وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المشرفين التربويين و الأساتذة.

– دراسة ميدانية في ولاية الوادي –

أطروحة

للحصول على شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي

إعداد الطالب:

فارح عبد اللطيف

إشراف الأستاذ الدكتور:

طعبلي محمد الطاهر

السنة الجامعية: 2018-2019

بسم الله الرحمن الرحيم

قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي

لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (162) لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ

الْمُسْلِمِينَ (163)

سورة الأنعام

شكر و تقدير

الحمد لله ذي المن والفضل والإحسان، حمداً يليق بجلاله وعظمته،

وصلِّ اللهم على خاتم الرسل، من لا نبي بعده، صلاةً تقضى لنا بها الحاجات، وترفعنا بها أعلى الدرجات، و تبلّغنا بها أقصى الغايات من جميع الخيرات، في الحياة وبعد الممات،

فلله الشكر أولاً وأخيراً، على حسن توفيقه، وكريم عونه، وعلى ما منَّ وفتح به عليَّ من إنجاز لهذا العمل، بعد أن يسّر العسير، وذلّل الصعب. و أسأل الله أن يجعله خالصا لوجهه الكريم، و أن يجعله نافعا لهذه الأمة.

كما أَدِينُ بعظيم الفضل والشكر والعرفان بعد الله سبحانه وتعالى في إنجاز هذا البحث وإخراجه بالصورة المرجوة، إلى المشرف على الرسالة: **الأستاذ الدكتور محمد الطاهر طعبلي**. الذي منحني الكثير من وقته، وجهده، وتوجيهاته، وإرشاداته، وآرائه القيمة. ومدَّ يد العون لي دون ضجر للسير قدماً بالدراسة نحو الأفضل، سائلا المولى القدير أن يجزيه عني خير الجزاء ويثيبه الأجر إن شاء الله. كما أتقدم بالشكر إلى اللجنة الموقرة لقبولها مناقشة هذه الذكرة.

و الشكر موصول للسيد مدير التربية لولاية الوادي على ترخيصه لي بالقيام بهذه الدراسة في تراب الولاية، كما أشكر جميع مفتشي و مديري و أساتذة المقاطعات التربوية في ولاية الوادي و الولايات الأخرى، على ما وجدته عندهم من حسن استقبال و مساعدة على إنجاز الدراسة التطبيقية.

و لا أنسى في هذا المقام جميع الأساتذة الذين درست على أيديهم، بداية من شهادة الليسانس في جامعة الوادي، وصولا إلى أساتذتي في جامعتي البليدة (2) و الجزائر 2 في دراسات ما بعد التدرج، و أدعو الله تعالى أن يجزل لهم العطاء و يجعل ما علّموه لي في موازين حسناتهم يوم القيامة.

و ختاما أثني خير الثناء على جميع من قدّم لي يد العون بكتاب أو مجلة أو دراسة، أو دلني أو قدّم لي نصيحة طالبا من الله تعالى أن يكون لهم عونا و ناصرا.

إهداء

إلى روح والدي الذي قدّر الله له أن لا يرى ثمرة أبنائه

إلى روحي جدي و عمي اللذين لم يشعرانا باليتم و عوضانا طعم الأبوّة

إلى الوالدة و الخالة الكريمتين اللتين رافقتني دعاؤهما في كل خطواتي، أمدّهما الله بالصحّة و العافية

إلى زوجتي الغالية و أبنائي الأحباء "وسام، هناء، ملاك، عفاف، أحمد أمين، حفصة، عبد المجيد"

الذين انشغلت عنهم طيلة سنوات الدراسة فلم أمنحهم من وقتي إلا القليل

و شكري أيضا لأخويّ و أختي على ما قدموه لي من عون و تشجيع

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل سائلا الله تعالى أن يكرمني به.

آمين.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تعيق تطبيق التقويم المستمر في ضوء المناهج المعاد كتابتها في المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر المشرفين التربويين(المفتشين) والأساتذة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، باستخدام سبعة مقاييس، تم تطبيقها على عينة من المفتشين قوامها 30 مفتشا بيداغوجيا في المرحلة الابتدائية تم اختيارهم بالطريقة المسحية، وعينة من أساتذة التعليم الابتدائي بلغت 290 أستاذا وأستاذة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية.

توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن صعوبة تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تتمثل في بعض الصعوبات التنظيمية، حيث ترجع الصعوبة بالدرجة الأولى إلى الجهد المبذول في التقويم المستمر ثم الاكتظاظ، وشكل نقص التكوين و تعدد المواد و قلة الوقت المخصص للتقويم درجة متوسطة من الصعوبة؛ أما الصعوبات البيداغوجية فترجع إلى استعمال شبكات التقويم على اختلاف أنواعها، وصعوبات استخدام أساليب تقويم متعددة.

كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين المفتشين في تقدير صعوبات التقويم المستمر تعزى إلى الخبرة المهنية، إلا في مقياس استخدام أساليب تقويم متعددة، ولا توجد فروق معنوية بين الأساتذة تعزى إلى متغير الخبرة؛ بينما توجد فروق بين وجهة نظر المفتشين والأساتذة في تقدير صعوبات التقويم في الصعوبات الخاصة باستعمال شبكات التقويم واستخدام أساليب تقويم متعددة.

Abstract

This study aimed to identify the difficulties that hinder the application of continuous assessment in the light of the rewritten methods in the primary stage, from the point of view of the educational supervisors (inspectors) and the professors. The study relied on the descriptive approach using seven measures applied to a sample of 30 inspectors The teachers of pedagogy in the primary stage were selected by survey method, and a sample of teachers of primary education reached 290 professors and professors, who were selected by random stratified sample method.

The study found a number of results, the most important of which is that the difficulty of applying the continuous calendar in primary education is due to some organizational difficulties. The difficulty is mainly due to the effort exerted in continuous evaluation and overcrowding. The pedagogical difficulties are the use of different kinds of evaluation networks and the difficulties of using multiple evaluation methods.

The study also found that there are no differences between the inspectors in estimating the difficulties of continuous evaluation due to the professional experience except in the scale of the use of multiple evaluation methods. There are no significant differences between the teachers due to the variable of experience. There are differences between the view of the inspectors and the teachers In particular difficulties in using calendar networks and using multiple valuation methods.

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	شكر	ب
	إهداء	ج
	ملخص الدراسة باللغة العربية	د
	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	هـ
	فهرس المحتويات	و
	فهرس الجداول	ك
	فهرس الأشكال	ع
	فهرس المخططات	ف
	قائمة الملاحق	ص
	مقدمة	20
الإطار العام للدراسة		
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
01	إشكالية الدراســـة	27
02	أسئلة الدراسة	29
03	فرضيات الدراســـة	30
04	أهداف الدراســـة	32
05	أهمية الدراســـة	32
06	التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة	33
07	الدراسات السابقة	36
08	التعليق على الدراسات السابقة	47
الإطار النظري للدراسة		
الفصل الثاني: التقويم المستمر		
	تمهيد	
	أولا: التقويم التربوي	
01	مفهوم التقويم التربوي	56
02	تطور مفهوم التقويم التربوي (نبذة تاريخية)	61

03	التقويم التربوي و المفاهيم المرتبطة به	71
04	أنواع التقويم التربوي	77
05	الخطوات الرئيسية في عملية التقويم التربوي	83
06	مبادئ و أسس التقويم التربوي	86
	ثانيا: التقويم المستمر	
01	مفهوم التقويم المستمر	91
02	تسميات التقويم المستمر	93
03	خصائص التقويم المستمر	97
04	الاختلاف بين التقويم المستمر و التقويم التقليدي	99
05	أهمية التقويم المستمر	101
06	مبررات تطبيق التقويم المستمر	101
	ثالثا: أساليب التقويم المستمر	
01	التقويم المعتمد على الأداء	111
02	التقويم بالملاحظة	118
03	التقويم بالواجبات المنزلية	121
04	التقويم بملف الإنجاز	125
05	التقويم بالاختبارات	132
06	التقويم بالمشروع	135
07	التقويم الذاتي	138
08	تقويم الأقران	140
09	أدوات التقويم المستمر	143
	ملخص الفصل	145
الفصل الثالث : المقاربة بالكفاءات		
	تمهيد	
	أولا :الكفاءة	
01	مفهوم الكفاية و الكفاءة	152
02	خصائص الكفاءة	158
03	صياغة الكفاءة	160
04	الشروط الأساسية للكفاءة	161

05	الكفاءة و المفاهيم المرتبطة بها	165
06	مركبات الكفاءة في أبعادها الثلاثة	170
07	المصفوفة المفاهيمية للكفاءات	171
	ثانيا : المقاربة بالكفاءات	
01	تعريف المقاربة	174
02	تعريف المقاربة بالكفاءات	175
03	نشأة المقاربة بالكفاءات	177
04	أهداف المقاربة بالكفاءات	179
05	المبادئ الأساسية المعتمدة في المقاربة بالكفاءات	180
06	مزايا المقاربة بالكفاءات	183
07	استراتيجيات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات	184
	ثالثا: صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات	
01	الانتقال من المقاربة بالمحتويات إلى المقاربة بالكفاءات	190
02	مقارنة بين التعلم المقاربة بالكفاءات و المقاربات الأخرى	195
03	شروط و مبادئ تنفيذ استراتيجية التمحور حول المتعلم	197
04	مبررات الإصلاح في المدرسة الجزائرية	199
05	صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات	201
06	صعوبات وضع المنهاج حيز التنفيذ	208
07	صعوبات تطبيق التقويم التربوي	213
	ملخص الفصل	217
الفصل الرابع: التقويم في المناهج المعاد كتابتها		
	تمهيد	
	أولا: مفاهيم هيكلية للمناهج المعاد كتابتها	
01	مستويات الكفاءة	222
02	المقطع التعلّمي	234
03	الميدان التعلّمي	235
04	الوضعيات في المقاربة بالكفاءات	237
05	معايير التقويم	256
06	مؤشرات التقويم	260

	ثانيا: مسارات التعلم وفق المناهج الجديدة	
01	مسار التعلم في اللغة العربية	263
02	مسار التعلم في الرياضيات	265
03	مسار التعلم في التربية البدنية	268
04	تخطيط التعلمات لإرساء كفاءة	270
	ثالثا: التقويم وفق المناهج المعاد كتابتها	
01	التقويم وفق المناهج الجديدة	280
02	التقويم التشخيصي	283
03	التقويم المستمر	288
04	التقويم التحصيلي	298
05	معوقات تطبيق التقويم في المدرسة الجزائرية	300
	ملخص الفصل	304
الإطار الميداني للدراسة		
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.		
	تمهيد	
01	الدراسة الاستطلاعية	310
02	بناء أدوات القياس	313
03	الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة	321
04	حدود الدراسة	348
05	الدراسة الأساسية	348
06	الأساليب الإحصائية	362
الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة و مناقشتها		
	تمهيد	
01	عرض نتائج و تفسير ومناقشة الفرضية الأولى	365
02	عرض نتائج وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية	369
03	عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الثالثة	375
04	عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الرابعة	381
05	عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الخامسة	387
06	عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية السادسة	393

07	عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية السابعة	398
08	عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الثامنة	404
09	عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية التاسعة	410
10	عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية العاشرة	415
11	عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الحادية عشرة	423
12	الاستنتاج العام.	433

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجـــــــدول	الصفحة
01	الفرق بين القياس و التقويم.	76
02	الفرق بين التقويم و الاختبار.	76
03	أنواع التقويم و أهدافه و خصائصه.	82
04	مقارنة بين التقويم البديل و التقويم التقليدي.	99
05	مستويات الكفاءة حسب مناهج الجيل الأول	172
06	مقارنة بين التعليم المتمركز حول المدرس، و التعليم المتمركز حول المتعلم.	195
07	مراحل الاستشارة الوطنية حول التقييم التربوي	215
08	العلاقة بين الكفاءة الختامية و المعايير و المؤشرات	261
09	العلاقة بين أنواع المعايير و كيفية تطبيقها	262
10	البرنامج السنوي للتعلمات السنة الأولى ابتدائي	270
11	المخطط السنوي للتعلمات السنة الأولى ابتدائي.	276
12	مختلف أنواع التقويم و محطات إنجازها وفق مناهج الجيل الثاني.	282
13	أنواع شبكات التقويم وظيفتها، أهميتها، وقتها.	291
14	نموذج شبكة الملاحظة و المتابعة المرفق للوضعيات الجزئية.	293
15	نموذج شبكة الملاحظة و المتابعة الخاصة بالقسم.	294
16	نموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي.	294
17	نموذج لشبكة بمعايير التصحيح الخاصة بالمقطع التعلمي.	296
18	نموذج لشبكة بمعايير التصحيح الخاصة بالكفاءة الشاملة نهاية الفصل.	296
19	نموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم مجال المواقف والقيم وميدان الكفاءات العرضية.	297
20	تصنيف أفراد العينة الاستطلاعية من الأساتذة حسب الإطار.	311
21	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على المقاطعات التربوية.	312
22	تصنيف أفراد العينة الاستطلاعية من المفتشين حسب الجنس.	313

23	نتائج الاستمارة الاستطلاعية لحصر الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية.	315
24	توزيع الفقرات على المقاييس.	319
25	المحك أو درجة القطع لكل مستوى من مستويات الإجابة.	320
26	درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التكوين (الأساتذة)	323
27	درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التكوين (المفتشين)	324
28	درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الجهد (الأساتذة)	325
29	درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس الجهد (المفتشين)	325
30	درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الوقت (الأساتذة).	326
31	درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الوقت (المفتشين).	327
32	درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاكتظاظ (الأساتذة).	328
33	درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاكتظاظ (المفتشين).	328
34	درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس تعدد الأنشطة (الأساتذة).	329
35	درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس تعدد الأنشطة (المفتشين).	330
36	درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس استخدام الشبكات (الأساتذة).	331
37	درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس استخدام الشبكات (المفتشين).	332
38	درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس استخدام أساليب تقويم متعددة (الأساتذة).	334
39	درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس استخدام أساليب تقويم متعددة(المفتشين) .	335
40	معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقاييس مع إعادتها.	337
41	معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا– كرونباخ لكل المقاييس (الأساتذة).	338
42	معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا– كرونباخ لكل المقاييس (المفتشين).	338
43	معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا– كرونباخ لمقياس التكوين .	339
44	معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا– كرونباخ لمقياس الجهد.	340
45	معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا– كرونباخ لمقياس التوقيت.	341
46	معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا– كرونباخ لمقياس الاكتظاظ.	341
47	معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا– كرونباخ لمقياس تعدد الأنشطة.	342

48	معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا– كرونباخ لمقياس استخدام شبكات التقويم.	343
49	معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا– كرونباخ لمقياس استخدام أساليب تقويم متعددة.	344
50	نتائج ثبات المقاييس بالتجزئة النصفية.	346
51	توزيع مجتمع الدراسة على المقاطعات التربوية.	350
52	توزيع مجتمع الدراسة (الأساتذة) حسب الإطار	351
53	تصنيف المفتشين حسب الخبرة المهنية (عدد سنوات العمل).	352
54	تصنيف المفتشين حسب الجنس	353
55	تصنيف المفتشين حسب الشهادة المحصل عليها.	354
56	تصنيف المفتشين حسب تخصص الشهادة.	355
57	تصنيف الأساتذة حسب الإطار في المقاطعات.	357
58	تصنيف الأساتذة حسب الشهادة المحصل عليها.	358
59	تصنيف الأساتذة حسب تخصص الشهادة المحصل عليها.	359
60	تصنيف الأساتذة حسب الجنس.	360
61	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة و الهدف منها.	362
62	ترتيب تقدير صعوبات التقويم حسب وجهة نظر المفتشين و الأساتذة.	365
63	نتائج المقياس الأول الخاص بالتكوين (مفتشون).	369
64	نتائج المقياس الأول الخاص بالتكوين (الأساتذة).	371
65	يوضح نتائج المقياس الثاني الجهد (المفتشون).	376
66	يوضح نتائج المقياس الثاني الجهد (الأساتذة).	377
67	نتائج المقياس الثالث الوقت المخصص للتقويم(المفتشون).	381
68	نتائج المقياس الثالث الوقت المخصص للتقويم (الأساتذة).	383
69	نتائج المقياس الرابع التقويم في الأقسام المكتظة (المفتشون).	387
70	نتائج المقياس الرابع التقويم في الأقسام المكتظة (الأساتذة).	389
71	نتائج المقياس الخامس التقويم في أنشطة متعددة (المفتشون).	393
72	نتائج المقياس الخامس التقويم في أنشطة متعددة (الأساتذة).	394
73	نتائج مقياس استخدام شبكات التقويم (المفتشون).	398
74	نتائج مقياس استخدام شبكات التقويم (الأساتذة).	400

75	نتائج المقياس السابع استخدام أساليب تقويم متعددة (المفتشون).	404
76	نتائج المقياس السابع استخدام أساليب تقويم متعددة (الأساتذة).	406
77	تصنيف عينة المفتشين حسب الخبرة المهنية.	410
78	نتائج اختباري كولمجروف سميرنوف و شابيرو لاعتدالية التوزيع لمجموعات المفتشين	410
79	نتائج اختبار كروسكال (kruskal-Wallis)	411
80	نتائج اختبار مان ويتني بين المجموعة الأولى و المجموعة الثانية.	411
81	نتائج اختبار مان ويتني بين المجموعة الأولى و المجموعة الثالثة.	412
82	نتائج اختبار مان ويتني بين المجموعة الأولى والمجموعة الرابعة.	412
83	نتائج اختبار مان ويتني بين المجموعة الثانية والمجموعة الثالثة.	413
84	نتائج اختبار مان ويتني بين المجموعة الثانية والمجموعة الرابعة.	413
85	نتائج اختبار مان ويتني بين المجموعة الثالثة والمجموعة الرابعة.	413
86	تصنيف عينة الأساتذة حسب الخبرة المهنية.	415
87	نتائج اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لمقياس الحاجة للتكوين.	416
88	نتائج اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لمقياس الجهد المبذول في التقويم.	416
89	نتائج المقارنة البعدية بين المتوسطات بالنسبة لمقياس الجهد.	417
90	نتائج اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لمقياس الوقت.	418
91	نتائج اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لمقياس اكتظاظ القسم بالتلاميذ.	418
92	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية لمقياس اكتظاظ القسم بالتلاميذ.	419
93	نتائج اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لمقياس استخدام الشبكات.	420
94	نتائج اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لمقياس استخدام الشبكات.	420
95	نتائج اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لمقياس أساليب التقويم المتعددة.	421
96	نتائج اختبار ت للفروق بين المفتشين و الأساتذة في مقياس الحاجة إلى التكوين.	424
97	نتائج اختبار ت للفروق بين المفتشين و الأساتذة في مقياس الجهد المبذول في عملية التقويم.	424
98	نتائج اختبار ت للفروق بين المفتشين و الأساتذة في مقياس الوقت المخصص	425

	لعملية التقويم.	
99	نتائج اختبار ت للفروق بين المفتشين و الأساتذة في مقياس اكتظاظ القسم بالتلاميذ.	426
100	نتائج اختبار ت للفروق بين المفتشين و الأساتذة في مقياس التقويم في أنشطة متعددة	426
101	نتائج اختبار ت للفروق بين المفتشين و الأساتذة في مقياس استعمال شبكات التقويم.	427
102	نتائج اختبار ت للفروق بين المفتشين و الأساتذة في مقياس استخدام أساليب تقويم متعددة.	428

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشـــــــكل	الصفحة
01	خصائص التقويم البديل.	98
02	نمو شخصية المتعلم بفضل التقويم الذاتي.	139
03	المجالات الثلاثة التي تستهدفها المقاربة بالكفاءات	181
04	مراحل استراتيجية حل المشكلات.	186
05	مراحل و خطوات استراتيجية المشروع.	189
06	العلاقة بين ملمح التخرج و الكفاءة الشاملة.	225
07	العلاقة بين الكفاءة الشاملة و الكفاءة الختامية	226
08	كيفية إجراء التعلمات السنوية في الميدان	229
09	كيفية تنفيذ مقطع تعلمي في اللغة العربية	235
10	مقطع تعلمي في اللغة العربية (التمشي الحلزوني).	239
11	مقطع تعلمي في التاريخ و الجغرافيا (تمشي خطي).	240
12	بطارية مقاييس صعوبات التقويم المستمر الصورة النهائية	347

فهرس المخططات

رقم الشكل	عنوان المخطط	الصفحة
01	تصنيف أفراد العينة الاستطلاعية من الأساتذة حسب الجنس.	311
02	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على المقاطعات التربوية.	312
03	تصنيف أفراد العينة الاستطلاعية من المفتشين حسب الجنس.	313
04	توزيع مجتمع الدراسة (الأساتذة) حسب الإطار.	352
05	تصنيف المفتشين حسب الخبرة المهنية (عدد سنوات العمل).	353
06	تصنيف المفتشين حسب الجنس.	354
07	تصنيف المفتشين حسب الشهادة المحصل عليها.	355
08	تصنيف المفتشين حسب تخصص الشهادة.	356
09	تصنيف الأساتذة حسب الإطار في المقاطعات التربوية محل الدراسة.	358
10	مخطط (07) يبين تصنيف الأساتذة حسب الشهادة المحصل عليها.	359
11	تصنيف الأساتذة حسب تخصص الشهادة.	360
12	تصنيف الأساتذة حسب الجنس.	361

قائمة الملاحق

رقم الشكل	عنوان الملحق
01	نتائج الاتساق الداخلي لعينة الأساتذة و عينة المفتشين في جميع المقاييس
02	نتائج معامل الثبات بإعادة الاختبار لعينة الأساتذة في جميع المقاييس
03	نتائج معامل الثبات بحساب ألفا كرونباخ لعينة المفتشين و عينة الأساتذة
04	نتائج معامل الارتباط للمقاييس بالتجزئة النصفية لعينة المفتشين
05	نتائج المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لعينتي المفتشين و الأساتذة في جميع المقاييس
06	نتائج اختبار كروسكال للفروق بين مجموعات عينة المفتشين
07	نتائج اختبار مان ويتني للمقارنة البعدية بين المجموعات في عينة المفتشين
08	نتائج اختبار التباين الأحادي الاتجاه **(Anova)** و شيفيه للمقارنة البعدية بين مجموعات عينة الأساتذة
09	نتائج اختبار "ت" للفروق بين عينتي المفتشين و الأساتذة في جميع المقاييس

مقدمة:

عرف العالم في سنوات سابقة، تنافسا صناعيا واقتصاديا وسياسيا، جعل من بعض الدول تهيمن على تلك المجالات نتيجة لما وصلت إليه من السبق، ثم تحول هذا التنافس إلى تنافس حول امتلاك المعرفة وتحقيق التطور التكنولوجي، الذي أصبح العصب الذي يتحكم في جميع المجالات الأخرى، وصار المحك الذي يقاس به تطور الأمم في عالم يتسم بالتنافس الشديد.

وفي ظل هذا الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي الذي يتصف بوتيرة متسارعة، أصبحت جودة التعليم من أهم التحديات التي تواجه النظم التربوية، التي تسعى لتكون مخرجاتها على درجة عالية من الجودة، وتقدم للمجتمع أفرادا ذوي كفاءة عالية ومؤهلين لأخذ زمام المبادرة والرقي بالمجتمع والوصول به إلى احتلال مكانة بين غيره من المجتمعات المتطورة، يتصف أفراده بالقدرة على الابداع ومواكبة التغيرات المتسارعة التي يفرضها التطور في كافة المجالات، بالاعتماد على جودة وسائل القياس والتقويم التي تساعد في اتخاذ قرارات موضوعية بناء على أسس علمية، باعتبار التقويم جزء عضويا من نسيج النظام التعليمي.

وما يشهده العالم من حراك حول تحسين المناهج الدراسية وتحيينها، ليواكب تلك التغيرات المتعاقبة، عن طريق الدراسات والبحوث الموضوعية و الجادة، التي تسعى إلى تحقيق الجودة في التعليم، أو عن طريق الاستفادة مما وصلت إليه الاكتشافات والتطورات في دول تمكنت من تحقيق أهدافها؛ دليل على ديناميكية جديدة ومتجددة، تحرص من خلالها تلك الدول إلى أخذ الزمام، والتجرد من التبعية للغير.

واستجابة لتطور النظم التربوية العالمية، اتجهت اختيارات المدرسة الجزائرية إلى اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، من أجل الوصول بالتلميذ إلى المطمح المرغوب، فمن القضايا الكبرى في العصر الحالي والتي أثارت القائمين على التربية، قضية إصلاح التعليم، والرقي بمستوى التلميذ، حيث دعت وزارة التربية والتعليم إلى تجديد طرق وأساليب التدريس، والتركيز على نشاط التلميذ وجعله محورا لعمليتي التعليم والتعلم،

كما يؤكد المبدأ التربوي(علِّمه كيف يتعلم)على ألا يكون التلميذ مستقبلاً للمعلومات فقط، بل يسعى إلى جمعها من المصادر الأصلية، وهو ما يسمى بالتعلم التشاركي النشط.

ويعتبر توجه وزارة التربية إلى تحيين المناهج الدراسية في مختلف المراحل التعليمية وتطويرها، مواكبة للتطورات التكنولوجية والتحولات الاجتماعية والتغيرات على جميع الأصعدة، من الأمور المشروعة والمطلوبة، كما يعتبر تغيير الممارسات على مستوى الفاعلين في قطاع التربية وأولهم الأساتذة شيئا مهما وضروريا، لتحقيق أهداف تطوير المناهج التربوية؛ وهذا ما يتطلب تظافر الجهود، وتكثيف عمليات التكوين والتدريب، سواء على مستوى المكونين أو على مستوى المطبقين، وتوفير الإمكانيات الضرورية من وسائل و وثائق وفضاءات تعلّم تتناسب مع تلك التطلعات.

وقد حرص القائمون على المنظومة التربوية على إدراج التقويم التربوي بمختلف أنواعه كعنصر من أهم عناصر المنهاج، إذ "يعتبر التقويم من أهم مكونات العملية التعليمية، فهو العملية التي نزن بها الأشياء للتعرف على مصادر القوة فيها لتأكيدها ونواحي القصور لعلاجها وتصحيح مسارها" **(المري، 2009، ص 75).**

ويعتبر التقويم المستمر (التكويني) من أهم أنواع التقويم، فحسب عبد الموجود "لقد اتسع مدى التقويم بحيث أصبح جزء لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوما أساسيا من مقوماتها ومواكبا لها في جميع خطواتها. فهو يستخدم كمعزز لأداء الأفراد وفي إيجاد الدافع لمزيد من العمل والإنتاج لديهم" **(عبد الموجود وآخرون، 1981، ص 153).**

ويُعدّ التقويم المستمر من العمليات التي تجرى خلال مهام تعليمية معينة، وذلك بهدف اخبار المتعلم والأستاذ بدرجة التحكم في الكفاءة المستهدفة، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه، من أجل ايجاد استراتيجيات تمكنه من التقدم والتحسن؛ لأن الغاية منه ليس التقويم بل هي التكوين والتطوير الذي يسعى إلى إحداث التغيير المستمر والتحسن في سلوك التلميذ الذي نقومه؛ وحسب

عمر الصعيدي التقويم المستمر" هو إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية، ومواصلة عملية التعلم" **(الصعيدي، 2002، ص 25)**

وفي المدرسة الجزائرية، لم يعرف التقويم بصورته الحديثة إلا مع الاصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية، وقد كانت تحل محله قبل ذلك الاختبارات التحصيلية وبصورتها التقليدية، وحسب ما ورد في **(وزارة التربية الوطنية، 2010، ص 3 – 4)** فقد مر التقويم التربوي بمراحل، قبل 1988 تضمّن التقويم مفهوم مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ وأهدافه لكن بإيجاز، دون تناول الأبعاد الأساسية لتقييم عمل التلاميذ باعتباره جزء من العملية التعليمية التعلمية ومرحلة من مراحلها.

وفي سنة 1989 مع صدور المنشور رقم 9 المؤرخ في 1989/08/09 إذ أنه وضع التقويم البيداغوجي في سياقه التربوي، حيث أبرز المنشور المذكور أهداف مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ ومهامه وأسباب ممارسته، واعتبره الوسيلة التي تبرز أثر التعلم ونتائج الجهد المدرسي والتطور الحاصل في مكتسبات التلاميذ والكشف عن جوانب القوة والضعف في مستوى نشاطهم ومستوى تحصيلهم.

لذلك جاءت هذه الدراسة لتبحث في الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة والمشرفين التربويين. وقد قُسّمت إلى قسمين، قسم نظري وآخر تطبيقي، يتكون القسم النظري من أربعة فصول: فصل تمهيدي يمثل الإطار المنهجي للبحث ويضم إشكالية الدراسة وفرضياتها، وأهميتها وأهدافها، والدراسات السابقة.

أما الفصل الأول فانقسم هذا إلى ثلاثة أجزاء تكلمنا في الجزء الأول عن مفهوم التقويم التربوي وتطور هذا المفهوم ثم العلاقة بينه وبين بعض المفاهيم، ثم تناولنا أنواعه وأهم خطواته ومبادئه. وخُصّ الجزء الثاني للحديث عن مفهوم التقويم المستمر ومرادفاته وخصائصه وأهمية في العملية التعلمية التعليمية ومبررات تطبيقه، ثم الصعوبات التي تعرقل تطبيقه. أما الجزء الثالث فتم التطرق فيه لأساليب

التقويم المستمر وهي الملاحظة المنظمة والواجبات المنزلية والاختبارات التحصيلية وملف الإنجاز والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والمشروعات.

وتعرضت الدراسة في الفصل الثاني إلى المقاربة البيداغوجية الجديدة وهي المقاربة بالكفاءات، ذلك باعتبار أن الدراسة الحالية تتعرض إلى واقع التقويم في ظل هذه المقاربة، وقد قسم هذا الفصل إلى ثلاثة أجزاء أيضا، عرض الطالب الباحث في الجزء الأول الكفاءة ومفاهيمها ثم عرض إلى ذكر بعض خصائصها، والمفاهيم المرتبطة بها، وصولا إلى مركباتها والمصفوفة المفاهيمية، والشروط والمبادئ لتنفيذ هذه استراتيجية التمحور حول المتعلم. أمّا الجزء الثاني فخُصّ للمقاربة بالكفاءات نشأتها وأهدافها ومبادئها ثم مبررات الإصلاح والانتقال من المقاربة بالمحتويات إلى المقاربة بالكفاءات ومزاياها، واستراتيجيات التعلم وفقها. والجزء الثالث خُصّص للحديث عن صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات وصعوبات وضع المنهاج الجديد قيد التطبيق، ثم صعوبات تطبيق التقويم التربوي بمختلف أنواعه.

أمّا الفصل الرابع قسم كذلك إلى ثلاثة أجزاء، في الجزء الأول تم تناول المفاهيم المهيكلة للمناهج الجديدة، مستويات الكفاءة والمقاطع التعلمية والميدان والوضعيات بمختلف أنواعها، وفي الجزء الثاني تعرض الطالب الباحث للمسارات التعلمية حسب المناهج الجديدة وعُزّزت بثلاث مواد كنموذج، وتناول كيفية تخطيط التعلمات، وتم تخصيص الجزء الثاني للتقويم وفق المناهج الجديدة، والحديث عن المعايير ومؤشرات التقويم والشبكات المستخدمة في هذه العملية.

أما القسم التطبيقي فتكوّن من فصلين:

الفصل الخامس ويمثل الإطار الميداني حيث تناول فيه الطالب الباحث النقاط المتعلقة بالدراسة الاستطلاعية وخصائصها والعينة التي تمت عليها الدراسة الاستطلاعية وحدودها المكانية والزمانية وتضمنت أيضا وسيلة القياس وخطوات بنائها وحساب الخصائص السيكو مترية لها، ثم منهج

الدراسة ومجتمعها وعينة الدراسة وخصائص هذه العينة من حيث المؤهل العلمي والخبرة المهنية وفي الأخير توضيح للأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة.

والفصل السادس تضمن هذا عرضا للنتائج التي تمّ التوصل إليها ثم مناقشة وتفسير تلك النتائج، وختمت بالاستنتاج العام وعرض بعض التوصيات بناء على هذه النتائج.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. أسئلة الدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
7. الدراسات السابقة
8. التعليق على الدراسات السابقة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1 إشكالية الدراسة:

منذ تنصيب المقاربة بالكفاءات ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003، والتي يعتبر التقويم التربوي عامة والتقويم المستمر (التكويني) خاصة عمودها الفقري، نظرا للاختلالات التي لوحظت على هذه العملية سواء إبان المقاربة بالمضامين أو المقاربة بالأهداف، إلا أنها لم تصل إلى حد الساعة إلى الأفق المرسوم لها، ولعل المنشور رقم: 26\ 05 المؤرخ في 15\ 03\ 2005 والمنشور رقم: 128\ 06 المؤرخ في 02\ 09\ 2006 الصادرين عن وزارة التربية الوطنية واللذين يوضحان كيفية تقويم أداء وأعمال التلاميذ، ثم المنشورات المتعاقبة التي جاءت لتنظم هذه العملية ابتداء من المنشور رقم: 193\ 15 المؤرخ في 21\ 10\ 2015 والمتضمن تعديل الإجراءات المتعلّقة بتقييم أعمال التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد كانت أبرز التعديلات إلغاء الاختبارات الشهرية ابتداء من الفصل الأوّل للسنة الدراسيّة 2015\ 2016، ثم المنشور رقم: 271\ 15 المؤرخ في 07\ 12\ 2015 والمتضمن توضيحات حول الترتيبات الجديدة الخاصة بالتقييم البيداغوجي في التعليم الابتدائي، وذلك بعد أن أثار المنشور السابق تساؤلات الأساتذة والمديرين والمشرفين التربويين بعد أن تزامن مع امتحانات الفصل الأول للسنة الدراسية 2015\ 2016، حيث جاء هذا المنشور ليؤكد على ضرورة تنويع استخدام مختلف استراتيجيات التقويم المستمر منها الملاحظة والواجبات المنزلية والأداء والبورت فليو (ملف الإنجاز)، وصولا إلى ما قامت به وزارة التربية الوطنية هذه السنة 2016\ 2017 والتي شهدت تنصيب مناهج الجيل الثاني في الطور الأول من التعليم الابتدائي والسنة الأولى متوسط، حيث قامت باستشارة وطنية حول التقويم التربوي موجهة خصوصا إلى أساتذة التعليم الابتدائي دون استثناء، و مرت هذه العملية بمرحلتين، في المرحلة الأولى تم توزيع استبان على الأساتذة و أكدت الوزارة على ضرورة الإجابة على كل فقرات الاستبيان

وحرصت على تنفيذ و نجاح هذه العملية موكلة إياها إلى مفتشي إدارة الابتدائيات بالتنسيق مع مديري المؤسسات التربوية، وفي المرحلة الثانية من هذه الاستشارة أوكلت فيها المهام إلى مفتشي البيداغوجيا للتعليم الابتدائي، حيث تم توزيع منشور تضمن ثلاثة أسئلة حول التقويم البيداغوجي:

السؤال الأول: ما هي الممارسات الحالية للتقويم التربوي؟

السؤال الثاني: ما هي الإيجابيات وما هي السلبيات التي تشهدها هذه العملية؟

السؤال الثالث: ما المقترحات التي ترونها من أجل تحسين عملية التقويم التربوي؟

وطلب من المديرين تنظيم جلسات للفريق التربوي للإجابة عن هذه الاسئلة، ثم ترفع تقارير العملية إلى مفتش المقاطعة الذي بدوره يقوم بتشكيل لجنة على مستوى المقاطعة لدراسة التقارير السابقة وتنقيحها وتلخيصها في تقرير يرسل إلى رئيس هيئة التفتيش الولائية وتقوم هذه الاخيرة بإعداد تقرير ولائي، ثم تعقد جلسة جهوية ثم وطنية بخصوص هذه العملية.

كل هذه الإجراءات التي تمر بها عملية التقويم التربوي منذ تنصيب مناهج الجيل الأول إلى يومنا هذا تؤكد على صعوبات جمة تواجه تطبيقها وتعرقل سيرها وتنعكس سلبا على أداء الأساتذة من جهة وعلى نتائج التلاميذ من جهة أخرى فتكون إما مضخمة وبالتالي تعطي صورة مغالطة للأولياء عن أداء أبنائهم فلا يكتشفون ضعفهم إلا بعد فوات الأوان من خلال امتحان نهاية المرحلة الابتدائية أو المتوسط أو البكالوريا، أو أنها لا تصف فعلا مستوى الكفاءات التي تسعى المناهج بجيليها الأول والثاني إلى إرسائها.

من أجل ذلك جاءت هذه الدراسة الموسومة بـ "صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والأساتذة" لتبحث في مصدر هذه الصعوبات سواء كانت على المستوى التنظيمي متمثلا في ما تتطلبه هذه العملية من جهد ووقت و تكوين للأساتذة، أو ما يعرقله

من كثافة البرامج و تعدد الأنشطة وعدم كفاية زمن الحصة، أو سواء على المستوى البيداغوجي لهذه العملية متمثلا في استخدام بطاقات الملاحظة والمتابعة وشبكات التصحيح بالمعايير تخطيطا وتنفيذا وتحليلا وما تتطلبه العملية من مقترحات للمعالجة تتماشى مع نتائج تحليل البطاقات والشبكات، وما تتطلبه من تعدد استخدام أساليب التقويم.

2 أسئلة الدراسة:

و نطرح بالتالي التساؤلات التالية:

1- ما الصعوبات التي تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والأساتذة ؟

2- هل هناك صعوبات تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى نقص في تكوين الأساتذة؟

3- هل هناك صعوبات تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى ما تتطلبه العملية من جهد؟

4- هل هناك صعوبات تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى قلة الوقت المخصص لعملية التقويم المستمر؟

5- هل هناك صعوبات تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ؟

6- هل هناك صعوبات تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى تعدد الأنشطة (المواد) الدراسية؟

7- هل هناك صعوبات تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى استخدام بطاقات وشبكات التصحيح بالمعايير؟

8- هل هناك صعوبات تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى استخدام أساليب تقويم متعددة؟

9- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير درجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر تعزى إلى الخبرة المهنية؟

10- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين في تقدير درجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر تعزى إلى الخبرة المهنية؟

11- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الأساتذة والمشرفين التربويين في تقدير درجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي؟

3 فرضيات الدراسة:

وعلى ضوء الأسئلة السابق تكون الفرضيات كما يلي:

1- توجد صعوبات تواجه تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المشرفين التربويين والأساتذة.

2- هناك صعوبات تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى نقص في تكوين الأساتذة.

3- هناك صعوبات تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى ما تتطلبه العملية من جهد.

4- هناك صعوبات تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى قلة الوقت المخصص لعملية التقويم المستمر.

5- هناك صعوبات تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ.

6- هناك صعوبات تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى تعدد الأنشطة (المواد) الدراسية.

7- هناك صعوبات تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى استخدام بطاقات وشبكات التصحيح بالمعايير.

8- هناك صعوبات تعوق تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى استخدام أساليب تقويم متعددة.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير درجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر تعزى إلى الخبرة المهنية.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين في تقدير درجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر تعزى إلى الخبرة المهنية.

11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الأساتذة و المشرفين التربويين في تقدير درجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي.

4 أهداف الدراسة:

نظرا لما يكتسيه التقويم التربوي عموما والتقويم المستمر بصفة خاصة، ونظرا لما يعتري هذه العملية من مشاكل على المستوى التنظيمي والمستوى التنفيذي في المؤسسات التربوية الجزائري؛ هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- التعرف على الممارسات الفعلية للتقويم المستمر في مرحلة التعليم الابتدائي.
- تشخيص أهم إيجابيات وسلبيات ومعوقات تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم الابتدائي.
- الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم الابتدائي.
- التعرف على الاختلاف بين مختلف أصناف أساتذة التعليم الابتدائي (متربص، أستاذ مدرسة ابتدائية، أستاذ رئيسي، أستاذ مكون) في تقديرهم لصعوبات تطبيق التقويم المستمر.
- التعرف على الاختلاف بين مفتشي التعليم الابتدائي لغة عربية تبعا للخبرة المهنية، في تقديرهم لصعوبات تطبيق التقويم المستمر.
- تقديم مقترحات لتطوير عملية التقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية.

5 أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة بالدرجة الأولى إلى أهمية المرحلة الابتدائية باعتبارها المرحلة القاعدية للتعليم، وقد تعود أهمية هذه الدراسة على القائمين على تقنين التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، من خلال رصد الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر بصفة خاصة، والتقويم التربوي عموما، وبذلك تطوير آلياته من خلال ما تقترحه استنادا للنتائج التي توصلت إليها.

كما ترجع أهمية هذه الدراسة على القائمين بإعداد المناهج التربوية، من خلال إدراج بعض أساليب التقويم المستمر وتحسينها بما يسهل القيام بالعملية.

كما تعد هذه الدراسة سندا ومادة علمية تستفيد منها عدة جهات خاصة لمن يريد التعرف على الكيفية التي يجري بها التقويم المستمر في مرحلة التعليم الابتدائي في ظل المناهج الجديدة؛ ونخص بالذكر اللجان المكلفة بإعداد المناهج وتطويرها، الأساتذة والأولياء باعتبارهم معنيين بمستوى تلاميذهم وأبنائهم الدراسي، وأيضا الباحثون في المجال التربوي وعلم النفس والقياس والتقويم.

6 التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

1.6 التقويم المستمر:

هو أحد أنواع التقويم التربوي لتقويم كفاءات المتعلمين بصفة مستمرة، يواكب عملية التعليم والتعلم في كل مراحلها، يعتمد على عدة أساليب كالملاحظة والأداء والمشاريع وغيرها لجمع بيانات حول اكتساب التعلمات، واستغلالها في عمليتي التشخيص والتحليل من أجل تقديم تغذية راجعة و معالجة بيداغوجية لهم.

2.6 صعوبات تطبيق التقويم المستمر:

المقصود بها في هذه الدراسة، العوائق والعوامل المحددة في أداة الدراسة التي تحول دون قيام أساتذة التعليم الابتدائي بتطبيق كل ما يتعلق بالتقويم المستمر وفق ما تبنته وزارة التربية الوطنية في السندات الرسمية أو المناشير التنظيمية. أي عدم معرفة كيفية استعمال التقويم وعدم القدرة على تطبيقه بصورة مناسبة وتصحيح نتائجه والاستفادة منها، والتي يعبر عنها من خلال درجات المعلمين على درجات المقاييس بقياس مؤشرات التحكم (بدائل المقاييس).

3.6 مرحلة التعليم الابتدائي:

هي المرحلة الأولى من مراحل التعليم الابتدائي، تضم ثلاثة أطوار، الطور الأول ويشمل المستويين الأولى والثانية، الطور الثاني ويشمل المستويين الثالثة والرابعة، والطور الثالث ويشمل مستوى واحدا وهو السنة الخامسة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي؛ كما يضم أقسام التربية التحضيرية والتي لا تعد مرحلة إلزامية.

4.6 أستاذ المرحلة الابتدائية:

هو الموظف القائم بمهمة التربية والتعليم بالمرحلة الابتدائية من القسم التحضيري إلى السنة الخامسة، وهو على أربعة أصناف أستاذ متربص وهو من لم يجتز امتحان التثبيت بعد، أستاذ المدرسة الابتدائية وهو الأستاذ المثبت ولم تتجاوز خبرته عشر سنوات، أستاذ رئيسي هو الأستاذ الذي استوفى شروط الترقية إلى هذه الرتبة و هي عشر سنوات عمل فعلي وشارك في المسابقة أو سجل على قوائم التأهيل، أما رتبة أستاذ مكون في للأساتذة الرئيسيين الذين عملوا عشرين سنة فعلية في هذه الرتبة وشاركوا في المسابقة أو سجلوا على قوائم التأهيل.

وفي دراستنا هذه نقصد بأستاذ التعليم الابتدائي كل أستاذ يعمل في هذه المرحلة باللغة العربية ودرس المناهج المعاد كتابتها، أو بما تسمى مناهج الجيل الثاني.

5.6 المشرف التربوي:

قبل تقديم التعريف الإجرائي لهذا المفهوم، نورد فقد تبرير هذه التسمية، إذ من الشائع في النظم التربوية استعمال مصطلح المشرف التربوي بدل المفتش، لأن المصطلح الأخير هو وريث الحقبة الاستعمارية، وفي الأدب التربوي يرتبط مصطلح التفتيش بأول مرحلة من مراحل الممارسات الإشرافية،

والتي تتضمن مفاهيم التوجيه و المرافقة للأساتذة وتكوينهم وتدريبهم، أكثر من الممارسات الرقابية والتسلطية.

والمفتش هو موظف ذو خبرة في مجال التعليم تلقى تكوينا متخصصا ويشمل عدة أصناف، والمقصودون في هذه الدراسة هم المفتشون الذين يمارسون مهنة التفتيش والمراقبة والتكوين والإشراف والمرافقة لأساتذة اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، بالإضافة إلى حل المشكلات التعليمية التي تواجههم، وتقديم خدمات فنية لتحسين الممارسة المهنية.

6.6 وجهة النظر (الاتجاه):

هو تهيؤ نسبي، يتشكل لدى الفرد انطلاقا من معارفه وخبارته تجاه الموضوع المحدد، قد يمده بأفكار سلبية أو إيجابية، تحدد توجيه سلوكه وقد يكون ذلك مواقف أو أحداث أو مواضيع أو محتوى أو ممارسة، كما قد يكون تجاه أشخاص، كالزملاء أو المسؤولين.

وفي دراستنا هذه يقصد بموقف المستبين من أساتذة و مفتشين تجاه الممارسات المتعلقة بالتقويم المستمر، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها (من 1 إلى 5).

7.6 المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات توجه وتصور تربوي بيداغوجي، يسعى إلى تحقيق النجاعة بتحويل التعلمات المدرسية وممارستها في الواقع، ينطلق من التجنيد للمكتسبات وصولا إلى القدرة على حل المشكلات المدرسية أو المعيشة، وقد تم اعتماد هذه المقاربة في النظام التربوي الجزائري ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003.

وتقاس هذه المقاربة من خلال التخطيط و التنفيذ والتقويم الذي يمارسه الأستاذ مع التلاميذ، وفق المناهج الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية.

7 الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحث في الأدب التربوي على عدد من الدراسات التي تناولت التقويم التربوي عموما، والتقويم المستمر بصفة خاصة، واستخدام استراتيجيات التقويم البديل، خلص إلى تصنيف وترتيب هذه الدراسات كما يلي:

1.7 الدراسات التي تناولت صعوبات التقويم:

أولا: الدراسات العربية:

أ- **دراسة البراهيم (2000):** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية لائحة تقويم الطالب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي بمراحل التعليم العام للبنات، والتعرف على مدى فعالية لائحة تقويم الطالب الجديدة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مراحل التعليم العام للبنات من واقع سجلات الاختبارات، وتحديد النواحي الإيجابية والسلبية في لائحة تقويم الطالب الجديدة، ومعرفة الصعوبات التي واجهت تطبيق لائحة تقويم الطالب الجديدة؛ ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي معتمدة على سجلات الامتحانات وما تضمنتها من معلومات وبيانات إحصائية لعام(2000/1999) وعام (2001/2000) الخاصة بالمدارس التي تم اختيارها ضمن عينة الدراسة، ولقد تكونت عينة الدراسة من (100) مشرفة تربوية و (120) مديرة مدرسة و(580) معلمة، حيث تم اختيارها باستخدام العينة العشوائية الطبقية اللّانسبية (المتساوية) ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أهم النتائج: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب النجاح لطالبات مدارس العينة في المرحلة الابتدائية للسنتين اللتين طبقت فيهما اللائحة القديمة واللائحة الجديدة، ما عدا في الصف الثالث ابتدائي لصالح اللائحة الجديدة. وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

نسب النجاح لطالبات مدارس العينة بالمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية للسنتين اللتين طبقت فيهما اللائحة القديمة واللائحة الجديدة، لصالح اللائحة الجديدة. كما توصلت الدراسة إلى أن من أهم مزايا اللائحة الجديدة اعتمادها أسلوب التقويم المستمر في الصفوف المبكرة، إلا أنها لم تراع حاجة معلمات الصفوف المبكرة إلى التدريب قبل التطبيق. وكشفت الدراسة عن أن بعض بنود لائحة تقويم الطالب الجديد يعتريها الغموض مما يشكل عائقا في سبيل الاستفادة منها رغم وجود المذكرة التفسيرية. دلت الدراسة على أن قصور اللائحة الجديدة عند التطبيق أدى إلى تتابع التعاميم الإلحاقية لاستكمال ما بها من ثغرات ولكن هذه التعاميم لا زالت قاصرة عن سد الثغرات وإزالة الغموض. دلت نتائج الدراسة على أن الاستعجال في تطبيق اللائحة الجديدة وعدم اخضاعها للتجريب قبل التطبيق العام كان من أهم الأسباب في ظهور العديد من الصعوبات عند التطبيق. وتوصلت الدراسة إلى أن عدم تدريب أو تهيئة المشرفات التربويات والمديرات والمعلمات قبل تطبيق اللائحة الجديدة ساعد على ظهور العديد من الصعوبات بعد التطبيق.

ب- **دراسة هند الداود (2003/2002):** تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في استخدام التقويم المستمر في مقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات كما تراها المعلمات والمشرفات التربويات، التعرف على الصعوبات التي تواجه استخدام التقويم المستمر في مقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات وتحول دون تحقيق هذا التقويم لأهدافه كما تراها المعلمات والمشرفات التربويات، وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي على عينة مكونة من (232) معلمة و (68) مشرفة تربوية للصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، ولقد قامت الباحثة بتصميم الاستبانة كأداة للدراسة، توصلت الدراسة إلى وجود صعوبات واجهت تطبيق التقويم المستمر في ميدان تدريس الرياضيات في

الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية من أهمها: كثرة نصاب المعلمة من الحصص الدراسية، وعدم تدريب أو تهيئة كل من: المعلمات والمشرفات التربويات ومديرات المدارس، لنظام التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف. من الإيجابيات التي تحققت بعد تطبيق نظام التقويم المستمر في ميدان تدريس الرياضيات إتقان التلميذة للكفايات والمهارات الأساسية المطلوبة، و اكتشاف التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة مبكرا والتعامل معهن بطريقة تربوية تتناسب وحالتهن، واكتشاف الميول الرياضية لدى التلميذات وتنميتها، تركيز المعلمات على المادة العلمية في مقرر الرياضيات بدلا من التركيز على الاختبارات وتصحيحها، المساهمة في متابعة أولياء الأمور لمستويات بناتهن باستمرار؛ كما أن هناك سلبيات برزت بعد تطبيق التقويم المستمر في ميدان تدريس الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية من أهمها: تشكيله عبئا جديدا على المعلمة بما يتطلبه من تركيز أكثر على أداء التلميذة داخل الفصل، تشكيله عبئا جديدا على المعلمة لما يتطلبه من مهارات فنية غير متوفرة لديها، عدم إلمام المعلمات بأساليب التقويم الحديثة في الرياضيات.

ت- **دراسة عبد الله خميس أمبو سعيدي وثريا بنت حمد الراشدي (2005/2004):** أجريت هذه الدراسة بسلطنة عمان، وهدفت إلى التعرف على صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم وعلاقة ذلك بنوعهم وخبرتهم التدريسية وجهة تخرجهم، تكونت عينة الدراسة من (113) معلما ومعلمة من محافظة مسقط، استخدم الباحثان استبانة تكونت من (30) فقرة؛ توصلت الدراسة إلى أن معلمي العلوم يواجهون صعوبات عديدة في تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم للتقويم المستمر تعزى لمتغير الجنس أو الخبرة أو جهة التخرج، وأن مرد

الصعوبات إلى حداثة تطبيق التقويم المستمر في السلطنة وقلة تكوين المعلمين، وصعوبة التعامل مع متطلباته.

ث-**دراسة أبو شعيرة وإشتيوه وغباري (2010):** هدفت دراستهم إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة مكونة من (50) فقرة على عينة من (363) مشرفا تربويا ومديرا ومعلما. وقد أظهرت النتائج ان المعيقات المتعلقة بقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية، تعد من أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

ج- **دراسة الناجم(2000):** هدفت إلى التعرف على واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراها المعلمون والمشرفون في مدينة الرياض، كما تهدف إلى التعرف على مفهوم التقويم بصفة عامة والتقويم المستمر بصفة خاصة ومدى تطابق هذا المفهوم للواقع الحالي، وزيادة فاعلية التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية للمرحلة الابتدائية بعد التعرف على واقعه؛ ولقد اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي على عينة مكونة من (470) معلما و (42) مشرفا، واستخدمت هذه الدراسة الاستفتاء في ثلاث محاور: أهداف التقويم المستمر، وسائل وجوانب التقويم المستمر، المعوقات أو المشكلات التي تواجه معلمي العلوم الشرعية في تحقيق أهداف التقويم المستمر، ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن المناقشة الصفية والملاحظة المستمرة هما الأسلوبان الأكثر استخداما لدى المعلمين في تقويمهم المستمر لتلاميذهم. أن أغلب معلمي العلوم الشرعية يهتمون في تقويمهم المستمر لتلاميذهم بالمستويات الدنيا من الجانب المعرفي بدرجة كبيرة. هناك معوقات تعيق معلم العلوم الشرعية في تحقيق أهداف التقويم

المستمر عند تقويمه لتلاميذه منها: كثرة النصاب المدرسي والأعباء الإدارية على معلمي العلوم الشرعية، وكثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد، وعدم تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر لمعلمي ومشرفي العلوم الشرعية، وعدم وجود دليل واضح ومتكامل عن التقويم المستمر.

ح- **دراسة عيسى بن فرج المطيري (2010):** هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية والتحقق من مدى توفرها لديهم، والتعرف على الفروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر تعود إلى تخصصاتهم وعدد سنوات الخبرة، أجريت الدراسة على عينة من المعلمين بالمدينة المنورة قوامها 305 معلما تم جمع 250 استبانة، مستعملا قائمة الكفايات وثلاث أدوات استبانة من 82 فقرة، وقائمة ملاحظة ب 82 فقرة واختبار في كفايات التقويم المستمر، وكانت أبرز النتائج: تتمثل كفايات التقويم المستمر في كفايات مهنية، وتشمل كفايات التخطيط وبناء أدوات التقويم وكفايات التطبيق وكفايات الملاحظة وكفايات الواجبات المنزلية وكفايات تحليل النتائج وتفسيرها، وكانت درجة توفر كفايات التقويم المستمر عند المعلمين متوسطة لجميع محاور الاستبانة، في حين كانت الكفايات المهنية على درجة كبية من التوفر، بينما كفايات ملف الإنجاز غير متوفرة ولا تمارس، وكشفت الدراسة عن توفر بدرجة كبيرة لكفايات تفسير وتحليل النتائج، ولا تتوافر كفايات الملاحظة والواجبات المنزلية؛ وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن كفايات التقويم المستمر تزداد توفرا بازدياد خبرة المعلم.

خ- **دراسة علي بن محمد بن ناصر الصيخان (2010/2009):** حول معوقات تطبيق التقويم المستمر لمهارات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في منطقة القسيم، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى وجود معوقات تطبيق التقويم المستمر من وجهة المشرفين، ومن وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وهل توجد فروق ذات دلالة بين آراء

المفتشين وآراء المعلمين، وما الحلول التي يراها المشرفون. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة، تم تطبيقها على عينة من المشرفين عددهم 33 مشرفا و 207 معلما. توصلت الدراسة إلى وجود معوقات تطبيق التقويم المستمر متعلقة بالطالب من جهة وبالمعلم من جهة أخرى، وبدرجة قوية، كذلك وجود معوقات بدرجة قوية تتعلق بتطبيق اللائحة وبالمحتوى، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين آراء المشرفين والمعلمين حول معوقات تطبيق التقويم المستمر تتعلق بالطالب أو بالمحتوى أو بتطبيق اللائحة، بينما توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 متعلقة بالمعلم لصالح المشرفين.

د- **دراسة حمدي بن هنيدي البلادي (2009/2008):** هدفت إلى معرفة المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية، استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي، معتمدا على الاستبانة التي طبقها على عينة تتكون من 259 معلما و 18 مشرفا في مدينة جدة، توصلت الدراسة إلى أن المعوقات كانت بدرجة متوسطة فيما تعلق بالمعلم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، بينما كانت بدرجة كبيرة فيما تعلق بالتلميذ من وجهة نظر المعلمين ومتوسطة من وجهة نظر المشرفين، وكانت متوسطة من وجهة نظر المشرفين وكبيرة من وجهة نظر المعلمين فيما تعلق بالمقرر الدراسي، وكانت بدرجة متوسطة فيما تعلق بالنواحي التنظيمية والإدارية. وتوجد فروق بين المجموعتين لصالح المشرفين بالنسبة للمعوقات المتعلقة بالمعلم، ولصالح المعلمين فيما تعلق بالتلميذ والمقرر الدراسي، كما توجد فروق دالة بين المعلمين تبعا لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي والدورات التدريبة ، وعن المعوقات المتعلقة بالتلميذ تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ذ- **دراسة منى بنت شباب المطيري (2010):** حول أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر الفقه بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، أجريت الدراسة في

مدينة الرياض، حيث هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات والتوصل إلى بعض الحلول، استخدمت الباحثة استبانة والمنهج الوصفي على عينة من الأساتذة عددهم 200 معلمة وعينة من المشرفات عددهن 50، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: كثرة عدد الحصص، لا يحقق المقرر التكامل، وكثرة محتوى المقرر وموضوعاته، عدم اهتمام التلميذات بمواد العلوم الشرعية وضعف التعاون بين مشرفة العلوم الشرعية ومعلمة الفقه.

ر- **دراسة فتحي محمد أبو ناصر و خالد بن سعد المطرب (2014):** هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص وتقويم واقع برنامج التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية بوزارة التعليم، استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى، ومنهج التحليل الوصفي، وتم تطبيقها على عينة من المديرين قوامها (790) مديرا ومديرة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، مستخدمين أداة تضمنت مجالات أساسية تتعلق بالتقويم المستمر. توصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس أوردوا العديد من الصعوبات التي تعترض التطبيق السليم لتجربة لائحة التقويم بنسبة 26.78 %، ومن بين هذه الصعوبات: عدم فهم المعلمين للتقويم، وكثرة الطلاب في الصف الدراسي، وكثرة الأعباء التي يقوم بها المعلمون وفق آليات تجربة التقويم المستمر.

ز- **دراسة عبد العزيز عبد الرحمن التوجيري (2013):** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، من وجهة نظر المعلمين وتقديم مقترح لتطوير تطبيق النظام، وأجابت الدراسة عن أربعة أسئلة: ما أبرز إيجابيات تطبيق نظام التقويم المستمر؟ وما أبرز سلبيات تطبيقه؟ وما أبرز معوقات تطبيقه؟ وما المقترحات لتطوير تطبيقه؟ تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الابتدائية بمدينة الرياض للعام الدراسي 2013، وبلغ عدد أفراد العينة (373 معلما من حملة الباكلريوس)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستبانة تكونت من ثلاثة

محاور أساسية شملت 47 فقرة. توصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات تطبيق نظام التقويم المستمر- تطبيقه بدون تجريب، وارتفاع عدد الطلاب في الفصول، وعدم تطوير المعلمين والمحتوى بما يناسب.

س- **دراسة تركي بن سحيم السحيم** : هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقق أهداف التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية، وكذا الوقوف على الجوانب الإيجابية والسلبية التي نتجت بعد اعتماد تطبيقه، والصعوبات التي لازمته من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الشرعية، في أربعة محاور تبعا لمتغير التخصص والدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (60 مشرفا) و(364 معلما)، استعمل الباحث أداة الاستفتاء تتكون من 45 فقرة موزعة على أربعة محاور؛ أهم ما توصلت إليه الدراسة أن هناك اتفاق بدرجة كبيرة لجميع الفقرات في محوري الصعوبات والسلبيات واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها.

ثانيا: الدراسات المحلية:

أ- **دراسة سعد سعود فؤاد وصالح يمينة جامعة المسيلة:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن صعوبات التقويم والتقييم في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية في الطور المتوسط، ولتحقيق هذه الدراسة قام الباحثون باستخدام استبانة مقسمة على أربعة محاور تتضمن 27 سؤالا، وطبقت الاستبانة على عينة من الأساتذة قوامها (50) أستاذا وأستاذة؛ و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أغلب الأساتذة يواجهون صعوبات في التقويم التربوي، وأن من بين المعيقات نقص الوسائل التعليمية، كما يشكل الاكتظاظ وكثافة المقرر الدراسي وقلة التكوين تسهم بشكل كبير في صعوبة التقويم التربوي، وأن للأساتذة اتجاه سلبي لتطبيق المقاربة بالكفاءات.

ب-**دراسة مسعودي أمحمد (2016)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تقويم المتعلمين لدى معلمي المرحلة الابتدائية ومدى اختلافهم باختلاف الجنس وتكوينهم؛ تكونت عينة الدراسة من (217) معلما ومعلمة من ولاية مستغانم، استخدم الباحث استمارة تتضمن 31 فقرة، توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يواجهون صعوبات في تقويم المتعلمين بدرجة متوسطة، وأن أكثر الصعوبات شيوعا ما يتعلق بالتنظيم البيداغوجي الناتج عن التطبيق الحرفي للمناشير الوزارية مما يحد من رغباتهم في إيجاد سبل أخرى للتقويم، وأن الوقت المخصص للتقويم غير كاف، ولا توجد فروق بين الجنسين أو باختلاف التكوين في مواجهة صعوبات التقويم.

ت- **دراسة العطوي آسيا (2010/2009):** أجريت هذه الدراسة بولاية سطيف هدفت من ورائها الباحثة التعرف على صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، استخدمت الباحثة استبانة تتكون من (60) فقرة موزعة على أربعة محاور، موزعة على عينة من الأساتذة قدرت بـ (160) معلما؛ توصلت الدراسة إلى أن هناك صعوبات تتعلق بالمفاهيم تشكل نسبة 54.46 %، وصعوبات التكامل بين النظري والتطبيقي و تشكل 52.63 %، وصعوبات تتعلق بالتكوين تشكل 51.87 %.

ث-**دراسة لبنى بن سي مسعود (2008/2007):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات في ولاية ميلة، طبقت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث اعتمدت الدراسة على استمارة تم تطبيقها على عينة من المعلمين مقدارها 120 معلما ومعلمة، أهم ما وصلت إليه الدراسة أن تطبيق التقويم التكويني في المدرسة الجزائرية يواجه نقص في التكوين والوقت المخصص للعملية وكثافة المناهج وكثافة التلاميذ في القسم.

2.7 الدراسات التي تناولت أساليب التقويم:

أ- **دراسة نصر (1998):** هدفت إلى معرفة مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة يستخدمون جميع هذه الأنواع، ولكنهم يتفاوتون في درجة الاستخدام، حيث حازت الاختبارات المقالية أعلى المتوسطات، في حين حاز تقويم الطالب لزميله أقل المتوسطات. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وإلى الخبرة ولصالح ذوي الخبرات العالية.

ب-**دراسة آدمز و هسو (Hsu & Adams ،1998):** تعلقت هذه الدراسة بمفاهيم وممارسات المعلمين التي تتعلق بالتقويم داخل غرفة الصف، حيث تكونت عينة الدراسة من (296) معلما للصفوف من الأول إلى الرابع، وأظهرت نتائج تحليل الاستبانة التي وزعت عليهم أن أكثر طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي الملاحظة، وسجل الأداء، النمذجة الرياضية، وحل المسألة، وأقل طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي المقالات والاختبارات المقننة.

ت-**دراسة لانتينج (Lanting ،2000):** التي هدفت إلى معرفة أساليب التقويم البديلة التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم أداء طلبتهم في القراءة والكتابة، والتي تمت من خلال جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة التي استخدموا بها مرشد تصحيح لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي. وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء وليس على جوانب الضعف بها.

ث-**دراسة فرتز (2001، Fritz):** هدفت إلى التعرف على ممارسات المعلمين الذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقويم طلبتهم، وذلك من خلال اختيار الطالب لسبعة من أعماله لتقويمها. وقد أظهرت النتائج أن نسبة المعلمين المشاركين لتقويم ملفات الإنجاز بلغت 50% وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم. كما أشارت النتائج إلى التحسن السنوي في أداء الطلبة و إلى ازدياد عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز سنويا.

ج- **دراسة مراد (2001):** أجرت دراستها حول أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين. وأظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسية المتضمنة في الاستبانة وهي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مقبولة. ويستخدم 82 % من المعلمين الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي 56 % من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إنجاز الطالب. أما بالنسبة للملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضح في تسجيل أوجه القصور والقوة لدى الطلبة، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة، كما أظهرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف انجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

ح- **دراسة الزبيدي عوض** أحمد كريم (2011): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي ومعلمات العلوم أساليب التقويم البديل، من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث، ومقارنة درجة استخدامهم لأساليب التقويم البديل، وأهم الصعوبات والمعوقات التي تحول دون استخدامها، استخدم الباحث استبانة من 68 عبارة على عينة من 333 معلما ومعلمة، استخدم الباحث المنهج الوصفي تحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب التقويم تستخدم بالترتيب التالي:

الاختبارات الكتابية ثمّ التقويم عن طريق الأداء ثمّ التقويم الذاتي ثم التقويم باستخدام ملف الإنجاز ثم التقويم بالخرائط المفاهيمية ثم التقويم بالملاحظة ثم تقويم الأقران، وأن من أهم الصعوبات في استخدام أساليب التقويم البديل قلة الدورات التدريبية المتخصصة، وعدم إلمام المعلم بأسس استخدامها، ووصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين آراء المعلمين في الصعوبات التي تحول دون استخدامها تعزى إلى الخبرة لصالح الأعلى خبرة وحضور الدورات التدريبية.

8 التعليق على الدراسات السابقة:

- **لقد تم عرض الدراسات السابقة من خلال تصنيفها إلى محورين:**

المحور الأول : دراسات مرتبطة بالتقويم المستمر.

المحور الثاني: دراسات مرتبطة بأساليب التقويم المستمر.

كما تم تصنيفها إلى دراسات عربية و دراسات محلية.

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في اختيارها المنهج الوصفي والذي يتناسب مع مثل هذه الدراسات التي تسعى لوصف الظاهرة كما هي في الواقع.

وتتشابه أيضا في عينة الدراسة حيث اعتمدت جل الدراسات السابقة على المعلمين والمشرفين التربويين كعينة، فأجريت هذه الدراسة على عينة المفتشين و عينة من الأساتذة.

تشابهت مع الكثير من الدراسات، في متغيرات الدراسة حيث ركزت صعوبات تطبيق التقويم المستمر كدراسة أمبو سعيدي و دراسة أبو شعيرة، ودراسة سعد سعود، و دراسة مسعودي؛ و اتفقت أيضا مع بعض الدراسات في التعرف على وجهات نظر المفتشين و الأساتذة، كدراسة البراهيم ودراسة هند، واختلفت مع بعضها وخاصة التي هدفت إلى معرفة واقع التقويم المستمر.

واتفقت أيضا كون هذه الدراسة تتعلق بالمرحلة الابتدائية، في حين اختلفت مع بعض الدراسات التي ركزت على المرحلة المتوسطة.

واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة، في كونها تناولت بعض أساليب التقويم التربوي، بينما تناولت هذه الدراسة معظم أساليب التقويم المستمر وعددها سبعة أساليب، كدراسة الخرابشة 2004، ودراسة مراد 2001.

واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في وسائل القياس حيث اعتمدت أغلبها على الاستبانة، بينما اعتمدت الدراسة الحالية على بطارية مقاييس.

ومن خلال هذا العرض يمكن استخلاص ما يلي:

- هذه الدراسات قد طبقت في بيئات تربوية تعليمية مختلفة محلية وعربية وأجنبية.
- أن جميع هذه الدراسات تناولت جوانب يشملها تقويم التلميذ.
- أن جميع الدراسات السابقة التي تناولت التقويم المستمر كانت تعتمد على المنهج الوصفي.
- أن أدوات الدراسات السابقة التي تناولت التقويم المستمر اعتمدت على الاستبانة.

- **لقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في عدد من الجوانب من أبرزها:**

- إعداد الإطار النظري للدراسة، حيث تم الاستفادة من جميع الدراسات عامة ومن الدراسات المرتبطة بالتقويم المستمر خاصة.
- بناء أداة الدراسة حيث تم إعدادها في ضوء الإطار النظري والذي تم إعداده من بعض الدراسات.
- تفسير نتائج الدراسة، حيث استفاد الباحث من كل الدراسات التي تم عرضها في هذا الجانب.
- اقتباس توصيات الدراسة، حيث استفاد الباحث من أسلوب عرض كل دراسة للتوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

– الاهتداء إلى المراجع و المصادر بحيث لم يجد الباحث صعوبة في البحث ووفرت الكثير من الجهد والوقت وذلك من خلال الاعتماد على قوائم المراجع الموجودة في الدراسات السابقة للحصول عليها من المكتبات أو المؤسسات التعليمية.

الباب الأول

الإطار النظري للدراسة

الفصل الثاني

التقويم المستمر

الفصل الثاني : التقويم المستمر

تمهيد

أولا : التقويم التربوي

1. مفهوم التقويم التربوي
2. تطور مفهوم التقويم التربوي (نبذة تاريخية)
3. التقويم التربوي و المفاهيم المرتبطة به
4. أنواع التقويم التربوي
5. الخطوات الرئيسية في عملية التقويم التربوي
6. مبادئ و أسس التقويم التربوي

ثانيا : التقويم المستمر

1. مفهوم التقويم المستمر
2. تسميات التقويم المستمر
3. خصائص التقويم المستمر
4. الاختلاف بين التقويم المستمر و التقويم التقليدي
5. أهمية التقويم المستمر
6. مبررات تطبيق التقويم المستمر

ثالثا: أساليب التقويم المستمر و أدواته

1. التقويم المعتمد على الأداء

2. التقويم بالملاحظة

3. التقويم بالواجبات المنزلية

4. التقويم بملف الإنجاز

5. التقويم بالاختبارات

6. التقويم بالمشروع

7. التقويم الذاتي

8. تقويم الأقران

9. أدوات التقويم المستمر

ملخص الفصل

الفصل الثاني: التقويم التربوي

تمهيد:

يتطلب أي نشاط يقوم به الإنسان في أي مجال من مجالات الحياة التوقف في محطات معينة قصد التحقق من مدى التقدم الذي أحرزه و تحديد نوع المشكلات التي يمكن أن تكون قد أثرت في نتائج هذا النشاط.

وللتقويم التربوي عدة وظائف أساسية منها الوظيفة الاجتماعية، التي تتمثل في معرفة مدى صلاحية النظام التربوي لمسايرة التطور الاجتماعي، ومدى قدرة المدرسة على تغيير المجتمع أو التكيف معه، ومدى قدرتها على إعداد المتعلم اجتماعيا وتأهيله نظريا وتطبيقيا لخدمة المجتمع، والسير به نحو أفاقه، أما الوظيفة البيداغوجية فتتجلى في تقويم العملية التعليمية التعلمية والتأكد من تحقيق الأهداف المسطرة، في شكل سلوكيات و كفاءات واختيار الطرائق التربوية والوسائل الديداكتيكية والاستراتيجيات المتبعة في تطبيق المناهج، وتحليل السياقات الاجتماعية والنفسية للمتعلمين، لمعرفة مواطن الخلل والانحدار عن طريق المعالجة والتغذية الراجعة.

ومما تشهده المدرسة الجزائرية في السنوات السابقة، تلك الإصلاحات المتواترة ابتداء من 1976 بصدور الأمرية، وصولا إلى آخر ما تم إدراجه وهو المناهج المعاد كتابتها في السنة الدراسية 2017/2016، إذ تركز هذه الاخيرة على التقويم التربوي بمختلف أنواعه، وباعتباره أحد المكونات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، لما له من علاقة أساسية تربطه مع الأهداف والكفاءات المسطرة علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة و الضعف في أي نظام تربوي وأي تجربة إصلاحية، في مجال التربية والتعليم.

ولأجل ما سبق ذكره تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم التقويم ومراحل تطوره عامة وفي المدرسة الجزائرية خاصة، وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به ثم التعرض إلى أنواعه وخطواته الأساسية، ثم مبادئه والأسس التي يبنى عليها. ثم تناولنا التقويم المستمر كمحور أساسي لهذا الفصل، وخص الحديث فيه عن مفهومه و مرادفاته، وخصائصه، واختلافه عن التقويم التقليدي، ثم تناولت الدراسة أهميته ومبررات تطبيقه، ثم تعرضت إلى المعوقات التي ساهمت في عرقلة تطبيقه.

وتطرقت الدراسة في نهاية هذا الفصل إلى أساليب التقويم المستمر وتناولت بعضها بشكل موسع، وتم التركيز على الأساليب التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية.

أولا: التقويم التربوي:

1 مفهوم التقويم التربوي:

منذ تنصيب الإصلاح التربوي سنة 2004/2003، حرص القائمون على المنظومة التربوية على إدراج التقويم التربوي بمختلف أنواعه كعنصر من أهم عناصر المنهاج، إذ "يعتبر التقويم من أهم مكونات العملية التعليمية، فهو العملية التي نزن بها الأشياء للتعرف على مصادر القوة فيها لتأكيدها ونواحي القصور لعلاجها وتصحيح مسارها" **(المري، 2009، ص 75)**.

ولتوضيح مفهوم التقويم سوف يتم بيانه من الناحية اللغوية والاصطلاحية وعلاقته بمصطلحي القياس والتقييم.

1.1 مفهوم التقويم لغة:

يذكر الخليل بن أحمد الفراهيدي كلمة "قيم" في معجم العين بعدة معان فيقول: " قيم القوم بكسر الياء وتضعيفها: من يسوس أمرهم ويقوّمهم، ورمح قويم، ورجل قويم، وفي الحديث "، ولا آخر إلا قائما" أي لا أموت إلا ثابتا، فالقوامة هنا تعلقّت بالثبات والاستقامة، وقام قائم الظهيرة: إذا قامت الشّمس وكاد الظّل يعقل، والقوام من العيش: ما يقيمك ويغنيك، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم والقيامة: يوم البعث. **(الفراهيدي، ص، 232)**

التقويم في اللغة: مأخوذ من الجذر (ق، و، م)، أو من الفعل (قَوَّمَ): قوَّم الأمر، أي: أزال عوجَه وأقامه، وقِوامُ الأمر: نظامُه وعمادُه، وقوَّم البضاعة، أي: قدَّرَها، والقيمة: ثمنُ الشيء بالتقويم، والتقويم يعني: الاستقامةَ، والاعتدال **(ابن منظور، لسان العرب، ص 500)**

وقوَّم الشيء، أي: عدَّله وصححه، ويعني: الإصلاحَ بعد التشخيص، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "رحم الله امرأً قوَّم لسانه" –رواه الديلمي عن عمر، و ضعّفه الألباني– أي: أصلح اعوجاجه، وقوَّم المتاع، أي: جعل له قيمة وثمنًا، فالتقويم هنا التثمين، وبذلك فمعنى التقويم في اللغة يدور حول أمرين: الأول: بيان قيمة الشيء، والثاني: تصحيح الخطأ فيه وتعديله.

"ورد في معاجم اللغة العربية الجذر اللغوي قوم" **(زيتون حسن، 2007، ص 112)** فيقال قوّم الشيء أي أزال اعوجاجه وقوّم الرمح أي عدّله وقوّم المتاع أي جعل له قيمة معلومة.

وفي **لسان العرب لابن منظور، وردت:** "القيمة واحدة القيم، وأصله الواو: لأنه يقوم مقام الشيء، يُقال: قومت السلعة، وقوّم الشيء فهو قويم أي مستقيم. والتقويم هو التعديل، فهو مصدر الفعل قوّم، يقال قوّم العود والبناء ونحوهما وأقامه فقام واستقام وتقوّم أي عدله وأزال عوجه، وقوم المعوج: عدله وأزال عوجه، فصار قويما يشبه القيام" **(الرازي، 1995، ص 1995).**

وحسب المعجم الفرنسي (LE ROBERT) فالتعريف اللغوي لكلمة قوّم هو بحث بدقة أو بارتياب عن القيمة أو الثمن **(بن دريدي، 2002، ص 50)**

فهناك خلط في استخدام لفظتي التقويم والتقييم على أنهما يحملان نفس المعنى، حيث أن كلمة تقييم بالإنجليزية **(VALUATION)** معناها تحديد القيمة وإصدار الأحكام على الأشياء، بينما كلمة تقويم (EVALUATION) فتعني التعديل والتحسين والتطوير **(أحمد، 2008 ، ص 13)**

وفي منجد اللغة والإعلام **(معلوف، 1973، ص 663، 664)** فقد جاءت كلمة قوم الشيء أزال اعوجاجه وأقام المائل أو المعوج أي عدله.

والعرب لم تنطق بكلمة تقييم في العصور المتقدمة ولا أصل لها على الإطلاق. لكن بالرجوع إلى القرآن الكريم –باعتباره أحد المصادر الأساسية للغة العربية– لم ترد فيه كلمة تقويم إلا في موضع واحد في قوله تعالى " لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم" **(سورة التين، 4)**.

ويتبيّن من التعريف اللغوي للتّقويم بأنه يعني تغيير الشيء من حال غير حسن إلى حال أحسن منه، وبالتالي يتمّ تعديله إلى ما يليق به حتى يبدو في المظهر الذي يفترض به أن يكون عليه.

2.1 مفهوم التقويم اصطلاحا:

يّعدّ التقويم التربوي من أهم المفاهيم الحديثة نسبيا، كما قد ظهرت مصطلحات مرادفة لمصطلح التقويم في الكتابات التي ترجع إلى ما قبل التاريخ فقد اعتبر سقراط أنّ " التّقويم اللفظي جزء أساسي من قياس نتائج التّعلم" **(منسي، 2007، ص13)**

والتقويم "عمل تربوي نسقي، فهو ليس مجرد إضفاء حكم قيمي على المتعلمين وأعمالهم، بل هو عمل ديداكتيكي كامل ومتكامل، يحيط بكل جوانب التكوين، وذلك حينما يَنطلِق من الأهداف ومدى درجة تحققها إلى إجراء يدرس ويحلل ويقوِّم شروط الإنجاز وظروفه، باحثا عن بواطن القصور في كل العوامل المكوِّنة للفعل التعليمي" **(المير و آخرون، 1996، ص 76)**

لقد تعددت التعاريف التي تناولت مصطلح التقويم واختلفت هذه التعريفات باختلاف الأطر والمدارس النظرية لأصحاب هذه التعريفات. ومن أجل مقاربة مفهوم واضح للتقويم فلا بد من التطرق إلى بعض التعريفات التي جاءت فيه وندرجها مرتبة حسب سنواتها لنعاين هذا التطور ومن ثم نقوم بفحصها والتأمل فيها لاستنتاج تعريف شامل يتمشى مع ما هو عليه.

عرفه **(الدمرداش، 1977، ص 125)** بأنه " تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها".

أما تعريفه من حيث وظائفه فهو: "الكشف عن مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف المطلوبة، والتأكد من مراعاتها لخصائص و طبيعة المتعلم وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية، والتعرف على نواحي القوة والضعف عندهم، وتوجيه العملية التعليمية بحيث تؤدي إلى تقدم التلاميذ" **(عبد الموجود وآخرون، 1981، ص 162)**.

"أما جرونلند (Gronleud 1985) فيعرف التقويم على أنه "عملية منظمة هدفها جمع وتحليل وتفسير المعلومات، بهدف تحديد مدى تحقق الأهداف التدريسية" **(مزياني، 2011، ص 117)**

وقد "عرف بلوم (Bloom) التقويم بأنه إصدار أحكام لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد .. وأنه يتضمن استخدام المكان (Criteria) والمستويات (Standers) والمعايير (Norms) لتقدير مدى كفاية الأشياء و دقتها وفاعليتها ويكون التقييم كميا وكيفيا" **(أبو لبدة، 1987، ص 23)**.

وعّرفه "بلوم" 1984 "قدرة المتعلّم على إصدار الأحكام الكمية أو النوعية على قيمة المواد أو الطرق أو الوسائل من حيث استجابتها لمعايير محددة أو محكات معينة وقد تكون محددة من قبل التلميذ أو ممن أعطوها له" **(قلي و حناش، 2009، ص 29)**

وعرفه **(نشواتي، 1993، ص 6)** "عملية استخدام البيانات والمعلومات التي يوفرها القياس، بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي أو التحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف".

وعرفه **(الملحم، 1996، ص 148)** بأنه " عملية تتبع ورصد لعملية التعلم ذاتها بقصد ملاحظة ما يطرأ على سلوك المتعلمين من تغير، وقياس هذا التغير، ومعالجة نواحي القصور وتعديل الأساليب والمناهج والطرائق كلما كان ذلك ضروريا"

"أما (شحاتة، 1998) فيرى أنّ التقويم عملية تشخيصية وقائية وعلاجية تستهدف البحث عن مواطن الضعف والقوة في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها" **(المري، 2009، ص 24)**

و عرّفه **(أبو سل، 1999، ص 175)** بأنه " عملية يتم بواسطتها الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة، بقياس نتاج التعليم، من خلال الحكم على المدخلات والعمليات والمخرجات في العملية التعليمية، في ضوء معايير ثابتة متفق عليها" .

ويعود اختلاف المربين حول تعريفهم ونظرتهم لمفهوم التقويم لعدة أسباب منها:

- التطورات العلمية المتلاحقة.
- كثرة الدراسات والبحوث في مجال التربية وعلم النفس بصفة عامة وميدان التقويم بصفة خاصة.
- تفاوت الخلفيات المعرفية والمهارية للعلماء الذين طرحوا هذه التعريفات **(سعادة، 1997، ص 448)**.

وعرّفه **(الناجم، 2000، ص 71)** بأنّه " عملية إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ودراسة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف، في تيسير الوصول إلى هذه الأهداف أو تعطيلها" .

عرّف **(عودة، 2001، ص 25)** التقويم بأنه " عملية منظّمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها، لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها".

ويؤكّد **(علام، 2002، ص 31)** أن التقويم "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات ومعلومات موضوعية صادقة من مصادر متعددة، باستخدام أدوات قياس متنوعة، في ضوء أهداف متعددة، بغرض

التوصل إلى تقديرات كمية، و أدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام، واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد" .

و عرّفه المنسي محمود عبد الحليم "الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم و تعديل مسارها" **(عبد الرؤوف و المصري، 2014، ص 229)**

بعد هذا السرد المرتب للتعاريف المختلفة لمفهوم التقويم، يمكننا أن نقول:

أن التقويم عملية تربوية تعنى بجمع المعلومات للتحقق من درجة بلوغ الأهداف، و من ثم إصدار القرارات المناسبة تتعلق بالمتعلمين.

هو عملية منهجية تعنى بالكشف عن مواطن القوة وتعزيزها، وتحديد مواضع الضعف لتداركها و معالجتها.

هو عملية شاملة تعنى بكل عناصر العملية التعليمية، بما فيها المعلم و المتعلم و المادة العلمية وطرائق التدريس والمناهج...

هو المقارنة بين الحالة السابقة واللاحقة، على ضوء المدخلات و المخرجات، لقياس مدى التغيير، و اتخاذ قرارات.

2 تطور مفهوم التقويم التربوي (نبذة تاريخية):

مرت عملية التقويم بمراحل تاريخية مختلفة، وتطورت وسائلها بتطور حياة الإنسان، ففي العصور القديمة استخدم الإنسان التقويم بإصداره نوعا من الأحكام على الظواهر البيئية، والناس الذين يعيش معهم، فكان يدرك على سبيل المثال أن فلانا قوي وذاك ضعيف. ونجد أن الصينيين استخدموا التقويم قبل أكثر من 3000 سنة، حيث استخدموا وسائل تحريرية للطلبة المتقدمين إليها

لاختيار ما يصلح أن يكون حاكما أو إداريا في المقاطعات والمدن، ويتولى التصحيح أكثر من شخص، وكانت الموضوعات شاملة ومتنوعة. **(النمر، 2009، ص 151)**

ثم انتقل التقويم بسبب تعقد الحياة، ليقوم به معلم الحرفة، الذي كان يصدر أحكامه على المتتلمذين على يديه ويقرر إلى أي مدى أتقن كل واحد منهم الحرفة التي يمارسها، فكانت الغاية العامة من التقويم في العمل هو الحكم على قيمة الوظائف، والوصول إلى تقدير كمي ونوعي لسلوك العاملين فيها. وتطور تقويم الوظائف عبر التاريخ، ويعتبر فريدريك تيلور من أوائل الذين نادوا بوجوب تقويم الوظائف عام 1800 م، حينما قام بتحليل العملية الإنتاجية في شركة المعادن وتوصل إلى تحديد ماهية الوظائف المطلوبة لسير العمل فيها.

وبالرغم من الجذور القديمة للتقويم، فإنه لم يأخذ مكانه ويصبح تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوربا. وقد تطور في الفترة الممتدة ما بين(1800–1900) لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوربية، حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والاختبارات، ولقد اتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلمين. ويمكن أن نقول أن بداية القرن العشرين كانت فترة ازدهار عملية التقويم. **(منسي، 1997، ص 13)**

ذكر بن زهرة الغالي مراحل تطور التقويم التربوي منذ العصور الأولى في التربية اعتمد التقويم كأداة لقياس كفاءة التلاميذ التحصيلية، أي الحكم على قدراتهم التخزينية للمعارف و استظهارها عند الحاجة، فلم يكن التقويم بهذا المنظور يهمه من التعليم إلا مقدار التراكم المعرفي الذي يتكدس في الذهن ... ثم تطور مفهوم التقويم ليشكل مجالات أكثر في النظام التربوي كالخبرات و أساليب التعلم و وسائل التدريس و نتائج التحصيل الدراسي، بواسطة أدوات القياس التي تكون في شكل اختبارات و امتحانات تنظم عند نهاية فصل دراسي أو مرحلة تعليمية معينة. **(بن زهرة، 2015)**

1.2 مراحل تطور مفهوم التقويم:

و حسب **(منسي، 1997، ص 14- 16)** يمكن إيجاز مراحل تطور التقويم كما يلي:

1.1.2 مرحلة الإصلاح من سنة 1800 م إلى سنة 1900 م:

في هذه الفترة تم:

- تطوير الاختبارات العقلية المبكرة واستخدامها سنة 1890 ويرجع الفضل في ذلك إلى كاتل (Katel 1890).
- وضع ريس(Rice 1897) أول اختبار للتهجي، كما استخدمت تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حل المشكلات التربوية .
- تم تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس من طرف المفتشين الخارجيين، وذلك باستعمال فكرة البيداغوجية التجريبية (Experimental Pedagogie).

2.1.2 مرحلة ازدهار الاختبارات: من سنة 1900 إلى سنة 1930:

- ظهرت جهود كبيرة في هذه الفترة، لتطوير التقويم التربوي، حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية، وبطاريات الاختبارات المقننة.
- جعل روبرت ثورندايك (1902) للاختبارات فائدة عملية كبيرة، حيث كان اتخاذ القرار التربوي كتحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى آخر أعلى منه، لا يتم إلا عن طريق دراسة درجات الاختبارات المحصل عليها. فأعتبر ثورندايك أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي.

3.1.2 المرحلة الممتدة :من سنة 1930 إلى سنة 1945:

- تزامنت هذه المرحلة مع أعمال رالف تيلور(1937) حيث اهتم في البداية بالقياس التربوي.

- ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المرجوة من البرامج التعليمية، حيث عمل على تقويم تعلم التلاميذ وكذا مخرجات البرامج التعليمية المختلفة.
- أكد على أنه يجب تحديد الأهداف ومدى تحقيقه، وقد أدى ذلك إلى ظهور المقاييس مرجعية المحك.
- ساعدت أعمال تيلور المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية

4.1.2 مرحلة الاستقرار من سنة 1945 إلى سنة 1948:

في هذه الفترة تم:

- استخدام تطبيقات نماذج تايلور في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة.
- تم إدخال مقررات التقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم، حيث أصبحت هذه المقررات أساسية لهذه الكليات.
- تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية واعتبرت عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية وفي بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم التربوي واحدا من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

5.1.2 مرحلة الازدهار والتوسع من سنة 1948 إلى سنة 1972:

- ازداد التركيز في هذه الفترة على التقويم الشخصي، وعلى نماذج التقويم متعددة العوامل.
- حسب بيرك(Berk) تمّ هذه الفترة بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة والمتنوعة في الولايات المتحدة، وذلك من أجل التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على البرامج التعليمية المختلفة.

- اهتمام التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القيود والمحددات التي تعوق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة، كما استخدم المختصون في التقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتداخلة في المواقف التجريبية، وقد استخدمت نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التي طورها تايلور .
- تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية معا وهي تختلف عن النماذج السابقة الذكر .

6.1.2 المرحلة الممتدة من 1973 إلى الوقت الحاضر:

- تعتبر هذه الفترة حسب منسي فترة التخصص الدقيق، حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل، و برز متخصصون محترفون في التقويم التربوي.
- كان هناك إجماع على أن "التقويم الجيد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي".**(منسي، 2007، ص 17)**

2.2 مراحل تطور مفهوم التقويم في المدرسة الجزائرية:

أما في المدرسة الجزائرية، فلم يعرف التقويم بصورته الحديثة إلا مع الاصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية، بداية من الموسم الدراسي (2004/2003)، وقد كانت تحل محله قبل ذلك الاختبارات التحصيلية وبصورتها التقليدية، ولقد مر التقويم التربوي بمراحل حسب ما ورد في **(وزارة التربية الوطنية، 2010، ص 3، 4)** نوجزها كما يلي:

1.2.2 المرحلة ما قبل 1988:

خلال هذه الفترة كانت مراقبة أعمال التلاميذ تخضع:

للمنشور الوزاري رقم 1098 المؤرخ في 1982/10/09

والمنشور رقم 343 المؤرخ في 1987/10/21.

و تناول المنشوران مفهوم مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ و أهدافه لكن بإيجاز، دون تناول الأبعاد الأساسية لتقييم عمل التلاميذ باعتباره جزء من العملية التعليمية التعلمية ومرحلة من مراحلها.

2.2.2 المرحلة من 1989 إلى 1997:

خلال هذه الفترة كانت أعمال التلاميذ تخضع للمناشير التالية:

- المنشور رقم 9 المؤرخ في 1989/08/09.
- المنشور رقم 223 المؤرخ في 1990/10/17.
- المنشور رقم 33 المؤرخ في 1991/02/12.
- المنشور رقم 186 المؤرخ في 1993/09/01.

وما يميز هذه المرحلة بالنسبة لتقويم عمل التلاميذ هو ما ورد في المنشور الأول حيث يمكن اعتباره أول منشور تبلورت فيه أسس التقويم البيداغوجي، إذ أنه وضع التقويم البيداغوجي في سياقه التربوي، حيث أبرز المنشور المذكور أهداف مراقبة العمل المدرسي للتلاميذ ومهامه وأسباب ممارسته، واعتبره الوسيلة التي تبرز أثر التعلم و نتائج الجهد المدرسي والتطور الحاصل في مكتسبات التلاميذ والكشف عن جوانب القوة والضعف في مستوى نشاطهم ومستوى تحصيلهم ومعرفة ما تحقق من الأهداف.

كما تم توضيح مصطلح التقويم المستمر و تحديد مفهومه حيث شمل: الملاحظة اليومية لنشاط وعمل التلاميذ، التمارين والفروض اليومية والأسبوعية، الاختبارات الدورية.

3.2.2 المرحلة من 1998 إلى 2004:

خلال هذه المرحلة كان التقويم البيداغوجي يخضع لأحكام:

المنشور الإطار رقم 1011 المؤرخ في 1998/08/12.

المنشور التطبيقي رقم 253 المؤرخ في 2000/09/05 .

مفهوم وأهداف التقويم في مضمون المنشورين جاء في سياق المناشير السابقة، إلا أن انتقال التلاميذ وتدرجهم صار خاضعا لمقاييس بيداغوجية دون غيرها، مع الإشارة للانحرافات التي لحقت بالتقويم لا سيما بعد توحيد المواضيع على مستوى المؤسسة، المقاطعة ثم الولاية.

4.2.2 المرحلة من 2006/2005 :

وهي مرحلة تطبيق المقاربة بالكفاءات في جيلها الأول حيث يخضع التقويم البيداغوجي لأعمال التلاميذ بداية من 2005 إلى أحكام: المنشور الإطار رقم 2039 المؤرخ في 2005/03/13 .

- المنشور التطبيقي رقم 05/26 المؤرخ في 2005/03/15 المعدل.
- المنشور التطبيقي رقم 06/128 المؤرخ في 2006/09/02 المعدل.

ما عرفه التقويم في هذه المرحلة الاصلاح الذي عرفه نظام التقويم البيداغوجي الذي جاء يساير المقاربة الجديدة المعتمدة في بناء المناهج (المقاربة بالكفاءات).

لذلك فإنه يختلف من حيث المبادئ و الأهداف و الغايات مع أنماط التقويم السابقة، أما من حيث الأشكال و الوتيرة فقد احتفظ بأشكال التقويم التي كانت قائمة مع تعديل في الوتيرة لا سيما في التعليم الابتدائي وفي المادة التي تشكل اللغات الأساسية في التعلم.

إصلاح نظام التقويم التربوي:

على مستوى التعليم الابتدائي: يحتاج التلاميذ، في مرحلة التعليم الابتدائي، إلى متابعة مستمرة ومدعمة ليتمكن المعلم بالتفطن للثغرات والصعوبات بشكل مبكر يسهل تداركها وإصلاحها وبالتالي تدارك التسرب المدرسي، لذا تتم مراقبة التعلمات عن طريق:

- الملاحظة اليومية بتكثيف الأسئلة الشفوية والاستجوابات الكتابية قصيرة المدة.
- الوظائف المنزلية التي يجب إعدادها كامتداد للتعلمات التي تتم في القسم، ويحدد عددها حسب أهداف المادة ووتيرة التلاميذ في التعلم، كما تصحح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات.
- الاختبارات الشهرية التي تنظم على النحو الآتي:

ثلاثة (03) اختبارات في الفصل الأول، ثلاثة (03) اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث.

حساب معدل المادة: (معدل المراقبة المستمرة × 2) + (معدل الاختبارات × 3) على 5

5.2.2 المرحلة: 2016/2015:

وهي مرحلة تطبيق مناهج الجيل الثاني حيث يخضع التقويم البيداغوجي لأعمال التلاميذ بداية من 2015 إلى أحكام:

- المنشور رقم: 193/ 15 المؤرخ في: 21/ 10/ 2015

المتضمن: تعديل الإجراءات المتعلّقة بتقييم أعمال التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد كانت أبرز التعديلات:

- إلغاء الاختبارات الشهرية ابتداء من الفصل الأوّل للسنة الدراسيّة 2015 / 2016.

إنّ إلغاء الاختبارات الشهرية يتطلب تعزيز المتابعة المستمرّة التي يحتاج إليها التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، ليتمكّن الأستاذ من استدراك الثغرات والصعوبات التي يواجهونها بشكل مبكّر ليسهل معالجتها، وبذلك يصبح التقييم مرافقة، وتكوينا يساهم في تحسين الأداء البيداغوجي، وتثمين مجهودات التلاميذ، وإعطائها الحريّة في الإبداع، وتشجيعهم على ذلك، بعيدا عن الحفظ واسترجاع المعلومات.

وعليه، يتمّ تقييم أعمال التلاميذ على فترات منتظمة خلال عمليّة التعلّم في جميع المواد التعليمية، تتمّ عن طريق الملاحظة اليومية لأعمال التلاميذ، بطرح أسئلة شفوية وكتابيّة قصيرة المدّة، وبواسطة وظائف منزلية محدودة لا تتعدّى تمرينا واحدا في اليوم، وفي مادة واحدة؛ الهدف منها تمديد التعلّمات وترسيخ الموارد، حيث يتم تصحيحها مع التلاميذ في القسم قصد تدارك الثغرات ومعالجتها آنيا، ويجب على التلاميذ الاحتفاظ بها وعليهم الاستفادة من الملاحظات المقدّمة من طرف الأستاذ.

يخضع التقويم البيداغوجي لأعمال التلاميذ بداية من 2015 إلى أحكام:

- المنشور رقم: 271/ 15 المؤرخ في: 07/ 12/ 2015.

والمتضمن توضيحات حول الترتيبات الجديدة الخاصة بالتقييم البيداغوجي في التعليم الابتدائي.

– تتم المتابعة المستمرة لأعمال التلاميذ خلال عملية التعليم في جميع المواد التعليمية تكون عن طريق:

التقويم التكويني و الملاحظة اليومية بطرح أسئلة شفوية وكتابية قصيرة المدة وبدون إعطاء علامة عددية للتلميذ.

– تقيم هذه الأعمال بملاحظات كتابية لتثمين مجهودات التلاميذ.

– تؤخذ هذه الملاحظات بعين الاعتبار خلال مجالس الأساتذة.

أما بالنسبة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم/ ينبغي التكفل بهم بتعزيز حصص المعالجة البيداغوجية حتى لا تتراكم الثغرات والنقائص وتسهل معالجتها قبل الاختبارات الفصلية.

كما تجدر الاشارة إلى أن العلامة العددية تمنح للاختبارات الفصلية فقط، حيث يحتسب المعدل الفصلي العام بجمع نقاط الاختبار وتقسم على عدد المواد.

وقد تم في هذا الصدد إدراج ثلاثة أنواع من الشبكات التي تستغل في عملية التقويم، شبكات المتابعة والملاحظة اليومية، وشبكات التصحيح بالمعايير، وشبكات تذويت القيم.

"التقويم هو الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على تعلّمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية. ولا يمكن للتعلّم أن ينجح إلاّ بوضع إستراتيجية للتقويم بأنواعه: تشخيصي، تكويني، وإشهادي أو نهائي الذي يساهم في المصادقة النهائية على التعلّمات" (فقرة من المنهاج)

وليتماشى التقويم مع هذه الرؤية تقترح الوثيقة المرافقة تصورا بثلاثة أبعاد:

البعد الأول: تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكّم فيها، يتماشى مع سيرورة التعلم والإدماج.

البعد الثاني: تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في حل الوضعيات.

البعد الثالث: تقويم القيم والكفاءات العرضية.

ولتحقيق هذه الأبعاد تقترح الوثيقة المرافقة شبكات التقويم التالية:

- شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم (تتماشى مع سيرورة تعلم الموارد)، وأخرى خاصّة بالتقويم المستمر للمتعلم (تتماشى وتعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد).
- شبكات بمعايير التصحيح، تتماشى وحل الوضعيات.
- شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية. **(وزارة التربية الوطنية 2، 2016، ص 41)**

6.2.2 المرحلة: 2018/2017:

و هي المرحلة التي تم فيها تنصيب مناهج الجيل الثاني في الطور الثاني (السنتان الثالثة والرابعة ابتدائي)، ويخضع التقويم في هذه المرحلة لأحكام المنشور الوزاري:

- المنشور رقم: 17/221 المؤرخ في: 2017/10/11
- المنشور رقم: 17/1066 المؤرخ في 2017/10/12

حيث تضمن الأول كيفية صياغة أسئلة المراقبة المستمرة حسب صنافة بلوم، وتضمن الثاني في الفقرة الأولى منه المتعلقة بتنفيذ مخططات التعلمات السنوية، إدراج المراقبة المستمرة لأعمال التلاميذ، حيث أدرجت أربع محطات للمراقبة المستمرة، محطتان في الفصل الأول ومحطة واحدة في الفصل الثاني ومحطة في الفصل الثالث (سيأتي تفصيلها في موطن آخر).

من خلال ما تم عرضه لتطور عملية التقويم في مرحلة التعليم الابتدائي بصفة خاصة، تتبين الحالة غير المستقرة لهذه العملية، والتي لا تزال كذلك إلى حد الآن، فالتقويم المستمر ورغم ما تضمنته المناشير الوزارية حوله، إلا أنه لم برق إلى ما يجب أن يكون عليه، ولعل أفضل ما جاءت به المناهج الجديدة، هو تلك الشبكات التي تمت الإشارة إليها في الوثائق المرافقة، إلا أن العمل بها لم يصل إلى الحد الأدنى، وظلت هذه الشبكات تنظر التكوين والتدريب حولها.

إن تقويم أعمال التلاميذ في المدرسة الجزائرية، خاضع فقط إلى نتائج الاختبارات التحصيلية، ولم يتحقق إلى الآن الأفق الذي رُسم له، بدليل الاستشارة المفتوحة التي قامت بها وزارة التربية الوطنية في مارس وأفريل 2017 والخاصة بالتقييم التربوي والتي سنتناولها بالتفصيل.

3 التقويم التربوي و المفاهيم المرتبطة به:

يهدف التقويم التربوي إلى تحسين العمل التربوي على اختلافه، وتحسين التعليم والتعلم من خلال تحقيق أفضل النتائج، استنادا إلى تحقيق الأهداف؛ لذلك يسعى التقويم التربوي إلى جمع البيانات الكمية والمعلومات، بواسطة طرق القياس المختلفة، للوصول إلى إصدار أحكام على فاعلية العمل التربوي، شريطة أن تستند تلك الأحكام إلى معايير الفاعلية في مدى تحقق الأهداف التربوية، والتي تشكل بدورها المعيار الذي يتم على أساسه التقويم التربوي.

ويلعب التقويم دورا هاما في المجال التربوي، فهو يستخدم في تطوير المناهج واختبار المواد التربوية، وفي تطوير البرامج التعليمية وتحسين عملية التدريس، وفي تقييم أداء المتعلم، والحكم على كفاءات المتعلمين وتشخيص صعوبات التعلم من جهة، والحكم على الكفايات المهنية للعاملين في ميدان التعليم، وتقويم فاعلية التعليم وأساليبه وطرائقه من جهة أخرى.

وكثيرا ما ترتبط بعض المفاهيم بالتقويم التربوي، فيخلط البعض بينها و ذلك بسبب العلاقة الوطيدة التي بينها، ومن أهم هذه المفاهيم الاختبار والتقييم والقياس والتقدير، ولذلك ينبغي بعد أن قدمنا تعاريف مختلفة للتقويم أن نحدد أوجه التشابه بينها وكيف يمكن أن يكون مفهوما مضمنا في مفهوم آخر.

1.3 التقويم وعلاقته بالاختبار والقياس والتقييم:

يعتبر التقويم والاختبار والقياس والتقييم جانبا من الأنشطة المستمرة، التي تحدث داخل الفصل، والجدير بالذكر أن هناك الكثير ممن يخلطون بين المصطلحات الأربعة في العملية التربوية، لذا نوضح العلاقة بين هذه المصطلحات على النحو التالي:

1.1.3 الاختبار:

تعد الاختبارات التّحصيلية الأكثر استخداما، خصوصا في منظومتنا التربوية –إذا لم نقل الوحيدة– كما تعتبر الوسيلة الوحيدة والرئيسية التي تبين نجاح التلميذ ورسوبه أو إعادته، كما تعتبر الوسيلة التي يتم من خلالها التأكد من التعلم، فتعمل نتائجها على تعزيز سلوك المتعلّم، ورفع مستوى الدافعية لديه، وتعمل على زيادة مستوى التحكم في المادة التعليمية، فتساعده على انتقال أثر التعلم الموجب من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي آخر، ومعرفة مدى تقدم أو تحسين مستوى التعلم بما توفره من تغذية راجعة، كما تمكن الأستاذ من الاطلاع على استعداد المتعلمين، لتلقي التعلمات المقدمة لهم أو مدى تحقق الأهداف، وبالتالي يستطيع تعديل طريقة تدريسه.

و يعتبر الاختبار "وسيلة للتقويم بمعنى أنه أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم الطلبة" **(جابر، 1999، ص 13)**

يعرفه **(المجاهد، 2013، ص 235):** "رغم أنّ مفهوم القياس والتقويم أعم وأشمل من مفهوم الامتحانات والاختبارات المدرسية، والتي تعتبر بمثابة أداة لعملية القياس والتقويم".

"تؤكد نتائج بعض الدراسات أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم شيوعا واستخداما لقياس التحصيل، كما قدمت هذه الدراسات إسهامات تفيد في تطوير الاختبارات التحصيلية لتكون أداة مناسبة في تقييم مخرجات التعلم" **(أبو علام، 2001، ص 93)**

وعليه يمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة للاختبارات التحصيلية على أنّها عبارة عن مجموعة من الأسئلة المحددة تحديدا دقيقا، والتّي ينبغي حلّها، شريطة أن تكون مرتبطة بالمنهج الذي درسه الطالب، وذلك لقياس ما حصّله من معلومات ومهارات، وتجرى بعد فترة زمنية معينة، ذلك بهدف قياس مدى التقدم الذي وصل إليه وتحديده رقميا، على ضوئه يتم اتخاذ العديد من القرارات التربوية المتعلّقة بالمتعلم.

3.1.2 القياس:

وهو وصف كمي(رقمي) للسلوك أو الأداء باستخدام أدوات متعددة، منها الاختبارات بأنواعها **(الصراف، 2002، ص 16)**

"يُعتبر القياس أحد وسائل التقويم الهامة ولا يمكن أن يوجد تقويم دون قياس في أي صورة من الصور، لهذا يعتبر التقويم عملية أعم وأشمل، فهو يستخدم في تقدير أهداف واسعة نسبيّا قد تتسع لتشمل نظام تعليمي بأكمله" **(قلي و حناش، 2009، ص 155)**

"ويعرف القياس بأنه العملية المنهجية المخططة التي تعنى بالوصف الكمي المحدد لفظيا أو عدديا للصفة المراد قياسها، وتستخدم فيها الاختبارات أو الامتحانات وهي الطريقة المنظمة لقياس عينة من السلوك، وأساليب الملاحظة المختلفة والمتعددة التي تساعدنا في الحصول على كميات أكبر من المعلومات كإجراءات ممهدة لعمليات التقويم" **(باهي والنمر، 2004، ص55)**.

"أما التقويم هو عملية اتخاذ القرار التربوي على أساس من القياس والملاحظات بهدف التطوير" **(وهبى، 2001، ص 223)**

وإذا كان القياس هو عملية تقدير كمي للأشياء أو خصائصها في صورة درجات أو أرقام، فإن التقويم وفقا للتعريف السابق يبدأ من هذه الدرجات ويفسرها.

"و التقويم أيضا هو عملية إصدار حكم على الشيء أو الشخص في ضوء درجة القياس وفى ضوء الأهداف المحددة وفى ضوء المعلومات الأخرى التي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة" **(أبو علام، 2001، ص 96)**

"وبدون ذلك تظل عملية التقويم تفتقر إلى الصدق والموضوعية، وتعجز عن الإسهام في تطوير التعليم" **(الديب، 2000، ص 45)**.

فيتضح مما سبق أن القياس عملية تسبق التقويم، و أن القياس يحتاج إلى أدوات فعالة ومتعددة. والتقويم الجيد يستند إلى قياس جيد، والقياس الجيد يتطلب بناء أدوات مختلفة وجيدة تتخذ من الأهداف التربوية منطلقا أساسيا في بنائها.

3.1.3 التقييم:

هو تشخيص الواقع، والكشف عن مواطن القوة والضعف لدى الطالب، من خلال المعلومات التي تم جمعها بواسطة القياس.

لغويا لا تزال بعض أدبيات البحث تستخدم التقويم والتقييم لنفس المعنى، ويحدث هذا كثيرا في منشورات وزارة التربية الوطنية الجزائرية، ويخلط أو يدمج الكثير من الباحثين بين مصطلحي التقويم والتقييم، ويعتقد البعض منهم أن المفهومين يعطيان المعنى ذاته، فإذا كان التقويم يدل على إصدار قرار يتعلق بتصحيح أو تعديل، أما كلمة تقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط دون أن نصححه أو نعدله، لذلك فالتقويم أشمل والتقييم أحد مراحله.

وعندما نخصص كلامنا عن التقويم التربوي، فهو فن تقدير قيمة عملية التعليم والتعلم في مستوى معين، وفي مدة محددة نسبيا، من أجل تعديل وتسوية مسار هذه العملية التربوية، وإزالة وإبعاد الاعوجاج الذي يعتريها من فترة إلى أخرى، أما التقييم التربوي فهو جزء من التقويم يتمثل في تقدير قيمة عملية التعليم والتعلم في مستوى معين، بأدوات عملية وفي مدة زمنية محددة قصد إصدار قرار عنها.

4.1.3 التقويم:

هو إصدار حكم على السلوك أو الأداء، وإحداث تدخل علاجي بناء على التشخيص، والذي بدوره يتم في ضوء القياس **(عبيد، 2004، ص 300)**.

التقويم هو العملية المنهجية المخططة، التي تعنى بإصدار الأحكام على الصفة التي جرى قياسها، وتتضمن اتخاذ قرارات معينة بشأنها.

وفي ضوء ما سبق تتضح العلاقة بين المصطلحات الأربعة في أن التقويم التربوي أشمل ميدانيا وأوسع مجالا فهو يتعدى نطاق الاختبار والقياس والتقييم، ليشمل إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، وإجراء التحسين والتجديد المستمرين للعملية التربوية.

و من خلال الجدولين التاليين يتبين الفرق بين مفهومي القياس والتقويم من جهة وبين التقويم والاختبار من جهة أخرى:

جدول (1) يبين الفرق بين القياس و التقويم.

القياس	التقويم
يهتم بوصف السلوك	يحكم على قيمته
يقتصر على التقدير (الوصف) الكمي للسلوك	يشمل التقدير الكمي و النوعي للسلوك كما يشمل حكما يتعلق بقيمة هذا السلوك
يتحدد بالمعلومات عن الموضوع المقاس	يعد عملية تشخيصية و علاجية في آن واحد
يعتبر أكثر موضوعية لأنه يعتمد على الدقة الرقمية فقط	يعتمد على عدد من المبادئ و الأسس مما يجعله أشمل و من أبرزها :الشمول، التشخيص العلاج مراعاة الفروق الفردية لذلك يعتبر ذا قيمة كبرى من الناحية التربوية.
يقتصر على إعطاء وصف للموضوع المراد قياسه دون إعطاء اهتمام للربط بين جوانبه.	يقوم على مقارنة الشخص مع نفسه و مع الآخرين.

جدول (2) يبين الفرق بين التقويم و الاختبار.

التقويم	الاختبار
عملية قياسية علاجية، تعطي صورة عن الحالة الراهنة للمعلم، فتكشف عن مواطن القوة و الضعف في العملية التعليمية، و تقترح الحلول المناسبة	عملية قياسية لمدى كفاية المتعلم في أحد النواحي.
عملية تتعاون و تشترك فيها جميع الاطراف الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية.	عمل يقوم به المعلم فقط.
جزء لا يتجزأ عن المنظومة التعليمية، يستمر معها، يهدف إلى إعطاء صورة شاملة لنمو المتعلم في جميع النواحي: المعرفية الاجتماعية النفسية الوجدانية ...	إجراء يقوم به المعلم لقياس المتعلم في جانب معين.
يقتصر على إعطاء وصف للموضوع المراد قياسه دون إعطاء اهتمام للربط بين جوانبه	يقوم على مقارنة الشخص مع نفسه و مع الآخرين.

ورغم هذا الاختلاف بين هذه المفاهيم الثلاثة إلّا أنّ العلاقة التي تربط بين القياس و التقويم "إلا أنّه في الكثير من الاحيان بل في الغالب الأعم يستخدم هاذان المفهومان للدلالة على عملية واحدة يتم بموجبها اتخاذ أهمّ وأخطر قرار في حياة الطالب أو التلميذ التعليمية وهي الترفيع أو الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى" **(المجاهد، 2013، ص 235)** و الاختبار أو الامتحان هو وسيلة لتنفيذهما.

4 أنواع التقويم التربوي:

"يقسم بعض التربويين التقويم إلى عدة أنواع منها ما يؤسس على وقت إجرائه ومنها ما يؤسس على مدى شموله ومنها ما يؤسس على الجهة القائمة به" **(شوق، 1989، ص 353)**

"هناك العديد من الأنواع للتقويم وتختلف حسب الغرض منها، وحسب المعايير فالتقويم يشمل كافة مراحل البرنامج ومكوناته الداخلية والظروف الخارجية المحيطة، بوصفه عملية مستمرة للمدخلات والعمليات و ذلك بهدف تحديد مدى قدرة البرنامج على التعامل مع المحصلة النهائية للمشكلة" **(العمري عوض، 2002، ص 30)**.

"من الصفات المميزة لعملية التقويم استخدامها لأساليب متنوعة يمكن تصنيفها ووصفها بعدة طرق مختلفة وفقاً للإطار المرجعي المستخدم فقد تصنف وفقاً لطبيعة المقياس أو وفقاً للاستخدام في حجرة الدراسة أو وفقاً لطريقة تفسير النتائج " **(شعراوي، 1985، ص 152)**.

وأكثر أنواع التقويم تكرارا في المراجع هي: التقويم القبلي أو تقويم الاستعدادات والتقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم النهائي، فبسبب تعدد أنواع التقويم التربوي واختار الباحث في هذا الجزء أن يتناول البحث أنواع التقويم التربوي الذي تتناوله المناهج التربوية الجزائرية وتوصي به جميع المناشير الواردة من وزارة التربية الوطنية.

1.4 التقويم القبلي:

يرد هذا النوع من التقويم في المناهج ضمنيا في التقويم التشخيصي، ويسمى تقويم الاستعدادات، وعملية التقويم التي تتم قبل تطبيق البرنامج ما للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة، مثل دراسة حالة الفئة المستهدفة من البرنامج قبل تطبيق البرنامج عليها ثم محاولة

الاستفادة من هذه المعلومات في وقت لاحق لأجل المقارنة، ويسمى أحيانا بتقويم مدى ملاءمة الأساليب المتبعة في التقويم للعناصر التي يتم تقويمها.

ويعتبر هذا النوع من التقويم ضروري في التدريس ويمارسه المعلم كلما عزم على تدريس درس جديد (تعبر عنه المناهج في كثير من الأحيان بالتشخيص)، "وهو يركز عادة على أسئلة للتأكد من أن التلميذ لديه المعلومات والمهارات اللازمة لبدء التعلم المقصود والتي سوف يبنى عليها المعلم معالجته للدرس الجديد" **(شعراوي، 1985، ص 153)**.

و من وظائف هذا التقويم ما يلي:

- تحديد مستوى المتعلمين في دراسة معينة.
- تحديد الاستعداد أو المعلومات السابقة و تشخيص الضعف أو صعوبات التعلم.

2.4 التقويم التشخيصي:

ويسمى كذلك التقويم القبلي أو تقويم الانطلاقة، وهو تقويم يتم عادة قبل بداية العملية التعليمية التعلمية، ويسعى إلى التعرف على مستوى التلاميذ وحاجاتهم في مادة دراسية معينة وفي مستوى دراسي معين لأخذه بعين الاعتبار في التخطيط للدروس والتعلمات اللاحقة.

فالتقويم التشخيصي يركز على مدى تمكن المتعلمين من الموارد والكفاءات الضرورية للإقبال على التعلمات والمقررات الجديدة بأكبر قدر من حظوظ النجاح. ويمكن للتقويم التشخيصي أن ينصب كذلك على دوافع التلاميذ و اهتماماتهم ونضجهم المعرفي والوجداني، وعلى كل ما يمكن أن يفيد في التخطيط للعملية التعليمية التعلمية، لذلك لا يعتبر التقويم التشخيصي حكرا على الأستاذ فقط، بل يقوم به المختص حسب المجال الذي نريد تشخيص المتعلم فيه، وهذا ما يبرز الفرق بين التقويم القبلي والتقويم التشخيصي.

ومن المكونات التي يركز عليها التقويم التشخيصي:

- التحصيل المعرفي: ينصب على المكتسبات السابقة المرتبطة بالمعارف التي ترتكز عليها التعلمات اللاحقة.
- التصرفات: يركز هذا الجانب على المكونات النفسية والوجدانية المؤطرة لسلوك المتعلم.
- الجانب الاجتماعي: يهتم هذا الجانب بنوع ومستوى علاقة المتعلم بالمحيط الاجتماعي، ويعتمد في هذا التشخيص على البيانات التي يحصل عليها المعلم من الوالدين، ومن المعلمين السابقين للتلميذ، وعلى ملف الإنجاز الخاص به وتحديدا دفتر الامتحانات.

"يهدف هذا النوع إلى تحديد المستوى المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعلم، وبعد استخراج نتائج التقويم، يتمكن المعلم في ضوء تلك النتائج من تصنيف التلاميذ، وتنظيم برامج مناسبة لكل مجموعة، ولا يقتصر التقويم التشخيصي على بداية عملية التعلم فحسب بل يستمر باستمرار المواقف التعليمية" **(الحريري، 2008، ص 48)**

3.4 التقويم المستمر:

ويسمى أيضا التكويني والبنائي، وهو تقويم يتم أثناء العملية التعليمية التعلمية، (ويمكن أن يتم كذلك بعد الانتهاء من درس أو من وحدة تعليمية معينة على عكس ما يعتقد البعض)، فهو يتخلل عملية التدريس بهدف توجيه تحصيل المتعلمين في الاتجاه الصحيح وتحديد جوانب القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها ولاطلاع المتعلمين على نتائج تعلمهم، وإثارة دافعيتهم وحفزهم على الاستمرار في عملية التحصيل.

- يحدث عدة مرات أثناء الحصة الواحدة.
- يهتم بملاحظة مدى التحكم في التعلمات، ليتم التصدي للمشكلات التي تظهر العملية.

- يتم عن طريق مؤشرات محددة وواضحة.
- تستخدم المعلومات بغرض التحسين وإعادة التصميم.
- يركز على العمليات أكثر من النتائج.
- يكون بأساليب متنوعة.

كما أنه يمكّن المعلم من معرفة مدى تحقق الأهداف، والوقوف على مواطن الخلل في العملية التعليمية التعلمية، والتدخل لعلاجها؛ إن التقويم التكويني يهتم بتتبع سيرورة التعلم بالتعديل والتقوية، ويهدف إلى معاينة التعلمات واكتشاف صعوبات وأخطاء التعلم لعلاجها، وتمكين المتعلم من التقويم الذاتي باكتشاف مواطن ضعفه والعمل على تجاوزها، كما يمكّن المسؤولين وأولياء التلاميذ من تتبع المسار التعليمي لأبنائهم، ومعرفة مدى تقدمهم في تعلماتهم، واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها.

يرى (Grangeat) في وظيفة التقويم التكويني أن " هو عملية الحصول على مؤشرات حول تعلم التلميذ من أجل اتخاذ قرار حول المراحل التالية للتعلم، كان لا يمكن اتخاذها في غياب تلك المؤشرات" (http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/principes-eval-form-grangeat)

(Grangeat.**M.2014.P 3)**

أما القرشي فيرى أنه "يستخدم في متابعة التعلم والمساعدة على التقدم ، والغرض من هذا الأسلوب من أساليب التقويم هو تهيئة تغذية راجعة لكل من التلميذ والمعلم. والتقويم البنائي يحدث لعدة مرات أثناء عملية التعليم والتعلم، فيمكن أن يجري عقب انتهاء تدريس مفهوم معين أو مهارة معينة، أو جزء أساسي من المقرر ، ويغلب أن يكون في صورة اختبارات قصيرة تركّز على أهداف جزئية محددة، لذلك فهو يعتمد على الاختبارات محكيّة المرجع، التي تقارن أداء التلميذ بمستوى معين من الكفاءة في الأداء" **(القرشي، 1986، ص 14)**

ويحدد "هاملين" تعريفا دقيقا للتقويم التكويني، وذلك استنادا للغرض منه، ففي قوله "يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف" **(Hamline.D.1982.P 15)**

(http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Documents/esf/)i

4.4 التقويم التحصيلي:

ويسمى كذلك التقويم النهائي أو البعدي أو الجزائي أو الختامي، وقد يكون إشهاديا. ويتم في نهاية فصل أو سنة أو مرحلة كالامتحانات الرسمية، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى قياس حصيلة المعارف والكفاءات التي اكتسبها المتعلمون، ويتم فيه وضع التقديرات الكمية والنوعية، والحكم على مستوى المتعلمين، وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تحصيلهم أو تفييئهم أو انتقالهم إلى مستوى أعلى.

ومن أشكال هذا النوع من التقويم بالمدرسة الابتدائية، نجد الامتحان الموحد على المستوى الوطني في امتحان شهادة نهاية التعليم الابتدائي.

ويعرّفه كذلك راشد لبيب وآخرون "هو الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو جهاز خاص مكلّف على التلاميذ في نهاية تعليم معين، قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة" **(الدوسري، 2004، ص 432)**

"ويأتي هذا التقويم في نهاية مقرر تعليمي أو وحدة تعليمية، ويكون الغرض منه تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتستخدم نتائجه في تحديد درجات التلاميذ في المقرر أو للتصديق على تمكنهم من النتائج التعليمية" **(شعراوي، 1985، ص 155).**

أما بالنسبة للفرق بين التقويم المستمر والتقويم التحصيلي، فنجد أن الفرق بينهما ليس فقط في توقيت تجميع البيانات، ولكن حتى في استخدام نفس البيانات، والتقويم التحصيلي هو الذي يتم في نهاية العملية التعليمية أو في نهاية مرحلة من مراحلها، وبناء عليه يتم اتخاذ القرار فيما إذا كان يمكن المتعلّم الانتقال إلى المرحلة الموالية أو أن يُتّخذ قرار بإعادة المرحلة أو تقديم معالجة مناسبة.

يرى (Grangeat) "الفرق بين التقويم التحصيلي والتقويم التكويني هو اختلاف في الوظيفة، الأول يحدد الكفاءات ويصنفها ويتخذ قرارات، والثاني يقود إلى تحقيق الكفاءات، يهدف التقويم إلى التحقق من التعلم ويحدد التلاميذ الذين يظهرون نشاطا فيه" **(Grangeat.M.2014.P2)**

"في ذلك يتم تمييز التقييمات التكوينية والختامية بشكل أساسي عن طريق أهدافها أو الاستخدامات التي يمكن إجراؤها منها: التقييم التلخيصي، الذي يشير إلى ما إذا كان الطالب قد اكتسب معرفة معينة أو تعلمًا، أو التقييم التكويني يضيف "ملاحظات" أو ملاحظات تتضمن معلومات حول درجة الاستحواذ والأخطاء التي تم إجراؤها ، من أجل استئناف أو تعميق أو تصحيح التعلم وفقًا لذلك"

(Laure Endrizzi, Olivier Rey. 2008. P5)

(http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/39-novembre-2008.pdf)

ويلخص الجدول التالي مراحل وأهداف وخصائص ومميزات كل نوع من أنواع التقويم:

جدول (03) يبين أنواع التقويم و أهدافه و خصائصه.

مراحل التعلم	أنواع التقويم	أهدافه و خصائصه و مميزاته
في بداية التعلم	التقويم التشخيصي	يهدف إلى تحديد مدى تحكم التلاميذ في المعارف و المهارات السابقة التي تبنى عليها تعلمات لاحقة، و يكون إما في بداية السنة لتقديم المعالجة المحتملة واقتراح مشروع القسم،

		أو في بداية الحصة للتأكد من الموارد الأولية للتعلم الجديد، أو في بداية الفصل.
أثناء مرحلة التعلم	التقويم التكويني	يواكب مراحل التعلم في كل محطاتها، يقدم تغذية راجعة للمعلم و المتعلم حول المعارف والمهارات وطرق التدريس والوسائل. يمكن كلا من المعلم و المتعلم من معرفة مدى تحكمهما في التعليم و التعلم. يكشف عن مواطن الضعف لتداركها في الوقت المناسب.
في نهاية مرحلة التعلم	التقويم التحصيلي	يستعمل لقياس النتائج النهائية، ومدى تحكم المتعلمين في المعارف والمهارات، أي مدى اكتساب الكفاءات، قد يكون لمرحلة (فصل) أو لسنة دراسة وبه يتم إصدار قرارات وأحكام بخصوص الانتقال أو الإعادة، ويسمى الإشهادي أيضا.

5 الخطوات الرئيسية في عملية التقويم التربوي:

حسب (Thierry Ardouin) "يعتبر التقويم المرحلة الأخيرة من الخطوات الأربعة لعملية هندسة التكوين، وهي: يسمح بالمقارنة بين النتائج المتوقعة وتلك المتوقعة بالفعل أثناء التدريب أو في نهايته" **(Bouquet. 2013. P16)**

(http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires masterICF/textes/memoire)

من أجل تحقيق التقويم التربوي لأهدافه، ينبغي أن يتصف بالمنهجية العلمية والتي ترتكز على مجموعة من الخطوات الأساسية التي يجب اتباعها من طرف المقوم.

"تختلف الممارسات التقييمية في التربية الحديثة عن الأساليب التقليدية المتبعة، في أن الأولى تطور وتنجز على أسس تربوية ومنطقية هادفة ذات ارتباط وثيق بكل ما يتصل بالتعليم والتعلم، أما أساليب التقييم التقليدي فتتم في الغالب بشكل اجتهادي، وتتدخل فيها عوامل شخصية مؤقته تخص المعلم أو المشرف أو النظام الإداري بالمدرسة، هادفة في أغلب الأحيان إلى معرفة سريعة لما هو عليه المعلم أو تلاميذه من قوة أو ضعف" **(حمدان، 1980، ص32).**

أي ينقص التقييم التقليدي في العادة الخطوات الرئيسية للتقويم التي ينبغي اتباعها، لتكون نتائج التقويم دقيقة، ويمكن الاعتماد عليها كتغذية راجعة للعملية التعليمية وهذه الخطوات هي:

1.5 تحديد هدف التقويم:

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

2.5 الإعداد والتخطيط:

في ضوء الأهداف من عملية التقويم نهيء أدوات القياس اللازمة لعملية التقويم، مثل الاختبارات ووسائل القياس المختلفة من سجلات وتقارير...، ونعد خطة مفصلة تتضمن توقيت التطبيق وتحديد العينات (سواء كانوا طلبه أم كتبا أم بيانات، و ما شابه ذلك) والكوادر الفنية والإدارية التي تطبق ذلك. **(كاظم،2001، ص33).**

3.5 جمع المعلومات:

اعتماداً على أدوات القياس ووسائله، وفي ضوء خطة التقويم يتم جمع المعلومات بموضوع التقويم، 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.

4.5 تحليل البيانات:

في هذه الخطوة يتم تحليل البيانات تحليلا عمليا دقيقا، واكتشاف العلاقات المتداخلة بين الوسائل المتنوعة المستغلة في التقييم، وذلك لاختيار أجداها منفردة أو مجتمعة في علميات التقييم المقبلة.

5.5 تفسير البيانات واستخلاص النتائج:

ويتم تفسير البيانات تفسيرا واضحا ومبسطا على أساس المعايير المتضمنة في الأهداف، مع تحديد مواطن القوة أو ما يحتاج إلى علاج، واستخلاص أهم النتائج تمهيدا لإصدار القرار.

6.5 رفع التوصيات:

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

7.5 إصدار القرارات:

"وفيها تُقوم العملية التعليمية اعتمادا على النتائج التي تم التوصل إليها من قبل المعنيين بعد أن يتم تزويدهم بأهم التوصيات والمقترحات التي افرزتها النتائج، ويتخذون القرار أو القرارات الأنسب والأفضل" **(كاظم، 2001، ص34).**

ما يمكن قوله بعد عرضنا لمختلف هذه الخطوات المنهجية لعملية التقويم التربوي، أن ما تتصف به العملية في المدرسة الجزائرية رغم تبنيها للمقاربة الجديدة أي المقاربة بالكفاءات، أن الممارسة الفعلية لا ترقى إلى هذا المستوى، فمعظم عمليات التقويم تعتمد أسلوبا واحدا من أساليب التقويم، وإذا ما تم

الاعتماد على أساليب أخرى فإنها تتصف بالعشوائية والسطحية، لذلك فمعظم النتائج لا تعبر عن حقيقة ما نقومه، ابتداء من تقويم المناهج ونورد هنا ما قامت به وزارة التربية الوطنية سنة 2013، أي بعد مرور عشر سنوات على تطبيق المقاربة بالكفاءات، إذ خصّصت مدة لا تتجاوز أربعة أيام لتقويم المناهج في مختلف جوانبها من طرف المعلمين، تتم العملية على مستوى الفرق التربوية تقدم من خلالها تقارير يتم رفعها إلى مديريات التربية عن طريق لجان مخصصة لذلك. وانتهاء بتقويم المتعلمين الذي يبقى عملية غير متكاملة.

6 مبادئ وأسس التقويم التربوي:

لكل عمل مهم مبادئ ينبغي أن تحترم، و أسس من المفروض أن تؤخذ بعين الاعتبار، لذلك تتطلب عملية التقويم توافر عدد من المبادئ والأسس التي ينبني عليها ليكون تقويما سليما، ويحقق غاياته، وينبغي على القائم بالتقويم مراعاتها، وهذه المبادئ والأسس هي:

1.6 التقويم عملية هادفة:

تعد عملية تحديد ما ينبغي تقويمه من معارف ومهارات واتجاهات يراد إحداثها في سلوك المتعلمين، نقطة الانطلاق في عملية التقويم، وبهذا المعنى يوصف التقويم الحديث بأنه تقويم هادف، ويشترط في الأهداف التربوية أن تكون واضحة ومحددة ومرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم.

"فالتقويم الهادف يعطي المسؤولين عن العملية التعليمية مؤشرا عن مدى تحقيق الأهداف، فإذا كانت الأهداف غير واضحة وغير مصاغة بدقة، لا يكون الحكم دقيقا ولا نعرف درجة تحقيق الأهداف. لذا من الضروري أن تسير عملية التقويم في خط يتماشى مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه. **(كاظم، 2001، ص34).**

2.6 التقويم عملية شاملة:

ويقصد بالشمول، كل الجوانب المحيطة بالعملية، وكذا جميع الشراء فيها، فإذا أردنا أن نُقوِّم تلميذا، فمعنى ذلك أن نُقَوِّم كافة الجوانب في ذلك التلميذ، وهي الجوانب العقلية والجوانب الثقافية، والجوانب الاجتماعية والجوانب الانفعالية، والجوانب الفنية، فلا ينبغي أن تعنى عملية التقويم بجانب وتهمل الجوانب الأخرى. و كذلك عند تقويم العملية التعليمية التعلمية، فيجب أن يشمل التقويم جميع أطراف العملية التربوية كالتلميذ والمعلم، و جميع مكوناتها المنهاج والتجهيزات ...

و الشمول لا يقتصر على تقويم المتعلمين فقط، بل يتعداه إلى كل ما تستهدفه عملية التقويم، "بمعنى أن يشمل جميع جوانب الموضوع المراد تقييمه، فمثلا إذا أردنا تقييم المنهاج ومدى نجاحه وأثر المنهاج على الطالب فإن التقويم يجب أن يشمل كل الجوانب التي لها علاقة بالموضوع كالجانب المعرفي والاجتماعي والانفعالي" **(الزيود و العليان، 2005، ص 22)**

3.6 التقويم عملية مستمرة:

ما يعاب على المقاربات القديمة، أن عملية التقويم تكون في مرحلة محددة تتعلق بنهاية مرحلة تعليمية، كنهاية الفصل أو السنة الدراسية، بينما يعتبر التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، إذا لا يمكن أن تسير وأن تستمر بدون عملية التقويم.

وبمعنى آخر يقول الجميل: "يسير التقويم جنبا إلى جنب مع العملية التعليمية، من بدايتها إلى نهايتها" **(شعلة، 2000، ص 35)**

كما أنه يجب أن يكون التقويم عملية مستمرة لمدى ما يحققه البرنامج التربوي من الأهداف المرسومة لعملية التربية، حتى يتسنى تصحيح مسار عملية التعليم باستمرار **(الزيود و العليان، 2005، ص 23)**

لذا يجب أن يكون التقويم مستمرا، ويقصد بالاستمرارية امتداد عملية التقويم مع مدى الأداء حيث تبدأ من بداية الموقف التعليمي وتستمر حتى نهايته، ومعنى ذلك أن تعليم الطالب وتقويمه يجب أن يستمر جنبا إلى جنب.

4.6 التقويم عملية تعاونية:

ومعناه أن تقوم به مجموعة من الأفراد أو الجماعات تتعاون فيما بينها من أجل تحقيق المطلوب، وبعبارة أخرى أن يشترك فيه كل من له صلة بالعملية التعليمية.

فإن التقويم "عملية تعاونية تشمل التلاميذ والمدرسة والمدرسين والآباء وكل ما يتصل بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها" **(علوان، 2007، ص18)**

أما عفانة واللولو: "يقوم بها جميع المعنيين بالعملية التربوية، حيث يشترك المعلم والخبراء والمديرون وأولياء الأمور والطلبة في عمليات التقويم، وفي الحكم على مواطن القوة والضعف في المنهاج المدرسي" **(عفانة واللولو، 2004، ص 97)**.

5.6 التقويم عملية اقتصادية:

معناه الاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف، والتقويم الاقتصادي في الوقت يتطلب مراعاة وقت المعلم و الطلاب، وهذا يعني ألا يصرف تقويم الطالب المعلم عن أعماله الأخرى بحيث يقتطع وقتا أكثر مما ينبغي.

6.6 التقويم وسيلة وليس غاية:

من الممارسات الخاطئة في الحقل التربوي، هناك من يعتبر التقويم غاية في حد ذاته، في حين أنه ليس غاية العملية التعليمية بل يقع في الخطوة الرابعة، ونتائجه هي تغذية راجعة لمجمل مفاصل تلك

العملية، إذ من خلاله نحكم على مدى نجاحها أو فشلها، أي أنه وسيلة للكشف باستمرار عن نقاط الضعف والقوة في مناهجنا وطرائقنا التدريسية.

"لذلك يجب ألا يكون غاية لدى المعلم أو الطالب، بمعنى ألا يكون الهدف من التقويم في العملية التعليمية الحكم على نجاح الطالب أو فشله، بقدر ما يكون الهدف هو إعادة النظر في مختلف خطواتها من أجل تطويرها وإدخال المستحدثات التربوية فيها" **(عبيدات،1987، ص70)**.

7.6 التقويم عملية متنوعة الأساليب و الأدوات:

يجب أن تتنوع أساليب وأدوات التقويم حتى يتسنى لنا الحصول على معلومات أوفر عن المجال الذي نقومه "ففي تقويم السلوك الإنساني يصعب الاعتماد على وسيلة واحدة، فالاختبارات، والمقابلة، والملاحظة، وغيرها يكشف كل منها عن جانب من جوانب السلوك له أهمية، وذلك فإننا لا نستطيع أن نقتصر على أسلوب واحد منها فحسب، بل ينبغي أن نستعين بعدد معقول منها حتى تكتمل الصورة التي نريد أن نحكم عليها" **(الظاهر،2002، ص20)**.

ثانيا: التقويم المستمر:

يُعد التقويم المستمر من العمليات التي تجرى خلال مهام تعليمية معينة، وذلك بهدف اخبار المتعلم والمدرس بدرجة التحكم في الكفاءة المستهدفة، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه، من أجل ايجاد استراتيجيات تمكنه من التقدم والتحسن. لأن الغاية منه ليس التقويم بل هي التكوين والتطوير الذي يسعى إلى إحداث التغيير المستمر والتحسن في مختلف مركبات الكفاءة للتلميذ الذي نقومه.

ويُمكّن التقويم المستمر كذلك من تحديد مؤهلات المتعلم للانطلاق في مراحل جديدة من تعلمه وفق سلسلة من التعلمات المترابطة، كما يمكّن من تصحيح ثغرات التدريس. وبذلك تتجلى أهميته في معرفة المتعلم بإمكاناته وقدراته، بدل أن تتراكم الصعوبات وتظهر في نهاية المرحلة، مما يتسبب في الاحباط له، وصعوبة تداركها؛ وفي هذا الإطار يمكن الحديث عن المراقبة المستمرة، وهي جملة من الإجراءات التربوية التي تسعى إلى تقويم إنجازات التلاميذ بشكل مستمر، تمكن من التعرف على إمكاناتهم ومردودهم وتطور أدائهم ومدى فعالية الطرق والسبل المستعملة في التعليم. كما تعني المراقبة المستمرة قياس مدى استيعاب التلاميذ للدروس السابقة عن طريق الوقفات أو المحطات – كما وصفتها المناهج الجديدة– التي تواكب العملية التعليمية التعلمية.

1 مفهوم التقويم المستمر:

"يُعد التقويم المستمر عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، لأنه يساعد الطالب في معرفة مدى تقدمه، ويعرف أولياء الأمور بمستوى الإنجاز الذي يحققه أبناؤهم، كما يزود المعلم بمعلومات مهمة حول تقدم تعلم الطلبة وتحقيقهم الأهداف التعلمية أولا بأول، مما يساعده في تخطيط التدريس بطريقة أفضل تهدف إلى تحسين الناتج التعلمي، وتحقيق جودة التعليم" **(وزارة التربية الوطنية 4، 2003، ص 7)**.

فحسب "عمر الصعيدي" التقويم المستمر" هو إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم" **(الصراف، 2002، ص 25)**

فهو تقويم يطمح إلى المساهمة في التكوين والإعداد، إنّه يستهدف توجيه المتعلّم وتسهيل تقدّمه، ويتركّز هذا التقويم على عمليات التعلّم، بعبارة أخرى إنّه تقويم المكتسبات والمهارات الجديدة، وقد عرّفه **بلوم** بقوله: " هو جملة الإجراءات التي ينفذها المعلّم ليساعد المتعلم على تحقيق النمو المطلوب لتملك الأهداف المرسومة في ضوء الصعوبات والنقائص المرصودة، وما يناسبها من أنشطة دعم وعلاج".

و قد عرفه مندور عبد السلام فتح الله بقوله: " التقويم بأنه النشاط الذي يبين نواحي القوة والضعف ويتعرف على أسباب النجاح والفشل ومدى ما تم تحقيقه من الأهداف التي يقوم من اجلها ويستخدم التقويم والتقييم كمترادفين أو شبة مترادفين في المواقف التعليمية" **(مندور، 2005، ص 17)**

ويشير أبو لبدة إلى أن أول من أطلق مصطلح التقويم المستمر على هذا الأسلوب هو" سكريفين Scriven " في عام 1967 م في معرض حديثه عن تطوير المنهج وطوره بلوم وزملاؤه واستخدمه في مسار عملية التعليم والتعلم. **(الشيخ و آخرون ،2004، ص 39)**

فالتقويم المستمر هو أحد أنواع التقويم، يقوم به الأساتذة لتصحيح مسار عملية التعليم والتعلم، مستخدمين في ذلك عدة أساليب و أدوات، للحصول على بيانات تسهم في الكشف عن حالة المتعلمين ومن ثم تزويدهم بالتغذية الراجعة، ويتم ذلك في جميع مراحل التعلّم.

فمن هذا التعاريف يمكن أن نستخلص:

- أنه عملية مستمرة، كونها عنصرا من العملية التعليمية التعلمية، فيتم التقويم في محطات متقاربة، ثم يستمر هذا التقويم إلى نهاية السنة ثم يقوم تقويما نهائيا.
- أنه عملية تواكب التعلم في جميع مراحل الدرس، لذا من الأخطاء المرتكبة في بعض المدارس أنه يتم تحديد حصة معينة أو يوم معين لإجراء التقويم المستمر (كما كان معمولا به في مناهج الجيل الأول)، بينما الأصح أن تكون العملية مستمرة.
- أنه نشاط يعتمد على إخبار المتعلم بتطوره، فيكشف له عن مواطن قوته، كما يبرز له ضعفه أو إخفاقه، ولا يقف عند الحكم بل يتطلب تقديم تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم لتعزيز نقاط القوة ومعالجة أسباب الضعف، لضمان السير المتواصل في عملية التعلم.
- هو تصحيح مسار العملية التعليمية التعلمية لتفادي الأخطاء، فالهدف الأساسي في التقويم المستمر هو التحسين و التجديد المستمران.

ويكون هذا التقويم أثناء عملية التدريس في وسط الدرس أو في نهايته، أمّا طريقة القيام به فتتم على شكل أسئلة تقويمية تتخلل الدرس أو تمارين مندمجة في الدرس (جزئية أو مركبة) تُعطى على شكل فروض منزلية، أو على شكل وضعيات مركبة تقدم نهاية المقطع أو الوحدة التعلمية؛ ويهدف إلى اختبار كل من المدرس والمتعلم على مدى تحقق مستويات من الكفاءة المستهدفة، كما يسعى إلى اكتشاف الصعوبات التي تعترض عملية التعليم والتعلم، من أجل اقتراح وسائل العلاج.

2 تسميات التقويم المستمر:

حظي هذا المفهوم باهتمام التربويين والباحثين في الحقول التربوية، فقد مس هذا المفهوم عناصر العملية التعليمية التعلمية، فأثار في داخلها زوبعة أدت إلى إسقاط ما كان ينادي به التقويم التقليدي الذي يفعل من دور المعلم على المتعلم، ويجعل من المتعلم عنصرا خاملا غير نشط متلق غير منتج، فأدى إلى إعادة تنظيم و ترتيب البيئة التربوية و التعليمية ومكوناتها، وإبراز العناصر الفاعلة في العملية التعليمية، أهمها تفعيل دور المتعلم فاعتبره محور العملية التعليمية التعلمية.

ومن آثاره أيضا تنويع استخدام أساليبه بدل الاعتماد على أسلوب اختبار الورقة والقلم كما في التقويم التقليدي، هذه النقلة النوعية تطلبت معايير وأدوات قياس وتقويم تختلف عما كانت عليه في التوجه السابق مع محافظتها على الاختبار كأحد أساليب التقويم و ليس الوحيد.

ولما كان لهذا المفهوم الأثر الواضح على العملية التعليمية التعلمية، ونظرا للمكانة التي نالها لدى الباحثين لذلك تعددت مسميات التقويم المستمر. وفيما يلي نورد بعض هذه المسميات محاولين إيجاد أوجه التشابه ونقاط الاختلاف.

1.2 التقويم المستمر:

وهو أشهر أسمائه وأكثرها واقعية، وحول هذا الاسم يذهب الأستاذ عمر الصعيدي معرفا إياه "إنه إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الاتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم" **(الصعيدي، 2004، ص 7)**

فهو عملية مستمرة تواكب العملية التعليمية التعلمية في جميع محطاتها، ولا يكاد يخلو عمل الأستاذ منه، فالملاحظة الدائمة، و التوجيهات التي يقدمها، و التعليقات التي يقوم بها تجاه المتعلمين وأعمالهم، كلها تصب في عملية التقويم المستمر.

2.2 التقويم الواقعي:

ترتبط هذه التسمية أساسا بالمستجدات التي جاء بها التقويم المستمر، إذ فعّل من دور المتعلّم وشعاره المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فيسعى الأساتذة عند تقويم تلاميذهم إلى وضعهم في وضعيات مستمدة من واقعهم أو قريبة منه.

فيذكر مندور تعريفا للتقويم الواقعي أو التقويم الحقيقي "بأنه أسلوب يقيس أداء المتعلم في مهمات ذات معنى و قريبة بقدر الإمكان من مواقف الحياة الواقعية" **(مندور، 2005، ص 286)**

فأطلق اسم التقويم الواقعي على هذا النوع من التقويم و ذلك لأنه يعكس واقع أداء الطالب في السياق الذي تعلم فيه.

ويقول صلاح علام عن مفهوم التقويم الواقعي "فالتقويم يكون أصيلا وواقعيا، إذا قام الطالب بأداء مهام مفيدة و ذات معنى و دلالة و هذه المهام التقويمية تكون مماثلة لأنشطة التعلم" **(علام محمود، 2004، ص 34)**.

3.2 تقويم الأداء:

استنادا إلى أحد أساليب التقويم المستمر، وهو أسلوب التقويم عن طريق الأداء، الذي يجعل المتعلم في موقف شبيه بالموقف الحي فيؤدي مهاما ويتفاعل معها فيكشف على قدراته ومهاراته واستعداداته.

يعرفه البعض بأنه نظام لقياس وتقييم التأثير في خصائص الفرد الأدائية والسلوكية، ومحاولة التعرف على احتمالية تكرار نفس السلوك في المستقبل، بينما يرى علام "صلاح علام: "تقويم الأداء أن يظهر المتعلم بوضوح أو يبرهن أو يقدم أمثلة أو تجاربا أو نتاجات أو غير ذلك، تتخذ دليلا على تحقيقه مستوى تربويا أو هدفا تعلميا" **(علام محمود، 2004، ص 105).**

و من ذلك يتبين أن تقويم الأداء يتعلق بنقل التعلمات إلى الواقع، و ممارستها لحل مشكلات حقيقية على ضوء ما تعلم، انطلاقا من الأداء.

4.2 التقويم الذاتي:

يقول الحارثي "في خضم الزخم الذي رافق هذا المفهوم، فنجد من البحوث التربوية قد أطلقت عليه مسمى التقويم الذاتي وذلك كما يحمل هذا المسمى مضمونا تربويا ونفسيا راقيا، فهو يشير بطريقة غير مباشرة إلى تحمل المتعلم مسؤولية ونتيجة تعلمه، حيث أصبح أهلا للثقة مما يولد لديه الدافعية للتعلم حسب طاقته وإمكانياته التي يمتلكها. ويعزز لديه التقدير الذاتي لمنجزاته التي عملها مما يدفعه إلى محاولة إتقان ما ينجز". **(الحارثي، 2009، ص 19)**

5.2 التقويم البنائي:

ترجع هذه التسمية إلى الطريقة التي يمارس فيها التقويم المستمر، فمن المعروف أنه يواكب عملية التعليم والتعلم، ليتجاوز الصعوبات التي تظهر عند المتعلمين، فهو إذن يساير عملية البناء التي يتكفل بها تنفيذ المنهج التربوي، لذلك أمكن تسمية التقويم المستمر بالتقويم البنائي.

تقول رجاء أبو علام عن هذا التقويم "إعطاء الطالب والمعلم تغذية راجعة عن مدى تقدم الطالب في وقت مبكر بحيث يمكن معالجة أي مشكلات قبل استفحالها" **(الحارثي، 2009، ص 19)**

كما أفرزت البحوث في هذا المجال عن تسميات أخرى للتقويم المستمر رغم أنها لم ترق إلى الاستعمال والانتشار كما عرفته التسميات السابقة، ولعل السبب في ذلك هو محدودية استعمالها، كالتقويم المهاري المتعلق بسوق العمل فيهتم بالمستوى المهاري للمتعلم، أو التقويم الوثائقي الذي له علاقة وطيدة بأحد أساليب التقويم المستمر وهو ملف الإنجاز. وفيما يلي نورد توضيحا لهاتين التسميتين.

6.2 التقويم المهاري:

ما ذكره الحارثي حول هذه التسمية "في ظل الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم، وفي ظل انتشار وسائط الاتصال المتعددة والمتنوعة والتي تتصف بالتقنية العالية، التي لم تترك الفرصة للسيطرة على كم المعرفة ونوعها أو امتلاكها، فرضت على المتعلم امتلاك مهارات معينة تتواكب مع ما وصل إليه العالم من تطور، يضمن له الحصول على فرص العمل مستقبلا لما تشترطه سوق العمل من مؤهلات ومهارات لم تكن موجودة ولا مطلوبة سابقا، في حين تم الاستغناء وإهمال نوعا آخر ومستوى آخر من المهارات التي تعتبر ثانوية، وبرزت الحاجة إلى مهارات جديدة أكثر أهمية".

وتظهر أهمية هذا التقويم خاصة في مراكز التكوين المهني ومعاهد التكوين، حيث تكون الأهمية الكبيرة لما يمتلكه المتكون من مهارات تؤهله لأداء المهام التي ستوكل إليه.

ويضيف الحارثي "هذا التوجه فرض على التربويين والباحثين في الحقل التربوي أن يطلقوا على هذا النمط تسمية التقويم المهاري، إشارة إلى التوجه الجديد في عمليتي التعليم والتعلم، حيث تبنى المناهج الدراسية الجديدة على هذا الأساس إذ تأخذ في حسبانها المهارة تعلما وتعليما وتقويما". **(الحارثي، 2009، ص 20)**

7.2 التقويم الوثائقي:

ذكر الدوسري "يبرر المنظرون لهذا المسمى أو النمط من التقويم توجههم هذا الذي يعتمد على المنجزات من أداء المتعلم ومن موقعه، فهو تقويم يقدم خلاله المتعلم الوثائق التي تثبت للمقوم أن صاحبها امتلك المعرفة، فهو تقويم يهتم بالدلائل والوثائق الواقعية المتعددة متمثلة فيما يحتويه سجل المتعلم وملف إنجازه من مضمون ثري وكم كبير، لكي تصبح مرجعا موثوقا به في عملية التقويم، لذا فهو تقويم ذي مرجعية وثائقية تعكس واقع المتعلم، وتضمن له الموضوعية والمصداقية التي من شأنها أن تزيل اللبس والتخمين في الحكم على أداء المتعلم" **(الحارثي، 2009، ص 20)**

أما في المناهج الجزائرية فأشهر أسمائه التقويم المستمر، خاصة في مناهج الجيل الأول والذي كان يشير إلى النقطة التي تمنح للمتعلم إلى جانب العلامة التي يتحصل عليها في التقويم التحصيلي الفصلي، ثم المراقبة المستمرة في مناهج الجيل الثاني، مع العلم أن استعمال اسم التقويم التكويني وارد في عدة وثائق رسمية كالمناهج والوثائق المرافقة وأدلة الكتب.

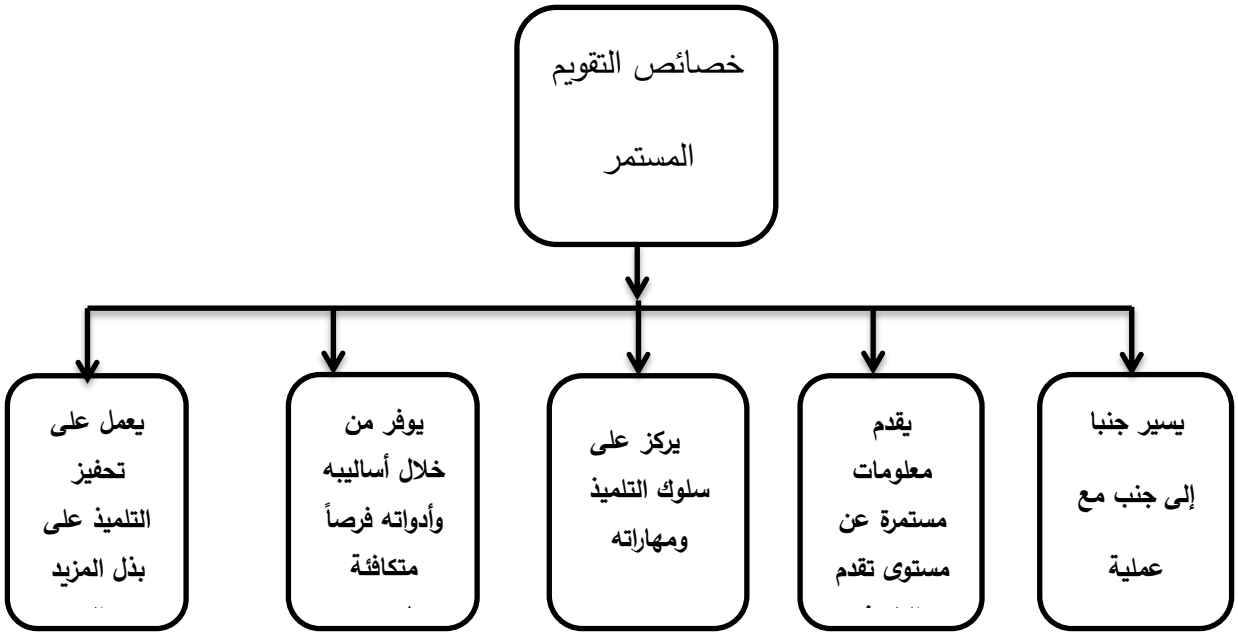
3 خصائص التقويم المستمر:

يتميز التقويم المستمر بأساليبه المتعددة وأدواته المتنوعة، كما يتميز بخصائص تميزه عن التقويم التقليدي الذي يعتمد أساسا على ألوب الاختبار فقط، ويوضح الشكل التالي بعض أهم هذه الخصائص:

- يسير جنبا إلى جنب مع عملية التدريس: وهي إحدى ميزاته التي يختلف بها عن أنواع التقويم الأخرى، فليس له محطة محددة.
- يقدم معلومات مستمرة عن مستوى تقدم التلميذ: والمقصود بالتغذية الراجعة، حيث يحصل التلميذ على معلومات قد تكون شفاهية أو مكتوبة، تساعده على التقدم و التحسين.

- يركز على سلوك المتعلم ومهاراته: لا يكتفي هذا النوع من التقويم على المعارف، بل يسعى إلى قياس المعارف و المهارات و السلوك.
- يوفر من خلال أساليبه وأدواته فرصاً متكافئة لجميع الطلاب: ينطلق هذا التقويم من بدأ يراعي الفروق الفردية، فالمتعلمون يحظون بكل الفرص من خلال الأساليب المتعددة التي يستخدمها.
- يعمل على تحفيز الطالب على بذل المزيد من الجهد: يقترح التقويم المستمر طرق التدريس النشطة، والتي توفر فرصا للتفاعل، والوضعيات التعليمية التعلمية التي تفعّل من دوره فتكون له حافزا للتحسن.

ومن خصائصه أيضا اهتمامه بشخصية المتعلم ونفسيته، يراعي ظروف التعلم المحيطة بالمتعلم انطلاقا من بيئته، كما يسعى التقويم المستمر إلى جمع أكبر عدد من المؤشرات التي تعطي صورة واضحة عن أدائه، دون مقارنته بأداء أقرانه.



الشكل (1) يوضح خصائص التقويم المستمر.

4 الاختلاف بين التقويم المستمر والتقويم التقليدي:

يختلف من عدة أوجه التي كالشكل ويتعلق بالوضعيات التي تعرض على المتعلم، والمستوى المعرفي مبرزا من خلاله مستويات التفكير التي يلجأ إليها، وأيضا يختلفان من حيث المدة المخصصة للتقويم، وطريقة الاستجابة ومستويات التقييم والتقدير.

وقد أجرى زيتون مقارنة بين التقويم المستمر (البديل) والتقويم التقليدي لخصها في الجدول التالي: **(زيتون حسن، 2007، ص519)**

جدول (04) يوضح الفرق بين التقويم التقليدي و التقويم البديل.

الرقم	التقويم التقليدي	التقويم البديل
01	يأخذ شكل اختبار تحصيلي أسئلته كتابية . قد لا تكون لها صلة بواقع الطالب . مطلوب من الطلاب الإجابة عنها باختيار إجابة صحيحة أو تكملة عبارة أو كتابة جمل قصيرة	يأخذ شكل مهام حقيقية مطلوب من الطلاب إنجازها أو أدائها
02	تتطلب من الطلاب تذكر معلومات سبق لهم دراستها	تتطلب من الطلاب تطبيق معارفهم ومهاراتهم ودمجها لإنجاز المهمة
03	يوظف الطلاب عادة مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة(مهارات التذكر، الاستيعاب)	يوظف الطلاب مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (مهارات، التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب)
04	تستغرق الإجابة عن الاختبارات التحصيلية وقتا قصيرا نسبيا (ما بين 15 دقيقة إلى 120 دقيقة عادة)	يستغرق إنجاز المهمة وقتا طويلا نسبيا يمتد لعدة ساعات أو عدة أيام.
05	إجابة الطلاب على الاختبار التحصيلي فردية	يمكن أن يتعاون مجموعة من الطلاب في إنجاز المهمة.
06	يقدر أداء الطالب في الاختبار بالدرجة (العلامة) التي حصل عليها بناءً على صحة إجابته عن الأسئلة.	يتم تقدير أداء الطلاب في المهام اعتماداً على قواعد (موازين) تقدير.
07	يقتصر تقييم الطلاب عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية	يتم تقييم الطلاب بعدة أساليب: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات الطلاب إلخ

كما أورد زيتون حصرا لا قصرا عددا من مهام الأداء التي يرتكز عليها التقويم المستمر الذي يعتمد الأداء كركن أساسي في عمليات التقويم فتتعدد مهامه ومن أبرز أمثلتها:

* حل مشكلات واقعية لها صلة بحياة الطالبة مثل مشكلة كيفية تحديد اتجاه القبلة بواسطة ساعة اليد إذا كانت في بلد يقع على خط الاستواء .

* حل مسألة رياضية ذات علاقة وصلة بواقع الطالبة مثل مسألة تتطلب اختيار أفضل أنواع الروافع لرفع كتلة حجرية ثقلها(400) ثقل كيلو جرام تقع على سطح مائل .

* تصميم شيء ما مفيد (وجبة غذائية، إعلان، موقع على شبكة الإنترنت، خرائط)...إلخ .

* كتابة خطابات لشخص آخر ومنها خطابات التوصية .

* حساب ميزانية (مثل ميزانية المنزل).

* إعداد تسجيلات صوتية أو صوتية مرئية لأحداث في المنزل، المدرسة، البيئة المحلية .

* إعداد رسومات أو التقاط صور فوتوغرافية لأحداث مهمة .

* القيام بعروض تقديمية.**(زيتون حسن، 2007 ، ص520)**

إنّ أهمية التقويم المستمر أو التقويم البديل أو التقويم الواقعي، و مهما كانت تسميته، فإنه يهتم بنقل المعارف من التصميم المدرسي تقدّم له على شكل وضعيات أو مشكلات يقوم بحلّها، إلى أداء مهام حياتية وحل مشكلات واقعية، يجند لها المتعلّم موارده ومكتسباته؛ وما يزال التقويم المستمر غائبا عن المؤسسات التربوية، إذ لا يزال الأساتذة يقومون تلاميذهم عن طريق الاختبارات كصورة وحيدة، للحصول على بيانات ونتائج لا تستخدم للكشف عن مختلف مركبات الكفاءة بل تكتفي بما عند التلميذ من معارف، مثلها مثل ما كان التلميذ يقوّم في المقاربات السابقة؛ وهذا ما يدعو إلى البحث والتقصي عن أسباب هذا

القصور في تطبيق ما جاءت به المقاربة بالكفاءات التي يجري تطبيقها نظريا في عمليات التكوين، دون أن ترقى إلى التنفيذ.

5 أهمية التقويم المستمر:

يكتسي التقويم المستمر أهمية كبيرة كونه منبثقا من النظرية البنائية التي بنيت عليها المناهج الحديثة، ويستمد أهميته أيضا لما يعتمده من أساليب متنوعة وأدوات مختلفة، تسهم كلها في تقديم بيانات حول المتعلم، التي تعمل على توضيح مواطن القوة فتعززها أو القصور فتعمل على معالجتها، ويزودهم بالتغذية الراجعة مما يساعدهم على تنمية مهارة التقويم الذاتي، وتقوية الدافعية للتعلم والمشاركة، وذلك نتيجة لمعرفتهم لنتائجهم وأخطائهم وكيفية تصحيحها. وتختلف هذه الأهمية بين مختلف أطراف العملية التعليمية، من متعلمين وأساتذة وأولياء.

1.5 أهمية التقويم المستمر للتلاميذ:

للتقويم المستمر أهمية كبيرة، وخاصة للمتعلمين فيعمل على:

- حول وضعية المتعلم والكشف عن أدائه ومستوى تحقيق الأهداف:

- يحدد جوانب الضعف لدى التلاميذ للعمل على علاجها وتفاديها في المستقبل.
- يساهم في تعريف التلاميذ بنتائج تعلمهم وإعطائهم فكرة واضحة عن أدائهم خطوة خطوة.
- يزود التلاميذ بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أولاً بأول، أو النقص فيه **(سعادة، 1984، ص 453)**

- أما على مستوى المهارات و إثارة الدافعية والتحفيز فإنه:

- يساهم في مساعدة التلاميذ على تنمية مهارة التقويم الذاتي.
- تقوية دافعية التعلم لدى التلاميذ وذلك نتيجة لمعرفتهم الفورية لنتائجهم وأخطائهم وكيفية تصحيحها.

- يساعدهم على انتقال أثر التعلم بتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم والتفسير والقدرة على التفكير.
- يحفز التلاميذ على المشاركة في العملية التعليمية **(الخضير، 1996، ص 81)**
- يساهم في تحسين الاتجاهات لدى التلاميذ وميولهم.
    - أما في المجال المعرفي والمهاري وما يتعلق بالمعالجة فهو:
- يقف على مدى نمو المعلومات والمعارف لدى التلاميذ والعمل على زيادتها **(جامع، 1986، ص 323)**
- يساهم في تشخيص وضع 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 تدعو لها كثير من الدراسات.

إن أهم ما يحققه التقويم المستمر للمتعلمين، من شعور بالراحة مقارنة بالتقويم التقليدي وما كان ينتج عنه من خوف واضطراب، إذ تلعب المعالجة المستمرة دورا فعالا في علاج المشكلات والثغرات التي يكشف عنها التقويم المستمر، إضافة إلى ما يحققه من مهارات، نتيجة لما يستهدفه التقويم من بناء لها كنتيجة لاكتساب المعارف، فالمعروف أن التقويم لا يكتفي باكتساب المعرفة دون توظيفها، أي الانتقال من الأهداف المعرفية إلى الأهداف الحس حركية ثم الانفعالية.

2.5 أهمية التقويم المستمر للمعلمين:

كما للتقويم المستمر أهمية كبيرة للمتعلمين، له أهمية للأساتذة، تتعلق هذه الأهمية في تحفيزهم وتوجيههم إلى اختيار طرائق التدريس الفعالة والوسائل الأنسب، كما يزودهم بالتغذية الراجعة حول استراتيجياته وأساليبه.

- يزود الأستاذ بتغذية راجعة منظمة ومستمرة لتساعده على معرفة مواطن الضعف أو القصور في أسلوب أدائه.

- يساهم في تحفيز الأستاذ على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ معرفية وسلوكية أو على شكل نتاجات تعليمية يراد تحقيقها من جانب التلاميذ.

- يساعد الأستاذ على اختيار المصادر والوسائل الأكثر فاعلية للتعلم وإعدادها حسب حاجة التلاميذ.

- يساعد على إعادة النظر في استراتيجيات التدريس والعمل على تعديلها وفقا لما تسفر عنه نتائج التطبيق.

ويبرز دور التقويم المستمر وأهميته بالنسبة للأساتذة، فيما يوفره من تغذية راجعة حول طرائق التدريس، والوسائل المستخدمة، والنتائج المحققة؛ فيساعدهم عل التخطيط السليم، واختيار أنجع الاستراتيجيات والوسائل.

3.5 أهمية التقويم المستمر لأولياء الأمور:

يحتاج أولياء الأمور معرفة مستوى أبنائهم و تشخيصها لأجل تقديم المساعدة للأساتذة تمكنهم من تحسين مستوياتهم و تحقيق الأهداف، لذلك يحظى التقويم المستمر بأهمية أيضا لأولياء الأمور، فهو:

- يعطي أولياء الأمور صورة أدق وأكثر واقعية عن مستوى أبنائهم مما يدفعهم إلى المزيد من المشاركة والمتابعة الفاعلة **(وزارة المعارف، 1998، ص 9)**

- يوضح الطرق التي يستطيع بواسطتها أولياء الأمور مساعدة أبنائهم **(سعادة، 1997، ص 436)**

4.5 أهمية التقويم المستمر للقائمين أو المشرفين على المدارس:

أما بالنسبة للمشرفين التربويين فتتمثل أهمية التقويم المستمر أساسا في:

- يساعدهم على وضع برنامج للتعليم العلاجي وتحديد منطلقات حصص التقوية والتعمق.

- يساعد على تركيز المشرف التربوي أثناء الزيارة على جوانب معينة من التدريس في مرحلة، وعلى جوانب أخرى في مرحلة تالية. **(بشايرة ، 1983، ص 183)**

6 مبررات تطبيق التقويم المستمر:

إن التطور الذي مسّ جميع مجالات الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وكذلك التكنولوجية والمعرفية؛ وفي ظل التطور بصفة عامة، والتطور الذي شهده الحقل التربوي خاصة، "ظهر من التربويين من يدعو إلى ضرورة إدراج التقويم الحديث (المستمر)، والذي ينطلق من المنطلق الفكري، الذي ينادي بأن يكون التقويم سياقيا، وذلك رغبة في الاستجابة لبعض المتغيرات العلمية، والتقنية الحرفية، التي تقتضي نوعية من الخريجين المؤهلين تأهيلا نوعيا معينا، يستجيب لمتغيرات الظروف المحيطة، ويجيد التعامل معها معرفيا ومهاريا" **(الحارثي ، 2009، ص 28)**

بعضا من المتغيرات والظروف والتوجيهات التي دفعت وبررت الانتقال من التقويم التقليدي – السيكو متري، إلى تبني تقييم سياقي واقعي، عن طريق (التقويم المستمر) ومن هذه المبررات ما يلي:

1.6 الاتجاه نحو التربية المهنية:

إن القفزة نحو إحلال الآلة محل الإنسان في كثير من الوظائف، إما تسريعا للإنتاج أو تجويدا له أو تخفيفا للجهد والوقت أو تخفيضا للنفقات المالية، أدى إلى المطالبة بأن يكون الخريج على دراية في التعامل مع هذه المتغيرات الحديثة، الأمر الذي يستدعي أن تعمل التربية عبر مؤسسة المدرسة إلى إعداد الجيل القادم مزودا بهذه الكفاءة المهارية الحرفية (و هو ما يعتمد في معاهد التكوين المهني و التمهين). ففي تقرير صادر عن **(جابر، 1998، ص 110)** تؤكد فيه أنه لا مفر من أن يؤدي التقدم التقني إلى تغير المهارات التي تتطلبها عمليات الإنتاج الجديدة.

وبالنظر إلى هذا المبرر يظهر بأن الأسلوب الملائم للتقويم في ظل هذا التوجه، وهو الأخذ باستراتيجيات تعليم وتعلم حديثة، من أبرزها بناء المناهج الدراسية بما فيها من طرائق التدريس والتقويم، في ظل منهج النشاط أو المشروع الذي يحقق مفهوم التمحور حول المتعلم، ومن خلاله يبرز إنجاز المتعلم، ومدى امتلاكه للمهارة، وعند ذلك يمكن تقويم أدائه من واقع عمله ومخرجات تعلمه، وهو ما يعرف بالتقويم الواقعي.

2.6 التوجه نحو سياق العمل:

مما يعاب على المقاربة بالمضامين، أن قياس التحكم لدى المتعلمين يكون بما يمتلكه من معارف و معلومات، دون مراعاة قدرته على استخدامها لحل مشكلاته التربوية والواقعية، لذلك يسعى التقويم المستمر إلى التحقق من كفاءة المتعلم في مختلف المجالات، امتلاك المعرفة و توظيفها.

و في هذا السياق يرى **(عرفان، 2005، ص 9)** "لكي يكون التقويم محققا أهدافه يجب أن لا يقتصر على قياس كمية المعلومات لدى الطالب، وإنما ينبغي أن يقيس مدى إفادة الطالب مما تعلم في مواقف حقيقية، توظف فيها هذه المعلومات" أي توظيف المعلومات في الواقع العملي.

فالمقياس الحقيقي لإرساء الكفاءات، ونموها لدى المتعلمين، يظهر من خلال مواجهته للمشكلات بنوعيها، مشكلات بيداغوجية سواء إدماجية أو تقويمية، ومشكلات حياتية واقعية، يقوم من خلالها ترجمة ما يمتلكه من معارف ومهارات إلى تجنيد المعارف وحسن توظيفها.

لذلك يجب أن يتم التقويم في ضوء ذلك لأنه سوف يتطلب الوضع الجديد من المتعلم، يؤكد علام هذه الفكرة بقوله: "أداء مهام حياتية واقعية، تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية" **(علام محمود، 2004، ص 33)**.

3.6 دمج مهارات التفكير في العملية التربوية والتعليمية:

كثير من الاختبارات في التقويم التقليدي، تحتم على المتعلم استخدام مستويات دنيا من مستويات التفكير، و ذلك يترجم التحكم السطحي في التعلمات، والكثير من الأسئلة لا ترقى إلى مستوى القياس أو التقويم، مما يجعل النتائج المحققة لدى المتعلمين لا تترجم الكفاءة الحقيقية التي يمتلكها.

وعليه جاء التقويم المستمر ليهتم بمستويات التفكير لدى المتعلم، سواء على مستوى التدريب والتعلم، أو على مستوى مواجهة المشكلات الحقيقية، لذلك كان من أهم استراتيجيات التعلم وفق المقاربات الجديدة استراتيجية حل المشكلات، و كما ذكر **(زيتون عايش ،2007، ص 28)** "أن من حق المتعلم أن يجد فرصة له في التعلم بما يتلاءم مع إمكاناته وطاقاته وقدراته وأن يقوم أداؤه وفق ذلك".

وتسعى المناهج الحديثة إلى تحقيق هذا المسعى، تواكب مثل هذه التوجهات والذي يتجلى في الاستراتيجيات المقترحة للتعلم، أو أساليب التقويم المتنوعة بدل الأسلوب الأحادي المتمثل في الاختبارات، ارتقاء بعمليات التفكير والعمل على تنمية مهاراته لدى المتعلمين، بما يكفله لهم محتوى تلك المناهج.

يقول **(مازن و الطائي، 2015، ص 317)** " إن قضية إدخال تعليم التفكير إلى المدارس إلى جانب أهميتها العلمية والتربوية هي قضية تتعلق بمسألة النمو والتقدم ومواجهة تحديات المستقبل في عالم أصبح قائده الفكر، ومن ثم فإن حاجتنا إلى تعليم التفكير لتلاميذنا وتلميذاتنا هي حاجة عظيمة، إن هناك عدة مبررات تدفع بنا إلى أن ننظر بجدية إلى مسألة إدخال تعليم مهارات التفكير بطرقة مباشرة إلى مدارسنا".

4.6 ربط التقويم بما وراء المعرفة:

من المبررات التي استندت إليها وزارة التربية في اختيارها للتقويم المستمر كمسعى لتقويم الكفاءات لدى المتعلمين، ما نص عليه القانون التوجيهي للتربية في مواده (3، 4، 5) حيث تضمنت

المهام الأساسية للمدرسة متمثلة في التنشئة الاجتماعية والتربية والتأهيل، هذا الأخير الذي لا يتحقق بامتلاك المعرفة فحسب بل الانفتاح على عالم العمل والشغل. والمتتبع لهذه المناهج يكتشف أن عمليات التقويم منصبة على المجال المهاري (الحس حركي) بدل الاهتمام بالمجال المعرفي فحسب، بما يضمن قدرة المتعلم على نقل المعرفة من مواقف تعلمية في المؤسسة التربوية والتي تلعب دورا كبيرا في التعلم والتدريب إلى حياته الواقعية التي تعتبر المحك الحقيقي للتعرف على مدى ما استفاده المتعلم من مشواره التعليمي. " تعلم لتعمل، لا للحصول على تأهيل مهني فحسب، وإنما أيضا لاكتساب كفاءة تؤهل بشكل أعم لمواجهة مواقف عديدة بعضها غير متوقع، وتيسر له العمل الجماعي، وكذلك التعليم للعمل في إطار التجارب الاجتماعية المختلفة، وتجارب العمل المتاحة للنشء والشباب، إما بصورة غير رسمية بفضل السياق الوطني أو المحلي، وإما بشكل رسمي بفضل تنمية التعلم المتناوب مع العمل" **(عيد، 2013، ص 52)**

فالمبرر أن التقويم المستمر الحديث، ينظر إلى الأثر الذي يحدثه التعليم والتعلم في سلوك المتعلم، من تغيير وظيفي من خلال معرفة أثر المعرفة، واكتسابها في حياته.

5.6 مواكبة طبيعة العصر المعرفية والتقنية:

من مبررات تطوير التقويم، أن تتواكب النظم التربوية والتعليمية بكل نظمها وأساليب التقويم لديها، لتتكيف مع هذا الواقع الجديد الذي فرض نفسه في كل اتجاه؛ فما يشهده العالم من تطور معرفي وتقني، وما يعيشه من التدفق المعرفي، ساهم في وجوده شبكات البث الفضائي، وكذلك شبكات الاتصال الرقمي أو شبكات الاتصال العنكبوتي (الانترنت) والذي خرج عن حد السيطرة. **(الحارثي ، 2009، ص 42)**

بل أصبح من الواجب الاستفادة من هذا التطور التقني و التكنولوجي، فلا تبقى مدارسنا ولا مناهجنا في معزل عن ذلك، بدليل أن كثير من الدول المتطورة و النامية جعلت من هذه التقنيات مدخلا،

فظهر التعلّم الإلكتروني والتعلّم عن بعد والمحاضرات الافتراضية، وحتى التقويم الإلكتروني؛ وأصبح من يفكرون في غير ذلك يسبحون ضد التيار.

7.6 مراعاة الفروق الفردية:

مما يعاب أيضا على التقويم التقليدي، تفرد أساليب التدريس بدل تفريد التعلّم، دون مراعاة للفروق الفردية، وفي ذلك إهمال لمبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، لكن يعمل التقويم المستمر على الكشف على مواطن القوة، ومواضع الضعف لدى المتعلمين، فيركز بذلك على الفروق الفردية بينهم، لأن من خصائصه الاستناد إلى نظام التقويم القائم على المستويات المعيارية، الذي يأخذ صورة واضحة عن أداء الطالب، دون مقارنته بأداء أقرانه أو أداء عينة ممثلة لهؤلاء الأقران؛ و لأن التقويم المستمر مصمم لمراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب والشواهد على هذا كثيرة ومنها ما ذكرها الحارثي فيما يلي:

- برامج الإسناد بشقيها (الإثرائي والعلاجي)، والتي ما صممت أصلا إلا لمراعاة الفروق الفردية، فمتى ما شعر المعلم أثناء عملية التقويم القبلي بوجود مشكلة لدى المتعلم، فإن عليه أن يبادر بتشخيص الحالة تشخيصا دقيقا، ووصفها بوضوح من خلال تسميتها من بين قوائم المهارات، ثم يعقب هذا التشخيص بناء البرامج العلاجية داخل الصف، وإلا يتمّ اللّجوء إلى برامج الإسناد الأخرى، التي قد تكون داخل المدرسة أو خارجها.
- توفير بيئات التعلم، التي تناسب طبيعة كل متعلم حسب طاقاته وإمكاناته، ففي بيئة المدارس العامة يتم استقبال وتعلم وتعليم الطلاب بشكل عام، وفي بيئة مراكز الموهوبين يتم استقبال الطلاب الذين ظهر لديهم طاقات فكرية وإبداعية، حيث يتم احتضان هذه الفئة في بيئة تنمي وتستثمر مواهبهم الفكرية الإبداعية.

- توفير الكوادر المتخصصة، من المعلمين المتخصصين في التعامل مع حالات صعوبات التعلم، أو حالات العوق السمعي والبصري، وحالات التوحد ... التي لا ينبغي أن تكون سببا في حرمانهم من التعلم، مع تقويمهم تقويما يتناسب مع ظروفهم.
- تشكيل لجنة التوجيه والإرشاد بالمدارس، والتي يسند إليها غالبا النظر في واقع الطلاب المقصرين، واقتراح البرامج العلاجية المناسبة، والوقوف جانبهم بالتعاون والتنسيق مع معلميهم وأولياء أمورهم، ثم إن المتفحص بموضوعية في المستويات والمعايير التي تمنح للحكم على المتعلم، يجد أنها اهتمت بالدرجة الأولى بمبدأ الفروق الفردية بين الطلاب في كل مستوياتها. **(الحارثي، 2009، ص ص 47 – 48)**

7.6 الاهتمام بتوثيق أداء الطالب:

يهتم نظام التقويم المستمر بتوثيق أداء وإنجازات الطالب، والمتمثلة في إجاباته على الاختبارات الصفية، وأداءه على الواجبات المنزلية، وورش العمل والمشاريع الجماعية والفردية، وكذلك تأملات الطالب وأفكاره الخاصة، وكتاباته الحرة، مما يولّد لديه التقويم الذاتي لإنجازاته، كما يرتكز على أهم أساليب التقويم، وهو التقويم عن طريق ملف الإنجاز، والذي يتضمن كل وثائق المتعلم.

ثالثا: أساليب التقويم:

تسعى كثير من النظم التربوية لضمان جودة التعليم إلى تطوير مناهجها، لذلك شهدت هذه الدول تطويرا في أساليب التقويم التربوي، فحلّ التقويم بمختلف أنواعه ليجعل من الاختبارات التقليدية التي تستخدم في نهاية العام، أو نهاية الفصل الدراسي، أو حتى نهاية الوحدة الدراسية، واحدا من أساليبه، بدل أن يكون الوحيد؛ و يُعتبر إدراج التقويم المستمر في المناهج التربوية خطوة مهمّة، فهو يتّصف بأنه يوفر بيانات بشكل متواصل، حول تقدم التلاميذ أو حول النتائج المتوقعة لضعف تحصيلهم، والاستفادة منها لتقديم تغذية راجعة منتظمة لعمليات التدريس والتعلّم.

ويستخدم المهتمون بعمليات التقويم أساليب متعددة ومتنوعة في عملية التقويم، للوصول إلى ثبات النتائج التي يحصلون عليها، لذلك توجّب التمييز بين أساليب التقويم وأدواته ووسائله، "فالأساليب هي الطرق والإجراءات التي يتبعها المقوّم لتنفيذ عملية التقويم، ويُستعان في هذه الطرق والإجراءات، بعدد من الأدوات أو الوسائل التي تمكن من الحصول على المعلومات، والبيانات التي تعين على إجراء التقويم، وبذلك يكون الأسلوب أشمل من الأداة أو الوسيلة" **(هاشم و الخليفة، 2015، ص 69)**

ومنذ إدراج التقويم المستمر في المدرسة الجزائرية، بعد تنصيب الإصلاحات في طبعتها الأولى 2004/2003، ظل استخدام الأساليب غير واضح، وفي المنشور رقم: الصادر بتاريخ أكّدت الوزارة على استخدام مجموعة من الأساليب أهمّها: الملاحظة اليومية، والأداء والواجبات المنزلية وملف الإنجاز والمشاريع. لذلك سنتناول في هذا الفصل هذه الأساليب بشيء من التوسع مع التعرّض لبعض الأساليب الأخرى.

1 التقويم المعتمد على الأداء:

يعتبر هذا الأسلوب من أهم الأساليب والأكثر استعمالا، خاصة وأنّه يجمع بين مجالين هامين من مجالات الأهداف، المجال المعرفي والمجال المهاري، ويختلف استخدام هذا الأسلوب من نشاط إلى نشاط، فالأداء في الرياضيات هو أداء عقلي بحت، بينما في الرياضة البدنية يغلب عليه الأداء الجسمي (الحس حركي).

1.1 تعريف التقويم المعتمد على الأداء:

يعتبر أسلوب تقويم الأداء من أهم الأساليب المستعملة في تقويم المتدربين، خاصة في الميدان المهني، لتقويم المهارات، فحسب جبين "هو عِبارة عن عملية مهمّة تنفذها الإدارات في مختلف أشكال المنشآت، وتحرص على أن تَشمل كافة المستويات التنظيميّة في المنشأة، فتبدأ من عند الإدارة العليا وتنتهي بالموظّفين في كافة الأقسام، ويعتمد نجاح تقييم الأداء في تحقيق الهدف الخاص به على تَنفيذه بِطريقة دقيقة ونظاميّة، عن طريق تفعيل دور مشاركة كافّة الأطراف المرتبطة بهذه العمليّة" **(جبين، 2009، ص 23).**

وبعد التحولات التي عاشتها النظم التربوية، وانتقالها من تقويم المعارف، كما في المقاربة الكلاسيكية، إلى تقويم المهارات في المقاربة السلوكية، إلى أن ظهر التقويم عن طريق الأداء في المؤسسات التربوية عند تطبيق المقاربة بالكفاءات، الذي يربط بين التعلم والحياة الواقعية، "تتيح هذه الاستراتيجية للطلبة، توظيف المهارات التي تعلّموها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، مظهرة مدى إتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها" **(الدوسري، 2016، ص 45)**

2.1 خصائص التقويم المعتمد على الأداء:

نظرا لارتباط هذا الأسلوب بالمهارات، لذا يجعل من المواقف الحياتية أو ما يشابهها منطلقا له، فيتصف التقويم المعتمد على الأداء بمجموعة من الخصائص منها:

- تقويم مباشر للأدوار كما هو في واقع الحياة أو يحاكيها، حيث تقوّم فيه المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية ومن ذلك يستمد مصداقيته.
- تقويم متكامل يركز على تقويم العمليات والنواتج.
- يتيح للمتعلم دورا ايجابيا وفعالاً في البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها .
- يمكن المتعلم من القيام بعملية التقويم الذاتي أثناء تنفيذ مهمة أو عمل أو مشروع.
- يشترك المتعلم مع المعلم في وضع معايير تقويم الأداء ومستويات الأداء على هذه المعايير.
- يعطى المتعلم والمعلم فرصة تعديل إجراءات، ومهام التقويم، بناء على التغذية الراجعة من أي منهما، وبذلك تشجع المتعلم على الوصول إلى مستوى عال من الجودة.
- يعطي المتعلم مجالا للدفاع عن أدائه بالحجج، والبراهين لتبريرها منطقياً وعمليا **(الخريسات، 2013، ص 2)**

3.1 طرق التقويم المعتمد على الأداء:

يعتبر هذا الأسلوب من أهم الأساليب المستخدمة في تقويم المتعلمين، فيتيح لهم توظيف المهارات التي تعلموها في الأقسام، وممارستها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، مظهرة مدى إتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعلمية المراد إنجازها.

ويندرج تحت هذه الأسلوب عدد من الطرق التي يمكن أن تعد مثالا ملائما لتطبيق هذه الاستراتيجية، كالتقديم والعرض التوضيحي والمحاكاة والمناظرة.

1.3.1 المناقشة الصفية:

وهي أكثر الطرق استخداما في المناهج الجديدة، خاصة في حصص التعبير والتواصل "هي طريقة التدريس التي تعتمد على قيام المعلّم بإدارة حوار شفوي حول الموقف التدريسيّ، بهدف الوصول إلى معطيات أو معلومات جديدة، و تختلف هذه الطريقة عن طريقة المحاضرة أو الإلقاء بأنّها توفّر جوّا من النشاط في أثناء الدرس، و تتيح مشاركة الطلاب الفعّالة في عملية التعلّم بدلاً من أن ينفرد بها المعلّم". **(أبو رياش 2007، ص 24-25)**.

لكن يتطلب استخدام مثل هذه الطريقة مهارات في صياغة الأسئلة "فهي طريقة تعتمد على الأسئلة ومهارات طرحها واستخدامها في البيئة الصفية وتعتبر مناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة أكثر من غيرهم في المراحل العليا من التعليم". **(سالم والحليبي، 1998، ص 321)**

يستهدف التقويم بهذه الطريقة تنمية التحصيل المعرفي، كما أن لها إلى جانب أهميتها في الجوانب المعرفية، دور في الجوانب الانفعالية من اتجاهات وميول وقيم.

وتظهر أهمية هذه الطريقة في التقويم، فيما يتاح للأستاذ من تقديم تغذية راجعة آنية "كما أنه بالنظر إلى طبيعة التفاعل الصفي الذي يكون السؤال والجواب طابعه المميز نجد أن المعلم يقوم باستمرار ويتخذ قرارات فورية ويصحح إجابات التلاميذ ويعيد النظر في أسلوب طرحه للفكرة وينوع في الأمثلة" **(عودة، 2001، ص 37)**

*** * وظائف المناقشة الصفية:**

تسعى هذه الطريقة إلى إثارة المتعلمين، وتحفيزهم لإظهار إمكانياتهم المعرفية والمهارية، كما تكشف عما يختلج في وجدانهم فتتجلى قيمهم ومواقفهم، التي تعجز الكثير من الطرق الأخرى كشفها وإظهارها، يرى "سالم والحليبي" أن من أهم وظائف المناقشة الصفية ما يلي:

- بعث الحماس والشوق في نفوس التلاميذ للمشاركة.
- تنظيم عرض الدرس.
- الكشف عن ميول التلاميذ واهتماماتهم.
- التعرف على آراء التلاميذ في بعض المفاهيم والظواهر.
- المساهمة في تشخيص صعوبات التعلم.
- الكشف عن بعض المشكلات الشخصية والنفسية لدى التلاميذ.
- تدريب التلاميذ على الاستقراء والاستنتاج.
- توسيع المعارف الرياضية للتلاميذ في ضوء معارفهم الرياضية السابقة.
- تدريب التلاميذ على تركيز انتباههم نحو نقطة معينة بالبحث والتقصي.
- تثبيت المعاني والخبرات التي اكتسبوها.
- الإشارة إلى المفاهيم المهمة في الدرس.
- إظهار مدى تقدم التلاميذ في تحصيلهم.
- توفير تغذية راجعة مستمرة ومنظمة لكل من المعلم والتلميذ.
- التأكد من تحقق أهداف الدرس **(سالم والحليبي، 1998، ص 325)**

2.3.1 لعب الأدوار:

على الرغم من أن هناك من يعتبرها استراتيجية قائمة بذاتها، إلا أنه يمكن استغلالها في تقويم التلاميذ عن طريق الأداء.

وتظهر هذه الطريقة في مناهجنا، بما يعرف بمسرحة الأحداث، فينفذ المتعلمون حوارا أو نقاشا بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات، يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفا حياتيا حقيقيا لإظهار مهاراتهم

المعرفية والأدائية ومدى قدرتهم على اتباع التعليمات، والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات من خلال مهمة أو حل مشكلة.

ويمكن أن تطبق هذه الطريقة في الأنشطة العلمية، إذ يقوم المتعلم بتمثيل دور يتعلق بأحد المفاهيم؛ كما يمكن استخدامها في الأنشطة الاجتماعية، كالتربية الإسلامية أو المدنية؛ و تثير هذه الطريقة تفاعل المتعلمين إذ تجعلهم يندمجون في الفعل التعلّمي، مما يتيح لهم فرصا أكبر.

3.3.1 التقديم:

أحد طرق تقويم الأداء تتم عن طريق تقديم "عرض مخطط له ومنظم، يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين لموضوع محدد، وفي موعد محدد، لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة، كأن يقدم المتعلم و المتعلمين شرحا لموضوع ما مدعما بالتقنيات مثل : الصور والرسومات والشرائح الإلكترونية".**(الفريق الوطني للتقويم، 2004)**

4.3.1 العرض التوضيحي:

و من الطرق أيضا العروض التوضيحية، وهو "عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لتوضيح مفهوم أو فكرة، وذلك لإظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة؛ كأن يوضح المتعلم مفهوما من خلال تجربة عملية أو ربطه بالواقع". **(مهيدات و المحاسنة، 2009، ص 60)**

5.3.1 الأداء العملي:

ويتعلق الأمر في هذه الطريقة بالتجارب العلمية، التي يتابعها المتعلمون في المخابر، "مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة، والمهارات، والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عمليا، كأن يطلب إلى المتعلم إنتاج مجسم أو خريطة أو نموذج أو إنتاج أو استخدام جهاز أو تصميم

برنامج محوسب أو صيانة محرك سيارة أو تصفيف الشعر أو تصميم أزياء أو إعطاء الحقن أو إعداد طبق حلوى".**(العبسي، 2010، ص 48)**

6.3.1 الحديث:

يقوم الأساتذة في حصة التعبير والتواصل بإتاحة الفرصة للمتعلمين للحديث حول موضوع ما، مع ضبط في الوقت "يتحدث المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة، وغالبا ما يكون هذا الحديث سردا لقصة، أو إعادة لرواية، أو أن يقدم فكرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص، وربط الأفكار، كأن يتحدث المتعلم عن فلم شاهده، أو رحلة قام بها، أو قصة قرأها، أو حول فكرة طرحت في موقف تعليمي، أو ملخصٍ عن أفكار مجموعته لنقلها إلى مجموعة أخرى". **(مهيدات و المحاسنة، 2009، ص 71)**

4.1 دور المعلّم في تطوير واستخدام التقويم المعتمد على الأداء:

في مجال التقويم يعتبر قياس الأهداف الوجدانية، أصعب المهام، فيتيح أسلوب التقويم المعتمد على الأداء، فرصة هامة ليقوم الأستاذ بتقويم تلاميذه والكشف الحقيقي عما اكتسبوه من معارف ومهارات، وما انعكس على قيمهم ومواقفهم، والتي تُعبّر بصورة حقيقية عن امتلاكهم للكفاءات المستهدفة. و حتى يتحقق ذلك على الأستاذ أن يراعي:

- تحديد نتاجات التعلم التي يجب أن يظهرها المتعلم.
- إعداد قائمة بالمهارات المطلوب إظهارها، وإعلام المتعلم بها.
- تحديد فيما إذا كان الأداء فرديا أو جماعيا.
- إشراك المتعلمين في بناء معايير التقويم.
- التعبير عن الأداء بأنواع من السلوك يمكن مشاهدتها.

- وضع جدول زمني للأداء.
- الاطلاع على خطط المتعلمين حول الأداء المراد تطبيقه. **(دعمس، 2010، ص 64)**

5.1 دور المتعلّم في التقويم المعتمد على الأداء:

وحتى يُكتب للتقويم بهذا الأسلوب النجاح، وتحقيق الهدف منه، ينبغي تفعيل دور المتعلمين، لأن هذا الأسلوب لا يعتمد عما يعده الأستاذ فقط، بل يجب أن يبدي المتعلم استعدادا واضحا من خلال:

- المشاركة الإيجابية في وضع معايير ومستويات الأداء.
- إظهار الجدية في التعامل مع اقتراحات وملاحظات المعلم.
- تحمل مسؤولية إظهار التعلم ومدى التقدم.
- جمع الأدلة والمعلومات والبيانات المتعلقة بالمهمة.
- المشاركة في تقويم الآخرين بتسجيل الملاحظات.
- المشاركة في تطوير البرنامج التقويمي من خلال التغذية الراجعة.
- التواصل مع الزملاء واحترام الرأي والرأي الآخر.
- التعاون مع الزملاء في محاولات البحث عن المعلومات والبيانات. **(مهيدات و المحاسنة، 2009، ص 95)**.

إن أسلوب التقويم المعتمد على الأداء بما يقدمه من تقويم متكامل ومباشر، يتيح للأستاذ لعب دور إيجابي في تقويم المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية التي يمتلكها المتعلم، كما يتيح للمتعلم مشاركة الأستاذ بوضع معايير تقويم الأداء ومستوياته، فضلا عن إعطاء كل من المعلم والمتعلم تعديل

إجراءات ومهام التقويم، بناء على التغذية الراجعة التي يحصلان عليها، وصولا بها إلى أعلى مستويات الجودة.

2 التقويم بالملاحظة:

يعتقد الكثير من الممارسين في الحقل التربوي على اختلاف مستوياتهم، أنّ أسهل الأساليب لمتابعة التلاميذ و تقويمهم، التقويم عن طريق الملاحظة؛ والحقيقة أن التقويم بالملاحظة يعتمد على جمع المعلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفا لفظيا، وهو من أنواع التقويم النوعي، تُدوّن فيه سلوكات المتعلّم من قبل المعلّم أو المرشد التربوي أو الأقران أو وليّ أمر المتعلّم.

"و تُعتبر الملاحظة من أكثر أساليب التقويم المستمر إمكانية التطبيق بعد الاختبارات التي يضعها المعلم" **(الناجم، 2000، ص 185)**

وأكثر المقررات استخداما للملاحظة، هي المقررات التي تستهدف تنمية المهارات، كالتربية التشكيلية والتربية البدنية، "كما يعد أسلوب الملاحظة من الأساليب الفاعلة المستخدمة في تقويم تدريس مقرر يتطلب إجراءات مهارية حركية يصعب قياسها بالأساليب الشفهية أو التحريرية" **(أبو جلالة، 1999، ص 58)**

لكن هذا النوع من التقويم يتطلب تكرار الملاحظة خلال فترة زمنية محددة، وتنويع مصادر المعلومات للمساعدة في التعرف على اهتمامات وميول واتجاهات المتعلمين، وتفاعلهم الاجتماعي مع زملائهم، "وما لم يلاحظ المعلم تلاميذه في أثناء تعلمهم هذه المهارات ويصحح أخطاءهم منذ البداية، فإنهم قد يكتسبون أخطاء لا يسهل عليه تصحيحها فيما بعد" **(شوق، 1989، ص 358)**

وتبرز أهمية هذا الأسلوب في كون الملاحظة تعطي دلائل مباشرة عن تعلم المتعلمين، وتشمل ما يعملون وما يستطيعون عمله وما لا يستطيعون عمله، حيث توفر هذه المعلومات الفرصة للمعلم لوضع خطة لاستثمار قدرات المتعلمين والبدء بتعزيز نقاط القوة لديهم.

2.1 مميزات أسلوب الملاحظة في التقويم:

من أهم ما يمكن أن يستعين به الأستاذ لتقويم أداء تلاميذه في القسم، هو أسلوب الملاحظة، فالتلميذ في بداية المرحلة الابتدائية خاصة يحتاج إلى توجيهات المعلم في كيفية استخدام الأدوات، والأسلوب الصحيح لاستعمالها؛ ويتميز هذا الأسلوب بـ:

- استخدام أسلوب الملاحظة في قياس تعلم المهارات الحركية، التي يصعب قياسها بأساليب الاختبارات التحصيلية الشفهية والتحريرية.
- تعطي للمعلم تقويما سريعا عن التلميذ أثناء عملية التدريس، وبذلك يمكن أن تستخدم مباشرة في توجيه العملية التعليمية، أي أنها تُوفّر للمعلم معلومات مباشرة يمكنه استخدامها في تعديل سلوك التلميذ إلى الأفضل.
- يمكن عن طريق أسلوب الملاحظة الحصول على صورة قريبة من واقع التلميذ، نظرا لانشغاله بالإجراءات العملية، ودون أن يشعر بعملية المراقبة، وهذا يبعده عن جو القلق والتوتر السائدين في الاختبارات التحريرية والشفوية **(أبو جلالة، 1999، ص 58)**

ويرى عقيلان أن الملاحظة الواعية في التدريس تقدّم للعملية التعليمية ما يلي:

- ملاحظة درجة انتباه التلميذ.
- إدراك ميل التلميذ واتجاهه نحو التعلم.
- ملاحظة أي إشارة على نضج المتعلم أو أي نقص فيه.
- ملاحظة ما يدل على الفهم أو القصور فيه.
- اكتساب قدر من الاستبصار فيما يتعلق بمستوى التلميذ وطرق تفكيره.
- ملاحظة قدرة التلميذ على تطبيق المهارات المكتسبة.

- ملاحظة قدرة التلميذ على العمل مع الآخرين.
- ملاحظة القدرة على إجراء العمليات الحسابية البسيطة شفهيا **(عقيلان، 2000، ص ص 190 – 191)**

2.2 أنواع الملاحظة:

و تتنوع طرق الملاحظة المعتمدة في عملية التدريس، بين ملاحظة مقصودة، وتكون وفق بطاقة ومؤشرات معدة مسبقا مع عملية التخطيط للدرس، ومنها الملاحظة غير المقصودة، والتي يقوم فيها الأستاذ بتسجيلها كنتائج لسلوكات عرضية تهم العملية التعلمية، أو تهم المتعلم.

أ- **مقصودة أو مقننة :** %وفيها يضع المعلم قائمة معينة من السلوك، أي يحدد بعض الصفات والمواقف التي تظهرها ثم يقوم بالملاحظة ووضع علامة أمام ما يظهر من سلوك" **(طنطاوي، 1982، ص 127)**

ب- **ملاحظة غير مقصودة :** "وفيها يقوم المعلم بتدوين بعض الملاحظات التي قد تظهر عرضاً في أي وقت من الأوقات لدى أي تلميذ، ويسجل ذلك في بطاقات خاصة" **(لبيب و آخرون، 1983، ص 178- 179)**

" ويجب على المعلم في حال تدوين ملاحظاته حول التلميذ، أن يستخدم لغة وصفية صحيحة لتسجيل الملاحظات، وأن يحدد الهدف من الملاحظة أولا بأول وأن يكون موضوعيا" **(خضر، 2000، ص 56)**

"بعد المراقبة في الصف يقوم المعلم بتقرير تلخيصي يوثق عملية التقييم، يساعد هذا التقرير المعلم على التفكير في الملاحظات الواردة وتحديد فرص النمو، كما يسمح للمديرين بإبلاغ المعلمين بنتائج تقييمهم" **(Ministère de l'Éducation Canada. 2010. P9)**

(http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/pdfs/tp_manual_french_september2110.pdf)

وكما سلف الحديث عن هذا الأسلوب، حيث يظهر من أسهلها استخداما، لكن في حقيقة الأمر أنه يحتاج إلى خبرة كبيرة من الأساتذة، وتدريب كاف، يؤهلهم لبناء بطاقات الملاحظة وفق السلوكات التي يجب أن تكون محط اهتمام منهم، كما تدعو إلى ضرورة الانتباه إلى ما يظهره التلاميذ من سلوكات قد تكون مقصودة أو غير مقصودة، إلا أنّ لها دلالات هامة يحتاجها الأستاذ في عملية التقويم.

3 التقويم بالواجبات المنزلية :

تعتبر الواجبات المنزلية من الأساليب المهمة في العملية التعليمية التعلمية، ومن أكثر الموضوعات التي يدور حولها الجدل، من حيث القلة أو الكثرة والصعوبة والسهولة.

فهناك من يعد الواجبات المنزلية امتدادا لما يدرسه التلميذ في القسم، وتكليفهم بها هو الجانب التطبيقي للدرس، حيث لا يكفي وقت الحصة لإنجازه؛ في حين ينظر إليها آخرون على أنها تثقل كاهل المتعلمين، واقتطاع من أوقات راحتهم التي يجب أن تستغل في أنشطة أخرى، بل هناك من وصفها على أنها عقوبات تمارس ضد المتعلمين، وهو ما كان له الأثر السلبي على قبولها، وانعكس بدوره سلبا على رغبتهم وميولهم بالاستمرارية بالدراسة وأدى إلى تسربهم من المدارس.

و في دراسة شقير، 2010 "يرى غالبية المعلمين أن الواجبات المنزلية تعمل على تحسين المستوى التحصيلي للطلاب، ويصدق ذلك ويتأكد إذا كانت الواجبات المنزلية مخططا لها تخطيطا سليما وذات أهداف واضحة ومرتبطة بحاجات الطلاب وقدراتهم وميولهم" **(حسني، 2011، ص 15)**

ويرى هاريس كوبر أيضا في تلخيص الأبحاث التي أجريت في الولايات المتحدة منذ عام 1987 حول تأثيرات الواجب المنزلي ... كان هناك دليل ثابت بشكل عام على التأثير الإيجابي للواجبات المنزلية على الإنجاز، كشفت الدراسات التي أفادت عن الارتباطات البسيطة بين

الواجبات البيتيّة والإنجاز، وجود دليل على وجود علاقة قوية في الصفوف من 7 إلى 12 مقارنةً بالصفوف من السادس إلى السادس (أ) و (ب) عندما أبلغ الطلاب بدلا من الوالدين بوقتهم في الواجب المنزلي، لم يُعثر على أي دليل قوي على وجود ارتباط بين رابط الواجبات البيتية والإنجاز ومقياس النتيجة (درجات مقابل الاختبارات المعيارية) أو الموضوع (القراءة مقارنة بالرياضيات). **(Cooper, and all, 2003, p 1)**

(http://rer.sagepub.com/content/76/1/1)

ويرى الشعراوي أنه "من المعروف أن التلميذ يحتاج إلى كثير من التدريب في مقرر اللغة العربية، ولذلك فإن الكثير من معلمي اللغة العربية يعطون التلاميذ تدريبات أكثر مما يمكن حله في حجرة الدرس، ويتوقعون منهم إتمام هذا العمل قبل موعد الحصة التالية" **(شعراوي، 1985، ص 199)**

ومن خلال ما تم عرضه، يتبين الجدل بين من يرى أهمية الواجبات المنزلية، و من يرى غير ذلك.

1.3 أهداف الواجبات المنزلية:

يرى الناجم أن من أهم وظائف الواجبات المنزلية:

- ربط التلميذ بالمنهج والكتاب المدرسي خارج وقت الدراسة الصفية.
- تثبيت المعلومات التي شرحت في الصف للوقوف على مدى نمو المعلومات والمعارف.
- استكمال جوانب الدرس التي لم يتطرق إليها المعلم بشكل مفصل ، حتى تستكمل وتناقش في الدرس الذي يليه.
- توفير تغذية راجعة مستمرة ومنظمة لكل من المعلم والتلميذ.
- تعويد التلميذ على مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في البحث والتقصي وتحليل موضوعات الدرس.

- استقصاء ما لدى التلاميذ من أفكار أو مشكلات تتعلق بموضوع الدرس، وتثبيت الصحيح منها والعمل على تصحيح الخاطئ منها.
- تشخيص مواطن ضعف التلميذ والعمل على علاجها وتلافيها في المستقبل.
- تعزيز التعلم بأساليب أخرى.
- منح فرص الحصول على المساعدات الفردية للتلاميذ والتي قد تهمل غالباً في الصفوف المزدحمة.

فنجد أولياء الأمور يقضون وقتا في متابعة ما يقدم لأبنائهم وما يطالبون به من واجبات **(الناجم، 2000، ص 166)**

ويرى الباحث أن الواجبات المنزلية يجب أن تتميز كأسلوب من أساليب التقويم المستمر بما يلي:

- أن تكون مرتبطة بأهداف التقويم المستمر في المادة و مساعدة لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية للدرس.
- أن تتكون من عدد محدود من التمارين فلا تكون مكلفة في الجهد والوقت مع الأخذ في الاعتبار الواجبات المكلف بها التلميذ في مواد أخرى.
- مراعاة أن تكون مثيرة لتفكير التلميذ بعيدة عن النسخ الآلي من الكتاب ونحوه.
- أن يتوفر فيها عنصر التشويق بحيث تشد التلاميذ للاستفادة من الكتاب المدرسي وغيره.
- أن تكون واضحة بعيدة عن الغموض.
- أن تكون تشخيصية للوقوف على نقاط الضعف في أداء التلاميذ والعمل على علاجها.
- أن يستغرق عملها وقتا قصيرا نسبيا.
- أن تكون الأسئلة المعطاة متنوعة و موضوعية.

2.3 مزايا الواجبات المنزلية الجيدة:

تعد الواجبات المنزلية أنشطة تعليمية يقوم بها التلميذ في منزله، وهي امتداد للأنشطة التعليمية التي حدثت داخل حجرة الدراسة، أي أن هذه الواجبات تعتبر جزء مكملا أو تطبيقا لما تم تنفيذه ومناقشته في موضوع الدرس داخل الفصل الدراسي، وتتنوع الواجبات المنزلية، وفق تنوع الدروس والأهداف المنشودة، وتبعا لاختلاف طبيعة التلاميذ وقدراتهم، فتسعى إلى تحقيق:

- تشجيع الاعتماد على النفس في حل المشكلات، وتطوير المهارات، شريطة أن ينجزها التلميذ لا الأهل كما يحدث في أغلب البيوت.
- المساعدة على حسن استغلال وقت الفراغ، وتنمية مهارات البحث واستغلال الوسائط التعليمية، فالمساعدة التي يقدمها الوالدان تكون في توجيه الأبناء إلى كيفية استغلال الوقت و الوسائل المتاحة.
- المساهمة في خلق الحوار داخل الأسرة، و إشراك الأولياء في تعليم أبنائهم.
- كسب الوقت للحصص الدراسية، عن طريق تكليف المتعلمين بالبحث خارج الدوام، دون أن يشكل عائقا لهم أمام ممارسة أنشطة أخرى.

3.3 عيوب الواجبات المنزلية:

في حين أن الاستغلال السيء لهذا النوع من أساليب التقويم، فيستعمل لغير ما وظف من أجله، كاستغلال العطل وملء فراغهم، أو ضمان تذكر ما قدم لهم، فمن شأن ذلك أن يحقق جملة من السلبيات نلخصها في:

- تعمل على تقليص الوقت المخصص للألعاب والأنشطة للمتعلمين، وتسبب القلق للمتعلمين وتكوين اتجاهات سلبية تجاه المادة والأستاذ.

- كراهية المدرسة واكتساب ميول سلبية تجاهها، وبذلك تقليل الدافعية للتعلم بدل رفعها.
- زيادة ضغط الآباء على أبنائهم، وذلك من خلال الحرص على إنجازها.
- نقل الواجبات من صفحات الأنترنت أو من زملائهم، للتخلص من العقاب الذي ينتظرهم.

4.3 نظرة وزارة التربية الوطنية للواجبات المنزلية:

جاءت المناهج المعاد كتابتها، أو بما تسمى مناهج الجيل الثاني، منتقدة الطريقة التي يستغل بها الأساتذة الواجبات المنزلية بشكل مفرط، أرهق التلاميذ وأوليائهم على حد سواء، لذلك ومن خلال ما ورد في المنشور رقم: 193/ 15 المؤرخ في: 21/ 10/ 2015

المتضمن: تعديل الإجراءات المتعلّقة بتقييم أعمال التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد كانت أبرز التعديلات:

يتمّ تقييم أعمال التلاميذ على فترات منتظمة بواسطة وظائف منزلية محدودة لا تتعدّى تمرينا واحدا في اليوم، وفي مادة واحدة؛ الهدف منها تمديد التعلّمات وترسيخ الموارد، حيث يتم تصحيحها مع التلاميذ في القسم قصد تدارك الثغرات ومعالجتها آنيا، ويجب على التلاميذ الاحتفاظ بها وعليهم الاستفادة من الملاحظات المقدّمة من طرف الأستاذ.

4 التقويم بملف الإنجاز:

يعتبر هذا الأسلوب من أساليب التقويم الأكثر إهمالا لدى المعلمين في المدرسة الجزائرية، كونه من المفاهيم الجديدة التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات، وكون الدعوة إلى تطبيقه من طرف الوزارة جاء بعد أكثر من عشر سنوات من تنصيب المقاربة بالكفاءات. ومن جهة أخرى أن المعلمين لم يتلقوا شرحا أو تكوينا كافيا حوله.

1.4 مفهوم ملف الإنجاز (البرتو فليو):

على الرغم من تعدد المسميات، وظهور مجموعة كبيرة من التعريفات لملف الإنجاز، إلا أنها تشترك جميعا في عناصر معينة، ومن أهم تعاريف متعددة ملف الإنجاز:

عرفه جابر بأنّه: " ماعون يضم الشاهد على مهارات الفرد وأفكاره، وميوله، وإنجازاته، ويمكن أن يكون إضبارة أو ملفا مليئا بأوراق منتقاة، أو مذكرات مزخرفة تعرض عينات من الكتابة المنقحة " **(جابر، 2005، ص88)**

"مفهوم ملف الإنجاز أو كما يسميه البعض حقيبة وثائقية، أو ملف أعمال، أو ملف تقويم، أو ملف أداء، ويحتفظ البعض بالمسمى الشائع "بورت فوليو" **(علام، 2007، ص 187)**

تعريف جومز (2000) Gomez هو: "مجموعة منظمة من أعمال الطالب يمكن قياسها من خلال معايير تقدير معروفة مقدما، وهذه المعايير تشمل أدلة تقدير، أو بطاقات ملاحظة، أو قوائم مراجعة، أو مقاييس التقدير، ويمكن أن تشمل على تقييمات مبنية على الأداء، أو تقارير معملية، أو تقارير بحثية " **(البركاتي، 2008، ص189)**

تعريف هاشم و الخليفة " بأنها تجميع مركز وهادف لأعمال المتعلم يوضح جهوده وتقدمه وتحصيله ، في مجال أو مجالات دراسية معينة، ويجب أن تشتمل هذه الأعمال على مشاركة المتعلم في انتقاء محتوى الملف، و مراشد هذا الانتقاء، و محكات الحكم على نوعية الأعمال، وأدلة انعكاسات المتعلم أو تأملاته الذاتية على هذه الأعمال". **(هاشم و الخليفة، 2015، ص 209)**

من خلال هذا التطور الزمني لتعريف ملف الإنجاز، يمكن أن نستنتج عدة ملاحظات، من أهمها، أن هذا النمط لم يظهر في الحقل التربوي في بداية ظهوره، أنه يتضمن وثائق و أعمال و إنجازات

تتعلق بصاحبه، لذلك شاعت تسميته بملف الإنجاز، أن إدراجه في المجال التربوي جاء ليشمل أعمال المتعلم، و تتسم هذه الأعمال بالهادفة توضح جهوده، و يمكن أن تسهم في إصدار قرارات بشأنه.

2.4 مبررات استخدام ملف الإنجاز:

تعد ملفات التلاميذ (Portfolio) من أهم أساليب التقويم التربوي البديل، و هي من أحدث الاتجاهات التربوية في تقويم المتعلمين، وبدأ استخدام هذه الطريقة في الدول المتطورة، خاصة في المجال المهني، ثم انتقل إلى المجال التربوي، لما حققه من نتائج، و بالتالي فإنه يجدر بنا أن نأخذ تصورا عن مفهوم ملف الإنجاز، وبيان أسباب ظهوره ومن ثم نتحدث عن أهم محتوياته وخطوات إعداده ومجالاته.

مما ذكرته الباحثة وداد أبا حسن أن ظهور هذا النمط كان " في نهاية الثمانينيات تطورت الفكرة حتى وصلت إلى المؤسسات التربوية، وصارت من إحدى الوسائل البديلة، والمهمة في عملية تقويم التلميذ، حيث انتشرت خلال العقد الأخير في العديد من دول العالم الغربي خاصة في الولايات المتحدة، وقد جاءت تلك الفكرة كرد فعل على طرق التقويم المألوفة كالامتحانات المبنية، وانطباعات المعلم الذاتية **(أبا حسين، 2007، ص 2)**

أما عن أسباب إدراجه في الحقل التربوي، فحسب الهاشم و الخليفة، دخل هذا الملف عالم التربية، وانتشر استخدامه على نطاق واسع، غير أن هناك أسبابا عديدة أسهمت في ظهوره، تم إيجازها في النقاط التالية:

- كثرة الانتقادات التي وجهت لأدوات القياس الاعتيادية، التي تُعنى بقياس الجانب المعرفي للتلميذ، دون الاهتمام بقياس قدراته على تطبيق هذه المعرفة في مواقف حقيقية.

- تغير النظرة إلى وظيفة أدوات التقويم، فلم تعد مجرد أداة لتحديد مستوى التلميذ، بل أصبحت الموجه الأول للعملية التعليمية.
- تحقيق مبدأ التكامل بين أدوات القياس، حيث يهتم ملف الإنجاز بقياس جميع جوانب التلميذ بأدوات عديدة متضمنة في الملف، فيكون الحكم على التلميذ أكثر شمولية وواقعية.
- مشاركة عدة أطراف في التقويم إلى جانب المعلم، كأولياء الأمور، والموجهين، والأخصائيين الاجتماعيين، والنفسيين، و التلميذ نفسه.
- الأخذ بمبدأ التراكمية في التقويم، ذلك أن المتعلم ليس نتاج اليوم فحسب، بل هو محصلة للأمس. **(هاشم و الخليفة، 2015، ص 210)**

3.4 أهمية ملف الإنجاز في التقويم المستمر:

ظلت الاختبارات التحصيلية لمدة طويلة الأسلوب الأكثر استخداما في تقويم التلاميذ، ومع التطور الذ يشهده الحقل التربوي، و خاصة التقويم، فدعت إلى البحث عن أدوات تقويم جديدة تحقق الشمولية، وتهتم بالأداء والمعرفة معا، فظهرت ملفات الإنجاز لتحقق أغراض التقويم البديل؛ أما عن الأسباب التي ساهمت في إدراج ملف الإنجاز في عملية التقويم التربوي، ما أوردته غادة عيد:

- يقيس جوانب متعددة من جوانب التعلّم، فهو لا يقتصر على جانب المعرفة فقط بل يمتد إلى جوانب الشخصية الأخرى كالجوانب الانفعالية والنفس حركية.
- يساعد على دمج عناصر العملية التعليمية (التدريس والتقويم والمنهج) بشكل تفاعلي، وتوجيههم لرفع مهارات التلاميذ، ومساعدتهم على القيام بعمليات عقلية عليا كالتطبيق، والتحليل، والتقويم.
- يساعد استخدامه في التعرف على مدى تحقيق أهداف التعليم.

- يحث التلميذ على القيام بعمليات تفكير تأملي ذاتي ، ويجعله متعلماً نشطا.
- يعتبر بمثابة أداة فعالة تضع التلميذ في موقف تعلم فعلي.
- يؤدي تطبيقه إلى زيادة ثقة التلميذ بنفسه.
- يشجع فردية التعلم، وفي نفس الوقت يعلم التعاون، ويشجع على نظامية العمل، والمتابعة أولا بأول للنمو.
- يعطي الفرصة للتلميذ للتعرف على مستواه الحقيقي ، ويجعله شريكاً في الدرجة التي يحصل عليها فيما بعد. **(عيد، 2006، ص64)**

4.4 أهمية ملف الإنجاز:

وتم تحديد فوائد ملف الإنجاز في المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص فيما يلي:

- يتيح الفرص للتلاميذ لبيان أسباب اختيارهم لبعض الأعمال التي يعرضونها، مما يكشف عن نموهم، وتطورهم في جوانب شخصيتهم المختلفة.
- يسمح للتلاميذ أن يكونوا جزء من عملية التقويم.
- يساعد التلاميذ على مراجعة أعمالهم لأجل تحسينها وتطويرها.
- يساعد التلاميذ على تحمل المسؤولية و يهيئهم لها.
- يعد ملف الإنجاز أداة لبناء مقارنات إنجازات الطفل الواحد في مراحل عمرية مختلفة، حتى يرى بنفسه واقع تحسنه، يحدث الشعور بالمتعة لدى التلاميذ.

(Hebert, 1998, p60) (http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199205)

إن احتواء ملف الإنجاز على المنجزات التعليمية الحقيقية التي حققها التلميذ داخل المدرسة وخارجها، يعرض كيفية تحسن مهاراته و تطورها.

5.4 محتويات ملف الانجاز:

يرى علام أن يشتمل ملف الإنجاز على العديد من المحتويات و المدخلات ، مثل:

عينات من قصص قصيرة أو شعر أو مقالات أو عينة من كتابات التلميذ، أو قائمة شارحة للكتب التي قرأها خارج الصف المدرسي، وجهة نظره حول ظاهرة اجتماعية، أو برنامج، أو غير ذلك فهذه المحتويات تظهر الكفاءة اللغوية للتلميذ في مواقف واقعية ذات معنى وفي إطار متكامل. **(علام، 2007، ص319)**

يمكن أن يشتمل ملف الانجاز على نطاق واسع من المحتويات التي تتخذ أشكالا متعددة، قد تكون مكتوبة، أو مرئية، أو سمعية، أو أي عروض متعددة الوسائط؛ إذ يمكن على سبيل المثال أن يحتوي ملف المتعلم على:

- عينات من كتاباته.
- قوائم الكتب التي قرأها.
- وصف لقصائد الشعر التي يفضلها، و نماذج منها.
- تقرير عن تجربة أجراها في المختبر.
- حل مسائل رياضية، خبرات حياتية، مشاركات. **(هاشم و الخليفة، 2015، ص 211)**

كما يمكن أن يتضمن ملف الإنجاز بعض منجزات المتعلم، و التي قام الأستاذ بانتقائها:

- رسالة إلى المطلع على ملف الإنجاز تشرح جدول المحتويات، وتأملات التلميذ في العمل المتضمن في الملف.

- عينات من أعمال التلميذ المنتقاة ، ومن بينها:
- كتابات التلميذ (مقالات ، ملخصات ، تقارير ، قصائد شعرية)
- مشروعات من أعماله .
- تسجيلات مسموعة أو مرئية .
- صور مرئية (فوتوغرافية) و رسومات ولوحات فنية.
- قصص ونوادر .
- مشاعر التلميذ نحو المادة الدراسية، أو المعلم، أو الزملاء، أو البيئة الصفية .
- أقراص مدمجة CD أنتجها التلميذ أو استفاد منها .
- ملفات مستجلبة من شبكة الانترنت .
- أنشطة تم إنجازها بصورة تعاونية .
- إجابات على الاختبارات التحصيلية، أو درجات الاختبارات التحصيلية .
- معايير أو محكات لتقويم ملف الإنجاز **(الزهراني، 2008، ص 262)**

و تضيف لطيفة بنت صالح السميري، في دراسة أجرتها حول استخدام ملف الإنجاز في تقويم أطفال القسم التحضيري، مجموعة من المحتويات المهمة:

- البيانات الأولية، كاسم الطفل و عمره.
- أهداف ملف الطفل.
- عينات من أعمال الطفل.
- سجلات أعمال الطفل.
- تقارير المعلم.

- تقارير ولي الأمر. **(السميري، 2004، ص 118)**

تبين محتويات ملف الإنجاز الكم الهائل من البيانات التي يمكن أن تجمع حول المتعلم، ليس في السنة الدراسية التي هو فيها فحسب، بل مساره الدراسي كله، و من هنا نتبين أيضا إغفال هذا الأسلوب، بل إغفال أعمال التلميذ السابقة، إذ أن معظمها يتم التخلص منه في نهاية السنة، بينما يمكن تخصيص أماكن لجمعها، وإتاحة الفرصة للأستاذ أو الولي أو المختص للاطلاع عليها، و جمع البيانات التي تساعده على إصدار أحكام تكون في الغالب لصالح المتعلمين.

5 التقويم بالاختبارات:

سعت وزارة التربية من خلال تنصيبها للمناهج الجديدة، إلى إعطاء أهمية كبيرة لمختلف أنواع التقويم، لكن تعتبر الاختبارات التحصيلية الأداة الأكثر استعمالا وتداولا في نظامنا التربوي، أو تكاد تكون الوحيدة، لذا أي قصور في عملية إعدادها سيؤدي حتما إلى خلل في عملية التقويم التربوي فيؤثر بدوره على العملية التعليمية التعلمية؛ وعليه كان من الضروري توفر هذه الأداة على خصائص و مواصفات محددة تجعل منها وسيلة صالحة للتقويم، وهذه المواصفات تتمثل فيما يلي: الموضوعية، الثبات، الصدق الشمول معامل التمييز معامل السهولة والصعوبة، القابلية الاستعمال.

1.5 مفهوم التقويم المعتمد على الاختبارات:

الاختبار هو "أداة تقييم بيداغوجية تطبق مرة أو أكثر في كل سنة بهدف جمع البيانات حول قدرات ومعارف الطالب في مادة دراسية معينة، فهي تعتمد علة طرح أسئلة مفتوحة تتطلب إجابة قصيرة أو مطولة كما يمكن أن تتضمن أسئلة مغلقة تعتمد على اختيار الإجابة الصحيحة". **(غريب، 2013، ص27)**

حسب صلاح الدين محمود علام "تقويم الأداء يتطلب أن يظهر المتعلم بوضوح، أو يبرهن أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتاجات أو غير ذلك تتخذ دليلا على تحقيقه مستوى تربويا، أو هدفا تعليميا معينا".**(علام، 2004، ص105)**

يعرفه هيثم كامل الزبيدي على أنه "تقديم مجموعة أسئلة ينبغي حلها ونتيجة إجابة الفرد على مثل هذه السلسلة من الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد". **(الزبيدي، 2003، ص18)**

وحذر بود (2000) Boud, من أن التقويم الحالي (الورقة والقلم) غير كاف لتحضير الطلبة لتعلم مدى الحياة، وأن الدافع لدى الطلبة ينصب في الحصول على العلامات العالية. ويضيف بود وفلاشيكوف أن التقويم ما زال يركز على تقويم التعلم وليس تقويما لأجل التعلم.

من خلال التعاريف السابقة يظهر أن هذا الأسلوب يعتمد على أسئلة يجيب عنها التلاميذ، وأن تلك الإجابات تعتبر البيانات التي يمكن الاسترشاد بها في تقويمهم، تعتمد أغلب هذه الأسئلة على القياس المعرفي حسب هرم بلوم، وأن إجراءها يتم في محطات معينة من السنة الدراسية؛ لذلك يتبين القصور في هذا الأسلوب ليعطي بيانات شاملة حول المتعلم.

2.5 أهداف الاختبارات التحصيلية:

على ضوء المفهوم المعاصر للاختبارات سواء كانت سنوية كالامتحانات الرسمية أم فصلية يمكن تحقيق عدد من الأهداف نجملها في الآتي:

- قياس مستوى تحصيل الطلاب العلمي المعرفي، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.
- تصنيف الطلبة في مجموعات، وقياس مستوى تقدمهم في المادة.
- التنبؤ بأدائهم في المستقبل.

- الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب سواء المتفوقون منهم، أم العاديون أم بطيئو التعلم.
- تنشيط واقعية التعليم، ونقل الطلاب من صف إلى آخر، ومنح الدرجات والشهادات.
- التعرف إلى مجالات التطوير للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية في الجامعة .

3.5 مواصفات الاختبار الجيد:

من أهم ما يجب أن تتصف به الاختبارات، حتى تعطي صورة حقيقية عن المتعلم محل التقويم، جملة من المواصفات:

أ- **الصدق** : ويقصد به قدرة الاختبار على قياس الشيء الذي وضع لقياسه فعلا.

ب- **الثبات** : ويقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها بتكرار إجراء الاختبار بصرف النظر عن الزمان والمكان الذي يعطى فيه.

ت- **الموضوعية** : ويقصد بها عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية أو الشخصية للمعلم بمعنى أن نتيجة الاختبار لا تتوقف على المصحح و تتغير باختلاف المصححين.

ث- **الشمول** : حيث يشمل الاختبار معظم أجزاء الموضوع تبعاً للأهداف المراد قياس مدى تحققها.

ج- **الوضوح** : حيث تكون فقرات الاختبار واضحة تماماً وخالية من اللبس والإبهام أو الغموض أو احتمال التفسير بأكثر من حالة أو معنى.

ح- **التمييز** : أي أن يميز الاختبار بين التلاميذ بحيث يسمح بظهور فروق فردية بينهم.

خ- **سهولة التطبيق** : حيث يكون الاختبار سهل الإدارة من حيث الاشراف عليه ومراقبته ومن حيث تصحيحه **(عقيلان، 2000، ص 188 189)**

لكن السؤال الذي ينبغي أن يطرح، هل تتصف الاختبارات فعلا بمثل هذه المواصفات؟ وهل يراعى في بنائها أن تكون الأسئلة تقيس مختلف القدرات و المهارات؟ أم أنها تكتفي بالقياس الكم المعرفي للمتعلم.

4.5 التقويم بالاختبارات في المدرسة الجزائرية:

يعتبر التقويم بالاختبارات في المدرسة الجزائرية، الأسلوب الأكثر استعمالا، إن لم نقل الوحيد، حيث يحظى هذا الأسلوب بمصداقية كبيرة لدى كل الممارسين في المجال التربوي، ولعل أكبر دليل على ذلك ما تحظى به الامتحانات الرسمية من اهتمام، وما يسخر لها من إمكانيات مادية ومعنوية، رغم ما تدعو له الدراسات من تفعيل دور التقويم المستمر بكل أساليبه، وذلك من أجل إعطاء صورة واقعية وحقيقية للمتعلم، إضافة إلى أن هذه الاختبارات لا يتم بناؤها في أغلب الحالات بالطريقة السليمة.

ومن الدراسات التي تناولت الاختبارات في المدرسة الجزائرية، دراسة عائشة بوزياني بعنوان "واقع تطبيق الاختبارات التحصيلية بين الموضوعية والتقليدية في المدارس الابتدائية" ومن أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة، أن لها تأثير على التوافق الدراسي، وأن لها عيوب لكن لا تنقص من قيمتها، وأن هناك اختبارات موضوعية تعتمد على حل المشكلات، وهناك اختبارات تقليدية، وأن التلاميذ الذين يؤدون اختبارات موضوعية، أكثر توافقا من الذين يؤدون اختبارات تقليدية.

6 التقويم بالمشروع:

لعل من أهم ما تم إدراجه بعد تنصيب المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، استراتيجية المشاريع سواء من حيث الإدماج أو التقويم، "تهدف استراتيجية المشروعات إلي ربط التعلم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معا، وبعبارة أخري تستهدف ربط المحيط المدرسي

بالمحيط الاجتماعي، وتطبق على الأنشطة التي تغلب عليها الصبغة العملية". **(مديرية التعليم الثانوي العام، 2006: ص 3).**

فيتم استخدام المشاريع في الحصص الإدماجية أو التقويمية لقياس مدى التحكم في التعلمات مندمجة أو إرساء الكفاءة.

1.6 تعريف استراتيجية المشروع:

أشهر من نظر لبيداغوجيا المشروع هو ويليام كلباتريك حيث عرفه بأنه: "نشاط هادف يقوم به التلاميذ برغبة صادقة في جو اجتماعي، كما عرفه في مكان آخر بأنه نشاط يقوم به الطالب بطريقة طبيعية من أجل تحقيق الأهداف المحددة و المرغوبة" **(الهويدي، 2008، ص 281)**

وعرفه اللحية "المشروع هو ما نأمل القيام به، أو تصور وضعية أو حالة نتمنى بلوغها، وفي البيداغوجيا هو نوع من البيداغوجيا يسمح للتلميذ بإنجاز معارف معينة في ظروف ومدة زمنية محدودة أو سنوية". **(اللحية، 2011، ص 85)**

2.6 استراتيجية التعلم بالمشروع:

ويعتبر المشروع استراتيجية تعلم وتقويم، فقد ذكر اللحية "المشروع هو بيداغوجيا تسمح للتلميذ بالانخراط التام في بناء معارفه، في تفاعل مع نظرائه ومحيطه، وتجعل في الآن نفسه المدرس وسيطا بيداغوجيا متميزا بين التلاميذ وموضوعات المعرفة التي ينبغي إكسابها لهم". **(اللحية، 2011، ص 86)**

وتتجلى أهمية التعلم بالمشاريع، في إمكانية رصد العلاقات التي تنشأ داخل فوج العمل، وهو ما يتيح للأستاذ متابعة بعض القيم، وهو ما تسعى له المناهج الجديدة، "هي طريقة تعلم تقوم على فكرة توزيع الأدوار في إطار العمل التعاوني، وذلك للوصول إلى هدف موحد، ويتم ذلك من خلال ممارسة تجارب

عملية واقعية، ومعالجة مشكلات حقيقية، يقوم فيها الطالب ببناء معرفته بالتفاعل مع أفراد عمله، والمصادر المتاحة و أيضا أستاذ المقرر و فرق العمل الأخرى" **(عمر سليمان، 2013، ص 8).**

3.6 أهداف التعلم القائم على المشروع:

يشير **(دليل التربويين الدوليين، 2008، ص 6)** إلى أن أهداف التعلم القائم على المشاريع تتمثل في:

- مساعدة الطلاب على التمييز بين المعرفة والقيام بالعمل.
- دعم الطلاب في التعلم وممارسة المهارات في حل المشكلات، والتواصل وإدارة الذات.
- تشجيع الطلاب على تطوير مستويات التفكير الذهنية المرتبطة بالتعلم وبالمسؤولية المدنية والنجاح في المسار المهني أو الفردي.
- إدراج المناهج المقررة وتلقين الموضوعات وقضايا المجتمع.
- سد احتياجات المتعلمين من ذوي المستويات المختلفة من المهارات وأساليب التعلم.
- تقييم القدرة الأدائية على المضامين باستعمال معايير شبيهة بتلك التي نجدها في عالم العمل، مشجعين بذلك البيانات التفسيرية، وتحديد الأهداف وتحسين القدرة الأدائية، و بناء تواصل إيجابي و علاقات تعاونية بين مجموعات مختلفة من الطلاب.
- إشراك وتحفيز الطلاب.

فتظهر من ذلك أهمية المشاريع، خاصة مع انتهاج المقاربة بالكفاءات في جيلها الثاني، حيث تعتمد النظرية البنائية الاجتماعية لفايجوتسكي، فتساعد المشاريع الأستاذ على متابعة النمو المهاري لدى المتعلمين والتطور في تواصلهم، إضافة إلى قدرتها على كشف مواطن القصور والضعف الذي يتضح أثناء القيام بالمشروع فرديا أو ضمن فوج العمل.

4.6 تقويم المشاريع:

يعتبر تقويم المشاريع في المناهج التربوية الجزائرية، من أهم أساليب التقويم التي يمكن من خلالها تقويم التلاميذ في مجالات مختلفة معرفيا ومهاريا وخصوصا المجال القيمي الذي يظهر من خلال التواصل بين المتعلمين.

وهو يجري في جميع مراحل إنجاز المشروع، حيث يتم عرض المشروع وتقويمه في شكله النهائي من خلال الأستاذ ويشارك المتعلمون أنفسهم في عملية التقويم الجماعي، من أجل أن يرى كل تلميذ نتاج جهده ضمن جهد المجموعة، وليحكم هو عليه أولا ثم يحكم الأستاذ والأقران، حيث يستعرض كل تلميذ ما قام به من عمل والفوائد التي عادت عليه من هذا المشروع.

وذكرت لاشين 2009 في حديثها عن تقويم المشروع "ويمكن بعد عملية التقويم الجماعي أن تعاد خطوة من خطوات المشروع، أو إعادة المشروع كله بصورة أفضل، بحيث يعملون على تلافي الأخطاء السابقة" **(نبيل السيد محمد، 2013، ص 25).**

كما تؤكد المناشير الوزارية على إدراج أنواعا أخرى من استراتيجيات التقويم المستمر متمثلة في:

7 التقويم الذاتي:

يعتبر التقويم الذاتي أحد أنواع التقويم البديل أو التقويم المستمر، يعرفه (إسماعيل دياب و عادل البنا، 2001) "هو تلك العملية التي تمكن الفرد من إجراء تقويم شامل لمختلف عناصر الأداء التعليمي تقويما يمكنه التأكد من رصد واستحداث التطويرات والتجديدات الشاملة، تقبل في النهاية متطلبات معايير الاعتماد" **(الديب و آخرون، 2014، ص 144)**

بينما يعرفه آخرون انطلاقا من أحد وسائله وهي الملاحظة الذاتية التي يقوم بها المتعلم تجاه نفسه من خلال ملاحظة أدائه "هو القدرة على ملاحظة وتحليل وملاحظة الأداء والحكم عليه اعتمادا على

معايير واضحة ومن ثم وضع خطط التحسين بالتعاون مع المعلم. ملاحظة: يهدف تقويم الذات إلى الحكم على الأداء. تهدف مراجعة الذات إلى فهم الأداء". **(وزارة التربية السعودية، 2012، ص 29)**

"يُعرَّف التقييم الذاتي بأنه "مشاركة المتعلمين في إصدار الأحكام حول إنجازاتهم ونتائج تعلمهم" وهو نهج قيّم لدعم تعلم الطلاب، لا سيما عند استخدامه بشكل منسق، يدعم التقييم الذاتي تعلم الطلاب وتعد واحدة من أهم المهارات التي يحتاجها الطلاب في المستقبل" **(Michael Wride. 2017. P 1)**

"ويتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل و التركيب وحل المشكلات، ويقود إلى تطبيق الأداء في مواقف حياتية مشابهة، أو مواقف طبيعية مختلفة عن المواقف التي طبق عليها أداؤه" **(الفريق الوطني للتقويم، 2004، ص 22)**



الشكل (2) يوضح أهمية نمو شخصية المتعلم بفضل التقويم الذاتي.

حسب (Taras. 2010) وكما يتضح في الشكل (الأتراس) من التعلم والتقويم الذاتي "توجد علاقة ديناميكية بين المحتوى والنتائج والأهداف المحددة والتطوير الشخصي للمتعلم ضمن التقويم الذاتي، فإن المتعلم هو الذي يقرر أولوياته حسب الحاجة". **(Michael Wride. 2017. P 3)**

(https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/pdf/Academic%20Practice)

وحسب "Perrenoud" "التقييم الذاتي هو عدم الرضا عن النفس، فتشير الكلمة بوضوح تام إلى أن التقييم الذاتي هو عملية تقييم "خاضعة للرقابة" (مؤسساتية أو غيرها) – والتي يتم تصورها وتنظيمها وتخطيطها وتنفيذها في نفس الوقت داخليا – من قبل الجهات الفاعلة المعنية، من أجل إلقاء نظرة انتقادية على طرق القيام بها ونتائج إنشائها فيما يتعلق بمهمتها التعليمية، فيدخل في ديناميكية دائمة للتغيير" **(Perrenoud .1999. p51)**

(https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html)

يشير Perrenoud إلى أن التقويم الذاتي يبدأ من خلال شعور المتعلم بالمشكلة، والتي عبر عنها بعدم الرضا، مما يدفع بالمتعلم إلى السعي للتغيير، والتحول إلى حالة جديدة تختلف عن الأولى، يدفعنا هذا بضرورة توجيه الأساتذة إلى أن التقويم الذاتي يخضع إلى شروط حتى يتحقق الهدف منه، وأن إلزام المتعلمين القيام به دون أن يحس بالمشكلة فلا جدوى منه، لأن بعض المتعلمين يكونون راضين بوضعيتهم –رغم عدم رضا المعلم به– و يعمل الأستاذ على التغيير.

8 تقويم الأقران:

غلب على نظريات التعلم السابقة قبل البنائية الاجتماعية تصويرها أن المتعلم يتعامل مع المعرفة بشكل فردي و منعزل عمن حوله، لكن أكد فايجوتسكي أن المعارف من خلال التخاطب مع الآخرين، خاصة المعارف المتعلقة بالثقافة، ثم تتوسع من خلال التفكير و الحديث النفسي الداخلي؛ ومن ذلك يتضح دور التواصل و الحوار الذي يدور بين المتعلمين أنفسهم، والذي يُعرف بالحوار الأفقي، ومن هنا ندرك أهمية الأقران في الفعل التعلمي، سواء من خلال الحوار أو إبداء الرأي أو النقد، فتتجلى أهمية تقويم الأقران كأحد أساليب التقويم.

يعرفه الصراف **(2002، 355):** بأنه "نوع من التقويم يقوم به أقران الطالب أو المتعلم وهو يتضمن التقييم البنائي والتقييم الختامي للمهمة التعلمية أو النشاط أو العمل بواسطة قين للطالب أو مجموعة من الأقران".

ولتقويم الأقران أهمية كبيرة في المجال التربوي، فهو يفعل من دور المتعلمين، ويحثهم على المتابعة و إبداء الرأي، و "يرتبط مفهوم تقويم الأقران بالتقويم الذاتي ارتباطا وثيقا، و يعتمد هذا التقويم على المتعلمين أنفسهم، وهذا ما يجعل لهم دورا نشطا إيجابيا في تعلمهم وتقويم أعمالهم، ويعمل على تشجيعهم على التفكير، ويزيد ثقتهم بأنفسهم" **(علام محمود، 2007، ص 225)**

كما يلعب تقويم الأقران دورا هاما في تفعيل التواصل بين المتعلمين، و ينمي حلقة الصلة المفقودة (تلميذ / تلميذ)، و يشجعهم على تحسين أدائهم، لأنهم سيخضعون أعمالهم على زملائهم.

1.8 أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران:

"تتنوع أساليب التقويم الذاتي و تقويم الأقران تبعا لتنوع أساليب التقويم التربوي بصفة عامة ولعل من أهم تلك الأساليب التقويم الذاتي و تقويم الأقران" **(علام، 2007، ص 218)**

لكن هناك من يرى عكس ذلك و خاصة في المستويات الدنيا، حيث من الصعب أن يقوم المتعلم في هذه السن قادرا على تقويم ذاته أو تقويم زملائه.

و حسب **(Kanita. K. 1999. P13)** "عندما حاول معلمو السنة الأولى واختبروا بغير تقييم الورقة والقلم، واجهوا الكثير من الصعوبات، و لم يكونوا واثقين من تحديد قيمة على التقييمات... يعتقد بعض المعلمين أنهم كانوا الوحيدين القادرين على توفير الدقة في تقييم تعلم الطلاب وبالتالي لن يكون التقويم الذاتي متاحا للمتعلمين، على سبيل المثال، اعتقد معلم واحد في السنة الأولى أنه ينبغي أن يكون المتعلمون قادرين على تقييم عملهم الخاص" (https://getd.libs.uga.edu/pdfs/ducloux)

2.8 شروط نجاح تقويم الأقران:

يعتبر تقويم الأقران من أصعب أنواع التقويم، و ذلك لما يتميز به التلاميذ من حساسية تجاه من يقومونهم، خاصة إذا كانوا من أقرانهم، ويحذر بود من ذلك في قوله: "ليس من السهل اعتماد الأساتذة على أسلوب تقويم الأقران، فالفروق الفردية و الغيرة و قلة التعاون و عدم الشعور بالمسؤولية، كلها تؤثر على نتائج هذا التقويم" لذلك يقترح (Boud et all. 2001) مجموعة من الشروط:

- إيلاء أهمية للمعرفة و الخبرة.
- التأكيد على التعاون و توزيع الأدوار.
- غرس الثقة بين المتعلمين (الأقران).
- العمل على تقبل العملية و مناقشة التوقعات.
- تشجيع التفكير و المناقشات.
- إعطاء أهمية للأخطاء و التشجيع على طلب المساعدة إذا لزم الأمر.
- مناقشة التجارب السلبية و الإيجابية السابقة في الأنشطة السابقة.
- تقديم المبررات العلمية من أجل تغيير المواقف.
- معالجة الاختلاف بين الأقران الاجتماعي و الديني و الثقافي.

(https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/pdf/Academic%20Practice)

(Michael Wride. 2017. P 6)

لذلك يحتاج المتعلمون تقبل بعضهم البعض كأقران حقيقيين، لتحقيق أهداف هذا النوع من التقويم؛ ولعل من أصعب ما يواجهه المعلمون هو كيف يجعلون تلاميذهم يتقبلون نقد زملائهم، فإذا تمّ تحقيق ذلك فقد نصل بالتقويم إلى المكانة التي تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقها.

9 أدوات التقويم المستمر:

إلى جنب أساليب التقويم المستمر التي أوردناها سابقا، لا بد من استخدام مجموعة من أدوات التقويم، وأهمها:

1.9 قوائم الرصد/الشطب:

تختلف قوائم الرصد لتشمل "عبارة عن قائمة بالأنشطة التي يقوم بها المعلم أو الطالب حيث يتم شطب الأعمال الجارية، أو قائمة بالخصائص التي يشطبها المعلم أو الطالب أثناء الملاحظة" **(النمر، 2009، ص 171)**.

حيث تعتبر هذه القوائم وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية وخاصة السلوكية، حيث يستخدمها بعض المختصين كأدوات فعالة لعلاج بعض السلوكات غير المرغوبة كما عند ذوي فرط الحركة وقلة الانتباه.

2.9 سلالم التقدير:

يعتمد الكثير من الأساتذة على سلالم التقدير وخاصة في بطاقات الملاحظة، فحسب **(عودة، 2005)** "أداة بسيطة تشير إلى أن مهارة الطالب عالية أو متدنية، وتظهر أيضا درجة المهارات والمفاهيم والمعرفة والسلوكات التي تمت ملاحظتها" **(النمر، 2009، ص 169)**

ومن بين سلالم التقدير هناك العددية (0، 1، 2...)، ومنها اللفظية (متحكم، في طريق التحكم، غير متحكم)، ومنها اللونية كأن يعتمد الأستاذ في دلالة بعض الألوان لتمييز قدرات التلاميذ (متحكم/أخضر، في طريق التحكم/برتقالي، غير متحكم/أحمر)، وهي فعالة في المرحلة الابتدائية لما تبعثه من تنافس لدى المتعلمين، خاصة بعد إعلامهم بما تعنيه تلك الألوان.

3.9 سجل وصف سير التعلم:

يعتمد نجاح تطبيق هذه الأداة على وجود معلم قادر على خلق بيئة آمنة تشجع الطلبة على التعبير بحرية عما يشعرون به، دونما خوف أو رهبة من التأثير السلبي لما يكتبون على درجة تحصيلهم.

"سجل يتم تدوين المعلومات فيه بانتظام ويكتبها الطالب خلال فترة زمنية في الوقت الذي يقوم فيه الطالب بحل وظائفه وواجباته" **(النمر، 2009، ص 169)**.

4.9 السجل القصصي:

يقدم السجل القصصي بوصفه أداة من أدوات التقويم البديل، صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم، من خلال تدوين وصف مستمر لما تم ملاحظته على أدائه. عرفه **(النمر، 2009، ص 169)** "وصف مختصر يكتبه المعلم لرصد سلوك الطالب والموقف الذي تم ملاحظته فيه ... قد يسجل المعلم كيفية عمل الطالب في مجموعة ما" مما يقدم للمعلم مؤشرا صادقا يمكّنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته، وتوظيفه لأغراض تنبئية، أو إرشادية أو توجيهية أو علاجية.

ملخص الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نستخلص أن التقويم التربوي في المنظور الجديد جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، وهو الوسيلة الوحيدة التي تحدد إلى أي مستوى تكون عملية التعلم فعالة. وعملية التقويم لا تقتصر على التلميذ، بل تشمل كل ما يتصل بالعملية التعليمية التعلمية، ولهذا فإن عملية التقويم تهتم بكل ما يعود على الفعل التربوي من إيجابيات وسلبيات.

ويهدف التقويم التربوي في أبعاده إلى التشخيص والعلاج ولا يقتصر على الامتحانات الفصلية أو امتحانات نهاية طور أو مرحلة تعليمية، ولا يعنى بناحية واحدة من نواحي العملية التربوية كالناحية المعرفية التي تقيسها الامتحانات، وإنما أصبح يركز على أداء المتعلم ، كفاءته، فهمه، تنظيمه لبنيته المعرفية، وهو ما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعددة .

ويهدف التقويم المستمر إلى تصحيح مسار العملية التعليمية في جميع مراحلها، فهو يعمل على مراقبة اكتساب المعارف أثناء التعلم عن طريق تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم التلميذ ومستوى تحصيله ومدى امتلاكه للكفاءات ومن ثم تحقيق الأهداف التعليمية ،و ذلك بتشخيص الصعوبات التي تعترض التلاميذ والتعرف على أخطائهم للتكفل بها ومعالجتها، والتقويم المستمر لا يهدف إلى إعطاء علامات للتلاميذ وبالتالي فإن استخدام مفهوم

التقويم بهذه الصورة سوف يغير من نظرة المعلمين عن عملية التعليم كلها من حيث أنها نجاح ورسوب وحرص على حصول تلاميذهم على العلامات إلى أنها عملية نمو معرفي 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 التمكن من آليات

التعلم، ومن ثم تتعاظم فرص التلميذ في تجاوز النقائص التي يعانيها، ومن خلال ذلك أيضا تتضاعف فرصه في النجاح انطلاقا من عمليات التعديل والعلاج.

الفصل الثالث

المقاربة بالكفاءات

الفصل الثالث : المقاربة بالكفاءات

تمهيد

أولا الكفاءة

1. مفهوم الكفاءة و الكفاية
2. خصائص الكفاءة
3. صياغة الكفاءة.
4. الشروط الأساسية للكفاءة.
5. الكفاءة و المفاهيم المرتبطة بها
6. مركبات الكفاءة في أبعادها الثلاثة
7. المصفوفة المفاهيمية للكفاءات

ثانيا: المقاربة بالكفاءات

1. تعريف المقاربة
2. تعريف المقاربة بالكفاءات
3. نشأة المقاربة بالكفاءات
4. أهداف المقاربة بالكفاءات
5. المبادئ الأساسية المعتمدة في المقاربة بالكفاءات
6. مزايا المقاربة بالكفاءات
7. استراتيجيات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات

ثالثا: صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات

1. الانتقال من المقاربة بالمحتويات إلى المقاربة بالكفاءات
2. مقارنة بين التعلم بالمقاربة بالكفاءات و المقاربات الأخرى
3. شروط و مبادئ تنفيذ استراتيجية التمحور حول المتعلم
4. مبررات الإصلاح في المدرسة الجزائرية
5. صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات
6. صعوبات وضع المنهاج حيز التنفيذ
7. صعوبات تطبيق التقويم التربوي

ملخص الفصل

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

عرف الأدب التربوي تنوعا بتنوع المدارس والنظريات، والشغل الشاغل هو تفسير التعلم وكيفية حدوثه، مما جعل كل نظرية من نظريات التعلم تنتقد أختها وتقدم بدائل تراها الأجدر بالتطبيق لما لها من نتائج إيجابية على المتعلمين.

وكغيرها من المنظومات التربوية، سعت منظومتنا الجزائرية إلى تطوير مناهجها بما يكفل مواكبة ذاك التطور، بعد خوضها لتجربتي المقاربة بالمضامين ثم المقاربة بالأهداف، هذه الأخيرة التي لاقت انتقادا كبيرا من الوسط التربوي و الوسط الاجتماعي، و لكل مرجعيته وأسبابه.

حلت المقاربة بالكفاءات لتعالج القصور الذي خلفته المقاربة السابقة، مدعين أن المتعلمين وبقدر ما اكتسبوا من معارف و مهارات إلا أنها لم ترق لتجعل منهم قادرين على حل مشكلاتهم المدرسية والواقعية، وطرحت مدخلا فلسفيا و تربويا تحاول من خلاله إقناع من لم يستسيغوا هذا التحول الذي أثبت فشله في بعض النظم التربوية التي تشتهر بالنجاح.

إن مدخل التدريس بالكفايات منهاج للتعليم، والتعلم، يهدف إلى أن يجعل من المتعلم محورا بدل أن يكون طرفا سلبيا، يكتسب المعارف والقدرات، والمهارات التي تمكنه من حل المشكلات، والتصرف الإيجابي في الوضعيات الطارئة والمستجدة وأخذ المبادرة، من خلال التفاعل الإيجابي مع الوضعيات، قصد الانخراط في المشروع المجتمعي بفاعلية ومسؤولية. تعتمد فيه طرق تعليم، وتعلم تشجع على المشاركة الفعالة، كما تعتمد إشراك المتعلم في العملية التقويمية، وأن يعرف مدى تحقيقه للأهداف المرسومة للتعلم من جهة و كيفية التغلب على بعض الأسباب التي تعيق تحصيله الإيجابي من جهة أخرى.

لذلك سنحاول من خلال هذا الفصل عرض ما توصلت إليه البحوث والدراسات المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات، وإلقاء نظرة مستفيضة على التجربة الجزائرية و طرح كل ما وصلت إليه من نجاح أو صادفها من صعوبات منذ تنصيبها في الموسم الدراسي 2004/2003 إلى غاية القيام بهذه الدراسة.

أولا : الكفاءة:

1 مفهوم الكفاية و الكفاءة:

نظرا لتنوع المراجع بين وطنية وعربية وأجنبية والتي يعتمدها الباحث في إعداد هذه الأطروحة، ونظرا لتعلق هذا الفصل بالمقاربة بالكفاءات، فيرى الباحث أنه من الأولى ضبط بعض المفاهيم، وأولها المفهوم (كفاية / كفاءة) فنعرض لتعريف الكلمتين لغة واصطلاحا ثم يتم على ضوء ذلك اختيار اللفظة التي سيتم تناولها واعتمادها خلال هذا البحث.

1.1 مفهوم الكفاية لغة:

هناك من يقول أن أصل الكلمة من الاكتفاء، فيقال له كفاه، ويكفيه الشيء، واكتفى به، وكفاه، كفاية، فيقول كفاني ما أوليتي، واستكفيته الأمر فكفانيه وهذا كفيك وكافيك: أي أن هذا حسبك، ويقال كذلك كفى يكفي، إذا قام بالأمر، والكفاة الخدم الذين يقومون بالأمر، وكفيته ما أهمه وما أغمه.

ومعنى الكفاية في قوله تعالى " أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد" فصلت (53)

ومعنى ذلك حسب التفاسير أن الله قد بين ما فيه الكفاية في الدلالة على توحيده.

والكُفية (بضم الكاف) ما يكفي من العيش، وقيل الكفية القوت، والكفي بطن الوادي والجمع الأكفاء، وكفى وتدل على كفاية الشيء، يكفيه كفاية أي سد حاجته وجعله في غنى عن غيره، ويقال أيضا كفى به عالما، أي: بلغ مبلغ الكفاية في العلم. **(بن يحي و عباد، 2006، ص 68)**

2.1 مفهوم الكفاءة لغة:

أورد ابن منظور في لسان العرب عدة معان تتصل بمعنى الكفاءة:

الكفِيء: النظير وكذلك الكفء والمصدر الكفاءة.

الكفْء: النظير والمساوي.

الكُفاة: الخدم الذين يقومون بالخدمة جمع كاف، وكفى الرجل كفاية فهو كاف إذا قام بالأمر. **(ابن منظور، 2003، المجلد 15، ص 269)**

و أورد ابن منظور "كافأه على الشيء مكافأة و كفاء: جازاه، و الكفيء: النظير، وكذلك الكفء و الكفوء، والمصدر الكفاءة وتقول لا لا كفاء له بالكسر وهي في الأصل مصدر أي لا نظير له ... ومنه الكفاءة في النكاح وهنا يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها إلى غير ذلك" **(قلي و حناش، 2009، ص 140)**

"والكفاءة المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج وهو أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها ومالها و... وغير ذلك" **(حثروبي، 2002، ص 42)**

من خلال ما تم عرضه لغة، يظهر أن معنى الكفاية لغة هو درجة يبلغها الفرد لا يكون في حاجة لغيره، أو يصل إلى مرتبة تجعله في تساو مع من هم أحسن منه، أما الكفاءة فهي القيام بالأمر أو بلوغ مرتبة الآخر والمماثلة له.

3.1 مفهوم الكفاية اصطلاحا:

عرف **(Le boterf G.1995.p22)** " الكفاية بكونها القدرة على التحويل" بمعنى أن الكفاية لا تتحقق بأداء مهمة بنجاح مرة واحدة، بل أن يتكرر ذاك النجاح مرات عديدة في مواجهة مشكل شبيه بالمشكل الذي واجهه المتعلم أثناء التدريب، وبذلك هي قدرة على تحويل التعلم خارج مجاله المحدود إلى مجال أوسع وهو الحياة الواقعية، والتصرف مع ما يواجهه باقتدار"

(https://www.eyrolles.com/Chapitres)

بمعنى آخر هو أقرب للميدان المهني "القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال" **(مزياني، 2011، ص 64)** فهي إذا القيام بنشاط قابل للملاحظة في المجال المهني أو الاجتماعي.

ويرى جود **(Good.1973)** أن الكفاية هي: "القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات".

أما درة (1988) فيعرف الكفاية في التدريس على أنها: " تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو عملية مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية".

وتعرف الفتلاوي (1995) الكفاية إجرائيا بأنها: "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام معرفية، مهارية، وجدانية، تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى مرض من ناحية الفعالية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة". **(بن يحي و عباد، 2006، ص 69 – 70)**

خلاصة هذه التعاريف على ارتباط بين الكفاية والقدرة وأداء مهام بشكل نوعي يتميز بالنجاح، تكون هذه المهام في المجال المهني أو الاجتماعي على شكل معارف ومهارات وقيم ومواقف، شريطة أن تكون قابلا للملاحظة، وهذا ما ذهبت إليه المناهج المعاد كتابتها، والمعبر عنه بمركبات الكفاءة.

4.1 مفهوم الكفاءة اصطلاحا:

حسب علي أوحيدة: "الكفاءة تعني بلوغ مستوى يتجاوز حد الكفاية، لأن الكفاية تعني القدرة على إنجاز نشاط أو تمرين له مستوى متوسط بطريقة مرضية على العموم، وعلى ذلك يمكن القول أن الكفاية درجة دون الكفاءة فالتلميذ المتوسط له كفاية لا كفاءة، بينما التلميذ الممتاز له كفاءة" **(أوحيدة، 2003، ص 50).**

وفي منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية ورد "الكفاءة تعني قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين أداء يستجيب للشروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعالا ضمن موقف إشكالي محدد، وبهذا

فالكفاءة هي تلك المعارف والاستعدادات والمؤهلات والمواقف التي يتخذها الفرد من أجل القيام بدور أو بعمل على أكمل وجه". **(وزارة التربية الوطنية 4، 2003، ص 193)**

والكفاءة من منظور مدرسي هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعلمية أو مرحلة دراسية، وتظهر من خلال وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ.

والكفاءة حسب تصور فيليب بيرينو(**Perrenoud .P**) حسب ما نقله خالد لبصيص **(2004، ص 101)** هي: " القدرة على العمل بفاعلية ضمن وضعية محددة ومعينة وهي القدرة التي تستند إلى معارف دون الاقتصار عليها".

والكفاءة أيضا حسب تصور فيليب ميريو(**Meiriew .P**) هي "المعارف المحلية على الوضعيات المعقدة التي تؤدي إلى إدارة المتغيرات المتباينة وتسمح بحل مشاكل استنادا إلى مراجع تتعلق بأبستمولوجيا مادة ما " **(وزارة التربية الوطنية، 2003 ، ص 14)**

كما يعرفها بيير جيليه **(Gillet . P 1992,p 61)** على أنها : " نظام للمعارف والمفاهيم لسيرورات منظمة وعملية، تسمح بالتعرف على وضعية مشكلة وحلها بفعالية " **(لبيض، 2008، ص 52)**

ويعرف لوي دينو **(D'hainaut .L)** أيضا الكفاءة بأنها " مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات المعرفية ومن المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور ، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه **(وزارة التربية الوطنية، 2003، ص 145)**

تعريف روجيرس **(X.Rogers)** للكفاءة " الكفاءة هي إمكانية الشخص تجنيد بطريقة متداخلة لمجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل عائلة من مشكلات"

أما في المجال التعليمي التعلمي فإن مفهوم الكفاءة يعني " استعداد شخص في أخذ القرار، والقدرة المعترف بها في مادة ما. في مجال اللغة: تمثل الكفاءة، المعرفة اللغوية الضمنية، يظهرها الأفراد

اللذين يتكلمون لغة معينة. أما الفرد الكفء، هو الذي له معرفة أو معلومات معمقة في مادة ما، أي قادر " **(Dictionnaire Larousse, 1984,** P **211)**.

و استنتاجا مما تم عرضه من تعاريف للكفاءة ومناقشتها نصل إلى أن هذا المفهوم يعني:

- الكفاءة هي حسن التصرف: كما ذكر "ابن منظور" و "لوي دينو" وكما ورد في منهاج اللغة العربية.
- الكفاءة هي تجنيد الموارد: كـ "روجيرس" و "ديكتال".
- الكفاءة هي مواجهة وضعيات: كـ "جيليه" و "ميريو".

ومما سبق نستنتج:

- تتصف الكفاءة بالشمولية فلا ينبغي حصرها في مجال ما.
- تحويلية، أي بعد تعلم الكفاءة يمكن تحويلها إلى الحياة الواقعية.
- يرتبط مفهوم الكفاءة بالأداء من خلال الوضعيات.
- الكفاءة هدف اندماجي يتحقق بتجنيد الموارد على اختلافها معرفية ومهارية و وجدانية.
- تراكمية متطورة قد تأخذ البناء الخطي أو البناء الحلزوني.

قابلة للتقويم من خلال أداء مهام وحل مشكلات.

وما يمكن الوصول له: يختلف الباحثون بين استعمال الكفاءة والكفاية على الرغم من الحدود الفاصلة بين المفهومين، فإن بعض الباحثين في اللغة العربية يستعمل مصطلح "الكفاية"، ويستعمل آخرون مصطلح، "الكفاءة" فأي المفهومين أكثر دلالة من الآخر في التربية؟

إنّ كلمة "كفاءة" يقابلها في اللغتين الفرنسية والأنجليزية على التوالي إذا كانت المناهج المؤسسة على المقاربة بالكفاءات قد استعيرت من المناهج الأجنبية، فإن (Competency, Compétence) أما كلمة

"كفاية" فيقابلها كلمتا (Efficiency, Efficience) ويبدو أن الفرق بين كلمتي "كفاءة" و "كفاية" في اللغتين الفرنسية و الأنجليزية واضح لا يحتاج إلى نقاش واستدلال.

في حين يستخدم بعض الباحثين في اللغة العربية مقابل (Competency, Compétence)(مفهومين مختلفين من حيث الدلالة اللغوية والدلالة الاصطلاحية سواء في البحوث والدراسات أو في المناهج الدراسية لبلدانهم، فأي اختلاف بينهما؟ **(بلقيدوم، 2015، ص 16)**

يرى "بلقيدوم" أن من الناحية اللغوية يصح استعمال تسمية "كفاية" أفضل من "كفاءة" لأنه لا يمكن أن نحقق الكفاءة أي الكمال لدى الفرد أو المتعلم.

أما من الناحية المفاهيمية ترى الباحثة الفتلاوي (2003: 29) أن "الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية" وقد تحدثت عن مفهوم الكفاية دون الكفاءة، حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب منها بأقل التكاليف من جهد ومال ووقت **(بن يحي و عباد، 2006، ص 70)**.

ويضيف بلقيدوم "إذا كنا بصدد البحث عن سيرورة أو عملية بناء الخبرات التعليمية وإدماجها المتوالي مع خبرات أخرى جديدة فإننا نتحدث عن الكفاءة، أما إذا كنا بصدد البحث عن المنتوج النهائي (سواء كان كميا أو كيفيا) الذي يحققه الفرد في عملية التكوين وفق معايير محددة مسبقا، فإننا نتحدث عن الكفاية. فالكفاءة عبارة عن سيرورة بنائية أما الكفاية فهي عبارة عن منتوج نهائي، فالكفاءة تنتج كفاية عند الفرد". **(بلقيدوم، 2015، ص 17)**

هذا الخلاف أكده "Rey" بقوله: "التباين الأول الجدير بالملاحظة هنا هو ذلك الذي يفصل بين استعمال المفهوم في وسط الشغل وبين استعماله في الوسط المدرسي" **(برنارد ري و آخرون، 2015، ص 11)**

ويرى الباحث أن استعمال الكفاءة أولى، نظرا لاستعماله في المناهج التربوية، باعتبارها وثيقة رسمية من ناحية، ونظرا للدراسة المتعلقة بهذه المناهج من ناحية أخرى.

2 خصائص الكفاءة:

هناك ارتباط وثيق بين الهدف الاندماجي عند **(Deketele)** والذي قال أنه نشاط معقد يتطلب الإدماج، وخصائص الكفاءة عند **(Rogiers)** حيث يشير **(روجيرز Rogiers)** إلى خمس خصائص تتصف بها الكفاءة وهي:

- التجنيد: والمقصود أن الكفاءة هي تجنيد الموارد المتعددة كالمعلومات والمعارف المتصلة بالتجربة والأفعال الآلية والقدرات والمهارات المختلفة، وتكون هذه الموارد في أغلب الأحيان مجموعة مندمجة وتتعد معه إلى حد يصعب تحليل ما يتم توظيفه منها في أثناء التمرس بالكفاءة.
- الغائية: فتربط بين الممارسات الصفية والحياة اليومية، تكون الكفاءة مضبوطة الغاية فهي تمارس أنشطة غير منفصلة وتتم في سياق معين وترتبط بغايات وتتمتع بوظيفة اجتماعية بالنسبة إلى المتعلم وتمكنه من توظيف موارد مختلفة بقصد إنجاز فعل ما وحل مشكلة تطرح في ممارسته المدرسية أو في حياته اليومية وتتصف بخصائص ذات دلالة ومعنى بالنسبة إليه.
- الارتباط بالوضعيات: تكون الكفاءة متصلة بطائفة معينة من الوضعيات، ولا تكون جملة الوضعيات غير محدودة بل محصورة، وهو ما يعرف بعائلة الوضعيات.
- الارتباط بالمادة: تعرف في الغالب من خلال صنف من الوضعيات تتناسب مع مشكلات خاصة ترتبط بالمادة، وتكون بالتالي مشتقة من متطلبات هذه المادة، وفي الآن ذاته قد ترتبط بمواد أخرى وتلك التي تسمى الكفاءات العرضية.

- قابلة للتقويم: تكون الكفاءة قابلة للتقييم ويمكن قياسها استنادا إلى نوعية تنفيذ المهمة (Task) ونوعية النتيجة(Outcome) ، وذلك من خلال الوضعيات أو المشكلات التي يواجهها المتعلم.

(Roegiers ،X. 2000. P.68)

وبالإضافة إلى هذه الخصائص يمكن إضافة خصائص أخرى:

- تتناول الكفاءة مضمون مادة تعليمية واحدة أو أكثر (الكفاءة و الكفاءة العرضية).
- تنعكس في سلوك مركب يتحقق من خلال سياق تعلمي.
- ذات بعد اجتماعي تتنوع فيها القدرات من معرفية ووجدانية وسيكوحركية واجتماعية، وقد يتفوق أحيانا نوع من القدرات على الأنواع الأخرى وفقا لطبيعة المادة التعليمية (يعكس الخلفية النظرية البنائية الاجتماعية).
- تمارس الكفاءة في وضعية مركبة تتضمن معلومات ملائمة ومعلومات كافية. **(لجنة التقييم و الامتحانات، 2004، ص 2)**

واستنادا إلى البعض فإن الكفاءة توظف المعارف وتستخدمها ولكنها لا تنحصر بها.

و من خصائصها أيضا:

- لكل كفاءة سياق تكتسب وتنمو وتتطور فيه، وهو سياق متنوع يضم عددا من الوضعيات.
- الكفاءة تستدعي امتلاك موارد متنوعة داخلية وخارجية.
- الكفاءة تتطلب تعبئة وإدماج مجموعة موارد مختلفة ومتنوعة.
- الكفاءة تتمركز حول المتعلم.
- الكفاءة ذات دلالة عملية متعلقة بحل وضعيات مشكلة.
- الكفاءة تتجلى في الفعل والإنجاز.

- الكفاءة أكثر تعقيدا من الهدف الكفاءة تقوم وفق معايير محددة.**(بن دريدي، 2002، ص 17)**

3 صياغة الكفاءة:

رغم أن تطبيق المقاربة بالكفاءات قد مر على تنصيبها ما يقارب العشرين سنة، إلا أنه لا تزال صياغة الكفاءة صياغة سليمة أمرا ليس بالسهل، بسبب الغموض أو الالتباس، فأحيانا تأخذ صفة الهدف الخاص، وبذلك يضيق مجالها، وحينا آخر تعطى صفة مفرطة التعميم، ومرة تأخذ صفة القدرة. لذلك "قدم "**Rogiers**" بعض المقترحات التي تساعد على صياغة نص الكفاءة، ونذكر على سبيل المثال:

الاقتراح الأول: تحمل الكفاية المتعلم على توظيف مجموعة من المكتسبات، وتكون هذه المكتسبات مدمجة لا متراكمة أو مجمعة، مثال: حل وضعية رياضيات دالة تتطلب عمليات جمع وعمليات طرح من أعداد أقل من 1000.

الاقتراح الثاني: ترجع الكفاية إلى فئة من الوضعيات يمكن وصفها بدقة من خلال مجموعة من الثوابت، مثال: إزاء وضعية تتعلق بمشكلة تلوث المياه في المنزل، اقتراح مجموعة من التدابير تتخذ بعد تحليل الوضعية في ضوء مضامين الدرس" **(وزارة التربية السورية، 2014، ص 22)**

وذكر وعلي محمد الطاهر (2006) كيفية الصياغة الإجرائية للكفاءة "يتطلب الأمر الإحاطة بكل مكونات الكفاءة قصد الابتعاد عن الطابع العام والمجرد لها وجعلها محسوسة قدر الإمكان، ولبلوغ ذلك ينبغي ضبط ما يأتي:

- السياق: ويتمثل في مجال الحياة الذي تساق فيه الكفاءة.
- المعرفة: وهي عناصر المادة والمواد المستهدفة في الكفاءة.
- المعرفة السلوكية: وتعبّر عن الجوانب العاطفية الانفعالية المراد إنماؤها لدى المتعلم.

- المعرفة الفعلية: وترتبط بالجوانب التنظيمية العملية للإنتاج المنتظر.
- الدلالة: وترتبط بالمعنى الذي يعطي للكفاءة وهي مؤشر دال على دافعية المتعلم" **(قلي و حناش، 2009، ص 146)**

ومن الشروط المعتمدة في صياغة الكفاءة:

- استعمال فعل إجرائي واحد يكون مضارعا يكون مسبوقا بأن، ويمكن استعمال المصدر بدل المضارع وينبغي أن يغطي معنى الفعل مكونات الكفاءة (أي مجموعة الموارد المطلوبة، وأن يكون قابلا للملاحظة والقياس.
- تحديد مجموعة الوضعيات أو أطر التنفيذ.
- الاقتضاب بحيث تتضمن الكفاءة الأنشطة المقصودة وأهدافها النهائية فقط.

الوضوح بحيث يفهمها الجميع بالطريقة نفسها بدون لبس أو إبهام. **(وزارة التربية السورية، 2014، ص 22)**

4 الشروط الأساسية للكفاءة:

تستهدف المناهج الدراسية للمواد تنمية قدرات المتعلم، العقلية والمهارية والوجدانية، ليصبح قادرا على الفعل والتفاعل الإيجابي في محيطه، وهو التوجه الذي تسعى المناهج من خلال المقاربة بالكفاءات، التي تعتمد الكفاءة كمرتكز وهدف نهائي لتحقيقه، لذلك يشترط بناء الكفاءة مجموعة من الشروط الداخلية والخارجية تتمثل في فئتين من الموارد الداخلية و الخارجية.

حسب Marianne Poumay "جميع مراجع المهارات الموضحة في هذا الكتاب تدمج هاتين الفئتين من الموارد الداخلية والخارجية، تذهب الموارد الداخلية إلى أبعد من المعرفة والمهارات والمواقف لتشمل المواقف والبيئات وأنماط العمل" **(Poumay. Et all. 2017. P 20)**

(https://www.decitre.fr/media/pdf/feuilletage)

"تقوم الكفاءة بتعبئة الموارد الداخلية والموارد الخاصة بكل فرد حتى يتمكن من التعامل بفعالية مع أنواع المواقف. في منهج التعليم العام الأساسي ، يحقق مفهوم الكفاءة وظيفتين: الموارد و الإجراءات و المهارات" **(Ministère de l'Éducation, 2005. P 26)**

(http://www1.education.gouv.qc.ca/sectionsf)

1.4 الشروط الداخلية للكفاءة:

والمقصود بها كل ما له صلة بذات المتعلم من معلومات ومعارف وقدرات وقيم ومواقف واتجاهات.

الاستعداد: متمثلا في القدرة الكامنة التي تستند إلى توفر المعلومات والمعارف ومهارات وعوامل وجدانية، تسهم في استجابة التلميذ لما تثيره الوضعية أو المشكلة، فحسب برنارد ري "أن تكون الكفاءة استعدادا إجرائيا للقيام بفعل" **(ري و آخرون، 2015، ص 18)**

- القدرة: وتتمثل في القدرات المعرفية والمهارية والوجدانية وغيرها من القدرات اللغوية والمنطقية والحركية...
- الأداء: وهو كل ما يمكن ملاحظته وقياسه من تصرفات، تدل بدورها على الكفاءة وليس هو الكفاءة وكما ذكر "الأداء لا يعني الكفاءة، حيث أن الأداء يقتصر فقط على إظهار السلوك، وواضح جدا أن السلوك الظاهر قد لا يعبر بالدرجة الكافية عن الكفاءة" **(بن يحي و عباد، 2006، ص 76)**.

- المهارة: وللمهارة علاقة بالأداء إذ تمثل الأداء النوعي الناتج عن التدريب المستمر، فقد يتشابه الأداء وتختلف المهارة. تقدم الفتلاوي تعريفا للمهارة "ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت و الجهد" **(بن يحي و عباد، 2006، ص 82)**.

إن التخطيط للتعلم وفق المقاربة بالكفاءات، يستدعي توفر جملة من الشروط الداخلية لدى المتعلم، متمثلة في الاستعداد الداخلي للمتعلم الذي يضمن الرغبة في التعلم، والقدرة بمختلف جوانبها القدرة المعرفية و التي تتحول إلى قدرة مهارية تتجلى في توظيف تلك المعارف بما يتناسب مع الوضعية، وما ينعكس عن تلك المعارف من قدرات وجدانية؛ كما يتطلب توفر الأداء الذي يجب أن يتناسب مع القدرات الكامنة من جهة و الوضعية المقترحة، و أن تكون الوضعية في حد ذاتها متناسبة مع أداء المتعلم، وهذا ما يضمن توفر المهارة التي لها علاقة أساسية بالأداء كما سبق و ذكر.

2.4 الشروط الخارجية للكفاءة:

تتمثل الشروط الخارجية بما يتعلق بالمناهج التي تسعى إلى نمو شخصية المتعلم "يراعي اتجاهات المتعلم، واحتياجاته وقدراته واستعداداته ومشاكله اليومية ...وأن يساعدهم على إحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوكهم" **(تمار و بن بريكة، د س، ص 8)**

ويتعلق الأمر بالمحتوى وأنشطة التعلم وطرائق التدريس والتقويم، حيث تعتبر كلها ضرورة ملحة لأجل إرساء الكفاءة لدى المتعلمين.

- المحتوى: وهو ما تتضمنه البرنامج السنوي من معارف واضحة في العناوين، وما يقابلها من مهارات و قيم ومواقف تنمو وتتشكل بشكل متوازن، من خلال فلسفة المناهج التي تتمحور حول التلميذ، الذي يوضع في مواجهة الوضعيات والمشكلات، فيتفاعل معها لاكتساب الكفاءات التي تؤهله بدورها لمواجهة المشكلات في عالمه الواقعي. بمعنى آخر الانتقال من بيداغوجيا التعليم

إلى بيداغوجيا التعلم؛ "يشير المحتوى الدراسي إلى مجموعة المعارف و المهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين" **(علي، 2011، ص 19)**

- أنشطة التعلم: تقترح المناهج الجديدة نوعين من أنشطة التعلم، أنشطة صفية وهي التي تتم من طرف الأستاذ تخطيطا ويشارك التلاميذ في تنفيذها وتقويمها، ترتبط بالمحتوى الدراسي يهدف من خلال الأستاذ إلى بناء الكفاءات المحددة، وقد تكون هذه الأنشطة معرفية أو أدائية، شفوية أو كتابية، "هو ذلك البرنامج الذي تنظمه المدرسة بحيث يكون متكاملا مع البرامج التعليمية ليحقق أهدافا تربوية معينة سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية أو باكتساب خبرات ومهارات داخل المدرسة وخارجها" **(أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج و طرق التدريس، 2014، ص 9)**

وأنشطة لا صفية تجري داخل الأقسام أو خارجها، يقوم التلميذ بالتخطيط لها وتنفيذها ويشارك الأستاذ في متابعتها وتقويمها، للتأكد من مدى نجاحها، ترتبط هذه الأنشطة بالأنشطة الصفية وتعتبر امتدادا لها، "الأعمال الحرة المنظمة التي يمارسها الطالب باختياره خارج الحصص المقررة للمواد الدراسية، ويوجهها القائمون على العملية التعليمية التربوية بما يخدمها ويساعد على نمو الطالب من النواحي الفردية و الاجتماعية" **(أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس، 2014، ص 10)**

- طرائق التدريس: تقترح المناهج الحديثة أنماطا من طرائق التدريس النشطة، وذلك لما لها من أهمية في تفعيل دور المتعلم، تبعا لفلسفتها، وتعتبر طرق التدريس بصفة عامة إحدى الحلقات الهامة في العملية التعليمية التعليمية يبرز من خلالها تفاعل المتعلم باعتباره أحد أقطاب العملية التعليمية، وبدورها تسهم في إرساء الكفاءات المستهدفة؛ "التعلم النشط يعتمد على نشاط المتعلم

ومجهوداته أثناء تعلمه، فهو محور التعلم النشط ... ومن ثم فإن استراتيجيات التدريس التي تلائم التعلم النشط متعددة، وعلى المعلم أن يتذكر أنه لا توجد طريقة أو استراتيجية مثلى بشكل مطلق" **(علي، 2011، ص 244)**

- الوسائل الديداكتيكية: للوسائل التعليمية دور كبير في اختصار بعض المراحل، مع العلم بأن هناك بعض الدروس لا يمكن تقديمها دون توفر الوسيلة المناسبة؛ لذا تعتبر من أهم الشروط الخارجية لتحقق الكفاءة لدى المتعلم.
- التقويم: باعتبار التقويم ركن أساسي من أركان المقاربة بالكفاءات، والذي يكون السعي من خلاله إلى التأكد من صلاحية مختلف العناصر، وفي نفس الوقت إصلاح الاختلالات؛ وعليه فالتقويم شرط مهم من شروط نماء الكفاءة.

5 الكفاءة و المفاهيم المرتبطة بها:

يرتبط بمفهوم الكفاءة عدد من المفاهيم، تشكل تداخلا بينها وبين مفهوم الكفاءة، ومن جهة أخرى تعتبر مفاهيم ضرورية من أجل فهم الكفاءة فهما سليما، وقد ذكر الباحث في خضم الحديث عن الشروط الأساسية للكفاءة بعضا من التداخل، والذي سنتناوله لاحقا بشيء من التفصيل، ويمكننا إيرادها على النحو التالي:

1.5 المعرفة:

"هي مجموع المعلومات، والخبرات التي تجسد أهداف المنهاج، والتي يقوم التلميذ باكتسابها من خلال التعلم، وتتكون عادة من المعلومات، والأفكار، والقيم التي تراكمت عبر السنين لتشكل تراثا ثقافيا، ومعرفيا للإنسان، تقدم في شكل مذاهب، أو نظريات، أو قواعد، أو أنساق من خلال المناهج". **(حثروبي، 2002، ص 37)**

باعتبار ما أشرنا إليه سابقا عن مفهوم المعارف كمكون من مكونات الكفاءة، يكون هذا المفهوم قد دل على الكم النظري، والذي يترجم في شكل مخطط سنوي، يتضمن المعارف المراد تقديمها للمتعلمين، والخبرات التي يستقيها الفرد من المواقف، وتشكل له إطارا نظريا يوظفه في مواقف قادمة، والتي يتعرض إليها خلال فترة حياته.

2.5 القدرة:

"هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة، من أعمال عقلية، أو جسمية–حسية، أو اجتماعية، وقد تكون القدرات فطرية، أو مكتسبة، أو هما معا .فالقدرات الفطرية هي القدرات التي ترجع إلى الوراثة، وتصاحب النضج (الجسمي–والحسي)، والعقلي، والوجداني، والقدرات المكتسبة هي القدرات التي يكتسبها الفرد من محيطه، وهذه الأخيرة تنمو، وتتوسع أكثر، فأكثر عن طريق التعليم".**(أوحيدة، 2003، ص 13)**

وقد تعرف القدرة أيضا على أنها ما يجعل الفرد قادرا على فعل أي شيء يرغب فيه، أو يسند إليه، وهي لذلك لا ترتبط بمحتويات معرفية، وإنما تتجلى في شتى المواد المختلفة، فهي تعبر عن معرفة فعلية عامة ... تظهر في إنجازات تتعلق بمحتويات تعليمية، أي في سلوك عملي، ذو أثر ظاهر مثل: إنجاز تمارين، حل مسائل، قراءة نصوص ...". **(هني، 2005، ص 96)**

3.5 الفرق بين القدرة و الكفاءة:

"في البداية لم تكن دلالات كل من الكفاءة والقدرة داخل الأدبيات المعاصرة مستقرة، ذلك أن المفهومين لم يحددا بشكل واضح باعتبارهما غير قائمين على نظريات ملائمة، وبالتالي عادة ما ترتبط القدرة بالكفاءة" **(بلقيدوم، 2015، ص 14)**

و تظهر الكفاءة من خلال التجنيد الذي يقوم به المتعلم لمختلف الموارد الداخلية و الخارجية، يتمكن بها من حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات.

ويؤكد ذلك تعريف (Perrenoud 1999: 17) للكفاءة بأنها "القدرة على تجنيد مختلف الموارد المعرفية للتصرف تجاه نوع معين من الوضعيات"، كما تعتمد نفس المنحى منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE 15 :2000a) التي ترى أنها: "القدرة على القيام بشيء معين".

"تضع هذه التعاريف مصطلحي القدرة والكفاءة في نفس المستوى المفاهيمي، دون الأخذ بعين الاعتبار الحدود النظرية والأبستمولوجية التي تفصل بينهما، فهل يخضع كل منهما لنفس التكوينات؟" **(بلقيدوم، 2015، ص 13)**

ولكن هناك من يخالف هذا التوجه، ويرى أنه لا فعل بدون وجود كفاءة أو على الأقل مستوى من مستوياتها، ويبرر ذلك بالمثال التالي: لو صادفنا في الواقع من لا يستطيع أن يتصرف في بعض الوضعيات، فهل يمكننا أن نحكم عليه بأنه غير كفء؟ فماذا لو صادف وضعية غير معروفة في سياق جديد ضمن مجال دراسي أو مهني معين؟

وهذا ما يدعو إلى ضرورة فتح المجال إلى تقطيع كل كفاءة إلى كفاءات جزئية أخرى، حتى يمكن الكشف عن القدرات بمختلف مستوياتها معرفية مهارية أو وجدانية.

وما تم تناوله في المناهج المعاد كتابتها، هو مركبات الكفاءة والتي من خلالها يتم إرساؤها وتقويمها، حيث لا تعبر الكفاءة عن الكفاءة إلا بعد التحقق من المركبات الثلاثة (المعرفية و التوظيفية والقيمية).

4.5 المهارة:

"يقترب مفهوم المهارة كثيرا من الدلالة على مفهوم القدرة، إذ يغطيه جزئيا، ولكن بعض المنظرين يستعملون مصطلح المهارة للإشارة إلى مؤهلات يمكن تحديدها، والوقف عليها بسهولة، من خلال التحكم في الحركة، أي البراعة اليدوية، أو السهولة في استعمال أداة، أو آلة، أو بواسطة إنجاز مهمات مركبة بعض الشيء" **(المملكة المغربية، 2009، ص 19)**

والمهارة كما سبق الذكر هي مرحلة متقدمة من القدرة، وما قيل عن القدرة يمكن قوله عن المهارة؛ بالإضافة أنه مفهوم أقرب في تناوله إلى الميدان المهني، الذي يعتبر المنطلق الأول لاستعمال مفهوم الكفاءة.

5.5 الأداء :

فالأداء حسب غريب و "سكالون" هو ما يتعلّق بالسلوك الظاهر القابل لملاحظة.

عرّف غريب (2006) الأداء بأنه:" ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة و وذكر **سكالون** خاصيتين أساسيتين للحكم على الأداء وهما وضع المشكلات المطروحة في سياق معين وتقديم أجوبة وتبريرها من طرف التلاميذ. ورغم أهمية الأداء في الحكم على إنجازات التلاميذ، فإنه مع ذلك يبقى يشكل عنصرا من عناصر بناء الكفاءة ولا يرقى إلى أن يؤشر بمفرده على تحقق الكفاءة" **(لكحل، 2011، ص 80)**

6.5 الفرق بين الأداء و الكفاءة:

يرتبط مفهوم الكفاءة بالأداء، خاصة في المجال التكويني، وهذا ما يبينه بلقيدوم في قوله: "يستخدم المختصون في برامج التكوين والباحثون في التربية عموما مصطلح الكفاءة كمرادف لمصطلح الأداء، مما أدى إلى اختزال الكفاءة في مظهر الأداء، أي فهم أن الكفاءة هي الأداء الذي ينجزه الفرد

بمستوى معين من الإتقان، ولكن هل الكفاءة هي نفسها الأداء أم مؤشر من مؤشراتها فقط؟ و إذا كان لهما نفس المفهوم فلماذا نتجت عنهما مقاربتان ذات توجهين ومنظورين متعارضين، وفي سياقين مختلفين؟" **(بلقيدوم، 2015 ص 16)**

بينما يتجلى الفرق بينهما في كون الكفاءة مكون كامن لا يظهر، بينما الأداء قابل للظهور والملاحظة، فإذا كان تقويم الأداء هو نفسه تقويم الكفاءة، فما المقصود من تقويم الكفاءة الذي من أهم ما تنادي به المقاربة بالكفاءات.

و يضيف بلقيدوم: "بأن مستوى إتقان المتعلم لكفاءة معينة غير قابل للتقويم، فالوحيد الذي يمكن تقويمه هو الفعل الذي ينجزه المتعلم. الأداء يرتبط بالنشاط والعمل والفعل في فترة معينة؛ في حين أن الكفاءة ترتبط باستعدادات أو إمكانيات **أكثر استقرارا** تسمح بظهور هذا الفعل، فالكفاءات ليست قابلة للملاحظة". **(بلقيدوم، 2015، ص 16)**

كثير ما يخلط المؤلفون بين الكفاءة والأداء حيث يعتبر (Rieunier& Raynal. 1997) بأن الأداء هو تحيين للكفاءة، وأن الكفاءة مكون كامن لا يظهر فعليا في الواقع، في حين أن الأداء هو المكون الذي نلاحظه فقط، لماذا نتحدث إذن عن تقويم الكفاءات إذا كان لا يمكننا إلا تقويم الأداء؟ ألا توجد مؤشرات دالة عن الكفاءة؟ وكيف يمكننا ملاحظة قدرة التلميذ على تجنيد الموارد المعرفية التي يمتلكها في ذهنه.

هنا لا يقاس الأداء إلا بمقارنته بإنجازات أخرى تدفع في ظل الأداء الأدنى، وبالعكس تقاس الكفاءة انطلاقا من إمكانية إنجاز مهمات معينة سواء ذات طابع مدرسي أو مهني **(Roegiers. 2000 .20)**

ويظهر حسب التعريف أن هناك فرقا بين الأداء والكفاءة من ناحية التقويم بحيث أن الأول يقاس عن طريق إنجاز معين ومقارنته بآخر، أما الثانية فتقاس بإمكانية انجاز وضعيات مدرسية أو مهنية.

7.5 الاستعداد:

هو قدرة كامنة أو أداء متوقع يتمكن الفرد من إنجازه عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج أو عامل التعلم، والاستعداد كأداء كامن، يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل، وفي علم النفس الفارقي "يعرف الاستعداد بكفاءات الأفراد وفق القدرات الموجودة لديهم ومستوى توظيف هذه القدرات قصد معرفة نجاعة العمليات الذهنية وهذا يتم من خلال الاختبارات، بحيث يمكن الفاحص من إبعاد كل أشكال التحيز والذاتية للمقيم". **(غريب، 2004، ص 75).**

6 مركبات الكفاءة في أبعادها الثلاثة:

وهو مفهوم في غاية الأهمّية بصفة عامة، توجد ثلاث مركبات الكفاءة الختامية، مركبة خاصة بالجانب المعرفي، مركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية، ومركبة خاصة بالقيم، و السلوكات يهدف إلى تفصيل الكفاءة المحدّدة آنفا، حتّى تصبح عملية أكثر في عملية التعلّم. وبصفة عامّة، فإنّ هذه المركّبات تركّز على التحكّم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحلّ وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة.

فالمقصود بمركبات الكفاءة، هو تجزئة للكفاءة الختامية تتناول مجالا واحدا من بين المجالات الثلاثة: المضامين المعرفية، توظيفها، تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة.

تجزأ الكفاءة الختامية إلى مركباتها، وذلك قصد إبراز أهداف التعلم القابلة للتحقيق، والتي ترتبط بـ:

- مضامين (محتويات) المادة المتعلقة بها كموارد في خدمة الكفاءة.
- الوضعيات التي تمكننا من تحقيقها كوحدات تعلمية.
- الوضعيات التي تمكننا من تقييمها كمركبات، و من إدماجها كليا أو جزئيا في تقييم الكفاءة الختامية من خلال وضعية مشكلة إدماجية. **(وزارة التربية الوطنية 5، 2016، ص 7)**

1.6 المركبة المعرفية:

الفهم والتّصور، إن تطوير كفاءة البعد المعرفي للفهم والتصور لدى المتعلم تتطلب مجموعة من المعايير القابلة للتطبيق في مختلف مراحل سيرورة الإنتاج، في اختيار الفكرة المناسبة، في عملية التفكير والأداء المتقن.

2.6 المركبة المنهجية للكفاءة:

الإبداع والإنتاج الكفاءة الخاصة بالمعرفة الفعلية يتطلب إدماج معارف وخطوات رد الفعل اتجاه الأشكال المختلفة من الأعمال... هذه الكفاءة تتطلب التطوير الدائم ولا يمكن تقويمها إلا من خلال الملاحظة من قبل المدرس، والتقويم الذاتي للمتعلم نفسه.

3.6 المركبة القيمية للكفاءة:

كفاءة البعد الوجداني تقتضي مجموعة من المعايير الخاصة بمستوى الاتصال والحكم والنقد والتذوق القابلة للملاحظة والتطبيق والتقويم في مختلف مراحل سيرورة التعلم التعبيري اللغوي. **(وزارة التربية الوطنية 6، 2003، 130 ،131).**

7 المصفوفة المفاهيمية للكفاءات:

ورد في منهاج التربية البدنية و الرياضية للتعليم المتوسط الجيل الأول مستويات للكفاءة والتي تبدأ بالكفاءة النهائية التي تعبر عن ملمح التخرج، وصولا إلى الهدف الإجرائي الذي يعتبر آخر صياغة تعبر عما سيقوم به الأستاذ خلال الحصة التعليمية التعلمية، و الموضحة في الجدول التالي: **(وزارة التربية الوطنية 7، 2012، ص 165)**

جدول (05) يوضح مستويات الكفاءة حسب مناهج الجيل الأول.

	المفاهيم	التدرج
01	**الكفاءة النهائية**	وهي الكفاءة التي تعبر عن ملمح تلميذ التعليم المتوسط تحقق عن طريق أجرأة العناصر الواردة في هذا التدرج.
02	**الكفاءة الختامية**	تشتق الكفاءة الختامية من الكفاءة النهائية وهي الكفاءة المحددة في المنهاج الرسمي، المراد تنميتها واكتسابها خلال السنة الدراسية، توزع على ثلاث مجالات تعلّمية وهي : (فصول السنة الدراسية) يعبر كل مجال عن كفاءة مرحلية.
03	**الكفاءة المرحلية**	تشتق الكفاءة المرحلية من الكفاءة الختامية تمثل كلّ كفاءة مرحلية مجال تعلمي حيث يدوم تسعة أسابيع، وتعبر كلّ كفاءة مرحلية عن هدفين تعليميين الأول خاص بالنشاطات الجماعية والثاني خاص بالنشاطات الفردية.
04	**الهدف التعلّمي**	يشتق الهدف التعلّمي من الكفاءة المرحلية يعبر عن وحدات تعلّمية أساسها أنشطة جماعية وفردية.
05	**مؤشرات الهدف التعلّمي**	تشتق المؤشرات من الهدف التعلّمي المناسبة لطبيعة لنشاط الهدف الإجرائي (فردي أو جماعي) تعزز بمقاييس(معايير النجاح) لتصبح أهداف إجرائية.
06	**الهدف الإجرائي**	أهداف عملية تصاغ بشكل واضح انطلاقا من مؤشرات الهدف التعلّمي ويتم تحقيقها في حصص تعليمية وتبنى عليها الوحدة التعلمية.

فمصفوفة المفاهيم في هذه المناهج تحدد ست مستويات، بدأ بملمح التخرج الذي يعبر عنه بالكفاءة النهائية، ثم الكفاءة الختامية والتي تعتبر تجزئة للكفاءة النهائية، و تتعلق هذه الكفاءة بمرحلة تقدر بالفصل الدراسي، وتجزأ الكفاءة الختامية إلى كفاءات مرحلية يتم تحقيقها خلال وحدة تعلمية، أو مجال تعلمي، ثم المستوى الموالي و الذي يظهر في مستوى الهدف التعلمي قد يتعلق بوحدة أو درس، و يفكك الهدف التعلمي إلى المؤشرات التي تكون في مستوى المعايير و التي لا يمكن إخضاعها للملاحظة والقياس دون صياغتها على شكل أهداف إجرائية؛ بالإضافة إلى مستوى الكفاءة القاعدية، وهي مجموع نواتج التعلم

الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أم ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة.

هذا ما ورد في مناهج الجيل الأول، والتي تغيرت في مناهج الجيل الثاني، وسأتناولها بالتفصيل في الفصول الموالية.

ثانيا: المقاربة بالكفاءات:

1 تعريف المقاربة:

1.1 المقاربة لغة:

هي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة، قارب، يقارب، مقاربة، ومثله دافع، يدافع، مدافعة، وهي تعني في دلالتها اللغوية: "قارب في/ قارب من يقارب، مقاربة، فهو مُقارِب، و المفعول مُقارَب" و "قارب الشيء: داناه، اقترب منه، قارب الأربعين من عمره ... قارب النهاية: أوشك أن ينتهي" **(مختار، 2008، ص 1791)**

2.1 المقاربة اصطلاحا:

ويقصد بها "الكيفية العامة، أو الخطة المستعملة لنشاط ما(مرتبطة بأهداف معينة)، والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما" **(هني، 2005، ص .107)**.

وعرّف "حاجي" 2005 المقاربة كذلك بأنها "تصور مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية". **(العايب، 2015، ص322)**.

أما لوجندر فقد عرفها "هي كيفية معينة لدراسة مشكل، أو تناول موضوع ما، بغرض الوصول إلى نتائج معينة، و ترتكز كل مقاربة على استراتيجية عمل" **(زروق، 2003، ص 60)**

"هي الخطة المستعملة لنشاط ما ترتبط بأهداف معينة، والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما" **(بوبكري و آخرون، 2006-2007، ص 7)**

ما يمكن استخلاصه من هذه التعاريف، أن المقاربة هي أقرب للخطة المتبعة من أجل إنجاز أو الوصول إلى نتيجة ما، أي يربط بين المفهوم الدلالي للكلمة، والمفهوم الأدائي لها.

بينما هناك من يعتمد المعنى اللغوي لكلمة المقاربة ومن ثم "فهو يرى بأن المقاربة تعني جعل التلميذ أكثر قربا إلى كفاءته بمعنى أن هناك جهدا يبذل من طرف المعلم قصد تقريب التلميذ إلى كفاءته أي إلى ميزاته العقلية والجسدية".**(عواريب و الأعور، 2013، ص 565)**

مصطلح المقاربة: يحدد أصحاب معظم مصطلحات علوم التربية مفهوم المقاربة كما يلي: أنها كيفية دراسة مشكلة أو كيفية معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربويةن ويرتبط هذا المفهوم بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجيد التعامل من منطلقاته وفق استراتيجية معينة في لحظة معينة.

2 تعريف المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات توجه يسعى إلى تحقيق النجاعة، يحرص من خلالها إلى تحويل المعارف والتعلمات من المحيط المدرسي إلى الوسط الواقعي للمتعلم بفعالية "إن مفهوم التحويل، إما بشكل واضح، أو ضمني، في أغلب الكتابات حول المقاربة بالكفاءات، المراد به تمكين المتعلم من تحويل، واستثمار مكتسباته في سياقات مختلفة غير التي اعتادها بالنسبة للتعلمات المجزأة". **(المملكة المغربية، 2009، ص ص 12-13)**

كما يعرف حثروبي مقاربة التدريس بالكفاءات بأنها "تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفايات المستهدفة في أي نشاط تعليمي، أو أية مرحلة تعليمية-تعلمية، لضبط استراتيجية التكوين في

المدرسة، من حيث طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، و أهداف التعلم، وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم". **(حثروبي، 2002، ص 12)**

وتعرفها فضيلة حناش (2007) إستراتيجية بيداغوجية مهمّتها تنمية ملامح المتعلّم ومواصفاته من خلال مرامي المنهاج التربوي، في طور من أطوار التعليم أو مرحلة من مراحله، تقوم على أساس وضع المتعلم في مواقف تستثيره للنشاط والملاحظة والتحليل وحل الإشكاليات المعقدة، بهدف إكسابه الكفاءات والآليات التي تمكّنه من التصرّف بفعالية في وسطه" **(جواهري، 2018، ص 66)**

ويرى "وعلي" أن مفهوم المقاربة بالكفاءات، يتعلق بابتكار وضعيات تضع المتعلم في إطارها، ويتفاعل معها لينمي كفاءاته، وعليه فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على:

_ التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونون أو التي سوف يتواجدون فيها.

_ تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتج عنها.

_ ترجمة هذه الكفاءات المطلوبة إلى أهداف وأنشطة تعلمية. **(وعلي، 2006، ص 9)**

المقاربة بالكفاءات طريقة عملية إجرائية، تمكن التلميذ من الإدماج في الوسط الدراسي بسهولة، والتكيف مع مختلف المواقف بسهولة ويسر، كما تساعد المتعلم في وضع اسًتراتيجيات ذات دلالة، لتعديل تعلمات المتعلمين، كل هذا ضمن خطة محددة ومدروسة، مهيأ لها سلفا (تعاقد بين المعلم والمتعلم) من أجل انجاح العملية التعليمية.

مما سبق يتضح مفهوم المقاربة بالكفاءات، هي تصور وتوجه و خطة تربوية بيداغوجية، تسعى إلى تفعيل دور المتعلم في نقل المكتسبات المعرفية وتوظيفها في حياته الواقعية، والنجاح فيها اعتمادا على الوضعيات التعلمية التي تفاعل معها أثناء عملية التعلم.

3 نشأة المقاربة بالكفاءات:

إن التطور الذي تشهده علوم التربية، من أجل تحقيق جودة التعليم، جعل الكثير من الباحثين في هذا المجال يسعون باستمرار للبحث عن الاستراتيجيات والطرق والمقاربات الفعالة، ويتضح ذلك من خلال تتبع المنظومة التربوية في الجزائر، فمن المقاربة بالمضامين، إلى المقاربة بالأهداف، إلى المقاربة بالكفاءات.

"ظهر مفهوم المقاربة بالكفاءات في البداية في أعمال DeKetele في أواخر الثمانينيات، استنادًا إلى مفهوم الهدف الاندماجي النهائي، تم تطوير هذا المنهج تحت مسمى الإدماج (Roegiers، 2000)، وقد تم تفعيل هذا النهج بشكل تدريجي في العديد من البلدان الأوروبية والأفريقية منذ تسعينات القرن العشرين، وبشكل رئيسي على مستوى التعليم الابتدائي والمتوسط، وكذلك التعليم التقني والمهني".

(Xavier. 2006. P 4).

و "يتفق أغلب الباحثين أن مقاربة بيداغوجيا الكفاءات نشأت كنتيجة للصراع القائم بين نظريتين في التعلم، هما النظرية البنائية التي يتزعمها العالم السويسري جون بياجي والنظرية السلوكية التي يتزعمها العالم الأمريكي واطسون والعالم الروسي بافلوف" **(بوعلاق، 2004، ص 11)**.

فأصحاب النظرية الأولى ينطلقون من مبدأ أن التعلم يحدث انطلاقا من التفاعل بين الموضوع والذات، و ينطلقون من السيرورات الذهنية التي تتداخل في تنظيم التعلم وتحصيله، بينما أصحاب النظرية الثانية يحصرون التعلم في مبدأ مثير واستجابة.

وتفسير ذلك كما يرى جون بياجي، أن المعرفة تنتج من مواجهة المتعلم للمشكلات التي تزعزع تصوراته نتيجة للعائق الذي يحول دون إيجاد الحل، لكن وبعد وصوله له يكتسب تعلمات جديدة يضيفها إلى رصيده السابق، والتي تبنى في الذهن بالاعتماد على ما يسمى بالمكتسبات القبلية وليس من الفراغ،

كما أن بناء المعرفة يعتمد أساسا على تصورات المتعلم وفهمه لواقع المشكلة ولا تأتيه من الخارج عن طريق المعلم.

وهذا ما أكده احمد حسن اللّقاني في قوله: "إن المعلم لا يلقن المعارف للتلاميذ ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه الكتاب المدرسي، ولكن يتيح لهم الفرص ليشعروا بالمشكلات وحدودها وليحددوا الخطوات اللازمة للتأكد على سلامة تلك الفرص، وبالتالي التوصل إلى تزويد المتعلم بمجموعة المهارات الأساسية المطلوبة لكي يمارس حياته" **(بوعلاق، 2004، ص 11)**

لكن هناك من يرى أن هذه المقاربة تصحيح و تطوير للمقاربة السلوكية، "لا يشكل مدخل الكفايات في التعليم منظورا مستقلا عن منظور التدريس الهادف، بل هو نموذج من نماذجه، ويندرج ضمن ما يعرف بصفة عامة ببيداغوجية الأهداف، إنه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البيداغوجية، يعمل لتجاوز الانتقادات، وعلى تصحيح ما أصابها من انحراف، جعلها تنغلق في النزعة الإجرائية السلوكية، وتنحرف بالتالي بالفعل التربوي إلي فعل آلي، تعودي، وإلي رد فعل إشراطي يعدم الخصوصية، والتمييز، ويستبعد التفكير الابتكاري" **(الدريج، 2002، ص 3)**

أما الرأي الثالث حول ظهور المقاربة بالكفاءات، فيرجعه الجابري إلى أن هذه المقاربة ظهرت أولا في المجال المهني، والذي يسعى المكونون إلى تزويد المتكونين بالمعارف والمهارات التي تجعلهم قادرين على ممارسة مهامهم في واقعهم، ونظرا لما لاقته هذه المقاربة من نجاح في هذا المجال تم نقلها إلى المجال التربوي، "قد تمَّ اعتماد المقاربة بالكفايات أول الأمر في مجال التكوين المهني، وبالضبط في القطاع المقاولاتي ... بعد ذلك، تمَّ نقل هذه المقاربة إلى قطاع التربية والتكوين، تبنتها عدة أنظمة تربوية لبلدان شمالية وجنوبية، وارتكزت عليها في إعادة بناء وإعداد برامجها ومناهجها وكتبها الدراسية، وفي تطوير ممارستها التدريسية بمختلف الأسلاك التعليمية وتكوين مدرسيها" **(الجابري، 2010، ص 433)**

4 أهداف المقاربة بالكفاءات:

و يحدد حاجي جملة من الأهداف التي ترتكز عليها المقاربة بالكفاءات "إن الهدف من التدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعالية، وعقلنة الموارد البشرية رغبة في استثمارها، وتحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه، هذا الفرد الذي سيكون قادرا على حل مشاكله اليومية وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة... وذلك من خلال إكساب المتعلمين الكفاءات الملائمة". **(حاجي، 2005، ص 22)**

من هذا الطرح يمكن استخلاص أهداف المقاربة بالكفاءات التي تساعد المتعلمين على:

- تنمية تفكيرهم ومهاراتهم الفكرية وقدراتهم على حل مشكلة.
- تعليمهم أدوار الكبار من خلال مواجهة المواقف الحقيقية والمحاكاة.
- تحويلهم إلى متعلمين مستقلين استقلالا ذاتيا.
- اكتساب نتائج المتعلمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة.
- تغيير علاقة المتعلمين بالمعرفة بعد تحويل موقفهم السلبي منها إلى موقف ايجابي يحفز طلب المعرفة واكتسابها.
- استيعاب المواد الدراسية والتحكم في سيرورة التعلم.
- تشجيع عمل الفرد مع الجماعة، من ثم إعداده للحياة المهنية وإدماجه في المجتمع.

ما نستخلصه من هذه الأهداف، أن المقاربة بالكفاءات تنقل المتعلم من الموضع السلبي المتلقي إلى موضع الفاعل النشط، و أن التحكم في المعرفة لا يتوقف عند اكتسابها، بل يتعداه إلى تسخيرها لحل المشكلات التي تواجهه، و بذلك تتطور إمكانياتهم و تصقل مواهبهم و مهاراتهم.

5 المبادئ الأساسية المُعتمدة في المقاربة بالكفايات:

حرصت وزارة التربية الوطنية عند تبنيها المقاربة بالكفاءات، على تبرير اختيارها انطلاقا من جملة من المبادئ التي تقوم عليها هذه المقاربة، تتمثل فيما يلي:

- تعتبر التربية عملية تسهل النمو وتسمح بالتواصل والتكيف والاهتمام بالعمل.
- تعتبر المدرسة امتدادا للمجتمع، ولا يليق الفصل بينهما.
- تعتبر التربية عنصرا فعالا في اكتساب المعرفة.
- تعتبر التربية عملية توافق بين انشغالات التلميذ وتطلعاته لبناء مجتمعه.
- تعتبر التعلم عنصرا يتضمن حصيلة المعارف والسلوكات والمهارات التي تؤهله لـ:

أ- القدرة على التعرف (المجال المعرفي).

ب- القدرة على التصرف (المجال النفسي حركي).

ت-القدرة على التكيف (المجال الوجداني).

- تعتبر التلميذ المحرك الأساسي لعملية التعلم، وهذا ما يستدعي:

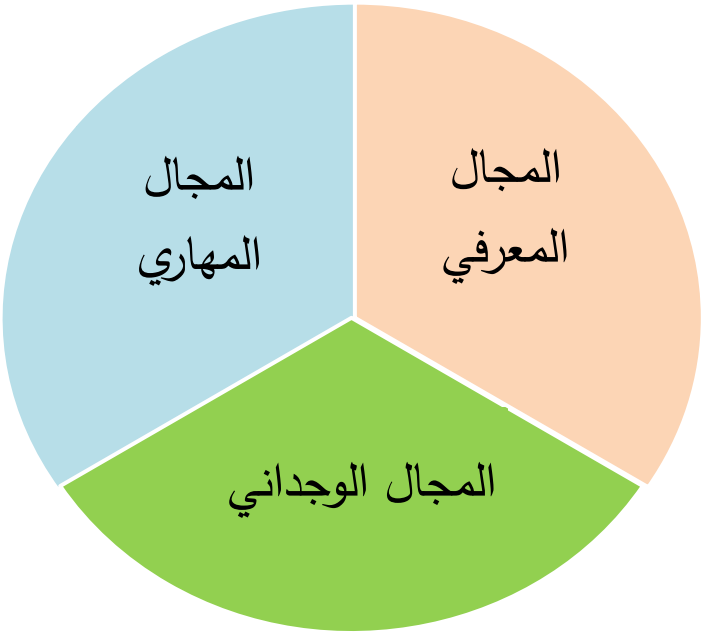
أ- المعارف فطرية (موهوبة) أو مكتسبة تأتي عن طريق تعلم.

ب- القدرات (عقلية، حركية، أو نفسية).

ت-المهارات (قدرات ناضجة مقاسها الدقة، الفعالية، والتوازن.

- تعتبر الكفاءة قدرة إنجازية تتسم بالتعقيد عبر صيرورة عملية التعلم، قابلة للقياس والملاحظة عبر مؤشراتها.
- تعتبر مبدأ التكامل والشمولية كوسيلة لتحقيق الملمح العام للمتعلم. **(وزارة التربية الوطنية 8، 2011، ص 84)**

من خلال هذه المبادئ يمكن استنتاج أن المقاربة بالكفاءات تسعى إلى خلق التوازن في المجالات الثلاثة لدى المتعلمين المعر في والحس حركي والوجداني، وتسعى إلى إكسابه المهارات والقيم إلى جانب الاكتساب المعرفي، وهو ما يؤهله للتأثير فيما حوله من خلال التأثر بالوسط المدرسي.



الشكل (03) يوضح المجالات الثلاثة التي تستهدفها المقاربة بالكفاءات.

ويضيف "وعلي" مجموعة من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات وهي:

* **الإجمالية** : بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة).

* **البنائية:** أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة، وتنظيم المعارف.

* **التناوب:** أي الانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها (الأجزاء) ثم العودة إلى الكفاءة.

* **التطبيق:** بمعنى التعلم بالتصرف، بغرض ممارسة الكفاءة والتحكم فيها.

* **التكرار:** أي وضع المتعلم عدة مرات أمام المهام الادماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات.

* **الإدماج:** بمعنى ربط العناصر المدروسة بعضها ببعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل ادماجي.

* **التمييز:** أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة.

* **الملاءمة:** أي ابتكار وضعيات ذات معنى و محفزة للمتعلم، ومن واقع المتعلم المعاش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه. **(وعلي، 2006، ص 10-12)**

وتتحقق الإجمالية من قدرة التلميذ من تجميع مكونات الكفاءة، التي تتمثل في السياق و المعرفة والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالة، و تتمثل البنائية في كون التعلم الجديد يضاف إلى التعلم السابق فيعززه وينميه، وهو من مبادئ المدرسة البنائية؛ أما التطبيق فيظهر في قدرة المتعلم على لعب الدور النشط من خلال مواجهة المشكلات المدرسية و الواقعية، و من أهم المبادئ التي تقوم عليها هذه المقاربة مبدأ التكرار ومبدأ الإدماج، حيث يمثل الأخير نتيجة للأول، فمن خلال المهام المتكررة دون تطابقها والتي يجد المتعلم نفسه في مواجهتها عن طريق الوضعيات فيتحقق التكرار، والذي يحتم عليه ربط التعلمات ببعضها وعدم اعتبارها مجزأة. حيث يعتبر الإدماج أحد الحلقات المفقودة في المقاربة السابقة،

و من هذا يمكن استخلاص ما تتميز به المقاربة بالكفاءات، عن المقاربات الأخرى، الشمول، إذ تعتمد على الوضعيات الشاملة بدل المجزأة، اعتمادها على الإدماج الذي أغفلته المقاربة بالأهداف، والانطلاق من الوضعيات ذات الدلالة بالنسبة للمتعلم، وهي الوضعيات التي تحاكي واقعة، وبذلك تضمن له نقل تعلماته إلى محيطه.

6 مزايا المقاربة بالكفاءات:

حددت المناهج في المقاربة بالكفاءات أغراض هذه المقاربة التي تتعلق بطرق التدريس والتحفيز، وتولي أهمية كبيرة للجانب القيمي الذي يتحقق عقب اكتساب المعارف واستخدامها، فتساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار.
- تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل. تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم.
- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكيات الجديدة تنمية قدرات المتعلم العقلية والمعرفية والعاطفية والانفعالية والنفسية-الحركية.
- عدم إهمال المحتويات (المضامين) وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته.
- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي، وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار. **(وزارة التربية الوطنية 10، 2011، ص 9)**

تستمد المقاربة بالكفاءات أهميتها من المزايا التي تنطوي عليها، فاعتمادها على الطرق النشطة التي تفعل من نشاط المتعلم، ويعتبر ذلك متماشيا مع التوجه الجديد لنظريات التعلم التي ترتكز على فعالية المتعلم؛ و هذا بدوره يحفز المتعلم مما يتولد له الدافعية للتعلم.

ومن ميزات هذه المقاربة أيضا تركيزها على تنمية المهارات بدل حشو المعارف، وما ينجر عنها من اكتساب الاتجاهات والميول وانعكاسها على سلوك المتعلم، وبذلك تفعيل المجال الوجداني.

بالإضافة إلى انطلاقها من المحتويات واعتبارها منطلقا بدل أن تكون في حد ذاتها هدفا؛ كما يعتبر الاهتمام بالفروق الفردية إحدى المزايا الهامة لهذه المقاربة.

7 استراتيجيات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات:

إن استراتيجية التعليم والتعلم المتبناة في المنهاج الجديد، يعكس التطور المميز للنشاط التربوي في اختيار الطرائق الفعالة، والتي تتلاءم مع طبيعة التقويم وأهدافه، وتنظيم هيكل النشاطات، وإعداد الوسائل الملائمة، مع احترام مبدأ الفروق الفردية.

1.7 تعريف الاستراتيجية:

هي عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس، لتنفيذ الدرس في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية بأقصى فعالية ممكنة.

"هي المنحى أو الخطة والأسلوب الذي يتبعه المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة، منها ما هو عقلي/معرفي Gonitive أو نفسي اجتماعي Psychosocial أو نفسي حركي Psychomoteurأو الحصول على معلومات informations " **(مكتب ليونسكو، 2008، ص22)**

2.7 استراتيجية الاكتشاف الموجه:

من الاستراتيجيات النشطة المعتمدة في المقاربة بالكفاءات، استراتيجية الاكتشاف، والتي تفعل من دور المتعلم الذي يعتبر أحد مبادئها، "تعتمد هذه الاستراتيجية على نوع من التفاعل الذي يجري بين المعلم والمتعلم، ففيها يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة المتتالية على المتعلم، والتي تقابلها استجابات حركية من طرف هذا الأخير والتي تؤدي إلى اكتشاف الحركة المراد الوصول إليها... يلعب المكتشف دورا نشطا في تكوين المعلومات الجديدة والحصول عليها" **(متولي، 2007، ص 33)**

ولا تقتصر هذه الاستراتيجية على التفاعل بين المعلم والمتعلم فحسب، بل تتعداه إلى التفاعل بين المتعلمين أيضا، وهو ما يظهر على شكل إبداء الرأي والتشاور والنقد الفعال.

وهذا يستلزم أن يقوم المدرس بإعداد مجموعة الأسئلة قبل بداية الدرس بحيث يكون هناك أسئلة كي تقود التلميذ إلى الهدف النهائي. ومن مميزات هذه الاستراتيجية أنها تجعل المتعلم مشاركا فعآلا في العملية التعليمية التعلمية وتؤكد على ممارسة عمليات التعلم بدلا من المعرفة فقط، كما تؤكد على التجريب الاستكشافي واستمرارية عملية التعلم.

3.7 إستراتيجية حل المشكلات:

من الاستراتيجيات الهامة أيضا حل المشكلات، حيث "تُعتبر هذه الاستراتيجية امتداد لاستراتيجية الاكتشاف الموجه، فهي تعتمد على قدرات التلاميذ على التنوع في استجاباتهم الحركية، فالاستراتيجية الأولى كان تتضمن سؤالا من المعلم تقابله استجابة حركية من طرف المتعلم، أما استراتيجية حل المشكلات تتضمن سؤالا واحدا من المعلم يستدعي مجموعة من الاستجابات الحركية من طرف المتعلم" **(أوزي، 2015، ص 75)**

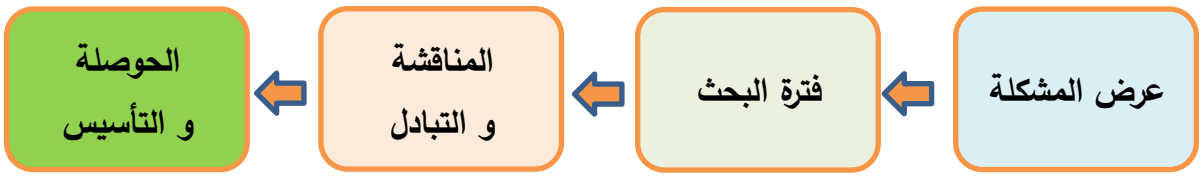
وتتجلى أهمية المشكلات في كونها أساس التعلم واكتساب المعرفة، فعلم النفس المعرفي يرى بأن حل المشكلات يعد أحد مظاهر النشاط العقلي لدى الإنسان يجنّد فيه مختلف قواه العقلية، وبذلك تتكون لدى المتعلم التصورات.

وجاء في المنهاج ما يلي: يعتبر نشاط حل المشكلات من صميم تعلّم الرياضيات، وهو معيار أساسي للتحكم في المعارف في كلّ المجالات الرياضية، وهو أيضا وسيلة لضمان امتلاك هذه المعارف والمحافظة على معناها.

عند تعلم الرياضيات، يعد التلميذ أدوات لحل مشكلات حقيقية، ثم يستغلها بإعادة استثمارها في حل مشكلات أخرى.. ومن خلال هذه الأنشطة يشرع التلميذ في تطوير قدراته على البحث والشرح والتعليل والاستدلال.

وعملا بهذه المعنى اهتم الكتاب بحل المشكلات من خلال فقرتي أكتشف وأبحث معتمدا ثلاثة أبعاد هي:

- اعتبار حل المشكلات منطلق لتعلمات جديدة تسمح للتلميذ بإعطاء دلالة لتعلماته، وإدراك الفائدة من التحكم فيها.
- تمكين التلميذ من إعادة استثمار معارفه لحل مشكلات جديدة، و هو ما يسمح له بتدعيم مكتسباته وتوسيع توظيفها.
- مساعدة التلميذ على تنمية قدراته على البحث والشرح والتحليل والتواصل، أو القيام باستنتاجات بسيطة أو شرح وجاهة إجابة أو عدم وجاهتها، أو محاولة فهم حلول الآخرين والتعاون معهم والمثابرة لإنهاء العمل. **(وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، 2016، ص 19 – 20)**



الشكل (04) يوضح مراحل استراتيجية حل المشكلات في تعلم الرياضيات.

يوضح هذا الشكل مراحل استراتيجية حل المشكلات، فتبدأ بطرح المشكلة على المتعلمين للتعرف على مكوناتها، كالسياق والسند والمهمة والتعليمة، ثم فترة صياغة الفرضيات على ضوء فهمهم للمشكلة،

وبما يتماشى مع قدراتهم ومكتسباتهم، تحل بعد ذلك فترة لاختبار الفرضيات من خلال المناقشة والتبادل بينهم أو بنهم وبين المعلم، وصولا إلى حوصلة النتائج وتلخيصها وربطها بحل المشكلة، لاستخدامها في حل مشكلات مشابهة.

4.7 استراتيجية التعلّم التعاوني:

وهو ذلك التعلّم الذي يتم في مجموعات صغيرة من المتعلمين، ويشترط في هذا النوع من الاستراتيجيات أن تكون المجموعات غير متجانسة، حيث يعمل كل الأفراد من أجل رفع مستوى كل فرد مكون للمجموعة، وبهذا تحقيق التعلم المشترك، كما يتم تقويم هؤلاء المتعلمين وفقا لمحكّات موضوعة مسبقا.

ويعرفه محمد عصام طريبة "بأنه ذلك التعلم الذي تقوم به مجموعة متعاونة، ويعتبر كل فرد داخل هذه المجموعة عضو فعال يشترك في جميع عناصر أسلوب التدريس. هو عمل الأفراد كأعضاء في جماعات وكل عضو 2في الجماعة مرتبط عقليا وانفعاليا بأهداف الجماعة وأنظمتها". **(طريبة، 2008، ص 20)**

5.7 استراتيجية المشروع:

يرجع الفضل في هذه الاستراتيجية إلى الأمريكي "كيلباتريك" وتعتبر هذه الاستراتيجية من أهم الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تقييم و تقويم القيم، وذلك بتسليط الملاحظة على التفاعل داخل المجموعة.

يُعرفها حاجي بأنّها "إحدى استراتيجيات التعلم، تقوم على أساس تشجيع المتعلمين على التقصي والاستكشاف والمساءلة والبحث عن حلول لقضايا شائكة كما أنها تشجع على إظهار كفاءات ذهنية تسمح

بتوسيع دائرة معارف المتعلم من المجرد إلى التطبيق من ناحية وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى".**(حاجي، 2005، ص37)**

"تُعرف طريقة المشروع بأنها العمل الميداني الذي يقوم به التلاميذ ويتسم بالناحية العلمية تحت إشراف المعلّم ويكون هادفا ويخدم المادة التعليمية، وأن يتمّ في البيئة الاجتماعية للمتعلم" **(قلي و حناش، 2009، ص 102)**

إنها البيداغوجية التي تتسنى فيها الممارسة والتصرّف والعمل الفردي والتعاوني كوسائل لتعلم التّلاميذ في إطار وضعيات حقيقية وواقعية وهادفة، فهي بذلك بيداغوجيا تعارض المقاربة بالمحتويات.

ترمي بيداغوجيا المشروع إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- جعل المتعلمين مسؤولين عن تعلّمهم ووضعهم في سيرورة تعلّم مستمر.
- مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل واستعمال الفوج لبناء المعرفة وتطويرها.
- إعطاء معنى (دلالة) لما يقترح على التّلاميذ من أنشطة.
- تنمية القدرات العلائقية للتلاميذ، إذ أنّ إنجاز المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء وقبولها والتعاون والتوفيق بين الحاجات الفردية وحاجات الجماعة، وتطوير التّفكير النّقدي عندهم.

تتجسّد هذه البيداغوجيا بواسطة مشاريع بأن تكون من اقتراح المعلم أو من اقتراح التلاميذ على أن يكونوا أطرافا فاعلة فيها أي يسخّر كلّ واحد منهم مكتسباته وفق أهداف محدّدة.

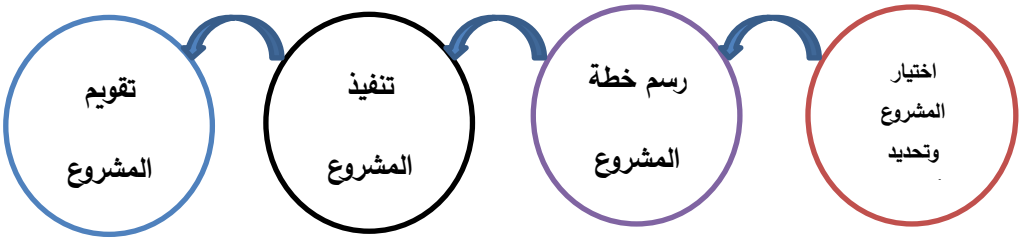
1.5.7 مراحل إعداد المشروع:

لإعداد المشروع و تنفيذه ينبغي إتباع المراحل الآتية:

- تحليل الحاجات لتحديد المشكل (ما الذي يمنع تحقيق حاجة أو حاجات).
- تحديد الكفاءة (أو الكفاءات) (ما الذي نريد تنميته لدى التلاميذ ؟).

- اختيار الإستراتيجية المناسبة لبلوغ الأهداف (هل يكون فرديا أم فوجيا أم جماعيا؟).
- ضبط قائمة الوسائل المادية (بماذا ؟) والبشرية (مع من ؟) والمالية (كم؟).
- إعداد مخطط التقييم (من يقيم ؟ كيف ؟ متى ؟ ماذا ؟).
- تحديد مخطط العمل (كيف سينجز المشروع على أرض الواقع ؟).
- تنفيذ مخطط العمل (احترام مواعيد الانطلاق في المهام و نهايتها).
- تقييم المشروع (السيرورة والنتيجة). **(وزارة التربية الوطنية 10، 2011، ص 9)**

ويمكن اختصار مراحل المشروع حسب "قلي و حناش" في الشكل التالي:



الشكل (05) مراحل و خطوات إنجاز المشروع.

تعتمد المقاربة بالكفاءات استراتيجيات التدريس الفعال بدل الاعتماد على طرائق التدريس، وبين الاستراتيجية والطريقة تظهر أهمية هذه المقاربة، فاستراتيجية الاكتشاف أو المشاريع أو حل المشكلات أو غيرها من الاستراتيجيات الفعالة، تبرز الدور الفعال للمتعلم و تكشف عن التحول الأساسي فمن أستاذ فعال ونشط إلى تلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية، يكتشف المعرفة بنفسه بدل أن يتلقاها من معلمه، ثم ينقلها من الوسط المدرسي إلى محيطه الاجتماعي.

ثالثا: صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات:

1 الانتقال من المقاربة بالمحتويات إلى المقاربة بالكفاءات:

1.1 المقاربة بالمحتويات:

كانت المقاربة بالمحتويات تعتبر عقل التلميذ مستودعا فارغا يجب أن يملأ بالمعرفة، ويعتبر المعلم المالك الوحيد لهذه المعرفة، يقدمها للتلميذ الذي يتلقاها ثم يخزنها في ذاكرته إلى وقت تقييمها عن طريق امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون.

وهي المقاربة التي كانت تسير على منوالها المنظومة التربوية الجزائرية قبل تنصيب المدرسة الأساسية 1980، كما يدل عليها اسمها، فإن المناهج التي تعتمد هذا المدخل تجعل:

- المحتويات التعليمية هدفها الأساسي.
- تهتم بالمعارف التي يجب أن يكتسبها المعلم.
- تحرص على إنهاء المقررات الدراسية في الوقت المحدد لها بغض النظر عن فهم التلميذ، أو استفادته وتأثير المعارف على شخصيته.
- تعتمد هذه المقاربة على طريقة الإلقاء من طرف المعلم والتقليد من طرف المتعلم الذي يطالب بحفظ ما تلقاه واستخدامه في الامتحانات لينجح وينتقل أو يعيد المسار.

"ميزة هذه المقاربة العملية التربوية في الفترة ما قبل التعليم الأساسي، يعتمد التقويم على قياس كمية المعلومات المكتسبة من قِبل التلميذ، بإجراء اختبارات ذات الطابع المعرفي المباشر، تكاد لا تتجاوز مستوى الفهم في هرم" بلوم " للعمليات المعرفية الذي يعتمد خاصة على الذاكرة" **(وزارة التربية الوطنية، 1999، ص 145)**

2.1 المقاربة بالأهداف:

أما بيداغوجيا الأهداف التي اعتمدت بعدها فكانت تطمح إلى تنظيم العملية التربوية التعليمية، قصد الرفع من فاعليتها، وذلك بوضع استراتيجية تضمن تعيين الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي بكل دقة، وباعتماد صوغ الإجراء أي باستعمال عبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، ومرفقة بشروط الإنجاز ومعاييره.

للمقاربة بالأهداف منطلقات ارتكزت عليها، "ينطلق هذا النموذج من الافتراضات التالية:

- أنّ التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل إذا ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها.
- إنّ تحديد المعلّمين للأهداف يمكّنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف. **(قلي و حناش، 2009، ص 38)**

إن التعليم بواسطة الأهداف نموذج آخر ، يختلف اختلافا كبيرا عن التعليم بواسطة المضامين، فهو طريقة لتنظيم التعليم وتخطيطه وإنجازه وتقييمه، ولتحقيق ذلك كان لابد من إتباع خطة عمل، تتكون من عمليات ومواقف منظمة، لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التربوية، وتلك هي الاستراتيجية التي تعني تنظيم التعليم بكيفية تؤدي إلى بلوغ الأهداف، عبر مسار يقطعه المدرس بمعية التلاميذ من أجل تحقيق تعليم ما، انطلاقا من أهداف محددة، اتجاه نتائج مرجوة وعليه فالفعل التربوي في هذا النموذج حسب ما يرى **(حثروبي، 1999، ص 11-12)** خاضع للمفاهيم التالية:

أ- **قبل العملية التعليمية** : تخطيط هذه العملية اعتمادا على صياغة واضحة للأهداف، بحيث تستجيب لما يحتاجه المتعلم من جهة، ولما يتطلبه الوسط التربوي من جهة أخرى.

ب-خلال العملية التعليمية : تنظيم سيرورة الفعل التعليمي في مضامينها وطرائقها ووسائلها إضافة إلى التفاعل بين المعلم والمتعلم.

ت-عند نهاية العملية التعليمية :التحقق من نتائج الفعل التربوي التي تحددها أساليب التقويم، واختبار مجهود التلاميذ. وإذا كانت المقاربة بالمضامين تعتمد على منطق التعليم وتهدف أساسا إلى نقل المعارف والمعلومات إلى المتعلمين بواسطة المعلم فإن المقاربة بالأهداف تقوم على منطق التعلم بواسطة سلوكات قابلة للملاحظة، ولا تهتم بالعمليات الذهنية الضمنية المتدخلة في تحقيق السلوك المستهدف.

3.1 المقاربة بالكفاءات:

في ضوء نقائص المدخلين السابقين اختارت الإصلاحات الجديدة أن تتبنى مدخلا متطورا من المداخل البيداغوجية، حددت على أساسه الأهداف والطرائق التعليمية، فوضعت المتعلم في مركز سيرورة التعليم والتعلم، وسعت إلى تزويده بالمحتويات ذات القيمة العملية والوظيفية، من خلال إدماج يضمن تحقيق الأهداف العامة، كما تسعى إلى التنسيق بين مختلف المواد والمستويات في ضوء حاجيات التلميذ، من أجل إكسابه كفاءات يستفيد منها في حياته الاجتماعية، ويطلبها سوق العمل، ولتحقيق ذلك عملت المقاربة بالكفاءات على تفعيل نظام التقويم وتدارك الأخطاء في أثناء عملية التعلم وعلاجها بصورة فورية **(وزارة التربية الوطنية، 1999، ص 12)**

وأما بيداغوجيا الكفاءات فهي البيداغوجيا التي تجعل المعلم منشّطا وموجّها، والمتعلم باحثا مكتشفا ومسهما بفاعلية في بناء معارفه؛ إن الفعل التربوي في هذه البيداغوجيا، يرتكز على منطق التعلم معتبرا المتعلم محور العملية التعلمية، مع العلم أن الكفاءات المستهدفة هي التي تحدد المحتويات.

وإذا كان التقييم، في التعليم بالأهداف يتم بشكل منفصل فإنه في بيداغوجيا الكفاءات يتصف بالشمولية ويتم بشكل اندماجي، فبيداغوجيا الكفاءات هي – أيضا– بيداغوجيا الإدماج، والمتعلم فيها مطالب بتسخير ودمج مكتسبات تعلمه لتحقيق الكفاءة المطلوبة.

4.1 عناصر المقاربة بالمحتويات :

حسب ما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط لتوضيح الفرق بين المقاربة بالمحتويات و المقاربة بالكفاءات، ما يلي: **(وزارة التربية الوطنية، 2003، ص 17، 18)**

أ– **المحتوى:** هو جزء من مادة معرفية، و هو الموضوع الذي يقوم عليه التعلم مثال: الأفعال الخمسة، الفعل الثلاثي المجرد، الأفعال الناقصة.

ب–**القدرة:** هي ما نمارسه من نشاط سواء أكان نشاط معرفيا أم نفسيا حركيا، و القدرة تظهر في تفعيل المحتوى.

– قدرات معرفية: تلخيص، تركيب، قراءة.

– قدرات حركية: كتابة، إنشاد، رسم جدول.

– قدرات انفعالية: الاستماع، الاتصال، الدخول في علاقات مع الآخرين.

علما بأن بعض القدرات قد تكون معرفية حركية وانفعالية في آن واحد مثل القدرة على الكتابة.

ج– الهدف المميز: هو نشاط معرفي أو نفسي حركي يمارس على محتوى، مثل:

– يكتب المتعلم جملة فعلية فعلها متعد أو لازم.

– يقرأ المتعلم نصا قراءة مسترسلة معبرة.

– يوظف المتعلم المفعول به في جملة مفيدة.

5.1 عناصر المقاربة بالكفاءات:

أ- **الكفاءة:** الكفاءة من منظور مدرسي هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعلمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصليه دالة لها علاقة بحياة التلميذ.

مثال : ينتج المتعلم ملخصا لنص قرأه.

الوضعيات الدالة هي الوضعيات المستمدة من واقع التلميذ اليومي، فهي ذات معنى بالنسبة إليه.

الكفاءة القاعدية: هي الكفاءة الضرورية التي تتوقف عليها عملية مواصلة التعلم في المرحلة اللاحقة.

مثال : كتابة فقرة تتضمن المغزى من تمجيد عظيم من العظماء بتوظيف جمل فعلية يتوافر بعضها على ما يفيد الطلب.

ب-الهدف الختامي المندمج: هو مجموعة الكفاءات القاعدية المندمجة المقررة لطور تعلمي معين: فهو كفاءة شاملة تمارس على وضعية اندماجية ذات دلالة بالنسبة إلى التلميذ.

مثال: في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط وفي وضعيات دالة ومتنوعة من التعبير والتواصل – شفويا وكتابة – يكون المتعلم – اعتمادا على سندات كتابية – قادرا على إنتاج نص بعشرة أسطر على الأقل في شكل تعبير متماسك.

ث-الهدف الختامي المندمج لنهاية الفصل: هو مجموعة الكفاءات القاعدية المندمجة المقررة لفصل دراسي.

مثال : في نهاية الفصل الأول من السنة الدراسية يكون المتعلم – اعتمادا على سندات كتابية – قادرا على التعبير والتواصل – شفويا وكتابة – بسبعة أسطر على الأقل في حدود مكتسباته المعرفية ليخبر عن وضعيات ذات دلالة وذات صلة بمضامين المحاور المدروسة.

من خلال المقارنة بين عناصر المقاربتين، يتبين ما يلي:

- المقاربة بالمحتويات تعتمد على المحتويات و كيفية تلقينها للمتعلم، ليصبحا متملكا لها، بينما تهدف المقاربة بالكفاءات إلى إرساء و تحقيق مجموعة من الكفاءات التي ينبغي أن يتحكم فيها المتعلم، بحل مشكلات في واقعه.
- تكتفي المقاربة الأولى بتحقيق أهداف مستقلة سواء معرفية أو مهارية، بينما تسعى المقاربة الثانية إلى تحقيق ثلاثة أنواع من الأهداف المندمجة.

2 مقارنة بين التعلم وفق المقاربة بالكفاءات و المقاربات الأخرى:

استنادا إلى الرأي القائل بأن المقاربة بالكفاءات هي امتداد وإصلاح للمقاربة بالأهداف، فأراد الباحث المقارنة بين المقاربتين المختلفتين، و منه المقارنة بين التعليم المتمركز حول المدرس والتعليم المتمركز حول المتعلم (من معلّم نشط ويملك المعرفة، إلى متعلّم نشط يبحث عن المعرفة):

خلافا لما جاءت به بيداغوجيا المحتويات من اهتمامها بالمحتوى، فهذه المقاربة الجديدة الكفاءات تركز على المتعلم وتجعله محور العملية التعليمية – التعلمية كما يظهر ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (06) مقارنة بين التعليم المتمركز حول المدرس والتعليم المتمركز حول المتعلم.

(هاملين، 2011) (http://qattanfoundation.org/sites/default/files/u2/roaa.pdf)

الخصائص	مُتمركز حول المدرس	مُتمركز حول المتعلم
وضعية التعلم	توجيه الوضعية نحو إنجاز المدرس، يتمُّ التركيز على التعليم	توجه الوضعية نحو إنجاز المتعلم ونحو التعليم المتفرد، يتم التركيز على التعلم.
دور المدرِّس	يُعتبر المدرِّس مُبلغًا للمعرفة	يُعتبر المدرِّس مشخِّصًا ومنظِّمًا ومصدرًا محفزًا للمُتعلم

الأهداف	لا يتمُّ الإعلان عن الأهداف بتعابير دقيقة وقابلة للملاحظة	يتم الإعلان عن الأهداف بتعابير سلوكات المتعلم وتعرض قبل بداية التعلم
السرعة والإيقاع	يجب أن يسير كل المتعلمين بالسرعة نفسها	يُمكن لكل متعلم أن يتقدَّم بحسب سرعته الخاصة
أنشطة التكوين	يتعلَّق الأمر خصوصًا بدروس إلقائية، يقرِّر المدرس بنفسه استِخدام أو عدم استخدم الوسائل السمعية البصرية	تستعمل أنشطة تكوينية عدة بغرض اختيار تعلم أفضل، ويتمُّ اعتماد وسائل الاتصال على أساس الفعالية التي تمَّ اختبارها مع المتعلمين
التفريد	يوجه الدرس المتمركز حول المدرس إلى جمهور مَحدود العدد وفي وضعية "جماعة المواجَهة"	يَحظى الدرس المُتمركِز حول المتعلم بالتفريد، ويُمكن لأي متعلم استخدام المادة الديداكتيكية المتوفِّرة كلاًّ أو جزءًا
المشاركة	تُعدُّ المشاركة غير مُنتظمة	تعدُّ المشاركة فعالة
التقييم	يَحصُل التقييم بشكل متأخِّر وفي حالات نادِرة	يكون التقييم متكررًا وفوريًّا، ويحصل بعد تقويم وحدات صغيرة من المادة المدروسة
الاختبارات	يتابع المتعلم الدروس ويجتاز الاختبارات حول عيِّنة من المادة المدروسة تحدد نقطته بخصوص الدرس برمته	تهيَّأ الاختبارات لقياس مدى التحكم في الأهداف المحدَّدة عند بداية الدرس. وتروم تقييم المهارات السابقة وتشخيص مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين والتحكُّم في الأهداف
تأويل نتائج الاختبارات	تعدُّ الاختبارات معيارية (ويستعمل في هذا الإطار مُنحنى عادي لمنح النقط)	ترتكز الاختبارات على معايير، ويعد نجاح المتعلم مستقلاً عن نجاح المتعلمين الآخرين
التحكم في الأهداف	ينتظر أن يكون ثلث المتعلمين جيدًا، والثلث الآخَر "لا بأس به" في حين سيَفشل الثلث	ينتظر أن يتمكن جميع المتعلمين من التحكم في الأهداف، إذا ما منح لهم الوقت الكافي
نجاح الدرس	غالبًا ما يتمُّ الحكم على نجاح الدرس بشكل ذاتي من طرف المدرس	تسمح الأهداف وعملية التقييم للمُدرِّس بتصحيح مادته الديداكتيكية، ومعرفة ما إذا كان درسه قد نجح، بالنظر إلى اكتساب المعارف من طرف المتعلِّم.

قام "هاملين" بالمقارنة بين المقاربتين وفق عدّة معايير، وأولها وضعيات التعلم حيث تظهر الأدوار مختلفة، فالوضعية في المقاربة الأولى تتضمن مبدأ التعليم، بينما في المقاربة الثانية مبدأ التعلم، وبدل أن يظهر نشاط المعلم، ينشط المتعلم، ويقتصر دور المعلم على التنظيم والتشخيص والتحفيز،

وتركز البيداغوجيا الجديدة على مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، وبذلك تختلف سرعة وإيقاع العملية التعليمية، وتفعل من استغلال الوسائل السمعية و البصرية ووسائل الاتصال، بعدما كانت مهملة في المقاربة بالمضامين، و تتجلى الفروق أيضا في المشاركة التي تتحول من غير منتظمة إلى فعالة.

أما فيما يخص عمليتي التقويم والتقييم فتعنى الاختبارات بجزئيات من المادة المدروسة، بينما تتصف بالشمولية في المقاربة بالكفاءات، فتستهدف المعارف والمهارات، آخذة بعين الاعتبار تشخيص كفاءة المتعلم من خلال ما يبديه من مواطن الضعف أو القوة، ليتم إصدار القرارات بعد ذلك؛ وبذلك يستقل المتعلم عن نجاح الآخرين حيث تختلف المعايير بين المقاربتين، كما تختلف طريقة التحكم في الأهداف، فبدل أن تهمل الثلث الأضعف من التلاميذ الذين لم يتحكموا في الأهداف المحددة، تهتم بجميع المتعلمين عن طريق منهم الوقت الكافي، ويصبح نجاح الدرس متعلقا بالاكتساب الذي يظهر في أداء المتعلمين.

ويضيف "فيليب بيرنو" (2004) أهمية تأهيل التلميذ للتفاعل مع واقعه باستغلال مكتسباته فالتدريس بالكفاءات: « تدريس يستهدف تنظيم المعرفة وتنشيط آليات اكتسابها واستخدام الواقع واستثماره، إنه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل التلميذ للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال لتجاوزها أو ترويضها لصالحه وبهذا تكون المعرفة أثناء الحاجة » **(بوعيشة وبن عمارة، 2007، ص 742)**

3 شروط ومبادئ تنفيذ استراتيجية التمحور حول المتعلم:

إن الاستراتيجية المقترحة لتنفيذ المنهاج في التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات، مبنية على نشاط المتعلم المبني على العمل المنظم والموجه، باختيار الوضعيات والمفاهيم المناسبة لبناء الكفاءات

المستهدفة، من خلال المعارف الضرورية والمهارات الأساسية والسلوكات المرغوبة، وعليه فإن تنفيذ هذه الاستراتيجية يتطلب الشروط التالية:

- الانطلاق من محيط المتعلم بأبعاده المختلفة.
- تنمية روح الاستقلالية بتوجيه المتعلم إلى اكتشاف المعارف الضرورية بنفسه، أو المساهمة في اكتشافها.
- انتهاج التعلم المبني على الملاحظة والتفكير والممارسة.
- اعتماد وضعيات مناسبة طبيعية غير مفتعلة لتشجيع المتعلم على توظيف قدراته ورصيده المعرفي، وتحفيزه على اتخاذ مبادرات ومواقف إيجابية.

وأيا كانت الاستراتيجية المتبعة لا بد من جعلها مسايرة للاعتبارات الآتية:

- جعل عملية التعلم مبنية على نشاط المتعلم، بحيث تكون الممارسة منه وإليه.
- جعل عملية التعلم لها معنى، أي يكون لما يتعلمه المتعلم دلالة ومعنى في الحياة العملية.
- تفريد التعليم، أي يكون تركيز عمليات التعلم على الفرد المتعلم، لتباين الفروق بين التلاميذ في وتيرة المشاركة في عملية التعلم وفي وضعيات الاستيعاب والتخزين.
- التدريب المستمر على الممارسة الواعية لمختلف التعلمات المكتسبة لتثبيت التعلم.
- استثمار المكتسبات القبلية في عمليات التعلم الجديدة، بمراعاة طبيعة الإدماج بين مختلف المعارف والكفاءات والمجالات.
- التدرج في سيرورة التعلم بشكل ينسجم مع سياق بناء الكفاءة الختامية مرحليا، من خلال الكفاءات القاعدية، ثم المرحلية. **(وزارة التربية الوطنية 8، 2011، ص 35)**

تعتبر هذه الاستراتيجية التي تفعّل من دور المتعلم مقارنة بالمقاربات السابقة التي جعلت من المتعلم متلق حضوره سلبي، في حين يكون دور الأستاذ فعالا؛ ورغم الاختلاف بين قدرات المتعلمين إلا أنها تأخذ في الحسبان ذلك الاختلاف من باب تفريد التعلم، بالإضافة إلى التحول من بيداغوجيا التعليم إلى بيداغوجيا التعلم.

ومما سبق نستطيع أن نحدد مميزات هذه المقاربة وتتمثل في:

- المتعلم مكتشف للمعرفة انطلاقا من مشكلات في محيطه ومن مستواه المعرفي.
- الانطلاق من الملاحظة العلمية وتثمين مستويات التفكير، وتحفيز المبادرة وتشجيع القدرات الخاصة.
- المتعلم نشط في المؤسسة وناقل للمعرفة من محيطه المدرسي إلى محيطه الاجتماعي.
- تفعيل دور التدريب، والانطلاق دائما من المكتسبات القبلية للمتعلم.

"هذه المقاربة تستدعي تصورا جديدا لمهنة المتعلم الذي هو مركز العملية التربوية التركيز على فن التعلم بدلا على التركيز على فن التعليم، وبذلك يصبح مجهود المعلم منصبا في التحفيز والإثارة والتوجيه بدلا من ترسيخ المعلومات" **(بلمرسلي، د س، ص 29 – 30)**

4 مبررات الإصلاح في المدرسة الجزائرية:

"لما تزامن تطبيق نظام المدرسة الأساسية مع التوجه العالمي نحو بيداغوجيا التدريس بالأهداف في تلك الفترة كان منتظرا أن تأخذ المدرسة الجزائرية بهذه البيداغوجيا، وهذا الذي حدث فعلا حيث تبنى نظامنا التربوي في بداية الثمانينات_ وهو الوقت الذي بدأ فيه تطبيق المدرسة الأساسية_ بيداغوجيا التدريس بالأهداف كنموذج من نماذج التدريس" **(بوعلاق، 2004، ص167)**

و من أجل تجسيد هذا التوجه "تم تنصيب اللجنة الوطنية للمناهج والتي أوكلت لها مهمة إعادة النظر في المناهج والبرامج الحالية، وبناء مناهج تهدف إلى جعل المسار التربوي بمضامينه وطرائقه وأهدافه، يتلاءم والمتغيرات المتلاحقة، ليعد إنسان الغد ويجعله ايجابي التفكير والفعل، وقادرا على التكيف والتفاعل السريع" **(حثروبي 2، 2002، ص6)**

و اعتبرت وزارة التربية ذلك من المبررات الواقعية و الموضوعية، التي فرضت هذا الإصلاح، ومن ثم الانتقال من بيداغوجيا التدريس بالأهداف، إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مستندة إلى:

ما شهدته المدرسة الجزائرية من التدهور المستمر لمستوى المتمدرسين، التغير الاجتماعي في المجتمع الجزائري، والانتقال إلى التعدّدية الحزبية، تحديات العولمة التي فرضت نمطا جديدا في الحياة، ومنها تحولات جذرية في الممارسات التربوية، مواكبة الإصلاح التربوي سواء على المستوى العربي أو المستوى العالمي.

وفي مجال التقويم بالضبط، فإن أهم المبررات هي ظهور عيوب الاختبارات الموضوعية والتي من أهمها:

- إعطاؤها قيمة عالية لحفظ وتذكر المعارف على حساب فهمها ومحاكمتها فكريا.
- إعطاؤها انطباعا مضللا للمتعلم بأنه يوجد جواب واحد صحيح لكل سؤال.
- جعل التلاميذ متعلمين سلبيين يحتاجون فقط إلى تجديد الإجابات الصحيحة وليس إلى بناء هذه الإجابات.
- إجبار المتعلمين على التركيز على ما يمكن إجراء الامتحان فيه وليس على ماهو مهم للتلميذ أن يتعلمه.

- تقزم تعلم المعارف والمهارات وذلك بأن تختصرها إلى ملء فراغات أو بحث عن إجابات صحيحة. **(عواريب و الأعور، 2013، ص ص 561- 562)**

ومما أورده الوزير السابق بو بكر بن بوزيد حول مبررات الإصلاح، لخصها في التحديات الداخلية والتحديات الخارجية، متمثلة في:

- تحسين وجاهة التعليم أمام احتياجات المجتمع الجزائري الحالي.
- اضطلاع المدرسة الجزائرية بوظيفتها في التربية و التنشئة الاجتماعية و التأهيل، أي رفع نوعية النظام التربوي (فعاليته الداخلية).
- ضمان حظوظ متساوية في النجاح لكل تلميذ، زيادة الإنصاف في النظام التربوي.
- تحدي العولمة الاقتصادية و المعلوماتية و ضرورة اللجوء إليها من أجل التحصيل المدرسي.
- رفع الفعالية الخارجية للنظام التربوي و جعله أكثر استعدادا للاستجابة لمقتضيات تنمية البلاد الاقتصادية و الاجتماعية ضمن بيئة عالمية. **(بن بوزيد، 2009، ص 2)**

5 صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات:

تؤكد الكثير من الدراسات المحلية أو العربية، وجود عدة صعوبات واجهت تطبيق المقاربة بالكفاءات، ويرجع ذلك لعدة أسباب نختصرها حسبما وردت في الدراسات كما يلي:

1.5 صعوبات تتعلق بالتكوين:

يشكل التكوين أبرز الصعوبات التي تواجه تطبيق كل مستجد، فهناك صعوبات لها علاقة بتكوينهم في التقويم الأولي، الذي تلقوه في الجامعات قبل الخدمة تتمثل في محدوديته وعموميته، عدا ما يتعلق بالمدارس العليا للأساتذة.

وهناك صعوبات في التكوين الذي يتلقونه أثناء الخدمة قبل التثبيت، والتكوين المستمر أثناء الخدمة في شكل أيام تكوينية وندوات تربوية. ويتميز جل هذا التكوين بالتركيز على التكوين النظري بينما يحتاج الأساتذة إلى التكوين التطبيقي. وهنا يمكن الإشارة إلى أهمية المعاهد التكنولوجية والدور الذي كانت تؤديه.

فبعض الأساتذة يظهرون نوعا من المقاومة للمستجدات، فحسب (Tardif, 1996) ترجع "مقاومة المعلمين للنهج القائم على الكفاءة يكمن في تركيز تدريبهم على المعرفة" **(Perrenoud. 1999. P 17)**

ومن الدراسات المحلية دراسة (العطوي آسيا، 2010/2009) دراسة ماجستير غير منشورة في جامعة سطيف، بعنوان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر عينة من المعلمين، وشملت هذه الدراسة عينة قوامها 160 معلما ومعلمة، استخدمت الباحثة استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أن المعلمين يواجهون صعوبات ذات طبيعة تكوينية بلغت 51.87 % ضمن قائمة من الصعوبات المتعلقة بالتكوين بلغت الصعوبة فيها 75 % أهمها قلة الإطارات ذات الكفاءة المسؤولة عن التكوين، قلة فاعلية الأيام التكوينية والندوات، عدم الاعتماد على التكنولوجيات الحديثة، ضعف الحوار والاتصال البيداغوجي بين الأطراف التربوية.

2.5 صعوبات تطبيق بيداغوجيا الإدماج:

تعتبر بيداغوجيا الإدماج هي الإطار المنهجي لأجرأة المقاربة بالكفاءات، فتترجمها إلى خطوات تعليمية تعلمية وتقويمية مناسبة، فتأخذ في اعتبارها قيم المجتمع وتقدمها في شكل وضعيات تعلمية تقويمية تحدد ملامح مواطن الغد الذي يكون فعالا في مجتمعه.

لكن من أهم ما واجه تطبيق المقاربة بالكفاءات بصفة عامة يرجع إلى المقاومة التي أبداها كل الشركاء والفاعلون في التربية، وهذه حالة صحية وطبيعية لأنه لا يمكن تقبل شيء لا يزال في طور التجربة، وما برر هذه المقاومة كون التجربة تم تعميمها دون المرور بفترة تجريبية تكوينية، هذه المقاومة تتمثل في:

- مقاومة التغيير من كل الفاعلين في الحقل التربوي أي المعلمون والأولياء والمسؤولون (مديرون ومفتشون).
- نقص تكوين لمختلف الفاعلين (مفتشون، مستشارون، مديرون، معلمون) وكأي تكوين مهني، لابد من ربط هذه المقاربة أي بيداغوجيا الإدماج بالممارسات أولا، حتى لا تبقى في إطارها النظري و تبقى مجرد كلام وشعارات.
- تنظيم التعلمات، تظهر هنا صعوبة إعطاء المتعلمين القدر الكافي من الفرص لممارسة كفاءاتهم، في الإطار المدرسي طبعا، فمعلوم أن الكفاءة تُكتسب وتُنمّى بالممارسة والتجنيد، في حين الملاحظ أن السياق المدرسي يمنح فرص قليلة لممارسة الكفاءة. **(ستر الرحمن، 2017/2016، ص ص 162 - 163)**

3.5 صعوبات تتعلق بالمفاهيم:

ومن بين الصعوبات التي واجهت تطبيق المقاربة الجديدة، تتعلق بالمجال المفاهيمي الذي واجه المعلمين في بداية تطبيقها، وتؤكد دراسة فضيلة حناش (2007) الموسومة بـ "مدى وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى مفتشي التربية والتعليم الأساسي" حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى وضوح المجال المفاهيمي، والمتعلق بمنظور التقويم وأساليبه البنائية المنتهجة في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات لدى مفتشي مرحلة التعليم المتوسط، حيث يظل الاطلاع ومعرفة منظور التعليم

الإطار الذي يلازم عمل المربين، في كل مراحل الفعل التربوي، بالإضافة إلى كونه السند الرئيسي المعتمد في تخطيط التكوين وإعداد برامج التأهيل التربوي للمدرسين؛ ومن أهم ما وصلت إليه هذه الدراسة نقص وضعف التأهيل التربوي عند المدرسين، وأن معرفة معرفة مفتشي التربية والتعليم الأساسي التنظيم البنائي للمنهج التربوي معرفة غير كافية، حيث 52.30 % من أفراد العينة لا تعرف طبيعة الأهداف التربوية المأمول تحقيقها من المقاربة بالكفاءات، وأن فهم المفتشين الأساليب البنائية في تقويم الكفاءة غير كاف، ونسبة 64.66 % من العينة أظهرت عدم فهم وإدراك دور ومكانة المدرس في العملية التعليمية التعلمية وفق هذه المقاربة.

وتشير دراسة (العطوي آسيا، 2010/2009) أيضا إلى صعوبات تتعلق بالمفاهيم الواردة في المقاربة بالكفاءات، حيث بلغت درجة الصعوبة 54.46% متمثلة في تسعة صعوبات من قائمة تتضمن 14 صعوبة مفاهيمية، أبرزها صعوبات تتعلق بالمفاهيم الجديدة الواردة في هذه المقاربة و التي يصعب على المعلم فهم دلالتها فتؤدي إلى صعوبة تطبيقها.

وفي دراسة **(لكحل، 2011، ص ص 86 – 87)** الموسومة بـ "المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق" حول صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات، خلص في دراسته إلى صعوبات تتعلق بالجانب المفاهيمي متمثلا في:

- عدم فهم الخلفية النظرية للمقاربة الجديدة.
- عدم تمييز هذه المقاربة عن المقاربة بالأهداف، وهو ما جعل الكثيرين يقدمون الدروس دون أي تغيير في كيفية التقديم، أو التكيف مع متطلبات المقاربة الجديدة.
- -الصعوبات الكبيرة في تطبيق الأساليب التقويمية المناسبة خاصة ما تعلق منها بالوضعية مشكلة والوضعية الإدماجية.

- عدم التحكم في تطبيق توجيهات الوثائق المرافقة للمناهج.
- عدم التحكم في تطبيق مراحل الحصة التعليمية بدء من وضعية الانطلاق إلى مرحلة بناء المعرفة.
- عدم القدرة على التخلص من الأنماط التقليدية القائمة على المذكرات والمواضيع الجاهزة، إلى أساليب أكثر مرونة قائمة على مراعاة متطلبات الموقف التعليمي بكل مكوناته.
- عدم التحكم في الوسائل التعليمية وتنويعها حسب متطلبات المقاربة الجديدة.

تعترض تطبيق المقاربة بالكفاءات صعوبات كثيرة، نجد منها عدم التحضير الكافي للشروع في تطبيق هذه المقاربة، وصعوبة فهم المقاربة نفسها، وسنتناول من بين هذه الصعوبات صعوبتين كبيرتين، نجد أن تجاوزهما يساعد كثيرا في إنجاح تطبيق هذه المقاربة، وتتجلى هاتان الصعوبتان في مستويين بارزين

4.5 صعوبات تتعلق بالتقويم:

جاء في دراسة ماجستير للباحث أمحمد مسعودي منشورة في مجلة دراسات نفسية وتربوية العدد 17 ديسمبر 2016، بعنوان: صعوبات تقويم المتعلمين من وجهة نظر عينة من المعلمين بولاية مستغانم.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تقويم المتعلمين لدى معلمي المدرسة الابتدائية، ومدى اختلافهم باختلاف الجنس والتكوين، تمت الدراسة على عينة قوامها 217 معلما ومعلمة بولاية مستغانم، استخدم الباحث استبانة.

ومن أهم نتائج الدراسة "أن المعلمين يواجهون صعوبات في تقويم المتعلمين بدرجة متوسطة عموما، والصعوبات الأكثر شيوعا من وجهة نظرهم هي التي لها علاقة بالتنظيم البيداغوجي، بينما لا توجد فروق ترجع إلى الجنس أو التكوين" **(مسعودي، 2016، ص 87)**

ودراسة للباحثين سعد سعود فؤاد وصالح يمينة من جامعة المسيلة، منشورة في مجلة الابداع الرياضي العدد 18، بعنوان: صعوبات التقييم والتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية في الطور المتوسط؛ هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تعيق عمليتي التقييم والتقويم، والوقوف على واقع العمليتين من حيث توفر الوسائل واقتراح بدائل وحلول. أجريت الدراسة على عينة من الأساتذة قدرهم 50 أستاذا وأستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استخدم الباحثان استمارة استبيان تضمن أربعة محاور ؛ ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة:

- أغلب الأساتذة يواجهون صعوبات في التقويم التربوي.
- نقص الوسائل التعليمية يعيق عملية التقويم التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.
- أغلب الأساتذة يرون بأن عملية التدريس في ضوء المقاربة الجديدة تتطلب وسائل كثيرة ومتنوعة.
- كثافة المقرر الدراسي والاكتظاظ تعيق عملية التقويم.
- أغلب الأساتذة يواجهون صعوبات في التقويم التكويني.
- أغلب الأساتذة لهم اتجاهات سلبية نحو المقاربة بالكفاءات.

ومن الدراسات العربية دراسة قام بها عبد الله خميس أمبو سعيدي وثريا بنت حمد الراشدي في سلطنة عمان، بعنوان "صعوبات التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان (2005/2004) المنشورة في مجلة العلوم التربوية والنفسية؛ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم عند تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر، وعلاقة ذلك بنوعهم وخبرتهم التدريسية وجهة تخرجهم، وتكونت عينة الدراسة من 113 معلما ومعلمة بمدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط، تم استخدام استبانة من 30 فقرة؛ وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- المشكلات المتعلقة بتطبيق التقويم التكويني المستمر ليست بالضرورة مردها للمعلم فحسب، بل هناك أمور أخرى أيضا كتغيير النظرة لعملية التقويم في حد ذاتها.
- ضرورة إعطاء المعلمين التدريب الكافي لممارسة عملية التقويم التكويني، وإشراك الأولياء، وتزويد المدارس بالمتطلبات اللازمة لإنجاح هذا التقويم.
- مشكلة التقويم مشكلة عالمية وليست مشكلة خاصة بالسلطنة فقط.
- ضرورة تبادل الأفكار والخبرات بين المعلمين في حل بعض الصعوبات المذكورة.

وبالتالي يواجه أساتذة التعليم الابتدائي في تقويم المتعلمين، صعوبات لها علاقة بتنوع التقويم سواء التشخيصي أو التكويني أو النهائي، وأدواته كالاختبارات والملاحظة والمقابلة والبطاقات التقويمية.

فرغم النقد الموجه إلى أحادية التقويم والتي تتم عن طريق الاختبارات الكتابية والشفهية، فهناك صعوبات تتمثل في بناء هذه الاختبارات وتصحيحها، وضع سلالم التقدير، وتحليل النتائج المحصل عليها أو تفسيرها.

5.5 صعوبات تتعلق بتحقيق الأهداف:

دراسة دكتوراه للباحثة حرقاس وسيلة، حول تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار المقاربة بالكفاءات 2010/2009، هدفت الدراسة إلى متابعة الاصلاحات التربوية الجديدة والوقوف على مدى تحقيق الأهداف؛ أجريت الدراسة على عينة من المعلمين 100 معلم عربية و 40 معلم فرنسية و 10 مفتشين و 30 من أولياء التلاميذ.

توصلت الدراسة إلى أن أغلبية الكفاءات المحددة في المناهج الجديدة اكتسبت جزئيا، بمعنى أن أقل من 50% من التلاميذ فقط اكتسبوا هذه الكفاءات.

6.5 صعوبات لها علاقة بالتنظيم البيداغوجي:

الصعوبات التي يواجهها أساتذة التعليم الابتدائي في تقويم المتعلمين، لها علاقة بالتنظيم البيداغوجي الذي يمثل التوقيت الأسبوعي، الأفواج التربوية، تعدد الأنشطة، يشتكي الأساتذة وخاصة في المرحلة الابتدائية باكتظاظ المخطط الأسبوعي، حيث يعمل الأستاذ حوالي 30 ساعة أسبوعيا بما فيها أعمال الفريق التربوي، وحراسة الساحة والمطعم، والتي من شأنها أن تستهلك طاقة الأستاذ، بالإضافة إلى اكتظاظ المناهج والأقسام وتدريس عدد كبير من المواد (الأنشطة)، وبذلك لا يستطيع أن يقوم بعملية التقويم والتي تتطلب وقتا إضافيا، يتعلق ببناء الشبكات وتحليلها واقتراح أنشطة علاجية.

6 صعوبة وضع المنهاج حيز التنفيذ:

بعد تبني المقاربة بالكفاءات، هذه الاستراتيجية التي تعتمد على المتعلم بالدرجة الأولى، عن طريق استهدافه كونه محور عملية التعليم و التعلم، يقتضي توفير جملة من الشروط التي تتماشى مع هذا المنهج، ولعل أكبر التحديات التي يجب على المدرسة الجزائرية أن توفرها:

- يجب أن يكون تعداد التلاميذ داخل الأقسام لا يتجاوز الحد الأقصى الذي حددته الوزارة عندما اختارت المقاربة بالكفاءات مقاربة بيداغوجية، و الذي لا يتعدى 25 تلميذا في القسم، وهو ما تم تحقيقه في الأقسام التحضيرية فقط.
- يجب أن يكون مستوى المتعلمين متقاربا في بداية الأنشطة التعلمية، ويخضع تحقيق ذلك إلى حصص المعالجة البيداغوجية التي يجب أن تتكفل بالتلاميذ الذين لم يحققوا الحد الأدنى من اكتساب الكفاءات، ونظرا لكثرة نصاب الأستاذ من جهة، واكتظاظ المواد التعليمية بالنسبة للتلاميذ من جهة أخرى، يصبح من الصعب تحقيق هذا الشرط.

كما يشكل "تجزئة النشاطات التي تسببت فيها تجزئة التوقيت، إلغاء سندات تمكن من العمل الفردي" **(وزارة التربة الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج 2، 2016، ص 12)**، من الصعوبات التي ساهمت في صعوبة تنفيذ المنهاج.

لذلك أصدرت وزارة التربية مجموعة من التوصيات التي من شأنها أن تقلل من تلك الصعوبات، وتهيء لتنفيذ المناهج:

1.6 في مجال التكوين:

"يتعلق الأمر بالإجابة عن السؤال: كيف نغير ممارسات المدرسين وجعلهم يتقبلون وضعيات جديدة دون أن نحدث خللا لديهم؟.

ما هي الكفاءات المهنية والبيداغوجية التي يحتاج إليها المدرس لتغيير وضعه الإبستمولوجي، لترك الممارسات القديمة و التكفل بالتجديد الذي يرافق المقاربة بالكفاءات في التعلم؟" **(وزارة التربية الوطنية اللجنة الوطنية للمناهج 2، 2016، ص 12)**

وفي هذا المجال عمدت الوزارة مؤخرا على طريقة جديدة، تحاول من خلالها تغيير الممارسات التكوينية على مستوى المفتشين أولا، والذي سينعكس بصورة تلقائية على الأساتذة. هذه الطريق تعتمد على التكوين الجهوي، بمعنى تنظيم ملتقيات جهوية لفائدة بعض المكونين من كل ولاية، يشكلون نواة ولائية، تقوم هذه النواة بدورها بتنظيم ملتقيات ولائية لفائدة المفتشين، ثم تجري على ضوء تلك الملتقيات العمليات التكوينية على مستوى المقاطعة التربوية.

2.6 في مجال تسيير المؤسسات التربوية:

نظرا لاكتظاظ الأقسام، واكتظاظ توقيت الأستاذ والتلميذ على حد سواء، لجأت الوزارة إلى إيجاد البديل، متمثلا في الأنشطة اللاصفية التي تفعل من الأنشطة التي تسهم على حد تعبيرها في تتمة ما لم

يتم في الأنشطة الصفية، وأوكلت ذلك للمؤسسات التربوية عن طريق تفعيل مشروع المؤسسة، والقيام ببرمجة تلك الأنشطة.

"لا بد من تجديد التسيير البيداغوجي ببعث الحيوية في آليات هذا النوع من التسيير الموجود، وإعطائها مكانة في مشروع المؤسسة الذي يمكن أن يكون وسيلة فعالة للتجديد. ولذلك فإنه من الضروري استعادة مكانته من خلال إعادة النشاطات العملية والثقافية والرياضية فيما يعتبر امتداد للمناهج" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج 2، 2016، ص 12)**

3.6 في مجال الكتاب المدرسي و التجهيزات:

بعد النقد الذي وجه للكتاب المدرسي، والذي لم يتطابق مع دفتر الشروط من جهة، ولا مع المعايير العالمية – حسب تصريحات من يتابعون الحقل التربوي من نقابات وتربويون – ألقت من خلاله الوزارة النقد لمؤلفي الكتب "لا شك أن سبب نقص الارتباط بين المناهج والكتب المدرسية واعتمادها، يعود إلى ضعف التنسيق، ونقص الإعلام والتكوين لدى مؤلفي الكتب المدرسية ومقوميها المسؤولين عن الاعتماد" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج 2، 2016، ص 13).**

لذلك أوصت وزارة التربية بالبحث عن البديل عن الكتاب المدرسي، والعمل على توفير الوسائل التي من شأنها أن تغطي هذا الخلل، داعية إلى عملية تكييف الوسائل بما يحقق أهداف المناهج "ومن البديهي أن التغيير البيداغوجي المرغوب فيه لا يمكنه أن يعتمد على الكتاب المدرسي وحده، بل يتطلب وسائل تعليمية أخرى تشجع النشاطات الفردية و الجماعية للتلميذ ... كما أن المسألة تعني أيضا التجهيزات التي يجب أن تكيف مع أهداف المنهاج " **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج 2، 2016، ص 13).**

4.6 في مجال الإعلام حول مضامين الإصلاح:

وركزت الوزارة في هذا الشأن على المجال الإعلامي، وخاصة من طرف الجهة المكلفة في الوزارة، حتى لا تترك الفرصة للإشاعات التي كان لها دور كبير في إحباط الأساتذة والأولياء "إن مضامين الإصلاح لم تحظ بإعلام وشرح كافيين لدى العاملين التربويين، ولذلك كان تنفيذ الإصلاح والمناهج الجديدة يفتقر إلى التبني الواعي والمسؤول، وكان من الممكن أن يكون طرفا داعما للإصلاح في مواجهة المقاومة". **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج 2، 2016، ص 16 – 17)**

5.6 صعوبات أخرى تتعلق بنقائص المناهج:

بالإضافة للصعوبات السالفة الذكر، حددت اللجنة الوطنية للمناهج جملة من النقائص التي بدورها ساهمت في صعوبة تنفيذ المناهج، فقد أعدت المناهج الحالية (2004/2003) وأنجزت في ظروف لا توفر الحد الأدنى من الشروط، وهي ظروف تسببت على العموم في خمس نقائص هامة:

- غياب وثيقة تحدد توجيهات الإصلاح (عند إعداد المناهج) في مجال: تحديد مدة المرحلة التعليمية وهيكلتها، وتحديد الملامح النهائية.
- عدم وجود دليل منهجي يكون مرجعا بالنسبة لمعدي المناهج، إضافة إلى عدم تكوينهم المسبق.
- غياب جهاز ترسيخ المناهج لدى المعنيين بتطبيقها، خاصة رؤساء المؤسسات التعليمية، أو على الأقل عملية إعلامية تزودهم ببعض المعلومات العامة عن الإصلاح و أهدافه.
- صعوبة القيام بتجريب المناهج قبل تعميمها نظرا للاستعجال قصد اختبار الفرضيات المنهجية وتجريب قابلية تطبيقها و إجراء التصحيحات الأولية عليها.

صعوبة تحقيق الانسجام العمودي للمناهج المنجزة سنة بعد سنة، لا سيما في مجال الكفاءات المراد تنصيبها. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج 2، 2016، ص 4)**

و على الرغم من اعتراف وزارة التربية بالنقائص التي حظي بها تنفيذ المناهج في طبعة الإصلاح الأولى 2004/2003، إلا أنها وقعت في نفس الأخطاء في إصلاحات الطبعة الثانية 2017/2016، وأخص بالذكر:

- التكوين: حيث لم يخصص الوقت الكافي لهذه العملية سواء على مستوى الأساتذة أو المفتشين، ناهيك عن تكوين المديرين.
- الإعلام: حيث لم تحظ هذه المناهج بالعملية الإعلامية المناسبة، بل على العكس تماما حيث شهدت استنكارا من تربويين جزائريين معروفين، ونفورا من طرف الأساتذة.
- التجريب: رغم تصريح الوزارة على أن عملية تجريب وتقويم المناهج قبل تعميم تنفيذها أمر ضروري، إلا أن تطبيقها لم يتم تجريبه بل مباشرة تم تعميمه.

بالإضافة إلى جملة من النقائص التي تزامنت مع تنفيذ المناهج الجديدة، يتعلق الأمر بنقائص الكتب والأخطاء التي وردت فيها لغوية وعلمية، مما أجبر الوزارة على سحب بعضها واستبدالها بكتب الجيل الأول ونقصد بكتب التعليم المتوسط.

كما يعتبر نقص الوسائل ونعني بالذكر السندات الرسمية كالمناهج والوثائق المرافقة و أدلة الكتب التي توفرت بصيغتها الإلكترونية بدل الكتب الورقية، وهذا ما جعل الأساتذة يتعاملون معها وفق الحاجة، دون أن يقرأوا محتوياتها بحرفية، وهذا ما جعل كثير من الممارسات بعيدة عن الآفاق التي رسمتها وزارة التربية عند تنصيبها للمقاربة بالكفاءات، وظل الأساتذة يطبقون المناهج بخلفية مناهج المقاربة بالأهداف، والتي تظهر من خلال المفاهيم التي يصوغونها في تخطيطهم إعدادهم.

7 صعوبات تطبيق التقويم التربوي:

إن التحدي الأكبر من وجهة نظر الباحث، والذي لا يزال يعيق تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، رغم تجربتَيْ الإصلاح، هو تطبيق التقويم التربوي وخصوصا التقويم المستمر (التكويني)، إذ لا تزال الوزارة لحد الآن لم تجد الصيغة ولا الكيفية النهائية لتطبيقه، ويستدل الباحث على وجهة نظره هذه بالاستشارة الوطنية التي قامت بها وزارة التربية في السنة الدراسية 2016/ 2017 وتحديدا في الفترة (5 مارس – 29 أفريل 2017)، حيث قامت باستشارة وطنية حول التقويم البيداغوجي في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، تتم هذه الاستشارة على مرحلتين.

1.7 مضمون الاستشارة:

تتم هذه الاستشارة عن طريق استبيان معد من طرف وزارة التربية الوطنية، موجه إلى أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط، ويتضمن الأسئلة التالية:

1- ما هي الممارسات التقويمية الحالية؟ بهدف رصد وتشخيص واقع الممارسات التقويمية في النظام المدرسي.

2- ما هي أهم النقاط الإيجابية والسلبية في نظام التقويم الحالي؟ يهدف إلى تثمين ودعم الجوانب الإيجابية المتفق عليها مع استكشاف الجوانب التي تستدعي التعديل والتصحيح.

3- ما هي المقترحات التي يمكن استغلالها لتحسين نظام التقويم الحالي مع الأخذ بعين الاعتبار الذكاء المتعدد لدى التلاميذ؟ يهدف إلى إبداء آراء ومقترحات من شأنها تحسين وتطوير نظام التقويم الحالي.

2.7 أهداف الاستشارة الوطنية:

تهدف هذه العملية كما يوضحها المنشور إلى:

التحسيس بأهمية التقويم في سيرورة العملية التعليمية التعلمية، حتى تتوج بإرساء نوعي للتعلمات لدى التلاميذ، لأن التقويم بالنسبة للتلاميذ أداة تعلم، يسمح لهم بالتعرف على التقدم الذي يسجلونه.

أما بالنسبة للأساتذة فهو أداة ضبط يهدف إلى تحديد الصعوبات التي تعترض المتعلمين، وأما بالنسبة للأولياء فهو وسيلة لمعرفة المستوى الذي حققه أبناؤهم.

3.7 منوال الاستشارة:

تنظم الاستشارة على مرحلتين:

- المرحلة الأولى: تمتد المرحلة الأولى من 20 فيفري إلى 2 مارس 2017 وتخص أساتذة المدارس الابتدائية والمتوسطات، وترتكز على مديري المؤسسات ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بكل ولاية وتحت إشراف مدير التربية شخصيا؛ حيث يقومون بإعلام وتحسيس الأساتذة بأهمية هذه الاستشارة وضرورة انخراطهم فيها جماعيا للتعبير بكل حرية من خلال استبيان تم تنصيبه لهذا الغرض، وتشمل هذه المرحلة:
  - عملية الإعلام والتحسيس من خلال ندوة مرئية لفائدة مديري التربية ومديري مراكز التوجيه وهيئة التفتيش.
  - تحميل الاستبيان وملؤه وحجز معطياته.
  - ملء الاستبيان من طرف الأساتذة وتسليمه إلى مديري المؤسسات، مع ضمان الإجابة والاستلام
  - حجز البيانات على الأرضية الوطنية تحت مسؤولية مديري المؤسسات.
- المرحلة الثانية: تشتمل هذه المرحلة على عدة مستويات لها علاقة بتنفيذ واستغلال الفعل التقويمي:
  - تسيم التقارير من مديري المؤسسات إلى مدير التربية.

- يوزع مدير التربية مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط لمختلف المواد على مستوى المؤسسات التربوية بالولاية للسهر على مرافقة ومتابعة العملية.
- رفع التقارير من طرف المفتشين إلى مدير التربية لتنظيم الندوة الولائية.
- يشكل مدير التربية فريق عمل يتولى رئاسته يقوم بتلخيص التقارير الخاصة بالمقاطعات التفتيشية، وإعداد تقرير شامل يقوم مدير التربية بتقديمه إلى رئيس الندوة الجهوية.
- على مستوى الندوة الجهوية تتم حوصلة التقارير الولائية وتلخيصها في تقرير جهوي يرفع إلى وزارة التربية.
- تنظيم ندوة وطنية تحت إشراف الوزيرة لتقديم النتائج وعرض حصيلة المرحلتين.
- **جدول (07) يوضح مراحل الاستشارة الوطنية حول التقويم البيداغوجي. (وزارة التربية الوطنية منشور بدون رقم مؤرخ في 20 فيفري 2017)**

سير عملية الاستشارة	التاريخ	استغلال التقارير و إعادة التلاخيص
الإعلام و التحسيس	5- 6- 7 مارس 2017	مدير التربية
المدارس الابتدائية	8 – 16 مارس 2016	المقاطعة البيداغوجية: 20 – 23 مارس مديرية التربية: 26 – 30 مارس فريق العمل المذكور في 1.2
المتوسطات	8 – 16 مارس 2016	مديرية التربية: 19 – 23 مارس فريق العمل المذكور في 1.2
مفتشو التعليم الابتدائي والمتوسط	13 – 19 مارس 2017	
مشروع التقرير الولائي	19 مارس 6 أفريل 2017	مكتب هيئة التفتيش: 20 – 23 مارس
الندوة الولائية	9 – 10 أفريل 2017	مديرية التربية. مكتب هيئة التفتيش
الندوة الجهوية	15 – 16 أفريل 2017	مديريات التربية. مكاتب هيئات التفتيش
الندوة الوطنية	29 أفريل 2017	وزارة التربية الوطنية

مما سبق يمكن استنتاج أن عملية التقويم التربوي غير متمحورة سواء على مستوى المقاطعات التربوية أو على المستوى الوطني، ويستدل الباحث على ذلك من خلال الأسئلة التي يتضمنها الاستبيان، إذ لو كانت عملية التقويم موحدة لما كانت الأسئلة بهذا المستوى.

كما يمكن الوقوف على أمر هام، وهو غياب كيفية واضحة لعملية التقويم التربوي، لذا لجأت الوزارة إلى القاعدة البيداغوجية، متمثلة في أساتذة لتعليم الابتدائي والمتوسط بمختلف أصنافهم، للاستعانة بهم في اقتراح كيفية للتقويم؛ ونطرح السؤال: أين هي اللجان المكلفة خصيصا ببناء المناهج، أليس من مهامها تنظيم هذه العملية وترتيبها؟

إذا تتجلى الصعوبات التي تواجه الوزارة حول عملية التقويم التربوي بما فيها التقويم المستمر.

ملخص الفصل:

نستخلص مما ورد في هذا الفصل أن المقاربة بالكفاءات، هي وجهة جديدة من توجهات التربية الحديثة تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثهما معا من خلال تفعيل دور المتعلم من خلال جعله محور العملية و جعل المعلم مشرفا و موجها له، تأخذ بعين الاعتبار ضرورة الجمع بين المعارف من جهة والقدرة على تحويلها وتجنيدها وإدماج التعلم من جهة أخرى.

هذا التوجه الجديد الذي تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في ظل إفرازات التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، لما لها من قدرة على الإعداد والتكوين، لاستيعاب هذا التفجر المعرفي الذي أصبح من سمات العصر الحديث، والذي سيحمل من دون شك أنظمة التعليم عبر العالم على الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين، سعيا إلى تفعيل التعليم والتعلم في آن واحد، وعملا على مد المجتمعات بنشء يتعلم بممارسة فعل التعلم دون أن يهاب مواجهة المواقف باعتماده على النفس واستقلاله الذاتي.

وعلى الرغم من المساعي التي يقوم بها من تبنوا هذه المقاربة من أجل تأكيد نجاحها، بعد مرور ما يقارب عقدين من تطبيقها في الجزائر، ومن ثم نجاح الإصلاح، إلا أن هناك صعوبات مختلفة المستويات شابته، وجعل الممارسين لهذه المقاربة يلقون باللّوم على القائمين عليها من أجل الإسراع في تدارك الوضع، هذه الصعوبات المتعددة المستويات، منها ما يتعلق بالتكوين سواء للأساتذة أو المشرفين، وصعوبات تتعلق بالمفاهيم المهيكلة للمناهج، وصعوبات تتعلق بعملية التقويم التي لا تزال تعتمد على التقويم الكلاسيكي بدل التقويم الذي تنادي به المقاربة بالكفاءات.

الفصل الرابع

التقويم التربوي
في
المناهج المعاد كتابتها

الفصل الرابع : التقويم في المناهج الجديدة

تمهيد

أولا: مفاهيم هيكلية للمناهج المعاد كتابتها

1. مستويات الكفاءة
2. المقطع التعلمي
3. الميدان التعلّمي
4. الوضعيات في المقاربة بالكفاءات
5. معايير التقويم
6. مؤشرات التقويم

ثانيا: مسارات التعلم وفق المناهج الجديدة

1. مسار التعلم في اللغة العربية
2. مسار التعلم في الرياضيات
3. مسار التعلم في التربية البدنية
4. تخطيط التعلمات لإرساء كفاءة

ثالثا: التقويم وفق المناهج المعاد كتابتها

1. التقويم وفق المناهج الجديدة
2. التقويم التشخيصي
3. التقويم المستمر
4. التقويم التحصيلي
5. معوقات تطبيق التقويم في المدرسة الجزائرية

ملخص الفصل

الفصل الرابع: التقويم في المناهج المعاد كتابتها

تمهيد:

سعت وزارة التربية الوطنية من خلال إصلاح المناهج، إلى تجاوز بعض الصعوبات التي واجهت تطبيق المناهج السابقة، سواء المتعلقة بالمقاربة بالمضامين، أو المناهج المتعلقة بالمقاربة بالأهداف، وتحديدا هو اختلاف المصطلحات المعتمدة فيه، فبعد أن أوكلت الوزارة صياغة المناهج للجان المتخصصة عملت هذه اللجان منفصلة، واعتمدت كل لجنة على ما بين يديها من مراجع، لذلك جاءت هذه المناهج مختلفة من مادة إلى مادة، رغم أنها تعتمد المقاربة نفسها.

أما في المناهج المعاد كتابتها، فقد حاولت اللّجان توحيد مصفوفة المفاهيم المعتمدة في صياغتها، وعليه يرى الباحث أن يبدأ هذا الفصل بعرض المفاهيم المهيكلة لمناهج الجيل الثاني، لتسهل على المتابعين فهم وقراءة كل ما يتعلق بمسارات التعلم، أو بالتقويم على اختلاف أنواعه.

كما تضمن هذا الفصل في جزئه الثاني عرضا لمسارات التعلم وفق المقاربة الجديدة التي اعتمدت القيم كهدف يتماشى مع الهدف المعرفي والهدف المهاري، وتناول الباحث المسار التعلّمي لثلاثة أنشطة الرياضيات واللغة العربية والتربية البدنية، أما الجزء الثالث من هذا الفصل فخُصّ للتقويم وفق المناهج المعاد كتابتها.

أولا: مفاهيم هيكلية للمناهج المعاد كتابتها:

كما سبق وأن ذكر الباحث، بأنّ من بين أهم الصعوبات التي رافقت تطبيق المقاربة بالكفاءات، صعوبات التعاطي مع المفاهيم الواردة في المناهج، ممّا صعّب على الأساتذة قراءتها واستغلالها في عمليات الإعداد والتخطيط، وهذا ما يدعو في بداية هذا الفصل للتعرض لبعض التعاريف الواردة في الجيل الثاني للمناهج:

1 مستويات الكفاءة:

من المعروف أن المقاربة بالأهداف كانت تعتمد في مناهجها على مستويات الأهداف، التي تنظم الفعل التعلمي، بدء من الهدف الاندماجي النهائي، وصولا إلى الأهداف الإجرائية القابلة للملاحظة والقياس، والتي يتخذها الأستاذ كمؤشرات للتقويم، والحكم على مدى تحقيقها، وليس ببعيد عنها فقد اعتمدت المقاربة بالكفاءات على مستويات من الكفاءة، تتدرج من الأعلى إلى الأسفل، وصولا إلى مؤشرات التقويم، التي يتم بها تقييم وتقويم مدى اكتساب المتعلمين للتعلمات، ومن ثمّ مدى إرساء الكفاءة؛ أمّا مستويات الكفاءة التي اعتمدتها المناهج فهي:

1.1 ملامح التخرّج:

وهي أعلى مستويات الكفاءة، وتعبر عن وصف للمتعلم في نهاية سنة دراسية أو طور أو مرحلة، عبّرت المناهج عنه بـ "هي الترجمة المفصّلة في شكل كفاءات شاملة (منتوج التكوين) للمميّزات النوعية التي حدّدها القانون التوجيهي كصفات وخاصّيات كلّفت المدرسة بمهمّة تنصيبها لدى جزائري الغد." **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج أ، 2016، ص 8).**

يهدف الملمح إلى تيسير وتسهيل تنفيذ المناهج بما يحقق هذه الأهداف "إنّها مجموعة بإمكانها أن تقود وتوجّه عملية إعداد المنهاج الدراسي، وهي منظّمة بكيفية تجعل المناهج والمسارات الدراسية تلتزم

بالمبادئ الاستراتيجية والمنهجية التي تجعلها أكثر قابلية للتطبيق، وتتّسم بالانسجام الداخلي " **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج أ، 2016، ص 8).**

والمعروف أن هذه المناهج تهدف إلى تحقيق أعلى مستويات الأهداف متمثلة في غايات السلطة، وهي غرس مجموعة من القيم التي تؤصل المجتمع الجزائري "وتنتظم هذه المميّزات حول المحاور الآتية القيم في إطار مقاربة شاملة نسقية فإنّ ملامح التخرّج قد استُنبطت من غايات المدرسة التي حدّدها القانون التوجيهي للتربية الصادر في 23 يناير 2008" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج أ، 2016، ص ص 8 – 9)**

1.1.1 ملمح التخرّج الشامل:

"يتكوّن ملمح التخرّج من المرحلة من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد. وتستخلص الكفاءات الشاملة للمواد بعد تحديد ملمح التخرّج" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج أ، 2016، ص 9).**

هو ترجمة للغايات المحدّدة للمدرسة الجزائرية، في مرحلة من مراحل التعلم، الابتدائي أو المتوسط، أو الثانوي، ويعتبر أيضا وصف للمواطن النموذجي، الذي تقع مسؤولية تكوينه على عاتق المدرسة. ومن جهة أخرى يعبر الملمح الشامل عن الأغراض التعلمية التي تتمحور حولها النشاطات البيداغوجية في المدرسة.

وهو ما يقابل الهدف الاندماجي النهائي، الذي يُعبّر عن كفاءة عظمى تشمل مجموع الكفايات وبالتالي مجموعة المعارف والمهارات والسلوكيات خلال سنة دراسية ما.

2.1 الكفاءة الشاملة compétence globale:

وهي أعلى أنواع الكفاءة على مستوى المادة، حيث تعبر عن "هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في

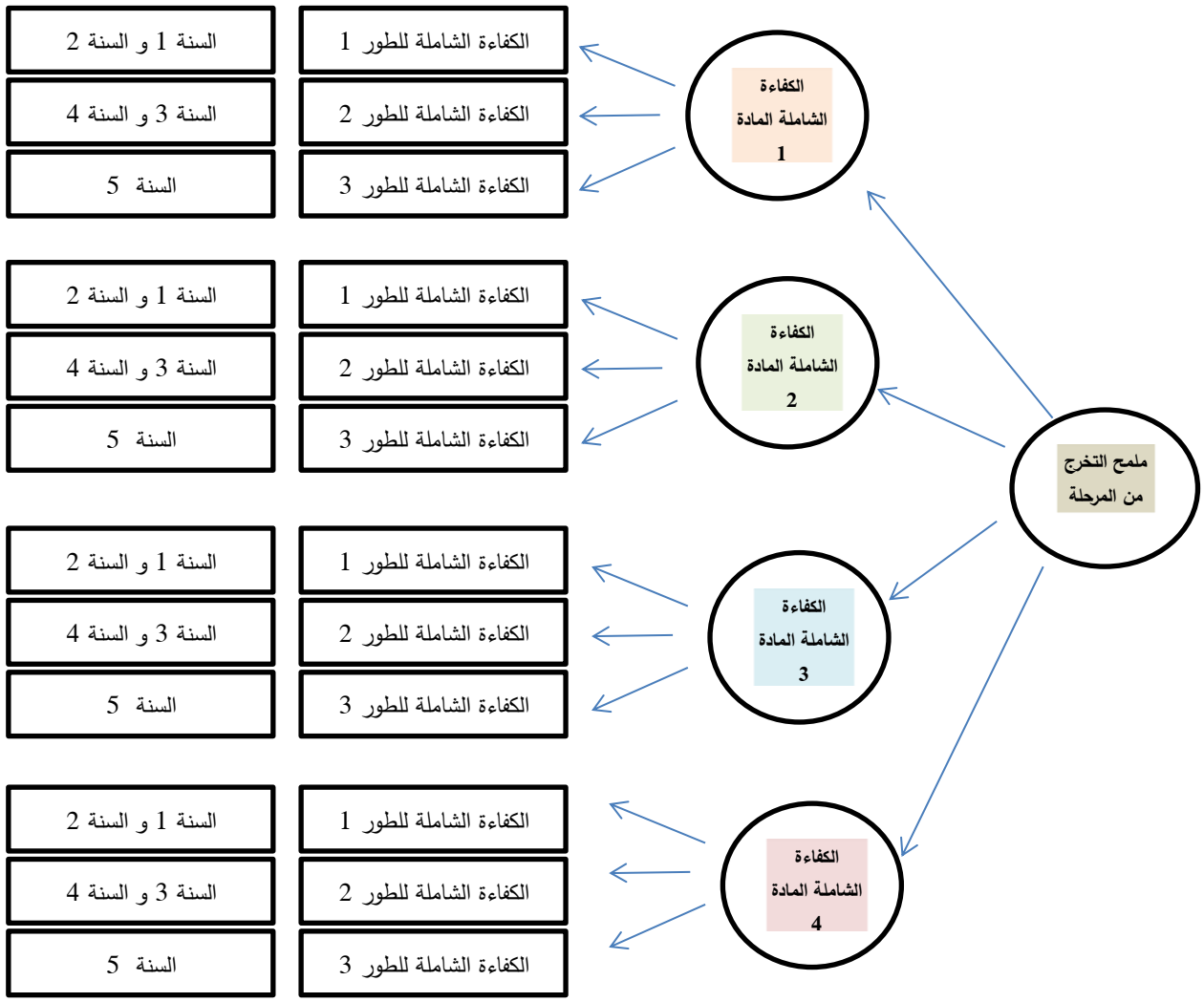
نهاية كلّ طور، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ سنة. وهي تتجزّأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكلّ مادّة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثّفة".(**وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج أ، 2016، ص 9**).

1.2.1 الفرق بين ملمح التخرج و الكفاءة الشاملة:

نظرا للتقارب والتداخل بين ملمح التخرّج من المرحلة، والكفاءة الشاملة للسنة الأخيرة من نفس المرحلة، أي الفرق بين ملمح التخرج في السنة الخامسة ابتدائي التي تعتبر نهاية المرحلة الابتدائية، والكفاءة الشاملة لمادة ما، أو في الرابعة متوسط التي تعتبر أيضا السنة الأخيرة في مرحلة التعليم المتوسط، فيقتضي التفريق بين المفهومين من خلال الملاحظات الآتية:

- على مستوى الكفاءات العرضية والقيم التي تقتضي النموّ المتدرّج، فإنّ مركّبات ملمح التخرّج من المرحلة والكفاءات الشاملة للسنة الأخيرة منه يجب أن تكون واحدة.
- لمّا كانت المرحلة أوسع من السنة، فإنّه من الممكن أن تكون قيمة من القيم أو كفاءة من الكفاءات العرضية مدرجة في ملمح المرحلة، لكنها غير مدرجة في الكفاءة الشاملة للسنة الأخيرة، لأنّ التكفّل بها قد تمّ في سنة من السنوات السابقة للسنة الأخيرة.
- على مستوى كفاءات المادّة - في بعض المواد المتدرّجة تدرّجا خطّيا– في عملية التحكّم في المعارف الموارد (وبنفس الهيكلة إلى ميادين خلال كلّ المرحلة)، فإنّ ملمح التخرّج والكفاءات الشاملة للسنة الأخيرة قريبة من بعضها؛ أمّا في المواد التي تتغيّر ميادينها حسب السنوات، فإنّ ملمح التخرّج من المرحلة يختلف عن الكفاءة الشاملة للسنة الأخيرة من حيث المعارف والموارد المجنّدة؛ فالأوّل يعتمد على كلّ معارف المرحلة، بينما يعتمد الثاني على الموارد المكتسبة خلال تلك السنة فقط (**وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج أ، 2016، ص ص 9–10**).

ولتوضيح الفرق بين الملمح والكفاءة نعرض المخطط التالي:



الشكل (06) يوضح العلاقة بين ملمح التخرج و الكفاءة الشاملة (وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2015، ص 11)

يتبين من الشكل السابق أن ملمح التخرّج للمرحلة يتجزأ إلى الكفاءات الشاملة للمادة، وتتجزأ بدورها إلى كفاءات شاملة من كلّ طور، ثم تتجزأ إلى الكفاءة الشاملة للمادة في السنة.

3.1 الكفاءة الختامية: Compétence terminale

وهي الكفاءة التي تظهر في المستوى الثاني، أي من خلال تجزئة الكفاءة الشاملة للمادة "كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة، وتعبّر بصيغة التصرّف (التحكّم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادّة" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج أ، 2016، ص 9)**

وبتعبير آخر هي "الكفاءة المنتظرة في نهاية السنة، ويعبر عنها بالقدرة على تنفيذ مهمة (وضعية) مركبة، تحتوي ثلاثة عناصر: مضمون معرفي، مهارة، وضعية تنتمي إلى عائلة من الوضعيات ذات الخصائص المشتركة، تكون قابلة للتقويم (قابلة للملاحظة و القياس)، وذات بعد اجتماعي، كونها ذات دلالة للمتعلم" **(ستر الرحمن، 2017/2016، ص 171)**

أما العلاقة بين الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية والكفاءات العرضية فيمكن توضيحها من خلال الشكل التالي:



الشكل (07) يوضح العلاقة بين الكفاءة الشاملة و الكفاءة الختامية.

تجزّأ الكفاءات الشاملة من كلّ طور (بالمنهجية نفسها) إلى كفاءات شاملة للسنة؛ وعلى هذه الأخيرة تُبنى المناهج لضمان التمشي التدريجي (لدى المتعلّم) للمميّزات الفكرية والأخلاقية، والثقافية والمعرفية التي حدّدها القانون التوجيهي.

وفي هذا التسلسل المتشابك للكفاءات الشاملة، يمكن أن يحدث (في بعض المواد) نوع من التراكب للكفاءات الشاملة للمرحلة والكفاءة الشاملة للطور الأخير من المرحلة نفسها والكفاءة الشاملة للسنة الأخيرة من كلّ طور مع الكفاءة الشاملة المزامنة له. وهذا ما يحصل في المواد التي تُبنى تعلّماتها بناء خطّيا. أمّا في المواد الأخرى، فإنّ الكفاءة الشاملة للمرحلة أو الطور يتحقّق بتجميع الكفاءات الشاملة المشكّلة لها. وفي الحالتين، فإنّ المستوى الأعلى (مرحلة أو طور) يدمج المستويات المكوّنة له؛ أي أنّ ملمح التخرّج من المرحلة يدمج الكفاءة الشاملة للأطوار الثلاثة، وكلّ طور يدمج ملامح التخرّج من السنوات المكوّنة له.

وهذا المسعى الذي يحلّل إلى كفاءات شاملة يمكّن من احترام مبدأين أساسيين: مبدأ الشمولية ومبدأ التدرّج. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج أ، 2016، ص 12)**

4.1 مركّبات الكفاءة:

في المناهج السابقة كان الحديث يتم عن الأهداف، هذه الأخيرة التي كانت تنقسم إلى ثلاثة أنواع، الأهداف المعرفية والتي تتعلق بالجانب العقلي، والأهداف الحس حركية والتي تتعلق بالجانب المهاري، والأهداف الوجدانية وهي التي تستهدف مجال المشاعر والأحاسيس.

وبالنسبة للمقاربة بالكفاءات فإن "المقصود بمركّبات الكفاءة، هو ما يُنتظر من المتعلّم أن يتحكّم فيه من معارف وإجراءات توظيفها، وكذا القيم والسلوكات التي تجسّد الكفاءات العرضية والقيم المستهدفة" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج أ، 2016، ص 15)**

هي العناصر أو الأجزاء المكونة للكفاءة الختامية في الجدول وتتضمن التحكم في الموارد وفي توظيفها في شكل عمليات تدخل في تركيبة حسن التصرف الذي تعبر عنه الكفاءة، والتي تثبت تحقيقها عندما يستطيع المتعلم إظهارها بصفة مندمجة في نشاط أو وضعية، وهي مستمدة من نصوص الكفاءة الختامية **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ب، 2016: ص 7)**

وهو مفهوم في غاية الأهمّية– يهدف إلى تفصيل الكفاءة المحدّدة آنفا، حتّى تصبح عملية أكثر في عملية التعلّم. وبصفة عامّة، فإنّ هذه المركّبات تركّز على التحكّم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحلّ وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة.

كما أنّ الكفاءات العرضية والقيم المذكورة في بداية الجدول، ستجد تعلّمها في هذا العمود؛ بصفة عامة توجد ثلاث مركّبات الكفاءة الختامية: مركّبة خاصة بالجانب المعرفي ، مركّبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية، ومركّبة خاصة بالقيم والسلوكات.

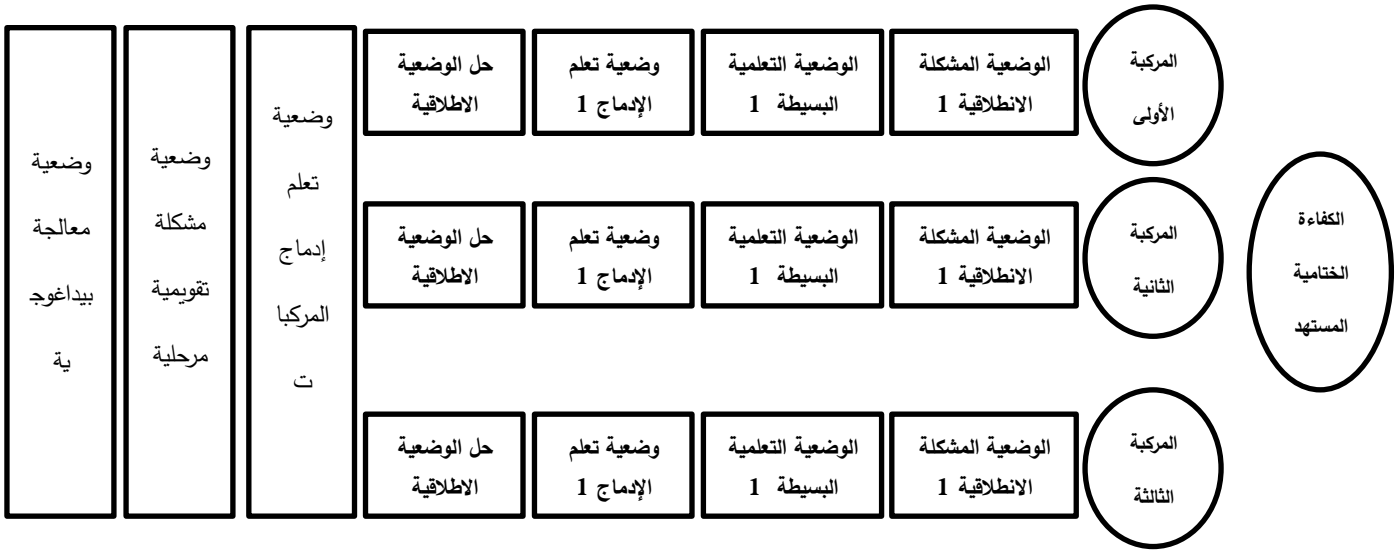
إنّ الفصل بين مركّبات الكفاءة – قصد إبرازها – لا يعني أنّ تحقيقها يتمّ خطّيا، بل يكون بصفة متداخلة ذهابا وإيّابا. ولأنّ القيم لا تظهر صراحة في المركّبة الثالثة، فإنّه من الضروري التكفّل بها عند اقتراح الوضعيات التي يقوم الأستاذ بإعدادها عند التخطيط للدرس.

وتمثل أيضا " معرفة مشخّصة يُطبّق فيها عدة قدرات، أو قدرة في مجال مفاهيمي، أو في مجال مادة تعليم معينة " **(MERIEU. 1987, P130).**

(https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/wp-content/uploads/sites)

أما عن مكونات الكفاءة فهي مجموعة من السلوك الكامن: الوجداني، المعرفي، والنفس حركي الذي يسمح للفرد بممارسة نشاطه المعقد بفعالية؛ ما يجعل الكفاءة تشمل المعرفة العلمية، والمعرفة الفعلية، والمعرفة الوجدانية.

والعلاقة بين الكفاءة الختامية لميدان من الميادين ومركّبات الكفاءة بمختلف أنواعها، فيتضح من خلال المخطط الموالي:



الشكل (08) يوضح كيفية إجراء التعلمات السنوية في ميدان من الميادين المهيكلة للمادة.

(اللجنة الوطنية للمناهج أ، 2016، ص 17)

هذا المخطط يوضح كيف يتم بناء الكفاءة الختامية من خلال مركّباتها، فيتناول الأستاذ المركّبة الأولى من خلال الوضعية المشكلة الانطلاقية، ثم وضعية تعلمية بسيطة يتفاعل معها المتعلم وصولا إلى حلّ الوضعية المشكلة، وهكذا مع المركّبتين التاليتين؛ ثم تجري عمليتي تعلم الأدماج والإدماج للمركبات الثلاثة، ثم وضعية تقويمية مركّبة.

وتظهر أهمية الفصل بين هذه المركبات داخل الكفاءة في" الإدماج الوظيفي للمعارف (savoir)، والمعارف الفعلية (savoir faire) ، والمعارف الوجدانية (savoir être) ومعارف الوجود

مستقبلا (savoir devenir) كما تمكن الكفاءة الفرد من التكيف مع المحيط، عند مواجهته لعدد من الوضعيات قصد حل المشكل" **(Romainville et autre, 2001)**

(http://attaceducidf.gardiendutemps.org/docshtm/nicohirtt-approchecomp.htm)

5.1 الكفاءة العرضية Compétence transversale:

"الكفاءات العرضية: تتكوّن من القيم والمواقف، والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات، والقيم التي نسعى إلى تنميتها ". **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ب، 2016، ص 7)**

كلّما كان توظيف الكفاءات العرضية وتحويلها إلى مختلف المواد أكثر، كان نموّها أكبر؛ كما أنّ الربط بين كفاءات المادّة والكفاءات العرضية يساهم في فكّ عزلة المادّة وفي تدعيم نشاطات الإدماج.

بتعبير آخر هي الكفاءات التي تسهم بها المادة في تكوين شخصية المتعلم، من الجوانب المختلفة وفقا للملامح الأفقية التي تشترك في تحقيقها كل المواد، وتكون غير مستهدفة بذاتها، وتسهم بها مادة ما في مرحلة أو طور أو سنة من سنوات التعليم الابتدائي من ناحية، ومن ناحية أخرى تعكس كفاءة المتعلم داخل ملمح المادة نفسها وبشكل أفقي، وذلك بالتحكم في توظيف الموارد المكتسبة من ميادين النشاط للمادة، واستظهارها بممارسات سلوكية في مواقف أو وضعيات جديدة، متعلقة بنفس المادة أو بغيرها من المواد، أو في التواصل اليومي للمتعلم في المحيط.

" أمّا الموارد، فهي الموادّ الأوّلية الضرورية لبناء الكفاءات، وتتكوّن من المعارف المكتسبة في المدرسة وخارجها، ومن القيم والمساعي " **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2015، ص 8)**

1.5.1 تصنيف الكفاءات العرضية:

يستهدف هذا النوع من الكفاءات في المناهج الجزائرية كل المجالات، الفكري والمنهجي والاجتماعي والتواصلي، والتي من شأنها أن تكسب المتعلم قدرات مختلفة حسب هذه المجالات، وتتضح هذه الكفاءات في المؤشرات التالية:

كفاءات ذات طابع فكري: " وهي عبارة عن مجموع الكفاءات القاعدية المرتبطة بمختلف المعارف التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفاءات " **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (3)، 2009، ص 32)**

في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ وفق مستواه وسنّه أن:

- يمارس قدراته على الملاحظة والتصنيف، وضع السلاسل والفئات.
- يستعمل البرهان الاستقرائي والاستنتاجي.
- يعتني بحلّ مشكلات تناسب سنّه.
- يعبّر عن رأيه (وجهة نظره).
- يمارس فضوله وخياله وإبداعه.
- يمارس استقلاليته.

وبذلك يصبح المتعلم قادرا استخدام التفكير المنطقي، والاستدلال الموضوعي لتعليل مواقف سلوكية معينة.

كفاءات ذات طابع منهجي: " وهي كفاءات تتكوّن من قدرات ومعارف إجرائية تهدف إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حلّ وضعيات مشكلة، وتكييف وإعداد إجراءات جديدة قصد حلّ وضعيات مشكلة جديدة لم يسبق حدوثها " **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (3)، 2009، ص 32)**

في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ وفق مستواه وسنّه أن:

- ينظّم عمله وينجزه بإتقان.
- يندمج في مجموعة عمل، ويساهم في إنجاز المهام المشتركة.
- يقوم بتحاليل بسيطة بغرض الفهم.
- يستخدم مساعي وترتيبات لإنجاز عمل معيّن.

وهذا يمكن المتعلم من استخدام أدوات المادة لتحسين نوعية الاتصال، والخطاب المناسب في المحيط، والبحث والاستدلال.

كفاءات ذات طابع اجتماعي (شخصي وجماعي): " وهي مجموع الكفاءات الإدماجية التي في إمكانها أن تجنّد الموارد الشخصية و/أو الجماعية للفوج حول تحقيق مشروع " **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (3)، 2009، ص 32)**

في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ وفق مستواه وسنّه أن:

- **على الصعيد الفردي**

- يتساءل عن دوره كراشد في المستقبل.
- يتساءل عن إمكانياته، واهتماماته وميوله.
- يحبّ المبادرة، وممارسة المسؤولية في مدرسته.
- يتعلّم كيف يكون مستقلاّ. يثابر ويشارك في النشاطات الفكرية والبدنية التي تساهم فيا زدهار شخصيته وتنمية قدراته الكامنة.
- يختار أعماله الفكرية والبدنية قصد تطوير قدراته، وبذل الجهد اللازم.

- **على الصعيد الجماعي**

- يتعرّف على القيم الاجتماعية ويستلهم منها.
- ينمّي سلوكات التعاون والتضامن المناسبة لسنّه.
- يهتمّ بمحيطه القريب (الحيّ، القرية، المدينة) ويساهم في تنظيم النشاطات الكبرى التي تقام.
- يشارك في حماية نوعية محيطه القريب.
- يساهم في حفظ الموارد الطبيعية، ويتبنّى سلوكات المحافظة عليها.

وهذا ما يضمن للمتعلم المساهمة الإيجابية في تقوية عوامل التماسك الاجتماعي في المحيط، وبذلك يتم تكريس ما تسعى إليه المناهج في هذا المجال، والذي يركز على القيم التي هي محصلة المركّبة الثالثة.

كفاءات ذات طابع تواصلي: " الكفاءة ذات الطابع التواصلي تعني كل ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفهي وغير الشفهي، فاللغات العربية والأمازيغية والأجنبية ومختلف اللغات التعبيرية، إنما تعتبر وسائط لتنمية الكفاءات ذات الطابع التواصلي " **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (3)، 2009، ص 32)**

في نهاية التعليم الابتدائي يكون في مقدور التلميذ وفق مستواه وسنّه أن:

- يتواصل بصفة سليمة في مختلف وضعيات التواصل.
- يتواصل باستعمال مختلف أساليب التواصل: الأدبية، الفنّية، والبدنية.
- يستعمل وسائل الإعلام والاتّصال لتبليغ الرسائل واستقبالها.
- يستغلّ موارد تكنولوجيات الإعلام والاتّصال للبحث والتّواصل مع أقرانه.
- يتواصل في مختلف الوضعيات بالاستماع المناسب والحوار المسؤول والبنّاء.

إن القصور الذي شهدته المناهج السابقة، خاصة في هذا المجال، فتعمل المناهج الجديدة على أن يصبح المتعلم قادرا على ممارسة أسلوب الحوار البناء في التواصل مع الغير، وتقبل الرأي المخالف.

" أثناء التعلم يجب أن تتكفل الوضعية المشكلة بالقيم بشكل يكسب التلاميذ سلوكات تتفق وهذه القيم، كما يجب أن تكون الوضعية مهيكلة بشكل يجعلها تستهدف الكفاءات العرضية " **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ي، 2016، ص 6)**

2 المقطع التعلمي:

المقطع التعلمي المقطع: عبارة عن مجموعة منسّقة ومرتّبة من الوضعيات التعلّمية المختلفة، تمكّن من نموّ الكفاءة بمختلف أبعادها.

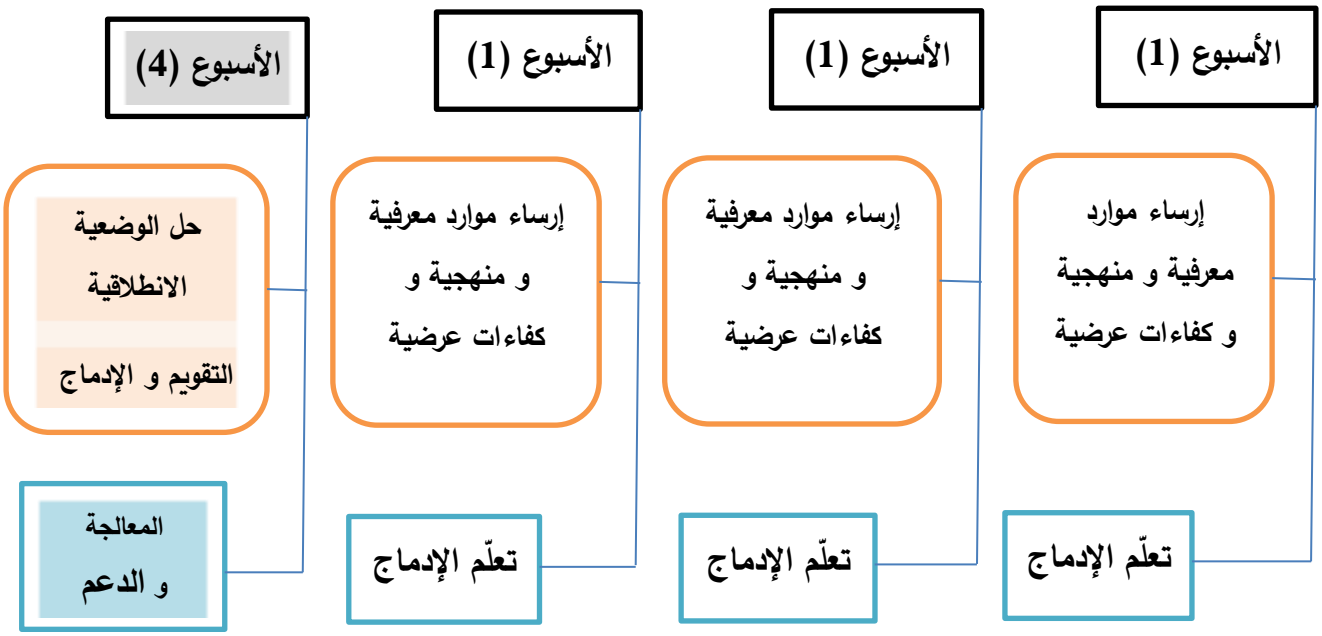
" هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، – ينوب عن التحضير اليومي– يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة" **(وزارة التربية الوطنية (1)، 2009، ص 5)**

حيث يتعلق المقطع بمادة ما، يتناول جزء من محتواها المعرفي ينفذ خلال فترة محدّدة، وفق نسق وترتيب يضمن الترابط بين تلك المحتويات، والقابلية للإدماج في وضعية مركبة، يرمي هذا المقطع إما لإرساء كفاءة ختامية، أو مستوى من مستوياتها تبعا لطبيعة تناول تلك المادة؛ وحتى يحقق المقطع هذه الشروط، فإنّه يُبنى حسب الخطوات الآتية :

- تحليل قبلي للمادة الدراسية.
- ضبط الموارد المستهدفة(معرفية، منهجية، قيم ومواقف وكفاءات عرضية) .
- تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلة والإدماج والتقويم والمعالجة.

" تتضمن السنة الدراسية مجموعة من المقاطع، يستغرق كل منها فترة زمنية معينة ويساهم في تنمية الكفاءة الشاملة عبر وضعيات تعلّمية جزئية ووضعيات إدماج وتقويم تُؤدي إلى إنجاز عمل مركّب يضمن تجنيد الموارد المكتسبة واستعمالها استعمالا صحيحا في حل وضعية مشكلة انطلاقية " **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج د، 2016، ص 5)**

يخضع كل مقطع في فترة تنفيذه الأخيرة إلى عملية إدماج وتقويم ومعالجة تضمن إرساء الكفاءة، ليتمّ بعدها الانتقال للمقطع الموالي.



الشكل (09) كيفية تنفيذ مقطع تعلمي في اللغة العربية.

3 الميدان التعلّمي:

" جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصد التعلّم، وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرّج، ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلّي بمعارف المادّة في ملامح التخرّج " **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج أ، 2016، ص 9)**

بعد يتعلّق بالتحكّم في المعارف المكتسبة في السنة الأخيرة من المرحلة، بعد يتعلّق باكتساب القيم والكفاءات العرضية خلال كلّ المرحلة، وهكذا تبرز هذه الهيكلة من جهة أهمّية القيم والكفاءات العرضية في التعلّم خلال كلّ المرحلة، ومن جهة ثانية، ضرورة التأكّد من التحكّم في معارف السنة في نهاية كلّ سنة من المرحلة؛ وبذلك، فإنّ مختلف مكوّنات المنهاج منسّقة وفق المخطّطين الآتيين:

تجزّأ الكفاءات الشاملة من كلّ طور بنفس المنهجية إلى كفاءات شاملة للسنة؛ وعلى هذه الأخيرة تُبنى المناهج لضمان التنصيب التدريجي لدى المتعلّم للمميّزات الفكرية والأخلاقية، والثقافية والمعرفية التي حدّدها القانون التوجيهي.

1.3 التعليم الحلزوني:

هو أحد المبادئ التي تم بها بناء المناهج و يتمثل في أن المقطع الواحد يشمل أكثر من ميدان، ويتعلق بالمواد التالية: (الرياضيات +اللغة العربية + التربية الإسلامية).

" فتعليم الرياضيات، سواء كان ذلك على سنة معينة أو طوال تمدرس التلميذ يتم وفق خطة حلزونية، حيث نرجع باستمرار إلى مفهوم مُدرّس من قبل قصد إكماله أو تطبيقه في سياق جديد أو إدراجه في إطار أوسع... ويكون ذلك بضمان استمرارية التعلمات والحرص على تمفصل جيد بين الابتدائي والمتوسط وأخذ مكتسابات التلميذ بعين الاعتبار " **(وزارة التربية الوطنية 11، 2016، ص 12)**

فالمقصود بالتعليم الحلزوني إذا هو تناول المفهوم بتدرج يتوسع على مدار السنة الدراسية أو الطور أو المرحلة، ويتحقق ذلك من خلال الانتقال بين ميادين المادة الواحدة في المقطع الواحد، وهو ما يتم تطبيقه في المواد المذكورة سابقا، فالمقطع التعلمي في اللغة العربية، يتناول الميادين الأربعة المكونة للمادة في كل أسبوع.

2.3 التعليم الخطي:

وهو مبدأ آخر تم اعتماده في بناء المناهج، بمعنى التراكمية في المعارف (الموارد)، " حيث أن المقطع الواحد يشمل ميدان واحد، و يتعلق بالمواد التالية: (التربية العلمية والتكنولوجية+ التربية المدنية..)" **(وزارة التربية الوطنية 11، 2016، ص 12)**

ويتم التعليم في هذا التمشي من خلال تناول ميدان واحد من ميادين المادة خلال مقطع واحد دون الرجوع إليه مرة أخرى، و يتحقق تنفيذه بناء الكفاءة الختامية الخاصة بذلك الميدان.

4 الوضعيات في المقاربة بالكفاءات:

أ- تعريف الوضعية:

يذكر روجرس Rogiers . X أن الوضعية تمثل المحيط الذي يتحقق داخله النشاط أو الذي تنجز داخله المهمات. **(بوسعده ، 2002 / 2003 ، ص 82)** ؛ أي أن الوضعية هي الإطار أو المحيط الذي يحدث فيه نشاط أو حدث.

ب- عائلة الوضعيات:

هي مجموعة وضعيات متكافئة من حيث الصعوبة، وتترجم الكفاءة نفسها أو الهدف النهائي للإدماج **(وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2009، ص 29)**

يعرف المعجم التربوي للمركز الوطني للوثائق التربوية عائلة الوضعيات، بأنها " جملة من الوضعيات تكون مستويات صعوبتها متكافئة، وتترجم نفس الكفاءة أو الهدف الختامي للإدماج. وتعرف كل كفاءة بعائلة الوضعيات التي تنتسب إليها لجعل المتعلم يمارس كفاءة من إحدى الكفاءات، أو تقييم

مدى اكتسابه لها، تعرض عليه وضعية غير مسبوقة من عائلة الوضعيات ". **(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009، ص 65)**

"مجموعة من الوضعيات لها نفس درجة التعّقد، وترتبطّ كلها بنفس الكفاءات. وتُجمع الكفاءات في عائلات من الوضعيات حسب المعالم التي تكون الثوابت: العمل المطلوب، الموضوع، نوع السند المقدم والموارد (معارف، مهارات، سلوكات) التي ينبغي تجنيدها (مسعى أو طريقة أو مسار مشترك) ينبغي أن نفهم من عبارة " عائلة الوضعيات" مفهوم التشارك الفوقي للمواد " **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج 1، 2009، ص 23)**

وتبرز في المجال التربوي نوعان من الوضعيات المشكلة، الوضعية المشكلة التعلمية الديداكتيكية التي ترتبط بالمهمات المصادر، و والوضعية المشكلة الهدف التي ترتبط بمهمات مستهدفة، وقد ارتبط هذا المفهوم بمناهج الإصلاح، ضمن مصفوفة المفاهيم البيداغوجية التي جاءت بها، منها ما هو متداول من خلال المقاربتين السابقتين، ومنها ما هو جديد كمفهوم الوضعية الذي يعتبر من الركائز الأساسية في المقاربة بالكفاءات.

وتشير كلمة الوضعية إلى فعل التعلم و التعليم، والذي يشمل أنماط التفاعل بين الأستاذ والتلميذ والمعرفة، من أجل تحقيق هدف محدد؛ ومن أنواع الوضعيات:

1.4 الوضعية التعلمية:

حسب ما ورد في المناهج فإن الوضعية التعلمية " هي النشاط الذي يسمح بتجنيد المضامين والمسارات المكتسبة، من أجل حل الوضعيات المشكلة التي كانت أساس بناء الكفاءات المقصودة، وضبط هذا التعلم يكون بتقويم تكويني مندمج، حيث يكون التعلم مستمرا ودائما للتحكم في المضامين،

وتعلم كيفية تجنيدها لحل وضعيات مشكلة معينة وإدماجها في عائلة الوضعيات " **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية لإعداد المناهج 1، 2009، ص 23)**

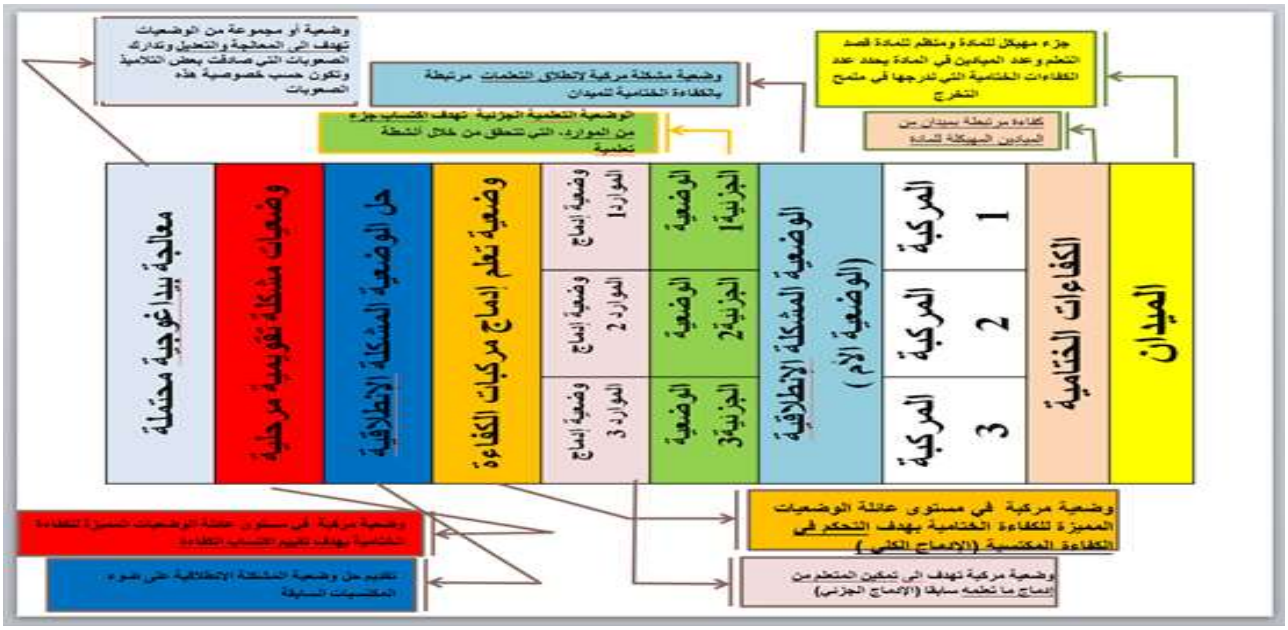
" هي موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده، وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له بمكتسبات أخرى " **(قلي، و حناش، 2009، ص 145)**

الوضعية التعلّمية هي وضعية مشكلة يعدها المدرس قصد تقديم تعلمات جديدة لفوج من التلاميذ، وفق تنظيم منهجي متسلسل: معارف جديدة، مهارات جديدة، تحكم في مساعي وطرق حل المشكلات.

1.1.4 دور الوضعية التعلّمية في بناء الكفاءة الختامية:

" انطلاقا من الكفاءة الختامية ومركباتها، يعد المدرس و/أو يختار وضعيات مشكلة ذات دلالة. ويتطلّب حلّها استعمال وضعيات تعلّمية ابتدائية مناسبة للتحكم في الموارد وفي الوضعيات الإدماجية لاستخدام وتجنيد هذه الموارد " **(اللجنة الوطنية للمناهج ي، 2016، ص 13)**

ويمكن توضيح بناء مستوى من الكفاءة في اللغة العربية أو الرياضيات في المخطط التالي:



الشكل (10) يوضح مقطع تعلمي في اللغة العربية (حلزوني)

ونموذج آخر لبناء الكفاءة الختامية في مادة التاريخ و الجغرافيا ذات التمشي الخطي، يتضح في المخطط التالي:



الشكل (11) يوضح مقطع تعلمي في التاريخ و الجغرافيا (تمشي خطي).

يظهر دور الوضعية في إرساء الكفاءة من خلال تلك الحبكة المعرفية التي تحمل أبسط المعارف عند المتعلم، تجعله يشعر بامتلاك ناصية تعلماته السابقة، مما يدفعه إلى الاندفاع والشعور بالرضا، على أن تذيّل بما لا يعلمه المتعلم "التعلم الجديد" ليشعر بعد ذلك بالنقص التعلمي مما يخلخل ويزعزع معارفه ويدفعه إلى الإقبال على التعلم الجديد.

2.1.4 خصائص الوضعية التعلمية:

وضعيات التعلم في المقاربة بالكفاءات لا تركز على المضامين فقط، بل على التّجنيد الفعال والمدمج لهذه المضامين في الوضعيات المشكلة، وعلى استغلال تعقّد الوضعيات المقدمة للتلاميذ كسند للتعلم والتقييم التكويني و الإشهادي (التتويجي)، وهي لا تكتفي في مسار التعلم على تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها.

من خصائص الوضعية التعلمية الناجعة:

- أنها ترتبط بالأهداف.
- توافرها على الحوافز، الأمر الذي يجعل المتعلمين أكثر إقبالا على التفاعل معها.

- ثراؤها بأنواع من المعارف.
- ارتباطها بجملة من النشاطات المتنوعة للدعم والفهم والاستيعاب. **(وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي والتقني، 2006، ص 53 ، 54)**

وبهذا فإن ما يميّز الفعل التعليمي التعلمي من منظور المقاربة بالكفاءات، هو الأنشطة التعلمية التي يكون فيها المتعلم محور هذا الفعل، ذلك لأنها تُهيّئ الأرضية التي تتجسد عليها عملية دمج المكتسبات، إضافة إلى الإمكانيات التي تتيحها عملية التقويم لتحقيق تعلمات دقيقة؛ فالنشاط التعلمي هو وسيلة يتعامل معها كل من المعلم والمتعلم في مراحل مختلفة من الفعل التعليمي التعلمي باقتراح من المعلم ولهدف مسطر مسبقا.

3.1.4 كيفية بناء وضعية تعلمية:

حسب ما ورد في الدليل المنهجي لبناء المناهج، فإن هناك اثنا عشرة نقطة يرتكز عليها بناء وضعية تعلمية سليمة:

الوضعية التعلمية وضعية يحتوي فيها موضوع من المواضيع، معرفة من المعارف في إطار مشروع، ولذلك يستخدم قدرات وكفاءات ومعارف أخرى مكتسبة تمكّنه من اكتساب غيرها، كما يمكنها أن تظهر في الحياة اليومية خارج البرمجة المدرسية.

"وفي المدرسة، ينبغي أن تسعى الوضعيات التعليمية إلى الاقتراب من الوضعيات التعلمية الطبيعية، في إطار المبادئ البيداغوجية المعتمدة، وذلك بإعطائها معنى وتفضيل نشاط المتعلم، ولذلك ينبغي أن تقدم على شكل وضعيات مشكلة ذات دلالة، تلزم المتعلم باستخدام مسعى حل المشكلات وبصعوبة بيداغوجية " وضعيات الحياة " مطلوب تجاوزها، وهو يعلم لماذا يتعلم؛ فكلما كانت الوضعيات

التعلمية قريبة من التي تعود عليها، كلما كانت هذه الدلالة مفهومة لديه واستثارت تجاربه" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج 1، 2009، ص 79)**

كما يجب الأخذ بالحسبان النقاط التالية أثناء بناء الوضعية التعلمية:

- تأخذ الوضعية في الحسبان فوائد التلميذ.
- تأخذ الوضعية في الحسبان معارف التلميذ السابقة.
- يحل التلاميذ مشكلات واقعية أو من الممكن مواجهتها في المدرسة أو في الحياة خارج المدرسة: تحويل الوضعية إلى وضعية مشكلة.
- ينبغي أن يقوم التلميذ بعمل أو عدة أعمال تمكنه من ملاحظة مسعاه، و تتطلب منه إنجاز منتوج أو أكثر.
- يجنّد التلميذ لإنجاز العمل أو الأعمال عدة موارد: مفاهيم، استراتيجيات، مواقف.
- يعتمد التلاميذ على إبداعاتهم و ينتجون أجوبة أصيلة.
- تحثّ الوضعية التلاميذ على العمل الجماعي أو التعاون بينهم.
- يستخدم التلاميذ موارد مختلفة: كتب، أشخاص، برمجيات.
- يوجّه المنتوج لجمهور خاص: تلاميذ القسم تلاميذ، الأقسام الأخرى في المؤسسة، الأولياء.
- يتوفّر التلاميذ على وقت كاف لإنجاز أعمالهم، فتختلف المدة وفق العمل المطلوب: فترة قصيرة.
- يستخدم المدرس عدة معايير للحكم على نجاعة المسعى، و على نوعية المنتوج، التلميذ يعرف معايير التقويم. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج 1، 2009، ص 81)**

4.1.4 كيفية اختيار وضعيّات التّعلّم:

تراعي المناهج الخصائص النمائية للمتعلم، فتحث على أن تكون المعارف التي يكتسبها المتعلمون، تراعي تلك الخصائص من حيث محتوياتها، أو المهارات التي ينبغي القيام بها، لذلك تشترط هذه المناهج أن تُختار الوضعيّات التعلّميّة تبعا لمدى ما تحقّقه من هدف الحصة، ويخضع هذا الاختيار لترتيبات منهجيّة وتعليميّة:

- **من النّاحيّة المنهجيّة :**

- يتطلب إتاحة الفرصة لجميع التلاميذ واستغلال كلّ الفضاء المتوفّر(السّاحة، الملعب، الأروقة ...).
- تنوّع النشاطات، وتفهرس إلى تمارين تتميّز بحركات المشي، الجري، التسلّق، الرمي، الوثب، الدّفع السّحب، وتكون ذات صبغة لعب مشوّق.
- ترتّب حسب الجهد بحيث يتبع كلّ نشاط شديد الجهد بنشاط أقلّ منه شدّة.

- **من النّاحيّة التعليميّة :**

تتسم الوضعيّة التعلّمية بـ:

– **التدرّج** : تبدأ الحصّة دائما بتمرينات أو ألعاب تتصف بأقلّ جهد، بأخفّ تركيز، بأسهل تركيب. وهنا تملي علينا المعالجة التعليميّة للنّشاط، تكييفه حسب المستوى، حسب الجنس وحسب الوقت والمساحة المطلوبة لإجرائه.

– **الديمومة:** (الاستمراريّة) تكون التمرينات والألعاب متواصلة ولا تفصل بينها فترات راحة طويلة ينجم عنها ضياع تأثير مرحلة الإحماء (التسخين) .

– **التقدير:** تكون الصّعوبات المقترحة في مستوى القدرات البدنيّة و السّلوكيّة والذّهنية للتلاميذ.

– **التعاقب:** عند الاعتماد على تمرينات أو ألعاب تتطلّب شدّة عاليّة، يجدر إتباعها بأخرى أخفّ منه جهدا وفي نفس الوقت يتمّ التعاقب بين التمرينات الخاصّة بالقوّة العضليّة والمرونة والاسترخاء.

(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج هـ، 2016، ص 10)

وهذا ما يضمن إقبال التلاميذ على الوضعيات التعلمية التعليمية، دون أن يشعروا بالقلق أو الملل، بل يجدون فيها ما يشبع حاجاتهم النمائية في كل المجالات.

2.4 الوضعية المشكلة:

هي وضعية تعلّمية ينجزها المعلم بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل حول مشكلة مطلوب حلها، وذلك ما يمكّن المتعلمين من تنمية كفاءاتهم، وبناء معارف من خلال تجنيد موارد يمتلكها (معارف: تقريرية، إجرائية، شرطية، مواقف وتصرفات).

"الوضعية تشير إلى ذلك الموقف المشكل الذي يتجه فيه المتعلّم بكامله لتحقيق غرض عملي إنها وضعية مشكلة، ووضعية دالة لاتصالها بواقع المتعلّم لذلك يتطلّب إعدادها شروطا" **(قلي و حناش، 2009، ص 222)**

إنها وضعية تعلمية تزعزع المتعلم فيما يعتقده وفي مهاراته، وتزوده في الوقت نفسه بالوسائل التي تمكنه تجاوز المشكلة بعد بحث، ليتواصل إلى عدة حلول ممكنة، بعضها أفضل من بعض، إذ يتعين على المتعلّم أن يجد أفضل الأسئلة، أن يتصرف، أن يبرهن، أن يبني نماذج ويستبدلها بغيرها، وأن يتعرف على تلك التي تتطابق وسياقه الثقافي الاجتماعي.

من أهم ما يجب أن تتضمنه الوضعية المشكلة، فهو " التحدي الذي يواجه المتعلم لتحقيق هدف محدد، أي تتضمن عائقا بيداغوجيا ينبغي عليه أن يتخطاه من خلال إنجاز المهمة المحددة في الوضعية، بعد تجنيده للموارد المكتسبة لإيجاد حل ملائم للمشكلة " **(ضيف، 2010، ص 19)**

1.2.4 تعريف الوضعية المشكلة:

يعرف جيلي 1980 gillet الوضعية المشكلة " أنها تلك الوضعية التي يجد فيها المتعلم نفسه في موقف حرج يتطلب حلا، دون أن يمتلك سبيلا لذلك الحل. وتظهر الكفاءة في سياق إيجاد الحل للموقف المشكل " **(قلي، و حناش، 2009، ص 187)**

أما اللجنة الوطنية للمناهج تذكر " أن الوضعية المشكلة هي الوضعية التي يحدث فيها التعلم كنتيجة لمعالجة المتعلم للمعارف، وتركيبها وتحويلها حتى يصل بنفسه إلى معارف جديدة " **(وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، 2004، ص 86)**

" تتمثل في اقتراح مهمّة على التلاميذ يمكنهم فهمها، لكن لا يمكنهم تنفيذها بالمعارف والكفاءات التي يمتلكونه، تؤدي بالتلميذ إلى مراجعة معتقداته، وإلى محاولة بناء معرفته بنفسه " **(ري وآخرون، 2015، ص 178)**

ومن أهم ما تبنته المناهج المعاد كتابتها نوعين من الوضعية المشكلة، النوع الأول يسمى بالوضعية المشكلة الأم أو الانطلاقية، و هي التي يتم اقتراحها في بداية المقطع التعلمي، فيتناولها الأستاذ مع تلاميذه وفق تصوراتهم، دون أن يقدم لهم الحل، لتظل هذه الوضعية العائق العام الذي يضمن دافعية التلاميذ للتعلّم، و يتم حلها عن طريق مهمات جزئية، ينجزها التلاميذ بوتيرة تختلف من مادة إلى مادة؛ والنوع الثاني عبارة عن وضعيات مشكلة تكون في بداية كل درس، تبدأ بعائق يمكن للتلاميذ تخطيه بتجنيد تعلّماتهم السابقة، وعائق آخر يتضمن التعلّمات الجديدة.

2.2.4 خصائص الوضعية المشكلة:

الوضعية المشكلة وضعية تعلّمية تمكن من بناء معارف لها سياق وهدف، ويمكن أن تعتبر وضعية إدماجية:

الوضعية المشكلة أداة من الأدوات البيداغوجية المؤسسة على البناء الذاتي للكفاءات، كما أنها مهمة شاملة، معقدة، وذات دلالة:

- **شاملة:** كاملة أي لها سياق معطيات أولية، وتتميز بالواقعية لكونها هادفة (منتوج)، تتطلّب أكثر من عملية، أكثر من إجراء أو عملية ينبغي القيام بها، إلى جانب استخدام المعارف والتقنيات والاستراتيجيات.
- **معقدة:** أي في حاجة إلى عدّة معارف من مختلف الأنماط المعرفية (تصريحية، إجرائية، وشرطية)، فهي تحدث صراعا معرفيا، أي لا تحل بسهولة.
- **ذات دلالة:** أي لها معنى لدى التلميذ لكونها تستخدم أمورا يعرفها، ولها علاقة بواقعه المعيش (تتطلّب عملا حقيقيا). **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ي، 2016، ص 10)**

ولا تكون الوضعية في مستوى الوضعية المشكلة إذا افتقدت العائق، وتمكّن المتعلم من حلّها بتوظيف مكتسبات سابقة، وهذا ما سمّاه "بياجيه" بالتعلم العقيم، بحيث لم يضف للمتعلم شيئاً إلى موارده وتصوراته؛ كما لا تكون في المستوى إذا تخطى العائق المستوى المعرفي و المهاري للمتعلّم، كأن تستند الوضعية إلى سند مجرّد في مستوى محسوس للمتعلّم، بل ينبغي أن تكون الوضعية في المستوى الذي يضمن حلّها من طرف المتعلّم، وتضيف إلى موارده معارف و مهارات جديدة، يمكن أن يستغلّها لحل وضعيات مشابهة.

3.2.4 توقيت الوضعية المشكلة:

تحدد الوضعية المشكلة الانطلاقية مجموع نشاطات الوحدة التعلمية (d'apprentissage sequence) (الوضعية التعلمية الابتدائية) وضعية تعلم الإدماج. وتكون في بداية المسار كمرحلة

تحفيزية، وتمكن بذلك من انطلاق إجراء الوحدة التعلّمية. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ي، 2016، ص 10)**

وقد حدد "هاملين وآخرون" مواقيت للوضعية المشكلة، تتماشى مع الأهداف المرجو تحقيقها، فتكون:

- في قلب المسار، كمرحلة انطلاق البحث، مرحلة التجريب، مرحلة اكتساب المعارف، مرحلة بناء المفاهيم أو النظريات.
- في نهاية المسار، كمرحلة تقييم إشهادي (شرط أن تكون هذه المنهجية قد مورست من قبل، حتى لا تفاجئ التلاميذ) لذا ينبغي تفضيل الوضعيات المشكلة الإدماجية التي تمكن من تقييم مدى اكتساب الكفاءات الكبرى.

"ونشير إلى أن نقطة القوة في الوضعيات المشكلة، تبرز في الاشتغال على مفاهيم أساسية أو صعبة مع متعلمين من أعمار مختلفة، كما تسمح بالمرور من التصور الخطّي للتعلم المؤسس على المادة أساسا، إلى التصور اللولبي أو الإدماجي الملائم بشكل أكبر لبناء الكفاءات والمعارف الإجرائية أو القابلة للاستعمال **(هاملين وآخرون، 2013، ص 169)**.

وحدّد "وعلي" متى يتمّ توظيف الوضعية المشكلة في العملية التعليمية التعلّمية:

– في بداية سيرورة الفعل التعلّمي: لتشويق التلاميذ وتحسيسهم (إيقاظ الدافع).

– أثناء سيرورة التعلّم: مرحلة الانطلاق، مرحلة التجريب، مرحلة الاكتساب، مرحلة التنظيم، مرحلة البناء.

– في نهاية سيرورة التعلّم: للتقويم التأهيلي. **(وعلي، 2007، ص 18– 19)**

4.2.4 شروط الوضعية المشكلة:

حتّى تستجيب الوضعية المشكلة للأهداف المصاغة من أجلها يجب أن تتصف بالشروط التالية:

- أن يكون لها هدف محدّد، يتحقق بتجاوز العائق الذي تتضمنه الوضعية.
- أن تتضمن عائقا يكفل تجاوزه إضافة معارف و مهارات جديدة للمتعلم.
- أن تتضمن محفزا داخليا، مما يدفع المتعلم لممارسة الفعل التعلمي وتحقيق حاجة من حاجاته، وهو ما يضمن أن تكون مفيدة له.
- أن تأخذ في حسبانها مستوى المتعلّم: معرفيّا ونفسيّا واجتماعيّا وبيئته.
- أن تتحدى قدرات المتعلم، بما يتماشى مع مستواه.
- أن تكون الوضعية جديدة، لم يسبق للمتعلم التفاعل معها، بما في ذلك محتواها المعرفي.

وتقترح المناهج شروطا أخرى للوضعية المشكلة، حتى تتماشى مع تحقيق الكفاءات المستهدف بناؤها، و تتمثل هذه الشروط في:

- تأخذ في الاعتبار مصلحة التلميذ.
- تأخذ في الاعتبار المعارف القبلية للتلاميذ.
- تقترح على التلاميذ مشكلات حقيقية أو ممكنة الوقوع في الحياة المدرسية أو اليومية خارج المدرسة.
- تمكّن التلميذ من أداء عدّة مهام تمكّنه بدورها من ملاحظة مسعاه، و تطالبه بمنتوج أو عدّة انتاجات.
- المهمّة أو المهمّات فيها تتطلب عدّة كفاءات.
- لتحقيق المهام يجنّد التلميذ عدّة موارد: مفاهيم، استراتيجيات، مواقف، ...الخ.

- تجعل التلميذ يلجأ للإبداع و يقدّم أجوبة أصيلة.
- تشجّع التلاميذ على أداء العمل الجماعي أو التعاون بينهم.
- تخصيص الوقت الكافي لتحقيق المهمّة. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ي، 2016، ص ص 11 – 12)**

5.2.4 وظائف الوضعية المشكلة:

من شروط الوضعية أن يكون لها هدف، وعادة ما تتعلق الأهداف بوظائف يتم التخطيط لها عند صياغة الوضعية، لذلك يعدّ تحديد الوظيفة من الوضعية شرطا مهمّا لنجاحها، و تتعدد وظائف الوضعيات إلى:

- **وظيفة ديداكتيكية:** وتتمثل في تقديم إشكالية لا يفترض حلها منذ الوهلة الأولى، بل تعمل على تحفيز المتعلم لانخراطه الفاعل في بناء تعلمه.
- **وظيفة تعلم الإدماج:** أي تعلم إدماج الموارد والتعلمات المكتسبة خارج السياق المدرسي.
- **وظيفة تقويمية:** وتتحقق هذه الوظيفة باقتراح وضعية جديدة، بهدف تقويم قدرة المتعلم على إدماج تعلماته في سياقات مختلفة وفق معايير محددة، والنجاح في حل هذه الوضعية دليل على التمكن من الكفاءة.

وللوضعية المشكلة وظائف أخرى منها: تنمية وبناء القيم والاتجاهات، دعم التفاعل بين المواد، وتنمية القدرة على الإبداع من خلال الأسئلة المفتوحة **(كمراوي و آخرون، 2006، ص 8)**

3.4 الوضعية الإدماجية:

يذكر محمد الدّريج أن مدخل الكفاءات في المجال المدرسي، وحسب زاوية النظر التي أسّست لها مجموعة "لوفان الجديدة" ببلجيكا، برئاسة "كزافيي روجيرس" وعضوية "جان ماري ديكاتيل" و"فرانسوا

ماري جيرار" وغيرهم؛ يتطلب ما يسمى بيداغوجيا الإدماج، حيث يرتكز هذا المدخل على دمج المعلومات (المعرفة) والمهارات والإجراءات (معرفة – الفعل)، والاتجاهات والقيم (معرفة - الوجود) التي يكتسبها المتعلم، وتوظيفها في محيطه الاجتماعي.

ولتحقيق ذلك، فإنّ المناهج تحدّد الكفاءات التي يستلزم على كل متعلم اكتسابها في نهاية السنة الدراسية، وفي كل مادة دراسية، ثم يحدد بعد ذلك ما على المتعلم اكتسابه من معارف وعمليات(مهارارت)، واتجاهات وقيم، فتكون الكفاءات هي المنطلق، وهي في نهاية المطاف الهدف النهائي من التعليم، أي محصلة العملية التعليمية.

1.3.4 تعريف الوضعية الإدماجية:

تمثل وضعية الإدماج سيرورة ربط الموارد السابقة بالموارد الجديدة، وإعادة هيكلتها وفق التمثلات والمخططات الداخلية للفرد المتعلم، وتطبيقها على الوضعيات الجديدة لتحقيق معالجتها ومقاربتها، بمعنى أن إدماج التعلمات "يدلّ على السيرورة التي بواسطتها يتمكن المتعلم من زرع تعلمات جديدة داخل تعلمات سابقة، مما يجعله يعيد بنية عالمه الداخلي، ويطبق على وضعيات جديدة ملموسة " **(ديشي، 2003، ص 243)**

هي وضعية تعلمية، أو وضعية تقويمية معقدة (مركّبة)، تقدّم عادة بشكل وضعية مشكلة تهدف إلى إدماج أو تجنيد مكتسبات (كفاءات عرضية ومادية، معارف: تقريرية، إجرائية، شرطية، مواقف وتصرفات)، وتهدف إلى تحقيق هدف نهائي أو وسيط (في مستويات المقاربة بالأهداف).

مثل: إنتاج نص أو تقديم ملخّص أو تطبيق مسعى خاص لتجربة أو مشروع.

ويرى "روجرس" أن الهدف النهائي الإدماجي سنوي، وذو طابع يتعلق بالمادة. **(اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، ص 23)**

و هذ ما يحقق الوظيفة الحقيقية للإدماج، فالإدماج عملية داخلية معرفية وجدانية، يقوم بها المتعلم بتجنيد موارده الذاتية من قدرات واستعدادات ومعارف ومهارات، للقيام بأنشطة تسمح له ببناء معارفه، كما أنه عملية خارجية، تتطلب تنظيم الموقف التعليمي التعلمي، بالإشراك الفعلي للمتعلم وبناء علاقة متميزة بين المعلم والمتعلم.

2.3.4 أنواع الإدماج:

هناك نوعان من الإدماج:

الإدماج الجزئي: يفيد الإدماج الجزئي في كونه مرحلة تأتي بعد فهم التعلمات الجديدة والتدرب عليها في تمفصلاتها الديداكتيكية لا البنيوية، بحيث يتم هذا الإدماج من خلال وضعيات مشكلة تسمح للمتعلم بتعبئة موارده الجديدة، وربطها بموارده السابقة لمقاربة تلك الوضعيات التي تتدرج في الصعوبة والدلالة والمعنى.

الإدماج النهائي: هو إدماج نهائي مرتبط بالكفاءة، بحيث تقدم للمتعلم وضعيات قصد تعبئة كل موارده المكتسبة السابقة والجديدة في إطار التعلمات الحديثة، لمقاربة تلك الوضعيات وتحقيق الهدف. **(بوكرمة، ودحدي، 2011، ص 494)**.

وفي هذا الصدد تقترح المناهج نوعين آخرين من الإدماج:

الإدماج العمودي: ويكون داخل الميدان الواحد، حيث ينجز المتعلمون وضعيات إدماجية بعد تنفيذ المقطع، تتعلق بالموارد التي تمّ تناولها في ذلك الميدان.

الإدماج الأفقي: ويكون بين الميادين، حيث ينجز المتعلمون وضعيات إدماجية للتعلمات التي يعتقد اكتسابها بعد تنفيذ المقطع التعلمي.

4.4 وضعية تعلم الإدماج:

تتمثّل وضعية تعلّم الإدماج في توفير الفرصة للمتعلّم لممارسة الكفاءة المستهدفة.

تمكن الوضعية الادماجية من تنمية الكفاءات العرضية وكفاءات المادة من خلال تجنيد واستخدام لمعارف الموارد المكتسبة من مختلف الميادين والمواد.

وليست الوضعية الإدماجية مجرد رصف للمعارف المكتسبة من المواد، كما أنها ليست أيضا تطبيقات تجرى لترسيخ المعارف. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج و، 2016، ص 26)**

5.4 مميزات الوضعية الإدماجية:

تختلف الوضعية الإدماجية عن الوضعية التعلمية، ومن أهم الاختلافات أن تكون الوضعية الإدماجية مركّبة، فيستدعي إنجازها ربط عدة تعلمات سابقة التي تتطلب التجنيد، و من مميزات الوضعية الإدماجية:

- تجنّد مجموعة من المكتسبات لكنها مكتسبات مدمجة وليست مجموعة بعضها لبعض.
- موجهة نحو المهمة، وذات دلالة. فهي إذن تحمل دلالة اجتماعية، سواء لمواصلة المتعلّم مساره الدراسي، أو في حياته اليومية أو المهنية لكنها ليست تعلّما مدرسيا.
- مصدرها نمط من المشكلات خاصة بالمادة أو مجموعة من المواد التي خصصنا بعض معاملها.
- جديدة بالنسبة للتلميذ **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ي، 2016، ص 14)**

1.5.4 خصائص الوضعية الإدماجية:

تتميز الوضعية الإدماجية بمجموعة من الخصائص، تبرز من خلالها أهداف المقاربة بالكفاءات، التي ترمي إلى تفعيل دور المتعلّم من جهة، وتضمن تحويل التعلمات التي تتمّ في المدرسة إلى الواقع الحقيقي الذي يعيشه، بمعنى أنها تهيئ المتعلّم للتفاعل مع محيطه.

يلخصّ كل من "عبد الله قلي و فضيلة حنّاش" خصائص الوضعية الإدماجية في:

- واقعيتها وحيويتها لاتصالها بحياة المتعلم
- احتواؤها خبرات وقيم اجتماعية مرغوب فيها.
- انطواؤها على مجموعة من المعارف والمهارات المفيدة اجتماعيا.
- تقتضي الوضعية الإدماجية إلى جانب تجنيد المتعلم موارده الذاتية أي قدراته وحاجاته وإمكانياته الذاية.
- وضعية مركبة فلا يعني الإدماج مجرد تحويل واسترجاع معارف سابقة بقدر، ما هو بناء وإعادة تركيب أدوات معرفية وصيغ جديدة. **(قلي، و حناش، 2009، ص 201)**

6.4 الوضعية التقويمية:

يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية ويواكبها في جميع مراحلها، إذ أصبح معنيا أكثر من أي وقت مضى بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف، والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجه.

ولما كانت المناهج الجديدة تعتبر المتعلم هو محور الفعل التعليمي التعلمي، وهو من يقوم ببناء تعلماته بنفسه و اكتساب المعارف والكفاءات من خلال أنظمة تعليمية تعلمية، فإن عملية تقويم التعلمات لدى المتعلم تركز على توضيح المعارف التي إذا تحكم فيها يستطيع أن يبرهن على كفاءته، وتحديد مقياس النجاح الذي يستند إلى أداة قابلة للملاحظة والقياس وانجازها في وضعيات تعلم.

1.6.4 تعريف الوضعية التقويمية:

هي وضعية إدماجية يتم من خلالها فحص درجة الملاءمة بين مجموعة من التعلمات ومجموعة من المعايير لاتخاذ قرار.

هي الحالة التي يوضع المتعلم فيها أمام مشكلة، تتحدى تفكيره ومعلوماته، فيتطلب منه الموقف اللجوء إلى توظيف قدراته العقلية والمعرفية، وتسمح لنا من التأكد من مكتسبات المتعلمين ومدى تأسيس الكفاءة المستهدفة لديهم، حيث أن كفاءة المتعلم تسمح له بتجنيد جملة من موارده من أجل حل الوضعية الإشكالية المطروحة في سياق محدد، وتنجز دون تدخل الأستاذ لأنها تختم بحكم أو ملاحظة أو علامة.

"هي وضعية أو عدة وضعيات إدماجية مرّكبة وليست معقدة تهدف إلى تقويم كفاءات التلميذ حيث يثبت من خلالها كفاءته" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ي، 2016، ص 25)**

2.6.4 شروط الوضعية التقويمية:

وتستجيب هذه الوضعيات لعد شروط، الرئيسة نذكر ثلاثة منها وهي:

- أن تناسب الكفاءة المستهدفة بالتقويم.
- أن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، أي تحفزه على العمل.
- أن تحمل قيما إيجابية.

ومن جهة أخرى، على الوضعيات المشكلة التقويمية أن تتكفل بمركّبة أو مركّبات الكفاءة الختامية المستهدفة كما ينبغي أن تحتوي على معيار أو معايير التقويم.

3.6.4 مكونات الوضعية التقويمية:

تحيل الوضعية التقويمية المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في سياق معين، إلى الربط بين تعلماتهم (المعرفية، المهارية، والوجدانية) واستثمارها في معالجة مشكلة محددة بغرض التأكد من مدى اكتساب الكفاءة المستهدفة، وهو ما يتطلب إخضاعهم إلى هذا النوع من الوضعيات؛ وحتى يتمكّن الأستاذ من ذلك فلابد أن تتضمن مجموعة من المكونات كما حدّدها بوكرمة و دحدي؛ وتتمثل في:

أ- **السند:** يصطلح عليها كذلك بالدعامة أو الحامل ويتضمن العناصر المادية التي تقدم للتلميذ؛ فيلم، رسم بياني، وثيقة تاريخية أو إدارية، نص.

ويتضمن السند كذلك المعلومات التي سيستثمرها المتعلم أثناء الإنجاز وقد يشمل معلومات مفيدة أو غير مفيدة، أو ما يصطلح عليها بالمعلومات المشوشة.

ب-**السياق:** أي المجال الذي تمارس فيه الكفاءة، فقد يكون السياق عائليا، أو سوسيو ثقافيا أو تاريخيا.

أ- **المهمّة:** يقصد بها المطلوب من المتعلم إنجازه ويستحسن أن تتضمن المهمّة أسئلة مفتوحة تتيح للتلميذ فرصة إشباع حاجاته الخاصة، كالتعبير عن الرأي واتخاذ المبادرة المعرفة بالكينونة، ويعتبر مفهوم المهمّة مفهوما مركزيا في التعلم بالوضعيات المشكلات لحد جعل "روجيرز" يتحدث عن المهمّة المعقدة كمرادف للوضعية المشكلة.

ب- **التعليمات:** هي مجموع التوجيهات التي تقدم بشكل صريح للمتعلم، قصد مساعدته على أداء مهمّته.

مثلا: استعمال معجم معين – عدد معين من الأسطر- توظيف الاستشهاد، وغالبا ما تحدد التعليمات ما نسميه معايير الإتقان في الكفاية **(بوكرمة ، ودحدي، 2011، ص ص 495 - 496)**.

4.6.4 خصائص الوضعية التقويمية:

لتقويم الكفاءة لا يطرح الأستاذ سؤالا عن معرفة ما، بل يقدم للتلميذ عملا معقدا نسبيا (بما يناسب مستواه)، أو وضعية مشكلة ويراقبه أثناء الإنجاز والممارسة، ويقدر مدى تمثله لما طلب منه

ونجاحه في تجنيد معارفه ومهارته أو قدراته، فيصدر الأستاذ حكما عن الكفاءة في شكل ملاحظات دقيقة بعيدة عن الأحكام العامة، و لتحقيق ذلك لا بد من الالتزام بهذه الخصائص:

- التحديد الدقيق للكفاءة التي يراد قياسها، فالكفاءة لا تقوم إلا عن طريق الأداء.
- لا تستهدف الوضعية التقويمية استرجاع المعارف فحسب.
- تدفع المتعلم إلى تجنيد موارده (معارف، مهارات، .....).
- أن تكون الوضعية جديدة بالنسبة للمتعلم (يواجه بها لأول مرة).
- تؤدي الوضعية إلى الإنتاج .
- أن تجعل التلميذ فاعلا ومشاركا.
- أن تكون الوضعية ذات معنى ودلالة بالنسبة للتلميذ.
- مراعاة مستوى المتعلمين المستهدفين
- اشتمال الوضعية على سياق وسندات وتعليمات.
- وضوح التعليمات في طرح الأسئلة من خلال دقة الأفعال الإشارية المستعملة تجنبا لكل تأويل ،وقد تتضمن التعليمة : تحديد حجم المنتج، توظيف بعض الموارد، تحديد نمط المنتج أو نوعه.

5 معايير التقويم:

تعتبر المعايير والمؤشرات من المفاهيم الأساسية الواردة في المناهج، وتتعلق بعملية التقويم، وتحدد العلاقة بين مستوى الكفاءة والوضعية التعلمية أو التقويمية، إذ بواسطة المعايير ومؤشراتها تتمّ عملية التقويم، وذلك بتجزئة الكفاءة إلى مركباتها، واختيار الوضعيات المناسبة لاكتسابها أو تقويمها، ومن

ثمّ يجري تحديد المعايير ومؤشرات التقويم، فتُجنّب المقوّم العشوائية والذاتية، وتجعل عملية التقويم مبنية على نتائج صادقة فتؤدي إلى اتخاذ قرارات صائبة.

1.5 مفهوم المعيار:

حسب Xavier Rogiers المعيار هو خاصية وعلى عمليات صياغته أن تحدد هذه الخاصية، إما باستعمال اسم اصطلح عليه (كالملاءمة، الانسجام، الدقة، الطرافة)، وإما باستعمال اسم يرفق بمتمم اصطلح عليه (استعمال جيد، تأويل صحيح، إنتاج ذاتي)، إما باللجوء إلى السؤال.

وبتعريف آخر "هي الصفات المميزة لنوعية المنتوج المنتظر من المتعلم، حيث كل معيار يعبر عن شرط من شروط النوعية المتوفرة في المنتوج المحصل عليه من المتعلم بعد التعلم، وترتبط المعايير بموضوع الكفاءة الختامية لكل ميدان في كل مستوى" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ب، 2016، ص 8)**

"ويستعمل المعيار في عملية التصحيح، فهو الصفة النوعية التي يجب على منتوج التلميذ احترامها: الدقة، الانسجام، الأصالة، ... فالمعيار هو رأي نعتمده في تقدير منتوج معين" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج 1، 2009، ص 85)**

"هو حجر الزاوية لتقويم الكفاءات. وهو النوعية التي ينبغي أن يتّصف بها المنتوج: الدقة والوضوح، الانسجام، الأصالة..." **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ج، 2016، ص 85)**

"هي معلومات أو عبارات تدل على الخاصية العامة التي ينبغي أن تتوفر في المنتوج المنتظر، وهي قابلة للملاحظة وتتدرج في إطار مراقبة نشاط المتعلم، لمعرفة ما تتطلبها المهام المنتظرة منه في معالجة المشكلة وكأداة التقويم الذاتي" **(اللجنة الوطنية للمناهج ط، 2016، ص 22)**

حسب التعاريف السابقة يُعدّ المعيار ركن أساسي من عملية التقويم، يتّصفُ بنوع من الشمولية في مجال محدد، لذلك لا يمكن ملاحظته مباشرة، له ارتباط وثيق بالكفاءة محلّ التقويم، إذ يُعبّر عن الجانب الإجرائي لها، كونه أحد صفات المنتوج.

ومن أمثلة المعايير المعتمدة في تصحيح اللغة العربيّة واللغة الفرنسيّة كذلك: سلامة اللغة، سلامة الرّسم، الاتّساق المعنوي.

من المعايير المعتمدة في الرّياضيات: التّأويل المناسب لمعطيات الوضعيّة، الاستعمال السليم لأدوات المادة.

2.5 أنواع المعايير:

أشار قلي و حناش إلى نوعين من المعايير، و هي المعايير الكيفية والمعايير النوعية، "معايير كيفية: وهي معايير ذات طبيعة مطلقة كمعرفة التواريخ أو الرياضيات فالمعيارهذا يكون محددا بحيث أن المتعلّم يجيب أو يخطئ؛ معايير كمية: وهي معايير ذات طبيعة نسبية مثل عد الأخطاء المسموح بها أو نسبة الإجابات الصحيحة" **(قلي و حناش، 2009، ص 36)**

اهتمت المناهج كثيرا بعملية التقويم، من خلال اعتماد شبكات التقويم بالمعايير، والتي تعدّ أهمُّ ما جاءت به المناهج في عملية تقويم أعمال التلاميذ، وهي واحدة من ضمن الشبكات المعتمدة في التقويم المستمر، كبطاقات الملاحظة والمتابعة، وشبكات تذويت القيم.

و من أجل الاستعمال السليم لهذه الشبكات لابد من الاستعمال السليم لمعايير التقويم ومؤشراتها، تنقسم المعايير إلى نوعين:

1.2.5 معايير الحد الأدنى:

محكّات التّقييم المتّصلة بالكفايات الأساسيّة أي مؤشّرات الحدّ الأدنى للأداء المقبول أي الزّاد المعرفي والمهاري الأدنى المطلوب من المتعلّم في مرحلة محدّدة من سياق التعلّم.

هو الشرط المعتمد للحكم على كفاءة التلميذ، ترتبط بالإجابة عن الأسئلة التالية: هل يقوم التلميذ بشكل صحيح بما يقوم به؟ هل (العمليات الحسابية أو القواعد الإملائية) سليمة حتى ولو لم تكن وجيهة؟

يعد هذا المعيار معيارا إشهاديا نقرّر من خلاله أن المتعلّم أهل للنّجاح أو للإخفاق، يحول عدم تملّكها دون مواصلة التعلّم؛ وتنقسم بدورها إلى ثلاث مستويات:

- **دون التملّك الأدنى [+ − −]:** عتبة متدنّية من عتبات التملّك ويقصد بها أنّ السّيطرة على المعيار غير كافية، ودون الحدّ الأدنى المطلوب، أي أنّ درجة تحقيق الهدف لم تبلغ المستوى اللاّزم للنّجاح.
- **التملّك الأدنى [+ + −]:** العتبة الوسطى في عتبات التملّك، ويقصد بها أنّ السّيطرة على المعيار أو على المعايير متوسّطة، وعلى قدر الحدّ الأدنى المطلوبن أي أنّ درجة تحقيق الهدف بلغت المستوى اللاّزم للنّجاح.
- **التملّك الأقصى [+ + +]:** العتبة العليا في عتبات التملّك، ويقصد بها أنّ السّيطرة على المعيار أو على المعايير تامّة وجيّدة، أي أنّ درجة تحقيق الهدف قد بلغت أقصاها، وتجاوزت المستوى اللاّزم للنّجاح.

2.2.5 معايير التميز و الإتقان (النوعية):

هو معيار لا يعاقب الإنتاج الذي لا يتوفر فيه، فالحل الأصيل وأسلوب تحرير نص مثلا، تعتبر معايير نوعية، تمنح صاحبها إضافة في تقييم المنتوج، لكنها لا تعاقب من لم يحققها **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ي، 2016، ص 22)**

- **التّميّز:** حالة اقتدار وإتقان لا يبلغها إلاّ المتعلّم المتفوّق، بعد أن يكون بالضّرورة قد حقّق التملّك الأدنى على الأقلّ في جميع المعايير الدّنيا بلا استثناء. بلوغ حالة التميّز و الإتقان مشروط بتحقّق عتبة التملّك الأدنى في كلّ معيار من معايير الحدّ الأدنى.

تعدّ هذه المعايير معايير غير ضرورية للتصريح بنجاح المتعلم، فلا يحول عدم تملكها دون مواصلة التعلم، بيد أنها معايير تمكّن من الكشف عن مستوى أداء كل متعلّم، ومن ثم ترتيبهم ترتيبا تفاضليا.

6 مؤشرات التقويم:

"المؤشّر هو الوجه العمليّ للمعيار، المؤشّر رمز ملموس قابل للملاحظة والقياس" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ج، 2016، ص 5)**

هي سلوكات قابلة للملاحظة ناتجة عن تحليل مهام تخص الكفاءة محل التنصيب و النماء، تتصف بالخصائص التالية:

- يصاغ مؤشر التقويم بفعل سلوكي يدمج بين القدرة المنماة و المعرفة المستهدفة.
- يسمح مؤشر التقويم بتنظيم التدرج و بناء جهاز (شبكة) التقويم التكويني و التحصيلي.
- تعتمد المؤشرات لبناء شبكة التقويم، بعد تحديد معايير التقويم التي تساعد المتعلم على مراقبة نشاطه، و تمكن المدرس من معرفة السيرورة و اكتشاف النقائص التي تحتاج إلى التعديل و العلاج الحيني.
- إن معالجة أي وضعية إدماجية هو قبل كل شيء تقاطع محورين متفاعلين متكاملين محور الكفاءات و محور القدرات.

1.6 التمييز بين المعيار والمؤشر:

يتطلب تقييم كفاءات المتعلمين والتأكد من درجة تملّكها أن نستند إلى جملة من المعايير للإصلاح، بيد أن هذه المعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتوج المتعلمين، لذا وجب التسلح بمجموعة من المؤشرات، التي تجعل هذه المعايير إجرائية، ونميز هنا بين المعيار والمؤشر.

فالمعيار هو خاصية يجب احترامها له خصائص عامة ومجردة تطبق على محتويات مختلفة. أما المؤشر فهو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير (إما كمية أو نوعية)، ونلجأ في الغالب إلى تحديد مؤشرات متعددة كي نتبين مدى احترام المعايير، خاصة في الحالات، التي يصعب فيها ملاحظة المعيار.

و لتوضيح العلاقة بين الكفاءة الختامية و المعيار و المؤشرات، تقدم المناهج الجديدة هذه العلاقة كما في الجدول التالي:

جدول (08) يوضح **العلاقة بين الكفاءة الختامية و المعايير و المؤشرات. (اللجنة الوطنية للمناهج د، 2016، ص 20)**

الميدان :فهم المنطوق	
الكفاءة الختامية: يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي ويتجاوب معها	
مركبات فهم المنطوق: * يرد استجابة لما يسمع /*يتفاعل مع النص المنطوق/*يحلل معالم الوضعية التواصلية/*يقيّم مضمون النص المنطوق	
*** يرد استجابة لما يسمع (مركبة متعلقة بالمعرفة)**	
المعايير المفسرة لفهم المنطوق	**نماذج من المؤشرات**
*فهم المعنى العام لنصوص منطوقة ذات دلالة	* يختار موضوع النص من خيارات معطاة * يعيد سرد قصة سمعها. * يجيب عن أسئلة حول نص القصة * يعبر برسم بعد سماع القصة * يستعين بأدوات التعبير غير اللغوية لتأكيد الفهم
*الحصول على معلومات محدّدة من نصوص منطوقة ذات دلالة	* يكمل معلومة ناقصة في جملة معطاة، بالاستعانة بكلمات مقترحة . * يلخّص القصة التي سمعها في جملة أو جملتين. * يجيب عن أسئلة تبدأ بـ :من، ما، أين، كيف، كم، ماذا، لماذا، متى.
*فهم تسلسل الأحداث في النص المنطوق	* ينفّذ تعليمات وردت في النص. * يعيد ترتيب أحداث نص منطوق. *يحدد المراحل الأساسية للحكاية

يتضح من هذا الجدول العلاقة بين الكفاءة و المعيار، حيث لا يمكن تقييم الكفاءة بدون تحديد المعايير التي من خلالها تتم هذه العملية، و لا يمكن تقييم التحكم في المعايير إلا من خلال رصد المؤشرات، فالمعيار أشمل و أعم، و المؤشر هو المستوى العملي الإجرائي للمعيار، إذ لا يمكن الحكم على المعيار مباشرة بل من مؤشراته التي تكون قابلة للملاحظة و القياس.

2.6 خصائص التقويم الجيد:

من أجل ضمان تقويم جيد، لابد أن يخضع لقاعدة 3/2 أو 75% :

قاعدة 3/2: تعني أن يقع تقييم المتعلم في كل معيار من معايير الحد الأدنى في ثلاث فرص على الأقل، أو مضاعف لثلاثة، وذلك بهدف تحاشي الإخفاق غير الدال والنجاح غير الدال.

قاعدة 75 %: تعني أن 4/3 الاختبار تتعلق بمعايير الحد الأدنى، أي بالمكتسبات المستجوبة للشروع في التعلمات اللاحقة، و 25 % من بنود الوضعية التقويمية تتعلق بمعيار التميز، وينسحب ذلك على التقييم العددي. **(وزارة التربية الوطنية (1)، 2016، ص ص 46 – 51)**

وتتضّح هاتين القاعدتين في الجدول التالي:

جدول (09) يوضح أنواع المعايير و كيفية تقييمها(وزارة التربية الوطنية 1، 2016، ص 12).

	معايير الحـــــــــد الأدنـــــــــى				معيار التميز	المجموع
	انعدام التملك	التملك دون الأدنى	التملك الأدنى	التملك الأقصى	التميز	
قاعدة 2/3	0/3	1/3	2/3	3/3		
قاعدة75%	% 0	%25	% 50	%75	%25	%100
التقييم العددي	0/20	5/20	10/20	15/20	5/20	20/20

ثانيا: المسارات التعلمية لأنشطة التعلّم

1 مسار التعلّم في اللغة العربية

1.1 تقديم المادّة:

تحظى اللغة العربية بمكانة متميّزة في منظومتنا التربوية باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكوّنا رئيسا للهوية الوطنية، ولغة التدريس لكافّة المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة عرضية. ولذلك فإنّ التحكّم فيها هو مفتاح العملية التعليمية/التعلّمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكّن المتعلّم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج د، 2016، ص 3)**

2.1 ميادين اللغة العربية:

انطلاقا من ترتيب تعلّم مهارات اللّغة، حيث تعتبر مهارة الاستماع أول تلك المهارات، وتليها مهارة الكلام ثمّ القراءة، و أخيرا مهارة الكتابة و الإنتاج، لذلك راعت المناهج هذا التدرج في تقديم وترتيب ميادين اللغة العربية الأربعة، وهي على النحو الآتي:

ميدان المنطوق: هو إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة.

ميدان التعبير الشفوي: هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر. كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها.

ميدان فهم المكتوب: هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم ، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم

وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري ، وتدفعهم لأن يكونوا ايجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات و المطالعة.

ميدان التعبير الكتابي: هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة). وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج .ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج د، 2016: ص 5)**

3.1 المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية:

عرّف "هني خير الدين" المقاربة النصية بأنها "الخطة المستعملة لنشاط ما، مرتبطة بأهداف معينة، والذي يُراد منها دراسة وضعية، أو مسألة، أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق من مشروع ما. وقد استخدم في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية عملية وفق استراتيجية تربوية وإيديولوجية واضحة" **(هني، 2005، ص 101)**

وحسب ما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، فإنها: "هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي و الإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية ، وبهذا يصبح النص(المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلّمية ، ومن خلالهما تُنمّى كفاءات ميادين اللغة الأربعة "

وتضيف (الوثيقة المرافقة) إلى أن ذلك يتم تناول النص على مستويين:

المستوى الدلالي : ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية...) إذ يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

المستوى النحوي : ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا، يُحدد الأدوار الوظيفية للكلمات. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج د، 2016، ص 6)**

أمّا التعريف الإجرائي لهذه المقاربة، فيقصد بها أنّ التعلمات تنطلق من نص يقدّمه الأستاذ، يتضمن جميع المعارف والمهارات المستهدفة بالبناء، يتفاعل معه المتعلمون لاكتسابها، و ينتجون في نهاية التعلّم نصّا شبيها بالنص الأوّل يضمّنونه التعلّمات المكتسبة.

2 مسار التعلّم في الرياضيات:

1.2 تقديم المادة:

الرياضيات وسيلة لتكوين الفكر وأداة لاكتساب المعارف، فهي تساهم في نموّ قدرات التلميذ الذهنية وتشارك في بناء شخصيته ودعم استقلاليته وتسهيل مواصلة تكوينه المستقبلي. كما تسمح للتلميذ باكتساب أدوات مفهوماتية وإجرائية مناسبة تمكنّه من القيام بدوره بثقة وفعالية، في محيط اجتماعي تتزايد متطلباته أكثر فأكثر، وفي عالم شمولي يتحوّل باستمرار. وهذا يعني أنها تضطلع بمهمّة تكوين العقل الناقد وتمليكه أدوات ومقاييس الحكم ومفاهيم الصّح والخطأ المجردة.

تتضمن الكفاءات العرضية المساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي نسعى إلى جعل المتعلم يكتسبها أثناء مساره الدراسي. والرياضيات، كباقي المواد، تسهم في تحقيق بعض الكفاءات العرضية إسهاما مباشرا وبشكل غير مباشر بالنسبة لكفاءات أخرى. فتعلّم الرياضيات في

الابتدائي يقوم على الاستكشاف والملاحظة والتجريب والتحليل والاستدلال والتبرير والنقد والتخيل وتشجيع الفضول العلمي والاستعمال الوجيه للتكنولوجيات الحديثة.

فـي المجـال المنهجـي تعمـل الرياضـيات علـى إكسـاب التلاميـذ اسـتراتيجيات العمـل الفعـال كالتخطيط وتنظيم المعلومات وجمعها وتصنيفها وتجنيدها في حل مشكلات وتحويلها إلى مواقف معيشية.

وفي مجال القيم والمواقف، يساهم تعلّم الرياضيات في ترسيخ قيم العدل والإنصاف والتضامن والتعاون والصدق ويعزّز قيم الجدّ والاجتهاد والمثابرة وقبول الرأي الآخر.

وعلـى الرغم من محافظـة الرياضـيات علـى مسلماتها القائمـة منذ القدم، فقد واكبـت التطـورات العلميـة والتقنيـة المعاصـرة، وسـاهمت فـي تطـوير العلـوم الحديثـة مـن إعـلام آلـي وطـبّ وعلـوم طبيعيـة واقتصاد ومواصلات واتصالات.

وبناء عليه، تعتبر الرياضيات بحقّ، العمود الفقري لتطوّر العلوم على اختلاف أنواعها وشُعَبها، إذ لا نكاد نتصوّر ازدهارا معتبرا في أيّ من هذه الميادين دون أن يكون للرياضيات نصيب في ذلك.

(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ن، 2016، ص 3)

2.2 ميادين الرياضيات:

بناء على المفاهيم الرياضية، واختلاف مجالاتها بين تحليل وجبر وهندسة، كان توزيع محتويات هذه المادة أيضا في هذه المناهج، مراعية توزيعها توزيعا ينمي كفاءات ختامية وفق الحاجة و النمو المعرفي والمهاري للمتعلمين، ويتماشى مع أولويات التعاطي مع هذه المادة الحيوية، وتتضمن أيضا أربعة ميادين وهي:

ميدان الأعداد والحساب: يراعي هذا الكتاب أن اكتساب مفهوم العدد مرتبط بالمدة الزمنية، ويأخذ شكلا معقدا جدا وأنّ تطور مفهوم العدد لا يتحقق بالتلقين والحفظ، بل يحتاج إلى أنشطة في العد،

وأخرى في حل المشكلات بأصنافها المختلفة وأنشطة تخص تعلم الإجراءات الآلية، فضلا عن فهم التعيين الرقمي والتعيين الحرفي. لذلك سعى الكتاب إلى تعاضد هذه الأنشطة مجتمعة، لينبثق عنها بناء نظام التعداد العشري.

الفضاء والهندسة: تميز هذه الأنشطة نوعين من المعارف، معارف فضائية تساعد التلميذ على التحكّم في علاقاته بالفضاء المحيط به ومعارف هندسية تساعده على حل مشكلات تتعلق بكائنات موجودة في الفضاء.

المقادير والقياس: أعطى الكتاب أهمية خاصة لميدان المقادير والقياس نظرا لتدخل مفاهيم هندسية وأخرى عددية في التحكم في التعلمات الخاصة به. وقد ركّزت الأنشطة المقترحة في هذا الميدان على الأطوال والمدد و إعطاء معنى للمقادير.

تنظيم المعطيات: يعتبر هذا الميدان مجالا خصبا لاستخدام العدد للتعبير عن معطيات واستنطاقه من أجل الحصول على معلومات، يهدف منهاج السنة الأولى إلى الوصول بالتلميذ إلى استخراج معلومات من جدول أو إتمام كتابة معلومات في جدول للإجابة عن أسئلة أو حل مشكلات بسيطة من الواقع. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج و، 2016: ص 25 – 26)**

2.3 مكانة حلّ المشكلات في تعلّم الرياضيات:

إنّ الاستراتيجية التي اختارتها المناهج في تعليم الرياضيات في هذه المرحلة، هي حل المشكلات، ويعتبر هذا الخيار مبررا، لأن هذه الاستراتيجية تفعّل من دور المتعلّم –وهذا من صميم المقاربة بالكفاءات– ومن جهة أخرى تتمثّل في مساهمة هذه الاستراتيجية في تفعيل مستويات التفكير العليا لدى المتعلّمين، وتدريبهم على صياغة الفرضيات واختبارها، وبذلك يكتسب المتعلم الكفاءات العرضية التي تسعى المناهج إلى إرسائها، كفاءات ذات طابع فكري ومنهجي وتواصلي واجتماعي.

و تشير المناهج إلى مكانة هذه الاستراتيجية "إنّ نشاط حلّ المشكلات من صميم تعلّم الرياضيات، وهو معيار أساسيّ للتحكّم في المعارف في كلّ المجالات الرياضية، وهو أيضا وسيلة لضمان امتلاك هذه المعارف والمحافظة على معناها" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج** ز، **2016، ص 3)**

3 مسار التعّلم في التربية البدنية:

1.3 تقديم المادة:

إنّ التربية البدنيّة مادّة تعليميّة كسائر المواد الأخرى، تساهم بقسط وافر في بلورة وتطوير شخصيّة الطّفل. وتتميّز بالتأثير المباشر على السلوك والتصرّفات، وتحويلها من تلقائيّة موروثة إلى سلوكات مبنيّة ومكيّفة، بمنهج علميّ شامل ذو نظرة متفتحة على المحيط بأبعاده.

ويعتبر اللّعب المجال الأوفر في هذه المرحلة من التّعليم، حيث يشكّل الركيزة الأساسيّة لاكتشاف الطفل نفسه ومحيطه والتّكيّف معهما، والوسيلة المثلى لتطوير قدراته البدنيّة والفكريّة، والرّفع من درجة استثمار موارده الذاّتيّة، والعمل على تنوّع المهارة الحركيّة، موازاة مع تطوير الأجهزة الحيويّة الوظيفيّة.

كما أنّه يمنحه فرص التعلّم عن طريق المحاولة، ويتيح له متعة التخيّل والإبداع، ومواجهة الذّات والغير في نفس الوقت، بإبراز قدراته وتفعيلها من أجل الفوز.

ورغم ما بذل من مجهودات في هذا الصّدد لم ترق التربية البدنية إلى ما تصبو إليه في المرحلة الابتدائيّة لاعتبارات كثيرة نحصرها في:

– اعتبارها نشاطا ترفيهيا وليس مادّة تعليميّة ذات أهداف مرتبطة بالمواد الأخرى من جهة، وبالتلميذ بمركّباته (الحسيّة الحركيّة، المعرفيّة، العلائقيّة) من جهة أخرى.

– محدوديّة ملمح تكوين المربين من معلّمين ومديرين ومفتّشين من حيث المادّة معرفياً وبيداغوجيا، جعلهم ينفرون منها، وغالبا ما تعوّض بأنشطة أخرى كالرياضيات واللغة العربية.

– قلّة المرافق والوسائل التعليميّة في أبسط مستواها في المؤسّسات التعليميّة الابتدائيّة وخاصّة منها الرّيفيّة.

"كلّ هذا طرح نفسه بحدّة عند الشّروع في بناء المناهج، واستلزم الأمر التحلّي بالواقعيّة والموضوعيّة للتوفيق بين الواقع الميدانيّ المعيش، والطّموحات المتوخّاة من التربية البدنية كمادّة تعليميّة. وذلك، باعتماد منطق جديد ومقاربة ذات أبعاد شاملة في تكوين فرد فعّال، متّزن، مندمج ومتفتح يستطيع مواكبة ومواجهة الرّهانات العالميّة الحاليّة والمستقبليّة" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج هـ، 2016، ص 3)**

2.3 ميادين التربية البدنية:

تتضمن التربية البدنية في مرحلة التعليم الابتدائي ثلاثة ميادين رئيسية:

أ– **ميدان الوضعيات والتنقلات:** تهدف إلى أن يتخذ التلميذ وضعيات وهيآت طبيعية لها علاقة مع محيطه المباشر.

ب– **ميدان الحركات القاعدية:** ينفذ حركات قاعدية مبنية على تكامل جسمه.

ميدان الهيكلة والبناء: يحدد ويستغل فضاء الممارسة. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج هـ، 2016، ص 9)**

4 تخطيط التعلمات لإرساء كفاءة:

1.4 البرنامج السنوي:

يختلف البرنامج السنوي من حيث التناول، ففي المقاربة بالمضامين كان يسمى التوزيع السنوي، ويتضمن توزيع محتوى البرنامج السنوي على الفصول و شهور السنة الدراسية؛ أما في المقاربة بالأهداف فكان عبارة عن تدرج سنوي، يتضمن المحتويات المعرفية والكفاءات القاعدية التي يستهدف بناؤها.

أما في المقاربة بالكفاءات في المناهج المعاد كتابتها فتمت تسميته بالبرنامج السنوي، وهو التعلّمات السنوية المبرمجة؛ متمثلة في المحتويات المعرفية، ويقدمها تحت مسمى الموارد المعرفية، ترتبط ببناء الكفاءات الشاملة للمواد، متدرجة من اكتساب هذه الموارد و توظيفها، إلى بناء القيم والكفاءات العرضية؛ بالإضافة إلى إدراج لوضعيات تعلمية مرتبطة بالمعايير و مؤشرات التقويم.

يُقدّم البرنامج هذه الموارد وفق تقسيم محدد على المقاطع التعلمية، مرتبطا بالموارد المنهجية، ويقترح الحجم الزمني الذي يتناسب مع إرساء تلك الكفاءات.

جدول (10) يوضح البرنامج السنوي للتعلمات السنة الأولى ابتدائي (اللجنة الوطنية للمناهج أ، 2016، ص 10)

نص الكفاءة الشاملة: يحلّ مشكلات بتجنيد معارفه حول الأعداد الطبيعية الأصغر من 100، والجمع، ويستعمل خواصّ هندسية ومصطلحات وتعابير مناسبة لوصف تنقّل أو تحديد موقع شيء، أو وصف أو تمثيل، أو نقل شكل.		
القيم والمواقف	**الهوية**	ينمّي اهتمامه باللغة العربية واستعمالها في الحياة اليومية – يعتزّ باستعمال اللغة العربية لتبليغ أعماله وإنتاجه العلمي
	الضمير الوطني	يعتزّ بانتمائه للجزائر – يحترم رموز الأمة
	المواطنة	يحترم أراء الآخرين
	التفتح على العالم	يستعملالترميز العالمي – يُقبل على استعمال الوسائل العصرية والتكنولوجية
الكفاءات العرضية	**طابع فكري**	يلاحظ ويستكشف – يتحقّق من صحّة نتائج ويصادق عليها – يستعمل تكنولوجيات الإعلام والاتّصال.

	طابع منهجي	ينظّم عمله – يُعدّ إستراتيجية ملائمة لحلّ وضعيات مشكلة				
	طابع تواصلي	يستعمل مختلف أشكال التعبير: الأعداد والرموز والأشكال – يعبّر كتابة مشافهة بكيفية سليمة – يستعمل الترميز العالمي				
	طابع شخصي واجتماعي	يبذل جهدا للقيام بعمله ويثابر لإتمامه –يتعاون مع أقرانه – يثمّن قيمة العمل				
الميدان	**الكفاءات الختامية**	**مركّبات الكفاءة**	**المحتويات المعرفية**	**أنماط الوضعيات**	**معايير ومؤشّرات التقويم**	**الزمن**

إذا كانت المصفوفة المفاهيمية تثبّت بشكل شامل المعارف المستخدمة كموارد، فإنّ جدول البرنامج السنوي يقدّم تفاصيل هذه المعارف والموارد مع أنماط الوضعيات التعلّمية، ومعايير التقويم ومؤشّراته، وكذا مقترح لتوزيع الحجم الزمني؛ ويحتوي هذا الجدول على المفاهيم الآتية:

ينقسم الجدول إلى قسمين، القسم الأول يتمثل في الأسطر وفيه القيم والمواقف والكفاءات العرضية، والقسم الثاني للأعمدة وفيه الميادين وملحقاتها.

أولا: الأسطر:

- يتضمن السطر الأول، الكفاءة الشاملة المحددة في ملمح التخّرج.
- يتضمن السطر الثاني القيم والمواقف، حيث تؤكد هذه المناهج على بروزها كمعايير ومؤشرات صريحة، ليتم استهدافها في صياغة الوضعيات، على عكس ما كانت عليه في المناهج السابقة أي ضمنية.

- يتضمن السطر الثالث الكفاءات العرضية، والتي تستهدفها المناهج صريحة أيضا، على شكل مؤشرات قابلة للتقويم، ويذكّر بالكفاءات العرضية ويبرز إسهام المادّة الخاصّ أيضا (حيث تعتبر هذه الكفاءات مشتركة بين المواد الدراسية).

ثانيا: الأعمدة:

وبقيّة الجدول موزّعة على شكل أعمدة، تتوافق فيها الكفاءات والمعارف الموارد مفصّلة، وأنماط الوضعيات التعلّمية المناسبة، ومعايير التقويم ومؤشّراته، والحجم الزمني.

- يتضمن العمود الأول الميادين والتي يختلف عددها من مادة إلى مادة أخرى.
- يتضمن العمود الثاني منصوص الكفاءات الختامية المذكورة في ملمح التخرّج، هذه الكفاءات يتم بناؤها عن طريق الميادين.
- يتضمن العمود الثالث مركبات الكفاءة، التي تعتبر بدورها تجزئة للكفاءة الختامية، حيث تساعد تجزئتها على بناء الوضعيات وصياغة مؤشرات التقويم المناسبة لكل مركّبة، وبذلك تصبح الكفاءة في مستوى قابل للأجرأة. فتركّز هذه المركّبات على التحكّم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحلّ وضعيات مشكلة، تساهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة؛ وهذا ما يكفل ارتباط هذه الكفاءات بكفاءات المادة.
- يتضمن العمود الرابع الموارد المعرفية (المضامين)، و التي يجب أن تتضمنها الوضعيات التعلمية قصد اكتسابها وتجنيدها لحل المشكلات.
- يتضمن العمود الخامس أنماطا من الوضعيات يقترحها المنهاج (مع ضمان الحرية للأستاذ لإعادة صياغتها مراعيا خصوصية البيئة الخاصة بتلاميذه)، شريطة أن تمكّن هذه الوضعيات من التحكّم في الموارد وتوظيفها لتشمل مركّبات الكفاءة الثلاثة.

- يتضمن العمود السادس عنصرا مهمّا يفعل من عملية التقويم، الذي سعت المناهج لإبرازه في شكل معايير ومؤشرات التقويم، يقوم الأستاذ برصدها من خلال بطاقات الملاحظة اليومية، أو شبكات التقويم، على أن تكون هذه المؤشرات موزّعة على مختلف مركبات الكفاءة.
- يتضمن العمود السابع الحجم الزمني الذي ينبغي أن يكون مناسبا لبناء الكفاءة أو مستوى الكفاءة المستهدفة.

2.4 مصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات:

من بين أهم ما وضّحته هذه المناهج هي جملة منظمة لموارد ذات طابع معرفي ومنهجي، والتي تستخدم لتحقيق الكفاءات التي يستهدفها المنهاج.

في إطار مقاربة نسقية، وبعد تحديد ملامح التخرّج والكفاءات الشاملة، ثمّ الكفاءات الختامية لكلّ الميادين المهيكلة للمادّة، فإنّ غاية مصفوفة الموارد هي التحديد الشامل للموارد الضرورية لبناء هذه الكفاءات.

1.2.4 الموارد:

يشير مفهوم الموارد إلى مكتسبات المتعلم، أو مجموعة التعلمات التي بناها وأصبح قادرا على تجنيدها بصورة ناجعة في مواجهة وضعيات مركبة.

يصنّف "روجيرز" هذه الموارد إلى موارد داخلية والتي بدورها تتضمن الموارد المعرفية (الحقائق والمفاهيم والقواعد)، موارد نفس/حركية (الإجراءات وقدرات حس/حركية)، وموارد وجدانية اجتماعية (القدرات النفس/اجتماعية والمواقف والاتجاهات) والموارد المنهجية (القدرات المستعرضة)، والموارد الخارجية التي هي ضرورية لحل وضعيات مركبة)رسوم وجداول وبيانات)" **(Roegiers. 2010. P 60)**

تعريف الكفاءة يتضمن القدرة على تجنيد الموارد، و "هي ما يستخدمه المتعلم في أدائه لمهمته، وتقسم الموارد إلى موارد ذاتية خاصة بالمتعلم، وموارد خارجية" **(لجنة التقييم و الامتحانات، 2004، ص 22)**

عند تفاعل المتعلّم مع الوضعية المقترحة، فإنّه يقوم بتجنيد هذه الموارد بنوعيها، الذّاتية وما تشتمل عليه من معارف وقدرات (معرفية، مهارية، وجدانية)، وخارجية متمثلة في كل المعينات التي يستخدمها، من أجل حل الوضعية المشكلة.

وهذا ما يبرز أهمية التخطيط و الإعداد لبناء الكفاءة، حيث يتحتم تحديد مختلف الموارد التي ينبغي على المتعلم تجنيدها، ويتم إدراجها من طرف المعلّم ضمن وضعية متكاملة الشروط، لتحقق الهدف المحدد؛ وهذا ما لم يكن واضحا في المناهج السابقة حسب حدود علم الباحث.

"وتتكوّن هذه الموارد من معارف المادّة والكفاءات العرضية والقيم، وتشمل المهارات والسلوكات الضرورية لبناء الكفاءات"

تمكّن مصفوفة الموارد من:

- تطبيق أفضل للمقاربة بالكفاءات التي ينبغي أن تشكّل العنصر المهيكل للمناهج.
- تحقيق النسقية في المناهج وفق هيكلة ملامح التخرّج.
- تنظيم المناهج على أساس الكفاءات العرضية وكفاءات الموادّ في إطار المقاربة بالكفاءات.

وتقدّم العديد من الامتيازات، نذكر على وجه الخصوص:

- الأهمّية التي تمنح للمعارف المهيكلة للمادّة أو لمجال من المواد.
- ملاءمة المعارف المقدّمة للكفاءات المستهدفة لتفادي التكديس وإثقال المناهج بمعلومات زائدة.
- الانسجام العمودي للمعارف الموارد المجنّدة في بناء الكفاءات.

- الانسجام الأفقي بين المواد بتحقيق الملاءمة بين مصفوفاتها المفاهيمية، والأخذ في الحسبان للكفاءات العرضية والقيم في كلّ مصفوفة.
- توجيه التقويم نحو المفاهيم الأساسية والموارد الضرورية للكفاءات.

يمكّن هذا الجدول إبراز العلاقة بين الكفاءة والموارد والميادين في كلّ طور من الأطوار.

3.4 المخطط السنوي لبناء التعلمات:

1.3.4 تعريف المخطط السنوي:

المخطط السنوي لبناء التعلمات هو مخطط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي، يُفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات.

تتمثّل مهمّة هذا الجدول في تحديد برنامج التعلّمات السنوية، وذلك بوضعها في إطارها المحدّد سابقا، أي إطار المقاربة بالكفاءات. لكنّه لا يقتصر على تحديد المحتويات المعرفية فحسب، بل يربطها ربطا متينا بصفتها موارد ضرورية لبناء القيم والكفاءات العرضية وكفاءات المواد المحدّدة في الملامح التخرّج.

1.3.4 نموذج لمخطط سنوي:

تقدم المناهج الجديدة نموذجا تطبيقيا للمخطط السنوي للتعلمات، الذي يتضمن الموارد المعرفية المستهدفة لكل مادة في كل مستوى، ضمن سيرورة تعليمية تعلمية مناسبة؛ ونقدم هذا النموذج الخاص باللغة العربية في السنة الأولى:

جدول (11) يوضح المخطط السنوي للتعلمات السنة الأولى ابتدائي (وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2015، ص 10)

المشاريع	المقاطع التعلمية	الحجم الساعي	فهم المنطوق والتعبير الشفوي				فهم المكتوب		التعبير الكتابي
			الأساليب	التراكيب	الصرف	الرصيد اللغوي	القراءة و مطالعة	المحفوظات	
01	تقويم تشخيصي								
02 03 04 05	المقطع 01	العائلة و المدرسة	المرحلة التحضيرية: تغطي هذه المرحلة المقطع الأول والذي يُعمل فيه على تهيئة المتعلمين ومساعدتهم على المجانسة والتكيف مع البيئة المدرسية وتطوير اللغة الشفوية وإدراك العلاقات بين الأشكال والرموز والأصوات والصور وتصحيح النطق وتنمية الرصيد اللغوي.				قسما		الخطوط والأشكال الممهّدة للكتابة

يلاحظ من خلال هذا الجدول التوزيع العمودي للميادين، و ما يتضمنه كل ميدان من موارد معرفية يستهدفها الأستاذ ضمن الوضعيات المناسبة، و يلاحظ من جهة الأخرى التوزيع الأفقي للمقاطع التعلمية، و التي تتوزع على الأسابيع الدراسية حسب الفصول السنوية؛ و هذا ما يعرف بالتوزيع المقطعي للموارد.

4.4 تقديم المقطع التعلمي:

1.4.4 تعريف المقطع التعلمي:

المقطع التعلمي: عبارة عن مجموعة منسّقة ومرتّبة من الوضعيات التعلّمية المختلفة، تمكّن من نموّ الكفاءة بمختلف أبعادها:

- التحكّم في الموارد المعرفية.
- توظيفها لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة.
- نموّ القيم و السلوكات الإيجابية.

إبراز الأنواع المختلفة والمتكاملة من الوضعيات التعلّمية المكوّنة للمقطع:

- الوضعية المشكلة " الأم" أو الانطلاقية.
- وضعيات تعلّمية مرحلية أو جزئية للتحكّم في الموارد المعرفية.
- وضعيات تعلّمية لتوظيف الموارد المعرفية.
- وضعيات لتعلّم الإدماج وضعية إدماجية للتقويم.

"هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات. يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة ، قصد إنماء كفاءة ختامية ما" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2015، ص 11)**

2.4.4 خطوات بناء مقطع تعلمي:

تشترط المناهج جملة من الشروط الأساسية، تضمن تحقيقه للكفاءة المستهدفة، وتتمثل هذه الشروط في:

- تحليل قبلي للمادة الدراسية (الكفاءة الشاملة للمادة، المواقف والقيم، الكفاءات العرضية، الكفاءات الختامية، الميادين المهيكلة للمادة.
- ضبط المركّبات التي تهدف إلى تنمية الكفاءات (التحكم في المعارف، توظيف المعارف، القيم والمواقف).
- ضبط الموارد المستهدفة (معرفية ، منهجية).
- ضبط وضعيات المقطع التعلمي انطلاقا من الوضعية المشكلة لتوجيه وضبط التعلمات (الوضعية الأم)، متبوعة بوضعيات مشكلة بسيطة لممارسة الفعل التعلمي، وأخرى لتعلم الإدماج وتقويمه وصولا إلى حل الوضعية المشكلة الكبرى (الوضعية الأم).

يتضمن المقطع التعلمي عدة مراحل من التعلم، ومن هذا المنطلق، من المهم احترام عملية إعداده من أجل فهم أفضل، فيجب أن يأخذ المعلم وقتا للتفكير في:

- ما يجب على المتعلم أن يتعلمه؟ استهداف كفاءة المقطع وتحديد خصائص المفهوم.
- وكيف سيتعلمه؟ وما هي الاستراتيجيات التي سيطوره المتعلم لحل المشكلة؟

3.4.4 خطوات إنجاز مخطط التعلمات لبناء كفاءة ختامية:

بناء على ما يمارسه الأساتذة ميدانيا، فإنّ المقطع التعلمي يتم تنفيذه وفق الخطوات التالية:

أنموذج لمقطع تعلمي:

أ- **تقديم الوضعية المشكلة الانطلاقية:** يتم تقديم الوضعية المشكلة التعلمية الانطلاقية (الوضعية الأم) للمتعلمين من طرف الاستاذ واجراء مناقشة عامة حولها مع ترك حلها معلقا الى مرحلة لاحقة أي بعد تناول الوضعيات المشكلة الجزئية و النشاطات التعلمية المطلوبة.

ب-**تجنيد الموارد:** وهو تعلم منهجي يتم تحقيقه عن طريق وضعيات مشكلة جزئية يتم من خلالها تناول مركبات الكفاءة، كل على حدة (معرفية منهجية سلوكية): وفق تعليمات وأداءات محددة أي نشاطات تعلمية و إرساء المورد (عمل فردي، ثنائي، فوجي، عمل جماعي).

ت-تعلم الادماج:

- **الإدماج الجزئي:** ويكون عن طريق وضعية مشكلة تستهدف إ دماج مكونات المركبة الواحدة التي تم تناولها في الخطوة السابقة في أكثر من وضعية مشكلة جزئية واحدة وكذا الشأن بالنسبة لبقية مركبات الكفاءة الختامية المستهدفة.
- **تعلم ادماج المركبات:** يتم ذلك بعد الانتهاء من ارساء الموارد ، بهدف التأكد من مدى قدرة المتعلم على إدماج التعلمات المجزأة.

ث-**حل الوضعية المشكلة الانطلاقية:** الغرض منها هو التأكد من مدى تجاوز العقبات والتصورات التي تمت ملاحظتها لدى المتعلمين اثناء عرض الوضعية المشكلة الانطلاقية في بداية النشاط .

ج- **التقويم:** ويكون عن طريق وضعية مشكلة ختامية للميدان (الكفاءة الختامية المستهدفة) القصد منه التأكد من درجة تحكم المتعلم في الموارد وقدرته على تجنيدها وتحويلها ،تعبيرا عن مدى تنصيب الكفاءة الختامية لديه.

ح- **المعالجة البيداغوجية المحتملة:** وتأتي كنتيجة لمرحلة التقويم القصد منها تدارك مواطن الضعف الملاحظة لدى المتعلم في حينها.

بهذه الخطوات يتحقق إرساء مستوى من مستويات الكفاءة، وتتمّ معالجة القصور الذي تم الكشف عنه لدى المتعلّمين ليكونوا مهي~ين للمستوى التالي من مستويات الكفاءة الختامية، وممّا تم إدراجه في هذه المناهج هو مرحلة تعلّم الإدماج التي تمت الإشارة إليها سابقا.

ثالثا: التقويم وفق المناهج المعاد كتابتها

إن الانتقال من نظام تقويم تقليدي يرتكز على تراكم المعلومات والحفظ واسترجاع الحلول النموذجية، إلى نظام يتطلب تجنيد المعارف والمعلومات واستخدامها الناجع –بالإضافة إلى التحكم فيها– لا يمكن أن يكون دفعة واحدة، بل يتطلب مرحلة انتقالية تدريجية.

ينبغي أن يُخصّص التعلّم في هذه المرحلة الانتقالية، مكانة هامة لعملية تجنيد المعارف واستخدامها (وضعيات إدماجية، وضعيات مشكلة من مختلف الأنماط...) في وضعيات تقويمية إدماجية، وهذا لا يمنع المراقبة الدورية بأشكالها المعهودة للمعلومات المكتسبة.

1 التقويم وفق المناهج الجديدة:

يرى واضعو المناهج الجديدة، أن النظرة الجديدة للتقويم منسجمة مع روح هذه المناهج، كنتيجة للتطور العالمي لعلوم التربية والتقنيات، نظرة تأخذ في حسبانها المقاربة النظرية البنيوية والبنيوية الاجتماعية؛ حيث يعتبرون أن المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات، تحمل تصورا جديدا للعلاقة المعرفية وكيفية بنائها وتقويمها، بما تحمله من مواقف وطرائق بيداغوجية جديدة، كالمقاربة التفاعلية والنسقية، والتصور المنهجي الشامل، والتركيز على المتعلم بدل المعلم، والمشروع البيداغوجي.

هذه النظرة التي تتطلب تجديد الممارسات وخطط التكوين، من أجل تحسين أداء المعلم وضمان نجاح التقويم الجديد.

حيث يرون أن التقويم الحالي يرتكز على العلامة العقابية –كما تصفها المناهج– التي يصعب تفسيرها في غالب الأحيان، ويتميّز هذا التقويم بـ:

- سيادة نشاط المراقبة على حساب وظيفة الضبط البيداغوجي بكل أشكاله.

- فصل الممارسات التقويمية على الفعل التربوي، والتي تتم غالبا في نهاية الحصة.
- تخصيص كل الاهتمام لقياس اكتساب المعارف المدرّسة، وتفضيل التصنيف المميز إلى تلميذ نجيب وتلميذ ضعيف.
- اقتصار التقويم على الوظيفة الإشهادية (التي تولّد لدى التلميذ تصرفات لا تتعدى مجرد الحفظ عن ظهر قلب وتحضير الامتحان في عجالة)، وعلى المظاهر التّقنية على حساب التفكير. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج 3، 2009، ص 55)**

لذا فإنّ التقويم وفق ما جاءت به المناهج الجديدة يحمل من التجديد ما يلي:

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

ويحمل ثلاثة أبعاد :

- تقويم مدى اكتساب الموارد.
- تقويم الكفاءات العرضية ومدى التحكّم في توظيف الموارد السابقة.
- تقويم مدى اكتساب ونمو السلوكات الإيجابية والقيم.

1.1 عناصر التقويم وفق المنظور الجديد:

تقويم المسار:

- تقويم الكفاءات العرضية والقيم والمواقف ،التقويم من قبل الأقران والتقويم الذاتي.
- إدراج الأساليب التفاعلية في كل المسار التقويمي: المتعلم–المدرس/ المدرس– المدرس/ المدرس – الأولياء.

- تأسيس المعالجة البيداغوجية في التعلم، تمكّن المتعلّم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمه.
- وتيرة فصلية معقولة للتقويم .

وتتجسد هذه العناصر من خلال أنواع التقويم التالية: التشخيصي - التكويني - التحصيلي (النهائي أو الإشهادي).(**وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ح، 2016، ص 14)**

جدول (12) يوضح مختلف أنواع التقويم و محطات إنجازها وفق المناهج الجديدة.

مخطّط التعلّمات السنوية 1			
الفصل	الأسبوع الأول	من 9 الى 10 أسابيع	الأسبوع الأخير
الأول	تقويم تشخيصي	"مقطع" للمرحلة 1 لبناء الكفاءة الشاملة + تقويم تكويني "مقطع" للمرحلة 2 لبناء الكفاءة الشاملة + تقويم تكويني بداية "مقطع" للمرحلة 3 لبناء الكفاءة الشاملة (عدم اتمامه)	التقويم الفصلي 1 على المرحلتين 1 و2
الثاني	معالجة	إتمام "مقطع" المرحلة 3 لبناء الكفاءة الشاملة+ تقويم تكويني "مقطع" المرحلة 4 لبناء الكفاءة الشاملة + تقويم تكويني "مقطع" المرحلة 5 لبناء الكفاءة الشاملة + تقويم تكويني	التقويم الفصلي 2 على كل المراحل المتممة في الفصلين
الثالث	معالجة	"مقطع" للمرحلة 6 لبناء الكفاءة الشاملة + تقويم تكويني "مقطع" للمرحلة 7 لبناء الكفاءة الشاملة + تقويم تكويني "مقطع" للمرحلة 8 لبناء الكفاءة الشاملة + تقويم تكويني	التقويم النهائي على كل مراحل السنة

تنقسم السنة الدراسية إلى ثلاثة فصول، وينقسم كل فصل إلى عدد من الأسابيع تتوزّع عليها المقاطع التعلمية لمختلف المواد الدراسية، وحسب الجدول السابق فإنّ الأسبوع الأول من الفصل الأول يخصص للتقويم التشخيصي، بينما يخصص الأسبوع الأول من الفصلين الآخرين للمعالجة البيداغوجية المحتملة، بناء على نتائج الفصل السابق.

تستغل الأسابيع الأخرى –بين الأسبوع الأول والأخير لكل فصل– لتنفيذ المقاطع التعلمية، مع تطبيق التقويم التكويني (المستمر) يتزامن مع المقطع التعلمي، بالاعتماد على عدّة أساليب أشارت إليها

المناشير المتعلقة بهذه العملية،؛ و يستغل الأسبوع الأخير من كلّ فصل للتقويم الفصلي الذي يكون تقويما نهائيا في الفصل الثالث.

هذا الترتيب الذي أشارت إليه المناهج المعاد كتابتها، في المشاريع الأولية لها، وعلى ضوء التخطيط والواقع يستعرض الطالب الباحث كيفية تطبيق هذه المحطات التقويمية على اختلافها.

2 التقويم التشخيصي :

حسب ما ورد في السندات الرسمية: "التقويم التشخيصي بشكل عام، هو محاولة حساب الفارق بين الوضعية المتوخاة (ما ينبغي أن يكون) والوضعية الحقيقية، وهي عملية مرتبطة بوضعيات الانطلاق، ويقصد بها فحص الوضعية السابقة وتحليلها بهدف الحصول على معلومات وبيانات تمكن من اتخاذ قرارات بيداغوجية حول التعلم اللاحق" **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج د، 2016، ص 49)**

نستنتج من ذلك أن التقويم التشخيصي هو المقارنة بين حالتين، الحالة السابقة والمقصود بها قبل بداية التعلم الجديد، والصورة التي ينبغي أن يكون عليها المتعلم في هذه المحطة، وبذلك تصبح هذه الأخيرة المحك الذي تقاس به وضعية التلميذ، ومن ثم تجري المقارنة لاتخاذ القرار. ويمكن تفسيره كما يلي:

ما هو كائن: مهما كان محل التقويم فهو يمارس عن طريق عرض مجموعة تطبيقات أو تمارين لفحص مدى اكتساب المتعلمين للموارد المعرفية في الغالب، هذا من حيث الكيف أما من حيث الغاية فتبقى يكتنفها الكثير من الغموض.

ما ينبغي أن يكون: بعد تشخيص النقائص ما العمل؟ هل نتوجه للعلاج؟ وكيف؟ وما مصير بقية المتعلمين غير المعنيين بالعلاج ؟

لكن التحدي يبقى متعلقا بالوضعيات التالية:

- هل المتعلم يتوفر على الاستعداد اللازم للاستجابة لهذا التقويم في كل موقع من المواقع المذكورة سلفا، وهو ما يمثل ضغطا شديدا على المعلم والمتعلم على حدّ سواء؟
- ما طبيعة التقويم المقدم للمتعلمين سواء بداية السنة أو الفصول أو بداية الحصص التّعلمية؟
- ما الكفاءة المراد تشخيص مواردها في بداية السنة مع وجود اختلاف في طبيعة المتعلمين في القسم الواحد بين المنتقلين والمعيدين؟
- هل يمكن للمعلم الجديد على القسم بناء وضعيات سليمة لتحقيق هذا التقويم ؟
- ما ردّة فعل المعلمين في حالة بروز فرق بين التقويم النهائي والتقويم التشخيصي؟
- هل يقتصر دور التقويم النهائي و الإشهادي للكفاءة على إطلاق الأحكام فقط؟
- ما مدى استثمار نتائج هذا التقويم لتشكيل نقطة انطلاق ؟

لذلك يقترح الطالب الباحث أن يتمّ تزويد الأستاذ بشبكات جاهزة، وفق ملمح الدخول للسنة الدراسية الجديدة، فمن شأن ذلك أن يتكفّل ببعض التحديّات السابقة الذكر.

1.2 أهداف التقويم التشخيصي:

تميّز المناهج إلى نوعين من الأهداف للتقويم التشخيصي، تتمثل في تقديم تغذية راجعة للمعلّم من جهة وللمتعلّم من جهة أخرى:

أهداف التقويم التشخيصي للمعلم:

- تنمية القدرة على تحليل المواد التعليمية بفاعلية أكبر.
- تنمية التفكير فيما سيُعلم، وكيف، ولماذا يُعلم؟
- المساعدة على بلورة مؤشرات التعلم بدقة.

- استعمال التعلّم الفارقي. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج د، 2016، ص 51)**

وهذا ما يجبر المعلّم على التخطيط المسبق لهذا التقويم، وبلورته على شكل شبكات وفق معايير ومؤشرات تعكس هذه الأهداف.

أهداف التقويم التشخيصي للمتعلم:

- الاستفادة من الرفاق و ذلك عن طريق التعاون معهم بشكل فعال لتخطي المعيقات، عملا بأحد المبادئ التربوية " القرين للقرين ألقن".
- تعدد الأفكار بدل النمطية، و ذلك عن طريق التبادل والتكامل.
- الكشف عن الثغرات و القصور لدى المتعلم، بالقدرة على تحديد مواطن الضعف والقوة.
- تعزيز التواصل بين التلاميذ من خلال توطين الشعور بالانتماء للفوج. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج د، 2016، ص 51)**

وبناء على هذه الأهداف يتوجب على المعلّم تنظيم هذه الفترة للقيام بهذا التقويم، وتقديمه على شكل مشروع علاجي بالتعاون مع المتعلمين أنفسهم، يضمن نقل المتعثرين إلى وضعية تكفل لهم التعاطي مع التعلّمات الجديدة كغيرهم من التلاميذ الآخرين.

وهذا ما يتطلب إشراك الإدارة والأولياء وحتى المختصين كالأطباء والأخصائيين النفسيين، لأجل تحقيق هذه الأهداف.

2.2 تصور جديد للتقويم التشخيصي في مناهج الجيل الثاني:

تقترح مناهج الجيل الثاني إعادة النظر في ممارسة هذا التقويم وفي كيفياته ليستجيب لما يحقق الغاية من وجوده.

إن الكشف عن الوضعية المتوخاة يتطلب تحديد موضوع التقويم (تعلّمات التلاميذ السابقة)- أينما كان محل التقويم- والذي ينبغي أن يصف بكل دقة ما تحقق من تعلّمات لدى المتعلمين، ولا يمكن في أي حال الوصول إلى هذا الهدف، إلا من خلال الاستناد على التقويم النهائي أو الختامي أو التقويم الإشهادي، لأنها المعبر الحقيقي عن مدى الاكتساب (ما هو كائن)، و على هذا الأساس، فإن إجراء التقويم التشخيصي يقوم على:

- تحديد الوضعية – نوع التقويم المقصود بإعادة التحليل والقراءة (الإطار المرجعي للتقويم التشخيصي).
- إعادة تحليل وقراءة التقويم المرجعي، بغير الأدوات السابقة بما يسمح بتحديد الاختلالات، وتحديد نوع العلاجات المقدمة انطلاقا من نفس الوثائق مع تغيير الآليات.

3.2 الأطر المرجعية للتقويم التشخيصي:

يقترح واضعو المنهاج إطارا مرجعيا للتقويم التشخيصي، بالإضافة للأنشطة المقترحة في بداية التعلم، ليعطي صورة متكاملة لوضعية المتعلم، و بذلك تصبح عملية التشخيص ذات فاعلية:

- الملاحظة اليومية للنشاطات الصفية.(التقويم التكويني).
- ملاحظة منهجية الانجاز وتغييرات أداء المجموعات الصغيرة.
- الإصغاء والتحدث للمتعلمين .
- التقويم الذاتي وتقويم الأقران أو التقويم الجماعي.
- تحليل أداء المتعلمين في التقويم النهائي والختامي.
- تحليل نتائج التقويم الإشهادي. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج د، 2016، ص 50)**

ومن الاعتقاد الخاطئ حول أهداف التقويم التشخيصي، ما يعتقده بعض الأساتذة، وهو أن يكون المتعلمون على صورة واحدة أو نسق واحد، وهذا ما لا يكون، بل نسعى من خلال التقويم التشخيصي، تصنيف الصعوبات والاختلالات، ومنها يمكن اقتراح علاجات مناسبة لكل محل من محلات استعمال التقويم التشخيصي، حسب المحطة التي يكون فيها المتعلم: بداية السنة، بداية الفصل، بداية مقطع، بداية حصة.

4.2 توصيات تتعلق بالتقويم التشخيصي:

- قيادة التقويم للتعلم، وهو ما يفرض إعداد مؤشرات التقويم قبل الشروع في بناء التعلمات.
- تحديد أسباب تعثرات المتعلمين من خلال طبيعة شبكات التقويم واستغلالها لبناء أنشطة علاجية.
- تخصيص أنشطة علاجية فورية لتخطي العثرات.
- استثمار التقويم الذاتي، الثنائي وتقويم الأقران، لإعادة صياغة المنتج باعتماد حصيلة التقويم.

5.2 كيفية تطبيق التقويم التشخيصي:

منذ تنصيب المقاربة بالكفاءات في جيليها الأول والثاني، أشارت المخططات السنوية إلى نوعين من التقويم التشخيصي، محطة لا تتجاوز 10 دقائق في بداية كل حصة تعليمية تعلمية، يشخص من خلالها الأستاذ التعلمات السابقة، والنوع الثاني هو أسبوع التقويم التشخيصي، وهو الأسبوع الأول من السنة الدراسية، حيث يقوم الأساتذة بتقديم أنشطة مراجعة للسنة السابقة، ويقوم الأساتذة بتقييم تلاميذهم، منهم من يقوم بتسجيل تلك النتائج ومنهم من لا يسجلها، وينتهي التقويم التشخيصي بهذه الكيفية.

أشار مشروع الوثيقة المرافقة لمناهج الجيل الثاني إلى أسبوعين للتشخيص والمعالجة، في بداية الفصلين الثاني و الثالث، ويتعلق بتحليل نتائج الفصل واقتراح المعالجة للتلاميذ الذين لم يحققوا المستوى

المطلوب في الفصل السابق. لكن بعد صدور الوثيقة المرافقة الرسمية لم تشر إلى هاذين الأسبوعين وتم الاكتفاء بالأسبوع الأول من السنة الدراسية.

- تتضح أهمية التقويم التشخيصي وفق هذه المناهج:

- ينجز قبل بداية العملية التعليمية التعلمية (بداية السنة، بداية الميدان، بداية الوضعية التعلمية).
- يمكن من تشخيص جوانب القوة والضعف في أداء المتعلمين، واتخاذ ما يلزم من أساليب المعالجة.
- يسمح للمتعلم من تدارك النقائص حتى يتمكن من اكتسابها وتعديلها وتصحيحها (التقويم الذاتي).
- يبرز الفروقات الفردية بين متعلمي القسم الواحد.
- يمكن الأستاذ من الانطلاق في نشاط جديد بعد تأكده من اكتساب المتعلمين للموارد السابقة.

(وزارة التربية الوطنية 3، 2016، ص 20)

وهو لا يختلف عما جاء في المناهج السابقة سوى من حيث تضمينه بعض المفاهيم الخاصة بمناهج الجيل الثاني كالميدان و الموارد.

3 التقويم المستمر:

هو تقويم ملازم للعملية التعليمية التعلمية، الهدف منه التأكد من مدى التحكّم في مركّبات الكفاءة (المعرفية و المنهجية و القيمية) من خلال:

- ممارسة التقويم التفاعلي خلال المسار.
- دعم و تحديد محاور التعديل والمعالجة البيداغوجية **(وزارة التربية الوطنية 3، 2003، ص 20)**

1.3 كيفية إجراء التقويم المستمر:

ممـا ورد فـي المنشـور رقـم: 193/ 15 المـؤرخ فـي: 21/ 10/ 2015، المتضـمن: تعـديل الإجراءات المتعلّقة بتقييم أعمال التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، وقد كانت أبرز التعديلات:

- إلغاء الاختبارات الشهرية ابتداء من الفصل الأوّل للسنة الدراسيّة 2015 / 2016.

إنّ إلغاء الاختبارات الشهرية يتطلب تعزيز المتابعة المستمرّة التي يحتاج إليها التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، ليتمكّن الأستاذ من استدراك الثغرات والصعوبات التي يواجهونها بشكل مبكّر ليسهل معالجتها، وبذلك يصبح التقييم مرافقة، وتكوينا يساهم في تحسين الأداء البيداغوجي، وتثمين مجهودات التلاميذ، وإعطائها الحريّة في الإبداع، وتشجيعهم على ذلك، بعيدا عن الحفظ واسترجاع المعلومات.

وعليه، يتمّ تقييم أعمال التلاميذ على فترات منتظمة خلال عمليّة التعلّم في جميع المواد التعليمية، تتمّ عن طريق الملاحظة اليومية لأعمال التلاميذ، بطرح أسئلة شفوية وكتابيّة قصيرة المدّة، وبواسطة وظائف منزلية محدودة لا تتعدّى تمرينا واحدا في اليوم، وفي مادة واحدة؛ الهدف منها تمديد التعلّمات وترسيخ الموارد، حيث يتم تصحيحها مع التلاميذ في القسم قصد تدارك الثغرات ومعالجتها آنيا، ويجب على التلاميذ الاحتفاظ بها وعليهم الاستفادة من الملاحظات المقدّمة من طرف الأستاذ.

- **يخضع التقويم البيداغوجي لأعمال التلاميذ بداية من 2015 إلى أحكام:**

المنشور رقم: 271/ 15 المؤرخ في: 07/ 12/ 2015

والمتضمن توضيحات حول الترتيبات الجديدة الخاصة بالتقييم البيداغوجي في التعليم الابتدائي.

– تتم المتابعة المستمرة لأعمال التلاميذ خلال عملية التعليم في جميع المواد التعليمية تكون عن طريق:

التقويم التكويني والملاحظة اليومية بطرح أسئلة شفوية وكتابية قصيرة المدة وبدون إعطاء علامة عددية للتلميذ.

تُقيّم هذه الأعمال بملاحظات كتابية لتثمين مجهودات التلاميذ.

– تؤخذ هذه الملاحظات بعين الاعتبار خلال مجالس الأساتذة.

وليتماشى التقويم مع هذه الرؤية تقترح الوثيقة المرافقة تصورا بثلاثة أبعاد:

البعد الأول: تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكّم فيها (المركبة المعرفية من مركبات الكفاءة) يتماشى مع سيرورة التعلم والإدماج.

البعد الثاني: تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في حلّ الوضعيات (المركّبة المنهجية من مركّبات الكفاءة).

البعد الثالث: تقويم القيم والكفاءات العرضية (المركّبة القيمية والعرضيّة من مركّبات الكفاءة).

(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج د، 2016، ص 41)

وبذلك يتم تقويم الكفاءة الختامية تقويما متوازنا في أبعاده الثلاثة، أي أنّ تقويم الكفاءة يتمّ عن طريق تقويم المركّبات، فالبعد الأول يتعلّق بتعلّم المعارف باكتساب الموارد المعرفية، والقدرة على توظيفها؛ والبعد الثاني يتعلّق بالقدرة على التجنيد، عن طريق حل المشكلات وما يتطلبه من قدرات مختلفة؛ والبعد الثالث والذي يعتبر مهملا ومغيّبا في التقويم التقليدي، ويتعلّق بالقيم والكفاءات العرضية التي ينبغي أن يتمّ قياسها في وضعيات حيّة، وذلك ما يُعرف بالتذويت.

ويمكن تلخيص مختلف هذه الشبكات في الجدول التالي:

جدول (13) يوضح أنواع شبكات التقويم وظيفتها، أهميتها، وقتها. (وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج د، 2016، ص 49)

الرقم	نوع الشبكة	الوظيفة	وقت الاستغلال	المستغل	أهميتها
1/1	بطاقة مؤشرات مركبات الميادين	ضبط سيرورات التعلم	عند بناء المقطع التعلمي	الأستاذ، المدير المفتش	-استغلالها في انجاز شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم.
	شبكة الملاحظة والمتابعة خاصة بالقسم	ضبط عملية بناء التعلم حسب كل ميدان	عند تنفيذ الوضعيات الجزئية	الأستاذ	- تعديل منهجية تقديم أنشطة التعلم(حسب كل ميدان) - تشخيص وعلاج الصعوبات لدى المتعلمين (حسب كل ميدان وكل مركبة)
2/1	شبكة الملاحظة والمتابعة خاصة بالمتعلم	تقويم الإدماج حسب كل ميدان	أثناء التقويم المستمر	الأستاذ	- فحص مدى اكتساب وتحكم في الموارد المعرفية والمنهجية والكفاءات العرضية المرتبطة بالميدان الواحد - تشخيص وعلاج الصعوبات حسب معايير كل ميدان
1/2	شبكات بمعايير التصحيح	التقويم الذاتي والثنائي وتقويم الأقران	نهاية المقطع	المتعلم و الأستاذ	- إشراك المتعلمين في تقويم أعمالهم - تشخيص وعلاج الصعوبات لدي المتعلمين حسب كل معيار - اتّخاذ قرارات بيداغوجية و إدارية.
2/2 3/2		قياس مدى نمو الكفاءة الشاملة	نهاية الفصل أو السنة		
03	شبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم مجال المواقف والقيم والكفاءات العرضية	قياس مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية	نهاية الفصل أو السنة	الأستاذ	- تحلل المعطيات وتفسيرها لقياس مستوى تذويت القيم والكفاءات العرضية

وفيما يلي تفاصيل حول هذه الشبكات، لنتعرف على مكوناتها وكيفية استعمالها في عمليات التقويم:

2.3 شبكات التقويم:

"يُعدّ تقويم مكتسبات المتعلمين إشكالية رئيسية في تطور النظام التربوي، فهو لا يظهر فقط كمؤشر يرتبط بتحديد نوعية التكوين (قل لي كيف تقوّم و سأقول لك كيف تكون)، بل نجده يوثر على الممارسات البيداغوجية (ستكون في ضوء صيغة تقويم المتعلمين)، لا يمكن للإصلاح التربوي تجاهل

تقييم نتائج التعلم، لأنه إذا لم يكن في تآزر مع أهداف الإصلاح، فقد يفشل: سيستمر المعلمون في الامتثال لما هو المتوقع من خلال التقييم "

(http://www.bief.be/docs/divers/unesco_algerie2_070226.pdf) **(Gerard. 2006. P 85)**

ولتجاوز مثل هذه الصعوبات وغيرها، اختارت المناهج مثل هذه الشبكات التي يمكن أن تضبط عملية التقويم إذا أُحسن استعمالها من طرف الأساتذة، خاصة إذا كان الحديث عن التقويم في ثلاثة أبعاد، ولتحقيق هذه الأبعاد تقترح الوثيقة المرافقة شبكات التقويم التالية:

1.3.3 شبكات الملاحظة والمتابعة:

"هي بطاقة المؤشرات لمركبات الكفاءات الختامية مرتبطة بالوضعيات الجزئية 3/2/1 يتم إعدادها عند صياغة المقطع التعلمي، وتهدف لضبط سيرورات التعلم" **(وزارة التربية الوطنية (1)، 2016، ص 40)**.

تتماشى مع سيرورة تعلم الموارد، يستعملها الأستاذ خلال الحصص التعلّمية، بناء على مركّبتي الكفاءة المعرفية والمنهجية، وأخرى خاصّة بالتقويم المستمر للمتعلم تتماشى وتعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد، أي في أسبوع الإدماج.

جدول (14) نموذج عام لشبكة الملاحظة و المتابعة المرفقة للوضعيات الجزئية (وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج د، 2016، ص 41).

الميدان	مركبات الكفاءات الختامية	المؤشرات
فهم المنطوق	يرد استجابة لما يسمع .	
	يتفاعل مع النص المنطوق.	
	يحلل معالم الوضعية التواصلية.	
	يقيّم مضمون النص المنطوق.	
التعبير الشفوي	يتواصل مع الغير.	
	يُفهم حديثه.	
	يقدم ذاته ويعبر عنها .	
فهم المكتوب	يفهم ما يقرأ.	
	يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب.	
	يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.	
	يستعمل إستراتيجية القراءة و يقيّم مضمون النص المكتوب.	
التعبير الكتابي	**يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية.**	
	يتحكم في مستويات اللغة الكتابية .	
	ينتج منصوصات حسب وضعية التواصل.	
ملاحظة : ـ يحدد عدد المؤشرات في كل ميدان حسب طبيعة الوضعية الجزئية وخصوصية القسم . ـ تصب هذه المؤشرات في بطاقة الملاحظة والمتابعة.		

يقوم الأستاذ بملء هذه الشبكة أثناء الحصة أو في نهايتها، بناء على ما لاحظه على المتعلّمين، حسب الميادين التي يقدمها. وهي نوعان:

أ- شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم:

خصائص هذه الشبكة:

- يكلف الأستاذ بإعداد هذه الشبكة أسبوعيا، خلال أسابيع إرساء الموارد (ثلاث مرات في الشهر في اللغة العربية شبكة لكل ميدان).
- يتم استعمال هذه البطاقة في مختلف الأنشطة المرافقة للتعلّم " كل النشاطات التي تجري في القسم" كل المواد.
- يقوم الأستاذ بتحليل نتائج هذه الشبكات لتحديد التلاميذ المعنيين بالمعالجة الأسبوعية.

جدول (15) نموذج لشبكة الملاحظة و المتابعة الخاصة بالقسم في اللغة العربية (اللجنة الوطنية للمناهج د، مرجع سابق، ص 42)

الرقم	الاسم واللقب	م/ فهم المنطوق				المجموع		م/التعبير الشفوي			المجموع		م/ فهم المكتوب				المجموع		م/التعبير الكتابي			المجموع	
		المؤشرات						المؤشرات					المؤشرات						المؤشرات				
		1	2	3	4	+	-	1	2	3	+	-	1	2	3	4	+	-	1	2	3	+	-
01																							
02																							
03																							

ب-شبكة الملاحظة و المتابعة الخاصة بالمتعلم:

"ترتبط بأنشطة الإدماج والتقويم في الميدان الواحد... تبرز مدى اكتساب وتحكم المتعلم في الموارد المعرفية والمنهجية والكفاءات العرضية المرتبطة بالميدان الواحد وتتشكل من معايير ومؤشرات خاصة بكل ميدان توظف للتقويم المستمر" **(وزارة التربية الوطنية (1)، 2016، ص 41)**

جدول (16) نموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي (الخاصة بالمتعلم) (اللجنة الوطنية للمناهج د، 2016، ص 43).

الرقم	المعايير	سلم التقدير 2 = متميز 1 = نام 0 = متعثر المؤشرات	الاسم واللقب									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
1	الوضعية الجماعية	الاستهلال .										
2		سلامة وضعية الجسم										
3		مستوى الصوت										
4		الاستجابة لطبيعة الموضوع										
5		احترام زمن العرض										
6	البناء اللغوي	عرض الفكرة										
7		استخدام جمل تامة المعنى										
8		توظيف الأفعال حسب أزمنتها										
9		توظيف التراكيب والصيغ										
10		توظيف الأساليب المناسبة										
11		التّمثل الصحيح للمعنى										
12		احترام علامات الإعراب										
13	وضعية الإدماج	احترام الجانب المنهجي										
14		عدم تناقض										

15		استغلال السندات التوضيحية										
16		طرح الرأي وتعليله										
17		تلاؤم الأفكار مع الموضوع										
18		إدراج قيمة										
19		اقترح حل، إبداء رأي										
20		شد الانتباه وقوة التأثير..										

ملاحظة : ـ صيغت المؤشرات في شكل مصادر ليتسنى للمعلم اشتقاق أفعال قابلة للملاحظة والقياس بما يتناسب وطبيعة الوضعية والمتعلم، كما يمكن اقتراح مؤشرات أخرى.
ـ الأرقام : 2/ 1/ 0 هي رموز وليست عددا من النقاط.

2.3.3 شبكات بمعايير التصحيح:

وهي عبارة عن شبكات خاصة بالوضعيات التقويمية والادماجية، يتمّ استعمالها خلال أسبوع الادماج والتقويم "تتماشى هذه الأخيرة مع جل الوضعيات، سواء كانت الوضعيات الإدماجية التقويمية المرتبطة بالمقطع التعلمي أو بتقويم مدارج الكفاءة المتوافقة مع نهاية كل فصل أو بالكفاءة الشاملة نهاية السنة" **(وزارة التربية الوطنية (1)، 2016، ص 45)**

يشمل هذا المستوى من الشبكات أيضا على نوعين من الشبكات:

أ- شبكات بمعايير التصحيح المرتبطة الوضعيات الإدماجية التقويمية (تقويم المقطع):

توصي المناهج على ضرورة إشراك المتعلّمين أنفسهم في مثل هذا النوع من الشبكات، بتفعيل نوعين من التقويم هما التقويم الذاتي وتقويم الأقران، اللّذان تحرص وزارة التربية على ضرورة إدراج هذين الأسلوبين من أساليب التقويم إلى جانب التقويم بالملاحظة والتقويم عن طريق الأداء وغيرها من الأساليب الأخرى.

جدول (17) نموذج لشبكة بمعايير التصحيح الخاصة بالمقطع التعلمي.

المعايير	المؤشّرات	نعم	لا
المعيار 1 : وجاهة المنتوج	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 ، المؤشر 4 .		
المعيار 2 : الاستعمال السليم لأدوات المادّة	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 .		
المعيار 3 : الانسجام الداخلي للمنتوج	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 ، المؤشر 4 .		
المعيار 4 : معيار النوعية	المؤشر 1 .		

ب-شبكات بمعايير التصحيح نهاية كل فصل:

هذا النوع من الشبكات يكون مرافقا للتقويم الفصلي، التقويم عن طريق الاختبار الكتابي، فأشارت المناهج إلى تحويل نتائج هذه الشبكات إلى دلالات عددية، و استغلالها لاتخاذ قرارات "هي الوسيلة التي تمكّننا من الحكم على مدي نمو الكفاءة الشاملة من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجية و إدارية" **(وزارة التربية الوطنية (1)، 2016، ص 45).**

جدول (18) نموذج لشبكة بمعايير التصحيح الخاصة بالكفاءة الشاملة نهاية الفصل.

المعيار	المؤشرات	دلالات رقمية						
الوجاهة (3)	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 ، المؤشر 4 المؤشر 5 ، المؤشر 6	6/6	5/6	4/6	3/6	2/6	1/6	0/6
	الدلالات الرقمية	03		02		01		0
الاستعمال السليم لأدوات المادة(3)	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 ، المؤشر 4 المؤشر 5 ، المؤشر 6	5/5	4/5	3/5	2/5	1/5		0/5
	الدلالات الرقمية	03		02		01		0
الانسجام(3)	المؤشر 1 ، المؤشر 2 ، المؤشر 3 ، المؤشر 4 المؤشر 5 ، المؤشر 6	5/5	4/5	3/5	2/5	1/5		0/5
	الدلالات الرقمية	03		02		01		0
الأصالة (1)	المؤشر 1 ،	1/1						
	الدلالات الرقمية	01						

3.3.3 شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمدى تذويت القيم والكفاءات العرضية:

النوع الثالث من الشبكات الذي يُعدّ من أصعبها بناء وتنفيذا وتحليلا، فليس من السهل على الأستاذ تقييم مدى تحقق تذويت القيم، لأن ذلك لابدّ أن يكون في وضعيات واقعية حيّة حيث يمكن للمتعلّم تلقائيا التصرّف وفق مكتسباته الخاصة بالقيم والمواقف. "هذه شبكات ذات طابع خاص، تشارك

الجماعة التربوية والشركاء في تحقيقها على غير سابقاتها، غير أن المدرسة تبقى المسؤولة على تذويتها انطلاقا من توفير تلك البيئة التي تجعل بالإمكان معايشة القيم والكفاءات في مسارات التعلم، توافقا مع السياسة التربوية الجديدة المحددة في القانون التوجيهي للتربية 04/08" **(وزارة التربية الوطنية (1)، 2016، ص 46)**

لأنها الوحيدة التي تعطينا صورة واضحة عن مدى تحقق ملامح التخرج بشكلها الكلي لا الجزئي ويتم استعمالها في " نهاية كل فصل".

وتجدر الإشارة إلى أن مركّبات مجالات القيم والكفاءات العرضية محددة سلفا في كل سنة وطور ومرحلة، ضمن ملامح التخرّج.

جدول (19) نموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم مجال المواقف والقيم وميدان الكفاءات العرضية (اللجنة الوطنية للمناهج د، 2016، ص 48).

الرقم	مجال القيم والكفاءات و ميدان الكفاءات العرضية	دلالات	متميز	نام	متعثر
1	الهوية الوطنية	يقف للعلم باحترام			
2		يتحدث بلغة عربية سليمة			
3		يفشي السلام والتحية			
4		ينشد النشيد قسما بشكل سليم			
5		يتفاعل مع احتفالات الأعياد الدينية والوطنية			
6		يحفظ سور القرآن المدروسة			
7		يمتثل للأحاديث النبوية المدروسة			

4.3 صعوبات استخدام الشبكات:

ما يمكن ملاحظته حول هذه الشبكات، أنها متنوعة و متعددة، و يمكن أن توجه عمل الأستاذ في عملية التقويم، و بدل أن تجري العملية بشكل عشوائي يجري تقنينها بفضل هذه الشبكات، لكن السؤال

المطروح: هل يستطيع الأستاذ أن يقوم ببناء هذه الشبكات ثم يطبقها مع المتعلمين و بعد ذلك يقوم بتحليلها للوقوف على مدى اكتساب المتعلم لمستويات الكفاءة وفق ذلك التخطيط؟

إن الأستاذ الذي يقضي معدل خمس ساعات يوميا في أنشطة التعلم لعدد من المواد الدراسية التي تتعدى خمس مواد يوميا، و مع عدد من التلاميذ لا يقل في أحسن الأحوال عن ثلاثين تلميذا، سيجد صعوبة في تطبيق هذا العدد من الشبكات، بالإضافة إلى أنه لم يتلقى حولها تكوينا أو تدريبا كافيا، من شأنه أن يؤهله إلى استخدامها.

لذلك تظل هذه الشبكات ضمن الوثائق غير المفعلة لدى الكثير من الأساتذة، شأنها شأن العديد من الوثائق الهامة الأخرى.

4 التقويم التحصيلي:

و يسمى أيضا بالتحصيلي و الإشهادي و النهائي (المخططات التعلمية 2017).

حسب ما ورد في المخطط السنوي للتعلمات الصادر عن المفتشية العامة للبيداغوجيا للسنة الدراسية 2018/2017، فقد حددت ثلاثة أسابيع موزعة على الفصول الثلاثة، حيث يجري التقويم الفصلي في نهاية كل فصل بإجراء اختبار تقويمي في كل مادة، يقوم الأستاذ بإعداده، حيث تختلف مواصفات هذا الاختبار و مطابقته لمواصفات الاختبار الجيد من أستاذ إلى آخر.

ثم يجري حساب المعدل الفصلي لكل تلميذ باحتساب معدل المواد مع العلم أن جميع المواد معاملها (1). أما المعدل السنوي فيحسب بمعدل الاختبارات الفصلية الثلاثة.

بالنسبة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، لا يجري اختبار التلاميذ في الفصل الأول و يكتفي الأستاذ بتقديم ملاحظات عامة في المواد الأساسية.

أما السنة الخامسة ابتدائي فتجرى اختبارات الفصول الثلاثة في جميع المواد و تحتسب معدلاتها مثل جميع المستويات الأخرى. لكن في نهاية السنة يجرى امتحان نهاية المرحلة الابتدائية موحدا على المستوى الوطني، يجرى في المواد الأساسية الثلاثة (لغة عربية و رياضيات معامل 2 لكل مادة و اللغة الفرنسية معمل 1)، يحسب معدل النجاح حيث يعتبر ناجحا كل تلميذ تحصل على معدل قدره 10/5 وينال به شهادة رسمية، أما التلاميذ الذين لم يحققوا معدل النجاح في الشهادة فيتم احتساب معدل القبول والذي يساوي مجموع معدل امتحان الشهادة و المعدل السنوي مقسوما على اثنين، و يعتبر ناجحا كل من تحصل على معدل الانتقال إلى السنة الأولى متوسط 10/5.

يجري هذا التقويم في نهاية التعلم، و يهدف إلى تحضير قرار إداري رسمي تتخذه الإدارة المدرسية تجاه التلميذ، سواء بالانتقال أو الترتيب، يهدف هذا التقويم إلى:

- يهدف إلى تقديم حصيلة نمو الكفاءات الختامية و بالتالي الكفاءة الشاملة المحددة في منهاج السنة أو المرحلة، يهتم من جهة أخرى بتقويم المسار و الاستراتيجية المتبعة لتحقيق الكفاءة الشاملة و يكون ذلك وفق معايير و مؤشرات.
- تتم متابعة نمو الكفاءة عند المتعلم بوسائل متكاملة مثل دفتر متابعة نمو الكفاءات "portfolio".**(وزارة التربية الوطنية 3، 2003، ص 20)**

1.4 أدوات التقويم التحصيلي:

عندما نريد تقويم كفاءات التلميذ، فإن الاختبار التقويمي هو الوسيلة المعتمدة و هو عبارة عن وضعية أو عدة وضعيات إدماجية، فعندما نريد تقويم كفاءات التلميذ فإن أي وضعيات معقدة (يظهر من خلالها التلميذ كفاءته). و تستجيب هذه الوضعيات لعدة شروط أهمها:

- أن تتوافق مع الكفاءة المراد تقييمها.

- أن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، أي توجه الحديث إليه، ترغبه في العمل، تحمل قيما إيجابية.

و لما كانت هذه الوضعيات بمثابة نوافذ مفتوحة على حياة التلميذ اليومية، فإنها ينبغي أن تدرج القيم التي ترتكز عليها المنظومة التربوية.

- تكون مشحونة بالوطنية و احترام البيئة. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج 1، 2009، ص 85)**

2.4 إعداد الاختبار:

تقترح المناهج الجديدة أنواعا من الاختبارات التقويمية، و تحث قدرة المقوم على إعداد الاختبارات متنوعة الأغراض في جوانبها التالية: اختبارات تحصيلية، اختبارات أداءات عملية، مقاييس واتجاهات، بحيث تكون شاملة ومتنوعة الفقرات مستوفاة لكافة الشروط اللازمة لنجاحها وفعاليتها. هذا إلى جانب القدرة على تقنين هذه الاختبارات، وما يتطلبه ذلك من حساب صدق وثبات هذه الاختبارات، باختيار المعايير ومؤشراتها المناسبة التي ينص عليها البرنامج.

أ- الاختبارات التحصيلية بأنواعها تخص قياس كفاءة التعلم.

ب- الاختبارات التطبيقية بأنواعها تخص قياس مدى تمرن المتعلم على اكتساب مهارات جديدة وأداءات عملية متقنة.

استخدام مقاييس المواقف والاتجاهات للوقوف على مدى تبني المتعلم من مواقف جمالية، أخلاقية وخيرية. **(وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ك، 2016، ص 19)**

5 معوقات تطبيق التقويم في المدرسة الجزائرية:

تسعى المناهج الدراسية إلى إكساب التلاميذ أعلى مستوى من المهارات التعليمية والعلمية، وتعنى بشكل خاص في المراحل الابتدائية في أطواره الثلاثة، لكونها خطوة الأساس التي تحدد مستوى

التلميذ الدراسي في المراحل اللاحقة، وتهدف إلى رفع مستوى التلميذ في كافة المجالات الواجب عليه اكتسابها المعرفية والمهارية والقيمية، لكن وجود بعض المعوقات التي ساهمت في تطبيقه تطبيقا متكاملا يحقق الأهداف المرجوة، ومن بين هذه المعوقات نذكر ما يلي:

1.5 تضارب الأسس الفلسفية المعتمدة في المناهج بين النظري و التطبيق:

إن ما شهدته المدرسة الجزائرية منذ تنصيب المقاربة بالكفاءات بصفة عامة ونظام التقويم بصفة خاصة، من تخبط وعدم استقرار، ويتأكد ذلك من خلال المناشير التي أرسلت تباعا منذ السنة الدراسية 2006/2005 إلى السنة الدراسية 2018/2017، لم تحدد فعلا سندا فلسفيا واضحا، فمرة تتحدث عن الأهداف ومرة عن الكفاءات، فقد مثلت أهداف التعليم التي لم تخضع للتطوير منذ ما يزيد عن أربعة عقود عقبة حقيقية في تبني هذه الدعوة.

لذلك أعاد نظام التقويم في موقع آخر التأكيد على أنّ المرحلة الابتدائية قاعدة أساسية، غرضها تمكين المتعلمين من إتقان المهارات الأساسية، واكتساب قدر مناسب من العلوم والمعارف المقررة.

2.5 غموض المصطلحات والمفاهيم الحديثة:

في ظل عدم وضوح رؤية عامة حول المناهج عامة، ونظام التقويم المستمر في المدرسة الجزائرية، ومحاولة مواءمة طريقة تطبيقه مع واقع النظام التربوي الذي يمثل آليات وميدان لتطبيقه، برزت صعوبة في تشكيل مفهوم لدى المعلمين حول ماهية التقويم المستمر وفقا لما أظهرته نتائج العديد من الدراسات سواء المحلية أو العربية، من ذلك ما أظهرته دراسة العصيمي (1423هـ) من أن غموض بعض مصطلحات التقويم الجديدة وعدم توعية العاملين بالميدان به من أهم معوقات تطبيق التقويم المستمر. ومما ساهم في تعميق الغموض وعدم قدرة المعلمين على تشكيل تصور عملي للتقويم المستمر.

3.5 تجاهل مهارات التفكير العليا:

لا يزال التقويم في النظام التربوي الجزائري يعتمد أساسا على الاختبارات التحصيلية، والتي في معظمها تهمل مهارات التفكير العليا (التحليل والتركيب والتقويم)، فضل قياس التلاميذ مبني على الأهداف التعليمية ذات المستويات المعرفية الدنيا وتجاهل مهارات التفكير العليا وفقا لتصنيف بلوم.

وقد أكدت ذلك العديد من الدراسات التي تناولت نظام التقويم فخلصت نتائجها إلى تركيز المعلمين في تدريسهم وتقويمهم على الحفظ، وإهمال مهارات التفكير العليا.

وقد أدى التركيز على مهارات الحد الأدنى إلى انخفاض مستوى التوقعات من التلاميذ، وضعف الاهتمام بقدراتهم العليا، التي يفترض أن يعنى بتنميتها في هذه المرحلة العمرية الهامة، باعتبارها المرحلة التي يؤسس فيها لتكوين المهارات العقلية لدى الناشئة بما تتضمن من أنماط التفكير القائم على التحليل وحل المشكلات والاستدلال المنطقي المعتمدة في المقاربة بالكفاءات، مما أضعف مخرجات التعليم في المرحلة الابتدائية؛ وهذا ما أكد عليه المنشور رقم: 17/0.0.2/221 الصادر بتاريخ: 2017/10/11 المتضمن كيفية صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة، والذي يؤكد على تنويع الأسئلة حسب مستويات التفكير، وتخصيص 20 % منها للمستوى الأدنى، و 80 % للمستويات العليا.

4.5 الاعتماد في بناء أساليب التقويم على الكتب المدرسية:

من الأخطاء المرتكبة من قبل الكثير من الأساتذة، أنهم يخططون دروسهم ويبنون الاختبارات أو أي أسلوب من أساليب التقويم كبطاقات الملاحظة أو شبكات التقويم على المحتويات المعرفية انطلاقا من الكتاب المدرسي بالدرجة الأولى، والكثير منهم لا يدرك أن الصحيح أن ينطلق في بناء تلك الأساليب من الأهداف (سابقا في المقاربة بالأهداف) أو من الكفاءة الختامية ومركباتها (في المناهج الجديدة)، لذلك تكون النتائج التي يتحصلون عليها لا تحدد الوضعية الحقيقية للمتعلم.

ويؤكد (Petersen & Shutes، 1994.p.2) "في مقال بقلم روبرت شوتس وساندرا بيترسن، "سبعة أسباب لماذا لا تستطيع الكتب المدرسية إعداد منهج دراسي" ، ناقشوا السبب في أن الوقت قد حان لكي يدرك الجميع أن الكتب المدرسية لم تخدم بالفعل الوظائف الأساسية للمنهج ولا يمكن أن تفعل ذلك. من بين الأسباب السبعة التي يقدمونها:

- الكتب المدرسية ليست انتقائية للمحتوى.
- لا تعتبر الكتب المدرسية وتيرة التعليم.
- المواد الدعائية في الكتب المدرسية لا تدعم التعلم" **(Kristina P. Hinzman. 1997. P 33-34)**

(https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411150.pdf)

5.5 بالإضافة إلى جملة من المعوقات الأخرى نوجزها فيما يلي:

- لا يزال الاهتمام في عملية التقويم بالمجال المعرفي على حساب المجالين المهاري و الوجداني.
- صعوبات التقويم في المجال الوجداني الذي يتطلب أساليب التقويم الواقعية.
- تعدد المهارات الواجب على التلميذ إتقانها في المجال السلوكي، إلى جانب إدراج مهارات مركبة.
- عدم الاستقرار في تطبيق كيفية محددة للتقويم المستمر.
- اكتظاظ الفصول الدراسية و كثافة المناهج و تعدد الأنشطة خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.
- قلة التكوين و خاصة في جانبه التطبيقي.
- قلة تكوين الأساتذة في مقياسي القياس والتقويم.

ملخص الفصل:

تكمن أهمية هذا الفصل من وجهة نظر الطالب الباحث، فيما تمّ التطرق له في أجزائه الثلاثة، فخُصّ للمفاهيم الهيكلية لهذه المناهج، متوخيا توضيح تلك المفاهيم والتي يحتاجها كل ممارس أو متابع لتطبيق المناهج من أساتذة ومديرين ومفتشين؛ ومن ثم ربطها بالممارسة الفعلية سواء لمسارات التعلم، أو الممارسات التقويمية بمختلف أنواعها؛ فتم التطرق لمستويات الكفاءة التي تختلف عما كانت عليه في المناهج السابقة، من حيث عددها ووظيفتها، ثم التطرق لبعض المفاهيم التي تمنهج الممارسة الفعلية للتوجه الجديد كالمقطع التعلمي الذي حل محل المجال والوحدة، والميدان الذي تتوزع عليه الموارد المعرفية، كذلك تم التطرق للوضعيات المختلفة.

خصص الطالب الباحث جزء من هذا الفصل للمسارات التعلمية، متناولا نموذجين من المواد التي تتمشى حلزونيا، ونموذجا للتمشي الخطي، ويتعلق الأمر باللغة العربية والرياضيات والتربية البدنية؛ كما وضح الباحث الكيفية التي تناولت فيها المناهج تخطيط التعلمات لإنماء الكفاءة.

في الجزء الأخير من هذا الفصل، تطرق الباحث للتقويم وفق المناهج المعاد كتابتها، محاولا تجنّب ما تم عرضه حولها في الفصل الثاني من هذه الدراسة، وربطه فقط بما تدعو إليه المناهج في هذا الصدد، وربطها بالممارسات الفعلية والصعوبات التي تواجه كل الممارسين في تطبيق هذه الأنواع من التقويم، من خلال ما استقاه الباحث من الميدان، حيث عمل أستاذا في التعليم الابتدائي ثمّ مفتشا على مدار ثلاثة عقود.

وأبرز الصعوبات التي واجهت الطالب الباحث في هذا الفصل قلّة المراجع، حيث شكّل تفرّد المناهج الجزائرية ببعض المفاهيم المتداولة عائقا لربطها بالمراجع العربية والأجنبية، لذلك فأغلب المراجع

المعتمدة في هذا الفصل هي السندات الرسمية من مناهج ووثائق مرافقة ومناشير وزارية، أومن خلال الخبرة الميدانية التي أُشير إليها سابقا.

وتجدر الإشارة إلى أنّ تقويم أعمال التلاميذ، لا يزال بعيدا كل البعد عمّا جاءت به المناهج في وجهها النظري، وأنّ الكثير من النتائج التي يحصل عليها التلاميذ لا تدلّ على واقع حالهم، ممّا يجعل الأحكام الصادرة هي حصيلة تلك الممارسة، ممّا يتطلب العمل بجديّة على تفعيل ما جاءت به المناهج سواء من طرف الوزارة عن طريق وضع مشروع التقويم الذي يراعي الوقوف على ما يتحكم فيه المتعلم فعلا، وما يتميز به من معارف وقدرات ومهارات وقيم، بدل أن يعزز نظام التقويم الحالي القياس المعرفي، و التحليل الكمّي بديلا عن التحليل النّوعي، والذي ساهم في كثير من المحطات على إعطاء نتائج غير حقيقية تجنبا لما ينجر عن ذلك من معاتبة من طرف المسؤولين أو المجتمع في حدّ ذاته، من خلال نشر ترتيب المؤسسات ونسب النجاح فيها، وكذلك تفعيل التقويم من طرف الممارسين بتطبيق الوسائل والأساليب بطريقة موضوعية ومنهجية علمية.

الباب الثاني

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية

للدراسة الميدانية

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية
2. بناء أدوات القياس
3. الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة
4. حدود الدراسة
5. الدراسة الأساسية
6. الأساليب الإحصائية

الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

يسعى الباحث من خلال هذا الفصل إلى إعطاء نظرة متكاملة عن مجريات الدراسة الميدانية، والتي من خلالها يكون الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، بتحويل المعطيات النظرية إلى حقائق إجرائية، تحقيقا للأهداف العلمية المرصودة لهذه الدراسة.

استهدف هذا البحث الكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر كل من الأساتذة و المفتشين.

وقد تناول الباحث في الجانب النظري ما تطرقت له المراجع، أو ما تطرقت له البحوث والدراسات التي سبقت هذه الدراسة، فتناول كل ما تعلق بالتقويم التربوي بصفة عامة والتقويم المستمر بصفة خاصة، والتركيز على ما تضمنته المناهج الدراسية في طبعتها الثانية، بما يخدم هذه الدراسة.

أما في هذا الفصل تناول الباحث تعريفا لمنهج البحث، ووصفا لإجراءات الدراسة الميدانية (الاستطلاعية) التي قام بها وذلك لتحقيق أهداف الدراسة ووصفا للمجتمع وتحديدا للعينة، ومراحل بناء أدوات جمع البيانات متمثلة في بطارية مقاييس صعوبات تطبيق التقويم المستمر، ثم حساب الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة، ومن ثم توضيحا لإجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية التي استخدمها في تحليل المقاييس.

1 الدراسة الاستطلاعية:

إن أهمية الدراسة الاستطلاعية في أي بحث، تتمثل في تمكين الباحث من الاطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل موضوعه، مما يسهل عليه الفهم الأفضل، والتصور الكامل لهذا الموضوع، باستيعاب أبعاده ومكوناته، و تفيد الدراسة الاستطلاعية في التعرف على طبيعة المجتمع الأصلي وعينة البحث؛ وتهدف الدارسة الاستطلاعية إلى استكشاف المكان والمجتمع المستهدفان وكذا تحديد التقنيات والمقاربات المستخدمة.

1.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

نهدف من الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- الاطلاع على الدراسات التي تناولت التقويم التربوي عامة والتقويم المستمر خاصة.
- التعرف على المشكلة وتحديد موضوع البحث بدقة.
- تعديل فرضيات البحث وأهدافه.
- المساعدة على تحديد الوسيلة النهائية التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات.
- بناء الشكل النهائي لأدوات البحث في ضوء نتائج الاستطلاع.
- التعرف على الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث.

2.1 الاجراءات الأولية للدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية على مستوى 5 مقاطعات تربوية بولاية الوادي من بين المقاطعات الخمس والثلاثين محل الدراسة، تم اختيار هذه المقاطعات بطريقة عشوائية وذلك بعد استبعاد المقاطعات التي يقودها مفتشون في إطار التربص؛ وممّا تتميز به هذه المقاطعات:

- انتشارها في جميع دوائر الولاية مما يجعلها ممثلة لمجتمع الدراسة.

- وجود مفتشين ومديرين وأساتذة يمكن التعاون معهم والاتصال بهم بسهولة.

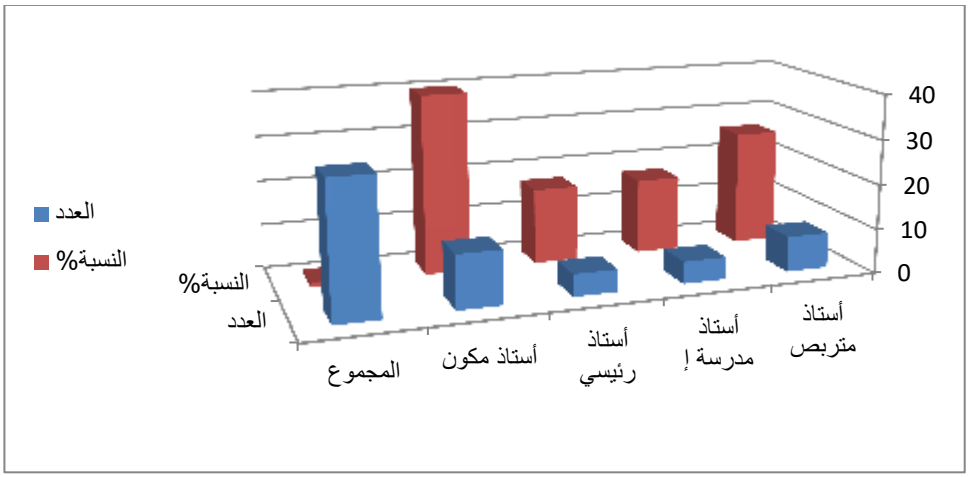
3.1 وصف العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من ثلاثين (30) أستاذا و ثلاثين مفتشا (30)، قام الباحث بتطبيق المقاييس معهم، وذلك من أجل قياس صدقها وثباتها، ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، موزعين كما في الجدول التالي:

جدول (20) يبين تصنيف أفراد العينة الاستطلاعية من الأساتذة حسب الإطار.

الإطار	أستاذ متربص	أستاذ مدرسة إ	أستاذ رئيسي	أستاذ مكون	المجموع
العدد	08	05	05	12	30
النسبة%	26	17	17	40	% 100

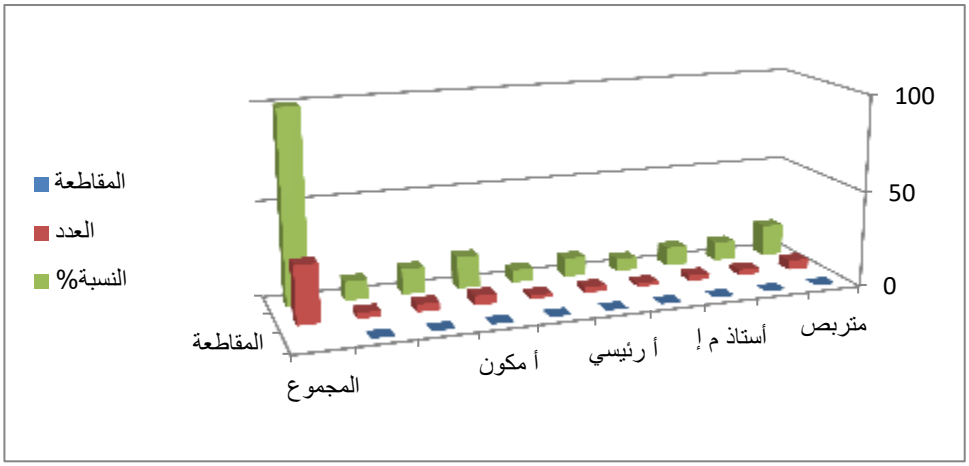
تنوّع أفراد العينة تبعا للإطار الذي يشغلونه، بين أساتذة متربصين وأساتذة مرسّمين ينقسمون بدورهم إلى ثلاثة: أستاذ مدرسة ابتدائية وأستاذ م إ رئيسي وأستاذ م إ مكوّن.



المخطط (01) يبين تصنيف أفراد العينة الاستطلاعية من الأساتذة حسب الإطار.

جدول (21) يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على المقاطعات التربوية.

الإطار	المقاطعة	العدد	النسبة%
متربص	المقرن 3	05	16.66
	جامعة 2	03	10.00
أستاذ م إ	المقرن 1	03	10.00
	المغير 4	02	06.67
أ رئيسي	الوادي 4	03	10.00
	المقرن 3	02	06.67
أ مكون	الوادي 4	05	16.67
	المقرن 1	04	13.33
	المقرن 3	03	10.00
المجموع		30	100



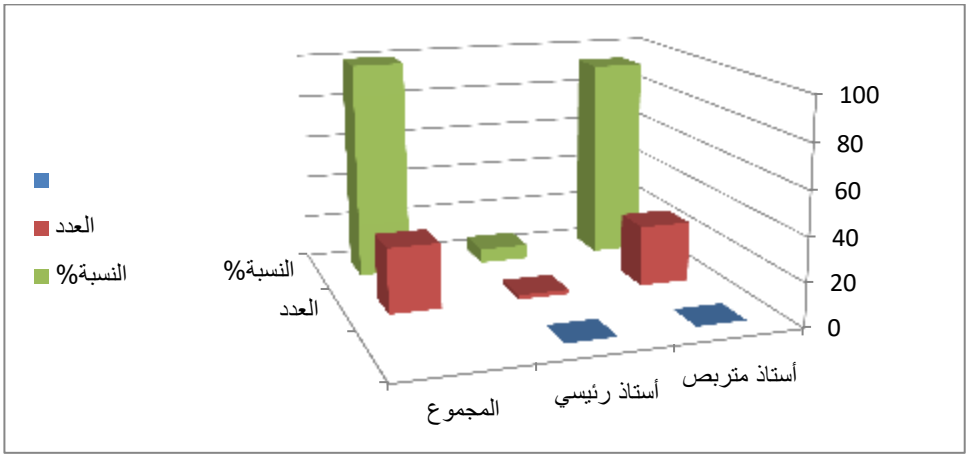
المخطط (02) يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على المقاطعات التربوية.

بالإضافة إلى عينة من المفتشين من ولاية ورقلة يقدّر عددهم ب (30) مفتشا في اللغة العربية.

جدول (22) يبين تصنيف أفراد العينة الاستطلاعية من المفتشين حسب الجنس.

الإطار	ذكور	إناث	المجموع
العدد	28	02	30
النسبة%	93.33	6.67	100

يلاحظ من الجدول (22) أنّ عينة المفتشين يغلب عليها الجنس المذكر وذلك بسبب قلّة المفتشات مقارنة بالمفتشين، حيث لا يتجاوز عددهن الإجمالي 5 مفتشات على مستوى ولاية ورقلة.



المخطط (03) يبين تصنيف أفراد العينة الاستطلاعية من المفتشين حسب الجنس.

2 بناء أدوات القياس:

ويقصد بأدوات القياس تلك التي يتم بواسطتها جمع البيانات والمعلومات للإجابة عن تساؤلات الدراسة. واعتمد الباحث على بطارية مقاييس كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة، حيث تُعّد من بين أدوات البحث العلمي المستخدمة في البحوث الوصفية، وتتضمن البطارية سبعة مقاييس سيأتي تفصيلها لاحقا.

1.2 خطوات بناء أدوات القياس:

من أجل القيام ببناء أدوات الدراسة اتبع الباحث الخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى : تحديد الهدف من أدوات الدراسة:**

تمثل الهدف من أدوات الدراسة فيما يلي:

1- التعرف على صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة والمفتشين.

2- التعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة الإطار وعدد سنوات الخدمة.

3- التعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينتي الدراسة (أساتذة و مفتشين) في تقديرهم لصعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي.

- **الخطوة الثانية:** الاطلاع على مختلف المراجع و المصادر التي توفرت لدى الباحث، وكذا الاطلاع على مختلف الدراسات التي تناولت التقويم التربوي بصفة عامة، والتقويم المستمر بصفة خاصة، منها دراسات محلية ودراسات عربية ودراسات أجنبية.

- **الخطوة الثالثة:**

بناء استمارة استطلاع: وتمثلت في استطلاع أهل الاختصاص من أساتذة ومشرفين تربويين (مديرين ومفتشين)، وذلك وفق المراحل التالية:

1- أعد الباحث استمارة استطلاعية عرض فيها بعض الصعوبات التي قد تؤثر على التطبيق السليم للتقويم المستمر وذلك استنادا:

- للمراجع المتوفرة لدى الباحث.

- خبرة الباحث الميدانية حيث عمل الباحث أستاذا في التعليم الابتدائي ثم مفتشا على مدى 29 سنة.

2- توزيع الاستمارة الاستطلاعية **الملحق رقم (01)** على مفتشين وأساتذة مكونين في المدرسة الابتدائية للغة العربية، العاملين في المقاطعات التربوية المذكورة سابقا خلال السنة الدراسية 2017/2016. حيث تضمنت الاستمارة بعض الصعوبات عرضها الباحث في شكل مجالات، وطلب من المستجوبين صياغة لبعض المؤشرات تترجم تلك الصعوبات حسب ما يصادفهم في الميدان، أو إضافة صعوبات أخرى لم يذكرها الباحث، كما طلب منهم وصف لكيفية تطبيق التقويم المستمر حاليا.

3- تهدف هذه الاستمارة للتعرف على الطريقة الرسمية – كما هي واردة في الوثائق الرسمية كالمناهج و الوثائق المرافقة– لتطبيق التقويم المستمر (التكويني) والصعوبات التي تواجههم في تطبيقه.

4- تم جمع الاستمارة ودراستها، ومن خلال تفريغ التكرارات وحسابها استطاع الباحث تحديد المجالات التي تعتبر مصادر صعوبة في تطبيق التقويم المستمر موضحة كما يلي:

جدول (23) يوضح نتائج الاستمارة الاستطلاعية لحصر الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية.

الرقم	مجال الصعوبة	بعض مؤشرات الصعوبة	ملاحظات
1	صعوبات تتعلق بالتكوين.	– قلة العمليات التكوينية – التركيز على التكوين النظري – قلة الدورات التكوينية – قلة التكوينات التطبيقية – صعوبة و عدم وضوح المفاهيم	98 % من الأساتذة و المفتشين يقرون بوجود صعوبات في هذا المجال.
2	صعوبات تتعلق بالجهد المبذول.	– الجهد البدني (أثناء الدوام و خارجه) – الجهد العقلي (البحث و التفكير)	أكثر من 75 % منهم يعزون الصعوبات إلى الجهد.

		– الجهد المادي (نسخ ...)	
3	صعوبات تتعلق بتعدد الأنشطة (مواد التدريس).	تعدد أنشطة التدريس يصل إلى عشر مواد: رياضيات، لغة عربية، تربية علمية و تكنولوجية، تربية إسلامية، تربية مدنية، تاريخ، جغرافيا، تربية تشكيلية، تربية موسيقية، تربية بدنية.	82 % يؤكدون على تعدد الأنشطة التي يدرسونها و يقومون بعملية التقويم فيها.
4	صعوبات تتعلق بالاكتظاظ داخل الأقسام.	– تعداد التلاميذ داخل الأقسام. – وجود تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة: تخلف ذهني، توحد، تأخر دراسي، صم بكم.	79 % يرجعون صعوبات التقويم إلى الاكتظاظ، و أشارت فئة قليلة منهم إلى ذوي الاحتياجات الخاصة.
5	صعوبات تتعلق باستعمال شبكات التقويم المقترحة في المناهج الجديدة.	– تعدد الشبكات و تنوعها، و هي عبارة عن بطاقة الملاحظة و المتابعة، و شبكة التصحيح بالمعايير، و شبكة رصد القيم. – صعوبات في كيفية بنائها و استخدامها و تحليلها.	88 % يقرون بصعوبات في تطبيق الشبكات المختلفة.
6	صعوبات تتعلق بتعدد أساليب التقويم.	استخدام عدد من أساليب التقويم: الأداء، الملاحظة، الواجبات المنزلية، المشاريع، ملف الإنجاز.	75 % يعزون الصعوبات إلى تعدد أساليب التقويم رغم أهميتها.
7	صعوبات أخرى.	– محدودية زمن الحصة (45 دقيقة) – قلة الوسائل. – دور الإدارة في تهيئة الظروف. – تذبذب الوزارة في طريقة تطبيق التقويم المستمر.	نسب متفاوتة أشاروا إلى صعوبات تتعلق بمدة الحصة و قلة الوسائل و دور الإدارة و الأولياء و عدم الاستقرار من طرف الوزارة.

من خلال الجدول رقم (20) يمكن التوصل إلى:

أ– في المجال التنظيمي: شكل التكوين أكبر الصعوبات ثم تعدد الأنشطة، ثم الاكتظاظ والجهد المبذول.

ب–في المجال البيداغوجي: كثرة شبكات التقويم واستخدام أساليب متنوعة في تقويم المتعلمين.

ت–كما أشار من أجابوا على الاستمارة إلى صعوبات أخرى رآها الباحث استثناء وليست عامة كوجود تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة وقلّة الوسائل ودور الإدارة.

- **الخطوة الرابعة: بناء أدوات القياس:** على ضوء ذلك قام الباحث بتحليل النتائج ثم تحديد المقاييس وصياغة الفقرات، وقد روعي في اختيار فقرات أدوات الدراسة التنوع، وأن يكون لكلّ فقرة معنى محددا يقيس هدفا محددا في كل بعد من أبعاد أدوات الدراسة، وقد تم الاستعانة ببعض الدراسات السابقة، سواء من حيث اختيار الأبعاد أو صياغة المؤشرات.

2.2 وصف أدوات الدراسة:

إن طبيعة التساؤلات والفروض العلمية تحدد وتحكم انتقاء أدوات الدراسة، وعلى الباحث أن يلم بالأدوات والأساليب المختلفة لجمع البيانات، وأن يعرف طبيعتها ومزاياها وعيوبها والمسلمات التي تستند إليها ومدى صدقها وثباتها وموضوعيتها، واستخدم الباحث الأدوات التالية لتحقيق أهداف الدراسة:

أ- مقياس الحاجة إلى التكوين، و يتضمن هذا المقياس مجموعة من الفقرات التي تستهدف أهمية التكوين التي يتلقاها الأساتذة من المكوّنين سواء كانوا مفتشين أو مديرين من خلال العمليات التكوينية للقيام بالتقويم وفق ما تنص عليه المناشير الوزارية في هذا المجال. تكون المقياس في صورته الأولية على 11 فقرة، يهدف المقياس إلى معرفة ما إذا كان للتكوين علاقة بصعوبات تطبيق التقويم المستمر، من حيث قلّة التكوين أو طبيعته.

ب- مقياس الجهد المبذول في عملية التقويم، واشتمل هذا المقياس على تسع فقرات يستهدف من ورائها الباحث الكشف عن مصادر الجهد ودرجة تأثيره على عملية التقويم التي يمارسها الأساتذة مع المتعلمين.

ت- مقياس التوقيت المخصص لعملية التقويم، يحاول الباحث من هذا المقياس، معرفة أثر الوقت المخصص للحصة التعلمية على إجراء عمليات تقويم المتعلمين، وتضمن المقياس في الصورة الأولية على أربع عشرة فقرة.

ث- مقياس التقويم في الأقسام المكتظة، أراد الباحث من خلال هذا المقياس التعرف على موقع ودرجة تأثير ظاهرة اكتظاظ الأقسام على عملية التقويم مقارنة بالحاجة إلى التكوين و غيرها من الجوانب التنظيمية الأخرى، وتضمن هذا المقياس في صورته الأولية على تسع فقرات.

ج- مقياس التقويم في أنشطة متعددة، يهدف الباحث من هذا المقياس التعرف على سبب آخر قد يكون له أثر سلبي على عملية التقويم، وهو تعدد مواد التدريس، وتضمن المقياس في صورته الأولية على تسع فقرات.

ح- مقياس استعمال شبكات التقويم،/ يسعى الباحث من هذا المقياس الكشف عن درجة صعوبة استعمال أنواع متعددة ومختلفة من الشبكات، وأثرها على عملية التقويم، اشتمل المقياس في صورته الأولية على واحد وعشرين فقرة.

خ- مقياس استخدام أساليب تقويم متعددة، يهدف الباحث من تطبيق هذا المقياس إلى التعرف على تأثير تعدد الأساليب المستخدمة من طرف الأساتذة لتقويم المتعلمين، وهل لذلك أثر على صعوبات التقويم.

قام الباحث ببناء هذه المقاييس بناء على الاطلاع على أدبيات التقويم و القياس التربوي، والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التقويم التربوي عموما و التقويم المستمر خصوصا، وأهم تلك الدراسات: بالنسبة للمقاييس الأربعة الأولى المتعلقة بالحاجة إلى التكوين و الجهد المبذول في عملية التقويم والوقت المخصص لهذه العملية و التقويم في الأقسام المكتظة فقد استخدم الباحث الفقرات المستخدمة في دراسة لبنى بن سي مسعود (2008/2007)، دراسة خطوط رمضان (2010/2009)، مع إعادة الصياغة أو الإضافة أو استبدال بعض الفقرات بفقرات تتناسب مع الدراسة الحالية، كما استعان الباحث بدراسات: محمد عطية أحمد عفانة (2011)، دراسة هند الداود (2003/2002)، دراسة عبد الله

خميس أمبو سعيدي وثريا بنت حمد الراشدي (2005/2004)، دراسة حمدي بن هنيدي البلادي (2009/2008)، دراسة منى بنت شباب المطيري (2010)، إضافة إلى الدراسات السابقة والأدبيات التربوية فقد استعان الباحث بالسندات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية المناهج والوثائق المرافقة والإطار المرجعي لإعادة والمرجعية العامة للمناهج ومقدمة الوثيقة المرافقة للتعليم المتوسط، والمناشير الوزارية الصادرة حول عملية التقويم خاصة في المقاييس المتعلقة بتعدد الأنشطة واستعمال شبكات التقويم واستخدام أساليب تقويم متعددة.

تتمثل أدوات الدراسة النسخة الأولية **الملحق رقم (02)** في 7 مقاييس تتضمن في مجملها 100 فقرة، وهي عبارة عن نموذجين أحدهما موجه إلى الأساتذة، والآخر موجه للمفتشين، موضحة في الجدول:

جدول (24) توزيع الفقرات على المقاييس.

المجال	الرقم	المقاييس	عدد الفقرات
التنظيمي	01	الحاجة إلى التكوين في مجال التقويم المستمر.	11
	02	الجهد المبذول في عملية التقويم المستمر.	09
	03	الوقت المخصص لعملية التقويم المستمر.	14
	04	اكتظاظ الأقسام وعملية التقويم المستمر.	09
	05	التقويم المستمر في أنشطة متعددة.	09
البيداغوجي	06	استخدام شبكات التقويم.	21
	07	استخدام أساليب التقويم المتعددة.	27
المجموع			100

واختار بدائل الإجابة عن الفقرات والحكم عليها من طرف المستبين من الأساتذة والمفتشين: بـ (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة). (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، (بنسبة عالية جدا، بنسبة عالية، بنسبة متوسطة، بنسبة قليلة، بنسبة قليلة جدا).

استخدام مقياس ليكارت الخماسي، ولتصحيح هذه الأداة تم تقدير درجات الاستخدام بـ (5 – 4 – 3 – 2 – 1) على الترتيب للفقرات الموجبة، و (1 – 2 – 3 – 4 – 5) للفقرات السالبة.

- **الخطوة الخامسة: تحديد درجة القطع:**

عرف هامبلتون درجة القطع بأنها "نقطة على متصل درجات الاختبار تستخدم لتصنيف الطلاب إلى فئتين تعكس مستويات الأداء المختلفة بالنسبة لهدف معين أو الأهداف المراد قياسها في الاختبار". كما عرف بيرك **(Berk. 1982)** درجة القطع المثلى بأنها " تلك الدرجة التي تزيد من نسبة التصنيفات الصحيحة أو في المقابل تقلل من نسبة التصنيفات الخاطئة.

كما عرفها بافام **(Popham)** بأنها "مقياس لمدى ملاءمة أداء الطالب لهدف محدد"**(التميمي، 1999، ص9)**

بما أن المتغير الذي يعبّر عن الخيارات (موافق جدا ، موافق ، محايد ، أعارض ، أعارض بشدة) مقياس ترتيبي ، والأرقام التي تدخل في البرنامج تعبر عن الأوزان Weights وهي (موافق بشدة = 1، موافق = 2، محايد = 3 (.....ثم نحسب بعد ذلك المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) ويتم ذلك بحساب طول الفترة أولاً وهي في مثالنا هذا عبارة عن حاصل قسمة 4 على 5، حيث 4 تمثل عدد المسافات (من 1 إلى 2 مسافة أولى ، ومن 2 إلى 3 مسافة ثانية ، ومن 3 إلى 4 مسافة ثالثة ، ومن 4 إلى 5 مسافة رابعة)، 5 تمثل عدد الاختيارات، وعند قسمة 4 على 5 ينتج طول الفترة ويساوي 0.80 ويصبح التوزيع بالنسبة للدراسة الحالية، تم تعيين درجات القطع وفق الجدول التالي:

جدول (25) يوضح المحك أو درجة القطع لكل مستوى من مستويات الإجابة.

المستوى	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
المتوسط المرجح	(1 - 1.79)	(1.80 -2.59)	(2.60 - 3.39)	(3.40 - 4.19)	(4.20 - 5)
الوزن النسبي	(1 – 35.9)	(36 – 51.9)	(52 - 67.9)	(68 - 83.9)	(84 - 100)
التقدير للتعليق على النتائج	سهلة جدا	سهلة	متوسطة	صعبة	صعبة جدا

3 الخصائص السيكو مترية لوسيلة القياس:

1.3 صدق بطارية مقاييس التقويم:

1.1.3 الصدق الظاهري:

لقد تم عرض مقاييس صعوبات تطبيق التقويم المستمر، على مجموعة من الخبراء والمختصين، وهم أساتذة من الجامعات التالية: جامعة الجزائر (2)، جامعة خميس مليانة، جامعة عنابة، جامعة الوادي، ومفتشي التربية الوطنية ومفتشي التعليم الابتدائي للمواد وأساتذة مكونين **الملحق رقم (03)**؛ وقد وضعت هذه المقاييس بين أياديهم من أجل بيان مدى وضوح فقراتها ودقة صياغتها اللغوية، إضافة إلى إبداء آرائهم حول ملاءمتها للمجالات الموزعة عليها ومدى قياسها لما وضعت لقياسه، وقد احتوت التعليمات المقدمة للمحكمين العناصر التالية:

- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
- فرضيات الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- مكونات المقاييس.

وكانت نتائج التحكيم كالتالي :

إعادة توضيح بعض الفقرات التي يسودها الغموض.

إدخال بعض التصحيحات اللغوية على الفقرات.

أما باقي الفقرات اتفقوا على ملاءمتها لما أعدت لقياسه وكذلك صحتها من حيث صياغتها اللغوية

وفيما يلي تفصيل للتعديلات المدخلة على مقاييس الدراسة بعد أن اعتمد الباحث نسبة اتفاق من المحكمين لا تقل عن (85%)، على ملائمة الفقرات وصلاحيتها.

التغييرات التي أجريت على المقاييس:

تحويل بعض العبارات إلى إجرائية مثل: أقدّم، أزوّد، أعالج، أقيّم، أستخدم.

حذف فقرتين من البعد الثالث المتعلق بالوقت المخصص للتقويم لتعلقهما بالتقويم التشخيصي ونشاط الإدماج الذي يخصص له فترة خاصة ويتعلق الأمر بالفقرتين رقم 7 و 13.

تغيير العبارة (عدد التلاميذ) بالعبارة (عدد التلاميذ المرتفع) في كل فقرات مقياس التقويم في الأقسام المكتظة.

تغيير عبارة (لا يعيقني) بالعبارة (لا يعوقني) لأنها أدقّ لغة، و يتعلق بالفقرات (3 – 4 – 7) من مقياس الوقت المخصص لعملية التقويم المستمر.

إعادة صياغة الفقرات (2، 5، 6، 8، 9) في المقياس الخامس، و فقرات المقياس السادس تبدأ بأفعال إجرائية: أستخدم، أصحّح، أنجز، أقدّم ...

للإشارة أنّ الباحث استفاد كثيرا من ملاحظات المحكّمين، في تعديل أدوات القياس و إخراجها في نسختها التي أصبحت جاهزة لحساب الخصائص السيكو مترية بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية.

قام الباحث بتوزيع مقاييس صعوبات التقويم المستمر على العينة الاستطلاعية المتكونة من 30 أستاذا من مختلف الأصناف ومن بين الأساتذة التابعين للمقاطعات الخمس والثلاثين، و 30 مفتشا من ولاية ورقلة.

2.1.3 صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة وكل مقياس من مقاييسها، ومدى ارتباط الفقرات المكونة لكل منها بعضها مع بعض، والتأكد من عدم التداخل بينها، تم إيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك بتطبيق البرنامج الإحصائي spss **الملحق رقم (04)**.

حساب معامل الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس:

1- مقياس الحاجة إلى التكوين:

حسب عينة الأساتذة:

جدول (26) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التكوين (الأساتذة).

المقياس			معامل الارتباط	مستوى الدلالة	
				0.01	0.05
01	01	تلقيت تكوينا نظريا كافيا حول عملية التقويم.	.547**	×	
	02	أعرف كل أنواع التقويم و متى يتم كل نوع.	.422*		×
	03	لدي معرفة كافية حول المفاهيم المتعلقة بالتقويم.	.532**	×	
	04	تلقيت تكوينا حول كيفية إجراء عملية التقويم يؤهلني لإجرائه.	.682**	×	
	05	شاركت في دورات تكوينية حول التقويم ساعدتني على تطبيقه.	.621**	×	
	06	خلال عملية التكوين تدربت على كيفية تقويم الكفاءات.	.786**	×	
	07	استفدت كثيرا من الندوات التربوية مع مفتش المادة تمكنني من إجراء التقويم.	.697**	×	
	08	لدي المعلومات الكافية أستطيع من خلالها بناء وضعيات تقويمية متكاملة الشروط.	.709**	×	
	09	تدربت على كيفية بناء شبكات التقويم.	.797**	×	
	10	تدربت على كيفية استخدام المعايير والمؤشرات في شبكة التصحيح.	.701**	×	
	11	يمكنني استخدام البرامج الإحصائية في عملية التقويم.	.636**	×	

حسب عينة المفتشين:

جدول (27) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التكوين (المفتشين).

المقياس			معامل الارتباط	مستوى الدلالة	
				0.01	0.05
01	01	تلقى الأساتذة تكوينا نظريا كافيا حول عملية التقويم.	.799**	×	
	02	يعرف الأساتذة كل أنواع التقويم و متى يتم كل نوع.	.691**	×	
	03	لدى الأساتذة معرفة حول المفاهيم المتعلقة بالتقويم.	.716**	×	
	04	تلقى الأساتذة تكوينا حول كيفية إجراء عملية التقويم يؤهلهم لإجرائه.	.768**	×	
	05	شارك الأساتذة في دورات تكوينية حول التقويم تساعدهم على تطبيقه.	.809**	×	
	06	خلال عملية التكوين تدرب الأساتذة على كيفية تقويم الكفاءات.	.613**	×	
	07	استفاد الأساتذة كثيرا من الندوات التربوية تمكنهم من إجراء التقويم.	.735**	×	
	08	لدى الأساتذة المعلومات الكافية يستطيعون من خلالها بناء وضعيات تقويمية متكاملة الشروط.	.735**	×	
	09	تدرب الأساتذة على كيفية بناء شبكات التقويم.	.716**	×	
	10	تدرب الأساتذة على كيفية استخدام المعايير والمؤشرات في شبكة التصحيح.	.818**	×	
	11	يمكن للأساتذة استخدام البرامج الإحصائية في عملية التقويم.	.653**	×	

يتبين من خلال الجدول رقم (26) و (27) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الخاص بالتكوين والتي تم حسابها باستعمال البرنامج الاحصائي spss قوية ودالة عند مستوى الدلالة α=0.01 و تتراوح بين (0.532 و 0.797)، عدا الفقرة الثانية فدالة عند المستوى α=0.05 والمقدر ب (0.422)، بالنسبة لعينة الأساتذة؛ أما عينة المفتشين، فتعتبر كل الفقرات دالة أيضا عند مستوى الدلالة α=0.01 وتتراوح بين (0.613 و 0.818)

وتعتبر جميع معاملات الارتباط السابقة لفقرات هذا المقياس على درجة مقبولة، ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي بين الفقرات الخاصة بمقياس التكوين أثناء الخدمة.

2- مقياس الجهد المبذول في عملية التقويم المستمر:

بالنسبة لعينة الأساتذة:

جدول (28) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الجهد(الأساتذة).

المقياس	الرقم		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
02	01	تتطلب عملية التقويم الجديدة جهدا كبيرا.	.829**	0.01
	02	يتطلب استخدام أساليب متعددة للتقويم جهدا كبيرا.	.829**	
	03	تتطلب متابعة عمل كل تلميذ على حدة جهدا كبيرا.	.892**	
	04	تتطلب عملية تقويم التلاميذ في كل الأنشطة جهدا كبيرا.	.844**	
	05	متابعة مدى تحقق الكفاءات في نهاية كل فترة تعلمية تتطلب جهدا كبيرا.	.875**	
	06	يتطلب بناء شبكات التقويم جهدا كبيرا.	.889**	
	07	يتطلب استخدام شبكات التقويم جهدا كبيرا.	.868**	
	08	يتطلب تحليل الشبكات جهدا كبيرا.	.884**	
	09	تتطلب المعالجة جهدا كبيرا.	.671**	

بالنسبة لعينة المفتشين:

جدول رقم (29) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الجهد(المفتشين).

المقياس	الرقم		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
02	01	تتطلب عملية التقويم الجديدة جهدا كبيرا.	.541**	0.01	
	02	يتطلب استخدام أساليب متعددة للتقويم جهدا كبيرا.	.573**		
	03	تتطلب متابعة عمل كل تلميذ على حدة جهدا كبيرا.	.764**		
	04	تتطلب عملية تقويم التلاميذ في كل الأنشطة جهدا كبيرا.	.657**		
	05	متابعة مدى تحقق الكفاءات في نهاية كل فترة تعلمية تتطلب جهدا كبيرا.	.699**		

	06	يتطلب بناء شبكات التقويم جهدا كبيرا.	.756**		
	07	يتطلب تطبيق شبكات التقويم جهدا كبيرا.	.809**		
	08	يتطلب تحليل الشبكات جهدا كبيرا.	.771**		
	09	تتطلب المعالجة جهدا كبيرا.	.442*		0.05

يتبين من هذين الجدولين أن جميع فقرات المقياس الثاني دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01، وتتراوح بين (0.671 و 0.892) بالنسبة لعينة الأساتذة؛ وكذلك بالنسبة لعينة المفتشين، حيث بلغت معاملات الارتباط قيما تتراوح بين (0.442 و0.809)، وكلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ماعدا الفقرة التاسعة دالة عند α=0.05.

أي أن هناك علاقة بين الفقرات والمقياس الخاص بالجهد المبذول أثناء التقويم، ولذلك تعتبر الفقرات صادقة وتقيس ما وضعت لما وضعت لقياسه.

3- مقياس الوقت المخصص لعملية التقويم المستمر:

بالنسبة لعينة الأساتذة:

جدول (30) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الوقت(الأساتذة).

المقياس	الرقم		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	
				0.01	0.05
03	01	يسمح لي زمن الحصة بتطبيق شبكات التقويم.	.440*		×
	02	يسمح لي زمن الحصة بمراقبة أعمال التلاميذ.	.673**	×	
	03	يمكنني زمن الحصة من توجيه التلاميذ و إرشادهم.	.721**	×	
	04	يسمح لي زمن الحصة من استخدام الطرق النشطة في التعلم.	.806**	×	
	05	يسمح لي زمن الحصة من إتمام المخطط السنوي لكل الأنشطة.	.572**	×	
	06	يسمح لي زمن الحصة بملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ.	.710**	×	
	07	يمكنني زمن الحصة لاستعمال استراتيجيات تقويم متنوعة.	.641**	×	
	08	يسمح لي زمن الحصة من إجراء تقويم لكل وضعية جزئية.	.672**	×	
	09	يسمح لي زمن الحصة من إجراء التقويم نهاية كل مقطع تعلمي.	.716**	×	

	10	يسمح لي زمن الحصة بتصنيف أخطاء التلاميذ.	.733**	×	
	11	يسمح لي زمن الحصة بتصحيح أخطاء التلاميذ.	.583**	×	
	12	وقت الحصة كاف لمراعاة الفروق الفردية للتلاميذ.	.388*		×

بالنسبة لعينة المفتشين:

جدول رقم (31) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الوقت(المفتشين).

المقياس	الرقم		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	
				0.01	0.05
03	01	يسمح زمن الحصة بتطبيق شبكات التقويم.	.523**	×	
	02	يسمح زمن الحصة بمراقبة أعمال التلاميذ.	.704**	×	
	03	يمكن زمن الحصة من توجيه التلاميذ و إرشادهم.	.655**	×	
	04	يسمح زمن الحصة من استخدام الطرق النشطة في التعلم.	.614**	×	
	05	يسمح زمن الحصة من إتمام المخطط السنوي لكل الأنشطة.	.562**	×	
	06	يسمح زمن الحصة بملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ.	.592**	×	
	07	يمكن زمن الحصة لاستعمال استراتيجيات تقويم متنوعة.	.694**	×	
	08	يسمح زمن الحصة من إجراء تقويم لكل وضعية جزئية.	.463*	×	
	09	يسمح زمن الحصة من إجراء التقويم نهاية كل مقطع تعلمي.	.515**	×	
	10	يسمح زمن الحصة بتصنيف أخطاء التلاميذ.	.389*		×
	11	يسمح زمن الحصة بتصحيح أخطاء التلاميذ.	.554**	×	
	12	وقت الحصة كاف لمراعاة الفروق الفردية للتلاميذ.	.570**	×	

يتبين من الجدولين (30) و (31) أن جميع فقرات المقياس الثالث دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01 وتتراوح بين (0.585 و 0.790)، ما عدا الفقرتين الأولى والأخيرة فهما دالتان عند مستوى الدلالة α=0.05 و المقدران بـ (0.432 و 0.449)، بالنسبة لعينة الأساتذة؛ أما العينة الثانية فكل

الفقرات دالة عند مستوى الدلالة α=0.01 ماعدا الفقرة العاشرة فدالة عند 0.05، وتتراوح قيمها بين (0.389 و 0.704).

أي أن هناك علاقة بين الفقرات والمقياس الخاص بالوقت المخصص للتقويم، ولذلك تعتبر فقرات المقياس الثالث صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

4- مقياس اكتظاظ الأقسام و عملية التقويم المستمر:

بالنسبة لعينة الأساتذة:

جدول (32) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاكتظاظ(الأساتذة).

المقياس	الرقم		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
04	01	يسمح عدد التلاميذ المرتفع بمتابعة إنجازاتهم جميعا.	.491**	0.01
	02	يسمح عدد التلاميذ المرتفع بمتابعة أداء كل تلميذ على حدة.	.908**	
	03	يسمح عدد التلاميذ المرتفع بتحليل أداء كل تلميذ.	.911**	
	04	يسمح عدد التلاميذ المرتفع بتوجيه كل تلميذ إلى أخطائه.	.771**	
	05	لا يعيق عدد التلاميذ المرتفع في القسم في تزويد كل تلميذ بالتغذية الراجعة.	.837**	
	06	يسمح عدد التلاميذ المرتفع باستخدام شبكات تقويم فردية.	.904**	
	07	يسمح عدد التلاميذ المرتفع في القسم بإجراء عملية المعالجة البيداغوجية.	.898**	
	08	يسمح عدد التلاميذ المرتفع بمتابعة واجباتهم المنزلية.	.874**	
	09	يسمح عدد التلاميذ المرتفع بمتابعة مدى اكتساب الكفاءات.	.869**	

بالنسبة لعينة المفتشين:

جدول (33) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاكتظاظ (المفتشين).

المقياس	الرقم		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
04	01	يسمح عدد التلاميذ المرتفع بمتابعة إنجازاتهم جميعا.	.754**	0.01
	02	يسمح عدد التلاميذ المرتفع بمتابعة أداء كل تلميذ على حدة.	.857**	

	03	يسمح عدد التلاميذ المرتفع بتحليل أداء كل تلميذ.	.825**	
	04	يسمح عدد التلاميذ المرتفع بتوجيه كل تلميذ إلى أخطائه.	.853**	
	05	لا يعيق عدد التلاميذ المرتفع في القسم في تزويد كل تلميذ بالتغذية الراجعة.	.724**	
	06	يسمح عدد التلاميذ المرتفع باستخدام شبكات تقويم فردية.	.705**	
	07	يسمح عدد التلاميذ المرتفع في القسم بإجراء عملية المعالجة البيداغوجية.	.761**	
	08	يسمح عدد التلاميذ المرتفع بمتابعة واجباتهم المنزلية.	.827**	
	09	يسمح عدد التلاميذ المرتفع بمتابعة مدى اكتساب الكفاءات.	.762**	

يتبين من الجدول رقم (32) و (33) كذلك أن جميع فقرات المقياس الرابع المتعلق بالاكتظاظ، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01 وتتراوح بين (0.491 و 0.911) بالنسبة لعينة الأساتذة؛ ودالة عند 0.01 لدى عينة المفتشين وتتراوح بين (0.705 و 0.853).

أي أن هناك علاقة بين الفقرات ومقياس اكتظاظ التلاميذ وعملية التقويم، ولذلك تعتبر فقرات البعد الرابع أيضا صادقة.

5- مقياس التقويم المستمر في أنشطة متعددة:

بالنسبة لعينة الأساتذة:

جدول رقم (34) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس تعدد الأنشطة(الأساتذة).

المقياس	الرقم		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
05	01	يسمح عدد الأنشطة في المرحلة الابتدائية بمتابعة مختلف انجازات كل تلميذ.	.710**	0.01	
	02	يستخدم الأساتذة استراتيجيات تقويم متنوعة في كل الانشطة.	.621**		
	03	لا يعوق عدد الأنشطة في المرحلة الابتدائية عن إجراء عملية التقويم.	.875**		
	04	لا يعوق عدد الأنشطة في بناء وضعيات تقويم مناسبة لكل نشاط.	.885**		
	05	يمكن للأساتذة تقديم تغذية راجعة للتلاميذ في كل الانشطة.	.388*		0.05
	06	يقيم الأساتذة نتائج التلاميذ في كل الأنشطة.	.719**		

	07	لا يعوق عدد الأنشطة في المرحلة الابتدائية عن توجيه كل تلميذ على حدة.	.804**		
	08	يستخدم الأساتذة شبكات التقويم في كل الأنشطة.	.473**		
	09	يعالج الأساتذة التلاميذ في كل الأنشطة.	.636**		

بالنسبة لعينة المفتشين:

جدول رقم (35) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس تعدد الأنشطة(المفتشين).

المقياس	الرقم		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
05	01	يسمح لي عدد الأنشطة في المرحلة الابتدائية بمتابعة مختلف انجازات كل تلميذ.	.810**	0.01
	02	أستخدم استراتيجيات تقويم متنوعة في كل الأنشطة.	.736**	
	03	لا يعوقني عدد الأنشطة في المرحلة الابتدائية عن إجراء عملية التقويم.	.943**	
	04	لا يعوقني عدد الأنشطة في بناء وضعيات تقويم مناسبة لكل نشاط.	.952**	
	05	يمكنني تقديم تغذية راجعة للتلاميذ في كل الانشطة.	.865**	
	06	أقيم نتائج التلاميذ في كل الأنشطة.	.793**	
	07	لا يعوقني تعدد الأنشطة في المرحلة الابتدائية عن توجيه كل تلميذ على حدة.	.794**	
	08	أستخدم شبكات التقويم في كل الأنشطة.	.763**	
	09	يمكنني معالجة التلاميذ في كل الأنشطة.	.719**	

يتبين من الجدولين (34 و 35) أن جميع الفقرات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01 وتتراوح بين (0.719 و 0.952)، بالنسبة لعينة الأساتذة؛ كذلك بالنسبة لعينة المفتشين ماعدا الفقرة الخامسة فهي دالة عند مستوى الدلالة α=0.05 حيث تراوحت قيمها بين (0.388 و 0.885).

أي أن هناك علاقة بين الفقرات ومقياس تقويم أنشطة متعددة، ولذلك تعتبر فقرات المقياس الخامس صادقة أيضا.

6- مقياس استخدام شبكات التقويم:

بالنسبة لعينة الأساتذة:

جدول (36) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس استخدام الشبكات (الأساتذة).

المقياس	الرقم		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
06	01	أميز بين شبكات التقويم	.589**		0.05
	02	أوظف الشبكات في تحليل الوضعيات	.658**		
	03	أميز بين مختلف الوضعيات (تعلمية، ادماجية، تقويمية)	.764**		
	04	أصوغ وضعيات متكاملة الشروط.	.650**		
	05	أبني وضعيات وفق مختلف مركبات الكفاءة.	.603**		
	06	أحلل الوضعية إلى مركبات الكفاءة المقصودة.	.795**		
	07	أصوغ المؤشرات الخاصة بالمركبة المعرفية بدقة.	.830**		
	08	أصوغ المؤشرات الخاصة بالمركبة المنهجية بدقة.	.694**		
	09	أصوغ المؤشرات الخاصة بالمركبة القيمية بدقة.	.625**		
	10	أصوغ المؤشرات الخاصة بالكفاءات العرضية بدقة.	.702**		
	11	أميز بين مختلف المعايير الخاصة بشبكة التصحيح.	.819**		
	12	أصوغ المؤشرات الخاصة بكل معيار في شبكات التصحيح بالمعايير.	.819**		
	13	أقدم الوضعيات بمختلف أنواعها بنجاح.	.439*		×
	14	أتابع أداء التلاميذ من خلال المؤشرات المصاغة في بطاقة الملاحظة و المتابعة الخاصة بالوضعية التعلمية.	.574**		
	15	أصحح منتوج التلاميذ من خلال المؤشرات المصاغة في شبكة التصحيح بالمعايير الخاصة بالوضعية التقويمية.	.632**		
	16	أقيم كل تلميذ حسب المؤشرات المصاغة.	.733**		
	17	أصنف التلاميذ حسب سلالم التقدير (متحكم، تحكم جزئي، غير متحكم).	.351		
	18	أصنف التلاميذ حسب الخلل الملاحظ من خلال المعايير الخاصة بالشبكة.	.687**		
	19	أوظف الشبكات في رصد الصعوبات.	.777**		
	20	أوظف الشبكات في المعالجة البيداغوجية.	.602**		
	21	أصوغ وضعيات علاجية مناسبة.	.541**		

بالنسبة لعينة المفتشين:

جدول (37) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس استخدام الشبكات (المفتشين).

المقياس	الرقم		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
06	01	يميز الأساتذة بين شبكات التقويم	.644**	0.01	
	02	يوظف الأساتذة الشبكات في تحليل الوضعيات.	.725**		
	03	يميز الأساتذة بين مختلف الوضعيات (تعلمية، ادماجية، تقويمية)	.633**		
	04	يصوغ الأساتذة وضعيات متكاملة الشروط.	.750**		
	05	يبني الأساتذة وضعيات وفق مختلف مركبات الكفاءة.	.621**		
	06	يحلل الأساتذة الوضعية إلى مركبات الكفاءة المقصودة.	.711**		
	07	يصوغ الأساتذة المؤشرات الخاصة بالمركبة المعرفية بدقة.	.782**		
	08	يصوغ الأساتذة المؤشرات الخاصة بالمركبة المنهجية بدقة.	.648**		
	09	يصوغ الأساتذة المؤشرات الخاصة بالمركبة القيمية بدقة.	.732**		
	10	يصوغ الأساتذة المؤشرات الخاصة بالكفاءات العرضية بدقة.	.837**		
	11	يميز الأساتذة بين مختلف المعايير الخاصة بشبكة التصحيح.	.854**		
	12	يصوغ الأساتذة المؤشرات الخاصة بكل معيار في شبكات التصحيح بالمعايير.	.729**		
	13	يقدم الأساتذة الوضعيات بمختلف أنواعها بنجاح.	.720**		
	14	يتابع الأساتذة أداء التلاميذ من خلال المؤشرات المصاغة في بطاقة الملاحظة و المتابعة الخاصة بالوضعية التعلمية.	.673**		
	15	يصحح الأساتذة منتوج التلاميذ من خلال المؤشرات المصاغة في شبكة التصحيح بالمعايير الخاصة بالوضعية التقويمية.	.646**		
	16	يقيم الأساتذة كل تلميذ حسب المؤشرات المصاغة.	.780**		
	17	يصنف الأساتذة التلاميذ حسب سلالم التقدير (متحكم، تحكم جزئي، غير متحكم).	.609**		
	18	يصنف الأساتذة التلاميذ حسب الخلل الملاحظ من خلال المعايير الخاصة بالشبكة.	.760**		
	19	يوظف الأساتذة الشبكات في رصد الصعوبات.	.522**		
	20	يوظف الأساتذة الشبكات في المعالجة.	.369*		0.05
	21	يصوغ الأساتذة وضعيات علاجية مناسبة.	.600**		

يتبين من الجدولين (36) و (37) أن جل فقرات المقياس السادس دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01 وتتراوح بين (0.439 و 0.830)، ماعدا الفقرة الثانية عشرة فهي دالة عند مستوى الدلالة α=0.05 وتقدر بـ (0.439)، والفقرة السابعة عشرة التي جاءت غير دالة، يمكننا القول أن هناك علاقة بين الفقرات ومقياس شبكات التقويم، ولذلك تعتبر فقرات المقياس السادس صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه، باستثناء الفقرة السادسة عشرة والتي سيتم تعديلها أو حذفها ويتعلق الأمر بـ "أصنف التلاميذ حسب سلالم التقدير" ومن خلال مراجعة الباحث للمضمون النظري لهذه الفقرة يرى أنها مهمة جدا وخاصة بالنسبة لعملية التقويم، إذ لا يمكن أن يجري تقويم المتعلمين ما لم يتم تصنيفهم حسب مقدار التحكم في التعلمات، والقرار المتخذ هو الإبقاء على الفقرة وتوضيحها.

أما بالنسبة لعينة المفتشين، فإن جميع الفقرات مرتبطة بالقيمة الكلية للمقياس فجاءت دالة عند المستوى α=0.01، ماعدا الفقرة العشرين فكانت دالة عند α=0.05، في حين أن معامل الفقرات تراوح بين (0.369 و 0.854).

وبالتالي يمكننا القول أن جميع الفقرات في هذا المقياس مرتبطة مع الدرجة الكلية له.

7- مقياس استخدام أساليب تقويم متعددة:

بالنسبة لعينة الأساتذة:

جدول (38) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس استخدام أساليب (الأساتذة).

المقياس	الرقم		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
07	01	أميز بين مختلف أساليب التقويم.	.536**	0.01
	02	أستخدم أسلوب التقويم عن طريق الأداء.	.551**	
	03	أقيم أداء التلاميذ و أسجله على البطاقة.	.522**	
	04	أحلل نتائج تقييم الأداء و أستخدمها في المعالجة.	.669**	
	05	أستخدم الواجبات المدرسية كأسلوب للتقويم.	.610**	
	06	أسجل نتائج الواجبات المنزلية.	.682**	
	07	أحلل نتائج تقييم الواجبات المنزلية.	.687**	
	08	أستخدم نتائج تحليل الواجبات المنزلية في المعالجة.	.613**	
	09	أستخدم الملاحظة المقصودة كاحد أساليب التقويم.	.676**	
	10	أسجل نتائج الملاحظة على البطاقة.	.522**	
	11	أحلل نتائج تقييم ملاحظة التلاميذ.	.569**	
	12	أستخدم الملاحظة العامة لتقويم التلاميذ.	.479**	
	13	أستخدم المشاريع لتقويم التلاميذ.	.554**	
	14	أسجل نتائج تقييم المشاريع و أحللها.	.613**	
	15	أستخدم نتائج تحليل المشاريع للمعالجة.	.603**	
	16	أستخدم البورتفليو (ملف الإنجاز) كأسلوب لتقويم التلاميذ.	.604**	
	17	أقيم جميع إنجازات التلميذ الواردة في ملف الإنجاز.	.656**	
	18	أحلل نتائج تقييم ملف الإنجاز.	.681**	
	19	أستخدم التقويم الذاتي لتقويم التلاميذ.	.796**	
	20	أعطي الفرصة للتلميذ ليقوم عمله.	.784**	
	21	أقترح على التلميذ طرقا للتقويم الذاتي.	.555**	
	22	أستخدم تقويم الأقران كأسلوب لتقويم التلاميذ.	.497**	
	23	أستخدم طرقا متنوعة في تقويم الأقران.	.538**	
	24	أسجل نتائج تقويم الأقران لاستغلالها في المعالجة.	.612**	
	25	أستخدم الاختبارات لتقويم التلاميذ.	.599**	
	26	أقوم ببناء اختبارات باستعمال جدول المواصفات.	.614**	
	27	أحلل نتائج الاختبارات لاستخدامها في المعالجة.	.569**	

بالنسبة لعينة المفتشين:

جدول (39) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس استخدام أساليب (المفتشين)

المقياس	الرقم		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
07 أساليب تقـــويم متعددة	01	يميز الأساتذة بين مختلف أساليب التقويم.	.693**	0.01	
	02	يستخدم الأساتذة أسلوب التقويم عن طريق الأداء.	.721**		
	03	يقيم الأساتذة أداء التلاميذ و يسجله على البطاقة.	.579**		
	04	يحلل الأساتذة نتائج تقييم الأداء و يستخدمها في المعالجة.	.718**		
	05	يستخدم الأساتذة الواجبات المدرسية كأسلوب للتقويم.	.553**		
	06	يسجل الأساتذة نتائج الواجبات المنزلية في بطاقات.	.490**		
	07	يحلل الأساتذة نتائج تقييم الواجبات المنزلية.	.580**		
	08	يستخدم الأساتذة نتائج تحليل الواجبات المنزلية في المعالجة.	.471**		
	09	يستخدم الأساتذة الملاحظة المقصودة كأحد أساليب التقويم.	.632**		
	10	يسجل الأساتذة نتائج الملاحظة على البطاقة.	.651**		
	11	يحلل الأساتذة نتائج تقييم ملاحظة التلاميذ.	.639**		
	12	يستخدم الأساتذة الملاحظة العامة لتقويم التلاميذ.	.315		
	13	يستخدم الأساتذة المشاريع لتقويم التلاميذ.	.580**		
	14	يسجل الأساتذة نتائج تقييم المشاريع و يحللها.	.448*		0.05
	15	يستخدم الأساتذة نتائج تحليل المشاريع للمعالجة.	.660**		
	16	يستخدم الأساتذة البورتفليو (ملف الإنجاز) كأسلوب لتقويم التلاميذ.	.475**		
	17	يقيم الأساتذة جميع إنجازات التلميذ الواردة في ملف الإنجاز.	.647**		
	18	يحلل الأساتذة نتائج تقييم ملف الإنجاز.	.516**		
	19	يستخدم الأساتذة التقويم الذاتي لتقويم التلاميذ.	.613**		
	20	يعطي الأساتذة الفرصة للتلميذ ليقوم عمله.	.668**		
	21	يقترح الأساتذة على التلميذ طرقا للتقويم الذاتي.	.479**		
	22	يستخدم الأساتذة تقويم الأقران كأسلوب لتقويم التلاميذ.	.353		
	23	يستخدم طرقا متنوعة في تقويم الأقران.	.489**		
	24	يسجل الأساتذة نتائج تقويم الأقران لاستغلالها في المعالجة.	.496**		
	25	يستخدم الأساتذة الاختبارات لتقويم التلاميذ.	.461*		0.05
	26	يقوم الأساتذة ببناء اختبارات باستعمال جدول المواصفات.	.511**		
	27	يحلل الأساتذة نتائج الاختبارات لاستخدامها في المعالجة.	.383*		0.05

يتبين من هذين الجدولين (38 و 39) أن جميع فقرات المقياس السابع دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01 وتتراوح هذه المعاملات بين (0.497 و 0.796) بالنسبة لعينة الأساتذة، وهذا يؤكد أن هناك علاقة بين الفقرات ومقياس استخدام أساليب تقويم متعددة، ولذلك تعتبر فقرات المقياس السابع صادقة.

أما نتائج عينة المفتشين فإن معظم الفقرات دالة عند مستوى الدلالة α=0.01 بينما كانت سبع فقرات دالة عند α=0.05، وتراوحت معاملاتها بين (0.315 و 0.721)، أما الفقرات (12، 22) فقد كانت معاملاتها غير دالة، وتنص هذه الفقرات على: يستخدم الأساتذة الملاحظة العامة لتقويم التلاميذ / يستخدم الأساتذة تقويم الأقران كأسلوب لتقويم التلاميذ، ونظرا لأهمية محتوى هاتين الفقرتين نظريا حيث تتعلق بأسلوبين مهمين في عملية التقويم المستمر والتي اعتمدتهما وزارة التربية الوطنية في جانبها التطبيقي، لذا يرى الباحث إبقاء الفقرتين ضمن فقرات المقياس، بالإضافة إلى أن معامل الثبات للمقياس قوي كما سيظهر لاحقا.

2.3 ثبات مقاييس المقاييس:

يعني الثبات مدى الدقة الاستقرار والاتساق في نتائج الأداة والحصول على نفس النتائج تقريبا لو طُبقت مرتين فأكثر على نفس الفرد أو مجموعة من الأفراد **(معمرية، 2007، ص16)**.

وقد استخدم الباحث طريقتين لحساب معامل الثبات لمقاييس البطارية، معامل ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار.

1.2.3 معامل الثبات بإعادة الاختبار لعينة الأساتذة:

للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث بجمع بطارية المقاييس المعدة (التطبيق الأول) على عينة من الأساتذة قوامها (30 أستاذا) بتاريخ: 2017/04/09 ثم تم إعادة توزيعها على نفس العينة بعد حوالي

أسبوعين من المرة الأولى بتاريخ: 2017/04/25، وتفريغ النتائج وحساب معامل الارتباط بين الاختبارين

الملحق رقم (05) كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (40) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقاييس مع إعادتها.

الرقم	المقاييس	معامل الارتباط
1	الحاجة إلى التكوين في مجال التقويم المستمر.	.964
2	الجهد المبذول في عملية التقويم المستمر.	.971
3	الوقت المخصص لعملية التقويم المستمر.	.982
4	اكتظاظ الأقسام و عملية التقويم المستمر.	.950
5	التقويم المستمر في أنشطة متعددة.	.976
6	استخدام شبكات التقويم.	.990
7	استخدام أساليب التقويم المتعددة.	.982

يتبين من الجدول رقم (40) أن معاملات ارتباط درجات المقاييس في تطبيقها الأول وتطبيقها الثاني كلها معاملات قوية ودالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبذلك يمكننا القول بثبات المقاييس.

2.2.3 معامل الثبات بحساب ألفا كرونباخ للعينتين:

يمثل معامل ألفا كرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار، يستخدم هذا المعامل في صورته العامة عندما تكون احتمالات الإجابة على الأسئلة ليست ثنائية (صفر، واحد)، فيجب أن تكون متعددة **(عبد الرحمن، 1998، ص 173).**

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية تكونت من (30) أستاذ لغة عربية و (30) مفتشا من غير عينة الدراسة الحالية ، وتم استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة، ويوضحها الجدول التالي: **الملحق رقم (06)**

بالنسبة لعينة الأساتذة:

جدول (41) يوضح معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا- كرونباخ لكل المقاييس (الأساتذة).

الرقم	المقاييس	معامل الارتباط
1	الحاجة إلى التكوين في مجال التقويم المستمر.	0.876
2	الجهد المبذول في عملية التقويم المستمر.	0.948
3	الوقت المخصص لعملية التقويم المستمر.	0.873
4	اكتظاظ الأقسام و عملية التقويم المستمر.	0.945
5	التقويم المستمر في أنشطة متعددة.	0.939
6	استخدام شبكات التقويم.	0.936
7	استخدام أساليب التقويم المتعددة.	0.929

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ للاستبيانات تراوحت قيمه ما بين (0.873- 0.948) وهي معاملات قوية ودالة، فيمكننا إذا الحكم من خلال هذه النتائج على ثبات الاستبيانات الخاصة ببطارية مقاييس التقويم وصلاحيتها للقيام بالدراسة الأساسية.

بالنسبة لعينة المفتشين:

جدول (42) يوضح معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا- كرونباخ لكل المقاييس.

الرقم	المقاييس	معامل الارتباط
1	الحاجة إلى التكوين في مجال التقويم المستمر.	0.913
2	الجهد المبذول في عملية التقويم المستمر.	0.840
3	الوقت المخصص لعملية التقويم المستمر.	0.811
4	اكتظاظ الأقسام و عملية التقويم المستمر.	0.916
5	التقويم المستمر في أنشطة متعددة.	0.852
6	استخدام شبكات التقويم.	0.942
7	استخدام أساليب التقويم المتعددة.	0.909

ومن خلال كل هذه النتائج نستخلص أن المقاييس المعدة لجمع البيانات تتمتع بدرجة لا بأس بها من الصدق والثبات مما يعزّز من صدق وثبات البيانات التي سيقوم الباحث بجمعها من خلال تطبيق هذه البطارية على العينة الأساسية التي ستكون محل الدراسة.

وفيما يلي تفاصيل حول ثبات المقاييس المعدة:

1- مقياس الحاجة إلى التكوين في مجال التقويم المستمر:

جدول (43) يوضح معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا- كرونباخ لمقياس التكوين .

المقياس	الرقم		معامل الارتباط أساتذة	معامل الارتباط مفتشين
01	01	تلقيت تكوينا نظريا كافيا حول عملية التقويم.	.455	.745
	02	أعرف كل أنواع التقويم و متى يتم كل نوع.	.315	.620
	03	لدي معرفة كافية حول المفاهيم المتعلقة بالتقويم.	.445	.663
	04	تلقيت تكوينا حول كيفية إجراء عملية التقويم يؤهلني لإجرائه.	.594	.708
	05	شاركت في دورات تكوينية حول التقويم ساعدتني على تطبيقه.	.508	.758
	06	خلال عملية التكوين تدربت على كيفية تقويم الكفاءات.	.727	.534
	07	استفدت كثيرا من الندوات التربوية مع مفتش المادة تمكنني من إجراء التقويم.	.609	.663
	08	لدي المعلومات الكافية أستطيع من خلالها بناء وضعيات تقويمية بشكل مقنن.	.635	.668
	09	تدربت على كيفية بناء شبكات التقويم.	.733	.648
	10	تدربت على كيفية استخدام المعايير والمؤشرات في شبكة التصحيح.	.601	.765
	11	يمكنني استخدام البرامج الإحصائية في عملية التقويم.	.527	.567

يتبين من خلال الجدول رقم (43) أن معاملات ألفا كرونباخ للمقياس الأول المتعلق بالتكوين عند عينة الأساتذة تراوحت بين (0.315 و 0.733)، وعند المفتشين تراوحت بين (0.534 و 0.765)

وكما أسلفنا فقد بلغ معامل الثبات الكلي لهذا المقياس 0.863 و 0.913 حسب العينتين وهو قوي ودال أيضا، وعليه يتأكد لنا ثبات المقياس الخاص بالتكوين.

2- مقياس الجهد المبذول أثناء التقويم:

جدول (44) يوضح معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا- كرونباخ لمقياس الجهد.

المقياس	الرقم		معامل الارتباط أساتذة	معامل الارتباط مفتشين
02	01	تتطلب عملية التقويم الجديدة جهدا كبيرا.	.785	.439
	02	يتطلب استخدام أساليب متعددة للتقويم جهدا كبيرا.	.786	.425
	03	تتطلب متابعة عمل كل تلميذ على حدة جهدا كبيرا.	.861	.701
	04	تتطلب عملية تقويم التلاميذ في كل الأنشطة جهدا كبيرا.	.805	.538
	05	متابعة مدى تحقق الكفاءات في نهاية كل فترة تعلمية تتطلب جهدا كبيرا.	.841	.595
	06	يتطلب بناء شبكات التقويم جهدا كبيرا.	.847	.663
	07	يتطلب استخدام شبكات التقويم جهدا كبيرا.	.823	.723
	08	يتطلب تحليل الشبكات جهدا كبيرا.	.847	.696
	09	تتطلب المعالجة جهدا كبيرا.	.589	.284

من خلال الجدول رقم (44) يتضح أن معامل ألفا كرونباخ لمختلف الفقرات تراوحت بين (0.589 و 0.861) عند الأساتذة وتراوحت بين (0.284 و 0.723) عند المفتشين، وبلغ المعامل الكلي للمقياس 0.948 و 0.840 في العينتين وهو معامل قوي ودال، يمكننا من خلاله الحكم على ثبات المقياس الخاص بالجهد.

3- مقياس الوقت المخصص لعملية التقويم:

جدول (45) يوضح معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا- كرونباخ لمقياس التوقيت.

المقياس	الرقم		معامل الارتباط أساتذة	معامل الارتباط مفتشين
03	01	يسمح لي وقت الحصة بتطبيق شبكات التقويم.	.319	.397
	02	يسمح لي وقت الحصة بمراقبة أعمال التلاميذ.	.584	.613
	03	يمكنني زمن الحصة من توجيه التلاميذ و إرشادهم.	.640	.548
	04	يسمح لي زمن الحصة من استخدام الطرق النشطة في التعلم.	.746	.503
	05	يسمح لي زمن الحصة من إتمام المخطط السنوي لكل الأنشطة.	.470	.436
	06	يسمح لي زمن الحصة بملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ.	.637	.485
	07	يمكنني زمن الحصة لاستعمال استراتيجيات تقويم متنوعة.	.562	.621
	08	يسمح لي زمن الحصة من إجراء تقويم لكل وضعية جزئية.	.591	.346
	09	يسمح لي زمن الحصة من إجراء التقويم نهاية كل مقطع تعلمي.	.645	.399
	10	يسمح لي زمن الحصة بتصنيف أخطاء التلاميذ.	.672	.274
	11	يسمح لي زمن الحصة بتصحيح أخطاء التلاميذ.	.489	.444
	12	وقت الحصة كاف لمراعاة الفروق الفردية للتلاميذ.	.283	.453

في الجدول رقم (45) الخاص بمعاملات ألفا كرونباخ للمقياس الثالث تراوحت بين (0.283 و 0.746) و بين (0.274 و 0.621) لدى العينتين، بينما بلغ المعامل الكلي للمقياس 0.868 و 0.811 هو معامل قوي ودال، يؤكد ثبات المقياس الثالث الخاص بالتوقيت.

4- مقياس اكتظاظ القسم و عملية التقويم المستمر:

جدول (46) يوضح معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا- كرونباخ لمقياس الاكتظاظ.

المقياس	الرقم		معامل الارتباط أساتذة	معامل الارتباط مفتشين
04	01	يسمح لي عدد التلاميذ المرتفع بمتابعة إنجازاتهم جميعا.	.412	.703
	02	يسمح لي عدد التلاميذ المرتفع بمتابعة أداء كل تلميذ على حدة.	.883	.819
	03	يسمح لي عدد التلاميذ المرتفع بتحليل أداء كل تلميذ.	.888	.781

	04	يسمح لي عدد التلاميذ المرتفع بتوجيه كل تلميذ إلى أخطائه.	.715	.804
	05	لا يعيقني عدد التلاميذ المرتفع في القسم في تزويد كل تلميذ بالتغذية الراجعة.	.786	.656
	06	يسمح لي عدد التلاميذ المرتفع باستخدام شبكات تقويم فردية.	.868	.630
	07	يسمح لي عدد التلاميذ المرتفع في القسم بإجراء عملية المعالجة البيداغوجية.	.858	.671
	08	يسمح لي عدد التلاميذ المرتفع بمتابعة واجباتهم المنزلية.	.834	.669
	09	يسمح لي عدد التلاميذ المرتفع بمتابعة مدى اكتساب الكفاءات.	.828	.759

معاملات ألفا كرونباخ في هذا الجدول تراوحت بين (0.412 و 0.888) و بين (0.630 و 0.819) وبلغ المعامل الكلي للمقياس 0.945 و 0.916 وهو معامل قوي ودال نستطيع الحكم من خلاله على ثبات المقياس الرابع المتعلق بالاكتظاظ.

5- مقياس التقويم في أنشطة متعددة:

جدول (47) يوضح معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا- كرونباخ لمقياس تعدد الأنشطة.

المقياس	الرقم		معامل الارتباط أساتذة	معامل الارتباط مفتشين
05	01	يسمح لي عدد الأنشطة في المرحلة الابتدائية بمتابعة مختلف انجازات كل تلميذ.	.749	.601
	02	أستخدم استراتيجيات تقويم متنوعة في كل الأنشطة.	.667	.522
	03	لا يعوقني عدد الأنشطة في المرحلة الابتدائية عن إجراء عملية التقويم.	.923	.826
	04	لا يعوقني عدد الأنشطة في بناء وضعيات تقويم مناسبة لكل نشاط.	.935	.837
	05	يمكنني تقديم تغذية راجعة للتلاميذ في كل الانشطة.	.824	.232
	06	أقيم نتائج التلاميذ في كل الأنشطة.	.738	.637
	07	لا يعوقني تعدد الأنشطة في المرحلة الابتدائية عن توجيه كل تلميذ على حدة.	.741	.732
	08	أستخدم شبكات التقويم في كل الأنشطة.	.693	.524
	09	يمكنني معالجة التلاميذ في كل الأنشطة.	.648	.321

في الجدول رقم (47) تظهر معاملات ألفا كرونباخ لفقرات المقياس الخاص بتعدد الأنشطة تتراوح بين (0.648 و 0.935) وبين (0.232 و 0.826) لدى العينتين على الترتيب، وبلغ المعامل الكلي للمقياس 0.939 و 0.852 وهو معامل قوي ودال يتيح لنا القول بثبات المقاس الخاص بتعدد الأنشطة.

6- مقياس استخدام شبكات التقويم:

جدول (48) يوضح معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا- كرونباخ لمقياس استخدام شبكات التقويم.

المقياس	الرقم		معامل الارتباط أساتذة	معامل الارتباط مفتشين
06	01	أميز بين شبكات التقويم	.545	.602
	02	أوظف الشبكات في تحليل الوضعيات	.611	.689
	03	أميز بين مختلف الوضعيات (تعلمية، ادماجية، تقويمية)	.740	.582
	04	أصوغ وضعيات متكاملة الشروط.	.603	.715
	05	أبني وضعيات وفق مختلف مركبات الكفاءة.	.552	.581
	06	أحلل الوضعية إلى مركبات الكفاءة المقصودة.	.769	.676
	07	أصوغ المؤشرات الخاصة بالمركبة المعرفية بدقة.	.805	.756
	08	أصوغ المؤشرات الخاصة بالمركبة المنهجية بدقة.	.650	.605
	09	أصوغ المؤشرات الخاصة بالمركبة القيمية بدقة.	.570	.692
	10	أصوغ المؤشرات الخاصة بالكفاءات العرضية بدقة.	.654	.816
	11	أميز بين مختلف المعايير الخاصة بشبكة التصحيح.	.790	.834
	12	أصوغ المؤشرات الخاصة بكل معيار في شبكات التصحيح بالمعايير.	.790	.690
	13	أقدم الوضعيات بمختلف أنواعها بنجاح.	.387	.686
	14	أتابع أداء التلاميذ من خلال المؤشرات المصاغة في بطاقة الملاحظة و المتابعة الخاصة بالوضعية التعلمية.	.518	.630
	15	أصحح منتوج التلاميذ من خلال المؤشرات المصاغة في شبكة التصحيح بالمعايير الخاصة بالوضعية التقويمية.	.585	.598
	16	أقيم كل تلميذ حسب المؤشرات المصاغة.	.697	.750

	17	أصنف التلاميذ حسب سلالم التقدير (متحكم، تحكم جزئي، غير متحكم).	.306	.556
	18	أصنف التلاميذ حسب الخلل الملاحظ من خلال المعايير الخاصة بالشبكة.	.653	.731
	19	أوظف الشبكات في رصد الصعوبات.	.743	.470
	20	أوظف الشبكات في المعالجة البيداغوجية.	.556	.312
	21	أصوغ وضعيات علاجية مناسبة.	.495	.555

في الجدول رقم (48) تراوحت معاملات الفقرات بين (0.306 و 0.805) و (0.312 و 0.830) وبلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ الكلي لهذا المقياس 0.939 و0.942 وهو معامل قوي ودال تدل على ثبات المقياس الخاص بشبكات التقويم.

7- مقياس استخدام أساليب تقويم متعددة:

جدول (49) يوضح معامل ثبات البطاقة بطريقة ألفا- كرونباخ لمقياس استخدام أساليب تقويم متعددة.

المقياس	الرقم		معامل الارتباط أساتذة	معامل الارتباط مفتشين
07	01	أميز بين مختلف أساليب التقويم.	.499	.653
	02	أستخدم أسلوب التقويم عن طريق الأداء.	.516	.691
	03	أقيم أداء التلاميذ و أسجله على البطاقة.	.462	.532
	04	أحلل نتائج تقييم الأداء و أستخدمها في المعالجة.	.639	.684
	05	أستخدم الواجبات المدرسية كأسلوب للتقويم.	.562	.492
	06	أسجل نتائج الواجبات المنزلية.	.636	.427
	07	أحلل نتائج تقييم الواجبات المنزلية.	.647	.531
	08	أستخدم نتائج تحليل الواجبات المنزلية في المعالجة.	.567	.408
	09	أستخدم الملاحظة المقصودة كاحد أساليب التقويم.	.651	.592
	10	أسجل نتائج الملاحظة على البطاقة.	.467	.612
	11	أحلل نتائج تقييم ملاحظة التلاميذ.	.533	.601
	12	أستخدم الملاحظة العامة لتقويم التلاميذ.	.423	.260
	13	أستخدم المشاريع لتقويم التلاميذ.	.503	.533

	14	أسجل نتائج تقييم المشاريع و أحللها.	.569	.400
	15	أستخدم نتائج تحليل المشاريع للمعالجة.	.559	.625
	16	أستخدم البورتفليو (ملف الإنجاز) كأسلوب لتقويم التلاميذ.	.567	.420
	17	أقيم جميع إنجازات التلميذ الواردة في ملف الإنجاز.	.618	.595
	18	أحلل نتائج تقييم ملف الإنجاز.	.647	.452
	19	أستخدم التقويم الذاتي لتقويم التلاميذ.	.779	.569
	20	أعطي الفرصة للتلميذ ليقوم عمله.	.767	.626
	21	أقترح على التلميذ طرقا للتقويم الذاتي.	.514	.419
	22	أستخدم تقويم الأقران كأسلوب لتقويم التلاميذ.	.440	.292
	23	أستخدم طرقا متنوعة في تقويم الأقران.	.493	.449
	24	أسجل نتائج تقويم الأقران لاستغلالها في المعالجة.	.562	.453
	25	أستخدم الاختبارات لتقويم التلاميذ.	.558	.416
	26	أقوم ببناء اختبارات باستعمال جدول المواصفات.	.574	.320
	27	أحلل نتائج الاختبارات لاستخدامها في المعالجة.	.528	.452

في الجدول رقم (49) والخاص بحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس استخدام أساليب تقويم متعددة، تراوحت معاملات الفقرات بين (0.423 و 0.779) و (0.260 و 0.691) بينما بلغ المعامل الكلي للمقياس 0.929 و 0.909 وهو معامل قوي ودال تدل على ثبات هذا المقياس.

3.2.3 معامل الثبات بالتجزئة النصفية لعينة المفتشين:

قام الباحث بحساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية للمقاييس السبعة الخاصة بعينة المفتشين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي: **الملحق رقم (07).**

جدول (50) يبين نتائج ثبات المقاييس بالتجزئة النصفية.

الرقم	المقياس	معامل ألفا كرونباخ النصفي		التباين	معامل الثبات جيثمان
01	الحاجة إلى التكوين في مجال التقويم المستمر.	الفئة 1	.854	18.064	.909
		الفئة 2	.821	25.799	
02	الجهد المبذول في عملية التقويم المستمر.	الفئة 1	.699	4.861	.900
		الفئة 2	.689	5.789	
03	الوقت المخصص لعملية التقويم المستمر.	الفئة 1	.686	14.616	.832
		الفئة 2	.659	15.964	
04	اكتظاظ الأقسام و عملية التقويم المستمر.	الفئة 1	.831	11.413	.969
		الفئة 2	.805	15.872	
05	التقويم المستمر في أنشطة متعددة.	الفئة 1	.696	8.672	.898
		الفئة 2	.754	12.861	
06	استخدام شبكات التقويم.	الفئة 1	.881	39.013	.970
		الفئة 2	.890	44.616	
07	استخدام أساليب التقويم المتعددة.	الفئة 1	.853	58.093	.949
		الفئة 2	.781	40.166	

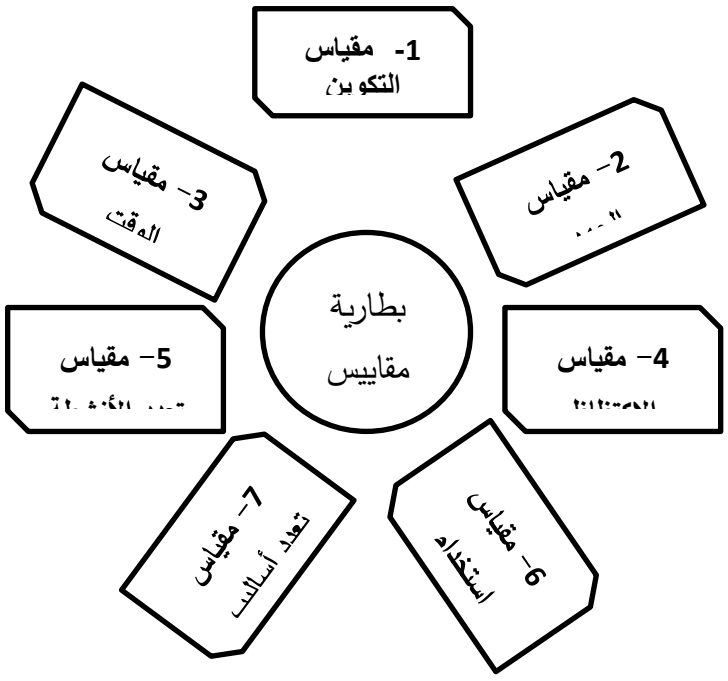
يلاحظ من خلال نتائج اختبار الثبات بالتجزئة النصفية أنه في كل المقاييس يختلف معامل الثبات للنصف الأول عن معامل الثبات للنصف الثاني، وكذلك يختلف مقدار التباين للنصفين في كل المقاييس، وعليه يتم اختيار معامل "**جثمان للتجزئة النصفية**" كمعامل للثبات في كل مقياس من مقاييس الدراسة بديلا عن معامل "**سبيرمان براون**".

كما يظهر في العمود الأخير للجدول أن معامل جثمان يتراوح بين (0.832 و 0.970)، وعليه فمعامل الثبات قوي في كل المقاييس.

3.3 الصورة النهائية لأداة الدراسة:

أصبحت وسيلة الدراسة جاهزة في صورتها النهائية **الملحق رقم (08)**، وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صدق وسيلة الدراسة، وثباتها، وأصبحت جاهزة للتطبيق، وتكونت أداة الدراسة من (98) فقرة موزعة على سبعة مقاييس.

من خلال تتبعنا سيرورة المرحلة الأولى من العمل الميداني التي تمثلت في الدراسة الاستطلاعية، تبين لنا من هذه العملية، أهمية الدراسة الاستطلاعية في التعرف على الميدان، وضبط الموضوع وفرضياته، وضبط الشكل النهائي لأدوات البحث، وتهيئة أفراد العينة للتطبيق النهائي لهذه الأدوات وأيضا تهيئتهم للمساعدة والتعاون مع الباحث، وبالتالي ضمان تحقيق نتائج صادقة وموضوعية إلى حد معقول.



الشكل (12) يوضح بطارية مقاييس صعوبات التقويم المستمر (من إعداد الباحث).

4 حدود الدراسة:

تمت مجريات هذه الدراسة على مستوى ولاية الوادي و تتضح في التفاصيل التالية:

- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة في السنة الدراسية: 2018/2017
- **الحدود المكانية:** خمس و ثلاثون (35) مقاطعة تربوية للتعليم الابتدائي والمتواجدة في ولاية الوادي، والتي تضم (67) مدرسة ابتدائية (مجمل التنظيم التربوي للتعليم الابتدائي 2018/2017، الصادر عن مديرية التربية لولاية الوادي).
- **الحدود البشرية:** جميع أساتذة التعليم الابتدائي للغة العربية التابعين للمقاطعات التربوية السابقة الذكر، باستثناء الأساتذة الذين لم تسند لهم أقسام الجيل الثاني و معظمهم أساتذة الأقسام التحضيرية و أساتذة السنة الخامسة أو أساتذة مستخلفين.

5 الدراسة الأساسية:

1.5 وصف منهج الدراسة:

المنهج هو الطريقة العلمية التي ينتهجها الباحث وصولا إلى الهدف المرسوم والذي يرمي إلى تحقيقه، بمعنى آخر هو عبارة عن الخطة العامة التي يرسمها الباحث تحقيقا لما حدده من أهداف.

نظرا لطبيعة موضوع الدراسة الذي يتعلق باستطلاع وجهات نظر الأساتذة والمفتشين، حول تطبيقهم للتقويم المستمر وما يرافقه من صعوبات، ومن خلال آراء المفتشين المعنيين بتكوين الأساتذة ومتابعتهم لمدى تنفيذ التعليمات وتسجيل الصعوبات، لذا تم اختيار المنهج الوصفي لتناسبه مع الدراسة.

فاستخدم الباحث المنهج الوصفي والذي يعتبر أسلوبا يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وتحليلها والتعبير عنها كيفيا وكميا، ولا يقف البحث الوصفي عند هذا الحد بل يتعداه إلى تفسير النتائج ومقارنتها.

ويعطي المشوخي **(2002، ص 87)** تعريفا شاملا للمنهج الوصفي فيقول: "يعتمد المنهج الوصفي التحليلي على دراسة الظاهرة كما توجد في الوا قع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى".

وتستند البحوث الوصفية إلى عدد من الأسس مثل التجرد والتعميم؛ كما تتخذ أشكالا عديدة مثل المسح النظري أو الميداني وتحليل المضمون ودراسة الحالة ودراسة النمو (التتبع) وغيرها، ومهما اختلفت أشكال المنهج الوصفي إلا أنها جميعا تقوم على أساس الوصف المنظم للحقائق والخصائص المتعلقة بظاهرة أو مشكلة محددة بشكل عملي ودقيق **(ذوقان، 1999، ص101).**

2.5 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة التعليم الابتدائي الذين درسوا مناهج الجيل الثاني خلال الموسمين (2017/2016 و 2018/2017)؛ وذلك لتعاطيهم مع المفاهيم الواردة في فقرات المقاييس، وحتى لا تؤثر الإجابات على نتائج الدراسة؛ والأمر يتعلق بالأساتذة الذين أسندت لهم أقسام الطور الأول في الموسم (2017/2016) والأساتذة الذين أسندت لهم أقسام الطور الثاني في الموسم (2018/2017) والذين يدرسون اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في المقاطعات التربوية محل الدراسة والموجودة في ولاية الوادي والبالغ عددهم (2120) أستاذ وأستاذة، عدا أساتذة الأقسام التحضرية وأساتذة السنة الخامسة الذين لم تسند لهم أقسام الجيل الثاني للمناهج.

ومن مفتشي التعليم الابتدائي لولاية الوادي، باستثناء المفتشين المتربصين، وتم استثناؤهم حرصا على أن تكون البيانات المعطاة مبنية على اطلاع، فهؤلاء المفتشون تم تكليفهم بالمقاطعات التربوية وهم

في طور التكوين، وليس لهم المعلومات الكافية حول أساتذتهم فب المجال الموضح في أدوات الدراسة؛ يبلغ العدد الإجمالي لمفتشي التعليم الابتدائي 36 مفتشا.

فقد ذكر **(نفس المرجع، ص 131)** أن" مجتمع الدراسة يتمثل بجميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث"

وفيما يلي تفصيل لأفراد مجتمع الدراسة حسب توزيعهم على المقاطعات التربوية وذلك وفق الاحصائيات الرسمية المستمدة من هذه المقاطعات للسنة الدراسية 2017/ 2018.

جدول (51) توزيع مجتمع الدراسة على المقاطعات.

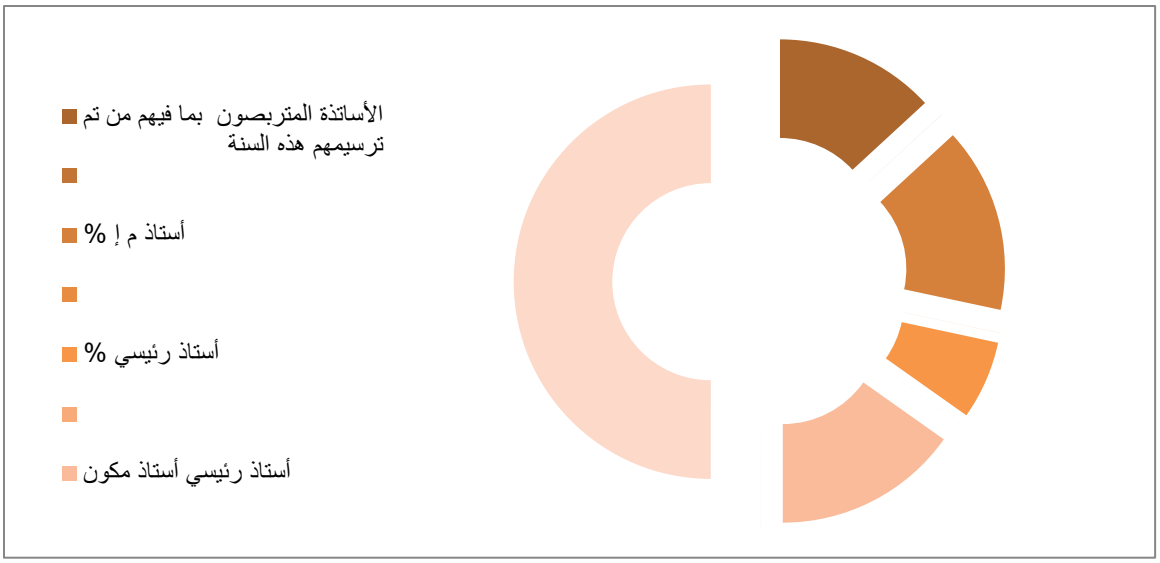
الرقم	المقاطعة	المفتش	الأساتذة المتربصون بما فيهم من تم ترسيمهم هذه السنة		أستاذ م إ %		أستاذ رئيسي %		أستاذ مكون		المجموع
1	جامعة 1	فتحية باضه	20	0.24	29	0.34	14	0.16	22	0.26	85
2	جامعة 2	غطاس السعيد	27	0.28	26	0.27	7	0.07	35	0.37	95
3	الرقيبة 4	قية رضا	33	0.46	23	0.32	8	0.11	7	0.10	71
4	الوادي 10	كحلة ع الفتاح	20	0.24	29	0.34	14	0.16	22	0.26	85
5	قمار 4	علية ع الستار	27	0.28	26	0.27	7	0.07	35	0.37	95
6	المقرن 1	قويدري سعد	33	0.46	23	0.32	8	0.11	7	0.10	71
7	إميه ونسة 2	قدوري عمار	20	0.30	19	0.29	7	0.11	20	0.30	66
8	الدبيلة 1	حمروني فيصل	31	0.45	21	0.30	7	0.10	10	0.14	69
9	الدبيلة 2	عمارة يوسف	32	0.42	18	0.24	9	0.12	17	0.22	76
10	الوادي 5	مصطفاوي لزهر	22	0.42	8	0.15	13	0.25	9	0.17	52
11	المقرن 3	فارح عبد اللطيف	20	0.30	19	0.28	6	0.09	22	0.33	67
12	قمار 2	كشيدة طارق	8	0.11	19	0.25	12	0.16	36	0.48	75
13	البياضة 2	بشير لعوج	13	0.16	21	0.27	10	0.13	35	0.44	79
14	حاسي خليفة 2	ياسين بوعافية	23	0.32	11	0.15	16	0.22	23	0.32	73

15	المغير 1	جمال بن نعمية	12	0.19	20	0.32	8	0.13	22	0.35	62
16	الرباح 3	مهوات إسماعيل	7	0.09	27	0.36	12	0.16	29	0.39	75
17	جامعة 3	بدوي عبد المنعم	21	0.33	17	0.27	9	0.14	16	0.25	63
18	الوادي 4	ذهب صالح	8	0.13	25	0.40	11	0.18	18	0.29	62
19	الوادي 6	عوين م الهادي	16	0.22	19	0.26	22	0.30	17	0.23	74
20	البياضة 1	قدوري أحمد	33	0.40	19	0.23	13	0.16	18	0.22	83
21	المغير 2	بقار علي	15	0.17	44	0.51	7	0.08	21	0.24	87
22	قمار 4	شريط حليمة	12	0.31	12	0.31	3	0.08	12	0.31	39
23	الوادي 2	بدبودي نصيرة	10	0.17	24	0.40	4	0.07	22	0.37	60
24	الوادي 5	كمرشو نور الدين	14	0.29	15	0.31	5	0.10	14	0.29	48
25	الدبيلة 4	تامة رشيد	12	0.24	18	0.35	3	0.06	18	0.35	51
26	الرقيبة 1	لبه منى	17	0.30	14	0.25	5	0.09	21	0.37	57
27	المغير	الصايم سالم	8	0.16	21	0.41	7	0.14	15	0.29	51
28	الرباح	العتري يوسف	10	0.19	23	0.44	6	0.12	13	0.25	52
29	البياضة	لعوج بشير	22	0.43	10	0.20	2	0.04	17	0.33	51
30	الوادي 9	بن علي عبد الرزاق	15	0.28	13	0.25	3	0.06	22	0.42	53
31	الوادي 3	معامير لزهر	14	0.34	10	0.24	5	0.12	12	0.29	41
32	الوادي 8	جديدي عبد الغني	10	0.26	9	0.24	7	0.18	12	0.32	38
33	الدبيلة	هزلة نجلاء	14	0.32	11	0.25	2	0.05	17	0.39	44
المجموع			558	26.32	644	30.38	273	12.88	645	30.42	2120

يتضح من الجدول رقم (51) أن عدد الأساتذة يتوزع على المقاطعات التربوية بصورة مختلفة من حيث العدد، أقلها تتضمن 52 أستاذا، وأعلاها تتضمن 95 أستاذا، مع التذكير بأن هؤلاء الأساتذة هم أساتذة اللغة العربية في المدرسة الابتدائية واستثنينا منهم الأساتذة الذين لم تسند لهم أقسام الجيل الثاني ولم يتلقوا التكوين المتخصص حولها، ومعظمهم متواجدون في الأقسام التحضيرية أو السنة الخامسة.

جدول (52) توزيع مجتمع الدراسة حسب الإطار.

الإطار	الأساتذة المتربصون بما فيهم من تم ترسيمهم هذه السنة		أستاذ م إ %		أستاذ رئيسي %		أستاذ مكون		المجموع
المجموع و النسبة	26.32 %	558	30.38 %	644	12.88 %	273	30.42 %	645	2120



المخطط (04) توزيع مجتمع الدراسة (الأساتذة) حسب الإطار.

3.5 العينة الأساسية للدراسة:

تتكون العينة الأساسية من فئتين، عينة من الأساتذة وعينة من المفتشين؛ بالنسبة للعينة الأولى:

أولا: عينة المفتشين: وهي عينة تم اختيارها بطريقة مسحية، شملت جميع مفتشي المقاطعات التربوية للمواد، وهم المفتشون المكونون تكوينا متخصصا، ويمارسون هذه المهنة منذ أكثر من سنة: وبلغ عددهم (33 مفتشا) يختلفون من حيث الخبرة المهنية والجنس والشهادة المحصل عليها والتخصص، وفيما يلي خصائص هذه العينة.

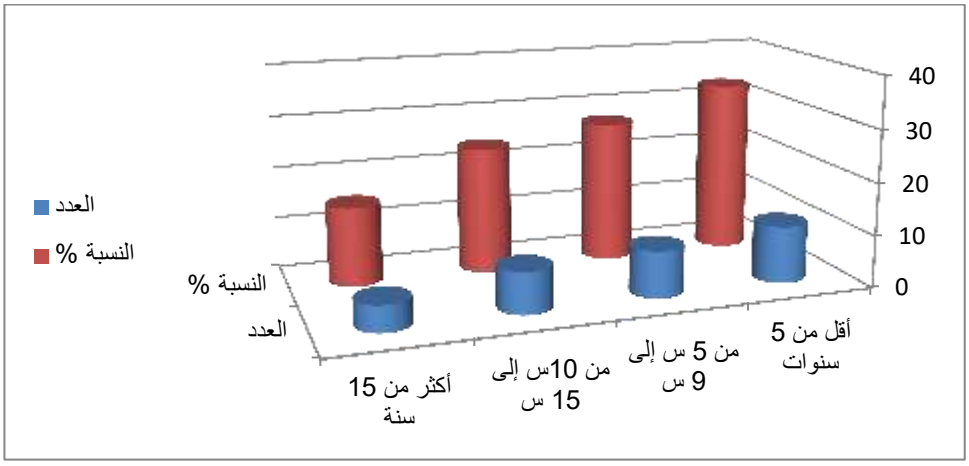
1.3.5 خصائص عينة المفتشين:

أ- وصف عينة المفتشين حسب متغير الخبرة المهنية (سنوات العمل):

جدول (53) يبين تصنيف المفتشين حسب الخبرة المهنية (عدد سنوات العمل)

	أقل من 5 سنوات	من 5 س إلى 9 س	من 10س إلى 15 س	أكثر من 15 سنة
العدد	11	09	08	05
النسبة %	33.33	27.27	24.24	15.16

يتضح من خلال الجدول رقم (53)، أن غالبية المفتشين حديثي عهد بهذا المنصب حيث تبلغ نسبة من لا تتجاوز أقدميته في المنصب 5 سنوات (33.33 %) وهي نسبة عالية مقارنة بمن تجاوزوا (15 سنة) في المنصب، حيث بلغت نسبتهم (15.16 %)، بينما بلغت نسبة الفئتين الأخريين (27.27 %) و (24.24%)؛ فيتوقع الباحث أن تؤثر ذلك على نتائج هذه الدراسة.



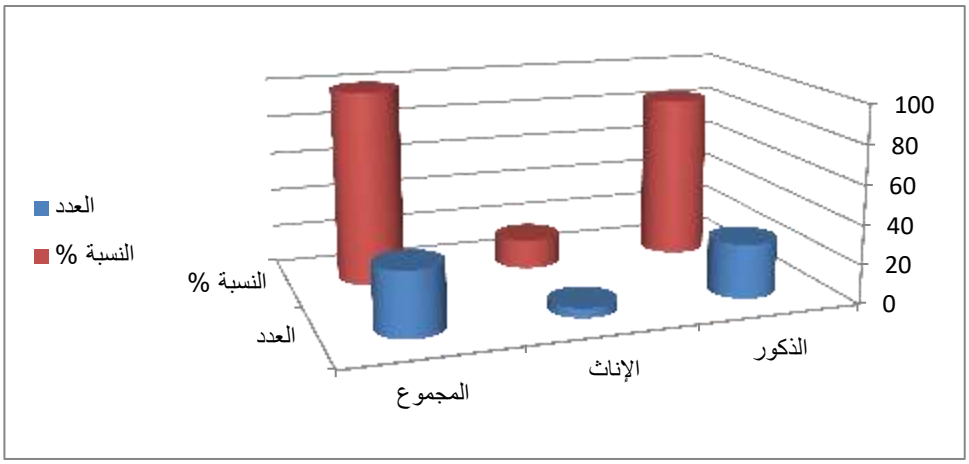
المخطط (05) يبين تصنيف المفتشين حسب الخبرة المهنية (عدد سنوات العمل).

ب- وصف عينة المفتشين من حيث الجنس:

جدول (54) يبين تصنيف المفتشين حسب الجنس

	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	28	05	33
النسبة %	84.84	15.16	100

يتضح من الجدول رقم (54) والذي يصنف عينة المفتشين حسب جنسهم، أن الغالبية العظمى للذكور، حيث بلغت نسبتهم (84.84 %)، بينما لم تتجاوز نسبة الإناث منهم (15.16 %).



المخطط (06) يبين تصنيف المفتشين حسب الجنس.

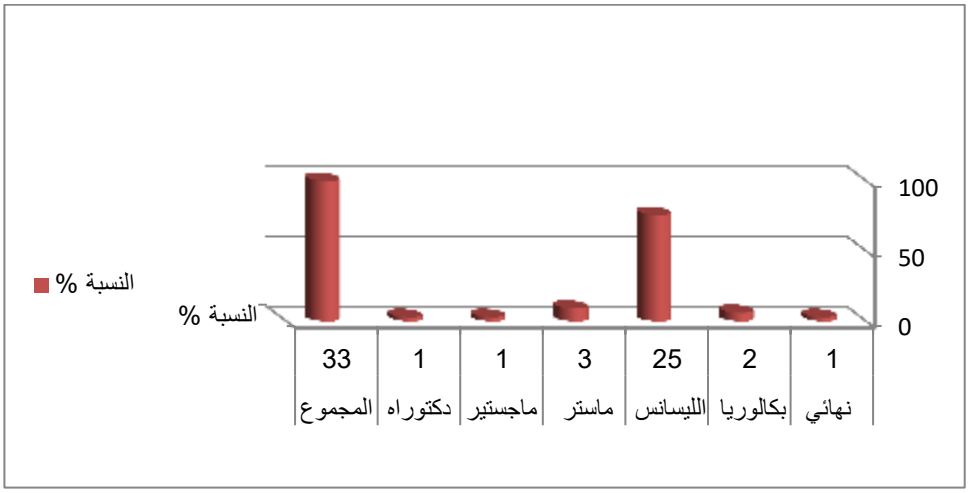
ت- وصف عينة المفتشين حسب الشهادة المحصل عليها:

جدول (55) يبين تصنيف المفتشين حسب الشهادة المحصل عليها.

	نهائي	بكالوريا	الليسانس	ماستر	ماجستير	دكتوراه	المجموع
	01	02	25	03	01	01	33
النسبة %	03.03	06.06	75.76	09.09	03.03	03.03	100

فيما يخص الشهادة المحصل عليها من طرف عينة المفتشين، فتتضح من خلال الجدول رقم (55)، حيث الغالبية منهم حاصلون على شهادة الليسانس، وتبلغ نسبتهم (75.76 %)، وهو ما يبرز المستوى المقبول لهذه الفئة، إضافة إلى أن (09.09 %) حاصلون على شهادة الماستر، و (03.03 %) حائزون على الماجستير، و (03.03 %) حائزون على الدكتوراه؛ بينما لم تتعد نسبة من هم حائزون على البكالوريا والمستوى النهائي نسبة إجمالية تقدر بـ (09.09 %)؛ وبالتالي يرى الباحث أهمية هذه

الخصائص بالنسبة لهذه الدراسة، إذ أن أغلبيتهم لهم دراية بالبحث العلمي وأهميته فيولون أهمية للمقاييس التي وضعت بين أياديهم.



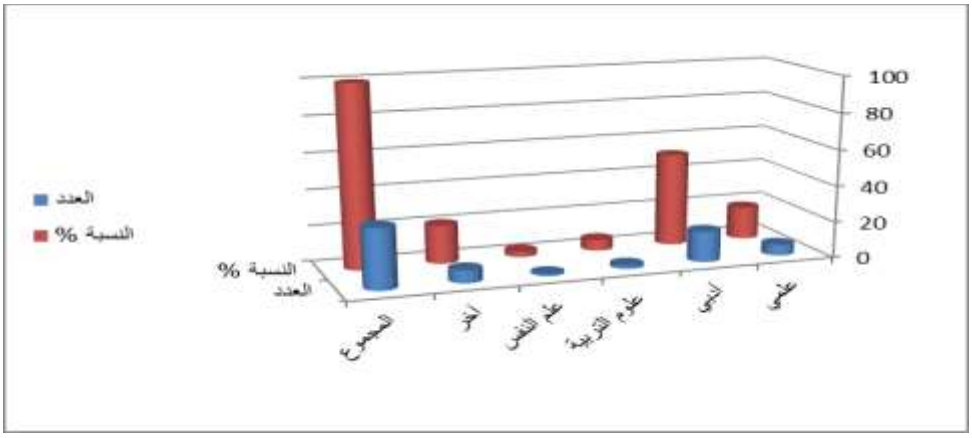
المخطط (07) يبين تصنيف المفتشين حسب الشهادة المحصل عليها.

ث- وصف عينة المفتشين حسب تخصص الشهادة:

جدول (56) يبين تصنيف المفتشين حسب تخصص الشهادة.

	علمي	أدبي	علوم التربية	علم النفس	آخر	المجموع
العدد	06	17	02	01	07	33
النسبة %	18.18	51.52	06.06	03.03	21.21	100

نستخلص من الجدول رقم (56) أن نسبة كبيرة من عينة المفتشين تخصصهم أدبي، حيث بلغت نسبتهم (51.52 %) أي نصفهم تقريبا، بينما في المرتبة الأقل تخصصات أخرى بما فيها المحاسبة والقانون و الاتصال، وفي المرتبة الأقل التخصص العلمي، أما تخصص علم النفس وعلوم التربية فلم تتعد مجموع نسبته (09.09 %)، حيث يرى الباحث أهمية تخصص علوم التربية بالنسبة لهذه الدراسة التي تتناول التقويم، وهو أحد أهم المواضيع التي يتناولها تخصص علوم التربية.



المخطط (08) يبين تصنيف المفتشين حسب تخصص الشهادة.

ثانيا: عينة الأساتذة:

وهي عينة تم اختيارها عن طريق العينة الطبقية **Striated Sample** : وهي إحدى أنواع العينة العشوائية، ويستخدم هذا النوع من العينات عندما يكون هناك تباين (عدم تجانس) واضح في مجتمع الدراسة، بحيث يمكن تقسيم مجتمع الدراسة إلى مجموعات أو طبقات بناء على هذا التباين. وتبعا لمتغيرات الدراسة كمتغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة المهنية ومتغير التكوين أثناء الخدمة، تجعل من مجتمع الدراسة مجتمعا متباينا فيرى الباحث أن عينة الدراسة تختار بالطريقة الطبقية مراعيا متغير الخبرة المهنية؛ ويمكن أن تمثل هذه العينة بطريقتين:

الحصص المتساوية: وفيها يتم أخذ حصص متساوية من الطبقات، دون مراعاة النسبة الحقيقية لكل طبقة من المجتمع الأصلي.

الحصص المتناسبة: وفي هذه الحالة تكون نسبة عينة كل طبقة، تساوي نسبة الطبقة من المجتمع الأصلي. وهي الطريقة التي اختارها الباحث في هذه الدراسة.

2.3.5 خصائص عينة الأساتذة:

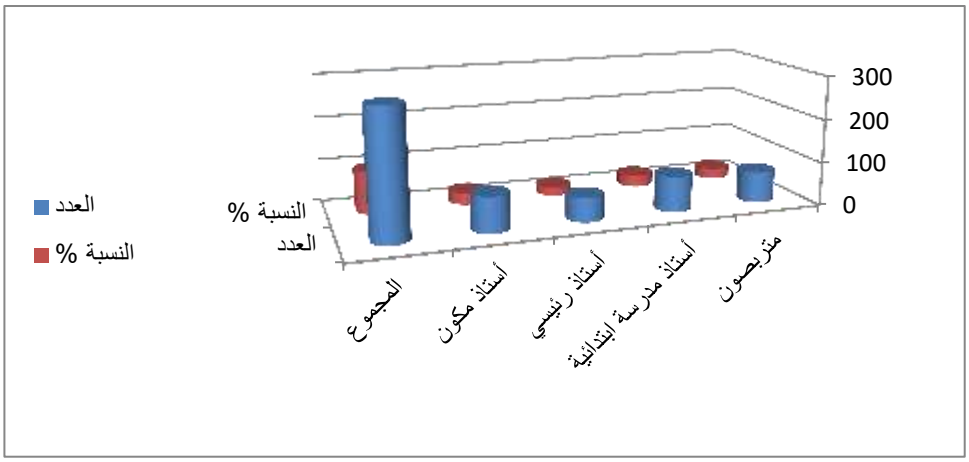
أ- وصف عينة الأساتذة حسب متغير الخبرة المهنية (الإطار):

بعد توزيع المقاييس و إعادة جمعها و فرزها حسب استفائها للشروط من حيث ملء كل البيانات والإجابة على كل الفقرات تم الحصول على 290 إجابة موزعة على فئات الأساتذة حسب الإطار كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (57) يبين تصنيف الأساتذة حسب الإطار في المقاطعات التربوية محل الدراسة.

الفئات	متربصون	أستاذ مدرسة ابتدائية	أستاذ رئيسي	أستاذ مكون	المجموع
العدد	72	82	56	82	290
النسبة %	24.83	28.28	19.31	28.28	100

يتبين من الجدول رقم (57) توزيع الأساتذة حسب سنوات الخبرة أن هناك تقارب ملحوظ بين تعداد مختلف الفئات حيث بلغت (24.83، 28.28، 28.28) في فئات المتربصين، أستاذ مدرسة ابتدائية، أستاذ مكون على الترتيب، بينما بلغت (19.31) في الفئة الثالثة والمتعلقة بالأستاذ الرئيسي، في المقاطعات التربوية محل الدراسة؛ ويفسر الباحث هذا العدد بقانون حركة عمال التربية الذين يستفيدون من مناصب عمل نهائية تبعا لعدد سنوات الخبرة، كما تشكل نسبة الأساتذة المتربصين نسبة لا بأس بها مقارنة بالفئتين الأخريين و يرجع ذلك إلى مسابقات توظيف الأساتذة التي فتحتها وزارة التربية الوطنية في السنوات الأخيرة نظرا للمناصب المستحدثة و المناصب الشاغرة بسبب التقاعد، والتي يعين فيها أساتذة متربصون لمدة ثلاث سنوات قبل إعلان شغورها ودخولها محل التنافس في حركة الأساتذة، مما يجعل نسبة هذه الفئة ترتفع أيضا.



المخطط (09) يبين تصنيف الأساتذة حسب الإطار في المقاطعات التربوية محل الدراسة.

ب-وصف عينة الأساتذة حسب الشهادة المحصل عليها:

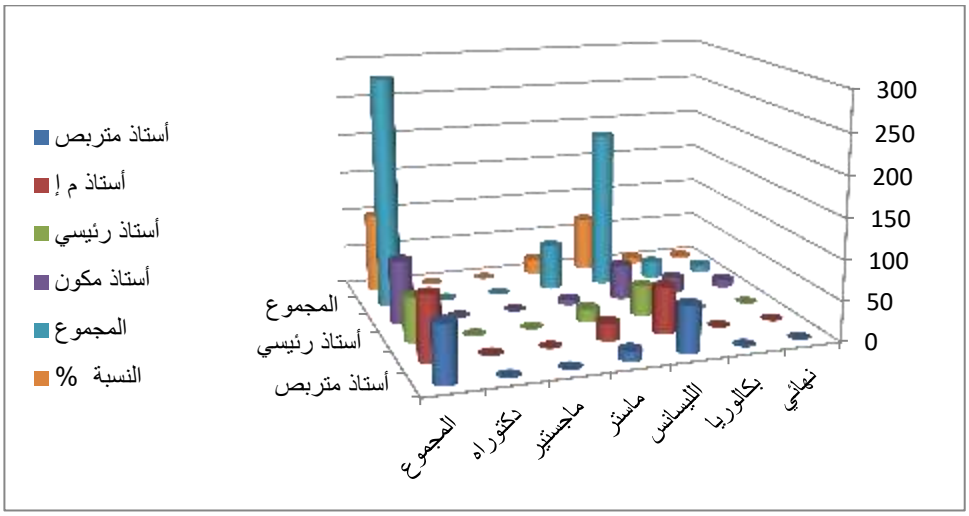
جدول (58) يبين تصنيف الأساتذة حسب الشهادة المحصل عليها.

	أستاذ متربص	أستاذ م إ	أستاذ رئيسي	أستاذ مكون	المجموع	النسبة %
نهائي	/	/	/	10	10	03.45
بكالوريا	/	/	1	20	21	07.24
الليسانس	59	59	38	44	200	68.97
ماستر	13	22	17	6	58	20.00
ماجستير	/	/	/	/	0	00.00
دكتوراه	/	1	/	/	1	00.34
المجموع	72	82	56	80	290	100

من الجدول رقم (58) يتبين أن الأساتذة الذين يمثلون عينة الدراسة أغلبيتهم حاصلون على شهادة الليسانس، وتصل نسبتهم إلى (68.97 %)، كما تصل نسبة المتحصلين على شهادة الماستر إلى

(20 %) وهي نسبة لا بأس بها، ونسبة الحاصلين على الدكتوراه بلغت (00.34 %)، وبلغت نسبة الحاصلين على البكالوريا (07.24 %) والمستوى النهائي نسبة (03.45 %).

من خلال هذه النسب يظهر أن غالبية عينة الدراسة حاصلون على شهادة جامعية وتبلغ نسبتهم إجمالا (89.31 %) وهذا ما يجعل الباحث يطمئن لنتائج هذه الدراسة نظرا لخصائص العينة إذ يدركون أهمية البحث العلمي.



المخطط (10) يبين تصنيف الأساتذة حسب الشهادة المحصل عليها.

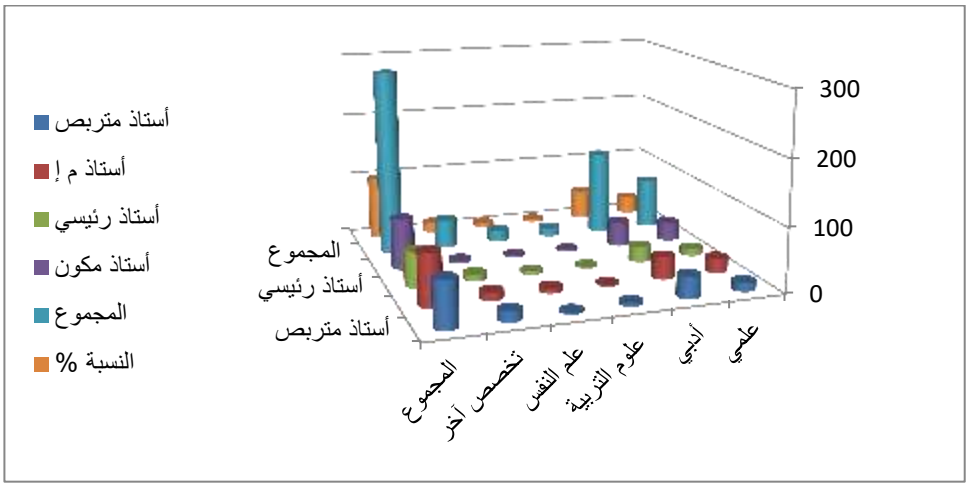
ت-وصف عينة الدراسة حسب تخصص الشهادة:

جدول (59) يبين تصنيف الأساتذة حسب تخصص الشهادة.

	أستاذ متربص	أستاذ م إ	أستاذ رئيسي	أستاذ مكون	المجموع	النسبة %
علمي	14	23	12	30	79	27.24
أدبي	34	35	25	39	133	45.86
علوم التربية	05	03	03	03	14	04.83
علم النفس	03	08	05	03	19	06.55

تخصص آخر	16	13	11	05	45	15.52
المجموع	72	82	56	80	290	100

يتبين من الجدول رقم (59) المتعلق بتصنيف عينة الأساتذة حسب تخصص الشهادة المحصل عليها، أن الأساتذة ذوي التخصص أدب عربي يشكلون النسبة الأكثر إذ يمثلون (45.86%) من عينة الدراسة، وفي المرتبة الثانية ذوي التخصص العلمي على اختلاف شهاداتهم وتبلغ نسبتهم في عينة الدراسة (27.24 %)، أما تخصص علوم التربية وعلم النفس فقد بلغت نسبتاهما (04.83 و 06.55 %) على الترتيب، وتقدر نسبة التخصصات الأخرى (15.52 %) من النسبة الكلية لعينة الدراسة.



المخطط (11) يبين تصنيف الأساتذة حسب تخصص الشهادة.

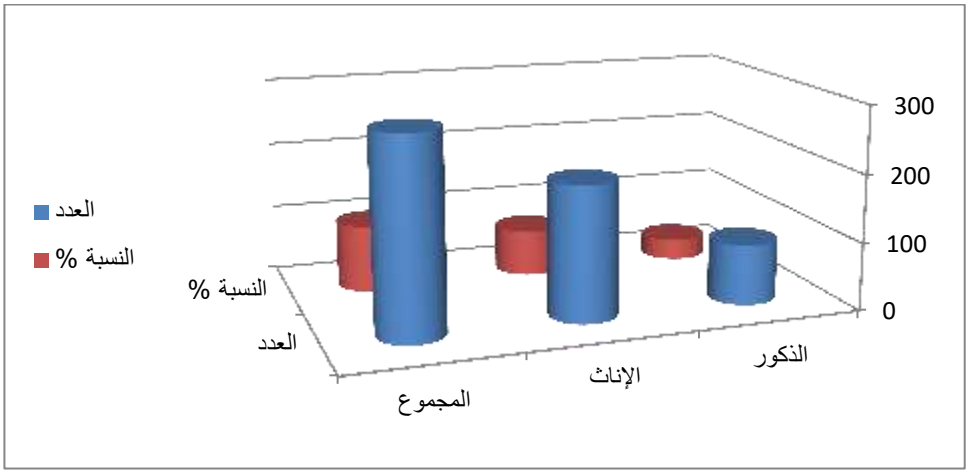
ث- وصف عينة الأساتذة من حيث الجنس:

جدول رقم (60) يبين تصنيف الأساتذة حسب الجنس.

	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	90	200	290
النسبة %	31.03	68.97	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (60)، أن هناك تباين بين مجموعتي الذكور والإناث في عينة الأساتذة، حيث تمثل مجموعة الإناث وهي الأكثر ما نسبته (68.97 %) من عينة الدراسة، بينما بلغت

نسبة الذكور (31.03 %)، وهذا ما يعكس الواقع حيث أصبح عدد الإناث يفوق عدد الذكور في المؤسسات التربوية، خاصة في السنوات الأخيرة حيث أن نجاح الإناث في مسابقات توظيف الأساتذة يفوق عدد الناجحين من الذكور، قد يرجع ذلك إلى عدة أسباب منها تفوق عدد الإناث في المواليد، وتفوقهن في النجاح في شهادة البكالوريا.



المخطط (12) يبين تصنيف الأساتذة حسب الجنس.

6 الأساليب الإحصائية:

من أجل الإجابة على فرضيات الدراسة تم تطبيق الأساليب الاحصائية التالية:

ملاحظة: تمت المعالجة الإحصائية عن طريق البرنامج الإحصائي spss

جدول (61) يبين الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة و الهدف منها.

الأسلوب الإحصائي المستخدم	الهدف منه في الدراسة الحالية
المتوسط الحسابي	لوصف معطيات الدراسة.
الخطأ المعياري للمتوسط عند درجة الثقة 95%	
الانحراف المعياري	
النسب المئوية	
الوزن النسبي	
معادلة كوبر	لحساب صدق المحكمين.
معامل الارتباط بيرسون	لحساب الصدق الداخلي للأبعاد.
معامل ألفا كرونباخ	لحساب الثبات.
اختبار كولموجوروف – سميرنوف	للتأكد من اعتدالية التوزيع.
اختبار ت	لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات بين الأساتذة و المفتشين.
تحليل التباين الأحادي (ANOVA)	لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات وفقا للمتغيرات المؤهل الخبرة المهنية (الإطار بالنسبة للأساتذة)..
اختبار شيفيه (scheffe test)	للمقارنة البعدية.
اختبار كروسكال (kruskal)	لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات وفقا للمتغيرات المؤهل الخبرة المهنية (عدد سنوات العمل بالنسبة للمفتشين)..
اختبار مان ويتني (Mann Whitney)	للمقارنة البعدية.

الفصل السادس

نتائج الدراسة الميدانية

الفصل السادس : عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

1. عرض نتائج و تفسير ومناقشة الفرضية الأولى
2. عرض نتائج وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية
3. عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الثالثة
4. عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الرابعة
5. عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الخامسة
6. عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية السادسة
7. عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية السابعة
8. عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الثامنة
9. عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية التاسعة
10. عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية العاشرة
11. عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الحادية عشرة
12. الاستنتاج العام

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

1 عرض نتائج و تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الرئيسية على: توجد صعوبات تواجه تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة والمشرفين التربويين.

لأجل الوقوف على الصعوبات التي تعوق تطبيق التقويم المستمر، واختبار الفرضية الأولى، قام الباحث بتفريغ نتائج المقاييس المطبقة مع عينتي المفتشين والأساتذة، ومعالجتها إحصائيا، فكانت مخرجاتها بالنسبة للمتوسطات الحسابية وحساب الأوزان النسبية، ثم المقارنة وترتيب المقاييس حسب درجة الصعوبة، والموضحة كما يلي: **(الملحق رقم 09)**

ترتيب تقدير صعوبات التقويم حسب وجهة نظر المفتشين والأساتذة:

جدول (62) ترتيب تقدير صعوبات التقويم حسب وجهة نظر المفتشين.

الرقم	المقياس	العينة	المتوسط	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
01	التكوين	المفتشون	31.09	56.53	السابع	متوسط الصعوبة
		الأساتذة	29.36	53.38	الخامس	متوسط الصعوبة
02	الجهد	المفتشون	38.30	85.11	الأول	صعب جدا
		الأساتذة	38.99	70.89	الثاني	صعب
03	الوقت	المفتشون	37.15	61.91	السادس	متوسط الصعوبة
		الأساتذة	38.30	63.83	الرابع	متوسط الصعوبة
04	الاكتظاظ	المفتشون	33.61	74.69	الثاني	صعب
		الأساتذة	33.87	75.26	الأول	صعب
05	الأنشطة	المفتشون	30.00	66.67	الخامس	متوسط الصعوبة
		الأساتذة	29.86	66.35	الثالث	متوسط الصعوبة
06	الشبكات	المفتشون	70.88	67.50	الرابع	متوسط الصعوبة
		الأساتذة	53.11	50.58	السابع	سهل
07	الأساليب	المفتشون	94.00	69.63	الثالث	صعب
		الأساتذة	69.79	51.70	السادس	سهل

يتضح من الجدول رقم (62) أن تقدير المفتشين لمعوقات تطبيق التقويم المستمر، ترتكز أساسا وبالدرجة الأولى على الجهد المبذول في هذه العملية حيث بلغ متوسط هذا المقياس 38.30 ووزن نسبي بلغ 85.11 %، وبتقدير صعب جدا، وحل في الدرجة الثانية مقياس اكتظاظ القسم بالتلاميذ، حيث بلغ المتوسط الحسابي 33.61 وبوزن نسبي يقدر بـ 74.69% وتقدير صعب، وكذلك كان تقدير مقياس استخدام أساليب متعددة في عملية التقويم المستمر، حيث حلّ المقياس في الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي 94.00 ووزن نسبي بلغ 69.63 %؛ بينما كان تقدير متوسط الصعوبة لبقية المقاييس، فحلّ مقياس استخدام شبكات التقويم في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 70.88 ووزن نسبي يقدر بـ 67.50 % ثمّ في المرتبة الخامسة مقياس التقويم في أنشطة متعددة بمتوسط حسابي 30.00 ووزن نسبي 66.67 % و حلّ في الترتيب السادس مقياس الوقت المخصص لعملية التقويم المستمر بمتوسط حسابي بلغ 38.30 ووزن نسبي 63.83 % وحلّ مقياس الحاجة إلى التكوين في آخر الترتيب بمتوسط حسابي 31.09 وبلغ وزنه النسبي 56.53 %؛ وبذلك تمثّل كل تلك المقاييس درجة من الصعوبة تتراوح بين صعبة جدا ومتوسطة الصعوبة.

أما بالنسبة للأساتذة فقد كان تقديرهم لصعوبات تطبيق التقويم المستمر، تتراوح بين صعبة وسهلة، والموضحة كما يلي:

حل في الرتبة الأولى مقياس اكتظاظ القسم بالتلاميذ، بتقدير صعب وبمتوسط حسابي 33.87 وبلغ وزنه النسبي 75.26 %، و في الرتبة الثانية حلّ مقياس الجهد المبذول في عملية التقويم بمتوسط حسابي 38.99 ووزن نسبي بلغ 70.89 % وتقدير صعب أيضا، و حلّ في الرتبة الثالثة مقياس تعدد الأنشطة بمتوسط حسابي 29.86 ووزن نسبي يقدر بـ 66.35 % ، ثمّ حلّ في الرتبة الرابعة مقياس الوقت المخصص لعملية التقويم بمتوسط حسابي 44.67 ووزن نسبي يقدر بـ 63.83 % ، و في الرتبة

الخامسة مقياس الحاجة للتكوين حيث بلغ متوسطه الحسابي 29.36 ووزن نسبي 53.38 % ، وتقدير هذه المقاييس الثلاثة متوسط الصعوبة؛ أما في الرتبة السادسة والسابعة مقياسا استخدام أساليب تقويم متعددة واستخدام شبكات التقويم، بتقدير سهل حيث بلغ متوسطاهما الحسابي على التوالي (69.79، 53.11)، ووزن نسبي بلغ 51.70 و 50.58 % على الترتيب.

فحسب وجهة نظر عينة الأساتذة فإن صعوبات تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية، تتعلق باكتظاظ الأقسام والجهد المبذول وهو ما يشكل درجة من الصعوبة، وأما تعدد المواد الدراسية وقلة الوقت المخصص للعملية وحاجتهم للتكوين فتشكل درجة متوسطة من الصعوبة، بينما لا يعوق استخدام أساليب تقويم متعددة وشبكات التقويم تطبيق هذه العملية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات أهمها: دراسة لبنى بن سي مسعود (2010/2009) والتي هدفت إلى التعرف على صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، والتي توصلت إلى أن هناك صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات منها صعوبات في التقويم بسبب قلة التكوين والاكتظاظ واكتظاظ المناهج وقلة وقت الحصة التعليمية.

وتتفق أيضا مع دراسة ضياف زين الدين ودوباخ قويدر (2011) التي هدفت إلى التعرف على صعوبات التقويم التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالمسيلة، وتوصلت إلى أن 46 % من المعلمين يرون أن هناك صعوبة بدرجة عالية في تطبيق التقويم التربوي، و 50 % من المعلمين يرون أن هناك صعوبات ترجع إلى قلة الوقت. واتفقت هذه الدراسة أيضا مع دراسة حمدي بن هنيدي البلادي (2010/2009) بالرياض التي هدفت إلى معرفة المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، والتي توصلت إلى أن هناك معوقات بدرجة كبيرة تتعلق بالنواحي التنظيمية، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، ويرجع التقارب في النتائج حسب رأي الباحث

إلى التشابه بين العينتين فقد اعتمد صاحب الدراسة على عينة تتكون من 259 معلما و 18 مشرفا في مدينة جدة.

بينما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة ضياف زين الدين ودوباخ قويدر، التي توصلت إلى أن 10% من المعلمين يجدون إجهادا في عملية التقويم التربوي، بينما يشكل الإجهاد في هذه الدراسة الصعوبة الأكبر، سواء من وجهة نظر المفتشين أو الأساتذة، ويرجع الباحث هذا الاختلاف في النتائج ربما إلى حجم العينة المستخدمة في الدراسة حيث بلغ حجم العينة في دراسة بوضياف ودوباخ 50 معلما، بينما بلغ تعدادهم في هذه الدراسة 290 أستاذا و 33 مفتشا.

إنّ من أهم ما يمكن قوله للتعليق على هذه النتائج وتفسيرها من وجهة نظر الباحث، أنّ الصعوبات التي تعرقل تطبيق التقويم المستمر في المدرسة الجزائرية، يرجع بالدرجة الأولى إلى ما يتعلق بالجانب التنظيمي، فممارسة هذا النوع من التقويم لا يمكن القيام به بالشكل المناسب في أقسام مكتظة بالتلاميذ، يتعدى في الكثير من الأحيان 40 تلميذا، أو أن يقوم به أستاذ تسند له العديد من المهام الفرعية إضافة لمهامه البيداغوجية، يتمثل معظمها في أعباء إدارية يمكن إسنادها لغير الأساتذة، وقد أثبتت العديد من الدراسات التي سبق الإشارة إليها هذه النتائج، فإذا كان عدد التلاميذ في الصف الواحد كبيرا، وهو الأمر الحاصل في معظم المدارس، فإن نظام التقويم سيصبح نظاما ظالما للتلميذ، فهو يتطلب استخدام أساليب متنوعة كالملاحظة والواجبات المنزلية والمشاريع، وكلها تتطلّب عددا محدودا للقيام بها؛ كما يتطلّب أن يكون الأستاذ متفرغا لممارسة مهامه البيداغوجية فقط ليتسنى له تطبيق التقويم المستمر بطريقة سليمة.

2 عرض نتائج وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

نص الفرضية: هناك صعوبات تواجه تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى نقص في تكوين الأساتذة.

ولاختبار هذه الفرضية تم تناول نتائج تطبيق مقياس الحاجة إلى التكوين على العينتين، فكانت النتائج كما يلي:

بالنسبة للمفتشين:

من أجل التأكد من ذلك تم حساب المتوسط الحسابي للفقرات والانحراف المعياري ومتوسط المقياس والخطأ والانحراف المعياري والوزن النسبي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول(63) يوضح نتائج المقياس الأول الخاص بالتكوين (مفتشون).

المقياس	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المقياس	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي
1	01	2.61	1.09	31.09	1.37	7.88	15	44	56.53
	02	2.30	0.88						
	03	2.58	0.75						
	04	2.70	0.98						
	05	3.00	1.27						
	06	3.00	1.09						
	07	2.52	1.00						
	08	2.94	0.90						
	09	2.94	1.14						
	10	2.82	1.13						
	11	3.70	1.02						

يتضح من الجدول رقم (63) أن المفتشين يرون أن هنا صعوبة في تطبيق التقويم المستمر ترجع إلى تكوين الأساتذة بدرجة متوسطة عموما حسب درجة القطع التي حددها الباحث، حيث بلغ المتوسط الكلي للمقياس 31.09 وبانحراف معياري يقدر بـ 7.88، وبوزن نسبي بلغ 56.53%، وبترتيب (السابع من بين سبعة مقاييس).

ومن خلال فقرات هذا المقياس تظهر أن معظم المتوسطات كانت بين (2.30 و 3.00) وهي محصورة في المدى سهلة ومتوسطة، وهناك فقرة واحدة وهي الفقرة الأخيرة "يستخدم الأساتذة البرامج الإحصائية في عملية التقويم" والتي قدر المفتشون صعوبتها بمتوسط بلغ 3.70، حسب وجهة نظرهم، بمعنى أن الأساتذة يستخدمون الأساليب الإحصائية في التقويم بنسبة قليلة.

وتعتبر هذه النتائج قريبة للواقع، إذ يعتقد المفتشون أنهم قاموا بدورهم في عملية تزويد الأساتذة بكل ما يخص عملية التقويم المستمر، وخاصة في جانبها النظري، وتجلّت الصعوبة في مستواها المتوسط فيما تعلق بالتدريب، إذ بلغ متوسط فقرات التدريب (شاركت في دورات تدريبة حول التقويم ساعدتني على تطبيقه / خلال عملية التكوين تدربت على كيفية تقويم الكفاءات) 3.00. وهذا ما يعلل ارتفاع المتوسط الكلي للبعد إلى الدرجة المذكورة، وأن الأساتذة حسب رأي المفتشين بحاجة إلى دورات تدريبية تؤهلهم لتطبيق التقويم المستمر.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو شعيرة وآخرون (2010) حيث أظهرت النتائج أن من بين المعيقات قلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، كما اتفقت أيضا دراسة عبد الله خميس أمبو سعيدي وثريا بنت حمد الراشدي، حيث توصلت إلى أن المعيقات المتعلقة بقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية، تعد من أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

وأيضا مع دراسة سعد سعود فؤاد وصالح يمينة جامعة المسيلة والتي خلصت إلى أن قلة التكوين تسهم بشكل كبير في صعوبة التقويم التربوي.

بالنسبة للأساتذة:

وتم حساب المتوسط الحسابي للفقرات والانحراف المعياري ومتوسط المقياس والخطأ والانحراف المعياري والوزن النسبي، وكانت نتائج الأساتذة على المقياس كما يلي:

جدول (64) يوضح نتائج المقياس الأول الخاص بالتكوين (الأساتذة).

المقياس	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المقياس	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي
1	01	2.43	0.92	29.36	0.43	7.33	12.00	52.00	53.38
	02	2.24	0.86						
	03	2.37	0.84						
	04	2.76	1.02						
	05	3.00	1.09						
	06	2.93	1.03						
	07	2.41	1.06						
	08	2.57	0.89						
	09	2.85	1.05						
	10	2.73	1.07						
	11	3.07	1.03						

يتضح من الجدول رقم (64) أن الأساتذة يرون أن هناك صعوبة في تطبيق التقويم المستمر ترجع إلى التكوين بدرجة متوسطة عموما حسب درجة القطع التي حددها الطالب الباحث، حيث بلغ المتوسط الكلي للمقياس 29.36 وبانحراف معياري يقدر بـ 7.33، وبوزن نسبي بلغ 53.38 %. وبترتيب (الخامس من بين سبعة مقاييس).

ومن خلال فقرات هذا المقياس تظهر أن معظم المتوسطات كانت بين (2.24 و 3.07) وهي محصورة في المدى سهلة ومتوسطة، وهناك فقرة واحدة وهي الفقرة الأخيرة "يمكنني استخدام البرامج الإحصائية في عملية التقويم" والتي قدر الأساتذة صعوبتها بمتوسط بلغ 3.07، و ذلك وحسب وجهة نظرهم بمعنى أن الأساتذة يستخدمون الأساليب الإحصائية في التقويم بنسبة قليلة.

تنص معظم الفقرات على التدريب وخاصة الفقرات (4، 5، 6، 7، 9، 10) وكانت متوسطاتها على الترتيب (2.76، 3.00، 2.93، 2.41، 2.85، 2.73) ومحصورة في التقدير متوسطة الصعوبة؛ ويعزو الباحث هذه النتائج ربما أنهم بحاجة إلى عميات تدريبة توضح الطرق المثلى لتطبيق التقويم بمختلف أنواعه، والتدريب كذلك على التقويم باستخدام أساليب متنوعة تطبيقا لما جاءت به المناشير الوزارية، التي تلح على ضرورة أخذ أكبر قدر من المعلومات حول تعلم التلميذ، ويطلب الأساتذة أيضا إيلاء أهمية وزمن أكثر لعمليات التدريب على حساب عمليات التكوين التي تعنى بالجانب النظري، والذي بإمكانهم القيام به بأنفسهم من خلال التكوين الذاتي، لكن عمليات التدريب الميداني هي التي يمكن أن تسهم في التقليل من الصعوبات وتزيل ما يعوق تطبيق عملية التقويم المستمر.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو شعيرة و إشتيوه وغباري (2010) حيث أظهرت النتائج أن من بين المعيقات قلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، كما اتفقت أيضا مع دراسة الناجم(2000) حيث توصلت إلى أن عدم تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر لمعلمي ومشرفي العلوم الشرعية، وعدم وجود دليل واضح ومتكامل عن التقويم المستمر، تعد من أهم صعوبات تطبيق التقويم المستمر. وأيضا اتفقت مع دراسة هند الداود (2003/2002) والتي خلصت إلى أن عدم تدريب أو تهيئة كل من المعلمات والمشرفات التربويات ومديرات المدارس، لنظام التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف ساهم في صعوبة تطبيقه.

وتختلف الدراسة الحالية إلى حد ما مع دراسة الباحثة لبنى بن سي مسعود (2007/ 2008) في دراسة حول واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث توصلت إلى أن 50% من المعلمين غير راضين عن التكوين المقدم لهم، ولكن حاجتهم حسب هذه الدراسة إلى التدريب أكثر من التكوين، وهو ما أكده أيضا ارزقي بركان (1973) "إننا نعلم المعلم كيف يجب أن يعلم ولكننا لا نعلمه كيف يقوم " **(بن سي مسعود، ص 197).**

كما أن الدورات التكوينية التي تقام لصالح الأساتذة ليست كافية"، وهذه النتائج تنطبق مع ما توصل إليه الباحث يوسف خنيش (2005/ 2006) في دراسته حول صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، حيث توصل إلى نسبة % 56,97 من الأساتذة يعانون من نقص التكوين في هذا المجال.

من خلال ما سبق يمكن القول أن هناك صعوبات تعرقل عملية التقويم المستمر، تعزى إلى قلة التكوين عموما والحاجة إلى التدريب بصفة خاصة، ومنه تحقق الفرضية الأولى.

إن النتائج المحققة من خلال تطبيق هذا المقياس، تبرز أن الأساتذة في حاجة إلى التدريب أكثر من التكوين، وأن عمليات التكوين التي يتلقونها تخصص لمختلف عناصر العملية التعليمية كالتخطيط وإعداد الدروس وتنفيذها وفق المراحل التي توصي بها أدلة الكتب، وتهمل التكوين في عملية التقويم، فقلّما يتلقى الأساتذة تدريبا حول عملية التقويم المستمر، وهو ما برز من خلال النتائج السابقة الذكر.

هذا التقصير في عمليات التدريب انعكس بصورة مباشرة على الواقع، فأولى الأساتذة أهمية للعمليات التعليمية، بينما يهملون عمليات التقويم نظرا لقلة الدورات التدريبة التي يتلقونها؛ وبذلك ظلت ممارسة عمليات التقويم ممارسة كلاسيكية، تختصرها في الاختبارات التحصيلية، وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات إلى أن أغلب الأساتذة يعتمدون في تقويم التلاميذ على التقويم بالاختبارات وتوليها

أهمية كبيرة رغم أنها لا تعطي الصورة الحقيقية للتلميذ ومنها دراسة الباحث "راشد حماد الدوسري" (2003/2002) الموسومة بـ الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية، وكانت هذه الدراسة تهدف إلى التعرّف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في دولة البحرين، و ممّا توصلت إليه هذه الدراسة إلى أنّ أغلب المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم، كالاختبارات بأنواعها خاصة الاختبارات القصيرة فقط وبشكل دائم؛ وبذلك لا يمكن التكفل بالمتعلّم ولا تتحقق النتائج المأمولة من عملية التقويم كما هو مخطط لها، وتظل نتائج هذه الاختبارات هي المطلب الوحيد من الأساتذة والإدارة والأولياء والتلاميذ بالدرجة الأولى؛ وهذا ما حذّر منه "بود" (2000) من أن التقويم الحالي (الورقة والقلم) غير كاف لتحضير الطلبة لتعلّم مدى الحياة، وأن الدافع لدى الطلبة ينصب في الحصول على العلامات العالية. ويضيف "بود و فلاشيكوف" أنّ التقويم ما زال يركز على تقويم التعلم وليس تقويما لأجل التعلم.

إنّ الدّور الذي يلعبه التكوين دور جوهري في العملية التعليمية التعليمية، فلا يمكن للمعلم أن يلتحق بهذه المهنة إلا بعد أن يتلقى تكوينا متخصصا يشمل عدة مجالات، ويتم ذلك في المعاهد المتخصصة، كالمعاهد التكنولوجية والمدارس العليا للأساتذة، بالإضافة لما يتلقاه الأستاذ من تكوين أثناء الخدمة، أو من خلال الزيارات التوجيهية التي يقوم بها المشرفون من مديرين و مفتشين. والهدف منها بالدرجة الأولى تأهيل المعلم، ومواكبة المستجدات، ومع غياب المعاهد التكنولوجية، صار من الضروري تطوير العمليات التكوينية بما يتماشى مع هذه المستجدات المتسارعة التي يتصف بها الحقل التربوي، كالتحول من مقاربة إلى أخرى أو تحيين المناهج، التي غيرت إلى حد بعيد من دور المعلم والمتعلم على حد سواء، وبذلك تتطلب من المعلم الإلمام بمتطلباتها ليؤدي دوره على أكمل وجه.

إنّ النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة عموما تبين على أن برنامج تكوين الأساتذة في مختلف مراحله تهتم بتزويدهم بمستجدات حول استراتيجيات التعلم، أو طرق وأساليب التدريس، وكيفية إدارة الصف وبصورة نظرية في أغلب الأحوال، بينما تهمل إلى درجة كبيرة عمليات التقويم رغم أنها عملية جديدة ومن الضروري أن تجد لها مكانة مهمة في عملية التكوين والتدريب، وبذلك ينعكس هذا التقصير على عملية تطبيق التقويم.

لذلك أصبح التدريب حاجة ملحة، وسعي وزارة التربية في السنوات الأخيرة إلى تفعيل عمليات التدريب، خاصة في غياب المعاهد التكنولوجية، والتي من خلالها يمارس المعلم العملية التعليمية التعلمية بكل مكوناتها، ومن هذا المنطلق لا بد من إعادة النظر في المخططات التكوينية التي يعدّها المفتشون في مقاطعاتهم، والمديرون في مؤسساتهم، بتخصيص حجم تكويني مناسب للتدريب بصفة عامة والتدريب الفاعل على التقويم بصفة خاصة، وبذلك يمكن تخطي مشكلة إغلاق المعاهد التكنولوجية إلى حدّ ما.

3 عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: هناك صعوبات تنظيمية تواجه تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى الجهد المبذول في عملية التقويم المستمر.

ولاختبار هذه الفرضية تم تطبيق مقياس الجهد المبذول في عملية التقويم المستمر، على عينتي المفتشين والأساتذة، ومعالجتها إحصائيا، فكانت النتائج كما يلي:

بالنسبة للمفتشين:

خلصت نتائج تطبيق المقياس إلى حساب المتوسط الحسابي للفقرات والمقياس، والانحراف المعياري والوزن النسبي، موضحة في الجدول التالي:

جدول (65) يوضح نتائج المقياس الثاني الجهد (المفتشون).

المقياس	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المقياس	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي
2	01	4.37	0.65	38.30	0.96	5.50	27.00	45.00	85.11
	02	4.36	0.70						
	03	4.39	0.66						
	04	4.21	0.82						
	05	3.94	0.97						
	06	4.39	0.66						
	07	4.33	0.74						
	08	4.33	0.82						
	09	3.97	0.85						

من خلال الجدول رقم (65) يرى المفتشون أن الجهد الذي يبذله الأساتذة في عملية التقويم المستمر عال جدا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المقياس 38.30 في حين يبلغ المتوسط النظري 33.00، وبلغ الوزن النسبي للمقياس 85.11 % وبتقدير صعبة جدا، وبترتيب (الأول من بين المقاييس السبعة).

وتتجلى الصعوبة فيما نصت عليه الفقرات التسعة، حيث أن أقل متوسط حسابي للفقرات لم يقل عن (3.94) وهو ما يتعلق بالفقرتين الخامسة والتاسعة و اللتان تنصان على (متابعة مدى تحقق الكفاءات في نهاية كل فترة تعلمية تتطلب جهدا كبيرا / تتطلب المعالجة جهدا كبيرا)؛ أما باقي الفقرات فتراوحت متوسطاتها بين (4.21 و 4.39) وكلها في المستوى الصعب من مستويات تقدير هذه الصعوبات.

وترجع صعوبة تطبيق التقويم المستمر حسب ما يراه الباحث من حيث الجهد المبذول سواء الفكري أو الجسمي إلى مختلف العمليات التي يقوم بها الأساتذة من تصحيح الكراريس ودفاتر الأنشطة يوميا وفي عدة مواد ولعدد كبير من التلاميذ، كما يقومون بمتابعة أدائهم داخل القسم، إضافة إلى ما يبذلونه من جهد في تحليل تلك النتائج لاستخدامها للمعالجة. وتتفق نتائج هذه الدراسة في هذا الجزء مع نتائج دراسة هند الداود (2003/2002) حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك سلبيات برزت بعد تطبيق التقويم المستمر في ميدان تدريس الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية من أهمها: تشكيله عبئا جديدا على المعلمة بما يتطلبه من تركيز أكثر على أداء التلميذة داخل الفصل، واتفقت أيضا مع دراسة عبد الله خميس أمبو سعيدي وثريا بنت حمد الراشدي التي أكدت في مجال آخر أن من أهم المعوقات صعوبة تعامل المعلمين مع متطلباته.

بالنسبة للأساتذة:

أما النتائج الخاصة بعينة الأساتذة فنعرضها في الجدول التالي:

جدول (66) يوضح نتائج المقياس الثاني الجهد (الأساتذة).

المقياس	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المقياس	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي
2	01	4.44	0.65	38.99	0.30	5.05	18.00	5.00	70.89
	02	4.35	0.73						
	03	4.50	0.71						
	04	4.49	0.72						
	05	4.29	0.73						
	06	4.25	0.76						
	07	4.26	0.82						
	08	4.35	0.77						
	09	4.07	0.94						

من خلال الجدول رقم (66) يرى الأساتذة أن الجهد الذي يبذلونه في عملية التقويم المستمر عال جدا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المقياس 38.99، وبلغ الوزن النسبي للمقياس 70.89 وبتقدير صعبة جدا، و بترتيب (الثاني من بين المقاييس السبعة).

وتتجلى الصعوبة فيما نصت عليه الفقرات التسعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات التسعة بين (4.25 و 4.50)، وهو ما يؤكد هذه النتائج. فاستخدام أساليب متعددة للتقويم و في مواد دراسية لا يقل عددها عن 11 مادة في المرحلة الابتدائية، ومتابعة عدد من التلاميذ بتفريد التعلم تتطلب جهدا كبيرا حسب ما صرح به المفتشون والأساتذة.

بالإضافة إلى ما يتوجب على الأستاذ القيام به، من بناء شبكات تقويم دقيقة وفق معايير ومؤشرات محددة، ليقوم بتنفيذها في القسم مع تلاميذه أثناء عملية التعليم والتعلم، باعتبارها أحد أهم الممارسات التقويمية، لجمع أكبر قدر من المعلومات حول المتعلمين، ثم القيام بتحليلها لأجل المعالجة البيداغوجية، كل ذلك يُعدّ جهدا كبيرا.

وترجع صعوبة تطبيق التقويم المستمر حسب ما يراه الباحث، من حيث الجهد المبذول سواء الفكري أو الجسمي إلى مختلف العمليات التي يقوم بها الأساتذة من تصحيح الكراريس ودفاتر الأنشطة يوميا وفي عدة مواد ولعدد كبير منها، كما يقومون بمتابعة أداء التلاميذ داخل القسم، إضافة إلى ما يبذلونه من جهد في تحليل تلك النتائج لاستخدامها للمعالجة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة في هذا الجزء أيضا مع نتائج دراسة هند الداود (2003/2002) حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك سلبيات برزت بعد تطبيق التقويم المستمر في ميدان تدريس الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية من أهمها: تشكيله عبئا جديدا على المعلمة بما يتطلبه من

تركيز أكثر على أداء التلميذة داخل الفصل، كما اتفقت مع نتائج دراسة عبد الله خميس أمبو سعيدي وثريا بنت حمد الراشدي التي خلصت إلى مردّ الصعوبات إلى قلّة تكوين المعلمين وتعدد متطلبات عمليات التقويم. وكذلك دراسة فتحي أبو ناصر وخالد المطرب في المملكة العربية السعودية، حيث تؤكد الدراسة أنّ كثرة الأعباء التي يقوم بها المعلمون وفق آليات تجربة التقويم المستمر تعتبر من أهم الصعوبات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضا مع ما توصلت إليه دراسة هادي (2003) أن أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر التطبيق الأمثل، هي كثافة عدد التلاميذ في الصف الواحد وما تتطلبه من جهد، ودراسة خطوط رمضان التي توصلت أنّ 85.6 % من الأساتذة عينة الدراسة صرحوا أنهم يبذلون جهدا كبيرا أثناء عملية التقويم، في حين أن نسبة قليلة منهم يجدون أنهم لا تحتاج العملية إلى جهد كبير. وتتفق مع دراسة الناجم (2000) والتي توصلت إلى أن الأعباء الإدارية على المعلم كانت من أهم المعيقات لتطبيق التقويم المستمر.

وتتقارب نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها خطوط رمضان (2009/ 2010) والتي نصت على أن نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأنهم يبذلون جهدا كبيرا أثناء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بلغت% 85,6 وأن نسبة الأساتذة الذين يرون بأن استخدام أساليب التقويم تتطلب بذل جهد كبير وبشكل مستمر، بلغت % 86,7 . ومما لا شك فيه أن استخدام أساليب التقويم يتطلب من الأستاذ بذل جهد كبير، نظرا للصعوبات السابقة التي طرحناها كنقص في التكوين في هذا المجال، والنتيجة المحصل عليها من خلال دراستنا، تعكس فعلا ما يتطلبه تطبيق هذه الأساليب من جهد، كما أن متابعة تعلم كل تلميذ وتوجيهه يتطلب أيضا بذل الكثير من الجهود.

يمكن القول بتحقق الفرضية الثانية، إذ يعتبر الجهد المبذول في عملية التقويم المستمر عائقا مهما لهذه العملية.

إن أهم ما جاءت به المقاربة الجديدة منذ تنصيبها في المنظومة التربوية الجزائرية سنة 2004/2003، هي عملية التقويم التربوي، والتي توجه إلى ضرورة التقويم والتعديل المستمر الذي يواكب العملية التعليمية في كل محطاتها، بديلا عن الطريقة التي كان معمولا بها في السابق، حيث يقتصر التقويم على التقويم التحصيلي الفصلي أو الختامي، وصار التقويم ملازما للعملية التعليمية، سعيا وراء توجيه وإرشاد المتعلم، الذي بدوره حظي بدور جديد يتمثل في كونه محور العملية التعليمية التعلمية، وينتقل بذلك من المتلقي المستمع، إلى الباحث عن المعرفة والمكتشف لها؛ وهو ما ألحق بالأستاذ مهمة بيداغوجية جديدة بمكوناتها تتمثل في الممارسات التقويمية، قبل التعلم وأثناءه وبعده، ليتحصل على بيانات يستثمرها في تعديل وتقويم مسار المتعلم بما يجعله يكتسب الكفاءات المستهدفة، إضافة إلى المهام التي كان يؤديها سابقا، وهذا ما يتطلب من الأستاذ بذل جهد مضاعف إضافة إلى الجهد الذي يبذله في العملية التعليمية التعلمية، سواء كان هذا الجهد عقليا، يتعلق باختيار الوضعيات المناسبة وتحليل نتائج المتعلمين وتصنيفهم، أو تعلّق بالجهد البدني الذي يتطلب من الأستاذ حركة دؤوبة في القسم لمتابعة أداء المتعلمين وتقديم الملاحظات الفردية والجماعية.

تُبرز النتائج التي تم عرضها سابقا، سواء ما صرح به المفتشون أو ما صرح به الأساتذة، أن عملية التقويم المستمر خصوصا وعملية التقويم عموما تتطلب جهدا فكريا وجهدا جسميا من الأساتذة، ولا يمكن القيام بهذه العملية على أتمّها، إذ يتطلب ذلك استخدام عدة أساليب وبناء شبكات الملاحظة والتقويم، في عدد من المواد الدراسية، إضافة إلى تحليل أعمال التلاميذ واقتراح سبل المعالجة وتنفيذها، فيتطلب ذلك جهدا إضافيا للجهود الأخرى التي يقوم بها الأساتذة، حيث أنّ أساتذة المرحلة الابتدائية

وحسب السندات الرسمية لوزارة التربية الوطنية، وما ينص عليه التشريع المدرسي الجزائري، هم مطالبون بالعمل ما لا يقل عن 22 ساعة ونصف أسبوعيا مع تلاميذهم، بالإضافة إلى تتمة النصاب والمقدرة بـ سبع ساعات ونصف، فيكون بذلك الحجم الإجمالي 30 ساعة أسبوعيا، إضافة لما يقومون به من الأعداد و التخطيط اليومي خارج هذا الإطار الزمني.

إن إعادة النظر في مهام أساتذة المرحلة الابتدائية، وما يكلف به من مهام تعليمية وتربوية وبيداغوجية وتنظيمية كحراسة الساحة وحراسة المطعم، والسعي إلى تخفيفها عن طريق استحداث مناصب أخرى في المؤسسات التربوية، أصبح ضرورة ليتسنى للأساتذة التفرغ لعمليتي التعليم والتقويم

4 عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: هناك صعوبات تعرقل تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى الوقت المخصص لعملية التقويم.

ولاختبار هذه الفرضية، تم تطبيق مقياس الوقت المخصص لعملية التقويم المستمر، على العينتين السابقتين، و معالجتها إحصائيا للوصول إلى النتائج التالية:

بالنسبة للمفتشين:

بتطبيق البرنامج الإحصائي فكانت المخرجات كما هي في الجدول:

جدول (67) يبين نتائج المقياس الثالث الوقت المخصص للتقويم(المفتشون).

المقياس	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المقياس	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي
3	01	3.64	1.29	37.15	1.32	7.57	24.00	53.00	61.91
	02	3.06	1.00						
	03	2.67	0.85						

	04	2.48	1.00						
	05	3.33	0.99						
	06	3.27	1.15						
	07	3.15	1.00						
	08	3.24	0.94						
	09	2.85	1.00						
	10	3.39	1.09						
	11	2.99	0.95						
	12	3.15	1.03						

يتبين من خلال هذا الجدول (67) أن المتوسط الحسابي للمقياس بلغ 37.15 بينما يصل المتوسط النظري إلى 36.00، و بلغ الوزن النسبي 61.91% ، وبتقدير متوسط حسب وجهة نظر المفتشين، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.48 و 3.64)، حيث نصت الفقرة الأولى "يسمح لي وقت الحصة بتطبيق شبكات التقويم" وهو أعلى متوسط حسابي، بينما أدناها كان للفقرة الرابعة ونصها "يسمح لي زمن الحصة من استخدام الطرق النشطة في التعلم".

وتتجلى الدرجة المتوسطة لصعوبة هذا المقياس حسب آراء المفتشين، إلى أن زمن الحصة 45 دقيقة كافية لتقديم ملاحظات شفوية للتلاميذ، أو توجيههم من خلال تصحيح أخطائهم والذي يعتبر تقويما مستمرا، بالإضافة إلى أن التقويم المستمر يواكب العملية التعليمية التعلمية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عبد الله خميس أمبو سعيدي وثريا بنت حمد الراشدي (2005/2004)، حيث خلصت إلى أن مرد الصعوبات إلى حداثة تطبيق التقويم المستمر في السلطنة وقلة تكوين المعلمين، وصعوبة التعامل مع متطلباته، و الذي يعتبر التوقيت المخصص للتقويم المستمر أحد متطلباته. واتفقت أيضا مع دراسة سعد سعود فؤاد وصالح يمينة جامعة المسيلة، حيث توصلت الدراسة إلى أن من بين المعيقات نقص الوسائل التعليمية، كما يشكل الاكتظاظ و كثافة المقرر الدراسي أهم معوقات تطبيقه،

وتتفق أيضا مع دراسة مسعودي أمحمد (2016) التي كان من أهم ما توصلت إليه أن الوقت المخصص للتقويم غير كاف.

بالنسبة للأساتذة:

بعد تفريغ نتائج تطبيق هذا المقياس مع عينة الأساتذة، و معالجتها إحصائيا، كانت النتائج:

وبعد تفريغ نتائج هذا المقياس كانت كما يلي:

جدول (68) يبين نتائج المقياس الثالث الوقت المخصص للتقويم (الأساتذة).

المقياس	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المقياس	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي
3	01	3.78	1.00	38.30	0.47	7.99	18.00	60.00	63.83
	02	3.23	1.11						
	03	2.83	1.10						
	04	2.88	1.10						
	05	3.43	1.14						
	06	3.05	1.10						
	07	3.35	1.05						
	08	3.58	1.00						
	09	2.82	1.03						
	10	2.95	1.02						
	11	3.06	1.01						
	12	3.34	1.12						

يتبين من خلال هذا الجدول (68) أن المتوسط الحسابي للمعيار بلغ 38.30، و بلغ الوزن النسبي 63.83%، و بتقدير متوسط الصعوبة حسب وجهة نظر الأساتذة، و تراوحت المتوسطات

الحسابية للفقرات بين (2.82 و 3.78)، حيث نصت الفقرة الأولى "يسمح لي وقت الحصة بتطبيق شبكات التقويم" و هو أعلى متوسط حسابي، بينما أدناها كان للفقرة التاسعة و نصها " يسمح لي زمن الحصة من إجراء التقويم نهاية كل مقطع تعلمي.".

و تتجلى الدرجة المتوسطة لصعوبة هذا المقياس حسب آراء الأساتذة، إلى أن زمن الحصة 45 دقيقة كافية لتقديم ملاحظات شفوية للتلاميذ، أو تقويم أعمال أقرانهم، أو توجيههم من خلال تصحيح أخطائهم بإجراء التقويم الذاتي والذي يعتبر تقويما مستمرا، إذ يتطلب ذلك وقتا إضافيا، وتتجلى الصعوبة أيضا فيما يتعلق بتنفيذ المخطط السنوي للتعلمات، وهو ما تنص عليه الفقرة الخامسة " يسمح لي زمن الحصة من إتمام المخطط السنوي لكل الأنشطة"، كما تظهر عوائق زمن الحصة في الفقرات السادسة والسابعة والثامنة والثانية عشرة، والتي تنص " يمكّنني زمن الحصة لاستعمال استراتيجيات تقويم متنوعة / يسمح لي زمن الحصة من إجراء تقويم لكل وضعية جزئية / يسمح لي زمن الحصة بملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ / وقت الحصة كاف لمراعاة الفروق الفردية للتلاميذ".

إن الوقت المخصص للحصة التعليمية، لا يسمح بإجراء مختلف أنواع التقويم والتي تعد ضرورة للوقوف فعلا على مدى اكتساب الكفاءات أو مستويات منها، فالتدريس وفق المقاربة الجديدة يتطلب وقتا كافيا خاصة إذا أردنا تطبيق الاستراتيجيات النشطة، كحل المشكلات والذكاء المتعدد وباستخدام الطرق الحديثة كالتعلم التعاوني ولعب الأدوار وغيرها؛ بينما ما يلاحظ أن معظم الأساتذة يستهلكون الوقت في شرح المفاهيم المستعصية التي جاءت بها هذه المناهج، كما تتبين صعوبة تطبيق التقويم المستمر باعتبار الوقت غير كاف للممارسات التقويمية، حيث يقتصر العمل على تقديم بعض الملاحظات، إذ أن إنجاز وضعيات تقويمية خلال الحصة يعدّ تحديا كبيرا في ظل عدد التمارين المقترحة في الحصة، وهذا ما يجعل الأساتذة يهتمون بالسعي لإنهاء البرنامج أكثر من اهتمامهم بعمليات التقويم.

إن ما جاءت به المناهج الجديدة تتيح للأستاذ استغلال وقت الحصة وفق متطلباتها، هذه المرونة التي يمكن استغلالها، إلا أن هذه العملية تحظى بصعوبات كبيرة من أهمها عملية التقويم في شكلها الجديد، إذ خُصّص أسبوع يسمى بأسبوع الإدماج و التقويم و المعالجة، والذي يتيح للأستاذ تقويم مكتسبات التلاميذ في المقطع التعلمي الواحد، لكن سرعان ما تم تقليصه إلى نصف أسبوع، وهو ما يسهم في الصعوبات التي تعرقل هذه العملية.

وبالنظر إلى الفقرات الثلاثة الأخيرة في هذا المقياس، والتي تنص على "يسمح لي زمن الحصة بتصنيف أخطاء التلاميذ / يسمح لي زمن الحصة بتصحيح أخطاء التلاميذ / وقت الحصة كاف لمراعاة الفروق الفردية للتلاميذ" والتي تمثل لُبّ عملية التقويم المستمر، التي ينبغي أن تراعي نوعا من التلاميذ الذين يعانون قصورا في اكتسابهم للكفاءات، إلا أن ذلك يعتبر من الصعوبات التي صرح بها المفتشون والأساتذة على حد سواء، وقد ترجع صعوبة ذلك إلى كثرة المهارات التي يجب ملاحظتها وتقييمها من طرف الأستاذ.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة خديجة ضيف الله القرشي (2011) الموسومة بـ معوقات تواجه تطبيق التقويم المستمر، من بين ما توصلت إليه أنّ صعوبة تطبيق التقويم ترجع لضيق الوقت وكثرة الأعباء التدريسية والإشرافية للمعلم، و كذلك تتفق مع دراسة مسعودي أمحمد (2016) التي كان من أهم ما توصلت إليه أن الوقت المخصص للتقويم غير كاف، وتتفق أيضا مع دراسة لبنى بن سي مسعود (2008/2007)، حيث توصلت الدراسة إلى أن نسبة 60.9 % من الأساتذة يصرحون بأن الوقت المخصص للحصة لا يسمح بإجراء تقويم أولي، وأن كل الأساتذة يتفقون على أن هذا الزمن غير كاف لتطبيق التقويم التكويني والتقويم الختامي، وهي نتائج تتطابق مع ما توصلت إليه دراسة الناجم (2000)

والتي توصلت إلى أن هناك معوقات تعيق معلم العلوم الشرعية في تحقيق أهداف التقويم المستمر عند تقويمه لتلاميذه ومنها: كثرة النصاب المدرسي والأعباء الإدارية على المعلم.

وقد اتفقت أيضا مع دراسة عبد الله خميس أمبو سعيدي وثريا بنت حمد الراشدي (2005/2004)، حيث خلصت إلى أن مردّ الصعوبات إلى حداثة تطبيق التقويم المستمر في السلطنة وقلة تكوين المعلمين، وصعوبة التعامل مع متطلباته، كالأساليب المستخدمة والتوقيت المخصص للتقويم المستمر. واتفقت أيضا مع دراسة سعد سعود فؤاد و صالح يمينة جامعة المسيلة، حيث توصلت الدراسة إلى أن من بين المعيقات نقص الوسائل التعليمية، كما يشكل الاكتظاظ و كثافة المقرر الدراسي، وتتفق أيضا مع دراسة مسعودي أمحمد (2016) التي كان من أهم ما توصلت إليه أن الوقت المخصص للتقويم غير كاف.

ومنه يتأكد تحقق الفرضية الجزئية الثالثة، إذ تعتبر قلّة الوقت المخصص لعملية التقويم المستمر من العوائق التي تواجه هذه العملية.

يتضح من النتائج السابقة أن من بين الصعوبات التي تعيق القيام بالتقويم المستمر بما يتناسب مع أهدافه، هو الوقت المخصص للحصة، إذ لا يستطيع الأساتذة حسب ما صرحوا به وصرح به المفتشون كذلك من متابعة تلاميذهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم، أو تطبيق أساليب التقويم المستمر وأنواع التقويم الأخرى لتصبح عملية متكاملة، تسهم فعلا في معالجة النقائص وتدارك الاختلالات في اكتساب الكفاءات، وهو ما يشكل صعوبة أخرى إذ ذكرت خديجة ضيف الله القرشي (2011) في دراستها حول التقويم المستمر، أنّ "كثرة المهارات المطلوب إكسابها للتلميذ وذلك لكبر المقرر الدراسي" حيث يتطلّب ذلك وقتا كافيا للقيام به.

لذلك صار من الضروري على معدي المناهج التربوية، أن يأخذوا زمن الحصة بعين الاعتبار فيما تعلق بالعمليات التعليمية ومختلف مراحلها، كما يخصصوا وقتا كافيا لممارسة عمليات التقويم بمختلف آلياته وأدواته وأساليبه.

5 عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: هناك صعوبات تعرقل تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ.

للإجابة عن الفرضية التي تنص على وجود صعوبات تعرقل تطبيق التقويم المستمر تعزى إلى اكتظاظ الأقسام. تم تطبيق هذا المقياس أيضا على عينتي المفتشين والأساتذة، وكانت النتائج كما يلي:

بالنسبة للمفتشين:

بعد تفريغ نتائج هذا المقياس مع عينة المفتشين، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول

جدول (69) يوضح نتائج المقياس الرابع التقويم في الأقسام المكتظة (المفتشون).

المقياس	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المقياس	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي
4	01	3.82	0.68	33.61	0.97	5.58	18.00	45.00	74.69
	02	3.85	0.62						
	03	3.82	0.73						
	04	3.67	0.82						
	05	3.73	0.88						
	06	4.00	0.66						
	07	3.12	1.02						
	08	3.82	0.98						
	09	3.79	0.89						

يتضح من هذا الجدول (69) أن المتوسط الحسابي لمقياس التقويم في الأقسام المكتظة بلغ 33.61 في حين يبلغ المتوسط النظري 27.00، وبلغ الوزن النسبي للمقياس 74.69 % وبتقدير صعب، والترتيب (الثاني من بين المقاييس السبعة)، في حين تراوحت متوسطات فقراته بين (3.12 و 4.00)، حيث نالت الفقرة السابعة أدناها وتنص على "يسمح لي عدد التلاميذ الكبير في القسم بتقديم المعالجة البيداغوجية"، وأعلاها الفقرة السادسة التي تنص على " يسمح لي عدد التلاميذ الكبير باستخدام شبكات تقويم فردية".

وتظهر صعوبة التقويم المستمر في الأقسام المكتظة حسب رأي المفتشين، فيما يعانيه الأساتذة من خلال تقويم عدد من التلاميذ يفوق ثلاثين تلميذا في القسم الواحد، وذلك من خلال متابعتهم فرديا وجماعيا، ويشكل تقويم أدائهم أكبر الصعوبات، إذ ينبغي على الأستاذ تصحيح كراريسهم ودفاتر الأنشطة يوميا بملاحظات نوعية تتضمن تغذية راجعة لهم، وإلى جانب ذلك ينبغي عليهم متابعة أدائهم و تحليل نتائجهم واستخدام الشبكات الفردية والجماعية، وتحليلها لتحديد التلاميذ الذين هم بحاجة إلى المعالجة البيداغوجية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة سعد سعود فؤاد و صالح يمينة جامعة المسيلة حيث وصلت أغلب الأساتذة يواجهون صعوبات في التقويم التربوي، وأن من بين المعيقات نقص الوسائل التعليمية، كما يشكل الاكتظاظ و كثافة المقرر الدراسي وقلة التكوين تسهم بشكل كبير في صعوبة التقويم التربوي، وتفق أيضا مع دراسة عبد العزيز عبد الرحمن التوجيري (2013)، التي توصلت إلى أن الاكتظاظ من أهم معيقات العملية.

بالنسبة للأساتذة:

بعد تفريغ نتائج هذا المقياس كانت النتائج كما يلي:

جدول (70) يوضح نتائج المقياس الرابع التقويم في الأقسام المكتظة (الأساتذة).

المقياس	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المقياس	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي
4	01	4.08	0.94	73.38	0.42	7.17	10.00	45.00	75.26
	02	4.09	0.99						
	03	4.09	0.89						
	04	3.93	1.02						
	05	3.78	1.05						
	06	3.95	0.99						
	07	3.29	1.20						
	08	3.30	1.16						
	09	3.34	1.13						

يتضح من هذا الجدول (70) أن المتوسط الحسابي لمقياس التقويم في الأقسام المكتظة بلغ 27.00، وبلغ الوزن النسبي للمقياس 74.69 % وبتقدير صعب، والترتيب (الثاني من بين المقاييس السبعة)، في حين تراوحت متوسطات فقراته بين (3.29 و 4.09)، حيث نالت الفقرة السابعة أدناها وتنص على "يسمح لي عدد التلاميذ الكبير في القسم بتقديم المعالجة البيداغوجية"، وأعلاها الفقرة الثانية التي تنص على " يسمح لي عدد التلاميذ الكبير بمتابعة أداء كل تلميذ على حدة".

وتظهر صعوبة التقويم المستمر في الأقسام المكتظة حسب رأي الأساتذة، فيما يعانونه من خلال تقويم عدد من التلاميذ يفوق ثلاثين تلميذا في القسم الواحد، وذلك من خلال متابعتهم فرديا

وجماعيا، ويشكل تقويم أدائهم أكبر الصعوبات، إذ ينبغي على الأستاذ تصحيح كراريسهم ودفاتر الأنشطة يوميا بملاحظات نوعية تتضمن تغذية راجعة لهم، وإلى جانب ذلك ينبغي عليهم متابعة أدائهم وتحليل نتائجهم واستخدام الشبكات الفردية والجماعية، وتحليلها لتحديد التلاميذ الذين هم بحاجة إلى المعالجة البيداغوجية، بالإضافة إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية، حسب ما تنص عليه المناهج.

وتظهر الصعوبات التي تعزى إلى اكتظاظ الأقسام إلى ما تنص عليه هذه الفقرات "يسمح لي عدد التلاميذ المرتفع بمتابعة إنجازاتهم جميعا" إذ تعتبر مراقبة أداء وإنجاز كل تلميذ عملية ضرورية للوقوف على مدى اكتسابه للكفاءات أو مستوياتها، وهو ما يجبر الأستاذ على متابعة هؤلاء المتعلمين فرديا، فكيف يتسنى له ذلك في قسم مكتظ وحصة تعليمية ذات وقت محدد؟

كما تعزى الصعوبات أيضا في منصوص الفقرة التالية: "يسمح لي عدد التلاميذ المرتفع بمتابعة أداء كل تلميذ على حدة" فيأخذ الأستاذ في حسبانه التوجيه الفردي والمعالجة الفردية التي تتناسب مع كل تلميذ حسب ما أظهره من قصور، أو تأخر في اكتساب الكفاءات. وتتعزز الصعوبات أيضا فيما يتبين من الفقرة الموالية: "يسمح لي عدد التلاميذ المرتفع بتحليل أداء كل تلميذ" إذ تتطلب عملية التقويم المستمر تحليل النتائج من أجل الحصول على بيانات فعلية حول المتعلمين، ومن ثم يمكن اقتراح سبل المعالجة المناسبة، إلا أن كل ذلك واستنتاجا من تطبيق المقياس يشكل صعوبات تعوق هذه العملية الهامة، وإضافة إلى ذلك كيف يمكن تطبيق ما تنص عليه الفقرة التالية في المقياس "يسمح لي عدد التلاميذ المرتفع بتوجيه كل تلميذ إلى أخطائه" إذ يعتبر اكتشاف الأخطاء أول سبل العلاج.

ومن الصعوبات أيضا "لا يعوقني عدد التلاميذ المرتفع في القسم من تزويد كل تلميذ بالتغذية الراجعة" حيث يتم تقديم التغذية الراجعة في صورتها الشفهية أو المكتوبة التي تسهم في تعديل مسار المتعلمين، وتوجههم إلى تقويم مكتسباتهم، لكن يعتبر ذلك غير ممكن في أقسام مكتظة بالتلاميذ، وفق ما

صرح به الأساتذة والمفتشون. كما يشكل استخدام الشبكات ومتابعة الواجبات المنزلية ومتابعة اكتساب الكفاءات وتقديم المعالجة البيداغوجية المناسبة من التحديات التي تعرقل تطبيق التقويم المستمر في ظل هذا الظرف.

من أهم مزايا المقاربة بالكفاءات الاهتمام بتفريد التعليم، من خلال الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين، ومراعاة قدرات كل تلميذ وإمكانياته، ليتسنى للأستاذ فيما بعد أخذ هذه الخصائص بعين الاعتبار في عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم، وبها يمكن الحصول على بيانات حقيقية حولهم، تسهم في تعديل مسارهم وتقديم المساعدة لهم بما يمكنهم من تحقيق الكفاءات؛ لكن يعتبر اكتظاظ الأقسام أكبر مشكلة تواجه هذا النوع من التعلم، ففي ظل أقسام لا تقل في متوسطها عن30 أو 35 تلميذا في الحجرة الواحدة، وبالتالي يصعب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ويتم الاهتمام بتلاميذ على حساب آخرين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة سعد سعود فؤاد و صالح يمينة حيث توصلت الدراسة إلى أن أغلب الأساتذة يواجهون صعوبات في التقويم التربوي، وأن من بين المعيقات الاكتظاظ وكثافة المقرر الدراسي، وتتفق أيضا مع دراسة عبد العزيز عبد الرحمن التوجيري (2013)، التي توصلت إلى أن الاكتظاظ من أهم معيقات العملية.

كما تتفق مع دراسة حمدي بن هنيدي البلادي (2009/2008)، التي هدفت أيضا إلى معرفة معوقات التقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، كانت المعوقات بدرجة متوسطة فيما تعلق بالنواحي التنظيمية والإدارية، وبينما كانت بدرجة كبيرة فيما تعلق بالتلميذ من وجهة نظر المعلمين، ومن أهمها اكتظاظ الأقسام.

وتؤكد نتائج هذه الدراسة، دراسة فتحي أبو ناصر و خالد المطرب في المملكة العربية حول تجربة التقويم المستمر في المدارس الابتدائية، ووصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن صعوبات

التقويم المستمر حسب مديري المدارس أنّ مردّها إلى عدم فهم المعلمين للتقويم، وكثرة الطلاب في الصف الدراسي، وكثرة الأعباء التي يقوم بها المعلمون وفق آليات تجربة التقويم المستمر، ويقترحون إعادة تدريب المعلمين تدريبا فاعلا، وتقليل عدد الطلاب في الصف.

وتتفق مع نتائج دراسة سامي بن عيد محمد السواط (2013/2012) التي هدفت إلى معرفة درجة استخدام معلمي الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم الطلاب، ومن أهم ما توصلت إليه أنّ الأساتذة يشعرون بأن كثرة أعداد الطلاب في الصف تعيق تطبيق استراتيجيات و أدوات التقويم الواقعي، حيث حلّت هذه الفقرة الأولى مقارنة بالفقرات الأخرى.

تؤكد النتائج تحقق هذه الفرضية، أي أن هناك صعوبات تعوق التقويم المستمر تعزى إلى اكتظاظ الأقسام.

من خلال النتائج التي تم الحصول عليها، بعد تطبيق ها المقياس على عينتي المفتشين والأساتذة، تتبين صعوبات تطبيق التقويم المستمر في الأقسام المكتظة، حيث يعجز الأستاذ على المتابعة الدقيقة لتلاميذه، وجمع البيانات التي من شأنها أن تقيس مدى اكتساب الكفاءات المستهدفة، ومن ثَمّ يصعب اقتراح ثم تنظيم عمليات المعالجة عن طريق وضعيات تتناسب مع كل متعلم تبعا لما أظهره من قصور. وهذا ما يفرض النظر إلى هذه المشكلة بعين الاعتبار، وأن تسعى وزارة التربية إلى تجاوز هذه المشكلة التي ترهق كاهل الأساتذة، عملا بما جاءت به المقاربة بالكفاءات إذ تشترط أقساما بعدد لا يتجاوز 25 تلميذا في القسم الواحد، وهو ما يساهم في تحقيق أهداف التقويم المستمر.

6 عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية السادسة:

نص الفرضية: هناك صعوبات تعرقل تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي تعزى إلى تعدد الأنشطة (المواد الدراسية).

ولاختبار هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق مقياس التقويم في أنشطة متعددة على عينتي المفتشين والأساتذة، قام الباحث بعرضها على الشكل التالي:

بالنسبة للمفتشين:

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج نلخصها في الجدول التالي:

جدول (71) يوضح نتائج المقياس الخامس التقويم في أنشطة متعددة(المفتشون).

المقياس	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المقياس	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي
5	01	3.67	0.89	30.00	1.00	5.72	18.00	40.00	66.67
	02	3.06	1.00						
	03	3.27	0.98						
	04	3.36	0.90						
	05	2.94	1.00						
	06	3.15	1.03						
	07	3.58	0.90						
	08	3.64	1.06						
	09	3.33	1.08						

يوضح الجدول (71) قيم المتوسط الحسابي والوزن النسبي للمقياس، حيث بلغ المتوسط الحسابي 30.00 في حين يصل المتوسط النظري 27.00، بينما بلغت نسبة الوزن النسبي للمقياس 66.67 %، وحل هذا المقياس في الرتبة الخامسة بتقدير متوسط الصعوبة، وتراوحت المتوسطات

الحسابية للفقرات بين (2.94 و 3.67) حيث نصت الفقرة الخامسة "يمكنني تقديم تغذية راجعة للتلاميذ في كل الأنشطة" وهي الفقرة الأقل صعوبة في هذا المقياس، بينما نصت الفقرة الأولى "يسمح لي عدد الأنشطة في المرحلة الابتدائية بمتابعة مختلف إنجازات كل تلميذ" والتي تعتبر الأصعب تقديرا من طرف المفتشين.

وترجع درجة الصعوبة التي حلّ بها هذا المقياس تتماشى وواقع التقويم في المرحلة الابتدائية، إذ يعتبر الأستاذ في هذه المرحلة مسؤولا عن كلّ الأنشطة (المواد) عكس نظيريه في المرحلة المتوسطة والثانوية حيث لكل أستاذ مادة تخصص، بينما يقوم في المرحلة الابتدائية بتقويم التلاميذ في كلّ الأنشطة التي يصل عددها إلى 11 مادة دراسية، وهو ما يشكّل عبئا كبيرا عليه إضافة إلى مهام الإعداد والتقديم؛ وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هند الداود (2003/2002) حيث توصلت إلى وجود صعوبات واجهت تطبيق التقويم المستمر في ميدان تدريس الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية من أهمها: كثرة نصاب المعلمة من الحصص الدراسية، وتتوافق أيضا مع دراسة الناجم(2000) والتي خلصت إلى أن كثرة النصاب المدرسي والأعباء الإدارية على معلمي العلوم الشرعية، تعتبر من أهم معوقات تطبيق التقويم المستمر.

بالنسبة للأساتذة:

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج نلخصها في الجدول التالي:

جدول (72) يوضح نتائج المقياس الخامس التقويم في أنشطة متعددة(الأساتذة).

المقياس	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المقياس	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي
5	01	3.41	1.13	29.86	0.40	6.74	14.00	45.00	66.35
	02	3.06	1.07						

	03	3.40	1.03						
	04	3.32	1.04						
	05	3.14	1.07						
	06	2.94	1.06						
	07	3.51	1.04						
	08	3.61	1.07						
	09	3.46	1.06						

يوضح الجدول (72) قيم المتوسط الحسابي والوزن النسبي للمقياس، حيث بلغ المتوسط الحسابي 30.00 في حين يصل المتوسط النظري 27.00، بينما بلغت نسبة الوزن النسبي للمقياس 66.67 %، وحلّ هذا المقياس في الرتبة الخامسة بتقدير متوسط الصعوبة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.94 و 3.61) حيث نصت الفقرة السادسة "أقيم التلاميذ في كل الأنشطة" وهي الفقرة الأقل صعوبة في هذا المقياس، بينما نصت الفقرة الثامنة "أستخدم شبكات التقويم في كل الأنشطة" والتي تعتبر الأصعب تقديرا من طرف الأساتذة.

وترجع درجة الصعوبة التي حلّ بها هذا المقياس تتماشى وواقع التقويم في المرحلة الابتدائية، إذ أن قيام أستاذ هذه المرحلة بتدريس ما لا يقل عن 11 مادة يقوم بإعداد مذكراتها وصياغة وضعياتها ثم إجراء عمليات التقويم بصفة عامة والتقويم المستمر بصفة خاصة باستخدام أساليب التقويم المتنوعة واستعمال الشبكات، وهو ما يشكل عبئا كبيرا عليه إضافة إلى مهام أخرى سبق الحديث عنها.

وتظهر صعوبة تطبيق هذا النوع من التقويم في ظل مواد متعددة يتعلق أساسا بمعظم فقرات المقياس، فصرح الأساتذة والمفتشون بأن متابعة التلاميذ في كل المواد الدراسة وتوجيههم كل حسب حالته

هو أول تلك الصعوبات، بالإضافة إلى تطبيق أساليب تقويم متنوعة واستعمال بطاقات الملاحظة وشبكات التقويم، ثم تقديم المعالجة للتلاميذ الذين أظهروا اختلالا أو قصورا في تحقق كفاءات الأنشطة.

يتبين من خلال الممارسة الفعلية في الحجرات الدراسية، أن الاهتمام بهذه المواد يختلف من مادة إلى أخرى، فيولي الأساتذة والتلاميذ أهمية كبيرة للمواد الأساسية وخاصة في الأقسام النهائية، على حساب المواد الأخرى، بالإضافة إلى اقتطاع زمن المواد الثانوية حسب قولهم لصالح المواد الأساسية، وأن عمليات التقويم التي يمارسها الأساتذة في هذه المواد لا يرقى إلى أن يكون تقويما مستمرا ومتكاملا، بينما يكتفون بإعطاء أهمية لتعليم المواد الأساسية على أساس أنها المواد المحتسبة في امتحان شهادة نهاية المرحلة الابتدائية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الشهري 2006 التي توصلت إلى أن كثرة نصاب المعلمين من أهم الصعوبات التي واجهتهم في تطبيق التقويم المستمر. وتتفق أيضا مع دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (1981) والتي توصلت إلى أن أهداف التقويم لا تتحقق بدرجة كبيرة لعدة أسباب منها: ارتفاع نصاب المعلم في التدريس وازدحام المناهج بالموضوعات الدراسية.

وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هند الداود (2003/2002) حيث توصلت إلى وجود صعوبات واجهت تطبيق التقويم المستمر في ميدان تدريس الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية بسبب كثرة نصاب المعلمة من الحصص الدراسية، وتتوافق أيضا مع دراسة الناجم(2000) والتي خلصت إلى أن كثرة النصاب المدرسي تعتبر من أهم معوقات تطبيق التقويم المستمر.

وعليه يمكن القول أن هذه الفرضية تحققت أيضا، أي أن هناك صعوبات تعوق التقويم المستمر تعزى إلى تعدد الأنشطة.

بلا شك أن إسناد المواد التدريسية في المرحلة الابتدائية، يعدّ كثافة في الحجم الساعي الأسبوعي للأستاذ، وأن هناك صعوبات إلى حد ما في تطبيق التقويم المستمر في جميع هذه المواد، لذلك يقوم الأساتذة بإهمال هذه العملية في المواد الثانوية ويكتفون بتوجيه بعض الملاحظات، وإنجاز بعض الوضعيات التقويمية فيها، بينما تحظى المواد الأساسية بنوع من الأهمية يجبر الأساتذة على تكثيف الممارسات التقويمية، بالإضافة إلى ما تنص عليه المناهج التعليمية من تخصيص حصص للمعالجة خاصة بهذه المواد أسبوعيا بالإضافة إلى حصص الإدماج والتقويم والمعالجة التي تنفذ في أسبوع الإدماج.

يخضع التعليم في المرحلة الابتدائية إلى نظام يختلف عما هو في المرحلة المتوسطة والثانوية، إذ يتم إسناد المواد إلى الأساتذة في الابتدائي حسب اللغة، فهناك أستاذ اللغة العربية والذي يتكفل بجميع الأنشطة التي تدرس باللغة العربية، وأستاذ اللغة الفرنسية وأستاذ اللغة الأمازيغية، بينما في المرحلتين الأخريين فتسند المواد حسب التخصص؛ ويعتبر إسناد معظم المواد في المرحلة الابتدائية إلى أستاذ واحد، من المساعي التي يراعيها علم النفس، حيث لا يمكن أن يتعامل تلميذ هذه المرحلة مع عدد كبير من الأساتذة؛ هذا التنظيم الذي شكل نوعا من الكثافة في الحجم الساعي المخصص للأستاذ وحجم تلك المناهج الخاصة بالمواد الدراسية.

وبناء على هذه النتائج وحتى يتمّ تجاوز هذه الصعوبات صار حَريّا بالوزارة أن تعمل بنظام التخصص في المرحلة الابتدائية، مثلما كان معمول به سابقا، أستاذ لغة عربية للمواد الأدبية

والاجتماعية، وأستاذ المواد العلمية والإيقاظ، بالإضافة إلى تخفيف بعض المخططات التعلمية السنوية في بعض المواد.

7 عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية السابعة:

نص الفرضية: هناك صعوبات تعرقل التقويم المستمر تعزى إلى استعمال بطاقات المتابعة و شبكات التصحيح بالمعايير.

ولاختبار هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق مقياس استعمال شبكات التقويم على عينتي المفتشين والأساتذة، ثمّ استخدم الأساليب الإحصائية المناسبة وتمّ تفريغ النتائج في الجدولين التاليين:

بالنسبة للمفتشين:

بعد المعاملة الإحصائية للنتائج نوضحها في الجدول التالي:

الجدول (73) يوضح نتائج مقياس استخدام شبكات التقويم (المفتشون).

المقياس	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المقياس	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي
6	01	3.09	0.72	70.88	2.36	13.56	40.00	105.00	67.50
	02	3.79	0.89						
	03	2.70	0.98						
	04	3.21	0.86						
	05	3.33	0.78						
	06	3.55	0.87						
	07	2.88	0.96						
	08	3.21	0.96						
	09	3.24	0.83						

	10	3.42	0.83						
	11	3.21	0.97						
	12	3.55	0.75						
	13	3.12	0.86						
	14	3.79	0.99						
	15	3.70	0.88						
	16	3.76	0.83						
	17	3.36	0.99						
	18	3.70	0.88						
	19	3.67	1.02						
	20	3.48	0.91						
	21	3.12	0.89						

من خلال قراءة نتائج هذا الجدول (73) يتضح أن المتوسط الحسابي للمقياس بلغ 70.88 في حين يبلغ المتوسط النظري 63.00، أما الوزن النسبي له فوصل إلى 67.50 %، وحل هذا المقياس في الرتبة الرابعة بين المقاييس السبعة وبتقدير صعوبة من الدرجة المتوسطة؛ أما متوسطات الفقرات فقد تراوحت بين (2.70 و 3.70) حيث احتلت الفقرة الثالثة التي تنص على: " أميز بين مختلف الوضعيات (تعلمية، ادماجية، تقويمية)" أقل درجات الصعوبة، بينما احتلت الفقرتان (15 و 18) ونصّاهما على الترتيب "أصنف التلاميذ حسب الخلل الملاحظ من خلال المعايير الخاصة بالشبكة / أصحح منتوج التلاميذ من خلال المؤشرات المصاغة في شبكة التصحيح بالمعايير الخاصة بالوضعية التقويمية" أعلى درجات الصعوبة في المقياس. والملاحظ من خلال الجدول أن هناك 9 فقرات من بين 21 فقرة، متوسطاتها الحسابية في مستوى الصعوبة مما يؤكد أنه ليس من السهل القيام بذلك إلى جانب المهام الأخرى التي يكلف بها الأساتذة، وفي ظل الأقسام المكتظة.

بالنسبة للأساتذة:

ومن خلال المعاملة الإحصائية للنتائج توصلت إلى:

جدول (74) يوضح نتائج مقياس استخدام شبكات التقويم (الأساتذة).

المقياس	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المقياس	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي
6	01	2.49	0.90	53.11	0.75	12.69	23.00	98.00	50.58
	02	2.90	0.88						
	03	2.24	0.87						
	04	2.56	0.95						
	05	2.43	0.86						
	06	2.42	0.84						
	07	2.54	0.91						
	08	2.70	0.88						
	09	2.72	0.92						
	10	2.74	0.92						
	11	2.62	0.95						
	12	2.77	0.95						
	13	2.58	0.83						
	14	2.68	0.94						
	15	2.62	0.98						
	16	2.56	0.97						
	17	2.14	0.89						
	18	2.37	0.97						
	19	2.52	1.01						
	20	2.33	0.91						
	21	2.15	0.77						

من خلال قراءة نتائج هذا الجدول (74) يتضح أن المتوسط الحسابي للمقياس بلغ 153.1، أما الوزن النسبي له فوصل إلى 50.58 %، وحل هذا المقياس في الرتبة السابعة بين المقاييس السبعة وبتقدير سهل؛ أما متوسطات الفقرات فقد تراوحت بين (2.14 و 2.90) حيث احتلت الفقرة السابعة عشرة التي تنص على: " أصنف التلاميذ حسب سلالم التقدير (متحكم، تحكم جزئي، غير متحكم)" أقل درجات الصعوبة، بينما احتلت الفقرة الثانية ونصها "أوظف الشبكات في تحليل الوضعيات" أعلى درجات الصعوبة في المقياس.

ويعتبر التقويم باستخدام الشبكات والبطاقات، من الأدوات الجديدة التي أقرّتها المناهج الجديدة ابتداء من السنة الدراسية 2017/2016، ويعتبر استخدامها إضافة جديدة ينبغي أن يتلقّى الأساتذة تكوينا حولها.

واختلفت وجهة نظر الأساتذة مع وجهة نظر المفتشين، حسب عينتا الدراسة في هذا المقياس، وترجع سهولة هذا المقياس في تقدير الأساتذة، حسب رأي الباحث إلى أنّهم ألفوا استخدام بطاقات التقييم التي تتضمن قوائم المتعلمين ويقوم الأساتذة في نهاية الشهر بتقدير تلاميذهم إما بالعلامات أو التقدير بالألوان، وتجدر الإشارة أنّ الباحث لم يجد دراسات سابقة تتناول استخدام شبكات التقويم على حد علمه.

أما الصعوبات التي يمكن استنتاجها من النتائج السابقة، فإن ما يتبين أولا أن هناك اختلاف بين تقدير المفتشين و تقدير الأساتذة، حيث و بصفة عامة وقبل التفصيل فيها يظهر أن المفتشين صرحوا بوجود صعوبات في استعمال شبكات التقويم في جانبها التطبيقي، ويتجلى ذلك في الفقرات (2 و 14 – 20) والتي تنص على "أوظف الشبكات في رصد الصعوبات" و "أتابع أداء التلاميذ من خلال المؤشرات المصاغة في بطاقة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالوضعية التعلمية" و "أصحّح منتوج التلاميذ من خلال المؤشرات المصاغة في شبكة التصحيح بالمعايير الخاصة بالوضعية التقويمية" و "أقيم كل

تلميذ حسب المؤشرات المصاغة" فكل هذه الفقرات تتم في مرحلة التنفيذ، أي مواكبة لعملية التعلم، وهو الوقت المناسب لتطبيق التقويم المستمر؛ ومن جهة أخرى تتجلى الصعوبة أيضا في مرحلة التحليل والمعالجة، التي تظهر في الفقرات: "أوظف الشبكات في تحليل الوضعيات" و "أوظف الشبكات في المعالجة البيداغوجية" و "أصنف التلاميذ حسب الخلل الملاحظ من خلال المعايير الخاصة بالشبكة" و "أصنف التلاميذ حسب سلالم التقدير (متحكم، تحكم جزئي، غير متحكم)"، وقد سجّلت هذه الفقرات متوسطات حسابية أكبر من 3.70، وهو مقدار في مستوى الصعب من وجهة نظر المفتشين.

كما تجلّت الصعوبات في بعض الفقرات الأخرى بمقدار متوسطة الصعوبة، ويتعلق الأمر بالفقرات التي تتمّ في مرحلة التخطيط مثل: "أصوغ وضعيات متكاملة الشروط" و "أبني وضعيات وفق مختلف مركبات الكفاءة" و "أصوغ المؤشرات الخاصة بكل معيار في شبكات التصحيح بالمعايير" و"أصوغ المؤشرات الخاصة بالمركبة المنهجية / المركبة القيمية / الكفاءات العرضية / المركبة المعرفية بدقة" حيث تتضّح أنّها تتعلق بالمرحلة التي تسبق التنفيذ، ومن خلال ذلك يعتقد الباحث أن المفتشين يرون أن مرحلة إعداد الشبكات والمتعلقة بالإعداد اليومي تعتبر أقلّ صعوبة من المرحلة التالية.

أما العبارات الباقية والتي لم تظهر صعوبة سواء من وجهة نظر المفتشين أو الأساتذة، هي العبارات التي تتعلق بالجاني النظري، وهو ما يؤكد ما تمّ تناوله سابقا حيث أن الأساتذة هم بحاجة فعلا إلى التدريب التطبيقي متمثلا في الدورات التدريبية، والتي ينبغي أن تتجاوز التكوين في الجانب النظري.

والجدير بالذكر أيضا أن الأساتذة لا يرون صعوبة في تطبيق الشبكات، والذي يتأكد من المتوسطات الحسابية التي سجلها تطبيق هذا المقياس معهم، رغم أن هناك من صرّح بصعوبتها ويظهر ذلك في مناقشة نتائج الفروق بين الأساتذة تبعا للخبرة.

من جهة أخرى وحسب اطلاع الباحث على واقع هذه العملية و اللقاءات مع المفتشين، أن هذه البطاقات والشبكات لا يتمّ تطبيقها ونسبة قليلة جدا من يطبقونها وفي مادتين أساسيتين الرياضيات واللغة العربية، لذلك يعتقد الباحث أن الأساتذة ربطوا هذه الشبكات ببطاقة المتابعة الشهرية التي يقومون بها كنتيجة عامة للملاحظة التي يقومون بتقديرها بالألوان تصف حالة المتعلم في المادة الدراسية.

تتفق نتائج هذه الدراسة بالنسبة لعينة المفتشين مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أن صعوبة التقويم المستمر تكمن في متطلباته، مثل دراسة عبد الله خميس أمبو سعيدي وثريا بنت حمد الراشدي (2005/2004). كما تتفق مع دراسة خديجة ضيف الله القرشي (2011) حيث توصلت الدراسة إلى مجموعة من المعوقات المهارية لدى المعلمين منها عدم امتلاك العديد من المعلمين إلى مهارات تطبيق التقويم المستمر، وعدم وضوح آلية التطبيق والفائدة المرجوة من وراء تطبيقه، إضافة إلى عدم وضوح مصطلحات لائحة التقويم لدى بعض المعلمين وقلّة تدريبهم على وظائف التقويم المستمر واستخداماته المناسبة، بعض المعلمين غير قادرين على تحديد مستويات إتقان التلاميذ للمهارات، واتفاق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في هذا المقياس تتضح في عدم امتلاك الأساتذة لأساسيات استعمال شبكات التقويم، والكثير منهم لا يميزون بين المعيار والمؤشر، علاوة على عدم تمييزهم بين مستويات المعايير، وبذلك فهم غير قادرين على تحديد مستوى التحكم في المهارات، هذا ما صرح به المفتشون من خلال المقبلات المفتوحة التي أجراها الباحث معهم.

هذه العملية من دون شك أنها تعتبر من أهم الممارسات التقويمية التي تنقل الأستاذ من التقويم العشوائي إلى التقويم المنظم.

من خلال ما تمت مناقشته حول هذه الفرضية، أنها تحققت حسب وجهة نظر المفتشين ولم تتحقق حسب وجهة نظر الأساتذة، ورغم ذلك يرى الباحث أن هذه العملية والتي تعتبر من أهم المستجدات

التي أدرجتها المناهج الجديدة في عملية التقويم المستمر، لا تزال بحاجة إلى تدريب وتفعيل، لتجنيب الأخطاء التي وقع فيها الأساتذة في مناهج الجيل الأول، حيث يتم تقدير التلاميذ في التقويم المستمر بعلامة جزافية في نهاية الشهر يتم حسابها مع علامات الاختبارات التحصيلية، مما جعل عملية التقويم المستمر تحيد عن مسارها الصحيح، حيث يعتبر القويم المستمر حسب من نظّروا له "فإن بلوم يعرف التقويم التكويني بأنه: التقويم المنظم الذي يتم خلال مسار عملية التدريس والتعلم" **(بن سي مسعود، مرجع سابق، ص 148).**

8 عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الثامنة:

نص الفرضية: هناك صعوبات تعرقل التقويم المستمر تعزى إلى استخدام أساليب تقويم متعددة.

ولاختبار هذه الفرضية تم تناول نتائج تطبيق مقياس استخدام أساليب تقويم متعددة على العينتين، فكانت النتائج كما يلي:

بالنسبة للمفتشين:

بعد تفريغ النتائج ومعالجتها الإحصائية تم عرضها في الجدول التالي:

جدول (75) يوضح نتائج المقياس السابع استخدام أساليب تقويم متعددة (المفتشون).

المقياس	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المقياس	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي
7	01	2.73	0.84	94.00	2.63	15.12	55.00	131.00	69.63
	02	2.85	0.83						
	03	3.55	0.94						
	04	3.39	0.83						
	05	2.94	1.06						
	06	3.64	0.93						
	07	4.09	0.72						
	08	4.00	0.72						

	09	2.88	0.93						
	10	3.61	1.06						
	11	3.79	0.93						
	12	2.55	0.83						
	13	3.72	0.80						
	14	4.12	0.74						
	15	4.18	0.73						
	16	4.27	0.91						
	17	4.18	0.95						
	18	4.21	0.96						
	19	3.15	1.00						
	20	3.21	1.02						
	21	3.45	0.93						
	22	3.58	0.90						
	23	3.64	0.90						
	24	4.12	0.74						
	25	1.66	0.78						
	26	3.55	0.97						
	27	2.94	1.00						

ويظهر من خلال الجدول (75) السابق أن المتوسط الحسابي للمقياس وصل 94.00 ويبلغ المتوسط النظري 81.00، في حين بلغت قيمة الوزن النسبي 69.63 % وحل في المرتبة الثالثة بدرجة صعوبة تقدر بصعب، أما المتوسطات الحسابية للفقرات فقد تراوحت بين (1.66 و 4.27) حيث احتلت أدنى درجات الصعوبة الفقرة رقم 25 ونصّها "أستخدم الاختبارات في تقويم التلاميذ" إذ يعتبر الأسلوب الأكثر استخداما لدى الأساتذة والوحيد في التقويم التحصيلي، في حين تجاوز المتوسط الحسابي لـ 8 فقرات 4.00، خاصة ما تعلق باستخدام ملف الإنجاز كأحد أساليب التقويم الذي يعد استخدامه لأول مرة في المناهج الجزائرية، وهو ما يؤكد صعوبة هذا المقياس عند الأساتذة من وجهة نظر المفتشين، حيث أن إلزام الأساتذة باستخدام الملاحظة والأداء والواجبات المنزلية والمشاريع وملفات الإنجاز والاختبارات لتقويم التلاميذ ليس سهلا في ظل أنه المكلّف بالبناء والتنفيذ والتحليل.

بالنسبة للأساتذة:

بعد تفريغ النتائج و معالجتها الإحصائية تم عرضها في الجدول التالي:

جدول (76) يوضح نتائج المقياس السابع استخدام أساليب تقويم متعددة (الأساتذة).

المقياس	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المقياس	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الوزن النسبي
7	01	2.21	0.78	69.79	0.75	12.83	27.00	108	51.70
	02	2.20	0.65						
	03	2.51	0.98						
	04	2.29	0.85						
	05	2.56	1.06						
	06	2.85	1.08						
	07	2.82	1.01						
	08	2.99	1.10						
	09	2.22	0.86						
	10	2.69	1.03						
	11	2.55	0.88						
	12	2.31	0.84						
	13	2.89	1.04						
	14	2.99	1.00						
	15	3.26	1.05						
	16	3.46	0.98						
	17	3.29	1.05						
	18	3.31	1.04						
	19	2.30	0.84						
	20	2.03	0.82						
	21	2.24	0.90						

	22	2.49	0.95						
	23	2.56	0.91						
	24	2.80	0.95						
	25	1.86	0.78						
	26	2.20	0.90						
	27	1.89	0.85						

يظهر من خلال الجدول (76) السابق أن المتوسط الحسابي للمقياس وصل 69.79 ويبلغ المتوسط النظري 81.00، في حين بلغت قيمة الوزن النسبي 51.70 % وحل في المرتبة السادسة بدرجة صعوبة تقدر بسهل، أما المتوسطات الحسابية للفقرات فقد تراوحت بين (1.86 و 3.46) حيث احتلت أدنى درجات الصعوبة الفقرة رقم 25 ونصّها" أستخدم الاختبارات في تقويم التلاميذ "إذ يعتبر الأسلوب الأكثر استخداما لدى الأساتذة والوحيد في التقويم التحصيلي، في حين تجاوز المتوسط الحسابي لـ 6 فقرات 2.80، خاصة ما تعلق بالتقويم بالمشاريع وباستخدام ملف الإنجاز كأحد أساليب التقويم الذي يعد استخدامه لأول مرة في المناهج الجزائرية، وأما بقية أنواع أساليب التقويم فيراها الأساتذة أنها مستخدمة كالتقييم بالملاحظة وتقويم الأداء والواجبات المنزلية وعن طريق الاختبارات، وهو ما يبرر سهولة هذا المقياس عند الأساتذة ومن وجهة نظرهم.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي تناولت استخدام أساليب تقويم متنوعة في تقويم التلاميذ، دراسة آدمز وهسو (1998) حيث توصلت إلى أنّ أغلب المعلمين يعتمدون على الملاحظة وسجل الأداء في تقويم التلاميذ. واتفقت أيضا مع دراسة لانتينج (2000) التي هدفت إلى معرفة أساليب التقويم البديلة التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم أداء طلبتهم في

القراءة والكتابة، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة التي استخدموا بها مرشد تصحيح لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي.

واتفقت أيضا مع دراسة الناجم(2000) حيث هدفت إلى التعرف على واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراها المعلمون والمشرفون في مدينة الرياض، ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن المناقشة الصفية والملاحظة المستمرة هما الأسلوبان الأكثر استخداما لدى المعلمين في تقويمهم المستمر لتلاميذهم.

واتفقت أيضا مع دراسة عيسى بن فرج المطيري (2010): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية والتحقّق من مدى توفّرها لديهم، وتوصلت إلى أن درجة توفّر كفايات التقويم المستمر عند المعلمين متوسطة لجميع محاور الاستبانة، في حين كانت الكفايات المهنية على درجة كبيرة من التوفر، بينما كفايات ملف الإنجاز غير متوفرة ولا تمارس.

و اتفقت أيضا مع دراسة (السويدي) التي أجرتها حول الأكثر أساليب تقويم استعمالا وتوصلت إلى أن الأساليب أغلب الأساتذة يعتمدون على الأساليب التقليدية مثل الأسئلة الشفهية والاختبارات التحريرية والمناقشة ويهملون بقية الأساليب كالتقويم الذاتي والملاحظة.

واختلفت مع دراسة مراد (2001) التي استهدفت التعرف على أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين، وأظهرت النتائج أنّ المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسية باستخدام ملف إنجاز الطالب بدرجة مقبولة. ويستخدم 82 % من المعلمين الاختبارات التكوينية.

يعتبر استخدام أساليب تقويم متعددة في التقويم المستمر، من أهم العمليات التي من شأنها أن تعطي بيانات حقيقية حول المتعلمين، وبذلك سيكون اتخاذ القرار في حقهم صائبا إلى درجة كبيرة؛ والواضح أن الممارسة الفعلية للتقويم بصفة عامة لا تزال تعتمد على الاختبارات كأهم أساليب التقويم، ويظهر ذلك جليا في التقويم الإشهادي.

إن إدراج أساليب تقويم متعددة، والذي تم كبديل عن الاختبارات الشهرية، التي كانت تنظم في المواد الأساسية، هو خطوة هامة قامت بها وزارة التربية الوطنية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، لكن هذه الخطوة ظلت منقوصة، حيث لم يتلق الأساتذة تكوينا وتدريبا كافيين في هذا المجال، وبقي الأساتذة يستخدمون التقويم عن طريق الاختبارات كأسلوب وحيد في عملية التقويم، وهو ما يدعو إلى ضرورة أن يقوم المفتشون بإدراج دورات تدريبية للأساتذة والمديرين حول أهمية ملف الإنجاز كأسلوب تقويم، حيث يجب أن يتوفر الأساتذة أماكن ووسائل مناسبة لحفظ منجزات التلاميذ في شكل ملف شامل يمكن استخدامه لمعرفة تطور التلميذ، حيث يرى علام "أن يشتمل ملف الإنجاز على العديد من المحتويات والمدخلات" **(علام، 2007، ص319)**

بالإضافة إلى تدريبهم على أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران باعتبار عملية التقويم عملية تشاركية بين الأستاذ والمتعلم، "ولتحقيق النواتج التعليمية المنشودة لا بد من التعاون بين المعلم والطالب كتحديد المعايير التي تظهر نوعية ما تعلمه الطالب، وهذا يساعد كل من الطالب والمعلم على الانتقال من الوضع التعليمي الحالي إلى وضع آخر" **(الفريق الوطني للتقويم، 2004، ص 20)**

9 عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية التاسعة:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين في تقدير درجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر تعزى إلى الخبرة المهنية.

لاختبار هذه الفرضي قام الباحث بتقسيم عينة المفتشين إلى أربعة مجموعات تبعا لمتغير الخبرة، وكانت المجموعات كما يلي:

الجدول (77) يبين تصنيف عينة المفتشين حسب الخبرة المهنية.

	أقل من 5 سنوات	من 5 س إلى 9 س	من 10س إلى 15 س	أكثر من 15 سنة
العدد	11	09	08	05
النسبة %	33.33	27.27	24.24	15.16

من أجل معرفة الفروق بين آراء المفتشين تبعا لمتغير الخبرة، توجب في البداية التأكد من طبيعة توزيع البيانات الخاصة بالمجموعات لتطبيق اختبار التباين الأحادي (Anova)، فطبق الباحث اختباري (Kolmogorov-Smirnova) و (Shapiro-Wilk) فكانت نتائج المجموعات الأربعة كما يلي:

جدول (78) يبين نتائج اختباري اعتدالية التوزيع لمجموعات المفتشين.

مجموعات المفتشين	كولمجروف سميرنوف			شابيرو		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الأقل من 5 سنوات	.305	11	.005	.867	11	.071
من 5 سنوات إلى 10 س	.230	9	.185	.932	9	.498
ما بين 10 و 15 سنة	.354	8	.004	.727	8	.005
الأكثر من 15 سنة	.210	5	.200*	.908	5	.457

وتظهر في الجدول (78) قيم (sig) تختلف عن 20% فالبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، ما عدا في المجموعة الأخيرة.

وبالتالي نلجأ إلى الاختبار اللامعلمي كروسكال (kruskal) الذي يقيس الفروق بين أكثر من مجموعة كبديل عن اختبار التباين الأحادي الاتجاه، وكانت النتائج كما يلي: **(الملحق رقم 10)**

جدول (79) يبين نتائج اختبار كروسكال (kruskal-Wallis)

المقياس	الاحتمال Sig P.Valure	إحصائي الاختبار	متوسط الرتب			
			المجموعة 4	المجموعة 3	المجموعة 2	المجموعة 1
التكوين	.243	4.181	**15.40**	**19.38**	**12.00**	**20.09**
الجهد	.256	4.054	**14.50**	**22.81**	**16.28**	**14.50**
التوقيت	.074	6.949	**13.00**	**22.00**	**11.39**	**19.77**
الاكتظاظ	.143	5.431	**16.70**	**23.56**	**13.28**	**15.41**
تعدد الأنشطة	.285	3.788	**13.90**	**22.25**	**13.94**	**17.09**
الشبكات	.051	7.764	**13.00**	**23.81**	**11.67**	**18.23**
الأساليب	**.003**	13.921	**9.90**	**24.50**	**9.89**	**20.59**

يتضح من الجدول (79) أن قيم (Sig) في كلّ المقاييس كانت أكبر من 5 % وبذلك نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق دالة بين متوسطات المجموعات؛ ما عدا في المقياس الأخير والمتعلق باستخدام أساليب تقويم متعددة، فإن قيمة (Sig = 0.003) كانت أقل من 5 %، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي توجد فروق بين متوسطات المجموعات بين مجموعتين على الأقل.

ولمعرفة عائدة الفروق لجأ الباحث إلى اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) والذي يقيس الفروق بين المتوسطات مثنى- مثنى، فكانت النتائج كما يلي: **(الملحق رقم 11)**

بين المجموعة الأولى والثانية:

جدول (80) يبين نتائج اختبار مان ويتني بين المجموعة الأولى و المجموعة الثانية.

متوسط الرتب		إحصائي الاختبار	الاحتمال
العينة الأولى	العينة الثانية	(Z)	Sig. (P. Valure)
13.68	6.61	-2.660	.008

من خلال هذا الجدول (80) يظهر أن قيم (Sig = 0.008) كانت أصغر من 5 % و بذلك نقبل الفرض البديل أي توجد فروق دالة بين المجموعة الأولى والثانية في استخدام أساليب تقويم متعددة.

بين المجموعة الأولى و الثالثة:

جدول (81) يبين نتائج اختبار مان ويتني بين المجموعة الأولى و المجموعة الثالثة.

متوسط الرتب		إحصائي الاختبار	الاحتمال
العينة الأولى	العينة الثالثة	(Z)	Sig. (P. Valure)
8.55	12.00	-1.326	.185

من خلال هذا الجدول (81) يظهر أن قيم (Sig = 0.185) كانت أكبر من 5 % وبذلك نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق دالة بين المجموعة الأولى والثالثة في استخدام أساليب تقويم متعددة.

بين المجموعة الأولى و الرابعة:

جدول (82) يبين نتائج اختبار مان ويتني بين المجموعة الأولى والمجموعة الرابعة.

متوسط الرتب		إحصائي الاختبار	الاحتمال
العينة الأولى	العينة الرابعة	(Z)	Sig. (P. Valure)
10.36	4.40	-2.326	.020

من خلال هذا الجدول (82) يظهر أن قيم (Sig = 0.020) كانت أصغر من 5 % وبذلك نقبل الفرض البديل أي توجد فروق دالة بين المجموعة الأولى (ذوو الخبرة أقال من 5 سنوات) والرابعة (ذوو الخبرة أكثر من 15 سنة)، في استخدام أساليب تقويم متعددة، لصالح المجموعة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي للعينتين على التوالي (10.36 و 4.40).

بين المجموعة الثانية والثالثة:

جدول (83) يبين نتائج اختبار مان ويتني بين المجموعة الثانية والمجموعة الثالثة.

متوسط الرتب		إحصائي الاختبار	الاحتمال
العينة الثانية	العينة الثالثة	(Z)	Sig. (P. Valure)
5.78	12.63	-2.794	.005

من خلال هذا الجدول (83) يظهر أن قيم (Sig = 0.005) كانت أصغر من 5 % وبذلك نقبل الفرض البديل أي توجد فروق دالة بين المجموعة الثانية (خبرتهم بين 5 و 10 سنوات) والثالثة (خبرتهم بين 10 و 15 سنة) في استخدام أساليب تقويم متعددة، لصالح المجموعة الثالثة، حيث كان متوسط الفروق للمجموعتين (5.78 و 12.63).

بين المجموعة الثانية و الرابعة:

جدول (84) يبين نتائج اختبار مان ويتني بين المجموعة الثانية والمجموعة الرابعة.

متوسط الرتب		إحصائي الاختبار	الاحتمال
العينة الثانية	العينة الرابعة	(Z)	Sig. (P. Valure)
7.50	7.50	.000	1.000

من خلال هذا الجدول (84) يظهر أن قيم (Sig = 1.00) أكبر من 5 % وبذلك نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق دالة بين المجموعة الثانية والرابعة في استخدام أساليب تقويم متعددة.

بين المجموعة الثالثة و الرابعة:

جدول (85) يبين نتائج اختبار مان ويتني بين المجموعة الثالثة والمجموعة الرابعة.

متوسط الرتب		إحصائي الاختبار	الاحتمال
العينة الثالثة	العينة الرابعة	(Z)	Sig. (P. Valure)
8.80	04.00	-2.202	.028

من خلال هذا الجدول (85) يظهر أن قيم (Sig = 0.030) و هي أصغر من 5 % وبذلك نقبل الفرض البديل أي توجد فروق دالة بين المجموعة الثالثة (خبرتهم بين 10 و 15 سنة) والرابعة (تتعدّى خبرتهم 15 سنة) في استخدام أساليب تقويم متعددة لصالح الثالثة، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعتين على التوالي (8.80 و 4.00).

يتضح من خلال النتائج السابقة، أن الفروق بين المفتشين في تقديرهم لصعوبات تطبيق المستمر تبعا لمتغير الخبرة، لم تكن دالة إلا في المقياس السابع المتعلق باستعمال أساليب تقويم متعددة، وبعد تطبيق اختبار "مان ويتني" لمعرفة مصادر هذه الفروق، ظهر أن هناك فروق دالة بين الأولى والثانية أي بين ذوي الخبرة القصيرة التي لا تتعدى خمس سنوات، والثانية التي خبرتها بين خمس وعشر سنوات، لصالح المجموعة الأولى بمتوسط حسابي (13.68 و 6.61) على الترتيب ؛ أما بين المجموعتين الأولى والرابعة فكانت الفروق دالة لصالح المجموعة الأولى (10.36 و 4.40)، ويمكن تعليل نتائج هاتين المجموعتين، بكون المجموعة الأولى قليلة الخبرة مقارنة بالمجموعتين الأخريين، مما جعلهم يرون بأن أساتذة مقاطعاتهم يعانون من صعوبة في استخدام أساليب تقويم متعددة.

كما كانت الفروق دالة في هذا المقياس بين المجموعة الثانية والثالثة التي تقدّر خبرتها بين عشرة وخمس عشرة سنة لصالح المجموعة الثالثة بمتوسط حسابي (5.78 و 12.63) على الترتيب، وتوجد فروق دالة أيضا بين المجموعتين الثالثة والرابعة ذات الخبرة التي تتعدى خمس عشرة سنة لصالح المجموعة الثالثة بمتوسط حسابي (8.88 و 4.00) على الترتيب.

واتفقت نتائج الدراسة في هذا مع دراسة عبد الله خميس أمبو سعيدي وثريا بنت حمد الراشدي حيث أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في

تطبيقهم للتقويم المستمر تعزى لمتغير الجنس أو الخبرة أو جهة التخرج، إلا في اختلافهم حول استخدام أساليب تقويم متعددة.

واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عوض الزبيدي (2011) وصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين آراء المعلمين في الصعوبات التي تحول دون استخدام أساليب التقويم البديل تعزى إلى الخبرة لصالح الأعلى خبرة وحضور الدورات التدريبية، ماعدا بين المجموعتين الثالثة والثانية حيث كانت الفروق لصالح الثالثة الأعلى خبرة.

10 عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية العاشرة:

تنص الفرضية الجزئية العاشرة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير درجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر تعزى إلى الخبرة المهنية.

ولاختبار هذه الفرضية قام الباحث بتقسيم عينة الأساتذة إلى أربعة مجموعات تبعا لمتغير الخبرة، وكانت المجموعات كما يلي:

جدول (86) يبين تصنيف عينة الأساتذة حسب الخبرة المهنية.

	أقل من 5 سنوات	من 5 س إلى 9 س	من 10س إلى 15 س	أكثر من 15 سنة
العدد	72	82	56	82
النسبة %	**%** 24.83	**%** 28.28	**%** 19.31	**%** 28.28

ومن أجل معرفة الفروق بين المجموعات تم تطبيق اختبار الأحادي الاتجاه Anova، وكانت نتائجه كما يلي: **(الملحق رقم 12)**

1.10 في المقياس الأول الحاجة إلى التكوين:

بعد استعمال اختبار Anova بين المجموعات كانت نتائج المقياس الأول كما يلي:

جدول (87) نتائج اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لمقياس الحاجة للتكوين.

	مجموع المربعات	درجات الحرية DF	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة F	الاحتمال Sig.
بين المجموعات	290.999	3	97.000	1.822	.143
داخل المجموعات	15229.418	286	53.250		
الإجمالي	15520.417	289			

يتضح من الجدول رقم (87) أن قيمة P.Valure تساوي 0.143 أي (14.3%) وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي نقبل الفرض الصفري أي أن متوسط فئات الأساتذة متساو، فلا توجد فروق دالة بين مختلف مجموعات الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة، بالنسبة لمقياس التكوين.

2.10 في المقياس الثاني الجهد المبذول في عملية التقويم المستمر:

بعد استعمال اختبار Anova بين المجموعات كانت نتائج المقياس الثاني كما يلي:

جدول (88) نتائج اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لمقياس الجهد المبذول في التقويم.

	مجموع المربعات	درجات الحرية DF	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة F	الاحتمال Sig.
بين المجموعات	234.154	3	78.051	3.119	.026
داخل المجموعات	7157.722	286	25.027		
الإجمالي	7391.876	289			

يتضح من الجدول رقم (88) أن قيمة P.Valure تساوي 0.026 أي (2.6%) وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل أي أن اثنين على الأقل

من متوسط فئات الأساتذة غير متساو، فتوجد فروق دالة بين الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة، بالنسبة لمقياس الجهد المبذول أثناء عملية التقويم.

1.2.10 تحديد مصدر الاختلاف:

لمعرفة الفئات المختلفة، نلجأ إلى المقارنة البعدية باستعمال اختبار (شيفيه) و الموضحة في الجدول التالي:

جدول (89) يبين نتائج المقارنة البعدية بين المتوسطات بالنسبة لمقياس الجهد.

ويمكن اختصار هذه النتائج في الجدول التالي:

بيان	مجموعة المتربصين		مجموعة أ م إ		مجموعة الرئيسيين		مجموعة المكونين	
	متوسط الفرق	Sig P. Valure	متوسط الفرق	Sig P. Valure	متوسط الفرق	Sig P. Valure	متوسط الفرق	Sig P. Valure
مجموعة المتربصين			*	*	*	*	*	*
مجموعة أ م إ	1.89 –	0.020			*	*	*	*
مجموعة الرئيسيين	1.72 –	0.54	0.17	0.848			*	*
مجموعة المكونين	0.05 –	0.948	1.84	0.020	1.67	0.056		

بعد تطبيق اختبار شيفيه لمعرفة عائدية الفروق، فكان متوسط الفروق معنوي بين المجموعة الأولى (المتربصون) والمجموعة الثانية (أساتذة المدرسة الابتدائية) لصالح الثانية حيث بلغت قيمة P.Valure 0.020 أي (2.0%) و هي أقل من 5 %، وبمتوسط الفروق يقدر بـ *1.89–،

كذلك بين المجموعة الثانية والمجموعة الرابعة (المكونون) لصالح الثانية، حيث بلغت قيمة P.Valure 0.020 أي (2.0%) و هي أقل من 5 %، وبمتوسط الفروق يقدر بـ *1.84؛ بينما لم تكن الفروق بين المجموعات الأخرى معنوية.

3.10 في المقياس الثالث التوقيت المخصص لعملية التقويم المستمر:

بعد استعمال اختبار Anova بين المجموعات كانت نتائج المقياس الثالث كما يلي:

جدول (90) نتائج اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لمقياس الوقت.

	مجموع المربعات	درجات الحرية DF	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة F	الاحتمال Sig.
بين المجموعات	66.085	3	22.028	.343	.794
داخل المجموعات	18378.411	286	64.260		
الإجمالي	18444.497	289			

يتضح من الجدول رقم (90) أن قيمة P.Valure تساوي 0.794 أي (79.4%) وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي نقبل الفرض الصفري أي أن متوسط فئات الأساتذة متساو، فلا توجد فروق دالة بين الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة، بالنسبة لمقياس التوقيت.

4.10 في المقياس الرابع التقويم في الأقسام المكتظة:

بعد استعمال اختبار Anova بين المجموعات كانت نتائج المقياس الرابع كما يلي:

جدول (91) يبين نتائج اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لمقياس اكتظاظ القسم بالتلاميذ.

	مجموع المربعات	درجات الحرية DF	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة F	الاحتمال Sig.
بين المجموعات	518.107	3	172.702	3.434	.017
داخل المجموعات	14383.097	286	50.291		
الإجمالي	14901.203	289			

يتضح من الجدول رقم (91) أن قيمة P.Valure تساوي 0.017 أي (1.7%) وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل أي أن اثنين على الأقل متوسط فئات الأساتذة غير متساو، فتوجد فروق دالة بين الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة، بالنسبة لمقياس تقويم التلاميذ في الأقسام المكتظة.

1.4.10 تحديد مصدر الاختلاف:

لمعرفة الفئات المختلفة، نلجأ إلى المقارنة البعدية باستعمال اختبار (شيفيه) والموضحة في الجدول التالي:

ويمكن اختصار هذه النتائج في الجدول التالي:

جدول (92) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية لمقياس الاكتظاظ.

بيان	مجموعة المتربصين		مجموعة أ م إ		مجموعة الرئيسيين		مجموعة المكونين	
	متوسط الفرق	Sig P. Valure	متوسط الفرق	Sig P. Valure	متوسط الفرق	Sig P. Valure	متوسط الفرق	Sig P. Valure
مجموعة المتربصين			*	*	*	*	*	*
مجموعة أ م إ	2.62 -	0.023			*	*	*	*
مجموعة الرئيسيين	2.94 -	0.021	0.32 -	0.023				*
مجموعة المكونين	3.45 -	0.003	0.83 -	0.457	0.51 -	0.678		

وبعد تطبيق اختبار شيفيه نستنتج أن متوسط الفروق معنوي بين المجموعة الأولى والثانية لصالح الثانية، وبين الأولى والثالثة (الرئيسيون) لصالح الثالثة، وبين الأولى والرابعة لصالح الرابعة، حيث قيمة P.Valure تساوي 0.023 أي (2.0%) و 0.021 أي (2.1%) و 0.003 أي (0.3%) على الترتيب وهي أقل من 5 %، وبمتوسط الفروق يقدر بـ *2.62- و *2.94- و *3.45- على الترتيب.

5.10 في المقياس الخامس التقويم في أنشطة متعددة:

بعد استعمال اختبار Anova بين المجموعات كانت نتائج المقياس الخامس كما يلي:

جدول (93) نتائج اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لمقياس تعدد الأنشطة.

	مجموع المربعات	درجات الحرية DF	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة F	الاحتمال Sig.
بين المجموعات	90.141	3	30.047	.659	.578
داخل المجموعات	13044.342	286	45.610		
الإجمالي	13134.483	289			

يتضح من الجدول رقم (93) أن قيمة P.Valure تساوي 0.578 أي (57.8%) وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي نقبل الفرض الصفري أي أن متوسط فئات الأساتذة متساو، فلا توجد فروق دالة بين الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة، بالنسبة لمقياس التقويم في كل الأنشطة.

6.10 في المقياس السادس استعمال شبكات التقويم:

بعد استعمال اختبار Anova بين المجموعات كانت نتائج المقياس السادس كما يلي:

جدول رقم (94) نتائج اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لمقياس استخدام الشبكات.

	مجموع المربعات	درجات الحرية DF	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة F	الاحتمال Sig.
بين المجموعات	369.630	3	123.210	.763	.516
داخل المجموعات	46192.056	286	161.511		
الإجمالي	46561.686	289			

يتضح من الجدول رقم (94) أن قيمة P.Valure تساوي 0.516 أي (51.6%) وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي نقبل الفرض الصفري أي أن متوسط فئات الأساتذة متساو، فلا توجد فروق دالة بين الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة، بالنسبة لمقياس التقويم في مقياس استخدام شبكات التقويم.

7.10 في المقياس السابع استخدام أساليب تقويم متعددة:

بعد استعمال اختبار Anova بين المجموعات كانت نتائج المقياس السابع كما يلي:

جدول (95) نتائج اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد لمقياس أساليب التقويم المتعددة.

	مجموع المربعات	درجات الحرية DF	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة F	الاحتمال Sig.
بين المجموعات	947.491	3	315.830	1.938	.124
داخل المجموعات	46608.385	286	162.966		
الإجمالي	47555.876	289			

يتضح من الجدول رقم (95) أن قيمة P.Valure تساوي 0.124 أي (12.4%) وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي نقبل الفرض الصفري أي أن متوسط فئات الأساتذة متساو، فلا توجد فروق دالة بين الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة، بالنسبة لمقياس التقويم في مقياس استخدام أساليب تقويم متعددة.

يظهر من كل هذه النتائج، أن مجموعات الأساتذة لا تختلف في تقديرهم لصعوبات تطبيق التقويم المستمر تعزى إلى الحاجة إلى التكوين، وما تعزى إلى الوقت المخصص لعملية التقويم، ولم يختلفوا أيضا حول الصعوبات التي تعزى إلى تعدد المواد الدراسية واستعمال شبكات التقويم واستخدام أساليب تقويم متعددة؛ وكانت الفروق بين متوسطات المجموعات غير معنوية، وبذلك لا توجد فروق تعزى إلى متغير الخبرة المهنية في هذه المقاييس. وتتفق هذه النتائج مع دراسة سامي بن عيد محمد السواط (2013/2012) حيث توصلت الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لعدد الدورات التدريبية.

أما مقياس الجهد المبذول في عملية التقويم المستمر، فقد تباينت المجموعات في تقديرها للصعوبات التي ترجع للجهد، حيث دلت النتائج أنّ الفروق لصالح الأكثر خبرة عندما كانت المقارنة بين

ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات وبين من لهم خبرة تتراوح بين (5 و10سنوات)، بينما انعكست الفروق بين المجموعة الثانية و الثالثة التي تتراوح خبرتهم بين (10 و 15 سنة) لصالح الأقل خبرة.

وبالنسبة لصعوبات التقويم في الأقسام المكتظة، فقد أظهرت مجموعات الأساتذة اختلافا معنويا، يردّه الباحث إلى عدد سنوات العمل فقد صرح الأساتذة الأكثر خبرة (المجموعات الثانية والثالثة والرابعة وهم المرسّمون الذين تتجاوز خبرتهم ثلاث سنوات) أنّ هناك صعوبات في تطبيق التقويم المستمر بسبب الاكتظاظ، مقارنة بالمجموعة الأولى (الأساتذة المتربصون) الذين يعتبرون حديثي عهد بالمهنة، وليست لهم الخبرة الكافية التي تجعلهم يعون مدى هذه الصعوبة.

على العموم إنّ نتائج هذه الدراسة في مقياسي الجهد المبذول والتقويم في الأقسام المكتظة، تتفق مع ما توصلت إليه دراسة خطوط رمضان حيث يرى 56.3 بالمائة من الأساتذة " أنّ تقويم الموارد بالكيفية السابقة أسهل منه في الطريقة الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات، بينما 43.7 بالمائة يرون العكس".

أما في بقية المقاييس فتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة نصر (1998) في الفروق بين المعلمين حسب الخبرة المهنية، حيث هدفت إلى معرفة مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة يستخدمون جميع هذه الأنواع، ولكنهم يتفاوتون في درجة الاستخدام، حيث حازت الاختبارات المقالية أعلى المتوسطات، في حين حاز تقويم الطالب لزميله أقل المتوسطات، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وإلى الخبرة ولصالح ذوي الخبرات العالية، بينما وصلت هذه الدراسة أنه لا توجد فروق تعزى إلى متغير الخبرة.

و تختلف أيضا مع نتائج دراسة خلود مراد (2001) التي أثبتت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام ملف الإنجاز وهو أحد أساليب التقويم المستمر تعزى للخبرة، ومع نتائج دراسة آذار بنت عبد الله جميل (2010) والتي أشارت إلى تأثير الخبرة على استخدام التقويم بملف الإنجاز. ونتائج دراسة الزبيدي (2011) حيث أظهرت الدراسة فروقا دالة في صعوبات استخدام أساليب التقويم تحول دون استخدامها تعزى لحضور الدورات التدريبية ولسنوات الخبرة لصالح الأعلى. في حين لم يبدى أساتذة عينات هذه الدراسة فروقا في استخدام أساليب التقويم المتعددة من بينها التقويم بملف الإنجاز.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سامي بن عيد محمد السواط (2013/2012) حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلاة 0.05 بين فئة الخبرة أقل من 5 سنوات من جهة وكل من فئتي الخبرة من 5 سنوات إلى أقل من 10سنوات ومن 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة من جهة أخرى لصالح فئة الخبرة أقل من خمس سنوات في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي.

11 عرض نتائج و تفسير و مناقشة الفرضية الحادية عشرة:

تنص الفرضية على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الأساتذة والمشرفين التربويين في تقدير درجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي.

لاختبار هذه الفرضية و معرفة ما إذا كانت هناك فروق معنوية بين عينتي الأساتذة والمفتشين، وبما أن المجموعات كبيرة، فإن الباحث طبق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت نتائجه كما يلي:

(الملحق رقم 13)

1.11 بالنسبة لمقياس التكوين:

بعد تطبيق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، باستعمال برنامج الحزم الإحصائية spss، كانت النتائج كما يلي:

جدول (96) يبين نتائج اختبار ت للفروق بين المفتشين والأساتذة في مقياس الحاجة إلى التكوين.

مقياس الحاجة إلى التكوين	اختبار Levene's Test Sig	قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية	متوسط العينة		الاحتمال Sig P.valure
				الأولى	الثانية	
	0.323	-1.279	321	29.36	31.10	0.202

يتضح في الجدول (96) قيمة sig = 0.323 في اختبار التجانس، وهي أكبر من 0.05 وبذلك نقبل الفرض الصفري، أي المجموعتان متجانستان.

بالعودة إلى مخرجات نتائج الاختبار نجد أن **P.valure Sig** = 0.202 وهي أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، فمتوسط المجموعتين متساو، فلا توجد فروق بين عينتي الأساتذة والمفتشين في تقدير صعوبة الحاجة إلى التكوين.

2.11 بالنسبة لمقياس الجهد:

بعد تطبيق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، كانت النتائج كما يلي:

جدول(97) يبين نتائج اختبار ت للفروق بين المفتشين والأساتذة في مقياس الجهد المبذول في عملية التقويم.

مقياس الجهد	اختبار Levene's Test Sig	قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية	متوسط العينة		الاحتمالSig P.valure
				الأولى	الثانية	
	0.385	0.737	321	39.00	38.30	0.462

يتبين من هذا الجدول (97) أن نتيجة اختبار التجانس قيمة sig = 0.385 وهي أكبر من 0.05 وبذلك نقبل الفرض الصفري، أي المجموعتان متجانستان.

بالعودة أيضا إلى نتائج اختبار ت للعينتين المستقلتين المتجانستين الموضحة في الجدول رقم (97)، نجد P.valure Sig = 0.462، أي أن 46.2 % أكبر من 05 %، وبالتالي نقبل الفرض الصفري، فمتوسطا المجموعتين متساو ولا توجد فروق معنوية بين المجموعتين.

3.11 بالنسبة لمقياس التوقيت:

بتطبيق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، كانت النتائج:

جدول (98) يبين نتائج اختبار ت للفروق بين المفتشين و الأساتذة في مقياس الوقت المخصص لعملية التقويم.

مقياس التوقيت	اختبار Levene's Test Sig	قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية	متوسط العينة		الاحتمال Sig P.valure
				الأولى	الثانية	
	0.688	0.784	321	38.30	37.15	0.434

من الجدول (98) السابق قيمة اختبار التجانس sig = 0.688 وهي أكبر من 0.05 وبذلك نقبل الفرض الصفري، أي المجموعتان متجانستان.

يلاحظ في الجدول رقم (98)، أن قيمة P.valure Sig = 0.434 وهي أكبر من 05 %، وبالتالي لا توجد فروق معنوية بين المجموعتين و متوسطاهما متساو.

4.11 بالنسبة لمقياس الاكتظاظ:

تم تطبيق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، فكانت نتائج الاختبار كما في الجدول:

جدول(99) يبين نتائج اختبار ت للفروق بين المفتشين والأساتذة في مقياس اكتظاظ القسم بالتلاميذ.

مقياس الاكتظاظ	اختبار Levene's Test Sig	قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية	متوسط العينة		الاحتمال Sig P.valure
				الأولى	الثانية	
	0.011	0.248	44.95	33.87	33.61	0.805

من الجدول (99) نجد أنّ قيمة اختبار التجانس sig = 0.011 وهي أصغر من 0.05 وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي المجموعتان غير متجانستين.

من خلال جدول نتائج اختبار ت للعينتين المستقلتين غير المتجانستين رقم (99)، يتضح أن P.valure Sig = 0.805 وهي أكبر من 05 %، وعليه نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أن متوسطي المجموعتين متساو، ولا توجد فروق ذات دلالة بين عينتي المفتشين والأساتذة.

5.11 بالنسبة لمقياس تعدد الأنشطة:

بعد تطبيق اختبار (ت) لعينتي المفتشين و الأساتذة المستقلتين، باستعمال برنامج الحزم الإحصائية spss، كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (100) يبين نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين في مقياس التقويم في أنشطة متعددة.

مقياس تعدد الأنشطة	اختبار Levene's Test Sig	قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية	متوسط العينة		الاحتمال Sig P.valure
				الأولى	الثانية	
	0.157	−1.113	321	29.86	30.00	0.910

نلاحظ في الجدول (100) أنّ قيمة اختبار التجانس sig = 0.157، وهي أكبر من 0.05 وبذلك نقبل الفرض الصفري، أي المجموعتان متجانستان.

أما قيمة اختبار ت للعينتين المستقلتين المتجانستين Sig P.valure = 0.910 الموضحة في الجدول رقم (100)، و هي 91 % أكبر من 05 %، وعليه نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق معنوية بين المجموعتين.

6.11 بالنسبة لمقياس الشبكات:

من خلال تطبيق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين في هذا المقياس، كالتالي:

جدول (101) نتائج اختبار ت للفروق بين المفتشين والأساتذة في مقياس استعمال شبكات التقويم.

مقياس الشبكات	اختبار Levene's Test Sig	قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية	متوسط العينة		الاحتمال Sig P.valure
				الأولى	الثانية	
	0.846	−7.568	321	53.11	70.88	0.00

يتبين في الجدول (101) أنّ قيمة اختبار التجانس sig = 0.846 وهي أكبر من 0.05 وبذلك نقبل الفرض الصفري، أي المجموعتان متجانستان.

يتضح في الجدول رقم (101) أيضا أن قيمة ت المحسوبة Sig P.valure = 0.00 و هي أصغر من 0.05، وعليه نرفض الفرض الصفري و نقبل الفرض البديل، فتوجد فروق معنوية بين المجموعتين، وبالمقارنة بين متوسطي المجموعتين، يتضح أن متوسط مجموعة المفتشين يقدر بـ 70.88 بينما متوسط مجموعة الأساتذة يقدر بـ 53.11، مما يدل أن الفروق لصالح مجموعة المفتشين.

7.11 بالنسبة لمقياس تعدد الأساليب:

في الجدول رقم (102) تتضح نتائج اختبار التجانس:

جدول (102) نتائج اختبار ت للفروق بين المفتشين و الأساتذة في مقياس استخدام أساليب تقويم متعددة

مقياس تعدد الأساليب	اختبار Levene's Test Sig	قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية	متوسط العينة		الاحتمال Sig P.valure
				الأولى	الثانية	
	0.195	10.081-	321	69.79	94.00	0.000

حسب الجدول (102) فإنّ قيمة sig = 0.195، وهي أكبر من 0.05 و بذلك نقبل الفرض الصفري، فالمجموعتان متجانستان.

ويتبين أيضا أن قيمة P.valure Sig = 0.00 وهي أقل من 0.05، وبالتالي نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفري، وعليه توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة و المفتشين في مقياس استخدام أساليب تقويم متعددة لصالح المفتشين، لأن متوسط المجموعة الثانية أكبر من متوسط المجموعة الأولى (69.79 < 94.00).

من خلال النتائج الموضحة في ما سبق عرضه حول نتائج الفرضية التي تنص "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الأساتذة و المشرفين التربويين في تقدير درجة صعوبة تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي "يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة بالنسبة لمقاييس الحاجة إلى التكوين والجهد المبذول في عملية التقويم المستمر، والوقت المخصص للعملية واكتظاظ الأقسام والتقويم في مواد دراسية متعددة، والتي كانت فيها قيم الاحتمال كلها أكبر من 05 %.

وحسب رأي الباحث فإن اتفاق المفتشين والأساتذة في تقديرهم للصعوبات التي تعرقل تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية، في الجانب التنظيمي متمثلا في الجهد الذي يبذله الأساتذة في عملية التقويم بصفة عامة والتقويم المستمر بكل أشكاله، وفي التوقيت المخصص للتقويم والذي يقتطع أغلبه من الحصة التعليمية التي تقدر في التعليم الابتدائي بـ (45 دقيقة)، وكذلك ما يعرقل التقويم من اكتظاظ الأقسام والتي لا يقل أغلبها عن 30 تلميذا في القسم الواحد، إضافة إلى أن هذه العملية يقوم بها الأساتذة في عدد لا يقل عن 11 مادة دراسية، وهو ما يتعلق بالصعوبات التنظيمية، والصعوبات المتعلقة بالحاجة إلى التكوين في هذه العملية والتي تعتبر مطلبا ضروريا بالنسبة للأساتذة خاصة في جانبه التدريبي؛ لا يشكل خلافا بين الأساتذة والمفتشين والمشرفين على العملية التعليمية التعلمية، إذ يتفقون على أن من أهم معوقات تطبيق التقويم المستمر تعود بالدرجة الأولى إلى المعوقات التنظيمية، حسب ما تؤكده أيضا دراسة حمدي بن هنيدي البلادي (2010/2009).

أما الفروق التي ظهرت بين مجموعتي المفتشين والأساتذة في مقياسي استعمال شبكات التقويم، واستخدام أساليب تقويم متعددة، فيرى الباحث أن مرد ذلك إلى كون التقويم بالشبكات واستخدام متعدد لأساليب التقويم، من المستجدات التي ترافق إدراجها مع المناهج المعاد كتابتها، فتمّ إدراج شبكات التقويم بما فيها بطاقات الملاحظة والمتابعة، وشبكات التصحيح بالمعايير وشبكات تذويت القيم، في عملية تقويم التلاميذ، من العمليات التي جاءت بها المناهج الجديدة؛ وهذا ما رآه المفتشون يشكل صعوبة بالنسبة للأساتذة.

وبالعودة إلى نتائج هذا المقياس مع عينتي الأساتذة والمفتشين، يتجلى أن تقدير المفتشين والأساتذة لفقرات هذا المقياس كانت متباينة عموما، فحل هذا المقياس عند المفتشين في الرتبة الرابعة بين المقاييس السبعة وبتقدير صعوبة من الدرجة المتوسطة، أما متوسطات الفقرات فقد تراوحت بين (2.70 و

3.70)؛ بينما حل هذا المقياس عند الأساتذة في الرتبة السابعة بين المقاييس السبعة وبتقدير سهل، أما متوسطات الفقرات فقد تراوحت بين (2.14 و 2.90).

وظهر التقارب في وجهة نظر العينتين في الفقرتين الثالثة والسابعة، واللتان تنصان على: أميز بين مختلف الشبكات / أصوغ المركّبة المعرفية بدقة، حيث تراوح المتوسط الحسابي للعينتين بين (2.70 و 2.24) بالنسبة للفقرة الثالثة، وبين (2.54 و 2.88) بالنسبة للفقرة السابعة، أما بقية الفقرات فقد كانت المتوسطات متباينة، حيث لم تقل عن (3.09) عند المفتشين ولم تتجاوز (2.88) عند الأساتذة، وهو ما يؤكد هذا الاختلاف.

أما في المقياس الخاص باستخدام أساليب تقويم متعددة، تتجلّى مجموعة من الملاحظات التي يراها الباحث مهمة وأدت إلى الاختلاف بين العينتين؛ بالنسبة للفقرتين الثالثة "أقيم أداء التلاميذ و أسجله على البطاقة" والرابعة "أحلّل نتائج تقييم الأداء وأستخدمها في المعالجة" ويتعلق الأمر بأسلوب التقويم عن طريق الأداء، ويعتبر من الأساليب التي أولتها وزارة التربية أهمية في التقويم المستمر، حيث قدر المفتشون الفقرتين بصعبة، بينما كانت في تقدير الأساتذة بسهلة.

ويظهر الاختلاف أيضا حول الفقرات المتعلقة بأسلوب الواجبات المنزلية، وهو أحد الأساليب التي تركز عليها وزارة التربية، حيث نصّت الفقرات: السادسة "أسجل نتائج الواجبات المنزلية" والسابعة "أستخدم نتائج تحليل الواجبات المنزلية في المعالجة" والثامنة "أحلّل نتائج تقييم الواجبات المنزلية" فكان تقدير المفتشين لها بصعبة وصعبة جدا، بينما لم يتعد تقدير الأساتذة بمتوسط الصعوبة.

كما ظهر الاختلاف أيضا فيما تعلق بأسلوب التقويم عن طريق المشاريع، وبالضبط حول ما نصّت عليه الفقرتان الرابعة عشرة والخامسة عشرة وتنصان على "أسجل نتائج تقييم المشاريع وأحللها" و

"أستخدم نتائج تحليل المشاريع للمعالجة" حيث تم تقديرها بصعبة عند المفتشين ومتوسطة الصعوبة عند الأساتذة.

والاختلاف واضح أيضا في التقويم عن طريق ملف الإنجاز، ويعتبر هذا الأسلوب من المستجدات التي تم اعتمادها لأول مرة مع تنصيب المناهج المعاد كتابتها في السنة الدراسية 2017/2016، ولم يتلقّ الأساتذة حوله تكوينا حسب حدود علم الباحث، وظهر هذا الاختلاف في الفقرات: (16 – 17 – 18) وتنص على: "أستخدم البورتفليو (ملف الإنجاز) كأسلوب لتقويم التلاميذ" و "أحلل نتائج تقييم ملف الإنجاز" و "أقيّم جميع إنجازات التلميذ الواردة في ملف الإنجاز"، فقدّرها المفتشون بصعبة جدا بينما قدرها الأساتذة بمتوسطة الصعوبة وصعبة.

واختلفت العينتان أيضا في تقدير التقويم عن طريق أسلوبي التقويم الذاتي وتقويم الأقران، ويتعلق الأمر بالفقرات (21 – 22 – 23 – 24) والتي تنص على: "أقترح على التلميذ طرقا للتقويم الذاتي" و "أستخدم تقويم الأقران كأسلوب لتقويم التلاميذ" و "أستخدم طرقا متنوعة في تقويم الأقران" وخاصة في الفقرة المتعلقة باستخدام تقويم الأقران في المعالجة، نص هذه الفقرة "أسجل نتائج تقويم الأقران لاستغلالها في المعالجة" حيث كان تقديرها حسب العينتين (4.12 و 2.80) على الترتيب.

تبين مختلف هذه النتائج صعوبة استخدام أساليب متعددة في التقويم المستمر، خاصة من وجهة نظر المفتشين، ويتعلق الأمر بأسلوب التقويم عن طريق الأداء والواجبات المنزلية وأسلوب التقويم عن طريق المشاريع وملف الإنجاز بالإضافة إلى أسلوبي التقويم الذاتي وتقويم الأقران؛ في حين تظهر النتائج أنه لا توجد صعوبة في التقويم بأسلوبي الملاحظة والاختبارات، والتي كانت فيها نتائج العينتين متقاربة في مجملها، باعتبار أن هذين الأسلوبين الأكثر استخداما في جميع المقاربات التي مر بها النظام التربوي الجزائري.

إن إدراج أساليب متعددة في التقويم المستمر وأهمها الملاحظة والأداء والواجبات المنزلية والمشاريع وملف الإنجاز، والتي يتم بها تقويم المتعلم تعويضا للتقويم الذي كان يتم بواسطة الاختبارات الشهرية والفصلية؛ استخدام لعدد من الأساليب يتطلب تكوينا بالدرجة الأولى، وتدريبا ميدانيا للأساتذة، كما تتطلب العملية جهدا مضاعفا من طرفهم؛ في حين أبدى الأساتذة حسب رأيهم أنه لا توجد صعوبة في استخدام أساليب تقويم متعددة، ودرجة متوسطة من الصعوبة في استعمال الشبكات.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصّلت إليها دراسة حمدي بن هنيدي البلادي (2010/2009) التي هدفت إلى معرفة المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، حيث توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمشرفين التربويين عن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر لصالح المشرفين التربويين.

12 الاستنتاج العام:

يُعتبر التقويم المستمر عملية هامة، يمكن من خلالها الكشف عن مواطن القوة لدى التلاميذ، فيسعى الأساتذة على تثمينها وتعزيزها، كما تُعدّ فرصة للتعرف على مواطن ضعفهم، ومن ثَمّ تداركها وعلاجها آنيا، حتّى لا تتراكم تلك الاختلالات، ويصبح من الصعب استدراكها؛ كما يُعدّ التقويم المستمر فرصة يحصل من خلالها الأستاذ على تغذية راجعة حول الاستراتيجيات المختارة وطرق التدريس والأساليب، وحول الوسائل المستخدمة في العملية التعليمية التعلمية.

كما يُعتبر ما قامت به وزارة التربية الوطنية بعد إلغائها للاختبارات الشهرية في المواد الأساسية، والتي تُشكّل عبئا على المتعلّمين والأساتذة والأولياء، وما تنتجه هذه الاختبارات من ضغوط عليهم؛ حيث أدرجت الوزارة بديلا عن ذلك باقتراحها مجموعة من أساليب التقويم المستمر، والتي تُسهم في تقويم المتعلمين تقويما واقعيا، يُسهم في تقديم خدمات توجيهية وتعديلية لمسار تعلّم التلاميذ، من شأنه أن يُجنّبهم أخطاء التقويم التي تعتمد على الاختبارات كأسلوب وحيد في عملية تقويمهم.

إلّا أنّ عملية التقويم المستمر لا تزال بعيدة عن الصورة المأمولة التي يطمح كلّ الفاعلين في قطاع التربية إلى تحقيقها، وقد حاولت هذه الدراسة الموسومة بـ "صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المشرفين التربويين والأساتذة" الكشف عن مصادر تلك الصعوبات، وتقديرها حسب وجهة نظر عينتي الدراسة.

اعتمدت الدراسة على سبعة مقاييس تشتمل على 98 فقرة، طُبّقت على أساتذة ومفتشين يعملون في 35 مقاطعة تربوية بولاية الوادي.

وبعد تحليل نتائج تطبيق تلك المقاييس باستعمال مختلف الأساليب الاحصائية التي تمّت الإشارة إليها في الفصول السابقة، قام الباحث بترتيب الصعوبات حسب أوزانها النسبية تبعا لوجهة نظر المفتشين والأساتذة، حيث اتّفقت العينتان على أنّ من أبرز الصعوبات هي الصعوبات التنظيمية، متمثلة

في الجهد المبذول في عملية التقويم المستمر والذي قدّره المفتشون بصعب جدا، وبوزن نسبي بلغ 85.11 %، وبدرجة صعب ووزن نسبي 70.89 % حسب تقدير الأساتذة، وتُؤكد هذه النتائج أنّ عملية التقويم المستمر خصوصا وعملية التقويم عموما تتطلب جهدا فكريا وجهدا جسميا من الأساتذة.

أما اكتظاظ الأقسام فقد اتّفقت العينتان على مساهمته في صعوبة تطبيق التقويم المستمر، وقد بلغ وزنه النسبي (74.69 و75.26)، حسب تقدير عينتي المفتشين والأساتذة على الترتيب؛ كما اتّفقت هاتان العينتان على أن الصعوبات المتعلقة بالحاجة إلى التكوين والوقت المخصص للتقويم وتعدّد الأنشطة بلغت درجة متوسطة الصعوبة حسب تقدير الصعوبات الذي حدّده الطالب الباحث، ومن أبرز ما خلصت إليه نتائج الدراسة في هذا المجال هو الحاجات التدريبية التي أظهر الأساتذة أنهم بحاجة إلى التكثيف منها وتغليبها على عمليات التكوين التي تُعنى بالتّكوين النظري، وخاصة فيما تعلق بالتقويم المستمر، كالتدريب على استخدام أساليب متنوعة، وبناء الشبكات وتحليلها.

وفي الحين الذي صرّح فيه المفتشون بصعوبات بيداغوجية تتعلق باستعمال شبكات التقويم واستخدام أساليب تقويم متعددة، صرّح الأساتذة بسهولتها، وهذا ما نتج عنه فروق ذات دلالة إحصائية بينهما.

بالنسبة للفروق فقد توصلت الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق بين المشرفين تعزى إلى متغيّر الخبرة في تقديرهم لصعوبات التقويم المتعلقة بحاجة الأساتذة إلى التكوين، ولا بالنسبة للجهد المبذول في عملية التقويم المستمر، كما لا توجد فروق بينهم في الصعوبات المتعلقة بقلة الوقت المخصص لهذه العملية، ولا الصعوبات المتعلقة بالاكتظاظ في الأقسام أو التقويم في عدة مواد دراسية، و ليست هناك فروق بينهم أيضا في صعوبات استخدام شبكات التقويم؛ بينما توجد فروق بين المفتشين دالة إحصائيا في تقديرهم للصعوبات المتعلقة باستخدام الأساتذة لأساليب تقويم متعدّدة في التقويم المستمر، لكنها لا تعزى لمتغير

الخبرة وربما لمتغيرات أخرى، لأن الفروق بين هذه المجموعات كانت لذوي الأعلى خبرة مرة وللأقل خبرة مرّة أخرى.

أمّا بالنسبة للفروق بين الأساتذة في تقديرهم لصعوبات تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية تُعزى إلى متغيّر الخبرة، فخلصت الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا في تقديرهم للصعوبات المتعلّقة بالحاجة إلى التكوين والوقت المخصص لعملية التقويم المستمر، والتقويم في عدّة مواد دراسية، ولا توجد فروق في تقديرهم لصعوبات استعمال شبكات التقويم، ولا استخدام أساليب تقويم متعددة؛ بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهم في تقديرهم للصعوبات المتعلقة بالجهد المبذول لصالح الأساتذة الأكثر خبرة، وتوجد فروق أيضا معنوية في تقدير الصعوبات المتعلقة باكتظاظ الأقسام تعزى للأكثر خبرة أيضا.

وبناء على النتائج التي توصل لها الطالب الباحث، فيقترح بعض الحلول للتغلّب على المعوقات ولكي يطابق الواقع المأمول:

- الاستمرار في تبني التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية، والسعي إلى تطويره وفق الأسس العلمية والتربوية والنتائج الميدانية لمختلف الدراسات التي أجريت حوله محليّا وعربيّا وعالميا.
- العمل على ترشيد جهد الأستاذ من خلال تخفيف بعض أعباء عمليات التقويم عن طريق تكليف خبراء في المناهج ببناء بطاقات المتابعة وشبكات التصحيح بالمعايير، أو يشارك المفتشون الأساتذة عن طريق تشكيل لجان على مستوى المقاطعات التربوية لبناء هذه الشبكات، ويقوم الأستاذ بتطبيقها مع المتعلمين.
- السعي إلى تقليل اكتظاظ التلاميذ داخل الأقسام، عن طريق بناء هياكل جديدة و الزيادة في مناصب العمل المفتوحة في كل سنة.

- تغليب عملية التدريب على حساب عملية التكوين، بإخضاع الأساتذة في العمليات التكوينية على دورات تدريبية على التقويم بمختلف مراحله (التخطيط، التنفيذ، التحليل).

- التفكير في تصميم برامج إلكترونية تُصبّ فيها نتائج بطاقات الملاحظة و شبكات التصحيح، وتحليلها بينما يتفرغ الأستاذ لمعالجة التلاميذ الذين لم ترس لديهم الكفاءات على ضوء نتائج هذه البرامج.

- خلق مناصب عمل جديدة في مؤسسات التعليم الابتدائي، من خريجي تخصص الإعلام الآلي يكلفون بصب النتائج اليومية و المقطعية، و تزويد الأساتذة بالنتائج، بدل أن يكلفوا بها.

- ضرورة إعادة النظر في إسناد أقسام التعليم الابتدائي إلى الأستاذ في كل المواد، و استحداث نظام التخصص الذي كان معمول به سابقا، أساتذة للمواد العلمية و مواد الإيقاظ الفني، و أساتذة للمواد الأدبية و الاجتماعية. لتخفيف عبء تعدد الأنشطة (المواد).

كما يقترح الباحث ضرورة إجراء دراسات مماثلة تستقصي آراء الأساتذة الذين ينفذون هذه المناهج، والكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر.

قائمة

المراجع

قائمة المراجع العربية:

القرآن الكريم.

أبا حسين، وداد عبد الرحمن (2007) استخدام ملفات الأعمال (البورت فوليو) كأداة بديلة لتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلمحلقة نقاش. الرياض: جامعة الملك سعود . متوفر على موقع المكتبة الالكترونية. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.(https://books.google.dz/books؟)

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (2003)*لسان العرب المحيط . المجلد الخامس (القاف و الميم)* . بيروت، لبنان: دار صادر.

أبو جلالة، صبحي حمدان (1999). *اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي و بناء الاختبارات و بنوك الأسئلة*. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.

أبو رياش، حسين محمد (2007). *التعلم المعرفي*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو سل، محمد عبد الكريم (1999). *مناهج الرياضيات و أساليب تدريسها في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية*. عمان، الأردن: دار الفرقان.

أبو شعيرة، خالد و آخرون. (2010). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث* (العلوم الانسانية)، مجلد 24(3). 753 – 797.

أبو علام، رجاء (2001). *النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات* "ورقة عمل" *المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي*. القاهرة في 22-24 ديسمبر 2001 ص 93-119.

أبو ناصر، فتحي محمد و المطرب، خالد بن سعد (2014). تجربة التقويم المستمر في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لوزارة التربية و التعليم بالمملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية من وجهة نظر مديريها. *مجلة العلوم التربوية و النفسية*، المجلد 15، العدد 2، يونيو 2014 ص ص 13 – 49.

أبو لبدة، سبع محمد (1987). *مبادئالقياسالنفسيوالتقييمالتربوي*.ط5 . عمان: جمعية عمال

المطابع التعاونية.

أحمد، سعد جلال (2008). *مبادئ القياس النفسي*. ط1. القاهرة. مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج و طرق التدريس، 2014، ص 9 مقدمة في الأنشطة اللاصفية الاجتماعية.http://www.damanhour.edu.eg/pdf/edufac

أم بوسعيدي، عبد الله خميس و الراشدي، ثريا بنت حمد (2009). صعوبات تطبيق التقويم التكويني في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المجلد 10 العدد 2. يونيو 2009. جامعة سلطنة عمان. ص147-166.

أوحيدة، علي (2003). التدريس الفعال بواسطة الكفاءات(السند التربوي للمعلمين). د ط. باتنة. الجزائر: مطبعة الشهاب.

أوزي، أحمد (2015).التعليم والتعلم الفعال –نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ–*مجلة علوم التربية*، الدار البيضاء، 2015 ،ص 75

باهي، مصطفى حسين و النمر، فاتن زكريا (2004). *التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مبادئ ونظريات وتطبيقات*. القاهرة، مصر :مكتبة الانجلو المصرية.

البركاتي ، نيفين حمزة (2008).فعالية استخدام ملف الإنجاز على أداء طالبات الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى. *مجلة القراءة والمعرفة* جامعة عين شمس. العدد 85 ج 2. ص ص183- 230.

بشايرة، أحمد (1983). التقويمفيالتربية.*رسالةالمعلم*.الأردنعدد4،مجلد2.

بلقيدوم، بلقاسم (2015) مساهمة نقدية لاستعمالات مصطلح الكفاءات في المجال التربوي من الناحية النظرية و الابستمولوجية. *مجلة العلوم الاجتماعية*. العدد 21 ديسمبر 2015. ص ص 11- 28.

بلمرسلي، بكي (د س). *المقاربة بالكفاءات*. وزارة التربية الوطنية.

بن بوزيد، بوبكر (2009). *إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات*. ط 1. الجزائر: دار القصبة للنشر.

بن دريدي، فوزي (2002). *الوافي في التدريس (التدريس بالكفاءات)*. عين مليلة.

الجزائر: دار الهدى.

بن زهرة ، الغالي (2016/2015). *التقويم التربوي*، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين موظفي التربية و تحسين مستواهم.

بن سي مسعود، لبنى (2008). *واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات*. رسالة ماجستير في العلوم التربوية غير منشورة. جامعة قسنطينة.

بوبكري، محمد لحسن و آخرون (2006–2007). *المقاربة بالكفاءات وصف و تحليل*. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم.

بوسعدة، حلومة (2002/ 2003). *المقاربة بالكفايات في الوسط المدرسي التونسي*. تونس: المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر.

بوعلاق، محمد (2004). *مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات*. البليدة الجزائر: قصر الكتاب.

تمار، ناجي و بن بريكة، عبد الرحمن (د س). *المناهج التعليمية و التقويم التربوي*.

التميمي، خالد بن حسن شيبان (1999). *أثر كل من نوع المحكم و طول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع يقيس الكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الأعداد بالصف السادس الابتدائي بمدينة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

التوجيري، عبد العزيز عبد الرحمن. (2013). تقويم تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.
https://platform.almanhal.com/Files/2/44618

جابر، جابر عبد الحميد (2005). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس*. القاهرة : دار الفكر العربي.

جابر، جابر عبد الحميد(1999). *استراتيجيات التدريس و التعلم*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر، عبد الحميد (1998). *التعلم ذلك الكنز الكامن*. ط 1. دار النهضة العربية للنشر و التوزيع.

جامع،حسن حسيني(1986) . *التعلم الذاتي وتطبيقات تربوية*. الكويت:مؤسسة الكويت

للتقدم العلمي.

جبين، عبد الوهاب (2009). *تقييم الأداء في الإدارات الصحية بمديرية الشؤون الصحية بمحافظة الطائف*. سوريا: جامعة سانت كليمنتس العالمية.

الجهني، فايز بن سويلم(2008). *أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

جواهري، سمير (2018). طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. *مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية*. مركز جيل البحث العلمي. العام 5 العدد 47. ص 61- 75

حاجي، فريد (2005). *المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية*. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

حاجي، فريد (2005). *بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات*. د ط. الجزائر: دار الخلدونية للنشر و التوزيع

الحارثي، صلاح ردود (2009). *التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق*.ط 1 جدة:مكتبة الملك فهد.

حثروبي، محمد الصالح (2002). *المدخل إلى التدريس بالكفاءات*. عين مليلة- الجزائر: دار الهدى للطباعة و النشر، والتوزيع.

حثروبي، محمد الصالح (1999). نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته. د ط. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.

الحريري، رافدة (2008). *التقويم التربوي*. ط. د . عمان، الأردن: دار المناهج.

حسني عبد الرحمن (2010). *أثر استخدام الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم*. دراسة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح العليا.

حمدان، محمد زياد (1980) *تقييم التعلم أسسه و تطبيقاته*. بيروت: دار العلم للملايين.

الخريسات، سمير (2013). *أساليب التقويم وأدواته*. د ط، البحرين: وزارة التربية والتعليم.

خضر، فخري رشيد (2000) *التقويم التربوي*. ط1. الامارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

الخضير، خضير سعود (1996). طرق وأساليب تقويم وتحصيل الطلاب. *مجلة التربية*. اللجنة الوطنية القطريةللتربيةوالثقافة،عدد2.ص118 .

خطوط، رمضان (2010/2009). *استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم و الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق*. رسالة ماجستير في العلوم التربوية غير منشورة. جامعة المسيلة.

الدريج، محمد (2002). الكفايات في التعليم (السلسلة الشهرية المعرفة للجميع). المغرب: مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء. العدد 16

دعمس، مصطفى (2010). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته*. ط 1. عمان: دار غيداء للنشر و التوزيع.

دليل التربويين الدوليين (2008) دليل التعلم المبني على المشروع

الدمرداش ، سرحان عبد الحميد (1977). *المناهج المعاصرة*. الكويت: دار النهضة العربية.

الدوسري، راشد لبيب (2004). *القياس و التقويم التربوي الحديث*. ط 1. الأردن: دار الفكر.

الدوسري، فيحان عبد الله سعود (2016). *دراسة حالة مادة الرياضيات للصف السادس الابتدائي*. دائرة المكتبة الوطنية. المملكة الأردنية الهاشمية.

الديب، خنساء فاروق و آخرون (2014) أثر التقويم الذاتي على كل من الدافع لتعلم مادة التربية الموسيقية و مستوى التحصيل فيها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، دراسة حالة بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة العلوم الانسانية*. كلية التربية قسم العلوم التربوية جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا العدد 2.

الديب، فتحي (2000). التقويم وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي. *مجلة العلوم التربوية*. العدد 1. ص 122-135.

ديشي، بيير (2003). *تخطيط الدرس لتنمية الكفايات*. ترجمة عبد الكريم غريب. المغرب: منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة .

ذوقان، عبيدات (1999).البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه. عمان: دار مجدلاوي للنشر.

الرازي، محمد بن أبي بكر (1995). *مختار الصحاح*. بيروت. لبنان: دار المعاجم.

ري برنارد و آخرون (2015). *الكفاءات في المدرسة تعلم و تقويم*. ترجمة: بن حبيلس، مصطفى و لعليبي، رعاية إبراهيم. الجزائر: المركز الوطني للمطبوعات المدرسية.

الزبيدي، عوض أحمد كريدم (2011). واقع استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث.
(https://platform.almanhal.com/Reader/2/88532)

الزبيدي، هيثم كامل (2003). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. ط 1. الإمارات العربية المتحدة العين: دار الكتاب الجامعي.

زروق، لخضر (2003). *تقنيات الفعل التربوي و مقاربة الكفاءات*. الجزائر: دار هومة.

الزهراني، محمد بن راشد (2008). *تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم*. رسالة دكتوراه منشورة. مكة المكرمة جامعة أم القرى:كلية التربية.

زيتون، حسن حسين (2007). *أصول التقويم و القياس التربوي المفهومات والتطبيقات*. الرياض المملكة العربية السعودية: الدار الصولتية.

زيتون، عايش محمود (2007). *النظرية البنائية و استراتيجية تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

الزيود، نادر فهمي و العليان، هشام عامر (2005). *القياس و التقويم في التربية*. ط 3. عمان. الأردن: دار الفكر للنشر و التوزيع.

سالم، مهدي محمود، والحليبي، عبداللطيف بن حمد(1998).*التربية الميدانية وأساسيات التدريس*. الرياض: مكتبة العبيكان.

ستر الرحمن، نعيمة (2017/2016). *مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي*. دراسة مقدمة لنيل دكتوراه العلوم تخصص إدارة تربوية. كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية. جامعة سطيف 2

سعادة، جودت و إبراهيم، عبد الله (1997). *المنهج الدراسي في القرن الحادي*

والعشرين. بيروت:مكتبة الفلاح.

سعادة، جودت أحمد (1984). *مناهج الدراسات الاجتماعية*. بيروت: دار العلم للملايين.

السميري، لطيفة بنت صالح (2004). استخدام ملف (بورت فوليو) الطفل الإلكتروني في تقويم أدائه بمرحلة رياض الأطفال.*مجلة كلية التربية*. جامعة الإمارات العربية المتحدة. السنة 19 العدد 21. ص ص109-147.

شطناوي، عبد الكريم محمد (2007) الكفايات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص معلم مجال (علمي و أدبي) في كلية التربية بعبري/ سلطنة عمان، من وجهة نظر المعلمات المتعاونات في مدارس الظاهرة جنوب.*مجلة دراسات تربوية و نفسية*. المجلد 1 العدد 1. ص 119-158.

شعراوي،إحسان مصطفى (1985). أثر ادراك الأهداف التعليمية، على التحصيل في الرياضيات. *مجلة التربية المعاصرة*.عدد 3 ص 152

شعلة، الجميل محمد عبد السميع (2000). *التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات و تطلعات*. دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

شوق ، محمود أحمد (1989). *الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات*. الرياض: جامعة الرياض.

الشيخ، تاج السر عبد الله و آخرون (2004). *القياس و التقويم التربوي*. الرياض المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشيد.

الصراف قاسم (2002). *القياس و التقويم في التربية و التعليم*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الصعيدي، عمر بن سالم بن محمد (2004). *ممارسة معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية. جامعة أم القرى.

الصلال، منيرة وآخرون (2014). *بعض نماذج التقويم عند الغرب. مقرر تقويم المنهج المستوى الرابع*. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية

الصيخان، علي بن محمد بن ناصر (2010/2009). *معوقات تطبيق التقويم المستمر لمهارات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في منطقة*

القصيم من وجهة نظر المشرفين التربويين و المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ضيف، عبد الله (2010). *بيداغوجيا الإدماج مقاربة تدبيرية*. ط 1. مطبوعات الهلال. وجدة.

طريبة، محمد عصام (2008). *أساليب و طرق التدريس الحديثة*. ط1. الأردن: دار حمو رابي للنشر و التوزيع.

طنطاوي ، دنيا محمود (1982). *استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية*. الكويت: مكتبة الفلاح.

الظاهر، زكريا محمد (2002). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. ط1. الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

العايب، نورة (2015). المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية. *مجلة العلوم الانسانية*. المجلد أ العدد 43. ص ص 321- 331.

عبد الرحمن، سعد (1998). *القياس النفسي النظرية والتطبيق*. مصر، الجيزة: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

عبد الرؤوف، طارق و المصري، إيهاب عيسى (2014). *علم النفس المدرسي*. ط 1. القاهرة. مصر: مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع.

عبد الموجود، محمد عزت وآخرون (1981). *أساس المنهج و تنظيماته*. القاهرة: دار الثقافة.

العبسي، محمد (2010). *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*. ط 1. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

عبيد، وليم (2004). *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير*. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

عبيدات، سليمان أحمد (1987). *القياس والتقويم التربوي*. ط1. الأردن: جمعية عمال المطابع التعاونية.

عرفان، خالد محمود (2005). *التقويم التراكمي الشامل البرتو فوليو ومعوقات استخدامه في مدارسنا*.ط1.القاهرة: عالم الكتب.

العطوي، آسيا. (2010/2009). *صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بولاية سطيف*. ماجستير غير منشورة. كلية الآداب و العلوم الاجتماعية. جامعة سطيف. الجزائر.

عفانة، عزو و اللولو، فتيحة (2004). *المنهاج المدرسي، أساسياته واقعه أساليب تطويره*. غزة: الجامعة الاسلامية.

عقيلان، إبراهيم(2000). *مناهج الرياضيات و تدريسها* . عمان: دار المسيرة.

علام، صلاح (2002). *القياس و التقويم النفسي التربوي أساسياته وتطبيقاته و توجيهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين (2007). *التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة : دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (2007). *القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

علام، صلاح الدين محمود (2004). *التقويم التربوي البديل : أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علوان، يحي (2007). التقويم والقياس التربوي و دوره في إنجاح العملية التعليمية. *مجلة العلوم الانسانية*. جامعة محمد خيضر بسكرة. العدد 11. ص ص 9- 31.

عمر سليمان، أمل نصر الدين (2013).*تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات و أثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم على الويب*. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني و التعلم عن بعد الرياض.

العمري، عوض (2002). *العوامل المؤثرة على تقويم البرامج التدريبية بمعهد الإدارة العامة المملكة العربية السعودية دراسة ميدانية على المركز الرئيس للمعهد*. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.

عواريب، الأخضر و الأعور، إسماعيل (2013). التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات. *مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية* جامعة قاصدي مرباح ورقلة. عدد خاص. ص ص 561 – 587).

عودة، أحمد (2001). *القياس و التقويم في العملية التدريسية*. ط 5. الأردن: دار الأمل.

عيد، سعاد محمد (2013). *تخطيط السياسة التعليمية و التحديات الحضارية المعاصرة*. ط 1. مكتبة الأنجلو مصرية.

عيد، غادة خالد (2006). *القياس والتقويم التربوي مع تطبيقات برنامج spss*. ط1.الكويت: مكتبة الفلاح.

غريب، عبد الكريم (2004). *بيداغوجيا الكفايات*. ط 5. منشورات عالم الكتب.

الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد. *العين*. تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السّامرائي، ج4، سلسلة المعاجم والفهارس.

فرحاوي، كمال (2011). نظام التعليم بالكفاءات، ماهيته و مكوناته في المدرسة الجزائرية. *مجلة دراسات نفسية وتربوية مخبر تطوير الممارسات النفسية*. عدد جوان 2016. ص 142- 155.

الفريق الوطني للتقويم (2004). *استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري، إدارة الامتحانات والاختبارات*. الأردن: وزارة التربية والتعليم.

فؤاد، سعد سعود و صالح، يمينة. (2015). صعوبات التقويم و التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية في التعليم المتوسط. *مجلة الإبداع الرياضي*. العدد18. ص ص 334 – 354.

القرشي، عبد الفتاح (1986).اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب. *مجلة رسالة الخليج العربي*. عدد18 ص 3 –33.

قلي، عبد الله، و حناش، فضيلة (2009). *التربية العامة إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات*. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

كاظم، علي مهدي (2001) *القياس والتقويم في التعليم والتعلم*. ط1. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

كمراوي، فاطمة و آخرون (2006). *المقاربة بالكفاءات: إجراءات عملية* . الرباط: وزارة التربية الوطنية المغربية.

لبصيص ، خالد (2004). *التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف*. الجزائر: دار التنوير للنشر و التوزيع.

لبيب، رشدي، وجابر عبد الحميد جابر، ومنير عطا الله (1983). *الأسس العامة للتدريس*. بيروت: دار النهضة العربية.

لبيض، عبد المجيد (2008). تقويم الكفاءة: مفهوم جديد في التدريس. *مجلة العلوم الانسانية*. المجلد أ العدد 30. ص ص 49 – 65.

لجنة التقييم والامتحانات(2004).الكفاية.المجلة التربوية.المركز التربوي للبحوث والانماء– بيروت. العدد 30. ص2

اللحية، الحسن (2011). *الكفايات في علوم التربية*. إفريقيا الشرق.

لكحل، لخضر (2011). المقاربة بالكفاءات: الجذور و التطبيق. *مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية*. العدد 4. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. ص 72– 90

مازن، عبد الهادي أحمد و الطائي، مازن هادي كزار (2015). *قراءات متقدمة في التعلم و التفكير، مدخل في علوم الحركة لطلبة كليات و معاهد التربية الرياضية*. دار الكتب العلمية.

متولي، عصام الدين عبد الله (2007). *طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق*. ط1 الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

المجاهد، سالم امحمد (2013). *نحو رؤية جديدة لإصلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا*.*المجلة الجامعة*. المجلد 2 العدد 15. صص 233– 260.

محمد السيد علي، (2011). اتجاهات و تطبيقات حديثة في المناهج و طرق التدريس، ط 1. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

محمد بن يحي، زكريا و عباد، مسعود (2006). *التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات و المشاريع و حل المشكلات*. الحراش. الجزائر: INFPE.

مختار، عمر أحمد (2008). *معجم اللغة العربية المعاصر*. المجلد الأول، ط1. القاهرة: عالم الكتب.

المري، إسماعيل محمد (2009). *محاضرات في مبادئ التقويم التربوي*. السعودية: جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مزياني، الوناس (2011). بين الكفاءة و الكفاية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، *مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية* عدد خاص جامعة قاصدي مرباح ورقلة. ص ص 64- 71

مسعودي، أمحمد (2016، ديسمبر)، صعوبات تقويم المعلمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلمين بولاية مستغانم، *مجلة دراسات نفسية و تربوية*. 17. 87- 98

المشوخي، حمد سليمان (2002). *تقنيات ومناهج البحث العلمي*. ط 1. القاهرة: دار الفكر العربي.

معلوف، لويس(1973). *المنجد في اللغة و الأعلام*. بيروت: دار المشرق.

معمرية، بشير (2007). *القياس النفسي وتصميم أدواته*. ط1. الجزائر: منشورات الحبر لنشر والتوزيع.

مكتب ليونسكو (2008). *استراتيجيات التدريس وأنشطة التعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات*.

الملحم، إسماعيل (1996). التقويم أثناء الحصة الدراسية، *مجلة التربية*. اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة. العدد 118. ص148

المملكة المغربية (2009). *دليل المقاربة بالكفايات*، الدار البيضاء-المغرب: مكتبة المدارس.

مندور، عبد السلام فتح الله (2005). *التقويم التربوي*. الرياض المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.

منسي، محمود عبد الحليم (1997). *التقويم التربوي*. د ط. الإسكندرية:دار المعرفة الجامعية.

مهيدات، عبد الحكيم و المحاسنة، إبراهيم (2009). *التقويم الواقعي*، ط 1. عمان: دار جرير للنشر و التوزيع.

المير، خالد وآخرون (1996). *الوسائل التعليمية – التقويم التربوي*. سلسلة.

الناجم، محمد بن عبد العزيز بن عبد المحسن (2000). *واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية

التربية. جامعة الملك سعود.

نبيل السيد محمد (2013). تصميم حقيبة إلكترونية وفق التعلم القائم على المشروعات لتنمية مهار ات حل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية*. جامعة بنها كلية التربية النوعية قسم تكنولوجيا التعليم

نشواتي، عبد المجيد (1993). *علم النفس التربوي*. ط 6. الأردن: دار الفرقان.

النمر، مصطفى دعمس (2009). *استراتيجيات التقويم الحديث و أدواته*. الأردن: دار غيداء.

هاشم، كمال الدين محمد و الخليفة، حسن جعفر (2015). *التقويم التربوي مفهومه – أساليبه – مجالاته – توجهاته الحديثة*. ط 5. الرياض: مكتبة الرشد.

هاملين، دانيال (2011) "أهمية وحدود البيداغوجيا بواسطة الأهداف"
http://qattanfoundation.org/sites/default/files/u2/roaa_34_2011_012.pdf

هاملين، ميريو بيرنو وآخرون (2013). *قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها* ترجمة: عزالدين الخطابي. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة .

هني، خير الدين (2005). *مقاربة التدريس بالكفاءات*. ط 1. مطبعة ع/بن.

الهويدي، زيد (2008). *الأساليب الحديثة في تدريس العلوم*. العين: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية السورية (2014) الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، لبنان: ذوق مصبح مر كز البحوث التربوية.
http://new.damascusuniversity.edu.sy/faculties/edu/images/ stories/ne ws/wl.pdf

وزارة التربية الوطنية (1982). المنشور الوزاري رقم 1098 المؤرخ في 1982/10/09

وزارة التربية الوطنية (1999). إضبارة الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة. الجزائر

وزارة التربية الوطنية (1) (2016).*الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية في التعليم الابتدائي*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (10) (2011). *الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الرابعة*.

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (11) (2016). *الوثيقة المرافقة لمنهاج الرياضيات السنة الأولى متوسط*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (1987). المنشور الوزاري رقم 343 المؤرخ في 1987/10/21.

وزارة التربية الوطنية (1989). المنشور الوزاري رقم 9 المؤرخ في 1989/08/09.

وزارة التربية الوطنية (1990). المنشور الوزاري رقم 223 المؤرخ في 1990/10/17.

وزارة التربية الوطنية (1991). المنشور الوزاري رقم 33 المؤرخ في 1991/02/12.

وزارة التربية الوطنية (1993). المنشور الوزاري رقم 186 المؤرخ في 1993/09/01.

وزارة التربية الوطنية (1998). المنشور الإطار رقم 1011 المؤرخ في 1998/08/12.

وزارة التربية الوطنية (2000). المنشور التطبيقي رقم 253 المؤرخ في 2000/09/05

وزارة التربية الوطنية (2005). المنشور الإطار رقم 2039 المؤرخ في 2005/03/13 .

وزارة التربية الوطنية (2005). المنشور التطبيقي رقم 05/26 المؤرخ في 2005/03/15 المعدل.

وزارة التربية الوطنية (2006). المنشور التطبيقي رقم 06/128 المؤرخ في 2006/09/02 المعدل.

وزارة التربية الوطنية (2010). *النشرة الرسمية للتربية، التقويم و القبول و التوجيه في النظام التربوي الجزائري*. ج 2. الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق.

وزارة التربية الوطنية (2015). المنشور الوزاري رقم: 193/ 15 المؤرخ في: 21/ 10/ 2015.

وزارة التربية الوطنية (2015). المنشور الوزاري رقم: 271/ 15 المؤرخ في: 07/ 12/ 2015 .

وزارة التربية الوطنية (2017). المنشور الوزاري رقم: 17/1066 المؤرخ في 2017/10/12.

وزارة التربية الوطنية (2017). المنشور الوزاري رقم: 17/221 المؤرخ في: 2017/10/11.

وزارة التربية الوطنية (5) (2016). *الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (7) (2012). *منهاج التربية البدنية و الرياضية للتعليم المتوسط*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (8) (2011). *منهاج التربية الاسلامية السنة الخامسة ابتدائي*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (9)(2003). *الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية 3 (2016)*الوثيقة المرافقة للمواد الاجتماعية مرحلة التعليم المتوسط* (2)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2009.) *دليل بيداغوجيا الادماج* . الدار البيضاء : مكتبة المدارس .

وزارة التربية الوطنية(2) (2016). *الوثيقة المرافقة للمواد الاجتماعية مرحلة التعليم المتوسط*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية(4) (2003). *الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية ابتدائي*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2015). *مشروع منهج الطور الأول من التعليم الابتدائي*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (ي) (2016). *مقدمة الوثيقة المرافقة للتعليم المتوسط*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (1) (2009). *الدليل المنهجي لإعداد المناهج*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2) (2009). *الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (3) (2009). المرجعية العامة للمناهج. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (أ) (2016). *مناهج التعليم الابتدائي*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (ب) (2016). *الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الاسلامية السنة الثالثة ابتدائي*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (ج) (2016). *البرامج الدراسية للطور الأوّل من مرحلة التعليم الابتدائي*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (ح) (2016). *الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية المدنية والتاريخ و الجغرافيا*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (د) (2016). *الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الثالثة*.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (ز) (2016). *منهاج الرياضيات مرحلة التعليم الابتدائي*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (ط) (2016). *الوثيقة المرافقة لمناهج التاريخ والجغرافيا التعليم المتوسط*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (ك) (2016). *الوثيقة المرافقة لمناهج التربية التشكيلية السنة الرابعة ابتدائي*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (ن) (2016). *الوثيقة المرافقة للرياضيات السنة الثالثة ابتدائي*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (ه) (2016). *الوثيقة المرافقة للتربة البدنية السنة الثالثة ابتدائي*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (و) (2016). *دليل كتاب الرياضيات والتربية العلمية السنة الأولى ابتدائي*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي (2004). *الوثيقة المرافقة لمناهج : رياضيات، علوم الطبيعة والحياة ،العلوم الفيزيائية والتكنولوجية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي (2016). *دليل الأستاذ السنة الأولى*

ابتدائي لمادتي الرياضيات و التربية العلمية. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي والتقني (2006). *المناهج والوثائق المرافقة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية وآدابها*. الجزائر: مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الثانوي (2006). *منهاج مادة الاقتصاد و المناجمنت السنة الثانية ثانوي*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة المعارف (1998).*دليل التقويم المستمر*. السعودية:إدارة التقويم والقياس.

وعلي، محمد الطاهر (2006). *بيداغوجية الكفاءات*. الجزائر: دار الكتب العلمية.

وهبى، السيد (2001). *تقويم جودة التعليم والتعلم*."ورقة عمل" المؤتمر العربي الأول، الامتحانات والتقويم التربوي:رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة: 22-24 ديسمبر 2001ص219-244 .

قائمة المراجع الأجنبية:

Boud, D. (2000) .Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. Studies in Continuing Education, 22(2), 151-167 file:///C:/Users/chikhfareh/Downloads/BSSustainableassessmentrevisitedacceptedversion.pdf

Bouquet. Alban (2013). Améliorer l'efficacité de l'évaluation de la formation en entreprise mémoire de recherche sous la direction de Patricia Tavignot université de Rouen. P16 http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires_masterICF/textes/memoire_bouquet_alban_20003311_ICF_2013.pdf

Cooper, H, &All, (1987-2003). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, Review of Educational Research Spring 2006, Vol. 76, No. 1, pp. 1–62 http://rer.sagepub.com/content/76/1/1

Dictionnaire Larousse(1984). première édition, Paris

Gérard. François-Marie (2006). L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la reforme éducative en Algérie. In la reforme de l'éducation et innovation pédagogique. ONPS. http://www.bief.be/docs/divers/unesco_algerie2_070226.pdf

Grangeat. M(2014). Connaître les principes de l'évaluation formative. file:///C:/Users/chikhfareh/Downloads/principes%20eval%20form_Grangeat.pdf

Hamline. D (1982). Les Objectifs pédagogiques en formations Initialeet formation continue , ED E..F.S.F entreprise moderne d'édition , Paris.P 158 http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Documents/esf/les_objectifs_pedagogiques.pdf

Hebert, Elizabeth, A(1992)."Portfolios Invite Reflection From Studentsand Staff". Educational LEADERCHIP. May 1992. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199205_hebert.pdf

Kimmons. Kanita Ducoux(1999). ASSESSMENT CONCEPTIONS AND PRACTICES OF FIRST-YEAR SECONDARY MATHEMATICS TEACHERS. A Disserttion Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree DOCTOR OF PHILOSOPHY ATHENS, GEORGIA. https://getd.libs.uga.edu/pdfs/ducloux_kanita_k_200908_phd.pdf

Kristina P. Hinzman(1997).Use of Manipulatives in Mathematics at the Middle School Leveland Their Effects on Students' Grades and Attitudes. Salem-Teikyo University P 33-34 https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411150.pdf

Laure Endrizzi,Olivier Rey (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. Revue de littérature qui appartient à la collection des Dossiers d'actualité de la veille scienti.

http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/39-novembre-2008.pdf

Le Boterf. Guy (2001). Construire les campétences individuelles etcollectives. 7 eme Édition d'organisation .Paris

https://www.eyrolles.com/Chapitres/9782212562255/9782212562255.pdf

Legault. François (1998- 1999). L'évaluation institutionnelle en éducation: une dynamique propice au développement. l'état et les besoins de l'éducation Rapport annuel.

https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann99.pdf

MERIEU. Philippe(1987). Apprendre …oui mais comment? ESF, Paris.

https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/wp-content/uploads/sites/46/2017/07/NDL_HERNU_2015-5.pdf

Ministère de l'Éducation (2010). ÉVALUATION DU RENDEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT. Guide des exigences et des modalités. Ontario

http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/pdfs/tp_manual_french_september2110.pdf

Perrenoud, P. (1999). L'école saisie par les compétences. (D. Boeck, Éd.) Quels avenir pour les compétences

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html

Poumay. Marianne. Et all(2017). Organiser la formation à partir des compétences Pédagogies en développement Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. P 20

https://www.decitre.fr/media/pdf/feuilletage/9/7/8/2/8/0/7/3/9782807307858.pdf

Roegiers X (2000). Une pédagogie de l'intégration: Compétences et integration des acquis dans l'enseignement ،Ed. De Boeck. P.68

Roegiers, Xavier (2006) : La pédagogie de l'intégration en bref. Rabat. MEM

http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf

Romainville et autres(2001). l'école démocratique , n° 7, juillet-septembre, Paris

http://attaceducidf.gardiendutemps.org/docshtm/nicohirtt-approchecomp.htm

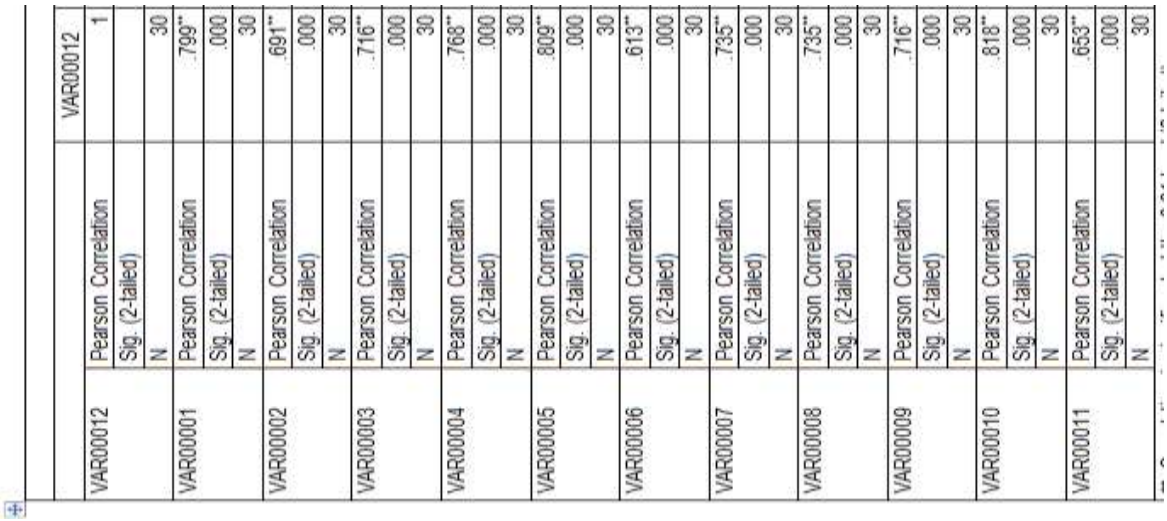
Wride. Michael(2017) Guide to Self-Assessment. ACADEMICPRACTICE AND relearning (CAPSL) RESOURCES.

https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Guide%20to%20Student%20Peer%20Assessment.pdf

الملاحق

تابع الملحق رقم (01) لنتائج الاتساق الداخلي لعينة المفتشين في جميع المقاييس.

1- الاتساق الداخلي لمقياس التكوين عينة المفتشين:



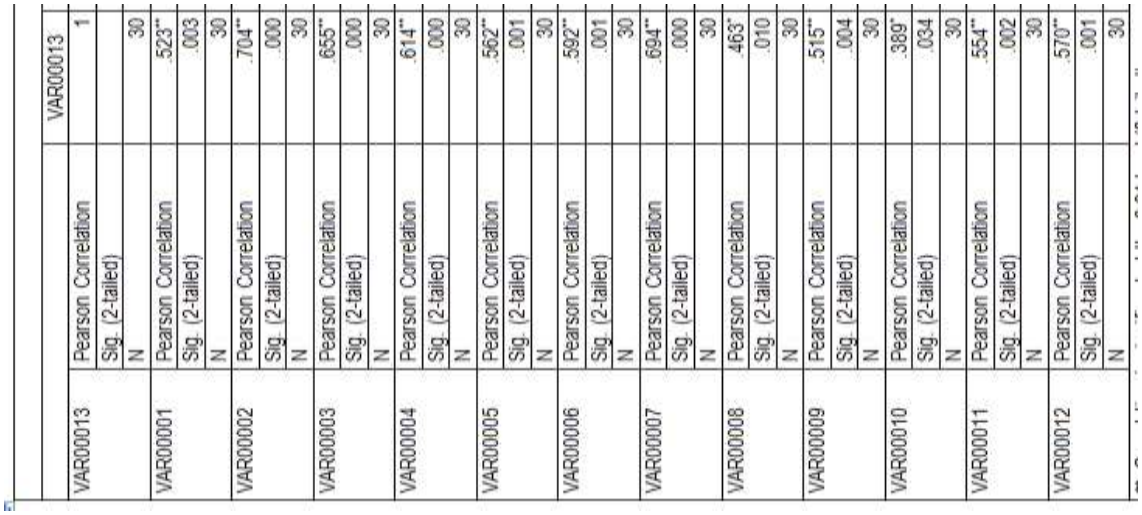
		VAR00012
VAR00012	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
VAR00001	Pearson Correlation	.799**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.691**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.716**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.768**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.809**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.613**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.735**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00008	Pearson Correlation	.735**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.716**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00010	Pearson Correlation	.818**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00011	Pearson Correlation	.653**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

2- الاتساق الداخلي لمقياس الجهد عينة المفتشين:



		VAR00010
VAR00010	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
VAR00001	Pearson Correlation	.541**
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.575**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.764**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.657**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.699**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.756**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.809**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00008	Pearson Correlation	.771**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.442*
	Sig. (2-tailed)	.015
	N	30

3- الاتساق الداخلي لمقياس التوقيت عينة المفتشين:



		VAR00013
VAR00013	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
VAR00001	Pearson Correlation	.523**
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.704**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.655**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.614**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.562**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.592**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.694**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00008	Pearson Correlation	.463*
	Sig. (2-tailed)	.010
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.515**
	Sig. (2-tailed)	.004
	N	30
VAR00010	Pearson Correlation	.389*
	Sig. (2-tailed)	.034
	N	30
VAR00011	Pearson Correlation	.554**
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	30
VAR00012	Pearson Correlation	.570**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30

4- الاتساق الداخلي لمقياس الاكتظاظ عينة المفتشين:

		VAR00010
VAR00010	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
VAR00001	Pearson Correlation	.754**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.857**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.825**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.853**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.724**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.705**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.761**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00008	Pearson Correlation	.762**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.827**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

5- الاتساق الداخلي مقياس تعدد الأنشطة عينة المفتشين

		VAR00010
VAR00010	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
VAR00001	Pearson Correlation	.710**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.621**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.875**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.865**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.388*
	Sig. (2-tailed)	.034
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.719**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.804**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00008	Pearson Correlation	.636**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.473**
	Sig. (2-tailed)	.008
	N	30

6 - الاتساق الداخلي لمقياس استعمال الشبكات عينة المفتشين:

		VAR00022
VAR00022	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
VAR00001	Pearson Correlation	.644**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.725**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.633**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.750**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.621**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.711**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.782**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00008	Pearson Correlation	.648**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.732**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00010	Pearson Correlation	.837**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00011	Pearson Correlation	.854**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

		VAR00011
VAR00011	Pearson Correlation	.854**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00012	Pearson Correlation	.729**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00013	Pearson Correlation	.720**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00014	Pearson Correlation	.673**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00015	Pearson Correlation	.646**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00016	Pearson Correlation	.780**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00017	Pearson Correlation	.609**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00018	Pearson Correlation	.760**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00019	Pearson Correlation	.522**
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	30
VAR00020	Pearson Correlation	.369*
	Sig. (2-tailed)	.045
	N	30
VAR00021	Pearson Correlation	.600**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

7- الاتساق الداخلي لمقياس تعدد الأساليب عينة المفتشين:

		VAR00028
VAR00028	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
VAR00001	Pearson Correlation	.693**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.721**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.579**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.718**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.553**
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.490**
	Sig. (2-tailed)	.006
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.580**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00008	Pearson Correlation	.471**
	Sig. (2-tailed)	.009
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.632**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00010	Pearson Correlation	.651**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00011	Pearson Correlation	.639**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00012	Pearson Correlation	.315
	Sig. (2-tailed)	.090
	N	30
VAR00013	Pearson Correlation	.580**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30

		VAR00014
VAR00014	Pearson Correlation	.448*
	Sig. (2-tailed)	.013
	N	30
VAR00015	Pearson Correlation	.660**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00016	Pearson Correlation	.475**
	Sig. (2-tailed)	.008
	N	30
VAR00017	Pearson Correlation	.647**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00018	Pearson Correlation	.516**
	Sig. (2-tailed)	.004
	N	30
VAR00019	Pearson Correlation	.613**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00020	Pearson Correlation	.668**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00021	Pearson Correlation	.479**
	Sig. (2-tailed)	.007
	N	30
VAR00022	Pearson Correlation	.353
	Sig. (2-tailed)	.056
	N	30
VAR00023	Pearson Correlation	.489**
	Sig. (2-tailed)	.006
	N	30
VAR00024	Pearson Correlation	.496**
	Sig. (2-tailed)	.005
	N	30
VAR00025	Pearson Correlation	.461*
	Sig. (2-tailed)	.010
	N	30
VAR00026	Pearson Correlation	.383*
	Sig. (2-tailed)	.036
	N	30
VAR00027	Pearson Correlation	.511**
	Sig. (2-tailed)	.004
	N	30

الملحق رقم (01) نتائج الاتساق الداخلي لعينة الأساتذة في جميع المقاييس.

1- الاتساق الداخلي لمقياس التكوين عينة الأساتذة:

		VAR00012
VAR00001	Pearson Correlation	.547**
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.422*
	Sig. (2-tailed)	.020
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.532**
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.682**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.621**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.786**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.697**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00008	Pearson Correlation	.709**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.797**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00010	Pearson Correlation	.701**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00011	Pearson Correlation	.636**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

2- الاتساق الداخلي لمقياس الجهد عينة الأساتذة:

		VAR00010
VAR00010	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
VAR00001	Pearson Correlation	.829**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.829**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.892**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.844**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.875**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.889**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.868**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00008	Pearson Correlation	.884**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.671**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

3- الاتساق الداخلي لمقياس التوقيت عينة الأساتذة:

		VAR00013
VAR00013	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
VAR00001	Pearson Correlation	.440*
	Sig. (2-tailed)	.015
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.673**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.721**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.806**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.572**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.710**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.641**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00008	Pearson Correlation	.672**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.716**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00010	Pearson Correlation	.733**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00011	Pearson Correlation	.583**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00012	Pearson Correlation	.388*
	Sig. (2-tailed)	.034
	N	30

4- الاتساق الداخلي لمقياس الاكتظاظ عينة الأساتذة:

		VAR00010
VAR00010	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
VAR00001	Pearson Correlation	.491**
	Sig. (2-tailed)	.006
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.908**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.911**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.771**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.837**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.904**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.898**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00008	Pearson Correlation	.874**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.869**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

5- الاتساق الداخلي مقياس تعدد الأنشطة عينة الأساتذة

		VAR00010
VAR00010	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
VAR00001	Pearson Correlation	.810**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.736**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.943**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.952**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.865**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.793**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.794**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00008	Pearson Correlation	.763**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.719**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

6 - الاتساق الداخلي لمقياس استعمال الشبكات عينة الأساتذة:

		VAR00012
VAR00012	Pearson Correlation	.819**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00013	Pearson Correlation	.439*
	Sig. (2-tailed)	.015
	N	30
VAR00014	Pearson Correlation	.574**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00015	Pearson Correlation	.632**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00016	Pearson Correlation	.733**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00017	Pearson Correlation	.351
	Sig. (2-tailed)	.057
	N	30
VAR00018	Pearson Correlation	.687**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00019	Pearson Correlation	.777**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00020	Pearson Correlation	.602**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00021	Pearson Correlation	.541**
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	30

7 - الاتساق الداخلي لمقياس تعدد الأساليب عينة الأساتذة:

		VAR00022
VAR00022	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
VAR00001	Pearson Correlation	.589**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.658**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.764**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.650**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.603**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.795**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.830**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00008	Pearson Correlation	.694**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.625**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00010	Pearson Correlation	.702**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00011	Pearson Correlation	.819**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

		VAR00028
VAR00028	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30
VAR00001	Pearson Correlation	.536**
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	30
VAR00002	Pearson Correlation	.551**
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	30
VAR00003	Pearson Correlation	.522**
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	30
VAR00004	Pearson Correlation	.669**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00005	Pearson Correlation	.610**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00006	Pearson Correlation	.682**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00007	Pearson Correlation	.687**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00008	Pearson Correlation	.613**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00009	Pearson Correlation	.676**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00010	Pearson Correlation	.522**
	Sig. (2-tailed)	.003
	N	30
VAR00011	Pearson Correlation	.569**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00012	Pearson Correlation	.479**
	Sig. (2-tailed)	.007
	N	30
VAR00013	Pearson Correlation	.554**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00014	Pearson Correlation	.613**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00015	Pearson Correlation	.603**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00016	Pearson Correlation	.604**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00017	Pearson Correlation	.656**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00018	Pearson Correlation	.681**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00019	Pearson Correlation	.796**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00020	Pearson Correlation	.784**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00021	Pearson Correlation	.555**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30
VAR00022	Pearson Correlation	.497**
	Sig. (2-tailed)	.005
	N	30
VAR00023	Pearson Correlation	.538**
	Sig. (2-tailed)	.002
	N	30
VAR00024	Pearson Correlation	.612**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00025	Pearson Correlation	.599**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00026	Pearson Correlation	.614**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
VAR00027	Pearson Correlation	.569**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	30

الملحق رقم (02) نتائج معامل الثبات بإعادة الاختبار لعينة الأساتذة في جميع المقاييس.

1- مقياس التكوين:

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.964**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
VAR00002	Pearson Correlation	.964**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

2- مقياس الجهد:

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.971**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
VAR00002	Pearson Correlation	.971**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

3- مقياس التوقيت:

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.982**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
VAR00002	Pearson Correlation	.982**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4- مقياس الاكتظاظ:

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.950**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
VAR00002	Pearson Correlation	.950**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

5- مقياس الأنشطة:

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.976**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
VAR00002	Pearson Correlation	.976**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6- مقياس الشبكات:

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.990**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
VAR00002	Pearson Correlation	.990**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

7- مقياس الأساليب:

Correlations

		VAR00004	VAR00005
VAR00004	Pearson Correlation	1	.982**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	30	30
VAR00005	Pearson Correlation	.982**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

تابع الملحق رقم (03) نتائج معامل الثبات بحساب ألفا كرونباخ لعينة المفتشين.

1- مقياس التكوين مفتشين:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.913	11

2- مقياس الجهد مفتشين:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.840	9

3- مقياس التوقيت مفتشين:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.811	12

4- مقياس الاكتظاظ مفتشين:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.916	9

5- مقياس الأنشطة مفتشين:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.852	9

6- مقياس الشبكات مفتشين:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.942	21

7- مقياس الأساليب مفتشين:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.909	27

الملحق رقم (03) نتائج ألفا كرونباخ لعينة الأساتذة:

مقياس التكوين

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.876	11

مقياس الجهد

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.948	9

1- مقياس الوقت

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.873	12

2- مقياس الاكتظاظ

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.945	9

3- مقياس تعدد الأنشطة

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.939	9

4- مقياس الشبكات

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.936	21

5- مقياس الأساليب

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.929	27

الملحق رقم (04) نتائج الثبات بالتجزئة النصفية لعينة المفتشين.

الثبات بالتجزئة النصفية: فيديو الشرح https://youtu.be/A8RY7iQYXLE 22:10 2018/12/22

1- مقياس التكوين عينة المفتشين

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	17.1667	25.799	5.07926	6[a]
Part 2	14.2667	18.064	4.25022	5[b]
Both Parts	31.4333	80.392	8.96616	11

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011.
b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010.

2- مقياس الجهد عينة المفتشين

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	21.9333	5.789	2.40593	5[a]
Part 2	17.6333	4.861	2.20475	4[b]
Both Parts	39.5667	19.357	4.39971	9

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009.
b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008.

3- مقياس التوقيت عينة المفتشين

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	20.0333	15.964	3.99554	6[a]
Part 2	20.0667	14.616	3.82310	6[b]
Both Parts	40.1000	52.369	7.23664	12

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011.
b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012.

4- مقياس الاكتظاظ عينة المفتشين

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	19.7000	15.872	3.98402	5[a]
Part 2	15.9667	11.413	3.37826	4[b]
Both Parts	35.6667	52.920	7.27458	9

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009.
b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008.

5- مقياس تعدد الأنشطة عينة المفتشين

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	17.0333	12.861	3.58621	5[a]
Part 2	12.5000	8.672	2.94490	4[b]
Both Parts	29.5333	39.085	6.25180	9

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009.
b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008.

6- مقياس استعمال الشبكات عينة المفتشين

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	26.9333	44.616	6.67953	11[a]
Part 2	25.4333	39.013	6.24601	10[b]
Both Parts	52.3667	162.309	12.74006	21

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021.
b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020.

7- مقياس تعدد الأساليب عينة المفتشين

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	37.1000	58.093	7.62188	14[a]
Part 2	36.8000	40.166	6.33763	13[b]
Both Parts	73.9000	186.990	13.67442	27

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027.
b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026.

الملحق رقم (05) نتائج العينة الأساسية المفتشين و الأساتذة في جميع المقاييس

نتائج مقياس التكوين

عينة الأساتذة

Statistics

	N							
	Valid	Missing	Mean	Std. Error of Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
VAR00001	290	0	2.4310	.05408	2.0000	.92096	1.00	5.00	705.00
VAR00002	290	0	2.2448	.05049	2.0000	.85974	1.00	5.00	651.00
VAR00003	290	0	2.3690	.04904	2.0000	.83505	1.00	5.00	687.00
VAR00004	290	0	2.7552	.05979	3.0000	1.01820	1.00	5.00	799.00
VAR00005	290	0	2.9966	.06397	3.0000	1.08942	1.00	5.00	869.00
VAR00006	290	0	2.9310	.06029	3.0000	1.02667	1.00	5.00	850.00
VAR00007	290	0	2.4103	.06219	2.0000	1.05910	1.00	5.00	699.00
VAR00008	290	0	2.5690	.05251	2.0000	.89427	1.00	5.00	745.00
VAR00009	290	0	2.8483	.06192	3.0000	1.05444	1.00	5.00	826.00
VAR00010	290	0	2.7276	.06289	2.0000	1.07097	1.00	5.00	791.00
VAR00011	290	0	3.0724	.06077	3.0000	1.03482	1.00	5.00	891.00
VAR00012	290	0	29.3552	.43033	29.0000	7.32829	12.00	52.00	8513.00

عينة المفتشين

Statistics

	N							
	Valid	Missing	Mean	Std. Error of Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
VAR00001	33	0	2.6061	.18939	2.0000	1.08799	1.00	5.00	86.00
VAR00002	33	0	2.3030	.15377	2.0000	.88335	1.00	4.00	76.00
VAR00003	33	0	2.5758	.13078	2.0000	.75126	2.00	4.00	85.00
VAR00004	33	0	2.6970	.17125	3.0000	.98377	1.00	4.00	89.00
VAR00005	33	0	3.0000	.22191	3.0000	1.27475	1.00	5.00	99.00
VAR00006	33	0	3.0000	.18970	3.0000	1.08972	1.00	4.00	99.00
VAR00007	33	0	2.5152	.17474	2.0000	1.00378	1.00	4.00	83.00
VAR00008	33	0	2.9394	.15655	3.0000	.89928	2.00	4.00	97.00
VAR00009	33	0	2.9394	.19914	3.0000	1.14399	1.00	5.00	97.00
VAR00010	33	0	2.8182	.19682	3.0000	1.13067	1.00	5.00	93.00
VAR00011	33	0	3.6970	.17670	4.0000	1.01504	2.00	5.00	122.00
VAR00012	33	0	31.0909	1.37094	35.0000	7.87545	15.00	44.00	1026.00

نتائج مقياس الجهد

عينة الأساتذة

Statistics

	N							
	Valid	Missing	Mean	Std. Error of Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
VAR00001	290	0	4.4379	.03806	5.0000	.64808	2.00	5.00	1287.00
VAR00002	290	0	4.3483	.04284	4.0000	.72956	2.00	5.00	1261.00
VAR00003	290	0	4.5034	.04181	5.0000	.71198	2.00	5.00	1306.00
VAR00004	290	0	4.4862	.04237	5.0000	.72151	2.00	5.00	1301.00
VAR00005	290	0	4.2862	.04276	4.0000	.72819	2.00	5.00	1243.00
VAR00006	290	0	4.2483	.04479	4.0000	.76272	2.00	5.00	1232.00
VAR00007	290	0	4.2586	.04831	4.0000	.82270	2.00	5.00	1235.00
VAR00008	290	0	4.3517	.04505	4.5000	.76724	2.00	5.00	1262.00
VAR00009	290	0	4.0724	.05500	4.0000	.93653	1.00	5.00	1181.00
VAR00010	290	0	38.9931	.29666	40.0000	5.05197	18.00	45.00	11308.00

عينة المفتشين

Statistics

	N							
	Valid	Missing	Mean	Std. Error of Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
VAR00001	33	0	4.3636	.11364	4.0000	.65279	3.00	5.00	144.00
VAR00002	33	0	4.3636	.12168	4.0000	.69903	3.00	5.00	144.00
VAR00003	33	0	4.3939	.11464	4.0000	.65857	3.00	5.00	145.00
VAR00004	33	0	4.2121	.14274	4.0000	.81997	2.00	5.00	139.00
VAR00005	33	0	3.9394	.16821	4.0000	.96629	2.00	5.00	130.00
VAR00006	33	0	4.3939	.11464	4.0000	.65857	3.00	5.00	145.00
VAR00007	33	0	4.3333	.12812	4.0000	.73598	3.00	5.00	143.00
VAR00008	33	0	4.3333	.14213	5.0000	.81650	2.00	5.00	143.00
VAR00009	33	0	3.9697	.14748	4.0000	.84723	2.00	5.00	131.00
VAR00010	33	0	38.3030	.95692	39.0000	5.49707	27.00	45.00	1264.00

نتائج مقياس التوقيت

عينة الأساتذة

Statistics

	N							
	Valid	Missing	Mean	Std. Error of Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
VAR00001	290	0	3.7793	.05881	4.0000	1.00151	1.00	5.00	1096.00
VAR00002	290	0	3.2276	.06508	3.0000	1.10829	1.00	5.00	936.00
VAR00003	290	0	2.8345	.06351	3.0000	1.08155	1.00	5.00	822.00
VAR00004	290	0	2.8759	.06439	3.0000	1.09660	1.00	5.00	834.00
VAR00005	290	0	3.4310	.06690	4.0000	1.13930	1.00	5.00	995.00
VAR00006	290	0	3.0483	.06456	3.0000	1.09942	1.00	5.00	884.00
VAR00007	290	0	3.3517	.06142	4.0000	1.04588	1.00	5.00	972.00
VAR00008	290	0	3.5828	.05867	4.0000	.99916	1.00	5.00	1039.00
VAR00009	290	0	2.8241	.06062	3.0000	1.03240	1.00	5.00	819.00
VAR00010	290	0	2.9483	.06005	3.0000	1.02262	1.00	5.00	855.00
VAR00011	290	0	3.0552	.05914	3.0000	1.00710	1.00	5.00	886.00
VAR00012	290	0	3.3379	.06580	3.0000	1.12056	1.00	5.00	968.00
VAR00013	290	0	38.2966	.46912	38.0000	7.99885	18.00	60.00	11106.00

عينة المفتشين

Statistics

	N							
	Valid	Missing	Mean	Std. Error of Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
VAR00001	33	0	3.6364	.22537	4.0000	1.29466	1.00	5.00	120.00
VAR00002	33	0	3.0606	.17375	3.0000	.99810	2.00	5.00	101.00
VAR00003	33	0	2.6667	.14865	3.0000	.85391	1.00	4.00	88.00
VAR00004	33	0	2.4848	.17474	2.0000	1.00378	1.00	5.00	82.00
VAR00005	33	0	3.3333	.17225	3.0000	.98953	1.00	5.00	110.00
VAR00006	33	0	3.2727	.20072	4.0000	1.15306	1.00	5.00	108.00
VAR00007	33	0	3.1515	.17474	3.0000	1.00378	1.00	5.00	104.00
VAR00008	33	0	3.2424	.16301	4.0000	.93643	1.00	4.00	107.00
VAR00009	33	0	2.8485	.17474	3.0000	1.00378	1.00	4.00	94.00
VAR00010	33	0	3.3939	.18939	4.0000	1.08799	1.00	5.00	112.00
VAR00011	33	0	2.9091	.16494	3.0000	.94748	2.00	5.00	96.00
VAR00012	33	0	3.1515	.18007	3.0000	1.03444	2.00	5.00	104.00
VAR00013	33	0	37.1515	1.31722	37.0000	7.56687	24.00	53.00	1226.00

عينة المفتشين

نتائج مقياس الاكتظاظ

عينة الأساتذة

Statistics

	N							
	Valid	Missing	Mean	Std. Error of Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
VAR00001	33	0	3.8182	.11882	4.0000	.68258	2.00	5.00	126.00
VAR00002	33	0	3.8485	.10767	4.0000	.61853	2.00	5.00	127.00
VAR00003	33	0	3.8182	.12654	4.0000	.72692	2.00	5.00	126.00
VAR00004	33	0	3.6667	.14213	4.0000	.81650	2.00	5.00	121.00
VAR00005	33	0	3.7273	.15246	4.0000	.87581	2.00	5.00	123.00
VAR00006	33	0	4.0000	.11514	4.0000	.66144	2.00	5.00	132.00
VAR00007	33	0	3.1212	.17815	3.0000	1.02340	1.00	5.00	103.00
VAR00008	33	0	3.8182	.17108	4.0000	.98281	2.00	5.00	126.00
VAR00009	33	0	3.7879	.15544	4.0000	.89294	2.00	5.00	125.00
VAR00010	33	0	33.6061	.97209	35.0000	5.58424	18.00	45.00	1109.00

عينة المفتشين

نتائج مقياس تعدد الأنشطة

عينة الأساتذة

Statistics

	N							
	Valid	Missing	Mean	Std. Error of Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
VAR00001	33	0	3.6667	.15489	4.0000	.88976	2.00	5.00	121.00
VAR00002	33	0	3.0606	.17375	3.0000	.99810	1.00	5.00	101.00
VAR00003	33	0	3.2727	.17008	4.0000	.97701	2.00	5.00	108.00
VAR00004	33	0	3.3636	.15581	4.0000	.89506	2.00	5.00	111.00
VAR00005	33	0	2.9394	.17375	3.0000	.99810	2.00	5.00	97.00
VAR00006	33	0	3.1515	.18007	3.0000	1.03444	2.00	5.00	104.00
VAR00007	33	0	3.5758	.15709	4.0000	.90244	2.00	5.00	118.00
VAR00008	33	0	3.6364	.18370	4.0000	1.05529	2.00	5.00	120.00
VAR00009	33	0	3.3333	.18803	4.0000	1.08012	1.00	5.00	110.00
VAR00010	33	0	30.0000	.99620	30.0000	5.72276	18.00	40.00	990.00

عينة المفتشين

نتائج مقياس الشبكات

عينة الأساتذة

Statistics

	N							
	Valid	Missing	Mean	Std. Error of Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
VAR00001	33	0	3.0909	.12586	3.0000	.72300	1.00	5.00	102.00
VAR00002	33	0	3.7879	.15544	4.0000	.89294	2.00	5.00	125.00
VAR00003	33	0	2.6970	.17125	3.0000	.98377	1.00	5.00	89.00
VAR00004	33	0	3.2121	.14923	3.0000	.85723	2.00	5.00	106.00
VAR00005	33	0	3.3333	.13531	3.0000	.77728	2.00	5.00	110.00
VAR00006	33	0	3.5455	.15133	3.0000	.86930	2.00	5.00	117.00
VAR00007	33	0	2.8788	.16718	3.0000	.96039	1.00	5.00	95.00
VAR00008	33	0	3.2121	.16718	3.0000	.96039	2.00	5.00	106.00
VAR00009	33	0	3.2424	.14454	3.0000	.83030	2.00	5.00	107.00
VAR00010	33	0	3.4242	.14454	3.0000	.83030	2.00	5.00	113.00
VAR00011	33	0	3.2121	.12121	3.0000	.69631	2.00	5.00	106.00
VAR00012	33	0	3.5455	.13122	4.0000	.75378	2.00	5.00	117.00
VAR00013	33	0	3.1212	.14923	3.0000	.85723	2.00	5.00	103.00
VAR00014	33	0	3.7879	.17275	4.0000	.99240	2.00	5.00	125.00
VAR00015	33	0	3.6970	.15377	4.0000	.88335	2.00	5.00	122.00
VAR00016	33	0	3.7576	.14454	4.0000	.83030	2.00	5.00	124.00
VAR00017	33	0	3.3636	.17309	4.0000	.99430	1.00	5.00	111.00
VAR00018	33	0	3.6970	.15377	4.0000	.88335	2.00	5.00	122.00
VAR00019	33	0	3.6667	.17767	4.0000	1.02062	1.00	5.00	121.00
VAR00020	33	0	3.4848	.15764	3.0000	.90558	1.00	5.00	115.00
VAR00021	33	0	3.1212	.15544	3.0000	.89294	1.00	5.00	103.00
VAR00022	33	0	70.8788	2.36081	71.0000	13.56180	40.00	105.00	2339.00

عينة الأساتذة

Statistics

	N							
	Valid	Missing	Mean	Std. Error of Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
VAR00001	290	0	4.0828	.05548	4.0000	.94487	1.00	5.00	
VAR00002	290	0	4.0897	.05797	4.0000	.98724	1.00	5.00	
VAR00003	290	0	4.0931	.05244	4.0000	.89305	1.00	5.00	
VAR00004	290	0	3.9345	.05960	4.0000	1.01503	1.00	5.00	
VAR00005	290	0	3.7793	.06178	4.0000	1.05206	1.00	5.00	
VAR00006	290	0	3.9483	.05803	4.0000	.98821	1.00	5.00	
VAR00007	290	0	3.2931	.07029	3.0000	1.19701	1.00	5.00	
VAR00008	290	0	3.3034	.06815	3.0000	1.16062	1.00	5.00	
VAR00009	290	0	3.3448	.06640	4.0000	1.13075	1.00	5.00	
VAR00010	290	0	33.8690	.42086	34.0000	7.16707	10.00	45.00	

عينة الأساتذة

Statistics

	N							
	Valid	Missing	Mean	Std. Error of Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
VAR00001	290	0	3.4069	.06644	4.0000	1.13147	1.00	5.00	988.00
VAR00002	290	0	3.0586	.06275	3.0000	1.06859	1.00	5.00	887.00
VAR00003	290	0	3.4034	.06021	4.0000	1.02528	1.00	5.00	987.00
VAR00004	290	0	3.3172	.06109	3.5000	1.04038	1.00	5.00	962.00
VAR00005	290	0	3.1448	.06274	3.0000	1.06845	1.00	5.00	912.00
VAR00006	290	0	2.9414	.06237	3.0000	1.06209	1.00	5.00	853.00
VAR00007	290	0	3.5138	.06106	4.0000	1.03977	1.00	5.00	1019.00
VAR00008	290	0	3.6138	.06263	4.0000	1.06655	1.00	5.00	1048.00
VAR00009	290	0	3.4621	.06218	4.0000	1.05896	1.00	5.00	1004.00
VAR00010	290	0	29.8621	.39588	30.0000	6.74152	14.00	45.00	8660.00

عينة الأساتذة

Statistics

	N							
	Valid	Missing	Mean	Std. Error of Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
VAR00001	290	0	2.4931	.05267	2.0000	.89691	1.00	5.00	723.00
VAR00002	290	0	2.8966	.05157	3.0000	.87822	1.00	5.00	840.00
VAR00003	290	0	2.2414	.05113	2.0000	.87071	1.00	5.00	650.00
VAR00004	290	0	2.5621	.05585	2.0000	.95102	1.00	5.00	743.00
VAR00005	290	0	2.4345	.05044	2.0000	.85902	1.00	5.00	706.00
VAR00006	290	0	2.4241	.04919	2.0000	.83776	1.00	5.00	703.00
VAR00007	290	0	2.5414	.05351	2.0000	.91130	1.00	5.00	737.00
VAR00008	290	0	2.7034	.05176	3.0000	.88137	1.00	5.00	784.00
VAR00009	290	0	2.7207	.05378	3.0000	.91579	1.00	5.00	789.00
VAR00010	290	0	2.7379	.05419	3.0000	.92277	1.00	5.00	794.00
VAR00011	290	0	2.6207	.05594	2.0000	.95264	1.00	5.00	760.00
VAR00012	290	0	2.7690	.05671	3.0000	.96571	1.00	5.00	803.00
VAR00013	290	0	2.5793	.04869	2.0000	.82913	1.00	5.00	748.00
VAR00014	290	0	2.6828	.05536	2.0000	.94267	1.00	5.00	778.00
VAR00015	290	0	2.6241	.05739	2.0000	.97730	1.00	5.00	761.00
VAR00016	290	0	2.5586	.05671	2.0000	.96568	1.00	5.00	742.00
VAR00017	290	0	2.1414	.05230	2.0000	.89056	1.00	5.00	621.00
VAR00018	290	0	2.3724	.05695	2.0000	.96975	1.00	5.00	688.00
VAR00019	290	0	2.5172	.05927	2.0000	1.00932	1.00	5.00	730.00
VAR00020	290	0	2.3345	.05357	2.0000	.91234	1.00	5.00	677.00
VAR00021	290	0	2.1517	.04548	2.0000	.77443	1.00	5.00	624.00
VAR00022	290	0	53.1069	.74536	51.0000	12.69303	23.00	98.00	15401.00

عينة الأساتذة

نتائج مقياس الأساليب

عينة المفتشين

Statistics

	N								
	Valid	Missing	Mean	Std. Error of Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
VAR00001	290	0	2.2138	.04566	2.0000	.77759	1.00	5.00	642.00
VAR00002	290	0	2.2034	.03831	2.0000	.65238	1.00	4.00	639.00
VAR00003	290	0	2.5069	.05744	2.0000	.97811	1.00	5.00	727.00
VAR00004	290	0	2.2931	.04983	2.0000	.84854	1.00	5.00	665.00
VAR00005	290	0	2.5552	.06252	2.0000	1.06472	1.00	5.00	741.00
VAR00006	290	0	2.8483	.06344	3.0000	1.08038	1.00	5.00	826.00
VAR00007	290	0	2.8172	.05956	3.0000	1.01428	1.00	5.00	817.00
VAR00008	290	0	2.9931	.06481	3.0000	1.10361	1.00	5.00	868.00
VAR00009	290	0	2.2241	.05058	2.0000	.86138	1.00	5.00	645.00
VAR00010	290	0	2.6897	.06023	3.0000	1.02574	1.00	5.00	780.00
VAR00011	290	0	2.5517	.05143	2.0000	.87591	1.00	5.00	740.00
VAR00012	290	0	2.3103	.04910	2.0000	.83618	1.00	5.00	670.00
VAR00013	290	0	2.8862	.06114	3.0000	1.04110	1.00	5.00	837.00
VAR00014	290	0	2.9931	.05882	3.0000	1.00170	1.00	5.00	868.00
VAR00015	290	0	3.2621	.06180	3.0000	1.05240	1.00	5.00	946.00
VAR00016	290	0	3.4621	.05739	3.0000	.97740	1.00	5.00	1004.00
VAR00017	290	0	3.2897	.06157	3.0000	1.04843	1.00	5.00	954.00
VAR00018	290	0	3.3138	.06125	3.0000	1.04309	1.00	5.00	961.00
VAR00019	290	0	2.2966	.04940	2.0000	.84119	1.00	5.00	666.00
VAR00020	290	0	2.0345	.04832	2.0000	.82280	1.00	5.00	590.00
VAR00021	290	0	2.2448	.05302	2.0000	.90293	1.00	5.00	651.00
VAR00022	290	0	2.4931	.05575	2.0000	.94939	1.00	5.00	723.00
VAR00023	290	0	2.5586	.05368	2.0000	.91414	1.00	5.00	742.00
VAR00024	290	0	2.8034	.05568	3.0000	.94813	1.00	5.00	813.00
VAR00025	290	0	1.8586	.04572	2.0000	.77861	1.00	5.00	539.00
VAR00026	290	0	2.1966	.05282	2.0000	.89944	1.00	5.00	637.00
VAR00027	290	0	1.8897	.04963	2.0000	.84524	1.00	5.00	548.00
VAR00028	290	0	69.7897	.75312	70.0000	12.82517	27.00	108.00	20239.00

Statistics

	N								
	Valid	Missing	Mean	Std. Error of Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Sum
VAR00001	33	0	2.7273	.14612	3.0000	.83937	1.00	5.00	90.00
VAR00002	33	0	2.8485	.14513	3.0000	.83371	1.00	5.00	94.00
VAR00003	33	0	3.5455	.16336	4.0000	.93845	2.00	5.00	117.00
VAR00004	33	0	3.3939	.14394	3.0000	.82687	2.00	5.00	112.00
VAR00005	33	0	2.9394	.18433	3.0000	1.05887	1.00	5.00	97.00
VAR00006	33	0	3.6364	.16177	4.0000	.92932	2.00	5.00	120.00
VAR00007	33	0	4.0909	.12586	4.0000	.72300	2.00	5.00	135.00
VAR00008	33	0	4.0000	.13056	4.0000	.75000	2.00	5.00	132.00
VAR00009	33	0	2.8788	.16142	3.0000	.92728	1.00	5.00	95.00
VAR00010	33	0	3.6061	.18433	4.0000	1.05887	2.00	5.00	119.00
VAR00011	33	0	3.7879	.16142	4.0000	.92728	2.00	5.00	125.00
VAR00012	33	0	2.5455	.14493	2.0000	.83258	1.00	5.00	84.00
VAR00013	33	0	3.7273	.13948	4.0000	.80128	2.00	5.00	123.00
VAR00014	33	0	4.1212	.12879	4.0000	.73983	2.00	5.00	136.00
VAR00015	33	0	4.1818	.12654	4.0000	.72692	2.00	5.00	138.00
VAR00016	33	0	4.2727	.15855	5.0000	.91079	2.00	5.00	141.00
VAR00017	33	0	4.1818	.16546	4.0000	.95048	2.00	5.00	138.00
VAR00018	33	0	4.2121	.16718	5.0000	.96039	2.00	5.00	139.00
VAR00019	33	0	3.1515	.17474	3.0000	1.00378	2.00	5.00	104.00
VAR00020	33	0	3.2121	.17815	3.0000	1.02340	2.00	5.00	106.00
VAR00021	33	0	3.4545	.16336	4.0000	.93845	2.00	5.00	114.00
VAR00022	33	0	3.5758	.15709	4.0000	.90244	2.00	5.00	118.00
VAR00023	33	0	3.6364	.15581	4.0000	.89506	2.00	5.00	120.00
VAR00024	33	0	4.1212	.12879	4.0000	.73983	2.00	5.00	136.00
VAR00025	33	0	1.6667	.13531	2.0000	.77728	1.00	4.00	55.00
VAR00026	33	0	3.5455	.16906	3.0000	.97118	2.00	5.00	117.00
VAR00027	33	0	2.9394	.17375	3.0000	.99810	1.00	5.00	97.00
VAR00028	33	0	94.0000	2.63212	96.0000	15.12035	55.00	131.00	3102.00

الملحق رقم (06) نتائج اختبار كروسكال للفروق بين مجموعات عينة المفتشين

1- التكوين:

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank
VAR00001	1.00	11	20.09
	2.00	9	12.00
	3.00	8	19.38
	4.00	5	15.40
	Total	33	

Test Statistics[a,b]

	VAR00001
Chi-square	4.181
df	3
Asymp. Sig.	.243

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: VAR00002

2- الجهد:

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank
VAR00001	1.00	11	14.50
	2.00	9	16.28
	3.00	8	22.81
	4.00	5	14.50
	Total	33	

Test Statistics[a,b]

	VAR00001
Chi-square	4.054
df	3
Asymp. Sig.	.256

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: VAR00002

3- التوقيت:

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank
VAR00001	1.00	11	19.77
	2.00	9	11.39
	3.00	8	22.00
	4.00	5	13.00
	Total	33	

Test Statistics[a,b]

	VAR00001
Chi-square	6.949
df	3
Asymp. Sig.	.074

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: VAR00002

4- الاكتظاظ:

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank
VAR00001	1.00	11	15.41
	2.00	9	13.28
	3.00	8	23.56
	4.00	5	16.70
	Total	33	

Test Statistics[a,b]

	VAR00001
Chi-square	5.431
df	3
Asymp. Sig.	.143

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: VAR00002

5- تعدد الأنشطة:

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank
VAR00001	1.00	11	17.09
	2.00	9	13.94
	3.00	8	22.25
	4.00	5	13.90
	Total	33	

Test Statistics[a,b]

	VAR00001
Chi-square	3.788
df	3
Asymp. Sig.	.285

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: VAR00002

6- الشبكات:

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank
VAR00001	1.00	11	18.23
	2.00	9	11.67
	3.00	8	23.81
	4.00	5	13.00
	Total	33	

Test Statistics[a,b]

	VAR00001
Chi-square	7.764
df	3
Asymp. Sig.	.051

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: VAR00002

7- الأساليب:

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank
VAR00001	1.00	11	20.59
	2.00	9	9.89
	3.00	8	24.50
	4.00	5	9.90
	Total	33	

Test Statistics[a,b]

	VAR00001
Chi-square	13.921
df	3
Asymp. Sig.	.003

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: VAR00002

الملحق رقم (06) نتائج اختبار مان ويتني المقارنة البعدية للمقياس السابع

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00001	1.00	11	13.68	150.50
	2.00	9	6.61	59.50
	Total	20		

Test Statistics[b]

	VAR00001
Mann-Whitney U	14.500
Wilcoxon W	59.500
Z	-2.660-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.008
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.006[a]

a. Not corrected for ties.
b. Grouping Variable: VAR00002

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00001	1.00	11	8.55	94.00
	3.00	8	12.00	96.00
	Total	19		

Test Statistics[b]

	VAR00001
Mann-Whitney U	28.000
Wilcoxon W	94.000
Z	-1.326-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.185
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.206[a]

a. Not corrected for ties.
b. Grouping Variable: VAR00002

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00001	1.00	11	10.36	114.00
	4.00	5	4.40	22.00
	Total	16		

Test Statistics[b]

	VAR00001
Mann-Whitney U	7.000
Wilcoxon W	22.000
Z	-2.326-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.020
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.019[a]

a. Not corrected for ties.
b. Grouping Variable: VAR00002

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00001	2.00	9	5.78	52.00
	3.00	8	12.63	101.00
	Total	17		

Test Statistics[b]

	VAR00001
Mann-Whitney U	7.000
Wilcoxon W	52.000
Z	-2.794-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.005
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.004[a]

a. Not corrected for ties.
b. Grouping Variable: VAR00002

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00001	2.00	9	7.50	67.50
	4.00	5	7.50	37.50
	Total	14		

Test Statistics[b]

	VAR00001
Mann-Whitney U	22.500
Wilcoxon W	37.500
Z	.000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1.000[a]

a. Not corrected for ties.
b. Grouping Variable: VAR00002

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00001	3.00	8	8.88	71.00
	4.00	5	4.00	20.00
	Total	13		

Test Statistics[b]

	VAR00001
Mann-Whitney U	5.000
Wilcoxon W	20.000
Z	-2.202-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.028
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.030[a]

a. Not corrected for ties.
b. Grouping Variable: VAR00002

الملحق رقم (07) نتائج عائدية الفروق بين مجموعات عينة المفتشين باختبار مان ويتني

مقياس تعدد الأساليب

بين المجموعة الأولى و الثانية

بين المجموعة الأولى و الثانية	N1=11 / N2=9
Mann-Whitney U	14.500
Wilcoxon W	59.500
Z	-2.660-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.008
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.006[a]

بين المجموعة 1 و 3:

بين المجموعة الأولى و الثالثة	N1=11 / N3 =8
Mann-Whitney U	28.000
Wilcoxon W	94.000
Z	-1.326-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.185
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.206[a]

بين المجموعة 1 و 4:

بين المجموعة الأولى و الرابعة	N1=11 / N4 =5
Mann-Whitney U	7.000
Wilcoxon W	22.000
Z	-2.326-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.020
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.019[a]

بين الثانية و الثالثة:

بين المجموعة الثانية و الثالثة	N2=9 / N3 = 8
Mann-Whitney U	7.000
Wilcoxon W	52.000
Z	-2.794-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.005
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.004[a]

بين الثانية و الرابعة:

بين المجموعة الثانية و الرابعة	N2=9 / N4 = 5
Mann-Whitney U	22.500
Wilcoxon W	37.500
Z	.000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1.000[a]

بين الثالثة و الرابعة:

بين المجموعة الثالثة و الرابعة	N2=8 / N4 = 5
اختبار مان ويتني	5.000
اختبار ويلكسون	20.000
Z	-2.202-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.028
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.030[a]

الملحق رقم (08) نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova بين مجموعات عينة الأساتذة و اختبار شيفيه للمقارنة البعدية

1- التكوين بين الأساتذة

ANOVA

متربص

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	290.999	3	97.000	1.822	.143
Within Groups	15229.418	286	53.250		
Total	15520.417	289			

2- الجهد

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	234.154	3	78.051	3.119	.026
Within Groups	7157.722	286	25.027		
Total	7391.876	289			

اختبار شيفيه لعائدية الفروق في مقياس الجهد"

Multiple Comparisons

VAR00001

LSD

(I) VAR00002	(J) VAR00002	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1.00	2.00	-1.89058-*	.80796	.020	-3.4809-	-.3003-
	3.00	-1.72421-	.89135	.054	-3.4786-	.0302
	4.00	-.05278-	.81267	.948	-1.6524-	1.5468
2.00	1.00	1.89058*	.80796	.020	.3003	3.4809
	3.00	.16638	.86725	.848	-1.5406-	1.8734
	4.00	1.83780*	.78616	.020	.2904	3.3852
3.00	1.00	1.72421	.89135	.054	-.0302-	3.4786
	2.00	-.16638-	.86725	.848	-1.8734-	1.5406
	4.00	1.67143	.87164	.056	-.0442-	3.3871
4.00	1.00	.05278	.81267	.948	-1.5468-	1.6524
	2.00	-1.83780-*	.78616	.020	-3.3852-	-.2904-
	3.00	-1.67143-	.87164	.056	-3.3871-	.0442

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

3- التوقيت:

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	66.085	3	22.028	.343	.794
Within Groups	18378.411	286	64.260		
Total	18444.497	289			

4- الاكتظاظ:

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	518.107	3	172.702	3.434	.017
Within Groups	14383.097	286	50.291		
Total	14901.203	289			

:/h;j;ghgاختبار شيفيه لعائدية الفروق في مقياس

Multiple Comparisons

VAR00001
LSD

(I) VAR00002		(J) VAR00002		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
							Lower Bound	Upper Bound
dimension2	1.00	dimension3	2.00	-2.62229-*	1.14533	.023	-4.8766-	-.3679-
			3.00	-2.93849-*	1.26354	.021	-5.4255-	-.4515-
			4.00	-3.45278-*	1.15200	.003	-5.7203-	-1.1853-
	2.00	dimension3	1.00	2.62229*	1.14533	.023	.3679	4.8766
			3.00	-.31620-	1.22937	.797	-2.7360-	2.1036
			4.00	-.83049-	1.11442	.457	-3.0240-	1.3630
	3.00	dimension3	1.00	2.93849*	1.26354	.021	.4515	5.4255
			2.00	.31620	1.22937	.797	-2.1036-	2.7360
			4.00	-.51429-	1.23559	.678	-2.9463-	1.9177
	4.00	dimension3	1.00	3.45278*	1.15200	.003	1.1853	5.7203
			2.00	.83049	1.11442	.457	-1.3630-	3.0240
			3.00	.51429	1.23559	.678	-1.9177-	2.9463

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

5- تعدد الأنشطة:

ANOVA

المواد

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	90.141	3	30.047	.659	.578
Within Groups	13044.342	286	45.610		
Total	13134.483	289			

6- استعمال الشبكات:

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	369.630	3	123.210	.763	.516
Within Groups	46192.056	286	161.511		
Total	46561.686	289			

7- تعدد الأساليب:

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	947.491	3	315.830	1.938	.124
Within Groups	46608.385	286	162.966		
Total	47555.876	289			

الملحق رقم (09) نتائج اختبار "ت" للفروق بين عينتي المفتشين و الأساتذة في جميع المقاييس

1- مقياس الحاجة إلى التكوين:

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	290	29.3552	7.32829	.43033
	2.00	33	31.0909	7.87545	1.37094

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	.980	.323	-1.279-	321	.202	-1.73574-	1.35667	-4.40483-	.93336
	Equal variances not assumed			-1.208-	38.575	.234	-1.73574-	1.43689	-4.64315-	1.17168

2- مقياس الجهد المبذول في عملية التقويم:

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	290	38.9931	5.05197	.29666
	2.00	33	38.3030	5.49707	.95692

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	.757	.385	.737	321	.462	.69007	.93660	-1.15257-	2.53272
	Equal variances not assumed			.689	38.407	.495	.69007	1.00185	-1.33736-	2.71750

3- **مقياس الوقت المخصص لعملية التقويم:**

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	290	38.2966	7.98885	.46912
	2.00	33	37.1515	7.56687	1.31722

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	.162	.688	.784	321	.434	1.14504	1.46013	-1.72760-	4.01767
	Equal variances not assumed			.819	40.560	.418	1.14504	1.39827	-1.67975-	3.96983

4- **مقياس التقويم في أقسام مكتظة:**

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	290	33.8690	7.16707	.42086
	2.00	33	33.6061	5.58424	.97209

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	6.595	.011	.204	321	.839	.26290	1.29065	-2.27631-	2.80212
	Equal variances not assumed			.248	44.946	.805	.26290	1.05929	-1.87068-	2.39649

5- **مقياس التقويم في أنشطة متعددة:**

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	290	29.8621	6.74152	.39588
	2.00	33	30.0000	5.72276	.99620

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	2.011	.157	-.113-	321	.910	-.13793-	1.22115	-2.54040-	2.26454
	Equal variances not assumed			-.129-	42.786	.898	-.13793-	1.07198	-2.30010-	2.02424

6- **مقياس استعمال شبكات التقويم:**

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	290	53.1069	12.69303	.74536
	2.00	33	70.8788	13.56180	2.36081

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	.038	.846	-7.568-	321	.000	-17.77189-	2.34830	-22.39190-	-13.15189-
	Equal variances not assumed			-7.179-	38.655	.000	-17.77189-	2.47568	-22.78085-	-12.76294-

7- **مقياس استخدام أساليب تقويم متعددة:**

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	290	69.7897	12.82517	.75312
	2.00	33	94.0000	15.12035	2.63212

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	1.689	.195	-10.081-	321	.000	-24.21034-	2.40154	-28.93509-	-19.48560-
	Equal variances not assumed			-8.843-	37.426	.000	-24.21034-	2.73774	-29.75540-	-18.66529-