مجلة العلوم
الاجتماعية والإنسانية

جامعة محمد بوضياف
بالمسيلة

التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط

أ. محمد شريف صليحة أ.د زبدي نصر الدين جامعة الجزائر 02

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة واقع استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات لمادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعلّيم المتوسط، ولقد تمّ جمع البيانات والمعلومات الخاصة بالمتغير المذكور أعلاه بواسطة استبيان ومقابلة تمّ تطبيقها على عينة من الأساتذة قوامها 70 أستاذ بالنسبة للاستبيان و 5 أساتذة بالنسبة للمقابلة، وهؤلاء الأساتذة يزاولون نشاطهم بالطور المتوسط، وقد تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من متوسطات ولايتي البويرة والمدية.

وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام كل من معامل الارتباط بيرسون واختبار كا^2، واختبار T بدلالة الفروق لمتوسطين غير مرتبطين لعينتين غير متساويتين وكذلك معامل "فيشر" للفروق بين ثلاث مجموعات. توصلنا إلى أن معظم أساتذة علوم الطبيعة والحياة يستخدمون التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الذين استفادوا من الدورات التكوينية في استخدام التقويم التشخيصي والذين لم يستفيدوا من ذلك.

كما توصلنا كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزي إلى عامل الخبرة.

الكلمات المفتاحية: التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات، التكوين البيداغوجي، الخبرة المهنية.

Résumé

L'objectif principal de cette étude est de comprendre la place qu'occupe l'évaluation diagnostique dans le cadre de l'approche par compétence de la matière sciences naturelles dans le palier moyen. Des données et des informations relatives à la variable citée-dessus ont été relevées grâce à un questionnaire distribué sur un échantillon composé de 70 enseignants et 5 enseignants en ce qui concerne l'entrevue semi-directive. Ces enseignants exercent leur travail dans le palier moyen en tant que permanents. Ils ont été sélectionnés de manière fortuite des collèges de Bouira et de Médéa.

Après avoir décortiqué l'ensemble des données ont été décortiquées et analysée statistiquement en utilisant le coefficient de corrélation de Pearson, le test K^2 et le test T sur la base des différences de deux variantes moyennes et arbitraires de deux échantillons différents. Nous avons testé aussi le facteur Ficher pour les différences ente trois groupes.

Nous sommes parvenus à l'idée selon laquelle la plupart des enseignants des sciences naturelles pratiquent dans leur ensemble l'évaluation diagnostique selon ce que préconise l'approche par compétence dans le cycle moyen.

Nous avons remarqués aussi qu'il n'y a pas de différence a signification statistique entre des enseignants ayant bénéficié des sessions de formation régulières et ceux qui ne n'ont pas bénéficié. De plus, il n'y a pas vraiment de différences significatives au niveau des statistiques entre les enseignants des sciences naturelles attribuables au facteur de l'expérience professionnelle.

Mots-clés : évaluation diagnostique, approche par compétence, formation pédagogique, expérience professionnelle.

مقـدمـة:

يعتبر التّعلّيم أحد أولويات السياسة التنموية الشاملة التي انتهجتها الدولة الجزائرية مباشرة بعد الاستقلال بدءا من الدستور الجزائري الصادر عام 1963، حيث جعل من نصوصه التّعلّيم عنصرا أساسيا لأي تغيير مرورًا بالأمر رقم 76-35 المؤرخ في 06 أفريل لعام 1976، إذ تم وضع المعالم القانونية للنظام التعلّيمي الجزائري وصولاً إلى مخطط إصلاح المنظومة التربوية الذي أقره مجلس الوزراء في أفريل عام 2002 وشرع في تطبيقه عام 2003.

ومن مرتكزات هذا المخطط: تحسين نوعية التأطير، إصلاح البيداغوجيا وإعادة تنظيم المنظومة التربوية لمسايرة المستجدات على المستوى العالمي والتدفق السريع للمعرفة، والعولمة التي لا مفر منها، وإعداد الفرد الجزائري للتعامل مع العولمة بصورة إيجابية حيث يكون فعالاً فيها لا تابعًا لها.

فعلى المنظومة التربوية رفع التحدي على المستوى الداخلي والخارجي ومواكبة الواقع وتطلعاته، لذا كان من الضروري كما ذكر أعلاه، إعداد مناهج جديدة ورؤى واضحة ذات أهداف وغايات محددة وذلك بتبني إستراتيجية جديدة،وهي المقاربة بالكفاءات كطرح بديل، للمقاربة بالمحتويات المثقلة بالمعارف غير الضرورية للحياة،كما جاءت على أنقاض المقاربة بالأهداف التي هي بيداغوجية تجزيئية وهرمية (لا سياقية).

فالمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تنظيم العملية التّعلّيمية، بحيث تعتمد على الطرائق النشطة في التعلّيم، التي تتطلب نوعا جديدا من التقويم، حيث أصبح هذا الأخير نشاطا ملازما لسيرورة كل عمليات التعلّيم والتعلّم في مختلف مراحلها، ومجالاتها ومستوياتها.

إن التقويم التربوي يركز على البعد التشخيصي، إذ يستخدم كأداة لكشف النقائص وتشخيص الإختلالات ويعالجها ضمن إجراءات استدراكية علاجية دائمة، مما يجعل من التقويم عملية إنتاجية أدائية من جهة وتحليلية تركيبية تفاوضية مع المتعلّم من جهة أخرى.[1]

هذا من الناحية النظرية أما فيما يخص الممارسة،فهو ما نسعى الإجابة عليه من خلال هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف عن واقع استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط.

كما ستتضمن دراستنا،معرفة الصعوبات التي تقف عائقا أمام الأساتذة في استخدام التقويم التشخيصي وذلك لإيجاد حلول ناجعة ومن ثم تقديم اقتراحات تساهم في تفعيل دور التقويم التشخيصي في رفع مردود منظومتنا التربوية، خاصة في ظل التدريس القائم على الكفاءات والذي يقتضي تفاعلا بين العملية التعلّيمية والعملية التقويمية.

1- إشكالية البحث:

إن تطور ونجاح أي أمة من الأمم مرهون برصيدها من الكفاءات الفردية والجماعية، لذا نجد معظم دول العالم تحرص على تطوير وتحسين ثروتها البشرية باعتبارها العنصر الأساسي في عملية التنمية.

وتقع هذه المسؤولية على مجموعة من المؤسسات، منها المؤسسة التربوية حيث أصبحت الأنظار موجهة إلى التّعليم، وتصفه بأنه المسؤول الأول على إعداد الفرد لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.[2]

ومن بين هذه الدول، الجزائر التي وجدت نفسها مطالبة بتحديث مناهجها وتغيير طرق عملها ونسق إدارتها، حتى تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته العولمة والتكنولوجيا في جميع المجالات.

فتغيير المقاربات والبرامج التعلّيمية أصبح يفرض نفسه، مما أوجب على المدرسة الجزائرية اللّجوء إلى الإصلاح التربوي الذي شرع في تطبيقه ابتداء من 2003، وقد تم فيه اعتماد مقاربة جديدة تقوم على أساس الكفاءات، كرد فعل لبيداغوجية المحتويات القائمة على تلقين المتّعلم معارف جاهزة سرعان ما يتم نسيانها، وبيداغوجية الأهداف التي تقدم المادة التّعليمية مجزأة وترمي هذه الإصلاحات وفق هذه المقاربة بالكفاءات لتجديد غايات التعليم تماشيا مع احتياجات الأفراد والمجتمع، وأخرى لتحقيق أفضل لأهداف التكوين وتعليم أكثر شمولية ونجاعة للأجيال في المدرسة.[3]

إن المقاربة بالكفاءات نهج يعمل على تطوير وضعيات بيداغوجية مرتكزة أساسًا على نشاط المتّعلم في إطار نموذج سوسيو بنائي للمعارف والمواضيع المستمدة من محيطه حيث تولى أهمية خاصة للبعد المتعلق بدلالة ومعنى ما تم تعلّمه.

ونجد من بين مبررات اعتماد المقاربة بالكفاءات، تطوير أساليب تقويم جديدة، ذلك لأن التقويم في المقاربات السابقة، تميّز بتركيزه على تحقيق البعد الكمي في التّعليم على حساب البعد النوعي وذلك من خلال التأكد من اكتساب المتّعلم لما تم تعلّيمه إياه سواء عن

طريق الإسترجاع البحت أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية وهذه الأساليب تبقي التقويم في دائرة الاهتمام بمعدل الفرد ورتبته بين أقرانه وإصدار الحكم بمدى أهليته للانتقال إلى مستوى أعلى، وهذا لايتماشى مع أهم مبدأ في المقاربة بالكفاءات الذي ينص على تفريد التعلّيم أي أن المقارنة لا تكون بين المتّعلم وزملائه و إنّما بين المهمة المطلوبة وما أنجزه المتّعلم فعلاً.

ومن هنا استحدثت طريقة التقويم بصياغة وضعيات محددة بحيث ينبغي إتاحة الفرصة لكل متّعلم ليظهر ما يعرف فعله، وبناء على ذلك فإن كفاءات المتّعلم تقوّم عند الضرورة بطريقة شاملة من أجل غايات تشخيصية، تكوينية وتجميعية.(4)

إن التقويم في المقاربة بالكفاءات لا يركز على التقويم الختامي فحسب، بل إنه يعطي أهمية للتقويم التشخيصي باعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب قبل انطلاق العملية التّعليمية، التّعلّمية وأثناءها وليس فقط بعد انتهائها.

ومن هنا يطرح التقويم التشخيصي في المقاربة بالكفاءات كأحد أهم الأساليب التي تسعى إلى تشخيص قدرات المتّعلمين التحصيلية ودرجة تملّكهم للمكتسبات القبلية، ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة.(5)

ولقد استقصى عدد من الباحثين فاعلية استخدام التقويم التشخيصي في العملية التّعليمية، التّعلمية، فتوصلوا بشأنها إلى نتائج مختلفة، ففي دراسة **ساندرز وويني 1981 Sanders&Weeny** التي كانت تهدف إلى معرفة أثر التّعليم التشخيصي العلاجي ومركز الضبط على التحصيل القائم والمكتسب لطلاب المدارس المتوسطة في مادة العلوم، حيث أفضت النتائج إلى أن أسلوب التّعليم التشخيصي كان الأسلوب الفعال لزيادة القدرة على الاحتفاظ والتذكر في المدارس المتوسطة.(6)

كما توصل **عبد الكريم الطراونة (2002)** من خلال دراسته التي كانت تهدف إلى اختبار مدى فاعلية التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي لمادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية إلى الأثر الفعال لأسلوب التقويم التشخيصي مقارنة بالأساليب التقليدية.(7)

وحسب **فاطمة الزهراء أغلال، (2004)، تيزي وزو** التي توصلت في دراستها حول الإصلاح التربوي في الجزائر، إلى أن معظم المعلمين الجزائريين يجدون صعوبات في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات وبالتالي التقويم في الأطوار التعلّيمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، بالإضافة إلى عدم اهتمام المعلّمين ببعد التقويم التشخيصي.

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

ونظرا لأهمية التقويم التشخيصي في سيرورة العملية التّعليمية، التّعلمية باعتباره الأرضية الأساس للمراحل اللاحقة في العملية التقويمية الشاملة، لا بدّ من الإلمام به واستخدامه بالشكل الذي يتلاءم والمقاربة الجديدة، وهذا ما نسعى إليه من خلال تناول هذه الدراسة لمعرفة واقع استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مادة علوم الطبيعة والحياة، التي تتميز بطابعها الحيوي والاستكشافي. وعليه نطرح الأسئلة الآتية:

- هل يستخدم أساتذة علوم الطبيعة والحياة التقويم التشخيصي وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات في التّعليم المتوسط؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى عامل الخبرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى متغير التكوين؟

2- فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: يستخدم أساتذة علوم الطبيعة والحياة التقويم التشخيصي وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التشخيصي وفق بالكفاءات المقاربة تعزى إلى متغير التكوين لديهم.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات تعزى إلى عامل الخبرة لديهم.

3- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تبيان أهمية أسلوب التقويم التشخيصي باعتباره حديثا في نظر معظم الفاعلين في العملية التّعليمية التّعلمية وبالتالي نسعى إلى إزالة الخلط والغموض الكائن في استخدام هذا النوع من التقويم.

4- أهداف البحث: تهدف هذه الدراسة إلى:

- معرفة واقع استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مادة علوم الطبيعة والحياة.
- معرفة الفروق بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة للمرحلة المتوسطة في استخدامهم للتقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات والتي تعزى إلى عامل الخبرة .
- معرفة الفروق بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة للمرحلة المتوسطة في استخدامهم للتقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات والتي تعزى إلى متغير التكوين .

5- تحديد المفاهيم:

5-1- تعريف التقويم التربوي:

تعريف بلوم "Bloom 1967": يعرف التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد وأنه يتضمن استخدام المحكات والمعايير لتقديم مدى كفاية الأشياء ودقتها ومعاينتها ويكون التقويم كميًا أو كيفيًا.(8)

التعريف الإجرائي للتقويم: هو عملية تربوية شاملة ذات بعد تكويني وتشخيصي للعملية التّعليمية والتّعلمية، تسعى إلى إصدار أحكام على مدى كفاءة المتّعلم و تقييم قدرات أداءه.

5-2- تعريف التقويم التشخيصي:

حسب قاموس التقويم والبحث في التربية لدولاند شير(1992) "فإن الهدف من الامتحانات التشخيصية الكشف عن نقاط الضعف والعادات المعيبة في كل مجالات التعلم المدرسي".(9)

وحسب **عبد الكريم غريب:** هو إجراء نقوم به في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول كفايات وقدرات وميولات ومعارف ومواقف التلاميذ السابقة والضرورية لتحقيق الأهداف والكفايات المنشودة من الوحدة التعليمية فهو إذن تشخيص لمنطلقات عملية التدريس ومدى استعداد التلاميذ.(10)

وهي تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلّم داخل غرفة الصف، بحيث يبدأ التلميذ بتّعليم خبرة تّعليمية وذلك قبل بدء المعلّم بتّعليم مهمة أو مهارة أو معلومة جديدة، لا بدّ

له أن يتعرف على مستوياتهم المعرفية واستثارة دافعيتهم للتعلّم ومن ثم تصنيفهم للتّعرف على مواطن القوة والضعف وعلى الجوانب المهارية لديهم.[11]

التعريف الإجرائي للتقويم التشخيصي:هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التّعليم المتوسط على الإستبيان والتي تتراوح بين 18و54، والتي تمثل درجة استخدام التقويم التشخيصي وفق ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات.

5-3- تعريف المقاربة بالكفاءات: هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الإجتماعية، ومن ثمّ فهي اختيار منهجي يمكّن المتّعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للإستعمال في مختلف مواقف الحياة.[12]

وهي مقاربة أساسها أهداف معلق عليها في صفة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلقها الأنشطة كدعامة ثقافية، ومكتسبات المراحل السابقة وبمنهج يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التّعليم.[13]

التعريف الإجرائي للمقاربة بالكفاءات: هي أسلوب في التدريس، يركز على التخطيط والتصميم لعملية التدريس انطلاقا من تشخيص المكتسبات القبلية للمتّعلمين ونقاط الضعف والقوة لديهم والتركيز على دوافعهم وميولهم قبل الانطلاق في عملية التعلّم.

تعريف التكوين إجرائيا: هو مجموع المعارف العلمية البيداغوجية ذات الصلة بالتقويم التشخيصي، التي يتلقاها أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة خلال دورات تكوينية، أيام دراسية أو ملتقيات أومن خلال الوثائق والمناشير الوزارية.

6- الإطار النظري للدراسة

6-1- التقويم التربوي:

6-1-1- وظائف التقويم التربوي:

- **وظيفة وقائية:** يلعب التقويم دورًا وقائيًا في حماية التلميذ من الإخفاق والنتائج المترتبة عليه، فمن خلال التقويم قد يكشف المعلّم، بعض نقاط الضعف في المادة في بداية العام الدراسي فيبدأ بعلاجها حتى لا يتعرض التلميذ لحالات متكرّرة من الرّسوب.[14]

- **وظيفة التنشيط:** ويعني به زيادة المستوى العام للنشاط والجهد الذي يصاحب القلق العام للتقويم، ويمكن التدليل على ذلك بما نلاحظه من ازدياد للنشاط والجهد العقلي قبل الامتحانات السنوية والعامة لطلاب المدارس والجامعات ولذلك فإن التكرار المناسب للتقويم يضمن توفر النشاط وبذل الجهد باستمرار خلال العام الدّراسي.
- **وظيفة التوجيه:** ويعني بها توجيه سلوك المتعلّم ونشاطه إلى السلوك المرغوب فيه، فطبيعة أدوات التقويم تحدّد إلى حدّ كبير نوع العملية التربوية، فمحتوى الامتحان إذا اهتم بقياس القدرة على التذكّر، فإن هذا يعني توجيه العملية التعلّيمية نحو تنمية هذه القدرة وإذا اهتم الامتحان بقياس القدرة على التفكير الإبتكاري مثلاً، فإن هذا يعني توجيه العملية التّعليميّة واهتمامها بهذه القدرة.(15)
- **الوظيفة الكشفية:** تساعد عملية التقويم التربوي على اكتشاف مواهب التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، مما يساعد على تحقيق التكيّف في الحياة، وبالتالي التنبؤ بالمستقبل التّعليمي وفق النتائج التي حصلوا عليها وتصنيفهم إلى مجموعات متجانسة.(16)
- **وظيفة علاجية:** إن المرور في عملية التعلّيم يعد علاجًا لبعض التلاميذ وذلك لما تمثله نتائج التقويم، مواقف تعزيز لسلوكهم، فإذا لم يكن لتلميذ معيّن ميلاً لمادة معينة قد تساهم علاماته العالية فيها إلى رفع مستوى الميل لديه اتجاه تلك المادة. وكذلك إذا شعر التلميذ أن موقعه من المادة و احتمالات النجاح فيها ضعيفة، فيمكن للمعلم أن ينظم أساليب التقويم التي تسمح بتحقيق مواقف النجاح من بداية التقويم، حتى يستعيد التلميذ ثقته بنفسه ويغيّر من فكرته عن ذاته وعن المادة، ويمكن أن يكون التقويم سبيلاً لتحقيق الدافعية الداخلية، فقد تكون علامات التلميذ سببًا في تغيير فكرته عن المادة، ويبدأ بتذوقها.(17)

إن هذه الوظائف لا يمكن الفصل بينها ،لأنها تمثل مجتمعة التقويم التعديلي الذي يمكّن من اتخاذ القرارات التي تهدف إلى تحسين نوعية التعلّيم والتعلّم.

6-2- التقويم التشخيصي:

6-2-1- أهمية التقويم التشخيصي في عمليتي التّعليم والتعلّم:

إن للتقويم التشخيصي أهمية بالغة في عملية التعلّم يمكن إيجازها فيما يلي:

- معرفة سيرورة تكوين المتعلّم في مساره وتسجيل العناصر الأساسية التي اكتسبها خاصة في بداية تكوينه.
- يفيد في إعداد مشروع بيداغوجي يدمج نشاطات العلاج التدريجي.
- يكشف التقويم التشخيصي عن تصور التلميذ للعمل اللاحق.
- يمكّن التقويم التشخيصي،التلميذ في المساهمة في تكوين نفسه (التكوين الذاتي).
- يمكّن التقويم التشخيصي من تكييف التكوين للإحتياجات الحقيقية للمجموعة.(18)

6-2-2- خصائص التقويم التشخيصي:

حسب Viallet et Maisonneuve، فإن خصائص التقويم التشخيصي تتمثل في كونه:

- دائم Permanent: أي أنه ينجز على مدى مسار التّعليم والتعلم.
- تربوي Educatif: أي انه يعتبر نشاطا تّعليميا أي أن المتعلّم يتّعلم من خلال تصحيح أخطائه. (تقويم ذاتي).
- نشط (ديناميكي) (Dynamique): يجعل المتعلّم في حالة دائمة من النشاط وذلك من خلال التغذية الراجعة التي يوفرها له. فهو يمثل كذلك نشاط تعلّمي (إستدراك، دعم) إذا لم يتحقق الهدف (البيداغوجيا الفارقية).
- تمييزي Discriminant: حيث يسمح بالتعرف على مشاكل التعلّم بمجرد حدوثها.
- وكذلك مشوش Perturbant: لأنه يؤدي إلى فردانية التّعليم، احترام وتيرة التعلّم الفردي وبالتالي تعقيد دور المعلّم.
- متطلب Exigeant: كونه يتطلب برمجة دقيقة للدروس، انتباه دائم وكذلك عبء إضافي للعمل.(19)

6-2-3- أهداف التقويم التشخيصي:

يجري التقويم التشخيصي قبل الفعل التّعليميالتعلمي و من أهدافه ما يلي:

- الوقوف على الكفاءات القاعدية التّعليميّة للتلاميذ قبل الانطلاق في التعلّم اللاحق.

- استثارة الدافعية لدى المتعلّمين وذلك بتحسيسهم بأهمية ما هم بصدد تناوله لاحقًا من نشاطات.
- تدارك النقائص في حالة عدم التحكم في الكفاءات القاعدية وذلك من خلال إعداد نشاط العلاج (تصحيح التصورات).[20]
- يساعد على معرفة الصعوبات والحواجز التي تواجه التلاميذ في قدرة التحكم وتحديد هذه الصعوبات.[21]
- تصنيف المتعلّمين إلى فئات متجانسة، بحيث توضع كل مجموعة في المستوى المناسب لها.[22]

- وفي هذا الصدد يؤكد بلوم Bloom إن التقويم التشخيصي لا يكتفي في أغراضه وأهدافه بتحديد الصعوبات والمعوقات والمشاكل التي تعترض المتعلّم بل يتجه إلى بعد آخر وهو التعرّف على المعلومات السابقة للمتعلّم.[23]

إن هذه الأهداف كلها تهتم بالمتّعلم كمحور للعملية التّعليميّة التّعلمية من خلال الإهتمام بجوانبه البيداغوجية، السيكولوجية والمعرفية.

6-3- المقاربة بالكفاءات l'approche par compétence:

6-3-1- أهداف المقاربة بالكفاءات:

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

- فسح المجال أمام المتعلّم لإظهار طاقاته الكامنة وقدراته، لتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- تدريبه على كفاءات التفكير، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة.
- سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجّة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تّعليميّة متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعلّيم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.[24]
- إعطاء دلالات للتعلمات.
- البرهنة على مكتسبات المتعلم في انجاز وضعيات ملموسة فالمقاربة بالكفاءات هي إجابة لمشكلات الأمية الوظيفية.[25]

2-3-6- التقويم بالكفاءات:

التقويم بالكفاءات "هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلّمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلّم بكفاءة واقتدار. وبعبارة أوضح، هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلّم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلّم المختلفة".[26]

وبناء على هذا التعريف يمكن القول أن تقويم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

7- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

7-1- منهج الدراسة:

تنطلق كل دراسة ميدانية بإتباع منهج معين، وهو الطريق الذي يتبعه الباحث من أجل التحقق من الفرضيات، وانطلاقا من هذا اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظواهر أو أحداث معينة، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنه ووصف الظروف الخاصة بها، وجميع المتغيرات المرتبطة بها.

7-2- مكان وزمان إجراء الدراسة:

إن الدراسة الحالية المتمثلة في معرفة واقع استخدام التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّعليم المتوسط لها حدود مكانية وزمانية.

زمن إجراء الدراسة: تم إنجاز هذه الدراسة في الفترة الممتدة من شهر مارس إلى غاية نهاية شهر ماي 2016.

مكان إجراء الدراسة: أجريت هذه الدراسة في مجموعة من متوسطات ولايتي البويرة والمدية، وقد بلغ عددها 34 متوسطة.

7-3- عينة الدراسة:

وفي هذا البحث، اعتمدنا على العينة العرضية والتي تم اختيار أفرادها بطريقة عرضية من المجتمع الأصلي، والمتمثلة في أساتذة علوم الطبيعة والحياة في التّعليم المتوسط، وقد اخترنا عينة تتكون من70 أستاذا مرسما يزاولون عملهم بشكل دائم وهم من الجنسين، تلقوا تكوينا مختلفا المعهد التكنولوجي للتربية، المدرسة العليا للأساتذة والجامعة، تتراوح خبرتهم من سنة فما فوق. وتم اختيارهم من مختلف متوسطات ولايتي البويرة والمدية.

7-3-1- حجم العينة: بلغ حجم عينة البحث 70 أستاذ وأستاذة علوم الطبيعة والحياة في التعلّيم المتوسط، موزعين على 34 متوسطة من ولايتي البويرة والمدية.

7-3-2- وصف العينة: كما سبق الذكر، تتكون عينة الدراسة من أساتذة علوم الطبيعة والحياة لمرحلة التّعليم المتوسط، وقد تم توزيعها حسب المواصفات التالية: الجنس، الخبرة المهنية، نوع التكوين.

- **من حيث الجنس**: يتوزع أفراد العينة من حيث الجنس، كما هو مبين في الجدول رقم (01):

جدول رقم(1) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	%
ذكر	19	%27،14
أنثى	51	%72،85
المجموع	70	%99،99

- **من حيث الخبرة المهنية**: يتوزع أفراد العينة من حيث الخبرة المهنية، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (2) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرارات	%
[1-10]	20	%28،57
[11-20]	18	%25،71
[21....	32	%45،71
المجموع	70	%99،99

- **من حيث نوع التكوين**: يتوزع أفراد العينة وفقا لهذه الصفة على ثلاث مجموعات كما يبين الجدول التالي:

جدول رقم (3) يمثل توزيع أفراد العينة حسب نوع التكوين

نوع التكوين	التكرارات	%
المعهد التكنولوجي	39	**%55،71**
المدرسة العليا للأساتذة	16	**%22،85**
الجامعة	15	**%21،42**
المجموع	70	**%99،98**

بناء على هذه المواصفات، فقد بلغ عدد الأساتذة من جنس ذكر 19 أستاذ بنسبة مئوية قدرها **27،14%** مقابل 51 أستاذة، بنسبة مئوية قدرها **72،85%**.

أما من حيث الخبرة المهنية فقد توزع الأساتذة كالتالي: 20 أستاذ تتراوح خبرتهم بين 1 و 7 سنوات بنسبة **28،57%** و 18 أستاذ تتراوح خبرتهم من 8 إلى 15 سنة أي بنسبة مئوية **25،71%**، في حين بلغ عدد أفراد العينة الذين تتجاوز خبرتهم 16 سنة، 32 أستاذ بنسبة مئوية قدرها **45،71%**.

أما فيما يخص نوع التكوين لأفراد العينة، فقد بلغ عدد الأساتذة الذين تخرجوا من المعهد التكنولوجي للتربية 39 أستاذ بنسبة مئوية **55،71%**، وبلغ عدد الأساتذة الذين تخرجوا من المدرسة العليا للأساتذة 16 أستاذ أي بنسبة **22،85%** في مقابل 15 أستاذ تخرجوا من الجامعة. "مجازين" أي بنسبة **21،42%**

7-4- أدوات الدراسة:

7-4-1- المقابلة: في هذه الدراسة اعتمدنا على المقابلة نصف موجهة بالإضافة إلى الاستبيان بهدف تدعيم إجابات الأساتذة على بنود الاستبيان وربطها مع نتائج الدراسة بالإضافة إلى الحصول على معلومات خاصة بمتغير التكوين ومعرفة صعوبات استخدام التقويم التشخيصي بصفة مباشرة من الأساتذة.

وقد قمنا بإجراء المقابلة مع خمس (5) أساتذة من الجنسين، تتراوح خبراتهم من 5 إلى 25 سنة تلقوا تكوينا مختلفا يتوزعون على ثلاث متوسطات من دائرة حيزر وهي على النحو التالي:

- متوسطة بوعزة أعمر بلدية تاغزوت دائرة حيزر.
- متوسطة سيلام اعلي بلدية تاغزوت دائرة حيزر.
- متوسطة عليوى احمد بلدية حيزر دائرة حيزر.

7-4-2- الاستبيان: تم تصميم استبيان يقيس واقع التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات ويتكون من 22 سؤالا موزعا على محورين:

المحور الأول: خاص بالمعلومات الشخصية، ويحتوي على ثلاث أسئلة بهدف الحصول على معلومات شخصية.

المحور الثاني: مخصص لمتغيرات البحث، يحتوي على18 سؤال مغلق و 4 أسئلة مفتوحة. بعد تجريب الاستمارة أثناء الدراسة الاستطلاعية، تم تطبيقها على عينة الدراسة النهائية.

7-4-2-1- خصائص الاستبيان:

- **صدق الاستبيان**: لمعرفة صدق الاستبيان، اعتمدنا على طريقة صدق المحكمين، حيث عرضناه على بعض المختصين في الميدان (أساتذة جامعيين ومفتشين) لتقديم ملاحظاتهم.
- **ثبات الاستبيان**: إن ثبات الاستبيان يكتسي أهمية كبيرة، لأنه يعتبر من المحكات الهامة التي تقيس جودة الاختبار، وهو يحدد درجة الثقة في تلك الوسيلة. حيث تعتمد هذه الطريقة على قسمة كل محور من الإستمارة إلى نصفين متساويين حيث يتكون النصف الأول من العبارات التي تحمل أرقاما فردية ويتكون النصف الثاني من العبارات التي تحمل الأرقام الزوجية، وبعد تجزئة كل محور يتم حساب معامل الإرتباط بين النص الأول والثاني لكل محور بمعادلة سبيرمان براون.[27]

وتوصلنا إلى نتيجة تدل أن الإستبيان ثابت والنتيجة كانت**(0,87)** وذلك باستعمال قانون الثبات بالتجزئة النصفية الذي هو:

$$RH_s = \frac{2RP}{RP+1}$$

7-5- عرض النتائج وتحليلها: انطلاقا من فرضيات البحث وتماشيا مع الأهداف المرجوة، نقوم بعرض النتائج التي تحصلنا عليها خلال تطبيقنا للمقابلة والاستبيان.

7-5-1- تحليل محتوى المقابلة: بعد تحليلنا لمحتوى المقابلة توصلنا إلى النتائج التالية:

كل الأساتذة المستجوبين يواجهون صعوبات في استخدام التقويم التشخيصي، ويرجعون ذلك إلى اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، الذي يحول دون تقديم العلاج الآني للنقائص أولا بأول، كما أن تقسيم التلاميذ إلى أفواج، يحدث فوضى، بتسبب تنقلهم من أماكنهم مما يؤدي إلى هدر الوقت، كما نجد ثلاث (03) أساتذة من يرجعون هذه الصعوبات إلى كثافة البرامج مقارنة بالوقت المخصص للحصة الدراسية، حيث يعتبرون ساعتين في الأسبوع غير كافية، في الوقت الذي يجدون فيه أنفسهم مطالبين بإنهاء البرنامج.

كما أبدى 05 أساتذة، أهمية التسهيلات التي يحصلون عليها كأساتذة علوم الطبيعة والحياة خلافا للمواد الأخرى، كوسائل الإيضاح وأجهزة الإسقاط، حيث يعتبرونها مكسبا لربح الوقت والجهد.

أما بالنسبة لموضوع التكوين، فلقد أجمع الأساتذة المستجوبين أن الدورات التكوينية غير كافية لفهم هذا الأسلوب، الأمر الذي يجعلهم يستعينون بمصادر أخرى منها الجلسات التنسيقية بين أساتذة المادة الواحدة، التي تجرى شهريا، كما أجمعوا على الفائدة الكبيرة التي يجدونها في هذه العملية، كما أن 03 من الأساتذة حسب تصريحاتهم، يستعينون بالوثائق البيداغوجية (دليل الأستاذ والوثيقة المرافقة للمناهج) لتطوير كفاءاتهم ومهاراتهم، كما عبّر أستاذا واحدا من المستجوبين أنه يستغل الوسائل التكنولوجية الحديثة كالإنترنيت، للحصول على بعض الوثائق كالمذكرات التي تعينه في ممارسة التقويم التشخيصي القائم على المقاربة بالكفاءات في مختلف النشاطات التعليمية التعلمية.

7-5-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: يستخدم أساتذة علوم طبيعية والحياة التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط.

الجدول رقم (4): عرض نتائج الفرضية الأولى.

	العدد	النسبة المئوية	كا^2 المحسوبة	القيمة المجدولة	Df	مستوى الدلالة
الأساتذة الذين يستخدمون التقويم التشخيصي بكثرة	59	% 84.28	16.45	3.84	1	0.01
الأساتذة الذين يستخدمون التقويم التشخيصي بقلة	11	% 15.71				
المجموع	70	% 99.99				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (4) أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات بكثرة تقدر بـ**84,28 %** في حين تقدر نسبة الأساتذة الذين يستخدمون التقويم التشخيصي بدرجة قليلة **بـ15,71 %**، علما أن درجة استخدام التقويم التشخيصي بكثرة تتراوح بين 36 و 54 درجة على مقياس التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات، والفرق بين التكرارات واضح ودال إحصائيا حيث كا^2 المحسوبة المقدرة بـ16,45 أكبر من كا^2 المجدولة المقدرة بـ3,84 عند درجة الحرية (1) ومستوى لدلالة (0,01).

وبما أن قيمة كا^2 المحسوبة أكبر من قيمة كا^2 المجدولة، فعليه تتحقق الفرضية التي تنص: يستخدم أساتذة علوم الطبيعة والحياة التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعلّيم المتوسط.

ومن خلال نتائج الجدول رقم (4)، وجدنا أن نسبة **84,28 %** من أساتذة علوم الطبيعة والحياة يستخدمون التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات بكثرة، وذلك من خلال قيامهم باستجوابات توجيهية في بداية كل نشاط تعلمي، وتصحيح الواجبات المنزلية للتعرف على مكتسباتهم القبلية للتأكد من مدى تحقق الكفاءات المستهدفة للنشاطات التعليمية التعلمية المنجزة.

وبالرجوع إلى نتائج المقابلة فقد فسر الأساتذة، ارتفاع هذه النسبة إلى الاهتمام بهذا الأسلوب كونه جديد والاستفادة من خبرات بعضهم.إن هذه النتيجة جاءت عكس ما توصلت إليه الباحثة فاطمة الزهراء أغلال في دراستها حول الإصلاح التربوي في الجزائر في الأطوار التعليمية الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) والتي أسفرت بعض نتائجها إلى عدم اهتمام المدرسين ببعد التقويم التشخيصي.إن هذا التباين في النتائج بين الدراستين قد يرجع إلى المدة الزمنية التي تم فيها تطبيق هذه المقاربة في المدارس، حيث أن الدراسة الحالية جاءت بعد ثلاثة عشرة عاما من تطبيق مخطط الإصلاح التربوي في المؤسسات التعليمية وهذا يظهر أهمية الممارسة والخبرة لدى الأساتذة. أما الدراسة الثانية التي أجرتها فاطمة الزهراء أغلال (2004) جاءت مباشرة عقب الإصلاح التربوي، سنة واحدة فقط من بعد وقد يفسر ما توصلت إليه الباحثة (عدم اهتمام المدرسين بالبعد التشخيصي) إلى حداثة الموضوع وصعوبة تغيير الأساتذة لتصوراتهم وتعودهم على الممارسات التقليدية بالإضافة إلى عدم قدرتهم على فهم بعض المصطلحات الجديدة واستيعابها بسبب نقص التكوين.

كما صرح الأساتذة من خلال إجابتهم على أسئلة الاستبيان، أن استخدام هذا الأسلوب جاء نتيجة، إدراكهم و وعيهم بأهمية هذا النوع من التقويم، وأثره الفعال في التخطيط الجيد لعملية التعلّم، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يستفيدون من نتائج التقويم التشخيصي **80%**، فهم يرون أن هذا الأسلوب يساعدهم على التعرف على ثغرات ونقائص المتعلّمين وبالتالي التخطيط الجيد للمعالجة البيداغوجية وتوجيه عملية التعلّم.إن هذه النتيجة التي تم التوصل إليها والمتمثلة في إدراك الأساتذة لأهمية التقويم التشخيصي، تتفق مع دراسات كل من **عبد الكريم الطراونة (2002)، نبيل المغربي، ماتيوس ووينى (mathews&weany)، ساندرزSanders &Weany)، وجود و روسل (Russell،Good)** حيث توصلت إلى الأثر الفعال لاستخدام التقويم التشخيصي مقارنة بالأساليب التقليدية.

أما بخصوص الصعوبات التي يواجهونها في استخدام هذا الأسلوب فقد أجمع الأساتذة بنسبة **(92,85%)**، حسب إجاباتهم على السؤال الأخير من الإستبيان، أن هذه الصعوبات تكمن في اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، كثافة الدروس مقابل نقص الحصص الدراسية

(ساعتين فقط) في الأسبوع بالإضافة إلى تهاون بعض المتعلمين في التحضير وعدم استجابتهم لطرق التعلم الحديثة التي جعلت المتعلم محورا لها.

كما صرح الأساتذة من خلال المقابلة التي أجريناها معهم أن هذه الصعوبات تقابلها تسهيلات يتحصل عليها أستاذ علوم الطبيعة والحياة، والتي تتمثل في وسائل الإيضاح وأجهزة الإسقاط التي توفر الوقت والجهد معا.

أما الأساتذة الذين يستخدمون التقويم التشخيصي وفق هذه المقاربة بشكل غير كاف، والذين تقدر نسبتهم **بـ15,71%**، فيرجعون ذلك إلى عدّة أسباب من بينها كثافة البرامج، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية(ساعتين أسبوعيا)، حيث أجاب الأساتذة بنسبة **72.72 %** على السؤال (22) من الاستبيان، أن الوقت المخصص لهذه المادة لا يسمح لهم بإجراء بعض الممارسات التقويمية ولا يسمح لهم معالجة نقائص المتعلّمين وفق منهجية رصد الأخطاء، كما أن كثرة التلاميذ في القسم يحول دون العمل ضمن الأفواج، فتنظيم القسم لا يسمح بذلك، كما يخلق نوع من الفوضى وتضييع للوقت.

3-5-7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

جدول رقم (5): عرض نتائج الفرضية الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم

	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "ف" المجدولة	قيمة "T" المحسوبة	قيمة "T" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
الأساتذة الذين استفادوا من دورات تكوينية	50	44.20	46.69	6.83	1.55	2.62	1.68	02	68	0.01
الأساتذة الذين لم يستفيدوا من دورات تكوينية	20	41.28	30.17	5.49						

التشخيصي تعزي إلى متغيّر التكوين. وللتحقق من الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي للعينتين (التي استفادت من دورات تكوينية والتي لم تستفد من هذه الدورات) وبعد ذلك قمنا بحساب التباين وقيمة(T)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) أن القيمة الفائية المحسوبة (Fc) والتي قدّرت بـ1,68 أصغر من قيمة (Ft) المجدولة المقدرة بـ2,62. وهذا يعني وجود تجانس بين تبايني المجموعتين عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,01، ويتضح لنا أيضا أن المتوسط الحسابي لاستخدام التقويم التشخيصي لدى الأساتذة الذين استفادوا من دورات تكوينية يقدر بـ44،20 و هو أكبر من المتوسط الحسابي لاستخدام التقويم التشخيصي لدى الأساتذة الذين لم يستفيدوا من دورات تكوينية حيث قدّر بـ41،28 والفرق بين المتوسطين غير دال

إحصائيا. لأن قيمة "T" المحسوبة والمقدرة بـ1,68 أصغر من قيمة "T" المجدولة والمقدرة بـ2,00 عند مستوى الدلالة الإحصائية0,01 ودرجة الحرّية 68 بنسبة ثقة تقدر بـ **95%** مع احتمال خطأ قدره **1%** ومن خلال النتائج المتوصل إليها فالفرضية التي مفادها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزي إلى متغير التكوين" لم تتحقق وعليه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزي إلى متغير التكوين. ومن خلال النتائج المتحصل عليها اتضح انه لا توجد فروق بين الأساتذة الذين استفادوا من دورات تكوينية في استخدام التقويم التشخيصي والذين لم يستفيدوا من ذلك.علما بأن أول ما يطالب به الأساتذة عقب كل إصلاح هو تنظيم دورات تكوينية كونها تكتسي أهمية بالغة في مساعدة المدرسين في تحسين أدائهم وسد الثغرات التي يواجهونها في الميدان العلمي والبيداغوجي. وهذا يقتضي أن تكون فروق شاسعة بين الفئتين (التي استفادت من الدورات التكوينية والتي لم تستفد) فالأساتذة الذين يتلقون التكوين بصورة منتظمة يكونون أكثر حظا في فهم المعطيات الخاصة بالمعارف النظرية واكتساب تقنيات التدريس والتخطيط والتقويم التي تتطلبها المقاربة بالكفاءات وهذا يساعدهم على تجسيدها في الميدان.أما الذين لم يستفيدوا من هذه الدورات فقد يواجهون صعوبات في تفعيل هذه الإستراتيجية على أرض الواقع وفي هذا السياق يؤكد فيليب بيرينو[28] أن معظم الأساتذة لا يجيدون التدريس بالكفاءات لأن تكوينهم ناقص. كما يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيا إلى طبيعة عملية التكوين في حدّ ذاتها، حيث تركز على الجانب المعرفي ولا تعطي الأهمية الكافية لهذا النوع من التقويم.

كما يرجع الأساتذة عدم وجود الفروق في استخدام التقويم التشخيصي إلى قلة التكوين من حيث الكم (يومين أو ثلاث في السنة) وعدم الرضا على طبيعة التكوين من حيث الكيف (دورات يغلب عليها الطابع النظري دون الاهتمام بالإجراءات الميدانية).

كما يعزي عدم وجود فروق بين الأساتذة في استخدام التقويم التشخيصي حسب متغير التكوين إلى المجهودات الفردية، حيث يعتمد الأساتذة على مصادر أخرى للتكوين، ومن بينها التنسيق مع أساتذة المادة والاستفادة من كفاءاتهم وخبراتهم، بالإضافة إلى استغلال الوثائق الوزارية (الوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الأستاذ)، كما أبدى الأساتذة من خلال

تصريحاتهم،أهمية الندوات الداخلية التي تقام شهريا، حيث يقدم أحد أساتذة المادة، درسا نموذجيا ينتهي بمناقشة،يتم التعرف من خلالها على سلبيات وإيجابيات هذا الأسلوب.

4-5-7- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزى إلى عامل الخبرة.

جدول رقم (6) عرض نتائج الفرضية الثالثة

مصدر التباين	مجموع المربعات SS	درجة الحرّية df	معدل المربعات M.S	Fc"ف" المحسوبة	FT"ف" المجدولة	مستوى الدلالة
التباين بين المجموعات	55,27	02	27,63	0,63	3,18	0,01
التباين داخل المجموعات	2935,3	67	43,81			
المجموع	2990,57	69	71,44			

من خلال الجدول رقم (6) نلاحظ أنّ قيمة معامل فيشر Fc المحسوبة، والتي قدرت بـ (0,63) أصغر من القيمة المجدولة Ft والتي قدرت بـ (3,18) وعليه فإن الفرق بين القيمتين غير دال إحصائيا عند درجة الحرّية 69 ومستوى الدلالة (0,01) وبما أن قيمة Fc المحسوبة (0,63) أقل من Ft المجدولة (3,18) فإنه ترفض الفرضية التي مفادها:توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزي إلى عامل الخبرة.

وتتحقق الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التقويم التشخيصي تعزي إلى عامل الخبرة.

وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين الأساتذة الذين لديهم خبرة طويلة والذين لديهم خبرة متوسطة وقصيرة في استخدام التقويم التشخيصي.

وما يفسر عدم وجود فروق بين الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة، المتوسطة والقصيرة في استخدام التقويم التشخيصي، حسب احتكاكي ببعض الأساتذة وتصريحاتهم من خلال

المقابلة، إلى أن كل الأساتذة على اختلاف خبراتهم يعملون في نفس الوسط البيداغوجي حيث يتأثر الأساتذة الجدد بطريقة الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة من حيث التخطيط للدرس وتنفيذه، وذلك بالاعتماد على مذكراتهم السابقة والأخذ بتوجيهاتهم وتوصياتهم،وهذا الاحتكاك والتفاعل يسمح بنقل الخبرات.

إن هذه النتيجة التي توصلنا إليها جاءت عكس ما توصل إليه **الطراونة (2000)**، حيث توصل إلى أن هناك أثر ذا دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس المؤهل العلمي والخبرة على درجات ممارسة المعلمين وأرائهم في التقويم التشخيصي.

8- خاتمة:

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

ومن خلال ممارستي الميدانية كأستاذة في التعليم المتوسط وبناءا على نتائج الدراسة الحالية تبيّن أن الأساتذة يواجهون صعوبات بيداغوجية وتنظيمية خلال ممارستهم التقويمية وهذا قد يحدّ من مرونة أدائهم، وبالتالي اللجوء إلى طرق مختلفة للتقويم كما أنّ عدم توفر الوقت الكافي للحصص الدراسية وكثافة البرامج يجعل الأساتذة يسعون إلى إتمام هذه الأخيرة على حساب تقويم مدى تحقق الكفاءات.

بالإضافة إلى نقص التكوين أثناء الخدمة من حيث الكم والكيف حيث يركز هذا الأخير على الطابع النظري وإهمال الجانب الميداني، وبناءا على هذا يمكن اقتراح التوصيات التالية:

- الاهتمام بمدة تكوين الأساتذة حسب الطرائق الحديثة ووضع مخططات لعملية التكوين في مجال المناهج الدراسية الجديدة ومتابعة تنفيذها.
- تكثيف الملتقيات والأيام الدراسية بغرض تجديد معلومات الأساتذة وتأهيلهم للقيام بوظيفتهم ومواكبة التطورات التي يعرفها قطاع التربية والتعّليم.
- تحفيز الأساتذة من خلال تنمية حب الإطّلاع والإبداع وإتاحة فرص العطاء بعيدا عن التحجر والاحتكار.
- إشراك الأساتذة في إعداد البرامج والأخذ برأيهم عند القيام بأيّ تعديل في المناهج التربوية.
- ضرورة المتابعة الميدانية من طرف المفتشين خاصة للمبتدئين من خلال الزيارات الميدانية، للوقوف على واقع الممارسات البيداغوجية وتحديد العقبات التي تواجه الأساتذة والعمل على إزالتها.
- توفير وسائل التكوين وعلى رأسها التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال.
- التقليل من عدد التلاميذ في الأقسام.

- ضرورة إعداد وتكوين المفتشين وتزويدهم بأساليب التكوين الحديثة، من أجل مساعدة الأساتذة على تنمية مهاراتهم وقدراتهم والتكيف مع الوضعيات والمستجدات التربوية.

قـائمـة المـراجـع

أولا: المراجع باللّغة العربية

1) إيمان أبو غريبة (2008): القياس والتقويم التربوي، دار البداية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

2) حاجي فريد (2005): **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية، ب ط، الجزائر.

3) حسن أحمد الشافعي وآخرون (2009): **مبادئ البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية والعلوم الإنسانية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر.

4) خير الدين هني (2005): **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ع/بن، الطبعة الأولى، الجزائر.

5) عبد الحميد علي ومنى إبراهيم (2009): **الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي**، مؤسسة طيبة للنشر، الطبعة الأولى، الأردن.

6) عبد الكريم الطراونة (2004): **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية، س 18، ع 21.

7) عبد الكريم غريب (2004): **بيداغوجيا الكفاءات**، منشورات عالم التربية، ب ط.

8) عبد الواحد الكبيسي (2007): **القياس والتقويم، تجديدات ومناقشات**، دار جريري للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

9) عز الدين أبو التمن (2007): **موسوعة علم القياس والتقويم أسس ومبادئ القياس والتقويم، الجزء الأول**، دار الكتاب الجديد، ب ط.

10) فاطمة الزهراء أغلال،(2004)، **دراسة حول الإصلاح التربوي في الجزائر**، مجلة الباحث، العدد 4، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

11) لبنى بن سي مسعود، (2008-2007): رسالة ماجستير في العلوم التربوية، **واقع التقويم في التعلّيم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات**، جامعة منتوري، قسنطينة.

12) لكحل لخضر، (2009): **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع11، الجزائر.

13) محمد الطاهر وعلي (2006): **بيداغوجيا الكفاءات**، دار السعادة للنشر والتوزيع، ب ط،

14) مريم سليم (2004): **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

15) الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى متوسط، أفريل، (2003).

ثـانيـا: المراجع باللّغة الأجنبية

1- Abderrahim Harrouchi, (2003) : la pédagogie des compétences, guide de l'usage des enseignants et des formateurs, Edition le fennec.

2- Bernard Rey (2014) : Les Compétences à L'école, apprentissage et évaluation, 3ème édition, Belgique.

3- Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009) : ministère de l'éducation national.

4- Pérrenoud (2000) : l'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève.

5- Phillipe Perrenoud (2000) : construire des compétences dès l'école, 3ème édition, les Moulineaux cedes.

6- Rolgiers (2004) : L'école et l'évaluation de Boeck, Bruxelles.

الهوامش

(1)- حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات**، ب ط، دار الخلدونية، الجزائر، 2005م، ص 06.

(2)- لبنى بن سي مسعود، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، **واقع التقويم في التعلّيم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات**، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2007-2008م.

(3)- Pérrenoud: l'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève, 2000, p02.

(4)- لكحل لخضر، **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع11، الجزائر، 2009م، ص 124.

(5)- خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، الطبعة الأولى، الجزائر، 2005م، ص 167.

(6)- عبد الكريم الطراونة: **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية، س 18، ع 21، 2004م، ص 94.

(7)- نفس المرجع، ص 96.

(8)- عبد الواحد الكبيسي، **القياس والتقويم، تجديدات ومناقشات**، الطبعة الأولى، دار جريري للنشر والتوزيع، عمان، 2008م، ص39.

(9)- Bernard Rey, Les Compétences à L'école, apprentissage et évaluation, 3ème édition, Belgique, 2014, p 38.

(10)- عبد الكريم غريب، **بيداغوجيا الكفاءات**، ب ط، منشورات عالم التربية، 2004م، ص 384.

(11)- إيمان أبو غربية، **القياس والتقويم التربوي**، الطبعة الأولى، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان، 2008م، ص 49.

(12)- حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات**، ب ط، دار الخلدونية، الجزائر، 2005م، ص 11.

(13)- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى متوسط، أفريل، 2003م، ص 115.

(14)- مريم سليم، **علم النفس التربوي**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، عمان، 2004م، ص 365.

(15)- عبد الحميد علي ومنى إبراهيم (2009): **الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي**، الطبعة الأولى، مؤسسة طيبة للنشر، الأردن، 2009م، ص 87.

(16)- رافدة الحريري، **التقويم التربوي**، دار المناهج، 2008م، ص 30.

(17)- مريم سليم، **علم النفس التربوي**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، عمان، 2004م، ص 366.

(18)- Guide méthodologique en évaluation pédagogique, ministère de l'éducation national, 2009, pp68, 69.

(19)- Abderrahim Harrouchi, la pédagogie des compétences, guide de l'usage des enseignants et des formateurs, Edition le fennec, 2003, pp242, 243.

(20)- محمد الطاهر وعلي، **بيداغوجيا الكفاءات**، ب ط، دار السعادة للنشر والتوزيع، 2006م، ص 220.

(21)- خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، الطبعة الأولى، الجزائر، 2005م، ص 197.

(22)- لكحل لخضر، **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع11، الجزائر، 2003م، ص 128.

(23)- عز الدين أبو التمن، **موسوعة علم القياس والتقويم أسس ومبادئ القياس والتقويم، الجزء الأول**، ب ط، دار الكتاب الجديد، 2007م، ص03.

(24)- حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات**، ب ط، دار الخلدونية، الجزائر، 2005م، ص 22، 23.

(25)- Rolgiers, L'école et l'évaluation de Boeck, Bruxelles, Belgique, 2004, p106.

(26)- حاجي فريد، المرجع نفسه، ص 65.

(27)- حسن أحمد الشافعي وآخرون، **مبادئ البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية والعلوم الإنسانية**، الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2009م، ص391.

(28)- Phillipe Perrenoud, construire des compétences dès l'école, 3ème édition, les Moulineaux cedes, 2000, p 109.