الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري –تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط

- دراسة ميدانية على عينة من متوسطات ولاية سطيف -

التخصص: تعليم و تأطير التربوي

اعداد الطالب :

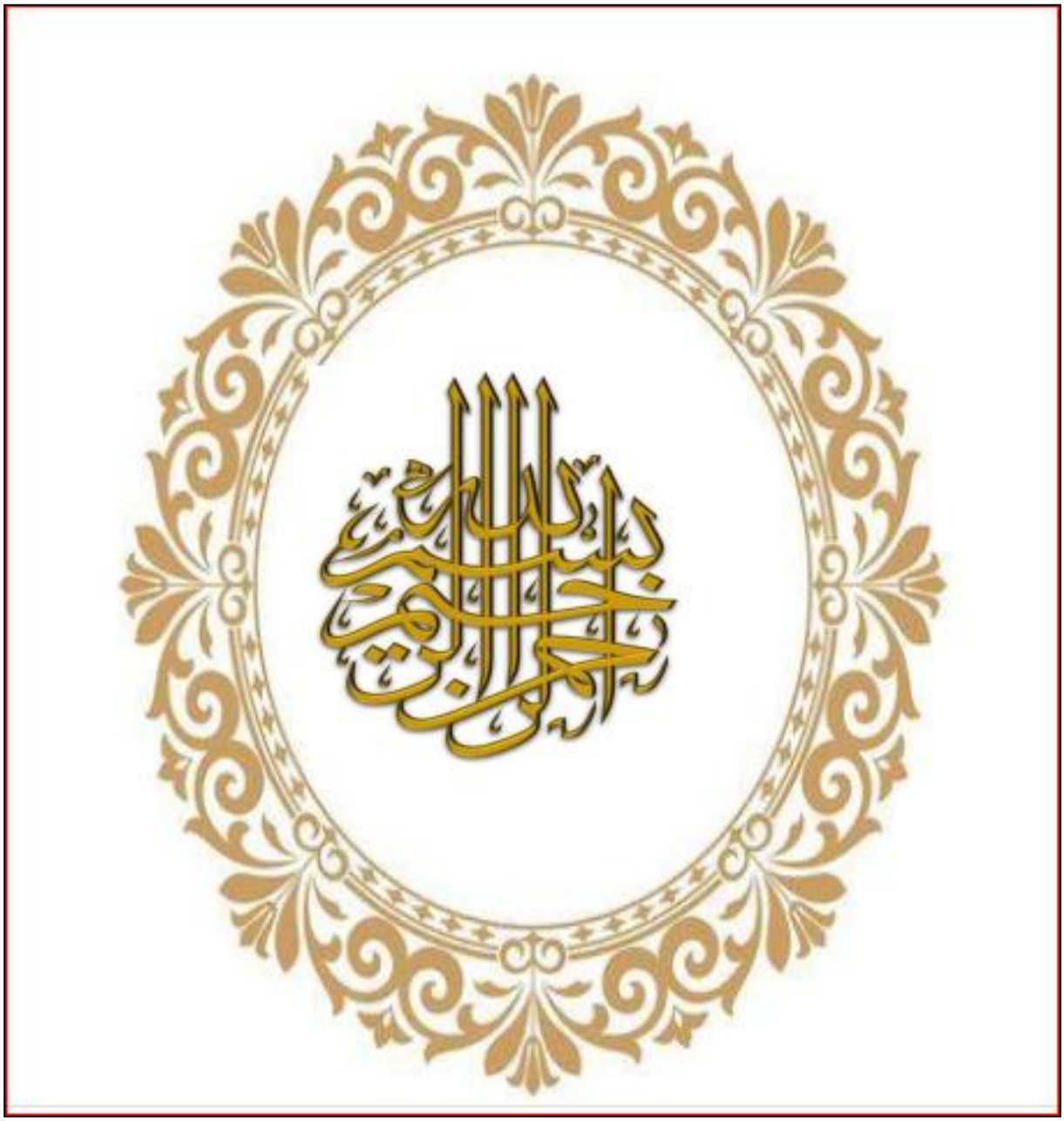
مسلم حموش .

تحت اشراف استاذ الدكتور

بوطابة فريد

لقب واسم	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
ا.د. سليماني مليكة	استاذة التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو	رئيسا
أ.د فريد بوطابة	أستاذ التعليم العالي	مولود معمري تيزي وزو	مشرفا مقررا
د. مباركي محند اورابح	استاذ محاضر ا	جامعة مولود معمري تيزي وزو	مناقشا
ا.د عيسي عزيزة	استاذة التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وز	مناقشا
ا.د طباع فاروق	استاذ التعليم العالي	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	مناقشا
د.بوحميدة نصر الله	استاذ محاضر ا	جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة	مناقشا

السنة الجامعية: 2025/2024


بسم الله الرحمن الرحيم

اللهم ملك الحمد حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك على أن أمددتني بعونك وتوفيقك لإكمال هذا العمل

فالحمد لك أولا وأخيرا والصلاة والسلام على رسول الله

أتقدم ببالغ شكري وعظيم امتناني لأستاذي الدكتور الفاضل " **فريد بوطابة**" على قبوله الإشراف على هذا العمل المتواضع ومساعدته بتوجيهاته القيمة ونصائحه الثمينة

كما لا أنسى الدكاترة هاني دانة وكريم بوزويقة ومفتاح بن هدية وعبد الحفيظ لبكيري وكل أساتذتنا الأفاضل وزملاء الدراسة وكل من ساهم في انجاز هذا البحث من قريب وبعيد

لكم مني فائق الاحترام والتقدير.

مسلم حموش

إهداء

أحمدك ربي وأشكرك على ما تفضلت علي من واسع فضلك ورحمتك، وأسألك بعزتك وجلالتك أن تتقبل مني هذا العمل خالصا لوجهك الكريم.

اللهم علمنا بما ينفعنا ونفعنا بما علمتنا وزدنا علما.

إلى والدي الكريمين

إلى مصدر الفخر والاعتزاز

إلى روح أخي العزيز رحمه الله وجعله في أعلى العليين **"سامي"**

إلى أخواتي "سلسبيل– يسرى"

إلى كل الأساتذة الذين درسوني و مازالوا يدرسوني

أهديكم هذا العمل المتواضع

مسلم حموش

ملخص الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من تكوين أساتذة الرياضيات اثناء الخدمة و استجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط ، ومن أجل ذلك تم إجراء الدراسة على عينة متكونة من (180)أستاذا لمادة الرياضيات ببعض متوسطات ولاية سطيف تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي في الدراسة. ومن أجل الوصل إلى النتائج تم الاعتماد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وقد تألف هذا الاستبيان من (24). عبارة تقيس بعدا واحدا.

وبعد التطبيق توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن التكوين أثناء الخدمة لأساتذة الرياضيات في المرحلة المتوسطة يستجيب لمتطلبات التقويم بالكفاءات، كما أظهرت النتائج وجود فروق في استجابات أفراد العينة حول إسهام التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات التقويم بالكفاءات لدى أساتذة الرياضيات في المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس– المؤهل العلمي– الأقدمية.

الكلمات المفتاحية: التكوين أثناء الخدمة– التقويم– المقاربة بالكفاءات– أساتذة الرياضيات– مرحلة التعليم المتوسط.

Abstract:

The study aims to evaluate the effectiveness of continuing training for intermediate level mathematics teachers within the framework of competency-based assessment.

In order to achieve the objective of the study, we relied on the descriptive method and the questionnaire as a data collection tool with a targeted sample composed of(180). mathematics teachers recruited in some medium-level establishment in the Provence of Sétif-Algeria.

The results of the study indicate that the in service training of middle school mathematics teachers meets the requirements of the competency-based assessment approach. In addition, there are significant differences, which concern the contribution of in-service training to the competency evaluation requirements of intermediate level mathematics teachers according to the variables: gender, academic qualification and Seniority.

Keywords: continuing education, evaluation, skills-based approach, mathematics teachers, middle school

فهرس المحتويات

المحتوى **الصفحة**

شكر وتقدير.....أ

الإهـــــــداء.....ب

ملخص الدراسة

مقدمة:.....1

الإطار المفاهيمي للدراسة.....1

الفصل الأول:الإطار المفاهيمي للدراسة

1- الإشكالية: 5

2-فرضيات الدراسة:.....8

3-أهداف الدراسة: 9

4-أهمية الدراسة: 9

5-أسباب اختيار الموضوع:.....9

6-تحديد المصطلحات: 10

7-الدراسات السابقة:.....11

8-التعقيب على الدراسات:.....18

الفصل الثاني: التكوين أثناء الخدمة

تمهيد: 28

الجزء الأول: التكوين البيداغوجي.....29

1- مفهوم التكوين البيداغوجي:..... 29
2-أهمية التكوين البيداغوجي:..... 31
3-أنواع التكوين:من أهم أنواع التكوين ما يلي:..... 32
4- المبادئ الأساسية لنظام تكوين المعلمين:..... 34
5-احتياجات المعلم في مجال التكوين:..... 36
6- مضمون مخطط التكوين وفترات تنفيذه في إطار إصلاحات 2003-2004: 37
7-استحداث أساليب جديدة في مجال تكوين المعلم:..... 40
8-الأهداف التربوية لبرامج إعداد المعلمين:..... 44
9-أبرز هذه الاتجاهات العالمية في مجال بناء برامج إعداد العمال ما يلي: 45
الجزء الثاني- التكوين أثناء الخدمة:..... 47
1-مفهوم التكوين أثناء الخدمة:..... 47
2-أهداف التكوين أثناء الخدمة:..... 48
3-أهمية التكوين أثناء الخدمة:..... 50
4- خصائص التكوين أثناء الخدمة:..... 53
5-أساليب تكوين المعلمين أثناء الخدمة:..... 55
6-دواعي التكوين أثناء الخدمة:..... 56
7-وظائف التكوين أثناء الخدمة:..... 60
8-متطلبات التكوين الفعال أثناء الخدمة:..... 62
9- شروط وعوامل نجاح التكوين أثناء الخدمة:..... 63

10-مزايا التكوين أثناء الخدمة:..... 64
11-مشكلات التكوين أثناء الخدمة: 64
12-التكامل بين الإعداد قبل الخدمة والتكوين أثناءها: 67
خلاصة:..... 70

الفصل الثالث:التقويم التربوي وفق مقاربة التدريس بالكفاءات

تمهيد:..... 73
الجزء الأول: التقويم التربوي..... 74
1- نبذه تاريخية عن حركة التقويم التربوي:..... 74
2- مراحل تطور التقويم التربوي: 75
3- مفهوم التقويم التربوي:..... 76
4- أهمية التقويم التربوي وفوائده:..... 79
5- أهداف التقويم التربوي: 82
6- أغراض التقويم التربوي:..... 84
7- أسس التقويم التربوي:..... 86
8- مراحل التقويم التربوي:..... 87
9- أنواع التقويم التربوي: 89
10- مكونات التقويم التربوي: 94
11- مجالات التقويم التربوي: 95
12- وظائف التقويم التربوي:..... 96

13-معايير التقويم التربوي 98
14- اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي: 98
الجزء الثاني: التقويم وفق المقاربة بالكفاءات..... 101
1- تحديد مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا: 101
2- مفهوم الكفاءة في معاجم التربية والتعليم الخاصة: 102
3-المفاهيم المرتبطة بالكفاءة. 102
4- خصائص الكفاءة: 104
5- مستويات الكفاءة: 105
6- معايير تقسيم الكفاءة: 106
7- تقويم الكفاءة: 107
8- عمليات تقويم الكفاءة..... 107
9- أسس تقويم الكفاءة: 108
10-إستراتجية تقويم الكفاءة..... 109
11-أدوات تقويم الكفاءة..... 111
12- خصائص التقويم المعتمد على الكفاءات:..... 112
13- وضعيات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات: 113
14- متطلبات التقويم بالكفاءات:..... 118
خلاصة:..... 121

الفصل الرابع:المقاربة بالكفاءات

تمهيد: 124

1-أهم المقاربات التربوية: 125

2-نبذة تاريخية عن مقاربة بالكفاءات 127

3-مفهوم المقاربة بالكفاءات: 127

4- المرتكزات النظرية لمقاربة الكفاءات 128

5-ظهور المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية 131

6- مبادئ المقاربة بالكفاءات: 132

7-خصائص المقاربة بالكفاءات:خصائص المقاربة بالكفاءات حسب ما ورد كالتالي: . 133

8- أهداف المقاربة بالكفاءات: 133

9-الفرق بين المقاربة بالكفاءاتوالمقاربة بالأهداف والمضامين: 134

10- طرق واستراتجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات 135

خلاصة: 144

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد: 147

1- حدود الدراسة 147

2-منهج الدراسة 147

3-مجتمع وعينة الدراسة 148

4-الدراسة الاستطلاعية: 153

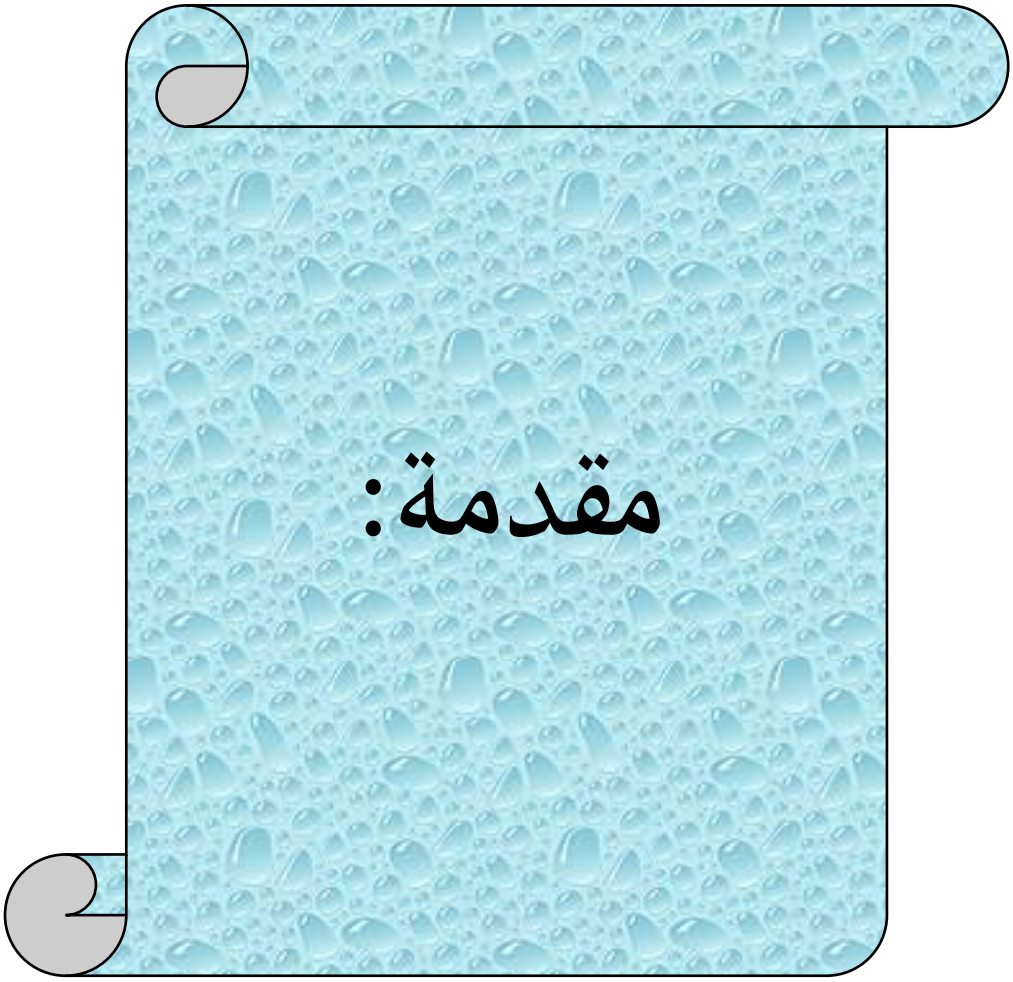
5-أداة الدراسة: 153
6-الأساليب الإحصائية والبرامج المستخدمة في الدراسة: 156
خلاصة:..... 156

الفصل السادس:عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد 158
1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة..... 158
2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... 158
3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية 158
4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... 158
5-مناقشة الفرضية الجزئية الأولى..... 158
6-مناقشة الفرضية الجزئية الثانية..... 170
7-مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:..... 171
8-مقارنة نتائج هده الدراسة بنتائج الدراسات السابقة:..... 173
الخاتمة:..... 174
التوصيات والاقتراحات:..... 175
قائمة المراجع..... 176
قائمة الملاحق..... 185

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول(01)	الفرق بين المقاربة بالكفاءات والمقاربات التقليدية	134
جدول(02)	توزيع أفراد العينة على بعض المتوسطات التربوية	149
جدول(03)	خصائص العينة حسب الجنس	151
جدول(04)	خصائص العينة حسب الاقدمية	152
جدول(05)	خصائص العينة حسب المؤهل العلمي	152
جدول(06)	ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبيان	154
جدول(07)	قائمة الأساتذة المحكمين للاستبيان	155
جدول(08)	معامل الثبات للاستبيان	158
جدول(09)	نتائج الفرضية العامة	159
جدول(10)	نتائج الفرضية الجزئية الأولى	165
جدول(11)	نتائج الفرضية الجزئية الثانية	166
جدول(12)	نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	167


مقدمة:

مقدمة:

يشهد العصر الحالي ثورة علمية هائلة في جميع ميادين الحياة، خاصة ميدان التربية والتعليم الذي يهدف إلى مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة، وفتح تخصصات جديدة تتماشى واحتياجات سوق العمل. خاصة بالنسبة للدول المتقدمة، التي انتهجت فلسفة التحسين المستمر والعمل التعاوني، ويظهر ذلك جليا من خلال إعادة نظر في أنماط التكوين الحالية بهدف الوصول إلى الاحترافية والكفاءة المهنية. حيث بدأت موجة الإصلاحات منذ تسعينيات القرن الماضي استجابة للإعلان العالمي لمؤتمر جزمي سان بتايلاندا "التربية للجميع". وكذا المؤتمر العالمي بدكار (2000)،والذي حدد فيه المجتمع الدولي أهدافا جديدة للتعلم.ومن بين الحكومات التي تبنت وعملت بتوجيهات هذا المؤتمر هو الحكومة الجزائرية، حسب القانون التوجيهي للتربية (04-08). والذي يهدف إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية-التعلمية، ورسم إستراتيجية تكوينية وخطة تنموية على المدى البعيد وليس المتوسط والقريب.

حيث تحملت الجهة الوصية الممثلة في وزارة التربية الوطنية مسؤولية تبني مقاربة بيداغوجية وديناميكية سنة (2003). مقاربة التدريس بالكفاءات، وتكييفها مع فلسفة وقيم المجتمع الجزائري، والاستفادة من نماذج الدول الرائدة في تبني هذه المقاربة على غرار بلجيكا والمغرب.

حيث أكدت هذه المقاربة على ضرورة التزام الأستاذ بعامل مهم وهوعامل التكوين سواء كان أوليا أو مستمرا أو أثناء الخدمة، خاصة التكوين أثناء الخدمة الذي أصبح ضروريا للأستاذ من أجل الإلمام بالمادة التعليمية، والتكيف مع المستجدات العالمية الحاصلة في مجال التربية والتعليم، في جميع جوانب العملية التعليمية-التعلمية خاصة في مجال التقويم بالكفاءات. قد أصبح التقويم بالكفاءات مسايرا للعملية التعليمية – التعلمية في جميع مكوناتها، خاصة بعد ظهور العديد من الدراسات التي تبين أوجه القصور في العملية التقويمية الحالية.

ونظرا لأهمية موضوع التكوين أثناء الخدمة والتقويم بالكفاءات، قام الباحث بدراسة ميدانية حول استجابات تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط، حيث شملت الدراسة ست فصول أساسية (4 فصول نظرية وفصلين تطبيقين).

ففي الفصول النظرية، تطرق الباحث في الجانب التمهيدي للدراسة والذي يمثل الفصل الأول إلى: إشكالية الدراسة –أسئلة وفرضيات الدراسة- أهميةالدراسة- أهداف الدراسة- تحديد أسباب اختيار الموضوع- الضبط الإجرائي لمصطلحات الدراسة – الدراسات السابقة

أما الفصل الثاني والثالث والرابع تضمن متغيرات الدراسة والتي تمثلت في: التكوين أثناء الخدمة– التقويم بالكفاءات– المقاربة بالكفاءات

في حين تناولت الفصول التطبيقية جانبين: الفصل الخامس والتي من خلاله تم عرض الإجراءات المنهجية للدراسة من خلال تحديد المنهج المستخدم –مجتمع وعينة الدراسة– أدوات جمع البيانات، أما الفصل السادس فتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة مع تقديم خلاصة عامة حول الموضوع والخروج بتوصيات واقتراحات للباحثين من أجل الإسهام في تحسين عملية التكوين أثناء الخدمة، وضبط إجراءات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

الفصل الأول:

الإطار المفاهيمي للدراسة

الفصل الأول:الإطار المفاهيمي للدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- أسباب اختيار الموضوع.

6- تحديد المصطلحات.

7- الدراسات السابقة.

8- التعقيب على الدراسات السابقة.

1- الإشكالية:

تحتل المنظومة التربوية في جميع بلدان العالم مكانة محورية تدور حولها مختلف المنظومات الأخرى، حيث تعتبر أداة لتكوين الثروة البشرية التي تصنع التطور والحضارة، خاصة بعد تغيير الرؤية للمنظومة التربوية من النظرة الاستهلاكية إلى الاستثمارية.

وتعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية وضرورة تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات، بهدف تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة، خاصة مجال التعليم الذي أصبح المؤشر الأول في قياس تقدم المجتمعات، من خلال الاستفادة من نتائج الأبحاث العلمية في جميع المجالات ومحاولة تطبيقها ميدانيا في التعليم من أجل النهوض به. خاصة في عصر العولمة ومجتمع المعرفة، والإيمان بفلسفة التحسين المستمر ،والتعلم الذاتي والاحترافية المهنية وتحسين المخرجات، والتكوين الأمثل للكفاءات، عبر القيام بتنظيم العديد من الدورات والملتقيات والاجتماعات الدولية والعمل بتوصياتها ونتائجها، على غرار ملتقى دكار وغيره. حيث حاول المختصون في القطاع التربوي إعادة النظر في هيكلة النظام التربوي، بما يتماشى واحتياجات سوق العمل وأهداف التعليم العالمية، والانفتاحية على فلسفة المجتمعات الأخرى والاستفادة من تجارب الدول أكثر جودة في التعليم، ومن بين المجتمعات المواكبة لفلسفة التحسين المستمر والإيمان بمبدأ التغيير الجزئي هي الدولة الجزائرية.

فقد عرف المجتمع الجزائري تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية عميقة ،غيرت من فلسفته في هذه الميادين، وفتحت أمامه طموحات في ظل الديمقراطية الحديثة التي تدعو الى شعارات الحرية الفردية والمواطنة المسؤولة وتماشي مع اقتصاد السوق والتفتح على العالم. وتشكل تلك التغيرات الحاصلة في المجتمع الجزائري وقيمه في مختلف نواحي الحياة الفردية والجماعية، أمرا سياسيا وجوهريا استراتيجيات إصلاح المنظومة التربوية لتمكينهم من مواكبة العصر **(الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية المدنية، 2004، ص5).**

ومن هذا الفهم العميق لسنة التطور ودواعي التحسين وحركية المجتمعات، انطلقت المنظومة التربوية في بلادنا على البحث في مقاربات بيداغوجية حديثة ،تهدف إلى تحسين مخرجات النظام التعليمي، وتتماشى مع قيمه ومعاييره من خلال إعادة النظر في المقاربات المعتمدة حاليا كالمضامين والأهداف، وإعادة النظر في الأنماط المختلفة للعملية التعليمية التعلمية المتمثلة في طرائق التدريس

المنتهجة، وأنماط التكوين المعتمدة ومعايير التقويم السائدة، من خلال القيام بدراسات تشخيصية لاختيار المقاربة الأكثر فعالية للارتقاء بمستوى التعليم. ومن خلال العديد من الأبحاث والدراسات تم تبني مقاربة حديثة وهي المقاربة بالكفاءات، ومحاولة تكييفها بما يتماشى مع الإمكانيات المتاحة والبيئة التعليمية وفلسفة المجتمع.

ولقد تمحورت هذه المقاربة حول ثلاث محاور كبرى متمثلة في: اولها الكتاب المدرسي ومحاولة تحسين محتواه وثانيها الاهتمام بتكوين المعلم خاصة بعد تغير الأدوار التعليمية المنوطة به، وانتقل من اعتباره كصاحب المعلومة إلى موجه ومرشد في العملية التعليمية، واخيرها اعادة النظر في الاهداف الاجرائية، حيث تستمد هذه المقاربة أصولها النظرية من المدرسة البنائية **(جون بياجيه)**.والنظرية المعرفية **(تشومسكي وتارديف)**. والبنائية الاجتماعية **(فيغودسكي)**. حيث انتقلت هذه المقاربة من الطرائق التقليدية إلى الطرائق النشطة، والتي تهدف إلى اكتشاف القدرات والمهارات والاستعدادات والذكاءات الخاصة بالمتعلم، عبر وضعه في مواقف تعليمية ذات دلالة ومعنى واقعي.

ولقد أظهرت العديد من الدراسات التي أكدت على ضرورة تجديد المتعلم والمعلم بهدف تحسين مخرجات التعلم، كدراسة **فيليب بيرنيو، دولا نشير واكزافييه روجرز**. والتي تتماشى وفق ما ينص عليه **القانون التوجيهي للتربية** (04-08)،والمتضمن إعادة النظرية في أنماط التكوين الحالية في جميع الجوانب، خاصة بعد النظرة الأولية حول التكوين الأولي للمعلم إلى نظرة حديثة تتركز على توظيف أنواع التكوين المختلفة خاصة التكوين أثناء الخدمة.

فحسب **جيري فيري** أصبح ضرورة حتمية لخلق وإيجاد التوازن بين التكوين العلمي والمهني، وتدارك النقائص الملاحظة على أنظمة التعليم أمام التحولات التي مست أدوار المعلم، حيث يسعى التكوين أثناء الخدمة لتحقيق أهداف متعددة كتبصير المدرسين بالمشكلات التعليمية وأدوارهم ومسؤولياتهم، وتحسين أدائهم وتطوير قدراتهم على التفكير الإبداعي، خاصة في ظل البيداغوجيات الحديثة التي تتطلب المهارة والمرونة والممارسة كبيداغوجيا المشروع، والمحاولة والخطأ والبيداغوجيا الفارقية وحل المشكلات وغيرها.

وأمام أهمية هذا الأخير، عملت المنظومة التربوية المتمثلة في وزارة التربية الوطنية إلى إبرام اتفاقيات دولية لتحسين نوعية وجودة التكوين الخاص بالأستاذ كاتفاقية **Par 2** بين الجزائر وفرنسا، وهذا من أجل الاستفادة من تجارب الخبراء والمختصين ونماذجهم التعليمية المتقدمة في مجال التربية والديداكتيك. وهذا للتخلي عن الممارسات العشوائية في التكوين.

ومن بين الدراسات المرتبطة بالتكوين نجد دراسة **أندرسون** :التي أكدت على أنّ تكوين المعلمين يؤثر في مرودهم في العملية التعليمية التعلمية.

إنّ الضبط الجديد لأدوار المعلم يستوجب إعادة النظر في مختلف جوانب العملية التعليمية، خاصة في مجال التقويم من خلال إعادة النظر في أنماطه وأساليبه وطرق قياسه. حيث ينتقل من النظرة التقليدية القائمة على البعد الكمي والاختبارات التحصيلية،إلى تقويم متنوع ومرن، يركز على البعد النوعي ومستويات القياس المتنوعة، ويراعي الشروط السيكومترية في بناء الاختبارات التحصيلية وشبكات الملاحظة وسلالم التقدير. وقياس مؤشرات كفاءة المعلم من خلال الموضوعية والابتعاد عن الذاتية والممارسات العشوائية.

فالتقويم الحديث في ضوء المقاربة بالكفاءات يمتاز بخصائص متعددة منها :الشمولية والخاصية الإدماجية والتطورية للكفاءة. فالتقويم مرتبط بعملية التكوين في ضوء المقاربة بالكفاءات ،التي تشجع على الطرائق النشطة والمرونة وخلق بيداغوجيات حديثة تراعي الفروق الفردية بين المعلمين، وبالتالي التنويع في أنماط التكوين والتقويم وفقا لقدراتهم وميولهم واختصاصهم ،كل حسب مادته التدريسية ونمط تكوينه. فعلى سبيل المثال طرق التكوين والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات في مادة الرياضيات وفق أسلوب حل المشكلات تتطلب قدرات ومهارات واستعدادات ومعارف وأداء عليا.

ولقد ظهرت العديد من الدراسات كدراسة **الأسطل**(2010). التي تبحث في تحديد الاحتياجات التكوينية لمعلمي الرياضيات، إضافة إلى دراسة **خنيش**(2006). التي تحدثت حول الصعوبات التي تواجه أساتذة المرحلة المتوسطة في مجال التقويم، ودراسة **تيعشادين** (2009). ودراسة صالح **نويو**ة(2016). ودراسة **عطوي آسيا**(2010)،ودراسة **محمد الشريف صليحة**(2019). التي ركزت على تقييم نظام التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة المتوسطة،حيث اصبحت دراسات الحديثة تخص واقع التكوين في كثير من المواد مثل مادة الرياضيات حيث اصبح الكثير منهم يعاني صعوبات بدرجات متفاوتة وتناقض هناك من يدرس جيدا ولكن لا يعي ابجديات التقويم السليمة وهنا حدثت الفجوة التي تستلزم التكوين لانه مشكلة في نظر الباحث.

ونظرا لصعوبة العملية التقويمية التي تقيس مردود الأستاذ، أصبح التكوين في هذا الجانب أمرا ضروريا يستلزم القيام بدورات التكوينية، وانطلاقا مما سبق، تبدأ هذه الدراسة بالبحث عن جدوى التكوين

أثناء الخدمة لأساتذة الرياضيات واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في المرحلة المتوسطة من خلال طرح التساؤلات التالية

-هل تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة يستجيب لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط ؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)في تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط حسب الجنس ؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط حسب سنوات الاقدمية؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة 0.05 في تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط حسب المؤهل العلمي؟

2-فرضيات الدراسة:

✓ **الفرضية العامة:**

يستجيب تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط.

- **الفرضيات الإجرائية:**

الفرضية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 في تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط حسب الجنس.

الفرضية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 في تكوين أساتذة الرياضيات أثناءالخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة المتوسطة حسب سنوات الاقدمية.

الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 في تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط حسب المؤهل العلمي.

3-أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن وجوداستجابات في تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط.
- الكشف عن وجود فروق في تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط حسب الجنس.
- الكشف عن وجود فروق في تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط حسب سنوات الأقدمية.
- الكشف عن وجود فروق في تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط حسب المؤهل العلمي.

4-أهمية الدراسة:

- التأكيد على ضرورة التكوين أثناء الخدمة خاصة في مجال التقويم بهدف رفع الكفاءة المهنية للأستاذ.

-اقتراح استراتيجيات وبناء شبكات تقويمية جديدة تستجيب لاحتياجات الأستاذ بما يتناسب مع نمط التكوين الحديث.

- معرفة مدى تحسن الممارسات التقويمية لأساتذة الرياضيات بعد خضوعهم لبرامج التكوين أثناء الخدمة.

- يتوقع أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في توفير البيانات اللازمة لتطوير برامج التكوين أثناء الخدمة، خاصة في مجال التقويم بالكفاءات الذي يشهد قصورا في الممارسات التقويمية.

- كما يعد التقويم مشكلة من المشكلات المطروحة في المنظومة التربوية التي تعتبر بمثابة العائق الذي يقف في وجه الأساتذة الذين يعانون ضعفا أونقصا في التكوين.

5-أسباب اختيار الموضوع:

✓ **أسباب موضوعية:**

- شعور الباحث بنقص الاهتمام بالموضوع، ويتجلى ذلك من خلال نقص الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع.

- أهمية تكوين الأساتذة كعنصر فاعل في نجاح أوفشل العملية التقويمية واقتراح الاستراتيجيات المناسبة.

– معرفة كيفية عمل النظام التربوي في ظل الإصلاحات الجديدة.

– معرفة مدى استجابة القاعدة لمتطلبات الإصلاحات لاسيما في مجال التقويم بالكفاءات.

– معرفة طرق التدريس والمناهج ومعايير التقويم التي تعتمد عليها المقاربة بالكفاءات والوقوف على الفروق بين طرق التقويم الكلاسيكية والتقويم بالكفاءات.

✓ **أسباب ذاتية.**

– رغبة الباحث واهتمامه في موضوع التكوين والتقويم بهدف البحث عن استراتيجيات أكثر حداثة في تحسين مخرجات النظام التعليمي.

– مواصلة شغف البحث في مواضيع التكوين والتقويم بداية من مذكرة ليسانس وماستر .

6-تحديد المصطلحات:

6-1- التقويم:

– **لغة:** من قوم الشيء، أي أصلح اعوجاجه **(مصطفى نمر، 2010، ص 33).**

– **اصطلاحا:** هومسار يتمثل في جمع المعلومات ومراقبة التوافق بين المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة، للكفاءات المستهدفة وذلك لاتخاذ قرار مؤسس ويرافق التقويم مختلف محطات التعلم ويوجهها،وييسر مهمة المتعلم في اكتساب الكفاءات المستهدفة وبالتالي يسهم التقويم في تحسين التعلم**(حاجي ، 2005، ص 13).**

–هومبدأ نعود إليه لاتخاذ حكم أو تقدير بشأن شيء ذي قيمة مثل تقويم كفاءة المتعلم في مجال ما والتأكد من درجة اكتسابها وللإشارة فالمعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتوج المتعلم، وبالتالي وجب التسلح بمجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائية (حاجي ، 2005، ص 14). التقويم يعني التقييم بالإضافة إلى إصلاح الاعوجاج.

إجرائيا:

التقويم : هو ذلك الدرجة التي يحصل عليها المعلم بعد انجازه لمشكلة او وضعية ما بعد خضوعه لعملية التكوين، التي من خلالها نحكم عن درجة استجابته لتكوين ان كانت ضعيفة او متوسطة او عالية .

6-2- تكوين الأساتذة أثناء الخدمة:

هي مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية، وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات ،المعرفية والمهارية والوجدانية

اللازمة للمعلم، لرفع مستواه العلمي والارتقاء بأدائه التربوي من الناحيتين النظرية والعلمية .**(اللقاني، 1995، ص 63)**.

والتكوين أثناء الخدمة يبدأ لحظة ترسيم المعلم إلى حين التقاعد ،بهدف تجديد المعارف والخبرات وتزويده بكل جديد، ذي علاقة بميدان التربية وفنون المهنة من معارف علمية وتقنية وتكنولوجية، مستخدما عدة أساليب كالدورات التكوينية والملتقيات والتربصات**(أحميد، 2016، ص24)**.

6-3- المقاربة Approche:

هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية **(حاجي ، 2005، ص 11-12)**.

6-4- المقاربة بالكفاءات:L'approche par compétence حسب وزارة التربية الوطنية 2006 الكفاءة هي ليست معارف بحتة ولا معارف إجرائية فحسب وإنما هي عبارة عن هذه المعارف بنمطيها بالإضافة إلى القدرة على تجديدها في الوقت المناسب، لمعالجة ومواجهة أوضاع المشكلة.

6-5- التكوينFormation: هومجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية،التي تكون هدفها اكتساب أو تنمية المعارف والمعلومات،من اجل ممارسة مهنة أو عمل وتتمثل في مجموع المعارف النظرية ومهارات ومواقف، التي تجعل شخصا قادر على ممارسة شغل أو وظيفة**(زروق، 2003، ص81)**.

6-6- الرياضيات:

اجرائيا: هو ذلك العلم الذي يهتم بدراسة الكم والعدد، وهي الامور القابلة للقياس والقابلة لزيادة والنقصان، والانتقال من عالم المعطيات الحسية الى رموز مجردة مجالها التصور العقلي .

7-الدراسات السابقة:

هناك العديد من التصنيفات حول عرض الدراسات السابقة في البحث العلمي بين من يقوم على اساس البيئة الزمانية والمكانية وبين من يقوم بتصنيفها في التوجهات الحديثة على اساس طبيعة المتغيرات مثل دراستنا الحالية لذلك سنقوم بعرض بعض الدراسات وهي كالاتي:

- **دراسة ليندة دارلين هاموند 2000:**

في الو. م.أ الانتقادات القاسية أحيانا الموجهة لتكوين الأساتذة حلال فترة التسعينات، أشرفة ليندة دارلين هاموند.

LINDA DARLING HAMMONDأستاذة بجامعة ستانفورد بكاليفورنيا، ومديرة لجنة وطنية للتعليم على أعمال بحث هامة قصد إبراز خصائص التكويني النوعي ،اهتم الفريق الذي تشرف عليه بصفة خاصة بسبعة برامج وصفت بالنموذجية بحث وبحسب الكثير من المؤشرات تقوم بتكوين أساتذة يتم تركيزهم على التعلم وبإمكانهم التدخل بطريقة مميزة، مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص وحاجات كل تلميذ، أن الأساتذة الذين خضعوا للتكوين ضمن هذه البرامج يظهرون انشغالا بالفهم ويصغون استراتيجيات تساعد على التعليم المعمق.

DARLING HAMMOND ET BRANSTORD 2005DARLING HAMMOND ((2000-2006).

(عثمان ايت مهدي المركز الوطني للوثائق التربوية من قراءات المركز، 2010، ص 59-60).

- **دراسة رمضان صالح رمضان لطفي عمارة مخلون 1989:**

عنوان البحث: اثر برنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية على فهمهم لبعض المفاهيم الرياضية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فهم معلمي المرحلة الابتدائية لبعض المفاهيم الرياضية،حسب الفروق بين درجات المجموعتين الملاحظة على الاختبار المفاهيم الرياضية واختبار الرياضيات العامة لمستوى الأول،معتمدين المنهج التجريبي وكانت نتائج دراسية كالتالي:

- ✓ لوحظ أن مستوى فهم معلمي المرحلة الابتدائية بصفة عامة مستوى فهم منخفض جدا، المفاهيم لأنهم يقومون بتدريس هذه المفاهيم لمجموعة مهارات وعمليات آلية،وتبعهم في ذلك وعدم التركيز على الفهم التطبيق وكذلك يعزي هذاالانخفاض إلى بعض هؤلاء المعلمين والمعلمات بتدريس هذه المفاهيم قديما،وكذلك يرجع إلى أن بعض هؤلاء المعلمين غير جديين في العمل،أما ارتفاع نسبة المجموعة الملتقية بالبرنامج التكوين.

التوصيات:

- ✓ ضرورة زيادة تأهيل المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثنائها في مادة تخصصهم.
- ✓ دراسة العوامل التي تؤثر على ضعف اكتساب هؤلاء المعلمين للمفاهيم والمهارات الرياضية.

- **دراسة يحي عفاش 1989:**

عنوان البحث: الكفاءات التعليمية التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة، كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن ،وهدفت الدراسة إلى معرفة المهارات والكفاءات التي يحتاجها المشاركون والمشركات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة في الأردن، تقديم التوصيات المناسبة لتحسين وتطوير برامج الدراسة كانت كالتالي:

-إن الكفاءات الدرجة المهمة جدا حصلت على نسبة مرتفعة في تخطيط الدرس هي: صياغة أهداف تعليمية محددة لمحتوى الدرس وتحليل المحتوى وتنظيم نتائج الخيرات، أما الكفاءات الأخرى في نفس المجال فكانت مهمة.

- في مجال تنفيذ الدرس أظهرت النتائج أن الكفاءات التالية كانت مهمة جدا من أفراد العينة وهي: استخدام وسائل الاتضاح في عملية التعليم ،واستخدام أساليب العزيز الإيجابية.

-في مجال التقويم فقد كانت معظم الكفاءات تحتل درجة مهمة جدا وهي تشجيع التقويم الذاتي للمتعلمين ملائمة ،أساليب التقويم بالأهداف التعليمية معرفة نواحي الضعف لدى الطلبة.

التوصيات:

-اعتماد الكفاءات التعليمية عند تصميم البرامج الخاصة للتأهيل من قبل وزارة التربية والتعليم.

-على مخططي برامج التأهيل تزويد المشاركين بمهارات إدارة الصف.

-ضرورة اهتمام المشرفين التربويين لهذه الكفاءات التعليمية والتعريف عليها.

-على وزارة التربية والتعليم إعطاء أهمية خاصة لمعلمي المرحلة الابتدائية ،لما تلعبه هذه المرحلة من أهمية كبيرة للمراحل الدراسية اللاحقة.

-زيادة الاهتمام بوسائل التوجيه والإرشاد لبرامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة.

-على مخططي برامج التأهيل والتدريب تزويد المشاركين بمهارة التخطيط والتنظيم والتنفيذ وبالإخلاص مهارة التقويم.

-دراسة الطالب الباحث يوسف خنيش2005-2006 وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية بجامعة باتنة بعنوان: "صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها"، وكانت تهدف الدراسة إلى الاطلاع على واقع التقويم السائد في مرحلة التعليم المتوسط ،من خلال معرفة الصعوبات ومدى قدرة الأساتذة في التغلب عليها ،وكذلك تهدف إلى تشخيص واقع العملية التقويمية ومعرفة إلى أي حد تؤثر في اضطراب العملية التعليمية.

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

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

- مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ تركز على الامتحانات الفصلية والسنوية،ولا تأخذ بعين الاعتبار مختلف التقييمات.

- وجود صعوبات في التقويم مرتبطة بعملية التكوين.

- وجود صعوبات عالية في التقويم لدى الأساتذة من حيث التحديد الدقيق للمعلومات التي يجب أن تقوم.

- دراسة ستر الرحمان نعيمة(2016):

مدى مساهمة مفتشي الابتدائي في تأهيل المعلمين للمستجدات البيداغوجية الواردة في مناهج الإصلاح، وهدفت هذه الدراسة إلي معرفة مدى تحكم أساتذة في هذه المقاربة ،من حيث المؤهل العلمي وسنوات الأقدمية،وتوصلت الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب الأقدمية.

- دراسة صالح نويوة(2016)الموسومة بـ"اقتراح برنامج للتكوين المستمر بناء على تحليل الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي"

كان هذه الدراسة اقتراح برنامج للتكوين المستمر، من خلال جرد الكفاءات المطلوبة في التعليم الثانوي، وهذا من خلال اعتماد مقاربة التقييم المسبق للبرنامج المقترح، وقد تم تطبيق البرنامج على عينة مكونة من (82). أستاذا في التعليم الثانوي. ولقد أفرزت هذه الدراسة نتائج أكدت على وجود فروق دالة بين المستجوبين حول محتويات برنامج التكوين، نوعية التأطير، والرضا العام حوله.

- دراسة أمينة عباس كمال وعبد العزيز الحر(2003): للتعرف على أولويات مجالات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في التعليم العام بدولة قطر، وفقا عددا من

المتغيرات(الخبرة– الجنس– المكانة الوظيفية–التخصص–المؤهل العلمي). على عينة مؤلفة من (493). معلما وموجها، بالاعتماد على المنهج الوصفي .

أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في متغير الجنس، والمكانة والمؤهل العلمي، ومتغير الخبرة في كفاية التقويم، وفي إدارة الصف وكان لصالح أكثر سنوات الخبرة..

– **دراسة الشايع الشايع(2005)** الموسومة بـ:" الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي مرحلة التعليم العام بدولة الكويت، والتي هدفتإلى معرفة تأثير متغيرات(الجنس– الخبرة– الوظيفة– المرحلة العمرية).في تحديد الكفايات التدريسية، حيث شملت الدراسة (180). معلما تم اختيارهم عشوائيا، استنادا إلى الاستبيان كأداة للدراسة والتي تضمنت خمس محاور، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها عدم وجود فروق بين المعلمين في الكفايات التدريسية تبعا لمتغير الجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق في الكفايات التدريسية تبعا لمتغير الجنس.

– **دراسة بن نابي نصيرة(2010)**والموسومة بـ:"تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات"، والتي سعت إلى الكشف عن استراتيجيات التدريس المطبق ميدانيا في مرحلة التعليم المتوسط، من خلال تطبيقها على (4). أساتذة، معتمدة على شبكة ملاحظة مكونة من(18) عبارة تستهدف (3) معايير أساسية. توصلت هذه الدراسة إلى أنّ هناك تطابق في استراتيجيات التدريس المستخدمة ميدانيا في السنة الثانية والثالثة والرابعة متوسط مع المشكلة وحل المشكلات.

– **دراسة وزارة التعليم السعودية (2012)** والتي سعت إلى تحديد العوامل المساهمة في التوازن بين المعرفة الإجرائية، والمفاهيم العلمية بالمرحلة الابتدائية، وفق مجموعة من المتغيرات(الجنس– مكان العمل– الخبرة). وقد تم الاعتماد على الاستبيان، استهدفت عينة قدرها (273). معلما، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين تلك المتغيرات، حول التوازن بين المعرفة الإجرائية والمفاهيم العلمية.

– **دراسة ياسمين بن الربح(2013)** والتي كانت تهدف إلى تسليط الضوء على واقع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، وتطبيقه في أنشطة اللغة العربية، من خلال دراسة عينة متكونة من (42). تلميذا ومعلما، معتمدة في ذلك على الملاحظة والمنهج الوصفي. وقد أكدت الدراسة على أنّ التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ينتابه بعض القصور، لذا وجب إعادة النظر في الممارسات التقويمية.

– **دراسة rokoczya** التي تمحورت حول تنفيذ التقويم التكويني لتعلم الرياضيات في تعزيز الكفاءة الذاتية، حيث تم اختيار العينة بطريقة عنقودية ،والاعتماد على الاستبيان كاداة لجمع البيانات،والمنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى أن الكفاءة الأكاديمية تعزز في رفع الكفاءة الذاتية.

– **دراسة الشطناوي (2007)** والتي هدفت إلى معرفة مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية لدى معلمي الصفوف الثلاث الأولى، حيث تم اختيار عينة طبقية بلغت (486) معلما. وقد قام الباحث الاختبار كأداة لجمع البيانات، لمعرفة أثر كل من الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على مستوى معارفهم، وأفرزت عن نتائج تقر بعدم وجود فروق بين تلك المتغيرات.

–**دراسة الأسطل (2010)** والتي بحثت عن الاحتياجات التكوينية لمعلمي الرياضيات بالمدرسة الأساسية العليا، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) أستاذا تم اختيارهم بطريقة طبقية، ومعتمدة على الاستبيان كأداة لجمع البيانات ،والمنهج الوصفي التحليلي. ولقد أكدت الدراسة على عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرهم لاحتياجاتهم التكوينية تبعا لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل.

–**دراسة الخباشنة(2013)** والتي استهدفت معرفة مستوى الأداء التدريسي لمعلم الرياضيات للصف العاشر، مستخدما في ذلك الوصفي، والعينة العشوائية الطبقية، وأداة جمع البيانات متمثلة في الاستبيان المؤلف من (48) عبارة ،موزعة على (6) أبعاد. وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء التدريسي حسب الجنس لدى معلمي الرياضيات لصالح الذكور.

– **دراسة محمد الشريف صليحة(2019)** والتي كانت تهدف إلى تقييم نظام التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة المتوسطة، وذلك من خلال اعتمادها على كل من الاستبيان والمقابلة نصف الموجهة في جمع البيانات، معتمدة على المنهج الوصفي التحليلي، وعينة متكونة من (241) أستاذا بالمرحلة المتوسطة ،اختيرت بطريقة قصدية، و(10) مفتشين تم تطبيق عليهم المقابلة نصف الموجهة.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها :عدم استجابة التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة المتوسطة.

– **دراسة جولي ليبرو(2010)** الموسومة بـ" تقويم الكفاءة في الطور المتوسط– نظرة حول الممارسات التقويمية–". تم إجراء هذه الدراسة على (12) أستاذا استهدفت جانبين أساسيين، من خلال المقابلة نصف

الموجهة، فالجانب الأول ركز على وصف الممارسات التقويمية، والجانب الثاني اهتم بتحليل الممارسات التقويمية، معتمدة على أبعاد مختلفة كمهام التقويم، وسائل التقويم، اتجاه لحظة التقويم.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج نؤكد على وجود قطيعة بين أساليب التقويم التقليدية وطرق التقويم الحديثة.

– **دراسة تيعشادين محمد(2009)** والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحوطرق وأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، وتم الاعتماد في الدراسة على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وعينة بحثية مقدرة ب(166). أستاذا.

وخلصت الدراسة إلى أنّ هناك اتجاهات ايجابية للأساتذة نحوطرق وأساليب التقويم بالكفاءات، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الأفراد تبعا لمتغير الخبرة المهنية وأهداف التقويم.

–**دراسة سيد نوال (2019)** : الموسومة تحت عنوان واقع التكوين اثناء الخدمة لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات، حيث كانت تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن واقع التكوين أثناء الخدمة لدى معلمي التعليم الابتدائي في ثلاث أبعادأساسية هي :محتوى التكوين ، مدة التكوين ، أساليب التكوين ، حيث تم اختيار المنهج الوصفي لدراسة هذا الموضوع ، اضافة الى اختيار عينة قصدية متكونة من (82) معلم ومعلمة في ولاية بومرداس ، معتمدين على أداة الاستبيان في دراسة الموضوع ، توصلت الدراسة الى النتائج مفادها ان محتوى التكوين ومدنه ووسائله وأساليبه لا تؤهل معلم التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات.

–**دراسة العيد قرين وعبد الحميد معوش(2017)**:الموسومة بصعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط (دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة)، حيث هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن صعوبات التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط ، على عينة من أساتذة التعليم المتوسط قوامها(40) أستاذا ذكورا وإناث، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة ، معتمدين على المنهج الأكثر دراسة وشيوعا واستخداما هو المنهج الوصفي ، توصلت الدراسة الى وجود صعوبات مرتفعة بنسب عالية في صعوبات مرتبطة بنمط التكوين وصعوبات مرتبطة بالأهداف وكثافة البرنامج ،وصعوبات في بناء واستعمال الأساليب التقويمية.

إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات التقويم بين متوسطات درجات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط في ضوء نمط التكوين(خريجي معاهد التكوين ،وجامعات) ونفس الشيء بالنسبة لمتغير الجنس.

اضافة الى صعوبات في التشريع المدرسي، وصعوبات في تحليل وتفسير نتائج التقويم التربوي.

8-التعقيب على الدراسات:

- ✓ **أوجه التشابه:**

- هناك اتفاق بين الدراسات على أهمية التكوين قبل الخدمة واثنائها.
- وكذلك هناك تأكيد على ضرورة رفع كفاءات المعلمين ومهاراتهم عن طريق برامج التكوين والتأهيل وهذا كما جاء في دراسة ليندة دارلين هاموند ودراسة يحي عفاش.
- التأكيد على وجود اثر برنامج التدريب أثناء الخدمة على فهم بعض المفاهيم الرياضية وهذا كما جاء في دراسة رمضان صالح رمضان.

- ✓ **أوجه الاختلاف:**

- اختلاف مضامين وأساليب التدريب حسب مادة التخصص كما جاء في دراسة رمضان صالح رمضان،أما ليندة دارلين هاموند فترى أن التدريب والتكوين يكون شاملا لكل التخصصات والمجالات وذلك من اجل التعلم المعمق.

-كما اختلفت من حيث البيئة الزمنية كدراسة يحي عفاش ودراسة **صالح رمضان**(1989) ودراسة سلاجر (1988)، والحديثة كدراسة **صالح نويوة** ودراسة **ستر الرحمن نعيمة** (2016)، والمكانية من دراسات محلية وأجنبية وعربية، إضافة إلى اختلافهم من حيث المرحلة التعليمية كدراسة **خنيش وبن نابي** التي كانت تستهدف المرحلة المتوسطة، أما المرحلة الابتدائية نجد دراسة **الشايع**، في حين دراسة **صالح نويوة** ركزت على التعليم الثانوي، ، أما دراسة وزارة **التعليم السعودية** فاهتمت بالتعليم الجامعي كمجال لتطبيق الدراسة.

- أما من ناحية اختيار العينة ونوعها، فقد اعتمدت معظم الدراسات على العينة العشوائية لكنها اختلفت في شكلها، فدراسة **الخباشنة والشنطاوي** اعتمدا على العينة الطبقية، أمّا **بن نابي** فقد اعتمدت على العينة القصدية مع دراسة **صالح نويوة**، في حين دراسة **rokoczya** استخدمت العينة العنقودية.أمّا دراسة وزارة **التعليم السعودية** استخدمت العينة البسيطة.

- أما جل الدراسات استخدمت الاستبيان في جمع البيانات، باستثناء دراسة **بن نابي نصرة** المعتمدة على شبكة الملاحظة، ودراسة **بوعلاق محمد** المعتمدة على الاختبار.

❖ اختلاف المنهج المستخدم في الدراسات منها ما اعتمد على المنهج الوصفي **كدراسة الأسطل ودراسة الخباشنة**، والمنهج التجريبي كدراسة **rokoczya**.

أمّا من حيث الأساليب الإحصائية نجد دراسة **الأسطل** التي تحقق من فرضيات الدراسة باستخدام كروس كالواليز، ودراسة **الخباشنة** المعتمدة على أسلوب تحليل التباين واختبار ت .

✓ **مدى الاستفادة من هذه الدراسة:**

- التعرف والمساعدة في تحديد وانتقاء العينة والمنهج المناسب.
- اختيار أدوات جمع البيانات المناسبة.
- التعرف على الأساليبالإحصائية المناسبة لدراسة الموضوع.

يمكن إيجاز الدراسات السابقة في جدول لتسهيل على الباحثين مستقبلا والمختصين والطلاب الاطلاع عليها عند البحث في مجال التكوين والتقويم:

اسم ولقب الباحث	السنة	العنوان	نوع	الهدف	نوع المعاينة	المنهج	النتائج
يوسف خنيش	2006	صعوبات التقويم في التعليم المتوسط	وطنية	الاطلاع على واقع التقويم في التعليم المتوسط	عشوائية بسيطة	الوصفي	وجود صعوبات في التقويم مرتبطة بعملية التكوين
ستر الرحمان نعيمة	2016	مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور	وطنية	مدى تحكم الاساتذة في هذه المقاربة من حيث المؤهل العلمي	أسلوب الحصر الشامل	الوصفي تحليلي	لا توجد فروق دالة حسب المؤهل العلمي

		التكوين الاندماجي		وسنوات الاقدمية			
صالح نويوة	2016	اقتراح برنامج لتكوين المستمر من خلال جرد الكفاءات المطلوبة في التعليم الثانوي	وطنية	تهدف الدراسة الى اقتراح برنامج لتكوين المستمر	أسلوب الحصر الشامل	الوصفي التحليلي	وجود فروق دالة بين المستجوبين حول محتويات برامج التكوين ،نوعية التأطير والرضا العام حوله
امينةعباس	2003	التعرف على أولوية مجال الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي	عربية	الكشف عن احتياجات التدريبية وإمكانية وجود فروق بين الجنس والخبرة والمؤهل العلمي	لم ترد	الوصفي	وجود فروق دالة إحصائيا بين أفرادالعينة في متغير الجنس ومكانة والمؤهل العلمي والخبرة في كفاية التقويم
الشايع الشايع	2005	الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي بدولة الكويت	عربية	معرفة تأثير متغيرات (الجنس والخبرة والمؤهل	العينة العشوائية	//	عدم وجود فروق بين المتعلمين في الكفايات التدريسية تبعا لمتغير العمر ووجود فروق لصالح اكثر خبرة
بن نابي نصيرة	2010	تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة	وطنية	الكشف عن استراتيجيات التدريس	//	//	تطابق استراتيجيات التدريس سنوات (3،4،2) مع

		بالكفاءات		المطبقة ميدانيا في ارض الواقع			طريقة حل مشكلة
وزارة التعليم السعودي	**2012**	**تحديد العوامل المساهمة في التوازن بين المعرفة الإجرائية والعلمية**	**عربية**	**الكشف عن التوازن بين المعرفة الإجرائية والعلمية**	//	//	عدم وجود فروق بين تلك المتغيرات حول التوازن بين المعرفة الإجرائية والعلمية
ياسمين بن الربح	2013	واقع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	وطنية	تسليط الضوء على واقع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	عشوائية	الوصفي	قصور في عملية التقويم ووجوب اعادة النظر في ممارسة التقويمية
Rokoczya	/	التقويم التكويني وتعزيز الكفاءة الذاتية	أجنبية	تنفيذ التقويم التكويني لتعلم الرياضيات في تعزيز الكفاءة الذاتية	عنقودية	التجريبي	الكفاءة الاكاديمية تعزز في رفع الكفاءة الذاتية
الشطناوي	2007	مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية لدى معلمي الصفوف الأولى	عربية	المعرفة الدقيقة لمستوى التحكم في الجانب الرياضي وبيداغوجي لمعلمين	طبقية	/	عدم وجود فروق بين تلك المتغيرات

			صفوف الأولى حسب الجنس والخبرة والمؤهل العلمي				
العطوي اسيا	2010	صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية	وطنية	الكشف الحقيقي عن مستوى صعوبات الفعلية في تطبيق المقاربة بالكفاءات .	العشوائية	الوصفي	ضرورة ان يكون المعلم مؤهلا للقيام بهذه المقاربة
الخباشنة	2013	مستوى الادائ التدريسي لمعلمي الرياضيات الصف العاشر	عربية	معرفة والوقوف على مستوى الأداء التدريسي	طبقية	الوصفي	وجود فروق في الاداء التدريسي بين الجنس لصالح الذكور
محمد شريف صليحة	2019	دراسة تقييمية نظام التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط	وطنية	تقييم النظام التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات	قصدية	الوصفي التحليلي	عدم استجابة التكوين اثناء الخدمة لمتطلبات أساتذة التعليم المتوسط في تطبيق المقاربة بالكفاءات
جولي ليبرو	2010	تقويم الكفاءة في الطور	أجنبية	تهدف الى وصف	//	//	عدم وجود قطيعة بين اساليب التقويم

		المتوسط		الممارسات التقويمية			التقليدية والحديثة
تيعشادين محمد	2009	اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو طرق التقويم الحديثة	وطنية	معرفة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو طرق وأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	//	//	الاتجاهات الايجابية لأساتذة نحو طرق وأساليب التقويم بالكفاءات
ليندة دارلين	2000	الانتقادات القاسية أحيانا الموجهة لتكوين الاساتذة خلال التسعينيات	أجنبية	التوقف الفعلي على الانتقادات في ميدان التكوين	//	//	ان الاساتذة الذين خضعو لتكوين ضمن هذه البرامج يظهروا انشغالا بالفهم
رمضان صالح رمضان لطفي عمارة	1989	اثر برنامج التدريب اثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في فهم المفاهيم الرياضية	عربية	حساب الفروق بين المجموعتين على اختبار المفاهيم الرياضية	التجريبي	//	الفهم المنخفض لمفاهيم الرياضية
يحي عفاش	1989	الكفاءات التعليمية التي يحتاجها	عربية	معرفة الكفاءات والمهارات	//	//	امتلاك كفاءات عالية في مهارات التخطيط لدرس

		المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي اثناء الخدمة		التي يحتاجها المشاركون في برامج التأهيل اثناء الخدمة في الأردن			
سلاجر	1988	الاحتياجات الأساسية للمعلمين الجدد	أجنبية	تحديد الاحتياجات الأساسية في مهارات المعلمين الجدد	//	//	عدم وجود اثر للجنس والعرق في حاجات المعلمين
سيد نوال	2019	واقع التكوين اثناء الخدمة لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات	وطنية	الكشف عن واقع التكوين اثناء الخدمة لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني	قصدية	الوصفي	محتوى التكوين ومدته ووسائله واساليبه لا تؤهل معلم التعليم الابتدائي لتدريس وفق المقاربة بالكفاءات
دراسة العيد قرين وعبد الحميد معوش	2017	صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط	وطنية	الكشف عن صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط	عشوائية بسيطة	الوصفي	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات التقويم بين متوسطات درجات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط في ضوء نمط التكوين ومتغير الجنس.

اذن انطلاقا مما سبق نستنتج ان هناك اختلاف في التصورات الايدولوجية والنظريات الابستمولوجية والتحليلات الديداكتيكية لمفهوم الدراسات السابقة وحتي في كيفية عرضها وتصنيفها.

انه تعددت الدراسات السابقة في كيفية العرض والتصنيف بين من يرى انه :

1- فريق يعتبر ان الدراسات السابقة يتم عرضها في مقدمة الاشكالية وعلى ضوئها تتبلور المشكلة المطروحة .

- فريق اخر يرى ضرورة انفصال الدراسات السابقة كفصل مستقلا على الايطار التمهيدي لدراسة النظرية .
- الصنف الثالث يعتبر ان الدراسات السابقة ضمن الايطار التمهيدي لدراسة ، حيث يتم عرض الدراسات السابقة بطرق مختلفة ، تيار يعتبر الدراسات السابقة يستحسن ترتيبها حسب البيئة الزمانية والمكانية ، وحسب الحروف الابجدية .
- نستخلص مما سبق ان لدراسات السابقة دورا كبير للباحث سواء كانت دراسات اولية او دراسات ثانوية حيث من خلالها يمكن للباحث اخذ فكرة على الدراسات السابقة وكيفية عرضها وتصنيفها وحتى في كيفية الاستفادة منها في عرض مختلف الدراسات السابقة على موضوع وكيفية الاقتران والتصور المنهجي ومعرفة طبيعة العينة والمنهج والاساليب الاحصائية المناسبة لدراسته .

الفصل الثاني:

التكوين أثناء الخدمة

الفصل الثاني: التكوين أثناء الخدمة

تمهيد:

الجزء الأول: التكوين البيداغوجي

1- مفهوم التكوين البيداغوجي

2- أهمية التكوين البيداغوجي

3- أنواع التكوين

4- المبادئ الأساسية لنظام تكوين المعلمين

5- احتياجات المعلم في مجال التكوين

6- مضمون مخطط التكوين وفترات تنفيذه في إطار إصلاحات 2003-2004

7- استحداث أساليب جديدة في مجال تكوين المعلم

الجزء الثاني: التكوين أثناء الخدمة

1-مفهوم التكوين أثناء الخدمة

2-أهداف التكوين أثناء الخدمة

3-أهمية التكوين أثناء الخدمة

4-خصائص التكوين أثناء الخدمة

5 -دواعي التكوين أثناء الخدمة

6-وظائفالتكوين أثناء الخدمة

7-شروط وعوامل نجاح التكوين أثناء الخدمة

8-متطلبات التكوين أثناء الخدمة

9-الأهداف المقترحة لإعداد معلم أثناء الخدمة

10-مزايا التكوين أثناء الخدمة

11-مشكلات التكوين أثناء الخدمة

12-التكامل بين الأعداد قبل الخدمة والتكوين إثناءها

خلاصة

تمهيد:

يعتبر تكوين المعلمين بما في ذلك التدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة، ضرورة من ضروريات الحياة، ويشغل هذا التكوين حيزا هاما في عملية التجديد والتطوير، ذلك أنه يعتبر مطلبا أساسيا لمواجهة مختلف التغيرات والتحديات المعاصرة، وذلك من أجل التماشي والتوافق معها، فهذا الأخير يعمل على تحسين مستوياتهم ومستويات أدائهم ويرفع من كفاءتهم وذلك من أجل المضي قدما نحو الارتقاء بمهنة التعليم،خاصة في ظل المنافسة العالمية والإيمان بفلسفة التحسين المستمر، والوصول إلى جودة التعليم من خلال الدراسات والأبحاث،الأمر الذي استلزم إعادة النظر في تغيرات الدولية في الأنظمة والمناهج أمر الذي استلزم الانتقال إلى نوع جديد من التكوين ،أو كما يسميه البعض في مختلف أدبيات الدراسة بالتدريب، حيث الباحث لم يفرق بين المصطلحين وإنما هي قضية فقط مصطلحات على سبيل المثال في دول المغرب العربي كالجزائر وتونس نقول مصطلح **التكوين**،أما دول المشرق العربي مصطلح **التدريب** وعدم اكتفاء بالتكوين أولي بل ضرورة التركيز على نمط أخر هو التكوين أثناء الخدمة.

الجزء الأول: التكوين البيداغوجي

1- مفهوم التكوين البيداغوجي:

- التكوين يعني إعداد الفرد لأداء مهمة ما،وهوالهدف الأساسي وتزويده بمعطيات خاصة حول المهنة وهو الشغل أو الوظيفة التي يشغلها ،في جانبها النظرية والتطبيقية وتدريبه بطرائق ناجحة ووسائل متنوعة و فعالة، وكدا إكسابه تقنيات التدريس والتخطيط والتقويم **(زروق-دس-ص 81-82)**.

- **تعريف بوثلجة غيات:**

"التكوين عبارة عن تنمية منظمة وتحسين الاتجاهات والمعرفة ونماذج السلوك، في مواقف العمل وغالبها يكون ذلك في إطار التربية المستمرة.

مما سبق يمكننا إيجاز مفهوم التكوين فيما يلي:

-إعداد الفرد لأداء مهمة معينة ،وهو الهدف الرئيسي وتحقيق الأهداف المسطرة والمستوحاة.

-التكوين هوتزويد الفرد بمعطيات ومعلومات وطرائق وتقنيات التدريس،والتخطيط والتنفيذ والتقويم حول المهمة والوظيفة التي تتطلب جوانب نظرية وتطبيقية.

-هنري لا يعترف بوجود حدود بين التكوين والتعليم،فانfabreيعتبر التكوين احد مكونات التعليم،حيث يشير أن التعليم يتكون من ثلاثة عمليات مختلفة:عملية التعليم وعملية التعلم وعملية التعلم وعملية التكوين.**(fabre m.1992.p119)**

_أما روجيرس يعطي حوصلة لهاذ النقاش حول تداخل كل من المفهومين،يوضح انه تابع في الأصل للسياق الذي يندرج ضمنه كل نظام **(roegiers x1997.p22)**.

-menajer التكوين هومجموعة المعارف،والمهارات ،الاستعدادات،والسلوكات ،الكفاءات الأخرى الضرورية لممارسة عمل أومهنة.**(menager,1985,p51)**

-ferryيدل التكوين على الفعل المنظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجات في وظائف الشخص ،فالتكوين بهذا المعنى يوثيق الصلة مع أساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك. **(ferry ,1983,p177)**

- ويرى(**cros et Adamczewski1996**) نقلا عن أطروحة الطالب **بالقاسم بلقيدوم** 2016 يمكن أن نجمل التكوين في 5 نقاط هي :

-التكوين كمعلومة:يشمل العلم ،المعرفة ،التحصيل.

- **التكوين كنشاط** :يعمل، يفعل، يرد الفعل.
- **التكوين كتنمية**:أكون، أجد، أتعلم.
- **التكوين كاتصال** :أتعاون،ابتسم،أواجه.
- **التكوين كتحويل**:أشكل،أحرر، اخرج من الخط.**(بلقيدوم ،2012،ص142)**.

حسب **جيل فيري** تمثل أسباب أهمية التكوين كما يلي:

- النقائص الملاحظة على أنظمة التكوين أمام التحولات التي مست أدوار المعلمين.
- ضرورة إعداد تعريف الأهداف التكوينية.
- ربط الصلة فيما يخص التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة.
- إيجاد توازن بين التكوين العلمي والمهني.
- توسيع التكوين البيداغوجي.
- مسايرة التكنولوجيا الحديثة **(لبيض، 2008، ص119)**.

❖ أمّا **فيليب بيرنيو** في محاولة تبيان أهمية التكوين فيرى أنّه لابد من تغيير طريقة التكوين، وذلك بالاعتماد على الكفاءات والتجارب، والتركيز على التكوين المتواصل، والاحترافية في الميدان وذلك بمرافقة الفريق التربوي ،ومعرفة مشاكلهم المهنية والوصول إلى تحقيق مشروع المؤسسة.

✓ نستنتج مما سبق ان هناك العديد من التعاريف المختلفة لمفهوم التكوين، ويرجع الى العديد من العوامل بداية من اختلاف المصادر والمراجع المعتمد عليها من طرف الباحثين ، اضافة الى اختلافات الإيديولوجية حول مفهوم التكوين بين من يرى انه مرادف لعملية التعليم كونه انه احد الجوانب الأساسية في العملية التعليمية ، ولكل نظرته الابستمولوجية حول تناول التكوين حسب الزاوية التي تم تناوله فيها ، إضافة الى اختلافات حول البيئة الجغرافية والعامل الزمني (الكرنولوجي).

اذن في اعتقادات الباحث ان التكوين هو عبارة عن مجموعة من المعارف والمهارات والاستعدادات والكفاءات الاداءات التي تساعد الاستاذ على القيام بدرس.

حسب تعريف إجرائي أخر: هو عبارة عن مجموعة من الدروس والمفاهيم والمواضيع التي يعتمد عليها المتخصص في مجال التكوين، بهدف اكساب الاستاذ مجموعة من المعارف والمهارات والفنيات والتجارب ،التي تساعد الاستاذ على ارتقائه الاكاديمي

وتحسين مهاراته المعرفية والوجدانية والأدائية ، فالتكوين يتضمن التخطيط لأهداف والعمل على تحقيقها.

- ❖ او هو تلك العملية المعرفية والمهاراتية التي تهدف الى بناء معارف ونماذج حديثة بالنسبة لاستاذ ، وتجاوز وتعديل وتصويب العملية الأدائية لاستاذ.

2-أهمية التكوين البيداغوجي:

يتفق المربون على أن التكوين الأول المستمر للمعلم وحتى أثناء الخدمة، ضروري للفرد ليساير النمو المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي والتطور الاجتماعي والاقتصادي، لذلك عملت الدولة على تسخير أموال ضخمة من أجل إعداد المعلمين، نظرا لأهميته ويمكن أن توضح أهمية التكوين البيداغوجي للمعلم في النقاط التالية:

- ✓ كونه ركيزة أساسية في بناء التعليم وتطويره ، في عملية الإصلاح والبناء إذ به تتم تربية الأجيال وبه يصلح شأن الثقافة والتعليم،ونجاح العملية التربوية بمحتواها العام وأبعادها المختلفة وما يتعلق بها من عناصر وعوامل مختلفة :كالمناهج ،الكتب الدراسية الجيدة ،المباني المجهزة ،والإدارة المدرسية المنظمة ،يظل مشكوكا فيها ما لم يجهز لها المعلم الكفء المعد إعداد جيدا،يعمل على توحيد مسارها ويضعها في إطارها الصحيح.

- ❖ حيث تكمن أهمية التكوين في أهمية دور المدرس الذي على يديه تتخرج الأجيال القادمة، وعلى هذا فان التكوين يعمل على زيادة كفاءة المدرس ،ورفع مستوى أدائه ،عن طريق اكتسابه المهارات والخبرات الفنية ،والشخصية والثقافة ،وتنمية اتجاهاته نحومهنته وذلك بتكوينه وفق معايير وقواعد يضعها المختصون والهيئات المسؤولية على التكوين،وتتمثل أهمية التكوين في أن المدرس لم يعد يقتصر دورها على نقل المعلومات،وبناء الشخصية ،كما أن المدرس معرض بحكم عمله لمواجهة مؤثرات اجتماعية وفلسفية ونفسية ،كما يواجه توسعا كبيرا في حجم المعرفة(**بوعزة، 2008، ص207**).

- ✓ نلاحظ انطلاق مما سبق بالرغم من اختلاف الآراء الأساسية حول موضوع التكوين وأهميته، ومن خلال التحليل الديداكتيكي للباحث تبين له ان هناك العديد من المزايا الايجابية لأهمية التكوين البيداغوجي من خلال دوره الفعال في تحسين العملية التعليمية التعلمية، فهو المؤشر الأساسي لنجاح العملية التعليمية والمؤشر الفعال لتحسين مخرجات العملية التعلمية .

- اتفق الباحث مع التحليل الديداكتيكي لمختلف الباحثين الذين اكدو ان التكوين هو المنطلق و العامل الأساسي لنمو والتطور المهني، والركيزة الأساسية في تقدم المجتمعات سواء من خلال زيادة الكفاءة الإنتاجية لمدرس وتبنيه شعار وفلسفة التحسين المستمر ، اضافة الى إكساب الأستاذ العديد من الآليات والخبرات والمهارات والطرق الحديثة في العملية التعليمية ،والقدرة على تكوين شخصيات متعددة تتمتع بمستويات وقدرات عليا ، حيث اصبح ليس دور الاستاذ فقط نقل المعرفة بل يتعدى ذلك الى تكوين متعلم يتمتع بالاستقلالية الاكاديمية ، ومهارات التحليلية والتركيبية والتقويمية والابداعية العليا حسب **بلوم** .

3-أنواع التكوين:من أهم أنواع التكوين ما يلي:

- **التكوين الأولي:** هوالتكوين الذي يتلقاه المتربص داخل معاهد التكوين،يدوم من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول.

وهوكذلك تكوين أكاديمي يرتكز أساسا على الإعداد العلمي المتخصص للمادة الدراسية،أو المواد التي يتعلمها في المستقبل ،إذا أن هذا الإعداد يجب أن يضمن له مستوى علمي دقيق وعميق لكل ما يتعلق بتخصصه، لأنه قبل كل شيء عالم يريد أن يعلم سواه، وكذا يجب أن يحتل الجانب المعرفي الجزء الأكبر في تكوينه**(مقداد وآخرون 1994، ص 384)**

- **التكوين أثناء الخدمة:**

هوالتكوين الذي يتلقاه المعلم من تاريخ ترسمه إلى التقاعد، فهويدوم طيلة مباشرته لمهنته، وذلك من اجل التحسين والإتقان، كما يعتبر التكوين تجددي يهدف إلى تجديد خبرات المعلم وتزويده بكل جديد سواء في ميدان التربية وفنون المهنة، أوفي ميدان المعارف العلمية أو التقنية أو الأدبية ،التي تتعلق بالمواد التي يعلمها أو تتعلق بالتطور الذي يحدث في ميدان العلوم.

ويعتمد التكوين أثناء الخدمة على وسائل أهمها:

- **التكوين الذاتي:** عن طريق المداومة على القراءة، لأنها جزء أساسي في برنامج حياة المعلم اليومية، بل جزء لا يتجزأمن عمله الوظيفي.
- **المتلقيات والأيام الدراسية:** أن حضور المتلقيات والأيام التربوية دليل على جدية المعلم، ورغبته في التقدم ففي هذه المتلقيات والأيام التربوية والإعداد الجيد والتنظيم المحكم، بالتالي خروج المعلمين بأفضل النتائج.

- **ثقة المعلم بنفسه ومعلوماته:** يجب أن يكون المعلم واثقا بنفسه وبمعلوماته،التي حضر نفسه للقيام بتعليمها، فلا يشعر التلميذ بضعف معلوماته من تردده ،وقلة إقدامه عن إعلان ما يعتقد صحيحا، ومطابقا للحقائق العلمية، وليس يعني ذلك أن المعلم لا يخطئ، بل عليه أن يواجه الخطأ بالاعتراف به.
- **الإشراف الفني:**إن العلاقة التي تنشأ بين مفتش التعليم والمرشدين التربويين من جهة وبين المعلمين من جهة أخرى، هي علاقة ديمقراطية، تسودها روح الزمالة، وهدفها التكوين المستمر للجميع **(الهاشمي ،2009، ص 108).**

التكوين المستمر:

يتلقاه جميع المعلمين المرسمين من اليوم ترسمهم إلى يوم تقاعدهم، حيث يتزود المعلمون بكل جديد في جميع الميادين الأدبية والعلمية والتكنولوجية والتربوية ،بهدف تحسين المستوى الثقافي لديهم، وتزويدهم بكل مستحدث في ميدان التربية وفنون المهنة، حيث يكونوا على علم بما يدور حولهم، وذلك من خلال التربص، ندوات، حلقات لقاءات وغيرها من النشاطات العلمية، وتحدد الجهة الوصية ببرنامج التكوين توقيتاته الملائمة، ويتمثل هذا التكوين في كل من المدير، المدرسة، المفتش المستشار التربوي

من خلال ما سبق نستنتج ان هناك العديد من أنواع وتصنيفات لمستوى التكوين الذي يتلقاه الأفراد ، حيث تختلف أنواع التكوين تبعا للمسار الدراسي الذي يمر به الأستاذ في مساره التكويني ، حيث يتلقى الأستاذ التكوين الأولي في المادة او التخصص الذي نجح فيه إضافة قوانين التشريع المدرسي الذي يعيش في البيئة التعلمية ، ويعرفه حقوقه ووجباته ، والقوانين التي قد تنجم عن هذه العقوبات ومستوياتها ، إذن التكوين الأولي هو تزويد المعلم بالآليات والأبجديات والمفاهيم الرئيسية التي يتلقها في مساره الأكاديمي ، إضافة إلى ذلك ان هناك نوع الثاني من التكوين هو التكوين أثناء الخدمة هو الذي يبدأ من لحظة ترسيم المعلم حتى تقاعده ، حيث يهدف المعلم إلى الاطلاع والالتزام بمستجدات في ميدانه التربوي، وما هي التغيرات التي طرأت والتحولات الاكاديمية، وصولا إلى عامل مهم هو التحكم اللغوي والمنهجي والتكنولوجي ، والاعتماد على مختلف الأساليب في العملية التكوينية للأستاذ، حيث يتم إعداده وتكوينه إما عن طريق :

- ✓ الملتقيات.
- ✓ الأيام الدراسية.

- ✓ الو رشات التعليمية.
- ✓ الندوات.
- ✓ التربصات.

-حيث يستفيد الاستاذ وتكون له دراية حول مساره الأدائي، وتطوير وتنمية مهاراته الفنية الديداكتيكية، ويقوم بتصويب مساره التعليمي وتشخيص المشكلات والعوائق الابستمولوجية .

- ✓ أما التكوين الأكثر كفاءة اليوم هو التكوين المستمر الذي يساير تقدم المعلم في جميع المراحل العملية التعليمية التعلمية .

فالتكوين المستمر هو العامل الأساسي لتنمية اداء المعلم سواء من الناحية تحديد الأهداف او عير التخطيط لها ، او تنفيذها ، أو تقويمها .

-إذن هناك العديد من النماذج الأساسية لتكوين لم يتم التطرق إليها خاصة التكوين الذاتي.

فالتكوين الذاتي حسب الباحث ، هو احد المؤشرات الأساسية للوصول بالأستاذ الى أعلى مراتب الكفاءة المهنية والاحترافية، وتنمية أدائه وتحكمه الاكاديمي من خلال الاطلاع على المراجع المتخصصة في مجاله الأكاديمي ، سواء ما تعلق بجانب الديداكتيكي.

إضافة إلى الجانب البيداغوجي واطلاعه على نماذج التكوين الحديثة حول الطرق النشطة في ميدان التعليم كطريقة العصف الذهني او طريقة البيداغوجيا الفارقية او بيداغوجيا العمل الجماعي وبيداغوجيا المشروع.

ان التكوين الذاتي يساعد الأستاذ على اكتشاف أساليب حديثة في التعليم،كإستراتيجية التعلم عن طريق اللعب ، او التعلم بالمعنى ، او التعلم بالاستكشاف وغيرها.

اذن هناك العديد من أنماط التكوين الحالية التي تم التطرق إليها في الدراسة الحالية.

4- المبادئ الأساسية لنظام تكوين المعلمين:

- المشاركة في التكوين إلزامية بالنسبة المدرسين ،الذين لا تتجاوز أعمارهم السن القانونية، وهي مفتوحة لبقية المدرسين وفق للترتيبات القانونية السارية.
- يقدم التكوين عن البعد في شكل دروس وتمارين ذاتية التصحيح بعد طباعتها وإرسالها بوتيرة منتظمة إلى المدرسين المسجلين بواسطة الهيئات والمصالح الإدارية.
- أن يكون التكوين محفزا ومجزيا،وذلك باحتساب مكتسبات التكوين في المسار المهني للمدرسين **(بن بوزيد، 2009، ص 180-181)**.

– التكوين ومناهضة المواصفات البيداغوجية الجاهزة ويسمح التكوين المستمر بالتكيف، مع الوضعيات الجديدة ،لا يمكن في هذا الصدد قبول الوصفات إلا كنقطة انطلاق الممارسة البيداغوجية.

– التكوين في جوهره هوتكوين الإنسان، فمن أهدافه التكوين الأساسي،وإدراك معنى العلاقة مع الآخرين، والتفاعل العقلاني والوجداني مع المحيط الاجتماعي والبيئي.

– التكوين هوتعلم في الأساس حيث أن النشاط الخاص للمتعلم كنشاط معرفي ووجداني، يوجد في صميم العملية المعرفية، فالمتعلم يعتبر فاعلا لما يتعلمه، وبذلك يقترن التعلم بمبادرة الذات وفعاليتها والأهداف التي رسمتها لنفسها، خاصة في ظل الإصلاحات الحديثة.

– الشمول بحيث يتسنى إسهام جميع المشاركين في العملية التربوية من مختلف الفئات.

– فسح المجال أمام المعلم نحومستويات عمليات أرقى وظائف أعلى، بحيث لا يجد نفسه في أية فترة من فترات حياته المهنية أمام طريق مسدود.

– التركيز على احتياجات المتدربين، واهتماماتهم وقدراتهم وذلك بتامين ما يلزمهم من مواد نظرية، تعينهم على معرفة حاجات المتعلمين النهائية، وتنمي قيم العادات والمواقف المتصلة بالتجريب والتعليم التعاوني.

– البدء بتدريب المعلمين من حيث فهمهم، البناء على ما لديهم تدريجيا حتى البناء الكلي.

– التدريب من خلال العمل والمشاركة الفعالية النشطة من قبل المتدربين بدلا، من المحاضرات العابرة والحضور الاسمي من قبل المشاركين كما يلاحظ أحيانا **(خالد طه أحمد، 2005، ص 200–201).**

- ✓ انطلاق من كل ما سبق نستنتج ان عملية التكوين ليست عملية عشوائية بسيطة وغير مخطط لها ، بعد الاطلاع على مجموعة من المراسيم التشريعية والقوانين التنظيمية نستنتج، ان التكوين هو عملية إلزامية لكل شخص تم نجاحه في مهنة التعليم وتحت إشراف وزارة التربية الوطنية .

–حيث يجب ان يتوفر في التكوين العديد من المواصفات على غرار الجدية وتمتعه بالمواصفات الناجعة ، فقد حددت الهيئة المختصة ان التكوين من خلال النصوص المنظمة قد يكون إلزاميا، او عن بعد في شكل دروس وورشات وغيرها .

إضافة إلى النظرة الشمولية وضرورة التنسيق بين جميع الفاعلين في العملية التكوينية لنجاح وتحسين الممارسات العملية الدراسية.

5-احتياجات المعلم في مجال التكوين:

1/ الاحتياجات التكوينية:

ويقصد بها مجموعة من التطورات والتغيرات، التي إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمين، لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي، الذي يساهم بدوره في تحسين نوعية التعلم وطرق التدريس.

- ✓ كذلك يقصد بالاحتياجات التكوينية من وجهة نضر الباحث هي كل ما يحتاجه المعلم من مختلف متطلبات العملية التعليمية والوقوف على فروق بين الأداء الحالي ومختلف الادءات بعد التكوين .

2/الاحتياجات المهنية للمعلم:

هي مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم ،نتيجة مروره ببرنامج دراسي معين، يساعد على القيام بمهامه التدريسية ،والارتفاع بأدائه لمهارة التخطيط، التنفيذ ،التقويم، حيث أنه لا يكفي أن يملك المعلم المعارف حول المادة التي يريد تدريسها،إنما يجب إن يتعدى التحكم في كيفيات إيصالها بمجموعة المتعلمين، ويتم الحساب المعلم بيداغوجيا طرق التدريس ،هذه عن طريق ما يسمى بالمشاهدة أوالمحاكاة ،حيث يشاهد المعلم نماذج جديدة من التعليم ،لمعلمين ذوي خبرة كبيرة من مجموعة صغيرة ،وتتبع المشاهدة بالمناقشة الجماعية والتقويم في جلسات جماعية ثم الممارسة من طرف المتكون.

3/ الاحتياجات الأكاديمية:

إن معرفة المعلم للحقائق والمعارف المتعلقة بتخصصه، ليعتبر آمرا لازما فكما يقول LEIF1978 لا نستطيع إن نعلم ما نجعل انطلاقا من هذا ،فان تكوين المعلمين يضع باعتباره هذا البعد وذلك من خلال تزويد المعلم المتربص، بمعلومات لها علاقة وطيدة بمادة التخصص ،غير إننا إذا رجعنا إلى محتويات البرامج نجدها أنها تحتوي على نمط موحد للعرض، فيه قوائم الدروس التي يطالب الأستاذ المؤطر بتقديمها للمتربصين ،ان مجال الاختيار في هذه الطريقة منعدم أمام الأستاذ ودوره مقتصر على تنفيذ ما يملى عليه من القمة.

إن هذا الأسلوب من شانه أن يغلق روح المبادرة والإبداع للأستاذ، فيما تطرحه عليه الوضعيات المستجدة مع المتربص ،فلا بد للأستاذ في هذا النوع من التكوين الأكاديمي أن تكون له حرية في إثراء البرامج ،وما يتصل بالمادة المدرسة من مواد أخرى مكملة لها.

–إن المعرفة العلمية في أيامنا هذه تكاد تكوين أسرع من البرامج ومن الأستاذ نفسه،ولهذا فان تنمية روح النقد وتكوين الاستقلالية الفكرية والحس النقدي لدى المتربص تصبح ضرورية،حينما نريد تصميم أوتحسين برامج تكوين المعلمين **(ابن عيسى ، 2001، ص 172)**.

4/ الاحتياجات الثقافية:

حسب ما هوجديد في برامج تكوين المعلمين في بعض الدول الأجنبية، فان هذا النوع من التكوين له أهمية تليق به، فأدوار المعلم اليوم تعددت ولم تعد محصورة في نقل المعارف فقط ، حيث بل يجب أن يتعدى ذلك إلى تشجيع القدرات الإبداعية لدى المتعلمين،وتحفيزهم على التفكير في حل المشكلات، وأن يصبحوا أفراد يتقبلون التعبير، ويقدرون عليه، وعليه فان هذا النوع من التكوين يتمحور حول:

– تزويد الطالب المتربص بثقافة عامة تؤهله لمواجهة مهمة المستقبلية وتطوير شخصيته لان للجانب تأثر على النمو الثقافي للطفل.

– معارف علمية لتوسيع الأفق العلمي للمعلم ومواكبته للتطورات الحاصلة تهذيب المعلم أخلاقيا وجعله متكيفا مع معايير المجتمع وأنماطه الثقافية.

– الاعتناء بالجانب الجمالي (موسيقى رسم).**(ابن عيسى ، 2001، ص 280)**.

انطلاقا مما ورد في احتياجات المعلم في مجال التكوين لاحظ الباحث ان هناك العديد من الاحتياجات لمعلم لارتقاء به وان اختلفت ، بداية من الاحتياجات التكوينية فالمعلم عند نجاحه مثلا يحتاج الى العديد من الاحتياجات فحسب الباحث انه هناك العديد من النقائص بالنسبة للمعلم سواء ما تعلق بالاحتياجات التكوينية المتمثلة في امتلاك المعلم ومحاولته المتكررة لتحسين ادائته التعليمية وتنمية مهاراته التخطيطية والتنفيذية والتقويمية ، او احتياجاته المهنية ايضا من خلال الاطلاع على المستجدات او الطرق الحديثة في التعليم .

اضافة الى الاحتياجات الثقافية للمعلم والأكاديمية وغيرها.

6– مضمون مخطط التكوين وفترات تنفيذه في إطار إصلاحات 2003–2004:

في إطار مخطط العمل الوزارة التربية الوطنية المنبثق عن برنامج الحكومة ،أعدت الإدارة المركزية للقطاع، جهاز تكوين المعلمين وأسلاك التأطير البيداغوجي والإداري ، بهدف تحسين مستوياتهم،وذلك قصد تنمية مختلف مستويات التعليم، فبغض النظر عن تطوير البرامج الدراسية، فان وضع نظام جديد للتكوين،حيز التنفيذ أصبح ضرورة ملحة ،أكثر من أي وقت مضى ،فعليه فان رفع مستوى المعلمين في

المدرسة الابتدائية، وإعادة تكوينهم تكوينا احترافيا يتطلب و يشكل احد أفضل الضمانات لنجاح الإصلاح البيداغوجي.

إن هذا التكوين الاحترافي لن يأتي من فراغ، وعليه فان وزارة التربية ومن أجل رفع مستوى معلمي المرحلة الابتدائية، عكفت إلى إقامة ملتقيات دولية وأخرى محلية، قصد تبادل الخبرات والتكنولوجيا في مجال التربية، وفي هذا الصدد كان ملتقى التعاون الجزائري والايطالي في مجال تكوين المكونين ،الذي نظم يوم: 2000/10/20 وكان يوما دراسيا بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمين التربية، حضره من الجانب الإيطالي السيد المدير العام المشرف عن تكوين المكونين بوزارة التربية الإيطالية، وبعد أن قدم الجانبان عرضا مفصلا عن سياسة التكوين في كلا البلدين، خرجا بعدة توصيات في إطار التعاون بين البلدين تعتمد على:

- التكوين عن طرق مؤسسة محددة المواضع والأهداف.
- تطوير وتحديث التكوين، وتوجيه المكونين إلى الميدان المهني والتطبيقي
- تمويل التكوين واعتباره ضروريا.
- تخصيص مدة تكوينية خلال السنة الدراسية.
- تطوير نماذج التكوين، عدم الاعتماد على نظام المحاضرات فقط.
- التعامل مع الجامعات عن طريق الأبحاث.
- تكوين وخاصة المتخصصين في المجال التقني وتنظيم تربص داخل المؤسسات لربط النظري والتطبيقي.
- استعمال واستغلال التكنولوجيا الحديثة في تكوين المكونين عن طريق الربط بشبكة الانترنت.
- الاعتماد على نظام المسابقات والتخلي عن فكرة النموذج التقليدي للمدرس.
- عدم إهمال غايات واهتمامات واختيارات المتكونين واعتبار المدارس مراكز يطورون فيها قدراتهم المهنية.
- اعتبار معهد تكوين المكونين مركز إشعاع محرك أساسي في تنشيط وتنفيذ هذه السياسة التكوينية.
- تعزيز المؤسسات التربوية بالمؤطرين الأكفاء ،لمعرفة احتياجات المربين ،وفي إطارإعداد المناهج التعليمية الجديدة، المقررة للسنتين الأولى ابتدائي والأولى متوسط مع بداية الموسم الدراسي 2003-2024،وسعيا إلى إعداد معلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم الأساسي وتحضيرهم لتنفيذ وإعداد

البرامج الجديدة ،وضعت من اجل ذلك وزارة التربية الوطنية خطة الإعلام والتحسين والتكوين تمس عدة فئات من المربين، الهدف منها إيجاد أحسن السبل واجمعها التطبيق المناهج الجديدة، وطبقا لمخطط التكوين المصادق عليه في الولايات، تعين على السيد مفتش اكادمية الجزائر والسيدات والسادة في مجال التربية، تنظيم يومين دراسيين منذ الدخول المدرسي، يومي 8 و9 سبتمبر 2003 وذلك على مستوى كل مقاطعة تفتيشية في فائدة معلمي السنة الأولى لابتدائي، يشرف على تأطيرها والكتب المدرسية المعدة لهذا الغرض.

كما أصدرت مديرية التربية الوطنية مذكرة تضمنت موضوع التكوين، في محورين أساسين التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة، حيث يصل العدد الإجمالي للمعلمين في القطاع إلى 3443165 معلما لهذا فان مخطط التكوين السنوي للسنة الدراسية 2003-2004، برمج العمليات التالية:**(وزارة التربية الوطنية ع 50 ص 4).**

- مرفقات البرامج الجديدة وهي عبارة عن مجموعة عمليات إعلامية وتكوينية، موجهة إلى معلمي السنة الأولى ابتدائي، وعددها 22600 موجهة أيضا لفئة مفتشي وأساتذة السنة الأولى متوسطة، وعددها 35600 إضافة إلى مديري المؤسسات.
- التحضير لاستعمال تقنيات الإعلام والاتصال في المؤسسات.
- التحضير لإنتاج الوسائل الإعلامية.
- تعليمية المواد.
- الكوارث الطبيعية البيئية.
- مشروع المؤسسة السير المالي، كما هومعمول به منذ سنة 1999، فقد أصبح يعتمد على التكوين الجامعي المبرمج في 3سنوات بعد الباكالوريا للمعلمين.

وشرعت الوزارة للموسم الدراسي 2003-2004، في تطبيق صيغة جديدة لتكوين المعلمين، تتمثل في ترشيح الحائزين على الباكالوريا عن طريق المسابقة لتكوينهم 3 سنوات في إحدى تكوين المعلمين، تتمثل في ترشيح الحائزين على الباكالوريا عن طريق المسابقة لتكوينهم 3 سنوات في احد معاهد تكوين المعلمين وتحسين المستوى(بشار، ورقلة، الجزائر). إضافة إلى فتح شعبة تكوين مدرسي اللغة الأمازيغية التي ستدرج ابتداء من السنة الرابعة ابتدائي، أما تحسين المستوى فقد برمج التكوين بمعدل 6 أيام تكوينية

في السنة ،لكل مدرس في المراحل الثلاث وقد أثمر هذه التكوين 17700 معلما سنة 2003 تخصيص 30 ساعة سنة التكوين 18000 معلم وأستاذ متوسط**(وزارة التربية الوطنية ع 61، ص6)**.

أما عن فترات التكوينية فتنطلق العمليات التكوينية والإعلامية الخاصة بالمناهج الجديدة، ابتداء من شهر جانفي إلى مارس 2004.

– تنطلق العلامات التكوينية الخاصة بالكتب الجديدة، ولفائدة الأفراد المؤطرة والمكونين من شهر أفريل إلى نهاية ماي 2004.

– تنطلق العلامات التكوينية الموجهة للمعلمين والأساتذة المعنيين بالمناهج والكتب الجديدة في شهر جويلية 2004.

– تبرمج العلامات التكوينية المدعمة محليا طوال السنة الدراسية بالاعتماد 7 أيام ولذا الزيارات الميدانية داخل القسم، وهذا في إطار المخططات الولاية التي تنبثق عن المخطط الوطني.

– أما عن مدة الدوائر التكوينية فتتراوح بين أسبوع و5 أسابيع منقطعة وذلك حسب الملمح والمهنة الموكلة لكل مدرب.

مما سبق تبين انه وزارة التربية قد سطرت من أجل السير الحسن تنفيذ الإصلاحات التربوية الجديدة برنامجا ثريا، بناء على ملتقيات محلية وأخرى دولية، اعتمدت على تبادل الخبرات والمعلومات من أجل تحديث المنظومة التربوية، تمخضت عن هذه الملتقيات عدة بنود تركز في مجال عمل المعلم بناء البرامج التكوينية، بناء على رغبات واحتياجات المعلمين، كما غطت هذه القرارات خطة الإعلام والتكوين حيث كان من أكبر محاور إصلاح المنظومة التربوية، وأولاها إعادة التكوين للمعلمين، ونظمت أياما تكوينية لفائدة المعلمين، يتولى القيام بها تنفيذها مفتشي كل المقاطعات حسب تخصصاتهم على فترات تتراوح بين أسبوع و5 أسابيع**(وزارة التربية الوطنية ع 53، 2003، ص 4)**.

7–استحداث أساليب جديدة في مجال تكوين المعلم:

1/ التدريس المصغر

يعد أسلوب التدريس المصغر أسلوب متطور، في إعداد المعلم وتدريبه على مهارات التدريس ،في برامج إعداد المعلمين، المستخدم في الكثير من دول العالم، وهو أسلوب يحاول أن يبسط عملية التدريس عن طريق تدريب الطالب على المهارات اللازمة للموقف التعليمي،وفيه يقوم الطالب بتدريس موضوع صغير حددت طرق تعلمه ونتائجه المتوقعة مسبقا، حيث يسجل تدريس الطالب على شريط فيديو تقويم

هذا التدريس من قبل المشرف وزملاء الطالب، ويستند التدريس المصغر على فرضية مفادها " ان التدريس سلوك يمكن تحليله إلى مهارات، وإن الممارسة هي التي تزود المعلم بتلك المهارات، وان التعرف على الأداء المتوقع ،يساعد المشرف على تقويم المعلم ،وتقديم التغذية الراجعة كما انه يهتم بقدرات وإمكانيات المعلم.

وتدور فكرة التدريس المصغر حول تقليل عدد التلاميذ، الذي يقوم الطالب بالتدريس لهم (5-10 تلميذ). وتقصير مدة التدريس (5-10). دقائق والتركيز على مهارات التدريس واحدة مثل :توجيه الأسئلة وتمثل جلسة التدريس المصغر حصة فصل مادية، من جميع الجوانب فيما عدا الطول الزمني للحصة ،وعدد التلاميذ الذي يكون أقل بكثير.

ويتم التدريس المصغر بالعديد من المميزات يمكن إجمالها في الأتي:

- يقلل من الحاجة إلى المشرفين في أثناء الأداء الفعلي نظرا التطوير الأداء.
- يقلل من المشركات التي تواجه كليا التربية في إيجاد العدد الكافي من المدرس لتدريب تدريبا ميدانيا.
- يقلل من المشكلات بين المشرف والطالب نظرا لتطوير الموقف وتحليله من خلال مشاهدة الصور.
- يعود الطلاب على التقييم الذاتي الموضوعي نظرا لأنه يتم بناء على الأداء المصور.
- يبسط الموقف بالنسبة للطالب الذي يخاف من مواجهة مجموعة كبيرة من الطلاب.
- يساعد الطالب على استيعاب الإطار النظري للتدريس نظرا لان إتقان المهارة من المهارات الدراسية في هذا الموقف المصغر يستدعي بالضرورة إتقان الخبرات الأزمة للتدريس.

2/ تكنولوجيا المعلومات:

أصبحت تحتل مكانة بارزة في النظام التعليمي،وأصبح اتجاه استخدامها وتوظيفها لخدمة التعليم من الاتجاهات المستقبلية المرغوبة،وفي الوقت ذاته بدأت تكنولوجيا المعلومات تتخلخل في السنوات الأخيرة إلى إعداد المعلم في مختلف دول العالم.

وتبرز إحدى الدراسات في إعداد المعلمين في ضوء هذا المفهوم في الأمور التالية:

- ✓ باعتبار أن التربية تستهدف إعداد الأفراد للحياة، في إطار مجتمع معين لذا كان من الضروري إعداد المعلمين بما يجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع المجتمع ألمعلوماتي وخصائصه.
- ✓ اكتساب الطلاب المعلمين الحد الأدنى من مهارات، استخدام بعض وسائل وأجهزة تكنولوجيا المعلومات.

- ✓ اكتساب الطلاب الحد الأدنى من عناصر الثقافة المعلوماتية، سواء تمثل ذلك في مقررات نظرية حول المعلومات والاتصال،أم في بعض المهارات التطبيقية في هذا المجال.
- ✓ اكتساب الطلاب المعلمين المهارات المرتبطة بكيفية تنظيم الوقت وإدارته وأساليب التفكير المنطقي المتسلسل.
- ✓ التأكد مع أهمية القيم الإنسانية والمبادئ الأخلاقية، كمواجهات أنماط السلوك الاجتماعي والتي سوف تتم بالتعقيد في المجتمع المعلوماتية.

وتعرف تكنولوجيا المعلومات بأنها عمليات متكاملة معقدة، تشمل الإفراد والأفكار والأدوات والتنظيمات، والإجراءات بغرض تحليل المشكلات التعليمية التربوية، ذات العلاقة بجميع مجالات التعليم البشري،واقتراح الحلول المناسبة لها،وتنفيذها وتقويمها وتهدف إلى تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم، من خلال رافع مستوى المنهج ،وتحسين ظروف المعلم وتحسين الطرق والأساليب وزيادة قدرات المعلم على التفاعل مع المتعلم في العملية التعليمية،وبعد اقتحام التكنولوجية لكافة جوانب الحياة في المجتمع إلى جانب المتغيرات الأخرى،أصبحت نظم التعليم تواجه من التحيات ما تحتم عليها استخدام تكنولوجيا التعليم،وتتمثل تلك التحديات في الأتي:

– التدفق المعرفي: وكيف التعليم أن يقابل المعرفة المتزايدة ،وملايين النظريات والبحوث والعلوم التي تتفرع كل يوم بالاستعانة بتكنولوجيا التعليم.

– التوسع التعليمي الأفقي:وكيف للتعليم أن يقابل الزيادة في عدد الدراسي المتنامي مع نموالسكان.

– تعدد الأدوات التي يتعامل معها الإنسان وتعقيدها: وكيف يتعامل الخريج مع مئات الآلات المعقدة خارج المدرسة، دون أن تتابع المدرسة هذا التطور في الأدوات بما أوشك على جعل المجتمع خارج المدرسة أكثر تطورا مما يقدم داخلها.

3/ تعدد المعارف:

تتعدد أوعية المعرفة وكيف تعتمد المدرسة على الكتاب فقط، معرفي وحيد في الوقت الذي تواجد فيه لأفلام التعليمية والشرائط السمعية والمصورات وغيرها، مما يثير التعليم ويحقق أهدافه ومن هنا يتضح أن المعلمين في ظل تكنولوجيا، التعليم سيكون دورهم مسهلين وسوف يتغير عليهم أن يتكيفوا وان يعيدوا تكييف أنفسهم مع الظروف المتغيرة، مما يحتم على مؤسسات تكوين المعلم التنبيه، إلى ضرورة احتواء برامجها على مختلف المتغيرات والمتطلبات الجديدة التي تمليها ظروف القرن القادم.

التعليم الذاتي استدعى على معلم المستقبل أن يتكيف مع ما يستجد من المتغيرات في المعارف ،وهذا لن يأتي إلا عن طريق التعليم الذاتي،ولعل من بين مبررات الأخذ بهده الصيغة كما يذكر كرمز ضعف قدرة المؤسسات التعليمية التقليدية ويعد التعليم الذاتي من أهم طرق علاج الجمود التربوي، الذي يتمثل بانفصال التعليم عن المجتمع،ودلك لميل التعليم نحو التقليد وعدم قدرته على تلبية حاجات سوق العمل إذ أن تبني التعليم الذات ،كطريقة للتعليم يؤدي إلى توثيق الصلة بين التعليم وسوق العمل وذلك عن طريق تبني سياسة ربط مواضيع التعليم الذاتي بالخبرات المتاحة والممكنة في ميدان الإنتاج بالمجتمع .وهكذا فان أنواع وطرائق التعليم الذاتي متنوعة ومرنة، تسمح لكل الأفراد بان يتعلموا حسب قدرتهم وعلى ضوء احتياجاتهم. وهذا المفهوم الجديد للتعليم يقتضي إعادة تأهيل المعلمين بحيث يساعد الطالب المعلم على اكتساب مهارات التعليم الذاتي ،ومعرفة مصادر المعلومات وتحليلها.

التعليم المبرمج هوأسلوب من أساليب التعليم الذاتي أو الفردي، الذي يتم فيه التفاعل بين التلميذ والبرنامج إلى أقصى درجة من درجات الكفاية، باستثناء أن الذي يتفاعل مع التلميذ ليس المعلم الإنسان بل البرنامج ،أي المادة التعليمية المبرمجة.

4/ التعليم الفردي: (الموديل الفردي).

الموديل: هو أسلوب من أساليب التعليم الذاتي ،وهوعبارة عن نمط يساعد متطلبات تفريد التعليم والتعلم الذاتي وتستخدمه نعظم برامج التربية على النفايات، بعد أصبح من المتفق عليه بين رجال التربية أن من أهم أهداف التربية اليوم ،إعداد الفرد ليواصل تعليم نفسه بنفسه، نظرا لما تتصف به المياه المعاصرة من سرعة التغيير والتجدد الذي يحتم على الفرد،أن يستمر في مواصلة تعليمه مدى الحياة ويقوم الموديل على إتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس وإبراز أهمية الموضوع المراد تعلمه.
- تخطيط المحتوى وتقسيمه إلى وحدات تعليمية مصغرة.
- تحديد الأسلوب الأمثل لمعالجة كل وحدة.
- تحديد أساليب التقويم.

أهمية هذا الأسلوب تتحيز بتفريد التعليم والمرونة وحرية التعلم ،وتمد الطالب بكل ما يساعده على دراسة الوحدة دون الاستعانة بأي شخص آخر، وكذلك الاهتمام بالمتعلم وإيجابيته وتحقيق مبدأ التعلم الهادف والتعلم بالإتقان والتمكن ومراعاة الفروق الفردية بين الدارسين.

5/ التعليم المستمر:

تعد من الإستراتيجيات المستمرة المطلوبة لخروج النظم التعليمية، من أزمتها والاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات وبذلك تصبح هذه الإستراتيجية واجبة التنفيذ في ميدان تكوين المتعلمين، حتى يتمكن المتعلم من متابعة المستجدات في الميادين والإطلاع على احدث النظريات التربوية والنفسية وتقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الأساليب الجديدة، مثل التعلم المبرمج والتدريس المصغر والتعليم الذاتي.

وتتضح أهمية التعليم المستمر في أن المعارف والمهارات التي يتلقاها الطالب مدة أربع سنوات قد تصبح قديمة ،حتى قبل أن يكمل الطالب هذا البرنامج نفسه وذلك كلما قطع المجتمع شوطا كبيرا نحو التنمية والتعليم والعمل تكثيف المعرفة تعاظمت في نفس الوقت خطواته، عن طريق التعليم المستمر **(إبراهيم، 2003، ص 72 -75).**

8-الأهداف التربوية لبرامج إعداد المعلمين:

يعتبر تحديد الأهداف التربوية نقطة البداية في التخطيط لبرامج إعداد المعلم في مؤسسات الإعداد، وتنبثق هذه الأهداف من فلسفة التربية التي هي انعكاس لفلسفة المجتمع،وتنبثق معظم الاتجاهات التربوية على أن العرض من برامج إعداد المعلمين هوتنمية الطالب المعلم من ناحية الثقافة الشخصية والتعليم العام، والقدرة على التدريب وتعليم الآخرين، والوعي بمبادئ العلاقات الإنسانية داخل وخارج الحدود الوطنية والشعور بالمسؤلية للمشاركة في التدريس:

ويقصد بالطالب المعلم طلاب المعاهد والكليات التربوية، الذين يعدون لممارسة مهنة التعليم المستقبل عن طريق دراسة المواد المؤهلة للتدريس ،أما إعداد المعلم يقصد به ذلك النشاط المنظم الذي تقوم به المؤسسات التربوية المتخصصة لإعداد المعلم قبل الخدمة كجزء من عملية تكوينية، حيث تختلف برامج الإعداد للمعلمين باختلاف المراحل التعليمية ،التي سوف يعملون بها، فهناك برامج لإعداد معلم تعليم أساسي، معلم رياض أطفال، معلم كبار معلم التعليم الثانوي، معلم تعليم فني، معلم التربية الخاصة، ومن ثم فقد تعددت الاتجاهات في مجال بناء هذه البرامج.

9-أبرز هذه الاتجاهات العالمية في مجال بناء برامج إعداد العمال ما يلي:

1/ الاتجاه التقليدي:

ويهتم هذا الاتجاه بالجوانب المعرفية على حساب بقية جوانب الأعداد الأخرى، حيث يعتبر أن كم المعرفة هوأساس إعداد المعلم للتدريس، ويؤخذ على هذا الاتجاه إغفاله للجانب المهني والاجتماعي والثقافي في عملية الإعداد.

2/ اتجاه سلوكي على إعداد المعلم في ضوء الأهداف السلوكية:

يهتم هذا الاتجاه بتحديد أهداف إعداد المعلم إلى أهداف سلوكية، والتي تترجم في شكل مواد دراسية ومهارات وقدرات وخبرات مختلفة يحتويها برامج إعداد المعلم، بحيث يكون كل ما يؤديه المعلم في حجرة الدراسة ،هوصورة مجسمة وحقيقية للمهارات والقدرات التي اكتسبها ومارسها وتدرب عليها أثناء إعداده.

3/ اتجاه يهتم بالمتعلم:

ويعتبر هذا الاتجاه أن المتعلم هومحور العملية التعليمية، وهدفها ن لذا يهتم هذا الاتجاه بتزويد الطالب المعلم بماهرات، التي تمكنه من مساعدة المتعلم على إشباع حاجاته :الانفعالية والجسمية والاجتماعية والعقلية ، فضلا عن تزويده بالعلوم التربوية النظرية والعلمية.

ويؤخذ على هذا الاتجاه إهماله للنموالذاتي للمعلم كإنسان فاعل ومتفاعل مع المجتمع.

4/ اتجاه يهتم بالمعلم:

ويركز هذا الاتجاه على المعلم ونمط شخصيته، وتنمية أساليب التفكير عنده ويؤخذ على هذا الاتجاه، إغفال الجانب المهني والتخصصي لعملية الإعداد مع الجانب الشخصي للمعلم.

5/ اتجاه يركز على التكامل بين المعلم والمتعلم:

ويدعى هذا الاتجاه إلى التكامل بين جوانب الإعداد المختلفة، بحيث يحتوى برنامج الأعداد على مهارات معرفية، تتصل بماهية المتعلم كفرد في المجتمع، إلى جانب الاهتمام بمادة التخصص علاوة على الاهتمام بماهرات الاتصال، والقيم والاتجاهات التي تنمي شخصية المعلم.

6/ الاتجاه القائم على أسلوب تحليل النظم:

ويتناول أسلوب تحليل النظم أي ظاهرة أو نشاط تعليمي، على أنه يشكل نظاما متكاملا له عناصره ومكوناته وتمثل المدخلات وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة لهذه الظاهرة (أو النظام). فتمثل المخرجات.

7/ الاتجاه القائم على الكفايات.

ويهتم هذا الاتجاه بتزويد الطلاب المعلمين بالخبرات التعليمية، التي تساعدهم على القيام بأدوارهم كمعلمين من خلال الأداء العلمي، وتحقيق تعلم التلاميذ، ولذلك فهذاالاتجاه يعتمد على تحديد الكفايات المتوقع أن يظهرها الطالب المعلم، فضلا عن تحديد المعايير التي يتم على أساسها تقويمه، أي أن هذا الاتجاه يعتمد على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية، وبين المهام والمسئوليات والواجبات التي سوف يوجهها المعلم من ناحية أخرى **(عبد السميع، 2005، ص 241-243).**

أما فاروق البوهي ومحمد غازي بيومي فقد أوجزا أهداف برامج إعداد المعلمين كالآتي:

ومن أهداف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ما يلي:

- رفع مستوى أداء المعلمين في المادة والطريقة عن طريق تحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم، وزيادة مقدرتهم على الإبداع والابتكار في مجالات التخصص، مما يؤدي بالتالي إلى ترغيبهم في المهنة ،ورفع روحهم المعنوية ، فالمعلم الذي تلقى تدريبا مرنا وتعلم وسائل فعالة في مواده أسلوب التدريس يحصل على نتائج افصل.

- تجديد وتحديث معلومات المعلمين المؤهلين وتنميتها لملاحقة التقدم العلمي، والتطورات التي تحدث في مجال العلوم التربوية وفي مجال العلوم الأخرى، التي يقوم المعلم بتدريسها ، ويجب أن يتم التدريب طبقا لمفهوم التربية المستمرة وبوسائل استحداثية.

- تأهيل المعلمين غير المؤهلين علميا أو تربويا أو استكمال التأهيل للذين لم يعدوا جيدا، وهم تلك الفئة التي اقتضت الضرورة للاستعانة بهم في تدريس بعض المواد، وهم غير المؤهلين تربويا مثل خريجي كليات الآداب والعلوم.....الخ وذلك لعلاج القصور والنقص فيهم.

- اكتساب مهارات خاصة في استخدام وإنتاج الوسائل التعليمية واستعمال معامل اللغات....الخ

- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم ووسائل حلها، وتعريفهم بدورهم ومسئولياتهم في ذلك.

- إعداد القيادات التربوية في الإدارة التعليمية والإشراف الفني، والإعداد لشغل وظائف جديدة حيث تقتضي عمليات النقل والترقية، وهي وظائف تختلف في طبيعتها عن الوظائف التي يشغلها المعلمون بهدف تدريبهم على عمليات العمل الجديد ومهاراته.

– تبصير المعلمين ببرامج الدولة وخطط التنمية ودراسة مشكلات المجتمع المعاصرة ،لتعريفهم بالدور الذي تقوم به المدرسة في المجتمع الحديث، وزيادة وعيهم بمعالم المجتمع، واستيعاب التغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

– زيادة إلمام المعلمين بالطرق والأساليب الحديثة في التعليم، وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية والثقافية، بتزويدهم بخبرات إضافية في مجالات مثل :الفن والرياضة الحديث والعلوم واللغات، وذلك تأكيد المسايرة الاتجاهات الحديثة في هذه الموضوعات المستحدثة.

– حفز المعلمين على توثيق التعاون بين المدرسة والوسط الاجتماعي، وتعزيز الصلة بينهما.

– تشجيع المعلمين على الاهتمام بالدراسات والبحوث التربوية والعلمية، وإجراء التجارب المختلفة لزيادة قدرتهم على الإبداع والابتكار، عند تصديهم لحل المشكلات التعليمية القائمة.

– تشجيع المعلمين على تقدير المثل الإنسانية والقيم الاجتماعية، فالتدريب يساعد المعلمين أن يبد حساسية إنسانية علاوة على المعارف الأساسية ،المناسبة والكفاءة التربوية العالية والمعرفة الواعية بمشكلات مجتمعهم **(البوهي وبيومي، د.س، ص 326–329)**.

الجزء الثاني– التكوين أثناء الخدمة:

1–مفهوم التكوين أثناء الخدمة:

حسب ما جاءته به المادة 5 من القرار الوزاري المشترك رقم 35 المؤرخ في 31 مارس 2011فالتكوين أثناء الخدمة ،يلتزم الأستاذإعادة التكيف بصفتهم متربصين بعد قبولهم نهائيا في المسابقة على اساس الاختبارات ،بمتابعة التكوين البيداغوجي للحصور اثناء فترة التربص التجريبي **(وزارة التربيةالوطنية 2011)**.

– **تعريف صالح نويوة (2016):** يعرف التكوين أثناء الخدمة هوذلك النوع من التكوين الذي يتلقاه المعلمون من تاريخ ترسمهم إلى التقاعد، ويدوم حينئذ طيلة مباشرة مهامه،بحيث تغطي هذه المرحلة كل حياتهم الوظيفية،عن طريق الملتقيات والندوات والتربصات وغيرها من الأنشطة الأخرى، التي تهدف إلى تجديدالمعارف،كلك استهدافا لتحسين وإتقان فهو عملية أساسية لتطوير الفعل التربوي التعليمي،الذي لا يمكن أي نظام تربوي أن يحقق أهدافه المستوحاة **(نويوة ، 2016، ص54)**.

–**يعرف الفاني:** التكوين اثناء الخدمة على انه مجموعة من البرامج والدوريات الطويلة أو قصيرة،والورش الدراسية ،وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات ومؤهلات دراسية،وتهدف إلى

تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية، والمهارية والوجدانية، اللازمة للمدرس لرفع مستواه العلمي والارتقاء أداء التربوي والأكاديمي من الناحية النظرية والتطبيقية (**عبد السميع، 2005، ص172**).

-**حسب سعاد نايف برنوطي:** انه نشاط متعمد تمارسها المنظمة، بهدف تحسين أداء الفرد في وظيفة التي يشغلها (**بزنوطي، 2007، ص443**).

-**يعرف تيلوين:** انه يهتم بالجانب الوظيفي للمعلم الذي يعتبره أهم جوانب إعداد هو تكوينه ،ظن حيث يتيح الفرصة للمعلم على توظيف ما تلقاه من معارف أكاديمية تربوية (**تيليوين، 2003، ص14**).

نستخلص مما سبق ان التكوين اثناء الخدمة تعددت تعريفاته بتعدد الأطر النظرية والاختلافات الإيديولوجية و الابستمولوجية، وحتى حسب البرديغمات التي تناولت التكوين كل حسب زاويته، لكن اتفقت جلها على ان التكوين اثناء الخدمة هو ذلك النوع من التكوين الذي يلي التكوين الأولي لاستاذ لاطلاع على أهم أبجديات مهنة التدريس، حيث يبدا من لحظة ترسيم المعلم حتى تقاعده بهدف اكساب المعلم للمهارات والاصلاحات والمستجدات المهنية وحتى التكنلوجيه في ميدانه وعصره، حتى يتمتع برصيد معرفي وكفاءة أكاديمية تقوم على الاحترافية والكفاءة وفلسفة التحسين المستمر، من خلال تبني مصطلح التعلم الذاتي والفروق الفردية ، فالتعليم مرادف لمصطلح التكوين ، ويكون التكوين الحديث اتناء الخدمة بأساليب مختلفة من خلال الندوات العلمية، والتربصات الميدانية، والورشات العلمية ، والملتقيات الوطنية والدولية، حيث يصبح للمعلم الفاعلية الذاتية، حب المطالعة، الاطلاع على نماذج وأبحاث الدول الرائدة في مجال التكوين الحديث اثناء الخدمة، الذي يركز على الصحة النفسية لأستاذ في ميدان التخصص من جهة، اضافة الى كيفية تكوينه من ناحية ديداكتيكية على طرق التدريس النشطة، وكيفية تصميم الوضعيات التعليمية في القسم التي تناسب حجم الصف والمرحلة العمرية، وكيفية اكتشاف قدرات المتعلم، وتجنيد معارفه، والوصول به لتحقيق مخرجات النظام التعليمي الفعال الذي يقوم على غرس قيم التحكم المنهجي و التكنلوجي، اضافة الى التحكم في لغات، وتكوين كفاءات أكاديمية تتسم بمتطلبات واحتياجات سوق العمل.

2-أهداف التكوين أثناء الخدمة:

- تحسين أداء المدرس وتطوير قدراته مما يجعل راضيا، عن العمل ليساعد ذلك في رفع الروح المعنوية والنفسية لديه.

- تنمية بعض الاتجاهات الايجابية، نحوالعمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين.

-تزويد المتدربين بالمهارات والمعلومات والمستحدث العلمية والتكنولوجية، والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه المتغيرات.

-اكتساب المتدربين أساليب التعليم المستمر، من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر أومن خلال إيجاد اتجاهات ايجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التطويرية لتطوير قدراتهم.

-تبصير المدرسين بالمشكلات التعليمية ودورهم ومسؤولياتهم**(عبد السميع، 2005، ص 173).**

حسب ما ورد في مقال الأستاذة **بن عمارة سعيدة** يهدف التكوين أثناء الخدمة إلى ما يلي:

- وقوف المعلمين على الحديث من طرق التدريس والوسائل المستعملة التعليمية وتكنولوجيا،التعليم وكيفية تطبيق تلك التخصص وهذه الوسائل بالفعل في مدارسنا.

- وقوف المعلمين على الجديد من وسائل التقويم،والأساليب الحديثة في الاختبارات والامتحانات الشفوية منها والتحريرية وكيفية استخدام بطاقات الملاحظة والاستبيانات .

- تنمية المعلمين في كافة الجوانب أكاديميا ومهنيا وشخصيا وثقافيا.

- تنمية الجوانب الإبداعية للمعلمين وتحفيزهم على أن يشمل تدريسهم لبعض تلك الجوانب الإبداعية.

-ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي وأيضا المجتمع العالمي وتدريبه، في مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ وبين بيئتهم المحلية ومهارات التنفيذ والتقويم هاذا التخطيط **(راشد، 2002، ص 179-180).**

- مساعدة الأساتذة حديثي التخرج على الاطلاع على النظم والقوانين ،التي تجعلهم يواجهون المواقف الجديدة في ميدان العمل **(بن عمارة، 2014، ص 15).**

نستخلص مما سبق ان اهداف التكوين اثناء الخدمة تميزت بالتنوع والثراء بين الجوانب الشخصية لأستاذ التي تقوم على تطوير ادائه الاكاديمي في العملية الديداكتيكية والبيداغوجية، من خلال تشخيص الدقيق لاحتياجاته الاكاديمية في مجاله، وتبصيره بالمشكلات التي تقف عائق ديداكتيكي في مساره التعليمي، سواء من ناحية المعرفة التي تتطلب على الاستاذ ان يقوم بتطبيق عملية النقل الديداكتيكي، وتطبيق مبدا القطيعة الابستمولوجية التي تكلم عليه **غاستون باشلار** وابتعاد عن الممارسات العشوائية في ميدانه ، اضافة الى اطلاعه الدائم على النظم والقوانين في ميدان تخصصه، او ما يسمى بأخلاقيات المهنة خاصة لحديثي التوظيف، اضافة الى عامل مهم هو غرس الروح المعنوية الايجابية في مدارسنا، وتشجيع مصطلح التعلم التعاوني الذي نادت به اليابان على غرار نظرية z **وليام اوتشي**، ونظرية العلاقات

الإنسانية **ألتن مايو** ، اضافة الى عامل رئيسي أخر يقوم التكوين اثناء الخدمة الى الارتقاء المهني لأستاذ من خلال اطلاعه على الاساليب التقويمية الحديثة، والنظرة الآلية الحديثة في تصميم مختلف الوضعيات البيداغوجية على غرار طريقة حل المشكلات، التي تتطلب القدرات العليا في البناء وتصميم الوضعيات المناسبة في الميدان الاكاديمي ، فالتشخيص ليس بالامر الدقيق الذي يتطلب التنفيذ والتقويم،والابتعاد وعدم الاكتفاء اساليب التقويمية الحديثة كطريقة العصف الذهني وحل المشكلات ، فالتكوين الحديث يهدف الى الربط بين المعلم وبيئته الاكاديمية ، فالمعلم لا ينطلق من فراغ في العملية التعليمية فحسب **روجيرس** يجب ان ينطلق المعلم من مشكلات ديداكتيكية ذات معنى ودلالة في واقع التعليمي ، من ثم اقتراح أشهر طرق التدريس الحديثة في التكوين، فعلى سبيل المثال اليوم الاستاذ مطالب بتحكم في الطرق النشطة في العملية التدريسية، كطريقة حل المشكلات، والعصف الذهني، وبيداغوجيا الفارقية، وحل المشكلات.

ليس الهدف من التكوين أثناء الخدمة الحديث،هو تزويد الأستاذ بمجموعة من المفاهيم التدريسية والتكوينية في مجال التكوين يغلب عليها الطابع النظري، بل تتعدى جانب التقويم النظري في عملية التكوين الى جانب مهم هو الجانب الأدائي ، وما لفت انتباه الباحث من خلال الاطلاع النظري، هو ما اشارت اليه الباحثة **بن عمارة سعيدة** ان التكوين اثناء الخدمة، يهدف بدرجة الأولى الى الإلمام بالمعلم في جميع الجوانب التقويمية الحديثة، خاصة في ما تعلق اليوم بتقويم المعلم لمتعلمين، وتدريبه لتحكم في شبكة الملاحظة، الإستبانات، التي تعطي نتائج ايجابية بتدعيمها بأنواع مختلفة من الأساليب، والمقالات،والاختبارات الشفوية والتحريرية التحصيلية الاسقاطية وغيرها .

3-أهمية التكوين أثناء الخدمة:

البرنامج التكويني هومصمم لزيادة الكفاية الإنتاجية، عن طريق علاج أوجه القصور أو تزويد العاملين في التعليم بكل جديد من معلومات، ومهارات واتجاهات لزيادة الخبرة وصقل الكفاءة الفنية، ومن خلاله ليتمكن المعلم تطوير قدراته، ويمكن النظر إلى أهمية التكوين أثناء الخدمة من خلال النقاط التالية:

- يكسب التدريب المتدربين معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدوارهم.
- يكسب الفرد ثقة وقدرة على العمل من دون الاعتماد على الآخرين، ويدعم احترامه لنفسه واحترام الآخرين له.
- يكسب الفرد خيرات جديدة تؤهله إلى الارتقاء وتحمل مسئوليات أكبر، وربما قد تكون مسئوليات قيادية.

– ينمي التدريب لدى الفرد المرونة والقدرة على التكيف في حياته العملية.

– التدريب بوصفه جهدا منظما مخططا يرتكز على تحسين الأداء الحالي والمستقبلي للإفراد والجماعات على حد سواء.

– عن طريق التدريب يمكن تخفيض النفقات، فزيادة المهارات والكفاءات تؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء بالعمل.

– يساهم التدريب في الإقلال وتسهيل الإشراف، فالمعلم المتدرب جيدا تقل نسبة أخطائه **(عبد السميع و حوالة، 2005 ، ص 173– 174)**.

أما خالد طه الأحمد فقد أوجز أهمية التدريب كالأتي:

يعد تدريب المعلم في أثناء الخدمة احد جناحي تربية المعلم لان تربية المعلم عملية ذات وجهين وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة ووجه يتعلق بالتدريب في أثناء الخدمة، ومعنى ذلك أن الوجهين متكاملان، وما الإعداد إلا بداية الطريق والتدريب أثناء الخدمة، هوالاستمرار عن طريق تربية المعلم وتنميته والتدريب يرفع كفاية المعلم ويزيد من كفاءة المؤسسة التربوية ومخرجاتها، إنه الأداة الطيعة التي إذا ما أحسن استغلالها أمكننا تحقيق الكفاءة المثلى للتعليم ،ووضع نظرياته موضع التطبيق التسليم لتحقيق الأداء الأفضل وصولا إلى النموالرخاء للمجتمع.

إن حصول الفرد على الشهادة ليس هدفا نهائيا، وليست مرحة الخدمة الوظيفية هي مرحلة الاستفادة من تلك المعلومات، فالمؤهل العلمي الذي يحمله الفرد ربما لا يتلاءم مع متطلبات العمل الفعلية، كما أن ظروف العمل تتطلب بصورة مستمرة زيادة بالمعرفة المتجددة، ولا فائدة من التدريب في أثناء الخدمة، إذا لم يسبقه التعلم الذي يزود الفرد بالمعلومات الفنية المتخصصة، والتي تعد الركيزة الأساسية في العمل الذي سوف يمارسه في حياته الوظيفية، فكل منهما يكمل الآخر ويتممه.

ولما كان التدريب في أثناء الخدمة يلقى الاهتمام والعناية من قبل الدول المتقدمة لتنظيم مواردها البشرية واستثمارها، عن طريق التعليم والتدريب على ما يستجد في مجالات العلوم والتكنولوجيا والاتجاهات الحديثة في أساليب الإدارة المتطورة، فإن أهميته تبرز بوضوح في الدول النامية التي لا تستطيع مواكبة التطورات الحديثة، بدون تطوير لقواها البشرية الموجودة لديها.

تكمن أهمية التكوين الخدمة للأستاذ في تحقيق الذات المهنية والتي تتكون من عناصر التالية:

-مدى إتقان الأستاذ للكفايات الأدائية والسلوكية،التي يحتاجها لتحقيق الفعالية في المهام والمسؤوليات والأدوار الموكلة له.

-مدى إتقان المعلم للمعلومات والمعارف والمبادئ والحقائق العلمية المتصلة بمجال مهامه.

-تغيير الاتجاهات السالبة نحو التجديد في المهنة وتطويرها وبناؤها واتجاهات موجبة ورفع سقف الطموحات.

- تحقيق الكفاءات المثلى لنظام التعليم ووضع نظرياته موضع التطبيق لتحقيق الأداء الأفضل.

- تمكين الأستاذ من مواكبة المستجدات العالمية حتى يستطيع مواجهة حاجات الإفراد الذي يتعلمون على يده(**راشد علي، 2002، ص179**).

- زيادة كفاءات المؤسسة التربوية ومخرجتها.

-تحقيق الكفاءات المثلى لنظام التعليمي ووضع نظرياته موضع التطبيق لتحقيق الأداء الأفضل.

أمّا حسب **بوبكر بن بوزيد** (2009) فيرى أنّ أهمية التكوين أثناء الخدمة مسألة بديهية لإنجاح الإصلاح التربوي، لاسيما أنّ المعلمين بحاجة دائمة إلى عملية تطوير المستوى وتجديد المعارف لضمان:

- تحديد وتعزيز معارفهم الأكاديمية.

- تحسين مستوى تأهيلهم المهني.

- سد الثغرات التي يعانون منها في الميدان العلمي والبيداغوجي.

- اطلاعهم على تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها البيداغوجية.

- إكمال تكوينهم فيما يتعلق بالتشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة.

وينبغي التأكيد بأنّ الفجوة الملحوظة بين ملمح المعلمين المنشودة وبين ملمحهم الحقيقي ليست ظاهرة مقصورة على الجزائر وحدها. فلقد عرف العديد من البلدان مثل هذه الوضعية، حسب التطورات التاريخية التي مرت منها منظومتنا التربوية، من ذلك مثلا أنّ البلدان الأوروبية قد جابت نهاية بعد الحرب العالمية الثانية طلبا متزايدا في المجال التربوي، مما اضطرها إلى توظيف معلمين ذوي مستوى أدنى من المعارف الأكاديمية السارية لديها، كما التجأت تلك البلدان إلى الشروع، في تنفيذ برامج مكثفة وترقية مستوى جميع المدرّسين.

وتتجلى أهمية التدريب الفعال في كثير من الدول التي ركزت على تدريب القوى البشرية لديها بتحسين مستمر في مهارات العاملين، وتنمية وعيهم ومقدرتهم على الاضطلاع بالمسئولية، وبالرغم من

قلة المواد الطبيعية في كثير من هذه الدول إلى أن العائد من التدريب فاق كثيرا العائد من الثروات الطبيعية لدى اغلب الدول النامية **(الأحمد،2005، ص 26-27)**.

نستخلص مما سبق ان ليس هناك فرق من طرف الباحث بين مصطلح التكوين مرادف لمصطلح التدريب، بالرغم من الاختلافات حول الأطر المرجعية التي تفرق بين المصطلحين، لكن معظم الدراسات المتناولة، اتفقت على أهمية التكوين اثناء الخدمة، سواء دراسة **أبو بكر بن بوزيد او الأحمد** وغيرها، على ان التكوين اثناء الخدمة يلعب دورا مهم في الارتقاء بمستوى ونمو الاستاذ في جميع الجوانب المهنية والأكاديمية واستهداف جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والأدائية .

اضافة الى الدور الفعال للمعلم في تكوين الكفاءة الذاتية، وسد الثغرات البيداغوجية وتحديد الاحتياجات التكوينية، خاصة فيما تعلق بالجوانب التشريعية والتنظيمية، فعملية التشريع المدرسي ليست بالامر الهين بل تتطلب القيام بالعديد من الحصص الدراسية،الأيام الدراسية، والقيام بدورات التحسيسية ،لتحقيق المثل العليا في تحقيق الكفاءات المثلى والتقليل من الأخطاء المهنية ، فحسب **ديمينغ وجوران وكروسبي** ان التكوين الفعال من منظور الجودة يقوم على العديد من المعايير والنماذج على غرار الالتزام، فلسفة التحسين المستمر، غرس قيم التعاون،الروح الجماعية،والإيمان بمصطلح العيوب الصفرية أي تقليل من نسبة الأخطاء في العملية التعليمية، من خلال إخضاع الاستاذ لبرامج ،ندوات، ملتقيات، ورشات تكوينية ، فالتكوين الحديث اثناء الخدمة يهدف الى نشر ثقافة العمل الجماعي، والتعاون والارتقاء والتعزيز الاكاديمي.

4- خصائص التكوين أثناء الخدمة:

- التكوين جهد منظم يقوم على التخطيط.

- يتناول التكوين كفايات القوى البشرية في التنظيم، حيث تتم عملية التكوين وتنمية الكفايات وتطويرها من خلال التعلم المنظم والمخطط.

- التكوين ذوتوجه علمي يرتكز على الأداء أوالسلوك الحالي والمستقبلي.

- يعود التكوين أثناء الخدمة بالفائدة على الفرد والجماعات الصغيرة والتنظيمات والمجتمع **(عبد السميع وحوالة، 2005، ص172)**.

نستخلص مما سبق ان التكوين اثناء الخدمة يتميز بالعديد من الخصائص تميزه عن التكوين الأولي او التكوين الذاتي او التكوين المستمر، بالرغم من وجود العديد من نقاط التداخل التي جميعها تهدف الى

تجويد مخرجات العملية الاكاديمية وتحسين مخرجاتها ، حيث اتضح ان لتكوين اثناء الخدمة العديد من الخصائص بداية من عامل المرونة، الذي يتطلب على جميع القائمين تقبل الأفكار،والإستراتيجية الحديثة والتنويع في مصادر الحصول على المفاهيم في العملية التكوينية، التي ليست هي بالمرحلة العشوائية، بل تتطلب التكوين وكيفية توزيع الجهد اثناء العملية التكوينية، حيث يعتبر عامل الزمن احد أهم العراقيل التي تقف في العملية التكوينية ، لذا يتطلب على المختصين التخطيط الجيد للقيام بعملية التصميم، ووضع خطط متنوعة وبديلة لتحسين واداءات الحالية وتطويرها مستقبلا ، فالتعزيز الفعالية الذاتية، وتقوية روابط العمل التعاوني، وغرس روح المسؤولية وجعل الاساتذة يشعرون بالمرونة والاندماج في العملية التكوينية يعتبر من المؤشرات والمعايير الحديثة في العملية التكوينية.

ما لفت انتباه الباحث ان التكوين الحديث لا يقتصر فقط على كيفية تحسين مخرجات النظام الاكاديمي، بل يتعدى ذلك الى البحث في شخصية الاستاذ، ومدى سلامته النفسية ، اضافة الى معرفة جل الصعوبات التي تعترضه ومعرفة الصعوبات والخلافات فالعملية التعليمية.

فالتكوين الحديث يهدف الى تنمية القدرة الإبداعية لاستاذ، وحتى اكتشاف موهبه خارج الأنشطة الصفية، ومرافقته لبناء نماذج وتعلمات حديثة تتمشى مع مقاربة ديناميكية حديثة في البيئة الجزائرية ، حيث تحدث **محمد بوعلاق** في كتابه على النمطية والنزعة المركزية وقلة الكفاءات الاكاديمية، وما يميز المقاربة الحديثة عن الأهداف والمضامين التي تستدعي خصائص حديثة في العملية التكوينية .

مالفت انتباه الباحث ايضا ضرورة الإيمان ان التكوين عملية تفاعلية تستوجب تبادل المهارات والاحتكاك بين الاساتذة والمختصين واحترام الرأي الأخر وتقبل وجهات النظر.

فالتكوين الحديث اتناء الخدمة يتميز بخاصية الاستمرارية والدقة واطلاع الاستاذ على كافة التغيرات والتطورات في مجاله العلمي وتحسين فاعليته الذاتية وتوفير نوع من الجدية وتكوينه فعله على مفهوم التعلم الذاتي والتغذية الراجعة .

اضافة الى ان التكوين الحديث يهدف الى اكتشاف الأخطاء وتصويبها، وتقليل من نتاجات الاكاديمية ، لان عامل التكوين الحديث يقف الى ضرورة مهمة هي عامل التحكم في اللغات ، لان الاستاذ اليوم يعيش في عصر السرعة والعولمة لكي يطور من ذاته وأدائه، حتى في بناء النماذج التكوينية لابد من عامل مهم هو الاحتكاك بنماذج والاطلاع على المراجع الأجنبية ، فالتكوين الحديث في بلادنا يتوقف على تحكم الاستاذ في اللغة الانجليزية.

اذن ما يميز التكوين الحديث طابع الانفتاحية والاستفادة من نماذج الدول الرائدة في التكوين على غرار فيلندا وكوريا الجنوبية وغيرها .

التكوين الحديث يستدعي اذن العديد من الاستراتيجيات وبناء التصورات وغرس قيم التعاون والتفتح والتحكم المنهجي ، فالتكوين الحديث اذن من خصائصه(التنظيم ، الدقة ، الانفتاحية ، الشمولية ، المرونة ،الواقعية ، الاستمرارية ، النظرة الذاتية ، الإيمان بتحسين المستمر، القدرة الإبداعية.)

كلها تستدعي تكوين كفاءات أكاديمية.

5-أساليب تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

من المعروف أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، انه مجموعة من البرامج والأنشطة المختلفة المخططة التي تستهدف التأهيل والتوجيه وإعداد المادة التربوية.

نتطرق إلى مفهوم أساليب تكوين المعلمين الجدد أثناء الخدمة انه عملية اتصال بين المفتش التربوي والمعلمين، يقوم فيه المفتش بتقديم مجموعة من الأفكار والمعلومات ،التي يتم إعدادها وتنظيمها قبل تقديمها(**عيصارة، 2008، ص73**).

ومن بين أساليب التدريس نجد المحاضرة والمناقشة والندوات ولعب الأدوار والتدريب المصغر والزيارات الصفية واللقاءات الجماعية وغيرها وسنتطرق لشرح أسلوبين فقط

-**المحاضرة:**تعد المحاضرة من أكثر وسائل التدريب شيوعا في ايطار تعليمي،فهو من أكثر الأساليب شهرة وأقدمهم،يقوم المفتش أو المتدرب بإلقاء المحاضرة مستعملا وسائل تعليمية مختلفة،لتزويد المدربين بكم من المعرفة حول موضوع معين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم من خلال التغذية الراجعة(**زرقان،دس،ص 15**).

-**أسلوب التدريب المصغر:** يمثل هذا الأسلوب صورة مصغرة لدرس أو جزء منه، أو مهارة من مهاراته، في ظروف مضبوطة مسبقا، وتقسم لعدد محدود من المعلمين المتدربين، حيث يرى **عبد السلام مصطفى عبد السلام** انه أسلوب يعمل على اكتساب وتنمية مهارات تدريس جديدة،يقوم فيها المعلم بالتدريس لمجموعة صغيرة من التلاميذ يتدرب فيها على مواقف تعليمية حقيقية مصغرة،كما يتدرب على مهارة تدريسية واحدة،أو مهارات في فترات زمنية محددة،بقصد إتقانها قبل الانتقال إلى مهارات جديدة(**عبد السلام ، 2000، ص139**).

نستخلص مما سبق ان هناك العديد من الاساليب التي يقوم بها المفتش في تكوين أساتذة اثناء الخدمة، ولا يكتفي على جانب واحد سواء ما تعلق بالطرق التقليدية على غرار طريقة المحاضرة، او طريقة الحديثة كتوزيع الاساتذة وتقسيمهم الى مجموعات من خلال طريقة والورشات، حيث يقوم المفتش باختيار موضوع معين ويطلب من الاساتذة البحث في الموضوع، وبناء مشكلات ديداكتيكية واقعية ، اضافة الى اعتماده على الأيام الدراسية والندوات العلمية والملتقيات الوطنية،وإخضاعهم الى التربصات الطويلة والمتوسطة والقصيرة المدى.

اذن هناك مرونة في اساليب الإشرافية والتكوينية الحديثة والابتعاد عن مصطلح التفتيش في اساليب الزيارات الرسمية والفجائية .

6-دواعي التكوين أثناء الخدمة:

بما أن غاية التكوين في أثناء الخدمة هي جعل المعلمين مواكبين للتطوير والتجديد ،ولضمان نجاح التدريب في تحقيق هذه الغاية، يؤكد المعنيون به على ضرورة أن يتناسب مع الاحتياجات الفعلية للمعلمين والمتعلمين، ومع الأهداف التربوية، ولهذا يلجئون إلى مسح هذه الاحتياجات التربوية وتنفيذ الدراسات الميدانية، للكشف علن المشكلات والصعوبات التي تعترض المعلمين، وعن الجوانب التي يشعرون أنهم بحاجة إلى تطويرها، ولإبراز دواعي التدريب في أثناء الخدمة يمكن إيراد النقاط التالية:

- **التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة:**

الأمر الذي يسمح بغطاء عمي وتقني جديد ومتلاحق، ويكشف عن مجالات تطبيقية جديدة لهذه المعارف، فلم يقف التطور عند المقدار الذي استوعبه المعلم في فترة إعداده قبل الخدمة، لأن المعارف تنمو وتتطور وتزداد ولا يلبث المعلم حتى يصبح متخلفا عن مستوى التطور العلمي، وهنا تظهر الحاجة إلى تزويد المعلمين بكل جديد بين حين وآخر في برامج التدريب أثناء الخدمة.

- **تطور المناهج التربوية:**

إن التغيرات التي تحصل في بنية المناهج التربوية ومحتواها والتطورات التي ترافقها في تقنيات التعليم وأساليب استخدامها، داخل المدرسة وخارجها نتيجة للعلاقة القائمة بين محتوى المناهج وطرائق التعليم، والتقنيات الملائمة، أمرا يستدعي تجديد في تأهيل المعلم وإغناء خيراته العملية والطرائقية.

- **تجديد الخطط التنموية:**

إن التبديلات المتعاقبة والتجديدات التي تتصف به الخطط التنموية، وأساليب تنفيذها وبخاصة ما يطر منها على مواصفات الخريجين من الأطر الفنية، واختصاصتهم ومجالات عملهم مستوى تأهيلهم، وما يحصل من تفريغ التعليم وتنويع مسافاته وأنماطه وطبيعة مستلزماته الفنية والمادية، تتطلب بطبيعة الحال، تطويرا وتعديلا بلائمه في خطط التربوية وكفايات المعلمين على حد سواء.

- **تطور العلوم وطرائق تدريسها:**

إن مناهج إعداد المعلمين مهما كانت على درجة من الجودة ،لا يمكن لها في عصر يحفل بالتطورات والتغيرات المستمرة، أن تمد المعلم بحلول للمشكلات العديدة التي تظهر في أثناء الخدمة، ولا تستطيع أن تسد الفجوة التي يحدثها التفجر المعرفي ، سواء في مجال التخصص العلمي أوفي الجانب التربوي، فالتطورات السريعة في مادة التخصص، وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية على وجه العموم تحتاج إلى تدريب مستمر للمعلم في أثناء الخدمة.

- **تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال:**

يتعرض المعلم في حياته الوظيفية في عصرنا الراهن إلى متغيرات متسرعة، في مجال العلوم وتطبيقاتها (التكنولوجيا). وفي مجال وسائل المعرفة والاتصالات من الوسائل السمعية إلى الوسائل البصرية إلى الحوسبة والمعلوماتية، وكلها تقنيات حديثة ومتغيرة باستمرار، والمعلم في حاجة إلى إن يتدرب عليها لينمي معارفه عن طرقها، وليفيد المتعلمين بها في تزويدهم بكل جديد ويوظفها في أثناء التعليم.

- **معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد:**

لم يتبق كثير من المعلمين في أثناء إعدادهم ما يؤهلهم لإعداد وظائفهم الميدانية، أداء كاملا فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر، ومن ثم ينبغي أن يتم تدريبهم على ما فاتهم في أثناء الإعداد، وذلك إنقاذا للمعلم من اليأس والإخفاق ومن الشعور بالنقص، الذي يسبب له سوء التكيف مع وظيفته في الحياة.

- **تطور النظريات التربوية:**

تظهر بين الحين والآخر تطورات وفي النظريات التربوية وفي الفلسفات التربوية، التي تعتمدها الدولة أو المجتمع فتتغير من أجل الأهداف التعليمية، وطرائق التدريس والتدريب وقد صار من الضروري

أن يحاط القائمون بالتعليم، علما بكل جديد ن وبتغيير أدوارهم في كل فلسفة تربوية جديدة، ولابد من إعادة تدريبهم للتكيف مع هذه الأدوار حتى يقوما بوظائفهم خير قيام، اذن فتطور النظريات التربوية ساهم بشكل كبير في تطور التكوين.

- **تمكين المعلم من الأدوار المتجددة:**

لم يعد المعلمون الأكفاء هم الذين يحشون أذهان تلاميذهم بالمعارف، ولم يعد المعلم السلطة المطلقة في الصف، بل أصبح هو الذي يدير المواقف التعليمية ويهيأ الفرصة للتعلم، ويوجه المتعلمين لحسن استغلال، ما يتاح لهم من مصادر وموارد، ليطوروا قدراهم وإمكاناتهم، ويحققوا تطلعاتهم وطموحاتهم، وليس أفضل من التدريب في أثناء الخدمة لتمكين المعلم من هذه الأدوار المتغيرة.

- **تحسين أداء المعلم:**

يعمل التدريب على تحسين الأداء وزيادة كفاءة التربويين، بغية الوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية،بأقل التكاليف واقل الخسائر، مما يسهم في تحقيق التنمية الإنسانية الشاملة التي ينشدها المجتمع.

- **تغيير العمل أوالتخصص:**

وذلك في حال انتقال المعلم إلى عمل التربوي آخر كالإدارة المدرسية، والإشراف التربوي والإرشاد الطلابي، وغير ذلك من الأعمال التربوية، أوفي حال تغيير الاختصاص، وتكليف المعلم بتدريس مقرر أو أكثر ليس من تخصصه الأكاديمي، وهذا يستوجب تدريبا خاصا لتمكين هذا المعلم من النجاح في عمله الجدير.

- **إتاحة الفرصة للنموالمهني والترقي الوظيفي:**

يلبي التدريب رغبة المعلم وحاجته إلى التعلم المستمر، لزيادة كفاءته في العمل وقدرته على تحسين مهاراته الذهنية، بما يكفل له تقبل الجديد والمحافظة باستمرار على مستوى عال من الكفاءة، ويزيد التدريب من ثقة المعلم بنفسه، ومن ثم يساعده على رفع روحه المعنوية، وذلك بزيادة الكفاءة في إتقان عمله وفهم التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.

كما ينبغي أن يكون باب الأمل مفتوحا أمام المعلم إلى حياة أفضل وتحسين الوظيفي، من عمله الراهن إلى عمل أرقى والتدرج من وظيفة إلى أخرى، ولهذا أثره في ارتفاع معنوياته وازدياد حيويته ونشاطه،

وهذا الترقي الوظيفي يستوجب حتى يتمكن المعلم من النجاح في عمله الجديد **(الأحمد، 2005، ص 27-30)**.

نستخلص مما سبق ان هناك العديد من الدواعي والمؤشرات التي استعدت إعادة النظر في التكوين الحديث تهما:

1- **تطور النظريات التربوية:** حيث ساهم تطور النظريات التربوية في بلورة مواضيع تكوين حديثة ومرنة.

2- **تطور العلمي والتكنولوجي** : ان العصر العلمي اليوم يعتمد بدرجة الأولى على عصر العولمة وتعدد الوسائط التكوينية في العملية التكوينية ، حيث أصبحت اليوم المعلومة ليس حكر على المفتش او الاستاذ، بل تتعدى ذلك الى تعدد الوسائط التكنولوجية في التعلم على غرار الاستعانة بسوشل ميديا،ومحركات البحث، والمواقع الذكاء الاصطناعي وغيرها.

3- **تغيير في ذهنيات المعلم** : حيث أصبح التكوين الحديث يهدف الى غرس مجموعة من القيم الايجابية، وتغيير في ادوار الأساتذة الذي اصبح دوره اليوم في عملية التكوينية انه دوره مساير للعملية التعليمية وموجه له، ومصمم ومنفذ لبناء الوضعيات والتعلمات الحديثة.

ما لفت انتباه الباحث ان البيداغوجية التكوينية الحديثة مرنة وتتماشى مع الواقع الفعلي وتتميز بالتنوع والثراء واختلاف التكوين باختلاف العامل المعرفي والمرحلة العمرية.

ان التكوين الحديثة يهدف بدرجة الأولى اثناء الخدمة الى التوقف الفعلي للواقع الملموس، ومعرفة اوجه القصور في الاداءات والعمل على تصحيحها وتصويبها ، اذن التكوين الحديث ليس بالامر الهين ،فتحسين المهارات المعرفية والأدائية ليس بالامر الهين، وإخراج الاستاذ من النفق المظلم ومن جانب استهداف المعارف الاكاديمية الى الاهتمام بالجوانب الوجدانية وقياس نتاجات المعلم الأدائية الإجرائية الملموسة تتطلب العديد من الإمكانيات المادية والكفاءات التكوينية.

-حيث ادارة الأنشطة الصفية ليست بالامر الهين خاصة في عصر اصبح التحكم التكنلوجي سمته ، انتشار أنماط حديثة في التربية وتعدد الوسائط التربوية .

- ان تعقد الحياة الواقعية ادى الى ظهور العديد من الأزمات والمشكلات والاضطرابات السلوكية والانفعالية كانتشار اضطراب طيف التوحد والإفراط في نشاط سلوكي وتشتت الانتباه ،يستلزم على الأستاذة اتناء التكوين الحديث مواجهة الكثير من تلك الصعوبات الاكاديمية والنمائية،

اضافة الى مواجهة التنمر والمشكلات الواقعية، واكبر دليل إخضاع المعلمين اليوم الى كيفية استخدام استراتجيه التعلم عن طريق اللعب والتكيف مع مختلف الاضطرابات السلوكية ، هو ما تعانيه بلادنا اليوم او مختلف دول العالم المتقدمة مثل كوريا الجنوبية في التعليم.

7-وظائف التكوين أثناء الخدمة:

لقد سبق أن أشار الباحث إلى أن التكوين هو إستراتيجية من استراتيجيات التربية المستمرة، وهومفهوم واسع ويمتد إلى جميع العاملين في النظام التعليمي، وإلى ميع عناصر العملية التعليمية، ونود أن نوجز هنا أهم الوظائف التي يؤديها التكوين أثناء الخدمة للنظام التعليمي.

مع الأخذ في الاعتبار بان هذه الوظائف قد تختلف النظم التربوية، في التأكيد عليها وتربيتها حسب الأولويات، وذلك لاختلاف ظروف كل نظام تعليمي، وتباين أوضاع المجتمع الثقافية والاقتصادية والسياسية والحضارية.

- **إعادة تربية المعلمين "re –éducation of teachers"**

إن الوظيفة السابقة تنبع من المفهوم العلاجي، وهي تهدف إلى تلاقي أوجه النقض والقصور في برامج إعداد المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة، فقد تتأثر نوعية هذه البرامج بميزان العرض والطلب ،وبإمكانيات معاهد وطليات إعداد المعلم في المجتمع، مما قد يجعل هذه المعاهد والكليات تختلف عن ملاحقة الجديد ومتابعة الاتجاهات العالمية الحديثة، في مجال إعداد المعلم وقد يكون ذلك بسبب نقص في إمكانياتها المادية أو البشرية أو ضعيف في تقنياتها التعليمية، ومن هنا تعمل مؤسسات التدريس أثناء الخدمة على تصحيح الأخطاء وتصويب العيوب.

- **الوظيفة التجديدية للتدريب: " refveshingfonction"**

وتهدف تلك الوظيفة إلى إطلاع العاملين في النظم التعليمية على الجديد والمستحدث سواء في طرق وتقنيات التدريس، أوفي محتوى المناهج أوفي نظم وأساليب إدارة النظام التعليمي ،وتؤكد تلك الوظيفة الطبيعية الاستمرارية للتدريب ، لمساعدة النظم التعليمية للإطلاع على الجديد وتبقى هذا الجديد في حل المشكلات التعليمية، هي بحوث الأداء " action research "وتهدف إلى اختبار فاعلية أفكار معينة في حل مشكلات معينة تتصل بالأداء التعليمي، ومثال ذلك إجراء بحث أدائي عن استخدام أسلوب تحليل التدريس.

- **وظيفة تحسين التدريس: "improvingteaching "**

تهدف تلك الوظيفة إلى رفع الكفاية الإنتاجية للمعلمين ،عن طريق زيادة كفاءاتهم الفنية، وصقل مهاراتهم التدريسية، حيث أن المعلم الكفء هوأداة التغير في المدرسة، وأن الدارسة الفعالة المنتجة هي أداة التغيير في المجتمع، ولذلك يمكن النظر إلى التدريب أثناء الخدمة باعتباره إستراتيجية من استراتيجيات التغير التربوي والحضاري في المجتمع.

-تحسين التعلم " improvingteaching"

حيث أن تحسين التدريس ينتج عنه تحسين التعلم، لأن التعلم الجيد مؤشر صادق للتدريس الجيد، فإذا ما زادت فاعلية المعلمين زاد تأثيرهم في التلاميذ ومساعدتهم لهؤلاء التلاميذ على تحقيق أهدافهم وتنمية مواهبهم وإشباع حاجاتهم، وتنمية شخصياتهم وهذه بلا شك هي الأهداف العامة والغايات الكبرى لعملية التربية.

- **وظيفة الرصد والمتابعة للخريجين:**

وتتمثل تلك الوظيفة في إعطاء نوع من التعزيز لمعاهد وكليات إعداد المعلم عن نوعية كفاءة المعلمين المتخرجين من معاهد الإعداد، وذلك حتى يتمكن المسئولون فيها من مراجعة خطط وبرامج إعداد المعلم ،على أساس إجرائي اختباري أساسه دراسة الأداء الواقعي للخريجين ،لمعرفة أوجه النقص والقصور في إعدادهم، ومعرفة أوجه القوة فيهم لتدعيمها وتثبيتها، وفي هذا الصدد يجب أن تشترك معاهد وكليات إعداد المعلمين في برامج التدريب أثناء الخدمة، مشاركة فعالة تخطيطا وتنفيذا ومتابعة حتى تظل على صلة بخريجيها، وحتى تكون على علم بمدى فاعليتها كمنظمات لإعداد المعلم.

- **الوظيفة الإنسانية النفسية للتدريب:**

ويهدف التدريب من خلالها إلى تحسين جوالعمل برفع الروح المعنوية ،بين العاملين في النظام التعليمي وذلك بإشباعه روح الفريق في العمل، وإعطاء فرص النموالمهني للمعلمين لإشباع حاجاتهم الشخصية في التحسين الذاتي، فالمعلم الذي يحس بنموه وتحسن مستواه الفني يرضي عن عمله، وتبتعد عنه مشاعر الإحباط وأحاسيس الفشل، ويقبل على العمل بروح جماعية فيها الإيمان بالرسالة والمهنة معا ، وتلك الوظيفة تساعد على تقليل المشكلات العلاقات الإنسانية في المدارس، وتساعد على تكوين اتجاهات إيجابية لدى العاملين في النظام التعليمي.

- **الوظيفة التوجيهية للتدريب " orientation fonction "**

وتهدف تلك الوظيفة إلى مساعدة المعلمين الجدد بصفة خاصة، على التأقلم على نظام العمل المدرسي والإطلاع على قواعده وقوانينه، حيث أن المعلم الجديد بانتقاله إلى ميدان العمل يواجه مواقف جديدة لم يتم تدريبه عليها من قبل، كما أن الخبرات العملية أثناء مرحلة الإعداد لا تسمح للطالب أوالمعلم ،تحت التمرين بسد الفجوة بين النظرية والتطبيق، كما لا تسمح له بتعلم مهارات التدريس بطريقة فيها تبصر واستبصار ووعي ومعاناة كما أن التغير الاجتماعي من طالب إلى مسئول يعطي تلك الوظيفة الأهمية الكبرى.

- **وظيفة الإصلاح التعليمي " educational reformation "**

وفيها لا يقف لتدريب عند حد التعامل مع الأفراد، ولكن يتعداه إلى النظر في البرامج والمناهج التعليمية، وهذا أمر طبيعي إذ انه لا جدوى من جهود تدريب المعلمين ورفع مستواهم وكفايته، ثم الزج بهم في مدارس قاصرة في تجهيزاتها ضعيفة في برامجها وأنشطتها التقليدية، ولذلك فإن التدريب نظام منتشر يمتد إلى جميع عناصر ومركبات النظام التعليمي **(لبوهي وبيومي، د.س، ص 316 –320)**.

ومن خلال ما سبق وتحقيقا للوظائف السابقة فإن المنظمات التعليمية تتبنى فكرة التدريب أثناء الخدمة، وتنشق لها الأجهزة والمراكز والهيئات المتخصصة التي تقوم بدورها بتخطيط وتنفيذ ومتابعة التدريب أثناء الخدمة، وتنفذ على مستويات قومية وإقليمية مركزية ومحلية بأساليب متنوعة.

انطلاقا من التمثلات والتحليلات الديداكتيكية السابقة نرى ان وضائف التكوين اثناء الخدمة مختلفة حيث جمعت ما بين الوظيفة النفسية حيث يجب على اعضاء وعناصر العملية التكوينية ان تكون لديهم مرونة وميول ورغبة واستعداد في الحصول على تكوين فعال ، اضافة الى جانب العلائقي ليست بالامر الهين الوظيفة الإنسانية، بل احد مؤشرات أساسية لتحسين جودة الوظائف التكوينية وغيرها من الوظائف التعليمية الخاصة بالمتابعة والتوجيه والتنسق وغيرها.

8-متطلبات التكوين الفعال أثناء الخدمة:

يقصد بمتطلبات التكوين الفعال مجموعة الشروط والظروف الواجب توفرها لضمان تحقيق أهداف عملية التكوين،وبالتالي تحقيق أهداف المنظمة والعاملين بها تتمثل هذه المتطلبات في:

- **الجانب المالي:**حيث لا يعد التكوين مجالا للتسويق، فتكاليف التكوين ترتبط أساسا بالأساليب التكوينية المتبعة من اجل تحقيق الأهداف، كما ترتبط بمدة التكوين خاصة إذا ما تعلق الأمر بالتكوين الخارجي.

- **الجانب الزمني:**حيث يعد من أهم الجوانب، تلك أن التكوين مهمة جديدة تتطلب وقتا والحكم على فاعلية التكوين يكون نسبة للوقت المستغرق فيه.

- **اختيار المكونين:**يعد الاختيار الجيد للمكونين من المتطلبات الأساسية الواجب توفرها لتحقيق الأهداف من عملية التكوين، حيث يجب أن تتم عملية الاختيار وفق معايير دقيقة وموضوعية، ترتبط بأهداف التكوين، طبيعة المتكونين، وتخصصاتهم الوظيفية.

- **الأهداف:**يجب أن تحدد أهداف التكوين وموضوعات البرامج التكوينية بطريقة علمية صحيحة.

- **استمرارية التكوين:**يجب أن يكون لكل مؤسسة خطة مستقبلية،ورؤية إستراتيجية متكاملة عن نوعية الاحتياجات التكوينية التي قد تظهر لدى العاملين بها، وبالتالي وضع البرامج التكوينية المناسبة والعمل على ضمان استمرارية الخطط التكوينية، من منطلق أن الاحتياجات التكوينية تستمر في الظهور كما حدثت تغيرات في ميادين العمل المختلفة على مستوى المنظمة،وهذا يتطلب أيضا مراعاة نوع التكوين المناسب لضمان أكيد قدر ممكن من الفاعلية في البرامج المقترحة **(الطعاني، 2007، ص 22).**

نستخلص مما سبق ان هناك العديد من المتطلبات للحكم على نجاعة التكوين الفعال حيث هذه المتطلبات والاحتياجات تتطلب العديد من العوامل، كعامل الزمن الذي يعتبر احد أهم المؤشرات للوقوف على المتطلبات التكوينية ، اضافة الى ان التكوين يتطلب رصد ميزانية معتبرة سواء ما تعلق بجانب توفير الوسائل او من جهة الاستفادة من تجارب المختصين والدول الرائدة ، والأمر ينطبق ايضا على اختيار الفئة المكونة، التي يجب ان تتسم بالاحترافية والكفاءة والدراية والقيادة والمرونة والكاريزما في بناء كفاءات اكاديمية اكثر نجاعة ، واي تكوين لا يكون من فراغ بل يتطلب قدرات ومهارات عالية في تخطيط ووضع اهداف والعمل على تحقيقها وتصويبها ، فالتخطيط لتكوين يجب ان تتسم الأهداف المخطط له بالواقعية، وتتماشى مع احتياجات وطبيعة ومحتوى التكوين اثناء الخدمة الحالي والذي نسعى لتطويره مستقبلا.

9- شروط وعوامل نجاح التكوين أثناء الخدمة:

لنجاح عملية التكوين أثناء الخدمة لا بد أن تخضع لعدة معايير تعتبر من الأساسيات والأولويات التي تفرض نفسها لتحقيق الأهداف المسطرة والغايات المحددة وتتمثل في:

- توفير التوثيق والعناية باستعمال الوسائل المتطورة الحديثة .
- انتقاء التأطير الكفءالذي يقوم بعملية التكوين وفق ضوابط علمية ومعايير أخلاقية.

– تشجيع المبادرة والإبداع والتألق في المجال التربوي.

– توفير حوافز مادية ومعنوية ترغب المتكون وتدفعه إلى العمل المتواصل**(حروس، 2010،ص182)**.

وحددت عوامل نجاح التكوين أثناء الخدمة من الاستمرارية وخصوصيات المشاركين والتعزيز.

10-مزايا التكوين أثناء الخدمة:

– يكسب الفرد الخبرة في بيئة العمل الواقعية.

– يتيح للمتدرب تطبيق خبراته التي تلقاها أثناء التدريب في ممارسته لعمله اليومي.

– يساهم في تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة.

– المحافظة على الوقت من خلال انتظام مجموعات كبيرة من الأفراد في التدريب دون انقطاعهم لفترات طويلة في العمل.

– سرعة تكوين جميع الإفراد على ما يستحب في مجال عمله **(النجمي، 1999، ص 36)**.

نستخلص مما سبق ان التكوين اثناء الخدمة أصبح ضروري لنهض وتجويد وتحسين العملية التعليمية التعلمية ، وهاذا للعديد من المزايا الايجابية له بداية من اكساب الفرد للخبرة في البيئة العملية الواقعية ، حيث تكون له دراية كافة بمختلف ايجابيات العمل في البيئة التعليمية، وتبصيره بالمشكلات السلوكية والانفعالية التي تعترض المكونين، وتقف كحاجز في تحقيق الأهداف التكوينية ، فاكتشاف الاحتياجات التكوينية حسب ما تطرق اليه الاستاذ بلقاسم بلقيدوم في أطروحة الدكتورة بجامعة سطيف 2 اولى عناية خاصة لهذه الاحتياجات التكوينية.

إذن من مزايا التكوين اثناء الخدمة انه يساهم بشكل كبير في تعزيز الكفاءة وارتقاء النمو المهني لاستاذ.

11-مشكلات التكوين أثناء الخدمة:

– اضطراب في المسار الدراسي من جهة التلاميذ والإدارة والمعلم .

– الوقت المختار لا يناسب في بعض الأحيان المعلم المتكون.

– إضافة أعباء جديدة على المعلممن خلال ما يطلبه المكون من أعمال ونشاطات أثناء عملية التكوين.

– رفض المعلمين لتكوين .

– الطرق والأساليب المستخدمة في التكوين قد تكون مملة.

– المكان المختار لعملية التكوين قد لا يناسب المكونين .

– اللامبالاة عند بعض المعلمين .

– مواضيع التكوين قد لا يناسب المكونين.

– إرهاق المعلم من التكوينات المتكررة **(عبد السميع، 2005، ص174).**

أما من خلال زيارة الباحث الميدانية استنتج بالرغم من وجود عوائق ابستمولوجية وديداكتيكية توجد العديد من التمثلات الايجابية لنمط التكوين أثناء الخدمة، إلا أن الأساتذة يقاومون التغيير، إضافة إلى عامل الزمن، ونوعية المشرفين على نمط التكوين، أغلبيتهم لا يتسمون بالكفاءة وإدراك مفاهيم التكوين أثناء الخدمة وأهداف الناجمة عنه.

أما مشكلات التكوين حسب **علي راشد** يمكن تصنيفها حسب النحوالتالي:

– **مشكلات تتعلق بالتخطيط:** حيت تتسم برامج التكوين بالارتجالية.

–**مشكلات تتعلق بالمحتوى والرسائل المعنية:** رغم الدعوة إلى جعل برامج التكوين تسير في خطط الإصلاح والتجديد ،إلا أنها ما زالت تقليدية تعتمد على أسلوب الدورات والمحاضرات وتلقي الدروس في جوانب أكاديمية نظرية، وهذى راجع إلى سهولة سير هذا الأسلوب، حيث يكتفي تجمع الأساتذة المعنيين بالتكوين في صف مدرسي أوفي إحدى كليات التربية وإعطاء الدروس لهم ،وتكمن خطورة هذا المحتوى في تأكيد الجوانب النظرية، وقلة المرونة وتدني مقومات النمو المهني ،التي تحتاج إلى أساليب حديثة كالتدريس المصغر، ورش العمل والوسائط التعليمية المتعددة.

–**مشكلات تتعلق بالتمويل:** ترتبط مشكلات التمويل إلى حد كبير بالتخطيط، فالتخطيط العلمي يولي الجانب التمويلي أهمية بالغة، أو يفرض على الجهات المسؤولية أن تتدبر أمرها لترصد الأموال اللازمة لتكوين.

– **مشكلات تتعلق بالتأهيل والحوافز**:يعتبر تأهيل الأستاذ من خلال الدورات التكوينية حافز هام لهذا الأستاذ، إلا انه من بين أهم الحوافز هواعتبار أي نوع من الفعاليات التكوينية الناجعة التي يشترك فيها الأستاذ إضافة جديدة إلى كفائتة،يرقى بموجبها في السلم الوظيفي أو يحصل على علاوات مادية.

–**مشكلات تتعلق بالأنماط والاستخدمات والتجريب** :بما أن التكوين عمل يتطلب تجديدا واستمرارا واستحداثا،ضمن جهود جماعية حيث البنى التقليدية تتعارض في الغالب مع تطلعات التجديد والاستحداث.

-**مشكلات تتعلق بالتوثيق والمعلومات:** أن التكوين قد بات من بين الأولويات في الخطط التربوية إذ لا بد من توفير توثيق علمي منهجي لكل البحوث والدراسات، والبرامج المتحدثة في هذا التكوين وبما أن مفهوم التكوين جديد في واقعنا،فان ما يعززه من توثيق علمي منهجي وبيانات وبرامج استحداثي نادر جدا

-**مشكلات تتعلق بالتقويم والمتابعة:**يعد التقويم جانبا هام وأساسي لبرامج التكوين من اجل الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف وتحسين هذه العمليات وتلك البرامج **(راشد، 2002، ص181-186).**

ويكاد التقويم الحالي الذي يتناول برامج التكوين لا يخرج عن إجراءات روتينية عرضية،وبأساليب مرتجلة وفي اغلب الحالات يكتفي بتطبيق برامج التكوين، ويحكم على نجاحه أو فشله من انتظام الأساتذة المتكونين في نشاطات البرامج، ومواظبتهم على الحضور وتجميعهم للمحاضرات والتوجيهات والبيانات الإحصائية، التي يعدها المربون المشرفون على تنفيذ البرامج وقد لا يتم التقويم على الإطلاق.

من اجل أن يكون التقويم تقويما منهجيا يعتمد على البحوث العلمية التربوية والمتابعة المستمرة البناءة، وان يبنى هذا التقويم على أسس سليمة، وان يكون هادفا، شاملا، علميا، تعاونيا، مستمرا، يعتمد على العديد من الأدوات والأساليب القياسية المختلفة، لذلك كان لابد من الاهتمام بالتخطيط العلمي لبرامج التكوين المستمر، و في هذا الصدد يقول عبد الرحمان الشقاوي:"من الضروري التمييز الواضح بين مجرد وجود برامج تكوينية وبين فاعليتها في إنجاح أهداف التنمية " وتتصف البرامج التكوينية في كثير من البلدات بكثافة الجوانب النظرية وقليل من القيمة العلمية فبعضها يختص فقط بالإبقاء على الوضع القائم، وغير موجه لأغراض التغيير ،والبعض الآخر مقتبس من الدولة المتقدمة دون تكيفه للأوضاع المحلية وبذلك يصبح غير ملائم لأغراض التنمية الوطنية **(الشقاوي، 1985، ص 44_45).**

-نستخلص مما سبق بالرغم من الايجابيات التي يتسم بها التكوين اثناء الخدمة في تحسين المنتوج التربوي الى انه يعاني من العديد من الصعوبات :

عامل الوقت: في كثير من الأحيان يجد الاساتذة والمختصين على البرامج التكوينية العديدة من الصعوبات ، حيث يتم عقد البرامج التكوينية في أوقات الدراسة لدى المتعلمين، مما يقف كعائق في اكتمال البرامج والمناهج الرسمية المقترحة .

اضافة الى ذلك عامل تمويل البرامج التكوينية ليس بالامر الهين، الذي يتطلب رصد ميزانية معتبرة سواء من ناحية الإطعام او توفير الجوائز وحتى توفير الوسائل التكوينية.

لكن الكثير من البرامج التكوين التقليدية لوحظ من طرف المختصين في مناهج هندسة التكوين والتعليم، تسير من خلال العشوائية والارتجالية والنمطية.

حيث يترتب على ذلك فقدان قيمة التكوين جودته، ويسير كل من المختص والأستاذ في حلقة مفرغة تتسم بغياب الموضوعية والمرونة في عامل التكوين.

اذن مشكلات التكوين اثناء الخدمة تستدعي الاستفادة من البحوث،والأطروحات والدراسات السابقة والمراجع لتداركها مستقبلا في بيئتنا الاكاديمية ،حيث لا نستطيع التقليل من المشكلات التي تعترض التكوين في الجزائر، ونحن نكتفي فقط بالدراسة والوصول الى التوصيات والاقتراحات،ايضا غياب والافتقاد الى عامل مهم هو عامل التقويم واكتشاف القصور، ثم تصميم ووضع استراتيجيات وخطط تنموية بديلة في التكوين ،اضافة الى تجاوز عامل التقويم والتخطيط، الى عامل اكثر أهمية هو عامل المتابعة الفعلية الملموسة ، يشمل عامل المتابعة ما يلي (العمل على متابعة تقدم الأهداف ، متابعة تحديد الاحتياجات ، وضع استراتيجيات وخطط حديثة ، متابعة اتخاذ أحكام ومحاربة العشوائية والارتجالية.

12-التكامل بين الإعداد قبل الخدمة والتكوين أثناءها:

نظرا للارتباط الذي يتوثق يوما بعد يوم بين التعليم وحركة الإنتاج في المجتمع، وبين التعليم والتقدم العلمي والتقني لهذا المجتمع، فإن برامج إعداد المعلم لم تعد كافية لإعداد الممارسات المهنية بقدر مقبول من الثقة، وقد أملت هذه التطورات وتلكم الحاجات تطورا جديدا أهداف التعلم ومن ثم في مهام المعلم، الأمر الذي جعل مراحل تربية المعلم تتوثق وتكامل في منظومة واحدة غايتها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته المهنية.

هذا وقد أوصى من عملية مستمرة لإعداد تمتد طيلة حياة الفرد المهنية، كما أن المؤتمر الدولي للتربية الذي عقدته اليونسكوفي باريس عام 1975 م، حول تكامل سياسات وبرامج إعداد المعلمين في التربية، أكد على ضرورة تحقيق التجانس والتكامل والتنسيق بين برامج الإعداد قبل الخدمة وبرامج التدريب المستمر أثناء الخدمة، بحيث تتم هذه البرامج على المستوى الجامعي، وهذا من شأنه أن ينعكس إيجابيا على نوعية العمل التربوي وعلى مستوى فاعليته، إذ تستند مرحلتا الإعداد والتدريب على مبادئ مشتركة، مما يحقق الترابط والتكامل العمودي بين المرحلتين، نظرا لوحدة الأهداف وتساوي مستويات المناهج المقدمة، ووحدة الهيأة التعليمية ووسائل التقويم....الخ، بالإضافة إلى ذلك تحقيق الاستفادة من الموارد البشرية المؤهلة، وتجنب تبديدها وبعثرة الجهود والإمكانيات المتاحة، وقد أكد وزراء التربية

الأوربيين في مؤتمرهم المنعقد في هلسنكي في عام 1987 م على ضرورة تحسين التنسيق والتكامل بين الإعداد والتدريب.

كما أكدت على هذا التكامل كل من:إستراتيجية تطوير التربية العربية لعام 1979 م، ومؤتمر تطوير التعليم ما قبل الجامعي الثاني في سوريا بالعام 1986 م، والندوة الأولى لتطوير التدريب التربوي في سوريا لعام 1987 م، ومؤتمر تطوير التربية والتعليم الأولى في سوريا لعام 1987م

وهكذا أصبح هناك اتفاق عالمي متزايد على ضرورة النظر إلى إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم المستمر في أثنائها، على أنها جزء لعملية واحدة، وأن هاتين الفترتين كل متكامل وشكل من أشكال التربية المستمرة.

وأخيرا تجدر الإشارة إلى أن أي برنامج مبدئي للإعداد قبل الخدمة، مهما توافرت له مقومات الفاعلية والكفاية، ومهما حضي الطالب المعلم فيه بإعداد على مستوى رفيع، لا يمكن أن يعتبر صالحا لممارسة المعلم العمل به طيلة فترة حياته الوظيفية، أو أداء مختلف أدواره بصورة فعالة، ذلك لأن التغيرات المتلاحقة في شتى مناحي الحياة في عصرنا الراهن، تتطلب من المعلمين بوجه خاص أن يلموا بها ويتكيفوا معها، ويجعلوا مضمونها في الاعتبار لدى اضطلاعهم بمسؤولياتهم.

وفي هذا المجال تبرز أهمية التدريب في أثناء الخدمة باعتباره أهم السبل للنمو المهني، والحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية، وكل ما من شأنه رفع مستوى أداء المعلمين، ومن ثم رفع إنتاجية التعليم، هذا ويمكن القول أن التدريب بالنسبة للمعلمين يعني التعليم المستمر، وليس أحوج من المعلمين للأخذ بذلك المبدأ، وهنا يثار التساؤل عما يقصد بالتدريب، ونعني به في هذا السياق كافة المسابقات والدراسات والنشاطات التي يمكن أن يشارك المعلمون فيها، والتي من شأنها تطوير معارفهم المهنية ومهاراتهم وميولهم واتجاهاتهم نحو العمل التربوي، ولكي تؤدي برامج التدريب في أثناء الخدمة ثمارها المرجوة، يجب أن تكون نابعة من الاحتياجات الفعلية للمعلمين ومتطلبات المجتمع، فضلا عن وجوب اتسامها بقدر من المرونة يفوق ما هومتاح لمناهج الإعداد قبل الخدمة(**الأحمد، 2005 م، ص 30-31**).

أما **محمد عبد الرزاق إبراهيم** فقد أورد التكامل بين الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها في النقاط التالية:

هذا الاتجاه يجمع في ثناه النظم التقليدية مثل نظام قبول المعلم إلى مؤسسات الإعداد ونظام الإعداد ونظام التدريب، وإضافة إلى هذه النظم هناك اتجاه لإدخال نظامين جديدين الأول: نظام التهيئة للممارسة العملية وهذا يأتي بعد نظام الإعداد ويكون على غرار نظام التفرغ للممارسة الفعلية للأطباء في المستشفى قبل الخروج للحياة العملية.

وكنتيجة للتطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي، والحاجة إلى استثمار التعليم استثمارا فوريا ينبغي أن تأخذ مؤسسات تكوين المعلم بهذا الاتجاه المبررات التالية:

يجعل برامج الإعداد متطورة ومتغيرة ومرتبطة ارتباطا وثيقا، بالواقع من خلال تأثرها بالمشكلات الميدانية التي تتطلب حلولا لها أثناء الخدمة من جهة وبالتغيرات الحضارية من جهة ثانية

يوجد النظرة الفلسفية إلى صناعة المعلمين عوضا عن الكلام في فلسفة للإعداد وأخرى للتدريب وعن تمهين للإعداد وللتدريب.

يجعل من مبدأ التعلم الذاتي محورا أساسيا لتنظيم الخبرات العلمية التي يتضمنها المنهج **(إبراهيم، 2003 م ص 62)**.

خلاصة:

يتضح لنا من خلال ما سبق تناوله الأهمية الكبرى للتكوين أثناء الخدمة لدى المعلمين، فقد بات الاهتمام بالمعلمين وتدريبهم يحتل مكانة كبيرة في جميع دول العالم، وذلك صعبا لدور المعلم الفعال في العملية التعليمية، وكذلك إيمانا بأهمية الدور الذي يقوم به المعلمين في تربية وتعليم الأجيال.

والتكوين عموما هو المساهم الأول وبشكل كبير في رفع كفاءات المعلمين، وأدائهم على اختلاف تخصصاتهم، ولابد أن يتم هذا التكوين وفق أهداف محددة وواضحة، وبناءا على معرفة احتياجات هؤلاء المعلمين وان يكون مناسب للمادة الدراسية والمرحلة العمرية وإمكانيات والوسائل المتاحة في البيئة الجزائرية وان يخضع تكوين المعلم أثناء الخدمة لاستراتيجيات حديثة وفعالة وان يكون على دراية تامة بالمتطلبات التكوين أثناء الخدمة ومزاياه ومعرفة مشكلات التي تواجهها بهدف تجويد العملية الأكاديمية وتحسين مخرجاتها.

اذن من خلال هاذا الفصل اتضح الدور الفعال لاهمية التكوين اثناء الخدمة في تحسين جودة العملية التعليمية التعلمية والدور الفعال الذي يلعبه في تزويد الاستاذ بكافة المستجدات الحاصلة في الميدان ومواكبة الاحترافية المهنية من خلال مساعدة الاستاذ على بناء وضعيات ديداكتيكية مختلفة في المشكلة والوضعية المطروحة والعمل على التخطيط لكيفية الوصول الى الحلول والاهداف المطلوبة في ضوء المعايير والمؤشرات .

فالتكوين اثناء الخدمة لديه العديد من المزايا والايجابيات لكن تطبيقه كما ذكرت استاذة بن عمارة سعيدة والوصول الى تبيان الاهمية التي سيستفيد منها عناصر العملية التعليمية التعلمية يشترط توفر المتطلبات والدراية والحرص الكافي على معرفة المشكلات واهداف التكوين اثناء الخدمة والتحليلات الديداكتيكية لمفهومه والنسق الذي يتم التكوين فيه ، اضافة الى مصادر التمويل وطبيعة المختصين .

الفصل الثالث:

التقويم التربوي وفق المقاربة الكفاءات

الفصل الثالث:التقويم التربوي وفق مقاربة التدريس بالكفاءات

الجزء الأول: التقويم التربوي

1- نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي

2- مراحل تطور التقويم التربوي

3- مفهوم التقويم التربوي

4- أهمية التقويم التربوي و فوائده

5- أهداف التقويم التربوي

6- أغراض التقويم التربوي

7- أسس التقويم التربوي

8- مراحلالتقويم التربوي

9- أنواع التقويم التربوي

10- مكونات التقويم التربوي

11- مجالات التقويم التربوي

12- وظائف التقويم التربوي

13- معايير التقويم التربوي

14- اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي

الجزء الثاني: التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

1- تحديد مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا

2- المفاهيم المرتبطة بالكفاءة

3- خصائص الكفاءة

4- مستويات الكفاءة

5- معايير تقسيم الكفاءة

6- تقويم الكفاءة

7- عمليات تقويم الكفاءة

8- أسس تقويم الكفاءة

9- استراتيجيات تقويم الكفاءة

10- أدوات تقويم الكفاءة

12- وضعيات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

13- متطلبات التقويم بالكقاءات.

- خلاصة

تمهيد:

يتعين نجاح أي برنامج تعليمي عن طريق مدى موافقة نتائجه بالأهداف التي يعمل على تحقيقها ،ولذا فإن التقويم يعد جزءا متكاملا مع البرنامج التعليمي،ولا يكون التقويم قاصرا على محاولة اختبار البرنامج،وهومكتمل ولكن الكشف المستمر لتقدم التلميذ نحو الأهداف الموضوعة ومن أهم أهداف التقويم إيجاد طرق لتحسين البرنامج التعليمي، فمن التقويم يمكن أن يتبين قوة أو ضعف البرنامج: المادة، المحتوى، طرق التدريس.

ولم يعد ينظر إليه على أنه مجرد طريقة لإعطاء درجات وقياس التحصيل ولكنه توسع ليشمل قياس نمو الميول والتذوق... إلخ.

اذن فالتقويم له دلالة هامة في العملية التعليمية، ويجب ألا نعتبره مجرد عملية منفصلة، تستخدم على فترات مناسبة بهدف إعطاء درجات،ولكن يجب أن ننظر إليه كعملية مستمرة له علاقة قوية بكل ناحية من نواحي البرنامج الكلي لنموالتلميذ وتحسنه.

الجزء الأول: التقويم التربوي

1- نبذه تاريخية عن حركة التقويم التربوي:

يعد مفهوم التقويم التربوي من المفاهيم التربوية الحديثة نسبيا، فقد ذكر **بافام**Popham(1975). أن أغلبية الأساتذة القرن العشرين المتميزون اهتموا بمجال التقويم،خاصة في مجال الممارسات التقويمية التي تركز على أداء وأفعال الآخرين من جهة والجوانب البيئة التي يعشون فيها من جهة أخرى."

وقد ظهرت حسب العلماء العديد من المصطلحات المتصلة السمة، بالمفاهيم التقويم في مختلف الحضارات القديمة خاصة في عصور ما قبل التاريخ على سبيل المثال أباطرة الصين الذين استخدموا اختبارات والامتحانات الكفاءة، لقياس أداء المرشحين لتولي مهام ووظائف حكومية، والملاحظ في تلك الفترة اقتصار أساليب التقويم على الاختبارات التحصيلية، وتركيز التقويم على غرض رئيسي هوالأغراض التعليمية دون أغراض أخرى.

وبالرغم منكل المحاولات والجذور التقليدية لمفهوم التقويم واستخدامه في حضارات ما قبل الميلاد لم يصبح تخصص مستقلا بذاته، يسعى لتحقيق أهداف معينة وبوسائل تقويمية مختلفة إلى مع بداية الثورة الصناعية في اروبا خاصة مع مطلع الفترة الممتدة ما بين 1800و1930نتيجة لعامل رئيسي، هوارتباط قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية من جهة وظهور العديد من الكتابات في مجال القياس من جهة أخرى حيث أصبح التقويم ،متعدد يشمل المعلم والمتعلم وبرامج التعليمية حيث ازدهر مع مطلع القرن العشرين**(منسي، د.س، ص13-14).**

-انطلاق مما سبق نلاحظ أن مفهوم التقويم استخدم منذ عهد ما قبل الميلاد خاصة عند اساطرة الصين حيت كان مقتصر فقط على غرض واحد هو الجانب التعليمي، إلى أن إسهامات الثورة الصناعية في اروبا، وكذا ظهور العديد من الباحثين الممتازين الذين ركزت كتابتهم بشكل كبير في مجال القياس، إلى توسيع جانب الممارسات التقويمية واتساع مجالها إلى تقويم المعلم، والمتعلم والبيئة والبرامج التعليمية إلى ظهور علم وتخصص مستقل في حد ذاته مطلع القرن العشرين وازدهاره هوتخصص التقويم.

2- مراحل تطور التقويم التربوي:

1-فترة الإصلاح من سنة 1800م إلى سنة 1900

تميزت هذه الفترة ببروز فكرة التربية التجريبية،واستخدام تطبيقات القياس النفسي والسلوكي في حل المشكلات وإشراف المفتشين،الخارجيين في تقويم مستويات المدارس.

2- فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900م إلى سنة 1930م

شهدت هذه الفترة جهود كبيرة في تطوير التقويم التربوي،حيث انتشرت العديد من الاختبارات التحصيلية والبطاريات واختبارات المقننة، ويرجع الفضل إلى إسهامات **ادوارد ثيورندايك** لها دور كبير في تحسين قيمة ونوعية اختبارات،وكذا مساعدة المختصين في مجال اتخاذ القرارات التربوية،كتحديد مستويات النجاح والرسوب ومقارنة البرامج التعليمية المختلفة.

3- الفترة من سمة 1930م إلى سنة 1945م.

واكبت هذه الفترة أعمال **رالف تيلر** RALPH TYLERالذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، كانت اهتمامته الأولى بتخصص القياس التربوي، وانتقل بعد ذلك إلى تركيز على ممارسات التقويمية المختلفة كتقويم تعلم التلميذ، والمعلم والبرامج التعليمية من خلال التركيز على عامل مهم هو الأهداف التربوية،ومدى تحقيقها فاتح المجال لظهور مصطلح جديد ،هومقاييس المحكية إضافة إلى اسهامته في المقارنة بين برامج التعليمية لبلدان المختلفة ومخرجاتها التربوية.

4- فترة الاستقرار من سنة 1945م لإلى سنة 1948م.

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج **تيلر** في التقويم التربوي، بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية، شهدت هذه المرحلة تطور ملحوظ في بناء الاختبارات النفسية والتربوية،واعتبارها عنصر أساسي في بناء النظم التربوية الحديثة،وأصبح الأخير احد المتطلبات الاساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

5- فترة الازدهار والتوسع من سنة 1948م إلى سنة 1972م.

شهدت هذه الفترة التركيز على نوعين من التقويم هو التقويم التشخيصي ونماذج التقويم المتعدد ،العوامل حيث حسب العالم كيرك ان شهدت هذه الفترة سنة 1981،بناء العديد من البرامج التقويمية الهامة والمتنوعة إضافة إلى الاطلاع على مختلف القيود والمعوقات الخاصة،بإجراء تصاميم التجريبية لبرامج

التعليم المختلفة كما لوحظ استخدام نماذج جديدة لتقويم الكيفي مثل: نماذج النظم التي تسمح بتقويم برامج التعلمية بطرق مختلفة عن نماذج تحقيق الأهداف التربوية.

6- الفترة من سنة 1973م وحتى اليوم.

اتسمت هذه الفترة ببروز التقويم التربوي ،كعلم وتخصص مستقلله موضوعاته وأهدافه،وتميزت بوجود اهل اختصاص يتسمون بالتميز والكفاءة،منطلقين من فكرة رئيسية ان التقويم الجيد يتميز بالتنوع والمرونة والتركيز على الجانب الكمي والكيفي، حيث أصبحت هناك ثورة في إصلاح قطاع التعليم بداية من السبعينات وصول إلى مطلع القرن العشرين،ساهمت هذه الإصلاحات بشكل كبير في الرفع من أهمية التقويم ويظهر جليا اليوم ا ناي برنامج تعليمي ،لا يخلومن جانب التقويم الذي ساهم بشكل ملموس في تقدم مجلات مختلفة وازدهارها كالتربية والتعليم والتدريب.

(محمود عبد الحليم منسي، دس، ص-ص 13-17).

انطلاق مما سبق نلاحظ إن عملية التقويم مرت بالعديد من المراحل التي ساهمت لظهور التقويم ،اليوم كعلم وتخصص مستقل في حد ذاته، حيث كانت المحاولات الأولى لهذا العلم تقتصر على التربية التجريبية وبعض الاختبارات العقلية،إلى إن إسهامات المؤسس الحقيقي لهذا العلم **تايلر**، كانت لها إسهام مباشر رفقة العديد من المختصين في مجال القياس من تحسين العملية التعليمية، وعدم الاكتفاء بغرض تقويم التعليم إلى اتساع مجاله ليشمل تقويم المعلم والمتعلم والبرامج التعليمية المختلفة، ومقارنة نتائج مخرجات العملية الديداكتيكية حيث أصبح التقويم مرن سواء تشخيصي أو متعدد المراحل ومتنوع منحيث تطبيق النماذج الكمية والكيفية،وإدراكه كمحك رئيسي في تقويم مختلف البرامج التعليمية.

3- مفهوم التقويم التربوي:

3-1- المعنى اللغوي لكلمة تقويم:

تعني قوم الشيء أي أصلح اعوجاجه، ومن ثم فإن مفهوم التقويم Evaluation يختلف عن كل مفهوم القياس Measurement والتقييم Valuing، فإذا قدرنا مثلا درجة تلميذ معين في امتحان الهندسة ووجدنا أنه حصل على ستة درجات من عشرة فإن ما قمنا به هوعملية قياس، غير أن قولنا بأنه حصل على هذه الدرجة قد لا يعني شيئا محددا من حيث تفوق التلميذ أو تأخره، فقد تعني تلك الدرجة أن التلميذ متفوق على زملائه إذا كانت هذه أحسن درجة في الفصل، كذلك قد لا تعني أنه متأخر جدا إذا كانت

معظم درجات الباقين تتراوح بين 8 و10 درجات، ومن هنا نرى أن الوقوف على حد تقدير درجة التلميذ في الامتحان (أي الوقوف عند مرحلة القياس). لا يكفي وإنما ينبغي أن نخطوخطوة أخرى فنوضح ما تعنيه هذه الدرجة(تشخيص حالة الطالب، وتحديد أوجه القصور والوقوف على صعوبات التعلم لديه).ونحن إذ نفعل هذا فإننا نقوم بعملية تقييم، ومعنى هذا أن التقويم يحتاج إلى القياس والتقييم معا ولكنه يتجاوزهما إلى علاج أوجه هذا القصور، فيشمل التقويم ما يمكن أن نصحح به أخطاء التعلم لدى هذا التلميذ **(بدوي، 2003،ص 111)**.

3-2- مفهوم التقويم اصطلاحا:

-**عرفه حاجي فريد**:هوتلك المسار الذي يساير العملية التعليمية في جميع محطتها ويوجها ويعمل على تزويد المتعلم بمختلف المعلومات التي تساهم في قدرته على اتخاذ القرارات ومساعدته على تشخيص نقاط الصواب والضعف في اكتسابه لمختلف الكفاءات المستهدفة**(حاجي ، 2005، ص 13)**.

-أما **محمد مصطفى عبد السميع** فقد عرفه على أنه:تلك العملية التي تهدف بدرجة الأولى لوقوف على درجة ومدى تحقق الأهداف التي حددت وخططت في المنهاج، أو هوتحديد لمستوى ما توصل إليه الطالب وتحقق لديه من نتاجات تعليمية وخبرات مكتسبة، و يعتبر من المكونات الرئيسية للمنهاج ومصاحب لجميع مراحل العملية التعليمية التعلمية والمحك الأساسي في تطوير المناهج وتعديلها **(العبسي ،2010، ص 14)**.

في حين أشار **رمضان مسعد بدوي**: التقويم ليس هو القياس إنما القياس جزء من التقويم، لذلك فمن الخطأ أن ننظر إلى الامتحانات على أنها مرادفة للتقويم أو أنها النشاط التقويمي الوحيد فهناك العديد من الفرق بين التقويم والامتحانات.

ويضيف قائلا: التقويم ليس غاية ولكنه وسيلة ترمي إلى تحسين العملية تعليمية،وهويشمل جميع أجزاء العملية التعليمية من أهداف ومعلم ومتعلم وطريقة ووسيلة وإدارة إمكانيات، أي انه عملية شاملة.

عملية التقويم لا تهتم بالتشخيص فقط، ولكنها عملية تشمل على جانبين أساسيين ومترابطين هما التشخيص والعلاج، فالمعلم مطالب بكشف نواحي القوة والضعف في تعلم تلاميذه، وهومطالب أيضا باقتراح الأساليب والطرق العلاجية التي تساعد تلاميذه على تصحيح أخطاء التعلم **(بدوي، 2003،ص 111-112)**.

ويرى **محمود عبد الحليم منسي** أن:التقويم هوجزء متكامل من العملية التعليمية، يؤثر في كل جوانبها ويتأثر بها، إذا كانت التربية تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين ،فإن التقويم يعتبر مؤشرا له دلالته المهمة في تقدير مدى كفاءة المناهج الدراسية ومحتوياتها وأساليبها في تحقيق هذا الهدف.

ويضيف: يمكن القول بأن التقويم هوالأساس في كل العمليات التربوية المختلفة، وفي إصدار القرارات التربوية المهمة **(منسي، دس، ص 18 – 19)**.

–أما **حسن حسين زيتون** فقد عرف التقويم كما يلي: التقويم عملية تنطوي على قيام المعلم بالحكم على مدى نجاح خطة التدريس لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، ومن ثم إعادة النظر في خطط التدريس، وفي طريقة تنفيذ التدريس إذا تطلب الأمر ذلك **(زيتون، 2001م، ص 10)**.

–مما سبق يمكننا استخلاص مفهوم شامل للتقويم: فهو يعني إعطاء قيمة لشيء ما، وفق مستويات وضعت أو حددت سلفا.وتعريفه في المجال العلمي التربوي على وجه الخصوص هو: بيان قيمة تحصيل الطالب أو مدى تحقيقه لأهداف تربوي معينة والتقويم لا يتأتى دون قياس، فها في هذه الحالة مترابطان. إذن القياس معطى كمي جزء من التقويم، فالتقويم يتضمن القياس والتقييم واتخاذ القرار فالتقويم اعم واشمل من القياس .

–يمكن أن نستخلص أن التقويم هوإصدار حكم على دراسة موضوع معين من خلال تشخيص تلك الظاهرة وقياسها وتبيان نقاط القوة وتقويتها ونقاط الضعف وعلاجها، من خلال اختيار استراتيجيات التي تساهم باتخاذ القرار بشكل سليم .

–يمكن تعريف التقويم أيضا من وجهات أخرى بكونه العملية التي تساير وتصاحب عملية التعلم في جميع جوانبها، وتعد المحك الرئيسي لاتخاذ القرارات، وتشخيص نقاط القوة فيها وتقويتها وتبيان نقاط الضعف وتداركها.

3–3– مفهوم التقويم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات:

التقويم وفق هذه المقاربة ملازم لصيرورة كل عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها، ومجالاتها ومستوياتها ومكوناتها، من منظور أنه عملية إنتاجية أدائية من جهة، وتحليلية – تركيبية – تفاوضية مع المتعلم من جهة أخرى، إذ يتوخى المدرس تقرير موقع المتعلم على سلم النموفي مختلف المجالات بغية

مساندته، وتصويب مساره التعليمي وتصحيح أخطاءه، تسديد خطواته، في ظل أطر طبيعية، ومتنوعة، ومثيرة للاهتمام، وميسرة لإظهار القدرات والمهارات والمواقف المنشودة **(حاجي ، 2005م، ص 6)**.

4- أهمية التقويم التربوي وفوائده:

- توضيح الأهداف التربوية.
- التقدير القبلي لحاجات المتعلمين.
- إثارة دافعية المتعلمين.
- تقدير نواتج تعلم المقررات الدراسية المختلفة.
- تشخيص صعوبات التعلم في المقررات الدراسية المختلفة تمهيد لعلاجها.

أولا: توضيح الأهداف التربوية:

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

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

ثانيا:التقدير القبلي لحاجات المعلمين:

إذا تعرف التلاميذ على طبيعة الاختبارات التحصيلية والغرض من استخدامها في المراحل المبكرة من التعلم فإن ذلك يكون مفيدا بالنسبة لهم وقد يتم عمل إجراء أو أكثر مما يلي:

- يتم تطبيق اختبار قبلي مشابها للاختبار النهائي الذي سوف يستخدم في نهاية التعلم لتوجيه نظر التلاميذ للمهام التي يتضمنها الاختبار.
- يطبق على التلاميذ أنماط من الأسئلة التي توضح طبيعة المهام التي ينبغي عليهم عملها وذلك في خلال فترة التعليم الخاصة بمقرر معين.
- يتم تقويم تحصيل التلاميذ في الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي بوسائل مختلفة مثل مقاييس التقدير وقوائم المراجعة.

– إعطاء التلاميذ قرض لتقويم أدائهم باستخدام اختبارات ذاتية.

ثالثا: تفيد الاختبارات التحصيلية في إثارة دافعية المتعلمين:

ويمكن للتقويم أن يساعد على إثارة دافعية التلاميذ بواحد من الطريقتين التاليتين:

– تزويد التلميذ بأهداف مباشرة يستطيع أن يحققها بنفسه.

– تزويد التلميذ بمعلومات عن مدى تقدمه في التعلم.

رابعا: تفيد الاختبارات التحصيلية في تشخيص صعوبات التعلم:

تساهم الاختبارات التحصيلية إسهاما كبيرا في خطوات تشخيص التعلم التالية:

– تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

– التعرف على طبيعة صعوبات التعلم.

– تحديد العوامل التي أدت إلى صعوبات التعلم.

– تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة **(منسي، دس، ص22– 25)**.

هذا وقد أشار **محمد مصطفى عبد السميع** إلى أهمية التقويم ولخصها في الآتي:

للتقويم أهمية عظمى لجميع عناصر النظام التعليمي، ويمكن إجمال هذه الأهمية فيما يلي:

أولا: بالنسبة للطالب:

– يكون حافز لبعض الطلبة على التعلم واستغلال قدراتهم للارتفاع بمستوى تحصيلهم وأدائهم.

– يساعد التقويم الطالب على معرفة نواحي القوة ونواحي الضعف.

ثانيا: بالنسبة للمعلم:

– هو وسيلة لتشخيص نواحي القوة والضعف في نشاطات التعليم أو الوسائل التعليمية التي استعان بها.

– هو وسيلة للتعرف على مستويات الطلبة، ونواحي القوة والضعف، مما يساعد على توجيههم.

– يساعد التقويم المعلم على التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية للكلية.

ثالثا: بالنسبة للمدرسة:

– يساعد التقويم المدرسة على مراجعة أهدافها، ومدى ملائمة المنهج لتحقيق هذه الأهداف.

– يساعد المدرسة في تقسيم الطلبة إلى مجموعات مناسبة سواء في فصول دراسية أوفي مجموعات نشاط.

– يساعد المدرسة في مقارنة إنجازها وأدائها بإنجاز وأداء المدارس الأخرى.

– يساعد في التعرف على الطلبة ذوي الحالات الخاصة، مثل الذين يعانون من مشكلات صحية أو نفسية أو اجتماعية، أو الذين تنقصهم بعض القدرات أو الموهوبين في جوانب معينة، وبهذا تعمل على رعايتهم.

– يوفر معلومات عن مدى تأثير المدرسة في البيئة المحلية والمجتمع ومدى ارتباط أهداف المدرسة ومنهجها بسوق العمل.

– يوفر مؤشرات للمدرسة تدل على مدى استفادتها من مصادر وإمكانات البيئة والمجتمع.

رابعا:بالنسبة لتطوير المنهج:

– يوفر المعلومات والأحكام اللازمة لقيام عملية التطوير على أسس سليمة.

– يزيد من فعالية تنفيذ المنهج.

– اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة.

خامسا: بالنسبة للمجتمع:

– يوفر معلومات عن المنهج والمدرسة، توضح للمجتمع ما يجري في المدرسة والمنهج، وأثره على الطلبة، يؤدي هذا إلى تنمية اهتمام المجتمع خارج المدرسة بالتربية وبالمنهج، وقد يؤدي إلى استدعاء مساهمتهم بالرأي والفكر، أو بوسائل مادية في حسن تطبيق المنهج، أو تطويره.

– توفير الأدلة والمعلومات عن المنهج للمجالس النيابية والتشريعية والتي يكون لها في قراراتها تأثير على سير العملية التعليمية.

ويتناول التقويم في عملية التدريس ثلاث مراحل من تعلم الطالب، يستطيع المعلم من خلالها الإجابة عن بعض التساؤلات التي يطرحها في هذا الموضوع، وهذه المراحل هي:

أ– **تقويم التعلم القبلي للطالب:** ويهدف إلى الإجابة على السؤال التالي:

إلى أي مدى يمتلك الطلبة المفاهيم والمعلومات والمهارات التي يحتاجونها قبل البدء بالتعلم الجديد؟

ب– **التقويم أثناء عملية التعلم:** ويهدف إلى الإجابة عن السؤال التالي:

هل أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم ملائمة لمستويات الطلبة وتحقق لهم تقدما مستمرا نحوتحقيق الأهداف؟

ج– **تقويم العلم ألبعدي للطالب:** ويهدف إلى الإجابة عن السؤال التالي:

إلى أي مدى تحققت الأهداف التعليمية – التعليمية التي خطط لها المعلم من البدء بعملية التدريس (**العبسي، 2010م، ص 17– 19).**

ومن هذا نستنتج أن التقويم يمثل عملية جمع الأدلة عن معرفة الطالب وقدرته، على استخدام المعرفة واتجاهاته نحوها ومن هنا تبرز الأهمية الكبيرة للتقويم، فعملية التقويم لا تجري بهدف التقويم فقط، بل من أجل توجيه وتدعيم التعلم لدى الطلبة يطرق متعددة ،من خلال توفير المعلومات للطلبة عن أنماط المعرفة والأداء المطلوبين، وهذا يؤثر على القرارات التي يتخذها الطلبة، فيما يخص المجهود التي يجب أن يبذلوها في الدراسة، كما تعتمد قرارات المعلمين المتعلقة بالتدريس على الاستنتاجات عن ما يعرفه الطلبة أو يحتاجون تعلمه، وعملية التقويم مصدر رئيس للأدلة التي تبنى عليها هذه الاستنتاجات، وتكون القرارات المعلمين دقيقة بقدر دقة هذه الأدلة، حيث يعطي التقويم فرصة للمعلم ليعدل من المنهاج الدراسي الذي يقوم بتنفيذه.لجعله أكثر تلبية لحاجات الطلبة، كما يعطيه فرصة أفضل ليفصح عن رأيه حول فعالية البرنامج المدرسي، وذلك في أعقاب الانتهاء من عمليات التدريس التي يقوم بها.

من جهة أخرى يساهم التقويم بشكل مباشر في تحسين العملية التعليمية، والوقوف على جملة الصعوبات التي تعترض التخطيط لها، فالتقويم الجيد على سبيل المثال لاختيار الأستاذ لاستراتيجيات المناسبة مراعيا عامل الزمن ،والإمكانيات المادية يساهم بشكل كبير في اختيار الإستراتيجية المناسبة، واتخاذ القرارالسليم فكلما كانت الأهداف التربوية واضحة،ومجلات تقويم متعدد من: معلم ،ومتعلم ،وبيئة .كلما كان التقويم جيدا والنتائج أدق والتقويم فعال.

5– أهداف التقويم التربوي:

للتقويم التربوي هدفين أساسيين أحدهما دافعي Motivational وهذا الهدف يمكن تحديده بالنسبة للتقويم البنائي Formative كما يلي:

أ – تنمية أداء الأفراد.

ب – تنمية مستوى كفاءة الأفراد.

ج – مساعدة الأفراد على تحديد أهداف المستقبل.

كما يمكن تحديد هذا الهدف أيضا بالنسبة للتقويم التجميعي فيما يلي:

أ – مكافأة أداء الأفراد الجيد.

ب – التعرف على مدى تحقيق الهدف التربوي.

ج – مساعدة الأفراد على الحصول على وظيفة باستخدام الشهادة الخاصة بنتيجة التقويم والهدف الثاني هوهدف تصحيحي Corrective ويمكن تحديد هذا الهدف بالنسبة للتقويم البنائي في ما يلي:

أ – تعديل الأداء الرديء.

ب – تحديد المشكلات الإجرائية في أي برنامج تربوي جديد.

كما يمكن تحديد هذا الهدف بالنسبة للتقويم التشخيصي في مايلي:

أ- إزالة الأخطاء من البرنامج التربوي موضع التقويم.

ب-تحديد عيوب البرنامج التربوي موضع التقويم.

ج- التعرف على حاجات المؤسسات التربوية وتحديد أولويات هذه الحاجات.

ويمكن تحديد أهم أهداف التقويم التربوي بعامة فيما يلي:

1- استشارة دافعية المتعلمين للتعلم.

2- تشخيص صعوبات التعلم.

3- توجيه العملية التعليمية.

4- اتخاذ القرارات التربوية.

تقدير الجهود التربوية للمؤسسات التعليمية المختلفة **(منسي، دس، ص 25– 27)**.

يمكننا مما سبق أن نستخلص أهداف التقويم بشكل عام وهي:

أن عملية التقويم تهدف إلى تحسين عملية التعلم، بشكل رئيسي وتعظيم نواتج التعلم، فالتقويم الفعال داخل غرفة الصف سوف يدعم الفعالية التعليمية، بالإضافة إلى توحيد الطلبة وإرشادهم ،والكشف عن حاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم. كما تساعد عملية التقويم المعلم في مراجعة أساليب التدريس التي يتبعها وتحسين أدائه، ووضع الأساس السليم للتعامل مع الطلبة، وتصنيفهم.فالتقويم لديه هدفان إذن هدف **دافعي** وهدف **تصحيحي**.

6- أغراض التقويم التربوي:

للتقويم أغراض عدة منها:

- **تحديد الاستعداد أو المتطلبات السابقة للتعلم الجديد:** وهذا ضروري في الحالات التي تتطلب فيها المعرفة الجديدة حدا أدنى من امتلاك مهارات ومعارف أساسية، لا يمكن تعلمها دون توفر المتطلبات السابقة، وتسمى الاختبارات التي تقوم بهذا الدور لاختبارات التهيئة (WARM-UP-Tests).
- **تشخيص الضعف وصعوبات التعلم عند الطالب:**من خلال الكشف عن مواطن الضعف والأسباب التي تعيق التعلم، وذلك تمهيدا لوضع العلاج اللازم، وتسمى الاختبارات التي تقوم بهذا الدور اختبارات تشخيصية (Diagnostic Tests).
- **تحديد مدى استيعاب الطلبة وفهمهم لمهمة تعليمية:** يعتبر التقويم هنا جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية ،ويتمثل في متابعة تقدم الطالب في تعلم المفاهيم والمهارات والمعلومات، وتسمى الاختبارات التي تقوم بهذا الدور اختبارات تشكيلية أو تكوينية(Formative Tests).
- **تقويم التحصيل الدراسي (Achèvement Evaluation). لدى الطلبة:**وهو جزء لا يتجزأ من سياسة ونظام التعليم في جميع المؤسسات التربوية، ويكون بهدف إعطاء درجات وتقديرات للطلبة، وتسمى الاختبارات التي تقوم بهذا الدور اختبارات تحصيلية(Achivement Tests).
- **تقويم المناهج والمقررات الدراسية(Curriculum Evaluation):**وهذا ضروري في تطوير أي برنامج أو منهاج دراسي، ويتم ذلك من خلال متابعة تطبيق المنهج، وكذلك من خلال تحليل محتويات المنهج.
- **تنمية التفكير والتبرير (thinking and reasoning):** لدى الطلبة ويتم ذلك من خلال تكليف الطلبة بأنشطة التقويمية ،وواجبات تتطلب عمليات تفكيرية عليا، تتجاوز مجرد تحقيق الهدف في مستواه الأدنى.
- **تنمية اتجاهات الطلبة وميولهم نحو التعلم:** ويتم ذلك من خلال تنمية الميل والقدرة عند الطلبة على التقويم الذاتي وتقويم الأقران.

ويمكن القول إن الهدف الرئيس لتقويم التعليم، هوالتأكد من جودة العملية التربوية ومخرجاتها وتأثيراتها، وينبثق من هذا الهدف مجموعة من الأهداف التوزيعية منها:

1- تحسين مستوى أداء المدرسة، من خلال الاستناد إلى المعلومات التي يوفرها التقويم الذي يكشف العوامل ذات العلاقة بفاعلية أداة المدرسة والمؤثرة فيه، والكشف كذلك عن المشكلات ومواطن الضعف للتعامل معها بفاعلية.

2- التحقيق من أن متطلبات واحتياجات الجهات ذات العلاقة بالتعليم مثل: الطالب والأسرة والمجتمع المحلي والوطن قد تحققت.

3- التواصل حول القيم التربوية فالتقويم يحدد المعايير والأهداف ومستويات الانجازات المتوقع تحقيقها، من قبل القائمين على العملية التربوية، فالتقويم له دور تثقيفي حول التوقعات من المؤسسات التعليمية ومعايير الحكم على جودة أدائها.

4- المساءلة(المحاسبة)accountability من خلال التقويم النهائي (summative évaluation)،الذي يهدف بشكل رئيس إلى تحديد الجهة المسؤولة عن سياسات، أو برامج أو ممارسات تربوية، ومدى نجاحها في القيام بمسؤولياتها، وتحقيقها للنتائج المحدودة، المطلوب إنجازها، ومعرفة جوانب التقصير إن وجدت، ومن المسؤول عنها، ومكافأة الأداء الفاعل للمؤسسة.

5- جمع المؤشرات التربوية عن النظام التعليمي بشكل شامل، للمساعدة في التخطيط ووضع برامج التحسين المستمر.

6- تحديد المشكلات التي تعترض تحقيق الجودة للعملية التعليمية ومخرجاتها.

7- توفير المبررات للموارد المالية والبشرية التي تكرس للتعليم.

8- توفير تغذية راجعة: تسهم في تحسين مستوى جميع عناصر العملية التعليمية وعملياتها ونواتجها(**العبسي، 2010م، ص 20-22).**

انطلاق مما سبق نستنتج أن التقويم احد الأجزاء المهمة في العملية التعليمية التعلمية،حيث يعتبر المحرك الرئيسي لها، ويسعى لتحقيق أغراض مختلفة منها على سبيل المثال :يعتبر العامل الرئيسي في تطور المناهج التربوية ،إضافة إلى دورهالكبيرللوقوف على اتجاهات ومستوى الطلبة من خلال معرفة أرائهم ورغباتهم،حول جملة الصعوبات والمعيقاتالتي تقف كحاجز في الحصول على المعرفة.ودرجة استعابهم وفهمهم لمادة التعليمية،والمحك الأساسي الذي يشجع المتعلمين على مهارة التفكير والتبرير، من خلال قيامهم باجتياز اختبارات تحصيلية تنمي تلك المهارات الرئيسية التي تساهم في تطوير التعلم.

7- أسس التقويم التربوي:

التقويم الناجح يعتمد على مجموعة من الأسس التي يجب أن تتوافر فيه، منها:

1- أن يرتبط التقويم بالأهداف المعلنة للعملية التعليمية أو المحتوى التعليمي الذي نقومه.

2- أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التي ننشدها، فعند تقويمنا للعملية التعليمية ينبغي ألا يقتصر التقويم على تقويم تحصيل التلاميذ، بل لابد أن نقوم العملية التعليمية بعناصرها المختلفة من أهداف، ومحتوى، ووسائل تعليمية متاحة، ومستوى الدرس، والمهارات التدريسية للمعلم...إلخ.

3- تنوع أدوات التقويم من أسئلة وملاحظات واختبارات ومقالات ،حتى تتكامل معلوماتنا عن المجال الذي نقومه.

4- أن يتوافر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية.

5- أن يكون التقويم عملية مشتركة بين المقوم ومن يقوم، فالتلاميذ مثلا يجب أن يعرفوا الهدف من التقويم ويتدربوا على عينة من الاختبارات، ثم لابد وأن يناقش المعلم معهم نتائج التقويم فور تصحيح الاختبار.

6- أن يراعي التقويم – خاصة تقويم التلاميذ – الفروق الفردية واختلاف مستويات الأداء، والاختبار الجيد هوالذي "يميز" بين مستويات الأداء المختلفة ويكشف عن الفروق الفردية، والقدرات المتنوعة للتلاميذ.

7- أن يكون التقويم عملية مستمرة، ومنظمة تبدأ بتقويم حالات التلاميذ قبل وأثناء وبعد مرورهم بالمواقف التعليمية **(بدوي، 2003، ص 116-117)**.

- أما أسس التقويم من جهة نظر **محمد مصطفى العبسي** فكانت كالتالي:

1- التقويم هوتقويم يهتم بجوهر عملية التعلم، ومدى امتلاك الطلبة للمهارات المنشودة بهدف مساعدتهم جميعا على التعلم في ضوء محكات أداء مطلوبة.

2- العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف يجب مراعاتها عند الطلبة، وذلك بإشغالهم بنشاطات تستدعي حل المشكلات وبلورة الأحكام واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم.

3- التقويم يقتضي أن تكون المشكلات والمهام أو الأعمال المطروحة للدراسة والتقصي واقعية، وذات صلة بشؤون الحياة العملية التي يعيشها الطالب في حياته اليومية.

4- إنجازات الطلاب هي مادة التقويم الواقعي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها، ويقتضي ذلك أن يكون التقويم متعدد الوجوه والميادين، متنوعا في أساليبه وأدواته.

5- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم، وذلك من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم، التي يتم من خلالها تحديد الانجاز الذي حققه كل طالب.

6- يتطلب التقويم التعاون بين الطلاب، ولذلك فإنه يتبنى أسلوب التعلم في مجموعات متعاونة يعين فيها الطالب القوي زملاءه الضعاف، بحيث يهيأ للجميع فرصة أفضل للتعلم، ويهيأ للمعلم فرصة تقييم أعمال الطلاب أو مساعدة الحالات الخاصة بينهم وفق الاحتياجات اللازمة لكل حالة.

7- التقويم محكي المرجع، يقتضي تجنب المقارنات بين الطلاب والتي تعتمد أصلا على معايير أداء الجماعة والتي لا مكان فيها للتقويم.

(العبسي، 2010م، ص 43-44).

ومما سبق يمكننا القول بأن التقويم لابد وأن تكون له أسس يقوم عليها، ومبادئ يسير وفقها، ومن بينها نجد أن التقويم يجب أن ينشأ ويعود إلى الواقع، فهولا يعالج أو يقيم أشياء في الخيال ،كما أن التقويم يجب أن يكون متعدد الوسائل والأدوات والأساليب ولا يعتمد أسلوبا واحدا فقط، كذلك يجب أن يراعي التقويم مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ ،وأن يتم وفق عملية منظمة ومتسلسلة، وهو أيضا عملية تشاركية بين المقوم وهو المعلم والمقوم وهو المتعلم ،وكذلك من أسس التقويم أن يشمل هذا الأخير جميع عناصر العملية التعليمية، بكل نواحيها ولا يقتصر فقط على التلاميذ أو المتعلم، وهذا يعني شمولية التقويم للأهداف المنشودة على اختلاف مستوياتها وأنواعها.

8- مراحل التقويم التربوي:

للتقويم عدة مراحل هي:

1/ **مرحلة التخطيط للتقويم:** وهي مرحلة أولية من التقويم تحدث قبل القيام بعملية التقويم، وتتطلب اتخاذ قرارات عن كيفية إجراء عملية التقويم ،وذلك بتحليل الموقف التقويمي وتحديد الاستراتيجيات ،واختيار نوع التصميم المناسب وإعداد جدول زمني لتنفيذ البرنامج التقويمي.

1- تحليل الموقف التقويمي: تتضمن هذه الخطوة جمع معلومات عن موضوع التقويم، وذلك لتحديد أبعاد الجهد المطلوب بذله في إجراء عملية التقويم.

2- تحديد الأهداف: يتضمن هذه الخطوة تحديد الأهداف العامة، وتحليلها إلى أهداف سلوكية أو إجرائية قابلة للقياس.

3- تحديد المتطلبات: وهي خطوة ضرورية يتم فيها تحديد مستوى الفرد قبل بدء البرنامج ،للتعرف على المتطلبات الأساسية اللازمة له، حتى يمكن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، أي التعرف على ما الذي ينبغي على التلاميذ معرفته قبل البدء في دراسته برنامج معين، حتى يتمكنوا من الاستفادة من دراسته وتحقيق أهدافه.

4- اختيار أدوات القياس: في هذه الخطوة يتم اختيار أدوات القياس المناسبة، لجمع البيانات المطلوبة وإذا لم تتوفر مثل هذه الأدوات فإنه ينبغي علينا إعدادها وفق شروط القياس الجيد.

5- تحديد الاستراتيجيات: ويقصد بالاستراتيجيات Stratigies أنها مداخل لتحقيق هدف أو أكثر من الأهداف،وكل إستراتيجية تستلزم عدة أنشطة نوعية، وتوجد عدة استراتيجيات تعليمية مثل ترتيب الخبرة التعليمية، والمرجعة، التغذية المرتدة، والممارسة وهذه الإستراتيجية العامة ،تصلح للمقررات الدراسية المختلفة وتحقيق الأهداف المتنوعة، كما توجد عدة استراتيجيات أخرى لتقسيم التلاميذ إلى مجموعات (معيار الفرق الدراسية ومعيار العمر). ولعب الأدوار واستخدام وسط تعليمي معين.

6- اختيار تصميم البحث المناسب: يمكن أن يستفيد التقويم من بعض التصميمات البحثية بعامة، والتصميمات التجريبية بخاصة، وذلك للمساعدة في اتخاذ قرارات صحيحة بشأن عملية التقويم.

7-إعداد جدول زمني: من الأمور الهامة في عملية التقويم إعداد جدول زمني لعملية التقويم، فمثلا عند تقويم التلاميذ ينبغي أن يتم تقويمهم قبل أن يحين وقت رصد الدرجات، ويمكن أن يتم تقويم بعض البرامج بين الوقت والآخر وباستمرار حسب طبيعة هذه البرامج وأهدافها.

2/ مرحلة العملية والتقويم أثناء عملية التعلم

وهذه المرحلة تتطلب اتخاذ قرارات تستند إلى وقائع تحدث في أثناء تنفيذ برنامج تعليمي معين، حيث تبدأ بتطبيق اختبارات قبلية Pre-test وفي ضوء نتائج هذا التطبيق يتم اتخاذ قرارات تتعلق بملائمةالأهداف التي سبق تحديدها **(منسي، دس، ص 28-29-30).**

3/ مرحلة تقويم التعلم البعدي للطالب

وذلك بهدف معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية – التعلمية، التي تم التخطيط لها في المرحلة الأولى من قبل المعلم قبل البدء بعملية التدريس **(العبسي، 2010م، ص 19).**

من خلال ما سبق نستخلص أن التقويم في عملية التدريس يمر عموما بثلاث مراحل وهذه المراحل هي كاللاتي:

1- مرحلة تقويم قبلي للطالب: وهي بمثابة تشخيص لمدى ما يمتلكه الطالب من معارف ومعلومات ومهارات، والتي يحتاجها أثناء عملية التعلم، وبالتالي أخذ قرارات عن كيفية إجراء عملية التقويم وتحديد الاستراتيجيات بذلك وكل ما يتعلق به، ووضع وتحديد جدول زمني لتنفيذ البرنامج التقويمي.

2- مرحلة تقويم أثناء التعلم: وذلك من أجل معرفة مدى ملائمة أساليب التدريس المستخدمة لمستويات الطلبة.

1-مرحلة تقويم بعدي للطالب: وذلك من أجل معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية – التعلمية التي سبق التخطيط لها من قبل المعلم، قبل بداية التعليم والتدريس.

9- أنواع التقويم التربوي:

9-1- التقويم الأولي: initial evaluation

وهذا النوع من التقويم يتم عادة قبل بداية التعلم في أي برنامج دراسي، أو برنامج تعليمي، وتطلق عليه أحيانا تقدير الحاجات التعليمية need assessment،ويهتم هذا النوع من التقويم بتحديد مستوى أداء المتعلم في التحصيل الدراسي، والقدرات العقلية والميول والاتجاهات ،للاستفادة بذلك في تخطيط المناهج واختيار الخبرات التعليمية المناسبة للمتعلم.

كما أن التقويم الأولي يساعد على تحديد المستوى الذي يمكن أن نبدأ منه عملية التعلم ،سواء في فرقة دراسية جديدة ،أوفي وجهة تعليمية محددة،أو مقرر دراسي جديد، وتستخدم المقاييس المرجعة إلى محك criterion refrenced في التقويم الأولي ،وهي التي تقيس أداء الطالب في ضوء مستويات معينة لكفاءة الأداء المطلوب، ويمثل هذا النوع من أنواع التقويم نقطة البداية في استراتيجيات التعلم، للتمكن وللإتقان mastery learning كما أنه يفيد في تصنيف المعلمين إلى مجموعات متجانسة، من حيث المستوى التعليمي بحيث تبدأ كل مجموعة من المجموعات في المستوى المناسب لها.

9-2- التقويم البنائي:

وهو التقويم الذي يصاحب تطبيق أحد البرامج التعليمية، ويفيد في تطوير هذا البرنامج، ويهدف هذا النوع من أنواع التقويم إلى معرفة مدى إتقان عمل تعليمي معين ،والكشف عن الأجزاء التي يتم تعليمها بالمستوى المناسب، للاستفادة من ذلك في تطوير وتحسين عملية التعلم.

ويعتمد التقويم البنائي على مبدأ التغذية الراجعة feed back،حيث يتم الاستفادة من معرفة النتائج التي حققها المتعلم في خطواته السابقة ،في تطوير وتحسين هذه النتائج ،وذلك بإبلاغها للمتعلم في الوقت المناسب وبالصورة التي تساعده على الاستفادة بها.

وهذا النوع من التقويم لا يهتم بإعطاء المتعلم درجة أو تقدير أو شهادة، حتى لا يكون ذلك عائقا في سبيل تقدمه، ولكن هذا النوع من التقويم يهتم بإبراز الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام، أو التي تحتاج إلى تعديل في أداء المتعلم، ويمكن استخدام المقاييس المرجعة إلى معيار في هذا النوع من التقويم.

9-3- التقويم التشخيصي diagnostic evaluation

يهتم هذا النوع من أنواع التقويم بالتعرف على المتعلمين الذين يعانون من الصعوبات دراسية متكرر، أو صعوبات في التعلم، كما يهتم بتحديد مجال هذه الصعوبات، ومحاولة الكشف عن أسبابها، ولتحديد صعوبات التعلم في احد الوحدات الدراسية،أو أحد المقررات الدراسية، تتبع بعض الخطوات التي تبدأ بتطبيق بطارية اختبارات تحصيلية في موضوعات الوحدة الدراسية ،أوالمقرر الدراسي، ثم نحدد مواطن الضعف في هذه الوحدة أو هذا المقرر ،ويتم تطبيق اختبارات تشخيصية diagnostic،أكثر تحديدا ونتناول الموضوعات والمهارات في الموضوعات ،التي يعاني فيها الطالب من صعوبات معينة للتعرف على جوانب الضعف بصورة محددة.

ويؤكد **ساكس** sax (1974). أن الاختبارات التشخيصية لا تقدم لجميع المتعلمين، وإنما تقدم فقط للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ويشمل التشخيص على الكشف عن أسباب صعوبات التعلم، سواء كانت عوامل مدرسية، أو شخصية، أو بيئية اجتماعية، واقتراح وسائل علاجها، ولا يقتصر التقويم التشخيصي على تحديد صعوبات التعلم فحسب ،وإنما يهدف إلى التعرف على الخبرات السابقة للمتعلمين وحاجاتهم التعليمية، وبذلك نجد أن هذا النوع من التقويم يمتد ليشمل على التعرف على نواحي القوة أيضا.

ويمكن القول بأن التقويم التشخيصي يقتصر على الدراسة المتعمقة للأفراد ،الذين يعانون من الصعوبات في التعلم، والتي ترجع إلى عوامل نفسية، أو اجتماعية، أو مدرسية، ويمكن استخدام المقاييس المرجعة إلى معيار في هذا النوع من التقويم.

9-4- التقويم الختامي:

يأتي هذا النوع من أنواع التقويم في ختام أو نهاية برنامج تعليمي معين ،بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج، ويطلق عليه اسم التقويم النهائي final evaluation،وقد يأتي هذا النوع من أنواع التقويم في نهاية وحدة دراسية، أو مقرر دراسي، أو فصل دراسي، أو مرحلة دراسية، ولا يركز التقويم الختامي على التفاصيل أو الأهداف الفرعية، كالتقويم البنائي وإنما يهتم بقياس الأهداف العامة: كأهداف مقرر معين،أو فرقة دراسية معينة،أو مرحلة دراسية معينة.

ويهدف التقويم الختامي إلى إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل، ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر، وإعطائهم شهادة بذلك، ويمكن استخدام المقاييس المرجعة إلى محك في هذا النوع من أنواع التقويم.

(منسي، دس، ص 34-37).

أما عبد **العزيز عميمر** فقد وضح وبين أن هناك ثلاثة أنواع للتقويم وإدراجها كالتالي:

1- **التقويم التشخيصي diagnostic evaluation**

يستعمل عادة أثناء بداية الدرس ويلجأ المعلم إلى تذكير التلاميذ بالمفاهيم والمصطلحات السابقة، والتي لها علاقة بالتعليمات الجديدة، لكن لا يفهم من هذا أنها مراجعة، بل التذكير والاسترجاع ،هووسيلة لربط ودمج التعليمات السابقة مع التعليمات الجديدة، فيها يبني المتعلم المعلومات ويدمجها، هذه المرحلة أساسية فهي وقفة لمعرفة مدى التحصيل وإمكانيات المتعلم، وهل تخول له هذه المعلومات أن يفهم درس اليوم، والمعلم يتدخل لتكييف الوضعية التعليمية وإعطائها المسار الصحيح، لأن المعرفة تبنى واحدة بواحدة لأن عجز التلميذ عن استعمال القدرات التي ظننا أنه يملكها يؤدي به إلى العجز عن فهم التعلمات الجديدة (الآنية). لأن خبرته السابقة ناقصة، ومعرفة هذه النقائص أو الايجابيات، من شأنها معرفة قدرات المتعلم (ماذا يملك؟ وماذا يحتاج ؟ وماذا ينبغي أن تقدم له؟). هنا يكيف المعلم درسه حسب هذه المستجدات، فالتقويم التشخيصي وسيلة وليس غاية في حد ذاته، فهوتنبؤي يعطينا الملمح الفكري والسلوكي ويضع أمامنا الصورة الصحيحة التي نبني عليها تصورات وتعلمات أخرى، تزيد من الاتساع

والتعمق والكثافة، أما الكيفية فتكون عبر استجواب وتمارين سريعة (شفوية، كتابية). أو عبر (استعراض لوحات ورسوم وخرائط..). أو عبر (عرض بعض القوانين والقواعد..). أما وقته فهوقصير بحيث لا يتعدى ربع وقت الحصة كحد أقصى.

2- **التقويم التكويني: L'evaluation formative**

يكون عادة أثناء الدرس ونقول عنه التقويم التكويني، بحيث ينبغي أن تتعدى المعارف والمفاهيم إلى سلوك يمارسه الطفل أثناء الدرس ويستفيد منه في الحياة العامة، والتكوين يرتبط بالتدريب والتجربة لذا يعتمد في هذه الحصة على كثرة التطبيقات وتنوعها في الشكل والمضمون وفي الوسيلة وهذا لعدة اعتبارات منها:

1- خدمة الفروق الفردية.

2- مراعاة ميول المتعلمين.

3- اكتساب المفاهيم.

4- إتاحة الفرصة للجميع.

وتتضمن هذه المرحلة أنشطة تبين الإجراءات والتدابير التي اتخذها المعلم من الطريقة (ترتيب المعلومات، استخدام الوسائل وتسجيل أهم الأسئلة، واهم المفاهيم والقواعد المقصودة). وتبين دور المتعلم ما هومطلوب منه! وما هي توقعاتنا بالنسبة اليه: ماذا يقول؟ ماذا يعمل؟ وكيف يكون سلوكه؟ ماذا يستخدم؟ وماذا يستنتج؟

هذه العناصر تظهر في المذكرات التي أعدها المعلم مسبقا لكل مادة، في هذه المرحلة يتم عرض التعلمات تدريجيا ومع كل هدف وكل مقطع يتوقف المعلم ليقيم عمل التلميذ، وبعد المراقبة والاطلاع يتمكن المعلم من حصر النقائص ويقدم العلاج الفوري، في نفس الحصة وفي نفس الوقت ولا ينتقل إلى خطوة أخرى موالية إلا بعد التأكد من الفهم والاكتساب ،لذا لا تقدم المعلومات دفعة واحدة وبعد فوات الوقت ندرك بأن المتعلمين لم يتوصلوا إلى الفهم فنقرر العودة لنفس الدرس، هذا خطأ وكل من يفعل ذلك فهو إما أنه لا يعرف أبدا هذه المرحلة أوهو يدرك و يعرفها لكن يسيء فهمها ،ولا يطبقها بطريقة موضوعية صحيحة ،وإلا لما قال سأرجع لهذا الدرس لأنه غير مفهوم، ولا ينبغي أن نجري وراء الكمية بل يهمنا النوعية والفائدة ،ولوكانت قليلة فهي أحسن من كثرة المعلومات التي لا تفهم، وقد شبهت هذه المرحلة بعملية تيسر مرة للأمام وترجع للوراء لاستدراك النقائص ثم تسير للأمام والمتحكم في العملية هو المعلم وفي نفس الوقت المتعلم، فبراعة المعلم في التقديم، وتفاعله وتجربته تعجل سير العملية للأمام،

وتفاعل التلميذ ومسايرته للمعلم بالإضافة إلى عوامل أخرى: كالرغبة والميل والقدرات والمكتسبات السابقة كلها تدفع العجلة للأمام إذا كانت تلك المواصفات ايجابية ،وإذا كانت سلبية فالعجلة تسير للوراء في اتجاه معاكس.

3- **التقويم الإجمالي: sommativeL'évaluation**

ويكون عادة في آخر الحصة يقوم المعلم بقياس مدى الفهم والاستفادة، ويطلع على سلوك المتعلم هل تغير أم لم لا؟ ولماذا تغير؟ ولماذا بقي على حاله؟ وما هي العوامل الأساسية التي تدخلت؟

ينبغي أن نرجع للمقارنة مع الأهداف التي وضعناها لهذا الموضوع، وتوقعنا وتنبأنا بسلوكيات معينة، واكتساب معارف وتنمية قدرات: هل تم ذلك؟ وما هوالسبب؟ هل يرجع الأمر لتوقعاتنا فهي خاطئة! أم الخطأ في طريقة المعلم؟ أوفي الوسائل التي حضرها؟ أو الخطأ ربما للكتاب المدرسي؟ أو المنهاج! أو.... الخ.

عندما يقيم المعلم عمل المتعلمين فقد قيم في نفس الوقت عمله وجهده، وعاين بدوره قدراته وحدد تجربته، وأخيرا فقياسنا في هذه المرحلة ينبغي أن يفيدنا وأن نستثمره بعد معرفة نسبة النجاح، ونسبة الفشل، وعدد المتفوقين في هذه الحصة ،وهذا الموضوع ونبين الأسباب والعوامل التي أدت لهذه النتائج، وبهذه المعطيات نسجل العلاج والعمل الذي نقوم به في الحصص المقبلة.

وبعدما تدخل المعلم ربما كثيرا أثناء مرحلة التقويم التكويني، في هذه المرحلة ينقص المعلم من تدخلاته إلا لضرورة، ويترك المتعلم يتعامل مع المعرفة، ليثبت ذاته ويعتمد على نفسه، ويبني معرفته بنفسه، والمعلم يهيأ له ظروف بناء المعرفة ،لكن لا يقدم له أبدا المعرفة جاهزة، حتى وان فعل ذلك فالتلميذ يعتبر الخاسر الأول **(عميمر، 2005، ص 51-54)**.

- أما علي راشد فقد لخلص أنواع التقويم في ثلاث نقاط أوفي ثلاث أنواع:

- التقويم القبلي: ويتم قبل التعلم.
- التقويم البنائي (التكويني). ويقوم على مبدأ تقييم عمليتي التعليم والتعلم أثناء سير التدريس.
- التقويم الختامي (التحصيلي). ويقوم على مبدآ تقويم معين لعمليتي التعليم والتعلم بعد انتهائها **(راشد، 2003،ص 775)**.

يمكننا من خلال ما تم تناوله أن نلخص أنواع التقويم في النقاط التالية:

- التقويم التشخيصي: حيث يقوم وفق مبدأ معرفة وتصنيف صعوبات التعلم، وذلك لتحديد وتوفير العلاج والإرشاد المناسب.
- التقويم التكويني: ويتم من خلاله معرفة ومناقشة تحصيل الطلبة، والتخطيط النسب للمراحل القادمة، ويعطى أثناء عملية التدريس.

4- **التقويم التقييمي: evalualiveevalution**

حيث يتم تقييم مجالات العمل الدراسي، وتقييم الخدمات التربوية التي تقدمها المؤسسة.

5- **التقويم الجمعي أوالتراكمي:** كما يقال له التقويم الإجمالي، حيث يتم تقويم التحصيل الكلي للطالب بطريقة نظامية، ويأتي التقويم الجمعي في نهاية عملية التدريس لقياس مال تحقق من الأهداف.

10- مكونات التقويم التربوي:

يشتمل التقويم التربوي على عدة نماذج يتضمن كل منها المكونات التالية:

- الأهداف.
- أدوات القياس.
- إستراتيجية تحقيق الأهداف.
- الإجراءات العملية للحصول على النتائج.
- تحليل النتائج وتفسيرها.

ويمكن أن يتم التقويم بالنسبة للتلاميذ أنفسهم ،عن طريق التعرف على مستوياتهم التحصيلية، وقدراتهم العقلية وميولهم واتجاهاتهم واستعداداتهم لدراسة، ويمكن أن يتم تقويم المدرسة من حيث: المناهج وطرائق التدريس والأنشطة التربوية الصفية واللاصفية وبيئة المدرسة الفيزيقية والنفسية والاجتماعية.

ويمكن تقويم المعلم من حيث قدراته التدريسية والأساليب والوسائل التي يتبعها في تعليم التلاميذ.

كما يمكن تقويم المبنى المدرسي للتعرف على مدى صلاحيته للإسهام في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة **(منسي، دس، ص 27-28).**

انطلاقا مما سبق نلاحظ إن هناك تقسيمات متعددة ومختلف حسب العلماء لأنواع التقويم، لكن تصب من وجهة نضر الباحث في كون إن التقويم أنواعه الأكثر استخدام هو:التقويم التشخيصي الذي يهدف إلى

معرفة المكتسبات القبلية لمتعلم، والوقوف على الدرجة الحقيقة لمدى الكفاءات التي كانت تستهدفها ،هل فعلا تحقق أم لا ،إضافة إلى التقويم التكويني الذي يتم أثناء الدرس مراعيا عامل التغذية الراجعة المتمثلة في الاستجابة الآنية لمعلومة، وصول إلى التقويم الختامي أو النهائي والذي نقف من خلاله على مدى تحقق الأهداف التربوية، إلى جانب أنواع أخرى من التقويم التي انتشرت كالتقويم المستمر، والتقويم البديل ،والتقويم المحكي، والمعياري، وغيرها كلما تنوعت أنواع التقويم كلما ساهمت أكثر في تحسين العملية التعليمية التعليمة.فعلى سبيل المثال:أستاذ مادة سنة الخامسة أراد القيام بدراسة موضوع صلاة العصر ،فيبدأ بالتقويم التشخيصي لمعرفة المكتسبات القبلية لمتعلمين مثلا ،ما مفهوم الصلاة؟ وكم عدد الصلوات؟ وما هي صلاة التي عدد ركعاتها أربع؟ وما هي الصلاة التي تأتي قبل غروب الشمس مباشرة؟ هذه كلها تساؤلات قبلية بهدف الوصول إلى التقويم التكويني هنا صلاة العصر، والتقويم التكويني يكون مسايرة لعملية الدرس، حيث يقوم طلبته ابتداء من تقديم درس صلاة العصر، وصول إلى التقويم الختامي هو درجة تحقيق والحكم على نجاح الدرس ،من خلال تحقيق الهدف هوتمكن طلبة من معرفة صلاة العصر.

11- مجالات التقويم التربوي:

تعددت مجالات التقويم التربوي لتشتمل على تقويم كل جوانب العملية التعليمية من مدخلات ومخرجات ويمكن إيجاز مجالات التقويم فيما يلي:

- ✓ **تقويم التعلم: Learning evaluation**

ويتضمن تقويم التعلم تقدير درجات المتعلمين التحصيلية، وفي بقية نواتج التعلم، وتحديد معدلات التعلم ،ومستويات الأداء المهاري للمتعلمين.

- ✓ **تقويم التدريس: teaching evaluation**

ويشمل هذا النوع من أنواع التقويم على قياس وتقدير كفاءة التدريس، ودرجة جودته، ودرجة فعاليته في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

- ✓ **تقويم المقررات: subjects evalution**

ويشتمل هذا النوع من أنواع التقويم على تقويم محتوى المقرر الدراسي، وأساليب التعليم، والتعلم المعاونة، واختيار الطرق العلاجية المناسبة، للتغلب على صعوبات تعلم موضوعات المقرر.

✓ **تقويم البرامج التعليمية: educational programs evaluation**

يتضمن هذا النوع من أنواع التقويم قياس مدى مقابلة برنامج تقويمي، أومنهج دراسي، أوتقويم مكونات برنامج تعليمي، وقياس درجة كفاءته، ومدى ملامته لتحقيق الأهداف التربوية، في ضوء محتوى الإدارة المدرسية وفعالية التدريس.

✓ **تقويم المؤسسات والنظم التعليمية الأكثر اتساعا:**

ويشتمل هذا النوع من أنواع التقويم على قياس مدى كفاءة البرامج المتعددة الجوانب،أوتقويم النظم التعليمية، وتقويم المؤسسات التعليمية مثل :الجامعات والمدارس على المستوى القومي **(منسي، دس، ص 32-33).**

12- وظائف التقويم التربوي:

يمكن تحديد وظائف التقويم فيما يلي:

زيادة دافعية المتعلمين للتعلم:

أ- يساعد التقويم في تنشيط المتعلمين حيث يعتمد الأثر المنشط للتقويم على درجة نجاح التلاميذ، فكلما زادت درجة نجاح التلميذ كلما زادت الاستشارة أو زاد مقدار التنشيط في عملية التعلم.

ب- يساعد التقويم في توجيه المتعلمين، فحينما يستعد المتعلم للاختبار فإن ذلك يتحدد في ضوء أسلوب التقويم المتبع، فإذا كان الاختبار من النوع المقالي، فإن التلميذ يلتزم بتحديد المادة المتعلمة ،وإذا كان الاختبار موضوعي فإنه يعتمد على الحقائق ويتناول عينة أشمل من السلوك.

تصنيف المواقف التعليمية

نعلم أن الفروق الفردية من أهم مبادئ علم النفس، وهو التباين في جماعات الذكور والإناث ذوي الأعمار الزمنية المختلفة والفروق الدراسية المختلفة، والتباين في الذكاء والقدرات العقلية، والسمات الشخصية، والتحصيل الدراسي، والاتجاهات ووسائل التقويم، تكشف عن الفروق الفردية ،والتباينات القائمة بين جماعات الأفراد المختلفة، والتقويم التربوي يساعد على تصنيف المواقف التعليمية ،بما يتفق مع الفروق الفردية القائمة بين الأفراد والجماعات.

اتخاذ القرارات التربوية

تستخدم نتائج التقويم التربوي في تصنيف المتعلمين حسب مستوياتهم التحصيلية، والانتقاء من بين المتقدمين للالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة، كما تستخدم نتائج التقويم التربوي في المقارنة بين فعالية سياسة الإشراف التربوي في المراحل التعليمية المختلفة.

الإرشاد النفسي والتربوي

للتقويم دور هام في عمليتي الإرشاد النفسي والتربوي، عن طريق تزويد المرشد بمعلومات عن المسترشد ،تساعده في مهمته وتحقق أهداف الإرشاد، كما تمد نتائج التقويم التربوي العميل بمعلومات يحتاج إليها في اتخاذ قرارات معينة، وتستثيره لاكتشاف ذاته والتعرف عليها **(منسي، دس، ص 31-32)**.

كما قدم لنا **محمد مصطفى العبسي** أربع وظائف للتقويم وقد كانت كالتالي:

للتقويم أربعة وظائف هي:

- ✓ رصد تقدم الطالب في تحقيقه لأهداف تدريس الرياضيات، في مجالات حل مسألة وعمليات التفكير والتواصل.
- ✓ تقويم تحصيل الطالب في المحتوى الرياضي للمناهج.
- ✓ مساعدة المعلم في اتخاذ قرارات تتعلق بالتدريس.
- ✓ توثيق التقدم الذي حصل وإعلام أولياء الأمور، (NCTM ،1995). المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في أمريكا (**العبسي، 2010م، ص 22-23)**.

أما **رمضان مسعد بدوي** فقد لخص لنا وظائف التقويم في النقاط التالية:

1- يقوم التقويم أساسا لتوجيه التدريس والتعليم ،من خلال اكتشاف الاستعداد ،والقدرات وتشخيص الأخطاء.

2- يقوم الطرق المستخدمة في التدريس ويحسنها.

3- يقيس تحقيق الأهداف، ويقدم تقريرا يصف مدى تحسن التلميذ.

4- يقدم توجيهات لتحسين البرنامج التعليمي.

5- يقيس استعداد التلميذ لتقبل المواضيع الجديدة.

6- يقدم معلومات لأولياء الأمور يحثهم فيها على مساعدتهم وتعاونهم (**بدوي، 2003،ص 112-113)**.

ومن هنا نستخلص أن التقويم دلالة هامة في العملية التعليمية، ويجب ألا نعتبره مجرد عملية منفصلة، تستخدم على فترات مناسبة ،بهدف إعطاء درجات أوقياس التحصيل، ولكن يجب أن ننظر إليه كعملية متكاملة ومستمرة، تجمع بين عديد الوظائف، ولها علاقة قوية بكل نواحي البرنامج الكلي لنمو التلميذ وتحسين تعلمه.

13-معايير التقويم التربوي

وقد تم تنظيم معايير التقويم في ثلاث فئات هي:

- **المعايير الخاصة بالاستراتيجيات العامة للتقويم:** وتتمثل في التوافق بين المنهاج وطرق التقويم، التنوع في طرق التقويم، طرق التقويم المناسبة واستخداماتها.

- **المعايير الخاصة بتقويم الطالب:** حيث تصف المعايير ما يجب ملاحظته في عملية فهم ما يعرفه الطالب عن الرياضيات، وتتمثل في القدرة الرياضية، حل المسألة، الاتصال، التفكير والإجراءات.

- **المعايير الخاصة بتقويم البرنامج:** وتتناول جمع الأدلة ذات العلاقة بنوعية برامج الرياضيات، وتستخدم من قبل المعلمين والإداريين وصانعي السياسة التعليمية للحكم على البرنامج.

كما أصدر **المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات** في أمريكا عام 1995م معايير تقييم تدريس الرياضيات، وكان من أغراض التقييم المهمة:

أولا: ملاحظة تقدم الطلبة نحوالأهداف التعليمية، من أجل فهم وتوثيق تقدم كل طالب بالنسبة لأهداف الرياضيات، ولتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة عن عملهم وتقدمهم.

ثانيا: مساعدة المعلم في اتخاذ القرارات التدريسية مثل: تحديد المحتوى المناسب، واختيار الأنشطة والأساليب الفعالة.

ثالثا: تقويم تحصيل الطلبة لقياس نواتج التعلم التي تحققت لدى الطلبة.

رابعا: تقويم برامج الرياضيات المدرسية للحكم على مدى نجاحها بالنسبة إلى الأهداف والتوقعات من الطلبة**(العبسي، 2010م، ص 28).**

14- اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي:

يمكن إيجاز أهم الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي فيما يلي:

1/ التركيز على استخدام الاختبارات والمقاييس التربوية في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، فقد تطورت أهداف الاختبارات بحيث أصبحت لا تقتصر على التقويم بمفهومه الضيق (إصدار حكم على نتائج التعلم). فحسب وإنما تستخدم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وفي هذه الحالة تستخدم عدة أنواع من الاختبارات الموضوعية المرجعة إلى معيار في التقويم البنائي والتشخيص على حد سواء.

2/ انتشرت المقاييس المرجعة إلى المحك CiterionsRéférence أوالمقاييس المرجعة إلى مستوى Lever Référence أوالمقاييس المرجعة إلى هدف Objective Référence أوالمرجعة إلى مجال Domain Référenceوقد ازداد استخدامها في التقويم الأولى والتقويم النهائي منذ أن ظهر هذا النوع من المقاييس في أوائل الستينات من القرن العشرين.

3/ تغيرت طبيعة اختبارات الاستعدادات Aptitude Testsواختبارات التحصيل في المدرسة، وذلك بتجنب استخدام اختبارات الذكاء التي يوجه إليها الكثير من النقد في الوقت الراهن، هذا وقد تطورت مسميات الاختبارات التي تستخدم في التقويم التربوي ،فأصبحت تسمى باختبارات القدرات المدرسية بدلا من اختبارات القدرات المعرفية.

4/ استخدام أنواع جديدة من الاختبارات والمقاييس في التقويم التربوي، لقد أصبح هناك وعي كاف بعيوب الاختبارات التحصيلية الموضوعية المقننة، مما جعل الحاجة ماسة لاستخدام وسائل أخرى للقياس التربوي غير الوسائل الموضوعية مثل: استخدام أسئلة المقال القصير،واختبارات الأداء Performance والإستبانات ،بالإضافة إلى التركيز على المهارات التي يحتاجها الإنسان في حياته اليومية، مثل :التدريب على استكمال استمارة بيانات خاصة بالتقدم لأحد الأعمال.

5/ ازداد استخدام الحاسب العلمي في مجال الاختبارات، والمقاييس التربوية المستخدمة، في برامج التقويم التربوي وخاصة في المجالات التالية:

أ- إعداد المقاييس والاختبارات وتقنينها.

ب- تصحيح المقاييس والاختبارات.

ج- اختزان واسترجاع أسئلة الاختبارات.

6/ ازداد اهتمام الرأي العام بالاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، بحيث أصبح هناك مطلبا اجتماعيا للحصول على دليل للتعرف على مدى فعالية البرامج المدرسية المختلفة ،ومن ثم أصبحت مواصفات

الامتحانات العامة المستخدمة في التقويم التربوي، من الأمور التي تهم الرأي العام كله، كما تهم خبراء التربية.

7/ استخدام أسلوب التقويم الشامل الذي لا يركز على جانب واحد فقط من جوانب الشخصية للمتعلم (الجانب المعرفي فقط). وإنما يمتد ليشمل على النموفي جوانب شخصية المتعلم المختلفة ،في إطار برنامج شامل ومتوازن للتقويم التربوي، بحيث تتنوع فيه أساليب القياس حسب تنوع الأهداف وأنماط السلوك المراد قياسها.

8/ الامتحانات هي جزء متكامل من العملية التعليمية، وهذا الجزء لا يغفل الارتباط الديناميكي بين التقويم التربوي وأنماط السلوك المراد قياسها.

9/ اعتماد الامتحانات المدرسية على أساليب القياس التربوي الحديثة، بحيث يقل الاعتماد على استخدام الاختبارات التحصيلية المقننة، والتوسع في استخدام الاختبارات الدورية، التي يعدها المعلم واستخدام الأساليب المتنوعة، والتي يراعي فيها ظروف المتعلمين ،وحاجاتهم والأهداف التي يسعون إلى تحقيقها ،وهذه النقطة تؤكد على الرغبة في نقل مسؤولية التقويم التربوي من الإدارات التعليمية المركزية بوزارات التعلم إلى الإدارات التعليمية داخل المدارس وإلى المعلمين أنفسهم ،وهذا يحقق مزيدا من المرونة والتنوع والكفاءة في تحقيق أهداف التقويم.

10/ استخدام أساليب القياس التي تتصف بالمرونة، ويعتمد على الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلمين، وتدعم ثقة المتعلمين بأنفسهم، في برامج التقويم التربوي مثل: استخدام امتحانات الكتاب المفتوح، والامتحانات خارج حجرات الدراسة، والأبحاث والمشروعات،التي تعتمد على التقويم الذاتي للمتعلمين.

11/ تدريب المعلمين على بناء الاختبارات التحصيلية، واستخدام الأنواع الحديثة منها ،وتوفير أدوات القياس النفسي والتربوي المختلفة ،لتكون في متناول يد المعلم لمساعدته على وضع برنامج متكامل للتقويم التربوي لتلاميذه.

12/ عدم تركيز التقويم التربوي على معرفة المتعلم للحقائق والمعلومات، كماهو الحال في نظم الامتحانات السائدة حاليا، بل الاهتمام بمعرفة قدرة المعلم على تقويم المعلومات، وتقدير علاقتها بالهداف ،وأن يعرف نوع المعلومات التي يحتاجها في حياته وكيفية استخدامها.

13/ زيادة الاهتمام بالاختبارات التي تقيس الطلاقة والأصالة والمرونة والجدة في التفكير أكثر من الاهتمام بالاختبارات محددة الإجابات.

14/ تقديم بدائل لتقدير أداء المتعلمين في المدرسة مثل: التقارير الوصفية التي ترسل إلى أولياء الأمور عن مدى تقدم المتعلم دراسيا، وتصلح هذه التقارير بوجه خاص في المرحلة رياض الأطفال، والسنوات الأولى من المرحلة ابتدائية، حيث يكون المعلم في مرحلة رياض الأطفال والسنوات الأولى من المرحلة ابتدائية حيث يكون المعلم على صلة وثيقة بالمتعلم لفترات طويلة من اليوم المدرسي، أوعمل مخصص تحصيلي للمتعلم Student Profile، بحيث يتضمن بيانات لمختلف ما أكتسبه المتعلم من المهارات والصفات الشخصية، وما أداه من أنشطة تربوية لا منهجية، وتحديد مستويات أداء المتعلم في كل منها.

(منسي، د س، ص 47-51).

الجزء الثاني: التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

1- تحديد مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا:

- **التعريف اللغوي:** جاء في قاموس اللغة العربية لسان العرب المحيط الكفءهوالنظير والمساوي، اما كلمة الكفاءة هي مشتقة من الفعل كفى يكفي إذا قام بالأمر، وكفى الرجل كفاءة فهو كاف ومعناه اضطلع **(ابن المنظور، 1961، كلمة كفا).**

يتضح من معاني الواردة في لسان العرب وفي متن اللغة ان كلمة الكفاءة تدل على القدرة على القيام بشيء ما، **(احمد رضا، 1960)**، كلمة كفغير أن قاموس الثاني يصيف لمعنى الكفاءة سد الحاجة وبلوغ الهدف، والملاحظ أن هذه المراجع تتفق على إعطاء كلمة الكفء معنى النظير والمساوي،أما كلمة كفاءة تعني المساواة.

-التحديد العجمي:

-تعريف القاموس الانسكلوبيدي (لاروس):أنها مجموعة من تدابير والقدرات الاستعدادات الخاصة، التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما، بالتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقية وملموسة، ويرى أصحاب هذا الاتجاه انه من الصعب التحكم القيام بدراسة تجريبية حول الكفاءة، فتحديدها لا يمكن أن يتم إلا في الميدان من خلال ملاحظة الفرد في المواقف التعلمية واقعية، أما الكفاءة كصفة، فتنطلق على شخص يعرف جيدا عمله ويستعد لقيام بالوظيفة التي يمارسها بشكل جيد وكاملmot competence).

2- مفهوم الكفاءة في معاجم التربية والتعليم الخاصة:

تعريف معجم مصطلحات علوم التربية

لا يحدد هذا المعجم تحديدا للفظ الكفاءة إلا من خلال ربطه بالعملية التواصلية، والكفاءة التواصلية عند هذى المذهب والمعجم ،تترجم معرفة الفرد بقواعد اللغة في سياق اجتماعي، قصد أداء نوايا تواصلية مع الآخرون.

-تعريف **لويس دين:** وتعد الكفاءة كمجموعة من المعارف،والمعارف سلوكية، ومعارف العلمية التي تسمح بممارسة دور أووظيفة، اونشاط ما بطريقة ملائمة**(Francois Reynal, 1997, p 76)** .

-**تعريف كزافي روجيرس:** الكفاءة هي إمكانية التعبئة، بكيفية مستبطنة، لمجموعة مدمجة من الموارد (معارف، مهارات، مواقف). بهدف حل وضعية أوحل مشكلة تنتمي لفئة من الوضعيات.

إن مفهوم الكفاءة –حسب هذا التعريف–يدل على أننا قد نحكم على شخص ما بأنه شخص كفء ليس فقط لكونه يمتلك مجموعة من المكتسبات والموارد(معارف، مهارات، مواقف). لكن عندما يستطيع هذا الشخص تعبئة مختلف موارده ،ومكتسباته بكيفية ملموسة وإدماجها لحل مشكلة معينة، ومن ثم الحديث عن مفهوم الكفاءة عند **كزافي روجيرس** يقتضي استحضار الموارد بمعنى المعارف والمعارف الأدائية،لحسن التصرف.وحسب نفس الباحث، إن هذه الموارد تقوم على ما يتعلمه المتعلم في المدرسة، حيث تكون الموارد موضوع تعلمات منظمة، سواء احدث ذلك بطريقة تقليدية أوعبر وضعيات –مشكلة ديداكتيكية، يأخذ فيها المتعلم موقع مركزي، وهناك موارد أخرى تدخل كذلك في خط التعبئة,مثل التجارب والخبرات الشخصية والأدوات المادية (الصور ، الأجهزة، الوثائق...الخ).**(Xavier Rogers.2000,p55)**.

3-المفاهيم المرتبطة بالكفاءة.

1-**مفهوم القدرة**:يدل هاذا المفهوم **حسب عبد الكريم غريب** :قدرة الفرد على استدعاء المعلومات والتقنيات مستعملة في التجارب السابقة.**(غريب،2006،ص12)**.

-**أمامعجم علم النفس والتربية:** يدل مفهوم القدرة على القوة التي تمكن الفرد من أداء فعل الجسمي أوعقلي **(الفارابي وآخرون1984، ص127)**.

2-**مفهوم الاستعداد:** يدل هذى المفهوم في معجم علم النفس والتربية: على قدرة الفرد طبيعية على اكتساب أنماط من السلوك سواء كانت من نوع المعرفة أومن نوع المهارة **(غريب، 2006، ص173)**.

-أما حسب **نور بير سيلامي** فيدل هذا المفهوم على الإمكانات الطبيعة أوالمكتسبة التي يتوفر عليها الفرد ،والتي تمكنه من القيام ببعض المهام، فهوى بهذا المعنى قدرة فطرية كامنة أومتعلمة وتكون ممكنة الوجود بالقوة، أوهو في أداء متوقع يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة المستقبلية، حتى يصل الفرد إلى انجازه فيما بعد وعندما يسمح بذلك النمو والنضج أوعندما تتوفر الشروط الضرورية **(nobert,1985)**

3-مفهوم المهارة: هي هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات وقدرات المتعلمين، على أداء المهام معينة بشكل دقيق ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف مهاريةمثل مهارة القراءة...

وتتصل المهارات على مستوى التعليم بعدة دلالات منها:

- أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية والجسمية.
- أشطة لفظية مثل النطق واستقبال الأصوات.
- أنشطة مهارية تعبيرية مثل الخط والرسم والرقص والموسيقى.

وتتطلب المهارات مجموعة من الأنشطة لها ثلاث مستويات

- مهارة التقليد والمحاكاة وتنمى بواسطة التكرار والمحاكاة.
- مهارة الإتقان والدقة وتنمى بالتدبير والتمهير.
- مهارة الابتكار والتكيف والإبداع وتنمي بالعمل الجماعي أوالفردي الموجهين(**غريب، 2006، ص482).**

4- مفهوم الأداء:نجد **(احمد صقر عاشور1983، ص189).** يعرف الأداء بأنه قيام الفرد الأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله.

أما **(أحمد منصور1973، ص121).** فيعرف الأداء عبارة عن كفاءة العامل في عمله ومسلكه وهويعبر عن مدى صلاحية الفرد في النهوض بالأعباء عمله وتحمل مسؤولياته خلال فترة معينة.

1- الانجاز.....2 القدرة.....3 الكفاءة.

5-مفهوم الهدف :هناك العديد من التعريفات لمفهوم الهدف أشهرها تعريف قاموس البيداغوجيا:الهدف هوسلوك أوأداء يعبر التلميذ خلاله على قدرته ليتعرف له بكفاءة معينة .

-تعريف **بيرزيا**:الهدف تخطيط للنوايا البيداغوجية وتحديد لنتائج التعلم **(birzea.1979. p185).**

-تعريف **روبير برياند**:الهدف التعبير يصف الأداء أوالسلوك الذي أصبح ممكنا، بواسطته التحكم في كفاءة أومجموعة من الكفاءات**(brien.1994; p209).**

4- خصائص الكفاءة:

1. تسخير مجموعة من الموارد:

الكفاءة تجمع عدة معارف وقدرات ومهارات تجند مع بعضها، لإنجاز وتجسيد أشياء واقعية مع هذا تكون بعد وحدة أومحاور أوفصل....

2. الغائية (المنفعية).

الكفاءة مرتبطة بما تحققه من منفعة على المستوى الشخصي أوالعائلي أوالاجتماعي.

3. الارتباط بعائلة من الوضعيات:

عدة وضعيات مندمجة كأن يحلل التلميذ ويركب، ويقارن ويدمج التعليمات السابقة مع التعليمات الجديدة.

4. الارتباط بالمحتويات:

الارتباط بالمعرفة والمكتسبات المقدمة، هذه المعلومات توظف ويصبح لها وجود عيني.

5. القابلية للتقويم:

الكفاءة تكون قابلة للتقويم، وإذا حصل العكس فهي ليست كفاءة، لذا يشترط فيها شرطان (الملاحظة والقياس)،. إذ يمكن ملاحظة الكفاءة عن طريق السلوك الذي يظهر في الكلام والمناقشة،ويظهر في الكتابة أثناء الإنجاز،ويظهر في السلوك مجسدا كذلك في المخططات والمشاريع والبحوث.

6. المتعلم يتعلم بنفسه عن طريق التوجيه.
7. تفعيل المحتويات وربطها بالحياة.
8. تثمين المعارف وربطها بالحياة واستعمالها في مختلف المواقف.
9. التخفيف من محتويات المادة.

(عميمر، 2005، ص 18-19).

-أما حاجي فريد فقد ذكر خصائص الكفاءة كما يلي:

1. تجنيد أوتوظيف:

جملة من المواد (معلومات، خبرات معرفية، سلوكيات، قدرات، حسن الأداء، معرفة سلوكية، بحيث تشكل مجموعة متكاملة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له.

2. الغائية النهائية:

إذ أن تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما، أوحل مشكلة في حياته المدرسية أوالحياة اليومية.

3. الارتباط بفئة وضعيات: (أي وضعيات ذات مجال واحد).

إذ لا يمكن فهم كفاءة وتحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة، أي من مادة إلى أخرى، تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض، إذ اكتسب المعلم كفاءة مثلا في حل مسائل ما في الرياضيات، فذلك لا يعني أنها صالحة لحل مسائل في الفيزياء ،إلا إذا كانت الوضعية في الحالتين السابقتين (رياضيات وفيزياء). هي من نفس فئة وضعيات (أي تتضمن اسم مشتركة.

4. **التعلق بالمادة:**

بمعنى توظف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم يقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.

5. **قابلية التقويم:**

بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المعلم، ونوعية الإنتاج الذي توصل إليه، حتى وإن لم يكن ذلك بشكل دقيق، بحيث استجابة ما طلب منه، إضافة إلى ذلك، يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم، بغض النظر عن النتائج، وذلك بالحكم على السرعة في الإنجاز العملية الاستقلالية، احترام الآخرين، وهي كلها كفاءات **(حاجي ، 2005، ص 21-22).**

5- مستويات الكفاءة:

يمكن تقسيم الكفاءة حسب فترات التعلم إلى:

1-الكفاءة القاعدية: هي الكفاءة التي تتوقف عليها مواصلة التعلم في المرحلة اللاحقة **(الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، 2003، 10).**

وهي التي تصف الملمح المستهدف المخصص لكل مستوى من التعليم،من اجل إدماج المتعلم وذلك بتهيئته بنشاطات مهنية أومواصلته لدراسته **(Xavier rogiers;2008;9).**

2_الكفاءة المرحلية:في هذه المستوى هي مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية معينة (صيرورة). وقد تستغرق شهرا أوثلاثيا أومجالا معينا، ويتم بناؤها بالشكل التالي:(كفاءة قاعدية1+كفاءة قاعدية 2+كفاءة قاعدية3=كفاءة مرحلية). **(هني، 2005، 76).**
وهي تلك الكفاءة التي تسمح بالوصول إلى الكفاءة النهائية **(بن يحي،2006، 107).**

3_ **الكفاءة الختامية:** تتكون من مجموعة من الكفاءات المرحلية، ويتم بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أوطور تعليمي (**هني، 2005، 77).**

4_ **الكفاءة العرضية الأفقية:** هي مجموعة التعلمات المتقاطعة أوالمعارف المدمجة في مجالات متنوعة، مرتبطة بمادة دراسية واحدة أوأكثر، أوهي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة ،في مجال معرفي واحد أوأكثر، كما إن الكفاءة المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أومرحلية أوختامية **(هني، 2005، 77).**

6- معايير تقسيم الكفاءة:

تقسم الكفاءات إلى أنواع حسب معيارين معيار الإتقان ومعيار المادة الدراسية، حسب ماوردة نقلا عن محمد بوعلاق(2014):في كتابه مقاربة الكفاءات بين النظري والتطبيقي ص67، ماورد عن المعهد ألقويمي لعلوم التربية تنقسم لمعيارين:

معيار الإتقان وفق لهذا المعيار يمكن التمييز بين الكفاءةالأساسية والكفاءة الإتقان.

-**الكفاءة القاعدية:** هي الكفاءة الضرورية التي تقف عليها عملية المعرفة ومواصلة التعلم، في المراحل اللاحقة**(المعهدالقومي لعلوم التربية.1996.ص17)**.وترتبط الكفاءات القاعدية بالوحدات التعلمية، لإحدى المجلات التعليمية لإحدى مكونات للمادة الدراسية الواحدة،وهي تكون خاصة بكل نشاط تعليمي مستمدة من الوحدة في مادة الواحدة ومن أمثلتها:

فصل مكونات الخليط من خلال التعرف على أنواع الخليط .

-**الكفاءة الإتقان والتميز:**وهي الكفاءات التي لا يحول عدم امتلاكها من قبل التلميذ مواصلة التعلم رغم فائدتها الكبرى **(المعهد القومي لعلوم التربية.1995.ص18).** ولا تبني على كفاءات الإتقان بالضرورة تعلمات أخرى،رغم إن كفاءة الإتقان مفيدة في التكوين،إلا إن عدم إتقانها من المتعلم لا يعني فشله في دراسة من أمثلة كفاءة الإتقان في مادة النشاط التعليمي :

التعرف على مشروب الغازي.

2-1 حسب معيار المادة الدراسية يمكن التمييز وفق ما ورد عند محمد بوعلاق انه يجب التمييز بين الكفاءات النوعية والكفاءات المستعرضة:

-**الكفاءة النوعية** يعرفها محمد الدريج :بأنها الكفاءات المرتبطة بمجال معرفي أومهاري ووجداني محدد، وهي خاصة لأنها ترتبط بنوع محدد من المهام، انطلاقا من ذلك فان الكفاءة النوعية مرتبطة بمهام أوفئةمن المهام التي تندرج في إطار مواد دراسية، أومجلات تربوية،وميادين لتكوين **(بوعلاق، 2014، ص68)**.

-**الكفاءة المستعرضة أوالممتدة** يعرف محمد الراجي إنها ذات طبيعة أفقية، وهي الكفاءات التي تمتد إلى مواد دراسية أخرى، أومستويات عديدة في مجالات أخرى: كالكفاءات المنهجية،والكفاءات الموافقية ،كاكتساب آلية الحوار واحترام رأي الأخروالتسامح والتكافل والتضامن... وكل الكفاءات التي تشكل الجذع المشترك **(الراجي،2007، ص66)**.من أمثلتها امتلاك آليات التفكير.

7- تقويم الكفاءة:

يعد التقويم عنصر أساسيافي العملية التعليمية التعلمية،يواكبها في جميع مراحلها،يلعب دورا أساسيا في الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية،ونواتج التعلم المنبثقة عنه،وقد أصبح التقويم معنيا -أكثر من وقت مضى -بقياس مدى تحقق الأهداف التربوية،والتمكن من المعارف والمهارات،والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهها.

باختصار التقويم بالكفاءات هوعبارة عن مسعى إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلمات المقصودة،ضمن النشاط اليومي لمتعلم بكفاءة ،واقتدار وبعبارة أوضح هوعملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد البناء والنمومن خلال أنشطة التعلم المختلفة **(حاجي، 2005، ص 65)**.

بناء على مسبق يمكن القول إن تقويم الكفاءة يركز على تقويم القدرة على انجاز نشاطات ،وأداء المهام بدل من تقويم المعارف.

8- عمليات تقويم الكفاءة

يرى عبد اللطيف الفاربي: انه ينبغي تحقيق أربع عمليات أساسية إذا أردنا تقويم كفاءة ما وهذه العمليات هي :

1- تحليل المهمة.

2-**تحديد معايير الجودة المحكات:** إن المحكات في تقويم الكفاءات هي عبارة عن مؤشرات تساعد على الحكم، وتعتبر هذه المؤشرات تساعد على الحكم، وتعتبر هذه المؤشرات إجراءات يلاحظ المدرس ما إذا تم القيام بها ،عند انجاز المهمة، كما إن أسلوب انجاز هذه الإجراءات ،ونوع المنتوج النهائي يعدان من محكات تقويم الكفاءات.

3-**تحديد عدة التقويم:** تعتمد عدة المعلم أساسا على:

-خبرة المعلم الديداكتيكية.

-أخطاء التلاميذ.

-صحة الأفكار التي يقدمها التلميذ.

-مدى التزامهم بالمضمون.

-سلامة الأسلوب من الأخطاء.

-نظام تسلسل الأفكار **(بوعلاق.2014,ص 114-115).**

4-تصميم الأدوات والأساليب التقويمية:

إن نوع الكفاءة هوما يحدد أداة التقويم المناسبة،فالتقويم القدرة على الإبداع في مجال اللغة على سبيل المثال يستخدم المدرس أسئلة التركيب والتعبير.

نقلا عن ما ورد في كتاب محمد بوعلاق ا2014 ص126 يعرف ش حاجي أدوات التقويم بكونها مجموع المقتضيات المعدة للحصول على المعلومات ومعالجتها. إذا أخضعنا هذا التعريف لقراءة مركزة نستطيع آن نخلص إلا نتيجة مفادها إن أدوات التقويم تستحضر ليس فقط لحصول على معلومات حول التعلم،ولكن أيضا لمعالجة ما يسفر عنه تحليل تلك المعلومات من معارف تتعلق بتحديد مدى تحقق الكفاءات المنشودة.وهذا ما يؤكده الأدب التربوي المتخصص في التقويم حيث تصميم أدوات التقويم والبناء ينبغي إن تنطلق من الكفاءات المرسومة (hadji ch 1998 p96).

9- أسس تقويم الكفاءة:

تشكل العناصر التالية الأسس الرئيسية المعتمدة في اختيار تقييم كفاءة معينة:

-يستهدف تقويم تلميذ ما لمعرفة إذا كان هذا التلميذ قد تمكن فعلا من اكتساب كفاءة معينة.

-يركز تقييم كفاءة معينة على عدد من المبادئ التي تراعي حقوق المقوم وتحترم قرارات نظام التقويم وخصوصية الكفاءة المستهدفة من التعليم.

-التقويم عبارة عن سيرورة معقدة تحتوي العديد من المكونات المتداخلة بكيفية إستراتجية والمثابرة بطبيعة الكفاءة المستهدفة من التكوين.

-أدوات التقويم يجب إن تكون واضحة وثابتة.

-التقويم سيرورة ينبغي إدماجها في التعلم.

_الكفاءة تهم القدرة على حل وضعيات حقيقية، لذا ينبغي إن تكون خصائصها أصلية تقترح محكات تسمح بإصدار إحكام على أصالتها في نهاية التقوية.

-يعتبر الشخص كفء عندما يكون مستقلا في قدرته على معالجة المشكلات، لذلك ينبغي لتقويم إن ينصب على مجموع صيرورة الحل وتحديد المشكلات.

-يقارن بين أنواع أدوات التقويم التالية الروائز الموضوعية، والمقالة وامتحان الشفهي، وتقييم انجاز معين وتعتبر هذه المقارنة كبرهان جيد على إجابات هذا النوع الأخيرمن التقويم **(بوعلاق، 2014، ص147-148).**

10-إستراتجية تقويم الكفاءة

قبل عملية التقويم لا بد إن يوضع تصور دقيق على إستراتجية واضحة ويمكن هذا التصور قائما على التساؤلات التالية:

-ماذا أقوم؟

-في أي أيطار يقوم هذا التقويم

-وكيف استطيع أن أبرهن على أنني قمت بالتقويم؟

فهذه التساؤلات تقود إلى وضع خطة دقيقة وشاملة لإبعاد التقويم في نسقه المتكامل.

ثم نرسم خلال الإطار الثاني الذي نعده من التقويم بمنظور المقاربة بالكفاءات،يقوم على القدرة على معاينة ما يستطيع التلميذ انجازه من نشاطات معينة،بأداءجيدعوضا عن استعراض المعارف المكتسبة على ظهر قلب من غير ارتباطها بوضعيات جديدة.

نرسم من خلال السؤال الثاني الإطارالذي نعنيه من التقويم.اقصد التقويم الذي يتم في وضعية الانطلاق، (مقدمة أوتمهيد).أوتقويم وضعية بناء التعلمات (مرحلة معالجة الدرس).أوتقويم وضعية الاستثمار (تطبيقات النهائية).

ثم نحدد الأهداف التي سيركز عليها التقويم، أي نوعية المكتسبات القبلية التي ستشخص من خلال هذا التقويم.

ثم نضع المعايير والمؤشرات التي من خلالها نستطيع أن نحكم على نجاح هذا التقويم أوفشله.

وعادة ما ترتبط المعايير والمؤشرات بنوع الكفاءة التي يراد تحقيقها(كفاءة قاعدية، مرحلية وختامية مستعرضة). ونوعية النشاط ومرحلة انجازه، وعلاقته بالأنشطة الأخرى هي التي تحدد نوع الكفاءة،إذا كان الدرس يتضمن موضوعا واحدا ضمن وحدة دراسية، فان الكفاءة القاعدية هي التي تكون مستهدفة، أما إذا كان الدرس يتعلق بمجال وحدات دراسية، فان الكفاءة المرحلية تكون هي المقصودة.

على حين إذا كان الدرس يتناول مجالات مختلفة فتكون الكفاءة الختامية هي المرادة، وفي حصص الإدماج تكون الكفاءة المستعرضة هي هدف التقويم.

هذا ويمكن أن تتضمن الوضعية الجديدة إضافة إلى التفصيلات السابقة العناصر التالية:

-المعارف والقدرات المدمجة في الكفاءة.

-الاتجاه التحليلي والبنائي للوضعية المنشودة.

-تبرير الاختيارات التي يقررها التلميذ الممتحن.

-تحديد المفاهيم.

ويجب الانتباه إلى أن المعايير المحددة لتقويم، هي التي نحكم بواسطتها على تملك الحد الأدنىمن الأداء، أوجودته أوإتقانه من قبل المتعلمين ويشترط في تحديد هذه المعايير قربها من الواقع المعيشي، مع وجوب إشراك التلاميذ في ضبطها، لان ذلك يمكنهم من إدراك الشروط اللازمة لبناءالكفاءةأوتنميتها، لا يجوز إبقاءهذه المعايير في شكل نية مضمرة في نفس المدرس، لان ذلك لا يتفق مع مبدأ التعلم (**هني، 2005، ص 15).**

11-أدوات تقويم الكفاءة

تختلف أدوات التقويم باختلاف مراحل التدريس على سبيل المثال في نهاية الدرس تتعدد تبعا لمجال الذي تحدد فيه الكفاية ووضعيتها ومن هذه الأدوات ما يلي:

-حل المشكلة وضع التلاميذ أمام مشكلة يتعين عليه أيجاد حل لها وتبدو أهمية الأداة في دورها وصول إلى الحل.

- تكشف على مستوى أدائه.

- تكشف عن أساليبه في حل المشكلات.

- تكشف عن مدى صبره وإصراره على حل المشكلة.

-الملاحظة وتعني العمليات الإجرائية التي ينتجها المتعلم في إظهار الكفاءة المستهدفة،وهي أداة لا ينصب فيها التقويم على نتائج التحصيل،بقدر ما ينصب على عمله وأسلوبه المنتهج للدخول إلى النتائج

-المشروع ويتمركز المشروع عادة حول مشكلة ويعد بالنظر إلى معطيات انجازه مجالا خصبا لتقويم أداء التلميذ ويتميز بأنه:

- بداية الانطلاق من مراكز ميول واهتمام المعلم.

-يمثل فرصة هامة لدمج المكتسبات.

-الاختبارات التحريرية تتيح الاختبارات التحصيلية فرصا ملائمة للكشف عن:

- أساليب المعلم في التفكير والاستبدال والحكم والتقويم.

- أساليبه في معالجة المسائل الفلسفية وأدبية.

إن التدريس بواسطة الكفاءات يستدعي التنوع في استخدام أدوات التقويم، كما يلح على ضرورة استيفاء هذه الأدوات لشروط الاختبار الجيد وهي:

الصدق-الشمولية-الموضوعية-السندات**(محمد بن يحي ، 2006، ص 102)**.

-الشبكات التقويمية المعتمدة في تقويم الكفاءات وكيفية إعدادها.

إن تقويم الكفاءة عملية صعبة ومهمة تتطلب وضع شبكات التقويم الكفاءات، كأداة لتقويم سلوكيات المتعلم وتتميز بسهولة تطبيقها وبساطة الحصول على نتائجها **(شنة ، 2018، ص 71)**.

-تعرف شبكة التقويم: بأنها أداة تسمح بحصر العمليات والأفعال التي تحدث في وضعيات تعليمية، معينة واستخدامها لإغراض تقويمية **(بن طاهر ، 2020، ص99)**.

شبكات التقويمية نوعان :

-**شبكة التقويم الفردية:** تمكن هذه الشبكة المتعلم من تقويم أدائه بنفسه فهوتقويم ذاتي ،يتعرف من خلاله المعلم على كفاءات التي اكتسبها التلميذ اولأخرى التي عجز عن اكتسابها،فهوتقويم لا يؤثر على النجاح أوالرسوب.

-**شبكة التقويم الجماعي:** ويقصد بها إجراء التقويم داخل القسم عن طريق العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة، وملاحظة النتائج وتدوينها في الوثائق الخاصة بها، فيعدل المتعلم مساره انطلاقا من تقدير زملائه لأدائه.

ويتم إعداد شبكة تقويم الكفاءات مع مراعاة المتطلبات الأربعة التالية **(بن سايح، 2011، 744)**.

1-تحديد المهمة.

2-ضبط المؤشرات .

3-تحديد معايير التقويم.

4اعداد سلالم التقدير.

على كل مقوم أن يراعي في بناء شبكة التقويمية هذه المتطلبات، وفقا لما نصت عليه المقاربة بالكفاءات ولكي يضمن سلامة شبكته التقويمية ،لان أي خطا فيها يترتب عنه خطا في نتائجها،وبالتالي يكون القرار اوالحكم الذي يتخذه المعلم من عملية التقويم غير صائب، وهذا يخل بالعملية التعليمية التعلمية والعكس صحيح فنجاحها هونجاح لعملية التعليم.

12- خصائص التقويم المعتمد على الكفاءات:

بناء على منهجية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات نستنتج إن تقويم الكفاءات يتميز بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

-تجسيد وضعية التقويم في مهمة يقترحها أستاذ وينفذها المتعلم.

-اتسام وضعيات التقويم بالشمولية، والتي تسمح بتجديد كل موارد المتعلم **(بن طاهر ، دت، 98)**.

-التقويم يركز على المتعلم فهومحور وأساس العملية التعليمية التعلمية،وذلك بتتبع مدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة تشكل مشكلة بالنسبة له.

-التركيز على الأخطاء لان المعلم يتخذها كوسيلة لتعديل المسار التعليمي لتلميذ**(بن طاهر، 2020، ص98)**.

-يتميز التقويم المركز على الكفاءات بأنه تقويم كفاءات التلميذ، في وضعيات إنتاج تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع والحياة حتى يشعر التلميذ أنها حقيقة **(قرارية، 2010، 172)**.

13- وضعيات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

1/ وضعيات روجرس في كتابه يتحدث روجرس في كتابه une pedagogie de integration الوضعية الدالة وهي التي تجسد تحقيق الكفاءة،وحسب المختص فان الكفاءة تتطلب وضعيات دالة أواستثمارية أوإدماجية،التي تمثل مرادفات متميزة عن الوضعية الديداكتيكية،التي لها وظيفة اكتساب تعلمات جديدة (معارف ومهارات). ان مصطلح المهمة المعقدة والمركبة حسب روجرس لا فرق بين المهمة التي يكون الغرض منها اكتساب معرفة أدائية (وضعية مشكلة ديداكتيكية) والمهمة التي ترمي إلى اكتساب كفاءة معينة (وضعية المشكلة الدالة).

فالوضعية الدالة هي وضعية مشكلة معقدة أووضعية إدماجية،تجعل التلميذ يدمج معارفه السابقة وهي وضعية استثمارية، لان التلميذ يستثمر فيها معارفه السابقة ومهاراته الأدائية، في حل مشكلة المطروحة أمامه. وتسمى بالوضعية الدالة لأنها ذات معنى وممثلة لما يصادفه التلميذ في حياته اليومية، ومنه فان الوضعية المشكلة الدالة هي التي تطرح مشكلا معقدا ومركبا ينتمي لواقع التلميذ، يتطلب منه استثمار والإدماج تعليماته لحل هذا المشكل والوصول إلى الحل هو دليل تحقيق الكفاءة.

2/ الوضعية الدالة من هذا المنظور هي وضعية لاستثمار والإدماج والتقويم في نفس الوقت.

يتحدث كذلك روجرس عن الوضعية المشكلة الديداكتيكية وهي وضعية اكتشاف تدفع بالتلميذ إلى تعلمات تساعده في بناء الكفاءة، باعتبار إن هذه الأخيرة ليست معرفة.ومنه فان الوضعية المشكلة الديداكتيكية يمكن تسميتها بالوضعية التحضيرية أو الاستكشافية**(بوعلاق2014، ص104)**.

3/ وضعيات جي برس ويجب الإشارة بداية ان نظرية بروسو الديداكتيكية وجدت أصولها وتنطبق أكثر على الرياضيات والإحصائيات، التي كان هو المدرس لها لكن هذا لا يعني أنها لا تنطبق على المواد الدراسية الأخرى وهذه عنده ثلاثة وضعيات:

-**الوضعية الديداكتيكية:** وهي الوضعية التعلمية التي تكون مسطرة الأهداف والمعالم منذ بداية تتم في أيطار تفاعل العناصر الثلاثة معلم ومتعلم ومادة دراسية، لكل عنصر دوره في حدوث التعلمات بمعنى أن هذه الأخيرة هي وضعية تبرز إرادة لتعلم بشكل مباشر أو غير مباشر وهي اشمل الوضعيات .

-**الوضعية الاديداكتيكية:** وتتمثل في كونها تنتفي فيها قصدية التعلم والتعليم، بمعنى أنها تتم خارج كل إرادة لتعليم ولكنها تحدث عفويا.

-**الوضعية ضد الديداكتيكية:**وهي بكل بساطة ما يسميه روجرس بالوضعية الدالة أوالوضعية الاستثمارية والإدماجية،وهي لا تنفي إرادة التعلم ولتوضيح وضعيات بروسونعطي اختبار لمجموعة من التلاميذ الذين يرغبون في كرة السلة من اجل القيام بمباراة .ينظر البداية في البيئة (ملعب، لعب، توزيع الأدوار..). القصد هنا اللعب وليس تعلم كرة السلة، لكن هذا لايمنع من تعلم أشياء جديدة وتقنيات رغم أن هذا ليس هوالمقصود.فالمجموعة إذن تلعب في وسط لا ديداكتيكي.ألان نغير الحالة ويكون الهدف هوتعلم كرة السلة الوضعية هنا تصبح وضعية ديداكتيكية تتطلب قواعد ومهام وتعليمات ودور لكل فرد من أفراد الجماعة **(بوعلاق، 2014، ص105).**

4/ **الوضعية الإدماجية كإستراتجية لتحقيق الكفاءة**

تعد الوضعية الإدماجية احد أوجه اجراة الكفاءات وهي بيداغوجيا منهجية تقوم على إدماج معارف المواد الدراسية المختلفة**(r logendre, 1993, p736)**.بمعنى عملية جمع وإدماج المحتويات تعليمية آومتقاربة أومختلفة من اجل حل مشكلة،أودراسة موضوع أوتنمية قدرة.

تهدف هذه البيداغوجيا إلى تجنيد أو تنظيم معارف المتعلم المختلفة، قصد استعمالها في وضعيات مركبة ومعقدة،اسمها وضعيات إدماجيةبمعنى انه لا تكون وضعية إدماجية بدون توفر معارف نظرية أوأدائية التي يضن التلميذ بأنها تفيده في بلوغ الحل، بمعنى إن الإدماج يتجسد دائما في أيطار وضعية مشكل والإدماج عملية داخلية فردية، بحيث لا يمكن لأحدأن يدمج في مكان الغير قد يساعده ويرشده ،من اجل ذلك لكن إن يدمج في مكانه فان ذلك مستحيل. يستطيع المعلم في أيطار هذه الوضعية إن يعطي تمارين

أويقترح ملخصات أويرجع وضعيات، يستطيع أيضا اقتراح وضعيات تتطلب حلولا ولكنه لا يدمج في مكان المتعلم لان الأخير هو الذي يدمج **(xavier roegiers, 2000, p245).**

- **الهدف من الإدماج :**

إذا كان المتعلم غير قادر على أن يدمج فانه لن يستطيع مواجهة وضعيات جديدة في حياته الدراسية واليومية على الاقل ، لن يواجهها بالطريقة الملائمة لهذا ينبغي تعليم التلميذ كيفية الإدماج.إن معرفة التلميذ لقواعد اللغة والصرف والنحو لا تمكنه بضرورة من كتابة نص صحيح وسليم أوعلى الأقل لا تسمح لكل التلاميذ بذلك قد يستطيع البعض منهم القيام بذلك وبدون أي صعوبة، لكن هذا ليس هوحال كل تلاميذ الصف لهذا يجب على المدرسة أن تقوم بدور تعليم طريقة الإدماج أوالتحويل .

يحدث الإدماج حسب روجيرس ويتم بعد حدوث التعلمات المعرفية الأولوية والأدائية، فهناك أسابيع في كل ثلاثي من ثلاثيات السنة الدراسية،عددها يختلف من نظام تربوي إلى أخر، قد تكون خمسة أوستة أواقل أو أكثر،يكرسها الأستاذ للمعارف النظرية الأولية والأدائية، التي يسميها روجرس les apperentissage de ressources وapperentissageponctueelsوهذه التعلمات تتم بواسطة طرق بيداغوجية مختلفة حسب تقدير المعلم، يقول روجيرس بان كل الطرق البيداغوجية مختلفة حسب تقدير المعلم.يقول روجيرس بان كل الطرق البيداغوجية قد تصلح بما فيها أقدم الطرق التلقينية هذه المعارف،سيستعين به التلميذ في المرحلة الثانية، وسيستثمرها من اجل وضعيات جديدة تسمح وتؤكد حدوث الكفاءة ثم يأتي الأسبوعين الآخرين من كل ثلاثي أسبوع لتمرين على الإدماج لان الكفاءة خاصة وفردية وتتعلق بكل تلميذ على حدا **(بوعلاق، 2014، ص106).**

يعاد هذا في كل ثلاثي وفي كل سنة دراسية في نهاية كل سلم تعليمي،يأتي التقويم الذي يسمح بالحصول على شهادة ويسميه روجرس بالتقويم التاهيلي ،وهويثبت حصول التلميذ على كفاءة أوكفاءات،يشير روجرس إلى انه خلال أسبوع الإدماج لا يتعلم التلميذ المعارف لقد تعلمها وانتهى الأمر.ولان كانت فترة التعلمات الأولية تعتمد على النشاطات الجماعية والتعاونية ،فان أسبوعي الإدماج يكرسان للنشاطات الفردية.

قد يكون الإدماج خاصا بمادة دراسية واحدة كإدماج القراءة والكتابة والصرف والنحو في اللغة أوإدماج مواد دراسية مختلفة كالفيزياء أوالرياضيات أوالعلوم أواللغة...

يعد الإدماج مسارا يمكن من تعبئة المكتسبات أوالعناصر المرتبطة فيما بينها، بنظام معين وذو دلالة قصد إعادة هيكلة التعلمات في قالب جديد وتكييفها مع متطلبات وضعية جديدة، يمكن الإدماج التلميذ بين الشيء الثانوي والأساسي وبالتالي التركيز على ما يفيده في حياته اليومية، ويتمرن من خلاله على توظيف معارفه المتنوعة في الوضعيات المختلفة التي يواجهها.يسمح الإدماج خاصة بتقييم مدى قدرة التلميذ على مواجهة مشكلات الحياة الدراسية واليومية معا ومدى حدوث الكفاءة لديه.

❖ **خصائص الوضعية الإدماجية:**

-تمتاز بكونها وضعية مركبة ونوع من التعقيد يستدعي حلها تعبئة واستثمار الموارد المعرفية المتنوعة.

-تطرح هذه الوضعية مشكلة من مستوى التلميذ ويفترض أن يكون قادرا على حلها بناءا على ما أوتي من موارد.

-تعد وضعية تقويمية وجيهة أي محددة تقوم على جانب معين.

-تستدعي إدماج معارف متنوعة.

-تعد وضعية جديدة لم يسبق من قبل هذا لاينفي أن يكون التلميذ قد تعامل مع وضعية مشابهة لها

- الوضعية الإدماجية تتميز بكونها سلوك ونشاط يتبناه التلميذ .

- ترتبط الوضعية الإدماجية ارتباطا وثيقا بالكفاءة**(بوعلاق 2014، ص 106، 107).**

❖ **أنواع الإدماج**

-**الإدماج ضمن المجال:** بمعنى إدماج ضمن المادة الواحدة كإدماج القراءة والكتابة والصرف والنحوفي إعداد نص كتابي .

-**إدماج بين المجالات:** بمعنى إدماج بين مواد مختلفة ففي حالة زيارة صديق مريض نستعمل الحساب لشراء ما نأخذه إلى الزيارة مستعملا معلومات خاصة مثل الهواء وملوثاته باعتبار أن الصديق مريض بالربو ونستعمل اللغة لأننا نكتب له رسالة أوندعوله بالشفاء .

-إدماج الجزئي: هو حالة إدماج جزئيات في موضوع رئيسي أيأن هناك موضوع أساسي ومواضيع ثانوية يؤدي إدماج عموما إلى حدوث كفاءات نطلع القارئ على شجرة الإدماج التي جاءت في كتاب محمد بوعلاق 2014 التي جاءت في كتاب وزارة التربية الوطنية نقلا عن روجيرس.**(بوعلاق،2014،108).**

مقارنة بين الوضعية المشكلة التعلم والوضعية الإدماجية:

1- الوضعية المشكلة التعليمية وهي تحتاج إلى :

-السياق.

-السند .

-التعليمية .

-المهمة وهي بدورها تتمثل في اكتساب معرفة اوتنمية قدرة اوبناء كفاءة.

وتشمل وضعية تعليمية على:

-وحدة تعليمية.

-موضوع أومجال.

-وهي تنتهي بوضعية تقويمية .

- تصحيح التصورات الخاطئة .

-تصحيح المكتسبات القبلية الخاطئة .

-تبني الكفاءة .

-وهي دلالة للمتعلم تحفزه وتشد اهتمامه لمتابعة المتعلم .

ب-الوضعية الإدماجية:وهي تحتاج إلى:

-السياق.

-السند .

-التعليمية.

-المهمة وهي بدورها تتمثل:

-الاستخدام الجيد للمعارف.

-إظهار القدرة على إصدارالأحكام.

-تجنيد الموارد.

الوضعية التقويمية:

-تدمج عدة وحدات تعليمية.

-تدمج عدة مجالات مفاهيم.

-تقوم بشبكة تقويم ذاتي.

-معايير ومؤشرات .

وتظهر الوجاهة في الإجابة:

-الاستعمال الصحيح للمعارف المرتبطة بالمادة .

-انسجام المنتوج الإبداع فيه .

-تسمح بتقويم مدى تمكن المتعلم اكتساب الكفاءة.

-تعمل على تمرير القيم ايجابية .

-ترتكز على المعايير الأساسية ضمن موارد مكتسبة وسلوكيات اجتماعية **(بوعلاق، ص 109- 110).**

14- متطلبات التقويم بالكفاءات:

إن عملية التقويم عملية شاملة، ومتكاملة، وهادفة وملازمة لكل فعل تعليمي، تعلمي، لذا تتطلب جملة من المهارات نذكر من بينها ما يلي:

أولا:مهارة صوغ الأسئلة:

تعد من المهارات المهمة لإثراء عملية التعلم، وهناك أربعة معايير أساسية للسؤال الجيد، إذ يجب أن يكون:

- واضحا غير معقد، يستطيع أن يفهمه المتعلم.
- مثيرا للتفكير.
- متوافقا مع سن وقدرات واهتمامات المتعلم.
- مناسبا للهدف.

إلى جانب هذا، لابد من إستراتيجية سواء في توجيه الأسئلة أواستقبال إجابات المتعلمين، إذ ينبغي:

- تقديمها بصوت يسمح لكل متعلم سماعها بوضوح.
- توجيهها بدون تنظيم معين بالنسبة للمتعلمين.
- توزيعها بصورة عادلة قدر الإمكان.

– الاستماع بعناية لما يقوله المتعلم، ومطالبته بتقديم الأمثلة التي تؤيد إجابته، وفي حالة تقديم المتعلم إجابة خاطئة أوناقصة على المدرس أن يصمت ليدرك المتعلم ذلك.

– امتداح الإجابة الصحيحة، لأن الإثابة الفورية تعزز الإجابات الصحيحة وتسهم في مشاركة المتعلم في الحوار في الموقف التعليمي الموالي.

– تقديم بعض الإيحاءات والتلميحات الصريحة أوغير الصريحة التي تساعد المتعلم على تقديم إجابات صحيحة.

– عدم مقاطعة المتعلم أثناء الإجابة إلا للضرورة.

ثانيا:مهارة الملاحظة

إذا كان التدريس بالكفاءات يتمركز حول المتعلم كي يبنى تعلمانه بنفسه، من خلال وضعه أمام موقف تعليمي، تعلمي (وضعيته / مشكل). فإن المدرس عليه أن:

– يلاحظ المتعلم وهويعمل طيلة الأسبوع، ليعرف الكثير عن مكتسباته البنيوية والوظيفية، وكيفية عمله، وإيقاعه، ونجاحه، وتعثره، ثم توثيق الملاحظات وتدوينها بشكل منهجي وتحليلها بغية استثمارها في حوار بيداغوجي متمايل.

– تكون الملاحظة التكوينية على أساس بناء تمثيليات واقعية عن التعلم وظروفه، وكيفية إنجازه، ونتائجه وتستجيب لحاجات المتعلم وانتظارا ته دون هلوسة بالترتيب.

– يهتم في الملاحظة التكوينية بمؤهلات المتعلم، وطرائق عمله وكيفيات تعلمه واستعداده وحوافزه ورغباته، بعبارة أخرى يهتم بكل المظاهر المعرفية والعاطفية والمادية التي تيسر أوتمنع التعلم، شريطة أن تكون الملاحظة التكوينية مناسبة للحاجات ولأهمية المشكلات المطروحة التي يتم حلها.

ثالثا:مهارة الحوار البيداغوجي:

هناك قلة من المتعلمين من يستطيعون تفسير كيفية تعلمهم والإجابة عن سير القيام بهذه العملية أوتلك أوسبب بداية أوأنها حجاجه أوبرهنته بهذا الشكل أوذلك.

لذا من الضروري إن يتيح المدرس للمتعلم فرصة التساؤل عن صيرورته الإجرائية، ومساعدته على تحديدها حتى يجعله فاعلا في تعلمه يزيح عن اكتشافاته طابع الاعتباطية وهذا من خلال:

– تماثلي، يتحلل الملاحظة ويلي التقويم الكتابي، سيما وأن هذا الأخير لا يتيح معرفة الكيفية التي يسلكها المتعلم في تنفيذ إنجازه أي تحقيق تعلمه الذاتي:

– بيداغوجي، يمكن المدرس من اختيار التداخلات الديداكتيكية، والأدوات التي تتيح تعديل كيفية التعلم لديه أوتطويرها ومن ثم الوعي بها.

– بيداغوجي، يمكن من الكشف عن مختلف أسباب التعثر، ابتداء من السيكوعاطفي (الكسل، قلة التركيز، عدم الاهتمام، ..). إلى ما يرتبط بالحوار (تدخلات اعتباطية، غياب التدخل). مرورا بالمنهاج على أن المدرس لا ينوب في الحوار أو المساعدة للاجتماعية، فهولا يعطي درسا خاصا ولا يسعى من خلال الحوار إلى فرض أي رأي وإنما يسعى إلى التزود بمعلومات عن الأساليب التي يمكن أن يوظفها المتعلم لامتلاك المعرفة والتحكم في الكفاءات.

رابعا:مهارة وضع تناغم بين الإيقاع البيداغوجي والإيقاع الزمني:

إن الإيقاع المدرسي ليس فقط مسألة توزيع زمني، بل هونتيجة تصور بيداغوجي ينظر إلى الزمن في ضوء الأهداف البيداغوجية للمشروع، التي هي الأصل ترجمة لحاجات المتعلم المرصودة لذا استبدلت بيداغوجيا الكفاءات الإيقاع التقليدي الذي يستجيب لاكتشاف المعارف في ذاتها بإيقاع جديد يتميز بالتدبير المرن للوحدات التعليمية حتى يستجيب لتنوع سيرورات التعلم.

خامسا:مهارة تحليل النتائج وتفسيرها في ضوء الترميز والبرامج الإعلامية.

أي حينما تعطي الأجوبة رموزا عوض العلامة فإن ذلك يساعد المدرس على تقويم إنتاج المتعلم (المعارف الفعالة، والمهارات، والقدرات). فعلى سبيل المثال يعطي الرمز "1" الإجابات التي تتطابق مع النموذج المقترح والرمز "0" للغياب الكلي للإجابة، ولتحليل هذه النتائج تم الاستعانة بهذه البرامج الإعلامية باعتبارها تتيح الفرصة للمدرس لتحديد شحنات المتعلمين والأقسام على أساس معيار اكتساب المهارات والقدرات.

سادسا:مهارة تحديد تاريخ المتعلم:تتطلب من المدرس جملة من الإجراءات: تتمثل في:

أ/ تحديد مرجعية معايير يلجأ إليها عند إصدار حكم على ناتج المتعلم وكلما كانت المعايير مفصلة ودقيقة كلما كان التقويم منسجما وواضحا.

ب/ التحقق والتدقيق في المعايير بمعنى أن المتعلم يشعر أحيانا باللامساواة أثناء تقديم المدرس لنتائج امتحان يؤدي ذلك إلى توتر العلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتعلم، ويمكن لسبب في عدم وجود تفسيرات واضحة ودقيقة لمعايير التقويم.

ج/ إعداد معايير في مرحلة التعلم أي إعداد شبكة معايير بالمشاركة الفعلية للمتعلم عند تحديد كفاءة ما، مما يسمح بتحقيق عمل تكويني حقيقي، وقيادة المدرس المتعلم نحوتحديد معايير تقويم مهمة مما يدفعه نحوالتعمق في هذه المهمة ووضع سيرورتها على المحك**(حاجي، 2005 ، ص 68 – 69)**.

خلاصة:

إن التقويم عملية ونشاط ملازم لصيرورة كل عمليات التعليم والتعلم، في مختلف مراحلها وهذا في إطار المقاربة بالكفاءات وكذلك في كافة مجالاتها ومستوياتها ومكوناتها، وذلك من منظور أنه عملية إنتاجية أدائية من جهة، وتحليلية تركيبية تفاوضية مع المتعلم من جهة أخرى.

إذ يتوخى المدرس تقرير موقع المتعلم على سلم النمو في مختلف المجالات بغية مساندته وتصويب مساره التعليمي، وتصحيح أخطائه، وتسديد خطواته، في ظل أطر طبيعية ومتنوعة ومثيرة للاهتمام وميسرة لإظهار القدرات والمهارات والمواقف المنشودة.

فالتقويم هو العمود الفقري للحكم على مدى تحقق الاهداف التربوية ومدى نجاعتها ، حيث ظهرت اساليب تقويمية حديثة تختلف عن الاساليب التقويمية التقليدية التي تقتصر على الاختبارات ، فالتقويم الحديث المساير للعملية الديداكتيكية اصبح يعتمد بدرجة الاولى على سلالم التقدير وشبكات الملاحظة المختلفة الفردية والجماعية .

فالتقويم الحديث حاليا ساهم في بروز العديد من انواع التقويم حسب بلوم والتي ساهمت بشكل كبير في تجنيد قدرات ومهارات واداءات المتعلم ، حيث حسب بلوم تعدد ادوات التقويم ساهم في تعدد الاهداف والاغراض.

ظهرت العديد من انواع التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات نذكر على سبيل المثال التقويم البديل والتقويم المستمر وحتى التقويم الاديومتري وغيرها.

الفصل الرابع

المقاربة بالكفاءات

الفصل الرابع:المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1-اهم المقاربات التربوية

2-نبذة تاريخية عن مقاربة بالكفاءات

3-مفهوم المقاربة بالكفاءات

4-الاصول النظرية لمقاربة الكفاءات

5-المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الوطنية

6-مبادئ المقاربة بالكفاءات

7-خصائص المقاربة بالكفاءات

8-اهداف المقاربة بالكفاءات

9-الفرق بن المقاربة الكفاءات والمقاربات التقليدية

10- استراتيجيات وطرق التدريس وفق الكفاءات

الخلاصة

تمهيد:

تعتبر مقاربة التدريس بالكفاءات من بين طرق التدريس الحديثة التي تشجع المتعلم على الاستقلالية وتنمية قدراته ومهاراته الفردية والاجتماعية، وتشجيعه على الابتكار والنقد البناء وتمركز العملية التعليمية التعلمية على المتعلم وانتقال من مجرد مستقبل لمعرفة ومتلقي إلى مشارك ومبدع ،كل هذى أدى إلى التخلي عن مقاربات التقليدية في التعلم كمقاربة التدريس بالمضامين والأهدافالتي شابها بعض القصور في الممارسات التربوية.

في هذا الفصل سنحاول الوقوف عن أهم الجوانب المتعلقة بهذه الإستراتيجية والتي تتمثل في أشهر المقاربة المنتهجة في التعلم إضافة إلى نشأة بيداغوجيا الكفاءات ومفهومها وأهدافها وأهميتها ومبادئها وخصائصها وأشهر الطريق التدريس في هذه الإستراتيجية والفرق بين مقاربة الكفاءات الحديثة مقارنة بالمقاربات التقليدية بيداغوجيا المضامين والأهداف.

1-أهم المقاربات التربوية:

لقد شهدت المنظومة التربوية العديد من المقاربات التعليمية نلخصها فيمايلي:

1-1- المقاربة بالمضامين:

تعتبر من الطرق التقليدية التي تهدف إلى حشو الذهن المتعلم بالمعارف والأفكار، معتمدة على الطريقة الإلقائية منطلقة من قاعدة أن المتعلم باعتباره وعاء يتلقى ويستوعب كل ما يقدم له، دون النظر لشخصية المتعلم والتركيز على الجوانب النفسية له ومهاراته وإبداعاته، وهذى ما يتعارض مع الفلسفة الحديثة التي تركز على تنمية شخصية المتعلم في جميع إبعادها من جهة ومن جهة ثانية إن الحديثة لا تقتصر على الحشو الذهني بقدر ما تتيح له فرصة تنمية مهاراته وقدراته واستعداداته، وعدم الاكتفاء بجمع المعارف وتخزينها بل توظيف تلك المعارف لذا كان لا بد من التركيز في مقاربة ثانية تكون أكثر فعالية ومرد ودية فجاءت المقاربة بالأهداف.

1-2- المقاربة بالأهداف:

تركز هذه المقاربة على السلوك عكس المقاربة السابقة التي تركز على المحتوى،فالتعلم وفق هذه النظرية يتم من خلال تسطير مجموعة من الأهداف،في نشاطات سلوكية قابلة لملاحظة والقياس حيت تركز على ظاهر العملية التعليمية لا العمليات العقلية التي يجري فيها فالسلوك، هوالمؤشر لحدوث عملية التعلم ومن أهم رواد المدرسة السلوكية نجد رالف تايلر وبوبيت وبلوم بينجامين وتتلخص أهم النقائص في الجانب التربوي فيما يلي:

-الصياغة السلوكية تنتج أهداف قصيرة المدى بمعنى أن الصياغة السلوكية لأهداف تقلص النشاط البيداغوجي إلى تطبيق فترات قصيرة ومكيفة،حيث أن هذه الصياغة لا تحدد أداء التعلم بوضوح إضافة إلى إهمالها لعملية التحويل،واهتمامها بالتعلمات البسيطة السهلة على حساب التعلمات الاجتماعية أكثر تعقيدا،مما يؤدي إلى الملل وغياب الدافعية أو الكفاءة الشخصية.

إضافة إلى خلطها بين منطق التكوين والتقييم،مما فرض البحث عن مقاربة ومشروع تربوي يجعل الفرد قادرا على التكيف مع متطلبات المجتمع، ومساير له لان غاية التربية لا تقتصر على اكتساب المتعلم معلومات وانتظار استرجاعها أثناء الامتحان، بل إكساب المتعلمين كفاءات تؤهلهم لدخول الحياة والمشاركة فيها والتكيف معها (**بوكرومة،2009،ص137**)وفي هذى السياق يرى بيرنو سنة(2000)

وأن ليس المهم أن تكون العقول مملوءة بالمعارف بقدرما يهم أن تكون قادرة على التصرف في مختلف الوضعيات**(philippe perrenoud, 2000).**

1-3- المقاربة بالكفاءات:

حيث تعتبر من الطرق الحديثة في التعليم التي تهدف إلى اكتشاف قدرات ومهارات واستعدادات، حيث يرى **عبد اللطيف الفاربي** أن هناك نقطتين أساسيتين فرضت تبني هذه المقاربة:

-**السياق العالمي:**الذي فرض على العالم تغيرات وتحولات اقتصادية تستدعي مقاربة حديثة، تواكب المتطلبات وتتكيف مع المستجدات، من خلال تأهيل الإفراد لدخول سوق العمل والتكيف مع قوانين العرض والطلب،وغرس ثقافة العمل الجماعي **(الفاربي، دس، 02).**

-**علم النفس المعرفي:** كنقطة ثانية مع المقاربة بالكفاءات يرى بياجي أن المعرفة عند الإنسان تتكون مع علاقته بالبيئة الاجتماعية والمادية والتفاعل معها،لذا يجب على الفرد التكيف مع مختلف الظواهر والعوامل ومعرفة العوامل المؤثرة في النمو،وعدم اقتصار على حصول المعرفة بل بنائها في البيئة، وهذى ما يؤكده **يوسف القطامي** في قوله نحن لا نعرف البيئة حقا ولكن نعرف ما وصلت إليه أذهاننا فالواقع ،هودائما إعادة تكوين لما هوموجود في البيئة وليس مجرد نسخة عليها على الإطلاق **(قطامي، 2013، 148).**

- انطلاقا مما سبق نستخلص أن العملية التعليمية لا تنطلق من فراغ ،وإنما تتم وفق لوائح وقوانين وتعتمد على مقاربات تعليمية، كل واحدة منها تستند إلى أصول نظرية وتعتمد على مبادئ والمختص في المجال التربوي، يرى أن أشهر المقاربات البيداغوجية المتبناة تتمثل في مقاربة التدريس بالمضامين التي كانت تتم بطرق التقليدية المتمثلة في المحاضرة والحشو الذهني لمتعلم للمعارف ،باعتباره وعاء فارغ يجب أن نقوم بملئه بالمعارف النظرية، دون التركيز على تنمية جميع جوانبه المعرفية والنفسية، ومراعاة ميوله ورغباته، مطالب الحفظ والاستظهار أثناء الامتحان، هذه بيداغوجية انتقدت فيما بعد فاتحة المجال لمقاربة ثانية، مقاربة التدريس بالأهداف التي تستند أصولها النظرية من المدرسة السلوكية **لبافلوف وواطسن وسكينر،** حيث تؤمن بدراسة السلوك الملاحظ والقابل لقياس، حيث من خلال مؤشرات السلوك نتنبأ بالأهداف،أما من وجهة نظر الباحث أنها استهدفت فقط العمليات البسيطة والتعلم الميكانيكي، أي الآلي في نضره ربط التعلم عن طريق المثير والاستجابة، يعتبر أسهل طريقة والواقع يرى أن عملية التعلم هي عملية معقدة ومتكاملة، تفرض تدخل من وجهة نضري الشخصية عمليات معرفية معقدة كالاستعداد

والمهارة والذكاء ،مما استدعى تبني مقاربة بيداغوجية حديثة، هي مقاربة التدريس بالكفاءات تستمد أصولها النظرية من المدرسة المعرفية والبنائية، وهناك العديد من العوامل التي فرضت تبني مقاربة الكفاءات كالسياق العالمي والتحولات الاقتصادية التي استعدت أن يتأقلم المتعلم مع هذه البيداغوجية الحديثة في ظل التحولات الاقتصادية إضافة إلى أبحاث علم النفسي المعرفي، حيث هدف هذه المقاربة التكيف مع متطلبات الحياة وتحسينها وتجنيد معارف المتعلم وقدراته وخبراته ،ووضعه في مشكلات لقياس ادائته وسلوكياته حيث ركزت هذه المقاربة على الجانب العملي أكثر من مصدر الحصول على المعرفة وتركيز على البناء أكثر من اكتساب متماشية مع طرق بيداغوجية متعددة: كبيداغوجية المحاولة والخطأ،بيداغوجيا المشاريع ،الفارقية، وحل مشكلات وغيرها.

2-نبذة تاريخية عن مقاربة بالكفاءات

ظهرت كلمة الكفاءة كمصطلح تعليمي أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية،في المجال العسكري ثم استعملت في مجال التكوين المهني،ونظرا للنتائج المحققة في المجالين السابقين بعد تطبيق المقاربة بالكفاءات،أجبرت نتائج القائمين على النظام التربوي،إسراع في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات.

ويمكن اعتبار بداية (1960) مرحلة حاسمة في دخول بيداغوجيا الكفاءات، النظام التربوي الأمريكي وذلك بغرض تصحيح مردود التلاميذ(**morris,ll,1982**).

-أما في فرنسا فيعود تاريخ ظهور بيداغوجيا الكفاءات إلى سنة (1979)، لم تدخل إلى التعليم الابتدائي إلا في سنة (1993)وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي

-وفي كندا فان المسعى الذي انتهجته المديرية العامة لتعليم الاكمالي، لإدخال المقاربة بالكفاءات اقتصر على التكوين المهني سنة (1993)، أما في دول المغرب العربي فكانت الدولة المبادرة بتطبيق هذه المقاربةهي تونس(1999) .(**سديد ، 2010، ص80**).

3-مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي عبارة عن تصور أو خطة عمل يشترط أن تكون قابلة لانجاز، تأخذ بعين الاعتبار كل العوامل والمؤشرات التي تحقق الأداء من وسائل ومكان وعامل زمان مع تخطيط الدروس في شكل وضعيات تنطلق من مشكلات الحياة اليومية لمتعلم تظهر في شكل كفاءات مكتسبة، تترجم إلى سلوكات قابلة لملاحظة والقياس والتطبيق (**حثروبي، 2002ص11**).

– تعريف آخر هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد 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 لاستعمال في مختلف نواحي الحياة(**حاجي، 2005، ص11**).

–تعريف المقاربة بالكفاءات هي العملية التي تكون من خلالها نتائج التعليم تسعى لتحقيق أهداف واضحة ومحددة، في المناهج الدراسية على شكل كفاءات تترجم إلى أفعال سلوكية قابلة لملاحظة وقياس واكتساب سلوكيات جديدة ومكتسبة(**عطوي ، 2010، ص26**).

–المقاربة بالكفاءات يقصد بها نمط جديد في التربية والبيداغوجيا يسعى لتحقيق غاية رئيسية متمثلة في انسجام الفرد وتكيفه مع محيطه الطبيعي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي **(رحموني ، 2017، ص161)**.

–وتعرف أيضا إنها إحدى البيداغوجيات الحديثة المنظمة والمنتهجة من طرف الأستاذ حيث يضع العديد من الوضعيات الديداكتيكية لتلميذ مراعيا في الحسبان توظيف الطالب لمجموعة من الموارد قدرات ومهارات لحل المشكلة **(دحي ، 2021، ص 331)**.

–هي مقاربة أساسها أهداف معلق عليها في صفة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلقها الأنشطة كدعامة ثقافية ومكتسبات المراحل السابقة وبمنهج يركز على التلميذ كمحور أساسي في العملية التعليمية **(الوثيقة المرافقة لمناهج السنة أولى متوسط، 2003، ص105)**.

- انطلاقا مما سبق من التعريفات مقاربة التدريس بالكفاءات هي احد البيداغوجيات الحديثة التي تخضع لعامل التنظيم والتخطيط الممنهج لأستاذ، من خلال بناء وضعيات تعليمية تتطلب تجنيد معارف وقدرات ومهارات المتعلم بغية الوصول إلى الحل، وهذا من خلال ترجمة الكفاءات المكتسبة إلى سلوكيات واداءات فعلية قابلة لملاحظة والقياس والتطبيق الفعلي.

4– المرتكزات النظرية لمقاربة الكفاءات

تنوعت نظريات التعلم باختلاف مؤسسيها وروادها وباختلاف أهدافهم ونظرياتهم ويمكن تحديد أهم النظريات التربوية التي اتخذتها بيداغوجيا الكفاءات كمرجع لها على النحو التالي:

4-1- النظرية البنائية :

تعتبر من النظريات المعتمدة الحديثة في التعليم **جون بياجي** تنطلق من فكرة رئيسية أن المعرفة تبنى ولا تكتسب حيث يعتبر ويرى ان المعرفة هي نتيجة لمجموعة من أعمال الحقيقية التي يقوم بهاالمتعلم ويكتسبها نتيجة خبرات سابقة ومكتسبات قبلية، ولا تبنى من فراغ وتقوم على تصورات المتعلم وشعوره بقيمة وأهمية وواقع المشكلة ولا يتدخل العالم الخارجي المعلم في تقديمها جاهزة وفي نضر رواد هذى الاتجاه تقوم المعرفة على ثلاث معطيات رئيسية:

أ/ السياق الابستمولوجي:يعتبر المعرفة بناء من المتعلم وفق وضعيات تشجعه على تجنيد معارفه وخبراته ولا تقدم جاهزة ومعطاة.

ب/ السياق علم النفس المعرفي: الذي يركز في حدوث عملية التعلم على العمليات العقلية والسيرورات الذهنية التي تلعب دور كبير في بناء المعرفة.

ج/ سياق المجال البيداغوجي:الذي يتضمن مختلف الطرق والاستراتيجيات المعتمدة من طرف المعلم في شكل وضعيات تعليمية لمساعدة المتعلم في بناء تصوراته وتجنيد موارده

-حيث يعرف **انطون بروسي** البنائية بقوله:إن المعارف لا تنشا ولا تكون نتيجة اعتقادات وخلافات بل يتم بنائها بصفة مستمرة من المتعلم **(هني، 2005، ص92).**

انطلاقا مما سبق استنتج الباحث ان المدرسة البنائية تعتبر من بين احدث النظريات الحديثة والمرجعية لمقاربة الكفاءات، تختلف عن السلوكية التي ترى أن التعلم هوربط لمثير واستجابة، تنطلق من فكرة رئيسية مفادها أن المعرفة تبنى من قبل المتعلم بتوظيف وتجنيد معارفه وخبراته، وتنطلق من معطيات رئيسية هي البعد الابستمولوجي الذي يركز على ضرورة وضع المتعلم في وضعية مشكلة بهدف تنمية مهاراته ولا تقدم له جاهزة، إضافة إلى الدور الكبير لعلم النفس المعرفي، الذي أكد على ضرورة اعتبار العملية الديداكتيكية تقوم على تصورات وإدراك قيمة المشكلة واقعيا من طرف المتعلم ما يتطلب عمليات معرفية تتمشى مع سيرورته الذهنية، وصول إلى السياق البيداغوجي المتمثل في تخطيط المعلم لمختلف الاستراتيجيات والطرق والوضعيات مساعدة لبناء المتعلم لتصوراته ومعارفه وان المعرفة تتشكل بنائها بصفة مستمرة ليس نتيجة خلافات سائدة.

4-2- النظرية المعرفية:

تعتبر من بين الأطر المرجعية لمقاربة الكفاءات تختلف عن المدرسة السلوكية التي تؤمن إن التعلم يكون من خلال الربط بين المثير والاستجابة،حيث يرى رواد هذا الاتجاه ان السيرورة الذهنية تلعب دورا كبيرا في تحصيل التعلم وتنظيمه عند المتعلم، انطلاقا من نتائج علم النفس المعرفي وأبحاثه يمثل هذا الاتجاه العديد من الرواد أشهرهم **تشمسكي وتارديف**،حيثا عتبرو المتعلم انه نظام لمعالجة المعلومات وتم تشبيه بالحاسوب **(عميمر، 2005، 12)**.

-يرى روادالمدرسة المعرفية ان التعلم هوتغيير في البنى العقلية والتمثلات الداخلية ويستدل على التعلم من خلال اعادة تنظيم العارف والمعلومات وحسب basque1999&brien1997 فان التعلم يتم من خلال إعطاء الأولوية لدور النشط لمتعلمين حتى يتمكنوا من معالجة المعلومات بعمق ومن هذا المنطلق فان خلق وضعيات تعليمية مناسبة يشمل:

-اخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار لان كل فرد يمتلك معلومات مبنيةعلى تمثلانه الخاصة.

-تعزيز الأنشطة التي تتطلب ذاكرة طويلة المدى.

-تنفيذ الاستراتيجيات التي تشمل حل المشكلات وتطوير عملياتما وراء المعرفة للمتعلمين **(cora brahimi ;2011 ;9-10)**.

-على ضوء ما سبق فعلماء المعرفية يركزون على كيفية تعلم المتعلم على ما يحدث فعلا في عقل المتعلم من تغيير البنى العقلية والتمثلات الداخلية فهم يركزون على الفروق الفردية وبالتالي تطوير البيئة التعليمية وتكييفها من بين الاستراتيجيات التي اهتموا بها حل المشكلات وتطوير السبيل المعرفي لمتعلمين وإشراكهم بفعالية في معالجة المعلومات **(شريف، 2019، ص49)**.

بناء على ما سبق نستنتج أن النظرية المعرفية تختلف عن المدرسة السلوكية التي ربطت حدوث التعلم من خلال التنظيم والربط بين المثير والاستجابة، حيث آن العامل الرئيسي والاهم في تنظيم المعرفة والتحصيل هوالسيرورة الذهنية، انطلاق من مبادئ تشومسكي وتارديف ونتائج أبحاث علم النفسي المعرفي التي اعتبرت المتعلم انه نظام لمعالجة المعلومات مثل الحاسب، حيث يوظف قدراته ومهاراته واستعداداته لوصول إلى حل المشكلة، مهتمين بذلك بمبدأ الفروق الفردية واستدلال على حدوث التعلم، من خلال

تغيير في البنى العقلية والتمثلات الداخلية، فالتعلم عملية معرفية تستدعي من المتعلم العديد من العمليات المعرفية أبرزها الإدراك والانتباه وإحساس بقيمة المشكلة.

4-3- النظرية البنائية الاجتماعية

هي تيار معرفي من بين رواده الباحث الروسي **فيقوتيسكي** (1934 -1896). حيث ذهب هذا التيار في تحليله لعملية التعلم على إن بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي الذي يقوم بدور فعال في تطوير السيرورة الذهنية لمتعلم **(خير الدين هني، 2005، ص92)**.

إن عمل **فيقوتسكي** قاده إلى النظر والتفكير في عنصر أخر ضروري لأطروحته هو السياق التاريخي والثقافي ودور الوساطة الاجتماعية في التعلم، حيث في نظر هذا الباحث إن الوعي والفكر ليس بالتحديد خصائص داخلية لأنها تتطور من خلال الأنشطة الخارجية المؤدية في بيئة اجتماعية خاصة كما تؤكد على أهمية التفاعل الفرد مع الآخرين والدور الفعال والمهم لثقافة في البناء والتطور الفكري و **legendre2005**فان هذا الوعي هو الذي يحدث كيف نتصرف أي قدرتنا على اتخاذ المبادرة لأداء بعض الأنشطة بنجاح(cora brahimi.libid13).

نستنتج مما سبق إن نظرية البنائية الاجتماعية ترى أن بناء المعرفة ينتج من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يلعب دور بارزا وواضحا في السيرورة الذهنية لمتعلم وتطويرها، حسب فيقو تسكي أن هناك العديد من العوامل التي تلعب دور الوساطة في حدوث عملية التعلم، من بينها السياق التاريخي والثقافي خاصة الثقافة التي تلعب دورا بارزا في حدوث عملية التعلم من خلال احتكاك الفرد بالآخرين،إذن التعلم هو محصلة تتدخل فيها مجموعة من العمليات كالتفاعل الاجتماعي والثقافة والتفاعل مع الآخرين.

5-ظهور المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية

شهدت المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة عدة تحولات في مجال التدريس وذلك بتبني والانتقال من بيداغوجيا الأهداف البيداغوجيا بالكفاءات، التي استلزم إنشاء لجنة وطنية لمناهج بموجب القرار الوزاري في 11نوفمبر 2002 حيث كلفة اللجنة بالعديد من المهام من بينها:

1) صياغة الأهداف العامة لتعليم انطلاقا من الغايات التربوية.
2) إعداد مرجعية عامة لمناهج .
3) إنشاء مذكرات وأدلة منهجية.

4) إعطاء تصور عام لتعليم **(المنشور الوزاري رقم 254، التحضير التربوي لموسم الدراسي 2003 – 2004).**

- انطلاقا مما سبق نستخلص أن المنظومة التربوية الوطنية الجزائرية تبنت العديد من المقاربات في مجالها التدريسي كمقاربة المضامين التي ركزت على الحشو الذهني لمتعلم، وصول إلى المقاربة بالأهداف التي استمدت أصولها النظرية من المدرسة السلوكية **لبافلوف وواطسن وثيورندايك** التي ركزت أكثر على الأهداف السلوكية القابلة لملاحظة والقياس ،لكن من ابرز الانتقادات التي وجهت إليها تجزئة المادة التعليم واكتفاء بالأهداف الإجرائية البسيطة وربط بين المثير والاستجابة، في ظل التطورات الدولية الحاصلة والتغيرات التكنولوجية حاولت المنظومة التربوية الاستفادة من تجارب الدول الرائدة في مجال جودة التعليم، بتبني مقاربة حديثة مقاربة التدريس بالكفاءات سنة(2003)لكن بوادرها الأولى بدأت تظهر بشكل جلي سنة (2002) من خلال إنشاء اللجنة الوطنية لمناهج التي قامت بالتشخيص الدقيق والتقويم الشامل لمناهج القديمة المتبناة،وإعطاء تصور عام لواقع التعليم وربط وصياغة الأهداف العامة بغايات الأساسية الرئيسية للتربية.

6- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ أهمها:

- الإجمالية بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة نظرة عامة، مقاربة شاملة).ويسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق المعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالة.
- البنائية أياستفادة من مكتسبات القبلية وإعادة بنائها وربطها بمعارف حديثة حسب المدرسة السلوكية
- التطبيق هي بمعنى قدرة الباحث على تطبيق تلك المعارف التي تم تطبيقها في ميدان الواقع.
- التكرار هي وضع المتعلم أمام وضعية عدة مرات.
- الإدماج من خلال ربط المعارف يبعضها البعض .
- التمييز من خلال تمييز بين مختلف مكونات الكفاءة سب سياق ومعرفة مختلفة سلوكية وفعلية.
- الترابط من خلال الربط بين مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية .

- التحويل أي انتقال من معارف أصلية التي يتبنها المتعلم إلى المعارف المستهدفة(**واعلي، 2013 ص 15 -16**).

انطلاقا مما سبق نلاحظ ان مقاربة بالكفاءات لا تقتصر فقط على البحث عن المعرفة بل تسعى إلى تجنيد وتوظيف المعارف ،من خلال اعتماد على تطبيق المعرفة النظرية إلى أدائية، وتكرار نفس الوضعيات التعليمية وتدريب وتكوين المتعلم عليها والربط بين أنشطة التعليم والتعلم والتقويم ،والتمييز بين مكونات الكفاءة ومحتوياتها والربط بين مكتسبات المتعلم السابقة والجديدة.

7-خصائص المقاربة بالكفاءات:خصائص المقاربة بالكفاءات حسب ما ورد كالتالي:

- تفريد التعلم أي تشجيع المتعلم على إبداء آرائه وأفكاره وتمتعه بالاستقلالية ومراعاة الفروق الفردية.
- قياس الأداء منخلال التركيز على قياس وتقويم الأداء بدلا من المعارف المكتسبة.
- تحرير المعلم من القيود بمعنى المعلم يتمتع بالاستقلالية في انتقاء الأساليب البيداغوجية المناسبة.،واقتراح الاستراتيجيات المناسبة وتنظيم النشاطات المختلفة وبناء شبكات التقويم المختلفة.
- دمج المعلومات أي من خلال الربط بين المعارف السابقة والمعارف الحالية وتجنيد معارفه وأفكاره وخبراته.
- تحويل المعارف أي مقاربة التدريس بالكفاءات لا تقتصر على المعارف النظرية داخل القسم بل تتعدى ذلك إلى استغلال المعارف والمكتسبات المعرفية في مواجهة مختلف مشاكل الحياة اليومية.
- تطوير الكفاءات المستعرضة هي مجموعة المعلومات المدمجة من مجالات متنوعة تهدف إلى إلمام المعرفة وربطها بمجلات متعددة وفي وضعيات مشابهة (**هني، 2005، 65**).

انطلاقا مما سبق نلاحظ أن مقاربة التدريس بالكفاءات تتميز بمجموعة من الخصائص كونها تراعي الفروق الفردية، وتسمح للفرد بالاستقلالية وتشجيع المعلم على اختيار الوضعيات والنشطة التعليمية المختلفة، وتسعى لنقل المعرفة من الجانب النظري إلى استفادة منها ميدانيا وتشجيع على دمج المعرفة وبناء وضعيات تعليمية مختلفة في شتى مجالات الحياة.

8- أهداف المقاربة بالكفاءات: تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق مجموعة من الأهداف:

-المساهمة الواضحة وتشجيع المتعلم على استظهار مختلف طاقته الكامنة.

-توجيه المتعلم وتطوير استعداداته.

-تدريبه وتنميته على مختلف كفاءات التفكير .

- مساعدته على تصور وتكوين نظرة لمختلف الظواهر المحيطة به **(حاجي،2005، ص22-23)**.

انطلاقا من أهداف **فريد حاجي** نلاحظ أن مقاربة التدريس بالكفاءات التي تم تطبيقها ميدانيا تسعى لتشجيع المتعلم على إبراز قدراته وطاقته الكامنة، بهدف تحسين قدراته المعرفية، وتكوين تصورات ديداكتيكية وتطبيقها ميدانيا في ارض الواقع، من خلال انطلاق من مشكلات واقعية تستهدف جوانب المتعلم سواء معرفية أووجدانية أو بأدائية،وإدراك والإيمان بمبدأ التعلم الذاتي والتعليم في تغيير سلوكيات الفرد وتشجيعه على الإبداع والاستقلالية، وتحسين التعليم لنوعية حياة الأفراد وتنمية التصورات والتمثلات لدى المتعلم.

9-الفرق بين المقاربة بالكفاءاتوالمقاربة بالأهداف والمضامين:

جدول رقم(1): الفرق بين المقاربة بالكفاءات والمقاربات التقليدية

المقاربة بالكفاءات	المقاربة التقليدية (المقاربة بالمحتويات وبالأهداف).
1. منطلق التعليم والتكوين	1. منطق التعليم والتعلم
2. مبدأ حل المشكلات	2. مبدأ الاكتساب للمعارف
3. الاعتماد على وضعية ذات دلالة	3. الاعتماد على كل الوضعيات البعيدة
4. أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة	4. الاهتمام بالنتيجة
5. الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي معا	5. الاهتمام بالعمل الفردي أولا ثم الجماعي
6. الإدماج الفعلي والأفقي والعمودي والمتواصل	6. ربط آلي وتراكمي
7. النظرة الشمولية والكلية	7. أولوية الجزء
8. الخطأ مؤشر لتعديل المسار وبناء التعلمات	8. الخطأ عيب يترتب عنه الجزاء
9. ربط الحياة بالواقع	9. غياب الربط وإن كان فهوشكلي
.الاهتمام بالمعرفة الفعلية	الاهتمام بالمعرفة
10. إستراتيجية التعليم الخاصة بكل فرد	10.إستراتيجية عامة تهم الجميع
11. نتعلم لنتصرف	11.نتعلم لنعرف

المصدر: وزارة التربية الوطنية 2003 الكتاب السنوي المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر ص11

10- طرق واستراتجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

هي مختلف البيداغوجيات التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب الكفاءة والمعرفة، التي تمكنه من وصول إلى تحقيق أن يكون مواطن صالح والايجابي،ليتمكن من بناء ذاته ويؤسس لها مكانة وموقع في المجتمع والعالم (**ارزيل، 2004، 69**).

أ- **إستراتيجية التدريس بالمشروع :**

يعتبر أول من ندى بهذه البيداغوجيا هو المربي **جون ديوي** حيث يعتبر أن التعلم يهدف إلى تحقيق غرض مقصود وأهداف معلنة، وتعتبر من الطرق النشطة في التدريس الحديثة ومن غايات بيداغوجيا المشروع إن تمنح لمتعلم الاستقلالية وتشجعه على تحطيم الحواجز بين المواد الدراسية والأنشطة **(ايت عبد السلام، 2006، ص 22)**.

حيث المشروع هواحد الأنشطة التربوية التي يقوم بها الطلاب لتحقيق أهداف معينة حيث يكتسبون مجموعة من الحقائق والأنشطة والخبارات والحقائق **(الربيعي، 2006، 60)**.

خطوات المشروع:يمر المشروع بالخطوات التالية:

1- اختيار المشروع وتحقيق أهدافه

وذلك من خلال التشارك مع المتعلمين في تحديد أهدافه والعمل التعاوني وان يكون مراعي لميول ورغبات المتعلمين ويشمل العديد من المجلات ومختلف النشطات أن يكون واقعيا وقابلا لتطبيق في ميدان الواقع.

2- تخطيط المشروع وتنظيمه:

ذلك من خلال تحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها المشروع وتقسيمه إلا مراحل واضحة وتحديد لكل شخص مهامه والأشخاص المسؤلين عن كل مرحلة ومن أين نأتي المصادر الأساسية وكذا المدة الزمنية لتنفيذه.

3- تنفيذ المشروع:

وذلك من خلال مباشرة الأشخاص لمهامهم تحت إشراف المكون والقيام بتوجهات والنصائح وتكملة مباشرة الخطة التي تم صياغتها في عملية التخطيط والتنظيم.

4- تقييم المشروع:

هي المرحلة الأخيرة في سيرورة المشروع حيث يناقش المكون حول مدى تقدمهم في أعمالهم ويفتح المجال لتقديم أرائهم وتوصياتهم ودرجة تحقيق أهدافهم ويصوب نقاط القوة وإدراك الأخطاء حتى ستفدى منها مستقبلا **(غريب، 2004، 313)**.

نستخلص ان بيداغوجيا المشروع من الطرق الحديثة النشطة التي اعتمدتها مقاربة التدريس بالكفاءات، ترجع إلى العالم **جون ديوي** حيت لا تتم بشكل عشوائي وإنما وفق مراحل محددة، بداية من التخطيط الذي يتم ويهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف ووضع استراتيجيات بمشاركة المكون والمتعلمين حيث ينطلق من ميولهم ورغباتهم وتحديد المدة الزمنية لانجاز المشروع، وصول إلى تقسيم الأدوار وتولي كل شخص لمسؤولية التي حددت له وتنفيذها، وصولا إلى تقييم هي الخطوة الأخيرة التي من خلالها يقف المكون على مدى التقدم في المشروع والأهداف المسطرة والصعوبات المعترضة، وتوجيه المتعلمين وتصويبهم حتى يتم تدارك النقائص مستقبلا والاستفادة من النقاط الايجابية.

-أما **العربي أسلماني:** هي عبارة عن مجموعة من وضعيات الديداكتية خاصة للتعلم والتعليم حول مشكلة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية، تقدم تلميذ بهدف البحث والوصول إلى حل لها ورغبة في دراستها بوجود المشرف الذي يلعب دورا كبيرا في توجيه والتنشيط والوسيط **(اجبارة، 2009، ص87)**.

من تعريف **العربي أسلماني** نستنتج أن بيداغوجيا المشروع احد الطرق النشطة في التعليم تنطلق من مشكلات ذات معنى ودلالة في الواقع، بغض النظر عن كونها اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية يقوم التلميذ بحلها ومشاركة المشرف الذي يقوم بمتابعة جميع مراحلها وخطواتها والأهداف المرتبة عنها، كونه أصبح في التعليم الحديث في ضوء مقاربة الكفاءات انه موجه ومحفز ومنشط ووسيط في تحقيق أهداف المشروع، ومساهم في بناء التعلمات الديداكتيكية والوضعيات ومخطط لعوائق الابستمولوجية والإيديولوجية واستراتيجيات التي تقف كعائق في تحقيق الأهداف المسطرة.

كما هناك العديد من التقسيمات لأنواع المشاريع نأخذ على سبيل المثال **كتريك** الذي قسمها إلى:

- **المشاريع البنائية:**سمية بذلك لأنه يغلب عليها الطابع العملي في الأعمال مثل كإقامة حظيرة دواجن أو إعداد صحيفة حائطية.

- **المشاريع الاستمتاعية:** هي التي يرغب من خلالها المتعلم الاستمتاع بالأنشطة التي يريد ممارستها كاستماع إلى الموسيقى أو سماع قصة أدبية وغيرها.
- **المشاريع التي تقوم على مشكلة:** هي مختلف الأنشطة التي يواجه المتعلمون فيها صعوبات أكاديمية مثلا صعوبات في إعداد خطبة الجمعة أو تدريبهم من خلال مشاريع مختلفة ذات مشكلات متعددة.
- **مشاريع لتدريب التلاميذ على بعض المهارات:** هي مختلف المشاريع التي تهدف إلى اكتشاف قدرات المتعلمين وتنمية الجانب المهاري فيهم على غرار تعليمهم برامج التدريب المهني في الكهرباء والميكانيك والتجارة والاهتمام بالجانب الإشراف على حديقة المدرسة والتدريب على أعمال الزراعة **(الحقدي، 2008، 290).**

مما سبق حسب تقسيم **كاتريك** نستنتج أن هناك العديد من أنواع المشاريع تختلف حسب نوع النشاط وميول ورغبات الشخص، هناك من ترتكز بدرجة الأولى على تنمية مهارات الشخص من خلال برامج ومشاريع التكوين المهني على بعض الحرف كالتجارة والميكانيك والقيام بتجهيز والإشراف على المدرسة، وهناك مشاريع تنطلق من ميول ورغبات المتعلم بهدف استمتاع والرغبة في إقامة المشاريع التي تنمي ميوله ورغباته كمثل استمتاع بقصيدة شعرية أو الاستماع إلى قصص معينة، وهناك مشاريع تركز بدرجة الأولى على الأنشطة البنائية التي تهدف في الغالب وتركز على الجانب الأدائي لمتعلم أي التطبيقي في البناء أكثر من اكتساب مفاهيم نظرية حول المشروع كقيام ببناء مثلا وضعية إدماجية بشكل دقيق ومراعاة معايير الانسجام والإتقان والموائمة والتصحيح والوجاهة وغيرها أو كمي، ذكر كالباتريك القيام بإنشاء حظيرة دواجن وهذى ما يسمى اليوم بالتربية النموذجية والهدف الأساسي في اعتقادات الباحث الوصول إلى فلسفة التحسين المستمر التي ينادي بيها **جوران وديمينغ وكروسبي،** والوصول إلى الاحترافية المهنية، وهذى يتم من خلال تجنيد وتوظيف وتركيز قدرات المتعلم من خلال وضعه في مشكلات متعددة تستهدف بدرجة الأولى تنمية الجوانب المختلفة لديه وتدريبه على المشكلات المختلفة .

كما يوجد هناك تقسيم آخر لنوع المشاريع حسب عدد المشاركين ينقسم إلى قسمين:

- **المشاريع الجماعية:** هي التي يشترك فيها جميع أفراد غرفة الصف ويقومون بعمل واحد ويسعون الوصول إلى هدف واحد، كالمشاركة في تمثيل مسرحية أو احتفالات مدرسية أو القيام بواجبات مدرسية مع بعض.

- **المشاريع الفردية:** وتنقسم بدورها إلى قسمين كان يقوم كل طالب في نفس المجموعة بتقديم البحث عن حدا والمشروع نفسه كمثل حفظ الجميع لنشيد الوطني وتلحينه إما النوع الثاني هوإن يختار الطالب كلمشروع من بين مجموعة من مشاريع مثلا إن يوزع أستاذ الرياضيات مجموعة من العلماء يطلب كل طالب بالانجاز عن حدى لواحد منهم (**مرعي، 2005، 79**).

نستخلص مما سبق أن حسب **توفيق مرعي** أن أنواع المشاريع تنقسم إلى قسمين: المشاريع الجامعية التي تتم من طرف مجموعة من الطلبة تحت إشراف الأستاذ، والتي تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف بصفة جماعية، عكس المشروعات الفردية في نظره بأنها تتم على حدا لكل تلميذ حيث يختار المشرف عناوين مختلفة ويأمر كل تلميذ باختيار موضوع يختلف عن زميله، كما قد يختار نفس الموضوع ويتناوله كل تلميذ بطريقته الخاصة، مثلا كأن يطلب المعلم من التلاميذ قراءة النشيد الوطني وتلحينه كل حسب صوته.

ب-إستراتجية التدريس بحل المشكلات:

لقد انبثقت هذه الطريقة من حل المشكلات حسب **جون ديوي**،وتعتبر من بين أنجع الطرق النشطة الحديثة خاصة في مادة الرياضيات، حيث القيام بعملية التفكير يتطلب إحساس وشعور الفرد بمشكلة، تدفعه إلا حيرة وغموض والبحث الدقيق عن تحديد المشكلة،واختبار الفرضيات من خلال الاستعانة بأدوات جمع المعلومات من اجل الوصول إلى البرهنة والحل **(محمد زكريا، 2006، 109)**.

تعتبر هذه البيداغوجيا من بين الطرق التي تركز على تجنيد موارد المتعلم وتشجعه الاعتماد على ذاته، وتطوير قدراته بغية الوصول إلى النتائج والقضايا التي يواجهها.

حيث طريقة حل المشكلات تتمثل في اختيار موضوع التدريس على شكل مشكلة سواء من خلال الأعمال الفردية والجماعية ويتم وفق خطوات 3 رئيسية:

- **التقديم:** هومرحلة الأولية التي يقوم فيها المعلم بطرح مشكلة الدراسة بطريقة علمية مستخدما أسلوب التشويق بالنسبة لطلبة ويحدد الخطوات والمراحل التي تمر بها وصول إلى الحل.

-**التوجيه:** هي المرحلة التي يقوم فيها المعلم بإعادة تشجيع الطلبة على تذكر المعلومات السابقة واسترجاعها ومراقبة أدائهم والقيام بعملية التغذية الراجعة.

-**التقويم** :هي مرحلة الأخيرة التي تقوم فيها الحلول وتصحيح مسارات وأخطاء المتعلمين وتصويب المشكلة بشكل دقيق وصحيح ومناسب **(الزغلول، 2007 ،90)**.

انطلاقا مما سبق نستنتج أن طريقة حل المشكلات من الطرق النشطة في ضوء المقاربة بالكفاءات، تقوم بدرجة الأولى على اختيار موضوع معين في قالب مشكلة تعليمية ذات إبعاد متعددة ،بهدف تشجيع المتعلم على تجديد معارفه وتنمية مهاراته واستعداداته، من خلال تنمية الاستقلالية لديه واختيار استراتيجيات وفق ميوله ورغباته، ولا تتم عشوائيا إنما وفق خطوات رئيسية بداية من تحديد المشكلة وإحساس بها، ومعرفة الغموض الذي يكتنفها وصول إلى تنفيذها وتقويمها بهدف الوصول إلى الحل، مع توفير التغذية الراجعة في جميع مراحل وخطوات المشكلة، حيث حسب **جون ديوي** تتطلب مهارات عليا وتناسب مواد دراسية معينة أبرزها الرياضيات، ومن بين الايجابيات طريقة حل المشكلات أنها تتيح لمتعلم ربط معارفه السابقة وبالتالي توظيف خبراته وإثارة دافعتيه لتعلم،لكن لا تخلومن بعض السلبيات كون أنها تتطلب إمكانيات ووسائل تعليمية حديثة وتستغرق وقت طويلا وعدد معين من الطلبة ولا تخص كافة المراحل العمرية والمستويات والمواد دراسية من وجهة نظر الباحث.

ج- الإدماج:

هي مرحلة اكتساب معارف جديدة وحديثة في وضعيات متشابهة من خلال حل تمارين مختلفة بعد نهاية كل وحدة أو درس من خلال كتابة حوصلة عن الموضوع **(الوثيقة المرفقة لمناهج، 2004، ص 23)**.

إذ يرى **روجرز** أن الإدماج يتطلب أساليب مختلفة أشهرها:

- **الإدماج داخل المادة الواحدة:** حيت يتضمن نموذج التجزئة حيث تقدم المادة الدراسية بشكل متقطع:

-الاتصال يتم فيه الربط بين الأفكار المختلفة والمفاهيم الخفية.

-الدمج هوالذي تستقل فيه مختلف أبعاد المفهوم داخل ميدان واحد.

- **الإدماج عبر مواد متعددة** :ويتم خلال خمس نماذج:

- التسلسل وفيه تعالج الميادين منفصلة عن المحتوى بأسلوب تعاقبي.
- التداخل من خلال تبيان المفاهيم والمواقف المشتركة بين المجموعتين.
- مخطط المفاهيم حيث يتم الاستفادة من الموضوع في ميادين متعددة.
- الخيط الموصل يقصد به ظهور المهارات الأساسية المختلفة لنفس المواد سواء مهارات اجتماعية وغيرها.
- المندمج وفيه تتمحور المواضع المشتركة بين مختلف المواد التي تتداخل في مفاهيمها.

❖ **التركيز على المتعلم:** حيث يخضع بدوره إلى نموذجين هما:

- نموذج الانغماس حيت ليتدخل المعلم نادرا إنما يقوم المتعلم بغربلة المحتوى الذي يراعي ميوله ورغباته ويتناسب مع كفائتة.
- التشابك حيث يكون المتعلم مسؤول عن تجنيد مواردهوإدماج معارفه استنجاد بالأشخاص **(حاجي ، 2005، 25).**

نستخلص مما سبق أن نشاط الإدماج من بين وضعيات التعليمية الحديثة التي تهدف إلى مساعدة المتعلم على الربط بين مختلف الحقول المعرفية ومعرفة نقاط التشابه بين المعارف والمفاهيم العلمية المختلفة، سواء كان الإدماج فرديا كطريقة الانغماس التي من خلالها يختار الفرد مختلف المعارف التي تناسب ميوله ورغباته واستعداداته، دون تدخل الأستاذ إلى نادرا أو طريقة التشابك من خلال تقديم نماذج مختلفة الإبعاد يصب هذى العنصر في التركيز على المتعلم إضافة إلى التركيز على المادة الدراسية أو مجموعة مواد دراسية أخرى.

د/ العمل التعاوني:

هي أحد الطرق النشطة والمعتمدة كثيرا بالنسبة لدول المتقدمة حيث يقوم المعلم بتقديم موضوع معين، ثم يقوم بتقسيم التلاميذ إلى فئات مختلفة متباينة في قدراتهم المعرفية، ويتولى كل مجموعة قائد حيث يتبادل الطلبة المعارف والأفكار فيما بينهم، ويقتصر الأستاذ على القيام ببعض الاختبارات القصيرة وتقديم التغذية الراجعة لهم وتقديم التعزيز الجماعي لهم **(الديب، 2006، ص15).**

يرى **كلارك ورافينجز** هو إستراتيجية يتم فيها توزيع الطلبة إلى فئات متباينة في قدراتهم المعرفية وتحصيلهم الدراسي بين المتوسط والمرتفع والضعيف،وتتحمل كل مجموعة تقديم التغذية الراجعة عند الحاجة (**السليني، 2006، ص55**).

انطلاق مما سبق نستخلص أن العمل التعاوني هواحد الطرق التدريسية النشطة، يقوم فيه الأستاذ باختيار موضوع معين، بعد ذلك يقوم بتوزيع المتعلمين إلى مجموعات متباينة من حيث قدراتهم المعرفية وتحصيلهم الدراسي، مراعيا الفروق الفردية بينهم ويشرف على كل مجموعة قائد يتبادلون المعارف والخبرات التعليمية، ويتداخل الأستاذ إلا في الحالة القصوى باعتباره موجه لعملية التعليمية ومحفز لجميع المتعلمين.

- ✓ **أهداف العمل التعاوني**

يسعى العمل التعاوني لتحقيق مجموعة من الأهداف هي:

- **الأهداف التربوية:** يهدف هذا النوع إلى تنمية الجانب الاجتماعي لفرد من خلال الابتعاد عن السلوكيات السلبية الفردية كالأنانية والغرور والممارسات العشوائية لعمل دون تحقيق هدف تربوي.
- **الأهداف النفسية:** يشجع العمل التعاوني الفرد على الشعور بالانتماء لجماعة وتعزيز الثقة في نفسه والرضي اتجاه أعضاء مجموعته.
- **الأهداف الاجتماعية:** يبني المتعلم اتجاهات ايجابية مع زملائه ويتعلم مهارات التفاعل الاجتماعي وتحمل المسؤولية واحترام الآخرين **(محمد سليمان، 2005، ص54)**.

انطلاقا مما سبق نستنتج أن العمل التعاوني كإستراتيجية حديثة تسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف المختلفة، سواء كانت اجتماعية من خلال تدريب المتعلم على تنمية مهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، والإيمان بفلسفة التعاون الجماعي وتحمل الأدوار الاجتماعية، وروح الفريق أومن خلال الأهداف النفسية التي تشجع المتعلم على إبراز قدراته ،وغرس الثقة في نفسه والشعور بالانتماء لجماعة، أو أيضا من خلال الأهداف التربوية التي يسعى المتعلم لتحقيقها وفق طرق نشطة ومخططة بعيدا عن العشوائية وإنما وفق أهداف تربوية.

✓ **مزايا العمل التعاوني :**

للعمل التعاوني مزايا عديدة تتعلق بالتلميذ والمعلم والعملية التعليمية نحصرها:

- لا يتطلب إمكانيات كبيرة في تطبيقه.
- ينمي لدى التلاميذ اكتساب المهارات الاجتماعية المتنوعة.
- يقلل من جهد المعلم في تصحيح الأخطاء والأعمال التحريرية.
- يقضي العمل التعاوني على الروتين والملل .
- يشجع التعلم التعاوني على مهارات الإدارة الذاتية وتنمية المسؤولية لدى التلاميذ وتكوين نظام قوي من المساندة الاجتماعية (**الديب ،2005، ص105-106**).

✓ **عيوب العمل التعاوني والعلاج :**

- إظهار بعض التلاميذ الهيمنة والسيطرة على الجماعة الأخرى.
- إضعاف الدافعية لتعلم خاصة التلاميذ لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في حالة تقديم المعرفة الجاهزة من قبل التلاميذ المتفوقين وصرفهم عن مشاركة.
- علاج أن يقوم المعلم بتوجيه وتحفيز الجميع لقيام بمشاركة في المهام معتمدين على أنفسهم وتعزيز دافعتيهم لتعلم (**الديب ، دت، ص126**).
- قد تكون بعض الممارسات والسلوكيات السلبية لبعض الممارسين التي تؤدي إلى الشغب ورغبة البعض بالعزلة أو الشجار فيما بينهم (**الديب، 2005، ص 122**).
- العلاج على المعلم أن يلاحظ السلوك ويضبط السلوكيات الغير مرغوبة وان يتصرف بعض الأحيان بصرامة وتبديل بعض الطلبة بأفواج أخرى.

إنطلاقا مما سبق تعتبر إستراتيجية التعلم التعاوني من بين الاستراتيجيات الحديثة والنشطة في العملية الديداكتيكية نظرا للعديد من المزايا الايجابية في نظر الباحث بداية من :

-تنمية مهارات الاجتماعية حيث تلعب هذه الاخير دورا بارزا في تشجيع المتعلم على تعزيز ثقافة النقاش الاكاديمي وتبادل المعلومات ، اضافة الى تقبل أفكار الآخرين وتنمية روح التعاون وتحقيق الأهداف الجماعية.

–اضافة الى دوره الايجابي من الناحية السيكولوجية حيث يقضي على المرونة ، يتمتع الفرد بالشخصية الكريزماتية القوية والقدرة على الابتكار وروح القيادة والتخلص من الرهاب الاجتماعي لدى الكثير من الطلبة .

اذن إستراتيجية العمل التعاوني لا تقتصر فقط على تنمية المهارات النفسية وتعزيز الروابط الاجتماعية، بل تتعدى ذلك الى المجال التربوي حيث للعمل التعاوني العديد من المزايا الاخرى من بينها تسهيل للمعلم مهامه وتصويب وتصحيح الأخطاء الجماعية لطلبة عند القيام بطلب منهم لاختيار موضوع ومناقشته ، اضافة الى ان العمل التعاوني لا يتطلب المهارات العليا او وسائل تعليمية متعددة فهو سهل التطبيق وسهل التصويب .

لكن برغم من كل تلك الايجابيات للعمل التعاوني باعتباره احد الطرق والاستراتيجيات النشطة في العملية التعليمية، لكن لايخلو من بعض العيوب، لعل أبرزها من وجهة نظر الباحث الشخصية بعد اطلاع على التراث النظري، والاحتكاك بالمختصين، تتمثل أساسا في الكثير من الأحيان انه يؤدي الى صراعات بين الطلبة وقد تصل حتى الى الشجار وتصادم ، اضافة الى غرس روح الاتكالية لدى فئة معينة على حساب الاخرى ، او عدم تحديد الاستاذ بدقة الى العوائق الابستمولوجية نضير وجود فروق فردية بين المتعلمين،وضعف الدافعية في التعلم لدى متوسطي الذكاء نتيجة تقديم الحلول الجاهزة وغيرها، وانتشار الفوضى بين الطلبة.

خلاصة:

نستنتج من خلال كل ما سبق إن مقاربة التدريس بالكفاءات حققت قفزة نوعية في مجال التعليم والتعلم بفضل النتائج الايجابية التي توصلت إليها في تحسين مخرجات النظام التعليمي وتكوين متعلمين يمتازون بالكفاءة والاحترافية المهنية والأكاديمية في مختلف المهن والتخصصات الدراسية وتمتعهم بالاستقلالية الفردية من جهة وإيمانهم بفلسفة التحسين المستمر وجودة العملية التعليمية من جهة أخرى في ظل مؤشرات ايجابية حول المقاربة والطرق النشطة وانتقال من فكرة التعلم الآلي البسيط إلى تعلم معقد يتطلب تنمية قدراته المعرفية وتحسين مهاراته واستعداداته وتوظيف مختلف العمليات المعرفية المعقدة والمتشابكة من ذكاء وانتباه واستعداد ودافعية فكانت مقاربة حديثة بامتياز تؤمن بقدرات المتعلم وتركز على الجانب الميداني أكثر من النظري وتؤمن بالعمل الفردي والجماعي.

فالمقاربة بالكفاءات ساعدت المتعلم بدرجة الاولى على تجنيد معارفه ومهاراته وقدراته واستعداداته ، والعمل على تنمية مهاراته الادائية ، فهذه المقاربة تهتم بالمتعلم وتعتبره محور العملية التعليمية التعلمية وتعتبره المؤشر الاساسي في عملية التخطيط لتحقيق الاهداف التربوية ، فظهرت مع هذه المقاربة العديد من البيداغوجيات مبيداغوجيا حل المشكلات التي تقتضيها دراستنا الحالية ، اضافة الى بيداغوجيا المشروع والبيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا المحاولة والخطا .

اذن هذه المقاربة الحديثة استمدت اصولها النظرية من النظرية البنائية والمعرفية وغيرها وتؤمن بمبدا المعالجة والدعم .

الفصل الخامس:

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- حدود الدراسة

2- منهج الدراسة

3- مجتمع وعينة الدراسة.

4- الدراسة الاستطلاعية

5- الأساليب الإحصائية والبرامج المستخدمة في الدراسة:

تمهيد:

يعد الجانب الميداني العنصر الأساسي الذي من خلاله يتم التحقق من ما تم تناوله نظريا حول التكوين أثناء الخدمة والتقويم بالكفاءات، ومحاولة الوصول إلى إجابات منطقية حول الفرضيات المطروحة من قبل الباحث بأساليب علمية دقيقة. لذا يتناول هذا الفصل الإجراءات المستخدمة من قبل الباحث من أجل التحقق من فرضياته المطروحة ميدانيا، وذلك من خلال إتباع الخطوات الأساسية لدراسة الميدانية.

بداية من تحديد الحدود الأساسية لدراسة التي تشمل الحدود الزمانية والمكانية والبشرية لدراسة، وصول الى التحديد المنهج المناسب لدراسة، حيث تتعدد أنواع المناهج الأساسية لدراسة والتي يقف اختيار المنهج الأساسي على طبيعة الموضوع والتخصص ، ليصل الباحث الى أهم خطوة أساسية في الدراسة كيفية اختيار العينة،والأساليب المختلفة للمعاينة سواء كانت العينات العشوائية او الغير عشوائية .

وتم التطرق في أواخر الدراسة الى أداة المناسبة في تناول طبيعة الموضوع ، وحساب شروطها السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات ، والقيام بدراسة الاستطلاعية ، وتحديد الاساليب الإحصائية المناسبة ، وفي الختام عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية مع تبيان نقاط المختلفة بهذا الجانب.

1- حدود الدراسة

تُعدُّ عملية اختيار مكان إجراء الدراسة من العناصر المهمة في البحث العلمي، فهي تساعد الباحث على الوصول إلى عينة ومجتمع البحث المدروس بسهولة وبالتالي يمكن من خلالها تعميم عليه النتائج المتوصل إليها في حدود مكان إجراء الدراسة.

وقد حدد الباحث هذه المتطلبات من خلال تحديد حدود دراسته في:

أ- **الحدود المكانية:**ولاية سطيف .

ب-**الحدود الزمانية:**السنة الدراسية 2023/2022.

ت- **الحدود البشرية:**أساتذة الرياضيات في المرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية سطيف.

2-منهج الدراسة

إن البحث العلمي عملية دقيقة ومحددة بخطوات عملية، فهو مؤسس على مراحل ممنهجة وجب إتباعها للحصول على نتائج عملية وعلمية، للبحث ذات قيمة ودلالة.ويعتبر تحديد المنهج المستخدم في العملية البحثية من أهم هذه الخطوات، فهو الذي يحدد توجهات الباحث في عملية بناء البحث وصياغة

الفروض والأسئلة البحثية، كما أنه ينطلق من الأهداف النظرية والإجرائية التي يحددها الباحث، ومن خلال المنهج المستخدم يتم تفسير النتائج المتوصل إليها.

وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج **الوصفي** ، وهوعبارة عن طريقة تعتمد على تفسير الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة من خلال تحديد ظروفها وأبعادها، وتوصيف العلاقات بينها بهدف الانتهاء إلى وصف علمي دقيق متكامل للظاهرة أو المشكلة يقوم على الحقائق المرتبطة بها **(أبوبكر واللحلح، 2007، ص 51).**

3-مجتمع وعينة الدراسة

يُعدُّ تحديد مجتمع الدراسة من الأمور ذات الأهمية البالغة في البحث العلمي، فمن خلاله يتعرف الباحث على خصائص المجتمع المستهدف، ومدى تجانسه والقدرة على إجراء مسح شامل عليه وأخذ جزء منه يكون ممثلا للخصائص الموجودة في المجتمع.

فالمجتمع يمثل جميع الأفراد الذين يشتركون في خصائص يمكن ملاحظتها**(أبوعلام، 2005، ص154).**

لهذا حدد الباحث مجتمع دراسته بأساتذة مادة الرياضيات في المرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية سطيف، حيث تم الاعتماد على مجتمع المتاح قدر عدده ب(256) استاذ.

ونظرا لصعوبة الدراسة الكلية للمجتمع المتاح، قام الباحث بالاعتماد على أسلوب المعاينة، التي تساعد الباحث على انتقاء أفراد لهم نفس خصائص المجتمع، حتى يتم تطبيق الدراسة عليهم، ومن ثم تعميم النتائج. لذا يجب على الباحث أثناء اعتماده هذا الأسلوب المحافظة على الخصائص الموجودة في المجتمع وتضمينها في العينة.

وتكونت عينة الدراسة الحالية من (180) استاذا في مادة الرياضيات لطور التعليم المتوسط ، الذين خضعوا للتكوين أثناء الخدمة في مجال التقويم بالكفاءات وفق مناهج الجيل الثاني، تم اختيارهم بطريقة **قصدية** موزعة على بعض متوسطات ولاية سطيف مراعين عامل ان تكون عينة مماثلة واقرب لتجانس في المجتمع الإحصائي ، إضافة الى تلقيها نفس طبيعة التكوين ومحتواه والأهداف المسطرة له وتساوي عامل الزمن كاحد معايير التقويم ، حيث تم تطبيق الدراسة الميدانية في 65 متوسطة في ولاية سطيف حيث كان التوزيع كالأتي .

اسم المتوسطة	المكان	العينة المختارة
متوسطة 1 نوفمبر	عين ارنات	3
متوسطة حمو عوف	العلمة	3
متوسطة العطوي مبارك	حمام قرقور	2
متوسطة الإخوة بوحرود	جميلة	3
متوسطة عبد الحميد لغوق	سطيف	4
متوسطة ميدوني شريف	قنزات	3
متوسطة عبد الله طويل	سرج الغول	3
متوسطة احمد بوليل	عموشة	3
متوسطة خبشاش عيسى	الموان	2
متوسطة عمر اوصيف	بوطالب	3
متوسطة الإخوة بوحفص	بوسلام	3
متوسطة بوقرش رمضان	القلة الزرقاء	3
متوسطة الطيب تاكليت	بوقاعة	2
متوسطة احمد بوعكاز	صالح باي	3
متوسطة الإخوة بن زيان	الاوريسيا	3
متوسطة قرفي إسماعيل	مزلوق	2
متوسطة عقاب عبد الله	تيزي بشار	2
متوسطة حساين محمد	أولاد صابر	3
متوسطة بوحفص مبروك	عين ازال	3
متوسطة سلطان حسين	حمام السخنة	3
متوسطة بن طالب عمار	المهدية	3
متوسطة جارو رابح	عين الطريق	3
متوسطة ساتة عيسى	الرمادة	3
متوسطة حمادوش عبد الحميد	قجال	3
متوسطة محمد معطي البشير	تيزي بشار	4
متوسطة محمد بوضياف	بئر العرش	3
متوسطة حرقاس السعيد	العلمة	3

متوسطة شرقي عمار	بازر سكرة	3
متوسطة شطوط زروق	بني موحلي	3
متوسطة العاصمي علي واد ويران	تالة ايفا سن	2
متوسطة موفق محي الدين	ماوكلان	3
متوسطة الدراجي حسين	راس الماء	2
متوسطة لخضر بن حمزة	الحامة	3
متوسطة عمر رابح	بني فودة	2
متوسطة كراغل عبد الله	عين عباسة	3
متوسطة لحسن عادل	ايت تيزي	3
متوسطة بلعمري محمد	بيضاء برج	3
متوسطة ابن سينا	البلاعة	2
متوسطة الجديدة	بابور	3
متوسطة زيغود يوسف	بني عزيز	3
متوسطة بولقرون محمد	عين طويلة	3
متوسطة شلالي الطاهر	عين الكبيرة	3
متوسطة دريسي عمار	عين السبت	2
متوسطة عبيرز الذوادي	عين الحجر	3
متوسطة بركات عباس	عين ولمان	3
متوسطة عبد الرحمان ثليجان	ذراع الميعاد	2
متوسطة نصر الدين خالد	ذراع قبيلة	3
متوسطة محمد طاجين	بني وسين	3
متوسطة رحال حمد	قصر الإبطال	3
متوسطة رحماني عبد الرحمان	عين ارنات	3
متوسطة علام منصور	سطيف	3
متوسطة زروقي محمد	اولاد سيدي احمد	3
متوسطةشليح المكي	الهضاب	3
متوسطة مبارك حمريش	بئر العرش	2

متوسطة احمد العايس	العلمة	3
متوسطة الفوضيل الورثيلاني	بني ورثيلان	3
متوسطة باشير سعد	تاشودة	3
متوسطة كرميش	البلاعة	2
متوسطة احمد شرفاوي	اولاد عدوان	3
متوسطة عنان صالح	شيرهم	3
متوسطة بلعابد محمد	عين طريق	2
متوسطة احططاش ابراهيم	واد البارد	3
متوسطة علالي عبد الله	ايت نوال مزادة	2
متوسطة حامدي الشريف	قلال	2
متوسطة بالقاسم يخلف	عين الروى	2

جدول رقم (2): توزيع أفراد العينة على بعض المتوسطات التربوية

خصائص العينة: نظرا لأنّ العينة تم اختيارها بطريقة قصدية، فإنّه ستتضمن عدم التجانس بين الأفراد المشكلين، لذا كانت العينة المختارة موزعة حسب الخصائص كالتالي:

1- حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	**105**	**%58.33**
الإناث	**75**	**%41.67**
المجموع	**180**	**%100**

جدول رقم(3): خصائص العينة حسب الجنس

- يوضح الجدول أنّ أستاذة الرياضيات الذين تم تطبيق الدراسة عليهم يمثلون الذكور بعدد يقارب(105) أستاذا مقابل (75) أستاذة أي بنسبة (58.33%) من العينة الكلية مقابل (41.67%) يمثلون الإناث ويرجع الى اختلاف الديمغرافي ، إضافة الى ميل الذكور الى مواد العلمية.

2- حسب الاقدمية:

الاقدمية	العدد	النسبة
اقل من 5 سنوات	30	%16.67
بين6 الى10 سنوات	85	%47.22
اكبر من 11سنة	65	%36.11
المجموع	180	%100

جدول رقم(4): خصائص العينة حسب سنوات الاقدمية

- يبين الجدول أن الأساتذة في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط يتباينون في سنوات اقدميتهم حيث نجد أن نسبة الأساتذة التي تتراوح اقدميتهم من (6-10) سنوات يمثلون أعلى نسبة في العينة ، فقد قدرت بنسبة(47.22)%من مجموع أفراد العينة الكلي ، أي ما يعادل (85) أستاذ، أماالأساتذة التي تفوق اقدميتهم (11) سنة فقد بلغ عددهم (65) أستاذ، أي بنسبة (36.11%) في حين كان عدد الأساتذة التي تقل اقدميتهم عن (5) سنوات هم(30) أستاذ أي بنسبة (16.67%).

3-حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
مهندس دولة	42	%23.33
ماستر	54	%30
ليسانس	84	%46.67
المجموع	180	%100

جدول رقم(5): خصائص العينة حسب المؤهل العلمي

- يتضح من الجدول أعلاه أن أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط يتباينون في المؤهلات العلمية، إذ بلغ عدد الأساتذة الذين يمتلكون شهادة مهندس دولة(42) أستاذ ما يمثل(23.33%)من حجم العينة الكلي ، أما الذين يملكون شهادة ماستر، فقد بلغ عددهم (54) استاذ بنسبة(30%)، أما(46.67%) المتبقية فهي تمثل عدد الأساتذة الذين يدرسون في التعليم المتوسط بشهادة ليسانس وهو ما يعادل(84) أستاذ.

4-الدراسة الاستطلاعية:

قبل أي دراسة ميدانية لابد على الباحث القيام بدراسة استطلاعية للمكان الذي سنجرى فيه الدراسة الأساسية. لذلك أقدمنا على هذه الخطوة من اجل تحقيق مجموعة من الأهداف والمتمثلة فيما يلي:

- تحديد ميدان الدراسة والتعرف عليه.
- التعرف على أفراد العينة وخصائصها.
- التعرف على صلاحية ودقة أداة جمع المعلومات في هذه الدراسة.
- التعرف على مختلف الصعوبات التي يمكن أن تواجهنا خلال الدراسة الأساسية ومحاولة تجنبها.
- محاولة تطبيق الأداة على عينة الدراسة الاستطلاعية.
- حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

وقد قمنا بإجراء دراستنا الاستطلاعية على عينة استطلاعية قصديه قوامها (30)أستاذا، وهذا لمعرفة جودة عبارات الأداة.

5-أداة الدراسة:

اعتمد الباحث في دراسته على **استبيان** كأداة لجمع البيانات، وهذا نظرا لطبيعة الدراسة وأهدافها المتمثلة في التعرف على مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تلبية متطلبات التقويم بالكفاءات لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط.

وقد تم بناء الاستبيان بعد مراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري حول التكوين أثناء الخدمة والتقويم بالكفاءات، وقد توصل الباحث إلى بناء أداة مؤلفة من (24) عبارة تقيس بعدا واحدا، معتمدا على سلم ليكارت الثلاثي في التصحيح وتقدير الاستجابات والتي كانت كالتالي: (درجة كبيرة- درجة متوسطة- درجة ضعيفة).

5-1- حساب الخصائص السيكومترية: يعد هذا الهدف الرئيس من الدراسة الاستطلاعية، ومن أجل ذلك تم تطبيق الاستبيان على (30) أستاذا، وتم التوصل إلى مايلي:

5-2- حساب صدق الأداة: تم التحقق من صدق الاستبيان من خلال حساب الاتساق الداخلي للاستبيانمن خلال معرفة درجة ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبيان وتحصلنا على النتائج التالية :

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	القرار	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	القرار
1	0.559**	0.001	دال	13	0.809**	0.000	دال
2	0.635**	0.000	دال	14	0.590**	0.001	دال
3	0.426*	0.019	دال	15	0.662**	0.000	دال
4	0.715	0.90	دال	16	0.666**	0.000	دال
5	0.808**	0.000	دال	17	0.712**	0.000	دال
6	0.558**	0.001**	دال	18	0.729**	0.000	دال
7	0.438*	0.016	دال	19	0.631**	0.000	دال
8	0.640**	0.000	دال	20	0.731**	0.000	دال
9	0.657**	0.000	دال	21	0.710**	0.000	دال
10	0.711**	0.000	دال	22	0.698**	0.000	دال
11	0.717**	0.000	دال	23	0.463**	0.010	دال
12	0.626**	0.000	دال	24	0.505	0.171	دال

جدول رقم (6): ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبيان

❖ يبين الجدول أعلاه أنّ العبارات المشكلة للاستبيان ترتبط إحصائيا بالدرجة الكلية للاستبيان، ولقد تراوحت قيم الارتباط للعبارات مع الدرجة الكلية (0.426-0.809) وهي دالة عند مستوى(0.05)،ما يعني أنّ الاستبيان صادق ويمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية .

- تم ايضا حساب **الصدق الذاتي:** من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات وتحصلنا على النتيجة :0.96.
- **حساب صدق المحكمين** : هناك العديد من المعاملات الإحصائية لحساب صدق المحكمين كمعامل لاوشي اضافة الى معامل الاتفاق كاندال للرتب حيث تم تطبيق هذه الأداة وتوزيعها على (10) أساتذة محكمين بجامعة سطيف (2) في قسم علم النفس والتربية والارطفونيا موزعين باختلاف تخصصات علم النفس وعلوم التربية كالاتي:

اسم ولقب	الرتبة	التخصص
باشيوة حسين	استاذ التعليم العالي	علوم التربية
خالد عزيز	قسم ب	علم النفس المدرسي
سليم نويوة	قسم ب	التربية الفارقية
عبد الكريم بوزويقة	قسم ب	علوم التربية
مقلاتي نور اليقين	قسم ب	علوم التربية
بوجرادة محمد	قسم ب	علم النفس
تزكرات عبد الناصر	محاضر ا	علم النفس المدرسي
بولجاج نشيدة	قسم ب	علم النفس
خرموش منى	محاضرة ا	علوم التربية
مزوز عبد الحليم	محاضرا	علم النفس المدرسي

جدول رقم (7): قائمة الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة.

- بعد القيام بحساب معامل الاتفاق كيندال من خلال حساب مجموع رتب كل بند تم الحصول على(0.87) مما يدل على وجود اتفاق مرتفع بين اتفاق المحكمين(10) لبنود أداة الباحث.
- **حساب صدق المحكمين من خلال معادلة كوبر:**

عدد مرات الاتفاق (10)

-عدد مرات الاختلاف(0)

بتطبيق المعادلة: 100%.

5-3- ثبات الاستبيان:

يعد الثبات العنصر الثاني في الخصائص السيكومترية التي يجب أن تتوفر في الأداة، وحتى يتسنى اعتماد معادلة كرونباخ في إيجاد قيمة الثبات، لابد من توفر خاصية أحادية البعد وتعدد الاستجابات، وهوماهومتحقق في الأداة الحالية، وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام برنامج spss، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

عدد عبارات الاستبيان	معامل الثبات الفا كرونباخ
24	0.928

جدول رقم(8): معامل الثبات للاستبيان

- يبين الجدول أعلاه أن قيمة الثبات وفق معامل ألف كرونباخ بلغ(0.928)، مما يدل على أن النتائج المتحصل عليها تتميز بالاستقرار النسبي وبالتالي فإنّ الأداة ثابتة، عليه فإن الأداة قابلة للتطبيق في الدراسة الأساسية.

6-الأساليب الإحصائية والبرامج المستخدمة في الدراسة:

نظرا لأنّ هذه الدراسة وصفية تحليلية، فإنّنا سنتعمد على أساليب إحصائية البسيطة التي تتمثل في:

-التكرارات والنسب المئوية لوصف العينة وخصائصها،

أمّا للإجابة على فرضيات الدراسة فقد لجأنا إلى البرنامج الإحصائيspssلتحليل البيانات من خلال اعتماده على مجموعة من الأساليب الإحصائيةمثل اختبار كا تربيع للاستقلالية.

خلاصة:

لقد تم في هذا الفصل عرض أهم الإجراءات المستخدمة في البحث الحالي، والتي توضح عمل الباحث بداية من تحديد المنهج المناسب لدراسة التي يتناسب مع الموضوع هو المنهج الوصفي وتمييز ما يناسبه ويميزه على المناهج الأخرى سواء المنهج التجريبي والتاريخي وتحليل مضمون وغيرها، وصولا إلى تعريف بالمجتمع الإحصائيوأنواعه المختلفة سواء المجتمع (النظري، المتاح، المستهدف)، وفي الأخير تطرق الباحث إلى العينة وأسلوب المعاينة وتطرق إلى الدراسة الاستطلاعية وحساب شروطه السيكومترية (الصدق والثبات بأنواعهم المختلفة ، وصولا إلى تحديد الأساليبالإحصائية المناسبة سواء كانت تدرس الفروق أو العلاقة وغيرها والتمييز بين الإحصاءات الوصفية والاستدلالية.

الفصل السادس

عرض ومنافشة نتائج الدراسة

الفصل السادس:عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

5- مناقشة الفرضية العامة.

6- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى

7- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية

8- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة.

خلاصة

تمهيد:

تعد عملية التحقق من نتائج الفرضيات الخطوة الرئيسية في البحث العلمي مهما كانت طبيعيته، فهويقدم لنا تصورات حقيقية حول الممارسات المستخدمة في العملية التكوينية، وتلبيتها لمتطلبات الأساتذة في الجانب البيداغوجي، لذا يتناول هذا الفصل إجراءات التحقق من الفرضيات الأساسية حول إسهام التكوين أثناء الخدمة لأساتذة الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمتطلبات التقويم بالكفاءات.

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

من أجل التحقق من الفرضية القائلة: يستجيب التكوين أساتذة الرياضيات اثناء الخدمة لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط ،تم الاعتماد على التكرارات والنسب المئوية وتم التوصل إلى النتائج التالية:

الاستجابات	كبيرة		متوسطة		ضعيفة	
البنود	تكرار	النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية
1	150	%83.33	30	%16.67	0	**%0**
2	115	%63.89	45	%25	20	**%11.11**
3	118	%65.56	47	%26.11	15	**%8.33**
4	140	%77.78	35	%19.44	5	**%2.78**
5	117	%65	43	23.89%	20	**%11.11**
6	120	%66.67	50	%27.78	10	**%5.55**
7	115	63.89%	50	27.78%	15	**8.33%**
8	110	61.11%	52	%28.89	18	**%10**
9	120	%66.67	48	%26.67	12	**%6.66**
10	120	%66.67	46	%25.55	14	**%7.78**
11	115	%63.89	49	%27.22	16	**%8.89**
12	116	%64.45	34	18.89%	30	**%16.66**
13	100	55.56%	49	27.22%	31	**%17.22**
14	112	%62.22	48	%26.67	20	**%11.11**

15	114	%63.33	49	%27.22	17	**%9.45**
16	112	%62.22	48	%26.67	20	**%11.11**
17	100	%55.56	50	%27.78	30	**%16.66**
18	102	%56.67	48	%26.67	30	**%16.66**
19	104	%57.78	45	%25	31	**%17.22**
20	100	%55.56	49	%27.22	31	**%17.22**
21	116	%64.46	50	%27.78	14	**%7.78**
22	102	%56.67	48	%26.67	30	**%16.66**
23	119	%66.11	29	%16.11	32	**%17.78**
24	99	%55	51	%28.34	30	**%16.66**
المجموع	2736	%63.33	1093	%25.30	491	**%11.37**

جدول رقم(9): نتائج الفرضية العامة

-يبين الجدول أعلاه أن التكوين أثناء الخدمة لأساتذة مادة الرياضيات في المرحلة التعليم المتوسط يستجيب لمتطلبات التقويم بالكفاءات، من خلال ما أظهرته النتائج العامةالتي أفرزت نسبة(63.33%) من استجابات الأساتذة كانت بدرجة كبيرة، فقد أكد الأساتذة على أن التكوين أثناء الخدمة يساهم في تطوير مهارات الأستاذ في مادة الرياضيات، وتلبية احتياجاته في مجال التقويم بصفة عامة والتقويم بالكفاءات بصفة خاصة، من خلال الاطلاع على مختلف الأدوات المستخدمة في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات والتعرف على خطوات تصميم كل منها ومراحل وشروط استخدام أدوات التقويم وفق هذه المقاربة ومحاولة تكييفها مع أنشطة مادة الرياضيات.

أماّ حسب العبارات، فقد احتلت العبارة رقم (1) الرتبة الأولى من حيث استجابات أساتذة الرياضيات، إذ أكد الأساتذة أن التكوين أثناء الخدمة يسهم في تغطية احتياجاتهم في بناء شبكة تقويم التعلمات، من خلال تغطية الكفاءة المستهدفة، وملاءتها للنشاط وتحديد أوجه القصور في تصميم الوضعيات التعليمية، وقدرة شبكة التعلمات على تقديم الصورة الأولية حول أداء المتعلم إذا ما تم بناؤها بصورة علمية، وتحديد العناصر الأساسية المستهدفة بعملية التقويم، وقد قدرت استجابة الاساتذة على هاذا البند بـ(83.33%).بدرجة كبيرة من مجموع الاستجابات الأفراد الكلي.

أماّ من حيث إدارة احل المشكلة والتحكم في خطواتها، فقد أكدت استجابات الأفراد أنّ التكوين أثناء الخدمة ساعدهم على كيفية ضبط وإعداد المشكلة من خلال ربطها بجانبها الواقعي، وتحديد الخطوات المناسبة لحل تلك المشكلة مع اعتماد عملية التقويم للحكم على نجاعة كل خطوة من خطوات حل المشكلة، والتي تستند فيها عملية التقويم إلى مجموعة من الخصائص تتلاءم والخطوات المستخدمة في إيجاد حل للمشكلة وإدارتها، من خلال تغير أدائهم في هذا الجانب قبل التكوين وأثناء التكوين، ولقد بلغت استجابات الأفراد حول العبارة (4) التي تقيس هذا الجانب نسبة(77.78%) من مجموع الاستجابات الكلية للأفراد.

ولقد أكد الأساتذة على أنّ التكوين أثناء الخدمة ساهم في تقديم صورة أخرى على أدوات التقويم وما أفرزته التطورات الحديثة من أدوات جديدة للتقويم، وتغير المعايير المستخدمة في عملية التقويم، من خلال الحكم على أداء المتعلم انطلاقا من الكفاءات التي يمتلكها، وتحديد المشكلات المعرفية التي يواجهها بعيدا عن الأقران، فالمعايير الجديدة في التقويم تعتبر محكية لا معيارية، وقد قدرت استجابات الأفراد حول العبارة (6) بنسبة (66.67%) بدرجة كبيرة، وتساوت هذه الاستجابة مع استجاباتهم على العبارات رقم (9) و(10) التي أكدت على أن التكوين أثناء الخدمة ساهم في تغيير الصورة حول نمطية التقويم في مادة الرياضيات، إذ أن التنويع في أدوات التقويم في مادة الرياضيات حسبهم تؤدي إلى إظهار نتائج وقرارات أكثر موضوعية. وهذا التنويع في كيفيات التقويم يسهم في التحقق من نجاعة عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

في حين كانت الاستجابة بدرجة مرتفعة على البند رقم (23) ب(119) استجابة مرتفعة وهو الذي ينص التنويع في الأسئلة والمفاهيم الرياضية بنسبة(66.11%) مما يدل على ان هناك استجابة لفئة معينة لديهم ان هناك من كان تكوين اكثر فعالية خاصة من خلال مرونة المختصين على التكوين اثناء الخدمة في جانب تقويم الرياضيات من خلال التنويع في المفاهيم الرياضية على غرار مفهوم حل المشكلات وغيرها من المفاهيم الاجرائى في مجال التقويم في مادة الرياضيات .

اما البند رقم (3) فقد بلغت نسبة استجابة المبحوثين الاساتذة بنسبة (118) استجابة وبنسبة قدرت (65.56) والذي ينص على تقديم الدروس في شكل وضعية مشكلة حيث حسب استجاباتهم المتباينة ، اتضح ان هناك العديد من الاساتذة يتمتعون باستجابات عالية والقدرة على تقديم الدروس وتحويلها من الجانب النظري البحت الى ممارسات إجرائية تنطلق من مشكلات ديناميكية من بيئتنا المحلية معتمدين

على الخبرة المهنية من جهة والورشات التكوينية والتربصات خلال مسيرهم الاكاديمي مما ادى الى الاحترافية الديداكتيكية والمرونة في تقديم دروس تختلف حسب الوضعيات المختلفة للمشكلة التي تكلم عليها **روجرس** ، مراعين عامل البناء المشكلة الذي يتناسب مع المرحلة العمرية والفروق الفردية والبيئة التعليمية واستراتيجيات والوسائل العلمية .

وحسب استجابة الباحثين بعد البند رقم (3) كانت أعلى نسبة عند البند رقم (5) بنسبة استجابة قدرت ب(117) استجابة وبنسبة قدرت ب65%، الذي ينص على مراعاة الفروق الفردية في عملية التقويم ، حيث أكد الاساتذة على انه العامل المهم لتحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية مما دفع بالمختصين في المجال على ضرورة التنويع في الأساليب التقويمية وعدم الاكتفاء على نموذج واحد ، اضافة الى التشخيص الدقيق والملموس لكل المتعلمين، حيث يقوم الأستاذ ببناء وضعيات تعليمية مشابهة ومتكيفة مع الوضعية الأصلية، بشرط تكييف تلك الوضعيات مع القدرات العقلية للمتعلم والمعارف العلمية، فعملية المقارنة وتشخيص الدقيق للوضعيات التقويمية ليس بالأمر الهين بل تتطلب القدرة القيادية والمهارة الاكاديمية الجيدة لتتلائم الوضعيات المختارة مع تحقيق الأهداف التعليمية .

بالنسبة للبند رقم (12) بلغت نسبة الاستجابة بدرجة عالية بنسبة قدرت ب(64.45%)، وقدر عدد استجابة الافراد ب(116) استجابة وهو الذي ينص على ضرورة تكوين خاص في اساليب التقويمية الحديثة وعدم اكتفائها بالاختبارات التحصيلية ، حيث أصبح التقويم الحديث لا يعتمد على نموذج واحد الاختبارات التحصيلية بل تتعداه الى التنويع في الأساليب التقويمية الحديثة والتنويع في الاختبارات التقويمية المحكية والمعيارية وغيرها.

في حين البند رقم(21) بلغت نسبة الاستجابة الافراد ب(116) استجابة مرتفعة، وبنسبة قدرت ب(64.45%)، والتي تنص على ان التكوين الحديث التي تقوم في عملية التقويم الحديثة، على استقراء نتائج التلاميذ وتحليلها ومعالجتها كميا وكيفيا، اذن التكوين الحديث لايركز على جانب التقويم، بل تتعدى ذلك الى استقراء نتائج التلاميذ الى عملية تحليلية تقوم على معرفة نقاط القوة والضعف ، والتركيز على الجانب الكمي والكيفي .

وبالنسبة للبند رقم (2) قدرت استجابة المبحوثين ب115 استجابة مرتفعة وبنسبة قدرت ب(63.98%)،الذي ينص على إعداد خطة الرياضيات ، حيث تلقى الاساتذة العديد من الخطط التي

تنوعت واتسمت بالمرونة في إعداد خطة لتدريس الرياضيات، سواء ما تعلق الأمر بجانب اختيار الطريقة التدريسية المناسبة في اختيار طريقة النشطة والفعالة .

كما ان إعداد الخطة المناسبة للرياضيات يجب ان تتناسب مع عامل الزمن من جهة ،ومن جهة أخرى قدرات المتعلمين والمرحلة العمرية وعامل الزمن ، فإعداد الخطة لتدريس الرياضيات ليس بالامر الهين بل تتطلب الكفايات التخطيطية والأدائية، وتصميم برامج فعالة في العملية التكوينية.

نفس الاستجابة عند البند رقم (7) حيث قدرت ب(115) استجابة وبنسبة قدرت ب(63.98%)، الذي تنص على توفير التغذية الراجعة الفورية والمرحلية للمفاهيم الرياضية، حيث يستلزم التكوين الحديث عملية التقويم المستمر، وتوفير التغذية الراجعة الفورية والآنية في جميع مراحل العملية التعليمية.

فالتقويم الحديث في مادة الرياضيات مساير للعملية التقويمية بداية من تشخيص المشكلة وتجنيد الموارد لحلها وصول الى الحل وقياس الاداءات والنتاجات التعليمية .

كما البند رقم (11) كانت نسبة الاستجابة نفسها كما في البند رقم 2 و7 وقدرت الاستجابة ب(115) استجابة وبنسبة قدرت ب(63.98)،%، والتي ينص على التعرف على المعايير والمؤشرات الخاصة بكل عملية تقويمية.

اذن الممارسات التقويمية تختلف من مرحلة تقويمية لأخرى ولكل مرحلة العديد من المؤشرات والمعايير في الدراسة التحليلية للمشكلة وتقويمها بطريقة حديثة ومرنة .

اما بالنسبة للبند رقم (15) فقد قدرت نسبة الاستجابة ب(114) استجابة مرتفعة وبنسبة قدرت ب63.33%والتي تنص على استخدام وضعية الإدماج فالتقويم الحديث يتطلب مهارات الإتقانوالتصحيح والملائمة.

أمّا من جانب القيام بعملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، فقد لوحظ أنّ استجابات أساتذة الرياضيات حول العبارة المتعلقة بهذا الجانب، وهي العبارة رقم (8) كانت بدرجة متوسطة من خلال نسبة الاستجابة عليه والتي قدرت بـ(28.89%)،ويرجع هذا الأمر إلى عدم فهم الأسس النظرية للتقويم بالكفاءات من قبل الأساتذة في حد ذاتهم، وغموض مفهوم الكفاءة وكيفية تقييمها وفق المقاربة بالكفاءات، سواء في تصميم الاختبارات أوإعداد شبكات تقويم التعلمات، لأنّ الملاحظأنّ الاختبارات المستخدمة في تقييم الطلبة تدرج عنصرا واحدا من المقاربة بالكفاءات وهي الوضعية الإدماجية، وكذلك عدم الدراية بخطوات قبول الوضعية الإدماجية وشروطها وموضوعية تقييمها.

أمّا إعداد نماذج رياضية لبعض أدوات التقويم، فقد كانت الاستجابة على العبارة المتعلقة بها (24) بدرجة متوسطة بنسبة تقدر(28.34%)، إذ يرجع الأساتذة هذا الأمر إلى مهارات الأستاذ في كيفية إعدادالنماذج الرياضية، وطبيعة المستوى المستهدف، فالتكوين حسبهم يقدم لهم صورة عامة حول إعداد النماذج لأدوات التقويم، لكن لا يفصل لهم كيف يتم ذلك تبعا للمستويات الدراسة(1 متوسط – 4 متوسط)،كما أنّ بعض الأدوات التقويمية لا تناسب والنشاط المقدم.

أما الاستجابات المنخفضة كانت عند البند رقم (23)المتعلق بالتنويع في الأسئلة والمفاهيم الرياضية حيث أكدالأساتذة المتكونين ان هناك قصور من طرف المختصين فيما يتعلق بالتنويع في هذا الجانب فقد كانت الاستجابة على العبارة المتعلقة بها باستجابات ضعيفة قدرت بنسبة 17.78%.

أما البنود التي كانت في المرتبة الثانية من حيث نسبة الاستجابة كانت عند البند رقم (13) الذي ينص على ان هناك انخفاض والمتعلق ببناء وضعيات تعليمية مناسبة حيث كانت النسبة مقدرة ب(17.22%)، وعدد استجابات قدرت ب(31 استجابة).

إضافة الى ذلك كانت ايضا في المرتبة الثانية في استجابات عند البند رقم (18) الذي ينص على استجابات ضعيفة في استخدام اساليب ادوات القياس والتقويم المناسبة للمادة التعليمية ويرجع في اعتقادهم الى عدم المرونة والتحكم التكنلوجي وخاصة في اساليب التقويم الحديثة التي تركز على الجانب التقويمي بعيدا عن طابع الكمي والاختبارات التحصيلية ، حيث قدرت الاستجابات بعدد(31) استجابة وبنسبة قدرت ب(17.22%).

في حين كانت استجابة الافراد على البند رقم 19 منخفضة ايضا والمتعلقة ببناء الاستراتيجيات المناسبة لبناء مادة الرياضيات ، حيث بلغت عدد الاستجابات ب(31) استجابة وبنسبة قدرت ب(17.22%) ويرجع ذلك الى ضعف اختيار الاستراتجيات من جهة وعدم تناسبها مع المراحل العمرية من جهة وعامل الخبرة من جهة أخرى ، إضافة الى عامل عدم مراعاة الفروق الفردية وكفاءة المختصين على طابع التكوين .

2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى: والتي تنص على: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) في تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط حسب الجنس. ومن أجل التحقق من هذه الفرضية تع الاعتماد على برنامج spssفي تحليل الفرضية باستخدام معامل كا^2 للاستقلالية وتوصلنا إلى النتائج التالية:

الاستجابة / الجنس	درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		المجموع	قيمة كا^2	القيمة المجدولة	مستوى الدلالة
	التكرار الملاحظ	**التكرار المتوقع**	**التكرار الملاحظ**	**التكرار المتوقع**	**التكرار الملاحظ**	**التكرار المتوقع**	**التكرار الكلي**			
ذكر	1500	1446.8	600	706	400	347.2	2500	61.481	5.99	0.000
أنثى	1000	1053.2	620	514	200	252.8	1820			
المجموع	2500		1220		600		4320			

جدول رقم(10): نتائج الفرضية الجزئية الأولى

-من خلال تحليل النتائج بلغت استجابات الأساتذة الذكور (2500) استجابة، حيث توزعت: (1500) استجابة بدرجة كبيرة (600) درجة متوسطة (400) استجابة درجة ضعيفة.

أما الإناث فقد بلغ مجموع استجاباتهم (1820) استجابة موزعة على: (1000) استجابة بدرجة كبيرة، (620) درجة متوسطة، و(200) استجابة بدرجة ضعيفة.

ويوضح الجدول أن قيمة كا^2 بلغت (61.481) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة(0.05) ومنه يمكن اعتبار أن اختلاف استجابات الأفراد حول استجابة التكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة لمتطلبات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تختلف باختلاف الجنس وذلك لصالح الذكور.

1- **عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:** التي تنص على:"توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) في تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط حسب سنوات الاقدمية".

ومن أجل التحقق من هذه الفرضية تع الاعتماد على برنامج spss في تحليل الفرضية باستخدام معامل كا^2 للاستقلالية وتوصلنا إلى النتائج التالية:

الاستجابة	درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		المجموع	قيمة	القيمة	مستوى
الأقدمية	التكرار الملاحظ	التكرار المتوقع	التكرار الملاحظ	التكرار المتوقع	التكرار الملاحظ	التكرار المتوقع	التكرار الكلي	كا^2	المجدولة	الدلالة
أقل من 5 سنوات	500	416.7	120	203.3	100	100	720	231.404	9.49	0.000
بين 6-10 سنوات	1100	1157.4	500	564.8	400	277.8	2000			
أكثر من 11سنة	900	925.9	600	451.9	100	222.2	1600			

جدول رقم(7): نتائج الفرضية الجزئية الثانية

❖ يبين الجدول أعلاه أن استجابات الأفراد الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات حول استجابة التكوين الخدمة لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمتطلبات التقويم الكفاءات بلغت (720)استجابة، حيث توزعت (500) استجابة بدرجة كبيرة (120) درجة متوسطة (100) استجابة درجة ضعيفة.

أما الأفراد العينة الذين كانت خبرتهم تتراوح بين (6-10سنوات)فقد بلغ مجموع استجاباتهم (2000) استجابة موزعة على: (1100) استجابة بدرجة كبيرة، (500)استجابة لدرجة متوسطة، و(400) استجابة بدرجة ضعيفة.

في حين أن أفراد العينة الذين كانت خبرتهم أكبر من (11 سنة)فقد بلغ مجموع استجاباتهم (1600) استجابة موزعة على: (900) استجابة بدرجة كبيرة(600)استجابة لدرجة متوسطة، و(500) استجابة بدرجة ضعيفة.

ويوضح الجدول أن قيمة كا^2 بلغت (231.404) عند مستوى (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة(0.05) ومنه يمكن اعتبار أن اختلاف استجابات الأفراد حول تكوين أساتذة الرياضيات واستجابتهم

لمتطلبات التقويم بالكفاءات في المرحلة المتوسطة تختلف حسب الخبرة،وذلك لصالح الأساتذة الذين لديهم خبرة أكبر من (11سنة).

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:التي تنص على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط حسب المؤهل العلمي ".

ومن أجل التحقق من هذه الفرضية تع الاعتماد على برنامج spssفي تحليل الفرضية باستخدام معامل كا^2 للاستقلالية وتوصلنا إلى النتائج التالية:

الاستجابة / المؤهل	درجة كبيرة		درجة متوسطة		درجة ضعيفة		المجموع	قيمة كا^2	القيمة المجدولة	مستوى الدلالة
	التكرار الملاحظ	التكرار المتوقع	التكرار الملاحظ	التكرار المتوقع	التكرار الملاحظ	التكرار المتوقع	التكرار الكلي			
مهندس دولة	700	661.1	220	264.4	100	94.4	1020	29.304	9.49	0.000
ماستر	800	842.6	400	337	100	120.4	1300			
ليسانس	1300	1296.3	500	518.5	200	185.2	2000			
المجموع	2800		1120		400		4320			

جدول رقم(8): نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

-يبين الجدول أعلاه أن استجابات الأفراد الذين يحزون على شهادة مهندس دولة حول استجابة التكوين الخدمة لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لمتطلبات التقويم الكفاءات بلغت (1020)استجابة حيث توزعت (700) استجابة بدرجة كبيرة (220) استجابة لدرجة متوسطة (100) استجابة درجة ضعيفة.

أما الأفراد العينة يمتلكون شهادة ماستر فقد بلغ مجموع استجاباتهم (1300) استجابة موزعة على: (800) استجابة بدرجة كبيرة، (400) استجابة لدرجة متوسطة، و(100) استجابة بدرجة ضعيفة.

في حين أن أفراد العينة الذين يدرسون بصفتهم حاملين لشهادة ليسانس فقد بلغ مجموع استجاباتهم(2000)استجابة موزعة على: (1300) استجابة بدرجة كبيرة(500) استجابة لدرجة متوسطة، و(200) استجابة بدرجة ضعيفة.

ويوضح الجدول أن قيمة كا^2 بلغت (29.03) عند مستوى (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة(0.05) ومنه يمكن اعتبار أن اختلاف استجابات الأفراد حول تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة لمتطلبات التقويم بالكفاءات في المرحلة التعليم المتوسط يختلف حسب المؤهل العلمي، وذلك لصالح الأساتذة الذين يمتلكون شهادة ليسانس.

4-مناقشة الفرضية العامة:

لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنّ تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة يستجيب لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة المتوسطة من خلال نسبة الاستجابة التي بلغت (63.33%) كانت بدرجة كبيرة، وهوما يؤكد على أهمية التكوين أثناء الخدمة للأستاذ الذي يلعب دورا بارزا في وصوله إلى الاحترافية المهنية، من خلال إخضاعه لبرامج التكوينية، وتصميم وضعيات ديداكتيكية متشابهة لوضعيات المشكلة الواقعية التي يتعرض له، وتتناسب مع قدراته وتجنيد مهاراته ومعارفه أدائية،إضافة إلى إخضاعه بصفة آلية لعملية التكوين والتقويم الذاتي المستمر في مسار حياته الأكاديمية ،إضافة إلى الدور الفعال له من خلال الاستفادة من البرامج النوعية، ونماذج الدول المتقدمة، والاطلاع على التراث النظري وأدبيات الدراسة حول موضوع التكوين أثناء الخدمة في جانب التقويم الحديث في مقاربة التدريس بالكفاءات.

ولقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة**rokocaya** التي توصلت إلى أنّ الكفاءة الأكاديمية تساهم في رفع الكفاءة الذاتية بالنسبة لتعلم الرياضيات، ودراسة **تيعشادين محمد** (2009) والتي أكدت نتائجها على وجود اتجاهات ايجابية نحوأهداف وطرق وأساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

في حين جاءت دراسة **محمد شريف صليحة** (2019) مختلفة عن نتيجة الدراسة الحالية، فقد أظهرت عدم استجابة التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات التقويم بالكفاءات.

في اعتقاد الباحث الشخصي بعد الاحتكاك بالبيئة الاكاديمية من جهة، إضافة الى الاطلاع على أدبيات الدراسة والمحك والاطر النظرية لهده المقاربة، انها مقاربة دينامية وحديثة تراعي اساليب تقويمية حديثة في التكوين سواء ما تعلق بالجانب التحصيلي باختلاف أنواع والامتحانات المستهدفة سواء ما تعلق بالاختبارات المحكية والمرجعية ، او ما تعلق بطبيعة التكوين من حيث المحتوى والعامل الزمني وعامل الفروق الفردية كما ذكرنا سابقا ، ان عملية التكوينية اتناء الخدمة في هاذا الجانب تتطلب مهارات أكاديمية وفنية وادائية عالية جدا ، تتميز على التقويم التقليدي الذي في الكثير كم الجلسات التكوينية يغلب عليه الطابع النظري وهناك قطيعة ابستمولوجية واضحة بين ما هو موجود في المحتويات الاكاديمية

وما هو موجود في البيئة والواقع التعليمي والفئة المستهدفة ، وحسب اتجاهات الأساتذة ان لديهم نظرة ايجابية حول هذه المقاربة الحديثة التي أعطت لهذه الفئة اكثر دافعية وقيم ايجابية و شفافية وموضوعية، سواء ما تعلق ببناء الوضعيات الإدماجية او ما تعلق من جهة أخرى بكيفية تقويمها، والاستناد الى معايير الإتقان والانسجام والوجاهة والملائمة، وخاصة طريقة حل المشكلات التي ليست بالأمر الهين حسب الباحث أهم مرحلة هو اكتشاف نوع المشكلة ومستواها ، إضافة الى كيفية بنائها وتشخيص مختلف خطواتها واقتراح استراتيجيات لتنفيذها وصولا الى العملية المهمة هي العملية التقويمية التي أصعب مرحلة للوقوف على تحقيق أهدافها ومستوى تحسين مخرجاتها الاكاديمية

5-مناقشة الفرضية الجزئية الاولى :

أظهرت هذه الفرضية وجود فروق في تكوين أساتذة الرياضيات واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في المرحلة التعليم المتوسط حسب الجنس كان لصالح الذكور، واتفقت نتيجة هذه الفرضية مع دراسة **أمينة عباس كمال وعبد العزيز الحر**(2003) والتي أكدت وجود فروق في أولويات مجالات الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية تبعا لمتغير الجنس.أمّا دراسة **وزارة التعليم السعودية** (2012) أكدت على عدم وجود فروق بين الجنس في متغير التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية والعوامل المؤثرة فيها، وبالتالي فهي تختلف عن نتائج الفرضية للدراسة الحالية، كما اختلفت أيضا دراسة **الشايع** (2005)،والتي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنس حول الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية، كما أظهرت دراسة **الشطاوي** (2007) عدم وجود اختلاف بين الجنس في مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية عند معلمي الصفوف الثلاث الأولى.ويرجع اختلاف نتيجة الفرضيات للدراسات السابقة مع نتيجة الفرضية للدراسة الحالية إلى اختلاف مستوى التدريس، فالدراسة الحالية ركزت على المرحلة المتوسطة أما الدراسات السابقة فكانت تركز على المرحلة الابتدائية، كما أنّ خصائص كل مرحلة تختلف سواء من حيث ملمح الأستاذ في التعليم المتوسط غيره في التعليم الابتدائي.ودراسة **الأسطل** (2010) التي أكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرهم للاحتياجات التكوينية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وبالتالي فقد كانت نتائجها مختلفة عن الدراسة الحالية، اضافة الى دراسة **معوش عبد الحميد**(2017) التي أكدت على عدم وجود صعوبات في التقويم بين متوسط درجات الاساتذة تبعا لمتغير الجنس.

في حين اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة الخباشنة (2013) والتي أكدت وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء التدريسي في مادة الرياضيات حسب الجنس لصالح الذكور.

يرجع وجود الفروق في نظر الباحث للعديد من العوامل بداية من العامل الديمغرافي، حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذكور أكثر من الإناث،إضافة إلى عامل شخصي هو أن الذكور يميلون إلى مواد العلمية أكثر من الأدبية من جهة، إضافة إلى أن في كثير من الأحيان ان التكوين اثناء الخدمة في مجال التقويم بالكفاءات، يتطلب تجنيد مهارات واداءات أدائية، نجدها لدى الذكور مقارنة بالإناث وحتى عامل الزمن، اضافة الى ذلك في اعتقادات الباحث الشخصية ان هناك الكثير من الذكور يتحكمون في الجانب المهاري والأدائي، الذي يلعب دورا رئيسيا في امتلاك الاساتذة الذكور لمهارات تصميم وضعيات تقويمية حديثة تعتمد على البناء وتراعي آليات الحل وتحسين جودة التعليم سواء في الجانب المهاري او الأدائي.

6-مناقشة الفرضية الجزئية الثانية

توصلت هذه الدراسة إلى تحقق فرضية التي تقر بوجود فروق في تكوين أساتذة الرياضيات إثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات حسب سنوات الاقدمية، وذلك لصالح الأساتذة الذين يملكون خبرة أكبر من (11 سنة)،واتفقت نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة **أمينة عباس وكمال الحر** (2003)،التي أظهرت وجود فروق في أولويات مجالات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية بدولة قطر حسب سنوات الخبرة، كما أظهرت نتائج دراسة **الشايع**(2005) وجود فروق دالة إحصائيا في الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام بدولة الكويت تعزى لمتغير الخبرة لصالح أكثر خبرة، وهذا ما يؤكد اتفاقها مع نتيجة هذه الفرضية

أمّا دراسة **الأسطل** (2010) فقد أكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرهم للاحتياجات التكوينية تبعا لمتغير الخبرة، وبالتالي فقد كانت نتائجها مختلفة عن الدراسة الحالية.

في نظر الباحث ترجع إلى العديد من العوامل كعامل الزمن الذي أدىبالأستاذ القديم إلى اكتشاف وضعيات ديداكتيكية مشابهة في مقاربات سابقة في جانب التقويم بالكفاءات من جهة ، إضافةإلى مهاراته التي اكتسبها في السابق في معرفة العوائق التي تقف حاجز في بناء وضعيات وشبكات التقويمية، ومعرفة أهم الاحتياجات والمتطلبات.

إضافة إلى تكيفه مع مختلف الممارسات التقويمية، وبناء التعلمات سابق، واكتسابه لآليات التصميم والبناء والتنفيذ واقتراح الاستراتيجيات، قد أدت إلى النضج المعرفي ،السلالة والقدرة على بناء الشبكات

التقويمية المختلفة باختلاف الفروق الفردية من جهة ، المادة التعليمية، المرحلة التعليمية، الكفاءة المستهدفة، والوسائل والتقنيات التكوينية وأساليب التقويمية ، التي يفتقرها بعض الأحيان الأستاذ حديث التوظيف.

اذن فعملية التكوين والتقويم الحالية تتأثر بشكل مباشر من خلال عامل الخبرة التعليمية ، نجد الكثير من الاساتذة الذين لديهم اقدمية عندما يواجه المتعلمين صعوبات مختلفة في الجانب الاكاديمي، سواء ما تعلق بصعوبات تعلم نمائية او اكاديمية، لديهم سهولة ومرونة في اكتشاف الصعوبات وتحديد معايير التقويم الحديثة، من خلال تبني محكات مختلفة، فمثلا في تقويم استاذ اكثر خبرة لتقويم تعلم المتعلم فيحاول تبني محك الاستبعاد ، يلجا الى الكثير من التمارين، والعمل على المرافقة، والبناء الديداكتيكي للوضعيات التقويمية الحديثة، وتبني الطرق النشطة قد تساهم في تصويب وتحقق الأهداف .

-في كثير من الأحيان نجد ان الأكثر خبرة يجدون سهولة لتزويد الاساتذة حديثي التوظيف بالعديد من استراتيجيات لكيفية تصميم البرامج التكوينية في بناء الوضعيات مستقبلا.

7-مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

من خلال عرض النتائج يتضح أن الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فروق في تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط حسب المؤهل العلمي قد تحققت وذلك لصالح حاملي شهادة ليسانس، وقد اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة **أمينة عباس وكمال الحر** (2003)،التي أظهرت وجود فروق في أولويات مجالات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية بدولة قطر يعزى للمؤهل العلمي، ودراسة **بلخير وطبشي** التي توصلت إلى وجود فروق في ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية تعزى لطبيعة التكوين (الجامعي- المعهد التكنولوجي)،والتي أكدت على أنّ خريج المعهد التكنولوجي لديه القدرة على ممارسة الكفايات التدريسية مقارنة بخريج الجامعة نظرا لطبيعة التكوين الملتقى في مجال التدريس، وهذه النتيجة تتفق مع فرضية الدراسة الحالية. أمّا، كما أظهرت دراسة **الشطاوي** (2007) عدم وجود اختلاف بين معلمي الأطوار الأولى حسب المؤهل العلمي في مستوى المعرفة الرياضية والبيداغوجية، وهذا راجع لتلقيهم لتكوين موحد بينهم، وتعدد المؤهلات المسموح لها بالتدريس في المرحلة الابتدائية.

أمّا دراسة **الأسطل** (2010) فقد أكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرهم للاحتياجات التكوينية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وبالتالي فقد كانت نتائجها مختلفة عن الدراسة الحالية.

انطلاق من التراث النظري واختلاف بين الدراسات السابقة التي تقف بين تأييد لدراستنا الحالية وبين ما يعارضها ، في اعتقادي الباحث الشخصية ان المؤهل العلمي يلعب دورا كبيرا في الكفاءة التكوينية في جانب التقويم، لان في كثير من الأحيان نجد خرجي الجامعات في مواد التقنية وخاصة الإعلام الآلي في مهندس دولة، يجدون سهولة التحكم في الوسائل التقنية ، لكن يجدون صعوبة خاصة في التخطيط لدرس الرياضيات، او كيفية البناء المنهجي السليم للوضعيات التعليمية المختلفة كطريقة حل مشكلات .

و حتى الصعوبة في تزويد المتعلم والوصول بسهولة الى المعرفة وقياس نتاجات وتحقيق الأهداف بطريقة ملموسة إجرائية.

نفس الشيء ينطبق على أساتذة الماستر، الذين يؤكدون ان التكوين يتسم بالصعوبة نظرا للعديد من العوامل بداية من الصعوبة التي يتسم بها المكونين، وخلط بين العديد من استراتيجيات ، حتى في اعتقاداتهم الشخصية ان الكثير من المختصين على العملية التكوينية بحاجة ماسة الى الاطلاع على التقويم الحديث التي يعتمد على الاختبارات المتعددة سواء المحكية والمرجعية، وكيفية تقييم الاستبيانات،وإعداد نماذج وسلالم التقدير، وحتى في بناء شبكات الملاحظة .

اما بالنسبة للمتحصلين على شهادة ليسانس في اعتقاد الكثير منهم ان التكوين الحالي يتسم بالنجاعة ويساهم فعلا في اكتشاف معايير حديثة في التقويم، والعمل على الاطلاع عليها، وحتى تطبيقها في الميدان الواقعي ، فالتقويم الحديث في اعتقادهم أنهم يجدون سهولة وأريحية في استعمال اساليب التقويمية الحديثة، ولكن يجدون صعوبة فقط في البناء .

انطلاق من هذه التحاليل في نظر الباحث ان المؤهل العلمي يلعب دور كبير في وجود الفروق بين الاستجابات فيما تعلق بالتكوين اثناء الخدمة في جانب الممارسة التقويمية.

لكن يجب على المختصين في الجوانب التكوينية في جانب التقويم، ان يكون لديهم دراية كافة ان المؤهل العلمي يلعب دورا في تكوين الاساتذة، وعليهم التنويع في الاساليب والبرامج التكوينية، والمحتويات والطرق التقويمية.

اذن عملية تصميم اساليب التقويم الحديثة في نظر الباحث في هذه الدراسة الميدانية البسيطة يجب ان تتنوع حسب المؤهل العلمي من جهة، فعلى سبيل المثال هناك من يجد صعوبة في بناء استبيانات حديثة وسلالم التقدير التي تغطي حل المشكلة في جميع الجوانب.

-اما من ناحية بناء شبكة الملاحظة في اعتقاد الباحث الشخصي انها تتطلب مستويات عليا تتجاوز مستويات المطلوبة لتعقدها ومؤشراتها الإجرائية الملموسة.

اذن الكثير من الاساليب التكوينية الحديثة بالرغم من التجديد والتنويع في الاساليب التقويمية الحديثة الى أننا نجد الكثير من الاساتذة المتحصلين على شهادة ليسانس يميلون اكثر الى الاختبارات التحصيلية.

في حين بالنسبة للاساتذة المتحصلين على مهندس دولة، فهدفهم الأساسي ان يكون التقويم الحديث يتسم بالمرونة والإجرائية، ولما لا التخلي عن الطرق الكلاسيكية المتمثلة في الاختبارات الشفوية والكتابية التقليدية الى البحث عن اساليب حديثة في التكوين الحديث .

ومن وجهة الحائزين على الماستر لدى فئة منهم ، أنهم يؤمنون من خلال مبدا التعلم الذاتي، الى تكوين الكفاءات التقويمية الحديثة التي تعتمد بدرجة الأولى على التشخيص الدقيق للوضعية التقويمية، من خلال التنويع بين الاساليب التحصيلية، وبناء نماذج تعلمات، من خلال سلالم التقدير وشبكات الملاحظة في العملية التقويمية.

8-مقارنة نتائج هده الدراسة بنتائج الدراسات السابقة:

تبين من خلال هذه الدراسة أن التكوين الذي يتلقاه الأساتذة قبل الخدمة والتدريب الذي يتلقوه أثناء الخدمة له دور كبير الرفع من قدرات الأساتذة المعرفية والمهنية والأدائية وكدا رفع مهاراتهم في التدريس وخاصة مهارة التقويم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات والتي تعتمد أساليب معايير وأدوات متطورة وجديدة على غرار مهارات أخرى مثل التخطيط والتنفيذ والتنظيم...الخ

وقد أجمعت جميع الدراسات التي تم تناولها في هده الدراسة على الأهمية الكبرى التي يحتلها التكوين والتدريب ودلك كما جاء في دراسة يحي العفاش حيث وضحت دراسته مدى تأثير مايتلقاه الأساتذةخلال البرامج الإعدادية والتدريبية على زيادة معارفهم وقدراتهم والرفع من كفاءاتهم.

الخاتمة:

من خلال هده الدراسة التي تناولنا فيها أراء المعلمين حول تكوين أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة واستجاباتهم لمتطلبات التقويم بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط، تبين لنا أن نظرة المعلمين حول هده المقاربة جد ايجابية، باعتبارها احدث المقاربات والتي تعتمد بالدرجة الأولى على الاستقلالية، المرونة ،تنويع طرق التدريس،الاعتماد على المهارات العالية،والإيمان مبدأ التعليم الذاتي ،التكوين المستمر، الأمر الذي يتطلب العناية الخاصة بهذه المقاربات الحديثة الديداكتيكية في التعليم سواء ما تعلق بالجانب الابستمولوجي أو الجانب الوسائل الديداكتيكية أو حتى من جانب التقويم الحديث التي أصبح يتطلب العديد من الأنواع ومسايرته للعملية التعليمية التعلمية في الجوانب المختلفة ، فأصبح التكوين أثناء الخدمة في مجال التقويم أمر طبيعي يهدف إلى تجويد العملية التعليمية التعلمية، إضافة إلى مساهمتها في تحسين مخرجاتها من خلال القابلية للقياس والملاحظة واستهداف مختلف الممارسات التقويمية.

ان التكوين الحالي لاساتذة الرياضيات ساهم بشكل كبير في مساعدة الاساتذة على الارتقاء بالمستويات المعرفية العليا وتنمية قدراتهم التحليلية خاصة في مجال التقويم الذي اصبح مساير للعملية الديدكاتيكية وتشجيع الاساتذة على القيام بالممارسات التقويمية بكفاءة والمرونة وحسن التصرف ازاء الوضعيات الديدكتيكية من خلال التخطيط لوضعيات المشكلة المختلفة والاليات المتبعة لتنفيذها وكيفية التقويم من خلال وضع المؤشرات والمعايير التي دعت اليها المقاربة بالكفاءات التي تنطلق من مشكل الدعم والمعالجة ، فالتقويم الحديث في مجال التعليمية لا يقتصر على الاختبارات التحصيلية بل يتعدى ذلك الاختبارات المعرفية التي بتقتصر على المستويات الدنيا للمعرفة المقتصرة حسب "بلوم" على الحفظ والفهم والتطبيق.

لقد ساهم التكوين اثناء الخدمة بشكل فعال في تنمية المهارات الادائية لاستاذ الذي اصبح يستخدم اساليب تقويمية مختلفة كالملاحظة وسلالم التقدير وغيرها التي ساهمت بشكل مباشر في الوصول الى الاحترافية المهنية وتحسين جودة العملية التعليمية التعلمية .

التوصيات والاقتراحات:

انطلاقا مما تم عرضه في هذه الدراسة والنتائج المحصل عليها، واستنادا لواقع التربية والتعليم في الجزائر تم اقتراح التوصيات والاقتراحات التالية والتي يرى الباحث أنها تسهم بشكلا او باخر في وضع تمثلات اوتصورت أوقالب جديد يؤدي إلى استجابة البرامج التكوينية الأستاذة الرياضيات في المرحلة التعليم المتوسط لمتطلبات التقويم بالكفاءات من خلال مايلي:.

- ✓ إخضاع المعلمين لدورات تكوينية مستمرة أثناء الخدمة في مجال التقويم بالكفاءات لمعرفة أهم المتطلبات.
- ✓ القيام بملتقيات وطنية ودولية في مجال التكوين أثناء الخدمة في مجال التقويم بالكفاءات.
- ✓ تدعيم المراكز التكوينية الخاصة بتدريب وتكوين المعلمين والأساتذة بمكونين يتسمون بالكفاءة والاحترافية والفطنة الأكاديمية.
- ✓ ضرورة الإكثار من الخرجات الميدانية للقيام بتشخيص للوقوف على جودة التكوين المتلقي أثناء الخدمة في جانب التقويم بالكفاءات.
- ✓ الاستفادة من تجارب ونماذج الدول الرائدة في مجال التكوين والتقويم من خلال الخرجات والتربصات الميدانية وتبادل الخبرات في هاذ الجانب باقتراح استراتيجيات حديثة وفعالة .
- ✓ الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية للباحث ودراسات المشابهة والمقلات الباحثين في بلادنا كقاعدة بيانات لانطلاق من تحديد الاحتياجات التكوينية مستقبلا.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1.أحميد، حسينة.(2016).تقييم مستوى التحكم لدى معلمين التعليم الابتدائي للوضعيات البيداغوجية المتضمنة في مناهج الإصلاح.أطروحة دكتوراه،جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2،الجزائر.

2._ايت مهدي،عثمان.(2010).من قراءات المركز،المركز الوطني للوثائق التربوية.

3.إبراهيم،محمد عبد الرزاق.(2003).منظومة تكوين المعلمين.ط1.

4.ابن عيسى، السعيد.(2001). مقاربة نقدية لواقع النظام التكويني المعلمين والبدائل دراسة حالة الجزائر في مطبوعات الملتقى الدولي إشكالية التكوين في ايفريقيا والعالم العربي .مخبر تنمية الموارد البشرية جامعة فرحات عباس : الجزائر .

5. ابن منظور.لسان العرب، المحيط.(1961).دار لسان العرب كلمة كفاءة.ط1.بيروت:المجلد 5.

6. أبو علام ،رجاء محمود.(2005). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. الإصدار 5.القاهرة:دار الجامعات.مصر.

7.أجبارة،حمد الله .(2009). مؤشر كفايات المدرس من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة .ط1.الدار البيضاء :مطبعة النجاح الجديدة .المغرب.

8.الأحمد، خالد طه .(2005).تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب.ط1.دار الكتاب الجامعي.

9.احمد،رضا.(1960).متن اللغة. المجلد 5. دار مكتبة الحياة.

10. أرزيل،رمضان،حسونات،محمد.(2004).نحو إستراتجية التعلم بالمقاربة بالكفاءات ،المعالم النظرية لمقاربة. ط2. تيزي وزو: دار الآمل لطباعة النشر والتوزيع .ج1.الجزائر.

11.ايت عبد السلام،رشيدة (2006). دليل أستاذ اللغة العربية .الديوان الوطني لمطبوعات الجامعية.

12.بدوي،رمضان مسعد .(2003).إستراتيجية في تعليم الرياضيات .ط1.عمان:دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع.

13.بزنوطي ،نايف سعاد .(2007).إدارة الموارد البشرية.ط3. الأردن:دار وائل لنشر.

14.بلقيدوم ، بالقاسم .(2012). الفعالية التربوية لأساتذة التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار بناء بطاقة ملاحظة وتقييم،وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة.أطروحة دكتوراه،جامعة سطيف 2،الجزائر.

15. بن بوزيد ، أبو بكر .(2009).إصلاحات التربوية في الجزائر رهانات وانجازات . الجزائر:دار القصبة لنشر والتوزيع .

16. بن سابح ،مسعودة.(2011). واقع التقويم في أيطار المقاربة بالكفاءات ص175 نقلا عن نورة بوعيشة وسمية بوعمارة ممارسات معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نضر المفتشين التربويين ملتقى تكوين الفرنسية.ورقلة : الجزائر.

17.بن طاهر ، نور الدين.(دت). إشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات . ص99.

18.بن طاهر، نور الدين ،اوشن ،الجودي.(2020). إشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية على أساتذة السنوات الأولى والثانية ابتدائي نموذجا. مجلة المداد .ص98.

19.بن عمارة،سعيدة.(2014). أراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة البرامج التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات المهنية. العدد1. مجلة البحث في وحدة التنمية البشرية. المجلد 5.ص14.

20. بن يحي زكرياء،محمد، بن عياد ،مسعود.(2006). التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات والأهداف (المشاريع وحل مشكلات).د ط.الجزائر.

21. بوعزة،صالح.(2008). السلوك الإشرافي لمفتشي التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . جامعة فرحات عباس سطيف،الجزائر.

22. بوعلاق،محمد.(2014).مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في نظام التعليمي الجزائري. المؤسسة الوطنية للفنون مطبعة وحدة ورعاية .الجزائر.

23.بوكرومة،فاطمة الزهراء أغلال.(2009). الكفاءة مفاهيم ونظريات . ط2. الجزائر: دار الهومة لطباعة والنشر والتوزيع.

24.لبوهي،فاروق،يومي،محمد غازي.(د ت). دراسات في إعداد المعلم. الإسكندرية:دار المعرفة الجامعية . مصر.

25. تشينة ،زكية .(2018).أساليب وأدوات التقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني في التعليم الابتدائي كلية الآداب. مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية . العدد 20.ص71.

26. تيلوين ،حبيب.(2003). فعالية تكوين المعلمين أثناء الخدمة . جامعة وهران:منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي.

27.جماعة من المؤلفين. (1984).معجم علم النفس والتربية .الجزء الأول معجم اللغة العربية.الأميرية: جمهورية مصر العربية.

28. حاجي،فريد.(2005).بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الإبعاد والمتطلبات.الجزائر:دار النشر والتوزيع القصبة.

29. حثروبي ،محمد صالح.(2002) مدخل إلى تدريس الكفاءات. الجزائر:دار الهدى.

30.حروس،رفيقة .(2010). إدارة المدرسة الابتدائية جزائرية.دط.القبة :دار الخلد لنشروالتوزيع . الجزائر.

31. الحقدي، عبد السلام عبد الله .(2008). دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس.ط1.دار القنية لنشر والتوزيع.

32.دحي،إسماعيل،هوادف،رابح .(2021)، التقويم التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات ظل . مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية .العدد 1.

33. الديب ،محمد مصطفى .(2006). استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني .ط1.القاهرة:عالم الكتب. مصر.

34.الديب ،محمد مصطفى .(دت). علم النفس التعلم التعاوني .ط1.

35.الديب ،محمد مصطفى.(2005).علم النفس التعاوني .ط1.قاهرة:عالم الكتب.

36.راجي،محمد.(2007). الكفاءات التعليمية. الدار البيضاء:منشورات رمس.المغرب.

37.راشد،علي .(2002).خصائص المعلم العصري وأدواره،الإشراف عليه–تدريسه.ط1. القاهرة:دار الفكر العربي .مصر.

38.راشد،علي.(2003) .خصائص المعلم العصري وأدواره والإشراف عليه.ط1.مصر: دار الفكر العربي لنشر والتوزيع .

39. الربيعي ، محمد داود سليمان.(2006). طرق وأساليب التدريس المعاصرة . الأردن :عالم الكتاب الحديث .

40.رحموني،دليلة .(2017).أساليب التقويم وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلمي المعلمين. دفتر البحوث العلمية.العدد 11.

41.زرقان،ليلى.محاضرات مقياس تصميم البرامج التدريبية موجهة لطلبة سنة 3 إدارة تربوية قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونية.ص15.جامعة سطيف 2.

42.زروق،لخضر.(2003). تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات.الجزائر:دار الهومة لطباعة والنشر والتوزيع.

43. زروق،لخضر.(دت).تقنيات الفعل التربوي والمقاربة بالكفاءات للمعلمين والأساتذة ومديري المدارس الابتدائية وكل المنشغلين بقطاع التربية.الجزائر:دارهومة.

44.الزغلول، عماد عبد الرحيم . المحاميد ،شاكر صقلة.(2007). سيكولوجية التدريس الصفي.ط1.عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع.

45. زيتون،حسن حسين .(2001). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس .ط1. القاهرة:دار الكتب .

46. سديد،محمد.(2010).طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية. رسالة ما جيستير ، جامعة الجزائر 2،الجزائر.

47.السليني ، فراس محمد مصطفى .(2006). إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية.ط1. مصر:عالم الكتب الحديث.

48.الشقاوي، عبد الرحمان. (1985). التدريس الإداري لتنمية .ط1.الرياض:معهد الإدارة العامة.

49.صقر،عاشور.(1983) إدارة القوى العاملة .مصر:دار الفكر لنشر والطباعة والتوزيع .

50.الطعاني،حسين احمد .(2007). التدريس الإداري .عمان :دار البازوري العلمية لنشر والتوزيع.

51.عبد السلام مصطفى،عبد السلام. (2000).أساسيات التدريس والتطوير المهني لمعلم .ط1. الارزيطة: دار الجامعة الجديدة.

52.عبد السميع،مصطفى ،حوالة ،سهير محمد.(2005).إعداد المعلم التنمية تنمية والتدريبية .ط1. عمان:دار الفكر ناشرون وموزعون. الأردن .

53.عبسي،محمد مصطفى.(2010). التقويم الواقعي في عملية التدريسية.ط1.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.الأردن.

54.عطوي ،أسيا.(2010).صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي .رسالة ماجيستر،جامعة فرحات عباس سطيف ،الجزائر.

55.عميمر، عبد العزيز .(2005) مقاربة التدريس بالكفاءات. د ط. الجزائر :منشورات ثالة الابيار.

56.عيصارة،معن محمد احمد.(2008).الإشراف التربوي وقيادة تربوية.ط1. عمان:دار الحامد. الأردن.

57.غريب ،عبد الكريم.(2006). المنهل التربوي معجم موسوعي في المفاهيم التربوية ديداكتيكية والسيكولوجية .ط1. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الحديثة.المغرب.

58.غريب، عبد الكريم .(2004).بيداغوجيا الكفاءات . دط. منشورات عالم التربية.

59.فاربي ،عبد اللطيف .(د ت). ديداكتيك المقاربة بالكفاءات :المفاهيم والممارسات.المغرب.

60.قرارية،حرقاس وسيلة.(2009).تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في أيطار الإصلاحات التربوية حسب مفتشي المرحلة الابتدائية .رسالة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة،الجزائر.

61.القطامي،يوسف.(2013). استراتيجيات التعلم والتعليم المعوقية .ط1.عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة.

62.لبيض، عبد الحميد.(2008). تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات .أطروحة دكتوراه،قسنطينة،الجزائر.

63.لحلح ،أبو بكر ،مصطفى محمود،احمد عبد الله.(2007).مناهج البحث العلمي.القاهرة: –مصر: الدار الجامعة لنشر والتوزيع.

64.اللقاني،احمد حسن ،الحمل ،علي احمد.(1995).التدريس الفعال.مصر:عالم الكتب.

65.محمد سليمان ،حسناء .(2005).التعلم التعاوني أسسه وإستراتجيته وتطبيقاته .ط1. القاهرة:عالم الكتب.مصر.

66.محمد شريف،صليحة .(2019).دراسة تقييمية لنظام التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط.أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

67.مصطفى نمر، نوال.(2010).إستراتيجية التقويم في التعليم .ط1.عمان :دار البداية لنشر والتوزيع.

68.المعهد القومي العلوم التربية 1996.

69.المعهد القومي لعلوم التربية 1961.

70.المعهد القومي لعلوم التربية 1995.

71.مقداد ،محمد وآخرون .(1994).قراءات في طرائق التدريس .ط1.الجزائر:جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي .

72.ملة ،محمد محمود ،المرعي ،توفيق احمد .(2005).طرائق التدريس العامة. عمان:دار المسيرة لنشر والتوزيع.

73.منسي،محمد عبد الحليم.(دت). التقويم التربوي. الإسكندرية:دار المعرفة الجامعية لنشر والتوزيع والطباعة.

74.المنشور الوزاري رقم 254.(2003-2004). التحضير التربوي.

75.منصور،احمد.(1973).المبادئ العامة في إدارة القوى العاملة.وكالة المطبوعات .

76.نجمي،عايض سعد.(1999).تقسيم فعالية التدريب على رأس العمل في حرب الحدود دراسة تطبيقية على أفراد العاملين في حرس الحدود لمنطقة مكة مكرمة. رسالة ماجستير ،رياض أكاديمية نايف لعلوم الأمنية،السعودية.

77.نويوة،صالح .(2016).اقتراح برنامج للتكوين المستمر بناء على تحليل الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي.أطروحة دكتورة،جامعة باتنة 1.الجزائر.

78.هاشمي،عبد الحميد.(2009). أصول علم النفس . دط.الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

79.هني،خير الدين .(2005). مقاربة التدريس بالكفاءات.ط1. ع –بن .الجزائر

80.واعلي ،محمد الطاهر .(2013). بيداغوجيا الكفاءات (المشاريع وحل المشكلات). دط . الجزائر.

81.الوثيقة المرافقة لمناهج .(2004).ص23.

82.الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى متوسط افريل 2003.

83.وزارة التربية الوطنية . 2003. العدد 53.

84.وزارة التربية الوطنية . العدد 61.

85.وزارة التربية الوطنية .العدد 50.ص4.

86.وزارة التربية الوطنية .القانون التوجيهي لتربية 2006.

87.وزارة التربية الوطنية.(2003).الكتاب السنوي المركزي لوثائق التربوية .الجزائر.ص 11.

88.وزارة التربية الوطنية.(2011).القرار الوزاري المشترك المؤرخ رقم 35.

89.وزارة التربية الوطنية.مخطط العمل لإصلاح المناهج .فيفري 2004.

المراجع الأجنبية

90.Bernard Rey a thors évaluation des compétences a l'école .Bruxelles ed de 1. Boeck 2 ed. (2006).

91. Brien .r. science cognitive et formation Univ de Quebec .ed ,presse(1994).

92. Ch.Brizea .les objectifs en pédagogie France .ed. bordas.

93.Cora Brahimi,(2011),The competency based approach a lever for changing public health practices in Québec .institute national de Québec.

94.Cros .F . Adamczewski .G(1996); La innovation en éducation et en formation .Bruxelles :De Boeck Université ;Paris :INRP ,Pédagogies en développement .P.32-35.

95. Fabre M.(1992).Que est ce que la formation , Recherche et formation ,n°12,p 99-119.

96.Ferry .G(1983),Trajet de la formation des enseignants entre la théorie et la pratique .Dunod Collection sciences de l'éducation .Paris .p56.

97. François R.& Alain.R<<dict. des concepts clé de la pédagogie>>Paris ed.esf.2éme.ed. (1997).

98. Le gendre R(1993).dictionnaire actuel de l'éducation .ed. eska, Bruxelles.

99. Morineau . Menager N. (1985) ;La construction de objectifs :innovation dans la formation des enseignants . édition Media formation .Paris ,P51.

100.Morris L.L.a ; How measure, Attitude , program Eval, Kit Vol.5.Sage;PupLishing Com Beverly HILLs ;calif . London(1978).

101. Nobert.S.<<.Dict. usuel de psychologie >>Paris .ed. bordas,(1980).

102. Philippe , Perrenoud ,(2000),Construire des compétences de l'école,3éme édition ,les moulineaux cedex ,France .

103. Roegiers x.(1997).analyser une action d'éducation ou de formation .Bruxelles ;de Boeck-Université ,p 22.

104. Xavier Rogers ,(2008),Approche par Compétence en Afrique francophone,quelque tendance ,bureau international de éducation de L'UNESCO.

105. Xaviers .R.<<Une pédagogie de l'intégration ,Compétences et intégration des acquis dans le enseignement>> Bruxelles .ed. De Beock,(2000).

قائمة الملاحق

ملحق رقم (01). يوضح استمارة الدراسة:

تعتقد أن البرامج التكونية التي تلقتها أثناء الخدمة تستجيب لاحتياجاتك في	عالية	متوسطة	منخفضة
1-بناء شبكة تقويم التعلمات			
2-إعداد خطة درس الرياضيات			
3-تقديم الدروس في شكل وضعية مشكلة			
4-التحكم في خطوات حل المشكلة وإدارتها			
5-مراعاة الفروق الفردية أثناء عملية التقويم			
6-اعتماد معايير تقويم حديثة وجديدة			
7-توفير التغذية الراجعة الفورية والمرحلية للمفاهيم الرياضية			
8-القيام بعملية التقويم وفق خطوات المقاربة بالكفاءة			
9-تقويم درس الرياضيات بطريقة متنوعة ومتميزة			
10-التأكد من تحقيق أهداف عملية التقويم بالكفاءات			
11-التعرف على المعايير والمؤشرات الخاصة بكل عملية تقويمية			
12-ضرورة تلقي تكوين خاص بعملية التقويم			
13-بناء وضعيات تعلمية مناسبة			
14-صياغة الكفاءات القاعدية بإتقان			
15-استخدام وضعية الإدماج			
16-استخدام التقويم المستمر أثناء عملية التقويم بعد كل خطوة تعلمية			
17-حسن التعامل مع أخطاء التلاميذ وتصويبها			
18-استخدام أساليب أدوات القياس والتقويم المناسب لمادة الرياضيات			
19-بناء الاستراتجيات المناسبة لمادة الرياضيات			
20-تحديد الموارد المستهدفة الخاصة بعملية تقويم الكفاءات			
21-استقراء نتائج التلاميذ وتحليلها ومعالجتها كميا كيفيا			

22-مراعاة شروط بناء الاختبار والتدرج من السهل إلى الصعب			
23-التنويع في الأسئلة والمفاهيم الرياضية			
24-إعداد نماذج رياضية لبعض أدوات التقويم			

ملحق رقم (02). المعالجة الإحصائية لبرنامج spss مناقشة فرضيات الدراسة وحساب ثبات الأداة:

1-ثبات الاستبيان

ReliabilityStatistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,928	24

الفرضالأول: الفروق حسب الجنس:

الدرجات * الجنس Tableau croisé

			الدرجات			Total
			درجةضعيفة	درجةمتوسطة	درجةكبيرة	
الجنس	ذكر	Effectif	400	600	1500	2500
		Effectif théorique	347,2	706,0	1446,8	2500,0
	أنثى	Effectif	200	620	1000	1820
		Effectif théorique	252,8	514,0	1053,2	1820,0
Total		Effectif	600	1220	2500	4320
		Effectif théorique	600,0	1220,0	2500,0	4320,0

Tests du khi-deux			
	Valeur	Ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	61,481[a]	2	,000
Rapport de vraisemblance	61,482	2	,000
Association linéaire par linéaire	,000	1	,984
N d'observations valides	4320		

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 252,78.

الفرض الثاني:الفروق حسب الأقدمية

Tableau croisé الأقدمية * الدرجات						
			الدرجات			Total
			درجةضعيفة	درجةمتوسطة	درجةكبيرة	
الأقدمية	5 أقلمن سنوات	Effect if	100	120	500	720
		Effect if théorique	100,0	203,3	416,7	720,0
	6-10 بين سنوات	Effect if	400	500	1100	2000

		Effectif théorique	277,8	564,8	1157,4	2000,0
	11 أكثرمن سنة	Effectif	100	600	900	1600
		Effectif théorique	222,2	451,9	925,9	1600,0
Total		Effectif	600	1220	2500	4320
		Effectif théorique	600,0	1220,0	2500,0	4320,0

Tests du khi-deux

	Valeur	Ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	231,404[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	243,132	4	,000
Association linéaire par linéaire	,150	1	,699
N d'observations valides	4320		

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 100,00.

الفرض الثالث: الفروق حسب المؤهل

Tableau croisé الدرجات * المؤهل

			الدرجات			Total
			درجةضعيفة	درجةمتوسطة	درجةكبيرة	
المؤهل	مهندسدولة	Effectif	100	220	700	1020
		Effectif théorique	94,4	264,4	661,1	1020,0
	ماستر	Effectif	100	400	800	1300
		Effectif théorique	120,4	337,0	842,6	1300,0
	ليسانس	Effectif	200	500	1300	2000
		Effectif théorique	185,2	518,5	1296,3	2000,0
Total		Effectif	400	1120	2800	4320
		Effectif théorique	400,0	1120,0	2800,0	4320,0

Tests du khi-deux

	Valeur	Ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	29,304[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	29,268	4	,000
Association linéaire par linéaire	1,634	1	,201
N d'observations valides	4320		

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 94,44.