

ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين

أ. نورة بوعيشة

أ.سمية بن عمارة

جامعة قاصدي مرياح ورقلة (الجزائر)

مقدمة

تشهد المنظومة التربوية منذ سنة 2003 ، إصلاحات تربوية شاملة في كل الأطوار التعليمية ،وتقوم هذه الإصلاحات على تبني مقاربة علمية جديدة تهتم بالأداء والإنجاز ، وتمثل هذه المقاربة في : "مقاربة التدريس بالكفاءات" التي تركز على منطق التعلم دون التعليم ، ويعتبر التلميذ محور العملية التربوية وتعد التحديات التي واجهت المنظومة التربوية في الجزائر عاملاً مهماً في ضرورة الإصلاح ، وتمثل هذه التحديات في :

- انتقال البلاد من نظام سياسي أحادي إلى نظام التعددية السياسية.
 - انتقال البلاد من نظام اقتصادي مركزي إلى نظام الاقتصاد الحر .
 - التطور التي يشهده مجال علوم التربية .
 - تدني مستوى أداء التلاميذ ونتائجهم (وزارة التربية الوطنية، 2001،ص:9)
- وبناءً على المنشور الوزاري رقم 51 المؤرخ في 18 أكتوبر 1998 ، تم تصنيف لجان متخصصة لإعداد المناهج الجديدة(وزارة التربية الوطنية، 2001،ص:19) وينتظر من المناهج أن تعمل على تطوير مستوى التعلم ، وتحسين مردودية المعلم والمتعلم ، وهذا لا يتأتى إلا إذا مس الإصلاح الفعل البيداغوجي الذي يعنى بالدرجة الأولى المعلم والمتعلم ، وارتقاء هذا الفعل إلى ما من شأنه تحقيق الكفاءات المطلوبة فالكفاءة تعنى بموارد التلميذ، وتنتظر لها بشكل مدمج (شامل) وليس بشكل منفصل ولا يمكن الحديث عن المعرفة لوحدها أو المهارة ، إذ أن الكفاءة تنتظر لهذه المعارف والمهارات كأداة من عدة أدوات يمكن للتلميذ أن يجسدها من أجل الخروج من مأزق ، فالكفاءة :» هي القدرة

على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها بفضل المعارف اللازمة وغيرها التي تجدها في الوقت المناسب للتعرف على المشاكل الحقيقية وحلها " (رشيدة آيت عبد السلام، 2005، ص: 11)

إن إستراتيجية التغيير تتطلب انضمام المدرسين للمبادرة ، وإدراكهم للنتائج التي تترتب عن ذلك ،

وهو ما يفسح المجال للمدرسين للتعبير عن آرائهم ، فالمدرس مدعو في ظل التدريس بالكفاءات إلى التخلي عن عرض المعارف وتوزيعها على التلاميذ وأن يتحول إلى مكونٍ منظمٍ لوضعيات تعليمية.

والآن ، وبعد مرور أربع سنوات على هذه الإصلاحات تم خلالها مراقبة تنفيذ هذه المقاربة من قبل كل مسؤولي التربية والتعليم ، ولا سيما المفتشين التربويين ، كما تلقى على عاتقهم مسؤولية تكوين المعلمين في هذا المجال ، ولذلك جاءت هذه الدراسة للبحث في ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية التقييم في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات

مشكلة الدراسة:

تتسارع الدول اليوم - سواء أكانت دولاً نامية أم دولاً متقدمة - إلى إصلاح منظومتها التربوية وتطويرها، لتتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمعات اليوم ، كالانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع ،التي أصبحت تفرض على المدرسة التجديد المستمر حتى يتسنى لها النجاح في أداء مهامها ، والمساهمة الفعالة في تحقيق أهداف الأمة وآمالها المستقبلية.

و الجزائر من الدول التي تعاقبت على منظومتها التربوية إصلاحات بدأت من الاستقلال ، فقد شهدت السنوات الأولى له - 1962 إلى 1970 اهتماماً كبيراً بإعادة الاعتبار للغة العربية ، وجعلها لغة التعليم خاصة في المدرسة الابتدائية، ثم عرفت المدرسة الجزائرية تعديلات أخرى على مستوى المناهج والبرامج التعليمية ، خلال السنوات الممتدة من 1970 إلى 1977، حيث ميز هذه المرحلة الاهتمام بإعداد المعلم ، ومقاييس التوجيه، وتعد أمرية 1976 أهم ما جاءت به الإصلاحات في هذه المرحلة ، حيث تتضمن إنشاء المدرسة الأساسية ، التي تم تنصيبها فعلياً في الموسم الدراسي 1980-1981 ، وتعد هذه الأمرية كقانون أساسي خاص بالتربية (دمرجي، ص: 35).

و بقيت المدرسة الأساسية تساهم في تخريج إطارات الدولة الجزائرية، إلا أن التطور المستمر وتجدد المعارف في المجال العلمي والتكنولوجي، والتحول الجذري في نظريات علوم التربية وممارساتها، إضافة إلى انفتاح المجتمع الجزائري على العالم، وتغيير النظام السياسي، كل هذه العوامل شكلت تحديات لم تستطع المدرسة الأساسية مواجهتها، إذ نسب إليها التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ، وتخريج أفراد ذهنية المستهلك لما ينتجه الغير ، بدلاً من تخريج أفراد منتجين للعلوم والتكنولوجيا ، كل هذا جعل من إصلاح المنظومة التربوية ضرورة ملحة، على أن يكون هذا الإصلاح شاملاً كلياً بدلاً من الإصلاحات الجزئية، التي ثبت عدم قدرتها على معالجة الإشكاليات المطروحة في المنظومة التربوية، ولا يتأتى ذلك إلا باعتماد مقارنة نظامية شاملة ، وبذلك عرفت المنظومة التربوية في الجزائر مرحلة أخرى من الإصلاحات، بدأت بتطبيق المناهج الجديدة القائمة على مقارنة التدريس بالكفاءات، والذي شرع في تطبيقها سنة 2003 ، وتقوم هذه الإصلاحات أساساً على إصلاح المناهج الدراسية من حيث الأهداف، والمحتويات ، واستثمار كل ما توصل إليه التقدم العلمي في مجال التكنولوجيا

و قد دأب المسؤولون على المنظومة التربوية في بلادنا على إدخال تعديلات وتحسينات في البرامج والأنشطة والمواقيت بهدف رفع مستوى المردود التربوي ، والحد من هدر الطاقات والكفاءات، وذلك من خلال تنصيب لجان وطنية لإصلاح المناهج والتي كانت تتلخص مهامها في بناء مناهج جديدة تواكب المتغيرات والمستجدات المتسارعة في العالم ، من أجل إعداد فرد مكتشف للمعرفة لا مستهلك لها، قادراً على استثمار المعرفة وتوظيفها في بيئته، وهذا ما يضمن له القدرة على التكيف الناجح والتفكير الإيجابي .

فغاية المدرسة اليوم هي إعداد جيل يؤمن بقيمة العمل وتحمل المسؤولية والمساهمة في نهوض ورقي المجتمع .

و لقد وجدت كثير من الدول في مقارنة التدريس بالكفاءات واعتمادها في المناهج الدراسية السبيل الأنجع لضمان رفع مستوى قدرات وكفاءات الأفراد، ومن بين هذه الدول التي شهدت مدارسها تطبيق التدريس بالكفاءات منذ التسعينات نجد كلاً من: فرنسا وبلجيكا وكندا « ففي سنة 1989 بذل الفرنسيون مجهوداً كبيراً في تضمين برامج التعليم الابتدائي والثانوي الكفاءات التربوية، فوضعوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد إكسابها في نهاية الطور ، حيث نجد كفاءات مستعرضة (Compétences

(transversales) ترتبط بمواقف المتعلم وتتضمن العبارات أن يكون التلميذ قادراً على أن يحل أو أن يقيم... إلخ» (محمد الصالح حثروبي ، 2002، ص: 12).

أما في منطقة الكيبك بكندا فقد تم تطبيق مقارنة التدريس بالكفاءات ودمجها في السياسة التربوية في سنة 1997 (محمد الصالح حثروبي ، 2002، ص: 13) .
و نتيجة لنجاح هذه الدول في تحقيق مردود تربوي جيد ظهرت نتائجها في التطور الاقتصادي والتكنولوجي الذي حققته، عمدت الجزائر إلى الاستفادة من تجارب هذه الدول وتطبيق نفس المقاربة في السياسة التربوية، التي دخلت حيز التنفيذ في السنة الدراسية 2003-2004 في كل من السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط .(وزارة التربية، 2004)

و الآن وبعد مرور أربع سنوات من تطبيق مقارنة التدريس بالكفاءات ، نتساءل هل فعلاً نفذت هذه المقاربة على مستوى المدرسة ؟ وهل تمكن المعلمون من تغيير ممارساتهم وفق ما يتلاءم ومتطلبات هذه المقاربة ؟

إن المعلم هو المسؤول الرئيسي عن تطبيق المناهج الجديدة ، فهو الذي يخرجها من صفحات الكتب إلى الواقع فيترجمها إلى سلوكات وإجراءات عملية .
فالمعلم هو أحد أقطاب العملية التعليمية ، فهو المخطط للدرس والمنفذ له ، وهو الذي يقوم أداء التلاميذ ويثمن المردود التربوي ، حيث أكدت العديد من الأبحاث والدراسات أن نجاح أي إصلاح تربوي مرتبط بقدرة المعلم، والكفايات التدريسية التي يتمتع بها وتقوم هذه الكفايات أساساً على سلوك المعلم والممارسات التي يطبقها أثناء عمله سواء أعلق الأمر بتخطيطه للدرس أو تنفيذه لخطة الدرس ، أو تقويمه سلوك التلاميذ .

ومن بين هذه الدراسات التي اهتمت بالمعلم وممارساته ، دراسة قام بها " توفيق مرعي " (1981) لتحديد الكفايات التعليمية الأدائية عند معلم المدرسة الابتدائية بالأردن، والتي أظهرت أن أساليب التقويم يراها المعلمون ضرورية جداً ولا يمارسونها لعدم توافر القدرة لديهم.(توفيق مرعي ، 2003 ، ص: 174)

و في دراسة قام بها "حسن شحاتة " (1990) حول السلوك التدريسي لدى معلمي اللغة العربية في مصر، تهدف إلى معرفة الممارسات التدريسية التي يمارسها المدرس فعلاً ومقارنتها بالممارسات التعليمية الفعالة المرتبطة بمستوى تحصيل التلاميذ، أظهرت أن نسبة المعلمين الذين يستخدمون الامتحانات التحريرية القصيرة لتقويم أداء

التلاميذ 41% وتستهدف هذه الامتحانات استرجاع معلومات سابقة دون إبداع (حسن شحاتة ، 1997 ، ص: 341).

و في نفس السياق قام "حسن شحاتة" (1991) بدراسة حول واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي بمصر، تساءل فيها عن الإجراءات التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في التخطيط والتنفيذ والتقييم لتعليم اللغة العربية بالصف الخامس، حيث دلت نتائج الدراسة على أن الأسئلة التي يطرحها المعلمون تقيس الذاكرة والفهم السطحي ، دون الالتفات إلى المستويات العقلية العليا من تطبيق وتحليل وتركيب وتقييم ، فأساليب التقييم المعتمدة ، تحصر التلميذ في مستوى التحصيل الآلي .

و بصفة عامة ، فقد خلصت الدراسة إلى أن الإجراءات التقييمية للتدريس غير موجهة وتتسم بالعشوائية . (حسن شحاتة ، 1997 ، ص:93)

كما أكدت دراسة "كيزليك" "kizlik" (2002) من خلال تحليل نماذج من الخطط الخاصة بالمعلمين، أن الأخطاء التي يقع فيها المعلمون عند وضعهم خطة درس تتعلق بالأهداف ، إذ تتسم بعدم الدقة ، كما أن الوسائل والأدوات غير منسجمة مع مهارات التعلم ، وعدم التوافق بين طرق التدريس والأهداف، والأنشطة التعليمية غير موجهة مباشرة إلى أهداف الدرس ، وأساليب التقييم غير مرتبطة بالدرس (إبراهيم حامد الأسطل وسمير عيسى الرشيد ، 2003،ص:24) .

يتضح من خلال ما تم عرضه من الدراسات التي تناولت واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية والإجراءات التي يتبعونها في التقييم أنها إجراءات غير دقيقة وتتسم بالعشوائية .

وأكدت العديد من الأبحاث والدراسات أن التغيرات التي تطرأ على المناهج والبرامج لها أثر كبير على ممارسات المعلم ، ففي دراسة قام بها " كلارك " "clarck" (1997) أكد على أن التجديد في المنهج من العوامل التي تؤثر على عملية تغيير أدوار المعلمين (رضا مسعد، 2005، ص:3)، و المعلم الجزائري كغيره من المعلمين يعمل على تنفيذ البرامج والمناهج الدراسية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، وذلك من خلال إجراءات عملية تظهر في ممارساته للتقييم ، و كما ذكرنا سابقاً فإن المدرسة الجزائرية عرفت تطبيق مناهج جديد قائم على مقارنة التدريس بالكفاءات ، هاته المقاربة التي تتطلب تغيير التصور لدور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية ككل.

لقد جاءت هذه الإصلاحات نتيجة لما أظهرته بعض الدراسات التي قام بها باحثون جزائريون حول واقع التعليم في الجزائر، حيث أن جل هذه الدراسات و الإحصائيات أكدت ضعف المردود التربوي الذي يرجع إلى اعتبارات كثيرة، من بينها المعلم و ممارساته و تصوراته حول مهنة التعليم، ففي دراسة قامت بها "وهيبة بن عالية" (2002) حول تصور مفهوم التقويم الحديث لدى كل من المفتش و معلم التعليم الأساسي، أسفرت على أن المعلمين لا يملكون تصوراً حديثاً عن التقويم، في حين أبدى المفتشون اهتماماً أكبر لمفهوم التصور الحديث للتقويم. (وهيبة بن عالية، 2002).

و في دراسة قامت بها "حدة ميمون" (2002) حول تعامل المعلمين مع الخطأ في عملية التعلم، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، و الذين بلغوا 161 معلماً و معلمة، و قد توصلت إلى أن أغلب المعلمين يتعاملون مع الخطأ تعاملاً تقليدياً؛ أي التعليق على الخطأ أنه خطأ و تقديم الصحيح دون تقويمه أو علاجه، و هذا ما سمته بالتعامل الحديث مع الخطأ والذي يقصد به (التقويم التكويني)، كما دلت نتائج الدراسة على أن المعلمين الذين تفوق خبرتهم 10 سنوات يستجيبون لعبارات التعامل الحديث مع الخطأ المدرجة في الاستبيان أكثر من الفئات الأخرى. (حدة ميمون، 2002).

نستخلص من الدراستين السابقتين أن المعلمين لازالت ممارساتهم في تقويم أداء المتعلمين ممارسات تقليدية، لا تتعدى التقييم و إعطاء النقطة، وانتقاء التلاميذ، دون العمل على تصحيح مسار تعلمهم و مساعدتهم على مواجهة الصعوبات التي تعوق اكتسابهم الكفاءة اللازمة لمجابهة المشكلات، سواء أكانت تعلمية في المدرسة، أو مشكلات التكيف مع البيئة المحيطة، و هذه الأخيرة تتضمنها مقارنة التدريس بالكفاءات، و التي مر على تطبيقها في المدرسة الجزائرية قرابة أربع سنوات حيث يهدف تطبيقها إلى جعل المتعلم مشاركاً نشطاً في تعلمه، و مكتشفاً للمعرفة، و موظفاً لها، و يتحقق ذلك بتغيير دور المعلم من ملقن للمعارف إلى مبدع و منظم و منشط لتلاميذه، من خلال تطبيق إجراءات تدريسية حديثة.

و قد جاءت هذه الدراسة لمعرفة المزيد عن التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، و ذلك من خلال التعرف على التغيرات الحاصلة في ممارسة المعلمين، و الإجراءات التي يستخدمونها في التقويم، و مدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقارنة التدريس بالكفاءات، و ذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين المسؤولين على متابعة تنفيذ هذه المقاربة، باعتبارهم موجهين للمعلمين، كما أنهم تلقوا توكيلاً في هذا

المجال ، و يركزون في زيارتهم للمعلمين على مدى تنفيذ هؤلاء لهذه المقاربة في ممارساتهم البيداغوجية ، و بذلك نطرح إشكالية الدراسة كما يلي :

- هل يمارس معلمو المرحلة الابتدائية التقويم القائم على مقارنة التدريس بالكفاءات وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين؟

تساؤلات الدراسة :

التساؤل الأول:

- هل يمارس معلمو المرحلة الابتدائية التقويم القائم على مقارنة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين ؟ ويتفرع إلى:

أ) هل يمارس معلم المدرسة الأساسية التقويم القائم على مقارنة التدريس بالكفاءات ؟

ب) هل يمارس الأستاذ المجاز التقويم القائم على مقارنة التدريس بالكفاءات ؟

التساؤل الثاني :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين التربويين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما للتقويم في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات ؟

- فرضية الدراسة :

تهدف الدراسة من خلال تساؤلها الأول إلى استكشاف واقع الممارسات التدريسية للمعلمين ، والدراسة الاستكشافية لا تحتاج إلى اقتراح فرضيات ، أما التساؤل الثاني فيهدف إلى المقارنة ولذلك تم اقتراح الفرضية التالية :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين التربويين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما التقويم في ظل التدريس بالكفاءات .

- أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة من خلال :

أ- أنها تبحث في الجانب الوظيفي لمقاربة الكفاءات و هو من المواضيع الجديدة و المهمة لأن :

- التطبيق الحقيقي والفعلي لهذه المقاربة في العملية التعليمية التعلمية يحقق الهدف الشامل للتربية والتعليم، وهو إعداد الفرد الكفاء القادر على خدمة مجتمعه .

ب- تعد مقارنة التدريس بالكفاءات جوهر الإصلاحات التربوية التي تشهدها المدرسة الجزائرية وقد يساعد هذا البحث في تقويم هذه الإصلاحات بطريقة علمية وبذلك اتخاذ الإجراءات اللازمة لتدارك أي نقص أو حل أي مشكل قد يعيق مسار هذه الإصلاحات بأسلوب علمي دقيق .

ج- قد تسهم نتائج البحث في لفت أنظار المسؤولين والقائمين على التعليم في الجزائر إلى أهمية إعداد المعلم وتدريبه بطرق حديثة ليوكب أي إصلاح تربوي .

- أهداف الدراسة :

تتلخص أهداف الدراسة في :

- الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم التربوي، ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقارنة التدريس بالكفاءات .
- الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين .
- الكشف عن الفروق كما يراها المفتشون بين صنفين من معلمي المرحلة الابتدائية (الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية) في ممارستهما للتقويم في ضوء التدريس بالكفاءات .

-التعريف الإجرائي للمفاهيم :

إن تحديد المصطلحات و التعاريف خطوة أساسية يقوم بها الباحث من أجل تحديد مسار بحثه و سيتم إدراج التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية في البحث وهي:

أ- **مقارنة التدريس بالكفاءات:** تعرف على أنها إجراءات تدريسية يتم من خلالها اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من واقع التلميذ ، وتصميمها على شكل مهمات ينجزها التلاميذ من خلال استخدام القدرات و المهارات و المعارف ، و يتم تقويم أداء التلميذ قبل تعلمه و خلاله و في نهايته.

ب- **التقويم في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات :** و هو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بشكل دائم، قبل بداية عملية التعليم و التعلم ، و أثناءها ، و عند نهايتها ، و تهدف إلى الحصول على بيانات كيفية أو كمية ، بأدوات مختلفة (ملاحظة ، أسئلة شفوية /كتابية ، أداء سلوكي مباشر) و ذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة ، ثم اتخاذ قرارات التحسين و

العلاج، وتقاس إجرائياً من خلال إجابات المفتشين على فقرات البعد الثالث من أداة الدراسة.

ج- **معلم المرحلة الابتدائية** : هو الموظف القائم بمهمة التربية والتعليم بالمرحلة الابتدائية في السنوات الأولى و الثانية و الثالثة و الرابعة ابتدائي للعام الدراسي 2006/2007 ، و يكون إما معلم مدرسة أساسية و هو خريج المعهد التكنولوجي

د- للتربية أو موظفًا توظيفًا مباشرًا، أو يكون أستاذًا مجازًا و هو حاصل على شهادة الليسانس و موظف عن طريق مسابقة شفوية ثم كتابية .

هـ- **المفتش** : و هو موظف ذو خبرة في مجال التعليم يمارس مهنة التفتيش و الإشراف على معلمي اللغة العربية في المدرسة الابتدائية بكل من ورقلة والوادي والأغواط وغرداية و إليزي.

-حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالمجالات التالية :

أ) جغرافيًا : ست ولايات من الجنوب الجزائري وهي : ورقلة ،غرداية ، الوادي ، بسكرة ،الأغواط ، إليزي

ب) بشريًا: مفتشو التربية والتعليم الأساسي في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية .
ج) زمنيًا: يتحدد التطبيق الميداني لهذا البحث بالسنة الدراسية 2006/2007 .

د) منهجيًا: البحث الميداني يقوم على آراء المفتشين التربويين في ممارسة المعلمين للتدريس وفق مقارنة التدريس بالكفاءات ، فيعتمد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، و يبنى الدراسة الاستكشافية والمقارنة لتحقيق أهدافه.

الإطار النظري للدراسة:

- ممارسات التقييم الشائعة في المدرسة الجزائرية:

إن الممارسات الحديثة غائبة عن ممارسات المعلمين ، و ذلك ما أكده "علي تعوينات" (1998) من خلال دراسة ميدانية قام بها حول مدى تطابق طرق تقييم المستوى مع نمط التفكير لدى التلاميذ حيث وجد أن كل الوثائق الرسمية لوزارة التربية متعلقة بالامتحانات النهائية ، و حتى حصص الاستدراك لا تتناول إلا الجانب المعرفي

، و هي مجرد تكرر للدرس أو إنجاز مجموعة من التمارين. (محمد مقداد وآخرون، 1998، ص: 297-298)

كما أن التقويم في المدرسة الجزائرية يستهدف التفوق في الجانب المعرفي و مدى ما حصل عليه المتعلم من معلومات ، وما تركيز المعلمين على الاختبارات التحصيلية إلا دليلاً على ذلك ، إلا أن ذلك التفوق الذي يحصل عليه التلميذ في المدرسة لا يعني بالضرورة التفوق في الحياة المعيشية (خير الدين هني ، 2005، ص: 21).

و المتتبع للمدرسة الجزائرية يجد أن اختبارات نهاية السنة هي العمل البارز لهذه الأخيرة ، وحتى التلاميذ نجدهم لا يباليون لمسار تعلمهم ، أو حتى للأخطاء التي يقعون فيها بل المهم عندهم الحصول على علامات بأي وسيلة و لو بالغش في الامتحان ، و قد علق "علي تعوينات" على ذلك بقوله « إن ما يجري في مدارسنا من اختبارات و امتحانات ، و ما يسمى فروضاً ليست تقويمًا نظرًا لما يخضع إليه التقويم من شروط أولها الانطلاق من الأهداف العامة للبرنامج المدرسي ، و تحديد الهدف من عملية التقويم ، و ليست مراقبة بالمعنى الصحيح نظرًا لغياب الهدف الدقيق من إجراءاتها ، ونظرًا لغياب أهم عنصر فيها و هو تحديد العجز أو النقص، و بناء إستراتيجية خاصة لعلاجها حسب الفروق الفردية» (محمد مقداد وآخرون ، 1998، ص: 299).

التدريس بالكفاءات:

لقد أصبح هدف التدريس اليوم هو إضفاء معنى على التعلم ، فالمتعلم يجب أن يزود بما يسمح له من مواجهة الحياة، وتعقيدها التي يشهدها المجتمع البشري اليوم ، ولقد أعطيت عدة تعاريف للتدريس في هذا المعنى والذي سبق ذكرها في الفصل الثاني ، ورغم تعدد هذه التعاريف إلا أنها تتفق كلها على أن التدريس عملية منظمة تفاعلية بين المعلم والمتعلم ، تهدف إلى مساعدة المتعلم على تطوير إمكاناته التي تسهل عملية التكيف مع البيئة المحيطة به.

إن التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المتعلم يبني مسار تعلمه من خلال تفاعله في الموقف التعليمي وما يتضمنه من معلم وزملاء ومحتوى معرفي ووسائل... إلخ (عبد اللطيف الفارابي، 2003)، كما يرد في نفس المرجع أن التدريس بالكفاءات يبني بتعلم نشط يقوم بشكل كبير على مواجهة المشكلات والبحث عن حلولها.

من خلال التعريفين السابقين يتضح أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يجعل من المتعلم عنصرًا فاعلاً في العملية التعليمية ، كما يعتمد على أسلوب حل المشكلات

وإنتاج المشاريع كأسلوب للتدريس وبهذا يعتبر « التدريس بالكفاءات منهاجاً للتعلم وليس برنامجاً للتعليم ، تعلم يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات (معارف وقدرات ومهارات) وليس تعليمًا لتكديس المحفوظات والمعلومات» (فريد حاجي ، 2005 ص:44)

ويعرف "فيليب بيرنو" (2004) التدريس بالكفاءات أيضًا على أنه : « 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 » (عمر آيت لوتو ، 2007 ، ص:2)

و انطلاقاً من هذا التعريف نحدد ثلاث نقاط أساسية للتدريس بالكفاءات :

-الهدف من التدريس ليس المعرفة في حد ذاتها بل كيفية الحصول عليها و تنظيمها .

-يهدف التدريس بالكفاءات إلى إعداد الفرد للتكيف مع واقعه .

-المعرفة وسيلة تساعد على تجاوز الفرد المواقف التي تواجهه .

و في تحديد آخر للتدريس بالكفاءات يندرج ضمن تحديد المفاهيم المتعلقة بهذا النوع من التدريس نجد أن التدريس بالكفاءات يتضمن:

-«إدماج التلميذ في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاياته».

-مفهوم البنية: والتي تعني إدماج المحتويات والمعرفة وعدم تجزئتها .

-مفهوم النشاط : حيث تعتبر أنشطة تعليمية تعلمية منفتحة على المتعلم .

-مفهوم المهمة: يتمحور التعلم حول مهام ينجزها المتعلم .

-مفهوم الوضعية: أي وضع المتعلم في موقف يسمح له بإنجاز عمل.(عبد

اللطيف الفرابي، 2003)

تقويم الكفاءات:

بالرجوع إلى تعريف الكفاءة على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد مواجهة وضعيات معقدة ، فتقويم الكفاءة ينصب على تلك الموارد وكيفية استخدامها ومدى نجاعتها في حل المشكل أو الخروج من الوضعية (المأزق) ، وتتقسم الموارد اللازم تقويمها إلى: الموارد الداخلية (Ressources internes) وتتعلق بالمعارف (Savoirs) والمعارف الفعلية (Savoir faire) والمعارف السلوكية (Savoirs être) ، وموارد خارجية (ressources externes)

وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتكون جزءاً من الكفاءة (وثائق ، سندات ، مخططات قواميس) ، ويتم تقويم الكفاءة من خلال وضع المتعلم أمام وضعية معقدة وهي وضعية تعلم إدماجية تتوفر فيها المميزات التالية :

- وضعية تسمح بتقويم الكفاءة .
- تتيح توظيف المكتسبات السابقة.
- ذات دلالة بالنسبة للمتعلم أي مستمدة من واقعه .
- أن تكون درجة تعقيدها تتماشى وقدرات التلاميذ.

وقبل الحديث عن كيفية التقويم بالكفاءات نحدد مفهوم المعيار المرتبط بهذا النوع من التقويم.

المعيار: يعرفه (X Roegiers,2000) بأنه خاصية ، وصياغته تتطلب تحديد هذه الخاصية وذلك باستعمال :

- اسم اصطلح عليه إيجاباً أو سلباً مثال:(الملائمة ، الانسجام ، الدقة...).
- استعمال اسم موصوف وصفاً إيجابياً مثال:(تأويل صحيح، استعمال جيد، إنتاج ذاتي).
- أو باللجوء إلى السؤال: هل يجلس جيداً ؟ هل يستعمل الأدوات بشكل صحيح ؟.

ونبه " Roegiers " إلى ضرورة الابتعاد عن صياغة المعايير صياغة تخلط بين المعيار والهدف مثال : الجمع ذهنياً بين عددين أقل من 100 ، هذا اللفظ ليس معياراً وإنما هو هدف مميز في حين أن دقة النتيجة ، واحترام نظام وحجم هذه النتائج كلها معايير تستند إلى الهدف المميز وهو «الجمع ذهنياً بين عددين أقل من 100 (وزارة التربية التونسية، 2006، ص 47-48)

مثال : المعيار : جودة المذاق لأكلة أعدتها أمك.

مؤشراته - مدح المدعوي لهذه الأكلة.

-أكلت كل الوجبة ولم يبق شيء في الصحون...الخ.

وتتفرع المعايير إلى معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان وذلك بين مستوى تملك

التلاميذ للكفاءات والمفاضلة بينهم :

(أ) **معايير الحد الأدنى** : وهذا النوع من المعايير يكشف عن مدى ما حققه

التلاميذ من حد أدنى في تعلماتهم ، يعد هذا المعيار معياراً إرشادياً يقرر من خلاله أن

المتعلم أهل للنجاح أو الإخفاق ويحول عدم تملكها دون مواصلة التعلم .

(ب) **معايير الإلتقان** : وتعد هذه المعايير غير ضرورية للتصريح بنجاح لتلاميذ ولكنها معايير تمكّن من الكشف عن مستوى أداء كل تلميذ ومن، ثم المفاضلة بينهم وعدم تملكها لا يحول دون مواصلة التعلم .(خير الدين هني ، 2005 ، ص: 188) و يجب أن نحدد المعايير بدقة للتمكن من اختبار الكفاءة ، ومن الأفضل التقليل منها حتى لا يضيع جهد المعلم ويستغل ذلك الجهد في الإصلاح والتعديل.

أشكال تقويم الكفاءة:

إن التقويم بالكفاءات ملازم للعملية التعليمية وليس خارجاً عنها، وبذلك فإنه يأتي على ثلاثة أشكال طبقاً للمرحلة التي يطبق فيها ، قبل بداية التعلم أو خلالها أو عند نهايتها حيث نجد:

- **التقويم التشخيصي**: والهدف منه الحكم على مدى تملك التلاميذ للكفاءات القاعدية السابقة وفي حالة عدم التحكم فيها يعد المعلم أنشطة العلاج والاستدراك.

- **التقويم التكويني** : والهدف منه هو مساعدة المتعلم العاجلة وإخباره بصفة مسترسلة ومرحلية عن صعوبات التعلم ودرجة تطوره ، فهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم .

- **التقويم التحصيلي**: والغرض منه تأهيل المتعلم بالتأكد من مدى تحكمه في الموارد الضرورية لتنمية الكفاءة وتقويمها من حيث مدى نجاعتها لمعالجة وضعية معقدة(محمد الطاهر وعلي ، 2006 ، ص: 221) .

الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة

إن تقويم الكفاءة مسألة في غاية الأهمية والصعوبة إذ تتجاوز إصدار حكم باستعمال الأسئلة فتقويمها يتطلب وضع شبكات للتقويم فردية أو جماعية .

- **شبكات التقويم الفردية**: يتم التقويم الذاتي للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتلميذ إمكانية تقويم أدائه وقدراته بنفسه ، فيقف على ما حققه من تقدم في اكتساب كفاءة من الكفاءات ، كما يستطيع تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لديه في اكتساب كفاءات أخرى ، ويتميز هذا التقويم بكونه لا يذيل بنقطة بل يدل على الحكم الذي يصدره التلميذ على ذاته ، وحول خطواته في التعلم من أجل التعديل والتحسين (محمد بوعلاق، 2004)

- **شبكات التقويم الجماعية** : ويتم فيها تقويم التلميذ من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة ، وتحليل التفاعلات ضمن المجموعة ورصدها

بواسطة شبكة الملاحظة ، وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة وتقييم العمل الجماعي يتيح للتميز اختبار مدى نجاح كفاءته في المشاركة في إنجاز العمل ، ويستخلص من تقدير زملائه جوانب القصور وجوانب القوة في أدائه فيعمل على تحسين خطوات تعلمه ويعدل من مساره التعليمي (وزارة التربية التونسية ، 2006 ص:13).

- إعداد شبكة التقييم :

تعرف شبكة التقييم على أنها أداة تسمح بحصر العمليات والأفعال التي تحدث في وضعيات تعليمية معينة ، واستخدامها لأغراض تقييمية ويتطلب إعداد هذه الشبكة أربع جوانب هامة :

- 1- تحديد المهمة.
 - 2- ضبط المؤشرات.
 - 3- تحديد معايير التقييم.
 - 4- إعداد سلم التقييم .(محمد الطاهر وعلي، 2006 ، ص: 222)
- 1- **تحديد المهمة** : تعرف المهمة بأنها نشاط يقوم به التلميذ ويكون قابلاً للملاحظة والقياس ، ويعتبر تحديد المهمة أحد العوامل الأساسية في مسار عملية التقييم ، وكمثال على ذلك :
 - كتابة بطاقة دعوى لحضور حفل.
 - تركيب أشكال للحصول على مجسم معين .
 - 2- **ضبط المؤشرات** : كما ذكر سابقاً عن المؤشرات أنها سلوكيات تصف مدى التحكم في الكفاءة ومدى احترام معاييرها.
 - 3- **تحديد معايير التقييم** : كل مهمة تتحدد بمعايير يتم من خلالها تقييم كفاءة التلميذ في إنجاز هذه المهمة .
 - 4- **إعداد سلم التقييم** : وهي تساعد المقيم على إصدار الحكم عن مدى تمكن التلميذ من المعايير ومن ثم اتخاذ القرار المناسب ويصنف " محمد الطاهر وعلي " السلم المستخدمة في ملاحظة المعايير إلى مجموعتين هما :
 - أ) **السلم المتجانسة** (ذات الشكل الواحد) وهي تستعمل في تقييم الأداءات المعقدة ويذكر منها:
 - السلم اللفظي - السلم العددي - السلم الحرفي
 - ب) **السلم الوصفية** وهي نوعان :

- السلام النوعية - السلام الكمية . (محمد الطاهر وعلي ، 2006
ص ص : 222- 226)

وظائف الاختبار في التقويم بالكفاءات :

1. **الوظيفة الإشهادية** : وهي تهدف إلى القيام بكشف شامل للمكتسبات الخاصة بالتعلم التي من المفروض أنها اكتملت وتبعًا لذلك سيسند عدد يتم بمقتضاه الحكم على نجاح التلميذ أو إخفاقه كما يسمح بتحديد مدى تملك التلميذ للمكتسبات المقيّمة من خلال الاختبارات الفصلية (ديسمبر ، مارس ، ماي) ، ومن خلال هذه الاختبارات يتحدد تملك التلاميذ لتعلمات كل فصل ، إلا أن اختباري الفصلين الأولين يؤديان الوظيفة الثانية للاختبار .
2. **الوظيفة التعديلية** : يؤدي الاختبار هذه الوظيفة طالما لم يبلغ التعلم نهايته ، ومثال ذلك الاختبارات الشهرية في المواد الأساسية (رياضيات ، لغة عربية ، لغة فرنسية) ، حيث يتم اللجوء إلى هذه الاختبارات لتحديد مستوى التلاميذ والقيام بأنشطة علاجية قبل الاختبارات النهائية
3. **الوظيفة التوجيهية** : يؤدي الاختبار هذه الوظيفة عندما يتعلق بتقويم المكتسبات القبلية ، (قبل بداية التعلم) حيث « تهدف هذه الوظيفة إلى معرفة ما إذا كان المتعلمون يمتلكون مؤهلات وقابليات لمتابعة الوحدة الدراسية الجديدة ، وفي هذا السياق يمكن للمدرس أن يستعمل اختبارات الاستعداد أو اختبارات تنبؤية ... أو يعطي للمتعلمين تمارين آنية وعاجلة لمعرفة مدى تحكمهم في معارف معينة » (محمد بوعلاق ، 2006 ، ص : 194)

إجراءات الدراسة الميدانية

المنهج:

يتم اختيار منهج الدراسة وفق اعتبارات معينة ، كطبيعة الموضوع المراد دراسته والهدف من البحث ، ونوعية البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث عن موضوعه حيث يعمل على تحليلها وتفسيرها للتوصل إلى التعميمات المناسبة. ولقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم على تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بممارسة معلمي المرحلة الابتدائية (أستاذ مجاز ، معلم المدرسة الأساسية) للتقويم في ظل التدريس بالكفاءات، وذلك من خلال استجابات المفتشين التربويين على فقرات أداة الدراسة .

عينة الدراسة :

تتمثل عينة الدراسة في كل عدد أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددهم 79 مفتشاً للغة العربية في المرحلة الابتدائية كلهم ذكور، ويتوزعون على ست ولايات جنوبية هي: ورقلة ، غرداية ، الوادي، الأغواط ، بسكرة ، إليزي ويتمثل توزيعهم في الجدول التالي :

جدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الولايات

مجتمع الدراسة	العدد	النسبة المئوية
الوادي	23	29.12 %
ورقلة	18	22.78 %
بسكرة	15	18.98 %
الأغواط	11	13.92 %
غرداية	09	11.40 %
إليزي	03	03.80 %
المجموع	79	100 %

ولقد بلغ عدد الاستمارات التي تم استرجاعها 67 استمارة من أصل 79 استمارة موزعة.

أداة الدراسة:

تم تصميم استبيان يقيس ممارسة التقويم القائم على التدريس بالكفاءات، حيث يتكون من جزأين للإجابة، جزء خاص بمعلم المدرسة الأساسية والآخر خاص بالأستاذ المجاز و يتكون من مجموعة من الفقرات تدور حول موضوع الدراسة، وهي كلها في الاتجاه الموجب أي أن كل الفقرات تقيس الممارسات القائمة على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ووضعت ثلاث بدائل أجوبة هي: دائماً ، أحياناً ، أبداً ، و قد تم التحقق من صدق الاستبيان من خلال صدق التحكيم و صدق الاتساق الداخلي، كما تم تقدير ثبات الاستبيان حيث بلغت معاملات الثبات 0.82 و 0.92 بطريقتي الفا كرونباخ والتجزئة النصفية على التوالي.

نتائج الدراسة :

تم إجراء مجموعة من المعالجات الإحصائية . بإستخدام برنامج spss . بناءً على طبيعة التساؤل ، وللإجابة عن التساؤل الأول قامت الباحثة بتحديد النسب المئوية

لممارسة كل من معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز التقويم القائم على التدريس بالكفاءات حسب أفراد عينة الدراسة (المفتشين) ثم تم حساب متوسط هذه النسب ، ومن خلال هذا المتوسط تحدد طبيعة الممارسة عند كل من معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز حسب المفتشين التربويين .

ولإجابة عن التساؤل الثاني فقد تم استخدام اختبار ت (T.Test) ، وذلك للكشف عن الفروق بين تقديرات المفتشين لممارسة التقويم في ضوء التدريس بالكفاءات ، وفيما يلي عرض مفصل للنتائج ومناقشتها :

1- عرض نتائج التساؤل الأول ومناقشتها:

نتساءل في هذا التساؤل عن ممارسة معلم المرحلة الابتدائية سواء أكان أستاذاً مجازاً أو معلم مدرسة أساسية التقويم وفق مقارنة التدريس بالكفاءات حسب المفتشين التربويين وللإجابة عنه نعرض الجدول التالي:

جدول رقم (2): يوضح متوسط نسب ممارسة التقويم لدى كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية حسب المفتشين

متوسط النسب	
17,16%	ممارسة الأستاذ المجاز
25%	ممارسة معلم المدرسة الأساسية

يتضح من الجدول أن متوسط النسب لممارسة الأستاذ المجاز التقويم بالكفاءات حسب المفتشين بلغت 17,16% ، أما بالنسبة لمعلم المدرسة الأساسية قد بلغت 25%.

يستخلص من الجدول رقم (32) أن المفتشين يرون أن معلم المدرسة الأساسية يمارس التقويم بالكفاءات بنسبة (25%) ، أما بالنسبة للأستاذ المجاز فقد بلغت (17,16%) ويلاحظ أن النسبتين منخفضتان ، وهذا يشير إلى أن ممارسات التقويم لدى معلم المرحلة الابتدائية بصنفيه أستاذ مجاز أو معلم مدرسة أساسية لا تكافئ دائماً الممارسات القائمة على المقارنة بالكفاءات ، التي تهدف أساساً إلى تحسين وتعديل المسار التعليمي للتلميذ ، واعتبار الاختبار مجرد وسيلة للحصول على بيانات ومعلومات ، تساعد المعلم على تشخيص العوائق وصعوبات التعلم والعمل على تذليلها ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "وهيبة بن عالية" (2002) والتي وجدت أن تصور المعلمين للتقويم تصور تقليدي لا يتعدى الاختبارات الانتقائية ومنح الدرجات ، في حين وجدت أن تصور المفتشين كان قريباً من التصور الحديث للتقويم (التقويم التكويني) .

وتتفق أيضاً مع دراسة "حدة ميمون" (2002) التي توصلت إلى أن معلمي المدرسة الجزائرية يتعاملون مع الخطأ تعاملاً تقليدياً ، أي مجرد الكشف عن الخطأ وتقديم الصحيح دون البحث في أسبابه أو استغلاله في تسهيل تعلم التلاميذ ، وبما أن التقويم بالكفاءات هو تقويم ملازم للعملية التعليمية التعلمية وليس خارجاً عنها ، حيث يهدف تقويم الكفاءات إلى « معرفة الطريقة التي يحل بها التلميذ مشكلاً ما » (فوزي بن دريدي ، 2002، ص:31) وبذلك يخضع التلميذ إلى تقويم مسار تعلمه من بدايته إلى نهايته حيث يعمل المدرس على

إجراء أنواع التقويم الثلاثة (تشخيصي، تكويني، نهائي)، وقد يقوم المعلم بهذه العمليات إلا أنها تستهدف مدى حصول التلميذ على المعرفة، وبذلك فهو يمارس التقويم بمفهومه التقليدي، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة ، إذ توصلنا إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية ، لا زالت ممارساتهم في التقويم تقليدية ، تعتمد على الاختبارات كوسيلة وحيدة للكشف عن مستوى التلاميذ وتعتبر الدرجات هي محك النجاح أو الفشل. وقد يعود ذلك إلى المدة الزمنية القصيرة نسبياً في تطبيق الإصلاحات (4 سنوات) ، فالأقدمية في ممارسة أسلوب معين تمثل محدداً من محددات ممارسات المعلمين للتقويم بالكفاءات ، وهذا قد يحتاج إلى دراسات أخرى تتبعية مرتبطة بالزمن للتأكد من ذلك ، ولقد أكد "علي تعوينات" (1998) أن نتائج هذه الممارسات في التقويم المدرسي ليست ذات قيمة حقيقية ، فالنتوق المدرسي لا يعني التفوق في الحياة كما أن الفشل المدرسي لا يعني بالضرورة الفشل في الحياة (محمد مقداد وآخرون ، 1198).

وقد أظهرت دراسة "حسن شحاتة" (1991) حول ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للتقويم أن المعلمين يمارسون اختبارات التذكر والاسترجاع لكنها لا تكشف عن قدرات ومستويات التلاميذ الحقيقية ، وقد توافقت نتيجة الدراسة الحالية مع ذلك ، حيث أن كل ممارسات التقويم التي جاءت في الاستبيان بعيدة عن اختبارات المجال المعرفي ، وتم التركيز بشكل كلي على الممارسات التي تهدف إلى تقويم التلميذ خلال إنجازه للأنشطة واستغلال الأخطاء لتحسين طريقة التعلم ، وقد عمل المفتشون من خلال الندوات والأيام الدراسية في الآونة الأخيرة على توضيح كفايات إجراء التقويم ، وخاصة المتعلقة باختبارات النجاح لمستوى أعلى ، وتعد المناشير والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية دليلاً على ذلك ، حيث ورد في أغلب هذه التعليمات التركيز على التقويم التكويني ، واعتبار الاختبار وسيلة لجمع المعطيات والبيانات اللازمة للكشف عن مواطن الضعف ولاستدراكها من خلال الحصص العلاجية ، ومثال ذلك

المنشور رقم 05/6/26 المؤرخ في 15 مارس 2005 الذي يحدد طرق التقويم في المرحلة الابتدائية ، حيث يعتمد التقويم المستمر الذي يتخذ من ملاحظة المعلم لأداء التلاميذ ومراقبة الوظائف المنزلية وسيلة لتحديد مستويات التلاميذ في تحقيق الكفاءة المستهدفة كما أدرج التقويم الشهري الذي يعتمد على اختبارات المواد الأساسية (لغة عربية ، لغة فرنسية ، رياضيات) حيث يهدف إلى الكشف عن نقاط الضعف وجوانب القصور لتداركها قبل الامتحانات النهائية التي تحدد انتقال التلميذ إلى مستوى أعلى .

و يبقى هدف كل هذه المحاولات تحديد إجراءات التقويم التي يجب على المعلم القيام بها للارتقاء إلى الممارسات الصحيحة لتقويم الكفاءة التي لا يكفي الاختبار لتقويمها أو التأكيد على أن التلميذ قد اكتسبها .

من خلال المعالجة السابقة للتساؤل نقتراح الفرضية التالية:

- معلم المرحلة الابتدائية لا يمارس التقويم وفق مقارنة التدريس بالكفاءات

2- عرض نتائج فرضية التساؤل الثاني ومناقشتها : تنص الفرضية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز ، في ممارستهما التقويم وفق التدريس بالكفاءات .

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب "ت" وجاءت النتائج كما هو واضح في

الجدول

جدول رقم(3) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين تقديرات المفتشين التربويين لممارسة كل من معلم المدرسة الأساسية و الأستاذ المجاز التقويم

تقديرات المفتشين لممارسة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت. المحسوبة	ت. الجدولة	الدلالة
الأستاذ المجاز	30,87	5,02	2,45	1,67	دال عند 0,05
معلم المدرسة الأساسية	31,87	5,00			

يتضح من الجدول أن قيمة ت المحسوبة بلغت 2,45 أكبر من قيمة ت الجدولة والمقدرة ب: 1,67 عند درجة حرية 66 ومستوى دلالة 0,05 وهذا يدل على أن الفروق دالة إحصائياً ، ويشير هذا إلى أن المفتشين يعتقدون أنه توجد فروق بين ممارسة كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية للتقويم بالكفاءات .

أظهر الجدول رقم(03) وجود فروق دالة إحصائياً من وجهة نظر المفتشين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما للتقويم بالكفاءات ،

وهذا الفروق لصالح معلم المدرسة الأساسية ، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلم وبحكم خبرته قد اكتسب مهارات في تفسير الأخطاء التي يقع فيها ، التلاميذ وآليات العلاج كما يكون أكثر التزامًا في نظر المفتشين ، في تنفيذ تعليمات الإدارة والأوامر ، وخاصة التي تدور حول تقويمات أعمال التلاميذ وتنفيذ حصص الاستدراك حتى وإن كانت لا تقي بالغرض المطلوب ، ولا تتم في الصورة التي يجب أن تكون عليها ، إلا أنها تبقى محاولة تحقق بعض النتائج .

كما أن الأستاذ المجاز ويسبب تأثير تكوينه الجامعي وعدم تلقيه التكوين البيداغوجي في المعاهد التكنولوجية للتربية المتخصصة في إعداد المعلمين ، كل ذلك ينعكس على عمله فالأستاذ المجاز يولي أهمية كبير للنقطة والاختبارات الكتابية وذلك نتيجة للكيفية التي درس بها حيث تعد نقطة الاختبار في الجامعة المحك الأساسي لنجاح الطالب أو إقصائه ، ولذلك يعطي أهمية للاختبارات أكثر من مساعدة المتعلم على تخطي صعوبات التعلم .

ونجد أن معلم المدرسة الأساسية له القدرة على مراقبة أداء التلميذ والتمييز بين الأخطاء التي يقع فيها ولو كان ذلك نتيجة العمل الروتيني ، إذ أن المعلم يقدم تقويمًا غير مباشر للتلميذ ، وذلك لعدم تركيزه على أخطاء تلاميذه ومنح فرصة لهم لإعادة المحاولة ولكن تبقى كل هذه المحاولات بعيدة عن بلوغ المستوى المطلوب لتقويم الكفاءة ، وتبقى هذه النتيجة تعزى بشكل أساسي إلى عامل الأقدمية إذ أن الشهادة لوحدها غير كافية للقيام بالعمل التدريسي وتحتاج هذه النتيجة إلى دراسات أخرى تأخذ متغيرات خاصة بكل من المعلم والأستاذ المجاز وتأثيرها في الممارسات التدريسية بعين الاعتبار .

مقترحات الدراسة :

- 1- إعداد برنامج تدريبية لمعلمين تكسيهم مهارات وخبرات حول التقويم في ضوء التدريس بالكفاءات .
- 2- تحسين نوعية التكوين بما يسمح بتطوير المهارات التعليمية للمعلمين (التعليمية) .
- 3- ربط قنوات اتصال والحوار بين الأساتذة الباحثين والممارسين في الميدان (المفتشين ومعلمين) من أجل الاستفادة العلمية .
- 4- إنشاء بنوك للوضعيات التقويمية وبناء الاختبارات وشبكات التقويم لتسهيل عمل المعلم وإرساء موضوعية ودقة النتائج التقويم .

المراجع :

- 1 . إبراهيم حامد الأسطل ,سمير العيسى(2003)،دراسة تقويمية لكفاية التخطيط المدرسي لدى معلمي الرياضيات في امانة أبو ظبي , مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس المجلد الأول , العدد 4, ص 15 . 50 , كلية التربية جامعة دمشق .
2. توفيق مرعي (2003)،شرح الكفايات التعليمية , دار الفرقان للنشر , عمان, الأردن .
- 3- حدة ميمون , (2002) , التعامل مع الخطء في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي الطورين 1 و 2 من التعليم الأساسي , مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير ,مودة بالمكتبة الوطنية بالحامة, الجزائر .
- 4 . حسن شحاتة , (1997) , أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي , ط3 , الدار المصرية اللبنانية , القاهرة .
- 5 . حسن شحاتة , محبات أبو عميرة (1994) , المعلمون و المتعلمون أنماطهم وسلوكهم و أدوارهم , ط1 , مكتبة الدار العربية للكتاب , القاهرة .
- 6 . خير الدين هني (2005) , مقارنة التدريس بالكفاءات , ط1 , مطبعة ع/بن , الجزائر .
- 7 . رشيدة آيت عبد السلام (2005) , لماذا المقارنة بالكفاءات و بيداغوجية المشروع , منشورات الشهاب , الجزائر .
- 8 . رضا مسعد السعيد (2005) , تقويم أداء معلم الرياضيات , بحث منشور في الصحيفة التربوية الإلكترونية بتاريخ 12 / 07 / 2006 الموقع <http://WWW.BDAR.NET/ARTICLES> .
- 9 . عبد اللطيف الفاربي (2004) , المقارنة بالكفايات , المفاهيم و الممارسات , بحث منشور بتاريخ 08 / 02 / 2007 , الموقع <http://TARBAUOUIYATE.EDT.BOARD.COM> .
- 10 . عمر آيت لوتو (2001), سياق التدريس بإعتماد الكفايات, منشور بتاريخ 15 / 04 / 2007 موقع <http://CHATHAAYA.Com>
- 11 . فريد حاجي (2005) , بيداغوجية التدريس بالكفاءات (الأبعاد و المتطلبات) , دار الخلدونية , الجزائر .
- 12 . فوزي ين دريدي (2002) الوافي غي التدريس (التدريس بالكفاءات) دار الهدى عين مليلة , الجزائر .
- 13 . محمد الصالح حثروبي (2002) , المدخل إلى التدريس بالكفاءات , دار الهدى عين مليلة , الجزائر .
- 14 . محمد الطاهر وعلي (2006) , التقويم في المقارنة بالكفاءات ,مجلة الدراسات , العدد 4 , ص 217 . 234 , جامعة عمار تليجي الأغواط , الجزائر .
- 15 . محمد مقداد و آخرون (1998) , قراءات في التقويم التربوي , ط1 , جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي , الجزائر .

- 16 . وزارة التربية الوطنية (2001) , مداخلات المنتدى حول الكفاءات و المعارف, بر فندق المرسى , سيدي فرج ,من 27 إلى 29 أكتوبر , الجزائر .
- 17 . وزارة التربية التونسية (2006) , الوثيقة البيداغوجية , المركز الوطني البيداغوجي , الجمهورية التونسية .
- 18 . وهيبة بن عالية (2002) , تصور مفهوم التقويم , لدى كل من المفتش و معلم التعليم الأساسي, مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير , مودعة بالمكتبة الوطنية بالحامة, الجزائر .