقوم بتقويم تشخيصي في بداية كل سنة دراسية.

بدلا من:

- أقوم بامتحان تشخيصي في بداية كل سنة دراسية.

العبارة الثانية: رقم (3)

- أراعي مدى تحقق المكتسبات الأساسية عند التخطيط للتقويم التشخيصي.

بدلا من:

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

العبارة الثالثة: رقم (7)

- أقوم بتقديم وضعيات تعليمية في صورة مشكلات تثير تفكير المتعلمين.

بدلا من:

- أقوم بطرح أسئلة شفهية وكتابية في صورة مشكلات تثير تفكير المتعلمين.

العبارة الرابعة: رقم (8)

- أصنف المتعلمين بناء على نتائج التقويم التشخيصي (جيدي الأداء، متوسطي الأداء وضعاف الأداء).

بدلا من:

- أقوم بتصنيف المتعلمين حسب نتائج التقويم التشخيصي (جيدي التحصيل، متوسطي التحصيل وضعاف التحصيل).

العبارة الخامسة: رقم (17)

- أوجه المتعلمين أثناء أدائهم لمهمة.

بدلا من:

- أشارك المتعلمين أثناء إنجازهم لمهمة.

العبارة السادسة: رقم (51)

- يجب أن يتعرف المتعلم على المعايير التي يقوم على أساسها في كل مرة.

بدلا من:

- يجب أن يكون التقويم شفافا، يجب أن يعرف المتعلم في كل مرة المعايير التي يقوم على أساسها.

وبناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية قمنا بالتعديلات اللازمة على الاستبيان وقبل تطبيقه بصورته النهائية، تم عرضه على عشرة أساتذة للتعليم المتوسط وأربعة مفتشين لمعرفة مدى وضوح عباراته وتبيّن من خلال مناقشتنا مع هؤلاء الأساتذة والمفتشين أن بنود الاستبيان واضحة ومفهومة.

3- مكـــان وزمـــان إجـــراء الـــدراســـة:

إن الدراسة الحالية المتمثلة في معرفة واقع الممارسات التقويمية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّعليم المتوسط لها حدودها المكانية والزمنية.

3-1- **زمن إجراء الدراسة:** تم إنجاز هذه الدراسة في الفترة الممتدة من شهر مارس إلى غاية نهاية شهر ديسمبر 2015.

3-2- **مكان إجراء الدراسة:** أجريت هذه الدراسة في مجموعة من متوسطات ولاية البويرة، وقد بلغ عددها 25 متوسطة وهذه المتوسطات ملخصة في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12): يمثل المتوسطات التي تمت فيها الدراسة الميدانية

إسم المتوسطة	الموقع الجغرافي
عيقون علي	حيزر
عليوي أحمد	حيزر
جلاوي عماروش	قنتور – حيزر
محمد خيضر	البويرة
إبن باديس	البويرة
عقو محمد امزيان	البويرة
أيت سعيداعمر	البويرة
قويزي السعيد	البويرة
أحمد بن سالم الدبيسي	البويرة
حدوش السعيد	البويرة
سليمان سميلي	البويرة
صالح سي يوسف	البويرة
ابن خلدون	البويرة
مقراني رابح	قادرية
قادرية الجديدة	قادرية
دحوس محمد الأخضر	الأخضرية
مامش رابح	الماجن
بوعزة أعمر	تاغزوت
سيلام علي	تاغزوت
عكوش أحمد	مركالة
سيلام أعمر	شعبة إبراهم
أمزيان السعيد	وادي البردي
أحمد بوضياف	الفراكسة
بن هارون	جباحية
متوسطة عبد اللاوى على	عين الترك
مرابطي ناصربي	عين بسام
غول رابح	أيت لعزيز
تازغرت عاشور	تاقربوست
بن عقدي العيد	وادي الخميس
زيدادي موسى	أولاد راشد
متوسطة عمر الجديدة	محطة عمر
دموش سعدة	راس البويرة
بن عقدي عاشور	أهل القصر

4- عينــة الـدراســة:

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

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

وفي هذا البحث، اعتمدنا على العينة العرضية والتي يتم اختيار أفرادها بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي، وهي العينة التي يختارها الباحث من الأفراد الذين يسهل الوصول إليهم أو الأفراد الذين يقابلهم بالصدفة. **(محمد خليل عباس،**2007: 288) ويتمثل المجتمع الأصلي في دراستنا، في أساتذة التّعليم المتوسط، ولقد اخترنا عينة قصديه تتكون من250 أستاذا مرّسما يزاولون عملهم بشكل دائم وهم من الجنسين، تلقوا تكوينا مختلفا (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة والجامعة)، تتراوح أقدميتهم من سنة فما فوق. وتم الاعتماد على عينات قصديه من مختلف متوسطات ولاية البويرة.

4-1- حجم عينة الدراسة:

من المعروف، أنه كلما كان حجم عينة البحث كبيرا، كلما توفرت الشروط الكافية لتعميم النتائج على المجتمع الأصلي، وقد بلغ حجم عينة البحث 250 أستاذ وأستاذة في مرحلة التعلّيم المتوسط، موزعين على 25 متوسطة من ولاية البويرة.

كما تجدر الإشارة إلى أنه تم استبعاد (46) أستاذا لم يتم استرجاع الاستبيان الخاصة بهم، وبالتالي فقد اعتمدنا في تحليل النتائج على عينة مكونة من 204 أستاذا فقط.

4-2- مواصفات عينة الدراسة:

كما سبق الذكر، تتكون عينة الدراسة من أساتذة التّعليم المتوسط لمختلف المواد، وقد تم توزيعها حسب المواصفات التالية:

- الجنس
- الأقدمية المهنية.
- نوع التكوين.

4-2-1- **من حيث الجنس:** يتوزع أفراد العينة من حيث الجنس، كما هو مبين في الجدول رقم (13):

جدول رقم (13): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة %
ذكـــر	86	%42،15
أنثـى	118	%57,84
المجموع	204	%99،99

4-2-2- **من حيث الأقدمية المهنية:** يتوزع أفراد العينة من حيث الخبرة المهنية، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (14): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية

الأقدمية المهنية	التكرارات	النسبة %
[1-10]	68	%33،33
[11-20]	56	%27,45
[21.....	80	%39,21
المجموع	204	%99،99

4-2-3- **من حيث نوع التكوين:** يتوزع أفراد العينة وفقا لهذه الصفة على ثلاث مجموعات كما يبين الجدول التالي:

جدول رقم (15): يمثل توزيع أفراد العينة حسب نوع التكوين

نوع التكوين	التكرارات	النسبة %
المعهد التكنولوجي للتربية	85	%41,66
المدرسة العليا للأساتذة	49	%24,01
الجامعة	70	%34,31
المجموع	204	%99،98

بناء على هذه المواصفات، فقد بلغ عدد الأساتذة من جنس ذكر 86 أستاذ بنسبة مئوية قدرها 42,15% مقابل 118 أستاذة، بنسبة مئوية قدرها 57,84%.

أما من حيث الأقدمية المهنية فقد توزع الأساتذة كالتالي: 68 أستاذ تتراوح خبرتهم بين 1 و10 سنوات بنسبة 33,33% و56 أستاذا تتراوح خبرتهم من 11 إلى 20 سنة أي بنسبة مئوية 27,45%، في حين بلغ عدد أفراد العينة الذين تتجاوز أقدميتهم 20 سنة، 80 أستاذا بنسبة مئوية قدرها 39,21%.

أما فيما يخص نوع التكوين لأفراد العينة، فقد بلغ عدد الأساتذة الذين تخرجوا من المعهد التكنولوجي للتربية 85 أستاذ بنسبة مئوية 41,66% وبلغ عدد الأساتذة الذين تخرجوا من المدرسة العليا للأساتذة 49 أستاذ أي بنسبة 24,01% في مقابل 70 أستاذ تخرجوا من الجامعة. "مجازين" أي بنسبة 34,31%.

5- أدوات الـدراســة:

تعتبر مرحلة جمع المعلومات والبيانات من أهم مراحل البحث العلمي، وتختلف طرق ووسائل جمع المعلومات باختلاف الموضوع المراد دراسته، إذ يتحدد استعمال الوسيلة المناسبة لأي دراسة على ضوء أهدافها وفروضها ومنهجها. وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على وسيلتين لجمع المعلومات:

5-1- الاستبيان:

هو جملة من الأسئلة المدونة (المسجلة) والمقدمة حسب نظام محدد سواء شفهيا أو كتابيا من أجل تجميع أراء، أحاسيس، معتقدات وسير (سلوكات) أشخاص في وضعية مقننة، ويمكن للاستبيان أن يؤسس اختبار أو يكون جزءا من التحقيق (enquête).

إذن فالأمر يتعلق بوصف جمهور أو التحقق من فرض أو عدة فرضيات. (**عمار بوحوش**،2007 : 597).

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

ويأتي اعتماد الاستبيان في البحث انطلاقا من كون المنهج الوصفي هو المنهج المستخدم في هذه الدراسة، حيث أن البيانات الوصفية غالبا ما يتم جمعها من خلال الاستبيانات والملاحظات وأساليب المشاهدة. **(محمد بوعلاق، 1999: 189)**

ويتكون استبيان الدراسة الحالية من75 سؤالا موزعا على محورين:

- **المحور الأول:** خاص بالمعلومات الشخصية، ويحتوي على ثلاث (03)أسئلة بهدف الحصول على معلومات شخصية.
- **المحور الثاني:** مخصص لمتغيرات البحث، يحتوي على سبعين(70) سؤالا مغلقا وسؤالين(02) مفتوحين.

بعد تجريب الاستبيان أثناء الدراسة الاستطلاعية، تم تطبيقه على عينة الدراسة النهائية.

5-1-1- خصائص الإستبيان:

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

الأساتذة المحكمين:

- الأستاذ مصطفاوي الحسين جامعة أكلي محند أولحاج البويرة.
- الأستاذ محمد الطاهر وعلي المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر.
- الأستاذ حمود طه جامعة محمد بوضياف المسيلة.
- الأستاذ غاوي جمال جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر.
- الأستاذة بن عالية وهيبة جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة.
- الأستاذة شكنون عماروش مزهورة جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة.
- الأستاذة لعقاب مليكة جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
- الأستاذة طالح نصيرة جامعة مولود معمري، تيزي وزوز.
- الأستاذ بلقرين مخلوف مفتش علوم الطبيعة والحياة، البويرة.
- الأستاذ عطاب حميمي جامعة أكلي محند أولحاج ،البويرة.
- الأستاذ شعبان شاوش لخضر مفتش اللغة العربية، البويرة.
- الأستاذ بلحامد لخضر جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة.

- الأستاذ بن زروق العياشي جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

حيث تعتبر طريقة صدق المحكمين من أسهل الطرق لمعرفة، وحساب صدق الاستبيان ويرى كلا من حسن أحمد الشافعي وسوزان أحمد على مرسي أنه: بعد تصميم استمارة الاستبيان في صورتها المبدئية، يتم عرضها على الخبراء لمعرفة مدى ملائمة المحاور مع أهداف البحث وفي ضوء ملاحظاتهم، يتم إجراء التعديلات المناسبة. **(حسن أحمد الشافعي وآخرون، 2009: 391)**

- **ثبات الاستبيان:** إن ثبات الاستبيان يكتسي أهمية كبيرة، لأنه يعتبر من المحكات الهامة التي تقيس جودة الاختبار، وهو يحدد درجة الثقة في تلك الوسيلة.

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

وتوصلنا إلى نتيجة تدل أن الإستبيان ثابت والنتيجة كانت (0,82) وذلك باستعمال قانون الثبات بالتجزئة النصفية الذي هو: $RH_s = \frac{2RP}{RP+1}$

5-2- المقـابـلـــة:

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

وفي هذه الدراسة اعتمدنا على المقابلة نصف موجهة حيث تعّرف بأنها:«مزيج بين المقابلة الموجهة والمقابلة غير موجهة (المفتوحة)، ومن مهام المختص ، خلق جو من التعاون مع المستجوب دون إيحاء أو اقتراح للإجابات المطلوبة أو الكشف عن الأخطاء، النسيان والأكاذيب المحتملة لذلك الشخص من خلال أجوبته.

(Roland Daron, Francoise, 1991 :261-262)

وفي هذا البحث استخدمت الباحثة المقابلة نصف موجهة مع عينة من المفتشين بلغ عددهم (10) عشرة مفتشين من التعليم المتوسط من الجنسين ومن مختلف التخصصات وقد تم إجراء المقابلة بواسطة دليل مقابلة يحتوي على أربعة أسئلة لها علاقة بموضوع الدراسة.

ونسعى من خلال اعتمادنا على هذه الأداة للحصول على معلومات كيفية لتدعيم إجابات الأساتذة وربطها مع نتائج الاستبيان لمعرفة مدى توافقهما وترابطهما وبالتالي إعطاء مصداقية أكثر لنتائج البحث.

6- كيفيــة جمــع البيــانــات:

تم توزيع الاستبيانات على كافة أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (250) أستاذا، حيث تم توزيع الاستبيانات بطريقة مباشرة، وذلك بالاستعانة بمفتشي المواد ومديري المتوسطات.

حيث تم التوزيع الأول في الأيام الدراسية والملتقيات، التي أجراها مفتشي بعض المواد لولاية البويرة والتي جمعت أساتذة التعلّيم المتوسط لمختلف دوائر الولاية ، حيث وزعت الاستبيانات بشكل مباشر، أما الأساتذة الذين غابوا عن الملتقى، تم إرسال الاستبيانات عن طريق زملائهم.

أما باقي الاستبيانات فوزعت على الأساتذة المعنيين وذلك بالتنقل إلى متوسطات عملهم، ولقد تم تمديد فترة التطبيق "حوالي شهر" بهدف الحصول على كل الاستبيانات، ولكن استرجع 204 استبيانا صالحا من 250 أي بنسبة 81،6% من مجموع الاستبيانات الموزعة.

كما يمكن القول أن عملية توزيع الاستبيان، جرت في ظروف عادية حيث تعاون أفراد العينة بكل جدية وأبدوا تفهمهم وإدراكهم لأهمية الموضوع.

7- التقنيات الإحصائية المستعملة:

استخدمنا في بحثنا هذا عدد من التقنيات الإحصائية التي تتلاءم مع طبيعة الموضوع، وهذا من أجل معالجة البيانات المتحصل عليها بعد تطبيق الاستبيان ولقد استخدمنا:

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

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

ب- **معامل بيرسون:** وهو من مقاييس العلاقة بين متغيرين أو أكثر.

دواعي استعماله:

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

والقانون الخاص به كمايلي:

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

ج- **معامل كاي مربع (K^2):** يستعمل هذا الاختبار في حال توفر بيانات إسمية في صورة تكرارات ويرى بعض الباحثين أنه اختبار شبه بارا متري كونه يتطلب شرطين:

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

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

Fo: التكرارات الملاحظة في كل خانة.

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

الفصل السادس

عرض وتحليل النتائج

الفصل السادس: عرض و تحليل النتائج

1- عرض ومناقشة الفرضية الأولى.

2- عرض ومناقشة الفرضية الثانية.

3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة.

4- تحليل محتوى المقابلات.

5- الاستنتاج العـــــام.

انطلاقا من فرضيات البحث وتماشيا مع الأهداف المرجوة، نقوم بعرض النتائج التي توصلناإليها من خلال قيامنا بالمقابلة و تفريغنا للاستبيان.

1- عــرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى التي مفادها:

يستخدم أساتذة التعليم المتوسط التقويم التربوي بأنواعه الثلاثة في ظل المقاربة بالكفاءات.

يعتبر التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات عنصرا أساسيا ومكوّنا هامّا من مكوّنات العملية التعليمية التعلمية، فهو يسايرها في جميع مراحلها في ظلّ التحدّيات الدّاخلية والخارجية التي يشهدها حقل التعليم والمنظومة التربوية كونهما يخضعان للمؤثرات والتّبعات التي يخلفها باستمرار التّطور التكنولوجي الهائل الحاصل في مختلف العلوم، ومناحي الحياة، ضف إلى ذلك العولمة التي لا مفر منها، وتقلب الكثير من المفاهيم وظهور وضعيات معقّدة تتطلب مواجهتها كفاءات ومهارات متعدّدة.

ففي ظل كل هذه التحوّلات والمعطيات لا يمكن أن تبني منظومة تربوية قوّية، أو ترقي بالمتعلّم الذي هو محور هذه الأخيرة إلى مستوى التمّيّز المرغوب الذي نستنده ونضطلع إليه إلاّ إذا ثمنّا عملية التقويم التي تعتمد على ثلاثة أنواع تلازم كل واحدة منها مرحلة معينة من مراحل الدّرس، حيث نجد أنّ التقويم التشخيصي يلازم مرحلة الانطلاق، والتقويم التكويني أو البنائي أو التتّبعي يلازم مرحلة بناء التعلّمات أما التقويم التحصيلي فهو يلازم مرحلة الاستثمار والتوظيف، والجدول أدناه يوضح مدى استخدام أساتذة التعليم المتوسط للعناصر المكونة للتقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات بأنواعه الثلاثة:

الجدول رقم (16): يمثل عرض نتائج الفرضية الأولى

أنواع التقويم	التكرارات		النسبة المئوية	$كا^2$ المحسوبة	القيمة المجدولة	د ح	مستوى الدلالة
التقويم التشخيصي	نعم	1130	% 61,55	97,92	3.84	1	0.05
	لا	706	% 38.45				
	المجموع	1836	% 100				
التقويم التكويني	نعم	1838	53%	12,48	3.84	1	0.05
	لا	1630	47%				
	المجموع	3468	100%				
التقويم التحصيلي	نعم	1070	56.23%	50,34	3.84	1	0.05
	لا	766	43.77%				
	المجموع	1836	100%				
المجموع (التقويم التربوي)	نعم	4038	56.55%	53.58	3.84	1	0.05
	لا	3102	43.45%				
	المجموع	7140	100%				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن نسبة أساتذة التعليم المتوسط يستخدمون أزيد من نصف العناصر التي تتطلبها عملية التقويم التربوي وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات بأنواعه الثلاث، كما لاحظنا تباينا متفاوتا في نسب استخدام الأساتذة للأنواع الثلاث،حيث استخدم الأساتذة التقويم التشخيصي بنسبة 61,66% بينما اعتمد الأساتذة على التقويم البنائي بنسبة 53% أما التقويم التجميعي فقد اعتمد عليه الأساتذة بنسبة 56,23 % والفرق بين التكرارات واضح ودال إحصائيا حيث $كا^2$ المحسوبة لأنواع التقويم الثلاث المقدرة بـ 50,34، 12,84، 97,92 على الترتيب أكبر من $كا^2$ المجدولة المقدرة بـ3,84 عند درجة الحرية (1) ومستوى لدلالة (0,05).

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

يمارس أساتذة التعليم المتوسط التقويم التربوي بأنواعه الثلاثة في ظل المقاربة بالكفاءات.

ومن خلال الجدول أعلاه تبين أن الأساتذة يستخدمون التقويم التشخيصي بنسبة **61,55%**. إن هذه النسبة تبين أن الأساتذة يميلون إلى عناصر هذا النوع من التقويم (التقويم التشخيصي) أكثر من الأنواع الأخرى، حيث يهدف هذا النوع من التقويم إلى التعرف على المكتسبات القبلية للمتعلمين قصد بناء و تكييف الوضعيات التعليمية

والتقويمية أثناء العملية التعلمية وتوجيه عملية التعلم، وذلك من خلال الامتحانات التشخيصية التي تجرى في بداية كل مرحلة دراسية أو مقطع تعلمي أو حتى في بداية درس معين، حيث يمكن إرجاع ارتفاع هذه النسبة إلى أهمية وفعالية هذا النوع من التقويم حيث أشار عبد الكريم الطراونة (2002) في دراسته حول أثر هذا النوع من التقويم مقارنة بالأساليب التقليدية فتوصل في هذا الشأن إلى تفوق الطلبة الذين تعلموا بالأسلوب التشخيصي و كان أدائهم أفضل من هؤلاء الذين درسوا بالأساليب التقليدية. كما يمكن أن تعود هذه النسبة المرتفعة إلى تقيد الأساتذة بتعليمات الهيئة الوصية، التي تعطي أهمية كبيرة لهذا النوع من التقويم خاصة في بداية السنة الدراسية، حيث يتلقى الأساتذة تقريبا سنويا مناشير خاصة للتذكير بضرورة القيام بامتحان تشخيصي في بداية كل سنة دراسية بهدف «استدراك المكتسبات القبلية للتلاميذ، حتى يتسنى للأستاذ توجيه التعليم والتعلم انطلاقا من القدرات الحقيقية لتلاميذهم ووضع إستراتيجية بيداغوجية تتوافق مع حاجيات كل متعلم». **(منشور وزاري رقم 880، 09 ماي 2016 : 04)**، حيث يلتزم الأساتذة بهذه الامتحانات، تجنبا لأي تعليق أو ملاحظة يتعرضون إليها سواء من طرف المسير أو المفتش، بالإضافة إلى أن مواضيع الامتحانات التشخيصية تحفظ في دفتر النصوص وتلصق في خانة الامتحانات مثلها مثل باقي الامتحانات الفصلية الأخرى ليطلع عليها مختلف الشركاء ، المدير، المفتش وحتى الأولياء إن اقتضت الضرورة.

إنّ التقويم التشخيصي لا يقتصر على الامتحانات التشخيصية التي يجريها الأساتذة في بداية السنة الدراسية فقط، بل يتعدى إلى مجموعة من الإجراءات، كتحديد المكتسبات القبلية وتصحيح الواجبات المنزلية وتقديم وضعيات تعلمية مثيرة تجرى أثناء الحصص الدراسية، حيث تبين من خلال النتائج المتوصل إليها، أن الأساتذة يتعاملون مع هاته العناصر تعاملا معقولا، وهذا قد يرجع إلى كون هذه الأخيرة تدرج ضمن التخطيط للدرس، الذي يتطلب بدوره تحديد المكتسبات القبلية للمتعلم والكفاءات المراد إكسابها إياه مستقبلا، إن هذه النتيجة جاءت عكس ما توصلت إليه بعض الدراسات، حيث توصلت الباحثة فاطمة الزهراء أغلال (2004)، إلى عدم اهتمام الأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) ببعد التقويم التشخيصي، و هذا التباين بين نتيجة الدراستين، يمكن إرجاعه إلى حداثة الموضوع في تلك الآونة مقارنة بالدراسة الحالية، أي أن دراسة فاطمة الزهراء أغلال جاءت مباشرة عقب الإصلاح التربوي

(2003)، أي سنة واحدة، من اعتماد المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وهذه المدة تبدو قصيرة جدا لتغيير تصورات الأساتذة، التي لازمتهم لسنوات عدة، وعليه يصعب على الأساتذة تغيير طرقهم وأساليبهم بهذه السرعة، بالإضافة إلى صعوبة في فهم المصطلحات الجديدة بسبب نقص التكوين أنذاك سواء بالنسبة للأساتذة أو المفتشين. كما توصل الباحث عبد الباسط هويدي (2010) في هذا الشأن إلى أن غالبية الأساتذة لا يعتمدون على التقويم التشخيصي أثناء ممارساتهم التقويمية، وتؤكد هذه النتيجة الباحثة جولي لين ليرو Lerroux Julie Lyne (2010) حين توصلت إلى أن القليل من أساتذة التعليم المتوسط يمارسون التقويم التشخيصي، وترجع هذه الأخيرة غياب هذا النوع من التقويم لدى معظم الأساتذة إلى جهلهم به أو قلة الوسائل البيداغوجية أو الوقت المخصص للحصة التعليمية.

أما بالنسبة للتقويم التكويني (البنائي)، الذي يساير الحصة التعلمية والذي يقوم على أنشطة بنائية مخطط لها في مذكرة الأستاذ، فقد اعتمد عليه أساتذة التعليم المتوسط بنسبة (53%)، وهي نسبة تكاد تكون حيادية، وغير كافية مقارنة بأهمية هذا النوع من التقويم الذي تظهر فيه فاعلية المتعلم واستقلاليته من خلال التقويم الذاتي. حيث يرى كل من Atkin Black and Coffey (2001) «أنه إذا خطط جيدا للتقويم التكويني أو البنائي أو التتبعي، فإنه يساعد المدرسين على معرفة مدى فهم المتعلمين للتعلمات ومساعدتهم لأن يصبحوا أكثر فعالية لتحسين مستواهم الأدائي» ويمكن إرجاع هذا التواضع في النتيجة إلى أن معظم الأساتذة يعتمدون على بعض عناصر التقويم التكويني التي تعودوا عليها في الأساليب التقليدية والتي لا تتطلب الجهد والوقت الوفير، وهي تلك العناصر التي تبقي الأستاذ سيدا في قسمه كتقديم الأسئلة ومراقبة المتعلمين أثناء انجازهم لمهمة أو تمرين وتوفير التغذية الراجعة، التي تساعد المتعلم على التعلم دون أي ضغوط حيث يشير يانغ سونغ Yang Song (2011)، إلى "أن تقديم التغذية الراجعة دون إرفاقها بعلامات ساعد المتعلمين على تخفيض الضغط أو حتى إلغاء الحمل الثقيل للآثار السيكولوجية الثقيلة التي تعرضوا لها جراء الطرق التقليدية". وبالرغم من أهمية استخدام الأساتذة لذلك الكم من عناصر التقويم التكويني، إلا أنهم يغفلون عن عناصر لا تقل أهمية وليست بالهينة. إنّ استخدام التقويم التكويني في هذه المقاربة يستدعي الوقوف على أخطاء المتعلمين باعتبار أن الخطأ في المقاربة بالكفاءات، لم يعد يشكل عجزا يعيق

عملية التعلم، بل بات يدل على مؤشر لصعوبة ظرفية تستدعي تقديم معالجة آنية بناء على الملاحظات المستقاة أثناء عملية التعلم والتي لا تستدعي من المدرس تحضيرا مسبقا، كما يسعى المتعلم إلى تقويم مسار تعلمه بنفسه من خلال تصحيح أخطائه بنفسه، إلاّ أن النتائج المتحصل عليها تفيد بأن هناك تقصيرا لدى الأساتذة في الاهتمام بالخطأ والمعالجة الآنية، ففي ما يتعلق بكيفية تصحيح الخطأ مثلا، بلغت نسبة 38,34% فقط من الأساتذة الذين يقفون على أخطاء المتعلمين وتأويل مصدرها، أما باقي الأساتذة (61,76%)، فإنهم لا يعيرون اهتماما لهذا الأخير، فهم يتعاملون معه تعاملا تقليديا، أي سرعان ما يتدخل الأستاذ لتقديم التصحيح دون إعطاء الفرصة للمتعلم لمعرفة مصدر خطئه والقيام بالتصحيح الذاتي، وهذا طبعا يتناقض مع متطلبات المقاربة بالكفاءات، التي تستدعى الوقوف على أخطاء المتعلمين كل على حدى وتحليلها لمعرفة مصدرها، حيث أن هناك أخطاء تعالج أنيا إن كانت بسيطة وهناك أخطاء تصحح في حصص متتالية على مدار السنة، وفي هذا الصدد يرى Gaston Bachelard أنّه «لا وجود لحقيقة أولية مطلقة، وإنما هناك أخطاء أولية»، إن عدم اهتمام الأساتذة بالخطأ والمعالجة الآنية، قد يرجع إلى اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، وكثافة البرنامج الدراسي حيث يجد الأستاذ نفسه مقيدا بإنهاء الدرس قبل نهاية الحصة التعليمية، فلا يجد صبرا لانتظار التلميذ حتى يصحح خطأه بنفسه وتقديم العلاج، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه الباحثة حدة ميمون (2002)، إلى أن معلمي المدرسة الجزائرية يتعاملون مع الخطأ تعاملا تقليديا، أي مجرد الكشف عن الخطأ وتقديم التصحيح دون البحث عن الأسباب أو استغلاله في تسهيل تعلّم التلاميذ. **(نورة بوعيشة،**2008 :145)

أما فيما يخص موضوع التقويم التجميعي «التحصيلي» الذي يسعى الأساتذة من خلاله إلى جمع معلومات دقيقة خاصة بمدى تحقيق المتعلمين للكفاءات المستهدفة ومن ثم تكييف التدخل البيداغوجي حسب الحاجات المتباينة لكل متعلم، فقد بلغت نسبة الممارسة لدى أساتذة التعليم المتوسط لهذا النوع من التقويم بـ56,23%، أي أن معظم عناصر التقويم التحصيلي كانت ممارسة والتي تتمثل في اعتماد الأساتذة على المكتسبات المدرجة في الوحدات التعليمية لبناء مواضيع الامتحانات وإدراج الوضعية الإدماجية في مواضيع الامتحانات والاعتماد على شبكات التقويم، والقيام بالتصحيح النموذجي مرفقين الإجابات بسلم التنقيط، ومنح العلامات للمتعلمين. إن حرص الأساتذة على استخدام هذه

العناصر، قد يرجع إلى الضرورة التي تفرضها تقاليد المدرسة، حيث يجد الأساتذة أنفسهم مجبرين على احترام المعايير الواردة في دليل بناء الاختبارات التي يحصلون عليها من طرف الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات والتي تساعدهم على كيفية بناء الاختبارات وفق قواعد علمية صحيحة، وما يتبعها من إجراءات التصحيح، إضافة إلى ذلك فإن مواضيع الاختبارات والفروض تحفظ في إدارة المؤسسة ليطلع عليها الشركاء في العملية التعليمية المفتشين أثناء الزيارات الميدانية، كما أنها تبقى بحوزة المتعلمين لاعتبارات بيداغوجية (التصحيح، المراجعة ،....) وهذا يقودنا إلى ما توصل إليه عبد الباسط هويدي (2012) حين بيّن أن ارتفاع نسبة استخدام الأساتذة للتقويم التحصيلي تعود إلى الامتحانات والاختبارات والفروض التي يجريها الأساتذة للتلاميذ والتي هي نوع من أنواع التقويم التحصيلي.

إن تقويم المخرجات التربوية للمتعلمين، لا يقتصر على تلك العناصر الخاصة المذكورة سابقا، فهي غير كافية مقارنة بما تتطلبه المقاربة بالكفاءات، فالتقويم التحصيلي ليس تحصيلا للنتائج فحسب بل هو تعديل للتعلّمات الخاطئة انطلاقا من مبدأ أنّ الخطأ لا يمثّل عجزا يحول دون استمرار عملية التعلم بل يتعدّى إلى بحث المدرس عن أسباب النجاح أو الإخفاق، يتعدى إلى التساؤل حيث يشير سكالون Scallon إلى أنه: «لا يقتصر التقويم التحصيلي على تشخيص نقائص المتعلمين الذين يعانون، ينبغي أن يمكن التشخيص من اكتشاف جوانب القوة وجوانب الضعف، وكذا جوانب تحضير المتعلم قبل أن يشرع في حصة تعلمية هامة، أو درس، أو برنامج» **(دليل منهجي، 2010: 40).**

إن أساليب التقويم التحصيلي لا بد أن تعتمد أساسا على جمع معلومات موثوق منها ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة، قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للمتعلمين. **(دليل الأستاذ اللّغة العربية، 2016: 39)**

وبما أن التقويم التحصيلي في ظل المقاربة بالكفاءات يتعدى إلى تحليل النتائج التي تحصل عليها المتعلم كل على حدى واستثمارها بضبط الثغرات وتصنيف المتعلمين على أساسها (جيدي، ومتوسطي، وضعيفي) الأداء وتقديم نصائح توجيهية تخص نقاط القوة وضعف المتعلمين، غير أن النتائج المتوصل إليها تعبر عن إهمال الأساتذة لهذه العناصر المهمة، ويمكن استقصاء عدة عوامل تحول دون ذلك منها المدرس والإدارة،

فالمدرس مباشرة بعد انتهاء الامتحانات يجد نفسه مطالبا بتصحيح الأوراق، وإعطاء العلامات التي تثبت في كشوف التلاميذ في مدة زمنية محددة أسبوعا على أكثر تقدير ومن ثم التحضير لمجالس الأقسام، وتقديم التحليل الكمي من خلال تقديم النسب المئوية للتلاميذ المتحصلين على معدّلات أكبر أو أقل من 10، دون البحث عن الأسباب التي أدت إلى ذلك، أي أن الأساتذة يواجهون صعوبات في تحليل النتائج بسبب ضيق الوقت بين الامتحانات التحصيلية ومجالس الأقسام.

أما فيما يخص العبارات التوجيهية، فنجد معظم الأساتذة لا يرفقون علامات المتعلمين بعبارات توجيهية، تخص تقدمهم أو تأخرهم مثل (كفاءة غير مكتسبة، في طور الاكتساب، مكتسبة جزئيا، مؤكدة،...)، فما زال الأساتذة يكتبون تعابير تقليدية من قبيل «ضعيف، ضعيف جدا، دون المتوسط، جيد ممتاز،...» أو دون ملاحظة، وهذا ما لوحظ أثناء تصفحنا لعينات من أوراق المتعلمين وحتى الكشوف المدرسية، وهذا يقودنا إلى ما توصلت إليه فاطمة الزهراء أغلال (2004) «إن المدرسين لا يرفقون علامات المتعلمين بعبارات توجيهية تخص نقاط قوتهم أو ضعفهم» غير أن شباط Chebat (2004) توصل في دراسته إلى أن الأساتذة يقومون بتبليغ المتعلمين بمعايير التقويم المختلفة وإيفائهم بتعقيبات (تعليقات) دقيقة حول أعمالهم المصححة. إن الأساتذة يرجعون هذا التقصير إلى ضيق الخانة المخصصة لتدوين الملاحظات في الكشوف، فإن كان الأمر كذلك فماذا عن اتساع مساحة أوراق الامتحانات؟ كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى المفهوم الضيق للمتعلمين والأساتذة وحتى الأولياء حول التقويم، حيث أن التقويم في نظرهم لا يتعدى نقطة تحدد مرتبة المتعلم التي تمكنه من الانتقال إلى القسم الموالي، الإعادة أو الفصل خاصة ذلك الذي يخص نهاية السنة الدراسية أو المرحلة التعليمية فبالنسبة للمتعلم، النقطة هي المعيار الوحيد الذي يعترف به لدى المعلمين وحتى الأولياء، وهذا قد يفسر حالات الغش التي يصرح بها الأساتذة يوميا في الامتحانات الفصلية وحتى الرسمية فالمتعلم يسعى إلى الحصول على علامة تسمح له بالانتقال آو النجاح بطريقة أو بأخرى، حيث توصل كوريفو Corriveau (2005) في هذا الشأن إلى أن توقعات الأساتذة موجهة إلى التعلم بينما يركز المتعلمون توقعاتهم على الأداء(التحصيل الجيد) والنجاح بدلا من التعلم. أما فيما يخص برمجة الأنشطة العلاجية «المعالجة البيداغوجية»، غير الأنية والتي تشمل مجموعة من المتعلمين قد يتقاسمون نفس الصعوبات حيث يتم التعرف عليهم

من خلال الملاحظات اليومية أثناء عملية التعلم أو بعد إجراء النشاطات التحصيلية في جميع مراحل التعلم والتي تستدعي من الأساتذة التحضير والتخطيط الجيد، فقد لاحظنا ارتفاع نسبة الأساتذة الذين يهتمون بهذه الإستراتيجية، وقد يعود هذا الارتفاع إلى برمجة حصص للمعالجة البيداغوجية وإدراج حصص الأعمال الموجهة في صلب العملية التعليمية التعلمية ابتدءا من السنة الدراسية 2013-2014، حيث اهتم المفتشون في الآونة الأخيرة، وأثناء الزيارات والندوات بهاتة الحصة التعلمية وكيفية إجرائها، حيث ورد في منشور رقم 880 المؤرخ في 09 ماي 2016 ضرورة «تفعيل عملية المعالجة البيداغوجية كمبدأ عملي للممارسات داخل القسم في كل المستويات مع تطبيق البيداغوجيا الفارقة حيث يخضع المتعلم لنشاطات العلاج التي يمكن أن يشاركه فيها تلاميذ آخرين يعانون من نفس الصعوبات».

أما في المنشور رقم 1313 الصادر في 30 جوان 2013، فورد فيه ما يلي: «إنّ حصة الأعمال الموجهة تهدف إلى تدعيم التعلمات وتمكين المتعلمين من تطوير معارفهم الفعلية وتحفيزهم على التعلم الذاتي».

وفي الأخير يمكننا القول أنّ هناك عدم تكافؤ في استخدام أنواع التقويم الثلاثة حيث يميل الأساتذة إلى استخدام العناصر التي تتميز بالسهولة والتي لا تتطلب استهلاك جهد كبير أو وقت طويل، كما أن معظم الأساتذة يمزجون الممارسات التقويمية الحديثة بالتقليدية، وهذا قد يرجع إلى نوعية تكوينهم الأولي وخبرتهم في مقاربة معينة، فهناك مزيج من الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة، المعهد التكنولوجي للتربية والجامعة، منهم من عمل بإستراتيجية التدريس بالأهداف ثم المقاربة بالكفاءات ممّا صعّب عليهم التكيّف مع هذه الأخيرة، فتربّي عندهم نوع من العزوف، وأصبحوا يمارسون التدريس بطريقة توافق تصوّراتهم دون أن يبذلوا جهودا خاصة في العمل بالمقاربة بالكفاءات. لأنّ التقويم في ظل هذه المقاربة يتطلب مراقبة دقيقة وآنية للمتعلم والوقوف على أدائه ومعاناته.

كما أن هناك عوامل تنظيمية كثيرة تحول دون تطبيق هذا التقويم وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات ومنها عدم انضباط المتعلمين وكثرتهم في الحجرة الواحدة من 30 فما فوق، وهذا الاكتظاظ ينطلق أساسا من ارتفاع عدد التلاميذ الناجحين في شهادة التعليم الابتدائي مما يصعب من ممارسة عملية التقويم كما تتطلبه هذه المقاربة، حيث أن نقص

انضباط المتعلمين وكثرتهم في القسم الواحد يحول دون السير الحسن للحصة التعليمية والعمل ضمن أفواج، فتنظيم القسم لا يسمح بذلك، حيث يرى **Phillipe Perrenoud (2000)** في هذا الشأن أن معظم الأساتذة لا يجيدون التعليم بالكفاءات لأن طريقة تنظيم الأقسام غير ملائمة، فهي لم تتم وفق معايير التدريس بالكفاءات.

(Phillipe Perrenoud, 2000:108)

كما أن تفويج المتعلمين يخلق نوع من الفوضى ويتسسبب في تضييع للوقت، إن العدد الكبير للتلاميذ في القسم، لا يمكّن الأساتذة من متابعة إنجاز كل متعلّم على حدى، وتحديد النقص والعجز وبناء إستراتيجية علاج حسب الفروق الفردية، إن هذا الاكتظاظ لا يسمح للأساتذة حتى بالتمييز بين ملامح المتعلمين أو تذكر كل أسمائهم فكيف لهم أن يعرفوا وضعية كل متعلم وحاجاته.

بالإضافة إلى كثافة البرامج التعليمية التي يقابلها نقص في الحصص الدراسية، حيث يجد الأستاذ نفسه مطالبا بإنهائها، في نهاية السنة الدراسية، فتجعله يحرص على إنهاء البرنامج في وقته لاعتبارات إدارية دون الاهتمام بكيفية إيصاله للمتعلم، وقد يستعين الأساتذة بساعات إضافية لإنهاء البرنامج بطريقة بيداغوجية على حساب تقويم مدى تحقق الكفاءة بصورة مستمرة والاعتماد على التقويم النهائي فقط، كما أن نقص الوقت المخصص للحصص التعليمية لا يسمح للأساتذة بإجراء بعض الممارسات التقويمية ولا يسمح لهم معالجة نقائص المتعلّمين وفق منهجية رصد الأخطاء، وهذا يؤكد التزام الأساتذة بالمناشير والوثائق الوزارية التي تصدرها وزارة التربية سنويا التي تقلص من مرونة الأساتذة في ممارساتهم التقويمية والتعليمية.

كما يمكن إرجاع هذه النتائج إلى المتعلم نفسه الذي أولت له بيداغوجية الكفاءات اهتماما كبيرا وجعلته محورا لها، حيث أصبح هذا الأخير عنصرا نشطا يساهم في بناء تعلماته نفسه بنفسه وذلك على الخلفية البنائية الاجتماعية، حيث يرى أبو بكر بن بوزيد (2009) في هذا الشأن أن هذه المقاربة تحمّل المتعلم على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي، من خلال البحث عن المعلومة، تحليل الوضعيات، تقويم فعالية الحلول. **(أبو بكر بن بوزيد، 2009: 50)** ولكن هذا الأخير لا يستجيب لهاته المتطلبات، فما زال يعتمد على الأستاذ في تلقيه للمعارف، وعدم التحضير الجيد، وهذا ما يجعل الأستاذ يغير دوره من موجه إلى ملقن وهذا يتناقض مع مقتضيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

والملاحظ أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة كدراسة وزارة التربية والتعليم اليمنية (1997) التي خلصت نتائجها إلى أن معظم أساليب التقويم لا تتناسب مع الأهداف المسطرة في المناهج الدراسية، وبهذا فهي لا تسهم في تطوير المناهج الدراسية وتجاوز القصور الذي يعتريها، وما ينجم عنه من قصور في تطبيق المناهج، بالإضافة إلى عدم الاستفادة من نتائج التقويم في تصحيح وتصويب مسار العملية التعليمية، وتطويرها واتخاذ قرارات جادة بشأنها، بالإضافة إلى عدم مواكبة منظومة التقويم في التربية والتعليم اليمني للاتجاهات الحديثة في مجال التقويم التربوي.

كما خلصت دراسة كلا من "باسكال بريسو" Pascal Bressoux و"باسكال بانسو Pascal Pansu (1995)، إلى أن عملية التقويم التربوي تتأثر سلبيا بالفروق الفردية المتباينة للتلاميذ، وهذا بطبيعة الحال ينتج عنه صعوبة وخللا في أداء المعلمين للعملية التقويمية، إذ أن أغلب المعلمين يجدون صعوبة في التوفيق بين المستويات العقلية المتباينة بين التلاميذ، كما أن الأساليب المستخدمة في العملية التقويمية كرست الفروق في المستوى التحصيل للتلاميذ المتباينين في القدرات العقلية، إذ أنها وحسب الباحثان إن كانت تستجيب لفئة ذوي القدرات المرتفعة فإنها لا تناسب ذوي القدرات المنخفضة وبدرجة أقل ذوي القدرات المتوسطة، ولذا فهذه الأساليب حسب الباحثان تسهم في توسيع الهوة بين التلاميذ من حيث الفروق الفردية، وفي هذا السياق توصلت فاطمة الزهراء أغلال (2004) في دراستها حول الإصلاح التربوي في الجزائر إلى أن معظم المدرسين في الأطوار التعليمية الثلاث يجدون صعوبات في تطبيق بيداغوجية الكفاءات وبالتالي التقويم، وتتوافق هذه الدراسة مع نتائج دراسة حسن الحبشي (2005) الذي توصل بدوره إلى أن منظومة التقويم التربوي الحالية أصبح لها تأثيرا مباشرا على تحصيل وأداء المتعلمين وأنها مرتبطة مباشرة بنتائج تحصيل المتعلمين للمهارات والمعارف وبذلك أوصى بضرورة تثمينها وتحسينها أكثر، كما تتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الأخضر عواريب (2005) في دراسته حول التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، إلى أن الأغلبية الساحقة من المدرسين في جميع المراحل التعليمية لا يمارسون التقويم المستمر وفق ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات، وأن المدرسين يميلون إلى استخدام الأساليب التقويمية التقليدية، كما توصل عبد الباسط هويدي (2012) إلى أن الأساتذة يمارسون أنواع التقويم بصورة متواضعة، وتسير هذه الدراسات في نفس اتجاه دراسة بينولت Pineault (2001)

حين توصل إلى أن الإستراتيجيات التقويمية المستخدمة من طرف الأساتذة مصممة على أساس التدريس بالأهداف ولا تتلاءم مع المقاربة بالكفاءات، بينما تتناقض نتائج الدراسة الحالية مع ما أسفرت إليه معظم نتائج الدراسات السابقة، كدراسة إيزابيل (2000) Isabel التي كانت تهدف إلى معرفة التغيرات الخاصة بالممارسات التقويمية للتعلم، والتي توصلت إلى أن الأساتذة طوروا ممارسات تقويمية تركز على الكفاءات، كما أظهرت دراسة شباط (2004) Chebat أن الأساتذة يكرسون وقتا مهما في تحضير أنواع التقويم في مختلف الأنشطة كما أنهم يستخدمون التقويم التكويني أكثر من أنواع التقويم الأخرى وتشاركه جولي ليرو (2010) Julie Lyne Lerroux في دراستها التي كانت تهدف إلى وصف الممارسات التقويمية لأساتذة الطور المتوسط حين توصلت أن الأساتذة كيفوا ممارساتهم التقويمية بالمقاربة بالكفاءات وأنهم وضعوا قطيعة مع أساليب التقويم التقليدية وتجريب طرق جديدة للتقويم آخذين بعين الاعتبار تعددية ممارسات التقويم ومختلف صيغ التقويم التعليمي في برنامج مصاغ بنمط الكفاءات بالإضافة إلى اهتمام الأساتذة بالتقويم المستمر اهتماما بالغا وذلك باستعمال أساليب تقويمية مختلفة.

إن استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأنواع التقويم بهذه الطريقة قد يرجع إلى صعوبة في تحكم الأساتذة في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وهذا ما سنكشف عليه من خلال مناقشة الفرضية الثانية

2- عـرض ومنـاقشة نتائـج الفرضيـة الثانية التي مفادها:

يتحكم أساتذة التعليم المتوسط في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

يعتبر الأستاذ أهم شريك في مدخلات العملية التعليمية التعلمية، وأحد أقطابها، فهو المخطّط للدّرس والمنفّذ له، وهو الذي يصوغ الأهداف ويعمل على إنماء الكفاءات و صياغة الهدف من الحصة التعليمية، ويقوّم أداء المتعلمين، ويثّمن المردود التربوي وما دام أنّه هو المؤطر الأساسي لهذه العملية، فمن الواجب عليه أن يتمتع بكفاءة عالية في شرح الدرس، وقدرة مهارية تمكّن المتعلمين من استيعاب المادة الدّراسية، وتوصيل المعلومات إلى أذهانهم بطريقة فنّية تستوعب جميع الفروق الفردية. ضف إلى ذلك وجوب تسلّحه برصيد ثقافي يمكّنه من توفير الأجوبة لمعظم الأسئلة والإستفهامات التي يواجهها

من قبل تلامذته، ناهيك عن الصّفات الشخصية الايجابية التي يجب أن يتحلّى بها. وذا الخبرات التربوية التي صارت ضمن قاموس مؤهلاته وبما أنّ عملية التقويم التربوي عملية مدمجة ضمن عملية التعلّم، فلابد عليه أن يتحكّم في المعارف النظرية الخاصة بها. لأنه إذا كان يجهل هاته المعارف، ويفتقد إليها فمن الطبيعي أن تواجهه صعوبات جمّة في تجسيدها على أرض الواقع، والجدول الموالي يوضح مدى تحكم أساتذة التعليم المتوسط في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (17): يمثل عرض نتائج الفرضية الثانية

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	$كا^2$ المحسوبة	القيمة المجدولة	د ح	مستوى الدلالة
نعم	1578	%42.97	72,51	3.84	1	0.05
لا	2094	%57.03				
المجموع	3672	%100				

يتبين من خلال النتائج التي يتضمنها الجدول رقم (17) أن المحسوبة أكبر من قيمة المجدولة حيث أن قيمة $كا^2$ المحسوبة تقدر بـ72,51% أما قيمة $كا^2$المجدولة تقدر بـ3,84 والفرق بين التكرارات واضح ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) عند درجة الحرية (1) وهذا يعني نقبل الفرضية البديلة (فرضية البحث) التي تنص:

يتحكم أساتذة التعليم المتوسط في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها،وبالرغم من تحقق فرضية البحث إلا أن تحكم الأساتذة في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات لا يرقي إلى المستوى المطلوب، حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة على العبارات التي تضمنتها أداة جمع البيانات 42,97% وهي نسبة غير كافية وغير تطلّعية مقارنة بأهمية فهم المعارف في العملية التعليمية التعلمية والتقويمية، وهو ما يدفع بنا استنتاج أن الأساتذة يجدون صعوبات في تحكمهم في المعارف الخاصة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث اتفقت إجابات الأساتذة على عدم تحكمهم في البنود (38)، (39)، (40)، (41)، (44)، (45)، (46)، (47)، (48)، (50)، (51)، (52)، (53) من مجموع 18 بند أي بمعدل 72,22% حيث تكتسي هذه البنود أهمية بالغة في الممارسات التقويمية نظرا

للعلاقة المتجانسة بين فهم هذه المعارف وتوظيفها في العملية التعليمية التقويمية، حيث تبين من خلال الإجابات المتحصل عليها أن معظم الأساتذة ما زالوا يعتقدون أن تقويم المتعلم يكون في فترات معينة وليس بنائي لمعرفة مدى تقدمه وتعثراته، كما أنّهم يعتبرون أن التقويم بعدي دائما، أي يتم في نهاية الحصة الدراسية أو نهاية الثلاثي أو نهاية السّنة، وهذا يتناقض مع خصوصيات التقويم الحديث التي تجعل منه جزءا لا يتجزأ من مسار العملية التعليمية التعلمية وليس منفصلا عنها، ولعلّ الاعتقاد الصحيح هو أنّ التقويم يجب أن يتسّم بالشمول لتقويم جميع مخرجات التعلم، كما أنّه يتّسم بالاستمرارية لقياس ما حققّه المتعلم لأنه يبدأ مع التعلم لينتهي معه، كما يتسم كذلك بتنوع الأدوات والأساليب المستخدمة، ضف إلى أن الأساتذة لم تتغير نظرتهم إلى الدور المسند للمدرس ضمن العملية التقويمية، حيث في نظرهم مازال هذا الأخير المسؤول الوحيد عن التقويم وقراراته لا تحتمل النقاش وبالتالي إلغاء التقويم الذاتي للمتعلم ومشاركته في تقويم ذاته، كما أنّ معظم الأساتذة من خلال إجاباتهم، يرون أنّ للتقويم هدفا واحدا وهو منح النقطة للمتعلّم، والحقيقة أنّ هذا هو المفهوم التقليدي الذي يبقي المتعلم والتقويم في دائرة العدد والترتيب والمعدّل، دون الأخذ بعين الاعتبار كفاءات المتعلم وخبراته ومعارفه والعمل على تجنيدها وتوظيفها والسّعي إلى مدى تحقيق النظام التربوي للأهداف المخطط لها. فالتقويم ليس عقابا وليس عملية جزئية يسيرة تقوم على اختبار ذكاء المتعلم، بل هي عملية منظمة ومتكاملة وشاملة ومستمرّة تقيس جوانب متعددّة في شخصية المتعلم (المعرفية، المهارية، الوجدانية، المواقفية، السلوكية، الحياتية والاجتماعية...). وبالرغم من عدم تحكم الأساتذة في كم هائل من العناصر الخاصة بالمعارف النظرية الخاصة بالتقويم في المقاربة بالكفاءات إلا أن باقي البنود لم تشكل غموضا لدى الأساتذة وهذا يبين حاجات الأساتذة لتلك المعارف أو كثرة تداولها أثناء أدائهم للفعل التعليمي التعلمي.

إن تحكم الأساتذة للمعارف النظرية الخاصة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بتلك الصورة المتواضعة قد يرجع إلى عدة عوامل، يمكن حصرها فيما يلي:

تقصير الأساتذة في بذل مجهودات ذاتية لفهم هذه المعارف، وكيفية تطبيقها وتجسيدها على أرض الواقع، فهم يخططون وينفّذون الدّرس بصورة آلية، ولا يسعون إلى تعميقها ولا إلى معرفة احتياجاتهم لتطويرها، سيما أنّ العلم يتطوّر والأشياء تتغيّر. وعلى هذا الأساس لابد للمعلم أن يكون متعلّما مستمرا ومتطلعا، ولن يتأتى هذا إلاّ بوجود

دافعية قوية لديه للبحث والفهم، كما أنّ عدم تحكم الأساتذة في المفاهيم النظرية الخاصة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات قد يكون مردّه إلى طبيعة التكوين الذي يتلقاه الأساتذة على مدار المسار الدّراسي، بحيث أن هذه الأيام والملتقيات الدراسية تتميّز بطابعها الإلقائي والكمّي دون الاهتمام بالنّوع، ودون مراعاة قابلية الأساتذة لذلك وحالتهم النفسية والجوّ العام الذي يسود حقل التعليم، سيما التغييرات والتحوّلات والأحداث التي يشهدها والتي لا تخفى على أحد، وهذا ما أكدّته فاطمة الزهراء أغلال في دراستها حول الصعوبات التي يواجهها المدرّس في التحكم في الكفاءات المعرفية والمنهجية الواردة في المناهج التعليمية، حيث توصلت إلى وجود عجز لدى المدرسين في هذا المجال يعود إلى طبيعة تكوينهم **(فاطمة الزهراء أغلال، 2006: 283)**، وهي نفس النتيجة التي توصل إليها الأخضر قويدري أنّ أغلب المعلمين يؤكدون صراحة أنّهم لم يتلقوا أي تكوين فيما يخّص التدريس وفق بيداغوجية الكفاءات ممّا نجم عنه غموض في التّصور وصعوبة التطبيق **(الأخضر قويدري، 2005: 167)**، وفي نفس السياق توصل عبد الباسط هويدي (2012) إلى أن استخدام الأساتذة لأنواع التقويم بنسبة متواضعة يرجع إلى مجموعة من العوامل أهمها عدم معرفتهم أصلا لبعض أنواع التقويم أو عدم معرفتهم لإجراءات تطبيقها. إنّ عدم قدرة الأساتذة على فهم واستيعاب بعض المفاهيم وتوظيفها تجعلهم غير راضين على نوعية التكوين الذي يتلقونه لأنّه يثبت جليّا عدم قدرة واستيعاب المؤطرين لعملية التكوين هم أيضا لهذه المصطلحات والمفاهيم، فمن يفهم من؟ وهذا ما كنّا نتصادف به نحن كأساتذة في الأيام الدّراسية والملتقيات.

كما يمكن تفسير التواضع الملاحظ في تحكم الأساتذة في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات إلى غياب ثقافة المطالعة لدى غالبية الأساتذة، أي أن الكثير من الأساتذة لا يجدّدون معارفهم ،وهذا قد يفسّر صعوبة فهم وإدراك الأساتذة لذلك الكم الهائل من المفاهيم والمصطلحات الواردة في المناهج التربوية، ووسائل التعلم والاتصال كالإنترنت وفي مذكرات الأساتذة والأقراص المضغوطة، ضف إلى ذلك وجود بعض المدرسين والمؤطرين في نهاية الخدمة وهذا يعنى أنهم لا يحملون همّ هذه الإشكالية.

3- عـرض ومنــاقـشــة نتائج الفـرضيــة الثالثة التي مفادها:

يستجيب التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

إن تطور أي أمة أو إصلاحها يتوقف على تحسين نظامها التربوي بما يسمح لها مواكبة ركب المتقدمين ومسايرة العولمة التي لا مفر منها وما دام المدرس هو شريك في هذه العملية، فلابد من الاهتمام بتكوينه في المجال البيداغوجي من خلال تجديد معارفه وتمكينه من الاطلاع على المستجدات والتكيف معها وهذا من أجل إحداث توافق بين مؤهلاته العلمية والحاجة التي تفرضها التغيرات والتطور المستمر لعلوم التربية.

إنّ دور المعلم ضمن هذه التغيرات لم يعد يتعلق بتلقين المتعلمين كم هائل من المعارف بل يتعدى إلى مدى قدرته على استيعاب المستجدات العلمية والتربوية وترجمتها في البيئة التعليمية من خلال التفاعل المستمر مع حاجيات المتعلمين المعرفية والنفسية وتقويم أدائهم بطرق بناءة تساعدهم في تجويد تعلماتهم.

وهذا لن يتأتي إلاّ من خلال التكوين المستمر الجيد الذي يمكن المدرس من أداء مهامه على أكمل وجه والتفاعل مع المعطيات التي تفرضها التغييرات بشكل عام والاهتمام بمجالات التقويم بشكل خاص ذلك أنّ التقويم لم يعد ينحصر في استخدامه كأداة للقياس والمعاينة بل يتعدى إلى استغلال المعلومات التي ترتبت عن تلك المعاينة، حيث يؤكد أبو بكر بن بوزيد في هذا الشأن (2009) على ضرورة إدماج ممارسة التقويم في صميم عملية التعلم ليكون بمثابة مؤشر على مدى التقدم الذي أحرزه التلميذ ودليل على الثغرات التي تعرقل وتيرة التعلم وبالتالي نحدد ما يناسب من عمليات تدارك الخلل أو التصحيح البيداغوجي الضرورية. (**أبو بكر بن بوزيد**، 2009 : 134) وفي هذا السياق أصبح تكوين المدرس في مجال التقويم أمرا لا غنى عنه لتحقيق التوافق بين العملية التعليمية التعلمية وحاجيات المتعلّم.

والجدول أدناه يبين مدى استجابة التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات الأساتذة في مجال التقويم.

جدول رقم (18): يمثل عرض نتائج الفرضية الثالثة

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	كا^2 المحسوبة	القيمة المجدولة	د ح	مستوى الدلالة
نعم	1683	%48.53	3,00	3.8	1	0.05
لا	1785	%51.47				
المجموع	3468	%100				

من خلال الجدول رقم (18) يتضح لنا أنّ قيمة المحسوبة أصغر من قيمة المجدولة حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ(3) أما كا^2 المجدولة فقد قدرت بـ(3,8) وهذا يعني أن الفروق ليست لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (1) ومن ثم نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة (فرضية البحث) التي مفادها:

يستجيب التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

وتتحقق الفرضية:

لا يستجيب التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

ومن خلال عرض النتائج المتحصل عليها تبين أنّ التكوين الذي يتلقاه الأساتذة أثناء الخدمة لا يرقي إلى المستوى المطلوب فيما يخص العمل البيداغوجي بصفة عامة ونظام التقويم بصفة خاصة.

ومن خلال تحليل إجابات الأساتذة على المحور الأول الخاص بالوثائق الوزارية التكوينية تبين أن الأساتذة يتحصلون على الوثيقة المرافقة للمناهج الخاصة بالتقويم في المقاربة بالكفاءات وما يتبعها من دليل الأستاذ ومناشير وزارية إلخ من سندات وأقراص مضغوطة لمساعدتهم في توضيح الكفاءات التي تبنى عليها المناهج وتقديم توجيهات عامة وخاصة لفهم مركبات هذه الأخيرة وكيفية تحقيقها، كما اتفق الأساتذة باختلاف تخصصاتهم على اطلاعهم على كل المستجدات البيداغوجية الخاصة بالعملية التعليمية التعلمية والتقويمية وهذا يظهر جليا من خلال إجاباتهم على البنود (54)، (55)، (56)

وهذا يدل على حرص الجهة الوصية على تبليغ الأساتذة بكل ما هو جديد، ولكن رغم توفر هذه الوسائل المادية لدى الأساتذة واطلاعهم عليها إلا أنهم يجدون صعوبة في فهمها وتحليلها وتوظيفها بالشكل المناسب، وهذا يظهر من خلال إجاباتهم على البند (56) حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يفهمون المصطلحات الواردة في الوثائق الوزارية بـ22،5% فقط وهذا يؤكد ما توصلنا إليه من خلال مناقشة الفرضية الثانية أن معظم الأساتذة يجدون صعوبات في التحكم في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

أما فيما يخص الأيام التكوينية والتي تشمل الندوات، التربصات، الأيام الدراسية والزيارات الميدانية التي يشرف عليها المفتش بصورة مباشرة وذلك قصد خلق جو تعاوني بين الأساتذة والمشرفين التربويين وتحسين أداء المدرسين والاهتمام بكفاءاتهم للوصول إلى تحقيق الكفاءات المرجوة لكل مادة دراسية، وبالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (16) المبين للتكرارات الملاحظة لعينة البحث فقد اتفق معظم الأساتذة بعدم فعاليتها وهذا من خلال إجاباتهم على البنود (58)، (59)، (60)، (63)، (66)، (69)، (70) التي تقر بعدم مشاركتهم في التخطيط للعملية التكوينية من خلال اقتراح المواضيع التي تتماشى وحاجاتهم وهذا قد يرجع إلى التزام المفتشين في حد ذاتهم بالبرامج التكوينية التي تفرض عليهم من طرف الهيئة الوصية. أما فيما يخص الزيارات الميدانية التي يقوم بها المفتشون خلال فترات معينة مرة كل سنتين بالنسبة للأساتذة المرسمين قصد توجيههم ومراقبة أدائهم وتثبيت الأساتذة الجدد، والتي تتميز بطابعها الإداري إضافة إلى طابعها البيداغوجي فإنها من شأنها مساعدة الأساتذة في الترقية السريعة، وهذا قد يفسر حرص المفتشين وكذا الأساتذة عليها،حيث توصل بن زروق العياشي (2008) أن المعلمين المثبتين هاجسهم الوحيد هو قلة الترقية الداخلية و المتمثلة في الارتقاء من منصب إلى منصب أو من سلم إلى سلم أرقى أو من درجة إلى درجة أخرى داخل السلم حسب ما هو معمول به وفق رزنامة التصنيف المحددة من قبل الوظيف العمومي. **(بن زروق العياشي**، 2008: 198)، كما أن الأساتذة يقرون بتلقيهم ملاحظات بناءة وذلك أثناء المناقشة التي تتبع الدرس مباشرة وهذا ما لوحظ من خلال إجابات الأساتذة على البند (64)، أي أن تلك الملاحظات من شأنها أن تساعد المدرسين في تعديل مسارهم التعليمي والتقويمي. وبالرغم من أهمية هذه الزيارات في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات إلا أن

المفتشين لا يولون أهمية لنتائجها ولا يستغلونها لبناء مواضيع التكوين اللاحقة وخاصة تلك التي يواجه فيها الأساتذة صعوبات وهذا يظهر من خلال استجابات الأساتذة على البند (66)، كما أن الدروس النموذجية التي يؤطرها المفتشون بالاستعانة بأحد الأساتذة الأكفاء للتوفيق بين التكوين النظري والميداني والتي تكمن أهميتها في عرض التجارب المهنية الناتجة عن الممارسات التعليمية والتقويمية ومن ثم اقتراح بدائل تستغل لاحقا أثناء أدائهم للفعل التعليمي التعلمي فقد عبر الأساتذة عن عدم كفايتها وهذا من خلال إجاباتهم على البند (63).

أما التكوين الداخلي الذي يجرى في المتوسطة أي بين أساتذة المادة الواحدة في مختلف المواد والذي يشمل الجلسات التنسيقية والندوات الداخلية وتبادل الخبرات من خلال الاحتكاك الدائم والتفاعل المستمر بين المدرسين من مختلف الخبرات، أقر معظم الأساتذة بوجود هذه الجلسات حيث يعدها الأستاذ المكون لمناقشة سير البرنامج و رزنامة الامتحانات الفصلية، بينما عبروا عن تواضع الندوات الداخلية رغم أهميتها والتي يفترض أن تقدم شهريا من طرف أحد الأساتذة.

وعلى ضوء ما سبق يمكن تفسير عدم استجابة التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات الأساتذة في استخدام التقويم بمقاربة بالكفاءات إلى عدة عوامل أهمها التكوين الأولي الذي يتلقاه الأساتذة باختلاف تخصصاتهم، «المدرسة العليا للأساتذة، المعهد التكنولوجي للتربية أو الجامعة»، حيث يتلقى الأساتذة على اختلاف نوع تكوينهم تكوينا أكاديميا يركز على الجانب المعرفي وافتقاره إلى برامج تطبيقية وهذا ما أكدت عليه دراسة محمد سيف الدين فهمي (1984) حول تحديات ومشكلات تربية المعلم، عندما توصل إلى أن المقررات الممنوحة والمواد الدراسية التي تعتمد عليها معاهد التكوين عبارة عن حشد للمعارف وتجاهل لبعض المقاييس الهامة أو نقص التكوين فيها **(مسعودي أمحمد،** 2016:88) وأيده في ذلك **(Phillipe Perrenoud, 2000 : 109)** أن معظم الأساتذة لا يجيدون التدريس بالكفاءات لأن تكوينهم ناقص ويفتقر في محاوره إلى مجال المقاربة بالكفاءات، كما أن الأساتذة لا يراعون في تقويمهم الكفاءات لأنهم يجهلون ذلك. ويشير **(محمد بوعلاق،** 2014: 138) في دراسته حول مقاربات التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، إلى أن برامج تكوين المدرسين في المدارس العليا للأساتذة خالية من مجال مقاربة الكفاءات في محاور تكوينهم، خاصة المدرسة العليا لتكوين الأساتذة بالقبة

وبوزريعة، كما أكد الأساتذة أن التكوين في مقاربة الكفاءات شبه منعدم، ويضيف **(Phillipe Perrenoud ,ibid :109)** "أن البرامج والمناهج الوزارية لا تتماشى مع مستوى الأساتذة بل هي بعيدة كل البعد عن قدراتهم وتكوينهم"، وعلى هذا الأساس يفتقر الأساتذة إلى تكوين أولي فعال في إطار المقاربة بالكفاءات بسبب نقص المؤطرين المسؤولين عن ذلك، كما أن المفتشين في حد ذاتهم يجدون صعوبة في تحكمهم في بعض المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالمقاربة بالكفاءات ويفتقرون للعدة اللازمة التي يتطلبها التكوين الميداني، حيث توصلت فضيلة حناش (2007) إلى عدم كفاية فهم المفتشين أساليب التقويم البنائي المنتهج في المقاربة بالكفاءات. **(فضيلة حناش،**2007: 59)، إن عجز المفتشين في التحكم في هذه المقاربة قد يرجع إلى نقص تكوينهم في هذا المجال وعدم فعاليته من حيث النوع والكم وهذا ما أكد عليه محمد بوعلاق (2014) حين توصل إلى أن المفتشين يتلقون تكوينا سريعا لا يتعدى ثلاثة أشهر، بالإضافة إلى ضعف برامج مدرسة تكوين إطارات التربية بالحراش من التكوين اللازم للمفتشين في مجال المقاربة بالكفاءات، كما توصلت فضيلة حناش (2007) من خلال حصرها لبعض عوامل تدني مستوى التأهيل التربوي لدى المفتشين إلى عدم فعالية مناهج تكوين المدرسين، وقصور في مواد علوم التربية وعلم النفس التي لم تأخذ المكانة المخولة لها ضمن مناهج إعداد المدرسين والمشرفين على التربية.**(فضيلة حناش، مرجع سابق)** إن هذا القصور في تكوين المفتشين يترتب عنه بالطبع عدم فعالية الأيام الدراسية والندوات التي يشرفون عليها حيث أصبحت هذه الأخيرة تتميز بطابعها النظري والإلقائي وافتقارها للإجراءات الميدانية، أي لا يوجد توافق بين ما يتلقاه الأساتذة نظريا وما يعترضهم أثناء أدائهم للفعل التعليمي التعلمي، حيث أظهرت وزارة التربية الوطنية (2016) أن هناك عجزا كبيرا لدى المكونين (الأساتذة) عن أداء أدوارهم في التأطير نتيجة للنقص الذي يعانونه من جوانب مهنية عدة أهمها النقص في التكوين العلمي القاعدي الذي يؤهلهم لتأطير المادة تأطيرا علميا صحيحا ومناسبا من جهة وعدم استطاعة معظمهم التكيف والاندماج مع مقتضيات التدريس بالكفاءات.**(الوثيقة المرافقة لمنهج التربية الإسلامية،**2016: 27)، وفي نفس السياق أظهرت وزارة التربية اليمنية (1997) ضعف كفاءة المعلمين في القيام بعملية التقويم التربوي بسبب ضعف تكوينهم في هذا المجال في ما يتعلق بالجانب التطبيقي والإجرائي لمختلف الأساليب التقويمية كما أن هذه الأيام التكوينية غير كافية من حيث

العدد وشبه منعدمة في بعض المواد، يومين أو ثلاثة أيام ناقصة لفهم هذه المقاربة الجديدة بصفة عامة ونظام التقويم بصفة خاصة.

ضف إلى ذلك ضعف التواصل بين الأساتذة وقلّة الحوار البيداغوجي الذي يسعى عن طريقه الأساتذة لمناقشة مشكلات التعلّم للوصول إلى تحقيق مشروع المؤسسة، بالرغم من إقرار الهيئة الوصية بجلسات تنسيقية شهرية لكل مادة تتخللها ندوات داخلية، لتعزيز العلاقات التربوية وتكسير الطابوهات بين الأساتذة، إلاّ أنّ هذه الجلسات أصبحت تتميز بطابعها الإداري أكثر منها البيداغوجي، حيث يسعى الأستاذ المنسق أو المكوّن إلى ملء سجل التنسيق بمعلومات روتينية كسير البرنامج إن كان عاديا أو وجود تأخر، أو كتابة رزنامة الامتحانات، وإغفالها عن مناقشة محتوى الدروس ونظام التقويم، وهذا تفاديا لتعرض هذا الأخير إلى انتقادات من طرف المسؤولين، المدير أو المفتش.

كما أن الأساتذة لا يبذلون مجهودات ذاتية في تكوين أنفسهم في مجال التقويم التربوي، حيث يعتمدون على المفتشين للحصول على المعارف الجاهزة أو الاعتماد على الأساتذة أكثر خبرة للحصول على مذكراتهم من خلال الاحتكاك المستمر والتفاعل معهم، كما أنهم يلجأون إلى مذكرات الانترنت وحتى مواضيع الامتحانات الجاهزة وتقديمها بصورتها الأصلية دون إحداث أي تغيير، وهذا ما أكدته زوليخة بوطوطاوي (2013) أن أولوية المدرسين متمركزة حول الجانب التطبيقي داخل الأقسام في ما يخص البرامج ومحتوياتها وكيفية توزيعها وتحضير المذكرات لتقديم الدروس وطرق التدريس، أي أن الأساتذة لا يعطون أهمية لنظام التقويم التربوي رغم أنه في صلب عملية التعلم.(**زوليخة بوطوطاوي**، 2013 : 143)

إن عدم فعالية التكوين أثناء الخدمة ونقصه يترتب عنه منطقيا صعوبة في تحكم الأساتذة في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم بمقاربة الكفاءات وهذا ينجر عنه صعوبة في تطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

وفي الأخير يمكن القول أنّ أي تغيير لا يؤتي بثماره إلا إذا ركزنا في تكوين الأساتذة على التكوين الحديث والحقيقي على مستوى الأساتذة والمكونين وفق المعايير الحديثة.

4- تحليل نتائج المقابلات:

من الأدوات المستخدمة في جمع البيانات بالإضافة إلى الاستبيان استخدمنا المقابلة وذلك لتدعيم الإجابات المتحصل عليها من الاستبيان ومدى ترابطها مع نتائج البحث بالإضافة إلى استطلاع رأي المفتشين باعتبارهم معنيين بموضوع نظام التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات والمتعاملين المباشرين مع الأساتذة، وعلى هذا الأساس سنحاول عرض نتائج المقابلات التي أجريت مع المفتشين.

4-1- تحليل نتائج المقابلات الخاصة بالمؤشرات التي يعتمد عليها المفتشون في تقويم نشاط الأساتذة أثناء زيارتهم الميدانية:

من خلال نتائج المقابلة التي أجريت مع المفتشين حول المؤشرات التي يعتمدون عليها أثناء الزيارات التفتيشية التي تعتبر شكلا من أشكال التكوين أثناء الخدمة، عبر المفتشون على اختلاف تخصصاتهم، بنسبة مئوية معتبرة 100%، على أنهم يعتمدون أولا على الوثائق البيداغوجية المتمثلة في: مخطط تدرج التعلمات بالدرجة الأولى، الكراس اليومي، المذكرات، دفتر النصوص، كراس التكوين، كراريس المتعلمين بالإضافة إلى سجل التنسيق، حيث تعتبر هذه الإجراءات من تقاليد الإشراف التربوي الموروثة من مقاربتي المضامين والأهداف.

كما أجمع المفتشون بنسبة 100%، على أنهم يركزون أثناء زياراتهم الميدانية على الملاحظة الدقيقة لسلوك الأساتذة أثناء أدائهم للفعل التعليمي التعلمي، أي ملاحظة سير الدرس، طريقة تقديم المعلومات ومدى تجاوب المتعلمين مع المحتوى وفعالية مشاركتهم في القسم.

إن اكتفاء المفتشين بهاته المؤشرات، يبين مدى تمسكهم بالأساليب التفتيشية الممارسة في المقاربات السابقة، المضامين والأهداف التي تولي أهمية كبيرة للوثائق البيداغوجية والرقابة الشديدة لسير الدرس والتي يعتمد عليها بصورة مباشرة في تقويم نشاط المدرس ورغم أهمية الوثائق البيداغوجية في التخطيط للدرس، حيث تعد سندات أساسية، تكتسي أهمية بالغة حسب الأولوية في الفعل التربوي، على الأستاذ امتلاكها واستغلالها أثناء قيامه بمهامه التعليمية التعلمية، حيث تعتبر خطوة إجرائية هامة لأداء الفعل

التدريسي على أكمل وجه، حيث لا يمكن للأستاذ أن يقدم درسه بنجاح وفعالية دون تحضير مسبق، مهما كانت خبرته وأقدميته.

إلا أن المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى ما سبق، تتطلب إشرافا بنائيا بناءا يتميز بالديمقراطية والمرونة من خلال إعطاء الفرصة للأستاذ لإبداء رأيه والتصرف في المحتويات(تقديم وتأخير بعض الدروس/تبسيط بعض عناصر الدرس...) بما تقتضيه الضرورة، حيث يرى لخضر زروق (2003) في شأن الإشراف البنائي على أنه يهتم ببناء وتطوير عمل المدرسين وخاصة المستقبلي أي يتبع المشرف الكفء خطة إشراك المدرسين معه في الرؤى الجديدة والجيدة لما يكون عليه العمل التربوي ويشجع النشاطات الإيجابية ويحفز المواهب ويهتم بصفة عامة بكل ما يخدم تطوير الفعل التربوي والتكويني. (**لخضر زروق**، 2003: 87)

وعلى هذا الأساس وفي صميم مقاربة بنائية، تعطي الأستاذ أولوية كبيرة في العمليات التكوينية باعتباره محورا لها، لابد من إشراكه في انجاز البحوث البيداغوجية والمشاريع والتخطيط للعمليات التكوينية بكل حرية بعيدا عن الاعتبارات الإدارية التي تحد من طموحاته.

بالإضافة للإجراءات السابقة، على المشرفين التربويين أثناء زياراتهم الميدانية، الاهتمام بانشغالات الأساتذة التي هي في صميم المقاربة بالكفاءات، والتي يتمثل في كيفية بناء الوضعيات التعليمية والتقويمية والتمييز بينهما، بناء شبكات التقويم وتطبيقها، وكيفية صياغة مؤشرات الكفاءة وكيفية تنظيم حصص المعالجة البيداغوجية والابتعاد عن الملاحظات العامة عن سير الدرس واحترام عناصره ومدى حضور أو غياب الوثائق البيداغوجية. وهذا يتفق مع ما توصلنا إليه أثناء مناقشتنا للفرضية الثالثة الخاصة بمدى استجابة التكوين أثناء الخدمة لاحتياجات الأساتذة في تطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، حين أجاب الأساتذة على البند (59) والبند (66) بنسبة قليلة على أنهم يشاركون في التخطيط للعمليات التكوينية، بالإضافة إلى عدم استغلال نتائج الزيارات الميدانية في بناء مواضيع التكوين.

4-2- نتائج المقابلة فيما يخص الأساليب التقويمية التي يستخدمها الأساتذة أثناء ممارساتهم التقويمية حسب الأولوية:

ترتكز النظرة الجديدة للتقويم في المقاربة بالكفاءات على عدة أساليب تقويمية يستخدمها الأستاذ للتأكد من مدى تحقق الكفاءة المستهدفة وذلك من خلال الإجابات التي يحصل عليها من المتعلمين، وفي هذا الشأن أظهر المفتشون بالإجماع بنسبة 100%، على تركيز الأساتذة بالدرجة الأولى على الملاحظة اليومية العادية لانجازات المتعلمين، سواء كان العمل فرديا أو تعاونيا ثم تليها الواجبات المنزلية والاختبارات، بينما استخدام الأساتذة للمقابلات الفردية لمعرفة انشغالات المتعلمين أظهر المفتشون أنها نادرا ما تستعمل، أما فيما يخص دفتر المتابعة فعبر المفتشون عن عدم استخدامه من طرف الأساتذة.

إن اقتصار الأساتذة لاستخدام بعض الأساليب التقويمية وإعطاءها الأولوية دون الأخرى قد يرجع إلى عدة عوامل حسب الباحثة ومنها تعود الأساتذة على تلك الأساليب في المقاربات السابقة، كما أنها تتميز بسهولة الأداء ولا تستهلك وقتا وجهدا كبيرين. أما الأساليب الأخرى والمتمثلة في المقابلات الفردية وبطاقة المتابعة المدرسية، فإنها تتطلب جهدا ووقتا كبيرين لإجرائها وخاصة في ظل الظروف التي تعيشها المدرسة الجزائرية من كثافة البرامج واكتظاظ الأقسام بالمتعلمين مما يحول دون استخدام بعض الأساليب المهمة والتي هي في صميم المقاربة بالكفاءات.

4-3- تحليل نتائج المقابلات الخاصة بكيفية تعامل الأساتذة مع الخطأ أثناء ممارساتهم التقويمية:

من أهم مبادئ التربية الحديثة التركيز على الخطأ والنظر إليه نظرة إيجابية تستدعي تحليله ومعرفة أسبابه واستدعاء المتعلمين لاكتشافه ومن ثم تحديد أساليب علاجه.

ومن خلال إجابات المفتشين حول تعامل الأساتذة مع الخطأ أثناء أدائهم للفعل التعليمي، أبدى المفتشون بنسبة 100% أن أغلبية الأساتذة لا يزالون في الممارسات التقليدية التي تقوم على التصحيح المباشر، أي يتدخل الأستاذ لتصحيح الخطأ فور وقوعه دون إعطاء الفرصة للمتعلمين لاكتشافه والتعرف عليه وذلك بحجة الوقت الضيق وكثرة

المتعلمين. والتعامل مع الخطأ بهذه الطريقة طبعا يتناقض مع مقتضيات المقاربة بالكفاءات.

أما باقي الأساتذة وهي فئة قليلة حسب المفتشين، وهي تلك الفئة التي تتحكم في البيداغوجية الحديثة، حيث تعطى الفرصة للمتعلم للتعلم الذاتي في إطار بيداغوجيا الخطأ، من خلال إعطائه الفرصة للقيام بمحاولات لتصحيح خطئه ثم اعتماد تصحيح الأقران وإن باءت المحاولات بالفشل يتدخل الأستاذ للفصل في الأمر من خلال تصحيح المسار الذي أنتج الخطأ والتطرق إلى جميع الحلول الممكنة.

إن النسبة المرتفعة التي تظهر تعامل الأساتذة تعاملا تقليديا مع الخطأ، تتفق مع ما توصلنا إليه من خلال تحليلنا للعبارات الخاصة بالتقويم التكويني، أن الأساتذة لا يولون أهمية للخطأ.

4-4- تحليل نتائج المقابلات الخاصة بعدد الأيام التكوينية والمواضيع المدرجة فيها:

تعتبر الأيام التكوينية أو الندوات التربوية من أهم أشكال التقويم أثناء الخدمة، حيث يسمح للأساتذة تذليل تعقيدات المناهج وامتلاك الأدوات والتقنيات الضرورية لفهم وقراءة محتوى المناهج بصورة أفضل.

ومن خلال تحليل إجابات المفتشين حول عدد الأيام التكوينية سنويا عبرّ المفتشون بالاتفاق، أن عدد الأيام التكوينية التي يستفيد منها الأساتذة بين يومين إلى ثلاثة أيام فصليا أي من ستة إلى تسعة أيام سنويا، بصورة منتظمة وقد يلجأ المفتشون إلى برمجة أيام وندوات خارج هذا الإطار إذا اقتضت الضرورة لذلك. وقد قسم المفتشون الأيام التكوينية السنوية إلى التكوين الجماعي الذي يشمل جميع الأساتذة بكل أصنافهم (مكون، متربص، رئيسي)، تكوين خاص بالأساتذة المكونين أو مسؤولي المواد، باعتبارهم ممثلي أساتذة المادة وذلك قصد تبليغ زملائهم بمحتوى التكوين أو اجراءات خاصة بهم (كمرافقة المتربصين)، وتكوينا خاصا بالمتربصين، وغالبا ما تستدعي هاته الفئة باعتبارها أكثر حاجة للتكوين، كما عبر أحد المفتشين 10/1 أن التكوين في بعض المرات يكون حسب حاجيات المقاطعة أي بعد الزيارات الميدانية ويكون تحديد موضوع التكوين حسب الفئة المعنية بذلك، وهذا لا يؤيد ما توصلنا إليه أثناء مناقشة الفرضية الثانية أن المفتشين لا يستغلون نتائج الزيارات الميدانية لبناء مواضيع التكوين.

أما فيما يخص أهم المواضيع المقترحة، تباينت أراء المفتشون، فكانت حسبهم متنوعة بدءا بالمستجدات كتحليل مناهج الجيل الثاني في السنتين الأخيرتين، طرق التدريس، الوضعيات التعليمية كيفية تسيير حصة تعليمية، الأعمال الموجهة، تقنيات تسيير القسم، أخلاقيات المهنة، بالإضافة إلى ذلك برمجة بعض المواضيع المتعلقة بتعليمية المادة وبناء الاختبارات والتقويم والمعالجة البيداغوجية وبرمجة ندوات تطبيقية للأساتذة الجدد.

إن برمجة هذه المواضيع أثناء الأيام التكوينية، وبصفة منتظمة سنويا، إجراء يفرضه الواقع المهني، ولكن المشكل الذي يطرح نفسه حسب الباحثة، هل يستوعب الأساتذة هذا الكم الهائل من المعارف في ظرف ستة أيام أو تسعة أيام سنويا؟ أي تكوين الأستاذ المتمحور حول المعرفة لا يكفي لتوضيح المفاهيم التي تحتويها المناهج وما يتبعها من وثائق ومناشير وزارية، وعليه فإن التكوين في صلب المقاربة بالكفاءات ينبغي أن يساعد الأستاذ على امتلاك المعارف اللازمة وحسن التصرف فيها لكيفية تسمح له بقراءة أفضل للمناهج، أي أن التكوين من منظور بنائي ليس تعلم تقنيات وإنما كيفية توظيف هذه التقنيات.

وهذا ما يثبت ما توصلنا إليه، أن الأساتذة يطلعون على الجديد البيداغوجي سواء من طرف المفتشين أو عن طريق الوثائق الوزارية إلا أنهم يعجزون عن فهمها وتوظيفها بالشكل الملائم.

5- استنتـــاج عـــام:

انطلقت الدراسة الحالية من إشكالية ممارسة أساتذة التعليم المتوسط للتقويم البيداغوجي في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث تم صياغة ثلاث فرضيات قمنا باختبارها إحصائيا، فتوصلنا إلى عدة نتائج، نلخص أهمها فيما يلي:

- كانت ممارسة أساتذة التعليم المتوسط للتقويم التربوي بأنواعه الثلاثة في ظل المقاربة بالكفاءات متوسطة، أي لم ترقى إلى المستوى الذي نطمح إليه بعد مرور ثلاث عشرة سنة من الإصلاح التربوي.
- كما توصلنا إلى أن تحكم أساتذة التعليم المتوسط في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات كان متواضعا، حيث بينت لنا الدراسة

أن متوسطات الإجابات الصحيحة على العبارات التي احتوتها أداة جمع البيانات، لم ترقى إلى المستوى الذي يساهم في تطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بشكل لائق، حيث أن نسبة الإجابات الصحيحة لم تصل نصف المعارف المرجوة (50%)، أي بلغت نسبة الإجابات الصحيحة (42،97%).

- كما تأكدنا إحصائيا، بأن التكوين أثناء الخدمة لا يستجيب لمتطلبات أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، وهذا قد يرجع إلى عدم كفاية الأيام الدراسية أو عدم فعاليتها أو ضعف المجهودات الفردية.

ويمكننا من خلال النتائج المتحصل عليها، استنتاج ما يلي:

تحقق الفرضيتين الأولى والثانية والتي مفادها:

1- يمارس أساتذة التعليم المتوسط التقويم بأنواعه الثلاثة في ظل المقاربة بالكفاءات.

2- يتحكم أساتذة التعليم المتوسط في المفاهيم النظرية الخاصة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

بينما لم تحقق الفرضية الثالثة التي تقول:

يستجيب التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

كما يمكن استنتاج أن أساتذة التعليم المتوسط، يواجهون حاليا صعوبات في تجسيد التقويم التربوي وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات على واقعهم المهني، حيث يفتقدون إلى المعارف النظرية والتكوين الفعال الذي يقودهم إلى تطبيقه بالشكل اللائق.

خلاصة عامة:

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

ومن خلال ممارستي الميدانية، كأستاذة في مرحلة التّعليم المتوسط، وبناء على الدراسة الاستطلاعية لفت انتباهي الاختلاف الموجود في الممارسات البيداغوجية وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات ومنه حاولنا في بحثنا معرفة واقع الممارسات التقويمية في ظل المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط، من خلال الإجابة على التساؤلات التي تم طرحها في إشكالية البحث والتأكيد على ما تمّ افتراضه لذلك.

وللتأكد من افتراضنا ودعم الجانب النظري الذي انطلقنا منه قمنا بتصميم استبيان ومقابلة مع المفتشين، لغرض جمع معلومات تخدم بحثنا.

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

- ✓ يمارس أساتذة التعليم المتوسط، التقويم التربوي بأنواعه الثلاثة في ظل المقاربة بالكفاءات بصورة متوسطة.
- ✓ يتحكم أساتذة التعليم المتوسط في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بصورة متواضعة.
- ✓ لا يستجيب التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات الأساتذة في تطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

إن هذه النتائج التي توصلنا إليها، في بحثنا هذا، والتي خصصناها لأساتذة التعليم المتوسط، لا يمكن تعميمها على جميع المراحل التعليمية الأخرى، كون مرحلة التعليم المتوسط لها خصائصها، التي قد تساعد الأستاذ على تجسيد أكثر لهذا الأسلوب في الواقع المدرسي.

كما أن النتائج والاستنتاجات التي توصلنا إليها، تعبر عن العينة التي مثلت دراستنا هذه.

كما تعد هذه الدراسة بابا مفتوحا في ميدان علم النفس والتربية للاستمرار والتعمق أكثر في هذا الموضوع، وذلك من خلال القيام بدراسات لا تقتصر فقط على الأساتذة وقياس متغيرات أخرى وعلى عينة اشمل، مع تخصيص الوقت الكافي لذلك، للحصول على نتائج أكثر دقة وموضوعية.

إقتــراحــات:

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

- الإهتمام بتكوين الأساتذة حسب الطرائق الحديثة ووضع مخططات لعملية التكوين في مجال المناهج الدراسية الجديدة ومتابعة تنفيذها.
- تكثيف الملتقيات والأيام الدراسية بغرض تجديد معلومات الأساتذة وتأهيلهم للقيام بوظيفتهم ومواكبة التطورات التي يعرفها قطاع التعّليم.
- تحفيز الأساتذة من خلال تنمية حب الإطّلاع والإبداع وإتاحة فرص العطاء بعيدا عن التحجر والاحتكار.
- إشراك الأساتذة في إعداد البرامج والأخذ برأيهم عند القيام بأيّ تعديل في المناهج التربوية.
- ضرورة المتابعة الميدانية من طرف المفتشين من خلال الزيارات الميدانية، للوقوف على واقع الممارسات البيداغوجية وتحديد العقبات التي تواجه الأساتذة والعمل على إزالتها.
- توفير وسائل التكوين وعلى رأسها التكنولوجيات الجديدة للإعلام والإتصال.
- التقليل من عدد التلاميذ في الأقسام.
- ضرورة إعداد وتكوين المفتشين وتزويدهم بأساليب التكوين الحديثة، من أجل مساعدة الأساتذة على تنمية مهاراتهم وقدراتهم والتكيف مع الوضعيات والمستجدات التربوية.

المصادر والمراجع

قائمـة المصادر والمراجـع

أولا: المراجع باللغة العربية

أ- الكتـــب:

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

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

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

4- إسماعيل محمد الفقي (2005)، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، دار غريب للنشر والتوزيع، ب ط، عمان.

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

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

7- إيمان أبو غريبة (2008)، **القياس والتقويم التربوي**، دار البداية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان

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

9- الجميل محمد عبد السميع شعلة (2000)، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

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

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

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

13- حبيب تلوين(2002)،**التكوين في التربية في العالم وفي الجزائر**،دار الغرب للنشر والتوزيع،الطبعة الأولى، وهران الجزائر.

14- حسن أحمد الشافعي، محمد حسين عابدين، سوزان أحمد علي مرسي، (2009)، **مبادئ البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية والعلوم الإنسانية والإجتماعية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر.

15- الحسن اللحية (2012)، **الوضعية المشكلة من الانطلاق إلى التقويم**، دار نشر المعرفة، ب ط، الرباط، المغرب.

16- خالد لبصيص (2004)، **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف**، دار التنوير، الجزائر.

17- خليل ميخائيل عوض (1994)، **سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة**، دار الفكر الجامعي ، الطبعة الثالثة ،الإسكندرية، مصر.

18- خليل ميخائيل عوض (2003)، **سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة**، مركز الإسكندرية للكتاب،الطبعة الثالثة، مصر.

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

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

21- راشد حامد الدوسري (2004)، **القياس والتقويم التربوي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

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

23- ربيع هادي مشعان (2008)، **القياس والتقويم في التربية والتعلّيم**، دار زهران للنشر والتوزيع، ب ط، الأردن.

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

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

26- رشيد أورلسان (2002)، **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعلم**، اعتماد على برنامج وزارة التربية الوطنية قصر الكتاب،الطبعة الأولى، الجزائر.

27- رمضان أرزيل محمد حسونات (2004)، **نحو استراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة**، ج1، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، تيزي وزو، الجزائر.

28- زكريا محمد الظاهر، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع،الطبعة الأولى، الأردن.

29- سالم عيسى بدر (2002)، **مبادئ الإحصاء الوصفي والإستدلالي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، الطبعة الأولى، تيزي وزو، الجزائر.

30- سامي محمد ملحم (2005)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، الأردن.

31- سبع محمد أبو لبدة (2008)، **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**، دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى، عمان.

32- سعيد حسن العزة (2007)، **الإرشاد النفسي وأساليبه وفنياته**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

33- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2006)، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

34- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2008)، **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية في التخطيط والتقويم**، المعلم والإيمان للنشر والتوزيع، ب ط ، رام الله.

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

36- صلاح الدين محمود علام (2002)، **القياس والتقويم التربوي النفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، دار الفكر للنشر والتوزيع، ب ط، مصر.

37- عبد الحميد علي ومنى إبراهيم (2009)، **الإتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي**، مؤسسة طيبة للنشر،الطبعة الأولى، الأردن.

38- عبد الرحمان التومي (2008)، **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات**، ب ط.

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

40- عبد السلام عبد الله الحقندي (2008)، **دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس**، دار قتيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

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

42- عبد القادر أمير، إسماعيل ألمان (2008)، **المعالجة البيداغوجية**، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.

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

44- عبد الكريم غريب (2011)، **بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التصنيف والتقييم**، منشورات عالم التربية، الطبعة الثانية.

45- عبد الواحد الكبيسي (2007)، **القياس والتقويم، تجديدات ومناقشات**، دار جريري للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

46- عز الدين أبو التمن (2007)، **موسوعة علم القياس والتقويم أسس ومبادئ القياس والتقويم، الجزء الأول**، دار الكتاب الجديد، ب ط.

47- عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقله المحاميد (2007)، **سيكولوجية التدريس الصفى**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

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

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

50- فراس إبراهيم (2008)، **طرق التدريس ووسائله وتقنياته، وسائل التعلّم والتعلّيم**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ب ط، عمان.

51- فراس إبراهيم السليتي (2008)، **إستراتيجيات التعلّيم والتعلّم النظرية**، عالم الكتب الحديث في النشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

52- قاسم علي الصراف (2002)، **القياس والتقويم التربوي في التربية والتّعليم**، دار الكتاب الحديث، ب ط، القاهرة، مصر.

53- كريمان بدير (2008)، **التعلّم النشط**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

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

55- لحسن توبي (2006)، **بيداغوجيا الكفاءات والأهداف الإندماجية**، مكتبة المدارس، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب.

56- لخضر زروق (2003)، **تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات**، دار هومة للنشر، ب ط.

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

58- محمد أبو هاشم (2004)، **سيكولوجية المهارات**، زهراء الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

59- محمد الصالح حثروبي (2004)، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، شركة الهدى، ط2، الجزائر.

60- محمد الطاهر وعلي (2006)، **بيداغوجيا الكفاءات**، دار السعادة للنشر والتوزيع، ب ط، الجزائر.

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

62- محمد الطاهر وعلي (2013)، **الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات**، الورسم للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة،الجزائر.

63- محمد الطاهر وعلي (2013)، **بيداغوجية الكفاءات**، الورسم للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية،الجزائر.

64- محمد بن يحي زكريا، مسعود بن عباد (2006)، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والكفاءات (المشاريع وحل المشكلات)**، ب ط، الجزائر.

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

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

67- محمد بوعلاق (2009)، **الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النسبية والتربوية والاجتماعية**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ب ط،الجزائر.

68- محمد بوعلاق (2014)، **مقاربات الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري**، البرامج الوطنية للبحث، تربية وتكوين، ب ط، الجزائر.

69- محمد خليل عباس، محمد فكر نوفل، محمد مصطفى العبسي، فريال محمد أبو عواد (2007)، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

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

71- محمد محمود الملة، توفيق أحمد مرعى (2005)، **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان.

72- محمود داوود سليمان الربيعى (2006)، **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**، عالم الكتاب الحديث، الأردن.

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

74- مروان أبو حويج وآخرون (2002)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

75- مريم سليم (2004)، **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

76- مريم سليم(2002) ، **علم النفس النمو**، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت ، لبنان.

77- مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة (2005)، **إعداد المعلم تنمية وتدرسه**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ب ط، عمان، الأردن.

78- مصطفى نمر دعمس (2008)، **إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، دار غيداء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

79- ميلود زيان (1998)، **أسس وتقنيات التقييم التربوي**، منشورات تالة، ب ط، الجزائر.

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

ب - المجـــلات:

81- الأخضر قويدري (2005)، بيداغوجيا الكفاءات تحديات وعوائق، **مجلة الدراسات**، ع4، جامعة عمار الثليجي، الأغواط، الجزائر.

82- حناش فضيلة (2008/2007)، مدى وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى مفتشي التربية والتعليم الأساسي، **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع8، الجزائر.

83- زوليخة بوطوطاي مبدوعة (2013،)، تكوين المدرس وواقعه المهني، **مجلة البحوث التربوية والتعليمية**، المدرسة العليا للأساتذة، ع4، الجزائر.

84- عبد الكريم الطراونة (2002)، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية، س18، ع 21.

85- عبد الوهاب صديقي (2011)، المقاربة بالكفايات وتمثلات المتعلم، **مجلة علوم التربية**، دورية مغربية فصلية متخصصة، ع47، المملكة المغربية.

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

87- لكحل لخضر (2009)، **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع11، الجزائر.

ج- الـوثـائــق الـوزاريــة:

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

89- أحمد الزبير(2007)،**سند تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات**، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم ،الحراش، الجزائر.

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

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

92- مناهج السنة الثالثة متوسط، (2004).

93- الوثيقة المرافقة لمنهج التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط، (2016)،المجموعة المتخصصة لمادة التربية الإسلامية.

94- الوثيقة المرافقة لمنهج الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط (2016)،المجوعة المتخصصة لمادة الرياضيات.

95- مناهج مرحلة التعليم المتوسط (2016)،الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط.

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

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

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

99- وزارة التربية الوطنية، ديلمي بلقاسم وعناني بلعيد (2005)، دليل كتاب مادة علوم الطبيعة والحياة، السنة الثانية من التعلّيم المتوسط، **الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية** ،الجزائر.

100- وزارة التربية الوطنية، مفتشية التربية والتعليم الأساسي (2010)، المقاربة بالكفاءات.

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

102- مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط (2005)، اللجنة الوطنية للمناهج، **الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية**، الجزائر.

103- مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط (2013)، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية**، الجزائر.

104- دليل استخدام كتاب اللغة العربية،السنة الثانية من التعليم المتوسط (2017)،وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر،الجزائر.

د- المعـاجــم والقـواميـس:

105- فاروق عبده فله، أحمد عبد الفتاح زكي (2004)، **معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ب ط.

هـ- الـرسـائــل والأطـروحـات الجـامعيــة:

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

107- عبد الباسط هويدى (2012)، **الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات**، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه العلوم، قسنطينة، الجزائر.

108- عبد المجيد لبيض (2009/2008)، **تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم التربوية، قسنطينة، الجزائر.

109- لبنى بن سي مسعود،(2008/2007)، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، **واقع التقويم في التعلّيم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات**، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

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

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

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

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

و - الـوثـائـق التـربـويـة والمـجـلات:

114- حاجي فريد (2005)، التدريس والتقويم، المركز الوطني للوثائق التربوية سلسلة موعدك التربوي، ع19، الجزائر.

115- الاخضر عواريب، إسماعيل الأعور (2011)، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات الملتقى الأول حول التكوين بالكفايات في التربية، ورقلة، الجزائر.

116- سيواني عبد المالك (2014)، التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بين وجاهة التصور وعوائق التطبيق منظومة التعليم الجزائري نموذجا، **مجلة المعارف**، ع16، البويرة.

117- مسعودي امحمد (2016)، صعوبات تقويم المتعلمين، **مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية**، ع17، عين تموشنت، الجزائر.

118- وزارة التربية المغربية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

ز - المنـــاشيـــر الـوزاريـــة:

119- مشروع ملف التقويم 2005، وزارة التربية الوطنية مديرية التقويم والاتصال رقم 28، خاص بإجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

120- المنشور الإطار 2016 الوارد من وزارة التربية الوطنية رقم 880 تحت عنوان تحضير الدخول المدرسي 2016-2017.

121- منشور الأمانة العامة رقم 2039 لوزارة التربية 2005، إصلاح نظام التقويم التربوي.

122- منشور الأمانة العامة لوزارة التربية رقم 2139، 2005، تقويم تعلمات السنتين الثانية ابتدائي والثانية متوسط.

123- المنشور الوزاري رقم 1313 المتعلق بإعادة تنظيم الزمن الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط، 2013، الإجراءات التنظيمية والبيداغوجية للأعمال الموجهة في التعليم المتوسط.

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

ثانيا: المراجع باللغة الفرنسية

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

126- Cora Brahimi, (2011), **The competency based approach a lever for changing public health practices in Québec**, institut national de Québec.

127- Corriveau.G. (2005) L'équilibre des compromis ou, les attentes négociées au cœur de l'évaluation en enseignement des sciences au collégial .Mémoire de maitrise en éducation, Université du Québec a trois-Rivieres, trois Rivieres.

128- Chebat.J. (2004) Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial .Montréal: Collège André-Grasset, Direction pédagogique, service de recherche(PAREA).

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

130- François Marie Gérard, (2006), **L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie**, ministère de l'éducation national, UNESCO.

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

132- Gerard Scallon, (2004), **L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences saint Laurent**, éditions du renouveau pédagogique.

133- **Guide méthodologique en évaluation pédagogique**,(2009), Ministère de L'éducation National .

134- Isabel (2000) Les changements de pratique d'évaluation des apprentissages chez les enseignants de Philosophie et de Français dans

le contexte du renouveau de l'enseignement collégial : une étude de cas dans un collège .Thèse de doctorat en éducation Université du Québec à Montréal en association avec l'université du Québec à Rimouski, Montréal.

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

136- Legendre, (2005), **Dictionnaire actuel de l'éducation**, 3éme édition Montréal, Guérin.

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

138- Phillipe Perrenoud, (2000), **Construire des compétences de l'école**, 3éme édition, les moulineaux cedex, France.

139- Pineault, M-C(2001), **pratiques pédagogiques et approche par compétence dans le programme Sciences humaines du cégep de Rimouski. Maitrise en éducation**, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.

140- Pascal Bressoux et Pascal Pansu(1998) revue Française de Pédagogie, institut Français de la recherche pédagogique, n 122 de janvier, février, mars.

141- Rey Bernard, (2014), **Les compétences a l'école apprentissage et évaluation**, 3éme édition de Boeck, Belgique.

142- Rey Bernard**, La compétence a l'école (Apprentissage et évaluation)**, édition de Boeck, Bruxelles 2éme édition.

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

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

145- Tardif, (2006), **L'évaluation des compétences**, documenter le parcours de développement Montréal chènevière éducation.

146- Xavier Rogiers, (2000), **Une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement**, Bruxelles ed de Boeck.

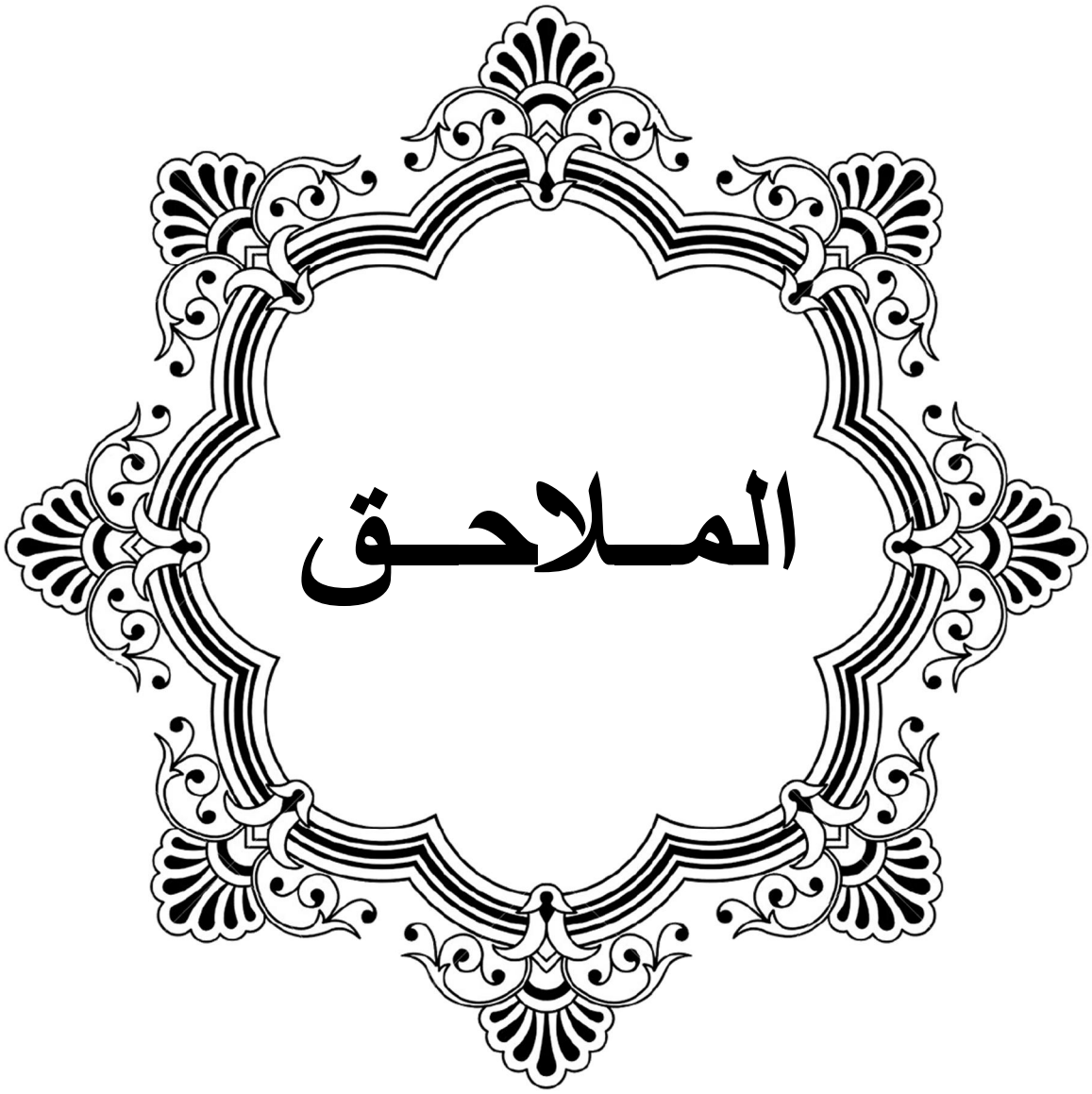
147- Xavier Rogiers, (2003), **L'évaluation des compétences**, enjeux et demarches Yaoundé.

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

149- Saadia Nait Belhadj, (2011), **Le contenu auto évaluatif dans le matériel didactique enseignement de l'anglais langue seconde en**

6éme année primaire et 1ere année secondaire, université du Québec, Montréal.

150- Yang song, (2011), **Assessment for learning in a chinese university context**, a mixed methods case study on English as a foreign language speaking ability, master degree at Québec, Montréal.


الملاحق

ملحــق رقــم (01)

نموذج لوضعية تعليمية خاصة بمادة العلوم الطبيعة والحياة

وضعية تعليمية: أول متوسط

مجال المادة: نمو وتطور الجنين عند الكائنات الحية

الوحدة: انتاش البذرة

صنف المشكلة: بناء الموارد

وظيفة الوضعية المشكلة:

2. الكفاءات العرضية المستهدفة	القيم الفكر الناقد الإستقلالية حل المشكلات

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

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

5. الحواجز:	- تعميم لإانتاش على كل البذور.

نص الوضعية: زرعت سلمى نوعين من بذور الفاصولياء والفول وسهرت على رعايتها وسقيها بانتظام، بعد مدة انتشت كل بذور الفاصولياء بينما بذور الفول لم تنتش مما لفت انتباهها سائلة أباها الفلاح عن السبب فأجابها ربما زرعت بذور مسنة جذا.

فتحت سلمى تلك البذور فوجدت بعضها مثقوبة وبعضها كان مكسرا وكان البعض الآخر سليما.

التساؤلات:

1- فسر عدم إنتاش بذور الفاصولياء.

2- ما هي التحولات التي طرأت على بذرة الفاصولياء؟

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

ملحــق رقــم (02)

نموذج لتقويم تشخيصي في بداية مرحلة دراسية جديدة

(مرحلة التعليم المتوسط)

يجب أن يتعلق هذا التقويم بالملمح و الكفاءة الختامية للطور الابتدائي

أجري في بداية السنة الدراسية استبيان تشخيصي لـ120 تلميذ من السنة أولى متوسط لقياس المفاهيم والمعارف بواسطة التمارين والكفاءات بوضعيات. كانت الأمثلة كمايلي:

تمرين 01: ضع الكلمات الآتية في مكانها المناسب:

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

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

تمرين 02: أجب بصح أو خطأ.

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

تمرين 03: أخذنا نبات القمح في حالة جيدة وزرعناه في الأوساط التالية وبيّنا التجارب في جدول:

وسط الزرع	الملاحظة	التعليل
ماء مقطر		
ماء مقطر و أسمدة		

سجّل ملاحظات بعد مدة من تنفيذ التجربة:

- ماذا يمكنك استنتاجه من هذه التجربة؟

<u>تمرين 04</u>: ارسم نباتا موضحا فيها أجزاء النبتة.

وضعية إدماجية:

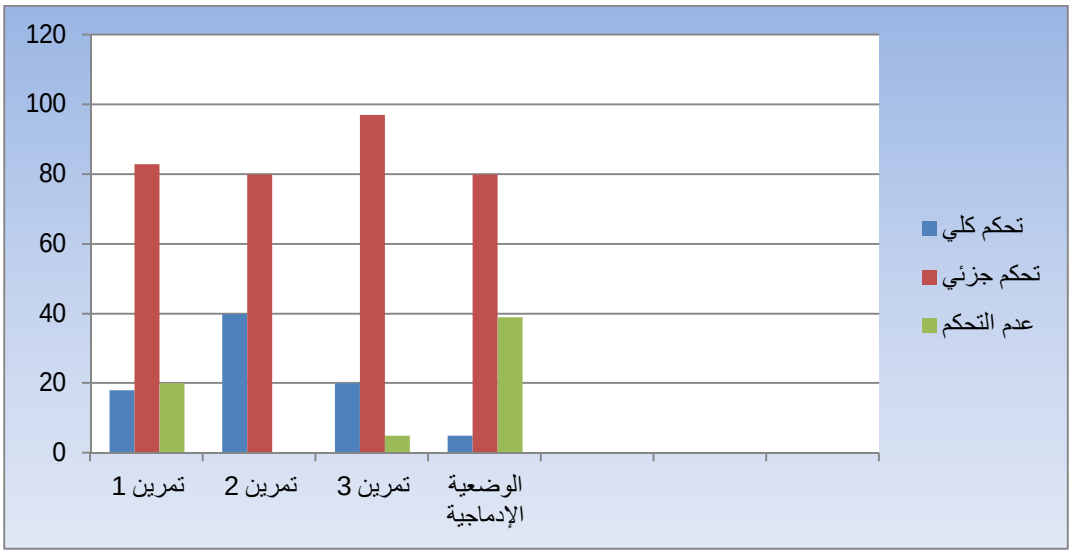
لاحظ عمر عند خالته أن تحضين الدجاجة للبيض جعلها تفقس، وتتحول وتعطي كتاكيت، طلب من أمه شراء دجاجة، التي باضت له خمسة عشر بيضة.

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

عندما سأل أباه قال له يلزمك ديكا في مزرعتك.

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

تمثيل بياني يبين مدى تحكم التلاميذ في المعرفة



التكفـل البيـداغـوجـي (العـلاج)

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

1- معرفة مستوى التلاميذ.

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

3- استعمال الوسائل التي تمكّن المتعلّم من الإدراك والتصور ونقله من مجال المحسوس إلى الملموس.

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

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

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

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

ملحــق رقــم (03)

نموذج لتقويم تشخيصي في بداية سنة دراسية (سنة رابعة متوسط)

متـــــوسطة غول رابح
المستوى: السنة الرابعة
التقويم التشخيصي للسنة الدراسية:2011-2012
الكفاءة القاعدية:أن يتوصل التلميذ إلى كتابة خطبة مؤثرة.
الوضعية الثانية:
السند:
قال الشاعر:

و أتى نوفمبر كالجواد فزغردت كـــل المدائـــن عـزة و تجلدا
نطقت جبال النار في أوراس مذ سكن الجبـــال الثـائرون تعبدا
لا يملكون من الحيـــاة سوى دم حر لأجل الشمس يدني الموعدا

السياق:
اختارك زملاؤك لتمثلهم في خطبة بمناسبة أول نوفمبر.
التعليمة:
اكتب نصا من خمسة عشر سطرا تتحدث فيه عن تضحيات الآباء من أجل أن تعيش أنت ومن معك في خير وسلام، عازما على مد جسر العمل للمحافظة على هذا الإرث الغالي، موظفا تعابير مجازية ، تشبيها بليغا و جملتين شرطيتين.

شبكة التقويـــــــــــــم

المعايير	المؤشرات	التقدير
الملاءمة (03ن)	- الموضوع خطبة.	(01ن)
	- الممضوع يتحدث عن تضحيات الآباء.	(0.5ن)
	- الموضوع يتحدث عن عزم الأبناء للمحافظة على الإرث.	(0.5ن)
	- المضوع يوظف ما يلي:	
	أ- تعابير مجازية.	(0.25ن)
	ب- تشبيها بليغا	(0.25ن)
	ج- جملتين شرطيتين.	(0.25ن)
	- احترام الحجم المطلوب.	(0.25ن)
استعمال أدوات المادة (02ن)	- الموضوع يستخدم عبارة التحية و الختام.	(0.5ن)
	- الموضوع يوظف ألفاظ الخطاب و النداء.	(0.5ن)
	- الموضوع يحـترم علامـــات الترقـــيم.	(0.5ن)
	- خلو المنتج من الأخطاء النحوية ، الصرفية و الإملائية.	(0.5ن)
الانسجام (02ن)	- الموضوع يربط بين فكرة و أخرى.	(01ن)
	- احتـــرام عنـــاصر الخطبـــــة.	(0.5ن)
	- المعجم اللغوي الموظف ينسجم مع الوضعية.	(0.5ن)
الإبداع و الإتقان (01ن)	- عـــرض الخطبة جميـــل.	(0.5ن)
	- توظيف الشواهد المناسبة.	(0.5ن)

ملحــق رقــم (04)

نموذج لتقويم تحصيلي لنهاية ثلاثي في مادة اللّغة العربية (سنة رابعة متوسط)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

متوسطة سنوسي علي جباحية **السنة الدراسية:** 2011/2010
التاريخ: 18/01/2011 **المستوى:** 4 متوسط

التقويم التحصيلي للثلاثي الثاني في مادة اللغة العربية

النص

الشَّبَـــــــابُ

1- يَا مَعشَرَ الطُلاَبِ هَذاَ عهدكم ** فاسعوا لكسب المجد سعي عظام
2- أنتم رجاء الشعب أنتم ذخره ** و حمـــاه في مستقبل الأيـــام
3- إني أرى فيكم مخـايـل فطنة ** كالبرق يومض من خلال غمـــام
4- و أرى دراستكم دراسة فطنة ** و دراية و رعايـــة و نظـــام
5- فتدارسوا القرآن فهو هدى لكم ** و شفاء أنفسكـم من الأسقـام
6- و تعلموا فصحى اللغات فإنها ** علوية الأسرار و الأنغـــــام
7- كونوا عمالقة الشباب شهامـــة ** و كرامة و اسموا عن الأقزام
8- إن الشباب إذا سما بطموحـــه ** جعل النجوم مواطئ الأقـــدام
9- في كل قلب منه قلب مجاهـــد ** و بكل نفس منا نفس عصـــامي
10- يا معشر الطلاب هذا عهدكم ** فاسعوا لكسب المجد سعي عظـام

-محمد العيد أل خليفة-

الأسئلـــــة

أ) البناء الفكري: (6ن)

- ما هي الفكرة العامة للنص؟ (1ن)
- إلى ماذا دع الشاعر الشباب الجزائري في البيتين الخامس والسادس؟(1ن)+ (1ن)
- أشرح الكلمات التالية: سما (1ن) + الأسقام (1ن) + يومض (1ن)

ب)البناء الفني: (2ن) (1ن) (1ن)

- أكتب البيت الأخير كتابة عروضية مع وضع الرموز.

ج)البناء اللغوي: (4ن)

1- أعرب ما تحته خط في النص.(1ن)
2- بين محل إعراب الجملة الواقعة بين مزدوجتين في النص.(1ن)+(1ن)
3- استخرج من النص جملة شرطية.(1ن)

د) الوضعية الإدماجية: (8ن)

السند: قال الشاعر: إن الشباب إذا سما بطموحه جعل النجوم مواطئ الأقدام
السياق: ها أنت ترى اليوم شباب العالم يقود الأمم ويبني ويعمر ويصنع الحدث في كل مجال....
التعليمة: أكتب نصا لا يقل عن عشرة أسطر تحث فيه الشباب الجزائري على العمل الجاد والمثمر حتى نصل ببلادنا إلى مصاف الدول المتحضرة والمتطورة. موظفا جملة شرطية، وتشبيها وأسلوبا إنشائيا.

بالتوفيق	انتهى

ملحق رقم (05)

نموذج لشبكة تقويم خاصة بالتقويم التحصيلي لمادة اللّغة العربية

متوسطة جباحية

شبكة تقويم خاصة بالتقويم التحصيلي للثلاثي الثاني في اللّغة العربية

الإجابة النموذجية

المعايير	المؤشرات	ت ت	ت ك	الملاحظة
البناء الفكري	**أ- الفكرة العامة للنص:** حَثَّ الشاعر الشباب الجزائري على العمل وتحصيل العلم. **ب-** في البيت الخامس دعوة إلى تدارس القرآن الكريم. في البيت السادس دعوة إلى تعَلُّم اللّغة العربية كونها قصص اللّغات. **ج- شرح المفردات:** سما= علا الأسقام: الأمراض يومض: يبرق، يلمع	01ن 01ن 01ن 01ن 01ن 01ن	06ن	وفَّق غالبية التلاميذ في إجاباتهم باستثناء إخفاق البعض في الصياغة السليمة للفكرة العامة.
البناء الفني	**الكتابة العروضية والتقطيع:** إِنْنَ شُشْبَابَ إِذَا سَمَا بطموحهي 0//0///0//0///0//0/0/ جعل ننجوم مواطئ لأقدامي 0/0/0/0//0///0//0///	0.5ن 0.5ن 0.5ن 0.5ن	02ن	كثير من التلاميذ اخفق في الإجابة عن السؤال ولذا فالمعالجة هنا ضرورة في الحصص اللاحقة.
البناء اللّغوي	أ- الإعراب: فطنة: مضاف إليه مجرور... ب- محل الجملة من الإعراب: جملة فعلية مبنية في محل رفع خبر "إنّ". ج- الجملة الشرطية: غنّ الشباب إذا سما بطموحه	01ن 0.5ن 0.5ن 01ن 01ن	04ن	لقد وفقّ غالبية التلاميذ في إجاباتهم. غير أن بعضهم لا يقدم جوابا كافيا ومفصّلا بخصوص محل الجملة من الإعراب...

	المعـــايير	المـؤشــرات	ت	المــلاحـظــة
الوضعية الإدماجية (08ن)	**الوَجَاهَةُ**	- حَثُّ الشباب على العمل الجاد. - استعمال النمط المناسب - احترام الحجم المطلوب أكثر من 10 أسطر. - توظيف جملة شرطية. - تشبيها. - أسلوبا إنشائيا.	01ن 0.5ن 0.5ن 01ن	
	سَلاَمَةُ اللُّغَة	- خلو المنتج من الأخطاء بأنواعها. - احترام علامات الترقيم. - استعمال لغة ذات صلة بالموضوع	01ن 0.5ن 0.5ن	
	الإنسجام	- ترتيب الأفكار - حسن الانتقال من فكرة إلى أخرى - انسجام الشواهد مع الموضوع - القدرة على إقناع الشباب في حثهم على العمل وخدمة الوطن	0.5ن 0.5ن 0.5ن 0.5ن	
	الإبداع والإتقان	- حسن العرض - مقروئية الخط	0.5ن 0.5ن	

ملحق رقم (06)

نموذج لشبكة المعالجة لبيداغوجية الخاصة بالتقويم التحصيلي للثلاثي الثاني في اللّغة العربية

شبكة المعالجة للتقويم التحصيلي للثلاثي الثاني:

قسم: س4م1

موضع الإخفاق	أنشطة العلاج	الملاحظات	المعنيون
أ- البناء الفكري 1- الفكرة العامة	تدريب المتعلمين على الصياغة الجيدة للفكرة العامة	- من خلال نشاط القراءة - ونشاط الإدماج	- مصباح محمد - سحنون سليم - بوفركاس صلاح - محمد والي - نور الإسلام فتيحة
ب- البناء الفني العروض	تمكين التلاميذ من الكتابة العروضية الصحيحة مع وضع الرموز المناسبة.	من خلال تطبيقات إضافية.	معظم المتعلمين
ج- البناء اللّغوي		لم يسجل أي إخفاق	
الوضعية الإدماجية أ- الوجاهة	حثّ المتعلمين على قراءة التعليمة قراءة متأنية ودقيقة		
ب- سلامة اللّغة	تدريب المتعلمين على احترام علامات الترقيم	من خلال نشاط القراءة والتعبير الكتابي	- مصباح محمد - سحنون سليمان - بوفركاس صلاح - عجو حميد
ج- الانسجام	- تقديم فقرة مشوّشة ومطالبة المتعلمين بإعادة ترتيبها - استعمال أدوات الربط المختلفة	من خلال نشاط الإدماج والتعبير الكتابي	- خواص سميحة - عباسي رضوان - بلقاسم جمال - متيجي عبد الله
د- الإتقان	- تدريب التلاميذ المعنيين على تحسين العرض والخطّ		- بلال زكرياء - خالد صغير - حميدة قبيلي - عبد القادر شريف

المعالجة – (توجيهات عامّة)

لمّا ينهي الأستاذ عملية التصحيح يعود إلى أوراق المتعلّمين ويتصفحها من جديد، وفي أثناء ذلك يقوم بتصنيف المتعلّمين حسب نوعيّة الإخفاقات المسجّلة عندهم، فمثلا: التلاميذ الذين أخفقوا في صياغة الفكرة العامّة يخضعون إلى معالجة خاصّة بهم، وذلك كأن تعطى لهم فقرات أو نصوص صغيرة ويتمّ تدريبهم على صياغة فكرة عامة للنص.

وهكذا يتم الأمر مع باقي الإخفاقات، وكلّ إخفاق يعالج بالكيفية المناسبة، وعلى المعلّم أن يجتهد في الوصول إلى هذه الوسائل بما يتماشى ومستوى المتعلمين.

ولتحقيق ذلك يمكن استغلال حصص الاستدراك إنّ وجدت، أو حصص الإدماج، أو من خلال بعض الأنشطة كالقراءة والتعبير بنوعيه.

وإذا لزم الأمر فبإمكان الأستاذ أن يخصّص حصة كاملة لمعالجة بعض هذه الإخفاقات.

التقـــــويـــــم الـــتـــكويـــنـــي				
يحدّد المتعلم الخطأ – ويبيّن نوعه- ويصححه مع ذكر السبب والعلّة يناقش ويحدّد المؤشرات المختلفة لكل معيار				
1- أهم الأخطاء الشائعة وتصحيحها الخطأ: نوعه: الصواب: التقليل ملاحظة: أ- يشرك المتعلّم في تحديد نوع الخطأ ويعمل على تصويبه، مع تقديم التعليل. ب- لا ينقل المتعلمون على كراساتهم الخطأ بل يكتفون بنقل الصواب فقط مع التعليل.	المعايير	المؤشرات	التقدير	الثغرات	المعالجة
2- القيام بنقاش مع المتعلمين قصد تحديد شبكة التقويم	الملاءمة	- كتابة خطبة - الحث على الاجتهاد - النمط: الحجاج - التوظيف والشواهد	3.5ن	- قلة الشواهد - ضعف الحجة	- بالعودة إلى نماذج في الخطابة - خطبة طارق - خطبة الوداع - خطبة الإبراهيمي (ص19)
3- شبكة تقويم الوضعية الإدماجية	الانسجام	- حسن الانتقال من فكرة إلى أخرى - القدرة على الإقناع - ترابط الأفكار وانسجامها	//	- التكرار الممل عند بعض المتعلمين	//
	الاستعمال السليم لأدوات اللّغة	- خلو الخطبة من الخطأ بأنواعه - احترام علامات الوقف - اللّغة السهلة الواضحة	1.5ن	- عدم احترام علامات الوقف عند بعض المتعلمين	
	الإتقان	- الخط الواضح - حسن العرض - الإتيان بالشواهد المناسبة		- إخفاق البعض في العرض الجيد للمنتج	- التأكيد على حسن العرض ووضوح الخط والمطالعة اليومية
مرحلة البناء (بناء التعلّم)					

	قراءة لبعض المواضيع من قبل أصحابها، مع التنبيه إلى ضرورة الإلقاء الجيد بما يتناسب وفن الخطاب. وفي أثناء ذلك يدوّن بقية المتعلمين ملاحظاتهم ويبدونها فيما بعد. **المعـالـجـة** بالنظر إلى طبيعة المنتج –وهو الخطبة- ارتأيت أن أقف على خطاب ألقاه الإبراهيمي أمام جموع من طلبة مدارس الجمعية وهو يتناول الموضوع نفسه أي الحثّ على طلب العلم والاجتهاد في تحصيله يقول الإبراهيمي: «يا أبناءنا إنّ الحياة قسمان: حياة علمية، وحياة عملية، وإن الثانية منهما تنبئ على الأولى قوّة وضعفا، وإنتاجا وعم.. وإنّكم لا تكونون أقوياء في العمل إلاّ إذا كنتم أقوياء في العلم، ولا تكونون أقوياء في العلم إلاّ إذا انقطعتم له ووقفتم عليه الوقت كله. لا تعتمدوا على دروس القسم وحدها، بل اعتمدوا معها على جلسات المذاكرة في البيت أيضا. ففي المذاكرة لقاح العلم، فاشغلوا أوقاتكم حين تخرجون من القسم بالمذاكرة في ذلك الدّرس، إنّكم أن تفعلوا تنفتح لكم أبواب من العلم. ينبغي أن لا تقنعوا بالكتاب المقرّر، بل اقرأوا غيره من الكتب السهلة المبسوطة في ذلك العلم». **ملاحظة**: المعالجة تبقى مستمرة من خلال بقية الأنشطة –كالقراءة والمطالعة-	يقرأ المتعلم ويناقش زملاءه يستمع إلى نموذج مثالي في فن الخطابة	

ملحق رقم (07)

نمــوذج لـشبكــة الـتقويـم الـذاتــي

شبكة التقويم الذاتي

المقاييس	نعم	لا	سبب الإخفاق
هل وفقت في كتابة خطبة وفق المقاييس المطلوبة؟			
هل أقنعت زملائي بضرورة الاجتهاد؟			
هل احترمت الحجم المطلوب؟			
هل وظفت الشواهد والحجج الكافية؟			
هل وظفت جملة واقعة خبرا؟			
هل نظمت ورقتي؟ وكتبت بخط واضح؟			

ملاحظة: يجيب المتعلم على هذه الأسئلة المطروحة ومن خلال ذلك يمكن له أن يحكم على عمله.

ملحق رقم (08)

دليل المقابلة نصف موجهة

أسئلة المقابلة:

أثناء زيارتكم الميدانية للأساتذة:

1- ما هي المؤشرات التي تعتمدون عليها لتقويم أداء و نشاط الأستاذ؟

2- ما هي الأساليب التقويمية التي يستخدمها الأساتذة أثناء ممارساتهم التقويمية؟ رتب أجوبتك حسب أولوية الاستعمال.

أ- المقابلة،

ب- الواجبات المنزلية،

ج- الملاحظة اليومية،

د- دفتر المتابعة (البورتفوليو)،

و- الاختبارات

3- كيف يتعامل الأستاذ مع أخطاء المتعلمين؟ أي هل يتم ذلك وفق ما تتطلبه المقاربة بالكفاءات؟ (يتدخل الأستاذ فور وقوع الخطأ لتصحيحه، تترك الفرصة للمتعلم للتعرف على خطئه وتصحيحه، يصحح المتعلم مع زملائه المتعلمين).

4- كم عدد الأيام التكوينية التي يتلقاها الأساتذة سنويا؟ وما هي أهم المواضيع المدرجة فيها؟

الملحق رقم (09)

إستبيـــان الـــدراســـة

في إطار الإعداد لمذكرة الدكتوراه الطور الثالث، اختصاص علم النفس المدرسي وللقيام بدراسة تقييمية لنظام التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط نضع بين أيديكم السيدات والسادة الأساتذة الكرام استبيانا يحتوي على عبارات ذات علاقـة بميـدان عملكـم فنرجو منكم زملائي إثراء هذه الدراسة بإجاباتكم الموضوعية على أسئلة الاستبيان الموالي بوضـع إشارة (×) على الخانة المعبرة عن رأيكم. ونعلمكم أن معلومات هذا الاستبيان تستخدم لغرض البحث العلمي لا غير، ونشكركم على تعاونكم معنا.

الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

الخبرة المهنية في ميدان التعليم : **أقل من 10 سنوات** ☐

من11 ـ 20 سنة ☐

أكثر من 21 سنة ☐

نوع التكوين: **المعهد التكنولوجي للتربية** ☐

المدرسة العليا للأساتذة ☐

الجامعـــــــة ☐

بنود الاستبيان	نعم	لا
المحور الخاص بمدى ممارسة أساتذة التعليم المتوسط لأنواع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات		
أ- التقويم التشخيصي		
1. أقوم بتقويم تشخيصي في بداية كل سنة دراسية وفي بداية كل وحدة تعلم.		
2. أقوم بتحديد المكتسبات القبلية للمتعلّم.		
3. أراعي مدى تحقق المكتسبات الأساسية عند التخطيط للتقويم التشخيصي.		
4. أعتمد على أدوات التقويم المناسبة لقياس مدى نجاعة الفعل التعليمي التعلّمي.		
5. أقوم بمراقبة وتصحيح الواجبات المنزلية.		
6. أعتمد على نتائج هده الواجبات والأنشطة لتحديد مدى تجاوز الثغرات.		
7. أقوم بتقديم وضعيات تعلمية في صورة مشكلات تثير تفكير المتعلّمين.		
8. أقوم بتصنيف المتعلّمين بناء على نتائج التقويم التشخيصي (ضعاف الأداء، متوسطي الأداء وجيدي الأداء).		
9. أقوم ببرمجة الأنشطة التعليمية اعتمادا على نتائج التشخيص.		
ب- التقويم التكويني		
10. أعدل مسار التعلّم إثر مجموعة من الإجراءات.		
11. أراقب مدى تطور اكتساب المتعلّمين للكفاءة أثناء الحصة.		
12. أجمع الأخطاء التي يرتكبها المتعلّمون وأستثمرها كمؤشرات لوجود خلل.		
13. أساعد المتعلّمين على التعرف على أخطائهم وتأويل مصدرها .		
14. أتخذ قرارا للعلاج بناء على تعثرات المتعلمين.		
15. أعالج مواطن الخلل وثغرات المتعلمين بالاعتماد على إستراتيجية جماعية أو تفريدية.		
16. أعرّف المتعلّم في كل مرة بالمعايير التي يقوّم على أساسها.		
17. أوجه المتعلّمين أثناء إنجازهم لمهمة.		
18. أقيم علاقة وظيفية بين المكتسبات الجديدة والسابقة ذات علاقة بالموضوع.		
19. أهتم بالعوائق التي تعرقل مسار التعلّم.		
20. أدمج المفاهيم أثناء سير الحصة.		
21. أوظف معارف سابقة في وضعية جديدة.		
22. أمكن المتعلّمين من ممارسة التفكير النقدي (حل المشكلات).		
23. أقوّم التعلّمات في نهاية كل حصة دراسية.		
24. أراقب أعمال المتعلّمين كل على حدى.		
25. أكلّف المتعلّمين بواجبات وأنشطة منزلية مدروسة في نهاية كل حصة دراسية.		
26. أقوم بنشاطات الإدماج في نهاية كل محور تعلمي.		
ج- التقويم التحصيلي		

27. أعتمد على المكتسبات المدرجة في الوحدات التعلّيمية لبناء مواضيع الإمتحانات الدورية.		
28. أدرج الوضعية الإدماجية في كل الإمتحانات الدورية.		
29. أعتمد على شبكة التقويم الرسمية أثناء تقييم أعمال المتعلّمين.		
30. أقوم بالتصحيح النموذجي بإشراك المتعلّمين عقب كل امتحان فصلي.		
31. أعقّب على بعض الأجوبة الخاطئة المتكررة.		
32. أقوم بتحليل نتائج المتعلّمين كل على حدى لتشكيل فئات.		
33. أستثمر نتائج المتعلّمين لضبط التعثرات وتصنيف المتعلّمين على أساسها.		
34. أرفق علامات التحصيل بعبارات توجيهية تخص نقاط قوة وضعف المتعلم.		
35. أقوم ببرمجة أنشطة علاجية للمتعلّمين الذين يواجهون مشاكل تعلّميّة اعتمادا على نتائج التقويم التحصيلي.		
المحور الخاص بمدى تحكم أساتذة التعليم المتوسط للمعارف النظرية الخاصة بممارسة التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات		
36. التقويم يعني تعيين موقع المتعلم وترتيبه بالنسبة لأقرانه.		
37. التقويم معناه معاينة حالة واقعة: نوعية العمل، أداء المتعلم.		
38. ينبغي أن نقيم المتعلم عدة مرات بالنسبة إليه وبالنسبة إلى تقدمه.		
39. التقويم بعدي دائما، نقوم في نهاية الشهر، في نهاية الفصل و في نهاية السنة.		
40. الأستاذ هو المسؤول الوحيد عن التقويم و عن تقديم المعرفة و هو الوحيد الذي يحدد هل اكتسبت أم لا.		
41. ينبغي أن يكون التقويم مساعدة وجدانية، يجب أن ننبه التلميذ ونحفزه.		
42. في التقويم التربوي ليست النتيجة ما نعتبره فقط، بل الأهم منها هو المسار المتبع والطريقة المستعملة للحصول على النتيجة.		
43. دور التقويم هو التمكن خاصة من توقع النتائج، هل اكتسب التلميذ ما يمكنه من النجاح في القسم الأعلى.		
44. تقويم التلميذ يعني مساعدته على بناء معارفه بنفسه، لا يمكن لأحد تعويضه، وما على الأستاذ إلا تشجيعه وضبط الأمور معه.		
45. للتقويم هدف وحيد هو منح نقطة تسجل على كشف النقاط المدرسي.		
46. يكون التقويم مستمرا لتمكين المتعلم من معرفة موقعه في كل وقت.		
47. التقويم فعل إجتماعي: لا يمكن للأستاذ أن يقوُّم وحده، ولا يمكنه أن يقوُّم إلا بالحوار مع زملائه ومع المتعلم نفسه.		
48. هدف التقويم هو التحقق من تمكين المتعلم من تحقيق أهداف المنهاج.		
49. يساعد التقويم الأساتذة للاكتشاف المبكر للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات.		
50. التقويم وسيلة لجمع المعلومات التي تساعد الأستاذ على اتخاذ قرارات بيداغوجية.		
51. يجب أن يتعرف المتعلم على المعايير التي يقوُّم على أساسها في كل مرة.		
52. التقويم مسار تواصلي، يجب أن يدرك المتعلم لماذا أو كيف يقوُّم.		

53. يجب أن يكون التقويم الذاتي جزء لا يتجزء من التعلم.		
المحور الخاص بمدى استجابة التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات أساتذة التعليم المتوسط في ممارسة التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات		
54. أتحصل على الوثيقة المرافقة للمناهج ودليل الأستاذ بداية كل سنة دراسية.		
55. يطلعني مدير المتوسطة على كل المناشير الوزارية الخاصة بالتقويم التربوي وبكل تغيير في العملية التعليمية التعلمية.		
56. أفهم كل المصطلحات والمفاهيم المستخدمة في هذه الوثائق.		
57. ينظّم المفتش دورات تكوينية حول الجديد البيداغوجي كل سنة بصورة منتظمة.		
58. يستعين المفتش بزملائي الأساتذة من مختلف الخبرات في التخطيط للعمليات التكوينية.		
59. أشارك المفتش وأبدي رأيي في مواضيع التكوين بكل حرية.		
60. يشجعني المفتش للإفصاح عن الصعوبات التي أواجهها أثناء قيامي بتطبيق التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.		
61. يسعى المفتش إلى توظيف وتبسيط الإجراءات البيداغوجية عقب كل إصلاح.		
62. يسعى المفتش إلى اطلاع الأساتذة على كل ما هو جديد في العملية التعليمية التعلميّة.		
63. يقوم المفتش ببرمجة درس نموذجي قصد توجيه الأساتذة وتذليل الصعوبات		
64. أتلقى ملاحظات بناءة خلال الزيارات الميدانية التي يقوم بها المفتش.		
65. تساعدني هذه الملاحظات في تعديل مساري التعليمي مستقبلا.		
66. يستثمر المفتش نتائج الزيارات الميدانية في بناء مواضيع التكوين.		
67. مواضيع التكوين تتماشى مع متطلبات نظام التقويم في ظل المقاربة الجديدة.		
68. يبرمج الأستاذ المكوّن جلسات تنسيقية كل شهر لمناقشة محتوى البرنامج.		
69. يعد الأستاذ المكوّن ندوات داخلية يتخللها درس تطبيقي شهريا.		
70. أستفيد من خبرة زملائي في الإعداد والتخطيط للدروس.		

71. ما هي الصعوبات التي تواجهك أثناء تطبيقك للتقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات ؟

.....

.....

72. هل ترى أن التكوين البيداغوجي الذي تتلقاه أثناء الخدمة كافيا لفهم كيفية تطبيق التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات ؟ وما هي اقتراحاتك؟

.....

.....

ملحق رقم (10)

نتائج إجابات الأساتذة على بنود الاستبيان

أ- مدى استخدام أساتذة التعليم المتوسط لأنواع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

أنـــواع التقويم	التقدير / البنـــد	نعـــم		لا		K^2	DF	مستوى الدلالة
		التكرار	%	التكرار	%			
التقويم التشخيصي	1	151	74	53	26	47,08	1	0,05
	2	138	67,6	66	32,4	25,41	1	0,05
	3	136	66,7	68	33,3	22,67	1	0,05
	4	124	60,8	80	39,2	09,49	1	0,05
	5	145	71,07	59	28,9	36,25	1	0,05
	6	86	42,15	118	57,84	05,02	1	0,05
	7	111	54,4	93	45,6	01,5	1	0,05
	8	117	57,35	87	42,64	04,41	1	0,05
	9	84	41,17	120	58,82	06,35	1	0,05
التقويم التكويني	10	122	59,8	82	40,19	07,84		0,05
	11	133	65,2	71	34,8	18,84	1	0,05
	12	73	35,8	131	64,2	16,49	1	0,05
	13	77	37,7	127	62,3	12,25	1	0,05
	14	84	41,2	120	58,8	06,35	1	0,05
	15	83	40,86	121	59,31	07,08	1	0,05
	16	127	62,3	77	37,7	12,25	1	0,05
	17	129	63,2	75	36,8	14,29	1	0,05
	18	134	65,7	70	34,3	20,08	1	0,05
	19	134	65,7	70	34,3	20,08	1	0,05
	20	139	68,1	65	31,9	26,84	1	0,05
	21	135	06,2	69	33,8	21,35	1	0,05
	22	78	38,2	126	61,8	11,29	1	0,05
	23	125	61,3	79	38,7	10,37	1	0,05
	24	123	60,29	81	39,7	08,65	1	0,05
	25	69	33,8	135	66,2	21,35	1	0,05

0,05	1	05,67	41,7	85	58,3	119	26	
0,05	1	41,49	27,5	56	72,5	148	27	التقويم التحصيلي
0,05	1	43,31	27	55	73	149	28	
0,05	1	21,35	33,8	69	66,2	135	29	
0,05	1	45,18	26,5	54	73,5	150	30	
0,05	1	45,18	26,5	54	73,5	150	31	
0,05	1	26,84	26,5	139	31,9	625	32	
0,05	1	18,4	65,2	133	34,8	71	33	
0,05	1	4,41	57,35	117	42,64	87	34	
0,05	1	06,35	41,17	84	58,82	120	35	

ب- مدى تحكم أساتذة التعليم المتوسط في المعارف النظرية الخاصة بالتقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

التقدير / البند	نعم (صحيح)		لا (خطـــأ)				
	التكرار	%	التكرار	%	K^2	DF	مستوى الدلالة
36	127	62,25	77	37,47	2,25	1	0,05
37	130	63,7	74	36,3	15,37	1	0,05
38	80	39,2	124	60,8	09,49	1	0,05
39	72	35,3	132	64,7	17,65	1	0,05
40	76	37,3	128	62,7	13,25	1	0,05
41	69	33,8	135	66,2	21,35	1	0,05
42	134	65,7	70	34,6	20,08	1	0,05
43	126	61,8	78	38,2	11,29	1	0,05
44	52	25,5	152	74,5	49,02	1	0,05
45	76	37,3	128	62,7	13,25	1	0,05
46	85	41,7	119	58,3	05,67	1	0,05
47	75	36,8	129	63,2	14,29	1	0,05
48	78	38,2	126	61,8	11,29	1	0,05
49	146	71,6	58	28,4	37,96	1	0,05
50	78	38,2	126	61,8	11,29	1	0,05
51	78	38,2	126	61,8	11,29	1	0,05
52	71	34,8	133	65,2	18,84	1	0,05
53	72	35,3	132	64,7	17,65	1	0,05

ج- مدى استجابة التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات أساتذة التعليم المتوسط في ممارسة التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

التقدير / البند	نعم		لا			
	التكرار	%	التكرار	%	K^2	DF	مستوى الدلالة
54	131	64,2	73	35,8	16,49	1	0,05
55	46	22,5	158	77,5	61,49	1	0,05
56	125	61,27	79	38,72	10,37	1	0,05
57	71	34,8	133	65,2	18,84	1	0,05
58	67	32,8	137	67,2	24,02	1	0,05
59	81	39,7	123	60,3	08,65	1	0,05
60	120	58,8	84	41,2	06,35	1	0,05
61	129	63,3	75	36,76	14,29	1	0,05
62	85	41,66	119	58,33	05,67	1	0,05
63	70	34,3	134	65,7	20,08	1	0,05
64	81	39,7	123	60,3	08,65	1	0,05
65	122	59,8	82	40,2	07,84	1	0,05
66	137	67,2	67	32,8	24,02	1	0,05
67	125	61,3	79	38,7	10,37	1	0,05
68	74	36,27	130	63,72	15,37	1	0,05
69	127	62,25	77	37,74	12,25	1	0,05
70	73	35,78	131	64,21	16,49	1	0,05

ملحق رقم (11): حســـاب ثبـــات الاستبيان