جامـــــــعة مولود معمـري – تـيزي وزو–
كلّية العلوم الإنسانيـــة والاجتماعيـــة
قـــسم العلوم الإجتماعيـــــــة

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق مقاربة التدريس بالكفاءات

دراسة ميدانية بمتوسطتين تابعتين لولاية تيزي وزو

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علوم التربية

تخصص تربية تعليم وتكويـــن

إعداد الطالبتين:
* لعميري ججيقة
* لعرباوري زاينة

إشراف الأستاذة:
* حدبي حميدة

السّنة الجامعية: 2018/2017

كلمة الشكر

نحمد الرب الذي زرع فينا العزيمة، فأعاننا على إنجاز هذا العمل المتواضع.

كما نشكر الأستاذة المحترمة التي أشرفت على هذا العمل "**حدبـــي حميدة**" والتي لم تبخل علينا بالمعلومات والنصائح والتوجيهات، وإلى كل من مدّ لنا يد العون في إنجاز هذا العمل سواء من قريب أو من بعيد.

كما نتقدم بالشكر والثناء إلى الرئيسة والمشرفة على التخصص الدكتورة "**خلـــفان**" .

وفي الأخير نسأل الرب المزيد من التوفيق والنجاح.

الإهداء

أشكر الرب العلي الذي أنار لي دروب العلم والمعرفة فأهديه:

إلى شهامة الرجل وطيبة الأصل والفصل، والحبل الذي لا ينقطع عطفا عليّ والذي يقول لي دائما لأجلك أُضحّـي... أبي العزيز الغالي حفظه الرب وأطال في عمره ويُـديمه لي ـ آميـن.

إلى من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلها، ولا يمكن للكلمات أن توفي حقها... أمي الغالية حفظها الرب وأطال في عمرها ـ آميـن.

إلى من ضمني معهم حضن واحد إخوتي: لويزة و كريمة وابنتيهما.

وأختي فروجة، وإلى توأم روحي التي أقاسمها أفراحي وأحزاني أتمنى لها كل النجاح والسعادة، وإلى قرة عيني أخي الوحيد سمير، و إلى آخر عنقود في الأسرة أختي الصغيرة سامية.

إلى من كان لي سندا ورفيقا وخير جليس وأنيس: أغيلاس.

إلى صديقاتي الحبيبات: تينا، مريم، يسينة.

إلى صديقتي التي قاسمتني هذا العمل المتواضع: زاينة.

وإلى كل حاضر في فكري، وغائب في ورقتي.

إلى كل هؤلاء أهدي عملي المتواضع

ججيقة

الإهداء

الحمد لله الذي وفّقني لأداء هذا العمل وأنار لي دروب العلم والمعرفة فأهدي ثمرة جهدي إلى:

الوالدين العزيزين: أمي التي سهرت على تربيتي و وقضت حياتها في مساعدتي وتعليمي "جميلة".

أبي رمز الرجولة والعطاء والحب ،والذي كان سندي الأول في الحياة "محمد".

أطال الله في عمرهما

إلى أخواي الحبيبين: علي وياسين.

إلى صديقتي العزيزة التي شاركتني هذا العمل المتواضع ججيقة.
وإلى كل صديقاتي: تينهنان، مريم، زهوة، كاهينة.

زاينة

فهرس المحتويات

- كلمة الشكر
- الإهداء
- فهرس المحتويات
- فهرس الجداول
- ملخص الدراسة
- مقدمة

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- إشكالية البحث..... 05.
- فرضيات البحث.....07
- أهمية البحث.....07
- أهداف البحث.....07
- تحديد المفاهيم الاساسية للبحث.....08
- الدراسات السابقة.....12
- التعليق على الدراسات.....15

الفصل الثاني: الإتجاهات

- تمهيد 17
- تعريف الإتجاه.....18
- خصائص الإتجاه.....19
- مكونات الإتجاه.....20

- مراحل تكوين الاتجاه.....20
- أنواع الاتجاه.....21
- وظائف الاتجاه.....22
- النظريات المفسرة لل.إتجاه.....23
- خلاصة الفصل 25

الفصل الثالث: التقويم التربوي

- تمهيد.....27
- لمحة تاريخية حول نشأة التقويم التربوي.....28
- تعريف التقويم التربوي.....29
- أنواع التقويم التربوي..... 29
- مجالات التقويم التربوي.....31
- أهمية التقويم التربوي.....32
- أسس التقويم التربوي.....34
- وسائل التقويم التربوي.....37
- وظائف التقويم التربوي.....38
- خطوات التقويم التربوي.....40
- شروط التقويم التربوي.....41
- صعوبات التقويم التربوي..... 43
- فوائد التقويم التربوي.....44
- خلاصة الفصل.....46

الفصل الرابع: المقاربة بالكفاءات

- تمهيد.....48
- تعريف الكفاءة.....49

- خصائص الكفاءة.....49
- أنواع الكفاءة.....50
- مستويات الكفاءة.....52
- مفاهيم مصاحبة للكفاءة.....53
- لمحة تاريخية عن مقاربة التدريس بالكفاءات.....54
- تعريف المقاربة بالكفاءات.....56
- مبادئ المقاربة بالكفاءات.....57
- أهداف المقاربة بالكفاءات.....59
- استراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.....60
- تعريف تقويم الكفاءة.....61
- خصائص تقويم الكفاءة.....61
- وظائف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.....62
- خلاصة الفصل.....64

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية لدراسة

- تمهيد.....67
- منهج البحث..... 68
- عينة البحث.....68
- الحدود الزمانية والمكانية.....70
- أدوات جمع البيانات.....70
- الأساليب الإحصائية 71

الفصل السادس: عرض، تحليل ومناقشة النتائج

- تمهيد.....73

- عرض، تحليل ومناقشة النتائج.....73
- الإستنتاج العام.....79
- خاتمة.....80
- الاقتراحات.....81
- قائمة المراجع.....82
- الملاحق

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يمثل أفراد مجتمع البحث	69
02	جدول يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس	69
03	جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية	70
04	جدول يمثل بدائل المقياس وطريقة تصحيحها	71
05	جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب نوع الاتجاه	73
06	جدول يمثل الفروق الفردية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.	75
07	جدول يمثل الفروق الفردية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة.	77

ملخص الدراسة:

إن إصلاح المنظومة التربوية لابد ان يعتمد على تفعيل دور عدة عناصر متعلقة بالمنظومة نفسها، بما فيها المنهاج ومكوناته، المتعلم وحاجاته، وأهداف المجتمع وغاياته، وإذا نظرنا إلى المنهاج فلابد أن نحدد العناصر التي يجب إجراء تعديلات عليها لجعله يتناسق مع ما تستوجبه المقاربة التي يقوم على أساسها، ومن هذا المنطلق اخترنا موضوع دراستنا المتمحور حول اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، وحصرنا إشكالية بحثنا في التساؤلات التالية:

- ❖ هل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية؟
- ❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس؟
- ❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة؟

كما خصصنا لها فرضيات تمثلت فيما يلي:

- ❖ اتجاهات اساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية.
- ❖ توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.
- ❖ توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة.

و من اجل إختبار هذه الفرضيات قمنا بإتباع الإجراءات المنهجية التالية:

الوسيلة المستخدمة في جمع البيانات هي مقياس الاتجاهات لتيعشادين محمد، الذي أعده

خصيصا لهذه الدراسة، وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي لأنه الملائم لطبيعة دراستنا، حيث بلغت عينة الدراسة 80 استاذ واستاذة من التعليم المتوسط، وقد اخترنا متوسطتين تابعتين لمديرية التربية لولاية تيزي ـ وزو.

وللوصول إلى نتائج الدراسة قمنا بالاعتماد على الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والنسب المئوية واختبار (F) ANOVA لتحليل التباين وكذلك (T. test) لحساب الفروق الفردية.

ويمكن تلخيص النتائج المتحصل عليها كالآتي:

- ❖ اتجاهات اساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية.
- ❖ لا توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي تبعا لمتغير الجنس.
- ❖ لا توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي تبعا لمتغير الخبرة.

مقدمة:

إن اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات في نظامنا التربوي قد فرض على أساتذة التعليم المتوسط التعامل مع مناهج تعليمية مغايرة لما كان سائدا من قبل، فقد أصبحت المناهج حاليا ترتكز على منطق التكوين للكفاءات، وقد أضفت المناهج ديناميكية جديدة للعملية التعليمية ـ التعلمية، وعلى الأستاذ من هذه الناحية أن يتعامل معها على نحو إيجابي بغرض مواكبة هذه الديناميكية والمساهمة أكثر في انتقال أثر التعلم، ومنح ديناميكية جديدة تنعكس ايجابيا على أداء منظومتنا التربوية.

ومن هذا المنطلق جاءت أغلب البحوث التربوية ومن بينها هذا البحث الذي قمنا بإعداده حيث قمنا بتقسيم البحث إلى جانبين: الجانب النظري والجانب التطبيقي.

إذ يتضمن الجانب النظري منه أربعة فصول هي:

الفصل الأول: خاص بالإطار العام للدراسة والذي يتضمن إشكالية البحث، فرضياته، أهميته وأهدافه، ثم تحديد المفاهيم الأساسية والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: خاص بموضوع الاتجاهات، حيث قمنا بتعريف الاتجاه وخصائصه، مكوناته الأساسية، ومراحل تكوينه لدى الفرد، كما تطرّقنا إلى أنواع الاتجاهات وأهم النظريات التي تفسره، وفي آخر الفصل قمنا بتحديد وظائف الاتجاهات، ختاما بخلاصة للفصل.

الفصل الثالث: قمنا بتخصيص هذا الفصل للتقويم التربوي حيث استهلناه بتقديم لمحة تاريخية عن ظهور وتطور التقويم التربوي ثم قدمنا تعريفا له ثم أنواعه ومجالاته وأهميته وأسسه والوسائل المعتمدة في التقويم التربوي، ووظائفه كما استعرضنا الخطوات المعتمدة في عملية التقويم وشروطه الأساسية ثم الصعوبات التي من شأنها أن تعيق عملية التقويم وفي آخر الفصل تطرّقنا إلى فوائد التقويم التربوي، ختاما بخلاصة الفصل.

الفصل الرابع: كان مخصصا لموضوع المقاربة بالكفاءات، وقد استهلنا هذا الفصل للتعريف بالكفاءة، وخصائصها وأنواعها ومستوياتها وبعض المفاهيم المصاحبة للكفاءة، ثم قمنا بتقديم لمحة تاريخية عن ظهور هذه المقاربة الحديثة، تعريفها ومبادئها كما تطرّقنا إلى الأهداف التي تبنى عليها، والاستراتيجيات المعتمدة في ضوء التدريس وفقها، ثم قمنا بتعريف تقويم الكفاءة، خصائص تقويم الكفاءة وفي آخر الفصل تطرّقنا إلى وظائف التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات، وخلاصة الفصل.

أما فيما يخص الجانب التطبيقي فقد قسمناه إلى فصلين:

الفصل الخامس: فقد خصص للإجراءات المنهجية للدراسة، وهذا من خلال التطرق لمنهج البحث، عينة البحث، ثم تطرقنا إلى الحدود الزمانية والمكانية والأدوات المستعملة لجمع البيانات، وكذا إبراز الأساليب الإحصائية.

الفصل السادس: تطرقنا فيه إلى عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها وتحليلها للتأكد من صحة الفرضيات التي قمنا بصياغتها.

ولقد أنهينا هذا الفصل باستنتاج عام وخاتمة وبعض الاقتراحات كما أشرنا في نهاية الدراسة إلى قائمة المراجع المعتمد عليها والملاحق.

1- إشكالية البحث:

في ظل التغيرات التي عرفها العالم والتي أسست بالدرجة الأولى على الطاقة الإنسانية باعتبارها المصدر الأساسي لمختلف العلوم والمعارف، أصبح الاهتمام منصبا أساسا على المنظومة التربوية، فكان لابد من تطوير مناهج التدريس التي كانت قائمة على حشو الأذهان بالمعارف والعلوم دون الاهتمام بقدرات وميول وكفاءات المتعلم.

شهدت المنظومة التربوية الجزائرية إصلاحا تربويا بتبنيها منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، إذ تعتبر في حد ذاتها محاولة للتأقلم مع ما تتطلّبه هذه المرحلة، فلا بد من أن يكون التعليم حافزا لتكوين أجيال قادرة على مسايرة التحديات الراهنة والمستقبلية.

وقد شمل هذا الإصلاح عدة عناصر في عملية التعليم منها عملية التقويم التربوي، فهو عملية أساسية وضرورية لحدوث التعلم، ونجاح وتقدم المنظومة التربوية.

وهذا ما أكدته دراسة الباحث **(عبد الهادي، 1999)**، بأن التقويم في المجال التربوي والنفسي لا غنى عنه نظرا لأهميته حيث يعتمد عليه في قياس وتقويم مدى تحقيق الاهداف المنشودة في جميع مراحل وميادين التعليم المختلفة التي تمتد مع الانسان طوال حياته العلمية والعملية لان بواسطة التقويم يستطيع التلميذ معرفة مستواه ومدى ما حققه، وذلك لبذل مجهودات أكثر من أجل رفع وتحسين مستواه، والمقوم (المعلم) يستطيع مساعدته على معرفة مدى نجاحه لتقويم المعلومات والخبرات اللازمة للتلاميذ، وإعادة النظر في طريقة إيصال هذه المعلومة ووضع مخطط متسق يعتمد عليه المعلم في بناء التقويم التربوي.

فإذا كانت هذه المقاربة متعلّقــة بالمناهج والتي هي إحدى مكونات العملية التعليمية فالمدرس هو محور العملية التعليمية، فهو جزء مكمل لهذه المقاربة، والتي تعتبر منهاج تعليمي يقوم على استراتيجيات تربوية، تجعل من المتعلم يكون قاعدة معرفية تتضمن أفكارا وقدرات وخبرات مكتسبة بغرض جعله قادرا على إعادة بناء معارف متجددة في مجال التعلم.

وعلى اعتبار مرحلة التعليم المتوسط أدخلت عليها إصلاحات وفق المناهج الجديدة في بداية السنة الدراسية (2003-2004)، إذ لا شك أن كل جديد إلا وقد يلقى معارضة من البعض وتأييدا من البعض الآخر، وهذا ما يؤدي إلى مقابلة الأساتذة لهذا الجديد باتجاهات القبول أو إتجاهات الرفض على اعتبار أنهم هم المعنيون بتطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة التدريس الحديثة.

ومنه نجد دراسة الأستاذ **(تيعشادين محمد، 2009)**، التي هدف من خلالها إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري، حيث قام الباحث بدراسته على عينة حجمها **166** أستاذ وأستاذة تعليم متوسط حيث تم التوصل إلى اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أهداف التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية كما توصلت كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية قي اتجاهات الأساتذة حسب اختلاف خبرتهم.

وعليه جاءت دراستنا حول "اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق مقاربة التدريس بالكفاءات" محاولة منا للبحث أكثر حول هذا الموضوع من معرفة اتجاهات هذه الفئة، ومدى إمكانية تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.

ومنه قمنا بطرح التساؤلات التالية:

1-هل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة؟

وللإجابة على التساؤلات قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

2- فرضيات البحث:

1- اتجاهات اساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية.

2- توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.

3- توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة.

3- أهمية البحث:

من خلال أي دراسة يسعى الباحث إلى إبراز أهمية بحثه، خاصة فيما يتعلق بالبحوث التربوية والنفسية التي تتعامل بالمرونة والحراك المستمر، ونحن من خلال بحثنا هذا نسعى إلى إبرازها فيما يلي:

1- التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

2- الكشف عن مدى تأثير عاملي الجنس والخبرة على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

3- تطبيق تقنيات البحث العلمي التي درسناها خلال السنوات السابقة على موضوع دراستنا هذه.

4- أهداف البحث:

تتمثل أهداف هذه الدراسة في نظرته إلى واقع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات ومحاولة معرفة اتجاهات الأساتذة نحو هذه البيداغوجية، والبحث عن الظروف والوقائع التي يؤدي فيها المدرس الجزائري مهامه في ظل بيداغوجية الكفاءات، وتحديد بعض الصعوبات التي تواجهه أثناء قيامه بالعملية التقويمية، وقد تسهم نتائج هذه الدراسة في إزالة بعض الغموض حول اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التربوي وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، كما أنها تفتح المجال لدراسات وبحوث أخرى في هذا المجال.

5- تحديد المفاهيم الأساسية:

أولا: مفهوم الإتجاه:

أ- لغة: جاء في **(منجد الطلاب، 1986)**: كلمة اتجاه مشتقة من الفعل (اتجه) والذي يعني قصد وجهة معينة، وأقبل عليه وقصده بوجهه واتجه إليه برأي وعرضه عليه.
كما تعني كذلك القصد والنية وهو كل ما يتوجه إليه الإنسان من قول وعمل وغيره.

ب- اصطلاحا: يعرف **(ألبورت، 1935)** الاتجاه على أنه حالة استعداد عقلية ونفسية وعصبية، تتكون لدى الشخص من خلال الخبرة والتجربة التي عايشها وتؤثر هذه الحالة تأثيرا ملحوظا في استجابات الفرد أو سلوكه إزاء جميع المواقف والأشياء التي تتعلق بهذه الحالة. **(أورد في: منسي، 2004)**.

ج- اجرائيا: الاتجاه يمثل مجموعة من الأفكار والمواقف والآراء التي يتبناه أساتذة التعليم المتوسط اعتمادا على منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي ككل والتعليم في المتوسط بصفة خاصة.

الاتجاه استعداد مكتسبا لدى أساتذة التعليم المتوسط يحدد استجاباتهم ومواقفهم وآرائهم حيال موضوع التقويم التربوي وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، والناتج عن تقويم المدرس لما يملكه من مشاعر التقبّل والرفض والاستحسان اتجاه موضوع التقويم.

ثانيا: مفهوم التقويم التربوي:

1- مفهوم التقويم:

أ- لغة: جاء في **(معجم الوسيط، 2004)**: التقويم يعني قوّم الشيئ أي عدّله، ويقال قوّمته فتقوّم، وعدّلته فتعدّل.

ب- إصطلاحا: عرف الباحث **(كراجة،1997)**، التقويم بأنه عملية قياسية، تشخيصية وقائية، وعلاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوة بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم بالصورة التي تحقق الأهداف المنشودة.

ج- إجرائيا: هو العملية التي يتم فيها تحديد قيمة شيئ معين وإصدار حكم عليه، ومدى تحقيق الأهداف التي وضع من أجله، والعمل على كشف نواحي النقص من أجل تعديلها.

2- مفهوم التقويم التربوي:

هو عملية مستمرة شاملة تهدف إلى تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية وفق العلاج اللازم لعديل جوانب الضعف، وهو العملية التي يتم من خلالها اكتشاف مواطن القوة وتعزيزها.

ثالثا: مفهوم المقاربة بالكفاءات:

1- مفهوم المقاربة:

أ- لغة: تعني كلمة مقاربة كما جاءت في **(معجم الوسيط، 2004)**، مأخوذة من مصدر الفعل قارب وهي تعني خلاف باعد والبعيد، أي أنه أمر قريب، دنا الشيئ إليه أي قربه منه كما تعني كذلك ترك المبالغة وقصد الاعتدال والاستقامة.

ب- إصطلاحا: يعرف الباحث **(حاجي، 2008)**، المقاربة بأنها تصور بناء مشروع عمل قابل للإنجاز، في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات. **(أورد في: تيعشادين، 2013).**

ج- إجرائيا: يقصد بها الكيفية العامة التي يتم بواستطها القيام بنشاط ما، وذلك وفق خطة وإستراتيجية تربوية بيداغوجية واضحة.

2- مفهوم الكفاءة:

أ- لغة: عرفته الباحثة **(الفتلاوي، 2003)**: يقال على الشيئ مكافأة: جازاه، ويقال مالي به قيل ولا كفأ أي: مالي به طاقة على أن أكافئه.

أما فيما يخص قاموس المنجد، فنجده يعرف الكفاءة على أنها: مهارةة ومقدرة مهنية: كفاءة طبيب: معرفة متعمق فيها ومعترف بها أو قدرة مسلّـم بها تخوّل لصاحبها الحق في إبداء الرأي في بعض الموضوعات أو في مادة ما: كفاءة رجل: مقدرة ومؤهلات مكتسبة: شهادة الكفاءة المهنية. أما الكفاءات، فهي مؤهلات: هو أكثر المرشحين كفاءات.

(أورد في: بوكرمة، 2008).

ب- اصطلاحا: يعرف دُرّة الكفاءة بأنها تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما، أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية، والمقدرة هي ما يمكن الفرد أن يؤديه في اللحظة الحاضرة سواء كانت عقلية أو حركية، وقد تكون فطرية مثل الذكاء أو مكتسبة نتيجة التعليم والتدريب والتعلم.

(أورد في: الفتلاوي، 2003).

3- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

نجد الباحث **(عمیار، 2008)**، يعرف مقاربة التدريس بالكفاءات بأنها بيداغوجية للأنشطة التعليمية والتي تأكد على أن نشاطات المتعلم هي الأداة الأساسية في تعلماته ولكي يتعلم عليه أن يتصرف حسب الوضعيات التي حددها المعلم، والي تحتوي على معارف يجب على المعلم أن يسعى إلى إتقانها واكتسابها.

كما يعرفها الباحث **(حاجي، 2005)** بأنها بيداغوجية وظيفية تهدف إلى جعل المتعلم قادرا على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيدا في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم 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.

ومنه نستنتج أن المقاربة بالكفاءات هي استراتيجية تبنتها المنظومة الجزائرية، حيث جعلت المتمدرس محور العملية التعليمية ـ التعلمية مع اكتفاء المدرس بدور الموجه في عملية التعليم.

6- الدراسات السابقة:

6-1- دراسة "**عقيل عبد الباسط**" و "**عبد الرحمان مرشد**" و "**ابتسام محمد الطفر**" **2002:**

هدف الباحثون من خلال إجراء هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة اتجاهات معلمي التعليم المتوسط بالجمهورية اليمنية نحو عناصر العملية التعليمية، في ظل المنهاج القائم على أساس التدريس بالكفاءات.

وبغرض جمع البيانات قام الباحثون بتصميم استبيان يقيس اتجاهات معلمي مدارس التعليم المتوسط في اليمن نحو عناصر العملية التعليمية، في ظل تبني النظام التربوي اليمني للمنهاج القائم على أساس التدريس بالكفاءات، ولقد شمل هذا الاستبيان على (39) عبارة موزعة على المحاور التالية:

- نظرة المعلمين للبرامج الجديدة القائمة على طريقة التدريس بالكفاءات.
- نظرة المعلمين للعملية التعليمية القائمة على أساس التدريس بالكفاءات.
- نظرة المعلمين للطرق التدريسية المعتمد في التدريس بالكفاءات.

وقد طبق الباحثون هذه الأداة على عينة بلغت (1579) معلم ومعلمة تعليم متوسط من المحافظات التابعة للجمهورية اليمنية ومن بينها: أمانة العاصمة، عدن، إب، الجديدة، حجة لحج، عمران والمهرة.

ولقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- اتجاهات المعلمين ايجابية نحو البرامج الجديدة القائم على أساس التدريس بالكفاءات ويعود ذلك حسب الباحثون إلى شمولية البرامج لجميع وحدات المادة، وسهولة تنفيذها من طرف المعلمين، وسهولة استيعابها من طرف التلاميذ، وتركيزها في تنظيم معارف هادفة مرتبطة ببيئة التلميذ.

- اتجاهات المعلمين ايجابية نحو العملية التدريسية في ظل اعتماد منهجية التدريس بالكفاءات، على اعتبار اشتراك التلميذ في بناء الأنشطة التعليمية، وتحول دور المعلم إلى دور الموجه والمنظم لعملية التعلم لدى التلاميذ، وهذا ما خفف العبء على المعلمين وسهل من مهمتهم التعليمية، وذلك جعلهم يقومون بأدوار أكثر سهولة مما سبق، وأكثر نجاعة وضمان لانتقال أثر التعلم لدى التلاميذ.
- اتجاهات المعلمين نحو الطرق التدريسية التي يعتمد عليها التدريس بالكفاءات إيجابية ويعود ذلك دائما حسب الباحثون إلى أن هذه الطرق جعلت المعلمين يؤدون دورهم التعليمي بأكثر راحة وعلى أكمل وجه وذلك ما خفف عليهم الضغوط التي كانوا يعانون منها سابقا. **(أورد في: تيعشادين، 2013).**

6-2- دراسة منى عتيق:2011:

بعنوان واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات وجهة نظر اساتذة التعليم الثانوي وهدفت هذه الدراسة إلى:

- ✓ كشف مدى إقتناع اساتذة التعليم الثانوي بالمقاربة بالكفاءات.
- ✓ أخذ نظرة عن واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعليم الثانوي.
- ✓ كشف إيجابيات المقارنة بالكفاءات في ميدان التدريس بالثانوية.
- ✓ التفطن والتنبه إلى نقائص تطبيق هذه المقارنة في الميدان التعليمي.
- ✓ تسجيل اقتراحات أسرة التدريس حول سبل تدعيم وإنجاح هذه المقاربة او إفشالها.

وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- ✓ يؤيد أساتذة التعليم الثانوي باختلاف تخصصهم فكرة المقاربة بالكفاءات في ميدان التدريس.
- ✓ يبدي أساتذة التعليم الثانوي استعداد التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

- ✓ يقدم أساتذة التعليم الثانوي بدائل تقويمية لإنجاح تطبيق المقاربة بالكفاءات
- ✓ يهتم أساتذة التعليم الثانوي بدور العائلة في إنجاح هذه المقاربة.

(أورد في: معوش ،2011).

6-3- دراسة فرافيق حكيمة و فراج أمال 2014:

قامت الباحثتان **(فراقيق وفراج، 2014)**، بدراسة ميدانية بعنوان "اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو جوانب التقويم في ظل التدريس بالكفاءات"، وهدفت هذه الدراسة إلى:

- ✓ التعرف على اتجاهات المعلمين نحو أهداف التقويم في ظل التدريس بالكفاءات.
- ✓ التعرف على اتجاهات المعلمين نحو الطرق التطبيقية للتقويم التربوي في ظل التدريس بالكفاءات.
- ✓ الكشف عن الفروق الفردية في اتجاهات المعلمين نحو أهداف التقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب خبرتهم المهنية.
- ✓ الكشف عن الفروق الفردية في اتجاهات المعلمين نحو الطرق التطبيقية للتقويم وفق التدريس بالكفاءات.

وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- ✓ اتجاهات المعلمين حيادية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- ✓ اتجاهات المعلمين ايجابية نحو الجوانب التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية نحو الجوانب التطبيقية للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات.
- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

7- التعليق على الدراسات:

من خلال الدراسات السابقة التي استعرضناها، والمتعلقة بموضوع الاتجاهات نستخلص ما يلي:

- هناك من الدراسات التي أشار أصحابها إلى طبيعة اتجاهات الأساتذة إلى العملية التدريسية المنتهجة في إطار المنهاج القائم على التدريس بالكفاءات، وكذلك اتجاهاتهم نحو البرامج الجديدة في ظل التدريس بالكفاءات وهي دراسة كل من "عقيل عبد الباسط" و "عبد الرحمان مرشد" و "ابتسام محمد الظفر".
- كما أشارت أيضا الدراسات إلى واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، كما أشارت أيضا إلى مدى اقتناع هذه الفئة من الأساتذة بالمنهاج القائم على المقاربة بالكفاءات وللكشف عن إيجابياتها، والتفطن والتنبه إلى نقائصها في الميدان التعليمي، وهذا ماتوصلت إليه الدراسة التي قامت بها "منى عتيق".
- وقد أشارت كل من الباحثتين " فرافيق و فراج" في دراسة ميدانية في الكشف عن موقف أساتذة التعليم المتوسط في الجزائر نحو جوانب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.

تمهيد:

تعد الاتجاهات من بين الموضوعات الرئيسية التي تتناولها دراسات الباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي، ولأنها تلعب دورا كبيرا في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في كثير من مواقف الحياة الاجتماعية، وتمدنا بتنبؤات صادقة عن سلوكه في تلك المواقف.

أما في دراستنا هذه فقد خصصنا هذا الفصل للتطرق إلى موضوع الاتجاهات حيث قمنا بتعريف الاتجاه، خصائصه، مكوناته، ومراحل تكوينه، وأنواعه كما تطرقنا أيضا وظائف الاتجاه وأهم النظريات التي تفسره وخلاصة الفصل.

1- تعريف الاتجاه:

للإتجاهات تعريفات متعددة بتعدد التوجهات النظرية التي حاولت تفسيرها وقد عرفه الباحث **(وحيد،2001)**، بأنه أسلوب منظم منسّق في التفكير والشعور ورد الفعل اتجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية، أو أي حدث في البيئة، ومعنى هذا أن مكونات الاتجاه الرئيسية هي الأفكار والمعتقدات، والمشاعر والانفعالات، ثم النزعات إلى رد الفعل وعليه فإن الاتجاه يتشكل عندما تترابط هذه المكونات إلى حد أن ترتبط هذه المشاعر المحددة والنزعات إلى رد الفعل بصورة منسقة مع موضوع الاتجاه.

كما عرفه أيضا بأنه استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان واجتماعيا، اقتصاديا أو سياسيا، أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية، أو حول جماعة من الجماعات ويعبر عن هذا الاتجاه تعبيرا لفظيا بالموافقة عليه أو عدم الموافقة.

أما الباحث **(الحبيب، 2007)**، فيرى أنه ميل يتجه بالسلوك قريبا من بعض عوامل البيئة أو بعيدا عنها فيضفي عليها معاني موجبة أو سالبة تبعا للانجذاب نحوها أو النفور منها.

كما عرفه سميث: الاتجاه هو استعداد للاستجابة نحو موضوع معين أو مجموعة من الموضوعات بشكل يمكننا من التنبؤ بسلوك الفرد قبل صدوره.

(أورد في: عبد اللطيف، 1992).

2- خصائص الاتجاهات:

حسب (**الحبيب، 2007**)، فإن الإتجاهات لها جملة من الخصائص وهي:

- ✓ الاتجاهات مكتسبة ومتعلّمة وليست موروثة.
- ✓ الاتجاهات لا تتكون في فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين الفرد والموضوع من موضوعات البيئة.
- ✓ تعدد الاتجاهات حسب المثيرات المرتبطة بها.
- ✓ الاتجاهات لها خصائص انفعالية .
- ✓ يمثل الاتجاه الاتساق والاتفاق بين استجابات الفرد للمثيرات الاجتماعية مما يسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة.
- ✓ الاتجاه قد يكون محددا أو عاما.
- ✓ الاتجاه يقع بين طريقين متقابلين، أحدهما موجب والآخر سالب أي التأييد المطلق والمعارضة المطلقة، مثال ذلك فقد يؤيّد الفرد تمام التأييد في اتجاهه الموجب نحو اعطاء المرأة حقوقها السياسية ومعارضا تماما في اتجاهه السالب نحو المركزية في الخدمات.
- ✓ الاتجاه تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه وموضوعه المعرفي مثال ذلك أن مجموعة من الأفراد قد يشهدون بألسنتهم أنهم يؤيدون الديمقراطية أو الاشتراكية التعاونية بكل جوارحهم ثم يكون لكل فرد منهم مفهومه الخاص عن هذه الموضوعات.
- ✓ الاتجاهات تتفاوت في وضوحها وجلائها فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض.
- ✓ الاتجاهات لها صفة الثبات النسبي والاستمرار النسبي ولكن من الممكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة.

3- مكونات الاتجاهات:

صنف الباحثان (**العزيز، الشخص، 2001**)، الاتجاهات من ثلاث مكونات رئيسية وهي كالتالي:

3-1- المكون العاطفي:

وهو يتمثل في الشعور أو الاستجابة الانفعالية التي يتخذها الفرد إزاء المثير وهذه الاستجابات العاطفية قد تكون ايجابية أو سلبية.

3-2- المكون المعرفي:

وهو يشير إلى المعتقدات التي يعتنقها الفرد حول موضوع معين، وتتضمن هذه المعتقدات أساسا بعض الأحكام التي يصدرها الفرد حول الموضوعات المختلفة.

3-3- المكون النزوعي:

ويمثل هذا الجانب الأفعال أو الاستجابات التي قد يتخذها الفرد إزاء المثير، سواء كانت ايجابية أو سلبية اي انه يتضمن نزاعات الفرد السلوكية اتجاه المثير.

4- مراحل تكوين الاتجاه:

حسب الباحث (**بني جابر،2004**)، فإن الاتجاه يمر في تكوينه بالمراحل الآتية:

4-1- المرحلة الإدراكية المعرفية:

وفيها يدرك الفرد ميزات البيئة ويتعرف عليها وبموجبها فسيكتسب خبرات ومعلومات فتكون بمثابة إطار معرفي له.

4-2- المرحلة التقديرية:

وفيها يصدر الفرد القرار الخاص لهذه المميزات وعناصرها، فإذا كان القرار موجبا فإن الفرد قد كوّن اتجاها إيجابيا نحو ذلك الموضوع أما إذا كان سالبا فيعني أنه كوّن اتجاها سلبيا نحوه.

وحسب الباحث **(الزبيدي، 2004)**، فإن الاتجاه يمر بالمرحلة التالية:

4-3- المرحلة التقييمية:

ويتجلى الاتجاه على شكل ميل الفرد نحو هذه الموضوعات التي أدركها سلبيا أو إيجابيا حيث يجري عمليات تقويمية مستمرة لخبراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي وذلك لتحديد الأسس التي يبني عليها الميل لهذه الموضوعات أو أعراضه عنها.

5- أنواع الاتجاهات:

تنقسم الاتجاهات حسب الباحث**(بني جابر،2004)**، إلى عدة أنواع نذكر منها ما يلي:

5-1- الإتجاهات الفردية والجماعية:

- **الإتجاهات الفردية:** وهي الاتجاهات التي تميز فرد عن آخر مثل إعجاب فرد بزميل له أو إعجاب شخص بشيئ معين.
- **الإتجاهات الجماعية:** وهي الاتجاهات التي يشترك فيها عدد كبير من أفراد المجتمع مثل إعجاب الناس بالبطولة أو إعجاب الشعب بقائده أو زعيمه

5-2- الإتجاهات الشعورية:

- **إتجاه شعوري:** وهو الذي يظهره الفرد دون حرج او تحفظ و هذا الاتجاه غالبا ما يكون متفقا مع معايير الجماعة و قيمها.

- **إتجاه لا شعوري:** وهذا الاتجاه الذي يخفيه الفرد و لا يفصح عنه و غالبا لا يتفق هذا الاتجاه مع معايير الجماعة و قيمها.

5-3- اتجاهات عامة واتجاهات خاصة:

- **الإتجاهات عامة:** وهي الاتجاهات التي تبقى قوية على مر الزمن نتيجة لتمسك الفرد بها لقيمتها.
- **الإتجاهات خاصة:** وهي الاتجاهات التي من السهل التخلي عنها وقبولها للتحول والتغير تحت وطأة الظروف و الشدائد.

6- وظائف الإتجاهات:

قام الباحث **(زهران، 2000)**، بتحديد أهم وظائف الاتجاهات نذكر منها ما يلي:

✓ الاتجاه ينظم العمليات الواقعية والانفعالية والادراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

✓ الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.

✓ تُشبع الاتجاهات حاجات الفرد النفسية والاجتماعية ومثال ذلك الحاجة إلى التقدير الاجتماعي فنجد الفرد يتقبل الجماعة التي ينتمي إليها.

✓ تعمل الاتجاهات على التخفيف من حدة التوتر النفسي الذي يعانيه الفرد.

✓ يحدد طرائق السلوك ويفسرها.

✓ تبلور وتوضح علاقة الفرد بعالمه الإجتماعي.

✓ تيسر توجيه السلوك في المواقف المختلفة على نحو من الإتساق والتوجيه عن التردد والتفكير مطولا.

7-النظريات التي فسرت الإتجاهات:

قام الباحث **(وحيد،2001)**، بتحديد النظريات التي تفسر الاتجاهات وقد وردت كالآتي:

7-1- نظرية التحليل النفسي:

تؤكد هذه النظرية أن لاتّجاهات الفرد دورا حيويا في تكوين (الأنا) وهذه (الأنا) تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ الطفولة إلى مرحلة البلوغ, متأثرة في ذلك بمحصلة الإتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتّراته، وإن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات (الهو) الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية، إذ يتكون اتجاه إيجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر، أو يتكون اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاقت أو منعت خفض التوتر ويمكن لإتجاهات الفرد ان تتغير إذا ما تم دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها، وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض من توتراته، ويتم ذلك عن طريق اخضاع الفرد للتحليل النفسي لتبصيره باساس توافقاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود إتجاهات قبول أو رفض.

كما أضاف الباحث **(وحيد، 2001)**، نظرية أخرى وهي:

7-2-النظرية السلوكية:

إن الاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة على وفق قوانين الإرتباط وإشباع الحاجات وقد استخلص "روزنو" من تجارب إشتراطية وهي أن الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي، وإن استخدام صور من التعزيز الإيجابي اللفظي أو التعزيز السلبي اللفظي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي، يؤدي إلى التغيير في الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الإيجابي وبعيدة عن التعزيز السلبي، وافترض "روزنو" إن تغيير الرأي يؤدي إلى تغيير الاتجاه.

كما أضاف الباحث **(وحيد، 2001)**، نظرية أخرى وهي:

7-3-النظرية المعرفية:

تندرج في إطار هذا الاتجاه كل التصورات النظرية التي اهتمت أساسا بأثر المعلومات الملائمة للاتجاه على البناء المعرفي للفرد فنظرية الاتساق المعرفي " لروزينبرج" و"ابلسون" تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد الموضوع أو فئة من الموضوعات، وأن هذا الوجدان يرتبط عادة بمجموعة من المعارف او المعتقدات، وعليه فإن أي تغيير في المكون الوجداني للإتجاه سيؤدي إلى تغيير في المكون المعرفي والعكس صحيح، لذا لابد من وجود إتساق بين المكونين، وهذا الإتساق في بنية الإتجاه هو الذي يسمح لنا في التنبؤ بالسلوك.

كما أضاف أيضا الباحث **(وحيد، 2001)**، نظرية أخرى وهي:

7-4-نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد علماء هذه النظرية و منهم "بان دورا" و "والترز"على أن الإتجاهات متعلمة، وأن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج إجتماعي ومن المحاكاة، فالوالدان هما أوضح النماذج التي يحاكي الاطفال سلوكهما، ويتوحدون معها منذ مراحل العمر المبكرة، ثم يأتي دور الأقران في المدرسة، ومن ثم وسائل الإعلام المختلفة.

خلاصة الفصل:

من خلال عرضنا لمختلف جوانب هذه الفصل يتضح ان الإتجاه هو أسلوب منظم ومنسق في التفكير والشعور ورد الفعل إتجاه الناس والجماعات وتكون أراء مختلفة حول مواقف متعددة.

حيث يرجع ذلك إلى عدة خصائص تميزه عن غيره، ما يسمح له بتشكيل إتجاهات ذات ركائز صحيحة سليمة وقوية، معتمدة على نظريات سالفة وعالمية.

تمهيد:

يعد التقويم التربوي معيارا يمكن في ضوئه تحديد مستوى للتلاميذ خلال العملية التربوية، وذلك على أنواع التقويم التربوي المختلقة، لمعرفة مدى تمكن التلميذ من تلك المادة حيث تقدم الاختبارات على شكل أسئلة في مادة معينة، وتصاغ بطريقة جيدة حيث تترك الفرصة للممتحن الاجابة في فترة زمنية معينة ، إضافة إلى اكتشاف قدرات التلميذ وتفاوتها فيما بينهم، وعلى هذا الأساس يحدد انتقال التلميذ من صف دراسي إلى آخر، وذلك طبقا لمقدار المعدل الذي تحصل عليه في نهاية العام الدراسي.

1-لمحة تاريخية حول نشأة التقويم التربوي:

يعد التقويم التربوي من العلوم التي دفعت العديد من الباحثين للقيام بدراسات حول هذا العلم، ومن بينهم نجد الباحثين **(منسي، وصالح، وقاسم، 2003)**، حيث اعتبروا أن التقويم التربوي يعد من المفاهيم التربوية الحديثة نسبيا، فقد ذكر **بوبهام Popham (1975)**، أن معظم المعلمين المتميزين منذ بداية القرن العشرين وحتى الآن ينشغلون بالعمليات التقويمية التي تركز على تقويم أفعالهم وأدائهم كما تركز على تقويم أداء الآخرين وتقويم بعض جوانب البيئة التي يعيشون فيها.

وقد ظهرت مصطلحات مرادفة لمصطلح التقويم في الكتابات القديمة التي ترجع إلى عهود ما قبل التاريخ، فقد اعتبر سقراط أن التقويم اللفظي جزء أساسي من قياس نتائج التعلم كما استخدم أباطرة الصين في سنة **(200 ق.م)** الإمتحانات وإختبارات الكفاءة لتقدير اداء المرشحين للعمل بالحكومة والوظائف الخدمية.

وكان إستخدام التقويم في هذه الفترات القديمة للأغراض التعليمية ولقياس مقدار التعلم والمعرفة والمهارات المختلفة.

وبالرغم من الجذور القديمة للتقويم، فلم يأخذ التقويم التربوي مكانه ويصبح تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية في اوروبا. وقد تطور التقويم التربوي تطورا بالغا في الفترة ما بين **(1800-1930)** لإقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الاوروبية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والإختبارات وقد اتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلمين وقد ازدهر التقويم مع بداية القرن العشرين.

2- تعريف التقويم التربوي :

قام الكثير من الباحثين بتقديم تعريفات حول التقويم التربوي فنجد منها مايلي:

تعريف الباحثين ثورندايك و هيجين: فقد عرفا التقويم التربوي على أنه وصف شيئا ما ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف، وهو أيضا إعطاء قيمة لشيء ما وفقا لمستويات وصفت أو وجددت سلفا، وهي عملية منهجية ومنضمة ومخططة ، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجهات أو الواقع المقاس و ذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح.

(أورد في: الحريري،2007).

أما الدكتور **(بركات،1983)**، فقد عرف التقويم التربوي في كتابه على أنه مجموعة من الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يظهر من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير، وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فعالية هذه الجهود و مايصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ يقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق هذه الأهداف.

3- أنواع التقويم التربوي:

يتكون التقويم التربوي من عدة أنواع، وقد صنفها الباحث **(الجوهري، 1999)**، على النحو التالي:

3-1-التقويم التشخيصي:

إن التقويم التشخيصي هي تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف بحيث يبدأ التلاميذ بتعلم خبرة تعليمية جديدة قبل بدء المعلم بتعليم مهمة جديدة، لابد عليه أن يتعرف على مستويات الطلبة المعرفية، واستشارة دافعتيهم للتعلم ومن ثم تصنيفهم

للتعرف على مواطن القوة والضعف، وعلى الجانب المهاري لديهم، وهذا يعطي مؤشرا للمعلم حيث يبدأ من خلاله التعامل مع الطلبة من ناحية مستوياتهم.

مثال على ذلك فإن معلم اللغة الإنجليزية الاولى متوسط قبل أن يبدأ في تدريس المادة في بداية العام فإنه لابد له من التعرف على قدرات وإمكانيات الطلبة من الناحية المهارية كالقراءة والكتابة والمحادثة والاستيعاب حتى يتسنى له قبل البدء في التدريس عليه ان يحدد استراتيجيات تعليمية تناسب مستواهم التعليمي المعرفي العلمي.

3-2- التقويم التكويني و البنائي:

كما أشار الباحث أيضا **(الجوهري، 1999)**، إلى أن التقويم التكويني بأنه التقويم الذي يستخدمه المعلم بين الفترة والأخرى لمعرفة التقدم الذي طرأ على تحصيل الطلبة وللتأكد من إيصال المعرفة إليهم بشكل جيد وليس مشوش ويشمل ذلك على عدة اختبارات الهدف منها المعرفة مستوى التلاميذ و التعرف على استيعابهم وهذا النوع من التقويم يشمل تقديرات مؤقتة من خلالها نتعرف على تقدم المتعلم ومع التشخيص المستمر لنواحي القوة والضعف لدى المتعلم يكون ذلك بشكل منضم ومستمر لدى كل من المعلم والمتعلم ومن خلال هذا النوع من التقويم يمكن ان نحدد ما يسمى بالتغذية الراجعة التي تعرف بتعديل الاخطاء التي وقع بها كل من المعلم والمتعلم سابقا، وهذا سايساعدهم على التقدم في العملية التربوية التعليمية، ومن خلال إستخدام هذا النوع من التقويم يمكن أن يستخدم المعلم إستراتيجيات تعليمية أخرى لتساعد المتعلمين على إكتساب المعرفة.

3-3- التقويم الشامل أو الختامي:

يستخدم التقويم الشامل أو الختامي كتقدير نهائي لتحديد مستوى التحصيل عند الطلبة للعملية التعليمية، ويكون في نهاية الفصل أو السنة الدراسية ومن خلاله يتم الحكم النهائي على تحصيلهم، بوضع درجات نهائية رقمية على أساسها يستطيع المعلم تصنيفهم بشكل

نهائي والحكم عليهم، وإعطائهم صفات نهائية للحكم على مستوى التحصيل، فالتقويم الختامي النهائي من خلاله نصدر حكما نهائيا على عملية التحصيل، ومن الأمثلة على هذا التقويم الإختبارات الفصلية أو السنوية التي تعتمدها المؤسسات التعليمية، كالمدارس والمعاهد والجامعات.

4- مجالات التقويم التربوي:

للتقويم التربوي مجالات عديدة ومتنوعة في مجال العملية التربوية التعليمية، وهذه العملية تعتبر من ركائز التربية وقد قام الباحث **(الجوهري، 1999)**، بتصنيفها كالآتي:

4-1- التحصيل المدرسي: من مجالات التقويم مراجعة الأهداف التعليمية التربوية و من مهامه تحديد مستوى الاختبارات الصفية، سواءا كانت شفوية أم كتابية و مدى تغطية هذه الاختبارات لمحتوى المادة ومدى تحقيقها الأهداف المرجوة تحقيقها، فالاختبار الجيد هو الذي يتمتع بدرجات عالية من الصدق والموضوعية.

4-2- قياس الذكاء: يعرفه الباحث **ستودارد:** بأنه قدرة الفرد على القيام بفعاليات تتصف بالصعوبة والتعقيد، لذلك ان موضوع التقويم يقسم الذكاء إلى قسمين هما الاختبارات الفردية و الاختبارات الجمعية. **(أورد في: الجوهري، 1999)**

4-3- تخطيط المناهج الدراسية: من خلال استخدام عملية التقويم يمكن تحديد الأسس العامة للمنهاج الجيد الذي يتناسب مع قدرات و امكانيات الطلبة المعرفية و النفسية والاجتماعية و هذا يؤدي في المحصلة النهائية إلى تفعيل التعليم بشكل جيد.

4-4- تميز الطلاب المتفوقين عن الضعاف: من خلال استخدام التقويم التربوي نستطيع تميز الطلبة المتفوقين عن الضعاف ووضع لهم برامج تعليمية في مجال الأساليب التدريسية تتناسب مع قدراتهم.

كما أشار ايضا الباحث (**الجوهري، 1999**)، إلى نوع آخر من مجلات التقويم التربوي وهو:

4-5- الإستعداد: يعرف قاموس علم النفس التربوي الإستعداد بأنه القدرة الفطرية أو الإمكانات الكامنة لدى الفرد أو المتعلم القيام بعمل معين، وهناك إختبارات خاصة لقياس الإستعداد ويطلق عليها الإختبارات الأدائية.

5- أهمية التقويم التربوي:

لكل علم أهمية يتميز بها، وتتمثل أهمية التقويم التربوي في عدة نقاط وقد درّجها الباحث (**منسي،2003**)، كالآتي:

5-1- توضيح الأهداف التربوية:

يتم توضيح الأهداف التربوية من خلال التعرف على نتائج التعلم من عدة جوانب وهي كالآتي:

- ✓ التخطيط للتعليم او تحضير الدروس حيث يتم تعريف الأهداف التربوية بألفاظ سلوكية محددة.
- ✓ في المراحل الأولى من التعليم حيث يشارك التلاميذ في مناقشة الأهداف العامة للتربية.
- ✓ في الإختبارات الصفية التي تتطلب دائما تحديد إجرائي للأهداف التربوية.
- ✓ في حالات تشخيص صعوبات التعلم.
- ✓ عند تقدير نتائج إمتحانات مقرر دراسي معين.

كما أضاف أيضا الباحث **(منسي،2003)**، هدف من أهداف التقويم التربوي:

5-2- التقدير القبلي لحاجات المتعلمين:

إذا تعرف التلاميذ على طبيعة الإختبارات التحصيلية والغرض من استخدامها في المراحل المبكرة من التعلم فإن ذلك يكون مفيدا بالنسبة لهم، وقد يتم عمل إجراء او اكثر مما يلي:

- ✓ يتم تطبيق إختبارا قبليا مشابها للاختبار النهائي الذي سوف يستخدم في نهاية التعلم لتوجيه نضر التلاميذ للمهام التي يتضمنها الإختبار.
- ✓ يطبق على التلاميذ أنماط من الأسئلة التي توضح طبيعة المهام التي ينبغي عليهم عملها و ذلك في خلال فترة التعليم الخاصة بمقرر معين.
- ✓ يتم تقويم تحصيل التلاميذ في الوحدة الدراسية او المقرر الدراسي بوسائل مختلفة مثل مقاييس التقدير و قوائم المراجعة.
- ✓ إعطاء التلاميذ فرص لتقويم أدائهم باستخدام إختبارات ذاتية.

5-3- إثارة دافعية المتعلمين:

ويمكن للتقويم ان يساعد على إثارة دافعية التلاميذ بواحدة من الطريقتين التاليتين:

- ✓ تزويد التلميذ بأهداف مباشرة يستطيع أن يحققها بنفسه.
- ✓ تزويد التلميذ بمعلومات عن مدى تقدمه في التعلم.

كما أضاف أيضا الباحث **(منسي، 2003)**، أهداف أخرى للتقويم التربوي وهي:

5-4- تقدير نواتج معلم المقرارات الدراسية المختلفة:

يفيد التقويم التربوي في تقدير نتائج تعلم المقرارات الدراسية عن طريق ما يلي:

- ✓ مقياس التحصيل الدراسي للمتعلمين و تحديد درجة تحقيقه للأهداف التربوية.

- ✓ مقياس الجوانب الوجدانية والإقتصادية الناتجة عن التعلم لدى المتعلمين.
- ✓ مقارنة أداء المتعلمين ببعضهم البعض الاخر والتعرف على الفائقين وذوي صعوبات التعلم منهم.

5-5- تفيد الاختبارات التحصيلية في تشخيص صعوبات التعلم:

تسهم الإختبارات التحصيلية إسهاما كبيرا في خطوات تشخيص التعلم التالية:

- ✓ تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.
- ✓ التعرف على طبيعة صعوبات التعلم.
- ✓ تحديد العوامل التي ادت إلى صعوبات التعلم.
- ✓ تحديد الاجراءات العلاجية المناسبة.

6- أسس التقويم التربوي:

يعتمد التقويم التربوي على عدة أسس علمية ومنطقية مترابطة ولتحقيق تقويم سليم وخدمة لاتخاذ قرارات سليمة يجب على المعلم اعتمادها، وقد قام كل من **(أبو حطب وعثمان 1976)** بتلخيص هذه الأسس فيما يلي:

6-1- أسس التقويم المتعلقة بالمادة والمنهاج والهدف:

- ✓ يجب أن يبنى التقويم في جميع جوانبه على أساس قياس الأهداف التربوية التعليمية

المحددة في البرامج فهناك مجموعة من المعلومات التي يمكن للمدرسة أو المعلم أن يتحصل عليها مما يهيئ فرصا أفضل لاختيار أكثر حكمة لأهداف.

- ✓ يجب ان يبنى التقويم على اساس الشمولية للمادة الدراسية،كما يجب التأكد من فهم

جميع جزيئاتها.

✓ يجب ان يبنى التقويم التربوي على اساس الإستمرارية والمتابعة لتقويم التلاميذ

بحيث يكتسب الفرد من العملية التربوية المعلومات والمهارات والقدرات والاتجاهات والميول التي لها اهمية في المجتمع والتي تساعده على التكيف مع الثقافة وتحسينها.

✓ يجب ان يبنى التقويم على اساس انه وسيلة لإصلاح وعلاج الضعيف والمعوج في

جوانب شخصية التلميذ، فهو ليس مجرد فحص وتثمين وإنما به يتم توجيه سلوك المتعلم إلى المسالك المرغوب فيها.

✓ يبنى التقويم على اساس انه يقصد به تطوير وتحسين مواطن الضعف فالتعلم

الجامد لايخدم أهداف التربية، فالمناهج والوسائل وطرق التدريس كلها في حاجة إلى تطوير دائم وفي هذه الحالة فإن الطالب هو المرجع الرئيسي لتقويم البرنامج فإن تحليل نتائج اختباراته وأي وسائل تقويمية أخرى بإضافة إلى الملاحظة المباشرة التي تتم أثناء قيام الطالب بالأعمال،باستطاعتها ان تدل على مناطق الضعف والعجز في تسلسل التعلم والحاجة إلى التصحيح.

كما أضاف الباحثان **(أبو حطب و عثمان،1976)**، أساس آخر من أسس التقويم التربوي وهو:

6-2- أسس التقويم المتعلقة بالجانب البشري:

✓ يبنى التقويم على اساس الفروق الفردية، وهذا ما يستدعي التنوع في وسائل الاختبار

و القياس و التنوع في الاسئلة و مراعاة هذه الخصائص في صياغة الاهداف يجعل عملنا التربوي معينا للفرد على تشخيص صعوبات و علاج مشكلاته و إشباع حاجاته و مواجهة مطالبه.

✓ يبنى التقويم على اساس ان المدرس كفؤ و جدير بعملية التقويم و قادر على القيام بها و مدرب تدريبا علميا لإجرائها.

✓ يبنى التقويم التربوي على اساس المشاركة والتعاون بين جميع الذين لهم علاقة من قريب او من بعيد بالتلميذ فمسؤولية تحقيق اهداف التربية ليست مرتبطة بشرح الدرس من طرف المعلم فحسب و إنما هي مرتبطة كذلك بجميع الامور المادية و المعنوية التي يجب على ممثلي الهيئة التعليمية توفيرها للتلميذ.

وقد أضاف الباحثان **(أبو حطب وعثمان،1976)**، آخر هذه الأسس وهو:

6-3- أسس التقويم المتعلقة بوضع الاسئلة و التصحيح السليم:

✓ يبنى التقويم على اساس الإلمام العلمي و المنطقي بصياغة الاسئلة من طرف المعلم اي قدرته على التصرف في الغة و المرونة في استعمالها.

✓ الإطلاع الكلي على محتوى المادة او الظاهرة المراد تقويمها،لأنها هي المصدر الرئيسي لصياغة اسئلة الاختبار.

✓ وضع سلم التصحيح لجميع الاسئلة المطروحة و تقدير وزن كل سؤال بالنسبة لاختبار ككل.

✓ الامانة في التصحيح و سلامته من شبهات النزعات الفردية الذاتية.

7- وسائل التقويم التربوي:

يتخذ التقويم التربوي وسائل متعددة لتقويم التلميذ إذ لا يقتصر على تقويم تحصيله فقط بل يتعداه إلى تقويم كافة جوانب الشخصية مستخدما لكل جانب طرقه ووسائله الخاصة وقد صنفت الباحثة (**الحريري، 2007**)، هذه الوسائل فيما يلي:

7-1- الاختبارات:

تعرف الباحثة (**الحريري،2007**)، الاختبار بأنه مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم) أعدت لتقيس بطريقة كمية سلوك ما، والاختبار يعطي درجة أو قيمة أو رتبة ما للمفحوص وتستخدم الاختبارات في القياس والكشف عن الفروق بين الأفراد والفروق بين الجماعات، والفروق بين الأعمال كما أنه أيضا طريقة منظمة لقياس السيمة من خلال عينة من السلوكيات الدالة عليها.

7-2- الملاحظة:

تعد الملاحظة من الوسائل القديمة في جمع المعلومات حيث أن الانسان القديم استخدمها في التعرف على الظواهر الطبيعية وغيرها من الظواهر ثم توالى استخدامها وتطور ليشمل العلوم بشكل عام والعلوم الاجتماعية والإنسانية بشكل خاص، وتعد الملاحظة من إحدى الوسائل التي يعتمد عليهاجمع المعلومات المتعلقة بسلوكيات الفرد الفعلية، وتصرفاته، واتجاهاته ومشاعره، والملاحظة تزود الملاحظ بمعلومات كثيرة ودقيقة تلك المعلومات التي لا يمكن الحصول عليها أحيانا باستخدام الادوات الأخرى لجمع البيانات.

كما أضافت أيضا الباحثة **(الحريري،2007)**، وسيلتين من وسائل التقويم التربوي وهما:

7-3- المقابلة:

المقابلة هي عبارة عن محادثة بين القائم بالمقابلة وشخص أو مجموعة من الاشخاص وجها لوجه، بغرض الحصول على معلومات معينة، أو آراء أو وجهات نظر حول موضوع معين.

وتتميز المقابلات الشخصية بالمرونة، واتساع نطاق استخدماتها، فالقائم بالمقابلة يمكن أن يغير نمط أسئلته إذا تطلب الأمر ذلك كأن يعيد صياغة السؤال فيما إذا وجد المستجيب صعوبة في فهمه، وتتطلب المقابلة علاقة وئام بين القائم بالمقابلة والمستجيب لكي يكون الموقف غير تهديدي، مما يشجع المستجيب على الاجابة على الأسئلة بأسلوب صريح ومنفتح، مما يزيد من صدق المقابلة.

7-4- دراسة حالة:

يعتبر هذا الأسلوب أحد الأساليب الهامة في التقويم، إذ يتم من خلاله دراسة التلاميذ الذين تدل كافة أساليب التقويم الأخرى على تخلفهم عن زملائهم ويتم جمع البيانات الازمة عن مثل هذه الحالات عن طريق التعرف عن وضع الاسرة مستوى دخلها وثقافة الوالدين.

8- وظائف التقويم التربوي:

تتمثل وظائف التقويم التربوي في عدة نقاط حيث لخصها الباحث **(تلادة، 1976)** فيما يلي:

8-1- إتخاذ القرارات: الحياة الاجتماعية مبنية على المعاملات وهذه المعاملات تخضع لاتخاذ قرارات سواء كانت بسيطة أو معقدة وفي علم الإدارة تمثل هذه العملية مكانا هاما خصوصا في السياسة الإدارية وإدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية وعملية التسويق والمتاجرة.

أما في المجال التربوي فيقوم المدرس بعملية التقويم عندما يريد ان يتخذ قراره في تصنيف التلاميذ مثلا حسب ما يبذلونه من جهد ،أو في الحكم على أي تلميذ بالنجاح أو الرسوب.

وقد أضاف أيضا الباحث (**محمد الطيب، 1999**)، وظائف أخرى للتقويم التربوي وهي:

8-2- إعداد مواقف تعليمية تتناسب الفروق الفردية:

إن عملية التقويم من شأنها أيضا أن تكشف عن عناصر القوة والضعف في البرامج

التعليمية من جهة، وملائمتها او عدم ملائمتها للفروق بين التلاميذ من جهة أخرى، ويمكن في ضوء نتائج التقويم تعديل المناهج و طرق التدريس بما يناسب الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء و التحصيل و القدرات.

8-3- تصنيف التلاميذ :

نظرا إلى أن الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم ودرجة ذكائهم لا تظهر إلا بعد عملية التقويم المستمر السليم، فإنه لا يمكن تصنيف التلاميذ إلا بعد القيام بهذه العملية فهي التي تحدد وتميز بين التلاميذ الأقوياء والضعاف بل على أساسها يمكن وضعهم في فرق تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم.

8-4- زيادة الدافعية للتعلم:

ومن الوظائف التي يقوم بها التقويم أيضا تشخيص حالة التلميذ، وإظهار عناصر القوة والضعف لديه، والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، وهذا الحكم هو الذي يدفع التلميذ للتعلم فإذا كان جيدا دفعه إلى زيادة الجودة والحصول على تقدير أعلى، وإذا كان ضعيفا دفعه

أيضا إلى الوصول إلى درجة أفضل مما هو عليه، وعليه فإن للتقويم دوره في زيادة الدافعية لدى التلاميذ، خاصة لدى الأقوياء منهم حيث يخلق ظاهرة التنافس بينهم.

وقام الباحث(**محمد ملحم،2000**)، بتحديد وظيفة أخرى من وظائف التقويم التربوي وتمثلت في:

8-5- التشخيص،العلاج والوقاية:

حيث يساعد التقويم على تحديد نواحي القوة والضعف لكل من مجالات نمو التلميذ ومجالات المنهج الدراسي مادة وكتابة وطريقة ووسيلة ونشاط وخطة وحياة مدرسية شاملة النشاط وكذا تحديد العوامل المؤثرة على سير العملية التعليمية.

كما يساهم في تحديد وسائل وأساليب العلاج الخاصة التي تعين على حل المشكلات وبلوغ الأهداف المنشودة والوقاية من الانحرافات والأخطاء قبل وقوعها.

9- خطوات التقويم التربوي:

تمر عملية التقويم التربوي بخطوات متتالية حسب الأسبقية واختصرها الباحث

(شحادة، 2009)، فيما يلي:

- **تحديد هدف التقويم:** حيث يساعد في رسم الخطط التي تؤدي إلى الابتعاد عن

العشوائية وفي تحديد الوسائل التي تساعد في تنفيذ تلك الخطط، فينبغي أن يتسم الهدف من التقويم بالدقة والوضوح وأن يركز على المجال المراد تقويمه فعلا.

- **الإعداد والتخطيط:** وذلك بإعداد خطة مفصلة تتضمن توقيت التطبيق، وتجديد

العينات التي سيتم تطبيق التقويم عليها، والهيئة الفنية والإدارية التي ستتولى تطبيقه.

كما أشار أيضا الباحث **(شحادة،2009)**، إلى الخطوات الأخرى للتقويم التربوي وتمثلت في:

- **جمع المعلومات:** ويتم ذلك بواسطة موضوع التقويم في ضوء خطة يتم تسجيلها بطريقة واضحة، تساعد في سرعة قراءتها ومقارنتها بغيرها من المعلومات.
- **تحليل البيانات:** ويتم تحلي البيانات بطريقة عملية ودقيقة. تحليلا عمليا دقيقا.
- **تفسير البيانات واستخلاص النتائج:** حيث تفسر البيانات تفسيرا واضحا ومبسطا على أساس المعايير المتضمنة في الأهداف، مع تحديد مواطن القوة وأيضا مواطن الضعف والتي تحتاج إلى علاج.
- **الإستفادة من النتائج:** وذلك بإعادة النظر في القرارات التي تحول دون تحقيق الأهداف.

10- شروط التقويم التربوي :

تعددت شروط التقويم التربوي في اطار مقاربة التدريس بالكفاءات حيث قام الباحث **(الطيب، 1999)**، بتحديدها وجاءت كالآتي:

- **الشمول :** من الشروط التي يجب أن تتوفر في التقويم شرط الشمولية، وشمولية التقويم معناها ان لا يقتصر على قياس جانب واحد فقط ويهمل بقية الجوانب، فالامتحان التقليدي للتحصيل مثلا لا يتوفر فيه جانب الشمول، لأنه يهمل الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية، ويركز على التحصيل، والمدرسة الحديثة تحاول أن تقوم جميع هذه الجوانب بل أنها تسعى إلى أن تفسح المجال أمام التلميذ لأنه ينمو بأقصى حد تؤهل له قدراته.

كما أشار الباحث (**الطيب، 1999**)، إلى شروط أخرى وهي:

- **الإستمرارية :** ومما ترمي إليه عملية التقويم، هو مساعدة المدرس والطالب على

معرفة مل وصل إليه من تقدم نحو تحقيق أهدافه ، إذ أن هناك عوامل و جوانب قوة يجب تنميتها، وعوامل و جوانب ضعف يجب إزالتها أو التقليل منها على الأقل، وهذا لا يأتي إلا إذا سار التقويم جنبا على جنب مع التدريس، فتخصيص وقت معين للتقويم كأسبوع أو شهر لا يمكن من إصدار الحكم الصادق على التلميذ حيث أن الغرض ليس هو نجاح التلميذ أو فشله، وإنما هو تنمية نواحي القوة، وعلاج نواحي القصور والضعف لديه وهذا لا يتحقق إلا إذا كان التقويم ملازما لتدريس ومتماشيا معه.

- **أن يكون التقويم إقتصادي :** فالتقويم الجيد هو الذي يبني على أساس اقتصادي

في نفقاته فلا يكلف نفقات أكثر مما يجب ، بل أنه يجب أن يكون بأقل تكلفة ممكنة ويأخذ أقل وقت ممكن من أوقات التلميذ، فينبغي ألا يقتضي التلاميذ وقتا طويلا في الامتحانات كما يحدث في المدارس، حيث يخصص مدة لإجراء إمتحانات الفترة السنوية، و كذلك الحال بالنسبة للمدرس، حيث ينبغي ألا يضيع وقت أطول في الإمتحانات وتصحيحها.

- **التعاون :** التعاون في عملية التقويم، هو الذي يجعل التقويم يعطي الصورة الحقيقية

عن التلميذ، وهذا يفرض على كل من المدرس والتلميذ وولي أمر والمشرف أن يقوم بدوره ويستعين بالآخرين في حالة غموض بعض الأشياء، أو في حالة حدوث بعض المشكلات أمامه، و إذا ما قام كل واحد منهم بدوره المطلوب، أدى إلى حالة من التعاون في عملية التقويم من شأنها أن تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

كما أشار أيضا الباحث (**الطيب، 1999**)، إلى:

- **الديمقراطية :** ليكون التقويم ديمقراطيا، يجب أن تتاح الفرصة للتلميذ للمشاركة فيه

أو على الأقل في رسم خطة التقويم، و تحديد الوسائل المستخدمة فيه، كذلك يجب أن يبني التقويم على الحرية و التعبير، أي حرية التفكير، بمعنى أن الأعمال التي يقوم بها التلاميذ تكون محققة لرغباتهم و مستجيبة لمطالبهم و متماشية مع إتجاهاتهم لأن الإختبارات التقليدية لا تترك للطالب (التلميذ) مجالا في هذا، والذي يقوم فيها بدور رئيسي هو المعلم الذي يضع الإختبار ويحدد الوقت والوسيلة، وأخيرا يصدر حكمه على الطالب بالنجاح أو الفشل .

ومن هذا فما يعزز ديمقراطية التقويم بناؤه على التعاون، ومراعاة الفروق الفردية فيه والأسلوب العلمي الذي من صفاته الصدق والثبات والموضوعية .

11- صعوبات التقويم التربوي:

تواجه عملية التقويم التربوي في اطار مقاربة التدريس بالكفاءات صعوبات عديدة حيث قام الباحث (**الطيب، 1999**)، بتحديدها فيما يلي:

11-1- تحديد الأهداف:

معظم البرامج التربوية إما أنها بغير أهداف أو أن أهدافها مصاغة بطريقة عامة أو أن أهداف البرامج ليست هي الأهداف المعلنة.

11-2- نقص في المعلومات:

ومما يعيق التقويم نقص البيانات أو المعلومات التي يجب توفرها كأساس للقيام بعملية التقويم.

11-3- نقص في مصادر التمويل:

إن عدم توفر مصادر قد يكون أحد العوائق لإجراء الدراسات التقويمية إذ لا بد من توفير التمويل اللازم لمثل هذه الدراسات.

11-4- إصدار الحكم:

في أية دراسة تقويمية لا بد أن نرطز على إصدار حكم، وهذا الحكم لا بد أن يتأثّر بجوانب الشخصية المتعلقة بالشخص الذي يصدر في هذا الحكم.

كما يشير الباحث أيضا **(الطيب،1999)**،إلى:

11-5- قياس النتائج:

أن تكون مصاغة بطريقة قابلة للقياس، ويمكن أن تكون النتائج صعبة قياسها مما يؤدي إلى صعوبات التقويم.

12- فوائد التقويم التربوي:

للتقويم التربوي فوائد عديدة تعود بالنفع سواءا على المدرس والمتمدرس في آن واحد فلخصها الباحث **(أبو جادو، 2005)**، كما يلي:

12-1- بالنسبة للمدرس:

هو وسيلة لتشخيص نواحي القوة والضعف فغي نشاطات التعليم أو الوسائل التعليمية التي استعان بها، كما أنه يساعد على التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية للمتعلمين.

12-2- بالنسبة للمتمدرس:

يكون حافز له على التعلم واستغلال قدراته للارتفاع بمستوى تحصيله وأدائه، وكما يساعده على معرفة نواحي القوة والضعف.

12-3- بالنسبة للمدرسة:

يساعدها على مراجعة أهدافها، ومدى ملائمة المنهج لتحقيق هذه الأهداف، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات مناسبة سواء في فصول دراسية أو مجموعة نشاطات، كما يوفر معلومات على مدى تأثير المدرسة في البيئة المحلية والمجتمع، ومدى ارتباط أهداف المدرسة ومنهجها بسوق العمل.

كما يضيف أيضا الباحث **(أبو جادو،2005)**:

12-4- بالنسبة لتطوير المنهج:

يوفر المعلومات والأحكام اللازمة لقيام عملية التطوير على اسس سليمة، كما يزيد من فعالية تنفيذ المنهج.

12-5- بالنسبة للمجتمع:

يوفر معلومات عن المنهج والمدرسة، حيث يعرف المجتمع بما يجري في المدرسة وبالمنهج وأثره على المتعلمين، وقد يؤدي هذا إلى تنمية اهتمام المجتمع خارج المدرسة، وتوفير الأدلة والمعلومات عن المنهج لمجالس الأقسام وأولياء الأمور والتي يكون في قراراتها تأثير على سير العملية التعليمية ـ التعلمية.

خلاصة الفصل:

نستخلص من هذا الفصل أن التقويم التربوي هو مجموعة من الإجراءات العلمية التي تهدف الى تقدير مستوى التلاميذ و مدى نجاح الاهداف المسطرة مسبقا، ويتفرع الى عدة أنواع ويستخدم في مجالات عديدة ويعتمد على وسائل مختلفة تبنى على أسس علمية كل حسب أهميته وهدفه.

تمهيد:

تعتبر المقاربة بالكفاءات إستراتيجية تعليمية، تبنتها المنظومة الجزائرية لتعديل منهاجها وكتبها المدرسية، قصد الوصول لمشروع تربوي يتكيف مع حاجات وغايات أفراد المجتمع.

فمقاربة التدريس بالكفاءات تستمد مقوماتها من النظرية البنائية التي تعتبر أن الفرد يبني معارفه بنفسه ولا تُــلقّن له تلقينا آليا، وكما تدل عليه تسميتها فإنها تهتم بالكفاءة وتكوين الفرد الكفء، وتجعل من التلميذ محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، وهذه المقاربة تشتمل على كافة أنماط الممارسات التي يستوجبها الفعل التعليمي، وهي تختلف عن المقاربات التدريسية التقليدية من حيث النظرة إلى العلاقة بين التلميذ والمعرفة، فإذا كانت المقاربة التقليدية تسعى إلى إكساب التلميذ المعرفة فقط، فإنّ المقاربة بالكفاءات تهدف إلى تعليمه كيف يحسن التصرف بهذه المعرفة أي تقدم له المعرفة الآنية لكي يستفيد منها في عملية التعلم.

ولقد تعددت وكثرت البحوث التربوية التي تناولت موضوع مقاربة التدريس بالكفاءات ومن بينها بحثنا هذا بصفة عامة، وفي هذا الفصل بصفة خاصة، حيث سنحاول تسليط الضوء على هذا الموضوع بالتفصيل حيث سنتطرق إلى عدة نقاط، فبعد تمهيدنا الموجز سنتناول موضوع الكفاءة بمفهومها ومصطلحها والتقويم التربوي وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.

أولا: الكفـــــــاءة

1- تعريف الكفاءة:

قامت الباحثة **(بوكرمة، 2008)**، بتعريفها حسب قاموس **(لاروس 1948)** : الكفاءة استعداد شخص في أخذ القرار وهي عبارة عن القدرة المعترف بها في مادة ما، في مجال الحقوق تعني حق الحكم في قضية، كفاءة المحكمة.

وفي مجال اللغة تعتبر الكفاءة المعرفة اللغوية الضمنية يُظهرها الأفراد الذين يتكلمون لغة معينة، أما الفرد الكفء فهو الذي معرفة أو معلومات عميقة في مادة ما.

ويعرفها كل من الباحثين **(شنان وهجرسي، 2009)**، بأنها نشاط معرفي أو مهاري يمارس على مجموعة من وضعيات، أو هي امكانيات بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسلوكية لحل وضعية مشكل، والتي يستدل المعلم على ان التلميذ اكتسبها فعلا من خلالها.

2- خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بجملة من الخصائص ذكر منها الباحث **(صوالح، 2003)**، ما يلي:

2-1- خاصية الواقعية:

في مقابل الطابع الأكاديمي النظري لبيداغوجية الأهداف تميل مقاربة الكفاءات إلى مشكلات ذات دلالة عملية ترتبط بالحياة اليومية الواقعية.

2-2- خاصية التحويل:

مقابل الطابع التخصصي لبيداغوجية الأهداف أي معارف ومهارات مرتبطة بوضعيات خاصة ومواد محددة تنمي بيداغوجية الكفاءات خاصّة التحويل، أي القدرة على معالجة

صنف واسع من الوضعيات تتدخل فيها عدة مواد بشكل يشابه الواقع المعيشي، المتميز بطابع المركب وبالتالي يسهل على التلميذ تحويل ما تعلمه والتدريب عليه في المدرسة لتطبيق فعلي في الحياة العملية اليومية.

2-3- خاصية التعقيد:

في سلم تدرج تصاعدي المستوى تعقيد أقل والتي يتجه إليها اهتمام التقويم عادة بشكل عام، وهي ترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد وغالبا ما تتعلق بالمادة، إضافة إلى قابليتها للتقويم عكس القدرات حيث تتميز إمكانية تقويمها بناءا على النتائج المتوصل إليها.

3- أنواع الكفاءة:

قام الباحث (**هني، 2005**)، بتصنيف الكفاءة إلى عدة أنواع هي:

3-1- الكفاءات المعرفية:

لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أنواع وأدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

3-2- الكفاءات الوجدانية:

هي نوع من أنواع الكفاءات المتصلة بالاستعداد والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية والمثل العليا، ويمكن اشتقاقها من القيم الاخلاقية والمبادئ الاساسية في أي نظام، وتستخدم مقاييس الاتجاهات لقياس هذا النوع من الكفاءات.

3-3- الكفاءات الأدائية:

وتتمثل هذه الكفاءات في قدرة المتعلم على إظهار السلوك لمواجهة وضعيات المشكلة لأن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءات هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

3-4- الكفاءات القاعدية:

وهي عبارة عن الكفاءة التي ترتكز عليها الكفاءات اللاحقة مثل القدرة على القراءة والكتابة، وهي المستوى الأول من الكفاءات وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة فإنّه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية، ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية).

كما نجد نوع آخر قام بتحديده الباحث (**الجمل، 1999**):

3-5- الكفاءات المرحلية:

يتشكل هذا المستوى من مجموعات الكفاءات القاعدية الاساسية و يتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهر أو فصل أو مجال معين و هي تخص وحدة فعلية و تستجيب لوضعية من الوضعيات التعليمية.

وقد أضاف الباحث (**حاجي، 2005**)، نوع آخر من أنواع الكفاءة وهو:

3-6-الكفاءات الختامية:

هي الكفاءة التي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية؛ يقوم التلميذ ببنائها و تنميتها خلال سنة دراسية أو مرحلة تعليمية مثل مرحلة التعليم المتوسط و تعد هذه الكفاءة ختامية لأنها تصف عملا كليا منتهيا و تتميز بطابع شامل و عام.

4- مستويات الكفاءة:

هناك ثلاث مستويات للكفاءة بناءا على مراحل اكتسابها وهي كالتالي:

4-1- مستوى التعلم الأولي للكفاءة:

وهو المستوى الأول والأساسي الذي يبدأ فيه التلميذ في تعلم مختلف الكفاءات حيث يأخذ المبادئ الأولية والأساسية والبسيطة التي تعتبر القاعدة التي ستنطلق منها عملية تنمية هذه الكفاءات.

4-2- مستوى تثبيت الكفاءة:

يعتبر هذا المستوى الثاني والأوسط في سياق اكتساب أو تنمية الكفاءات التعليمية إذ ياتي مباشرة بعد مستوى التعلم الاولي للكفاءة ويشكل مرحلة حاسمة في اكتساب أو تنمية الكفاءات المرغوب فيها، والتي تتجاوز مستوى التحسيس الى مستوى الترسيخ.

4-3- مستوى الاحتفاظ بالكفاءة:

ويشكل هذا المستوى المرحلة الأخيرة في سياق اكتساب وتعلم مختلف الكفاءات البيداغوجية ذلك أن الكفاءات التي تتم تثبينتها لدى المتعلم في مستوى دراسي سابق، ينبغي الاحتفاظ بها للمستويات اللاحقة ، مما يفرض قدرة المتعلم على استثمارها أو تفعيلها أو تعبئتها في وضعيات مختلفة وأكثر تعقيدا، هناك إذا علاقة عضوية بين عملية التثبيت وعملية الترسيخ أو الاحتفاظ، إذ أن وجود هذه الاخيرة رهين بوجود الأولى.

(أورد في: بوعلاق، 2004).

5- مفاهيم مصاحبة للكفاءة:

قام الباحثان **(زكريا و عباس،2006)**، بتحديد بعض المفاهيم المصاحبة للكفاءة منها:

5-1- الإستعداد:

هو القدرة الكامنة في الفرد وهي نظرية، ويقابل الاستعداد في المعنى مصطلح النضج والذي هو مستوي معين من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لايمكن حدوث تعلم ما إذا لم تكن العضوية مستعدة أو ناضجة، ويكون الاستعداد نفسيا وبيولوجيا ويتحول إلى قدرة إن توفّرت للفرد فرص التدريب المناسبة.

5-2- الأداء والإنجاز:

يقصد بالأداء ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن تسجله بأكبر قدر من الوضوح والدّقة.

كما قام الباحث **(حمداوي، 2011)**، بتحديد مفاهيم أخرى هي:

5-3- الموارد:

هي مجموعة من المعارف الذاتية والمكتسبة المتداخلة فيما بينها والمنسجمة والمندمجة (معرفة، مهارات، قيم، مواقف، خبرة).

ويرى **Roegiers (2000)**، أن الموارد مجموعة من المعارف، الخبرة الفعلية والمعارف الوجدانية، ومعارف الخبرة التي يجندها المتعلم في معالجة الوضعية، وتكون متعلقة بالوضعية المطروحة وكذلك مرتبطة بالسيرورة المعرفية للتلميذ ولا تكون بالضرورة نفسها التي يجندها تلميذ آخر، ولا تجند بنفس التنظيم.

5-4- الوضعية المشكلة:

هي مجموعة من الاطر والمؤشرات والظروف السياقية التي تحدد المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه التلميذ المتسلّح بمجموعة من المعارف والقدرات والكفايات الوظيفية قصد حلها والحصول على إجابات وافية وصحيحة للبرهنة على صدق هذه الكفايات والقدرات المكتسبة عبر مجموعة من التعلمات المدرسية المنجزة مسبقا.

ثانيا: المقاربة بالكفاءات

1- لمحة تاريخية عن مقاربة التدريس بالكفاءات:

قام الباحث **(بوعلاق، 2004)**، بتقديم لمحة تاريخية حول نشأة بيداغوجية الكفاءات وأصلها التاريخي، حيث نشأت هذه الأخيرة نتيجة الصراع بين نظريتين في التعلم، هما **النظرية البنائية** التي يتزعمّها العالم السويسري **جون بياجي (Jean Piaget)**، و**النظرية السلوكية** التي يتزعمها العالم الروسي **بافلوف (Pavlov)** والعالم الأمريكي **واتسون (Watson)**، إذ يرى أنصار النظرية الأولى أن التعلم يحدث عن أساس مبدأ التفاعل بين الذات والموضوع، أي أنه يحدث من خلال العلاقة المتبادلة بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، أما أنصار النظرية الثانية فيحصرون التعلم في مبدأ مثير ـ استجابة.

إن النظرية البنائية تنطلق من مسلمة مفادها أن الفرد الذي يتعلم نادرا ما يوظف كل طاقاته وقدراته أثناء التعلم، ومن ثمة فإن تطوير القدرات إلى أعلى مستوى، يمكن أن يتم من خلال تبني طرائق وأساليب بيداغوجية معرفية.

إن الهدف الأسمى من هذه النظرية ليس هو تزويد المتعلم بمعارف جاهزة، بقدر ما هو تطوير وتكيف نشاطه العقلي والوجداني والنفسي والحركي، لكي يصبح قادرا على استخدام قدراته وطاقاته بشكل فعال فالهدف إذن مساعدة المتعلم أثناء مواجهة المواقف والمهام على:

- ✓ معرفة كيفية استقبال المعلومات وتحليلها.

- ✓ التعرف على الإستراتيجيات المعرفية التي يفضلها أثناء عمليات التفكير والإستبدال والتخيل والإبداع.
- ✓ الوقوف على كيفية تخزينه للمعلومات سواء الأمر يتعلق بالذاكرة القصيرة أومتوسطة المدى وبعيدة المدى.

إضافة إلى ما سبق نستطيع القول بأن هذه النظرية تنطلق من مبدأ أن المعلم لا يقدم المعارف جاهزة إلى المتعلم، وإنما يقدم له توجيهات تثير فيه تساؤلات وتدفع به إلى استغلال موارده لاكتساب المعارف وهذا ما أكده **حسن اللقاني** حيث يقول "إن المعلم لا يلقن المعارف للتلاميذ ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه الكتاب المدرسي أو محتوى المنهاج.

ولكن يتيح لهم الفرص ليشعروا بالمشكلات وحدودها وليحددوا الخطوات اللازمة للتأكيد من سلامة تلك الفرص وبالتالي التوصل إلى تزويد المتعلم بمجموعة المهارات الأساسية المطلوبة لكي يمارس حياته".

وظهرت مقاربات جديدة كان أكثرها إثارة للجدل ومن بينها بيداغوجية الأهداف التي بدأ العمل وفقها في ميدان التربوي منذ خمسينات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية وتبنتها وزارة التربية الوطنية في الجزائر منذ التسعينات، غير أن الحماس التي حظيت به من طرف المربين والتحفظ الذي قبلت من طرف البعض الأخر، وعدم إتخاذ الإحتياطات الازمة لتطبيقها، حال دون إخضاعها لنقد موضوعي فظلت مثيرة للجدل بين المناصرين والمعارضين، إنتهى بإعلان كثير من الدول عن تراجعها عن هذه البيداغوجية يدعون نظرتها التجزيئية للمعرفة وللمتعلم الذي حولته إلى المجرد شيء يشبه الألة فتقلص دورها بعد ما كان يطال العملية التعليمية برمتها وفي فرنسا مثلا أصبح دور التيار التربوي محصورا في التقويم التربوي الذي ساهمت بيداغوجية الأهداف في عقلنته و في إعطائه الشفافية المطلوبة.

وفي سنة 1989 بذل الفرنسيون مجهودا كبيرا في تضمين برامج التعليم الإبتدائي والثانوي للكفاءات التربوية، فوضعوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد إكتسابها في نهاية الطور، حيث

نجد كفاءات مستعرضة ترتبط بمواقف المتعلم وتتضمن عبارات أن يكون التلميذ قادرا على التحليل والفهم...إلخ.

أما في كبيك (كندا) فقد أشارت وزارة التربية بتصريحها الخاص بالسياسة التربوية لسنة(1997) إلى مفهوم الكفاءات المستعرضة، وفي سنة (1999) اصدرت الحكومة البلجيكية مرسوما حددت فيه أسس الكفاءات التعليمية التي سيقوم عليها النظام التعليمي في بلجيكا.

ويعتمد الدكتور محمد الدرج بأن الحديث عن الكفاءات التعليمية بدأ في بداية التسعينات بصدور أول مذكرة في موضوع تقويم تدريس العلوم الفيزيائية بالتعليم الثانوي الصادرة عن مديرية البرامج بتاريخ 20 ديسمبر 1990 والتي أرفقت بوثيقة تفسيرية، تحمل عنوان "تقويم الكفاءات المستهدفة في تدريس العلوم الفيزيائية لدى التلميذ.

وفي الجزائر، ومنذ بضع سنوات، تم تاسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، ودخلت هذه البرامج حيز التطبيق وفي هذه السنة الدراسية(2003) لتنفيذها في السنة الأولى من التعليم الإبتدائي وفي السنة الأولى من التعليم المتوسط.

ولقد أصبح الكل مقتنعا بعدم جدوى تخزين المعرفة في الذاكرة مهما بلغت هذه الأخيرة من سعة وقوة وخاصة في زمن يشهد ثورة لم يسبق لها مثيل قي إنتاج المعرفة وتفكيكها وهو ما حدد لها مثيل من الأنظمة التعليمية إلى التركيز على تقيم ما اكتسبه التلاميذ من كفاءات.

2- تعريف المقاربة بالكفاءات:

حسب الباحث **(بوقامة، 2002)**، فإن المقاربة بالكفاءات هي أحد تطور بيداغوجية الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية الاهداف فهذه الإستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم، إلا أن كل قدرة تحتاج لاكتساب كفاءات تستجيب لها

وترقمها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة وبالتالي كل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة ومتنوعة ،معرفية، نفسية، حركية.

ونجد الباحث **(عمیار، 2008)**، يعرف مقاربة التدريس بالكفاءات بأنها قاعدة بيداغوجية للأنشطة التعليمية والتي تؤكد على أن نشاطات المتعلم هي الأداة الأساسية في تعلماته ولكي يتعلم عليه أن يتصرف حسب الوضعيات التي حددها المعلم والتي تحتوي على معارف يجب على المتعلم أن يسعى إلى إتقانها وإكسابها.

ويعرفها "لابلات" بأنها « منهاجا للتعلم يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات ومعارف ومهارات وقدرات ترتبط بحياته الحاضرة والمستقبلية، وتتمـــيز هذه البيداغوجية بالديناميكية لكونها تمنح مجالا واسعا للممارسات التعليمية - التعلمية حيث تجعل من المعلم عنصرا مشاركا ومساعدا ومنشطا للتعلمات وتجعل المعلم عنصرا فاعلا يساعد في تكوين القدرات المهارات الإبداعية المنتجة. **(أورد في: حاجي،2005)**.

3- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

حسب الباحث **(طاهر، 2006)**، فإن المقاربة بالكفاءات تقوم على عدة مبادئ هي:

- **الإجمالية:** بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية

معقّدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة)، ويسمح هذا المبدأ بالتحقيق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة الفعلية والدلالة.

- **البناء:** أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف ويعود

أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية حيث يتعلق الأمر بالمتعلم وذلك بالعودة غلى معلوماته السابقة وربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في الذاكرة الطويلة المدى.

- **التناوب:** يسمح هذا المبدأ بالإنتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.
- **التطبيق:** بمعنى التعلم، ويسمح هذا بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها ويتجب على المتعلم أن يكون نشطا في تعلمه.
- **التكرار:** أي وضع المتعلم عدة مرات امام المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات، ويسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.

وحسب الباحثين (**الطاهر** و **دحماني، 2007**)، فهي تقوم على مبادئ أخرى هي:

- **الإدماج:** بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض لأنّ إنماء الكفاءات يكون بتوظيف مكوّناتها بشكل إدماجي، يُعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات، ذلك لأنّه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تُقارن بأخرى.
- **التّمييز:** أي الوقوف على مكونات الكفاءة ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالية ويتيح هذا المبدأ للتعلم والتمييز بين مكونات الكفاءة أو المحتويات، وذلك قصد الإمتلاك الحقيقي للكفاءة.
- **الملائمة:**

أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفّز للمتعلم، ويسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو واقع معين، الأمر الذي يسمح بإدراك المغزى مما تعلمه.

- **الترابط:**

يتعلّق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم، يسمح هذا

المبدأ لكل من الأستاذ والتلميذ بالربط بين انشطة التعليم وأنشطة التقويم حيث ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

- **التحويل:** أي الإنتقال من مهمة أصلية إلى مهام مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعيات مغايرة ينص هذا المبدأ على وجوب وتطبيق المكتسبات في وضعيات متغايرة تلك التي تم فيها التعلم.

4- أهداف المقاربة بالكفاءات:

لخص الباحث **(حاجي، 2005)**، أهداف هذه المقاربة الحديثة وهي كالآتي:

- ✓ إفساح المجال لقدرات المتعلم وطاقاته الكامنة لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- ✓ بلورة استعدادات المتعلم وتوجيهها في الإتجاهات التي تتناسب معه وما تيسره له الفطرة.
- ✓ تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- ✓ تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- ✓ زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتّداخل والإندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- ✓ القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمولر وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- ✓ الإستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

ويمكن تلخيص هذه الأهداف في النظرة إلى الحياة من منظور عملي، ربط التعليم بالحياة والواقع، الإعتماد على مبدأ التعليم والتكوين والعمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

5- استراتيجيات التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

قام الباحثان **(بن يوسف وبوشناقة، 2005)**، بدراسة حددا فيها الإستراتيجيات المعتمدة في ضوء التدريس بالكفاءات وتتمثل فيما يلي:

5-1- استراتيجية التعليم:

هي تلك الخطة التي يعتمد عليها التلميذ للوصول إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات المنتظرة عن طريق استخدام جل الطرق والإمكانيات اللازمة لذلك.

5-2- استراتيجية التعلّم:

يقصد باستراتيجيات التعلم الأنماط السلوكية وعملية التفكير التي يستخدمها التلاميذ لممارسة تعلمهم وممارسة المشكلات، ومن أهم هذه الاستراتيجيات نذكر ما يلي:

- **إستراتيجية إعادة السرد والتعليم:** تُعرف هذه الإستراتيجية عموما بتكرار

المعلومات التي نريد تذكرّها، وهذا ما يسمى بالسرد والتسميع لان المواد الاكثر تعقيدا تتطلب هذه الاستراتيجية التي تتم عن طريق تعداد تكرار المعلومات، فوضع الخطوط تحت الافكار الاساسية وكتابة الأفكار على الهامش استراتيجيتان مركبتان لإعادة السرد والتسميع والتي يمكن تعليمها للتلاميذ، هذا ما يساعدهم على تذكر المواد التعليمية الأكثر تعقيدا.

- **استراتيجية التفصيل والتوضيح:** هي عملية إضافة التفصيل لمعلومات جديدة

حتى تصبح أكثر معنا مما يجعل التفكير سهلا، كما تساعد هذه الاستراتيجية على نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى مع تكوين روابط بين المعلومات الجديدة وما هو معروف من قبل.

➢ **استراتيجية التنظيم:** تهدف هذه الاستراتيجية الى مساعدة المتعلمين على زيادة

معنى المواد الجديدة لغرض إضافة المعلومات للمواد، وتتألف هذه الإستراتيجية من إعادة تجميع الافكار، أو المصطلحات، أو تصنيفها وتقسيمها، أو تجميعها إلى مجموعة فرعية أصغر.

ثالثا: التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

1- تعريف تقويم الكفاءة:

حسب الباحث **(حاجي، 2005)**، فإنّ تقويم الكفاءة يعني مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكل كفاءة واقتدار.

أي أنّ تقويم الكفاءة هو عملية يتم من خلالها إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم التي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.

2- خصائص تقويم الكفاءة:

يكتسي التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات صفة الملازمة والاستمرارية ويُركّز اكثر على البعد التكويني من خلال الاعتماد على حل المشكلات من أجل معرفة ما يستطيع التلميذ فعله، وكذا المسلك الذي يتخذه من أجل البرهنة على المهارة أو الكفاءة في حل المشكلة عكس التقويم التّقليدي الذي يُقيّد التلميذ بعلاماته ويقدّم الملاحظات على أساس المنتوج.

وقد درّج الباحث **(غريب، 2003)**، خصائص التقويم كما يلي:

- يُقوّم التلميذ بناءا على آدائه وليس انطلاقا من انطباعات المعلم عنه.
- الاعتماد على العمليات العقلية التي وضعها التلميذ من أجل الحصول على السلوك بدل الاهتمام بالسلوك وحده.
- تنمية الجانب المعرفي والفعلي معا لتجنب الرسوب.

- يتم تقويم الكفاءة في إطار تنسيقي عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف

المواد وبين مختلف المستويات التعليمية بدل التنسيق القائم على الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى، أو من مستوى إلى آخر.

- يتم تقويم التلاميذ بناءا على وضعيات مشكلة تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع المعـــاش.
- يتم تقويم البرامج الدراسية في إطار انسجامه مع المحيط الاجتماعي الواسع بدلا من المحيــط الدراسي.
- إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدّراسي دون التركيز عليه.

يندرج التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات في حركة جديدة من التجديدات في مجال التربية، مثله مثل مختلف مجالات التربية، فينبغي على المشتغلين في النظام التربوي بمختلف مستوياتهم إعطاء أهمية بالغة للخصائص المذكورة، وأن تأخذ بعين الاعتبار من الناحية المنهجية إذا أرادوا تنمية الكفاءات لدى الأفراد وتحقيق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد.

3- وظائف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

حدد الباحث **(Roegiers, 2004)** ثلاثة وظائف رئيسية في تقويم الكفاءات وهي متمثلة في:

- وظيفة توجيه التعلم: يقصد بها الوقوف عند المكتسبات السابقة للتلميذ من أجل

تنميتها باعتبارها أساسية لبناء تعلمات جديدة.

- وظيفة الضبط: وتتصل بمرحلة العمليات في تعديل مسار التعلمات وعلاجها، وتتدرج

في سيـــــــاق التعليم والتعلم.

- وظيفة الإشهاد: وتتصل بمخرجات التعلم عن طريق التأكد من اكتساب التلميذ للكفاءات المرجُوّة واثبات المؤهلات.

وحسب الباحث **(ملحم، 2000)**، فإن وظائف التقويم تعددت وقد صنفها حسب مجالات مختلفة وهي متمثلة فيما يلي:

- **في مجال التعليم:** فهو وسيلة من أجل إصدار الاحكام على عمل كل عناصر العملية التربوية، ويتجلى ذلك في الامتحانات.
- **في مجال التشخيص والعلاج:** فهو يساعد على تحديد نواحي القوة والضعف لكل من التلمـــــيذ، المنهاج والمعلم وغيرهم، كما يحدد الوسائل وطرق علاج المشكلات التي تعيق سير العملية التعليمية التّعلمية.
- **في مجال وضوح الأهداف:** من خلاله تتضح وتترسّخ الأهداف المنشودة، كما يتم توجيه التلاميذ والمعلمين نحو الاهتمام بها.
- **في مجال التوجيه:** يمكن للمعلم من معرفة تلاميذه ومستواهم حتى يتمكّن من تأدية رسالته بشكل أفضل، ويكتشف قدراتهم
- **في مجال تطوير المنهاج وتحسينه:** للتقويم دور فعال في تطوير المناهج وتحديثها حتلى أصبح التقويم من الأمور الأساسية في هذا المجال.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق نتوصل الى القول بان المقاربة بالكفاءات هي الطريقة الحديثة التي تم الاعتماد عليها في التدريس الحالي وهي تختلف عن الطرق التقليدية التي تكتفي بنقل المعلومات وتلقينها، وهدفها مساعدة المتعلم على تطوير معارفه من خلال عملية التعلم واعتباره محور هذه العملية، مما يساعده في حل مشاكله وتحديد اهدافه وامكانية توظيف مهارته من خلال عملية التعلم، وتنمية كفاءاتهم وفق مجموعة من الامكانيات والمواد المختلفة، مما يؤدي الى القيام الجيد والناجح بالمهام الواجب القيام بها.

تمهيد:

بعد استكمال الجانب النظري بمختلف فصوله، ننتقل إلى الجانب التطبيقي الذي يعتبر خطوة ضرورية لإجراء أي بحث علمي ووسيلة للتدريب على بناء وتطبيق الاختبارات وذلك بدراسة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات وذلك بالتطرق لمنهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، عينة البحث، الحدود الزمنية والمكانية للبحث، أدوات البحث، الاساليب الاحصائية المستخدمة.

1- منهج البحث:

يعرف الباحث (**العيادي،2005**)، المنهج بأنه الطريقة أو الأسلوب الذي ينتهجه الباحث في معالجة مشكلة ما بقصد الوصول إلى حلول لها.

يعتبر المنهج المستخدم من أساسيات البحث العلمي، وهو الطريقة التي يتبعها الباحث للوصول إلى الغرض المنشود، انطلاقا من طبيعة المشكلة التي يريد دراستها، أو هو الخطة العامة أو الإطار الذي يرسمه الباحث لتحقيق أهداف بحثه.

تتعدد مناهج البحث العلمي وتختلف باختلاف موضوع مشكلة البحث، ونظرا لطبيعة موضوع دراستنا الذي يهدف إلى وصف واقع محدد وتحليله بغية تحسينه أو تعديله وهو "اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات" وكان من الضروري استخدام المنهج الوصفي التحليلي على اعتبار أن هذا الأخير حسب ما يصرح به الباحث (**الضامن، 2009**)، بأنه يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيصفها وصفا رقميا ويوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

2- عينة البحث:

قام الباحث (**المختار،2005**)، بتعريف العينة بأنها جزء من الكل يختاره الباحث من أجل الحصول على بيانات تتعلق بموضوع بحثه لتعذر الحصول عليها من المجتمع برمّته ويشترط في العينة أن تكون ممثلة تمثيلا صحيحا لمجتمع البحث.

وقد استخدمنا في دراستنا العينة العشوائية وقد قام بتعريفها **سلاطنية و الجيلاني (2004)** بأنها تلك التي تختار وحداتها من الإطار الخاص بها على أساس يهيئ فرص انتقاء متكافئة لجميع وحدات المجتمع المحسوبة منه.

وقد تمثلت عينة بحثنا من(80) أستاذ وأستاذة من التعليم المتوسط تم توزيعهم حسب الجنس والخبرة والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول رقم01: يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير الجنس و الخبرة:

الخبـــــرة / الجنـــس	من سنة إلى 10 سنوات	من 11 إلى 20 سنة	أكثر من 21 سنــة	المجموع
ذكر	14	9	9	32
أنثى	30	7	11	48
المجموع	44	16	20	80

الجدول رقم02 : يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنـــس	الـــتكرار	النـــسب المئوية
ذكور	32	%40
إناث	48	%60
المجموع	80	%100

الجدول رقم03: يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية:

سنوات الخبرة	التكرار	النسب المئوية
من1 إلى 10	44	%55
من11 إلى 20	16	%20
أكثر من 20	20	%25
المجموع	80	%100

4- الحدود الزمانية والمكانية:

4-1- زمان إجراء الدراسة: قمنا بإجراء الدراسة الاساسية في الفترة الممتدة من **8 أفريل 2018** إلى غاية **19 أفريل 2018م** .

4-2- مكان إجراء الدراسة: قمنا بإجراء الدراسة في المتوسطتين **الملكة تينهنان** بعين الحمام، **وسلام أرزقي** بذراع الميزان، التابعتين لولاية تيزي وزو.

5- أدوات جمع البيانات:

5-1- مقياس الاتجاهات:

الوسيلة المستخدمة في جمع البيانات هي مقياس الاتجاهات "لتيعشادين محمد"، الذي أعده خصيصا لهذه الدراسة، حيث يتكون المقياس من 30 بند تقيس موقف الأساتذة من أهداف التقويم بالكفاءات والجوانب التطبيقية له، وأمام كل بند 5 بدائل مقترحة حسب سلم "ليكرت" لقياس الاتجاهات والمواقف، وهي متدرجة من الموافقة الشديدة إلى الرفض الشديد وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم04: يمثل طريقة تصحيح المقياس:

البدائل / الاتجاه	موافق بشدة	مــوافق	متــردد	أعــارض	أعارض بشدة
اتجاه ايجابي	5	4	3	2	1
اتجاه سـلبي	1	2	3	4	5

6- الأساليب الإحصائية المستعملة:

مما لا شك فيه أن كل بحث ميداني يتطلب استخدام أساليب احصائية معينة، وفي بحثنا قمنا بالاعتماد على الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والنسب المئوية واختبار (F) ANOVA لتحليل التباين وكذلك (T. test) لحساب الفروق الفردية.

تمهيد:

بعد الإلمام بمعطيات فصل منهجية البحث، ننتقل إلى تطبيق وترتيب وتبويب المعطيات داخل الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، ذلك لحساب وقياس فرضيات الدراسة لبيان دلالتها او فروقها، كما قمنا بتحليل وتفسير ومناقشة النتائج المتحصل عليها إحصائيا ثم خلصنا بتقديم بعض الاقتراحات والتوصيات التي نراها ملائمة لطبيعة الدراسة، والاستنتاج العام.

1- عرض، تحليل ومناقشة النتائج:

1-1- عرض، تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

" تكون اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات إيجابية".

الجدول رقم 5: يمثل توزيع أفراد العينة حسب نوع الاتجاه:

نوع الإتجاه	التكرار	النسب المئوية
اتجاه ايجابي	71	%88.75
اتجاه محايد	6	%7.5
اتجاه سلبي	3	%3.75
المجموع	80	%100

تتكون عينة البحث من (80) أستاذ وأستاذة من التعليم المتوسط، وقد بينت نتائج التحليل الإحصائي أن (71) منهم كانت اتجاهاتهم إيجابية بنسبة (88.75%)، في حين كان هناك (6) أستاذ وأستاذة فقط من كانت اتجاهاتهم محايدة بنسبة مئوية مقدرة بـ (7.5%)، و(3) منهم من كانت اتجاهاتهم سلبية وذلك بنسبة مئوية مقدرة بـ (3.75%).

ومن هنا نستنتج أن الفرضية الأولى التي مفادها "تكون اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي إيجابية " قد تحققت.

وتعود النتائج المتحصل عليها من الدراسة إلى بعض المميزات التي أضفتها المقاربة بالكفاءات إلى العملية التعليمية التعلمية كمنح المتعلم فرصة التعلم بنفسه، كما يعود أيضا إلى الطرق المنهجية والتطبيقية للتقويم الحالي الذي أتى بأساليب تتم بطرق أكثر موضوعية وصدق بالنسبة للعملية التعليمية، وهذا ما جعل اتجاهات الأساتذة ايجابية لأنه أصبح سهل التطبيق وفق منهجية واضحة فهذه الخصائص المنهجية للتقويم بالكفاءات سهّل على المعلم من مهمة إجراء عملية التقويم التربوي لأداء التلاميذ وجعل الأساتذة يتعاملون معه بطريقة إيجابية.

كما تعود أيضا إلى المزايا التي أضفتها مقاربة التدريس بالكفاءات على العملية التدريسية التي يقوم بها الأستاذ حيث أن هذه المقاربة تقوم على مبدأ (الدور المحوري) الذي منحته للمتعلم في العملية التعليمية ـ التعلّمية، وكذا ميزة التعلم الفردي (مبدأ تفريد التعليم) الذي منح للمتعلم ميزة التعلم بمفرده مع اكتفاء الأستاذ بدور الموجّـه لعملية التعليم لديه، وهو من المميزات التي خففت الضغط على المدرس، وجعلته يقوم بدوره دون ضغوط، وهذا ما جعل كل من المعلم والمتعلم يشتركان في بناء الأنشطة التعليمية داخل القسم وفقا لمبدأ التعليم التعاوني.

وهذه النتيجة التي توصلنا إليها تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة الباحث **محمد تيعشادين (2009)**، حيث توصل الباحث من خلالها إلى أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط إيجابية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وذلك بنسبة 59%.

ودراستنا تعارض دراسة **(لونيس سعيدة، 2005)**، والتي هدفت من خلالها إلى معرفة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية بالجزائر نحو مهنة التدريس في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات والتي توصلت إلى أن اتجاهات الأساتذة سلبية.

1-2- عرض، تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

" توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس".

الجدول رقم 6: يمثل الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس:

العينة	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
أساتذة التعليم المتوسط	ذكور	32	92.84	17.06	-0.98	78	0.33	0.05
	إناث	48	96.97	19.36				

يتضح من خلال الجدول رقم (4) ان عدد الذكور يبلغ 32 استاذ بمتوسط حسابي (92.84) وانحراف معياري (17.06)، أما الاناث بلغ عددهن 48 استاذة بمتوسط حسابي(96.97) وانحراف معياري 19.36، وبعد حساب الاختبارات لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين بلغت (0.98-) لمستوى الدلالة (0.33) والتي تعد اكبر من المستوى الدلالة المعتمدة(0.05)، ومنه نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات اساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

تتكون أي مؤسسة تعليمية من مكونات مادية ومعنوية، والمدرسة بدورها تتكون من مكونات مادية كالوسائل وغيرها، ومكونات معنوية وبشرية هي التلاميذ والمناهج التربوية والعلاقات الاجتماعية والقائمين على العملية التعليمية ـ التعلمية، ولعل أبرز هذه المكونات الأستاذ والذي يعتبر المثير والمحرك لهذه العملية، وينقسم الأساتذة من حيث الجنس إلى ذكور وإناث.

والوظيفة التربوية التي يقوم بها الأستاذ هي التعليم، وهي عبارة عن إيصال المناهج المقررة للتلاميذ بما تحملها من قيم ومعارف ومهارات. وقد تعرضت هذه المناهج إلى العديد من الاستراتيجيات وهذا ما أثر بدوره على الأساتذة ومن بين هذه الاستراتيجيات المقاربة بالكفاءات وقد تضاربت الآراء ووجهات النظر حول هذه المقاربة.

إن الإختلاف في الجنس (ذكور- إناث) قد لايعتبر من العوامل التي تؤثر في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، فهو يؤثر على الاساتذة كلهم دون استثناء أو التفريق في الجنسين.

والنتائج التي توصلنا إليها في دراستنا تتوافق مع النتائج التي توصلت إليها الباحثة مبروكة ساري ناصر(2004) في دراستها التي تمثلت في اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو إستراتيجية المقاربة بالكفاءات.

1-3 عرض، تحليل ومناقشة الفرضية الثالثة:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات اساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة".

الجدول رقم7: يمثل الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة.

تحليل التباين	قيمة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"F"	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
داخل المجموعات	241.56	2	120.784	0.34	0.70	0.05
خارج المجموعات	26729.98	77	347.143			
المجموع	26971.55	79				

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن قيمة "F" تقدر بـ 0.34 لمستوى الدلالة 0.70 التي تعد اكبر من مستوى الدلالة المعتمدة التي تقدر ب 0.05 منه تقبل الفرض الصفري اي لا توجد فروق في اتجاهات اساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.

نستنتج أن عامل الخبرة المهنية لا يأثر في اتجاهات الاساتذة نحو التقويم التربوي وفق

مقاربة التدريس بالكفاءات وهذا راجع إلى ان الاساتذة من ذوي الخبرة العالية يتفاعلون مع أساليب التقويم في ظل المقاربة الحديثة بشكل ايجابي، وقد تمكنوا من التحكم بطرق التقويم التربوي وفق المقاربة الحديثة، وكل العناصر التي تتضمنها هذه الأخيرة وهي منهاج التقويم المحتوى.

فعامل الخبرة قد جعلهم يتفاعلون بشكل إيجابي رغم تعودهم على منهجية القديمة ذلك لم يشكل عائق أمام هذه الفئة من الاساتذة نحو تطبيق بيداغوجية التدريس الحديثة بل ساهمت في تشجيعهم على تقبل مدخلات الجديدة و التغيرات في جميع عناصر المنظومة التربوية.
كما أن وزارة التربية الوطنية قد نظمت تكوينا خاصا للأساتذة، أما أساتذة حديثي العهد قد تلقوا تكوينا جامعيا يتمحور حول البيداغوجية الجديدة وطرق التقويم فيها، ومناهجها وطرق تدريسها و هذا ما جعلهم يتقبلون هذه المدخلات الحديثة.
بالرجوع إلى عينة بحثنا فإن أغلب الأساتذة هم الذين تتراوح سنوات خبرتهم من 1إلى10.

فالتكوين الذي تلقوه كان مبدئه الأساسي التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ودراستنا هذه تتوافق مع دراسة (حماش سامية و حدوش فريدة، 2014)، حيث توصلنا إلى عدم وجود فروق في إتجاهات الأساتذة التعليم الثانوي نحو المقاربة بالكفاءات بعكس ما توصلت إليه الباحثتان (دحاك كريمة و رعاب حسيبة، 2015).

الاستنتاج العـــــام:

من خلال النتائج التي تحصلنا عليها في بحثنا، الذي تمحور موضوعه حول "اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي وفق مقاربة التدريس بالكفاءات" حيث حاولنا الإلمام بكل جوانب الموضوع، كما قمنا ايضا بتطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى ما يلي:

❖ كانت اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط إيجابية نحو تطبيق التقويم التربوي وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.

وهذا راجع إلى أن الطرق التدريسية المتبعة في ظل المقاربة بالكفاءات والتي بدورها تخلق جو تفاعلي إيجابي بين المعلم والمتعلم على حدّ سواء، ويولد علاقات إيجابية بينهم وتمكن من بلوغ الكفاءات المستهدفة.

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مقاربة التدريس بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.

وذلك لأن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات قد وجدت صدى لدى كل الأساتذة دون إستثناء.

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مقاربة التدريس بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة.

ذلك لأن أساتذة التعليم المتوسط ـ القديمي العهد ـ يستخدمون خبرتهم المهنية للتوصل إلى إيجاد حلول للصعوبات التي قد تصادفهم أثناء تطبيق هذه المقاربة الحديثة، كما أنهم يتلقّون تكوينا خاصا للتحكم في هذه البيداغوجية، أما فيما يخص الأساتذة الحديثي العهد فقد تلقوا تكوينا في المعاهد والجامعات قبل دخولهم في مهنة التدريس.

خاتمة:

لقد شهدت المنظومة التربوية الجزائرية عدة اصلاحات تربوية، منها مقاربة التدريس بالكفاءات، والتي جاءت من أجل تجاوز النقائص والسلبيات التي كانت موجودة في إطار التعليم في ظل المقاربة بالأهداف.

وقد شمل هذا الإصلاح عدة عناصر في عملية التعليم منها عملية التقويم التربوي، فهو عملية أساسية وضرورية لحدوث التعلم، ونجاح وتقدم المنظومة التربوية.

فإذا كانت هذه المقاربة متعلّقــة بالمناهج والتي هي إحدى مكونات العملية التعليمية فالمدرس هو القائد فيها فهو جزء مكمل لهذه المقاربة، ومن هنا اهتمّــت دراستنا باتجاهات هؤلاء الأساتذة من خلال معرفة نوع اتجاههم ومدى تأثير عاملي الجنس والخبرة على هذه الاتجاهات.

ومن خلال المعالجة الإحصائية استنتجنا أن عامل الجنس والخبرة لا يؤثران على اتجاهاتهم كما أن رأيهم يتسّــم بالإيجابية نحو التقويم التربوي وفق مقاربة التدريس بالكفاءات.

الاقتراحات:

من خلال النتائج التي توصلنا إليها نقترح بعض الاقتراحات والتوصيات المتعلقة بهذا الموضوع ومن بينها نجد:

- ✓ على مسؤولي المدارس الوطنية العليا للأساتذة والجامعات والمعاهد أن يولوا الأهمية لموضوع مقاربة التدريس بالكفاءات، وذلك عن طريق وضع وحدات دراسية لتكوين أساتذة المستقبل وفق قواعد وأسس تسمح لهم باكتساب كفاءات ومزاولة مهنتهم وفقا لما تقتضيه العملية التعليمية في اطار التدريس بالكفاءات.
- ✓ الأخذ بعين الاعتبار البحوث العلمية الجامعية والنتائج المتوصل إليها في خدمة النظام التربوي.
- ✓ التقليل من كثافة برامج التعليم وتقليص عدد التلاميذ داخل حجرة الدراسة للتسهيل على المدرس عملية تطبيق التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات.
- ✓ ضرورة جعل الاستاذ مرشد و موجه فقط لاستكمال شروط المقاربة بالكفاءات.
- ✓ ضرورة قيام المفتشين بندوات متكررة ومكثفة لشرح المبادئ التي تقوم عليه منهجية المقاربة بالكفاءات.

قائمة المراجع :

أ * المراجع باللغة العربية:

الكتب:

01- أبو حطب، فؤاد؛ عثمان، سيد احمد (1976). **التقويم النفسي**. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

02- أحمد عبد اللطيف، وحيد(2001). **علم النفس الإجتماعي**. بغداد: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

03- أحمد علي، الحبيب(2007). **علم النفس الإجتماعي**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

04- أحمد محمد، الطيب (1999). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**. الاسكندرية: الناشر المكتب الجامعي الحديث.

05- بلقاسم، سلاطنية وحسان، الجبلاني(2004). **منهجية العلوم الاجتماعية**. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر.

06- جميل، حمداوي (2011). **الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم**. الملتقى الوطني الأول حول التكوين بالكفايات في مجال التربية، ورقلة الجزائر.

07- جودة، بني جابر(2004). **علم النفس الاجتماعي** .الأردن: مكتبة دار الثقافة.

08- حاجي، فريد(2005). **مقاربة مشروع المؤسسة**. الجزائر: دار الخلدونية.

09- حاجي، فريد(2008). **التقويم بالكفاءات**. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

10- حامد عبد السلام زهران (2000). **علم النفس الاجتماعي**. عمان: دار الفكر.

11- خليفة بركات، محمد(1983). **علم النفس التعليمي القياس والتقويم التربوي**. بيروت: دار العلم للملايين. الطبعة 5.

12- خليفة محمود، عبداللطيف (1992). **المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

13- خير الدين، هني(2005). **مقاربة التدريس بالكفاءات**، الجزائر: بدون مؤسسة.

14- رافدة عمر، الحريري(2007). **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**.عمان: دار الفكر.

15- ربيع، بوقامة(2002). **تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الاساسي**. الجزائر:

16- سامي محمد، ملحم(2000). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17- صالح محمد علي، أبو جادو (2005). **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

18- صوالح، عبد الله (2003). **الكتاب السنوي**. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

19- طاهر وعلي، محمد (2006). **بيداغوجية المقاربة بالكفاءات**. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

20- عبد العزيز، السيد الشخص (2001). **علم النفس الإجتماعي**. القاهرة: جمهورية مصر العربية.

21- عبد القادر، بن يوسف وجيلالي بوشناقة (2005). **مقاربة التدريس بالكفاءات**. جامعة أبو بكر بلقايد. تلمسان الجزائر.

22- عبد القادر، كراجة (1997). **القياس والتقويم في علم النفس**، الأردن: دار اليازوري.

23- غريب، عبد الكريم (2003). **استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها**. المغرب: منشورات عالم التربية.

24- فاطمة الزهراء، بوكرمة (2008). **الكفاءة مفاهيم ونظريات**. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر و التوزيع.

25- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). **الكفايات التدريسية المفهوم ـ التدريب ـ الأداء**. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

26- فؤاد، تلادة (1976). **أساسيات المنهج**. الاسكندرية: دار المطبوعات الحديثة.

27- كامل علوان، الزبيدي (2004). **علم النفس الاجتماعي**. الأردن: الوراق للنشر.

28- محمد، بن يحي زكريا وعباس، مسعود(2006). التدريس **عن طريق الاهداف والمقاربة بالكفاءات**، المشاريع وحل المشكلات. الجزائر.

29- محمد، بوعلاق (2004). **مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات**. الجزائر: قصر الكتاب لنشر والتوزيع.

30- محمود عبد الحميد، منسي؛ أحمد، صالح؛ ناجي محمد، قاسم (2003). **التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء** مصر: شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.

31- محمود، عوض العيادي(2005). **إعداد وكتابة البحوث ورسائل الجامعية**. القاهرة: مركز الكتاب.

32- المختار محمد إبراهيم (2005). **مراحل البحث الإجتماعي**. الأردن: دار الفكر.

33- منسي، حسن (2004). **الصحة النفسية**. دمشق: دار الكندي.

34- منذر، الضامن(2009).**أساسيات البحث العلمي**. عمان: دار المسيرة.

35- نبيل، عبد الهادي(1999). **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**. جامعة القدس: دار وائل لطباعة والنشر.

36- نعمان، شحادة(2009). **التعلم والتقويم الاكاديمي**. عمان: دار الصفاء.

الرسائل الجامعية:

37- عبد الحميد، معوش(2011). **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي بالوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالكفاءات وعلاقاتها باتجاهاتهم نحوها**. الجزائر: جامعة تيزي وزو. رسالة ماجستير.

38- فرافيق، حكيمة؛ فراج، أمال.(2014). **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو جوانب التقويم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات**، الجزائر: جامعة تيزي وزو. مذكرة ماستر.

39- محمد، تيعشادين .(2009). **إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات**، الجزائر: جامعة الجزائر2. رسالة ماجستير

40- محمد، تيعشادين.(2013). **إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مقاربة التدريس بالكفاءات وأثرها على توافقهم المهني**. الجزائر: جامعة الجزائر2. رسالة دكتوراه.

المعاجم والقواميس:

41- البستاني إفرام. عبد الله (1986). **منجد الطلاب. قاموس عربي ـ عربي**، بيروت: دار المشرق للنشر والتوزيع.

42- شنان، فريدة وهجرسي، مصطفى (2009). **المعجم التربوي**. المركز الوطني للوثائق التربوية. حسين داي الجزائر.

43- عبد الهادي، الجوهري (1999). **قاموس علم الإجتماع**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

44- علي أحمد، الجمل (1999). **معجم المصطلحات التربوية**. القاهرة: عالم الكتب.

45- مجمع اللغة العربية، (2004). **معجم الوسيط في اللغة العربية**، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

المجلات:

46- عمیار،سعید (2008). **أثر التدريس بالمقاربة بالكفاءات على نتائج شهادة التعليم المتوسط مجلة دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية**. العدد10. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر(2) الجزائر.

الملتقيات:

47- محمد الطاهر، وعلي وعبد الرحمان، دحماني(2007). **ملتقيات بيداغوجية الكفاءات ملتقى تكويني لفائدة مديرية الثانويات**. الجزائر: مقاطعة الجزائر الغربية.

ب* المراجع باللغة الأجنبية:

48- Regiers, X (2004). **l'école de l'évaluation : des situation pour évaluer les compétence .Bruxelles.**

49- Regiers, X (2000). **Une pédagogie de l'intégration , de Boeck. Bruxelles.**

جامـــــــعة مولود معمــري – تــيزي وزو–
كلّية العلوم الإنسانيـــة والاجتماعيـــة
قـــسم العلوم الإجتماعيـــــــــة
فـــرع علـــــوم التربيـــــة
تخصص تربية تعليم وتكوين

السادة الأساتذة

يتألف هذا المقياس من عدد من العبارات التي تتناول موضوع اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم التربوي في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات بغرض اجراء دراسة علمية والمطلوب منكم أن تعبروا عن رأيكم فيما يخص كل عبارة من عبارات المقياس، وذلك بوضع علامة(×) في الخانة التي تعبر فعلا عن قناعتكم الشخصية، علما أن ليس هناك عبارة تحمل جوابا خطأ وأخرى تحمل جوابا صحيح، بل يجب فقط أن تعبر إجابتكم عما تشعرون به وبعد الانتهاء من الإجابة تأكدوا من إجابتكم على كل العبارات دون استثناء.

ونحيطكم علما بأن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة وأن لايطلع عليها إلا الباحث نفسه

– ونشكركم مسبقا على تعاونكم لإجراء هذا البحث. –

الرجاء منكم السادة الأساتذة ملأ الخانات التالية قبل الشروع في الإجابة على عبارات المقياس.

الجنس: ☐ ذكر

☐ أنثى

عدد سنوات الخبرة ☐

رقم البند	البنـــــــــــود	أوافق بشدة	أوافق	متردد	أعار ض	أعارض بشدة
01	أرى أن التقويم بالكفاءات يتناسب تماما مع البرنامج الدراسي					
02	أرى أن التقويم بالكفاءات يتيح استخدام أساليب جديدة					
03	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يسهم في تحقيق التلميذ للأهداف المسطرة					
04	التقويم بالكفاءات يمتاز بالمصداقية					
05	أرى أن التقويم بالكفاءات يمكن التلميذ من إتقان الكفاءات المستهدفة					
06	يريح التقويم بالكفاءات باعتباره مراقبة مستمرة لمستوى للتلميذ					
07	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يمكن التلميذ من إدراك قدراته الذاتية					
08	أرى أن اساليب التقويم بالكفاءات تختبر معلومات التلميذ					
09	أرى أن التقويم بالكفاءات يتناغم مع الدراسة النظرية والتطبيقية					
10	تعدد الامتحانات في التقويم بالكفاءات يعوق تدريس البرنامج					
11	أرى أن التقويم بالكفاءات يشجع التلميذ على بناء الانشطة المعرفية					
12	أرى أن التقويم بالكفاءات يتيح تقويم التلميذ لذاته					
13	أرى أن أساليب التقويم بالكفاءات تساعد على اكتشاف صعوبات التعلم					
14	أرى أن التقويم بالكفاءات يسوده الطابع الغير الرسمي					
15	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يساعد التلميذ على رسم أهدافه بمفرده					
16	أرى أن فترات الامتحانات في التقويم بالكفاءات تتناسب مع أهداف الدروس					
17	أعتقد ان التقويم بالكفاءات يمكن المتعلم من بلوغ الكفاءات المستهدفة					
18	استخدام التقويم بالكفاءات مريح لاعتماده على الجانب الأدائي					
19	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يتماشى مع مستوى التلاميذ					
20	أرى أن التقويم بالكفاءات أكثر موضوعية من التقويم بالأهداف					
21	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يبسط العملية التعليمية للمعلم					
22	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يلبي الحاجيات المعرفية للتلميذ					
23	أعتقد أن نظام المعاملات في التقويم بالكفاءات يحفّز التلاميذ على النشاط					

24	أرى أن التقويم بالكفاءات يمكن المتعلم من توظيف الكفاءات في مواقف أخرى					
25	يَـسْهل علـيّ إجراء التقويم بالكفاءات					
26	أرى أن التقويم الإدماجي يؤدّي إلى تثبيت ما تعلمه التلميذ					
27	أرتاح لاشتراك التلميذ تحديد فترات الامتحانات غير الرسمية					
28	أرى أن التقويم بالكفاءات يكشف عن مدى فعالية الطرق التدريسية					
29	أرى أن التقويم بالكفاءات يعتمد على سلالم واضحة					
30	أرى ان التقويم بالكفاءات يمتاز بالمصداقية					

T-Test

G roup Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	32	92,8438	17,06366	3,01646
	2,00	48	96,9792	19,36051	2,79445

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	,005	,945	-,980	78
	Equal variances not assumed			-1,006	72,043

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
VAR00001	Equal variances assumed	,330	-4,13542	4,21789
	Equal variances not assumed	,318	-4,13542	4,11193

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	-12,53259	4,26176
	Equal variances not assumed	-12,33231	4,06148

Descriptives

VAR00001

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	44	96,8864	19,28997	2,90807	91,0217	102,7511
2,00	16	93,7500	19,97498	4,99375	83,1061	104,3939
3,00	20	93,1500	15,80231	3,53351	85,7543	100,5457
Total	80	95,3250	18,47734	2,06583	91,2131	99,4369

Descriptives

VAR00001

	Minimum	Maximum
1,00	41,00	131,00
2,00	45,00	125,00
3,00	61,00	117,00
Total	41,00	131,00

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	241,568	2	120,784	,348	,707
Within Groups	26729,982	77	347,143		
Total	26971,550	79			