Route Educational & Social Science Journal

Volume 5(14),December 2018

Artical History

Received/ Geliş	Accepted/ Kabul	Available Online/yayınlanma
8.12.2018	19.12.2018	20.12.2018

واقع تطبيق التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية

_دراسة ميدانية بابتدائيات ولاية قسنطينة الجزائر _

The reality of the application of the formative evaluation under the approach of competencies in primary schools

-Field study in the primary schools of Constantine Algeria -

منال بن منصور Manal Ben mansour طالبة دكتوراه تخصص علوم التربية والتكوين، قسم علوم التربية والتكوين جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري.

خالدة مهرية Khalida Mehria طالبة دكتوراه تخصص علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية، المركز الجامعي أمين العقال الحاج موسى تمنراست

ملخص الدراسة:

يعتبر التقويم التربوي أحد الركائز الأساسية في سيرورة التعليم والتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات، كما أنه يرتبط ارتباطا وثيقا بمراحل التعليم كافة وبالأخص مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها القاعدة التي ينطلق منها المسار التعلمي، فالتقويم التربوي ينير لنا طريق التعلم وبدونه لا نعرف مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة والذي حققه الأستاذ والمتعلمين. ولا يمكن لأحد إنكار مدى أهمية التقويم التكويني أثناء الفعل التعليمي– التعلمي لأنه في الأساس ذو طبيعة بنائية تكوينية تساعد كل الفاعلين في السيرورة التربوية على تكوين المتعلمين تكوينا جيدا من

خلال تشخيص الصعوبات وعلاج الأخطاء وتعزيز الإيجابيات حتى يكون التعلم صحيحا والكفاءة حقيقية يمكن توظيفها في مواقف الحياة اليومية .

والهدف من هذه الدراسة هو معرفة واقع تطبيق التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات في المدارس الابتدائية، حيث حاولنا التقصي عن الصعوبات التي يمكن أن تعرقل تطبيقه خاصة وأنه أصبح الدعامة الأساسية لعملية التعلم بعد مجيء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. فقمنا بتوزيع استمارة على عينة متكونة من 60 أستاذ مدرسة ابتدائية بولاية قسنطينة (الجزائر)، غير أن النتائج التي توصلنا إليها تؤكد أن تطبيق التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات يواجه صعوبات بيداغوجية منها نقص تكوين الأساتذة وضيق وقت الحصص الدراسية، بالإضافة إلى اكتظاظ الأقسام وكثافة المناهج التعليمية. وأهم صعوبة تم رصدها من نتائج هذه الدراسة أن الممارسات التقويمية لا تزال بعيدة كل البعد عما تتطلبه المقاربة بالكفاءات، حيث يمكن اعتبارها ممارسات تقليدية بحتة ذات طابع تنقيطي رقمي فقط ،حيث لا يمكنها في أغلب الأحيان مساعدة المتعلم على اكتساب الكفاءات المستهدفة.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي ، التقويم التكويني ، المقاربة بالكفاءات ، المدرسة الابتدائية .

Study Summary:

The educational evaluation is one of the main pillars in the process of teaching and learning in light of the competency approach. It is also closely related to all stages of education, especially primary education as the starting point of the learning path. The educational evaluation enlightens the way of learning and without it we do not know the progress achieved by the school and Achieved by the teacher and learners. No one can deny the importance of the formative evaluation during the educational-learning act because it is essentially a constructional construct that helps all the actors in the educational process to make the learners well-formed by diagnosing the difficulties and correcting the mistakes and enhancing the positives so that learning is true and real efficiency can be employed in life situations Daily.

The purpose of this study is to know the reality of the application of the formative evaluation in light of the approach of competencies in primary schools, where we tried to investigate the difficulties that could impede its application, especially as it became the cornerstone of the learning process after the advent of pedagogy approach competencies. We

have distributed a questionnaire to a sample of 60 primary school teachers in the state of Constantine (Algeria). However, our findings confirm that the application of the formative assessment under the competency approach faces pedagogic difficulties, such as the lack of teachers formation and the shortage of classroom time. the overcrowding classroom; and the intensity of study programs. The most important difficulty observed from the results of this study is that the evaluation practices are still far from what the competency approach requires. They can be considered purely traditional practices as they can not often help the learner acquire the target competencies.

Keywords: Educational evaluation, Formative Evaluation, Competency Approach, primary School.

المدخل

مقدمة :

إن التربية هي أساس قيام المجتمعات ومحورها، إذ أنها تتكفل ببناء أهم رأس مال في الأمة وهو الإنسان فإذا كانت التربية قائمة على أسس قيمية وعلمية فاعلة انعكس ذلك على نوعية الإنسان وكفاءته ومن ثم على أدائه كعضو يساهم إيجابا في تطوير مجتمعه والعكس كذلك .

ومن هذا المنطلق أصبحت مهمة المنظومة التربوية في جميع دول العالم تهتم أكثر بمكتسبات التعليم التي تجعل المتعلم قادرا على مواجهة مختلف مواقف الحياة العامة . و أمام هذا التطور السريع والذي لم يسبق له مثيل وجدت الجزائر نفسها مجبرة على التصدي له ومواكبته من خلال تغيير نظامها التربوي ، وفعلا تمثل هذا التغيير في تبني المنظومة التربوية لمقاربة جديدة هي " المقاربة بالكفاءات " .

ومن خلال هذه المقاربة التي شرع في العمل بها منذ الموسم الدراسي 2004/2003 شهدت المنظومة التربوية إصلاحات تربوية شاملة في كل أطوار التعليم لأن هذه المقاربة تهتم بالأداء و الإنجاز ، وترتكز على منطق التعلم دون التعليم ويعتبر التلميذ فيها محور العملية التربوية . (وزارة التربية الوطنية ، 2001 ، ص9) .

ومما لا شك فيه أن أبرز جزء شهد إصلاحا وتجديدا عبر هذه المقاربة هو التقويم التربوي الذي أصبح جزءا لا يتجزأ عن الفعل التربوي بعد ما كان مهمشا وتابعا للامتحانات .

وإذا أصبح التعلم معيارا يقاس به مدى تقدم وازدهار كل المجتمعات مع اختلاف ثقافاتها ، فإن التقويم يصبح حينئذ معيارا تقاس به جودة وجدية هذا التعلم ، لأنه يساهم بدرجة كبيرة في تحسين وتوجيه عملية التعلم .

إذن التقويم ليس هدفا وإنما هو وسيلة لتحقيق الهدف المنشود في قالب هو عملية التعلم ، حيث يجعل من المتعلم الفاعل الرئيسي في مسار هذه العملية وذلك من خلال بناء المعرفة تدريجيا و تطوير القدرات الفكرية والنفسية ، ومن خلال تدارك ما حدده التقويم التربوي كنقاط ضعف واستغلال الجانب الإيجابي في بناء تلك المعرفة بناءا صحيحا .

يرتبط التقويم التربوي ارتباطا وثيقا بمراحل التعليم كافة ولعل أهم شروطه هي الاستمرارية .

"والتقويم التكويني هو أن يسير التقويم جنبا إلى جنبٍ مع التعليم من بدايته إلى نهايته ، فيبدأ منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط ويستمر مع التنفيذ ممتدا إلى جميع أوجه النشاط المختلفة في المدرسة وإلى أعمال المدرسين حتى يمكن تحديد نواحي النقص ونواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها وبالتالي يكون هناك متسع من الوقت للعمل على نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات " (مصطفى حسين باهي ، 2004 ، ص7).

إذن فالتقويم التكويني يثير دافعية المتعلم ويحفزه للتفكير والبحث والممارسة لكي يستدرك ما فاته ويعزز ما اكتسبه ، وعليه نستطيع القول أن العملية التقويمية التكوينية مرآة عاكسة لما اكتسبه المتعلم ، وما قدمه المعلم وما حققته المؤسسة التعليمية من مخرجات . إذن التقويم المستمر يعكس صورة النظام التعليمي بصفة عامة .

وفي ضوء ما سبق يتضح لنا أن التقويم التكويني عملية يجب أن يوليها المعلم أهمية بالغة في ظل المقاربة بالكفاءات، فإذا كان قد حدد أهدافا للدرس فهذا يعني أنه يجب عليه التعرف على مدى بلوغه لهذه الأهداف ، وإن كان المتعلمون فعلا قد اكتسبوا كفاءة أو جزءا منها ، وهذا ما يدفعنا إلى طرح تساؤلات إشكاليتنا الآتية :

- ما هو واقع التقويم التكويني في مدارسنا ، مطبق ؟ مؤجل ؟ أو مهمل ؟
- هل يواجه المعلمون صعوبات أثناء تطبيق التقويم التكويني أثناء التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

الفرضيات :

- الفرضية العامة :

يواجه تطبيق التقويم التكويني أثناء التدريس بالمقاربة بالكفاءات صعوبات ترجع إلى عوامل بيداغوجية .

➢ الفرضيات الإجرائية:

1/ ترجع صعوبة تطبيق التقويم التكويني إلى نقص التكوين في مجال التقويم التربوي .

2/ ترجع صعوبة تطبيق التقويم التكويني إلى ضيق وقت الحصص الدراسية .

3/ ترجع صعوبة تطبيق التقويم التكويني إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم .

4/ ترجع صعوبة تطبيق التقويم التكويني إلى كثافة المناهج التعليمية .

3/ أهداف الدراسة :

1/ التعرف على واقع تطبيق التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات .

2/ معرفة أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم التكويني .

4/ تحديد مصطلحات الدراسة:

التقويم التكويني :

هو عملية تشخيص مستمر ومتواصل لأداء المتعلم أثناء تعلمه والغرض منه هو كشف الأخطاء التي ارتكبها وثغرات التعلم التي وقع فيها، ثم علاجها مع تعزيز نقاط القوة في هذه العملية بهدف تكوين المتعلم تكوينا جيدا والوصول إلى الكفاءة المستهدفة .

المقاربة بالكفاءات :

هي نظام تربوي جديد تبنته المنظومة التربوية الجزائرية سنة 2004 وهي عبارة عن منطلق بيداغوجي يسلط الضوء على تنمية قدرات المتعلم بالدرجة الأولى ، وإكسابه كفاءات يستطيع من خلالها حل المشكلات التي يمكن أن تصادفه في الدراسة أو في الحياة اليومية .

التكوين البيداغوجي :

هو عملية تدريب وإعداد المعلمين لتمكينهم من إتقان كل ما تتبناه المنظومة التربوية من أنظمة وأساليب ووسائل تعليمية جديدة.

وقت الحصة الدراسية :

هو المدة الزمنية التي ينجز فيها المعلم الدرس .

عدد تلاميذ القسم :

هو عدد الأفراد الذين يتعلمون داخل حجرة الدراسة.

المناهج التعليمية:

هي البرامج والمضامين والمحتويات التعليمية التي تستمدها الوزارة من فلسفة المجتمع فتجسدها في وحدات تعليمية ودروس وتعطى للمتعلم على شكل ممارسات وأنشطة وخبرات تعليمية.

الخلفية النظرية

أولا: التقويم التربوي 1:/ تعريف التقويم التربوي :

أ نعريف التقويم التربوي لغة :

من الفعل قوَم ، وقوَم درأه أي أزال اعوجاجه .

وقوَم الشيء = عدَله . (المنجد في اللغة والأعلام ، 2005 ، ص663) .

وجاء في لسان العرب لابن المنظور ، قوَم : أزال عوجه وكذلك أقامه وقوام الأمر نظامه وعماده .

وقوَم السلعة : قدَرها ، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم . (الحثروبي محمد الصالح ، 2002، ص117) .

ب تعريف التقويم التربوي اصطلاحا:

" هو مجموعة أحكام نزن بها جانب من التعليم أو التعلم ، وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه وصولا إلى اقتراح حلول تصحح المسار ، فهدف التقويم تحسين وتجديد مستمران لمواكبته العملية التعليمية " . (ميشيل تكلا جرجس ، 1998 ، ص174) .

وجاء في معجم " **رونالد لوجندر** " : هو حكم كيفي أو كمي على قيمة شخص أو سيرورة أو حالة أو وضعية ، وذلك بمقارنة الخصائص القابلة للملاحظة مع قواعد انطلاقا من معايير معلنة ، وذلك من أجل إعطاء معطيات صالحة من أجل اتخاذ القرارات ..... (خيري وناس، 2007،ص 183) .

*إذن التقويم بمعناه اللغوي هو إزالة الاعوجاج أما في التربية هو مجموعة من الأحكام يصدرها المعلم على متعلميه وعلى سيرورة التعلم والغرض منها تشخيص المسار التعلمي واقتراح حلول لتحسينه وتجديده .

2/ وظائف التقويم التربوي (التكويني)

- زيادة دافعية المتعلمين للتعلم (وظيفة التنشيط) .

- يساعد التقويم في توجيه المتعلمين (وظيفة التوجيه).

- تصنيف المواقف التعليمية .

- تعزيز التقويم الذاتي . (منسي عبد الحليم ، 1999،ص31) .

*ويضيف المؤلف ملحم سامي أهم وظيفة للتقويم التربوي حيث لا يمكن الاستغناء عنها أبدا وهي :

- وظيفة التشخيص والعلاج والوقاية : وتتحدد فيما يلي :

. تحديد نواحي القوة والضعف لكل من مجالات نمو المتعلم ، مجالات المنهج الدراسي ...

. تحديد العوامل المؤثرة على سير العملية التعليمية /التعلمية .

. تحديد الوسائل والأساليب العلاجية الخاصة التي تعين على حل المشكلات وبلوغ الأهداف المنشودة .

. الوقاية من الانحرافات و الأخطاء قبل وقوعها . (سامي ملحم ، 2009، ص41) .

*ومن خلال ما ذكر سابقا يتضح لنا أن أهمية التقويم التربوي تتجسد في وظائفه التي حددها لنا المؤلفون في النقاط السابقة. حيث أنه يقف على جميع جوانب العملية التعليمية/التعلمية من خلال هذه الوظائف .

4/ أهداف التقويم التربوي :

*يتميز التقويم التربوي بكونه يمتلك نوعين من الأهداف هي أهداف عامة وأهداف خاصة وهي كالتالي :

4/أ. الأهداف العامة :

. معرفة مدى تحقق الهدف أو الأهداف المرسومة وهذا الهدف يمثل الهدف الرئيسي للتقويم .

. الكشف عن فعالية الجهاز التربوي ومختلف الدوائر والأقسام والبرامج .

. التأكد من صحة القرارات التي اتخذت إبان زحمة العمل ودون أي سند من بحث أو علم وتجريب .

. الاطمئنان إلى أن الجهات المسؤولة أو المؤسسات تقدم الخبرة اللازمة للمتعلمين أم لا .

. الحصول على المعلومات والإحصائيات الخاصة بمدى الانجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير لمن يهمهم الأمر . (كوافحة تيسير مفلح ،2005،ص46).

4/ب . الأهداف الخاصة :

. وضع درجات التلاميذ ثم تقييم هذه الدرجات أي الحكم على مدى كفايتها لترفيع أو ترسيب الطلبة بموجبها .

. إرسال تقارير للأسرة عن تقدم التلميذ .

. تشخيص تعلم التلميذ أي اكتشاف ما يعترضه من مشكلات وعقبات .

. معرفة قدرة التلميذ على التعلم وذلك عن طريق اختبارات الذكاء والقدرات والقابليات . (سامي محمد ملحم ،2011،ص40).

*وللوقوف على الوضع أكثر ارتأينا أن نرصد واقع المنظومة التربوية الجزائرية وذلك من خلال الاطلاع على أهداف التقويم التربوي الخاصة حسب وزارة التربية الوطنية ،ومن مطالعتنا لهذه الأهداف لاحظنا أنها نفسها التي ذكرت سابقا إلا أن الأمر لم يخلو من بعض الإضافات وهي :

. اختيار المتعلمين أو توزيعهم على مختلف أنواع التخصصات و الشعب .

. تزويد المرشد بمعلومات لتساعده في إرشاد وتوجيه المتعلمين مهنيا وتربويا .

. تقييم المدرسين من قبل الإدارة .

. تقييم المدرسة ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطوير . (وزارة التربية الوطنية ،2003، ص176) .

5/ أنواع التقويم التربوي :

1/ التقويم التشخيصي :

إن هذا النوع من التقويم يطبق للتعرف على مكتسبات المتعلمين القبلية وهو يطبق عادة قبل البدء في الدرس الجديد أو الفصل أو في بداية العام الدراسي لأنه يعتبر الأساس الذي تبنى عليه كل عملية تدريسية أو تكوينية جديدة للتمكن فيما بعد من تحقيق الأهداف المراد بلوغها ، إلا أن تغاضي المدرس (المعلم) عن تطبيق هذا النوع ينجر عنه صعوبة في تحقيق الكفاءات الجديدة . (وزارة التربية الوطنية ،2003،ص197) .

*إذن يمكننا القول أن التقويم التشخيصي يهدف إلى التأكد من الاستعداد الفعلي للمتعلم، كما أنه ينير الطريق للمعلم لاختيار أفضل طرق التدريس وأحسن الوسائل التعليمية .

2/ التقويم التكويني أو البنائي :

التقويم البنائي هو العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم ويحدث أثناء البناء أو التكوين ، فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها .(باهي مصطفى حسين ،2004،ص13).

التقويم البنائي هو التقويم الذي يزود المعلم والمتعلم بتغذية راجعة من أخطاء التلاميذ ومعدل تقدمهم ومستوى تحصيلهم المقبول ومدى تحقق الأهداف التعليمية .

إن التقويم المستمر يجيب على سؤال المعلم نفسه هل تعلم التلاميذ ما أقوم بتدريسه لهم؟ ويتم تنفيذ التقويم التكويني في أثناء العملية التعليمية .(عبد الحميد محمد علي ،2009ص68).

*إذن ما يمكن استنتاجه أن التقويم التكويني هو تقويم بنائي مستمر يسير جنبا إلى جنب مع مراحل التعليم ، وبالتوازي مع حصص التدريس والتعليم والغرض منه اكتشاف نقاط الضعف وعلاجها وتعزيز مواطن القوة لدى المتعلم للوصول به إلى الكفاءة المطلوبة.

3/ التقويم الختامي :

هو التقويم الذي يصمم لقياس النتائج التعليمية في نهاية الفصل الدراسي أو في نهاية السنة الدراسية ، أو في نهاية امتحانات الشهادات الدراسية للتعليم العام أو العالي أو في نهاية عملية التدريس ، ويهتم بالكشف عن الحصيلة النهائية من معارف ومهارات وقيم وعادات التي يفترض أن يكتسبها التلاميذ نتيجة عملية التدريس . (عبد الحميد محمد علي ،2009،ص68) .

*نخلص إلى أن التقويم الختامي تقويم الغرض منه معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة واتخاذ قرارات إدارية كالترسيب و الترفيع والفصل بالاعتماد على العلامات المعطاة للمتعلمين بعد تطبيق هذا التقويم الختامي وبالتالي وضع كل متعلم في مكانه المناسب والتنبؤ بأدائه مستقبلا .

ثانيا: الكفاءة: 1/ تعريف الكفاءة :

أ . لغة: هي حالة يكون بها الشيء مساويا لشيء آخر والكفء هو القادر على العمل الجدير به. (منجد اللغة والأعلام ،2005،ص740).

ب . اصطلاحا: إن الكفاءة تشير إلى قدرة الفرد على العمل وهي مركبة تشتمل على المعارف والمهارات والاتجاهات.(عطية محسن، 2007،ص52).

*وما يمكن استخلاصه من التعاريف السابقة أن الكفاءة هي القدرة التي يمتلكها الفرد من خلال دمج مجموعة من المعارف والمهارات ثم يترجمها عن طريق تصرفات يستدعيها موقف ما.

ثانيا : المقاربة بالكفاءات:

1/تعريف المقاربة: هي الكيفية العامة التي يجرى بمقتضاها إدراك ودراسة مسألة من المسائل أو تناول مشروع أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية، وهي أساس نظري يتألف من مجموع المبادئ التي يبنى عليها تأليف برنامج دراسي واختيار استراتيجيات التعلم والتقييم بالإضافة إلى أشكال الارتجاع.(بن تريدي بدر الدين ، 2010 ، ص334).

2/ تعريف المقاربة بالكفاءات: هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثمة فهي اختيار منهجي، يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.(حاجي فريد ، 2005،ص2).

*و يمكن أن نقول أن المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا جديدة تهتم بتكوين المتعلم من خلال تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات تمكنه من النجاح في مختلف مواقف الحياة والتحكم في مجرياتها.

ثالثا: تقويم الكفاءة

تعريف تقويم الكفاءة:

هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق العمليات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة، أي تقويم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على انجاز أنشطة أو أداء معين بدلا من تقويم المعارف.(فريد حاجي،2005،ص19).

مما سبق التطرق إليه من خلال عناصر هذا الفصل نخلص إلى أن المقاربة بالكفاءات فضلا عن كونها وجهة تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثهما معا، هي تصور بيداغوجي جديد يهتم بالمتعلم جاعلا منه هدف العملية التعليمية التعلمية ومحورها عن طريق تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات تكون قابلة للتجنيد في

مواقف الحياة اليومية و تتناسب مع متطلبات المجتمع وفلسفته، فالمقاربة بالكفاءات إذن ورقة رابحة تجعل من العمل المدرسي عملا هادفا، ذو مردود تعليمي جيد.

وباعتبار أن هدف هذه الدراسة هو التعرف على واقع تطبيق التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات ومعرفة أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيقه ارتأينا القيام بدراسة ميدانية للوقوف أكثر على هذا الواقع.

الخلفية الميدانية :

1/ منهج الدراسة : تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة والذي يمكن تعريفه على أنه منهج مستقل بذاته له أغراض محددة وتقنيات خاصة لدراسة الظواهر كما هي في الواقع ويصفها وصفا تفسيريا دقيقا لكي يتم بعدها التعبير عنها كميا أو كيفيا.

2/ حدود الدراسة : أجريت هذه الدراسة ب 4 مدارس ابتدائية على مستوى ولاية قسنطينة – الجزائر–

3/ عينة الدراسة : حددت عينة الدراسة ب 60 أستاذ تعليم ابتدائي اختيرت بطريقة عشوائية .

4/ أدوات الدراسة : استخدمت **الاستمارة** كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة وتكونت هذه الاستمارة من 33 سؤالا تم توزيعها على 05 محاور كالآتي:

المحور الأول : تعلق بنظرة الأساتذة للتقويم التكويني وتضمن العبارات التالية (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8).

المحور الثاني: تعلق بتكوين الأساتذة في مجال التقويم التكويني وتضمن العبارات التالية (9، 10، 11، 12، 13، 14، 15).

المحور الثالث: تعلق بوقت الحصص الدراسية وتضمن العبارات التالية (16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23).

المحور الرابع: تعلق باكتظاظ التلاميذ في القسم وتضمن العبارات التالية (24، 25، 26، 27، 28، 29).

المحور الخامس: تعلق بكثافة المناهج التعليمية تضمن العبارات التالية (30، 31، 32، 33).

5/ أسلوب المعالجة الإحصائية : تم حساب التكرارات الإجمالية لكل عبارة وحساب النسب المئوية لعدد التكرارات لكل عبارة حسب البدائل .

6/تحليل النتائج وتفسيرها :

المحور الأول : نظرة الأساتذة حول التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات :

الجدول رقم (01): يوضح نتائج المحور الأول المتعلقة بآراء الأساتذة ونظرتهم حول التقويم التكويني:

رقم العبارة	تكرارات (نعم)	النسبة المئوية	تكرارات (لا)	النسبة المئوية
01	56	93%	4	%4
02	15	%25	45	%75
03	23	%38.3	37	%61.7
04	55	%91.7	05	%8.3
05	52	%86.7	08	%13.3
06	مشاريع 06 بحوث 12 واجب منزلي 25 فرض/اختبار 17	%10 %20 %41.67 %28.33		
07	46	%76	14	23.3%
08	التقويم التشخيصي 08 التقويم التكويني 41 التقويم الختامي 11	%13.33 %68.34 %18.33		

خلاصة المحور الأول:

من خلال النتائج السابقة نلاحظ أن معظم الأساتذة صرحوا في العبارة الأولى أنهم على دراية كافية بمعنى التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات وقدرت نسبتهم ب 93.3%، كما أن نسبة كبيرة من هؤلاء الأساتذة وهي 75% لا يرتبط مفهومهم للتقويم التكويني بالفروض والامتحانات، كما نلاحظ من خلال نتائج العبارة الثالثة أن أغلبية الأساتذة ونسبتهم 61.7% صرحوا أن الغرض من تطبيقهم للتقويم التكويني ليس إضافة نقاط إلى النتائج الدراسية بل الغرض من تطبيقهم هذا التقويم هو علاج أخطاء التلاميذ ، وقدرت نسبة أصحاب هذا الرأي ب 91.7% وهي نسبة عالية جدا. ونلاحظ أيضا أن أغلبية الأساتذة يستعملون كلمة " مشاريع/ بحوث/ وواجبات منزلية " للدلالة على التقويم التكويني، أما الأساتذة الذين يطبقون الأنواع الثلاثة للتقويم التربوي وقدرت نسبتهم ب 76.7%، وأعلى نسبة فيما يخص التقويم الأكثر تطبيقا أثناء الدرس هي 68.34% تحصل عليها الأساتذة الذين يطبقون التقويم التكويني. ومن خلال التعاليق والقراءات السابقة نستنتج أن التقويم التكويني مطبق فعلا في مدارسنا الابتدائية وفي إطاره التكويني. إلا أنه وفي كثير من الأحيان يتم تطبيق التقويم بطريقة تقليدية بحتة، ويتضح ذلك من نتائج بحثنا حيث نلاحظ أن بعض المعلمين يجهلون المعنى الحقيقي للتقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات وتقدر نسبتهم ب 6.7% . كما أن نسبة 25% هي نسبة الأساتذة الذين يعتبرون التقويم التكويني هو نفسه الفرض أو الامتحان ، وصرحوا أن الغرض من تطبيقهم للتقويم التكويني هو إضافة نقاط إلى نتائج تلاميذهم الدراسية ، وتتضح النظرة التقليدية للتقويم التكويني من خلال تصنيف أغلبية الأساتذة لتلاميذهم من خلال التقويم التكويني حيث قدرت نسبتهم ب 86.7% وهي نسبة عالية جدا ، كما أن بعض الأساتذة ونسبتهم 28.33% يستعملون كلمة فرض واختبار للدلالة على التقويم التكويني...

وعليه يمكن لنا أن نستنتج أن تطبيق التقويم التكويني يواجه صعوبات وأكبر صعوبة هي تطبيقه من طرف الأساتذة بطريقة تقليدية. إذن يمكننا القول أن الفرضية العامة التي تقول " أن تطبيق التقويم التكويني يواجه صعوبات بيداغوجية " قد تحققت .

إلا أن هذه المؤشرات غير كافية للجزم بواقع التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات، وهذا ما دفعنا للتطرق إلى محور آخر هو التكوين في مجال التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات.

المحور الثاني : التكوين البيداغوجي في مجال التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات

الجدول رقم (02) : يوضح نتائج المحور الثاني المتعلق بآراء الأساتذة حول التكوين المتلقي في مجال التقويم التكويني

رقم العبارة	تكرارات (نعم)	النسبة المئوية	تكرارات (لا)	النسبة المئوية
09	33	%55	27	45%
10	17	28.3%	43	71.7%
11	12	%20	48	80%
12	51	%85	09	15%
13	38	%63.3	22	%36.7
14	38	%63.3	22	%36.7
15	48	80%	12	20%

خلاصة المحور الثاني:

إن النتائج المتوصل إليها من خلال هذا المحور والتي تتعلق بتكوين الأساتذة تؤكد فعلا أنه هناك تكوين في مجال التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث نلاحظ في العبارة التاسعة أن 55% من الأساتذة صرحوا أنهم تلقوا تكوينا في مجال التقويم، كما أن 80% من الأساتذة تعرفوا على أنواع التقويم التي يجب إتباعها أثناء الدرس وصرحوا أنهم تعرفوا على استراتيجيات علاج أخطاء التلاميذ من خلال التكوين، كما نجد أيضا 63.3% من الأساتذة تعرفوا على مراحل التقويم التكويني وأكدوا أنهم تدربوا على وضع خطة لهذا التقويم. وكما ذكر سابقا أن التكوين في مجال التقويم التكويني موجود، لكن من الواضح والجلي أن هذا التكوين يعاني نقصا كبيرا وفي كثير من الأحيان يكون غير موجود تماما. فمن بين 60 أستاذا نجد أن هناك 27 أستاذا لم يتلقوا تكوينا في مجال التقويم التكويني وكانت نسبتهم 45% وهي نسبة لا يمكن تجاهلها كما نجد أن النسبة 71.7% تعود للأساتذة الذين صرحوا بأنهم غير راضين تماما عن هذا التكوين ورأوا أنه غير كافي في ظل مقاربة مبدأها إكساب المتعلم كفاءات جيدة، ويبرز نقص التكوين في عدم رضا الأساتذة عن عدد الدورات التكوينية المتعلقة بالتقويم التكويني والتي تكاد تكون منعدمة وكانت 80% هي نسبة المصرحين بهذا الأمر، وكذلك نلاحظ أن 36.7% من الأساتذة أكدوا أنهم لم يتدربوا على وضع خطة التقويم التكويني ولم يتعرفوا على استراتيجيات علاج أخطاء التلاميذ .

إذن إن دلت هذه النتائج على شيء فإنها تدل وتؤكد على نقص في تكوين الأساتذة في مجال التقويم التكويني وهذا ما يشكل لهم صعوبة في تطبيقه، وعليه نستطيع القول أن الفرضية الإجرائية الأولى والتي تقول " أن صعوبة تطبيق التقويم التكويني ترجع إلى نقص التكوين في مجال التقويم التكويني " قد تحققت. ولمعرفة الصعوبات التي تعرقل تطبيق التقويم التكويني وللوقوف أكثر على واقعه في المدرسة الابتدائية سوف نتطرق إلى المحور التالي ألا وهو وقت الحصص الدراسية .

المحور الثالث : وقت الحصص الدراسية :

الجدول رقم (03) : يوضح نتائج المحور الثالث المتعلقة بآراء الأساتذة حول وقت الحصص الدراسية

رقم العبارة	تكرارات (نعم)	النسبة المئوية	تكرارات (لا)	النسبة المئوية
16	43	%71.7	17	28.3%
17	36	60%	24	40%
18	ملاحظات مستمرة 17 أسئلة شفهية30 تمارين صفية 09 اختبارات كتابية 4	20.33 % %50 %15 %6.76		
19	29	48.3%	31	51.7%
20	31	51.7%	29	48.3%
21	55	91.7%	05	%8.3
22	21	65%	39	35%
23	29	%48.3	31	%51.7

خلاصة المحور الثالث :

يتضح من خلال النتائج التي تم عرضها في هذا المحور أن عامل الوقت، أو الوقت المخصص للحصص الدراسية حسب ما صرح به الأساتذة لا يسمح لهم بإجراء الممارسات التقويمية فبالرغم من وجود تحديات كبيرة عند بعض الأساتذة الذين صرحوا أنهم يطبقون تقويما أوليا وختاميا في كل حصة و أكدوا أنهم يخصصون وقتا لتصنيف أخطاء التلاميذ ومعالجتها ثم يقومون بأنشطة دعم صفية إلا أن هذا الوضع لا ينطبق على جميع الأساتذة ولا في جميع المدارس حيث أن 28.3% من الأساتذة لا يطبقون التقويم الأولي لمعرفة كفاءات التلاميذ السابقة وذلك لأن الوقت لا يسمح لهم كما أن 40% من هؤلاء الأساتذة لا يستطيعون جعل المتعلم هو محور الحصة الدراسية، وصرح 51.7% من الأساتذة أن الوقت غير كافٍ لإجراء تقويمٍ ختامي في آخر كل حصة أو حتى استغلال الوقت المخصص للاستدراك لمعالجة الأخطاء التي كشفها التقويم التكويني، وفي كثير من الأحيان ولضيق الوقت يلجأ أغلب الأساتذة إلى الملاحظات المستمرة والأسئلة الشفهية كأدوات تقويمية دون الاستعانة بالتمارين الصفية أو الاختبارات الكتابية وهو ما يشكل صعوبة كبيرة للأساتذة في تطبيق التقويم التكويني وعلى ضوء النتائج المذكورة أعلاه يمكننا القول أن الفرضية الإجرائية الثالثة والتي تقول أن " صعوبة تطبيق التقويم التكويني ترجع إلى نقص وقت الحصص الدراسية " قد تحققت .

إلا أن هذا المحور لا يكفي للخروج بخلاصة مقنعة عن واقع التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات وعليه سنتطرق إلى محور آخر يمكن اعتبار مؤشراته من عراقيل التقويم التكويني ألا وهو العدد المرتفع للتلاميذ في القسم .

المحور الرابع : اكتظاظ الأقسام

الجدول رقم(04) : يوضح نتائج المحور الرابع المتعلقة بآراء الأساتذة حول اكتظاظ الأقسام .

رقم العبارة	تكرارات (نعم)	النسبة المئوية	تكرارات (لا)	النسبة المئوية
24	52	%86.7	08	13.3%
25	15	%25	45	%75
26	15	%25	45	%75
27	10	16.67 %	50	83.33 %
28	33	%55	27	%45
29	27	%45	33	55%

خلاصة المحور الرابع:

من خلال النتائج المتوصل إليها من خلال هذا المحور نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة صرحوا أن عدد تلاميذ قسمهم مرتفع بنسبة 86.7% وعليه نستنتج أن العدد المرتفع للتلاميذ داخل القسم لا يسمح للأساتذة بتطبيق التقويم التكويني لكي يعرفوا من خلاله المكتسبات القبلية لكل تلميذ ولا يستطيعون متابعة انجازات كل تلميذ وكانت نسبة المصرحين بهذا الأمر هي 75% ، كما أن العدد المرتفع للتلاميذ لا يسمح للأساتذة بتوجيه كل تلميذ إلى خطئه ولا حتى متابعة تقدم أو تأخر البعض منهم، كما أن 55% صرحوا أنهم لا يستطيعون معرفة الكفاءات التي اكتسبها كل متعلم إذا كان عدد التلاميذ في القسم مرتفعا. وعلى ضوء النتائج السابقة يمكننا القول أن الفرضية الإجرائية الرابعة التي تقول أن " صعوبة تطبيق التقويم التكويني ترجع إلى ارتفاع عدد تلاميذ القسم " قد تحققت. ولمعرفة ما إن كان هناك ما يعرقل تطبيق التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات سنتطرق إلى محور آخر في دراستنا ألا وهو محور المناهج التعليمية.

المحور الخامس :كثافة المناهج التعليمية

الجدول رقم(05): يوضح النتائج المتعلقة بآراء الأساتذة حول كثافة المناهج التعليمية :

رقم العبارة	تكرارات (نعم)	النسبة المئوية	تكرارات (لا)	النسبة المئوية
30	42	%70	18	30%
31	11	%18.3	49	%81.7
32	38	%63.3	22	%36.7
33	42	%70	18	%30

خلاصة المحور الخامس :

من خلال النتائج الموضحة في مؤشرات هذا المحور نستنتج أن المناهج التعليمية فعلا كثيفة وهذا ما أكده 70% من الأساتذة، وعليه فإن كثافة هذه المناهج التعليمية تقف عائقا أمام تطبيق التقويم التكويني، وهو ما يدفع الأساتذة إلى تأجيله أو الاستغناء عنه في سبيل إتمامها أو إنهائها، وهذا ما يجعلهم يتغاضون عن كيفية بناء تعلم تلاميذهم ويركزون على تقديم المحتويات المعرفية فقط وبالتالي سوف يجهلون الصعوبات التي يمكن أن يكشفها

التقويم التكويني، وعليه فإن الفرضية الإجرائية الخامسة التي تقول أن " صعوبة تطبيق التقويم التكويني ترجع إلى كثافة المناهج التعليمية " قد تحققت.

خاتمة:

يعتبر التقويم التربوي ركنا من أركان المنظومة التربوية يؤثر في مكوناتها ويتأثر بها، وخاصة بعد مجيء بيداغوجيا الكفاءات التي ركزت على أهميته واعتبرته الساعد الأيمن لسيرورة التعليم والتعلم، لأنه يراقب مدخلاتها ومخرجاتها ومن خلاله تصدر الأحكام وتتخذ القرارات بعد كشف النواقص وعلاجها من أجل الوصول إلى مردود تعليمي جيدٍ. وعليه انطلقت دراستنا من إشكالية البحث عن واقع تطبيق التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات في المدارس الابتدائية، هل هو تقويم ذو إطار تكويني معمولٍ به في ظل بيداغوجية مبدأها التكوين والتعلم. فوجدنا من خلال نتائج المحور الأول من استمارة بحثنا أن أشكال التقويم التكويني الممارسة داخل الأقسام لا تزال تقليدية ولا توحي بأن التقويم المعمول به هدفه التكوين. وعليه اتجهت دراستنا للبحث عن الأسباب والصعوبات التي من شأنها عرقلة تطبيق التقويم التكويني وبالتالي عرقلة تكوين المتعلم، وكانت النتائج التي توصلنا إليها من خلال الدراسة تؤكد مايلي:

أن التقويم المطبق في مدارسنا يزال في صورته التقليدية وأن التقويم التكويني في ظل المقاربة بالكفاءات في مدارسنا يواجه صعوبات بيداغوجية أهمها :

. نقص تكوين المعلمين في مجال التقويم التربوي خاصة وأننا نتعلم ضمن مقاربة مبدأها الأول والأساسي هو التكوين للوصول إلى الإتقان.

. ضيق الوقت المخصص للحصص الدراسية.

. ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.

.كثافة المناهج التعليمية التي تجعل المعلم يسابق الزمن من أجل إتمامها في الوقت المحدد.

الاقتراحات والتوصيات:

. ضرورة تكثيف برامج تكوين المعلمين، وتكوينهم بطريقة ثرية خاصة في مجال التقويم التربوي.

. تكييف وقت الحصص الدراسية حتى يتوافق مع متطلبات المقاربة بالكفاءات التي تستلزم التأكد من أن المتعلم قد اكتسب كفاءة قبل الانطلاق في تعلم جديد.

. تخفيف المناهج التعليمية وتكييفها مع وقت الحصص الدراسية حتى تصبح مهمة المعلم تكوين المعلمين، وليس التسابق مع الزمن من أجل إتمام المحتويات والاكتفاء بإعطاء تلاميذهم معرفة سطحية.

. تخفيض عدد التلاميذ داخل القسم الواحد، حتى يُسمح للمعلم بمتابعة تلاميذه متابعة فردية، ويعرف قدراتهم.

. تغيير المعلمين لنظرتهم إلى التقويم المستمر حيث :

- يجب عليهم إعطاء أهمية كبرى للتقويم التكويني واعتباره وسيلة تكوينية بدل النظر إليه على أنه مضيعة للوقت.
- لا يجب حصر التقويم التكويني في مجال الاختبارات والفروض ولا يجب اعتباره وسيلة تنقيطية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: الكتب:

الحثروبي محمد الصالح 2002: " **المدخل إلى التدريس بالكفاءات** " دار الهدى للطباعة والنشر ، عين مليلة ، الجزائر ، ط1 .

بن تريدي بدرالدين 2010 : " **قاموس التربية الحديث(عربي انجليزي فرنسي)**" دار راجعي للنشر والتوزيع، الجزائر،.

خيري وناس ، بوصنبورة عبد الحميد 2007: " **تربية وعلم النفس، تكوين المعلمين والتكوين عن بعد**" ، الديوان الوطني للتعليم، الجزائر.

سامي محمد ملحم 2009: " **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**" ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ط4 .

سامي محمد ملحم 2011: " **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**" ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان ، ط5 .

عبد الحميد محمد علي ، قرشي منى 2009: " **الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي** " ، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1.

علي عطية محسن 2007: " **تدريس اللغة العربية (الكفايات الأدائية)**" ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن،ط1.

كوافحة تيسير مفلح 2005: " **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية**" دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان الأردن ط2.

مصطفى حسين باهي ، زكريا النمر فاتن 2004 : " **التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية ، مبادئ ونظريات ، تطبيقات** " مطبعة أبناء وهبة حسان

منسي محمود عبد الحليم 2007: " **التقويم التربوي** " ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، مصر .

ثانيا: القواميس والمعاجم:

المنجد في اللغة و الأعلام 2005: دار المشرق ، بيروت ، ط41 .

ميشيل تكلا جرجس ، حنا الله رمزي كامل1998: "**معجم المصطلحات التربوية انجليزي عربي**" مكتبة لبنان ناشرون ، ط1.

رابعا : المجلات :

فريد حاجي2005: " **المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية** " ، العدد 17 ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، حسين داي ، الجزائر.

خامسا : الوثائق المناشير :

وزارة التربية الوطنية ، **الكتاب السنوي ، 2003** ، مركز الوثائق التربوية الجزائر .