تطبيق تقويم المقاربة بالكفاءات في التدريس وعلاقته بأداء أساتذة المدرسة الابتدائي دراسة ميدانية لأساتذة التعليم الابتدائي دائرة امجدل ولاية المسيلة

د/ بوعطيط سفيان جامعة سكيكدة
أ/ بن لقريشي نورالدين. جامعة سكيكدة

الملخص :

إن التقويم التربوي عملية تربوية يقوم بها المربي دوريا بهدف البحث عن مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لتداركها , وهي لا تقتصر على النتائج الدراسية للتلاميذ ، بل تشمل أيضا كل مكونات العملية التعليمية من مردودية المعلمين والمناهج والبرامج الدراسية وطرق التدريس ووسائل الإيضاح والتقويم نفسه , ومن هنا نخلص إلى أن التقويم التربوي عملية تربوية شاملة مجالها الرئيس من خلال إصدار أحكام على مكونات العملية التعليمية سواء ما تعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ وأنها وسيلة لا غنى عنها لكل منظومة تربوية جادة في اهتماماتها حريصة على التأكد من تحقيق أهدافها وسلامتها متطلعة إلى تكييف منظومتها بصورة مستمرة مع مختلف التطورات الحاصلة في هذا الميدان الحيوي المصيري الخطير

وهو ما يعني أن التقويم في معناه التربوي الواسع يُقصد به : " عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات ، بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية ، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف ، وتوفير ظروف النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها ".

الكلمات المفتاحية : المقاربة ، المكافآت ، المقاربة بالمكافآت ، التقويم ، الأداء .

Résumé :

L'évaluation pédagogique est un processus pédagogique mis en œuvre périodiquement par l'éducateur afin de trouver les points forts pour le renforcer et les points faibles à corriger, qui ne se limite pas aux résultats scolaires des élèves, mais englobe également tous les éléments du processus pédagogique, du coût des enseignants, des programmes, des méthodes d'enseignement et des moyens de clarification et d'évaluation. Que le calendrier éducatif soit un processus éducatif complet, son domaine principal consiste à émettre des jugements sur les composantes du processus éducatif, qu'il soit lié à la planification ou à la mise en œuvre, et constitue un outil indispensable pour tout système éducatif sérieux dans son intérêt et soucieux d'atteindre ses objectifs et d'assurer la paix. Dans l'attente d'adapter en permanence son système aux différents développements dans ce domaine vital et critique

Ce qui signifie que l'évaluation dans son sens éducatif large signifie: "un processus organisé pour collecter et analyser des informations, afin de déterminer le degré de réalisation des objectifs éducatifs, et une prise de décision pour remédier aux faiblesses, et pour fournir les conditions d'une croissance saine intégrées par la réorganisation de l'environnement éducatif et les enrichir.

مقدمة:

تشهد المنظومة التربوية منذ سنة 2003 ، إصلاحات تربوية شاملة في كل الأطوار التعليمية ، وتقوم هذه الإصلاحات على تبني مقاربة علمية جديدة تهتم بالأداء والإنجاز، وتتمثل هذه المقاربة في : "مقاربة التدريس بالكفاءات" التي ترتكز على منطق التعلم دون التعليم ، ويعتبر التلميذ محور العملية التربوية وتعد التحديات التي واجهت المنظومة التربوية في الجزائر عاملاً مهمًا في ضرورة الإصلاح . (وزارة التربية الوطنية ،2001،ص:9)

وهذا لا يتأتى إلاّ إذا مس الإصلاح الجانب البيداغوجي الذي يعنى بالدرجة الأولى المعلم والمتعلم ، وارتقاءه إلى ما من شأنه تحقيق الكفاءات المطلوبة فالكفاءة تعنى بموارد التلميذ، وتنظر لها بشكل مدمج (شامل) وليس بشكل منفصل ولا يمكن الحديث عن

المعرفة لوحدها أو المهارة ، إذ أن الكفاءة تنظر لهذه المعارف والمهارات كأداة من عدة أدوات يمكن للتلميذ أن يجسدها من أجل الخروج من المأزق ، فالكفاءة :« هي القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها بفضل المعارف اللازمة وغيرها التي تجندها في الوقت المناسب للتعرف على المشاكل الحقيقية وحلها " (رشيدة آيت عبد السلام ،2005 ، ص: 11)

إن إستراتيجية التغيير تتطلب انضمام المدرسين للمبادرة ، وإدراكهم للنتائج التي تترتب عن ذلك ، وهو ما يفسح المجال للمدرسين للتعبير عن آرائهم ، فالمدرس مدعو في ظل التدريس بالكفاءات إلى التخلي عن عرض المعارف وتوزيعها على التلاميذ وأن يتحول إلى مكونٍ منظمٍ لوضعيات تعليمية ، وبعد هذه الإصلاحات تم خلالها تقويم المقاربة من قبل كل مسؤولي التربية والتعليم ، ولذلك جاءت هذه الدراسة للبحث في تقويم المقاربة بالكفاءات وعلاقته بأداء أساتذة المرحلة الابتدائية التقويم.

أولا: الإطار العام للدراسة:

1- اشكالية الدراسة :

تتسارع الدول اليوم - سواء أكانت دولاً نامية أم دولاً متقدمة - إلى إصلاح منظومتها التربوية وتطويرها، لتتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمعات اليوم ، كالانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع ،التي أصبحت تفرض على المدرسة التجديد المستمر حتى يتسنى لها النجاح في أداء مهامها .

و الجزائر من الدول التي تعاقبت على منظومتها التربوية إصلاحات بدأت من الاستقلال ، فقد شهدت السنوات الأولى له - 1962 إلى 1970 اهتمامًا كبيرًا بإعادة الاعتبار للغة العربية ، وجعلها لغة التعليم خاصة في المدرسة الابتدائية، ثم عرفت المدرسة الجزائرية تعديلات أخرى على مستوى المناهج والبرامج التعليمية ، خلال السنوات الممتدة من 1970 إلى 1977، حيث ميز هذه المرحلة الاهتمام بإعداد المعلم ،

ومقاييس التوجيه، وتعد أمرية 1976 أهم ما جاءت به الإصلاحات في هذه المرحلة ، حيث تتضمن إنشاء المدرسة الأساسية ، التي تم تنصيبها فعليًا في الموسم الدراسي 1980-1981، وتعد هذه الأمرية كقانون أساسي خاص بالتربية. (دمرجي ، ب ت ، ص: 35)

و بقيت المدرسة الأساسية تساهم في تخريج إطارات الدولة الجزائرية، إلا أن التطور المستمر وتجدد المعارف في المجال العلمي والتكنولوجي، والتحول الجذري في نظريات علوم التربية وممارساتها، إضافة إلى انفتاح المجتمع الجزائري على العالم وتغير النظام السياسي، كل هذه العوامل شكلت تحديات لم تستطع المدرسة الأساسية مواجهتها، إذ نسب إليها التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ، وتخريج أفراد بذهنية المستهلك لما ينتجه الغير ، بدلاً من تخريج أفراد منتجين للعلوم والتكنولوجيا كل هذا جعل من إصلاح المنظومة التربوية ضرورة ملحة، على أن يكون هذا الإصلاح شاملاً كليًا بدلاً من الإصلاحات الجزئية، التي ثبت عدم قدرتها على معالجة الإشكاليات المطروحة في المنظومة التربوية، ولا يتأتى ذلك إلا باعتماد مقاربة نظامية شاملة ، وبذلك عرفت المنظومة التربوية في الجزائر مرحلة أخرى من الإصلاحات، بدأت بتطبيق المناهج الجديدة القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات، والذي شرع في تطبيقها سنة 2003 ، وتقوم هذه الإصلاحات أساسًا على إصلاح المناهج الدراسية من حيث الأهداف، والمحتويات ، واستثمار كل ما توصل إليه التقدم العلمي في مجال التكنولوجيا .

فغاية المدرسة اليوم هي إعداد جيل يؤمن بقيمة العمل وتحمل المسؤولية والمساهمة في نهوض ورقي المجتمع .

و لقد وجدت كثير من الدول في مقاربة التدريس بالكفاءات واعتمادها في المناهج الدراسية السبيل الأنجع لضمان رفع مستوى قدرات وكفاءات الأفراد، ومن بين هذه الدول التي شهدت مدارسها تطبيق التدريس بالكفاءات منذ التسعينات نجد كلاً من: فرنسا وبلجيكا وكندا « ففي سنة 1989 بذل الفرنسيون مجهودًا كبيرًا في تضمين برامج التعليم الابتدائي والثانوي الكفاءات التربوية، فوضعوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد إكسابها في نهاية الطور ، حيث نجد كفاءات مستعرضة ترتبط بمواقف المتعلم وتتضمن

العبارات أن يكون التلميذ قادرًا على أن يحلل أو أن يقيم ...إلخ» (محمد الصالح حثروبي ، 2002، ص: 12)

إن المعلم هو المسؤول الرئيسي عن تطبيق المناهج الجديدة ، فهو الذي يخرجها من صفحات الكتب إلى الواقع فيترجمها إلى سلوكات وإجراءات عملية , فالمعلم هو أحد أقطاب العملية التعليمية ، فهو المخطط للدرس والمنفذ له ، وهو الذي يقوّم أداء التلاميذ و يثمن المردود التربوي ، حيث أكدت العديد من الأبحاث والدراسات أن نجاح أي إصلاح تربوي مرتبط بقدرة المعلم، و الكفايات التدريسية التي يتمتع بها وتقوم هذه الكفايات أساسًا على سلوك المعلم والممارسات التي يطبقها أثناء عمله سواء أتعلق الأمر بتخطيطه للدرس أو تنفيذه لخطة الدرس ، أو تقويمه سلوك التلاميذ .

ومن بين هذه الدراسات التي اهتمت بالمعلم وممارساته ، دراسة قام بها " توفيق مرعي" (1981) لتحديد الكفايات التعليمية الأدائية عند معلم المدرسة الابتدائية بالأردن، والتي أظهرت أن أساليب التقويم يراها المعلمون ضرورية جدًا ولا يمارسونها لعدم توافر القدرة لديهم.(توفيق مرعي ، 2003 ، ص: 174)

و في نفس السياق قام "حسن شحاتة "(1991) بدراسة حول واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي بمصر، تساءل فيها عن الإجراءات التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في التخطيط والتنفيذ والتقويم لتعليم اللغة العربية بالصف الخامس، حيث دلت نتائج الدراسة على أن الأسئلة التي يطرحها المعلمون تقيس الذاكرة والفهم السطحي ، دون الالتفات إلى المستويات العقلية العليا من تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم، فأساليب التقويم المعتمدة ، تحصر التلميذ في مستوى التحصيل الآلي و بصفة عامة ، فقد خلصت الدراسة إلى أن الإجراءات التقويمية للتدريس غير موجهة وتتسم بالعشوائية . (حسن شحاتة ، 1997 ، ص: 93)

وأكدت العديد من الأبحاث والدراسات أن التغيرات التي تطرأ على المناهج والبرامج لها أثر كبير على ممارسات المعلم و المعلم الجزائري كغيره من المعلمين يعمل على تنفيذ البرامج والمناهج الدراسية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المسطرة وذلك

من خلال إجراءات عملية تظهر في ممارساته للتقويم ، و كما ذكرنا سابقًا فإن المدرسة الجزائرية عرفت تطبيق منهاج جديدة قائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات ، هاته المقاربة التي تتطلب تغير التصور لدور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية.

لقد جاءت هذه الإصلاحات نتيجة لما أظهرته بعض الدراسات التي قام بها باحثون جزائريون حول واقع التعليم في الجزائر حيث أن جل هذه الدراسات و الإحصائيات أكدت ضعف المردود التربوي الذي يرجع إلى اعتبارات كثيرة ، من بينها المعلم و ممارساته و تصوراته حول مهنة التعليم، ففي دراسة قامت بها "وهيبة بن عالية" (2002) حول تصور مفهوم التقويم الحديث لدى كل من المفتش و معلم التعليم الأساسي ، أسفرت على أن المعلمين لا يملكون تصورًا حديثًا عن التقويم ، (وهيبة بن عالية،2002)

و في دراسة قامت بها "حدة ميمون" (2002) حول تعامل المعلمين مع الخطأ في عملية التعلم ، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ، و الذين بلغوا 161 معلمًا و معلمة ، و قد توصلت إلى أن أغلب المعلمين يتعاملون مع الخطأ تعاملاً تقليديًا ؛ أي التعليق على الخطأ أنه خطأ وتقديم الصحيح دون تقويمه أو علاجه ، و هذا ما سمته بالتعامل الحديث مع الخطأ والذي يقصد به (التقويم التكويني) ، كما دلت نتائج الدراسة على أن المعلمين الذين تفوق خبرتهم 10 سنوات يستجيبون لعبارات التعامل الحديث مع الخطأ المدرجة في الاستبيان أكثر من الفئات الأخرى. (حدة ميمون, 2002) .

نستخلص من الدراستين السابقتين أن المعلمين لازالت ممارساتهم في تقويم أداء المتعلمين ممارسات تقليدية ، لا تتعدى التقييم و إعطاء النقطة، وانتقاء التلاميذ ، دون العمل على تصحيح مسار تعلمهم ومساعدتهم على مواجهة الصعوبات التي تعوق اكتسابهم الكفاءة اللازمة لمجابهة المشكلات ، سواء أكانت تعليمية في المدرسة ، أو مشكلات التكيف مع البيئة المحيطة و قد جاءت هذه الدراسات لمعرفة المزيد عن تقويم المقاربة بالكفاءات وعلاقته بأداء أساتذة المرحلة الابتدائية ، و ذلك من خلال التعرف على التغيرات الحاصلة في ممارسة المعلمين ، والإجراءات التي يستخدمونها في

التقويم ، و مدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات ، وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين المسؤولين على متابعة تنفيذ هذه المقاربة ، باعتبارهم موجهين للمعلمين ، كما أنهم تلقوا تكوينًا في هذا المجال ، و يركزون في زياراتهم للمعلمين على مدى تنفيذ هؤلاء لهذه المقاربة في ممارساتهم البيداغوجية , و بذلك نطرح إشكالية الدراسة كما يلي :

- ما مستوى تقويم المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة المدرسة الابتدائية ؟
- ما مستوى أداء أساتذة المدرسة الابتدائية ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين تطبيق تقويم المقاربة بالكفاءات في التدريس وأداء أساتذة المدرسة الابتدائية ؟

2- فرضية الدراسة:

1- مستوى تقويم المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة المدرسة الابتدائية متوسط .

2- يلتزم أساتذة المدرسة الابتدائية بالأداء بدرجة متوسطة .

3- توجد علاقة ارتباطيه بين تطبيق تقويم المقاربة بالكفاءات في التدريس وأداء أساتذة المدرسة الابتدائية .

3 - أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1- التعرف على مستوى تقويم المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة المدرسة الابتدائية .
2- التعرف على مستوى التزام أساتذة المدرسة الابتدائية بالأداء
3- التعرف على طبيعة العلاقة بين تطبيق تقويم المقاربة بالكفاءات في التدريس وأداء أساتذة المدرسة الابتدائية

4- أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال كونها تبحث في الجانب الوظيفي لمقاربة الكفاءات و هو من المواضيع الجديدة و المهمة لأن التطبيق الحقيقي والفعلي لهذه المقاربة في العملية التعليمية يحقق الهدف الشامل للتربية والتعليم، وهو إعداد الفرد الكفء القادر على خدمة مجتمعه و تعد مقاربة التدريس بالكفاءات جوهر الإصلاحات التربوية التي تشهدها المدرسة الجزائرية وقد يساعد هذا البحث في تقويم هذه الإصلاحات بطريقة علمية وبذلك اتخاذ الإجراءات اللازمة لتدارك أي نقص أو حل أي مشكل قد يعيق مسار هذه الإصلاحات بأسلوب علمي دقيق .

5- التعريف الإجرائي للمفاهيم

إن تحديد المصطلحات و التعاريف خطوة أساسية يقوم بها الباحث من أجل تحديد مسار بحثه و سيتم إدراج التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية في البحث وهي

أ- **مقاربة التدريس بالكفاءات:** تعرف على أنها إجراءات تدريسية يتم من خلالها اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من واقع التلميذ ، وتصميمها على شكل مهمات ينجزها التلاميذ من خلال استخدام القدرات و المهارات و المعارف ، و يتم تقويم أداء التلميذ قبل تعلمه و خلاله و في نهايته.

ب- **التقويم في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات** : و هو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بشكل دائم، قبل بداية عملية التعليم و التعلم ، و أثناءها ، و عند نهايتها ، و تهدف إلى الحصول على بيانات كيفية أو كمية ، بأدوات مختلفة (ملاحظة ، أسئلة شفوية /كتابية ، أداء سلوكي مباشر) و ذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة

ج- **أستاذ المرحلة الابتدائية** : هو الموظف القائم بمهمة التربية والتعليم بالمرحلة الابتدائية ، و يكون إما معلم مدرسة أساسية و هو خريج المعهد التكنولوجي أو أستاذ مجاز للتربية حاصل على شهادة الليسانس و موظف عن طريق مسابقة شفوية ثم كتابية.

ثانيا : الإطار النظري للدراسة

1-تقويم المقاربة بالكفاءات

إن الممارسات الحديثة غائبة عن ممارسات المعلمين ، و ذلك ما أكده "علي تعوينات" (1998) من خلال دراسة ميدانية قام بها حول مدى تطابق طرق تقييم المستوى مع نمط التفكير لدى التلاميذ حيث وجد أن كل الوثائق الرسمية لوزارة التربية متعلقة بالامتحانات النهائية ، و حتى حصص الاستدراك لا تتناول إلاّ الجانب المعرفي ، و هي مجرد تكرار للدرس أو إنجاز مجموعة من التمارين. (محمد مقداد وآخرون،1998،ص ص:297-298)

كما أن التقويم في المدرسة الجزائرية يستهدف التفوق في الجانب المعرفي و مدى ما حصل عليه المتعلم من معلومات ، وما تركيز المعلمين على الاختبارات التحصيلية إلاّ دليلاً على ذلك ، إلاّ أن ذلك التفوق الذي يحصل عليه التلميذ في المدرسة لا يعني بالضرورة التفوق في الحياة المعيشية (خير الدين هني ،2005، ص: 21)

و المتتبع للمدرسة الجزائرية يجد أن اختبارات نهاية السنة هي العمل البارز لهذه الأخيرة ، وحتى التلاميذ نجدهم لا يبالون لمسار تعلمهم ، أو حتى للأخطاء التي يقعون فيها بل المهم عندهم الحصول على علامات بأي وسيلة و لو بالغش في الامتحان ، و قد علق "علي تعوينات" على ذلك بقوله « إن ما يجري في مدارسنا من اختبارات و امتحانات ، و ما يسمى فروضًا ليست تقويمًا نظرًا لما يخضع إليه التقويم من شروط أولها الانطلاق من الأهداف العامة للبرنامج المدرسي ، و تحديد الهدف من عملية التقويم ، و ليست مراقبة بالمعنى الصحيح نظرًا لغياب الهدف الدقيق من إجرائها ، ونظرًا لغياب أهم عنصر فيها و هو تحديد العجز أو النقص، و بناء إستراتيجية خاصة لعلاجه حسب الفروق الفردية» (محمد مقداد وآخرون ، 1998، ص:299)

1- التدريس بالكفاءات

لقد أصبح هدف التدريس اليوم هو إضفاء معنى على التعلم ، فالمتعلم يجب أن يزود بما يسمح له من مواجهة الحياة، وتعقيداتها التي يشهدها المجتمع البشري اليوم ، ولقد أعطيت عدة تعاريف للتدريس في هذا المعنى والذي سبق ذكرها في الفصل الثاني ، ورغم تعدد هذه التعاريف إلاّ أنها تتفق كلها على أن التدريس عملية منظمة تفاعلية بين المعلم والمتعلم ، تهدف إلى مساعدة المتعلم على تطوير إمكاناته التي تسهل عملية التكيف مع البيئة المحيطة به.

إن التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المتعلم يبني مسار تعلمه من خلال تفاعله في الموقف التعليمي وما يتضمنه من معلم وزملاء ومحتوى معرفي ووسائل...إلخ (عبد اللطيف الفارابي، 2003)، كما يرد في نفس المرجع أن التدريس بالكفاءات يبنى بتعلم نشط يقوم بشكل كبير على مواجهة المشكلات والبحث عن حلولها من خلال التعريفين السابقين يتضح أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يجعل من المتعلم عنصرًا فاعلاً في العملية التعليمية كما يعتمد على أسلوب حل المشكلات وإنتاج المشاريع كأسلوب للتدريس وبهذا يعتبر « التدريس بالكفاءات منهاجًا للتعلم وليس برنامجًا للتعليم ، تعلّم يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات (معارف وقدرات ومهارات) وليس تعليمًا لتكديس المحفوظات والمعلومات» (فريد حاجي , 2005 ص: 44)

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

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

- الهدف من التدريس ليس المعرفة في حد ذاتها بل كيفية الحصول عليها و تنظيمها
- يهدف التدريس بالكفاءات إلى إعداد الفرد للتكيف مع واقعه

المعرفة وسيلة تساعد على تجاوز الفرد المواقف التي تواجهه- و في تحديد آخر للتدريس بالكفاءات يندرج ضمن تحديد المفاهيم المتعلقة بهذا النوع من التدريس نجد أن التدريس بالكفاءات »إدماج التلميذ في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاياته« يتضمن:

- مفهوم البنية: والتي تعني إدماج المحتويات والمعرفة وعدم تجزئتها

-مفهوم النشاط : حيث تعتبر أنشطة تعليمية تعلمية منفتحة على المتعلم

- مفهوم المهمة: يتمحور التعلم حول مهام ينجزها المتعلم)

-مفهوم الوضعية: أي وضع المتعلم في موقف يسمح له بإنجاز عمل.(عبد اللطيف الفرابي، 2003 -

2- <u>تقويم الكفاءات</u>

بالرجوع إلى تعريف الكفاءة على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد مواجهة وضعيات معقدة فتقويم الكفاءة ينصب على تلك الموارد وكيفية استخدامها ومدى نجاعتها في حل المشكل أو الخروج من الوضعية (المأزق)، وتنقسم الموارد اللازم تقويمها إلى :الموارد الداخلية (Ressources internes) وتتعلق بالمعارف (Savoirs) والمعارف الفعلية (Savoir faire) والمعارف السلوكية (Savoirs être) ، وموارد خارجية (ressources externes) وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتكون جزءًا من الكفاءة (وثائق ، سندات ، مخططات قواميس).

وقبل الحديث عن كيفية التقويم بالكفاءات نحدد مفهوم المعيار المرتبط بهذا النوع من التقويم .

وتتفرع المعايير إلى معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان وذلك بين مستوى تملّك التلاميذ للكفاءات والمفاضلة بينهم .

3- أشكال تقويم الكفاءة

إن التقويم بالكفاءات ملازم للعملية التعليمية وليس خارجًا عنها، وبذلك فإنه يأتي على ثلاثة أشكال طبقًا للمرحلة التي يطبق فيها ، قبل بداية التعلم أو خلالها أو عند نهايتها حيث نجد :

3-1- التقويم التشخيصي: والهدف منه الحكم على مدى تملك التلاميذ للكفاءات القاعدية السابقة وفي حالة عدم التحكم فيها يعد المعلم أنشطة العلاج والاستدراك

3-2- التقويم التكويني : والهدف منه هو مساعدة المتعلم العاجلة وإخباره بصفة مسترسلة ومرحلية عن صعوبات التعلم ودرجة تطوره ، فهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم .

3-3- التقويم التحصيلي: والغرض منه تأهيل المتعلم بالتأكد من مدى تحكمه في الموارد الضرورية لتنمية الكفاءة وتقويمها من حيث مدى نجاعتها لمعالجة وضعية معقدة (محمد الطاهر وعلي ، 2006 ، ص: 221)

4-الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة

إن تقويم الكفاءة مسألة في غاية الأهمية والصعوبة إذ تتجاوز إصدار حكم باستعمال الأسئلة فتقويمها يتطلب وضع شبكات للتقويم فردية أو جماعية .

4-1- شبكات التقويم الفردية: يتم التقويم الذاتي للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتلميذ إمكانية تقويم أدائه وقدراته بنفسه فيقف على ما حققه من تقدم في اكتساب كفاءة من الكفاءات ، كما يستطيع تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لديه في اكتساب كفاءات أخرى ، ويتميز هذا التقويم بكونه لا يذيل بنقطة بل يدل على الحكم الذي يصدره التلميذ على ذاته ، وحول خطواته في التعلم من أجل التعديل والتحسين (محمد بوعلاق،2004)

4-2- شبكات التقويم الجماعية : ويتم فيها تقويم التلميذ من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة ، وتحليل التفاعلات ضمن المجموعة ورصدها

بواسطة شبكة الملاحظة ، وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة وتقويم العمل الجماعي يتيح للتلميذ اختبار مدى نجاح كفاءته في المشاركة في إنجاز العمل ، ويستخلص من تقدير زملائه جوانب القصور وجوانب القوة في أدائه فيعمل على تحسين خطوات تعلمه ويعدل من مساره التعليمي (وزارة التربية التونسية ، 2006 ص: 13)

5 :إعداد شبكة التقويم

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

5-1- تحديد المهمة : تعرف المهمة بأنها نشاط يقوم به التلميذ ويكون قابلاً للملاحظة والقياس ، ويعتبر تحديد المهمة أحد العوامل الأساسية في مسار عملية التقويم ، وكمثال على ذلك :

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

5-2- ضبط المؤشرات : كما ذكر سابقًا عن المؤشرات أنها سلوكات تصف مدى التحكم في الكفاءة ومدى احترام معاييرها.

5-3- تحديد معايير التقويم : كل مهمة تتحدد بمعايير يتم من خلالها تقويم كفاءة التلميذ في إنجاز هذه المهمة.

5-4- إعداد سلالم التقدير: وهي تساعد المقوّم على إصدار الحكم عن مدى تمكن التلميذ من المعايير ومن ثم اتخاذ (محمد الطاهر وعلي، 2006 ص ص:222 – 226)

6- وظائف الاختبار في التقويم بالكفاءات

6-1- الوظيفة الاشهادية : وهي تهدف إلى القيام بكشف شامل للمكتسبات الخاصة بالتعليمات التي من المفروض أنها اكتملت

6- **2- الوظيفة التعديلية** : يؤدي الاختبار هذه الوظيفة طالما لم يبلغ التعلم نهايته، ومثال ذلك الاختبارات الشهرية في المواد الأساسية (رياضيات ، لغة عربية ، لغة

فرنسية)

3-6- الوظيفة التوجيهية : يؤدي الاختبار هذه الوظيفة عندما يتعلق بتقويم المكتسبات القبلية ، (قبل بداية التعليمات) حيث « تهدف هذه الوظيفة إلى معرفة ما إذا كان المتعلمون يمتلكون مؤهلات وقابليات لمتابعة الوحدة الدراسية الجديدة » (محمد بوعلاق،2006 ، ص: 194)

ثانيا : الاداء الوظيفي :

يعتبر تقويم الأداء من أهم الأنشطة والعمليات الخاصة بإدارة الموارد البشرية، وهو أحد النظم الفرعية المكونة لهذه الإدارة الذي يُحقق النفع للفرد والمنظمة في صورة أفضل للموارد البشرية، حيث يدور تقويم الأداء حول أهم عنصر من عناصر تحقيق الكفاية الإنتاجية وهو العنصر البشري (القحطاني، 1429هـ: 162).

بعد أن يتم اختيار الموظفين والتحاقهم بوظائفهم، وتدريبهم على أدائها، وبعد مدة من الزمن من العمل يصبح من الضروري مراجعة أدائهم، للتأكد من مدى كفاءتهم الإنتاجية، لذا فإن المنظمات تهتم بتبني الوسائل المناسبة لتقويم أداء موظفيها بصورة دورية (رشيد، 1425هـ: 743).

1- مفهوم تقييم الأداء الوظيفي:

يمكن تعريف تقويم الأداء الوظيفي " بأنه عملية قياس سلوكيات الموظفين في محيط العمل، وخصائصهم ذات الصلة بوظائفهم، ونتائج أعمالهم، بشكل منتظم ودوري، وذلك عن طريق شخص أو مجموعة أشخاص، يكونون على دراية مناسبة بأدائهم " (رشيد، 1425هـ: 743). ويعرف القحطاني تقييم الأداء بأنه " تحليل وتقييم أداء العاملين لعملهم ومسلكهم فيه وقياس مدى صلاحيتهم وكفاءتهم في النهوض بأعباء الوظائف الحالية التي يشغلونها وتحملهم لمسؤولياتهم وإمكانية تقلدهم لمناصب ووظائف ذات مستوى أعلى " (1429هـ: 162). ويعرف ديسلر عملية تقييم الأداء " بأنها تقييم الأداء الحالي أو الماضي للفرد بالنسبة لمعدلات أدائه " (2009م: 322).

2- أهمية الأداء الوظيفي:

2-1 تنمية وتطوير أداء الموظفين: يوفر تقويم الأداء أداة مناسبة للتغذية العكسية للموظفين، تمكنهم من معرفة مستوى أدائهم لأعمالهم، والإلمام بجوانب القوة والضعف فيها. ولمساعدتهم في تصحيح ما قد يكون لديهم من مواطن الضعف، وتعزيز مواطن القوة.

2-2 زيادة الإحساس بالمسؤولية: متى ما أدرك الموظف أن أداءه يخضع للتقويم، وأن نتائج التقويم سيكون لها تأثير مباشر عليه، فإن ذلك يدفعه إلى بذل الجهد اللازم لأداء العمل على الوجه الصحيح، وإلى تحسين مستوى أداءه.

2-3 تحقيق الفاعلية التنظيمية: لتقويم أداء الموظفين دور جوهري في تزويد الجمهور بمستوى عالي من الخدمات العامة. والمنظمات عموما أصبحت تدرك أهمية تقويم الأداء الفاعل في تنفيذ الأهداف الإستراتيجية لها.

2-4 توفير التغذية العكسية عن عمليات إدارة الموارد البشرية: يوفر تقويم الأداء الوظيفي آلية مناسبة لتغذية مرتدة للكشف عن القصور في السياسات والأنشطة المختلفة لإدارة الموارد البشرية، مثل الخلل في عملية الاختيار أو في التخطيط، أو برامج التدريب أو عدم دقة المعلومات المستخدمة في تحليل الأداء أو تصميم الوظائف.

2-5 تحسين الاتصالات التنظيمية: يوفر تقويم الأداء الوظيفي وسيلة لتحسين الاتصالات بين الرؤساء والمرؤوسين، من حيث شعور الموظفين باهتمام الرؤساء بأدائهم وتقديم المشورة لهم للتغلب على مواطن الضعف في الأداء. وشعورهم بالعدالة متى ما اتصف التقويم بالموضوعية.

2-6 الموضوعية في قرارات إدارة الموارد البشرية: يوفر تقويم الأداء الوظيفي البيانات التي يمكن من خلالها اتخاذ قرارات موضوعية فيما يرتبط بشؤون الموظفين، مثل تثبيت الموظفين الجدد، التكليف، التدريب، النقل، الترقية، التأديب، إنهاء الخدمة. (رشيد، 1425هـ: 743-747).

3- استخدامات نتائج عملية تقويم الأداء الوظيفي:

تستخدم نتائج عملية تقويم الأداء الوظيفي لإغراض عديدة منها ما يلي:

1- استخدامات إدارية:

أ. الترقية والنقل.

ب. تحديد مبالغ العلاوات السنوية والمكافآت التشجيعية.

ج. تعريف العاملين بمسؤولياتهم وبالأداء والسلوك المهم للمنظمة.

د. الانضباط والمعاقبة.

هـ. الفصل وإنهاء الخدمة.

2- استخدامات تطويرية:

و. تحديد نقاط القوة والضعف.

ز. تخطيط التطوير.

ح. تخطيط المسار الوظيفي.

ط. تحديد الاحتياجات التدريبية.

3- استخدامات لإغراض البحث العلمي:

ي. التحقق من سلامة وصحة عمليات الاستقطاب والاختيار في المنظمة.

ك. إعادة دراسة الأنظمة المتعلقة بالرواتب والأجور.

ل. تقويم البرامج التدريبية. (الشمري، 1428هـ: 3-6).

4- المراحل الأساسية لنظام فعال لتقييم الأداء:

هناك مرتكزات أساسية يقوم عليها النظام الفعال لتقويم الأداء الوظيفي، لتحقيق الغايات المرجوة من تطبيق هذا النظام. والمراحل الأساسية هي:

1-4 تحديد الغرض من التقويم: يتوجب على قيادة المنظمة تحديد الغرض من إجراء تقويم الأداء الوظيفي، وإبلاغ جميع الموظفين والمديرين بذلك. وغالبا الأغراض الأساسية

للتقويم ليست مجرد إصدار أحكام عن مستوى الأداء، بل لتنمية الأداء وتطويره، ولاستخدامه في اتخاذ قرارات إدارية، ولتحسين السياسات والأنشطة المتعددة لإدارة الموارد البشرية.

2-4 تحديد ما ينبغي تقويمه: يجب تحديد جوانب عمل الموظف التي ينبغي تقويمها. ويتضمن ذلك تحديد عوامل أو أبعاد أداء محددة يتم التقويم على أساسها، وهذه العوامل متعلقة بالصفات الشخصية للموظف، وبسلوك ومواصفات العمل، وبنتائج العمل.

3-4 تحديد مقاييس الأداء لكل عامل من عوامل الأداء: حتى يتسنى الحكم من خلالها على مستوى أو مدى حسن أداء الموظف لكل منها.

4-4 تصميم نماذج التقويم وإجراءاته لتكون سهلة وغير معقدة: يستدعي ذلك التعبير عن عوامل الأداء ومقاييسه وإجراءاته بلغة مركزة. وتتضمن تعليمات محددة للمقومين تبين لهم كيفية إجراء التقويم.

5-4 تحديد موعد التقويم وفتراته: بأن يتم تقويم الموظفين بصورة دورية ومنتظمة، بحيث يتم تحديد متى يتم التقويم؟ وعدد مرات تطبيقه خلال فترة معينة؟

6-4 التغذية العكسية: ولكي يحقق التقويم الغايات المرجوة منه، لابد من تقديم نوع من التغذية العكسية عن نتائج التقويم للموظفين ومناقشتها معهم لمساعدتهم على التحسن والتطور.

7-4 إتاحة الفرصة للموظف للتظلم: بما أن هناك احتمال وجود أخطاء في التقويم، فمن العدالة إتاحة الفرصة للموظف للتظلم من قرار تقويمه، والذي يسهم في موضوعية التقويم، ويوفر الحماية للموظفين من احتمال تعسف الرؤساء.

8-4 استخدام نتائج التقويم: ليحقق التقويم غاياته، لابد من أن يكون هناك ربط واضح بين نتائج التقويم وقرارات الأفراد. فيجب أن يضمن التقويم استخدام نتائجه كأساس للتدريب والترقية والتأديب والاستغناء. (رشيد، 1425هـ: 747-768).

5 .أسس تقويم الأداء الوظيفي الفعال:

يستند التقويم الفعال للأداء على مجموعة من الأسس منها:

- استخدام مفاهيم ومعايير موضوعية موحدة لقياس وتقويم العاملين في العمل الواحد
- التقويم ليس تصيدا للأخطاء أو اتهاما أو تجريحا لشخص الموظف
- توافر نظام فعال للاتصال بين الرؤساء والمرؤوسين على اختلاف مستوياتهم
- إدراك الرؤساء والمرؤوسين لمفهوم وأهداف ومعايير التقويم
- توافر المعلومات عن أداء الأفراد من مصادرها الأصلية المعتمدة
- المشاركة في عملية التقويم . (القحطاني، 1429هـ: 162-163).

6- علنية تقارير تقويم الأداء الوظيفي:

يجب أن تكون تقارير تقويم الأداء الوظيفي لها صفة العلنية، حيث انه لا فائدة من وضع تقرير عن كفاءة العامل إذا لم يعلم العامل نفسه بدرجة التقدير التي وضعتها عنه الإدارة. فالعامل في حاجة أن يعلم ماذا تتوقع الإدارة منه؟ ثم ما حققه فعلا، وما هو رأي رئيسه في عمله؟ وما هي نقاط القوة ونقاط الضعف؟ حتى يحصل على تعاونه في تعاونه في معالجة عيوبه وسد أوجه النقص في كفاءته. وكذلك العلنية تفيد في خلق جو من الألفة والتعاون بين الرئيس ومرؤوسيه، وإزالة أوجه الخلاف، ودعم العلاقات بينهم (القحطاني، 1429هـ: 172-173).

7- مقابلة تقويم الأداء الوظيفي:

تعتبر مقابلة تقويم الأداء فرصة لقاء بين الرئيس ومرؤوسيه ليوضح لهم مستويات أدائهم، وكيفية العمل في المستقبل. إلا أنها تعتبر من أصعب صور المقابلات بالنسبة للرئيس، حيث أن المقابلة تتناول موضوعات حساسة خاصة إذا كان أداء العامل منخفضا. والمقابلة تحتاج إلى مهارة عالية من جانب الرئيس، حتى تؤتي ثمارها المطلوبة. وتهدف مقابلة تقويم الأداء إلى:

- خلق حالة من الفهم والتعاون وتبادل الأفكار البناءة
- تتيح فرصة لمناقشة كل جوانب العمل
- أن يتعايش الرئيس المباشر مع أفكار العامل وظروف الأداء
- متابعة تنفيذ ما تم التوصل إليه مع العامل من وسائل

وهناك طرق لإعداد المقابلات التي يتم فيها إطلاع العاملين على نتائج الأداء، وتختلف هذه الطرق في الهدف من المقابلة، والدور الذي يقوم به المقابل، والافتراضات القائمة عليها، ورد الفعل لدى العامل، والنتائج التي تصل إليها. ومن هذه الطرق ما يلي(طريقة الإخبار بالنتائج ,طريقة الإخبار بالنتائج والاستماع إلى العامل , طريقة مدخل المشاكل) (القحطاني، 1429هـ: 173-174).

وقبل إجراء المقابلة لابد من الإعداد لها بشكل جيد، وهناك أمور يجب فعلها عند الإعداد للمقابلة وهي:

1- جمع البيانات بدراسة الوصف الوظيفي، ومراجعة تقارير العامل السابقة ومقارنة أداءه.
2- التأكيد على الموظف بمراجعة عمله، وتحليل المشكلات، وجمع التعليقات.
3- اختيار الزمان والمكان المتفق عليه للمقابلة. (ديسلر، 2009م: 344).

8- الاتجاهات الحديثة في تقويم الأداء الوظيفي:

مازال تقويم الأداء الوظيفي موضع اهتمام المنظرين والممارسين في إدارة الموارد البشرية والسلوك الإداري. وينعكس ذلك في الكثير من الدراسات التي ظهرت عن تقويم الأداء في المجال الأكاديمي والتطبيقي، في سبيل استنباط نظريات أو ابتكارات عملية في نظم تقويم الأداء الوظيفي. ومن أبز الاتجاهات الحديثة في تقويم الأداء الوظيفي ما يلي:

1-8 نظم إدارة الأداء: تستخدم نظم إدارة الأداء كوسيلة لتطوير منهج استراتيجي لإدارة أداء الأفراد والمنظمات، ولتوفير أداء متكاملة وشاملة لتحسين الأداء بصفة مستمرة.

2-8 التطور المستمر في مجال نظم المعلومات والاتصالات: حيث أسهم ذلك في استخدام موسع للحاسب الآلي في مجال تقويم الأداء الوظيفي. وقد سهلت برامج الحاسب الآلي المستخدمة في هذا المجال من عملية جمع بيانات الأداء، وتصنيفها، وتخزينها، ومعالجتها، واسترجاعها.

3-8 التطورات الحديثة عن طريق الانترنت: بحيث يتم التوسع في توصيل التغذية العكسية بصورة مباشرة للموظفين وللمقومين، وذلك حد من الحاجة إلى الاستخدام الورقي المكثف، وأدى أيضا إلى توفير في الوقت. (رشيد، 1425هـ: 814-817).

ثالثا: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1- حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

1-1 الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في التعرف على علاقة تطبيق تقويم المقاربة بالكفاءات في التدريس بأداء أساتذة المدرسة الابتدائية

2-1 الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية ممثلة لأساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة امجدل ولاية المسيلة.

3-1 الحدود المكانية: تم تطبيق أداة الدراسة في المدارس الابتدائية بمدينة امجدل ولاية المسيلة.

4-1 **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال شهر نوفمبر 2018 .

2- منهج الدراسة:

اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يمّكن الباحث حسب لامورو(1995) من "التصوير الدقيق للظاهرة المدروسة كما توجد في الواقع، وإقامة علاقات بين عناصرها المختلفة، كما أنه لا يقف عند جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة وحسب، بل ويقوم بتحليلها وكشف علاقاتها المختلفة من أجل تفسيرها، والوصول إلى استنتاجات؛ تسهم بشكل أو بآخر في تحسين الواقع وتطويره". **(معمري و بن زاهي ، 2014، ص50)**

3- عينة الدراسة:

شملت هذه الدراسة على عينة تتكون من 30 أستاذا بامجدل وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

4- أداة الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياس تقييم المقاربة بالكفاءات ، ويتكون هذا المقياس من20 بندا على شكل أسئلة مختلفة تتضمن كل واحدة منها ثلاث مستويات للإجابة هي : - مطلقا - أحيانا – دائما على غرار مقياس ليكرت، مع اختصار مستويات الإجابة من خمسة إلى ثلاثة على سلم تنقيط يتراوح من 0 إلى 2 نقاط .

قمنا بتعديل بنود هذا المقياس بتكييف الأسئلة لتتلاءم مع أهداف بحثنا مكتفين بـ 20 عبارة بدلا من 26 عبارة، واعتمدنا على سلم التنقيط التالي:

- مطلقا (0 نقطة) – أحيانا (1نقطة) – دائما (2 نقاط) كعلامات للبنود، وتنحصر الدرجات الكلية للعامل حول المقياس بين 00 و40 نقطة، سوف نعتمد على درجة 20 (20 × 1) كنقطة متوسطة تفصل بين ذوي السلوك المرتفع والمنخفض، وتم حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة على عينة قدرها خمسة(05) اساتذة ؛

حيث توصلنا إلى ما يأتي:

ألفا كرومباخ α	العينة n	مستوى الدلالة
0.810	30	0.05

الجدول (1): قيمة ألفا كرومباخ لمقياس تقييم المقاربة بالكفاءات

* **ثبات المقياس**: تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرومباخ والتي بلغت (0.81) وهي قيمة تدل على ثبات المقياس.

* **صدق المقياس:** تم ذلك من خلال حساب الصدق الذاتي للمقياس الذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبلغ(0.9) ومنه يمكن اعتبار الاستبيان صادقا في ما يقيس.

وتم الاعتماد أيضا في هذه الدراسة على مقياس الأداء ، الذي يعكس مزيجا من الاتجاهات، والنوايا السلوكية التي تؤكد على الأداء من عدمه. **(العوفي ،2005،ص70)**

بتكييف بنود هذا المقياس لتتلاءم مع أهداف بحثنا مكتفين بـ 20 بندا تتضمن كل واحد منها ثلاثة مستويات للإجابة هي : مطلقا - أحيانا – دائما على غرار مقياس ليكرت، مع اختصار مستويات الإجابة من خمسة إلى ثلاثة على سلم تنقيط يتراوح من 0 إلى 2 نقاط، واعتمدنا على سلم التنقيط التالي:

مطلقا (0 نقطة) – أحيانا (1نقطة) – دائما (2 نقاط) كعلامات للبنود، وتنحصر الدرجات الكلية للعامل حول المقياس بين 00 و40 نقطة، سوف نعتمد على درجة 20 (20 × 1) كنقطة متوسطة تفصل بين ذوي الالتزام المرتفع والمنخفض، وتم حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة على عينة قدرها خمسة(05) أساتذة ؛

حيث توصلنا إلى ما يأتي:

ألفا كرومباخ α	العينة n	مستوى الدلالة
0.854	30	0.05

الجدول (2): قيمة ألفا كرومباخ لمقياس الأداء

* **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرومباخ والتي بلغت(0.85) وهي قيمة تدل على ثبات المقياس.

* **صدق المقياس:** تم ذلك من خلال حساب الصدق الذاتي للمقياس الذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبلغ (0.92) ومنه يمكن اعتبار المقياس صادقا في ما يقيس.

5- إجراءات الدراسة:

تم تطبيق المقياس من طرف الباحث وذلك بتوزيع 30 نسخة على أساتذة المدرسة الابتدائية ، وتم استرجاعها كاملة صالحة للمعالجة الإحصائية.

1- الأساليب الإحصائية المستخدمة: للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار صحة الفرضيات تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي، حيث تم ترميز وإدخال

المعطيات إلى الحاسوب، باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية(SPSS) نسخة 20 للتوصل إلى ما يلي:

- مقاييس الإحصاء الوصفي وذلك لوصف عينة الدراسة وإظهار خصائصها، وهذه الأساليب هي المتوسط الحسابي، والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة، وترتيب عبارات كل متغير تنازليا.
- تحليل الانحدار الخطي لاختبار صلاحية نموذج الدراسة، وتأثير المتغير المستقل (تقييم المقاربة بالكفاءات)على المتغير التابع (الأداء).

رابعا . عرض وتحليل نتائج الدراسة:

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	n العينة
الأداء	9.033	4.350	30

الجدول (3): أداء أساتذة المدرسة الابتدائية

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	n العينة
تقييم المقاربة بالكفاءات	10.233	4.658	30

الجدول (4): تقييم المقاربة بالكفاءات

يظهر من دراسة المتغير التابع المتعلق أداء أساتذة المدرسة الابتدائية ، ومن خلال الجدول رقم (3) أن متوسطه الحسابي بلغ (9.03) وانحرافه المعياري (4.35)، كما يظهر من المتوسطات الحسابية لجميع فقرات هذا المتغير أنها جاءت بدرجة منخفضة عن المتوسط الحسابي؛ مما يدل على وجود مستوى منخفض وغير مقبول لأداء أساتذة المدرسة الابتدائية ، كما يظهر من دراسة المتغير المستقل المتعلق بتقييم المقاربة بالكفاءات ، ومن خلال الجدول رقم (4) أن متوسطها الحسابي بلغ(10.23)، وانحرافها المعياري(4.65)، كما يظهر من المتوسطات الحسابية لكل فقرات هذا المتغير أنها جاءت

بدرجة منخفضة مما يدل على وجود مستوى منخفض من تطبيق تقييم المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة المدرسة الابتدائية .

وعليه يمكن اعتبار أن الفرضية الأولى القائلة بأنّ : مستوى تطبيق تقييم المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة المدرسة الابتدائية في سلوكياتهم لم تتحقق.

1- كما يمكن اعتبار الفرضية الثانية القائلة بأنّه: يلتزم أساتذة المدرسة الابتدائية بالأداء بدرجة متوسطة لم تتحقق كذالك.

إن وجود مستوى منخفض من أداء أساتذة المدرسة الابتدائية ، ومستوى منخفض من تطبيق تقييم المقاربة بالكفاءات ، يمكن تفسيره بأن تقييم المقاربة بالكفاءات يعتبر من أهم مكونات الأداء ، وذلك ما سنحاول التأكد منه من خلال تحليل الانحدار بين المتغيرين.

*اختبار العلاقة الإرتباطية بين المتغير المستقل والمتغير التابع:

معامل الارتباط R	الدقة في تقدير المتغير التابع
0.869	0.755

الجدول (5): يوضح معامل الارتباط بين المتغيرين

	قيمة B	مستوى الدلالة Sig
مقطع خط الانحدار (B0)	1.613	0.00
ميل خط الانحدار(B1)	0.812	

الجدول(6): يوضح تحليل الانحدار الخطي

من خلال تحليل الانحدار الخطي ومن خلال معامل الارتباط باستخدام spss عند مستوى دلالة 0.05، حيث يتمثل المتغير المستقل في(تقييم المقاربة بالكفاءات)، والمتغير التابع في(الأداء)، نجد من خلال الجدول رقم(5) أن معامل الارتباط 0.86= R وهذا ما يؤكد على وجود علاقة ارتباطية طردية قوية، ومدى الدقة في تقدير التابع هو0.755 أي بمعنى أن 75.5٪ من أداء الأساتذة يعود إلى تقييم المقاربة بالكفاءات

لديهم، ومن خلال الجدول رقم (6) نجد قيم معاملات الانحدار أن مقطع خط الانحدار يساوي 1.61 والذي يمثلB0 من معادلة الخط المستقيم Y=B0+B1X، أما ميل خط الانحدار بالنسبة للمتغير المستقل (تطبيق تقييم المقاربة بالكفاءات) B1 هو 0.81 في حين أن مستوى الدلالة 00، إذا نرفض الفرضية الصفرية لأنه أقل من 0.05، ونقبل الفرضية البديلة التي تؤكد العلاقة، وبالتالي تتحقق مع معادلة خط الانحدار والتي هي كالتالي: **Y=1.61+0.81X**

وعليه يمكن اعتبار الفرضية الثالثة، والقائلة بأن هناك علاقة ارتباطية بين تطبيق تقييم المقاربة بالكفاءات وأداء أساتذة التعليم الابتدائي . قد تحققت وبالتالي نستنتج أن تطبيق تقييم المقاربة بالكفاءات تؤثر على أداء أساتذة التعليم الابتدائي.

خاتمة وتوصيات الدراسة:

1- مراعاة الخصائص والإمكانات والموارد المالية والبشرية التي يتوفر عليها النظام التربوي.
2- الاهتمام بتكوين العنصر البشري على كافة المستويات، وبصفة خاصة المعلمين الذين تقع على عاتقهم مهمة تنفيذ
المنهاج الجديد.
تحرير المعلم من القيود النمطية وجعله أكثر حركية وفتح مجال المبادرة أمامه. 3-
4- إعداد المعلمين على كافة الأنماط التقويمية وذلك من خلال تكوين نوعي يتم التأكد من خلاله على استيعاب هذه الأنماط وتطبيقها بما يتناسب مع المقاربة الجديدة. 5-
6- توسيع الوسائل التقويمية بصفة واضحة وبيداغوجية إلى الوسائل الأقل استعمالا في التقويم التقليدي.
7- المتابعة المستمرة لأداءات المعلمين ومراقبة المشاكل التي تعترضهم في تطبيق المقاربة الجديدة وبالتالي إدخال التعديلات اللازمة كلما تطلب الأمر ذلك.
8-العمل على تحقيق إشراف تربوي كفؤ، يكون دعما للمعلم في تحقيق المستوى المطلوب.

المراجع:

1- حسن شحاتة , محبات أبو عميرة (1994) , المعلمون و المتعلمون أنماطهم وسلوكهم و أدوارهم ,ط1 , مكتبة العربية للكتاب , القاهرة.

2- حسن شحاتة ,(1997), ,أساسيات التدريس القعال قي العالم العربي , ط3 , الدار المصرية اللبنانية , القاهرة.

3- محمد مقداد و آخرون (1998) , قراءات في التقويم التربوي , ط1 ,جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي , الجزائر.

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

5- عمر آيت لوتو (2001), سياق التدريس بإعتماد الكفايات, منشور بتاريخ 15 /04 /2007 موقع: http//CHATHAAYA.Com

6- برنوطي، سعاد نائف. (2001م). **إدارة الموارد البشرية: إدارة الأفراد.** (الطبعة الثانية). عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

7- حدة ميمون , (2002) , التعامل مع الخطء في عملية التعلم من وجهة نظر معلمي الطورين 1 و 2 من التعليم الأساسي , مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير ,مودعة بالمكتبة الوطنية بالحامة, الجزائر.

8- محمد الصالح حثروبي (2002) , المدخل إلى التدريس بالكفاءات , دار الهدى عين مليلة, الجزائر.

9- فوزي ين دريدي (2002) الوافي غي التدريس (التدريس بالكفاءات) دار الهدى عين مليلة , الجزائر.

10- وهيبة بن عالية (2002) , تصور مفهوم التقويم ،لدى كل من المفتش و معلم التعليم الأساسي, مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير ,مودعة بالمكتبة الوطنية بالحامة, الجزائر.

11- إبراهيم حامد الأسطل ,سمير العيسى(2003),دراسة تقويمية لكفاية التحطيط المدرسي لدى معلمي الرياضيات في امارة أبو ظبي , مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس المجلد الأول , العدد 4, كلية التربية جامعة دمشق.

12- توفيق مرعي(2003),شرح الكفايات التعليمية , دار الفرقان للنشر , عمان, الأردن .

13- عبد اللطيف الفاربي (2004) , المقاربة بالكفايات ,المفاهيم و الممارسات ,بحث منشور بتاريخ 08 /02 /2007 , الموقع: EDT BOARD.COm http//TARBAUOUIYATE.
خير الدين هني (2005) , مقاربة التدريس بالكفاءات , ط1 , مطبعة ع/بن , الجزائر.

14- رشيدة آيت عبد السلام (2005) , لماذ المقاربة بالكفاءات و بيداغوجية المشروع , منشورات الشهاب , الجزائر 15-

15- رضا مسعد السعيد (2005) , تقويم أداء معلم الرياضيات , بحث منشور في الصحيفة التربوية الإلكترونية بتاريخ 12/ 07 /2006 الموقع: http//WWW .m BDAR .NET/ARTICLES
فريد حاجي (2005) , بيداغوجية التدريس بالكافاءات (الأبعاد و المتطلبات) , دار الخلدونية , الجزائر .

16- محمد الطاهر وعلي (2006) , التقويم في المقاربة بالكفاءات ,مجلة الدراسات , العدد 4 , ص 217 . 234 , جامعة عمار ثليجي الأغواط , الجزائر.
وزارة التربية التونسية (2006) , الوثيقة البيداغوحية , المركز الوطني البيداغوجي , الجمهورية التونسي- .

17- ديسلر، جاري. (2009م). **إدارة الموارد البشرية.** (الطبعة الثامنة). (ترجمة محمد سيد عبدالمتعال). الرياض: دار المريخ للنشر.

18- الحمود، أحمد. (1415هـ). تقييم الأداء الوظيفي: الطرق – المعوقات – البدائل. **الإدارة العامة**، مج (34)، ع (2)، ص ص 307- 343.

19- الشمري، عبدالرحمن. (1428هـ). **إدارة الموارد البشرية: الجزء الثالث.**

20- القحطاني، سالم؛ العامري، احمد؛ آل مذهب، معدي؛ العمر، بدران. (1425هـ). **منهج البحث في العلوم السلوكية.** (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة العبيكان.

21- القحطاني، محمد بن دليم. (1429هـ). **إدارة الموارد البشرية: نحو منهج استراتيجي متكامل.** (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة العبيكان.

22- رشيد، مازن فارس. (1425هـ). **إدارة الموارد البشرية.** (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة العبيكان.