

الرقم التسلسلي:/....

رقم التسجيل ط1: 191935072595

رقم التسجيل ط2: 191935077198

التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط (دراسة ميدانية في متوسطات بلدية برهوم ولاية المسيلة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علم النفس

تخصص: توجيه وإرشاد

شعبة: علم النفس

إشراف الدكتور:

- طه حمود صلاح

إعداد الطالبتين:

- سارة سخري

- هجيرة عشور

السنة الجامعية: 2022/2021م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى تقييم التقويم التشخيصي في ظل المقارنات بالكفاءات من وجهة نظر السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف متغيري الخبرة والتكوين لديهم.

وعليه تم استخدام المنهج الوصفي، وأعدت الباحثين استبيان مبني على أربعة أبعاد: التخطيط، التعليم.

رصد النتائج وتوزيع النتائج على المعنيين وطبق على عينة عددها 55 أستاذ وأستاذة بمتوسطات ولاية المسيلة.

وتمت معالجة النتائج ببرنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية (Spss). وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى:

- أن مستوى تقييم التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط تعزى إلى متغيري: الخبرة والتكوين.

الكلمات المفتاحية: التقويم التشخيصي المقاربة بالكفاءات. الخبرة المهنية. التكوين.

Summary:

This study aimed to reveal the level of evaluation of the diagnostic evaluation in light of comparisons with competencies from the point of view of the fourth year of intermediate education.

And whether that varies according to the variables of experience and training they have.

Accordingly, the descriptive approach was used, and the two researchers prepared a questionnaire based on four dimensions: planning, education.

Monitoring the results and distributing the results to those concerned, and it was applied to a sample of 55 male and female teachers in the averages of the state of M'sila.

The results were processed using the Social Statistical Package (Spss) program. The results of the study resulted in:

- The level of evaluation of the diagnostic evaluation in light of the competency approach from the point of view of the professor of the fourth year of intermediate education is high.

- There are statistically significant differences between the teacher of the fourth year of intermediate education due to the two variables: experience and training.

Keywords: *Diagnostic evaluation, competency approach. Professional Experience. configuration.*

كلمة شكر وعرفان

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

«مَرَبِّ أَوْزِرْ عَنِّي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي

بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ» [سورة النمل، الآية: 19]

الشكر واحمد لله الذي أعانني على إنهاء هذا العمل.

أشكر أستاذي المشرف على المذكرة طه محمود صلاح الذي كان مرشدا لي طيلة العام الدراسي ولم يبخل علينا بنصائحه القيّمة وأخص بالشكر الأستاذ كحسن ذبيحي وأشكر كل أستاذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية الأستاذة بن زطة بلدية والأستاذة بوجلال سهيلة وكل من ساعدني على إنهاء هذا العمل

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي تتم بنعمته المآلات ، الذي

أعاننا على إتمام هذا البحث العلمي

نهدي تحياتنا وشكرنا إلى

الوالدين الكريمين :

إلى القلوب الطاهرة التي علمتنا معنى الحنان

والوفاء والعطاء الذين برفقتهم وملنا إلى هذا

النجاح نسأل الله تعالى أن يطيل في أعمارهم لهم

كل الحب .

كما نهدي هذا العمل إلى كل العائلة ومن

شاركونا فرحتنا ولكل من قدم المساعدة



قائمة المحتويات

ملخص الدراسة	
شكر وعرفان	
فهرس المحتويات	
فهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
مقدمة.....أ-ب	

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.....	04
2- الفرضيات.....	06
3- أسباب اختيار الموضوع.....	07
4- أهمية الدراسة.....	07
5- أهداف الدراسة.....	07
6- الدراسات السابقة.....	08

الفصل الثاني

التقويم التشخيصي

- تمهيد.....	13
أولا - التقويم.....	14
1- مفهوم التقويم.....	14
2- أنواع التقويم.....	14
3- مبادئ وأسس التقويم.....	15
5- أهمية التقويم.....	16
ثانيا - التقويم التشخيصي.....	18
1- مفهوم التقويم التشخيصي.....	19
2- خطوات التقويم التشخيصي.....	19

3-	وسائل التقويم التشخيصي	21
4-	مكونات التقويم التشخيصي	24
5-	أهداف التقويم التشخيصي	27
28	خلاصة	

الفصل الثالث

المقاربة بالكفاءات

30	- تمهيد	
31	أولا - الكفاءة	
31	1- تعريف الكفاءة	
32	2- خصائص الكفاءة	
33	3- مستويات الكفاءة	
35	4- أنواع الكفاءة	
36	ثانيا - المقاربة بالكفاءات	
36	1- تعريف المقاربة بالكفاءات	
38	2- مبادئ المقاربة بالكفاءات	
40	3- مزايا المقاربة بالكفاءات	
40	4- أهداف المقاربة بالكفاءات	
42	خلاصة	

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية

44	- تمهيد	
45	1- منهج الدراسة	
45	2- مجتمع وعينة الدراسة	
46	3- أدوات الدراسة	

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات.....	48
1-1 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الأولى.....	52
1-2 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثانية.....	54
1-3 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثالثة.....	56
1-4 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الرابعة.....	59
خاتمة.....	66
قائمة المصادر والمراجع.....	68
الملاحق.....	77

رقم الصفحة	الجدول	رقم الجدول
20	يمثل خطوات التقويم التشخيصي.	01
34	يمثل مستويات الكفاءات وزمن ظهورها	02
48	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لاستبيان لتقويم التشخيصي في ظل المقارنة بالكفاءات وأبعاده الفرعية.	03
49	يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان واقع التقويم التشخيصي في ظل المقارنة بالكفاءات	04
49	يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	05
51	يوضح ترتيب عبارات المحور الأول عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	06
52	يوضح مستوى التخطيط من وجهة أفراد العينة	07
53	يوضح ترتيب عبارات المحور الثاني عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	08
54	يوضح مستوى التعليم من وجهة أفراد العينة	09
55	يوضح ترتيب عبارات المحور الثالث عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	10
57	يوضح مستوى رصد النتائج من وجهة أفراد العينة	11
58	يوضح ترتيب عبارات المحور الرابع عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	12
59	يوضح مستوى توزيع النتائج على المعنيين من وجهة أفراد العينة	13
61	يوضح مستوى التقويم التشخيصي في ظل المقارنة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة أفراد العينة	14
62	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	15
63	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة	16

رقم الصفحة	الشكل	رقم الشكل
50	التوزيع الطبيعي لمتغير متغير واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات	01
51	يوضح ترتيب عبارات المحور الأول حسب متوسطاتها الحسابية	02
54	يوضح ترتيب عبارات المحور الثاني حسب متوسطاتها الحسابية	03
56	يوضح ترتيب عبارات المحور الثالث حسب متوسطاتها الحسابية	04
59	يوضح ترتيب عبارات المحور الرابع حسب متوسطاتها الحسابية	05
62	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس الخبرة	06
63	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة نوع التكوين	07
64	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع التكوين	08

رقم الصفحة	الملحق	رقم الملاحق
77	الاستطلاعية الأساسية	01
81	تصريح شرفي بالنزاهة	02
83	ترخيص إجراء دراسة ميدانية	03
84	استبيان التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات	04

مقدمة

يعتبر التعليم أحد أولويات السياسة التنموية الشاملة التي انتهجتها الدولة الجزائرية مباشرة بعد الاستقلال بدءا من الدستور الجزائري الذي جعل نصوصه للتعليم عنصرا أساسيا حيث تم وضع مخططات لإصلاح المنظومة التربوية فقامت المنظومة التربوية برفع التحدي على المستوى الداخلي والخارجي ومناهضة الواقع وتطلعاته، لذا كان من الضروري إعداد مناهج جديدة ورؤى واضحة ذات أهداف وغايات محددة، وذلك بتبني إستراتيجية جديدة وهي بالمقاربة بالكفاءات كطرح بديل للمقاربة بالمحتويات المثقلة بالمعارف غير الضرورية للحياة، فالمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تنظيم العملية التعليمية بحيث تعتمد على الطرائق النشطة في التعليم التي تتطلب نوعا ما من التقويم، حيث أصبح هذا الأخير نشاطا ملازما لضرورة كل عمليات التعليم والتعلم.

ويركز التقويم التشخيصي على البعد التشخيصي ويستخدم كأداة لكشف النقائص، وتشخيص الاختلالات ويعالجها ضمن إجراءات استدرائية علاجية دائمة مما يجعل التقويم عملية إنتاجية أدائية من جهة وتحليلية تركيبية من جهة.

ولغرض تحقيق الأهداف المرجوة فإن الدراسة الحالية تتكون في مجملها من فصل تمهيدي وجانب نظري وجانب تطبيقي ميداني، فبالنسبة للجانب النظري فقد تم تخصيصه لطرح إشكالية الدراسة، أهميتها، أهدافها، صياغة فرضياتها، تحديد المصطلحات النظرية والإجرائية، والجانب النظري فقد شمل فصلين:

- **الفصل الأول:** خصص لأهم عنصر في الدراسة وهو التقويم التشخيصي، وأنواع التقويم الأخرى.

- **الفصل الثاني:** خصص إلى عنصر المقاربة بالكفاءات باعتبار الدراسة الحالية تتعرض إلى تقييم التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات.

بالنسبة للجانب الميداني التطبيقي فقد تم فيه عرض فصلين هما:

- **الفصل الثالث:** تم تخصيصه لمنهجية البحث الذي تم فيه التطرق إلى النقاط المتعلقة بالمنهج المعتمد ودواعي ذلك، مكان وزمان إجراء الدراسة- الدراسة الاستطلاعية



واختيار العينة ومكان إجراء الدراسة عليها ومواصفاتها من حيث الجنس والتكوين والخبرة ثم الأداة المستعملة في هذه الدراسة.

- **الفصل الرابع:** يضم عرض وتحليل وتفسير النتائج النهائية للبحث.
- بالإضافة إلى مقدمة وخلاصة وجزء مخصص للمراجع وجزء مخصص للملاحق.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- الفرضيات

3- أسباب اختيار الموضوع

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

إن نجاح أي أمة من الأمم متعلق برصيدها من الكفاءات الفردية والجماعية لذا نجد معظم دول العالم تحرص على تحسين وتطوير ثروتها البشرية باعتبارها عنصر مهم وأساسي في عملية التنمية.

وأصبحت الأنظار موجهة إلى التعليم بصفة عامة، وتصفه بأنه المسؤول الأول على إعداد الفرد لمواجهة تحديات المستقبل والحاضر. ومن بين هذه الدول "الجزائر" التي وجدت نفسها مطالبة بتحديث مناهجها وتغيير طرق عملها وتنسيق إدارتها حتى تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته العولمة والتكنولوجيا في جميع المجالات.

فنتغير المقاربات والبرامج التعليمية أصبح يفرض نفسه مما أوجب على المدرسة الجزائرية اللجوء إلى الإصلاح التربوي، وقد تم فيه اعتماد مقاربة جديدة تقوم على أساس الكفاءات كرد فعل لبيداغوجية المحتويات القائمة على تلقين المتعلم معارف جاهزة سرعان ما يتم نسيانها.

إن المقاربة بالكفاءات نهج يعمل على تطوير وضعيات بيداغوجية مرتكزة أساسا على نشاط المتعلم والمواضيع المستمدة من محيطه حيث تولي أهمية خاصة للبعد المتعلق بدلالة ومعنى ما تم تعلمه، فبالنسبة للمتعلم لا يتعلق الأمر في تلقي جملة من المعارف سرعان ما تسير إلى النقص وإنما يتعلق الأمر باكتساب كفاءات مستدامة تشكل حولا لوضعيات مشكلة تتعاقد تدريجيا وتتحول بذلك إلى أدوات أساسية تمكن الأفراد من الاستعمال المتنوع لمكتسباتهم الدراسية الشخصية والاجتماعية.

ونجد من بين مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات تطوير أساليب تقويم جديدة ذلك لأن التقويم في المقاربات بالكفاءات السابقة تميز بتركيزه على تحقيق البعد الكمي في التعليم على حساب البعد النوعي، وذلك من خلال التأكد من اكتساب المتعلم لما تم تعليمه إياه سواء عن طريق استرجاع البحث أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية وهذه

الأساليب تبقى التقويم في دائرة الاهتمام بمعدل الفرد ورتبته بين أقرانه وإصدار الحكم بمدى أهميته للانتقال إلى مستوى أعلى.

إن التقويم في المقاربات بالكفاءات لا يركز على التقويم الختامي فحسب بل يعطي أهمية للتقويم التشخيصي باعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب قبل انطلاق العملية التعليمية التعليمية.

وبما أن التقويم التشخيصي يرمي إلى الكشف عن نقاط القوة والضعف الخاصة بالمتعلم من جهة، وتعليمه من جهة أخرى فإن المعلم ملزم بتطبيق هذا النوع من التقويم الذي يتطلب أهدافا محددة ومقاييس تختص بالكفاءة المقصودة.

ولقد استقصى عدد من الباحثين فاعلية استخدام التقويم التشخيصي في العملية التعليمية التعليمية فوصلوا إلى نتائج مختلفة التي كانت تهدف إلى معرفة أثر التعليم التشخيصي العلاجي ومركز الضبط على التحصيل القائم والمكتسب لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، حيث أفضت النتائج إلى أن أسلوب التعليم التشخيصي كان الأسلوب الفعال لزيادة القدرة على الاحتفاظ والتذكر لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

كما توصل عبد الكريم الطراونة (2002) من خلال دراسته التي كانت تهدف إلى اختبار مدى فاعلية التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي لمادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية إلى الأثر الفعال لأسلوب التقويم التشخيصي مقارنة بالأساليب التقليدية. وحسب الباحثة فاطمة الزهراء أغلال (2004) التي توصلت إلى دراستها حول الإصلاح التربوي في الجزائر إلى أن معظم المعلمين الجزائريين يجدون صعوبة في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات، بالإضافة إلى عدم اهتمام المعلمين ببعد التقويم التشخيصي.

أما بخصوص التقويم التحصيلي الخاص بنتائج التعلم، تجد الباحثة أن أغلب المعلمين يقيمون بإعطاء قيمة كمية (نقاط) أو قيمة كيفية دون مرافقتها بعبارات توجيهية للمتعلم تخص نقاط ضعفه أو قوته المتعلقة بالمفهوم المقصود.

ونظرا لأهمية التقويم التشخيصي في سيرورة العملية التعليمية التعلمية باعتباره أرضية الأساس للمراحل اللاحقة في العملية التقويمية الشاملة، لابد من الإلمام به واستخدامه بالشكل الذي يتلاءم والمقاربة الجديدة. وهذا ما نسعى إليه من خلال تناول هذه الدراسة للمقاربة بالكفاءات لدى أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط وعليه نطرح التساؤلات الآتية:

- هل يستخدم أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط التقويم التشخيصي وفق ما تنص عليه المقاربات بالكفاءات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى عامل الخبرة لديهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير التكوين لديهم؟

2- الفرضيات:

- مستوى تقييم أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط للتقويم التشخيصي وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات مرتفع.
- نعم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى عامل الخبرة لديهم.
- نعم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير الجنس؟
- نعم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير التكوين لديهم.

3- أسباب اختيار الموضوع:

- لقد وقع اختياري لهذا الموضوع لكثرة التساؤلات حوله ونظرا لأهميته في العملية التعليمية.
- للإطلاع على طرق التدريس الصحيحة ومحاولة تصحيح الخاطئة.
- محاوله معرفة الخلل هل من المعلم أو المتعلم في العملية التعليمية أو الايصال والتوصيل للمعلومات بالصواب ومحاربته بالصواب.

4- أهمية الدراسة:

- لفت الأنظار إلى الأهمية البالغة لأسلوب التقويم التشخيصي والذي يعتبر حديثا في نظر معظم الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية ولذلك نحاول ساعين بإزالة الغموض والأشكال الموجودين في استخدام هذا النوع من التقويم وهو (التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات).

5- أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على التقويم التشخيصي من وجهة نظر أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط. والتعرف على المقاربات بالكفاءات وكيفية تطبيقها بالنسبة للمعلم والمتعلم والمادة الدراسية.
- معرفة الفروق بين أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط في استخدامهم التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير الخبرة لديهم.
- معرفة الفروق بين أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط في استخدامهم التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير التكوين لديهم.
- معرفة الفروق بين أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط في استخدامهم التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى إلى عامل الجنس لديهم.

6- الدراسات السابقة:

- (التقويم التشخيصي)

- دراسة الطراونة عبد الكريم (2000)

- هدفت هذه الدراسة إلى اختبار مدى فاعلية التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي لمادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية. من خلال مقارنة مستوى التحصيل الدراسي للطلبة الذين يدرسون وفق هذا الأسلوب والذين يدرسون بالأساليب التقليدية وتحديدًا حول الباحث الإجابة على التساؤل التالي:

هل يحقق استخدام التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي نواتج تعليمية تفوق سواها من نواتج الأساليب الأخرى المتبعة في تدريس اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال والأسئلة الأخرى المرتبطة بها تم اختيار عينة من طلبة الصف السادس الأساسي عددها (819) وزعت في مجموعتين أحدهما تجريبية لتقييم الطلبة الذين يدرسون بأسلوب التقويم التشخيصي وأخرى ضابطة لمن يدرسون بالأساليب التقليدية وللمقارنة بين مستوى التحصيل لكل من المجموعتين صمم الباحث اختبارين تحصيليين، طبق الأول في بداية العام الدراسي والآخر بعد الانتهاء من التجربة، ولقد تمت معالجة البيانات على ضوء الفرضيات المشتقة من أسئلة الدراسة باستخدام الحاسوب (Spss) لاختبار صحة الفرضيات. بالإضافة إلى أساليب الإحصاء الوصفي. ومن أهم النتائج التي توصل إليها هي:

- إن مستوى تحصيل الطلبة الذين درسوا وفق الأساليب التقليدية كان أفضل من مستوى الطلبة الذين درسوا وفقا أسلوب التقويم التشخيصي.

- ظهر أثر لطريقة التدريس وجنس الطلبة وخبرات المعلمين ومؤهلاتهم على مستوى تحصيل الطلبة.

- تبين أن هناك أثر ذا دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة والمستوى الوظيفي على درجات ممارسة العاملين، وآرائهم في مشروع التقويم التشخيصي.

- لم تظهر نتائج الاختبارات أو الاستبيانات أية فروق بين المتوسطات لتحصيل الطلبة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجال التقويم التشخيصي.

- دراسة عبد الكريم طراونة (2002) عمان

- سعت هذه الدراسة على التساؤل السؤال التالي:

ما أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي على تعلم طلبة الصف التاسع أساسي لمادة قواعد اللغة العربية في مدارس قصبة عمان؟

وللإجابة على هذا السؤال كان تصميم الدراسة يقوم على مقارنة المستوى التحصيلي للطلاب الذين يدرسون وفق أسلوب التقويم التشخيصي مع مستوى الطلاب الذين يدرسون وفق الأساليب التقليدية. وقد تم اختيار المدرسين والشعب والطلبة بالطريقة العشوائية وبالتالي فان عينة الدراسة استكملت. وقد قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تعلمت أحدهما بالأسلوب التقليدي، بينما تعلمت الأخرى عن طريق الأسلوب التشخيصي.

وبعد ذلك استخدم الباحث الاختبار البعدي للوقوف على مدى تعلم طلبة الصف التاسع لقواعد اللغة بأسلوب التقويم التشخيصي مقارنة مع تحصيل أقرانهم الذين يدرسون بالطريقة التقليدية.

فيتناول هذا الجزء وصفا كاملا لمجتمع الدراسة وعينتها وذلك على النحو التالي الآتي: مجتمع الدراسة: قام الباحث بتحديد مجتمع الدراسة لطلبة الصف، التاسع الأساسي والذين يتبعون لمديرية التربية والتعليم لقصبة معان للعام الدراسي 2002/2001 ولقد بلغ عدد الطلاب هذا الصف في مدارس قصبة معان (666) طالبا وطالبة منهم (311) ذكرا و(355) من الإناث، كان عدد مدارس الذكور التي توجد فيها الصف التاسع الأساسي أربع مدارس وكان عدد الشعب عشر شعب (10 شعب). أما عدد مدارس الإناث فقد بلغ (05 مدارس) وعدد الشعب (10 شعب).

- عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة والتي بلغ عددها (146) طالبا وطالبة بالطريقة العشوائية متعددة المراحل حيث شكلت ما نسبته 21% من مجتمع الدراسة والمدارس التي اختيرت منها عينة الدراسة هي:

- مدرسة الذكور الأساسية.

- مدرسة بنات معان الثانوية.

ولقد أفضت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين تطبيق طريقتين في التدريس على الامتحان البعدي، وبالتالي تفوق الطلبة الذين تعلموا بالأسلوب التشخيصي وكان إنجازهم أكثر من هؤلاء الذين يدرسون بالطريقة التقليدية.

- الدراسات السابقة:

المقاربة بالكفاءات: (دراسة محلي)

- دراسة لبنى بن سي مسعود (2007 - 2008): وهي بعنوان واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقويم والوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وكانت الدراسة عبارة عن استبيان على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من (110) معلم ومعلمة موزعين على 42 مدرسة ابتدائية بولاية ميلة وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبة بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.

- التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا.

- دراسة خطوط رمضان (2009-2010) بعنوان "استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التحضير" هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على

واقع استخدام أستاذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الحديثة في ظل المقاربات بالكفاءات حيث استخدم المنهج التحليلي. كما استخدم الباحث استمارة استبيان كأداة للدراسة تم تطبيقها على عينة اختيرت بطريقة عنقودية قوامها أستاذة موزعين على 18 ثانوية. كما اعتمدت في المعالجة الإحصائية على: التكرارات والنسب المئوية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن الأستاذة يعتمدون بصفة كاملة على الاختبارات التحصيلية في عملية التقويم مع الاعتماد البعض منهم على استراتيجيات الملاحظة بينما الغالبية لا يستخدمون الوضعيات التقويمية أثناء عملية التقويم، لذلك اتجهت الدراسة إلى البحث عن الأسباب والصعوبات التي تحول دون تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات.

- كما يواجهون صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية عند تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات التقويم منها: نقص تكوين الأستاذة في مجال التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى مقاومتهم لهذا التغيير والإصلاح وكذا ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت وإلى الارتفاع الكبير لعدد التلاميذ داخل القسم.

الفصل الثاني

التقويم التشخيصي

- تمهيد

أولا - التقويم

1- مفهوم التقويم

2- أنواع التقويم

3- مبادئ وأسس التقويم

5- أهمية التقويم

ثانيا - التقويم التشخيصي

1- مفهوم التقويم التشخيصي

2- خطوات التقويم التشخيصي

3- وسائل التقويم التشخيصي

4- مكونات التقويم التشخيصي

5- أهداف التقويم التشخيصي

خلاصة

- تمهيد:

التقويم عملية هامة ليس في مجال التربية فحسب؟ وإنما في جميع مجالات الحياة، فالإنسان في حياته يعيش في حالة تقويم مستمر، لأي عمل يقوم به فهو يحاول أن يعرف ماذا أنجز، وما بقي عليه لينجزه، وأن يتعرف على الأخطاء التي وقع فيها قصد تداركها وتصحيحها ليصل إلى عملا مرض وناجح، أما في مجال التربية فيعد التقويم عنصرا أساسيا من عناصر المنهاج وهو العملية التي يمكن من خلالها الكشف عن مدى تحقق ومن ثم فهو مطلب أساسي لأي موقف تعليمي وفي هذا المبحث سوف الأهداف التعليمية نتطرق لمصطلحات الدراسة من خلال المطلب الأول، وفي المطلب الثاني إلى التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، وفي المطلب الثالث إلى أنشطة اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط.

أولا - التقويم:

1 - مفهوم التقويم:

لقد اختلف الباحثون حول تعريف التقويم وفي نظرتهم إليه ومن بين هذه التعاريف نذكر: "يعرف في مجال التربية على أنه العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة.

هو مجموعة من الإجراءات يقوم بها المعلم بشكل مستمر، وتكون قبل العملية التعليمية، وأثناءها، وعند نهايتها، ويتم من خلالها الكشف عن نقاط الضعف لتداركها، وكذا نقاط القوة لتعزيزها، وذلك للرفق بالعملية التعليمية التعليمية.

2 - أنواع التقويم:

تتفق أغلب البحوث التي تناولت موضوع التقويم بالدراسة على أنه يمكن تقسيمه إلى عدة أنواع وهذا تبعا للأساس المعتمد في التصنيف، فيقسم إلى تقويم تشخيصي، وتقويم تكويني، وتقويم تحصيلي إذا ما اعتمدت الوظيفة أساسا للتصنيف، ويقسمه بعضهم إلى تقويم معياري المرجع، وتقويم محكي المرجع، وهذا حين اعتماد الإطار المرجعي أساسا للتصنيف والتقسيم، ويرى بعضهم الآخر أنه يمكن اعتماد الأساس الشكلي بتقسيمه إلى تقويم رسمي وتقويم غير رسمي... الخ.

ومن بين هذه التصنيفات فإن التصنيف الذي يعتمد على أساس الوظيفة هو الأكثر تداولاً وشيوعاً وهو ما يهمني في هذا البحث وهذه هي أنواعه:

- التقويم التشخيصي أو المبدئي:

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

- التقويم التكويني أو البنائي:

هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية.

- التقويم الختامي أو النهائي:

يهتم هذا النوع بدرجة أكبر بالنواتج الختامية يهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه، فالتقويم الختامي يركز على التقويم الإجمالي لجودة وتأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة لها.

3- مبادئ وأسس التقويم:

يبنى كل تقويم على مجموعة من الأسس سواء تعلق الأمر ببرنامج أو فرد أو مجموعة أفراد ومن بين الأسس الواجب مراعاتها عند القيام بإجراءات التقويم التربوي نذكر:

- الشمول:

يجب أن يكون التقويم شاملاً للموضوع أو الطالب الذي نقوم به، فإذا أردنا أن نقوم أثر المنهج على الطالب فمعنى ذلك أن نقوم بنمو الطالب في كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والثقافية.

- الاستمرارية:

التقويم عملية مستمرة أي أنها لا تتم دفعة واحدة كما هي الحال في بعض الامتحانات التي نحكم من خلالها على الطلاب نجاحاً أو رسوباً، لذا ينبغي أن يسير التقويم جنباً إلى جنب مع التعليم من بدايته إلى نهايته.

- التعاون:

يجب أن لا ينفرد بالتقويم شخص واحد؛ فالتقويم عملية يشترك فيها جميع من تمسهم قضية التعليم اشتراكاً متعاوناً فيما بينهم بدءاً بالمسؤولين على السياسة التعليمية

وانتهاءً بالطالب والأقران، ومرورا بخبراء المناهج والمشرفين التربويين والمعلمين ومديري المدارس.

- أن يبنى التقويم على أساس علمي:

يجب أن تكون الأدوات التي تستخدم في التقويم صادقة وثابتة وموضوعية قدر الإمكان لأن الغرض منها إعطاء بيانات دقيقة ومعلومات صادقة وأن تكون متنوعة.

- مراعاة الفروق الفردية:

إن عنصر الفروق الفردية عنصر جوهري لا بد من مراعاته، فليس معنى وجود الطلاب في حجرة دراسية واحدة أنهم جميعا متساوون في كل شيء فتقويم الطالب يتم في ضوء تقدمه هو، لا في ضوء تقدم زملائه.

- أن يكون التقويم اقتصاديا:

بمعنى أن يكون اقتصاديا في الوقت والجهد والتكاليف بالنسبة للمعلم والطالب.

5- أهمية التقويم:

يعد التقويم عنصرا مهما لنجاح أي عمل، لاسيما في مجال التربية والتعليم حيث يكتسي أهمية بالغة، وهناك عدة نقاط تبرز من خلالها هذه الأهمية ومن بينها نذكر:

1- أصبح التقويم جزءا أساسيا في العملية التربوية بصفة عامة، وركنا من أركان عملية بناء المناهج بصفة خاصة من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج، أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه أو تطويره.

2- لم يعد التقويم مقصورا على قياس التحصيل الدراسي للمواد المختلفة، بل تعداه إلى قياس مقومات شخصية الطالب من شتى جوانبها، وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرقه وأساليبه.

3- أصبح التقويم حاليا من أهم عوامل الكشف عن المواهب وتميز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصة وذوي القدرات والمهارات الممتازة.

4- التقويم ركن هام من أركان التخطيط لأنه يتصل اتصالاً وثيقاً بمتابعة النتائج وقد يكشف التقويم عن عيوب في المناهج أو الوسائل وبذلك يقدم توصيات تعرض على التخطيط أجل عملية المتابعة والتقويم من جديد وهكذا.(وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص: 22- 21)

5- يساعد التقويم كلا من المعلم والطالب على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي لبلوغ الأهداف وعلى تبیین العوامل التي تؤدي إلى التقدم أو تحول دونه، ثم على دراسته من أجل مزيد من التحسن والتطور.

6- عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم (الطالب).

نستنتج مما سبق أن أهمية التقويم تمكن في أنه يشمل جميع عناصر العملية التعليمية، حيث لم يعد يقتصر على تحصيل الطالب بل تعداه إلى جوانب شخصيته المختلفة، وكذلك مدى فعالية المناهج، ومدى نجاح الطرائق والأساليب والوسائل التربوية التي يستخدمها المعلمون، فضلاً عن أهميته بالنسبة للمعلم يستطيع من خلاله معرفة مدى تقدمه نحو بلوغ نفسه حيث الأهداف المسطرة في العملية التعليمية.

ثانيا - التقويم التشخيصي:

يعتبر هذا النوع من التقويم مكملا للأساليب التي يتبعها المعلم أثناء الموقف التعليمي لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها والرقى بالتلاميذ إلى المستوى التعليمي المطلوب.

إن بداية هذا النوع من التقويم هو الاختبارات التشخيصية التي كانت في العادة تتكون من مجموعة مقاييس موضوعية لقياس أكبر عدد من القدرات فلم يكن هناك حد فاصل بين اختبارات التحصيل واختبارات التشخيص أي أن صفة التشخيص في التربية مشترطة حصريا مع الاختبارات.

لقد استخدمت هذه الاختبارات لتشخيص المشكلات وتحديد الوضع، وكان الهدف من ذلك حسب قاموس التقييم والبحث في التربية (دونالد شير 1999) هو الكشف عن الضعف والعادات المعيبة والإختلالات في كل مجالات التعلم المدرسي (Rey Bernard,2007 P:38)، مما يترتب عليه اتخاذ قرارات تربوية وإجراءات تهدف إلى تدعيم النواحي الإيجابية، ويتعدى ذلك إلى تشخيص نواحي القوة والضعف في أداء المعلم وطرق التدريس والمناهج التدريسية.

ولقد أصبح التشخيص والعلاج من مبادئ التقويم التربوي مما جعل التقويم التشخيصي يتماشى مع التقويمين: التكويني والختامي، أهم أنواع التقويم المستخدمة في مجال التربية.

وقد أصبح التقويم التشخيصي مساهرا لعملية التعلم، وأخذ هذا المفهوم يتسع معناه ليشكل إستراتيجية تدريسية، وقد عرفه المجلس الاسكتلندي للأبحاث التربوية على أنه: أحد عناصر التقويم الذي يشكل جزءا من التعلم، ومن أهدافه تفحص تعلم التلاميذ للموقف على أدائهم واختبار قدراتهم وحاجاتهم اعتمادا على إنجازهم الدراسي وتحويق الأهداف التعليمية واكتشاف طرق التفكير لديهم من أجل تمكين المعلمين، اختيار الطريقة المثلى

لتدريسهم وتلبية حاجاتهم الفردية. (مجلة كلية التربية، الإمارات العربية المتحدة، 2004: 216).

1 - مفهوم التقويم التشخيصي:

حسب عبد الكريم غريب: هو إجراء نقوم به في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول كفايات وقدرات وميولات ومعارف ومواقف التلاميذ السابقة والضرورية لتحقيق الأهداف والكفايات المنشودة من الوحدة التعليمية فهو إذن تشخيص لمنطلقات عملية التدريس ومدى استعداد التلميذ. (عبد الكريم غريب، 2004 : 384).

هي تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، بحيث يبدأ التلميذ بتعليم خبرة تعليمية وذلك قبل بدء المعلم بتعليم مهمة أو مهارة أو معلومة جديدة، لا بد له أن يتعرف على مستوياتهم المعرفية واستثارة دافعيتهم للتعلم ومن ثم تصنيفهم للتعرف على مواطن القوة والضعف وعلى الجوانب المهارية لديهم. (إيمان أبو غريبة، 2008: 49).

وحسب خير الدين هني: فإن هذا التقويم يساير مرحلة الإنطلاق (البدء) لتشخيص (معاينة واستكشاف) قدرات التلاميذ التحصيلية ودرجة تملكهم للمكتسبات القبلية (معارف ومصطلحات، مهارات، سلوكيات واستعدادات) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة. (خير الدين هني، 2005 : 197).

إن هذه التعريفات كلها تشترك في أن التقويم التشخيصي يجري في بداية أي تعلم اكتشاف نقاط القوة والضعف للمتعلم قصد اتخاذ قرارات واعية تتعلق بتعلم يسمح من المتعلم.

2 - خطوات التقويم التشخيصي

يمثل الجدول التالي إثنى عشرة خطوة متتالية في التقويم التشخيصي، والأسئلة التي قد يسأل المعلم نفسه في كل خطوة.

الفصل الثاني: التقويم التشخيصي

جدول رقم (01): يمثل خطوات التقويم التشخيصي.

الأسئلة	المرحلة/الخطوة	الفعالية
ماذا أريد أن يتعلم طلبتي اليوم؟	تحديد الاهداف الخاصة للدرس.	أخذ حاجات الطلبة
ما المعرفة الضرورية لتمكين طلبتي تعرف المعرفة الجديدة؟	تحديد المعرفة السابقة.	بعين الاعتبار الإعداد للتعلم الجديد
ما الصعوبات المتوقعة على بعض الطلبة أو جميعهم عند تقديم المعرفة الجديدة؟	تحديد الصعوبات المتوقعة.	المعرفة الجديدة
أي طلبة لديهم معرفة سابقة؟ وأي طلبة ليس لديهم هذه المعرفة؟ كيف أساعد الطلبة الضعاف لإدراك المعرفة الجديدة؟	نشاطات تقييميه (للمعرفة السابقة). نشاطات علاجية (للمعرفة السابقة).	التسجيل والتقدير أخذ حاجات الطلبة بعين الاعتبار
ما الأنشطة التي تبقي طلبتي متفاعلين ومستفيدين منها ليلحق بهم الطلبة الضعاف.	نشاطات إغنائية (للمعرفة السابقة).	
ما أفضل طريقة لتقديم/ تعليم المعرفة الجديدة.	قدم المعرفة الجديدة (بالشرح من خلال المهام التعليمية الملائمة)	الإعداد للتعلم الجديد المعرفة الجديدة
أي طلبة أدركوا المعرفة الجديدة وأيهم لم يدركوها؟	نشاطات تقويمية (للمعرفة الجديدة)	أخذ حاجات الطلبة بعين الاعتبار
ما الذي يساعد الطلبة الضعاف لإتقان المعرفة الجديدة؟	نشاطات علاجية (للمعرفة الجديدة)	
ماذا يشغل ويتحدى الطلبة الأقوياء؟	نشاطات اغنائية (للمعرفة الجديدة)	
كيف تفاعل كل فرد مع نشاطات اليوم؟ من يحتاج إلى مساعدة إضافية؟ من يحتاج إلى ثناء؟ من يحتاج تحديا أكثر؟	قسم بتسجيل الانجاز	الإعداد للتعلم الجديد
من يجب إبلاغه حول تحصيل الطلبة؟ ما أفضل طريقة لتقديم المعلومات؟	قم بإعلام المعنيين	

(رزق أبو أصفر، 2000)

ملخص خطوات التقويم التشخيصي:

يمكن تمثيل الاثنتي عشر خطوة السابقة بالرسم التالي:

حدد:

- الأهداف الخاصة.

- المعرفة السابقة.

- الصعوبات/الأخطاء المتوقعة.

مما ذكرناه، يتبين أن التقويم التشخيصي يلعب دوراً مهماً في سير العملية التعليمية التعليمية، فمن طريقه يتم التشخيص والكشف عن نقاط القوة والضعف للمتعلم، فتعزز نقاط القوة وتعالج مواطن الضعف، بواسطة التعليم العلاجي، مما يمكن المتعلم من اللحاق بزملائه المتعلمين متجاوزاً نقاط ضعفه.

3- وسائل التقويم التشخيصي:

حتى يتمكن المدرس من تقديم أداء جيد، فلا بد له أن يقوم بين الحين والآخر بقياس ما وصل إليه تلاميذه من تعلم وبالتالي تشخيص القصور الذي يحتمل أن يطرأ خلال العملية التعليمية التعليمية.

ومن أهم الأدوات المستخدمة في هذا النوع من التقويم نجد:

- الاختبارات التشخيصية:

لا شك أن الاختبار التشخيصي يعد أداة هامة ورئيسية في هذا النوع من التقويم فمن طريق هذه الاختبارات يمكن تشخيص مواطن الضعف أو القصور التي يعاني منها المتعلم، والاختبارات التشخيصية عادة يأتي تطبيقها بعد إجراء الاختبارات التحصيلية. (عز الدين أبو التمن، 2007: 397).

ولبناء اختبار تشخيصي يجب متابعة الخطوات الرئيسية التالية: تحديد محتوى

الموضوع الدراسي.

- التأكد من مدى مناسبة المحتوى لقدرات ومفاهيم التلاميذ.

- تصميم جدول مواصفات للموضوع الذي تنوي تعليمه لتلاميذك.
- تحديد الأهداف التي يجب تحقيقها من الموضوع الدراسي المراد تعليمه.
- التأكد من ملائمة المحتوى لتحقيق الأهداف الموضوعة.
- تحديد المهارات اللازمة لقيام التلميذ بالعمل بشكل جيد.
- تحليل هذه المهارات إلى عناصرها الأولية تحليلًا دقيقًا. (سامي محمد ملحم، 2009: 376).
- وضع الأسئلة التي تقابل هذه المهارات بحيث يتم تغطية جميع المهارات التي حددت حسب أولوياتها وأهميتها في تشكيل سلوك المتعلم.
- تسلسل الأسئلة وفقًا لعناصر الموضوع بشكل متتابع.
- تطبيق هذه الاختبارات على التلاميذ المعنيين.
- تحليل نتائج الاختبارات التشخيصية. (عز الدين أبو الثمن، مرجع سابق: 368).
- أهمية الاختبارات التشخيصية:
- تميل لأن تكون تحليلية بدرجة أكبر مما يستطيع غالبية المتعلمين العاديين القيام بها.
- تجعل المتعلمين أكثر تنبهاً إلى العناصر المهمة في العملية التدريسية وإلى تسلسل خطواتها والصعوبات المتوقعة.
- توفير وقت المعلم وطاقته بالنسبة لعملية التشخيص، وتترك له وقتاً أوسع للقيام بعمليات التعليم العلاجي.
- تساعد الطالب على التعرف على حاجاته التعليمية من خلال تأكيدها على أخطائه بشكل منظم.
- تزويد المعلم ببرامج للتعليم العلاجي أو تقديم له اقتراحات بشأنها، مما يوفر عليه الوقت والجهد ويساعده في تنظيم العملية التربوية. (نبيل المغربي، 2000: 748).

- البرنامج العلاجي:

لا يكشف الاختبار التشخيصي عن أسباب الضعف، لكنه يحدد نقاط الضعف ذاتها، وبالتالي على الفاحص أن يبحث عنها ويكشفها لأن مصدر الخطأ قد يكون عدم الحفظ، أو عدم إتقانه الحمل باليد وقد يكون السبب صحيا أو نفسيا أو اجتماعيا أو أي شيء آخر. والتشخيص أساس التعلم العلاجي وفي التعلم العلاجي نتناول نقاط الضعف ونعمل على إلغائها، وبدون تشخيص فإن التعلم العلاجي يكون عبثا وإهدار للجهد والوقت. إن التشخيص يعطي أيضا بعد للتعلم العلاجي ليقف على مدى جدوى هذا التعلم ومعالجة المشاكل التي لم يفلح في حلها.

- الاختبار التشخيصي البعدي

بعد تنفيذ البرنامج العلاجي تأتي خطوة استخدام الاختبار التشخيصي البعدي على أن تتوفر في الاختبار الشروط التالية:

- إن بنود وأسئلة الاختبار التشخيصي البعدي متكافئة من حيث الصعوبة والهدف والمستوى مع الاختبار التشخيصي الأول.
- يجب أن تختلف صياغة أسئلة الاختبار التشخيصي البعدي عن صياغة أسئلة الاختبار التشخيصي الأول.

إن الهدف الأساسي من استخدام الاختبار التشخيصي البعدي هو دون شك معرفة كفاءة البرنامج التعليمي العلاجي الذي طبق على التلاميذ الضعاف كل على موضوعه الذي كان ضعيفا فيه.

وعند تطبيق الاختبار التشخيصي البعدي لا بد من الانتباه وأخذ الحذر من تكرار إعادة نفس الأسئلة أو بعضها التي أجاب عليها المتعلم قبل دخوله البرنامج العلاجي حتى لا يحيد التقويم عن عنصر الدقة والموضوعية، ذلك أن المتعلم سوف يتذكر الأجوبة الصحيحة لأسئلة الاختبار الأول ويجتهد في حفظها دون أن يبذل الجهد الكافي في دراسة وتعلم المادة الدراسية المقررة بكل فقراتها ومحتوياتها. (عز الدين أبو التمن، 2007: 37).

وهي تؤدي خدمة كبيرة لعملية التدريس التي يقوم بها المعلمون، وعليه فإن الاختبارات التشخيصية تستعمل قبل تطبيق البرنامج العلاجي وبعد التطبيق.

4- مكونات التقويم التشخيصي

من المكونات التي تعتبر ركيزة أساسية لأسلوب التقويم التشخيصي ما يأتي (التخطيط، التعليم، رصد النتائج، توزيع النتائج على المعنيين وتقييم التعليم والتعلم)، وكل عنصر من هذه العناصر يعتبر جزءاً مهماً من أجزاء التقويم التشخيصي لخصها (وجيه الفرح، 2007: 348-346)

- التخطيط:

يشير التخطيط إلى معرفة المعلمين لما يجب أن يعلموه للتلاميذ وإلى إشراك التلاميذ في هذه المعرفة، يستفيد التخطيط من تقييم الخبرات السابقة للتلاميذ ويقرر نوع التعلم المستقبلي لهم.

ويتضمن التخطيط في أسلوب التقويم التشخيصي ما يلي:

- تحديد الأهداف التعليمية للوحدة الدراسية.
- تقسيم الأهداف التعليمية الرئيسية إلى أهداف جزئية.
- تحديد نواتج التعليم التي يتوقع تحقيقها عند الإنتهاء من عملية التعليم.
- تحديد نواتج التعلم التي يجب تقويمها.
- تحديد المتطلبات السابقة للتعلم.
- تحديد أنشطة التقويم التشخيصي المناسبة لقياس تحصيل التلاميذ.
- وضع معايير مناسبة لنجاح أو فشل التلاميذ في أدائهم لعناصر مهمات التعلم.
- إقرار التوقيت والكيفية التي سوف تستخدم لتوزيع نتائج التقويم على المعنيين.

(وجيه الفرح، 2007: 436)

- التعليم:

يعتمد التعليم على التخطيط الذي تم إعداده مسبقاً، ويزود المعلمين بمعلومات تشخيصية عن أداء التلاميذ على الأنشطة التعليمية التي تم إعدادها ويمهد لعمليات رصد النتائج وتوزيعها وتقييم عملية التعلم والتعليم.

ويتضمن التعليم في أسلوب التقويم التشخيصي ما يلي:

- تطبيق أسلوب التعليم الذي تم تحديده في مرحلة التخطيط.
- ملاحظة أداء التلاميذ أثناء قيامهم بالأعمال الصفية والأنشطة التعليمية التي تم إعدادها.
- تقديم المساعدة للتلاميذ وهم يهومون بالأنشطة التعليمية.
- رصد الأخطاء التي يقوم بها كل تلميذ من تلاميذ الصف.
- تقديم مساعدة خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات معينة.
- تقديم أنشطة تشخيصية للتعرف على الصعوبات التي لم يستطع المعلمون، اكتشافها خلال أداء التلاميذ على الأنشطة التعليمية.
- تقديم أنشطة علاجية للتلميذ أو التلاميذ الذين يواجهون مشاكل تعليمية، وأنشطة عقلية عليا للتلاميذ جيدي التحصيل.

- رصد النتائج:

يقصد برصد النتائج عملية تلخيص للأخطاء التي يقوم بها التلاميذ وللصعوبات التعليمية التي يواجهونها.

تتضمن عملية رصد النتائج في أسلوب التقويم التشخيصي ما يلي:

- رصد الأخطاء التي قام بها أفراد أو مجموعات من التلاميذ.
- رصد الإنجازات التي قام بها أفراد أو مجموعات من التلاميذ.
- رصد مدى التحسن في التحصيل الذي حققه أفراد أو مجموعات من التلاميذ.
- تحديد مواطن الضعف والقوة لكل تلميذ في الصف المدرسي.
- وضع قرارات واعية تتعلق بتعلم التلميذ.

- تقييم الأسلوب المستخدم في عملية التعليم والتعلم. (مرجع سابق: 246—247)
أنظر الملحق رقم (01).

- توزيع النتائج على المعنيين:

إن عملية توزيع النتائج على التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين الآخرين في المدرسة جزء رئيسي وأساسي من أجزاء أسلوب التقييم وتتضمن عملية توزيع النتائج على المعنيين ما يلي: التشخيصي.

- تعريف التلاميذ مواطن قوتهم ومواطن ضعفهم.
- مساعدة التلاميذ على إدراك صعوبات التعلم التي يواجهونها.
- خلق الدافعية لدى التلاميذ للتغلب على مواطن ضعفهم.
- تعريف الآباء على مواطن الضعف ومواطن القوة لأبنائهم.
- مساعدة التلاميذ على تحديد حاجاتهم التعليمية.

- تقييم عملية التعليم والتعلم:

بعد الانتهاء من عملية التعليم يقوم المعلمون عادة بتقييم عمليتي التعليم والتعلم لتعزيز أساليب التعليم التي تم استخدامها إذا ثبت جدواها، أو تعديل أو تغيير بعض إجراءات طريقة التعليم إذا ثبت عدم صلاحيتها تعتمد عملية تقييم التعليم والتعلم على جميع المعلومات التي يتم جمعها، وتؤثر عملية التقييم هذه على التخطيط المستقبلي للتلاميذ ويشترك في عملية التقييم هذه المعلمون، مدراء المدارس وتتناول عملية التقييم ما يلي:

- الأهداف التعليمية.
- أسلوب التعليم.
- أسلوب التقييم.
- نتائج التلاميذ.
- نواتج التلاميذ.

- الأنشطة التعليمية التي يتم استخدامها.

- طريقة رصد نتائج التلاميذ. (مرجع سابق: 348).

إن التقويم التشخيصي يتطلب تضافر الجهود من جميع الفاعلين في العملية التعليمية، لأن المدرس وحده لا يستطيع أداء المهمة، إذا لم تهيأ له كافة الظروف المناسبة.

والأطراف التي تلعب دورا بارزا في تهيئة الجو المناسب لتحقيق الأهداف المخطط لها هي: المدير، المشرف التربوي، الإدارة، الأولياء والمعلم الذي ينفذ البرنامج.

5- أهداف التقويم التشخيصي:

يجري التقويم التشخيصي قبل الفعل التعليمي ومن أهدافه ما يلي:

- الوقوف على الكفاءات القاعدية التعليمية للتلاميذ قبل الانطلاق في التعلم اللاحق.

- استثارة الدافعية لدى المتعلمين وذلك بتحسيسهم بأهمية ما هم بصدد تناوله لاحقا نشاطات.

- تدارك النقائص في حالة عدم التحكم في الكفاءات القاعدية وذلك من خلال إعداد نشاط العلاج. (محمد الطاهر وعلي، 2006: 220).

- يساعد على معرفة الصعوبات والحواجز التي تواجه التلاميذ في قدرة التحكم وتحديد هذه الصعوبات. (خير الدين هني، 2005: 197).

- تصنيف المتعلمين إلى مستويات متجانسة، بحيث توضع كل مجموعة في المستوى المناسب لها. (لكحل لخضر، 2003: 128).

وفي هذا الصدد يؤكد بلوم Bloom إن التقويم التشخيصي لا يكتفي في أغراضه وأهدافه بتحديد الصعوبات والمعوقات والمشاكل التي تعترض المتعلم بل يذهب إلى بعد آخر وهو التعرف على المعلومات السابقة للمتعلم. (عز الدين ابوالنمن، 2007: 3)

إن هذه الأهداف كلها تهتم بالمتعلم كمحور للعملية التعليمية التعلمية من خلال الاهتمام بجوانبه البيداغوجية، السيكلوجية والمعرفية.

خلاصة:

وفي خلاصة هذا الفصل، نستخلص أن التقييم التشخيصي، أصبح جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، كونه يمثل عملية تقييم وتقدير مستمرة تشمل عدة مناحي، تشخيصية وقائية وعلاجية تخدم شتى مجالات التعليم، كما أنها عملية لا تنحصر على المتعلم المجالات (الطريقة، المعلم، الإدارة فحسب بل تتعداه إلى مجموعة من المركزية)

الفصل الثالث

المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

أولا - الكفاءة:

1- تعريف الكفاءة

2- خصائص الكفاءة

3- مستويات الكفاءة

4- أنواع الكفاءة

ثانيا - المقاربة بالكفاءات:

1- تعريف المقاربة بالكفاءات

2- مبادئ المقاربة بالكفاءات

3- مزايا المقاربة بالكفاءات

4- أهداف المقاربة بالكفاءات

خلاصة

تمهيد:

تعتبر المقاربة بالكفاءات، الجواب الملائم لمواجهة التحولات الحالية، انفجار المعارف، تطور التكنولوجيا والتخلي عن أسلوب التلقين وحشو الدماغ بالمعارف الجاهزة والعمل على إكساب المتعلم سلوكات تسمح له بالبحث عن مصادر المعرفة وتنظيمها وربطها بمتطلبات الحياة اليومية، وبهذا تبقى قدرته على البحث عن المعلومات مفتوحة. وفي هذا الفصل سوف نحاول الوقوف عند أهم الجوانب المتعلقة بهذه الإستراتيجية التي تتمثل في: نشأة بيداغوجية الكفاءات، مفهوم الكفاءة، عناصرها، أنواعها، والمفاهيم المرتبطة بها.

بالإضافة إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات، المرتكزات النظرية لهذه المقاربة، مبادئها، خصائصها، أهدافها.

أولا - الكفاءة:

ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل، ثم تبلور في مطلع القرن العشرين عندما استعمل في مجال التكوين المهني، حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية كما أنه صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدفاع، ثم طُور ووظف أخيرا في ميدان التربية والتعليم والتكوين، إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية وهو ما صار معروفا في الأوساط التربوية بالمقاربة بالكفاءات. (خالد لبصيص، 2004: 99-100).

1- تعريف الكفاءة le compétence:

تعرف الكفاءة اصطلاحا على أنها:

في دراسة لـ (Romanville 2006) في بلجيكا الفرنكوفونية، حول المقاربة بالكفاءات، عرف الكفاءة بأنها القدرة على وضع مجموعة منظمة من المعارف، المهارات والسلوك من أجل إنجاز عدد معين من المهام. (Omar Fomba, 2009: 11).

- الكفاءة حسب فيليب بيرنيو Perrenoud Phillip 1997: هي القدرة على Sylvie العمل بفاعلية، ضمن وضعية محددة ومعينة باستخدام موارد معينة. (39 Monchatre, 2008).

تعرف الكفاءة بأنها قدرة فرد ما، أن يستعمل بدراية ما يعرفه وما يعرف فعله: المعارف، المهارة، الإستراتيجية والقدرة، التي تصبح أدوات للتحقق والتي يجب تمييز بعضها عن البعض الآخر. (Gerrard Scallan, 2005: 4).

ورغم اختلاف وتعدد التعاريف المذكورة سابقا، إلا أنها تتمحور حول فكرة واحدة، أن الكفاءة هي قدرة المتعلم على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من المعارف، القدرات، المهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية أو مهمة وذلك عن طريق توظيف المعارف السابقة وتنمية التعلم التي يحصل عليها من الدرس والاستفادة منها في مواقف أخرى.

2- خصائص الكفاءة:

إن الكفاءة باختلاف مفاهيمها، أنواعها، مستوياتها فإنها تتميز بمجموعة من الخصائص الأساسية هي:

1- تجنيد وتوظيف جملة من الموارد (معلومات، خبرات معرفية، سلوكيات، قدرات، حسن الأداء، معرفة سلوكية) بحيث تشكل مجموعة مندمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له.

2- **الغائية النهائية:** إذ أن تسخير الموارد لا يتم عرضاً، بل يؤدي وظيفة اجتماعية مختلف الموارد لإنجاز عمل ما، أو حل مشكلة نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلّم الذي يسخر في حياته المدرسية أو الحياة اليومية.

3- **الارتباط بفئة وضعيات** (أي وضعيات ذات مجال واحد) إذ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة، أي من مادة إلى أخرى، تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض.

4- **التعلق بالمادة:** بمعنى توظف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد، أي تتميتها لدى المتعلم يقتضى التحكم في عدة مواد لاكتسابها. (خير الدين هني، 2005: 59).

5- **قابلية التقويم:** بحن يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم، ونوعية الناتج الذي توصل إليه، حتى وإن لم يكن ذلك بشكل دقيق، بحيث يتم تحديد مقاييس مثل هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟ هل استجاب إلى ما طلب منه؟ أيضاً يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم، بغض النظر عن الناتج وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية، الاستقلالية، احترام الآخرين وفي كلها كفاءات. (حاجي فريد، 2005: 21 - 22).

6- **تطويرية:** (قابلة للتطور) الكفاءة تطويرية لأنها نتاج لبناء شخصي نتيجة تعلمات محققة، "إنها حتما تستند إلى الموارد الموجودة والمطلوبة بالنمو والتفاعل فيما بينها". وبعبارة أخرى إن الكفاءة تبنى بواسطة إدماج تدريجي للموارد وعبر مختلف الوضعيات وذلك عن طريق إدماج الموارد الجديدة، والموارد الحالية التي تتفاعل فيما بينها. إن تطور يعني إعادة تنظيم المكتسبات القبلية للسماح بإدماج (إدخال) الموارد الجديدة. وبما الكفاءة فلا يمكن أن تلخص في عملية تكديس أو تجميع أن الكفاءة تتطلب إعادة تنظيم وترتيب، المعارف.

3- مستويات الكفاءة:

تقسم مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم إلى:

- الكفاءة القاعدية:

هي الكفاءة الضرورية التي تتوقف عليها عملية مواصلة التعلم في المرحلة اللاحقة (الوثيقة المرافقة لمناهج السنة أولى من التعليم المتوسط، 2003: 10). وهي التي تصف الملمح المستهدف المخصص لكل مستوى م التعليم، من أجل إدماج المتعلم في المجتمع، وذلك بتهيئته لنشاطات مهنية أو مواصلة دراساته.

- الكفاءة المرحلية:

في هذا المستوى هي مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية معينة (سيرورة) وقد تستغرق شهرا أو ثلاثيا، أو مجالا معيناً. (خير الدين هني، 2005: 6).

وهي تلك الكفاءة التي تسمح بالوصول إلى الكفاءة النهائية. (محمد يحي زكريا، 2006: 107).

- الكفاءة الختامية:

وتتكون من مجموعة من الكفاءات المرحلية، ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي. (خير الدين هني، مرجع سابق: 77).

- الكفاءة العرضية الأفقية:

هي مجموعة التعلّيمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، أو هي 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.

تمر الكفاءة بعدة مستويات مقارنة بزمان ظهورها حسب الجدول التالي:

جدول رقم (02) يمثل مستويات الكفاءات و زمان ظهورها

مراحل ظهور مستويات الكفاءة	مستويات الكفاء
- هدف إجرائي يحدث داخل حصة.	- مؤشر كفاءة.
- هدف خاص من كل درس أو حصة.	- كفاءة حصة.
- ترتبط بعدد من الحصص أو وحدة تعليمية أو ملف أو مجال.	- كفاءة قاعدية.
- تنظيم مجموعة من الكفاءات القاعدية وتظهر في الشهر أو آخر الفصل.	- كفاءة مرحلية.
- تنظم مجموعة من الكفاءات المرحلية وتظهر في آخر السنة أو نهاية الطور أو نهاية المرحلة.	- كفاءة ختامية.
- ترتبط بالمنهاج المقرر، تنظم مجموعة من الكفاءات الختامية النهائية لجميع الأنشطة المقررة لمستوى من المستويات.	- كفاءة ختامة مدمجة أو كفاءة استعراضية أو كفاءات عرضيه.

(حمود طه، 2004: 168)

4- أنواع الكفاءة:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها حسب توجيهها بين أربعة أنواع:

- **كفاءات معرفية:** وتتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد، مهمة معينة.

- **كفاءات ذاتية:** وتمثل المهارات النفسحركية، خاصة في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة كفاءات أدائية بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصنه الفرد من كفايات معرفية.

- **كفاءات وجدانية:** وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة منها:

- اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها

- تقبله لنفسه.

- ميوله نحو المادة.

- **كفاءات إنتاجية:** ويتعلق الأمر في هذه الكفاءات بالإنشاء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص كفاءات إنتاجية في أداء عمله (ليس ما يؤديه، لكن ما يترتب عن ما يؤديه).

(محمد يحي زكريا وآخرون، 2006: 49).

ثانيا - المقاربة بالكفاءات:

1- تعريف المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن تم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. (حاجي فريد، 2005: 11)

وهي مقاربة أساسها أهداف معلق عليها في صفة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلقها الأنشطة كدعامة ثقافية، ومكتسبات المراحل السابقة وبمنهج يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعليم. (الوثيقة المرافقة لمناهج السنة أولى متوسط، 2003: 115).

ب - المرتكزات النظرية للكفاءات:

يمكن تحديد المرجعيات النظرية التي تستند عليها بيداغوجيا الكفاءات على النحو التالي:

- النظرية البنائية:

من رواد هذه النظرية جون بياجيه Jean Piaget، ويتجه أصحاب هذه النظرية إلى أن المعرفة تنتج من أعمال حقيقية يقوم بها المتعلم باستنتاجها، لذلك وجه الاهتمام إلى الدور النشط الذي يؤديه المتعلم في عملية تعلمه.

إن المعارف تبنى في الذهن بالإعتماد على المكتسبات القبلية وليس من فراغ أو في شكل تراكمي تكديسي مستقل الحلقات.

كما يؤكد أصحاب هذه النظرية، على أنه يجب أن تكون هذه المعارف ذات معنى جديد في توظيفها ونفعيتها، وبناء المعرفة في هذا السياق ينبغي أن يعتمد على تصورات المتعلم وفهمه لواقع المشكلة، ولا تأتيه من الخارج عن طريق المعلم.

وتقوم البنائية على ثلاثة معطيات:

- ففي سياقها الاستمولوجي، تعتبر بناء من قبل المتعلم وليست معطاة.

- وفي مجال علم النفس المعرفي، تركّز على السيرورات "التمشيات الذهنية" التي تتدخل في بناء المعرفة.

- أما في المجال البيداغوجي، فهي تتضمن الإستراتيجيات التي وضعها المدرس لمساعد المتعلمين على بناء معارفهم.

ويمكن تلخيص ذلك بما قاله أنطوان بروسى في تعريفه للبناءية في المجال البيداغوجي: "إن المعارف لا تمرر وذلك خلافاً للاعتقاد السائد، بل يتم بناؤها بصفة مستمرة من قبل المتعلم". (خير الدين هني، 2005: 92).

- النظرية المعرفية:

يختلف أصحاب هذه النظرية عن السلوكيين في كونهم ينطلقون من السيرورة الذهنية التي تدخل في تنظيم التعلم وتحصيله عند المتعلم، وأساس انطلاقهم في هذا المضمار هو علم النفس المعرفي، ومن رواده تشمسكي IChamsky وتارديف Tardif، يذهبون إلى اعتبار التسميات العقلية للمتعم، هي التي تتدخل في تحصيل التعلم وليس المثير والإستجابة كما يقول السلوكيين، فالعمليات العقلية في سيرورتها المطردة هي التي يوظفها المتعلم في بناء المعرفة.

لذلك وجهوا اهتمامهم إلى الطريقة التي تتم بها هذه السيرورة في التعلم، لقد نظروا إلى المتعلم على أنه "نظام لمعالجة المعلومات شبيه بالحاسوب".

فهو يلتقط المعلومات من العالم الخارجي، ثم يقوم بالتعرف عليها ويخزنها في الذاكرة ثم يسترجعها عندما يكون في حاجة إليها لتفهم المحيط الخارجى أو حل مشكلة ما. (عبد العزيز عمير، 2005: 12)

- النظرية البنائية الاجتماعية:

هي تيار معرفي من رواده الباحث الروسي (فيغوتسكي 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. (خير الدين هني، مرجع سابق، 92).

إن الاختلاف بين هذه النظريات يكمن في الأصول الفلسفية لظهورها، وتختلف البنائية عن باقي النظريات المعرفية والسلوكية في: أن المتعلم لا يدمج أو يحول المعلومات التي تأتيه المحيط الخارجي بل يبني العالم الخاص به، بالتفاعل معه، انطلاقاً من خبرته الذاتية. فالمعرفة لا توجد كحقائق مطلقة ذاتية ولكن هي ناتجة عن الإجماع الحاصل في سياق اجتماعي تاريخي.

إن السياق الاجتماعي يلعب دوراً حاسماً في عملية التعلم والمقاربة بالكفاءات تعتمد بالدرجة الأولى على النظرية البنائية كخلفية علمية. (Rogies Xavier, 2000)

2- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ أهمها: (محمد الطاهر وعلي، 2013: 15-16).

- الإجمالية (églobalit 1a):

بمعنى تحليل عناصر الكفاءة إنطلاقاً 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.

- البنائية:

أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات تنظيم المعارف، ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، ويتعلق الأمر بالعودة جديدة و.

إلى معلومات المتعلم السابقة وريطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

- التطبيق:

بمعنى التعلم بالتصرف، بغرض ممارسة الكفاءة والتحكم فيها، لأن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف: والمهم في هذا أن يكون المتعلم نشطا في تعلمه.

- التكرار:

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.

- الإدماج:

بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، ويعتبر هذا المبدأ أساسيا في المقاربة بالكفاءات ذلك كونه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقتزن بأخرى.

- التمييز:

أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق، ومعرفة، هذا المبدأ التمييز بين مكونات الكفاءة ومعرفة سلوكية، ومعرفة فعلية، ودلالة ويتيح والمحتويات وذلك قصد الإمتلاك الحقيقي للكفاءة.

- الترابط:

يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم أنشطة التعلم، مما يسمح لكل من المعلم والتلميذ بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

- التحويل:

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.

3- مزايا المقاربة بالكفاءات:

- تتميز المقاربة بالكفاءات بعدة ميزات وخصائص نذكر منها مايلي:
- تجعل المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعليم.
- تقوم على اختيار وضعيات تعليمية، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات، ترمي عملية التعلم إلى حلها بتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.
- تحدد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم. مناهج السنة الثالثة متوسط، 2004: 4).

كما تتميز المقاربة بالكفاءة بأنها:

- مقاربة شاملة واسعة ومندمجة في عملية التعلم.
- يعتمد التعلم على حل المشكلات عن طريق الربط بين المدرسة والحياة وذلك لإعطاء معنيين للتعلّيمات المدرسية (12 : Omar Fomba, 2009).
- وفي إطار وجهة النظر هاته، فإن المقاربة بالكفاءات، تمثل ميزة مضاعفة، تتحدث من جهة عن استرجاع المتعلم مكانته المركزية في نشاطات التعلم، ومن جهة أخرى تزود المعلمين بكفاءات وطرق ووسائل مناسبة للحصول على تكفل أفضل لاحتياجات المتعلمين.

4- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة الأهداف منها:

- فسح المجال أمام المتعلم لإظهار طاقاته الكامنة وقدراته، لتتفتح وتعبّر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الإتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والإشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة.

- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة. (حاجي فريد، 2005: 22-23).

خلاصة:

إن المقاربة بالكفاءات تعتبر بديلا عن الإستراتيجيين (المضامين والأهداف)، أي أنها عنصر مجدد في الميدان التعليمي.

فهي تجعل المعرفة زادا ووسيلة من أجل استثارة القدرات الكامنة (الاستعدادات) وتمييزها عن طريق إكسابها مهارات جديدة تؤدي كلها إلى ظهور كفاءات شاملة (معرفية، أدائية).

وعليه فإن الأساس في هذه الإستراتيجية، التركيز على الكفاءة والمتعلم باعتباره محورا للعملية التعليمية التعلمية والذي يعتبر المعيار الذي تبنى عليه مضامين ومحتويات المناهج التعليمية وطرائق وأساليب التعليم

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع وعينة الدراسة

3- أدوات الدراسة

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني خطوة أساسية للبحث والتحقق من فرضياته والإجابة عن تساؤلاته، وهذا الفصل عرض للإجراءات المنهجية لهذا الجانب، بداية بالمنهج الدراسة، حدود الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

1- منهج الدراسة:

تنطلق كل دراسة ميدانية بإتباع منهج معين وهو الطريق الذي يتبعه الباحث من أجل التحقق من الفرضيات. وانطلاقاً من هذا اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي عرفه مجدي عزيز بأنه منهج يهتم بدراسة الوصف الراهن لمجموعة من الأفراد والأحداث من جانب الباحث. والإجابة عن التساؤلات يتم عن طريق جمع بيانات ومعلومات دقيقة عن الظاهرة وتصنيفها (مجدي عزيز إبراهيم، 1998: 73).

- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي وبناءة نظراً لارتباطها المباشر بالميدان، وتهدف إلى جمع عدد أكبر من المعلومات.

2- مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمدينة برهوم، والبالغ عددهم 88 أستاذ موزعين على متوسطات مدينة برهوم ولاية-المسيلة.

- عينة الدراسة:

لقد تم اختيار عينة عشوائية بلغ حجمها 55 أستاذ، يزاولون عملهم بشكل دائم من الجنسين (ذكر - أنثى) تلقوا تكويناً مختلفاً (المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأستاذة، الجامعة).

تتراوح خبرتهم ما بين أقل من 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات.

- مواصفات عينة الدراسة:

كما سبق الذكر تتكون عينة الدراسة من أستاذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وقد تم توزيعها على حسب المواصفات التالية:

- الجنس.

- الخبرة المهنية.

- نوع التكوين.

3- أدوات الدراسة:

تعتبر مرحلة جمع البيانات والمعلومات من الوسط التربوي الاجتماعي، ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على الاستبيان في جمع المعلومات.

الاستبيان: هو جملة من الأسئلة المسجلة والمقدمة حسب نظام محدد من أجل تجميع آراء أشخاص في وضعية مقننة. ويمكن للاستبيان تأسيس اختبار أو جزء من التحقيق. ولقد تم توزيع الاستبيان على 04 متوسطات بمدينة برهوم. وهم كالتالي:

- متوسطة صالحى عبد العزيز.
 - متوسطة فلارد علاوة.
 - متوسطة رحمانى الطاهر بن النوى.
 - متوسطة بوزيدى بو كامل.
- ولقد تم بناء الاستبيان إلى أربع أبعاد وهي:
- البعد الأول: التخطيط والذي احتوى على (06 أسئلة).
 - البعد الثانى: التعليم والذي احتوى على (09 أسئلة).
 - البعد الثالث: رصد النتائج الذى احتوى على (08 أسئلة).
 - البعد الرابع: توزيع النتائج على المعنيين الذى احتوى على (06 أسئلة).

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

1-1 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الأولى

2-1 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثانية

3-1 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثالثة

4-1 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الرابعة

1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

الخصائص السيكومترية استبيان لتقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات: (الصدق والثبات):

تم تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة بلغ حجمها (15) أستاذ وأستاذة) بهدف التأكد من صدق وثبات الاستبيان وفيما يلي صدق وثبات الاستبيان:

- صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس عن حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان:

جدول رقم (03) يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لاستبيان لتقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات وأبعاده الفرعية.

أبعاد الاستبيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التخطيط	0,815**	0,01
التعليم	0,724**	0,01
رصد النتائج	0,867**	0,01
توزيع النتائج على المعنيين	0,777**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد استبيان واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، حيث بلغت جميعها على التوالي: (0,81-0,72-0,86-0,77)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات.

- الثبات:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا الاستبيان فتحصلنا على النتيجة التالية:

جدول رقم (04): يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات

الدرجة الكلية للمقياس	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات	0,660	31

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لاستبيان واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات ككل بلغت (0,66) وهو معامل ثبات مرتفع وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الاستبيان، وهذا يعني أن استبيان واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

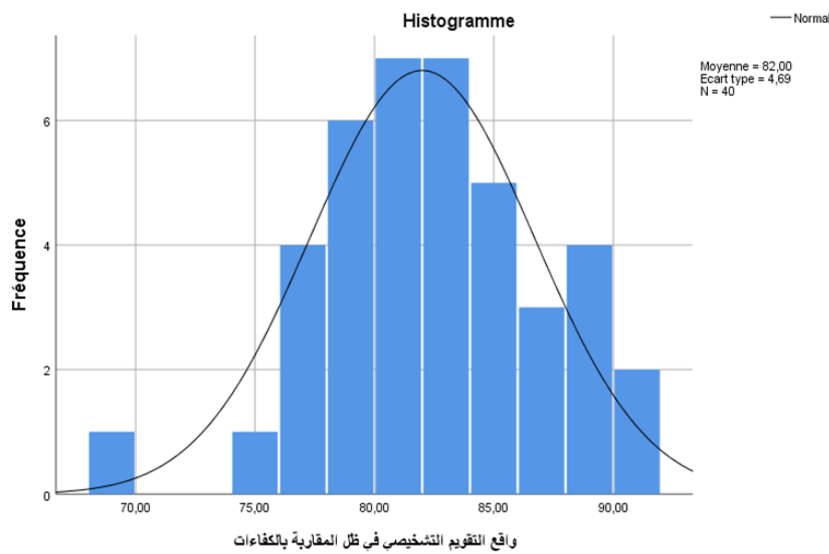
الدراسة الأساسية:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية والمتمثلة في المتغيرات التالية (متغير واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (05) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

القرار	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov ^a			المتغيرات
	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الإحصاءات	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الإحصاءات	
غير دال	0,801	40	0,983	0,200*	40	0,066	واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار كولموغوروف سميرونوف، واختبار شابيرو أن كل القيم بالنسبة للمتغير محل الدراسة وهو متغير واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات، جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يدل على أن بيانات المتغير تتوزع توزيعاً طبيعياً، وبما أن بيانات المتغير تتوزع توزيعاً طبيعياً فإن كل الأساليب الإحصائية التي سوف تستخدم للتحقق من فرضيات الدراسة الحالية هي أساليب إحصائية بارامترية. كما هو موضح في الشكلين التاليين:



الشكل رقم (01): التوزيع الطبيعي لمتغير متغير واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات

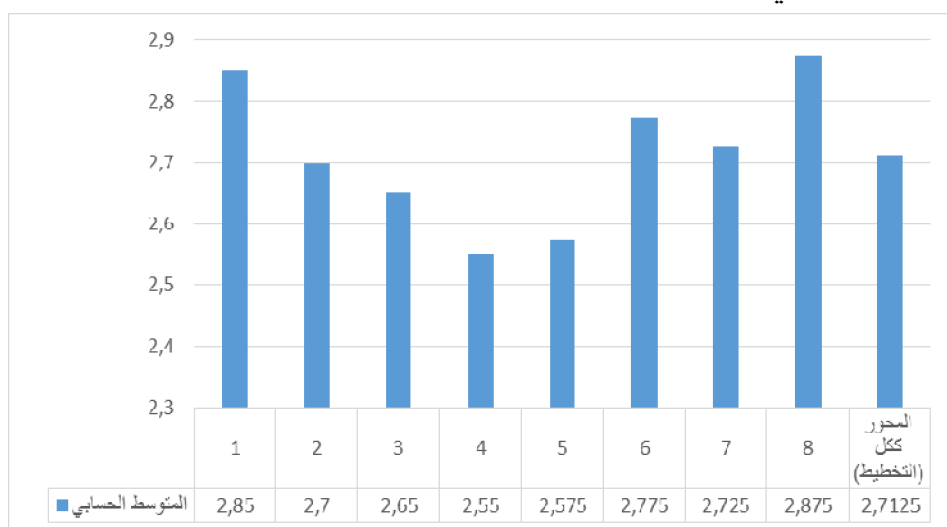
- عرض نتائج الاستبيان:

أ- عرض نتائج المحور الأول (التخطيط):

تمت معالجة إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول من الاستبيان (التخطيط) فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح ترتيب عبارات المحور الأول عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية				
الرقم	عبارات المحور الأول (التخطيط)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
01	أقوم بتحديد الأهداف التعليمية للوحدة الدراسية	40	2,8500	0,36162
02	أحدد نواتج التعلم التي يجب تقويمها	40	2,7000	0,46410
03	أحدد المتطلبات السابقة للتعلم	40	2,6500	0,53349
04	أضع طريقة لرصد نواتج التقويم	40	2,5500	0,55238
05	أقسم الأهداف التعليمية إلى أهداف جزئية	40	2,5750	0,54948
06	أقوم بتحديد نواتج التعلم التي يتوقع تحقيقها عند الانتهاء من عملية التعلم	40	2,7750	0,42290
07	أضع معايير مناسبة للتلاميذ في أدائهم لعناصر مهمات التعلم	40	2,7250	0,50574
08	أحدد أنشطة التقويم التشخيصي المناسبة لقياس تحصيل التلميذ	40	2,8750	0,33493
	المحور ككل (التخطيط)	40	2,7125	0,21409

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من إجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الأول (التخطيط) نلاحظ أن كل العبارات تنتمي إلى المجال المرتفع (2.34 - 3) وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الأول والذي بلغ (2,71) والذي ينتمي إلى المجال المرتفع أيضا (2.34-3) ومنه يمكن القول أن مستوى تقييم التخطيط في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (02) يوضح ترتيب عبارات المحور الأول حسب متوسطاتها الحسابية

1-1 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى لهاته الدراسة على: "مستوى تقييم التخطيط في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع.. وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة وهذا لتحديد طبيعة الاتجاهات، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح مستوى التخطيط من وجهة أفراد العينة

المحور الاول ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط	40	2	2,7125	0,21409	0,71250	39	21,049	0.00	دال

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور التخطيط ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في المحور الأول بلغ (2,7125) درجة وبانحراف معياري قدره (0,21409) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (2) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (0,71250) درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب الا أن قيمة الفرق جاءت غير دالة إحصائياً، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت (21,049) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)]. كما أن المتوسط المحسوب ينتمي الى المجال [3-2.34] أي المجال المرتفع كما أن هذه النتيجة جاءت دالة احصائياً ونسبة التأكد من هذه النتيجة 99 % مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1 %

وبناء عليه فإن مستوى تقييم التخطيط في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع.

النتيجة: وعليه نستنتج أن مستوى تقييم التخطيط في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع..

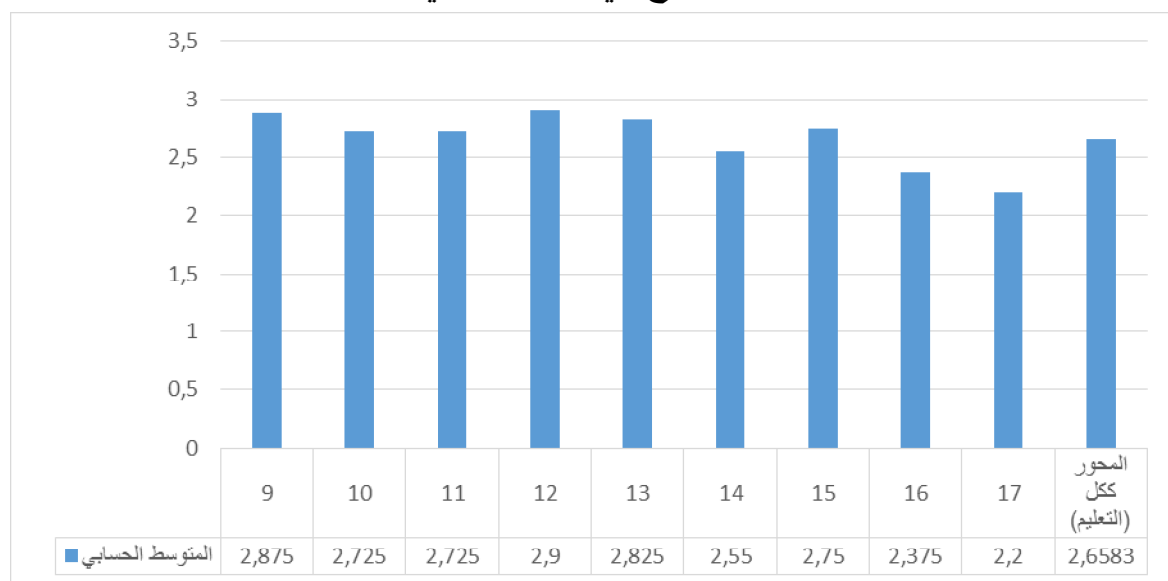
ب - عرض نتائج المحور الثاني (التعليم):

تمت معالجة إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني من الاستبيان (التعليم) فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح ترتيب عبارات المحور الثاني عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية				
الرقم	عبارات المحور الثاني (التعليم)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
9	ألاحظ أداء التلاميذ أثناء قيامهم بالأنشطة التعليمية التي تم إعدادها	40	2,8750	0,33493
10	أرصد الأخطاء التي يقع بها كل تلميذ من تلاميذ الصف	40	2,7250	0,45220
11	أقدم مساعدة خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات معينة	40	2,7250	0,45220
12	أقدم بعض التوضيحات للتلاميذ عند قيامهم ببعض الأنشطة التعليمية	40	2,9000	0,30382
13	أركز على تقديم الأنشطة التي تبقى التلاميذ متفاعلين	40	2,8250	0,44650
14	أقدم نشاطات تقييمية لجميع التلاميذ سواء لديهم معارف سابقة أم لا	40	2,5500	0,50383
15	ألاحظ أداء التلاميذ أثناء قيامهم بالأعمال الصفية	40	2,7500	0,54302
16	أقدم أنشطة إثرائية فيها نوع من التحدي للمتعلمين	40	2,3750	0,54006
17	أقدم أنشطة عقلية عليا للتلاميذ مرتفعي التحصيل	40	2,2000	0,68687
0,17503	المحور ككل (التعليم)	40	2,6583	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني (التعليم) نلاحظ أن كل العبارات تنتمي إلى المجال المرتفع (2.34 - 3) وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثاني والذي بلغ (2,65) والذي ينتمي إلى المجال المرتفع أيضا (2.34 - 3) ومنه يمكن القول أن مستوى تقييم التعليم في ظل المقاربة

بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع. حسب تقييم أفراد عينة الدراسة ، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (03) يوضح ترتيب عبارات المحور التي حسب متوسطاتها الحسابية

2-1 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثابتة لهاته الدراسة على: "مستوى تقييم التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع (جيد). وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة وهذا لتحديد طبيعة الاتجاهات، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 09 يوضح مستوى التعليم من وجهة أفراد العينة

المحور الثاني ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
التعليم	40	2	2,6583	0,17503	0,71250	39	23,789	0,000	دال

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور التعليم ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في المحور الثاني بلغ (2,6583) درجة وبانحراف معياري قدره (0,17503) درجة،

وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (2) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (0,71250) درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب كما أن قيمة الفرق جاءت دالة إحصائية، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت (23,789) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)]. كما أن المتوسط المحسوب ينتمي الى المجال [3-2.34] أي المجال المرتفع كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائية ونسبة التأكد من هذه النتيجة 99 % مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1 %

وبناء عليه فإن مستوى تقييم التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع (جيد).

النتيجة: وعليه نستنتج أن مستوى التعليم مستوى تقييم التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع..

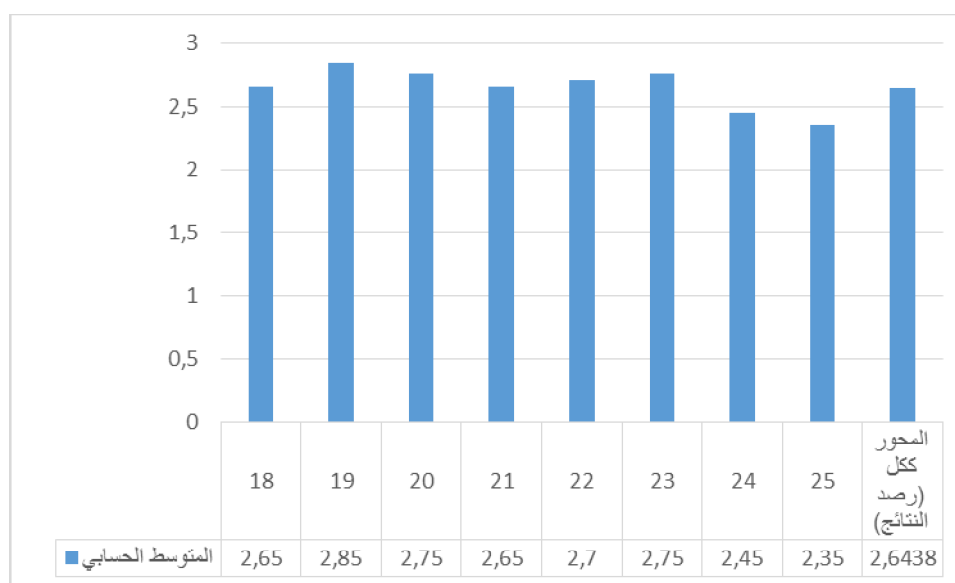
ج- عرض نتائج المحور الثالث (رصد النتائج):

تمت معالجة إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث من الاستبيان (رصد النتائج) فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح ترتيب عبارات المحور الثالث عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية				
الرقم	عبارات المحور الأول (رصد النتائج)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
18	أرصد الأخطاء التي وقع بها التلاميذ	40	2,6500	0,48305
19	أرصد الإنجازات التي قام بها التلاميذ	40	2,8500	0,36162
20	أتابع التحسن في التحصيل الذي حققه التلاميذ	40	2,7500	0,54302
21	أضع قرارات واعية تتعلق بتعليم التلاميذ	40	2,6500	0,48305
22	أعمل على تقييم الأسلوب المستخدم في عملية التعليم والتعلم	40	2,7000	0,51640

23	أقوم بإجراء الامتحانات لمعرفة مستوى ذكاء التلاميذ	40	2,7500	0,43853
24	أعتمد على استخدام التقويم الذاتي من أجل مساعدة التلاميذ	40	2,4500	0,55238
25	أتوقع أخطاء وتصورات المتعلمين	40	2,3500	0,48305
المحور ككل (رصد النتائج)				
		40	2,6438	0,18026

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الثالث (رصد النتائج) نلاحظ أن كل العبارات تنتمي إلى المجال المرتفع (2.34-3) وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثالث والذي بلغ (2,64) والذي ينتمي إلى المجال المتوسط أيضا (2.34-3) ومنه يمكن القول إن مستوى تقييم رصد النتائج في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (04) يوضح ترتيب عبارات المحور الثاني حسب متوسطاتها الحسابية

3-1 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة لهاته الدراسة على: "مستوى تقييم رصد النتائج في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع.

وللتحقق من صحة هاتاه الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة وهذا لتحديد طبيعة الاتجاهات، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 11 يوضح مستوى رصد النتائج من وجهة أفراد العينة

المحور الثالث كل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
رصد النتائج)	2	2,6438	0,18026	0,64375	39	22,587			دال

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور (رصد النتائج) ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في المحور الثالث بلغ (2,6438) درجة وبانحراف معياري قدره (0,18026) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (2) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (0,64375) درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب الا أن قيمة الفرق جاءت غير دالة إحصائيا، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت (22,587) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)]. كما أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال [3-2.34] المجال المرتفع كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائيا ونسبة التأكد من هذه النتيجة 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%

وبناء عليه فإن تقييم رصد النتائج في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع.

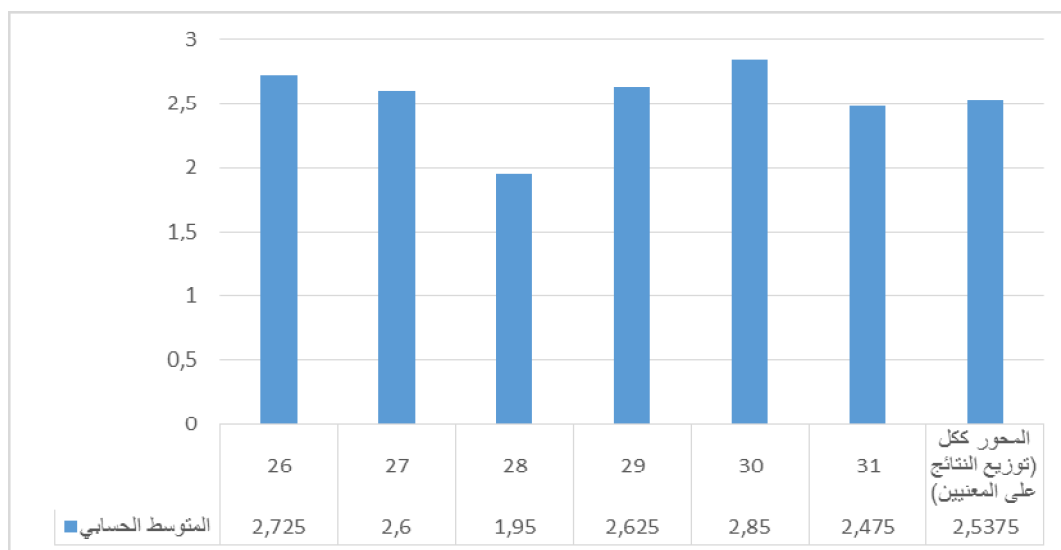
النتيجة: وعليه نستنتج أن مستوى تقييم رصد النتائج في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع.

د - عرض نتائج المحور الرابع (توزيع النتائج على المعنيين):

تمت معالجة إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الرابع من الاستبيان (توزيع النتائج على المعنيين) فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح ترتيب عبارات المحور الرابع عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية				
الرقم	عبارات المحور الرابع (توزيع النتائج على المعنيين)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
26	أعرف التلاميذ على مواطن قوتهم ومواطن ضعفهم	40	2,7250	0,45220
27	أساعد التلاميذ على إدراك صعوبات التعلم التي يواجهونها	40	2,6000	0,63246
28	أعلم الأولياء على نتائج أبنائهم	40	1,9500	0,71432
29	أساعد التلاميذ على تحديد حاجاتهم التعليمية	40	2,6250	0,54006
30	محاولة خلق دافعية لدى التلاميذ للتغلب على مواطن ضعفهم	40	2,8500	0,36162
31	أقوم بتصنيف التلاميذ حسب نتائجهم	40	2,4750	0,75064
	المحور ككل (توزيع النتائج على المعنيين)	40	2,5375	0,21179

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من إجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الرابع (توزيع النتائج على المعنيين) نلاحظ أن كل العبارات تنتمي إلى المجال المرتفع (2.34-3) ما عدى العبارة رقم (28) جاءت تنتمي إلى المجال المتوسط (1.67-2.33) وبالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الرابع والذي بلغ (2,53) والذي ينتمي إلى المجال المرتفع أيضا (2.34-3) ومنه يمكن القول أن مستوى تقييم توزيع النتائج على المعنيين في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع. حسب تقييم أفراد عينة الدراسة، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (05) يوضح ترتيب عبارات المحور الرابع حسب متوسطاتها الحسابية.

1-4 عرض وتفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة لهاته الدراسة على: "مستوى تقييم توزيع النتائج على المعنيين في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع. وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة وهذا لتحديد طبيعة الاتجاهات، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 13 يوضح مستوى توزيع النتائج على المعنيين من وجهة أفراد العينة

المحور الاول	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
توزيع النتائج على المعنيين	40	2	2,5375	0,21179	0,53750	39	16,051	0.00	دال

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور توزيع النتائج على المعنيين ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في المحور الرابع بلغ (2,5375) درجة وبانحراف معياري قدره (0,21179) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق

(المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (2) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (0,53750) درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب كما أن قيمة الفرق جاءت دالة إحصائياً، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت (16,051) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)]. كما أن المتوسط المحسوب ينتمي الى المجال [3-2.33] أي المجال المرتفع وبناء عليه فإن مستوى تقييم توزيع النتائج على المعنيين في ظل المقاربة بالكفاءات مرتفع. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائياً ونسبة التأكد من هذه النتيجة 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%

النتيجة: وعليه نستنتج أن مستوى توزيع النتائج على المعنيين مرتفع. وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية الرابعة وبدرجة عالية.

- الفرضية العامة:

- عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة لهاته الدراسة على: "مستوى تقييم التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع.. وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة وهذا لتحديد طبيعة الاتجاهات، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 14 يوضح مستوى التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط من وجهة أفراد العينة

القرار	مستوى الدلالة	t	درجة الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	حجم العينة	الاستبيان ككل
دال	0.00	26,968	39	0,64516	0,15130	2,6452	2	40	التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستبيان التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في الاستبيان بلغ (2,6452) درجة وبانحراف معياري قدره (0,15130) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (2) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (0,64516) درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب ، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت (26,968) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)]. كما أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال [3-2.34] أي المجال المرتفع وبناء عليه فإن مستوى التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع. كما أن هذه النتيجة جاءت دالة إحصائية ونسبة التأكد من هذه النتيجة 99 % مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1 %

النتيجة: وعليه نستنتج أن مستوى التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع. وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية العامة وبدرجة مرتفعة.

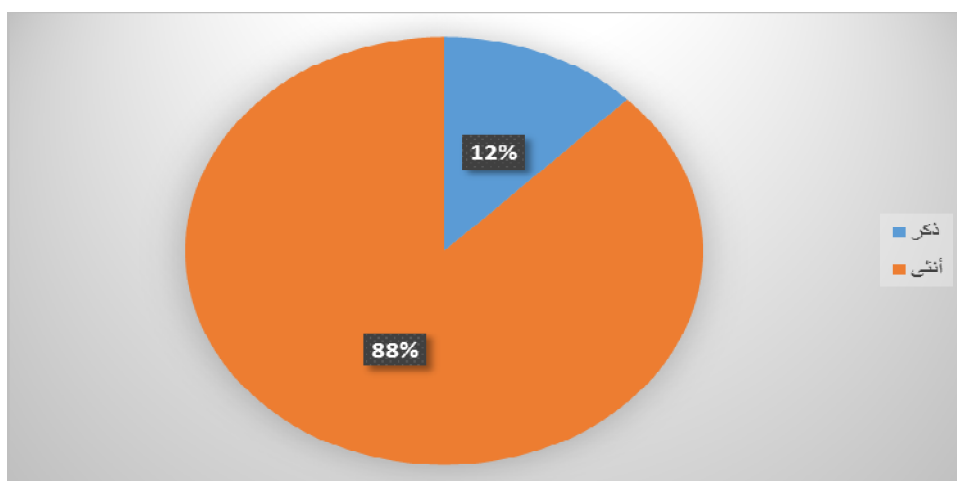
خصائص عينة الدراسة الأساسية:

الجنس:

الجدول رقم (15) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	5	12,5%
أنثى	35	87,5%
المجموع	40	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (40) فرداً، نلاحظ أن حجم الذكور (5) بنسبة 12,5%، أما الإناث فقد بلغ عددهن (35) أنثى بنسبة قدرت بـ 87,5% كما هو موضح من خلال الشكل التالي:

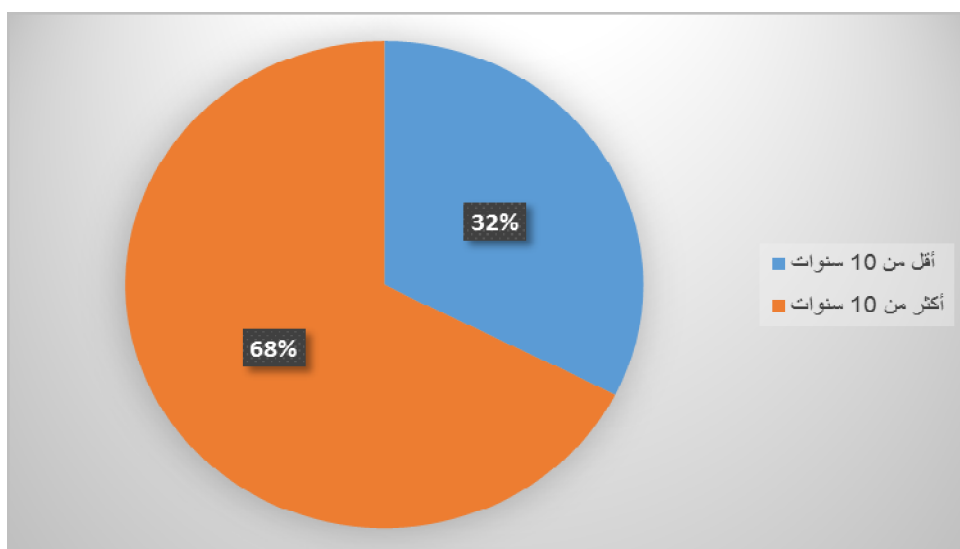


الشكل رقم (06) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس الخبرة:

الجدول رقم (16) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	13	32,5%
أكثر من 10 سنوات	27	67,5%
المجموع	40	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (40) فرداً، نلاحظ أن (12) فرد لديهم خبرة (أقل من 10 سنوات) بنسبة بلغت 32.5 %، أما من تبلغ خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) فقد بلغ عددهم (27) فرد بنسبة قدرت بـ 67.5 %، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



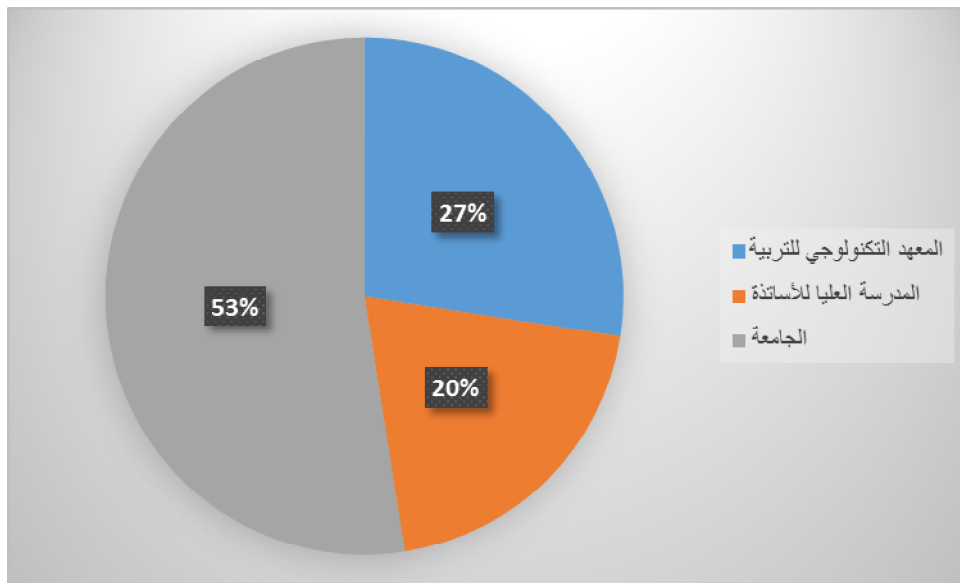
الشكل رقم (07) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة نوع

التكوين

الجدول رقم (17) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع التكوين

نوع التكوين	التكرارات	النسبة المئوية
المعهد التكنولوجي للتربية	11	27,5%
المدرسة العليا للأساتذة	8	20,0%
الجامعة	21	52,5%
المجموع	40	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (40) فرداً، نلاحظ أن (11) فرد تكونوا (بالمعهد التكنولوجي) بنسبة بلغت 27.5 %، أما من تكونوا بـ(المدرسة العليا للأساتذة) فقد بلغ عددهم (8) فرد بنسبة قدرت بـ 20 %، أما من تكونوا بـ(الجامعة) فقد بلغ عددهم (21) فرد بنسبة قدرت بـ 52.5 % وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (08) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع التكوين

خاتمة

إن الإصلاحات التربوية الجارية في الجزائر تسعى إلى تحديث مقاصد وغايات التعليم لجعلها أكثر انسجاما وفعالية، حيث تبنت مقارنة التدريس بالكفاءات كمنهج للتعليم وكاختيار تربوي بيداغوجي استراتيجي، متمركز حول التدريس بالوضعيات والمشكلات واعتماد أساليب تقويم جديدة تسعى إلى تشخيص قدرات المتعلمين التحصيلية ودرجة تملكهم للمكتسبات القبلية.

وللتأكد من افتراضنا ودعم الجانب النظري الذي انطلقنا منه قمنا بمقابلة مع الأساتذة وتصميم استبيان لغرض جمع معلومات تخدم بحثنا، وبعد جمع البيانات المتحصل عليها باستعمال تقنيات إحصائية مناسبة توصلنا إلى ما يلي:

- مستوى تقييم التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مرتفع.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط يعزى إلى عامل الخبرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط تعزى إلى متغير التكوين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط تعزى إلى متغير الجنس.

وعليه فإن أفراد مجتمع الدراسة الذين يمثلون أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط لمدينة برهوم وولاية المسيلة يستخدمون التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات كما أظهرت الدراسة التأثير للعاملين الخبرة والتكوين والجنس في استخدام هذا الأسلوب.

كما تعد هذه الدراسة بابا مفتوحا في ميدان علم النفس للاستمرار والتعمق أكثر في هذا الموضوع من خلال الدراسات وقياس متغيرات أخرى مع تخصيص الوقت لذلك للحصول على نتائج دقيقة وموضوعية

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المراجع

1. أبو بكر بن بوزيد (2009)، إصلاحات التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصة للنشر والتوزيع، ب ط.
2. أحمد عياد (2006)، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، ب ط.
3. أحمد فلاح العلوان (2008)، علم النفس التربوي، تطوير المتعلمين، دار حامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
4. إسماعيل محمد الفقي (2005)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار غريب للنشر والتوزيع، ب ط، عمان.
5. أنور عقل (2001)، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
6. أوحيدة علي (2007)، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، ب ط، الجزائر.
7. إيمان أبو غريبة (2008)، القياس والتقويم التربوي، دار البداية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
8. بحي 2004 تقييم الكفاءات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 57-محمد فا محمد محمود الحيلة وآخرون (2005)، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان.
9. بركات حسن حمزة، (2008)، علم النفس المدرسي، الدار الدولية للإستثمارات الثقافية، الطبعة الأولى، القاهرة.
10. الجميل محمد عبد السميع شعلة (2000)، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

11. جيلالي جلاطو (2007)، الإحصاء مع تمارين ومسائل محلولة، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة السابعة، الجزائر.
12. حاجي فريد (2005)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، ب ط، الجزائر.
13. حامد عبد السلام زهران (2005)، علم النفس النمو الطفولة المراهقة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة السادسة، القاهرة.
14. حسن أحمد الشافعي، محمد حسين عابدين، سوزان أحمد على مرسي، (2009)، مبادئ البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الإسكندرية.
15. خالد البصيص 2004، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر.
16. خير الدين هني (2005)، مقارنة التدريس بالكفاءات، عين، الطبعة الأولى، الجزائر.
17. رابح مسعودي (2003)، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية في مرحلتي التعليم المتوسط، ردمك، الطبعة الأولى.
18. راشد حامد الدوسري (2004)، القياس والتقويم التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
19. رافدة الحريري (2008)، التقويم التربوي، دار المناهج.
20. ربيع هادي مشعان (2008)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار زهران للنشر والتوزيع، ب ط، الأرين.
21. رزق أبو أصفر، إبراهيم الرواشدة، أحمد الغرابية، رابح البرغوتي، أحمد التوابة، عبد الحكيم مهيدات، يوسف العمري، (2000)، مرشد المعلم في التقويم التشخيصي.

22. رشراش أنيس عبد الخالق (2007)، طرائق النشاط في التعليم والتقويم، فصل خاص عن التقويم في لبنان، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، لبنان.
23. رشيدة أيت عبد السلام، (2006)، دليل الأستاذ اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
24. زكريا محمد الظاهر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
25. سالم عيسى بدر (2002)، مبادئ الإحصاء الوصفي والإستدلالي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، الطبعة الأولى، تيزي وزو.
26. سامي محمد ملحم (2005)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، الأردن.
27. سبع محمد أبو لبدة (2008)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، دار الفكر اشرون وموزعون، الطبعة الأولى، عمان.
28. سعيد حسن العزة (2007)، الإرشاد النفسي وأساليبه وفنياته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
29. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2006)، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
30. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2008)، كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية في التخطيط والتقويم، المعلم والإيمان للنشر والتوزيع، ب ط، رام الله.
31. صالح محمد علي أبو جادو (2005)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، الأردن.
32. صلاح الدين محمود علام (2002)، القياس والتقويم التربوي النفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر للنشر والتوزيع، ب ط، مصر.

33. طه حمود (2004)، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في العلوم التربوية، من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظرية والتطبيق، الجزائر.
34. عبد الحميد علي ومنى إبراهيم (2009)، الإتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، مؤسسة طيبة للنشر، الطبعة الأولى، الأردن.
35. عبد الرحمان عدس، يوسف قطامي (2008)، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق الأساس، دار الفكر، الطبعة الرابعة، الأردن.
36. عبد العزيز عمير (2005)، مقارنة التدريس بالكفاءات، منشورات تالة، الأبيار، ب ط، الجزائر.
37. عبد الكريم غريب (2004)، بيداغوجيا الكفاءات، منشورات عالم التربية، ب ط.
38. عبد الكريم غريب (2011) بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التصنيف والتقييم، منشورات عالم التربية، الطبعة الثانية.
39. عبد الواحد الكبيسي (2007)، القياس والتقويم، تجديدات ومناقشات، دار جريري للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
40. عز الدين أبو التمن (2007)، موسوعة علم القياس والتقويم أسس ومبادئ القياس والتقويم، الجزء الأول، دار الكتاب الجديد، ب ط.
41. عمار بوحوش (2007)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الرابعة، الجزائر.
42. فاروق عبده فله، أحمد عبد الفتاح زكي (2004)، معجم مصطلحات التربية لفضا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ب ط.
43. فاطمة الزهراء أغلال، (2004)، دراسة حول الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث، العدد 4، جامعة تيزي وزو والجزائر.
44. فدوى حسين الريان (1990)، التدريس أهدافه، أساليبه، أسسه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، عمان.

45. فراس إبراهيم (2008)، طرق التدريس ووسائله وتقنياته، وسائل التعلم والتعليم، دار أسامة للنشر والتوزيع، ب ط، عمان.
46. فراس إبراهيم السليتي (2008)، إستراتيجيات التعليم والتعلم النظرية، عالم الكتب الحديث في النشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
47. قاسم علي الصراف (2002)، القياس والتقويم التربوي في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، ب ط، القاهرة، مصر.
48. كريمان بدير (2008)، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
49. كزافي روجرس (2006)، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مكتبة اليونسكو للمغرب العربي، ب ط، الرباط.
50. لحسن توبي (2006)، بيداغوجيا الكفاءات والأهداف الإندماجية، مكتبة المدارس، الطبعة الأولى، الدار البيضاء.
51. لخضر زروق (2003)، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة للنشر، ب ط.
52. لكل لخضر، (2009)، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية، ع11، الجزائر.
53. مجدي عزيز إبراهيم (1989)، رؤية مستقبلية في تحديث التعليم، مكتبة الانجلو مصرية، ب ط، مصر.
54. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، المجلد 33، (3)، (2009).
55. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، س 18، ع 21، (2004).
56. محمد أبو هاشم (2004)، سيكولوجية المهارات، زهراء الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

57. محمد الطاهر وعلي (2006)، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة للنشر والتوزيع، ب ط، محمد الطاهر وعلي (2013)، الوضعية الإدماجية التقويم في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
58. محمد الطاهر وعلي (2013)، الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة.
59. محمد الطاهر وعلي (2013)، بيداغوجية الكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
60. محمد بن يحي زكريا، مسعود بن عباد (2006)، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والكفاءات (المشاريع وحل المشكلات)، ب ط.
61. محمد بن يحي زكريا، مسعود بن عباد، (2003—2004)، المفاهيم الأساسية المرتبطة بالكفاءات، ب ط.
62. محمد بوعلاق (2005)، مقاربة التدريس بالكفاءات، منشورات الأبيار، ب ط، الجزائر.
63. محمد بوعلاق (2009)، الموجه في الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم النسبية والتربوية والاجتماعية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ب ط.
64. محمود عبد الحليم منسي (2007)، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، ب ط، الأردن.
65. مروان أبو حويج وآخرون (2002)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
66. مريم سليم (2004)، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
67. مصطفى نمر دعمس (2008)، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

68. ميلود زيان (1998)، أسس وتقنيات التقييم التربوي، منشورات تالة، ب ط، الجزائر.
69. نبيل المغربي (2009)، رسالة دكتوراه، أثر توظيف إستراتيجية التدريس باستخدام التقويم التشخيصي على التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات في الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس أساسي، جامعة القدس المفتوحة، منطقة دورا التعليمية، فلسطين.
70. نصيرة بن نابي (2009-2010)، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، وإقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات، جامعة بوزريعة.
71. نورة بوعيشة (2008)، رسالة ماجستير في علم التدريس، الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
72. الوثائق الوزارية: 69- أبو بكر بن بوزيد، (2008)، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية، الأنظمة التربوية .
73. وجيه الفرّح (2007)، أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي، ألوراق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
74. وزارة التربية الوطنية، ديلمي بلقاسم وعناني بلعيد، (2005)، دليل كتاب مادة علوم الطبيعة والحياة، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني.
75. وزارة التربية الوطنية، مفتشية التربية والتعليم الأساسي، (2010) المقاربة بالكفاءات.
76. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط (اللغة العربية) (2003)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.
77. وسيلة حرقاس (2004)، رسالة ماجستير، مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش، جامعة.

78. وسيلة حرقاس 2009-2010 رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، جامعة منتوري، قسنطينة.

الملاحق

ملحق رقم (01) الاستطلاعية الأساسية

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,660	31

Corrélations						
		التخطيط	التعليم	رصد النتائج	توزيع النتائج على المعنيين	واقع التقييم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات
التخطيط	Corrélation de Pearson	1	0,482	,716**	0,435	,815**
	Sig. (bilatérale)		0,069	0,003	0,105	0,000
	N	15	15	15	15	15
التعليم	Corrélation de Pearson	0,482	1	0,443	0,374	,724**
	Sig. (bilatérale)	0,069		0,098	0,169	0,002
	N	15	15	15	15	15
رصد النتائج	Corrélation de Pearson	,716**	0,443	1	,620*	,867**
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,098		0,014	0,000
	N	15	15	15	15	15
توزيع النتائج على المعنيين	Corrélation de Pearson	0,435	0,374	,620*	1	,777**
	Sig. (bilatérale)	0,105	0,169	0,014		0,001
	N	15	15	15	15	15
واقع التقييم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات	Corrélation de Pearson	,815**	,724**	,867**	,777**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,002	0,000	0,001	
	N	15	15	15	15	15
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).						
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).						

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات	0,066	40	,200*	0,983	40	0,801
*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.						
a. Correction de signification de Lilliefors						

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التخطيط	40	2,7125	0,21409	0,03385
التعليم	40	2,6583	0,17503	0,02767
رصد النتائج	40	2,6438	0,18026	0,02850
توزيع النتائج على المعنيين	40	2,5375	0,21179	0,03349
واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات	40	2,6452	0,15130	0,02392

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 2					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
التخطيط	21,049	39	0,000	0,71250	0,6440	0,7810
التعليم	23,789	39	0,000	0,65833	0,6024	0,7143
رصد النتائج	22,587	39	0,000	0,64375	0,5861	0,7014
توزيع النتائج على المعنيين	16,051	39	0,000	0,53750	0,4698	0,6052
واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات	26,968	39	0,000	0,64516	0,5968	0,6936

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
س1	40	2,8500	0,36162	0,05718
س2	40	2,7000	0,46410	0,07338
س3	40	2,6500	0,53349	0,08435
س4	40	2,5500	0,55238	0,08734
س5	40	2,5750	0,54948	0,08688
س6	40	2,7750	0,42290	0,06687
س7	40	2,7250	0,50574	0,07996
س8	40	2,8750	0,33493	0,05296
التخطيط	40	2,7125	0,21409	0,03385
س9	40	2,8750	0,33493	0,05296
س10	40	2,7250	0,45220	0,07150
س11	40	2,7250	0,45220	0,07150
س12	40	2,9000	0,30382	0,04804
س13	40	2,8250	0,44650	0,07060
س14	40	2,5500	0,50383	0,07966
س15	40	2,7500	0,54302	0,08586
س16	40	2,3750	0,54006	0,08539
س17	40	2,2000	0,68687	0,10860
التعليم	40	2,6583	0,17503	0,02767
س18	40	2,6500	0,48305	0,07638
س19	40	2,8500	0,36162	0,05718
س20	40	2,7500	0,54302	0,08586
س21	40	2,6500	0,48305	0,07638
س22	40	2,7000	0,51640	0,08165
س23	40	2,7500	0,43853	0,06934
س24	40	2,4500	0,55238	0,08734
س25	40	2,3500	0,48305	0,07638
رصد النتائج	40	2,6438	0,18026	0,02850
س26	40	2,7250	0,45220	0,07150
س27	40	2,6000	0,63246	0,10000
س28	40	1,9500	0,71432	0,11294
س29	40	2,6250	0,54006	0,08539
س30	40	2,8500	0,36162	0,05718
س31	40	2,4750	0,75064	0,11869
توزيع النتائج على المعنيين	40	2,5375	0,21179	0,03349
واقع التقويم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات	40	2,6452	0,15130	0,02392

خصائص العينة الأساسية

الجنس					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نكر	5	12,5	12,5	12,5
	أنثى	35	87,5	87,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	
الخبرة					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل من 10 سنوات	13	32,5	32,5	32,5
	أكثر من 10 سنوات	27	67,5	67,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	
نوع التكوين					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	المعهد التكنولوجي للتربية	11	27,5	27,5	27,5
	المدرسة العليا للأساتذة	8	20,0	20,0	47,5
	الجامعة	21	52,5	52,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

ملحق رقم (02) تصريح شرفي بالنزاهة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

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

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): سحر يفسار

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالبة

الحامل (ة) بطاقة التعريف الوطنية رقم: 20 206 24 69

والصادرة بتاريخ: 2018 - 11 - 16

عن دائرة: مسرة

المسجل (ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

والكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنوانها:

مذكرة تخرج بعنوان: التقويم الشخصي في ظل ثقافة
بالقاعات من وجهة نظر أساتذة السنة الأولى من التعليم المتوسط

أصرت بشرفي أني ألزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

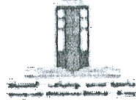
التاريخ:

إمضاء المعني

سحر يفسار



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: (الإنساني)

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

تصريح شرقي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): عبد الرحمن جيرة

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم:

الرجل (ة) ايمالة التعريف الوطنية رقم: 204184900

والصادرة بتاريخ: 2019-02-11

عن دائرة: سياس بيسكرة

المسجل (ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه).
عنوانها: مذكرة التخرج: المقدم الشخصي في ظل الحضارة بالكفاءات لدى أمساءة
السنة الرابعة شوية

أصرت بشرى أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة لي
إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2022-6-2

امضاء الممضي

الملحق رقم (03): ترخيص إجراء دراسة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

16 مارس 2022

مدير التربية

إلى

السيدات و السادة:

مديري المتوسطات

- بلدية برهوم -

(للتنفيذ)

مديرية التربية لولاية المسيلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التفتيش

الرقم : ك.ف.ف. 1.7/2022

demsila.sfi@gmail.com

الهاتف / الفاكس : 035/35/72/29

ترخيص بإجراء دراسة ميدانية

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية علوم الانسانية والاجتماعية " قسم علم النفس "

بتاريخ 2022/03/14

يرخص للطالبتين :

الرقم	اللقب والاسم	رقم التسجيل	التخصص
01	سارة سخري	191935072595	ارشاد وتوجيه
02	عاشور هجيرة	191935077198	ارشاد وتوجيه

بالدخول :

الى المؤسسات المذكورة أعلاه ابتداء من : 2022/03/27 الى غاية 2022/04/30 لإجراء (دراسة ميدانية)

باستثناء فترة الفروض والاختبارات وأيام العطل

مع احترام الشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التبرص في خدمة الجانب العلمي لا غير .
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الاول للمؤسسة المستقبلية خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .
- ✓ احترام اجراءات البرتوكول لصحي.
- ✓ المطلوب من مسئول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية والتكوين والتفتيش

سالم المهيدي



ملحق رقم (04) استبيان التقييم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات

جامعة محمد بوضياف - المسيلة -

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص: توجيه وإرشاد

استبيان حول :

التقييم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط
في إطار الاعداد لمذكرة ليسانس اختصاص توجيه وإرشاد بعنوان " التقييم التشخيصي في
ظل المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط " نضع نموذجاً بين أيديكم
الأساتذة الكرام استبياناً تناولنا فيه مكونات التقييم التشخيصي في ظل المقاربة بالكفاءات والذي
يحتوي على عبارات ذات علاقة بميدان عملكم فنرجوا منكم اثناء هذه الدراسة بإجاباتكم
الموضوعية على أسئلة الاستبيان الموالي بوضع إشارة (X) في الخانة المعبرة عن رأيكم ونعلمكم
أن معلومات هذا الاستبيان تستخدم لغرض البحث العلمي لا غير وشكراً على تعاونكم معنا
الجنس:

01- ذكر ☐ أنثى ☐

02- الخبرة المهنية في ميدان التعليم:

☐ أقل من 10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

03- نوع التكوين:

☐ المعهد التكنولوجي للتربية

☐ المدرسة العليا للأساتذة

☐ الجامعة

رقم العبارة	بنود الاستبيان	يقيس	لا يقيس	يعدل
1- التخطيط				
01	أقوم بتحديد الأهداف التعليمية للوحدة الدراسية			
02	أحدد نواتج التعلم التي يجب تفويتها			
03	أحدد المتطلبات السابقة للتعلم			
04	أضع طريقة لرصد نواتج التقويم مسبقاً			
05	أقسم الأهداف التعليمية إلى أهداف جزئية			
06	أقوم بتحديد نواتج التعلم التي يتوقع تحقيقها عند الانتهاء من عملية التعليم			
07	أضع معايير مناسبة لتوهم أداء التلاميذ في المهمات التعليمية			
08	أحدد أنشطة التقويم التشخيصي المناسبة لكشف تحصيل التلميذ			
2- التعليم				
01	ألاحظ أداء التلاميذ أثناء قيامهم بالأنشطة التعليمية التي تم إعدادها			
02	أرصد الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ			
03	أقدم مساعدة خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعليمية			
04	أقدم التوضيحات اللازمة للتلاميذ عند إنجاز الأنشطة التعليمية			
05	أركز على تقديم الأنشطة التي تبقى التلاميذ متفاعلين			
06	أقدم تغذية راجعة لجميع التلاميذ سواء لديهم معارف سابقة أم لا			
07	ألاحظ أداء التلاميذ أثناء قيامهم بالأعمال الصفية			
08	أقدم أنشطة إثرائية فيها نوع من التحدي للمتعلمين			
09	أقدم أنشطة تقيس القدرات العقلية العليا للتلاميذ مرتفعي التحصيل			
3- رصد النتائج				
01	أرصد الأخطاء التي وقع بها المتعلمين			
02	أقيم إنجازات التلاميذ بدقة			
03	أتابع التحسن في التحصيل الذي حققه التلاميذ			
04	أضع قرارات واعية تتعلق بتعليم التلاميذ			
05	أعمل على تقييم الأسلوب المستخدم في عملية التعليم والتعلم			

06	أقوم بإجراء الامتحانات لمعرفة مستوى ذكاء التلاميذ		
07	أعتمد على استخدام التقويم الذاتي من أجل مساعدة التلاميذ		
08	أتوقع أخطاء المتعلمين حول نتائجهم		
4- توزيع النتائج على المعنيين			
01	أعرف التلاميذ على مواطن قوتهم ومواطن ضعفهم		
02	أساعد التلاميذ على إدراك مشكلات التعلم التي يواجهونها		
03	أعلم الأولياء لنتائج أبنائهم باستمرار		
04	أساعد التلاميذ على تحديد حاجاتهم التعليمية		
05	أحاول أن أعزز دافعية لدى التلاميذ للتغلب على مواطن ضعفهم		
06	أقوم بتصنيف التلاميذ حسب نتائجهم		



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

