

هل هو تقويم كفاءات أم أنه تقويم معارف ومعلومات د. عواريب الأخضر، محجر ياسين / جامعة قاصدي مرباح ورقلة

مقدمة:

يعتبر التقويم عنصرا أساسيا من عناصر المنهج الدراسي فهو يرتبط بأهداف التعليم والمقررات الدراسية وطرائق التدريس، كما يعد جزءا من العملية التعليمية في حد ذاتها ذلك أن العملية التعليمية لا يمكن أن تحقق النجاح المطلوب ما لم يتخللها تقويم لنشاط المتعلم، و من ثم فإن التقويم يعتبر عاملا من العوامل المساعدة على تطوير المنهج الدراسي وكذا تطوير العملية التعليمية بما يعود بالفائدة على المتعلم.

ونظرا للأهمية التي يكتسبها التقويم في العمل التعليمي فإنه كان ولا يزال موضوع اهتمام ودراسة من قبل الباحثين. فمن بين القضايا التي شغلت الباحثين والمختصين في مجال التقويم في القرن العشرين مثلا قضية الاختبارات كوسيلة من وسائل التقويم. ففي سنة 1949م عقد (بلوم) وجماعته من تلاميذ (تيلر) مؤتمرا للجمعية الأمريكية للبيكولوجيا بحثوا فيها الأوضاع التي كان يتم فيها الإعداد للامتحانات، وما كان يجب فعله لإعادة النظر في تلك الأساليب غير المجدية التي برهن الواقع على فشلها وما يمكن أن يقترحوه من بدائل دقيقة ومحددة ومشاركة بغرض تحسين أساليب التقويم وأدواته وتحديد المعايير التي تضبط اختبار المواضيع و تصحيحها. (هني 2005 ص 35).

يظهر من خلال ذلك بان المشكلة التي كانت تشغل الباحثين في هذا المجال هي مشكلة الاختبارات التحصيلية كأسلوب من أساليب التقويم. ومن ثم كان التفكير في بدائل تقويمية أخرى بدلا من الاقتصار على الاختبارات التحصيلية. وهذا الانشغال نفسه يطرحه (أنور عقل) حيث يقول في هذا المجال. لازالت للأسف الامتحانات المدرسية في مدارسنا الوسيلة الوحيدة لتقييم تعلم الطلاب، وقد استغلت للحكم على مقدار ما يحصله الطلاب من معلومات خلال العام أو الفصل الدراسي، وقد اعتاد المعلمون والطلاب و أولياء أمورهم مع مرور الأيام والسنوات على أن الهدف النهائي من تعليم الطلاب هو مجرد النجاح في الامتحانات، وقد ترتب على ذلك انه قد أصبحت الدرجات التي يحصل عليها الطالب في امتحاناته هي غاية في حد ذاتها وليست وسيلة للدلالة على أي نمو معين عنده.

(عقل 2001 ص 17).

علما بان الاختبارات التي كانت محل انتقاد من طرف الباحثين في نهاية القرن السابق، هي الاختبارات الموضوعية التي تستند إلى فلسفة المدرسة السلوكية في عمليتي التدريس والتقويم على حد سواء.

ومن العيوب التي عيبت على هذه الاختبارات كما تذكر (هارت) أنها:
- تعطى قيمة عالية لحفظ أو تذكر المعارف على حساب فهمها ومحاكمتها فكريا.
- تعطى انطبعا مضللا من انه يوجد جواب واحد صحيح لكل سؤال.
- تجعل المتعلمين سلبين يحتاجون فقط إلى تحديد الإجابات الصحيحة وليس إلى بناء أو تكوين هذه الإجابات. (الخليلي 1998 ص 121).

هذه الانتقادات التي ذكرناها والتي وجهت إلى الممارسة التقييمية عموما و إلى الاختبارات التحصيلية كشكل من أشكال التقويم خصوصا كانت عاملا مهما في ظهور مقاربة التدريس بالكفاءات التي تسند إلى النظرية البنائية (Constructivisme) والتي تعتبر نظرية نفسية لتفسير التعلم وأساسا رئيسيا من الأسس النفسية لبناء المناهج المدرسية ، إذ ترى أن الطفل لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ ، بل لديه خبرات سابقة يمكن البناء عليها. وأن المعرفة تتبنى ولا تنقل وأنها تنتج عن نشاط معين ثم إن بناء المعرفة من وجهة نظر هؤلاء البنائيين هي عملية تفاوضية اجتماعية أي عن طريق الشراكة بين المتعلم والمدرس في الإدراك وتكوين المعنى ولذا تركز المناهج على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي. (حاجي 2005 ص 08).

انطلاقا من ذلك أصبحت المناهج الدراسية وفق هذه المقاربة الجديدة تخصص مساحة كبيرة للمتعلم للقيام بمجموعة من النشاطات التي تسمح ببناء المعارف وكذا تطبيقها وتوظيفها في مواقف معينة، كما أصبحت العملية التقييمية لا تقتصر على اختبار ما حصله المتعلم من معارف ومعلومات وإنما تتعدى ذلك إلى قياس الكفاءات المكتسبة من خلال العملية التدريسية. ولمعرفة ما إذا كانت الاختبارات المعتمدة من قبل المدرسين تقيس كفاءات حقيقية أم أنها لا تعدو أن تكون اختبارات تحصيلية تقليدية قمنا بدراسة ميدانية أجبنا من خلالها على التساؤلات التالية

- هل الاختبارات المعتمدة من طرف المدرسين تقيس كفاءات حقيقية كما تتطلبه مقاربة التدريس بالكفاءات ؟
 - هل تختلف الاختبارات المعتمدة من طرف المدرسين (في كونها تقيس كفاءات أم لا) باختلاف المرحلة التعليمية ؟
 - هل تختلف الاختبارات المعتمدة من طرف المدرسين (في كونها تقيس كفاءات أم لا) باختلاف طبيعة تكوين المدرس ؟
 - هل تختلف الاختبارات المعتمدة من طرف المدرسين (في كونها تقيس كفاءات أم لا) باختلاف الأقدمية في التدريس ؟
- قبل الإجابة على هذه التساؤلات رأينا أن نعرف بهذه المقاربة وعلى خصائصها وكذا خصائص التقويم وفق هذه المقاربة.

- **تعريف مقارنة التدريس بالكفاءات:**

قبل التعريف بهذه المقاربة يحسن بنا أن نتعرف على الكفاءة لغة واصطلاحا.

- **تعريف الكفاءة Compétence**

- **تعريف الكفاءة لغة:**

تطلق الكفاءة في اللغة على القدرة والجدارة، فنقول شخص كفؤ في عمله أي قادر على أداء عمله بجدارة.

ولقد ورد لفظ الكفاءة في المعاجم اللغوية بمعنى المساواة والمماثلة ، وهي مأخوذة من الفعل كفاً ومنه الكفء والمثل والنظير.(الرازي 1981 ص572).

وانطلاقاً من ذلك يستعمل مصطلح الكفاءة في الزواج، والكفاءة في الدين، والكفاءة في النسب، والكفاءة في المال..الخ.

أما مصطلح الكفاية الذي كثيراً ما يستعمل كمرادف للكفاءة، فإنه يعني في اللغة الاكتفاء والاستغناء عن الغير ومنه قوله تعالى " وكفى الله المؤمنين القتال وكان الله قويا عزيزا "(1)-

- **تعريف الكفاءة اصطلاحا:**

إن مفهوم الكفاءة مفهوم متعدد الاستعمال polysémique فتارة يرتبط بالهدف الخاص objectif spécifique وتارة يرتبط بالأداء performance وتارة أخرى يرتبط بالقدرة المعرفية Capacité Cognitive.

و لذلك حظي مصطلح الكفاءة بالعديد من التعاريف، حتى تجاوزت المائة تعريف نكتفي منها بالتعاريف التالية:

- **تعريف Louis D'hainout :**

الكفاءة هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية ومن المهارات المعرفية او من المهارات النفسية الحس / حركية التي تمكن من ممارسة دور او وظيفة، نشاط، مهمة او عمل معقد على أكمل وجه.

(وزارة التربية الوطنية 2001 ص23)

- **تعريف Leboterf :**

الكفاءة هي حسن التصرف. وحسن التصرف في نظره يتضمن ثلاث عمليات أساسية وهي:

Savoir Mobilizer	معرفة التجنيد
Savoir Intégrer	معرفة الدمج
Savoir Transférer	معرفة التحويل

1- الآية رقم (25) سورة الأحزاب.

- تعريف: V. Delandsheer

تعرف هذه الباحثة الكفاءة بأنها لفظ يدل على القدرة على تنفيذ مهمة معينة بأسلوب مرض. (بوعلاق 2006 ص192).

إن هذه التعاريف التي أوردناها رغم أنها تظهر بأنها مختلفة في ظاهرها وفي الألفاظ المستعملة فيها إلا أنها في الحقيقة تلتقي جميعها في الخصائص التالية:
- إن الكفاءة تحمل معنى القدرة على القيام بعمل معين، إذ لا معنى للكفاءة مع العجز على إنجاز مهمة ما، وهذا ما يتفق مع المعنى اللغوي لمصطلح الكفاءة.
- إن الكفاءة هي عملية دمج وتفعيل وتوظيف للمعارف، وفي هذا إشارة إلى دور الذات في التعامل مع ما تستقبله من مثيرات خارجية كما يرى أصحاب النظرية البنائية التي تقوم عليها هذه المقاربة

- إن الكفاءة من خلال التعاريف السابقة تبرز في مواقف و وضعيات معينة، أين يجد الشخص نفسه أمام مشكلة لإيجاد حل لها لأن الكفاءة لا يمكن تطويرها لدى المتعلم إلا بوضعه أمام وضعيات معقدة أين يتطلب الأمر توظيف المعارف و المكتسبات.
بعد أن عرضنا هذه التعاريف، يجدر بنا أن نشير إلى أن مصطلح الكفاءة قد أستعمل في مجالات متعددة ، وفي ميادين مختلفة ، فلقد ارتبط بداية بالوسط المهني حيث كان يعني في هذا المجال إنجاز العامل للنشاط الذي كلف به، ومن هنا ظهر مصطلح الكفاءة المهنية Competence professionnelle والذي يعني قدرة الشخص على استعمال مكتسباته من أجل ممارسة وظيفة أو حرفة أو مهمة حسب متطلبات محددة ومعترف بها في عالم الشغل.
ويعتبر (دومنتولان DeMontemolin) أول من ادخل هذا المفهوم إلى ميدان العمل حيث اعتقد انه أصبح من الضروري استعماله إذا رغبتنا ليس فقط في الوصف بل أيضا في التحليل والتفسير أي تفسير السلوكات المهنية.(بوعلاق 2006 ص73).

انطلاقا من ذلك يمكن أن نستنتج بان مصطلح الكفاءة اخذ مفهوما عاما في المجال المهني إذ لم يقتصر على اكتساب المعارف والمهارات، بل تعداه إلى استعمال هذه المعارف والمهارات في وضعيات جديدة في إطار الحقل المهني، كما يشمل أيضا تنظيم العمل وتخطيطه وكذلك الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات المهنية.

ولقد انتقل مفهوم الكفاءة من المجال الصناعي إلى المجال التربوي، نتيجة للأوضاع المتردية التي آل إليها قطاع التربية والتعليم، بحيث أصبح عاجزا عن تلبية حاجات الإنسان وطموحاته في ظل مقارنة التدريس بالأهداف، خاصة مع بروز الفارق الكبير بين مردود المؤسسة التربوية

(المدرسة) والمؤسسة الصناعية الذي لاحظته بشكل واضح رجال التربية حينها، مما أدى إلى تزايد الانتقادات والاحتجاجات للمطالبة بالتغيير.

في ظل هذه الأوضاع ورغبة في النهوض بالقطاع التعليمي والرفع من مستوى مردوديته ومسايرة للنهضة الصناعية، كان لابد من استعارة مفهوم الكفاءة وتكييفه مع الواقع المدرسي، ومن ثم كان تبني مقارنة التدريس بالكفاءات كطريقة مثلى لتحقيق الغايات السابقة، وصار مفهوم الكفاءة بالمعنى الذي ذكرناه سابقا هو المفهوم المعتمد في بناء المناهج التعليمية والطرائق التدريسية.

(2005 ص 50).

وتعتبر (ف. دولانشير V.Delandsheer) من الذين ساهموا مساهمة فعالة في استعارة هذا المفهوم وإدخاله إلى المجال التربوي مع الاحتفاظ بنفس المعنى السابق الذي يفيد بأن الكفاءة ليست معرفة تكتسب وإنما هي بعد ذلك توظيف واستثمار للمعرفة.

1- تعريف مقارنة التدريس بالكفاءات L'approche par compétence

تعرف هذه المقاربة بأنها نموذج من نماذج التدريس يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الإستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية من أجل دمجها في محيطه ومن أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي. (بوعلاق 2005 ص 178).

كما تعرف كذلك بأنها بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتتعقد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تهيئة المعارف المدرسية وجعلها صالحة

للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. (حاجي. 2005 ص 11).

يلاحظ من خلال هذين التعريفين بأن هذه المقاربة تركز على ربط المدرسة بالحياة وتعطي للعملية التعليمية بعدها الوظيفي بحيث يمكن أن يستغلها المتعلم وأن يوظفها داخل المدرسة وخارجها.

ولا يفهم من ذلك بأن مقارنة التدريس بالكفاءات تدير ظهرها للمعارف وإنما على العكس من ذلك فهي تعطي أهمية بالغة للمعارف لكنها تعتبرها كمورد يمكن تجنيدها لمواجهة مشكلات معينة.

(Roegiers 2004 p120).

والتجارب تطلعننا يوميا على أشخاص ذوي معارف وقدرات غير أنهم لا يحسنون تجنيدها في وضعية عمل بشكل مفيد، وفي الوقت المناسب. وهذا ما يعاني منه الطلاب حينما يتخرجون من

الجامعات والمؤسسات التكوينية، حيث يجدون أنفسهم عاجزين عن استغلال معارفهم واستثمارها حسبما تتطلبه الحياة المهنية.

2- خصائص مقارنة التدريس بالكفاءات:

وانطلاقا من ذلك فإن مقارنة التدريس بالكفاءات تتميز بالخصائص التالية:

أ- حرية المدرس واستقلاليته أي أنها تحرر المدرس من الروتين وتشجعه على اختيار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.

ب- التقويم البنائي ، أي أن التقويم وفق هذه المقاربة لا يقتصر على فترة معينة وإنما يسير العملية التعليمية ، والمهم في العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرد المعرفة.

ج- تحقيق التكامل بين المواد أي أن الخبرات التي تقدم للمتعلم تقدم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة.

د- التخفيف من محتويات المواد والأنشطة الدراسية.

ر- تفعيل المضامين والمحتويات وتحويلها من مجرد معرفة نظرية إلى معرفة نفعية.

ز- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بتوفير العديد من الأنشطة التقييمية التي تساعد على تحديد مستوى الإنجاز الذي حققه كل طالب على حده.

3- التقويم في إطار مقارنة التدريس بالكفاءات:

انطلاقا مما تعرضنا له سابقا فإن التقويم في إطار مقارنة التدريس بالكفاءات يتضمن معنى جديدا يتناسب مع طبيعة هذه المقاربة وفي نفس الوقت يتناسب مع النظرة الحديثة للعملية التقويمية ومن ثم فإن التقويم وفق هذه المقاربة الجديدة هو عملية إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم في ميدان من الميادين وليس على المعارف المكتسبة. ولقد صدر منشور خاص عن وزارة التربية الوطنية يعتبر التقويم ليس مجرد أداة مساعدة أو وسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي، بل هو ثقافة يجب تميمتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي.

و بناء على هذا المعنى الجديد الذي يتضمنه مفهوم التقويم فإننا نستخلص الخصائص التالية للتقويم في إطار المقاربة الجديدة، وتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

1- لا يركز التقويم بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما يركز على التنمية الشاملة للمتعلم.

2- يقوم على وضع التلميذ في وضعية يدعى فيها إلى إنجاز عمل شخصي فيوظف فيه جملة من مكتسباته القبلية.

3- الاختبار في إطار هذه المقاربة يكشف عن مستوى الأداء ضمن وضعيات معينة (إشكاليات).

4- الاختبار يقيس بناء الكفاءات بين المستويات الدراسية في شكل عمودي و أفقي (إدماجي).

5- الشهادة في إطار هذه المقاربة تعكس كفاءة الأداء عند التلميذ ضمن برنامج محدد.

6- إدماج الممارسة التقييمية في المسار التعليمي لاكتشاف الثغرات المعرفية للتعلم ، ومن ثم فإن الخطأ وفق هذه المقاربة لا يمثل عجزا وإنما هو علامة على صعوبات ظرفية يعاني منها المتعلم يقتضي الأمر التدخل لمعالجتها من أجل ضمان سيورة حسنة للتعلمات اللاحقة.

7- تدعيم التنقيط العددي للنتائج المدرسية في العملية التقييمية بملاحظات ذات مدلول نوعي لضمان علاقات بنائية بين التلميذ والمعلم والولي.

8- ممارسة العمليات العقلية العليا وذلك بتكليف التلاميذ بأنشطة تتطلب حلا لمشكلات أو إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات بما يتناسب دائما مع مستواهم العقلي.

4- أنواع التقييم في إطار مقارنة التدريس بالكفاءات:

ينقسم التقييم في إطار مقارنة التدريس بالكفاءات إلى ثلاثة أقسام وهي كالتالي:

5- التقييم الشخصي: Evaluation Diagnostique

ويكون هذا النوع من التقييم في مرحلة انطلاق العملية التعليمية وذلك لمعرفة قدرات التلميذ التحصيلية ومدى تملكه للمكتسبات القبلية (معارف، مصطلحات، مهارات... إلخ) وارتباطها بالوضعية الجديدة، وقدرة التلميذ على توظيفها في بناء المعارف الجديدة ومن ثم فإن التقييم في هذه المرحلة يقوم بوظيفة توجيه التعلمات التي تسمح للمدرس بأن يتأكد من امتلاك المتعلم للكفاءات القبلية لبناء تعلمات جديدة وذلك من أجل ضمان انطلاقة سليمة وموفقة.

وفي هذا النوع من التقييم يمكن استعمال بالإضافة إلى الاختبارات المعرفية اختبارات القدرات والاختبارات الشخصية لاعتمادها في عمليتي الاختيار والتوجيه.

6- التقييم التكويني: Evaluation Formative

ويحدث هذا النوع من التقييم أثناء بناء التعلمات حيث يقوم المدرس خلال هذه المرحلة بتصحيح ومعالجة أي خلل يظهر أثناء ممارسة العملية التعليمية، لأن التقييم في إطار هذه المقاربة يساير العملية التعليمية ولا يتخلف عنها، فهو تقييم بنائي تتبعي، ومن هنا نستنتج بأن التقييم في هذه المرحلة يقوم بوظيفة تعديل التعلمات الخاطئة انطلاقا من مبدأ أن الخطأ لا يمثل عجزا يحول دون استمرار عملية التعلم بقدر ما يمثل صعوبة آنية مؤقتة تقتضي من المدرس أن يكشفها في حينها وأن يقدم العلاج المناسب لضمان السيورة الحسنة للعمليات التعليمية. ويجدر بنا أن نذكر هنا بأن التقييم التكويني يعد وسيلة لتطوير استقلالية المتعلم وتمكينه من تقييم ذاته بموضوعية Auto- evaluation- objective كما يعتبر كذلك وسيلة لتعليم المتعلم كيف يقود تعلماته لإنجاز أعماله.

7- التقييم النهائي: Evaluation Finale

وعادة ما يكون هذا التقييم في نهاية حصة دراسية أو مرحلة دراسية، والهدف من هذا النوع من التقييم بطبيعة الحال هو معرفة مدى تملك التلاميذ للكفاءات المقصودة، وعليه فان التقييم بهذا المعنى يقوم بوظيفة الإشهاد على التعلم بمعنى الحكم على حدوث التعلم أو عدم حدوثه. وللإجابة على التساؤلات التي طرحناها في البداية قمنا بدراسة ميدانية اعتمدنا فيها على تحليل محتويات اختبارات مادة التربية الاسلامية المستعملة من طرف المدرسين في جميع مراحل التعليم (الابتدائي و الإعدادي والثانوي).

ولقد اعتمدنا في بناء هذه الأداة على المصادر التالية:

-المراجع المنهجية التي تضمنت تحليل المحتوى كأداة من أدوات جمع البيانات.

-الدراسات السابقة التي تناولت بالدراسة تحليل محتويات الاختبارات خاصة منها التي تناولت تحليل الاختبار وفق تصنيف بلوم.

-المراجع الخاصة ببيداغوجيا التدريس بالكفاءات لا سيما التي تضمنت موضوع التقييم بحيث استطعنا أن نستخلص في النهاية أربعة مؤشرات إذا توفرت في الاختبار فذلك يعني أنه يقيس كفاءة حقيقية وتمثل هذه المؤشرات في كون الاختبار:

- يسمح بتوظيف المكتسبات القبلية .

- يستدعي انجاز عمل له قيمة بالنسبة للمتعلم .

-يتطلب معالجة مشكلة ما في وضعية معينة .

-يتطلب القيام باداءات قابلة للملاحظة والقياس .

* أما عن كيفية استخدام تحليل الاختبار ، فقد قمنا باختيار عشوائي لسؤالين من الأسئلة المطروحة من طرف المدرسين في مراحل التعليم الثلاثة ابتدائي ومتوسط وثانوي ثم بعد ذلك نقوم بعملية المطابقة بين نص الاختبار المطروح مع المؤشرات التي تتضمنها الأداة، بحيث إذا تضمن نص الاختبار جميع المؤشرات المقترحة في الأداة فذلك يعني أن الاختبار يقيس كفاءة، وإذا لم تتوفر جميع المؤشرات فذلك يعني أن الاختبار لا يقيس كفاءة.

وللتأكد من صدق هذا الاختبار ومدى صلاحيته، لقد تم عرضه على مجموعة من الأساتذة ممن لديهم إطلاع على مقارنة التدريس بالكفاءات، كما تم عرضه على بعض أساتذة التعليم الثانوي، والمشرفين التربويين ممن تلقوا تكويننا خاصا في التقييم وفق هذه المقاربة.

ولقد شملت عملية التحكيم العناصر التالية:

- مدى ملائمة المؤشرات المقترحة في الأداة للحكم على الاختبار.

- مدى كفاية المؤشرات المقترحة في الأداة للحكم على الاختبار.

- مدى كفاية الأسئلة المختارة للحكم على الاختبار.

وكانت نتيجة التحكيم كما يلي:

* أولا: فيما يتعلق بالأسئلة تم اقتراح أكثر من سؤالين باعتبار أن المدرس يمكن أن يطرح مجموعة

من الأسئلة ومن ثم فإن الاكتفاء بسؤالين لا يكفيان للحكم على نوعية الاختبارات المستعملة.

*ثانيا: فيما يخص المؤشرات لقد تم اقتراح ما يلي:

- استعمال كلمة الموارد في المؤشر الأول بدلا من المكتسبات ومن ثم تصبح العبارة كما يلي:
يسمح بتجديد عدة موارد.

- أضيف إلى المؤشر الرابع عبارة في تناول المتعلم. ومن ثم أصبحت الصياغة كما يلي:
يتطلب القيام باداءات في تناول المتعلم وقابلة للملاحظة والقياس.

وبقي المؤشر الثالث و الرابع كما هو دون أي تعديل.

وبناء على هذه الملاحظات تمت صياغة المؤشرات في صورتها النهائية التي اعتمدها عند تطبيق الأداة وأصبحت صورة الأداة كما هي في الشكل التالي:

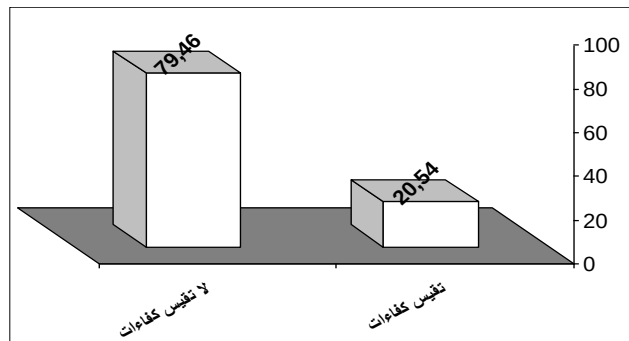
المؤشرات									
السؤال	يسمح بتجديد عدة موارد		يتطلب معالجة مشكلة في وضعية ما		يستدعي إنجاز عمل له قيمة بالنسبة للمتعلم		يتطلب القيام باداءات في تناول المتعلم قابلة للملاحظة والقياس		لا يقيس كفاءات
	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	كفاءات
س 1									
س 2									

و بعد القيام بهذه الدراسة التي أجريت على 370 مدرسا موزعين على الأطوار الثلاثة تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلصنا الى النتائج التالية :

أولا عرض نتائج الدراسة الخاصة بالسؤال الاول:

- هل الاختبارات المعتمدة من طرف المدرسين تقيس كفاءات حقيقة كما تتطلبه مقارنة التدريس بالكفاءات ؟

وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:



تبين النتائج التي يتضمنها الجدول بأن أغلبية الاختبارات التقييمية التي يعتمد عليها المدرسون لا تقيس كفاءات، حيث بلغت نسبة هذه الأخيرة 79.46% بينما بلغت نسبة الاختبارات التي تقيس كفاءات 20.54% ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مقارنة التدريس بالكفاءات لازالت أمرا جديدا بالنسبة للمدرسين ، حيث لم يمر على تطبيقها في المدرسة الجزائرية سوى فترة وجيزة غير كافية لجعل المدرسين قادرين على استعمال اختبارات من هذا النوع لاسيما وأنهم تعودوا لفترة طويلة على استعمال اختبارات تحصيلية معرفية ، أضف إلى ذلك أنهم لم يتلقوا تكويناً في إعداد هذا النوع من الاختبارات واستعمالها لتقويم شخصية المتعلم.

ومن العوامل التي تجعل المدرسين كذلك يتجنبون استعمال الاختبارات التي تقيس كفاءات ويميلون إلى استعمال الاختبارات التحصيلية التي تقيس الجانب التحصيلي هيمنة أساليب التدريس القائمة على حشو أذهان المتعلمين بالمعارف والمعلومات ، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات في هذا المجال والتي من بينها: - دراسة عبد الله قلي التي توصلت إلى نفس النتيجة فيما يخص تصنيف بلوم ، حيث كشفت بأن أغلب الاختبارات تقيس مستويات دنيا وتهمل تماماً المستويات العليا بسبب هيمنة طرائق التدريس التي تقوم على الحشو المعرفي. (قلي 2003 ص283).

- دراسة محمد مقداد التي استهدفت إشكالية عدم ترجمة سلوكيات التلاميذ للأهداف المسطرة في مادة التربية الإسلامية والتي توصلت إلى أن السبب في هذه الإشكالية هو طريقة التدريس المعتمدة والتي لا تركز على الجانب السلوكي وإنما تركز على الجانب المعرفي. (مقداد 1994 ص247).

- دراسة عدنان بن حاج بصر حاج عثمان والتي كان الهدف منها تقويم مناهج التربية الإسلامية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب والتي توصلت إلى نفس النتيجة وهي أن طرق تدريس التربية الإسلامية قديمة ويغلب عليها جانب الإلقاء.

(فوزية حسين السعيد 2004 ص46).

ثانيا عرض النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

- هل تختلف الاختبارات المعتمدة من طرف المدرسين (في كونها تقيس كفاءات أم لا) باختلاف المرحلة التعليمية ؟ وكانت النتائج كم يبينها الجدول التالي :

الاختبارات	تقيس	لا تقيس	طابع الاختبار	كلاهما	النتيجة	مستوى الدلالة	
						0.01	0.05
الابتدائي	النسبة	التكرار	42.47	5.99	02	0.01	0.05
	34.21	217	73.80				
	43.42	47	15.98				
	22.36	30	10.20				
المتوسط	26	33					
المتوسط	17						
المتوسط	76	100	294	100			

تظهر النتائج المبينة في الجدول بان ك² المحسوبة أكبر من ك² الجدولة حيث بلغت الأولى 42.47 بينما بلغت الثانية 5.99 وهذا يدل على أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين المدرسين في الاختبارات المعتمدة من طرفهم عند مستوى الدلالة (0.01)، كما تظهر هذه النتيجة بان هذه الفروق تعود لصالح المدرسين الذين يدرسون في التعليم الثانوي والمتوسط ومن الممكن تفسير ذلك بمجموعة من العوامل: أولاً: أن التعليم في المرحلة الثانوية والمرحلة المتوسطة يعتبر تعليماً متخصصاً بمعنى أن المدرس في التعليم المتوسط يدرس اللغة العربية فقط ومعها مادة التربية الإسلامية وكذلك الحال بالنسبة للمدرس في المرحلة الثانوية فهو يدرس مادة العلوم الإسلامية فقط فهذا الوضع يساعد بطبيعة الحال المدرس أن يرفع من مستوى الاختبارات وان يجعلها تقيس كفاءات بدل أن تقتصر على قياس معارف ومعلومات، بخلاف ما هو الحال بالنسبة للمدرس في المرحلة الابتدائية فإنه يدرس مجموعة من المواد (اللغوية والعلمية والاجتماعية) بالإضافة إلى مادة التربية الإسلامية مما يضطره إلى اللجوء إلى الاختبارات التقليدية العادية.

ثانياً: أن المتعلم في المرحلة الثانوية والمتوسطة يختلف كثيراً من الناحية النفسية والعقلية عن المتعلم في المرحلة الابتدائية، بمعنى أن الطالب في التعليم المتوسط والثانوي يكون قد قطع شوطاً كبيراً من حيث النمو وعليه يمكن امتحانه بهذا النوع من الاختبارات لان اختبارات الكفاءة لا تتطلب مجرد استرجاع المعرفة وإنما تتطلب التحكم في هذه المعرفة وتحويلها إلى سلوك حقيقي، وهذا الأمر إذا لم يكن مستحيلاً

في هذه المرحلة فهو ليس أمرا سهلا، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار الظروف التي تحيط بالمدرس في هذه المرحلة.

ثالثا: إن الوضع اليداغوجي الذي يعيشه المدرس في التعليم الثانوي والمتوسط يختلف كثيرا عن الوضع الذي يعيشه المدرس في المرحلة الابتدائية، والأمر يتعلق خاصة بالحجم الساعي الخاص بهذا الأخير، حيث انه مطالب بتدريس ما يقرب من 30 ساعة أسبوعيا، الأمر الذي لا يساعده ولا يشجعه على استعمال مثل هذه الاختبارات وبالتالي يجد نفسه مضطرا لاستعمال اختبارات تحصيلية عادية.

ثالثاً عرض النتائج الخاصة بالسؤال الثالث :

- هل تختلف الاختبارات المعتمدة من طرف المدرسين (في كونها تقيس كفاءات أم لا) باختلاف طبيعة تكوين المدرس ؟
وكانت النتائج كما يلي :

مستوى الدلالة		درجة الحرية	ك: الجدولة	ك: الحسوبة	لا تقبىس		تقبىس		الاختبارات في التباين
					النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
0.01	0.05	02	5.99	0.19	43.53	128	46.05	35	خرج المعهد
					39.45	116	36.84	28	خرج الجامعة
					17	50	17.10	13	توظيف مباشر
					100	294	100	76	المجموع

إن البيانات التي يتضمنها الجدول تبين بأن 2 ك المحسوبة اقل من 2 ك الجدولة، حيث بلغت الأولى 0.19 بينما بلغت الثانية 5.99 وهذا يدل على انه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المدرسين في استعمال الاختبارات ترجع إلى نوعية التكوين التي تلقاها المدرسون ما يعني أن الفروق بين المدرسين في الاختبارات التي يستعملونها في تقويم تلاميذهم ليست فروقا جوهرية، وان نوعية التكوين لا تؤثر في ذلك، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه لا خلاف بين المدرسين بجميع أصنافهم سواء الذين تلقوا تكويناً في معهد إعداد المدرسين أو الذين تخرجوا من الجامعة أو الذين وظفوا مباشرة ولم يتلقوا أي تكوين في بناء الاختبارات التي تقيس كفاءات، ففما يخص التكوين الذي تلقاه كل من خريجي الجامعات

ومعاهد تكوين المدرسين فهو لا علاقة له ببيداغوجيا التدريس بالكفاءات فالتكوين في الجامعة كما ذكرنا سابقا يعتبر تكويننا عاما لا يعد الطالب من هذه الناحية، أما الذين تخرجوا من معاهد تكوين المدرسين سابقا فإنهم تلقوا تكوينا في بيداغوجيا التدريس بالأهداف وليس التدريس بالكفاءات بمعنى أنهم تخرجوا من هذه المعاهد قبل الشروع في تطبيق المقاربة الجديدة. أما التكوين أثناء الخدمة الذي تلقاه جميع المدرسين بجميع أصنافهم فإنه لم يكن كافيا ولم يعد الإعداد المطلوب لبناء هذا النوع من الاختبارات.

إذا هذه الظروف التي أحاطت بالمدرسين عند تطبيق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات هي التي جعلتهم لا يتميزون كثيرا عن بعضهم من الناحية التكوينية وبالتالي لم تكن هناك فروق جوهرية تعزى إلى طبيعة التكوين الذي تلقاه المدرسون.

رابعا عرض النتائج الخاصة بالسؤال الرابع :

- هل تختلف الاختبارات المعتمدة من طرف المدرسين (في كونها تقيس كفاءات أم لا) باختلاف الأقدمية في التدريس ؟

مستوى الدلالة		ملاحظة	ملاحظة	ملاحظة	لا تقيس		تقيس		النتيجة
					نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	
0.01	0.05				80.61	237	82.89	63	أكبر من 5 سنوات
		1	3.84	0.08	19.38	57	17.10	13	أقل من 5 سنوات
					100	294	100	76	المجموع

تبين النتائج التي يتضمنها الجدول بأن كفاية المحسوبة أقل من كفاية المجدولة حيث بلغت الأولى 0.08 في حين بلغت الثانية 3.84 وهذا يعني أن الفروق ليست لها دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 أي أنه ليست هناك فروق جوهرية في الاختبارات المعتمدة من طرف المدرسين تعود إلى لأقدمية في التدريس وتدل هذه النتيجة على أن الفروق بين المدرسين في استخدام الاختبارات التقييمية ليست فروقا جوهرية وإن الأقدمية في التدريس ليس لها اثر. ويمكن تفسير هذه النتيجة بتشابه الظروف التي أحاطت بالمدرسين عند تطبيق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من حيث الأقدمية إذ من المعلوم أن تطبيق هذه المقاربة الجديدة في الجزائر كان في

الموسم الدراسي 2003 – 2004 وهذا يعني أن معظم المدرسين لديهم خبرة خمس سنوات فاقل في التدريس وفق هذه البيداغوجيا خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار أن الجميع لم يتلق تكوينا متميزا ومتخصصا في بناء الاختبارات التي تقيس كفاءات، فهذه العوامل تجعل المدرسين يفضلون استعمال الاختبارات التي تعودوا عليها وهي الاختبارات التي تقيس الجانب التحصيلي البحت ، والأقلية من المدرسين فقط الذين اتاحت لهم فرصة التكوين عن طريق مفتشهم على مستوى مقاطعاتهم التربوية أو عن طريق مطالعات خاصة ، وبالتالي فإن الفروق بين المدرسين لم تكن فروقا جوهرية.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (وضحي السويدي) التي توصلت إلى أن عدد سنوات الخبرة في التدريس لا يعد عاملا مؤثرا في استخدام أساليب وأدوات تقييمية متطورة مما يؤكد لنا الحاجة إلى البرامج التدريبية أثناء الخدمة في مجال التقويم سواء للموجهين والموجهات أو المعلمين والمعلمات وذلك للتعرف على الاتجاهات والأساليب الحديثة في التقويم وأهمية استخدامها في العملية التعليمية. (السويدي 1996 ص 36).

بعض المراجع المستعملة:

- 1- جابر عبد الحميد جابر (2002) اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس ط1 دار الفكر العربي القاهرة مصر.
- 2- حاجي فريد (2005) بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الخلدونية للنشر والتوزيع الجزائر.
- 3- حثروني محمد الصالح (2002) المدخل الى تدريس بالكفاءات دار الهدى للطباعة والنشر- والتوزيع الجزائر.
- 4- الرازي محمد بن أبي بكر عبد القادر (1981) مختار الصحاح دار الكتاب العربي بيروت لبنان.
- 5- عقل أنور (2000) تقويم طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم في دولة قطر ط1 دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت لبنان.
- 6- عقل أنور (2001) نحو تقويم أفضل ط1 دار النهضة العربية للنشر والتوزيع بيروت لبنان.
- 7- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2003) الكفايات التدريسية ط1 دار الشروق والتوزيع عمان الأردن.
- 8- لبصيص خالد (2004) التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير للنشر والتوزيع الجزائر.

- 9- محمد مقداد وآخرون (1994) قراءات في الأهداف التربوية ط1 جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي باتنة الجزائر.
- 10- هني خير الدين (2005) مقارنة التدريس بالكفاءات ط1 مطبعة ع/بن
- 11- وزارة التربية الوطنية (2002) الدليل المنهجي لتطبيق مادة التربية الإسلامية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.
- 12- بداود حسين ومحمد دواوي (2006) النظرية البنائية كأساس ييداغوجيا الكفاءات آمال ومحاذير مجلة الدراسات العدد 4 جامعة عمار ثليجي الاغواط.
- 13- بوعلاق محمد (2005) ييداغوجيا الأهداف وييداغوجيا الكفاءات قطيعة أو امتداد مجلة الدراسات العدد 03 جامعة عمار ثليجي الاغواط.
- 14- بوعلاق محمد (2006) التقييم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات مجلة الدراسات العدد 04 جامعة عمار ثليجي الاغواط.
- 15- الخليلي خليل يوسف (1998) التقييم الحقيقي مجلة التربية العدد 126 اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.
- 16- عقل أنور (2001) أساليب تقويم طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم بدولة قطر مجلة التربية العدد 139 اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.
- 17- Ait Boudaoud Laifa (1999) L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie) CASBAH édition.
- 18- Forro Anne (2000) L'enseignant et l'évaluation de BOECK université Bruxelles.
- 19- Morissette Dominique (1997) Guide pratique de l'évaluation sommative de BOECK université bruxelles.
- 20- Odile et Veslin Jean (1992) Corriger des copies, évaluer pour former. Hachette éducation
- 21- Rober F.Mager (2005), Comment définir des objectifs pédagogiques Stedi-boulevard Ney Paris
- 22- Roegiers Xavier (2004) l'école et l'évaluation de BOECK Université de Bruxelles.
- 23- Scallon Gerard (2000) L'évaluation formative de BOECK bruxelles.