وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامـعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي

(دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات دائرة مقرة)

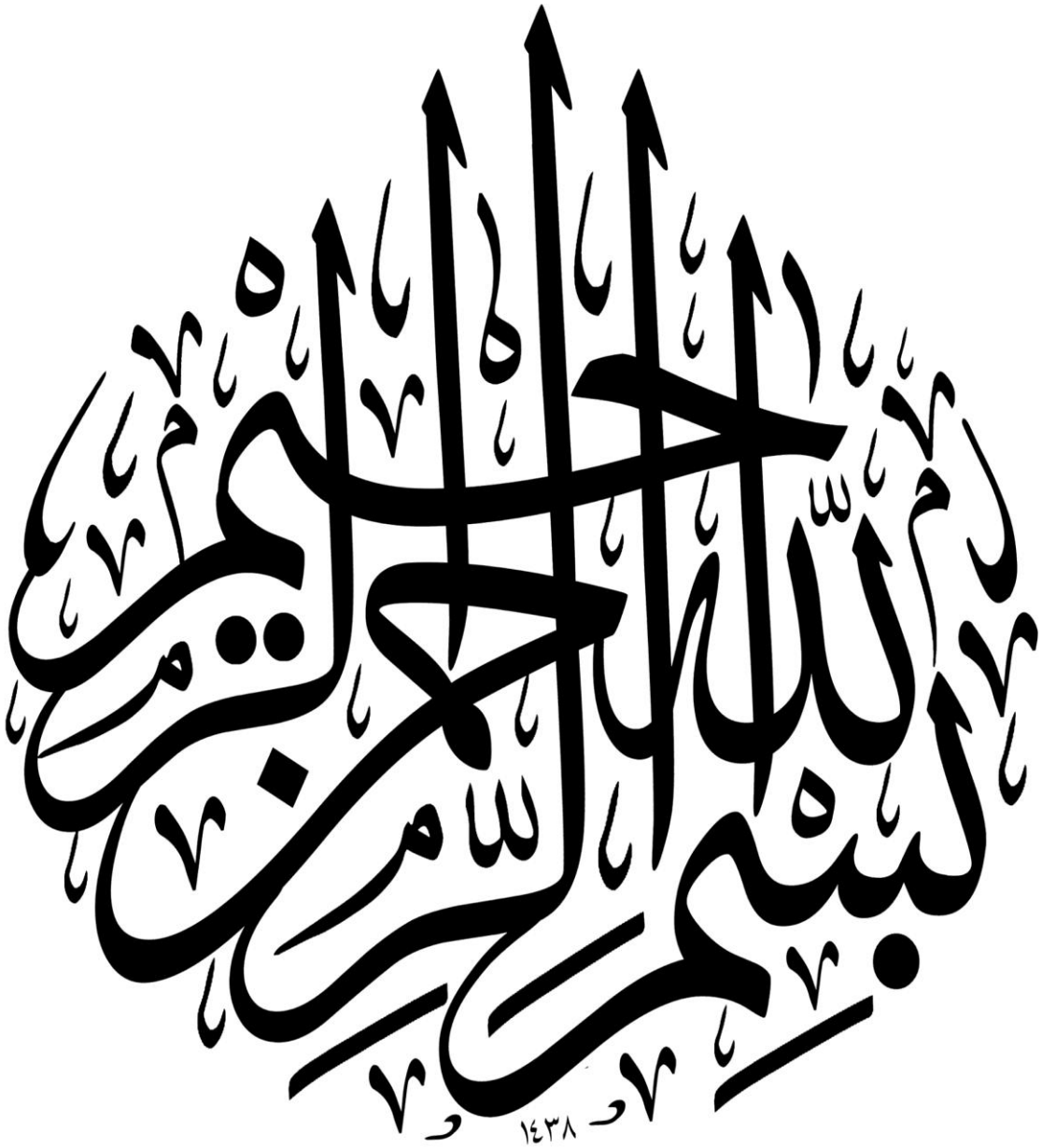
مذكـرة مكملـة لنيـل شهـادة الماسـتر، فـي شعبة علوم التربية

تخصـص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين:
- غزي خديجة
- بوشارب سهام

اشراف الأستاذ:
د/ شريفي شعبان

السنة الجامعية: 2025/2024


بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

شكر وعرفان

"رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ " الأحقاف الآية 15.

في البداية الشكر والحمد لله، جل في علاه فإليه ينسب الفضل كله في إكمال هذا البحث والكمال يبقى لله وحده ثم الصلاة والسلام على الرحمة المهداة والسراج المنير سيدنا محمد وعلى آله وصحبه إلى يوم الدين.

نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الدكتور **شريفي شعبان** على دعمه وتسهيله المشهود له.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات في مدارس التعليم الابتدائي الجزائرية، كما سعت إلى دراسة تأثير كل من متغير الجنس ومتغير الخبرة التدريسية على هذا التطبيق، وقد تم إجراء الدراسة على مجتمع يتكون من 80 أستاذًا وأستاذة يعملون بمجموعة من المدارس الابتدائية في بلديتي مقرة (مدرسة الشهداء، ومدرسة ديردي العلجة) وبرهوم (مدرسة الشهيد رزيق إبراهيم، ومدرسة الشهيد كريم مبروك). أما العينة الأساسية فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، وبلغ عدد أفرادها 62 أستاذً وأستاذة اعتمدتا الطالبتان في جمع البيانات على استبيان تم إعداده خصيصًا لهذا الغرض.

وقد أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي كان مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي متوسط. ولم يختلف باختلاف المحاور كما بينت النتائج أنه.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تُعزى لمتغير الجنس. والخبرة المهنية.

Abstract:

This study aimed to identify the level of implementation of formative assessment according to the competency-based approach in Algerian primary schools. It also sought to examine the impact of gender and teaching experience on this implementation. The study was conducted on a population of 80 male and female teachers working in a group of primary schools located in the municipalities of Maqra (Martyrs' School and Dirdi Al-Alaaja School) and Barhoum (Martyr Rziq Ibrahim School and Martyr Karim Mabrouk School). The main sample was selected using a simple random sampling method and consisted of 62 teachers. The two students conducting the study relied on a specially designed questionnaire to collect data.

The results showed that the level of implementation of formative assessment according to the competency-based approach, from the perspective of primary school teachers, was generally acceptable. Moreover, the results indicated that there were no statistically significant differences attributed to the gender variable. However, statistically significant differences were found related to the variable of teaching experience, as more experienced teachers demonstrated a greater ability to implement formative assessment practices in line with the requirements of the competency-based approach

Keywords :Formative assessment, competency-based approach, primary schools

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

ملخص الدراسة

فهرس المحتويات

مقدمة .....أ

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة 1

1.إشكالية الدراسة 2

.2**فرضيات الدراسة:**.....4

3.أهداف الدراسة: 5

.4**أهمية الدراسة:**.....5

5.تحديد مفاهيم الدراسة اجرائيا: 6

6.الدراسات السابقة:.....6

7.الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة.....12

الفصل الثاني:الاطار المنهجي للدراسة.....35

تمهيد:.....36

1- منهج الدراسة: 37

2-الدراسة الاستطلاعية: 37

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية 37

2-2- مجال الدراسة الاستطلاعية.....37

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:.....38

3-الدراسة الأساسية:.....39

3-1-مجتمع وعينة الدراسة: 39
3-2-حدود الدراسة الأساسية: 39
3-3-أدوات الدراسة: 40
4- الأساليب الإحصائية المستعملة: 47
الفصل الثالث: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات 48
1- اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات 49
2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة: 50
2-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى 50
2-2- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية 53
2-3- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة 56
2-4- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة 59
2-5- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة 62
عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السادسة 64
عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السابعة 66
خاتمــة 67
قائمة المصادر والمراجع 70
الملاحق 73

مقدمة

يشهد الحقل التربوي في الجزائر تحولات عميقة في مسعى تطوير المنظومة التعليمية، حيث تم تبنّي المقاربة بالكفاءات كخيار بيداغوجي استراتيجي منذ الإصلاحات التربوية لسنة 2003، وذلك بهدف الارتقاء بجودة التعليم وتحسين مخرجاته بما يتماشى مع متطلبات المجتمع وسوق العمل، وتُعد آلية التقويم التكويني من أبرز الركائز التي تقوم عليها هذه المقاربة، إذ تمثل أداة بيداغوجية فعّالة تسمح بقياس مدى تحكم المتعلمين في الكفاءات المستهدفة، كما تتيح للأستاذ تعديل استراتيجيته التعليمية بشكل مستمر، مما يسهم في تحسين أداء التلميذ وتقدّمه الدراسي.

وفي سياق التعليم الابتدائي، يكتسي التقويم التكويني أهمية خاصة، بالنظر إلى طبيعة المرحلة العمرية للتلاميذ، وخصوصية الأهداف التربوية المسطّرة، لا سيما في السنة الخامسة التي تُعد سنة مفصلية في مسار التلميذ الدراسي، لكونها تختتم الطور الأول من التعليم وتُمهد للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط، ومن هذا المنطلق بات من الضروري دراسة مدى توظيف الأساتذة لهذا النمط من التقويم، ومدى توافق ممارساتهم التربوية مع ما تفرضه المقاربة بالكفاءات من شروط ومعايير.

من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لتسليط الضوء على موضوع دراستنا، ونظرا لأهمية الموضوع وسعيا منا لتحقيق أهدافه تم تناول الدراسة في جانبين أساسيين هما:

أولا الجانب النظري وكان تحت مسمى الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة: وتضمن كل من إشكالية الدراسة، تساؤلاتها، فرضياتها، وأهدافها، أهميتها وتحديد المفاهيم الإجرائية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة والخلفية النظرية للموضوع التي تم التطرق فيها إلى كل التقويم التكويني والمقاربة بالكفاءات.

أما الجانب التطبيقي وتناولنا فيه فصلين:

الفصل الثاني: الموسوم بالإطار المنهجي الميداني للدراسة: تم فيه عرض الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية، مجالات الدراسة، المنهج المستخدم، أدوات جمع البيانات، عينة الدراسة أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة تنفيذ الدراسة.

الفصل الثالث: وتضمن عرض ومناقشة وتفسير النتائج: فقد ضم عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة والفرضيات الجزئية.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. اشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. تحديد مفاهيم الدراسة اجرائيا
6. الدراسات السابقة والتعقيب عليها
7. الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

1. إشكالية الدراسة

شهدت المنظومة التربوية الجزائرية سلسلة من الإصلاحات التربوية التي تهدف إلى تحسين جودة التعليم ومواكبة التطورات البيداغوجية الحديثة، ومن بين أبرز هذه الإصلاحات تبنّي المقاربة بالكفاءات كإطار بيداغوجي يسعى إلى تعزيز قدرات المتعلم من خلال التركيز على المعارف والمهارات والاتجاهات، بدلًا من الاكتفاء بالحفظ والاستظهار، وتقوم هذه المقاربة على مبدأ التعلم النشط، حيث يصبح التلميذ فاعلًا في بناء معرفته، ويتحوّل المعلم إلى موجه وميسّر لعملية التعلم.

ويُعد التقويم إحدى الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة التربوية، إذ يُعتبر ثقافة يجب تثمينها لدى مختلف المتدخلين في العملية التربوية، كما يسهم في تحسين أساليب الممارسة التربوية وجعلها تنسجم مع روح الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية.

ولمّا كانت العلاقة وطيدة بين ممارسات التقويم وعملية التعليم، فإنه من الأهمية بمكان أن تتلاءم هذه الممارسات مع خصوصيات البرامج الجديدة المبنية على أسس المقاربة بالكفاءات، والتي تركّز بدورها على التنمية الشاملة للمتعلّم، ولا تكتفي باكتساب المعارف فحسب، بل تعتمد بيداغوجيا اندماجية تهدف إلى إكساب التلميذ كفاءات مستدامة يُمكنه توظيفها في حياته اليومية لمواجهة الوضعيات المشكلة.

ويقتضي هذا المنحى الجديد في الممارسة البيداغوجية تفاعلًا قويًا بين عمليتي التعليم والتعلّم من جهة، وعملية التقويم من جهة أخرى، باعتبار أن هذا الأخير يؤدي وظيفتين أساسيتين: المساهمة في تصحيح مسار التعليم والتعلّم (التقويم التكويني)، المصادقة على كفاءات التلميذ (التقويم التحصيلي).

لذلك يمثل تطبيق التقويم، وخصوصًا التقويم التكويني، في ظل المقاربة بالكفاءات في مراحل التعليم الابتدائي بالجزائر تحديًا كبيرًا أمام أساتذة هذه المرحلة، فهو يستلزم من المعلم اعتماد تقويم ملائم يتطلب تحديد أهداف ومعايير واضحة للكفاءات المستهدفة، مما يسمح له

بالكشف عن نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين في مختلف مراحل التعلم، بهدف تدارك النقص، وتعزيز المكتسبات، وبناء المعرفة تدريجيًا وتطوير القدرات الفكرية والنفسية لديهم.

وفي هذا السياق يُعتبر التقويم التكويني عنصرًا جوهريًا في المقاربة بالكفاءات، إذ يهدف إلى تحسين التعلم من خلال تقديم تغذية راجعة مستمرة تساعد التلاميذ على تصحيح أخطائهم وتطوير قدراتهم، فاستخدام هذا النوع من التقويم بالشكل الملائم يمكّن المتعلمين من تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة، ويساعدهم على التقدم في مستويات التعلم (بودلعة، ومكي، 2021، ص 61).

وقد أكدت العديد من الدراسات، مثل دراسة (Black & Wiliam, 1998)، أن التقويم التكويني يساهم بشكل فعّال في تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز الاستقلالية في التعلم.

كما أشارت دراسة (بن غربي، 2017) إلى أن التغذية الراجعة الفعالة التي يوفرها التقويم التكويني تساعد المتعلمين لى فهم نقاط قوتهم وضعفهم، مما يؤدي إلى تحقيق تعلم أعمق وأكثر ثباتًا.

إلا أن تطبيق التقويم التكويني في المدارس الجزائرية لا يزال يواجه العديد من التحديات، من أبرزها ضعف تكوين المعلمين في هذا المجال، وندرة الأدوات البيداغوجية المناسبة لتفعيله بفعالية، وهو ما توصلت إليه دراسة (زيتوني، 2020، ص 27) التي أكدت أن العديد من أساتذة التعليم الابتدائي يواجهون صعوبات في إدماج التقويم التكويني ضمن ممارساتهم الصفية، إما بسبب ضغط البرامج الدراسية أو لغياب استراتيجيات واضحة لتنفيذه.

ورغم مرور سنوات على تطبيق هذه المقاربة في الجزائر، إلا أن التساؤلات لا تزال مطروحة حول مدى تفعيل التقويم التكويني داخل الأقسام الدراسية ومدى التزام الأساتذة بمبادئه، وعليه، تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات في مدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذتها، كما تهدف إلى استكشاف مدى تأثير بعض المتغيرات، مثل الجنس، والخبرة التدريسية، والطور التعليمي، على طريقة تطبيق هذا النوع من التقويم.

وهذا ما يدفعنا إلى طرح تساؤلات هذه الإشكالية على النحو التالي:

التساؤل العام:

- ما مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

ويندرج تحته التساؤل الفرعي التالي:

- هل يختلف تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات باختلاف ابعاد الاستبيان الأهداف التعليمية، تنويع أدوات التقويم التكويني، التغذية الراجعة؟

2. فرضيات الدراسة:

2-1 الفرضية العامة:

-مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي متوسط.

2-2 الفرضيات الفرعية:

- مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمحور الأهداف التعليمية
- مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمحور تنويع أدوات التقويم
- مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمحور التغذية الراجعة
- مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمحور تعديل التدريس بناء على نتائج التقويم
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تُعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تُعزى لمتغير الخبرة المهنية.

3. أهداف الدراسة:

- فهم مستوى تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات.
- فاعلية الأساتذة في تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ فيمن أجل تحسين أدائهم.
- التعرف على مستوى تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لأساليب التدريس بناءً على نتائج التقويم التكويني.

4. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من الدور المركزي الذي يلعبه التقويم التكويني في العملية التعليمية، لا سيما في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري، إذ تسلط هذه الدراسة الضوء على واقع تطبيق التقويم التكويني وفق هذه المقاربة، مما يساهم في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالموضوع، من خلال تقديم تحليل علمي للعوامل التي تؤثر على فعالية هذا النوع من التقويم، كجنس المعلم وخبرته والطور التعليمي الذي يدرّس فيه، الأمر الذي قد يساعد في تطوير استراتيجيات أكثر فاعلية وملاءمة، كما تتيح هذه الدراسة للباحثين والمعنيين في المجال التربوي فرصة لفهم المشكلات العملية التي يواجها المعلمون عند تطبيق التقويم التكويني داخل الفصول الدراسية، وبالتالي اقتراح حلول واقعية تتماشى مع السياق التربوي الجزائري، من جهة أخرى تساعد نتائج هذه الدراسة المشرفين التربويين وصانعي القرار في وضع استراتيجيات تكوين وتدريب تستهدف تعزيز استخدام التقويم التكويني في المدارس الابتدائية، وتسهم في توجيه برامج الإصلاح التربوي نحو توافق أكبر مع متطلبات الميدان، بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة للمقاربة بالكفاءات.

5. تحديد مفاهيم الدراسة اجرائيا:

- **التقويم التكويني:** يعرف في هذه الدراسة الدرجة التي يتحصل عليها أساتذة التعليم الابتدائي من خلال الاجابة على استبيان أعد لغرض تقييم مدى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات.

-المقاربة بالكفاءات: في هذه الدراسة، تشير المقاربة بالكفاءات إلى الإطار البيداغوجي المعتمد في النظام التربوي الجزائري، والذي يهدف إلى تطوير قدرات التلاميذ بشكل شامل، من خلال ربط المعرفة بالممارسة الفعلية، مع التركيز على التقويم التكويني كأداة أساسية لتحقيق هذه الأهداف.

- **التعريف الاجرائي للعينة:** هم الأساتذة الموظفين والذين يمارسون مهنة التعليم في الطور الثالث (السنة الخامسة ابتدائي) خلال الموسم الدراسي 2025/2024 في بعض مدارس دائرة مقرة

6. الدراسات السابقة:

تتجلى أهمية الدراسات العلمية في مجال البحث العلمي المبنية على أسس نظرية وميدانية يتبعا الباحث بضرورة وقوفه على ما يسمى "بالدراسات السابقة' ،حيث تعتبر الدراسات السابقة خطوة هامة من خطوات البحث العلمي وهي التي توجه الباحث في دراسته وتساعده في تحديد كم من فرضياته وتجنبه من الوقوع في الأخطاء، وهناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوعنا وتناولهما من زوايا مختلفة، لقد حولنا قدر الإمكان الحصول على الدراسات السابقة المشابهة لدراستنا وسوف نستعرض جملة من الدراسات التي تم الاستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز ملامحها:

صبرينة بوراس، عبد الله عثمانية (2025) بعنوان: اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم البنائي وفق المقاربة بالكفاءات "

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم البنائي وفق المقاربة بالكفاءات التي أجريت في مقاطعة عزابه بمديرية التربية سكيكدة. حيث اعتمدت

على المنهج الوصفي، وتم تطوير مقياس ليكرت لقياس الاتجاهات متكون من 42 عبارة، طبق على عينة عشوائية قوامها 59 أستاذة من 07 مدارس ابتدائية خلال السنة الدراسية (2022/2023)

أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى الأساتذة نحو التقويم البنائي، تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، مادة التدريس والرتبة.

كما تبين أن هناك تفاوتا في مستوى الاتجاهات حسب سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وبذلك توصي الدراسة بضرورة تعزيز برامج التدريب والتأهيل للأساتذة في مجال التقويم البنائي، وتوفير البيئة التعليمية الداعمة لتطبيقه بشكل فعال.

عبد الحليم مزوز ورابح هوادف (2023) بعنوان " التقويم التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات. ورقلة

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على مشكلة تربوية والمتمثلة في إشكالية التقويم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببعض ابتدائيات ولاية ورقلة اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي حيث قام الباحثان ببناء استبيان اعتمد فيه مراحل التقويم، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية وبلغ عددهم (406) أستاذ وأستاذة بولاية ورقلة.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- يعتمد أساتذة التعليم الابتدائي على المقاربة بالكفاءات في تقويم مكتسبات التلاميذ.
- يعتمد أساتذة التعليم الابتدائي على المقاربة بالكفاءات في التقويم التشخيصي لمكتسبات التلاميذ.
- يعتمد أساتذة التعليم الابتدائي على المقاربة بالكفاءات في التقويم التكويني لمكتسبات التلاميذ.
- يعتمد أساتذة التعليم الابتدائي على المقاربة بالكفاءات في التقويم التحصيلي لمكتسبات التلاميذ.

- عملية تنفيذ تقويم التلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات عند أساتذة التعليم الابتدائي تتأثر بعامل التكوين عدد التلاميذ في القسم، المدة الزمنية المخصصة لعملية التقويم.

من اعداد اسماعيل دحدي (2018) بعنوان "إشكالية التقويم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي. أطروحة دكتوراه

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على مشكلة تربوية والمتمثلة في إشكالية التقويم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببعض ابتدائيات ولاية ورقلة، ولبلوغ الأهداف المتوخاة والتحقق من فرضيات هذه الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي حيث قام الباحث ببناء استبيان اعتمد فيه مراحل التقويم وإجراءات كل مرحلة كما تم التأكد من خصائصه السيكومترية (الصدق، والثبات)، أما فيما يخص عينة الدراسة الأساسية فتم اختيارها بطريقة عشوائية وبلغ عددهم (406) أستاذ وأستاذة، موزعين على أربعة مقاطعات بولاية ورقلة.

وبعد جمع البيانات وتبويبها ومعالجتها باستخدام برنامج المعالجة الاحصائية spss توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- يعتمد أساتذة التعليم الابتدائي على المقاربة بالكفاءات في تقويم مكتسبات التلاميذ.
- يعتمد أساتذة التعليم الابتدائي على المقاربة بالكفاءات في التقويم التشخيصي لمكتسبات التلاميذ.
- يعتمد أساتذة التعليم الابتدائي على المقاربة بالكفاءات في التقويم التكويني لمكتسبات التلاميذ.
- يعتمد أساتذة التعليم الابتدائي على المقاربة بالكفاءات في التقويم التحصيلي لمكتسبات التلاميذ.
- عملية تنفيذ تقويم التلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات عند أساتذة التعليم الابتدائي تتأثر بـ: (التكوين، عدد التلاميذ في الفوج المدة الزمنية المخصصة للتقويم).

الدراسة الرابعة: من اعداد منى عتيق (2011)، بعنوان "واقع تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي

هدفت هذه الدراسة إلى كشف مدى اقتناع أساتذة التعليم الثانوي بالمقاربة بالكفايات، وأخذ نظرة عن واقع تطبيق المقاربة بالكفايات في التعليم الثانوي، تحديد ايجابيات المقاربة بالكفايات في ميدان التدريس بالثانوية، التفطن والتنبه إلى نقائص تطبيق هذه المقاربة في الميدان التعليمي، تسجيل اقتراحات أسرة التدريس حول سبل تدعيم وإنجاح هذه المقاربة، كشف نظرة الأساتذة إلى دور الأسرة كعامل لإنجاح هذه المقاربـة أو إفشالها.

تكون مجتمع الدراسة 81 أستاذ وعينة الدراسة 31 أستاذ.

وبالتالي عدم قبول الفرضية العامة، لنقول بدلها كنتيجة لهذه الدراسة: التعليم الثانوي باختلاف تخصصاتهم فكرة المقاربة بالكفايات في ميدان التدريس.

1- يبدي أساتذة التعليم الثانوي استعدادا للتدريس وفق المقاربة بالكفايات.

2- يقدم أساتذة التعليم الثانوي بدائل تقويمية لإنجاح تطبيق المقاربة بالكفايات.

3- التعليم الثانوي بدور العائلة في إنجاح هذه المقاربة.

مسعودة بن السايح (د س) بعنوان "واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات"

هدفت الدراسة الى: التعرف على أسس ومبادئ ومراحل التقويم، التعرف على خصائص ومبادئ التدريس بالمقاربة بالكفاءات، التعرف على التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات.

خلصت الدراسة الى ان إن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يساهم في تحسين عملية التعليمة ويرفع من مردودية التربوية ، فهو يعطي صورة حقيقة على مدى تقدم كل تلميذ في تعلمه، فالتقويم يعتبر ركن أساسي في تحسين ونجاح أي عملية تعليمية ، ولما كانت بيداغوجيا الكفاءات التي تتبانها المدرسة الجزائرية تهتم بالتعليم المتعلم كيف يتعلم بمعنى المتعلم هو محور الأساسي للعملية التعليمية ، نجد أن هذه العملية تستلزم من المعلم تطبيق التقويم الذي يتطلب تحديد الأهداف ووضع معايير النجاح ، حتى يتمكن المعلم من تحديد نقاط القوة والضعف فكل تلميذ من تلاميذه.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولًا: أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تركيزها على موضوع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث ينتمي الجميع إلى نفس الحقل المفاهيمي والبيداغوجي. وقد اتخذت الدراسات السابقة مثل دراسة صبرينة بوراس وعبد الحليم مزوز وإسماعيل دحدي نفس الاتجاه من حيث محاولة استقصاء واقع التقويم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي .كما يجمع بين هذه الدراسات اعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأنسب لدراسة الاتجاهات والممارسات التربوية وتفسير المتغيرات المرتبطة بها.

ومن جهة أدوات البحث، يظهر تقارب في اعتماد الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعطيات الميدانية، وهي أداة مرنة وفعالة في هذا النوع من الدراسات التي تستهدف عينة من الأساتذة داخل الوسط المدرسي. كما نجد تشابهًا في الفئة المستهدفة، إذ أن جميع الدراسات تقريبًا توجهت إلى أساتذة التعليم الابتدائي، مما يوفر أرضية مشتركة للمقارنة، ويجعل من نتائج الدراسات قابلة للتقاطع والتكامل. إضافة إلى ذلك، تظهر بعض الدراسات مثل دراستي "مزوز ودحدي" اهتمامًا بمتغيرات مؤثرة في التقويم، مثل عدد التلاميذ، التكوين، الزمن المدرسي، وهو ما يشبه من حيث الوظيفة تحليل دراستك لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية.

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

رغم تشارك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الموضوع والمنهج، فإنها تختلف عنها في عدة أبعاد منهجية وميدانية .أولى هذه الفروقات تتعلق بـ الإطار الجغرافي، إذ أجريت دراستك في ولايتي مقرة وبرهوم بولاية المسيلة، بينما تركزت أغلب الدراسات السابقة في ورقلة وسكيكدة والجنوب الشرقي، مما يسمح بإغناء الخريطة المعرفية حول الموضوع في مناطق مختلفة من الجزائر.

ومن حيث الهدف المركزي للدراسة، تميزت دراستك بتركيزها الحصري على مستوى تطبيق التقويم التكويني فقط، بخلاف بعض الدراسات الأخرى مثل دراسة "صبرينة بوراس" التي

تناولت الاتجاهات نحو التقويم البنائي، أو دراسات "مزوز ودحدي" التي شملت أنواعًا متعددة من التقويم (تشخيصي، تكويني، تحصيلي)، مما يمنح دراستك دقة أكبر في تحديد المتغير المدروس.

كذلك، فإن دراستك انفردت باختبار تأثير متغيري الجنس والخبرة التدريسية على تطبيق التقويم التكويني، وهي متغيرات لم تُتناول بشكل مباشر ومفصل في الدراسات الأخرى، حيث كانت هناك إشارات عامة لمتغيرات مثل المؤهل العلمي، الرتبة، سنوات الخبرة، دون دراسة تأثيرها الإحصائي في مستوى التطبيق كما فعلت دراستك.

ومن ناحية العينة، اعتمدت دراستك على عينة صغيرة نسبيًا (62 أستاذًا وأستاذة)، مما يجعلها أكثر تركيزًا، مقارنة بدراسات مثل إسماعيل دحدي التي اعتمدت عينة كبيرة بلغت 406 مشاركًا، الأمر الذي يجعل تحليل دراستك أكثر قربًا من الدراسة الميدانية المحددة بدقة.

ثالثا: الاستفادة من الدراسات السابقة

لقد ساهمت الدراسات السابقة بشكل فعال في بلورة الإطار النظري والمنهجي للدراسة الحالية، حيث وفرت أساسًا علميًا متينًا لفهم أبعاد موضوع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، وساعدت على تحديد المفاهيم الأساسية وتوجيه مسار البحث نحو إشكالية دقيقة ومحددة، وهي مستوى تطبيق التقويم التكويني في التعليم الابتدائي .فمن خلال الاطلاع على الدراسات التي تناولت واقع التقويم بأنواعه المختلفة (التشخيصي، التكويني، التحصيلي)، تمكّنا من تضييق دائرة الاهتمام والتركيز على التقويم التكويني بصفته أحد أبرز الممارسات البيداغوجية الداعمة لبناء الكفاءات، وهو ما لم يحظَ بمعالجة تفصيلية كافية في بعض الأبحاث السابقة. كما استفدنا من هذه الدراسات في تصميم الأداة البحثية (الاستبيان)، من خلال الوقوف على التجارب السابقة في بناء المقاييس وتحديد المحاور المتعلقة بمراحل التقويم، مما ساعد على إعداد أداة دقيقة وذات صدق مناسب.

كذلك ساعدتنا نتائج هذه الدراسات في صياغة الفرضيات واختيار المتغيرات التفسيرية، خصوصًا ما يتعلق بدور الخبرة المهنية والتكوين في تحسين أداء المعلم داخل القسم، وهي

متغيرات أثبتت الدراسات السابقة أهميتها في تعزيز تطبيق المقاربة بالكفاءات. كما وفرت هذه البحوث نماذج مقارنة وإضاءات ساهمت في تفسير نتائجنا، سواء بتأكيدها أو بمقارنتها مع سياقات أخرى، مما أضفى على دراستنا بعدًا تفسيريًا أعمق. وبذلك، شكلت هذه الدراسات خلفية مرجعية ضرورية، ليس فقط لتعزيز مشروعية موضوع الدراسة، بل أيضًا لضمان اتساقه مع الأدبيات العلمية الحديثة في المجال التربوي.

7. الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

أولا: التقويم التكويني

1. تعريف التقويم

- عرف فؤاد أبو حطب التقويم بأنه: هو عملية إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، ويتضمن أيضا التحسين أو التعديل والتطوير الذي يعتمد على الأحكام. (عمر، 2008، ص 230)
- عملية منظمة يتم بها إصدار حكم على منظومة تدريس بغية إصدار قرارات تدريسية تتعلق بادخال تعديلات أو تحسينات على تلك المنظومة أو أحد عناصرها بما يحقق الأهداف (زيتون، حسين، 1999، ص 477)
- هو عنصر أساسي مكون في المنهاج وهو جزء لا يتجزء من العملية التعليمية ويتخلل جميع مراحل عملية التعليم والتعلم فهو نقطة البداية للخبرات التعليمية اللاحقة كما أنه المنطلق الرئيسي لتطوير المنهاج وتعديله (العيسي، 2010، ص 14)

2. أغراض التقويم

- **الدافعية:** حيث تدفع نتائج التقويم الطلبة إلى تحسين قدراتهم بشكل ايجابي أكثر منه سلبيا وهذا يتوقف على طبيعة الواجبات التعليمية وعلى التركيز على تحسين الذات من خلال مواقف التدريس.

- **التوجيه والتغذية الراجعة:** فالطلبة يتقبلون المساعدة والمعلومات عن قدراتهم ومن منظور التوجيه فإن على الطلاب أن يفهموا توقعات التحسن والنجاح في التعلم سواء أكان حركيا أم معرفيا أم انفعاليا.
- **التشخيص:** يستخدم التقويم في تقدير جوانب القوة والضعف للطلبة، فالنتائج تؤسس قاعدة بيانات لتقدير المجالات التي تحتاج إلى التحسين وفي الوقت نفسه للتأكيد على المجاملات التي أثبتت جدواها ونجحت في تحقيق أهداف المنهاج.
- **تقرير الحالة** يستخدم التقويم في تحديد مستوى أداء الطلبة ونجاحه في فترة معينة من الزمن مثلا تدريس وحدة أو موضوع أو بعد عام دراسي...إلخ.
- **مراجعة البرنامج وتحسينه** يمكننا التقويم من مراجعة الجوانب التي تحتاج إلى تعديل أو تحسين في ضوء ما تم تحقيقه (حسين علي، 2003، ص 14)

3. أهداف التقويم

يهدف التقويم التربوي بشكل أساسي إلى إعادة النظر وتصحيح المسار من أجل التطوير والتحسين لنواتج ما يتم تقويمه ويتفرع عن هذا الهدف الرئيسي أهداف فرعية خاصة بعملية التقويم هي:

- معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد.
- الكشف عن مدى فاعلية المعلم في تقديم مادة التعلم.
- التحقق من مدى ملائمة المنهاج الدراسي للمرحلة العمرية والنمائية للتلاميذ.
- تحديد جوانب القوة والضعف في أركان العملية التربوية.
- الكشف عن عادات قدرات التلاميذ توجيههم إلى النشاط المناسب لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.
- معرفة المستوى الحقيق للمتعلمين ومدى مناسبة التدريب لإمكانياتهم وقدراتهم.
- يعتبر التقويم أساسا لوضع التخطيط السليم في المستقبل. (العدوان، 2011، ص 193)

- معرفة حاجات وقدرات التلاميذ واستعداداتهم التي يجب مراعاتها في جوانب المنهج المختلفة.
- معرفة حالة الصحة العقلية للتلميذ مدى تحسنها كذلك الصحة والجسمية.
- معرفة مدى نمو التلميذ نحو النضج في حدود عمره، وهل هناك توازن عمره العقلي ومستوى صعوبة النشاط الذي يمارسه.
- الوقوف على ما تكون لدى التلميذ نتيجة ممارسته لبرامج المنهج المقررة.

4. أدوات التقويم

لقد صار في متناول أيدي العلماء حاليا أدوات مذهلة للقياس في امكانياتها وفعاليتها مقارنة بأدوات التقويم القديمة والتي تعد بدائية التكوين والفعالية وللتقويم حاليا أدوات عدة مثل:

- الإختبار.
- المقاييس.
- الملاحظة الشخصية.
- الاستفتاءات.
- التقارير.
- التسجيلات القصصية.
- تحليل الوثائق والمقابلة الشخصية.
- التقرير الذاتي.
- الإسقاط.
- دراسة حالة.

إن التقويم الحديث بأن له في هذا المضمار بميزتين كبيرتين هما:

- تعدد أدوات التقويم بما يضمن: ايجاد الوسيلة المناسبة لكل موقف من مواقف التعليم وهي مواقف مختلفة ومتعددة.

- امكانية استخدام أكثر من أداة في تقويم الحالة التعليمية: ارتفاع معدلات الصدق والثبات والموضوعية في معظم أدوات التقويم وهذا يجعلها أكثر قدرة على التقويم والتنبؤ. (حسانين، 1987، ص 50)

5. كفاءات تقويم الدرس:

مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس وأثناءها وبعد انتهائها، وتستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعليم، بغية معرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك التلاميذ وذلك باستخدام مجموعة أدوات أسئلة شفوية وكتابية أو ملاحظة أداء سلوكي محدد.

وتتضمن كفاءات التقويم قدرة المعلم على أداء المهمات الآتية:

- تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب.
- اعطاء فرصة للتلاميذ لتقويم بعضهم البعض.
- الحرص على ملاحظة التلاميذ باستمرار.
- تنويع أساليب التقويم (ملاحظة الاختبارات، الأسئلة).
- مراعاة الفروق الفردية عند التقويم.
- استخدام التقويم الشخصي (بداية الحصة).
- استخدام التقويم التكويني (أثناء الحصة).
- استخدام التقويم الختامي (نهاية الحصة) (كرار، 2014 ص50).

6. طبيعة التقويم في المقاربة بالكفاءات:

يميز التربويون ثلاث مراحل في العمل الديداكتيكي وهي:

- مرحلة الانطلاق.
- مرحلة العمليات.
- مرحلة الوصول وهي تلك المتعلقة بمخرجات التعليم.

وتبعا لهذه المراحل الديداكتيكية يمكن التمييز بين ثلاث أنواع من أهداف وفي سياق التدريس بواسطة الكفاءات ويتعلق الأمر بـ:

- أهداف مرتبطة بوضعية الانطلاق.
- أهداف مرحلة تندرج في سياق العملية التعليمية التعلمية وهي نوعان:
  - أهداف المميزة.
  - أهداف الختامية المدمجة.

وتعد هذه الأهداف مرجعا يتم فى ضوئه التقويم، إضافة إلى كونها موجهة لخطوات العملية التعلمية التعليمية، ومسيرة لتدرج الخبرات في الوحدات التعليمية.

ويختلف نوع التقويم باختلاف الهدف منه وبالمرحلة التي يتم فيها ويمكن التمييز على هذا الأساس بين ثلاثة أنواع من التقويم وهي:

- **التقويم التشخيصي:** وذلك عندما يتعلق الأمر بالاستقصاء حول وضعية الانطلاق في التدريس.
- **التقويم التكويني:** عندما يتعلق الأمر بتقويم الأهداف المميزة والمدمجة أثناء سيرورة العملية التعليمية.
- **التقويم الختامي أو التجميعي:** وذلك عندما يتعلق الأمر بوضعية الوصول وهو حوصلة لمكتسبات المتعلم في ختام التكوين (سهير، 1988، ص127)

7. مفهوم التقويم التكويني

ويسمى أيضا بالتقويم المستمر ويتم هذا التقويم أثناء عملية التعلم، كما أنه يحدد مدى تقدم التلاميذ خلال العام الدراسي وللتعرف على قدراتهم ومدى استعداداتهم للتعلم في المراحل التالية من المنهاج وتهيئة تغذية راجعة مستمرة كما يمكن استخدامه في تقويم المنهج للتعرف على مدى ملائمته ومدى الحاجة إلى إدخال تعديلات لازمة لتطويره بعد التعرف على نواحي الضعف والقوة. (عمر، وآخرون، 2008، ص237)

في مقال Scriven استخدم مصطلح تقويم تكويني لأول مرة من طرف سكريفن 1967 حول تقويم الوسائل التعليمية مناهج، كتب، طرائق) ... وذلك في مجال تطوير المناهج، بعد ذلك، في أعمال بلوم وآخرون (1971) حول تقويم تعلم التلميذ، استخدم مصطلح التقويم التكويني في تحسين عملية التعليم والتعلم.

التقويم التكويني هو: مجموعة من البيانات أو المعلومات والأحكام التي تساعد في مراجعة البرامج و الخطط التعليمية وتطويرها ، و يهدف هذا التقويم إلى إيجاد الأساس الذي يتم بموجبه التقويم لنتائج العملية التدريسية و ذلك باستعمال أدوات و إجراءات التقويم في فترات زمنية متتابعة خلال الفصل أو العام الدراسي، لوحدة دراسية أو أكثر وتعد هذه العملية التعليمية ناقصة و غير مناسبة لتعلم الطلاب، و عن طريق هذا التقويم يتكون لدى المعلمين ما يسمى بالتغذية الراجعة لمعرفة فعالية طرق التدريس التي استعملوها و للطلاب أيضا لمعرفة الاستفادة من المعلومات التي حصلوا عليها أثناء التدريس". (منسي، 2000، ص 95)

8. أغراض التقويم التكويني:

يمكن تلخيص أغراض التقويم التكويني حسب ما يذكره فؤاد أبو حطب فيما يلي:

- تقديم المعونة للمتعلم في تعلمه للمادة الدراسية وإحراز الأهداف التعليمية لكل وحدة من وحدات التعلم، وبهذا يتحقق التعلم للإتقان، وخاصة إذا كان التعلم على درجة ملائمة للتفريد. ومن الخطوات التي تقودنا إلى هذا التفريد التقويم التكويني إذا صحبه تنوع في المواد وفي أساليب التدريس، بحيث تتيح للمتعلم فرصة تعويض نقائصه في تعلم وحدة معينة.
- التقويم التكويني يلعب دورا هاما في تحسين عملية التعلم، وخاصة أنه يحلل المتوالية التعليمية الكلية إلى وحدات أصغر يتم تعلمها بالمعدل المناسب لكل تلميذ، يقوم من الإتقان.

- تفيد نتائج التقويم التكويني في أنها تقوم بدور المكافأة أو التعزيز على إحراز التعلم للإتقان أو اقترابه منه وخاصة أن هذا التعزيز الموجب يقدم للمتعلم على وحدات صغيرة نسبيا من التعلم.
- يقوم التقويم التكويني بدور التغذية الراجعة التي تخبر المتعلم بما تعلمه بما لا يزال في حاجة إلى تعلمه.
- وصف الطرق العلاجية البديلة في ضوء تشخيص مواضع الصعوبة في التعلم وأسبابها، ويتوقف إختيار هذه الطرق على الفروق الفردية.
- يفيد التقويم التكويني المعلم كمصدر للتغذية الراجعة إليه هو وليس إلى المتعلم فحسب، وكوسيلة للتحكم في جودة التعلم وفي أغراض التنبؤ بنتائج التقويم التجميعي (النهائي)، وفي تهيئة الفرصة للمعلم أن يحقق إحدى خصائص التقويم الهامة وهي الاستمرار (أبو حطب، 1980، ص556)

9. فوائد التقويم التكويني:

حيث يمكن توضيح أهم فوائد تطبيق التقويم التكويني بالنسبة للمتعلم والمدرس على النحو التالي:

1.9. بالنسبة للمعلم:

- يمكنه من تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ خلال درس معين.
- يمكنه من معرفة درجة صعوبة المحتوى المعرف وبلوغ الأهداف المتوخاة.
- يمكنه من معرفة مدى فعالية الطرق والوسائل المستعملة في التدريب ويحثه على تحسين مسار تعليمه.
- يمكنه من إصلاح وتصحيح الثغرات واستدراك نقاط الضعف.

2.9. بالنسبة للمتعلم:

- يبين نوع الصعوبات التي تعترضه خلال درس أو مجوعة دروس ومدى تحكمه فيها.
- يربطه بأهداف الدرس.

- يتيح للتلميذ معرفة درجة تحكمه في المعارف والمهارات والمواقف.
- تمكين التلميذ من القيام بتقويم ذاتي لمكتسبات هو تصحيح مساره.
- يساعد التلميذ على التعلم الذاتي.
- يثري لديه الدافعية نحو التعلم.
- يشجعه على تنمية العادات الدراسية الجيدة.
- يقدم له التغذية الراجعة.

10. خصائص التقويم التكويني:

تسعى التعليمية التي تتمحور حول سيرورة التعليم والتعلم في نفس الوقت إلى تحقيق الأهداف التربوية من خلال عملية تعليم المتعلم كيف يتعلم " لتعديل مفاهيمه العلمية التي من شأنها أن تساعده على حل المشاكل ذات الطبيعة العلمية، ومما لا شك فيه أن تعديل المفاهيم العلمية يتم بإدماج المعلومات الجديدة إلى المفاهيم السابقة لبناء المفاهيم الجديدة.

ويتفق جل المختصون في مجال التقويم على أن التقويم بصفة عامة يستعمل لغرض تعديل وضعية أو وتيرة التدرج من أجل إدخال التحسين أو التصحيح المناسب عند الحاجة، وذلك بغرض تكوين المتعلم في مختلف مجالات التعلم، لهذا نجد التقويم التكويني الناجح الذي تتطلبه بيداغوجيا الكفاءات يستلزم شروطا مقننة تساعد كل من المعلم والمتعلم في ضبط عملهم التربوي.

أما فيما يخص الشروط التي تميز خصائص التقويم التكويني فهي كالتالي:

- **التقويم التكويني عملية شاملة:** (savoir) بمعنى أن يكون التقويم شاملا لجميع الأهداف التربوية تلك الخاصة بالمعرفة والمتعلقة بالأهداف (savoir être) والمعرفة الوجدانية (savoir faire) والمعرفة الفعلية المعرفية والنفس حركية والوجدانية.
- **يبنى التقويم التكويني على معايير:** بمعنى أن تحدد المعايير التي تقيس مدى تحقيق الأهداف التربوية على مستوى المتعلم، وتبين مستوى اكتساب الكفاءات والتحكم فيها،

وبناء عليها يمكن للمعلم أن يصدر الحكم بالفشل (critère d'évaluation /critère de) أو النجاح، لذا سميت معايير التقويم بمعايير النجاح.

- **التقويم التكويني عملية مستمرة:** بمعنى أن يكون التقويم مستمرا ومتكررا طوال الفترة التعليمية / التعلمية، وذلك حتى يصبح بمثابة مصدر التدعيم المعرفي الذي من شأنه أن يثير رغبة التعلم لدى المتعلم عن طريق التعديل والتصحيح وليس المقصود هنا رتبة المتعلم حسب نتائج الاختبار أو الامتحان، وإنما الأهم هو أن يقوم المتعلم باختبار أدائه من خلال سيرورة اكتساب المعلومات، لهذا يجب على المتعلم أن يكون على علم بمعايير النجاح التي حددها المعلم حتى يعمل على تحقيقها أو تجاوزها.
- **التقويم التكويني تقويم تحليلي (évaluation analytique):** بمعنى أن التقويم التكويني يعتمد عملية تحليل نتاج نشاط المتعلم سواء كان كتابيا وشفويا وحركي، وذلك لأن النشاطات التي يقوم بها المتعلم لا تمثل إلا الجزء الظاهري للكفاءة، أما فيما يخص مصدرها فيمثله الجزء الباطني الذي لا يمكن ملاحظته، ولكن يمكن التعبير عنه عن طريق الأداء. فتحليل هذه النشاطات حسب أسس علمية، يسمح لنا بإدراك مؤشرات النجاح أو الفشل من جهة، ومن جهة أخرى يسمح لنا بالاطلاع على مستوى كفاءات المتعلم المتعلقة بالمعرفة والمعرفة الفعلية والوجدانية.

وبناء على ما سبق يمكننا القول إن التقويم التكويني عبارة عن عملية مستمرة تتم في ثلاثة مراحل، يسعى فيها كل من المعلم والمتعلم إلى التحقق من مستوى الكفاءات المراد اكتسابها وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بمادة التعليم والتعلم، حيث يجرى ذلك بإستخدام مقاربات بيداغوجية تتمحور حول القدرات المراد تنميتها والكفاءات المراد اكتسابها انطلاقا من أهداف إجرائية تحدد نشاط التعلم ومعايير نجاح تمثل أداة قياس لمدى نجاح الأداء ومؤشر تعلم المتعلم (بوكرمة أغلال، 2006، ص31)

ويمكن الكشف عن ذلك، من خلال تحليل نتائج التعلم المحصل عليها والمعبرة عن النجاح أو الفشل والغرض من هذه العملية هو توجيه المتعلم وتطوير مناهج التعليم ووسائله التعليمية.

11. أنماط التقويم التكويني:

يوجد للتقويم التكويني أربعة أنماط هي:

1.11. التقويم التكويني القبلي: هو إجراء تربوي يستعمل لمعرفة مستوى التلاميذ وطبيعة المكتسبات السابقة من أجل اكتشاف المواضيع الواجب تخطيطها للإستفادة منها.

2.11. التقويم التكويني التفاعلي: هو إجراء تربوي يتم إنجازه خلال الحصة (التعلم)، إنه عملية مستمرة غرضه التصحيح والمعالجة لنقاط الضعف والصعوبات لدى بعض التلاميذ.

3.11. التقويم التكويني الرجعي: هو إجراء تربوي، يتم إنجازه بعد عدة أعمال من أجل مراجعة ومعاينة التلاميذ الذين يعانون التأخر أو بعض الصعوبات وذلك بشكل سريع.

4.11. التقويم التكويني المنتظم: هو عملية تربوية تجرى مباشرة بعد تعلم ما بغرض تدعيم أكثر للمكتسبات الجزئية وتوضيح النقاط غير المتحكم فيها من الدرس.

12. التقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفاءات:

"لا يوجد معنى لعملية التقويم بدون أهداف التعلم المقصودة، وبالمقابل لا وجود للهدف إن لم يدمج في وصفه طريقة تقويمه بمعنى أن التقويم لا يمكنه أن يتم بصورة علمية إن لمتحدد له مسبقا أهداف تربوية يسعى المعلم إلى تحقيقها على مستوى المتعلم، ولا يمكن للهدف التربوي بدورها أن يتحقق إن لم تكن هناك طريقة تساعد في تقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية، مما يؤكد على أن التقويم عملية تكوينية مشتركة تخص كل من المعلم والمتعلم في نفس الوقت.

و لما كان السلوك القابل للملاحظة و القياس) الهدف الإجرائي في بيداغوجيا الأهداف (يمثل الجزء الظاهري للكفاءة ونتاج التعلم، نجد القراءات البيداغوجية المختلفة في مجال التقويم تؤكد على أن عملية تقويم الأهداف الإجرائية التي تصف السلوك المنتظر من المتعلم القيام به ليست غاية في حد ذاتها، و إنما الأهم يكمن في نتائج التعلم وذلك لأن هذه النتائج ستساعد كل من المعلم والمتعلم على التحكم في دوره أي من خلال التقويم التكويني، يقوم المعلم بتشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بعمليتي تعليم هو تعلم المتعلم، مما يسمح لهذا الأخير بإدراك

مستواه المعرفي وطبيعة المجهودات التي سيبدلها ليصل إلى مستوى الكفاءة (بوكرمة أغلال، 2006، ص 2)

ثانيا: المقاربة بالكفاءات

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

تعتبر بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من الطرق الحديثة في مجال التدريس، وقد تعددت مفاهيمها وتعريفاتها التي سنتطرق لها بشيء من التفصيل.

1.1. المقاربة لغةً:

يرى (آبادي، 2004، ص 151، 150) في تعريفه للمقاربة بمعنى قرب منه، كَكَرُمَ، وَقَرِبَهُ، كَسَمِعَ، قُربًا وقُربانًا دَنَا، فهو قريب، وقارَبَ الخطو: داناه، وتقَرَّبَ: وضع يده على قربه وقارَبَهُ ناغاه بكلام حسن، وفي الأمر: ترك الغُلُو، وقصد السداد. ومنه فالمقاربة تعني الدنو والمحادثة الطيبة والكلام الحسن.

وذكر (هني، 2005، ص101)، في تعريفه قارب الأمر بمعنى المحادثة بكلام حسن مضارعه يقارب، والمقاربة من فعل قارب على وزن مفاعلة، وهي تدل لغويا على "دنا" كقولنا دنه وحدثه بحديث حسن ومنها "تقارب ضد "تباعد" ومنها قربى.

2.1. المقاربة اصطلاحًا:

وذكر (هني، 2005، ص 101) بأنها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما مرتبطة بأهداف معينة والتي يراد منها وضعية، أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما.

وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين، مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعلمية، وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.

3.1. الكفاءة لغة:

إن أهم تعريف للكفاية أو الكفاءة هو الذي أورده (ابن منظور، المجلد الخامس، ص 269)، في لسان العرب حيث ذكر قول حسان بن ثابت وروح القدس ليس له كفاءُ، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل.

والكفء: النظير، وكذلك الكفء والمصدر الكفاءة.

والكفاة: النظير والمساوي. يقول الله تعالى قل هو الله أحد، الله الصمد، لم يلد ولم يولد ولم يكن له، كُفُوًا أحد. (سورة الإخلاص) ويقال كَفَأْتُ القدر وغيرها، إذا كببتها لتفرغ ما فيها.

الكُفاة: الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كاف، وكفى الرجل كفاية، فهو كاف، إذا قام بالأمر وورد كذلك في لسان العرب، كفاه على الشيء مكافأة وكفاء أي جازاه والكفء هو النظير.

وأصل الكلمة مشتق من الاكتفاء والكفاءة والكفاية لقول رسول الله – صلى الله عليه وسلم– في حديث العقيقة: «شاتان متكافئتان» أي متساويتان.

وفي قاموس المنهل (إدريس، 1999، ص 276) نجد أن الكفاءة تعني: "الجدارة والأهلية" ولفظ الكفاءة أي (Compétence) حسب (حثروبي، 2002، ص 42) ذو أصل لاتيني يعني الجدارة والقدرة والأهلية.

كما جاء عن (هني، 2005، ص 153) في مناهج بعض نظم التعليم العربية استعمال كلمة الكفاية عوضا عن لفظ الكفاءة وهم يريدون المعنى ذاته أو ما يقاربه، لأن المراد من الكلمتين متضمن في معناهما القدرة على العمل وحسن تصريفه أو ما يكفي ويغني عن غيره).

ومما سبق يمكن القول إن الكفاءة في اللغة تعني النظير والمساوي والقدرة والمهارة والاستعداد الخاص والجدارة والأهلية.

4.1. الكفاءة اصطلاحا:

إن مفهوم الكفاءة يشوبه الكثير من الغموض والاختلاف وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنه يوجد أكثر من 100 تعريف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه والذي يهمنا هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، ونورد لذلك بعض التعاريف:

ففي منجد التقويم والبحث التربوي لـ (دولاند شير Gilbert De Landsheere) عرفها بأنها: "القدرة لدى الأفراد، على إصدار وفهم جمل "جديدة" (قاسم، و ابن محمد، 2008، ص 4)

عرفها لويس دينو (Louis Hainant) بأنها "مجموعة سلوكيات اجتماعية:

وجدانية وكذا مهارات نفسية حسية حركية تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال". (زروق، 2003، ص 43).

كما عرفها (Pierre 1986، 17، 37) بأنها: "نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم وعمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة لتحديد المهمة (المشكل) وحله بفضل نشاط ناجح (حسن الأداء)".

وعرفها كذلك بأنها: نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة – الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية".

وعرفها أيضا لوي دينو (Louis D'Hainant بأنها: "مجموعة من التصرفات الاجتماعية، الوجدانية، ومن المهارات المعرفية والنفسية والحسية الحركية التي تمكن من ممارسة دور وظيفة نشاط مهمة عمل معقد على أكمل وجه". (بن دريدي، 2002، ص 8)

كما جاء في تعريف فيليب بيرنو، Philippe Perrenoid) بأنها: "القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف قدرات، معلومات، الخ) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال". (جونتيل، بنتشيني، 2004، ص 41)

وورد عن (محمد الدريج 2004، ص 61) بأنها: إجابات" عن وضعيات – مشاكل تتألف منها المواد الدراسية. أو هي: مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال".

رغم تعدد واختلاف التعاريف المذكورة سابقا، إلا أنها تتمحور حول فكرة أن الكفاءة هي القدرة على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكيات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة، والتكيف معها وإيجاد الحلول المناسبة لها بسهولة ويسر.

ويستنتج مما سبق أن الكفاءة تتبني على عناصر أساسية يمكن حصرها في:

- القدرات والمهارات.
- الإنجاز أو الأداء.
- الوضعية أو المشكل.
- حل الوضعية بشكل فعال وصائب.
- تقويم الكفاءة بطريقة موضوعية.

– كما يُستنتج أيضا من هذه التعريفات أن الكفاءة تستلزم:

- امتلاك التلميذ معارف علمية ومنهجية وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة.
- تبنيه لمواقف واتجاهات تمكنه من إتباع سلوكيات صحيحة تجاه ذاته ومحيطه.
- تمرنه على ممارستها في وضعيات متكافئة مختلفة.
- استعداده الدائم لممارستها، وتطويره لها باكتساب تعليمات جديدة.

6.1. تعريف المقاربة بالكفاءات:

حسب (نايت 2004، ص 29)، هي برامج تعليمية محددة بكفاءات كما هي مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التلميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لإكسابه الكفاءات اللازمة والتي تمكنه من الاندماج السريع والفعل في مجتمعه.

كما عرفها أيضا بأنها بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن

المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمي المعرف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف موقف الحياة.

فهي تربط المعارف مباشرة بالممارسات الاجتماعية وبوضعيات متعددة ومشكلات ومشاريع لأنها تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف فضلا على تحصيلها.

إذن المقاربة بالكفاءات تركز على ربط المدرسة بالحياة وتعطي للعملية التعليمية بعد وظيفي حيث تمكن المتعلم من توظيف مكتسباته ومعارفه داخل القسم وخارجه.

2. خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بجملة من الخصائص حسب ما أوردها هني، (2005، ص59) فيما يلي:

- **توظيف مجموعة من الموارد:** إن الكفاءة تتطلب مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة مثل المعارف العلمية والقدرات والمهارات السلوكية والخبرات الشخصية فتوظف جميعها في تآزر وتلاحم وتفاعل في شكل اندماجي تجعل المتعلم يبنيها في نشاط معين ضمن فعل، لأن الكفاءة لا تنتقل من مجال الكمون إلى المجال الإجرائي (العمل) إلا بالإنجاز.
- ويرى (واعلي 2006، ص 27)، **أنها ذات طابع غائي منفعي:** تنص هذه الميزة على أن تسخير الموارد لا يتم بشكل عفوي بل تؤدي وظيفة اجتماعية وتفيد من يمتلكها وهي ذات دلالة بالنسبة إليه.
- أما (حثروبي، 2002، ص 44)، فيرى **أن الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:** إن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في هذه الكفاءة (يعني كفاءات قريبة من بعضها البعض، ومن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات، فلابد أن يكون هذا النوع في الوضعيات محدود ومحصور في مجال مشترك.
- ويرى أيضا (حثروبي 2002، ص 44) **أن الكفاءة ذات طابع نهائي:** وهي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية بمعنى أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي

يوظف جملة من التعلمات بغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو حياته اليومية.

- وذكر (هني 2005، ص 60) **أن الكفاءة ترتبط بالمادة في غالب الأحوال:** القصد من ذلك أن الكفاءة ترتبط بالنشاط المرتبط بالمادة الدراسية الواحدة في غالب الأحيان فعند انجاز فعل التعلم لبناء كفاءة مطلوبة، توظف معارف وقدرات ومهارات لها ارتباط مباشر بالمادة المدروسة، فعندما نريد بناء كفاءة حل إشكاليات رياضية فأن المفاهيم الرياضية كالعمليات الأربع، ونظام الكسور، والأعداد العشرية، والبيع والشراء، والربح والخسارة والمضلعات والمساحات والعلاقات المنطقية التي تراعى في انجاز الإشكالية وكذا الخبرات المكتسبة في التعامل مع مثل هذه الوضعيات، واستخلاص المعطيات وتحديد العوائق للتغلب عليها، فكل ذلك يمثل الموارد الأساسية لبناء هذه الكفاءة، وفى بعض الحالات يمكن تجنيد معارف ومهارات ليست لها علاقة مباشرة بالمادة الواحدة لتنمية الكفاءة المنتظرة. ويرى (واعلي، 2006، ص 27). الكفاءة بأنها قابلة للتقويم، الكفاءة تقيم على أساس مقياسين اثنين على الأقل وهما:

- ✓ نوعية انجاز العمل.
- ✓ نوعية النتيجة المتوصل عليها في نهاية الانجاز.
- ✓ ويمكن تقويم الكفاءة من خلال الاعتماد على المعايير التالية:
- ✓ السرعة في الانجاز.
- ✓ مدى اعتماد المتعلم على نفسه.
- ✓ علاقته بزملائه.

من خلال هذه التعاريف يتبين لنا مفهوم الكفاءة الحقيقي والذي يتعلق أساسا بجملة الموارد التي يكتسبها المتعلم وكيف يمكنه استغلالها وتوظيفها بطريقة سهلة وواضحة لحل مشكلة ما.

3. المرتكزات النظرية لبيداغوجيا الكفاءات:

المرجعيات النظرية التي تستند عليها بيداغوجيا الكفاءات يمكن تحديدها كالتالي حسب (أوزي، 2007، ص 63).

1.3. الفلسفة البراغماتية:

لقد مثلت هذه الفلسفة إطارًا نظريًا لهذه المقاربات البيداغوجية رغم الانتقادات الموجهة ضد كل ما هو رأسمالي أو ينحو نحوه، ومع تطور الإنسانية ونظمها الاقتصادية والاجتماعية، قد أعطى فرصا جديدة لظهور هذا التيار وتأسست عليه مجموعة من الاجتهادات البيداغوجية، وبفشل بيداغوجيا الأهداف التي بمقتضاها أن القدرات المعرفية مجرد اكتساب وتخزين ثم نسيان بسهولة ، وتَحُدُ كل مبادرة سواء كان مصدرها المعلم أو التلميذ، وحتى على مستوى التقويم الذي كان إشكالية من بين الأسباب التي أدت إلى ولادة بيداغوجيا الكفاءات، لكن دون تحقيق قطيعة مع المقاربات السابقة.

2.3. التصور البنائي للمعرفة

إن المعرفة حسب هذا التصور هي عملية بناء مستمر لا يتوقف، عملية يتداخل فيها المحسوس بالمجرد ويتبادلان التأثير خارج منطق هيمنة أحدهما على الآخر. وإن هذا التصور يأخذ من الأبستمولوجيا التكوينية لجون بياجي وتصوره للمعرفة والتي لا تتكون كما كان يعتقد السلوكيون (مثير – استجابة)، بل انطلاقًا من التفاعل الدائم بين مكونات الفرد الداخلية ومحيطه الإدراكي وذلك عبر الاستيعاب والتلاؤم وما يصاحب ذلك من توتر وسعي لإعادة التوازن.

3.3. المدرسة السلوكية وخلفية بيداغوجيا الأهداف:

إلى جانب المرجعين النظريين السابقين اللذان أثرا على بيداغوجيا الكفاءات، نجد المدرسة السلوكية ساهمت في عقلنة العملية التعليمية وإخراجها من العشوائية وضبط التدخل المعرفي على جوانب الشخصية الإنسانية عن طريق صياغة صنافات، مثل صنافة (بلوم، Bloom)، وصنافة (سمبسون Simpson)، وصنافة (كراتهول، Krathwohl).

هذه المرجعية التي اختزلت الذات الإنسانية في مجال واحد هو المجال المعرفي، وإهمال شبه تام للجانبين الآخرين: الحس حركي والوجداني. ولتجاوز هذا الانفصال ظهرت بيداغوجيا تركز على الكفاءات، بيداغوجيا تركز على نجاح المتعلم الدائم وفي وضعيات مختلفة وليس فقط في مجال المدرسة.

4.3. المدرسة البنائية الاجتماعية:

حسب خير الدين هني (2005، ص 92) هي تيار معرفي من رواده الباحث الروسي (فيقو تسكي Vygotsky حيث ذهب هذا التيار في تحليله لعملية التعلم، على اعتبار أن بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي، الذي يقوم بدور فعال في تطور السيرورة الذهنية للمتعلم.

4. علاقة الكفاءة ببعض المفاهيم:

هناك علاقة وطيدة بين مصطلح الكفاءة وبعض المفاهيم الاخرى التي لها ارتباط بالكفاءة منها مفهوم المهارة والقدرة والاداء والاستعداد والتي سنوضحها بشيء من التفصيل.

1.4. المهارة (L'habilite): يرى (علاوي، 1987، ص 19)، أن مصطلح المهارة يستخدم skill في مجالات الحياة اليومية للدلالة على معاني متعددة، فبعض الآباء يتحدثون عن أطفالهم الصغار بأنهم أصبحوا يجيدون مهارة المشي، أو قيادة الدراجات، وفي مجال الصناعة يصنف العمال إلى عمال مهرة، وعمال نصف مهرة، وعمال غير مهرة. وكثير ما تذكر مهارات بعض الأفراد في العزف على الآلات الموسيقية والكتابة على الآلة الكاتبة وقيادة السيارات، ويتحدث بعض الناس عن مهارة بعض الجراحين النابهين في جراحة القلب.

- ويعرف (قاموس وبستر webster dictionnaire (1976) المهارة على أنها القدرة على استخدام الفرد لمعلوماته بكفاية واستعداده للإنجاز".
- ويشير (وايتنج 1970) Whiting) إلى أن المهارة تعني: "الكفاية في إنجاز (أداء) واجبات وأعمال خاصة محددة. (علاوي، 1987، ص 20).

2.4. القدرة (La capacité): ويؤكد علاوي (1987، ص 21)، أنه يتفق أغلب علماء القياس النفسي على تحديد معنى القدرة تحديدا إجرائيا بالأداء الذي يسفر عنها ويدل عليها، ولما كان كل ما يقوم به الفرد من أعمال بدنية أو عقلية يدل على قدرته على الأداء في كل مجال من هذه المجالات، وأن نشاط الفرد يمكن ملاحظته وتسجيله، لذا فإن قياس القدرة يعتمد على رصد مظاهر الأداء الذي يدل عليها ويرتبط بها، فالقدرة تعتمد في وجودها على المظهر الأدائي لها، بمعنى أن وجودها استدلالي، أي أن ملاحظتها وتسجيلها لا يمكن أن يتم إلا عن طريق قياس الأداء الذي يدل عليها، وانطلاقا من هذا.

وعرفها، فرنون Vernon (1950) بأنها: اتعني وجود طائفة من الأداءات التي ترتبط مع بعضها ارتباطا عاليا وتتمايز إلى حد ما كطائفة عن غيرها من التجمعات الأخرى للأداءات، أي أن ارتباطها بالطوائف الأخرى ارتباط ضعيف لا يدل على علاقة قوية قائمة".

3.4. الاستعداد (L'aptitude): حسب تعريف أحمد زكي بدوي فالاستعداد هو: "القابلية الفطرية لاكتساب معرفة أو مهارات عامة أو خاصة، أو أنماط من الاستجابات ردود أفعال)، حيث يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة، أو القدرة إذا لقي التمرين الكافي".

كما يعرف الاستعداد بأنه: السرعة المتوقعة من التعلم في ناحية من النواحي، ويمكن قياس الاستعداد عن طريق اختبارات الاستعداد أورد في: (هني، 2005، ص 100)

ويُستخلص من هذا التعريف أن المهارة هى البراعة والإتقان في العمل، والقدرة لها جانب فطري يكمن في الاستعداد الذي يتحول في نهاية المطاف إلى قدرة. ومعنى ذلك أن الاستعداد يعبر عن الجانب الأولي للقدرة، وبالتعلم المستمر، والتدريب المتواصل ينمي الاستعداد إلى قدرة.

4.4. الأداء أو الإنجاز (La performance): وترى (بوكرمة 2009، ص 134) أن الأداء أو ما يسمى بالإنجاز: "هدفا بيداغوجيا، وهو المؤشر على القدرة والاستعداد ويمكن القول عنه بأنه ما يتمكن الفرد من القيام به آنيًا".

ويرى (حاجي ،2005، ص 22-23) إن هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف منها:

- إفساح المجال أمام المتعلم لإظهار طاقاته الكامنة وقدراته، لتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجّة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة الأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

5. أنواع الكفاءة:

وورد عن (عبد السلام جامل، 2001، ص 15) أنها تتضمن أنواع الكفاءة ما يلي:

1.5. الكفاءات المعرفية والمستوى المعرفي Cognitive Competencies: تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة بهذه المهام، ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد مدى كفاءة المعلومات في هذا الجانب على استراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

2.5. الكفاءات الوجدانية Affective Competencies: تشير إلى أراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وهذه تغطي جوانب كثيرة، وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وثقته بنفسه.

3.5. الكفاءات الأدائية Performance Competencies: تشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية والمواد المتصلة

بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يبنى ويعتمد على ما حصله الفرد سابقاً من كفاءات معرفية.

4.5. الكفاءات الإنتاجية Conséquence Competencies: تشير إلى أثر أداء الطالب للكفاءات السابقة في الميدان، وهذه ينبغي أن تلقى الاهتمام في برامج إعداد الكوادر الفنية، وذلك أن هذه البرنامج تعد لتخريج مؤهل كفء.

كما أن (كوبر، Cooper) وزملائه حددوا ثلاثة أنواع من كفاءات للمعلم هي:

5.5. كفاءات المعرفة: وهي التي تعين المفاهيم الإدراكية التي يتوقع من المعلم أن يظهرها مثل: ما الشيء الذي يجب أن يعرفه المعلم من أجل أن يكون فعالا في تعليم تلاميذه؟

6.5. كفاءات الأداء: وتقوم على أساس أنه لا بد أن يكون المعلم فعالا في تعليمه للتلاميذ، ومدربا لهم، المعلم ومدركاً وواعياً للعلاقة بين. سلوكه والتأثير الذي يحدثه ذلك السلوك على نمو تلاميذه.

7.5. كفاءات التسلسل المتعاقب: وتظهر في التأثير الذي يخلقه المعلم في سلوك التلاميذ، وفي هذا النوع من الكفاءات يكون التركيز على العلاقة بين سلوكه ومحصلات تلاميذه التي تعد مؤثرات حقيقية لفاعلية التعلم.

6. مستويات الكفاءة:

وحسب (هني، 2005، ص 77) أنه يمكن إجمال مستويات الكفاءة كما يلي:

1.6. الكفاءة القاعدية: وهي المستوى الأول من الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية.

2.6. الكفاءة المرحلية (المجالية): يبنى هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية (سيرورة قد تستغرق شهراً، أو ثلاثياً، أو مجالاً معيناً)

3.6. الكفاءة الختامية (النهائية): وهي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية حسب (حثروبي، 2002، ص56)

أنه يمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي وهي تخص مجالا معرفيا أو مفاهيميا واحدا تكتسب من خلال معالجة عائلة من الوضعيات في ميدان من الميادين التعليمية أو المهنية أو الاجتماعية.

4.6. الكفاءة المستعرضة: هي مكون مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، أوهي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر، كما أن الكفاءة المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية.

7. مبادئ المقاربة بالكفاءات:

ويذكر (واعلي، 2006، ص 10،11)، أن المقاربة بالكفاءات تقوم على جملة من المبادئ أهمها:

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

2.7. البنائية (La construction): أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، ويتعلق الأمر بالعودة إلى معلومات المتعلم السابقة وربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

3.7. التناوب (L'alternance): أي الانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها الأجزاء) ثم العودة إليها.

4.7. التطبيق L'application): بمعنى التعلم بالتصرف، بغرض ممارسة الكفاءة والتحكم فيها، لأن الكفاءة تُعرف على أنها القدرة على التصرف والمهم في هذا أن يكون المتعلم نشطا في تعلمه.

5.7. التكرار (Literation) أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات، ويسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.

6.7. الإدماج (L'intégration): بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي. ويعتبر هذا المبدأ أساسيًا في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى.

7.7. التمييز (La distinction): الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق، ومعرفة، ومعرفة سلوكية، ومعرفة فعلية، ودلالة. ويتيح هذا المبدأ التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

8.7. الملاءمة (La pertinence): أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم، ومن واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

9.7. الترابط (La cohérence): يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم. مما يسمح لكل من المعلم والتلميذ بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

10.7. التحويل (Le transfert): أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة. وينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم.

الفصل الثاني:

الجانب المنهجي

تمهيد:

يهدف هذا الفصل من هذه الدراسة، إلى عرض مختلف الخطوات المنهجية التي اعتمدنا عليها لتحقيق الأهداف المذكورة سابقا من هذه الدراسة، بعد الإلمام بالجانب النظري الذي مهد لنا مشكلة الدراسة، الفرضيات، وأهمية وأهداف الدراسة بالإضافة إلى الفصل النظري، وفي هذا الفصل بعنوان الجانب المنهجي الذي من خلاله سعينا لتبيان المنهجية المتبعة في الدراسة من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة من الدراسة.

1- منهج الدراسة:

لكل دراسة منهج خاص يتبعه من أجل البحث السلم وطبيعة المشكلة محل الدراسة هي التي هي التي تحدد طبيعة المنهج المتبع، وبما أن موضوع دراستنا يهدف إلى الكشف عن التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي (السنة الخامسة)، ومن خلال الاطلاع على مناهج البحث العلمي المعتمدة في الدراسات والبحوث، تم اختيار المنهج الوصفي لملائمة لخصائص الدراسة ولأن هذا المنهج غالبا ما يرتبط بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية.

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة في البحث العلمي، من أجل التحكم في حيثيات الموضوع ولتحقيق مجموعة من الأهداف، فالدراسة الاستطلاعية دراسة فرعية يقوم الباحث بهدف التعرف على ميدان الدراسة وتحديد مدى توافر الحالات الممثلة لمجموعة الدراسة ومعرفة مدى ملائمة أدوات الدراسة.

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

- التعرف على مجتمع الدراسة.
- تحديد مصدر العينة ونوعها وكيفية اختيارها.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس.

2-2- مجال الدراسة الاستطلاعية

المجال الزمني: تمت هذه الدراسة في 2025/04/02 الى غاية 2025/04/10

المجال المكاني: تمت الدراسة بمجموعة مدارس بكل من بلدية مقرة (مدرسة الشهداء، مدرسة ديردي العلجة) وبلدية برهوم (مدرسة الشهيد رزيق إبراهيم، مدرسة الشهيد كريم مبروك)

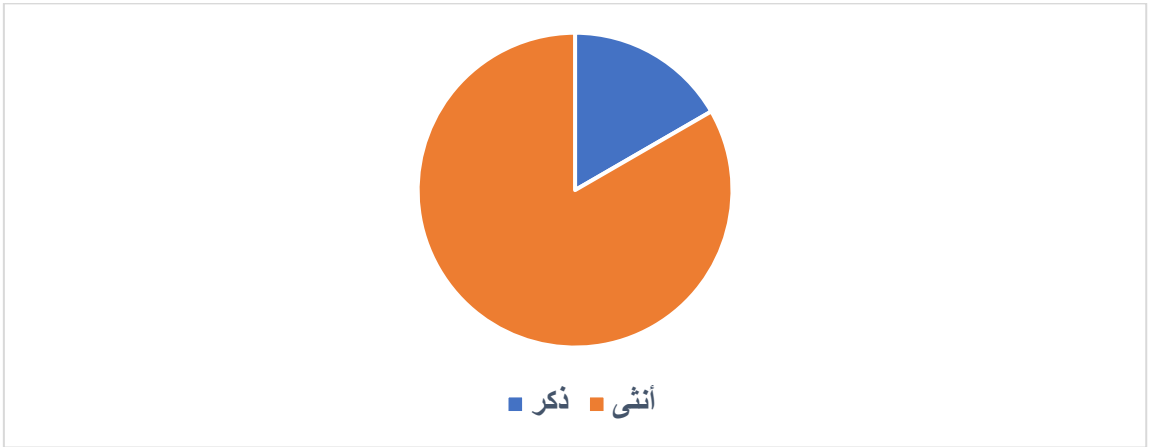
2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية ر لم تحددي كيف تمت العشوائية 30 العينة قليلة جدا لقياس الصدق والثبات أستاذ وأستاذة، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة، والجدول التالي يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس

جدول (1) : يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	5	16.66
أنثى	25	83.33
المجموع	30	100

من خلال الجدول رقم (1) وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم 30 أستاذ الإناث قد قدر ب (25) بنسبة 83.33% وحجم الذكور (5) جاء بنسبة 16.66%.



شكل 1: يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس

3-الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صلاحية الأدوات للاستخدام، سعينا إلى متابعة الدراسة الأساسية، والتي بواسطتها يمكننا الوصول إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية.

3-1-مجتمع وعينة الدراسة:

3-1-1-مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مجموعة أستاذة المدارس الابتدائية بمجموعة مدارس بكل من بلدية مقرة (مدرسة الشهداء، مدرسة ديردي العلجة) وبلدية برهوم (مدرسة الشهيد رزيق إبراهيم، مدرسة الشهيد كريم مبروك)، المقدر عددهم 80 أستاذ واستاذة، موزعين على مجال الدراسة.

3-1-2-عينة الدراسة الأساسية:

نورد فيما يلي اختيار وخصائص عينة الدراسة.

وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة والمتمثلة 62 استاذ واستاذة من مجتمع الدراسة المتمثل في مجموعة أستاذة المدارس الابتدائية بمجموعة مدارس بكل من بلدية مقرة (مدرسة الشهداء، مدرسة ديردي العلجة) وبلدية برهوم (مدرسة الشهيد رزيق إبراهيم، مدرسة الشهيد كريم مبروك)، وتعرف على أنها: عينة تتساوى فيها فرص جميع عناصر المجتمع الاحصائي في أن يقع عليها الاختيار في العينة، كما يجب تكون احتمالات أن يقع الاختيار على أي عنصرين في العينة متساوية، كما يجب أن تكون فرص اختيار أي عنصر من عناصر مجموعة لا يزيد حجمها عن حجم العينة. (زرواتي، 2002، ص 130)

3-2-حدود الدراسة الأساسية:

تمثلت حدود الدراسة في الحدود الموضوعية والبشرية والمكانية والزمنية التالية:

3-2-1-الحدود الموضوعية: التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي (السنة الخامسة)

3-2-2-الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة قوامها 62 أستاذ ببعض المدارس الابتدائية بكل من دائرة مقرة وبلدية برهوم خلال الموسم الدراسي 2025/2024.

3-2-3-الحدود المكانية: بعض مدارس بلدية مقرة وبلدية برهوم

3-2-4-الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة (من 2025/04/11 إلى غاية 2025/04/30)

3-3-أدوات الدراسة:

قامت الطالبتان بالاعتماد على استبيان المعد من طرفهما، وتم تحكيمه من طرف الأستاذة وفق الخطوات التالية:

3-3-1 استبيان: التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي حذف

أ: وصف المقياس

تم إعداد المقياس من طرف الطالبتين قصد تطبيقه على الاساتذة مكون من (32 بندا) **مقسم على أربعة محاور كالتالي:**

المحور	الابعاد
المحور الأول	وضوح الأهداف.
المحور الثاني	التنويع في أدوات التقويم التكويني
المحور الثالث	التغذية الراجعة.
المحور الرابع	تعديل التدريس بناء على نتائج التقويم.

مفتاح تصحيح الاستبيان

وقد تم استخدام مقياس لكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين لفقرات المقياس، ومن خلال هذه الأوزان تم تقسيم المقياس إلى ثلاث مستويات على النحو التالي:

جدول 2: يمثل درجات مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

ومن خلال هذه الأوزان تم تقسيم حساب *فئات تفسير درجات الاسبيان*:

حيث تمثل أعلى درجة في الاستبيان (5) وأدنى درجة (1) والفرق بينهما يمثل مدى الفئة مقسوم على عدد الفئات المطلوبة وهي كالتالي:(5-1) ÷5= 0.8 وبناء عليه تم تحديد الدرجات التالية للاستعانة بها في تفسير النتائج:

بدرجة ضعيفة جدا (1-1.8) بدرجة ضعيفة (1.8-2.60) بدرجة متوسطة (2.61-3.4) بدرجة كبيرة (3.5 -4.2) (بدرجة كبيرة جدا (4.3 – 5)

وهذه الدرجات سيتم الاعتماد عليها في تفسير استجابات أفراد العينة

ج- الخصائص السيكومترية استبيان التقويم التكويني وفقا المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي

الصدق:

صدق الاتساق الداخلي للعبارات:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل عبارة باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Rp)، حيث جاءت جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 (α). لوحظ أن أعلى ارتباط كان للعبارة (19) بقيمة 0.607، بينما كان أدنى ارتباط للعبارة (14) بقيمة 0.332، في جين جاءت الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 (α). لوحظ أن أعلى ارتباط كان للعبارة (24) بقيمة 0.323، بينما كان أدنى ارتباط للعبارة (8) بقيمة 0.282، تعكس هذه النتائج وجود ارتباطات قوية ومُعبرة بين العبارات والدرجته الكلية، مع تفاوت ملحوظ بين العبارات داخل الاستبيان.

تم حساب صدق الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بين كل محور من محاور المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس (صدق الاتساق الداخلي)، وذلك على عينة استطلاعية تبلغ 30 مفردة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 3: يوضح مصفوفة ارتباطات محاور استبيان التقويم التكويني وفقا المقاربة بالكفاءات مع الدرجة الكلية

الأبعاد	الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول: وضوح الأهداف	0.701**
المحور الثاني: التنويع في أدوات التقويم التكويني	0.756**
المحور الثالث: التغذية الراجعة	0.739**
المحور الرابع: تعديل التدريس بناءا على نتائج التقويم	0.751

من خلال الجدول الذي يعرض العلاقة بين الأبعاد المختلفة والدرجة الكلية للمحور، يتضح أن هناك ارتباطات دالة إحصائيًا بين الأبعاد ودرجة كل محور. حيث أفاد **المحور الأول: وضوح الأهداف** بوجود ارتباط دال بمقدار 0.701** عند مستوى دلالة 0.01(α) ، مما يعكس تأثير وضوح الأهداف في تعزيز فعالية عملية التقويم. كما أظهرت نتائج **المحور الثاني: التنويع في أدوات التقويم التكويني** ارتباطًا بمقدار 0.756**، مما يعكس دور التنويع في أدوات التقويم التكويني في تحسين التفاعل والتقويم الشامل للمتعلمين. في نفس السياق، جاء **المحور الثالث: التغذية الراجعة** بمعدل ارتباط 0.739**، مما يدل على أن التغذية الراجعة تؤدي دورًا محوريًا في تحفيز المتعلمين ودعم تقدمهم الأكاديمي. أما **المحور الرابع: تعديل التدريس بناءً على نتائج التقويم**، فقد أظهر ارتباطًا قويًا بلغ 0.751**، مما يعكس أهمية تعديل أساليب التدريس لتحسين العملية التعليمية استنادًا إلى نتائج التقويم. تعكس هذه القيم قوة العلاقة بين الأبعاد المختلفة والدرجة الكلية لكل محور، مما يؤكد على أهمية دور هذه المحاور في تعزيز فعالية التقويم التكويني وأثره في تحسين جودة التعليم.

جدول رقم : **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الأول والدرجة الكلية للمقياس**

رقم العبارة	العبارات	الدرجة الكلية
1	أوضح للتلاميذ أهداف الدرس في بداية كل صحة	**0.459**
2	أحرص على ربط الأنشطة بالأهداف المحددة	**0.402**
3	اشرح معايير النجاح للتلاميذ قبل بدأ النشاط	**0.304***

4	اشرك التلاميذ في مناقشة اهداف التعلم	0.432**
5	استخدم اهداف قابلة للملاحظة	0.463**
6	استعمل التقويم التكويني بانتظام في كل الحصص الدراسية	0.413**
7	يساعدني التقويم التكويني على تعديل استراتيجيات التعليم	0.282*
8	أُحاول توجيه المتعلم ليبني كفاءاته تدريجيًا	0.294*
9	أحرص على جعل التقويم التكويني فرصة للتعلم لا للحكم	0.582**

**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01) /* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

من خلال الجدول الذي يعرض الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية، يتضح أن بعض العبارات تظهر ارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01(α) ، بينما تظهر بعض العبارات ارتباطات دالة عند مستوى دلالة 0.05 .(α) العبارات التي أظهرت ارتباطات دالة عند مستوى دلالة 0.01 تشمل: "أوضح للتلاميذ أهداف الدرس في بداية كل صحة" (0.459**)، "أحرص على ربط الأنشطة بالأهداف المحددة" (0.402**)، "أشرك التلاميذ في مناقشة أهداف التعلم" (0.432**)، "استخدم أهداف قابلة للملاحظة" (0.463**)، "استعمل التقويم التكويني بانتظام في كل الحصص الدراسية" (0.413**)، و"أحرص على جعل التقويم التكويني فرصة للتعلم لا للحكم" (0.582**). أما العبارات التي أظهرت ارتباطات دالة عند مستوى دلالة 0.05، فهي: "اشرح معايير النجاح للتلاميذ قبل بدء النشاط" (0.304*)، "يساعدني التقويم التكويني على تعديل استراتيجيات التعليم" (0.282*)، و"أحاول توجيه المتعلم ليبني كفاءاته تدريجيًا" (0.294*). وبناءً على أن الارتباطات عند مستوى دلالة 0.05 ضعيفة نسبيًا ولا تؤثر بشكل كبير على النتائج، فإنه سيتم **حذف العبارات الدالة عند مستوى دلالة 0.05** (العبارات 3، 7، 8) من التحليل.

جدول رقم : **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثاني والدرجة الكلية للمقياس**

رقم العبارة	العبارات	الدرجة الكلية
1	استخدم استبيانات او أسئلة قصيرة او سلالم التقدير	0.696**
2	استخدم أسئلة قصيرة لتقويم المتعلم	0.389**
3	استخدم الملاحظة الصفية كوسيلة للتقويم	0.634**

4	اطلب منن التلاميذ تقديم اعمال كتابية او مشاريع قصيرة	**0.362****
5	استخدم أسئلة شفوية لتقويم مدى الفهم	**0.474****

**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01) /* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

من خلال الجدول الذي يعرض الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية، يتضح أن جميع العبارات تظهر ارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 .(α) العبارات التي أظهرت ارتباطات دالة عند مستوى دلالة 0.01 تشمل: "استخدم استبيانات أو أسئلة قصيرة أو سلالم التقدير" (0.696**)، "استخدم الملاحظة الصفية كوسيلة للتقويم" (0.634**)، "استخدم أسئلة شفوية لتقويم مدى الفهم" (0.474**). "استخدم أسئلة قصيرة لتقويم المتعلم" (0.389**) و"اطلب من التلاميذ تقديم أعمال كتابية أو مشاريع قصيرة.(0.362**) "

وبناءً على أن جميع العبارات قد أظهرت ارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01(α)، فإن جميع العبارات ستكون ذات تأثير إيجابي في التقويم التكويني ولا توجد حاجة لاستبعاد أي منها بناءً على هذه الارتباطات.

جدول رقم : **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثالث والدرجة الكلية للمقياس**

رقم العبارة	العبارات	الدرجة الكلية
1	أُقدم تغذية راجعة فورية بعد كل نشاط تقويمي	**0.570****
2	اركز في التغذية الراجعة على نقاط القوة والضعف	**0.621****
3	أحرص على ان تكون التغذية بناءة ومحفزة	**0.599****
4	استخدم التغذية الراجعة كأداة لتحسين التعلم كأداة للعقاب	**0.771****
5	ابرز في التغذية الراجعة الجوانب التي أتقنها المتعلم	**0.610****
6	ابرز في التغذية الراجعة النقاط التي تحتاج الى تحسين	**0.700****
7	استخدم أسلوبا محفزا عند استخدام التغذية الراجعة	**0.534****
8	أتيح للطلاب فرصة للمناقشة	**0.392****
9	اخصص وقت دوريا داخل الحصة لمراجعة التغذية الراجعة	**0.330****

**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01) /* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

من خلال الجدول الذي يعرض الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية، يتضح أن جميع العبارات تظهر ارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 .(α) حيث سجلت **العبارة 1** "أُقدم تغذية راجعة فورية بعد كل نشاط تقويمي" ارتباطًا بمقدار 0.570**، مما يعكس أهمية تقديم تغذية راجعة فورية في تحسين عملية التعلم. كما أظهرت **العبارة 2** "أركز في التغذية الراجعة على نقاط القوة والضعف" ارتباطًا بمقدار 0.621**، مما يدل على تأثير التركيز على الجوانب الإيجابية والسلبية في تعزيز فهم المتعلمين. أما **العبارة 3** "أحرص على أن تكون التغذية بناءة ومحفزة"، فقد سجلت ارتباطًا قدره 0.599**، مما يعكس أهمية أن تكون التغذية الراجعة تحفيزية لتشجيع الطلاب على التحسين .**العبارة 4** "استخدم التغذية الراجعة كأداة لتحسين التعلم كأداة للعقاب" أظهرت ارتباطًا بمقدار 0.771**، مما يعكس قوة العلاقة بين استخدام التغذية الراجعة في تحسين التعلم .**العبارة 5** "أبرز في التغذية الراجعة الجوانب التي أتقنها المتعلم" سجلت ارتباطًا بمقدار 0.610**، مما يدل على دور التغذية الراجعة في تعزيز ملاحظات النجاح .**العبارة 6** "أبرز في التغذية الراجعة النقاط التي تحتاج إلى تحسين" سجلت ارتباطًا بمقدار 0.700**، مما يدل على أهمية تسليط الضوء على الجوانب التي تحتاج إلى تطوير .**العبارة 7** "استخدم أسلوبًا محفزًا عند استخدام التغذية الراجعة" أظهرت ارتباطًا بمقدار 0.534**، مما يشير إلى أن الأسلوب التحفيزي في التغذية الراجعة يعزز فاعليتها .**العبارة 8** "أتيح للطلاب فرصة للمناقشة" سجلت ارتباطًا بمقدار 0.392**، مما يدل على أهمية مناقشة التغذية الراجعة مع الطلاب. وأخيرًا، **العبارة 9** "أخصص وقتًا دوريًا داخل الحصة لمراجعة التغذية الراجعة" سجلت ارتباطًا بمقدار 0.330**، مما يبرز أهمية تخصيص وقت لمراجعة التغذية الراجعة بشكل دوري.

بناءً على نتائج هذه الارتباطات، يمكن الاستنتاج أن جميع العبارات تؤثر بشكل إيجابي في تحسين التغذية الراجعة والتعلم، مما يعكس أهمية استخدام أساليب متعددة وفعالة في تقديم التغذية الراجعة لتحفيز المتعلمين وتعزيز نتائجهم.

جدول رقم : **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الرابع والدرجة الكلية للمقياس**

رقم العبارة	العبارات	الدرجة الكلية
1	أعيد شرح الدروس التي لم يتم فهمها جيدا بناء على النتائج	**0.680**
2	أغير في استراتيجية التدريس اذا لاحظت ضعف التلاميذ	**0.511**
3	اخطط أنشطة علاجية بناء على نتائج التقويم	**0.499**
4	اتابع تطور أداء التلاميذ دوريا	**0.611**
5	اشرك التلاميذ في اقتراح حلول لصعوباتهم التعليمية	**0.630**

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01) / * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)

- **الثبات:**

تم حساب ثبات هذا الاستبيان عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات الاستبيان ككل حيث بلغ 0,775 ومنه نستطيع القول بأن هذا الاستبيان ثابت، مما يشير إلى أن الاستبيان بأكمله يتمتع باتساق وموثوقية فائقة تعكس تماسكًا عاليًا بين عبارات المقياس وتجانسًا قويًا في قياس الظاهرة المدروسة، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول 4: يوضح ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ

	ألفا كونباخ	عدد العبارات
المحور الأول: وضوح الأهداف	0.848	6
المحور الثاني: التنويع في أدوات التقويم التكويني	0.839	6
المحور الثالث: التغذية الراجعة	0.806	9
المحور الرابع: تعديل التدريس بناء على نتائج التقويم	0.825	5
الدرجة الكلية	0.875	26

تُظهر البيانات تحليلًا شاملاً لموثوقية أداة قياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث تتراوح قيم هذا المعامل لجميع المحاور الفرعية من 0.806 إلى 0.848، مما يشير إلى اتساق داخلي جيد جدًا لهذه المحاور. فعلى سبيل المثال، بلغ معامل ألفا كرونباخ للمحور الأول

"وضوح الأهداف" 0.848، فيما وصل للمحور الثالث "التغذية الراجعة" إلى 0.806. أما بالنسبة للدرجة الكلية للأداة، فقد سجلت قيمة ألفا كرونباخ ممتازة بلغت 0.875، وذلك لعدد إجمالي من العبارات بلغ 26 عبارة. هذه النتائج تؤكد أن الأداة المستخدمة تتمتع بموثوقية عالية جدًا وقدرة كبيرة على قياس المفاهيم المستهدفة بانسجام واتساق، مما يعزز الثقة في النتائج المستخلصة منها.

4- الأساليب الإحصائية المستعملة: للإجابة على فرضيات تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط بيرسون.
- معامل ألفا كرونباخ.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار T-test. لعينتين لحساب الفرضيات
- اختبار One Way ANOVA

الفصل الثالث: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

1- اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

يجب تحديد ما إذا كان بيانات أفراد العينة لإجابتهم على المتغيرات الدراسة التي يتم دراستها تتبع التوزيع الطبيعي أم من التوزيعات الاحتمالية أخرى.

وهناك عدة طرق إحصائية للكشف عن نوع التوزيع البيانات وهي طريقة اختبار Kolmogorov-Smirnov، طريقة حساب معاملي الالتواء والتفلطح وطريقة اختبار Shapiro-Wilk

الجدول رقم (1): التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغير محل الدراسة

المتغير	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
التقويم التكويني	**0.095**	**62**	**0.200**	0.980	62	0.405	غير دال

ومن خلال الجدول أعلاه نجد نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnova تظهر أن مستوى المعنوية sig لمقياس التقويم التكويني بلغت sig = (0.200) هي أكبر من (0.05).

ومنه تدل نتائج اختبار (Tests of Normality) أن بيانات إجابات العينة على جميع العبارات لمحاور المقياس تتبع التوزيع الطبيعي.

من نتائج قيم مؤشرات اختبار (Shapiro-Wik) نكون قد تأكدنا من أن بيانات المستجوبين نحو المتغيرات الرئيسية للدراسة تتبع التوزيع الطبيعي.

ومنه في دراستنا سنستخدم الأدوات الإحصائية المعملية الوصفية والاستدلالية في تحليل إجابات وأراء افرد العينة واختبار الفرضيات الدراسة.

2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى:

والتي تنص الفرضية الأولى: **مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمحور وضوح الأهداف التعليمية**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي لمحور **وضوح الأهداف** وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (12) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور وضوح الأهداف

	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	أوضح للتلاميذ أهداف الدرس في بداية كل صحة	2.8871	.95993	6	**متوسط**
02	أحرص على ربط الأنشطة بالأهداف المحددة	3.8548	.50722	1	**مرتفع**
03	اشرك التلاميذ في مناقشة اهداف التعلم	3.1290	1.06331	4	**متوسط**
04	استخدم اهداف قابلة للملاحظة	3.0161	1.01613	5	**متوسط**
05	استعمل التقويم التكويني بانتظام في كل الحصص الدراسية	3.1935	.98910	2	**متوسط**
06	أحرص على جعل التقويم التكويني فرصة للتعلم لا للحكم	3.1613	1.07419	3	**متوسط**
الدرجة الكلية لمحور وضوح الأهداف		3.2070	.47399		**متوسط**

يُظهر تحليل البيانات المتعلقة بمحور "وضوح الأهداف" أن الأداء العام في هذا الجانب **متوسط**، بمتوسط حسابي كلي بلغ **3.20**وانحراف معياري **0.47399**. هذا يشير إلى أن المعلمين يمارسون هذه الجوانب بمستوى متوسط، وإن كان هناك مجال للتحسين في بعض النواحي.

جاء البند "أحرص على ربط الأنشطة بالأهداف المحددة" في **المرتبة الأولى** بمتوسط حسابي مرتفع قدره **3.8548**وانحراف معياري منخفض نسبيًا **0.50722**. هذا يعكس تركيزًا قويًا وممارسة فعالة من قبل المعلمين في دمج الأنشطة التعليمية مع أهداف الدرس، وهو ما يمثل نقطة قوة واضحة.

في المقابل، احتلت معظم البنود الأخرى مراتب متوسطة. فمثلًا، جاء "استعمل التقويم التكويني بانتظام في كل الحصص الدراسية" في المرتبة الثانية بمتوسط **3.1935**، وتلاه

"أحرص على جعل التقويم التكويني فرصة للتعلم لا للحكم" في المرتبة الثالثة بمتوسط **3.1613**. كما أن إشراك التلاميذ في مناقشة أهداف التعلم (متوسط 3.1290) واستخدام أهداف قابلة للملاحظة (متوسط 3.0161) جاءتا ضمن المستوى المتوسط أيضًا.

البند الذي جاء في المرتبة الأدنى ضمن هذا المحور هو "أوضح للتلاميذ أهداف الدرس في بداية كل حصة" بمتوسط **2.8871**. على الرغم من أنه لا يزال ضمن الفئة المتوسطة، إلا أن ترتيبه الأخير يشير إلى أن هذه الممارسة قد تحتاج إلى مزيد من التركيز لضمان فهم الطلاب لأهداف التعلم بشكل أفضل منذ البداية.

بينما يولي المعلمون اهتمامًا كبيرًا لربط الأنشطة بالأهداف، إلا أن هناك فرصة لتعزيز ممارسات أخرى تتعلق بتوضيح الأهداف للطلاب وإشراكهم في العملية بشكل أكبر لتحقيق وضوح أهداف أكثر شمولية في العملية التعليمية.

فالنتائج تشير إلى أن مستوى وضوح الأهداف يقع في **الدرجة المتوسطة** وليس "غير واضحة" تمامًا. فعلى الرغم من أن البند "أوضح للتلاميذ أهداف الدرس في بداية كل حصة" جاء في مرتبة متأخرة ضمن المحور بمتوسط 2.8871 (مما يشير إلى أن توضيح الأهداف للطلاب قد لا يكون على النحو الأمثل دائمًا)، إلا أن ممارسة "ربط الأنشطة بالأهداف المحددة" جاءت بمتوسط مرتفع.(3.8548)

هذا يعني أن الأهداف قد تكون محددة ومرتبطة بالأنشطة إلى حد كبير، ولكن عملية **توصيلها وجعلها مفهومة تمامًا لجميع التلاميذ** قد تحتاج إلى تعزيز، خاصة في بداية الحصص. وبالتالي، يمكن القول إن وضوح الأهداف **متوسط**، وليس "غير واضح" بشكل قاطع، مما يستدعي جهودًا إضافية لتحسين هذا الجانب.

تتوافق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه **دراسة صبرينة بوراس وعبد الله عثمانية (2025)**، والتي بيّنت أن هناك تفاوتًا في اتجاهات الأساتذة نحو التقويم البنائي وفق المقاربة بالكفاءات، خاصةً في ضوء متغيرات مثل المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وهو ما يشير إلى أن ممارسات الأساتذة، ومنها وضوح الأهداف، ليست موحدة أو عالية بالضرورة. كما أوصت هذه الدراسة بضرورة **تعزيز برامج التدريب والتأهيل** في مجال التقويم، وهو ما ينسجم مع نتيجة دراستنا التي توضح الحاجة إلى تحسين جانب توضيح الأهداف التعليمية للتلاميذ.

كما تدعم نتائج **دراسة عبد الحليم مزوز ورابح هوادف (2023)** هذا التوجه، حيث خلصت إلى أن تنفيذ التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات يتأثر بعدة عوامل مثل **عدد**

التلاميذ، التكوين، والمدة الزمنية، مما قد يفسر جزئيًا لماذا لم يبلغ وضوح الأهداف مستوى مرتفعًا في دراستنا. فتعدد المهام وضغط الزمن قد يمنع بعض المعلمين من التركيز الكافي على توصيل الأهداف بشكل واضح وشامل في بداية الحصص.

وبالمثل، توصلت **دراسة إسماعيل دحدي (2018)** إلى أن التقويم التكويني، رغم تطبيقه، يعاني من صعوبات في الميدان التربوي، من بينها غياب الوضوح في الأهداف في بعض الأحيان، نتيجة **نقص التكوين البيداغوجي** أو بسبب عدد التلاميذ في القسم، وهو ما ينعكس في نتائج دراستنا التي كشفت أن البند المتعلق بتوضيح الأهداف للتلاميذ في بداية الحصة جاء في المرتبة الأخيرة.

أما **دراسة منى عتيق (2011)** فقد ركزت على التعليم الثانوي، لكنها أظهرت وجود استعداد لدى الأساتذة للعمل وفق المقاربة بالكفاءات، مع وجود بعض البدائل التقويمية المطروحة لتحسين الممارسة. وهذا يشير إلى أن وضوح الأهداف لا يزال يشكل تحديًا حتى على مستوى التعليم الثانوي، خاصة إذا لم تكن البيئة التكوينية داعمة بشكل كافٍ، مما يعزز النتيجة التي توصلت إليها دراستنا في التعليم الابتدائي.

من جهة أخرى، أكدت **دراسة مسعودة بن السايح** أن التقويم التكويني ينجح حين يكون واضح الأهداف، محدد المعايير، ومتصل بقدرات التلاميذ، واعتبرت أن **وضوح الأهداف أحد الأسس الجوهرية** لنجاح المقاربة بالكفاءات. وبالتالي، فإن بقاء هذا الجانب في المستوى المتوسط يهدد فاعلية التقويم ككل، ما يدعم التوصية بضرورة تركيز أكبر على تدريب المعلمين على صياغة الأهداف وإيصالها بوضوح.

إن نتائج دراستنا التي بينت أن **مستوى وضوح الأهداف ضمن تطبيق التقويم التكويني جاء متوسطًا،** تتوافق مع جملة من الدراسات السابقة التي شددت على وجود **صعوبات ميدانية وبيداغوجية** تحول دون تحقيق هذا البعد بدرجة مرتفعة. وتشير هذه النتائج إلى أن **وضوح الأهداف لا يزال يمثل جانبًا قابلًا للتطوير،** وهو ما يدعو إلى **تعزيز برامج التكوين المستمر، وتوفير بيئة تنظيمية تساعد المعلمين على تفعيل هذا الجانب بصورة فعالة** ضمن الممارسات الصفية اليومية.

2-2- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية:

والتي تنص الفرضية الثانية: **مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمحور التنويع في أدوات التقويم**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي لمحور التنويع في أدوات التقويم التكويني وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (12) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور **التنويع في أدوات التقويم التكويني**

	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	استخدم استبيانات او أسئلة قصيرة او سلالم التقدير	2.6129	1.01392	**6**	**متوسط**
02	استخدم أسئلة قصيرة لتقويم المتعلم	3.1935	1.08399	**3**	**متوسط**
03	استخدم الملاحظة الصفية كوسيلة للتقويم	2.8710	1.06331	**5**	**متوسط**
04	اطلب منن التلاميذ تقديم اعمال كتابية او مشاريع قصيرة	3.0968	1.01964	**4**	**متوسط**
05	استخدم أسئلة شفوية لتقويم مدى الفهم	3.7742	.66331	**1**	**مرتفع**
06	أستخدم أساليب متنوعة لتقويم الكفاءات (ملاحظة، مشروع، اختبار،...)	3.3710	.94494	**2**	**مرتفع**
الدرجة الكلية لمحور التنويع في أدوات التقويم التكويني		3.1532	.49982		**متوسط**

يتضح من تحليل البيانات المتعلقة بمحور "التنويع في أدوات التقويم التكويني" أن الممارسات بشكل عام تقع في **المستوى المتوسط**، بمتوسط حسابي كلي بلغ **3.1532**وانحراف معياري **0.49982**. هذا يشير إلى أن المعلمين يستخدمون مجموعة من أدوات التقويم، ولكن هناك مجال لتعزيز هذا التنويع.

بالتفصيل، جاء البند "استخدم أسئلة شفوية لتقويم مدى الفهم" في **المرتبة الأولى** بمتوسط حسابي مرتفع قدره **3.7742**وانحراف معياري منخفض نسبيًا **0.66331**. هذا يعكس اعتمادًا كبيرًا وفعالية عالية في استخدام الأسئلة الشفوية كأداة للتقويم الفوري. وتلاها في المرتبة الثانية "أستخدم أساليب متنوعة لتقويم الكفاءات (ملاحظة، مشروع، اختبار،...)" بمتوسط **3.3710**، وهي أيضًا ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على وعي المعلمين بأهمية التنويع.

في المقابل، جاءت معظم البنود الأخرى ضمن المستوى **المتوسط**. فمثلاً، احتل بند "استخدم أسئلة قصيرة لتقويم المتعلم" المرتبة الثالثة بمتوسط **3.1935**، يليه "اطلب من التلاميذ تقديم

أعمال كتابية أو مشاريع قصيرة" في المرتبة الرابعة بمتوسط .**3.0968**وجاءت "استخدم الملاحظة الصفية كوسيلة للتقويم" في المرتبة الخامسة بمتوسط .**2.8710**

البند الذي جاء في المرتبة الأدنى ضمن هذا المحور هو "استخدم استبيانات أو أسئلة قصيرة أو سلالم التقدير" بمتوسط .**2.6129**على الرغم من أنه لا يزال ضمن الفئة المتوسطة، إلا أن ترتيبه الأخير يشير إلى أن استخدام هذه الأدوات الأقل شيوعًا قد يكون محدودًا مقارنة بالأساليب الأخرى الأكثر تقليدية أو المباشرة.

بينما يميل المعلمون إلى استخدام الأسئلة الشفوية وأساليب متنوعة لتقويم الكفاءات بشكل فعال، فإن هناك فرصة لتعزيز التنويع بشكل أكبر في أدوات التقويم التكويني، خاصة فيما يتعلق بالاستبيانات، الأسئلة القصيرة، وسلالم التقدير لضمان تقييم شامل ومتعدد الأوجه لتعلم التلاميذ.

بناءً على التحليل المفصل لبيانات محور "التنويع في أدوات التقويم التكويني"، والذي أظهر أن **المتوسط الكلي لهذا المحور بلغ 3.1532 (متوسط)**، نستنتج أن الفرضية القائلة بأن **مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمحور التنويع في أدوات التقويم**

فالنتائج تشير إلى أن مستوى التنويع في أدوات التقويم التكويني يقع ضمن **الدرجة المتوسطة.** على الرغم من أن بعض الأدوات مثل "الاستبيانات والأسئلة القصيرة وسلالم التقدير" جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط 2.6129 (مما قد يوحي بقلة استخدامها)، إلا أن المعلمين يعتمدون بشكل كبير على "الأسئلة الشفوية لتقويم مدى الفهم" (متوسط 3.7742) ويستخدمون "أساليب متنوعة لتقويم الكفاءات" (متوسط 3.3710).

هذا يدل على أن المعلمين في مدارس التعليم الابتدائي الجزائرية يمتلكون وعيًا بأهمية التنويع ويطبقون بالفعل مجموعة من الأدوات، ولكن لا يزال هناك مجال لتوسيع هذا التنويع ليشمل أدوات إضافية قد تكون أقل استخدامًا حاليًا. وبالتالي، يمكن القول إن مستوى التنويع **متوسط** وليس منخفضًا، مما يستدعي جهودًا لتحسين وتوسيع نطاق هذه الأدوات بدلًا من التركيز على مجرد رفع مستوى موجود.

تنص الفرضية الثانية على أن**" :مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعًا لمحور التنويع في أدوات التقويم مرتفع"**، غير أن نتائج الدراسة الحالية أظهرت أن هذا المحور جاء **ضمن المستوى المتوسط،** حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي

3.1532مع انحراف معياري .**0.49982**وبذلك تُرفض الفرضية الثانية، إذ لم يصل مستوى التنويع في أدوات التقويم إلى المستوى المرتفع المفترض.

تتفق هذه النتيجة مع ما أوردته **دراسة صبرينة بوراس وعبد الله عثمانية(2025)** ، والتي أشارت إلى وجود تفاوت في تطبيقات التقويم البنائي بين الأساتذة، خصوصًا في ضوء متغيرات كالمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وهو ما ينعكس على أساليب التقويم المستعملة. فقد خلصت الدراسة إلى أن هناك **تباينًا في مستوى الاتجاهات والممارسات** المرتبطة بالتقويم، ما يؤكد أن التنويع في الأدوات لا يُمارس بنفس الدرجة بين جميع الأساتذة، وهذا ما أظهرته دراستنا أيضًا.

كما أن نتائج دراستنا تتلاقى مع ما توصلت إليه **دراسة عبد الحليم مزوز ورابح هوادف (2023)**، التي أكدت أن أساتذة التعليم الابتدائي يعتمدون على المقاربة بالكفاءات في مراحل التقويم المختلفة، إلا أن **عملية التنفيذ تتأثر بعوامل ميدانية**، كعدد التلاميذ في القسم والزمن المخصص للحصص، مما يُضعف من القدرة على توظيف أدوات متنوعة بشكل فعال ومنهجي. هذا يفسر أيضًا سبب اعتماد المعلمين في دراستنا على أدوات مباشرة وسريعة كالأسئلة الشفوية، بينما كانت الأدوات الأقل استخدامًا هي الاستبيانات وسلالم التقدير.

وبالمثل، دعمت **دراسة إسماعيل دحدي (2018)** هذا الطرح، حيث أظهرت أن التقويم التكويني يُطبق فعليًا، لكن في إطار محدود، ويتأثر بعوامل مثل **ضغط الزمن وكثافة الأقسام** وضعف التكوين المستمر، مما يجعل تنويع أدوات التقويم تحديًا حقيقيًا. هذا ما عكسته نتائج دراستنا، حيث رغم وجود استخدام مرتفع لبعض الأدوات (كالأسئلة الشفوية بمتوسط 3.7742)، إلا أن أدوات أخرى أكثر تخصصًا كمقاييس التقدير والاستبيانات لا تزال أقل استخدامًا.

من جهة أخرى، تختلف نتائج دراستنا عن ما أوردته **دراسة منى عتيق (2011)** في سياق التعليم الثانوي، والتي أظهرت أن الأساتذة يقدمون **بدائل تقويمية متعددة** ويُبدون استعدادًا للتنويع في أدوات التقويم. غير أن اختلاف المرحلة التعليمية (ثانوي مقابل ابتدائي) قد يكون سببًا في هذا التباين، بالإضافة إلى تفاوت التكوين البيداغوجي والوعي المهني بين المراحل المختلفة.

أما **دراسة مسعودة بن السايح** فقد شددت على أهمية التنويع في أدوات التقويم، واعتبرته أحد ركائز نجاح المقاربة بالكفاءات، حيث يُمكّن المعلم من تتبع التقدم الفردي لكل تلميذ بدقة، ويُعزز من مصداقية العملية التكوينية. ووفقًا لذلك، فإن بقاء هذا الجانب في المستوى المتوسط

في دراستنا يؤكد الحاجة إلى **برامج تدريبية مركّزة** تهدف إلى تمكين الأساتذة من استخدام أدوات متنوعة تتناسب مع طبيعة الكفاءات المُراد تقييمها.

تُظهر نتائج دراستنا أن **مستوى التنويع في أدوات التقويم التكويني لا يزال متوسطًا،** رغم وجود مؤشرات إيجابية لاستخدام بعض الأدوات بفعالية مثل الأسئلة الشفوية والأساليب المختلطة. هذا التوجه يتماشى مع ما أكدته عدة دراسات سابقة حول تأثير العوامل الميدانية والتكوينية في تحديد مدى قدرة المعلمين على تنويع أدوات التقويم. وبالتالي، فإن هذه النتائج تستدعي **تبني مقاربات عملية لتوسيع قاعدة أدوات التقويم المستخدمة،** من خلال التكوين المستمر والدعم البيداغوجي داخل المؤسسة التعليمية، لضمان شمولية وعدالة أكبر في تقييم كفاءات التلاميذ.

2-3- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة:

والتي تنص الفرضية الثالثة: **مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمحور التغذية الراجعة**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي لمحور التغذية الراجعة وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (12) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور **التغذية الراجعة**

	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	أُقدم تغذية راجعة فورية بعد كل نشاط تقويمي	2.9677	1.00764	8	**متوسط**
02	اركز في التغذية الراجعة على نقاط القوة والضعف	3.3548	.95979	3	**متوسط**
03	أحرص على ان تكون التغذية بناءة ومحفزة	3.4516	.98642	1	**مرتفع**
04	استخدم التغذية الراجعة كأداة لتحسين التعلم كأداة للعقاب	3.1129	1.08801	6	**متوسط**
05	ابرز في التغذية الراجعة الجوانب التي أتقنها المتعلم	3.0645	1.05381	7	**متوسط**
06	ابرز في التغذية الراجعة النقاط التي تحتاج الى تحسين	3.2419	.96980	4	**متوسط**
07	استخدم أسلوبا محفزا عند استخدام التغذية الراجعة	3.2258	1.01496	5	**متوسط**
08	أتيح للطلاب فرصة للمناقشة	3.4516	.95261	2	**مرتفع**
09	اخصص وقت دوريا داخل الحصة لمراجعة التغذية الراجعة	2.8548	.97252	9	**متوسط**
الدرجة الكلية لمحور التغذية الراجعة		3.1918	.54736	**متوسط**	

يتضح من تحليل البيانات المتعلقة بمحور "التغذية الراجعة" أن الممارسات المتعلقة بها تقع بشكل عام في **المستوى المتوسط،** بمتوسط حسابي كلي بلغ **3.1918**وانحراف معياري

.**0.54736**هذا يشير إلى أن المعلمين يطبقون التغذية الراجعة بمستوى مقبول، ولكن هناك جوانب يمكن تطويرها لتعظيم فعاليتها.

جاء البندان "أحرص على أن تكون التغذية بناءة ومحفزة" و "أتيح للطلاب فرصة للمناقشة" في **المرتبتين الأولى والثانية على التوالي**، بمتوسط حسابي متساوٍ مرتفع قدره **3.4516**(مع انحرافات معيارية 0.98642 و 0.95261 على الترتيب). هذا يعكس تركيزًا قويًا من قبل المعلمين على تقديم تغذية راجعة ذات طبيعة إيجابية ومشجعة، بالإضافة إلى إتاحة مساحة للطلاب للتفاعل والنقاش حولها.

في المقابل، احتلت معظم البنود الأخرى مراتب متوسطة. فمثلًا، جاء "أركز في التغذية الراجعة على نقاط القوة والضعف" في المرتبة الثالثة بمتوسط **3.3548**، وتلاه "أبرز في التغذية الراجعة النقاط التي تحتاج إلى تحسين" في المرتبة الرابعة بمتوسط .**3.2419**كما أن "استخدام أسلوب محفز عند استخدام التغذية الراجعة" (متوسط 3.2258) و"استخدام التغذية الراجعة كأداة لتحسين التعلم وليس كأداة للعقاب" (متوسط 3.1129) و"إبراز الجوانب التي أتقنها المتعلم" (متوسط 3.0645) جاءت ضمن المستوى المتوسط أيضًا.

البندان اللذان جاءا في المراتب الأدنى ضمن هذا المحور هما "أُقدم تغذية راجعة فورية بعد كل نشاط تقويمي" بمتوسط **2.9677**في المرتبة الثامنة، و"أخصص وقتًا دوريًا داخل الحصة لمراجعة التغذية الراجعة" بمتوسط **2.8548**في المرتبة التاسعة والأخيرة. على الرغم من أن هذه الممارسات لا تزال ضمن الفئة المتوسطة، إلا أن ترتيبها الأخير يشير إلى أن فورية التغذية الراجعة وتخصيص وقت لمراجعتها قد تحتاج إلى مزيد من الاهتمام لزيادة فعاليتها التعليمية.

بينما يحرص المعلمون على تقديم تغذية راجعة بناءة ومحفزة ويُتيحون الفرصة للمناقشة، هناك مجال لتحسين جوانب مهمة مثل فورية التغذية الراجعة وتخصيص وقت كافٍ لمراجعتها داخل الحصة الدراسية، وذلك لتعظيم أثرها في عملية تعلم التلاميذ.

بناءً على التحليل المفصل لبيانات محور "التغذية الراجعة"، والذي أظهر أن **المتوسط الكلي للمحور بلغ 3.1918 (متوسط)**، نستنتج أن الفرضية القائلة بأن "مستوى فاعلية التغذية الراجعة المقدمة للتلاميذ في تحسين أدائهم بعد التقويم التكويني منخفضة **"لم تتحقق**.

النتائج تشير إلى أن مستوى فاعلية التغذية الراجعة يقع ضمن **الدرجة المتوسطة**، فبينما جاءت بعض الممارسات الهامة لتعزيز الفاعلية، مثل **تقديم تغذية راجعة فورية وتخصيص وقت**

لمراجعتها داخل الحصة، في المراتب الأدنى (بمتوسطات 2.9677 و 2.8548 على التوالي)، إلا أن هناك جوانب قوية تدعم فاعليتها. فقد أظهر التحليل أن المعلمين يحرصون بشكل كبير على أن تكون التغذية الراجعة **بناءة ومحفزة**، ويُتيحون **فرصًا للمناقشة** حولها، وكلاهما جاء بمتوسط مرتفع قدره .**3.4516**

هذا يدل على أن المعلمين يبذلون جهودًا لجعل التغذية الراجعة ذات قيمة وتحفيزية، وأن هناك تفاعلاً بين المعلمين والطلاب حولها. ومع ذلك، فإن تحسين توقيت تقديم التغذية الراجعة وتخصيص وقت كافٍ لمتابعتها يمكن أن يعزز بشكل كبير من فاعليتها الحالية ويجعلها أكثر تأثيرًا في تحسين أداء التلاميذ.

تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه **دراسة صبرينة بوراس وعبد الله عثمانية(2025)** ، التي كشفت عن تفاوت في ممارسات الأساتذة فيما يخص التقويم البنائي، خاصة في ظل تأثير متغيرات مهنية مثل المؤهل وسنوات الخبرة. وعلى الرغم من الاتجاهات الإيجابية العامة نحو التقويم، إلا أن ممارسات مثل التغذية الراجعة قد لا تُفعّل بشكل كافٍ أو متوازن، ما يفسر بقاء هذا المحور في المستوى المتوسط كما في نتائج دراستنا.

كما دعمت **دراسة عبد الحليم مزوز ورابح هوادف (2023)** هذا التوجه، حيث أكدت أن **تنفيذ التقويم التكويني يتأثر بعدة عوامل تنظيمية وبيداغوجية** مثل عدد التلاميذ وضيق الزمن المخصص للحصص، وهو ما قد يفسر لماذا جاء بند "أخصص وقتًا دوريًا لمراجعة التغذية الراجعة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط متدنٍ (2.8548)، مما يشير إلى أن المعلمين يجدون صعوبة في تخصيص وقت كافٍ لهذه الممارسة، رغم إدراكهم لأهميتها.

كما أن **دراسة إسماعيل دحدي (2018)** كانت واضحة في بيان أن التغذية الراجعة، رغم كونها مكونًا جوهريًا في التقويم التكويني، إلا أنها لا تُطبق دائمًا بالصورة المثالية في واقع التعليم الابتدائي، بسبب **نقص التكوين البيداغوجي** أو ضغط المهام الصفية، وهو ما يعزز نتائج دراستنا التي كشفت أن المعلمين يركزون أكثر على الجانب التحفيزي للتغذية الراجعة، دون ضمان دائم لتوفير الوقت الكافي أو الفورية المطلوبة.

في المقابل، تختلف نتائج دراستنا جزئيًا عما أوردته **دراسة منى عتيق(2011)** ، التي ركزت على التعليم الثانوي وبيّنت أن المعلمين يقدمون بدائل تقويمية متعددة، من بينها أساليب تغذية راجعة متنوعة. هذا التباين قد يعود إلى **الفرق في المرحلة التعليمية**، حيث يمتلك أساتذة

التعليم الثانوي مساحة زمنية وتنظيمية أوسع تسمح لهم بممارسات أكثر تنوعًا في التغذية الراجعة.

أما **دراسة مسعودة بن السايح** فقد ركّزت على أن التغذية الراجعة تُعد من **أهم أدوات تحسين التعلم** في ظل المقاربة بالكفاءات، كونها تمكّن المعلم من تتبع تقدم المتعلمين وتحديد مكامن الضعف لديهم. وقد شددت الدراسة على أن التغذية الفورية والمستمرة هي مفتاح تطوير الكفاءة لدى المتعلم، وهو ما يوضح أهمية البنود التي جاءت متأخرة في دراستنا، مثل "أُقدم تغذية راجعة فورية بعد كل نشاط تقويمي"، ويبرر الدعوة إلى **تعزيز فاعلية هذا المحور عبر ممارسات عملية أكثر تنظيمًا وفورية**.

إن نتائج دراستنا، التي أظهرت أن **مستوى التغذية الراجعة ضمن تطبيق التقويم التكويني جاء متوسطًا**، تعكس صورة واقعية تتوافق مع عدد من الدراسات السابقة التي أوضحت أن التغذية الراجعة، رغم أهميتها، لا تُمارس دومًا بشكل متكامل في الميدان. فالتركيز الواضح على الجوانب التحفيزية والمناقشة مع التلاميذ هو مؤشر إيجابي، لكن محدودية الفورية وعدم تخصيص وقت كافٍ لها يقلص من فعاليتها الكاملة. وعليه، **يوصى بتدعيم التكوين البيداغوجي للأساتذة في هذا الجانب، وتخصيص وقت صفي ممنهج لممارسة التغذية الراجعة بشكل فوري ومنظم** بما يحقق الأهداف التربوية المرجوة.

2-4- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة:

والتي تنص الفرضية الأولى: **مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمحور تعديل التقويم بناء على نتائج التقويم التكويني**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي لمحور تعديل التدريس بناءا على نتائج التقويم وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (12) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور **تعديل التقويم بناء على نتائج التقويم التكويني**

	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	أعيد شرح الدروس التي لم يتم فهمها جيدا بناء على النتائج	3.2097	1.07333	3	متوسط
02	أغير في استراتيجية التدريس اذا لاحظت ضعف التلاميذ	3.5484	.86228	1	متوسط
03	اخطط أنشطة علاجية بناء على نتائج التقويم	3.1452	1.00567	4	متوسط
04	اتابع تطور أداء التلاميذ دوريا	3.4194	.91523	2	مرتفعة

05	اشرك التلاميذ في اقتراح حلول لصعوباتهم التعليمية	2.5968	1.16590	5	متوسط
الدرجة الكلية : تعديل التقويم بناء على نتائج التقويم التكويني		3.1839	.59318	متوسط	

يتضح من تحليل البيانات الخاصة بمحور "تعديل التدريس بناءً على نتائج التقويم" أن الممارسات في هذا الجانب تقع بشكل عام في **المستوى المتوسط**، بمتوسط حسابي كلي بلغ **3.1839**وانحراف معياري .**0.59318**هذا يشير إلى أن المعلمين يقومون ببعض التعديلات في تدريسهم استنادًا إلى نتائج التقويم، ولكن هناك مجال لتعزيز هذه الممارسات وتوسيع نطاقها.

بالتفصيل، جاء البند "أغيِّر في استراتيجية التدريس إذا لاحظت ضعف التلاميذ" في **المرتبة الأولى** بمتوسط حسابي مرتفع نسبيًا قدره **3.5484**وانحراف معياري .**0.86228**هذا يعكس وعيًا من المعلمين بأهمية تكييف أساليبهم التدريسية استجابةً لاحتياجات التلاميذ. وتلاه في المرتبة الثانية "أتابع تطور أداء التلاميذ دوريًا" بمتوسط **3.4194**، وهو ما يشير إلى متابعة جيدة لتقدم الطلاب.

في المقابل، احتلت معظم البنود الأخرى مراتب متوسطة. فمثلًا، جاء "أعيد شرح الدروس التي لم يتم فهمها جيدًا بناءً على النتائج" في المرتبة الثالثة بمتوسط **3.2097**، وتلاه "أخطط أنشطة علاجية وإثرائي بناءً على نتائج التقويم" في المرتبة الرابعة بمتوسط .**3.1452** هذه الممارسات تقع في قلب عملية التعديل بناءً على التقويم، ووجودها في المستوى المتوسط يعني أنها تحدث، ولكن ربما ليس بالكثافة أو الشمولية المطلوبة.

البند الذي جاء في المرتبة الأدنى ضمن هذا المحور هو "أُشرك التلاميذ في اقتراح حلول لصعوباتهم التعليمية" بمتوسط .**2.5968**على الرغم من أنه لا يزال ضمن الفئة المتوسطة، إلا أن ترتيبه الأخير يشير إلى أن إشراك الطلاب في هذه العملية، وهو جانب حيوي لتعزيز استقلاليتهم وملكيتهم لتعلمهم، قد يكون محدودًا مقارنة بالجوانب الأخرى.

باختصار، بينما يظهر المعلمون استعدادًا لتغيير استراتيجيات التدريس ومتابعة أداء التلاميذ، فإن هناك حاجة لتعزيز ممارسات إعادة الشرح، تخطيط الأنشطة ، وبشكل خاص، زيادة إشراك التلاميذ في عملية إيجاد حلول لصعوباتهم التعليمية لتحقيق أقصى استفادة من نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.

بناءً على التحليل المفصل لبيانات محور "تعديل التدريس بناءً على نتائج التقويم"، والذي أظهر أن **المتوسط الكلي لهذا المحور بلغ 3.1839 (متوسط)**، نستنتج أن الفرضية **مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمحور تعديل التقويم بناء على نتائج التقويم التكويني** فأن النتائج تدعم بشكل مباشر أن أساتذة التعليم الابتدائي في الجزائر يقومون بتعديل أساليب تدريسهم بناءً على نتائج التقويم التكويني بدرجة **متوسطة** .هذا يتضح من المتوسط العام للمحور. فعلى الرغم من وجود ممارسات قوية مثل "تغيير استراتيجية التدريس عند ملاحظة ضعف التلاميذ" (متوسط 3.5484) و"متابعة تطور أداء التلاميذ دوريًا" (متوسط 3.4194)، إلا أن جوانب أخرى كـ"إشراك التلاميذ في اقتراح حلول لصعوباتهم التعليمية" جاءت بمتوسط أقل.(2.5968)

هذا يشير إلى أن الأساتذة يمتلكون الوعي والرغبة في تكييف تدريسهم، ولكن قد تكون هناك حاجة لتعزيز بعض الممارسات المحددة لتفعيل هذا التعديل بشكل أكثر شمولية، خاصة فيما يتعلق بتمكين الطلاب من المساهمة في إيجاد حلول لتحدياتهم التعليمية.

تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه **دراسة إسماعيل دحدي(2018)** ، التي أكدت أن **تنفيذ التعديلات في التدريس استنادًا إلى نتائج التقويم التكويني يواجه عدة تحديات**، من أبرزها نقص التكوين البيداغوجي والقيود الزمنية داخل الفصول، وهو ما يمكن أن يفسر لماذا لم تبلغ معظم بنود هذا المحور درجة مرتفعة في دراستنا، خصوصًا بند "إشراك التلاميذ في اقتراح حلول لصعوباتهم" الذي جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط.(2.5968)

كما تدعم نتائج **دراسة عبد الحليم مزوز ورابح هوادف (2023)** هذه النتيجة، حيث بيّنت أن تنفيذ التعديلات التربوية وفق نتائج التقويم يتأثر بعوامل تنظيمية، مثل **كثافة الأقسام والوقت المخصص للحصص**، مما يؤثر على قدرة المعلمين على إعادة التخطيط أو إشراك التلاميذ في معالجة صعوباتهم بشكل فعال. وهذا يتطابق مع نتائجنا التي أظهرت مستوى متوسطًا في ممارسات مثل "إعادة شرح الدروس" و"تخطيط الأنشطة العلاجية."

أما **دراسة صبرينة بوراس وعبد الله عثمانية(2025)** ، فقد أشارت إلى أن **مستوى تفعيل مبادئ التقويم البنائي** يتفاوت بحسب متغيرات عديدة، من بينها المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، مما قد يفسر التفاوت في قدرة الأساتذة على **تكييف خططهم التدريسية** بناء على نتائج

التقويم، ويعزز منطقية نتائج دراستنا التي بيّنت وجود ممارسات إيجابية، لكنها غير معمّمة بشكل كافٍ.

وفي المقابل، تختلف نتائج هذه الدراسة جزئيًا عن ما توصلت إليه **دراسة منى عتيق (2011)**، التي ركزت على التعليم الثانوي، وبيّنت أن المعلمين في هذه المرحلة يقدمون بدائل تقويمية ويسعون لتعديل طرائق التدريس بشكل متكامل استنادًا إلى مخرجات التقويم. غير أن هذا التباين يمكن تفسيره بالفروق بين طبيعة التعليم الابتدائي والثانوي من حيث **النضج المعرفي للمتعلمين، وحجم المحتوى، ودرجة التفاعل بين المعلم والمتعلم**.

أما **دراسة مسعودة بن السايح**، فقد شددت على أن **التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات لا يحقق فاعليته إلا إذا تبعه تعديل في ممارسات التدريس** .وقد أكدت الدراسة أن ذلك يتطلب تحديد دقيق لنقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، يليها تدخل علاجي أو إثرائي. وهذا ما يؤكده بند "أغير في استراتيجية التدريس إذا لاحظت ضعف التلاميذ"، الذي جاء في المرتبة الأولى في دراستنا بمتوسط (3.5484)، مشيرًا إلى وجود **وعي جزئي لدى المعلمين بأهمية التعديل استجابة لنتائج التقويم**، لكنه لا يزال بحاجة إلى تطوير.

2-5- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية العامة:

والتي تنص الفرضية الأولى: **مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات في مدارس المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي مقبول.**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي لمحور تعديل التدريس بناء على نتائج التقويم وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (12) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية **لاستبيان التقويم التكويني**

	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
01	المحور الأول: وضوح الأهداف	3.2070	.47399	1	متوسط
02	المحور الثاني: التنويع في أدوات التقويم التكويني	3.1532	.49982	4	متوسط
03	المحور الثالث: التغذية الراجعة	3.1918	.54736	2	متوسط
04	المحور الرابع: تعديل التدريس بناء على نتائج التقويم	3.1839	.59318	3	متوسط
الدرجة الكلية		3.1839	.38681	متوسط	

يتضح من تحليل البيانات الإجمالية أن الممارسات المتعلقة بأبعاد التقويم التكويني الأربعة في مدارس التعليم الابتدائي الجزائرية تقع جميعها في **المستوى المتوسط** .تعكس **الدرجة الكلية** للمحاور متوسطًا حسابيًا قدره **3.1839**بانحراف معياري **0.38681**، مما يشير إلى أداء متوازن، وإن كان متوسطًا، عبر كافة جوانب التقويم التكويني.

بالنظر إلى ترتيب المحاور، جاء **"المحور الأول: وضوح الأهداف "**في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي **3.2070**وانحراف معياري **0.47399**، مما يجعله الجانب الأكثر تميزًا نسبيًا ضمن الأداء المتوسط العام. يليه في المرتبة الثانية **"المحور الثالث: التغذية الراجعة "** بمتوسط **3.1918**وانحراف معياري .**0.54736**

في المرتبة الثالثة، جاء **"المحور الرابع: تعديل التدريس بناءً على نتائج التقويم "** بمتوسط **3.1839**وانحراف معياري .**0.59318**وأخيرًا، جاء **"المحور الثاني: التنويع في أدوات التقويم التكويني "**في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط **3.1532**وانحراف معياري **0.49982**، مما يشير إلى أنه قد يكون الجانب الذي يحتاج إلى أكبر قدر من التطوير لتعزيز التنويع في الأدوات المستخدمة.

بشكل عام، تُظهر هذه النتائج أن أساتذة التعليم الابتدائي يمارسون جوانب التقويم التكويني بمستوى مقبول، لكن هناك فرصة واضحة لتعزيز هذه الممارسات لترتقي من المستوى المتوسط إلى مستوى أعلى من الفعالية والكفاءة، خاصة فيما يتعلق بتنويع أدوات التقويم.

بناءً على التحليل الشامل لجميع محاور التقويم التكويني (وضوح الأهداف، التنويع في أدوات التقويم التكويني، التغذية الراجعة، وتعديل التدريس بناءً على نتائج التقويم)، والذي أظهر أن **المتوسط الكلي لهذه المحاور مجتمعة بلغ 3.1839 (متوسط)**، نستنتج أن الفرضية القائلة بأن "مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي متوسطة **"قد تحققت**.

تؤكد النتائج أن الأساتذة يطبقون جوانب التقويم التكويني بمستوى يميل إلى أن يكون **متوسطًا** . فجميع المحاور الفرعية جاءت ضمن الدرجة المتوسطة، مما يشير إلى أن الممارسات موجودة ومطبقة، وإن كانت لا تصل إلى مستوى مرتفع من التميز في جميع الجوانب. هذا القبول المتوسط يعكس جهودًا مبذولة من قبل المعلمين في دمج التقويم التكويني ضمن مقاربة الكفاءات، مع وجود مساحة واضحة للتحسين والتطوير لرفع مستوى التطبيق إلى درجة أعلى من الفعالية والشمولية

تنسجم هذه النتيجة بشكل واضح مع ما توصلت إليه **دراسة صبرينة بوراس وعبد الله عثمانية(2025)** ، والتي كشفت عن **وجود اتجاهات إيجابية متوسطة لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم البنائي،** وقد عزت ذلك إلى عوامل مثل المؤهل العلمي ومادة التدريس والرتبة، وهو ما يعكس أن وجود الممارسات لا يعني بالضرورة اتساعها أو فاعليتها الكاملة، بل يعبر عن **وعي جزئي وتطبيق تدريجي** لمنهجية التقويم التكويني.

كما تؤكد **دراسة إسماعيل دحدي (2018)** على نفس المعطى، حيث أظهرت أن **الاعتماد على المقاربة بالكفاءات في التقويم التكويني** موجود لدى الأساتذة، لكنه يتأثر بمجموعة من المعوقات التنظيمية والتكوينية. ويُعد هذا متسقًا مع نتائج هذه الدراسة، التي بيّنت أن **محور التنويع في أدوات التقويم جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.1532،** مما يدل على وجود فجوة تطبيقية رغم الاعتراف النظري بأهمية التنويع.

أما **دراسة عبد الحليم مزوز ورابح هوادف(2023)** ، فقد أوضحت أن ممارسات التقويم التكويني موجودة ولكنها **تتفاوت من حيث التكامل والفاعلية،** نتيجة لعوامل منها عدد التلاميذ في القسم، وضيق الوقت، ومستوى التكوين المستمر، مما يدعم ما خلصت إليه دراستنا من أن **التقويم التكويني يُمارس بمستوى مقبول، لكنه يحتاج إلى تطوير وتدعيم من حيث الأدوات والتغذية الراجعة والتعديل البيداغوجي.**

وعلى الرغم من أن **دراسة منى عتيق (2011)** كانت موجهة إلى التعليم الثانوي، إلا أنها بيّنت أن **فكرة المقاربة بالكفاءات تلقى قبولاً مبدئيًا من طرف الأساتذة،** لكن التطبيق العملي يصطدم بتحديات على مستوى الأدوات والتكوين والمتابعة. وهذا يتقاطع بشكل مباشر مع نتائج الدراسة الحالية التي بيّنت أن **الممارسات موجودة ولكنها لم تبلغ بعد مستوى التميز أو التكامل،** وهو ما يعكس نفس التوجه.

كما تتقاطع هذه النتائج مع ما أكدته **دراسة مسعودة بن السايح،** التي اعتبرت أن **فعالية التقويم ضمن المقاربة بالكفاءات مرهونة بمدى التكوين الجيد للمعلمين وقدرتهم على ضبط أدوات التقويم وتعديل الممارسات بناء على نتائجه** .وقد أوضحت دراستنا أن محور "تعديل التدريس بناءً على نتائج التقويم" جاء أيضًا ضمن الدرجة المتوسطة، مما يشير إلى **الحاجة إلى دعم هذا الجانب تدريبيًا وميدانيًا.**

عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السادسة:

والتي تنص الفرضية الأولى: **لا توجد فروق دالة احصائيا في التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى الى متغير الجنس**

يدعم هذا الاختبار النتائج السابقة، حيث لم يظهر أي فرق دال إحصائيًا بين مستويات الخبرة المختلفة، حتى باستخدام اختبار Dunnett C المعروف بتحفظه عند وجود تباين غير متجانس . يُستنتج من ذلك أن الخبرة لا تُحدث فرقًا جوهريًا في نتائج التقويم

المقارنة بين مستويات الخبرة	الفرق في المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية (Sig.)	95%فاصل الثقة	التفسير
من 1 إلى 5 سنوات – من 6 إلى 11 سنة	−0.03736	0.12252	0.762	[−0.2825, 0.2078]	غير دال
من 1 إلى 5 سنوات 12 – سنة فأكثر	0.10057	0.13935	0.473	[−0.1783, 0.3794]	غير دال
من 6 إلى 11 سنة 12 – سنة فأكثر	0.13793	0.11063	0.217	[−0.0834, 0.3593]	غير دال

من خلال نتائج الجدول تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة المختلفة .إذ لم تتجاوز أي من القيم الاحتمالية (Sig.) الحد المعتمد0.05 ، مما يدل على أن عدد سنوات الخبرة لا يؤثر بشكل جوهري في نتائج المشاركين.

لم تُشر أغلب الدراسات السابقة – مثل دراسة **دحدي إسماعيل (2018)** ودراسة **مزوز وهوادف – (2023)**إلى تأثير واضح لمتغير الجنس على تطبيق التقويم التكويني، بل ركزت بشكل أكبر على متغيرات مثل التكوين، عدد التلاميذ في القسم، والوسائل البيداغوجية المتاحة.

أما دراسة **صبرينة بوراس وعبد الله عثمانية (2025)** فقد أشارت ضمنيًا إلى عدم وجود فروق جوهرية مرتبطة بالجنس، مما يتماشى مع نتائج هذه الدراسة.

عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السابعة :

والتي تنص الفرضية الأولى: **لا توجد فروق دالة احصائيا في التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تعزى الى الخبرة المهنية .**

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير التقويم، حيث كانت قيمة الدلالة أكبر بكثير من0.05 ، كما أظهر اختبار Levene تجانس التباينات بين المجموعتين، مما يؤكد أن الجنس لا يؤثر في النتائج

الجنس	العدد(N)	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أنثى	48	3.1897	0.35857	0.05175
ذكر	14	3.2291	0.39261	0.10493

تشير الإحصاءات الوصفية إلى تقارب المتوسطات بين الذكور والإناث في متغير التقويم، حيث بلغ متوسط الإناث (3.19) مقابل (3.23) للذكور، ما يعكس مستوى مشابه من التقدير الذاتي أو الأداء بين الجنسين.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **بوراس صبرينة وعبد الله عثمانية (2025)** التي أكدت بدورها أن الاتجاهات نحو التقويم البنائي لدى أساتذة التعليم الابتدائي لا تختلف اختلافًا كبيرًا باختلاف الجنس، وإنما تتأثر أكثر بمتغيرات أخرى مثل المؤهل العلمي ومادة التدريس والرتبة. كما دعمت دراسة **مزوز عبد الحليم وهوادف رابح (2023)** هذه النتيجة، حيث لم تُشر نتائجها إلى تأثير للجنس في مدى اعتماد الأساتذة على المقاربة بالكفاءات في مراحل التقويم المختلفة (تشخيصي، تكويني، تحصيلي).

وبذلك يمكن القول إن نتائج هذه الفرضية تنسجم مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، مما يعزز من مصداقية هذا الاستنتاج. ويبدو أن الذكور والإناث في ميدان التعليم الابتدائي يمتلكون تصورًا مشتركًا إلى حد كبير حول أهمية التقويم التكويني، ويسعون إلى تطبيقه بدرجات متقاربة، ربما بسبب توحّد برامج التكوين والتأهيل التي يتلقاها الأساتذة في المنظومة التربوية الجزائرية، مما يحدّ من تأثير الفروق الفردية المتعلقة بالجنس.

خاتمـة

تمر المنظومة التعليمية في الجزائر بفترة من التغيير الجوهري في إطار سعيها لتطوير جودة التعليم ورفع مستوى مخرجاته، ومنذ الإصلاحات التربوية التي أُجريت عام 2003، تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهجية بيداغوجية رئيسية، تهدف إلى مواكبة احتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل، ويُعتبر التقويم التكويني من الأدوات الأساسية لهذه المقاربة، حيث يساعد في متابعة مدى استيعاب التلاميذ للكفاءات المحددة، ويمنح المدرس الفرصة لتعديل أساليبه التدريسية بشكل مستمر، بما ينعكس إيجابًا على تحصيل التلميذ وتطوره الأكاديمي.

وفي سياق التعليم الابتدائي يبرز التقويم التكويني كعنصر حيوي، خصوصًا في السنة الخامسة التي تمثل نقطة تحول مهمة في المسار التعليمي للتلميذ، إذ تُختتم خلالها المرحلة الابتدائية وتُهيأ للانتقال إلى التعليم المتوسط. لذلك، تبرز أهمية دراسة كيفية توظيف الأساتذة لهذا النوع من التقويم، ومدى توافق ممارساتهم مع متطلبات المقاربة بالكفاءات، لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. وقد خلصت دراستنا الى النتائج التالية :

ان مستوى تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي كان متوسط. ولم يختلف باختلاف المحاور

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات تُعزى لمتغير الجنس. والخبرة المهنية .

اقتراحات الدراسة:

- تعزيز التكوين البيداغوجي للأساتذة في مجال التقويم التكويني، من خلال إدراج وحدات خاصة في التقويم
- توفير دلائل تطبيقية ومصادر بيداغوجية مبسطة تمكّن الأساتذة من اختيار أدوات التقويم التكويني المناسبة لكل وضعية تعلم.
- تحفيز الأساتذة على إشراك التلاميذ في عملية التقويم، عبر اعتماد أنشطة التقييم الذاتي والتقويم التعاوني داخل الصف.
- ربط نتائج التقويم التكويني بإعادة تخطيط الدروس وتعديل استراتيجيات التعليم، بما يسمح بتدارك صعوبات التعلم.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

- أبو حطب، فؤاد .(1997) .دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية .ج1. مصر.
- أوزي، أحمد .(2007) .الشراكة التربوية .منشورات مجلة علوم التربية، العدد 33. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- الدريج، محمد .(2004) .تحليل العملية التعليمية – مدخل إلى علم النفس .البليدة – الجزائر: قصر الكتاب.
- العيسي، محمد مصطفى .(2010) .التقويم الواقعي في العملية التدريسية .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب .(2005) .القاموس المحيط .ط 8. تحقيق محمد نعيم العرقسوسي. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- بوكرمة، فاطمة الزهراء .(2009) .الكفاءة ومفاهيم ونظريات .ط2. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
- حاجي، فريد .(2002) .التدريس والتقويم بالكفاءات .الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
- حسن، حسين زيتون .(2001) .مهارات التدريس – رؤية في تنفيذ التدريس .ط1. مصر: عالم الكتاب.
- حسن، قاسم .(1987) .التطبيق العلمي في التربية الرياضية .بغداد: المكتبة الوطنية.
- حروبي، محمد الصالح .(2002) .المدخل إلى التدريس بالكفاءات .الجزائر: دار الهدى.
- زروق، لخضر .(2005) .طرائق التدريس الحية والمقاربة بالكفاءات .الجزائر: دار هومة.
- سليمان، طيب نايت وآخرون .(2004) .المقاربة بالكفاءات .الجزائر: دار الأمل.
- علاوي، محمد حسن .(1987) .سيكولوجية التدريب والمنافسة .ط1. مصر: دار المعارف.

- عمر، زينب علي، وغادة جلال عبد الحكيم .(2008) .طرق تدريس التربية الرياضية . ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد السلام، جامل .(2001) .الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي .عمان: دار المناهج.
- واعلي، محمد الطاهر .(2006) .بيداغوجيا الكفاءات .الجزائر: بدون دار نشر.
- هني، خير الدين .(2005) .مقاربة التدريس بالكفاءات .ط1. الجزائر: دار الفكر العربي.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Pierre Gillet. 1986 avec la collaboration de jean de ketele: lapédagogie de l'intégration en bref ;
- Vernon. (1996). La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui. ESF. colléction pédagogies.

الملاحق

الملحق الثاني: استبيان الدراسة في صورته الأولية

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

إلى السادة الأساتذة الأفاضل:

في إطار التحضير لنيل شهادة ماستر في تخصص توجيه وإرشاد، تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول: **التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات لدي عينة من أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي**

ولهذا نضع هذا الاستبيان بين أيديكم، من أجل التكرم بالإجابة على عباراته، بكل صدق و موضوعية، و ذلك بوضع علامة (×) أمام العبارات التي ترونها تعبر عن آرائكم، كما نؤكد لكم، أن إجاباتكم تبقى سرية، و تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

إعداد الطالبتين:

- **بوشارب سهام**
- **غزي خديجة**

تحت إشراف:

د/ شريفي شعبان

البيانات الشخصية

1. **الجنس:** أنثى ☐ ذكر ☐

2. **سنوات الخبرة: من 1 إلى 5 سنوات** ☐ **من 6 إلى 11 سنة** ☐ **12 فأكثر** ☐

الرقم	العبارة	أطبق بدرجة كبيرة	لا أطبق	أطبق بدرجة متوسطة	أطبق بدرجة ضعيفة
.1	أوضح للتلاميذ أهداف الدرس في بداية كل حصة .				
.2	أحرص على ربط الأنشطة بالأهداف المحددة.				
.3	اشرح معايير النجاح للتلاميذ قبل بدءُ النشاط.				
.4	اشرك التلاميذ في مناقشة اهداف التعلم.				
.5	استخدم اهداف قابلة للملاحظة.				
.6	استعمل التقويم التكويني بانتظام في كل الحصص الدراسية.				
.7	يساعدني التقويم التكويني على تعديل استراتيجيات التعليم				
.8	أُحاول توجيه المتعلم ليبني كفاءاته .				
.9	أحرص على جعل التقويم التكويني فرصة للممارسة اليومية .				
.10	أستخدم استبيانات قصيرة في التقويم التكويني				
.11	أستخدم أسئلة قصيرة لتقويم المتعلم.				
.12	أستخدم الملاحظة الصفية كوسيلة للتقويم .				
.13	أطلب منن التلاميذ تقديم اعمال كتابية أو مشاريع قصيرة.				
.14	أستخدم أسئلة شفوية لتقويم مدى الفهم.				
.15	أستخدم أساليب متنوعة لتقويم الكفاءات .				
.16	أُقدم تغذية راجعة فورية بعد كل نشاط تقويمي				
.17	اركز في التغذية الراجعة على نقاط القوة والضعف.				
.18	أحرص على ان تكون التغذية بناءة ومحفزة.				
.19	استخدم التغذية الراجعة كأداة لتحسين التعلم .				
.20	أوضح في التغذية الراجعة الجوانب التي أتقنها المتعلم.				
.21	أوضح في التغذية الراجعة النقاط التي تحتاج إلى تحسين.				
.22	استخدم أسلوبا محفزا عند استخدام التغذية الراجعة.				
.23	أتيح للطلاب فرصة للمناقشة.				
.24	أخصص وقت أثناء الحصة ، لتقديم التغذية الراجعة.				
.25	أُعيد شرح الدروس التي لم يتم فهمها جيدا بناءً على النتائج				
.26	أُغير في استراتيجية التدريس أذا لاحظت ضعف عند التلاميذ.				
.27	أُخطط أنشطة علاجية بناءً على نتائج التقويم .				
.28	أُتابع تطور أداء التلاميذ دوريا .				
.29	أُشرك التلاميذ في اقتراح حلول لصعوباتهم التعليمية.				

الملحق الثاني: استبيان الدراسة في صورته النهائية

قسم علم النفس

تخصص ارشاد وتوجيه

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة تخرج ماستر في علم النفس تخصص: ارشاد وتوجيه في الموضوع: التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، يشرفني أن اطلب من حضرتكم الإجابة على كل الأسئلة المدونة في هذه الاستمارة علما أن اجاباتكم تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، ويمكن الوصول من خلالها الى نتائج دقيقة وصحيحة تفيد هذه الدراسة.

إعداد الطالبتين: **تحت إشراف:**

- **بوشارب سهام** - الدكتور: **شريفي شعبان**
- **غزي خديجة**

السنة الجامعية: 2024-2025

المحور الأول: البيانات الشخصية

1. **الجنس**: أنثى ☐ ذكر ☐
2. **سنوات الخبرة:** من 1 الى 5 سنوات ☐ من 6 الى 11 سنة ☐ من 12 سنة فما فوق ☐
3. : ☐ ☐

الرقم	العبارة				
البعد الأول: وضوح الاهداف					
1)	أوضح للتلاميذ أهداف الدرس في بداية كل صحة				
2)	أحرص على ربط الأنشطة بالأهداف المحددة				
3)	اشرح معايير النجاح للتلاميذ قبل بدأ النشاط				
4)	اشرك التلاميذ في مناقشة اهداف التعلم				
5)	استخدم اهداف قابلة للملاحظة				
6)	استعمل التقويم التكويني بانتظام في كل الحصص الدراسية				
7)	يساعدني التقويم التكويني على تعديل استراتيجيات التعليم				
8)	أُحاول توجيه المتعلم ليبني كفاءاته تدريجيًا				
9)	أحرص على جعل التقويم التكويني فرصة للتعلم لا للحكم				
البعد الثاني: التنويع في أدوات التقويم التكويني					
10)	استخدم استبيانات او أسئلة قصيرة او سلالم التقدير				
11)	استخدم أسئلة قصيرة لتقويم المتعلم				
12)	استخدم الملاحظة الصفية كوسيلة للتقويم				
13)	اطلب منن التلاميذ تقديم اعمال كتابية او مشاريع قصيرة				
14)	استخدم أسئلة شفوية لتقويم مدى الفهم				
15)	أستخدم أساليب متنوعة لتقويم الكفاءات (ملاحظة، مشروع، اختبار،...)				
البعد الثالث: التغذية الراجعة					
16)	أُقدم تغذية راجعة فورية بعد كل نشاط تقويمي				
17)	اركز في التغذية الراجعة على نقاط القوة والضعف				
18)	أحرص على ان تكون التغذية بناءة ومحفزة				
19)	استخدم التغذية الراجعة كأداة لتحسين التعلم كأداة للعقاب				
20)	ابرز في التغذية الراجعة الجوانب التي أتقنها المتعلم				
21)	ابرز في التغذية الراجعة النقاط التي تحتاج الى تحسين				
22)	استخدم أسلوبا محفزا عند استخدام التغذية الراجعة				
23)	أتيح للطلاب فرصة للمناقشة				
24)	اخصص وقت دوريا داخل الحصة لمراجعة التغذية الراجعة				
البعد الرابع: تعديل التدريس بناء على نتائج التقويم					
25)	أعيد شرح الدروس التي لم يتم فهمها جيدا بناءا على النتائج				
26)	أغير في استراتيجية التدريس اذا لاحظت ضعف التلاميذ				
27)	اخطط أنشطة علاجية واثرائية بناءا على نتائج التقويم				
28)	اتابع تطور أداء التلاميذ دوريا				
29)	اشرك التلاميذ في اقتراح حلول لصعوباتهم التعليمية				

الملحق الثالث: مخرجات spss

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.875	29

Correlations

		التقويم
التقويم	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	62
q1	Pearson Correlation	.345**
	Sig. (2-tailed)	0.006
	N	62
q2	Pearson Correlation	.346**
	Sig. (2-tailed)	0.006
	N	62
q3	Pearson Correlation	.374**
	Sig. (2-tailed)	0.003
	N	62
q4	Pearson Correlation	.354**
	Sig. (2-tailed)	0.005
	N	62
q5	Pearson Correlation	.360**
	Sig. (2-tailed)	0.004
	N	62
q6	Pearson Correlation	.283*
	Sig. (2-tailed)	0.026
	N	62

q7	Pearson Correlation	.360**
	Sig. (2-tailed)	0.004
	N	62
q8	Pearson Correlation	.282*
	Sig. (2-tailed)	0.026
	N	62
q9	Pearson Correlation	.457**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	62
q10	Pearson Correlation	.549**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	62
q11	Pearson Correlation	.298*
	Sig. (2-tailed)	0.019
	N	62
q12	Pearson Correlation	.445**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	62
q13	Pearson Correlation	.470**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	62
q14	Pearson Correlation	.332**
	Sig. (2-tailed)	0.008
	N	62
q15	Pearson Correlation	.503**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	62
q16	Pearson Correlation	.508**

	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	62
q17	Pearson Correlation	.501**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	62
q18	Pearson Correlation	.367**
	Sig. (2-tailed)	0.003
	N	62
q19	Pearson Correlation	.607**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	62
q20	Pearson Correlation	.344**
	Sig. (2-tailed)	0.006
	N	62
q21	Pearson Correlation	.520**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	62
q22	Pearson Correlation	.392**
	Sig. (2-tailed)	0.002
	N	62
q23	Pearson Correlation	.360**
	Sig. (2-tailed)	0.004
	N	62
q24	Pearson Correlation	.323*
	Sig. (2-tailed)	0.011
	N	62
q25	Pearson Correlation	.435**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	62

q26	Pearson Correlation	.502**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	62
q27	Pearson Correlation	.422**
	Sig. (2-tailed)	0.001
	N	62
q28	Pearson Correlation	.481**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	62
q29	Pearson Correlation	.396**
	Sig. (2-tailed)	0.001
	N	62

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
التقويم	0.095	62	.200*	0.98	62	0.405

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
q1	62	2.8871	0.95993	0.12191
q2	62	3.8548	0.50722	0.06442
q3	62	3.0161	1.06343	0.13506
q4	62	3.1290	1.06331	0.13504
q5	62	3.0161	1.01613	0.12905
q6	62	3.1935	0.98910	0.12562
q7	62	3.3065	0.93368	0.11858
q8	62	3.6290	0.83438	0.10597
q9	62	3.1613	1.07419	0.13642
q10	62	2.6129	1.01392	0.12877
q11	62	3.1935	1.08399	0.13767
q12	62	2.8710	1.06331	0.13504
q13	62	3.0968	1.01964	0.12949
q14	62	3.7742	0.66331	0.08424
q15	62	3.3710	0.94494	0.12001
q16	62	2.9677	1.00764	0.12797
q17	62	3.3548	0.95979	0.12189
q18	62	3.4516	0.98642	0.12528
q19	62	3.1129	1.08801	0.13818
q20	62	3.0645	1.05381	0.13383
q21	62	3.2419	0.96980	0.12316
q22	62	3.2258	1.01496	0.12890
q23	62	3.4516	0.95261	0.12098
q24	62	2.8548	0.97252	0.12351
q25	62	3.2097	1.07333	0.13631
q26	62	3.5484	0.86228	0.10951
q27	62	3.1452	1.00567	0.12772
q28	62	3.4194	0.91523	0.11623
q29	62	2.5968	1.16590	0.14807
التقويم	62	3.1986	0.36358	0.04617

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
q1	23.682	61	0.000	2.88710	2.6433	3.1309
q2	59.842	61	0.000	3.85484	3.7260	3.9836

q3	22.332	61	0.000	3.01613	2.7461	3.2862
q4	23.171	61	0.000	3.12903	2.8590	3.3991
q5	23.372	61	0.000	3.01613	2.7581	3.2742
q6	25.423	61	0.000	3.19355	2.9424	3.4447
q7	27.884	61	0.000	3.30645	3.0693	3.5436
q8	34.247	61	0.000	3.62903	3.4171	3.8409
q9	23.173	61	0.000	3.16129	2.8885	3.4341
q10	20.292	61	0.000	2.61290	2.3554	2.8704
q11	23.198	61	0.000	3.19355	2.9183	3.4688
q12	21.260	61	0.000	2.87097	2.6009	3.1410
q13	23.914	61	0.000	3.09677	2.8378	3.3557
q14	44.803	61	0.000	3.77419	3.6057	3.9426
q15	28.090	61	0.000	3.37097	3.1310	3.6109
q16	23.191	61	0.000	2.96774	2.7118	3.2236
q17	27.523	61	0.000	3.35484	3.1111	3.5986
q18	27.552	61	0.000	3.45161	3.2011	3.7021
q19	22.528	61	0.000	3.11290	2.8366	3.3892
q20	22.898	61	0.000	3.06452	2.7969	3.3321
q21	26.322	61	0.000	3.24194	2.9957	3.4882
q22	25.026	61	0.000	3.22581	2.9681	3.4836
q23	28.530	61	0.000	3.45161	3.2097	3.6935
q24	23.114	61	0.000	2.85484	2.6079	3.1018
q25	23.546	61	0.000	3.20968	2.9371	3.4823
q26	32.403	61	0.000	3.54839	3.3294	3.7674
q27	24.625	61	0.000	3.14516	2.8898	3.4006
q28	29.418	61	0.000	3.41935	3.1869	3.6518
q29	17.537	61	0.000	2.59677	2.3007	2.8929
التقويم	69.271	61	0.000	3.19855	3.1062	3.2909

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أنثى	48	77.4	77.4	77.4
	ذكر	14	22.6	22.6	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

الخبرة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	من 1 إلى 5 سنوات	12	19.4	19.4	19.4
	من 6 إلى 11 سنة	34	54.8	54.8	74.2
	من 12سنة فما فوق	16	25.8	25.8	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

ANOVA

التقويم

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	0.207	2	0.104	0.779	0.464
Within Groups	7.856	59	0.133		
Total	8.063	61			

Multiple Comparisons

Dependent Variable:

						95% Confidence Interval	
(I) الخبرة			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
LSD	من 1 إلى 5 سنوات	من 6 إلى 11 سنة	-0.03736	0.12252	0.762	-0.2825	0.2078
		من 12سنة فما فوق	0.10057	0.13935	0.473	-0.1783	0.3794
	من 6 إلى 11 سنة	من 1 إلى 5 سنوات	0.03736	0.12252	0.762	-0.2078	0.2825
		من 12سنة فما فوق	0.13793	0.11063	0.217	-0.0834	0.3593
	من 12سنة فما فوق	من 1 إلى 5 سنوات	-0.10057	0.13935	0.473	-0.3794	0.1783
		من 6 إلى 11 سنة	-0.13793	0.11063	0.217	-0.3593	0.0834
Dunnett C	من 1 إلى 5 سنوات	من 6 إلى 11 سنة	-0.03736	0.14920		-0.4347	0.3600
		من 12سنة فما فوق	0.10057	0.15901		-0.3247	0.5259
	من 6 إلى 11 سنة	من 1 إلى 5 سنوات	0.03736	0.14920		-0.3600	0.4347
		من 12سنة فما فوق	0.13793	0.09919		-0.1148	0.3906
	من 12سنة فما فوق	من 1 إلى 5 سنوات	-0.10057	0.15901		-0.5259	0.3247
		من 6 إلى 11 سنة	-0.13793	0.09919		-0.3906	0.1148

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=التقويم
  /ES DISPLAY(TRUE)
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Group Statistics

الجنس		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم	أنثى	48	3.1897	0.35857	0.05175
	ذكر	14	3.2291	0.39261	0.10493

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
التقويم	Equal variances assumed	0.125	0.725	-0.354	60	0.724	-0.03941	0.11124	-0.26191	0.18309
	Equal variances not assumed			-0.337	19.771	0.740	-0.03941	0.11700	-0.28364	0.20483

Independent Samples Effect Sizes

				95% Confidence Interval	
		Standardizer[a]	Point Estimate	Lower	Upper
التقويم	Cohen's d	0.36621	-0.108	-0.703	0.488
	Hedges' correction	0.37087	-0.106	-0.694	0.482
	Glass's delta	0.39261	-0.100	-0.695	0.498

a. The denominator used in estimating the effect sizes.
Cohen's d uses the pooled standard deviation.
Hedges' correction uses the pooled standard deviation, plus a correction factor.
Glass's delta uses the sample standard deviation of the control group.

الملحق الرابع: الوثائق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي (ة) أدناه:

السيد(ة) :غزي خديجة

الصفة (طالب، أستاذ باحث، باحث دائم) :طالبة

الحاملة لبطاقة التعريف الوطنية رقم 204043239

الصادرة بتاريخ 2019/01/27

عن دائرة :بلدية مقرة

المسجلة بكلية :العلوم الإنسانية و الاجتماعية

القسم :علم النفس

التخصص :إرشاد وتوجيه

تحت رقم التسجيل 202478548

والمكلفة بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)

عنوانها:

التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

أصرح بشرفي بأنني ألتزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير أخلاقيات المهنة والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

المسيلة في: 2025-05-28

إمضاء المعني (ة)

المرجع :القرار الوزاري رقم 933 المؤرخ في 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي (ة) أدناه:

السيد(ة) :سهام بوشارب

الصفة (طالب، أستاذ باحث، باحث دائم) :طالب

الحاملة لبطاقة التعريف الوطنية رقم 209164751

الصادرة بتاريخ 2023/04/30

عن دائرة :بلدية مقرة

المسجلة بكلية :العلوم الإنسانية و الاجتماعية

القسم :علم النفس

التخصص :إرشاد وتوجيه

تحت رقم التسجيل 2801202424044088503

والمكلفة بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)

عنوانها:

التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

أصرح بشرفي بأنني ألتزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير أخلاقيات المهنة والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

المسيلة في: 2025/05/28

إمضاء المعني (ة)

المرجع :القرار الوزاري رقم 933 المؤرخ في 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع:

التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي (

اعداد الطلبة :

1-غزي خديجة **رقم التسجيل :** 2024785480

2- سهام بوشارب **رقم التسجيل :** 202424044088503

القسم :علم النفس **الشعبة** :علوم التربية **التخصص** :إرشاد وتوجيه

إشراف :شريفي شعبان **الرتبة**: أستاذ مساعد

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2024-2025، وأسمح بإيداعه على مستوى إدارة القسم للمناقشة.

موافقة وإمضاء المشرف(ة)

رئيس فريق الاختصاص

رئيس القسم