جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الليسانس

في علوم التربية

التخصص: ارشاد وتوجيه

الموضوع:

واقع التقويم التكويني في تعليمنا و بناء الكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط

- دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية عين الملح -

إعداد الطلبة:

- **عزة عمار**
- **مهيري شريف**
- **مهيري علي**

إشراف الأستاذة :

مـــام عواطف

السنة الجامعية: 2011-2012

1- إشكالية البحث :

تعرف الجزائر في العشرية الأخيرة العديد من ورشات الإصلاح لعل أهمها واجرأها ورشة إصلاح المنظومة التربوية التي شرع في تنفيذها منذ السنة الدراسية 2003-2004 (المرسوم رقم :247 المؤرخ في :04 جوان 2003 ،المتضمن تنصيب السنة أولى متوسط).

حيث بوشرت الإصلاحات أولا في المرحلتين الابتدائي والمتوسط ليلحقه تبعا بعد ذلك التعليم الثانوي ، بما وصفته وزارة التربية بـ :" إعادة هيكلة التعليم الثانوي " وهذا بتحديث المناهج وتطوير عناصرها لإنه السبيل الأمثل لتطوير التعليم.

ومن خلال هذه الإصلاحات الأخيرة فإن المدرسة الجزائرية ترفع الكثير من التحديات لعل من أبرزها المراهنة على جودة المنتوج ، أي رفع مستوى المتعلمين لتجعل منهم محور العملية التعليمية التربوية ، وكذا اعتماد منطق المناهج لا منطق البرامج.

فاختارت بذلك بيداغوجيا التدريس بالكفاءات المعتمدة في المناهج الجديدة وتتلخص هذه المقاربة في الإجابة عن الأسئلة الأتية :

- ما لذي يتحصل عليه المتعلم في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكيات وقدرات وكفاءات ؟
- ما هي الوضعية التعليمية الأكثر دلالة لإكسابه هذه الكفاءات ؟
- ماهي الوسائل والطرائق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات والمحفزة على مشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة ؟
- كيف يمكن تقويم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءة المستهدفة ؟

وفي إطار السعي لتطوير التعليم وتحسين مخرجاته بما يفي بمتطلبات التنمية بمختلف جوانبها يبرز التقويم التربوي كأحد العناصر المهمة في العملية التعليمية الذي حظي باهتمام خاص من طرف الجهات المسؤولة عن التربية والتعليم في بلادنا.

فالتقويم التربوي يعد أحد أركان مشروع تطوير التعليم ، إذ لا يمكن إحداث تطوير في أهداف ومحتوى المنهج التعليمي وطرائق التدريس إلا بالاعتماد على نتائجه (سرحان :1977،ص15)، كما يعد مكونا هاما من مكونات العملية التعليمية وأحد المرتكزات الأساسية التي ينهض عليها التعليم العام في مراحله المختلفة للحكم على النتائج التربوية التي يحققها التلاميذ خلال تعاملهم مع النتائج الدراسية (لحسن :1991،ص15).

وهو ما ذهب إليه الباحثون في الحقل التربوي حيث يرى " توماس هاستنجس Tomass Hastenges " أن دور التقويم يكمن في تحسين التدريس والتعلم (محمد بوعلاق:1999،ص39). وهو ما ذهب إليه أيضا "جون ديوي John Dewy " حيث اعتبر أن التقويم لا يهدف إلى مراقبة المخرجات النهائية فقط ،بل هو وسيلة تقديم المعلومات لتحسين العملية التعليمية (محمد بوعلاق:1999، ص40)

واعتبر محمد آيت موحي وزملائه :" أن التقويم لا يرتبط بإصدار أحكام نهائية بل يعمل على تحقيق الأهداف".

ويجرى التقويم في أوقات مختلفة من حيث الزمن المخصص مع المنهاج المدرسي ، وعلى هذا يصنف التقويم إلى تقويم مبدئي وتقويم بنائي(تكويني) وتقويم تشخيصي وتقويم ختامي وتقويم تتبعي(عميرة إبرهيم بسيوني:1987،ص261).

ولقد كان الاهتمام في السابق – قبل الإصلاحات في ظل بيداغوجيا الأهداف التي كانت مطبقة آن ذاك –

بالتقويم الختامي ،مع أن التقويم الجيد يصاحب العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها على مراحل متتابعة ومستمرة وهو ما يسمى بالتقويم المستمر (التكويني- البنائي).

وهذا ما تؤكده دراسة سمعان (1988) لاستقصاء أثر استخدام أسلوب التقويم البنائي على تحقيق أهداف تدريس وحدتين متضمنتين بمقرر رياضيات الصف الثامن من التعليم الأساسي ، وذلك على عينة من طلبة هذا الصف ، وأشارت النتائج إلى فعالية استخدام أسلوب التقويم البنائي في تحقيق أهداف تدريس الوحدتين على مستويي الفهم والتطبيق أفضل من فعالية استخدام أسلوب التدريس العادي في تحقيق نفس الأهداف على نفس المستويين.

ومن الدراسات التي تناولت أيضا التقويم التكويني دراسة حسين (1991) لاستقصاء أثر استخدام التقويم التكويني المبني على الاستقراء الموجه على تمكن طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من محتوى وحدة إثرائية في هندسة الإحداثيات وعلى قدرتهم على التفكير، وذلك على عينة من طلبة هذه الحلقة ، وأشارت النتائج إلى فعالية استخدام أسلوب التقويم التكويني المبني على الاستقراء الموجه في تحصيل المفاهيم والعلاقات وفيما يتعلق بالتفسير في قدرتهم على التفكير وبالتمكن من أداء المهارات المتضمنة بالوحدة المقترحة ، أفضل من فعالية استخدام أسلوب التقويم المبني على الطريقة المعتادة.

والتقويم التكويني الذي جاءت به بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لن يثبت نجاحه أو إخفاقه إلا بعد تطبيقه في الميدان التربوي والتعليمي ومواجهته بالواقع التعليمي المعاش في مدارسنا ومتوسطاتنا وثانوياتنا وانعكاس ذلك على مرئيات وأراء القائمين على تنفيذه ، وبناءا على ما تقدم جاء هذا البحث كمحاولة للتعرف على واقع التقويم التكويني في بناء الكفاءات المفترض استخدامه في تقويم تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ، واتخذنا أساتذة الرياضيات كأنموذج بحث في هذا الواقع وعلى هذا الأساس يمكن طرح التساؤلين الآتيين :

- ما واقع استخدام أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط للتقويم التكويني لبناء الكفاءات وما الصعوبات التي تواجههم في تطبيقه؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني لبناء الكفاءات تعزى لمتغير مصدر التكوين في مرحلة التعليم المتوسط ؟

2- فرضيات البحث :

- يستخدم أساتذة الرياضيات التقويم التكويني بدرجة متوسطة لبناء الكفاءات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية تعزى لمتغير مصدر التكوين في مرحلة التعليم المتوسط .

3- دواعي اختيار موضوع البحث:

نظرا لاحتكاك أحد أفراد مجموعة البحث بقطاع التربية والتعليم – حيث يعمل أستاذ رياضيات في التعليم المتوسط– لاحظ مجموعة من العوامل التي جعلته يلجأ إلى اختيار المشكلة وهذه الاعتبارات هي :

– أهمية التقويم التكويني ودوره الفعال في العملية التعليمية/التعلمية.

– تدهور مستوى العملية التعليمية وارتفاع نسبة الرسوب والتسرب المدرسي.

– ضعف النتائج النهائية للتقويم وعدم تطابقها مع نتائج التقويم المستمر لعمل التلاميذ.

– حصر العملية التقويمية في إعداد اختبارات تحريرية.

– عدم عمل الأساتذة بمختلف أنواع التقويم ومن بينها التقويم التكويني وجهلهم بطرائق تحليل النتائج.

– اقتصار النظرة للتقويم على أنه مجموع الامتحانات التي يقوم بها الأستاذ فقط وافتقاره للتشخيص والمتابعة وتقديم العلاج والحلول المناسبة.

4– أهمية البحث:

يكتسب هذا البحث أهميته من الاعتبارات الأتية:

– قلة الدراسات التي تعالج جانب التقويم التكويني في ميدان تدريس الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط وهذا في حدود علمنا.

– يمكن أن تساهم نتائج هذا البحث في اتخاذ خطوات عملية لتحسين جانب التقويم التكويني في ميدان تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة.

– يفيد هذا البحث أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط في الاطلاع على واقع التقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية مما يساعدهم في توجيه جهودهم نحو تبني استخدامه مستقبلا.

– إبراز مدى تأثر التقويم التكويني بطبيعة التكوين الذي تلقاه الأساتذة.

– إثارة رغبة الاطلاع على الدراسات التي تناولت التقويم عموما والتقويم التكويني خصوصا.

– إبراز أهمية استخدام التقويم التكويني لبناء الكفاءات وتنمية قدرات المتعلمين وتمكنهم من المهارات الأساسية في مرحلة التعليم المتوسط.

– يمكن أن تساهم نتائج هذا البحث في اتخاذ خطوات عملية لتحسين نظام التقويم التكويني.

5– أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يأتي:

– التعرف على واقع استخدام أساتذة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتقويم التكويني في بناء الكفاءات التعليمية.

– التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في رؤية أساتذة الرياضيات بمرحلة التعليم المتوسط لاستخدام التقويم التكويني تعزى لمتغير مصدر تكوينهم.

6– تحديد مفاهيم البحث :

1.6- المقاربة بالكفاءات:

هي أسلوب تعليمي ظهر في أوربا حوالي عام 1468م، حيث طبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها، ثم انتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية الأمريكية بدءا من عام 1960م، ثم إلى بلجيكا عام 1993م، وتونس عام 1999م، ولا يمكن تعريف المقاربة بالكفاءات، إلا من خلال تجزئتها تعريف المقاربة وتعريف الكفاءة.

أ- المقاربـة:

تصور مستقبلي لفعل قابل للتنفيذ وفق مرامي وخطط منسجمة مع الشروط والعوامل الضرورية اللازمة للأداء (الكفاءات المستهدفة، الطرائق، الوسائل، الوسط التربوي) ، وهذا كله لتحقيق المردود المرتقب.

ب- الكفـاءة:

ب.1- المعنى اللغوي للكفاءة:

يقال: كافأه على الشيء، مكافأة: جازاه، ويقال: مالي به قبل ولا كِفاء أي: مالي به طاقة على أن أكافئه. قال حسان بن ثابت شاعر رسول الله صلى الله عليه وسلم: وروح القدس ليس له كِفاء، أي جبريل عليه السلام- ليس له نظير ولا مثيل- وفي الحديث الشريف: فنظر إليهم فقال: من يكافئ هؤلاء، وفي حديث الأحنف: لا أقاوم من لا كفاءة له، يعني الشيطان.

و**الكفء**: النظير وكذلك الكفء، والكُفُوء على وزن فُعْل وفُعُول، والمصدر الكفاءة بالفتح والمد ويقال: لا كِفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكُفْء: النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها، ودينها، ونسبها، وبيتها وغير ذلك، وتكافأ الشيئان: تماثلا، وكافأه مكافأة وكِفاء: ماثله، وفي كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب: أي قدر ما يكون مكافئا له، والاسم الكفاءة والكفاء، ويقال:هذا كفاء، وهذا كفاءَة، وكفيئة، وكفوءة بالفتح: أي مثله يكون هذا في كل شيء، وكفء الرجل: قدره ومنزلته والكفو: هو الكفء بقلب الهمزة إلى واو للتخفيف. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003م).

ب.2- المعنى الاصطلاحي للكفاءة:

تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى.

فيرى جود(Good) أن الكفاءة هي "القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية " .

في حين يرى (Fincher) في الكفاءة مفهوما اقتصاديا أو تنظيميا أو هندسيا، أما المفهوم الهندسي فيعني النسبة بين المدخلات والمخرجات، أما اقتصاديا فالاستهلاك، أما تنظيميا: فهي المقدرة في حفاظ المنظمات على نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم، وفي المجال التعليمي تعرف الكفاءة على أنها " مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه".

أما الكفاءة في التدريس فتعني "معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية".

ولأغراض هذا البحث نعتمد **التعريف الإجرائي** الآتي للمقاربة بالكفاءات :

" هي الأسلوب التعليمي المعتمد من طرف اساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط والذي يهدف بالتلاميذ إلى توظيف معارفهم المكتسبة في العملية التعليمية/التعلمية قصد التعرف على المشكل واتخاذ الموقف المناسب لحله عقليا ومنطقيا في حينه في غرفة الصف وخارجها في مختلف نواحي الحياة".

2.6- التقويم التكويني:

قبل التطرق إلى بعض تعريفاته فإن هذا المصطلح يطلق عليه عدة تسميات في ثنايا كتب البحث ومراجعه وأدبياته وهي :

التقويم المستمر ، البنائي ، التطويري ، المرحلي ، التشكيلي ، ولقد عرفت هذه المصطلحات بعدة تعريفات منها:

يعرف (الديب : 1992 ، ص108) التقويم التكويني بأنه " ما يستخدم بهدف متابعة مدى تقدم المتعلمين أثناء دراستهم ويرتبط هذا النوع من التقويم بمبادئ التدعيم والتغذية الراجعة ".

ويعرف (سمارة والنمر و ٍابراهيم : 1989 ، ص23) التقويم التكويني بأنه "عملية تقويمية منظمة في أثناء التدريس وخلال الفصل الد ا رسي غرضها الوقوف على نقاط الضعف في التدريس ومعالجتها ".

وفي البحث الحالي نعتمد **التعريف الإجرائي** الآتي للتقويم التكويني :

"عملية يتم فيها تقدير مستوى تعليم تلاميذ المرحلة المتوسطة من طرف أساتذة الرياضيات خلال مراحل العام الدراسي وفق أسلوب محدد وضوابط معينة لجمع المعلومات عنهم والتي تبين مدى اكتسابهم للكفاءات والمعارف والمهارات المحددة".

3.6- أساتذة الرياضيات:

قبل التطرق إلى التعريف الاصطلاحي لأساتذة الرياضيات وجب أن نتطرق إلى مفهوم الرياضيات كعلم من العلوم المعرفية.

الرياضيات :

هي لغة المنطق وهي بناء استدلالي يبدأ بمسلمات لتشتق منها النتائج باستخدام قواعد منطقية.

ويعرفها موقع ويكيبيديا العربي " الرياضيات هي علم مواضيعه مفاهيم مجردة والاصطلاحات الرياضية تدل على الكم ، والعدد يدل على كمية المعدود والمقدار قابل للزيادة أو النقصان ،وعندما نستطيع قياس المقدار نطلق عليه اسم الكم ،لذلك عرف بعض العلماء الرياضيات بأنه علم قياس وتعتبر الرياضيات لغة العلوم إذ أن هذه العلوم لا تكتمل إلا عندما تحول نتائجها إلى معادلات وتحول ثوابتها إلى خطوط بيانية ".

والرياضيات المقصودة في بحثنا هذا هي مواضيع منهاج الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط.

وعليه في الدراسة الحالية نعتمد **التعريف الإجرائي** الآتي لأساتذة الرياضيات :

" أساتذة الرياضيات هم القائمين على تدريس برنامج الرياضيات المتضمن في المناهج والكتب المدرسية للمرحلة المتوسطة ، والذين تضمنهم القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية ".(المرسوم التنفيذي رقم 08-315 ،المؤرخ في 11 أكتوبر2008).

4.6- مرحلة التعليم المتوسط:

بعد التحاق التلميذ بالمدرسة وفي مرحلتها الابتدائية التي تدوم خمس سنوات (المرسوم رقم :08-04 المؤرخ في 15 محرم 1429هـ الموافق لـ 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية ،المادة 47)

تنتهي هذه المرحلة بامتحان دخول السنة الأولى متوسط وهي بداية مرحلة التعليم المتوسط والتي تدوم أربع سنوات وتنتهي أيضا بحصول التلميذ على شهادة التعليم المتوسط (المرسوم رقم 04-247 المؤرخ في 04 جوان 2004 المتضمن تنصيب السنة أولى متوسط).

7- الدراسات السابقة:

1.7- الدراسات العربية :

أولا : دراسة سمعان عماد ثابت (1988م) بعنوان : " أثر استخدام أسلوب التقويم البنائي على تحقيق أهداف تدريس وحدتي الأعداد النسبية والمساحات المتضمنتين بمقرر رياضيات الصف الثامن من التعليم الأساسي".

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب التقويم البنائي بالمقارنة بأسلوب التدريس العادي (التقليدي) على تحقيق الأهداف الإجرائية لوحدتي الأعداد النسبية والمساحات على مستوى المعرفة والفهم والتطبيق بالصف الثامن من التعليم الأساسي ، وقد استخدم المنهج التجريبي للدراسة حيث طبقت الدراسة على مدرستين للبنين والبنات بحيث تم اختيار فصلين من كل مدرسة عشوائيا وبلغت العينة 170 طالبا وطالبة وكانت نتائج الدراسة ما يأتي :

- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 في تحقيقه أهداف تدريس وحدتي الأعداد النسبية والمساحات، وكذلك تفوق كل من البنين والبنات في المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

- لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجربة في اختبار المعرفة في الأعداد النسبية والمساحات ، أما في اختبار الفهم في الوحدتين فتفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 وهذا يدل على أن فعالية أسلوب التقويم البنائي في تحقيق أهداف تدريس وحدتي الأعداد النسبية والمساحات على مستويي الفهم والتطبيق أفضل من فعالية استخدام أسلوب التدريس العادي (التقليدي) في تحقيق نفس الأهداف على نفس المستويين.

ثانياً : دراسة حسين إبراهيم سيد (1991م) بعنوان : " أثر استخدام التقويم التكويني المبني على الاستقراء الموجه على تمكن طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من محتوى وحدة إثرائية في هندسة الإحداثيات وعلى قدرتهم على التفكير".

وتهدف الدراسة إلى قياس أثر استخدام التقويم التكويني المبنى على الاستقراء الموجه، مقارناً باستخدام التقويم التكويني المبني على الطريقة المعتادة في تدريس الوحدة المقترحة لطلاب الصف الثامن الأساسي على:

- تمكنهم مما تتضمنه الوحدة من جوانب تعلم معرفية.
- قدرتهم على التفكير.

وطبق الباحث في دراسته المنهج التجريبي ، وتكونت العينة من (144) طالباً وطالبة ، تم اختبارهم عشوائياً وتوزيعهم على مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) عشوائياً.

و أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.001) لصالح المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بتمكنهم من تحصيل المفاهيم والعلاقات وبين درجاتهم عند(0.025) لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بتمكنهم من أداء المهارات المتضمنة بالوحدة المقترحة.

– وجود فروق ذات دلالة عند (0.01) لصالح المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالتفسير في قدرتهم على التفكير.

ثالثاً : دراسة حسن محمود محمد (1997م) بعنوان : " أثر التقويم البنائي على تحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية".

وتهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين :

أ – ما أثر التقويم البنائي على التحصيل العام في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ؟

ب– عند أي مستوى من مستويات التحصيل (التذكر– الفهم– التطبيق) يكون التقويم البنائي أكثر فعالية ؟

واستخدم الباحث المنهج التجريبي وطبقه على عينة عشوائية مكونة من (120) طالباً قسمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وبين تحصيل طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي النهائي في موضوع الأعداد .

– إن استخدام الاختبارات البنائية كان يوفر للمعلم تغذية راجعة عن مدى تقدم كل طالب وتعرف نقاط الضعف والصعوبات التي يعاني منها بعض الطلاب والعمل على علاجها أولاً بأول.

– إن استخدام الثناء والتشجيع بدلاً من إعطاء الدرجات محبب لدى الطلاب ويعد عاملاً تعزيزياً إيجابياً يختلف عن التعزيز الناتج من إعطاء درجات.

2.7– الدراسات المحلية :

أولا : دراسة يوسف خنيش (2005–2006) بعنوان : "صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها".

وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة باتنة) ، وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الاطلاع على واقع التقويم السائد في مرحلة التعليم المتوسط من خلال معرفة الصعوبات ومدى قدرة الأساتذة في التغلب عليها وكذلك تهدف إلى تشخيص واقع العملية التقويمية ومعرفة إلى أي حد تؤثر في اضطراب العملية التعليمية

واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 28 بندا موزع على 06 محاور ، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 88 أستاذا للتعليم المتوسط بولاية سطيف .

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية ، نوجزها في النقاط التالية :

- مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ تركز على الامتحانات الفصلية والسنوية ولا تأخذ بعين الاعتبار مختلف التقييمات .
- وجود صعوبات في التقويم مرتبطة بعملية التكوين .
- وجود صعوبات عالية في التقويم لدى الأساتذة من حيث التحديد الدقيق للمعلومات التي يجب أن تقوم.

ثانياً : دراسة لبنى بن سي مسعود (2007-2008) بعنوان : "واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات".

وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة قسنطينة) ، وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقويم والوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة الابتدائية .

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بندا موزع على أربعة محاور ، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 110 معلما ومعلمة موزعين على 42 مدرسة ابتدائية بولاية ميلة ، وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية ، نوجزها في النقاط التالية :

- تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات 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 .

تعليق على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها في البحث الحالي :

لقد تم عرض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث الحالي ومتغيراته ، وهي تلك الدراسات التي تناولت التقويم بصفة عامة و التقويم التكويني بصفة خاصة وهذا من خلال تصنيفها إلى عربية ومحلية ومن خلال هذا العرض يمكن استخلاص ما يأتي :

- أن هذه الدارسات قد طبقت في بيئات تربوية تعليمية مختلفة محلية وعربية.
- أن جميع هذه الدارسات تناولت جوانب يشملها تقويم التلميذ .
- أن جميع الدراسات العربية التي تناولت التقويم المستمر كانت تجريبية ما عدا الدراسات المحلية فلقد كانت وصفية مسحية.

– أن أدوات الدراسات السابقة العربية التي تناولت التقويم التكويني تكونت من عدة اختبارات تكوينية تكون عقب نهاية كل وحدة دراسية والعينة مأخوذة من التلاميذ ماعدا الدراسات المحلية التي كانت أداتها الاستبيان
وعينتها مأخوذة من الأساتذة.

– أن جميع الدراسات السابقة لم تتناول د راسة واقع التقويم التكويني في تدريس مقرر الرياضيات في التعليم المتوسط بعد تطبيقه رسمياً في ضمن الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية وهو مجال البحث الحالي .

ولو أردنا التفصيل أكثر في هذا المقام لقلنا أن البحث الحالي اتفق مع الدراسات العربية من حيث تناولها للتقويم التكويني وتركيزها عليه ، وأتفق أيضا مع الدراسات المحلية من حيث طريقة البحث (العينة والمنهج المطبق)،

هذا وقد اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة العربية من حيث أن هذه الأخيرة أجريت في مجتمعات عربية أخرى غير المجتمع الجزائري وطريقة البحث (عينة الدراسة كانت من مجتمع التلاميذ والمنهج المطبق كان المنهج التجريبي)، واختلف أيضا مع الدراسات المحلية لكونها لم تتناول بالتحديد التقويم التكويني المطبق لبناء الكفاءات التعليمية والذي جاءت به الإصلاحات التربوية بل تناولت التقويم بصفة عامة.

الأمر الذي يؤكد أهمية إجراء البحث الحالي نظرا لأن المؤسسة التعليمية الجزائرية مازالت في أمس الحاجة إلى إجراء البحوث العلمية لكثير من المواضيع التربوية والتي لها علاقة مباشرة بتطوير النظام التربوي الجزائري وتحسين مخرجاته سواء من حيث الكم أو الكيف.

ولقد استفدنا من هذه الدراسات في عدد من الجوانب من أبرزها :

– إعداد الإطار النظري للبحث ،حيث تم الاستفادة من جميع الدراسات المرتبطة بالتقويم التكويني.

– بناء أداة البحث حيث تم إعدادها في ضوء الإطار النظري والذي تم إعداده من جميع الدراسات.

– تفسير نتائج البحث ، حيث استفدنا من كل دراسة تم عرضها في هذا الجانب .

تمهيد:

لقد أصبح التعليم صناعة كبرى في جميع أنحاء العالم ،ولقد أصبحت للكفاءة التعليمية أهمية كبرى بالنسبة للدول العظمى وأصبح مصطلح الكفاءات متداولا في مجال التربية وفرضت المقاربة بالكفاءات نفسها في كل الميادين ، واعتمدتها البلدان المتقدمة في أنظمتها التربوية.

ويعتبر التدريس بالكفاءات من الاتجاهات الحديثة للتدريس ، والتي تدخل في إطار تحديث واصلاح التعليم في الجزائر تلك الاتجاهات التي تهدف إلى تعليم المتعلم كيف يتعلم بدلا من التركيز على تعليمه ماذا يتعلم ، بمعنى أن التلميذ هو المحور الأساسي في عملية التعلم اعتمادا على قدراته العقلية والنفسية والبدنية ، والتدريس بالكفاءات لمادة الرياضيات ليس كغيره من المواد الأخرى إذ أنه يعتمد على جهد إضافي من المدرس في التخطيط والتنظيم وتسطير الأهداف التعلمية والتعليمية .

وفي هذا الفصل سنحاول الوقوف عند كل الجوانب المتعلقة بهذه البيداغوجية وكذا التطرق إلى كل المفاهيم المتعلقة بها.

1- الكفاءة:

1-1 تعريف الكفاءة:

الكفاءة حسب P.perrenoud : " هي القدرة على التصرف بفعالية في نوع محدد من الوضعيات ، وقدرة تستند إلى معارف لكنها لا تنحصر فيها ".(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي :2003،ص66)

1-2 الكفاءة في التعلم:

"هي مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المرجوة منه"(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي : 2003، ص67).

وحسب باجي 2006: الكفاءة في التعليم: "هي مجموع المهارات التي تمكن الفرد من تحقيق أعلى درجة من الجودة و الإتقان و حسن تواجده في المجتمع وقدرته على ربط علاقات جيدة مع الآخرين ، و قدرته على التخطيط للمستقبل و الكفاءة في العلوم الطبيعية هي القدرة على مجابهة مختلف المشكلات الحياتية التي يصادفها المتعلم في وسطه مثل كيفية المحافظة على سلامة جسمه و عقله و بيئته و تطبيق معارفه و مهاراته في مجالات الصحة ، الزراعة ،البيئة..."(باجي بوبكر: 2006، ص37)

1-3 خصائص الكفاءة:

تتضمن الكفاءة خصائص مميزة لها تتمثل فيما يلي :

1-3-1 الكفاءة تجند جملة من الموارد:

تسخر الكفاءة جملة من المعارف و الموارد لحل المشاكل ، أو اتخاذ القرارات. و تتطلب الكفاءة تجنيد و توظيف موارد متنوعة سواء أكانت هذه المعارف مرتبطة بالتجربة الشخصية، أم المعارف الفعلية المختلفة، و التصورات، و القدرات و المهارات السلوكية حسب مواقف و وضعيات التعلم. والتجنيد لا يعني الاستعمال أو التطبيق، و إنما يعني التكيف و التميز، و التنسيق و الإدماج ، و بشكل عام القيام بمجموعة من العمليات العقلية المعقدة ، و التي ترتبط بوضعيات تعمل على تحويل المعارف بدل نقلها من مكان لآخر و الغرض من التحويل إعادة استثمار المكتسبات في وضعية أخرى ، أما التجنيد فيركز على نشاط المتعلم من خلال توظيف الموارد التي يحوزها المتعلم لممارسة كفاءة ما، و هي نوعان :(خنوش عبد القادر:2009،ص14)

– موارد داخلية: تتمثل في مجموع ما يمتلكه الفرد من قدرات و تصورات و مهارات.

– موارد خارجية: تتمثل في المعطيات و الوثائق و الوسائل التي يكون الفرد بحاجة إليها لممارسة الكفاءة.

1-3-2 الكفاءة ذات طابع منفعي:

هي عبارة عن غاية وظيفية اجتماعية ، أي تحمل الكفاءة دلالات بالنسبة للتلميذ الذي يوظف جملة من التعلمات ، بغرض إنتاج شيء ما، أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة، أو في حياته اليومية.

(محمد الطاهر وعلي:2006،ص26)

1-3-3 الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات:

لا يمكن فهم الكفاءة إلا بالرجوع إلى الوضعيات التي تمارس فيها فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم، يتعين حصر الوضعيات القريبة من بعضها البعض والتي تتطلب تفعيل الكفاءة المقصودة ، وإن تنوعت الوضعيات فلا بد أن يكون هذا التنوع في الوضعيات محدودا و محصورا ، فقد نجد متعلم كفئ في حل تمارين العلوم الطبيعية وقد يعجز عن حل تمارين في الفيزياء، فالكفاءة تنمى في إطار مجموعة من الوضعيات، أما إذا أنجزت في إطار وضعية واحدة سيترتب عن ذلك تكرار لما سبق للتلميذ أن اكتسبه. (محمد الطاهر وعلي:2006،ص26)

1-3-4 الكفاءة قابلة للتقويم:

تقوم الكفاءة غلى أساس العمل المنجز و نوعية النتيجة المتحصل عليها و مطابقتها للمطلوب.

(محمد الطاهر وعلي،2006،ص27)

حيث يتم تقويم الكفاءة أثناء ممارستها أو في نهاية المهمة المتعلقة بها ، ولا يتوقف التقويم في صياغة الأسئلة حول المعارف ، بل يتم من خلال وضعيات خاصة تنتمي إلى نفس العائلة من خلال استغلال ظروف المحيط بأسلوب يؤدي إلى التحكم في وضعية ما أو مواجهة مشكلة ما.(خنوش عبد القادر:2009،ص44)

1-3-5 الكفاءة تتعلق بالمادة الدراسية:

إن الكفاءة في غالب الأحيان لها طابع متعلق بالمادة الدراسية، لأنها توظف معارف، مهارات وقدرات جلها من المادة الواحدة، مع أن هناك كفاءات تتعلق بعدة مواد أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.

(خنوش عبد القاد:2009،ص44)

1-4 تصنيف الكفاءات:

هناك العديد من التصنيفات للكفاءة و سنصنف الكفاءات وفق مما هو موجود في مناهجنا .

1-4-1 الكفاءة القاعدية:

هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التي توضح بدقة ما سيعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف معينة ، و كلما تحكم فيها تسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.(هاشمي عمر :2004 ، ص2)

1-4-2 الكفاءة المرحلية:

هي مجموعة من الكفاءات القاعدية تسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، كأن يقرأ المتعلم جهرا و يراعي الآداء الجيد مع فهم ما يقرأ ، وهي تتعلق بفصل أو مجال معين. .(هاشمي عمر : 2004، ص2)

1-4-3 الكفاءة الختامية:

تعد ختامية لأنها تصف عملا كليا منتهيا، وتتميز بطابع شامل و عام، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها و تنميتها خلال سنة دراسية أو طور دراسي معين. .(هاشمي عمر : 2004 ، ص2)

1-4-4 الكفاءة المستعرضة:

هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر يمكن ان يوظف في مجموعة أن يوظف في مجموعة من الوضعيات المتميزة بعوامل متشابهة أو مختلفة عن طريق التحويل ولا ترتبط الكفاءة المستعرضة بمعارف مادة معينة بل يمكن أن تشترك فيها مختلف المواد الدراسية و في سياقات متنوعة ، فهي تسمح للمتعلم بالتصرف الفعال في وضعيات تتطلب كفاءات مواد متنوعة، ولضمان إنماء الكفاءات المستعرضة ينبغي اللجوء إلى سياقات خاصة مرتبطة بمجالات الخبرة الحياتية أو بمجالات التعلم ، وتتفرع الكفاءات المستعرضة إلى:

. كفاءات ذات طابع اتصالي: مثل أن يحرر المتعلم نصوصا مختلفة الأنماط.

. كفاءات ذات طابع منهجي: مثل تطبيق طرق عمل فعالة.

. كفاءات ذات طابع فكري: مثل استغلال المعلومة لحل المشكلات.

. كفاءات ذات طابع اجتماعي و شخصي: مثل ربط علاقات حسنة مع الآخرين.

1-5 بناء الكفاءة:

يعتمد بناء الكفاءة على جملة من النشاطات التي تساهم في إنمائها قصد الاستجابة لغايات التعلم التي تتمثل في الواقع المعيش، وتسخير الكفاءات المكتسبة في وضعيات جديدة، ومن بين هذه النشاطات :

– مواجهة وضعيات تكون جديدة ومحفزة:

يواجه المتعلم وضعيات معقدة قريبة من واقعه المعيش من مشاكل ودراسة حالات ، وعليه أن يحل هذه المشكلات وذلك باقتراح فرضيات واختبار صحتها.

– استغلال المواد المعروضة عليه أو الممكن الحصول عليها:

يعتبر المتعلم المعارف التي تتضمنها الكتب أو الدروس وغيرها من المصادر المتنوعة كموارد يتطلب منه تجنيدها، وذلك بأن يتساءل عما سيفعل بالمعارف الجديدة ؟ ومتى سيوظفها ؟ وكيف؟ ووفق أي شروط؟...

– التصرف اتجاه الوضعيات بفعالية:

ينبغي على المتعلم أن يقوم بمهمات ، كأن يقدم انتاجات ذات دلالة مفيدة كبحوث تتناول قضايا اجتماعية واقتصادية ...الخ، وعليه أن يبلغ نتائج عمله إلى زملائه و يناقشها معهم.

– التفاعل مع الأقران:

يفرض العمل الجماعي على المتعلم أن يقابل أفكاره و تصوراته بأفكار و تصورات زملائه ، فيتعلم منهم ويتعلمون منه، كما أنه يكتسب قيم التعاون و التسامح و قبول الرأي الآخر، والمناقشة بالحجة و الإقناع .

– المشكلة في تقويم المكتسبات:

يشارك المتعلمون في التقويم وفق أشكال متنوعة منها : التقويم الذاتي، التقويم التبادلي و التقويم التعاوني، فهم يحللون الأخطاء بغرض تعديل مسارات تعلمهم .

– تنظيم المكتسبات الجديدة:

ينظم المتعلم المكتسبات الجديدة التي تتعلق بالمعارف والمعارف الفعلية السلوكية لإدماجها وربطها بالمكتسبات القبلية وحفظها في ذاكرته لمدة طويلة وذلك لكي يستغلها عند الضرورة.

– بناء المعنى و الإعداد للتحويل:

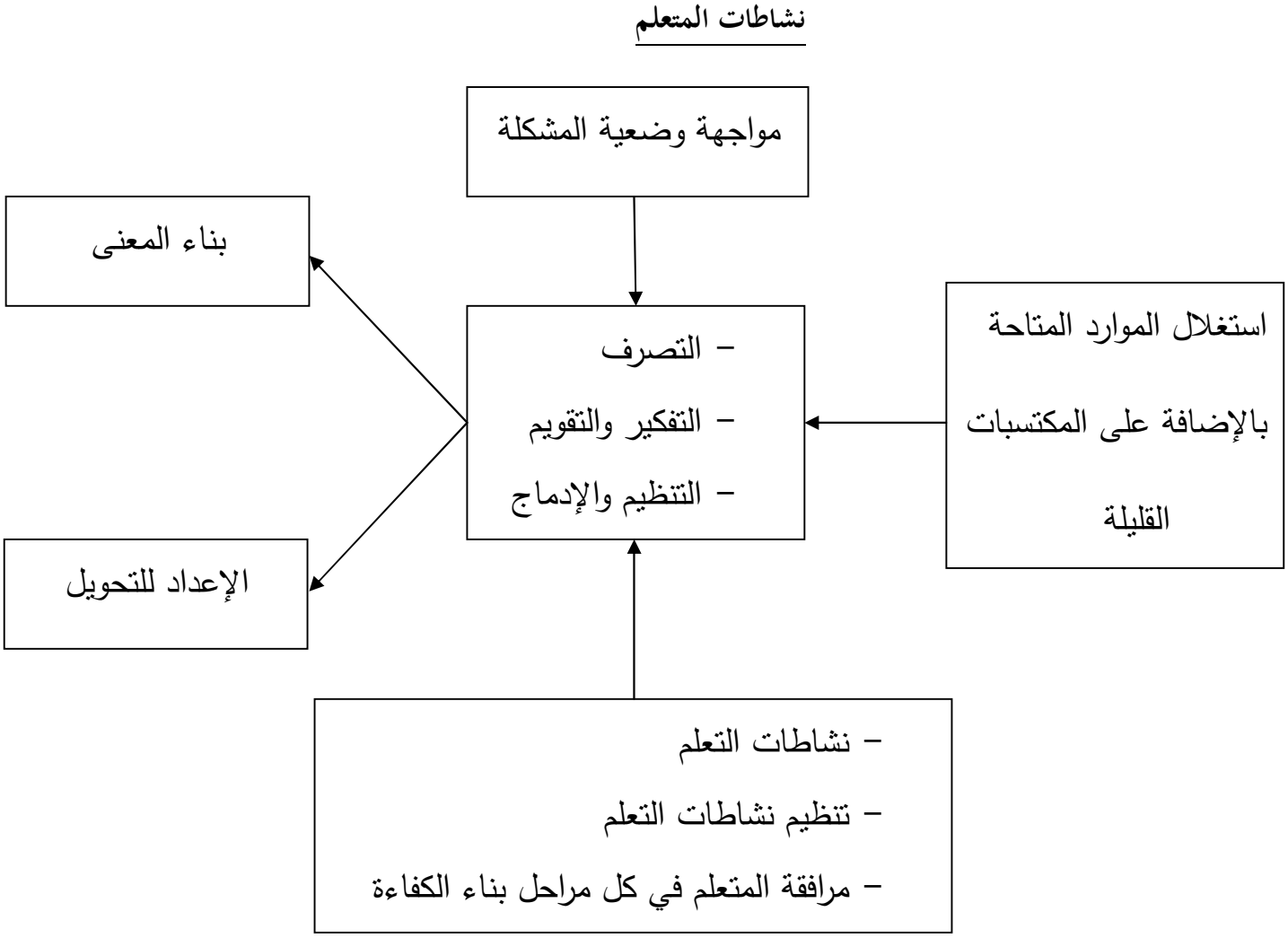
يوجه المتعلم نشاطه لأغراض التعلم والإنتاج والبحث عن المعنى وبنائه لتوظيف معارفه المختلفة، و تجنيدها في مواقف الحياة الشخصية و المهنية والاجتماعية لبلوغ الاستقلالية.

– الاستعانة بالمعلم في بناء الكفاءة:

يقوم المعلم بالدور الأساسي في كل مراحل بناء الكفاءة فهو يرافق المتعلم في كل مسارات البناء كما ينظم كل نشاطات التعلم التي تمكنه من مواجهة الوضعيات و استغلال الموارد و التصرف إزاء المواقف بفعالية ، و التفاعل مع الأقران و المشاركة في التقويم و تنظيم المكتسبات و بناء المعنى و الإعداد للتحويل و الاستقلالية .

(محمد الطاهر وعلي:2006،ص28-29)

الشكل رقم(1) يبين جوانب النشاطات العملية التعلّمية التي تساهم في بناء الكفاءات. (محمد الطاهر وعلي:2006،ص30)



1-6 مراحل التدريس بالكفاءات:

تبنى مراحل التدريس بالكفاءات على قواعد أساسية هي:

- التعلم والمعرفة تعد وسيلة لتنمية القدرات.
- عن طريق القدرات تبنى الكفاءات.
- المتعلم هو محور العملية التعليمية/ التعلمية، وهو الذي يبنى المعرفة انطلاقا من مكتسباته القبلية، والمعلم هو المسهل، المسير والوسيط بين المعرفة والمتعلم.(وزارة التربية الوطنية)

-لا تكتفي هذه المقاربة بالسلوك المتحصل عليه، بل بالعمليات الذهنية التي وظفها المتعلم للحصول على ذلك السلوك.

(خنوش عبد القادر:2009،ص46)

-كما تتحكم في مراحل التدريس بالكفاءات طبيعة المحتوى، ونوع الكفاءة، ومستواها، وتسير هذه المراحل وفق الخطوات التالية:

1-6-1 مراحل التخطيط:

يتمثل التحضير للدرس في إيجاد الوضعيات وتحديد الأهداف (وزارة التربية الوطنية)، ويتضمن التخطيط وصف وضعية التعليم، وتحديد التعليمات المستهدفة مع مراعاة الكفاءات المستعرضة، وكفاءات المادة، والمعارف المستهدفة.

(محمد الطاهر وعلي:2006،ص53)

2-6-1 مراحل الانطلاق:

هي الخطوة الأولى التي يبدأ بها المعلم لتقديم الوحدة التعليمية – التعلمية، وتعني خلق الوضعية التي يصبح فيها المتعلم مستعدا للعمل من خلال إثارة وتنشيط عمليات البحث والتفكير عنده بربط معطيات الدرس الجديد بمكتسباته القبلية.

(خنوش عبد القادر: 2009 ، ص47)

ويراعى في هذه المرحلة اتخاذ الخطوات التالي:

- تفعيل المكتسبات القبلية، والأخذ بعين الاعتبار اهتمام وانشغالات المتعلمين.
- تقديم وصف لسياق العمل.
- شرح الأغراض التربوية للمعلمين.

تقديم وسائل التقويم، و معاييرها لهؤلاء المتعلمين(محمد الطاهر وعلي :2006 ، ص49)

3-6-1 مرحلة البناء:

هي المرحلة التي يبدأ فيها المدرس بتناول مكونات الكفاءة المرتبطة بالوحدة الدراسية واحدة تلوى الأخرى بحيث يجعل المتعلمين يسهمون في بناء معارفهم، ويسعى المدرس خلال هذه المرحلة إلى اقتراح وضعيات للتعلم، والتي تكون ذات دلالة ومعنى لدى التلميذ تساعده على الاندماج بفعالية في التعلم، والوضعية الدالة هي تلك التي تجند معارف المتعلم، وتمده بالرغبة في مباشرة التعلم، وتعطي معنى لما يتعلمه لارتباطها بما يعيشه.(خنوش عبد القادر:2009 ، ص47)

4-6-1 مرحلة التطبيق:

تمكن المتعلمين من نقل أو تحويل المعارف التي تعلموها في وضعيات جديدة، كما تمكن من التعرف على مدى قدرتهم على استعمال، وتوظيف المعرفة المتوصل إليها والغرض منها تثبيت وتعزيز المعارف كما تتم المناقشة الجماعية مع المتعلمين للمهمات والأنشطة التي طلب منهم انجازها في مرحلة الانطلاق.

5-6-1 مرحلة التقويم:

يتم فيها إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة، واقتدار، فالتقويم بواسطة الكفاءات يصدر حكما على مدى كفاءة المتعلمين التي هي بصدد النمو، والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.

(خنوش عبد القادر: 2009 ، ص49)

2- المقاربة بالكفاءات:

2-1 تعريف المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات هي خطة أو استراتيجية في إعداد الدروس، والبرامج التعليمية، تنص على:

- التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون والتي سوف يتواجدون فيها .
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهارة وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها .
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف و أنشطة تعليمية (www .minbarelmourabbi.com)

وحسب حنوش عبد القادر :" المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات ، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ، ومنه فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة ، وذلك بالسعي إلى اكتساب المعارف المدرسية ، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة ".

(خنوش عبد القادر:2009،ص50)

2-2 خصائص المقاربة بالكفاءات:

- النظرة إلى الحياة بمنظور علمي .
- ربط التعليم بالواقع و الحياة .
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.
- الاعتماد على مبدأ التعليم و التكوين.
- السعي إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية .

2-3 دواعي تبني المقاربة بالكفاءات :

تبنت الجزائر المقاربة بالكفاءات بهدف بناء مناهجها خلال الإصلاح التربوي الأخير2003، بعدما سبقتها عدة دول في ذلك، ويرجع تبني المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج إلى:

- تفادي الحفظ و الاسترجاع .
- تفادي التجزئة التي تقع على العملية التعليمية التعلمية .
- إكساب المتعلم عادات جديدة و سليمة ، وتنمية المهارات ، والميول إلى ربط مواضيع دراسة المتعلم لحاجاته الضرورية و محيطه .
- إعطاء مرونة أكثر و قابلية للتعامل مع كل جديد في المعرفة وكل ما له علاقة بتطور شخصية المتعلم
- تكييف المتعلم مع مختلف مشكلات الحياة .(خنوش عبد القادر:2009،ص86)

2-4 أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام طاقات المتعلم الكامنة وقدراته المخفية، لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.

• تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية

• زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج في الحقول المعرفية.

• استخدام أدوات منهاجية، ومصادر تعليمية متعددة، مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

• القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.(فريد حاجي وآخرون:2005،ص10)

• الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغير الواقع، وتحسين نوعية الحياة ويمكن تلخيص هذه الأهداف في:

1. النظرة إلى الحياة بمنظور عملي.
2. ربط التعليم بالواقع والحياة.
3. الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
4. العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.(فريد حاجي وآخرون:2005،ص11)

بناء ا على ما تقدم، فالمقاربة بالكفاءات هي توجه جديد من أجل إحداث تغيرات في النظرة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم، وعلاقته بالمعرفة والغير حتى يكون نموذجا لمواطن المستقبل، بناء ومزود بمعارف قوية في مجتمع موجه نحو المستقبل.

لذا فتنمية الكفاءات تعني التأكد على إدماج وتوظيف المعارف، وأيضا تعلم الاستخدام الأفضل لما نعرفه في مجال الحياة.

(فريد حاجي وآخرون:2005،ص11).

من هنا تبرز أهمية هذه المقاربة كونها :

1. تسمح بإدماج منطق تنمية المعرفة الدائمة، منطق هيكلة المعارف.
2. تدفع المتعلم نحو الاستقلال الذاتي، والتكوين الشامل المنسجم والتكيف والاندماج الاجتماعي.
3. تجعل التعلمات أكثر فاعلية، بحيث تضمن تثبيتا أفضل للمكتسبات، وتركز على ما هو جوهري، وتقيم روابط بين مختلف المفاهيم.
4. تسمح بإعطاء معنى للتعلمات، إذ الهدف من تنمية الكفاءات هو جعل هذه التعلمات في سياق ذي معنى بالنسبة للمتعلم وذي فائدة له أيضا.
5. تهيكل وتنظم التعلم بصفة أحسن.
6. تضمن انسجاما أكثر بين المواد.
7. تؤسس للتعلمات البعدية، من خلال إقامة علاقات تدريجية بين مختلف مكتسبات المتعلم، وتقوم بتجنيد مزدوج لهذه المكتسبات في وضعيات ذات معنى خارج إطار القسم أو الطور الدراسي للمتعلم، وتسمح له بالتدرج من إعادة استثمار مكتسباته من جديد وجعلها في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا من سنة إلى أخرى ومن طور إلى آخر.

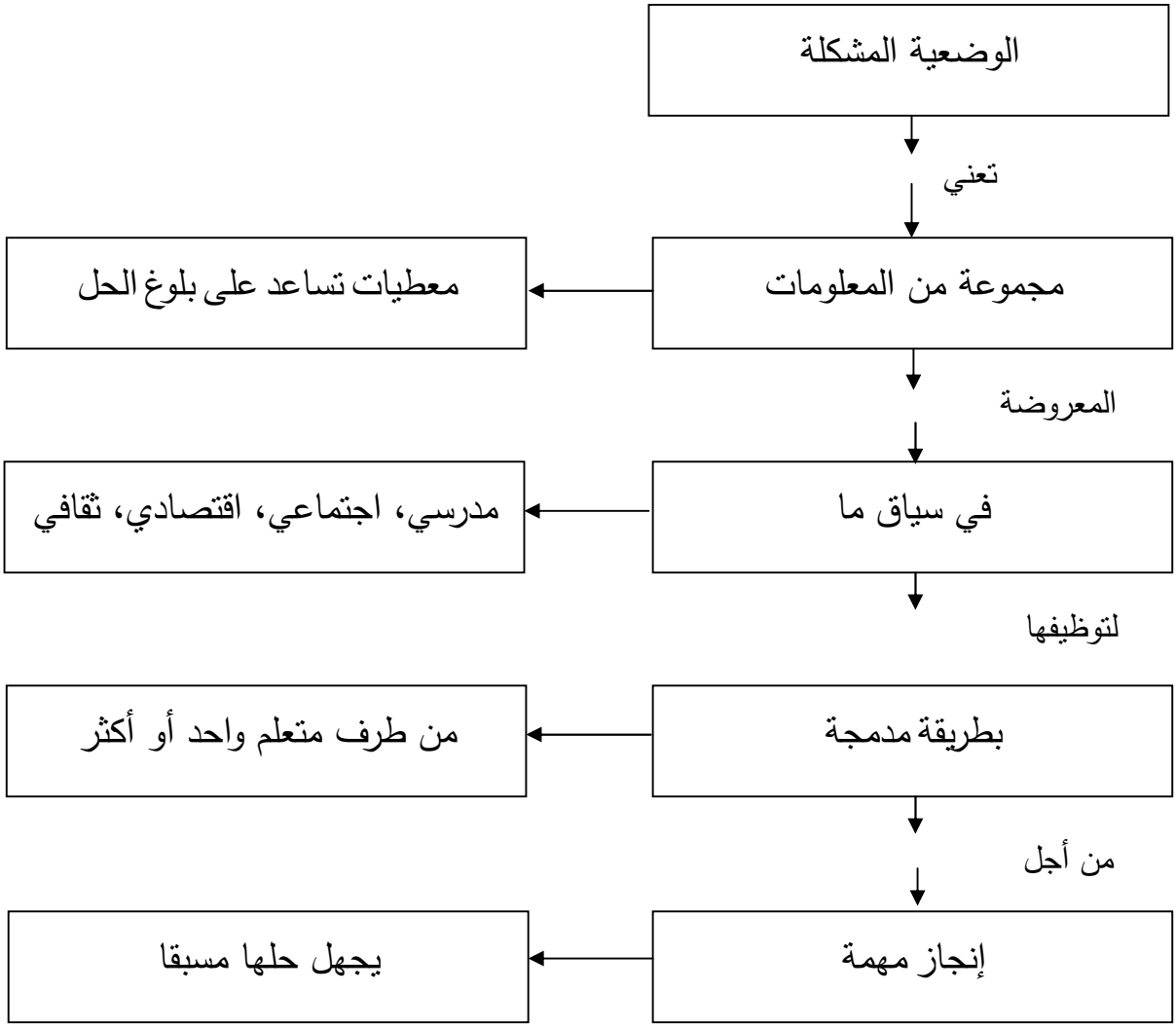
(فريد حاجي وآخرون:2005،ص11)

3- الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات:

هي الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة، أو تناقض، يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته، وهي مشكلة تدعو المتعلم إلى طرح مجموعة من التساؤلات، يتطلب منه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم، وقواعد وقوانين ، ونظريات ومنهجيات ، وغيرها من الخبرات.

والوضعية المشكلة إذا: هي كل نشاط يتضمن معطيات أولية، وهدفا ختاميا وصعوبات يجهل المتعلم حلها، وتوجيهها. ويمثل المخطط التالي تعريف الوضعية المشكلة. (www .manbarelmourabbi.50webs.com)

الشكل رقم(2) يبين تعريف الوضعية المشكلة.



3-1 مكونات الوضعية :

وتتمثل فيما يلي :

-السياق : ويتحدد من خلال

- المعلومات: وهي المعطيات التي تساعد على حل الوضعية.

- السند: وقد يكون نصا، أو صورة، أو مخططا، أو ما تقتضيه الوضعية.

- الوظيفة: وهي الهدف الذي من أجله يتحقق الإنتاج.

-المهمة: وتتعلق بنوع الإنتاج المطلوب.

- التعليمة: وهي السؤال المطروح بشكل واضح ومختصر.

3-2 أنواع الوضعيات:

3-2-1 وضعية تعليمية: وهي وضعية ديداكتيكية استكشافية، تهيئ للمتعلم تعلّمات جديدة (معارف، أداءات، قيم ....) بعضها يكون مكتسبا لدى المتعلم، والبعض الآخر جديد عليه، وتتم بشكل فردي أو جماعي:

(www .manbarelmourabbi.50webs.com)

3 -2-1-1 مراحل تخطيط الوضعية التعلّمية:

يتضمن التخطيط للوضعية التعلّمية الجوانب الآتية:

- وصف الوضعية: يدور حول الإطار الذي يحدد النشاط المراد القيام به ومن قبل المعلم، بالإضافة إلى التساؤلات والتحديات التي تواجهه، ومجال التفاعل بين الموارد المختلفة.

- خلاصة المكتسبات المستهدفة:

- الغرض التربوي يعني يفيد (منح المتعلم وضعيات تربوية تسمح له بإنجاز مشاريع، والوصول بها إلى النهاية، على أن تكون موجهة نحو تحقيق الذات والاندماج الاجتماعي).

- الكفاءة الختامية و المستعرضة.

- جملة المعارف والمهارات المراد ترسيخها في ذهن وشخصية المتعلم.

- سير العملية:

- مرحلة التحضير:

- تقديم وضعية الانطلاقة.

- طرح المشكل لخلق الأزمة العقلية المعرفية.

- تقديم التعليمات.

- مرحلة العمل:

* تشكيل الأفواج، وتوزيع الأدوار.

* توزيع الوسائل، والسندات.

* البحث والتقصي بشكل فردي، أو فوجي ويتم في هذه المرحلة ما يلي:

* صياغة الفرضيات من قبل المتعلّمين.

* التحقيق من صحتها.

* استخلاص النتائج.

- مرحلة المصادقة: ويتم فيما يلي:

- يقدم ممثل كل فوج منتوجه لينافس به أعضاء الأفواج الأخرى بتوجيه من المعلم.

- قبول الحل أو رفضه.

- مرحلة التأسيس: ويتم فيها ما يلي:

- بناء المعلومة الجديدة.

- اكتساب التصورات الجديدة، والقطيعة مع التصورات القبلية.

- مرحلة الإدماج وإعادة الاستثمار:

تعني العودة إلى مرحلة الانطلاق، والتأكد من بلوغ الغرض التربوي المستهدف.

3-2-2 الوضعية الإدماجية:

3-2-2-1 مفهومها : هي وضعية شاملة تدمج تعلّمات، ومهارات وسلوكات مكتسبة من جراء تناول مختلف الوضعيات التعليمية المتعلقة بالكفاءة القاعدية .أو هي الوصف المكتوب لمجموعة من المعطيات الخارجة عن سياقها والمتعلقة بموارد مادة، أو عدة مواد يتعين على المتعلم أن يوظفها خلال تنفيذ نشاط يقترن عليه وفق تعليمات محددة، ليتثبت بذلك قدرته على تحويل هذه الموارد وبالتالي ممارسة الكفاءة.(محمد الطاهر وعلي:2007،ص58)

3-2-2-2 خصائص الوضعية الإدماجية: تتمثل خصائص الوضعية الإدماجية فيما يلي:

- يجند فيها المتعلم مجموعة من الموارد بشكل مدمج.

- توجه إلى انجاز مهمة لها معنى، وذات بعد اجتماعين، سواء بالنسبة لمساره الدراسي اللاحق أو بالنسبة إلى حياته.

3-2-2-3 مكونات الوضعية الإدماجية: تتكون الوضعية الإدماجية من:

1- **السند:** هو مجموعة من العناصر التي تقترح على المتعلم ويحدد بالنظر إلى الإطار الذي تتنزل داخله الوضعية، والمعلومات التي يتفاعل معها.

2- **المهمة:** تتمثل في المنتوج المنتظر، بحيث يجب أن تكون حلا للإشكال.

3- **التعليمة:** هي مجموعة توصيات العمل التي تعد إلى المتعلم بشكل واضح.

3-2-2-4 مراحل وضعيات التعلم: إن وضعية التعلم تمر بمرحلتين هما:

1- مراحل اكتساب الموارد: تعتبر الموارد لب الكفاءة لأنها هي التي يجنّدها المتعلم بشكل مدمج، ومتناسق، كل الوضعية المقترحة فبدونها لا وجود للكفاءة.

2- مرحلة الإدماج: يواجه المتعلم فيها بوضعيات مركبة ذات معنى ينجر في إطارها نشاط بحث، أو حل مشكلة .....

- ضبط التعليمات التي يتقيد بها المتعلمون عند انجاز المهمات

– تحديد شكل العمل (فردي أو جماعي..)، وضبط خطوات الانجاز.

–نوجه إلى فئة من المشكلات الخاصة بمادة، أو عدة مواد، وينبغي أن تكون جديدة بالنسبة إلى المتعلم ،أي لم يسبق أن تعرض إليها من قبل بحيث يوظف بشكل مدمج، الموارد التي اكتسبها من مادة واحدة أو عدة مواد، وخلال فترة زمنية من التعلم.(محمد الطاهر وعلي:2007،ص58)

3-2-2-5 كيفية إعداد الوضعية الإدماجية: إن إعداد الوضعية الإدماجية يعني إيجاد الصيغة التي يعتمد عليها لجعل التلميذ في وضعية تنتمي إلى الوضعيات المتعلقة بالكفاءة المستهدفة، ويتحقق ذلك وفق الخطوات التالية :

1- تحديد الكفاءة الختامية المستهدفة: يمكن هنا العودة إلى منهاج المادة المعنية بالإدماج.

2- اختيار الوضعية الملائمة: يجب أن تكون من المستوى المطلوب وذات دلالة، وتكون جديدة، كما تسمح بإدماج ما نريد إدماجه من الموارد.

3- ضبط النوايا البيداغوجية: يتم ذلك بالإجابة على الأسئلة التالية:

. ماذا نريد إنماءه؟

. ما الذي نسعى إلى أن يكتشفه التلاميذ ؟

. ماذا نريد أن يعدوه ؟

4- تحديد المكتسبات المراد إدماجها: وتكون في شكل أهداف خاصة

. تنظيم النشاط: ويتعلق بما يلي

. إعداد قائمة الموارد المختلفة التي توضع بحوزتهم

. تحديد أجال وأماكن العمل، ونوع الإنتاج المنتظر

. ملاحظات حول العقبات الممكن تجنبها

3-2-3 الفرق بين الوضعية الإدماجية والتعليمية:

الجدول رقم (1) – يبين الفروق بين الوضعية الإدماجية والوضعية التعليمية

الوضعية التعليمية	الوضعية الإدماجية
. وضعيات استكشاف . اكتشاف تعلمات جديدة ومعارف . حل جماعي . تعلمات دقيقة لبعض المعارف . وضعيات مبنية لغايات بيداغوجية	. وضعيات استثمار المكتسبات أو التقويم . تعلم التعليم إدماج مكتسباته والتحقق من كفاءته . حل فردي خصوصا . تعلم الإدماج لأن المعارف الأدائية قد اكتسبها في الصف . الوضعية قريبة من الوضعية اليومية أو المهنية

3-3 الوضعية المشكلة في العملية "التعليمية / التعلمية ":

. تسمح للتلاميذ بالتعلم الحقيقي ،لأنهم يوضعون من خلالها في قلب مسار التعلم.

. تسعى إلى تجنيد مكتسبات التلاميذ المعرفية، و بذلك يصبحون فعالين أكثر.

. نمي لديهم على التحليل، التمييز ، التصنيف، المقارنة، الاستنتاج، اتخاذ القرار وإصدار الأحكام

. تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات.

4- طرائق تدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

هناك عدة طرائق تتم بواسطتها إيصال المتعلم إلى بناء معلوماته، عندما يكون أمام ملاحظة، أو ظاهر تطرح مشكلة، وتستدعي إعادة النظر في تصوراته ومن بينها نذكر:

4-1 طريقة المشروع:

إن طريقة المشروع تعتمد على اقتراح مشروع لحل مشكلة يقوم به طالب واحد أو مجموعة من الطلبة باستخدام التطبيق العملي لمنهج النشاط أو العمل للوصول إلى نتائج المطلوبة مما يكسب الطالب الكثير من الخبرات وإثارة اهتمامه وزيادة الثقة بنفسه إضافة إلى تنمية روح الإبداع والابتكار لديه.(محمود داود سلمان الربيعي:2006،ص60)

4-2 طريقة حل المشكلة :

هو نشاط تعلمي يواجه فيه المتعلم بمشكلة أو سؤال فيسعى إلى إيجاد حل لها لذلك عليه أن يقوم بخطوات مرتبة في نسق تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير، ويصل منها إلى تعميم مبدأ يعتبر حلا لها.

إن في هذه الطريقة يكون للمتعلم الدور الكبير في استخدام أساليب متنوعة للوصول إلى الحل عن طريق إثارة تفكيره وخياله وتدريبه على حل المشاكل التي تواجهه أما المعلم فيقوم بدور الإرشاد والتوجيه ومنح المتعلم الفرصة والوقت الكافي لحل المشكلة وعدم التدخل بآرائهم.(محمود داود سلمان الربيعي:2006،ص95)

4-3 طريقة الاستكشاف والتجريب :

يقول جيروم برونر:"إن طريقة الاستكشاف يتحول فيها المتعلم إلى عالم صغير فهو مستقصي نشط يعمل بصورة دؤوبة لتحقيق أهداف التعلم التي يضعها بنفسه ،حيث أنه يبحث في الظواهر العلمية من حوله ويستقصي فيها فيتوصل إلى مكتشفات جديدة وبذلك يتحقق لديه مبدأ التعلم والمعنى."

إن فعل الاكتشاف هو فعل عقلي وهو عملية تفكير تتم بكيفية يذهب فيها الفرد إلى أبعد من المعلومات المعطاة له، لينتقل منها إلى تعميمات جديدة، أي أن الاكتشاف وبكلمات أخرى، عملية تتطلب من الفرد إعادة تنظيم معلوماته السابقة بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة في الموقف ما لم تكن معروفة لديه قبل الموقف الاستكشافي.

(محمود داود سلمان الربيعي:2006،ص35)

خلاصة جزئية:

لقد تبنت المنظومة التربوية الجزائرية المقاربة بالكفاءات في بناء منهاجها وطرائق التدريس بعد الانتقادات التي وجهت لها، ويركز منظور المقاربة بالكفاءات على التلميذ لتنمية قدراته، ويهدف إلى بناء كفاءاته لمواجهة مختلف المشكلات داخل المؤسسة التربوية أو خارجها، ويقوم التدريس وفق المقاربة بالكفاءات على نشاطات هادفة يقوم بها المتعلم للوصول إلى أهداف معينة يكتسي من خلالها معارف ومهارات وسلوكات كما تتحكم في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات طبيعة المحتوى ونوع الكفاءة، ومستواها، يتناول خلالها المعلم مكونات الكفاءة المستهدفة خلال أنشطة التعلم التي تجعل المتعلمين يسهمون في بناء كفاءتهم ومعرفتهم من خلال وضعيات إدماجية ذات دلالة ومعنى بالنسبة للمتعلم.

تمهيد:

يعد التقويم عنصراً رئيساً ومهماً لنجاح كل عمل فهو في مجال التربية والتعليم أكثر أهمية، إذ لا غنى عنه في مجمل وتفصيلات العملية التعليمية والتربوية. فهو مرآة للطالب ، وللمعلم والمشرف وكافة العاملين على العملية التعليمية من جهة أخرى. وعن طريقه يتبين مستوى تقدم الطلاب، ومدى اكتسابهم للمعلومات والمهارات التي تلقّوها. وهو في المقابل مصدر مُعين للتعرف على كافة العملية التعليمية بعناصرها المختلفة، يتم عن طريقه التعرف على جوانب النجاح لتعزيزها وجوانب القصور لمعالجتها وهناك العديد من الأدوار المهمة التي يقوم بها التقويم أيضا في العملية التعليمية ومن هذه الأدوار كونه حافزاً على الدراسة والعمل ووسيلة لتوضيح الأهداف التربوية بالإضافة إلى دوره الفعال في تطوير المناهج إلى جانب أهميته وفعاليته في الجوانب الإدارية، وسنحاول من خلال هذا الفصل التعرف أكثر على مفهوم التقويم وأقسامه ومراحله وأنواعه وكل ما يحيط به ونعرج على علاقته ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ،وبشيء من التفصيل أكثر سنتكلم عن التقويم التكويني الذي هو أحد متغيرات دراستنا هذه.

1- التقويم :

اختلفت التعريفات الخاصة بالتقويم ولتقديم تعريف دقيق للتقويم نقدم التعريفات الآتية:

التعريف الأول: "التقويم عملية تربوية يقوم بها المربي باستمرار و ترمي إلى إعطاء نتائج محددة تمكن من إصدار الأحكام و اتخاذ القرارات سواء في شأن المتعلمين أو المحتويات أو الطرق أو الوسائل أو حتى أدوات التقويم نفسها"(عن كتاب الرواسي)

التعريف الثاني: ديكتال 1991"التقويم هو جمع مجموعة معلومات وجيهة صالحة و كافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات و مجموعة مقاييس مطابقة للأهداف المحددة في البداية أو معدلة خلال العملية من أجل أخذ القرار".

(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: التقويم التربوي)

التعريف الثالث:Tenbrink1974"عملية الحصول على المعلومات وإصدار الأحكام التي تفيد في اتخاذ القرارات.

إذاً التقويم هو ملاحظة + قياس + تقدير + حكم".(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية : التقويم التربوي)

"التقويم هو مجموعة العمليات التي نقوم بها للحصول على معلومات عن مكتسبات المتعلم من المعارف و الكفاءات و عن مهاراته ومواقفه ، وتحليلها قصد التبصر بها عند اتخاذ قرارات التعديل أو الاستمرار و الدعم سواء كان ذلك في بداية العملية التعليمية / التعلمية أو أثناءها أو في نهايتها".(إسماعيل إلمان: 2004 ، ص06)

1-1 خصائص التقويم :

يستند التقويم بمفهومة الحديث على عدد من الأسس والخصائص وعلية فان توفر هذه الخصائص في برنامج التقويم يعتبر من الأمور اللازمة والحتمية لكي يصبح وسيله فعالة في تطوير وتحسين العملية التربوية، ومن هذه الخصائص :

1-1-1 التقويم عملية هادفة: إن التقويم الهادف هو الذي يبدأ بأهداف واضحة محددة وبدون تحديد هذه الأهداف يكون التقويم عملا " عشوائيا" لا يساعد على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ الحلول المناسبة .

1-1-2 التقويم عملية شاملة: طالما أن التقويم يرتبط بأهداف واضحة محددة وبدون تحديد هذه الأهداف يكون التقويم عملا" عشوائيا" لا يساعد على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ الحلول المناسبة .

1-1-3 التقويم عملية مستمرة : إن عملية التقويم مستمرة ومصاحبة للعملية التعليمية وتتم على امتداد العام الدراسي

1-1-4 التقويم عملية متكاملة : بما أن التقويم يهدف إلى التشخيص والعلاج والوقاية لذلك تعتبر عملية التقويم مكمله لجوانب العملية التربوية .(خالد اسود وغفار سعد: 2006)

1-2 وظائف التقويم:

للتقويم وظائف متعددة من أهمها:

- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبانها المدرسة ومدى موافقتها لنمو الفرد أو ما يسمى بحاجات الفرد وحاجات المجتمع.
- توضيح الأهداف التعليمية.
- معرفة نواحي القوة والضعف في العلميات التنفيذ.
- مساعدة المعلم على معرفة التلاميذ ومعرفة قدراتهم.
- مساعدة المعلم على إدراك مدى فاعليته في التدريس وفي تحقيق الأهداف.
- معرفة مدى فاعلية التجارب التربوية التي تطبق.
- تقديم معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية التربوية. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: التقويم التربوي)

1-3 مراحل التقويم :

باعتبار أن سيرورة التعلم تتركز على مراحل أساسية كما يبينه المخطط التوضيحي يمكن تلخيص في 03 مراحل أساسية هي :

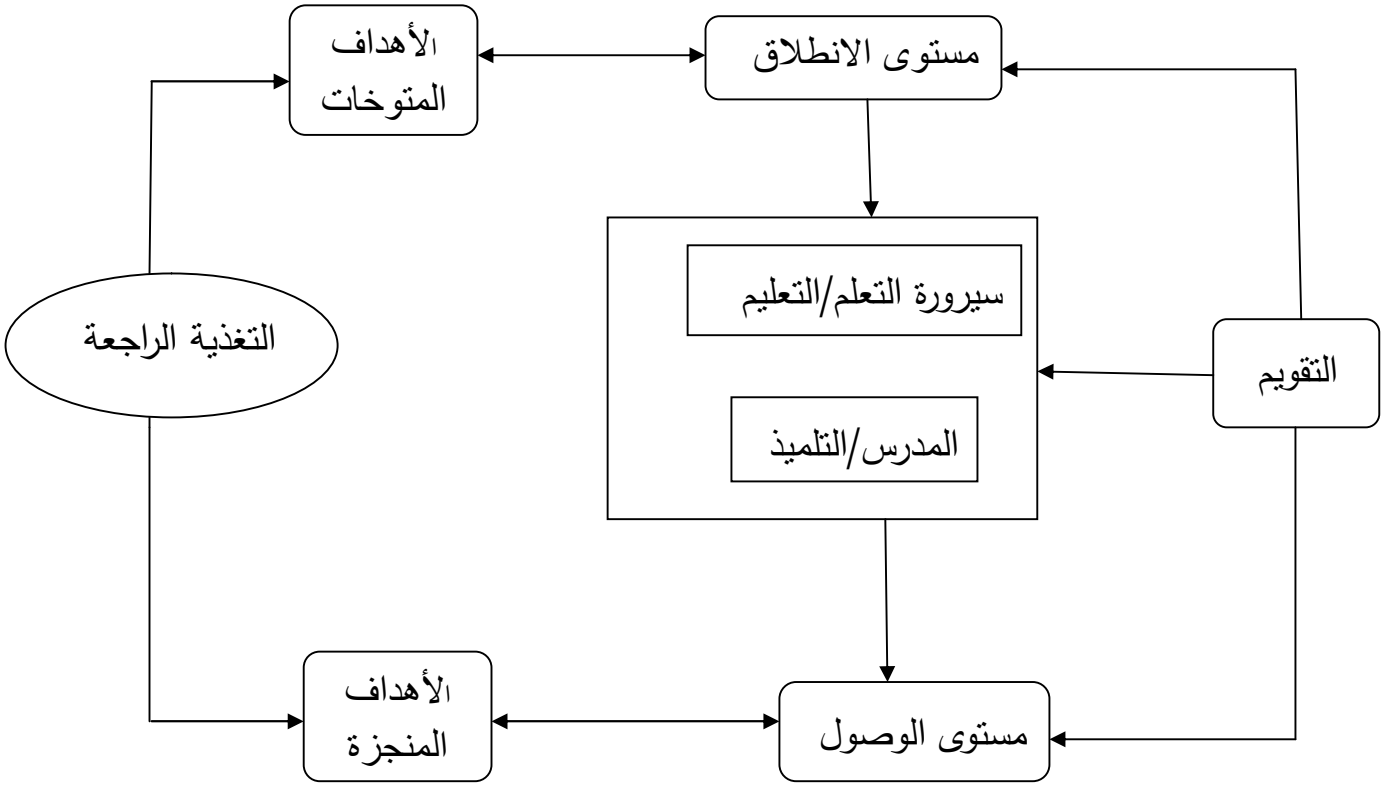
المرحلة الأولى : نقطة البداية أو ما يسمى بنا قبل الفعل التعليمي ، تشمل نقطة الانطلاق عن طريق تحديد وضبط كفايات التعلم بواسطة الأهداف المتوخاة.

المرحلة الثانية : الفعل التعليمي/التعلمي ، وتضم المحتوى و الطرائق التدريسية و الوسائل التعلمية ، وكذا العلاقة الترابطية و التفاعلية بين المدرس و التلميذ .

المرحلة الثالثة : نقطة الوصول أو ما يسمى بما بعد الفعل التعليمي ، تتضمن النتائج المتحصل عليها بعد دورة دراسية أو مرحلة من مسار تعليمي ، حيث تختلف نسبة بلوغها تبع لطبيعة المسار الدراسي . (ميلود زيان:1998،ص15)

ويعتبر التقويم الضابط الذي ينظم ويضبط الفعل التعليمي/ التعلمي وذلك انطلاقا من نقطة البداية إلى نقطة الوصول وما نتج عنه من اختلالات لبلوغ كفايات التعلم و تجسيد الأهداف التعليمية.(ميلود زيان:1998،ص15)

الشكل(3) يبين مراحل الفعل التربوي



4.1– أنواع التقويم:

التقويم انواع و أصناف أشهرها 03 انماط هي :

1-4-1 **التقويم التشخيصي** : ويسمي أيضا التقويم الأولي ، يكون عادة في بداية السنة الدراسية أو الفصل لأن الغرض منه تشخيص و معرفة الحالة الآنية للمتعلم ، و التي نعد على أساسها مشروعا بيداغوجيا للتقويم التكويني .

(إسماعيل إلمان:2004،ص06)

1-4-2 التقويم التكويني : ويكون اثناء العملية التعليمية التعلمية وبصفة دائمة و مستمرة ، الغرض منه تحسين التعلمات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة تحقيقا ناجعا إلى جانب كون تحليل نتائج هذا التقويم يمكن من تعديل مسار الجهود التعليمية التعلمية ، أي المعلم و المتعلم . (إسماعيل إلمان:2004،ص06)

1-4-3 التقويم التحصيلي : ويكون في نهاية مرحلة أو فصل دراسي أو درس أو مسار بكامله ، و يقدم حصيلة ما تعلمه التلميذ و اكتسبه من معارف و مهارات وكفاءات ، و يمكن من اتخاذ قرارات توجيه التلاميذ الى المسارات المختلفة ، و تحديد موقع كل تلميذ بالنسبة للآخرين ، فهو بذلك تقويم نموذجي ومعياري أيضا . (إسماعيل إلمان:2004،ص06)

وتدور هذه الأنواع كلها على أربعة محاور :

- **من يقيم؟**: أي من يقوم بعملية التقويم ،المدرس، التلميذ ، الأولياء ، الإدارة المدرسية أو المفتش.....
- **ماذا نقيم؟**: أي الأمور التي تخضع للتقويم ، وهي عديدة :معارف (التلاميذ) ، المدرسين و مهاراتهم، الوسائل البيداغوجية، الطرائق و الأساليب ، المناهج الدراسية، النظام التربوي، مشروع المؤسسة...(إسماعيل إلمان:2004،ص06)
- **لماذا نقيم؟**: أي الهدف من العملية التعليمية و الغرض منها، قد يكون تشخيصا أو مراقبة ، أو تعديلا و ضبطا أو توجيها، أو تتويجا...
- **كيف نقيم؟**: أي أصناف التقويم و أنواعه وهي عديدة ونذكر منها : اختبارات موحدة و مراقبة ، مقابلات شخصية ملاحظة الأداء أثناء العملية التعلمية، تحليل وثائق و أرقام إحصائية ...

2- التقويم التكويني :

يعرفه الدوسري بقوله :" هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم و التعلم و يهدف لتقويم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها و تحسين الممارسات التربوية ، ويقدم التقويم التكويني معلومات للمخططين و المنفذين لعملية التقويم حول كيفية تطوير و تحسين البرامج التعليمية و بشكل مستمر".

كما يعرفه الظاهر بقوله:" يركز التقويم التكويني على ما أحرزه التلاميذ من تقدم وما أخفقوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين فإذا فشل أغلبية التلاميذ في التقويم التكويني وجب إعادة النظر في طرق و أساليب التعليم أما إذا فشل قلة منهم فيجب إعادة إعداد وصفات من شأنها تصحيح الأخطاء التعلمية الفردية".(رافدة عمر الحريري:2007،ص52)

كما يعرف التقويم التكويني بأنه يلائم الأهداف الوسطية وهو عمل يهدف إلى تحديد درجة متابعة التلاميذ و الصعوبات التي تواجههم خلال الدرس ونسبة استيعابهم ، لتعالج النقائص بواسطة تطبيقات آنية جزئية واضحة و ملائمة لعناصر الدرس.

يتم أثناء عمليات التعليم و التعلم للتحقق من مدى تعلم التلاميذ لكل مهارة أو هدف ينص علية المنهج.

– وهو ذلك النوع الذي يصاحب الأداء، ويهدف إلى تصحيح المسار وهذا النوع من التقويم يزود المدرس و التلميذ معا بالتغذية الرجعية عن أخطاء التلميذ و مستوى تحصيله ومدى تحقيق الأهداف المسطرة كما انه يزود المعلم و المتعلم بما يجب على كل منهما فعله ولذلك يسميه البعض "التغذية الأمامية " إذ يبين لكل من المعلم والمتعلم جوانب القوة وجوانب الضعف فيحدد كل

منهما الطرق والأساليب التي يمكن أن يستخدمها في تعليل الأهداف أو تطويرها وتعديل المحتوى أو الخبرات التعميمية التي يتم تناولها او أساليب التدريس المتبعة أو كل ذلك اذا اقتضى الأمر ويعتبر أداة رئيسية في تطوير المناهج لأنه يحقق ما يلي:

– استمرارية التقويم ، التأكد من تكامل عناصر المنهج وانسجامها دون تعارض .

–كشف جوانب القصور مبكرا، فيمكن تلافيها قبل أن تستفحل.

– جمع المعلومات عن طريق التقويم البنائي يساعد على تحسين المنهج وتوجيهه الى المستهدف منه .

– ملازمة التقويم للتدريس منذ البداية يعمل على تصحيح المسار التعليمي بشكل موضوعي.

– معرفة قبلية لجزئيات المنهج المطبق ومدى فعاليتها وجدواها.(عمر هاشمي:2000،ص261.203)

3– التقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفاءات:

تشير تاجليونت كريستين (TAGLIANTE Christine, 1991)إلى أن :" لا يوجد معنى لعملية، التقويم بدون أهداف التعلم المقصودة وبالمقابل لا وجود للهدف إن لم يدمج في وصفه طريقة تقويمه "، بمعنى أن التقويم لا يمكنه أن يتم بصورة علمية إن لم تحدد له مسبقا أهداف تربوية يسعى المعلم إلى تحقيقها على مستوى المتعلم ، ولا يمكن للهدف التربوي بدوره أن يتحقق إن لم تكون هناك طريقة تساعد المعلم في تقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية، مما يؤكد على أن التقويم عملية تكوينية مشتركة تخص كل من المعلم والمتعلم في نفس الوقت. ولما كان السلوك القابل للملاحظة والقياس (الهدف الإجرائي في بيداغوجيا الأهداف)يمثل الجزء الظاهري للكفاءة ونتاج التعلم، نجد القراءات البيداغوجية المختلفة في مجال التقويم تؤكد على أن عملية تقويم الأهداف الإجرائية التي تصف السلوك المنتظر من المتعلم القيام بها ليست غاية في حد ذاتها وإنما الأهم يكمن في نتائج التعلم، ذلك لكون هذه النتائج "ستساعد كل من المعلم والمتعلم على التحكم في دورهما "، أي من خلال التقويم التكويني يقوم المعلم بتشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بعمليتي تعليمه وتعلم المتعلم، مما يسمح له بادراك مستواه المعرفي وطبيعة المجهودات التي سيبدلها ليصل إلى مستوى الكفاءة بهذا ، يصبح التقويم التكويني أداة بناء التعلم وجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية– التعلمية التي تستلزم تقويما بيداغوجيا يرتكز على :

– تحديد الأهداف التربوية(عامة، خاصة وإجرائية) والنتائج المنتظر تعلمها.

– المساعي التعليمية والمقصود هنا "المقاربة بالكفاءات" مع تحديد الكفاءة المقصودة.

– التفكير في سيرورة التعلم الملائمة للمتعلم .

– تحليل نتائج التعلم لاستخلاص نقاط الضعف والقوة لتعلم المتعلم والعمل على توجيهه بملاحظات واقعية وموضوعية.

(فاطمة الزهراء أغلال بوكرمة: 2006، ص272)

4– مراحل التقويم التكويني:

نجد التقويم التكويني الذي تتطلبه بيداغوجيا الكفاءات يختلف عن التقويم التحصيلي من حيث: " الغاية وزمن التطبيق لكل منهما فيما يخص مراحل التعلم وليس من حيث الطريقة"، أما فيما يخص التقويم التكويني، تبين القراءات أن المختصون في

التقويم يتفقون على أن التقويم التكويني يتم في ثلاثة مراحل مستمرة ومتكررة ونظرا لأهميتها بالنسبة لموضوع البحث نلخصها في ما يلي:

4-1 المرحلة التنبؤية: (étape prédictive) يتم في هذه المرحلة تحديد مستوى الكفاءات التي يمكن للمتعلم أن يكتسبها حسب الأهداف التربوية المراد تحقيقها، مما يتطلب من المعلم الإعلان عن الموقف حتى يكون المتعلم على علم بما يجب تعلمه أو النشاط الذي يقوم به، مما يسمح للمتعلم بادراك المعرفة العلمية المراد تعلمها. أما فيما يخص المعلم تسمح له هذه المرحلة بإدراك الإمكانات التشخيصية (outils diagnostiques) أي الإمكانات التي تسمح بتشخيص مستوى الكفاءات المعرفية والنفس حركية والوجدانية المكونة لشخصية المتعلم، حيث يساعده ذلك في الكشف عن الاستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية وتنظيم مادة التعليم .

4-2 المرحلة التشخيصية : (étape diagnostique) تجرى العملية التشخيصية طيلة الفترة التعليمة من البداية إلى النهاية ، حيث يكتشف المعلم من خلالها مستوى آفاءات المتعلم الخاصة بالمجالات الثلاثة ، مما يساعده على اختيار وسائل التقويم وضبط عملية التعليم ذلك بالرجوع إلى الوراء والتفكير في التخطيط الملائم للموقف، أما بالنسبة للمتعلم تسمح له هذه المرحلة بادراك النقائص والصعوبات الخاصة بتعلمه ، مما يجعل المرحلة التشخيصية عملة ذات وجهين تخص في نفس الوقت المعلم والمتعلم وفي نفس السياق نجد تاجليونت (TAGLIANTE) تشير إلى أن: " هذا الزوج من المفعول الرجعي (rétroaction double) ينتسب إلى جوهر التقويم التكويني " لكونه يساعد المتعلم على التعلم ويساعد المعلم في تحسين طرائقه البيداغوجية.

4-3 مرحلة الجرد :(étape inventaire) تتم عملية الجرد في نهاية الفترة التعليمية القصيرة المدى(الدرس، الموضوع) يقوم المعلم في هذه المرحلة بإحصاء الكفاءات المعرفية (المعلومات) والكفاءات – الفعلية والوجدانية التي اكتسبها المتعلم، حيث تساعد نتائج الجرد كل من المعلم والمتعلم على إدراك مستوى الكفاءات ومستوى صياغة المفاهيم الجديدة وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية التي حددت في المرحلة التنبؤية .(فاطمة الزهراء أغلال بوكرمة:2006،ص273)

5-خصائص التقويم التكويني:

تسعى التعليمية (la didactique)التي تتمحور حول سيرورة التعليم والتعلم إلى تحقيق الأهداف التربوية من خلال عملية تعليم المتعلم " كيف يتعلم " قصد تعديل مفاهيمه العلمية التي من شأنها أن تساعده على حل المشاكل ذات الطبيعة العلمية ولاشك أن تعديل المفاهيم العلمية يتم " بإدماج المعلومات الجديدة إلى المفاهيم السابقة "لبناء المفاهيم الجديدة . وفي نفس السياق، يتفق جل المختصون في التقويم على أن التقويم بصفة عامة يستعمل " لغرض تعديل وضعية أو وثيرة التدرج من أجل إدخال التحسين أو التصحيح المناسب عند الحاجة" ،لتكوين المتعلم في مختلف مجالات التعلم لهذا، نجد التقويم التكويني الناجح الذي تتطلبه بيداغوجيا الكفاءات يستلزم شروطا مقننة تساعد آل من المعلم والمتعلم في ضبط عملهما التربوي. أما فيما يخص الشروط خصائص التقويم التكويني فهي كالتالي:

5-1 التقويم التكويني عملية شاملة: بمعنى أن يكون التقويم شاملا لجميع الأهداف التربوية ،أي الخاصة بالمعرفة(savoir) والمعرفة- الفعلية(savoir -faire) والمعرفة الوجدانية (savoir-etre) والمتعلقة بالأهداف المعرفية والنفس- حركية

والوجدانية. وللتوضيح نذكر على سبيل مثال: حتى تحقق مادة العلوم الطبيعية أهدافها التربوية يجب على المعلم تحديد أهداف مفاهيمية (مفاهيم علمية) وأهداف تقنية (الاستدلال العلمي والتحكم في المعرفة والتحكم في التقنيات والاتصال / التبليغ) وحتى يتم تحقيق هذه الأهداف على المتعلم القيام بالأداء ذاتيا.

5-2 يبنى التقويم التكويني على معايير: بمعنى أن تحدد المعايير التي تقيس مدى تحقيق الأهداف التربوية العلمية على مستوى المتعلم وتبين مستوى اكتساب الكفاءات والتحكم فيها وبناءا على هذه المعايير، يمكن للمعلم أن يصدر الحكم بالفشل أو النجاح لهذا سميت معايير التقويم بمعايير النجاح . (critère d'évaluation /critère de réussite)

5-3 التقويم التكويني عملية مستمرة : بمعنى أن يكون التقويم مستمرا ومتكررا طوال الفترة التعليمة/ التعلمية حتى يصبح بمثابة مصدر التدعيم المعرفي الذي من شأنه أن يثير رغبة التعلم لدى المتعلم عن طريق التعديل والتصحيح. وليس المقصود هنا رتبة المتعلم حسب نتائج الاختبار أو الامتحان، وإنما الأهم هو أن يقوم المتعلم باختبار أدائه من خلال سيرورة اكتساب المعلومات لهذا، يجب على المتعلم أن يكون على علم بمعايير النجاح التي حددها المعلم حتى يعمل على تحقيقها أو تجاوزها.

5-4 التقويم التكويني تقويم تحليلي :(évaluation analytique) بمعنى أن التقويم التكويني يعتمد عملية تحليل نتاج نشاط المتعلم سوى كان كتابي أو شفوي أو حركي، ذلك لأن النشاطات التي يقوم بها المتعلم لا تمثل إلا الجزء الظاهري للكفاءة، أما فيما يخص مصدرها يمثله الجزء الباطني الذي لا يمكن ملاحظته ولكن يمكن التعبير عنه عن طريق الأداء . فتحليل هذه النشاطات حسب أسس علمية، يسمح لنا بادراك مؤشرات النجاح أو الفشل من جهة ومن جهة أخرى ، يسمح لنا بالاطلاع على مستوى كفاءات المتعلم المتعلقة بالمعرفة والمعرفة الفعلية والوجدانية.

(فاطمة الزهراء أغلال بوكرمة:2006،ص272).

خلاصة جزئية:

من خلال ما جاء في هذا الفصل يمكننا القول أن التقويم التكويني عبارة عن عملية مستمرة تتم في ثلاثة مراحل يسعى من خلالها كل من المعلم والمتعلم إلى التحقق من مستوى الكفاءات المراد اكتسابها وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بمادة التعليم والتعلم ،حيث يجرى ذلك باستخدام مقاربات بيداغوجية تتمحور حول القدرات المراد تنميتها والكفاءات المراد اكتسابها انطلاقا من أهداف إجرائية تحدد نشاط التعلم و من معايير نجاح تمثل أداة قياس مدى نجاح الأداء ومن مؤشر

تعلم المتعلم، حيث يمكن الكشف عن ذلك من خلال تحليل نتائج التعلم المحصل عليها ، إما أن تكون معبرة عن النجاح أو عن الفشل. والغرض من هذه العملية هو توجيه المتعلم وتطوير مناهج التعليم ووسائله التعليمة.

تمهيد:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن واقع استخدام أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط للتقويم التكويني لبناء الكفاءات ضمن العملية التعليمية/التعلمية وما الصعوبات التي تواجههم في تطبيقه ،في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المطبقة في المنظومة التربوية الجزائرية منذ سنة 2003 في إطار الإصلاحات التربوية المنتهجة في السنوات الأخيرة.

وباعتبار أن التقويم التربوي عموما والتقويم التكويني خصوصا تطرق لهما كثيرا من الباحثين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم ، فقد حاولنا في الجانب النظري ان نحيط ونلم بكل ما يتعلق بالتقويم والتقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات وكذلك الإشارة إلى ما تتطلبه مادة الرياضيات والكفاءات المستهدفة لها في مرحلة التعليم المتوسط.

لكن يبقى الجانب النظري غير كاف ولا بد للتعمق أكثر في الجانب الميداني من أجل التحقق من الفرضيات ميدانيا وهذا ما سنحاول معالجته في هذا الفصل.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1.1- أهداف الدراسة الاستطلاعية :

للدراسة الاستطلاعية أهمية كبيرة ، نظرا لما تقدمه للباحث من معطيات ونظرة أولية حول المشكلة التي هو بصدد البحث فيها، فهي خطوة لابد من القيام بها كما أنها تساعد الباحث على تحيق الأهداف الأتية:

- تحديد موضوع البحث بدقة.
- الاطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل موضوع الدراسة .
- تحديد وسيلة جمع البيانات (جمع المعلومات من أجل تصميم الاستبيان المستخدم في الدراسة الأساسية).
- من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية يمكن صياغة الفرضيات.
- تجريب أدوات الدراسة على العينة وتكييفها واختبار شروطها السيكومترية وتحضيرها في شكلها النهائي تمهيدا لتطبيقها في الدراسة الأساسية.
- التعرف على الصعوبات والعوائق والعمل على تفاديها وتهيئة الظروف العلمية لإجراء الدراسة الأساسية.

2.1- خصائص الدراسة الاستطلاعية :

أجريت دراستنا الاستطلاعية على مستوى متوسطتي محدادي عبد الرحمن والجديدة بسيدي امحمد في يوم 02 و03 ماي 2012 تم اختيار هاتين المتوسطتين بطريقة قصدية وهذا لعدة عوامل منها:

- وقوعهما بموقع جغرافي يمكن التردد عليهما عدة مرات بسهولة.
- وجود مدير وأساتذة في كل منهما يمكن التعاون معهم .

وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 8 أساتذة لمادة الرياضيات، موزعين كما يلي:

- 05 أساتذة أجريت معهم مقابلات.
- 03 أساتذة قمنا بملاحظتهم مباشرة داخل قاعة التدريس.

3.1- أدوات الدراسة الاستطلاعية ونتائجها:

اعتمدت في دراستنا الاستطلاعية، على أسلوبي المقابلة والملاحظة غير المقننة لجمع البيانات، كما يلي:

1- المقابلة:

قمنا بمقابلة 05 من أساتذة الرياضيات ، وكانت مقابلتنا تركز على درجة استخدامهم للتقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات ، والطريقة التي يعتمدون عليها أكثر في عملية التقويم التكويني لتلاميذهم ، كما تطرقنا معهم إلى الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق و تطرقنا أيضا إلى مصدر تكوين كل واحد منهم ودرجة مشاركتهم في الندوات التكوينية مع مشرف مادة الرياضيات ، تجدر الإشارة إلى أننا وجدنا صعوبة في الحديث معهم حول هذا الموضوع لأنهم متأكدون أنه مهما كانت نتائج هذه الدراسة فانه لن يتم الاستفادة منها ، وتبقى في رفوف المكتبات فقط .

وفي المرحلة الثانية من الدراسة الاستطلاعية ،تم الحضور لثلاثة 03 أساتذة في أقسامهم مع التلاميذ ، ولاحظنا أنهم مازالوا يعتمدون على الأمثلة التطبيقية البسيطة لإيصال مختلف المعارف لتلاميذهم ، ولقد استخدموا التقويم التكويني بدرجة متوسطة

ومتباينة من أستاذ إلى آخر وبالاعتماد على الأسئلة الشفوية وهذا لبناء الكفاءات المتعلمة ، كما لاحظنا أن البعض منهم استخدم الوضعية الإدماجية ، لكن عند معالجتها أهمل تماما شبكة التقويم وشبكة التصحيح

(المعايير والمؤشرات) واعتبروها عبارة عن مسألة الهدف هو حلها فقط ، كما لاحظنا كذلك أن التلميذ غائب تماما ويتلقى المعارف من الأستاذ فقط ، ماعدا عندما يأمره الأستاذ للإجابة عن سؤال ما ، وهذا عكس ما جاءت به بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي تعتبر التلميذ محورا للعملية التعليمية التعليمية .

نتائج الدراسة الاستطلاعية :

أولا: واقع استخدام التقويم التكويني لبناء الكفاءات:

التقويم التكويني هو عملية تقويمية منهجية (منظمة) تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية/التعلمية ومعرفة مدى تقدم التلاميذ (أحمد بلقيس :1986) ومدى أدائهم للتحقق من حدوث التعلم حيث يرى صلاح الدين محمود علام (2004،ص105): " تقويم الأداء يتطلب أن يظهر المتعلم بوضوح أو يبرهن أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتاجات أو غير ذلك تتخذ دليلا على تحقيقه مستوى تربويا أو هدفا تعليميا معينا " .

جدول (2) يوضح استخدام التقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية

استخدام التقويم التكويني	التكرارات	النسبة المئوية
الاستخدام	05	62.5
عدم الاستخدام	03	37.5
المجموع	08	100

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (1) نلاحظ أن نسبة استخدام الأساتذة للتقويم التكويني قد بلغت 62.5 % وهي نسبة مرتفعة قليلا عن الوسط ، ونسبة الأساتذة الذين لا يستخدمون التقويم التكويني قد بلغت 37.5 % وهي نسبة منخفضة عن الوسط .

ثانيا: الصعوبات التي تواجه الأساتذة في استخدام التقويم التكويني لبناء الكفاءات:

جدول (3) يوضح الصعوبات التي تواجه الأساتذة في استخدام التقويم التكويني

الصعوبات التي تواجه الأساتذة في استخدام التقويم التكويني	البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
نقص التكوين في طريقة استخدام التقويم التكويني	نعم	3	62.5
	لا	5	37.5
تتطلب عملية استخدام التقويم التكويني كثيرا من الوقت والجهد	نعم	8	100
	لا	0	0
ارتفاع عدد تلاميذ القسم يعيق استخدام التقويم التكويني	نعم	6	75
	لا	2	25

من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول رقم (2) نلاحظ أن 62.5 % من الأساتذة لا يرون أن نقص التكوين في طريقة استخدام التقويم التكويني يعتبر من الصعوبات التي تحول دون تطبيقه بصفة جيدة ، وكل الأساتذة أي ما نسبته 100% يرون أن عملية تطبيق التقويم التكويني تتطلب كثيرا من الجهد والوقت ، أما 75% من الأساتذة فيرون أن ارتفاع عدد تلاميذ الصف الواحد يعتبر عائقا كبيرا أيضا وهو ما ألح عليه الأساتذة أيضا أثناء مقابلتنا معهم.

ومن خلال هذه الدراسة الاستطلاعية انكشفت لنا بعض الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في التطبيق والتي لم نلم بها سابقا والتي أدرجناها في بنود الاستبيان ، وبواسطتها أيضا توصلنا إلى تحديد عينة الدراسة من خلال المسح الشامل.

ولقد اعتمدنا على هذه البيانات التي توصلنا إليها من خلال الدراسة الاستطلاعية في بناء استمارة بحثنا هذا.

2- الدراسة الأساسية:

1.2- منهج البحث:

إن الشروع في إنجاز أي بحث علمي لا يتم إلا بوضع منهج يرشد الباحث إلى كيفية حل المشكل المطروح مهما كان نوعه ، إذ يعرف المنهج على أنه:" الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة".

(الغريب محمد عبد الكريم:1982، ص77)

ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لهذا النوع من الدراسات التربوية ، وهو يستخدم لجمع أكبر قدر ممكن من البيانات والمعلومات عن المجال المقوم، ويعرفه عبيدات:" بأنه ذلك المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا".

(عمار بوحوش و محمد محمود الدنينات:1995، ص233).

ويعرف أيضا على أنه : " طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتطويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ". (صابر عوض علي خفاجة :2002، ص130).

ويعرف: " المنهج الوصفي بأنه الدراسة العلمية للظواهر الموجودة في جماعة معينة وفي مكان معين."

(رجاء محمود أبو علام:2004،ص 92).

2.2- مجالات البحث :

تمثلت مجالات البحث الآتي في المجال المكاني والزمني والبشري ونفصلها كالآتي :

1.2.2 – المجال المكاني (الجغرافي):

تمثل المجال المكاني في بحثنا هذا في مجموعة متوسطات بلدية عين الملح والتي هي بدورها دائرة إدارية وسياسية تابعة لولاية المسيلة بالجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، ونأتي لذكر هذه المتوسطات وهي كالآتي دون قصد الترتيب :

- متوسطة عاشور زيان.
- متوسطة يحياوي عطية (المدخل الجنوبي سابقا).
- متوسطة العقيد اعميروش.
- متوسطة سقاي محمد.
- متوسطة صياحي عمار.

2.2.2- المجال الزمني:

امتدت مدة البحث هذا من ديسمبر 2011 إلى غاية جوان 2012 ، وقد تم تطبيق البحث الميداني فيه من : 02 إلى 25 ماي 2012.

3.2.2- المجال البشري :

العينة المحددة لإجراء البحث الميداني والمتمثلة في أساتذة الرياضيات بمرحلة التعليم المتوسط ذكورا وإناثا من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية سابقا وخريجي الجامعة والذين تتراوح خبرتهم المهني من سنتين إلى 30 سنة.

3.2- مجتمع وعينة البحث :

1.3.2 – مجتمع البحث:

يتكون مجتمع بحثنا هذا من جميع أساتذة الرياضيات العاملين بمتوسطات بلدية عين الملح والبالغ عددهم 20 أستاذا ذكورا وإناثا.

2.3.2 – عينة البحث:

إن اختيار العينة الملائمة للبحث من أهم المشكلات التي تواجه أي باحث فيجب أن تحمل العينة كل الخصائص و المميزات التي تمثل المنبع الأصلي تمثيلا صحيحا ، و بناء ا على ما أورده العساف : "من أن الأصل في البحوث العلمية أن تجرى على جميع أفراد مجتمع البحث لأن ذلك يؤدي إلى صدق النتائج " .(العساف صالح محمد:1416هـ ، ص 92)

فلقد تمت المعاينة في بحثا هذا بالاعتماد على أسلوب المسح الشامل وذلك بأخذ مجتمع الدراسة كحصر(مسح) شامل ، وهذا لقلة عدد أفراد مجتمع البحث وصغره.

وعلية فإن عينة البحث ينتمي أفرادها إلى خمس متوسطات الواقعة ببلدية عين الملح والذين يشتغلون بصفتهم أساتذة للرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط من الجنسين ومن خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية سابقا وخريجي مختلف الجامعات (المدارس العليا للأساتذة) ويبن الجدول الآتي تقسيم عينة البحث على متغيراتها :

جدول (4) يوضح توزيع عينة البحث على متغيراتها

مصدر التكوين	العدد	النسبة المئوية
المعاهد التكنولوجية للتربية	15	%75
الجامعة (المدرسة العليا للأساتذة)	05	%25
المجمـوع	20	%100

كما تتوزع العينة على المتوسطات بالشكل الموضح في الشكل الآتي :

جدول (5) يوضح توزيع عينة البحث على المتوسطات

المتوسطة	العدد		المجموع	النسبة المئوية
	المعاهد التكنولوجية للتربية	الجامعة (المارس العليا للأساتذة)		
عاشور زيان	04	00	04	%20
العقيد اعميروش	04	01	05	%25
صياحي عمار	04	00	04	%20
يحياوي عطية (المدخل الجنوبي)	00	03	03	%15
سقاي محمد	03	01	04	%20
المجموع	17	05	20	%100

4.2- أداة البحث:

1.4.2 – التعريف بأداة البحث :

تتحدد أداة الدراسة وفقا لطبيعة الموضوع ، و لمعرفة واقع التقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط لدى أساتذة الرياضيات قمنا بتصميم استبيان والذي يعرف على أنه: " نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات أو مشكلة أو موقف، ويتم تقديم الاستمارة إما عن طريق المقابلة الشخصية أو ترسل عن طريق البريد." (زرواتي رشيد :2002 ، ص 123).

ولتحقيق أهداف البحث قمنا بتصميم استبيان مستعينين بما يأتي :

- الاطلاع على التراث النظري لمختلف آراء رجال التربية والمختين في التقويم والاستفادة منه.

- الاطلاع على مختلف الدراسات السابقة (دراسة يوسف خنيش (2005-2006) ، دراسة لبنى بن سي مسعود (2007-2008)) والاستفادة من التوصيات المنبثقة عن ملتقيات ولائية ووطنية حول التقويم (ملتقى أساتذة الرياضيات أيام 1،2 و13،14 ديسمبر2008 تحت إشراف مفتش المادة المرحوم محمد شويديرة).

- الاطلاع على مختلف المراسيم والمناشير الوزارية المتعلقة بالتقويم في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

- الاستفادة من الندوات التربوية المنعقدة في السنوات الأخيرة تحت إشراف السيدين المفتشين:

شويديرة محمد –رحمه الله- والسيد بوقرة أحمد أطال الله في عمره.

- إجراء مقابلات غير موجهة مع عينة من أساتذة الرياضيات العاملين بمرحلة التعليم المتوسط تخللتها إجابتهم على سؤال مفتوح يتعلق باستخدامهم للتقويم التكويني والصعوبات التي تواجههم في تطبيقه.

هذا الاستبيان موجه لأساتذة الرياضيات المحصورين في العينة يتضمن 40 بندا في صورته النهائية لغرض جمع المعلومات عن واقع التطبيق الميداني الفعلي للتقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط وقد تم بناء هذه الأداة على ضوء أبعاد عنوان الدراسة والفرضيات المذكورة آنفا حيث كانت الفرضية الأولى :

– يستخدم أساتذة الرياضيات التقويم التكويني بدرجة متوسطة لبناء الكفاءات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية تعزى لمتغير مصدر التكوين في مرحلة التعليم المتوسط .

وعليه تم تصميم استبيان يتكون من 40 بندا أدرجناها (نحن أعضاء البحث) في بعدين وهما :

– واقع استخدام أساتذة الرياضيات بمرحلة التعليم المتوسط للتقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية.

– الصعوبات التي تواجه أساتذة الرياضيات بمرحلة التعليم المتوسط في تطبيق التقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية.

والجدول رقم (6) توزيع بنود الاستبيان على أبعاده والنسبة المئوية لعبارات كل بعد بالنسبة لمجموع بنود الاستبيان الكلية.

جدول (6) يبين توزيع بنود الاستبيان على أبعاده

البعد	عدد البنود	النسبة المئوية
واقع استخدام التقويم التكويني	20	%50
الصعوبات التي تواجه الأساتذة في استخدام (تطبيق) التقويم التكويني	20	%50

ويحدد أفراد عينة البحث (أساتذة الرياضيات) الإجابة على كل بند من بنود الاستبانة حسب سلم ليكرت إلى ثلاث درجات كما في الجدول (7) وذلك ليتم اختيار ما يمثل الرؤية تجاه واقع استخدام التقويم التكويني بمرحلة التعليم المتوسط لبناء الكفاءات وصعوبات تطبيقه.

جدول (7) يبين توزيع سلم الإجابات على بنود الاستبيان .

ضعيفة	متوسطة	عالية

وذلك ليتم اختيار ما يمثل الرؤية تجاه استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم المستمر وصعوبات تطبيقه .

2.4.2 – الخصائص السيكومترية لأداة البحث:

1.2.4.2 – الثبات:

تم حساب ثبات أداة البحث عن طريق التجزئة النصفية بحساب الاتساق الداخلي للاستبيان ،وذلك باستعمال نظام الإحصاء في العلوم الاجتماعية على العينة الاجمالية والبالغ عددها 20 أستاذا للرياضيات ، عن طريق معادلة "Guttman" للتجزئة النصفية حيث تستعمل لإيجاد ثبات اختبار ما بوجود احتمال اختلاف تباين درجات النصف الأول (الفردي) للاختبار عن تباين درجات النصف الثاني (الزوجي) وهذه المعادلة هي :

(سعد عبد الرحمان: القياس النفسي ، ص169)

$$R= 2 \left(1- \frac{S_1^2 + S_2^2}{S^2} \right)$$

حيث : S_1^2 تباين النصف الأول.

S_2^2 تباين النصف الثاني.

S^2 التباين الكلي للاستبيان.

وكانت المعاملات المتحصل عليها في الثبات هي كالآتي :

جدول (8) يبين معاملي ثبات بعدي الاستبيان

البعد	معامل الثبات	مستوى الدلالة
واقع استخدام التقويم التكويني	0.85	0.01
الصعوبات التي تواجه الأساتذة في استخدام (تطبيق) التقويم التكويني	0.72	0.01

وقد بلغ ثبات الاستبيان ككل0.78 وهو دال عند مستوى 0.01.

2.2.4.2– الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتأكد من أن الاستبيان يتمتع بوضوح اللغة وصياغة الأسلوب ، وملاءمته لمستوى أساتذة الرياضيات في المرحلة المتوسطة وما هو متداول بينهم ، ولتقييم بنوده من ناحية قياسه لمتغيرات البحث ووضوح البنود من عدمها وإذا ما كانت تدخل في إطار الأبعاد المحددة ، وكذا مدى قابلية البنود للتعديل والتغيير والحذف ، من أجل كل هذا :

اعتمدنا على صدق المحكمين وذلك بالأخذ بمجموعة من المحكمين والبالغ عددهم 04 موزعين كالآتي:

جدول (9) يبين توزيع عينة المحكمين وخصائصها

المحكمين	العدد	التخصص	مكان العمل
أساتذة جامعيين	03	علم النفس وعلوم التربية	جامعة المسيلة
مفتشي تربية سابق	01	رياضيات	يعمل أستاذ رياضيات بجامعة الجلفة

وبعد اطلاع المحكمين على محتوى الاستبيان ، أكدوا أن بنوده ملائمة لمستوى الأساتذة ، غير انه تم تقديم ملاحظات أخذناها بعين الاعتبار ، ومن خلال هذه الملاحظات تمت بعض التعديلات على البيانات الأولية وكذا بعض البنود في الاستبيان حيث كانت المعلومات الأولية للاستبيان في صورته الأولية تحتوي على المتغيرات الأتية :

مؤسسة العمل ، الجنس ، عدد سنوات التدريس (الخبرة) ، المؤهل العلمي ، مصدر التكوين

وتم حذف أربع متغيرات منها و تم الإبقاء على متغير مصدر التكوين فقط ضمن المعلومات الأولية.

وكذلك تمت إعادة صياغة بعض البنود والتي نوضحها كالاتي :

- البند رقم (6) :

* أركز على المادة العلمية في منهاج الرياضيات.

بدلا من :

* أركز على المادة العلمية في منهاج الرياضيات بدلا من التركيز على الاختبارات وتصحيحها.

- البند رقم (13) :

* أجري مثالا تطبيقيا أثناء الحصة الدراسية.

بدلا من :

* أجري اختبارا قصيرا أو مثالا تطبيقيا أثناء الحصة الدراسية.

- البند رقم (30) :

* عدم الاستفادة من التدرب على كيفية إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة تصحيح وضعية إدماجية.

بدلا من :

* لم أتدرب على كيفية إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة تصحيح وضعية إدماجية.

وكذلك تم تعديل بدائل الإجابة حيث أصبحت : (ضعيفة ، متوسطة ، عالية) بعد ما كانت : (قليلة ، متوسطة ، كبيرة)

وللتأكد أكثر تم حساب صدق كل بند بالطريقة الآتية :

$$\text{صدق البند} = \frac{\text{يقيس}}{\text{عدد المحكمين}} \times 100$$

وكان المتوسط الكلي لنسبة صدق البنود هو85.36%

وللتأكد من الصدق أكثر قمنا بحساب الصدق الذاتي والذي يساوي الثبات والذي كانت قيمته تساوي 0.88 والتي تعتبر قيمة كبيرة هذا ما يعني أن الاستبيان صادق.

5.2- كيفية تطبيق أداة البحث والحصول على الدرجات الخام:

إذا كانت الدرجات الخام هي التعبير الكمي لاستجابات عينة البحث على بنود الاستبيان ، فإن هذه الدرجات تعد نتيجة لمجموعة من الإجراءات المتبعة والتي نوجزها كالآتي :

بعد الانتهاء من بناء الاستبيان والتحقق من صدقه وثباته وتحديد حجم العينة ونوعها تم الشروع في تطبيق أداة البحث (استبانة واقع استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني في بناء الكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط) بطريقة جماعية حيث وزعنا الاستبيان على أفراد العينة والبالغ عددهم 22 أستاذا للرياضيات دون تحديد وقت للإجابة ، وتم تكليف رئيس الفوج بجمع استمارات الاستبيان متى تم ملؤها ،ولقد تم استرجاع 20 استمارة فقط وفقدان استمارتين لأسباب نجهلها.

6.2- الأساليب الإحصائية المستعملة:

اعتمدنا في تعاملنا مع البيانات التي تحصلنا عليها على أسلوب إحصائي يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية وبالاعتماد على الحزمة المكتبية Excel 2010 ، وتشمل هذه الجداول:

- التكرارات: حيث تم حسابها من خلال إجابات الأساتذة على كل بند في الاستمارة.
- النسب المئوية :لإعطاء دلالة للتكرارات ثم ترجمتها إلى نسب مئوية .

- المتوسط الحسابي والذي يعطى بالعلاقة : $\overline{x} = \frac{\Sigma xi}{ni}$

- الانحراف المعياري والذي يعطى بالعلاقة : $Ecart - Type = \sqrt{\frac{\Sigma(xi - \overline{x})^2}{N}}$

- اختبار كا^2 من أجل معرفة الفروق بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية ، في استخدام التقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية والصعوبات التي يتلقونها أثناء التطبيق ويحسب بالقانون الآتي :

$$كا^2 = \frac{(\text{التكرار المشاهد} - \text{التكرارالمتوقع})^2}{\text{التكرار المتوقع}}$$

تمهيد :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني في بناء الكفاءات التعليمية بمرحلة التعليم المتوسط في متوسطات بلدية عين الملح و التي تم اختيارها كأنموذج ، وقد تم التوصل إلى ذلك من خلال إجابات الأساتذة على استبيان تم إعداده من قبل أعضاء ، وتكون هذا الاستبيان في صورته النهائية من 40 فقرة موزعة على بعدين (مجالين) وهما:

– واقع استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني والذي يضم 20 بندا أو فقرة (من 1 إلى 20).

– الصعوبات التي يتلقاها الأساتذة أثناء تطبيقهم للتقويم التكويني: والذي يضم 20بندا أو فقرة(من 21 إلى 40).

ويتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها بعد أن تم تطبيق أداة البحث على عينته المكونة من 20 أستاذا.

وفيما يأتي عرض ومناقشة نتائج البحث من خلال الإجابة عن تساؤلاته ومقارنتها بالفرضيات حيث كانت هذه الأخيرة كالآتي :

الفرضية الأولى : يستخدم أساتذة الرياضيات التقويم التكويني بدرجة متوسطة لبناء الكفاءات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط.

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية تعزى لمتغير مصدر التكوين في مرحلة التعليم المتوسط .

1- عرض نتائج البحث :

1.1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه:

" يستخدم أساتذة الرياضيات التقويم التكويني بدرجة متوسطة لبناء الكفاءات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط".

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب النسبة المئوية لتكرارات إجابات عينة البحث والتي نعرضها في الجداول الآتية :

أ- عرض النتائج حسب درجة استخدام عينة البحث للتقويم التكويني :

جدول (10) يبين درجات استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني

البنود (درجة الاستخدام)	بدرجة ضعيفة		بدرجة متوسطة		بدرجة عالية	
	تك	%	تك	%	تك	%
أقوم بتقويم أعمال التلاميذ في المعلومات السابقة قبل التطرق إلى معلومات أخرى	2	10	13	65	5	25
أقوم بتصحيح الواجبات المنزلية قبل البدء في الدرس الجديد	3	15	14	70	3	15
أقوم بجمع تقديرات التلاميذ التي أمنحها خلال الدروس وآخذ بمتوسطها	5	25	10	50	5	25
أستخدم بطاقة متابعة وأداء لكل تلميذ	3	15	12	60	5	25
أقوم بإعداد مجموعة من الأسئلة لمساعدتي على التقدم في عملية التعلم لدى التلاميذ	6	30	11	55	3	15
أركز على المادة العلمية في منهاج الرياضيات	2	10	10	50	8	40
أعمل على زيادة التنافس بين التلاميذ	4	20	15	75	1	5
أعمل على الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ	3	15	14	70	3	15
أستخدم طرائق تدريس متنوعة وفقا للموقف التعليمي	4	20	12	60	4	20
أعمل على زيادة التنافس بين التلاميذ من خلال الأسلوب الذي اطبقه في التدريس	3	15	10	50	7	35
أعمل على إكساب التلميذ التفكير الناقد	2	10	16	80	2	10
أستخدم الملاحظة لجمع المعلومات عن مدى تقدم التلاميذ في عملية التعلم	2	10	8	40	10	50
أجري مثالا تطبيقيا أثناء الحصة الدراسية	1	5	12	60	7	35
أطرح أسئلة شفوية أثناء الحصة الدراسية للتأكد من استيعاب فكرة انتهيت الآن من شرحها	2	10	13	65	5	25
أقوي دافعية التلاميذ نحو التعلم وذلك بإعلامهم بأخطائهم وتصحيحها	3	15	10	50	7	35
أتعرف على مدى تعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة خطوة	2	10	9	45	9	45
أقود تعلم التلاميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح	2	10	10	50	8	40

أسعى للحصول على بيانات لتشخيص فعالية أو عدم فعالية أسلوبي في التدريس	2	10	8	40	10	50
أضع خطة للتعليم العلاجي وتصحيحه لتخليص التلميذ من نقاط الضعف	1	5	10	50	9	45
أحدد جوانب الضعف لدى التلاميذ في وقتها وأبادر بمعالجتها حينها	3	15	12	60	5	25

وكانت النتيجة النهائية كالآتي :

جدول (11) يبين الدرجة النهائية لاستخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني

البعد	بدرجة		
	ضعيفة	متوسطة	عالية
واقع استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني	%13.75	%57.25	%29

التعليق:

من خلال الجدول (10) يتبين لنا أن أفراد عينة البحث أجابوا "بدرجات متوسطة" بمتوسط نسبة حسابي قدره **57.25%** عن أسئلة البنود المتعلقة بواقع استخدام اساتذة الرياضيات للتقويم التكويني في بناء الكفاءات التعليمية وهذا ما يوضحه الجدول (11) .

وللتفصيل أكثر قسمنا النتائج – حسب تقارب البنود من حيث مجال قياسها والتي كانت غير مجمعة عن قصد حتى لا يشعر المستجوب بالمجال المراد قياسه – في الجداول الشبه مركبة الآتية :

جدول (12) يبين استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بالتلميذ

البنود	بدرجة		
	ضعيفة	متوسطة	عالية
أقوم بتصحيح الواجبات المنزلية قبل البدء في الدرس الجديد	%15	%70	%15
أقوم بجمع تقديرات التلاميذ التي أمنحها خلال الدروس وآخذ بمتوسطها	%25	%50	%25
أستخدم بطاقة متابعة وأداء لكل تلميذ	%15	%60	%25
أطرح أسئلة شفوية أثناء الحصة الدراسية للتأكد من استيعاب فكرة انتهيت الآن من شرحها	%10	%65	%25
أتعرف على مدى تعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة خطوة	%10	%45	%45

من الشواهد الكمية لأفراد عينة البحث وجدنا أن نسبة 70% من أساتذة الرياضيات تقوم بتصحيح الواجبات المنزلية قبل البدء في الدرس الجديد بدرجة متوسطة وذلك لمراجعة المعلومات السابقة والتمهيد للدرس الحالي الجديد كعملية تقويم تشخيصي. في حين ترى بدرجة متوسطة ما نسبته 65% من الأساتذة أن عملية التقويم تبدأ وفق طرح أسئلة شفوية مباشرة أثناء الحصة الدراسية للتأكد من استيعاب فكرة اكتمل بناؤها وفي هذا إشارة الى توظيف التقويم التكويني في بناء الكفاءات التعليمية. ومن جهة أخرى ترى بدرجة متوسطة دائما ما نسبته 55% من أفراد العينة أنهم يقومون باستخدام بطاقات وآداء لكل تلميذ بغرض جمع التقديرات التي يمنحونها للتلاميذ خلال الدروس والأخذ بمتوسطها ،وفي ذلك إشارة إلى استخدام التقويم المستمر، ويتم كل ذلك أحيانا عن طريق استخدام الملاحظة لجمع المعلومات عن مدى تقدم التلاميذ في عملية التعلم وهذا ما يراه أفراد العينة بدرجة عالية ما نسبته 50% .

جدول (13) يبين استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بكفاءة الأستاذ في التدريس

البنود	بدرجة		
	ضعيفة	متوسطة	عالية
أستخدم الملاحظة لجمع المعلومات عن مدى تقدم التلاميذ في عملية التعلم	%10	%40	%50
أركز على المادة العلمية في منهاج الرياضيات	%10	%50	%40
أستخدم طرائق تدريس متنوعة وفقا للموقف التعليمي	%20	%60	%20

ركزت مجموعة من أفراد عينة البحث بدرجة متوسطة بلغت نسبتها 55% على الاهتمام بالمادة العلمية لمنهاج الرياضيات، وذلك باستخدامهم لطرائق تدريس متنوعة تتغير بتغير الموقف التعليمي وهذا ما يشير إلى الكفاءة التي يتمتع بها اساتذة الرياضيات في التأقلم وفق الوضعيات الجديدة.

جدول (14) يبين استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بتنمية قدرات التلميذ المعرفية والوجدانية

البنود	بدرجة		
	ضعيفة	متوسطة	عالية
أعمل على زيادة التنافس بين التلاميذ	%20	%75	%5
أعمل على زيادة التنافس بين التلاميذ من خلال الأسلوب الذي اطبقه في التدريس	%15	%50	%35
أعمل على إكساب التلميذ التفكير الناقد	%10	%80	%10
أقوي دافعية التلاميذ نحو التعلم وذلك بإعلامهم بأخطائهم وتصحيحها	%15	%50	%35
أتعرف على مدى تعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة خطوة	%10	%45	%45
أقود تعلم التلاميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح	%10	%50	%40
أعمل على الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ	%15	%70	%15

بعد ان عبّر أفراد عينة البحث بدرجة متوسطة بنسبة بلغت 60% عن استخدامهم لبطاقة المتابعة والأداء لكل تلميذ وذلك لاستغلالها في العمل على زيادة التنافس بين التلاميذ وتدعيم ذلك من خلال الأسلوب المطبق في التدريس.

نجد أن هذه الطريقة تؤدي إلى إكساب التلميذ التفكير الناقد وتقوية دافعيته نحو التعلم .

ومن خلال إعلام التلميذ بأخطائه وتصحيحها يوجه توجيها صحيحا نحو التعلم الجيد و هذا ما رآه أفراد عينة البحث بدرجة متوسطة بنسبة بلغت 60% مجتمعة من أفراد العينة.

جدول (15) يبين استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بطريقة التطبيق و الاستفادة من التغذية الراجعة

البنود	بدرجة		
	ضعيفة	متوسطة	عالية
أقوم بإعداد مجموعة من الأسئلة لمساعدتي على التقدم في عملية التعلم لدى التلاميذ	%30	%55	%15
أجري مثالا تطبيقيا أثناء الحصة الدراسية	%5	%60	%35
أسعى للحصول على بيانات لتشخيص فعالية أو عدم فعالية أسلوبي في التدريس	%10	%40	%50
أحدد جوانب الضعف لدى التلاميذ في وقتها وأبادر بمعالجتها حينها	%15	%60	%25
أضع خطة للتعليم العلاجي وتصحيحه لتخليص التلميذ من نقاط الضعف	%5	%50	%45

من الشواهد الكمية ترى مجموعة بحثنا بدرجة متوسطة دائما وبنسبة مئوية بلغت 60% انها تقوم بتحديد جوانب الضعف لدى التلاميذ في وقتها وتبادر بمعالجتها في وقتها عن طريق إعداد مجموعة من الأسئلة المكتوبة أو الشفوية للمساعدة في ابراز مؤشرات

تدل على حدوث عملية التعلم وتقدمها وهذا ما جاءت به أهداف تطبيق التقويم التكويني لبناء الكفاءات في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

في حين يرى بعض اساتذة الرياضيات بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية بلغت 60% ايضا أنهم يقومون بإجراء أمثلة تطبيقية أثناء الحصة الدراسية للتأكد من تحقق الكفاءة المستهدفة وحدوث التعلم ،ورأت عينة البحث بدرجة عالية وبنسبة مئوية بلغت 50% أنهم يسعون للحصول على بيانات ومؤشرات لتشخيص فعالية أو عدم فعالية أسلوبهم في التدريس وهذا ما يبرز حرس الأساتذة الشديد على التزود بتغذية راجعة لتقويم العملية التعليمية/التعلمية ، وهذا ما يجعل أيضا نسبة 50% من الأساتذة وبدرجة متوسطة يبادرون إلى وضع خطة لأسلوب معالجة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل في التعلم والعمل على تخليصهم من نقاط الضعف الكامنة لديهم و وضعهم في الدرب الصحيح للعملية التعلمية .

ب- عرض النتائج حسب درجة صعوبة استخدام عينة البحث للتقويم التكويني :

جدول (16) يبين درجات صعوبة استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني

البنود (صعوبة الاستخدام)	بدرجة ضعيفة		بدرجة متوسطة		بدرجة عالية	
	تك	%	تك	%	تك	%
كثرة نصاب ساعات عملي تعيقني على تتبع أداء تلاميذي	8	40	7	35	5	25
كثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد تشكل عائقا لتتبع أداء كل التلاميذ	6	30	13	65	1	5
الأعباء الإدارية للأستاذ تشكل له صعوبة في عملية تتبع أداء التلاميذ باستمرار	8	40	9	45	3	15
عدم وجود دليل واضح ومتكامل للأستاذ عن كيفية متابعة أداء التلاميذ باستمرار	9	45	5	25	6	30
تعود التلاميذ على الحفظ والاستظهار يشكل مشكلة في كيفية متابعة أدائهم باستمرار	3	15	15	75	2	10
قلة اهتمام الأولياء بنتائج التقويم المستمر	8	40	8	40	4	20
عدم تكوين وتهيئة الأستاذ لنظام التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف في ظل المقاربة بالكفاءات	7	35	10	50	3	15
طول مقرر(منهاج) الرياضيات يشكل مشكلة لمتابعة أداء التلاميذ باستمرار	11	55	5	25	4	20
عدم الاستفادة من الندوات التربوية مع مفتش المادة يشكل مشكلة في عملية التقويم	13	65	6	30	1	5
عدم الاستفادة من التدرب على كيفية إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة تصحيح وضعية إدماجية	8	40	10	50	2	10
أجد صعوبة في الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى طريقة التقويم الجديدة	7	35	10	50	3	15

أبذل جهدا كبيرا في متابعة أداء وتعلم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات	10	50	8	40	2	10
الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لي بإجراءات متابعة أداء التلاميذ	11	55	4	20	5	25
الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لي بممارسة دور الموجه فقط أثناء سير الدرس	8	40	10	50	2	10
الوقت لا يسمح في ظل المقاربة بالكفاءات بإتمام المنهاج في الوقت المحدد	8	40	9	45	3	15
أجد صعوبة في منح تقديرات معبرة بدقة عن تقدم مستوى التلاميذ باستمرار	9	45	9	45	2	10
أجد صعوبة في التخلي عن ميولي الإيجابية نحوى فئة من التلاميذ دون فئة أخرى	10	50	7	35	3	15
أجد صعوبة في تحديد قائمة التلاميذ المعنيين بحصص الاستدراك والدعم	12	60	5	25	3	15
أجد صعوبة في تقويم إجابات التلاميذ الناتجة عن أثر التخمين	10	50	6	30	4	20
أبذل جهدا كبيرا في تقدير مدى تحقق الكفاءات المستهدفة في نهاية الحصة التعليمية	12	60	5	25	3	15

وكانت النتيجة النهائية كالآتي :

جدول (17) يبين الدرجة النهائية لصعوبات استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني

البعد	بدرجة		
	ضعيفة	متوسطة	عالية
صعوبات استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني	%44.5	%40.25	%15.25

التعليق:

من خلال الجدول (16) يتبين لنا أن أفراد عينة البحث أجابوا "بدرجات متوسطة وضعيفة " بمتوسط نسبة قدره 42.37 %عن أسئلة البنود المتعلقة بالصعوبات في تطبيق استخدام اساتذة الرياضيات للتقويم التكويني في بناء الكفاءات التعليمية وهذا ما يوضحه الجدول (17) .

وللتفصيل أكثر قسمنا النتائج – حسب تقارب البنود من حيث مجال قياسها والتي كانت غير مجمعة عن قصد حتى لا يشعر المستجوب بالمجال المراد قياسه – في الجداول الشبه مركبة الآتية :

جدول (18) يبين صعوبة استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بالتلميذ والوثائق الإدارية

البنود	بدرجة

	ضعيفة	متوسطة	عالية
كثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد تشكل عائقا لتتبع أداء كل التلاميذ	%30	%65	%5
تعود التلاميذ على الحفظ والاستظهار يشكل مشكلة في كيفية متابعة أدائهم باستمرار	%15	%75	%10
أجد صعوبة في تحديد قائمة التلاميذ المعنيين بحصص الاستدراك والدعم	%60	%25	%15
أجد صعوبة في تقويم إجابات التلاميذ الناتجة عن أثر التخمين	%50	%30	%20
الأعباء الإدارية للأستاذ تشكل له صعوبة في عملية تتبع أداء التلاميذ باستمرار	%40	%45	%15
أجد صعوبة في التخلي عن ميولي الإيجابية نحوى فئة من التلاميذ دون فئة أخرى	%50	%35	%15

ترى عينة البحث بدرجة متفاوتة من ضعيفة إلى متوسطة أن مكتسبات التلميذ القبلية وعلى مستويات محددة تشكل صعوبة في تطبيق التقويم التكويني أي أن غالبيتهم لا يرونها تشكل صعوبة في تطبيق التقويم التكويني وهذا حسب الدرجة الموضوعة في سلم التقدير.

حيث أنه وبدرجة متوسطة وبنسبة بلغت 75% يرى أفراد عينة البحث ان تعوّد التلاميذ على الحفظ والاستظهار يشكل مشكلة في كيفية متابعة أدائهم باستمرار، وبدرجة ضعيفة بلغت نسبة 60% يرون أنهم يجدون صعوبة في تحديد قائمة التلاميذ المعنيين بحصص الاستدراك والدعم ، وبتفسير آخر يعني أنهم لا يجدون صعوبة في ذلك .

ونلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أعلى نسبة في تقدير الدرجة العالية كانت 20% عن وجود صعوبة في تقويم إجابات التلاميذ الناتجة عن أثر التخمين ، في حين يرى بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت 45% أن الأعباء الإدارية للأستاذ من كتابة مذكرات ودفتر النصوص ودفاتر التنسيق إلى آخره أنها تشكل لهم صعوبة في تطبيق التقويم التكويني.

جدول (19) يبين صعوبة استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بعامل الوقت

البنود	بدرجة		
	ضعيفة	متوسطة	عالية

الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لي بإجراءات متابعة أداء التلاميذ	%55	%20	%25
الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لي بممارسة دور الموجه فقط أثناء سير الدرس	%40	%45	%15
الوقت لا يسمح في ظل المقاربة بالكفاءات بإتمام المنهاج في الوقت المحدد	%40	%45	%15

بعد أن عبرت ما نسبته 42.37 % من عينة البحث على أن صعوبات استخدام التقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية كانت ضعيفة إلى متوسطة ، أرجعت هذه العينة بدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 55% أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح بإجراء متابعة مستمرة لأداء التلاميذ ، وبدرجة متوسطة بنسبة بلغت 45% رأت عينة البحث أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح للأستاذ بممارسة دور الموجه فقط أثناء سير الدرس وبرزت بدرجة متوسطة مشكلة عدم إتمام البرنامج المقرر حيث اقرت ما نسبته 45% من عينة البحث ذلك.

جدول (20) يبين صعوبة استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بالتكوين والتدريب

البنود	بدرجة		
	ضعيفة	متوسطة	عالية
عدم الاستفادة من الندوات التربوية مع مفتش المادة يشكل مشكلة في عملية التقويم	%65	%30	%5
عدم الاستفادة من التدرب على كيفية إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة تصحيح وضعية إدماجية	%40	%50	%10
أجد صعوبة في الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى طريقة التقويم الجديدة	%35	%50	%15
أبذل جهدا كبيرا في متابعة أداء وتعلم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات	%50	%40	%10
عدم تكوين وتهيئة الأستاذ لنظام التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف في ظل المقاربة بالكفاءات	%35	%50	%15
أبذل جهدا كبيرا في تقدير مدى تحقق الكفاءات المستهدفة في نهاية الحصة التعليمية	%60	%25	%15

من خلال الجدول أعلاه رأت عينة البحث وبدرجة ضعيفة وبنسبة بلغت 65% أن عدم الاستفادة من الندوات التربوية يشكل صعوبة في تطبيق التقويم التكويني في حين رأى أفراد عينة البحث وبدرجة عالية وبنسب ضعيفة بمتوسط 13% أن كل من إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة تصحيح وضعية إدماجية ، و الانتقال إلى طريقة التقويم الجديدة ، وبذل الجهد في متابعة التلاميذ وتقدير مدى تحقق الكفاءات المستهدفة في نهاية الحصة التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات أي أن كل مما ذكر سابقا لا يشكل عائقا حقيقيا لاستخدام التقويم التكويني.

جدول (21) يبين صعوبة استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بالوصاية

البنود	بدرجة		
	ضعيفة	متوسطة	عالية
عدم وجود دليل واضح ومتكامل للأستاذ عن كيفية متابعة أداء التلاميذ باستمرار	%45	%25	%30
طول مقرر(منهاج) الرياضيات يشكل مشكلة لمتابعة أداء التلاميذ باستمرار	%55	%25	%20
قلة اهتمام الأولياء بنتائج التقويم المستمر	%40	%40	%20

ترى نسبة 30% من عينة البحث وبدرجة عالية أن عدم وجود دليل واضح ومتكامل للأستاذ عن كيفية متابعة أداء التلاميذ باستمرار يشكل صعوبة في استخدام التقويم التكويني وهي عموما نسبة غير مرتفعة ، وبدرجة متوسطة الى ضعيفة تمركزت أعلى النسب في رأية عينة البحث في أن طول مقرر(منهاج) الرياضيات يشكل مشكلة لمتابعة أداء التلاميذ باستمرار وقلة اهتمام الأولياء بنتائج التقويم المستمر الذي يرونه في كشوف ابنائهم المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة.

2.1– عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية تعزى لمتغير مصدر التكوين في مرحلة التعليم المتوسط ".

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب كا^2 والتي نعرضها في الجداول الآتية :

أ– عرض النتائج حسب الفروق في استخدام عينة البحث للتقويم التكويني تعزى لمصدر التكوين:

جدول (22) يبين الفروق في درجة استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني

رقم البند	مصدر التكوين	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة عالية	كا^2	الدلالة
01	الجامعة	1	3	1	0.75	غير دالــة
	المعهد التكنولوجي	1	10	4		
02	الجامعة	1	3	1	0.31	
	المعهد التكنولوجي	2	11	2		
03	الجامعة	2	1	2	3.01	
	المعهد التكنولوجي	3	9	2		
04	الجامعة	1	2	2	1.15	
	المعهد التكنولوجي	2	10	3		
05	الجامعة	1	3	1	0.36	
	المعهد التكنولوجي	5	8	2		
06	الجامعة	1	2	2	0.80	
	المعهد التكنولوجي	1	8	6		
07	الجامعة	1	3	1	3.20	
	المعهد التكنولوجي	3	12	0		
08	الجامعة	2	2	1	3.75	
	المعهد التكنولوجي	1	12	2		
09	الجامعة	2	2	1	1.78	
	المعهد التكنولوجي	2	10	3		
10	الجامعة	1	3	1	0.67	
	المعهد التكنولوجي	2	7	6		
11	الجامعة	1	3	1	1.67	
	المعهد التكنولوجي	1	13	1		
12	الجامعة	1	2	2	0.80	
	المعهد التكنولوجي	1	6	8		
13	الجامعة	0	1	4	5.97	
	المعهد التكنولوجي	1	11	3		
14	الجامعة	0	2	3	4.57	
	المعهد التكنولوجي	2	11	2		

15	الجامعة	1	2	2	0.29	
	المعهد التكنولوجي	2	8	5		
16	الجامعة	1	3	1	1.93	
	المعهد التكنولوجي	1	6	8		
17	الجامعة	0	3	2	0.80	
	المعهد التكنولوجي	2	7	6		
18	الجامعة	1	2	2	0.80	
	المعهد التكنولوجي	1	6	8		
19	الجامعة	0	1	4	3.35	
	المعهد التكنولوجي	1	9	5		
20	الجامعة	2	2	1	3.29	غير دالة
	المعهد التكنولوجي	1	10	4		

يتضح من خلال الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الأساتذة خريجي الجامعة (المدرسة العليا للأساتذة) والأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية من حيث درجة استخدامهم للتقويم التكويني لبناء الكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط. حيث كانت كا^2 الكلية المحسوبة تساوي 1.96 وهي أقل من الجدولية في كل من المستويين 0.05 و0.01 ، وهو ما يشير إلى ان الفرق غير موجود بينهم.

ب– عرض النتائج حسب الفروق في درجة صعوبة استخدام عينة البحث للتقويم التكويني والتي تعزى لمصدر التكوين:

جدول (23) يبين الفروق في ايجاد صعوبة استخدام اساتذة الرياضيات للتقويم التكويني

رقم البند	مصدر التكوين	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة عالية	كا^2	الدلالة
21	الجامعة	3	1	1	1.16	ـه ـ

	المعهد التكنولوجي	5	6	4		
22	الجامعة	2	3	0	0.58	
	المعهد التكنولوجي	4	10	1		
23	الجامعة	2	2	1	0.15	
	المعهد التكنولوجي	6	7	2		
24	الجامعة	2	3	0	5.30	
	المعهد التكنولوجي	7	2	6		
25	الجامعة	2	2	1	4.53	
	المعهد التكنولوجي	1	13	1		
26	الجامعة	3	0	2	4.67	
	المعهد التكنولوجي	5	8	2		
27	الجامعة	2	3	0	1.18	
	المعهد التكنولوجي	5	7	3		
28	الجامعة	2	2	1	0.87	
	المعهد التكنولوجي	9	3	3		
29	الجامعة	3	2	0	0.58	
	المعهد التكنولوجي	10	4	1		
30	الجامعة	2	2	1	0.80	
	المعهد التكنولوجي	6	8	1		
31	الجامعة	2	1	2	4.03	
	المعهد التكنولوجي	5	9	1		
32	الجامعة	1	4	0	4.53	
	المعهد التكنولوجي	9	4	2		
33	الجامعة	2	2	1	1.67	
	المعهد التكنولوجي	9	2	4		
34	الجامعة	3	2	0	1.47	
	المعهد التكنولوجي	5	8	2		
35	الجامعة	1	2	2	3.48	
	المعهد التكنولوجي	7	7	1		
36	الجامعة	3	1	1	1.93	
	المعهد التكنولوجي	6	8	1		
37	الجامعة	2	2	1	0.29	
	المعهد التكنولوجي	8	5	2		

38	الجامعة	2	2	1	1.16	
	المعهد التكنولوجي	10	3	2		
39	الجامعة	3	2	0	1.69	
	المعهد التكنولوجي	7	4	4		
40	الجامعة	4	0	1	2.22	غير دالة
	المعهد التكنولوجي	8	5	2		

يتضح من خلال الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الأساتذة خريجي الجامعة (المدرسة العليا للأساتذة) والأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية من حيث درجة الصعوبة التي يجدونها في استخدامهم للتقويم التكويني لبناء الكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط. حيث كانت كا^2 الكلية المحسوبة تساوي 2.11 وهي أقل من الجدولية في كل من المستويين 0.05 و0.01 ، وهو ما يشير إلى ان الفرق غير موجود بينهم.

2- تفسير ومناقشة نتائج البحث على ضوء الفرضيات:

1.2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بعد عرض النتائج الموضحة في الجداول (10-11) و(16-17) المتعلقة بالنتائج الكلية لواقع استخدام التقويم التكويني لبناء الكفاءات لدى اساتذة الرياضيات بمرحلة التعليم المتوسط والصعوبات التي تحول دون تطبيقه، يتضح أن أساتذة الرياضيات يستخدمون التقويم التكويني بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت 57.25% ، وبصعوبة ضعيفة إلى متوسطة أحيانا بلغت نسبتها

42.37% حيث شكلت علاقة رياضية عكسية بين درجة الاستخدام والصعوبة ،أي أنه كلما زادت نسبة الدرجة الضعيفة في الصعوبة زادت نسبة الدرجة العالية في الاستخدام ، وهو ما يؤدي إلى قبول الفرضية الأولى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: سمعان عماد ثابت (1988م) والتي توصلت إلى أن فعالية أسلوب التقويم البنائي في تحقيق أهداف تدريس وحدتي الأعداد النسبية والمساحات على مستويي الفهم والتطبيق أفضل من فعالية استخدام أسلوب التدريس العادي (التقليدي) في تحقيق نفس الأهداف على نفس المستويين، وهو ما يبرر استخدام عينة بحثنا هذا للتقويم التكويني في بناء الكفاءات التعليمية.

وكذلك دراسة : دراسة يوسف خنيش (2005-2006) تتفق مع دراستنا هذه بشكل مرض من حيث وجود صعوبات في استخدام التقويم المستمر مرتبطة بعملية التكوين .

ويعود سبب استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني بدرجة متوسطة إلى بعض الصعوبات التي تعيق رفع مستوى تحصيل التلاميذ في مقرر الرياضيات ، و إلى إتقان الكفايات والمهارات الأساسية المطلوبة من التلميذ ، و يعود أيضا إلى كون التقويم التكويني يعتمد على قياس تقدم التلاميذ نحو تحقيق الأهداف التعليمية لمقرر الرياضيات والتأكد من اكتسابهم المهارات الأساسية في هذا المقرر .

وتختلف نتائج دراستنا هذه مع دراسة لبنى بن سي مسعود (2007-2008) ، والتي نصت على أن " تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين ، نقص الوقت المخصص " ، وهو ما لم نجده في دراستنا هذه حيث رأى أفراد العينة أن تطبيق التقويم التكويني لا تواجهه صعوبة كبيرة .

ونعزو ذلك إلى عامل الخبرة المتشكلة مع الزمن بشكل تراكمي في مجال التقويم التكويني حيث أجريت الدراسة السابقة في 2008 والآن نحن في سنة 2012 ، أربع سنوات كافية لما تخللها من ندوات وملتقيات لتذليل الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تطبيقهم للتقويم التكويني ، ويمكن أن نشير هنا أن أغلب الأساتذة في دراستنا هذه تتجاوز خبرتهم الأربع سنوات.

كما نعزو نحن اعضاء البحث السبب في استخدام اساتذة الرياضيات للتقويم المستمر بدرجة متوسطة إلى تحسين عملية التعلم بتقديمه تغذية راجعة للتلميذ والأستاذ ، وإلى أن عملية التقويم المستمر في حد ذاتها هي خبرة تعليمية للتلميذ تساعده على معرفة نتائج أدائه أولا بأول مما يفيده في توضيح مدى ما أحرزه من تقدم وما وقع فيه من أخطاء للعمل على تصحيحها.

ونرى أن تنوع أساليب التقويم المستمر قد تكون ساهمت في تحقق عدة إيجابيات كتطبيق المهارات والأفكار التي تم تعلمها في مواقف جديدة ، و إكساب التلميذ مهارات التفكير الناقد بالإضافة إلى فتح المجال له للتعبير عن نفسه.

ولعل تركيز المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة على المهارات الأساسية في مقرر الرياضيات وتحديدها بدقة ساهم في تحقيق الإيجابية المتعلقة بمساعدة الاستاذ على التركيز على المادة العلمية في الرياضيات بدلاً من التركيز على الاختبارات وتصحيحها ، وهو ما كان محفزا للأساتذة لاستخدام هذا النوع من التقويم.

كما أن اعتماد نظام التقويم التكويني على الأدوات المحكية التي لا تهتم بالمقارنة بين التلاميذ و ٍانما بقياس تقدمهم نحو تحقيق الأهداف التعليمية لمقرر(منهاج) الرياضيات والتأكد من اكتسابهم المهارات الأساسية في هذا المقرر ، ومساهمته في وضوح الفروق الفردية بين التلاميذ ، قد ساهم في جعل أساتذة الرياضيات يقبلون على استخدامه.

1.2– مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

بعد عرض النتائج الموضحة في الجدولين (22 و23) والمتعلقة بالفروق بين الأساتذة خريجي الجامعة (المدرسة العليا للأساتذة) والأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية من ناحية متغير استخدام التقويم التكويني لبناء الكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط ومن ناحية متغير التطبيق.

اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة خريجي الجامعة (المدرسة العليا للأساتذة) والأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية في استخدامهم للتقويم التكويني ،حيث أن كا^2 المحسوبة الإجمالية كانت 1.96 وهي أقل من الجدولية في كل من المستويين 0.05 و0.01 .

واتضح أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة خريجي الجامعة (المدرسة العليا للأساتذة) والأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية في صعوبة استخدامهم للتقويم التكويني ،حيث أن كا^2 المحسوبة الإجمالية كانت 2.11 وهي أقل من الجدولية في كل من المستويين 0.05 و0.01 . مما يؤدي إلى قبول الفرضية الثانية.

ونجد أن هذه النتائج أكثر تقاربا مع النتائج التي توصل إليها (المهدي محمد سالم) حين أكد " أن معظم الأساتذة يقضون وقتهم في التعليم والتقويم دون معرفة حقيقية بأهمية هذه العمليات "(جابر عبد الحميد جابر:2002 ،ص 148)

وهو ما أكد عليه أيضا (محمد عزت عبد الموجود) " عند قيامه بتحليل برامج إعداد المعلمين ،حيث توصل الى الكشف عن جمود البرامج سواء في الجامعة أو المعاهد التكنولوجية وعدم مواكبتها لتطور المعرفة ".

(جابر عبد الحميد جابر:2002 ، ، ص 148)

في حين تعارض النتائج دراسة يوسف خنيش (2005–2006) حين أكد على وجود صعوبات عالية في التقويم لدى الأساتذة من حيث التحديد الدقيق للمعلومات التي يجب أن تقوم .

و تتعارض أيضا هذه النتيجة مع دراسة الزهراني(1995 م) : " دراسة مدى فهم معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الخرج للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات وعلاقته ببعض المتغيرات الخاصة بهم ". رسالة ماجستير والتي نصت بأنه كلما زاد مستوى التأهيل التربوي لمعلم الرياضيات زاد مستوى فهمه للمفاهيم والمهارات الأساسية مما

يدل على تأثير متغير المؤهل العلمي على وجهة نظر المعلم حول ما يتعلق بتلك المفاهيم والمهارات من عمليات تقويمية مختلفة وما يتعلق بالتقويم التكويني بالخصوص.

ونعزو عدم وجود فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة (المدرسة العليا للأساتذة) والأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية في استخدام التقويم التكويني وصعوبات تطبيقه ، إلى غلبة الطابع النظري على التكوين الجامعي والتكوين في المعاهد التكنولوجية ، وانسحب ايضا هذا الطابع إلى الندوات التربوية والملتقيات المنظمة من طرف المشرفين أو الوصاية.

وتركيز التكوين على بعض المقاييس الممثلة لكيفيات التعليم ، أو معرفة خصائص النمو في مرحلة التعليم المتوسط (المراهقة) ، وعدم اعطاء الأهمية اللازمة للتقويم بكل أشكاله (تشخيصي – تكويني- ختامي) أو التدرب على مهارات وطرائق بناء أساليب التقويم عموما والتكويني خصوصا وكيفيات تنفيذها ، والأسس العلمية لتصحيح نتائجها وتفسيرها والاستفادة منها.

ونعزوه أيضا عدم وجود فروق بين الأساتذة خريجي الجامعة (المدرسة العليا للأساتذة) والأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية ، في استخدام التقويم التكويني وصعوبات تطبيقه ، ربما إلى عامل الزمن والخبرة التي تجعل الأستاذ يستفيد من جميع الوضعيات والمواقف التي يكون قد تعرض لها بشكل تراكمي ، وبالتالي توقع الصعوبات التي قد تواجهه ويعمل على تفاديها أو ايجاد حلول مسبقة لها ،كما أن التعامل مع نفس البرامج التعليمية وإعادة تنفيذ محتواها والسعي لتحقيق أهدافها ينمي القدرة على معرفة اهم العناصر التي يجب أن يطبق فيها التقويم التكويني ، وتمكنه الخبرة من معرفة تقدير استعدادات التلاميذ النفسية والمعرفية لتعلم جيد ، ويتدرب أيضا على كيفيات بناء الأسئلة بأنواعها وتوجيهها داخل الصف الدراسي وفقا للفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ .

3- الاستنتاجات :

من خلال ما تحصلنا عليه نتائج بعد تطبيق استبيان "واقع استخدام التقويم التكويني في تعليمنا لبناء الكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط "، والتي تم معالجتها احصائيا بطريقة علمية ، وبالإمعان في الجداول :(من رقم 10 ، إلى رقم23) ،نستنتج ما يأتي :

– أساتذة الرياضيات يستخدمون التقويم التكويني لبناء الكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط بدرجة متوسطة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة الرياضيات خريجي الجامعة (المدرسة العليا للأساتذة) وأساتذة الرياضيات خريجي المعهد التكنولوجي للتربية من حيث الصعوبات التي تواجههم في تطبيق التقويم التكويني لمقرر الرياضيات بمرحلة التعليم المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: سمعان عماد ثابت (1988م) والتي توصلت إلى أن فعالية أسلوب التقويم البنائي في تحقيق أهداف تدريس وحدتي الأعداد النسبية والمساحات على مستويي الفهم والتطبيق أفضل من فعالية استخدام أسلوب التدريس العادي (التقليدي) في تحقيق نفس الأهداف على نفس المستويين، وهو ما يبرر استخدام عينة بحثنا هذا للتقويم التكويني في بناء الكفاءات التعليمية.

وتتفق أيضا مع دراسة يوسف خنيش (2005-2006) بشكل مرض من حيث وجود صعوبات في استخدام التقويم المستمر مرتبطة بعملية التكوين .

4- اقتراحات :

في ضوء مناقشة نتائج فرضتي الدراسة التي تم عرضها يمكن أن نقترح ما يأتي :

أ- ضرورة تقليل عدد التلاميذ في القسم ليتمكن الأستاذ من قياس المهارات المقررة بدقة نظرًا للتقارب الزمني بين فترات التقويم ومن أجل أن لا يشكل التقويم التكويني عبئاً على الأستاذ لما يتطلبه من تركيز أكثر على أداء التلميذ داخل الفصل الدراسي (القسم).

ب- تقليل نصاب أستاذ الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط من الحصص الدراسية مع عدم إسناد أي عمل له خارج نطاق التدريس مما يساعد على متابعة التلاميذ في مدى تمكنهم من المهارات المقررة بدقة ومما يساعد كذلك على الاهتمام بمهارات أخرى قد يكتسبها التلميذ خلال عملية تعلمه الرياضيات ومن أجل سلامة تقدير مستوى التلميذ.

جـ- إعداد أساتذة الرياضيات فنياً من خلال عقد المزيد من الدورات التكوينية والندوات للتعريف بنظام التقويم التكويني وكيفية استخدامه في مقرر الرياضيات وتدريبهم على تطبيقه في الميدان مما يساعدهم على الإلمام بأساليب التقويم التكويني الحديثة في الرياضيات واكتساب المهارات الفنية التي يتطلبها هذا النظام.

د- عقد الندوات العلمية المناسبة في كل متوسطة لتوعية أولياء الأمور بدورهم في نظام التقويم التكويني (المستمر).

هـ- ضرورة التعريف بنظام التقويم المستمر(التكويني) وأساليب استخدامه وكيفية تطبيقه في فترة التأهيل الجامعي للطلبة الذين يدرسون في فروع تقبل مشاركة الطالب المتخرج منها في مسابقات التوظيف الخاصة بوزارة التربية الوطنية ،وهذا ما تدعوه الوزارة بالتخصص نظرًا لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة (الاستخدام والصعوبات) باختلاف مصدر التكوين .

و- التريث قبل اعتماد وتطبيق استراتيجيات أو اساليب جديدة في التعليم، والاعتماد على التجريب قبل التطبيق.

5- الأفاق المستقبلية :

من خلال ما توصلنا إليه نحن أعضاء البحث في هذه الدراسة من مناقشة نتائج الفرضيات والمقترحات المقدمة في سبيل الرفع من درجة استخدام أساتذة التعليم المتوسط للتقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية إلى الدرجة عالية فإننا نتوقع إجراء الدراسات الآتية :

- دراسة لواقع التقويم التكويني في تدريس مقررات(مناهج) مواد أخرى غير الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

– دراسة لدور المشرف التربوي (مفتش المادة) في زيادة فاعلية التقويم التكويني في مقرر الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

– دراسة لدور مدير المتوسطة في زيادة فاعلية التقويم التكويني في مقرر الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

– دراسة لآراء واتجاهات أولياء الأمور في نظام التقويم التكويني (المستمر) في منهاج الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

– دراسة تقويمية تجريبية لمستوى تلاميذ السنة الرابعة متوسط في منهاج الرياضيات لبيان أثر تطبيق نظام التقويم المستمر في مرحلة التعليم المتوسط .

– دراسة الفروق في صعوبة تطبيق التقويم التكويني وفق متغير المادة المدرّسة.

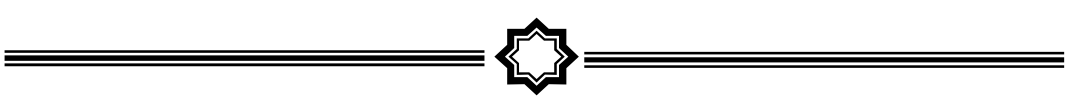
خاتمة :

للتقويم التربوي ككل والتقويم المستمر بالخصوص أهمية كبرى داخل المنظومة التربوية ويعد أحد أركانها الاساسية ، يؤثر في كل مكوناتها ويتأثر بها وخاصة عند التمعن فيه أكثر ،فمن خلاله نصدر أحكاما على مدخلاتها ومخرجاتها في ضوء أهدافها ، ومن ثم اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى نتاجات مرضية .

وخصوصا في ظل الإصلاحات الجديدة التي مست المنظومة التربوية في السنوات الأخيرة ،ومنه جاءت هذه الدراسة لكشف وإماطة اللثام عن واقع استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية في مرحلة مهمة من مراحل بناء المسيرة الدراسية للطالب ، وهي مرحلة التعليم المتوسط.

وقد اتضح لنا من خلال هذا البحث أن أساتذة الرياضيات يستخدمون التقويم المستمر بدرجة متوسطة لبناء الكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط، ويتلقون بعض الصعوبات البسيطة التي تحول بينهم وبين بلوغ الدرجة عالية في تطبيقه ،

ولم تفرق درجة الاستخدام ودرجة الصعوبة بين الأساتذة خريجي الجامعة والأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المسيلة

كليةالآداب والعلوم الاجتماعية تخصص : ارشاد وتوجيه

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استمارة بحث

في إطار إعداد مذكرة بحث ستقدم لنيل شهادة الليسانس في علوم التربية بعنوان:

" **واقع التقويم التكويني في تعليمنا و بناء الكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط** "

أتقدم إليك سيدي(ة) الأستاذ(ة) بهذا الاستبيان ، راجيا منكم تقديم يد العون لنا من خلال الإجابة على مضمون عباراته بكل صدق ومسؤولية، لأن نجاح البحث يتوقف على ذلك .

ونحيطكم علما أن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لغرض علمي لا أكثر.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير وشكرا مسبقا.

ملاحظة : الإجابة تكون بوضع علامة (X) أمام الخانة المناسبة.

بيانات أولية :

المؤسسة المتخرج منها : جامعة (المدرسة العليا للأساتذة) ☐ ، المعهد التكنولوجي للتربية ☐

مؤسسة أخرى ☐

الرقم	العبارة	بدرجة		
		ضعيفة	متوسطة	عالية
01	أقوم بتقويم أعمال التلاميذ في المعلومات السابقة قبل التطرق إلى معلومات أخرى			
02	أقوم بتصحيح الواجبات المنزلية قبل البدء في الدرس الجديد			
03	أقوم بجمع تقديرات التلاميذ التي أمنحها خلال الدروس وآخذ بمتوسطها			
04	أستخدم بطاقة متابعة وأداء لكل تلميذ			
05	أقوم بإعداد مجموعة من الأسئلة لمساعدتي على التقدم في عملية التعلم لدى التلاميذ			
06	أركز على المادة العلمية في منهاج الرياضيات			
07	أعمل على زيادة التنافس بين التلاميذ			
08	اعمل على الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ			
09	أستخدم طرائق تدريس متنوعة وفقا للموقف التعليمي			
10	أعمل على زيادة التنافس بين التلاميذ من خلال الأسلوب الذي اطبقه في التدريس			
11	أعمل على إكساب التلميذ التفكير الناقد			
12	أستخدم الملاحظة لجمع المعلومات عن مدى تقدم التلاميذ في عملية التعلم			
13	أجري مثالا تطبيقيا أثناء الحصة الدراسية			
14	أطرح أسئلة شفوية أثناء الحصة الدراسية للتأكد من استيعاب فكرة انتهيت الآن من شرحها			
15	أقوي دافعية التلاميذ نحو التعلم وذلك بإعلامهم بأخطائهم وتصحيحها			
16	أتعرف على مدى تعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة خطوة			
17	أقود تعلم التلاميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح			
18	أسعى للحصول على بيانات لتشخيص فعالية أو عدم فعالية أسلوبي في التدريس			
19	أضع خطة للتعليم العلاجي وتصحيحه لتخليص التلميذ من نقاط الضعف			
20	أحدد جوانب الضعف لدى التلاميذ في وقتها وأبادر بمعالجتها حينها			
21	كثرة نصاب ساعات عملي تعيقني على تتبع أداء تلاميذي			
22	كثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد تشكل عائقا لتتبع أداء كل التلاميذ			
23	الأعباء الإدارية للأستاذ تشكل له صعوبة في عملية تتبع أداء التلاميذ باستمرار			
24	عدم وجود دليل واضح ومتكامل للأستاذ عن كيفية متابعة أداء التلاميذ باستمرار			
25	تعود التلاميذ على الحفظ والاستظهار يشكل مشكلة في كيفية متابعة أدائهم باستمرار			

26	قلة اهتمام الأولياء بنتائج التقويم المستمر			
27	عدم تكوين وتهيئة الأستاذ لنظام التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف في ظل المقاربة بالكفاءات			
28	طول مقرر(منهاج) الرياضيات يشكل مشكلة لمتابعة أداء التلاميذ باستمرار			
29	عدم الاستفادة من الندوات التربوية مع مفتش المادة يشكل مشكلة في عملية التقويم			
30	عدم الاستفادة من التدرب على كيفية إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة تصحيح وضعية إدماجية			
31	أجد صعوبة في الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى طريقة التقويم الجديدة			
32	أبذل جهدا كبيرا في متابعة أداء وتعلم التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات			
33	الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لي بإجراءات متابعة أداء التلاميذ			
34	الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لي بممارسة دور الموجه فقط أثناء سير الدرس			
35	الوقت لا يسمح في ظل المقاربة بالكفاءات بإتمام المنهاج في الوقت المحدد			
36	أجد صعوبة في منح تقديرات معبرة بدقة عن تقدم مستوى التلاميذ باستمرار			
37	أجد صعوبة في التخلي عن ميولي الإيجابية نحوى فئة من التلاميذ دون فئة أخرى			
38	أجد صعوبة في تحديد قائمة التلاميذ المعنيين بحصص الاستدراك والدعم			
39	أجد صعوبة في تقويم إجابات التلاميذ الناتجة عن أثر التخمين			
40	أبذل جهدا كبيرا في تقدير مدى تحقق الكفاءات المستهدفة في نهاية الحصة التعليمية			

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفرق بين الوضعية الإدماجية والوضعية التعليمية .	32
02	استخدام التقويم التكويني لبناء الكفاءات التعليمية .	48
03	الصعوبات التي تواجه الأساتذة في استخدام التقويم التكويني .	48
04	توزيع عينة البحث على متغيراتها .	50
05	توزيع عينة البحث على المتوسطات .	51
06	توزيع بنود الاستبيان على أبعاده .	52
07	توزيع سلم الإجابات على بنود الاستبيان .	52
08	معاملي ثبات بعدي الاستبيان .	53
09	توزيع عينة المحكمين وخصائصها .	53
10	درجات استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني	58
11	الدرجة النهائية لاستخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني	59
12	استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بالتلميذ	59
13	استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بكفاءة الأستاذ في التدريس	60
14	استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بتنمية قدرات التلميذ المعرفية والوجدانية	61
15	استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بطريقة التطبيق و الاستفادة من التغذية الراجعة	61
16	درجات صعوبة استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني	63
17	الدرجة النهائية لصعوبات استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني	63
18	صعوبة استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بالتلميذ والوثائق الإدارية	64
19	صعوبة استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بعامل الوقت	65
20	صعوبة استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بالتكوين والتدريب	65
21	صعوبة استخدام أفراد العينة للتقويم التكويني في شقه المتعلق بالوصاية	66
22	الفروق في درجة استخدام أساتذة الرياضيات للتقويم التكويني	67
23	الفروق في ايجاد صعوبة استخدام اساتذة الرياضيات للتقويم التكويني	69

فهرس الأشكال :

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	جوانب النشاطات العملية التعلّمية التي تساهم في بناء الكفاءات	25
02	تعريف الوضعية المشكلة	29
03	يبين مراحل الفعل التربوي	39