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

أ. نورة بوعيشة
أ.سمية بن عمارة
جامعـــــة قاصدي مرباح ورقــلة (الجزائر)

مقــدمـــة

تشهد المنظومة التربوية منذ سنة 2003 ، إصلاحات تربوية شاملة فـــي كل الأطوار التعليمية ،وتقوم هذه الإصلاحات على تبني مقاربة علمية جديـــدة تهـــتم بالأداء والإنجاز، وتتمثل هذه المقاربة في : "مقاربة التدريس بالكفاءات" التي ترتكـــز على منطق التعلم دون التعليم ، ويعتبر التلميذ محور العملية التربوية وتعد التحديات التي واجهت المنظومة التربوية في الجزائر عاملاً مهمًا في ضـــرورة الإصـــلاح ، وتتمثل 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 أكتـــوبر 1998 ، تـــم تنصيب لجـــان متخصصـــة لإعـــداد المنـــاهج الجديـــدة(وزارة التربيـــة الوطنيـــة ،2001،ص:19) وينتظر من المناهج أن تعمل على تطوير مستوى التعلم ، وتحسين مردودية المعلم والمتعلم ، وهذا لا يتأتى إلاّ إذا مس الإصلاح الفعل البيداغوجي الذي يعنى بالدرجة الأولى المعلم والمتعلم ، وارتقاء هذا الفعل إلى ما مـــن شـــأنه تحقيـــق الكفاءات المطلوبة فالكفاءة تعنى بموارد التلميذ، وتنظر لها بشكل مـــدمج (شـــامل) وليس بشكل منفصل ولا يمكن الحديث عن المعرفـــة لوحـــدها أو المهـــارة ، إذ أن الكفاءة تنظر 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 تجندها 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 تعلمية.

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 التقويم 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 اهتمامًا كبيرًا 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 فعليًا في الموسم الدراسي 1980–1981 ، وتعد هذه الأمرية كقانون أساسي خاص بالتربية (دمرجي،ب ت ،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، وتغير النظام السياسي، كل هذه العوامل شكلت تحديات لم تستطع المدرسة الأساسية مواجهتها، إذ نسب إليها التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ، وتخريج أفراد بذهنية 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 كليًا بدلاً من الإصلاحات الجزئية، التي ثبت عدم قدرتها على معالجة الإشكاليات المطروحة في المنظومة التربوية، ولا يتأتى ذلك إلا باعتماد مقاربة نظامية شاملة ، وبذلك عرفت المنظومة التربوية في الجزائر مرحلة أخرى من الإصلاحات، بدأت بتطبيق المناهج الجديدة القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات، والذي شرع في تطبيقها سنة 2003 ، وتقوم هذه الإصلاحات أساسًا على إصلاح المناهج الدراسية من حيث الأهداف، والمحتويات ، واستثمار كل ما توصل إليه التقدم العلمي في مجال التكنولوجيا .

و قد دأب المسؤلون 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، قادرا 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 مقاربة 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 مجهودًا كبيرًا 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 قادرًا على أن يحلل أو أن يقيم ...إلخ»(محمد الصالح حثروبي ، 2002،ص: 12).

أما في منطقة الكيبك بكندا فقد تم تطبيق مقاربة 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 نتائجه 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 مقاربة 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 يقوّم 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 أساسًا على سلوك المعلم والممارسات التي يطبقها أثناء عمله سواء أتعلق 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 جدًا 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 والتقويم 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 وتقويم ، فأساليب التقويم المعتمدة ، تحصر التلميذ في مستوى التحصيل الآلي .

و بصفة عامة ، فقد خلصت الدراسة إلى أن الإجراءات التقويمية 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 الدرس 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 التقويم 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 التقويم 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 للتقويم ، و كما ذكرنا سابقًا فإن المدرسة الجزائرية عرفت تطبيق منهاج جديد قائم على مقاربة التدريس بالكفاءات ، هاته المقاربة التي تتطلب تغير التصور لدور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التّعلمية 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 تصورًا حديثًا عن التقويم ، في حين أبدى المفتشون اهتمامًا 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 معلمًا و معلمة ، و قد توصلت إلى أن أغلب المعلمين يتعاملون مع الخطأ تعاملاً تقليديًا ؛ أي التعليق على الخطأ أنه خطأ وتقديم 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 ومساعدتهم 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 مقاربة التدريس بالكفاءات ، و التي مر على تطبيقها في المدرسة الجزائرية قرابة أربع سنوات حيث يهدف تطبيقها إلى جعل المتعلم مشاركًا نشطًا في تعلمه ، ومكتشفًا للمعرفة ، و موظفًا لها ، ويتحقق ذلك بتغيير دور المعلم من ملقن للمعارف إلى مبدع ومنظم 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 ، والإجراءات التي يستخدمونها في التقويم ، و مدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات ، وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين المسؤولين على

متابعة تنفيذ هذه المقاربة ، باعتبارهم موجهين للمعلمين ، كما أنهم تلقوا تكويناً في هذا المجال ، و يركزون في زياراتهم 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 مقاربة التدريس بالكفاءات وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين؟

تساؤلات الدراسة :

التساؤل الأول:

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

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

ب) هل يمارس الأستاذ المجاز التقويم القائم على مقاربة 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 مقاربة 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 التعلميـــة يحقق الهدف الشامل للتربية والتعليم، وهو إعداد الفرد الكفء القادر على خدمة مجتمعه .

ب- تعد مقاربة التدريس بالكفاءات جوهر الإصلاحات التربوية التي تشهدها المدرسة الجزائرية وقد يساعد هذا البحث في تقـويم هـذه الإصـلاحات 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 المسئولين والقائمين على التعليم في الجزائر إلى أهمية إعداد المعلم وتدريبه بطرق حديثة ليواكب أي إصـلاح تربوي .

- أهـداف الدراســـة :

تتلخص أهداف الدراسة في :

- الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقـويم التربوي، ومدى مواكبتها للممارسات القائمة علـى مقاربـة 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 بـين صـنفين مـن معلمي المرحلة الابتدائية (الأستاذ المجاز ومعلـم المدرسـة الأساسية) في ممارستهما للتقـويم فـي ضـوء التـدريس بالكفاءات .

-التعريف الإجرائي للمفاهيم :

إن تحديد المصطلحات و التعاريف خطوة أساسية يقوم بها الباحث من أجـل تحديد مسار بحثه و سيتم إدراج التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية فـي البحـث وهي:

أ- **مقاربة التدريس بالكفاءات:** تعرف على أنها إجراءات تدريسية يتم مـن خلالها اختيار وضعيات تعلمية 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 مقاربة 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 إجرائيًا 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 2007/2006 ،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 .

ه- **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 وإليزي.

-حدود الدراسة:

تتحدد 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) زمنيا: يتحدد التطبيق الميداني لهذا البحث بالسنة الدراسية 2007/2006 .

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

الإطار النظري للدراسة:

– ممارسات التقويم 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 إلاّ الجانب المعرفي ، و هي مجرد تكرار للدرس أو إنجاز مجموعة من التمارين. (محمد مقداد وآخرون،1998،ص 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 إلاّ دليلاً على ذلك ، إلاّ 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 يبالون 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 فروضًا 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 إجرائها ، ونظرًا لغياب أهم عنصر فيها و هو تحديد العجز أو النقص، و بناء إستراتيجية خاصة لعلاجه 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، وتعقيداتها التي يشهدها المجتمع البشري اليوم ، ولقد أعطيت عدة تعاريف للتدريس في هذا المعنى والذي سبق ذكرها في الفصل الثاني ، ورغم تعدد هذه التعاريف إلاّ أنها تتفق كلها على أن التدريس عملية

منظمة تفاعلية بين المعلم والمتعلم ، تهدف إلى مساعدة المتعلم على تطوير إمكاناتـــه التي تسهل عملية التكيف مع البيئة المحيطة به.

إن التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المتعلم يبني مسار تعلمه مـــن خـــلال تفاعله في الموقف التعليمي وما يتضمنه مـــن معلـــم وزمـــلاء ومحتـــوى معرفـــي ووسائل...إلخ (عبد اللطيف الفارابي، 2003)، كما يرد في نفس المرجع أن التدريس بالكفاءات يبنى بتعلم نشط يقوم بشكل كبير على مواجهة المشـــكلات والبحـــث عـــن حلولها.

من خلال التعريفين السابقين يتضح أن التدريس وفق المقاربـــة بالكفـــاءات يجعل من المتعلم عنصرًا فاعلاً في العملية التعليمية ، كما يعتمد على أســـلوب حـــل المشكلات وإنتاج المشاريع كأسلوب للتدريس وبهذا يعتبـــر « التـــدريس بالكفـــاءات منهاجًا للتعلم وليس برنامجًا للتعليم ، تعلّم يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات (معارف وقدرات ومهارات) وليس تعليمًا لتكديس المحفوظات والمعلومات» (فريـــد حـــاجي , 2005 ص:44)

ويعرف "فيليب بيرنو" (2004) التدريس بالكفاءات أيضًا على أنه : « تدريس يستهدف تنظيم المعرفة وتنشيط آليات اكتسابها واستخدام الواقـــع واســـتثماره ، إنـــه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل التلميذ للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفـــة منظمـــة تسمح له بالتصرف الفعال لتجاوزها أو ترويضها لصالحه وبهذا تكون المعرفة أثنـــاء الحاجة » (عمر آيت لوتو، 2007 ،ص:2)

و انطلاقًا من هذا التعريف نحدد ثلاث نقط أساسية للتدريس بالكفاءات :

- الهدف من التدريس ليس المعرفة في حد ذاتها بل كيفية الحصـــول عليهـــا 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) ، وتنقسم 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 جزءًا من الكفاءة (وثائق ، سندات ، مخططات قواميس) ، وتتم 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 إيجابًا أو سلبًا مثال:(الملائمة ، الانسجام ، الدقة...).
- استعمال اسم موصوف وصفًا إيجابيًا مثال:(تأويل صحيح، استعمال جيد، إنتاج ذاتي).
- أو باللجوء إلى السؤال: هل يجلس جيدًا ؟ هل يستعمل الأدوات بشكل صحيح ؟.

ونبّه " Roegiers "إلى ضرورة الابتعاد عن صياغة المعايير صياغة تخلط بين المعيار والهدف مثال : الجمع ذهنيًا بين عددين أقل من 100 ، هذا اللفظ ليس معيارًا وإنما هو هدف مميز في حين أن دقة النتيجة ، واحترام نظام وحجم هذه

النتائج كلها معايير تستند إلى الهدف المميز وهو «الجمع ذهنيًا بين عددين أقل من 100 (وزارة التربية التونسية ،2006، ص 47-48)

مثال : المعيار : جودة المذاق لأكلة أعدتها أمك.

مؤشراته - مدح المدعوين لهذه الأكلة.

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

وتتفرع المعايير إلى معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان وذلك بين مستوى تملّك 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 معيارًا إشهاديًا يقرر من خلاله أن المتعلم أهل للنجاح أو الإخفاق ويحول عدم تملكها دون مواصلة التعلم .

ب) **معايير الإتقان :** 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 خارجًا عنها، وبذلك فإنه يأتي على ثلاثة أشكال طبقًا 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.
- **التقـــويم 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 وتقويم العمل الجماعي يتيح للتلميذ 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 التقويم :**

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

1- تحديد المهمة.
2- ضبط المؤشرات.
3- تحديد معايير التقويم.
4-إعداد سلالم التقدير .(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 التقويم ، وكمثال على ذلك :

- كتابة بطاقة دعوى لحضور حفل.
- تركيب أشكال للحصول على مجسم معين .

2- **ضبط المؤشرات** :كما ذكر سابقًا عن المؤشرات أنها سلوكات تصف مدى التحكم في الكفاءة ومدى احترام معاييرها.

3- **تحديد معايير التقويم** : كل مهمة تتحدد بمعايير يتم من خلالها تقويم كفاءة التلميذ في إنجاز هذه المهمة .

4- **إعداد سلالم التقدير** : وهي تساعد المقوّم على إصدار الحكم عن مدى تمكن التلميذ من المعايير ومن ثم اتخاذ القرار المناسب ويصنف " محمد الطاهر وعلي " السلالم المستخدمة في ملاحظة المعايير إلى مجموعتين هما :

أ) **السلالم المتجانسة** (ذات الشكل الواحد) وهي تستعمل في تقويم الأداءات المعقدة ويذكر منها:

- السلم اللفظي – السلم العددي – السلم الحرفي

ب) السلالم الوصفية وهي نوعان :

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

وظائف الاختبار في التقويم بالكفاءات :

1. **الوظيفة الاشهادية** : وهي تهدف إلى القيام بكشف شامل للمكتسبات الخاصة بالتعلمات 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 ، إلاّ 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 التعلمات) 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 » (محمـــد بـــوعلاق ،2006 ، ص: 194)

إجراءات الدراسة الميدانية

المنهـــج:

يتم اختيار منهج الدراسة وفق اعتبارات معينة ، كطبيعة الموضوع المـــراد دراسته والهدف من البحث ، ونوعية البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث عـــن موضوعه حيث يعمل على تحليلها وتفسيرها للتوصل إلى التعميمات المناسبة.

ولقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم علـــى تجميـــع البيانات والمعلومات المتعلقة بممارسة معلمي المرحلة الابتدائية (أستاذ مجاز، معلـــم المدرسة الأساسية) للتقويم في ظل التدريس بالكفاءات، وذلك من خلال اســـتجابات المفتشين التربويين على فقرات أداة الدراسة .

عـــينة الدراســـــة :

تتمثل عينة الدراسة في كل عدد أفراد المجتمع الأصلي والبـــالغ عـــددهم 79 مفتشاً للغة العربية في المرحلة الابتدائية كلهم ذكور، ويتوزعون على ست ولايـــات جنوبية هي:

ورقلـــــة ، غردايـــة ، الـــوادي، الأغـــواط ، بسكـــرة ،إليـــزي

ويتمثل توزيعهم في الجدول التالي :

جدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الولايات

مجتمع الدراسة	العـــــدد	النسبة المئوية
الـــــوادي	23	% 29.12
ورقـــــلة	18	% 22.78
بسكـــــرة	15	% 18.98
الأغـــواط	11	% 13.92
غردايـــة	09	% 11.40
إلـــيزي	03	% 03.80
المجمـــوع	79	% 100

ولقد بلغ عدد الاستمارات التي تم استرجاعها 67 استمارة مـــن أصـــل 79 استمارة موزعة.

أداة الدراســـــة:

تم تصميم استبيان يقيس ممارسة التقويم القائم على التــدريس بالكفــاءات ,حيث يتكون من جزأين للإجابة، جزء خاص بمعلم المدرســة الأساســية والآخــر خاص بالأستاذ المجاز و يتكون من مجموعة من الفقرات تــدور حــول موضــوع الدراسة، وهي كلها في الاتجاه الموجب أي أن كل الفقرات تقيس الممارسات القائمــة على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ,ووضعت ثلاث بدائل أجوبة هي: دائمًا ، أحيانًا ، أبدًا , و قد تم التحقق من صدق الاستبيان من خلال صدق التحكيم و صدق الاتساق الداخلي ,كما تم تقدير ثبات الاستبيان حيث بلغــت معــاملات الثبــات 0.82و0.92 بطريقتي الفا كرونباخ والتجزئة النصفية على التوالي.

نتــائج الــدراســة :

تم إجراء مجموعة من المعالجات الإحصائية ــ بإستخدام برنامج spss ــ بناءً على طبيعة التساؤل ، وللإجابة عن التساؤل الأول قامت الباحثة بتحديد النســب المئوية لممارسة كل من معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز التقويم القائم علــى التدريس بالكفاءات حسب أفراد عينة الدراسة (المفتشين) ثم تم حساب متوسط هــذه النسب ، ومن خلال هذا المتوسط تحدد طبيعة الممارسة عند كل من معلم المدرســة الأساسية والأستاذ المجاز حسب المفتشين التربويين .

وللإجابة عن التساؤل الثاني فقد تم استخدام اختبــار ت (T.Test) ، وذلــك للكشف عن الفروق بين تقديرات المفتشين لممارسة التقــويم فــي ضــوء التــدريس بالكفاءات ، وفيما يلي عرض مفصل للنتائج ومناقشتها :

1- عرض نتائج التساؤل الأول ومناقشتها:

نتساءل في هذا التساؤل عن ممارسة معلم المرحلة الابتدائية ســواء أكــان أستاذًا مجازًا أو معلم مدرسة أساسية التقويم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات حســب المفتشين التربويين وللإجابة عنه نعرض الجدول التالي:

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

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

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 دائمًا الممارسات القائمة على المقاربة بالكفاءات ,التي تهدف أساسًا 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 قريبًا من التصور الحديث للتقويم (التقويم التكويني) .

وتتفق أيضًا مع دراسة "حدة ميمون" (2002) التي توصلت إلى أن معلمي المدرسة الجزائرية يتعاملون مع الخطأ تعاملاً تقليديًا ، 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 خارجًا 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 الدراستان السابقتان ، إذ توصلتا 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 نسبيًا في تطبيق الإصلاحات (4 سنوات)، فالأقدمية في ممارسة أسلوب معين تمثل محددًا 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 ، فالتفوق 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 كيفيات 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 نقترح الفرضية التالية:

– معلم المرحلة الابتدائية لا يمارس التقويم وفق مقاربة 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 أساسية و الأستاذ المجاز التقويم

تقديرات المفتشين لممارسة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت.المحسوبة	ت.المجدولة	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 المجدولة والمقدرة بـ: 1,67 عند درجة حرية 66 ومستوى دلالة 0,05 وهذا يدل على أن الفروق دالة إحصائيًا ، 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 إحصائيًا 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 تفي بالغرض المطلوب ، ولا تتم في الصورة التي يجب أن تكون عليها ، إلا أنها تبقى محاولة تحقق بعض النتائج .

كما أن الأستاذ المجاز وبسبب 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 للامتحانات 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 تكسبهم 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 ــ إبراهيم حامد الأسطل ,سمير العيسى(2003),**دراسة تقويمية لكفاية التحطيط المدرسي لدى معلمي الرياضيات في امارة أبو ظبي** , مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس المجلد الأول , العدد 4, ص 15 ــ 50 , كلية التربية جامعة دمشق .

2ــ توفيق مرعي(2003),**شرح الكفايات التعليمية** , دار الفرقان للنشر , عمان, الأردن .

3ــ 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 ,مودعة بالمكتبة الوطنية بالحامة, الجزائر .

4 ــ حسن شحاتة ,(1997) ,**أساسيات التدريس القعال في العالم العربي** , ط3 , الدار المصرية اللبنانية , القاهرة .

5 ــ حسن شحاتة , محبات أبو عميرة (1994) , **المعلمون و المتعلمون أنماطهم وسلوكهم و أدوارهم** ,ط1 , مكتبة الدار العربية للكتاب , القاهرة .

6 ــ خير الدين هني (2005) , **مقاربة التدريس بالكفاءات** , ط1 , مطبعة ع/بن , الجزائر .

7 ــ رشيدة آيت عبد السلام (2005) , **لماذ المقاربة بالكفاءات و بيداغوجية المشروع** , منشورات الشهاب , الجزائر .

8 ــ رضا مسعد السعيد (2005) , **تقويم أداء معلم الرياضيات** , بحث منشور في الصحيفة التربوية الإلكترونية بتاريخ 12/ 07 /2006 الموقع http//WWW .m BDAR .NET/ARTICLES .

9 ــ عبد اللطيف الفاربي (2004) , **المقاربة بالكفايات ,المفاهيم و الممارسات** ,بحث منشور بتاريخ 08 /02 /2007 , الموقع.http//TARBAUOUIYATE EDT BOARD.COm

10 ــ عمر آيت لوتو (2001), **سياق التدريس بإعتماد الكفايات**, منشور بتاريخ 15 /04 /2007 موقع http//CHATHAAYA.Com

11 ــ فريد حاجي (2005) , **بيداغوجية التدريس بالكافاءات (الأبعاد و المتطلبات)** , دار الخلدونية , الجزائر .

12 ــ فوزي ين دريدي (2002) **الوافي غي التدريس (التدريس بالكفاءات)** دار الهدى عين مليلة , الجزائر .

13 ــ محمد الصالح حثروبي (2002) , **المدخل إلى التدريس بالكفاءات** , دار الهدى عين مليلة , الجزائر.

14 ــ محمد الطاهر وعلي (2006) , **التقويم في المقاربة بالكفاءات** ,مجلة الدراسات , العدد 4 , ص 217 ــ 234 , جامعة عمار ثليجي الأغواط , الجزائر .

15 ــ محمد مقداد و آخرون (1998) , **قراءات في التقويم التربوي** , ط1 ,جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي , الجزائر .

16 ــ وزارة التربية الوطنية (2001) , **مداخلات المنتدى حول الكفاءات و المعارف**,بر فندق المرسى , سيدي فرج ,من 27 إلى 29 أكتوبر , الجزائر .

17 ــ وزارة التربية التونسية (2006) , **الوثيقة البيداغوحية** , المركز الوطني البيداغوجي , الجمهورية التونسية .

18 ــ 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.