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

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
الرقم التسلسلي:...../2015

# واقع تقويم الأساتذة لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات في المرحلة المتوسطة

## دراسة ميدانية - بمتوسطات مدينة عين الحجل- ولاية المسيلة

**مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس**

**تخصص: إرشاد وتوجيه**

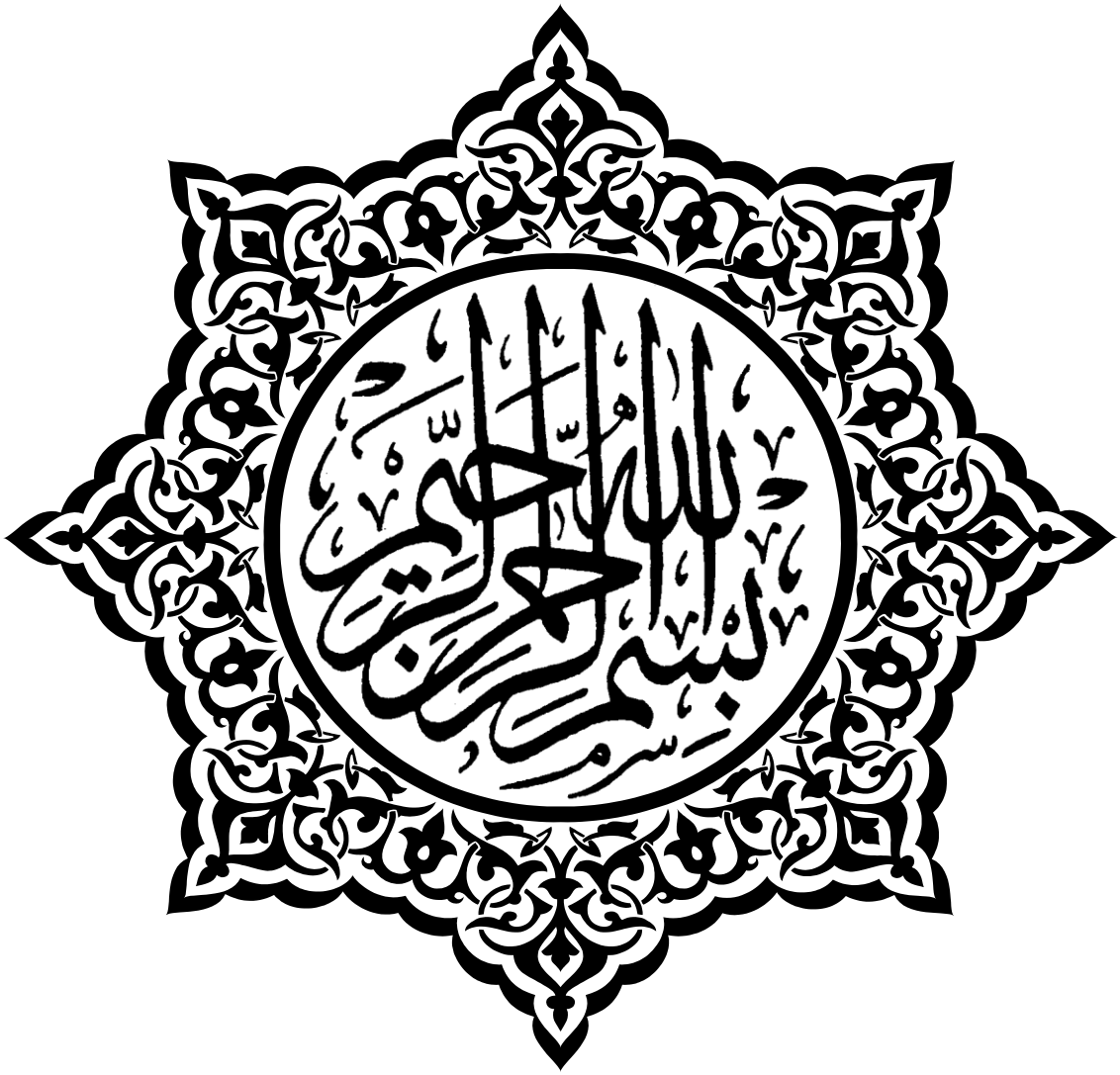
**إعداد الطالبة:**

- شريفي زهية

**تحت إشراف الأستاذ:**

- قرساس حسين

**2015-2014**


بسم الله الرحمن الرحيم

# شكر وتقدير

أول شكري هو لله رب العالمين الذي رزقني العقل وحسن التوكل عليه سبحانه وتعالى ، وان وفقني لانجاز هذا العمل وإتمامه ، فله الحمد والشكر أولا و آخرا فهو المعين في كل وقت وحين .

لابد لي وأنا أخطوا خطواتي الأخيرة في الحياة الجامعية من وقفة أعود إلى أعوام قضيتها في رحاب الجامعة مع أساتذتي الكرام الذين قدموا لي الكثير باذلين بذلك جهودا كبيرة في بناء جيل الغد لتبعث الأمة من جديد...

وقبل أن أمضي أقدم أسمى آيات الشكر والامتنان والتقدير والمحبة إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة...

إلى الذين مهدوا لي طريق العلم والمعرفة

إلى جميع أساتذتي الأفاضل

**"كن عالما .. فإن لم تستطع فكن متعلما ، فإن لم تستطع فأحب العلماء ،فإن لم تستطع فلا تبغضهم**

كما أنني أتوجه بشكري الخاص إلى من علمني التفاؤل والمضي إلى الأمام ، إلى الذي لم يبخل علي بنصائحه وتوجيهاته الأستاذ **"قرساس حسين"**

قول رسول الله صلى الله عليه وسلم:

**"إن الحوت في البحر ، والطير في السماء ، ليصلون على معلم الناس الخير"**

وكذلك أشكر كل من ساعدني على إتمام هذا البحث وقدم لي العون ومد لي يد المساعدة وزودوني بالمعلومات اللازمة لإتمام هذا البحث وأخص بالذكر الأستاذ

**"بوترعة إبراهيم" والأستاذ "مكفس عبد المالك"**

الذين كانوا عونا لي في بحثي هذا ونورا يضيء الظلمة التي كانت تقف أحيانا في طريقي، إلى من زرعوا التفاؤل في دربي وقدموا لي المساعدة والتسهيلات والأفكار والمعلومات، ربما دون أن يشعروا بدورهم بذلك فلهم مني كل الشكر، وأخص منهم: زملائي في قسم علم النفس تخصص علوم التربية (توجيه وإرشاد تربوي)

وأشكر كل من ساهم في تقديم يد العون من قريب أو بعيد.

# مقدمة

## مقدمة

يعتبر العالم الذي نعيش فيه اليوم عالما متطورا باستمرار وذلك في جميع الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومع ضرورة التغيير على مختلف الأصعدة، ومن بينها النظام التربوي وذلك ليس من أجل مسايرة التحولات الحاصلة في العالم والتكيف معها وحسب، بل واستشراف المستقبل أيضا.

ومن هنا كان لزاما على المدرسة تطوير مناهجها وتحديث وسائلها للاهتمام بالفرد، وتنميته في مختلف الجوانب وفي شتى الميادين، حتى يتأقلم مع ما يحدث في المحيط الذي يعيش فيه ويضم استقراره المادي والنفسي، إذ لم يعد مفهوم التربية الحديثة قاصرا على العملية التعليمية فقط والتي من أهم أهدافها نقل المعارف و تحديد أثارها أو أهميتها بالنسبة للمتعلمين، وفق ما كان معروفا من قبل، بل تعدى مفهوم التربية الحديثة في المدارس والمعاهد التربوية ودور المعلم في وقتنا المعاصر إلى إعداد الدارس للحياة.

ومما لا شك فيه أن المدرسة الجزائرية أيضا اهتمت بإعداد الأفراد لمسايرة التطور الحاصل و المساهمة في زيادته وذلك من خلال إدخال إصلاحات هامة شملت معظم عناصر العملية التربوية، كالأهداف وطرائق التدريس والمناهج، فخلال مختلف هذه الإصلاحات، لم يتم إدخال تغيرات على نظام التقويم التربوي الذي ظل مهملا ومهمشا في مضمونه وأهدافه وبقي يتعثر في أذيال التقويم التقليدي والبعيد كثير البعد عن الموضوعية والدقة بناءا على معيار هدفي واضح.

و لعل الجزائر أدركت أهمية تحسين نوعية التقويم، تحسين العملية التعليمية ويتجلى ذلك من خلال الأهمية المعطاة للتقويم التربوي، ضم آخر الإصلاحات التي شرعت في تطبيقها من الموسم الدراسي 2003-2004 والتي تم من خلالها تبني بيداغوجيا جديدة تتمثل في المقاربة بالكفاءات، حيث أصبح التقويم التربوي له مفهوم أخر من حيث المضمون، يعرف بتقويم الأداء، والذي أصبح لا يتجزأ من الفعل التربوي ومرافق له، ويركز أكثر على البلد التكويني المستم، إذ يستخدم كأداة لكشف النقائص وتشخيص الإختلالات ويعالجها ضم إجراءات استدراكية دائمة ومنتظمة مما يجعل من التقويم تقويما تكوينيا يكون في نفس الوقت أداة لقياس وتقدير لمدى تطور الكفاءات وعامل تعلم المتعلم. **(حاجي،27،2005)**

وهو ما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعددة، مثل ملاحظة أداء المتعلم، وملفات أعمال المتعلمين التي تعتبر كأداة قيمة للتعلم والتعليم والتقويم، حيث تحتوي على العديد من الوثائق التي تتمثل في نماذج أعمال المتعلم، وجميع الأنشطة التربوية وغيرها من الوثائق التي تبين مستواه.

هذا من الناحية النظرية، أما على مستوى الممارسة فهو ما نسعى الإجابة عليه من خلال هذه الدراسة ، والتي تهدف إلى الكشف عن واقع تقويم الأساتذة لآداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات.

و من هذا المنطلق فقد احتوت دراستنا على الفصول التالية :

1-الفصل التمهيدي.

2-الفصل الأول : تقويم أداء التلاميذ.

3-الفصل الثاني : بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

4-الفصل الثالث : منهجية الدراسة.

5-الفصل الرابع: عرض النتائج وتحليلها، وفي ختام هذا الفصل تم تقديم مجموعة من الاقتراحات وتم إنهاء هذه الدراسة بخاتمة وعرض ملخص موجز لكل ما جاء في طياتها بالإضافة إلى تجميع المراجع التي تم الاعتماد عليها وإلى بعض الجداول والأشكال التي مثلت ملاحق الـ درا سة.

# الـ جانـ ب التمـهيـدي

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أسباب اختيار الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- أهداف الدراسة.

6- تحديد المفاهيم إجرائيا .

7- الدراسات السابقة.

## 1- إشكالية الدراسة:

إن نظرة التقويم التربوي الحديث لتقويم المتعلم أصبحت نظرة شاملة واسعة النطاق، وصارت عملية المسألة التربوية لعملية التعليم والتعلم الصفي من المكونات الضرورية لحركة الإصلاح التربوي الحديثة التي تعتمد على بناء مستويات ومحكات للتعلم، يتوقع من المتعلم الوصول إليها بإتجاه التعليم الأمثل، ويعد تقويم المتعلم من أبرز مجالات التقويم التربوي.

ويهدف للحصول على بيانات ومعلومات وصفية كمية في جانب أو أكثر من جوانب النمو التربوي الذي حققه المتعلم عن طريق الامتحانات ويمثل التحصيل الدراسي مكانة خاصة منها؛ فنظام التقويم المطور الذي من ضمنه التقويم التربوي المستمر مبني على عدد من الأدوات والوسائل لقياس وتقويم أداء المتعلم وجوانب شخصيته المختلفة. **(الحريري، 2002، 131).**

وهذا ما أشارت إليه دراسة **م ي ت ش لر2006 (M.Mutchler)** التي بيّنت أن التقويم القائم على الأداء يعد طريقة ذات معنى في تعليم الطلبة كونها تمكنهم من ربط المعلومات الجديدة في العالم الواقعي الذي من حولهم، كما أن التقويم القائم على الأداء يتجاوز الإجابة الصحيحة الواحدة المعزولة عن سياق العالم الواقعي، بل يقدم عددا من الحلول المختلفة للمشكلات بالإضافة إلى دراسة **فايت وتود 2004 ( Faith et Todd)** حيث أظهرت نتائجها إلى تفضيل الطلبة لطرق التقويم القائم على الأداء المتبعة في هذه الدراسة وذلك بالمقارنة مع الطرق التقليدية، مبررين ذلك بأن وسائل التقويم القائم على الأداء مكنتهم من وضع الفرضيات، إضافة إلى أنها أتاحت لهم العمل ضمن المجموعات، وأنها تنمي فيهم روح الاستقلالية.

لذلك كانت المنظومة التربوية في الجزائر بحاجة إلى تقويم عن التقويم التقليدي وهو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات الذي يركز على تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

**(حاجي ،2005، 65).**

لذا قامت الجزائر يتبنيه من خلال إصلاح المنظومة التربوية في سنة 2003م حيث تم إختيار المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج لتصور منهجي لتنظيم العملية التعليمية، وهذا التصور متفرع عن المنهج البنائي ويعتمد منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية منتقاة، بإعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية، كما جاء التقويم في قلب إصلاح المنظومة التربوية وإدماجه في صميم ديناميكية التغير النوعي الشامل.**(بن بوزيد،2009، 96).**

حيث أصبح هناك تصور جديد لمفهوم التقويم يركز على أداء المتعلم، وكفاءاته، وفهمه، وتنظيمه لبنيته المعرفية وهو ما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعددة مثل ملاحظة أداء المتعلم، ونقد مشروعاته، ونتاجاته

وعروضه وملف أعماله والاختبارات الشفوية، وجميع الانجازات التي يمكن أن يقوم بها المتعلم. **(حاجي ،2005، 34).**

غير أن الملاحظ للواقع يجد أن التقويم التقليدي لا يزال يطبق من طرف الأساتذة في الفصل الدراسي تحت غطاء التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، وهذا ما تم استنتاجه من خلال المقابلات الاستطلاعية مع الأساتذة حيث أجمعت الأغلبية بأن هناك قصور في التطبيق الفعلي لتقويم الأداء، لذا تم اختيارنا لهذا الموضوع لنتعرف على واقع تقويم الأساتذة لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات للمرحلة المتوسطة، ولهذا صيغت تساؤلات الدراسة التالية:

1-هل يطبق أساتذة التعليم المتوسط أساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات؟

1-1- هل يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب ملفات الأعمال في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات؟

1-2- هل يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب التقويم الذاتي في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات؟

1-3- هل يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأقران في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات؟

1-4- هل يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأداء القائم على الملاحظة في تقويم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات؟

1-5- هل يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأداء بالمقابلة في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات؟

1-6- هل يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأداء بالإختبارات في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات؟.

1-7- هل يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأداء بخرائط المفاهيم في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات؟.

2-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى العامل المؤهل العلمي؟.

2-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل الخبرة ؟.

1- **فرضيات الدراسة:**

**الفرضية العامة:**

واقع تقويم الأساتذة لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات للمرحلة المتوسطة.

**الفرضيات الجزئية:**

1-يطبق أساتذة التعليم المتوسط أساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة.

1-1- يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب ملفات الأعمال في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات درجة ضعيفة.

1-2- يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب التقويم الذاتي في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة.

1-3- يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأقران في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة.

1-4- يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأداء القائم على الملاحظة في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة.

1-5- يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأداء بالمقابلة في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة.

1-6-يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم أداء بالاختبارات في تقويمهم لآداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة.

1-7-يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأداء بخرائط المفاهيم في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم أساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات.

2-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل المؤهل العلمي.

2-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل الخبرة.

## 3-أسباب اختيار الموضوع:

1-بيان أهمية الدور الذي يلعبه تقويم الأداء كجزء من تطوير التعليم في مدارسنا بهدف الوصول إلى أقصى كفاءة للتعليم .

2- لأن عملية تقويم أداء المتعلم عملية مفيدة للمعلمين لتحسين الطرق والمبادئ التربوية التي يستخدمونها.

3- ولأن تقويم أداء المتعلم في ضوء معايير ومحكات يمكن ملاحظتها في الواقع العملي وبطريقة إجرائية تمكن من الحكم الموضوعي على المتعلم ، وهذا من شأنه أن يقلل الكثير من المشكلات التي يمكن أن تسببها ذاتية عملية التقويم.

4- تفعيل الوظيفة التكوينية للتقويم والتي تتيح إمكانية تدارك الخلل في أثناء عملية تعلم وعلاجه بصورة فورية.

## 4- أهمية الدراسة:

1- تفيد الدراسة الحالية الأساتذة عامة وأساتذة التعليم المتوسط خاصة بتحديد أهم وسائل التقويم القائم على الأداء التي يستخدمونها في العملية التعليمية / التعلمية.

2- قد تلقي الدراسة الضوء على الجهود العلمية التي يبذلها الأساتذة في تقويم تحصيل التلاميذ.

3- يمكن الاسترشاد بنتائج الدراسة في برامج تكوين وتدريب المشرفين والمعلمين والمديرين في تطوير أساليب التقويم المستخدمة في ضوء الاتجاهات الحديثة.

4- توفر هذه الدراسة بعض المعلومات في مجال استخدام الأساتذة لأساليب التقويم القائم على الأداء والتي قد تفيد القائمين على المناهج في عملية التطوير.

5- تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم والمشرفين، إدارة المناهج، إدارة الاختبارات والتقويم ، بصورة واضحة وحقيقية عن واقع استخدام الأساتذة لأساليب تقويم الأداء في الجزائر.

## 5-أهداف الدراسة:

1- التعرف على تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات.

2- التعرف على تطيق أساتذة التعليم المتوسط لأسلوب ملفات الأعمال في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات.

3- التعرف على تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأسلوب التقويم الذاتي في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات.

4- التعرف على تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأسلوب تقويم الأقران في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات.

5- التعرف على تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأسلوب تقويم الأداء القائم على ملاحظة في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات.

6- التعرف على تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأسلوب تقويم الأداء بالمقابلة في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات.

7- التعرف على تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأسلوب تقويم الأداء بالاختبارات في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات.

8- التعرف على تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأسلوب تقويم الأداء بخرائط المفاهيم في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات.

9- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات.

10-الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى للمؤهل العلمي.

11-الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل الخبرة.

## 6- تحديد المفاهيم إجرائيا:

1- **تقويم الأداء:** هي تلك الدرجات أو العلامات المتحصل عليها من خلال البيانات المتحصل عليها من أداة الاستبيان والتي طبقت على عينة من الأساتذة للمرحلة المتوسطة.

لتقويم الأداء عدة مسميات منها: التقويم الحديث، التقويم الواقعي، التقويم الحقيقي، التقويم البديل، التقويم القائم على الأداء، ...الخ.

2- **أساتذة المرحلة المتوسط:** وهي العينة التي طبقت عليها أداة الاستبيان، وهو ذلك الشخص المؤهل علميا والمتحصل على شهادة علمية.

3- **المقاربة بالكفاءات:**

3-1- **المقاربة:** هي الطريقة أو العملية لتقريب المفاهيم والمعارف العلمية التي تتناسب مع المعطيات المادية والتفاعلات البيداغوجية مع العملية التعليمية / التعلمية.

3-2- **الكفاءة:** هي مجموعة قدرات الفرد على اختلاف أنواعها، تسمح بالتكيف مع مختلف الوضعيات والمواقف في حياته اليومية العملية منها والعلمية بشكل يضمن لها إيجاد الحلول وكذا تضمن للفرد القيام بالعمل على أكمل وجه.

3-3- **المقاربة بالكفاءات:** هي نوع من طرائق التدريس، وهي تعبير عما ينبغي أن يقوم به المتعلم من خلال تعلمه في المدرسة في سياق معين، ويتكون محتواه من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب كما يقوم المتعلم الذي يكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة.

**المرحلة المتوسطة:** وهي المرحلة التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية والتي تدوم 4 سنوات، يزاولون فيها التلاميذ الدراسة والذين تتراوح أعمارهم ما بين 11 إلى 15 سنة، وفق سلم التعليم في النظام الجزائري.

## 7- الدراسات السابقة:

### أ/ الدراسات العربية:

### دراسات محلية:

1- **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، واستخدمت الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الدراسة عبارة عن استبيان طبق على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 110 معلم ومعلمة موزعين على 42 مدرسة ابتدائية بولاية ميلة، وقدت توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- تطبيق التقويم التكويني توجهه 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.

2- **دراسة عزوز مفيدة، عزوز صافية (2008-2009):** الدراسة بعنوان "صعوبات التقويم التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات"، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن صعوبات التي تعيق عملية التقويم

التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، والمنهج المستخدم تمثل في المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة في علاقته بالمتغيرات المرتبطة بها، وتمثلت عينة الدراسة في 50 معلما من التعليم الابتدائي، كما تمثلت أدوات البحث في استمارة الاستبيان، حيث تمت المعالجة الإحصائية للبيانات في استخدام النسب المئوية واختبار (ك$^2$).

وكانت النتائج كالتالي:

- نقص الوسائل التعليمية يعيق عملية التقويم التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالطور الثاني من التعليم الابتدائي.
- كثافة المقرر الدراسي تعيق عملية التقويم التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالطور الثاني من التعليم الابتدائي.

**3-دراسة خطوط رمضان (2009-2010):** بعنوان "استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التحضير" ، هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع استخدام اساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث استخدم المنهج التحليلي، كما استخدام الباحث استمارة استبيان كأداة للدراسة تم تطبيقها على عينة اختيارت بطريقة عنقودية قوامها 91 أستاذا موزعين على 18 ثانوية ،كما اعتمدت في المعالجة الاحصائية على التكرارات والنسب المئوية.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن الأساتذة 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 للاستراتيجيات التقويم منها: نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، بالإضافة إلى مقاومتهم لهذا التغير والإصلاح وكذا ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت ، وإلى الارتفاع الكبير لعدد التلاميذ داخل القسم .

**-دراسات خارجية:**

**4-دراسة راشد حماد الدوسراي (2002-2003):** بعنوان "الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية" وكانت تهدف هذه الدارسة إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية بدولة البحرين.

واستخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة ، وتم التطبيق على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 600 معلم ومعلمة من مدارس ثانوية البحرين ، وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية:

- أغلب المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها.
- اكثر أساليب التقويم ممارسة من قبل المعلمين هي وضع أهداف محددة لتعلم الطالب في المقرر.
- يستخدم المعلمون الاختبارات القصيرة فقط وبشكل دائم.
- يستخدمون الملاحظة الصفية في عملية التقويم.
- 50% من المعلمين لا يستخدمون مقياس أداء الطالب.

**5- دراسة محمد السيد حسن الحبشي (2005):** هدف الباحث من هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية منظومة التقويم التربوي من خلال تأثيره على تحصيل التلاميذ وأدائهم للأنشطة التعليمية، وبغرض جمع البيانات استعمل الباحث شبكة ملاحظة في مجموعة من المدارس بالتعليم المتوسط والثانوي بجمهورية مصر العربية، إضافة إلى مجموعة من اختبارات تحصيلية للربط بين نتائجها ونتائج شبكة الملاحظة وشملت عينة البحث حوالي 430 تلميذًا وتلميذة من كلا الطورين (المتوسط والثانوي).

وقد خلصت هذه الدراسة إلى:

- التقويم عنصر فعال للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ .
- مختلف أساليب التقويم في المنظومة الحالية لها فعالية في تحديد أداءات التلاميذ، فأنماط التقويم ومن خلال أنها تتم بصفة مستمرة وكل أسلوب يكمل أسلوب آخر وذلك يخلق دافعية كبرى لدى التلاميذ للتعليم والإنجاز.

**6- دراسة خالد أبو شعيرة وأخرون (2009/ 2010 ):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معيقات تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، حيث أن الباحث استخدم المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن إستبانة مكونة من (50) فقرة موزعة على خمسة محاور أساسية، طبقت على عينة اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية قوامها (363) مشرفا تربويا ومديرا ومعلما، كما استخدم الأساليب الإحصائية المتمثلة في: اختبار (T) وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، كما تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (Spss) للعلوم الاجتماعية لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية يوجزها في النقاط التالية:

- أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبية، أما المرتبة الثالثة فكانت المتعلقة بالمعلم، أما المعيقات المتعلقة بالمشرف التربوي والإدارة المدرسية، فقد كانت على التوالي في المرتبتين الأخيرتين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0،05 تعزى إلى المتغير المؤهل العلمي والوظيفة.

7- **دراسة فهمي البلاونة (2010):** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية إستراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة الدراسة المكونة من (74) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الثانوي العلمي، تم تعيين الشعبة الأولى كمجموعة تجريبية، والشعبة الثانية كمجموعة ضابطة ، وبعد الانتهاء من الدراسة تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي واختبار حل المشكلات.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية في اختباري التفكير الرياضي وحل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

8- **دراسة محمد عطية أحمد عفانة (2011):** هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وحالة الغوث في قطاع غزة بفلسطين لأساليب التقويم القائم على الأداء، وتحديد ما إذا كان يختلف استخدام المعلمين لأساليب التقويم باختلاف متغير الجنس، اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدما أداتين وهما استبانة وبطاقة ملاحظة، حيث طبقت على عينة قوامها (60) معلما ومعلمة (24) مديرًا ومشرفا.

وبمعالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، حيث استخدام التكرار والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، واختبار T.test ، ومعامل الارتباط ومعامل الثبات.

وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1 الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين ( الدكتور) لأساليب التقويم القائم على الأداء بلغت (45,1%) واحتل البعد السابع لبطاقة الملاحظة المرتبة الأولى بوزن (70,5%) وهو أعلى الأوزان النسبية، ثم يليه البعد الخامس

( تقويم الأداء القائم على الملاحظة) ووزنه النسبي(56,7%)، ثم يليه البعد الثالث ( التقويم الذاتي) ووزنه النسبي.

( 58,5%) ويليه البعد الرابع ( تقويم الأقران) ووزنه النسبي (46,7%) ويليه البعد الخامس(تقويم الأداء بخرائط المفاهيم ووزنه النسبي (23,2%)، ثم يليه البعد السادس ( تقويم الأداء بالاختبارات ووزنه النسبي (21,1%)، ويليه البعد السابع ( ملفات الانجاز) ووزنه (20%)

2 الدرجة الكلية لاستخدام المعلمات لأساليب التقويم الحديثة بلغت (58,3%) واحتل البعد السابع (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) وزنا نسبيا (79,5%) وهو أعلى الأوزان النسبية واحتل المرتبة الأولى، ثم يليه البعد الخامس (تقويم الأداء القائم على الملاحظة) ووزنه النسبي (77,3%)، ويليه البعد الرابع(تقويم الأقران) ووزنه النسبي (69,8%)، ثم يليه البعد السادس (تقويم الأداء بالمقالات) ووزنه النسبي (67,4%)، ويليه البعد الثالث (التقويم الذاتي) ووزنه (66%) ثم يليه البعد الثاني ( ملفات الإنجاز) ووزنه النسبي( 66%).

المرحلة المتوسطة: وهي مرحلة التعليم التي تبدأ من السنة الأولى متوسط إلى سنة رابعة المتوسط 6 ويدرس فيها التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم مابين 13- 15 عاما.

**ب/ الدراسات الأجنبية:**

1-**دراسة ( Norman 1998)** بعنوان "اختبار استخدام الملفات كإجراء تقييمي بديل" فقد هدفت إلى اختبار عملية تطبيق التقويم باستخدام سجلات الأداء بغية الكشف عن فاعليتها كداعم لنظام العلامات التقليدي ، وتكونت العينة من معلمي الصف الأول الأساسي و (59) تلميذا وأولياء أمورهم ،وقد جمعت البيانات من خلال المقابلات والملاحظات وبيانات سجلات الأداء والاستبانات معتمدين على المنهج النوعي.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة أصبحوا أكثر تقديرا لأنفسهم وأكثر قدرة على وضع أهداف لأنفسهم، وأكثر اعتزاز بما يقومون به من الأعمال، كما أظهرت النتائج إلى أن التقويم المستند إلى سجلات الأداء يعد داعما لنظام العلامات التقليدية ومن جانب أولياء الأمور، فقد أشار هؤلاء إلى أن سجلات الأداء فسرت لهم تحصيل أبنائهم.

2-**دراسة لانتج (Lanting .2000 )**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التقويم القائم على الأداء التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم أداء تلاميذهم في القراءة والكتابة، والتي تمت من خلال جمع البيانات من الملاحظة والمقابلات، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة التي استخدموها لتصحيح تقويم تلاميذهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي ، وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء وليس على جوانب الضعف بها.

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

4-**دراسة ليفي وكاروفالو وتيرمان ( Levy Carofalo Timmeram 2001)**: هدفت الدراسة إلى الذهاب إلى أبعد من القلم والورقة في عملية التقويم إذ ركزت على الأسس المنطقية التي يعتمد عليها المعلمون في إعطاء التلاميذ الدرجات على حلولهم للمسائل الرياضية المكتوبة، وقد شجعت الدراسة المعلمين على جمع الشواهد حول فهم الرياضيات من خلال تقييمات متنوعة ، المقابلات ، قوائم الملاحظة ، ملفات أعمال التلاميذ، المجلات المكتوبة ،وقد استنتج الباحثون أن مظاهر التقويم المتعدد على حلول التلاميذ في المسائل يعتمد على أغراض وشروط خاصة يعتمد عليها كل تقييم، بالإضافة إلى أن هناك صعوبة في تفسير وترجمة أعمال التلاميذ المكتوبة.

5-**دراسة (Faith et Todd2004 )**: هدفت هذه الدراسة إلى تقصى أثر استخدام طرق تقويم مختلفة بالمقارنة مع الطريقة التقليدية، وكانت هذه الدراسة عبارة عن بحث إجرائي تناول اختبار تفاعل الطلبة مع نماذج التقويم القائم على الأداء، والتي منها استخدام طريقة المشروع وصحائف الأعمال والمواقع الالكترونية والمنشورات، وقد كان موضوع التدريس في مقرر الأرض والكون الذي يدرس في المدارس الثانوية في بنسلفانيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (79) تلميذا من تلاميذ الصف التاسع يعلمهم المدرس نفسه.

وقد أشارت النتائج إلى تفضيل التلاميذ لطرق التقويم القائم على أداء المتبعة في هذه الدراسة وذلك بالمقارنة مع الطرق التقليدية، مبررين ذلك بأن وسائل التقويم الحقيقي مكنتهم من وضع الفرضيات إضافة إلى أنها أتاحت لهم العمل ضمن المجموعات، وأنها تنمي فيهم روح الاستقلالية، إضافة إلى أن التقويم القائم على الأداء ينسجم مع أساليب تعلمهم ويتيح لهم الفرصة للعمل ضمن ما يشعرون أنهم أقوياء بهم.

6-**دراسة (Mutchler 2006 )** عنوانها "التدريس والتقويم القائم على الأداء" هدفت إلى تقصي أهمية التقويم الواقعي كطريقة جيدة في تشجيع الطلبة على تعلم المعلومات الجديدة بطريقة ترتبط بخبرات الحياة الحقيقية، والتي ذات فائدة خارج الغرف الصفية، استخدم فيها المنهج التجريبي، حيث طبق على عينة قوامها (15) معلما استخدموا التقويم القائم على الأداء.

فقد أشارت النتائج أن التقويم القائم على الأداء يعد طريقة ذات معنى في تعليم التلاميذ كونها تمكنهم من ربط المعلومات الجديدة في العالم الحقيقي من حولهم، كما أن التقويم القائم على الأداء يتجاوز الإجابة الصحيحة الواحدة المعزولة عن سياق العالم الواقعي، بل يقدم عددا من الحلول المختلفة للمشكلات.

7- **دراسة أندريد وآخرون( Andrade et al ...2009)** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثرا استخدام التقويم الذاتي المستند إلى مجموعة من الإرشادات للتلاميذ تحوي الكفاءة الذاتية ، حيث أعد مؤشر يحوي مجموعة من الإرشادات للتلاميذ تحوي عددا من المعايير التي يجب أن يراعيها التلميذ في التقويم الذاتي لأعماله ، ولقياس الكفاءة الذاتية لكتابته تم إعداد مقياس الكفاءة الذاتية في المجموعة التجريبية كان أفضل من المجموعة الضابطة، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر للجنس، حيث بينت الدراسة أن كفاءة التلميذات الذاتية كانت أعلى من كفاءة التلاميذ الذاتية.

## التعليقات على الدراسات السابقة:

### 1- الدراسات العربية:

### أ- أوجه الشبه:

تشابهت دراستنا الحالية مع كل الدراسات من حيث معالجتهم لمتغير تقويم الأداء، ما تشابهت دراستنا مع الدراسة الخامسة وأيضا تشابهت دراستنا مع هذه الدراسات من حيث اتباعهم للمنهج الوصفي ماعدا الدراسة الخامسة ، أما بالنسبة للأداة فقد تشابهت كل الدراسات مع دراستنا في استخدامها لدراسة للاستمارة الاستبيان ما عدا الدراسة الخامسة ، كما تشابهت دراستنا مع كل الدراسات من حيث استخدامها للأساليب الاحصائية المتمثلة في استخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، حيث استخدام التكرار والمتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري واحتبار (T test ).

### ب-أوجه الاختلاف:

اختلفت دراستنا مع كل الدراسات ماعدا الدراسة الثامنة في العينة ، فالدراسة الأولى والثانية طبقت على عينة ومعلمات التعليم الابتدائي أما الثالثة والرابعة طبقت على معلمي المرحلة الثانوية، الدراسة الخامسة والسابعة طبقت على تلاميذ المرحلة الثانوية، كما أن الدراسة السادسة طبقت على تلاميذ المرحلة المتوسطة .

أما من حيث المنهج فقد اختلفت دراستنا مع الدراسة الخامسة في استخدامها للمنهج التجريبي ، كما اختلفت أيضا هذه الدراسة مع دراستنا في استخدمها للاختبارات التحصيلية وشبكة الملاحظة كأداة للدراسة .

**2- الدراسات الأجنبية:** تشابهت دراستنا الحالية مع كل الدراسات من حيث تناولها لمتغير تقويم الأداء.

كما أنها اختلفت دراستنا الحالية مع هذه الدراسات من حيث طبيعة العينة ، فمثلا الدراسة الأولى تمثلت في معلمي الصف الأول الأساسي بالإضافة إلى التلاميذ وأولياء أمورهم أما الدراسة الثانية تمثلت عينة دراستنا في معلمي المرحلة الابتدائية، أما الدراسة الخامسة، فتمثلت العينة في مجموعة من التلاميذ.

كما أن دراستنا الحالية اختلفت مع هذه الدراسات من ناحية المنهج حيث اعتمدت دراستنا على المنهج الوصفي أما هذه الدراسات اعتمدت كلها على المنهج التجريبي إلا الدراسة الأولى التي استعانت بالمنهج النوعي.

### 7-2- جوانب الافادة:

لقد استفدنا من الدراسات السابقة في عدة جوانب تمثلت في:

- اختيار موضوع الدراسة وطرح الإشكالية وصياغة الفرضيات .
- طبيعة المنهج المستخدم.
- طبيعة العينة.
- كيفية اختيار العينة.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة.
- تحليل النتائج المتحصل عليها.

## الفصل الأول: التقويم القائم على الأداء

تمهيد:

أولا: التقويم التربوي.

1- مفهوم التقويم التربوي

2- العلاقة القياس والاختبار

3- المفاهيم المشابهة لمفهوم التقويم التربوي

4- الخطة التي تقوم عليها التقويم التربوي

5- خصائص التقويم التربوي

6- أنواع التقويم التربوي

ثانيا:تقويم الأداء

1- مفهوم تقويم الأداء

2- تقويم الأداء من منظور تاريخي

3- مفاهيم مشابهة لمفهوم الأداء

4- أغراض تقويم الأداء

5- مكونات تقويم الأداء

6- أساليب تقويم الأداء

7- خطوات تقويم الأداء

8- مجالات تقويم الأداء

9- مشكلات تقويم الأداء

خلاصة.

**تمهيد:**

لم تعد الممارسات الحالية لتقويم التحصيل الدراسي تتماشى في كثير من الأحيان والمتطلبات الراهنة والمستقبلية لتعليم واحتياجاته المتغيرة، إن الأداء الوظيفي للمتعلم أصبح يتطلب منه اكتساب معلومات جديدة وبطرق ذاتية يوظفها في حل مشكلات متعددة غير منظورة في حينها، أداءا وظيفيا يحتاج إلى متعلم يستطيع أن يكيف سلوكه وينظم تفكيره ذاتيا، ويقدر على التواصل والتعاون مع الآخرين ولا يتم هذا إلا من خلال توظيف تقويم نوعي لرفع مستوى أداء المتعلم أي تقويم الأداء.

حيث سنتناوله بنوع من التفصيل من خلال الفصل الأول الذي يحتوي على محورين، تناولنا في المحور الأول مفهوم التقويم التربوي الذي يحتوي على (مفهوم التقويم التربوي، العلاقة بين القياس والاختبار والتقويم، المفاهيم المشابهة لمفهوم التقويم التربوي، الخطة التي يقوم عليها التقويم التربوي) أما في المحور الثاني فقد تناولنا فيه تقويم الأداء من حيث (مفهوم تقويم الأداء، تقويم الأدء من منظور تاريخي ، مفاهيم مشابهة لمفهوم الأداء، أغراض تقويم الأداء، أساليب تقويم الأداء، خطوات تقويم الأداء، أساليب تقويم الأداء خطوات تقويم الأداء، مجالات تقويم الأداء، مشكلات تقويم الأداء).

## أولا: التقويم التربوي:

### 1- مفهوم التقويم التربوي:

1-1- **التقويم لغة:** تقدير قيمة الشيء، أو الحكم على قيمته وتصحيحه أو تعديل ما أعوج، فإذا قال الشخص أنه قوم الشيء فمعنى أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة. **(كاظم، 2001، 32).**

عرفه **ابن منظور**: على أنه قيمة الشيء

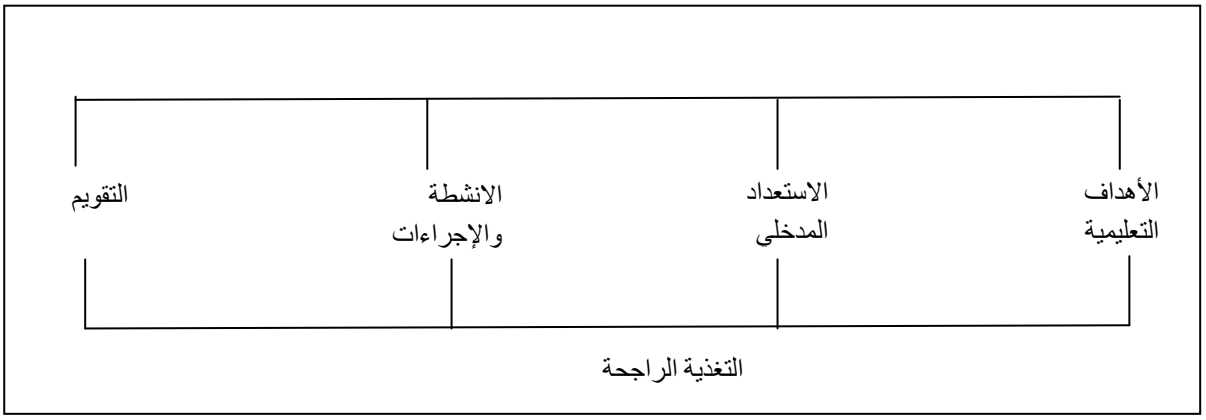
كما أجاز مجمع اللغة العربية في القاهرة أن يقال "قيّمت الشيء" تقييما بمعنى حددت قيمته وقدره، وذلك للتفرقة أو إزالة اللبس بين هذا اللفظ وبين قوّمته بمعنى طورته وعدلته وجعلته قويما أو مستقيما، وهذا يعني أن التقويم يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء، ويتجاوز هذا الحكم إلى التحسين والتطوير.

1-2- **التقويم اصطلاحا:** تتعدد المعاني لمفهوم التقويم:

حيث عرفه **بلوم (Bloom 1967)** أنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كميا أو معرفيا.

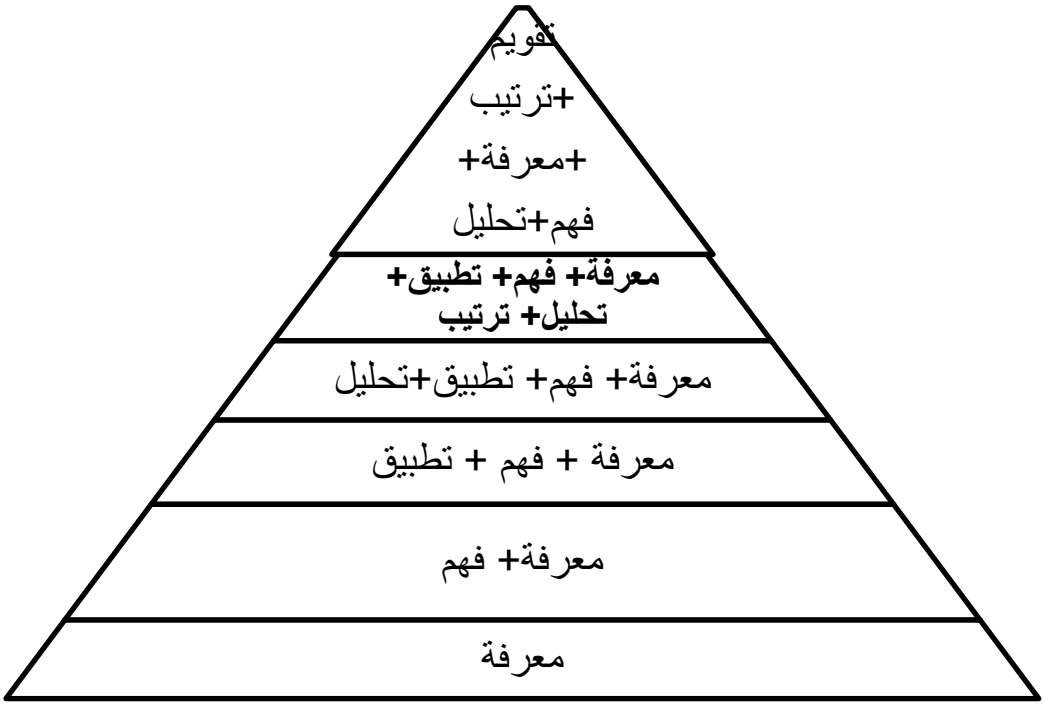
وفي دائرة المعارف للبحث التربوي: عرف التقويم على أنه اصطلاح حديث العهد بالتعليم أدخل لتحديد مفهوم أكثر شمولا من ذلك المفهوم الذي كان يستخدم في الاختبارات التقليدية والامتحانات التي يجرى القياس فيها للتأكيد من تحصيل المادة الدراسية أو معرفة المهارات والقدرات الخاصة، ويركز المفهوم الشامل على قياس التغيرات المختلفة للشخصية والأهداف الكبرى للعملية التعليمية ولم يعد مقصور على مجرد تحصيل المادة العلمية، بل تعداه إلى قياس الاستعدادات والميول والمثل العليا وطرائق التفكير وتكوين العادات والتكيف الشخصي والاجتماعي. (**الكبيسي، 2007، 5-7**).

ويذهب "روبرت جلازر" (**Robert Glaser.1963**) إلى أن عملية التعليم عملية تحدد وفق مخطط بسيط يسير فيه التعلم وكعملية داخلية لدى المتعلم، وأن هذه العمليةتحدث تغيرات في قدرات المتعلم ليتفاعل مع الموقف التعليمي المحدد، وقد افتراض في منظومته وتحدد عملية التعليم متضمنة الأهداف التعليمية يليها الاستعداد المداخلي والأنشطة والإجراءات والتقويم تربطها لحلها عملية التغذية الراجحة التي ترجع إلى خطوة أو مرحلة من أجل التأكد من فاعلية النظام ضمن المنظومة كما هي في الشكل (1)




**يمثل الشكل (1)منظومة جلازر**

كما يحدد المدارس أنواع النواتج التعليمية وفق مستوى التعليم الذي حدده بلوم في الهرم التعليمي المعرفي كما هو الأمر في الشكل التالي:




**شكل (2) يمثل هرم بلوم المعرفي**

الذي يستند إلى فرضية أن الأهداف المعرفية أهداف تراكمية، كل هدف متقدم يسبق الهدف السابق،ولذلك فإن هدف التقويم يتضمن كل الأهداف المعرفية السابقة، ويمثل هدف التقويم كذلك أعلى مراتب الهدف المعرفي، وقد جاءت الأهداف السلوكية في خطوة ثالثة لتحليل المحتوى الذي يؤخذ عادة من المنهاج المقرر، أو يقويمبه المدارس من أجل تنظيم المادة الدراسية وفق أساس منطقي يطابق الأسس المنطقية لدى الطلبة، ثم يتم تصنيف الأهداف السلوكية وفق تصنيفاتها كما حددها بلوم (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم).**(قطامي، قطامي،2001 ، 528-532).**

وعلى أساس كل ذلك يمكن القول أن التقويم جزء لا يتجزأ من عمليتي التعليم والتعلم يستمر باستمرارها وهو ليس غاية ولكنه وسيلة ترمي إلى تحسين العملية التعليمية، كما يهتم التقويم بالتغيرات الأساسية الشاملة للشخصية، وهو الحكم على مدى تحقيق أهداف تربوية لنظام تعليمي معين وإن التقويم بالمعاني التي ذكرناها فهو أشمل ميدانا وأوسع مجالا من مفهومين القياس والاختبارات والتقييم كما سيتضح في العنصر اللاحق.

## 2- العلاقة بين القياس والاختبار والتقويم.

إن عملية التقويم منظومة متتابعة متسلسلة تبدأ بعمليات محددة بهدف تطوير العملية التدريسية، ومن أجل توضيح عملية التقويم لابد من توضيح المفاهيم الأساسية التي يخلط فيها بعض التربويين وهي القياس، والاختبار والتقويم.

2-1- **القياس:** يعني تقدير الظواهر موضوع القياس تقديرا كميا، ويشير إليه ريمرز (Remmers) على أنه الملاحظات التي يمكن التعبير عنها بصورة كمية وهو بذلك –أي القياس– يجيب عن السؤال "كم؟"

والقياس من وجهة نظر " جيلفوردGuilford " يعني وصف البيانات في صورة رقمية**(علاوي،1992 ،61)**.

وتستند عملية القياس إلى افتراض مفاده أن كل شيء يوجد بمقدار، طالما أنه وجد بمقدار فإنه يمكن قياسه. **(قطامي، قطامي، 2001 ، 534)**.

وعليه يمكن القول أن القياس يشير إلى تلك الإجراءات المقننة والموضوعية والتي تكون نتائجها قابلة للمعالجة الإحصائية، حيث تشير نتائج القياس إلى أرقام عددية، إذ أن نتائج القياس في حد ذاتها تصبح غير ذات معنى ما لم تعبر عن نفسها رقميا.

2-2- **الاختبار**: يعرف بأنه إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك.

**(ملحم، 2000 ، 65)**.

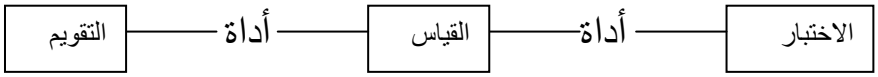
ويعرف "**هيلر Heller** " الاختبار بأنه قياس مقنن وطريقة للامتحان، وفي رأي "**ليونا تايلر Tyler**" أن الاختبار يمكن تعريفه: على أنه موقف تم تصميمه لإظهار عينة من سلوك الفرد.

**2-3- التقويم:** والتقويم كما يشير إليه "**بومجارترBoumgartner**" إلى أن التقويم: هو العملية التي تستخدم المقاييس، وغرض هذه المقاييس جمع البيانات، وفي عملية التقويم وتفسر هذه البيانات لتحديد مستويات حتى يمكن اتخاذ قرار.**(علاوي، رضوان، 1992، 24- 27)**.

ويعرف "سعيد رشراش" عملية التقويم :على أنها عملية إجرائية منظمة لجمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها ولإصدار أحكام قيمية تتعلق بالعملية التعليمية التربوية ، واستنادا إلى معايير معينة في ضوء الأهداف التربوية المحدد مسبقا.

وبذلك يكون التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية، تساعد على تحسين العملية التعليمية التربوية وتطويرها.**(الفتلاوي، 2006، 95)**.

وتتخذ العلاقة بين هذه المفاهيم شكلا متسلسلا، فالقياس لا يتم بدون الاختبار، والتقويم لا يتم بدون القياس، وهكذا فإن الاختبار هو أداة القياس والقياس هو أداة التقويم.

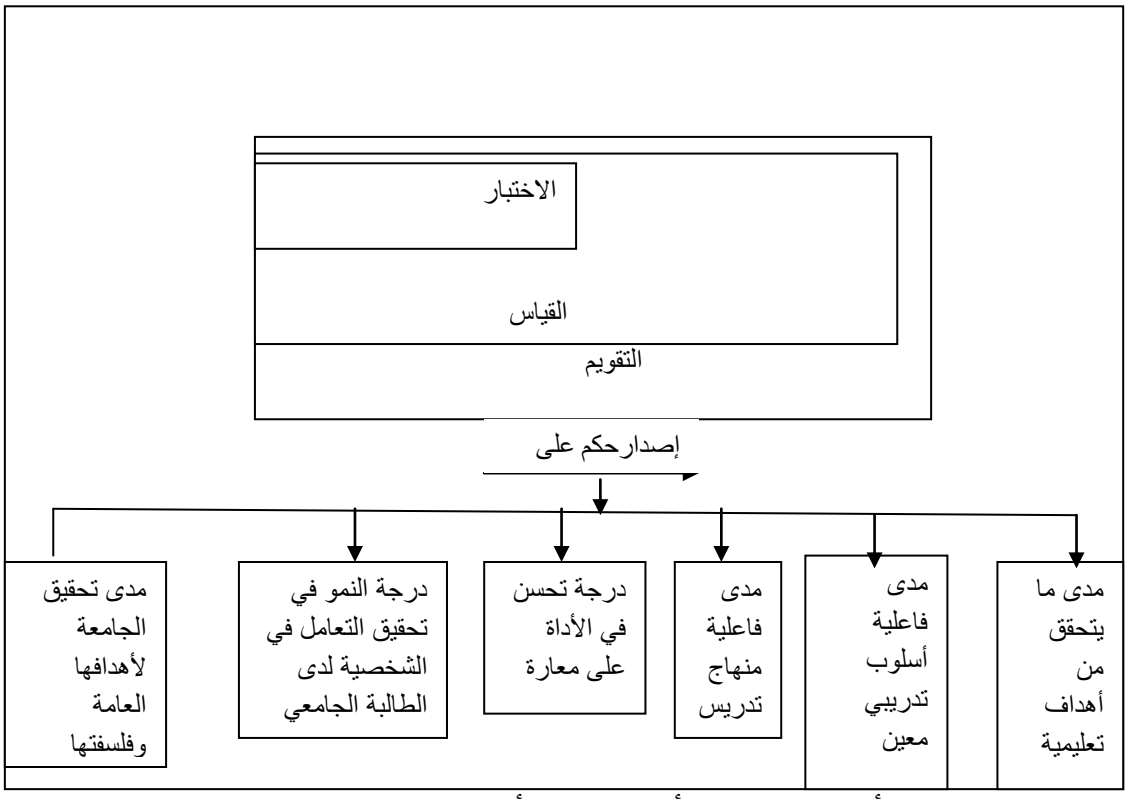



**الشكل (3) يمثل العلاقة بين الاختبار والتقويم والقياس**

من خلال الشكل (3) يمكن القول أن أساس عملية التقويم يعتمد على البيانات التي يقدمها القياس والقياس بدوره يعتمد على النتائج التي يحصل عليها بواسطة الاختبار.**(كاظم، 2001، 42)**

ويمكن وضع إطار عام يوضح العلاقة بين القياس والاختبار، والتقويم فعملية القياس هي العملية التي يتم من خلالها الحصول على بيانات ودلالات رقمية سواء أكانت قبل إجراء العملية بما تتضمنه من جدول مواصفات وتحديد نسبة الأوزان، أما بعد إجراء الاختبار، بفضل هذه الدلالات الرقمية يمكن الوصول إلى أحكام تتعلق بالعمل التربوي الأكاديمي المتعلق بتعلم وتحصيل التلاميذ، وممارسات وإجراءات المدرس،ثم يمكن بناء خطة لتطوير هذه النتاجات بهدف زيادة ورفعة مستواها.

وفي عملية التقويم يتم إصدار الحكم تبعا لما وفرته بيانات القياس المترتبة على إجراء الاختبار الذي يتصف بدرجة موثوق بها عن درجة تحقق الأهداف التحصيلية المرصودة، ثم بناء خطة لاحقة من أجل تحسين وتطوير التعلم والتعليم ويمكن تمثيل العلاقة بالشكل التالي: **(قطامي، قطامي، 2001، 541- 542).**




من هذا الشكل يتضح أن مفهوم التقويم أشمل ميدانا وأوسع مجالا من مفهومي القياس والاختبار، فالتقويم يستفيد من الاختبارات كأدوات لجمع المعلومات ومن القياس كذلك للتأكد من صلاحية تلك الاختبارات فإنه يستفيد أيضا من الأدوات والأساليب الأخرى لجمع المعلومات.

**3- المفاهيم المشابهة لمفهوم التقويم:**

غالبا ما يلاحظ في مفهوم التقويم ارتباطه بالعديد من المفاهيم، ومن الملاحظ أن تلك المصطلحات والمفاهيم لا تستخدم بمدلولات محددة بل هناك شيء من التداخل أو إحلال بعضها محل البعض الأخر أو أنها تستخدم بمعان غير معانيها وهي:

3-1- **التقدير**:يشير التقدير إلى تحديد الشيء أو بيان قدره وفق معايير ذاتية تتعلق بالشخص المقدر معتمدا على التخمين والحدس والظن.

3-2- **التقييم**: فيشير إلى إعطاء قيمة أو إفتراض قيمة لشيء ما، وهو عملية، ومن كمي أو كيفي يتضمن أحكاما قيمية ذاتية مرتبطة بذات الشخص مما يجعله مختلفا من شخص إلى أخر.

**3-3- التشخيص**: فيشير إلى تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف في الخاصية أو السمة أو الظاهرة وفق ما تم تقديره وقياسه. **(الفتلاوي، 2003، 98)**.

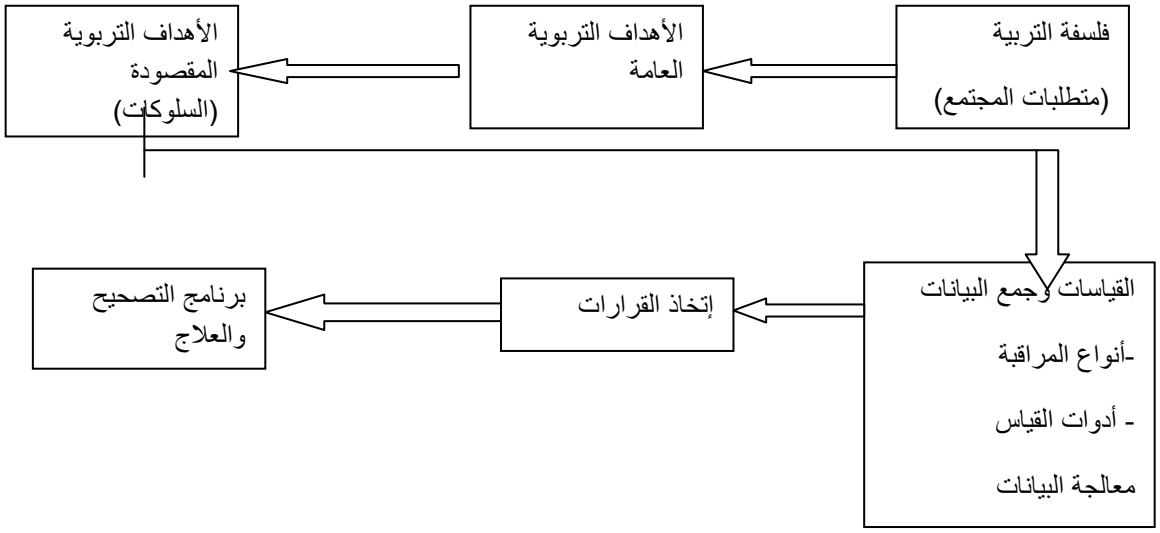
**3-4- التقويم**: هو إصدار الأحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار، أو هو إصدار الأحكام القيمية واتخاذ القرارات العملية. **(الفتلاوي، 2004، 33)**.

**3-5- القياس**: هو إعطاء أو تحديد قيمة رقمية تعبر عن مقدار ما يمتلك الشيء من خاصية معينة. **(الصمادي، 2004، 34)**.

4- **الخطة التي يقوم عليها التقويم التربوي:**

إن البرنامج العام لخطة عملية التقويم هو عبارة عن سيرورة متكاملة وهذا إلى ما تشير إليه العديد من الهيئات التربوية العالمية والجهوية مثلا الاتحاد العربي للتعليم التقني، ويكون تجسيد هذه السيرورة من خلال إتباع مجموعة من الخطوات يمكن تلخيصها في ستة خطوات أساسية كما في الشكل (5).

إن وضع خطة مناسبة للتقويم يزود المشرفين على العملية بمعلومات هامة حول مدى تحقيق الهدف أو الأهداف التي يتم في ضوءها اتخاذ قرارات قد تكون حاسمة بالنسبة للفرد أو المؤسسة أو المجتمع ولذلك يجب على واضع الخطة أن يطرح على نفسه سؤالا في غاية الأهمية حول درجة التغيير المراد قياسه أي تحديد نوع التحسن أو الإضافات المنتظرة؟ وكيف يمكن قياس ذلك؟ لأنه على أساس هذه الخطة سيتم التوصل إلى أحكام تستخدم في صنع القرارات، ومن ثمة يجب على أي برنامج تقويمي كبيرا كان أو صغيرا حتى لو أقتصر على اختبار محدود يقوم به المعلم على التلميذ أن يتميز بالتخطيط المدروس




الشكل (5) يمثل البرنامج العامل سيرورة التقويم **(بوسنة، 2007، 96، 97).**

أ- **تحديد الحاجيات إلى التقويم:** يجب العمل على تبيان في هذه الخطوة الأولى ما يرمي إلى تحقيقه النظام التربوي وماحققه فعلا وبالتالي يمكننا تحديد القرارات بناءا على التعرف على الحاجيات المختلفة.

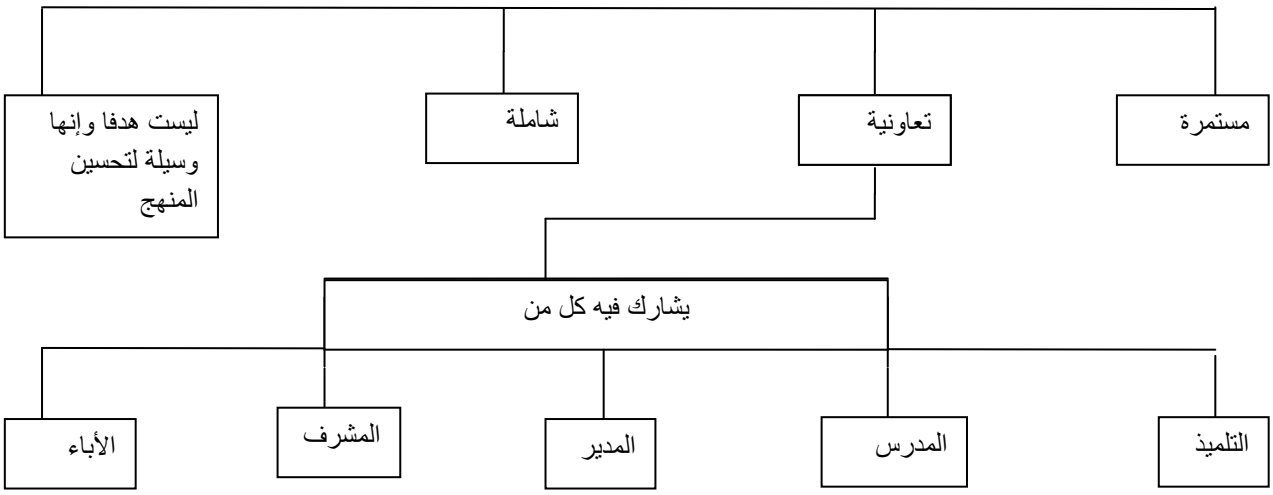
ب- **تحديد الأهداف المراد تقويم مدى تحققها:** تعبر عن الأهداف المراد تقويمها على الغايات المجتمع وعن الحاجيات التي سبق ضبطها في المرحلة السابقة، كما أنها تمثل أهدافا تربوية عملية عامة يسطرها المختصون وتقرها السلطات العمومية.

ج- **اختيار التقنيات:** بعد تحديد الأهداف المراد تقويمها يمكن الشروع في اختيار الأدوات المناسبة لقياس كل هدف.

د- **تحديد المقومين:** إن تعدد التقنيات التي يمكن الاعتماد عليها في عملية التقويم يفرض علينا ضرورة تحديد من يمكن استخدامها.

هـ - **تطبيق الاختبارات وتحليل البيانات:** إن تعدد التقنيات التي يمكن الاعتماد عليها في عملية التقويم يفرض علينا ضرورة تحديد من يمكن استخدامها. **(بوسنة، 2007، 97، 98).**

5- **خصائص عملية التقويم:**يمكن تبيان الخصائص التي تتمتع بها عملية التقويم بالشكل التالي وهي على النحو التالي:




يمثل الشكل رقم (6)خصائص عملية التقويم.

**6-أنواع التقويم التربوي:**

التقويم التربوي هو إصدار حكم على ظاهرة تعليمية تحصيلية مستند إلى عملية القياس، كالاختبارات التحصيلية التي تتمثل في عدة أنواع من التقويم، وهي على النحو التالي:

6-1- **التقويم القبلي:** يحدد للمعلم مدى توافر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين، وبذلك يمكن للمعلم أن يكيف أنشطة التدريس بحيث تأخذ في إعتبارها مدى إستعداد المتعلم للدراسة ويمكن للمعلم أن يقوم بتدريس بعض مهارات مبدئية ولازمة لدراسة المقرر إذا كشف الاختبار القبلي أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها.**(باهي، النمر، 2004، 13).**

ويهدف هذا التقويم إلى:

أ- تحديد مستوى استعداد المتعلم للتعلم.

ب-كشف نواحي القوة أو الضعف في تعلم المتعلم.

ج- كشف المشكلات الدراسية التي تعوق تقدم تعلم المتعلم.

د- تحديد مستوى قدرات واهتمامات وميول المتعلم.**(الفتلاوي، 2003، 166).**

6-2- **التقويم التكويني (البنائي):** وهو الذي يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم ومن الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم ما يلي:

1- المناقشة الصفية.

2- ملاحظة أداء التلاميذ.

3- الواجبات البيئية ومتابعتها.

4- حصص التقوية.**(باهي، النمر، 2004، 13)**.

كما يعرف على أنه ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويهدف لتغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية.**(الحريري ، 2008، 49)**.

وقد أشارت **(كاظم الفتلاوي، 2004 ، 167- 168)** أن التقويم التكويني يتم بوسائل متعددة منها:

أ- **ملاحظة:** أداء المتعلمين بالنشاطات المختلفة وتسجيلها في دفتر الملاحظات الخاصة بالمعلم.

ب-**الأسئلة الصفية:** التي يعدها المعلم ضمن خطة الدرس،ثم يوجهها للمتعلمين أثناء، وبعد نهاية الدرس للكشف عن مستويات النمو المختلفة لمتعلميه.

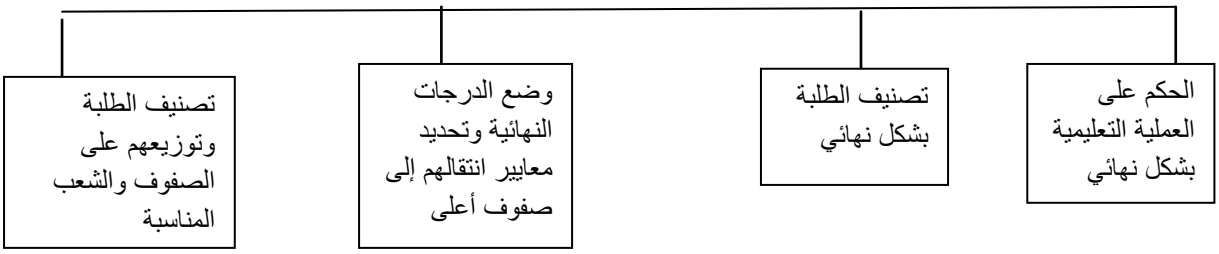
6-3- **التقويم التشخصي:** ويهدف إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالتقويم البنائي من ناحية وبالتقويم الختامي من ناحية أخرى حيث أن التقويم البنائي يفيدنا في تتبع النصوص عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم والقيام بعمليات تصحيحية وفقا لها. **(باهي، النمر، 2004 ، 15)**.

كما يهتم هذا النوع من التقويم بالتعرف على المتعلمين الذين يعانون من صعوبات دراسة متكررة أو صعوبات في التعلم، كما يهتم بتحديد مجال هذه الصعوبات ومحاولة الكشف عن أسبابها.

**(منسي، 1998، 34)**.

6-4- **التقويم الختامي:** ويستخدم كتقدير نهائي لتحديد مستوى التحصيل عند الطلبة للعملية التعليمية، ويكون في نهاية الفصل أو السنة الدراسية، ومن خلاله يتم الحكم النهائي على تحصيلهم بوضع درجات نهائية رقمية على أساسها يستطيع المعلم تصنيفهم بشكل نهائي والحكم عليهم وإعطائهم صفات نهائية للحكم على مستوى التحصيل، فالتقويم الختامي النهائي من خلاله نصدر حكما نهائيا على عملية التحصيل والشكل (7) يوضح ذلك.

**التقويم النهائي**




الشكل رقم (7) يوضح عناصر التقويم النهائي **(عبد الهادي، 1999، 30-31).**

كما قام الباحث "**حاجي Hadji**" بتلخيص أنواع التصنيف في الجدول (1).

**الجدول رقم (1)تصنيف أنواع التقويم حسب الباحث حاجي**

| قبل فترة التكوين | أشياء فترة التكوين | بعد فترة التكوين |
|---|---|---|
| **التقويم** | **التقويم** | **التقويم** |
| **التشخيص** | **التكوين** | **الإجمالي** |
| **التوقعي** | **التطوري** | **النهائي** |
| **التنبئي** | | |
| **الوظيفة** | **الوظيفة** | **الوظيفة** |
| **التوجيه** | **ضبط** | **الفحص** |
| **تكييف** | **تسهيل التعلم** | **الحكم والإثبات** |
| **التركيز على:** | **التركيز على:** | **التركيز على :** |
| **المنهج ومميزاته** | **سيرورة الإنتاج** | **المنتوج** |
| **المطابقة و التحقيق** | **نشاط الإنتاج** | |

**(زوليخة، 2009، 20).**

**ثانيا: تقويم الأداء:**

لقد أشار ( **الكبيسي، 2007، 94)** أثناء تعريفه مفهوم التقويم التربوي في مجال التربية حيث قال: أن مفهوم التقويم لدى غالبية المعلمين يقترن بالاختبارات التي يركز فيها على تقويم التحصيل المعرفي للمتعلمين فقط، وعندما تطورت النظريات التربوية بدأ مفهوم التقويم التربوي يتطور ويتشعب ، فأصبح الجانب المعرفي لا يمثل إلا جانبا واحدا من جوانب العملية التربوية، وصار التقويم التربوي يسعى إلى تقويم العملية التربوية بجميع متغيراتها، حيث أصبح التقويم شموليا في منهجية، يتناول تقويم الأهداف والمتخيلات فضلا عن تقويم العملية التربوية ذاتها، وتقويم المخرجات النهائية لهذه العملية، ومنذ نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن

الماضي أخذت الإشارة إلى تعبيرات مثل: تقويم الأداء أو التقويم البديل، حيث تضمنت هذه المسميات الحديث عن تقويم يعتمد في أساسه على القلم والملاحظة المباشرة، كنتيجة للانتقادات الموجهة للاختبارات المرتبطة بالورقة والقلم.

## 1- مفهوم تقويم الأداء أو التقويم البديل:

ونظرا لحداثة مفهوم تقويم الأداء، فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليه، ولعل أكثر المفاهيم شيوعا التقويم البديل، التقويم الأصيل أو الواقعي، التقويم الحقيقي، وعلى الرغم من تعددها إلا أنها تتضمن منظورا جديدا لفلسفة التقويم.

وفيمايلي مجموعة من تعريفات هذا المفهوم التي وردت في الأدبيات المتخصصة، يمكن من خلالها استخلاصا تعريف شامل يتسم بالشمولية، ويعبر تعبيرا صادقا عن مضمون هذا المفهوم.

تعريف كنكير: (**Knicker 1997** ) هو أنشطة يقوم بها المتعلم حيث يطبق فيها معارفه ومهارات، ويبين ذلك عمليا في مواقف حياتيه واقعية.

تعريف مولر: (Muller 2003) هو نوع من التقويم يطلب فيه المعلم من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدراته على التطبيق الفاعل للمعارف، ويتم تقييم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يبين نوعية أدائه وفقا لمستويات أداء محددة.(**علام ، 2004، 31**).

تعريف برنيوم ودوشي (**Birenbaum. Dochy.1996** ): يعرفه على أنه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصلية أو واقعية، ومحكات، وملفات أعمال، وصحائف ومشروعات جماعية ومعروضات، وملاحظات ومقابلات، وعروض شفهية وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران وغير ذلك.(**علام، 2004، 31-33**)

كما عرفه(**حاجي ، 2005، 40**) بأنه وضع علاقة بين عناصر ناتجة عن شيء يمكن ملاحظته أو مراقبته، وسندا للدلالة على إنتاج بشكل واضح عن الشيء الملاحظ بهدف أخذ قرارات.

كما عرفه (**الكبيسي، 2007، 5**) حيث قال: هو ذلك التقويم الذي يعتمد في أساسه على القلم والملاحظة.

ومن هذا يتضح أنه على الرغم من اختلاف التعريفات من الناحية اللفظية، إلا أنها تتفق جميعا على الهدف من هذا التقويم وأساليبه المتنوعة، فالتقويم يكون واقعيا إذا قام الطلبة بأداء مهام مفيدة يتطلب مهارات

تفكير عليا، وتنسيق نطاق واسع من المعرفة، وتخبر الطلبة بقيمة الأعمال الجديدة وذلك بتحديد المحكات التي يستند إليها في الحكم على مستوى جودة هذه الأعمال.

## 2- تقويم الأداء أو التقويم البديل من منظور تاريخي:

إن التقويم الصفي لتحصيل الطلبة وأدائهم يعد من المجالات التربوية الجدلية الرئيسية التي مرت في تطورها بمراحل متعددة، كما يعد أكثر القضايا الملحة التي تؤرق القيادات وصانعي السياسات التربوية، كما تشغل اهتمام المربين والجمهور بعامة، ويتضح ذلك في حركات الإصلاح المتتالية، والتغيرات المستمرة في سياسات التقويم (Assessment)، والمنهجيات والأساليب والأدوات التي تستند إليها العمليات الاختبارية Testing وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.

فمنذ عام 1960 كانت هناك ضغوط شديدة في أمريكا فيما يتعلق بالعمليات الإختبارية السائدة، وقد جاءت هذه الضغوط بدرجة أساسية من تزايد اهتمام الجمهور بدرجات الاختبارات ومطالبة المسؤولين الحصول على أدلة تبرهن على أن المدارس تؤدي واجباتها بالفعل في تعليم الطلبة، وهذا ما شجع صانعي السياسات التربوية على التوسع في تطبيق الاختبارات المقننة، وذلك منذ منتصف السبعينات من القرن الماضي، حين إستخدامت نتائج هذه الاختبارات في مراقبة تحصيل الطلبة في الأنظمة المدرسية، وكذلك في ترشيد القرارات التربوية.

ومع نشأة الاختبارات مرجعية المحك في السبعينات من القرن الماضي بدأت حركة التقويم الحد الأدنى للكفايات (MCT ) Mimimun competency Testing ، فقد ألح المشرعون في كثير من الولايات المتحدة الأمريكية على استخدام هذا النوع من الاختبارات في أغراض الترفيع، والتسكين والتشخيص، ومتطلبات التخرج، وكانت حجتهم في ذلك أن الثواب والعقاب الخارجيين سوف يجبران الطلبة على تعلم المواد الدراسية بدرجة أفضل، وقد صممت هذه الاختبارات أي الاختبارات مرجعية المحك (CRTS) Criterion referenced tests لقياس مجموعة من المهارات الأساسية في القراءة، والفهم، والكتابة والحساب، تمت صياغتها صياغة سلوكية، وتعد ضرورية للحياة المستقبلية والعمل.(**علام، 2004، 13-16**).

واعتمدت هذه الاختبارات في غالبية الأحيان على الورقة والقلم، والكتاب، كانت تقيس بعض المهارات الوظيفية، مثل ملء إستمارة التحاق بعمل، أو إجراء بعض العمليات بتعاملات مالية بسيطة، وحددت درجة المقاطعات أو الولايات درجة قطع أو اجتياز Cut- off score معينة، أو حد أدنى من الأداء في هذه الاختبارات ينبغي أن يحققه الطلبة من أجل رفع المستوى أو نيل الشهادات، ويكون للطالب الحق في إعادة الاختبار إذا لم يحقق المستوى المطلوب، ونظمت الولايات برامج علاجية في هذا الشأن، غير أن تحديد هذه

الدرجة الفاصلة يعد إحدى المشكلات التي برزت، حيث أنه لا يوجد مدخل أو أسلوب علمي وحيد لتحديد قدر وماهية المعرفة والمهارات التي يجب أن يمتلكها الفرد ليؤدي وظائفه في المجتمع.

وعلى الرغم من أن هناك اتفاق عام على فلسفة حركة الحد الأدنى للكفايات(MCT ) التي اعتمدت على الاختبارات المرجعية (CRTS)، حيث أنها كانت تختلف اختلافا ملحوظ عن الاختبارات المقننة (Nrts) أو مرجعية المعيار (Nrts) Norm – referenced tests التي كانت سائدة إلا أن هذه الحركة سرعان ما أثير حولها كثير من الخلاف والجدل، بسبب النتائج الغير مشجعة مما أدى إلى نشر تقرير (أمة في خطر Anation atrisk) وغيرها من تقارير في الثمانينات إلى موجة ثالثة من إصلاحات التعليم والتقويم على مستوى الولايات ، وكلن هذا بمثابة رد فعل للنقد الذي وجه إلى قلت عدد التلاميذ الذين يدرسون مقررات متقدمة في العلوم والرياضيات، واللغات الأجنبية، لتنافس أمريكا الدولي.

وقد أكدت السياسات القومية في 1989م بتبني مجموعة من الأهداف القوية للتعليم، تلاها مباشرة تشكيل فريق الأهداف التربوية القومية (NEGP)، واللجنة القومية والاختبارية (NCEST )، وإصدار مرسوم "أهداف 2000، Goal 2000– educatit america act " الذي جسد رؤية الإصلاح عضوي Systemicreform تدعو الولايات لتحديد وصياغة مستويات تعلم؟

**(علام، 2004، 16-18).**

وموازاة عملية التقويم بهذه المستويات، وأكدت اللجان القومية ضرورة أن تكون المستويات التربوية وتوقعات الأداء مرتفعة يتحدى محتواها قدرات التلاميذ، حيث تسمح بالتنافس الدولي للطلبة الأمريكيين، من أجل العمل على الحصول على المراكز الأولى في التحصيل في العلوم والرياضيات بخاصة، لذلك رأت هذه اللجان أن التركيز في الماضي على الكفايات أو المهارات الأساسية أدى إلى افتقار الطلبة إلى المهارات العقلية العليا، وأن اختبارات الحد الأدنى للكفايات (MCT ) التي تقتصر على الورقة والقلم، وتشتمل على مفردات اختيار من متعدد فقط كان لها أثار سلبية كثيرة، حيث إنها ركزت توجه المعلمين والطلبة نحو التدريب على هذه الاختبارات والإعداد لها، لذلك كان هناك رد فعل قوي، من جانب المربيين نحو الضغوط المتعلقة بالمساءلة استنادا إلى نتائج الاختبارات التي تشتمل على مفردات الاختيار من متعدد كما شجع على ذلك التطورات المعاصرة في علم النفس المعرفي فيما يتعلق بالنموذج البنائي للتعلم Constructivist modelوكذلك تخوف أصحاب الأعمال من افتقار التلاميذ الذين سوف ينضمون إلى القوة العاملة إلى الكفايات المرجوة التي تؤهلهم للتنافس في الاقتصاد العالمي المتسارع.

وقد أدت هذه الظواهر الثلاث المترابطة والتي إزداد تأثيرها قرب نهاية والثمانيات من القرن الماضي إلى حركة إصلاح جديدة تستند إلى التقويم القائم على الأداء أو ما يسمى بالتقويم البديل.

**(علام، 2004، 18-20).**

وقد ارتبط ظهوره في الجزائر بالإصلاح التربوي منذ سنة 2003، حيث تمت الإشارة إليه من خلال المقاربة بالكفاءات التي اعتمدت في بناء المناهج كتصور منهجي لتنظيم العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما أشار إليه **(حاجي، 2005، 42)**حيث قال: (إن أجرأت المقاربة بالكفاءات استدعت التحول من الاختبارات المقننة والامتحانات التقليدية، إلى التقويم السياقي الوصفي والتقويم القائم على الأداء، والتحول التدريجي نحو التقويم الشخصي أو التفريدي).

كما أشار إلى ذلك أيضا **(بن بوزيد 2009، 134- 135)** بقوله:"في أساليب التقويم، وفق التصور الأكاديمي والتقليدي لإثبات المستوى، كانت النتائج الدراسية تقدم في شكل علامات عددية فقط، أما الآن فصارت العلامات ترفق بتقديرات نوعية، لتوضيح دلالتها وجعلها أكثر وجاهة وصارت تصمم بطريقة تتيح دعم التعلم وتخلق علاقة بناءة بين الثلاثي التالي: المتعلم/ المعلم/ الوالدين، وينبغي أن يشتمل على وضعيات تجعل التلميذ واعيا بالاستراتيجيات التي يستخدمها أثناء التعلم لكي يتخذ إزاءها موقفا واعيا يتيح له تقدير وجاهتها وفاعليتها".

### 3- مفاهيم مشابهة لمفهوم الأداء:

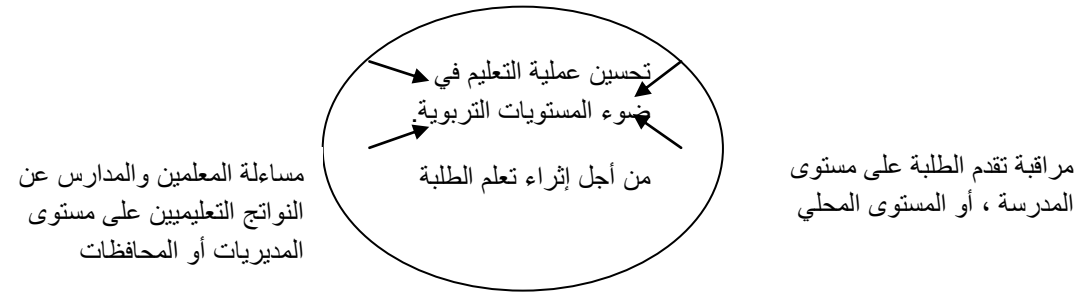
3-1- **القدرة:** هي نشاط عرفاني- أو مهاري- أو سلوكي، وهي هيكلة معرفية مثبتة، قام ببنائها المتعلم سابقا، وهي قائمة في سجله المعرفي ويمكن تطوير القدرة إلى مهارات من خلال نشاط خاص كأن (يشخص، يقارن، يحلل، يلاحظ، يجزن، يستنتج، يضبط، يجرد ... الخ).

3-2- **المهارة:** هي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية، الحسية، الأخلاقية، الحركية والمهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعال المهمة أو تعرف هي أكثر خصوصية من القدرة، لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة.

**3-3- المهمة:** هي كل نشاط يقوم به المتعلم لتحقيق هدف ما، وفي محيط ما، من خلال القيام بفعل أو عمليات ما، وترتبط المهمة بمعايير تحدد الشيء المنتظر بالنسبة لهدف أو مجموعة أهداف، والمهمة تقتضي تعليمات لإنهاء النشاط (الهدف) المنتوج المرتقب، كما أنها تبين عناصر الطريقة وشروط الإنجاز.**(حاجي، 2005، 11-14)** .

### 4- أغراض تقويم الأداء:

يستخدم تقويم الأداء الصفي في أغراض متعددة مختلفة تتراوح بين مراقبة تقديم الطلبة على المستوى المحلي، والمساءلة التربوية للمعلمين والمدارس عن مدى تحقق النواتج التعليمية على مستوى المديريات التعليمية أو مستوى المحافظات ويمكن توضيح ذلك بالشكل التخطيطي (8) التالي:

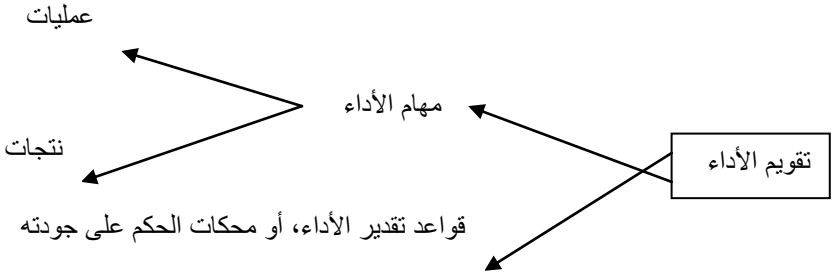



شكل (8) يوضح تباين أغراض تقويم الأداء. **(علام، 2004، 108).**

ويتضح من الشكل (8) أن بعض أغراض تقويم الأداء يكون على مستوى المدارس أو المستوى المحلي والبعض الأخر يكون على مستوى المديريات أو المحافظات، وعلى الرغم من تباين أغراضه، إلا أن الهدف الأساسي هو تقويم التلاميذ إستنادا إلى مستويات تربوية واضحة ومحددة، وبدون ذلك يصعب إحداث تكامل بين عمليتي التقويم والتعليم، ولا يستطيع المعلمون تحديد نوعية التغيرات التعليمية التي يسهم التقويم في إحداثها.

## 5- مكونات تقويم الأداء:

ويشمل تقويم الأداء على مكونتين رئيستين يوضحها الشكل التخطيطي (9) التالي:



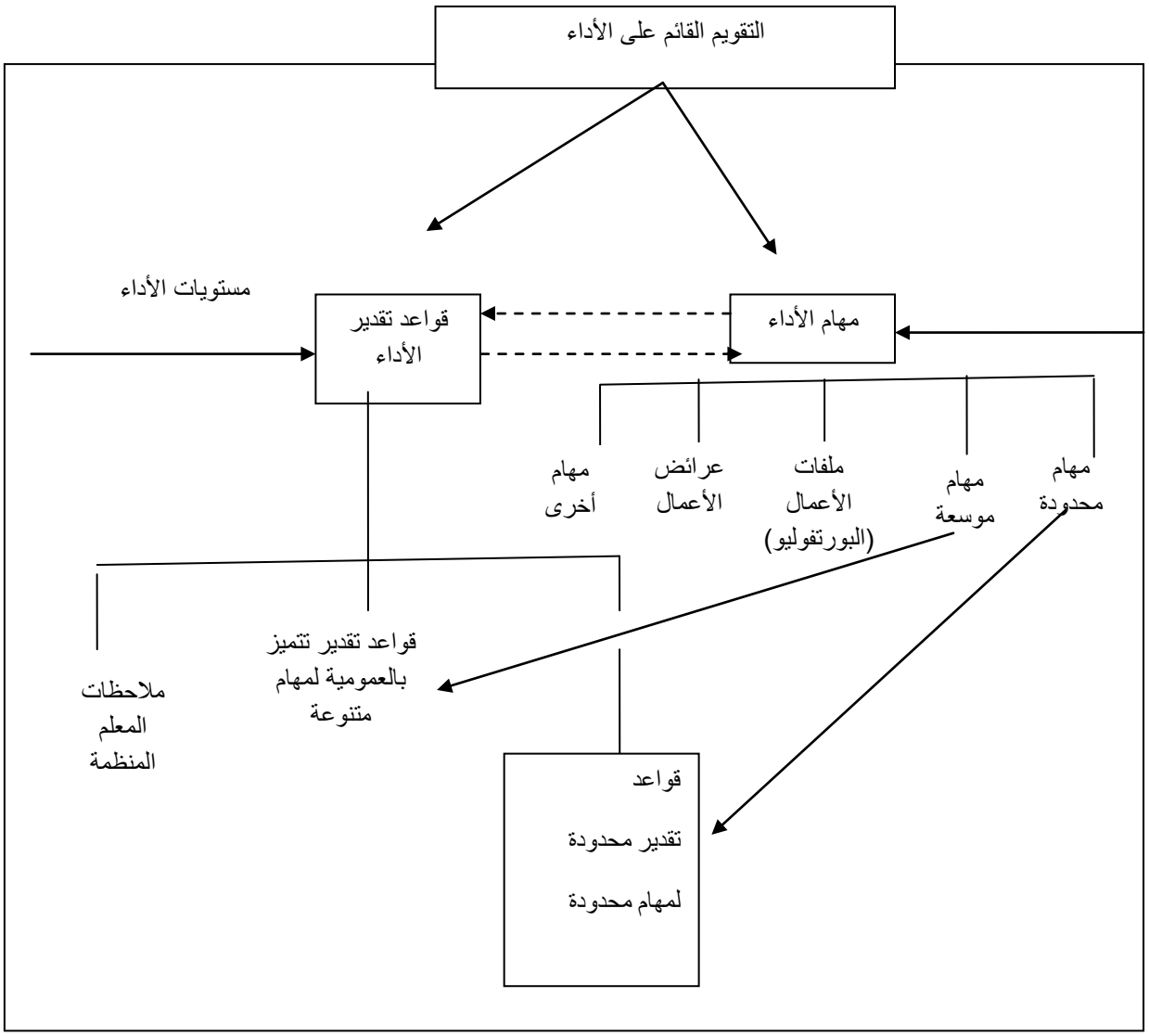

شكل (9) يوضح مكونتي تقويم الأداء هما:

1- مهام الأداء يمكن أن تتطلب إجراء عمليات أو سلسلة من الأنشطة، أو أداء عمل معين بطريقة مناسبة ومثال ذلك: القراءة الجهرية، حل المسائل الرياضية، رسم خريطة وغير ذلك، وفي هذه الحالات يكون تركيز المهمة الأدائية على النشاط أثناء أدائه، وتعكس قواعد تقدير الأداء مستويات جودة أو نوعية العمليات المتضمنة في الأنشطة أو الأداء.

كما يمكن أن تتطلب مهام الأداء ابتكار أو تكوين نتجات مركبة تحقق مستويات جودة معينة وتقدم هذه النتاجات كوحدة متكاملة منفصلة عن الأداء ذاته، ومثال ذلك مجسمات هندسية، أوراق بحثية، معارض علوم، مصنوعات يدوية وغير ذلك. **(علام، 2004، 108-110)**.

ويتم تقييم هذه النتجات استناد إلى محكات تتضمن خصائص الجودة التي ينبغي أن تتوافر في كل منها، ففي هذه الحالات يكون الاهتمام مركزا على عملية ابتكار أو تكوين النتاج وإنما على خصائص النتاج النهائي ونوعيته.

وتعد مهام الأداء مكونة رئيسية من مكونات التقويم القائم على الأداء كما أوضحنا، حيث أن هذه المهام تشكل المطالب المرتبطة بمستويات المحتوى، وينبغي أن يستجيب لها التلاميذ ويحاولوا أداءها، وعلى الرغم من إتساع نطاق مهام الأداء وتنوع أنماطها وصيغها، إلا أنه يمكن تصنيفها في خمسة أقسام عريضة، وكذلك يمكن تصنيف قواعد تقدير الأداء أو محكات الحكم على جودته باعتبارها المكونة الرئيسية الأخرى ومرتبطة بمستويات الأداء في ثلاثة أقسام، ويوضح الشكل التخطيطي المقترح (10) التالي أقسام كل من هاتين المكونتين:**(علام، 2004، 110)**




**شكل (10) يوضح تصنيف مكونتي تقويم الأداء**

## 6-أساليب تقويم الأداء:

أما أساليب تقويم الأداء فيقصد بها أدواته التي تستخدم في كل عملية من عمليات التقويم وتشمل:

### 6-1-الاختبارات التحصيلية:

يعد التحصيل الدراسي من المفاهيم القاعدية في الميدان التربوي على اعتبار أنه يبقى الهدف الأساس لكل الأنظمة التربوية وفي جميع المجالات، فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة كما يتمثل في أساليب التكيف ويشمل النواتج المرغوبة وغير المرغوبة للتعلم ، أما التحصيل الدراسي، فهو أكثر اتصالا بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التعليمية. **(حامد، 1970، 172).**

**6-1-1- مفهوم اختبارات التحصيل:**

تعد اختبارات التحصيل الدراسي أكثر الاختبارات انتشارا واستعمالا ما بين الاختبارات التي تقيس مختلف جوانب الشخصية، وهذا الوجود عدد يتزايد من المتعلمين يتطلب معرفة درجة تحصيلهم، تطبيق مختلف الاختبارات التي يقوم بنائها المدرسون أو خبراء القياس، ومن بين اختبارات التحصيل التي تقيس الأداء نذكر: **(بوسالم، 2012، 118-120).**

**6-1-1-1- الاختبارات الشفهية:**

بالرغم من أن كثير من المعلمين يستخدمون الاختبارات الشفهية كوسيلة لتقويم تلاميذهم، إلا أن البعض يرى عدم الاعتماد كثيرا على هذه الوسيلة لأنها تعطي فرصة كبيرة للتلميذ للإجابة والجو المحيط قد يزيد من ارتباك التلميذ ورهبته، ويعتمد التقدير فيها على حظ التلميذ ورهبته في مدى سهولة أو صعوبة السؤال الملقي عليه، وعلى ذاتية المعلم وهذا بالإضافة إلى أنها تحتاج إلى وقت طويل.

قد يكون النقد صحيحا إذا كان الهدف من التقويم هو التعرف على المستوى العام للتلميذ ومقارنته بمستوى محدد أو بمستوى زملائه، ولكن إذا كان الهدف هو التعرف على مدى فهم التلميذ على نواحي الخطأ في هذا الفهم تمهيدا لتصحيح هذه الأخطاء وتوجيهه الوجهة الصحيحة، قد يكون من المفيد بالنسبة لتدريس العلوم ألا تقتصر هذه الاختبارات على الأسئلة الشفهية على أسئلة وإجابات تطبيقية بل يمكن أن تضاف إليها بعض المواقف العملية وبهذا هذه الاختبارات تستخدم في النواحي اللفظية والعملية.**( أبو العز، 2008، 214)**

**6-1-1-2- طرق التقويم الشفهية:**

ومن طرق التقويم الشفهية طريقة المناقشة والحوار تعد هذه الطريقة من الطرق الواسعة الانتشار في تقويم التلاميذ فعن طريق المناقشة والأسئلة الشفهية يمكن تقدير مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية فأسئلة المناقشة يمكن أن:

-تكون ذات قاعدة كبيرة في تقدير مدى فهم التلاميذ للمعلومات.

- تكون ذات فائدة في تقدير قدرتهم على التفكير.

- تكون ذات فائدة في تحديد أنواع السلوك التي اكتسبوها نتيجة لدراسة العلوم.

**6-1-1-3- أنواع الأسئلة الشفهية:**

- **أسئلة تدور حول الحقائق:** مثل هذه الأسئلة إذا قام المعلم بتوجيهها فيجب أن يدور حول حقائق سبق للتلاميذ دراستها أو معرفتها من خلال خبراتهم في الحياة.

- **أسئلة تدور حول مشكلات:** هذا النوع يهدف إلى توجيه تفكير التلاميذ نحو مشكلة، وينبغي تحدي الأسئلة تفكير التلاميذ بشرط ألا تكون أعلى من مستوياتهم أي يمكن للتلاميذ الإجابة عنها.
- **أسئلة الرأي:** تهدف إلى التعرف على أراء التلاميذ حول موضوع أو شيء وأن هذه الأسئلة لا تحتاج إلى إجابة صحيحة بعينها.

**6-1-1-4- مزايا طريقة المناقشة:**

- ويمكن تقدير عدد كبير من التلاميذ في وقت واحد.
- تعطي للتلاميذ الخبرة في التعبير الشخصي.
- تمكن التلميذ من أن يكتشف خطأه ويحاول أن يصحح نفسه.
- توجيه التلاميذ إلى كيفية وضع خطة لبحث مشكلة ما.
- تتيح للتلاميذ الفرصة للاستفادة من إجابات بعضهم البعض.
- الوقوف على مدى تتبع التلاميذ للدرس وتصحيح أخطأ فهمم. **(أبوالعز، 2008، 214).ب- 6-2-**

**الاختبارات الأدائية:**

تعد اختبارات الأداء ذات أهمية لقياس المهارات ونستخدم في بعض المدارس المهنية، كما يكون اهتمامنا معتمدا على هذه الاختبارات لقياس مهارة العمل ممثلا ذلك في الاختبارات، بالإضافة إلى ذلك هناك بعض المواضيع بحاجة إلى استخدام هذا النوع من الاختبارات ممثلا في قياس مهارة تعلم لغة من اللغات والتجارب المتعلقة في مادة العلوم، وكذلك التجارب المتعلقة بالطب، وعلم النفس العيادي، وعلم النفس التربوي...

ويعرف الاختبار الأدائي: بأنه كل اختبارات تكون أسئلته على شكل قائمة تتضمن مجموعة من المهارات والاتجاهات والأعمال أو الأدوات، وأن التلميذ (الممتحن) يستجيب فعليا وعمليا لأداء المهارة المراد القيام بها، أو انتقاء العمل، وفي هذا النوع من الاختبارات يقوم بتسجيل ملاحظاته في القائمة في المكان المخصص لذلك، كما أن هذه الاختبارات تستخدم من المعلمين في الصف، والهدف من ذلك قياس جوانب مختلفة من عملية التدريس. **(عبدالهادي، 2001، 234).**

كما يعرفها **(عزيز سمارة وآخرون، 2000، 24)** على أنها: الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف التعرف على بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية والكتابية من مقالية وموضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للطالب، وإنما تعتمد على ما يقدمه الطلب من أداء عملي في الواقع.

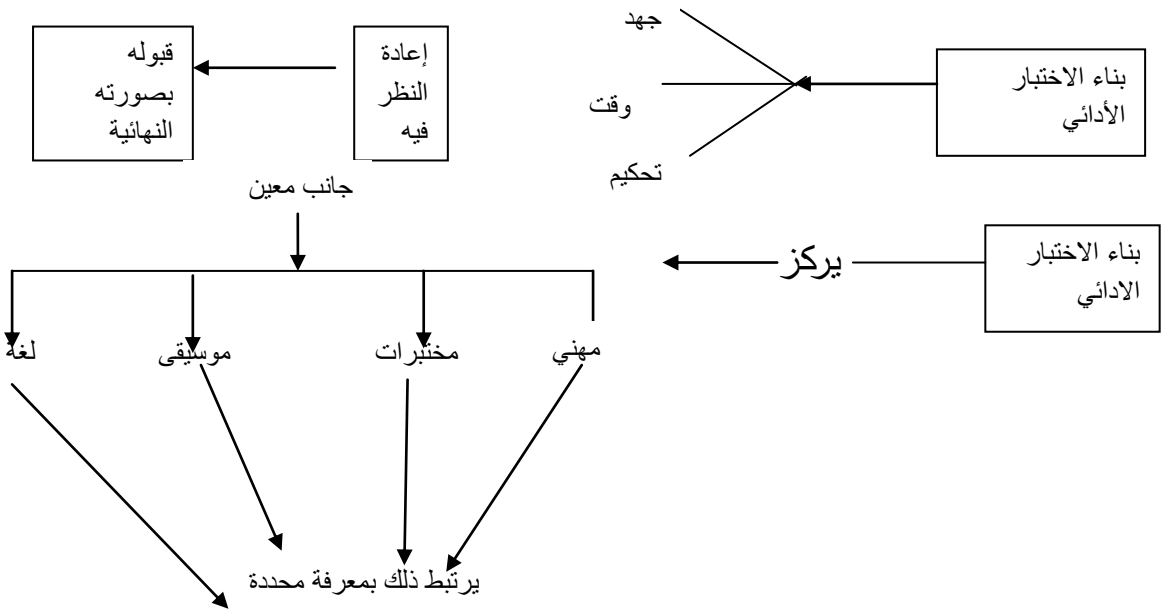
### 6-2-1-خصائص اختبارات الأداء:

من خلال الدراسات والأبحاث والكتابات في هذا المجال وبالذات كتاب (عدس) دليل المعلم في بناء الاختصارات التحصيلية، عام 1997 يمكن القول أن لهذه الاختبارات خاصيتين هما:

أ- إن بناء الاختبارات الأدائية يكون أكثر صعوبة من بطاء الاختبارات التحصيلية الأخرى كالمقالية والموضوعية، لاسيما وأن ذلك يتطلب وقتا أطول وجهدا لتحضيره وبناءه، كما أنه يحتاج إلى تحكيم حتى نستخرج له معايير الصدق والثبات، وبالذات صدق المحتوى.

ب-تمتاز هذه الاختبارات بأنها تركز على قياس جاذب سواء أكان معرفيا أو مهاريا، لذا فقد جعلت هذه الاختبارات بمثابة مقياس غير مباشر لقياس مدى ارتباط المعرفة بالأداء الحقيقي.

وتوضيحا لذلك يمكن أن نضع الشكل (11)التالي الذي يحدد ذاته يوضح خصائص هذه الاختبارات.




الشكل رقم (11) يمثل خصائص اختبارات الأداء

### 6-2-2-خطوات بناء اختبار الأداء:

إن بناء اختبار الأداء يشبه إلى حد كبير بناء الاختبارات التحصيلية مع إضافة بعض التعديلات على هذه الخطوات، ولذلك سنحتاج عدة خطوات تستند إلى قواعد ومعايير وهي:

- تحديد الأداء المنوي قياسه، ويكون ذلك بشكل دقيقا ومحدد يتوقف ذلك على تحديد الأهداف بحيث تكون واضحة المعاني.
- يجب أن يختار المستوى المراد قياسه بشكل مناسب من الدافعية لقياس الأداء المطلوب، وهذا يكون ممثلا في طبيعة الأهداف ذات العلاقة بالأهداف في المهمة المراد قياسها.
- تحديد مجموعة من الإرشادات التي تعطي التعليمات لقياس الموقف أو العمل المراد قياسه بوضوح وهذا يشمل الهدف من الاعتبار والأجهزة والمواد التي يحتاجها تحقيق الأداء.
- تحضير قائمة الملاحظة المتضمنة على بنود وإجراءات متسلسلة لتقييم الأداء، فهذه عبارة عن مقاييس ممثلة بمقياس الإنتاج، وهو عبارة عن سلسلة مندرجة متسلسلة يفيد الحكم على مجمل نوعية الإنتاج، وغالبا ما يستخدم في تقييم عدة مجالات ممثلة بالعمل الفني والكتابي، والمشروعات المهنية المترابطة الهدف منها تقييم العمل استنادا إلى عدة مستويات.

**(عبدالهادي، 2001، 235-240).**

### 6-2-3- تصنيف اختبارات الأداء:

تصنف هذه الاختبارات بحسب تدرج مستويات واقعية الموقف الاختباري إلى أربع مستويات:

- **اختبار الأداء من النوع الكتابي:** تعتمد هذه الاختبارات على الورقة والقلم، وغالبا ما تستخدم الصيغة الفعلية مثل: صمم، أرسم، برهنا، أكتب ... الخ في صياغة أسئلتها وتؤكد تطبيق المعرفة أو أداء المهارات كتابيا.
- **اختبارات التعرف:** يتضمن هذا النوع مجالا واسعا من المواقف الاختبارية الأدائية، وتتطلب من المتعلم التعرف على الخصائص الأساسية للأداء ومثال ذلك تحديد موقع المدن المهمة على الخرائط، التعرف على العدسات المحدبة، ويمكن استخدام اختبارات التعرف في مواد دراسة عديدة مثل:
  - مادة العلوم الطبيعية: كأن يتعرف التلميذ على عدد من العينات المخبرية الموجودة في المخبر.
  - الرياضيات والهندسة: استخدام القياس في المسافات.
- **اختبارات الأداء الظاهري:** في اختبارات الأداء الظاهري تقدم للتلميذ نماذج مصغرة للعمل مشابهة بما هو موجود في الواقع مثل: التدريس المصغر عندما يقوم التلميذ مقام المدرس أمام زملائه.

- **اختبارات عينة العمل أو المثال العلمي:** تعد اختبارات عينة العمل من أكثر أنواع اختبارات عينة العمل من أكثر أنواع اختبارات الأداء واقعية إذ يطلب فيها أداء مهمات عملية على أنها مثل الأداء المطلوب تقويمه حتى يثبت التلميذ بالدليل القاطع أنه قادر على الأداء بكفاءة وإنجاز جيدين.

وتقسم اختبارات عينة العمل على نوعين:

- الاختبارات التي يسهل التمييز بين الصواب والخطأ في الأداء مثل الأداء العضلي في التربية الرياضية
- الاختبارات التي تعتمد على حكم الملاحظين والفاحصين لتقويم الأداء وإعطاء درجة أو رتبة.

وهذا النوع يتطلب استخدام مقاييس وقوائم تقدير: **(مهدي كاظم، 74-75).**

### 6-3- سلالم التقدير:

تتدرج فيها الخواص من أدنى إلى أقصى حد وتكون درجات السلم، أعدادا متدرجة، أو أوصافا متدرجة أو أوصافا أو خطوط بيانية بما يكفل متابعة أكثر دقة للخاصة، وسلالم التقدير تريح ضمير المقيّم على الأقل حين تكون الخاصية موجودة ولكن بمقدار وفيمايلي بعض الأمثلة على هذه السلالم.

### 6-3-1- سلم تقدير وصفي:

ويستخدم في حالة كون المقدر يريد أن يتناول خاصية مركبة في التقييم مثال: فقرات من سلم تقدير وصفي للتدرج في بعض جوانب النمو الحركي عند الرضيع:

وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (2) يمثل فقرات لسلم التقدير الوصفي للتدرج

| السلوك | درجة المهارة | | | |
|---|---|---|---|---|
| الجلوس | لا يستطيع الجلوس | يجلس بمساعدة الغير | يجلس مربوط على الكرسي | يجلس وحده |
| القبض على الأشياء | يلقي بجسمه نحو الأشياء | يمد يده نحو الأشياء | يكمش الأشياء | يمسك الأشياء بأصابعه |

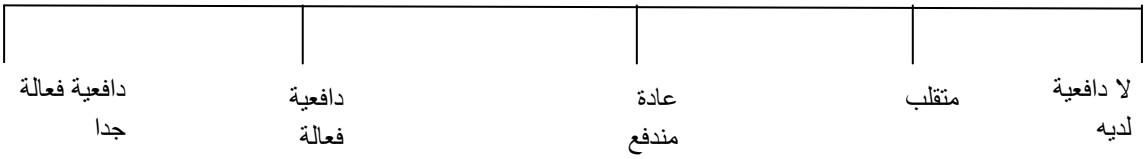
**(قطامي، قطامي، 551، 2001)**

**6-3-2- سلم التقدير اللفظي:** هو أحد استراتيجيات تسجيل التقويم وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة، أنه يشبه تماما سلم التقدير، ولكنه في العادة أكثر تفضيلا منه، مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة للطالب في تحديد خطواته التالية في

التحسن ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب.(**أبو شعيرة، 2008، 336**).

**6-3-3- سلم البياني اللفظي:** في هذا السلم يذكر الأداء على شكل عمودي في الجانب الأيمن وتوضع أوصاف الصفة بشكل أفقي في الجانب الأيسر من الصفحة وهذه الصفات تختلف حسب طبيعة الصفة من جهة وحسب مايراه المقدر من جهة أخرى، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (12).

مثال: ضع إشارة (×) فوق ما ينطبق على التلميذ




الشكل رقم (12) يمثل مثال عن السلم البياني اللفظي

**6-3-4- سلم المجال الإنفعالي،** في هذا السلم ترتبط معاني المفاهيم بصفات يعبر عنها بكلمات وكل كلمة لها نقيض، ويتدرج السلم من (1-7) وعادة فإن الكلمات تتدرج تحت الأرقام (5-7) أما نقائضها فتتدرج من (1-3) وأما الرقم (4) فيشمل الحياد ،و هذا ما يوضحه المثال والذي يعبر عنه في الجدول رقم (3).

مثال: لتقدير اتجاه التلاميذ نحو الدراسة فإننا نضع كلمات ونقائها لما يأتي:

الجدول رقم (4) يمثلسلم حول المجال الانفعالي

| الكلمة | 1 2 3 4 5 6 7 | نقائضها |
|---|---|---|
| ممتعة | ..... | مسلة |
| مريحة | ..... | متعبة |
| مشجعة | ..... | مثبطة |
| مسلية | ..... | مزعجة |

**(العزاوي، 2007، 121، 122).**

**6-3-5- قائمة الضبط/ الشطب/ الرصد:** عندما نفسر معايير التقويم بمؤثرات نسجل وجودها أو انعدام وجودها في شكل تفرع ثنائي، أو نعد ترددها بصفة مستمرة أو متقطعة، حينئذ سنتحصل على عناصر تمثل قاعدة الإنشاء قائمة الضبط، تتكون قائمة الضبط إذا من مؤشرات يمكننا أن نسجل

وجودها من عدمه، كما أنها تسمح للمتعلم بالتحقق من اكتساب أو عدم اكتساب كل عنصر من عناصر المعرفة المقررة كما تجعله على استعداد لمواجهة التقويم في نهاية كل مهمة، وبذلك تكون القائمة دليله في التعلم.

- **كيف تعد قائمة الضبط؟** لتسهيل تخطيط التعلمات وإبراز نوعيتها ينبغي:

- تقسيم مجموع المقرر منها خلال السنة إلى وحدات.
- تختم كل وحدة بمهمة ينجزها المتعلم.
- ترفق كل مهمة بقائمة ضبط.
- تذيل كل قائمة ضبط بمجموعة من التعارض من التمارين الفرض منها تدعيم مكتسبات المتعلم أو لتحقق من مدى تحكمه فيها.

مثال: قائمة ضبط للتقويم الذاتي، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (5): يمثل قائمة ضبط للتقويم الذاتي.

| في هذا الدرس استطعت | نعم | لا |
|---|---|---|
| **1-اعرف** ..... | | |
| **2-أعدد** ..... | | |
| **3-أميز بين** ..... | | |
| **4-أطبق** ..... | | |
| **5-أبين أن** ..... | | |
| **6-أقارن بين و بين** ..... | | |
| **7-أحلل** ..... | | |
| **8-أربط بين و** ..... | | |
| **9-أعين** ..... | | |
| **10-أبرز** ..... | | |
| **11-أصدر حكما على** ..... | | |
| **12-**..... | | |

**(وعلي، 2013، 36-37).**

## 6-4- المقابلة:

المقابلة حوار بين الباحث والمستجيب، يبدأ هذا الحوار بخلق علاقة وئام بينهما ليضمن الباحث الحد الأدنى من تعاون المستجيب، ثم يشرح الباحث الغرض من المقابلة، وبعد أن يشعر الباحث بان المستجيب على استعداد للتعاون، يبدأ بطرح الأسئلة التي يحددها مسبقا، وينتظر إجابة المستجيبين عن كل سؤال ملاحظ أي سوء فهم للسؤال لتوضيحه أو إعادة طرحه بصورة أخرى، ثم يسجل الإجابة بكلمات المستجبين تاركا التفسير إلى ما بعد المقابلة وعلى الباحث أن يقرر مسبقا طريقة تسجيل الإجابات يدويا أو آليا على شريط كاسيت أو فيديو، مع ملاحظة أثر الطريقة على الإجابة، وقد يرغب الباحث أحيانا بالتسجيل للاحتفاظ بنعمة الصوت أو الحركات وملامح المستجيبن التي قد تعطي دلالة ما، وهكذا يلاحظ أن المقابلة عبارة عن استبيان شفوي.

### 6-4-1-مزايا المقابلة.

المقابلة طريقة من الطرق المهمة في جمع المعلومات التربوية، وتتمتع بمزايا عدة أهمها:

1- يمكن استخدامها في الحالات التي يصعب فيها استخدام الاستبيان كان تكون العينة من الأميين أو من صغار السن.

2-توفر عمقا في الإجابات لا مكانية توضيح وإعادة طرح الأسئلة وحتى يتسنى ذلك فهو بحاجة إلى مقابل مدرب.

3- تسجد معلومات من المستجيبين من الصعب الحصول عليها بأي طريقة أخرى لأن الناس بشكل عام يحبون الكلام أكثر من الكتابة.

### 6-4-2-عيوب المقابلة:

كما أن للمقابلة بعض المزايا، فلها بعض العيوب أيضا أهمها:

- يصعب مقابلة عدد كبير نسبيا من الأفراد لأن مقابلة الفرد الواحد تستغرق وقتا طويلا من الباحث.
- تتطلب مقابلين مدربين على إجرائها، فإذا لم يكن المقابل ماهرا مدربا لا يستطيع خلق الجو الملائم وقد يزيف المستجيبين إجابته، وقد يتحيز المقابل من حيث لا يدري بشكل يؤدي إلى تحريف الإجابة.

### 6-4-3-أنواع المقابلة:

تتفاوت المقابلة في درجة الحرية التي تعطي للمستجيب في إجابته وعلى هذا الأساس يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع:

- **المقابلة المفتوحة:** وفيما يعطي المستجيب الحرية في أن يتكلم دون محددات للزمن أو للأسلوب وهذه عرضة للتغير، ويستجد كلاما ليس ذا صلة بالموضوع.
- **المقابلة شبه المفتوحة:** وهي تعطي الحرية للمقابل بطرح السؤال بصيغة أخرى والطلب من المستجيب مزيدا من التوضيح.
- **المقابلة المغلقة:** وهي لا تفسح المجال للشرح المطول بل يطرح السؤال وتسجل الإجابة التي يقررها المستجيب. **(العزاوي، 2007، 122- 124).**

**6-5- الملاحظة:** هي طريقة لجمع البيانات عن التلميذ وهو في موقف السلوك المعتاد.

**(أبو حطب، صادق، 1996، 729).**

وقد لا يستطيع الفرد ملاحظة سلوكه أحيانا ولذلك تظهر الحاجة إلى ملاحظ خارجي، ولكن المهمة التي يقوم بها الملاحظ لأغراض وصف السلوك، وقد يتعدى الوصف ليستدل على سمة خفية من خلال السلوك الملاحظ، أول ليقوم بإصدار أحكام واتخاذ قرارات.

**6-5-1- أنواع الملاحظة:** يمكن أن نميز نوعين من الملاحظة هما:

- الملاحظة العابرة أو الحرة: وهي الاهتمام الذي يجري دون قصد أو تخطيط مسبق، إذ يفترض بالملاحظ أن يدرك السلوك بعد حدوثه ما ترى.
- الملاحظة الموجهة: إن هذا النوع من الملاحظة يهتم بالسلوك العادي ولذلك فإن من الواجب الملاحظ أن يلاحظ سلوك المشمولين بالملاحظة جميعا كي يكون فكرة شاملة وانطباعا عاما عن كل منهم.

**6-5-2- أداوت الملاحظة:** يمكن للباحث أن يستخدم أكثر من أداة لجمع المعلومات بالملاحظة ولعل أهم هذه الأدوات:

**6-6- قوائم الشطب (الرصد):** قائمة الشطب عبارة عن أداة مكونة من فقرات ذات صلة بالسمة أو الخاصية المقاسة، وكل فقرة من هذه الفقرات تتضمن سلوكا بسيطا يخضع لتقدير خنائي مكم (نعم/لا)، (أوافق، أي رن) (لا، ر) فتتكون الفقرات في القائمة مرتبة منطلقا أو عشوائيا وذلك حسب السمة المقائة.

## 6-7- ملفات الأعمال (البورتفوليو) portfolio:

تعد ملفات الأعمال أو الصحائف الوثائقية أكثر مهام الأداء استخداما في المدارس والكليات في الآونة الأخيرة، ويمكن تعريف ملف الأعمال بأنه تجميع هادف لأعمال الطالب ومنجزاته، يوضح جهوده وتقدمه، أو تحصيله في مجال الدراسي معين، وينبغي أن يشمل هذا التجميع على مشاركة الطالب في انتقائه لمحتوى

الملف ومواجهات هذا الاختيار ومحكات الحكم على جودة المحتوى، وأداة تتعلق بإنعكاسات الطالب، أي تقييمه الذاتي لمحتوياته ملف أعماله.

وتضم ملفات الأعمال معلومات متنوعة توثق خبرات الطالب وإنجازاته وتقدم صورة عريضة عن أدائه عبر الزمن، ونظرا لأن هذه الملفات أو الصحائف تستخدم في تقويم الطلبة فإنه ينبغي العناية بتحديد الغرض منها، ومحتواها، فهي ليست وعاءا يحتوي على جميع أنشطة الطالب المفترقة، أو عينة عشوائية منها.

ويمكن إعتبار ملف الأعمال، أو الصحيفة الوثائقية، مفهوما عاما يشمل على نطاق واسع من المحتويات التي تتخذ أشكالا متعددة مكتوبة، أو مرئية أو سمعية، أو أي عروض متعددة الوسائط ومثال ذلك: عينات من كتاب الطالب، قوائم الكتب التي قرأها، وصف قصائد الشعر التي يفصلها، تقرير حول تجربة أجراها في مختبر الكيمياء، تسجيلات لقاءات أو مقابلات، مشاركات جماعية، حل مسائل رياضية، دراسة حالات، خبرات حياتية، وغير ذلك.

كما تستخدم ملفات الأعمال في أغراض متنوعة مثل: مراقبة التقدم الدراسي للطلبة وتقدير درجاتهم في المجالات الدراسية، والقبول في الكليات المختلفة، والمساءلة التربوية، ويمكن أن تقتصر مجالات دراسية متعددة الأنظمة، كما يمكن أن تستخدم في جميع المراحل التعليمية من الحضانة إلى الجامعة.

غير أن ملفات الأعمال أصبحت تستخدم بكثرة في المجالات الدراسية المتعلقة باللغات، والرياضيات والعلوم، وفي برامج إعداد المعلمين في كثير من الدول المتطورة، وبخاصة الو .م. أ.

### 6-8- التقويم الذاتي:

أوضح (باود 1991) **Boud** الخصائص المميزة للتقويم الذاتي يستخدم للإشارة إلى عملية أو إلى نشاط، فهو يشير إلى ممارسة يقوم بها الطالب، وهدف يعمل جاهدا لتحقيقه، ويقتصر دور المعلم في التقويم الذاتي على إبداء تعليقاته التي تعزز الطالب وتقويمه الذي يقوم به بنفسه، ويوضح الخطوات التالية في التقويم، ويحث الطالب على إعادة النظر في تقويمه والأساليب التي استخدامها في ذلك دون أن يوجه اللوم أو يبدي اعتراضه على تعليقاته، وبذلك يكون المعلم ميسرا لتعلم طلبته وموجها لهم في استخدامهم أسلوب التقويم الذاتي بطريقة هادفة.

### 6-9- تقويم الأقران:

يرتبط هذا المفهوم ارتباطا وثيقا بالتقويم الذاتي، حيث يتضمن قيام كل طالب بتقويم أعمال أقرانه، إذ يمكن لطالبين مثلا أن يتبادلا المهام أو الأعمال الذي أداها كل منهما بتقويم جودة، أو دقة أو ملاحظة عمر الآخر، غير أن هذا يتطلب تنظيمات وإعداد، لكي يكون تقويم الأقران متسقا، والأحكام الناتجة عنه صائبة.

غير أن تقويم الأقران يختلف عن التقويم الذاتي في أنه يشعر الطالب الذي يتم تقويمه بواسطة وميله له بسلطة هذا الزميل، مما قد يجعله يتخذ موقفا رافضا، كما أن العلاقات القائمة بين الطلبة سواء كانت علاقة صداقة أو تفضيل، أو تخبر، تؤثر في هدف تقديراتهم لأقرانهم.

### 6-10- التجارب:

تعد التجارب من المهام الأدائية الأساسية في تعلم الرياضيات، والعلوم بخاصة، فالدراسة النظرية للعلوم لا تكفي للفهم المتعمق للمفاهيم، والمبادئ، والنظريات، والتصميمات، إذ لا بد أن يتعلم الطالب كيفية ممارسة عمليات التخطيط والتصميم، وإجراء التجارب العلمية في المختبرات لذلك إهتمت كثير منت الدول المتطورة بتنفيذ مشروعات وبرامج تعليمية تجديدية تساعد الطلبة في الممارسة الفعلية لهذه العمليات، وتقويمها تقويما يتميز بالواقعية بعيدا عن اختبارات الورقة والقلم، استناد إلى محكات أداء وصفية، وتتضمن هذه الممارسة أنشطة جماعية وأنشطة أدائية في مواقع عمل، وإجراء تجارب علمية كاملة، وغير ذلك.

### 6-11- الأداءات العملية واليدوية:

تشكل عنصرا مهما في المراحل التعليمية المختلفة، ليس فقط في تدريس العلوم والأنشطة العلمية، وإنما في معظم المجالات الدراسية، فالمهارات العلمية واليدوية في الدراسات الاجتماعية مثلا تتضمن رسم الخرائط الصماء واستخدام الأطاليس وتصميم المجسمات والمهارات العلمية واليدوية في العلوم والرياضيات تتضمن إجراء تجارب مختبرية، وملاحظة النواتج وتسجيلها، كما أوضحنا وإعداد صحائف علمية واستخدام الأجهزة المناسبة، وتصميم نماذج ورسوم وأشكال بيانية، وتقارير وإحصاءات وغير ذلك.**(علام، 2004، 143-147)**.

## 7- خطوات عملية تقويم الأداء:

لتقويم أداء الفصل، ما يمكن فعله هو السير في الخطوط العريضة التالية:

- القيام بتحليل للعمل ينطوي عليه، وبمعنى ذلك بيان الصفات المختلفة التي ينطوي عليه الأداء موضع التقويم.
- تنظيم قائمة بهذه الصفات تأخذ شكل سلم رتب تحتل فيه كل صفة مكانا فيه عدد من الرتب تعبر عن مستويات الجودة.
- تكون هذه القوائم مقياس يعتمد في أداء الطالب، وهذه الخطوات العريضة يمكن اعتمادها في إيجاد محك، او معيار لتقويم أداء الطالب في الرسم بالألوان والضرب على ألة الموسيقى أو أداء دور في ألعاب كرة القدم أو غيرها.

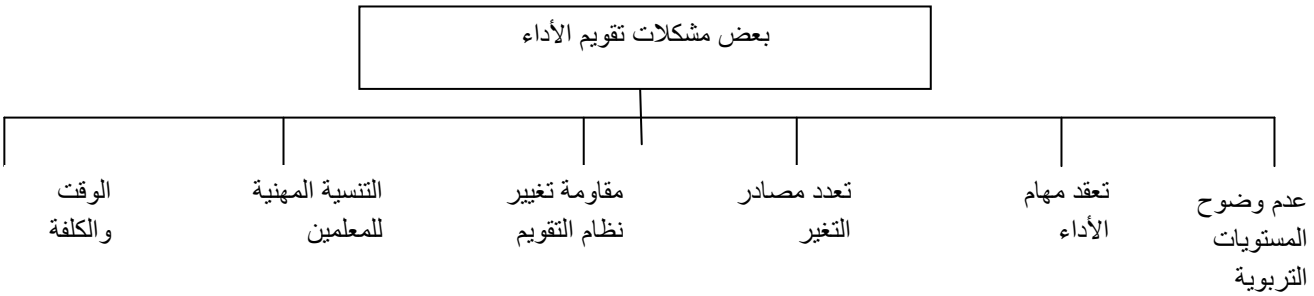
## 8- مجالات عملية تقويم الأداء:

تتناول عملية التقويم ما يلي:

- فعالية الحركات وكفايتها من حيث أداء المهمات ومستوى خلوها من حركات غير لازمة أو جهد غير ضروري، ومثال ذلك أداء الطالب في استعماله المجهر وفي فحص بقعة من الدم.
- مستوى الدقة في الحركات وتحقيق الطالب وبعدها عن الخطأ، ومثال ذلك، استعمال الطالب الألة الكاتبة.**(قطامي، قطامي، 2001، 550-551)**

## 9- مشكلات تقويم الأداء:

نظرا لحداثة هذا المفهوم، حيث أنه لا يزال في جيله الأول، فإنه يحمل معه تحديات فنية وإدارية كثيرة ومصاعب ومشكلات متعددة، ويوضح الشكل التخطيطي (13) التالي بعض أهم المشكلات:




شكل (13) يوضح بعض مشكلات تقويم الأداء

وسوف نوضح فيما يلي هذه المشكلات بشيء من التفصيل:

- **عدم وضوح المستويات التربوية:** إن عدم وضوح تحديد وصياغة مستويات المحتوي، ومستويات الأداء، يؤدي إلى عدم الدقة في انتقاء صيغ مهام الأداء المناسبة لتقويم هذه المستويات، وانخفاض هدف الأحكام المتعلقة بأداء الطلبة.
- **تعقد مهام الأداء:** لكونه يشمل على تعينات ومهام معرفية وأدائية تتطلب مهارات الاستدلال والتفكير الناقد، وحل المشكلات والإبداع لذلك تتنوع صيغ وأشكال هذا التقويم.
- **تعدد مصادر التحيز:** يعتمد تقويم الأداء على الأحكام الكيفية للمعلمين بدرجة كبيرة، مما يجعل هذا التقويم عرضة لكثير من مصادر التحيز فتقدير أداء الطلبة يتطلب إصدار أحكام تتعلق بالعمليات التي استخدموها داخل مشكلات معينة والنتاجات التي توصلوا إليها أو ابتكروها.

- **مقاومة تغيير نظام التقويم:** فتقويم الأداء يهدف إلى تقديم مقاييس ومؤثرات متعددة عن تحصيل الطلبة وربما يصعب على الآباء والمسؤولين في المدارس فهم ما يتضمنه هذا النمط من التقويم التربوي.
- **التنسية المهنية للمعلمين:** فتقويم الأداء يعتمد اعتمادا أساسيا على الصفوف المدرسية ويتحمل المعلم مسؤولية تصميم وبناء مهام الأداء وإعداد قواعد أو مِحكات الحكم على الأداء واستخدمها وتفسير النتائج.
- **الوقت والكلفة:** التنمية المهنية للمعلمين في هذا المجال تتطلب موازنة مالية كبيرة، ووقتا وجهدا ينبغي أخذهما بعين الاعتبار في تحليل الكلفة–المنفعة.**(علام، 2004، 143-147)**

**خلاصة:**

إن التركيز على تقويم الأداء يستند إلى رؤية جديدة للمعرفة باعتبارها عملية تكوينية بنائية، يسارك في اكتسابها المتعلم مشاركة نشطة منتجة، وليست مجرد اختبار المتعلم إجابة صحيحة من بين مجموعة بدائل اصطناعية معطاة كما هو الحال في اختبارات للاختبارات من متعدد، كما أن المعرفة تشتمل على مهام وظيفة ينبغي أن يشعر المتعلم بمغزاها وفائدتها.

# الفصل الثاني:

# بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

**تمهيد:**

**أولا/ المقاربة بالكفاءات.**

1- **مفهوم المقاربة بالكفاءات**
2- **الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات.**
3- **بدايات ظهور المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية.**
4- **مبتدئ المقاربة بالكفاءات.**
5- **مبررات اعتماد المقاربة بالكفاءات.**
6- **أهداف المقاربة بالكفاءات.**

**ثانيا: التدريس بالكفاءات.**

1- **مفهوم التدريس بالكفاءات.**
2- **مبادئ التدريس بالكفاءات .**
3- **خصائص التدريس بالكفاءات.**
4- **طرائق التدريس بالكفاءات.**
5- **أهداف التدريس بالكفاءات.**

**تمهيد:**

تمثل المقاربة بالكفاءات جواب المدرسة الملائم لمواجهة انفجار المعارف وتطور التكنولوجيات وديناميةعالم الإنتاج من ناحية، وحلا لمعظلة تنوع التلاميذ واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية من ناحية أخرى، ومن ثم فإن جوهر التعبير في المناهج هو التخلي عن أسلوب تلقين معارف جاهزة سرعان ما تسير إلى التقادم، والعمل على إكساب المتعلم سلوكاتعرفانية مستديمة بفضلها يمكنه أن يبحث بنفسه عن مصادر المعرفة وأن يهيكل المعارف وينظمها ويتخير منها ما يستجيب إلى حاجاته، وتظل قدرته على البحث عن المعلومات مفتوحة ومتجددة، وتلك فضيلة التعلم مدى الحياة.

**أولا: المقاربة بالكفاءات:**

**1- المقاربة بالكفاءات:**

**1-1 الكفاءة:**

**- لغة:**

ورد في معجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية أن كفاءة الشيء يكفي كفاية استغنى به عن غيره فهو كاف كافي.

كما ورد في لسان العرب للعلامة ابن منظور كفاءة على الشيء مكفاءة وكفاء أي جازاه والكفء هو النظير.

ولفظ الكفاءة ذات أصل لا تينيCompetecia وتعني العلاقة، تقابلها في الفرنسية Competence وقد ظهرت في سنة 1468 في اللغات الأوربية بمعان مختلفة.

**(حثروبي، 2002، 42).**

**- اصطلاحا:**

لقد تناول الباحثين عدة تعاريف لمفهوم الكفاءة نذكر منها:

**تعريف لويس دينو (L.d'hainalt):** هي مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية وكذا مهارات نفسية حسية حركية تسمح بممارسة دورها أو وظيفة أو نشاط يشكل فعال.**(لخضرزروقه، 2003، 43).**

كما عرفها **(حاجي فريدة، 2005، 16-17)** على أنها القدرة على تجسيد مختلف المعارف والقدرات وإدماجي وتوظيفهما في مواجهة وضعية ما.

وأيضا على أنها ذلك التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية استنادا إلى قدرات أثبتت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات متراكمة.

ويعرفها فيليب ميريو (Philippe Meirieu) على أنها تلك المعارف المحلية على الوضعيات المعقدة التي تؤدي إلى إدارة المتغيرات المتباينة وتسمح بحل مشاكل استنادا إلى مراجع تتعلق باستمولوجيا مادة ما.**(وزارة التربية الوطنية 2002، 14)**.

ورغم تعدد واختلاف التعاريف المذكورة إلا أنها حول فكرة أن الكفاءة هي حسن الأداء أو الفعل أي القدرة على إدماج وتجنيد وتحويل مجموعة موارد (معارف، مهارات، تفكير...) في سياق لمواجهة مختلف المشاكل أي إنجاز عمل.

## 1-2- المقاربة:

هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل الإتصال، ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية.**(حثروبي، 2002، 11)**.

## 1-3- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكيم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تحسين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للإستعمال في مختلف المواقف الحياتية.**(حاجي، 2005، 11)**.

كما أشار بن عودة بن ناصر بأنه عبارة عن مقاربة بيداغوجية والتي تضع في جوهره اهتماماته تعريف الكفاءة لدى تلاميذ التفكير في التعليم الدتيكاتيكي من اجل تحقيق أو إنجاز هذه الكفاءة.

**(Benaoouda 2009,34)**.

## الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات:

قبل ظهور المقاربة بالكفاءات، كانت جل الأنظمة التربوية في العالم تعتمد على طريقة التدريس بالأهداف والتي كانت تعتمد في عملية التعليم والتعلم على مبادئ المدرسة السلوكية حيث كانت تحصر عملية التعلم في المبدأ (مثير- استجابة) بهدف تعديل سلوك المتعلم وتغييره من خلال الاستجابة الشرطية للمتغيرات الخارجية، ونظر لعيوب هذه البيداغوجية ظهرت المدرسة البنائية والبرغماتية، وذلك من خلال أعمال المربي الأمريكي "**جون ديوي**" والذي توصل إلى ابتكار طريقة الحوار وأسلوب حل المشكلات في عملية التعلم، هذا المذهب كان

يقيس قيمة التعلم بما يحققه من فائدة ومنفعة، وهذا يعتبر مبدأ من أهم المبادئ لتدريس الكفاءات حاليا.**(من قضايا التربية، 2003، 13)** .

لقد عمل الرواد الأوائل للمدرسة البنائية أمثال **(بياجي)** **(1947Piagot)** "**بيرزنير**" **(1966 Piaget)** على تطوير المبادئ الأولى لهذه المدرسة، حيث ساهم بياجي بنظرية النمو المعرفي في دحض المزاعيم التي كانت سائدة الفاعلية بأنه لا يوجد هناك تعلم دون مثير واستجابة، إذا أن بياجي فسر عملية التعلم على أنها علاقة تاثير وتأثر بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، وكذلك من خلال الإدماج بين مثيرات بيئية وتصورات سابقة للفرد وهذا مع سيطرة النمو العقلي على عملية التعليم والتعلم.

وبعدها حاول رواد المدرسة البنائية الجديدة أمثال: "**كليرمون**" **(1980)** و"**هاني**" **(1981)** تطوير أفكار بياجي باقتراح مفهوم الأزمة الانفعالية الاجتماعية كقاعدة للنمو والتعلم، بحيث تؤكد هذه النظرية على الدور النشيط الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية إذ تعتبره محور الفعلي التعليمي ومن هذا المنطلق المعلم لا يقدم معلومات جاهزة للمتعلم، ولكن يقدم له فقط توجيهات سديدة حيث يقوم المتعلم بدوره بتحويلها إلى معلومات ومعارف فعلية، وهذه النظرية تؤكد على الدور النشيط، لهذا فالكفاءة حسب هذه النظرية تحدد على أنها معرفة مهارية تكتسب قي سياق الإنجاز وبصيغة أخرى فإن المكتسبات الجديدة للمتعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بما يعرفه من معارف ومعلومات سابقة، وهذا في إطار المحيط الاجتماعي والتعليمي، ومن هنا يتمثل دور المعلم في الملاحظة والتشخيص وممارسة التقويم مختلف أشكاله وعد إعاقة المسار الداخلي لنمو التعلم.

**(وعلي،2006، 9)**

وتجدر الإشارة بأن كلمة الكفاءة ظهرت كمصطلح تعليمي أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم استعملت في مجال التكوين المهني، ونظر للنتائج المحققة في المجالين السابقين بعد تطبيق مقاربة المهني، ونظر للنتائج القائمين على النظام التربوي للإسراع في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات.

ويمكن اعتبار بداية الستينات 1960 مرحلة حاسمة في دخول بيداغوجيا الكفاءات النظام التربوي الأمريكي وذلك بغرض مردود التلاميذ.

أما في فرنسا فيعود تراريخ ظهور بيداغوجيا الكفاءات إلى سنة 1979 ولم تدخل إلى التعليم الابتدائي إلا في سنة 1963، وكانت تهدف إلى إدماج التعليمات كسعي جديد في الخلل التعلمي.

وفي كندا فإن المسعى الذي انتهجته المديرية العامة للتعليم الإكمالي لإدخال المقاربة عن طريق الكفاءات اقتصر على التكوين المهني سنة 1963 أما في دول المغرب العربي فكانت الدولة المبادرة بتطبيق هذه المقاربة هي "**تونس**"سنة 1999م **(لموفق، وبن مقري، 2004، 2005، 94)**.

## 3/ ظهور المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية:

شهدت المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة عدة تحولات في مجال مقاربة التدريس، وتمثل في الانتقال من مقاربة بيداغوجيا الأهداف إلى مقاربة بيداغوجيا الأهداف إلى مقاربة بيداغوجيا الكفاءات، حيث انشئت اللجنة الوطنية بموجب القرار الوزاري المؤرخ في "**11 نوفمبر 2002**" وهي هيئة تقنية للدراسة والتنسيق في مجال البرامج والمناهج الدراسية، كلفت هذه الهيئة بالقيام بالمهام التالية:

- التصور العام للتعلم.
- صياغة الأهداف العامة للتعلم انطلاقا من الغايات التربوية.
- إعداد مرجعية عامة للمناهج.
- إنشاء مذكرات وأدلة منهجية.

كما أنشئت المجموعات المتخصصة كل مواد بموجب القرار والتي أوكلت المهام التالية:

- تشخيص وضعية مناهج المدرسة.
- الإطلاع على التوثيق قصد التعمق في المقاربة بالكفاءات.
- إعداد المشاريع السنة أولى ابتدائي والأولى متوسط على أساس المقاربة بالكفاءات.

**(المنشور الوزاري – رقم 245، التحضير التربوي للموسم الدراسي، 2003، 2004).**

**4- مبادئ المقاربة بالكفاءات:** لا شك بأن من تصفح تاريخ تطور الفكر التربوي يتأكد بأن كل التيارات التربوية تستند على مجموعة من المبادئ كذلك له من المبادئ ما يجعله يتميز عنت نظم التعلم الأخر ،ومن هذه المبادئ نذكر:

أ- **التقويم المركز على الكفاءة:** تطبيق المقاربة بالكفاءات يحمل في طياته أساليب تقويم مبنية على الكفاءة، وذلك من خلال استهدافها تقويم هذا المبدأ، أن التقويم يتم بصفة مستمرة ويستعمل مختلف أنواع الاختبارات المبدئية، البنائية التكوينية، والشخصية والتجميعية، ويتم من طرف المعلم، ومن طرف التلاميذ بواسطة التقويم الذاتي وتعود أهمية هذا المبدأ بالنسبة للتدريس بالكفاءات إلى أن الكفاءة مؤشر رئيسي يدل على حدوث فعل التعلم وتحقق الغاية منه ألا وهي إكساب التلاميذ للكفاءات المستهدفة.

**(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000، 327 – 329).**

ب- **الكفاءة كمبدأ للتكوين:** إن اكتساب مجموعة من الكفاءات هو الهدف الرئيسي لعملية التعلم في ظل التدريس بالكفاءات، والكفاءات المترابطة هو المبدأ الذي تنتظم وفقه عملية التعليم، ولذا كانت الأولوية في

هذه المقاربة هو جعل المعارف إجرائية وتطبيقيته بدلا من مجرد اكتسابها واستظهارها وقت الحاجة في الاستجابات.

**ج- تحديد الكفاءة المستهدفة بنتائج ومعايير مرتبطة بها:** فالتعليم بالتدريس بالكفاءات يركز على الوصف والتحديد الدقيق التي تهدف لتلخيصها لأستلم، اعتمادا على معايير مرتبطة بها مثل قابلية نتائج الكفاءة المعرفية للقياس، معيار حسن الأداء للحكم على النجاح أو الرسوب، السياق الذي ستجري فيها عملية تقويم الإنجازات، وإلى جانب أخذ هذه المعايير بعين الاعتبار في تحديد الكفاءة التي تصلح لبناء الوضعية التعليمية المناسبة لها ذا الكفاءة التي تصلح لبناء وضعية تعليمية معينة قد لا تصلح لغيرها.

**(إلمان و هاشمي، 2000، 06).**

د-**تمركز التعلم حول التطبيق:** فبقدر ما تعتمد العملية التعليمية في المقاربة بالكفاءات على الجوانب النظرية كذلك تعتمد على الجوانب التطبيقية لهذه الدروس في بناء الوضعيات التعليمية المختلفة، والهدف من العملية التعليمة في التدريس بالكفاءات هو جعل التلميذ يحول المعارف المكتسبة إلى إنجازات في السياقات المناسبة لها في القسم وأثناء تفاعله مع الوقع المعاش. **(موهوب، 2000، 11)** .

هـ-**إشراك الأوساط المعنية بالفعل التربوي:** فيما أن الكفاءات تحدد احتياجات التكوين سواء بالنسبة للمعلمين أو الإداريين المسؤولين على تعليم الأجيال، فإنه ينبغي على هؤلاء أن يكونوا قادرين على التدخل في سياق إعداد البرنامج وتطبيقه وتقويمه ويتم ذلك على مستوى الكفاءات المستهدفة.

**(إلمان وهاشمي، 2000، 07).**

## 5- مبررات اعتماد المقاربة بالكفاءات:

تجاوزت المقاربة بالكفاءات عدة مشكلات كانت بالأسس مطروحة في ظل بيداغوجية الأهداف، وهذا ما وفر مبررات وأسباب اعتماد مقاربة بالكفاءات من طرف الأنظمة التربوية في العالم، وتتمثل هذه المبررات في :

-تسارع عجلة النمو والتطور التكنولوجي التي يشهدها العالم حاليا، وهذا ما جعل المؤهلات العلمية والمعرفية التي كانت صالحة لوضعية بسيطة بالأسس غير صالحة لها اليوم، ولهذا كان على المنظومة التربوية العمل على جعل الأفراد يسايرون هذه المتغيرات الجديدة وقادرة على التعامل مع الوضعية المركبة بكل إتقان. **(زيدان، 2002، 41).**

-نظام التدريس بالكفاءات يتجاوز النظم التربوية التقليدية القائمة على الانتقال بالمتعلم عبر مراحل تعليمية معينة، والتي من سلبياتها عدم استمرار المتعلمين في هذه المراحل يعد سن السادسة عشر وهذا ما كان معروفا –خصوصا– على نظام التعليم الأساسي، وبهذا فالمقاربة بالكفاءات بقدر اهتمامها بضمان استمرارية

المتعلم في المسار التعليمي تهتم بتكوينه وإعداده للتعامل مع المواقف الحياتية اليومية وما يصادفهم فيها من مشكلات. **(غريب، 2005، 53)**.

-اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات على طرق ووسائل وأساليب تعليمية تمتاز بالليونة والمرونة والتشويق ومتجاوزة بذلك الطرق القائمة على التلقين (إلقاء- تلقي) المتميزة بالطابع الآلي الروتيني الجامد، فالطرق التعليمية في المقارنة بالكفاءات جعلت المعلم والمتعلم شركيين في العملية التعليمية، وهذا بطبيعة الحال يخلق ولعا تعليميا تعلميا يمتاز بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ. **(ديراني ومتولي، 1993، 34)**.

-اعتماد طريقة التدريس بالكفاءات في متابعة أداء ومسيرة تعلم التلاميذ على أساليب تقويمية تهدف إلى الحكم على مدى إتقان التلميذ للكفاءة المستهدفة مع تشخيص العقبات والمشكلات التي تواجهه في تحصيل الكفاءات والعمل على تجاوزها، كما أن هذه الأساليب تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث المهارات والقدرات العقلية فضلا عن هذا، فإن هذه الأساليب تسمح للمتعلم بالبرهنة على قدراته على اعتبار أنها تنصب على تقويم كفاءة يستعرضها التلميذ بإنجاز الأنشطة الملاحظة فعلا .

**(غزلان، 54،2005)** .

-إضافة لكلما سبق فقد تم اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات بصفة حصرية في الأنظمة التربوية لدى بعض الدول المتقدمة دون غيرها من الدول.

نظرا للمبالغ التي كانت تنفقها الشركات لتأهيل اليد العاملة والتي كانت تقوم به مصالح التكوين لدى هذه المؤسسات، نظر لأن الطلبة المتخرجون من أغلب المعاهد والجامعات كانوا عاجزين على تأدية المهام المسندة إليهم في الميدان على أحسن وجه وهذا ما دفع هذه الشركات بالضغط على دول الإتحاد الأوربي وكذا بعض سلطات الدول الغربية ككندا والولايات المتحدة الأمريكية للتعجيل في تبين هذه المقاربة في بناء المناهج التربوية، وخصصت بعدها هذه الدول مبالغ ضخمة للتخطيط والإعداد والتنفيذ لها، فكان هذا إذنا بتطبيق مقاربة التدريس بالأهداف واستبدالها بمقاربة التدريس بالكفاءات، وبدأت بعدها تعتمد باستمرار من طرق الأنظمة التربوية لدى العديد من الدول سواء المتقدمة منها أو المتخلفة.

**(سلسلة من قضايا التربية، 2002، 14)**.

## 6- أهداف المقاربة بالكفاءات:

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

- إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتطهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعدادات وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره الفطرة.

- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- جمع الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

استخدام أداوت منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.**(فريد، 2005، 22-23)**

## ثالثا: التدريس بالكفاءات:

### 1- مفهوم التدريس بالكفاءات:

يعتبر التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلم (Curriculum) وليس برنامجا (Programme) للتعليم تعلم يهدف إلى اكتساب المتعلم كفاءات ومعارف وقدرات ومهارات وليس تعليم لتكديس المحفوظات والمعلومات تعلم يرتبط بالحياة، كما تتميز بيدغواجيا التدريس بالكفاءات بالدينامية، فهي تفسح المجال الواسع للممارسة التعليمية حيث تعطي المدرس مجالا واسع للتصرف والإبداع، كفاعل مشارك ومساعد ومنشط للتعليمات، وفي المقابل تجعل المتعلم عنصرا فاعلا، وتساهم في تكوين القدرات والمهارات ولا تقتصر على مجال ضيق أو إطار محدد يكبل طاقات المتعلم ويحد من خياله الخصب وفكره الخلاق، وتعتمد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات على مفهوم الوضعيات الاندماجية باعتبارها مفتاح المقاربة بالكفاءات، حيث تستند هذه الوضعيات إلى مكونين أساسين هما:

أ- **الوضعية/ المشكل التيتاكيكية:** التي يتصورها المدرس ويخطط لها كي يمكن المتعلم من الاشتغال لحل مشكل معين عن طريق القيام بعدة أعمال في آن واحد، أي قيام المتعلم بتجنيد ما لديه من معارف وقدرات، ثم العمل على دمج ما تم تجنيد على المستوى الذهني مع الإلتزام بالتعليمات المحددة ذات الصلة بحل المشكل الذي هو بصدده.

ب- **وضعية التقويم:** التي تتعلق بما سينجزه المتعلم في أنشطة التقويم كي يبرهن على ما حققه من معارف وما اكتسبه من كفاءة مستهدفة. **(فريد، 2005، 44).**

### 2- مؤشرات التدريس بالكفاءات:

تمتاز أهداف التدريس بالكفاءات بطابعها الإجرائي وقابليتها للملاحظة والقياس، وهذا القياس بطبيعة الحال يعتمد على مجموعة من المؤشرات التي يعتمد عليها في عملية تقويم الكفاءات، ومن هذه المؤشرات نجد:

**مؤشر الأداء:** يعرف الأداء بأنه كل ما ينجزه المتعلم من مهارات ومهام وكفاءات بشكل قابل للقياس بواسطة الملاحظة الموضوعية ويعتبر الأداء من أهم المؤشرات التي تستدل من خلالها على بلوغ المتعلم الكفاء

المستهدفة وإتقانه لها بسلوكات إجرائية ملاحظة، إذا أن الأداء ما هو إلا توظيف للمعارف والمكتسبات لحل المشكلات والمسائل من طرف التلميذ في القسم، وهنا يجب القول أو الإشارة إلى أن الحكم على الأداء عنصران مترابطان متلازمان، إذا أنه بقدر ما نحكم على إتقان الكفاءة من خلال أداء التلميذ فإنه في الوقت نفسه نستدل على الكفاءة من خلال السلوك الأدائي الذي يقوم به، وهذا ما تتطلبه مقاربة التدريس بالكفاءات.**(الفتلاوي، 2004، 22)**.

أ- **مؤشر الكفاءة:** تعتبر الكفاءة علامة على حصول التفاعل بين المعارف والقدرات الفردية، كما إنها علامة على تحديد مدى توظيف المهارات والخيبرات من طرف التلاميذ للقيام بالأنشطة التعليمية ويظهر نتاجها بعد نتاجها بعد إجراء عملية تقويمية لنتيجة هذا الأداء، وعلى هذا الأساس يكون مؤشر الكفاءة هو الدال على الأداء المعرفي والسلوكي الذي يمكننا من معرفة مدى تحكم التلميذ في هذه الكفاءة المستهدفة، أو إبراز التغير الذي حدث على أدائه في فترات زمنية متتابعة ومتلاحقة في مراحل حياته.**(غريب، 2006، 46)**.

**ب - مؤشر التدريب:** التدريس هو التمرين الموجه في المدرسة على مهام الكفاية أو المهارة الاعتيادية والدراية به وإتقانه في ضوء طرائق جديدة تفسح المجال للممارسة العملية أو التطبيقية لتحسين مستوى الأداء أو الإنجاز الفعلي. **(الفتلاوي، 2004، 22)**.

والتدريب يمثل احد مؤشرات الكفاءة على اعتبار أنه يوضح الغرض والهدف الذي نسعى إلى بلوغه وتمكننا عملية التدريب من ملاحظة مدى التقدم الحاصل على مستوى الإنجاز للمهام والكفاءات المرتبطة بها فيما أن استخدام الوسائل والطرائق النظرية لا يكفي التشخيص مستوى الإنجاز أو التقدم الذي يحصل على هذا المستوى، ولذا كان التدرب على المهام وممارستها هو أساس اكتساب الكفاءات التدريسية، ومن ثم كانت متابعة عملية التدرب وأتباعها بالممارسة مهمة ضرورية للاستدلال على مدى بلوغ المتعلم للكفاءات .**(الفتلاوي، 2004، 22)**.

**ج- مؤشرات الإدماج:**

يعرف الإدماج بأنه عملية تجنيد المعارف والمهارات بشكل مجمع وفي آن واحد بهدف معالجة أو حل وضعية معقدة.**(سلسلة المربي، 2003، 16)**.

يعرف بأنه كذلك عملية ربط العناصر والمعارف المدروسة إلى بعضها البعض.

**(وعلي، 2006، 11)**.

والإدماج مؤشر أساسي بالنسبة للتدريس بالكفاءات ذلك أنه يسمح بإنجاز وإتقان كفاءة عندما تكون مقترنة بكفاءة أخرى، كما أنه يسمح للتلميذ بإضافة معارف جديدة لمعارفه السابقة، ولا بد أن نشير بأن عنصر الإدماج يكون إما بواسطة عناصر عدة مواد تجمعها علاقة معينة في موقف أو وضعية تعليمية واحدة.(**الطاهر وعلي، 2006، 12**).

## 3- الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات:

**3-1- مفهوم الوضعية:** الوضعية هيب وضعية مشكلة تقويمية:

-يعد المعلم المقوم آخذ بعين الاعتبار المكونات والشروط في صياغتها.

- إنها تتضمن مجموعة من المعلومات والمعطيات (بيانات تساعد على الحل).

-تعرض على المتعلم بعد الفعل التعلمي (بعد مجموعة من التعلمات).

ويهدف منها إما تدريبه على الإدماج، أو قياس قدرته على الإدماج أي تجنيد الموارد بشكل مدمج (تقويم نمو الكفاءة). (**الطاهر وعلي، 2013، 32-33**).

3-2- **مكونات الوضعية:** تصاغ الوضعية حسب "**غزافيريجرس**" (Moegers xarver.2000) اعتماد على ثلاثة مكونات:

أ- **السياق:** ويتعلق بالمعلومات ( المعطيات) الضرورية لحل الوضعية ، قد يكون السياق مدرسيا أو اجتماعيا أو تجاريا، أو ثقافيا أو زراعيا أو غيره.

**ب- السند (السندات):**قد يكون السند نصا (أو نصوصا) أو صورة أو عدة خريطة أو مخطط أو تسجيلا صوتيا أو غيرها.

**ج- التعليمية:** وترتبط بالمهمة المطلوب أداؤها من طرف المتعلم تكون التعليمة سؤالا مطروحا بشكل صريح وغير قابل للتأويل. (**الطاهر وعلي، 2013، 33**).

3-3- **خصائص الوضعية:**

تتحدد ثلاث خصائص للوضعية:

1- يتعلق الأمر بوضعية اندماجية، بالمعنى الذي يذهب إليه (دوكتال)أي "وضعية معقدة تضم معلومات ضرورية وأخرى دخيلة تتطلب توظيف التعلمات السابقة، إذن ليست الوضعيات ذات مهمات ثانوية فهي تتطلب تعبئة عرفانية وحركية واجتماعية وجدانية لمختلف مكتسبات التلاميذ.

2- يوجد منتوج منتظر يمكن تحديده بدقة: نص، حل مشكل، إنتاج فني، تخطيط ... وقد ترد الوضعية مغلقة أحيانا حينما يكون المنتوج واحدا، مثلما هو الشأن في شكل مغلق في مادة الرياضيات ولكنها في

الغالب وضعية مفتوحة أي أن المتعلم يعطي سمة فردية لإنتاجه، وهي وضعية غير منتظرة في البداية ... وتجد الإشارة هنا أن المنتوج هو منتوج المتعلم (المتعلم هو الفاعل في هذه الوضعية وليس المدرس).

3- نستنتج مما سبق ذكره أن مصطلح "وضعية" لا يقابل مباشرة مصطلح بوضعية مشكل ملموسة يدركها التلميذ بمفرده أو مع مجموعة أخرى من التلاميذ، ويمكن أن نربطها بالوضعية التي يسميها (Boiousseaua ) الوضعية اللاتعليميةA- didacteque أي الوضعية التي لا تتضمن نية التعلم، بحيث ترتبط بالوضعيات التي يطلب من المتعلم أن يعبئ داخلها مكتسباته، داخل المقاربة بالكفاءات وبعد أن تتم عملية التعلم بمبدأ ترك الحرية للمتعلم في اختيار التمشي أو المسار الذي يبدو له أنه الأفضل، وهكذا يعد التمدرس بالكفاءة تمرينا فرديا، لهذا يجب أن ندرب المتعلم على مهارته بمفرده.

**(اكزافي، دوكتال، 1992، 113).**

## 4- طرائق التدريس بالكفاءات:

تقتضي المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى الطرائق النشيطة أو الأساليب التربوية الفعالة، التي تبعث على المشاركة والعمل الجماعي وتؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول للمشكلات، والتعلم يتم عن طريق الممارسة والعمل، خلافا لنموذج التقليدي الذي يركز على الجوانب المعرفية البحتة، والعروض السردية والحفظ والعمل.**(طيب نايت سليمان وآخرون، 2004، 53).**

### 4-1- طريقة حل المشكلات:

يعتبر أسلوب حل المشكلات من أساليب التدريس الفعالة في تنسية التفكير عند التلاميذ، ثم أن عملية حل المشكلات من العمليات الأكثر فاعلية في إحداث التعلم لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى التلميذ وتنمية قدراته العقلية. **(سليمان وآخرون، 2004، 53).**

فطريقة حل المشكلات تقدم بديلا مغايرا لما هو مألوف في الممارسات البيداغوجية السائدة، لذلك نجد أن هذا النموذج ينطلق من أسس نظرية تنظر إلى عملية التعلم على أنها إنتاج المجهود الخاص لجماعة التلاميذ، كما أنها تؤسس ممارستها على استراتيجية تعليمية تعلمية ترتكز على جملة من العمليات.

**(هني، 2002، 160) .**

وهي تهدف إلى تنسية عدد من المهارات الفكرية والأدائية لدى المتعلم، وتوفر له البنية المناسبة لتوظيف المعارف والقدرات والمبادئ التي اكتسبها في حل المشكلات ذات علاقة البيئة أو المجتمع أو الحياة العملية، حيث يعرفها **(حثروبي، 2002، 83)**، على أنها: ((طريق بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه

وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته، وبتوجيه من المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة التعلم متعددة)).

**4-1-1- خطواتها:**

تنطلق هذه الطريقة من تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الأساسية، حيث تتداخل هذه المواد لكي تتمحور حول مجموعة من الأنشطة الهادفة، وبهذا تصبح المعلومات والمعارف والقدرات مجرد وسيلة لا غاية في حد ذاتها.

أما خطواتها فتحدد فيما يلي:

**الخطوة الأولى: الإحساس بالمشكلة:** إن نقطة الانطلاق لأي بحث هي إحساس المتعلم بأن هناك مشكلة تواجهه في مجال معين، وهذا الشعور والإحساس من أهم العوامل التي تحرك دوافعه للقيام بالملاحظة والبحث والوصول إلى الحل، وهذا بتوجيه من المعلم وإرشاده.

**الخطوة الثانية: تحديد المشكلة:** وذلك بصياغتها في عبارات واضحة، فوضوح المشكل لدى المتعلم يساعد على وضع الخطة السليمة واختبار الوسائل الملائمة لبلوغ الحل.

**الخطوة الثالثة:** تنظيم التلاميذ للدرس، ويساعد المدرس التلاميذ على تعريف وتحديد مهام الدرس التي تتصل بالمشكلة.

**الخطوة الرابعة:** البحث المستقل وتشجيع المعلم للتلاميذ على جمع المعلومات المناسبة، وإجراء تجارب والسعي لبلوغ التفسيرات والتوصل إلى الحلول.

**الخطوة الخامسة:** تحليل عملية، حل المشكلات وتقويمها: يساعد المدرس التلاميذ على تأمل بحوثهم واستقصاءاتهم والعمليات التي استخدموها. **(جابر، 1999، 141)**.

**4-1-2 إيجابياتها:**

تتميز هذه الطريقة بالخصائص التالية:

-**إثارة دافعية للتعلم:** اعتبار المشكلة المطروحة حافز للبحث والتجريب بدافع التحدي أوجب الاستطلاع والكشف عن المجهول.

-**تعلم المفاهيم:** يتعرض المتعلم أثناء المعالجة والبحث عن الحل إلى الكثير من المفاهيم تسكنه من اكتساب المعرفة والمهارات المرغوب فيها.

-**التعلم من خلال العمل:** يعتبر السعي من خلال المعالجة والبحث عن الحلول فتصحح المفاهيم عنده أو يعدلها.

-**استخدام الخبرات السابقة:** توثق استخدام الخبرات السابقة وتربطها اللاحقة وتجعلها ذات معنى ودلالة عند المتعلم.**(سليمان وآخرون، 2004، 55).**

4-1-3- سلبياتها:

- تتطلب زمنا طويلا.
- تتطلب مكتسبات متطورة تلبي حاجيات التلميذ.
- تحتاج إلى كثير من الإمكانيات والوسائل التعليمية.

**(العماري كريمة، 2004/2003، 25).**

## 4-2- التدريس بطريقة المشروع:

وهي من الطرق التي أقرتها الوثائق المرافقة لمناهج الإصلاح التربوي وتتضح هذه الطريقة أكثر في مادة التربية العلمية والتكنولوجية في المرحلة الابتدائية وفي مادة العلوم الطبيعية وفي مادة العلوم الفيزيائية في المتوسط والثانوي.

**وتعني لغة:** لفظة المشروع: قصد، مقصد، نية خطة، برنامج، رسم ، بناء، وجمعيها مشاريع مشروعات وتعني المرمى والقصد.**(المنهل، 1989).**

**أما اصطلاحا:** فعرفه (سينسفون) على أنه: "عمل مؤسس على مشكلة يراد القيام به في وضعه الطبيعي".

كما عرفه **(أكيل باتريك):** على أن المشروع يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها التلاميذ كما ينبغي أن يرمي إلى غاية خاصة، فالمشروع هو تجربة إنها غايات ونشاط يرمى إلى الإنتاج"

**(العماري كريمة، 2004/2003، 25).**

فالتعلم بواسطة المشروع يرفض مبدأ أصب المعارف في ذهن المتعلم وتكتسبها بشكل تراكمي، فالمعارف يطلب بناؤها وتنميتها من قبل المتعلمين ضمن وضعية تستلزم حلها.

ويمكن تلخيص المبادئ التي يعتمد عليها التدريس بالمشروع في ثلاثة عناصر أساسية هي:

- تحديد الوضعيات التي يركز عليها كل فعل تعلمي.
- هيكلة التعلمات لجعل الإجابة تدور حول الإشكاليات الجديدة.

استثمار السيرورات بشكل فعال، كي تتحقق التعليمات المطلوبة.

**(هني، 2005، 158-159).**

**4-2-1- مميزاتها:** يمكن أن نجملها فيما يلي:

-يجد المتعلم في هذه الطريقة عاملا مساعدا يحفزه للتعلم.

- تدرب المتعلمين على المبادرة في العمل وتحمل المسؤوليات.
- تساعد على تنمية اليقظة العقلية وسعة الفكر واحترام آراء الآخرين.
- تنمي روح التعاون بين المتعلمين وتتوقف هذه الميزة على طبيعة المشروع.

تساعد على تنمية قوى الحكم على الأشياء، إن قوة الحكم تتطلب كثيرا من التحليل للوضعيات.

**(مزيان وآخرون، 1994، 177).**

## 5- أهداف التدريس بالكفاءات:

يهدف التدريس بالكفاءات من وراء العملية التعلمية إلى بلوغ مجموعة من الأهداف ومن بينها:

أ- **إكساب الكفاءات للمتعلم:** التدريس في ظل هذه المقاربة يرتكز على المتعلم من حيث هو كائن بشري ينمو ويتطور ويسعى دائما لتقديم الأحسن في مجمل نشاطاته اليومية، ومن هنا كان هدف التدريس بالكفاءات من هذه الناحية هو تنسية الطابع الابتكاري لدى المتعلم، وهذا م نلاحظه في اختلاف تعامل المتعاملين مع التمارين والمشاكل المطروحة عليهم في القسم، حيث أن درجة إتقانهم لها يتوقف على مدى تمكنهم من توظيف كفاءاتهم المكتسبة لإيجاد الحلول المناسبة لها.

**(Oervelayet meirieu.1997.54).**

ب- **بناء معارف قابلة للتجديد:** وذلك من خلال تمكين لمتعلم من التدرب في ملتقى معارف داخل القسم، وفي شكل المشاريع متعددة التخصصات والممارسات المتدرجة في التعقيد والتركيب.

**(برينو، 2003، 26)**

ج- **مساعدة المعلم والمتعلم على صياغة وتحديد الأهداف التدريسية:** وذلك من خلال الطرق التدريسية المختلفة والتي تعتمد فيها البرامج والتقويم الذي يتبع ذلك يمكنه من تحديد الأهداف التعليمية للأنشطة اللاحقة من خلال ما توصل إليه من نتائج وملاحظات جراء العملية التقويمية لمدى تحقيق الأهداف الراهنة والسابقة.**(هولرد وديراني، 1993، 78).**

د-**توظيف المعارف في حل مشاكل واقعية:** وذلك من خلال قيام المتعلم بتوضيح التلاميذ كيفية الاستفادة من المعارف في حل مشكلاتهم الحياتية وفي ما يصادفهم من مواقف في المستقبل، وذلك عن طريق طرح المعارف على شكل أمثلة مرتبطة بالحياة اليومية تستخدم فيها معلومات وعناصر الدرس.

**(راشد، 2005، 25)**

هـ-**الاهتمام بالجوانب الثلاثة لشخصية المتعلم:** فهي تهتم بالعنصر المعرفي الذي يتضمن مختلف العمليات الذهنية والقدرات العقلية الضرورية لأداء مهام الكفاءة، والعنصر السلوكي الذي يشتمل على الأعمال

والإنجازات التي يمكن ملاحظتها وقياسها وتقويمها، والعنصر الوحيد الوجداني الذي يجعل من الكفاءة أساسا لإتزان الفرد نفسيا، ومنه فالتدريس بالكفاءات يهدف إلى تنسية هذه الجوانب لدى المتعلم إتقان الكفاءات المعرفية المستهدفة، إنتاج الأداء الخطأ، توظيف الكفاءات في مواقف حياته.

**(الفتلاوي، 2004، 16).**

و- **تضييق الفجوة بين الجانب النظري والجانب الطبيعي للمعارف:**

فالتدريس في هذه المقاربة يعمل على تلقين المعارف النظرية بوسائل تعليمية قائمة على أساس الممارسة والتطبيق في الواقع ،لجعل المعارف المتعلمة من طرف التلاميذ مرتبطة بوسائل تطبيقية يترجمها فيما بعد في مواقف حياتية.**(الفتلاوي، 2004، 17).**

## خلاصة:

إن بداغوجيا الكفاءات هي إحدى بيداغوجيا التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة المنفصلة للوصول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لها موقعا في المجتمع، وهذا التصور المنشود للمتعلم لا يمكن بلوغه إلا من خلال مناهج تشكل لبنات متينة تساهم في بناء الكفاءات على أساس مبدأ الحاجة والحرية، من منطلق أن هذه البيدغواجيا ذات النسق المفتوح، تتطلب تخطيطات ديداكتيكية مرنة تقوم على ما يعرف بالوضعيات الخمس القابلة لإنتاج تعلمات حقيقية، وذلك بدروس تنشطها وضعيات تكون في خدمة كفاءات من قبيل التعلم والنقد الذاتي والانفتاح على المحيط والمعرفة والمهارات الداعية لها، وهو ما يستدعي العمل الجماعي والتعاوني داخل القسم أو خارجه.

# الفصل الثالث :

# بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

أولا/ المقاربة بالكفاءات.

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات

2- الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات.

3- بدايات ظهور المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية.

4- مبادئ المقاربة بالكفاءات.

5- مبررات اعتماد المقاربة بالكفاءات.

6- أهداف المقاربة بالكفاءات.

ثانيا: التدريس بالكفاءات.

1- مفهوم التدريس بالكفاءات.

2- مبادئ التدريس بالكفاءات .

3- خصائص التدريس بالكفاءات.

4- طرائق التدريس بالكفاءات.

5- أهداف التدريس بالكفاءات.

خلاصة

**تمهيد :**

إن الدراسة الميدانية وسيلة هامة للوصول إلى الحقائق الموجودة في مجتمع الدراسة، إذ عن طريق الميدان يصبح بالإمكان جمع البيانات وتحليلها لتعميم الجانب النظري وتأكيده، وفي هذا الفصل سنتعرض للإجراءات المنهجية التي اتبعناها، وذلك بإعطاء فكرة حول مجالات الدراسة الجغرافي والبشري والزمني، ثم تبيان المنهج المتبع والذي يتمثل عموما في المنهج الوصفي، بالإضافة إلى ذكر الأدوات المستعملة في جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة والتي اشتملت على الاستبيان كأداة والهدف من الدراسة الميدانية هو البرهنة على صحة الفرضيات أو خطئها .

**1- الدراسة الاستطلاعية:**

قبل التطبيق الميداني للاستبيان قمنا بدراسة استطلاعية، وذلك لمعرفة ما واقع تقويم الأساتذة لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث قمنا باعتماد استمارة استطلاعية للوقوف على مدى تناسق أسئلة الاستبيان مع أهداف الدراسة والغرض الذي نسعى إلى تحقيقه، تم عرضها على الأستاذ المشرف وكذا عرضت على 10 محكمين من أساتذتنا بالجامعة لمعرفة مدى تحقيقها لأغراض الدراسة، فالاستبيان الصادق هو الذي ينجح في قياس ما وضع لأجله فعلا، وقد استفدنا من ملاحظات الأستاذ المشرف والمحكمين، وعلى هذا الأساس تم استبعاد عدد من العبارات التي اقترحوا حذفها وبعض العبارات التي رأوا أنه من الأنسب إعادة صياغتها وأيضا بعض العبارات التي رأوا بأنها مركبة.

وبهذا أصبح الاستبيان بعد التعديلات التي أدخلت عليه في صورته النهائية بـ (42 سؤالا ) بعد ما كان 39 سؤالا مقسمة إلى 7 محاور، أنظر الملحق رقم (01) و الملحق رقم (02)، وبغرض التأكد العلمي من مدى مناسبة الأداة لعينة الدراسة نستعرض الخصائص السيكومترية.

**1-1 - الخصائص السيكومترية لأداة القياس :**

**أولا- صدق المقياس:**

لحساب صدق مقياس في الدراسة الحالية تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي كما يلي:

- صدق الاتساق الداخلي : وهو معرفة مدى ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، وتستخدم هذه الوسيلة الإحصائية كمحك داخلي لقياس مدى صلاحية العبارات ومعرفة ما يقيسه الاختبار أو بمعنى آخر صدق المضمون. **(إبراهيم، 2004، 145)**.

وقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس المهارات الحياتية في الدراسة الحالية باستخدام معامل الارتباط بيرسون عن طريق استخراج معامل ارتباط كل عبارة بدرجة المحور الذي تنتمي إليه ، كما يظهر في الجداول التالية:

1-**المحور الأول: ملفات الأعمال**

**جدول رقم(6) يمثل علاقة عبارات ملفات الأعمال**

**بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه**

| الرقم | العبارات | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تحدد مسبقا محكات الحكم على محتويات الملف بمشاركة التلاميذ . | 1 | | 15 |
| 2 | تحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدراته في التخطيط المنطقي . | .223 | .425 | 15 |
| 3 | تحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدراته في حل المشكلات. | .641* | .010 | 15 |
| 4 | تستخدم ملفات الأعمال من أجل إظهار نقاط القوة للتلميذ. | .302 | .275 | 15 |
| 5 | تستخدم ملفات أعمال التلميذ لتحديد مستواه الذي تبرزه تلك الأعمال خلال فترة التعلم . | .446 | .096 | 15 |
| 6 | تستخدم ملفات الأعمال كوسيلة للمقارنة بين تحصيل وتقدم التلميذ في موضوع ما. | .395 | .145 | 15 |
| | المجموع | .822** | .000 | 15 |

(**) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,01)

(*) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,05)

التعليق:

يتضح من الجدول رقم(6) أن جميع عبارات محور ملفات الأعمال غير دالة إحصائيا، عند مستوى الدلالة 0.01 ومستوى الدلالة 0.05 . ماعدا العبارة رقم (3) التي تعتبر دالة والتي قيمتها 0.64.

2-**المحور الثاني: التقويم الذاتي**

**جدول رقم(7) يمثل علاقة عبارات التقويم الذاتي**

**بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه**

| الرقم | العبارات | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تكلف التلميذ تصويب أدائه الكتابي ذاتيا في التعبير والشرح . | .814** | .000 | 15 |
| 2 | تتيح للتلميذ تقويم تعلمه ذاتيا باكتشاف أخطائه في حل مشكلة ما | .851** | .000 | 15 |
| 3 | تكلف التلميذ اشتقاق مجموعة من الأسئلة و إجابته عنها من الوحدة التي تعلمها. | .851** | .000 | 15 |
| 4 | تشجع التلميذ على استخدام التقديرات الذاتية . | .423 | .116 | 15 |
| | المجموع | 1 | | 15 |

(**) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,01)

(*) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,05)

التعليق:

يتضح من الجدول رقم(7) أن جميع عبارات محور التقويم الذاتي الدالة إحصائيا، عند مستوى الدلالة 0.01 ومستوى الدلالة 0.05،تراوحت معاملات الارتباط ما بين( 0,81- 0,85)، فالعبارتين" " ،الأكثر إرتباطا تتيح للتلميذ تقويم تعلمه ذاتيا باكتشاف أخطائه في حل مشكلة ما ، تكلف التلميذ اشتقاق مجموعة من الأسئلة و إجابته عنها من الوحدة التي تعلمها ، بمعامل إرتباط قدره0.85 ، أما عن العبارة تشجع التلميذ على استخدام التقديرات الذاتية "، فهي غير دالة إحصائيا وذلك بمعامل قدره 0,42 .

**3- المحور الثالث : تقويم الأقران**

**جدول رقم(8) يمثل علاقة عبارات تقويم الأقران**

**بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه**

| الرقم | العبارات | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تشجع التلميذ على تقويم أنشطة زملائه داخل الصف بنقدها بموضوعية في المادة . | .463 | .082 | 15 |
| 2 | تشجع التلميذ على إصدار الأحكام على ما يؤديه زملائه . | .381 | .161 | 15 |
| 3 | تكلف التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة. | .846** | .000 | 15 |
| 4 | تكلف التلاميذ على التعاون فيما بينهم لحل مشكلة ما. | .751** | .001 | 15 |
| 5 | تكلف التلاميذ العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس. | .778** | .001 | 15 |
| | المجموع | 1 | | 15 |

(**)تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,01)

(*)تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,05)

التعليق:

يتضح من الجدول رقم(8) أن جميع عبارات محور تقويم الأقران دالة إحصائيا، عند مستوى الدلالة 0.01 ومستوى الدلالة 0.05، عدا الفقرة رقم (1)،(2) غير دالة إحصائيا، تراوحت معاملات الارتباط مابين (0,75- 0.84)، فالعبارة الأكثر ارتباط "تكلف التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة" بمعامل ارتباط قدره 0,84 ، أما عن العبارة الأقل ارتباطا "تشجع التلميذ على تقويم أنشطة زملائه داخل الصف بنقدها بموضوعية في المادة" بمعامل قدره 0,46 .

4- **المحور الرابع: تقويم الأداء القائم على الملاحظة**

**جدول رقم(9) يمثل علاقة عبارات تقويم الأداء القائم على الملاحظة**

**بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه**

| الرقم | العبارات | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تتعاون مع زملائك المعلمين لملاحظة تلاميذ معينين عند الضرورة | .495 | .061 | 15 |
| 2 | تلاحظ ما يقوم به التلاميذ من أعمال كحل مشكلة ما في الفصل الدراسي. | .540* | .038 | 15 |
| 3 | تلاحظ التلميذ في أدائه لمهارة معينة. | .585* | .022 | 15 |
| 4 | تدون ملاحظتك عن التلميذ في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه التلميذ من أفكار وتراجعها . | .653** | .008 | 15 |
| 5 | تستخدم بطاقة الملاحظة للتلميذ عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها و تراجعها أسبوعيا . | .641* | .010 | 15 |
| 6 | تستخدم بطاقة الملاحظة للتلميذ عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها و تراجعها شهريا. | .3.16 | 2.51 | 15 |
| 7 | تستخدم الملاحظات المدونة عن التلميذ في التقويم النهائي . | 6.76** | 0.06 | 15 |
| | المجموع | 1 | | 15 |

(**) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,01)

(*) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,05)

التعليق:

يتضح من الجدول رقم(9) أن جميع عبارات تقويم الأداء بالملاحظة دالة إحصائيا، عند مستوى الدلالة 0.01 ومستوى الدلالة 0.05 ، عدا الفقرة رقم (6.1) غير دالة إحصائيا، أما العبارات الدالة تراوحت معاملات الارتباط مابين مع ( 0,54 – 0.67 ) فالعبارة " تستخدم الملاحظات المدونة عن التلميذ

في التقويم النهائي." الأكثر ارتباطا بمعامل ارتباط قدره 0,67 ، أما عن العبارة " تلاحظ ما يقوم به التلاميذ من أعمال كحل مشكلة ما في الفصل الدراسي. الأقل ارتباطا بمعامل ارتباط قدره 0,54.

**المحور الخامس :تقويم الأداء بالمقابلة**

**جدول رقم(10) يمثل علاقة عبارات تقويم الأداء بالمقابلة**

**بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه**

| الرقم | العبارات | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تتم صياغة أسئلة المقابلة بلغة بسيطة للتلميذ. | .736** | .002 | 15 |
| 2 | تعيد السؤال أكثر من مرة حتى يفهم الطالب مغزى ذلك السؤال. | .643** | .010 | 15 |
| 3 | تعيد السؤال بأكثر من صيغة حتى يفهم الطالب مغزى ذلك السؤال. | .643** | .010 | 15 |
| 4 | تطلب في المقابلة من التلميذ تبرير إجابته. | .577* | .024 | 15 |
| 5 | تعطي التلميذ وقتا كافيا قبل السماح له بالإجابة . | .776** | .001 | 15 |
| 6 | تشجع التلميذ عن طريق الأسئلة المتتابعة ليقول المزيد من الإجابات. | .699** | .004 | 15 |
| 7 | تسجل درجات الطالب في سجل خاص بذلك مقرونة بالمفاهيم التي يعرفها | .587* | .022 | 15 |
| | تسجل دراجات الطالب في سجل خاص بتلك التي لديه فهم خاطئ عنها. | .620* | .014 | 15 |
| | المجموع | 1 | | 15 |

(**) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,01)

(*) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,05)

التعليق:

يتضح من الجدول رقم(10) أن جميع عبارات محور التقويم الذاتي إحصائيا، عند مستوى الدلالة 0.01 ومستوى الدلالة 0.05،تراوحت معاملات الارتباط ما بين( 0,57- 0,77)، فالعبارة، تعطي التلميذ وقتا كافيا قبل السماح له بالإجابة، بمعامل ارتباط قدره0.77 ، أما عن العبارة "تطلب في المقابلة من التلميذ تبرير إجابته، الأقل ارتباطا بمعامل قدره 0,57.

## المحور السادس :تقويم الأداء بالاختبارات

### جدول رقم(11) يمثل علاقة عبارات تقويم الأداء بالاختبارات بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه

| الرقم | العبارات | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تستخدم الأسئلة الشاملة وفقا لجدول المواصفات. | .804** | .000 | 15 |
| 2 | تقيس الاختبارات مهارات التفكير المنطقي عند التلاميذ. | .595* | .019 | 15 |
| 3 | تقيس الاختبارات مهارات التفكير الإبداعي عند التلميذ . | .633* | .011 | 15 |
| 4 | تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس في الخبرات السابقة . | .662** | .007 | 15 |
| 5 | تصحح الأسئلة بدقة وموضوعية . | .596* | .019 | 15 |
| 6 | تحلل نتائج الاختبارات للوقوف على مستويات التلميذ. | .329 | .231 | 15 |
| 7 | تستعين باختبارات التي تعدها جهات متخصصة كالاختبارات المقننة . | .575* | .025 | 15 |

(**) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,01)

(*) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,05)

التعليق:

يتضح من الجدول رقم(11) أن جميع عبارات تقويم الأداء بالإختبارات دالة إحصائيا، عند مستوى الدلالة 0.01 ومستوى الدلالة 0.05 ، عدا الفقرة رقم (6) غير دالة إحصائيا، أما العبارات الدالة تراوحت معاملات الارتباط مابين مع ( 0,57 – 0.80 ) فالعبارة " تستخدم الأسئلة الشاملة وفقا لجدول المواصفات الأكثر ارتباطا بمعامل ارتباط قدره (0,80)، أما عن العبارة تستعين باختبارات التي تعدها جهات متخصصة كالاختبارات المقننة . الأقل ارتباطا بمعامل ارتباط قدره 0,57.

**الجدول رقم (12) يمثل علاقة عبارات تقويم الأداء بخرائط المفاهيم بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه**

| الرقم | العبارات | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تستخدم خرائط المفاهيم في قياس الإبداع عند التلميذ وتقييمه. | .872** | .000 | 15 |
| 2 | تطلب من التلميذ تصحيح أخطاء موجودة في خريطة المفاهيم . | .772** | .001 | 15 |
| 3 | تطلب من التلميذ الربط بين المفاهيم بإيجاد العلاقات فيما بينها . | .817** | .000 | 15 |
| 4 | تطلب من التلميذ بناء خريطة مفاهيم لحل مشكلة ما. | .801** | .000 | 15 |
| 5 | تكلف التلميذ استكمال الفراغات في خريطة المفاهيم. | .849** | .000 | 15 |
| | المجموع | 1 | | 15 |

(**) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,01)

(*) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,05)

التعليق: يتضح من الجدول رقم(12) أن جميع عبارات محور التقويم الذاتي دالة إحصائيا، عند مستوى الدلالة 0.01 ومستوى الدلالة 0.05،تراوحت معاملات الارتباط ما بين( 0,77– 0,87)، فالعبارة، "تستخدم خرائط المفاهيم في قياس الإبداع عند التلميذ وتقييمه"، بمعامل ارتباط قدره0.87 ، أما عن العبارة "تطلب من التلميذ تصحيح أخطاء موجودة في خريطة المفاهيم"، الأقل ارتباطا بمعامل قدره 0,77.

**جدول رقم(13) يمثل علاقة كل محور بالدرجة الكلية للاستبيان تقويم الأداء**

| الرقم | المحاور | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ملفات الأعمال | .662** | .007 | 15 |
| 2 | التقويم الذاتي | .648** | .009 | 15 |
| 3 | تقويم الأقران | .738** | .002 | 15 |
| 4 | تقويم الأداء بالملاحظة | .767** | .001 | 15 |
| 5 | تقويم الأداء بالمقابلة | .796** | .000 | 15 |
| 6 | تقويم الأداء بالاختبارات | .907** | .000 | 15 |
| 7 | تقويم الأداء بخرائط المفاهيم | .859** | .000 | 15 |
| 8 | تقويم الأداء | 1 | | 15 |

(**) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,01)

(*) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى(0,05).

التعليق:

يتضح من الجدول رقم (13) أن جميع معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائيا عند المستوى (0.01) ومستوى الدلالة (0.05) حيث تراوحت بين(0.64-0.9) وذلك ما يؤكد صدق اتساق محتوى المحاور مع الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية.

**ثانيا: ثبات المقياس:**

يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه(رجاء ابو علام،2004، 429). وقد تم حساب ثبات مقياس في الدراسة الحالية بطريقة:

1- معامل ألفا كرونباخ جاء مساويا للقيمة: 0.92 وهو معامل مقبول جدا.

الجدول رقم (14)

| الجدول رقم (09) يوضح ثبات أداة الدراسة عن طريق ألفا كرونباخ | |
|---|---|
| معامل ألفا كرونباخ | عدد العبارات |
| 0.92 | 42 |

**2- منهج الدراسة :**

إن البحث العلمي لا يمكن أن يقوم بدون منهج واضح يساعد على الدراسة وتشخيص المشكلة موضوع البحث لمعرفة جوانبها وتحليل أبعادها ومسبباتها والكشف عن حركة تأثيرها المتبادلة مع الظواهر المحيطة بها كل هذا بهدف التوصل إلى حلول ونتائج محددة يمكن تطبيقها وتعميمها.

**(عثمان، ب س، 26)**

والمنهج هو عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه.

**(Maurice ANGERS,1996, 58 )**

وبالتالي فالمنهج ضروري للبحث إذ هو الذي ينير الطريق ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومساعي وأسئلة وفروض البحث. ( Jim Claude COMBESSIE : la **découverte**, 9).

ويعود استعمال الباحث لمنهج دون آخر إلى طبيعة موضوع دراسته، ولما كان موضوع الدراسة هو واقع تقويم الأساتذة لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات، و التي بدورها تخدم الأهداف التربوية

المسطرة، اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا .

ويعرف المنهج الوصفي بأنه "وصف وتفسير يبين ما هو كائن ويبين الأحداث والظروف السابقة والتي تكون قد أثرت على أو تحكمت في هذه الأحداث والظروف القائمة، والبحوث الوصفية تحدد الطريقة التي توجد الأشياء". **(عويس ، 1997، 86)**

كما يعرّف المنهج الوصفي بأنه:«كل استقصاء ينصبّ على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشجيعها،و كشف جوانبها و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى ». **( تركي ، 1984 ، 129)**

**3- عينة الدراسة :**

بما أن المجتمع صغير تم أخذ جميع مفرداتها بطريقة المسح الشامل، لذلك لم يتم الاستعانة بالعينة.

**2-2- توزيع الاستبيان على أفراد المجتمع الدراسي:** تم توزيع الاستبيان على مجتمع الدراسي ككل والذي تراوح بـ155 أستاذا وأستاذة ، حيث تم اختيار 15 منهم بطريقة عشوائية كعينة استطلاعية و 140 كعينة أساسية، إلا أننا استرجعنا 120 فقط واستخدمنا 80 استبانه لجمع المعلومات وهذا ما يوضحه الجدول رقم (15).

| الاستبانات الموزعة | الاستبانات المسترجعة | الاستبانات الملغاة | الاستبانات المعتمدة |
|---|---|---|---|
| 140 | 100 | 20 | 80 |

**2-3- أدوات جمع البيانات :**

لقد اعتمد في هذه الدراسة على مصدرين أساسيين لجمع المادة العلمية .

**2-3-1- مصادر جمع المادة النظرية :**

وقد شملت كل من المراجع، المذكرات، المجلات.

**2-3-2 مصادر جمع المادة الميدانية :**

لقد تم جمع المادة الميدانية على أداة تمثلت في استمارة استبيان موجهة لأساتذة المرحلة المتوسطة .

**2-3-2-1 استمارة الاستبيان :** تعرف الاستمارة بأنها نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف ويتم تنفيذ الاستمارة إما عن طريق المقابلة الشخصية، أو أن ترسل إلى المبحوثين عن طريق البريد. **(زرواتي،2002 ، 123).**

وقد اعتمدنا في هذا البحث على أداة الاستبيان لأنها تساعد على الحصول على معلومات وبيانات كثيرة كما تتميز بسهولة الإجابة عليها مع سهولة تفريغ المعلومات التي تتطلب وقتا وجهدا .

وقد اشتملت الاستمارة الاستبيانية على 7محاور أساسية هي :

المحور الأول : ملفات الأعمال .

المحور الثاني : التقويم الذاتي.

المحور الثالث : تقويم الأقران .

المحور الرابع : التقويم القائم على الملاحظة .

المحور الخامس: تقويم الأداء بالملاحظة .

المحور السادس: تقويم الأداء بالاختبارات.

المحور السابع: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم

**الجدول رقم (16)**

**محاور تقويم الأداء وعدد بنوده**

| المحاور | عدد الفقرات |
|---|---|
| ملفات الأعمال | 06 |
| التقويم الذاتي | 04 |
| تقويم الأقران | 04 |
| التقويم القائم على الملاحظة | 07 |
| تقويم الأداء بالملاحظة | 08 |
| تقويم الأداء بالاختبارات | 07 |
| تقويم الأداء بخرائط المفاهيم | 05 |

-تكون سلم الإجابة عن أداة القياس وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي على النحو الآتي:

| بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة |
|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 |

**4- مجال الدراسة:**

ينقسم مجال الدراسة إلى ثلاثة أقسام وهي المجال المكاني أي المنطقة التي تم فيها البحث والمجال البشري أي الأفراد الذين يعيشون في المجال الزمني أي المدة التي استغرقها البحث الميداني وهي موضحة كالتالي :

**4-1- المجال المكاني :**

أجريت الدراسة بخمس متوسطات بمدينة عين الحجل وهي على التوالي :

1- متوسطة حي الشرقي حيث بلغ عدد الأساتذة فيها 32 أستاذا.

2- متوسطة المركزية حيث بلغ عدد الأساتذة 34 أستاذا.

3- متوسطة عبداوي عبد الرحمن البصيري حيث بلغ عدد الأساتذة 42 استاذا.

4- متوسطة الجديدة حيث بلغ عدد الأساتذة 19 أستاذا.

5- متوسطة ثامر بن لطرش. حيث بلغ عدد الأساتذة 29 أستاذا.

**4-2- المجال البشري :**

تناولت الدراسة أساتذة و أستاذات المرحلة المتوسطة .

**4-3 – المجال الزمني :**

بعد قبول موضوع الدراسة والمتمثل في واقع تقويم الأساتذة لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بالمرحلة المتوسطة بدأنا بجمع المعلومات النظرية المتعلقة بمختلف جوانب هذا الموضوع، وقد تم إكمال الجانب النظري في شهر أفريل، تلى ذلك الانطلاق في الجانب الميداني حيث قمنا بزيارة أولية استطلاعية للمتوسطات الموجودة بمدينة عين الحجل بعد الحصول على ترخيص من قسم علم النفس، أنظر الملحق (1) حيث وزعنا جملة من الاستبيانات كدراسة استطلاعية لـ 15 من أفراد مجتمع الدراسة، ثم بعد مدة من الزمن قمنا بزيارة أخرى للمتوسطات وذلك كدراسة أساسية حيث تم فيه توزيع 155 استبانه على جميع الأساتذة، وتم توزيعها يوم 2015/04/01 وتم جمع الاستمارات في 2015/05/05.

**5- متغيرات الدراسة :**

**أولا : المتغيرات المستقلة :**

- المؤهل العلمي : ليسانس ، ماستر ، ماجيستير، شهادة للتخرج من المدرسة العليا.

-خبرة الأساتذة : أقل من 5 سنوات، 5 سنوات إلى 10 سنوات ، من 10 إلى 15 سنة، و من 15 سنة فما فوق.

ثانيا: **المتغيرات التابعة:**

- استجابات الأساتذة على الاستبيان .

**6- الأساليب والأدوات الإحصائية:**

وبهدف معرفة واقع تقويم الأساتذة لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بالمرحلة المتوسطة استخدمنا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وللتحقق ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة تطبيق الأساتذة المرحلة المتوسطة لأساليب تقويم الأداء في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيرات الدراسة ، استعنا باختبار (ت) للفروق للمجموعات المستقلة ، وكذا تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حيث تم إدخال البيانات في جهاز الحاسب الآلي واستخدمنا برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS.

**خلاصـــة:**

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نكون قد أوضحنا أهم الإجراءات الميدانية التي قمنا بها من اجل التحقق من صدق الفرضيات ومدى تحققها على أرض الواقع، ونكون قد أزلنا اللبس عن بعض العناصر الغامضة والتي وردت في هذا الفصل، كما تأكدنا من شروط صحة الاستبيان المتمثلة في الصدق والثبات والتي كانت عالية تسمح بالوثوق بالنتائج التي سنتوصل إليها.

# الفصل الرابع:

# منهجية البحث والدراسة الميدانية

**تمهيد**

**1- الدراسة الاستطلاعية**

**2- منهج الدراسة**

**3- عينة الدراسة**

**4- مجال الدراسة**

**5- متغيرات الدراسة**

**6- الأساليب والأدوات الإحصائية**

**خلاصـــــة**

## تمهيد:

بعد التطرق إلى فصل منهجية الدراسة تأتي خطوة أخرى والتي تعتبر فصلا يتم فيه عرض النتائج وتحليلها وذلك للتأكد من صحة أو خطأ الفرضيات والتوصل إلى مجموعة من النتائج النظرية والتي سنحاول إثباتها أو نفيها بتحليل ومناقشة البيانات على ضوء الفرضيات والخروج ببعض الاقتراحات من خلال نتائج الدراسة.

## 1- عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة:

**الفرضية الجزئية الأولى:** "يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب ملفات الأعمال في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة".

**تحليل نتائج المحور الأول:** تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، ولتحديد درجة التطبيق تم الاعتماد على الطريقة التالية، وذلك للحصول على قيم المجال الذي تتراوح فيه قيمة المتوسط الحسابي، وذلك من خلال:

عدد البدائل المقترحة :

درجة ضعيفة | درجة متوسطة | درجة كبيرة

نحسب قيمة أعلى درجة وأقل درجة للمحور:

**6 ×3 = 18** ← أعلى درجة في المحور

**6 ×1= 6** ← أقل درجة في المحور

حساب المدى:

عدد البدائل المقترحة

18- 6 = 12 ومنه 12÷3= 4

إذا فقيمة المدى يساوي 4.

تحديد المجال :

لتحديد المجال نتبع الطريقة التالية:

أقل قيمة للمحور + المدى.

6+4=10

10+4=14

14+4=18

ومنه يمكن تحديد المجال الذي يتراوح فيه قيمة المتوسط الحسابي في الجدول رقم (17)

**الجدول رقم (17) يمثل المجالات التي تكون فيه قيمة المتوسط الحسابي ضمن احد هذه المجالات.**

| المجال | درجة التطبيق |
|---|---|
| [ 6 - 11] | ضعيفة |
| [11.01 - 14] | متوسطة |
| [14.01 - 18] | كبيرة |

| المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التطبيق |
|---|---|---|
| 12.51 | 2.77 | متوسطة |

-**التعليق على النتائج:** نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) بأن قيمة المتوسط الحسابي البالغة قيمته 12.51 ضمن المجال [11.01 - 14]، وهذا يدل على أن أساتذة المرحلة المتوسطة يطبقون أسلوب ملفات أعمال في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة متوسطة، كما نلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري 2.77 وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة متباعدة.

- **الفرضية الجزئية الثانية:** "يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب التقويم الذاتي في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة".

-تحليل نتائج المحور الثاني: لتحليل نتائج المحور الثاني يتم إتباع نفس الطريقة التي استخدمت لتحليل نتائج المحور الأول مع تغيير القيم، وفي الأخير تم الحصول على النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول رقم (18)

**الجدول رقم (18) يمثل المجالات التي تكون فيه قيمة المتوسط الحسابي ضمن احد هذه المجالات.**

| المجال | درجة التطبيق |
|---|---|
| [ 4 - 2.6] | ضعيفة |
| [6.6 - 9.2] | متوسطة |
| [9.2 - 11.8] | كبيرة |

| المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التطبيق |
|---|---|---|
| 9.95 | 1.25 | كبيرة |

- **التعليق على النتائج:** نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) بأن قيمة المتوسط الحسابي البالغة قيمته 9.95ضمن المجال [9.2 - 11.8] وهذا يدل على أن أساتذة المرحلة المتوسطة يطبقون أسلوب التقويم الذاتي في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجةكبيرة ، كما نلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري 1.25وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة متباعدة.

- **الفرضية الجزئية الثالثة:** "يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوبتقويم الأقران في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة ".

- تحليل نتائج المحور الثالث: لتحليل نتائج المحور الثالث يتم إتباع نفس الطريقة التي استخدمت لتحليل نتائج المحور الأول مع تغيير القيم، وفي الأخير تم الحصول على النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول رقم (19)

**الجدول رقم (19) يمثل المجالات التي تكون فيه قيمة المتوسط الحسابي ضمن احد هذه المجالات.**

| المجال | درجة التطبيق |
|---|---|
| [ 5 - 8.3] | ضعيفة |
| [8.3 - 11.6] | متوسطة |
| [11.6 - 14.9] | كبيرة |

| المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التطبيق |
|---|---|---|
| 10.97 | 2.01 | متوسطة |

**التعليق على النتائج:** نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) بأن قيمة المتوسط الحسابي البالغة قيمته 10.97ضمن المجال [8.3 - 11.6] ، وهذا يدل على أن أساتذة المرحلة المتوسطة يطبقون أسلوب تقويم

الأقران في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة متوسطة، كما نلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري 2.01 وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة متباعدة.

•**الفرضية الجزئية الرابعة:** "يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب التقويم القائم على الملاحظة في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة. "

- تحليل نتائج المحور الرابع: لتحليل نتائج المحور الرابع يتم إتباع نفس الطريقة التي استخدمت لتحليل نتائج المحور الأول مع تغيير القيم، وفي الأخير تم الحصول على النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول رقم (20)

**الجدول رقم (20) يمثل المجالات التي تكون فيه قيمة المتوسط الحسابي ضمن احد هذه المجالات.**

| المجال | درجة التطبيق |
|---|---|
| [ 7 - 11.6] | ضعيفة |
| [11.6 - 16.2] | متوسطة |
| [16.2 - 20.8] | كبيرة |

**التعليق على النتائج:** نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) بأن قيمة المتوسط الحسابي البالغة قيمته 17.18ضمن المجال [16.2 - 20.8]، وهذا يدل على أن أساتذة المرحلة المتوسطة يطبقون أسلوب القائم على الملاحظة في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجةكبيرة، كما نلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري 2.19وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة متباعدة.

**الفرضية الجزئية الخامسة:** "يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأداء بالمقابلة في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة. "

-**تحليل نتائج المحور الخامس:** لتحليل نتائج المحور الخامس يتم إتباع نفس الطريقة التي استخدمت لتحليل نتائج المحور الأول مع تغيير القيم، وفي الأخير تم الحصول على النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول رقم(21)

**الجدول رقم (21) يمثل المجالات التي تكون فيه قيمة المتوسط الحسابي ضمن احد هذه المجالات.**

| المجال | درجة التطبيق |
|---|---|
| [ 8 – 13.3] | ضعيفة |
| [13.3 – 18.3] | متوسطة |
| [18.3 – 23.9] | كبيرة |

| المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التطبيق |
|---|---|---|
| 17.86 | 2.88 | متوسطة |

**التعليق على النتائج:** نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) بأن قيمة المتوسط الحسابي البالغة قيمته 17.86ضمن المجال [13.3 – 18.3]، وهذا يدل على أن أساتذة المرحلة المتوسطة يطبقون أسلوب تقويم الأداء بالمقابلة في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة متوسطة، كما نلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري 2.88 وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة متباعدة.

**الفرضية الجزئية السادسة:** "يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأداء بالاختبارات الأدائية في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة. "

–تحليل نتائج المحور السادس: لتحليل نتائج المحور السادس يتم إتباع نفس الطريقة التي استخدمت لتحليل نتائج المحور الأول مع تغيير القيم، وفي الأخير تم الحصول على النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول رقم (22)

**الجدول رقم (22) يمثل المجالات التي تكون فيه قيمة المتوسط الحسابي ضمن احد هذه المجالات.**

| المجال | درجة التطبيق |
|---|---|
| [ 7– 11.6] | ضعيفة |
| [11.6 – 16.2] | متوسطة |
| [16.2 – 20.8] | كبيرة |

| المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التطبيق |
|---|---|---|
| 16.46 | 2.35 | كبيرة |

**التعليق على النتائج:** نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) بأن قيمة المتوسط الحسابي البالغة قيمته 16.46ضمن المجال [16.2 - 20.8]، وهذا يدل على أن أساتذة المرحلة المتوسطة يطبقون أسلوب تقويم الأداء بالاختبارات الأدائية في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة كبيرة، كما نلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري 2.35 وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة متباعدة.

**الفرضية الجزئية السابعة:** "يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأداء بخرائط المفاهيم في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة. "

- **تحليل نتائج المحور السابعة:** لتحليل نتائج المحور السابعة يتم إتباع نفس الطريقة التي استخدمت لتحليل نتائج المحور الأول مع تغيير القيم، وفي الأخير تم الحصول على النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول رقم(23)

**الجدول رقم (23) يمثل المجالات التي تكون فيه قيمة المتوسط الحسابي ضمن احد هذه المجالات.**

| المجال | درجة التطبيق |
|---|---|
| [ 5 - 8.3] | ضعيفة |
| [8.3 - 11.6] | متوسطة |
| [11.6 - 14.9] | كبيرة |

| المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التطبيق |
|---|---|---|
| 11.37 | 1.85 | كبيرة |

التعليق على النتائج: نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) بأن قيمة المتوسط الحسابي البالغة قيمته 11.37ضمن المجال [11.6 - 14.9]، وهذا يدل على أن أساتذة المرحلة المتوسطة يطبقون أسلوب تقويم الأداءبخرائط المفاهيم في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة كبيرة، كما نلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري 1.85 وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة متباعدة.

**الفرضية الجزئية الثامنة:**

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أدار التلاميذ تعزى لعامل المؤهل العلمي".

1- تحليل النتائج: لتحليل النتائج نستخدم إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي"

الجدول رقم (24) يوضح ذلك:

**الجدول رقم (24) يوضح الفروق بين أفراد الأساتذ في تطبيقهم لأساليبتقويم أداءالتلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي**

| مصدر التباين | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أساليب تقويم أداء التلاميذ | مابين المجموعات | 410.05 | 3 | 136.68 | 1.52 | 0.21 |
| | داخل المجموعات | 6793.50 | 76 | 89.38 | 1.52 | 0.21 |
| | الكلي | 7203.55 | 79 | 226.06 | 1.52 | 021 |

**التعليق على النتائج:**

من خلال الجدول رقم (24) نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ تعزى لعامل المؤهل العلمي، حيث أن قيمة **(F)** "تحليل التباين الأحادي" والتي بلغت **(1.52)** ،هي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0,05)**.

**الفرضية التاسعة:**

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أدار التلاميذ تعزى لعامل الخبرة".

2- تحليل النتائج: لتحليل النتائج نستخدم إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي"

الجدول رقم (25) يوضح ذلك:

**الجدول رقم (25) يوضح الفروق بين أفراد الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة**

| مصدر التباين | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أساليب تقويم أداء التلاميذ | مابين المجموعات | 319.82 | 3 | 106.60 | 1.17 | 0.32 |
| | داخل المجموعات | 6883.72 | 76 | 90.57 | 1.17 | 0.32 |
| | الكلي | 7203.55 | 79 | 197.17 | 1.17 | 0.32 |

**التعليق على النتائج:**

من خلال الجدول رقم (25) نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ تعزى لعامل الخبرة، حيث أن قيمة (F) "تحليل التباين الأحادي" والتي بلغت (1.17)، هي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha$=0,05).

**الفرضية العامة:** "يطبق أساتذة التعليم المتوسط أساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة. "

- **تحليل نتائج المحاور ككل:** لتحليل نتائج المحاور ككليتم إتباع نفس الطريقة التي استخدمت لتحليل نتائج المحور الأول مع تغيير القيم، وفي الأخير تم الحصول على النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول رقم(26)

الجدول رقم (26) **يمثل المجالات التي تكون فيه قيمة المتوسط الحسابي ضمن احد هذه المجالات.**

| المجال | درجة التطبيق |
|---|---|
| [ 42 - 70] | ضعيفة |
| [70.01- 98] | متوسطة |
| [98.01 - 126] | كبيرة |

| المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التطبيق |
|---|---|---|
| 96.32 | 2.95 | متوسطة |

**التعليق على النتائج:** نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) بأن قيمة المتوسط الحسابي البالغة قيمته 96.32 ضمن المجال [70.01- 98]، وهذا يدل على أن أساتذة المرحلة المتوسطة يطبقون أساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة متوسطة، كما نلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري 2.95وهي قيمة كبيرة مما يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة متباعدة.

**الجدول رقم (27) يوضح تحليل نتائج المحاور ككل:**

| الرقم | المحاور | المتوسط الحسابي | انحراف معياري | درجة التطبيق |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ملفات الأعمال | 12.51 | 2.77 | متوسطة |
| 2 | التقويم الذاتي | 9.95 | 1.25 | كبيرة |
| 3 | تقويم الأقران | 10.97 | 2.01 | متوسطة |
| 4 | القائم على الملاحظة | 17.18 | 2.19 | كبيرة |
| 5 | تقويم الأداء بالمقابلة | 17.86 | 2.88 | متوسطة |
| 6 | تقويم الأداء بالاختبارات | 16.46 | 2.35 | كبيرة |
| 7 | تقويم الأداء بالخرائط والمفاهيم | 11.37 | 1.85 | كبيرة |
| | الكل | 96.32 | 9.54 | كبيرة |

**المصدر: من إعتمادنا على بيانات الاستبيان ومخرجات (spss)**

**2- مناقشة النتائج على ضوء فرضيات البحث المقترحة :**

- **مناقشة الفرضية الجزئية الأولى :**

تنص الفرضية الجزئية الأولى على : " تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأسلوب ملفات الأعمال في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة ".

وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لهذه الفرضية الموضحة أعلاه في الجدول رقم (17) يتضح في أن أستاذة التعليم المتوسط يطبقون أسلوب ملفات الأعمال في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة متوسطة ، ويعود ذلك إلى أهميته بالنسبة للأساتذة بحيث تساعدهم في معرفة التقدم الدراسي للطلبة ، وتقدير درجاتهم في المجالات الدراسية، وهذا ما أكدته دراسة نورمان (Norman 1998) هدفت إلى اختبار بعنوان "اختبار استخدام الملفات كإجراء تقويمي بديل " والتي هدفت إلى اختبار عملية تطبيق التقويم باستخدام سجلات الأداءات بغية الكشف عن فاعليتها كداعم لنظام العلامات التقليدي، حيث أشارت نتائجها إلى أن التلاميذ أصبحوا أكثر تقديرا لأنفسهم وأكثر قدرة على وضع أهداف لأنفسهم ، وأكثر اعتزازا بما يقومون به

من أعمال، كما يعد داعما لنظام العلامات التقليدية ومن جانب أولياء الأمور فقد أشاروا هؤلاء إلى أن سجلات الأعمال( ملف الأعمال ) فسرت لهم تحصيل أبنائهم، بالإضافة إلى دراسة فرتز (Fritz,2001 ) والتي هدفت إلى التعرف على ممارسات المعلمين الذين يستخدمون ملف لإنجاز ( ملف الأعمال ) لتقويم تلاميذهم وقد أظهرت النتائج أن نسبة المشاركين لتقويم ملفات الأعمال ( الإنجاز ) بلغت 50 % .

**مناقشة الفرضية الجزئية الثانية :**

تنص الفرضية الجزئية الثانية على : "تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأسلوب التقويم الذاتي في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة " .

وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لهذه الفرضية الموضحة أعلاه في الجدول رقم (18) ، يتضح أن أساتذة التعليم المتوسط يطبقون أسلوب التقويم الذاتي في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة كبيرة، وهذا ما أكدته أندريد و آخرون (Andrade et al, 2009) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التقويم الذاتي المستند إلى مجموعة من الإرشادات للتلاميذ تحوي كفاءات الذاتية، حيث أشارت النتائج أن الكفاءة الذاتية في المجموعة التجريبية كان أفضل من المجموعة الضابطة، وهذا ما يؤكد استخدام الأساتذة التقويم الذاتي في تقويم أداء التلاميذ.

- **مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة :**

تنص الفرضية الثالثة على :"تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأسلوب تقويم الأقران في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة "

وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لهذه الفرضية الموضحة في الجدول رقم (19)، يتضح أن أساتذة التعليم المتوسط يطبقون أسلوب التقويم الذاتي في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة متوسطة، لكون هذا الأسلوب يساعد التلاميذ على زيادة الدافعية في الانجا، أو ربما أن الأساتذة يستعملون تقويم الأقران يساعد التلميذ على التقليل من المخاوف يشعره بالاطمئنان لكون الذي سيقوم بتقويمه هو زميله في الصف وليس الأستاذ الذي غالبا ما يشكل رهبة للتلميذ خصوصا إذا كان التلميذ يعاني من قلق الامتحان .

- **مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة :**

تنص الفرضية الرابعة على : " تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأسلوب التقويم القائم على الملاحظة في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة".

وبالرجوع إلى النتائج التحليل الإحصائي لهذه الفرضية الموضحة أعلاه في الجدول رقم (20)، يتضح أن

أساتذة التعليم المتوسط يطبقون أسلوب التقويم القائم على الملاحظة في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة كبيرة، وذلك لما لها من مزايا ومن بينها أنها تتيح للأستاذ الفرصة لفحص مدى التقدم الذي أحرزه ذلك التلميذ، و اكتشاف المشكلات حال ظهورها، و العمل على تذليلها بقدر الإمكان، بالإضافة إلى أنها تزود الأستاذ بمعلومات مفيدة تعجز وسائل التقويم الأخرى على الحصول على مثلها، كما أنها ليست مضيعة للوقت أومخيفة للتلاميذ كالاختبارات التحصيلية، كما أكدت هذه النتائج دراسة لانتج 2000 هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التقويم البديلة (تقويم الأداء ) التي يستخدمها أربعة معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم أداء تلاميذهم وقد أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على ملف الانجاز و التقويم الذاتي.

- **مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة :**

تنص الفرضية الخامسة على :" تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأسلوب التقويم القائم على المقابلة في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة".

وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لهذه الفرضية الموضحة أعلاه في الجدول رقم (21)، يتضح أن أساتذة التعليم المتوسط يطبقون أسلوب التقويم بالمقاربة في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة متوسطة، وهذا يدل على أن الأساتذة يستخدمون هذا الأسلوب لكونها تساعدهم في تقويم مهارات التواصل الشفوي لدى التلاميذ بلغة المادة سواء حول المادة ذاتها أو غيرها من المجالات الأخرى، فالمقابلة تعتمد أساسا على التواصل، ومن ثم كانت أهميتها في تقويم مهارات الاتصال، بالإضافة إلى أن الأستاذ يعمل على تعديل مهاراتها طبقا لمتطلبات الموقف.

كما أكدت دراسة لانتج (2000) على هذه النتيجة من خلال ما توصلت إليه الدراسة، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على المقابلة التي استخدموها لتصحيح تقويم تلاميذهم ولم يعتمدوا على ملف الانجاز والتقويم الذاتي.

- **مناقشة الفرضية الجزئية السادسة :**

تنص الفرضية الجزئية السادسة على:" تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأسلوب التقويم بالاختبارات في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة".

و بالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لهذه الفرضية الموضحة أعلاه في الجدول رقم (22)، يتضح أن أساتذة التعليم المتوسط يطبقون أسلوب التقويم بالاختبارات في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة كبيرة ، لكونه يشبه إلى حد كبير الاختبارات التحصيلية التي تقوم على أساسها أساليب التقويم التقليدية التي تعتمد على الورقة والقلم يعتمد المعلم على استخدامها في معرفة مستوى أداء التلاميذ لكونها سهلة التطبيق ولا

تتطلب الوقت والجهد بالنسبة للمعلم.

- **مناقشة الفرضية الجزئية السابعة :**

تنص الفرضية الجزئية السابعة على:" تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأسلوب التقويم بخرائط المفاهيم في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة".

و بالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لهذه الفرضية الموضحة أعلاه في الجدول رقم (23)، يتضح أن أساتذة التعليم المتوسط يطبقون أسلوب التقويم بخرائط المفاهيم في تقويمهم لأداء التلاميذ بدرجة كبيرة لكونها تساعد في بلورة أفكارهم المتعلقة بالمفاهيم، ورؤية العلاقات بين المفاهيم أوالمصطلحات الرئيسية، و قد أشارت بعض الدراسات (Mansfield I Happs, 1989, White ,1992 ) إلى مزايا متعددة الخرائط المفاهيم في الرياضيات لعل أهمها: معاونة التلاميذ في تنظيم معارفهم المتعلقة بموضوع معين و إحداث تكامل في فهمهم بدلا من اختزان المعلومات غير مترابطة، وتوضيح كيفية توصلهم إلى علاقات معينة بين المفاهيم وبذلك يستطيع المعلم تعرف على أخطاء التلاميذ الناجمة عن عدم وضوح المفاهيم، أو سوء فهمهم الذي يمكن أن يعيق تفكيرهم الرياضي فيما بعد.

- **مناقشة الفرضية الجزئية الثامنة :**

تنص الفرضية الجزئية الثامنة على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءة تعزى لعامل المؤهل العلمي".

وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لهذه الفرضية الموضحة أعلاه في الجدول رقم (24)، يتضح بذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات، وهذا يدل بأن متغير المؤهل العلمي لا يؤثر في مدى تطبيق الأساتذة لأساليب تقويم الأداء ربما هذا راجع إلى أن الأساتذة مهما كان مؤهلهم العلمي أن لديهم إطلاع على أساليب تقويم الأداء في ظل المقاربة بالكفاءات.

- **مناقشة الفرضية الجزئية التاسعة :**

تنص الفرضية الجزئية التاسعة على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة تعزى لعامل الخبرة".

وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لهذه الفرضية الموضحة أعلاه في الجدول رقم (25) ، يتضح بذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة

بالكفاءات تعزى لعامل الخبرة، وهذا يدل بأن متغير الخبرة لا يؤثر فيما مدى تطبيق الأساتذة لأساليب تقويم الأداء في تقويمهم لأداء التلاميذ، ربما هذا راجع إلى أن كل الأساتذة مهما اختلفت سنوات خبرتهم لديهم اطلاع على الأساليب تقويم الأداء.

- **مناقشة الفرضية العامة :**

تنص الفرضية العامة على:" يطبق أساتذة التعليم المتوسط أساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة متدنية".

و بالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي لهذه الفرضية الموضحة أعلاه في الجدول رقم (26) ، يتضح بذلك أن تطبيق الأساتذة لتقويم أساليب الأداء في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة متوسطة ، وهذا ما أكدت عليه ( دراسة محمد السيد حسن الحبشي، 2005)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية منظومة التقويم التربوي من خلال تأثيرها على تحصيل التلاميذ و أدائهم للأنشطة التعليمية ، وقد خلصت هذه الدراسة إلى :

- التقويم عنصر فعال للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ .
- مختلف أساليب التقويم في المنظومة الحالية لها فاعلية في تحديد أداء التلاميذ و أنماط التقويم و من خلال أنها تتم بصفة مستمرة و كل أسلوب يكمل عمل أسلوب آخ، فذلك يخلق دافعية كبرى لدى التلاميذ للتعلم و الانجاز،وهذا ما أكدته أيضا دراسة فايت و تود (2004 ) و التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام طرق تقويم مختلفة بالمقارنة مع الطريقة التقليدية ، حيث توصلت نتائجها إلى: تفضيل التلاميذ لطرق التقويم الأداء المتبعة في هذه الدراسة وذلك بالمقارنة مع الطرق التقليدية، مبررين ذلك بأن وسائل التقويم الأداء مكنتهم من وضع الفرضيات إضافة إلى أنها أتاحت لهم العمل ضمن المجموعات، و أنها تنمي روح الاستقلالية، إضافة إلى أن تقويم الأداء ينسجم مع أساليب تعلمهم ويتيح لهم الفرصة للعمل ضمن ما يشعرون أنهم أقوياء بهم ، كما أكدت على ذلك دراسة (Mutchler، 2006) بعنوان التدريس و تقييم الواقعي (تقويم الأداء ) "هدفت إلى تقصي أهمية التقويم الواقعي ( تقويم الأداء ) كطريقة جيدة في تشجيع على المعلومات الجيدة بطريقة ترتبط بخبرات الواقعية، و التي تعد ذات فائدة خارج الفرق حيث توصلت هذه الدراسة إلى: أن التقويم الحقيقي يعد طريقة ذات معنى في تعليم التلاميذ تمكنهم من ربط المعلومات الجديدة في العالم من حولهم ، كما أن التقويم الحقيقي يتجاوز الصحيحة الواحدة المعزولة عن سياق العالم الحقيقي، بل يقدم عدد من الحلول المختلفة للمشكلات، بالإضافة ما أكدت عليه الدراسة محمد عطية أحمد عفانة (2011)، هدفت هذه الدراسة إلى الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما هدفت إلى واقع استخدام معلمي و معلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس حالة الغوث في قطاع غزة بفلسطين لأساليب التقويم البديل: وتحديد ما إذا كان يختلف استخدام المعلمين لأساليب التقويم باختلاف متغير الجنس، حيث توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

-الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين ( الدكتور) لأساليب التقويم القائم على الأداء بلغت (45,1%) واحتل البعد السابع لبطاقة الملاحظة المرتبة الأولى يوزن ( 70,5%) وهو أعلى الأوزان النسبية، ثم يليه البعد الخامس ( تقويم الأداء القائم على الملاحظة) ووزنه النسبي( 56,7%)، ثم يليه البعد الثالث (التقويم الذاتي) ووزنه النسبي( 58,5%) ويليه البعد الرابع ( تقويم الأقران) ووزنه النسبي( 46,7%) ويليه البعد الخامس(تقويم الأداء بخرائط المفاهيم ووزنه النسبي (23,2%)، ثم يليه البعد السادس ( تقويم الأداء بالاختبارات ووزنه النسبي ( 21,1%)، ويليه البعد السابع ( ملفات الانجاز) ووزنه ( 20%).

- الدرجة الكلية لاستخدام المعلمات لأساليب التقويم الحديثة بلغت ( 58,3%) واحتل البعد السابع ( تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) وزنا نسبي( 79,%) وهو أعلى الأوزان النسبية واحتل المرتبة الأولى، ثم يليه البعد الخامس ( تقويم الأداء القائم على الملاحظة) ووزنه النسبي ( 77,3%)، ويليه البعد الرابع (تقويم الأقران) ووزنه النسبي (69,8%)، ثم يليه البعد السادس ( تقويم الأداء بالمقالات) ووزنه النسبي (67,4%)، ويليه البعد الثالث( التقويم الذاتي) ووزنه (66%) ثم يليه البعد الثاني ( ملفات الإنجاز) ووزنه النسبي ( 66%).

**الاستنتاج العام :**

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة و التي تنص :

1- يطبق أساتذة التعليم المتوسط أساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة متوسطة .

1-1- يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب ملفات الأعمال في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات درجة متوسطة .

1-2- يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب التقويم الذاتي في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة كبيرة .

1-3- يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأقران في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة متوسطة.

1-4- يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأداء القائم على الملاحظة في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة كبيرة.

1-5- يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأداء بالمقابلة في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة متوسطة .

1-6- يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأداء الاختبارات في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة كبيرة.

1-7- يطبق أساتذة التعليم المتوسط أسلوب تقويم الأداء بخرائط المفاهيم في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة كبيرة.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم أساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات.

2-1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل المؤهل العلمي.

2-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى لعامل الخبرة.

ومنه يتضح أن درجة تطبيق الأساتذة لأساليب تقويم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تتراوح مابين المتوسطة و الكبيرة ،كما يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم الأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيري المؤهل العلمي و الخبرة .

وهذا عكس ما كنا نتوقع عند إجرائنا لهذه الدراسة و خصوصا عندما قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية و التي تم فيها الحصول على المعلومات من المقابلة الاستطلاعية و التي قمنا بإجرائها مع العينة الاستطلاعية و التي أفادتنا بأن هذا الأسلوب لا يتناسب مع ما هو متوفر حاليا في مختلف الجوانب سواء من ناحية المناهج الدراسية أو من ناحية الوقت و الجهد و حتى عدد التلاميذ، كما أنهم يجدون صعوبة في تطبيقهم لكونهم لم يتم تكوينهم تكوينا يتماشى مع ما يسمى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تم استيرادها من الخارج و لم يتم تكييفها بما تتوافره المؤسسات التربوية الجزائرية لكون هذه البيداغوجيا عموما وخاصة أساليب تقويمها تتطلب من المعلم الجهد و الوقت و تتطلب منه استخدام أدوات خاصة بها تتناسب مع طبيعة المادة التي يدرسها، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تتطلب بأن يكون عدد التلاميذ قليل وحجرات صف خاصة .

مع ما تتطلبه أساليب تقويم الأداء . و في الأخير قال أحد الأساتذة :"نحن نتماشى مع ما يكون و ليس مع ما يجب أن يكون ".

وهذا ما أكدته كل من دراسة خطوط رمضان (2010/2009) بعنوان " واقع استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الحديثة و الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق "، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

- الأساتذة يعتمدون بصفة كاملة على الاختبارات التحصيلية في عملية التقويم مع الاعتماد على البعض منهم على إستراتيجية الملاحظة بينما الغالبية لا يستخدمون الوضعيات التقويمية أثناء عملية التقويم .
- الأساتذة يواجهون صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم منها :

1-نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

2-مقاومتهم لهذا التغيير و الإصلاح وكذا ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت، وإلى الارتفاع الكبير لعدد التلاميذ داخل القسم .

وهذا ما أكدته أيضا دراسة لبنى بن سي مسعود (2008/2007) " واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات "، هدفت إلى الكشف عن واقع التقويم و الوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة الابتدائية، حيث توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية نوجزها في النقاط التالية :

تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية و تنظيمية 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 كما أكد ذلك دراسة خالد أبو شعيرة و آخرون (2010/2009) والتي هدفت إلى الكشف عن معيقات تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعية على التلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المحافظة الزرقاء و قد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية نوجزها في النقاط التالية :

1-أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالبرامج التدريبي، أما الثانية فكانت المتعلقة بالمعلم، أما المعيقات المتعلقة بالمشرف التربوي والإدارة المدرسية فقد كانت على التوالي في المرتبتين الأخيرتين .

2-عدم وجود فروق ذات دلال إحصائية عند مستوى الدلالة( $\propto$ =0.05) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي و الوظيفة .

وأيضا أكدت على ذلك دراسة عزوز مفيدة و عزوز صفية (2010/2009) بعنوان " صعوبات التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تعيق عملية التقويم التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات و كانت النتائج التالية :

1- نقص الوسائل التعليمية يعيق عملية التقويم التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الطور الثاني من التعليم الابتدائي .

2- كثافة المقرر الدراسي تعيق عملية التقويم التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الطور الثاني من التعليم الابتدائي .

3- الاكتظاظ في القسم يعيق عملية التقويم التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الطور الثاني من التعليم الابتدائي .

بالإضافة إلى دراسة راشد حماد الدوسري (2003/2002) بعنوان "الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية، و كانت تهدف إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي في دولة البحريين.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية :

1- أغلب المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويمهم لتلاميذهم كالاختبارات بأنواعها .

2- أكثر أساليب التقويم ممارسة من قبل المعلمين هي وضع أهداف محددة لتعلم التلميذ في المقرر.

و في الأخير يمكن القول بأن النتائج المتحصل عليها يمكن إرجاعها ربما إلى الإفادة التي أدلى بها أفراد مجتمع الدراسة و التي يمكن أن تكون غير حقيقية وذلك لتجنب الإحراج .

**خلاصة:** من خلال تحليل البيانات الاحصائية وذلك عن طريق استخدم الرزم الاحصائية (SPSS) حيث تحصلنا على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و(F)، وحساب المتوسط الحسابي المقترح، توصلنا إلى النتائج التي نجد أنها لم تتوافق مع فرضيات الدراسة وهذا عكس ما كن نتوقعه.

# خاتمة

# خاتمة

خاتمة :

حاولنا في هذه الدراسة الكشف عن واقع تقويم الأساتذة لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات، لذا فقد تم البدء بجميع المعلومات النظرية حول هذا المتغير والتي تم من خلالها ومن خلال الدراسات السابقة تبيان أن لتقويم أداء التلاميذ من طرف الأساتذة دور كبير في تفعيل العملية التعليمية التعلمية في الفصل الدراسي.

كما تطرقنا في الدراسة الميدانية إلى معرفة فيما إذا كان الأساتذة يطبقون أساليب تقويم الأداء في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة، وأيضا فيما إذا كانت هناك فروق بين الأساتذة في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي والخبرة)، وعلى عكس ما تم إفتراضه، فإن الأساتذة يطبقون أساليب تقويم الأداة في تقويمهم بدرجة تتراوح ما بين الكبيرة والمتوسطة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأساليب تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

# الإقتراحات

1- إعادة النظر في الممارسات التكوينية الحالية التي تعتمد على الاختبارات التقليدية، إذ لم يعد مقبولا أن يستمر فهم المعلمين للتقويم على أنه مرادف للامتحانات، وأن يستمر دور المدرسة محصورا في نطاق إعداد المتعلمين للاختبار بدلا من الفهم

2- تطور المقررات الدراسية، وبصفة خاصة مقررات القياس والتقويم التربوي التي يدرسها الطلاب معلمي المستقبل بالكليات بحيث تشمل أساليب التقويم القائم على الأداء

3- تنظيم برامج تقويمية متابعة الأساتذة على اختلاف سنوات خبرتهم في التعليم لأساليب تقويم الأداء للارتقاء بمستوى تطوير أدائهم.

4- عقد دورات تدريبية وورشات عمل لتدريب المشرفين، والمديرين، وكذلك مشرفي التدريب الميداني على كيفية استخدام أساليب تقويم الأداء.

5- إعداد دليل الأستاذ لاستخدام أساليب التقويم القائم على الأداء في المرحلة المتوسطة.

6- العمل على تخفيف الأعباء والمهام المناطة بالمعلمين ليتمكنوا من متابعة تلاميذهم وتقويمهم.

# قائمة المصادر والمراجع

# قائمة المصادر والمراجع

**أ- اللغة العربية :**


1. ابن بوزيد بوبكر (2009): إصلاحات التربية في الجزائر (رهانات وإنجازات)، دار القصبة للنشر، ط1، (الجزائر).
2. أبو جادو محمد علي صالح (1998):سيكولوجية النشأة الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، عمان، (الأردن).
3. أبو جادو محمد علي صالح (2002):علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان (الأردن)
4. أبو حطب فؤاد وآخرون (1994): علم النفس التربوي، المكتبة الأنجلو مصرية، ط2، (مصر)
5. أحمد يعقوب نور (2007):علم النفس التربوي ، ب ط، دار الخيادرية، الأردن.
6. ألمان إسماعيل ، عمر هاشمي (2000): الكفاءات ،مجموعة مقالات مترجمة ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، دون طبعة ، حسين داي ،( الجزائر ).
7. برينو فيليب (2003): المقاربة بالكفاءات ، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية ، دون طبعة،( الجزائر ).
8. بوسنة محمود (2007): علم النفس القياسي (المبادئ الأساسية)،بدون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية .
9. تركي رابح عمامرة (1984): مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، (الجزائر).
10. جابر عبد الحميد جابر (1999): استراتجيات التدريس والتعلم، الطبعة الأولى ترجمة دار الفكر العربي، القاهرة ( مصر).
11. حاجي فريد (2005): بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع (الجزائر).
12. حثروبي محمد الصالح (2002): المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى،( الجزائر)
13. خالد لبصص (2003) :التدريس العلمي والفني الشفاف بالمقاربة بالكفاءات، دار التنوير، الجزائر.
14. خالد محمد أبو شعيرة (2008): التربية المهنية الفاعلة وعلم الصف، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
15. خير الدين عويس (1997): دليل البحث العلمي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

# قائمة المصادر والمراجع


16. راشد علي (2005): كفاية الأداء التدريسي، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة ،(مصر).
17. رافدة الحريري (2008): التقويم التربوي، ب ط، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
18. رجاء محمود أبوعلام ( 2005): تقويم التعلم،ط1،دار المسيرة.
19. رحيم يونس، كرو العزاوي(2007): القياس والتقويم في العملية الإرشادية،ط1،دار الدجلة، الأردن.
20. ردينة عثمان الأحد ، حذام يوسف (2001): طرائق التدريس ،ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع.
21. روجيرز اكزافيي، دوكاتال (1993): انعكاسات بيداغوجيا الإدماج على تقييم مكتسبات التلاميذ ، ترجمة الحاج إبراهيم باي،(موريتانيا).
22. زرواتي رشيد (2002): تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ،ط1، دار الهومة، (الجزائر).
23. زكريا محمد الظاهر وآخرون(2002): مبادئ القياس والتقويم في التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.
24. زيدا مصطفى (2002): الكفاية الإنتاجية للمعلم، دار النهضة العربية للطباعة والشر والتوزيع، دون طبعة ، القاهرة،(مصر).
25. سامي محمد ملحم (2000): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، بدون طبعة، الأردن.
26. سلفان هوارد، نورمان هيجنر(1993): التدريس من أجل الكفاية، ترجمة ديراني محمد عيد، متولي مصطفى محمد ، جامعة الملك سعود،ط1، (العربية السعودية).
27. سناء محمد سليمان (2005): التعلم التعاوني أسسه واستراتجياته وتطبيقاته، ط1، عالم الكتب، القاهرة ، مصر.
28. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2004): تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، ط1، دار الشروق، عمان، ( الأردن) .
29. صلاح الدين محمود علام(2009،2007): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، ط1، ط2، عمان، الأردن.
30. الطاهر وعلي محمد (2006): بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، ط1، عمان،(الأردن).
31. طيب نايت سليمان (2004): بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ط1، لأمل، تيزي وزو،(الجزائر).
32. عبد الله الصمادي(2004): القياس والتقويم بين النظرية والتطبيق، ط1، جامعة المؤتة، الأردن.

# قائمة المصادر والمراجع


33. عبد الله الهامدي (2004): القياس والتقويم بين النظرية والتطبيق، ط1، جامعة البوابة الشمالية مركز يزيد للخدمات الطلابية .
34. عبد الواحد حميد الكبيسي(2007): القياس والتقويم، تجديدان ومناقشان، دار جرير، ط1.
35. عزيز سمارة وآخرون(2000): مبادئ القياس والتقويم في التربية،ط2.
36. علي مهدي كاظم(2001): القياس و التقويم في التعلم والتعليم، دار الكندي، الأردن.
37. عمر العويرة (2004): علم النفس التربوي، دار الهدى،عين ميلة ، الجزائر.
38. غريب عبد الكريم (2005): استراتجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية، ط3،الدار البيضاء،(المغرب).
39. غزلان توازن(2005): الكفاءات، ترجمة روابح مريم المركز الوطني للوثائق التربوية ، دون طبعة، (الجزائر).
40. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2003): الكفايات التدريسية، المفهوم، التدريب والأداء ، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان،(الأردن).
41. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2004): كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، (الأردن).
42. فؤاد أبو الحطب، أمال صادق(1996) علم الفس التربوي، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية،( مصر) .
43. لخضر زروق (2003): تقنيات الفعل التربوي والمقاربة بالكفاءات، د ط، دار الهومة، الجزائر.
44. محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان (1996): ط3، دار الفكر العربي.
45. محمود عبد الحليم منسي(1998): التقويم التربوي،ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر.
46. مزيان محمد وآخرون(1994): قراءات في طرائق التدريس، ط1، جمعية الإصلاح التربوي، باتنة،(الجزائر).
47. مصطفى حسين يامي، فاتن زكريا النمر(2004): التقويم في مجال العلوم في مجال العلوم التربوية و النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
48. نبيل عبد الهادي (1999): القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط1، دار وائل للنشر، عمان.
49. هني خير الدين (2002): مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1،(الجزائر).

50. يوسف قطامي، نايف قطامي(2001): سيكولوجية التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان (الأردن).

**باللغة الأجنبية:**

1. Benaouda Ben Naceur (2009) : l'approche par compétences et pratiques pédagogiques, editions CRASC,(Algeri).
2. Mechel Devlley, Philippe Mierieu(1997):des compétence de l'école ;e.s.f éditeur, 4 em;paris,(france).

**الرسائل الجامعية:**

1. بن حشاد الموفق وآخرون (2004-2005): أراء المشرفين التربويين حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الإصلاح التربوي الجديد في الطورين الاول والثاني، مذكرة تخرج لمكملة ليل شهادة الليسانس، جامعة المسيلة.
2. خطوط رمضان (2009-2010): استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة (الجزائر).
3. راشد حماد الدوسراي (2002-2003): ممارسة المعلمين في التقويم الصفي للمر حلة الثانوية ، رسالة ماجستير، البحرين.
4. لبنى ين سي مسعود (2007-2008): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير ، دامعة منوري ، قسنطينة، (الجزائر).
5. لعماري كريمة ومرزوقي سميحة ويوسفي وسيلة(2004/2003): بيداغوجيا التدريس بمقاربة الكفاءات لدى معلمي السنة الأولى ابتدائي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس، جامعة المسيلة،(الجزائر).
6. محمد السيد حسن الحبشي (2005): فاعلية منظومة التقويم التربوي من خلال تأثيرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم للأنشطة التربوية التعليمية، رسالة ماجستير، الأردن.
7. محمد عطية أحمد عفانى (2011): واقع استخدم معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسالة ماجستير غزة، (فلسطين).

8. مفيدة عزوز، صفية عزوز (2008-2009): صعوبات التقويم التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، ميلة، (الجزائر).

**باللغة الأجنبية:**

1. Andrade, et al.(2009).“Rubric-Referenced Self-Assessment andSelf-Efficacy for writing”. The Journal of Educational Research.-287 .(4)102 304Champaign, USA.

Dissertation Abstracts. PhD, University of Illinois At Urbana-

2. Fait,H.patricial,s.and Tood, G (2004)."action researsh in the secondary response to differrentiated. Alternative assessement".American.secondary Eduction.

3. FritZ,c.(2001). "the level of teacher involvement in the verment mathematies portfolio assessment process in grade (4) classrooms" ph. D. university of new Hampshire. USA.

htt://labweb.education.wisc.edu/ep301/science=megan/anthentic.

**Information Gained, and use of Assessment Results.**

**4.** Lanting, **A.** Y. (2000). **An Empirical Study of District-Wide k-2**

Levy. Dorothy. Carofalo. Joe & Timmerman. Maria. ( 2001). “

5. Mutchler. M. (2006)/ Authentic instruction and assessment.

6. Norman E.cronlund, Rebert.l"linn,(1990) Measurement and Evaluatin in Teaching.six th Editio Macmillan publishing company.

**performance Assessment program: Teacher practices,**

Retrieved March 4.2008 from.School Science and Mathematics. 101 (1). 43-48."Teacher Rationale for Scoring Student Problem Solving Work".

**المعاجم و القواميس:**

1. ابن منظور(1988):لسان العرب،معجم اللغة العربية، المجلد الخامس، دار الجيل للطباعة والنشر والتوزيع بيروت، (لبنان).

2. غريب عبد الكريم (2006): المنهل التربوي، معجم المفاهيم البيداغوجية والديداتيكية، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء،( المغرب).

**المجلات و المناشير :**

1. المنشور الوزاري رقم:(408): تنصيب السنة الخامسة ابتدائي ،2007.
2. المنشور الوزاري رقم (245): التحضير التربوي للموسم الدراسي 2004/2003.
3. خالد أبو شعيرة وآخرون (2010): معيقات تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية )،مجلد، 42.(3) ، الأردن
4. فهمي البلاونة (2010) أثر إستراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، (العلوم الإنسانية)، مجلد 24 .(8)، 2010، الأردن.

# خاتمة

# ملاحق

# الملاحق

**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**

**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**

**قسم علم النفس**

الملحق رقم (01)

**استمارة استبيان قبل التعديل**

استاذي / أستاذتي الكريمة ...

هذا الاستبيان صمم خصيصا لأهداف البحث العلمي، ويدخل في بحث ميداني موسوم ب " واقع تقويم الأساتذة لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات للمرحلة المتوسطة " ، مساعدتكم تكمن في التفضل بالإجابة على كافة فقراته بكل دقة وموضوعية، ووضع العلامة ( √) أمام الخانة التي تناسب الاختيار الذي يتفق مع إجابتكم ، مع العلم أن المعلومات التي تدلون بها سوف تعامل بسرية تامة ولن يطلع عليها سوى الباحث ، ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي .

وأشكركم على ماتبذلون من جهد ووقت في تعبئة هذا الاستبيان أتمنى لكم دوام التوفيق شاكرة تعاونكم سلفا .

**الطالبة :** **اشراف الأستاذ:**

شريفي زهية قرساس حسين

السنة الجامعية 2015/2014

# الملاحق

| المحاور | الرقم | البنود | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة |
|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول : ملفات الأعمال | 1 | تحدد مسبقا محكات الحكم على محتويات الملف بمشاركة التلاميذ | | | |
| | 2 | تحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدراته في التخطيط المنطقي وحل المشكلات | | | |
| | 3 | تسمح بعرض مناسب لانعكاسات التلميذ مثل حل المسائل الرياضية | | | |
| | 4 | تستخدم ملفات الأعمال من أجل إظهار نقاط القوة للتلميذ | | | |
| | 5 | تستخدم ملفات أعمال التلميذ لتحديد مستواه التي تبرزها تلك الأعمال خلال فترة التعلم أو في نهايته | | | |
| | 6 | تستخدم ملفات الأعمال كوسيلة للمقارنة ما بين تحصيل وتقدم التلميذ في مواضيع العمليات الرياضية | | | |
| المحور الثاني :التقويم الذاتي | 1 | تكلف التلميذ تصويب أدائه في استخدام الهندسة العملية وذلك برجوعه إلى القاعدة الرياضية | | | |
| | 2 | تكلف التلميذ تصويب أدائه الكتابي ذاتيا في التعبير و الشرح الرياضي | | | |
| | 3 | تتيح للتلميذ تقويم تعلمه ذاتيا باكتشاف أخطائه الرياضية في حل مشكلة رياضية | | | |
| | 4 | تكلف التلميذ اشتقاق مجموعة من الأسئلة و إجابته عنها من الوحدة التي تعلمها | | | |
| | 5 | تشجع التلميذ على استخدام التقديرات الذاتية والأسئلة الاستدلالية | | | |
| المحور الثالث : تقويم الأقران | 1 | تشجع التلميذ على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية في مادة الرياضيات | | | |
| | 2 | تشجع التلاميذ على إصدار الأحكام على ما يؤديه زملائهم في مختلف فروع الرياضيات | | | |
| | 3 | تكلف التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة والتعاون بين أفرادها لحل مشكلة رياضية | | | |
| | 4 | تكلف التلاميذ العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس | | | |

# الملاحق

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الرابع :تقويم الأداء القائم على الملاحظة | 1 | تتعاون مع زملائك المعلمين لملاحظ طلاب معيين عند الضرورة | | | | |
| | 2 | تلاحظ ما يقوم به التلاميذ من أعمال كحل المسائل الرياضية في الفصل الدراسي | | | | |
| | 3 | تلاحظ التلاميذ في أدائه لمهارة الحساب | | | | |
| | 4 | تدون ملاحظتك عن التلميذ في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه التلاميذ من أفكار وتراجعها | | | | |
| | 5 | تستخدم بطاقة الملاحظة للتلميذ عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها و تراجعها أسبوعيا أو شهريا | | | | |
| | 6 | تستخدم الملاحظات المدونة عن التلميذ في التقويم النهائي | | | | |
| المحور الخامس:تقويم الأداء بالمقابلات | 1 | تتم صياغة أسئلة المقابلة بلغة مألوفة للتلميذ | | | | |
| | 2 | تعيد السؤال أكثر من مرة وبأكثر من صيغة حتى يفهم الطالب مغزى ذلك السؤال | | | | |
| | 3 | تطلب في المقابلة من التلميذ تبرير إجابتك | | | | |
| | 4 | تعطي التلميذ وقتل كافيا قبل السماح له بالإجابة | | | | |
| | 5 | تشجع التلميذ عن طريق الأسئلة المتتابعة ليقول المزيد من الإجابات | | | | |
| | 6 | تسجل درجات الطالب في سجل خاص بذلك مقرونة بالمفاهيم التي يعرفها و تلك التي لديه فهم خاطئ عنها | | | | |
| المحورالسادس:تقويم الأداء بالاختبارات | 1 | تستخدم الأسئلة الشاملة وفقا لجدول المواصفات | | | | |
| | 2 | تقيس الاختبارات مهارات التفكير المنطقي عند التلاميذ | | | | |
| | 3 | تقيس الاختبارات مهارات التفكير الإبداعي عند التلاميذ | | | | |
| | 4 | تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس في الخبرات السابقة | | | | |
| | 5 | تصحح الأسئلة بدقة وموضوعية | | | | |
| | 6 | تحلل نتائج الاختبارات للوقوف على مستويات التلاميذ | | | | |
| | 7 | تستعين باختبارات التي تعهدها جهات متخصصة كالاختبارات المقننة | | | | |

# الملاحق

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| المحور السابع: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم | 1 | تستخدم خرائط المفاهيم في قياس الإبداع عند التلاميذ وتقييمه | | | |
| | 2 | تطلب من التلاميذ تصحيح أخطاء موجودة في خريطة المفاهيم . | | | |
| | 3 | تطلب من التلاميذ الربط بين المفاهيم و إيجاد العلاقات بينها | | | |
| | 4 | تطلب من التلاميذ بناء خريطة مفاهيم في العمليات الرياضية | | | |
| | 5 | تكلف التلاميذ استكمال الفراغات في خريطة المفاهيم | | | |

**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**

**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**

**قسم علم النفس**

الملحق رقم (02)

**استمارة استبيان بعد التعديل**

استاذي / أستاذتي الكريمة ...

هذا الاستبيان صمم خصيصا لأهداف البحث العلمي، ويدخل في بحث ميداني موسوم ب " واقع تقويم الأساتذة لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات للمرحلة المتوسطة " ، مساعدتكم تكمن في التفضل بالإجابة على كافة فقراته بكل دقة وموضوعية، ووضع العلامة ( √) أمام الخانة التي تناسب الاختيار الذي يتفق مع إجابتكم ، مع العلم أن المعلومات التي تدلون بها سوف تعامل بسرية تامة ولن يطلع عليها سوى الباحث ، ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي .

وأشكركم على ماتبذلون من جهد ووقت في تعبئة هذا الاستبيان أتمنى لكم دوام التوفيق شاكرة تعاونكم سلفا .

**الطالبة :** **اشراف الأستاذ:**

شريفي زهية قرساس حسين

السنة الجامعية 2015/2014

بيانات خاصة بـ :

- المؤهل العلمي :

شهادة جامعية ليسانس ☐

ماجستير ☐

ماستر ☐

مدرسة عليا ☐

- الخبرة المهنية :

أقل من 05 سنوات ☐

من 05 إلى 10 سنوات ☐

من 10 إلى 15 سنة ☐

أكثر من 15 سنة ☐

# الملاحق

| المحاور | الرقم | البنود | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة |
|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول : ملفات الأعمال | 1 | تحدد مسبقا محكات الحكم على محتويات الملف بمشاركة التلاميذ . | | | |
| | 2 | تحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدراته في التخطيط المنطقي . | | | |
| | 3 | تحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدراته في حل المشكلات. | | | |
| | 4 | تستخدم ملفات الأعمال من أجل إظهار نقاط القوة للتلميذ. | | | |
| | 5 | تستخدم ملفات أعمال التلميذ لتحديد مستواه الذي تبرزه تلك الأعمال خلال فترة التعلم . | | | |
| | 6 | تستخدم ملفات الأعمال كوسيلة للمقارنة بين تحصيل وتقدم التلميذ في موضوع ما. | | | |
| المحور الثاني :التقويم الذاتي | 1 | تكلف التلميذ تصويب أدائه الكتابي ذاتيا في التعبير والشرح . | | | |
| | 2 | تتيح للتلميذ تقويم تعلمه ذاتيا باكتشاف أخطائه في حل مشكلة ما | | | |
| | 3 | تكلف التلميذ اشتقاق مجموعة من الأسئلة و إجابته عنها من الوحدة التي تعلمها. | | | |
| | 4 | تشجع التلميذ على استخدام التقديرات الذاتية . | | | |
| المحور الثالث : تقويم الأقران | 1 | تشجع التلميذ على تقويم أنشطة زملائه داخل الصف بنقدها بموضوعية في المادة . | | | |
| | 2 | تشجع التلميذ على إصدار الأحكام على ما يؤديه زملائه . | | | |
| | 3 | تكلف التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة. | | | |
| | 4 | تكلف التلاميذ على التعاون فيما بينهم لحل مشكلة ما. | | | |
| | 5 | تكلف التلاميذ العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس. | | | |
| المحور الرابع :تقويم الأداء القائم على الملاحظة | 1 | تتعاون مع زملائك المعلمين لملاحظةتلاميذ معينين عند الضرورة . | | | |
| | 2 | تلاحظ ما يقوم به التلاميذ من أعمال كحل مشكلة ما في الفصل الدراسي. | | | |
| | 3 | تلاحظ التلميذ في أدائه لمهارة معينة. | | | |
| | 4 | تدون ملاحظتك عن التلميذ في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه التلميذ من أفكار وتراجعها . | | | |
| | 5 | تستخدم بطاقة الملاحظة للتلميذ عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها و تراجعها أسبوعيا . | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 6 | تستخدم بطاقة الملاحظة للتلميذ عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها و تراجعها شهريا. | | | |
| | 7 | تستخدم الملاحظات المدونة عن التلميذ في التقويم النهائي . | | | |
| المحور الخامس:تقويم الأداء بالمقابلات | 1 | تتم صياغة أسئلة المقابلة بلغة بسيطة للتلميذ. | | | |
| | 2 | تعيد السؤال أكثر من مرة حتى يفهم الطالب مغزى ذلك السؤال. | | | |
| | 3 | تعيد السؤال بأكثر من صيغة حتى يفهم الطالب مغزى ذلك السؤال. | | | |
| | 4 | تطلب في المقابلة من التلميذ تبرير إجابته. | | | |
| | 5 | تعطي التلميذ وقتا كافيا قبل السماح له بالإجابة . | | | |
| | 6 | تشجع التلميذ عن طريق الأسئلة المتتابعة ليقول المزيد من الإجابات. | | | |
| | 7 | تسجل درجات الطالب في سجل خاص بذلك مقرونة بالمفاهيم التي يعرفها | | | |
| | 8 | تسجل دراجات الطالب في سجل خاص بتلك التي لديه فهم خاطئ عنها. | | | |
| المحور السادس:تقويم الأداء بالاختبارات | 1 | تستخدم الأسئلة الشاملة وفقا لجدول المواصفات. | | | |
| | 2 | تقيس الاختبارات مهارات التفكير المنطقي عند التل+ميذ. | | | |
| | 3 | تقيس الاختبارات مهارات التفكير الإبداعي عند التلميذ . | | | |
| | 4 | تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس في الخبرات السابقة . | | | |
| | 5 | تصحح الأسئلة بدقة وموضوعية . | | | |
| | 6 | تحلل نتائج الاختبارات للوقوف على مستويات التلميذ. | | | |
| | 7 | تستعين باختبارات التي تعدها جهات متخصصة كالاختبارات المقننة . | | | |
| المحور السابع: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم | 1 | تستخدم خرائط المفاهيم في قياس الإبداع عند التلميذ وتقييمه. | | | |
| | 2 | تطلب من التلميذ تصحيح أخطاء موجودة في خريطة المفاهيم . | | | |
| | 3 | تطلب من التلميذ الربط بين المفاهيم بإيجاد العلاقات فيما بينها . | | | |
| | 4 | تطلب من التلميذ بناء خريطة مفاهيم لحل مشكلة ما. | | | |
| | 5 | تكلف التلميذ استكمال الفراغات في خريطة المفاهيم. | | | |

**ملخص:**

**عنوان الدراسة:** "واقع تقويم الأساتذة لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات للمرحلة المتوسطة" .

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف على مدى تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات .

وللإجابة عن التساؤل الرئيسي للدراسة تم صياغة فرضية عامة مفادها "أن أساتذة التعليم المتوسط يطبقون أساليب تقويم الأداء في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة ضعيفة"

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم القيام بدراسة ميدانية على مستوى مدينة عين الحجل بولاية المسيلة حيث تكونت عينة الدراسة من 80 أستاذ وأستاذة أين تم استخدام استمارة الاستبيان كأداة لجمع المعلومات بعد التأكد من صدقها وثباتها .

و تم التوصل إلى النتائج التالية :

-يطبق أساتذة التعليم المتوسط عموما أساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة متوسطة .

-يطبق أساتذة التعليم المتوسط كل من اساليب تقويم أداء التلاميذ المتمثلة في :تقويم ملفات الأعمال ، تقويم الأقران ، تقويم الأداء بالمقابلة . في تقويمهم لأداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بدرجة متوسطة .

-يطبق أساتذة التعليم المتوسط كل من أساليب تقويم الأداء المتمثلة في: التقويم الذاتي، تقويم الأداء القائم على الملاحظة، تقويم الأداء بالاختبارات ،تقويم الأداء بخرائط المفاهيم بدرجة كبيرة .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس.بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تطبيقهم لأساليب تقويم أداء التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة المهنية.

***Résumé***:

Théme de l'étude : " la réalité de l'évaluation de la performance chez les éleves appliquée par les enseignants du cycle moyen , en vertu de l'approche par compétence "

Cette étude vise à déterminer si les enseignants du cycle moyen appliquent des méthodes de l'évaluation des élèves, en vertu de l'approche par compétence.

pour mettre les hypotheses de l'étude à l'épreuve , on a procédé à une étude pratique au niveau de la ville de Ain h'djel wilaya de m'sila ou on a utilisé le questionnaire comme outil de collecte de données, l' on appliqué a un échantillon coposé de 80 enseignants et enseignantes

les résultats obtenus sont les suivants:

.1les enseignants exercent ,en général, modérément des méthodes d'évaluation du rendement des élèves selon l'approche par compétence.

-les enseignants appliquent modérément les styles d'évaluation du rendement des élèves suivant: Les Portfolios, évaluation par les pairs , 'évaluation de performance par l'interview.

-les enseignants appliquent considérablement les styles d'évaluation du rendement des élèves suivant: évaluation de la performance méthode basée sur l'observation ,tests de performances méthode du concept de cartes,

-il n'y a des différences significatives entre les professeurs dans leurs méthodes d'évaluation du rendement des élèves selon l'approche de la compétence,liées à la variable du sexe.

-il n'y a aucune différence significative entre les professeurs dans l'application des méthodes d'évaluation du rendement des élèves en liées aux variables du niveau scientifique et à l'expérience professionnelle.