جامعة الجزائر2 - أبوالقاسم سعد الله

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علوم التربية

واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي

دراسة ميدانية لعينة من إبتدائيات الجزائر وسط

The reality of evaluation the Arabic subject according to the Competency based approach in the primary education

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

تخصص علوم التربية

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذة:**

روابي أمال **بداوي مسعودة**

أعضاء لجنة المناقشة

خطار زهية	أستاذة التعليم العالي	رئيسا
بداوي مسعودة	أستاذة التعليم العالي	مقررا
سيد نوال	أستاذة التعليم العالي	عضوا
بوجملين حياة	أستاذة التعليم العالي	عضوا
جازولي نادية	أستاذة التعليم العالي	عضوا
ذيب فتيحة	أستاذة التعليم العالي	عضوا

السنة الدراسية:2021 – 2022

إهـــداء

إلى روح أمي وأبي الطاهرتين أسكنهما الله فسيح جنانه

إلى كل أفراد عائلتي : زوجي محمد وأبنائي بدر الدين ووليد وزكريا حفظهم الله ورعاهم

إلى كل إخواتي وأخواتي وأبناءهم

إلى كل زملائي وزميلاتي بجامعة البليدة -2-

أهدي ثمرة عملي المتواضع

روابي

شكر وعرفان

ومن يتوكل على الله فهوحسيبه

الحمد والشكر لله سبحانه وتعالى على فضله وكرمه، والصلاة والسلام على نبيه محمد عليه الصلاة والسلام، الحمد لله الذي وفقني على إنجاز هذا البحث.

يسعدني بهذه الفرصة الطيبة أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى المشرفة والأستاذة الكريمة "بداوي مسعودة" على توجيهاتها ونصائحها القيمة التي كانت حافزا قويا لي في هذا البحث وصبرها معي طوال هذا العمل .

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذة والزميلة المحترمة "خطار زهية" على كرمها في تقديم النصائح والتوجيهات .

وأتقدم أيضا بهذه المناسبة بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة العلوم الإجتماعية وأخص بالذكر زملائي وزميلاتي الأساتذة في شعبة علوم التربية على مساندتهم لي ونصائحهم وتوجيهاتهم القيمة التي ساعدتني كثيرا في عملي وإلى كل الأساتذة المحكمين الذين لم يبخل علي بنصائحهم وتوجيهاتهم .

كما لا أنسى أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أعضاء لجنة المناقشة.

إلى كل من شارك بنصيحة أوتوجيه أثناء إنجاز هذا العمل له مني خالص مشاعر التقدير والإحترام وجزاهم الله كل خير.

روابي

الفهرس

المحتوى	الصفحة
شكر و عرفان	أ
إهداء	ب
ملخص البحث	ج
مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار النظري للبحث	
1- الإشكالية	6
2- فرضيات البحث	13
3- أهمية البحث	13
4- أهداف البحث	14
5- تحديدالمفاهيم الأساسية البحث	16
6- الدراسات السابقة	24
7- تعقيب على الدراسات السابقة	37
الفصل الثاني: التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	
أولا: التقويم التربوي	
تمهيد	41
1-مفهوم التقويم التربوي	42
2-أهداف التقويم التربوي	43
3-خصائص التقويم التربوي الجيد	45
4-أنواع التقويم التربوي	47
5-وظائف التقويم التربوي	50
6-أسس التقويم التربوي	51

7-الخطوات الرئيسية في عملية التقويم التربوي	52
ثانيا: التقويم المستمر	
1-مفهوم التقويم المستمر	54
2-أهمية التقويم المستمر	55
3-أهداف التقويم المستمر	57
4-مميزات التقويم المستمر	58
5-مبادئ عامة في التقويم المستمر	59
6-الأسس النفسية للتقويم المستمر	60
7-خصائص التقويم المستمر	61
8-خطوات تنفيذ التقويم المستمر	62
9-العوامل المؤثرة في عملية التقويم المستمر	65
خلاصة	67
الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	69
1-تعاريف	70
أ-تعريف المقاربة	70
ب-تعريف الكفاءة	70
2- العوامل التي أدت إلى ظهور الحركة القائمة على الكفاءات	71
3-لمحة تاريخية حول الإنتقال من بيداغوجية الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات	73
4-الخلفية الفلسفية للمقاربة بالكفاءات	76
5-خصائص الكفاءة	80
6-أساليب تقويم الكفاءات	81
7-مستويات الكفاءة	84
8-أنواع الكفاءة	87
9-مزايا المقاربة بالكفاءات	88

10- التعلم في بيداغوجية الكفاءات	89
11- أهداف المقاربة بالكفاءات	90
خلاصة	92
الفصل الرابع : تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الإبتدائية	
تمهيد	94
1-مفهوم اللغة العربية	95
2- تعريف اللغة العربية	95
3-أهمية اللغة العربية ومكانتها	97
4-مزايا وخصائص اللغة العربية	98
5-أهمية تدريس اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية	98
6-أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية	100
7-الإكتساب اللغوي عند متعلم المرحلة الإبتدائية	101
8-أهمية قواعد اللغة العربية	104
9-أهداف تدريس القواعد	105
10-أهمية تدريس القراءة	106
11-واقع طرق تدريس اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية	108
12-منهاج اللغة العربية في التعليم الإبتدائي	109
خلاصة	113
الفصل الخامس : إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	115
أولا - الدراسة الإستطلاعية	116
1-أهداف الدراسة الإستطلاعية	116
2-خطوات الدراسة الإستطلاعية	117
3-نتائج الدراسة الإستطلاعية الأولى	127
ثانيا: الدراسة الأساسية	

-منهج البحث	
-مجتمع البحث	
-عينة البحث	
-حدود البحث	
-أدوات البحث وخصائصها السيكومترية	
-الأساليب الإحصائية المستعملة	
خلاصة	
الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج	
تمهيد	
1-عرض وتفسير وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	
2-عرض وتفسير وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	
3-عرض وتفسير وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	
4-عرض وتفسير وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	
5-عرض وتفسير وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	
إستنتاج عام	
خاتمة	
إقتراحات	
المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مقارنة بين المقاربات البيداغوجية الثلاث	
02	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	
03	توزيع الأساتذة على المدارس	
04	المفاهيم البيداغوجية حسب الأساتذة	
05	كيفية تحديد الكفاءات	
06	كيفية التطرق إلى الكفاءة	
07	الصعوبة التي يجدها المعلم أثناء التدريس	
08	الأهداف المتوقع تحقيقها من التدريس بالكفاءات	
09	التدريس بالكفاءات يختلف من مادة لأخرى	
10	كيفية تقييم الكفاءات المراد بناؤها لدى التلاميذ	
11	المقياس قبل وبعد التعديل	
12	نتائج صدق الإتساق الداخلي لبنود البعد الأول	
13	نتائج صدق الإتساق الداخلي لبنود البعد الثاني	
14	نتائج صدق الإتساق الداخلي لبنود البعد الثالث	
15	نتائج صدق الإتساق الداخلي لبنود البعد الرابع	
16	نتائج صدق الإتساق الداخلي لبنود البعد الخامس	
17	نتائج صدق الإتساق الداخلي لمقياس التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وأبعاده	
18	نتائج إرتباط كل بعد بالمقياس ككل	
19	نتائج ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وأبعاده	
20	توزيع درجات المقياس	
21	بطاقة التقييم قبل وبعد التعديل	
22	خصائص عينة البحث من جانب عامل الجنس	
23	خصائص عينة البحث من جانب عامل سنوات الخدمة	
24	خصائص عينة البحث من جانب عامل المؤهل لعلمي	
25	وصف مقياس البحث	
26	وصف بطاقة التقييم	

27	نتائج إختبار الإعتدالية لطبيعة توزيع البيانات	
28	دلالة الفرق في مستويات التعامل بالمقاربة بالكفاءات	
29	مستوى مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	
30	مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	
31	أساليب تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات	
32	تكوين الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات	
33	المنهج ومحتوياته	
34	التقويم وفق الشبكة البيداغوجية	
35	إختلاف الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم يعزى لعامل الجنس	
36	إختلاف الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم يعزى لعامل الأقدمية	
37	إختلاف الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم يعزى لعامل المؤهل العلمي	
38	يمثل أسئلة حول الدرس السابق	
39	يمثل أسئلة حول المحور السابق	
40	إستجواب الأستاذ حول المكتسبات الأولية قبل بداية ميدان جديد	
41	إشراك المتعلم في إيجاد أرضية للإشكالية الجديدة	
42	تقييم الأستاذ للمكتسبات ومقارنتها بسابقتها	
43	تقييم المتعلم في بداية العملية	
44	طرح أسئلة متسلسلة	
45	ينوع في طرح الأسئلة (شفوي/كتابي)	
46	يعطي الأولوية للأسئلة الشفهية على الأسئلة الكتابية	
47	يشجع المتعلمين على المشاركة عن طريق طرح أسئلة متدرجة من حيث الصعوبة	
48	يشجع المتعلم على تصحيح أعمال زملائه	
49	يوجه أسئلة شفوية لإستخلاص الفكرة العامة من النص	
50	يستعمل عبارات تشجيعية أثناء إجابة المتعلمين	
51	إجراء إستجوابات شفوية	
52	إجراء إستجوابات كتابية	
53	يطرح أسئلة شفوية أوكتابية في القواعد الصرفية	
54	يطرح أسئلة شفوية أوكتابية في القواعد النحوية	
55	يترك المجال للمتعلمين لإكتشاف أخطاءهم في حفظ المحفوظات.	

56	يراقب ويصحح الواجبات المنزلية	
57	يراقب الأعمال الكتابية للمتعلمين داخل القسم	
58	يحدد الأسلوب التقويمي المناسب لكل موقف تعلّمي	
59	يضع ملاحظات تشجيعية على كراس المتعلم	
60	يثمن حضور المتعلم	
61	يقيم مشاركة المتعلم	
62	يقيّم نظافة الكراس والكتابة	
63	يوجه أسئلة أثناء نص القراءة	
64	يربط النصوص بواقع المتعلم	
65	يستغل نتائج التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في تحديد نقاط القوة والضعف عند كل متعلم	
66	يوظف المعارف والمهارات المكتسبة عند المتعلم في وضعيات مشكلة	
67	يحدد السندات اللازمة في حل المشكلة المطروحة	
68	يعد سلالم تنقيط دقيقة ومفصلة	
69	يجري تمارينات تطبيقية داخل القسم	
70	يرفق العلامة بملاحظة نوعية	
71	يستخدم شبكة الملاحظة والمتابعة	
72	يغلب على أسئلة الإختبار طابع الحفظ	
73	تبنى الأسئلة على أساس المقاربة البنائية (الوضعيات المشكلة لبناء الكفاءة الختامية)	
74	تمس أسئلة الإختبارات مستويات معرفية متنوعة	
75	يلتزم الأستاذ بإعداد إختبارات (الوضعيات التعليمية) وفق شروط المقاربة بالكفاءات لإكتساب المعارف (الكفاءة الأفقية – العرضية)	
76	يستعمل مصطلحات المقاربة بالكفاءات التي لها علاقة بالتقويم (المعيار– المؤشر– المهام)	
77	يعمل وفق شبكة التقويم المنصوص عليها من طرف وزارة التربية	
78	تطبق في التقويم مواصفات ومؤشرات المقاربة بالكفاءات (شبكة التقويم)	
79	يلتزم الأستاذ بإعداد إختبارات (وضعيات إدماجية) وفق المقاربة بالكفاءات لتعلم الإدماج	

79	يرتبط التقويم بعمليات الإدماج	
80	يحترم في بناء الإختبار معيار الحد الأدنى (توافق المنتوج مع السندات المقدّمة)	
81	الإستخدام السليم لأدوات المادة	
82	يشجع المتعلم من خلال الإختبارات على إستخدام مفاهيم المادة	
83	يهتم بالإنسجام الداخلي للمنتوج	
84	يراعي معيار الدقة في أسئلة الإختبار	
85	ينظم 3 إختبارات تحصيلية خلال الفصل الدراسي الواحد	
86	بناء أدوات التقويم بكل دقة وصدق	
87	يعتمد على وضعيات إدماجية في بناء الإختبار	
88	يستخدم شبكة التصحيح وفق المقاربة بالكفاءات	
89	مراعاة معايير الشبكة (الملاءمة، الصوابية، الإنسجام، الإحاطة، الإبتكار)	
90	يراعي في بناء الإختبار مستويات التلاميذ (إستخدام البيداغوجية الفارقية)	
91	يضع الأستاذ القرارات أوالملاحظات (كفاءة مكتسبة، كفاءة بحاجة إلى دعم، كفاءة في طور الإكتساب، كفاءة غير مكتسبة)	

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	يمثل خطاطة النماذج البيداغوجية والمقاربات الموافقة لها	
2	التمثيل البياني بالمدرج التكراري لبيانات عامل الجنس	
3	التمثيل البياني بالمدرج التكراري لبيانات عامل الأقدمية	
4	التمثيل البياني بالمدرج التكراري لبيانات عامل المؤهل العلمي	
5	التمثيل البياني لطبيعة توزيع البيانات	
6	التمثيل البياني لمستوى تعامل الأساتذة مع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	
7	التمثيل البياني لمفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	
8	التمثيل البياني لمستوى أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	
9	التمثيل البياني لمستوى تكوين الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات	
10	التمثيل البياني لمستوى المنهاج ومحتوياته وفق المقاربة بالكفاءات	
11	التمثيل البياني لمستوى التقويم وفق الشبكة البيداغوجية	

ملخص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى البحث عن واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي، ولتحقيق ما تصبوا إليه، تم وضع جملة من الخطوات أهمها، إشكالية البحث وما يتبعها من طرح التساؤلات وصياغة الفرضيات تم أهداف وأهمية البحث وكذا المفاهيم الإجرائية والدراسات السابقة، بالإضافة إلى ثلاث فصول نظرية: فصل خاص بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، فصل خاص بالمقاربة بالكفاءات وفصل خاص بمادة اللغة العربية، ليتم بعدها التطرق إلى الجانب التطبيقي بإعتباره بحث ميداني والتركيز على أهم الخطوات فيه وهي منهج البحث المتمثل في المنهج الوصفي الذي يتماشى مع طبيعة الموضوع والعينة العشوائية الذي تم عن طريقها إختيار أفراد البحث، والأدوات المستخدمة المتمثلة في المقياس الذي تم بناءه لقياس واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي، أثناء عملية التدريس وهوما يسمى بالتقويم التكويني (التقويم المستمر)، الذي تم تطّبيقه بعد التحقق من صدقه وثباته على عينة من أساتذة التعليم الإبتدائي قدرت بـ 293 أستاذ وأستاذة من التعليم الإبتدائي متواجدين عبر 76 مؤسسة تعليمية موزعين على 4 مقاطعات من مقاطعات الجزائر العاصمة (الجزائر وسط، سيدي امحمد 1 و 2، الأبيار، باب الوادي).

وإستخدمت الباحثة أداة ثانية في البحث المتمثلة في بطاقة تقييم بعد عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة جامعيين وخبراء في مجال علوم التربية وقدّر عددهم بـ 15 أستاذ وأستاذة على عينة من أساتذة التعليم الإبتدائي قدر عددهم بـ 15 أستاذ (ة) أخذت من العينة السابقة.وإقتصرت الباحثة على هذا العدد لصعوبة الوضع آنذاك.

وخلصت نتائج البحث إلى ما يلي:

1-تحققت الفرضية الأولى التي تنص على: "يرتفع مستوى تقدير الأساتذة في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية" حسب ما أثبتته النتائج الإحصائية،

2- عدم تحقق الفرضية الثانية التي تنص على ما يلي: " يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية تعزى لعامل الجنس".

3-عدم تحقق الفرضية الثالثة التي تنص على ما يلي: يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية تعزى لعامل الخبرة.

4-عدم تحقق الفرضية الرابعة التي تنص على ما يلي:" يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية تعزى لعامل المؤهل العلمي.

5- تحققت الفرضية الخامسة التي تنص على ما يلي: يرتفع مستوى تطبيق الأساتذة للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية بأنواعه الثلاث (التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم النهائي) في مرحلة التعليم الإبتدائي .

الكلمات المفتاحية: التقويم المستمر، المقاربة بالكفاءات، المرحلة الإبتدائية.

Research Summary

The current research aims at identifying the reality of Arabic subject evaluation according to the Competency based approach at primary school So as to achieve what the research aims at, a number of steps have been put.The mast important of which is the prottem of the research and what favours as asking question and formulating hypotheses and also the objectives and the importance of the research, procedural concepts and previous studies. After that, the practical side will be discussed as it is considered a fieled research and the focus will be the most important stop which are the research methodology and sample and the tools, used represented in the mesure which was built to mesure which (gauge) the level of primary school Arabic teacher application to evaluation according to the competency approach during the teaching process ; which is called formative or continuous evaluation.

This evaluation was applied after cherching its validity and stability on a sample of teachers estimated at 293 professors in primary education from a total of 76 the primary schools distributed on four municipalities in the wilaya of Algiers.

Anassessment cord was also used on a total of 15 teachers from the study sample to check the level of Arabic teacher's application to evaluation according to the Competency approach in primary education.

The research results found the followings.

- The first hypothèses was confirmed and it states the followings :The level of teacher's appreciation of evaluation application according to the Competency approach increases according to what was proven by the stastical results.

-The second hypothesis was not confirmed and it states the followings :

There is a difference between Arabic teachers in their appreciation of evaluation application according to the competency approach due to the gender factor.

-The third hypothesis was not confirmed and it states the followings :

There is a difference between Arabic teachers in their application according to the competency approach due to the experience factor.

-The fourth hypothesis was not confired and it states the followings :

There is a difference between Arabic teachers in their appreciation of evaluation application according to the competency based approach due to the qcientific qualification factor.

-The fifth hypothesis was confirmed and it states the following :

The level of evaluation application according to the competency based approach increases with its three types (diagnostic evaluation, formative evaluation, summative evaluation) on the part of primary school Arabic teachres.

Keys words : continuous evaluation, competency based approach, primary education.

مقدمة

مقدمة:

أقرت العديد من الدول أن أحسن مقياس تقاس به نهضة أيّ أمة هو درجة اهتمامها الواعي بشؤون التربية والتعليم، فالأمم الحية الراقية تدرك أن مصيرها يتوقف إلى حد كبير على نوعية التربية التي تقدمها لأبنائها.

وعليه، لابد من إعطائها الأولوية والعناية الفائقة، لأن إذا كان المجتمع عبارة عن نظام كبير، فإن التربية هي إحدى الفروع المهمة لهذا النظام، لهذا أصبح موضوعها من المواضيع الشائكة التي يهتم بها كل من يريد إصلاح المجتمع والنهوض والرقي به نحوالعلوم والمعرفة التي تضمن مستقبل الأجيال والأمة ككل.

والجزائر هي ضمن هذا العالم المتغير وعليها مواكبة كل التغيرات والتطورات الحاصلة في كل الميادين ولا سيما ميدان التربية والتعليم، وعليه فقد دخلت هي الأخرى في إصلاحات تربوية جديدة منذ عام 2003، حينما تبنت النظام التعليمي الجديد الذي يعتمد على المقاربة الحديثة التي تحمل تصور جديد لمنظومة تربوية تقوم على بناء كفاءات أطفالها المتمدرسين في مختلف الأطوار التعليمية (إبتدائي – متوسط– ثانوي وحتى الجامعي)، إنها المقاربة بالكفاءات التي نجدها اليوم متبناة في العديد من دول العالم.

تبنّت المنظومة التربوية الجزائرية قبل هذه المقاربة مقاربتين الأولى هي المقاربة بالمضامين الكلاسيكية والمقاربة الثانية هي المقاربة بالأهداف حتى سنة 2003 أين تم تبني المقاربة بالكفاءات.

إن بيداغوحية الكفاءات هي إحدى البيداغوجيات التي تعمل على تمكين المتعلم من إكتساب المعرفة والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة للوصول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويحدد لنفسه موقعا ضمن هذا المجتمع.

وهذا التصور لمواطن الغذ ومتعلم اليوم لا يمكن بلوغه إلا من خلال مناهج ذات أسس صحيحة تساهم في بناء الكفاءات حسب المتطلبات والحاجة، بإعتبار أن بيداغوجية الكفاءات تحتاج إلى تخطيط ديداكتيكي يستدعي العمل الجماعي والتعاوني داخل القسم وخارجه.

إن التدريس والتقويم بمنظور المقاربة بالكفاءات هوالتجسيد الواقعي للمعرفة المكتسبة والمهارات المبنية عن طريق التكوين والخبرات المرسخة عبر التجارب.

فالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات يشكل نشاطا ملازما لسيرورة كل عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها ومستوياتها ومكوناتها.

كما أنه من خلال هذه العملية يمكن للأستاذ أن يتوقع أويقدّر موقع المتعلم على سلم النموفي مختلف المجالات بغية مساندته وتوجيه مساره التعلّمي.

حيث يشهد في وقتنا الحالي التقويم بصفة عامة وتقويم المتعلم بصفة خاصة تطورات متسارعة، وتجديدات مبتكرة، ساهمت في إحداث تغييرات تربوية شاملة في مختلف مكونات المنظومة التعليمية.

وعلى ضوء كل ما سبق ذكره حول الموضوع، قسمت الباحثة البحث الحالي إلى قسمين: قسم نظري وقسم تطبيقي.

القسم النظري يحتوي على ثلاثة فصول:

الفصل الأول: يتمثل في الإطار النظري للبحث ويشمل على كل من تحديد الإشكالية التي تحتوي على تساؤلات البحث وفرضياته، أهمية وأهداف البحث وكذا المفاهيم الإجرائية للبحث والدراسات السابقة التي تم تناولها في نفس سياق الموضوع.

الفصل الثاني: يتناول التقويم التربوي وقسم بدوره إلى جزئين، جزء تناول التقويم التربوي ويحتوي على العناصر التالية:

- لمحة تاريخية عن التقويم، مفهومه، أهدافه، خصائصه، أنواعه ووظائفه والخطوات الرئيسية له.

الجزء الثاني: يتناول التقويم المستمر ويحتوي على العناصر التالية:

مفهومه، أهميته، أهدافه، مميزاته ومبادئه والأسس النفسية التي يبنى عليها وخطوات تنفيذه، والعوامل المؤثرة فيه.

الفصل الثالث: خاص بالمقاربة بالكفاءات، ويحتوي على العناصر التالية: تمهيد، بعض التعاريف، العوامل التي أدت إلى ظهور الحركة القائمة على الكفاءات، لمحة تاريخية حول إنتقال البيداغوجية بالأهداف إلى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، الخلفية الفلسفية، خصائصها، أساليب تقويمها ومستوياتها وأنواعها، مزاياها والتعلم في إطار المقاربة بالكفاءات وأهدافها وخصائصها وأخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الرابع : فصل تدريس اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية ويحتوي على مفهومها، نشأتها، أهميتها ومكانتها، مزاياها وخصائصها وأهمية تدريسها، تم الإكتساب اللغوي لدى تلميذ المرحلة الإبتدائية (مهارة الإستماع، مهارة القراءة، مهارة الكتابة)، وكذا قواعد اللغة العربية، أهمية تدريس القراءة، واقع تدريس اللغة العربية، منهاج تدريسها من تعريف وبناء وكذا المقاربة بالكفاءات في اللغة العربية وفي الأخير خلاصة الفصل.

الجانب الثاني هوالجانب التطبيقي أوالميداني ويحتوي على فصلين:

الفصل الخامس : الإطار المنهجي (الإجراءات المنهجية للبحث) يتضمن على الدراسة الإستطلاعية، منهج البحث، مجتمع البحث، عينة البحث، حدود البحث، أدوات جمع البيانات، تم الأساليب الإحصائية المستعملة وفي الأخير الخلاصة.

الفصل السادس: يتضمن هذا الفصل عرض و تحليل الفرضية الأولى، عرض و تحليل الفرضية الثانية، عرض و تحليل الفرضية الثالثة، عرض و تحليل الفرضية الرابعة و كذا الفرضية الخامسة، تم مناقشة و تفسير الفرضية الأولى، مناقشة و تفسير الفرضية الثانية ، مناقشة و تفسير الفرضية الثالثة، مناقشة و تفسير الفرضية الرابعة و الخامسة.

إستنتاج عام.

خاتمة.

إقتراحات.

قائمة المراجع.

ملاحق

الفصل التمهيدي

1-الإشكالية.

2-فرضيات البحث.

3-أهمية البحث.

4-أهداف البحث.

5-تحديد مصطلحات البحث.

6-الدراسات السابقة.

7-تعقيب على الدراسات السابقة

الإشكالية:

شهدت الجزائر في السنوات الأخيرة تحوّلات وتغيّرات تكاد تكون جذرية في معظم المجالات. لهذا كان من الطبيعي إعادة النظر في المنظومة التربوية التي لم تعد ترقى وتتماشى مع متطلبات العصر الحالي، بتبني إصلاح شامل وفق مقاربات ومضامين جديدة تراعى فيها كل هذه التحوّلات حتى تستطيع بناء جيل قادر على التكيّف مع المستجدات الحاصلة من جهة والمحافظة على هويته وشخصيته من جهة أخرى.

ولقد عرف النظام التربوي الجزائري عدّة إصلاحات منذ الإستقلال على مستوى المناهج والبرامج والأهداف والطرائق التعليمية، وأكبر إصلاح تربوي عرّفته الجزائر بعد الإستقلال، الإصلاح الّذي تجسّد في تطبيق المدرسة الأساسية الذي عرف بأمرية 16 أفريل 1976 .

(الطاهر زرهوني، 1994 ص122)

لتنصّب بعدها لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية، فكانت الإنطلاقة في عملية الإصلاح بمنظور جديد تمثّل في بيداغوجية جديدة تسمى المقاربة بالكفاءات سنتي 2003-2004 التي إعتمدتها دول كثيرة في بناء مناهجها، هدفها جعل المؤسسة التربوية محيطا محفزا لتحصيل الكفاءات. **(عميمر عبد العزيز، 2005)**

وتم بناء هذه المقاربة في مختلف الأطوار بدءا من الطور الإبتدائي فالطور المتوسط، فالثانوي من خلال الإعتماد عل طريقة التقويم المستمر.

ولقد سار نظامنا التربوي منذ الإستقلال على نهج مقاربتين على الأقل، المقاربة بالمضامين الكلاسيكية، والمقاربة بالأهداف بحيث تقوم المقاربة الأولى على أساس المواد التعليمية التي تنتقى من محتويات ومضامين الكتب وتحوّل فيما بعد إلى معارف تلّقن للمتعلم الذي يبقى لساعات طويلة حبيس موقف سلبي مقابل الكم الهائل من المعارف التي تنقل إليه من طرف الأستاذ المصدر الوحيد للمعرفة، أما المقاربة الثانية فتعتمد على فعل تعليمي- تعلّمي يقوم

على تصوّر قبلي للأهداف التربوية تصاغ إجرائيا في شكل سلوكات قابلة للتقويم، يقوم الأستاذ من خلالها بتشخيص الحاجات والوضعيات وتحديد الأهداف، فتحوّل المتعلم من متلق للمعرفة إلى مشارك في إنجاز الدرس.

واستمر العمل ببيداغوجية الأهداف إلى غاية 2007 – 2008 أين تمّ إختفاؤها نهائيا حسب وزارة التربية الوطنية. **(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2016 ص 9)**

أصبحت المدرسة اليوم تقوم بإعداد المتعلّم بدل تلقينه المعارف حتى يتفاعل ويتكيّف مع المجتمع ويساهم في تطويره، إذ تعتبر بمثابة أدوات تسمح له من مواجهة مختلف الوضعيات والمواقف التي يتعرّض لها خلال حياته اليومية بنجاح وتفوق.

وعليه أصبح ضروري على القائمين بشؤون قطاع التربية تحديث الطرائق والمناهج التربوية لمواكبة العولمة التربوية ومسايرة العصر من جهة والتحكّم في البيداغوجيات الجديدة في التدريس من جهة أخرى، مثل البيداغوجية الفارقية، بيداغوجية الدعم، بيداغوجية الإتقان والتدريس بالكفاءات، إذ أصبح دور الأستاذ مساعدا وموجّها، ومستشارا للفعل التعليمي– التعلّمي فاسحا المجال أمام المتعلّم لبناء تعلّماته بنفسه. **(فريد حاج، 2005، ص1)**

كما يعد التقويم أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية، لما له من تأثير على الأهداف التعليمية والمحتوى والأساليب والأنشطة.

فالتقويم يضيء الطريق أمام الأستاذ والمتعلّم، للوقوف على نقاط الضعف ومعالجتها، ونقاط القوة ودعمها، وذلك لأن التقويم بمفهومه الواسع يتضمن عملية تشخيص وعلاج، فيستخدم العديد من الأساليب التقويمية يستند عليها كمعيار لتنمية المعلومات ووسيلة لتحسين عملية التعلّم، كالإختبارات المقنّنة، الإختبارات الموضوعية الحديثة...الخ. **(فوزية دمياطي، 1992)**

ويعتبر التقويم وفق المقاربة بالكفاءات (لاسيما التقويم التكويني أوالمستمر) جزءا لا يتجزأ من مسار التعلّم. وليست وظيفته الأساسية الحكم بالنجاح أوالفشل، بل تدعيم المسعى

التعلّيمي للتلاميذ، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للمدّرس عن طريق المعالجة التربوية.

والتقويم في المقاربة بالكفاءات لا يعمل على تكديس المعارف، بل يقوم بتحويلها إلى معلومات ومعارف حيّة قابلة للقياس، لأنّ ما يدّل على النجاح يتميّز بنوعية الفهم، ونوعية الكفاءات التي تمّت تنميتها، ونوعية المعارف التي بنيت وليس بكميّة المعلومات المخزّنة في الذاكرة.

لقد إهتمت العديد من الدراسات بمجال التقويم وأهميته في تحسين وتطوير عملية التدريس، فنجد دراسات تناولت أثر إستخدام التقويم المستمر بواسطة الإختبارات كوسيلة لقياس التحصيل الدراسي، من بينها دراسة جوزاك (Guzak, 1968) حول نوعية الأسئلة التي يستخدمها معلم المرحلة الابتدائية والتي تحدّد نمط تفكير المتعلم وتساعده على فهم أعمق للمادة العلمية.

وتوصّل كل من لابورت وقوس (Laporte and Gass, 1975)، وهوجان وكنتش (Hogan and Kintesh , 1977)، و(دكستل ، Duchastel) ودكستل ونانجستر (Duchastel and Nungester , 1982) وهالبين وهالبين (Halpin an Halpin,1982) من خلال الدراسات التي قاموا بها حول التقويم المستمر " أن إستمرار الإختبارات وتعددها له أثر إيجابي في إستفادة المتعلمين من المادة العلمية وعلى مستوى تحصيلهم الدراسي.

(مرجع سابق،1992، ص2)

وأظهرت دراسة كل من جرونلند (Gronlund, 1977) وبروان (Brown, 1983) أن الإختبارات تسّهل عملية التعلّم وتزيد من إحتفاظ المتعلم لما تعلّمه.

ويضيف التن ولوريلارد (Elton and Laurillard, 1979) في نفس الإطار دائما أن للإختبارات الأسبوعية تأثير فعّال على أنماط التعلّم لدى التلاميذ من خلال التغذية الراجعة المنتظمة.

ويؤكد موس (Moss, 1977) أن التقويم المستمر يساعد المتعلم على النجاح في دراسته.

(نفس المرجع السابق، 1992، ص3)

ما يمكن إستنتاجه من خلال نتائج هذه الدراسات توافقها مع نتائج دراسات أخرى، مثل دراسة (Allen and All , 1962) ودراسة جيه وجلاجار (Gay and gallagher , 1962) التي تؤكد على أن تعدّد الإختبارات يؤدي بالمتعلم إلى بذل جهد أكبر، والعمل بتركيز أكثر، ليتم بذلك ترسيخ المعلومات بسبب المراجعة العقلية النشطة.

كما أظهرت بعض الدراسات أهمية التقويم المستمر مثل دراسة (التجاني، 2001)، ودراسة (القرشي، 2010) و(دراسة الشهري، 2006) في خفض معدلات رسوب المتعلمين.

وأوصت (دراسة الداوود، 2003) بإجراء مزيد من الدراسات حول التقويم المستمر لمعرفة آراء الأولياء حول واقع التقويم المستمر في التدريس. **(تركي بن سحيم السحيم،2010 ،ص1)**

بينما هناك دراسات تطرقت للجوانب السلبية أوالصعوبات التي تواجه الأستاذ في تطبيق التقويم المستمر وفق الأساليب المختلفة كونه يتطلب إعدادا وتكوينا وممارسة، مما يجعل الأستاذ يتمسك بالأساليب التقليدية، وأكدت نتائج دراسة بوكرمة فاطمة الزهراء في هذا الإطار الصعوبات التي يواجهها الأستاذ في التحكم في الكفاءات المعرفية والمنهجية الواردة في المناهج التعليمية نتيجة طبيعة تكوينه. **(فاطمة الزهراء بوكرمة، 2006،ص 283)**

كما توصلت دراسة (الأخضر قويدري) التي أجريت حول إتجاه الأساتذة نحو مقاربة التدريس بالكفاءات إلى نتيجة مفادها نقص في تكوين الأساتذة أدى إلى عدم قدرتهم على تطبيق المقاربة بالكفاءات. (**الأخضر قويدري، 2005، ص167)**

نستنتج من خلال هذه الدراسات أن التقويم المستمر الذي يعتمد أساسا على تعدّد الإختبارات والتنّويع في طرح الأسئلة وإستمرارها يسّهل من عملية التعلّم ويزيد من إكتساب المتعلم للمعارف وتنشيط الذاكرة بسبب المراجعة المستمرة، مما يؤدي إلى تفوق ونجاح المتعلم في الدراسة، بالإضافة إلى مساهمة التكوين في تمكين الأستاذ من التعامل مع المقاربة بالكفاءات وتطبيقها.

إن مرحلة التعليم الإبتدائي ليست مجرد مرحلة دراسية، بل هي مرحلة حاسمة لنجاح المتعلم، يتمّ من خلالها بناء أسس كلّ التكّوينات والتوجّهات المستقبلية في الحياة. فمن واجب المدرسة الإبتدائية إكساب كل متعلم قاعدة من الكفاءات والمعارف المتحكّم فيها بشكل يجعلها أدوات تستغل في التعليم المتوسط . فالمقاربة التي كانت تسير عليها المنظومة التربوية لم تتمكّن من تحقيق هذه الأهداف المسطّرة فجاءت المقاربة بالكفاءات لترفع من المستوى التعليمي من خلال تبني منهجية جديدة تعتمد على التقويم المستمر الذي يركز على تعدّد وتنوّع الإختبارات حتى يتيح للمتعلم تدارك أخطائه .

ويضيف نيتكو في نفس الصدد (Nitko, 1995) أنّه من بين المبررات التي أدت إلى إهتمام التربويين بالتقويم المستمر عاملان أساسيان، يتعلق العامل الأول بقناعتهم أن التدريس الجيّد يتطلب توّفر بيانات بشكل متواصل حول تقدّم المتعلمين من جهة، ومن جهة أخرى التعرّف على الأساليب المستعملة والتي ممكن أن تكون وراء هذا التقدّم أوالعكس، للاستفادة منها وتقديم التغذية الراجعة المنتظمة لعمليات التدريس والتعلّم.

أما العامل الثاني، فيرجع لكون نظام الإختبارات التقليدية الذي يستخدم في نهاية العام أوفي نهاية الفصل الدراسي وحتى في نهاية الوحدة مرتبط بوقت محدّد ومحتوى معيّن ويقيس أداء المتعلم في لحظة معيّنة، لهذا فهولا يمثل تمثيلا صادقا مستوى تقدم المتعلمين ولا يعكس طبيعة. **(عبد الله صالح السعدوي، 2011، ص 9)**

كما تعد اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية مادة أساسية، قد يتعلمها الطفل قبل الإلتحاق بالمدرسة وتعد وسيلة إتصال تكسبه البدايات الأولى ما قبل المدرسة لتعلم مهارات اللغة، وبالتالي فهي القاعدة التي ينطلق منها المتعلم في تعلّم مكتسباته الأولى وفي تعلّم بقية المواد.

وتعد المرحلة الإبتدائية البداية الحقيقية واللبنة الأولى للتعلّم، لما لها من دور كبير في العملية التربوية والتعليمية، فهي ميدان رحب يكتسب فيه المتعلم المهارات، والقدرات، والمعارف، والإتجاهات الأساسية التي تساعده على بناء شخصيته، ونموه الشامل بحيث يكون مواطنا صالحا.

وعليه فإن الدراسة الحالية تنحصر في دراسة موضوع: "واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي من طرف الأساتذة، بإعتبار هذه المرحلة تتميز بنوع من الخصوصية كونّها تحضّر المتعلم لإجتياز مرحلة الطور الإبتدائي والإنتقال إلى مرحلة الطور المتوسط.

في ضوء كل هذه المعطيات جاءت تساؤلات البحث على الشكل التالي:

1- هل يرتفع مستوى تقدير الأساتذة عند تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية؟

2- هل يوجد إختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل الجنس؟

3-هل يوجد إختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل سنوات الخدمة في التعليم (أقل من 5 سنوات/ من 5 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات؟

4-هل يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل المؤهل العلمي؟.

5-هل يرتفع مستوى تطبيق الأساتذة للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بأنواعه الثلاث (التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم النهائي) في مادة اللغة العربية؟

2-فرضيات البحث:

1-الفرضية الأولى: يرتفع مستوى تقدير الأساتذة في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية؟

2- الفرضية الثانية: يوجد إختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية تعزى لعامل الجنس.

3- الفرضية الثالثة: يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية تعزى لعامل سنوات الخدمة في التعليم (أقل من 5 سنوات / من 5 الى 10 سنوات / أكثر من 10 سنوات).

4- الفرضية الرابعة: يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية تعزى لعامل المؤهل العلمي.

5- الفرضية الخامسة: يرتفع مستوى تطبيق الأساتذة للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية بأنواعه الثلاث (التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم النهائي) في مرحلة التعليم الإبتدائي.

3-أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الإطلاع على واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي من طرف الأساتذة، نظرا لأهمية المرحلة الإبتدائية في مسار المتعلمين الدراسي مستقبلا من جهة، وأهمية التقويم في تحديد مستواهم الدراسي وتكوينهم البيداغوجي من جهة أخرى، لاسيما التقويم المستمر المعمول به وفق المقاربة بالكفاءات، والوقوف على الصعوبات والعراقيل التي يواجهها الأساتذة خلال مرحلة التعليم الإبتدائي لاسيما في مجال تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

4-أهداف البحث:

تتعدّد أهداف البحث الحالي إلى مايلي:

- الإطلاع على واقع تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الإبتدائي.

- قياس مستوى تقدير الأساتذة في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية.

- التعرف على الإختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل الجنس".

- التعرف على اختلاف الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل سنوات الخدمة في التعليم (أقل من 5 سنوات / من 5 الى 10 سنوات / أكثر من 10 سنوات).

- التعرف على اختلاف الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل المؤهل العلمي.

- مدى إرتفاع مستوى تطبيق أساتذة اللغة العربية للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بأنواعه الثلاث (التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم النهائي) في مرحلة التعليم الإبتدائي.

-التقرب أكثر من الميدان التربوي لاسيما التقرب من الخبراء في مجال التربية، والإحتكاك بالميدان.

-بناء مقياس الهدف منه قياس مستوى تطبيق أساتذة اللغة العربية للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي.

–بناء بطاقة تقييم الهدف منها قياس مستوى تطبيق أساتذة اللغة العربية للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بأنواعه الثلاث (التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي) في مرحلة التعليم الإبتدائي.

– مدى تحكّم الأساتذة في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الإبتدائي.

5-تحديد مصطلحات للبحث:

1-واقع:

التعريف اللغوي: يعرّف مجمع اللغة العربية (1985) في المعجم الوسيط كلمة (واقع) بأنّه: " الواقع الحاصل، ويقال الوقائع والأحوال والأحداث" ص 1093.

التعريف الإجرائي:

يقصد بمصطلح (واقع) في الدراسة الحالية:الوضع الحالي الراهن والحقيقي في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

2-التقويم:

التعريف اللغوي:

-التقويم في اللغة مصدر الفعل قوّم، ومن جملة دلالاته المختلفة ما يأتي:

التعديل والتصحيح كأن يقال قوّم درأه أي أزال إعوجاجه، تحديد قيمة الشيء أوالسلعة، كأن يقال قوّم السلعة أي تمنّها وقدّر قيمتها. (**عطا الله أحمد زيتون،2009)**

- "بيان قيمة الشيء، فنقول قوّم البضاعة أي جعل لها ثمنا، قوّم الشيء أي أصلح إعوجاجه" . (**أسعد أحمد بوجمعة،2009، ص 69)**

- **التعريف الإصطلاحي:**

" التقويم هوعملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات كمية عن ظاهرة أوموقف أوسلوك بقصد إستخدامها في إصدار حكم أوقرار. (**أيوب دخل الله، 2015، ص 75)**.

تعريف روبير لومار، ريتا بوفار (Robert Lemaire, Rita Bouffard) :التقويم قوم ويدل على فحص درجة الملاءمة بين مجموعة المعلومات ومجموعة المعايير من أجل إتخاذ قرار". **(Robert Lemaire, Rita Bouffard, 1999 p 100)**

"هوعملية تشخيصية وعلاجية ووقائية مستمرة ومنظمة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية".

"هوعملية شاملة تجمع ما بين جمع وتصنيف وتحليل المعلومات للوصول إلى تشخيص وعلاج". **(أسعد أحمد بوجمعة، 2009 ،ص69)**

تعريف بلوم Bloom : التقويم هو إصدار (صياغة) أحكام على قيمة أفكار أو أعمال، أو حلول أو وضعيات أو مواد أو ظروف أو وسائل لغرض محدد، ويتضمن إستخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفاعليتها، وتكون هذه الأحكام إما كيفية أوكمية.

(Bloom,B,S, 1967 p 38)

نستنتج من خلال هذه التعاريف، أن التقويم ليس فقط عملية جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، وإنما هوإصدار حكم أوقرار بغية تشخيص الظاهرة المدروسة واقتراح علاج أوإزالة الإعوجاج.

التعريف الإجرائي: يقصد بالتقويم في الدراسة الحالية "عملية تربوية تنفذ من قبل أساتذة التعليم الإبتدائي خلال عملية التدريس طيلة السنة الدراسية، وفق إجراءات معينة من خلال تطبيق المنهاج الدراسي الخاص بمادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات. وتم دراسة هذا المتغير من خلال تطبيق أداتين تم بناءهم من قبل الباحثة، تمثلت الأداة الأولى في مقياس يقيس مستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية من طرف الأساتذة ، و تمثلت الأداة الثانية في بطاقة تقييم الهدف منها تأكيد مستوى تطبيق الأساتذة للتقويم

وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية بأنواعه الثلاث (التقويم التشخيصي، التكويني، النهائي).

3- تعريف المقاربة لغة:

-**المقاربة** : هي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة، فعله قارب، لا على وزن فاعل، المضارع منه يقارب،ومثله قاتل، يقاتل، مقاتلة، ياسر، ييأسر، مياسرة، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه، وحادثه بكلام حسن، فهوقربان، وهي قربى، ومنها تقاربا ضد تباعدا.

- المقاربة إصطلاحا:

ويقصد بها الكيفية العامة، أوالخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة)، والتي يراد منها دراسة وضعية أومسألة، أوحل مشكلة، أوبلوغ غاية معينة، أوالإنطلاق في مشروع ما، وقد إستخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، التي يرتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلمية، وفق إستراتيجية تربوية، وبيداغوجية واضحة.

(هني خير الدين،2005)

4- تعريف الكفاءة:

-**لغة:** الكفيء: النظير وكذلك الكفء والكفؤ على فعل وفعول والمصدر الكفاءة بالفتح والمدّ ونقول لا كفاء له بالكسر وهوفي الأصل مصدر أي لا نظير له.

وكافأه مكافأة وكفاء: ماثله. **(إبن منظور، 2000 ،ص143)**

- **إصطلاحا** : تعرّف الكفاءة حسب كسافيي روجيرس (Xavier Roegiers): " الكفاءة هي مجموعة قدرات مدمجة تمكّن المتعلم وبصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما، والتعامل معها بطريقة ملائمة". **(Xavier Roegiers,2004 p 44)**

5-تعريف المقاربة بالكفاءات: يمكن القول بأنها مقاربة تمتاز بالحرص على النجاعة أكثر من غيرها من المقاربات، وبتكييف أحسن مع المتغيرات المتزايدة لمجتمعاتنا وذلك نظرا لأن تحويل، وإستثمار المعارف الدائمة التطور، يجعلنا نبحث عن توظيف هذه المعارف بما يضمن فعالية وظيفية وعملية، إن مفهوم التحويل، إما بشكل واضح، أوضمني، في أغلب الكتابات حول المقاربة بالكفايات، المراد به تمكين المتعلم من تحويل، وإستثمار مكتسباته في سياقات مختلفة غير التي إعتادها بالنسبة للتعلمات المجرأة.(**المملكة المغربية،2009)**

كما تعرف المقاربة بالكفايات: بأنها تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أونهاية مرحلة تعليمية – تعلمية، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث طرائق التدريس، والوسائل التعليمية وأهداف التعلم، وإنتقاء المحتويات، وأساليب التقويم، وأدواته. (**حثروني، 2002، ص12**)

-**المقاربة بالكفاءات إجرائيا:** حسب الدراسة الحالية هي إختيار منهجي أقرته وزارة التربية الوطنية في بناء مناهجها، وحددته من خلال التعليمات الرسمية الواردة في المناشير الوزارية والمتعلقة بمادة اللغة العربية في الأطوار الثلاث للتعليم الإبتدائي، إنطلاقا من تحديد المستويات الثلاث للتقويم : تقويم تشخيصي، تقويم تكويني، تقويم نهائي، حتى يتمكن المتعلم من إكتساب جملة من المهارات والمعارف التي تساعده على مواجهة الوضعيات سواء كانت وضعية مشكل، وضعية إدماجية، وضعية تقويمية... حسب المادة الدراسية.

التعليم الإبتدائي إجرائيا: مرحلة من مراحل التعليم العام في الجزائر، والتي يلتحق بها التلاميذ إبتداءا من سن السادسة وتتكون من خمسة سنوات دراسية مقسمة على ثلاثة أطوار: الطور الأول (سنتان : الإيقاظ والتلقين الأول) الطور الثاني (سنتان : تعميق التعليمات الأساسية) والطور الثالث (سنة واحدة : التحكم في اللغات الأساسية)، ويحصل المتخرج منها على شهادة التعليم الإبتدائي.

تعريف اللغة العربية إجرائيا : هي مجموعة متجانسة من الإجراءات والأساليب التي يستخدمها أستاذ اللغة العربية من أجل تحقيق أهداف الدرس، وتشمل التحضير المسبق، وأساليب العرض المختلفة وإجراءاته، وتفعيل المتعلمين وتقويمهم.

مصطلحات لها علاقة بمتغيرات البحث:

التقييم– القياس– التقويم– الاختبار:

التقييم: إعطاء قيمة لعمل معيّن مبنّية على الدراسة والتثمين الدقيق، إنطلاقا من محكّات محدّدة. **(أنطوان صباح، 2009،ص 16)**

التقييم: يشير التقييم إلى إعطاء قيمة أوإفتراض قيمة لشيء ما، وعملية وصف كمي أوكيفي يتضمن أحكاما قيمية ذاتية مرتبطة بذات الشخص مما يجعله مختلفا من شخص إلى آخر".

(سهيلة الفتلاوي، 2006،ص13)

القياس: يقوم على مجموعة من الإجراءات التي تتضّمن جمع المعلومات الكميّة حول كفاية معيّنة ومدى إمكانية إكتسابها". **(مرجع سابق، 2009، ص 16)**

تعريف آخر للقياس: " هوتقدير قيمة الشيء تقديرا كميّا، وفق إطار معيّن من المقاييس وذلك تطبيقا للمبدأ الفلسفي المعروف الذي يقول كل ما يوجد بمقدار وكل ما يوجد بمقدار يمكن قياسه. **(مني أحمد الأزهري،2014)**

الإختبار:"هو وسيلة للتقييم، بمعنى أنّها أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلّم.**(نفس المرجع،2014)**

التقويم: يقوم على تحليل المعلومات حول كفاية والحكم عليها من خلال مقارنتها بقاعدة مرجعيّة بهدف إتخاذ قرار بشأنها. **(أنطوان صباح، 2009، ص 16)**

يختلف مفهوم التقويم عن مفهوم آخر مرتبط به هوالقياس، فالتقويم أساسا إعطاء حكم، بينما القياس هوتقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا عن طريق إستخدام وحدات رقمية مقننة، فالتقويم أشمل وأعم من القياس لأنه يشمل القياس مضافا إليه حكم معين مع إتخاذ الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشوذة. **(راتب قاسم عاشور،2003، ص269)**

بالنسبة للمصطلحات الثلاثة السابقة الذكر، فإنّها تتدرج كالتالي: يأتي التقييم كتشخيص أولي، أين يتم جمع المعلومات الخاصة بالمتعلم، يليه القياس الذي يقدر قيمة الشيء تقديرا كميا، وفي الأخير يأتي التقويم لتفسير المعلومات التي بحوزتنا وإصدار أحكام عليها، بينما يعتبر الإختبار كوسيلة من وسائل التقييم.

الفرق بين المصطلحات التالية:

الكفاءة: competency والكفاية Efficienty والمهارة.

هناك من يرى تشابه بين المصطلحات الثلاثة من حيث المعنى، بينما برى البعض الأخر إختلاف بينها.

فنجد على سبيل المثال في قاموس إكسفورد " الكفاءة " " هي القدرة على إجتياز عمل ما بجدارة".

أما الكفاية فهي " القدرة على إجتياز عمل دون فاقد في الوقت أوالتكاليف".

وتعرف هالة بخش (1988): "الكفاية هي الحد الأدنى من الأداء، والكفاءة هي الحد الأقصى للأداء".

تعريف المهارة: " القدرة على المساعدة في حدوث التعلّم وتنمى بالإعداد والتدريس المناسبين". **(إبراهيم أحمد غنيم، 2008)**

نستنتج من خلال هذه التعاريف أن الكفاءة والكفاية أعم وأشمل من المهارة، والكفاءة تمثل الحد الأقصى للأداء، والكفاية تمثل الحد الأدنى المقبول للأداء، والمهارة عامل مساعد على حدوث التعلّم أووسيلة لتحقيق الكفاءة لدى المتعلم.

الكفاءة والكفاية:

المعنى اللغوي للكفاءة:

" كفأ تدل على الكفء في القدرة والمنزلة والمساواة".

" الكفاية هي كلمة كفى تدل على كفاية الشيء، يكفيه كفاية أي سد حاجته، وجعله في غنى عن غيره. **(إبن منظور، 2000،ص27)**

<u>المعنى الاصطلاحي للكفاءة والكفاية</u>:

تعريف جود Good: "الكفاءة هي القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معيّن في المواقف العملية".

الكفاءة:"هي القدرة الشخصية على التكيّف بطريقة جديدة وليست قياسية مع الوضعيات الأصلية". **(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2015 ،ص 13)**

الكفاءة: "مهارة تنفيذ جملة منظمة من المعارف ومن حسن الأداء والمواقف، تمكّن من أداء عدد من المهام ". **(مرجع سابق، 2015، ص 15)**

الكفاءة: " هي الأهلية لتنفيذ مهمة.

الكفاءة: " هي أن تعرّف كيف تنفذ بنجاعة مهمة من المهام، يعني أنّها عملية ذات هدف".

(مرجع سابق،2015 ،ص 15)

الكفاءة : هي القدرة على التعلّم والتوافق وحلّ المشكلات وكذلك القدرة على التحويل، أي تكييف التصرّف مع وضعية جديدة، والتعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها، كما أنّها إدخار الجهد، والإستفادة منه أكثر زيادة على ذلك، تعني المرونة والإستعداد والتواصل.

(فريد حاجي، 2005، ص 4)

تقوم الكفاءة على الوضعية المعقدّة المركبّة التي تمكنّها من البروز والظهور، إذ لابّد من حاجز قوّي يصطدم به المتعلّم حتى يتمكّن من تجنيد معارفه، لكن الحواجز المصطنّعة المتواجدة خارج منطقة النّموغير محفزّة، ولا تمكّن من تنمية الكفاءة.

(وزارة التربية الوطنية، 2009،ص 18)

<u>تعريف الكفاءة</u> :

الكفاءة مجموعة من المهارات (الجسمية– الحسية)، والمهارات العقلية، والمهارات الوجدانية، يمكن ملاحظتها وقياسها والحكم عليها بالنجاح أوالفشل. فالنجاح يدل على وجود كفاءة، والفشل مؤشر على إنعدامها، أوعدم إكتمالها لأسباب قد ترجع إلى:

–عدم إكتساب مهارة أومهارات لها علاقة مباشرة في بناء الكفاءة أوالكفاءات الجديدة.

–نقص الإستعدادات والقدرات اللازمة لتشكيل الكفاءة الجديدة في مجال من المجالات.

(أوحيدة علي، 2012،ص 16)

تتفق كل هذه التعاريف على أن الكفاءة هي قدرة المتعلم على مواجهة موقف أووضعية جديدة معقدّة بتجنيد معارفه ومكتسباته السابقة بكل مهارة وإتقان.

6-الدراسات السابقة:

6-1-الدراسات المحلية:

6-1-1-دراسة وزارة التربية الوطنية من إعداد أوقلال زغداني وبن عربية زهور (2014):

الموضوع: عملية التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي.

الهدف: حصر الصعوبات التي تواجه عملية التقويم.

العينة: أساتذة التعليم الإبتدائي والمتوسط،

الأدوات المستعملة: إستمارة لجمع المعلومات.

نتائج الدراسة

- غياب ضوابط ومعايير محددة وموحدة في عملية التقويم وخاصة التقويم المستمر.
- عدم التحكم في بناء الإختبارات ولاسيما الخاصة بتقويم الكفاءات.
- التركيز على تقويم المعارف على حساب الكفاءات.
- غياب أدوات التقويم المقننة والمتوفرة على نسبة عالية من الموضوعية والصدق.
- الإهتمام بالتقويم التحصيلي على حساب التقويم التكويني.
- غياب سندات حول موضوع التقويم.
- كثرة التقويمات الدورية ووتيرة إجرائها ترهق المتعلمين وتكون على حساب البرنامج.
- الإنتقال الآلي للمتعلمين في السنة أولى إبتدائي.
- إقتصار إمتحان شهادة التعليم الإبتدائي على ثلاث مواد فقط
- مشكلة الدورة الإستدراكية لشهادة التعليم الإبتدائي.

6-1-2-دراسة الأخضر عواريب (2013) :

الموضوع: " أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات".

الفرضية: تقتصر عملية التقويم على بعض الأساليب التقليدية المعتادة مثل حفظ النصوص والواجبات المنزلية والإختبارات الشفوية.

الهدف : التعرف على أساليب التقويم التي يعتمدها الأساتذة في المراحل التعليمية الثلاثة حول التقويم المستمر والتقويم التكويني والإختبارات المعتمدة.

العينة : أساتذة الأطوار الثلاثة .

الأداة: شبكة ملاحظة، وتحليل محتوى مع سؤال مفتوح حول أساليب التقويم التكويني.

نتائج الدراسة : ميل الأساتذة إلى إستخدام أساليب التقويم المتمثلة في الواجبات المنزلية وحفظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وكذلك الإختبارات الشفوية التي يستعملها الأساتذة عادة في بداية كل حصة دراسية. وأن هناك إهمالا في تطبيق أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، لأنها تتطلب إعدادا وتكوينا وممارسة في حين أنه لم تتح هذه الفرصة بالنسبة للأساتذة مما يضطرهم للتمسك بالأساليب التقليدية.

دراسة حرقاس وسيلة (2010):

الموضوع: تقييم مدى تحقيق الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الإبتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعة التربوية لولاية قالمة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي.

الفرضية: إستطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب المتعلمين الكفاءات المستهدفة التي حددت في المناهج الحديثة.

الهدف : التعرف ومتابعة الإصلاحات التربوية والوقوف على مدى تحقيق أهدافها للإثبات أوالنفي. **المنهج:** المنهج المستعمل في الدراسة هوالمنهج الوصفي.

العينة: عشوائية بسيطة حيث إختارت (100) أستاذ للغة العربية و40 أستاذ معلم للغة الفرنسية و24 مفتش للغة العربية و4 مفتشين للغة الفرنسية يمثلون عينة الدراسة .

الأدوات: الملاحظة والمقابلة والإستبيان الذي يحتوي على 62 سؤال مقسم على 5 محاور.

نتائج الدراسة:

لم يتلقى الأساتذة التكوين الكافي للتمكن من إنجاح الإصلاحات، بالإضافة إلى أن المقاربة بالكفاءات تحتاج إلى إمكانيات مادية من وسائل وتجهيزات الأمر الذي صعب من تطبيقها وتحقيقها.

6-1-3- دراسة عزوز مفيدة، عزوز صافية (2008-2009):

الموضوع: " صعوبات التقويم التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الهدف: الكشف عن الصعوبات التي تعيق عملية التقويم التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

المنهج المستخدم: المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة في علاقته بالمتغيرات المرتبطة بها. **العينة** : 50 معلم من التعليم الإبتدائي.

الأداة: الإستبيان والمعالجة الإحصائية للبيانات بإستخدام النسب المئوية وإختبار (ك2).

نتائج الدراسة :

- نقص الوسائل التعليمية يعيق عملية التقويم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالطور الثاني من التعليم الإبتدائي.

– كثافة المقرر الدراسي تعيق عملية التقويم التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الطور الثاني من التعليم الإبتدائي.

6-2-الدراسات العربية:

الدراسات التي تناولت التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

دراسة بدرية وأخريات 2006:

الموضوع: واقع تطبيق التقويم بإستخدام الملف الإنجازي لمتعلمي المرحلة الإبتدائية.

الفرضية: مدى تطبيق التقويم بإستخدام الملف الإنجازي في المرحلة الإبتدائية.

الهدف: التعرف على مدى تطبيق التقويم بإستخدام الملف الإنجازي في المرحلة الإبتدائية.

الأداة: إستخدم الباحث في هذا إستبانة كأداة للدراسة.

العينة: أساتذة المواد الأساسية في المرحلة الإبتدائية بلغ عددهم 305 معلم ومعلمة، و46 موجهي وموجهات في المرحلة الإبتدائية.

النتائج: موافقة معظم الأساتذة والموجهين بدرجة متوسطة على أهمية التقويم بالملف الإنجازي، بلغت نسبتهم بـ 76 % ونسبة الأساتذة والموجهين الغير موافقين على تطبيقه قدرت بـ 58 % ، مما يدل على خلل في آلية التطبيق.

دراسة الصعيدي 2004:

الموضوع: ممارسة أساتذة الصفوف المبكرة للتقويم المستمر من وجهة نظر الأساتذة والمشرفين التربويين بمكة المكرمة.

الفرضية: يمارس أساتذة الصفوف المبكرة للتقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمكة المكرمة.

الهدف: الكشف عن ممارسة الأساتذة للتقويم المستمر.

الأداة: إستخدم الباحث مجموعة من الممارسات بلغ عددها 35 ممارسة، ينبغي ممارستها من قبل أساتذة الصفوف المبكرة عند تقويم المتعلمين تقويما مستمرا .

العينة: طبقت على عينة من أساتذة الصفوف المبكرة، بلغ عددها 60 مشرفا تربويا.

النتائج : ضعف ممارسة الأساتذة في تنفيذ خطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي، وأن أكثر أدوات التقويم ممارسة لجمع المعلومات هي : المناقشة الصفية، والتدريبات في الكتاب المدرسي، والإختبارات الشفهية. وأقلها ممارسة الإختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والمقابلة، والسجلات الوصفية. كما إتضح للباحث أن قوائم الشطب وسلالم التقدير لا تمارس إطلاقا من قبل الأساتذة وتبين للباحث أن هناك ضعفا ملحوظا في بعض الممارسات خاصة المتعلقة بالتغذية الراجعة،....

دراسة الخربشة 2004:

الموضوع: أثر إستخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الإعتيادي الإختباري.

الهدف: التعرف على أثر هذا الإستخدام.

الأدوات:

1-سلالم التقدير: وهي مجموعة من المعايير وضعت لتصحيح التعبير الكتابي : (قائمة التقويم الذاتي وهي قائمة المعايير المستخدمة لتصحيح التعبير الكتابي، بحيث يستخدمها كل

طالب ليصحح تعبيره الكتابي بنفسه دون مساعدة أحد)، (قائمة تقويم الزميل: وهي قائمة إشتقت من قائمة المعايير المستخدمة لتصحيح التعبير الكتابي، بحيث يستخدمها كل متعلم ليصحح لزميله تعبيره الكتابي مستندا إليها).

2-ملف الإنجاز: وهوملف يحتوي على معلومات عامة وعن كيفية إستخدامه للملف، كما يحتوي على قائمة معايير تصحيح التعبير الكتابي، وعلى موضوعات التعبير التي كتبها الطالب خلال فترة تطبيق الدراسة،بالإضافة لشموله عل قائمة تقويم الزميل وقائمة التقويم الذاتي.

العينة: 123 طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية.

النتائج: تفوق المجموعة التجريبية في التعبير الكتابي، والتي تم تقويم أدائها بإستخدام أساليب التقويم البديل، من بينها ملف الإنجاز، وأوصت الباحثة بإستخدام أساليب التقويم البديلة في تقويم التعبير الكتابي، لما لها من أثر في تحسين الأداء، وعدم الإقتصار على الإختبار في عملية التقويم.

دراسة هادي 2003:

الموضوع :" واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومشرفيها "،

الهدف: التعرف على واقع التقويم المستمر بالنسبة للقراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية،

الأداة:تم توزيع إستبيان.

العينة: تتكون من 241 أستاذ و13 مشرفا تربويا.

النتائج: لم يراع بعض أهداف تعليم القراءة والمحفوظات الأساسية، التي من أهمها التدريب على القراءة الصامتة في بداية الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية، والإجادة في نهايتها، وأن أكثر الأساليب إستخداما من طرف الأساتذة عند تقويم المتعلمين في مهارات القراءة والمحفوظات، أسلوب المناقشة والحوار والتمارين الصفية والملاحظة والواجبات المنزلية، ومن أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر الأمثل، قلة الدورات التدريبية للأساتذة وكثافة عدد المتعلمين في الصف الواحد،

وإقترحت هذه الدراسة حلول أهمها : تنظيم دورات تدريبية للأساتذة في التقويم المستمر، وتقليص من محتوى المنهاج وبناءه وفق المهارات الضرورية، وكذا إيجاد إستمارة تقويم بديلة.

دراسة راشد حماد والدوسري 2003/2002:

الموضوع: التقويم الصفي بالمرحلة الثانوي.

الهدف: التعرف على ممارسات الأساتذة في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في دولة البحرين،

الأداة: إستبيان مكون من 28 فقرة موزع على 3 محاور.

العينة: عشوائية مكونة من 600 أستاذ وأستاذة من المدارس الثانوية بالبحرين.

النتائج:

- أغلب الأساتذة يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالإختبارات بأنواعها.
- أكثر أساليب التقويم ممارسة من قبل الأساتذة هي وضع أهداف محددة لتعلم المتعلم في المقرر.
- يستخدم الأساتذة الإختبارات القصيرة فقط وبشكل دائم.
- يستخدم الأساتذة الملاحظة الصفية في عملية التقويم.

- 50 % من الأساتذة لا يستخدمون مقياس تقدير أداء المتعلم.

دراسة الناجم 2001:

الموضوع : واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الإبتدائية للبنين كما يراها الأساتذة والمشرفون في مدينة الرياض .

الهدف:

1-التعرف على مفهوم التقويم بصفة عامة والتقويم المستمر بصفة ومدى تطابق هذا المفهوم للواقع الحالي.

2- زيادة فاعلية التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية للمرحلة الإبتدائية بعد التعرف على واقعه.

الأداة: إستخدمت الباحثة إستفتاء في ثلاث محاور: (أهداف التقويم المستمر، وسائل وجوانب التقويم المستمر، المعوقات أوالمشكلات التي تواجه معلمي العلوم الشرعية...).

النتائج : تحقق هدف واحد فقط بدرجة كبيرة وهوتقليل خوف وقلق المتعلمين من الإختبارات.

- تحقق 20 هدف بدرجة متوسطة
- أهم أسلوبين هما المناقشة الصفية والملاحظة المستمرة الأكثر إستخداما لدى المعلمين .
- أغلب أساتذة العلوم الشرعية يهتمون في تقويمهم المستمر للمتعلمين بالمستويات الدنيا من الجانب المعرفي بدرجة كبيرة.

معوقات تحقيق أهداف التقويم المستمر في العلوم الشرعية عند تقويم المتعلمين.

- كثرة الأعباء الإدارية على الأساتذة.

- كثرة عدد المتعلمين في الصف الواحد.
- عدم تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر لأساتذة ومشرفي العلوم الشرعية.
- عدم وجود دليل واضح ومتكامل عن التقويم المستمر.
- عدم شمولية مهارات التقويم المستمر للجوانب السلوكية والأنشطة غير الصفية.
- تركيز الكتاب المدرسي على الجانب المعرفي.
- قلة إهتمام والي أمر المتعلم بنتائج التقويم المستمر.
- تعوّد المتعلم على الحفظ والإستظهار.

6-2-3- دراسة مراد 2001:

الموضوع: أساليب التقويم المستمر الأكثر إستخداما من قبل الأساتذة في مرحلة التعليم الإبتدائي.

الهدف: هوالكشف عن أساليب التقويم المستخدمة ومدى إختلاف تلك الممارسات بجنس الأساتذة وخبرتهم التدريبية بالمدارس الإبتدائية المطبقة لنظام التقويم الحقيقي بدولة البحرين،

الأداة: صممت الباحثة أداتين: الأداة الأولى إستبيان والأداة الثانية : بطاقة المتابعة لملف إنجازات المتعلم للتأكد من نتائج الإستبيان.

العينة: طبقت على عينة تتكون من 130 أستاذ وأستاذة.

النتائج : هناك حوالي 81.5 % من الأساتذة ممن يحرصون على إستخدام الإختبارات التكوينية، أما بالنسبة للإختبارات بأنواعها المختلفة والملاحظة وملف إنجازات الطلبة فان ممارستها من قبل الأساتذة كانت بدرجة مرضية على العموم مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الخبرة، كما تبيّن أن نسبة 17.6 % من الأساتذة يحتاجون إلى التدريب

المستمر من أجل إتقان عملية تصميم الإختبارات التشخيصية المستنبطة من الملاحظات الميدانية الواقعية .

6-2-4-دراسة نصر 1997:

الموضوع : إستخدام وتنويع أساتذة اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام بالأردن.

الهدف: مدى إستخدام الأساتذة لأساليب وأدوات تقويم المتعلم وتنويعها.

الأداة: إستبانة إشتملت على أساليب وأدوات متنوعة مقترحة لتقويم المتعلم.

العينة: تكونت من 176 أستاذ وأستاذة منهم 100 أستاذ بالمرحلة الثانوية و76 أستاذ بالمرحلة الأساسية ممن يدرسّون في 81 مدرسة حكومية بمدينة أربد، تم إختيارهم بطريقة عشوائية.

النتائج: تنويع أفراد العينة في إستخدام الأساليب بين الأساتذة بنسب متفاوتة، مع وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الأساتذة تعزى إلى متغير الجنس والخبرة ولا وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي.

-إنخفاض في متوسطات الأساتذة في إستخدام أساليب التقويم التي تضم الإختبارات المقننة، والتقويم الذاتي وإختبار سرعة الأداء والإختبارات الموضوعية حيث تراوحت ما بين (1.14-2.08) وهوأقل من المتوسط الحسابي لدرجات العينة على المقياس ككل والبالغ 2.34.

-وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الأساتذة على مدى الإستخدام تعزى إلى متغير الجنس لصالح الأستاذات ولصالح ذوي الأقدمية.

-وأوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تكوينية للأساتذة حول أساليب وأدوات التقويم.

دراسة فوزية إبراهيم يعقوب دمياطي (1992):

الموضوع:" أثر إستخدام أسلوب الإختبارات المستمرة على التحصيل لدى المتعلمين (تخصص العلوم الإجتماعية) بكلية التربية بالمدينة المنورية .

الهدف : محاولة التعرف على أثر إستخدام أسلوب الإختبارات المستمرة في تحصيل المتعلمين، والمنهج التجريبي الميداني في تطبيق أسلوب الإختبار المستمر وملاحظة آثر هذا الأسلوب التقويمي في مدى فعاليته على التحصيل الدراسي لمتعلمي المستوى الثالث، تخصص علوم إجتماعية.

منهج البحث: إتبعت الباحثة المنهج التجريبي الميداني في تطبيق أسلوب الإختبار المستمر وملاحظة آثر هذا الأسلوب التقويم في مدى فعاليته على التحصيل الدراسي لمتعلمي المستوى الثالث، تخصص علوم إجتماعية.

العينة : تكونت عينة البحث من متعلمين من كلية التربية بالمدينة المنورة، فرع جامعة الملك عبد العزيز، تخصص علوم إجتماعية وتمتلث في 54 متعلم، إستخدمت الباحثة خلالها إختبارا تحصيليا تم إعداده من طرفها.

النتائج: أكدت الأثر الفعال الذي يؤديه أسلوب التقويم المستمر بإستخدام الإختبارات المتكررة على تحصيل المتعلمات. ويرجع سبب ذلك الأثر إلى ما يتمتع به هذا الأسلوب من تحفيز المتعلمات على زيادة الإستذكار والمتابعة المستمرة لكل ما يدرسونه لأنهن يعلمن بأن هناك إمتحانات أسبوعية يجب تأديتها لتحصيل الدرجات، كما أن تعدد الإختبارات وتكرارها يبعث المتعلمات على التركيز في كل ما يقدم لهن أثناء التدريس من المعلمين ومحاولة الفهم والإستفسار عن النقاط الغامضة.

6-2-10- دراسة حسن وآخرون (1991):

الموضوع: " أساليب تقويم التحصيل الدراسي في مدارس التعليم العام في دولة الإمارات العربية"،

الهدف: منها التعرف على أساليب تقويم التحصيل وأغراضه في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات العربية.

العينة: البحث على عينة 553 أستاذ و24 مشرف تربوي.

النتائج :

- أكثر الأساليب إستخداما هي الإختبارات الشفوية والمنزلية.
- إستخدام أساليب الإختبارات المقالية كان بدرجة متوسطة.
- ينعدم إستخدام أسلوب الملاحظة بدرجة متوسطة.
- قلة إستخدام نتائج التقويم في توجيه مسار تعلم الطلاب والعلاج والتغذية الراجعة.

6-3-الدراسات الاجنبية:

6-3-1-دراسة كالبرستون Calbeston ; 2000

الموضوع: مدى إلمام ومعرفة معلمي القراءة والكتابة في المرحلة الإبتدائية بأساليب التقويم البديلة.

الفرضيات:

1- العلاقة بين درجة معرفة الأساتذة لأساليب التقويم البديلة ودرجة ممارستهم لها وإتجاهاتهم نحوها.

2-العلاقة بين درجة معرفة الأساتذة لأساليب التقويم البديلة وإتجاهاتهم نحوها.

الهدف: وصف مدى إلمام ومعرفة أساتذة القراءة والكتابة في المرحلة الإبتدائية بأساليب التقويم البديلة، ومدى ممارستهم لها وإتجاهاتهم نحوها، كما تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة معرفة الأساتذة لأساليب التقويم البديلة ودرجة ممارستهم لها، والعلاقة بين درجة معرفتهم لها وإتجاهاتهم نحوها.

الأداة: إستعملت إستبانة يجيب عليها الأساتذة تتعلق بعاداتهم المهنية والمدرسية.

العينة: تتمثل العينة في أساتذة مرحلة التعليم الإبتدائي وعددها 159 أستاذ.

النتائج:

– إرتفاع معرفة وممارسة الأساتذة لأساليب التقويم البديل نتيجة القراءة التثقيفية الذاتية للأستاذ والدورات التدريبية غير الرسمية والدعم الإداري وتوفير المصادر.

– مساهمة معظم العوامل مثل الوقت الذي يخصصه الأساتذة لكل من التخطيط والتطبيق والتأمل بالعمل ودورات الأساتذة التكوينية الرسمية، وحجم الصف الصغير، في إزدياد ممارسة الأساتذة لأساليب التقويم البديلة وتحسين إتجاهاتهم نحوها.

6-3-2-دراسة مارجوت: (Margot, 1983) :

الموضوع: أثر التقويم المستمر أوالتكويني على زيادة التحصيل لدى عينة من متعلمي الصف التاسع والعاشر.

الفرضية: أثر التقويم المستمر أوالتكويني على زيادة التحصيل الدراسي لدى عينة من متعلمي الصف التاسع والعاشر.

الهدف: التعرف على أثر التقويم في زيادة التحصيل على عينة قسمت إلى أربع مجموعات : الأولى تم إعطاؤها تقويما تكوينيا صحح وأعيدت فقراته مصححة إلى المتعلمين، وتمت مناقشتها معهم، أما الثانية فقد تم إعطاؤها تقويما تكوينيا من دون أن يعلم المتعلمين بالنتائج، بينما المجموعة الثالثة تم إعطاؤهم فقرات مصححة وجاهزة لدراستها، في حين أن المجموعة الرابعة تم إعطاؤها تقويما تكوينيا بغرض الإطلاع فقط وليس للإختيار،

العينة: طلاب الصف التاسع والعاشر.

النتيجة: بعد تحليل البيانات تبين أن التقويم التكويني أوالمستمر، والتغذية الراجعة، وعملية التصحيح تزيد من التحصيل الدراسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1-المحلية والعربية:

تتشابه الدراسات المحلية والعربية في إختيارها المنهج الوصفي التحليلي والذي يتناسب مع مثل هذه الدراسات التي تسعى لوصف الظاهرة كما هي في الواقع.

كما تتشابه في إختيارها لعينة الدراسة حيث إعتمدت أغلب الدراسات السابقة على الأساتذة والمشرفين التربويين.

وتناولت جل الدراسات أساليب التقويم التربوي، وإعتمدت أغلبها على الإستبانة أوالإستبيان.

وتتشابه هذه الدراسات مع البحث الحالي في المنهج الوصفي التحليلي وفي العينة المتمثلة في الأساتذة على العموم وتختلف في الفرضيات حسب الموضوع المتناول كما إختلفت مع بعض البحوث في أدوات البحث المستعملة وتشابهت مع أخرى (المقياس وبطاقة تقييم).

ما يمكن إستنتاجه من خلال كل الدراسات التي سبق عرضها ما يلي:

- طبقت هذه الدراسات في بيئات تربوية تعليمية مختلفة محلية وعربية وأجنبية.
- أغلبية الدراسات تؤكد على ضرورة تنظيم دورات تكوينية للأساتذة في مجال التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.
- نقص الأدوات والوسائل التعليمية المقننة أدى إلى صعوبة تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات من طرف الأساتذة.
- الإهتمام بالتقويم التحصيلي على حساب التقويم التكويني.
- هناك دراسات أظهرت الأثر الفعال الإيجابي في إستخدام التقويم وفق المقاربة بالكفاءات على مستوى التحصيل الدراسي.

- غياب ضوابط ومعايير محددة وموحدة في عملية التقويم المستمر.
- عدم تحكم أغلبية الأساتذة في بناء الإختبارات.
- الإعتماد الكبير على الإختبارات التقليدية التي تعتمد على المستويات الدنيا من الجانب المعرفي.
- إرتفاع مستوى ممارسة الأساتذة لأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وكذا التقويم البديل في الدراسات الأجنبية نتيجة الدورات التدريبية الرسمية والغير رسمية والقراءة التثقيفية الذاتية وكذا الدعم الإداري وتوفير الإمكانيات.

تدل هذه الدراسات السابقة التي عرضت على وجود نشاط في حركة البحوث الميدانية، حيث أجريت العديد منها حول موضوع المقاربة بالكفاءات من جوانب عديدة ومختلفة من حيث المتغيرات والأهداف والعينات وحتى من جانب الأساليب الإحصائية والنتائج المتوصل إليها.

أهمية ومكانة البحث الحالي:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي: تختلف متغيرات البحث الحالي عن البحوث السابقة في:

1-خصوصية موضوع البحث حول " واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي (المدرسة الجزائرية).

2-صعوبة الميدان وتحديدا الإتصال بالأساتذة على إنفراد.

3-الإستعانة بالوثائق الرسمية والمناشير الوزارية والإحتكاك بالميدان.

4-تختلف فرضيات البحث عن فرضيات البحوث السابقة.

5-بناء إستبيان بأسئلة مفتوحة وجه لأساتذة التعليم الإبتدائي من ضبط الإستعانة به في بناء المقياس.

6-بناء مقياس حول واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي من وجهة نظر الأساتذة.

7-بناء بطاقة تقييم تم من خلالها ملاحظة الأساتذة داخل الأقسام خلال قيامهم بعملية التدريس وكذا إستخدامهم للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بأنواعه الثلاث (التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم النهائي).

8-كما تختلف النتائج بإختلاف الفرضيات والأدوات المستخدمة في البحث.

الفصل الثاني:

التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

أولا: التقويم التربوي

تمهيد

1-مفهوم التقويم التربوي.

2-أهداف التقويم التربوي.

3-خصائص التقويم التربوي.

4-أنواع التقويم التربوي.

5-وظائف التقويم التربوي.

6-أسس التقويم التربوي.

7-الخطوات الرئيسية في عملية التقويم التربوي.

ثانيا: التقويم المستمر

1-مفهوم التقويم المستمر.

2-أهمية التقويم المستمر

3-أهداف التقويم المستمر.

4-مميزات التقويم المستمر.

5-مبادئ عامة في التقويم المستمر.

6-الأسس النفسية للتقويم المستمر.

7-خطوات تنفيذ التقويم المستمر.

8-العوامل المؤثرة في عملية التقويم المستمر.

خلاصة.

1-التقويم التربوي:

تمهيد:

بدأ الإهتمام بالتقويم في العصر الحديث عام 1900، حينما دعى ثورندايك إلى ضرورة الإهتمام بالأساليب الفنية المناسبة لتقويم التغيّرات التي تحدث في سلوك المتعلم، كما ألح على ضرورة إستخدام أهداف وأغراض البرامج التربوية في التقويم، فكان لأفكار Thorrondike " التأثير الكبير على الوسائل والطرق الفنية في التقويم، مما أدى إلى الإهتمام بفحص البرامج التربوية القائمة ومراجعتها بغرض تصحيحها وفق التطورات السائدة قصد إعداد برامج يمكن الإعتماد عليها .

إن التقويم ليس بالظاهرة الحديثة، بل هوقديم قدم العملية التربوية نفسها، غير أن الصينيين كانوا هم أول من حددوا أدواته، وعرّفوا الامتحانات، واستخدموها كأداة رئيسية في عمليات التقويم، منذ ما يزيد عن ألفي سنة قبل الميلاد وكانت هذه الامتحانات تتميز بدرجة عالية من الصعوبة لأنهم يؤمنون بأن كفاءة الفرد هي المؤهل الوحيد لشغل الوظائف الحكومية، مما يجعل الامتحانات وسيلتهم الأساسية. **(عطا الله أحمد، وأخرون ،2009، ص89، 90)**

يعّرف التقويم منذ القدم، وإن كان حديث العهد في التربية والتعليم، على أنه تحديد مدى قيمة شيء معيّن أوحدث معيّن، أي أنه وسيلة لإدراك نواحي القوة لتأكيدها والإستزادة منها والوقوف على نواحي الضعف لعلاجها أوتعديلها، وعليه يمكن تحديد معنى التقويم بأنه:

" العملية التي يقوم بها الفرد أوالجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح أوالفشل في تحقيق غاياته المنشودة على أحسن وجه ممكن".

(مصطفى حسين باهي،2014، ص118)

بمعنى أن التقويم ليس حديث العهد إنما تعود جذوره إلى زمن بعيد، ولكن طريقته في التطبيق في مجال التربية والتعليم حديثة العهد.

1-مفهوم التقويم التربوي: مجموعة من الأحكام التي تزن بها جميع جوانب التعلّم والتعليم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه بقصد إقتراح الحلول التي تصحّح مسارها وبالتالي فإن عملية التقويم تتضمن تقدير التغيرات الفردية والجماعية.

ويقول جرين وآخرين في كتابهم القياس والتقويم " : "عملية التقويم ليست تشخيصا للواقع بل هي علاج لما به من عيوب إذ لا يكفي أن نحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلافيها والقضاء عليها في عملية تشخيصية وعلاجية هامة ليس فقط في مجال التربية، وإنما في جميع مجالات الحياة، فحين يقوم الإنسان بعمل ما، فعليه أن يعرف نتيجة هذا العمل وعليه أن يعرف ما وقع فيه من أخطاء حتى لا يكررها وصولا إلى أداء أفضل. **(مرجع سابق،2014 ،ص119)**

" عملية منهجية ومخططة تتضّمن إصدار الحكم أوالأحكام على سلوك أوواقع معيّن جرى قياسه وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك الواقع أوالسلوك، والتي تّم التوصل إليها عن طريق القياس الدقيق والمشوق على أساس أومعيار معيّن جرى تحديده بدقة ووضوح".

(أيوب دخل الله، 2015،ص 65)

تعريف مارك أندري نادو Marc André Nadeau: التقويم هوحكم قيمي يطلق على نوعية التعلم الذي حققه الطالب، إنطلاقا من المعلومات المستقاة في شكل نتائج المردود المدرسي، بغية إتخاذ قرارات ذات طابع بيداغوجي أوإداري. (Marc Andre Nadeau ; 1988, p 419)

تعريف كسافي روجيرس Xaviers Rogiers : التقويم هوجمع مجموعة من الحقائق الملائمة الصالحة، الموثوقة، وفحص درجة التلاؤم والتناسب بين مجموعة من الحقائق ومجموعة المعايير المناسبة للأهداف المحددة في البداية من أجل إصدار حكم.

(Xaviers Rogiers, 2004, p 44)

تعريف أ. دوكورت: Decorte,E: " تحديد قيمة أوتقدير قيمة مسار التعليم والتعلّم".

(E.Decorte,1996, p 293)

إذن فالتقويم هوعملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أومعلومات كيفية ,أوكمية عن ظاهرة أوموقف أوسلوك بقصد إستخدامها في إصدار حكم أوقرار.

2-أهداف التقويم التربوي:

للتقويم التربوي هدفين أساسيين أحدهما دافعي، يمكن تحديده بالنسبة للتقويم البنائي كما يلي:

أ-تنمية أداء الأفراد.

ب-تنمية مستوى كفاءة الأفراد.

ج- مساعدة الأفراد على تحديد أهداف المستقبل.

كما يمكن تحديد هذا الهدف بالنسبة للتقويم التجميعي (النهائي) كما يلي:

أ-مكافأة أداء الأفراد الجيد.

ب -التعرّف على مدى تحقيق الهدف التربوي.

ج-مساعدة الأفراد على الحصول على وظيفة بإستخدام الشهادة الخاصة بنتيجة التقويم.

والهدف الثاني هوهدف تصحيحي ويحدد بالنسبة للتقويم البنائي فيما يلي:

أ-تعديل الأداء الرديء،

ب -تحديد المشكلات الإجرائية في أي برنامج تربوي جديد.

كما يمكن تحديد هذا الهدف بالنسبة للتقويم التشخيصي فيما يلي:

أ-إزالة الأخطاء من البرنامج التربوي موضع التقويم.

ب-التعرّف على حاجات المؤسسات التربوية وتحديد أولويات هذه الحاجات.

أهم أهداف التقويم التربوي بصفة عامة كالتالي :

–استثارة دافعية المتعلمين للتعلم.

– تشخيص صعوبات التعلم.

-توجيه العملية التعليمية.

– إتخاذ القرارات التربوية.

– تقدير الجهود التربوية للمؤسسات التعليمية المختلفة .(**محمود عبد الحليم منسى،1998 ،ص26)**

تختلف الأهداف حسب نوع التقويم المعمول به سواء كان تقويم تشخيصي أوتكويني (بنائي) أونهائي (تحصيلي).

3-خصائص التقويم التربوي الجيد: للتقويم خصائص نذكرها كالتالي:

1-ينبغي أن يكون التقويم هادفا:

التقويم الهادف هوالذي يبدأ بأغراض واضحة محددة، فبدون تحديد هذه الأهداف وإتخاذها منطلقا لكل عمل تربوي، يكون التقويم عشوائيا لا يساعد على إصدار أحكام سليمة أوإتخاذ حلول مناسبة.

2-**ينبغي أن يكون التقويم شاملا:**

التقويم الشامل هوالذي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها، ويتضمن المجالات الآتية :

أ- كل الأهداف التربوية المعرفية، والوجدانية، والأدائية.

ب -كل مكونات المنهج، المقررات أوالطرق، الوسائل أوالنشاطات، العلاقات أوغيرها .

ج -كل ما يؤثر في العملية التعليمية سواء في الأهداف أوالخطط أوالمناهج أوالمتعلمين أوالمعلمون أوالإداريون أوالمباني والمرافق والوسائل والمعدات وكذا الظروف العائلية والإجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة وتتأثر به.

3- ينبغي أن يكون التقويم مستمرا:

يلازم التقويم المستمر العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها، بل إنه يبدأ أصلا، ليكون عون في تهيئة الظروف المناسبة للتعلم في ضوء واقع المتعلمين.

4- ينبغي أن يكون التعليم ديمقراطيا:

يقوم التقويم الديمقراطي على أساس كل من إحترام شخصية المتعلم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث يشارك في إدراك غاياته ويؤمن بأهميته ويتقبل نتائجه قبولا حسنا، بل ويشارك في تقويم ذاته، كما يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

5- ينبغي أن يكون التعليم علميا:

يمتاز التقويم العلمي بسمات معينة تكون عونا على إصدار الأحكام السليمة وإتخاذ القرارات المناسبة ومن أهم سماته ما يأتي:

-**الصدق** : ويقصد به أن تكون أداة التقويم قادرة على أن تقيس ما وضعت لقياسه.

-**الثبات** : ويقصد به أن تعطى الوسيلة نتائج ثابتة نسبيا عند تكرار إستخدامها مثل – المتر والميزان ومقياس الحرارة والضغط، تعطي نتائج على درجة كبيرة من الثبات. أما المقاييس التربوية فتتأثر بالعوامل الاجتماعية والنفسية، لهذا ولذلك تكون نسبة ثبات النتائج متباينة.

6- الموضوعية : ويقصد بها عدم تأثر نتائج الإختبار بالعوامل الذاتية مثل مزاج المقوّم، وحالته النفسية، ومن مظاهرها عدم إختلاف نتائج التقويم من مقوّم إلى أخر أومع الشخص الواحد من وقت لأخر.

7- ينبغي أن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة، فالعملية التعليمية تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها، وتتضمن جوانب النموأهدافه المتنوعة، وهي بكل ذلك تتطلب إستخدام وسائل وأدوات متنوعة.

8- لابد أن يكون التقويم عملية مشتركة بين المقوّم ومن يقوّم، فعلى الأستاذ أوالمدرس أن يناقش نتائج التقويم، فور تصحيح الإختبارات حتى يكون التقويم إقتصاديا من حيث الجهد، والوقت، والتكلفة

9- التقويم من إختصاص المدرس أوالهيئات المشرفة، وقد أدى الأخذ بالأساليب الديمقراطية إلى محاولة إشراك الأفراد الذين يتناولهم التقويم في دراسة الأوضاع، وإصدار الأحكام، والإستفادة منها . (خليل إبراهيم شبر،**2005** ،ص 271)

لابد من توفر مجموعة من الخصائص حتى تتم عملية التقويم بكل نجاح.

4-أنواع التقويم التربوي:

من الطبيعي أن يتم تقويم التلاميذ خلال العملية التعليمية لتحديد إستعدادهم للتعلّم ومستوى البدء فيه ومدى الحاجة إليه. إذ يتخلل التقويم عملية التعلّم والتعليم لمعرفة وتحديد معدل التقدم نحوالأهداف التعليمية والتعلميّة. كما يجري في نهاية العملية لتحديد مقدار التحصيل النهائي ودرجته بالنسبة للأهداف المخططّة، وبناءا عليه، يقسم الأدب التربوي التقويم إلى ثلاثة أنواع من حيث أهدافها وهي:

أ-**التقويم القبّلي:** يستخدم المعلم هذا النوع من التقويم قبل بدء عملية التعلّم والتعليم ويسعى من خلاله إلى التعرّف على قدرة المتعلمين وإستعدادهم للتعلّم وذلك عن طريق إعداد "اختبار الاستعداد "لقياس وتقويم المهارات الرئيسية المتطلبة لتعلّم مادة دراسية أوموضوع دراسي معين . والمتعلم الذي تنقصه مهارة ما يوجه حسب خطة علاجية معينة، أويوجه إلى تعليم خاص ذي متطلبات محدودة، ويستخدم المعلم التقويم القبلي الذي يتناول نتاجات تعلمية (من أجل التعرف على مستوى التحصيل السابق للمتعلم من أجل التخطيط لمقرر دراسي جديد، ويطلق على هذا الاختبار اسم " اختبار تحديد المستوى "، ويكون هذا مفيد جدا خاصة بالنسبة لمادة الرياضيات واللغات.

تقويم يسبق عمليّة التعلّم مشخصاً وضعية المتعلّم التعليميّة قبل البدء في عمليّة التعلّم ممّا يشكّل عونا للمعلّم في التخطيط للنشاطات التعليميّة الّتي ينوي القيام بها وفي ماهوضروري منها، وقد يسميه البعض التقويم الأوّلي.

وهوإجراء عملي نقوم به للحصّول على بيانات ومعلومات عن قدرات ومعارف ومهارات التلاميذ الضرورية لتحقيق الأهداف".**(أحمد الله اجبارة، 2009،ص 137)**

وتعتبر مدة إنجاز المهمة من قبل المتعلم معيارا مهما تتجلى من خلاله الفوارق الفردية بين المتعلمين، حيث اقترح (بلوك، 1974 ,block) البحث عن مزيد من المعلومات والمعطيات التشخيصية في الاختبارات انطلاقا من أجوبة المتعلمين على أسئلة تلك الاختبارات، ودعا إلى استغلال المدة الزمنية للإجابة على السؤال الذي يعتبر بمثابة عامل مؤثر على قيمتها البيداغوجية بصفة خاصة والتربوية بصفة عامة.(**محمد فاتحي،2004،ص 65)**

وعلى العموم يسهم التقويم التشخيصي في الجوانب التالية:

-تحديد قدرات المتعلم المرتبطة بإنجاز نشاط معين .

-تحديد مستوى معارفه حول الكفايات القبلية المرتبطة بالتعلّمات الجديدة.

-تصحيح التعلّمات الخاطئة لدى المتعلم حول موضوع معين.

-تحديد قدرة المتعلم على تفعيل مكتسباته لحل وضعيات مستهدفة.

-ترشيد العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها في ضوء قدرات المتعلم.

(عبد الرحمن التومي، 2007، ص54)

ب- **<u>التقويم التكويني</u>:** يرتكز التقويم التكويني على ملاحظة السلوك أثناء تطوره الذي يستقر من خلال عدة وضعيات، ويقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلم أثناء سير عملية التدريس، ويزود المعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم المتعلم وأخطائه ومستوى تحصيله الذي يرتبط بالمستوى المقبول من الأداء والتعلم.

(Francoise Campanale,2009, p77)

كما يساعد هذا النمط من التقويم المتعلمين على إكتساب الكفاية الضرورية في المادة الدراسية والعناصر السلوكية المطلوبة لكل وحدة تعلمية ويعتبر أيضا تقويما معياريا بإعتباره يتصل بمستويات نوعية من الكفاية، تبيّن الحد الأدنى المقبول من الأداءات المطلوبة قبل التطرق إلى وحدات تعلمية جديدة.

كما يستهدف إلى تزويد المتعلّم بالوسائل التي توجه تعلمه، وتزويد المدرس بوسائل تعديل تعليمه وضبطها، إنه ميكانيزم استدراكي في إرتباط مع التكوين البيداغوجي للتعليم، وعلى هذا المستوى سيكون متحررا بالضرورة من أي نوع من العقوبات، ولا يمكنه إلا أن يأخذ صفة بيداغوجية .(**عبد الرحيم هاروشي، 2004،ص 222)**

ج-**<u>التقويم الختامي</u>**: ويقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلّم بعد إنتهائها بهدف معرفة ما تحقق من الأهداف التعليمية الطويلة المدى المنشوذة، بإجراء إختبارات تحررية تحصيلية في نهاية الشهر أوالفصل الدراسي. **(أيوب دخل الله، 2015 ،ص 77-78)**

إذن التقويم يمر عبر ثلاث مراحل أساسية التشخيص في البداية تم تغذية راجعة وفي الأخير حوصلة لما تم تقديمه عبر كل مراحل العملية التعليمية – التعلميّة.

5- وظائف التقويم التربوي : للتقويم بعض الوظائف التي يجب القيام بها وهي على الشكل التالي:

1-يمكّن المعلم من معرفة الجوانب السلبية والإيجابية في تعليمه وتدريسه للتلاميذ .

2-يحقق للمتعلم الرضا والإشباع والراحة النفسية عندما يؤدي عمله بنجاح مما يؤدي إلى إكتساب القدرة على التقويم الذاتي.

3- بواسطة التقويم يتمكّن المعلم من الحكم على مدى نجاعة طرقه في التدريس.

4-يساعد التقويم على إصدار الأحكام التي تتخذ أساسا للتنظيم الإداري.

5-يساعد التقويم المدرسة في توزيع المتعلمين على الصفوف الدراسية وفي اختيار أوجه النشاط المناسبة لهم .

6- توثيق العلاقة والتعاون بين الأسرة والمدرسة، مما تقدمه المدرسة للأسرة من تقارير تقويمية عن حالة التلاميذ وإنجازهم العلمي بصفة دورية وبذلك تتكاثف الجهود من أجل متابعة التلاميذ وحل مشكلاتهم النفسية والإجتماعية والعلمية.

7- يساعد التقويم في الكشف عن نموالتلميذ في عدة جوانب مختلفة: القدرات العقلية، التحصيل، التكيف الإجتماعي والنموالجسمي والميول والإتجاهات والمهارات....الخ

8-تساعد نتائج التقويم في تقديم تغذية راجعة للتلاميذ عما قاموا به من أعمال كما تمد المعلم بنتائج العملية التربوية في الإتجاه الصحيح أم العكس.(**أسعد أحمد جمعة،2009،ص 71**)

إذن، فالتقويم له عدة وظائف يعمل على تحقيقها من أجل إنجاح عملية التعلم والتعليم والإستفادة من نتائجها.

6- أسس التقويم التربوي:

هناك بعض الأسس التي ينبغي مراعاتها لضمان سلامة العملية التقويمية في العملية التربوية وتتمثل فيما يلي:

1- **الشمول** : ويقصد بذلك أن يشمل التقويم جميع العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية من معلم ومتعلم ومنهاج وطرائق وسائل ومدارس ومرافقها...الخ، كما يقصد به أنه لا يقتصر على الجانب المعرفي فحسب بل يشمل جميع جوانب الشخصية الانفعالية والاجتماعية والجسمية والعقلية....الخ.

2- **الاستمرارية** : ويقصد بها مسايرة العملية التعليمية من خلال المتابعة المستمرة لسلوك المتعلم عن طريق الامتحانات اليومية والشهرية والنصف سنوية والنهائية ومن خلال متابعة غياب التلاميذ وحضورهم ومشاركتهم لمشاكلهم.... الخ.

3- **التعاون** : ويقصد به أن يتعاون الجميع على متابعة المتعلم وتقويمه بما في ذلك الأساتذة والإدارة بل حتى الأولياء بإمكانهم أن يشاركوا من خلال متابعة نتائج أبنائهم وكذا متابعة التحسّن والتدهور الذي يطرأ عليهم وإتصالهم المتواصل مع المدرسة في كل ما يتعلق بأبنائهم.

4- **تنويع وسائل التقويم** : إن تجسيد شمولية التقويم لجميع جوانب شخصية المتعلم يتطلب تنويعا في أساليب التقويم بما يتناسب مع الجانب المراد تقويمه وهذا يعني أن لا يقتصر التقويم على الاختبارات التحصيلية التي تقيس الجانب المعرفي، وإنما يتعداها إلى استعمال أساليب أخرى مثل الملاحظة والمقابلة واختبارات الذكاء والشخصية....الخ.

5- **مراعاة الفروق الفردية** : ويعني بذلك أن تقوم عملية التقويم على مبدأ أن المتعلمين يختلفون عن بعضهم في استعداداتهم وقدراتهم وميوله واهتماماتهم، كما يختلفون في التحصيل وفي طرق التعبير عن أنفسهم ويختلفون كذلك في الدافعية وفي الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم، كل ذلك يجب أخذه بعين الاعتبار في عملية التقويم.**(عريفج ومصلح،1999،ص 38)**

تتمحور الأسس المذكورة أعلاه حول الشمولية والإستمرارية والتنويع في وسائل التقويم مع مراعاة كل الإختلافات التي نجدها بين المتعلمين.

7-الخطوات الرئيسية في عملية التقويم التربوي:

تختلف الممارسات التقييمية في التربية الحديثة عن الأساليب التقليدية المتبعة فالأولى تنجز على أسس تربوية هادفة ذات إرتباط وثيق بكل ما يتصل بالتعليم والتعلّم، أما أساليب التقييم التقليدي فتتم في الغالب بشكل إجتهادي وتتدخل فيها عوامل شخصية مؤقتة تخص الأستاذ أوالمشرف أوالنظام الإداري بالمدرسة، وتهدف في أغلب الأحيان إلى معرفة سريعة عن المعلم أوجوانب القوة أوالضعف عند المعلم والمتعلم، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

1-<u>تحديد الهدف من التقويم</u>:

يساعد تحديد الهدف من التقويم في رسم الخطط التي تؤدي إلى الابتعاد عن العشوائية، وفي تحديد الوسائل التي ستستعمل في تنفيذ تلك الخطط فضلا عن الإقتصاد في الوقت والجهد والمال، والهدف التقويمي ينبغي أن يتسم بالدقة والوضوح وألا يكون قابلا للتأويل، وأن يركز على المجال المراد قياسه فعلا.

2-<u>الإعداد والتخطيط</u>:

في ضوء الأهداف من عملية التقويم نهيئ الأدوات اللازمة لعملية التقويم، مثل الاختبارات ووسائل القياس المختلفة من سجلات وتقارير ...، ونعد خطة مفصلة تتضمن توقيت التطبيق وتحديد العينات (سواء كانوا طلبة أم كتبا أم بيانات، وما شابها ذلك) والكوادر الفنية والإدارية التي تطبق ذلك. (**كاظم، 2001، ص33)**

3-جمع المعلومات وتطبيقها:

اعتمادا على أدوات القياس ووسائله، وفي ضوء خطة التقويم يتم جمع المعلومات، حيث تتضمن هذه الخطوات تطبيق الاختبارات والمقاييس على من يستهدفهم التقويم، ثم نسجل هذه البيانات بطريقة واضحة تساعد في سرعة قراءتها ومقارنتها بغيرها من المعلومات.

4-تحليل البيانات:

في هذه الخطوة يتم تحليل البيانات تحليلا عمليا دقيقا، واكتشاف العلاقات المتداخلة بين الوسائل المتنوعة المستغلة في التقييم، وذلك لاختيار أحسنها منفردة أومجتمعة في عمليات التقييم المقبلة.

5-تفسير البيانات واستخلاص النتائج :

ويتم تفسير البيانات تفسيرا واضحا ومبسطا على أّساس المعايير المتضمنة في الأهداف، مع تحديد مواطن القوة والضعف من أجل العلاج واستخلاص أهم النتائج تمهيدا لإصدار القرار.

6-رفع التوصيات:

وترفع توصيات بناءة وعلمية إلى الجهات المعنية باتخاذ القرار. **(حمدان، 1980،ص34)**

7-إصدار القرارات: وفيها تقوّم العملية التعليمية اعتمادا على النتائج التي تمّ التوصل إليها من قبل المعنيين بعد أن يتم تزويدهم بأهم التوصيات والمقترحات التي أفرزتها النتائج، ويتخذون القرار أوالقرارات الأنسب والأفضل . **(كاظم، 2001،ص34)**

ثانيا: التقويم المستمر:

تمهيد:

يعد التقويم المستمر عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعليمة، لأنه يساعد المتعلمين على معرفة مدى تقدمه، ويعرف أولياء الأمور بمستوى الإنجاز الذي حققه أبناؤهم، كما يزود المعلم بمعلومات مهمة حول تقدم تعلمهم وتحقيقهم الأهداف التعلمية أول بأول، مما يساعد في تخطيط للعملية التدريسية بطريقة أفضل تهدف إلى تحسين الناتج التعلمي، وتحقيق جودة التعليم. **(وزارة التربية الوطنية، 2003،ص 7)**

1-مفهوم التقويم المستمر:

يطلق على التقويم المستمر عدة تسميات في أدبيات التربية والتعليم وهي **(** التقويم التكويني- التقويم البنائي- التقويم التطويري-التقويم المرحلي - التقويم الآني**)** وهي مسميات صحيحة وتتفق جميعا على أنه عملية مستمرة أتناء عملية التدريس يبدأ مع بدايتها حتى نهايتها.

ويعرفه **الخطيب** : " بأنه ذلك النوع من التقويم الذي يرافق الطالب منذ بداية البرنامج التربوي ويواكبه في جميع مراحل هذا البرنامج، للتأكّد من مدى إكتساب الطالب للأهداف التربوية التي يسعى البرنامج لإكسابها للطالب. **(الخطيب، 1993،ص 130)**

يشير **أبوليدة** إلى أن أوّل من أطلق مصطلح التقويم المستمر على هذا الأسلوب هو" سكريفين Screven " في عام 1967 م في معرض حديثه عن تطوير المنهج. وطوره بلوم وزملاؤه **(**Bloom et All ,1971**)** وإستخدامه في مسار عملية التعليم والتعلم.

(الشيخ، 2004،ص 39)

ويعرفه **الصعيدي** على أنه " إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلّم". **(الصعيدي، 2004،ص 7)**

إذن فالتقويم المستمر يرافق المتعلم في كل مراحل تعلمه حتى يصل به إلى مستوى من الإتقان وإكتساب للمعارف.

2-أهمية التقويم المستمر:

إن للتقويم المستمر دور في تحديد جوانب الضعف لدى التلاميذ للعمل على علاجها وتفاديها في المستقبل.

-يزوّد التقويم المستمر التلاميذ بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أولا بأول، أوالنقص فيه.

-يساهم التقويم المستمر في تعريف التلاميذ بنتائج تعلمهم وإعطائهم فكرة واضحة عن أدائهم خطوة خطوة.

-يساهم التقويم المستمر في مساعدة التلاميذ على تنمية مهارة التقويم الذاتي.

-للتقويم المستمر دور في تقوية دافعية التعلّم لدى التلاميذ وذلك نتيجة معرفتهم الفورية بنتائجهم وأخطائهم وكيفية تصحيحها.

-يساعد التقويم المستمر على إنتقال أثر التعلم بتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم والتفسير والقدرة على التفكير.

-التقويم المستمر يساهم في تقليل الخوف والقلق لدى التلاميذ أثناء الإختبارات.

(مادوس وهاستجس، 1993،ص 97)

-التقويم المستمر له دور في تحفيز التلاميذ على المشاركة في العملية التعليمية.

-يساهم التقويم المستمر في تحسين الإتجاهات لدى التلاميذ وميولهم.

-التقويم المستمر له دور في الوقوف على مدى نموالمعلومات والمعارف لدى التلاميذ والعمل على زيادتها. **(جامع، 1996،ص 323)**

– يساهم التقويم المستمر في تشخيص ووضع التلميذ الذي يعاني من صعوبات في مجال التعلم مما يساعد في عملية العلاج والحد من هذه الصعوبات.

– يساعد على متابعة أوضاع التلميذ الصحية والتربوية والسلوكية ويعتبر ذلك من الأمور الضرورية التي تدعولها كثير من الدراسات.

5-1-أهمية التقويم المستمر بالنسبة للمعلمين:

-للتقويم المستمر دور في تزويد المعلم بتغذية راجعة منظمة ومستمرة تساعده على معرفة مواطن الضعف أوالقصور في أسلوب أدائه.

-يساهم التقويم المستمر في تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أوعلى شكل نتاجات تعليمية يراد تحقيقها من جانب التلاميذ .

-للتقويم المستمر دور في مساعدة المعلم على إختيار المصادر والوسائل الأكثر فاعلية للتعلم وإعدادها حسب حاجة التلاميذ. **(سعادة،مرجع سابق،ص 436)**

-يساعد التقويم على إعادة النظر في إستراتيجيات التدريس والعمل على تعديلها وفق لما تسفر عنه نتائج التطبيق.

5-2-أهمية التقويم المستمر بالنسبة لأولياء :

-إن التقويم المستمر له أهمية خاصة عند أولياء الأمور حيث يتم عن طريقه إعطاء أولياء الأمور صورة أدق وأكثر واقعية عن مستوى أبنائهم مما يدفعهم إلى المزيد من المشاركة والمتابعة الفعّالة.

-للتقويم دور في توضيح الطرق التي يستطيع بواسطتها أولياء الأمور مساعدة أبنائهم.

– أهمية التقويم المستمر بالنسبة للقائمين أوالمشرفين على المدارس:

– يساعد التقويم المستمر على وضع برنامج للتعليم وتحديد منطلقات حصص التقوية والتعمق.

– يساعد التقويم المستمر على تركيز المشرف التربوي أثناء الزيارة على جوانب معيّنة من التدريس في مرحلة، وعلى جوانب أخرى في مرحلة ثانية. **(بشايرة، 1983،ص 183)**

3-أهداف التقويم المستمر:

يذكر **الدوسري** أن التقويم المستمر يحقق هدفين رئيسيين هما:

أ- الأهداف المباشرة:

-التعرف على مستوى تعليم التلميذ ومراقبة تقدمه وتطوره خطوة بخطوة .

-قيادة تعلّم التلميذ وتوجيهه في الإتجاه الصحيح .

-تحديد الخلل في تعلّم التلميذ، تمهيدا لربطه بالمعلم أوالمتعلم أوالمنهج.

-الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.

-مساعدة المعلم على تحسين تدريسه أوإيجاد طرق تدريس بديلة.

-إعادة النظر في المنهج وتعديله إذا كان عاملا من عوامل عدم التعلم أوصعوبته.

-تزويد المتعلم والمعلم بتغذية راجعة.

-وضع خطة للتعليم العلاجي وتصحيحه لتخليص التلميذ من نقاط الضعف.

(الدوسري، مرجع سابق،ص8)

ب-<u>الأهداف غير المباشرة</u>:

-تقوية دافعية التعلم لدى الطالب، وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها .

-تثبيت التعلّم أوزيادة الإحتفاظ به.

- زيادة إنتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق وهذا ما يعرف بالمدخل السياقي الذي يربط التعلم الجديد بخبرات الطالب السابقة عبر تعلّم بنائي.

(باهي والنمر، 2004،ص 14)

4-مميزات التقويم المستمر:

من أهم مميزات التقويم المستمر ما يلي:

الإستمرارية : فهو مصاحب للعملية التعليمية منذ بدايتها كجزء أساسي منها.

-محكي المرجع يقيس أداء الفرد بالنسبة لمستوى معّين ولا نقارن أداءه بأداء الأخرين.

(عدس قطامي، 2003،ص 104)

-يسعى إلى تحسين الأداء ولا يقتصر على قياسه.

-يستخدم أدوات وأساليب تقويم متنوعة.

-يهتم بقياس وتقويم جميع جوانب شخصية الطالب ولا يركز على قياس الجانب التحصيلي فقط.

-تقويم أعمال الطالب أثناء الفصل دراسي. وكذا العام الدراسي.

-يتناول تفاصيل كل وحدة، لأنه يستخدم إختبارات قصيرة وسريعة.

-يوفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة تساعد على تحسين العملية التعليمية.

(جابر،2004،ص 84)

5-مبادئ عامة في التقويم المستمر:

ينبغي لجميع المعلمين أثناء تنفيذهم للتقويم المستمر، مراعاة المبادئ الآتية:

من المبادئ التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند تطبيقه للتقويم المستمر ما يلي:

1- ممارسة عملية التقويم بشكل مستمر أثناء التعلم اليومي، والعمل على تحسين مستوى تعلم الطلبة بناء على ما يتم إكتشافه من جوانب القوة والضعف لديهم.

2 - إرتباط عمليات التقويم بأهداف المادة، وإختبار أدوات التقويم المناسبة لتقويم كل هدف تعلمي.

3- تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة على أعمال الطالب ومشاركته المتنوعة.

4- تطوير قدرات الطلبة ومواهبهم في المادة من خلال أنشطة تساعدهم على الإبداع.

5- تشجيع التقويم الذاتي وتقويم الأقران وذلك باتاحة الفرصة للطالب في تقويم بعض أعماله بنفسه، والحكم على مستوى أدائه من خلال تحقق الأهداف.

6- مراعاة الفروق الفردية عند إستخدام أدوات التقويم المستمر المختلفة.

7- إعطاء الطلبة أنشطة مناسبة ومتنوعة تلائم مستواهم (ثبات المنهجية)، والحرص على منحهم تقديرات صادقة وموضوعية، يتم فيها مراعاة الضوابط المحددة في الوثيقة(بات المعيارية).

8- تفعيل دور الأسرة في عمليات التوجيه والمتابعة، وإشراكها في تنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية المقترحة وتزويدهم بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم والصعوبات التي يواجهونها في تعلّم المادة. **(فريق تطوير وثائق تقويم تعلم الطلبة، 2005،ص5)**

6-الأسس النفسية للتقويم المستمر:

ورد في " لائحة تقويم الطالب، 2006 " ثلاثة أسس نفسية للتقويم المستمر وهي:

-أن تكون أساليب التقويم المستمر وإجراءاته وممارساته ونتائجه معززة لعملية التعلم.

-أن لا تكون مصدر رهبة أوقلق أوعقاب يؤثر سلبا على الطالب ونتائجه.

-أن تتوفر في أساليب التقويم المستمر وأدواته وظروف تطبيقه والقرارات المترتبة على نتائجه فرص متكافئة لجميع الطلاب.

ويضيف (أبولبدة، 1987: 133) مجموعة من الأسس منها:

-أن يكون لدى التلميذ الإستعداد اللازم للتقويم من خلال فهمه أن الغرض من التقويم ليس ترسيمه وإنما الكشف عن نقاط ضعفه وقوته لاستثمار هذه القوة في تعلم جديد والتخلص من هذا الضعف الذي يعرقل عملية تعلمه وبالتالي فإن حماسه ودافعيته للتقويم سوف تزداد.

-أن تكون المدة بين القياس والتقويم قصيرة، الأمر الذي يساعد على التعلم أفضل.

- إشراك التلاميذ في عملية التقويم ومعرفتهم للصح والخطأ يؤدي إلى نتائج أفضل في المرات القادمة.

-يجب على من يقوم بعملية التقويم إثارة الدافعية لدى المتعلم، كلما كانت الدافعية في أعلى درجاتها كانت نتائج التقويم أكثر صدقا وتمثيلا لقدرات المتعلم، أما إذا كانت الدافعية منخفضة فإن التقويم سوف يكون فاشلا.

- طريقة التقويم التي يقوم بها المعلم توجه الكيفية التي تتم من خلالها عملية الإستذكار فإذا كان الإختبار يهتم بصياغة الحقائق دون فهمها فإن التلميذ سيتخذ الحفظ طريقة ومنهجا له في إستعداده للإمتحان لذا يجب على المعلم إعطاء التلاميذ فكرة مسبقة عن نوعية الأسئلة وطريقة الإمتحان حتى لا تكون نتائجهم غير ممثلة لقدراتهم.

7-خصائص التقويم المستمر: للتقويم المستمر مجموعة نذكرها كالتالي:

-نوع من التقويم يتسم بالتتابع والإستمرار، بحيث لا يتوقف عند مرحلة زمنية معينة قبل الدرس أوفي أثنائه، أوبعد الإنتهاء منه وهومستمر منذ بدء العام الدراسي وحتى نهايته.

– الغاية منه تحديد مواطن القوة والتفوق ومواطن الضعف والقصور لدى المتعلمين فيما تعلموها، بحيث يقوم المعلم بإتخاذ السبل والوسائل الكفيلة في إثراء مواطن القوة وزيادتها في التغلب على مواطن الضعف وإزالتها.

– يعطي المعلم تغذية مرتدة عن نتائج طرق العرض داخل القاعة الدراسية، وعن مدى مناسبتها في التدريس، وهل يحتاج إلى تعديل أم لا (بمعنى تقويم أداء المعلم).

– له أدواته وأساليبه مثل: الإختبارات، التدريبات، الملاحظة، الواجبات المنزلية، المناقشة، الأداء العملي والتي يستخدمها المعلم بشكل متوازن حسب الموقف التعليمي وحسب المهارات المطلوب تقويمها.

– ليس نوعا جديدا من التقويم، ولكنه فقط يجمع بين وجهة نظر الباحث وبين التقويم التكويني الذي يقدم تغذية مرتدة بشكل مستمر عما تحقق من أهداف، وبين التقويم التشخيصي الذي يحدد الصعوبات أومواطن الضعف لدى الطالب، ويتسم عنهما بميزة وهي التتابع والإستمرار، وعدم التقيد بمدة زمنية محددة لتنفيذه.

– إن تعدد الأسماء ليس عيبا بل قد يكون عكس ذلك فهومنقبة للشيء إذ توحي كثرة الأسماء بوجود مضامين متعددة وزوايا نظر مختلفة ومتسعة يتمتع بها المسمى (والمقصود به هنا التقويم المستمر).

– التقويم المستمر يتصف بالاستمرارية وليس بتجزئة وتفتيت المهارة الواحدة مما يضعف إتقانها. ولا يفصل شخصية المتعلم وإمكاناته بل ينظر إليه نظرة شمولية تكاملية تحقق له الشعور بالثقة في نفسه وتحمله شيئا من المسؤولية مما جعله أكثر إيجابية.

–إرتفاع درجة الموتوقية في مرجعيات الحكم على أداء المتعلم من سجلات المتابعة إلى سجلات التقويم والملاحظة مرورا بالحقيبة أوملف الإنجاز ذات المضامين العلاجية والإثرائية المتعددة والمتنوعة.

– إنه تقويم يأخذ في الإعتبار طبيعة العصور المعرفية والتقنية والانفجار المعلوماتي الكبير وعليه يتوجب علينا تدريب الطلاب على كيفية الحصول على المعلومة.

– تقويم يأخذ في الإعتبار متطلبات سوق العمل مما يحسن العلاقة بين القطاعات التربوية والتعليمية والثقافية والإعلامية والإقتصادية والصناعية وغيرها.

8-خطوات تنفيذ التقويم المستمر:

يأخذ تنفيذ التقويم المستمر أشكالا كثيرة حسب الغرض الذي يخدمه إلا أنه يجب أن يتضمن المراحل الإجرائية التالية مهما اختلفت آليات تطبيقه وهي كالتالي:

1-تحديد الأهداف:

يجب الأخذ بعين الإعتبار الأهداف الإجتماعية الموضوعة والمطالب النمائية للطلاب في هذه المرحلة (صالح، 2001)، ثم تحديد الأهداف على المستوى المتوسط في صورة عملية ونفسية وإجتماعية يسعى الطلاب لتحقيقها، ثم تترجم إلى المستوى الخاص (الإجرائي). وهذه الأهداف الإجرائية هي التي تتحول إلى إجراءات ملاحظة يمكن قياسها وتقديرها.

(أبوحطب وصادق، 1994،ص 94)

وفي هذا الصدد أشار(لندفل، 1968،ص 55) أنه عند إعداد الأهداف التربوية يجب الحرص على تجنب الميل إلى الإقتصار على تلك الأنواع من الأهداف التي يمكن تدريسها وتقويمها بسهولة، فقائمة الأهداف يجب أن تشمل بالإضافة إلى الجانب المعرفي أهدافا كثيرة مثل: تطوير القدرات والمهارات المختلفة.

2-تحديد الأطر المرجعية لإصدار الأحكام:

بعد الإنتهاء من تحديد الأهداف الإجرائية يتم تحديد الأطر المرجعية التي نعتمد عليها في توجيه عملية التدريس والقياس وإصدار الأحكام على إتقان المتعلم وذلك بواسطة تفصيل المفاهيم العامة للمادة إلى

أجزاء رئيسية تم تحليلها. وإستخراج وأنواع المهارات وأنواع المشكلات والمهارات الوجدانية المكونة لها ونسميها كفايات، وتعتبرها أدلة على إلمام المتعلم بالمادة تم كتابة إستمارة نهائية للعلوم وجميع المهارات والمواقف حسب المادة الدراسية، على أن تتطابق كل من الأهداف الإجرائية مع كفايات الإستمارة النهائية (خضرى، 2005)، وحسب(الدوسري، 2001) يلازم عملية تحديد المحكات عملية تحديد المستويات التي يجب على المتعلمين بلوغها في المحكات والتي يتم الحكم في ضوئها حصول الطالب على مستوى الإتقان، وتحديد المستوى الذي يمكن أن يعتبر مقبولا وقد يكون بشكل إعتباطي أي حسبما يرى المسؤولون أوبناءا على إعتبارات منطقية أوعلى أبحاث ودراسات لإشتقاق وهوالإعتبار الأفضل، ويضيف (هندي وأخرون، 1999) بأنه يجب وصف طبيعة ونوع أوكمية الأداء الذي يمكن أن يعتبر مقبولا، أي تبيان مستوى الجودة التي ينبغي أن يصل إليها أداء التلميذ.

3-<u>تحديد وسائل:</u>

تعتمد عملية تحديد وسائل القياس على نوع المجال الذي يقاس (معرفي- وجداني – مهاري)، وعلى حسب المادة الدراسية، والإستراتيجيات والوسائل التي يتبعها المعلم في التدريس، فيجب أن تكون وسائل التقويم على صورة تتوافق مع سياق العملية التعليمية (تايلور، 1997). وبعد تحديد الوسائل المناسبة لابد من رسم خطة تتعلق بتوقيت تطبيق هذه الوسائل، وطرق تطبيقها وإستخراج النتائج، وما إلى ذلك من عمليات فنية لا تستقيم عملية القياس بدونها. **(صالح، 2001،ص 432)**

4-القياس:

يعتبر القياس جزء من التقويم، وهوسابق عليه وأدائه، فهويقدم بيانات موضوعية تبنى عليها أحكام التقييم (الظاهر وأخرون، 2002،ص 125)، ويعتمد نجاح عملية القياس على مدى مناسبة وسيلة القياس للغرض منها، وعلى إختبار التوقيت المناسب لتطبيقها وتجرى عملية القياس للمعلم في ثلاث مجالات : (المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال

المهاري)، فتأخذ أشكالا مختلفة حسب المجال الذي تقيسه، فعند قياس المجال المعرفي للطالب يجب أن تراعى جميع المستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم (تذكر – فهم– تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم) . ويكون الغرض من القياس تقويم التحصيل الدراسي، وذلك بواسطة إجراء الإختبارات والملاحظة المنظمة والواجبات المنزلية، وتعتبر العلامات التي يحصلون عليها وصف كمي أوتعبيرا رقمي يمثل مقدار تحصيلهم.

(هندي وأخرون، 1999،ص 84)

5-التقييم : تسمى بمرحلة التقييم والتقدير، وتتم بعد انتهاء عملية القياس من قبل المعلم في حالة الإختبارات التحصيلية ووسائل الملاحظة المنظمة، ومن قبل المختصين النفسيين والإجتماعيين في حالات إختبارات الذكاء والميول والشخصية ويلازم عملية التقييم محكات لإصدر الحكم على أساسها، فتصدر في مرحلة التقييم حكما على مقدار نموالمتعلم فكريا وعاطفيا وسلوكيا نتيجة تدريسه لمنهج معيّن (حمدان، المرجع السابق،ص 143). كما يلزمها تحديد المستويات التي ينبغي بلوغها لتحدد بواسطتها مدى إقتراب مستوى المتعلم أوإبتعاده عن الأهداف المرغوبة. (صالح، المرجع السابق،ص 71)، كما يتضمن تفسير نتائج القياس تحليل النتائج والربط فيما بينها وإستخلاص دلالات معينة لها مغزاها وفائدتها في معرفة مدى تحقيق الأهداف والعوامل المؤثرة فيه . **(أبوجلالة، مرجع سابق،ص 103)**

6-التقويم: تتم مرحلة التقويم بعد الإنتهاء من تقييم مدى تحقق الأهداف وتتم فيها عمليتان متلازمتان وهي تشخيص وعلاج المتعلم، ويؤكد (جلجل،2007،ص5) بأنه لا يكفي أن نحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلافيها والقضاء عليها في عملية تشخيصية وعلاجية في الفصل الدراسي. ويضيف (أبوجلالة، 1999) بأنه " يحب الإقتناع بنتائج التقويم وتفسيرها في سبيل إعداد الخطط والإجراءات المناسبة للتغلب على جوانب الضعف ونواحي القصور التي أظهرتها نتائج التقويم بما يحقق التحسين والتطوير على نحو مستمر".

9-العوامل المؤثرة في عملية التقويم المستمر:

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى بعض العوامل التي تؤثر سلبا على تحصيل التلاميذ وبالتالي فإن مثل تلك العوامل ستؤثر على سير عملية التقويم المستمر.

فقد أشارت دراسة كل من (الحليبي والرياشي،1994،ص25) و(المركز العربي للبحوث، 1981،ص65)، و(الناجم، 2000) إلى جملة من السلبيات التي تعوق عملية التقويم المستمر أهمها :

-إزدحام الفصول الدراسية بالتلاميذ من المعوقات التي تعيق المعلم عند تقويمه لتلاميذه.

-إن إرتفاع نصاب المعلم في التدريس من الحصص المدرسية يمثل معوقا من المعوقات التي تؤثر على سير عملية التقويم المستمر.

-إن عدم تعاون البيت والمدرسة يعتبر من الأسباب التي تؤدي إلى عدم تحقيق التقويم لأهدافه.

-إن عدم معرفة التلاميذ للأهداف التعليمية يؤثر سلبا على مستوى تحصيلهم وهذا بدوره ينعكس على نتائج التقويم المستمر.

- إن إزدحام المناهج الدراسية وإكتظاظها من أسباب عدم تحقيق التقويم لأهدافه.

- عدم تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر للمعلمين.

- عدم وجود دليل واضح ومتكامل عن التقويم المستمر.

- عدم شمولية مهارات التقويم المستمر للجوانب السلوكية والأنشطة غير الصفية .

- تعوّد التلاميذ على الحفظ والاستظهار .

-عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين.

خلاصة :

يعتبر التقويم التربوي من المنظور الجديد جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلميّة، وهوالوسيلة التي تحدد فعالية مستوى عملية التعلّم، كما أنها تشمل على كل ما يتصل بالعملية التعليمية التعلميّة بما فيها المتعلم، وتهتم عملية التقويم بكل ما يعود على الفعل التربوي من إيجابيات وسلبيات.

يهدف التقويم التربوي في أبعاده إلى التشخيص والعلاج ولا يقتصر على الامتحانات الفصلية أوامتحانات نهاية السنة، وإنما يركز على أداء المتعلم وكفاءاته خلال السنة الدراسية، وتنظيمه لبنيته المعرفية، وهوما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعددة.

ويهدف التقويم المستمر إلى تصحيح مسار العملية التعليمية في جميع مراحلها، فهويعمل على مراقبة إكتساب المعارف أثناء التعلّم عن طريق تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم التلميذ ومستوى تحصيله ومدى إمتلاكه للكفاءات ومن تم تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك بتشخيص الصعوبات التي تعترض المتعلمين والتعرف على أخطاءهم للتكفل بها ومعالجتها، وبالتالي فإن إستخدام مفهوم التقويم بهذه الصورة سوف يغيّر من نظرة الأساتذة إلى التقويم المستمر على أنه مجرد عملية نجاح ورسوب وحصول المتعلمين على أرقام ولكنها عملية نومعرفي ووجداني ونفسي وحركي.

وهكذا يصبح التقويم جزء من مسار التعلم وليس غاية في حد ذاته، يهدف إلى تمكين المتعلم من النجاح في الدراسة وليس إلى النجاح في الامتحان، لأن النجاح في الدراسة يعني التمكّن من آليات التعلم، ومن ثم تتضاعف فرص المتعلم في تجاوز النقائص التي يعانيها وتتضاعف فرص نجاحه إنطلاقا من عمليات التعديل والعلاج.

الفصل الثالث :

المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1-تعاريف:

1. تعريف المقاربة بالكفاءات.

2. تعريف المقاربة.

3. تعريف الكفاءة

2- العوامل التي أدت إلى ظهور الحركة القائمة على الكفاءات.

3-لمحة تاريخية حول الإنتقال من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

4-الخلفية الفلسفية للمقاربة بالكفاءات.

5-خصائص الكفاءة.

6-أساليب تقويم الكفاءات.

7-مستويات الكفاءة.

8-أنواع الكفاءة.

9-مزايا المقاربة بالكفاءات.

10- التعلم في بيداغوجية الكفاءات.

11- أهداف المقاربة بالكفاءات.

12- خصائص الكفاءة.

خلاصة.

تمهيد:

دخلت الجزائر عهدا جديدا في إصلاحها التربوي الذي بدأ سنة 2003 بإعتماد مقاربة جديدة تعتمد على تصور جديد لنظام تعليمي يقوم على بناء الكفاءات بدءا من الأطوار الثلاثة الإبتدائي والمتوسط والثانوي، إنها المقاربة بالكفاءات التي نجدها اليوم متبناة في العديد من الدول تتماشى حسب آراء الكثير من الخبراء البيداغوجيين والتطورات التي يشهدها العالم اليوم في ميادين الإقتصاد والسياسة والثقافة والإجتماع والتربية. لهذا ارتأت الباحثة من خلال هذا الفصل التطرق إلى بعض المفاهيم والعناوين الخاصة بهذه المقاربة بدأ بمفهوم المقاربة، مفهوم الكفاءة، العوامل والمبررات التي وراء ظهور حركة التربية القائمة على المقاربة، لمحة تاريخية حول الانتقال من البيداغوجية بالأهداف إلى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، الخلفية الفلسفية للمقاربة بالكفاءات، خصائص الكفاءة، أساليب تقويم الكفاءات، مستويات الكفاءة، أنواع الكفاءة، وأخيرا مزايا وأهداف المقاربة بالكفاءات.

1-تعريف المقاربة بالكفاءات: Approche

من بين التعاريف التي تطرقت إلى المقاربة بالكفاءات والكفاءة في حد ذاتها نجد ما يلي:

تعريف فريد حاجي :"المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الإجتماعية . ومن تمّ فهي إختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للإستعمال في مختلف مواقف الحياة".

(فريد حاجي، 2005، ص2)

كلمة مقاربة Approche : تعني الإقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها لأن المطلق أوالنهائي غير محدد في المكان والزمان، كما أنّها تعد من جهة أخرى خطة عمل أوإستراتيجية لتحقيق هدف ما. كما أنها تعد من جهة أخرى خطة عمل أوإستراتيجية لتحقيق هدف ما.**(وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 10)**

2-مفهوم الكفاءة : Compétence

للكفاءة مفاهيم متعددة في علوم التربية، وهذا المفهوم يثير أحيانا التباسات معجمية وتقاربات في الأراء، بسبب صعوبة التعرف بوضوح على الظواهر التي يحاول دراستها .

2-1-تعريف الكفاءة لغويا : الكفاءة : كفاء: ج. أكفاء : قدير، صاحب مقدرة واختصاص في عمله، كفاءة، مهارة، براعة، حذق، مقدرة مهنية : " كفاءة " أهلية للقيام بعمل في مجال من المجالات. **(إسكندر حشيمة وأخرون، 2001،ص 1237)**

فهي مصدر من كفأ أوكفى كفأ، يكفأ، كفى، يكفي، وهي القدرة على العمل وحسن تصرفه على الأداء والإنجاز الكفء.**(وزارة التربية الوطنية، 2016،ص10)**

2-2- تعريف الكفاءة إصطلاحا : تعرف الكفاءة حسب كسافيي روجيرس Xavier » « (Roegiers) : " الكفاءة هي مجموعة قدرات مدمجة تمكن المتعلم وبصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما، والتعامل معها بطريقة ملائمة". **(Xavier Roegiers, 2004,p 44)**

2-3- تعريف عبد الكريم غريب :" إنّها نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية، التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل، عندما يكون في وضعية معينة، أوإنجاز مهمة من المهام أوحل مشكلة من المشكلات، ويضيف نفس الباحث أن الكفاءة تتضمن:

- مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات.
- أنماط من البرهنة العقلية.
- إطارا تنظيميا لمكتسبات المتعلم السابقة. **(محمد بوعلاق، 2004، ص14-15)**

حسب **J. Leplat** أنه مفهوم إفتراضي مجرد لا يمكن ملاحظته إلا من خلال الإنجازات والنتائج، التي يحققها المتعلم. وكذا قدرته على المواءمة والملائمة مع الظروف والمواقف والشروط التي يواجهها، وأخيرا الخاصية الإيجابية للمتعلم التي تشهد على قدرته على إنجاز مهمة محددة.

وعموما، وبعد التطرق إلى هذه المجموعة من التعاريف، الكفاءة تعني القدرة على التعلم والتوافق وحل المشكلات، وكذلك القدرة على التحويل، أي تكييف التصرف مع وضعية جديدة، والتعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها والإستفادة منها أكثر، زيادة على ذلك تعني المرونة والإستعداد والتواصل.

2-العوامل التي أدت إلى ظهور حركة التربية القائمة على الكفاءات:

كانت هناك بعض العوامل التي أدت إلى ظهور البرامج القائمة على الكفايات يمكن إيجازها فيما يلي:

-الإحساس بعدم جدوى الشكل التقليدي النظري للمناهج الدراسية، لأنها تهمل الأداء والدوافع، مما يؤدي إلى الإنفصال بين ما يتم تعلمه وبين الأداء والممارسة في الواقع (مدرسي، مهني) مما يجعل المتعلم يشعر بنقص في قدرته على الأداء.

-ظهور الإتجاه السلوكي، الذي يؤكد على ضرورة تحديد أفعال السلوكيات التي تساعد المتعلم على أداء مهامه، وتحديد أكثر الأساليب والوسائل فاعلية لإكسابه هذه السلوكيات، مثل : التعزيز والتغذية الراجعة، حيث يتم البدء بتحديد الكفاءات المطلوب تحقيقها وإكسابها، ثم تحليلها بطريقة منظمة إلى مكوناتها السلوكية الأقل تعقيدا، ثم بدء التدريب اللفظي عن طريق المعارف والمعلومات الخاصة بمكونات السلوك، ثم التقدم بعد ذلك عن طريق الممارسة والخبرة في أداء هذه الكفاءات ثم يتلوذلك التغذية الراجعة حتى تتكامل مكونات السلوك شيئا فشيئا حتى نقترب من تحقيق إكساب الكفاءات المطلوبة.

-الإتجاه نحوتحويل النظريات والأسس العلمية إلى كفاءات تعليمية يظهر أثرها في أداء المتعلم، أي ترجمة النظريات والمعلومات إلى قدرات وكفاءات يجب الإهتمام بها في البرنامج التعليمي.

-ظهور التدريس المصغّر أسلوبا فعالا يقوم على أساس من الإهتمام بالأداء المهاري في العملية التعليمية أكثر من الأداء اللفظي القائم على مجرد المعرفة المحفوظة.

-ظهور فكرة التعلم بالأهداف وقياس تحقق الأهداف من خلال أداء المتعلم، أي أن كل متعلم يكون قادرا على الوصول إلى الأهداف المناسبة عندما يتوافر له التعليم المناسب الذي يشمل على المعارف والمهارات والقيم.

-ظهور فكرة عدم وجود طريقة تدريس بعينها وإنما تتعدد وسائل التدريس وأساليبه، وهذا يتطلب من البرامج التعليمية خليطا من الطرق النظرية والتطبيقية والميدانية مما تعتمد عليه برامج الكفاءة.

-الأخذ بمبدأ التدريب والإعداد المستمر لرفع مستوى أداء الفرد وتزويده بما يستجد من مهارات وكفاءات في ضوء تطور دوره ومهامه مع الإتجاهات الحديثة في العالم.

-الإستناد إلى الحاجات المهنية للمتعلم، وإمكانية تحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام والمطالب والأدوار المنوط أداؤها بعد تخرجه، التأثر بالفلسفة البرغماتية وفكرة المسؤلية .

(إبراهيم أحمد غنيم، 2008،ص 28)

من خلال هذه العوامل التي سبق ذكرها أعلاه، نستنتج أن ظهور البرامج المبنية على الكفاءات لم يكن عشوائيا، إنما جاء نتيجة ظروف وأوضاع معيشية معينة تطلبتها المنظومة التربوية الحالية.

3- لمحة تاريخية حول الإنتقال من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات:

إنتشر مفهوم الكفاءة في مجال القانون وفي عالم الشغل...، لينتقل إلى المجال التربوي (التعليمي- التعلمي)، أين اكتسى طابعا خاصا تضمن معارف وتوجهات حديثة، " إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية، وهوما صار معروفا في الأوساط التربوية بالمقاربة بالكفاءات.(**خالد لبصيص، 2004،ص99)**

ترجع البدايات الأولى لظهور المقاربة بالكفاءات إلى الصراع بين النظريتين في التعلم، هما النظرية البنائية (théorie Constructiviste) التي يتزعمها العالم السويسري **Jean Piaget** والنظرية السلوكية التي يتزعمها العالم الأمريكي **Watson** والعالم الروسي **pavlov** . فظهرت المقاربة بالكفاءات، من حيث هي مصطلح تعليمي أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم انتقلت إلى مجال التكوين المهني، وأخيرا إلى التربية بمعناها الشامل، وقد ظهر مفهوم البرامج التعليمية القائم على فكرة الكفاءات، في أواخر الستينات وبداية السبعينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت

الأسباب وراء ظهور هذا التيار، تراجع وتدني الإنتاج التحصيلي لتلاميذ المرحلة الثانوية، وتراجع نسبة القبول في الكليات الأمريكية، هذا من جهة ومن جهة أخرى من أجل تحسين مستوى ومردود التلاميذ الدراسي، وهذا ما أكده ميريوعلى أن المقاربة بالكفاءات ظهرت في زمن تعالت فيه بعض أصوات المختصين الداعية إلى الارتقاء بالمتعلم وتطوير شخصيته، ومحاولة إسعاده أثناء التعلم، فظهرت هذه المقاربة لتوجيه هذه الخطابات نحوممارسات واقعية وعملية في القسم.

أما في فرنسا فقد ظهرت المقاربة بالكفاءات نهاية السبعينات وبداية الثمانينات، محاولة لتجاوز بعض الإخفاقات التي كانت في بيداغوجية الأهداف في المدارس الفرنسية، ففي " سنة 1989 " بذل الفرنسيون مجهودا كبيرا في تضمين برامج التعليم الابتدائي والثانوي الكفاءات التربوية ووضعوا دليل يتضمن الكفاءات المراد إكسابها في نهاية الطور، حيث نجد كفاءات مستعرضة (Compétence Transversales) ترتبط بمواقف المتعلم وتتضمن عبارات مثل أن يكون المتعلم قادرا على أن يحلل أوأن يقيم...الخ.

أما في كيبك (كندا) فقد أشارت وزارة التربية في تصريحها الخاص بالسياسة التربوية لسنة 1997 إلى مفهوم الكفاءات المستعرضة **(محمد علاق، 2004،ص12)**، فاعتمدت سنة 1999 هذه المقاربة في منطقة الكيبك Québec على كل من التعليم المهني والتعليم الابتدائي والثانوي، وكان الغرض من ذلك السعي إلى تنمية المهارات والقدرات المعقدة وتطبيق مبادئ العلوم المعرفية لتتوافق مع العولمة.

بينما لم تظهر هذه المقاربة في بلجيكا إلا في التسعينات في مرحلة التعليم الإبتدائي ،وكانت تهدف عندهم إلى إدماج التعّلمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي التعلّمي،وإعداد جيل قادر على التكيّف والإندماج في المجتمع وحل مشكلاته بنفسه،فالكفاءات في بلجيكا تجسّدت بشكل ملموس سنة 1999 في وثيقة سميت الكفاءات القاعدية، وهذا بعد إصدار مرسوم يتعلق بالتعليم التحضيري والابتدائي والثانوي عام 1997، حددت فيها أسس الكفاءات

القاعدية كمرجع يمارس حتى نهاية السن 14 من التعليم الإجباري، فهذه الكفاءات القاعدية تكون بمثابة عقد بين المدرسة والمجتمع. **(Eric de Gallaix,2003 , p 9)**

أما في الوطن العربي فقد كان المغرب العربي سباقا على المشرق العربي لهذه المقاربة ،ففي بلاد المغرب على سبيل المثال أنشأت في 18 مارس 1999، بعد عدّة ملتقيات وطنية لجانا متخصصة في التربية التكنولوجية مهمتها اقتراح الاختيار الأساسي والأفضل الذي يسمح بإصلاح جذري لهذا القطاع الحيوي، وذلك بهدف بناء مدرسة مغربية لها مكانتها في القرن القادم . **(Abderahim Harouche, 2001,p19-20)**

أما في الجزائر فتم تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج، تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، ودخلت هذه البرامج حيز التطبيق في السنة الدراسية (2003- 2004) على تلاميذ السنة الأولى ابتدائي وتلاميذ السنة الأول متوسط.

(محمد بوعلاق، 2004،ص12-13)

وهذا بعد منشور أصدرته النشرة الرسمية للتربية الوطنية " رقم 246. 03 ورقم 247. 03 المؤرخ في 4 جوان 2003 يتعلق بتنصيب السنة الأولى من التعليم الإبتدائي والمتوسط، ومنشور رقم 793. 03 مؤرخ في 21 جويلية 2003 يتعلق بتوزيع الكتب الجديدة للسنة الأولى إبتدائي والسنة الأولى متوسط .**(النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2005،ص2)**

أما في مرحلة الثانوي فتم تنصيبها على مستوى المدارس سنة 2007. حيث عقدت ندوات وملتقيات ومؤتمرات عديدة وحلقات دراسية في أوساط المهتمين من التربويين والمفتشين والمديرين والباحثين حول هذه المقاربة من أجل توضيح الرؤى وإكساب مفاهيم حولها.

من خلال هذه الجولة القصيرة حول ظهور وإنتقال المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات نستنتج أن الأسباب التي كانت وراء هذا الإنتقال هي أسباب واقعية نتيجة ظروف معينة ومتقاربة وتهدف في مجملها إلى تحسين جودة التعليم وإظهار الكفاءات الخاصة بكل متعلم.

4. الخلفية الفلسفية للمقاربة بالكفاءات:

نظرا لأهمية الموضوع كان من الضروري البحث عن الخلفية الفلسفية للمقاربة بالكفاءات حتى يتم تحديد الخلفية المتبناة لها. حيث أجمع معظم التربويين أنّ المقاربة بالمضامين كانت المعتمدة إلى عهد بعيد نسبيا، المقاربة التي يرى أصحابها أنّها لم تعد تصلح أمام التطور المذهل لمصادر المعرفة وتعقدها وأمام النظريات الجديدة التي يسجلها علم النفس التربوي والإبستيمولوجيا أونظرية المعرفة، إذ أن هذه المقاربة لا ترى في المتعلم – التلميذ إلاّ كائنا مستقبلا للمعارف... لكن بعد تطور الأبحاث في ميادين علم النفس والتعليمية la didactique في نهاية الخمسينات وبداية الستينات عند ظهور أعمال بياجيه Piaget وبلوم Bloom وماجر Mager وغيرهم من التربويين من الذين أثروا الفكر التربوي النفسي بأبحاثهم الجريئة توّلدت فكرة المقاربة بالأهداف التي برزت كردة فعل للمقاربة بالمضامين وهي المقاربة التي تستند إلى المدرسة السلوكية Béhaviourisme حيث إنتقل الفكر التربوي من فكرة التعليم التلقيني (enseignement, enseigner) إلى فكرة التعلّم (apprentissage), (apprendre).

فالمقاربة بالأهداف ذات خلفية سلوكية واضحة، بينما المقاربة بالكفاءات تستند في خلفيتها النظرية على الإتجاه السلوكي والبنائي والمعرفي وإذا كان تأثرها بالإتجاه السلوكي واضحا من خلال المحافظة على الأساليب التقويمية القائمة على أجرأة الأهداف والتقدير الكمي الواضح للأداء، فإن الجديد في هذه المقاربة هواستنادها للاتجاه البنائي والمعرفي القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلم وما يتوفر عليه من قدرات معرفية ذاتية، وكذلك على تأثير العوامل الإجتماعية في المتعلم، ونشير في هذا المجال إلى بعض النماذج البارزة:

(Gherib , 2010,p 42- 55) في (وزارة التربية الوطنية، 2016،ص 14-15)

تتمثل هذه النماذج فيما يلي:

4-1- النموذج السوسيوبنائي التفاعلي: Modèle socioconstructiviste interactif

يقوم هذا النموذج على التفاعل الموجود بين الفرد وما يوجد لديه من قدرات ومعارف قبلية وبيئته المدرسية والإجتماعية وما تفرضه من تكيّفات مستمرة معها. إن بناء المعرفة في المنظور البنائي يتضمن أربعة محاور أساسية وهي:

النشاط الذهني، نشاط الفرد، رابط بين العمليات المنجزة ونتائجها وأخيرا جدل فكري dialectique réflexive بين معارفه السابقة والعمليات المنجزة في وضعية ما. وضمن هذا السياق فإن نشاط الفرد لا يرتكز على الأشياء المحسوسة وإنما على معارفه المتفاعلة مع الواقع الطبيعي والاجتماعي، حيث يواجه موضوع التعلم في وضعية تحد، إن النشاط المعرفي للفرد في هذه الحالة يهدف إلى تحليل النتائج المتعلقة بوضعية ما، ومن خلال هذا التحليل، وتحليل العلاقة بين نشاط الفرد ونتائج هذا النشاط والعناصر المؤثرة يستطيع الفرد الوصول إلى بناء علاقات سببية بين مكونات هذا الموقف.(**نفس المرجع السابق،2016،ص 17)**

4-2- النموذج البنائي: Modèle constructiviste

يعود هذا النموذج في أصوله إلى أبحاث جان بياجيه Jean Piaget حيث ركز على تفاعل الطفل مع بيئته وإعتبر البيئة شرطا أساسيا لكي يتمكن الطفل من الإستمرار في نموه، وذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ماهوموجود عنده من مخططات معرفية سابقة، لتتحول هي الأخرى إلى مكونات جديدة في المخططات المعرفية وهكذا . ولكن البنائية لا تعني إمكانية تدخل العوامل البيئية في تسريع النموالعقلي إلا في إطار محدود، بحيث يرى بياجيه بأن النموالعقلي هوالذي يتحكم في التعليم وليس العكس، ومن هنا فإن التعليم لا ينبغي أن يكون قائما على تبليغ المعلومات، وإنما على تسهيل بناء المعلومات لكل طفل بمفرده وهذا بواسطة الأدوات التعليمية والإحتكاك مع المحيط. وبهذا يصبح التعليم قائما على الإختيار بين الأدوات ووضع المتعلم في بيئة تعليمية تناسب مستوى نموهم العقلي.

(لخضر لكحل،د.ت،3)

4-3- النموذج المعرفي: (Le Modèle cognitiviste)

ينظر هذا النموذج إلى التعلم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم، وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة وإستراتيجيات التعلم (معالجة المعلومات، الفهم، التخزين في الذاكرة، توظيف المعارف...) فوعي المتعلم بما إكتسبه من معارف وبطريقة إكتسابه لها يزيد من نشاطه لتطوير جودة التعلّمات.(**محمد الصالح حثروني، 2002،ص 33)**

4-4- البنائية الجديدة: Modèle néoconstructiviste

من أقطاب هذا الإتجاه نجد كلا من دواز ومونيي (Doise et Mugny) وهما تلميذان للعالم بياجيه، وفي هذا النموذج نجد محاولة تجاوز النظرة القائمة على المتعلم عند بياجيه إلى الصراع المعرفي الإجتماعي كأساس لنموالمتعلم، والفكرة الأساسية لهذا الطرح تقول على أن الصراع المعرفي يكون أكبر إذا صاحبه صراع إجتماعي، ويأخذ الصراع هنا معنى التحديات التي يواجهها المعلم، وهي تحديات خارجية تثير قدراته التعليمية، فيكون بالتالي أكثر قدرة على إكتساب معارف جديدة وعلى تدعيم قدرته على التعلم، فهذه التحديات تمنح فرصا أكثر لمسار مواءمة البنى المعرفية الموجودة سلفا وهوما يحقق التوافق الذي يفرضه الإحتكاك مع البيئة خاصة منها ما تعلق بالجانب التعليمي.(**نفس المرجع،ص16- 17)**

4-5- علم النفس الفارقي (la psychologie différentielle) :

تستند المقاربة بالكفاءات إلى نتائج علم النفس الفارقي التي مؤداها أن الأفراد لا يتشابهون أبدا، حتى ولوتوفروا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه، كما هوالحال بالنسبة للتوائم المتطابقة فهناك دائما فوارق بينهم. إن مجرد حدث وحيد عابر قد يغير مجرى حياة الفرد، فما بالنا إذ علمنا أن الأفراد يمرون بتجارب وخبرات لا حصر لها لابد أن يكون لها أثر على شخصيتهم، تبعا لهذا فإن لكل متعلم خبرته وتجربته الخاصة وإستراتيجيته الخاصة بالتعلم،

وهذا كان سببا في ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعلّمات تبعا لحاجات وإستراتيجية كل فرد.(**نفس المرجع،2002،ص 33)**

4-6- التيار البنائي الإجتماعي (Le courant socio- constructiviste):

ويعتبر التيار البنيوي الإجتماعي إمتدادا للبنيوية، من رواده الباحث الروسي فيقوتسكي Vygotsky، والذي يركز على التفاعلات الإجتماعية في بناء المعارف، أي على المسارات والتدخلات النفسية، ويوضح أن المواجهة بين الأفراد هي مصدر النمو. كما أنها تقترح نموذجا حلزونيا بتسلسل متناوب من الجمل: مواجهة فردية داخلية، وبناء نماذج معرفية. وتضع البنيوية الإجتماعية في الصدارة الإستراتيجية التي تمكّن المتعلمين من بناء معارفهم، ومناقشة مساهماتهم داخل مجموعات الأقران، وبذلك فهم ينتجون بالإشتراك حالات من الواقع المدرك.(**الدليل المنهجي لإعداد المناهج،2009،ص21)**

4-7- نظرية الذكاءات المتعددة : (La théorie des intelligences multiples)

توصلت أبحاث هووارد جاردن Howard Gardner سنة 1983 على أن الأفراد يتوفرون على ذكاءات متعددة، نذكر منها : الذكاء المنطقي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الحس الحركي والذكاء اللغوي...وهذه الذكاءات لم تكشف عنها فقط الإختبارات التي تقيس تجلياتها في الإنجازات بل أثبتتها الدراسات العصبية والعقلية والبيولوجية والتشريحية للدماغ . ونتيجة لذلك فقد أعطت مختلف النظم التربوية أهمية لتنمية كل هذه الذكاءات، ونظرا لأن بعض الأفراد لهم إستعدادات في ذكاءات دون الأخرى، فينبغي إحترام هذه الإستعدادات، دون الإصرار بالتنوع والتكامل والمطلوب هوتشكيل شخصية متوازنة متكاملة.

(محمد الصالح حثروني، 2012،ص 34)

يتضح من خلال كل هذه النظريات التي إهتمت بالمقاربة بالكفاءات وأضافت الجديد فيما يتعلق بالمتعلم وسلامة نموه من كل النواحي لاسيما الجوانب المعرفية والإجتماعية، أنها تتفق

بأن كل فرد أوكل متعلم له مميزاته وتركيبته الخاصة التي يجب مراعاتها وإحترامها حتى نحقق الفرد الناضج والمتكامل.

5- خصائص الكفاءة:

للكفاءة مجموعة من الخصائص نذكرها فيما يلي :

أ-توظيف جملة من الموارد : إنّ الكفاءة تتطلّب تسخير مجموعة من الإمكانات والموارد المختلفة مثل المعارف العلميّة والتجريبية الذّاتية والقدرات والمهارات السلوكيّة والحركية.

ب- الغائية والنهائية: تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل كسب الكفاءة وظيفة إجتماعية، نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلّم الّذي يسخّر مختلف الموارد لإنتاج عمل ما، أوحلّ مشكلة في حياته المدرسيّة أوالحياة اليومية.

ج- خاصيّة الإرتباط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد: إنّ تحقيق الكفاءات لا يحصل إلاّ ضمن الوضعيات الّتي تمارس في ظلّها هذه الكفاءة وضعيات قريبة من بعضها البعض، فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلّم يتعيّن حصر الوضعيات الّتي يستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة، مثل أخذ رؤوس الأقلام في وضعيات مختلفة ...

د- الكفاءات غالبا ما تتعلّق بالمادّة : في أغلب الأحيان توظّف الكفاءة معارف ومهارات معظمها من المادّة الواحدة وقد تتعلّق بعدّة مواد، أي أنّ تنميتها لدى المتعلّم تقتضي التحكّم في عدّة مواد لإكتسابها.

هـ-القابلية للتقويم: الكفاءة تتميّز بإمكانية تقويمها بناءا على النتائج المتوصل إليها، لأنّ صياغتها يتطلّب وضع المتعلّم في إشكالية تقتضي دمج وتسخير مجموعة من الموارد.

(عطا الله أحمد، 2009،ص58)

الكفاءة هي الوصول إلى توظيف المعارف المكتسبة في العملية التعلّمية- التعليمية قصد التعرف على المشكل، وإتخاذ الموقف المناسب لحله عقليا ومنطقيا في حينه وفي مختلف نواحي الحياة.

6- <u>أساليب تقويم الكفاءات</u>:

توجد عدة أساليب لتقويم الكفاءات يمكن إيجازها فيما يلي (محمود كامل الناقة، 1998):

1-يمكن تقويم الكفاءة بأن يطلب من الطالب (المعلم) أن يستخدم كل مهارة من مهاراتها في الموقف المناسب.

2- إستخدام المهارة لا يكفي بل يطلب من الطالب (المعلم) معرفة الوقت المناسب لإستخدامها، والظروف والشروط التي تستدعي إستخدامها.

3- بالنسبة لإجراءات تقدير المعلومات والمعارف يمكن استخدام الاختبارات التحريرية أوالشفوية.

4-بالنسبة لإجراءات تقدير الكفاءة العملية يمكن إستخدام المشروعات العملية أوالأداء التمثيلي أوالتدريس المصغر، مع إستخدام بطاقات ملاحظة ويمكن تقويم الكفاءات المعرفية والأدائية على الوجه التالي:

أ-الكفاءات المعرفية: وهي تعد عند كثير من خبراء التعليم القائم على الكفاءات مطالب سابقة لإظهار المهارة وتحقيق الأهداف، فالمعرفة في هذه البرامج لم تعد غاية ولكنها وسيلة للعمل والتطبيق.

ب- الكفاءات الأدائية : هناك شبه إجماع على أن المفتاح المهم لتقدير هذه الكفاءات يجب أن يكون ما يفعله الفرد في أداء مهنته. ويأخذ تقدير هذه الكفاءات عدة صور منها:

ج- إظهّار الكفاءة في عمل ميداني مجهز، مثل المشروعات، ويتم الرصد عن طريق الملاحظة المباشرة أيضا بواسطة أعضاء هيئة التدريس.

ت- إظهار الكفاءة في مواقف تمثيلية مصطنعة، ويتم الرصد عن طريق الملاحظة المباشرة داخل المؤسسة التعليمية بواسطة أعضاء هيئة التدريس وزملاء الفرد.

ث-إظهار الكفاءة في عمل ميداني طبيعي، ويتم الرصد عن طريق الملاحظة المباشرة بواسطة المشرفين.

د- قياس أثر الأداء على الناتج، أي قياس ما يؤدي إليه هذا الأداء من ناتج، مثل قياس أثر أداء الطالب المعلم على تحصيل تلاميذه. **(الصافي يوسف شحاتة، 2008،ص32-33)**

من خلال ما سبق ذكره، يتم تقدير الكفاءة بأسلوب من الأساليب حسب الموقف الذي يكون فيه المتعلم.

6-1-<u>أساليب تقويم الكفاءات داخل حجرة الدراسة</u> :

-**الأسلوب اللفظي:** يتم فيه عمل سجل كتابي يرصد فيه الملاحظ ما قاله المعلم في مجال ما، حسب ما نحتاج إلى تقويمه في أداء المعلم. ويستفيد المعلم من نتائج إستخدام هذا الأسلوب في بيان ما قاله بالفعل لتلاميذه وكذلك ما يقوله تلاميذه له، وفي هذه الحالة يتم استبعاد جميع الأحداث التدريسية الأخرى التي لا ترتبط بالأهداف المحددة لعملية الملاحظة. ولإستخدام هذا الأسلوب ينبغي:

أ- تحديد الإستجابات اللفظية التي يراد تحليلها.

ب- تسجيل الألفاظ التي يستخدمها المعلم أثناء التدريس.

-**أسلوب الملاحظة المرئية** : وهوأسلوب غير لفظي يتم فيه إستخدام كاميرا لملاحظة المعلم وتلاميذه داخل الفصل بإستخدام التحكم عن بعد، وتلتقط الكاميرا صورة لجميع تلاميذ الفصل كل 19 ثانية، وبعد تكبير الصور، يتمكن المعلم من ملاحظتها وتحليلها، ومن تم يستفيد منها في تكوين صورة موضوعية عن حالة كل تلميذ. ويتمكن المعلم في هذا الأسلوب من معرفة:

أ- مدى مشاركة كل تلميذ في العمل الذي يتطلبه الدرس.

ب- مدى إنشغال التلاميذ بالحديث مع الزملاء والإنصراف عن العمل .

- **أسلوب تحديد مجرى السلوك:** ويهدف هذا الأسلوب إلى معرفة من يتحدث إلى من ؟ ويستخدم في تسجيل وتحليل المناقشات التي تجرى في الفصل، ويستطيع المعلم بإستخدام هذا الأسلوب أن يطوّر أدائه في التدريس، ويعيب هذا الأسلوب أنّه يتجه غالبا إلى التلاميذ الذين يجلسون في الصفوف الأولى بالفصل.

- **أسلوب تحليل أنماط الحركة:** وهو أسلوب يهدف إلى تسجيل حركات المعلم والتلاميذ أثناء الدروس وبخاصة في الدروس العملية، حيث يظهر فيه مدى ميل المعلم إلى التحرك بين تلاميذه وملاحظة أدائهم أثناء العمل، وأهم أنماط الحركة التي يتم ملاحظتها هي:

أ-حركات يقوم بها التلاميذ بناءا على توجيهات المعلم.

ب-حركات مناسبة أوغير مناسبة للدروس يقوم بها التلاميذ دون توجيه من المعلم.

ج-جميع الحركات التي يقوم بها المعلم بين تلاميذه. **(نفس المرجع،2008،ص34)**

5- **أسلوب تحليل أنماط التفاعل اللفظي** : ويعد هذا الأسلوب أكثر أساليب الملاحظة إنتشارا في مجال التفاعل اللفظي أثناء التدريس. والحديث اللفظي إلى عدة أقسام يمكن إيجازها فيما يلي:

1-المعلم يتقبل مشاعر التلاميذ سواء كانت إيجابية أوسلبية.

2-المعلم يتقبل أفكار التلاميذ ويستخدمها في التدريس.

3-المعلم يوجه أسئلة إلى التلاميذ.

4-الشرح والإلقاء. **(نفس المرجع، 2009،ص35)**

يتبين مما سبق وجود عدة أساليب لتقويم الكفاءات التدريسية بحجرة الدراسة، إلا أنه يوجد تداخل بين هذه الأنواع فمن خلال الملاحظة المرئية وعن طريق تسجيل الفيديو يمكن الحكم على أسلوب التفاعل الصفي، وتحليل أنماط حركة المعلم والطلاب والتفاعل اللفظي وهكذا.

ويمكن القول بأنه يوجد أسلوبين أساسيين لتقويم الكفاءات التدريسية هما بطاقات الفحص والملاحظة، والتسجيل المرئي عن طريق الفيديو.

7- <u>مستويات الكفاءة</u> :

للكفاءة مستويات، ولكن ليست ثابتة، أومتفق عليها في مجال التربية والتعليم وهذا راجع لعدة عوامل نذكر منها:

- الكفاءة مفهوم مركب من المهارات، لا يمتلكها المتعلم إلا إذا إمتلك المهارات المشكلة لها عن طريق الممارسة الفعلية.

- صعوبة تجسيد الكفاءة في المناهج المقررة، وعجز في تبسيط الكفاءة بشكل يمكّن المعلم من توظيفها في تحضير وتقديم وتقويم الدروس.

- قلة وندرة المراجع التي تناولت الكفاءة بأسلوب عملي يمكّن المعلم من توظيفها.

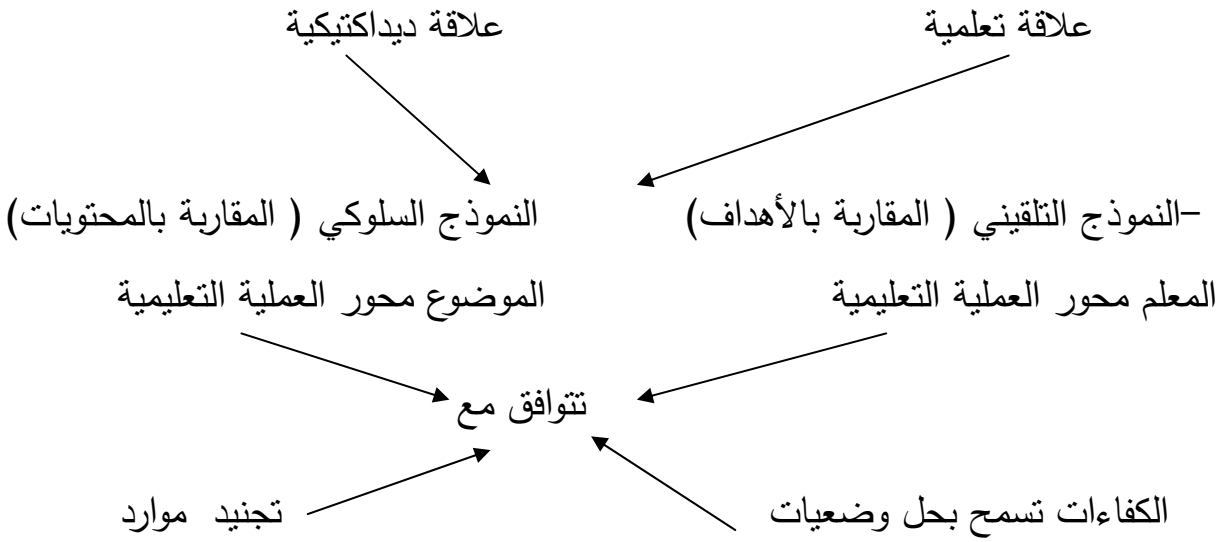
-الإجمال والغموض في طريقة وشرح الكفاءة. **(أوحيدة علي، 2012،ص17)**

مما لاشك فيه أن المقاربة بالكفاءات ظهرت " كحل بيداغوجي للتحكم في الإنفجار المعرفي الهائل الذي تشهده العقود الأخيرة، بما تتماشى وقدرات التلميذ ويرتبط بأدائه في الفضاء الدراسي وفي الوسط الذي يعيش فيه. **(لكحل لخضر،د.ت، ص124)**

كما جاءت لتؤكد على الهدف الأساس لهذا المسعى البيداغوجي الحديث وهوإعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة ... والتعرف على النتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام".**(وزارة التربية الوطنية،2011،ص 179)**

لقد لقيت هذه المقاربة إهتمام الكثير من الباحثين أمثال " باشلار Bechelar، بياجي Piaget وألوان Allon ...، ويهتم هذه النموذج زيادة على إهتمامه بما يدخل ويخرج من العلبة السوداء (الهياكل الفكرية) بما يحدث داخلها "، والعلاقة بين " المؤثر والإستجابة متبادلة مادامت الذات صلة الوصل بينهما، ويمكن توضيح هذه العلاقة على الشكل التالي:

- النموذج السلوكي: مثير _ إستجابة.
- النموذج البنائي: مثير _ الذات _ إستجابة



شكل رقم (1) يمثل خطاطة النماذج البيداغوجية والمقاربات الموافقة لها "

(محمد الطاهر وعلي، 2010،ص30)

نستنتج من خلال الشكل السابق أن المقاربة بالكفاءات تعتبر الجيل الثاني وإمتداد للمقاربة بالأهداف، وجاءت لتضيف بعد تشغيل المتعلم وجعله يكتشف المعلومة بنفسه بتجنيد موارده ومكتسباته، علما أن هذه المبادئ موجودة في المقاربة بالأهداف ولكنها صارت أكثر وضوحا مع المقاربة بالكفاءات، والجدول التالي يوضح المقارنة بينهما.

جدول رقم (1): مقارنة بين المقاربات البيداغوجية الثلاث

المقاربات جوانب المقاربة	النموذج التلقيني (المقاربة بالمحتويات)	النموذج السلوكي (المقاربة بالأهداف)	النموذج البنائي، البنائي الإجتماعي (المقاربة بالكفاءات)
المعرفة	غاية	أداة	مورد
	للحفظ	للتطبيق	للإستعمال
	معرفة	معرفة أدائية	معرفة تصرفية
المتعلم	مستقبل (متلقي)	راد للفعل	فاعل
المعلم	ملقن	مدرب	موجه، منشط، مبتكر للوضعيات.
التعليم	تغطية المقرر	بلوغ الأهداف	تنمية الكفاءات
	معارف	طرائق	مهمات
المنطق	التكديس	التنظيم	التصورات
	خطي	متفرع	إدماج
نشاط التعلم	تسجيل رؤوس أقلام	التدريب	إعداد مشروع، حل مشكلة، دراسة حالة
التقويم	عينة من المحتويات	عينة من الأهداف	إنتاج مركب

(محمد الصالح حثروبي، 2012،ص 18)

خلاصة المقاربات البيداغوجية الثلاث:

من بين الانتقادات التي وجهت إلى المقاربة بالمضامين أنها تجعل من المعلم المصدر الوحيد للمعرفة وتعتمد على طريقة إلقاء المعلومات وتلقينها للمتعلمين دون مراعاة لميولهم ورغباتهم.

ولم تنج المقاربة بالأهداف أيضا من الإنتقادات على الرغم من المحاسن التي تحملها، ومن ذلك أن لها نظرة تجزئية للمعرفة تجعل المتعلم يشبه الآلة، والإهتمام بالفعل الفردي أولا تم الفعل الجماعي ثانيا وبالنتيجة أخيرا، ويقوم المعيار لديها مقام المرجع، وتقوم على الربط بين المثير والإستجابة (بافلوف) والتركيز على المتعلم وسلوكه . لتأتي المقاربة بالكفاءات بعد هاتين التجربتين لتجعل من المضامين سندا معرفيا ذا دلالة للمتعلم ومن الأهداف التربوية قدرات ومهارات حسية- حركية وذهنية لتدمج في وضعيات- مشكلات تعلّمية فتحوّل إلى كفاءات. **(وزارة التربية الوطنية،2016،ص 10)**

من خلال الجدول الذي تم فيه عرض للمقاربات الثلاث ويتعلق الأمر بكل من المقاربة بالمضامين أوكما تسمى أيضا المقاربة بالمحتويات، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات نجد أن هناك تكامل بين المقاربات الثلاث والمقاربة بالكفاءات ماهي إلا نتيجة النقائص التي شهدتها المقاربتين خاصة فيما يتعلق بالمتعلم وتنمية مهارته.

8- أنواع الكفاءة :

توجد أنواع من الكفاءات نذكرها فيما يلي:

1-الكفاءات المعرفية : (Les compétences cognitives) : تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتعلقة بهذه المهام، ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد على مدى كفاءة المتعلم في هذا الجانب.

2-<u>الكفاءات الوجدانية</u> : (Les compétences émotionnelles)

تشير إلى آراء الفرد وإستعدادته وميوله وإتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني وهذه تغطي جوانب كثيرة، وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وثقته بنفسه.

3-<u>الكفاءات الأدائية</u> : (Les compétences de performances)

تشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن مهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يبني ويعتمد على ما حصله الفرد سابقا من كفاءات معرفية.

4-<u>الكفاءات الإنتاجية</u>: (Compétences productives)

تشير إلى أثر أداء التلميذ للكفاءات السابقة في الميدان، مما يستدعي إعداد برامج مناسبة لتخرج مؤهل كفء. **(عبد الرحمن جامل، 2001،ص 14-15)**

يتضح من خلال أنواع الكفاءات التي تم عرضها إلى تنويع المقاربة بالكفاءات في الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها من خلال تنمية مهارات في كل المجالات الوجدانية والمعرفية وغيرها.

9- <u>مزايا المقاربة بالكفاءات</u>: هناك مجموعة من المزايا الخاصة بالمقاربة بالكفاءات، حسب (جابر، 2008، ص42) تساعدعلى تحقيق الأغراض التالية :

1- **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكار** : من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، والمقاربة بالكفاءات غير معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة له، منها على سبيل المثال " إنجاز المشاريع وحل المشكلات". ويتم ذلك إما بشكل فردي أوجماعي.

2- **تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل:** يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، زيادة الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أوتزول كثير من حالات عدم إنضباط

التلاميذ في القسم. ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله وإهتماماته.

3- **تنمية المهارات وإكتساب الإتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة** : تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الإنفعالية) والنفسية- الحركية، وقد تتحقق منفردة أومجتمعة.

4- **عدم إهمال المحتويات (المضامين)** : إن المقاربة بالكفاءات لا تعني إستبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءته، كما هوالحال أثناء إنجاز مشروع مثلا.

5-**إعتبارها معيار للنجاح الدراسي:** تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها بعين الإعتبار الفروق الفردية.

إذن، المقاربة بالكفاءات لها عدة مزايا وتهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها تحفيز المتعلمين على العمل من خلال تبني طرق بيداغوجية نشطة لتنمية قدرات المتعلم العقلية والعاطفية وغيرها.

10- <u>التعلم في بيداغوجية الكفاءات:</u>

يبنى التعلم في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المشكلة وإعداد المشاريع، التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعيش، وأن يسخروا فيها مكتسباتهم المعرفية والمنهجية. وأن يربطوها بواقعهم وحياتهم في جوانبها الجسمية النفسية، الإجتماعية، الثقافية والإقتصادية. وتسمح المقاربة عموما بتحقيق ما يأتي:

- **إعطاء معنى للتعلم** : تحدد عملية تنمية الكفاءات الإطار المستقبلي لتعلم التلاميذ، والربط بينه وبين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم، وأن يكون لتعلمهم هدف، وبذلك لا تكون المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلاميذ نظرية فقط، بل سيستغلونها حاضرا ومستقبلا .

فاكتساب القواعد الصحية للجهاز العصبي مثلا وغيرها، يكون من أجل الحفاظ على سلامة الجسم ووقايته،

-**جعل التعليم أكثر نجاعة**، تضمن المقاربة بالكفاءات أحسن حفظ للمكتسبات، لإعتمادها أسلوب حل المشكلات وإنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة، صعبة ومتنوعة،

-تسمح المقاربة بالكفاءات بالتركيز على المهم فقط،

-تربط المقاربة بالكفاءات بين مختلف المفاهيم سواء في إطار المادة الدراسية الواحدة أوفي إطار مجموعة من المواد.

- **بناء التعلم المستقبلي:** إن الربط التدريجي بين مختلف مكتسبات التلاميذ وفي وضعيات ذات معنى سوف يمكّن من تجاوز الإطار المدرسي ويسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة تلوآخرى ومرحلة بعد أخرى لتكون في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا.

ما يمكن إستنتجه من خلال الهدف المنشوذ من التعلم ببيداغوحية الكفاءات هونجاعة التعليم وربطه بالواقع المعاش للمتعلم حتى يعطى له معنى ودلالة .(**جابر، 2008،ص42)**

11- <u>أهداف المقاربة بالكفاءات</u>:

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها.

1-تدريب المتعلم على كفاءات التفكير، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والإشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة.

2- إفساح المجال أمام المتعلم لإظهار طاقته الكامنة وقدراته، لتنفتح وتعبر عن ذاتها،

3-بلورة إستعداداته وتوجهاتها في الإتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة،

4-سير الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الإستنتاج،

5-إستخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط إكتسابها،

6-القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به،

7-الإستبصار والوعي بدور العلم والتعلم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة،

8-تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياق واقعية.

9-ما ينبغي على التلميذ أن يتحكم فيه في نهاية كل طور دراسي.

10-إعطاء معنى للتعلّمات لدى التلميذ من خلال تنمية الدافعية لديه.

11-التركيز على إكساب المتعلمين القدرة على التصرف حيال الوضعيات المركبة

وعليه تصبح الكفاءات تعبر عن إمكانية كل تلميذ لتجنيد مجموع المعارف التي إكتسبها في حياته اليومية.**(حاجي فريد، 2005،ص22-23)**

خلاصة:

إنّ حقل المقاربة بالكفاءات حقل واسع ومتنّوع وكثير التناول من طرف الباحثين والمختصين من أجل إثراء مواضيعه المختلفة وبهدف ضمان أحسن تأقلم مع التغيّرات المستجدة في العالم، وسعيّا وراء توضيح الكثير من المفاهيم الخاصّة بالمقاربة بالكفاءات، تعرضنا إلى جملة من النقاط إنطلاقا من مفهوم المقاربة بالكفاءات تم العوامل والنقائص التي أدت إلى ظهور مقاربات أخرى، وصولا إلى المقاربة بالكفاءات، من خلالها تم تحديد الأهداف المستهدفة في مادة ما.... فالمفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات، فالنماذج والنظريات تم خصائص الكفاءة وأساليب التقويم بالكفاءات، فمستويات الكفاءة وأنواعها ومزاياها وأهدافها وغيرها من العناصر المتصلة بالمقاربة بالكفاءات

الفصل الرابع

تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الإبتدائية

تمهيد.

1-مفهوم اللغة العربية.

2-تعريف اللغة العربية.

3-أهمية اللغة العربية ومكانتها.

4-مزايا وخصائص اللغة العربية.

5- أهمية تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

6-أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية.

7-الإكتساب اللغوي عند متعلم المرحلة الإبتدائية:

8-أهمية قواعد اللغة العربية.

9-أهداف تدريس القواعد .

10-أهمية تدريس القراءة.

11-منهاج اللغة العربية في التعليم الإبتدائي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر اللغة العربية من أبرز القضايا التي حظيت بإهتمام الباحثين والمفكرين والفلاسفة والعلماء، منذ أقدم العصور والأزمنة وحتى وقتنا الحاضر، لما لها من دور رئيسي في التواصل بين الأفراد.

ولقد حظيت هذه اللغة بإهتمام واسع لدى الدارسين والمربين في الوطن العربي والإسلامي خلال مرحلة التعليم الإبتدائي بإعتبارها وسيلة مهمة يعتمد عليها في تربية الأبناء وتكوينهم.

كما تعتبر اللغة العربية من أقدم اللّغات السامية المعروفة منذ القدم، من عهد عاد وثمود وغيرُهم، حيث كانت منتشرة في اليمن والعراق، وبلغت ذَروة نضجها في الحجاز، وذروة عزّها ورِفعتها حينما نزل القرآن الكريم بها فأصبحت لغة الدين الإسلامي، ليتمكّن كل مسلم من تأدية شعائره الدينية وتلاوة القرآن الكريم باللغة العربية. **(أحمد الباتلي،1990،ص 9)**

1-مفهوم اللغة العربية:

اللغة العربية مظهر من مظاهر السلوك البشري، ووسيلة لنقل المعلومات والمشاعر والآراء، وظاهرة إجتماعية ومركب معقد. كما أنها عامل من عوامل ربط الفرد بالجماعة، ومجموعة منظمة من العادات الصوتية التي بواسطتها يتبادل أفراد المجتمع الواحد الأفكار والمعارف.

وتعتبر اللغة العربية ضرورية للتعبير عن الأفكار ومفتاح للتفكير، فهي تلعب دورا أساسيا في تكوين المفاهيم، والمدركات الكلية، وفي القيام بالكثير من العمليات العقلية كالتحليل والتعميم، والتجريد، والإدراك والحكم والإستنتاج.

بالإضافة إلى أنها أداة للإتصال بين الفرد من ناحية وأفراد جماعته من ناحية أخرى وذلك ليقضي حاجاته اليومية، ويعرف ما لديهم من أفكار ومعلومات.**(محمد رجب فضل،1998،ص 15)**

2-تعريف <u>اللغة العربية:</u>

تنوعت تعاريف اللغة العربية من باحث لآخر، ومن مجتمع لمجتمع آخر.

لغة: جاء في لسان العرب أن اللغة العربية هي" أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وهي "فعلة" من "لغوت" أي "تكلمت" أصلها "لغوة" فكرة، حذفت واوها وجمعت على لغات ولغون، واللغو: النطق، يقال: هذه لغتهم التي يلغون أي ينطقون"**(إبن منظور،2001،ص 143)**

إصطلاحا:

اللغة هي الوسيلة وأداة للتفاعل بين أفراد المجتمع، وهي المستودع الذي يتراكم فيه تراث وخبرات الأجيال، وهي القناة التي من خلالها ينتقل التراث من جيل إلى آخر.

(عبد الفتاح حسن البجة،1999،ص17)

وفي تعريف آخر " هي الأداة التي يفكر بها الإنسان، ويصل من خلالها إلى أفكار الآخرين، بالإضافة إلى كونها أداة تربط الإنسان بغيره من أفراد المجتمع".

(سعدون محمود الساموك، 2005،ص 23)

وعرفها عاشور (2004،ص21) بأنّها : " رموز وأصوات تعبر عن أفكار ومعان كانت نتاجا للذكاء الإجتماعي الإنساني، تتطلب وجود مرسل ومستقبل يتلقى الرسالة، وهذا يتطلب وعيا من المستقبل والمرسل معا حتى يتم إستخدام الرمز لحدوث عملية التواصل بينهما.

وحسب إسماعيل اللغة (1997،ص15): " كغيرها من اللغات مجموعة من الرموز المتمثلة في الحروف الهجائية العربية، تعطي دلالات يدركها من يفهم هذه اللغة ".

وتبعا للوظائف التي تؤديها اللغة يمكن تحديد المفهوم الشامل للغة في التعريف التالي:

" إن اللغة هي جوهر التفكير في حقيقته ولا تتم العملية الذهنية بدونها، وقد أثبتت الأبحاث والتجارب أن التمكّن من اللغة له إرتباط وثيق بالقدرات العقلية وبالقدرة على الفهم والإفهام وبالتحصيل في كل نواحي المعرفة والثقافة، ومن هنا تبرز أهمية اللغة العربية من حيث هي قوام الفعل التعليمي التعلّمي في منظومتنا التربوية عامة وفي النهوض بفكر المتعلم خاصة، لهذا السبب يسعى تدريس اللغة العربية إلى:

1- جعل المتعلم يكتسب مهارات أساسية للتعلم الذاتي والإعتماد على النفس في إكتساب المعارف .

2- إكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل.

3- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.

4- إمتلاك التعبير الإبداعي والإبتكار في الأساليب والأداء وإدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد وأرائه ومتطلباته.

5- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع.

ويعرف علماء النفس اللغة بأنها:" الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أوفكرة ذهنية إلى أجزائها.

من خلال هذه التعاريف التي ذكرت عن اللغة نستنتج أنها وسيلة للإتصال وإرتباط وثيق بالقدرات العقلية والقدرة على الفهم، وركيزة من ركائز الفعل التعلّمي التعليمي.

3-أهميّة اللغة العربيّة ومكانتها : للغة العربية أهمية ومكانة خاصة، إذ تعتبر اللّغة العربية بشكل عامّ من أهمّ ميراث الإنسان الطبيعيّة والاجتماعيّة، وهي الوسيلة الأفضل للتّعبير عن المشاعر والاحتياجات الخاصّة بالفرد والجماعة، وترجع أهميّة اللّغة العربية كونها لغة القرآن الكريم وأحد مُكوّنات المُجتمع الرئيسيّة، تعبّر عن شكل من أشكال الرقي في التفكير والسّلوك لدى المجتمعات ومن أهمّ عوامل بناء الحضارات والثّقافات وقد حَظِيَت اللّغة العربيّة باهتمام وعناية كبيرة. **(عبد الله علي محمد العبدلي، 2014)**

ولقد نزل القرآن بلسانٍ عربيّ فصيح ومُبِين في عصرٍ كان مُعظم النّاس يتباهون ويتفاخرون ببلاغة وفصاحة لغتهم، وإلمامهم بقواعدها، وضوابطها، وقد نزل القرآن الكريم بمعانٍ، وتراكيبَ، وجملٍ بليغة جدّاً، تحتوي على الكثير من التّشبيهات والاستعارات، والأساليب اللغويّة البليغة، ممّا أضاف لمكانة اللّغة العربيّة درجاتٍ كثيرةٍ، حتّى أصبحت اللّغة الخالدة الوحيدة في العالم. **(أحمد فال بن أحمد، 2010)**

إنّ اللّغة هي الوعاء الأساسي الذي يحتوي العلوم، والتّكنولوجيا، والثّقافة، والتّاريخ، والحضارة، والهوية، والمشاعر، فإن استطاعت أمّةٌ المحافظة على لغتها ستكون من أكثر الأمم تقدُّماً وتطوّراً، ومن الواضح أنه في العصر الحالي هنالك مُشكلةٌ في تعليم ونشر العلوم باللّغة العربيّة، فأصبح يعتمد على اللّغة الإنجليزيّة في الجامعات العربيّة وحتى في المدارس أحيانا أخرى، وسبب هذه المشكلة ضعف المُحتوى العربيّ في العلوم الجديدة، وافتقار الجانب العلميّ العربيّ للمُؤلّفات المكتوبة باللّغة العربيّة، وإن وجدت يكون المُحتوى العلميّ قديماً جدّاً، رغم أنّ اللّغة العربيّة تُعطي مجالاً للإيجاز والتّعبير بشكلٍ كبيرٍ عن المواضيع المُختلفة، فهي لغةٌ مَرِنةٌ جداً في شرح الأمور العلميّة في ظلّ الوفرة الكبيرة في المفردات والأساليب اللغويّة.

نستنتج مما سبق ذكره أهمية اللغة العربية بإعتبارها لغة القرآن والرقي والإزدهار وتتمتع بعمق تاريخها وحضاراتها .

4-**مزايا وخصائص اللغة العربية :** من مزايا وخصائص اللغة العربية أنها تعتبر لغةً خالدةً، ولن تنقرض مع مرور الزّمن أبداً، وهذا ما أكدته دراسة لجامعة برمنجهام حول البحث في بقاء اللّغات من عدمه في المُستقبل، وتتميّز اللّغة العربيّة بالكثير من الميزات التي توجد في لغة الضّاد فقط ولا توجد في غيرها من اللّغات، ويُذكَر من هذه الميزات ما يأتي:

الفصاحة: وهي أن يخلوالكلام ممّا يشوبه من تنافرٍ بالكلمات، وضعف التّأليف، والتّعقيد اللفظيّ.

التّرادف: وهوأن تدلّ عددٌ من الكلمات على نفس المَعنى المراد. وهذه من أهمّ الميزات الخاصّة باللّغة العربيّة كثرة المُفردات.

تتميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات في كونها لغة حية لا تزول عبر الزمن لما لها من حضارة ورقي.

5-أهمية تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

يبدأ الاهتمام بتعليم اللغة العربية منذ المراحل الأولى للطفل ويستمر خلال دخوله إلى المدرسة وينتهي في مرحلة التعليم الجامعي، حيث يتم تعليم اللغة في مرحلة الطفولة من خلال مواقف لغوية حياتية بسيطة تكسب الطفل البدايات الأولى لتعلم مهارات اللغة، وتقدم له ما يحتاجه من مفردات وتراكيب لغوية متنوعة تعمل على نموتفكيره اللغوي، وزيادة خبراته ومعرفته بالعالم من حوله من خلال ما تقدمه من نماذج لغوية متنوعة ومناسبة لهذه المرحلة.

(عرفان، 2008،ص 79)

وتعد المرحلة الإبتدائية البداية الحقيقية واللبنة الأولى لتعليم الفرد، لما لها من دور كبير ومؤثر في العملية التربوية – التعليمية، فهي ميدان رحب يكتسب فيه المتعلم المهارات، والقدرات، والمعارف، والإتجاهات الأساسية التي تساعده على بناء شخصيته، ونموه الشامل

حتى يكون مواطنا صالحا. وتتمتع اللغة العربية بكل الخصائص التي تشترك فيها مع سائر اللغات الأخرى، حيث ذكر والي " أن اللغة العربية ذات نسق خاص، ولها وحدات صوتية، وتركيبات خاصة، إلى جانب أنها لغة صوتية الحديث الشفوي فيها هوالأساس، ثم تأتي بعد ذلك الأشكال الكتابية، فهي لغة نامية متطورة، تحتل مكانة بارزة في المرحلة الإبتدائية، لأنها من أهم وسائل الإتصال والتفاهم بين المتعلم والبيئة المحيطة به، فهي وسيلة لتحقيق غاية، وتعديل سلوك لغوي من خلال تفاعله مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي يحتويها المنهج، كما أنها أساس التحصيل في المواد الدراسية المختلفة الأخرى.**(والي، 1997 ،ص 28)**

ويرى الحقيل أن التعليم الإبتدائي " هوالقاعدة التي يبنى عليها إعداد الناشئة للمراحل القادمة من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل كل أبناء المجتمع، وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والمعلومات اللازمة لهم في حياتهم ومستقبلهم. **(الحقيل، 2007،ص 118)**

من خلال ما تقدم نستنتج أهمية اللغة العربية في حياة الفرد عامة والمتعلم خاصة في المرحلة الإبتدائية لأنها تزوده بأهم وسيلة للإتصال الإجتماعي واللغوي.

ويتميز طفل هذه المرحلة بقدرته على أداء العمليات العقلية والبدء في أداء العمليات المنطقية ودون المنطقية ببطء مثل التصنيف وتكوين بعض المفاهيم خاصة إذا تم تقريب هذه المفاهيم بإستعمال الأشياء المحسوسة مثل وحدات الأطوال والحجوم والأوزان والزوايا وبمجرد ترميز هذه الأشياء والمفاهيم عقليا يمكن للطفل إستدعائها في الوقت المناسب للتفاعل مع بيئته ومجتمعه. **(سعد علي زاير،2020،ص 116)**

6-أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية: من بين أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية ما يلي:

1-تزويد التلاميذ بالمهارات الأساسية للقراءة والكتابة حتى يتسنى له أن يقرأ تم يعبر عما في نفسه قراءة وكتابة.

2-تمكين التلاميذ من تذوق الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة والحكم والأمثال ولأقوال المأثورة وغير ذلك مما يشعره بإنسانيته الراقية.

3-إكساب التلميذ القدرة على التعامل باللغة العربية والإتصال بغيره عن طريق التحدث والإستماع والقراءة والكتابة

4-إكساب التلميذ القدرة على الكتابة الصحيحة من الناحية الهجائية مع وضوح الخط.

5-تزويد التلميذ بالثروة اللغوية المناسبة، وغرس الميول القرائية في نفسه وتدريبه على تذوق النصوص الأدبية حتى يتكوّن لديه الإحساس بالجمال بالدرجة التي تناسبه.

6-تنمية قدرة التلميذ على حسن إستغلال أوقات فراغه وذلك بقراءة الكتب العلمية والقصص المفيدة.(**زكريا إسماعيل، 2005،ص 53)**

7-تنمية القدرة على التعبير عما في النفس وما يقع تحت الحس بلغة صحيحة وعبارات واضحة منظمة ليعتاد كتابة الرسائل والبرقيات.(**سيد عبد المنعم، 2002،ص 22)**

إذن، يهدف تدريس اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية جملة من المهارات والقدرات من بينها إكتساب مهارة القدرة على القراءة والكتابة، وجعل المتعلم يتذوق الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والقدرة على التواصل مع الآخرين، كما يكتسب القدرة والمهارة على الكتابة وغيرها من المهارات.....

7- <u>الإكتساب اللغوي عند متعلم المرحلة الإبتدائية</u> :

لا يمكن تعلم مهارات اللغة العربية وإكتسابها من طرف المتعلم إلا بمراعاة بعض الأسس نذكر من بينها:

1- الممارسة والدافعية مع تعزيز سلوكه وتوجيهه،

2- التدرج في تقديم المهارات اللغوية. **(الخليفة، 2004،ص112).**

وأوصت دراسة الزهراني (2006)، بضرورة إكساب المتعلمين مهارات اللغة العربية من خلال مواقف تطبيقية تختص بالجوانب المهارية الوظيفية عن طريق الممارسة، التكرار، الفهم، وإدراك العلاقات والنتائج مع التوجيه، والتشجيع، والتعزيز...الخ ويكون هذا الإكتساب بطرق مختلفة وهي كالتالي:

1-إكتساب مهارة الإستماع :

يعتبر الإستماع عملية إنصات، وفهم وتفسير، ونقد، وتوظيف، لهذا على الأستاذ أن يكون قدوة للمتعلمين في حسن الإستماع، فلا يقاطع تلميذا يتحدث، ولا يسخر من طريقة حديثه، وأن يخطط لحصة الإستماع تخطيطا جيدا، وأن يختار من النصوص والمواقف اللغوية ما يجعل الإستماع ممتعا، وأن يهيئ للمتعلمين إمكانات الإستماع الجيد، بإستخدام الأجهزة المختلفة كالمذياع والمسجل وغيره ويعزل مصادر التشتت.**(الخطيب، 2009،ص 139)**

ومن الأساليب التي تساعد على تنمية مهارة الإستماع الإلقاء المناسب للأحاديث، وتكرار إلقائها بسرعة متفاوتة من أجل التأكد من إستيعاب المتعلمين لها، ثم تكليفهم بتلخيص ما سمعوه.**(طعمية، 2001،ص 100)**

إذن، يتطلب إكساب المتعلم مهارة حسن الإستماع تخطيطا منظما من طرف الأستاذ حتى يتمكن من إستيعاب ما يلقى عليه من أحاديث ونصوص.

2- إكتساب مهارة التحدث والتواصل : يعتبر إكتساب مهارة التحدث والتواصل خطوة مهمة بالنسبة لتطور وتنمية لغة الطفل ومن الإستراتيجيات التي تساعد على تنمية هذه المهارة ما يلي:

- إستثمار المناسبات الدينية والإجتماعية والوطنية في تدريب المتعلمين على إلقاء الكلمات والخطب.

- توزيع أدوار مختلفة على المتعلمين لإلقاء كلمات في النشاطات المدرسية .

- لفت أنظار المتعلمين إلى أهمية التحدث عما لديهم من خبرات، والبعد عن اللفظية التي لا تستند إلى أفكار محددة.

- تنظيم حلقات مناقشة لتبادل الآراء بين المتعلمين . **(نفس المرجع، 2001،ص 101)**

من أفضل الإستراتيجيات في تعليم التعبير الشفهي، ربطه بمنهاج اللغة العربية، وبأنشطتها، وبحياة المتعلم خارج المدرسة، وكذا فسح المجال أمامه للتعبير عن نفسه بحرية، وصدق، وتشجيعه على إختيار المواضيع التي يراها مناسبة حسب المواقف المختلفة.

3- إكتساب مهارة القراءة: من طرق إكتساب هذه المهارة ما يلي:

- تهيئة الجوالملائم للقراءة بإثارة دوافع المتعلمين للتعلم.
- الإقتداء بقراءة الأستاذ وتكرار القراءة حسب الحاجة.
- تشجيع المتعلمين على تلخيص الموضوع، أوالرجوع إلى بعض مصادر المعرفة التي تناولها لمزيد من القراءة حوله.
- إستنباط المواقف، والإتجاهات، والقيم من خلال التفاعل مع المادة المقروءة .

(مدكور، 2006،ص189)

ومن الإستراتيجيات التي تساعد على تنمية مهارة القراءة أيضا ما يلي:

- التدريب على السرعة في القراءة بنوعيها.
- إختيار النصوص الأدبية الراقية، مع التدرج في الموضوع من حيث حجمه، ولغته، ومستوى التجريد في أفكاره.
- العناية بمهارات النقد والتقويم، وكذلك تذوق جمال بعض المفردات والجمل، مع الإهتمام بمهارات الضبط.
- التدريب على تنمية الثروة اللغوية عن طريق ملاحظة صلات المعنى، وتعريف المفاهيم والمصطلحات، وتحليل الكلمات وإعادة بنائها.
- تدريب التلاميذ على إستخدام المعجم.(**طعمية ،مرجع سابق، ص102)**

توجد جملة من العناصر التي لابد من إتباعها والقيام بها حتى نتمكن من إكتساب مهارات القراءة.

4- إكتساب مهارة الكتابة:

لتنمية مهارة الكتابة ينبغي تدريب المتعلمين على مجموعة من المهارات، نذكر منها ما يلي:

- إدراك نوعية الموضوع المراد كتابته، وتمييز ما هومناسب، أوغير مناسب له من المعلومات، والصياغات اللفظية.
- تدريب المتعلم على البحث عن المعرفة، والرجوع إلى الكتب، والمراجع، والمجلات والصحف وغيرها.
- تدريب المتعلم على إنتقاء المعارف وتصنيفها وتنظيمها.
- تدريب المتعلم على إرتياد المكتبات .
- تدريب المتعلم على إكتساب أسلوب نحوي وصرفي سليم.
- تدريب المتعلم على إكساب معاني سليمة ومتكاملة.(**مدكور، مرجع السابق،ص 82)**

ومن الأسس التي أضيفت لإكتساب مهارة الكتابة مايلي:

- تزويد المتعلمين بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة.
- إستثارة دوافع المتعلمين نحوالكتابة، كأن ينشر الموضوع في مجلة المدرسة.
- تزويد المتعلمين بمهارة تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى مقدمة، وموضوع وخاتمة.
- مساعدة المتعلمين على التنوع في الأفكار والإبتكار فيها.
- إستخدام الأدلة والشواهد التي تدعم الآراء .**(عوض والبسطامي، 2008،ص 138)**

نستنتج من خلال كل العناصر المذكورة سابقا عن وجود أساليب متعددة لإكتساب مهارة اللغة العربية من طرف المتعلم في المرحلة الإبتدائية سواء كانت هذه الأساليب شفهية عن طريق مهارة السمع ومهارة القراءة أوأساليب كتابية كمهارة الكتابة ومهارة الحديث وغيرها.

8-<u>أهمية قواعد اللغة العربية:</u>

إن اللغة هي نظاما متكاملا يضم أربعة أنظمة فرعية: نحوصرفي، وصوتي ودلالي ومعجمي، بحيث يحتل النظام النحوي الصرفي الموقع الأهم في تعلمه وتعليمه، لما له من أهمية بالنسبة لكل العلوم. حيث نجد أهميته الكبيرة في حفظ القرآن الكريم وصيانته وفي فهم تراكيبه لذلك زادت عناية علماء المسلمين به.

وعليه أصبحت القواعد من أهم خصائص اللغة العربية لا غنى عنها بالنسبة للمفسر والقارئ والمستمع لكي يفهم المعاني الدقيقة والنظم البلاغية والبيانية خاصة في التراكيب القرآنية حتى لا يسيء فهمها .

إن أهمية النحوينبع من أهمية اللغة العربية نفسها وكلما نمت الحاجة إلى القراءة والكتابة والتعبير إتضحت لنا أهمية القواعد لأن المتعلم لا يستطيع أن يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء إلا بمعرفة القواعد الأساسية للغة. فالنحوهومستكمل للمعاني ومقاصدها وبدونه قد يجهل السامع المعنى المراد.

فالنحومن أهم فروع اللغة العربية إعتمادا على العقل والتفكير ومنه ينطلق المتعلم أوالمتعلمون إلى بقية فنون الكلام وفروعه وبه يتمكنون من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة، وتتكون لديهم قواعد رياضية لغوية ذهنية وفكرية، تعتمد على القياس منهجا، والتحليل أصولا، والتعليل تحقيقا وبذلك يتشكل عندهم حسّ لغوي يمكنهم من فهم اللغة وإستيعابها، والتعبير بها والإنطلاق منها. **(عمران حاسم الجبوري، 2013،ص213)**

إن النحوليس مجرد قاعدة تحفظ أوتطبّق، بل بحث وكشف وإستقصاء في معاني التراكيب وصحتها ومعرفة أسرارها وجمالها وفصاحتها وطرائق بنائها ومن تم محاكاتها بفهم وبإستيعاب يخلومن الخطأ النحوي.

إذن ترتبط أهمية القواعد بأهمية اللغة العربية، فبدونها لا يتم فهم الصياغة اللغوية السليمة

9- <u>أهداف تدريس القواعد</u>: من أجل تدريس القواعد لابد من أهداف عامة تحقق على المدى البعيد قد يستغرق مرحلة دراسية كاملة وهي كالآتي:

1-تنمية قدرة المتعلم على معرفة الفرق بين تركيب وآخر.

2-تمكين المتعلم من فهم الجملة وأدواتها ومعرفة صياغتها وتحديد معناها.

3-تمكين المتعلم من التمييز الدلالي بين الصيغ المختلفة للكلمة الواحدة.

4-تحليل الألفاظ والجمل والأساليب وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب.

5-تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلمين بفضل ما يعرض عليهم من الأمثلة والشواهد.

6-تمكين المتعلم من فهم صيغ اللغة وإشتقاقها.

7-تعويد المتعلم دقة الملاحظة، والموازنة، والتحليل، والربط، والإستنباط.

8-تدريب المتعلم على التفكير المتواصل المنظم.

9-تسهل إدراك المتعلم للمعاني،والتعبير عنها بوضوح وسلامة.

(نفس المرجع،ص218، 219)

إذن لابد من أهداف توضع على المدى البعيد والمتوسط بالنسبة لقواعد اللغة التي تعتبر جزء أساسي من مادة اللغة العربية.

10- أهمية تدريس القراءة:

1-مفهوم القراءة وتطوره:

تعد القراءة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد ويعمل على تنميتها، إذ هي من وسائل الإتصال التي لا يمكن الإستغناء عنها، فهي عملية فكرية عقلية شديدة التعقيد لإرتباطها بالنشاط العقلي للإنسان، بالإضافة إلى أنها أداة نطق وحالة نفسية وتتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حلها وفهم معانيها... ويمكن تحديد مفهومها بأنّها : " عملية يراد بها إيجاد صلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة وعناصرها (المعنى الذهني واللفظي الذي يؤديه والرمز المكتوب) ، والأهم من هذا فقد تطور مفهومها إلى كونها نشاط عقلي. (**نفس المرجع،ص 282)**

2-أهمية القراءة: تعد القراءة إحدى مهارات اللغة فهي فن إستقبالي وإنتاجي في آن واحد ولإظهار أهميتها وعظمة شأنها فقد حث الإسلام عليها، من خلال أمر الإله إلى رسوله محمد صلى الله عليه وسلم في أول سورة قرآنية أنزلت " إقرأ بإسم ربك الذي خلق " ...الخ الآية 1 من سورة العلق. (**مصدر القرآن الكريم)**

إن القراءة أساس كل عملية تعليمية ومفتاح للمواد الدراسية جميعها وربما كان الضعف الدراسي في القراءة سببا في الإخفاق في المواد الدراسية الأخرى أوفي الحياة ذاتها، إذ أنها تمد المتعلمين بالمعلومات التي تساعد على تنمية ميولهم وحل الكثير من مشكلاتهم والرفع من مستوى فهمهم للمسائل الإجتماعية، كما تساعد المتعلمين في الإعداد العلمي وفي التوافق الشخصي والإجتماعي، أما بالنسبة للمجتمع تعد القراءة من الوسائل المهمة للنهوض

به، وهي من الوسائل التي تدعوإلى التقارب والتفاهم بين عناصر المجتمع وكما لها أهميتها في عملية الإنتقال الثقافي وفي عملية التكيف الإجتماعي.

كما تزال الوسيلة الأولى في نقل الفكر الإنساني والتراث الحضاري من جيل إلى جيل.

أهمية القراءة من أهمية القواعد وغيره، وتزيد أهميتها بإعتبارها وسيلة الإتصال والتعبير والتفكير، فهي القاعدة الأولى لبقية فروع اللغة العربية.

3-أهداف تدريس القراءة: يسعى المعلم من خلال تدريس القراءة إلى تحقيق أهداف هي كالآتي:

1-تدريب الطلاب على صحة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

2-تدريب الطلاب على القراءة المعبّرة الممثلة للمعنى.

3-زيادة الثروة االلغوية لدى الطلاب.

4-وضع القواعد النحوية واللغوية موضع التطبيق في أثناء القراءة.

5-تنمية الذوق الأدبي لدى الطلاب.

6-تنمية قدرة الطلاب على تلخيص المقروء ونقده وتحليله.

7-توسيع الخبرات والثقافة العامة لدى الطلاب.

8-الإستمتاع بالمقروء وإستثمار أوقات الفراغ فيما هونافع وممتع.

9-تهذيب الجانب الوجداني، وتنمية القيم والعواطف النبيلة السامية.

10-الإرتقاء بمستوى التعبير لدى الطلاب. **(عمران حاسم الجبوري، 2013،ص 284)**

تعد القراءة مهارة من مهارات اللغة وأساس كل عملية تعليمية ومفتاح كل المواد الدراسية.

4- التعبير الشفوي وأهميته:

ولا يمكن إتقان اللغة إلا بإتقان مهاراتها الأربع (القراءة، والكتابة والحديث، والإستماع). ومهارة الحديث معناه التعبير الشفوي.

يعد التعبير الشفوي تمهيد للتعبير الكتابي، وقد أجمعت آراء المربين على أهمية تنمية قدرات التلاميذ على الحديث والتعبير الشفوي الجيد والصحيح.**(عبد الفتاح حسن البجة،2001،ص 51)**

وتعتبر أهمية التعبير الشفوي من أهمية القراءة والقواعد، فهي إحدى مهارات الحديث لهذا لابد من الإهتمام بها وتنميتها.

11-واقع تدريس اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية:

تعرّف إستراتيجية التدريس بأنها: "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى المخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب، والأنشطة، والوسائل، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق أهدافها".

(اللقاني، 2003،ص 34)

تعريف آخر لشحاتة والنجار بأنها: "مجموعة من إجراءات التدريس المختارة من قبل المعلم، أومصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة، بأقصى فاعلية ممكنة، في ضوء الإمكانات المتاحة".

(شحاتة،2003،ص 39)

على الرغم من التطوّر الذي عرفته مناهج تعليم اللغة العربية ومقرراتها في مراحل التعليم العام، وما أوصت به البحوث والدراسات التربوية من ضرورة استخدام الإستراتيجيات والطرق الحديثة في تدريس اللغة العربية ومهاراتها، وما أشارت إليه وثيقة منهج اللغة العربية من تأييدها لاستخدام هذه الإستراتيجيات في تدريس المقررات الجديدة والتي تتمركز حول المتعلم، وتجعل دوره نشطاً فاعلاً، إلا أن معظم الأساتذة يواجهون مشكلات في اختيار

الإستراتيجيات المناسبة للتدريس وكيفية استخدامها، وهذا يوافق ما أشارت إليه دراسة التمامي (2012) حول عدم تزوّد الأساتذة بإستراتيجيات تدريس المقرر، ونقص تدريبهم عليها، حيث لا يزال أغلب الأساتذة يستخدمون الإستراتيجيات التقليدية التي تركز على الأستاذ، وتجعله مركز النشاط ومحور العملية التعليمية، مثل إستراتيجيات الإلقاء، والتدريس المباشر، وهذا ما أكدته دراسة الفحيلة (2015) والتي أظهرت نتائجها ضعف استخدام أساتذة اللغة العربية للإستراتيجيات الحديثة في التدريس.

ويمكن أن يكون هذا الواقع والصعوبات التي يواجهها الأستاذ في تدريس مقررات اللغة العربية، واستخدامهم للإستراتيجيات التقليدية في ذلك إلى ضعف إلمامهم بالإستراتيجيات المناسبة لتدريس المقرر، وحاجتهم إلى التدرب على كيفية استخدام تلك الإستراتيجيات، وتوظيفها في المواقف التعليمية – التعلمّية، بالإضافة إلى البيئة الصفية والمدرسية في بعض المدارس التي تعاني من كثرة المتعلمين في الفصول، ونقص التجهيزات المادية والتقنية.

ولقد أوضحت نتائج بعض الدراسات أن أغلب معلمي اللغة العربية يميلون إلى استخدام الإستراتيجيات والطرق التقليدية التي تقوم على التدريس المباشر، وتركز على دور المعلم، وتجعله محور العملية التعليمية، فقد أظهرت نتائج دراسة العقيلي مثلا بأن معظم معلمي اللغة العربية تقليديون في توجهاتهم النظرية وممارساتهم التطبيقية حول تدريس اللغة ومهاراتها. **(العقيلي، 2005)**

12- منهاج اللغة العربية في التعليم الإبتدائي:

1-تعريف منهاج اللغة العربية:

المنهاج هووثيقة رسمية توجيهية تتضمن الإستراتيجيات البيداغوجية، ويشمل على برامج المادة ومقرراتها ويحدد كفاءات المواد التعليمية في المجالات المعرفية والمنهجية والتجريبية والإطار المرجعي لبناء أنشطة اللغة العربية، كما يتضمن منهجيات العمل والطرائق

البيداغوجية والوسائل التعليمية وأدوات التقويم والعلاج البيداغوجي ويحمل مفاهيم وأفكار وفيه تتقارب الأهداف وتلتقي القيم وبالتالي تتحقق غايات المنظومة التربوية.

(زهران كشان، 2018،ص 8)

2-بناء مناهج اللغة العربية: يعتمد بناء منهاج اللغة العربية على الإستراتيجية المثلى في تطبيق المنهاج والتي تنطلق من رسم هدفا لكل فعل تربوي صادر عن الأستاذ أوالمتعلم، وغايتها الكبرى هوإنجاح الفعل البيداغوجي بما يتضمنه من تخطيط وسيرورة بناء التعلّمات والتقويم، وتحقق أكبر نسب نجاح في مجال الإتصال بما فيه التحكم في اللغة لأجل الإرسال والإستقبال وكذا تنشيط الجانب التأطيري الذي يشمل الإنضباط، والإستقلالية، والمبادرة وكذا الحفاظ على تنشئة الأجيال وفق القيم التربوية.

وصلت نتائج التقدم العلمي إلى عمق المجتمع الجزائري وفرضت نفسها وظلت المحرك الأساسي للتغيير الإجتماعي والإقتصادي والثقافي والتربوي، وفرضت التغيير على النظام التربوي فصار من الضروري تحديث المناهج ومواكبة البرامج التعليمية التعلمية لهذا التصاعد السوسيوثقافي لتصنع جيلا قادرا على تحمل أعباء هذا المجتمع، مجتمع مثقف صلب، وموحد الأهداف، واضح المرامي، حيث تتجلى ظواهر هذا التغيير في سبيل إكتساب المعرفة بالإنتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم وجعل المتعلم هوالركيزة التي تدور حولها العملية التعليمية بإعتماد التدريس وفق المقاربة الكفاءات.

(نفس المرجع، 2018،ص 8)

3- المقاربة بالكفاءات في اللغة العربية:

يعتمد تعلم اللغة العربية على التعلم بمشروع والمقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات.

يعرّف (لويس داي نوت Luis day not) الكفاءة : " بأنّها مجموعة المهارات النفسية الحس حركية التي تمكّن من ممارسة نشاط أومهمة على أكمل وجه، وتفرض ممارسة دور أووظيفة أخرى على المستوى الشخصي والإجتماعي أوعلى المستوى المهني".

تعتبر إشكالية المقاربة بالكفاءات في الوسط التربوي مرتبطة بالكفاءة المهنية حيث تعرف في هذا السياق: "بأنها مجموعة التصرفات الإجتماعية الوجدانية". وحسب هذا المفهوم، الطفل يتعلم القراءة والكتابة ليكتسب القدرة على الأداء في العمل وتنمولديه مهارات الإتصال مع الآخر. فالكفاءة تتفرع إلى مؤشرات ينبغي أن يتحكم فيها المتعلم لكي ينجح في مختلف الأدوار التي يقوم بها في حياته، فالمتعلم أثناء إنجاز النشاط يكون مطالبا بإستحضار مهارات معرفية–نفسية–حركية –إجتماعية من أجل الحصول على منتوج قابل للتقييم.

وتعتمد المناهج الحديثة في عملية التعلم على مشروع منهجية يكون المتعلم فيها هوالشريان النابض في العملية التعليمية حيث يتمكن من إكتساب الكفاءات في وضعيات بيداغوجية ذات صلة بالمحيط، لها معنى وذات دلالة، كما توفر كل الدعائم والطرائق التي تسهل مهمة المتعلم في إمتلاك مفاتيح لغة الجمل.

المقاربة بالكفاءات هي القدرة على توظيف معارف ومهارات وسلوكات لمواجهة وضعية جديدة لحل مشكل أوإنجاح مشروع، فيكتسب المتعلم منهجية البحث والإستكشاف التي تحفزه على التعلم الذاتي، ويكون هوالفاعل، أما الأستاذ فهوموجه ومنشط.

كما يكون التعلم منهجيا قابلا للتعديل حسب الظروف، وتكون الأنشطة التعليمية في وضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، كما يتضمن هذا التعلم الإدماج والتقييم التكويني والعلاج.

وعليها، فإن إستراتيجية المقاربة بالكفاءات تؤسس حتما على وضعيات التعلم والوسائل والسندات والتقويم والعلاج، وتحتل بيداغوجيا الإدماج مكانة هامة في الممارسات التعليمية من أجل تحقيق الكفاءات، حيث تنموالكفاءات المستهدفة خلال كل حصة ليكتمل نموها عموديا بالتقييم والإدماج في نهاية الأسبوع لتحقيق أهداف تعلمية.

إن أنشطة اللغة العربية تحقق كفاءات تتكامل أفقيا، من أنشطة شفوية إلى أنشطة كتابية مشكلة منتوجا قابلا للتقييم ومحققة كفاءات أفقية فيما بينها، وقد تتحقق أيضا كفاءات أفقية مع مواد تعليمية أخرى وهذا لتحقيق التكامل الوظيفي بين مختلف الكفاءات.

(نفس المرجع،ص10)

خلاصة:

إن اللغة العربية عملية تواصلية لغوية مقصودة يديرها الأساتذة داخل الأقسام الدراسية، من أجل تنمية مهارات المتعلم خلال مشواره الدراسي سواء كانت مهارات كتابية أوشفوية أوغير ذلك، حيث تم التطرق خلال هذا الفصل إلى كل من مفهوم اللغة العربية وتعريفها، أهميتها ومكانتها، مزاياها وخصائصها، كما تطرقت الباحثة إلى أهمية تدريس اللغة العربية خلال المرحلة الإبتدائية وأهدافها، والإكتساب اللغوي للمتعلمين، وأهمية قواعد اللغة العربية وأهداف تدريس القواعد والقراءة وكذا واقع طرق تدريسها خلال هذه المرحلة، ومنهاجها في التعليم الإبتدائي وفي المقاربة بالكفاءات.

الفصل الخامس:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا : الدراسة الإستطلاعية .

1-أهداف الدراسة الإستطلاعية.

2-خطوات الدراسة الإستطلاعية.

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-منهج البحث.

2-مجتمع البحث.

3-عينة البحث وخصائصها.

4-حدود البحث.

5-أدوات البحث وخصائصها السيكومترية.

6-الأساليب الإحصائية المستعملة.

خلاصة الفصل.

تمهيد :

بعدما تطرقنا إلى الجانب النظري بفصوله الأربع، نسعى من خلال هذين الفصلين تحويل المعطيات النظرية إلى حقائق إجرائية بهدف إختبارها ضمن سياق أمبريقي للتحقق من صحة الفرضيات.

إعتمدنا في هذا الفصل آليات المعالجة المنهجية بكافة مراحلها، وذلك بوصف الإجراءات التي إتبعتها الباحثة في تنفيذ البحث بدءا بالدراسة الإستطلاعية، ثم المنهج المتبع، ومجتمع البحث الذي إستخلصنا منه عينة البحث، لتأتي الدراسة الأساسية حيث ثم التطرق إلى حدود البحث، فالأدوات المستعملة لقياس البيانات من أجل التحقق من الفرضيات، والمتمثلة في أداة المقياس وطريقة إعداده والتحقق من صدقه وثباته (خصائصه السيكومترية)، ثم تحديد كيفيات المعالجة الإحصائية للبيانات، وذلك بهدف عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.

أولا: الدراسة الإستطلاعية :

تعتبر الدراسة الإستطلاعية من أهم الخطوات الأولية الإجرائية التي يتخذها الباحث قبل تطبيق أداة البحث على عينة من أساتذة المجنمع الأصلي، حيث يستحسن قبل البدء في الإجراءات الميدانية للبحث، القيام بدراسة إستطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث والصعوبات التي ربما ستواجه الباحث في تطبيق أدوات بحثه.

(محمود عبد الحليم منسي، 1997 :59)

1-أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى بلورة وضبط الموضوع والإلمام بجوانبه، فهي إذن تساعد الباحث على التشخيص المبدئي لواقع ميدان البحث، وتحضير أدواته وذلك قصد تطبيقها في الدراسة الأساسية، إذ تعمل على :

- تزويد الباحث بمعطيات دقيقة تساعده على بناء أداة الدراسة.
- إعداد البناء الأولي لأداة الدراسة .
- جمع أكبر عدد ممكن من المعطيات الميدانية.
- تحديد وسيلة جمع البيانات.
- التعرف على ميدان البحث الأساسية.
- التحقق من مدى صلاحية الأدوات المعتمدة لجمع المعلومات حول موضوع البحث، المتمثل في مقياس.
- إعداد أدوات البحث وإبراز الظروف الملائمة لتجريبها وتطبيقها في الدراسة الأساسية.
- التأكد من مدى وضوح العبارات الواردة في أدوات البحث، مقياس من حيث الأهمية، الصياغة اللغوية، إرتباطه بالمجال، ومدى فهم العبارات وصحتها علميا.

- الوقوف على النواحي السلبية للمقياس بهدف تعديله قبل الدراسة الأساسية وضبطه.
- دراسة صدق وثبات المقياس .
- عرض المقياس على خبراء في المجال ,

2-خطوات الدراسة الإستطلاعية :

1-المرحلة الأولى من الدراسة الإستطلاعية:

تتمثل أهمية الدراسة الإستطلاعية في تمكين الباحث من الإطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل موضوعه، مما يسهل عليه الفهم والتصور الكامل لهذا الموضوع بإستيعاب أبعاده ومكوناته، كما تفيدنا في التعرف على طبيعة المجتمع الأصلي وعينة البحث ونهدف من دراستنا الحالية إلى ما يلي:

- تحديد موضوع البحث بدقة .
- تعديل فرضيات البحث.
- المساعدة على تحديد الوسيلة النهائية التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات.
- التحضير لبناء الشكل النهائي لأدوات البحث في ضوء نتائج الإستطلاع، وتدعيم الإشكالية.

أجريت الدراسة الإستطلاعية على عينة يقدر عددها 31 أستاذ (ة) على مستوى مقاطعة سيدي أمحمد بالجزائر العاصمة نظرا لموقعها الجغرافي القريب من مقر سكن الباحث، والتي كان الهدف منها التقرب من الميدان والتحقق من المشكل حتى يتم تحديده وتحديد أدوات البحث، كما تهدف إلى إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي.

وعليه تم توزيع 31 إستبيان على مجموعة من الأساتذة في 4 مدارس بسيدي امحمد بالجزائر العاصمة وهم على التوالي: مدرسة إبن الناس، مدرسة إبن رشيق، مدرسة إبن تومرت، مدرسة مناني 1 وزعت الباحثة خلالها إستبيان مكون من 7 أسئلة مفتوحة حول التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات على أساتذة مرحلة التعليم الإبتدائي مادة اللغة العربية للتعرف على واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي. بغية التحكم في وسائل وأدوات البحث وضبط الموضوع وكذا تحديد إشكالية البحث.

جدول رقم 2: يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
6 أساتذة (ذكور) **25 أستاذة**	**31 أستاذ وأستاذة**	**18% ذكور** **82 % إينات**

جدول رقم (3) : يمثل توزيع الأساتذة على عدد المدارس

إسم المدرسة	عدد الأساتذة
مدرسة إبن رشيق	8 أساتذة
مدرسة إبن تومرت	8 أساتذة
مدرسة مناني نور الدين	7 أساتذة
مدرسة إبن الناس	8 أساتذة

تم إختيار عينة الدراسة الإستطلاعية بطريقة قصدية من مجموعة من المدارس المتواجدة بمقاطعة سيدي أمحمد الجزائر العاصمة والمتمثلة في المدارس السابقة الذكر.

1-1-الأدوات المستخدمة في الدراسة الإستطلاعية:

إن طبيعة الموضوع هوالذي يحدد أداة الدراسة، وبما أن دراستنا تهدف إلى الكشف عن واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي، قامت الباحثة ببناء أداة إستطلاعية تمثلت في إستبيان يحتوي على 7 أسئلة مفتوحة و مغلقة لجمع معلومات حول واقع تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي الهدف منه بناء أداة بحث أساسية للإجابة على فرضيات البحث.

1-2-بناء إستبيان الدراسة الإستطلاعية:

تم بناء الإستبيان على شكل أسئلة مفتوحة قصد فتح المجال للأستاذ للتعبير بكل حرية وموضوعية عن واقع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي، وتتمثل أسئلة هذا الإستبيان فيما يلي:

1-3-أسئلة الإستبيان هي كالآتي:

1-حسب رأيك، ماذا تعني عندك المفاهيم التالية:

أ- الكفاءة.

ب-المقاربة بالكفاءات.

ت-التدريس بالكفاءات.

ث-التقويم.

2-إنطلاقا من المقرر الدراسي (البرنامج)، كيف تحدد الكفاءات المنتظرة من المتعلم بعد كل محور دراسي؟

3-ماهي الكفاءة وكيف يمكن التعرف عليها؟

4-هل تجد صعوبة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

- إذا كان الجواب نعم، أذكر لماذا وفي ماذا تتجلى هذه الصعوبات؟ وكيف تحاول التعامل معها؟

5-ماهي الأهداف التي تتوقع تحقيقها من التدريس بالكفاءات؟

6-حسب رأيك، هل التدريس بالكفاءات يختلف من مادة لأخرى؟

7-كيف نقيم الكفاءات المراد بناؤها لدى التلاميذ؟

1-4-عرض نتائج الدراسة الإستطلاعية وتحليلها:

من خلال النتائج المتحصل عليها بعد توزيع الإستبيان على أساتذة التعليم الإبتدائي، تحصلنا على النسب المئوية والتكرارات التالية:

الجدول رقم(4): يمثل المفاهيم البيداغوجية حسب الأساتذة.

تحديد المفاهيم						
	واضحة	%	غ/واضحة	%	منعدمة	%
مفهوم التدريس بالكفاءات	4	13	21	68	6	19
مفهوم التقويم	11	16	19	61	1	3
مفهوم المقاربة بالكفاءات	4	13	21	68	6	19
مفهوم الكفاءة	21	68	10	32	00	00

التعليق على المفهوم الأول: ويخص مفهوم التدريس بالكفاءات، إذ نلاحظ أن نسبة 68 % من عينة الدراسة أي ما يعادل 21 أستاذ بمعنى الأغلبية كانت إجابتهم تتمحور حول مفهوم واحد، وفي نفس سياق المفهوم المتفق عليه أكاديميا. بينما نسبة 32 % أي ما يعادل 10 أساتذة كانت إجاباتهم لا تتماشى مع المفهوم البيداغوجي لهذا المصطح، مما يدل على أن هناك مجموعة من الأساتذة تجهل معنى بعض المفاهيم البيداغوجية المعمول بها وفق المقاربة بالكفاءات، عكس المجموعة الأولى التي لها دراية وفهم لهذه المفاهيم مما يسمح لها

هذا بتطبيق مبادئ المقاربة بالكفاءات أثناء عمليتي التدريس والتقويم. ونأخذ بعض النماذج عن بعض الإجابات تقول أستاذة س: الكفاءة هي المؤهلات العلمية لكل شخص...بينما تقول أستاذة أخرى :" هي مجموعة مدمجة من المهارات (الجسمية– الحسية) والمهارات العقلية والمهارات الوجدانية"، وهنا نلاحظ الفرق بين الإجابة الأولى والثانية وما درجة وعي كل أستاذ بهذه المفاهيم.

التعليق على المفهوم الثاني:

المفهوم الثاني هومفهوم المقاربة بالكفاءات، نسبة الأساتذة الذين أجابوا بمفهوم واحد وفي إطار بيداغوجي صحيح، وذلك حسب ما جاء من تعاريف في الكتب والمجلات العلمية المتخصصة 13% أي ما يعادل 4 أساتذة، بينما إمتنع عن الإجابة 6 أساتذة وهوما يعادل نسبة 19%، بينما 21 أستاذ أي ما يعادل 68 % لم يتمكنوا من تحديد الإجابة الصحيحة حسب ما هومتفق عليه أكاديميا، وهذا لأسباب مختلفة نجهلها نحن كباحثين، رغم أن العدد الكبير من الأساتذة هم خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

المقاربة بالكفاءات مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة. والهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هوإعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة.

أما فيما يتعلق بمفهوم التدريس بالكفاءات، فإن الباحثة وجدت صعوبة في وضع النسب حيث لم نستطيع إيجاد مرجع أوتقارب بين المفاهيم المقترحة من قبل الأساتذة وتلخيصها في مفهوم واحد، كما هومتفق عليه من خلال التعاريف المختلفة التي تناولت هذا المصطلح مما جعل الباحثة غير قادرة على وضع نسبة معينة حول إجابة ما، لتفادي الوقوع في تحديد الإتجاه عمدا نحوالإيجاب أوالسلب لأن هناك تشتت كبير في الإجابات، فقسمت الباحثة الإجابات كما يلي، 13 % من الإجابات القريبة من المفهوم نوعا ما .

مثال عن بعض الإجابات: "يكون التدريس بالكفاءات حسب قدرات كل تلميذ أومتعلم... والتقويم هوجمع عدد من المعطيات...

التعليق على المفهوم الرابع:

مفهوم التقويم أظهر تمكّن وفهم من قبل بعض الأساتذة، إذ قدرت النتائج ب 36 % إجابة صحيحة أوفي إطارها الصحيح أي ما يعادل 11 أستاذ، بينما 61 % كانت إجابات عشوائية، في غير محلها أي ما يعدل 19 أستاذ وهي النسبة الأكبر، في حين إمتنع 1 % أي ما يعادل 3 أساتذة عن الإجابة.

الجدول رقم (5): يمثل كيف يتم تحديد الكفاءات؟

البند	الإجابات					
	عن طريق الملاحظة	%	عشوائية	%	منعدمة	%
إنطلاقا من المقرر الدراسي (البرنامج) كيفية تحديد الكفاءات المنتظرة من المتعلم بعد كل محور دراسي؟.	17	54	14	29	00	00

التعليق على السؤال الثاني:

إنطلاقا من المقرر الدراسي كيف تحدد الكفاءات المنتظرة من المتعلم بعد كل محور دراسي؟ فكانت النتائج كالتالي: 54% من الإجابات أي ما يعادل 17 أستاذ كان تقارب في إجاباتهم، فكانت على الشكل التالي: " تتحدد الكفاءات عن طريق ملاحظة المتعلم في كيفية التعامل مع حالات إشكالية، ومواقف تواجهه في وضعيات تعليمية معينة. بمعنى أخر تقييم مدى إكتسابه لهذه الكفاءات أوالمهارات وتوظيفها في وضعيات جديدة مشابهة. بينما 29 % من

إجابات الأساتذة أي ما يعادل 14 أستاذ كانت إجاباتهم غير منطقية وبعيدة عن المفهوم الأكاديمي.

أما بالنسبة للشطر الثاني من السؤال الثاني، في ماذا تتجلى هذه الصعوبات ؟ فأرجعها أغلب الأساتذة إلى سببين رئيسيين هما:

1-عدم توفر الوسائل اللازمة للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

2-نقص في تكوين الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات.

وهذا ما يجعل أغلب الأساتذة لا يتحكمون في هذه المقاربة سواء في عملية التدريس أوأثناء عملية التقويم.

الجدول رقم (6): يمثل كيف يمكن التطرق إلى الكفاءة؟

البند	الإجابات					
	مجموع المعارف والقدرات		مستوى المتعلم وقدراته		غير مفهومة	
	ت	%	ت	%	ت	%
ما هي الكفاءة وكيف يمكن التطرق إليها؟	11	35	17	54	3	29

التعليق على السؤال الثالث:

كانت النتائج كالتالي 35 % من إجابات لأساتذة أي ما يعادل 11 أستاذ أظهروا تحكّمهم في هذا المفهوم وقد سبق الإشارة إلى ذلك في البداية من خلال تحديد المفاهيم، حيث أجمع أغلب الأساتذة على: "أنها مجموع من المعارف والقدرات والمهارات المكتسبة"، و"التعرّف عليها يكون من النتائج التي يمكن ملاحظتها من خلال إنجاز المتعلمين لنشاطات داخل القسم في حالات واقعية تستجيب لوضعية مشكلة ما"، بينما نسبة 54 % من إجابات الأساتذة أي ما يعادل 17 أستاذ، يعتبرون " الكفاءة تعبير عن مستوى المتعلم وقدراته"،

ويكون التعرّف عليها "بالتقييم التشخيصي أوالإختبار الشفوي أوالكتابي"، وهي إجابات واضحة وإجتهاد من الأساتذة لفهم المقاربة بالكفاءات، بينما إمتنع 29 % أي ما يعادل 3 أساتذة عن الإجابة لأسباب نجهلها.

الجدول رقم (7): الصعوبة التي يجدها المعلم أثناء التدريس

البند	موجود/ غير موجودة					
	نعم(قلة الوسائل والتكوين)		لا		منعدمة	
	ت	%	ت	%	ت	%
هل تجد صعوبة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟	09	29	20	65	2	6
إذا كان نعم،أذكر في ماذا تتجلى هذه الصعوبات وكيفية التعاون معها؟	8	26	15	49	8	26

التعليق على السؤال الرابع:

قدرت نسبة إجابة الأساتذة بـ لا 65 % أي ما يعادل 20 أستاذ وهي نسبة عالية مقارنة مع عدد أساتذة العينة، بينما حوالي 29% أي ما يعادل 9 أساتذة كانت إجاباتهم نعم، بمعنى "يواجهون صعوبة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات"، والسبب يعود إلى قلة الوسائل خاصة في المواد العلمية. وقد سبق الإشارة إلى الصعوبات المتمثلة في نقص الوسائل وفي تكوين الأساتذة.

الجدول رقم (8): يمثل الأهداف المتوقع تحقيقها من التدريس بالكفاءات

البند	الأهداف المتوقع تحقيقها					
	إكتساب الإستقلالية...		تحقيق نتائج حسنة		إجابات مختلفة	
	ت	%	ت	%	ت	%
الأهداف المتوقع تحقيقها من التدريس بالكفاءات	7	23	6	16	5	16

التعليق على السؤال الخامس:

وجدت الباحثة تشتت كبير في إجابات الأساتذة وتكرارها حيث إختلفت وتباينت النتائج من أستاذ لآخر، إذ أن نسبة 23 % أي ما يعادل 7 أساتذة كانت إجاباتهم متقاربة حول" إكتساب الإستقلالية للإندماج في المجتمع وتعزيز الثقة"، بينما 16 % أي ما يعادل 6 أساتذة ركزّوحول "تحقيق نتائج دراسية ومستوى تحصيلي أحسن"، وكذا محور العملية التعليمية، بينما باقي الإجابات فكانت مبعثرة بين إجابات مختلفة لم تتمكن الباحثة من تنظيمها في إطار واحد.

الجدول رقم (9):هل التدريس بالكفاءات يختلف من مادة لآخرى؟

البند	يختلف / لا يختلف					
	نعم		لا		منعدمة	
	ت	%	ت	%	ت	%
هل التدريس بالكفاءات يختلف من مادة للأخرى؟	24	77	6	19	1	3

التعليق على الجدول السادس:

تبين من خلال النتائج المتحصل عليها أن نسبة 77 % من الأساتذة أي ما يعادل 24 أستاذ أجابوا بنعم بمعنى هناك إختلاف في التدريس بالكفاءات من مادة لأخرى، والسبب في ذلك يرجع إلى خصوصية تدريس كل مادة من المواد، فالمواد العلمية، نذكر على سبيل المثال التربية العلمية تحتاج لوسائل من مخبر وأدوات ...الخ والتربية المدنية أيضا تحتاج لإمكانيات خارج المؤسسة التعليمية ،مثل زيارة بعض الأماكن كالبريد والمواصلات والبلدية... وغيره، بينما هناك نسبة 19% أي ما يعادل 6 أساتذة من أجابوا بعدم وجود إختلاف بين المواد الدراسية وإمتنع 3 % ما يعادل أستاذ واحد عن الإجابة.

الجدول رقم (10): يمثل كيفية تقييّم الكفاءات المراد بناؤها لدى التلاميذ؟.

البند	تقييم الكفاءات					
	توظيف المكتسبات		تقييم كمي و كيفي		منعدمة	
	ت	%	ت	%	ت	%
كيف نقيّم الكفاءات المراد بناؤها لدى التلاميذ؟	6	19	6	19	6	19

التعليق على السؤال السابع :

إتضح من خلال إجابات الأساتذة أن نسبة 19 % أي ما يعادل 6 أساتذة كانت إجابتهم كالتالي: "إن تقييم الكفاءات يكون بتوظيف المكتسبات في وضعيات إدماجية"، بينما نسبة 19 % أي ما يعادل 6 أساتذة فإن "تقييمهم للكفاءات تقييم كمي وكيفي (معيار)، أوعن طريق القياس الذي يظهر من خلاله الإستثمار المكتسب في حل وضعية مشكلة جديدة. بينما إختلف باقي الأساتذة في الإجابة. تجدون نماذج من هذه الإجابات في الملاحق.

إستنتاج:

من خلال عرض نتائج هذا الإستطلاع الميداني حول واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي، وبعد الإطلاع على كل الإجابات وعرضها توصلت الباحثة إلى إستنتاج ما يلي:

1- نقص في تكوين الأساتذة في إطار إستخدام المقاربة بالكفاءات.

2- قلة الوسائل البيداغوجية أوإنعدامها، وهذا ما لا يسمح بتطبيق مثل هذه المقاربة .

3- إكتظاظ الأقسام بالمتعلمين، وهذا عكس ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات.

4- حشوفي المعلومات، بدل تزويد المتعلم بكيفية توظيف هذه المعلومات في الواقع وهذا ما تأكده الدراسة الميدانية.

- إختصار التقويم على تقويم المعارف دون الكفاءات (طغيان الممارسات التقليدية)
- المراقبة المستمرة المعمول بها حاليا غير مجدية لغياب ضوابط ومعايير.
- عدم تحكم المدرس في بناء الإختبارات وفق المقاربة بالكفاءات.
- غياب نماذج عن وضعيات التقويم .

2-المرحلة الثانية من الدراسة الإستطلاعية:

تم تصميم أداتين في الدراسة الأساسية بعد الدراسة الإستكشافية أوالإستطلاعية الأولى، تمثلت الأداة الأولى في مقياس واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي الذي إعتمد في بناءه على بعض الدراسات النظرية والدراسات السابقة بالإضافة إلى الإطلاع على عدد من المقاييس المحلية والعربية التي تناولت مواضيع متقاربة في المحتوى والهدف، وعليه تم صياغة مجموعة من البنود ترتبط بكل بعد من أبعاد المقياس، والخروج بالصياغة ما قبل النهائية للمقياس ليتم صياغته صياغة نهائية بعد تحكيمه من طرف أساتذة وباحثين جامعيين ليتم بعدها إعداد تعليمة للأساتذة في مقدمة المقياس بهدف توضيح كيفية الإجابة عليه.

فكانت النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق المقياس متدرجة تدرجا تلاثيا على طريقة سلم ليكرث : حيث كانت تقابل كل إجابة البدائل الثلاثة التالية: دائما، أحيانا، أبدا، كما جاءت معظم عبارات المقياس موجبة والقليل منها سالب.

بينما تم إعداد الأداة الثانية المتمثلة في بطاقة تقييم بالإعتماد خاصة على الدراسات الأجنبية بصفة عامة والدراسات المحلية بصفة خاصة، وبصفة خاصة على المناشير والتعليمات الوزارية وحتى الجرائد الرسمية.

وتم فيما بعد تحليل النتائج وترجمتها إلى بيانات كمية بإستعمال ثلاث بدائل هي كالتالي:

(دائما، أحيانا، أبدا)

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1-منهج البحث:

لكل دراسة منهجا تستند إليه ويتماشى وطبيعة الموضوع الذي نتناوله، ونقصد هنا بالمنهج بمعناه الواسع هو" مجموعة الأطر والإجراءات والخطوات التي يضعها الباحث عند دراسته ولمشكلة البحث". **(غريب عبد السميع غريب، 1998 ص 115)**

وعليه تم إستخدام للمنهج الوصفي حتى يتم دراسة ماهو واقع في الميدان وتفسيره، عن طريق تحديد العلاقة التي توجد بين الوقائع والحقائق.

ويعرف المنهج الوصفي في مجمله على أنه: " تجميع البيانات حول ظاهرة وتحليل تلك البيانات الآتية للوصول إلى تلك النتيجة النهائية للدراسة، والدراسات الوصفية لا تتحكم في طبيعة المعالجة ولكن تدرس المتغيرات كما وجدت في الطبيعة أوالواقع، كما هي موجودة أصلا ولذلك هي تجمع للمعلومات عن الظاهرة لوصفها كما وكيفا.

(النهاري عبد العزيز،2002 ص 218)

2-مجتمع البحث:

يعتبر مجتمع البحث " مجموعة عناصر لها خاصية أوعدة خصائص مشتركة، تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث أوالتقصي".

(موريس روجيرس،مرجع سابق ،ص 298)

هدف دراستنا هو معرفة واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي،و عليه و للتأكد من صحة فرضيات هذه الدراسة إنتقلنا إلى المؤسسات التعليمية و بالتحديد المدارس الإبتدائية أين تم إختيار العينة بطريقة عشوائية،بمعنى أنه تم التعامل مع كل أساتذة اللغة العربية تماشيا مع ما يخدم البحث الحالي.

تمثل مجتمع بحثنا في مجموع من الأساتذة الذين يمارسون مهنتهم في مرحلة التعليم الإبتدائي من الجنسين أي أستاذ و أستاذة لهم خبرة أو بدونها، و كذا المؤهل علمي.

و قد تم توزيع المقياس على 293 أستاذ و أستاذة من مجتمع أساتذة اللغة العربية بالمؤسسات التعليمية بولاية الجزائر وسط.

3- عينة البحث وخصائصها:

العينة هي " مجموعة جزئية من الظواهر التي تشكل الدراسة الأصلية، يتم إختيارها بطريقة معينة، ويمكن تعميم النتائج المتوصل إليها على المجتمع الأصلي.

(دوقان عبيدات، 1996،ص 89)

لا توجد طريقة جيدة وشاملة أوعالمية في إختيار العينة، فالإختيار يخضع لأسئلة البحث، وبحثنا لا يخرج عن هذه القاعدة، فقد تمّ إختيار عينة البحث بطريقة قصدية، وتتمثل في أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الإبتدائي.

وهي معناها" العينة التي يختارها الباحث عن قصد، وتحديد مسبق في ضوء أهداف بحثه"

(رشدي طعمية، 1987،ص 14)

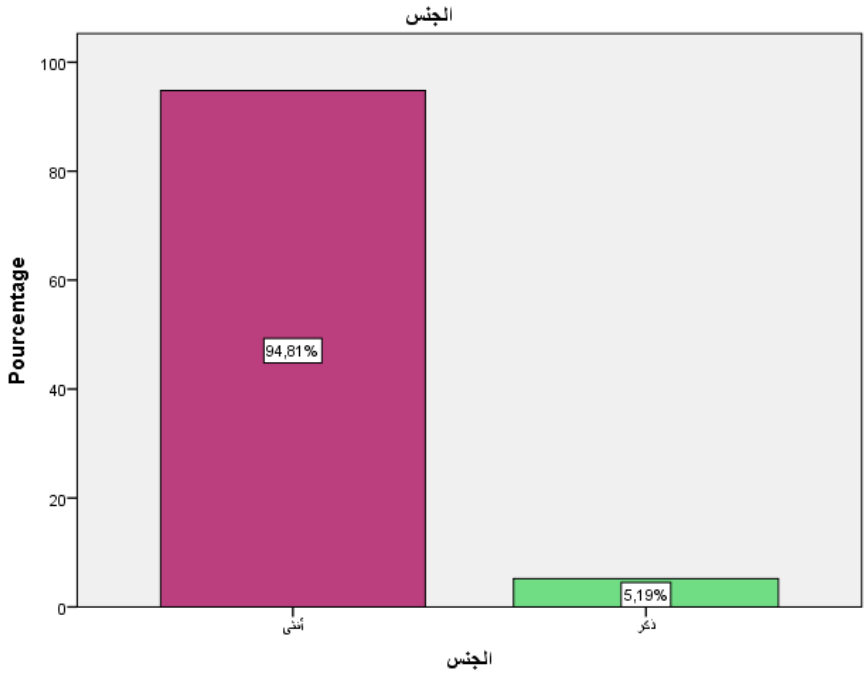
وتتكون عينة البحث من 293 أستاذ وأستاذة في مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الإبتدائي.

3-1- من جانب عامل الجنس

- **جدول رقم (22) : يمثل خصائص عينة البحث من جانب عامل الجنس :**

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أستاذ	18	%6.14
أستاذة	275	%93.85
مجموع	293	%100

يظهر جليا من الجدول أن أغلبية أفراد عينة البحث هم إنات إذ قدرت نسبتهن بـ 93.85%، في المقابل نجد نسبة 6.14% فقط يمثلون ذكور، وهذا ما يوضحه الشكل التمثيلي الآتي المتمثل في المدرج التكراري :

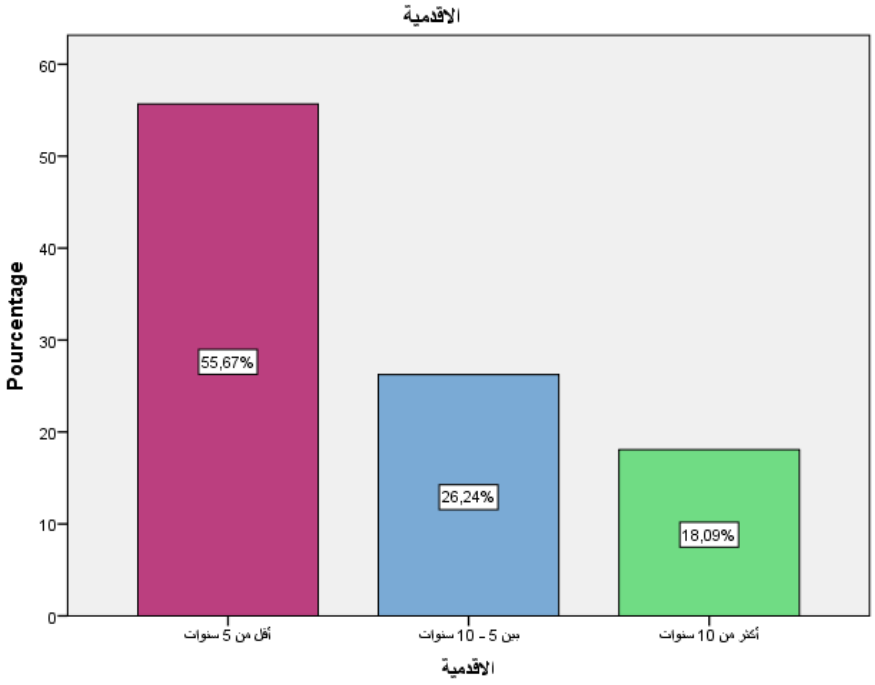


- **الشكل التمثيلي رقم (2) : التمثيل البياتي بالمدرج التكراري لبيانات عامل الجنس.**

3-2- من جانب عامل الأقدمية

جدول رقم 23: يمثل عامل سنوات خدمة الأساتذة :

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	161	%55,67
ما بين 5 ـ 10 سنوات	78	%26,24
أكثر من 10 سنوات	54	%18,09
المجموع	282	%100

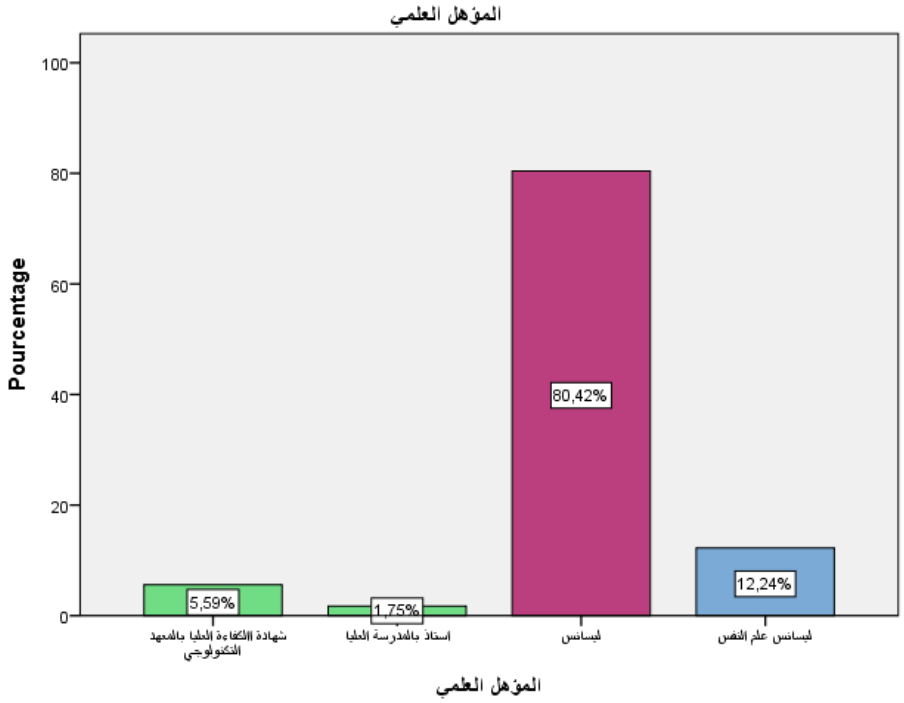


الشكل التمثيلي رقم (3) : التمثيل البياتي بالمدرج التكراري لبيانات عامل الأقدمية

3-3- من جانب عامل المؤهل العلمي

- جدول رقم (24) : يمثل عامل المؤهل العلمي للأساتذة

المؤهل العلمي	شهادة الكفاءة العليا	أستاذ التعليم الابتدائي	ليسانس	ليسانس علم النفس	المجموع
العدد	16	5	230	35	286
النسبة المئوية	%5,59	%1,77	%80,41	%12,23	%100



الشكل التمثيلي رقم (4) : التمثيل البياتي بالمدرج التكراري لبيانات عامل المؤهل العلمي.

4- حدود البحث: تتمثل حدود البحث بالنسبة لهذه الدراسة فيما يلي:

- مرحلة التعليم الإبتدائي (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة).
- أساتذة اللغة العربية.
- حددت الدراسة زمنيا بثلاث سنوات دراسة 2018/2017، 2019/2018، 2020/2019، توقفنا في شهر مارس مع ظهور جائحة كورونا.

- إقتصرت الدراسة جغرافيا ومكانيا على ولاية الجزائر وسط العاصمة، وبالتحديد على 4 مقاطعات (سيدي أمحمد، الأبيار، القصبة، الجزائر وسط).
- مجموعة من أساتذة اللغة العربية. في مرحلة التعليم الإبتدائي.
- تقتصر نتائج الدراسة على حدود عينة البحث وحدود الأدوات المستخدمة في مجالها الزماني والمكاني.

5-أدوات البحث وخصائصها السيكومترية:

توجد وسائل وأدوات مختلفة لجمع المعطيات، وليس هناك أداة أحسن من أداة أخرى، والمهم من كل هذا أن طبيعة الموضوع هي التي تحدد الأدوات التي تستعمل في الدراسة، وبما أن دراستنا تهدف إلى البحث عن واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي، معناه سيتم التعامل مع أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الإبتدائي، ولتحقيق هذا الهدف تم الإعتماد على مقياس واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي ،وبطاقة تقييم لتدعيم وتأكيد نتائج المقياس والإجابة على الفرضية الخامسة.

وتعتبر الأداتين ضروريتين لجمع المعلومات وتفسير نتائج البحث وهما مناسبتين للموضوع.

5-1-الأداة الأولى: مقياس واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات

بما أن المدّرس يعتبر الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وبما أن البيانات الوصفية غالبا ما يتم جمعها من خلال عدة أساليب، إعتمدنا في جمع البيانات والمعطيات الخاصة بالدراسة على وسيلة من الوسائل تسمى المقياس الذي يتكون من خمسة أبعاد، كل بعد يضم مجموعة من البنود والعبارات مرتبطة بطريقة منهجية مع موضوع البحث، يحضّرها الباحث مسبقا ويقدمها للمبحوثين (المستجوبين) بهدف الحصول على معلومات قد تثبت أوتنفي فرضيات البحث المقترحة من طرف الباحث.

1-وصف مقياس البحث: يتضمن المقياس في صورته النهائية على تعليمة وخمس أبعاد، كل بعد يتضمن عدد معين من البنود والجدول التالي يقدم وصف لأداة الدراسة.

جدول رقم (25) : يمثل وصف أداة الدراسة الأولى (المقياس)

المحاور	عدد البنود
التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	14
أساليب تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات	13
تكوين الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات	12
المنهاج ومحتوياتها	4
شبكة التقويم البيداغوجية	6

- ✓ يهدف المحور الأول إلى معرفة مستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.
- ✓ يهدف المحور الثاني إلى معرفة الأساليب المستخدمة في تقويم مادة اللغة العربية.
- ✓ يهدف المحور الثالث إلى معرفة تكوين الأستاذ في مجال تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.
- ✓ يهدف المحور الرابع إلى معرفة المنهج ومحتوياته وعلاقته بتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.
- ✓ يهدف المحور الخامس إلى معرفة إستخدام شبكة التقويم البيداغوجية من طرف أساتذة اللغة العربية في التعليم الإبتدائي.

2-مصادر بناء المقياس: تم تصميم وبناء المقياس بالإعتماد على ما يلي:

- الإطار النظري، الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع التقويم والمقاربة بالكفاءات.
- نتائج الدراسة الإستطلاعية.

- المناشير الوزارية، التعليمات والمراسيم.
- كتب المناهج التربوية للغة العربية في المرحلة الإبتدائية.
- القراءات المتعددة للكتب التي تناولت التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

3-خطوات بناء المقياس: لقد تم إتباع خطوات في بناء المقياس.

إن إجراءات التأكد من صلاحية المقياس يتم عن طريق التجريب على عينة محدودة من المجتمع الأصلي للبحث، وعن طريق عرض الصورة الأولية على مجموعة من الخبراء أوالمختصين لمعرفة آرائهم في فقراته وعباراته ومدى وضوحها وسلامتها اللغوية وترابطها وملائمتها للموضوع من أجل استخدامها. **(عبيدات دوقان، بدون سنة ، 126)**

ومن أجل ذلك تم عرضه على مجموعة من الأساتذة والخبراء في مجال علوم التربية للتأكد من صدقه، والحكم على صلاحية عباراته وبنوده وكذا وضوحها وملائمتها لقياس ما أعدّت لقياسه، ومدى مناسبة كل عبارة للمحور الذي ينتمي إليه.

وبعد أن إتضح أن عباراته مفهومة وواضحة، وبعد التعديل تحصلنا على الصورة النهائية، ليطبق بعدها على عينة الدراسة الأساسية والمتمثلة في أساتذة اللغة العربية خلال مرحلة التعليم الإبتدائي.

4- إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

لقد إتبعنا مجموعة من الخطوات التي تعتبر إجرائية، فبعد أن تم ضبط الأداتين المقياس وبطاقة التقييم والتأكد من صدق وثبات المقياس وصدق بطاقة تقييم، وبعد تحديد عينة الدراسة والحصول على الترخيص من طرف مديرية التربية للجزائر وسط (أنظر في الملحق إرسالية رقم 172) على موافقة إجراء الدراسة في مختلف الإبتدائيات المحددة من طرف المديرية وبالتنسيق مع مدراء المؤسسات التربوية تم إجراء الدراسة الميدانية والمتمثلة في جانبين:

1-الجانب الأول: المتمثل في تطبيق المقياس.

2-الجانب الثاني المتمثل في إستخدام بطاقة تقييم.

5-توزيع المقياس: لقد تم توزيع 350 نسخة من المقياس على أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الإبتدائي، للتحقق من الفرضية الأولى والثانية والثالثة والرابعة، وقد أعطيت لهم التعليمات التي يتقيدون بها، والإجابة على كافة بنود المقياس، وبالرغم من إلتزام بعض الأساتذة إلا أننا وجدنا صعوبة في إسترجاع العدد الكلي الموزع لتهاون البعض واللامبالاة وعدم الإهتمام بالبحث العلمي.

وعليه تم إسترجاع 300 نسخة، 7 نسخ منها فارغة.

2-الأداة الثانية: بطاقة تقييم:

تعتبر الأداة الثانية في البحث، الهدف منها دعم نتائج المقياس والإجابة على الفرضية الخامسة، وذلك من خلال تطبيقها على أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الإبتدائي، أثناء عملية التدريس قصد التقرب أكثر من الميدان ومعرفة واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات خلال هذه المرحلة .

1-كيفية إستخدام بطاقة التقييم: إستخدمت الباحثة البطاقة من خلال حضورها اليومي لعدة حصص تدريسية تراوحت ما بين 3 إلى 4 حصص لكل أستاذ.

تشمل العينة الإجمالية التي تم إستخدام البطاقة عليها بـ 15 أستاذ من العينة الأصلية، كل أستاذ خصصت له حصص على إنفراد، قامت الباحثة خلالها بالتأشير على السلوكات المتكررة من طرف كل أستاذ، للتأكد من إستخدامه للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية خلال العملية التدريسية وقبلها وبعدها بأنواعه الثلاث، وإكتفت الباحثة بـ 15 أستاذ لصعوبة المهمة نتيجة جائحة كورونا .

2- وصف بطاقة تقييم:

جدول رقم (26) : يمثل وصف أداة الدراسة الأولى (بطاقة تقييم)

المحاور	عدد البنود
التقويم التشخيصي.	06
التقويم التكويني.	29
التقويم التحصيلي أوالنهائي.	21
المجموع	51 بند

3-مصادر بناء بطاقة تقييم:

تم بناء بطاقة تقييم على أساس النصوص التنظيمية لوزارة التربية الوطنية وكذا المناشير والجرائد الرسمية، إستخدمت من خلاله الباحثة العبارات والمصطلحات الخاصة بالمقاربة بالكفاءات حسب المناهج المستخدمة في المدارس الجزائرية،

بعض المصادر:

- المنشور رقم 2039المؤرخ في 13 مارس 2005، الخاص بإصلاح نظام التقويم البيداغوجي.

-النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، تحليل الوضعيات التعليمية في القسم ومعالجتها، العدد 552/جويلية 2012.

-المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008/ وزارة التربية الوطنية / اللجنة الوطنية للمناهج مارس 2009.

-الإطلاع على الدراسات السابقة التي إعتمدت في دراستها على بطاقة تقييم أوشبكة ملاحظة...الخ

بالنسبة لإجراءات قياس صدق و تباث أدوات البحث كانت على الشكل التالي:

1- صدق المقياس: تم تحديد صدق المقياس عبر مرحلتين:

مرت هذه الخطوة المتمثلة في قياس صدق المقياس بمرحلتين أساسيتين قصد التأكد من صدقه ومناسبته لطبيعة الموضوع وعينة الدراسة، بحيث تم قياس صدقه الظاهري، وحساب صدق محتواه وسنوضح ذلك فيما يلي:

1-1-دراسة صدق المحكمين أوالصدق الظاهري:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكّمين من كلية العلوم الإجتماعية شعبة علوم التربية من جامعة علي لونيسي العفرون ومن قسم علوم التربية من جامعة الجزائر (2) وأستاذ في علوم التربية من المدرسة العليا للأساتذة بالقبة وهم أساتذة جامعيين من رتبة أستاذ مساعد أ، أستاذ محاضر وأستاذ التعليم العالي، وتكّون فريق التحكيم من 12 أستاذ وأستاذة،وذلك بغرض تحكيم محتوى المقياس، والتأكد من صلاحيته كأداة صالحة للقياس في الدراسة الحالية ومدى توافق بنوده مع الهدف من تصميمه . وقد أرفقت الباحثة مع المقياس مقدمة توضح فيها الهدف منه والمفهوم الإجرائي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

وفي هذا الصدد تم حساب الصدق الظاهري أوصدق المحكمين لبنود المقياس عن طريق حساب حساب النسب المئوية لإتفاق السادة المحكمين تجاه كل بند من البنود، ويعتبر البند مقبول إذا وصلت نسبة الإتفاق عليه 50% كحد أدنى لقبول الصدق الظاهري للبند وبالمقابل يتم تعديل صياغة البند أونقله من بعد لآخر أوحذفه نهائيا إذا وصلت نسبة الإتفاق على الرأي 50% فما فوق، وأقل من هذه النسبة أبقي على البند كما هو. وقد رأى المحكمون ضرورة تعديل صياغة بعد البنود وتغيير مكان بعض البنود الأخرى وإستقر المقياس في هذه المرحلة على 47 بند، وقد أسفرت النتائج على ما يلي:

الجدول رقم 11: يمثل المقياس قبل وبعد التعديل

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
المحور أوالبعد الأول: البند 1: التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هومراقبة مستمرة لمكتسبات المتعلم.	إقتراح جعل العبارة عبارتين: 1-التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هوقدرة المتعلم على إنجاز نشاطات. 2-التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هوتقويم بنائي لمكتسبات المتعلم.
البند 2: التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يعني تمكين التلميذ من إتقان الكفاءات المستهدفة.	1-أسلوب التقويم المستخدم من طرف المعلم يحقق الكفاءات المستهدفة. 2-يراعي التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية الكفاءات المستهدفة.
البند 3: يعتمد تقويم كفاءات التلميذ في اللغة العربية على درجة ذكاءه.	غامض وغير مناسب. يعتمد تقويم كفاءات المتعلم في اللغة العربية على رصيده اللغوي الذي يظهر في الوضعية الإدماجية.
البند 4: يتوقف تقويم مادة اللغة العربية على مكتسبات التلميذ السابقة.	مناسب ويقترح بند آخر: يشتمل التقويم في مادة اللغة العربية على التقويم التشخيصي أوتقويم مكتسبات المتعلم السابقة.
البند 5: يعتمد التقويم في مادة اللغة العربية على قدرات كل تلميذ في حل وضعيات إدماجية في مادة اللغة العربية.	50 % من الأساتذة موافقون و50 % غير مناسب. يعتمد تقويم مادة اللغة العربية على توظيف المتعلم لمهاراته اللغوية. يعتمد تقويم مادة اللغة العربية على توظيف المتعلم لمعارفه النحوية والصرفية. يعتمد تقويم مادة اللغة العربية على توظيف المتعلم لإمكانياته الإملائية.

البند 6: التقويم المستمر يعرقل من إتمام محتوى برنامج مادة اللغة العربية.	عبارة مناسبة تغيير كلمة برنامج بمنهاج.
العبارة 7: تقويم الكفاءات يحفز المتعلم على الأداء التربوي الجيّد.	مناسب، ممكن يحفز التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المتعلم على الأداء التربوي الجيّد أوالمناسب.
المحور أوالبعد الثاني: البند 1: التقويم هومجموعة من التقييمات الأسبوعية أوالشهرية وحتى اليومية والإختبارات الفصلية.	مناسبة، إقتراح تفكيك العبارة: 1-التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هومجموعة من التقييمات الأسبوعية. 2-التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هومجموعة من التقييمات الشهرية. 3-التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هومجموعة من الإختبارات الفصلية
البند 2: التقويم هوالمراقبة المستمرة لأداء المتعلم داخل القسم وخارجه.	مناسب، إقتراح التفكيك -التقويم هوالمراقبة المستمرة لأداء المتعلم داخل القسم. -التقويم هوالمراقبة المستمرة لأداء المتعلم من خلال الواجبات المنزلية.
البند 3: التقويم هوتقييم الكفاءات المراد بناؤها عند التلميذ عن طريق أسئلة وإستجوابات شفوية أوكتابية.	-حذف مصطلح أسئلة. مناسب. -تستخدم الإختبارات الكتابية لتقويم المتعلمين.
البند 4: تقويم الكفاءات المراد بناؤها عند المتعلم عن طريق الملاحظة والاختبارات والإمتحانات.	تعديل: يعتمد تقويم الكفاءات المراد بناؤها عند المتعلم في مادة اللغة العربية على الملاحظة (تقييم كيفي). يعتمد الأستاذ في تقويم كفاءات المتعلم في مادة اللغة العربية على الإختبارات والإمتحانات .

البند 5: التقويم هوإتخاذ الأستاذ قرار برسوب ونجاح المتعلم.	تعديل: التقويم هوإتخاذ قرار بالنجاح أوالرسوب.
البند 6: التقويم هوتقييم كمي (علامات وأرقام).	مناسب
البند 7:التقويم أداة قياس وتقدير مدى تطور كفاءات التلميذ.	تعديل: إعادة الصياغة يعتبر التقويم تقدير لمدى تطور كفاءات المتعلم.
البند 8: التقويم هوتقييم كيفي عن طريق الملاحظة.	يحذف لأنه يشبه البند 4.
البند 9: يراعي تقويم مادة اللغة العربية جوانب عديدة لما لها من خصوصية (قراءة، إملاء....).	تعديل: تقويم مادة اللغة العربية له خصوصية خاصة.
المحور أوالبعد الثالث: البند 1: تكوين المعلم الحالي لا يسمح له بتطبيق التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات.	إقتراح إضافة بند: تكوين الأستاذ بقدر كاف يسمح له بالتدريس بالكفاءات.
البند 2: التكوين يسمح للأستاذ بالتحكّم في العمل وفق شبكة التقويم المقترحة من طرف الجهة الوصية.	مناسب
البند 3: تلقى المعلم تكوينا كافيا يسمح له بمعرفة وتطبيق الأنواع المختلفة للتقويم.	تعديل: تلقى الأستاذ تكوينا كافيا يسمح له بمعرفة وتطبيق الأنواع الثلاثة للتقويم (تشخيصي، تكويني، نهائي).
البند 4: يساعد تكوين الأستاذ في بناء وضعية تقويم إنطلاقا من أهداف بيداغوجية محددة.	مناسب

البند 5: يسمح التكوين من معرفة تقنيات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.	تعديل: يتطلب إستخدام التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تكوينا خاصا.
البند 6: يتم تنظيم ندوات تكوينية وأيام دراسية من طرف مفتش القطاع.	– ينظم المفتش حول كيفية تقويم المتعلم.... – إضافة الكتاب المدرسي....
المحور أوالبعد الرابع: **البند 1:** يتناسب عدد التلاميذ داخل القسم وتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.	مناسب
البند 2: إرتفاع عدد التلاميذ داخل القسم لا يساعد المعلم على تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.	مناسب
البند 3: يتناسب الحجم الساعي لمادة اللغة العربية مع إمكانية تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.	مناسب
البند 4: يوجد إنسجام بين محتوى برنامج مادة اللغة العربية وطريقة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.	يعوض مصطلح برنامج بمنهاج.
البند 5: يتميز برنامج مادة اللغة العربية مستوى السنة الرابعة إبتدائي بالكثافة، مما يجعله غير منسجم مع تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.	أولا: يمكن الإستغناء عن السنة الرابعة... تقسيم الجملة إلى جملتين: 1-يتميز منهاج مادة اللغة العربية بالكثافة في المحتوى. 2–لا ينسجم منهاج مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الإبتدائي مع تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.
المحور أوالبعد 5: البند 1: يتحكّم المعلم في تطبيق التقويم المستمر في مادة اللغة العربية وفق شبكة التقويم المنصوص عليها.	يتحكم المعلم في تطبيق التقويم المستمر في مادة اللغة العربية وفق شبكة التقويم المنصوص عليها من طرف الجهة الوصية.

البند 2:لا وجود لشبكة تقويم وفق المقاربة بالكفاءات منصوص عليها من طرف الجهة الوصية.	حذف لا،توجد شبكة تقويم وفق المقاربة بالكفاءات منصوص عليها من طرف الجهة الوصية.
البند 3: يستعمل المعلم أثناء تصحيح الإختبار شبكة تصحيح مقترحة من طرف مديرية التربية.	تغيير كلمة يستعمل بـ يتبع أويطبق الأستاذ أثناء تصحيح الإختبار شبكة تصحيح مقترحة من طرف الجهة الوصية.
البند 4: يصعب على المعلم تطبيق شبكة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لعدم وضوحها.	مناسب_
البند 5: يستطيع المعلم أخذ القرار حول التلميذ بعد حصوله على نتائج التقويم بإستعمال شبكة التقويم.	تعديل يستطيع الأستاذ أخذ قرار في شأن أي متعلم من خلال نتائج التقويم المستمر المتحصل عليه. يساعد التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات الأستاذ في أخذ القرار بشأن لأي متعلم (رسوب أونجاح).

1-2- حساب صدق المحتوى : من أجل التأكد من صدق المقياس بطريقة المعالجة الإحصائية، تم تطبيق الصورة المعدلة للمقياس والتي خضعت لصدق المحكّمين في المرحلة السابقة على عينة قوامها 100 أستاذ وأستاذة من مرحلة التعليم الإبتدائي موزعة على مجموعة من المدارس الإبتدائية وسط الجزائر العاصمة، خلال الموسم الدراسي للسنة الدراسية 2017 / 2018، وذلك عن طريق حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس بأبعاده الخمسة (مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، أساليب تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، تكوين الأستاذ، المنهاج ومحتوياته، التقويم وفق الشبكة البيداغوجية)، حيث قامت الباحثة بتحديد مدى إتساق كل بند ببعده، بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة البند ودرجات البعد، حيث كلما كانت قيمة الإرتباط دالة إحصائيا، كلما دل ذلك على إرتباط البند بالبعد، أي أنه يقيس ما يقيسه البعد الذي ينتمي إليه، وبالتالي يحتفظ بهذا البند، أما إذا

كانت قيمة معامل الإرتباط غير دالة إحصائيا، هذا يعني أن البند لا يرتبط بالبعد، أي لا يقيس ما يقيسه هذا البعد، وبالتالي يحذف.

1-3-صدق الاتساق الداخلي: لتحديد مدى اتساق وارتباط البنود ببعدها، ومدى اتساق الأبعاد بالمقياس ككل، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية، فيما يخص مدى ارتباط البنود ببعدها، وارتباط الابعاد بالمقياس ككل .

1-صدق الاتساق الداخلي لارتباط البنود بأبعادها :

البعد الأول من المقياس : مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

البعد الأول (مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات): يتكون البعد من أربعة عشر (14) فقرة أوبند مرقمة من (1) إلى (14) تراوحت قيم معاملات ارتباطها ما بين 0.23 و0.56 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا، وسوف يتم عرض نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبعد الأول :

جدول رقم (12) : يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي لبنود البعد الأول (مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات)

البنود	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	0,282	دال احصائيا عندα 0,01
2	0,319	دال احصائيا عندα 0,01
3	0,341	دال احصائيا عندα 0,01
4	0,373	دال احصائيا عندα 0,01
5	0,333	دال احصائيا عندα 0,01
6	0,399	دال احصائيا عندα 0,01
7	0,423	دال احصائيا عندα 0,01

8	0,322	دال احصائيا عندα 0,01
9	0,565	دال احصائيا عندα 0,01
10	0,438	دال احصائيا عندα 0,01
11	0,381	دال احصائيا عندα 0,01
12	0,254	دال احصائيا عندα 0,01
13	**0,122**	**غير دال احصائيا**
14	0,231	دال احصائيا عندα 0,01

نلاحظ أن قيم معامل ارتباط بنود البعد الأول للمقياس بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين 0,23 و0,56، وهي كلها قيم دالة احصائيا، أي تعكس اتساقها وارتباطها ببعدها، أي تقيس ما يقيسه البعد الأول، بالتالي يحتفظ بها، ما عدى البند 13 الذي قدرت قيمة ارتباطه بالبعد 0,122 وهي قيمة غير دالة احصائيا، **بالتالي يحذف البند 13** .

البعد الثاني (أساليب تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات) : يتكون البعد من ثلاثة عشر (13) فقرة أوبند مرقمة من (15) إلى (27) تراوحت قيم معاملات ارتباطها ما بين 0.20 و0.54 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا، وسوف يتم عرض نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبعد الثاني :

جدول رقم (13): يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي لبنود البعد الثاني (أساليب تقويم اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات).

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
15	**0,128**	**غير دال احصائيا**
16	0,203	دال احصائيا عندα 0,05
17	0,396	دال احصائيا عندα 0,01
18	0,502	دال احصائيا عندα 0,01
19	0,254	دال احصائيا عندα 0,01
20	0,546	دال احصائيا عندα 0,01
21	0,431	دال احصائيا عندα 0,01
22	0,251	دال احصائيا عندα 0,01
23	0,363	دال احصائيا عندα 0,01
24	0,284	دال احصائيا عندα 0,01
25	0,350	دال احصائيا عندα 0,01
26	0,448	دال احصائيا عندα 0,01
27	0,395	دال احصائيا عندα 0,01

نلاحظ أن قيم معامل ارتباط بنود البعد الثاني للمقياس بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين 0.20 و0.54، وهي كلها قيم دالة احصائيا، أي تعكس اتساقها وارتباطها ببعدها، وتقيس ما يقيسه البعد الثاني، بالتالي يحتفظ بها، ما عدى البند 15 الذي قدرت قيمة ارتباطه بالبعد 0,128 وهي قيمة غير دالة احصائيا، **بالتالي يحذف البند 15.**

البعد الثالث (تكوين المعلم وفق المقاربة بالكفاءات) :

يتكون البعد الثالث من ستة (6) فقرات أوبنود مرقمة من (28) إلى (33) تراوحت قيم معاملات ارتباطها ما بين 0.29 و0.33 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا، وسوف يتم عرض نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبعد الثالث :

جدول رقم (14) : يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للبعد الثالث (تقويم المعلم وفق المقاربة بالكفاءات).

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
28	**0,024-**	**غير دال احصائيا**
29	0,306	دال احصائيا عندα 0,01
30	0,328	دال احصائيا عندα 0,01
31	0,292	دال احصائيا عندα 0,01
32	**0,028**	**غير دال احصائيا**
33	0,297	دال احصائيا عندα 0,01

نلاحظ أن قيم معامل ارتباط بنود البعد الثالث للمقياس بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين 0.29 و0.32، وهي كلها قيم دالة احصائيا، أي تعكس اتساقها وارتباطها ببعدها، اي تقيس ما يقيسه البعد الثالث، بالتالي يحتفظ بها، ما عدى البند 28 الذي قدرت قيمة ارتباطه بالبعد 0.024 وهي قيمة غير دالة احصائيا، والبند 32 الذي قدرت قيمة إرتباطه بالبعد 0.028 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، **بالتالي يحذف البند28 والبند 32** .

البعد الرابع (المنهاج ومحتوياته) :

يتكون البعد من ستة (6) فقرات أوبنود مرقمة من (34) إلى (39) تراوحت قيم معاملات ارتباطها ما بين 0.21 و0.28 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا، وسوف يتم عرض نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبعد الرابع :

جدول رقم (15): يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للبعد الرابع (المنهاج ومحتوياته).

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
34	0,247	دال احصائيا عندα 0,01
35	0,287	دال احصائيا عندα 0,01
36	0,276	دال احصائيا عندα 0,01
37	0,231	دال احصائيا عندα 0,01
38	**0,052-**	**غير دال احصائيا**
39	0,217	دال احصائيا عندα 0,05

نلاحظ أن قيم معامل ارتباط بنود البعد الرابع للمقياس بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين 0.21 و0.28، وهي كلها قيم دالة احصائيا، أي تعكس اتساقها وارتباطها ببعدها، اي تقيس ما يقيسه البعد الرابع، بالتالي يحتفظ بها، ما عدى البند 38 الذي قدرت قيمة ارتباطه بالبعد 0.052 وهي قيمة غير دالة احصائيا وهي قيمة غير دالة إحصائيا، **بالتالي يحذف البند38.**

البعد الخامس (شبكة التقويم البيداغوجية): يتكون البعد من ستة (6) فقرات أوبنود مرقمة من (40) إلى (45) تراوحت قيم معاملات ارتباطها ما بين 0.20 و0.31 وهي قيم موجبة وغير صفرية ودالة إحصائيا، وسوف يتم عرض نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبعد الخامس :

جدول رقم (16) : يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي للبعد الخامس (شبكة التقويم البيداغوجية).

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
40	0,249	دال احصائيا عندα 0,01
41	0,310	دال احصائيا عندα 0,01
42	0,207	دال احصائيا عندα 0,05
43	0,242	دال احصائيا عندα 0,01
44	0,202	دال احصائيا عندα 0,05
45	0,221	دال احصائيا عندα 0,05

نلاحظ أن قيم معامل ارتباط بنود البعد الخامس للمقياس بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين 0.20 و0.31، وهي كلها قيم دالة احصائيا، أي تعكس اتساقها وارتباطها ببعدها، وتقيس ما يقيسه البعد الخامس، بالتالي يحتفظ بها.

2- صدق الاتساق الداخلي لارتباط الأبعاد بالمقياس الكلي :

جدول رقم (17) : يمثل نتائج صدق الاتساق الداخلي لارتباط الأبعاد بالمقياس

أبعاد المقياس	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
البعد1 : مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	0,656	دال احصائيا عندα 0,01
البعد 2 : أساليب تقويم مادة اللغة العربية	0,336	دال احصائيا عندα 0,01
البعد3 : تكوين الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات	0,459	دال احصائيا عندα 0,01
البعد4 : المنهاج ومحتوياته وفق المقاربة بالكفاءات	0,208	دال احصائيا عندα 0,05
البعد5 : التقويم وفق الشبكة البيداغوجية	0,548	دال احصائيا عندα 0,01

جدول رقم (18) : يمثل نتائج إرتباط كل بعد بالمقياس ككل.

- إرتباط البعد الأول بالمقياس يقدر **0.65** عند مستوى دلالة 0.01.
- إرتباط البعد الثاني بالمقياس يقدر **0.33** عند مستوى دلالة 0.01 .
- إرتباط البعد الثالث بالمقياس يقدر **0.45** عند مستوى دلالة 0.01 .
- إرتباط البعد الرابع بالمقياس يقدر **0.20** عند مستوى دلالة 0.05.
- إرتباط البعد الخامس بالمقياس يقدر**0.54** عند مستوى دلالة 0.01 .

2- ثبات المقياس:

1- ثبات الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة في الخطوة الموالية بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة التباين وبتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Alpha de Cronbachα) لبنود المقياس ككل والتي يمكن من خلالها حساب الحد الأدنى لمعامل ثبات المقياس، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (19): يمثل نتائج ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وأبعاده:

أبعاد المقياس	معامل الثبات قبل حذف البنود غير المشبعة	معامل الثبات بعد حذف البنود غير المشبعة
1 ـ البعد1 : مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	0,728	0,740
2 ـ البعد 2 :أساليب تقويم مادة اللغة العربية	0,736	
3 ـ البعد 3 : تكوين الأستاذ	0,438	0,557
4 ـ البعد 4 : المنهاج ومحتوياته	0,383	0,513
5 ـ البعد 5 : التقويم وفق الشبكة البيداغوجية	0,415	
المقياس ككل	0,842	0,847

2-طريقة تصحيح المقياس: قامت الباحثة بإعداد مفتاح لتوزيع درجات المقياس حيث تنقسم إلى نوعين:

- درجات الإجابة مع العبارات الموجبة،
- درجات الإجابة مع العبارات السالبة.

جدول رقم (20): يمثل توزيع درجات المقياس

العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
موجبة	3	2	1
سالبة	1	2	3

2–**قياس صدق بطاقة التقييم:** كما تم تحديد صدق البطاقة التقييم بالطريقة التالية:

صدق المحتوى أوصدق المحكمين: تم عرض البطاقة على 16 محكّم من أساتذة كلية العلوم الإجتماعية – شعبة علوم التربية، جامعة علي لونيسي، العفرون، أساتذة من قسم علوم التربية، جامعة الجزائر (2) أبوالقاسم سعد الله وأستاذ من المدرسة العليا للأساتذة بالقبة، وذلك بغرض تحكيم محتواها، ومدى توافق بنودها مع الهدف من تصميمها. وقد أسفرت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (21) : يمثل بطاقة التقييم قبل وبعد التعديل

بنود البطاقة قبل	بنود البطاقة بعد
التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	**التقويم التشخيصي**
يعتمد المعلم على طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	
ينوّع المعلم في طرائق التدريس المستعملة.	يطرح مجموعة من الأسئلة الشفوية حول الدرس السابق عند بداية الدرس الجديد.
يستعمل المعلم طريقة المشروعات حتى يحقق مختلف كفاءات المتعلمين	يطرح مجموعة من الأسئلة الشفوية عند بداية كل محور جديد والإنتهاء من محور دراسي سابق.
يطبق المعلم طريقة المشروعات في التعبير الكتابي	يجري إستجواب كتابي عند بداية ميدان جديد لمعرفة المكتسبات السابقة.
يشجع المعلم التلاميذ للعمل في مجموعات	يشرك المتعلمين في إيجاد أرضية للإشكالية الجديدة.

يكلف المعلم التلاميذ على تقديم مشروع بحث مدعم بالصور والرسوم.	تقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية في الحصة الموالية
يستخدم المعلم طريقة التدريس التبادلي في القراءة حتى يتمكن من تنمية القدرة على الفهم القرائي عند التلاميذ.	يقيّم المتعلم في بداية العملية
يعمل المعلم على إشراك التلاميذ في النشاط اليومي للدرس.	يطرح الأستاذ أسئلة تسلسليّة تمكّن المتعلم من دمج معارفه السابقة مع الجديدة.
أسئلة التقويم وتنوعها	ينوّع في أسئلة مادة اللغة العربية (أسئلة شفوية – كتابية)
يطرح المعلم أسئلة تسلسلية تمكن المتعلمين من دمج معارفه السابقة مع الجديدة	يقدم أسئلة تعبيرية على أسئلة كتابية
ينوّع المعلم في أسئلة مادة اللغة العربية (أسئلة شفوية– كتابية...)	يشجع المتعلمين على المشاركة عن طريق طرح أسئلة متدرجة
يطرح المعلم أسئلة متسلسلة تمكن من دمج معارفه السابقة مع مكتسباته اللاحقة.	يشجع المتعلمين على تصحيح أعمال زملائهم في مختلف أنشطة اللغة بصحيح أوخطأ.
يشجع المعلم التلميذ على المشاركة عن طريق طرح أسئلة متتبعة تحته على إيجاد المزيد من الإجابات.	يوّجه أسئلة شفوية للمتعلم لإستنباط الفكرة العامة من النص.
يوجه أسئلة شفوية للتلميذ في اللغة العربية لإستنباط الفكرة العامة من النص.	يستعمل الأستاذ عبارات تشجيعية أثناء الإجابة.
التفاعل الصفي معلم – متعلم	يقوم بإجراء إستجوابات شفوية.
يشجع المعلم التلميذ على إصدار أحكام على أعمال زملائه في مختلف أنشطة مادة للغة العربية بصحيح أوخطأ.	يقوم بإجراء استجوابات كتابية
يكلف المتعلم بتصحيح أنشطة زملائه داخل القسم.	يطرح أسئلة (شفوية أوكتابية) في القواعد الصرفية.
يسمح المعلم للتلميذ بإكتشاف أخطائه أثناء أدائه لنص القراءة أوالمحفوظات أونص حواري.	يترك المجال للمتعلمين لإكتشاف أخطائهم أثناء أدائهم للمحفوظات في القسم.

يطلب من التلاميذ تصحيح أدائهم الكتابي ذاتيا في مختلف أنشطة اللغة العربية بعد التصحيح الجماعي.	يراقب ويصحح الواجبات المنزلية.
يكلف المعلم التلميذ من مراجعة محتوى إنجازه في اللغة العربية وإكتشاف أخطائه بنفسه قبل التصحيح الجماعي.	يراقب الأعمال الكتابية للمتعلمين داخل القسم أثناء الكتابة.
يحرص المعلم على الأداء اللفظي للتلاميذ وإستخدامهم للغة العربية داخل القسم.	يحدّد الأسلوب التقويمي المناسب لكل موقف تعلّمي.
الواجبات المنزلية	يضع ملاحظات تشجيعية في كراس المتعلم.
ينظم واجبات منزلية دورية بهدف ترسيخ المعارف.	يتمّن حضور المتعلم.
يكلف المعلم التلاميذ داخل القسم بإنجاز أعمال منزلية في مختلف أنشطة اللغة العربية.	يقيّم مشاركة المتعلم.
يجمع المعلم الواجبات المنزلية ويراقبها ويحلل نتائجها	يقيّم نظافة الكراس والكتابة
يصحح الواجبات رفقة زملاءه التلاميذ لتثمين التعلّمات.	يوّجه أسئلة أتناء نص القراءة.
التقويم والمعلم	يربط النصوص بواقع المتعلم.
يحضر الإختبارات التقويمية وفق المقاربة بالكفاءات	يستغل نتائج التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في تحديد نقاط القوة والضعف عند كل متعلم.
يحدد الأسلوب التقويمي المناسب لكل موقف تعليمي	يوظف المعارف والمهارات المكتسبة عند المتعلم في وضعيات مشكلة.
يراقب المعلم التلاميذ داخل القسم من خلال ما يقومون به من أعمال كتابية في اللغة العربية.	يحدد السندات اللازمة في حل المشكلة المطروحة.
يتحكم المعلم في تطبيق التقويم المستمر في مادة اللغة العربية وفق شبكة التقويم المنصوص عليها.	يعد سلالم تنقيط دقيقة ومفصلة.
يستعمل المعلم المعلم أثناء تصحيح الإختبار شبكة تصحيح مقترحة من طرف الجهة الوصية	يجري تمارينات تطبيقية داخل القسم.

يصعب على المعلم تطبيق شبكة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لعدم وضوحها.	يرفق العلامة بملاحظة نوعية.
يستطيع المعلم أخذ القرار حول التلميذ بعد حصوله على نتائج التقويم بإستعمال شبكة التقويم.	يستخدم شبكة الملاحظة والمتابعة
	التقويم التحصيلي
	يغلب على أسئلة الإختبار طابع الحفظ.
	تبنى الأسئلة على أساس المقاربة البنائية (الوضعيات المشكلة لبناء الكفاءة الختامية)
	تمس أسئلة الإختبارات مستويات معرفية متنوعة.
	يلتزم الأستاذ بإعداد إختبارات (الوضعيات التعليمية) وفق شروط المقاربة بالكفاءات لإكتساب المعارف (الكفاءة الأفقية العرضية).
	يستعمل مصطلحات المقاربة بالكفاءات والتي لها علاقة بالتقويم (المعيار– المؤشر– المهام).
	يعمل وفق شبكة التقويم المنصوص عليها من طرف المقاربة المعتمدة.
	تطبق في التقويم مواصفات ومؤشرات المقاربة بالكفاءات (شبكة التقويم).
	يلتزم الأستاذ بإعداد إختبارات (وضعيات إدماجية) وفق المقاربة بالكفاءات لتعلم الإدماج.
	يرتبط التقويم بعمليات الإدماج.
	يحترم في بناء الإختبار معيار الحد الأدنى (توافق المنتوج مع السندات المقدمة).
	الاستخدام السليم لأدوات المادّة.

	يشجع التلميذ من خلال الاختبارات على إستخدام مفاهيم المادة.
	يهتم بالإنسجام الداخلي للمنتوج.
	يراعي معيار الدقة في أسئلة الإختبار.
	ينظم 3 إختبارات تحصيلية خلال الفصل الواحد.
	بناء أدوات التقويم بكل دقة وصدق.
	يعتمد على وضعيات إدماجية في بناء الإختبار.
	يستخدم شبكة التصحيح وفق المقاربة بالكفاءات.

7-الأساليب الإحصائية المستعملة:

يتمثل الهدف من إستعمال أدوات المعالجة الإحصائية في التوصّل إلى الكشف على مؤشرات تطبيق أساتذة التعليم الإبتدائي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية، حتى يتمكّن الباحث من التحليل وإصدار الحكم على معطيات ونتائج الدراسة الميدانية، فبعد رصد البيانات وتكميمها، قمنا بمعالجتها إحصائيا، بهدف التحقق من صحة الفرضيات أوعدم صحتها ولقد إستوجب إستخدام حسب المنهج المتبع والتساؤلات والفرضيات المطروحة أكثر من وسيلة إحصائية والمتمثلة فيما يلي:

-إختبار الإعتدالية لكل من kolmogorov – wilk للتأكد من طبيعة توزيع البيانات غير طبيعي، حيث كان التوزيع غير طبيعي (العينة ليست عشوائية)، لذلك إستعملت الباحثة أساليب إحصائية اللابرامترية : لإختبار الفرضيات إحصائيا.

- الفرضية الأولى تحتوي على 5 محاور للمقياس، وبالتالي إستعمل إختبار (x2) كاف تربيع.
- الفرضية الثانية : تخص عامل الجنس إستعمل إختبار u مان ويتني Mann whitney.

- الفرضية الثالثة: يخص سنوات الخبرة (الخبرة المهنية) إستعمل إختبار كروكسال – واليس kruskal –wallis.
- الفرضية الرابعة: تخص عامل المؤهل العلمي مان ويتني Mann whitney u
- الفرضية الخامسة: إستخدام الأساتذة للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية بأنواعه الثلاث (تقويم تشخيصي، تقويم تكويني، تقويم نهائي).

خلاصة الفصل:

يعتبر فصل الإجراءات المنهجية كتمهيد لعرض النتائج، حيث تناول الدراسة الإستطلاعية بمرحلتين، ونتائج كل دراسة، بإتباع خطوات منهجية في بناء الأداة وكيفية إستخدامها بعد التأكد من صلاحيتها العلمية، لتتناول بعدها الباحثة المنهج المستخدم في الدراسة ونوعه، حيث إتبعت الباحثة المنهج الوصفي لملائمته للموضوع وفرضياته، يليه وصف مجتمع البحث وعينته مع تحديد حجمها، خصائصها، وكيفية إختيارها، ليتم التطرق إلى أدوات البحث التي إستعملت في جمع المعطيات، حيث إستعملت الباحثة أداتين، تمثلت الأداة الأولى في مقياس حول واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي، من إعداد الباحثة وهذا بعد حساب خصائصه السيكومترية والتأكد من صلاحيته عن طريق الإتساق الداخلي لألفا كرونباخ 0.84 وحساب صدقه (صدق الإتساق الداخلي لإرتباط البنود بأبعادها وإرتباط كل بعد بالمقياس ككل). أما الأداة الثانية المتمثلة في بطاقة تقييم فقد إكتفت الباحثة بصدق المحكمين من أساتذة وخبراء تربويين من الميدان، ليتم بعدها الإشارة إلى طريقة جمع البيانات كيفيا وتحويلها فيما بعد إلى بيانات كمية بإستخدام الأساليب الإحصائية التي تم الإعتماد عليها في الدراسة..

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج

تمهيد

1-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

2-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

3-عرض وتحليل ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة.

4-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.

5-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.

- إستنتاج عام.

- خاتمة.

-إقتراحات.

-مراجع.

-ملاحق.

تمهيد:

يهدف البحث الحالي إلى قياس واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي، وعليه قامت الباحثة ببناء مقياس هدفه قياس واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات على عينة تتكون من 293 أستاذ وأستاذة من المؤسسات التربوية المتواجدة في 4 مقاطعات بالجزائر وسط. كما قامت الباحثة ببناء بطاقة تقييم طبقت على عينة تتكون من 15 أستاذ وأستاذة من العينة الأصلية ،أثناء وقبل وبعد قيامهم بالعملية التدريسية وعند بناء الإختبارات، من أجل تدعيم وتأكيد نتائج المقياس والإجابة على الفرضية الخامسة حول تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية بأنواعه الثلاثة (التقويم التشخيصي، التكويني والنهائي) ،وهذا من خلال الحضور اليومي لحصة اللغة العربية (قواعد، قراءة، كتابة، محفوظات...الخ).

وسيتم في هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة كل فرضية من الفرضيات الخمس.

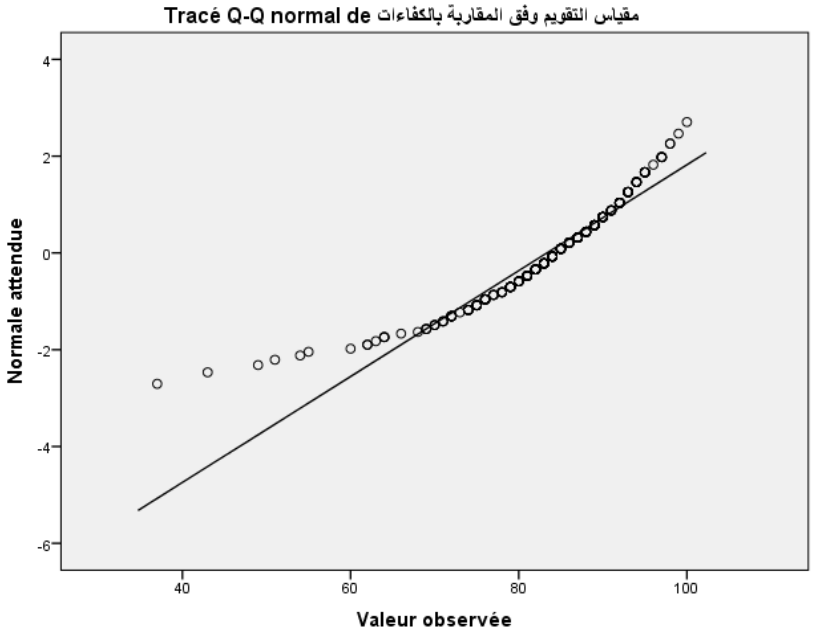
1 ـ تحديد طبيعة توزيع البيانات بالنسبة للمقياس:

قبل الشروع في اختبار فرضيات البحث ومناقشة نتائجها، حاولنا التأكد من طبيعة توزيع البيانات، بتطبيق اختبار الاعتدالية لكل من[a]Kolmogorov-Smirnov وShapiro-Wilk، فتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي :

جدول رقم (27) : يمثل نتائج اختبار الاعتدالية لطبيعة توزيع البيانات

المتغير	اختبار Kolmogorov-Smirno		اختبار Shapiro-Wilk	
	قيمة الاختبار	الدلالة الاحصائية	قيمة الاختبار	الدلالة الاحصائية
التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	0,108	دال احصائيا عند 0,01 α	0,909	دال احصائيا عند 0,01 α

يظهر من الجدول أن نتائج اختباري [a]Kolmogorov-Smirnov وShapiro-Wilk، والتي قدرت قيمتهما على التوالي (0,108 ـ 0,909) تعكس عدم اعتدالية توزيع بيانات متغير التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، أوضحه أيضا التمثيل البياني لخط QQ



الشكل التمثيلي رقم (5) : التمثيل البياني لطبيعة توزيع البيانات

أي أن توزيع البيانات غير طبيعي، بمعنى أنه لم يخضع اختيار عينة البحث للعشوائية، وبالتالي سنتعامل مع الأساليب الاحصائية اللابرامترية .

1-عرض وتحليل نتائج مقياس تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات:

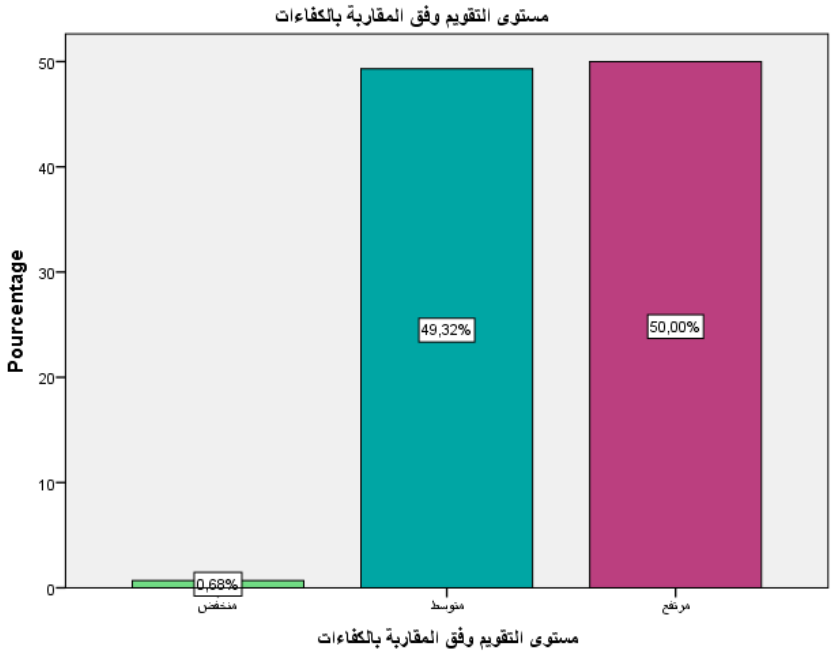
1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى للبحث:

نصت الفرضية الأولى على أنه : " **يرتفع مستوى تقدير الأساتذة عند تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية**"، وللتأكد من صحتها تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (**اختبار** χ^2)، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي :

جدول رقم (28) : يمثل دلالة الفرق في مستويات التعامل بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى الأساتذة :

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية	قيمة اختبار χ^2	الدلالة الاحصائية
التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	منخفض	2	%0,7	140,08	دال احصائيا عند α 0,01
	متوسط	144	%49,3		
	مرتفع	146	%50		

يظهر من خلال الجدول وجود اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، إذ نجد **49,3%** من أساتذة العينة يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية بمستوى متوسط، في المقابل **50%** من أساتذة العينة يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية بمستوى مرتفع، بينما نسبة 0.7% وهي نسبة ضعيفة تمثل الأساتذة الذين يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية بمستوى منخفض. وهذا ما يظهر جليا في التمثيل البياني للمدرج التكراري التالي رقم (1) :



التمثيل البياني للمدرج التكراري رقم (6) تمثيل مستوى التعامل بالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لدى الأساتذة

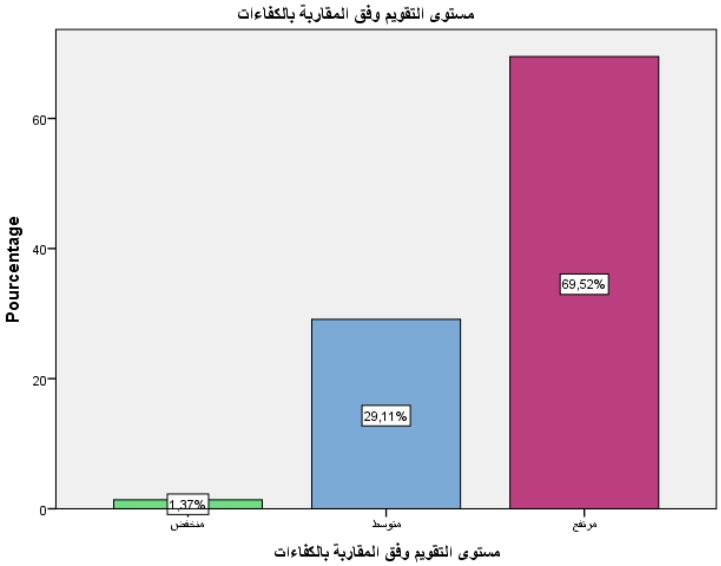
وللتأكد من طبيعة هذه الفروق، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(140,08)**، وهي دالة احصائيا عند α 0,01 . بمعنى أن مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يؤول من حدود المتوسط الى حدود المرتفع، وهذا ما **يؤكد صحة الفرضية الأولى للبحث**، التي تنص على ما يلي" يرتفع مستوى تقدير الأساتذة في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات".

بالرجوع لخصوصية المقياس نجده يتفرع إلى خمسة (5) أبعاد أساسية (مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، تكوين الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات، المنهج ومحتوياته، التقويم وفق الشبكة البيداغوجية)، حاولنا تعميق تحليلنا الاحصائي لكل بعد من أبعاد المقياس فكانت النتائج المتحصل عليها على النحو الآتي :

1 ـ 1 جدول رقم (29) : يمثل مستوى مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية	قيمة اختبار χ^2	الدلالة الاحصائية
المقاربة بالكفاءات	منخفض	4	1,4	205,77	دالة احصائيا عند α 0,01
	متوسط	85	29,1		
	مرتفع	203	69,5		

يظهر من الجدول أنه يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمفهوم التقويم وفق للمقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية، حيث تمثل نسبة **69.5%** من أساتذة العينة الذين يتفقون على مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمستوى مرتفع، في المقابل **29.1%** من الأساتذة الذين يتفقون على مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمستوى متوسط، في حين نجد نسبة **1.4%** من الأساتذة الذين يتفقون على مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمستوى منخفض. وهذا ما يظهر جليا في التمثيل البياني بالمدرج التكراري التالي رقم (7):



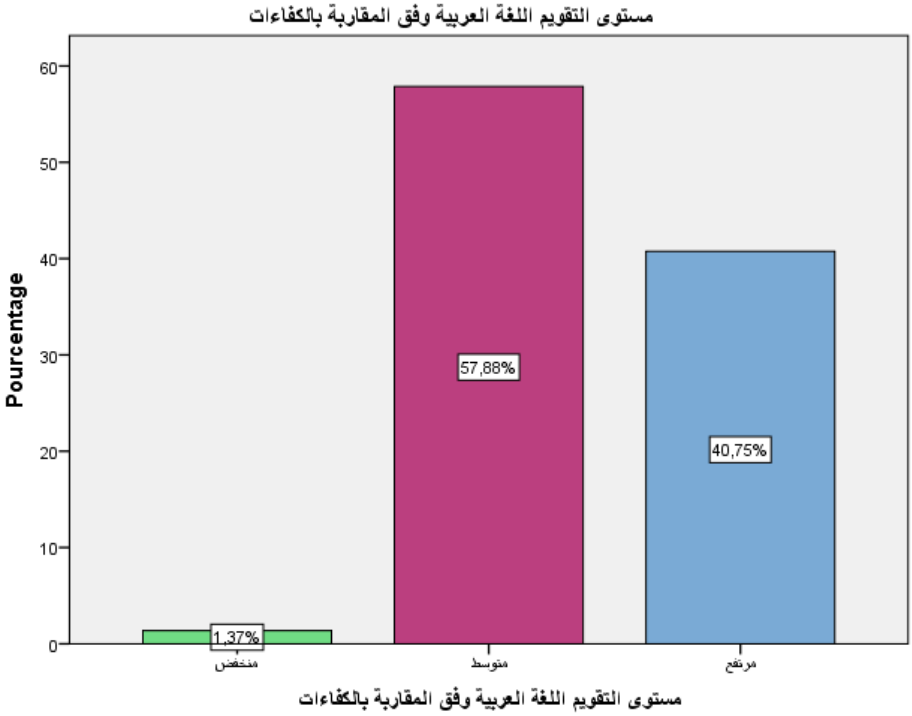
التمثيل البياني للمدرج التكراري رقم (7) تمثيل مستوى مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

وللتأكد من طبيعة هذه الفروق، تم اختبارها إحصائيا باختبار كاف تربيع (x^2)، إذ قدرت قيمتها **(205.77)**، وهي دالة احصائيا عند α 0,01، بمعنى أن مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يؤول من حدود المتوسط إلى حدود المرتفع، وهذا ما **يؤكد صحة الفرضية الأولى للبحث.**

جدول رقم(30): الفروق في مستوى تطبيق الأساتذة لأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية	قيمة اختبار χ^2	الدلالة الاحصائية
المقاربة بالكفاءات	**منخفض**	**4**	**1,4**	**147,08**	**دالة احصائيا عند α 0,01**
	متوسط	169	57,9		
	مرتفع	119	**40,8**		

يظهر من الجدول أنه يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، حيث تمثل نسبة الأساتذة الذين يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمستوى متوسط بـ 57,9**%** تقابلها نسبة 40.8% من الأساتذة الذين يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمستوى مرتفع، ونسبة 1.14 % من الأساتذة الذين يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمستوى منخفض، وهذا ما يظهر جليا في التمثيل البياني بالمدرج التكراري رقم التالي (8):



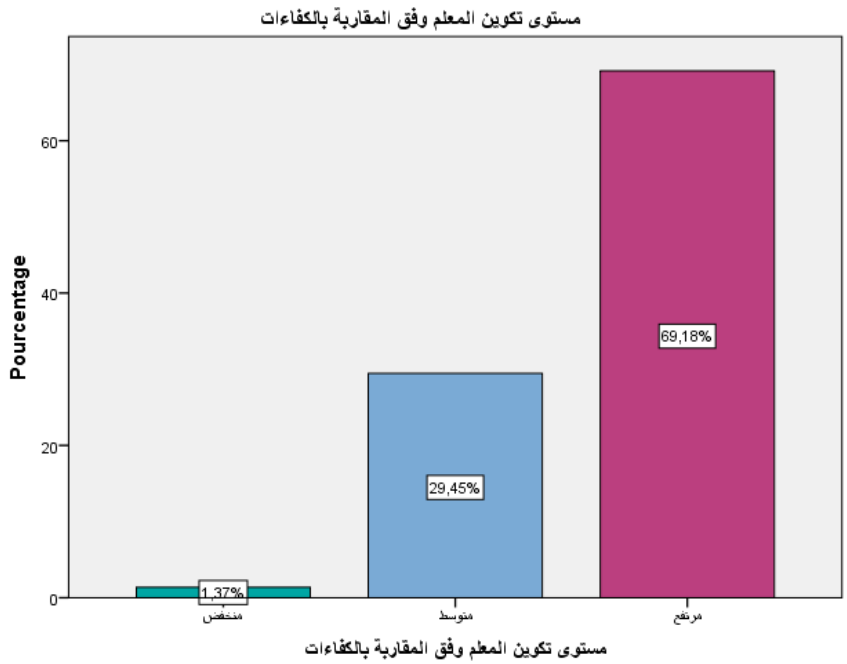
التمثيل البياني للمدرج التكراري رقم (8) تمثيل مستوى أساليب تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات

وللتأكد من طبيعة هذه الفروق، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها (147.08)، وهي دالة احصائيا عند α 0,01. بمعنى أن مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يؤول من حدود المرتفع الى حدود المتوسط، وهذا ما **يؤكد صحة الفرضية الأولى للبحث.**

جدول رقم (31): يمثل مستوى تكوين الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات:

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية	قيمة اختبار χ^2	الدلالة الاحصائية
المقاربة بالكفاءات	منخفض	4	**1.40**	+**203,37**	**دالة احصائيا عند α 0,01**
	متوسط	86	29.45		
	مرتفع	202	**69.18**		

يظهر من الجدول أنه يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تكوين الأساتذة في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، إذ نجد **69.18%** من أساتذة العينة يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمستوى مرتفع، في المقابل نجد **29.45%** من أساتذة العينة يطبقون التقويم بمستوى متوسط، في حين نجد نسبة **1.4%** من الأساتذة يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمستوى منخفض . وهذا ما يظهر جليا في التمثيل البيان بالمدرج التكراري التالي رقم (9) :



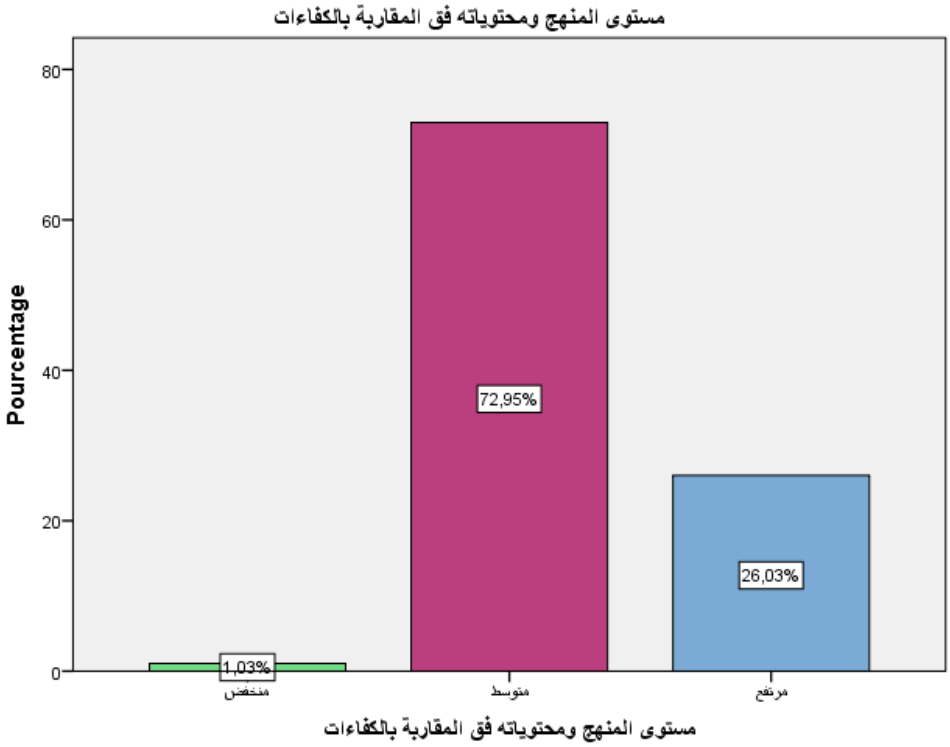
التمثيل البياني للمدرج التكراري رقم (9) تمثيل مستوى تكوين الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات

وللتأكد من طبيعة هذه الفروق، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(203.37)**، وهي دالة احصائيا عند α 0,01 . بمعنى أن مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق الأساتذة للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات يؤول من حدود المتوسط الى حدود المرتفع، وهذا ما **يؤكد صحة الفرضية الأولى للبحث** .

1 ـ 4 جدول (32) : يمثل مستوى المنهاج ومحتوياته

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية	قيمة اختبار χ^2	الدلالة الاحصائية
المنهاج ومحتوياته	**منخفض**	3	1	**233,55**	**دالة احصائيا عند α 0,01**
	متوسط	**213**	**72,9**		
	مرتفع	76	26		

يظهر من خلال الجدول أنه يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، حيث تمثل نسبة **72.9%** من الأساتذة الذين يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية بمستوى متوسط، في المقابل نجد **26%** من الأساتذة يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمستوى مرتفع، في حين نجد نسبة **1%** من الأساتذة يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمستوى منخفض. وهذا ما يظهر جليا في التمثيل البيان بالمدرج التكراري التالي رقم (10) :



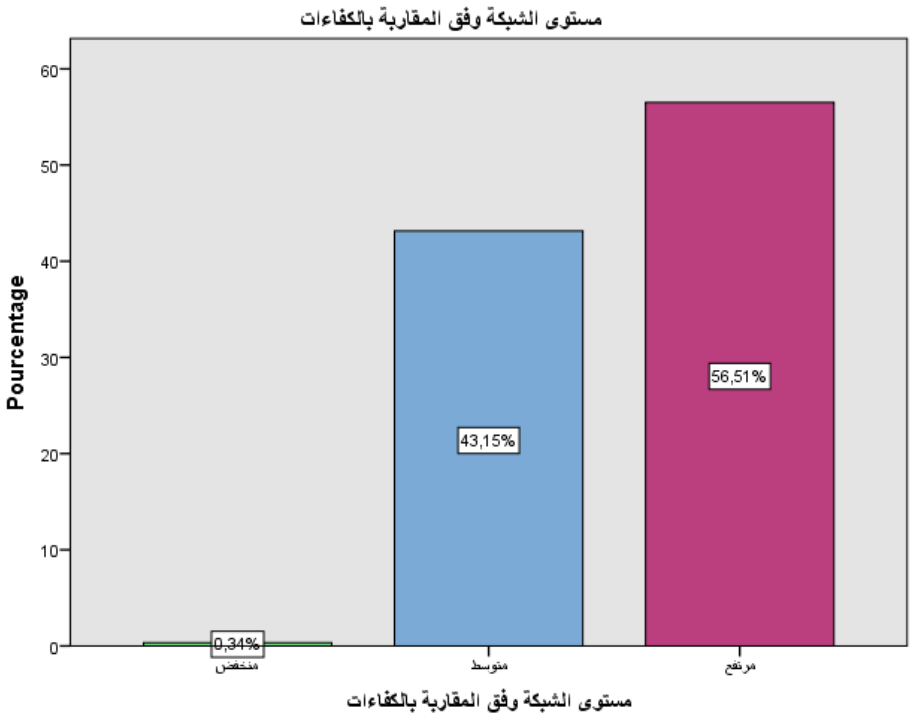
التمثيل البياني للمدرج التكراري رقم (10) تمثيل مستوى المنهاج ومحتوياته وفق المقاربة بالكفاءات

وللتأكد من طبيعة هذه الفروق، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(233,55)**، وهي دالة احصائيا عند α 0,01 . إن مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يؤول من حدود المرتفع إلى حدود المتوسط، وهذا ما **يؤكد صحة الفرضية الأولى للبحث** .

1 ــ 5 جدول رقم(33) : يمثل مستوى التقويم وفق الشبكة البيداغوجية:

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية	قيمة اختبار χ^2	الدلالة الاحصائية
المقاربة بالكفاءات	منخفض	1	0,3	150,82	دالة احصائيا عند α 0,01
	متوسط	126	43,2		
	مرتفع	165	56,5		

يظهر من خلال الجدول أنه يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، إذ نجد نسبة **43.2%** من الأساتذة الذين يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمستوى متوسط، في مقابل **56.5%** من الأساتذة الذين يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمستوى مرتفع، في حين نجد نسبة **0.3%** من الأساتذة الذين يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمستوى منخفض وهي نسبة ضعيفة جدا. وهذا ما يظهر جليا في التمثيل البيان بالمدرج التكراري (11) التالي :



التمثيل البياني للمدرج التكراري رقم (11) تمثيل مستوى التقويم وفق الشبكة البيداغوجية

وللتأكد من طبيعة هذه الفروق، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(150,82)**، وهي دالة احصائيا عند α 0,01 . بمعنى مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يؤول من حدود المتوسط الى حدود المرتفع، وهذا ما **يؤكد صحة الفرضية الأولى للبحث.**

2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى للبحث:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي " يرتفع مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية" في مرحلة التعليم الإبتدائي، وبعد إختبارها إحصائيا بإختبار كاف تربيع (χ^2)، تأكد من أنها دالة إحصائيا عند & 0.01، فكان مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية يؤول من حدود المتوسط إلى حدود المرتفع، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الأولى للبحث التي تنص على" إرتفاع مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية، حيث يوجد نسبة ضعيفة من الأساتذة الذين لا يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية، وبالرجوع إلى خصوصية المقياس وأبعاده الخمسة حاولت الباحثة التعمّق في التحليل الإحصائي لكل بعد من الأبعاد، فكانت النتائج كالتالي، بالنسبة للبعد الأول والمتعلق بمفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تؤكد النتائج المتحصل عليها بأن مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية يؤول من حدود المرتفع إلى حدود المتوسط، في حين نسبة قليلة من الأساتذة مستوى تقديرهم لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ضعيف حسب ما أظهره التمثيل البياني بالمدرج التكراري السابق الذكر رقم (1)، وهذا ما يدل على وجود نسبة مرتفعة من الأساتذة الذين يتحكمون في مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات مقابل نسبة متوسطة لا تتحكم في المفهوم.

أما فيما يخص البعد الثاني للمقياس والمتعلق بأساليب تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، فقد أظهرت النتائج بأن مستوى تقدير الأساتذة للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات،

يؤول من المستوى المرتفع إلى المستوى المتوسط، ونسبة ضئيلة من الأساتذة والتي تقدر بـ 14% مستوى تقديرهم لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ضعيف، ويظهر ذلك من خلال المدرج التكراري رقم (2)، تدل هذه النتائج على إختلاف الأساتذة في مستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بين المتوسط والمرتفع، مع وجود نسبة من الأساتذة ينخفض مستوى تطبيقها للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات أوينعدم، مع العلم أن النسبة الغالبة هي النسبة المتوسطة.

في هذا الإطار توصّل **الأخضر عواريب (2013)** في دراسته حول موضوع : " التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات" في ميل الأساتذة إلى إستخدام أساليب التقويم المتمثلة في الواجبات المنزلية وحفظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وكذا الإختبارات الشفوية التي يستعملونه عادة في بداية كل حصة دراسية، وإهمال أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بسبب نقص في التكوين والممارسة.

وتوصلت نتائج **دراسة حسن وآخرون (1991)** إلى أن أكثر الأساليب إستخداما هي الإختبارات الشفوية والمنزلية، بينما كان إستخدام الإختبارات المقالية بدرجة متوسطة، مع إنعدام إستخدام أسلوب الملاحظة.

ولقد أظهرت النتائج الخاصة بالبعد الثالث والمتعلقة بمستوى تكوين الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات، أن مستوى تقدير الأساتذة للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات مرتفع ويعادل 69.18 % مقابل 29.45% في حدود المتوسط بمعنى أن النتائج تؤول من حدود المرتفع إلى حدود المتوسط، بينما نسبة قليلة من الأساتذة وتقدر بـ 1.40 % مستوى تقديرهم لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات منخفض نتيجة نقص تكوينهم وهذا ما يوضحه المدرج التكراري رقم (3).

من خلال قراءة الباحثة لنتائج البعد الثالث الخاص بتكوين الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات نجد إرتفاع في مستوى تطبيق الأساتذة للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، حيث يرجع ذلك

حسب نتائج التحليل الإحصائي إلى تلقي نسبة معينة من الأساتذة للتكوين وفق هذه المقاربة بالكفاءات، بالرغم من أن هناك دراسات تؤكد نقص في تكوين الأساتذة في مجال التقويم والتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا ما أكدته **دراسة حرقاس وسيلة (2010)** من خلال موضوعها حول " تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية " أن التكوين الذي تلقوه الأساتذة غير كاف للتمكن من إنجاح الإصلاحات، بالإضافة إلى أن المقاربة بالكفاءات تحتاج إلى إمكانيات مادية من وسائل وتجهيزات الأمر الذي صعّب من تطبيقها وتحقيقها.

أما بالنسبة للبعد الرابع والمتعلق بالمنهاج ومحتوياته(برنامج، توقيت، عدد التلاميذ...)، فنجد أن نسبة الأساتذة الذين يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يؤول من حدود المرتفع إلى حدود المتوسط وتقدر نسبة الأساتذة الذين يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بشكل مرتفع بـ 72.9 % مقابل 26 % من الأساتذة الذين يطبقون التقويم بشكل متوسط، بينما 1 % من الأساتذة يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بنسبة منخفضة، حسب التمثيل بالمدرج البياني التكراري رقم (4)، وهذا ما يشير إلى أنه رغم بعض الصعوبات والعراقيل مثل إكتظاظ بعض الأقسام وكثافة برنامج المادة... وغيره، إلا أن هناك تحدي من طرف نسبة مرتفعة من الأساتذة الذين يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، وتؤكد نتائج دراسة عزوز مفيدة وعزوز صافية 2008 /2009 في هذا الإطار على وجود نقص في الوسائل التعليمية وكثافة في المقرر الدراسي، مما يصعب على الأستاذ التعامل مع المنهاج وما يحتويه من برنامج ووسائل تعليمية وغيره...الخ .

وبالرجوع إلى البعد الخامس والأخير المتعلق بتطبيق التقويم وفق الشبكة البيداغوجية.فقد بينت النتائج إرتفاع مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية بنسبة 56.5%، بينما نسبة 43.2% من الأساتذة يطبقون التقويم وفق المقاربة

بالكفاءات بمستوى متوسط، بينما 0.3% هي نسبة الأساتذة الذين يطبقون التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية بمستوى منخفض.

يتضح من خلال هذه النتائج إرتفاع في مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية يؤول من حدود المتوسط إلى حدود المرتفع، وينخفض مستوى تقديرهم لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بنسبة ضئيلة، ويرجع هذا الإنخفاض لأسباب عديدة أهمها، نقص في تكوين الأساتذة كما أكدته دراسة حرقاس وسيلة في دراستها السابقة.

إذن، نتائج الفرضية الأولى بأبعادها الخمسة تنص على إرتفاع مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية، من وجهة نظر الأساتذة وعليه نذكر نتائج دراسة الباحثة هادي (2003) حول موضوع: "واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومشرفيها " التي تؤكد على أن المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر هوقلة الدورات التدريبية للأساتذة، من جهة وكثافة عدد المتعلمين في الصف الواحد وإكتظاظ الأقسام بالمتعلمين من جهة أخرى، صعبت من مهمة الأستاذ، وعليه إقترحت في المقابل تنظيم دورات تكوينية لصالح الأساتذة حول التقويم المستمر أوالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، والتقليص والتخفيف من محتوى المنهاج وبناءه وفق المهارات الضرورية. وكذا إيجاد إستمارة تقويم بديلة.

كما أن هناك غموض في الشبكة البيداغوجية المنصوص عليها من طرف الجهة الوصية (وزارة التربية الوطنية)، وصعوبة في تنويع أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، كل هذه العوامل جعلت الأستاذ غير قادر على إختيار الأسلوب الأنسب في الموقف التربوي المناسب، مما جعله يتمسك بالأساليب التقليدية.

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية للبحث :

نصت الفرضية على أنه : " **يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل الجنس** "، وللتأكد من صحتها تم اختبارها احصائيا باختبار مان ويتني (Mann -Whitney) لدلالة الفرق في متوسط الرتب بين مجموعتين، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي :

جدول رقم (34) : يمثل إختلاف الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يعزى لعامل الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	قيمة اختبار U لمان – ويتني	الدلالة الاحصائية
التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	ذكر	15	84,33	144,45	1904	غير دال احصائيا
	انثى	274	83,26	155,07		

من خلال نتائج تطبيق اختبار مان ويتني (Mann -Whitney) لدلالة الفرق في متوسط الرتب بين مجموعتين لتقدير مستوى تطبيق أساتذة التعليم الإبتدائي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية يعزى لعامل الجنس، إتضح أنه لا يوجد فرق بين الجنسين في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية، إذ تبين أن قيمة الإختبار غير دالة إحصائيا مما يؤكد أن الجنس لا علاقة له في إرتفاع مستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات من طرف أساتذة التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية.

4-مناقشة وتفسير الفرضية الثانية للبحث:

نصت الفرضية على أنه : " **يوجد اختلاف بين أساتذة التعليم الإبتدائي في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية تعزى لعامل الجنس**"

بعد التحليل الإحصائي للفرضية وإختبارها إحصائيا بإختبار مان ويتني (Mann -Whitney) لدلالة الفرق في متوسط الرتب بين مجموعتين تبيّن أن عامل الجنس لا علاقة له بإرتفاع أوإنخفاض مستوى تقدير أساتذة التعليم الإبتدائي في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية، بمعنى أن الجنس لا يحدد من طريقة الأستاذ في التقويم، ولا يساهم في رفع أوخفض من مستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى أن نسبة الأساتذة الذكور منخفضة مقارنة بنسبة الأساتذة الإنات في المؤسسات التربوية بمختلف أطوارها التعليمية، إلا أن هناك دراسات أتبثت عكس نتائج هذه الدراسة، نذكر منها دراسة (نصر،1997) حول " إستخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام بالأردن"، فقد أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الأساتذة في إستخدامهم للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات يعزى إلى متغير الجنس لصالح المعلمات وأوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تكوينية للمعلمين حول أساليب وأدوات التقويم.

5- عرض وتحليل الفرضية الثالثة للبحث:

نصت الفرضية على أنه : " **يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل سنوات الخدمة في التعليم (أقل من 5 سنوات / من 5 الى 10 سنوات / أكثر من 10 سنوات)**" . وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم اختبارها احصائيا، باختبار كروسكال- واليس Kruskal-Wallis، لدلالة الفرق في متوسط الرتب بين عدة مجموعات، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي :

جدول رقم (35) : يمثل اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل سنوات الخدمة في التعليم.

المتغير	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	قيمة اختبار	الدلالة الاحصائية
التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	أقل من 5 سنوات	157	82,23	133,22	3,931	غير دال احصائيا
	5 ـ 10 سنوات	74	84,86	155,07		
	أكثر من 10 سنوات	51	84,57	147,29		

يتضح من خلال نتائج تطبيق اختبار كروسكال– واليس Kruskal-Wallis، لدلالة الفرق في متوسط الرتب بين عدة مجموعات لمعرفة إختلاف أساتذة التعليم الإبتدائي في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية يعزى لمتغير عامل سنوات الخدمة في التعليم (أقل من 5 سنوات / من 5 الى 10 سنوات / أكثر من 10 سنوات) " لا يوجد دلالة إحصائية بين المجموعات مما يدل أن عامل الخبرة أوالأقدمية لا يؤدي إلى إرتفاع أوإنخفاض مستوى تقدير أساتذة التعليم الإبتدائي لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية، بمعنى أن الأقدمية لا تحدد منهجية عمل الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات أومقاربة أخرى.

6–مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة للبحث:

تؤكد نتائج هذه الدراسة على أن إرتفاع أوإنخفاض مستوى تقدير أساتذة التعليم الإبتدائي في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لا يعزى لعامل سنوات الخدمة في التعليم (أقل من 5 سنوات / من 5 الى 10 سنوات / أكثر من 10 سنوات)، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة (نصر،1997) على أن تنويع أفراد العينة في إستخدام أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بين الأساتذة كان بنسب متفاوتة، مع وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الأساتذة تعزى إلى متغير الجنس والخبرة ولا وجود لأثر بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، وهذا

يفسر بعدم وجود فروق من حيث تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يعزى لعامل سنوات الخدمة أوالأقدمية في التعليم سواء كان بالنسبة لذوي الخبرة أوالعكس.

7-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة للبحث :

نصت الفرضية على أنه : " **يوجد اختلاف بين أساتذة التعليم الإبتدائي في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل المؤهل العلمي** "، وللتأكد من صحتها تم اختبارها احصائيا باختبار مان ويتني (Mann -Whitney) لدلالة الفرق في متوسط الرتب بين مجموعتين، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي :

جدول رقم (36): يمثل اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل المؤهل العلمي.

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	قيمة اختبار U لمان – ويتني	الدلالة الاحصائية
التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	شهادة الليسانس	21	85,52	159,10	2455	غير دال احصائيا
	شهادة الكفاءة العليا واستاذ التعليم الابتدائي	265	83,10	142,26		

يتضح من خلال نتائج الجدول بعد إجراء الإختبار الإحصائي مان ويتني (Mann -Whitney) لدلالة الفرق في متوسط الرتب بين مجموعتين من وجود إختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية، حيث لا يوجد دلالة إحصائيا في مستوى تقدير الأساتذة يعزى لعامل المؤهل العلمي (شهادة ليسانس أوشهادة الكفاءة العليا أوأستاذ التعليم الإبتدائي)، وبالتالي فإن العمل وفق المقاربة بالكفاءات لا يختلف بين الأساتذة حسب المؤهل العلمي,

8-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة للبحث:

تؤكد نتائج هذه الدراسة على عدم وجود دلالة إحصائية في مستوى تقدير أساتذة التعليم الإبتدائي في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يعزى لعامل المؤهل العلمي، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة (نصر،1997) على أن تنويع أفراد العينة في إستخدام أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بين الأساتذة كان بنسب متفاوتة، مع وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الأساتذة تعزى إلى متغير الجنس والخبرة ولا وجود لأثر بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي.

بينما أكدت نتائج دراسة فيزاوي (2012) على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم الإبتدائي في أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير الجنس أومتغير المؤهل العلمي أومتغير الأقدمية، وهذه النتائج تتماشى مع نتائج الدراسة الحالية.

نتائج بطاقة التقييم:

عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة: تنص الفرضية الخامسة على ما يلي: **يرتفع مستوى تطبيق أساتذة التعليم الإبتدائي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات (تقويم تشخيصي، تكويني، نهائي) في مادة اللغة العربية.**

تحتوي بطاقة التقييم الحالية على ثلاثة أبعاد أساسية وهي : (التقويم التشخيصي، التكويني، النهائي)، وكل بعد من الأبعاد يضم مجموعة من البنود.

يتمثل البعد الأول في التقويم التشخيصي ويضم 6 بنود في شكل جداول قسمت على الشكل التالي:

محور التقويم التشخيصي:

جدول رقم (37): يمثل طرح الأستاذ لأسئلة حول الدرس السابق

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالة الإحصائية
أحيانا	4	26.7	3.267	غير دال إحصائيا
دائما	11	73.3		
المجموع	15	100.00		

للتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في طرح الأسئلة حول الدرس السابق في كل مرة عند بداية كل درس جديد" ،تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(3.267)**، وهي غير دالة احصائيا عند α 0,05 . حيث تبين من خلال النتائج أن نسبة 73.3 % أي ما يعاد 11 أستاذ يقومون بطرح أسئلة حول الدرس السابق دائما، بينما نسبة 26.7 % أي ما يعادل 4 أساتذة يقومون بذلك أحيانا

يتضح من خلال هذه النتائج والمتعلقة بالبند الأول أن أغلبية أفراد العينة يعملون على طرح أسئلة حول الدرس السابق حيت قدرت النسبة بـ 73.3 % وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة الأساتذة الذين يقومون بها أحيانا.

جدول رقم (38): يمثل طرح الأستاذ لأسئلة حول المحور السابق:

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	1	6.7	14.800	دال إحصائيا عند 0.01
أحيانا	2	13.3		
دائما	12	80.0		
المجموع	15	100.0		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في طرح الأسئلة حول المحور السابق في كل مرة أوعند بداية كل محور، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها

(14.800)، وهي دالة احصائيا عند α 0,01 . حيث قدرت نسبة الأساتذة الذين يقومون بطرح الأسئلة حول المحور السابق بصفة دائمة بـ 80 % أي ما يعادل 12 أستاذ، ونسبة 13.3% من الأساتذة أي ما يعادل أستاذين يقومون بطرح أسئلة حول المحور السابق أحيانا و6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد فقط من لا يقوم بطرح الأسئلة حول المحور السابق أبدا.

يظهر من خلال هذه النتائج أن أغلبية الأساتذة يطرحون أسئلة حول المحور السابق حيث بلغت نسبتهم 80 % مقابل 13.3 % من الأساتذة الذين يقومون بطرح الأسئلة أحيانا و6.7 % ممن لا يقومون بذلك أبدا.

جدول رقم (39): يمثل قيام الأستاذ بإستجواب حول المكتسبات الأولية قبل بداية ميدان جديد:

لإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	3	20.0	2.800	غير دال إحصائيا
أحيانا	8	53.3		
دائما	4	26.7		
المجموع	15	100.0		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إجراء إستجواب حول المكتسبات الأولية قبل بداية ميدان جديد، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(2.800)**، وهي غير دالة احصائيا عند α 0.05 . حيث قدرت نسبة 53.3 % أي ما يعادل 8 أساتذة الذين يقومون بإجراء إستجوابات حول المكتسبات الأولية قبل بداية ميدان جديد أحيانا، بينما نسبة 26.7 % أي ما يعادل 4 أساتذة يقومون بإجراء إستجوابات حول المكتسبات الأولية قبل بداية ميدان جديد دائما، و20 % أي ما يعادل 3 أساتذة لا يقومون أبدا بإجراء إستجوابات حول المكتسبات الأولية قبل بداية ميدان جديد وهي نسبة ضئيلة.

أظهرت النتائج أن نسبة الأساتذة الذين يقومون بإجراء إستجوابات حول المكتسبات الأولية قبل بداية ميدان جديد أحيانا هي 53.3 % ،بينما الأساتذة الذين يقومون بذلك دائما فتقدر نسبتهم بـ 26.7% ونسبة الأساتذة الذين لا يقومون بذلك على الإطلاق هي 20 % بمعنى أنها عملية لا تجرى من طرف أغلبية الأساتذة بشكل مستمر، وتنعدم عند البعض الآخر.

جدول رقم (40): يمثل إشراك المعلم للمتعلم في إيجاد أرضية للإشكالية الجديدة

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	3	20.0	5.400	دال إحصائيا عند 0.05
دائما	12	80.0		
المجموع	15	100.0		

وللتأكد من إشراك الأستاذ للمتعلم في إيجاد أرضية للإشكالية الجديدة، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(5.400)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.05 . ونسبة 80.0 % أي ما يعادل 12 أستاذ يقومون بإشراك المتعلم في إيجاد أرضية للإشكالية الجديدة دائما، بينما 20% أي ما يعادل 3 أساتذة يقومون بإشراك المتعلم في إيجاد أرضية للإشكالية الجديدة من الحين والآخر.

يتضح من خلال النتائج على النسبة المعتبرة للأساتذة الذين يعملون وفق متطلبات المقاربة بالكفاءات من خلال إشراك المتعلم في إيجاد أرضية للإشكالية الجديدة حيث قدرت نسبة المطبقين لها دائما بـ 80.0 % بينما قدرت نسبة الأساتذة الذين يشركون المتعلم أحيانا بـ 20%، وإنعدمت نسبة الأساتذة الذين لا يعملون على إشراك المتعلم.

جدول رقم (41): يمثل تقييم الأستاذ للمكتسبات ومقارنتها بسابقتها

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	3	20.0	11.200	دال إحصائيا عند 0.01
أحيانا	1	6.7		
دائما	11	73.3		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في تقييم المكتسبات ومقارنتها بسابقتها، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(11.200)**، وهي دالة احصائيا عند α 0,01 . حيث قدرت نسبة 73.3 % من الأساتذة أي ما يعادل 11 أستاذ يقومون بتقييم المكتسبات ومقارنتها بسابقتها دائما، بينما 6.7% أي ما يعادل أستاذ واحد يقوم بتقييم المكتسبات بسابقتها أحيانا، و20.0 % أي ما يعادل 3 أساتذة لا يقومون بتقييم المكتسبات ومقارنتها بسابقتها أبدا.

يتضح من نتائج هذا البند أن أغلب الأساتذة يقومون بتقييم المكتسبات ومقارنتها بسابقتها إذ بلغت النسبة بـ 73.3 %، بينما هناك نسبة من الأساتذة وتقدر بـ 20 % لا تقوم بتقييم مكتسبات المتعلم أبدا.

جدول رقم (42): يمثل تقييم الأستاذ للمتعلم في بداية العملية

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	5	33.3	1.600	غير دال إحصائيا
أحيانا	3	20.0		
دائما	7	46.7		
المجموع	15	100.0		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في تقييم المتعلم في بداية العملية، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(11.200)**، وهي غير دالة احصائيا عند α 0.05 . حيث قدرت نسبة 46.7 % أي ما يعادل 7 أساتذة يقومون بتقييم المتعلم في بداية العملية دائما، و33.3% أي ما يعادل 5 أساتذة لا يقومون بتقييم المتعلم في بداية العملية أبدا و20% أي ما يعادل 3 أساتذة يقومون بتقييم المتعلم في بداية العملية أحيانا .

يتضح من خلال نتائج هذا البند وجود ثلاث مجموعات من الأساتذة، مجموعة تقوم على تقييم المتعلم عند بداية العملية ومجموعة تقوم بذلك أحيانا ومجموعة لا تقوم بذلك أبدا.

مناقشة المحور الأول للبطاقة:

من خلال النتائج الإحصائية المتعلقة بتطبيق التقويم التشخيصي خلال بداية السنة أوالفصل الدراسي، إتضح أن هناك إرتفاع في مستوى تطبيق الأساتذة للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية خلال مرحلة التعليم الإبتدائي يؤول من حدود المتوسط إلى حدود المرتفع.

إذن من خلال هذه النتائج التي تشير إلى تطبيق بعض البنود من طرف الأساتذة بمستوى مرتفع وتطبيق البعض الآخر بمستوى متوسط ومنخفض، ورغم عدم ظهور الدلالة الإحصائية لبعض البنود إلا أن هناك محاولات وإجتهادات من بعض أساتذة التعليم الإبتدائي لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في بداية الموسم الدراسي وفي بداية كل محور أومقطع ...الخ.

وترجع الباحثة أسباب وعوامل عدم تطبيق بعض البنود من طرف بعض الأساتذة في بداية العملية التدريسية إلى نقص التكوين والوعي بأهمية كل نوع من أنواع التقويم الثلاث (تشخيصي، تكويني، تحصيلي).

وتؤكد دراسة الصعيدي (2004) من خلال نتائجها على ضعف الأساتذة في تنفيذ خطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي، وأن أكثر أدوات التقويم ممارسة لجمع المعلومات هي : المناقشة الصفية، والتدريبات في الكتاب المدرسي، والإختبارات الشفهية. وأقلها ممارسة الإختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والمقابلة، والسجلات الوصفية. كما إتضح للباحث أن قوائم الشطب وسلالم التقدير لا تمارس إطلاقا من قبل الأساتذة وتبيّن للباحث أن هناك ضعفا ملحوظا في بعض الممارسات خاصة المتعلقة بالتغذية الراجعة،....

2-محور التقويم التكويني:

جدول رقم (43) : يمثل طرح الأستاذ لأسئلة متسلسلة

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	1	6.7	11.267	دال إحصائيا عند 0.01
دائما	14	93.3		
المجموع	15	100.0		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في طرح أسئلة متسلسلة، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(11.267)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.01، فكانت نسبة 93.3 % أي ما يعادل 14 أستاذ يقومون بطرح أسئلة متسلسلة عند بداية نص أومحور جديد وهي نسبة كبيرة تعادل تقريبا كل عينة الدراسة، مقابل 6.7% أي ما يعادل أستاذ واحد فقط يقوم بطرح أسئلة متسلسلة عند بداية النص أومحور جديد أحيانا، من خلال هذه النتائج نستنتج أن الأغلبية إذ لم نقول كل أساتذة العينة يعملون على طرح أسئلة متسلسلة عند بداية نص أومحور جديد...الخ.

جدول رقم (44): يمثل تنويع الأستاذ في طرح الأسئلة (شفوي/كتابي)

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	1	6.7	11.267	دال إحصائيا عند 0.01
دائما	14	93.3		
المجموع	15	100		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في طرح الأسئلة (الشفوي / الكتابي)، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، وقدرت قيمتها **(11.267)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.01، حيث قدرت نسبة الأساتذة الذين يقومون بالتنويع في طرح الأسئلة بين الشفوي والكتابي 93.3 % أي ما يعادل 14 أستاذ مقابل نسبة 6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد لا يقوم بطرح الأسئلة بين الشفوي والكتابي أبدا، بمعنى كل أساتذة العينة تقريبا ينوعون في طرح الأسئلة (شفوي وكتابي) وهذا عمل يتماشى مع المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (45): يمثل إعطاء الأستاذ الأولوية للأسئلة الشفهية على الأسئلة الكتابية

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	6	40.0	0.400	غير دال إحصائيا
أحيانا	4	26.7		
دائما	5	33.3		
المجموع	15	100.0		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إعطاء الأولوية للأسئلة الشفهية على الأسئلة الكتابية، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، فقدرت قيمتها **(0.400)**، وهي غير دالة احصائيا عند α 0.05 . حيث قدرت نسبة 40 % أي ما يعادل 6 أساتذة وهي الأغلبية الذين لا يقومون بإعطاء الأولوية للأسئلة الشفهية على الأسئلة الكتابية أبدا، تليها

نسبة 33.3% أي ما يعادل 5 أساتذة يعطون الأولوية للأسئلة الشفهية على الأسئلة الكتابية دائما، بينما 26.7% أي ما يعادل 4 أساتذة يعطون الأولوية للأسئلة الشفهية على الأسئلة الكتابية أحيانا بمعنى من الحين والآخر، وهذا معناه أن الأساتذة يختلفون في إعطاء الأولوية للأسئلة الشفوية والكتابية بين المرتفع والمتوسط والمنعدم تماما.

يتضح من خلال النتائج أن أغلبية الأساتذة لا تعطي الأولوية لأسئلة معينة على أسئلة أخرى، لكن يوجد من الأساتذة من يفضل الأسئلة الشفوية على الأسئلة الكتابية ومجموعة تفضلها من الحين والآخر. بمعنى أن هناك تشتت في إجابات الأساتذة بالنسبة للأولوية بين الأسئلة الشفهية والكتابية.

جدول رقم (46): يمثل تشجيع المتعلمين على المشاركة عن طريق طرح أسئلة متدرجة من حيث الصعوبة

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية
دائما	**15**	**100**

لا يوجد إختلاف بين الأساتذة في حدود عينة البحث، فكل الأساتذة يلتزمون بمبدأ تشجيع المتعلمين على المشاركة عن طريق طرح أسئلة متدرجة من حيث الصعوبة بنفس الدرجة بنسبة 100%.

جدول رقم (47): يمثل تشجيع المتعلم على تصحيح أعمال زملائه

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	1	6.7	8.400	دال إحصائيا عند 0.01
أحيانا	4	26.7		
دائما	10	66.7		
المجموع	15	100.0		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في تشجيع المتعلم على تصحيح أعمال زملائه، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، فقدرت قيمتها **(8.400)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.01 . حيث قدرت نسبة الأساتذة الذين يقومون بتشجيع المتعلم على تصحيح أعمال زملائه دائما 66.7 % أي ما يعادل 10 أساتذة ونسبة 26.7 % أي ما يعادل 4 أساتذة الذين يقومون بتشجيع المتعلم على تصحيح أعمال زملائه أحيانا، والنسبة المتبقية وهي 6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد لا يقوم بتشجيع المتعلم على تصحيح أعمال زملائه أبدا.

يتضح من خلال هذه النتائج أن أغلبية الأساتذة يشجعون المتعلم على تصحيح أعمال زملائهم بهدف المشاركة وإكتساب المعرفة والكفاءة اللازمة، بينما النسبة المتبقية كانت تشجع التلميذ بين الحين والآخر.

جدول رقم (48): يمثل توجيه الأستاذ أسئلة شفوية لإستخلاص الفكرة العامة من النص

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	1	6.7	14.800	دال إحصائيا عند 0.01
أحيانا	2	13.3		
دائما	12	80.0		
المجموع	15	100.0		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في توجيه أسئلة لإستخلاص الفكرة العامة من النص، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(14.800)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.01. حيث قدرت نسبة 80% أي ما يعادل 12 أستاذ يقومون بتوجيه أسئلة شفوية لإستخلاص الفكرة العامة من النص دائما، ونسبة 13.3 % أي ما يعادل أستاذين يقومان بتوجيه أسئلة شفوية لإستخلاص الفكرة العامة من النص أحيانا بمعنى من

الحين والآخر، و6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد لا يقوم بتوجيه أسئلة شفوية لإستخلاص الفكرة العامة من النص أبدا.

يظهر من خلال هذه النتائج أن معظم الأساتذة يوجهون أسئلة شفوية للمتعلمين قصد إستخلاص الفكرة العامة من النص وهذا بهدف إشراك المتعلم في أعمال التطبيقية التي تطبق داخل الفصل الدراسي.

جدول رقم (49): يمثل إستعمال الأستاذ لعبارات تشجيعية أثناء إجابة المتعلمين

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	1	6.7	11.267	دال إحصائيا عند 0.01
دائما	14	93.3		
المجموع	15	100.0		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إستعمال عبارات التشجيع أثناء إجابة المتعلمين، تم اختبارها إحصائيا باختبار كاف تربيع **(χ^2)**، إذ قدرت قيمتها **(11.267)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.01. قدرت نسبة الأساتذة الذين يستعملون عبارات تشجيعية أثناء إجابة المتعلمين دائما 93.3 % أي ما يعادل 14 أستاذ بمعنى كل عينة البحث تقريبا، بينما نسبة 6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد فقط من يستعمل عبارات تشجيعية أثناء إجابة المتعلمين أحيانا، وهذه إشارة إيجابية لتطور تفكير الأساتذة ووعيهم بأهمية الجانب النفسي في تحسين مردود المتعلم.

جدول رقم (50) : يمثل إجراء الأستاذ لإستجوابات شفوية

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	6	40.0	0.400	غير دال إحصائيا
أحيانا	5	33.3		
دائما	4	26.7		
المجموع	15	100.0		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إجراء الإستجوابات الشفوية، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(0.400)**، وهي غير دالة احصائيا عند α 0.05 . إتضح من خلال النتائج أن أغلبية الأساتذة لا يقومون بإجراء الإستجوبات الشفوية وقدرت نسبة ذلك بـ 40.0 % أي ما يعادل 6 أساتذة في حين بلغت نسبة 33.3 % أي ما يعادل 5 أساتذة يقومون بإجراء الإستجوابات الشفوية أحيانا، و26.7 % أي ما يعادل 4 أساتذة لا يقومون بإجراء إستجوابات شفوية، بمعنى أن نسبة من الأساتذة لا يقومون بإجراء الإستجوابات الشفوية داخل الصف ونسبة متوسطة تقوم بإجراء الإستجوابات الشفوية أحيانا ونسبة ثالثة تقوم بإجراء الإستجوابات الشفوية من الحين والآخر.

وهذا يدل على عدم إعطاء أهمية كبيرة من طرف الأساتذة للإستجوابات الشفوية، لنقص الوعي أونقص في تكوين الأساتذة في الأساليب المتنوعة للتقييم والتقويم في المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (51) : يمثل إجراءالأستاذ إستجوابات كتابية

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	2	13.3	3.600	غير دال إحصائيا
أحيانا	5	33.3		
دائما	8	53.3		
المجموع	15	100.0		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إجراء الإستجوابات الكتابية، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(3.600)**، وهي غير دالة احصائيا عند α 0.05 . حيث قدرت نسبة الأساتذة الذين يقومون بإجراء الإستجوابات الكتابية بـ 53.3 % أي ما يعادل 8 أساتذة، بينما نسبة 33.3 % أي ما يعادل 5 أساتذة يقومون أحيانا بالإستجوابات الكتابية ونسبة 13.3 % وهي أقل نسبة وتعادل أستاذين لا تقوم بإجراء الإستجوابات الكتابية، ولكن إذا ما تمعن في النتائج جيدا الأغلبية يقومون بالإستجوابات الكتابية ونسبة آخرى تقوم بذلك من الحين والآخر، بينما نسبة ضعيفة لا تقوم بإجراء الإستجوابات الكتابية، وهذا دليل على وعي الأساتذة بأهمية هذه الإستجوابات والعمل على تحسين نتائج المتعلمين من خلال إعطاءهم عدة فرص من خلال هذه الإستجوابات لتمكينهم من تدارك النتائج السلبية.

جدول رقم (52) : يمثل طرح الأستاذ لأسئلة شفوية أوكتابية في القواعد الصرفية

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	3	20.0	5.400	دال إحصائيا عند 0.05
دائما	12	80.0		
المجموع	15	100.0		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في طرح أسئلة شفوية أوكتابية في القواعد الصرفية، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(5.400)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.05 . حيث قدرت أكبر نسبة من الأساتذة والمقدرة بـ 80.0% أي ما يعادل 12 أستاذ الذين يطرحون أسئلة شفوية أوكتابية في القواعد الصرفية ونسبة 20.0 % من الأساتذة الذين يقومون بطرح أسئلة شفوية أوكتابية في القواعد الصرفية من الحين والآخر.

يتضح من خلال هذه النتائج أغلب الأساتذة يقومون بطرح أسئلة شفوية أوكتابية في القواعد الصرفية رغم أن نسبة قليلة تقوم بذلك من الحين والآخر أوأحيانا.

جدول رقم (53): يمثل الأستاذ طرح أسئلة شفوية أوكتابية في القواعد النحوية

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	2	13.3	8.067	دال إحصائيا عند 0.01
دائما	13	86.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في طرح أسئلة شفوية أوكتابية في القواعد النحوية، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(8.067)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.01 . حيث قدرت نسبة 86.7 % أي ما يعادل 13 أستاذ وهي تمثل

تقريبا كل أساتذة العينة يقومون يطرح أسئلة شفوية أوكتابية في القواعد النحوية مقابل نسبة 13.3 % من الأساتذة يقومون بذلك أحيانا.

إذن، هناك نسبة كبيرة من الأساتذة يقومون بطرح أسئلة شفوية أوكتابية في القواعد النحوية ونسبة ضئيلة تقوم بذلك من الحين والآخر.

جدول رقم (54) : يمثل ترك الأستاذ المجال للمتعلمين لإكتشاف أخطاءهم في حفظ المحفوظات.

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	3	20.0	1.600	غير دل إحصائيا
أحيانا	5	33.3		
دائما	7	46.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في ترك المجال للمتعلمين لإكتشاف أخطاءهم في حفظ المحفوظات، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(1.600)**، وهي غير دالة احصائيا عند α 0.05 . حيث قدرت نسبة 46.7 % أي ما يعادل 7 أساتذة يقومون دائما بترك المجال للمتعلمين لإكتشاف أخطاءهم في حفظ المحفوظات، بينما نسبة 33.3 % أي ما يعادل 5 أساتذة يقومون بترك المجال للمتعلمين من الحين والآخر (أحيانا)، في حين نسبة 20 % أي ما يعادل 3 أساتذة لا يقومون بترك المجال للمتعلمين لإكتشاف أخطاءهم في حفظ المحفوظات أبد . وهذا معناه أن معظم الأساتذة أوالأغلبية يتفقون على ضرورة ترك المجال للمتعلمين لإكتشاف أخطاءهم لاسيما في مادة المحفوظات، بينما نسبة ضئيلة تمتنع عن ذلك لأسباب مختلفة، مثل نقص الوعي والتكوين.

جدول رقم (55) : يمثل مراقبة وتصحيح الواجبات المنزلية

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	7	46.7	0.067	0.796
دائما	8	53.3		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في مراقبة وتصحيح الواجبات المنزلية، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(0.067)**، وهي غير دالة احصائيا عند α 0.05 . بحيث قدرت نسبة 53.3 % أي ما يعادل 8 أساتذة يقومون بمراقبة وتصحيح الواجبات المنزلية مقابل 46.7 % أي ما يعادل 7 أساتذة يقومون بمراقبة وتصحيح الواجبات المنزلية أحيانا، وهذا معناه أن معظم الأساتذة يراقبون الواجبات المنزلية

جدول رقم (56) : يمثل مراقبة الأستاذ الأعمال الكتابية للمتعلمين داخل القسم

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	1	6.7	11.267	دال إحصائيا عند 0.01
دائما	14	93.3		
المجموع	15	100.0		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في مراقبة الأعمال الكتابية للمتعلمين داخل القسم، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(11.267)**، وهي دالة احصائيا عند α0.01. بحيث قدرت نسبة 93.3 % أي ما يعادل 14 أستاذ وهي تقريبا كل العينة تعمل على مراقبة الأعمال الكتابية داخل القسم، و6.7% أي ما يعادل أستاذ واحد يقوم بذلك أحيانا، وهذا يدل على إهتمام أغلبية الأساتذة حسب الدراسة الحالية بأعمال المتعلمين داخل القسم دون إستثناء. ويشجعون من جهة أخرى على القول أن الأساتذة يعملون وفق المقاربة بالكفاءات في البعض من مجالاتها التي يتحكمون فيها.

جدول رقم (57): يمثل تحدد الأسلوب التقويمي المناسب لكل موقف تعلّمي

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	10	66.7	7.600	دال إحصائيا عند 0.05
أحيانا	2	13.3		
دائما	3	20.0		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في تحديد الأسلوب التقويمي المناسب لكل موقف تعلمي، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(7.600)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.05، حيث قدرت نسبة 66.7 % أي ما يعادل 10 أساتذة لا يحددون الأسلوب التقويمي المناسب لكل موقف، و20.0 % أي ما يعادل 3 أساتذة يحددون الأسلوب التقويمي دائما، بينما أستاذين أي ما يعادل 13.3% يقومون بذلك من الحين والآخر.

ويرجع هذا النقص في تحديد الأسلوب من قبل الأساتذة إلى عدم درايتهم بالأساليب التقويمية المناسبة لكل موقف تعليمي وعدم تلقيهم معلومات كافية حولها.

جدول رقم (58) : يمثل وضع ملاحظات تشجيعية على كراس المتعلم

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	2	13.3	10.800	دال إحصائيا عند 0.01
أحيانا	2	13.3		
دائما	11	73.3		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في وضع الملاحظات التشجيعية في كراس المتعلم، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(10.800)**، وهي دالة

احصائيا عند α 0.01 حيث قدرت نسبة 73.3 % أي ما يعادل 11 أستاذ يقومون بوضع ملاحظات تشجيعية على كراس المتعلم، مقابل 13.3 % أي ما يعادل أستاذين يقومون بذلك أحيانا، و13.3 % أي ما يعادل أستاذين لا يقومون بذلك أبدا، بمعنى أن معظم الأساتذة يضعون الملاحظات التشجيعية .

جدول رقم (59) : يمثل تثمين حضور المتعلم

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	10	66.7	8.400	دال إحصائيا عند 0.01
أحيانا	1	6.7		
دائما	4	26.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في تثمين حضور المتعلم، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها(8.400)، وهي دالة احصائيا عند α 0.01 . بحيث قدرت نسبة بـ 66.7% أي ما يعادل 10 أساتذة لا تثمن حضور المتعلم، بينما نسبة 26.7% أي ما يعادل 4 أساتذة تثمن حضور المتعلم، ونسبة 6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد يثمن حضور المتعلم أحيانا، بمعنى أن معظم الأساتذة لا يهتمون بحضور المتعلم ولا يثمنونه ونسبة ضئيلة فقط من الأساتذة التي تهتم وتثمن وتقدر حضور المتعلم حسب نتائج الدراسة الحالية.

جدول رقم (60) : يمثل تقييم مشاركة المتعلم

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	9	60.0	5.200	غير دال إحصائيا
أحيانا	2	13.3		
دائما	4	26.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في تقييم مشاركة المتعلم، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(5.200)**، وهي غير دالة احصائيا عند α 0.05 . حيث قدرت نسبة 60.0% أي ما يعادل 9 أساتذة لا يقيّمون مشاركة المتعلم و26.7% أي ما يعادل 4 أساتذة يقيّمون مشاركة المتعلم دائما، بينما نسبة 13.3 % أي ما يعادل أستاذين يقيّمون مشاركة المتعلم أحيانا، يتبيّن من خلال هذه النتيجة عدم تقييم مشاركة المتعلم داخل القسم من طرف نسبة معتبرة من الأساتذة رغم أن هذه الأخيرة تدخل ضمن إجراءات المقاربة بالكفاءات، في المقابل هناك نسبة معينة من الأساتذة والذي يقدر عددها بـ 26.7 % تقيّم مشاركته دائما، بينما نسبة 13.3 % من الأساتذة تقيّم مشاركة المتعلم أحيانا وهي نسبة ضعيفة .

جدول رقم (61) : يمثل تقييّم الأستاذ لنظافة الكراس والكتابة

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	9	60.0	6.400	دال إحصائيا عند 0.05
أحيانا	1	6.7		
دائما	5	33.3		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في تقييم نظافة الكراس والكتابة، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(6.400)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.05.

حيث قدرت نسبة 60.0% أي ما يعادل 9 أساتذة لا تقيّم نظافة الكراس والكتابة، بينما نسبة 33.3 % أي ما يعادل 5 أساتذة تقيّم نظافة الكراس والكتابة ونسبة 6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد يقوم بذلك أحيانا.

ما يمكن إستنتجه من خلال هذه النتائج إهمال أغلبية الأساتذة لتقييم نظافة كراس وكتابة المتعلم، بالرغم من أن هذه الإجراءات تدخل ضمن ممارسات المقاربة بالكفاءات، بينما نسبة متوسطة تقدر حوالي بـ 5 أساتذة من العينة تقوم بتقيّيم نظافة الكراس والكتابة دائما، وأستاذ واحد يقوم بذلك أحيانا.

جدول رقم (62) : يمثل توجيه الأستاذ لأسئلة أثناء نص القراءة

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	1	6.7	19.200	دال إحصائيا عند 0.01
أحيانا	1	6.7		
دائما	13	86.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في توجيه أسئلة أثناء نص القراءة، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(19.200)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.01. حيث قدرت نسبة الأساتذة الذين يقومون بتوجيه أسئلة أثناء نص القراءة بـ 86.7 % أي ما يعادل 13 أستاذ، مقابل نسبة 6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد يقوم بتوجيه أسئلة أثناء نص القراءة أحيانا، ونفس النسبة أي 6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد فقط لا يقوم بذلك أبدا.

إذن، أغلبية أساتذة العينة تقوم بتوجيه أسئلة أثناء نص القراءة لتمكين المتعلم من فهم محتوى النص ومتابعة الأستاذ في شرحه.

جدول رقم (63) :يمثل ربط الأستاذ للنصوص بواقع المتعلم

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	2	13.3	2.800	غير دال إحصائيا عند 0.05
أحيانا	6	40.0		
دائما	7	46.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في ربط النصوص بواقع المتعلم، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(2.800)**، وهي غير دالة احصائيا عند α 0.05 . بحيث قدرت نسبة 46.7% أي ما يعادل 7 أساتذة يقومون بربط النصوص بواقع المتعلم دائما، مقابل نسبة 40% أي ما يعادل 6 أساتذة يقومون بربط النصوص بواقع المتعلم أحيانا، بينما نسبة 13.3 % أي ما يعادل أستاذين لا يقومون بربط النصوص بواقع المتعلم أبدا. وهي نتيجة إيجابية تشير إلى ربط أغلبية الأساتذة للنصوص بواقع المتعلم رغم أن البعض منهم يقومون بذلك من الحين والآخر، ونسبة ضئيلة لا تعمل بهذ الإجراء نهائيا.

جدول رقم (64) : يمثل إستغلال لأستاذ لنتائج التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في تحديد نقاط القوة والضعف عند كل متعلم

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	4	26.7	1.200	غير دال إحصائيا
أحيانا	7	46.7		
دائما	4	26.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إستغلال نتائج التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في تحديد نقاط القوة والضعف عند كل متعلم، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ)، إذ قدرت قيمتها **(1.200)**، وهي غير دالة احصائيا عند α 0.05. بحيث قدرت نسبة الأساتذة

الذين يستغلون نتائج التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في تحديد نقاط القوة والضعف عند كل متعلم بـ 26.7 % وهي نسبة ضعيفة نوعا ما، ونسبة 26.7 % من الأساتذة لا يستغلون نتائج التقويم أبدا، بينما نسبة معتبرة تقدر بـ 46.7 % أي ما يعادل 7 أساتذة تقوم بإستغلال نتائج التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في تحديد نقط القوة والضعف عند كل متعلم من الحين والآخر.

نلاحظ تشتت في الإجابات بين المستغل لنتائج التقويم وبين الغير مستغل وبين المستغل لها من الحين والآخر، بمعنى أن الأساتذة غير وعين بأهمية التقويم في أهمية إستغلال نتائجه في تحديد نقاط القوة والضعف عند المتعلم.

جدول رقم (65) : يمثل توظيف المعارف والمهارات المكتسبة عند المتعلم في وضعيات مشكلة

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	3	20.0	5.400	دال إحصائيا عند 0.05
دائما	12	80.0		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في توظيف المعارف والمهارات المكتسبة عند المتعلم في وضعيات مشكلة، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها (5.400)، وهي دالة احصائيا عند α 0.05. حيث قدرت نسبة 80.0% من الأساتذة يوظفون المعارف والمهارات المكتسبة عند المتعلم في وضعيات مشكلة، مقابل 20 % يوظفون المعارف والمهارات المكتسبة عند المتعلم في وضعيات مشكلة أحيانا، وهذه النسبة تدل على أن الأساتذة على دراية بأهمية العمل وفق المقاربة بالكفاءات بمعنى أن معظم الأساتذة يعملون على توظيف المعارف المكتسبة.

جدول رقم (66) : يمثل تحديد الأستاذ السندات اللازمة في حل المشكلة المطروحة

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	1	6.7	11.267	دال إحصائيا عند 0.01
دائما	14	93.3		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في تحديد السندات اللازمة في حل المشكلة المطروحة، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(11.267)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.01 . بحيث قدرت نسبة 93.3 % من الأساتذة الذين يقومون بتحديد السندات اللازمة في حل المشكلة المطروحة، مقابل نسبة 6.7 % الذين يقومون بذلك أحيانا، وهي نتيجة جد إيجابية، إذ تشير إلى عمل الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات من خلال العناصر المكونة لها.

جدول رقم (67) : يمثل إعداد الأستاذ لسلالم تنقيط دقيقة ومفصلة

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	2	13.3	8.067	دال إحصائيا عند 0.01
دائما	13	86.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إعداد سلالم تنقيط دقيقة ومفصلة، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(8.067)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.01، حيث قدرت نسبة الأساتذة الذين يعدون سلالم تنقيط دقيقة ون مفصلة بـ 86.7% مقابل نسبة 13.3 % من الأساتذة الذين يعدون سلالم تنقيط دقيقة ومفصلة أحيانا، ولا يوجد أي أستاذ لا يقوم بذلك، وهذا دليل مرة أخرى على إجتهاد الأساتذة في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الميدان.

جدول رقم (68) : يمثل إجراء الأستاذ تمارينات تطبيقية داخل القسم

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	3	20.0	5.400	دال إحصائيا عند 0.05
دائما	12	80.0		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إجراء التمارينات التطبيقية داخل القسم، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(5.400)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.05 . بحيث قدرت نسبة الأساتذة الذين يجرون تمارينات تطبيقية داخل القسم بـ 80 % أي ما يعادل 12 أستاذ،مقابل 20% أي ما يعادل 3 أساتذة يقومون بإجراء تمارينات تطبيقية داخل القسم أحيانا. وهي نسبة معتبرة وإشارة إيجابية لمؤشرات تطبيق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (69) : يمثل إرفاق العلامة بملاحظة نوعية

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	3	20.0	11.200	دال إحصائيا عند 0.01
أحيانا	1	6.7		
دائما	11	73.3		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إرفاق العلامة بملاحظة نوعية (متوسط، حسن، جيد ...الخ)، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(11.200)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.01. بحيث قدرت نسبة 73.3 % أي ما يعادل 11 أستاذ يقومون بإرفاق العلامة بملاحظة نوعية، بينما 20.0 % أي ما يعادل 3 أساتذة لا يقومون بإرفاق العلامة بملاحظة نوعية، و6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد لا يقوم بإرفاق العلامة

بملاحظة. وهذا مؤشر إيجابي في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات من طرف الأساتذة، بالرغم من أن البعض لا يقومون بذلك وهي نسبة ضئيلة.

جدول رقم(70): يمثل إستخدام شبكة الملاحظة والمتابعة

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	14	93.3	11.267	دال إحصائيا عند 0.01
دائما	1	6.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إستخدام شبكة الملاحظة والمتابعة، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(11.267)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.01. بحيث قدرت نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الملاحظة والمتابعة بـ 93.3 % أي ما يعادل 14 أستاذ تقريبا، ونسبة 6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد فقط لا يستخدم شبكة الملاحظة والمتابعة.

ما يمكن إستنتاجه من خلال هذه النتيجة هوعدم إستخدام الأساتذة لشبكة الملاحظة والمتابعة ويرجع ذلك لأسباب عديدة منها، سبق وأشرنا إليها نقص في تكوين الأساتذة، عدم الوعي بأهمية العمل وفق هذه الشبكة حتى يتمكن من متابعة مسار المتعلم من خلال المراقبة المستمرة.

مناقشة محور التقويم التكويني:

من خلال تحليل بنود التقويم التكويني والنتائج المتحصل عليها أثناء حضور الباحثة لمجموعة من الحصص التدريسية وبعد تحليلها إحصائيا بتطبيق إختبار كاف تربيع χ^2 وجدت أنه رغم إختلاف الأساتذة في مستوى تطبيق البنود الذي يتراوح ما بين المتوسط والمرتفع وحتى المنخفض، إلا أن الأغلبية في المتوسط وتؤول إلى المرتفع بمعنى أن أغلب أساتذة التعليم الإبتدائي يرتفع مستوى تطبيقهم للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية، ويجتهدون في تطبيقه بالرغم من وجود نسبة معينة من الأساتذة لا تعمل وفق المقاربة بالكفاءات.

تدل هذه النتائج على وعي الأساتذة بأهمية تطبيق التقويم التكويني، ويبقى التكوين العامل الأساسي الذي يسهل من مهمة الأستاذ في العمل وفق المقاربة بالكفاءات.

وفي هذا الإطار، أظهرت **نتائج دراسة هادي 2003**، على عدم مراعاة الأساتذة لبعض أهداف تعليم القراءة والمحفوظات الأساسية، التي من أهمها التدريب على القراءة الصامتة في بداية الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية، والإجادة في نهايتها، وأن أكثر الأساليب إستخداما من طرف الأساتذة عند تقويم المتعلمين في مهارات القراءة والمحفوظات، أسلوب المناقشة والحوار والتمارين الصفية والملاحظة والواجبات المنزلية، ومن أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر(التكويني) الأمثل، قلة الدورات التدريبية للأساتذة وكثافة عدد المتعلمين في الصف الواحد،

وإقترحت هذه الدراسة حلول أهمها : تنظيم دورات تدريبية للأساتذة في التقويم المستمر، وتقليص من محتوى المنهاج وبناءه وفق المهارات الضرورية، وكذا إيجاد إستمارة تقويم بديلة.

وأكدت **دراسة فوزية إبراهيم يعقوب دمياطي 1992** الأثر الفعال الذي يؤديه أسلوب التقويم المستمر بإستخدام الإختبارات المتكررة على تحصيل الطالبات. ويرجع سبب ذلك الأثر إلى

ما يتمتع به هذا الأسلوب من تحفيز الطالبات على زيادة الإستذكار والمتابعة المستمرة لكل ما يدرسونه لأنهن يعلمن على أساس هناك إمتحانات أسبوعية يجب تأديتها لتحصيل الدرجات، كما أن تعدد الإختبارات وتكرارها يبعث الطالبات على التركيز في كل ما يقدم لهن أثناء التدريس من المعلمين ومحاولة الفهم والإستفسار عن النقاط الغامضة.

وتوصلت نتائج **دراسة حسن وآخرون (1991)** إلى أن أكثر الأساليب إستخداما هي الإختبارات الشفوية والمنزلية، بينما كان إستخدام الإختبارات المقالية بدرجة متوسطة، مع إنعدام إستخدام أسلوب الملاحظة وكذا قلة إستخدام نتائج التقويم في توجيه مسار تعلم الطلاب والعلاج والتغذية الراجعة.

كما توصلت **دراسة مارجوت: (Margot, 1983)** بعد تحليل البيانات إلى أن التقويم التكويني (المستمر) والتغذية الراجعة، وعملية التصحيح تزيد من التحصيل الدراسي.

وتوصلت دراسة وزارة التربية الوطنية من إعداد أوقلال زغداني وبن عربية زهور(2014) إلى مجموعة من النتائج وهي كالآتي:

- غياب ضوابط ومعايير محددة وموحدة في عملية التقويم وخاصة التقويم المستمر.
- عدم التحكم في بناء الإختبارات ولاسيما الخاصة بتقويم الكفاءات.
- التركيز على تقويم المعارف على حساب الكفاءات.
- غياب أدوات التقويم المقننة والمتوفرة على نسبة عالية من الموضوعية والصدق.
- الإهتمام بالتقويم التحصيلي على حساب التقويم التكويني.
- غياب سندات حول موضوع التقويم.
- كثرة التقويمات الدورية ووتيرة إجرائها ترهق المتعلمين وتكون على حساب البرنامج.

محور التقويم التحصيلي:

جدول رقم (71) : يمثل يغلب على أسئلة الإختبار طابع الحفظ

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	4	26.7	1.200	غير دال إحصائيا
أحيانا	7	46.7		
دائما	4	26.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة من حيث أسئلة الإختبار التي يغلب عليها طابع الحفظ، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(1.200)**، وهي غير دالة احصائيا عند α 0.05. حيث قدرت نسبة 26.7 % أي ما يعادل 4 أساتذة يغلب على أسئلة إختباراتهم طابع الحفظ، بينما نسبة 46.7% أي ما يعادل 7 أساتذة يغلب على أسئلة إختباراتهم طابع الحفظ أحيانا، مقابل26.7 % أي ما يعادل 4 أساتذة لا يغلب على أسئلة إختباراتهم طابع الحفظ .

من خلال هذه النتيجة يمكن القول أن هناك إختلاف بين الأساتذة من حيث وضع أسئلة الإختبار التي يغلب عليها طابع الحفظ وتتفاوت ما بين دائما وأحيانا وأبدا ويرجع هذا لعدم وجود دليل مشترك موحد بين الأساتذة في وضع نموذج إختبار وعدم درايتهم بضرورة إحترام شروط بناء الإختبار وفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (72) : يمثل تبنى الأسئلة على أساس المقاربة البنائية (الوضعيات المشكلة لبناء الكفاءة الختامية)

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	2	13.3	6.143	دال إحصائيا عند 0.05
أحيانا	3	20.0		
دائما	9	60.0		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في بناء الأسئلة على أساس المقاربة البنائية (الوضعيات المشكلة لبناء الكفاءة الختامية)، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(6.143)**، وهودال احصائيا عند α 0.05. بحيث قدرت أكبر نسبة الأساتذة الذين يبنون الأسئلة على أساس المقاربة البنائية (الوضعيات المشكلة لبناء الكفاءة الختامية) دائما بـ 60 %، مقابل نسبة 20 % من الأساتذة الذين يبنون الأسئلة على أساس المقاربة البنائية (الوضعيات المشكلة لبناء الكفاءة الختامية) أحيانا، و13.3 % لا يقومون بذلك أبدا وهي أضعف نسبة، بمعنى أن هناك نسبة من الأساتذة لا يبنون أسئلة الإختبار بتاتا على أساس المقاربة البنائية وهي نسبة ضعيفة ونسبة 20% ممن يستخدمونها أحيانا، بينما نسبة 60 % يستخدمونها في كل الإختبارات أي ما يعادل 9 أساتذة، وهي نسبة معتبرة تشير إلى إجتهاد الأساتذة في بناء الإختبارات على أساس المقاربة البنائية وبالتالي المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (73) : يمثل تمس أسئلة الإختبارات مستويات معرفية متنوعة

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	2	13.3	8.067	دال إحصائيا عند 0.01
دائما	13	86.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في وضع أسئلة الإختبارات تمس مستويات معرفية متنوعة، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(8.067)**، وهودال احصائيا عند α 0.01. حيث قدرت أكبر نسبة والمقدرة بـ 86.7 % أسئلة الإختبارات مستويات معرفية متنوعة أحيانا، بمعنى أن أغلب الأساتذة يبنون أسئلة الإختبار تمس مستويات معرفية وهي تعادل 13 أستاذ .

تعتبر هذه النتيجة جد إيجابية في وجود مجموعة لابأس بها من الأساتذة ممن يعتمدون في بناء أسئلة إختباراتهم وفق مستويات معرفية متنوعة.

جدول رقم (74) : يمثل إلتزام الأستاذ بإعداد إختبارات (الوضعيات التعليمية) وفق شروط المقاربة بالكفاءات لإكتساب المعارف (الكفاءة الأفقية – العرضية)

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	1	6.7	19.200	دال إحصائيا عند 0.01
أحيانا	1	6.7		
دائما	13	86.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة يستعمل مصطلحات المقاربة بالكفاءات والتي لها علاقة بالتقويم (المعيار– المؤشر–المهام)، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(19.200)**، وهي دال احصائيا عند α 0.01 .أكبر نسبة والمقدرة بـ86.7%

من الأساتذة يلتزمون بإعداد إختبارات (الوضعيات التعليمية) وفق شروط المقاربة بالكفاءات لإكتساب المعارف (الكفاءة الأفقية – العرضية) ونسبة 6.7 % ما يعادل أستاذ واحد يلتزم بإعداد إختبارات (الوضعيات التعليمية) وفق شروط المقاربة بالكفاءات لإكتساب المعارف (الكفاءة الأفقية – العرضية) أحيانا، و6.7 % لا يلتزم أبدا بإعداد الإختبارات وفق شروط المقاربة بالكفاءات، وهي نسبة ضئيلة بالمقارنة مع النسبة الأكبر، بمعنى أن أغلبية الأساتذة يلتزمون بإعداد إختبارات (الوضعيات التعليمية) وفق شروط المقاربة بالكفاءات لإكتساب المعارف (الكفاءة الأفقية – العرضية) في مقابل نسبة ضئيلة من الأساتذة ممن لا يلتزمون بذلك .

جدول رقم (75) : يمثل إستعمال مصطلحات المقاربة بالكفاءات التي لها علاقة بالتقويم (المعيار– المؤشر– المهام)

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	3	20.0	1.857	غير دال إحصائيا
أحيانا	4	26.7		
دائما	7	46.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إستعمال مصطلحات المقاربة بالكفاءات والتي لها علاقة بالتقويم (المعيار– المؤشر– المهام)، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(1.857)**، وهي غير دال احصائيا عند α 0.05 . حيث قدرت نسبة 46.7% من الأساتذة أي ما يعادل 7 أساتذة يستعملون مصطلحات المقاربة بالكفاءات التي لها علاقة بالتقويم، بينما نسبة 26.7% أي ما يعادل 4 أساتذة يستعملون مصطلحات المقاربة بالكفاءات التي لها علاقة بالتقويم أحيانا، بينما نسبة 20.0% أي ما يعادل 3 أساتذة لا يقومون بذلك.

يتضح من خلال هذه النتيجة أن هناك مجموعة من الأساتذة يستعملون مصطلحات المقاربة بالكفاءات التي لها علاقة بالتقويم مقابل مجموعة ضعيفة من الأساتذة لا تستعمل هاته المصطلحات.

جدول رقم (76) : يمثل عمل الأستاذ وفق شبكة التقويم المنصوص عليها من طرف وزارة التربية

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	1	6.7	5.200	غير دال إحصائيا
أحيانا	6	40.0		
دائما	8	53.3		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في العمل وفق شبكة التقويم المنصوص عليها من طرف وزارة التربية، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(5.200)**، وهي غير دال احصائيا عند α 0.05 . حيث قدرت نسبة 53.3 % أي ما يعادل 8 أساتذة يعملون وفق شبكة التقويم المنصوص عليها من طرف وزارة التربية، ونسبة 40.0 % أي ما يعادل 6 أساتذة يعملون وفق شبكة التقويم أحيانا، بينما نسبة 6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد لا يعملون وفق هذه الشبكة، وهذا يشير أويدل على عمل نسبة معتبرة من الأساتذة وفق إجراءات التقويم في المقاربة بالكفاءات، رغم النسبة الضئيلة من الأساتذة التي لا تهتم بالعمل وفقها أوتعمل بها من الحين والآخر.

جدول رقم (77) : يمثل تطبيق في التقويم مواصفات ومؤشرات المقاربة بالكفاءات (شبكة التقويم)

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	1	6.7	9.571	دال إحصائيا عند 0.01
أحيانا	3	20.0		
دائما	10	66.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في تطبيق مواصفات ومؤشرات المقاربة بالكفاءات في التقويم (شبكة التقويم)، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(9.571)**، وهي دال احصائيا عند α 0.01 . بحيث قدرت نسبة 66.7 % أي ما يعادل 10 أساتذة يطبقون مواصفات ومؤشرات المقاربة بالكفاءات في التقويم، في مقابل 20.0 % أي ما يعادل 3 أساتذة يطبقون مواصفات ومؤشرات المقاربة بالكفاءات في التقويم من الحين والآخر (أحيانا)، ونسبة 6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد لا يطبق مواصفات ومؤشرات المقاربة بالكفاءات في التقويم، وهي نسبة ضئيلة جدا مقابل العدد المعتبر للأساتذة المطبقين. وهذا معناه أن هناك أساتذة على دراية بأهمية كل عنصر من عناصر التقويم أوكل معيار من معاييره وتعمل وفقها لتحقيق تقويم شامل وصحيح.

جدول رقم (78): يمثل إلتزام الأستاذ بإعداد إختبارات (وضعيات إدماجية) وفق المقاربة بالكفاءات لتعلم الإدماج

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	2	13.3	8.067	دال إحصائيا عند 0.01
دائما	13	86.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إعداد إختبارات (وضعيات إدماجية) وفق المقاربة بالكفاءات لتعلم الإدماج، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(8.067)**، وهي دال احصائيا عند α 0.01 . حيث قدرت نسبة 86.7% أي ما يعادل 13 أستاذ يعدون دائما إختبارات (وضعيات إدماجية) وفق المقاربة بالكفاءات، بينما 13.3 % أي ما يعادل أستاذين يقومون بإعداد إختبارات (وضعيات إدماجية) وفق المقاربة بالكفاءات أحيانا، وما يلاحظ من خلال هذه النتائج العدد الهائل من الأساتذة ممن يعدون إختبارات (وضعيات إدماجية) وفق المقاربة بالكفاءات لتعلم الإدماج في المقابل هناك فئة من الأساتذة لا تعمل وفق المقاربة.

جدول رقم (79) : يمثل لإرتباط التقويم بعمليات الإدماج

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	3	20.0	5.400	دال إحصائيا عند 0.05
دائما	12	80.0		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في ربط التقويم بعمليات الإدماج، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(5.400)**، وهي دال احصائيا عند α 0.05 . حيث قدرت نسبة 80.0 % أي ما يعادل 12 أستاذ يقومون بربط التقويم بعمليات الإدماج

مقابل 20.0 % أي ما يعادل 3 أساتذة يقومون بذلك أحيانا، وهذا يدل على إهتمام ووعي الأساتذة بضرورة إجراء هذه العمليات التي تدخل ضمن إجراءات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (80) : يمثل يحترم في بناء الإختبار معيار الحد الأدنى (توافق المنتوج مع السندات المقدمة)

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	3	20.0	5.400	غير دال إحصائيا
دائما	12	80.0		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إحترام معيار الحد الأدنى في بناء الإختبار (توافق المنتوج مع السندات المقدمة)، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(5.400)**، وهي غير دال احصائيا عند α 0.05 . حيث قدرت نسبة إحترام معيار الحد الأدنى (توافق المنتوج مع السندات المقدمة) في بناء الإختبار من طرف الأساتذة بـ 80.0% أي ما يعادل 12 أستاذ وهي نسبة عالية تقابلها نسبة 20.0 % أي ما يعادل 3 أساتذة يحترمون توافق المنتوج مع السندات أحيانا في حين لا يوجد أي أستاذ لا يحترم معيار الحد الأدنى (توافق المنتوج مع السندات المقدمة) وهذا مؤشر إيجابي في نجاح بعض معايير التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في بعض جوانبها.

جدول رقم (81) : يمثل الإستخدام السليم لأدوات المادة.

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	2	13.3	8.067	دال إحصائيا عند 0.01
دائما	13	86.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في الإستخدام السليم لأدوات المادة، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(8.067)**، وهي دال احصائيا عند 0.01α . وقد تبين من خلال نتائج التحليل الإحصائي وحسب ما سجلته الباحثة خلال حضورها أن أكبر نسبة من الأساتذة تستخدم أدوات المادة إستخداما سليما حيث قدرت النسبة بـ 86.7% أي ما يعادل 13 أستاذ مقابل 13.3 % أي ما يعادل أستاذين يستخدمون الأدوات إستخداما سليما أحيانا وللإشارة تقصد الباحثة بالأدوات حسب الإمكانيات والوسائل المادية المتاحة للمدارس الإبتدائية من مقاطعة لأخرى ومن مدرسة أخرى.

جدول رقم (82) : يمثل تشجيع المتعلم من خلال الإختبارات على إستخدام مفاهيم المادة

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	1	6.7	10.286	دال إحصائيا عند 0.01
أحيانا	1	6.7		
دائما	13	86.7		
المجموع	15	93.3		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في تشجيع المتعلم على إستخدام مفاهيم المادة من خلال الإختبارات، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(10.286)**، وهي دالة احصائيا عند $0.01\ \alpha$. بحيث قدرت نسبة الأساتذة الذين يشجعون المتعلم على إستخدام مفاهيم المادة من خلال الإختبارات بـ 86.7 % أي ما يعادل 13 أستاذ، مقابل 6.7

% أي ما يعادل أستاذ واحد يعمل على تشجيع المتعلم أحيانا، و6.7 % من الأساتذة أي ما يعادل أستاذ واحد يشجع المتعلم على إستخدام مفاهيم المادة.

يتضح من خلال النتائج النسبة الهائلة من الأساتذة حسب عينة الدراسة الذين يعملون على تطبيق إجراءات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات من جوانب عديدة رغم نقص تكوين أغلبية الأساتذة خاصة الجدد.

جدول رقم (83) : يهتم بالإنسجام الداخلي للمنتوج

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	1	6.7	14.800	دال إحصائيا عند 0.01
أحيانا	2	13.3		
دائما	12	80.0		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في الإهتمام بالإنسجام الداخلي للمنتوج، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(14.800)**، وهودال احصائيا عند α 0.01 . حيث قدرت نسبة الأساتذة الذين يهتمون بالإنسجام الداخلي للمنتوج بـ 80.0 % أي ما يعادل 12 أستاذ ونسبة 13.3 % أي ما يعادل أستاذين يهتمون بالإنسجام الداخلي للمنتوج أحيانا، و6.7 % لا يهتمون أبدا، وما يلاحظ من خلال هذه النتيجة النسبة المعتبرة للأساتذة الذين يهتمون بمراعاة معايير وشروط تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (84) :يمثل مراعاة معيار الدقة في أسئلة الإختبار

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	2	13.3	8.067	.005
دائما	13	86.7		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في مراعاة معيار الدقة في أسئلة الإختبار، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(8.067)**، وهي دالة احصائيا عند α 0.01 . حيث قدرت نسبة 86.7% أي ما يعادل 13 أستاذ يراعون معيار الدقة في أسئلة الإختبار في حين نسبة 13.3% أي ما يعادل أستاذين يرعون معيار الدقة في أسئلة الإختبار من الحين والآخر وهذا شيء إيجابي ويؤكد على إرتفاع مستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات من طرف أساتذة التعليم الإبتدائي.

جدول رقم (85) : يمثل تنظيم 3 إختبارات تحصيلية خلال الفصل الدراسي الواحد

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	2	13.3	5.200	غير دال إحصائيا عند 0.05
أحيانا	4	26.7		
دائما	9	60.0		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في تنظيم 3 إختبارات تحصيلية خلال الفصل الدراسي الواحد، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(5.200)**، وهي غير دال احصائيا عند α 0.05 . بحيث قدرت نسبة 60.0 % أي ما يعادل 9 أساتذة ينظمون الإختبارات الثلاث التحصيلية خلال الفصل الدراسي الواحد، في حين نسبة 26.7% أي ما يعادل 4 أساتذة يقومون بتنظيم الإختبارات الثلاث التحصيلية أحيانا، و13.3 % أي

ما يعادل أستاذين لا ينظمون الإختبارات الثلاث الفصلية، بمعنى أن هناك نسبة كبيرة من الأساتذة ممن ينظمون 3 إختبارات تحصيلية في الفصل الدراسي الواحد وهذا كان قبل جائحة كورونا، ليصبح عدد الإختبارات بعدها إختبار واحد في كل مادة.

جدول رقم (86) : يمثل بناء أدوات التقويم بكل دقة وصدق

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية
دائما	**15**	**100.00**
المجموع	**15**	**100.00**

لا يوجد إختلاف بين الأساتذة في حدود عينة البحث، فكل الأساتذة يلتزمون ببناء أدوات التقويم بكل دقة وصدق بنفس الدرجة بمعنى 100%.

جدول رقم (87) :يمثل الإعتماد على وضعيات إدماجية في بناء الإختبار

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية
دائما	**15**	**100.00**
المجموع	**15**	**100.00**

لا يوجد إختلاف بين الأساتذة في حدود عينة البحث، فكل الأساتذة يعتمدون على وضعيات إدماجية في بناء الإختبارات بنسبة 100%.

جدول رقم (88) : يمثل إستخدام شبكة التصحيح وفق المقاربة بالكفاءات

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	**2**	**13.3**	**10.800**	**دال إحصائيا عند 0.01**
أحيانا	**2**	**13.3**		
دائما	**11**	**73.3**		
المجموع	**15**	**100.00**		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إستخدام شبكة التصحيح وفق المقاربة بالكفاءات، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(10.800)**، وهي دال احصائيا عند α 0.01 حيث قدرت نسبة 73.3% أي ما يعادل 11 أستاذ يستخدمون شبكة التصحيح وفق المقاربة بالكفاءات ونسبة 13.3 % من الأساتذة يستخدمون شبكة التصحيح وفق المقاربة بالكفاءات أحيانا، ونفس النسبة أي 13.3% لا يستخدمون شبكة التصحيح وفق المقاربة بالكفاءات أبدا.

يتضح من خلال هذه النتيجة إحترام الأساتذة لشبكة التصحيح وإستخدامها في تصحيح الإختبار رغم الصعوبات أحيانا في فهم بعض المفاهيم والمصطلحات التي يتلقاها، خاصة الأساتذة الذين ليست لديهم خبرة في الميدان.

جدول رقم (89) :يمثل مراعاة معايير الشبكة (الملاءمة، الصوابية، الإنسجام، الإحاطة، الإبتكار)

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	1	6.7	17.286	دال إحصائيا عند 0.01
أحيانا	1	6.7		
دائما	12	80.0		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في إستخدام شبكة التصحيح وفق المقاربة بالكفاءات، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(17.286)**، وهي دال احصائيا عند α 0.01 . حيث قدرت نسبة 80.0 % أي ما يعادل 12 أستاذ يعملون على مراعاة معايير الشبكة (الملاءمة، الصوابية، الإنسجام، الإحاطة، الإبتكار)، مقابل نسبة 6.7% أي ما يعادل أستاذ واحد يحترم معايير الشبكة أحيانا أومن الحين والآخر، ونسبة

6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد لا يراعي هذه معايير الشبكة (الملاءمة، الصوابية، الإنسجام، الإحاطة، الإبتكار) أبدا.

نتيجة إيجابية بما أن الأساتذة يجتهدون في إستخدام وتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات رغم صعوبة فهمها أحيانا.

جدول رقم (90): يمثل مراعاة الأستاذ في بناء الإختبار مستويات التلاميذ (إستخدام البيداغوجية الفارقية)

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أحيانا	1	6.7	11.267	دال إحصائيا عند 0.01
دائما	14	93.3		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في مراعاة مستويات التلاميذ عند بناء الإختبار(إستخدام البيداغوجية الفارقية)، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(11.267)**، وهي دال احصائيا عند α 0.01 . حيث قدرت نسبة 93.3% أي ما يعادل 14 أستاذ يراعون مستويات التلاميذ عند بناء الإختبار (إستخدام البيداغوجية الفارقية) ونسبة 6.7 % أي ما يعادل أستاذ واحد يراعي مستويات التلاميذ من الحين والآخر.

نتيجة تؤكد إرتفاع مستوى تطبيق أساتذة التعليم الإبتدائي للتقويم وفي المقاربة بالكفاءات خاصة في مجال التقويم النهائي أوالتحصيلي.

جدول رقم (91) : يمثل وضع الأستاذ القرارات أوالملاحظات (كفاءة مكتسبة، كفاءة بحاجة إلى دعم، كفاءة في طور الإكتساب، كفاءة غير مكتسبة)

الإستجابة	التكرار	النسب المئوية	قيمة إختبار χ^2	الدلالات الإحصائية
أبدا	8	53.3	3.500	.165
أحيانا	5	33.3		
دائما	2	13.3		
المجموع	15	100.00		

وللتأكد من الإختلاف بين الأساتذة في وضع القرارات أوالملاحظات (كفاءة مكتسبة، كفاءة بحاجة إلى دعم، كفاءة في طور الإكتساب، كفاءة غير مكتسبة)، تم اختبارها احصائيا باختبار كاف تربيع (χ^2)، إذ قدرت قيمتها **(3.500)**، وهي غير دالة احصائيا عند α 0.05 . حيث قدرت نسبة 53.3% أي ما يعادل 8 أساتذة لا يستعملون القرارات أوالملاحظات ونسبة 33.3% أي ما يعادل 5 أساتذة يستعملون القرارات والملاحظات أحيانا، بينما نسبة 13.3 % أي ما يعادل أستاذين يستعملون القرارات أوالملاحظات **(كفاءة مكتسبة، كفاءة بحاجة إلى دعم، كفاءة في طور الإكتساب...)** دائما.

يتضح من خلال النتيجة أنها نتيجة عكسية ،أي عكس ما سبق الإشارة إليه في النتائج السابقة الخاصة بالتقويم التحصيلي، بمعنى أن الأساتذة لا يعطون أهمية للملاحظة النوعية رغم أنها تدخل ضمن إجراءات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات من جهة ووضعها من طرف الجهة الوصية (وزارة التربية الوطنية) من جهة أخرى.

مناقشة محور التقويم التحصيلي (النهائي):

من خلال تحليل بنود التقويم التحصيلي أوالنهائي، وحضور الباحثة لمجموعة من الحصص أثناء العملية التدريسية وبعد تحليلها إحصائيا بتطبيق إختبار كاف تربيع x2 توصلنا إلى نتيجة أن أغلبية النتائج المتحصل عليها تؤكد على إرتفاع مستوى تطبيق التقويم وفق

المقاربة بالكفاءات بأنواعه الثلاث (التقويم التشخيصي، التكويني، التحصيلي) وإهتمام الأساتذة بذلك. ويرتفع مستوى التطبيق في التقويم التحصيلي أكثر منه في التقويم التشخيصي والتقويم التكويني.

ويرجع هذا الإهتمام من قبل الأساتذة حسب الباحثة كون الأساتذة في مرحلة التعليم الإبتدائي يحصرون التقويم في نهاية الفصل أوفي نهاية السنة الدراسية وبالتالي يستخدمونه بطريقة صحيحة ومناسبة، أما بالنسبة للتقويم التكويني أوالتحصيلي فينخفض تطبيقه نتيجة نقص التكوين وعدم فهم الأساتذة لسيرورة التقويم من بداية الدراسة إلى نهايتها ومن بداية السنة إلى نهايتها وهوعملية مستمرة.

وفي هذا الإطار نجد دراسة سامية تومي (2015)، التي تؤكد من خلال نتائجها إلى إستناد أساتذة تلاميذ الثالثة إبتدائي المتفوقين في عملية تقويمهم إلى التقويم الموضوعي بدرجة مرتفعة نوعا ما وإلى التقويم التشخيصي بنسبة ضعيفة وإلى التقويم التكويني بنسبة متوسطة وإلى التقويم النهائي بنسبة ضعيفة، وبالتالي تتوافق دراستها مع الدراسة الحالية فيما يخص التقويم التشخيصي والتقويم التكويني بدرجة ما، وتختلف مع الدراسة الحالية في التقويم النهائي أوالتحصيلي.

الإستنتاج العام:

1-بالنسبة لمقياس واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات

لقد حاولت الباحثة من خلال هذه البحث تقصي واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي، وأهمية العمل به من طرف الأساتذة، وخلصت نتائج البحث إلى ما يلي :

1-تحققت الفرضية الأولى التي مفادها "يرتفع مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية" حسب ما أتبثه النتائج الإحصائية،

بالرجوع لخصوصية المقياس نجده يتفرع إلى خمسة (5) أبعاد أساسية (مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، تكوين الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات، المنهاج ومحتوياته، التقويم وفق الشبكة البيداغوجية)، حاولنا تعميق تحليلنا الاحصائي لكل بعد من أبعاد المقياس فكانت النتائج المتحصل عليها على النحوالآتي :

بالنسبة للبعد الأول والمتعلق بمفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تؤكد النتائج المتحصل عليها بأن مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية يؤول من حدود المرتفع إلى حدود المتوسط.

أما فيما يخص البعد الثاني للمقياس والمتعلق بأساليب تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، فقد أظهرت النتائج بأن مستوى تقدير الأساتذة للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، يؤول من المستوى المرتفع إلى المستوى المتوسط.

وأظهرت النتائج الخاصة بالبعد الثالث والمتعلقة بمستوى تكوين الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات، أن مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات مرتفع.

أما بالنسبة للبعد الرابع والمتعلق بالمنهاج ومحتوياته (برنامج، توقيت، عدد التلاميذ ...)، فقد أظهرت النتائج بأن مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يؤول من حدود المرتفع إلى حدود المتوسط.

وبالرجوع إلى البعد الخامس والأخير المتعلق بتطبيق التقويم وفق الشبكة البيداغوجية.فقد بينت النتائج أن مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يؤول من حدود المتوسط إلى حدود المرتفع.

وعليه، فإن مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يؤول من حدود المتوسط إلى حدود المرتفع على العموم، وبالتالي فإن الفرضية الأولى تحققت ومستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات مرتفع.

وتؤكد في هذا الإطار، دراسة الباحثة هادي (2003) حول موضوع: "واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومشرفيها " إلى نتيجة مفادها أن المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر هوقلة الدورات التدريبية للأساتذة، من جهة وكثافة عدد المتعلمين في الصف الواحد وإكتظاظ الأقسام بالمتعلمين من جهة أخرى، هذا ما صعب من مهمة الأستاذ، صعّبت من مهمة الأستاذ، وإقترحت الباحثة في المقابل تنظيم دورات تكوينية لصالح الأساتذة حول التقويم المستمر أوالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، والتقليص والتخفيف من محتوى المنهاج وبناءه وفق المهارات الضرورية. وكذا إيجاد إستمارة تقويم بديلة.

2- عدم تحقق الفرضية الثانية التي تنص على ما يلي: " يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل الجنس".

3-عدم تحقق الفرضية الثالثة التي تنص على ما يلي: "يوجد اختلاف بين أساتذة التعليم الإبتدائي في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية تعزى لعامل الخبرة.

4-عدم تحقق الفرضية الرابعة التي تنص على ما يلي:" يوجد اختلاف بين أساتذة التعليم الإبتدائي في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل المؤهل العلمي.

تؤكد نتائج هذه الدراسة على عدم وجود إختلاف بين أساتذة اللغة العربية في التعليم الإبتدائي في مستوى تقديرهم لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يعزى لعامل الجنس أوعامل الخبرة أوعامل المؤهل العلمي، وهذا عكس ما أكدت عليه نتائج دراسة (نصر،1997) على أن تنويع أفراد العينة في إستخدام أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بين الأساتذة كان بنسب متفاوتة، مع وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الأساتذة تعزى إلى متغير الجنس والخبرة بينما تتفق مع هذه الدراسة من حيث نتيجة لا وجود لأثر بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي.

وتؤكد أيضا نتائج دراسة فيزاوي (2012) على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التعليم الإبتدائي في أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير الجنس أومتغير المؤهل العلمي أومتغير الأقدمية وهذا يتماشى مع نتائج الدراسة الحالية.

2-بالنسبة لبطاقة تقييم تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

تحققت الفرضية الخامسة التي تنص على ما يلي: يرتفع مستوى تطبيق أساتذة التعليم الإبتدائي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات (تقويم تشخيصي، تكويني، نهائي) في مادة اللغة العربية. حيث وجدت الباحثة تفاوت في مستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات من طرف الأساتذة من التقويم التشخيصي إلى التقويم التكويني والتقويم التحصيلي أوالنهائي،حيث يؤول المستوى ما بين المنخفض والمتوسط بالنسبة للتقويم التشخيصي ويؤول من المتوسط إلى المرتفع في التقويم التكويني ويرتفع في التقويم التحصيلي (النهائي)، ولكن على العموم هناك تطبيق وإجتهادات من طرف الأساتذة.

حيث أظهرت النتائج أن تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات من قبل الأساتذة يؤول من المنخفض إلى المتوسط عند بداية العملية التعليمية، وتبيّن من خلال تكرار إستعمال البند وتطبيقه داخل القسم أنه يؤول مستوى تطبيقه من المنخفض إلى المتوسط إلى المرتفع.

وترجع الباحثة عدم تطبيق التقويم التشخيصي من قبل بعض الأساتذة، لأسباب عديدة أهمها نقص في تكوينهم البيداغوجي ونقص في وعي الأساتذة بأهمية تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في بداية العملية التعليمية.

كما أكدت دراسة الصعيدي (2004) من خلال النتائج المتحصل عليها على ضعف الأساتذة في تنفيذ خطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي، وأن أكثر أدوات التقويم ممارسة لجمع المعلومات هي : المناقشة الصفية، والتدريبات في الكتاب المدرسي، والإختبارات الشفهية. وأقلها ممارسة الإختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والمقابلة، والسجلات الوصفية. كما إتضح للباحث أن قوائم الشطب وسلالم التقدير لا تمارس إطلاقا من قبل الأساتذة، وتبيّن للباحث أن هناك ضعفا ملحوظا في بعض الممارسات خاصة المتعلقة بالتغذية الراجعة، بينما يرتفع نوعا ما مستوى تطبيق التقويم التكويني من المستوى المتوسط إلى المستوى المرتفع في تطبيق التقويم التكويني بنسبة

معتبرة، وهذا يدل على وعي الأساتذة بأهمية العمل وفق هذا التقويم مسايرة مع العملية التدريسية.

ويرتفع مستوى تطبيق التقويم التحصيلي من المستوى المتوسط إلى المستوى المرتفع بدرجة واضحة، لتعّود الأساتذة العمل به في نهاية كل فصل، وهذا المعمول به في الطرق التقليدية ويرجع هذا الإرتفاع إلى إهتمام الأساتذة بالتقويم في نهاية الفصل أوفي نهاية السنة الدراسية، عكس التقويم التشخيصي والتكويني، الذي يرجع إنخفاض مستوى تطبيقه إلى عدم تعّود الأساتذة العمل به، ونقص تكوينهم في هذ الإطار، حيث نجد دراسة سامية تومي (2015)، التي تؤكد من خلال نتائج دراستها إلى إستناد أساتذة تلاميذ الثالثة إبتدائي المتفوقين في عملية تقويمهم إلى التقويم الموضوعي بدرجة مرتفعة نوعا ما، وإلى التقويم التشخيصي بنسبة ضعيفة، وإلى التقويم التكويني بنسبة متوسطة، وإلى التقويم النهائي بنسبة ضعيفة، وهذا يتفق مع النتائج الدراسة الحالية بالنسبة للتقويم التشخيصي والتكويني ويختلف بالنسبة للتقويم التحصيلي النهائي.

خاتمة

خاتمة:

تبنّت الدولة الجزائرية في السنوات الأخيرة مقاربة جديدة في نظامها التربوي المتمثلة في المقاربة بالكفاءات التي تحتاج إلى الكثير من الإمكانيات المادية والبشرية سواء كان من حيث الأساتذة أوالمختصين وخبراء في المجال التربوي، وعليه حاولت الباحثة من خلال موضوع هذا البحث حول " واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي"، تناول جانب من جوانب هذا المنهاج وهوالتقويم وفق المقاربة بالكفاءات والإجابة على بعض التساؤلات المطروحة والتحقق من الفرضيات وذلك بإتباعها لجملة من الخطوات العلمية المنهجية، بدأ من الجانب النظري الذي تناولنا فيه موضوع البحث بما فيه من التقويم التربوي والتقويم المستمر، المقاربة بالكفاءات ومادة اللغة العربية وصولا إلى الجانب الميداني (التطبيقي) المتمثل في إجراءات الدراسة الميدانية تم عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها، والتي كانت على الشكل التالي:

1-تحققت الفرضية الأولى التي مفادها "يرتفع مستوى تقدير الأساتذة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية" حسب ما أتبثه النتائج الإحصائية،

2- عدم تحقق الفرضية الثانية التي تنص على ما يلي: " يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل الجنس".

3-عدم تحقق الفرضية الثالثة التي تنص على ما يلي: 'يوجد اختلاف بين أساتذة التعليم الإبتدائي في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية تعزى لعامل الخبرة.

4-عدم تحقق الفرضية الرابعة التي تنص على ما يلي:" يوجد اختلاف بين أساتذة التعليم الإبتدائي في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل المؤهل العلمي.

5- تحقق الفرضية الخامسة التي تنص على ما يلي: يرتفع مستوى تطبيق أساتذة التعليم الإبتدائي للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات (تقويم تشخيصي، تكويني، نهائي) في مادة اللغة العربية.

يتضح من خلال هذه النتائج إجتهاد أغلب أساتذة التعليم الإبتدائي الجدد في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات بالرغم من الصعوبات التي تواجههم في الميدان من نقص في التكوين وعدم توفر الوسائل اللازمة وغيرها...

بينما لم تتحقق الفرضية الثانية التي تنص على ما يلي: " يوجد اختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل الجنس".

وهذا يدل على عدم وجود فرق بين الأساتذة في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يعزى لمتغير الجنس (ذكور-إنات)، مع العلم أن عدد الأساتذة إنات يفوق عدد الأساتذة الذكور في الميدان التعليمي.

حيث إتضح من القراءة الكمية والنوعية للنتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق المقياس عدم إختلاف الأساتذة الذكور في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات عن الأساتذة الإنات، مع الإشارة إلى أن عدد الأساتذة الإنات يفوق عدد الأساتذة الذكور .

ولم تتحقق الفرضية الثالثة التي تنص على ما يلي: "يوجد اختلاف بين أساتذة التعليم الإبتدائي في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية تعزى لعامل الخبرة.

فحسب النتائج المتحصل عليها لا يوجد إختلاف بين الأساتذة في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يعزى لعامل الخبرة، فالأستاذ سواء كانت لديه خبرة في مجال التعليم وسنوات طويلة في التدريس لا يختلف عن أستاذ خبرته بسيطة أوقصيرة في مجال التعليم والتدريس بالنسبة لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وهذا يرجع لأسباب ممكن

ترجع لحب المهنة أوالرغبة والميل نحوالتعلم تحقيق الأفضل، تجعل الأستاذ يسعى إلى تحسين مستواه وبالتالي إيجاد سبل وطرق تقويم المتعلم بكل محتوياتها.

ولم تتحقق الفرضية الرابعة أيضا التي تنص على ما يلي:" يوجد اختلاف بين أساتذة التعليم الإبتدائي في تقديرهم لمستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل المؤهل العلمي.

يدل عدم تحقق هذه الفرضية على تكافؤ الفرص بين الأساتذة من حيث تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، فالمؤهل العلمي ما هوإلا إضافة لتحسين من نوعية تقديم الخدمات التربوية للمتعلم بغض النظر عن تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات أوعدم تطبيقه، وحسب هذه النتائج لا يوجد فرق بين خريجي المدارس العليا للأساتذة أوخريجي الجامعات أوحتى فئة الأساتذة الغير مؤهلين علميا ذوي خبرة في مجال التعليم في إرتفاع مستوى تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، وإنما توجد عوامل أخرى قد تكون السبب في إختلاف تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات غير العوامل التي حصرت من قبل الباحثة من خلال هذا البحث.

أما بالنسبة لنتائج تحليل بطاقة تقييم والتعقيب على الفرضية الخامسة التي تنص على ما يلي: يرتفع مستوى تطبيق الأساتذة للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات بأنواعه الثلاث (تقويم تشخيصي، تكويني، نهائي) في مادة اللغة العربية.

وتحققت الفرضية الخامسة، حيث وجدت الباحثة تفاوت في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات من طرف الأساتذة من التقويم التشخيصي إلى التقويم التكويني والتقويم التحصيلي أوالنهائي،حيث تؤول النسب من المنخفض في التقويم التشخيصي إلى المتوسط في التقويم التكويني والتشخيصي وإلى المرتفع في التقويم التحصيلي، ولكن في مجملها موجودة وتطبق

في الميدان لكن تتفاوت في درجة التطبيق. ويرجع ذلك كما سبق ذكره إلى نقص التكوين وكثافة المناهج والبرامج...الخ

وهذا يدل على وعي الأساتذة بأهمية وضرورة تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات خلال وأثناء عملية التدريسية لما له من إيجابيات في التحصيل المعرفي للمتعلم.

ومن خلال النتائج التي سبق ذكرها،نستنتج أن هناك محاولات جادة من طرف عدد هائل من الأساتذة في مرحلة التعليم الإبتدائي لتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ،إلا أن هناك بعض العوامل التي يجب أن تأخذ بعين الإعتبار مثل:

– تكوين الأساتذة في كل جوانب التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

–الإلمام بمختلف أنواع وأساليب التدريس المناسبة للمادة (اللغة العربية) .

– توفير الوسائل البيداغوجية التي تحتاج لها مثل هذه المقاربة...الخ

ولهذا فإن جميع الدراسات التي أجريت حول التقويم بمختلف جوانبه تؤكد على أهمية ونجاعة نتائجها في الرفع من مستوى المتعلمين والنتائج الدراسية بمختلف مستوياتهم. .وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها على أنها طريقة يمكن إستعمالها عبر كافة المراحل والمستويات وفي مختلف المواد الدراسية في كافة المجالات وكذا في مختلف الأطوار التعليمية.

وأكدت الدراسة على أهمية وفاعلية تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية من طرف أساتذة التعليم الإبتدائي في الرفع من مستوى تحصيل التلاميذ والزيادة في فعالية الأستاذ لاسيما إذا ما قمنا بتكوينه تماشيا مع المرحلة التعليمية وتحسين من نوعية المادة المقدمة حتى يتمكن من مسايرة التطوّر العلمي والنفسي للمتعلمين.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتائج المتحصل عليها تخص فقط مجموعة دراستنا ولا يمكن تعميمها على جميع الأساتذة أوغير ذلك.

وفي الأخير ترى الباحثة أن هذه الدراسة تعتبر كمحاولة لطرح وتوفير بعض المقاييس التربوية لمساعدة الأساتذة على تجنب العديد من الأخطاء البيداغوجية أثناء تقديم المادة التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، وتسمح لهم من التعليم الجيد بمراعاة ما تتطلبه من خصائص وحاجيات المرحلة الإبتدائية.

إقتراحات:

- ضرورة تكوين الأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية وفق منهج المقاربة بالكفاءات بما في ذلك التقويم وكل ما يتعلق به من عناصر أخرى، بمعنى ربط التكوين بالميدان.
- إجراء مقابلة نفسية بيداغوجية أثناء عملية إجراء مسابقة توظيف الأساتذة من طرف خبراء في التربية وعلم النفس وعلم الإجتماع لقياس إتجاههم نحومهنة التعليم إن كانت لأداء وظيفة أوحب في المهنة.
- تبسيط في المفاهيم البيداغوجية وتوضيحها، من حيث إستعمال المصطلحات عند الأساتذة : المقاربة بالكفاءات، الوضعية المشكلة، وضعية الإنطلاق، وضعية ختامية، تقويم تكويني، تقويم ختامي، كفاءة ختامية، مؤشر الكفاءة عن طريق جعلها أكثر عملية.
- التنسيق بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي في مجال تكوين الأساتذة.
- ضرورة توفير الوسائل التعليمية وتقليل من عدد المتعلمين داخل الصفوف الدراسية حتى تنجح العملية.
- التخفيف من المناهج الدراسية والبرامج حتى يتمكن الأستاذ من العمل وفق المقاربة بالكفاءات ويسمح له من إستخدام الوضعيات التعليمية: التعلم التعاوني، وعن طريق المشروعات والتعلم عن طريق اللعب...الخ
- تنويع في إستخدام أساليب التدريس وبالتالي أساليب التقويم، وهذا مرتبط دائما بتكوينه وفق هذا المنهاج.
- تنظيم دورات تكوينية لصالح الأساتذة حول التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.
- التقليص والتخفيف من محتوى المنهاج والبرامج وبناءه وفق المهارات الضرورية.

المراجع

- القرآن الكريم (مصدر).
- إبن جني، أبوالفتح عثمان (2006)، الخصائص، الجزء الأول، الرياض: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع. (مصدر).
- إبن منظور،(2000)، لسان العرب، الطبعة 1، المجلد 1، دار صادر، بيروت، لبنان.
- إبن منظور،(2001)، لسان العرب، الجزء الأول، بيروت.

المراجع بالعربية:

1. أبوجلالة ومحمد مقبل عليمات، صبحي حمدان (2001)، أساليب التدريس العامة المعاصرة، الطبعة الأولى، الكويت، مكتبة الفلاح.
2. أبوحطب وصادق، (1994)،بدون طبعة، علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلوالمصرية.
3. أبولبدة سبع محمد (1985)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، الطبعة الثالثة،جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن.
4. اجبارة حمد الله ،(2009)، مؤشرات كفايات المدرس، من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة، مجلة عالم التربية،الرباط، المغرب.
5. أسعد أحمد جمعة،(2009) ،الوجيز في طرائق التدريس، الطبعة الأولى، دار العصماء، دمشق، سوريا.
6. إسكندر حشيمة وأخرون،(2001)، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، الطبعة الثانية، دار المشرق، بيروت.
7. إسماعيل زكريا ،(2005)، طرق تدريس اللغة العربية، دون طبعة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
8. امحمد العرابي، درجة أداء معلم المرحلة الإبتدائية للكفايات التعليمية أثناء الخدمة في إطار المقاربة بالكفايات وإقتراح برنامج تدريبي وقياس فاعليته ،دكتوراه علوم في علوم التربية، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الجزائر 2.
9. أنطوان صباح، (2009)، تقويم تعلم اللغة العربية– دليل علمي، لبنان دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
10. أوحيدة علي ،(2012)، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، دار زهران للنشر والتوزيع.
11. أوحيدة علي، (2007)، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، السند التربوي للمعلمين، باتنة، الجزائر.

12. الباتلي أحمد بن عبد الله ،(1990)، أهمية اللغة العربية ومناقشة دعوى صعوبة النحو، تقديم الشيخ عائض بن عبد الله القرني، الطبعة الأولى، دار الوطن للنشر، الرياض.
13. البجة عبد الفتاح حسن (1999)، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية العليا، الطبعة الأولى،دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
14. التومي عبد الرحمن، (2007)، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، الطبعة الأولى، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب.
15. الجبوري عمران حاسم،حمزة هاشم السلطاني، (2013)، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار رضوان للنشر التوزيع– مؤسسة دار الصادق الثقافية.
16. الجمالي محمد فاضل، أفاق التربية الحديثة في البلاد النامية، الطبعة الثانية، بدون سنة، الدار التونسية للنشر، تونس.
17. الحقيل، سليمان عبد الرحمن (2007)، نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، دون طبعة، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
18. الحليبي، عبد اللطيف حمد، والرياشي، حمزة عبد الحكيم(1994)، العوامل المرتبطة بإنخفاض التحصيل الدراسي لطلاب الرياضيات حسب أعضاء هيئة التدريس، الطبعة الأولى، رسالة الخليج العربي، الرياض.
19. الخطيب، محمد إبراهيم (2009)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
20. الخطيب، نور أحمد محمود (1993)، إتجاهات حديثة في التقويم التربوي وإنعكاساتها على تقويم طلبة التعليم العام، المجلة العربية للتربية، تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
21. الخليفة، حسن جعفر (2004)، فصول في تدريس اللغة العربية إبتدائي، متوسط، ثانوي، الطبعة 4، مكتبة الرشد، الرياض.
22. الدوسري، سعد محمد (1989) القياس والتقويم التربوي، الندوات واللقاءات التربوية. بدون طبعة، جمع وإعداد مركز البحوث التربوية.
23. الدوسري إبراهيم مبارك، (2000)، الإطار المرجعي للتقويم، الطبعة الأولى، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
24. السيد عوض فايزة، والبسطامي، دعاء أبوزيد،(2008)، الدليل في تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى، الجزء1. الرياض، مكتبة الفلاح.

25. الصعيدي، عمر بن سالم بن محمد،(2003)، ممارسات معلمي الصفوف المبكرة للتقويم المستمر من نظر المشرفين التربويين،بدون طبعة، المملكة العربية السعودية.
26. الظاهر وأخرون، زكريا محمد الطاهر وآخرون،(2002)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الطبعة الأولى، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
27. العبدلي عبد الله علي محمد، 2014، أهمية اللغة العربية في فهم القرآن الكريم وتفسيره.
28. العقيلي، عبد المحسن. (2005). التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض، ومدى علاقتها بالنظرية البنائية. المجلة التربوية– الكويت، المجلد19، العدد76، ص 253–310.
29. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم،(2006)، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، بدون طبعة، دار الشروق، عمان، الأردن.
30. المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08–04 المؤرخ في 23 يناير 2008/ وزارة التربية الوطنية / اللجنة الوطنية للمناهج مارس 2009.
31. المركز الوطني للوثائق التربوبة، إعداد عبد السلام عزيزي (2016)، تحديد الكفاءات في المواد الأدبية– النصيّة في الطور الإبتدائي– سلسلة من قضايا التربية، العدد 1، جانفي2016.
32. المركز الوطني للوثائق التربوية (2003)،المناهج الدراسية، بيداغوجيا، سلسلة موعدك التربوي، العدد 15.
33. المركز الوطني للوثائق التربوية، تر مصطفى بن حبيلس، (2015)، الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقويم، سلسلة من ترجمة المركز.
34. المركز الوطني للوثائق التربوية، زهران كشان، (2018)،تعلم اللغة العربية بمشروع في المدرسة الجزائرية، سلسلة من قضايا التربية، العدد 11، ص 25–29.
35. المملكة العربية،(2009)، دليل المقاربة بالكفاءات، دون طبعة، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب.
36. المنشور رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005، الخاص بإصلاح نظام التقويم البيداغوجي.
37. الكسباني محمد السيد علي، (2010)، الطبعة الأولى، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الإسكندرية، مصر.

38. اللقاني أحمد، والجمل علي،(2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
39. النصار، صالح بن عبد العزيز، (2008)، درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية، ووسائل تنميتها المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، مجلة القراءة والمعرفة– مصر، العدد 77، ص 54–99.
40. النهاري عبد العزيز،السريحي حسن عواد،(2002)، مقدمة في مناهج البحث العلمي، بدون طبعة، دار الخلود، جدة .
41. النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، تحليل الوضعيات التعليمية في القسم ومعالجتها، العدد 552/جويلية 2012.
42. الوائلي، سعاد عبد الكريم. (2004)، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
43. باهي مصطفى حسين، مني أحمد الأزهري،(2014)، البحث العلمي وأدوات التقويم في المجالات التربوية– النفسية– الإجتماعية–الرياضية، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة.
44. بد المنعم سيّد عبد العال،(2002)، طرق تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
45. بشايرة أحمد، (1983)، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، إدارة التخطيط والبحث التربوي، المجلد 24، العدد 4.
46. بلوم مادوس وهاستتجس (دت)،(1993)، تقييم تعليم الطالب التجميعي والتكويني. ترجمة: محمد أحمد المفتي وآخرون، الطبعة الثانية، دار ماكجر وهيل للنشر، القاهرة.
47. بوزقزي رزيقة، (2015)، علاقة تقدير الذات بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه علوم في علوم التربية، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الجزائر 2.
48. بوعلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات (2004)، بدون طبعة، قصر الكتاب ،البليدة، الجزائر.
49. بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء(2006)، الإصلاح التربوي في الجزائر ،مجلة الباحث، العدد 4، جامعة تيزوزو، الجزائر.

50. تركي بن سحيم السحيم بن عبد العزيز، (2010)، واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الإبتدائية في مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها،، المجلة العلمية، إدارة: البحوث والنشر العلمي، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج وطرق التدريس جامعة أسيوط، كلية التربية.

51. جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2001)، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم وإكتسابها في التعلم الذاتي، الطبعة الثانية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

52. حاجي فريد، المركز الوطني للوثائق التربوية،(2005)، التدريس والتقويم بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، ديسمبر، سلسلة موعدك التربوي– العدد 19

53. حاجي فريد،(2005)، بيداغوجية التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

54. حثروبي حمد الصالح،(2012)، المدخل إلى تدريس الكفاءات،دون طبعة، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

55. حسام محمد مازن ،(2009)، المنهج التربوي الحديث التكنولوجي، دار الفجر للنشر والتوزيع، الأردن.

56. حمدان، محمد زياد، (1980)، تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته، دون طبعة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

57. خالد لبصيص،(2004)، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات، بدون طبعة، دار التنوير، الجزائر.

58. خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أبوزيد،(2014)، أساسيات التدريس، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

59. دخل الله أيوب، (2015)، علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

60. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الجوامدة،(2003)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،، عمان، الأردن.

61. رشدي طعمية،(1987)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، إستخدامه، بدون طبعة، دار الفكر العربي، القاهرة.

62. زرهوني الطاهر،(1994)، التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.
63. سامي عريفج، خالد حسين مصلح،(1999)، في القياس والتقويم، الطبعة الرابعة، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.
64. سعد علي زاير، وسن عباس جاسم، صبا حامد حسين (2020)، توظيف إستراتيجيات التفكير في تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان،
65. سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، (2005)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
66. شحاتة حسن، والنجار زينب،(2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار الكتب اللبنانية، لبنان.
67. شعراوي، إحسان مصطفى (1985)، أثر إدراك الأهداف التعليمية على التحصيل في الرياضيات. مجلة التربية المعاصرة، العدد 3.
68. صالح هندي وأخرون، (1999)، تخطيط المنهج وتطويره، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن.
69. طعمية، رشدي أحمد (2004)،المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة
70. عبد الرحيم هاروشي(2004)، بيداغوجيا الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
71. عبيدات دوقان، البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه، الطبعة الخامسة، دار الفكر، عمان، الأردن.
72. عدس، عبد الرحمن وقطامي يوسف ،(2003)، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر، عمان، الأردن.
73. عرفان، خالد محمود (2008)، طرق تدريس اللغة العربية المفاهيم والإجراءات، الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة المرشد.
74. عصر، حسني عبد الهادي،(2000)، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين:الإعدادية والثانوية. الطبعة الرابعة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
75. عطا الله أحمد زيتوني، عبد القادر بن قناب الحاج،(2009)، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، بن عكنون، الجزائر.

76. علي مهدي كاظم (2001)، القياس والتقويم في التعليم والتعلم، الطبعة الاولى، دار الكندي الأردن.
77. عميمر عبد العزيز (2005)، مقارنة التدريس بالكفاءات، الجزائر، منشورات تالة، الجزائر.
78. غريب عبد السميع غريب، (1998)، البحث العلمي الإجتماعي بين النظرية والأمبريقية، بدون طبعة، مؤسسة شباب الجامعة، إسكندرية.
79. غنيم إبراهيم أحمد ،الصافي يوسف شحاتة (2008)، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة.
80. فال أحمد بن أحمد، (2010)،" مكانة اللغة العربية وأصالتها"، إسلام ويب، السعودية.
81. فريق تطوير وثائق تقويم تعلم الطلبة، (2005)، وثيقة تقويم الطلبة لمادة الثقافة الإسلامية للصفين11-12، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
82. فوزية إبراهيم يعقوب دمياطي،(1992)، أثر إستخدام أسلوب التقويم المستمر على التحصيل الدراسي لدى طالبات العلوم الإجتماعية، في المجلة العربية للتربية، نصف سنوية، المجلد 12، العدد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
83. لالوش صليحة،(2016)، تقويم الكتاب المدرسي لمادة التربية المدنية وفق المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه علوم في علوم التربية، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الجزائر 2.
84. لخضر لكحل (2009)، التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 11.
85. لخضر لكحل، جامعة الجزائر 2 –أبوالقاسم سعد الله، المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية.
86. لندفل (1968)، أساليب الإختبار والتقويم في التربية والتعليم، الطبعة الأولى، المؤسسة الوطنية، بيروت.
87. محمد الطاهر وعلي، (2010)، الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، الطبعة الثانية، الورشم، منقحة ومزيدة، الجزائر.
88. محمد رجب فضل الله، (1998)، الإتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية،الطبعة الأولى، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الأردن.

89. محمد فاتحي، (2004)، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية،بدون طبعة، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب
90. محمد منير مرسي (1994)، البحث التربوي وكيف نفهمه، طبعة منقحة، عالم الكتب، مصر.
91. محمود عبد الحليم منسى،(1998)، التقويم التربوي، دون طبعة، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر.
92. محمود عبد الحليم منسي،مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، بدون طبعة، دار المعرفة، مصر.
93. مدكور، علي أحمد (2006). طرق تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى. دار المسيرة، عمان، الأردن.
94. مديرية التقويم والتوجيه، النشرة الرسمية للتربية الوطنية،(2005)، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، عدد خاص.
95. موريس أنجرس (2006)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، بدون طبعة، تر: بوزيد صحراوي، مراجعة، مصطفى ماضي، الطبعة الثانية، در القصبة، الجزائر
96. هني خير الدين (2005)، مقاربة التدريس بالكفاءات، طبعة الأولى، كطبعة ع/بن، دون بلد.
97. والي، فاضل فتحي (1997)، تدريس اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية، طرقه، أساليبه، قضاياه، الطبعة الأولى، حائل : دار الأندلس للنشر والتوزيع، الأردن.
98. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، (2011)، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي.
99. وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والإتصال، النشرة الرسمية للتربية الوطنية: النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، مكتب النشر للمديرية الفرعية للتوثيق، عدد خاص، جانفي .
100. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2009)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر.

المراجع باللغة الأجنبية

101. Abderahim Harouche, la pédagogie des compétences : guide de l'usage des enseignants et des formateurs, Maroc : édition le fennec, 2001,pp . (19-20).

102. Bloom, B,S, Taxonomie des objectifs pédagogiques, T1,T2, traductions Mercel Lavalée, Montréal,éducation nouvelle, 1967,p.38.

103. Eric de Gallaix, Bernadette Maurice, outils pour enseigner : construire des apprentissage au quotidien au développement des compétences aux projet d'établissement, 2 éme édition ;edition de Boeck ,2003, p9

104. E.Decorte, les fondements de l'action didactique, 3éme édition ; De Boeck, larcier, 1996, p 293

105. Francoise Campanale,De l'évaluation de la compétence a enseigner à l'évaluation des Compétences, Revue Internationale des sciences de l'Education, n°22, Presses Universitaires du Mirail PUM ,Toulouse,2009,p7

106. Marc André Nadeau, l'évaluation des programmes théorie et pratique, les presses del'université laval, 1988, p419.

107. Robert Lemaire, Rita Bouffard, Stratégie d'élaboration de programmes de formations, Canada,èdition du CRP Université Sherbrooke (Québec) trimestre 1996,p100

108. Xavier Roegiers ,une pédagogie de l'intégration, Bruxelles :De boeck Université, 2eme édition , 2004 , p44

الملاحق

جامعة الجزائر-2-

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.

قسم العلوم الإجتماعية

بطاقة التقييم قبل التعديل

واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الابتدائي

في إطار القيام بدراسة علمية خاصة بإعداد أطروحة الدكتوراه تخصص علوم التربية تحت عنوان :" واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الابتدائي"، أعدت الباحثة لهذا الغرض بطاقة تقييم يتم من خلالها ملاحظة الأساليب التقويمية المطبقة من طرف أساتذة مرحلة التعليم الإبتدائي وما مدى تناسبها مع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

- **معلومات خاصة:**

- تحديد الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- **الأقدمية في التعليم:**

- أقل من 5 سنوات... ☐

- من 5 إلى 10 سنوات ☐

- أكثر من 10 سنوات ☐

- **الشهادة المتحصل عليها**.....

الملاحق:

الرقم		مدى تطبيقها		
	التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	**دائما**	**أحيانا**	**أبدا**
1	يعتمد المعلم على طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات			
2	ينوّع المعلم في طرائق التدريس المستعملة.			
3	يستعمل المعلم طريقة المشروعات حتى يحقق مختلف كفاءات المتعلمين			
4	يطبق المعلم طريقة المشروعات في التعبير الكتابي			
5	يشجع المعلم التلاميذ للعمل في مجموعات			
6	يكلف المعلم التلاميذ على تقديم مشروع بحث مدعم بالصور والرسوم.			
7	يستخدم المعلم طريقة التدريس التبادلي في القراءة حتى يتمكن من تنمية القدرة على الفهم القرائي عند التلاميذ.			
8	يعمل المعلم على إشراك التلاميذ في النشاط اليومي للدرس.			
	أسئلة التقويم وتنوعها			
9	يطرح المعلم أسئلة تسلسلية تمكن المتعلمين من دمج معارفه السابقة مع الجديدة			
10	ينوّع المعلم في أسئلة مادة اللغة العربية (أسئلة شفوية– كتابية...)			
11	يطرح المعلم أسئلة متسلسلة تمكن من دمج معارفه السابقة مع مكتسباته اللاحقة.			
12	يشجع المعلم التلميذ على المشاركة عن طريق طرح أسئلة متتبعة تحته على إيجاد المزيد من الإجابات.			
13	يوجه أسئلة شفوية للتلميذ في اللغة العربية لإستنباط الفكرة العامة من النص.			
	التفاعل الصفي معلم – متعلم			
14	يشجع المعلم التلميذ على إصدار أحكام على أعمال زملائه في مختلف أنشطة مادة للغة العربية بصحيح أوخطأ.			
15	يكلف المتعلم بتصحيح أنشطة زملائه داخل القسم.			
16	يسمح المعلم للتلميذ بإكتشاف أخطائه أثناء أدائه لنص القراءة أوالمحفوظات أونص حواري.			
17	يطلب من التلاميذ تصحيح أدائهم الكتابي ذاتيا في مختلف أنشطة اللغة العربية بعد التصحيح الجماعي.			
18	يكلف المعلم التلميذ من مراجعة محتوى إنجازه في اللغة العربية وإكتشاف أخطائه بنفسه قبل التصحيح الجماعي.			
19	يحرص المعلم على الأداء اللفظي للتلاميذ وإستخدامهم للغة العربية داخل القسم.			

الملاحق:

الرقم		مدى تطبيقها		
	الواجبات المنزلية	**دائما**	**أحيانا**	**أبدا**
20	ينظم واجبات منزلية دورية بهدف ترسيخ المعارف.			
21	يكلف المعلم التلاميذ داخل القسم بإنجاز أعمال منزلية في مختلف أنشطة اللغة العربية.			
22	يجمع المعلم الواجبات المنزلية ويراقبها ويحلل نتائجها			
23	يصحح الواجبات رفقة زملاءه التلاميذ لتثمين التعلّمات.			
24	**التقويم والمعلم**			
25	يحضر الإختبارات التقويمية وفق المقاربة بالكفاءات			
26	يحدد الأسلوب التقويمي المناسب لكل موقف تعليمي			
27	يراقب المعلم التلاميذ داخل القسم من خلال ما يقومون به من أعمال كتابية في اللغة العربية.			
28	يتحكم المعلم في تطبيق التقويم المستمر في مادة اللغة العربية وفق شبكة التقويم المنصوص عليها.			
29	يستعمل المعلم المعلم أثناء تصحيح الإختبار شبكة تصحيح مقترحة من طرف الجهة الوصية			
30	يصعب على المعلم تطبيق شبكة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لعدم وضوحها.			
31	يستطيع المعلم أخذ القرار حول التلميذ بعد حصوله على نتائج التقويم بإستعمال شبكة التقويم.			

جامعة الجزائر-2-

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.

قسم العلوم الإجتماعية

بطاقة تقييم بعد التعديل

واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الابتدائي

في إطار القيام بدراسة علمية خاصة بإعداد أطروحة الدكتوراه تخصص علوم التربية تحت عنوان :" واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الابتدائي"، أعدت الباحثة لهذا الغرض بطاقة تقييم يتم من خلالها ملاحظة مستوى تطبيق أساتذة التعليم الإبتدائي للتقويم بأنواعه الثلاث (تقويم تشخيصي، تقويم تكويني، تقويم نهائي أوتحصيلي) في مادة اللغة العربية.

- **معلومات خاصة:**

- تحديد الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- **الأقدمية في التعليم:**

- أقل من 5 سنوات... ☐

- من 5 إلى 10 سنوات ☐

- أكثر من 10 سنوات ☐

- **الشهادة المتحصل عليها**.....

الملاحق:

الرقم	التقويم التشخيصي	مدى تطبيقها		
		دائما	أحيانا	أبدا
1	يطرح مجموعة من الأسئلة الشفوية حول الدرس السابق عند بداية الدرس الجديد.			
2	يطرح مجموعة من الأسئلة الشفوية عند بداية كل محور جديد والإنتهاء من محور دراسي سابق.			
3	يجري إستجواب كتابي عند بداية ميدان جديد لمعرفة المكتسبات السابقة.			
4	يشرك المتعلمين في إيجاد أرضية للإشكالية الجديدة.			
5	تقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية في الحصة الموالية			
6	يقيّم المتعلم في بداية العملية			

الرقم	التقويم التكويني	مدى تطبيقها		
		دائما	أحيانا	أبدا
1	يطرح الأستاذ أسئلة تسلسليّة تمكّن المتعلم من دمج معارفه السابقة مع الجديدة.			
2	ينوّع في أسئلة مادة اللغة العربية (أسئلة شفوية – كتابية)			
3	يقدم أسئلة تعبيرية على أسئلة كتابية			
4	يشجع المتعلمين على المشاركة عن طريق طرح أسئلة متدرجة			
5	يشجع المتعلمين على تصحيح أعمال زملائهم في مختلف أنشطة اللغة بصحيح أوخطأ.			
6	يوّجه أسئلة شفوية للمتعلم لإستنباط الفكرة العامة من النص.			
7	يستعمل الأستاذ عبارات تشجيعية أثناء الإجابة.			
8	يقوم بإجراء إستجوابات شفوية.			
9	يقوم بإجراء استجوابات كتابية			
10	يطرح أسئلة (شفوية أوكتابية) في القواعد الصرفية.			
11	يطرح أسئلة (شفوية أوكتابية) في القواعد النحوية.			
12	يترك المجال للمتعلمين لإكتشاف أخطائهم أثناء أدائهم للمحفوظات في القسم.			
13	يراقب ويصحح الواجبات المنزلية.			
14	يراقب الأعمال الكتابية للمتعلمين داخل القسم أثناء الكتابة.			
15	يحدّد الأسلوب التقويمي المناسب لكل موقف تعلّمي.			
16	يضع ملاحظات تشجيعية في كراس المتعلم.			

الملاحق:

الرقم	التقويم التكويني	مدى تطبيقها		
		دائما	أحيانا	أبدا
17	يتمّن حضور المتعلم.			
18	يقيّم مشاركة المتعلم.			
19	يقيّم نظافة الكراس والكتابة			
20	يوّجه أسئلة أتناء نص القراءة.			
21	يربط النصوص بواقع المتعلم.			
22	يستغل نتائج التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في تحديد نقاط القوة والضعف عند كل متعلم.			
23	يوظف المعارف والمهارات المكتسبة عند المتعلم في وضعيات مشكلة.			
25	يحدد السندات اللازمة في حل المشكلة المطروحة.			
26	يعد سلالم تنقيط دقيقة ومفصلة.			
27	يجري تمارينات تطبيقية داخل القسم.			
28	يرفق العلامة بملاحظة نوعية.			
29	يستخدم شبكة الملاحظة والمتابعة			

الرقم	التقويم التحصيلي	مدى تطبيقها		
		دائما	أحيانا	أبدا
01	يغلب على أسئلة الإختبار طابع الحفظ.			
02	تبنى الأسئلة على أساس المقاربة البنائية (الوضعيات المشكلة لبناء الكفاءة الختامية)			
03	تمس أسئلة الإختبارات مستويات معرفية متنوعة.			
04	يلتزم الأستاذ بإعداد إختبارات (الوضعيات التعليمية) وفق شروط المقاربة بالكفاءات لإكتساب المعارف (الكفاءة الأفقية العرضية).			
05	يستعمل مصطلحات المقاربة بالكفاءات والتي لها علاقة بالتقويم (المعيار– المؤشر– المهام).			
06	يعمل وفق شبكة التقويم المنصوص عليها من طرف المقاربة المعتمدة.			
07	تطبق في التقويم مواصفات ومؤشرات المقاربة بالكفاءات (شبكة التقويم).			
08	يلتزم الأستاذ بإعداد إختبارات (وضعيات إدماجية) وفق المقاربة بالكفاءات لتعلم الإدماج.			
09	يرتبط التقويم بعمليات الإدماج.			
10	يحترم في بناء الإختبار معيار الحد الأدنى (توافق المنتوج مع السندات المقدمة).			
11	الاستخدام السليم لأدوات المادّة.			

الملاحق:

12	يشجع التلميذ من خلال الاختبارات على إستخدام مفاهيم المادة.			
13	يهتم بالإنسجام الداخلي للمنتوج.			
14	يراعي معيار الدقة في أسئلة الإختبار.			
15	ينظم 3 إختبارات تحصيلية خلال الفصل الواحد.			
16	بناء أدوات التقويم بكل دقة وصدق.			
17	يعتمد على وضعيات إدماجية في بناء الإختبار.			
18	يستخدم شبكة التصحيح وفق المقاربة بالكفاءات.			

	التقويم التحصيلي	**مدى تطبيقها**		
		دائما	**أحيانا**	**أبدا**
19	مراعاة معايير الشبكة (الملاءمة، الصوابية، الإنسجام، الإحاطة، الإبتكار).			
20	يراعي في بناء الإختبار مستويات التلاميذ (إستخدام البيداغوجية الفارقية).			
21	يستعمل الأستاذ القرارات أوالملاحظات (كفاءة مكتسبة، كفاءة بحاجة إلى دعم، كفاءة في طور الإكتساب، كفاءة غير مكتسبة).			

جامعة بوزريعة -3-

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.

قسم علوم التربية

الصورة الأولية للمقياس قبل التحكيم

إسم ولقب الأستاذ (ة):

الدرجة العلمية:

الجامعة:

" واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي"

الصورة الأولية للمقياس حول موضوع : " واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي.

أساتذتنا الأفاضل....السلام عليكم.....تحية طيبة وبعد،

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه تخصص علوم التربية حول موضوع : " واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي" نضع بين أيديكم الصياغة الأولية للمقياس الموجه لأساتذة التعليم الابتدائي، نرجومنكم أساتذتنا الأفاضل التكرم بتحكيم هذه المقياس حسب ما يتطلبه الجدول المرفق بالتعريف الإجرائي للمتغير وأبعاده.

تعريف التقويم إجرائيا: حسب الدراسة الحالية هي إختيار منهجي أقرته وزارة التربية الوطنية في بناء مناهجها، وحددته من خلال التعليمات الرسمية الواردة في المناشير الوزارية والمتعلقة بمادة اللغة العربية في الأطوار الثلاث للتعليم الإبتدائي، إنطلاقا من تحديد المستويات الثلاث للتقويم : تقويم تشخيصي، تقويم تكويني، تقويم نهائي، حتى يتمكن المتعلم من إكتساب جملة من المهارات والمعارف التي تساعده على مواجهة الوضعيات سواء كانت وضعية مشكل، وضعية إدماجية، وضعية تقويمية... حسب المادة الدراسية.

التعريف الإجرائي للتعليم الإبتدائي:

هومرحلة من مراحل التعليم العام في الجزائر والتي يلتحق بها التلاميذ إبتداءا من سن السادسة وتتكون من خمسة سنوات دراسية مقسمة على ثلاثة أطوار : الطور الأول (سنتان : الإيقاظ والتلقين الأول) الطور الثاني (سنتان : تعميق التعليمات الأساسية) والطور الثالث (سنة واحدة : التحكم في اللغات الأساسية) ويحصل المتخرج منها على شهادة التعليم الإبتدائي.

المقاربة بالكفاءات إجرائيا: حسب الدراسة الحالية هي إختيار منهجي أقرته وزارة التربية الوطنية في بناء مناهجها، وحددته من خلال التعليمات الرسمية الواردة في المناشير الوزارية والمتعلقة بمادة اللغة العربية في الأطوار الثلاث للتعليم الإبتدائي، إنطلاقا من تحديد المستويات الثلاث للتقويم : تقويم تشخيصي، تقويم تكويني، تقويم نهائي، حتى يتمكن المتعلم من إكتساب جملة من المهارات والمعارف التي تساعده على مواجهة الوضعيات سواء كانت وضعية مشكل، وضعية إدماجية، وضعية تقويمية... حسب المادة الدراسية.

وقد إعتمد البحث الحالي على دراسة الإستطلاعية أولية وبعض الدراسات السابقة والمناشير الوزارية والتعليمات.

أبعاد المقياس : 5 أبعاد

البعد الأول : مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

البعد الثاني: أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

البعد الثالث: تكوين المعلم حول التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

البعد الرابع : المنهج ومحتوياته.

البعد الخامس: التقويم وفق الشبكة البيداغوجية.

الملاحق:

المحاور / البنود	مناسبة	غير مناسبة	تعديل	إقتراحات
المحور الأول : التقويم وفق المقاربة بالكفاءات				
1- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هومراقبة مستمرة لمكتسبات التلميذ.				
2- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يعني تمكين التلميذ من إتقان الكفاءات المستهدفة.				
3- يعتمد تقويم كفاءات التلميذ في اللغة العربية على درجة ذكاءه.				
4- يتوقف تقويم اللغة العربية على مكتسبات التلميذ السابقة.				
5- يعتمد التقويم على قدرات كل تلميذ في حل وضعيات إدماجية في مادة اللغة العربية.				
6- التقويم المستمر يعرقل من إتمام محتوى برنامج مادة اللغة العربية.				
7-تقويم الكفاءات يحفز التلميذ على الأداء التربوي الجيّد.				
المحور الثاني: أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات				
1-التقويم هومجموعة من التقييمات الأسبوعية أوالشهرية وحتى اليومية والاختبارات الفصلية.				
2-التقويم هوالمراقبة المستمرة لأداء التلميذ داخل القسم وخارجه (من خلال الواجبات المنزلية).				
3-التقويم هوتقييم الكفاءات المراد بناؤها عند التلميذ عن طريق أسئلة وإستجوابات شفوية أوكتابية.				
4- تقويم الكفاءات المراد بناؤها عند التلميذ عن طريق الملاحظة والإختبارات والإمتحانات.				
5- التقويم هوإتخاذ قرار بالنجاح أوالرسوب.				
6-التقويم هوتقييم كمي (علامات وأرقام)				
7- التقويم أداة قياس وتقدير لمدى تطور كفاءات التلميذ.				
8- التقويم هوتقييم كيفي (عن طريق الملاحظة).				
9-تقويم مادة اللغة العربية له خصوصية خاصة.				
المحور الثالث: تكوين المعلم حول التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.				
1- تكوين المعلم الحالي لا يسمح له بتطبيق التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات.				
2- التكوين يسمح للمعلم بالتحكّم في العمل وفق شبكة التقويم المقترحة من طرف الجهة الوصية.				
3- تلقى المعلم تكوينا يسمح له بمعرفة وتطبيق الأنواع المختلة للتقويم.				
4- يساعد التكوين المعلم في بناء وضعية تقويم إنطلاقا من أهداف بيداغوجية محددّة.				

الملاحق:

5- يسمح التكوين من معرفة تقنيات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.				
6- يتم تنظيم ندوات تكوينية وأيام دراسية من طرف مفتش القطاع.				
المحور الرابع: المنهج ومحتوياته (التوقيت- البرنامج – عدد التلاميذ)				
1-يتناسب عدد التلاميذ داخل القسم وتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.				
2- إرتفاع عدد التلاميذ داخل القسم لا يساعد المعلم على تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.				
3- يتناسب الحجم الساعي لمادة اللغة العربية مع إمكانية تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.				
4- يوجد إنسجام بين محتوى برنامج مادة اللغة العربية وطريقة التقويم بالكفاءات.				
5- يتميز برنامج اللغة العربية – مستوى السنة الرابعة إبتدائي بالكثافة مما يجعله غير منسجم مع تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.				
المحور الخامس: التقويم وفق الشبكة البيداغوجية				
1-يتحكّم المعلم في تطبيق التقويم المستمر في مادة اللغة العربية وفق شبكة التقويم المنصوص عليها.				
2- لا وجود لشبكة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات منصوص عليها من طرف الجهة الوصية.				
3- يستعمل المعلم أثناء تصحيح الاختبار شبكة تصحيح مقترحة من طرف مديرية التربية.				
4- يصعب على المعلم تطبيق شبكة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لعدم وضوحها.				
5- يستطيع المعلم أخذ القرار حول التلميذ بعد حصوله على نتائج التقويم بإستعمال شبكة التقويم.				

الملاحق:

جامعة بوزريعة -2-

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية..

قسم علوم التربية

الصورة النهائية للمقياس بعد التحكيم

" واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الإبتدائي"

المحاور البنود			
المحور الأول : مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفاءات			
1- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هومراقبة مستمرة لمكتسبات التلميذ.			
2- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هوقدرة المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة.			
3- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هوتقويم بنائي لمكتسبات المتعلم.			
4- أسلوب التقويم المستخدم من طرف المعلم يحقق الكفاءات المستهدفة.			
5 – يراعي التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية الكفاءات المستهدفة.			
6- يعتمد تقويم كفاءات التلميذ في اللغة العربية على درجة ذكاءه.			
7- يعتمد تقويم كفاءات التلميذ في مادة اللغة العربية على رصيده اللغوي الذي يظهر في الوضعية الإدماجية.			
8- يتوقف تقويم مادة اللغة العربية على مكتسبات التلميذ السابقة.			
9- يشتمل التقويم في مادة اللغة العربية على التقويم التشخيصي			
10- يعتمد تقويم مادة اللغة العربية على توظيف المتعلم لمهاراته اللغوية.			
11- يعتمد تقويم مادة اللغة العربية على توظيف المتعلم لمعارفه النحوية والصرفية.			
12- يعتمد تقويم مادة العربية العربية على توظيف المتعلم لإمكانياته الإملائية.			
13- التقويم المستمر يعرقل من إتمام محتوى منهاج مادة اللغة العربية.			
14- يحفز التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المتعلم على الأداء التربوي الجيّد.			
المحور الثاني: أساليب تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات.			
1-التقويم هومجموعة من التقييمات الأسبوعية.			
2- التقويم هومجموعة من التقييمات الشهرية.			
3- التقويم هومجموعة من الإختبارات الفصلية.			
4-التقويم هوالمراقبة المستمرة لأداء المتعلم داخل القسم. وخارجه (من خلال الواجبات المنزلية).			
5- التقويم هوالمراقبة المستمرة لأداء المتعلم من خلال الواجبات المستمرة.			

الملاحق:

6- التقويم هوتقييم الكفاءات المراد بناؤها عند التلميذ عن طريق استجوابات شفوية .			
7- تستخدم الاختبارات الكتابية لتقويم المتعلمين.			
8- يعتمد الأستاذ في تقويم الكفاءات المراد بناؤها عند المتعلم في مادة اللغة العربية على الملاحظة (تقييم كيفي).			
9- يعتمد الأستاذ في تقويم كفاءات المتعلم في مادة اللغة العربية على الإختبارات والإمتحانات .			
10- التقويم هوإتخاذ الأستاذ قرار بنجاح أورسوب المتعلم.			
11- التقويم هوتقييم كمي (علامات وأرقام)			
12- التقويم أداة قياس وتقدير لمدى تطور كفاءات التلميذ.			
13- يراعى في تقويم مادة اللغة العربية جوانب عديدة لما لها من خصوصية (قراءة، إملاء....الخ).			
المحور الثالث: تكوين الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات.			
1- تكوين المعلم الحالي لا يسمح له بتطبيق التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات.			
2- يسمح التكوين للمعلم بالتحكّم في العمل وفق شبكة التقويم المقترحة من طرف الجهة الوصية.			
3- تلقى الأستاذ تكوينا يسمح له بمعرفة وتطبيق الأنواع الثلاثة للتقويم (تشخيصي- تكويني – تحصيلي).			
4- يساعد تكوين الأستاذ في بناء وضعية تقويم إنطلاقا من أهداف بيداغوجية محددّة.			
5- يتطلب إستخدام التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تكوينا خاصا.			
6- ينظم المفتش ندوات تكوينية وأيام دراسية حول كيفية تقويم المتعلم.			
المحور الرابع: المنهج ومحتوياته (التوقيت- البرنامج – عدد التلاميذ)			
1-يتناسب عدد التلاميذ داخل القسم وتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.			
2- إرتفاع عدد التلاميذ داخل القسم لا يساعد المعلم على تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.			
3- يتناسب الحجم الساعي لمادة اللغة العربية مع إمكانية تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.			
4- يوجد إنسجام بين محتوى منهاج مادة اللغة العربية الطور الثاني من التعليم الإبتدائي وطريقة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.			
5- يتميز منهاج مادة اللغة العربية – الطور الثاني من التعليم الإبتدائي بالكثافة في المحتوى .			
6- لا ينسجم منهاج مادة اللغة العربية الطور الثاني من التعليم الإبتدائي مع تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.			

الملاحق:

المحور الخامس: التقويم وفق الشبكة البيداغوجية			
1-يتحكّم المعلم في تطبيق التقويم المستمر في مادة اللغة العربية وفق شبكة التقويم المنصوص عليها من طرف الجهة الوصية.			
2- توجد شبكة تقويم وفق المقاربة بالكفاءات منصوص عليها من طرف الجهة الوصية.			
3- يطبق الأستاذ أثناء تصحيح الاختبار شبكة تصحيح مقترحة من طرف الجهة الوصية.			
4- يصعب على الأستاذ تطبيق شبكة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لعدم وضوحها.			
5- يستطيع الأستاذ أخذ قرار في شأن أي متعلم من خلال نتائج التقويم المستمر المتحصل عليها.			
6- يساعد التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات الأستاذ في أخذ القرار حول أي تلميذ بالنجاح أوالرسوب.			

جامعة الجزائر-2-

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.

معهد علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

قسم علوم التربية

مقياس واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات

في مرحلة التعليم الإبتدائي

في إطار القيام بدراسة علمية خاصة بإعداد أطروحة الدكتوراه تخصص علوم التربية تحت عنوان : " واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الابتدائي" أتقدم إليك أخي الأستاذ وأختي الأستاذة بمجموعة من الأسئلة التي أرجوا أن تجيبوا عليها بكل نزاهة ودقة وموضوعية.

-ضع إشارة x أمام الإجابة المناسبة، ليست هناك إجابات صحيحة أوخاطئة بل كل إجابة تعبر عن وجهة نظر صاحبها.

- معلومات خاصة:

- تحديد الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- الأقدامية في التعليم:

- أقل من 5 سنوات... ☐

- من 5 إلى 10 سنوات ☐

- أكثر من 10 سنوات ☐

- الشهادة المتحصل عليها.....

الملاحق:

المحاور / البنود	أحيانا	دائما	أبدا
1-التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هومراقبة مستمرة لمكتسبات المتعلم.			
2- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هوقدرة المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة في مادة اللغة العربية.			
3- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هوتقويم بنائي لمكتسبات المتعلم.			
4- أسلوب التقويم المستخدم من طرف المعلم يحقق الكفاءات المستهدفة.			
5 – يراعي التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية الكفاءات المستهدفة.			
6 – يعتمد تقويم كفاءات المتعلم في مادة اللغة العربية على درجة ذكاءه.			
7- يعتمد تقويم كفاءات المتعلم في مادة اللغة العربية على رصيده اللغوي الذي يظهر في الوضعية الإدماجية.			
8- يتوقف تقويم مادة اللغة العربية على مكتسبات المتعلم السابقة.			
9- يشتمل التقويم في مادة اللغة العربية على التقويم التشخيصي			
10- يعتمد تقويم مادة اللغة العربية على توظيف المتعلم لمهاراته اللغوية.			
11- يعتمد تقويم مادة اللغة العربية على توظيف المتعلم لمعارفه النحوية والصرفية.			
12- يعتمد تقويم مادة العربية العربية على توظيف المتعلم لإمكانياته الإملائية.			
13- التقويم المستمر يعرقل من إتمام محتوى منهاج مادة اللغة العربية.			
14- يحفز التقويم وفق المقاربة بالكفاءات المتعلم على الأداء التربوي الجيّد.			

المحاور البنود	أحيانا	دائما	أبدا
1-التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هومجموعة من التقييمات الأسبوعية.			
2- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هومجموعة من التقييمات الشهرية.			
3- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هومجموعة من الاختبارات الفصلية.			
4-التقويم هوالمراقبة المستمرة لأداء المتعلم داخل القسم. وخارجه (من خلال الواجبات المنزلية).			
5- التقويم هوالمراقبة المستمرة لأداء المتعلم من خلال الواجبات المستمرة.			
6- التقويم هوتقييم الكفاءات المراد بناؤها عند المتعلم عن طريق استجوابات شفوية			
7- تستخدم الاختبارات الكتابية لتقويم المتعلمين.			
8- يعتمد الأستاذ في تقويم الكفاءات المراد بناؤها عند المتعلم في مادة اللغة العربية على الملاحظة (تقييم كيفي).			
9- يعتمد الأستاذ في تقويم كفاءات المتعلم في مادة اللغة العربية على الإختبارات والإمتحانات .			
10- التقويم هوإتخاذ الأستاذ قرار بنجاح أورسوب المتعلم.			
11- التقويم هوتقييم كمي (علامات وأرقام)			
12- التقويم تقدير لمدى تطور كفاءات التلميذ.			
13- يراعى في تقويم مادة اللغة العربية جوانب عديدة لما لها من خصوصية (قراءة، إملاء....الخ).			

الملاحق:

المحاور البنود	أحيانا	دائما	أبدا
1- تكوين الأستاذ الحالي لا يسمح له بتطبيق التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات.			
2- يسمح تكوين الأستاذ بالتحكّم في العمل وفق شبكة التقويم المقترحة من طرف الجهة الوصية.			
3- تلقى الأستاذ تكوينا يسمح له بمعرفة وتطبيق الأنواع الثلاثة للتقويم (تشخيصي- تكويني – تحصيلي).			
4- يساعد تكوين الأستاذ في بناء وضعية تقويم إنطلاقا من أهداف بيداغوجية محددّة.			
5- يتطلب إستخدام التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تكوينا خاصا.			
6- ينظم المفتش ندوات تكوينية وأيام دراسية حول كيفية تقويم المتعلم.			
7- يتناسب عدد المتعلمين داخل القسم وتطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.			
8- إرتفاع عدد المتعلمين داخل القسم لا يساعد الأستاذ على تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.			
9- يتناسب الحجم الساعي لمادة اللغة العربية مع إمكانية تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.			
10- يوجد إنسجام بين محتوى منهاج مادة اللغة العربية الطور الثاني من التعليم الإبتدائي وطريقة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.			
11- يتميز منهاج مادة اللغة العربية – الطور الثاني من التعليم الإبتدائي بالكثافة في المحتوى .			
12- لا ينسجم منهاج مادة اللغة العربية الطور الثاني من التعليم الإبتدائي مع تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.			

المحاور البنود	أحيانا	دائما	أبدا
1-يتحكّم الأستاذ في تطبيق التقويم المستمر في مادة اللغة العربية وفق شبكة التقويم المنصوص عليها من طرف الجهة الوصية.			
2- توجد شبكة تقويم وفق المقاربة بالكفاءات منصوص عليها من طرف الجهة الوصية.			
3- يطبق الأستاذ أثناء تصحيح الاختبار شبكة تصحيح مقترحة من طرف الجهة الوصية.			
4- يصعب على الأستاذ تطبيق شبكة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لعدم وضوحها.			
5- يستطيع الأستاذ أخذ قرار في شأن أي متعلم من خلال نتائج التقويم المستمر المتحصل عليها.			
6- يساعد التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات الأستاذ في أخذ القرار حول أي متعلم بالنجاح أوالرسوب.			

المخرجات الاحصائية

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	203	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	203	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,624	14

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	31,5369	8,992	,380	,528
VAR00002	31,7438	8,033	,307	,477
VAR00003	31,5911	8,936	,377	,530
VAR00004	31,7340	8,800	,549	,514
VAR00005	31,5911	8,639	,208	,503
VAR00006	32,1232	8,475	,499	,504
VAR00007	31,6995	8,370	,232	,496
VAR00008	31,9901	8,178	,204	,503
VAR00009	31,8670	7,779	,300	,476
VAR00010	31,4631	8,438	,299	,486
VAR00011	31,5222	8,092	,399	,464
VAR00012	31,6601	8,592	,185	,507
VAR00013	31,6010	9,211	,310	,550
VAR00014	31,4778	8,894	,403	,524

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	196	96,6
	Exclus[a]	7	3,4
	Total	203	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,646	13

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00015	27,2296	10,403	,327	,575
VAR00016	27,0765	8,820	,362	,490
VAR00017	27,1582	8,431	,364	,484
VAR00018	26,8061	9,511	,198	,529
VAR00019	27,0612	9,473	,200	,529
VAR00020	27,0969	10,160	,293	,547
VAR00021	26,8265	9,262	,299	,508
VAR00022	27,3878	9,941	,218	,545
VAR00023	27,1378	9,401	,394	,530
VAR00024	27,5204	8,189	,362	,482
VAR00025	27,5459	8,516	,348	,489
VAR00026	26,5612	10,463	,234	,562
VAR00027	26,5102	10,118	,330	,541

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,654	6

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00028	12,9479	2,479	,227	,504
VAR00029	12,8646	1,950	,355	,319
VAR00030	12,6250	2,089	,328	,345
VAR00031	12,5885	2,264	,259	,387
VAR00032	12,9323	2,189	,217	,473
VAR00033	12,8906	1,983	,285	,361

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	191	94,1
	Exclus[a]	12	5,9
	Total	203	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,647	6

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00034	10,8796	2,317	,315	,020
VAR00035	10,8901	2,540	,337	,185
VAR00036	10,7853	2,601	,287	,145
VAR00037	10,7330	2,713	,249	,116
VAR00038	10,4921	3,588	,212	,446
VAR00039	10,6440	3,083	,337	,261

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	193	95,1
	Exclus[a]	10	4,9
	Total	203	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,640	6

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00040	11,4767	2,876	,210	,264
VAR00041	11,4352	2,830	,376	,285
VAR00042	11,5907	2,889	,326	,322
VAR00043	11,6580	3,164	,292	,338
VAR00044	11,5544	2,686	,257	,226
VAR00045	11,5078	2,980	,380	,356

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	177	87,2
	Exclus[a]	26	12,8
	Total	203	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,639	45

جدول يمثل قائمة الأساتذة المحكمين للمقياس:

الرقم	إسم المحكم	المؤهل العلمي	التخصص	مكان العمل
01	بوسالم عبد العزيز	**أستاذ التعليم العالي**	**علوم التربية**	جامعة البليدة-2-
02	بن بريكة	**أستاذ التعليم العالي**	**علوم التربية**	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
03	بوطالية يمينة	**أستاذة محاضرة أ**	**علوم التربية**	جامعة البليدة-2-
04	شنوف شريفة	**أستاذة محاضرة أ**	**علوم التربية**	جامعة البليدة-2-
05	جرود نسيمة	**أستاذة محاضرة أ**	**علوم التربية**	جامعة البليدة-2-
06	لموشي حياة	**أستاذة محاضرة أ**	**علوم التربية**	جامعة البليدة-2-
07	لالوش صليحة	**أستاذة محاضرة أ**	**علوم التربية**	جامعة الجزائر 2
08	جازولي نادية	**أستاذة محاضرة أ**	**علوم التربية**	جامعة الجزائر 2
09	بوزقزي رزيقة	**أستاذة محاضرة أ**	**علوم التربية**	جامعة البليدة-2-
10	العرابي أمحمد	**أستاذ محاضرة أ**	**علوم التربية**	جامعة البليدة-2-
11	غربي مونية	**أستاذة مساعدة أ**	**علوم التربية**	جامعة البليدة-2-
12	سعدي سامية	**أستاذة مساعدة أ**	**علوم التربية**	جامعة البليدة-2-

الملاحق:

جدول يمثل قائمة الأساتذة المحكمين لبطاقة التقييم

الرقم	إسم المحكم	المؤهل العلمي	التخصص	مكان العمل
01	بوسالم عبد العزيز	**أستاذ التعليم العالي**	علوم التربية	جامعة البليدة–2–
02	بن بريكة	**أستاذ التعليم العالي**	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة القبة
03	لكحل لخضر	**أستاذ التعليم العالي**	علوم التربية	جامعة الجزائر –2–
04	خطار زهية	**أستاذة التعليم العالي**	علوم التربية	جامعة الجزائر 2
05	بوطالية يمينة	**أستاذة محاضرة أ**	علوم التربية	جامعة البليدة–2–
06	شنوف شريفة	**أستاذة محاضرة أ**	علوم التربية	جامعة البليدة–2–
07	جرود نسيمة	**أستاذة محاضرة أ**	علوم التربية	جامعة البليدة–2–
08	لموشي حياة	**أستاذة محاضرة أ**	علوم التربية	جامعة البليدة–2–
09	لالوش صليحة	**أستاذة محاضرة أ**	علوم التربية	جامعة الجزائر–2–
10	جازولي نادية	**أستاذة محاضرة أ**	علوم التربية	جامعة الجزائر 2
11	بوزقزي رزيقة	**أستاذة محاضرة أ**	علوم التربية	جامعة البليدة–2–
12	العرابي أمحمد	**أستاذ محاضر أ**	علوم التربية	جامعة البليدة–2–
13	عيسو عقيلة	**أستاذة محاضرة أ**	علوم التربية	جامعة البليدة–2–
14	تلي عبد الرحمان	**أستاذ محاضر أ**	علوم التربية	جامعة البليدة–2–
15	غربي مونية	**أستاذة مساعدة أ**	علوم التربية	جامعة البليدة–2–
16	سعدي سامية	**أستاذة مساعدة أ**	علوم التربية	جامعة البليدة–2–

ملحق

توزيع أفراد العينة حسب الإبتدائيات

مؤسسات مديرية وسط الجزائر العاصمة

رقم	إسم المؤسسة	عدد الأساتذة	البلدية
1	عبد الرحمان بن زيان	09	سيدي امحمد 2
2	محمد مادة	08	سيدي امحمد 2
3	محمد زكال	09	سيدي امحمد 2
4	أحمد سيكوتوري	08	سيدي امحمد 2
5	مصطفى قابوب	09	سيدي امحمد 2
6	عيسات ايدير	10	سيدي امحمد 2
7	المعراج	10	الجزائر الوسطى
8	القدس	09	الجزائر الوسطى
9	جمال الدين عمراني	08	الجزائر الوسطى
10	الإستقلال	10	الجزائر الوسطى
11	يوغراطة 1	06	الجزائر الوسطى
12	يوغراطة 2	07	الجزائر الوسطى
13	خالد ابن الوليد	09	سيدي امحمد 1
14	منانى 1	09	سيدي امحمد 1
15	منانى 2	08	سيدي امحمد 1
16	ابن رشيق	08	سيدي امحمد 1
17	ابن الناس	10	سيدي امحمد 1
18	حسن بن مؤمن	11	سيدي محمد 1
19	حليمة السعدية	09	سيدي امحمد 1

توزيع أفراد العينة حسب الإبتدائيات

مؤسسات مديرية التربية الجزائر العاصمة وسط

رقم	إسم المؤسسة	عدد الأساتذة	البلدية
20	إبن تومرت	09	سيدي امحمد 2
21	الأمومة	08	سيدي امحمد 1
22	بلال الحبشي	09	سيدي امحمد 1
23	مناني نور الدين	08	سيدي امحمد 1
24	مناني إبراهيم	09	سيدي امحمد 1
25	الحاج ناصر	10	سيدي امحمد 1
26	عبد الرحمان بن زيان	10	سيدي امحمد 1
27	خير الدين حسان	09	سيدي امحمد 1
28	المعراج	08	سيدي امحمد 1
29	الموحدين (1)	10	سيدي امحمد 1
30	الموحدين (2)	06	سيدي امحمد 1
31	طه حسين	07	سيدي امحمد 1
32	الأمير خالد (1)	09	سيدي امحمد 1
33	الأمير خالد (2)	09	سيدي امحمد 1
34	إبن الخطيب	08	سيدي امحمد 1
35	الجبل الضاحك	08	سيدي امحمد 1
36	حديقة الحرية	10	سيدي امحمد 1
37	الخنساء	11	سيدي محمد 1
38	علي بومنجل	09	سيدي امحمد 1

توزيع أفراد العينة حسب الإبتدائيات

مؤسسات مديرية التربية الجزائر العاصمة وسط

رقم	إسم المؤسسة	عدد الأساتذة	البلدية
39	إبراهيم فاتح	09	القصبة
40	بن شرقي بركة	08	القصبة
41	الإخوة الزوبير	09	القصبة
42	الإخوة زرار	08	القصبة
43	السبتي مواكي	09	القصبة
44	ذبيح شريف	10	القصبة
45	محمد أفلحاو	10	القصبة
46	مولود سوسان	09	القصبة
47	البشير الزواوني	08	القصبة
48	أحمد عبد اللطيف	10	القصبة
49	أحمد ياسف	06	القصبة
50	أم سلمة	07	القصبة
51	النور أرزقي أجعود	09	القصبة
52	عبد القادر بوعباية	09	القصبة
53	طارق بن زياد	08	القصبة
54	مالك بن نبي	08	القصبة
55	فرحات شركيت	10	القصبة
56	البشير الإبراهيمي	11	الأبيار
57	علي حموتن	09	الأبيار

توزيع أفراد العينة حسب الإبتدائيات

مؤسسات مديرية التربية الجزائر العاصمة وسط

رقم	إسم المؤسسة	عدد الأساتذة	البلدية
58	أول نوفمبر 1954	09	القصبة
59	الفارابي	08	القصبة
60	عسكري أحسن	10	القصبة
61	خير الدين	08	الأبيار
62	المأمون	09	الأبيار
63	رابح حنطلة	10	الأبيار
64	ميمونة أم المؤمنين	10	الأبيار
65	20أوت	09	الأبيار
66	مولى هنين	08	الأبيار
67	الإخوة هاشمي	10	الأبيار
68	الشهيد نور الدين عادل	06	الأبيار
69	غزوة أحد	07	الأبيار
70	سيدي يعقوب (1)	09	الأبيار
71	محمد الحسن فضلاء	09	الأبيار
72	سيدي يعقوب (3)	08	الأبيار
73	الشمسة الضاحكة	08	الأبيار
74	نسيبة مالكي	10	الأبيار
75	الغفارية (1)	11	الأبيار
76	الأعرج بوتريف	09	الأبيار

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر*02*
أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية
مصلحة الدراسات العليا

إلـــى السيـــد :.....مديـر التربيـة لولايـة الجزائر وسـط.....

الـمـوضـوع : بحـــــــث ميـــــــداني حول :

واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقرر بالكفاءات الطور الثاني من التعليم الإبتدائي

يشرفني سيدي ،أن أطلب من سيادتكم السماح للطّالب (ة):

أمـال روابـي ببحث ميداني في مؤسّستكم ، كما نحيطكم علماً أن الطّالب(ة)المذكور(ة) يحضر(تحضر) حاليا بحثا على مستوى قسمنا لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص:علوم التربية

تقبلوا منا سيدي فائق الاحترام والتقدير.

الجزائر :.....

رئيس القسم :

د/محمد خلادية
نائب رئيس المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لوسط الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
رقم :682 / م ت و ج/م ت ت/ 15

الجزائر في :2015/09/15

مدير التربية
إلى
السيد/ نائب رئيس قسم علم النفس
المكلف بالدراسات العليا و البحث العلمي
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
جامعة الجزائر –2–

الموضوع : رخصـــــــة
المرجـــع : مراسلتكم المؤرخة في 2015/09/10 .

بناء على مراسلتكم المذكورة في المرجع أعلاه، يشرفني أن أعلمكم بأنني أمنح الموافقة لـ :

- الطالبة : روابي أمال

طالبة بقسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية – جامعة الجزائر – 2 – بالنزول إلى المؤسسات التربوية التالية:

+ مدرسة مفتلي نور الدين	سيدي أحمد	المقاطعة رقم 15.
+ مدرسة ابن الرشيق	سيدي أحمد	المقاطعة رقم 15.
+ مدرسة ابن تومرت	سيدي أحمد	المقاطعة رقم 15.
- مدرسة ابن النلس	سيدي أحمد	المقاطعة رقم 16.

قصد تحضير شهادة الدكتوراه في علوم التربية
و ذلك خلال الفترة الممتدة من تاريخ: 15 سبتمبر 2015 إلى غاية :15 ماي 2016.

نسخة إلى : - السيد(ة) مفتش التعليم الابتدائي

مدير التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لوسط الجزائر

الجـزائـر في :2015/09/15

مصلحة التكوين و التفتيش

رقم :682 / م ت و ج/م ت ت/ 15

مدير التربية
إلى
السيد/ نائب رئيس قسم علم النفس
المكلف بالدراسات العليا و البحث العلمي
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
جامعة الجزائر-2-

الموضوع : **رخـــــصـــــة**

المرجـــع : مراسلتكم المؤرخة في 2015/09/10 .

بنـاء علـى مراسـلتكم المـذكورة فـي المرجـع أعـلاه، يشـرفني أن أعلمكـم بـأنني أمنح الموافقـة لـ :

- **الطالبة : روابي أمال**

طالبة بقسم علـم الـنفس و علـوم التربيـة و الأرطوفونيـا كليـة العلـوم الإنسـانية و الإجتماعيـة - جامعـة الجزائـر- 2 - بالدخـول إلـى المؤسسـات التربويـة التاليـة:

- **مدرسة منلتي نور الدين سيدي أمحمد المقاطعة رقم 15.**
- **مدرسة ابن الرشيق سيدي أمحمد المقاطعة رقم 15.**
- **مدرسة ابن تومرت سيدي أمحمد المقاطعة رقم 15.**
- **مدرسة ابن الناس سيدي أمحمد المقاطعة رقم 16.**

قصـد تحضـير شـهادة الـدكتوراه في علـوم التربيـة و ذلك خـلال الفتـرة الممتـدة مـن تـاريخ: **15 سـبتمبر 2015** إلى غايـة:**15 مـاي 2016**.

نسخة إلى :
- السيد(ة) مدير(ة) المؤسسة

مديـر التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لوسط الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التوجيه و التقييم
رقم :172 / م ت و ج/م ت ت/ م.ت.ت/18

الجزائر في :2018/01/31

مدير التربية
إلى
السيد مدير التعليم الأساسي
بوزارة التربية الوطنية

الموضوع : رخصة (بحث أوتربص ميداني)

المرجـــع :مراسلتكم المؤرخة في 2018/01/10 تحت رقم 18/0.0.2/002 مديرية التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية

بنـــاء علـــى مراســـلتكم المـــذكورة بـــالمرجع أعـــلاه، يشـــرفني أن أعلمكـــم بـــأنني أمنح الموافقـــة لـــ :

- الطالبة: روابي أمال

بقســـــم علـــــوم التربيـــــة كليـــــة العلـــــوم الاجتماعيـــــة – جامعة الجزائر– 02–أبو القاسم سعد الله بالدخـــول إلى المؤسسات التربوية التالية:

- جميع المدارس التابعة للمقاطعة رقم 08 باب الوادي1 - جميع المدارس التابعة للمقاطعة رقم 09 باب الوادي2
- جميع المدارس التابعة للمقاطعة رقم 04 الأبيار1 - جميع المدارس التابعة للمقاطعة رقم 05 الأبيار2
- جميع المدارس التابعة للمقاطعة رقم 15 سيدي امحمد1 - جميع المدارس التابعة للمقاطعة رقم 16 سيدي امحمد2
- جميع المدارس التابعة للمقاطعة رقم 18 الجزائر الوسطى1 - جميع المدارس التابعة للمقاطعة رقم 19 الجزائر الوسطى2

قصد تحضير شهادة الدكتوراه تخصص "واقع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربيـــة مرحلـــة التعليم الابتدائي" وذلك خلال الفترة الممتدة من تاريخ: 31 جانفي 2018 إلى غايـــة تـــاريخ:30 مـــاي 2018 بمرافقـــــة مفـــــتش (ة) المقاطعـــــة علـــــى أن تســـــلم نســـــخةمن هـــــذه الدراســـــة لمديرية التربية لوسط الجزائر مصلحة التكوين و التفتيش.

مدير التربية

مدير التربية
خالدي نور الدين

ملاحظة:
–يمنع على الطلبة و الباحثين التصوير الفوتوغرافي و أخذتسجيلات للتلاميذ مهما كان شكلها وذلك وفقا للمادة رقم 10من القانون رقم 15–12 المؤرخ في 2015/07/15 المتعلق بحماية الطفل

نسخة إلى :
– السيـــد(ة) مفتش(ة) المقاطعة
– السيـــد(ة) مدير(ة) المؤسسة

1024 وردت بتاريخ 21 - 01 - 2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التربية الوطنية — *Ministère de l'Education Nationale*

مديرية التعليم الأساسي — *Direction de l'Enseignement Fondamental*

الرقم: 10/ 2019/0.0.2 — الجزائر في: 2019/01/16

السيد مدير التربية لوسط ولاية الجزائر

الموضوع : الترخيص لطالبة جامعية بالدخول إلى مدارس ابتدائية لإجراء بحث ميداني.

بناء على الطلب الذي تقدمت به جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علوم التربية المؤرخ في 2019/01/13، والتي تطلب فيه الترخيص للطالبة **روابي أمال**، لإجراء بحث ميداني في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه، تخصص علوم التربية، وإتمام الجانب التطبيقي لدراستها الأكاديمية حول " **واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الابتدائي** "، يشرفني أن أطلب منكم تسهيل مهمة الطالبة، والترخيص لها بالدخول إلى عينة من المدارس الابتدائية الواقعة بدائرة سيدي محمد (بلدية الجزائر الوسطى – بلدية سيدي محمد)، لإجراء البحث الميداني، وذلك ابتداء من شهر جانفي 2019.

مع فائق التقدير والاحترام.

وزارة التربية الوطنية

328

ينوب عن وزير التربية الوطنية و بتفويض منها
مدير التعليم الأساسي بالنيابة
القاسم جيلالي

الجمـهورية الجزائرية الديمقراطـية الشعبية

وزارة التربية الوطنـيـة

مديرية التربية لوسط **الجزائر**
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التوجيه والتقييم
رقم :146/ م.ت.و.ج/م.ت.ت/ 19

الجزائر في:2019/01/21

مدير التربية

إلى

إلى السيد (ة) رئيس قسم

كلية العلوم الاجتماعية قسم علوم التربية

جامعة الجزائر 02

الموضوع: رخصة بحـث مـيداني

المرجـع : المراسلة الواردة من مديرية التعليم الأساسي تحت رقم2019/0.0.2/10 بتاريخ:2019/01/16

بناء على المراسلة المذكورة بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أعلمكم بأنني أمنح الموافقة لـ:

الطالبـــــة: روابـي أمـــال.

بقسم علوم التربية ، بجامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله- للدخول إلى المؤسسات التربوية التالية:

المقاطعة 20 - سيدي أمحمد 2 -

- **مدرسة عبد الرحمان بن زيان - سيدي أمحمد-**
- **مدرسة محمد مادة - سيدي أمحمد-**
- **مدرسة محمد زكال- سيدي أمحمد-**
- **مدرسة احمد سيكوتوري- سيدي أمحمد-**
- **مدرسة مصطفى قابوب- سيدي أمحمد-**
- **مدرسة عيسات ايدير- سيدي أمحمد-**

المقاطعة 21 - الجزائر الوسطى-

- **مدرسة المعراج - الجزائر الوسطى-**
- **مدرسة القدس - الجزائر الوسطى-**
- **مدرسة جمال الدين عمراني - الجزائر الوسطى-**
- **مدرسة الاستقلال - الجزائر الوسطى-**
- **مدرسة يوغرطة 1 - الجزائر الوسطى-**
- **مدرسة يوغرطة 2 - الجزائر الوسطى-**

قصد إجراء بحث ميداني لنيل "شهادة الدكتوراه " تخصص علوم التربية لإتمام الجانب التطبيقي لدراستها الاكاديمية حول **"واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الابتدائي"** ذلك من تاريخ 21 جانفي 2019 إلى غاية 30 ماي 2019 .

مديـــر التربيـــة

ملاحظة :

يمنع على الطلبة و الباحثين تمرير أي استبيان إلا الاستبيان مؤشر عليه من طرف المديرية.
يمنع على الطلبة و الباحثين التصوير الفوتوغرافي و أخذ تسجيلات للتلاميذ مهما كان شكلها وذلك وفقا للمادة رقم 10 من القانون رقم 15-12 المؤرخ في 2015/07/15 المتعلق بحماية الطفل .

نسخة إلى :السيد(ة) : مدير(ة): المؤسسة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الابتدائي

الرقم: 56 /2020/0.0.2

الجزائر في: 10 مارس 2020

السيد مدير التربية لوسط ولاية الجزائر

الموضوع: الترخيص لطالبة بالدخول إلى الإبتدائيات لاستكمال بحث ميداني.

بناء على الطلب الذي تقدمت به الأستاذة **روابي أمال**، طالبة بكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية بجامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، لاستكمال بحث ميداني في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه، تحت عنوان **"واقع تقويم مادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات – الطور الثاني من التعليم الإبتدائي"**، يشرفني أن أطلب منكم تسهيل مهمة الطالبة لاستكمال بحثها الميداني، بالترخيص لها بالدخول إلى المدارس الإبتدائية الآتية:

- المدرسة الإبتدائية عيسات إيدير، سيدي امحمد؛
- المدرسة الإبتدائية محمد زكال، سيدي امحمد؛
- المدرسة الإبتدائية محمد مادة، سيدي امحمد؛
- المدرسة الإبتدائية خالد ابن الوليد، سيدي امحمد؛
- المدرسة الإبتدائية مناني (1)، سيدي امحمد؛
- المدرسة الإبتدائية مناني (2)، سيدي امحمد؛
- المدرسة الإبتدائية ابن رشيق، سيدي امحمد؛
- المدرسة الإبتدائية ابن الناس، سيدي امحمد؛
- المدرسة الإبتدائية حسن بن مومن، سيدي امحمد؛
- المدرسة الإبتدائية حليمة لسعدية، سيدي امحمد؛

مع فائق التقدير والاحترام.

قاسم جملان

التقويم التشخيصي

Test du khi-deux

طرح اسئلة حول الدرس السابق

تش1

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	4	7,5	-3,5
دائما	11	7,5	3,5
Total	15		

Tests statistiques

	تش1
Khi-deux	3,267[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,071

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

تش1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	4	26,7	26,7	26,7
	دائما	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

طرح اسئلة حول المحور السابق

تش 2

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	1	5,0	-4,0
احيانا	2	5,0	-3,0
دائما	12	5,0	7,0
Total	15		

Tests statistiques

	تش 2
Khi-deux	14,800[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,001

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

تش 2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	1	6,7	6,7	6,7
	احيانا	2	13,3	13,3	20,0
	دائما	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

استجواب حول المكتسبات الاولية قبل بداية ميدان جديد

Test du khi-deux

تش 3

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	3	5,0	-2,0
احيانا	8	5,0	3,0
دائما	4	5,0	-1,0
Total	15		

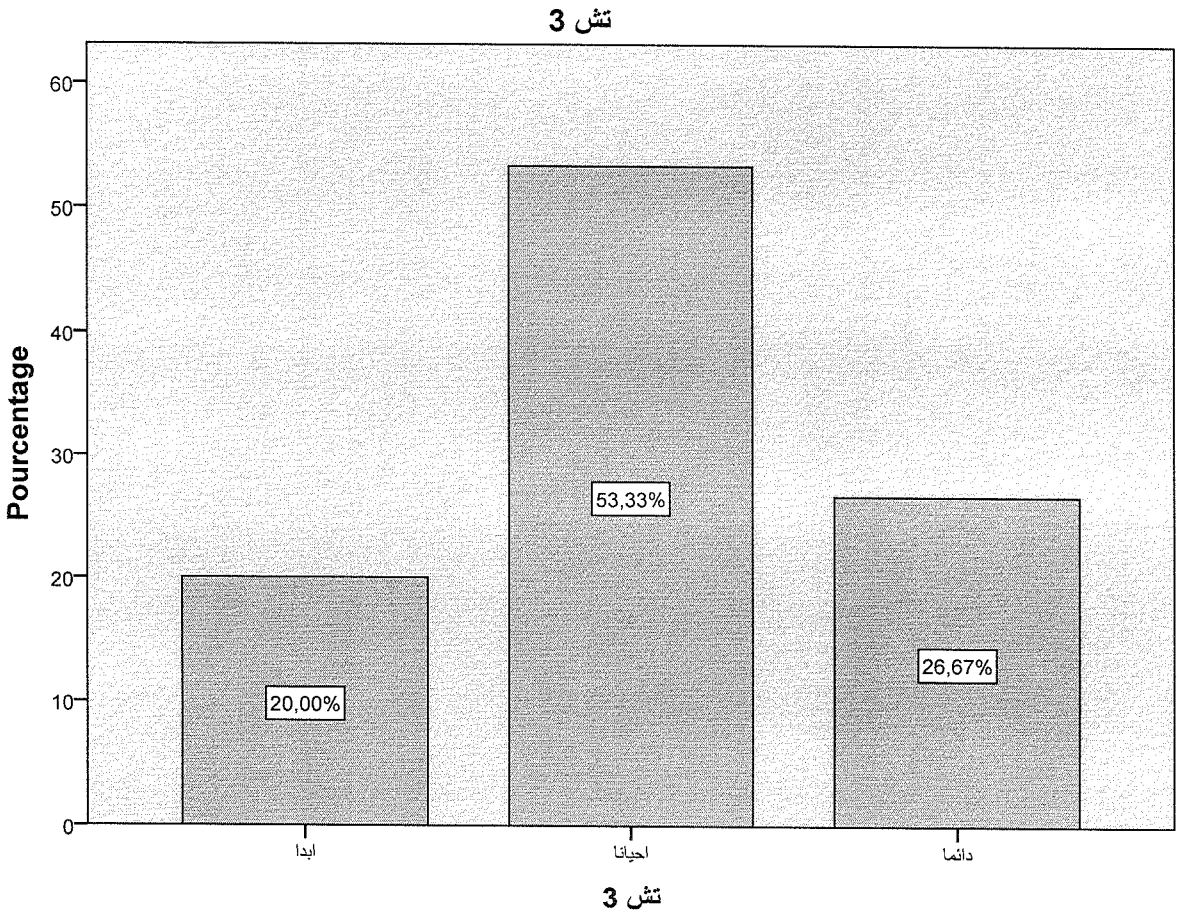
Tests statistiques

	تش 3
Khi-deux	2,800[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,247

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

تش 3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	3	20,0	20,0	20,0
	احيانا	8	53,3	53,3	73,3
	دائما	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	



Test du khi-deux

تش4

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	3	7,5	-4,5
دائما	12	7,5	4,5
Total	15		

Tests statistiques

	تش4
Khi-deux	5,400[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,020

دال احصائيا

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

Fréquences

تش4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	3	20,0	20,0	20,0
	دائما	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Test du khi-deux

تش5

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	3	5,0	-2,0
احيانا	1	5,0	-4,0
دائما	11	5,0	6,0
Total	15		

Tests statistiques

	تش5
Khi-deux	11,200[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,004

دال احصائيا

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

تش5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	3	20,0	20,0	20,0
	احيانا	1	6,7	6,7	26,7
	دائما	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Test du khi-deux

تش6

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	5	5,0	,0
احيانا	3	5,0	-2,0
دائما	7	5,0	2,0
Total	15		

Tests statistiques

	تش6
Khi-deux	1,600[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,449

غير دال

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

Fréquences

تش6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	5	33,3	33,3	33,3
	احيانا	3	20,0	20,0	53,3
	دائما	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Test du khi-deux

تك1

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	1	7,5	-6,5
دائما	14	7,5	6,5
Total	15		

Tests statistiques

	تك1
Khi-deux	11,267[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,001

دال ادمانيا

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

تك1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	1	6,7	6,7	6,7
	دائما	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Test du khi-deux

تك2

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	1	7,5	-6,5
دائما	14	7,5	6,5
Total	15		

Tests statistiques

	2تك
Khi-deux	11,267[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,001

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

2تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	1	6,7	6,7	6,7
	دائما	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Test du khi-deux

Fréquences

3تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	6	5,0	1,0
احيانا	4	5,0	-1,0
دائما	5	5,0	,0
Total	15		

Tests statistiques

	3تك
Khi-deux	,400[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,819

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

3تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	6	40,0	40,0	40,0
	احيانا	4	26,7	26,7	66,7
	دائما	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Test du khi-deux

4تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	15	15,0	,0
Total	15[a]		

a. Cette variable est une constante. Le test du Khi-deux ne peut pas être effectué.

Test du khi-deux

5تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	1	5,0	-4,0
احيانا	4	5,0	-1,0
دائما	10	5,0	5,0
Total	15		

Tests statistiques

	5تك
Khi-deux	8,400[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,015

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

Fréquences

تك5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	1	6,7	6,7	6,7
	احيانا	4	26,7	26,7	33,3
	دائما	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Test du khi-deux

Fréquences

تك6

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	1	5,0	-4,0
احيانا	2	5,0	-3,0
دائما	12	5,0	7,0
Total	15		

Tests statistiques

	تك6
Khi-deux	14,800[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,001

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

Fréquences

تك6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	1	6,7	6,7	6,7
	احيانا	2	13,3	13,3	20,0
	دائما	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Test du khi-deux

Fréquences

7تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	1	7,5	-6,5
دائما	14	7,5	6,5
Total	15		

Tests statistiques

	7تك
Khi-deux	11,267[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,001

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

Fréquences

7تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	1	6,7	6,7	6,7
	دائما	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Test du khi-deux

Fréquences

8تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	6	5,0	1,0
احيانا	5	5,0	,0
دائما	4	5,0	-1,0
Total	15		

Tests statistiques

	8تك
Khi-deux	,400[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,819

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

Fréquences

8تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	6	40,0	40,0	40,0
	احيانا	5	33,3	33,3	73,3
	دائما	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Test du khi-deux

Fréquences

9تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	2	5,0	-3,0
احيانا	5	5,0	,0
دائما	8	5,0	3,0
Total	15		

Tests statistiques

	9تك
Khi-deux	3,600[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,165

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

Fréquences

9تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	2	13,3	13,3	13,3
	احيانا	5	33,3	33,3	46,7
	دائما	8	53,3	53,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=10تك
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

10تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	3	7,5	-4,5
دائما	12	7,5	4,5
Total	15		

Tests statistiques

	10تك
Khi-deux	5,400[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,020

دال
عند
0,05 α

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

Fréquences

Statistiques

10تك

N	Valide	15
	Manquant	0

10تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	3	20,0	20,0	20,0
	دائما	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

11تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	2	7,5	-5,5
دائما	13	7,5	5,5
Total	15		

Tests statistiques

	11تك
Khi-deux	8,067[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,005

دال
عند 0,01

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

Fréquences

Statistiques

11تك

N	Valide	15
	Manquant	0

11تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	2	13,3	13,3	13,3
	دائما	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=12ك
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

12ك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	3	5,0	-2,0
احيانا	5	5,0	,0
دائما	7	5,0	2,0
Total	15		

Tests statistiques

	12ك
Khi-deux	1,600[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,449

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

Fréquences

Statistiques

12ك

N	Valide	15
	Manquant	0

12ك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	3	20,0	20,0	20,0
	احيانا	5	33,3	33,3	53,3
	دائما	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

13تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	7	7,5	-,5
دائما	8	7,5	,5
Total	15		

Tests statistiques

	13تك
Khi-deux	,067[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,796

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

```
FREQUENCIES VARIABLES=13تك
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

13تك

N	Valide	15
	Manquant	0

13تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	7	46,7	46,7	46,7
	دائما	8	53,3	53,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=14تك
  /EXPECTED=EQUAL
```

```
/MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

14تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	1	7,5	-6,5
دائما	14	7,5	6,5
Total	15		

Tests statistiques

	14تك
Khi-deux	11,267[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,001

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

```
FREQUENCIES VARIABLES=14تك
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

14تك

N	Valide	15
	Manquant	0

14تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	1	6,7	6,7	6,7
	دائما	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

15تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	10	5,0	5,0
احيانا	2	5,0	-3,0
دائما	3	5,0	-2,0
Total	15		

Tests statistiques

	15تك
Khi-deux	7,600[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,022

دال عند 0,05 ≥

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

```
FREQUENCIES VARIABLES=15تك
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

15تك

N	Valide	15
	Manquant	0

15تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	10	66,7	66,7	66,7
	احيانا	2	13,3	13,3	80,0
	دائما	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=16تك
  /EXPECTED=EQUAL
```

```
/MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

16تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	2	5,0	-3,0
احيانا	2	5,0	-3,0
دائما	11	5,0	6,0
Total	15		

Tests statistiques

	16تك
Khi-deux	10,800[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,005

دال
على
0,01

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

16تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	2	13,3	13,3	13,3
	احيانا	2	13,3	13,3	26,7
	دائما	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

17تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	10	5,0	5,0
احيانا	1	5,0	-4,0
دائما	4	5,0	-1,0
Total	15		

Tests statistiques

	17تك
Khi-deux	8,400[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,015

دال
على
0,01 ب

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

```
FREQUENCIES VARIABLES=17تك
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

17تك

N	Valide	15
	Manquant	0

17تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	10	66,7	66,7	66,7
	احيانا	1	6,7	6,7	73,3
	دائما	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=18تك
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

18تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	9	5,0	4,0
احيانا	2	5,0	-3,0
دائما	4	5,0	-1,0
Total	15		

Tests statistiques

	18تك
Khi-deux	5,200[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,074

غير دال

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

Fréquences

18تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	9	60,0	60,0	60,0
	احيانا	2	13,3	13,3	73,3
	دائما	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

19تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	9	5,0	4,0
احيانا	1	5,0	-4,0
دائما	5	5,0	,0
Total	15		

Tests statistiques

	19تك
Khi-deux	6,400[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,041

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

```
FREQUENCIES VARIABLES=19تك
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

19تك

N	Valide	15
	Manquant	0

19تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	9	60,0	60,0	60,0
	احيانا	1	6,7	6,7	66,7
	دائما	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=20تك
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

20تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	1	5,0	-4,0
احيانا	1	5,0	-4,0
دائما	13	5,0	8,0
Total	15		

Tests statistiques

	20تك
Khi-deux	19,200[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,000

دال
عند
0,01 ه

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

```
FREQUENCIES VARIABLES=20تك
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

20تك

N	Valide	15
	Manquant	0

20تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	1	6,7	6,7	6,7
	احيانا	1	6,7	6,7	13,3
	دائما	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=21تك
  /EXPECTED=EQUAL
```

```
/MISSING ANALYSIS.
```

Test du khi-deux

21تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	2	5,0	-3,0
احيانا	6	5,0	1,0
دائما	7	5,0	2,0
Total	15		

Tests statistiques

	21تك
Khi-deux	2,800[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,247

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

Statistiques

21تك

N	Valide	15
	Manquant	0

21تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	2	13,3	13,3	13,3
	احيانا	6	40,0	40,0	53,3
	دائما	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=22تك
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

22تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	4	5,0	-1,0
احيانا	7	5,0	2,0
دائما	4	5,0	-1,0
Total	15		

Tests statistiques

	22تك
Khi-deux	1,200[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,549

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

```
FREQUENCIES VARIABLES=22تك
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

22تك

N	Valide	15
	Manquant	0

22تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	4	26,7	26,7	26,7
	احيانا	7	46,7	46,7	73,3
	دائما	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=23تك
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

23تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	3	7,5	-4,5
دائما	12	7,5	4,5
Total	15		

Tests statistiques

	23تك
Khi-deux	5,400[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,020

دال
0,05 من

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

```
FREQUENCIES VARIABLES=23تك
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

23تك

N	Valide	15
	Manquant	0

23تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	3	20,0	20,0	20,0
	دائما	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=24تك
  /EXPECTED=EQUAL
```

```
/MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

24تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	1	7,5	-6,5
دائما	14	7,5	6,5
Total	15		

Tests statistiques

	24تك
Khi-deux	11,267[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,001

دال
0,01 عند

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

Statistiques

24تك

N	Valide	15
	Manquant	0

24تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	1	6,7	6,7	6,7
	دائما	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

25تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	2	7,5	-5,5
دائما	13	7,5	5,5
Total	15		

Tests statistiques

	25تك
Khi-deux	8,067[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,005

دال
٩٩٥

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

```
FREQUENCIES VARIABLES=25تك
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

25تك

N	Valide	15
	Manquant	0

25تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	2	13,3	13,3	13,3
	دائما	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Test du khi-deux

26تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	3	7,5	-4,5
دائما	12	7,5	4,5
Total	15		

Tests statistiques

	26ك
Khi-deux	5,400[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,020

دال
0,01-ع

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

```
FREQUENCIES VARIABLES=26ك
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

26ك

N	Valide	15
	Manquant	0

26ك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	3	20,0	20,0	20,0
	دائما	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=27ك
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

27تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	3	5,0	-2,0
احيانا	1	5,0	-4,0
دائما	11	5,0	6,0
Total	15		

Tests statistiques

	27تك
Khi-deux	11,200[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,004

دال
0,01 <

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

```
FREQUENCIES VARIABLES=27تك
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

27تك

N	Valide	15
	Manquant	0

27تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	3	20,0	20,0	20,0
	احيانا	1	6,7	6,7	26,7
	دائما	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=28تك
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

28تك

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	14	7,5	6,5
دائما	1	7,5	-6,5
Total	15		

Tests statistiques

	28تك
Khi-deux	11,267[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,001

دال معنى 0,01 ؛

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

28تك

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	14	93,3	93,3	93,3
	دائما	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=1تـح
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

1تج

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	4	5,0	-1,0
احيانا	7	5,0	2,0
دائما	4	5,0	-1,0
Total	15		

Tests statistiques

	1تج
Khi-deux	1,200[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,549

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

```
FREQUENCIES VARIABLES=1تج
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

1تج

N	Valide	15
	Manquant	0

1تج

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	4	26,7	26,7	26,7
	احيانا	7	46,7	46,7	73,3
	دائما	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=2تج
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

تح2

	التكرار Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	2	4,7	-2,7
احيانا	3	4,7	-1,7
دائما	9	4,7	4,3
Total	14		

Tests statistiques

	تح2
Khi-deux	6,143[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,046

دال عند 0,01

a. 3 cellules (100,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 4,7.

تح2

		Fréquence	النسبة المئوية Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	2	13,3	14,3	14,3
	احيانا	3	20,0	21,4	35,7
	دائما	9	60,0	64,3	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Manquant	Système	1	6,7		
Total		15	100,0		

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=تـح3
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

تح2

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

	التكرار	النسبة %	متوسط اختبار	الدلالة الاحصائية
ابدا	2	13,3	6,14	دال عند 0,01
احيانا	3	20		
دائما	9	60		
	14	100		

تح3

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	2	7,5	-5,5
دائما	13	7,5	5,5
Total	15		

Tests statistiques

	تح3
Khi-deux	8,067[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,005

دال عند ٠,٠١ ٩

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

تح3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	2	13,3	13,3	13,3
	دائما	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Test du khi-deux

Fréquences

تح4

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	1	5,0	-4,0
احيانا	1	5,0	-4,0
دائما	13	5,0	8,0
Total	15		

Tests statistiques

	4تج
Khi-deux	19,200[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

Fréquences

Statistiques

4تج

N	Valide	15
	Manquant	0

4تج

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	1	6,7	6,7	6,7
	احيانا	1	6,7	6,7	13,3
	دائما	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=5تج
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

5تج

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	3	4,7	-1,7
احيانا	4	4,7	-,7
دائما	7	4,7	2,3
Total	14		

Tests statistiques

	5تج
Khi-deux	1,857[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,395

a. 3 cellules (100,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 4,7.

5تج

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	3	20,0	21,4	21,4
	احيانا	4	26,7	28,6	50,0
	دائما	7	46,7	50,0	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Manquant	Système	1	6,7		
Total		15	100,0		

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=6تج
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

6تج

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	1	5,0	-4,0
احيانا	6	5,0	1,0
دائما	8	5,0	3,0
Total	15		

Tests statistiques

	6تج
Khi-deux	5,200[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,074

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

```
FREQUENCIES VARIABLES=6تج
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

6تج

N	Valide	15
	Manquant	0

6تج

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	1	6,7	6,7	6,7
	احيانا	6	40,0	40,0	46,7
	دائما	8	53,3	53,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=7تج
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

7تح

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	1	4,7	-3,7
احيانا	3	4,7	-1,7
دائما	10	4,7	5,3
Total	14		

Tests statistiques

	7تح
Khi-deux	9,571[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,008

a. 3 cellules (100,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 4,7.

```
FREQUENCIES VARIABLES=7تح
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

7تح

N	Valide	14
	Manquant	1

7تح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	1	6,7	7,1	7,1
	احيانا	3	20,0	21,4	28,6
	دائما	10	66,7	71,4	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Manquant	Système	1	6,7		
Total		15	100,0		

Test du khi-deux

8تح

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	2	7,5	-5,5
دائما	13	7,5	5,5
Total	15		

Tests statistiques

	8تح
Khi-deux	8,067[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,005

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

```
FREQUENCIES VARIABLES=8تـح
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

8تح

N	Valide	15
	Manquant	0

8تح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	2	13,3	13,3	13,3
	دائما	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=9تـح
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

9تح

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	3	7,5	-4,5
دائما	12	7,5	4,5
Total	15		

Tests statistiques

	9تح
Khi-deux	5,400[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,020

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

```
FREQUENCIES VARIABLES=9تـح
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

9تح

N	Valide	15
	Manquant	0

9تح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	3	20,0	20,0	20,0
	دائما	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=10تـح
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

10تح

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	3	7,5	-4,5
دائما	12	7,5	4,5
Total	15		

Tests statistiques

	10تح
Khi-deux	5,400[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,020

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

```
FREQUENCIES VARIABLES=10تح
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

10تح

N	Valide	15
	Manquant	0

10تح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	3	20,0	20,0	20,0
	دائما	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=11تح
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

11تح

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	2	7,5	-5,5
دائما	13	7,5	5,5
Total	15		

Tests statistiques

	11تح
Khi-deux	8,067[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,005

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

Statistiques

11تح

N	Valide	15
	Manquant	0

11تح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	2	13,3	13,3	13,3
	دائما	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

12تح

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	1	7,0	-6,0
دائما	13	7,0	6,0
Total	14		

Tests statistiques

	12تح
Khi-deux	10,286[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,001

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,0.

```
FREQUENCIES VARIABLES=12تح
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

12تح

N	Valide	14
	Manquant	1

12تح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	1	6,7	7,1	7,1
	دائما	13	86,7	92,9	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Manquant	Système	1	6,7		
Total		15	100,0		

Test du khi-deux

13تح

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	1	5,0	-4,0
احيانا	2	5,0	-3,0
دائما	12	5,0	7,0
Total	15		

Tests statistiques

	13تح
Khi-deux	14,800[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,001

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

```
FREQUENCIES VARIABLES=13تح
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

13تح

N	Valide	15
	Manquant	0

13تح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	1	6,7	6,7	6,7
	احيانا	2	13,3	13,3	20,0
	دائما	12	80,0	80,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=14تح
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

14تح

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	2	7,5	-5,5
دائما	13	7,5	5,5
Total	15		

Tests statistiques

	14تح
Khi-deux	8,067[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,005

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

```
FREQUENCIES VARIABLES=14تـح
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

14تح

N	Valide	15
	Manquant	0

14تح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	2	13,3	13,3	13,3
	دائما	13	86,7	86,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=15تـح
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

15تج

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	2	5,0	-3,0
احيانا	4	5,0	-1,0
دائما	9	5,0	4,0
Total	15		

Tests statistiques

	15تج
Khi-deux	5,200[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,074

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

15تج

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	2	13,3	13,3	13,3
	احيانا	4	26,7	26,7	40,0
	دائما	9	60,0	60,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=16تـج
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

16تح

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	15	15,0	,0
Total	15[a]		

a. Cette variable est une constante. Le test du Khi-deux ne peut pas être effectué.

```
FREQUENCIES VARIABLES=16تـح
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

16تح

N	Valide	15
	Manquant	0

16تح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	دائما	15	100,0	100,0	100,0

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=17تـح
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

17تح

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	15	15,0	,0
Total	15[a]		

a. Cette variable est une constante. Le test du Khi-deux ne peut pas être effectué.

Fréquences

17تح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	دائما	15	100,0	100,0	100,0

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

18 تح

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	2	5,0	-3,0
احيانا	2	5,0	-3,0
دائما	11	5,0	6,0
Total	15		

Tests statistiques

	18 تح
Khi-deux	10,800[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,005

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

```
FREQUENCIES VARIABLES=18تـح
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

18 تح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	2	13,3	13,3	13,3
	احيانا	2	13,3	13,3	26,7
	دائما	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=19تـح
```

```
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

19تح

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	1	4,7	-3,7
احيانا	1	4,7	-3,7
دائما	12	4,7	7,3
Total	14		

Tests statistiques

	19تح
Khi-deux	17,286[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,000

a. 3 cellules (100,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 4,7.

Fréquences

19تح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	1	6,7	7,1	7,1
	احيانا	1	6,7	7,1	14,3
	دائما	12	80,0	85,7	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Manquant	Système	1	6,7		
Total		15	100,0		

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=20تـح
  /EXPECTED=EQUAL
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Test du khi-deux

Fréquences

20تح

	Effectif observé	N théorique	Résidus
احيانا	1	7,5	-6,5
دائما	14	7,5	6,5
Total	15		

Tests statistiques

	20تح
Khi-deux	11,267[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,001

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 7,5.

20تح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	احيانا	1	6,7	6,7	6,7
	دائما	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Test du khi-deux

Fréquences

21تح

	Effectif observé	N théorique	Résidus
ابدا	8	5,0	3,0
احيانا	5	5,0	,0
دائما	2	5,0	-3,0
Total	15		

Tests statistiques

	س21
Khi-deux	3,600[a]
ddl	2
Sig. asymptotique	,165

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,0.

س21

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابدا	8	53,3	53,3	53,3
	احيانا	5	33,3	33,3	86,7
	دائما	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	